

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA



BATDULAM SUKHBAATAR

**AZ ISKOLA ÉS A LEGELTETŐ ÁLLATTENYÉSZTŐ
CSALÁDOK KÖZÖTTI KOMMUNIKÁCIÓ KONTEXTUSA
MONGÓLIA ELSZIGETELT TERÜLETEIN:
EGY ÖKOLÓGIAI MODELL**

TÉZISEK

TÉMAVEZETŐ: Dr. habil. TARKÓ KLÁRA

HUNGARY

2020

BEVEZETÉS

Az állatállomány terelése mindig is fontos volt a mongolok számára; a Mongol Alkotmány is kimondja, hogy: “az állatállomány nemzeti vagyon és állami védelem alatt áll” (Mongolian State Parliament, 1992, Article 5.4). Az állattenyésztés fontos hozzájárulás az ország gazdaságához és munkaerejéhez. Az állattenyésztés 2017-ben az ország GDP-jének 10,6%-át és a munkaerő 30%-át tette ki (National Statistical Office of Mongolia [NSOM], 2018).

A 3,2 millió lakosú országban az összes háztartás 25,9% -a tenyésztett állatokat 2017-ben (NSOM, 2018). Azonban a főállású pásztorkodó háztartások, vagy azok, akik egész évben az állatok terelésével foglalkoztak, és akiknek megélhetése az állatállomány függvénye volt, a teljes háztartások 19,2%-át tették ki. A teljes munkaidős és a részmunkaidős pásztorkodó háztartások együttesen 66,2 millió állatállományt kezeltek 2017-ben, a főállású pásztorkodó háztartásban birtokolt állatok átlagos száma 352 volt (NSOM, 2018).

Az 1990-es évek előtt a mongol legeltető állattenyésztés és az oktatáspolitikai szorosan kapcsolódtak egymáshoz (Stolpe, 2016), és a kormány jelentős vidéki infrastrukturális beruházásokat eszközölt, és olyan iskolákat épített, amelyek bentlakásos lehetőségeket kínáltak a nyolcéves korukban iskolába lépő, pásztorcsaládokból származó gyerekek részére (Ahearn, 2018). Mára azonban a kötelező iskoláztatás nagyobb nyomást gyakorol a pásztorcsaládokra, mivel csökkent az iskolába lépés életkorának alsó határa, valamint a „vidéki kollégiumok fizikai infrastruktúrájának és személyi feltételeinek fenntartására irányuló kormányzati kiadások hiánya” miatt (Ahearn, 2018, 4. o.).

A 2008–2009-es tanévtől kezdve a Mongóliai oktatási rendszer szerkezetében bekövetkezett változások nyomán a hatéves gyermekek számára kötelezővé vált az iskolakezdés. Ebben az életkorban a pásztorszülőknek komolyan és körültekintően mérlegelniük kell fiatalabb iskolás gyermekeik lakhatási körülményeit. A mongol pásztorok háromféle dokumentált lakhatási megoldást használnak: (a) bentlakásos iskolák; (b) a kiterjesztett család tagjainál vagy rokonoknál elhelyezés; és (c) az anyával külön háztartásba költözés (megosztott háztartás) (Ahearn, 2018; Ahearn & Bumochir, 2016).

A gyermekek, különösen a hatéves gyermekek iskoláztatása nyomást gyakorol a pásztorkodással foglalkozó háztartásokra (a jelen disszertáció a pásztor és a legeltető állattenyésztő kifejezéseket egymást helyettesítő értelemben használja), mivel egyszerre kell az állatállomány igényei és gyermekeik iskolai igényei között egyensúlyozniuk. Dokumentált tény, hogy nem minden hatéves korú pásztorgyermek tudja időben elkezdni az iskolát. Az Oktatásügyi, Kulturális, Tudományos és Sport Minisztérium [MECSS] (2016) nyilvántartása

szerint mintegy 1.335 gyermek nem tudta elkezdni hatéves korban az iskolát a 2016-2017-es tanévben. A MECSS megvizsgálta a háttérben álló főbb okokat, amelyek a következők voltak: (a) a pásztorcsaládok távoli területeken éltek és legeltettek, így nem tudták hatéves gyermekeiket iskolába küldeni; (b) a hatévesek nem tudtak az iskola közelében élő rokonoknál lakni és nem tudtak az iskolai kollégiumban sem maradni annak rossz körülményei miatt; és (c) néhány család nem tudta megvásárolni hatéves gyermekének az iskolai taneszközöket és az egyenruhát. A MECSS statisztikája rámutatott, hogy a pásztorcsaládok gyermekeinek kimaradása az iskolából még mindig problémát jelent.

A pásztorgyermek iskolalátogatása és lakhatása mellett a gyerekek iskolai teljesítménye ugyancsak problémás. A Világbank (World Bank, 2018) szisztematikus megyei felmérése értelmében az első és második osztályos pásztorgyerekek szignifikánsan rosszabbul teljesítettek a 2017-ben elvégzett mongol nyelvű olvasás és számolás teszteken, mint a nem pásztorcsaládból származó gyerekek.

A szülői részvétel a gyermekek tanulásában az elmúlt 40 évben a hatékony oktatás-nevelés egyik fontos elemévé vált (Hornby és Lafaele, 2011). Így, “a politikusok, a közpolitika alkotók, az iskolák/iskolavezetők, a tanárok, a felsőoktatási szakemberek/tanárjelöltek körében a szülők bevonása világszerte egyre intenzívebb figyelmet kap” (Guo & Wu, 2018, 10. o.).

A mongol oktatáspolitikai jelenlegi tendenciái az iskola, a család és a közösség együttműködését teszik szükségessé a jövő polgárainak nevelése érdekében. Most az iskoláktól és a családoktól azt várják el, hogy érdemibb együttműködést végezzenek. A tanároktól elvárják, hogy a tanulóval és a szüleivel közösen tervezzék meg a minden gyermek sikerének előmozdítását szolgáló tevékenységeket, majd rendszeresen tájékoztassák a szülőket a gyermekeik arra vonatkozó fejlődéséről és értékeléséről, hogy hogyan tanulnak és miként sajátították el az évfolyamszintű követelményeket (Ministry of Education and Science, 2014). Azonban, a pásztorcsaládokkal való kommunikáció és együttműködés nagy kihívás az iskolák és a tanárok számára, mivel a gyermekek és családjaik a tanév alatt külön élnek és a pásztor szülők rendszerint csak a negyedéves szünetekkor jelennek meg az iskolában. Természetes, hogy felmerül a kérdés: hogyan tudnak így a tanárok rendszeres tájékoztatást adni a pásztor szülőknek gyermekeik teljesítményéről?

A VIZSGÁLAT CÉLKITŰZÉSEI

A jelen vizsgálat célja kettős. Az első cél az, hogy nagyobb betekintést kapjunk az általános iskola és a legeltető állattenyésztő családok közötti kommunikáció kontextusába Mongólia elszigetelt területein egy a Bronfenbrenner ökológiai modelljére alapozott modell segítségével.

Ellentétben a gyermeki fejlődés és az egyéni jellemzők ökológiai rendszerekben történő vizsgálatától, a jelen értekezés vizsgálja a mikro-rendszert, amelyben az iskola és a pásztor család kapcsolata létezik, a mezo-rendszert, ahol a pásztor család és az iskola kommunikációja megtapasztalásra kerül, és azokat a kontextuális tényezőket az exo- és a makroszinteken, amelyek befolyásolják az iskola és a pásztorcsaládok közötti kommunikációt.

A jelen vizsgálat második célja az, hogy tárgyalja a fentiek mongóliai tanárképzésre és egyéb színterekre vonatkozó jelentőségét. Számos mongóliai kutatás tárta fel, hogy a tanárképző programok nem készítik fel megfelelően a tanárokat a szülők bevonására, és úgy találták, hogy a tanárok nem rendelkeznek a különféle családokkal való partnerség kiépítésének képességével, legyen szó akár a pásztor vagy a nem pásztor családokról (Sukhbaatar, 2018a, 2018b). Sőt, a legfrissebb vizsgálat (Gisewhite, Jeanfreau, & Holden, 2019) szerint szükség van egy ökológiai alapú tanár-szülő kommunikációs készségfejlesztő modellre a tanárképző programokban. Azonban, Gisewhite és munkatársai (2019) nem dolgoztak ki egy specifikus modellt erre a kommunikációs tréningre, hanem felhívást intéztek a kutatók részére, hogy csatlakozzanak hozzájuk e specifikus ökológiai alapú, tanárképzésben alkalmazható modell megalkotásában.

A jelen disszertációban a következő kutatási kérdéseket vizsgáltam:

1. A mongol oktatáspolitikára reagálva hogyan döntenek a legeltető állattenyésztő családok általános iskolás gyermekük lakhatásának módjáról?
2. Hogyan kommunikálnak a tanárok a pásztor családokkal a tanév során?
3. Melyek azok a kontextuális tényezők, amelyek befolyásolják a vidéki iskola és a pásztorcsaládok kommunikációját?

A DISSZERTÁCIÓ FELÉPÍTÉSE

A disszertáció öt fejezetből áll. Az első fejezet adja meg a vizsgálat háttérét, a vizsgálandó problémát és a vizsgálat célját. Ez a fejezet mutatja be a fennmaradó fejezetek áttekintését is.

A második fejezet a disszertációban szereplő kutatás elméleti háttérét és fogalmi keretét mutatja be. A fogalmi keret bemutatásának célja "a vizsgálati probléma fogalmainak definiálása" (Adom, Hussein, & Agyem, 2018, 439. o.). A javasolt fogalmi keret modell Bronfenbrenner (1977) ökológiai rendszer elméletére épül és négy rendszerszintből áll: (a) mikro-rendszer; (b) mezo-rendszer; (c) exo-rendszer; és (d) makro-rendszer. A javasolt rendszerszintek egymást követő validálása három empirikus részvizsgálat segítségével történt, melynek eredményei a disszertáció negyedik fejezetében olvashatók.

A harmadik fejezetben olvashatók a kutatás célkitűzései és kérdései, és a vizsgálatban alkalmazott módszerek. A jelen vizsgálat három részvizsgálatában az Értelmező Fenomenológiai Elemzés (Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)) módszerét alkalmaztam. Ez a fejezet mutatja be az IPA elméleti hátterét. Ugyancsak a harmadik fejezet tárgyalja a kutatás helyszínét, a résztvevőket, a mérőeszközöket, az adatgyűjtési eljárásokat és az adatelemzést.

A negyedik fejezet mutatja be a vidéki iskola és a pásztorcsaládok közötti kommunikáció validált ökológiai modelljét. A kutatási kérdések megválaszolására három részvizsgálat elvégzésére került sor. Az első részvizsgálat a vidéki bentlakásos iskolák és a pásztorcsaládok kapcsolatát mutatja be a mikro-rendszer szintjén. Az empirikus vizsgálat öt pásztorshülő azzal kapcsolatos tapasztalatait vizsgálta, hogy a vidéki iskolákra vonatkozó oktatáspolitikára reagálva hogyan oldják meg gyermekeik lakhatását a tanév közben. A második részvizsgálat tárgyalja öt tanár pásztorshülővel folytatott kommunikációs tapasztalatait a mezo-rendszer szint egy szempontjaként, amely magában foglalja az otthon és az iskola mikro-rendszerei közötti interakciókat. A kontextuális tényezők validálása érdekében végzett empirikus vizsgálat két különböző vidéki iskolából vet 10 tanár és 10 pásztorshülő bevonásával történt. Ez a részvizsgálat nyolc különböző olyan kontextuális tényezőt mutat be, amelyek hatással vannak a vidéki iskola és a pásztorshüők közötti kommunikációra az ökológiai modell exo- és mikro-rendszer szintjein.

Az ötödik, utolsó fejezet a disszertációban szereplő vizsgálat eredményeit és a következtetéseket tárgyalja. Három fontos politikai vonatkozású témát tárgyal a fejezet annak érdekében, hogy megmagyarázza és értelmezze az empirikus részvizsgálatok eredményeit. Ez az utolsó fejezet tartalmazza a vizsgálat korlátait, a jövőbeni kutatásokra vonatkozó javaslatokat és az alkalmazás lehetőségeit is. Az eredmények alkalmazhatók a mongol tanárképzésre és egyéb színtereken is, valamint bemutatom a módszertani és az elméleti vonatkozásokat is.

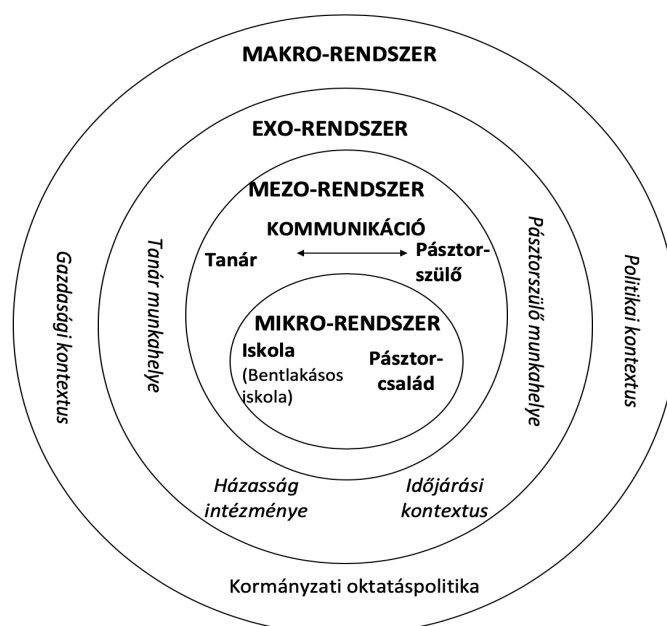
ELMÉLETI ÉS FOGALMI HÁTTÉR

Az emberi fejlődés kontextusának megadása érdekében Bronfenbrenner (1977) kidolgozott egy ökológiai rendszer elméletet, amely többféle környezeti rendszerből áll, melyek a mikro-rendszer, a mezo-rendszer, az exo-rendszer és a makro-rendszer. Az ökológiai rendszer elmélet szerint, az ember fejlődése a biológiai érés és a változó közvetlen környezet között megy végbe, és a fejlődési folyamatot ezek a közvetlen színterek és a szélesebb társadalmi kontextus is befolyásolja (Bronfenbrenner, 1977).

Az ökológiai rendszer elmélet eredetileg az emberi fejlődés folyamatának és színtereinek vizsgálatára jött létre. Azonban, az elméletet az otthon és az iskola közötti együttműködés és kommunikáció vizsgálatában is alkalmazták, amely már túlmutat annak eredeti, a gyermeki fejlődés folyamatára és színtereire vonatkozó alkalmazásán. Viszonylag friss példái az iskola és az otthon közötti együttműködés és az iskola-család közötti kommunikáció ökológiai rendszer elmélet alapú rendszerszintű megközelítésének Farrell és Collier (2010), valamint Pang (2011) vizsgálatai.

Pang (2011) érvelése szerint “annak érdekében, hogy megértsük az otthon és az iskola együttműködésének kialakulását egy régióban, figyelembe kell venni azt a teljes ökológiai rendszert, amelyben az együttműködés megjelenik” (1. o.). Az ökológiai rendszer elmélet alkalmazása segíthet a kutatóknak az otthon és az iskola közötti együttműködés feltételeinek szisztematikus vizsgálatában.

A jelen kutatáshoz javasolt fogalmi keret Bronfenbrenner elméletének és Pang (2011) elemzési keretének adaptációja. Ez a fogalmi keret a kapcsolódó fogalmak logikus szerkezetét mutatja be, annak érdekében, hogy érzékletes képet kapjunk a vizsgálat elméleti keretében szereplő fogalmak közötti kapcsolatról (Grant & Osanloo, 2014). A mongol iskolák és a pásztorcsaládok kommunikációjának ökológiai kontextusa, a mikro-, mezo-, exo- és makro-rendszerek négy szintjén belül került kidolgozásra a következők elemzésére alapozva: szakfolyóiratok, műszaki jelentések, könyvfejezetek, és számos releváns kormányügynökség statisztikái (lásd 1. Ábra).



1. Ábra. A fogalmi keret: Az iskola és a pásztorcsaládok közötti kommunikáció ökológiai modellje a Mongol vidéki területeken [Pang (2011) kontextuális tényezők és az otthon-iskola közötti kommunikáció modelljének adaptációja, 2. o.]

A kontextuális tényezőket az exo-rendszer és a makro-rendszer szinteken vizsgáltam. Az exo-rendszer alatt tárgyalt tényezők a tanár munkahelye, a pásztorszülő munkahelye, a házasság intézménye, és az időjárás kontextus voltak. Más kutatásokhoz képest újdonságot jelent az időjárás kontextus, mint fontos tényező hozzáadása az exo-rendszerhez az iskola és a pásztorcsaládok közötti kommunikáció megértése érdekében Mongóliában. Az időjárás kontextus fontos, mivel a nomád állattartás erősen függ az időjárástól, és úgy tűnik, az oktatást-nevelést is többféle módon befolyásolja, beleértve az iskola-család közötti kommunikációt is. A makro-rendszer szintjén a kormányzat oktatáspolitikájának, a gazdasági kontextusnak és a politikai kontextusnak a tárgyalására került sor.

MÓDSZEREK

Mivel a jelen vizsgálat célja volt feltárni, hogy a pásztorcsaládok hogyan értelmezték arra vonatkozó tapasztalataikat, hogy “olyan helyzetben vannak”, amelyben dönteniük kell gyermekeik lakhatási módozatairól, és hogy a tanárok hogyan értelmezték arra vonatkozó tapasztalataikat, hogy “olyan helyzetben vannak”, amelyben kommunikálniuk kell a pásztorszülővel, az értelmező fenomenológiai megközelítés (IPA) alkalmazása tűnt a legmegfelelőbbnek. A vizsgálat tehát az IPA módszerét alkalmazta a kutatási célok megvalósítása érdekében, mivel “az IPA megfelelő módszer olyankor, amikor azt próbáljuk megismerni, hogy az egyének hogyan észlelik azt az adott helyzetet, amelyben éppen benne vannak és hogyan értelmezik személyes és társas világukat” (Smith & Osborn, 2008, 55. o.). Ezenfelül az IPA alkalmazására azért került sor, hogy kiderüljenek azok a tényezők, amelyek az iskola és a pásztorcsalád közötti kommunikációt befolyásolják, “mivel az IPA egyik erőssége annak felismerése, hogy a kontextuális tényezők befolyásolják az egyén által konstruált jelentést” (Clarke, 2009, 39. o.).

10 tanár és 10 pásztorszülő vett rész ebben a félig strukturált mélyinterjút alkalmazó vizsgálatban. A résztvevők észak mongóliai távoli megyék két különböző vidéki iskoláiból érkeztek. Bár a jelen kutatásban összesen 20 pásztorszülő és tanár vett részt, a három részvizsgálatban különböző mintaelemszámok és a résztvevők különböző képviselői szerepeltek két különböző iskolai helyszínről a három kutatási kérdésnek megfelelően (lásd 1. Táblázat).

1. Táblázat A részvizsgálatok mintái

Kutatási kérdések	Vizsgálatok	Résztevők képviselői	Mintaelemszám	Iskola	Mérőeszközök
KK 1	1. részvizsgálat	Pásztorszülők	N=5	A Iskola	Interjú protokoll pásztorszülők számára
KK 2	2. részvizsgálat	Tanárok	N=5	A Iskola	Interjú protokoll tanárok számára
KK 3	3. részvizsgálat	Pásztorszülők és tanárok	N=20	A Iskola, B Iskola	Interjú protokoll pásztorszülők számára Interjú protokoll tanárok számára

Mivel az első kutatási kérdés középpontjában az állt, hogy a pásztorszülők milyen tapasztalatokkal rendelkeznek gyermekeik lakhatási elrendezése terén, csak pásztorszülők szerepeltek ebben a részvizsgálatban. Mivel a második kutatási kérdés a tanárok pásztorszülőkkel való kommunikációs tapasztalataira irányult, csak tanárok bevonására került sor ebben a részvizsgálatban. Az utolsó kutatási kérdés a tanárok és a pásztorszülők közötti kommunikációt befolyásoló kontextuális tényezőkre irányult, így pásztorszülők és tanárok is részt vettek ebben a részvizsgálatban.

Az elemzést Pietkiewicz és Smith (2014) háromlépéses útmutatója szerint végeztem el, mely lépések a következők:

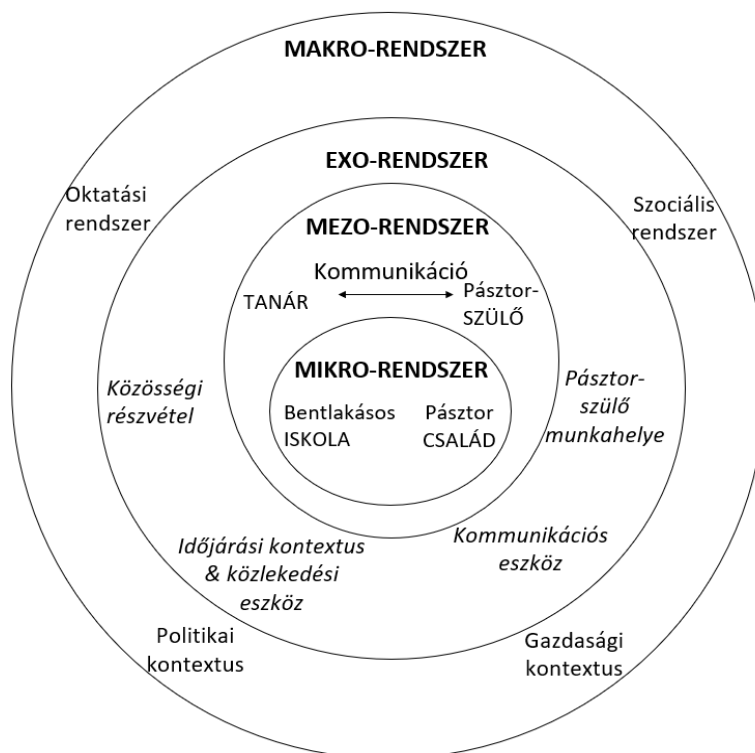
1. többszöri elolvasás és jegyzetelés,
2. a jegyzetek témákba sorolása, és
3. összefüggések keresése és a témák csoportosítása.

Az adatok az ökológiai modell egyes rendszerszintjeinek megfelelő kutatási kérdések függvényében kerültek elemzésre. Először az A Iskolából érkező öt pásztorszülő interjúátiratai alapján elemeztem a pásztorszülők gyermekük lakhatásának megteremtésével kapcsolatos tapasztalatait. Másodszor, az A Iskola öt tanárának adatait használtam fel a tanárok és a pásztorszülők közötti kommunikációra vonatkozó tapasztalatok elemzésére. Végezetül két megyei iskolából 10 pásztorszülő és 10 tanár adatait elemeztem az iskola és a pásztorszülők közötti kommunikációt befolyásoló kontextuális tényezők empirikus validálása érdekében.

Ez a vizsgálat Creswell és Miller (2000) ajánlásait követte miszerint a validitás biztosításához ajánlott a társzakértők bevonása. Két, a mongóliai oktatáskutatásban jártas szakértő végezte el a társzakértői felülvizsgálatot.

EREDMÉNYEK

A disszertációban közölt eredmények az iskola és a pásztorcsaládok közötti kommunikáció kontextusainak javasolt ökológiai modellje mentén kerülnek bemutatásra (lásd 1. Ábra). A vidéki mongol iskola és a pásztorcsaládok közötti kommunikáció kontextusainak ökológiai modellje került kidolgozásra három részvizsgálat eredményeire alapozva (lásd 2. Ábra). A javasolt ökológiai modellel szemben ez a validált modell tartalmaz néhány új tényezőt, mint például a kommunikációs eszközök és a szociális rendszer.



2. Ábra. Egy ökológiai modell: Az iskola és a pásztor családok közötti kommunikációt befolyásoló kontextuális tényezők a Mongol vidéki területeken

1. részvizsgálat. A mikro-rendszer: A pásztorcsaládok reakciója az oktatáspolitikára és annak az iskoláskorú gyermekek lakhatási módozataira gyakorolt hatására

Az, hogy a mongol pásztorszülők miként interpretálják gyermekeik iskolaév alatti elhelyezésére vonatkozó tapasztalataikat a leszállított iskolakezdési életkor és a nem megfelelő bentlakásos iskolai feltételek fényében, négy fő téma megjelenését eredményezte. A négy téma a következő volt: (a) gyerekek iskolakezdése; (b) oktatási beállítottságú pásztorszülők; (c) közös tapasztalatok; és (d) családi erőforrások.

A vizsgálat résztvevőinek háttere különböző volt és a legeltető állattartás különféle pozícióit képviselték, például volt, aki a saját jószágait terelte, volt, akit főállású pásztorként alkalmaztak és volt, aki részmunkaidős pásztorként állt alkalmazásban. Abban is voltak különbségek, hogy

a résztvevő szülők milyen lakhatási elrendezést választottak iskolás gyermekeik számára, mint például az iskolai kollégium, egy rokon lakása és a megosztott háztartások. Azonban, a jelen vizsgálatból az is kiderült, hogy a különböző iskolaéletkorban lévő pásztor gyerekek lakhatási elrendezése más volt. Például, főleg, amikor hatéves korban kezdte egy gyermek az iskolát, az anyák gyakran a megyeközpontba költöztek és egy évig a gyermekkel maradtak. Az első évfolyam befejezése után a pásztor édesanyák nagyobb valószínűséggel hagyták gyermeküket az iskola kollégiumában vagy a rokonoknál.

Továbbá, a megosztott háztartások kapcsán arról is beszámoltak, hogy az nem csak azt jelentette, hogy a férfiak ott maradtak a távoli legelőkön munkaerő nélkül (Ahearn & Bumochir, 2016), hanem a feleség számára is egy negatív érzelmi élmény az, amikor a feleség a gyerekekkel marad és folyamatosan aggódik a távolban maradt férjéért és nyájért, főleg olyankor, amikor rossz az időjárás. A rossz időjárási körülmények károsíthatják a pásztorok és az állatállomány jóllétét. A háztartás megosztása nélkül azok a gyerekek, akiket az iskolai kollégiumban vagy a rokonoknál hagytak hiányolták a szüleiket.

A rokonok a pásztorgyerekek lakhatásának biztosításában résztvevő fontos embercsoport volt. Ezek a rokonok helyettesítették a szülőket amikor a pásztorgyerekek velük életek a tanév alatt. Megállapítást nyert, hogy a pásztor szülők valószínűleg hozzájárultak bizonyos mértékben a rokon háztartásához. Továbbá a vizsgálat azt is feltárta, hogy a rokonok vagy a kiterjesztett család tagjai nem voltak mindig a preferált lakhatási lehetőség néhány pásztor szülő szemében.

Úgy tűnt, hogy a pásztor szülők jobban érezték magukat olyankor, amikor a család két vagy több gyermeke együtt tartózkodott a kollégiumban. A jelen vizsgálatba bevont iskolai kollégiumban hat olyan hatéves gyermek lakott, akik harmadik-, negyedik- vagy hatodik osztályos testvéreikkel együtt tartózkodtak ott. A kollégium megpróbál családoorientált légkört teremteni (Steiner-Khamsi & Stolpe, 2006) a pásztorgyerekek számára azért, hogy az azonos nemű testvéreket hagyják egy szobában lakni.

A gyermekek iskoláztatása, különösen a hatéveseké, nagy nyomást gyakorol a pásztorcsaládokra. Ahhoz, hogy gyermekeik megfelelő iskoláztatásban részesüljenek a pásztoroknak számos kihívással kell megküzdeniük az anyagiak miatt, a társas hálózatok, az érzelmi szeparáció és a kevesebb munkaerő okán. Ezért a kormány próbál foglalkozni a kérdéssel; például 2016-ban a MECSS (2016) bevezette szabályozását a pásztor szülőktől érkező azon kérésekkel kapcsolatban, amelyek a gyermek hatéves korban történő iskolakezdésének halasztására vonatkoznak. Ez a kivétel segít ennek a hátrányos helyzetű csoportnak abban, hogy úgy érezzék, rugalmasabban dönthetnek arról, hogy mikor kívánják

gyermeküket elküldeni otthonról az iskolába. Amikor egy pásztorcsalád esetében fennáll a szabályozásban szerelő egyik ok, a pásztorok kérvény segítségével formalizálják a gyermek iskolából való távolmaradását. Ez segíthet megakadályozni az olyan problémák kialakulását, mint az iskolai hiányzás és a tanulók lemorzsolódása, miközben elősegíti az iskola és a pásztorcsaládok közötti kölcsönös megértést, ami növeli a szülők iskolával való elégedettségét.

2. részvizsgálat. A mezo-rendszer: A tanárok pásztorcsaládokkal való kommunikációs tapasztalatai

Ez a részvizsgálat feltárta, hogy a tanárok hogyan kommunikáltak a pásztorcsaládokkal a vidéki általános iskolában a tanév során. A mongol pásztorok igen speciális életmódja, amely megköveteli tőlük, hogy távoli vidékeken, tág mezőkön legeltessék állatállományukat, kihívást jelentett a velük kommunikálni kívánó tanárok számára. Négy téma bontakozott ki az adatok elemzése nyomán: (a) a pásztorcsaládokkal kommunikáló tanárok tapasztalatai; (b) azok a kihívások, amelyekkel a tanárok találkoznak a szülőkkel való kommunikáció során; (c) a tanárok szükségletei amikor a szülőkkel kommunikálnak; és (d) a tanárok szülőkkel való ideális kommunikációra vonatkozó vágyai.

Az eredmények azt sugallták, hogy néha hasznos volt a tanároknak rendszeresen kommunikálni a pásztoranyákkal, amikor a családok megosztották a háztartást. A megosztott háztartásokban élő pásztoranyák ugyanúgy tudtak kommunikálni a tanárokkal, mint a nem pásztor háztartások. Azonban, nem minden pásztorháztartás volt képes megosztani háztartását a tanév során. Ezekben az esetekben, a tanárok számára kihívást jelentett a rokonokkal és a kollégiumi nevelőkkel való partnerség, amely személyek a gyermekek elsődleges gondozói a tanév során. Néha a rokonokkal való kommunikáció félreinformáláshoz és félreértésekhez vezetett a pásztor szülőkkel. A további félreinformálás és félreértések elkerülése érdekében a tanárok próbálják a pásztor szülőket az irányba terelni, hogy vegyenek részt a közös szülői értekezleteken vagy kommunikáljanak a tanárral személyesen.

Továbbá az is kiderült a vizsgálatból, hogy a pásztor szülők főleg azért kommunikáltak a tanárokkal, hogy elkerüljék gyermeküket a tanórákról. Ez az eredmény általánosságban hasonlít Cao (2016) eredményeihez, miszerint a tibeti szülők ritkán kérdeztek a gyermekeik tanulásáról vagy arról, hogyan élnek a bentlakásos iskolákban. Az iskolák és a tibeti családok közötti kapcsolat passzív volt és a szülők nem kaptak lehetőséget arra, hogy részt vegyenek az iskolai tanításban és döntéshozatalban.

A szakirodalomnak megfelelően a szülők bevonásának témája, beleértve a különféle családokkal folytatott munkát és a tanár-szülő kommunikációt is, hiányzik a tanárképzés

programjából. Ezért a tanárok általában csak a kommunikáció néhány hagyományos formáját használják, és főként a közös szülő-tanár találkozókra hagyatkoztak. Más szavakkal, az iskola és a tanárok gyakran nem a pásztoriszülők különleges helyzetének legmegfelelőbb kommunikációs módszert alkalmazták (Symeou, Roussounidou és Michaelides, 2012). Ez a résztanulmány azt sugallja, hogy a szülő-tanár közös találkozók nem lennének megfelelő kommunikációs formák a pásztoriszülők számára, figyelembe véve sajátos életmódjukat és az olyan személyes tényezőket, mint például az írástudatlanság és a szégyenlőség.

A résztvevők megfogalmazták annak szükségességét, hogy többet kellene tudniuk a pásztoriszülőkkel való partnerségről. A szakirodalommal összhangban (de Bruïne et al., 2014; Farrell & Collier, 2010; Hall, Hornby, & Macfarlane, 2015; Saltmarch, Barr, & Chaoman, 2015; Sukhbaatar, 2018a; Willemse, Thompson, Vanderlinde, & Mutton, 2018), figyelembe szükséges venni a szülők bevonását, mint a tanári felkészítés és a pásztorcsaládokkal való kommunikáció és munka kontextusában végzett továbbképzések fontos komponensét. Az iskola és a pásztorcsaládok kommunikációjára vonatkozó továbbképzésnek nagyobb figyelmet kell kapnia, mivel a szülőkkel való együttműködésre felkészítő továbbképzések minden országban mellőzöttek (Willemse et al., 2018).

3. Résztanulmány Az Exo-rendszer és a makro-rendszer: Az iskola és a pásztorcsalád közötti kommunikációt befolyásoló kontextuális tényezők

A jelen résztanulmány az általános iskolai tanárok és a pásztoriszülők kommunikációs tapasztalatait vizsgálta annak érdekében, hogy a disszertáció második fejezetében bemutatott, az iskola és a pásztorcsaládok kommunikációját befolyásoló kontextuális tényezők javasolt modelljét empirikusan igazolja. Az empirikusan validált kontextuális tényezők négy tényezőt tartalmaztak az exo-rendszer és négyet a makro-rendszer szintjén. Az exo-rendszer szintjén az elemzés során négy tényezőt azonosítottam: a pásztoriszülő munkahelye; kommunikációs eszközök; az időjárás kontextus és a közlekedési eszközök; és a közösségi részvétel. További négy tényező bukkant fel a makro-szint elemzése során: a szociális rendszer; az oktatási rendszer; a gazdasági kontextus; és a politikai kontextus.

A fogalmi kereten belül javasolt kontextuális tényezőkre alapozva a jelen résztanulmány tette hozzá a modellhez a közösségi részvétel, a kommunikációs eszközök, a szociális rendszer és az oktatási rendszer tényezőket. Azonban e tényezők nagyrésze keveredett a javasolt modell tényezőivel. Például mind a kormányzati oktatáspolitiká, mind a tanár munkahelye az oktatási rendszer tényező alá került besorolásra. A házasság intézménye, mint az exo-rendszer egyetlen tényezője, a szociális rendszer része a makro-rendszer szinten. Ezeket a tényezőket

átrendeztem és hozzáadtam a jelen modellhez annak érdekében, hogy nagyobb betekintést nyújtson az iskola és a pásztorcsalád közötti kommunikációs tapasztalatokba a szélesebb társadalmi rendszereken belül. A Bronfenbrenner modelljét (1977) alkalmazó, az otthon és az iskola közötti együttműködést és kommunikációt vizsgáló egyéb kutatásokkal (Farrell & Collier, 2010; Pang, 2011) szemben a javasolt fogalmi keret az időjárást, mint fontos kontextuális tényezőt is tartalmazza. Az IPA eredmények igazolták az időjárás befolyásoló szerepét a közlekedési eszközökkel kapcsolatban.

Az eredmények azt mutatják, hogy az oktatási rendszer, beleértve az oktatáspolitikát is, szorosan kapcsolódik a politikai háttérhez a támogató szervezetek vonatkozásában, és a gazdasági háttérhez az iskolarendszer pénzhiányának szempontjából. Ezek a kontextusok hatással vannak az iskola és a pásztorcsaládok közötti kommunikációra. A szoros oktatási költségvetés, valamint az iskola-család kommunikációra vonatkozó szakpolitika hiánya, elbátortalanítja az iskolákat és a tanárokat attól, hogy hatékony kommunikációs stratégiákat kezdeményezzenek a pásztorcsaládokkal. Ezenkívül a túl sok papírmunka és az oktatási rendszer, amely túlzott mértékben függ a vizsgáktól és a házi feladatoktól, hátráltatja a tanárok és a pásztorcsaládok közötti kommunikációt. A tanárok és a pásztorcsaládok kommunikációs célkitűzései is különböznek; a szülők a gyermekük számára szeretnék engedélyt kérni a távolmaradásra, a tanárok pedig inkább a házi feladat elkészítésére fókuszálnak. Vannak olyan projekttevékenységek, amelyeket a 'Save the Children Japan' elnevezésű támogató szervezet hajt végre, és amelyek valóban a közösség oktatásba való bevonására ösztönöznek, valamint hangsúlyozzák a pásztorcsaládok bevonását gyermekeik otthoni tanulásába. A projekt tevékenységeinek konzisztenciáját azonban kritikusnak találták. Végül: a bentlakásos iskolarendszer, amely az erőforrások hiánya miatt nem vonzza a hatéves gyermekek szüleit, sokkal nagyobb kihívást jelent a pásztorok számára.

A kormány oktatáspolitikája és a politikai kontextus kritikus jelentőségű, mivel befolyásolják az iskola és a pásztorcsalád közötti kommunikációt. A politikai döntéshozóknak mérlegelniük kell „a nomádok jelenkori megélhetésének és kulturális értékeinek keretein belüli tanulási igényeket” (Dyer, 2016, 39. o.), hogy a politika és a gyakorlat összetalálkozzon.

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS KORLÁTOK

A jelen vizsgálat során egy az általános iskola és a pásztorcsaládok közötti kommunikáció kontextusainak ökológiai modelljének kidolgozására került sor Mongólia vidéki területén. Az ökológiai modell kidolgozása érdekében három részvizsgálatra került sor. Az empirikus vizsgálatok eredményei alapján néhány fontos kérdést mélyebben és tágabban is értelmeztem

az eredmények magyarázata és interpretálása érdekében. Ezek a politikai szempontból fontos kérdések a következők voltak: (a) politikai elköteleződés és támogatások koordinálása, (b) vidéki iskola és iskolával kapcsolatos migráció, és (c) tanárképzés és a tanári mesterség.

Az ökológiai modell kidolgozása során bemutattam és tárgyaltam néhány a mongóliai oktatást-nevelést övező problémát a vidéki iskola és a pásztorsaládok kommunikációját befolyásoló kontextuális tényezők vonatkozásában, a politikaalkotók és más oktatáskutatók informálása érdekében. Kutatásom szempontjából a következő három főbb pontot emeltem ki, néhány új gondolat és a pedagógiai relevancia megfogalmazásával, a mongóliai vidéki oktatás minőségének javítására vonatkozóan:

1. Először is, fontos, hogy a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben hatékonyabb felkészítést kapjanak a tanárok a pásztorszülőkkel való együttműködésre vonatkozóan, a pásztorszülők különleges életmódját figyelembe vevő megfelelő és hatékony stratégiákkal felvértezve őket. Például annak előírása, hogy a tanárok és az iskolák negyedévente egyszer vagy kétszer tartsanak egy-egy 15-20 perces személyes találkozót a pásztorszülőkkel, elősegítheti az iskola és a pásztorsaládok közötti kommunikáció javítását. Ezek a találkozók lehetővé tennék a pásztorszülők számára, hogy rugalmasabb időbeosztásban látogathassák az iskolákat a közös szülő-tanár értekezletek helyett, amelyeknek mindig rögzített dátuma és időpontja van. Ez a stratégia arra bátoríthatja a pásztorszülőket, hogy sokkal nyíltabban fogalmazzák meg gyermekeik és családjuk igényeit és lehetőségeit a pásztorgyermekek tanulási eredményességének javítása érdekében. Továbbá, az olyan házi feladat kiadása, amely relevánsabb a pásztortanulók számára segíthet az iskola és a pásztorsaládok közötti kommunikáció javításában, és abban is, hogy a pásztorszülők iskolával való elégedettsége növekedjen. Például, ha a vidéki általános iskolákban a bárányellési időszakban olyan tanórát tartanak, ahol minden diák a pásztortanulók tavaszi szünetben végzett munkáját ünnepli, segíthet a mongol hagyományos életmód megünneplésében és javíthatja az iskola és a nomád családok kapcsolatát. Ha a pásztortanulók olyan házi feladatot kapnak, amelyben megmutathatják hogyan segítik a szüleiket a szünet alatt a bárányellés időszakában, ahelyett, hogy normál házi feladatot kapnak, amelynek a család életében nincs prioritása vagy nem tudják olyan könnyen elkészíteni, mint a nem pásztor családok, támogathatja és elismerheti a pásztorháztartások realitását. A szünetekre adott házi feladatoknak hasznosnak kell lenniük a pásztorgyermekek számára. A pásztorgyermekeknek lehetőséget kell biztosítani a pásztorkodó életmód és

a speciális kultúra gyakorlására, hogy a formális oktatásban is megjelenhessen a sajátos kultúrájuk és életmódjuk (Dyer, 2016).

2. Másodsor, a kormánynak komolyan be kell ruháznia a vidéki iskolák kollégiumaiba annak érdekében, hogy segítsen csökkenteni a pásztorok megélhetése előtt álló kihívásokat (például a háztartások felosztása, pénzügyi terhek stb.) a gyermekek oktatása vonatkozásában, és hogy javítsák a pásztorgyermek tanulási eredményeit azáltal, hogy képzett személyzetet és jobb közművesítést biztosítanak.
3. Harmadsor, szükség van arra, hogy az oktatáspolitikák egymással összefüggésbe kerüljenek és megfelelően hatékonyan valósuljanak meg a tanárok, a diákok és a különféle családok érdekeit figyelembe véve. Például az oktatáspolitikának gondosan mérlegelnie kell a házi feladat terhelést, a különféle vizsgákat, a tantervi követelményeket, a tanárok munkaterheit, a tanárok teljesítményének mérését, a tanári fizetéseket, a tanárok szociális jóléti juttatásait és a családok sokszínűségét. Továbbá, a támogatók által biztosított sikeres projektek fenntarthatósága az oktatási rendszer fontos része kell, hogy legyen. Például, a 'Save the Children Japan' "Az általános iskolai végzettség javítása a legsebezhetőbb gyermekek számára Mongólia vidéki térségében" című projektje sikeres volt. Azonban a projekt fenntarthatósága kritikusan hiányzik. Jó lenne a projekt eredményeit a vidéki iskolák hosszú távú helyi céljainak tekinteni. A jövőbeni vizsgálatok így arra fókuszálhatnának, hogy megőrizzék a létező projektanyagokat és biztosítsák azok terjesztését a pásztorok otthonaiban, négy tartomány 30 megyéjében, ahol a projekt 2012-2017 között megvalósult. A Mongol Kormánynak tervbe kell vennie, hogy ezt a sikeres projektet az összes többi tartományban is megvalósítsák annak érdekében, hogy foglalkozzanak az oktatáshoz való hozzáférés pásztorcsaládokat érintő problémáival. A projekt egyik része az ötéves pásztorgyermek számára biztosított otthoni iskolai előkészítés volt. Ez a program nemcsak a vidéki iskolák és a pásztorcsaládok kommunikációjának javítását segítette a közösségi oktatási tanács otthoni látogatásainak eredményeként, hanem elősegítette az ötéves pásztorgyermek számára az általános iskolai számolási és nyelvi készségekre való jobb felkészülést azáltal, hogy a pásztor szülőket bevonták gyermekeik otthoni tanulásába. Ez a program abban is segített, hogy javuljon a pásztor szülők bevonódottsága gyermekeik otthoni tanulásába. Összegezve, ez a sikeres projekt jó példa arra, hogy a jó kommunikáció és a szülők bevonása hogyan segíthet a pásztorgyerekek tanulási eredményeinek javításában.

Az iskolai és a pásztorcsaládok kommunikációja kontextusának ökológiai modellje felhasználható a mongol tanárképzésben, mind az alapképzésben, mind a továbbképzési programokban, nagyobb betekintést nyújtva az iskola és a pásztorcsaládok kommunikációjának kontextusába, valamint az ezen kommunikációt befolyásoló tényezőkre, a leendő és már gyakorló tanárok, a tanárképzők és a politikai döntéshozók számára. A kibővített modell tanulmányozásával hatékonyabb kommunikációs stratégiákat dolgozhattak ki a tanárok és az iskolák, figyelembe véve a vándorló pásztorok különleges életmódját.

A jelen disszertációban szereplő kutatás jó kiegészítése lehet Ahearn és Bumochir javaslatainak (2016) és Gisewhite és kollégái (2019) felvetéseinek. Ahearn és Bumochir (2016) javaslata értelmében meg kellene vizsgálni a jelenlegi mongol oktatásrendszert, mellyel kapcsolatban az az érzésük, hogy kihívást jelent a pásztorok megélhetésére nézve. Mongólia jelenlegi oktatási rendszere többszintű vizsgálat alá került a bentlakásos iskola és a pásztorcsaládok közötti kommunikáció területén belül és új és szélesebb betekintést kaptunk a pásztorok gyermekek oktatási integrációjába és a pásztorok jóllétébe. Gisewhite és mtsai. (2019) felvetették, hogy a tanárok szülőkkel való hatékony kommunikációra történő felkészítésének humán ökológiai modellje „elősegítheti az egészséges és előnyös információcserét a tanárok és a szülők között az egyes diákok tanulmányi sikerességének támogatása érdekében” (15. o.). A jelen tanulmányban kidolgozott Mongólia vidéki iskolai és pásztorcsaládjai kommunikációjának ökológiai modellje lehet a kommunikációs tréningek példaértékű modellje a jövőbeli tanárképző kurzusok során. E tekintetben a jelen tanulmány segíthet a kutatók és az oktatáspolitikai döntéshozók tájékoztatásában nemcsak Mongóliában, hanem más színtereken is.

Az ökológiai alapú tanár-szülő kommunikációs készségfejlesztésre való igény a tanárképzési programokban (Gisewhite et al., 2019) nagyon jól illeszkedik a jelen kutatásban bemutatott ökológiai érvekhez. Bízató jelzésnek tűnik, hogy az ökológiai modellt megfelelően tartják ahhoz, hogy jobban megértsük hogyan lehet bevonni a szülőket és megértsük a gyermekek tanulása előtt tornyosuló akadályokat. Fontos ajánlás ezért, egy részletes ökológiai alapú modell kidolgozása a tanárképzés számára a szülőkkel és gondviselőkkel való hatékony kommunikáció elősegítése érdekében, mely beilleszthető a különböző tanári szerepekbe a teljes munkanap során.

A jelen kutatás korlátja, hogy csak tanárokat és pásztorok szülőket vont be, holott a pásztorcsaládok távolabbi családtagjai és a kollégiumi nevelők szintén kommunikáltak a tanárokkal a pásztorok szülői nevében. A különféle érdekelt feleket, köztük a gondviselőket is bevonó minta segíthetne megerősíteni a tanulmányban azonosított problémákat, és felfedheti a

tanár-szülő kommunikáció egyéb akadályait. A vizsgálatban szereplő pásztor-szülők neme ugyancsak korlátozást jelentett. A bevont tíz szülő között csak két férfi szülő volt, mivel a legtöbb esetben a pásztor apák elfoglaltak a család állatállományának terelésével a távoli táborhelyeiken, mialatt a pásztor anyák a megyeközpontokba költöznek és a gyermekeikkel maradnak, valamint ugyancsak a pásztor anyák azok, akik az apákhoz viszonyítva gyakrabban jönnek el az iskolába. Az erős havazás miatt nem tudtam több pásztorcsalád táborhelyét meglátogatni, és így több férfi szülőt bevonni a vizsgálatba. Végezetül, a jelen doktori disszertáció csak egy keresztmetszeti vizsgálat elvégzésére adott lehetőséget a doktori program behatárolt időintervallumának köszönhetően. A tanárok pásztor-szülőkkel folytatott kommunikációja fejlesztésére és változására összpontosító longitudinális vizsgálat segíthet feltárni néhány olyan relevánsabb tényezőt, amelyek befolyásolják a tanár és a szülő közötti kommunikációt az évek során, reagálva a mongol oktatási, társadalmi és politikai kontextus változására.

IRODALOM

- Adom, D., Hussein, E., & Agyem, J. (2018). Theoretical and conceptual framework: Mandatory ingredients of a quality research. *International Journal of Scientific Research*, 7(1), 438–441.
- Ahearn, A. (2018). Winters without women: social change, split households and gendered labour in rural Mongolia. *Gender, Place & Culture*, 25(3), 399–415.
- Ahearn, A., & Bumochir, D. (2016). Contradictions in schooling children among Mongolian pastoralists. *Human organization*, 75(1), 87–95.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- de Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D’Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409–425.
- Cao, G. (2016). Alienation of Tibetan Adolescents in Rural Boarding Schools. *Frontiers of Education in China*, 11(4), 503–518.
- Clarke, C. (2009). An introduction to interpretative phenomenological analysis: A useful approach for occupational therapy research. *British Journal of Occupational Therapy*, 72(1), 37–39.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130.

- Dyer, C. (2016). Evolving approaches to educating children from nomadic communities. *Prospects*, 46(1), 39–54.
- Farrell, A. F., & Collier, M. A. (2010). School personnel’s perceptions of family-school communication: A qualitative study. *Improving Schools*, 13(1), 4–20.
- Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M., & Holden, C. L. (2019). A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. *Educational Review*, 1–20.
- Grant, C., & Osanloo, A. (2014). Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: Creating the blueprint for your “house”. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 12–26.
- Hall, N., Hornby, G., & Macfarlane, S. (2015). Enabling school engagement for Māori families in New Zealand. *Journal of Child and Family Studies*, 24(10), 3038–3046.
- Ministry of Education and Science. (2014). *Бага боловсролын сургалтын цөм хөтөлбөр* [National core curriculum for primary education]. Ulaanbaatar: Author.
- Ministry of Education, Culture, Science and Sport. (2016). *Ерөнхий боловсролын сургуулийн зөвлөлөөс 1-р ангид хүүхдээ 6 настайд нь элсүүлэх боломжгүй малчин эцэг эхийн хүсэлтийг шийдвэрлэх чиглэл* [Regulation of addressing herder parent’s request to delay sending their children to school at six years old]. Ulaanbaatar: Author.
- Mongolian State Parliament. (1992). *The constitution of Mongolia*. Retrieved from <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/6a6a23469e136afaa4860bf5869f6f8f659c6688.pdf>
- National Statistical Office of Mongolia. (2018). *Хөдөө аж ахуйн салбарын танилцуулга 2017* [Bulletin of agriculture 2017]. Ulaanbaatar: Author.
- Pang, I. W. (2011). Home-school cooperation in the changing context – An ecological approach. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(1), 1–16.
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7–14.
- Saltmarsh, S., Barr, J., & Chapman, A. (2015). Preparing for parents: How Australian teacher education is addressing the question of parent-school engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(1), 69–84.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*

- (pp. 53–80). London: Sage.
- Steiner-Khamsi, G., & Stolpe, I. (2006). *Educational import: Local encounters with global forces in Mongolia*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Stolpe, I. (2016). Social versus spatial mobility? Mongolia's pastoralists in the educational development discourse. *Social Inclusion*, 4(1), 19–31.
- Sukhbaatar, B. (2018a). Preservice teachers' views on working with diverse families in Mongolia. *School Community Journal*, 28(1), 295–318.
- Sukhbaatar, B. (2018b). Teacher education in Mongolia: Institutional and social factors contributing to a lack of parental involvement. In Y. Guo (Ed.), *Home-school relations* (pp. 227–244). Singapore: Springer.
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). I feel much more confident now to talk with parents: An evaluation of in-service training on teacher-parent communication. *School Community Journal*, 22(1), 65–87.
- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252–257.
- World Bank. (2018). *Mongolia: Systematic country diagnostic*. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/576101543874150141/Mongolia-Systematic-Country-Diagnostic>

A DISZERTÁCIÓ TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Sukhbaatar, B. (2019). *Schooling of Mongolian herders' children: Where to stay during the school year?* Paper presented at the 23rd Conference of the Junior Researchers of EARLI (JURE), 10–11 August, 2019, Aachen, Germany.
- Sukhbaatar, B. (2019). *Barriers to teacher communication with pastoralist parents in rural Mongolia*. Paper presented at the 17th Conference on Educational Assessment (CEA), 11–13 April, 2019, Szeged, Hungary.
- Sukhbaatar, B., & Sukhbaatar, B. (2019). Teacher education in Mongolia: History and Reforms. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Eds.), *International handbook of teacher education worldwide* (2nd ed., Vol. 2, pp. 455–472). Nicosia: HM Studies.
- Sukhbaatar, B., & Tarkó, K. (2018). Contexts of school and herder family communication in Mongolia: A conceptual framework. *Magyar Pedagogia* [Hungarian Pedagogy], 2(118), 157–174. [doi: 10.17670/MPed.2018.2.157](https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.157)

- Sukhbaatar, B., & Tarkó, K. (2018). *Teacher communication with herder parents: Goals, forms, and frequency*. Paper presented at XVIII. National Conference on Education, 8–10 November, 2018, Budapest, Hungary.
- Sukhbaatar, B. (2018). Teacher education in Mongolia: Institutional and social factors contributing to a lack of parental involvement. In Y. Guo (Ed.), *Home-school relations: International perspectives* (pp. 227–244). Singapore: Springer. [doi: 10.1007/978-981-13-0324-1_13](https://doi.org/10.1007/978-981-13-0324-1_13)
- Sukhbaatar, B. (2018). Preservice teachers' views on working with diverse families in Mongolia. *School Community Journal*, 28(1), 295–318.
- Sukhbaatar, B., & Tarkó, K. (2018). *Contexts of school and nomadic herder family communication in Mongolia: A conceptual framework*. Paper presented at the 22nd Conference of the Junior Researchers of EARLI (JURE), 2–6 July, 2018, Antwerp, Belgium.
- Sukhbaatar, B. (2017). *Preservice teachers' views on working with diverse families in Mongolia*. Paper presented at the 21st Conference of the Junior Researchers of EARLI (JURE), 27–28 August, 2017, Tampere, Finland.
- Sukhbaatar, B. (2014). Study on parental involvement preparation at a preservice institution in Mongolia. *School Community Journal*, 24(2), 189–218.