

## Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийн амин чанар: Заах арга зүйн хандлага, мэргэжилтний өөртөө итгэх байдал

Загирын Тогтохмаа

Боловсролын судалгааны үндэсний хүрээлэн

Өгүүллийн мэдээлэл	ХУРААНГУЙ
<p><b>Түүх:</b></p> <p>Хүлээн авсан: 2022.11.20 Хэвлэхийг зөвшөөрсөн: 2022.12.26</p>	<p>Насан туршийн боловсролын салбарт ажиллаж буй багш нар насанд хүрэгчдэд боловсролын үйлчилгээг хүргэхэд чухал үүрэг гүйцэтгэж ирсэн боловч насанд хүрэгчдэд сургалт явуулдаг багш гэдэг мэргэжилтэн, мэргэжлийн бүлгийнх нь хувьд судлагдаагүй байна. Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нар өөрсдийгөө хэрхэн тодорхойлох нь мэргэжилтний хувьд хэн байх вэ, хэрхэн ажиллах вэ, нийгэмд ямар байр суурь эзлэх вэ гэдэг асуултын хариуг илэрхийлдэг мэргэжлийн толь учраас үүнийг судлах нь зайлшгүй чухал. Энэ судалгаанд насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын заах арга зүйн хандлага болон мэргэжлийн чадвартаа итгэж буй байдал гэх талаас нь тэдний мэргэжлийн амин чанарыг тодруулахыг зорьсон. Судалгааны хүрээнд таван насан туршийн боловсролын төвийн 35 багштай ярилцсан. Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нар заах арга зүйн хандлага болоод мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдлын үүднээс 1) дамжуулагч хандлагатай, өөртөө итгэлтэй багш; 2) дамжуулагч хандлагатай, өөртөө итгэлгүй багш; 3) ургуулагч хандлагатай, өөртөө итгэлтэй багш гэсэн ялгаатай амин чанар бүрдүүлжээ. Үүнийг насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийг хөгжлийг дэмжихэд харгалзах хэрэгтэй.</p>
<p><b>Түлхүүр үг:</b></p> <p>Мэргэжлийн амин чанар Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш Заах арга зүйн хандлага Мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдал Мэргэжлийн хөгжил</p>	
<p><b>Холбоо барих зохиогч:</b></p> <p>Загирын Тогтохмаа Боловсролын судалгааны үндэсний хүрээлэн <a href="mailto:togtokhmaa@mnier.mn">togtokhmaa@mnier.mn</a></p>	

### УДИРТГАЛ

Албан бүс – насан туршийн боловсролын салбарт ажиллаж буй багш нар, насанд хүрэгчдэд, тэр дундаа боловсрол, чадварын түвшин багатай насанд хүрэгчдэд боловсролын тасралтгүй үйлчилгээг хүргэхэд 1997 оноос хойш чухал үүрэг гүйцэтгэж ирсэн боловч тэднийг насанд хүрэгчдэд сургалт явуулдаг багш гэдэг мэргэжилтэн, мэргэжлийн бүлгийнх нь хувьд бага судалсан байна. Гэхдээ энэ нь зөвхөн Монголд ажиглагдаж буй зүйл биш. Ерөнхийдөө дэлхий нийтийн хэмжээнд насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийн амин чанар (professional identity)-ын асуудал нэн ялангуяа боловсролын албан тогтолцоонд харьяалагддаг багш нарынхтай харьцуулахад тун бага судлагджээ (Bierema, 2011). Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нар өөрсдийгөө хэрхэн тодорхойлох нь мэргэжилтний хувьд тэд хэн байх вэ, хэрхэн ажиллах вэ, нийгэмд ямар байр суурь эзлэх вэ гэдэг асуултын хариуг илэрхийлдэг мэргэжлийн толь учраас үүнийг судлах нь зайлшгүй чухал (Beauchamp & Thomas, 2009 нарын Sachs, 2005-аас эшилснээр; Yeung, Craven & Kaur, 2014). Тодруулбал насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийн амин чанарыг судална гэсэн үг. Мэргэжлийн амин чанар гэдэг нь тухайн нэг мэргэжлийн бүлэг хүмүүсийн хоорондоо ижилсэх

Санал болгож буй эшлэл:

Тогтохмаа, З. (2022). Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийн амин чанар: Заах арга зүйн хандлага, мэргэжилтний өөртөө итгэх байдал. *Боловсролын судалгааны монголын сэтгүүл*, 27(1). 53–65. DOI: <https://doi.org/10.56380.v27.5>

онцлог чанар, тэрхүү ижилсэх чанар нь бусад мэргэжлийн бүлгээс тэднийг ялгах чанар болдог. Энэхүү судалгаагаар Монголын боловсролын албан бус салбар дахь насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийн амин чанарыг тодруулахаар зорьлоо. Ингэхдээ насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нар 1) заах арга зүйн хандлага, 2) мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэж буй байдал гэсэн үзүүлэлтийн хүрээнд тэд өөрсдийгөө хэрхэн тодорхойлж байна вэ гэдэгт анхаарсан болно.

## **СЭДВИЙН СУДЛАГДСАН БАЙДАЛ**

### ***Мэргэжлийн амин чанар***

Амин чанар бол нарийн, төвөгтэй ойлголт. Үүнийг хэн нэгний өөрийнхөө талаар хэлсэн түүх гэж ерөнхийд нь ойлгож болно (Akkerman & Meijer, 2011; Rodgers & Scott, 2008). Өмнөх судалгаануудаас дүгнэн үзвэл, амин чанар гэх ойлголтыг тодорхойлох дөрвөн шинж байна. *Нэгдүгээрт*, амин чанар бол хам орчин (контекст)-оос хамааралтай (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Gee, 2001; Nichols, Schutz, Rodgers & Bilica, 2016; Rodgers & Scott, 2008). Хам орчин гэдэг нь насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багшийн харьяалагдаж буй орчин юм. Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш мэргэжлийн хийгээд хувийн амьдралын хэд хэдэн орчинд зэрэг харьяалагдаж болно. Жишээ нь гэр бүл, насан туршийн боловсролын төв, мэргэжлийн хамтлагууд, боловсролын хөтөлбөрүүд гэх мэт. Үүнээс гадна багшийн хамаарагдах орчин нь зөвхөн түүний ажил мэргэжлийн орчинтой холбоотой байж болно. Судлаач Бэйжаард, Вэрлүүп, Вэрмунт (2000) нар багшийн хам орчин нь “сургуулийн соёл болон багшийн өөрийнх нь арга зүйн онцлог (хууд. 752)”-оос бүтэх бөгөөд энэхүү хам орчин нь багшийн мэргэжлийн амин чанарыг тодорхойлох нэг чухал хүчин зүйл юм гэсэн байдаг. Энэхүү санаа Бэйжаард, Мэйжер, Вэрлүүп нарын 2004 онд хийсэн анализ судалгаанд давтагдсан байна. Гэхдээ тэд нэг сургуулийн орчинд багш тус бүрийн бий болгосон заах арга зүйн ялгаатай “соёлууд” байж болно гэдгийг шинээр тодруулсан (Beijaard, Meijer, Verloop, 2004). Энэ нь сургууль гэх нэг бүхэл хам орчин дотор олон янзын дэд хам орчин байж болохыг хэлсэн хэрэг. *Хоёрдугаарт*, олон янзын дэд хам орчныг үүсгэдэг, түүнд харьяалагддагийн хувьд, амин чанар нь олон янз байна (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Rodgers & Scott, 2008). Үүнийг эмпирик судалгаануудын үр дүнгээр баталж болно. Жишээ нь, багш бэлтгэдэг их сургуулийн багш нарын хувьд өөрсдийгөө сургуулийн багш; дээд боловсролын байгууллагын багш; багш нарын багш; судлаач; багш гэх мэт олон янзаар тодорхойлсон байна (Swennen, Jones & Volman, 2010). Өөр нэг судалгаагаар (Caza & Creary, 2016), их сургуулийн багш нар нь “багш болон судлаач” гэсэн амин чанарын аль алиныг нь бүрдүүлсэн байдгийг тогтоосон нь өмнөх судалгаатай адил боловч ихээхэн ерөнхий үр дүн юм. Судлаач Биерэма (2011) насанд хүрэгчидтэй ажилладаг мэргэжилтэн байсан замналаа эргэцүүлсний үндсэн дээр, насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багшийн амин чанар олон янз байж болно, гэхдээ тэдгээр нь юу гэдэг нь хараахан мэдэгдээгүй байна гэж тэмдэглэсэн байдаг. Үнэндээ энэ нь бидний судалгааны хэрэгцээг тодорхой харуулж байгаа юм. *Гуравдугаарт*, харилцан холбоо хийгээд сэтгэл хөдлөл амин чанарт их нөлөөтэй. Аливаа хүний амин чанар нь тухайн хувь хүн өөрийгөө хэрхэн ойлгож, тодорхойлж байгаагаар нь илэрхийлэгдэх боловч тухайн хүний талаарх бусдын ойлголт, тодорхойлолт тэрхүү илэрхийлэлд нөлөөлдөг. Тиймээс харилцан холбоо бол хувь хүн амин чанараа бүрдүүлэхэд зайлшгүй байх ёстой элемент мөн (Beauchamp & Thomas, 2009; Davey, 2013; Rodgers & Scott, 2008). Тухайн хүний харьяалагдах хам орчин олон янз байхын хэрээр ялгаатай олон харилцан холбоо буюу хамаарал үүснэ. Улмаар энэхүү олон янз харилцан холбоо нь ялгаатай сэтгэл хөдлөлийг үүсгэж байдаг (Nichols et al., 2016; Schutz, Nichols & Schwenke, 2018; Zembylas, 2003). Сэтгэл хөдлөл нь багшийн амин чанарыг бүрдүүлэхэд чухал нөлөө үзүүлдэг “нийгэм хийгээд соёлын харилцан нөхцөлдсөн ухагдахуун” аж (Zembylas, 2003). Флорес, Дэй (2006) нарын үзсэнээр, багшийн заах арга зүй, хандлагад тэдний мэдэрч буй сэтгэл хөдлөл нөлөөлдөг байна. Шүц, Николс, Швенке (2018) нар энэхүү санааг давтсан боловч багшийн мэдэрч буй сэтгэл хөдлөл бүр түүний мэргэжлийн амин чанарт нөлөөлөх боломжгүй гэдгийг тодруулжээ. *Дөрөвдүгээрт*, амин чанар нь тасралтгүй, тиймээс динамик шинжтэй (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Davey, 2013; Gee, 2001; Rodgers & Scott, 2008). Амин чанар нь байнгын хөдөлгөөнд оршдог, ялгаатай цаг хугацаа, газар орон, хам орчинд тасралтгүй үргэлжилдэг үйл явц юм (Beijaard, Meijer & Verloop,

2004; Gee, 2001). Тиймээс “Яг энэ цаг мөчид би хэн бэ?” гэдгээс гадна “Би хэн болох вэ?” гэх асуултын хариу ч амин чанарт байдаг аж (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, p. 122).

Дээрх онцлогуудыг нийлүүлээд, амин чанар гэдэг нь нь хам орчноос хамааралтай, олон янз, харилцан холбоо, сэтгэл хөдлөлөөр нөхцөлдсөн “түүх” бөгөөд энэ нь тасралтгүй өөрчлөгдөж байдаг гэж дүгнэж болох юм. Аккерман, Мэйжер (2011) нарын судалгаа амин чанарын эдгээр онцлогийг тэлсэн байдаг. Тэд амин чанарын хос, гэхдээ өөр хоорондоо эсрэг шинж чанар бүхий онцлог шинжийг тодорхойлсон. Тэднийхээр (Akkerman & Meijer, 2011) амин чанар нь ялгаатай хам орчин, харилцан холбооноос үүдэн олон янз байх ч эдгээр олон янз байдал нь нэгдсэн би үзэл баримтлалын дор цугларах тул амин чанар “ганц буюу нэг бүхэл” байна гэжээ. Түүнчлэн ялгаатай хам орчин, цаг хугацаанаас үүдэн байнгын өөрчлөлтөд байдаг учраас амин чанар нь үргэлжилсэн буюу тасралтгүй өөрчлөгдөх шинжтэй, гэвч тодорхой нэг хам орчин, цаг хугацаанд амин чанар нь үргэлжилсэн биш буюу зогсонги байна гэсэн (Akkerman & Meijer, 2011). Энэ санаа Бэйжаард, Мэйжер, Вэрлүүп (2004) нарын судалгаанд мөн дурдагдсан байх бөгөөд тэднийхээр амин чанар бол “Яг энэ мөчид би хэн бэ?”, “Би хэн болох вэ?” гэдгийн илэрхийлэл гэж үзсэн байдаг. Бидний ойлгож байгаагаар, эхний асуулт нь амин чанарын зогсонги байдлыг, хоёр дахь асуулт нь амин чанарын үргэлжилмэл байдлыг тус тус харуулж байх талтай. Кэлтерманс (2009) амин чанар гэдэг нь тодорхой цаг хугацаа, хам орчны бүтээгдэхүүн болохоос гадна туршлагаа эргэцүүлэн ойлгох тасралтгүй үйл явц хэмээн тодорхойлсон байдаг нь амин чанарын зогсонги хийгээд үргэлжилмэл шинж чанартай төстэй аж. Тодорхой цаг хугацаа, хам орчны бүтээгдэхүүн гэдэг нь амин чанарын зогсонги талыг, харин туршлагаа эргэцүүлэх тасралтгүй үйл явц гэдэг нь амин чанарын үргэлжилмэл байдлыг илтгэж байна. Жог, Кару (2017) нар ч гэсэн мэргэжлийн амин чанар бол тогтонги хийгээд үргэлжилмэл шинжтэй гэж дурдсан нь Аккерман, Мэйжер (2011) нарын санаатай давхцана. Эцэст нь Аккерман, Мэйжер (2011) нар багшийн мэргэжлийн амин чанар нь хувь хүний давтагдашгүй мөн чанар, гэхдээ үүнд нийгмийн орчин нөлөөтэй, тиймээс амин чанар нь хувийн мөртлөө нийгмийн шинжтэй гэж тодорхойлсон. Өмнө дурдсан амин чанарын харилцан холбооны шинж чанар нь судлаачдын тодотгосон нийгмийн шинжийг илтгэнэ. Эдгээр шинж чанарыг хамтатгавал, амин чанар нь нэгэн зэрэг нэгдмэл боловч олон янз, үргэлжилсэн боловч зогсонги, хувийн боловч нийгмийн шинжтэй (Akkerman & Meijer, 2011). Үүнд үндэслэн тодорхойлбол, хэн нэгний (тухайлбал насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш) амин чанар гэдэг бол ялгаатай олон янзын харилцан холбоо, сэтгэл хөдлөлөөр үүсгэгдэж байдаг ялгаатай олон хам орчноор нөхцөлдсөн үргэлжилсэн боловч тодорхой цаг хугацаа, хам орчинд зогсонги байдаг; олон янз боловч нэгдмэл; хувийнх боловч нийгмийн шинжтэй зүйл юм. Үүнээс амин чанар хэмээх ухагдахууны нарийн, төвөгтэйг харж болно. Тийм ч учраас энэхүү ойлголтыг бүрэн дүүрэн тодорхойлсон, нийтээр зөвшөөрсөн тодорхойлолт өдгөө хүртэл алга (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Izadina, 2013).

Гэхдээ энэ судалгаанд насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын заах арга зүйн хандлага болон мэргэжлийн чадвартаа итгэж буй байдал гэх талаас нь тэдний амин чанарыг тодруулахыг зорьсон билээ. Учир нь багшийн заах арга зүйн хандлага нь багшийн зан үйл буюу үйлдэлд нөлөөлөх бөгөөд энэхүү үйлдэл нь түүний мэргэжлийн амин чанарын нэг чухал хэсэг (Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Caza & Creary, 2016). Түүнчлэн насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш өөрөө мэргэжлийн үйл ажиллагааны гүйцэтгэл, үр чадвартаа хэр итгэлтэй байгаа буюу өөртөө итгэх байдал нь түүний мэргэжлийн амин чанарт чухал нөлөөтэй (Richardson & Watt, 2018).

### ***Заах арга зүйн хандлагууд***

Багшийн заах арга зүйн хандлагыг ойлгоход судлаач Пратт (1992)-ын гаргалгаа өнөөг хүртэл үнэ цэнээ алдаагүй байна. Түүнийхээр багш нар заах арга зүйн хандлагынхаа хувьд дамжуулагч, дагуулан сургагч, хөгжүүлэгч, ургуулагч, нийгмийн шинэчлэлд дуудагч гэсэн таван хэв шинжээр ялгагддаг аж (Pratt, 1992). Дамжуулагч арга зүйн хандлага нь багшлах үйл явц бол суралцагчдад тодорхой мэдлэгийг дамжуулах явдал бөгөөд ийм хандлагатай багшийн хувьд мэдлэгийг амжилттай дамжуулахын тулд түүний мэргэшсэн салбарын мэдлэг, тэрхүү мэдлэгээ бүрэн дүүрэн эзэмшсэн байхыг нэн чухалд тооцдог (Pratt, 1992). Тэгвэл дагуулан сургагч хандлага нь бол суралцагчдыг сурч байгаа чиглэлийн мэргэжлийн бүлэг буюу үнэт зүйл, хандлага, үзэл санаагаараа

ижилсдэг нэг олонлогт нь нэгтгэхийг суралцах үйл явц гэж үздэг. Ийм хандлагатай багш нарын хувьд тухайн олонлог буюу мэргэжлийн бүлэг, түүний үйл ажиллагааны амьд жишээ болох замаар суралцагчдаа тэрхүү бүлэгт уусан ороход нь тусална (Pratt, 1992). Хөгжүүлэгч арга зүйн хандлага нь суралцагчдын өмнө нь мэдэж байсан зүйл дээр мэдээлэл, мэдлэг нэмэхээр суралцах, багшлах үйл явц хязгаарлагдахгүй, харин суралцагчдыг бүтээлчээр боддог болгон хөгжүүлэх нь гол зүйл гэж үздэг (Pratt, 1992). Ийм хандлагатай багш нар суралцагчдаа хэрхэн бодох, хэрхэн бүтээлчээр бодох, судалж байгаа мэргэжил, агуулгын хүрээнд мэргэшсэн хүн шиг хэрхэн бодоход сургахад голлон анхаардаг аж (Pratt, 1992). Харин үргүүлэгч хандлага нь суралцагчдын өөрийгөө чиглүүлэн суралцах чадамжид суурилах бөгөөд энэ нь суралцагч сурах үйл явцаа өөрөө удирдсан нөхцөлд хамгийн сайн сурахаас гадна сурахыг хүссэн зүйлдээ илүү итгэл төгс байдаг гэсэн санааг агуулдаг (Pratt, 1992). Ийм хандлагатай багш нарын хувьд суралцагчдаа урамшуулах, дэмжих, ойлгох замаар тэднийг анхаарахын зэрэгцээ хүрч болохуйц, учир утгатай үр дүнг тэднээс шаардан сорьдог аж (Pratt, 1992). Эцэст нь нийгмийн шинэчлэлд дуудагч арга зүйн хандлага нь хүн бүрийн сайн сайхныг хангасан нийгмийг бүтээх үзэл, зарчмуудыг суралцагчдад ойлгуулах, тэдэнд ийм хандлагыг суулгахад анхаардаг (Pratt, 1992). Праттын тодорхойлсон багшийн арга зүйн хандлагын эдгээр таван хэв шинжийн ялгаа нь дээрх тайлбаруудаас тодорхой харагдаж байна. Гэхдээ эдгээр таван хэв шинжийн аль нэгийг сайн эсвэл муу гэж үзэхгүй, харин тухайн багшийн итгэл үнэмшил, үнэт зүйл, мэргэжлийн зан үйлтэй холбоотойгоор гарч буй ялгаатай хандлагууд гэдгийг тэрээр онцолжээ (Pratt, 1992).

### ***Мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдал***

Мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдал нь тухайн хүний мэргэжлийн амин чанарын салшгүй нэг хэсэг юм. Кэлтерманс (2009; 2018) үүнийг багшийн мэргэжлийн амин чанарын үнэлгээний тал гэж тодорхойлсон байдаг. Түүнийхээр энэ нь тухайн багш мэргэжлийн гүйцэтгэлээ хэрхэн үнэлж байгааг харуулах бөгөөд “Би ажлаа хэр сайн хийж байна вэ?” гэсэн асуултын хариу аж (Kelchtermans, 2009; 2018). Эхлээд багш өөрийн ажлын гүйцэтгэлээ үнэлнэ, хэрэв тэрхүү үнэлгээний үр дүндээ сэтгэл хангалуун байвал мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдал нь эерэг буюу сайн байна гэсэн үг. Эсрэгээр нь ажлын гүйцэтгэлдээ сэтгэл хангалуун бүс байвал өөртөө итгэх байдал нь сөрөг буюу сул байх нь. Канринус нар (2011; 2012), Бергэр, Ван (2018) нарын судлаачид “өөрийн үнэлэмж” гэдэг нэр томьёо хэрэглэсэн боловч үүнийг хэрхэн тодорхойлсон нь Кэлтермансынхтай ижил агуулгатай байна. Тухайлбал Канринус нар (2011; 2012) өөрийн үнэлэмж гэдэг нь ямар зан үйлийг давтах вэ гэдгийг багшид хэлдэг зүйл гэсэн. Багш эхлээд гүйцэтгэлээ үнэлнэ, хэрэв үнэлгээний үр дүндээ сэтгэл хангалуун байвал тэрхүү сайн үр дүнг авчирсан зан үйлийг давтана гэсэн үг. Харин Бергэр, Ван (2018) нарын үзсэнээр өөрийн үнэлэмж гэдэг нь ажил мэргэжлийн үүргээ хэр амжилттай биелүүлсэн талаарх багшийн өөрийн итгэл үнэмшил гэжээ. Тэгэхээр эдгээр судлаач ялгаатай нэр томьёо хэрэглэсэн боловч ижил зүйлийн тухай буюу багшийн мэргэжлийн амин чанарын өөрийн үнэлгээ, түүнээс урган гарсан өөртөө итгэх байдлын тухай хөндсөн байна. Энэ судалгаанд бид мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдал гэдэг нэршлээр нь хэрэглэсэн болно. Мэргэжлийн ажил үүргээ хэрхэн гүйцэтгэж байгаагаа үнэлэх нь багшийн мэргэжлийн амин чанартай нягт холбоотой (Richardson & Watt, 2018) учраас тэрхүү үнэлгээнээс үүдэлтэй мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдал нь мэргэжлийн амин чанарыг ойлгоход зайлшгүй хэрэгтэй нэг элемент гэж үзэж байгаа юм.

Багшийн өөртөө итгэх байдал нь түүний мэдэрч, илэрхийлж буй сэтгэл хөдлөлөөр илэрч болно. Мэргэжлийн гүйцэтгэлдээ сэтгэл хангалуун, өөртөө итгэлтэй багш нар таатай сэтгэл хөдлөлийг мэдрэх бөгөөд эдгээр нь Флорес, Дэй (2006) нарын нэрлэснээр ажилдаа сэтгэл хангалуун байх, ажилдаа дуртай байх, ажлаараа бахархах, ажлаасаа баяр баясал авах гэх мэт байж болно. Эсрэгээр нь мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэл муутай багш нар сэтгэл гонсойх, гэмших, гуних, өөрийн мэргэжлийн идеалдаа хүрч чадахгүйгээс ичих гэх зэрэг сэтгэл хөдлөлийг мэдэрдэг байна (Flores & Day, 2006). Өөртөө итгэх байдлын илэрхийлэл болсон эдгээр таатай хийгээд таагүй сэтгэл хөдлөл нь багшийн амин чанарыг бүрдүүлэхэд нэг бол дэмжинэ, нөгөө бол сорино. Тодруулбал мэргэжилтний хувьд таагүй сэтгэл хөдлөл мэдэрдэг бол энэ нь түүний мэргэжлийн итгэл үнэмшил, амин чанартаа эргэлзэх нөхцөл болж магад (Nichols et al., 2016; Schutz, Nichols & Schwenke, 2018).

Үүнтэй адилаар таатай сэтгэл хөдлөлийг мэдэрдэг багшийн хувьд мэргэжлийн итгэл үнэмшил, үнэт зүйл, хандлагыг нь улам батжуулах талтай (Nichols et al., 2016; Schutz, Nichols & Schwenke, 2018).

### **Монголын хам орчин**

Монголын боловсролын албан бус хэлбэр нь насанд хүрэгчид, түүн дотор боловсрол, чадвар сул насанд хүрэгчдэд онцгойлон чиглэж, тэдэнд шаардлагатай боловсролын үйлчилгээг хүргэх замаар тэдний ажил эрхлэлтийг дэмжих, ядуурлыг бууруулах зорилготой (Батчулуун, 2019). Уг тогтолцооны хүрээнд насан туршийн боловсролын зургаан чиглэлийн хөтөлбөр насанд хүрэгчдэд нээлттэй байгаа нь гэр бүлийн боловсрол; иргэний боловсрол; ёс зүй төлөвшлийн боловсрол; гоо зүйн боловсрол; амьдрах ухааны боловсрол; шинжлэх ухааны боловсролын хөтөлбөр юм (Боловсрол, шинжлэх ухааны яам [БШУЯ], 2013а; Боловсролын тухай хууль, 2016). Эдгээр хөтөлбөрийг “Насан туршийн боловсролын төв” гэгдэх боловсролын тусгай бүтцээр дамжуулах бөгөөд ийм төв Монгол улсын хэмжээнд 351 байна (Насан туршийн боловсролын үндэсний төв [НТБҮТ], 2018). Эдгээр төвийн дийлэнх буюу 94.0% нь ямар нэг байгууллага, тодруулбал ихэнх тохиолдолд сургууль түшиглэсэн байх бөгөөд хүн ам багатай газарт ийм төвүүд бий (НТБҮТ, 2018). Харин ямар нэг байгууллага түшиглэлгүйгээр үйл ажиллагаагаа бие явуулдаг төв улсын хэмжээнд 22 байх бөгөөд тэдгээр нь дандаа хүн амын төвлөрөл ихтэй хот, аймгийн төвүүдэд байршдаг аж (НТБҮТ, 2018). Эдгээр бие даасан төв нь хэд хэдэн ажилтантай бөгөөд санхүүжилтээ улсын төсвөөс шүүд (сургууль дамжихгүйгээр) авдаг. Ийнхүү бие даасан төв нь байгууллага түшиглэсэн төвөө бодвол хүний, санхүүгийн хийгээд материаллаг нөөцөөр давамгайл түл насанд хүрэгчдэд санал болгодог боловсролын үйлчилгээний тоо, төрөл нь олон байх хандлагатай, тэр хэрээр олон насанд хүрэгчийг үйл ажиллагаандаа татдаг байх талтай.

Насанд хүрэгчдийн суралцах үйл явцыг чиглүүлэх үүрэгтэй багш нар энэ салбарт ажилладаг нийт хүний 76.0%-ийг бүрдүүлдэг (НТБҮТ, 2018). Тэдний 30.3% нь бие даасан төвд ажилладаг бол үлдсэн нь байгууллага түшиглэсэн төвд харьяалагддаг аж (НТБҮТ, 2018). Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын үндсэн үүрэг нь насанд хүрэгчдэд сургалт явуулах боловч тэдний ажлын байрны тодорхойлолтод 13 үйл ажиллагааг дурдсан байдаг. Эдгээр үйл ажиллагааг агуулгаар нь гурван хэсэгт хувааж болох бөгөөд энэ нь 1) суралцагчдын боловсролын хэрэгцээг судлах, тохирох агуулга, арга зүйг ашиглан олон төрлийн сургалтыг зохион байгуулах, сургалтын хөтөлбөр, төлөвлөгөө боловсруулах гэх мэт насанд хүрэгчдэд багшлахтай шүүд холбоотой үйл ажиллагаа; 2) бусад байгууллагатай хамтрах, мэдээллийн бааз бүрдүүлэх, тайлагнах гэх мэт бусад үйл ажиллагаа; 3) насанд хүрэгчдийн оролцоог нэмэгдүүлэх үйл ажиллагаа юм (Боловсрол, соёл, шинжлэх ухааны яам [БШУЯ], 2010а).

Мэргэшлийн хувьд насанд хүрэгчтэй ажилладаг багш нь дээд боловсролтой, үүн дотор багшийн мэргэжлээр төгссөн байх шаардлагатай (БШУЯ, 2010а). Гэвч багш бэлтгэдэг их сургуулийн хөтөлбөрт насанд хүрэгчдийн суралцахуй хийгээд багшлахуйн агуулга, дидактик огт тусгагдаагүйг харуулсан судалгаа бий (Батчулуун ба бусад., 2009). Энэ нь тодорхой хичээлийг хүүхдэд заах арга зүйд суралцсан багш нар насанд хүрэгчдийн суралцах үйл явцыг чиглүүлж байгааг илтгэж байна. Гэхдээ “багш, насан туршийн боловсрол” гэсэн мэргэжлийн индекс 2014 онд батлагдаж (БШУЯ, 2014), тэр ондоо Монгол Улсын Боловсролын Их Сургуульд Насан туршийн боловсролын тэнхим байгуулагдсан нь насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарыг анхан шатнаас нь бэлтгэх боломж бүрдсэн. Уг тэнхим сүүлийн гурван жилд 26 насанд хүрэгчтэй ажилладаг багшийг бэлтгэн гаргасан байна (Эрдэнэцэцэг, 2019).

Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийн тасралтгүй хөгжлийг дэмжих үйл ажиллагааг ялгаатай түвшинд зохион байгуулах ёстойг бодлогын баримт бичгүүдээс харж болно. Үндэсний түвшинд Насан туршийн боловсролын үндэсний төв энэхүү үйл ажиллагааг хариуцах (Боловсролын тухай хууль, 2016) бол аймаг, дүүргийн түвшинд орон нутгийн Боловсролын газар энэ чиг үүргийг хүлээжээ (БШУЯ, 2013b). Байгууллагын түвшинд насан туршийн боловсролын төвийн захирал, менежерүүд багшийнхаа мэргэжлийн тасралтгүй хөгжлийг хангах үүрэгтэй (БШУЯ, 2010b) бол хувь хүний түвшинд, насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш өөрөө өөрийнхөө мэргэжлийн

тасралтгүй хөгжлийг хариуцах ёстой аж (БСШУЯ, 2010а). Гэвч үндсэндээ төсөв дутагдалтайгаас насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийн хөгжлийг дэмжих үндэсний болон аймаг, дүүргийн түвшин дэх үйл ажиллагаа хангалтгүй байсаар ирсэн юм (Албан бус боловсрол, зайны сургалтын үндэсний төв [АББЗСҮТ], 2009; 2012; Батчулуун, 2019). Тиймээс, насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийн хөгжлийн асуудал үндсэндээ хувь багшийн өөрийнх нь үүрэг хариуцлага болон үлджээ.

### **АРГА ЗҮЙ**

Энэ судалгаагаар насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийн амин чанарыг тодорхойлогч элементүүд болохын хувьд тэдний заах арга зүйн хандлага, мэргэжилтний өөртөө итгэх байдлыг авч үзсэн. Тодруулбал уг судалгаа нь дараах хоёр асуултын хариулыг олох зорилготой: 1) насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нар заах арга зүйн ямар онцлог хандлагатай вэ?; 2) насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нар мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэж байна уу?

Судалгаанд Улаанбаатар хотын бие даасан таван насан туршийн боловсролын төвийг сонгосон. Учир нь өмнө дурдсанчлан бие даасан төвүүд нь нөгөө хэлбэрийн төвтэй харццуулахад нөөц сайтай учраас насанд хүрэгчдэд зориулсан сургалт, боловсролын үйлчилгээг тогтмол хийгээд тасралтгүй явуулдаг. Түүнчлэн “сургууль бол зөвхөн хүүхдэд зориулсан газар” гэх хандлага насанд хүрэгчдийн дунд түгээмэл (АББЗСҮТ, 2009) учраас сургууль дотор байрладаг насан туршийн боловсролын төвүүдийн үйл ажиллагаанд хамрагдахдаа ичих, эмээх, дургүйцэх хандлагатай (Zagir, 2014). Эдгээр таван төв нь өөрийн гэсэн байртай эсвэл сургуулийн барилгаас өөр газар түрээслэн үйл ажиллагаа явуулдаг бөгөөд бусад төвтэй харьцуулахад төвийн үйл ажиллагаанд насанд хүрэгчид ихээр хамрагдаж байж болох талтай. Иймээс тэдгээр төвийн багш нарын хувьд насанд хүрэгчидтэй харилцаж, тэдний сургалтын үйл ажиллагааг чиглүүлэх ажлыг тогтмол хийдэг байх хандлагатай тул тэднийг судалгааны үндсэн зорилтот бүлгээр сонгон авсан юм.

Мэргэжлийн амин чанар гэх субъектив шинж чанартай асуудлыг судлахад чанарын арга зүй хамгийн тохиромжтой (Bron & Jarvis, 2008; Kelchtermans, 2009) тул энэ судалгаанд хагас бүтэцчилэгдсэн, хүүрнэл ярилцлагын аргыг ашигласан (Anderson & Kirkpatrick, 2015). Ярилцлагын асуултыг Унгар улсын Өтвөш Лорандын их сургуулийн Боловсрол, сэтгэл судлалын факультетийн Судалгааны ёс зүйн хороо хянаж, зөвшөөрсөн болно (зөвшөөрлийн дугаар: 2019/232). Сонгосон таван төвийн 35 багштай сайн дурын үндсэн дээр ярилцсан. Эдгээр багшийн 33 нь эмэгтэй, дундаж нас 35.9, дундаж ажлын туршлага 5.4 жил байсан юм.

Сэдэвчилсэн анализ (thematic analysis)-ын аргаар цуглуулсан мэдээлэлд дүн шинжилгээ хийсэн. Энэ арга нь цуглуулсан бүх мэдээллийн дотор ил болон далдаар дүрслэгдсэн туршлага, үзэл бодол, зан үйлийн нийтлэгийг ойлгоход тохиромжтой байдаг (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2013). Энэ утгаараа уг арга нь насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын заах арга зүйн хандлага, мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдлын талаарх ойлголтыг нийт цуглуулсан мэдээлэл дотор нэгтгэн дүгнэх, үүнээс нийтлэг ойлголтыг шигшин гаргахад бидэнд тусална. Мэдээлэлд дүн шинжилгээ хийхдээ дараах үе шатаар ажилласан: 1) бүх ярилцлагын аудио бичлэгийг нэгбүрчлэн буулгасан; 2) байж болох сэдвүүдийн эхний хувилбарыг гаргасан; 3) цуглуулсан бүх мэдээлэлд аль сэдвүүд давтагдаж буйг тодорхойлсон; 4) тэдгээр сэдвүүдийг дахин шалгаж, боломжтой бол бүлэглэсэн; 5) тодорхойлсон сэдвүүдэд эцсийн шалгалт хийж, түүнийг батлах ярилцлагын хэсгүүдийг нэмсэн.

### **ҮР ДҮН**

Багшийн заах арга зүйн хандлагыг тодруулахдаа бид сургалтаа ямар арга барилаар, хэрхэн зохион байгуулдаг талаар багш нараас шууд асуулгүйгээр тэд өөрсдийн мэргэжлээ болон өөрсдийгөө мэргэжилтний хувьд хэрхэн тодорхойлснийг нь тодруулсан. Учир нь багшийн мэргэжлийн зан үйл буюу заах арга зүйн онцлог нь тэд мэргэжлээ болон өөрийгөө мэргэжилтний хувьд хэрхэн тодорхойлж буй байдлаас харагддагийг баталсан судалгаанууд бий (Жишээ нь Caza & Creary, 2016).

Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын олонхын хувьд тэдний ажил мэргэжил нь насанд хүрэгчдэд мэдлэг, мэдээлэл дамжуулдаг онцлогтой хэмээн үзсэн байна. Улмаар мэргэжилтний хувьд өөрийгөө хэрхэн тодорхойлж буй байдал нь мэргэжлээ хэрхэн тодорхойлж үзсэнтэй нягт холбоотой байсан. Тодруулбал тэдний хувьд насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш олон талын мэдлэгтэй, чадварлаг хүн байх ёстой гэж үзжээ.

Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш олон талын мэдлэг чадвар, үр чадвар эзэмших хэрэгтэй. Насанд хүрэгчидтэй ажиллаж байгаа учраас өөрийгөө илүү чадваржуулах хэрэгтэй. Манайхыг зориод ирсэн хүнд хэрэгтэй мэдлэг, мэдээлэл, үр чадварыг өөрт нь дамжуулж өгч чадаж байгаа нь багш хүний үнэт зүйл юм уу гэж бодож байна. (Судлуулагч #9)

Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш бол олон талын мэдлэгтэй, тэд нар янз янзын одоо бид нарын мэдээгүй юмыг бараг хүсэж байдаг, тэр хэмжээгээр өөрийгөө дандаа хөгжүүлж байх ёстой. (Судлуулагч #18)

Насанд хүрэгчдэд хэрэгтэй мэдлэг, чадварыг олгохын тулд багш нь маш их мэдлэгтэй, чадвартай хүн байх ёстой. (Судлуулагч #25)

Хүмүүс мэдэх ёстой зүйлээ мэдэхгүйгээс болж л бүтэлгүйтдэг. Насанд хүрэгчидтэй ажиллана гэдэг бол тэдэнд хамгийн чухал хэрэгтэй мэдээллийг л өгөх явдал юм даа. (Судлуулагч #30)

Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нар бол насанд хүрэгчдийн асууж буй бүхий л асуултад хариулах чадвартай байх ёстой, тиймээс бид олон талын мэдлэг, мэдээлэлтэй байх ёстой. (Судлуулагч #33)

Өмнө дурдсанаар Пратт (1992) багшлах арга зүйн нэг түгээмэл хандлага нь мэдээлэл дамжуулах бөгөөд ийм хандлагатай багш нар тухайн мэргэшсэн чиглэлээр маш сайн мэдлэгтэй байх ёстой гэж үздэг хэмээн дүгнэсэн байдаг. Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын дийлэнхийн хувьд Пратт (1992)-ын дүгнэсэн энэхүү хандлагатай ижил байна. Гэвч Праттын хувьд ийм хандлагатай багшийн хувьд зөвхөн мэргэшсэн чиглэлээрээ нарийн мэдлэгтэй байхыг эрмэлздэг гэсэн бол энэ судалгааны оролцогчдын хувьд мэргэшсэн чиглэлээр хязгаарлагдахгүй олон талын мэдлэгтэй байх ёстой гэж үздэг аж. Тэднийхээр насанд хүрэгчдийн асуусан бүхий л төрлийн асуултад хариулах чадвартай байх ёстой, эс бөгөөс сайн багш хэмээгдэн хүндэтгэл хүлээж чадахгүй гэсэн түгшилтэй байдаг нь илэрхий. Үүнээс үүдэн насанд хүрэгчид арвин түршлага, мэдлэгтэй учраас багшид өндөр хүлээлт тавьдаг, энэ утгаараа тун хэцүү ажил мэргэжил гэж хэмээн үзэж байгаа нь ярилцлагаас харагдсан.

Харин цөөн багшийн хувьд суралцагчдаа ойлгох, дэмжих, хөгжүүлэх нь энэ ажил мэргэжлийн болон мэргэжилтний онцлог гэж үздэг нь харагдсан.

Тэд нар орж ирэнгүүтээ жаргал зовлонгоо ярина, тэгэхэд за тэгж ярих яах вэ, хичээлдээ ор гэж хэзээ ч хэлдэггүй, эхлээд сонсоно, бас ярилцаж, энэ сургалтад сурах гэж ирж байна уу гэсэн хандлагыг нь эхлээд мэддэг. Тэд нарыг их, бага хэмжээгээр сонсож, жаахан ч гэсэндээ тэд нарт сэтгэлийн дэм, байнга л өө та чинь яасан мундаг юм бэ, чаддаг юм байна ш дээ, чадахгүй юмыг сурдаг юм аа гээд л ерөөсөө сэтгэлийн дэм тэд нарт маш их хэрэгтэй. Урмыг маш их хэмжээгээр өгч байх хэрэгтэй, байнга л өө та ямар сайн юм бэ гээд бага зэрэг ингэхэд [мөрийг нь илэхэд] маш их баярладаг. (Судлуулагч #15)

Манай хороонд бүр ямар ч ажилгүй, хааяа архи уучихдаг, тэгээд тэнээд усанд ч ордоггүй гурван хүүхэн байдаг байсан юм. Хорооноос зохион байгуулж байгаа ажилд оролцдоггүй, тэгээд тэр гурван хүүхнээс манай сургалтад суу, оёдол зааж өгье хүрээд ир гэсэн. Тэгээд сургалтад гурвуулаа цуг суусан. Сая Хан-Уул дүүргийн хэмжээнд бүх хорооны залуучуудын тэмцээн эхэлж байгаа юм. Явган аялалын тэмцээнд манай гурав оролцоод манлайлах нь ээ гээд инээж байсан, нийгмээс доогуур байдаг гурав байсан шүү дээ гээд. Тэрийг бүр манай хороон дарга надад та энэ гурвын толгой руу юу хийчих вээ гээд. Тэгээд гурвуулаа над дээр ирээд, зав гарвал юм оёдог завсар гарвал хорооны ажилд ордог болчихлоо гэж ярьсан. (Судлуулагч #26)

Насанд хүрэгчтэй ажилладаг багш бол маш сайн сэтгэл зүйч юм уу даа гэж бодож байна ш дээ. Одоо охид аягүй өрөвдмөөр ш дээ, зарим нь нөхөртөө зодуулаад орж ирнэ, зарим нь сургалтад суухын тулд нууцаар ирнэ, зарим нь бүр маш гоё, нөхрөөрөө хүргүүлж ирнэ, янз бүрийн онцлогтой. Эмэгтэй хүн болгоны ард талд янз бүрийн юм байх юм л даа гэж би харж байдаг. Яг адилхан дэвээд байж болохгүй, адилхан нурмайгаад байж болохгүй, энэ Насан түршийн боловсролын төвд ирчихсэн юм чинь жаахан ч гэсэн сэргэж аваад яваг дээ гэж боддог. (Судлуулагч #31)

Дээр үзүүлсэн ярилцлагын эшлэлүүдээс харахад багш нар шууд мэдээлэл, мэдлэг дамжуулах гэхээсээ илүү суралцагчдаа ойлгохыг хичээх, дэмжихийг оролдож байна. Энэ нь Пратт (1992)-ын тодорхойлсон ургуулагч хандлагатай ихээхэн төстэй бөгөөд ийм хандлага төлөвшүүлсэн багш нь суралцагчдаа урамшуулах, дэмжих, ойлгох замаар тэднийг хөгжүүлдэг, өөрчилдөг аж.

Судалгааны дараагийн хэсэг нь насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдлыг авч үзсэн бөгөөд энэ хүрээнд тэд өөрийгөө мэргэжилтний хувьд хэрхэн үнэлж дүгнэж, өөрийнхөө мэргэжлийн чадамжид хэр итгэлтэй байгааг тодруулсан юм. Харамсалтай нь олон багшийн хувьд өөрсдийнхөө мэргэжлийн чадамжид илэрхий эргэлздэг, итгэлгүй байсан. Тодруулбал тэд насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш гэх мэргэжилтний хувьд өөрсдийн мэргэшсэн чиглэл болон насанд хүрэгчдэд заах арга барилын чадамжаа хангалтгүй гэж үздэг нь харагдсан юм.

Маш олон талын мэдлэгтэй, тэрийгээ хаана ч хэний ч өмнө, ямар ч суралцагчдад хүргээд, яг тэр хүмүүстээ тохируулаад харьцаж чаддаг, маш илтгэх чадвар сайтай, бусдын анхаарлыг өөртөө 60 минутын турш татахуйц тийм л маш мундаг байх ёстой гэж бодож байна. Өөрөө би ер нь маш их чадварлаг байх ёстой юм байна лээ ер нь. Гэр бүлийн чиглэлээр насанд хүрэгчдэд сургалт явуулдаг багшийн хувьд би өөрийгөө их хангалтгүй гэж үздэг. Би одоо гэр бүлийн боловсролын чиглэлээр ямар ч сурч үзээгүй, сургалтад хамрагдаж, бэлтгэгдээгүй. Яг үнэндээ одоо би хүмүүсийн өмнө гараад гэр бүл ярина гэхээр би өөртөө маш итгэлгүй байдаг. (Судлуулагч #7).

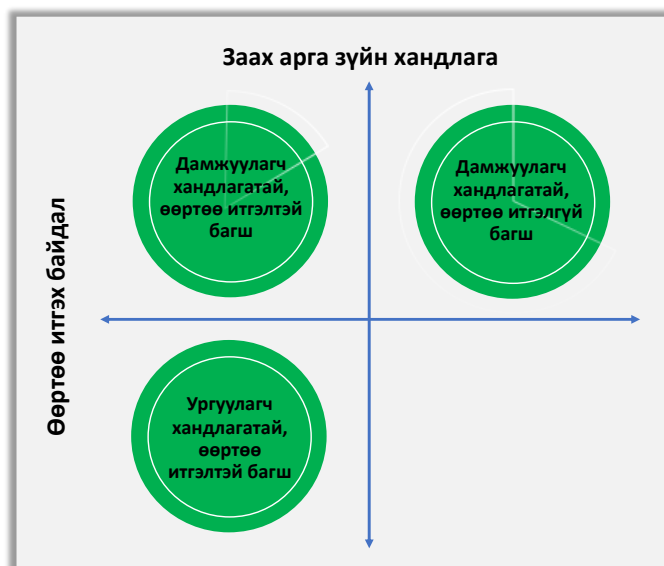
Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш бол ерөөсөө олон талын ур чадвар, мэдлэг, мэдээллээр бүрэн төгс цэнэглэгдсэн, тэрийгээ бусдад түгээж чаддаг, ер нь өндөр ур чадвартай хүн байх ёстой юм шиг санагддаг. Тэгэхээр бид нар энэ дээрээ ахиж дэвшээд, насанд хүрэгч рүү чиглэсэн арга зүй гэж яг юу байдаг вэ гэдэг онцлог дээрээ ажиллах хэрэгтэй юм шиг байгаа юм. Яг энэ насанд хүрэгчидтэй ажиллах арга зүй гэдэг бол огт хөндөгдөөгүй. Тэрийг хөгжүүлэх хэрэгтэй байна. (Судлуулагч #25)

Насанд хүрэгчдэд сургалт явуулдаг чиглэлээрээ би мэргэшээгүй, бэлтгэгдээгүй. Үүнээс хамааран би сургалт зохион байгуулах гэж маш их цагийг бэлтгэлд зарцуулдаг. (Судлуулагч #33)

Хаана, ямар түвшинд, хэнд зааж байгаагаас үл хамааран тухайн багшийн мэргэшсэн чиглэл болон насанд хүрэгчдэд заах арга барилын чадамж нь тухайн мэргэжилтний суурь чадамж байдаг (van Dellen & van der Kamp, 2008; Walhgren, 2016). Суурь чадамждаа эргэлзэж буй багш нарын хувьд мэргэжлийн гүйцэтгэлдээ сэтгэл хангалуун биш байх нь дамжиггүй, улмаар энэ нь мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэлгүй байх нөхцөлийг үүсгэж байна. Үүнээс үүдэн санаа зовсон, гэмшсэн, айсан, сэтгэл гонсойсон гэх мэт таагүй сэтгэл хөдлөлийг багш нар мэдэрч байж болзошгүй.

Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын заах арга зүйн хандлага, тэдний мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдалд үндэслэн тэдэнд бүрдсэн ялгаатай гурван мэргэжлийн амин чанарыг энэхүү судалгаагаар тодруулав (Зураг 1).





Зураг 1. Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багшийн мэргэжлийн ялгаатай амин чанар

1) *Дамжуулагч хандлагатай, өөртөө итгэлтэй багш*: Энэхүү хэлбэр таван багшаас гарсан. Тэднийхээр, насанд хүрэгчдэд сургалт явуулна гэдэг нь шаардлагатай мэдээлэл, мэдлэг, чадварыг суралцагчдаа дамжуулах явдал гэж үздэг ба мэргэжлийн үр чадвартаа тун итгэлтэй. Тэдний нийтлэг шинж нь багш мэргэжлээр их, дээд сургууль төгссөн, дандаа богино хугацааны сургалтуудыг насанд хүрэгчдэд зориулан хийдэг хүмүүс байна. 2) *Дамжуулагч хандлагатай, өөртөө итгэлгүй багш*: Энэ хэлбэр 25 багшаас илэрсэн. Амин чанарын өмнөх хэлбэртэй адилаар, тэд насанд хүрэгчдэд сургалт явуулдаг ажлаа шаардлагатай мэдээлэл, мэдлэг, чадварыг насанд хүрэгчдэд дамжуулдаг хэмээн тодорхойлох бөгөөд бүгд багш мэргэжлээр төгссөн. Гэхдээ өмнөх хэлбэрээс ялгаатай нь тэд өөрсдийнхөө мэргэжлийн чадвартаа итгэлгүй, чадварлаг мэргэжилтэн гэдэгтээ эргэлздэг. Ялангуяа тэдний ихэнх нь насанд хүрэгчдэд сургалт явуулдаг мэргэшлийн чиглэл болон насанд хүрэгчдэд сургалт явуулах арга зүйн чадвартаа эргэлздэг аж. 3) *Ургуулагч хандлагатай, өөртөө итгэлтэй багш*: Энэ хэлбэр таван багшаас гарсан. Тэдний хувьд насанд хүрэгчтэй ажилладаг багш гэдэг нь суралцагчдыг “услан ургуулах” явдал гэж үздэг, тиймээс тэд дан мэдлэг өгөхөөс илүү суралцагчдаа ойлгох, дэмжих, өөрчлөхийг зорьдог. Тэдний нийтлэг шинжүүд гэвэл мэргэжлийн чиг баримжаа олгох урт хугацааны сургалт (оёдол, үсчин)-уудыг хариуцдаг, гэхдээ багш мэргэжлээр суралцаагүй эсвэл богино хугацааны, түргэвчилсэн сургалтад хамрагдаж багшлах эрх авсан хүмүүс байсан. Тэд суралцагчдаа хувь хүнийх нь хувьд ойлгож, дэмжих замаар хөгжүүлэхийг ихэд эрмэлздэг.

## ХЭЛЭЛЦҮҮЛЭГ

Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нар заах арга зүйн хувьд дамжуулагч хийгээд ургуулагч хандлагатай байна. Дамжуулагч хандлага нь багшлах үйл явц бол суралцагчдад мэдлэг дамжуулах явдал, иймээс багш тухайн мэргэшсэн чиглэлээрээ гүнзгий мэдлэгтэй байх ёстой гэж үздэг (Pratt, 1992). Харин ургуулагч хандлага нь хөгжиж дэвших, амьдралаа амжилттай авч явахад нь суралцагчдад туслах ёстой гэж үзэх бөгөөд суралцагчдаа урамшуулах, дэмжих, ойлгох замаар тэдэнд анхаарал тавихын зэрэгцээ хүрч болохуйц, учир утгатай үр дүнг тэднээс шаардан сорьдог (Pratt, 1992). Эдгээр хандлагыг тодорхойлж буй дээрх онцлог шинжүүдийг насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарынхаас олж харсан юм. Пратт (1992)-ын тэмдэглэснээр эдгээр хандлагыг сайн эсвэл муу гэж ангилах нь утгагүй, учир нь тэдгээр нь тухайн багшийн итгэл үнэмшил, үнэт зүйл, хам орчинтой холбоотой зүйл гэсэн. Гэхдээ өөрөө өөрийгөө чиглүүлэн, бие даан суралцах чадамжтай насан түршдаа суралцах дадалтай хүнийг бүтээх нь насанд хүрэгчдийн боловсрол, сургалтын эцсийн зорилго (UNESCO, 2015) гэж үзвэл Праттын хэлсэнтэй зөрчилдөж болох юм. Тодруулбал зөвхөн мэдлэг мэдээллийг дамжуулагч байх үү эсвэл түүнээс давж өөрөө өөрийгөө чиглүүлэн, бие даан суралцах хувь хүний чадамжийг дэмжин тэтгэгч байх үү гэдгийг сонгох хэрэгтэй гэсэн үг. Гэхдээ сонголт бидний өмнө алга. Учир нь техник технологийн хөгжил, бусад хүчин зүйлийн нөлөөгөөр хурдацтай өөрчлөгдөн буй нийгэмд ажлын байртай байх, орлоготой байх, идэвхтэй иргэн байхын тулд тасралтгүй буюу насанд түршдаа сурах шаардлага хүн бүрт оногдож байна. Насан түршдаа сурахын үндэс нь өөрөө өөрийгөө чиглүүлэн, бие даан суралцах аргад суралцах, түүнийг эзэмших явдал. Тэгэхээр багш зөвхөн мэдээлэл дамжуулагч байх биш харин суралцагчийнхаа өөрөө өөрийгөө чиглүүлэх, бие даан суралцах арга барилыг өнгөлөн зүлгэх хэрэгтэй гэсэн үг. Энэ утгаараа насанд хүрэгчдийн бие даан суралцах чадварыг хөгжүүлэх, дэмжихэд чиглэсэн мэдлэг, арга зүй, хандлага, үнэт зүйлийг насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарыг бэлтгэх, хөгжүүлэх бүх шатны сургалт, боловсролын хөтөлбөрт шингээх хэрэгтэй гэж үзэж байна. Түүнчлэн заах арга зүйн хувьд дамжуулагч, ургуулагч хандлага харуулж байгаа багш нарын үндсэн мэргэжил өөр байгаа нь ихээхэн анхаарал татаж байна. Тодруулбал багш мэргэжлээр их, дээд сургууль багш нар дамжуулагч хандлагатай байгаа бол багш мэргэжлээр төгсөөгүй эсвэл хожим нь хөрвөх сургалтад хамрагдан багш болсон хүмүүс ургуулагч хандлагатай байсан. Үүнээс үзэхэд багш боловсролын хөтөлбөрүүдэд анхаарах, багшаар бэлтгэж буй хүмүүст мэргэжлийн ямар хандлага, итгэл үнэмшлийг төрүүлэх вэ гэдгээ нийгмийн өөрчлөлт, боловсролын суурь зорилт, үнэт зүйлдээ үндэслэн сайтар бодох цаг иржээ. Харин багш бус мэргэжлийн хүмүүс яагаад ургуулагч хандлагатай байгааг үргэлжлүүлэн судлах хэрэгтэй болов уу.

Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг ихэнх багш нар мэргэжлийн гүйцэтгэлдээ эргэлзэх хандлагатай бөгөөд улмаар тэдний мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдал нь сөрөг талдаа байна. Мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэлтэй байдал нь чадварлаг мэргэжилтний амин чанар бүрдүүлэхэд тун чухал нөлөөтэй (Kelchtermans, 2009; 2018; Nichols et al., 2016; Richardson & Watt, 2018; Schutz, Nichols & Schwenke, 2018). Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын хувьд мэргэжлийн чадвартаа сэтгэл хангалуун бус буюу итгэлгүй байгаа нь багш нарын эргэлзсэн, санаа зовсон, гэмшсэн мэдрэмжээр илэрч байна. Энэхүү өөртөө итгэлгүй байдал, түүний илрэл болсон таагүй сэтгэл хөдлөл нь чадварлаг мэргэжилтний амин чанар бүрдүүлэхэд сөргөөр нөлөөлж болно (Zembylas, 2003, Nichols et al, 2016; Schutz, Nichols & Schwenke, 2018). Тодруулбал мэргэжлийн итгэл үнэмшил, үнэт зүйлгүй болох, ажилдаа дур сонирхолгүй болох, ажлаараа бахархахгүй байх хандлага үзүүлж, тэр хэрээр өөрийнхөө мэргэжилтний амин чанарт эргэлзэх, түүнийг бүрдүүлэх, бататгах хүчин зүтгэл гаргааа болино. Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэлгүй байдал нь тэдэнд чиглэсэн мэргэшүүлэх үйл ажиллагаа, хөтөлбөр хангалтгүй байгаатай холбоотой байж болно. Хэрэв өөртөө итгэлгүй байдал давамгайлсаар байвал багш нар ажлаа нэр төдий хийх, ажлаасаа халшрах, улмаар ажлаа бүрмөсөн орхих үзэгдэл тасрахгүй. Энэ нь насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын мэргэжлийн хөгжлийг дэмжихэд чиглэсэн системтэй арга хэмжээ хэрэгтэйг харуулж байна.

Олон янз хам орчин, харилцан холбооноос хамааран хувь хүн олон янз амин чанартай байж болно (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Rodgers & Scott, 2008). Улмаар нэг хам орчинд байвч олон янз амин

чанартай байх нь бий. Тодруулбал, зарим судлаачийнхаар (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) багш нар хэдий сургууль гэсэн нэг хам орчинд харьяалагдах ч хувь багш нар заах арга зүйн хандлага, соёлоос хамааран олон янз буюу ялгаатай амин чанар бүрдүүлж болно гэдгийг өмнө дурдсан. Энэ судалгааны тухайд, насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нар нэг хам орчинд харьяалагддаг, мэргэжлийн ижил үүрэгтэй боловч өөр хоорондоо ялгаатай амин чанар бүтээсэн нь дээрх судлаачдын гаргалгаатай нийцэж байна. Тэрхүү ялгаатай амин чанар нь мэдээж тэдний заах арга зүйн ялгаатай хандлага болон тэдний мэргэжлийн чадвартаа итгэх эсвэл эргэлзэх байдалтай холбогдож байна.

## ДҮГНЭЛТ

Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нар заах арга зүй болон мэргэжилтний хувьд өөртөө итгэх байдлын хувьд хэд хэдэн ялгаатай мэргэжлийн амин чанар үүсгэсэн байгааг энэхүү судалгаа илрүүлэв. Багш нарын хувьд хувьд дийлэнх нь мэдээлэл дамжуулах хандлагын үүднээс өөрсдийн мэргэжлээ тодорхойлж байгаа нь тэдний мэргэжлийн итгэл үнэмшил, үнэт зүйлтэй холбоотой. Гэвч насан туршдаа суралцах зайлшгүй шаардлага үүсэж буй өнөөгийн нөхцөлд насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багшийн хувьд суралцагчийг өөрөө өөрийгөө чиглүүлэн, бие даан суралцах чадамжтай болоход нь дэмжих, хөгжүүлэх хандлагатай байх нь нэн чухал гэж үзэж байна. Түүнчлэн насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багшийн хувьд мэргэшсэн чиглэл, насанд хүрэгчидтэй ажиллах арга барилын өөртөө итгэлгүй байгаа нь тэдний мэргэжлийн хөгжлийг дэмжих зайлшгүй шаардлагыг харуулж байна. Насанд хүрэгчидтэй ажилладаг багш нарын олон янз амин чанар нь тогтонги зүйл биш тул ямар интервенц хийхээс хамааран тэдний мэргэжлийн амин чанар өөрчлөгдөнө гэдгийг мартаж болохгүй. Иймд тэдний мэргэжлийн хөгжлийг дэмжих, ингэхдээ тэдний заах арга зүйн хандлагыг зөвхөн дамжуулагч биш харин бие даан суралцагчийг дэмжин ургуулагч гэсэн тал руу чиглүүлэхэд анхаарах хэрэгтэй болов уу.

## НОМ ЗҮЙ

- Албан бус боловсрол, зайны сургалтын үндэсний төв [АББЗСҮТ]. (2009). *Албан бус боловсролын сектор анализ*. Улаанбаатар: АББЗСҮТ.
- Батчулуун, Е., Мягмар, О., Purevdorj, D., Raash, N., & Altango, O. (2009). *Албан бус болон насанд хүрэгчдийн боловсрол: Багш бэлтгэдэг их, дээд сургуулийн хөтөлбөрт хийсэн анализ*. Улаанбаатар: Албан бус боловсрол, зайны сургалтын үндэсний төв.
- Батчулуун, Е. (2019). *Насан туршийн боловсролын дэд салбарын судалгааны тайлан*. Улаанбаатар: Азийн хөгжлийн банк.
- Боловсролын тухай хууль 2016*. (Mongolia). <https://www.legalinfo.mn/law/details/9020>
- Боловсрол, Соёл, Шинжлэх Ухааны Яам. (2010a 12 дугаар сарын 10). *Гэгээрэл төвийн багшийн ажлын байрны тодорхойлолт*. Улаанбаатар: Боловсрол, Соёл, Шинжлэх Ухааны Яам.
- Боловсрол, Соёл, Шинжлэх Ухааны Яам. (2010b 12 дугаар сарын 10). *Гэгээрэл төвийн захирлын ажлын байрны тодорхойлолт*. Боловсрол, Соёл, Шинжлэх Ухааны Яам.
- Боловсрол, Шинжлэх Ухааны Яам. (2013a 6 дугаар сарын 19). *Насан туршийн боловсролын асуудлаар баримтлах бодлого*. Улаанбаатар: Боловсрол, Шинжлэх Ухааны Яам.
- Боловсрол, Шинжлэх Ухааны Яам. (2013b 8 дугаар сарын 26). *Аймаг, дүүргийн Боловсролын газрын үйл ажиллагааны чиглэл 2013*. Улаанбаатар: Боловсрол, Шинжлэх Ухааны Яам. <https://www.legalinfo.mn/annex/details/5949?lawid=9346>
- Боловсрол, Шинжлэх Ухааны Яам. (2014 March 13). *Мэргэжлийн чиглэл, индекс батлах тухай*. Улаанбаатар: Боловсрол, Шинжлэх Ухааны Яам.
- Насан туршийн боловсролын үндэсний төв [НТБҮТ]. (2018). *Насан туршийн боловсролын статистик мэдээ*. Улаанбаатар: НТБҮТ.
- Эрдэнэцэцэг, С. (2019). *Насан туршийн боловсролын тэнхимийн үйл ажиллагаа*. Улаанбаатар: Насан туршийн үндэсний төв.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.013

- Anderson, C., & Kirkpatrick, S. (2015). Narrative interviewing. *Int J Clin Pharm*, 38(3), 631–634. DOI:10.1007/s11096-015-0222-0
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(20), 175–189. DOI: 10.1080/03057640902902252.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Bierema, L. L. (2011). Reflections on the profession and professionalization of adult education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 20, 21–36.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology*, 3, 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bron, A., & Jarvis, P. (2008). Identities of adult educators: Changes in professionalism. In E. Nussl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 34–44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Caza, B. B., & Creary, S. J. (2016). The construction of professional identity. In A. Wilkinson, D. Hislop, & C. Coupland (Eds.), *Perspectives on contemporary professional work: Challenges and experiences* (pp. 259–285). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123.
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp?* Routledge.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.002.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Jõgi, L. & Karu, K. (2017). Nordic-Baltic cooperation in adult education: A collective story of Estonian adult educators. *International Review of Education*, 64, 1–21. DOI: 10.1007/s11159-017-9628-3.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257–272.
- Kelchtermans, G. (2018). Professional self-understanding in practice: Narrating, navigating and negotiating. In P. A. Schutz, D. C. Francis, & J. Hong (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 229–240). Gewerbestrasse: Springer.
- Nevgi, A. & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53–60. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Bilica, K. (2016). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching*, 0(0), 1–16. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099>
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220. DOI: 10.1177/074171369204200401
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity on learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732–755). New York: Routledge.
- Schutz, P. A., Nichols, S. L., & Schwenke, S. (2018). Critical events, emotional episodes and teacher attributions on the development of teacher identities. In P. A. Schutz, D. C. Francis, & J. Hong (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 49–60). Gewerbestrasse: Springer.

- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131–148. DOI: 10.1080/19415250903457893.
- UNESCO. (2015). *Recommendation on adult learning and education 2015*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>
- van Dellen, T. & van der Kamp, M. (2008). Work domains and competencies of the European adult and continuing educator. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 63–74). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Yeung, A. S., Craven, R. G., & Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305–320. DOI: 10.1080/1359866X.2014.905670
- Wahlgren, B. (2016). Adult educators' core competences. *International Review of Education*, 62(3), 343–353. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9559-4>.
- Zagir, T. (2014). *Participation in adult education at a community learning centre in Mongolia: A case of the equivalency programme at the Songinokhairkhan district, Ulaanbaatar* (Unpublished master's thesis). Osaka University, Osaka, Japan.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238. DOI: 10.1080/13540600309378.

Adult learning facilitators' professional identity: Teaching approaches and self-esteem	Abstract
<b>Author</b>	Adult learning facilitators at the lifelong education sector have been playing pivotal roles to provide educational services for adults in Mongolia, little is known about adult learning facilitators as professionals or a professional group. How adult learning facilitators define themselves as professionals shows their professional identity and their status in the society. This research thus aims to explore about their professional identity in terms of their teaching approaches and their self-esteem as professionals. 35 adult learning facilitators from five lifelong education centres were interviewed. The study found that they formed three different professional identities: 1) a teacher identity with transmission perspective who are confident; 2) a teacher identity with transmission perspective who are not confident; and 3) a teacher identity with nurturing perspective who are confident. These differences should be considered when supporting professional development for adult learning facilitators.
Togtokhmaa Zagir Mongolian National Institute of Educational Research (MNIER)	
<b>Keywords:</b>	
Professional identity; adult learning facilitators; teaching approaches; self-esteem; professional development	

### Recommended Citation

Zagir, T. (2022). Adult learning facilitators' professional identity: Teaching approaches and self-esteem. *Mongolian Journal of Educational Research*, 27(1). 53-65. DOI: <https://doi.org/10.56380.v27.5>