



МОНГОЛ УЛСЫН ИХ СУРГУУЛЬ

БОЛОВСРОЛ СУДЛАЛ



“Боловсрол судлал” эрдэм шинжилгээний сэтгүүлийн энэхүү дугаарыг сэтгүүлийн редакцийн зөвлөлөөс эрхлэн гаргав.

ISSN-1818-8478

2019 Дугаар 22 (531)

МОНГОЛ УЛСЫН ИХ СУРГУУЛЬ

БОЛОВСРОЛ СУДЛАЛ

№ 22 (531)

<http://setguul.num.edu.mn>

Улаанбаатар хот

2019 он

Mongolian Journal of Educational Study

№ 22 (531)

Editorial Board:

1. Amy B.M. Tsui, Ph.D., prof., Faculty of education, The University of Hong Kong
2. Yurawat Klaimongkol Ph.D., prof., Faculty of Education, Chulalongkorn University
3. Mei-Hung Chiu Ed.D., Distinguished Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University
4. Yoshiaki Shibata Ph.D., prof., Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University
5. Sakamoto, Masanoba Ph.D., ass. prof., Graduate School of Education and Human Development School of Education, Nagoya University
6. Timothy K. Shih, prof., National Central University, Taiwan
7. Lin Hui, prof., Tamkang University, Taiwan
8. Yung-Hui Chen, prof., LungHwa University of Science and Technology, Taiwan
9. Zayabaatar. D, Ph.D., prof., Director, School of Arts and Sciences, NUM
10. Amartaivan, Ts, Ph.D., prof., Dean for Division of Natural Sciences, School of Arts and Sciences, NUM
11. Amarzaya. A, Ph.D., ass.prof., Department of Mathematics, School of Arts and Sciences, NUM
12. Byambakhand. Ch. Ph.D., ass.prof., Department of Mongolian Language, School of Arts and Sciences, NUM
13. Davaa. J. Ph.D., ass.prof., Department of Education and Psychology, School of Arts and Sciences, NUM
14. Zoljargal. D. Ph.D., ass.prof., Foreign Language Center, NUM
15. Itgel. M. Ph.D., Head of the Registration Office, NUM
16. Navchaa. Ts. Master, Department of Mathematics, School of Arts and Sciences, NUM
17. Nandinbilig.G. Ph.D., ass.prof., Department of Literature and Art Studies, School of Arts and Sciences, NUM
18. Nyamgerel. Ch, Ph.D., ass.prof., Department of Chemistry, School of Arts and Sciences, NUM
19. Otgontugs.B. Ph.D., ass.prof., Department of Economics, School of Arts and Sciences, NUM
20. Oyungerel. Sh, Ph.D., ass.prof., Department of Biology, School of Arts and Sciences, NUM
21. Tumenbayar. D, Ph.D., ass.prof., Department of Mathematics, School of Arts and Sciences, NUM
22. Khishignyam. B. Ph.D., ass.prof., Department of Education and Psychology, School of Arts and Sciences, NUM
23. Yumchmaa. G. Ph.D., ass.prof., Department of Geography, School of Arts and Sciences, NUM

Managing Editor: Navchaa. Ts. Master, Department of Mathematics, School of Arts and Sciences, NUM

Цаасны хэмжээ: А4

Хэвлэгдсэн тоо: 100 ш

Хэвлэлийн хуудас: 7 х.х.

ISSN: 1818-8478

ГАРЧИГ

ЕБС-ИЙН СУРАЛЦАГЧДЫН МЭДЛЭГ ЧАДВАРЫН ҮНЭЛГЭЭНИЙ ТАЛААРХ ЗАРИМ БОДЛОГЫН ТҮҮХЧИЛСЭН СУДАЛГАА

Д.Түмэнбаяр, Ч.Нямгэрэл, Ө.Батчимэг, Ц.Амартайван, Б.Мягмар 4-22

РАШЫН ЗАГВАР АШИГЛАН ШАЛГАЛТЫН АНАЛИЗ ХИЙХ

Б.Шинэтуяа, А.Амарзаяа 23-33

ХИЧЭЭЛИЙН ТӨЛӨВЛӨЛТИЙГ ОБЪЕКТИВ ҮНЭЛЭХ БОЛОМЖ

Б.Болдсүрэн, Ч.Нямгэрэл, Ц.Амартайван, Д.Түмэнбаяр 34-45

МУИС-ИЙН ОЮУТНЫ СЭТГЭЛ ХАНАМЖИЙН СУДАЛГААНЫ ШИНЖИЛГЭЭ

М.Итгэл 46-56

ЕБС-ИЙН СУРАЛЦАГЧДЫН МЭДЛЭГ ЧАДВАРЫН ҮНЭЛГЭЭНИЙ ТАЛААРХ ЗАРИМ БОДЛОГЫН ТҮҮХЧИЛСЭН СУДАЛГАА

Д.Түмэнбаяр^{1*}, Ч.Нямгэрэл², Ө.Батчимэг³, Ц.Амартайван⁴, Б.Мягмар⁵

¹ Монгол Улсын Их Сургууль, Шинжлэх Ухааны Сургууль, Математикийн тэнхим

² Монгол Улсын Их Сургууль, Шинжлэх Ухааны Сургууль, Химийн тэнхим

³ Улаанбаатар хот, Сүхбаатар дүүрэг, 6-р сургууль

⁴ Монгол Улсын Их Сургууль, Шинжлэх Ухааны Сургууль, Физикийн тэнхим

⁵ Монгол Улсын Их Сургууль, Шинжлэх Ухааны Сургууль, Түүхийн тэнхим

* tumenbayar@num.edu.mn

Хураангуй

Энэ судалгаагаар Монгол улсын хэмжээнд ЕБС-ийн суралцагчдын мэдлэг чадварын үнэлгээний талаарх бодлогод гарсан түүхэн томоохон өөрчлөлт, чиг хандлагыг тодорхойлохыг зорилоо. Үүний тулд 1911 оноос хойш батлагдан гарсан боловсролын тухай хууль, тогтоомж, дүрэм, эрх зүйн болон бодлогын баримт бичгүүд болон 1936-2018 оны хооронд ЕБС-ийн сургалтад мөрдөж байсан болон одоо мөрдөж буй нийт 7 үнэлгээний журмыг дэлгэрэнгүй судлав. Үнэлгээний журмуудад тусгагдсан 13 гол үзүүлэлтийг ялгаж, агуулгыг судлах аргачлалыг боловсруулсны үндсэн дээр эдгээр журмын агуулгыг илэрхийлэх 7 гол үзүүлэлтийн¹ хувьд гарсан томоохон өөрчлөлтийг түүхчлэн нэгтгэв. Судалгааны үр дүнгээс харахад тус бодлогын өөрчлөлт, хөгжлийг дараах 4 үе шатанд хувааж болох нь харагдаж байна. Үүнд: Эхэн үе буюу 1911-ээс 1936 он хүртэл, социалист бүтээн байгуулалтын үе буюу 1936-аас 1991 он хүртэл, шилжилтийн буюу 1991-ээс 2018 он хүртэл, шинэ үе буюу 2018 оноос одоог хүртэл. Мөн цаашид ЕБС-ийн суралцагчийн болон сургалтын чанарын үнэлгээний талаар баримтлах бодлогыг тодорхойлох, бодлогыг хэрэгжүүлэхийн тулд хийх судалгааны ажлын чиг хандлагыг тодорхойллоо.

Түлхүүр үг: Боловсролын үнэлгээний бодлого, суралцагчийн мэдлэг чадварын үнэлгээ

¹ Дүн гаргах, онооны шатлал нь бие даасан томоохон судалгаа болох тул энэ удаагийн судалгаанд авч үзээгүй.

Удиртгал

1911 онд монгол үндэстэн Манж Чин улсаас тусгаар тогтнолоо зарлаж, Олноо өргөгдсөн Богд хаант Монгол улс байгуулагдсан нь Монголд орчин цагийн боловсрол үүсэн хөгжих эхлэлийг тавьсан юм. Тусгаар тогтнолоо тунхагласан Монголын төрөөс нэн тэргүүнд авч явуулсан бодлогуудын нэг нь орчин цагийн хүчирхэг улсуудын адилаар сургууль байгуулах, үндэсний сэхээтэн бэлтгэх байлаа. Улмаар 1915 онд Монгол улсын Дээд, Доод хурал бага дунд, сургуулийн дүрмийг сайшаан зөвшөөрснөөр бага, дунд сургуулийн сурагчдын сурлагыг албан дүрэм хэмжээнд үндэслэн үнэлэх анхны суурь тавигджээ. Тухайлбал, бага сургуулийн дүрэмд “...сурагчдын сурлагыг шалгах, онц, сайн сурагчдыг нь хөхиүлж, дунд сургуульд дэвшүүлэн сургана” гэсэн бол дунд сургуулийн дүрэмд “...сурагчдыг сар бүр нэг удаа, мөн сургагч, сурагчдыг 6 сард нэг удаа тус тус шалгана” гэж сурагчдын сурлагыг үнэлэх, шалгалт авах, дэвшүүлэн сургах талаар тусгайлан заасан байна. Мөн дүрэм ёсоор сурагчдыг үнэлэхдээ онц, сайн гэх мэтээр ялган дүгнэж байжээ (Жигмэдсүрэн С., 1966).

1921 онд Ардын засгийн газар байгуулагдсанаас 1990 оны нийгэм, эдийн засгийн шилжилт хүртэлх ихэнх хугацаанд улс орны боловсролын бодлогыг хамгийн дээд шатанд ерөнхийлөн чиглүүлж, төлөвлөж байсан байгууллага нь МАХН байлаа. Дурдан буй үед МАХН нь засгийн эрх баригч цорын ганц улс төрийн хүчин байсан ба тус нам Монгол дахь төрийн шатлан захирах тогтолцооны оройд байж, төр захиргааны байгууллагууд нь намын бодлого, даалгаврыг хэрэгжүүлэгч бүтэц болон ажиллаж байв. Албан ёсоор МАХН-ын шийдвэр гаргагч дээд байгууллага нь намын их хурал бөгөөд намын их хурлаар батлагдсан тогтоол шийдвэрүүд нь БНМАУ-ын нийт ард түмний төлөөлөл болох Ардын их хурал болон Сайд нарын Зөвлөл (засгийн газар)-ийн үйл ажиллагааны чиглэл, даалгавар болон хэрэгждэг байсан.

1940-өөд оноос МАХН нь улс орны эдийн засаг, нийгмийг төвлөрсөн төлөвлөгөөгөөр хөгжүүлэх бодлогод шилжин орсон байна. 1946 онд МАХН-ны Төв Хороо “БНМАУ-ын улс ардын аж ахуй ба соёлыг хөгжүүлэх анхдугаар таван жилийн төлөвлөгөө”-ний төслийг хэлэлцэж, улмаар уг төлөвлөгөөг намын XI их хурлаар баталжээ. 1990 он хүртэлх хугацаанд МАХН-ын их хурлуудаас нийт I-VIII таван жилийн төлөвлөгөө, гурван жилийн нэг төлөвлөгөөг батлан гаргаж, засгийн газарт даалган хэрэгжүүлсэн. МАХН-ын их хурлаас удирдамж болгон баталж, Ардын их хурлаар ёсчлон батлуулж байсан төлөвлөгөө нь хуулийн адил хүчинтэй байсан. 1960 онд батлагдсан БНМАУ-ын үндсэн хуулийн 15 дугаар зүйлд “... Ардын Их Хурлаар батлагдсан БНМАУ-ын улс ардын аж ахуйн төлөвлөгөө бол хууль мөн”² хэмээн заажээ. Иймд тухайн үеийн бодлогын гол баримт бичиг болох МАХН-ын их хурлын тогтоол, 5 жилийн төлөвлөгөөнүүдэд боловсролыг хөгжүүлэх болон боловсролын үнэлгээний талаар хэрхэн туссаныг товч авч үзье.

Тухайн үеийн түүхэн нөхцөл байдалтай холбоотойгоор 1921-1940 онд сургуулийн тоог нэмэгдүүлэх, сургуулийн барилга нэмж барих, сургуульд хамрагдах хүүхдийн тоог өсгөх, багш нарыг бэлтгэх зэрэг “боловсролын хүртээмж”-тэй холбоотой бодлого хүчтэй хэрэгжүүлсэн байна. 1940-өөд оноос хойш сургалтын чанарыг дээшлүүлэх, сурах бичгийн хангамжийг сайжруулах, сургалтыг прагматчилах зэрэг олон асуудлыг тухай тухайн түүхэн нөхцөл байдалтай холбоотойгоор авч үзэж байсан хэдий ч бидний энэ удаагийн судалгааны ажлаар хөндөж буй асуудал буюу суралцагчийн мэдлэг чадварын үнэлгээний талаар

² 1924, 1940, 1960, 1992 оны үндсэн хуулиуд. Улаанбаатар: Хөх судар принтинг, 2007, 99

тусгагдаж байгаагүй байна. Хэдийгээр бодлогын гол баримт бичигт үнэлгээний талаар тусгагдаагүй ч 1936 оны 4 дүгээр сарын 27-нд Ардын гэгээрлийн сайдын гаргасан 66 дугаар тушаалын дагуу сургалтын хөтөлбөрийн хэрэгжилтийг хэмжиж бататгахын тулд бага, дунд болон тусгай мэргэжлийн сургуулийн сурагчдыг шалган, сурлагын амжилтыг тогтоох явдлыг нэг мөр болгохоор шийдвэрлэсэн байна (АГЯ, 1959). Энэ нь Ардын гэгээрлийн яам сурагчдын үнэлгээг нэгдмэл, системтэй болгох талаар авсан анхны арга хэмжээ байлаа.

Ардын Их Хурлын 1963 оны хоёрдугаар сарын 9-ний өдрийн тогтоолоор “Сургууль, амьдралын холбоог бэхжүүлэх ардын боловсролын системийг цаашид хөгжүүлэх тухай хууль”-ийг баталсан (Чимид, 2010а) ба энэ нь Монгол Улсын боловсролын тухай анхны хууль байсан. Уг хуульд ардын боловсролын нийт байгууллагын өмнө тулгамдаж буй асуудлыг үндэслээд, дунд сургуулийн тухай, техник мэргэжлийн сургуулийн тухай, тусгай мэргэжлийн дунд сургуулийн тухай, дээд сургуулийн тухай гэсэн 4 бүлэгт 49 зүйлийн заалтыг тусгасан ба эдгээрт үнэлгээтэй холбоотой ямар нэг заалт ороогүй байна. Үүнээс хойш, АИХ-ын 1982 оны 12 дугаар сарын 9-ний өдрийн тогтоолоор “Бүгд Найрамдах Монгол Ард Улсын Ардын Боловсролын Хууль”-ийг баталсан (Чимид, 2010b). Уг хууль нь 13 бүлэгт 82 зүйлийн заалтыг тусгасан ба 34 дүгээр зүйлд “Онцсайн дүнтэй суралцсан үлгэр жишээч сахилгатай, олон нийтийн ажилд идэвхтэй оролцдог сурагчийг улирал, жилийн эцсээр сайшаалын үнэмлэхээр шагнаана”, 35-р зүйлд “Ерөнхий боловсролын бүрэн дунд сургуулийг онцсайн дүнтэй төгссөн, үлгэр жишээч сахилгатай, хөдөлмөр, олон нийтийн ажилд идэвхтэй оролцдог сурагчийг “Онцсайн сурлагатан” алтан медалиар, зарим хичээлээр гоц шалгарсан, үлгэр жишээ сахилгатай суралцагчийг “Онцгой амжилт” үнэмлэхээр тус тус шагнаана” гэж заасан байна. Мөн тус хуулийн 66 дугаар зүйлд багш сурган хүмүүжүүлэгчдийн үндсэн эрхийг заасан бөгөөд “... эцэг, эх, тэднийг төлөөлөх хүмүүст сурган хүмүүжүүлэх лавлагаа гэх, шаардлагатай үед хүүхдийн сурлага, хүмүүжлийн байдлыг тэдний эцэг эхийн ажилладаг үйлдвэр, албан газар, байгууллагад сургуулийн захиргаагаар дамжуулан мэдэгдэх”, “...удирдсан ангийнхаа сурагч оюутныг дээд шатны сургуульд дэвшин суралцах ажил, үйлдвэрлэлд хуваарилахад саналаа өгөх”, “... хууль тогтоомжид заасан журмын дагуу сурагч, оюутныг сайшаах буюу зэмлэх” гэх зэрэг заалтуудыг оруулжээ. 67 дугаар зүйлд багш, сурган хүмүүжүүлэгчдийн үндсэн үүргийг заасан ба энд “... сурагч оюутны хувийн хэрэг, сурлага, хүмүүжил, зан байдлын тодорхойлолт, сургуулийн бусад баримт бичгийг тогтоосон журмын дагуу үнэн зөв хөтлөх” гэж заажээ. Тус хуулийн 10 дугаар бүлэгт хүүхдийг сургаж хүмүүжүүлэхэд эцэг эх, тэднийг төлөөлөх хүмүүсийн эрх үүргийг оруулсан ба 73 дугаар зүйлд “... хүүхдийн сурлага, хүмүүжлийн асуудлыг хэлэлцэхэд болон хүүхдийнхээ сурч хүмүүжиж байгаа сургалт-хүмүүжлийн байгууллагын анги, сургуулиас гадуур зохиох ажил, эрүүл ахуйн нөхцөлийг сайжруулахад оролцох” гэж заажээ. Энэ хуульд үнэлгээтэй холбогдож болохуйц эдгээр заалтууд туссан ба үнэлгээний талаар баримтлах бодлого тусгайлан заагаагүй байна.

1990-ээд онд Монгол улсад ардчилсан хувьсгал ялж, нийгэм эдийн засгийн хувьд түүхэн томоохон шилжилт гарсан. БНМАУ-ын Бага Хурлын 1991 оны 6 дугаар сарын 21-ний өдрийн тогтоолоор “Боловсролын хууль”-ийг баталсан (Чимид, 2010c) ба тус хууль нь иргэдийн сурч боловсрох эрхийг хангахтай холбогдсон харилцааг зохицуулах зорилготой бөгөөд 6 бүлэгт 30 зүйлийг тусгажээ. Тус хуулийн 14 дүгээр зүйлд боловсролын мэргэжлийн хяналтын тухай оруулсан бөгөөд “... Боловсролын хяналтын албаны дүрмийг БНМАУ-ын засгийн газар батална” гэж заажээ. 21 дүгээр зүйлд багшийн эрхийг оруулсан

ба энд “... суралцагчдын мэдлэг чадварыг үнэлэх, тэдний авьяас бие сэтгэхүйн талаар тодорхойлолт өгнө” гэж заасан байна.

1992 оноос хойш Монгол улс ардчилсан дэглэмтэй, парламентийн бүгд найрамдах засагтай улс болсон. 1992 онд батлагдсан үндсэн хуулийн хорьдугаар зүйлд зааснаар “Монгол Улсын Их Хурал бол төрийн эрх барих дээд байгууллага мөн бөгөөд хууль тогтоох эрх мэдлийг гагцхүү Улсын Их Хуралд хадгална” гэжээ. Мөн уг хуулийн гучин наймдугаар зүйлд “Монгол Улсын Засгийн газар бол төрийн гүйцэтгэх дээд байгууллага мөн” гэж заасан ба засгийн газрын хэрэгжүүлэх бүрэн эрхийн 2-т “... шинжлэх ухаан, технологийн нэгдсэн бодлого, улсын эдийн засаг, нийгмийн хөгжлийн үндсэн чиглэл, улсын төсөв, зээл, санхүүгийн төлөвлөгөөг боловсруулж Улсын Их Хуралд өргөж, гарсан шийдвэрийг биелүүлэх” гэжээ. Энэ цаг үеэс эхлэн боловсролын тухай багц хууль, төрөөс боловсролын талаар баримтлах бодлого, боловсролын салбарын мастер төлөвлөгөө гэх зэрэг хууль эрх зүйн болон бодлогын баримт бичгүүд батлагдан гарсан ба эдгээр баримт бичгүүдэд ЕБС-ийн суралцагчдын мэдлэг чадварын үнэлгээний талаар хэрхэн тусч ирснийг товч авч үзье.

Монгол Улсын Их Хурлын 1995 оны 6 дугаар сарын 13-ны өдрийн тогтоолоор “Боловсролын тухай хууль”-ийг шинэчлэн найруулж баталсан (Чимид, 2010d) ба тус хууль нь боловсролын тогтолцоо, үндсэн зарчим, агуулга, боловсролын харилцаанд оролцогчдын эрх үүрэг, хүлээх хариуцлагыг тодорхойлох, иргэдийн сурч боловсрох эрхийг хангахтай холбогдсон нийтлэг харилцааг зохицуулах зорилттой бөгөөд 6 бүлэгт 37 зүйлийг тусгажээ. Мөн Монгол Улсын Их Хурлын 1995 оны 6 дугаар сарын 22-ны өдрийн тогтоолоор “Бага, дунд боловсролын тухай хууль”-ийг анх удаа баталсан. 1995 онд боловсролын тухай хуулиуд батлагдсантай холбогдуулан гаргасан УИХ-ын 1995 оны 6 дугаар сарын 22-ны өдрийн 37 дугаар тогтоолд “боловсролын салбарт ажиллагчид, суралцагчид, нийт иргэдэд төрөөс боловсролын талаар баримтлах бодлого, боловсролын тухай хуулиудыг сурталчлах ажлыг зохион байгуулах”, “Засгийн газраас баталсан бөгөөд хүчин төгөлдөр мөрдөж байгаа холбогдох тогтоол, шийдвэрийг 1995 онд багтаан боловсролын тухай хуулиудтай нийцүүлэх”, “боловсролын стандартыг мөрдүүлэх арга хэмжээг 1996-1997 оны хичээлийн жилээс эхлэн үе шаттайгаар хэрэгжүүлэх”, “боловсролын мэргэжлийн хяналтын албаны үйл ажиллагааг холбогдох хууль тогтоомжид нийцүүлэн боловсронгуй болгож, үр нөлөөг нь дээшлүүлэх” гэх зэрэг заалтуудыг оруулжээ. 1995 оны “Боловсролын хууль”-д 1991 онд туссан агуулга нь хэвээр хадгалагдсан бөгөөд 37 дугаар зүйлд “... суралцагчдын мэдлэг, чадвар, дадлыг үнэлэх, тэдний авьяас, бие сэтгэцийн хөгжилтөд тодорхойлолт өгөх” эрхтэй гэж заасан байна. 1995 оны “Бага, дунд боловсролын тухай хууль”-ийн 10 дугаар зүйлд суралцагчийн мэдлэг, чадвар, дадлыг дүгнэх, тэдэнд олгох боловсролын баримт бичгийн талаар заалтууд оруулсан ба энд “... суралцагчийн мэдлэг, чадвар, дадлыг “Онц”, “Сайн”, “Дунд”, “Хангалтгүй” гэсэн үнэлгээгээр дүгнэнэ”, “... үнэлгээний өөр арга хэрэглэвэл түүнийг дээрх үнэлгээнд шилжүүлнэ” гэж заажээ. 1995 онд Монгол Улсын Их Хурлаас “Боловсролын талаар төрөөс баримтлах бодлого”-ыг батлан гаргасан ба энд үнэлгээтэй холбоотой ямар нэгэн заалт ороогүй байна. 1998 оны “Бага, дунд боловсролын хуульд нэмэлт, өөрчлөлт оруулах тухай хууль”-иар (Чимид, 2010e) дээрх хоёр заалт эрс өөрчлөгджээ. Тухайлбал, 10 дугаар зүйлийн 1 дэх хэсгийг “1. Сурагчдын мэдлэг, чадвар, дадлыг дүгнэх үнэлгээний үлгэрчилсэн журмыг боловсролын асуудал эрхэлсэн төрийн захиргааны төв байгууллага тогтооно” гэж өөрчлөн найруулсан бол мөн хуулиар 10 дугаар зүйлийн 2 дахь хэсгийг хүчингүй болсонд тооцсон байна. Мөн түүнчлэн 1995 оны хуулийн

37 дугаар зүйл буюу “Багш, сурган хүмүүжүүлэгчдийн эрх, үүрэг”-т зарим өөрчлөлт хийгдсэн боловч сурагчийн мэдлэг, чадварыг үнэлэхтэй холбоотой багшийн эрх хэвээр хадгалагджээ.

Боловсролын үндсэн зарчим, тогтолцоо, агуулга, удирдлага, зохион байгуулалт, боловсролын харилцаанд оролцогчдын эрх, үүрэг, хүлээх хариуцлагыг тодорхойлох, иргэний сурч боловсрох эрхийг хангахтай холбогдсон нийтлэг харилцааг зохицуулах зорилгоор Боловсролын тухай багц хуулийг 2002 онд баталсан ба уг хууль нь 7 бүлэгт 48 зүйлийг тусгажээ. Тус хуулийн 2.1-д “Боловсролын тухай хууль тогтоомж нь Монгол Улсын Үндсэн хууль, энэ хууль, Сургуулийн өмнөх боловсролын тухай, Бага, дунд боловсролын тухай, Дээд боловсролын тухай, Мэргэжлийн боловсрол, сургалтын тухай хууль болон тэдгээртэй нийцүүлэн гаргасан хууль тогтоомжийн бусад актаас бүрдэнэ” гэжээ. Боловсролын тухай багц хууль 2002 онд батлагдсанаас хойш Боловсролын тухай хуульд 26, Бага дунд боловсролыг туульд 13 удаагийн өөрчлөлт тус тус орсноос хамгийн сүүлийн өөрчлөлт 2019 онд хийгджээ. Боловсролын тухай хуулийн 16.5-д Боловсролын эрдэм шинжилгээ, арга зүйн байгууллага нь “16.5.1. Боловсролын стандарт, сургалтын агуулга, хөтөлбөр, сурагчдын мэдлэг, чадвар, дадлын үнэлгээ ...” чиглэлээр судалгаа шинжилгээ, сургалтын ажлыг тасралтгүй эрхлэх байнгын бүтэцтэй байхаар заасан байна. Боловсролын тухай хуулийн 17 дугаар зүйлд 2016 онд шинэчлэн найруулснаар Боловсролын үнэлгээний байгууллага (БҮТ) нь бүх шатны боловсролын чанарт үнэлгээ, судалгаа хийх чиг үүргийг хүлээсэн байна. Харин Бага дунд боловсролын тухай хуульд 2006 онд гарсан өөрчлөлтөөр “Суралцагчийн мэдлэг, чадвар, төлөвшил, сурлагын ахиц, өөрчлөлтийг сургалтын явцад болон анги дэвших, сургууль төгсөхөд нь шалган үнэлж боловсролын стандартын хэрэгжилтийг дүгнэнэ (9.1-р зүйл)”, “Боловсролын стандартын хэрэгжилтийг багшийн үнэлгээ, сургуулийн шалгалтын болон хөндлөнгийн үнэлгээний байгууллагын дүнгээр тодорхойлно (9.2-р зүйл)” гэж заажээ. Мөн багшийн хүлээх үүрэгт “... суралцагчийн мэдлэг, чадвар, дадлыг зөв үнэлэх (22.1.5-р зүйл)”-ийг заасан байна.

Монгол улс Боловсролын салбарын анхны мастер төлөвлөгөө буюу “Монголын боловсролыг 2006-2015 онд хөгжүүлэх мастер төлөвлөгөө”-г 2006 онд батлан хэрэгжүүлж эхэлсэн боловч МУ-ын Засгийн Газраас баталсан “Боловсролын салбарт 1997-2005 онд хийх өөрчлөлтийн үндсэн чиглэл”, “Боловсролын салбарыг 2000-2005 онд хөгжүүлэх стратеги”-ийг зарим эх сурвалж “мастер төлөвлөгөө” гэж үзэж одоо сүүлийн шатанд хэлэлцэгдэж буй “Монголын боловсролыг 2020-2025 онд хөгжүүлэх мастер төлөвлөгөө”-г 4 дэх нь гэж нэрлэж байна. Эхний хоёр мастер төлөвлөгөөнд сургалтын үнэлгээний талаар тусгайлан тусгасан зүйл заалт байхгүй байна. Харин 2004 онд боловсролын стандарт батлагдсантай холбоотойгоор “Монголын боловсролыг 2006-2015 онд хөгжүүлэх мастер төлөвлөгөө”-нд бага, суурь, бүрэн дунд боловсролын хувьд “Цогц чадамжид суурилсан боловсролын стандартыг хэрэгжүүлэхэд шаардлагатай үндэсний киррикулимийн бүрэлдэхүүн хэсгүүд болох сургалтын төлөвлөгөө, агуулгын бүтэцчилсэн хүрээ, сурах бичгийн хангамж, сурлагын амжилтын үнэлгээ зэрэг нь цогцоор боловсрогдож, туршигдан магадлагдаж хэрэгжилтэд бэлэн болоогүй байна.”, “Сурлагын амжилтын үнэлгээ нь хүүхдүүдийн суралцах сонирхол, идэвхийг дэмжих, боловсролын стандарт, киррикулимийн хэрэгжилтийг үнэлэх болон боловсролын үйлчилгээг боловсронгуй болгоход чиглэгдэж чадахгүй байна.” гэсэн тулгамдсан асуудлыг тодорхойлоод (МУ-ын Засгийн газар, 2007, хууд. 7), Бага, дунд боловсролын зорилгыг хэрэгжүүлэх арга зам, стратеги нь “Хүүхдийн

суралцах идэвх, сонирхлыг дэмжсэн сургалтын арга, үнэлгээг нэвтрүүлж, сурагчдын дүнгийн нууцлалыг хэрэгжүүлэх (МУ-ын Засгийн газар, 2007, хууд. хxi)”, “Сурагчийн сурлагын амжилтын үнэлгээг суралцагчдын суралцахуйн болон багшийн багшлахуйн үйл явцыг дэмжих хөшүүрэг болгон өөрчлөх (МУ-ын Засгийн газар, 2007, pp. хxiii, 14)” гэжээ. БСШУ-ны Сайдын 2006 оны 236-р тушаалаар батлагдсан “Ерөнхий боловсролын сургуулийн сургалтын талаар баримтлах бодлого”-ын “Найм. Сургалтын чанарын үнэлгээ”-д “сургалтын үйл явц, чанарыг боловсролын стандартаар үнэлэх бөгөөд чанарын үнэлгээ нь өөрийн болон хөндлөнгийн гэсэн хоёр хэлбэртэй байна” гэжээ. Мөн чанарын өөрийн үнэлгээг сургууль, харин хөндлөнгийн үнэлгээг эх бүхий мэргэжлийн байгууллага хийнэ, ЕБС-ийн сурагчдын сурлагын амжилтыг үнэлэхдээ бага, суурь, бүрэн дунд боловсролын стандартын “Үнэлгээ” хэсэгт тодорхойлсон шалгуур үзүүлэлтийг баримтална гэсэн байна (БСШУЯ & АХБ, 2008, хууд. 18). МУ-ын засгийн тогтоолоор баталсан “Монголын боловсролыг 2006-2015 онд хөгжүүлэх мастер төлөвлөгөө” болон БСШУ-ны Сайдын тушаалаар баталсан “Ерөнхий боловсролын сургуулийн сургалтын талаар баримтлах бодлого”-д үнэлгээний талаар тусгасан бодлогын шинжтэй шийдэл нь “Цогц чадамжид суурилсан боловсролын стандарт”-ын үзэл баримтлалын шууд тусгал болж байгаа боловч энэхүү бодлогыг хэрэгжүүлэхэд чиглэсэн “үнэлгээний журам” боловсруулж, мөрдөөгүй өнгөрсөн байна.

Монгол Улсын мянганы хөгжлийн зорилгод суурилсан үндэсний цогц бодлогын 4.4-т Боловсролын хөгжлийн бодлогыг тодорхойлсон бөгөөд нэг, хоёрдугаар шатанд хэрэгжүүлэх нийт 5 стратегийн зорилгод сурлагын амжилт, эсвэл сургалтын чанарын үнэлгээний тухай тухайлан дурдаагүй байгаа нь энэхүү бодлогын баримт бичиг үндэсний түвшний, бүх салбарыг хамарсан байгаатай холбоотой юм. Монгол Улсын мянганы хөгжлийн зорилгод суурилсан үндэсний цогц бодлогын баримт бичигт заасны дагуу боловсруулан 2010 онд баталж хэрэгжүүлж буй “Боловсрол” үндэсний хөтөлбөр (2010-2021)-т “бага, дунд боловсролын чанарын үнэлгээний тогтолцоог боловсронгуй болгож шинэчлэх”, “суралцагчдын сурлагын амжилтын үнэлгээний тогтолцоог шинэчилж, олон улсын үнэлгээний сүлжээнд хамрагдах”, “бага, суурь, бүрэн дунд боловсролын стандартын хэрэгжилтийг хөндлөнгөөс үнэлэх тогтолцоог бий болгох”, “бага, дунд, ахлах ангийн сурагчдын сурлагын амжилтыг улсын хэмжээнд хоёр жил тутам үнэлдэг болох” зэрэг үнэлгээтэй холбоотой арга хэмжээг хэрэгжүүлэхээр заасан байна.

МУ-ын Засгийн газрын 2013 оны 295 дугаар тогтоолоор баталсан “Зөв монгол хүүхэд” үндэсний хөтөлбөрийн “Сургуулийн өмнөх болон бага, дунд боловсролын чанарын шинэчлэл” дэд хөтөлбөрт сурлагын амжилт, суралцагчийн мэдлэг, чадварын үнэлгээнд баримтлах бодлогыг нэлээд дэлгэрэнгүй тусгаж өгсөн байна. Тухайлбал, 6.3. Сургуулийн өмнөх болон бага, суурь, бүрэн дунд боловсролын чанарын үнэлгээний тогтолцоог бий болгох зорилтын хүрээнд “6.3.1. Сургуулийн өмнөх насны хүүхдийн хөгжилд гарч буй ахиц өөрчлөлтийг үнэлэх, шаардлагатай мэдээллийг цуглуулж баримтжуулах арга технологийг боловсруулж хэрэгжүүлнэ.”, “6.3.2. Бага, суурь, бүрэн дунд боловсролын сурлагын амжилтыг үнэлэх үнэлгээний арга зүйг шинэчлэн хэрэгжүүлнэ.”, “6.3.3. Боловсролын үр дүнгийн үнэлгээний үндсэн шалгуур нь суралцагчдын эзэмшсэн мэдлэг чадвар, төлөвшил байхаар үнэлгээний шалгуур үзүүлэлт (бенчмарк) боловсруулж хэрэгжүүлнэ.”, “6.3.4. Бага, дунд боловсролын стандартын хэрэгжилтийг үнэлэх ажлыг олон улсын үнэлгээний

аргачлалаар үндэсний хэмжээнд тодорхой давтамжтайгаар хийнэ.” гэж тус тус тодорхойлжээ.

УИХ-аас 1995 онд “Боловсролын талаар төрөөс баримтлах бодлого” батлагдсанаас хойш дахин 2015 онд шинээр батлан гаргасан. 2015 оны “Боловсролын талаар төрөөс баримтлах бодлого”-д “4.8. Сургуулийн өмнөх, бага, суурь, бүрэн дунд боловсролын стандарт, цөм хөтөлбөрийг төрөөс тогтоож, чанар, үр дүнг үнэлнэ.” гэснээс өөрөөр суралцагчийн мэдлэг, чадварын үнэлгээтэй холбогдох заалт энэхүү хоёр бодлогын баримт бичигт тусгагдаагүй байна.

2016 онд МУ-ын Засгийн газраас баталсан “Монгол Улсын тогтвортой хөгжлийн үзэл баримтлал-2030” бодлогын баримт бичигт тусгасан “Зорилт 2. Монгол иргэнийг төлөвшүүлэх ерөнхий боловсролын тогтолцоог олон улсын жишигт нийцүүлэн хөгжүүлж, чанарыг баталгаажуулна” заалтын хүрээнд боловсролын олон улсын чанарын үнэлгээнд хамрагдах асуудлыг чухалчлан авч үзжээ. Тухайлбал, I үе шат (2016-2020)-нд боловсролын олон улсын чанарын үнэлгээнд хамрагдах бэлтгэлийн хангаж ... II үе шат (2021-2025)-нд боловсролын олон улсын чанарын үнэлгээнд хамрагдах ... , III үе шат (2026-2030)-нд боловсролын олон улсын үнэлгээнд эзлэх байрыг 5-аар урагшлуулахаар тус тус заасан байна.

Энэ судалгааны ажлын зорилго нь Монголын ЕБС-ийн суралцагчдын мэдлэг чадварын үнэлгээний талаарх бодлогод 1911-ээс 2018 онд гарсан түүхэн томоохон өөрчлөлт, чиг хандлагыг тодорхойлоход оршино. 1921 оноос хойш батлагдан гарсан боловсролын тухай хууль, тогтоомж, дүрэм, бодлогын баримт бичгүүдийн судалгаанаас үнэлгээний талаар баримтлах бодлогод гарсан өөрчлөлтийн ерөнхий дүр зургийг харж болох ч илүү нарийвчлахын тулд тухайн түүхэн цаг хугацаанд нийтлэг баримталж ирсэн эрх зүйн баримт бичиг болох суралцагчийн мэдлэг чадварыг үнэлэхтэй холбоотой журмуудыг авч үзэх нь илүү тохиромжтой байна. Боловсролын тухай багц хууль, боловсролын талаар барих бодлогын баримт бичигтэй уялдан суралцагчийн мэдлэг чадварыг үнэлэхтэй холбоотой журам 1936 оноос 2013 он хүртэл 7 удаа шинэчлэгдэж, 1 удаа нэмэлт өөрчлөлт орсон (Ө.Батчимэг, Магистрын ажил, 2015) бол хамгийн сүүлд Боловсрол, соёл, шинжлэх ухаан, спортын сайдын 2018 оны 06 дугаар сарын 29-ний өдрийн А/425 дугаар тушаалын хавсралтаар ЕБС-ийн суралцагчийн болон сургалтын чанарын үнэлгээний журмыг шинэчилсэн байна. Бид энэ судалгааг 1936-2018 оны эдгээр 7 журмын хүрээнд хийсэн бөгөөд журам тус бүрийн онцлогийг дор товч тодорхойлов. Үүнд:

- 1921 онд Ардын засгийн газраас бага, дунд сургуулийн дүрэм баталсан нь агуулгын хувьд 1915 оныхтой адил төстэй байв (Балжингармаа, 1967). 1915 онд бага сургуулийн дүрэм, дунд сургуулийн дүрэм, 1921 онд бага, дунд сургуулийн дүрэм батлагдсан ба эдгээр дүрэмд бага, дунд ангийн суралцагчдын сурлагыг шалгах, дэвшүүлэн сургах тухай заасан байна.
- 1936 оны 4 дүгээр сарын 27-нд Ардын гэгээрлийн сайдын гаргасан 66 дугаар тушаалын дагуу сургалтын хөтөлбөрийн хэрэгжилтийг хэмжиж бататгахын тулд бага, дунд болон тусгай мэргэжлийн сургуулийн сурагчдыг шалган, сурлагын амжилтыг тогтоох явдлыг нэг мөр болгохоор шийдвэрлэсэн байна (АГЯ, 1959).
- Цаашид 1936 оноос хойш үнэлгээний талаар бодлогын эрс өөрчлөлт хийлгүй 1991 он хүртэл буюу 55 жилийн турш тогтвортой баримталсаар ирсэн байна (Ө.Батчимэг, Магистрын ажил, 2015). Ардын Боловсролын Яамны сайдын 1991 оны 3 дугаар сарын

15-ны өдрийн 108 дугаар тушаалаар “Сурагчдын мэдлэг чадвар, дадлыг үнэлж дүгнэх журам”-ыг баталсан байна. Өөрчлөлтгүй явсан учир шалтгаан нь хуучнаар ЗСБНХУ (Зөвлөлт Социалист Бүгд Найрамдах Холбоот улс)-ын боловсролын талаар баримталж байсан бодлоготой шууд хамааралтай байснаар тайлбарлаж болно (Levin-Stankevich & Popovych).

- Шинжлэх Ухаан Боловсролын сайдын 1995 оны 8 дугаар сарын 16-ны өдрийн 185 дугаар тушаалаар “Сурагчдын мэдлэг чадвар, дадлыг үнэлж дүгнэх журам”-ыг шинэчлэн баталсан.
- Монгол Улсын Гэгээрлийн сайдын 1998 оны 11 сарын 16-ны өдрийн 259 дугаар тушаалаар, шинэчлэн найруулсан боловсролын тухай хуулийн 10 -р зүйл, 31-ийн 3 дугаар заалт, Бага дунд боловсролын тухай хуулийн 10-ын 1 дүгээр заалтыг хэрэгжүүлэх зорилгоор “ЕБС-ийн суралцагчийн мэдлэг чадвар төлөвшлийг үнэлж дүгнэх үлгэрчилсэн дүрэм”, “Бага дунд боловсролын улсын шалгалтын журам”-ыг баталжээ.
- Монгол Улсын Боловсрол, Соёл, Шинжлэх Ухааны сайдын 2010 оны 8 дугаар сарын 6-ны өдрийн 361 дүгээр тушаалаар Бага дунд боловсролын тухай хуулийн 9.1, 9.3 заалтыг тус тус үндэслэн “Ерөнхий боловсролын сургуулийн суралцагчийн мэдлэг, чадвар, төлөвшлийг үнэлэх, дүгнэх журам”-ыг баталсан.
- Монгол Улсын Боловсрол, Шинжлэх Ухааны сайдын 2013 оны 08 сарын 16-ны өдрийн А/309 тушаалаар Засгийн газрын тухай хуулийн 24 дүгээр зүйлийн 24.2 дахь хэсэг, Бага, дунд боловсролын тухай хуулийн 9 дүгээр зүйлийн 9.3 дахь хэсгийг үндэслэн “Ерөнхий боловсролын сургуулийн суралцагчийн болон боловсролын чанарын үнэлгээний журам”, “Боловсролын стандартын хэрэгжилтийн журам”-ыг баталжээ.

Монгол Улсын Боловсрол, Соёл, Шинжлэх Ухаан, Спортын сайдын 2018 оны 06 сарын 29-ний өдрийн А/425 тушаалаар Засгийн газрын тухай хуулийн 24 дүгээр зүйлийн 24.2 дахь хэсэг, Бага, дунд боловсролын тухай хуулийн 9 дүгээр зүйлийн 9.1, 9.2, 9.3 дахь хэсэг, Засгийн газрын 2016-2020 оны үйл ажиллагааны хөтөлбөрийн 3 дугаар бүлгийн 3.2.9 дэх заалтыг үндэслэн “Ерөнхий боловсролын сургуулийн суралцагчийн болон сургалтын чанарын үнэлгээний журам”-ыг баталжээ.

Судалгааны арга зүй

Судалгаанд 1936-2018 оны хооронд шинэчлэгдэн гарсан 7 эрх зүйн баримт бичиг (үнэлгээний журам)-ийг ашиглав. Эдгээр үнэлгээний журмуудад тусгагдсан 13 гол үзүүлэлтийг ялгаж, агуулгыг судлах аргачлалыг боловсруулсны үндсэн дээр агуулгыг илэрхийлэх 7 гол үзүүлэлтийн хувьд гарсан томоохон өөрчлөлтийг түүхчлэн судлав. Үүний тулд 1936-2018 онд гарсан үнэлгээний бүх журмуудад сонгож авсан 7 гол үзүүлэлтийг илэрхийлж буй ялгаатай элементүүд (85)-ийг тодорхойлсон. Үүнд: 1) үнэлгээний журмын 14 ялгаатай үндэслэл, 2) үнэлгээнд баримтлах 22 ялгаатай зарчим, 3) үнэлгээний 13 ялгаатай зорилго, 4) 20 ялгаатай арга, 5) ялгаатай үнэлгээний 4 хэлбэр, 6) үнэлгээний 7 төрлийн эргэх холбоо, 7) үнэлгээнд дүн шинжилгээ хийх 5 байгууллага тусгагдсан байна.

Судалгааны үр дүн

Тухайн нийгмийн нөхцөл байдал, цаг үеийн хэрэгцээ, шаардлага зэрэгтэй уялдсан боловсролын бодлогын баримт бичгийн судалгаанаас харахад үнэлгээний талаар баримтлах

журам нь цаг үеэ даган хөгжиж, өөрчлөгдсөөр байна. Тухайлбал, 1936 онд батлагдсан анхны журам нь үнэлгээний зорилго, дүн гэсэн агуулгатай байсан ба уг журмын дагуу суралцагчдыг онцсайн, сайн, дунд, муу гэсэн ялгавартай дүнгээр дүгнэх болсон. Тус журмыг 1982³ он хүртэл мөрдсөн бөгөөд 1991 онд шинэчлэгдсэн үнэлгээний журмын агуулга нэлээд өргөжсөн хэдий ч энд авч үзэж буй үзүүлэлтүүдээс журмын үндэслэл, эргэх холбоо, хэрэгжүүлэх зөвлөмжийн талаар агуулаагүй байна. 1991 оны журмаар анх удаа суралцагчдын мэдлэг, чадвар, дадлыг дүгнэх бие даасан журамтай болсон бөгөөд мэдлэг чадварыг шалгах арга хэлбэрийг зааж өгсөн. 1995 оны журамд стандарт ба стандарт бус үнэлгээний тухай анх тусгасан ба сурагчийн мэдлэг чадварыг үнэлж, дүгнэх сургуулийн дотоод журамтай байж болох тухай тусгажээ. 1998 оны журам нь журмыг хэрэгжүүлэх зөвлөмжтэй болсон давуу талтай. Түүхэн он цагийн хэлхээсийг харвал 1991 онд гарсан шинэчлэгдсэн журам нь ЕБС-ийн суралцагчдын мэдлэг чадварын үнэлгээний талаар баримтлах бодлогыг шинэ түвшинд гаргах эхлэл болжээ. Үүнээс хойш үнэлгээний журмын бүтэц, агуулга тодорхой хэмжээнд өргөжиж, шинэчлэгдсэн ба тус судалгаанд авч үзэж буй үзүүлэлтүүд 2018 оны журамд бүрэн туссан төдийгүй тусгай хэрэгцээт боловсролын сургалтын хөтөлбөрөөр суралцагчийг үнэлэх, суралцагчдын төлөвшлийг хэрхэн үнэлэх тухай анх удаа туссан байна. “ЕБС-ийн суралцагчдын үнэлгээний журам”-ын агуулгыг илэрхийлэх 13 гол үзүүлэлтүүд нь журам тус бүрд хэрхэн туссаныг Хүснэгт 1-д үзүүлэв.

Хүснэгт 1. Суралцагчдын мэдлэг чадвар үнэлэх журмын бүтэц, агуулга

Үзүүлэлтүүд	1936	1991	1995	1998	2010	2013	2018
1 Тушаалын дугаар	66	108	185	259	361	A/302	A/425
2 Журмын үндэслэл			✓	✓	✓	✓	✓
3 Үнэлгээний зорилго	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ ⁴
4 Үнэлгээний зарчим		✓	✓	✓	✓	✓	✓
5 Үнэлгээний хэлбэр		✓	✓	✓	✓	✓	✓
6 Үнэлгээний арга		✓	✓	✓	✓	✓	✓
7 Дүн	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8 Дүн гаргах		✓	✓		✓	✓	✓
9 Эргэх холбоо				✓	✓	✓	✓
10 Дүгнэлт хийх		✓	✓	✓		✓	✓
11 Хэрэгжүүлэх зөвлөмж				✓			✓
12 Тусгай хэрэгцээт боловсролын сургалтын хөтөлбөрөөр суралцагчийг үнэлэх,							✓
13 Суралцагчдын төлөвшлийг үнэлэх							✓

³ Зарим эх сурвалжаас үзэхэд 1982 оны 451-р тушаалаар Үнэлгээний журам батлагдсан байх магадгүй боловч энэ судалгааг хийх явцад харгалзах эх материалыг олж чадаагүй болно.

⁴ Өмнөх бүх журамд үнэлгээний зорилгыг журмын үндэслэл дотор зааж өгсөн бол 2018 оны журамд үнэлгээний зарчимд багтаасан ба “... үнэлж дүгнэх үйл ажиллагаа нь зорилготой байна” гэж заасан нь зарчмын томоохон өөрчлөлт юм.

Дээрх хүснэгтээс харахад 1936 болон 1991 оны журмуудад суралцагчийн эзэмшсэн мэдлэг, чадварыг үнэлэх журмын үндэслэл тусгагдаагүй боловч 1995, 1998, 2010, 2013, 2018 оны журмуудад тусгагджээ. 1995 оны журамд суралцагчийн үнэлгээ нь сургалтын агуулгын хэрэгжилт, үнэлгээний бодит байдлыг үнэлэх үндэслэл болно гэсэн бол 1998 оны журамд сургалтын стандартын биелэлтийг үнэлэх үндэслэл болно гэжээ. 2010 оны журамд сургалтын хөтөлбөр, сурах бичиг, сургалтын орчин, багш бэлтгэх, мэргэжил дээшлүүлэх сургалтын үр дүн, багш болон сургуулийн үйл ажиллагааг үнэлэх, боловсролын үр ашгийг тооцох гэсэн үндэслэлүүдийг шинээр тусгасан ба эдгээрийг 2013 оны журамд хэвээр үлдээжээ. Боловсролын чанарыг үнэлэх үндэслэл болно гэж 2013 оны журамд шинээр тусгасан. 2018 оны журамд ЕБС-ийн суралцагчдын мэдлэг, чадварын ахиц, амжилт, үр дүн төлөвшлийг үнэлж дүгнэх, хөндлөнгийн хяналт, чанарын үнэлгээ хийх үндэслэл болно гэж заажээ. Мөн түүнчлэн, суралцагчийн үнэлгээ нь сурлагын ахиц амжилтыг үнэлж, сургалтын арга хэлбэр, зохион байгуулалтад тохируулга хийх үндэслэл, анги дэвших, сургууль төгсөх шалгалт нь сургалтын хөтөлбөрийн хэрэгжилтийн үр дүнг үнэлж, сургуулийн үйл ажиллагаа, багшийн арга зүй, ур чадварыг сайжруулах үндэслэл, харин чанарын үнэлгээ нь боловсролын чанар үр дүнг тодорхойлж, бодлого төлөвлөлтийг боловсронгуй болгоход чиглэнэ гэжээ. Үнэлгээний журмын үндэслэлийг хэрхэн тодорхойлсон тухай дараах хүснэгтэд багцлан харууллаа.

Хүснэгт 2. Суралцагчдын мэдлэг чадварыг үнэлэх журмын үндэслэл

	Үндэслэл	1936	1991	1995	1998	2010	2013	2018
	Нийт тоо	0	0	2	1	8	9	7
1	Сургалтын хөтөлбөрийг үнэлэх, сайжруулах					✓	✓	✓ ⁵
2	Сурах бичгийг үнэлэх, сайжруулах					✓	✓	
3	Сургалтын орчныг үнэлэх, сайжруулах					✓	✓	
4	Багш бэлтгэх, мэргэжил дээшлүүлэх сургалт					✓	✓	
5	Багш, сургуулийн үйл ажиллагаа					✓	✓	✓ ⁶
6	Боловсролын үр ашгийг тооцох					✓	✓	
7	Сургалтын агуулгын хэрэгжилтийг үнэлэх			✓				
8	Стандартын биелэлтийг үнэлэх				✓	✓	✓	
9	Үнэлгээний бодит байдал			✓				

⁵ 2018 оны журамд, Анги дэвших болон улсын шалгалт, чанарын үнэлгээ, хөндлөнгийн үнэлгээ хийх үндэслэлийг тусгайлан заасан. Тухайлбал, "... анги дэвших болон улсын шалгалт нь сургалтын хөтөлбөрийн хэрэгжилтийн үр дүнг үнэлж, сургуулийн үйл ажиллагаа, багшийн арга зүй, ур чадварыг сайжруулахад чиглэнэ" гэжээ.

⁶ 2018 оны журамд, Анги дэвших болон улсын шалгалт, чанарын үнэлгээ, хөндлөнгийн үнэлгээ хийх үндэслэлийг тусгайлан заасан. Тухайлбал, "... анги дэвших болон улсын шалгалт нь сургалтын хөтөлбөрийн хэрэгжилтийн үр дүнг үнэлж, сургуулийн үйл ажиллагаа, багшийн арга зүй, ур чадварыг сайжруулахад чиглэнэ" гэжээ.

10	Суралцагчдын мэдлэг чадварын түвшин, түүний ахиц амжилтыг үнэлэх	✓ ⁷	✓	✓ ⁸
11	Боловсролын чанарыг үнэлэх		✓	✓ ⁹
12	Хөндлөнгийн хяналт хийх			✓
13	Бодлого төлөвлөлтийг боловсронгуй болгох			✓
14	Сургалтын арга хэлбэр, зохион байгуулалтад тохируулга хийх			✓

1936 оны журамд үнэлгээ нь ил тод, ойлгомжтой байх гэсэн зарчим тусгажээ. 55 жилийн дараа шинэчлэгдсэн журамд зарчмын нэлээд өөрчлөлтүүд орсон ба үнэлгээ нь шударга бодитой байх, бүтээлч оновчтой арга хэлбэрийг өргөн хэрэглэх, өөртөө итгэх итгэлийг бий болгох, урамшуулах, хөгжүүлэх, хариуцлага хүлээх чадвар олгох, системтэй байх, мэргэжлийн чиг баримжаа олж авахад нь туслах гэсэн зарчмуудыг нэмсэн байна. 1995 оны шинэчлэгдсэн журамд нийт 4 зарчим томъёолсон ба сурч боловсрох тэмүүлэлтэй болгох гэсэн шинэ зарчмыг тусгажээ. 1998 оны журамд нийт 5 зарчим тусгасан бөгөөд уян хатан байх, суралцагчийн өөрийн болон эцэг эх, нийгмийн үнэлгээг харгалзан үзэх гэсэн шинэ зарчмуудыг томъёолжээ. 2010 оны журамд 6 зарчим тусгасан ба боловсролын стандартад нийцсэн байх, суралцагчийн хөгжлийн онцлогт тохирсон байх, мэдлэг чадварын өөрчлөлтийг үнэлэх, нууцлалтай байх гэсэн зарчмуудыг шинээр оруулсан байна. 2013 оны журамд үнэлгээний 5 зарчим тусгасан ба сургалтын хөтөлбөрийн талаар бодитой мэдээлэл өгөхүйц байх, сургалтын хөтөлбөрийн хэрэгжилтийг бодитойгоор илэрхийлдэг байх гэсэн зарчмууд шинээр тусгагджээ. 2018 оны журамд үнэлгээ, үнэлж дүгнэх үйл ажиллагаа, шалгалтын сэдвийн талаар баримтлах нийт 13 зарчим тусгасан ба үнэлгээ нь хөндлөнгийн нөлөөллөөс ангид, анги дэвших болон улсын шалгалтын сэдэв даалгавар нь танин мэдэхүйн түвшинд нийцсэн, тохирц, найдварыг шалгасан байх гэсэн шинэ зарчмуудыг тусгажээ. 1991-2018 оны хооронд шинэчлэгдсэн бүх журамд үнэлгээ нь шударга бодитой байх гэсэн зарчим агуулагдаж байна. Суралцагчдын мэдлэг чадварын үнэлгээнд баримтлах зарчим нь журмуудад хэрхэн тусч буйг Хүснэгт 3-т харууллаа.

Хүснэгт 3. Суралцагчдын мэдлэг чадварын үнэлгээнд баримтлах зарчим

Зарчим	1936	1991	1995	1998	2010	2013	2018
Нийт тоо	1	7	4	5	6	5	13
1 Шударга, бодитой		✓	✓	✓	✓	✓	✓
2 Оновчтой, бүтээлч арга хэлбэрийг өргөн хэрэглэх		✓	✓				
3 Ил тод, ойлгомжтой	✓	✓	✓	✓			✓ ¹⁰

⁷ "...суралцагчдын мэдлэг чадвар, төлөвшилийг үнэлж дүгнэх"

⁸ "... суралцагчдын мэдлэг чадварын ахиц амжилт, үр дүн, төлөвшилийг үнэлж дүгнэх ..."

⁹ 2018 оны журамд, Анги дэвших болон улсын шалгалт, чанарын үнэлгээ, хөндлөнгийн үнэлгээ хийх үндэслэлийг тусгайлан заасан. Тухайлбал, чанарын үнэлгээ нь боловсролын чанар, үр дүнг тодорхойлж, бодлого төлөвлөлтийг боловсронгуй болгоход чиглэнэ.

¹⁰ 2018 оны журамд "Үнэлж дүгнэх үйл ажиллагаа нь багш, суралцагч, эцэг эх, асран хамгаалагчид ойлгомжтой, нээлттэй, ил тод байх" гэсэн байна.

4	Өөртөө итгэх итгэлийг бий болгох, урамшуулах, хөгжүүлэх	✓	✓	✓	✓ ¹¹
5	Хариуцлага хүлээх чадвар олгох	✓			
6	Системтэй байх	✓			
7	Мэргэжлийн чиг баримжаа олж авахад нь туслах	✓			
8	Сурч боловсрох тэмүүлэлтэй болгох	✓	✓		✓ ¹²
9	Уян хатан байх		✓		✓
10	Суралцагчийн өөрийн болон эцэг эхийн нийгмийн үнэлгээг харгалзан үзэх		✓		
11	Боловсролын стандартад нийцсэн байх		✓		
12	Суралцагчийн хөгжлийн онцлогт тохирсон байх		✓		✓ ¹³
13	Мэдлэг, чадварын өөрчлөлтийг үнэлэх		✓		
14	Суралцагчийн үнэлгээ нь нууцлалтай байх		✓	✓	✓
15	Сургалтын хөтөлбөрийн талаар бодитой мэдээлэл өгөхүйц байх			✓	
16	Сургалтын хөтөлбөрийн хэрэгжилтийг бодитойгоор илэрхийлдэг байх			✓	
17	Үнэлж дүгнэх үйл ажиллагаа нь зорилготой байх				✓
18	Хөндлөнгийн нөлөөллөөс ангид байх				✓
19	Шалгуурт суурилсан байх				✓
20	Сэдэв даалгавар нь танин мэдэхүйн түвшинд нийцсэн				✓
21	Даалгаврын тохирц, найдварыг шалгасан				✓
22	Шалгуулагчдыг хүндэтгэсэн				✓

1936 онд анх системтэйгээр гарсан үнэлгээний журамд зааснаар үнэлгээ нь суралцагчдын мэдлэг чадварыг үнэлэх, сурлагын хэмжээг тогтоох явдлыг нэгэн зам мөртэй болгох зорилготой гэж томъёолжээ. Харин 55 жилийн дараа 1991 онд шинэчлэгдсэн журамд үнэлгээ нь мэдлэг чадвар дадлыг үнэлэх, бодит байдлыг үнэлэх зорилготой гэжээ. 1995 оны шинэчлэгдсэн журамд үнэлгээний 3 зорилгыг тодорхойлсон ба сургалтын технологи, түүнийг улам боловсронгуй болгох гэсэн зорилго шинээр томъёолжээ. 1998 оны

¹¹ "... урамшуулах хөгжүүлэхэд чиглэсэн байх"

¹² "... суралцагчийн сурах хүсэл эрмэлзэл, сонирхол, ур чадвар, ахиц амжилтыг дэмжих"

¹³ "... суралцагчийн нас сэтгэхүй, хөгжлийн ялгаатай байдал, онцлог хэрэгцээг харгалзсан ..."

шинэчлэгдсэн журамд үнэлгээ нь мэдлэг, чадвар, төлөвшлийг үнэлэх зорилготой гэсэн байна. Харин 2010 онд гарсан журамд өмнөх журмын зорилго дээр сургалтын чанарыг сайжруулах гэсэн зорилго шинээр томъёолсон. 2013 оны журамд өмнөх журмын зорилго дээр мэдлэг чадварын ахицыг үнэлэх гэсэн зорилго шинээр нэмсэн. 2018 оны журамд оношлох үнэлгээ, явцын үнэлгээ, үр дүнгийн үнэлгээ, хөндлөнгийн үнэлгээний зорилгыг тус тус тодорхойлсон. Оношлох үнэлгээний зорилго нь суралцагчийн мэдлэг чадварын түвшинг тандах зорилготой. Явцын үнэлгээ нь суралцахуйг дэмжих, сайжруулах зорилготой. Үр дүнгийн үнэлгээ нь сурлагын амжилтын үр дүнг хэмжих зорилготой. Хөндлөнгийн үнэлгээг ЕБС, боловсролын асуудал эрхэлсэн орон нутгийн байгууллага, багшид зөвлөн туслах зорилгоор хийнэ гэж тус тус томъёолжээ. Үнэлгээний зорилго нь журам тус бүрд хэрхэн туссаныг нэгтгэн Хүснэгт 4-т харууллаа.

Хүснэгт 4. Үнэлгээний зорилгыг журамд тусгасан байдал

	1936	1991	1995	1998	2010	2013	2018
Нийт тоо	2	3	3	2	3	3	8
1 Мэдлэг чадварын ахицыг үнэлэх						✓	✓
2 Сургалтын чанарыг сайжруулах					✓	✓	✓ ¹⁴
3 Мэдлэг, чадварыг үнэлэх	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
4 Төлөвшлийг үнэлэх				✓	✓		✓ ¹⁵
5 Дадлыг үнэлэх		✓	✓				
6 Сургалтын технологи, түүнийг улам боловсронгуй болгох			✓				
7 Бодит байдлыг үнэлэх		✓					
8 Сурлагын хэмжээг тогтоох явдлыг нэгэн зам мөртэй болгох	✓						
9 Багшийн үйл ажиллагааг үнэлж дүгнэх							✓
10 Мэдлэг чадварын түвшинг тандах							✓ ¹⁶
11 Суралцахуйг дэмжих, сайжруулах							✓ ¹⁷
12 Сурлагын амжилтын үр дүнг хэмжих							✓ ¹⁸
13 ЕБС, боловсролын асуудал эрхэлсэн орон нутгийн байгууллага, багшид зөвлөн туслах							✓ ¹⁹

Үнэлгээний хэлбэрийн хувьд, 1936 оны журамд стандарт үнэлгээ ашиглах тухай заасан. Эндээс харахад 55 жилийн турш зөвхөн стандарт үнэлгээ ашиглан суралцагчдын мэдлэг

¹⁴ ... сургалтын чанар, үр дүнг сайжруулах

¹⁵ ... төлөвшил, хандлагын өөрчлөлтийг тооцох

¹⁶ 2018 оны журамд оношлох үнэлгээ, явцын үнэлгээ, үр дүнгийн үнэлгээ тус бүрийн зорилгыг заасан бөгөөд энэ нь оношлох үнэлгээний зорилго юм.

¹⁷ 2018 оны журамд оношлох үнэлгээ, явцын үнэлгээ, үр дүнгийн үнэлгээ тус бүрийн зорилгыг заасан бөгөөд энэ нь явцын үнэлгээний зорилго юм.

¹⁸ 2018 оны журамд оношлох үнэлгээ, явцын үнэлгээ, үр дүнгийн үнэлгээ тус бүрийн зорилгыг заасан бөгөөд энэ нь үр дүнгийн үнэлгээний зорилго юм.

¹⁹ 2018 оны журамд хөндлөнгийн үнэлгээ, хяналт шинжилгээний зорилгыг тодорхойлсон.

чадварыг үнэлж байжээ. 1991 оны шинэчлэгдсэн журамд хөндлөнгийн үнэлгээ, стандарт бус үнэлгээ ашиглах тухай шинээр нэмж тусгасан байна. Эдгээр нь 1995, 1998, 2010, 2013, 2018 оны журмуудад хэвээр үлджээ. Өөрөөр хэлбэл 1995 оноос эхлэн стандарт, стандарт бус, хөндлөнгийн үнэлгээг хослуулан хэрэглэж ирсэн байна. 2018 оны журамд шалгуурт суурилсан үнэлгээ (явцын болон оношлох) ашиглах тухай шинээр нэмж тусгажээ. Үнэлгээний аргын хувьд авч үзвэл, 1936 оны журамд тусгаснаар дунд, ахлах ангийн сурагчдын үнэлгээг гэрийн даалгавар хийлгэх, аман шалгалт, бичгийн ажил авах замаар хийнэ гэж тусгасан. Харин бага ангийн сурагчдыг үнэлэх аргын талаар тусгайлан заагаагүй. 1991 оны журамд гэрийн даалгавар хийлгэх тухай тусаагүй, харин өөрийн үнэлгээний арга, тест, практик шалгалт авах гэсэн аргуудын нэмж тусгасан байна. 1991 оны журамтай харьцуулахад 1995 оны журамд дунд ахлах ангийн сурагчдыг үнэлэх аргуудаас өөрийн үнэлгээний аргыг тусгаагүй, бусад аргыг хэвээр үлдээжээ. 1995 оноос 2013 оны журамд бага ангийн сурагчдыг үгэн (аман) аргаар үнэлэх тухай тусгажээ. 1995 оны журамтай харьцуулахад 1998 оны журамд дунд ахлах ангийн сурагчдыг үнэлэхдээ илтгэл хэлэлцүүлэх, төсөлт ажил, реферат хийлгэх гэсэн аргуудыг ашиглах тухай нэмж томъёолжээ. 2010 оны журамд өөрийн үнэлгээний арга ашиглах тухай дахин оруулж ирсэн боловч төсөлт ажлыг хассан, харин үгэн (аман) аргаар үнэлэх тухай шинээр оруулж иржээ. 2010 онтой харьцуулахад 2013 оны журамд гэрийн даалгавар болон төсөлт ажил гүйцэтгэх нь буцаж орж ирсэн боловч өөрийн үнэлгээний арга, илтгэл, тест, практик шалгалт, реферат хасагдсан байна. 2018 оны журамд ажиглалт хийх, ярилцлага, хэлэлцүүлэг, асуулт, сорил, судалгаа хийх, бие даах ажил (туршилт), тайлан, эссэ, бүтээл, бусад суралцагчийн үнэлгээний гэх зэрэг аргуудыг шинээр оруулж томъёолжээ. Өмнө журмуудад заасан өөрийн үнэлгээний арга, аман болон бичгийн шалгалт, төсөлт ажил зэрэг аргуудыг ашиглах тухай мөн заасан байна. Эдгээр аргуудыг үнэлгээний хэлбэрээс хамааран хэрхэн ашиглах тухай мөн заажээ. Журмуудад тусгагдсан үнэлгээний аргыг нэгтгэн Хүснэгт 5-д харууллаа.

Хүснэгт 5. Үнэлгээний аргыг журамд тусгасан байдал

		1936	1991	1995	1998	2010	2013	2018
Нийт тоо		3	5	5	8	9	6	15
1	I-III анги	Үгэн		✓	✓	✓	✓	
1		Үгэн				✓	✓	
2		Гэрийн даалгавар	✓				✓	
3		Аман шалгалт	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4		Бичгийн ажил	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5		Өөрийн үнэлгээ		✓		✓		✓
6		Илтгэл			✓	✓		✓
7	Дунд, ахлах анги	Тест		✓	✓	✓		
8		Төсөлт ажил			✓		✓	✓
9		Практик шалгалт		✓	✓	✓	✓	
10		Реферат				✓	✓	
11		Ажиглалт						
12		Ярилцлага						✓
13		Хэлэлцүүлэг						✓

14	Асуулт	✓
15	Сорил	✓
16	Судалгаа	✓
17	Туршилт	✓
18	Эссэ	✓
19	Бүтээл	✓
20	Рубрик	✓ ²⁰

1936, 1991, 1995 оны журмуудад үнэлгээний эргэх холбооны талаар тусгаагүй, харин 1998, 2010, 2013 оны журмуудад зааснаар суралцагчийн ахиц, амжилтын үнэлгээг дүнгийн хуудсаар суралцагчид болон эцэг эх, асран хамгаалагчид улирал бүрийн эцэст мэдээлнэ гэж заажээ. Дүн шинжилгээ хийх талаар 1936 оны журамд тусгагдаагүй, 1991 оны журамд "... сурагчийн мэдлэг чадвар, дадлыг түвшинг хэрхэн үнэлж дүгнэж тооцож байгаад сургуулийн захиргаа хяналт тавьж батлах шалгалт явуулан, сурган хүмүүжүүлэх зөвлөлөөр хэлэлцүүлж байна ..." гэж заажээ. 1995 оны журамд сургууль, боловсролын газар, Шинжлэх Ухаан, Боловсролын яам үнэлгээтэй холбоотой дүн шинжилгээ хийнэ гэж туссан байна. 1995 оны журамд заасан байгууллагууд 1998 оны журамд хэвээр, харин 2010 оны журамд үнэлгээнд дүн шинжилгээ хийх байгууллагаас боловсролын газар хасагдаж, боловсролын хүрээлэн шинээр орж ирсэн байна. 2013 оны журамд "Боловсролын асуудал эрхэлсэн төрийн захиргааны төв байгууллага нь бага суурь, бүрэн дунд боловсролын төгсөх ангийн үндэсний чанарын үнэлгээнд дүн шинжилгээ хийж, боловсролын чанарыг сайжруулах арга хэмжээ авч хэрэгжүүлнэ", "... аймаг, нийслэл, дүүргийн боловсролын асуудал эрхэлсэн төрийн захиргааны төв байгууллага жил бүр суралцагчийн жилийн эцсийн үнэлгээнд дүн шинжилгээ хийж, боловсролын чанарыг сайжруулах арга хэмжээ авна" гэж заажээ. 2018 оны журамд "Боловсролын үнэлгээний байгууллага нь боловсролын салбарын мэдээллийн системд оруулсан улсын шалгалтын дүнд шинжилгээ хийж ...", "Боловсролын үнэлгээний байгууллага нь чанарын үнэлгээний өгөгдлийн сан үүсгэх, дүн шинжилгээ хийж, тайлан санал, дүгнэлтийг боловсролын асуудал эрхэлсэн төрийн захиргааны төв байгууллага, эрдэм шинжилгээ, арга зүйн байгууллага, багшийн мэргэжил дээшлүүлэх сургалт арга зүйн байгууллага, боловсролын асуудал эрхэлсэн орон нутгийн байгууллагад тус тус хүргүүлнэ..." гэж тусгажээ. Үнэлгээний эргэх холбоо болон үнэлгээнд дүн шинжилгээ хийх байгууллагууд журам тус бүрд хэрхэн туссаныг Хүснэгт 7 ба Хүснэгт 8-д харууллаа.

Хүснэгт 7. Үнэлгээний эргэх холбоог журамд тусгасан байдал

Эргэх холбоо		1936	1991	1995	1998	2010	2013	2018
1	Суралцагч				✓	✓	✓	✓
2	Эцэг эх				✓	✓	✓	✓
3	Сургууль							✓ ²¹

²⁰ Явцын үнэлгээ хийх арга дээр рубрик гэж томъёолжээ. Гэвч рубрик нь оноожуулах арга хэрэгсэл юм. Тухайлбал, ажиглалт, ярилцлага, хэлэлцүүлэг, эссэ, бүтээл гэх мэт үнэлгээний аргуудыг ашигласан тохиолдолд оноожуулах арга хэрэгсэл нь рубрик байж болно.

²¹ Чанарын үнэлгээний үр дүнд үндэслэн журмын 6.7-д заасан (хүснэгтийн 3 дугаартай мөрөөс 7 дугаартай мөр хүртэл) байгууллага бодлого боловсруулах, зөвлөн туслах ажлыг зохион байгуулна.

4	Боловсролын асуудал эрхэлсэн орон нутгийн байгууллага	✓
5	Боловсролын асуудал эрхэлсэн төрийн захиргааны төв байгууллага	✓
6	Боловсролын эрдэм шинжилгээ, арга зүйн байгууллага	✓
7	Багшийн мэргэжил дээшлүүлэх сургалт арга зүйн байгууллага,	✓

Хүснэгт 8. Үнэлгээний дүн шинжилгээний талаар журамд тусгасан байдал

Дүн шинжилгээ хийх байгууллага	1936	1991	1995	1998	2010	2013	2018
1 Сургууль		✓	✓	✓	✓	✓	
2 Боловсролын газар			✓	✓		✓	✓ ²²
3 Боловсролын хүрээлэн					✓		
4 Яам			✓	✓	✓		
5 Боловсролын үнэлгээний байгууллага							✓ ^{23;24}

Дүгнэлт, хэлэлцүүлэг

Дүгнэлт

Судалгааны үр дүнгээс харахад Монголын ЕБС-ийн суралцагчдын мэдлэг чадварын үнэлгээний талаар баримтлах бодлого нь тухайн нийгмийн нөхцөл байдал, цаг үеийн хэрэгцээ, шаардлага зэрэгтэй уялдан хөгжиж, өөрчлөгдсөөр иржээ. Тус бодлогын өөрчлөлт, хөгжлийн үеийг 4 үе шатанд хувааж авч үзэж болохоор байна. Үүнд:

1. 1911-ээс 1936 он хүртэл: Эхэн үе буюу бага, дунд сургуулиуд байгуулагдаж, үүнтэй уялдан бага дунд сургуулийн дүрэм гарсан бөгөөд уг дүрэмд анх удаа анги дэвших, шалгалт авах зэргээр сурагчдын сурлагыг шалгах, үнэлэх тухай тусгасан байдаг.
2. 1936-аас 1991 он хүртэл: БНМАУ-ын (хуучнаар, Бүгд Найрамдах Монгол Ард Улс) боловсролын бодлого нь хуучнаар ЗСБНХУ (Зөвлөлт Социалист Бүгд Найрамдах Холбоот улс)-ын боловсролын талаар баримталж байсан бодлоготой шууд хамааралтай байсан үе юм. 1991 он хүртэл буюу 55 жилийн турш үнэлгээний талаар бодлогын эрс өөрчлөлт хийлгүй, 1936 онд батлагдсан журмыг тогтвортой баримталсан байна.
3. 1991-ээс 2018 он хүртэл: Шилжилтийн үе буюу социалист нийгмээс ардчилсан нийгэмд шилжиж, боловсролын бодлогод эрс өөрчлөлт гарсан. Үүнтэй уялдаад үнэлгээний

²² Боловсролын асуудал эрхэлсэн орон нутгийн байгууллага нь анги дэвших шалгалтын үр дүнд шинжилгээ хийж, сургууль бүрд зөвлөмж боловсруулан, жил бүрийн 8 дугаар сарын 25-ны өдрийн дотор хүргүүлнэ.

²³ Боловсролын үнэлгээний байгууллага нь боловсролын мэдээллийн системд оруулсан улсын шалгалтын дүнд шинжилгээ хийж, жил бүрийн 10 дугаар сард багтаан, боловсролын асуудал эрхэлсэн төрийн захиргааны төв байгууллага болон боловсролын эрдэм шинжилгээ, арга зүйн байгууллагад тус тус хүргүүлнэ.

²⁴ Боловсролын үнэлгээний байгууллага нь чанарын үнэлгээний өгөгдлийн сан үүсгэх, дүн шинжилгээ хийж, тайлан, санал, дүгнэлтийг боловсролын асуудал эрхэлсэн төрийн захиргааны төв байгууллага, боловсролын эрдэм шинжилгээ, арга зүйн байгууллага, багшийн мэргэжил дээшлүүлэх сургалт, арга зүйн байгууллага, боловсролын асуудал эрхэлсэн орон нутгийн байгууллагад хүргүүлнэ.

бодлогод 1991 он хүртэл баримталж байсан бодлоготой харьцуулахад чухал өөрчлөлтүүд хийгдсэн. 1991-ээс 2018 он хүртэл үнэлгээний журам 6 удаа өөрчлөгдөж, үүнийг дагаад журмын үндэслэл, үнэлгээнд баримтлах зарчим, үнэлгээний зорилго, үнэлгээний хэлбэр, үнэлгээний арга, дүн, дүн гаргах, эргэх холбоо, дүн шинжилгээ зэрэг үзүүлэлтүүд өөрчлөгдсөөр иржээ.

4. 2018-аас одоо: Хамгийн сүүлд шинэчлэгдсэн үнэлгээний журам, журмын үндэслэл, үнэлгээнд баримтлах зарчим, үнэлгээний зорилго, үнэлгээний хэлбэр, үнэлгээний арга, дүн, дүн гаргах, эргэх холбоо, дүн шинжилгээ, мөн бодлогын бусад баримт бичгүүдэд туссан үнэлгээний талаарх заалтуудыг харвал ЕБС-ийн суралцагчийн болон сургалтын чанарын үнэлгээний бодлого нь хөгжлийн шинэ шатанд ирж байна.

Энэхүү бодлогын өөрчлөлт, хөгжлийн 4 үе шатыг Хавсралт 1-д зураглаж харуулав.

Цаашид хийх ажлын талаар хэлэлцүүлэг.

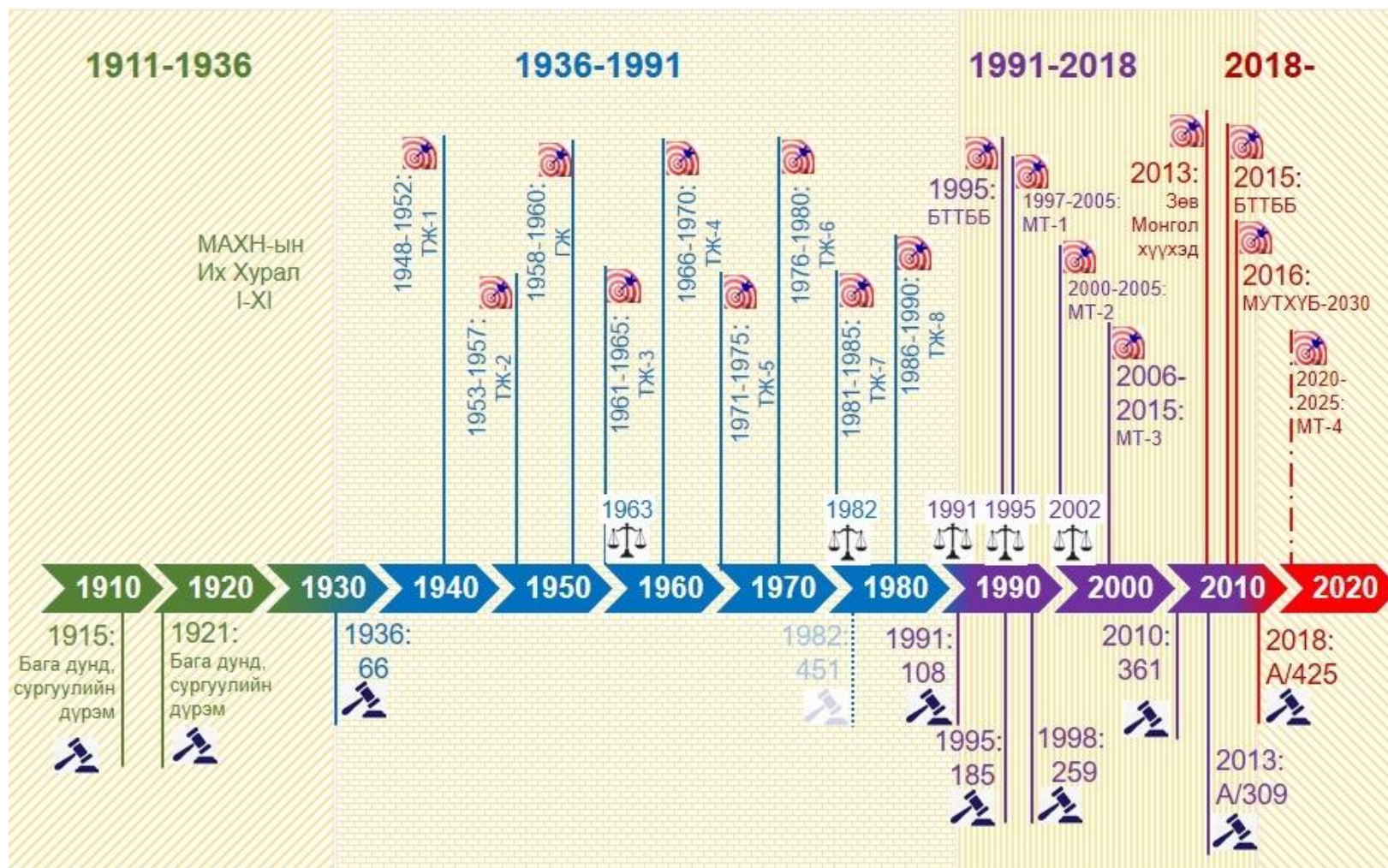
Энэхүү судалгааны ажил нь Монгол улсын хууль, эрх зүй, бодлогын баримт бичгүүдэд ЕБС-ийн сургуулийн сурагчдын мэдлэг чадвар болон сургалтын чанарын үнэлгээний талаар баримтлах бодлого хэрхэн тусч, хөгжиж өөрчлөгдөж ирснийг түүхчлэн судлах зорилготой байсан тул судалгааны хүрээ үүгээр хязгаарлагдаж байна. Иймээс цаашид судлаачид, бодлого боловсруулагчид, хэрэглэгчид (багш, сурагч)-ийн түвшинд дараах асуудлуудыг анхаарах, шинжлэх ухааны үндэслэлтэй судалгаа хийх, судалгааны үр дүнг эргэх холбоонд оруулах нь чухал гэж үзэж байна. Үүнд:

- Цаашид үнэлгээний талаар баримтлах бодлогыг хэрхэн тодорхойлох вэ? Тухайлбал, олон улсын чиг хандлагад хэрхэн нийцэж буйг тодорхойлох, үнэлгээний тогтолцооны урт хугацааны бодлого боловсруулах онол, арга зүйг хөгжүүлэх зэрэг судалгааг тасралтгүй хийх
- Одоо баримталж буй журамд тусгагдсан үнэлгээний зарчмууд хэрэгжиж буй эсэхийг хэрхэн судалж тодорхойлох вэ? Тухайлбал, үнэлгээ нь бодитой эсэх, суралцагчийн сурах хүсэл эрмэлзэл, сонирхол, ур чадвар, ахиц амжилтыг дэмжиж буй эсэх, суралцагчийн нас сэтгэхүй, хөгжлийн ялгаатай байдал, онцлог хэрэгцээг харгалзаж буй эсэх, анги дэвших болон улсын шалгалтын сэдэв даалгавар нь найдвартай тохирцтой эсэхийг судлах, судалгааг тасралтгүй хийх
- Одоо баримталж буй журамд тусгагдсан үнэлгээний зорилгууд биелж буй эсэхийг хэрхэн баталгаажуулах вэ? Тухайлбал, үнэлгээ нь суралцагчдын мэдлэг чадварын ахицыг үнэлж чадаж буй эсэх, оношлох үнэлгээ нь суралцагчдын мэдлэг чадварын түвшинг тандаж чадаж буй эсэх, явцын үнэлгээ нь суралцагчдын суралцахуйг дэмжих, сайжруулахад чиглэж буй эсэх, үр дүнгийн үнэлгээ нь сурлагын амжилтыг хэмжиж чадаж буй эсэх, ЕБС, боловсролын асуудал эрхэлсэн орон нутгийн байгууллага, багшид зөвлөн туслахуйц судалгааны үр дүн, мэдээллээр хангаж буй эсэх зэргийг судалж тогтоодог байх
- Үнэлгээний (ер нь аливаа) бодлого, журмыг хэрэгжүүлэх хүний нөөцийг хэрхэн бэлтгэх вэ? Тухайлбал, одоо ашиглаж буй журамд тусгасан үнэлгээний аргууд болон үнэлгээний хэлбэрүүдийг багш нар оновчтой зөв ашиглахад ямар асуудал тулгарч байгааг цаг алдалгүй судалж, багш нарт ямар дэмжлэг хэрэгтэй байгааг тодорхойлох, тохирох үйл ажиллагааг хэрэгжүүлдэг байх

Ном зүй

- Амарсанаа, Ж., Баярсайхан, Б., Чимэд, Б. (2010). *Монгол Улсын хууль (1206-2009 он)*. Улаанбаатар. (2017). *Бага дунд боловсролын хууль*.
- Балжингармаа (1967). *Хувьсгалын ардчилсан шатны ерөнхий боловсролын сургууль 1924-1940*. Улаанбаатар: УХХЭХ.
- Батчимэг, Ө. (2015). *Суралцагчийн мэдлэг, чадвар, төлөвшилийг үнэлэх журам болон шалгалтын зааварт хийсэн түүхчилсэн судалгааны дүн (Магистрын зэрэг горилсон бүтээл)*. Улаанбаатар: МУИС.
- БНМАУ-ын УААА Соёлыг 1971-1975 онд хөгжүүлэх V таван жилийн төлөвлөгөөний талаар МАХН-ын XVI их хурлаас гаргасан удирдамж. (1971). Улаанбаатар. (2017). *Боловсролын тухай хууль*.
- БСШУЯ, & АХБ. (2008). *ЕБС-ийг 12 жилийн тогтолцоонд шилжүүлэх бодлого, төлөвлөлт, арга зам*. Улаанбаатар: Экимто Хэвлэлийн Газар.
- БШУЯ. (2013). *Боловсролын чанарын шинэчлэлийн бодлого (2012-2016)*.
- Жигмэдсүрэн, С., Балжингармаа, Б. (1966). *Монголын автономит үеийн сургууль*. Улаанбаатар: УХХЭХ.
- Лхамсүрэн, Б., Дмитриев, А. В. (Хян.). (1985). *МАХН-ын нийгмийн бодлого*. Улаанбаатар: Улсын хэвлэлийн газар.
- МАХН-ын XI их хурал*. (1948). Улаанбаатар.
- МАХН-ын XIV Их Хурал (Дэлгэрэнгүй тайлан)*. (1961). Улаанбаатар: МАХН-ын төв хорооны хэвлэл.
- МАХН-ын XIX Их Хурал (Дэлгэрэнгүй тайлан)*. (1986). Улаанбаатар: Улсын хэвлэлийн газар.
- МАХН-ын XV Их Хурал (Дэлгэрэнгүй тайлан)*. (1966). Улаанбаатар: Улсын хэвлэлийн хэрэг эрхлэх хороо.
- МАХН-ын XVII Их Хурал (Дэлгэрэнгүй тайлан)*. (1976). Улаанбаатар: Улсын хэвлэлийн газар.
- МАХН-ын XVIII Их Хурал (Дэлгэрэнгүй тайлан)*. (1981). Улаанбаатар.
- МУ-ын Засгийн газар. (1997). *Монгол Улсын Засгийн газраас Боловсролын салбарт 1997-2005 онд хийх өөрчлөлтийн үндсэн чиглэл*. Засгийн газрын 1997 оны 89 дүгээр тогтоолын хавсралт.
- МУ-ын Засгийн газар. (2000). *Боловсролын салбарыг 2000-2005 онд хөгжүүлэх стратеги*. Монгол Улсын Засгийн Газрын 2000 оны 20 дугаар тогтоол.
- МУ-ын Засгийн газар. (2007). *Монголын боловсролыг 2006-2015 онд хөгжүүлэх мастер төлөвлөгөө*. Монголын Улсын Засгийн Газрын 2006 оны 192 дугаар тогтоолын хавсралт.
- МУ-ын Засгийн газар. (2010). *"Боловсрол" үндэсний хөтөлбөр (2010-2021 он)*. Монгол Улсын Засгийн Газрын 2010 оны 31 дүгээр тогтоолын хавсралт.
- МУ-ын Их хурал. (1995). *Төрөөс боловсролын талаар баримтлах бодлого*. Монгол Улсын Их Хурлын 1995 оны 36 дугаар тогтоолын хавсралт.
- МУ-ын Их Хурал. (2008). *Монгол Улсын мянганы хөгжлийн зорилтод суурилсан үндэсний хөгжлийн цогц бодлого*. Монгол Улсын Их Хурлын 2008 оны 12 дугаар тогтоолын хавсралт.
- МУ-ын Их Хурал. (2015). *Төрөөс боловсролын талаар баримтлах бодлого (2014-2024 он)*. Монгол Улсын Их Хурлын 2015 оны 12 дугаар тогтоолын хавсралт.
- МУ-ын Их Хурал. (2016). *Монгол Улсын тогтвортой хөгжлийн үзэл баримтлал-2030*. Монгол Улсын Их Хурлын 2016 оны 19 дүгээр тогтоолын хавсралт.
- Чимид, Б. (Хян.). (2010a). *Монголын хууль тогтоомжийн түүхэн эмхтгэл: 5-р боть (1958.XI сар - 1970 он)*. УБ.
- Чимид, Б. (Хян.). (2010b). *Монголын хууль тогтоомжийн түүхэн эмхтгэл: 6-р боть (1971 - 1985.IV сар)*. УБ.
- Чимид, Б. (Хян.). (2010c). *Монголын хууль тогтоомжийн түүхэн эмхтгэл: 7-р боть (1985.V сар - 1992 он)*. УБ.
- Чимид, Б. (Хян.). (2010d). *Монголын хууль тогтоомжийн түүхэн эмхтгэл: 9-р боть (1995 - 1997.III сар)*. УБ.
- Чимид, Б. (Хян.). (2010e). *Монголын хууль тогтоомжийн түүхэн эмхтгэл: 10-р боть (1997.IV сар - 1999.IV сар)*. УБ.
- Ширэндэв, Б. (1954). *БНМАУ-ыг 1953-1957 онд хөгжүүлэх хоёрдугаар таван жилийн төлөвлөгөөний удирдамж*. Улаанбаатар.

Хавсралт 1. ЕБС-ийн суралцагчдын мэдлэг чадварын үнэлгээний талаар баримтлах бодлогын өөрчлөлт, хөгжлийн үе шат



Тайлбар:

- Бодлогын баримт бичиг, - Хууль, - Журам

Товчилсон үг:

ТЖ-Таван жилийн төлөвлөгөө, ГЖ- Гурван жилийн төлөвлөгөө, БТТББ-Боловсролын талаар төрөөс баримтлах бодлого, МТ-Мастер төлөвлөгөө, МУТХУБ-Монгол Улсын тогтвортой хөгжлийн үзэл баримтлал

РАШЫН ЗАГВАР АШИГЛАН ШАЛГАЛТЫН АНАЛИЗ ХИЙХ

Б.Шинэтуяа¹, А.Амарзаяа²

¹ МУИС, Шинжлэх Ухааны Сургууль, Боловсрол сэтгэл судлалын тэнхим, докторант

² МУИС, Шинжлэх Ухааны Сургууль, Математикийн тэнхим

shinetuya.bb@gmail.com, amarzaya@num.edu.mn

Хураангуй

Шалгалтын даалгаврын найдвар, тохирц болон шалгалтын үр дүнгийн хэрэглээний талаар мэдлэг нь боловсрол судлаачдын хувьд чухал асуудал бөгөөд манай орны судлаач, багш, оюутнуудын хувьд энэ чиглэлийн мэдлэг чухал хэрэгтэй байгаа. Ийм зорилгоор ашигладаг загварууд дотроос бид Рашын загварыг сонгон авч судаллаа. Рашын загвар нь дикотом төдийгүй бүх хэлбэрийн даалгаварт ашиглагддаг бөгөөд сурагчдын чадвар болон даалгаврын хүндрэлийг нэг хэмжүүр буюу континуум дээр нэгтгэн харуулдагараа онцлог давуу талтай. Энэ судалгаагаар бид Рашын загвар ашиглан 2018-2019 оны намар, 2019-2020 оны хаврын улиралд МУИС-ийн Ерөнхий суурь хөтөлбөрийн Математикийн хичээл сонгон судалсан оюутнуудын мэдлэг чадварыг тодорхойлж даалгаврын хүндрэлийг тогтоон тэдгээрийг нэг хэмжүүрт байрлуулах боломжийг судалсан. Мөн даалгаврууд болон нийт шалгалтын материалын хувьд мэдээлэл гэж нэрлэгдэх хэмжигдэхүүнийг олж холбогдох дүгнэлтийг гарган даалгавруудын тохирцыг судаллаа.

Түлхүүр үг: *Даалгаврын хүндрэл, Рашын загвар, сурагчдын чадвар*

Удиртгал

Аливаа үнэлгээ, шалгалтын үед үүсдэг хамгийн чухал асуудал бол сурагчийн чадвар болон даалгаврын хүндрэлийг зөв тооцоолох эдгээрт үндэслэн зөв дүгнэлт гаргах юм. Тухайн сурагчийн зөв хариулсан даалгаврын нийт даалгаварт эзлэх хувь нь тухайн сурагчийн талаар анхан шатны бөгөөд энгийн мэдээллийг судлаач, багш нарт өгдөг. Энэ хувь өндөр байх нь тухайн сурагч илүү чадварлаг, эсрэгээр бага бол чадвар сул гэх үзэл түгээмэл байдаг. Гэсэн хэдий ч үүнд дутагдалтай тал бий. Үүний нэг онцлох дутагдал нь шалгалтын оноогоор сурагчдын чадварыг үнэлдэг явдал юм. Ихэнх тохиолдолд сурагч авах ёстой онооны 90 хувийг авсан бол өндөр чадвар эзэмшсэн гэж үздэг. Врайт болон Мастерс (Wright & Masters, 1982) нарын судалснаар дээрх таамаглал нь бодит байдлаасаа зөрөөтэй байсан. 90 хувийн гүйцэтгэлтэй сурагч нь түүнээс ч илүү мэдлэгтэй байх боломжтой. Тухайн сурагч бичиглэлийн алдаа гаргаж авах байсан онооноосоо бага оноо авсан байж болох бөгөөд энэ нь тэр сурагч бага чадвартай гэсэн үг биш юм. Мэдээж тэг оноо авсан сурагч болгоныг бичиглэлийн алдаа гаргасан гэж үзэхгүй, шалгалт нь хүндрэлтэй хэцүү байсан гэж үзнэ. Энэ тухай болон шалгалт, даалгавар, сурагчийн чадвартай холбоотой олон төрлийн судалгааг Тестийн сонгодог онол (Classical Test Theory) болон Даалгаврын хариултын онолоор (Item Responce Theory) судалдаг. Тестийн сонгодог онол нь ихэвчлэн анхны оноо (raw score) болон даалгаврын найдвартай байдал гэх мэт тестийн оноотой холбоотой хүчин зүйлд түшиглэдэг бол Даалгаврын хариултын онол нь даалгаврын хүндрэл гэх мэт даалгавартай холбоотой хүчин зүйлд тулгуурладаг.

Даалгаврын хариултын онол нь тесттэй холбоотой хэмжигдэхүүнүүдийг судлахад илүү давуу талтай байдаг бөгөөд тестийн даалгаврын илэрхий хариултаас хамаарч сурагчдын илэрхий бус чадварыг харуулж өгдөг учраас нуугдмал чанарын онол ч гэж нэрлэгддэг. Даалгаврын хариултын онолын гурван загвар хөгжиж байна. Эдгээр нь сурагчдын чадварыг хэмжихэд ашиглагддаг параметрийн тоогоороо: нэг параметрт, хоёр параметр, гурван параметр загвар гэж нэрлэгддэг. Даалгаврын хүндрэл гэсэн параметр ашигладаг нэг параметрт загварыг Рашын загвар гэж нэрлэдэг.

Энэ судалгаанд бид Рашын загвар ашиглан МУИС-ийн Математик 1А хичээлийн 2018-2019 оны хичээлийн жилийн хавар, 2019-2020 оны хичээлийн жилийн намрын улирлын шалгалтын даалгаварт анализ хийлээ. Бид оюутны чадвар болон даалгаврын хүндрэлийг Рашын гэж нэрлэгдэх нийтлэг хэмжүүрт оруулан түүн дээр үндэслэн даалгавар болон шалгалтын мэдээлэл, дундаж хи-квадрат утгуудыг тооцоолон холбогдох дүгнэлтүүдийг хийлээ.

Рашын загварын давуу талыг ашиглан, “холбогч” хэмээх даалгавар ашиглан ялгаатай шалгалтуудын үр дүнгүүдийг нэгтгэн дүгнэх боломжтой. Жишээ нь энэ судалгаанд авсан хичээлээр жил, улирал бүрийн шалгалтад хамрагдсан суралцагчдын мэдлэг, ур чадварыг харьцуулах, жил бүрийн Чанарын үнэлгээний судалгаа буюу улсын шалгалтын дүнд суурилан сурагчдын мэдлэг, ур чадварын өөрчлөлтийн талаар дүгнэлт гаргах зэрэг олон давуу талыг олгоно. Энэ талаар цаашдын судалгаанд дэлгэрүүлэн судлах болно.

Онолын үндэслэл

Данийн математикч Раш (Rasch, 1960) 1960-аад оны үед шалгуулагчийн мэдлэг-чадвар болон даалгаврын хүндрэл гэсэн хоёр хувьсагчаас хамааруулан суралцагчийн хариултыг

загварчилсан. Уг загвараар суралцагчийн чадварыг даалгаврын хүндрэл хэмээх параметрээс хамааруулан илэрхийлдэг бөгөөд үүнийг нэг параметр загвар буюу Рашын загвар гэж нэрлэдэг. Олон судлаач загварыг улам боловсронгуй болгож хөгжүүлсэн. Жишээ нь Бонд болон Фокс (Bond & Fox, 2015) нар Рашын загварын зарчим болон хэрэглээг дэлгэрэнгүй тайлбарласан. Хоёр параметрт загварт даалгаврын хүндрэлийн параметр дээр даалгаврын *ялгах чадвар* гэсэн параметр нэмж судалдаг бол гурван параметрт загварт дээрх хоёр параметр дээр *таах боломж* гэдэг гурав дахь параметр нэмж судалдаг. Хоёр болон гурван параметрт загварын талаар Кийвес ба Алагумали (Keeves & Alagumalai, 1999) нарын судалгаанаас дэлгэрэнгүй танилцаж болох бөгөөд эдгээр загварууд нь томоохон хэмжээний үнэлгээний анализад өргөн хэрэглэгддэг. (Ministry of Education, Integrated Curriculums for Secondary Schools: Curriculum Specifications for Mathematics Form I and II, 2002)

Дикотом буюу хариулт нь зөв эсвэл буруу, үнэн эсвэл худал гэх мэт хоёр боломжит үр дүнтэй даалгавруудад Рашын загвар ашиглан анализ хийдэг. Рашын загвар нь сурагчдын чадвар болон даалгаврын хүндрэлийг тооцоолон эдгээрийг нэг хэмжүүрт олгох боломж олгодог. (PISA Data analysis manual. 2009)

Рашын загварт β_i чадвартай i -р сурагч δ_j хүндрэлтэй j -р даалгаварт зөв хариулах магадлал $P(X_{ij} = 1|\beta_i, \delta_j)$ -г дараах томъёогоор олдог (Bond & Fox, 2015) бөгөөд энэ нь уг загварын үндсэн зарчим юм.

$$P(X_{ij} = 1|\beta_i, \delta_j) = \frac{\exp(\beta_i - \delta_j)}{1 + \exp(\beta_i - \delta_j)} \quad (1)$$

Сурагчийн чадвар болон даалгаврын хүндрэл тодорхой үед бид уг магадлалыг товчлон i -р сурагчийн амжилт гаргах магадлал гэнэ.

Сурагчдын чадварыг тодорхойлохдоо тухайн сурагчийн зөв хариулсан даалгаврын тоог үндэслэж тооцдог. Үүний тулд тухайн сурагчийн зөв хариулсан даалгаврын тоог нийт хариулсан даалгаврын тоонд харьцуулан зөв хариулсан даалгаврын хувийг олж улмаар зөв хариулсан хувийг буруу хариулсан хувьд харьцуулсан харьцаанаас натурал логарифм авч боддог (2) (Bond & Fox, 2015). Өөрөөр хэлбэл

$$\beta_i = \ln\left(\frac{p_i}{1-p_i}\right) \quad (2)$$

томъёогоор олдог. Энд, β_i нь i -р сурагчийн чадвар, p_i нь i -р сурагчийн зөв хариултын хувь.

Рашын загварын чухал орц нь даалгаврын хүндрэл болохыг бид харлаа. Даалгаврын хүндрэлийг тооцохдоо эхлээд тухайн даалгаврыг зөв хариулсан сурагчдын тоог тухайн даалгаврыг хариулсан нийт сурагчдын тоонд харьцуулж тухайн даалгаварт зөв хариулсан хувийг тооцоолно. Дараа нь тухайн даалгаварт буруу хариулсан хувийг тухайн даалгаварт зөв хариулсан хувьд харьцуулсан харьцаанаас натурал логарифм авч үүнийг тухайн даалгаврын хүндрэл гэж тодорхойлдог (Bond & Fox, 2015). Томъёо (3)-г үзнэ үү.

$$\delta_j = \ln\left(\frac{1-p_j}{p_j}\right) \quad (3)$$

Энд, δ_j нь j -р даалгаврын хүндрэл, p_j нь j -р даалгаварт зөв хариулсан хувь.

Ингэснээр сурагчдын чадвар болон даалгаврын хүндрэлийн параметрүүдийг нэг хэмжүүр буюу Рашын континуумд оруулах боломж олгодог. Сурагчийн сул, бага чадвар болон хялбар даалгавар нь континуумын зүүн гар тал руу, сурагчийн өндөр чадвар болон хүнд даалгавар нь континуумын баруун гар тал руу оршино.

Даалгавар болон шалгалтын мэдээлэл гэх ойлголтыг анх Бирнбаум (Birnbaum, 1968) тодорхойлсон. Мэдээллийг даалгавар тус бүрээр Томьёо (4)-ийн дагуу олдог (Baker & Kim, 2017). Дикотом даалгаврын хувьд мэдээлэл нь дараах хэлбэртэй байна.

$$I_i(\beta) = P_i(\beta) \cdot (1 - P_i(\beta)) \quad (4)$$

Энд, $I_i(\beta)$ нь β чадвартай сурагчийн i -р даалгавар дахь мэдээллийн утга, $P_i(\beta)$ нь β чадвартай сурагчийн i -р даалгаварт зөв хариулах магадлал.

Сурагчийн i -р даалгаварт зөв хариулах магадлал P -г β -с хамаарсан функц гэж үзвэл мэдээлэл нь P -с хамаарсан функц буюу доошоо харсан парабол байна. Мэдээллийн утгыг чадварын боломжит утга болгоноос хамааруулж графикийг байгуулдаг. Тухайн даалгаврын мэдээлэл нь вариансын урвуутай тэнцүү байдаг бөгөөд эндээс стандарт хазайлтыг олбол

$$SE(\beta) = 1/\sqrt{I(\beta)} \quad (5)$$

болно. Иймд мэдээллийн утга их байх тусам стандарт алдаа их, урвуугаар мэдээллийн утга бага байх тусам стандарт алдаа бага байна гэж хэлж болно. Уг муруйн хамгийн их утга авах цэгт харгалзах чадвартай ойролцоо чадвартай суралцагчдыг тухайн даалгавар хамгийн сайн үнэлдэг гэж үздэг. Бүх даалгаврын мэдээллийг чадвар болгоноор олсныг харгалзуулан нэмж тухайн шалгалтын мэдээллийг олдог. Тухайн шалгалт нь шалгалтын мэдээллийн муруйн хамгийн их утга авах цэгт харгалзах чадвартай ойролцоо чадвартай суралцагчдын чадварыг хамгийн сайн үнэлдэг гэж үздэг (Baker & Kim, 2017).

Рашын загварын хувьд даалгаврын тохиромжтой байдлыг Infit болон Outfit гэдэг хоёр үзүүлэлт ашиглан тогтоодог. Энэ талаар (Bond & Fox, 2015)-д дэлгэрэнгүй судалсан байдаг. Infit үзүүлэлтийг даалгавар тус бүрийн гүйцэтгэлийн хи-квадрат (χ^2) утгуудыг чөлөөний зэрэгт хуваан (χ^2/df) олдог. Ийм учраас үүнийг *дундаж квадрат утга* гэж нэрлэдэг. Энэ судалгаанд бид Infit утга ашиглан даалгаврын тохирцтой байдлыг хэмжлээ. Энэ тухай Ю (Yu, 2017)-ийн бичсэн дагуу дэлгэрэнгүй тайлбарлая.

Тухайн даалгаврын Infit үзүүлэлтийг олохдоо

1. Нийт шалгуулагчдыг чадвараар нь ихээс бага руу эрэмбэлэн бүлэг бүрт ойролцоо тооны хүн байхаар 10 бүлэгт хуваана (Yen, 1981).
2. Бүлэг бүрийн хувьд уг даалгаварт зөв болон буруу хариулсан хүний тоог гарган 2×10 хүснэгт байгуулна. Энэ хүснэгтийг $O_{ij}, 1 \leq i \leq 2, 1 \leq j \leq 10$ гэж тэмдэглэе. Энэ тохиолдолд чөлөөний зэрэг нь $(2-1) \times (10-1) = 9$ болно.
3. Уг хүснэгтээ ашиглан таамаглаж буй утгын хүснэгтийг гаргах бөгөөд үүнийг $E_{ij}, 1 \leq i \leq 2, 1 \leq j \leq 10$ гэж тэмдэглэе.
4. $(O_{ij} - E_{ij})^2 / E_{ij}$ томьёогоор χ^2 болон χ^2/df утгууд бодож нийт нийлбэрийг авна.

χ^2 утга нь даалгаврын тооноос хамаардаг учир шууд ашиглах боломжгүй үүний оронд чөлөөний зэрэгт хуваасан утгыг авч үздэг. χ^2/df утгыг *дундаж квадрат утга* гэж нэрлэдэг. Дундаж квадратын хувьд дараах шинжүүр байдаг.

Хүснэгт 1. Дундаж квадрат утгын тайлбар

χ^2/df	Тайлбар
> 2.0	Хэмжилт хийхэд тохиромжгүй, хэмжилтийн системийг эвдэж эсвэл үнэлгээг доошлуулдаг, ийм даалгаврыг хассанаар дундаж квадрат утгыг бууруулах боломжтой.
1.5 – 2.0	Хэмжилт хийхэд тохиромжтой биш гэхдээ үнэлгээг доошлуулдаггүй.

0.5 – 1.5	Хэмжилт хийхэд тохиромжтой.
< 0.5	Хэмжилт хийхэд тохиромж муу, гэхдээ үнэлгээг доошлуулдаггүй, тохирцыг үндэслэлгүйгээр ихэсгэн ялгах коэффициентийг буруу гаргах боломжтой.

Арга зүй

Энэ судалгаагаар Монгол Улсын Их Сургуулийн МАТЕМАТИК 1А (МАТН100) хичээлийн 2018-2019 оны хичээлийн жилийн 2-р улирлын эцсийн шалгалт (цаашид эхний шалгалт гэнэ) болон тус хичээлийн 2019-2020 оны хичээлийн жилийн 1-р улирлын эцсийн шалгалт (цаашид хоёрдахь шалгалт гэнэ)-ын тус бүр нэг хувилбарыг сонгон авч оюутнуудын болон даалгаврын гүйцэтгэлд Рашын загвар ашиглан анализ хийн холбогдох дүгнэлт хийлээ.

2018-2019 оны хичээлийн хувьд 45 оюутан, 2019-2020 оны хичээлийн хувьд 18 оюутын шалгалтын материал судалгааны шаардлага хангасан байсныг судалгаанд ашиглалаа. Шалгалтын материал бүр 10 бодлого, бодолт хийх заавартай байв. Үнэлгээг илүү нарийвчлалтай байлгаж, оюутнуудын чадварыг үнэлэхэд хялбар болгохын тулд хоёр шалгалтын материалын бодлогуудыг бодох боломжит алхмуудад үндэслэн шалгалт тус бүрийг 70 даалгаварт хуваан Рашын загвар ашиглан анализ хийж сурагчдын чадвар болон даалгаврын хүндрэлийг тооцов. Хоёрдугаар шалгалтад хамрагдсан бүх оюутан 3 даалгаварт огт хариулж чадаагүй учир эдгээр даалгаврыг тооцооллоос хассан. Оюутны тоо цөөн байсан тул анализыг Эксел программ дээр хийсэн бөгөөд даалгавар болон оюутны тоо хэт олон нөхцөлд тусгай программ ашиглах нь оновчтой болох нь ажиглагдсан.

Үр дүн

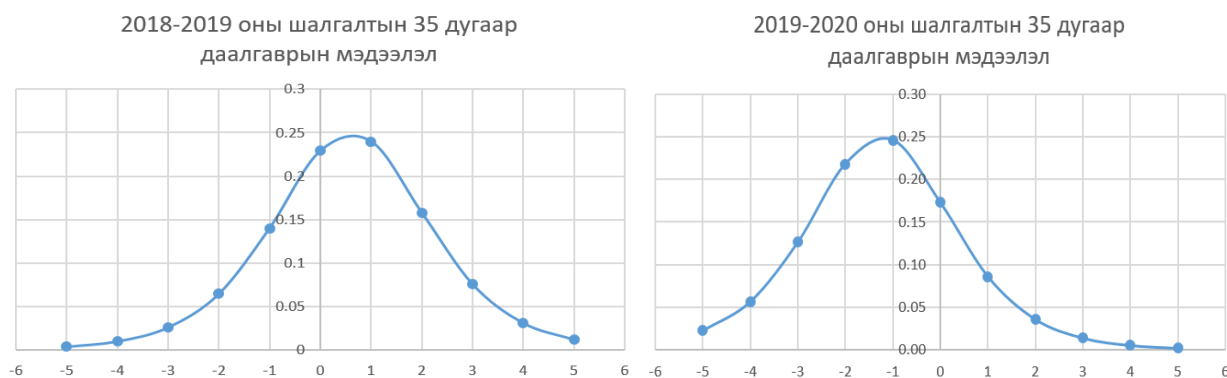
Судалгааны эхний шатанд даалгаврын хүндрэл болон оюутны чадварыг нэг континуум дээр байршуулах ажлыг хийлээ. Хавсралт 1-д даалгавар болон оюутны үзүүлэлтийг нэг континуум дээр байрлуулсныг харуулав. Эндээс сурагчдын чадвар, даалгаврын хүндрэл ашиглан тухайн даалгаварт зөв хариулах магадлалыг тооцоолж, даалгавар тус бүр болон шалгалтын мэдээллийн утгыг тооцоолов. Хүснэгт 1-д зарим даалгавар болон шалгалтын мэдээллийг утгыг харуулав.

Хүснэгт 2. 2019 оны 5-р сарын шалгалтын зарим даалгаврын болон шалгалтын мэдээллийн утга

Сурагчдын төвшин	Даалгаврын мэдээллийн утга					Шалгалтын мэдээллийн утга
	Даалгавар 1	Даалгавар 8	Даалгавар 15	Даалгавар 35	Даалгавар 50	
1.792	0.034	0.065	0.020	0.178	0.143	8.065
0.916	0.073	0.130	0.045	0.244	0.222	11.328
-0.057	0.152	0.219	0.103	0.225	0.245	13.649
-1.299	0.247	0.235	0.216	0.114	0.147	12.011

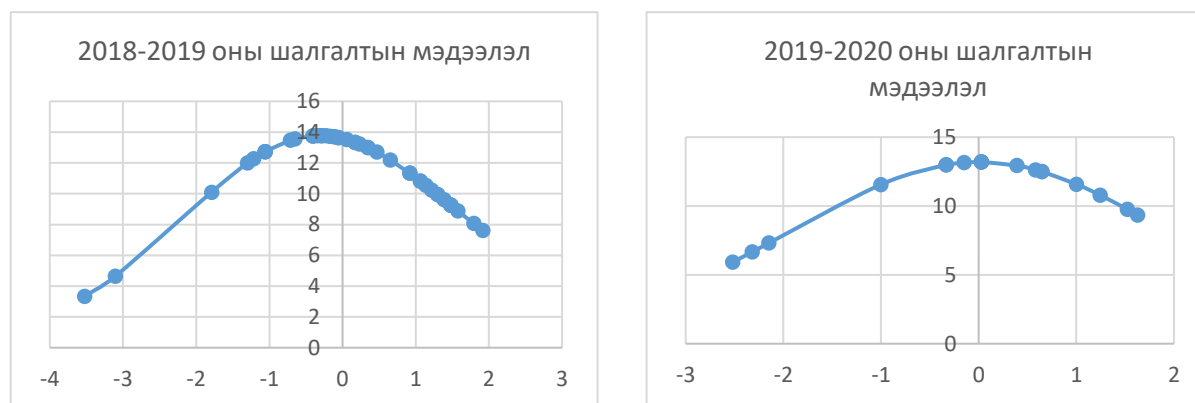
Даалгавар тус бүрийн мэдээллийн утгаар график байгуулснаас хоёр шалгалтад ерөнхий байгаа нэг даалгаврыг сонгож мэдээллийн утгаар сурагчдын чадварыг тооцсоныг харуулав. Мөн шалгалтын мэдээллийн утгаар график байгуулж харьцуулав (Зураг 1, 2).

Зураг 1. Даалгаврын мэдээллийн утга



2018-2019 оны шалгалтын 35-р даалгавраар чадвар нь ойролцоогоор 0.8 байх суралцагчдыг хамгийн сайн үнэлнэ. Харин 2019-2020 оны шалгалтын 35-р даалгавраар чадвар нь ойролцоогоор -1.1 байх суралцагчдыг хамгийн сайн үнэлнэ гэж дүгнэж болно.

Зураг 2. Шалгалтуудын мэдээллийн утга



Өмнө дурдсанчлан 2018-2019 оны хичээлийн жилийн хавар, 2019-2020 оны намрын улирлын шалгалтын материалд анализ хийсэн. Эдгээр шалгалтын материал нь 29 нийтлэг даалгавартай ба эдгээрийн хувьд мөн анализ хийсэн. 2019-2020 оны шалгалтад 18 суралцагч хамрагдсан ба эдгээрийг ур чадвараар нь 10, 5 бүлэг болгон хувааж авч дундаж квадрат утгыг тооцож үзсэн. Цаашид эдгээрийг ялган 2020(10), 2020(5) гэж тэмдэглэв.

Оюутнуудын чадвар 2018-2019 оны хаврын улирлын шалгалтын хувьд -3.53 -аас 1.91 -ийн хооронд, 2019-2020 оны намрын улирлын шалгалтын хувьд -2.52 -оос 1.63 -ын хооронд байна. Оюутнуудын чадварыг дараах интервалд хуваан үзүүлэв. Бүлэг тус бүрийн хувьд 0-с их чадвартай оюутан нийт оюутны 61-62%-ийг эзэлж байна.

Хүснэгт 3. Оюутнуудын чадварын ангилал

Улирал	$-3 \leq$	$(-3, -2]$	$(-2, -1]$	$(-1, 0]$	$(0, 1]$	$(1, 2]$	$2 <$	Нийт
2018-2019	2	0	6	13	10	14	0	45
2019-2020	0	3	1	3	7	4	0	18

Даалгавруудын хүндрэл нь 2018-2019 оны хаврын улирлын шалгалтын хувьд -2.33 -аас 2.64 -ийн хооронд, 2019-2020 оны намрын улирлын шалгалтын хувьд -2.83 -аас 2.08 -ын хооронд байна. Нийт даалгавруудын хүндрэлийг дараах байдлаар ангилан харуулав. Нийт даалгаврууд дотор 0-ээс бага хүндрэлтэй даалгавар эхний шалгалтын хувьд нийт

даалгаврын 60%, хоёр дахь даалгаврын нийт даалгаврын 48%-ийг эзэлж байна. 0-ээс бага хүндрэлтэй даалгаврыг хөнгөн, хөнгөвтөр даалгавар гэж үзвэл эхний шалгалтын хувьд хөнгөн, хөнгөвтөр даалгаврууд их хувийг эзэлж байна.

Хүснэгт 4. Даалгаврын хүндрэлийн ангилал

Шалгалт	<-1.5	(-1.5, -1]	(-1, -0.5]	(-0.5,0]	(0,0.5]	(0.5,1]	(1,1.5]	(1.5,2]	2<	Нийт
2018-2019	9	11	8	14	10	9	2	1	6	70
2019-2020	8	5	7	12	15	6	8	3	3	67

Шалгалтуудын мэдээллийн утгыг нэгтгэн эдгээр шалгалтуудаар хамгийн их мэдээлэл өгч болох сурагчийн чадвар болон түүний стандарт хазайлтыг олсныг дараах хүснэгтэд өгөв.

Хүснэгт 5. Шалгалтын мэдээлэл ба стандарт хазайлт

Шалгалт	Хамгийн их мэдээлэл өгөх чадвар	Стандарт хазайлт
2018-2019	-0.3	0.04
2019-2020	0.03	0.07

Дээрх хүснэгтээс нийт шалгуулагчдын 68% нь эхний шалгалтын хувьд -0.34-өөс -0.26-гийн хооронд, дараагийн шалгалтын хувьд 0.23-аас 0.37-гийн хооронд байна гэж үзэж болно.

Доорх хүснэгтэд хоёр шалгалтад авсан даалгавруудын дундаж квадрат утгын нэгдсэн статистикийг харуулав. Хүснэгтийн 2-р мөрийн 5-р баганад буй 34 гэдэг тоо нь 2018-2019 оны хаврын улирлын шалгалтын даалгаврууд дотроос χ^2/df индекс нь 2-оос их байх даалгавар 34 байгааг харуулж байна. 2019-2020 оны хичээлийн жилийн шалгалтад хамрагдсан оюутныг 10 бүлэгт хувааж χ^2/df индекс тооцсоныг 2020(10), 5 бүлэгт хувааж тооцсоныг 2020(5) гэж тэмдэглэсэн. Даалгавар тус бүрийн утгын талаар 2,3-р хавсралтаас харна уу.

Хүснэгт 6. Шалгалтуудын дундаж квадрат утгын нэгтгэл

Шалгалт	< 0.5	0.5 – 1.5	1.5 – 2.0	2 <	Нийт
1 Шалгалт 2018-2019	0	16	20	34	70
Үүнээс: Ерөнхий даалгавар	0	3	5	21	29
2 2020.1(10)	0	49	18	0	67
Үүнээс: Ерөнхий даалгавар	0	15	14	0	29
3 2020.1(5)	3	18	13	33	67
Үүнээс: Ерөнхий даалгавар	0	3	4	22	29

Хүснэгт 7. Дундаж квадрат утгыг хувиар илэрхийлсэн нь

Шалгалт	< 0.5	0.5 – 1.5	1.5 – 2.0	2 <
1 Шалгалт 2018-2019	0	22.86%	28.57%	48.57%
Үүнээс: Ерөнхий даалгавар	0	10.34%	17.24%	72.41%
2 2020.1(10)	0	73.13%	26.87%	0
Үүнээс: Ерөнхий даалгавар	0	51.72%	48.28%	0
3 2020.1(5)	4.48%	26.87%	19.40%	49.25%
Үүнээс: Ерөнхий даалгавар	0	10.34%	13.79%	75.86%

Хүснэгт 7-гийн 1,3-р мөрөөс харвал даалгавруудын дийлэнхийн хувьд χ^2/df утга 2-оос их байна. χ^2/df утга 2-оос их байгаа тохиолдолд эдгээрийг шалгалтаас хасах эсвэл тухайн даалгаврыг өөрчлөх замаар сайжруулж болдог. Гэхдээ ингэсэн тохиолдолд бусад даалгаврын үзүүлэлтийг багасгах эрсдэл гардаг.

Энэ судалгаанд хийсэн бас нэг анализ нь шалгалтын даалгаврын хүндрэл болон шалгалтад хамрагдсан оюутны амжилтын Кронбахын альфа утгыг тооцож олсон. Доорх хүснэгтээс харвал, 2019-2020 хичээлийн жилийн шалгалтад оролцсон оюутны амжилт хүлээж авах боломжгүй, бусад үзүүлэлт сайн, маш сайн үзүүлэлттэй байна.

Хүснэгт 8. Даалгавар болон оюутнуудын статистик үзүүлэлт

Шалгалт	Даалгаврын хувьд				Сурагчдын хувьд			
	Даалгав- рын тоо	Дундаж утга	Стандарт хазайлт	α	Сурагч- дын тоо	Дундаж утга	Стандарт хазайлт	α
2018-2019	70	37.67	16.20	0.97	45	24.21	10.57	0.89
2019-2020	67	3.78	16.24	1.04	18	9.07	4.18	0.24

Хэлэлцүүлэг ба дүгнэлт

Даалгавруудын мэдээллийн утгын статистик шинж чанарыг ашиглан нийт шалгуулагчдын 68% нь эхний шалгалтын хувьд -0.34 -өөс -0.26 -гийн хооронд, дараагийн шалгалтын хувьд 0.23 -аас 0.37 -гийн хооронд чадвартай байна гэж үзэж болно.

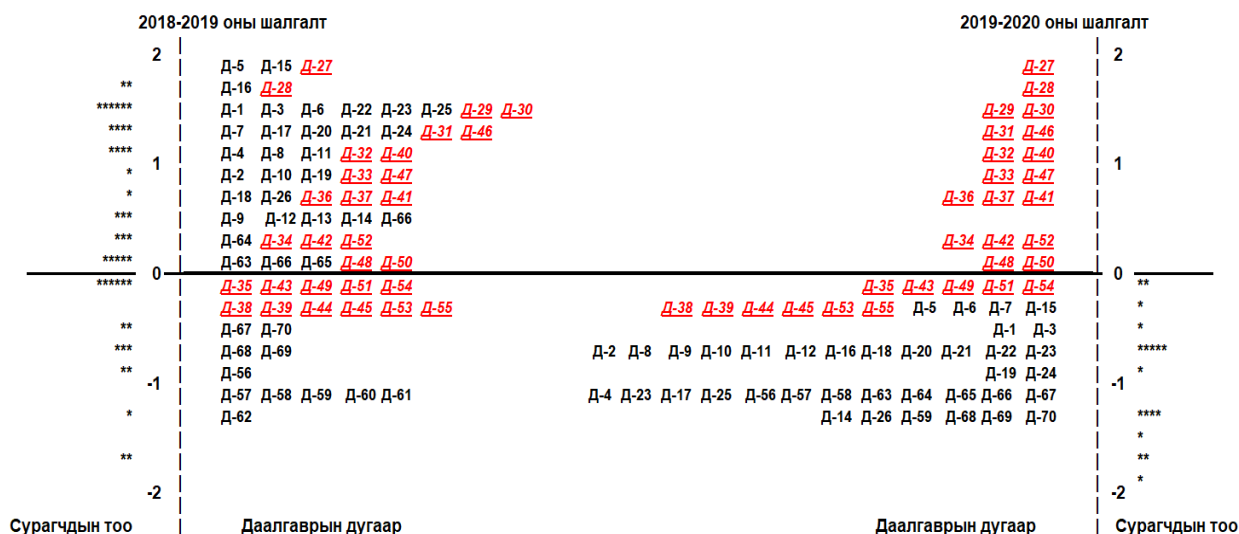
Рашын загварын хувьд тохирцын ганц шалгуур ашиглах нь учир дутагдалтай байдаг ба Infit, Outfit, Кронбахын альфа зэрэг олон шинжүүр ашиглан загварын нийцтэй эсэхийг үнэлдэг. Өмнөх хэсгүүдээс дүгнэхэд нийт шалгалтын даалгавруудын хувьд Кронбахын альфа утга ашиглан даалгавруудын тохирц сайн, маш сайн гэж үзэж болох ч Infit буюу дундаж х-квадрат утгаас харахад энэ дүгнэлтийг бататгаж чадахгүй байна. Иймд хоёр шалгалтын тохирцын талаар дахин судалж үзэх эсвэл параметрийн тоог нэмэгдүүлэх шаардлагатай. Шалгалтуудыг авсан нөхцөл байдал нь суралцагчдын хуулах хүчин зүйлийг тооцох нь зүйтэй гэдгийг харуулж байгаа тул гурван параметрт загвар илүү тохиромжтой байх боломжтой.

Өмнө дурдсанчлан, элсэлтийн ерөнхий шалгалт, боловсролын амжилтын үнэлгээ болон бусад томоохон шалгалтуудад “холбогч” гэж нэрлэгдэх тусгай даалгаврууд ашиглан сурагчдын мэдлэг, чадварын өөрчлөлтийн талаар дүгнэлт гаргах боломжтой. Дээрх хоёр шалгалтын хувьд мөн ийм судалгаа хийх боломжтой бөгөөд энэ нь бидний цаашдын судалгааны зорилго юм.

Ном зүй

- Baker, F. B., & Kim, S. -H. (2017). *The Basics of Item Responce Theory Using R*. Springer International Publishing AG.
- Birnbaum, A. (1968). Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. F. M. Lord, & M. R. Novick (Хянд.)-Д, *Statistical Theories of Mental Test Scores*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1968. (хуудсд. 397-479). Menlo Park: Addison-Wesley.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental Measurement in Human Sciences* (3rd хян.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guangzhong Luo, A. S. (2001). Linking and anchoring techniques in test equating using the Rasch model. *Proceedings of the 5th CAA Conference, Loughborough*. Loughborough University.
- Keeves, J. P., & Alagumalai, S. (1999). New approach to measurement in Keeves JP, Masters GN. Amsterdam: Pergamon.
- Khairani, A. Z., & Abd.Razak, N. b. (June 2015). Modeling a multiple Choice Mathematics Test with the Rasch Model. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(12).
- Ministry of Education, M. (2002). *Integrated Curriculums for Secondary Schools: Curriculum Specifications for Mathematics Form I*. Kuala Lumpur.
- Ministry of Education, M. (2002). *Integrated Curriculums for Secondary Schools: Curriculum Specifications for Mathematics Form II*. Kuala Lumpur.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.
- The Rasch Model. (2009). O. i. Organisation for Economic Co-operation and Development.-Д, *PISA Data Analysis Manual, SPSS* (хуудсд. 79-94). OECD Publishing.
- Wright, B., & Masters, G. (1982). *Rating scale analysis Rasch measurement*.-Д Chicago: MESA Press.
- Yen, W. (1981). Using Simulation Results to Choose a Latent Trait Model. *Applied Psychological Measurement*, 5(2), 245-262.
- Yu, C. (2017). *Creative Wisdom*. Creative Wisdom: <http://www.creative-wisdom.com/computer/sas/IRT.pdf>-ээс Гаргасан

Хавсралт 1. Даалгаврын хүндрэл болон сурагчдын чадварыг Рашийн континуумд байрлуулсан нь



Хавсралт 2. 2018-2019 хичээлийн жилийн шалгалтын χ^2/df утга

Даалгаврын дугаар	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
χ^2/df	1.54	1.55	1.12	1.19	1.91	1.92	1.36	0.93	1.93	1.78	1.68	2.10
Ач холбогдол	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	3
Даалгаврын дугаар	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
χ^2/df	1.76	1.76	1.68	2.08	2.77	1.83	2.70	3.27	2.71	3.10	2.71	2.70
Ач холбогдол	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Даалгаврын дугаар	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
χ^2/df	2.74	2.47	1.57	1.79	2.71	2.72	3.01	3.16	2.50	2.00	2.02	1.30
Ач холбогдол	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	1
Даалгаврын дугаар	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
χ^2/df	1.47	1.11	1.50	2.35	2.59	2.47	2.99	2.60	2.60	2.73	2.71	3.09
Ач холбогдол	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Даалгаврын дугаар	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
χ^2/df	3.19	3.79	3.19	2.40	2.12	1.64	2.20	1.28	0.95	1.16	1.16	1.16
Ач холбогдол	3	3	3	3	3	2	3	1	1	1	1	1
Даалгаврын дугаар	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70		
χ^2/df	1.16	1.43	2.20	1.82	1.92	1.83	1.89	1.46	1.46	2.21		
Ач холбогдол	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0		

Хавсралт 3. 2019-2020 хичээлийн жилийн шалгалтын χ^2/df утга

Даалгаврын дугаар	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
χ^2/df	1.17	0.89	1.25	1.36	1.04	1.04	1.04	1.10	1.33	1.10	1.10	1.33
Ач холбогдол	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Даалгаврын дугаар	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
χ^2/df	1.36	0.80	1.2	0.9	1.0	1.3	1.1	1.1	1.8	0.8	1.1	1.6
Ач холбогдол	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
Даалгаврын дугаар	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
χ^2/d	1.7	1.6	1.4	2.0	2	2	1.6	1.6	1.6	1.6	1.36	1.72
Ач холбогдол	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Даалгаврын дугаар	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
χ^2/df	1.10	1.10	0.89	1.72	1.10	1.30	1.10	1.30	1.30	1.72	1.50	1.30
Ач холбогдол	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Даалгаврын дугаар	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
χ^2/df	1.50	1.30	1.10	1.50	1.72	1.30	1.30	0.71	0.71	0.71	0.80	1.17
Ач холбогдол	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Даалгаврын дугаар	61	62	63	64	65	66	67					
χ^2/df	1.00	1.36	1.36	0.71	0.88	0.88	0.88					
Ач холбогдол	1	1	1	1	1	1	1					

ХИЧЭЭЛИЙН ТӨЛӨВЛӨЛТИЙГ ОБЪЕКТИВ ҮНЭЛЭХ БОЛОМЖ

Б.Болдсүрэн¹, Ч.Нямгэрэл^{2*}, Ц.Амартайван³, Д.Түмэнбаяр⁴

¹ МУИС-ийн Шинжлэх Ухааны Сургуулийн Сэтгэл судлалын тэнхим

² МУИС-ийн Шинжлэх Ухааны Сургуулийн Химийн тэнхим

³ МУИС-ийн Шинжлэх Ухааны Сургуулийн Физикийн тэнхим

⁴ МУИС-ийн Шинжлэх Ухааны Сургуулийн Математикийн тэнхим

* nyamgerel@num.edu.mn

Abstract

The purpose of this study is to explore the possibility of assessing lesson plans objectively. To achieve the purpose of the study, a rubric was created. The rubric consists of 14 criteria with 4 ranges of performance and 24 descriptors. These include lesson goals development (2 descriptors), content planning (1 descriptor), students prior knowledge determination (1 descriptor), teaching material planning (3 descriptors), teaching method planning (1 descriptor), organization planning (1 descriptor), students motivation planning (1 descriptor), new content development (3 descriptors), guided practice plan (3 descriptors), independent practice plan (3 descriptors), conclusion plan (2 descriptors), differentiated learning plan (1 descriptor), formative assessment plan (1 descriptor) and technical requirements (1 descriptor). The performance ranges are defined as 3-good, 2-medium, 1-poor and 0-no things. Four evaluators used the rubric and independently assessed 22 lesson plans developed by secondary school mathematics and science teachers. Raters have background as university teachers in mathematics (R1), physics (R2), chemistry (R3) and pedagogy (R4). The interrater reliability of the rubric was tested by intraclass correlation. The results showed that most of the rubric descriptors in the lesson planning were medium and good reliability for at least three evaluators. Therefore, we can conclude that it is possible to assess the lesson planning objectively. However, the results have shown that some criteria, such as those corresponding to content knowledge, are less reliable. So, it is necessary to develop this rubric in the next study.

Түлхүүр үг: *instructional design, instructional planning, teachers' instructional planning skills*

Удиртгал

Хүүхдийн боловсрол дахь эцэг эхийн оролцоо ба суралцагчийн сурах арга барил, стратеги, хандлага нь суралцагчийн академик

Хичээлийг бодитой хэрэгжихүйц, нарийн үе шаттай төлөвлөх нь хичээл амжилттай явагдахын нэг үндэс юм. Төлөвлөх, хэрэгжүүлэхийн аль аль нь багшийн чадвараас буюу сургах зүйн болон тухайн шинжлэх ухааны дидактикийн, мөн тухайн шинжлэх ухааны онол, арга зүйн мэдлэг чадвараас, түүнчлэн эдгээрийг оновчтой холбож, амилуулахаас хамаарна. Хичнээн нарийн, сайн төлөвлөсөн ч хичээлийн үед төлөвлөөгүй нөхцөл байдал, сурагчийн хариу үйлдэл, асуултыг бүгдийг тооцох боломжгүй. Харин төлөвлөх явцдаа үүсэж болох нөхцөл байдал, сурагчаас ирэх хариу үйлдэл, сурагчийн тавих асуултуудыг урьдчилан тодорхойлох эрэл хайгуул хийснээр багшид “төлөвлөөгүй” зүйлтэй хичээл дээр нүүр тулах бэлэн байдлыг дээшлүүлж чадна.

Хичээлийн төлөвлөлт нь нэг талаас гарааны цэг мөн боловч нөгөө талаас төлөвлөх, заах, хэлэлцэх, төлөвлөлтөө дахин сайжруулах тасралтгүй циклийн нэг үе шат юм. Энэхүү цикл үйл ажиллагаа нь Японы уламжлалт хичээлийн судалгааны үндсэн бүтэц бөгөөд олон улсын хэмжээнд “хичээлийн судалгаа” нэрээр нэгэнт танигджээ. Олон улсын хэмжээнд хичээлийн судалгаа болон хичээлийн төлөвлөлтийн талаарх судалгааны аль аль нь онолын түвшинд эрчимтэй хөгжиж байна.

Монгол улсын хэмжээнд, 2006-2013 онд ЖАЙКА болон Монголын БСШУЯ-ны хамтран хэрэгжүүлсэн 2 шаттай төслийн үр дүнд “Хичээлийн судалгаа” нь Ерөнхий боловсролын сургууль (ЕБС)-ийн багш нарын өдөр тутмын үйл ажиллагааны чухал хэсэг болон тодорхой хэмжээнд хөгжиж байна. Нөгөө талаас, их дээд сургуульд багш мэргэжлээр суралцсан төгсөгчдийг хичээлийн судалгааны талаар тодорхой хэмжээний мэдлэг, мэдээлэлтэй, багшийн ажилд хичээлийн судалгаа хийх анхан шатны чадвартай байхыг шаардаж байна.

Иймд МУИС-д хэрэгжиж буй багш бэлтгэх хөтөлбөрүүдэд, мэргэжлийн хичээл болон багшлах дадлагын агуулга арга зүйд хичээлийн судалгааг интеграцчилахад анхааран ажиллахын зэрэгцээ оюутнуудын дунд 2016 оноос “Багшлах ур чадварын уралдаан”-ыг уламжлал болгон зохион байгуулж байна. Багшлах ур чадварын уралдаанд оюутнууд багаар оролцдог бөгөөд тодорхой сэдвээр бичил “Хичээлийн судалгаа” хийдэг. Уралдаанд оюутнуудын багшлах ур чадварын үнэлгээг хичээлийн төлөвлөлт (ээлжит хичээлийн төлөвлөгөө), хичээлийн төлөвлөлтийн хэрэгжилт (зааж туршиж сайжруулсан хичээлийн видео), судалгааны тайлан (хичээлийн судалгаа төст судалгааны тайлан) болон илтгэл (2-р шатанд тэнцсэн багууд судалгааны үр дүнгээ илтгэдэг)-ийн гэсэн 4 чиглэлээр хийж, нийлбэр дүнгээр уралдааны эцсийн дүнг гаргадаг. Энэхүү уралдаанд байгалийн ухаан, хүмүүнлэгийн ухааны мэргэжлийн олон төрлийн хичээлээр оюутны багууд оролцохын зэрэгцээ олон мэргэжлийн дидактикийн багш нар шүүгчээр ажилладаг тул уралдааны үнэлгээ нь мэргэжлээс үл хамааран бодитой, объектив байх зайлшгүй шаардлага тулгардаг.

Илтгэл, төсөлт ажил, эссэ болон бусад бүтээх-хариултат даалгавар дахь суралцагчийн гүйцэтгэлийг үнэлэхэд хэрэглэгдэх рубрик (стандарт ба шалгуурын багц) нь бодит, объектив оноожуулах хэрэгсэл болохыг олон улсад нэгэнтээ хүлээн зөвшөөрдөг болсон байна (Brookhart, 2013). Рубрик нь зөвхөн багш (үнэлэгч)-ийг субъектив биш үнэлгээ хийхэд туслах стандартчилагдсан хэрэгсэл болоод зогсохгүй мөн суралцагчдыг үнэлгээний эргэх холбоогоор хангахад чухал ач холбогдолтой юм. Иймд бид оюутан-багш нарын

багшлах ур чадварыг үнэлж дүгнэх үндсэн 4 чиглэл тус бүрээр аналитик рубриkyг тодорхой аргачлалын дагуу (Brookhart, 2013, Stanly, 2019) боловсруулан туршин хэрэглэж, хөгжүүлэх зорилго тавин ажиллаж байна.

Энэхүү судалгааны хүрээнд оюутнуудын хичээл төлөвлөх чадварыг объектив үнэлэх боломжийг дээшлүүлэхийн тулд рубриkyн үнэлгээ боловсруулахыг зорилоо. Судалгаагаар рубриkyн үнэлгээ тавигдах шаардлагын дагуу зохиож, хэлбэржилт, агуулгын үнэлгээ хийсний дараа гүйцэтгэсэн хичээлийн төлөвлөлтийг зохиосон аргаа ашиглан үнэлэх, үнэлгээ өгсөн шүүгчдийн хоорондын үр дүнгийн хамаарлыг тооцоолох, тооцооллын үр дүнгээр үнэлгээг дахин сайжруулах санал боловсрууллаа.

Судлагдсан байдал

Хичээл төлөвлөх явцдаа багш нар, ялангуяа ирээдүйн багш нар хичээлийн үйл явцыг урьдчилан төсөөлөх чадварт суралцаж байдаг. Тийм ч учраас Багш бэлтгэх хөтөлбөрүүдэд хичээл төлөвлөлтийн чадварыг чухлаар авч үздэг (Baylor, 2002). Харин ажлын байран дээрх багш нарын хувьд яг юуг яаж заах, түүнийгээ хэрхэн үнэлэхээ хийсвэрлэн төсөөлөх нь хичээл төлөвлөлтөөр багшийн мэргэжлийн хөгжлийг дэмжих нэг чиглэл болдог (Pse, Hilde, & Antonia, 2012). Хичээлийн төлөвлөлтийг үнэлэх нь тухайн багшийн ерөнхий ур чадварыг харахад тун тохиромжтой арга төдийгүй (Tillema, 2009) мэргэжлийн хөгжилд чухал үйл ажиллагаа юм (Baylor, 2002). Мөн түүнчлэн сурлагын амжилт, багшлахуй хоорондоо хамааралтай гэдгээс үүдэн хичээл төлөвлөлт болоод хичээлийн чанар хоорондоо хамааралтай гэсэн судалгааны үр дүн нэлээд олон байдаг (Naafs, Van den Oord, Kenter, & Wiltink, 2002; Meyen & Greer, 2009).

Сүүлийн үед багшийн хичээл төлөвлөлтийн асуудал олон улсын түвшинд судлаачдын анхаарлыг их татах боллоо (Yering, Xi, & Gerald, 2009). Мөн судлаачид хичээл төлөвлөлтөд ихээхэн ач холбогдол өгөх болсон нэг жишээг 21-р зууны Математикийн боловсрол (Mathematics Teaching in the 21st Century (MT21)) төслөөс харж болно. Төсөл нь математикийн багш бэлтгэх тогтолцооны талаар өргөн цар хүрээнд хийгдсэн олон улсын судалгаа бөгөөд ирээдүйн багш нарын хичээл төлөвлөлтийн чадварыг авч үзсэн байдаг (Blo ãmeke, et al., 2008)^[᠑᠖᠗]. Хичээл төлөвлөлт нь нийгэм-соёл, боловсролын тогтолцооноос хамааран өөр өөр үүрэг, утга агуулгатай байдаг. Тухайлбал Германд хичээл төлөвлөлт нь “Ном зүйн хүрээ”, АНУ-д “Үйл ажиллагааны зураглал” гэсэн утгатай байдаг (Blo ãmeke, et al., 2008)^[᠑᠖᠗]. Хятадтай харьцуулбал АНУ зэрэг төвлөрсөн бус боловсролын тогтолцоонд багш нар ном, сурах бичиг сонгон хэрэглэх тал дээр илүү эрх чөлөөтэй байдаг (Yering, 2008)^[᠑᠖᠗]. Юутай ч энэ (MT21) төслийн үр дүнд хичээлийн төлөвлөлт нь бүх багш нарын хувьд үндсэн үйл ажиллагаа юм гэсэн дүгнэлтэд хүрсэн байна. Тиймээс ирээдүйн багш нар хичээлээ хэрхэн төлөвлөж байгаа нь улс орнуудын боловсролын тогтолцооноос хамааран ялгаатай байж болох ч багш бүрийн сургах, хөгжүүлэх мэргэжлийн ур чадварын гол цөм нь мөн юм (Blo ãmeke, et al., 2008)^[᠑᠖᠗].

Рэмилад (Remillard) нарын судлан тодорхойлсноор хөтөлбөр дизайнчилахад гүйцэтгэх багшийн үүргийг тайлбарладаг 4 хандлага байна (Remillard, 2005): (a) Багш хөтөлбөрийг дамжуулагч, (b) Багш хөтөлбөрийг амь оруулагч, (c) Багш хамтран төлөвлөгч, (d) Багш хөтөлбөрийн манлайлагч. Монгол улс 2014 оноос албан боловсролын бүх түвшинд цөм хөтөлбөрийг нэвтрүүлсэн (БСШУЯ, 2015). Энэ цөм хөтөлбөрийн гол үзэл санааны нэг нь

багшийг хөтөлбөрийн хэрэгжилтийн явцад идэвхтэй байр сууринд тавих тухай юм. Энэ нь онолын үүднээс Монголын багш нарыг дээрх ангиллын 2-рт хамаатуулж байгаа буюу хөтөлбөрийн шатлалын сүүлийн цэгт идэвхтэйгээр бүтээн хэрэгжүүлэгч байр сууринд тодорхойлж байгаа хэрэг юм.

Дэлхий нийтээр багш бэлтгэх хөтөлбөрийг сурах бичигт уягдсан шугаман хичээл төлөвлөлтийн арга ажиллагаанаас салгах нь хүндрэлтэй асуудал хэвээр байна (Ilse, Hilde, & Antonia, 2012). Гэтэл хичээл төлөвлөлтийн гол зорилго нь багшлах-суралцах үйл явцыг төлөвлөн зохион байгуулж байгаа багшийг хөтлөн чиглүүлэхэд оршдог. Сайн хичээл төлөвлөлт нь багшаас тодорхой чадваруудыг шаарддаг. Эдгээр хичээл төлөвлөлтийн чадварууд нь (Husain, 2015): (1) Хичээлийн зорилтуудыг тодорхойлох, (2) Зорилтуудыг зан үйлийн хандлагаар тодорхойлох, (3) Агуулгыг зорилгод чиглүүлэн тодорхойлох, (4) Шаардлагатай өмнөх мэдлэгийг тодорхойлох, (5) Аудио, видео хэрэглэгдэхүүнийг сонгох, (6) Судлагдахуунтай уялдаатайгаар заах арга ажиллагааг тодорхойлох, (7) Сэдэв танилцуулах үйл ажиллагааг төлөвлөх, (8) Хичээл заах үеийн багш, сурагчийн харилцааг төлөвлөх, (9) Сурагчийн хариу үйлдлийг урьдчилан тодорхойлох зэрэг юм.

Судлагдахуун, нийгэм-соёлын нөхцөл, нийгмийн хэрэгцээ, шаардлага зэрэг бусад хүчин зүйлсэд тохирсон сургах зүйн элементүүдээс хичээл төлөвлөлт, хэрэгжилтийн тодорхой загвар үүсдэг. Түүхийн туршид удаан хугацаанд багш нар рациональ буюу зорилгод чиглэсэн загвар хэрэглэж ирсэн гэж үздэг (Tyler, 1949). Энэ загвар нь дараах дөрвөн үе шатаас бүрддэг. Үүнд: (1) Зорилтуудаа тодорхойлно, (2), Суралцахуйн үйл ажиллагаа, даалгаврууд сонгоно, (3) Үйл ажиллагаа, даалгавруудыг зохих дараалалд оруулах, (4) Үнэлгээний үйл явцыг тодорхойлох зэрэг орно. Хожим 1960-аад оны үеэс сургалтын загварууд боловсруулагдсан тухай баримтууд боловсролын чиглэлийн ном, зохиол, бүтээлүүдэд дурдагдаж эхэлсэн. Энэ чиглэлээр анхны сурах бичгийг багш бэлтгэх сургуулийн профессор Брюс Жойс (Bruce Joyce) 1970-аад оны эхэн үед гаргасан байдаг (Kilbane & Milman, 2014). Түүнээс хойш сургалтын загваруудын төрөл, тоо хэмжээ ихэд олширчээ. Ихэнх загвар нь тухайн нэг эсвэл бүлэг зохиогчдын тодорхойлсон зорилтуудыг шийдвэрлэхэд чиглэгдэн боловсруулагдсан байдаг.

Сургалтын загварууд нь бусад төрлийн (стратегийн, симуляци гэх мэт) сургалтын онол арга зүйн чиг хандлагуудаас дараах дөрвөн төрлийн шинж чанараар ялгагддаг (Kilbane & Milman, 2014). Үүнд: (1) Агуулга мөрлөсөн байдал буюу синтакс, (2) Нийгмийн тогтолцоо, (3) Хариу үйлдэл үзүүлэх зарчим, (4) Дэмжлэгийн тогтолцоо (Joyce, Weil, & Calhoun, 2009). Сургалтын загварууд нь зохиогдохдоо суралцахуй болон суралцагчийн талаарх онолд тулгуурлан судалгаа шинжилгээний үр дүнгээр батлагдсан байдаг. Сургалтын загвар нь боловсрол судлал болоод танин мэдэхүйн сэтгэл судлалын салбарын нээлт, чиг хандлага, түүхэн хөгжлийг даган хөгжиж ирсэн.

Бид энэ удаагийн судалгаандаа түгээмэл, энгийн хялбар шинж чанарт үндэслэн “Шууд зааварчилгааны загвар”-ыг сонгон авч хэрэглэлээ. Энэ нь бүх анги түвшинд, бүх судлагдахууныг хамран баримт, үзэгдэл үйл явц, үзэл санааны мэдлэгийг хүргэхэд чиглэгддэг багш төвтэй загвар юм (Kilbane & Milman, 2014). Шууд зааварчилгааны загварын дагуу багш нь шинэ агуулгыг урьдчилан судлаад сурагчдад тохируулан хүргэх үүрэгтэй байдаг. Багш өөрийн туршлага, судалж мэдсэн мэдлэг, ойлголтоо сурагчидтай хуваалцаж тэднийг “мэргэжлийн” түвшинд чиглүүлдэг. Харин сурагч багшийн заасан мэдлэг, чадвар, үйл ажиллагааг сонсох, сурах, дадлагажих, хэрэглээ болгох үүрэгтэй. Шууд

зааварчилгааны загварыг өөрөөр “Би хийнэ, Бид цугтаа хийнэ, Чи бие дааж хийнэ”, эсвэл “Үлгэрлэ, Манлайл, Турш” гэж нэрлэдэг бөгөөд бүх төрлийн мэдлэгийн хүрээнд хэрэглэж болдог.

Шууд зааварчилгааны загвар нь багшлахуй болон суралцахуйн талаар зан үйлийн онолд тулгуурладаг. Загварыг хөгжүүлэхэд Б.Ф.Скиннерийн (B.F.Skinner) үйл ажиллагааны нөхцөлдүүлгийн онол (Skinner, 1953) чухал нөлөө үзүүлсэн бөгөөд олон судалгаагаар үр дүнтэй болох нь батлагдсан байдаг. Загвар нь бүх зан үйл нь гадны өдөөгчийн үр дүн юм гэсэн Скиннерийн онолын зарчимтай нийцдэг. Шууд зааварчилгааны загварын хүрээнд хувь сурагчийн хариу үйлдэл, зориудын зан үйл (суралцахуй гэх мэт) нь орчны өдөөгчөөс (зааварчилгаа гэх мэт) шууд хамаардаг. Ажиглан суралцахуй болоод багшлахуйн үр дүнгийн талаарх судалгаанаас харахад шууд зааварчилгааны загварын хүрээнд хийгддэг үйл ажиллагаанууд нь суралцахуйд хэд хэдэн чиглэлээр эерэг үр дүнтэй байна (Kauchak & Eggen, 2012). Ялангуяа хүрэх үр дүнг нь ажиглагдаж хэмжигдэхүйц тодорхой дэд хэсгүүдэд жижиглэж болох агуулгыг шууд зааварчилгааны загвараар заасан тохиолдолд эцсийн үр дүн нь ойлгомжтой харагддаг.

Шууд зааварчилгааны загварын хэд хэдэн хувилбар байдаг. Хамгийн өргөн хэрэглэгддэг нь Славин (Slavin’s)-ы загвар (Slavin, 2006), Хьюйт (Huit)-ийн загвар (Huit, 2008), Мэйдлин Хантэр (Madeline Hunter’s)-ийн загвар (Hunter, 1982) зэрэг юм. Эдгээр загварууд нь суралцахуйг дэмжих, агуулгыг хүргэхийн тулд бүгд нэгэн ижил багш төвтэй арга зүйд тулгуурладаг. Гэхдээ загвар бүр өөрсдийн онцлог дотоод үе шатуудаа ялгаатай нэршлээр илэрхийлдэг төдийгүй дор бүрдээ суралцахуйг дэмжих өвөрмөц стратегитай байдаг.

Цаашлаад бидэнд хичээл төлөвлөлтийн чиглэлээр оюутан багшийг бэлтгэх, ажлын байран дээр багшийг хөгжүүлэхийн тулд тэдний хичээл төлөвлөх чадварыг үнэлэх, найдвартай эргэх холбоо өгөх хэрэгсэл шаардлагатай. Строн, Таккер (Stronge and Tucker) нар багш нарын чадварыг хөгжүүлэхэд төрөл бүрийн хэрэгслийг хослуулан хэрэглэхийн чухлыг онцолсон байдаг (Stronge & Tucker, 2003). Өмнө хийгдсэн судалгаануудад багшийн чадварыг үнэлэхэд шинэ хандлага чухал тухайд, тэр дундаа онцгойлон оюутан багшийн чадварыг тодорхойлоход хичээлийн төлөвлөлтийг үнэлэхийн чухлыг дурдсан байна (Ise, Hilde, & Antonia, 2012). Бидний үзэж байгаагаар өөр өөр нөхцөлд төрөл бүрийн зорилгоор хэрэглэж, үр дүнг харьцуулж болохуйц байхын тулд үнэлгээний хэрэгсэл нь тоон үр дүн өгдөг, маш тодорхой хэмжилт, шалгууртай байх буюу рубрик хэлбэрийн байх ёстой.

Рубрик гэдэг нь оюутны ажлыг үнэлэх тодорхой гүйцэтгэлийн чанарын түвшингийн тайлбар (тодорхойлогч)-ыг агуулсан шалгуурын багц юм. Рубрикийн гол давуу тал нь үнэлэхэд биш харин гүйцэтгэлийг тайлбарлах боломжтойд оршдог (Brookhart, 2013). Энгийнээр хэлбэл, рубрик нь мэдлэг, чадвар эзэмшсэн түвшинг үнэлэх урьдчилан тодорхойлсон шалгуур юм. Бүр энгийн үгээр илэрхийлбэл, рубрик нь даалгаврын бүрэн дүүрэн гүйцэтгэвэл ямар байж болохыг харуулдаг. Рубрик нь цаашлаад ихэнх тохиолдолд, үнэлэгчид (шүүгч буюу үнэлж байгаа хүн) зориулсан гарын авлага ч болдог. Тиймээс рубрик сайн гүйцэтгэл ямар байхыг харуулахын зэрэгцээ муу гүйцэтгэл ямар байхыг ч мөн адил илэрхийлдэг (Stanley, 2019).

Рубрикийн өөр нэг хэрэглээ нь багш нарт өөрийн ажлын үр дүнгийн талаар эргэцүүлэх хэрэгсэл болох тухайд юм. Багш нар рубрик хэрэглэснээр дан ганц үнэлгээ хийгээд зогсохгүй цаашлаад өөрсдийн давуу болон сул талаа эргэцүүлэх боломжтой (Ise, Hilde, &

Antonia, 2012). Мөн багш боловсролын оюутнууд хамтран суралцахуйг (CL) эзэмших явцад рубрик нь давуу, сул талаа эргэцүүлэхэд чиглүүлэх хэрэгсэл болдог талаар судлаачид дурджээ (Ilse, Hilde, & Antonia, 2012). Айлс нарын судлаачид (Ilse *et al.*) багш боловсролын оюутнууд сурган хөгжүүлэх мэдлэгээ чадвар болгон хэрэгжүүлэхийн тулд хамтран суралцагчид, багш, дадлага удирдагч нартайгаа хичээлийн төлөвлөгөөн дээр дэлгэрэнгүй хэлэлцүүлэг өрнүүлдэг байхыг зөвлөжээ (Ilse, Hilde, & Antonia, 2012).

Судалгааны арга зүй

Энэхүү судалгааны зорилго нь оюутнуудын хичээл төлөвлөх чадварыг объектив үнэлэх боломжийг судлах юм. Өнөөгийн нөхцөлд Монголын ЕБС-ийн багш нар болон оюутан-багш нар шууд сургалтын загварт суурилсан хичээл төлөвлөлтийг өргөн хүрээнд хийж байна. Иймд судалгааны зорилгыг хангахын тулд шууд сургалтын загварт суурилсан хичээл төлөвлөлтийг үнэлэх рубрик боловсруулсан. Рубрик боловсруулах үйл явц нь дараах гурван үе шаттай. Нэгдүгээрт, шууд сургалтын загвар ба шууд сургалтыг хэрэгжүүлэх, шууд сургалтын загварт суурилсан хичээл төлөвлөлтийн талаар судлагдсан байдлын анализ хийсэн. Хоёрдугаарт, судлагдсан байдал болон рубрик боловсруулах онолын үндэслэлд тулгуурлан шууд сургалтын загварт суурилсан хичээлийн төлөвлөлтийг үнэлэх рубрик боловсруулсан (Хүснэгт 1). Гуравдугаарт, зохиосон рубрикийн үг үсэг, найруулга, логик алдааг хянаж, сайжруулсны дараа рубрикийн найдвартай байдлыг судалсан.

Судалгааны хүрээнд боловсруулсан шууд сургалтын загварт суурилсан хичээлийн төлөвлөлтийг үнэлэх рубрик нь 14 шалгуур үзүүлэлттэй, шалгуур бүр гүйцэтгэлийн 4 түвшинтэй, нийт 24 тодорхойлогчтой ба дараах хүснэгтэд шалгуурууд, шалгуур бүрийн тодорхойлогчийн агуулга, тодорхойлогчийн тоог харуулав. Гүйцэтгэлийн түвшинг 3=сайн, 2=дундаж, 1=сул, 0=огт хийгээгүй гэж тодорхойлсон. Хүснэгт 1-ийн код нэртэй багана дахь тоо нь шалгуурын дугаарыг илэрхийлнэ.

Хүснэгт 1. Хичээлийн төлөвлөлтийг үнэлэх рубрикийн шалгуур ба тодорхойлогч

Код	Рубрикийн шалгуур	Тодорхойлогчийн агуулга	Тодорхойлогчийн тоо
1.	Хичээлийн зорилго зорилт	Хичээлийн зорилго зорилтыг хэрхэн тодорхойлсон бэ?	2
2.	Хичээлийн агуулгыг төлөвлөх	Хичээлийн зорилтод нийцэхүйцээр агуулгын түвшин, багтаамжийг хэрхэн сонгосон бэ?	1
3.	Сурагчдын өмнөх мэдлэгийг тодорхойлох	Тухайн агуулгыг судлахад суурь болох өмнөх мэдлэг (академик), амьдралаас олсон байж болох мэдлэгийг хэрхэн тодорхойлсон бэ?	1
4.	Хэрэглэгдэхүүн	Суралцахуйн зорилгыг хангахад дэмжлэг үзүүлэхүйц, агуулгад нийцсэн хэрэглэгдэхүүнийг хэрхэн төлөвлөсөн бэ?	3
5.	Заах арга	Хичээлийн алхам, үе шат бүрт тохирох арга зүйг хэрхэн төлөвлөсөн бэ? Төлөвлөсөн арга зүй нь хичээлийн агуулгад хэрхэн тохирч байна вэ?	1

6.	Зохион байгуулалт	Хичээлийн үйл явцад багш-сурагчийн, сурагч-сурагчийн харилцаа ямар байх, ганцаарчлан, эсвэл багаар ажиллах эсэх, юу хийж гүйцэтгэх талаар хэрхэн төлөвлөсөн бэ?	1
7.	Сэдэлжүүлэх үйл ажиллагааг оновчтой төлөвлөсөн	Сэдэлжүүлэх үйл ажиллагааг хэрхэн төлөвлөсөн бэ?	1
8.	Шинэ мэдлэг олгох үйл ажиллагаа	Шинэ мэдлэг олгох үйл ажиллагааг өмнөх мэдлэг эсвэл сэдэлжүүлэх үе шаттай холбох тухай хэрхэн төлөвлөсөн бэ? Хичээлийн зорилгод нийцэхүйц онолын мэдлэгийг хэрхэн тайлбарласан бэ? Мэргэжлийн нэр томъёо үг хэллэгийг хэрхэн ашигласан бэ?	3
9.	Чиглүүлэгтэй бататгах дасгал	Суралцахуйн зорилтод нийцэхүйц бөгөөд сурагчид шинэ мэдлэг чадварыг эзэмшихэд дэмжлэг болохуйцаар бататгах дасгалыг сонгосон эсэх, чиглүүлэг хэрхэн хийх төлөвлөлтийг хэрхэн хийсэн бэ?	3
10.	Бие даан бататгах дасгал	Бие даан бататгах дасгалыг сонгох шаардлагыг хэрхэн хангасан бэ? (Суралцахуйн зорилтыг хангах, суралцагчдын бие даах үйл ажиллагааг дэмжих, хүндрэлийн янз бүрийн түвшинтэй байх)	3
11.	Дүгнэх үйл явц	Суралцахуйн зорилт биелсэн эсэхийг хэрхэн дүгнэх, ангийн нийт сурагч эсвэл бүлэг эсвэл сурагч нэг бүрийн түвшинд хэрхэн тандах тухай хэрхэн төлөвлөсөн бэ?	2
12.	Ялгаатай түвшинд төлөвлөлт хийсэн байдал	Суралцагч нэг бүрийн эсвэл бүлгүүдийн хоорондох ялгаатай байдлыг Агуулга; Анги зохион байгуулалт; Хэрэглэгдэхүүн; Чиглүүлэг; Сурагчийн хариу үйлдэл; Үнэлгээ гэх мэт чиглэлээр хэрхэн төлөвлөсөн бэ?	1
13.	Үнэлгээний арга ажиллагаа	Суралцахуйн зорилгод нийцэхүйц үнэлгээний аргыг хэрхэн төлөвлөсөн бэ?	1
14.	Техник шаардлага	Зөв бичгийн дүрэм хэрхэн баримталсан, найруулга зүйн түвшин хэр сайн байна вэ?	1

Рубриkyг хянах ба үнэлэх үе шат

Рубриkyг боловсруулсны дараа үг үсэг, найруулга, логик алдааг хянаж, сайжруулсан. Сайжруулсан рубриkyн хувьд үнэлэгч хоорондын үнэлгээний найдвартай байдлыг шалгахын тулд хангалттай тооны хичээлийн төлөвлөлтийг оноожуулах шаардлагатай учир БМДИ-ийн <http://urhadvar.itpd.mn/> хуудас дахь 2013-2014 оны хичээлийн жилийн “Багшлах ур чадварын уралдаан”-ы хичээлүүдээс 22 хичээл болон МУИС-ийн Багшлах ур

чадварын уралдаанд эхний байруудад шалгарсан оюутнуудын хичээлийн төлөвлөлтийг (Математикийн, химийн, физикийн) сонгож, 4 үнэлэгч рубриkyг ашиглан бие биеэсээ хамааралгүйгээр үнэлсэн. Үнэлэгч хоорондын үнэлгээний найдвартай байдлыг интракласс корреляциар шинжилсэн ба анализыг SPSS22 программ ашиглан хийлээ.

Судалгааны үр дүн

Рубриkyн тодорхойлогч бүрийн хувьд үнэлэгч нарын хийсэн үнэлгээний дундаж, стандарт хазайлтыг тооцоолж, энэхүү дискрептив статистикийн үр дүнг Хүснэгт 2-т харууллаа. Хүснэгтийн код нэртэй багана дахь дугаар нь шалгуур/тодорхойлогч гэсэн утгыг илэрхийлнэ. Жишээлбэл, 9.3 дугаар нь рубриkyн 9 дүгээр шалгуурын 3 дахь тодорхойлогч гэсэн утгатай. Үнэлэгчийг R1, R2, R3, R4-ээр кодолсон бөгөөд харгалзан математик, физик, хими, боловсрол судлалын чиглэлийн багш нар юм.

Хүснэгт 2. Дискрептив статистикийн үр дүн

Код	R1		R2		R3		R4	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
1.1	2.41	0.59	2.64	0.58	2.35	0.67	2.86	0.35
1.2	2.00	0.93	1.95	1.13	2.05	0.76	2.41	1.05
2.1	2.32	0.78	2.14	1.08	2.50	0.61	2.00	1.41
3.1	1.45	1.06	1.14	1.13	1.70	0.86	1.41	1.50
4.1	2.59	0.50	2.64	0.49	2.65	0.49	2.91	0.29
4.2	2.59	0.50	2.14	0.89	2.95	0.22	2.82	0.39
4.3	2.68	0.48	2.32	0.95	2.95	0.22	2.68	0.48
5.1	2.18	0.66	2.23	0.75	2.10	0.55	2.36	1.09
6.1	1.86	0.47	1.82	0.50	1.90	0.45	2.05	0.72
7.1	2.14	0.64	1.95	0.79	2.25	0.79	1.86	1.13
8.1	2.09	0.75	2.36	0.58	2.00	1.08	2.50	0.80
8.2	2.09	0.75	1.95	1.13	1.70	1.03	2.73	0.70
8.3	2.27	0.70	2.36	0.90	1.90	0.97	2.86	0.64
9.1	2.23	1.02	2.45	0.96	1.45	1.50	2.91	0.29
9.2	2.32	0.95	2.32	0.95	1.60	1.50	2.86	0.35
9.3	1.91	0.97	2.05	0.95	1.15	1.18	2.91	0.29
10.1	1.59	1.10	1.86	1.21	0.70	1.26	2.68	0.78
10.2	1.23	0.97	1.18	0.80	0.55	1.00	2.68	0.78
10.3	1.23	0.97	1.36	0.95	0.60	1.10	2.68	0.72
11.1	1.32	0.99	1.50	1.06	0.70	1.17	2.27	1.20
11.2	1.41	0.73	1.41	0.91	1.30	0.80	2.09	1.19
12.1	0.09	0.29	0.18	0.66	0.55	0.76	0.14	0.64
13.1	1.23	0.69	1.41	0.73	1.65	1.09	1.95	1.29
14.1	2.05	0.21	2.27	0.46	2.25	0.55	2.41	0.50

Дискрептив статистикийн үр дүнгээс харахад 1.1, 4.1, 5.1, 8.2, 8.3, 9.1, 9.2, 9.3, 10.1, 10.2, 10.3, 11.1, 11.2 кодтой тодорхойлогчдын хувьд R4 үнэлэгчийн үнэлгээний дундаж эсвэл стандарт хазайлтыг R1, R2 ба R3 үнэлэгчийнхтэй харьцуулахад зөрүү ихтэй, харин R1, R2 ба R3 үнэлэгчийн үнэлгээний дундаж эсвэл стандарт хазайлт нь ойролцоо байна. Эхний гурван үнэлэгчийн үнэлгээний дундаж нь 3.1, 10.1, 10.2, 10.3, 11.1, 12.1, 13.1 тодорхойлогчийн хувьд бусад тодорхойлогчийнхтой харьцуулахад бага байна.

Үнэлэгч хоорондын үнэлгээний найдвартай байдлыг судлахын өмнө рубрикийн тодорхойлогч бүрийн хувьд интер-айтем корреляцын матрицыг тооцоолсон ба Хүснэгт 3-т анализын үр дүнг харууллаа. Анализын үр дүнгээс харахад 1.1, 4.1, 5.1, 9.1, 9.2, 9.3, 10.1, 13.1, 14.1 тодорхойлогчийн хувьд R4-ийн үнэлгээ, 4.3, 8.2 тодорхойлогчийн хувьд R2-ын үнэлгээ, 8.3 ба 11.2-ын хувьд R3-ын үнэлгээ нь бусад үнэлгээтэй сул, маш сул хамааралтай байна. 2.1 тодорхойлогчийн хувьд R1 ба R3-ын үнэлгээнээс бусад хосууд сул, маш сул хамааралтай, 4.2-ын хувьд R3 ба R4-ийн үнэлгээнээс бусад нь хамаарал сул, маш сул байна. Үлдсэн тодорхойлогчдын хувьд 2 үнэлэгч хоорондын үнэлгээний хамаарал нь дундаж орчим, дунджаас дээгүүр байна. Иймд энэ үр дүнд тулгуурлан рубрикийн бүх тодорхойлогчийн хувьд 3 эсвэл 4 үнэлэгч хоорондын үнэлгээний найдвартай байдлыг шалгахын тулд интракласс корреляци анализыг хийж, үр дүнг Хүснэгт 4-т нэгтгэн харуулав.

Хүснэгт 3. Интер-айтем корреляцын матриц

Код	R1	R2	R3	R4	Код	R1	R2	R3	R4		
1.1	R1	1.00	.62	.56	.05	8.3	R1	1.00	.33	.11	.41
	R2		1.00	.26	.19		R2		1.00	-.31	.09
	R3			1.00	.01		R3			1.00	.22
	R4				1.00		R4				1.00
1.2	R1	1.00	.62	.81	.78	9.1	R1	1.00	.88	.47	.11
	R2		1.00	.24	.50		R2		1.00	.43	.23
	R3			1.00	.61		R3			1.00	-.01
	R4				1.00		R4				1.00
2.1	R1	1.00	.31	.54	.28	9.2	R1	1.00	.88	.48	.01
	R2		1.00	.12	.10		R2		1.00	.44	.01
	R3			1.00	-.09		R3			1.00	-.12
	R4				1.00		R4				1.00
3.1	R1	1.00	.90	.87	.83	9.3	R1	1.00	.71	.52	-.05
	R2		1.00	.85	.86		R2		1.00	.37	.00
	R3			1.00	.79		R3			1.00	.04
	R4				1.00		R4				1.00
4.1	R1	1.00	.47	.69	.07	10.1	R1	1.00	.66	.72	.32
	R2		1.00	.34	-.25		R2		1.00	.57	.50
	R3			1.00	-.25		R3			1.00	.01
	R4				1.00		R4				1.00
4.2	R1	1.00	.32	.28	.10	10.2	R1	1.00	.86	.57	.48
	R2		1.00	.03	.06		R2		1.00	.53	.55
	R3			1.00	.46		R3			1.00	.25

	R4				1.00		R4			1.00
4.3	R1	1.00	.42	.31	.78		10.3	R1	1.00	.55 .57 .36
	R2		1.00	.06	.31			R2		1.00 .07 .37
	R3			1.00	.31			R3		1.00 .14
	R4				1.00			R4		1.00
5.1	R1	1.00	.79	.67	.15		11.1	R1	1.00	.68 .57 .50
	R2		1.00	.47	-.03			R2		1.00 .40 .63
	R3			1.00	.20			R3		1.00 .24
	R4				1.00			R4		1.00
6.1	R1	1.00	.41	.74	.69		11.2	R1	1.00	.68 .19 .34
	R2		1.00	.41	.50			R2		1.00 .07 .47
	R3			1.00	.69			R3		1.00 .06
	R4				1.00			R4		1.00
7.1	R1	1.00	.54	.68	.55		12.1	R1	1.00	.64 .43 .68
	R2		1.00	.38	.30			R2		1.00 .08 -0.07
	R3			1.00	.34			R3		1.00 .45
	R4				1.00			R4		1.00
8.1	R1	1.00	.43	.58	.61		13.1	R1	1.00	.54 .72 .24
	R2		1.00	.18	.05			R2		1.00 .37 .22
	R3			1.00	.47			R3		1.00 .19
	R4				1.00			R4		1.00
8.2	R1	1.00	.13	.33	.46		14.1	R1	1.00	.35 .32 .25
	R2		1.00	.03	.11			R2		1.00 .31 .29
	R3			1.00	.08			R3		1.00 -.05
	R4				1.00			R4		1.00

Хүснэгт 4. Интракласс корреляцын анализын үр дүн

Код	Үнэлэгчид	Анова тестийн үр дүн	Интракласс корреляцын коэффициент
1.1	R1, R2, R3	$F(2, 38) = 1.67, p = 0.20$	0.72 (дунд)
1.2	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 1.48, p = 0.23$	0.84 (сайн)
2.1	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 1.18, p = 0.33$	0.43 (муу)
3.1	R1, R2, R3, R4	$F(2, 42) = 2.56, p = 0.09$	0.94 (маш сайн)
4.1	R1, R2, R3	$F(2, 38) = 0.14, p = 0.87$	0.75 (сайн)
4.2	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 9.77, p = 0.00$	0.39 (муу)
4.3	R1, R3, R4	$F(2, 42) = 3.57, p = 0.04$	0.66 (дунд)
5.1	R1, R2, R3	$F(2, 38) = 0.769, p = 0.47$	0.84 (сайн)
6.1	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 1.87, p = 0.15$	0.83 (сайн)
7.1	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 1.44, p = 0.24$	0.75 (сайн)
8.1	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 2.73, p = 0.51$	0.72 (дунд)
8.2	R1, R3, R4	$F(2, 38) = 9.69, p = 0.00$	0.51 (дунд)

8.3	R1, R2, R4	$F(2, 42) = 5.33, p = 0.01$	0.53 (дунд)
9.1	R1, R2, R3	$F(2, 38) = 10.23, p = 0.00$	0.74 (дунд)
9.2	R1, R2, R3	$F(2, 38) = 5.82, p = 0.01$	0.76 (сайн)
9.3	R1, R2, R3	$F(2, 38) = 7.66, p = 0.00$	0.76 (сайн)
10.1	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 20.37, p = 0.00$	0.79 (сайн)
	R1, R2, R3	$F(2, 38) = 12.45, p = 0.00$	0.84 (сайн)
10.2	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 44.64, p = 0.00$	0.82 (сайн)
10.3	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 25.94, p = 0.00$	0.67 (дунд)
11.1	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 15.93, p = 0.00$	0.79 (сайн)
11.2	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 9.77, p = 0.00$	0.61 (дунд)
12.1	R1, R2, R3, R4	$F(3, 57) = 2.79, p = 0.05$	0.58 (дунд)
13.1	R1, R2, R3	$F(2, 38) = 2.77, p = 0.08$	0.76 (сайн)
14.1	R1, R2, R3	$F(2, 38) = 2.51, p = 0.95$	0.53 (дунд)

Хүснэгт 4 дэх статистик үр дүнгээс харахад рубрикын 24 тодорхойлогчийн хувьд үнэлэгч хоорондын найдвартай байдал нь маш сайн 1, сайн 11, дунд 10, муу 2 тодорхойлогч байна. 2.1, 4.2-оос бусад тодорхойлогчийн хувьд 3 эсвэл 4 үнэлэгч хоорондын найдвартай байдал нь дунд ба дундаас дээш түвшинд байна. Тодруулбал, 4 үнэлэгч хоорондын найдвар нь 3.1 тодорхойлогчийн хувьд маш сайн, 1.2, 6.1, 7.1, 10.1, 10.2, 11.1-ийн хувьд сайн, харин 8.1, 10.3, 11.2, 12.1-ийн хувьд дунд байна. 4.1, 5.1, 9.2, 9.3, 10.1, 13.1-ийн хувьд R1, R2, R3-ын үнэлэгч хоорондын найдвартай байдал сайн, харин 1.1, 9.1, 14.1-ийн хувьд дунд байна. 4.3 ба 8.2-ын хувьд R1, R3, R4 үнэлэгч хоорондын найдвартай байдал дунд байсан бол 8.3 тодорхойлогчийн хувьд R1, R2, R4-ийн үнэлгээний найдвар дунд түвшинд байна.

Дүгнэлт ба хэлэлцүүлэг

Судалгааны үр дүнгээс харахад рубрикын ихэнх тодорхойлогчийн хувьд 3 эсвэл 4 үнэлэгч хоорондын найдвартай байдал зөвшөөрөгдөх түвшинд байна. Иймд шууд сургалтын загварт суурилсан хичээлийн төлөвлөлтийг энэхүү рубриkyг ашиглан объектив үнэлэх боломжтой гэж дүгнэж болно. Хэдий тийм боловч бүх тодорхойлогчийн хувьд үнэлэгч хоорондын найдвартай байдал өндөр байхаар энэхүү рубриkyг хөгжүүлэх шаардлагатай. Үүний тулд, тус рубрикын тодорхойлогчийн агуулгыг дахин нягталж сайжруулах, гүйцэтгэлийн түвшин бүрд тодорхойлогчийн агуулгын тохируулгыг дахин хийх, түвшин хоорондын логик уялдаа холбоог шинжээчийн түвшинд хянах шаардлагатай.

Анализын үр дүнгээс ажиглахад рубрикын зарим тодорхойлогчийн хувьд ЕБС-ийн багш нарын гүйцэтгэлийн түвшин муу байгаа нь үнэлэгч хоорондын найдвартай байдал зөвшөөрөгдөх түвшинд байхад нөлөөлсөн байх талтай. Иймд дараагийн судалгааны түүвэр сонгохдоо анхаарах хэрэгтэй. Мөн зарим тодорхойлогчийн хувьд үнэлэгчийн мэргэжлийн чиглэлээс хамааран үнэлэгч хоорондын найдвартай байдал нь 3 үнэлэгчийн хувьд зөвшөөрөгдөх түвшинд байхад нөлөөлөх тал ажиглагдаж байна. Иймээс үнэлэгчийн мэргэжлийн чиглэлээс үл хамааран дор хаяж гурван үнэлэгч хоорондын үнэлгээний найдвартай байдал сайн, маш сайн байхаар рубриkyг хөгжүүлэх шаардлагатай.

Мөн түүнчлэн сургалтын бусад загварт суурилсан хичээлийн төлөвлөлтийг объектив үнэлэх рубрик боловсруулах, хөгжүүлэх, хөгжүүлсэн рубриkyг ашиглан дараагийн түвшний

судалгаа хийх нь чухал юм. Энэ чиглэлийн судалгааны үр дүнгээр Багш-боловсрол хөтөлбөрийн сургалтын үйл ажиллагааг дэмжих, ЕБС-ийн багш нарын мэргэжил дээшлүүлэх хөтөлбөрт дэмжлэг үзүүлэх боломжтой юм.

Ном зүй

- Baylor, A. (2002). Expanding preservice teachers' metacognitive awareness of instructional planning through pedagogical agents. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 5-22.
- Blo'imeke, S., Paine, L., Houang, R. T., Hsieh, F.-J., Schmidt, W., & Tatto, M. T. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: First results of a six-country study on the efficiency of teacher education. *ZDM—The International Journal on Mathematics Education*, 40, 749-762.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Huitt, W. (2008). Direct Instruction: A Transactional Model. *Educational Psychology Interactive*.
- Hunter, M. (1982). *Increasing Instructional Effectiveness in Elementary and Secondary Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Husain, N. (2015). Effectiveness of Cooperative Learning Method on the Lesson Planning Abilities of Pre-Service Teachers Effectiveness of Cooperative Learning Method on the Lesson Planning Abilities of Pre-Service Teachers. *Teacher Support*, 1(October), 49-58.
- Ilse, R., Hilde, V. K., & Antonia, A. (2012, May 15). Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies*, 1-31.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Models of Teaching (8th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (2012). *Learning and Teaching: Research Based Methods (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kilbane, C. R., & Milman, N. B. (2014). *Teaching Models*. New Jersey: Pearson.
- Li, Y. (2008). Transforming curriculum from intended to implemented: What teachers. In Z. Usiskin, & E. Willmore, *Mathematics curriculum in Pacific Rim countries: China, Japan, Korea, and Singapore* (Vol. 107, pp. 183-195). Charlotte: Information Age.
- Meyen, E., & Greer, D. (2009). The role of instructional planning in math instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 41(5), 1-12.
- Naafs, F., Van den Oord, I., Kenter, B., & Wiltink, H. (2002). *Effective instruction: learning to teaching with the activating direct instruction model*. Amersfoort: CPS.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Slavin, R. (2006). *Educational Psychology*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Stanley, T. (2019). *Using Rubrics for Performance Based Assessment*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Stronge, J., & Tucker, P. (2003). *Handbook on teacher evaluation. Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Tillema, H. (2009). Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. *Journal of Teacher Education*(60), 155-167.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yeping, L. (2008). Transforming curriculum from intended to implemented: What teachers. In Z. Usiskin, & E. Willmore, *Mathematics curriculum in Pacific Rim countries: China, Japan, Korea, and Singapore* (Vol. 107, pp. 183-195). Charlotte: Information Age.
- Yeping, L., Xi, C., & Gerald, K. (2009, April 7). Mathematics teachers' practices and thinking in lesson plan development: a case of teaching fraction division. *ZDM Mathematics Education*, 41, 717-731.
- БСШУЯ. (2015). Сургалтын цөм хөтөлбөр. Улаанбаатар, Монгол: БСШУЯ.

МУИС-ИЙН ОЮУТНЫ СЭТГЭЛ ХАНАМЖИЙН СУДАЛГААНЫ ШИНЖИЛГЭЭ

Миеэжавын Итгэл

МУИС-ийн Элсэлт, бүртгэлийн хэлтэс

**itgel@num.edu.mn*

Хураангуй

Оюутны сэтгэл ханамжийн судалгаа нь дээд боловсролын байгууллагын чанарыг үнэлэх нэг арга болдог. Одоогийн байдлаар МУИС-ийн суралцагчдаас сэтгэл ханамжийн судалгааг тухайн хичээлд суурилж авч байна. Суралцагчийн сэтгэл ханамж нь зөвхөн хичээлийн талаарх сэтгэл ханамжийн судалгаагаар хязгаарлагдахгүй ойлголт юм. Энэхүү судалгааны ажлын хүрээнд Beaumont (2012) нарын боловсруулсан HEdPERF загвар дээр тулгуурлан МУИС-ийн оюутны сэтгэл ханамжийг судлах хэмжилтийн загварыг боловсруулж, хэмжилтийн найдвартай байдлыг шинжилсэн үр дүнг танилцуулна.

Түлхүүр үг: *оюутны сэтгэл ханамж, хэмжилтийн найдвартай байдал*

Оршил

МУИС нь 2024 онд “либерал арт” уламжлалд суурилсан, бүс нутгийн хэмжээнд тэргүүлэх байр суурьтай судалгааны их сургууль болж, улмаар Азийн шилдэг 100 их сургуулийн эгнээнд багтах алсын хараа дэвшүүлэн стратеги төлөвлөгөө боловсруулан ажиллаж байна. Түүний Зорилт 2.2-ийн хэрэгжүүлэх стратеги 9-д “Суралцагчдын сэтгэл ханамжийн судалгааг жил бүр хийх” гэжээ (МУИС, 2016).

Өнөөдрийн байдлаар МУИС нь сэтгэл ханамжийн судалгааг тухайн хичээлд суурилан цахим байдлаар зохион байгуулж байна. Ер нь суралцагчийн сэтгэл ханамж гэдэг нь зөвхөн хичээлээр хязгаарлагдахгүй ойлголт юм. Дээд боловсролын байгууллагын үйлчилгээний чанарыг үнэлэх нэг арга нь суралцагчийн сэтгэл ханамжийн судалгаа юм. Энэ талаар судалгааны олон төрлийн загварууд байна. Тухайлбал, SERVQUAL загвар (Parasuraman, 1985), SERVPERF (Cronin and Taylor, 1992), HETQMEX загвар (Ho and Wearn, 1996), HEdPERF загвар (Abdullah, 2006) ...

Судлаач А.Parasuraman (1985) үйлчилгээний чанар хэрэглэгчийн сэтгэл ханамжаар тодорхойлогдоно хэмээн үзсэн бол Valarie Zeithaml, Leonard Berry (1988) нар дээрх үзэл санааг хөгжүүлж, үйлчлүүлэгчийн үйлчилгээний хүлээгдэж буй үр дүн, бодит үнэлгээний зөрүүгээр үйлчилгээний чанарыг тодорхойлж болно гэжээ. Тэд 5 факторын 22 асуулгатай хэмжилтийн загвар боловсруулсан. Үүнд:

- Бодит байдал (Tangibles): Байгууламж, тоног төхөөрөмжийн харагдах байдал, ажилчдын гадаад байдал гэх мэт
- Найдвартай байдал (Reliability): Амласан үйлчилгээгээ найдвартай, хариуцлагатай хийх чадвар
- Хариу үйлдэл (Responsiveness): Хэрэглэгчдэд туслах, түргэн шуурхай үйлчилгээ үзүүлэх чадвар
- Итгэлтэй байдал (Assurance): Ажилтнууд мэдлэгтэй, хүндэтгэлтэй байснаар хэрэглэгчдэд итгэлийг бий болгох чадвар
- Үйлчлүүлэгчдийг ойлгох байдал (Empathy): Хэрэглэгчдэд үзүүлж байгаа анхаарал халамж

Үйлчилгээний чанарыг үнэлэхийн тулд судалгаанд оролцсон хүн тус бүрийн сэтгэгдэл ба таамаглалд өгсөн онооны дунжийг тооцно. Дараа нь сэтгэгдлийн дундаж онооноос таамаглалын дундаж оноог хасна. Сэтгэгдэл таамаглалын зөрүү нь үйлчилгээний чанарт өгсөн үнэлгээ болдог.

$$\text{Үйлчилгээний чанар} = \text{Сэтгэгдэл} - \text{Таамаглал}$$

Сэтгэгдэл таамаглалын зөрүү нь эерэг утгатай байвал үйлчлүүлэгчийн сэтгэгдэл таамаглалаас их байгааг харуулж байна (сэтгэгдэл>таамаглал). Харин сөрөг утга нь үйлчлүүлэгчийн таамаглал сэтгэгдлээс их буюу үйлчлүүлэгчийн хүсэж буй үйлчилгээг үзүүлж чадахгүй байгааг харуулна (Mongolmed, 2011).

- Хүлээлт нь одоогийн гүйцэтгэлд өгсөн үнэлгээнээс их байх нь үйлчилгээний чанар хангалтгүй, муу байгааг илэрхийлнэ.
- Одоогийн гүйцэтгэл нь хүлээлтээс их байх нь үйлчилгээний чанар хангалттай, сайн байгааг илэрхийлнэ.

Улмаар Cronin, Taylor (1992) нарын гаргасан SERVPERF хэмээх загвар нь Parasuraman-ий судалгааны сэтгэгдлийг 100% гэж үзэн үйлчилгээний чанарыг байгууллагын гүйцэтгэлд тулгуурлан хэмжих нь зүйтэй гэсэн үзэл санаа бүхий аргачлал юм. Энэхүү аргачлал нь байгууллагын хэрэглэгчдийн хүсэл сонирхолд нийцэж ажилласан эсэх нь компанийн гүйцэтгэл ба энэ нь үйлчилгээний чанартай тэнцүү хэмээн үздэг аргачлал юм. Энэ загвараар үйлчилгээний чанарыг сайн мэдэх үйлчлүүлэгчийн бодлыг тодорхойлж, бодлыг онооны өөрчлөлтөөр тооцон харьцуулна.

SERVQUAL болон SERVPERF загвараар National university of Singapore /Singapore/ (Tan&Kek, 2004), University of Plymouth (UK) (Angell бусад, 2008), University of Macedonia /Greek/ (Zafiroopoulos & Vrana, 2010), University of Tehran (Iran) (Bahadori, 2011), Khon Kaen University (Thailand) (Yousapronpaiboon, 2013) зэрэг дэлхийн нэр хүнд бүхий их сургуулиуд суралцагчийн сэтгэл ханамжийн судалгааг хийсэн байна.

Higher Education Performance (HEdPERF) загвар нь (Abdullah, 2006) зөвхөн дээд боловсролын байгууллагын үйлчилгээний чанарыг хэмжих зорилгоор боловсруулжээ. Зохиогч нь HEdPERF-г санал болгохдоо үндсэн SERVQUAL болон шинэчилсэн хувилбар SERVPERF-г дээд боловсролын байгууллагыг үнэлэхэд хэтэрхий ерөнхий хэмээн үзэж боловсруулжээ. HEdPERF нь онолын хувьд SERVPERF-тай ижил концепцийг баримталдаг. SERVQUAL загвар нь хүлээлт гүйцэтгэлийн зөрүүг үнэлдэг бол, HEdPERF зөвхөн гүйцэтгэлийг үнэлдэг загвар юм. 5 фактор 41 асуулгатай. Үр дүн нь оюутны сэтгэл ханамжид аль хүчин зүйл илүү нөлөөлж байгааг тодруулах явдал юм. Тус загварыг MARA University of Technology /Malaysia/ (Abdullah, 2006), University of Manchester /UK/ (Beaumont, 2012), Kenyan private universities (Mang & Vender, 2014), University of Ghana (Fosu & Owusu, 2015) зэрэг их сургуулиуд судалгаа хийсэн байна.

Beaumont (2012) HEdPERF загвар дээр үндэслэн дээд боловсролын чанарыг 6 фактор, фактор бүр нь 4 асуулгатай, 1 – 10 оноогоор үнэлэх нэгэн загварыг боловсруулжээ.

1. Сургалт – Лекцийн чанар, Семинар/лабораторийн чанар, Багш нарын заах арга зүй, Хичээлийн агуулгын ач холбогдол
2. Багш – Мэргэжлийн мэдлэг, туршлага; Оюутныг дэмжиж, туслах байдал; Сургалтад оюутны анхаарлыг татах чадвар, Харилцааны чадвар
3. Сургалтын зохион байгуулалт, материаллаг байдал – Сургалтын зохион байгуулалт, менежмент; Сургалтын уян хатан байдал; Сургалтын хэрэглэгдэхүүн, техник хэрэгслийн чанар; Сургалтад хэрэглэгдэхүүн, техник хэрэгслийн хүртээмж
4. Захиргааны ажилтан – Тэдний мэдлэг чадвар; Оюутныг дэмжиж, туслах байдал; Оюутны хэрэгцээг ойлгох байдал, Асуудлыг шуурхай шийдвэрлэлт
5. Оюутны хөгжил – Нийгмийн үйлчилгээ; Хөдөлмөр эрхлэлтийн үйлчилгээ; Санхүүгийн дэмжлэг; Бусад төрлийн үйлчилгээ
6. Бусад – Хичээлийн байр ба түүний байршил; Хичээлийн анги, танхимын нөхцөл; Их сургуулийн нэр хүнд; Оюутны санал, хүсэлт сонсох, эргэж мэдээлэх тогтолцоо гэжээ.

Энэхүү судалгааны зорилго нь “МУИС-ийн оюутны сэтгэл ханамжийг судлах хэмжээс (scale)” боловсруулж, түүний тохирцтой байдлыг тодорхойлох явдал юм. Хэмжээсийн тохирц гэдгийн дор дараах 3 төрлийн тохирцыг ойлгож байна. Үүнд: агуулгын тохирц, бүтцийн тохирц, шалгуурт тохирц (Chacón-Moscó S., et al., 2016).

Судалгааны арга зүй

Судалгааны асуулга

Асуулга нь заавар ба гурван хэсгээс тогтоно.

А хэсэг. Суралцагчийн ерөнхий мэдээлэлд хүйс, нас, сургууль, хөтөлбөр, түвшин гэсэн нөхөх байдлаар мэдээллээ бичнэ.

Б хэсэг. Үйлчилгээний чанарын үзүүлэлт нь сургалт (s), багш (b), сургалтын зохион байгуулалт (sur), материаллаг байдал, захиргааны ажилтан (z), оюутны хөгжил (o), бусад (bu) гэсэн 6 хэсэг байна. Хэсэг бүр нь 5 асуулгатай (хувьсагч). Төгсгөлд нь МУИС-ийн үйлчилгээний чанар дахь сэтгэл ханамжийн асуулгатай. Асуулга бүр нь байвал Лайкертын 5 шкалаар 1 – 5 үнэлнэ.

В хэсэг. Нээлттэй санал, хүсэлт Б хэсгийн байвал зохих болон одоо байгаа түвшний хамгийн чухал болон хамгийн чухал биш тус бүр 3 үзүүлэлтийг бичиж тайлбарлана. Төгсгөлд нь МУИС-ийн үйлчилгээний чанарыг сайжруулах 5 зүйлийг бичнэ үү гэсэн асуулгаас бүрдэнэ.

Агуулгын тохирцыг шалгахын тулд тухайн оюутнууд асуулгыг ойлгож байгаа эсэхэд анхаарсан. Үүний тулд тухайн асуулгыг хэрхэн ойлгож байгаа тухай 12 оюутантай ярилцаж (face to face) үг, найруулгын хувьд засварласан.

Түүвэр

МУИС-ийн УБ хотын бакалаврын түвшинд 6 бүрэлдэхүүн/салбар сургуулийн (БУС, НУС, ХУС, ХЗС, БС, ХШУИС) түвшин (курс) бүрээс 100, харин ОУХНУС-ийн түвшин бүрээс 50 байхаар төлөвлөв. Ингэхэд бакалаврын 2600 оюутнаас авахаар төлөвлөсөн байна.

Мэдээлэл цуглуулах үйл явц

Судалгааны мэдээллийг санал асуулгын аргаар 2018 оны 11-р сарын 27-оос 2018 оны 12-р сарын 10 зохион байгуулсан. Судалгааны асуулгын мэдээлэл цаасан хэлбэрээр цуглуулсан ба Оюутан, төгсөгчийн хэлтсийн мэргэжилтнүүд зохион байгуулав. Цаасан хэлбэрээр цуглуулсан мэдээллийг Элсэлт, бүртгэлийн хэлтэст ирүүлсний дараа тус хэлтсийн мэргэжилтнүүд Excel программ дээр шивнэ.

Статистик шинжилгээ

Бүтцийн тохирцыг үнэлэхдээ тайлбарлах статистик (descriptive statistics), дотоод нийцэл (internal consistency), шалгуурт суурилсан тохирцийг үнэлэхдээ корреляци, регрессийн шинжилгээг SPSS 24 программ ашиглана.

Тайлбарлах статистикт минимум, максимум, арифметик дундаж, стандарт хазайлт, хэлбийлт (skewness), куртосис (kurtosis)-г хэрэглэсэн.

Дотоод нийцлийг тооцоолохдоо Кронбах альфа коэффициентийг хэрэглэсэн. Коэффициент нь 0.70-аас их байвал шаардлага хангасан гэж үздэг (Hair et al, 2010). Мөн нь >0.9 бол маш сайн, 0.8 – 0.9 бол сайн, 0.7 – 0.8 бол хангалттай байна (Чимгээ бусад, 2018).

Корреляцын шинжилгээнд бид хувьсагчдын ординал гэж үзэх тул Спирманы коэффициент хэрэглэнэ. Коэффициент нь модулиар 0.0 – 0.3 маш сул, 0.3 – 0.5 сул, 0.5 – 0.7 дундаж, 0.7 – 0.9 өндөр, 0.9 – 1 маш өндөр хамааралтай гэж үзнэ (Hinkle бусад, 2003). Бид хэсэг бүрийн нийлбэр нь тухайн хувьсагчийн хамаарал ба сэтгэл ханамжийн хувьсагч нь бусад хувьсагчдын хамаарлыг судална.

Шалгуурт суурилсан тохирцын шинжилгээнд сэтгэл ханамжийн хувьсагч хэвийн байхыг шалгана. Үүний тулд Колмогоров-Смирновын шалгуур Лиллифорс р-утгын хамт, Шапиро-Вилксийн шалгуурыг хэрэглэнэ (Чимгээ бусад, 2018). Хэрэв оюутны сэтгэл ханамж нь хэвийн тархалттай бол хүйсийн хувьд Т шалгуур, үгүй бол Вилкоксон-Манн-Витнигийн шалгуураар; түвшин (курс), бүрэлдэхүүн/салбар сургуулийн хувьд ялгаатай эсэхийг шинжлэхдээ оюутны сэтгэл ханамж нь хэвийн тархалттай бол нэг чиглэлийн ANOVA, хэвийн биш бол Крискал Валлисийн шалгуурыг тус тус хэрэглэнэ.

Судалгааны үр дүн

Оролцогчдын демографик

Бид нийт 2600 оюутнаас асуулга авахаар төлөвлөсөн ба оюутан асуулгыг дутуу бичсэн бөглөсөн, бүх асуулгыг ижил бөглөсөн тухайлбал бүх үр дүнг 5 гэж бөглөсөн зэрэг үзүүлэлтийг хасвал хүчинтэй асуулга 2141 болсон. Бүрэлдэхүүн/салбар сургууль, хүйс, нас, түвшний дэлгэрэнгүй мэдээллийг хүснэгт 1-т үзүүлэв.

Хүснэгт 1. Түүврийн демографик үзүүлэлт

		Давтамж	Процент
Бүрэлдэхүүн/салбар сургууль	ШУС.БУС	257	12.0
	ШУС.НУС	323	15.1
	ШУС.ХУС	352	16.4
	ХШУИС	334	15.6
	ХЗС	341	15.9
	БС	363	17.0
	ОУХНУС	171	8.0
Хүйс	Эр	703	32.8
	Эм	1438	67.2
Нас	16	15	0.7
	17	222	10.4
	18	486	22.7
	19	464	21.7
	20	593	27.7
	21	272	12.7
	22	73	3.4
	23 ба түүнээс их	16	0.7
Түвшин	I	517	24.1
	II	533	24.9
	III	587	27.4
	IV	486	22.7
	V	18	0.8

Тайлбарлах статистик (descriptive statistics)

Б хэсгийн бүх хувьсагчийн хувьд минимум (мин.) ба максимум (макс.) нь 1 ба 5 байна. Өөрөөр хэлбэл хувьсагч бүрийн далайц нь 4 юм. Арифметик дундаж (дундаж) нь (2.8949,4.3765); стандарт хазайлт (ст.хаз.) нь (0.76283,1.21862); ассиметр (ассим.) нь (-1.145,0.006), эксцесс (эксц.) нь (-0.868,1.044) байна.

Хүснэгт 2. Хувьсагч бүрийн тайлбарлах статистик

	Давтамж	Мин.	Макс.	Дундаж	Ст.хаз.	Ассим.	Эксц.
s1	2141	1.00	5.00	3.8926	.76283	-.310	.086
s2	2141	1.00	5.00	3.7613	.86873	-.396	.007
s3	2141	1.00	5.00	4.0290	.81350	-.527	-.071
s4	2141	1.00	5.00	4.0121	.86243	-.645	.148
s5	2141	1.00	5.00	3.7697	.85584	-.467	.213
b1	2141	1.00	5.00	4.3765	.77235	-1.145	1.044
b2	2141	1.00	5.00	3.6464	.95196	-.379	-.166
b3	2141	1.00	5.00	3.5768	.94291	-.349	-.123
b4	2141	1.00	5.00	3.9958	.91890	-.758	.267
b5	2141	1.00	5.00	4.1032	.89238	-.847	.366
sur1	2141	1.00	5.00	3.7440	.87160	-.429	.068
sur2	2141	1.00	5.00	3.6263	.90870	-.425	.076
sur3	2141	1.00	5.00	3.5105	.98517	-.268	-.376
sur4	2141	1.00	5.00	3.4685	1.03831	-.303	-.431
sur5	2141	1.00	5.00	3.9178	.88854	-.635	.254
z1	2141	1.00	5.00	3.6333	.97664	-.485	-.003
z2	2141	1.00	5.00	3.1177	1.05466	-.148	-.433
z3	2141	1.00	5.00	2.9752	1.09495	-.060	-.576
z4	2141	1.00	5.00	2.9043	1.10930	-.028	-.611
z5	2141	1.00	5.00	2.9981	1.21862	-.051	-.868
o1	2141	1.00	5.00	3.7412	1.02142	-.620	-.046
o2	2141	1.00	5.00	2.9206	1.13864	-.078	-.729
o3	2141	1.00	5.00	3.3181	1.12872	-.315	-.543
o4	2141	1.00	5.00	2.8949	1.20034	.006	-.865
o5	2141	1.00	5.00	3.0841	1.11004	-.191	-.525
bu1	2141	1.00	5.00	3.9365	.99423	-.824	.305
bu2	2141	1.00	5.00	3.6161	.96683	-.481	.000
bu3	2141	1.00	5.00	4.1850	.89827	-1.080	.990
bu4	2141	1.00	5.00	3.1761	1.07708	-.262	-.431
bu5	2141	1.00	5.00	3.6296	1.11265	-.594	-.273
set	2141	1.00	5.00	3.4479	.87847	-.481	.363

Дотоод нийцэл

Б хэсгийн бүх хувьсагчийн Кронбах альфа утга нь 0.944, эхний 30 хувьсагчийн Кронбах альфа утга нь 0.941 байгаа нь “маш сайн” байна. Мөн хэсэг бүрийн хувьд Сургалт 0.830, Багш 0.857, Сургалтын зохион байгуулалт 0.846, Оюутны хөгжил 0.842 нь тус бүр “сайн”, Захиргааны ажилтан 0.913 нь “маш сайн”, Бусад 0.773 нь “хангалттай” нийцэлтэй байна.

Корреляцын шинжилгээ

Хэсэг бүрийн хувьд нийлбэр, тухайн хэсгийн хувьсагчийн корреляцыг SPSS 24 программаар тооцоолов. Үүнд: Сургалт хэсгийн хувьсагчдын хооронд 0.466–0.560, сургалтын нийлбэр (Sum_s)-тэй 0.757–0.779; Багш хэсгийн хувьсагчдын хооронд 0.456–0.722, нийлбэр (Sum_b)-тэй 0.699–0.842; Сургалтын зохион байгуулалт хэсгийн

хувьсагчдын хооронд 0.438–0.744, нийлбэр (Sum_sur)-тэй 0.738–0.813; Захиргааны ажилтан хэсгийн хувьсагчдын хооронд 0.571–0.803, нийлбэр (Sum_z)-тэй 0.766–0.893; Оюутны хөгжил хэсгийн хувьсагчдын хооронд 0.403–0.698, нийлбэр (Sum_o)-тэй 0.669–0.829; Бусад хэсгийн хувьсагчдын хооронд 0.319–0.542, нийлбэр (Sum_b)-тэй 0.656–0.760 байна. Өөрөөр хэлбэл хэсгүүдийн хувьсагч хооронд сул, дундаж, өндөр; нийлбэртэй өндөр хамааралтай байна. Хэсгийн нийлбэр, нийт нийлбэр (Sum_total), сэтгэл ханамж хувьсагчийн хамаарлыг Хүснэгт 3-д үзүүлэв.

Хүснэгт 3. Нийлбэр, сэтгэл ханамж хувьсагч хоорондын корреляци хамаарал

	Set	Sum_s	Sum_b	Sum_sur	Sum_z	Sum_o	Sum_bu	Sum_total
Set	1.000	.447	.431	.522	.563	.546	.633	.683
Sum_s	.447	1.000	.686	.564	.430	.396	.454	.727
Sum_b	.431	.686	1.000	.553	.438	.383	.447	.724
Sum_sur	.522	.564	.553	1.000	.546	.510	.600	.807
Sum_z	.563	.430	.438	.546	1.000	.590	.505	.789
Sum_o	.546	.396	.383	.510	.590	1.000	.546	.762
Sum_bu	.633	.454	.447	.600	.505	.546	1.000	.758
Sum_total	.683	.727	.724	.807	.789	.762	.758	1.000

Сэтгэл ханамж (set) хувьсагч ба бусад хэсгийн нийлбэрийн Спирманы коэффициент нь 0.447–0.683 байна. Мөн нийлбэрүүд хоорондоо 0.383–0.807 байна.

Хэвийн тархалт

Сэтгэл ханамжийн хувьсагч хэвийн тархалттай эсэхийг шинжилье.

H₀: Сэтгэл ханамжийн хувьсагч хэвийн тархалттай биш (p<0.05) таамаглал дэвшүүлье.

Колмогоров-Смирновын шалгуурын үр дүн болох p утга 0.000 байгаа ба энэ нь ач холбогдлын түвшин 0.05-аас бага тул сэтгэл ханамжийн хувьсагч (set) нь хэвийн тархалт байх тэг таамаглалыг үгүйсгэж байна.

Хүснэгт 4. Сэтгэл ханамжийн хувьсагчийн хэвийн тархалтын шалгуур

	Колмогоров-Смирнов			Шапиро-Вилкс		
	Статистик	Ч.з.	Ач.холб.	Статистик	Ч.з.	Ач.холб.
Сэтгэл ханамж	.239	2141	.000	.871	2141	.000

Энд. Ч.з. – Чөлөөний зэрэг

Мөн Шапиро-Вилксийн шалгуурын үр дүн p утга 0.000 байгаа нь ач холбогдлын түвшин 0.05-аас бас л бага байгаа тул хэвийн тархалт байх тэг таамаглалыг үгүйсгэв. Эндээс хувьсагч нь хэвийн биш байх нотолгоо оллоо. Ерөнхийдөө тус нотолгоо нь “сэтгэл ханамж” хувьсагчийн хувьд хэвийн тархалтыг үгүйсгэж байна.

Иймд оюутны сэтгэл ханамж нь хэвийн тархалттай биш тул хүйсийн хувьд дундаж утгын ялгаатай эсэхийг Вилкоксон-Манн-Витнигийн шалгуураар тооцоолов.

H₀: Хүйсийн хооронд оноо ялгаатай (p<0.05) таамаглал дэвшүүлье.

Эрэгтэй ба эмэгтэйчүүдийн сэтгэл ханамжийн тархалтын хооронд статистик ач холбогдлын түвшинд ялгаа байхгүй ($Z = -0.873$; $p = 0.383$) харуулж байна (Хүснэгт 5).

Хүснэгт 5. Оюутны сэтгэл ханамжийн статистик шалгуур (хүйс)

	Сэтгэл ханамж
Манн-Витни U	494508.000
Вилкоксон W	1529149.000
Z	-0.873
Статистик ач холбогдол (2-талт)	.383

Хүснэгт 6. Оюутны сэтгэл ханамж (хүйс)

	Хүйс	Давтамж	Дундаж ранк	Ранкийн нийлбэр
Сэтгэл ханамж	эр	1438	1063.39	1529149.00
	эм	703	1086.57	763862.00
	нийт	2141		

Түвшин (курс), бүрэлдэхүүн/салбар сургуулийн хувьд ялгаатай эсэхийг шинжлэхдээ оюутны сэтгэл ханамж нь хэвийн биш тул Крискал Валлисийн шалгуурыг хэрэглэнэ. Эхлээд түвшний хувьд авч үзье.

H_0 : түвшний хооронд оноо ялгаатай ($p < 0.05$) таамаглал дэвшүүлье.

Түвшин хоорондын оноо статистик ач холбогдлын түвшинд ($0.00 < 0.05$) ялгаатайг харуулж байна (Хүснэгт 7).

Хүснэгт 7. Оюутны сэтгэл ханамжийн статистик шалгуур (түвшин)

	Сэтгэл ханамж
Хи-квадрат	92.809
Чөлөөний зэрэг	4
Стат. ач. холбогдол	.000

Хүснэгт 8. Оюутны сэтгэл ханамж (түвшин)

	Түвшин	Давтамж	Дундаж ранк
Сэтгэл ханамж	I	517	1260.07
	II	533	1075.60
	III	587	928.87
	IV	486	1037.96
	V	18	1031.22
	Нийт	2141	

Бүрэлдэхүүн/салбар сургуулийн хувьд авч үзвэл:

H_0 : Түвшний хооронд оноо ялгаатай ($p < 0.05$) таамаглал дэвшүүлье.

Түвшин хоорондын оноо статистик ач холбогдлын түвшинд ($0.032 < 0.05$) ялгаатайг харуулж байна (Хүснэгт 9).

Хүснэгт 9. Оюутны сэтгэл ханамжийн статистик шалгуур (Бүрэлдэхүүн сургууль)

	Сэтгэл ханамж
Хи-квадрат	13.759
Чөлөөний зэрэг	6
Стат. ач. холбогдол	.032

Хүснэгт 10. Оюутны сэтгэл ханамж (БС)

	Бүрэлдэхүүн сургууль	Давтамж	Дундаж ранг
Сэтгэл ханамж	БС	363	1109.39
	ХШУИС	334	1116.79
	ХУС	352	1039.22
	ХЗС	341	1092.94
	ОУХНУС	171	1109.66
	ХУС	323	982.65
	БУС	257	1057.00
	Нийт	2141	

Хэлэлцүүлэг ба дүгнэлт

Судалгааны түүвэр нь эх олонлогийг бүрэн төлөөлж чадахуйц байна гэж үзэж байна. Тухайлбал, нийт болон бүрэлдэхүүн сургуулийн оюутны 10.0 – 13%, хүйсийн хувьд 1 : 2 харьцаа түүврийн хувьд ижил; түвшний хувьд 10.1 – 17.7% (V түвшнээс бусад) байна (МУИС, 2019).

Тайлбарлах статистикийн хувьд бүх хувьсагчууд орхигдсон утга байхгүй, минимум 1, максимум нь 5 байгаа нь өгөгдөлд шинжилгээ хийхэд зохимжтой байна. Харин түүврийн тоо 2141 тул хувьсагчууд нь хэвийн тархалт эсэхийг хэлбийлт, куртисос утгаар тодорхойлох нь зохимжгүй юм.

Хувьсагчуудаас дундаж (mean) хамгийн их нь $b1 =$ "багшийн мэргэжлийн мэдлэг, туршлага" буюу 4.3765 байгаа нь тус хувьсагчид оюутнууд хамгийн өндөр сэтгэл хангалуун байна гэж үзэж болохоор байна.

Дотоод нийцэл нь хэсэг бүр болон нийт хувьсагчдын хувьд сайн ба маш сайн байгаа нь найдварын зэрэг өндөр байна гэж үзэж байна. Иймд тус асуулга нь хэсэг бүрийг найдвартай илрүүлэх багаж гэж үзэж болно.

Корреляцын шинжилгээний хувьд үр дүнд авч үзсэн хос хувьсагч бүр нь тодорхой хэмжээгээр хамааралтай байна. Энэ нь үл хамаарах, бүлгээс гажууд хувьсагч байхгүйг илтгэж байна. Харин "сэтгэл ханамж" хувьсагчтай "хэсгийн нийлбэр" хувьсагч нь 0.683 хамааралтай байгааг сэтгэл ханамжийг хэсгийн нийлбэрээр илэрхийлэх боломж дундаж байгааг харуулж байна.

"Сэтгэл ханамж" хувьсагчийн оноо нь хүйсийн хувьд ялгаа нь статистик ач холбогдолгүй байна. Харин "түвшин" болон "бүрэлдэхүүн сургууль"-ийн хувьд ялгаа нь статистик ач холбогдолтой байна. Тухайлбал, "түвшин"-ий хувьд сэтгэл ханамж I түвшнийх хамгийн өндөр (1260.07), III түвшнийх хамгийн бага (928.87) гэж үзэж болно. Мөн I, II, III түвшин хүртэл буураад, IV түвшинд өсдөг гэж дүгнэж болно (Хүснэгт 8). "Бүрэлдэхүүн сургууль"-ийн сэтгэл ханамжийн хувьд НУС нь хамгийн бага (982.65) ба ХШУИС нь хамгийн өндөр (1116.79) байна (Хүснэгт 10).

Цаашдын судалгаа

Регрессийн болон дискриминант шинжилгээг хийж тэдгээрийн загваруудыг илрүүлэх хэрэгтэй байна. Демографик хувьсагчаар үндсэн 30 хувьсагч (s_1, \dots, bu_5) бүрийн хувьд хэвийн тархалтын шалгуурт тулгуурлан статистик ач холбогдлуудыг гаргах боломж байна. Үүний тулд фактор шинжилгээ хийж болох юм. Асуулгын В хэсгийн хариултын судалгааг хийнэ. Тухайлбал, тохирцыг сайжруулахын тулд В хэсгийн хариултыг ашиглаж болох юм.

Талархал

Тус судалгааны өгөгдлийг цуглуулсан Оюутан төгсөгчийн хэлтэс, өгөгдлийг цахим хэлбэрт оруулсан Элсэлт, бүртгэлийн хэлтсийн хамт олонд талархал илэрхийлье.

Ном зүй

- МУИС. (2016). МУИС-ийн стратеги төлөвлөгөө 2016 – 2024. УБ.
- МУИС. (2019). МУИС-ийн 2018 – 2019 оны хичээлийн жилийн тайлан.
- Чимгээ, Д., Болор, А., Энэрэл, А. (2018). SPSS нийгмийн шинжлэх ухааны статистик. УБ.
- Abdullah, F. (2005). HEDPERF vs. SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of Service Quality in Higher Education Sector. *Qual. Assur., Vol.13(4), pp.305-328*
- Abdullah, F. (2006). The development of HEDPERF: A new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies, Vol. 30(6), pp. 569-581*
- Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. *International Journal of Research & Method in Education Vol.29, No.1, pp 71-89*
- Abu Hasan, H. F., Llias, A., Rahman, R. A., Abd Razak, M. Z. (2008). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions. *International Business Research, Vol.1, No.3*
- Alnaser, A. S., Almsafir, M. K. (2014). Service Quality Dimensions and Students Satisfaction. *Journal of Advanced Social Research Vol.4 No.6*
- Angell, R.L., Troy W., Megick, H. P. (2008), Service quality in postgraduate education, *Quality Assurance in Education, Vol 16 Iss 3 pp. 236-254*
- Bahadori, M., Sadeghifar, J., Nejati. M., Hamouzadeh, P. & Hakimzadeh, M. (2011). Assessing Quality of Educational Service by the SERVQUAL model: Viewpoints of Paramedical Students at Tehran University of Medical Science. *Technics Technologies Education Management, Vol 4,*
- Beaumont, D. J. (2012). *Service Quality in Higher Education: The Students' viewpoint*, Manchester: University of Manchester
- Chacón-Moscoso, S., Sanduvete-Chaves, S. and Sánchez-Martín, M (2016). The Development of a Checklist to Enhance Methodological Quality in Intervention Programs. *Front. Psychol. 7:1811.*
- Fosu, F. F., Owusu, B. K. (2015) Understanding Ghanaian Students' Perception of Service Quality in Higher Education. *European Journal of Business and Management, Vol.7, No 9,*
- Hinkle, D.E., Wiersma W., Jurs S.G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. Boston: Houghton Mifflin
- Jalasi, A. B. (2014). Measuring Service Quality in Malaysian Polytechnic: Applying HEDPERF Model as New Measurement Scales for Higher Education Sector. *Business Research Colloquium (BRC)*
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory statistics. Second edition.*
- Onditi, E. O. Wechuli, T. W. (2017). Service Quality and Student Satisfaction in Higher Education Institutions: A Review of Literature. *International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 7, Issue 7, July 2017*

- Parasuraman, A., Valarie, A., Zeithaml & Berry, L. L. (1988)., SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing* 64(1): 12-37
- Prasad, R. K., Jha, M. K. (2013) Quality Measures in Higher Education: A Review and Conceptual Model. *Journal of Research in Business and Management, Volume 1~Issue 3, pp:23-40*
- Ramayah, A, Md.Zain, A. N. & Ahmad, H. B. (2007). Exploring the dimensions of service quality in higher education research.
- Taber, K. S. (2016). The Use of Chronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Res Sci Educ*
- Tan, K. C., Kek, S. W. (2004). Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in higher education, Vol, No. 1*
- Yousapronpaiboon, K. (2013). SERVQUAL: Measuring higher education service quality in Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116
- Vrana, V. G, Dimitriadis, S. G. & Karavasilis, G. J. (2015) Students' perceptions of service quality at a Greek higher education institute. *Int J. Decision Sciences, Risk and Management, Vol. 6, No1.*
- Zafiroopoulos, C., Vrana, V. (2008) Service quality assessment in a Greek higher education institute. *Journal of Business Economics and Management, 9:1,33-45*