CORVINUS UNIVERSITY of BUDAPEST

Szociológia és Kommunikáció-tudomány Doktori Iskola

TÉZISGYŰJTEMÉNY

Miskolczi Péter

Captivating the Audience

című Ph.D. értekezéséhez

Témavezető:

Király Gábor, PhD

egyetemi tanár

Budapest, 2023

Szociológia Tanszék

TÉZISGYŰJTEMÉNY

Miskolczi Péter

Captivating the Audience

című Ph.D. értekezéséhez

Témavezető:

Király Gábor, PhD

egyetemi tanár

© Miskolczi Péter

Tartalom

1 Kutatási előzmények és a téma indoklása 4

1.1 Szakirodalmi előzmények a szociológia tanulása témájában..... 6

1.2 Szakirodalmi előzmények a szociológia „magjáról” 9

1.3 Szakirodalmi előzmények a szociológia társadalmi szerepéről és közmegítéléséről 11

2 Adatok és módszer 13

2.1 Minta és adatfelvétel 13

2.2 Kutatási kérdések és elemzési módszerek..... 15

3 Az értekezés eredményei 17

3.1 A mély tanulással összefüggő változók 17

3.2 A hallgatók szociológia-képe 19

3.3 A szociológia megítélése 22

3.4 Szociológia szakos hallgatók 23

4 Irodalom 23

5 A szerző saját publikációi a témában 28

1 Kutatási előzmények és a téma indoklása

A disszertáció tárgya *egy bevezető szociológia tantárgynak a hallgatókra gyakorolt hatása*. A bevezető szociológia tantárgy több évtizede kutatott téma a saját jogán (Ballantine, 2016; Ferguson, 2016), és fontossága mellett számos vonalon lehet érvelni.

Mindenekelőtt a bevezető szociológia *oktatási* célokat lát el, amennyiben megadja a szociológia szakos hallgatóknak a szükséges alapismereteket (Greenwood, 2013), emellett pedig általános tanulási célok eléréséhez és készségek fejlesztéséhez is hozzájárul (Pike et al., 2017). Továbbá a bevezető tantárgy egyben a „szociológia arca" is (Zipp, 2012). Diákok tömegei számára a kurzus az egyetlen találkozási pont a szociológia tudományával, így egy minőségi bevezető tárgy a szociológia közképét és megítélését is javíthatja, különösen, ha képes rámutatni, hogy a *társadalmi* jelenségek alapos *tudományos* igényű vizsgálata milyen értéket képvisel egy olyan korban, amikor az egyénközpontú, pszichologikus gondolkodás dominálja a közbeszédet (Greenwood, 2013). Mindezen felül egyes vélemények szerint a bevezető szociológia tárgynak a *társadalmi részvétel* lehetőségeire is figyelmet kell fordítania, mely túlmutat a társadalmi valóság vizsgálatán és annak javítását is felvállalja (Ferguson, 2016).

A fent felsorolt „funkciók" mindegyike kapcsolódik a felsőoktatást jelenleg érő kihívások tágabb kontextusához, melyet Király és Géring (2021) három fő dimenzió mentén vizsgált. A bevezető szociológia tárgy oktatási funkciója legerősebben az

egyetemekkel szemben megfogalmazott *humantőke-termelési* elváráshoz kapcsolódik, amely döntően piacképes készségek és tudás átadását jelenti. A szociológia közképének és az ebben kifejeződő presztízs és hasznosság kérdése rímel a felsőoktatással szembeni azon elvárásra, hogy váljon *gazdasági hasznot* termelő rendszerré, s amelyben a human- és társadalomtudományok gyakran értéktelennek tűnnek föl egyéb (természettudományos) területekkel szemben. A társadalmi bevonódás aspektusa a felsőoktatás *társadalmi értékteremtő* szerepéhez kapcsolható, amely a közgondolkodás és tényleges közállapotok javításában öltene testet.

A disszertáció kiindulópontja, hogy a bevezető szociológia tárgy legitim kutatási téma, részben a téma kutatásának gazdag múltja miatt, részben pedig mert a tárgy szerepei a felsőoktatás tágabb rendszerének kihívásait tükrözik. A fent említett három fő aspektus a kutatás céljaiban is visszaköszön:

1. A bevezető szociológia tárgy *oktatási* aspektusának vizsgálata: rövid távú tanulási kimenetelek összefüggése bizonyos független változókkal, a kvantitatív oktatáskutatás hagyományai szerint.

2. Annak vizsgálata, hogy a hallgatókban milyen *szociológia-kép* alakul ki a bevezető tárgy nyomán. Ennek célja, hogy feltárjuk, milyen „arcát” látják a szociológiának a hallgatók, megértik-e a tudomány lényegét és mibenlétét.

3. A *szociológia társadalmi szerepének és megítélésének* vizsgálata a hallgatók körében. Ez további ismeretekkel szolgál a

„szociológia arcát” illetően: él-e a szociológiáról olyan kép, mely szerint a tudomány beavatkozik a társadalom alakításába.

A disszertáció áttekintette a vonatkozó szakirodalmat mindhárom fő csapásirány mentén.

1.1 Szakirodalmi előzmények a szociológia tanulása témájában

A *tanulás* fogalmát több különböző megközelítésben definiálhatjuk, melyek közül a *kvantitatív* felfogás az egyik legmegszokottabb, mely szerint a tudás „rengeteg információ megjegyzéséről” szól. Ez a nézet a múltban meghatározta a tanulás pszichológiai folyamatainak vizsgálatát és az oktatás szemléletét is (Dahlgren, 2005).

A disszertáció ettől eltérő elméleti megalapozást választott: a *tudás kvalitatív megközelítését*, mely a memorizáláson kívül egyéb kognitív funkciókat is figyelembe vesz. Az *értő* tanulás feltétele, hogy az egyén képes legyen kapcsolatokat kialakítani már meglévő tudása és az új információk között, hogy tudja mérlegelni számára új nézetek helyességét, hogy ismeretlen problémák megoldására tudja használni ismereteit, hogy különbséget tudjon tenni absztrakt és konkrét között, hogy induktívan és deduktívan egyaránt gondolkodjon (Dahlgren, 2005).

A tanulás eredményeinek kvalitatív megragadásában nagy hatású volt Marton és Saljö (1976; 2005) elméleti kerete, mely a *felszínes és mély tanulás* fogalmait használta. Ezek a tanulási kimenetelek összefüggenek a tanulói hozzáállással és erőfeszítéssel. A mély tanulásra az anyag lényegének megértésére irányuló tudatos erőfeszítés jellemző, a meglévő tudás és az új anyag közötti

kapcsolatok keresése, s eredménye egyfajta „holisztikus megértés”. Ezzel szemben a felszínes tanulás inkább a részletek megjegyzésének szándékával operál és gyakran nem jut jól szervezett, értő eredményre (Marton és Saljö, 2005).

Szociológia-kurzusok tanulási kimeneteleit évtizedek óta vizsgálják. A szakirodalom nagy része az oktatáskutatás kvantitatív hagyományaihoz kötődik, melyben az egyéni és társadalmi jellemzők, illetve a tanulási folyamat egyes elemei jelentik a független változókat, a tanulási eredmény pedig az output.

A szociológia-tanulást vizsgáló tanulmányok jellemzően keresztmetszeti vagy „pretest-posttest” megközelítésűek és sokszáz fős mintákat használtak. Függő változójuk többnyire a kurzuson szerzett jegy, mely végeredményben a tudás egy kvantitatív mérőszáma. A múltban a kutatók számos független változó hatását vizsgálták, köztük „szokványos” szociodemográfiai-szocioökonómiai változókét, illetve a tanulási folyamat jellemzőit is, mint pl. egy új módszer vagy tanulássegítő eszköz hatását. Az órákon való részvétel számos esetben mutatott összefüggést a tanulási eredménnyel bevezető szociológia kurzusokon (Neuman; 1989; Dietz, 2002; Howard, 2005; Kwenda, 2011), csakúgy, mint a tanulási teljesítmény hagyományos mérőszámai, az amerikai SAT vagy egyetemi GPA pontszám (Szafran, 1986; Neuman, 1989; Wright & Lawson, 2005; Kwenda, 2011; Driscoll et al., 2012), továbbá a felsőbb éves hallgatók jobban teljesítettek az alsósoknál (Szafran, 1986; Kwenda, 2011; Howard et al., 2014). A kulturális tőke szintén pozitív összefüggést

mutatott az eredményekkel (Szafran, 1986; Neuman, 1989; Rickles et al., 2013; Howard et al., 2014). Valamivel meglepőbb eredmény, hogy a hallgatók neme szinte sosem függött össze a tanulási eredménnyel, a korábbi szociológia-tanulmányok pedig semleges (Szafran, 1986; Neuman, 1989) vagy akár negatív befolyással voltak (Howard et al., 2014).

A szociológia-tanulást *kvalitatív* módon vizsgáló irodalom jóval szűkösebb. A disszertáció szempontjából leglényegesebbbek Ashwin és társai (2014), Howard és Butler (2018), illetve Medley-Rath (2019) tanulmányai. Ashwin és munkatársai (2014) longitudinális interjús kutatásukban azt állapították meg, hogy a szociológiát szakos hallgatók idővel árnyaltabb és mélyebb képet alakítottak ki a szociológiáról. Howard és Butler (2018) egy bevezető kurzus végén írott esszék tartalomelemzésének eredményeképpen arra jutott, hogy a tanulók a leggyakrabban a szocializáció, a rétegződés, a „szociológiai látásmód" és a társadalmi struktúra témáit említették. Medley-Rath (2019) szintén egy bevezető tantárgyban vizsgálta a beadott házi feladatok tartalmát, s megállapította, hogy a hallgatók többnyire tág, általános fogalmakkal dolgoztak, s nem tudták vagy nem akarták mélyebben megérteni és elsajátítani a tananyagot.

A szociológia tanulásának szakirodalmában „fehér folt", hogy a múltban kevés tanulmány támaszkodott a tudás kvalitatív felfogására a függő változó operacionalizálásakor, hogy viszonylag kevés figyelem jutott a társak vagy az identitás szerepének vizsgálatára, és hogy longitudinális vizsgálatok szinte nem születtek.

1.2 Szakirodalmi előzmények a szociológia „magjáról”

Bármely tudomány bevezető egyetemi kurzusa (elvileg) olyan alapvető tudást ad át, amelyről az adott terület művelői között egyetértés van, és egyben a terület egészét is lehetőség szerint tükrözi. A szociológusok—főként Amerikában—már egy évszázada igyekeznek megtalálni ezt a „magot” a maguk területén, érdemi siker nélkül (Ballantine et al., 2016).

Miért van egyáltalán szükség egy ilyen „magra”? Ballantine és munkatársai (2016) számos erős érvet sorolnak fel. Először is egy jól meghatározott mag segít az elvárt tanulási eredmények meghatározásában, amely segíti az oktatási gyakorlatot és igazodik az egyetemekkel szembeni külső elvárásokhoz (a „hozzáadott érték” mérhetővé tétele terén). Továbbá egy világos szociológiai mag élesen kirajzolja a tudomány határait és ezzel megerősíti a művelők szakmai identitását (Ballantine et al., 2016). Ez az „egzisztenciális” jelentőség számos félelemhez kapcsolódik a szakirodalomban: Szelényi (2016) például a politikatudománynak és a közgazdaságtannak a szociológia iránti fenyegetését említi, mások pedig a szociológia tanszékek autonómia-vesztésének, bezárásának lehetőségét az egyetemeken (Greenwood, 2013; Ferguson, 2016). Végezetül többen említik, hogy a szociológia „magja” egyben a sokat emlegetett „arc” is, mellyel a bevezető tárgyat tanuló hallgatók tömegei találkoznak, s ezáltal nyilvánvalóan kapcsolódik a tudomány közmegítéléséhez (Zipp, 2012; Ferguson és Carbonaro, 2016).

A „szociológiai mag” meghatározására tett kísérletek általában véve tükrözték az oktatás lényegével kapcsolatos dilemmákat: elsősorban *ismeretek* átadása a cél vagy inkább *készségek* fejlesztése. Számos szerző az utóbbi álláspont mellett érvelt, mondván, hogy a szociológiát végeredményben csakis annak sajátos megközelítés-módja, a „szociológiai szemlélet” különbözteti meg a többi tudománytól (Collins, 1998), mások azonban arra is figyelmeztettek, hogy a szociológiának igenis szüksége van saját témákra, hogy ellene tartson a riválisoknak (Huber, 1995).

A szociológia magját érintő empirikus kutatások döntően két irányból közelítették a kérdést: létező források, pl. tankönyvek és tantárgyi tematikák vizsgálatával (pl. Keith és Ender, 2004; Lowney et al., 2017), vagy pedig szakértői interjúk felől (pl. Wagenaar, 2004; Persell et al., 2017). Az eredményekben közös, hogy mindig szerephez jutottak bennük a „készségek” is, mint pl. a szociológiai látásmód vagy a módszertan, és olyan fő témák is, mint a rétegződés, a szocializáció, kisebbségek, gender, és kultúra. A 2010-es években a diskurzus elmozdult a „mag” keresésétől és immár inkább *tanulási célok* mentén fogalmazódik meg a bevezető szociológia tantárgy lényege, melyekben továbbra is helyet kap a „tartalom” (elméletek, fő témák) és a „készségek” egyaránt.

Bár a szociológusok saját maguk között rengeteget keresték a „magot” s ezáltal a bevezető tárgy, az „egy féléves” hallgatóknak megmutatandó „arc” lényegét, azt eddig kevesen kutatták, hogy milyen magot vagy arcot visznek magukkal a szociológiáról a

bevezető tárgyak hallgatói. A disszertáció ezt a hiányt is igyekszik pótolni.

1.3 Szakirodalmi előzmények a szociológia társadalmi szerepéről és közmegítéléséről

Az utóbbi évtizedekben minden bizonnyal Michael Burawoy (2005) *Közérdekű szociológiát* szorgalmazó programja volt a legnagyobb hatással a szociológia társadalmi szerepével kapcsolatos gondolkodásra. Ebben a szerző egy „négyes munkamegosztást" javasol a szociológia számára, melynek egyik ága volna a *közérdekű* (rövidebben esetleg: *köz-*) *szociológia*, melynek feladata a tudomány és a civil társadalom közötti párbeszéd megteremtése. Burawoy szerint erre azért van szükség, mert a piac és az államhatalom kolonizáló tendenciái megfojtják korunk civil társadalmát.

A Burawoy-i program kritikusai részben *átpolitizáltnak* tartották az általa javasolt közérdekű szociológiát (pl. Deflem, 2013), illetve azt hangsúlyozták, hogy a szociológiának mindenekelőtt a saját *tudományos* sztenderdjei szerint és nem valamilyen érdekcsoport szolgálatában kell működnie (Brint, 2005). A magyar szakmai közvélemény döntően ez utóbbi álláspontot hangsúlyozta, továbbá felhívta a figyelmet, hogy a szociológiának kritikusnak kell lennie mind önmagával, mind különféle társadalmi érdekcsoportokkal szemben (többek közt Lengyel, 2006).

A *tudástermelés,* a *kritikai hozzáállás* és a *társadalom alakítása* közötti egyensúlyozás régóta része a szociológiai hagyománynak Közép-Kelet-Európában és Magyarországon egyaránt. Az 1990-es

években lezajlott demokratikus átmenet minden téren új lehetőségeket nyitott. A régióban, mint másutt is, a szilárd tudományos alapokat elengedhetetlennek tartják a szakemberek. Egyesek megjegyezték, hogy a szociológia „kudarca”, mégpedig hogy nem volt képes előre jelezni egy ilyen jelentős társadalmi változást, valamint egyes szociológusoknak az átmenet menedzselésében és a politikai tanácsadásban betöltött szerepe sokat ártottak a szakma közmegítélésének (Boyadijeva, 2009). Ezzel együtt a társadalmi bevonódás vagy egyfajta „civil” funkció a szociológia részéről sokak szerint elfogadható, amíg sem a szakma általában, sem annak egyéni gyakorlói nem szövődnek bele a politikába (Zaslavskaia, 1997; Lengyel, 2006; Zdravomyslova, 2009).

A mai Magyarország valósága azonban sok tekintetben megkérdőjelezi egy apolitikus szociológia létezésének a lehetőségét is. Egyfelől gondolhatunk arra, hogy a szociológia természetéből fakadóan politikai természetű egy piac által uralt társadalmi rendszerben, hiszen rávilágít azokra a hatalmi struktúrákra, melyet a domináns pozícióban lévők inkább elfednének (Misetics, 2017; Havas és Fáber, 2020). Ezenfelül egy olyan illiberális államban, ahol a közmegegyezést és részben a társadalmi valóságot magát is a hatalom birtokosai „gyártják” (vö. Batory és Svensson, 2019), pusztán az igazságot feltáró tudományos tevékenység is lázadásnak tűnhet.

Milyen a szociológia közmegítélése? Kevés empirikus tanulmányt szenteltek kimondottan ennek a kérdésnek, ez tehát egyértelmű hiány a szakirodalomban. Különféle forrásokból,

reprezentációkból és „közönségekkel” dolgozó források alapján a szociológiával kapcsolatos közképnek inkább negatív aspektusai tűnnek jelentősnek: például az a nézet, hogy ez a tudomány haszontalan és alacsony presztízsű (Bjorklund, 2001; Hohm, 2008; Conklin, 2009), hogy gyakorló baloldali, liberális meggyőződésűek, társadalmi változást akarnak, vagy éppen az a szándékuk, hogy „segítsenek” (Best, 2003; Mitra és Sarabia, 2005; Howard, 2015).

2 Adatok és módszer

2.1 Minta és adatfelvétel

Az értekezés egy konkrét bevezető szociológia kurzus hallgatókra gyakorolt hatását vizsgálta. A tárgy a 2015-ös őszi félévben zajlott a Budapesti Corvinus Egyetemen 427 fős hallgatói létszámmal, akik közül 402-en részesei voltak az adatfelvételnek. A hallgatók öt egyetemi szakot képviseltek (ld. az 1. táblázatot). A longitudinális kutatásnak árom adatfelvételi hulláma volt: az első (T1) a tantárgy első hetében, a második (T2) az utolsó héten, a harmadik (T3) pedig 2018-ban, amikor az eredeti résztvevők a BA/BSc diplomavédéshez érkeztek el. Ahogy az 1. táblázat mutatja, a T1 és T2 adatfelvételek a tárgy teljes, 427 fős hallgatói populációját szinte teljesen lefedték (93, illetve 87%-ban), míg a 3. hullámba 43%-uk került be.

Minden adatfelvételnek része volt egy kérdőív, mely szokványos szociodemográfiai adatokra (pl. szülők iskolai végzettsége), illetve a tanulók felszínes–mély felosztás szerinti hozzáállására kérdezett rá. Az adatfelvétel legfontosabb eleme

azonban egy *gondolattérkép* volt, melyet a résztvevők arra a kérdésre válaszul rajzoltak, hogy „Mi jut eszedbe a *szociológia* szó hallatán?”.

1 táblázat. A minta összetétele az egyes adatfelvételi hullámokban.

Kategória	**T1 minta**	**T2 minta**	**T3 minta**
Szakok szerint			
szociológia	67	61	40
politológia	42	38	27
kommunikáció és médiatudomány	75	70	36
nemzetközi tanulmányok	99	97	43
tájépítész	114	107	38
Nemek szerint			
férfi	138	129	52
nő	259	244	132
Összesen	**397**	**373**	**184**

A gondolattérképek használata adatfelvételi eszközként számos előnnyel bír. Mivel az instrukció minimális, a kutató nem befolyásolja a résztvevők válaszait. A műfaj által biztosított kifejezésmód szabadsága megkíméli a válaszadót annak feszültségétől, hogy választékos vagy szakmai nyelvezetet várnának el tőle. A kapott adatok tartalomgazdagok és többféle elemzési módszerrel is eredményesen vizsgálhatók. Ezenfelül a gondolattérkép mint szöveges elemek vonalakkal összekötött hálózata különösen alkalmas

arra, hogy a tudás *kapcsolatokra épülő* jellegét kifejezze (Umoquit et al., 2011; Wheeldon and Ahlberg, 2011).

2.2 Kutatási kérdések és elemzési módszerek

Az irodalomban feltárt hiányokat is figyelembe véve a disszertáció az alábbi kutatási kérdéseket vizsgálta.

KK1. Milyen szociodemográfiai és egyéb változók függenek össze a sikeres (mély) tanulással a bevezető szociológia kurzuson?

A kérdés láthatóan a bevezető tárgy *oktatási* aspektusához kapcsolódik, és *kvantitatív* szemléletű. Ugyanakkor az operacionalizálásban fontos elem volt, hogy a tanulási eredményt a tudás *kvalitatív* felfogása szerint ragadta meg egy kétértékű ordinális változóban, „felszínes", illetve „mély" tanulásként. A tanulási eredmény a T1 és T2 gondolattérképek összehasonlítása alapján volt megállapítható, részben a Hay (2007) által már kidolgozott elveket követve. A kérdést egy logisztikus regressziós modell válaszolta meg, melyben a tájépítész hallgatók adatai nem szerepeltek.

KK2. Milyen témákat kapcsolnak a hallgatók a szociológiához a bevezető tárgy tanulása előtt, közvetlenül utána, illetve évekkel később?

A kérdés a hallgatók „szociológia-képét" igyekszik megragadni, vagyis azt, hogy mit jelent számukra a szociológia maga. A választ a gondolattérképek tartalomelemzése adta meg (minden hallgatótól, mindhárom hullámból).

KK3. A szociológia „közmegítélése" kapcsán mennyire jellemző bizonyos nézetek előfordulása a hallgatók körében?

A kérdésben konkrétan vizsgált nézeteket a szociológia társadalmi szerepével és közmegítélésével kapcsolatos irodalom sugallta, és a következők voltak: (a) hogy a szociológia társadalmi problémákkal foglalkozik; (b) hogy a szociológia nemcsak tanulmányozza, hanem meg is akarja változtatni a világot; (c) Burawoy (2005) négyes felosztásának elemei: a szociológia tudományos, közpolitikai, kritikai, illetve közérdekű funkciója; (d) hogy a szociológia presztízse alacsony és haszontalannak tűnik; (e) hogy a szociológia bizonyos értékek mellett kötelezi el magát. A választ ezúttal is tartalomelemzés adta, mely a felsorolt konkrét üzenetek jelenlétére fókuszált mindhárom hullám minden hallgatói gondolattérképén.

KK4. Változik-e a szociológia szakos hallgatók szociológia-képe (elsősorban a KK3-nál említett dimenziók mentén) a képzésük során, azaz van-e a képzésnek valamilyen „szocializációs hatása”?

A 4. kutatási kérdés a 3.-hoz társul és csak a szociológia szakos hallgatókra fókuszál. Célja a BA képzés *szakmai szocializációs* hatásának tentatív vizsgálata. A választ bizonyos nézetek relatív gyakoriságának összehasonlítása adja meg a T1 és T3 adatfelvételek között.

3 Az értekezés eredményei

3.1 A mély tanulással összefüggő változók

Az 1. kutatási kérdéssel összefüggésben született néhány figyelemre méltó eredmény. Összességében az mondható el, hogy *a tanulás folyamatával és körülményeivel, illetve a tanulói identitással kapcsolatos változók fontosabb szerepet játszottak a mély tanulásban, mint a szociodemográfiai jellemzők.*

Bár a T1 és T2 minták szinte teljesen lefedték a tárgy résztvevőit, a szokásos statisztikai tesztek eredményeit az értékelés figyelembe vette. A teljes modellt az esélyhányadosok logaritmusaival a 2. táblázat közli. Az eredmények értelmezéséhez döntően azt kell tudni, hogy a pozitív számok a mély tanulóvá válás esélyével való pozitív összefüggést jelzik, míg a negatívak ellenkezőleg. A tételesen tehető további megállapítások:

- *A tanulók neme nem függött össze* a mély tanulási eredménnyel. Ez egyezik a korábbi szakirodalmi eredményekkel.
- A szülők iskolai végzettsége saját minta szerint függött össze a mély tanulással, de lényege durván az volt, hogy *minél iskolázottabbak voltak a szülők, annál kevésbé volt valószínű, hogy a hallgató mély tanulást érjen el.*
- *A tantárgyban önkéntesen vállalható projektmunka nem javította a mély tanulás esélyét*. Ez az eredmény megerősíti a szakirodalom azon megállapítását, hogy a hallgatókat nem lehet mély tanulási hozzáállásra ösztönözni olyan módon, ami egyben az elvégzendő munka mennyiségét is növeli. (Case & Marshall, 2019).

2. táblázat Az 1. kutatási kérdéshez készített logisztikus regressziós modell eredményei.

Változó	**Kategória**	**log esély-hányados**
Szak	szociológia	referencia
	politológia	-1,879**
	kommunikáció és médiatudomány	-0,843
	nemzetközi tanulmányok	-0,591
Nem	férfi	referencia
	nő	0,361
Projektmunka	nincs	referencia
	csoportos	-0,761
	egyéni	-0,088
Szülők iskolai végzettsége	nincs érettségi	referencia
	legfeljebb egy szülő érettségizett	-0,653
	két szülő érettségizett	-2,314*
	legfeljebb egy szülő diplomás	-1,202
	két szülő diplomás	-1,712*
Oktató neme	férfi	referencia
	nő	1,083**
Egyetemi felvételi pontszám		-0,002
Tanulási hozzáállás		0,108
Preferált időpontok	nem	referencia
	igen	1,639**
Teszt-eredmény		0,055*
Konstans		-2,959

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

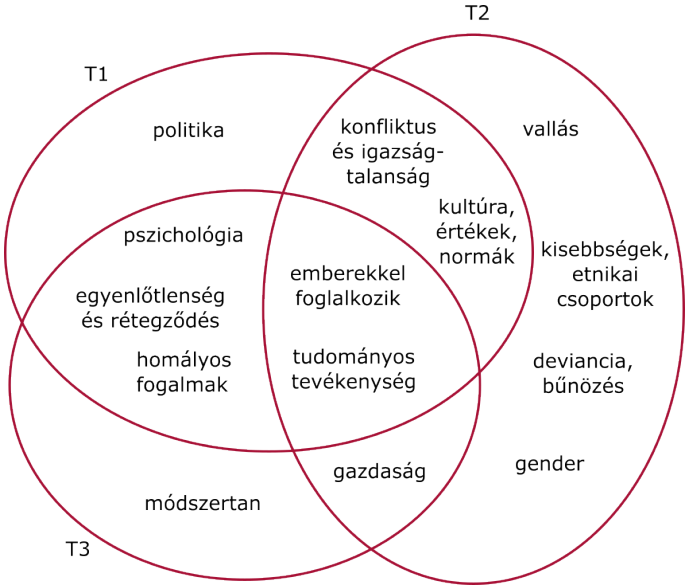
- Két, a tanulás körülményeivel kapcsolatos változó szignifikánsan összefüggött a mély tanulási eredménnyel. Az egyik ilyen a (szemináriumvezető) *oktató neme* volt, amely vélhetően több nem mért vagy nem mérhető jellemzőt is magában foglal. A másik a *„preferált időpontok”* voltak, melyeket a *hallgatói ambíció* indikátorának is tekinthetünk (feltételezve, hogy a tanulmányaik iránt elkötelezett hallgatók idejekorán jelentkeznek a kedvező órarendi időpontokra).
- Figyelembe véve, hogy a politológia hallgatók szignifikánsan kevésbé váltak mély tanulóvá, mint a szociológia szakosok, feltételezhető, hogy *az identitás szerepet játszik abban, hogy a tanulók hogyan közelítik meg a szociológia tárgyat.* Az eredmény annál is inkább figyelemreméltó, hogy egyébként a politológusok nem teljesítettek rosszabbul a tárgyon a hagyományos értékelésben, mint a többi hallgató. Az eredmény igazolni látszik Szelényi (2016) nézetét, hogy a szociológia és a politológia versengő területek. A politológus hallgatók a tanulmányaik kezdetén talán a szociológia iránti elutasítás révén is igyekeztek erősíteni identitásukat.

3.2 A hallgatók szociológia-képe

A 2. kutatási kérdésre a hallgatói gondolattérképek általános tartalom-elemzése adott választ. A gondolattérképeken szereplő fogalmak, nézetek összesen 34 témába voltak rendezhetők, és minden adatfelvételi hullámhoz elkészült egy „átlagos gondolattérkép”, mely sűrítve tartalmazza, hogy milyen témákat társítottak a szociológiához

a résztvevők. Az 1. ábra Venn-diagram formájában mutatja ezeket az átlagos gondolattérképeket.

1. „Átlagos gondolattérképek” témái Venn-diagram formájában.



A fő megállapítás az, hogy *hosszú távon a hallgatók csak egy rendkívül egyszerű és homályos képet őriznek meg a szociológiáról*. Igaz ugyan, hogy még évek múltán is helyesen idézik fel, hogy a szociológia *emberekkel foglalkozik* és *tudományos* jellege van, továbbá hogy az *egyenlőtlenség* az egyik központi témája, mégis például a *pszichológia* említése egy visszatérő elem volt, mely a tárgy tanulása előtt (T1) és évekkel később (T3) egyaránt előfordult. Említést érdemel továbbá, hogy a *homályos fogalomhasználat* jelenlétét mutató téma szintén visszatérő elem volt az átlagos

gondolattérképen, s ez rímel Medley-Rath (2019) megállapítására, mely szerint a hallgatók általános, nem világos fogalmakra támaszkodtak és nem értek el mély megértést a házi feladataikban. A tény, hogy még az egyetlen stabil „közönség”, a tárgyat tanuló egyetemi hallgatók szemében is bizonytalan körvonalú terület a szociológia, aggasztó annak fényében, hogy éppen ezt a közképet szeretnék elkerülni a tudomány gyakorlói (Greenwood, 2013; Ballantine et al., 2016).

Egyebekben megjegyezhető, hogy (nem meglepő módon) a legtöbb témát a T2 hullámban említették a hallgatók, vagyis közvetlenül a tantárgy tanulása után, s ekkor a legtöbb téma egyezett a félév második felében tanultakkal.

Az „átlagos gondolattérképeket” szakonként külön-külön is elő lehet állítani. Ezek alapján elmondható, hogy *a tájépítész hallgatók még rövid távon sem alakítottak ki lényegbevágó képet a szociológiáról.* Gondolattérképeik csakis a legegyszerűbb asszociációkat mutatják. Ennek oka vélhetően az, hogy a társadalomtudomány számukra idegen terület, és alátámasztja azt a javaslatot, hogy különböző érdeklődésű hallgatóknak eltérő szemléletű és felépítésű alapozó szociológia tárgyakat érdemes kidolgozni (Greenwood, 2013). A *szociológia szakosok* gondolattérképei ezzel szemben szignifikánsan tartalomgazdagabbak voltak a többiekénél szinte minden hullámban, és szociológia-képük kevésbé volt változékony az évek során, mint másoké.

3.3 A szociológia megítélése

A 3. kutatási kérdést „célirányos” tartalomelemzés válaszolta meg. Az általános válasz, hogy *a hallgatók szemében a szociológia egy társadalmi problémákkal foglalkozó tudomány, és nem gondolják, hogy értékorientált, átpolitizált vagy aktivista jellegű lenne*. Ez a kép nagyjából megfelel annak, amilyennek a magyar szociológusok a szakmájukat tudni szeretnék: problémaorientáltnak, ám a mindennapi politikai küzdelmektől távolságot tartónak. További megállapítások a következők:

- A szociológia szakos hallgatóknak minden hullámban legalább az egynegyede kötötte közvetlenül a „társadalmi problémák” megnevezését a szociológiához (a többi hallgatónak fele ekkora hányada). Ugyanakkor mindazok a dolgok, amelyeket az évfolyam tagjai általában véve „társadalmi problémaként” azonosítottak (pl. szegénység, diszkrimináció, devianciák, kisebbségek) minden hullámban legalább a válaszadók felének gondolattérképein szerepeltek.
- A válaszadók nem elhanyagolható kisebbségének szemében a szociológia rendelkezett bizonyos társadalmi elkötelezettséggel. A szociológia szakosok körében 20% körül mozgott az így gondolkodók aránya, a többi hallgató között 10% körül (minden adatfelvételi hullámban). A hallgatók elsősorban a „megoldások”, „segítség” és „empátia” fogalmaival ragadták meg a szociológia társadalmi szerepvállalását.

- A hallgatók döntően tudományos tevékenységnek látták a szociológiát, és a Burawoy (2005) által megnevezett egyéb funkciók közül egyedül a *közpolitikai* aspektust említették említhető mértékben (döntően a szociológia szakosok).
- A szociológia közképének a szakirodalomban szereplő elemei, például baloldali vagy liberális kötődése, haszontalansága és alacsony presztízse elenyészően ritkán jelentek meg a hallgatói gondolattérképeken.

3.4 Szociológia szakos hallgatók

A 4. kutatási kérdés a szociológia-képzés szakmai szocializációs hatására kívánt rátapintani. Általánosságban véve elmondható, hogy a szociológia hallgatók gondolattérképeinek tematikai felépítése *nem változott nagy mértékben* a képzés végére (T3) a tanulmányok kezdetéhez (T1) képest. Egy említhető kvalitatív változás az, hogy kezdetben gyakoribbak voltak körükben a politikához és „megoldásokhoz" kapcsolódó asszociációk, míg a képzés végére a „segítség" és a jóléti állam fogalmai váltak gyakoribbá. Általában véve a hallgatók egy érdemi kisebbsége számára a „szociológusi habitusnak" része a társadalmi szerepvállalás.

4 Irodalom

Ashwin, P., Abbas, A., & McLean, M. (2014). How do students' accounts of sociology change over the course of their undergraduate degrees?. *Higher Education*, *67*(2), 219–234.

Ballantine, J., Greenwood, N., Howard, J. R., Kain, E. L., Pike, D., Schwartz, M., Smith, R. T., & Zipp, J. F. (2016). Does the center

hold? Reflections on a sociological core. *Teaching Sociology*, *44*(3), 151–162.

Batory, A., & Svensson, S. (2019). The use and abuse of participatory governance by populist governments. *Policy & Politics*, *47*(2), 227–244.

Best, J. (2003). Killing the messenger: The social problems of sociology. *Social Problems*, *50*(1), 1–13.

Bjorklund, D. (2001). Sociologists as characters in twentieth-century novels. *The American Sociologist*, *32*(4), 23–41.

Boyadijeva, P. (2009). Shooting at a Moving Target: Rediscovering Sociology in Bulgaria. In S. Patel (Ed.), *The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions* (pp. 163–174). London: Sage.

Brint, S. (2005). Guide for the Perplexed: On Michael Burawoy's "Public Sociology". *The American Sociologist*, 36(3–4), 5–26.

Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American sociological review*, *70*(1), 4–28.

Case, J. M., & Marshall, D. (2009.) Approaches to Learning. In M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman & C. C. Morphew (Eds.), *The Routledge International Handbook of Higher Education* (pp. 9–21). New York and London: Routledge.

Collins, R. (1998). The sociological eye and its blinders. *Contemporary Sociology*, *27*(1), 2–7.

Conklin, J. E. (2009). Sociology in Hollywood films. *The American Sociologist*, *40*(3), 198–213.

Dalhgren, L.-O. (2005). The Quantitative Conception of Knowledge. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 23–38). 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

Deflem, M. (2013). The structural transformation of sociology. *Society*, *50*(2), 156–166.

Dietz, T. L. (2002). Predictors of success in large enrollment introductory courses: An examination of the impact of learning communities and virtual learning resources on student success in an introductory level sociology course. *Teaching Sociology*, *30*(1), 80–88.

Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Teaching Sociology*, *40*(4), 312–331.

Ferguson, S. J. (2016). The center does hold: The sociological literacy framework. *Teaching Sociology*, *44*(3), 163–176.

Ferguson, S. J., & Carbonaro, W. (2016). Measuring College Learning in Sociology. In R. Arum, J. Roksa & A. Cook (Eds.), *Improving quality in American higher education: Learning outcomes and assessments for the 21st century* (pp. 135–187). John Wiley & Sons.

Greenwood, N. A. (2013). Toward publicly responsive sociology curricula: The role of introductory sociology. *Teaching Sociology*, *41*(3), 232–241.

Havas, Á., & Fáber, Á. (2020). A heteronóm akadémia felemelkedése az EU peremvidékein. *Replika*, (115), 131–140.

Hay, D. B. (2007). Using concept maps to measure deep, surface and non-learning outcomes. *Studies in higher education*, *32*(1), 39–57.

Howard, J. R. (2005). An examination of student learning in introductory sociology at a commuter campus. *Teaching Sociology*, *33*(2), 195–205.

Howard, J. R., Novak, K. B., Cline, K. M., & Scott, M. B. (2014). Another nibble at the core: Student learning in a thematically-focused introductory sociology course. *Teaching Sociology*, *42*(3), 177–186.

Howard, J. R. (2015). North Central Sociological Association 2014 Teaching Address: The John F. Schnabel Lecture—Sociology's Special Pedagogical Challenge. *Sociological Focus*, *48*(1), 16–27.

Howard, J., & Butler, J. (2018). The Sociology Literacy Framework and Students' Views of Learning in Introductory Sociology. *Teaching Sociology*, *46*(3), 237–246.

Huber, J. (1995). Institutional perspectives on sociology. *American Journal of Sociology*, *101*(1), 194–216.

Keith, B., & Ender, M. G. (2004). The sociological core: Conceptual patterns and idiosyncrasies in the structure and content of introductory sociology textbooks, 1940-2000. *Teaching Sociology*, *32*(1), 19–36.

Király, G., & Géring, Z. (2021). Having nothing but questions? The social discourse on higher education institutions' legitimation crisis. *Journal of Futures Studies*, *25*(4), 57–70.

Kwenda, M. (2011). Factors affecting performance in an introductory sociology course. *College Teaching*, *59*(2), 60–65.

Lengyel, Gy. (2006). A szociológia integritásáért. *Replika*, (54-55), 105–112.

Lowney, K. S., Price, A. M., & Gonzalez Guittar, S. (2017). 2016 Hans O. Mauksch Address: Are Introduction to Sociology and Social Problems Morphing into Each Other? What Syllabi Can Tell Us. *Teaching Sociology*, *45*(1), 1–13.

Marton, F., & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, *46*(1), 4–11.

Marton, F., & Saljö, R. (2005). Explaining Differences in Outcome. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 39–58). 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

Medley-Rath, S. (2019). Faking sociology? A content analysis of an introductory sociology student photography assignment. *Teaching & Learning Inquiry*, *7*(1), 18–33.

Misetics, B. (2017). A szegénység botránya és a szociológia politikája. *Replika,* (104), 101–109.

Mitra, A., & Sarabia, D. (2005). Embracing the sociological imagination: a study of university students' perceptions of sociology. *College Student Journal*, *39*(4), 637–647.

Neuman, W. L. (1989). Which students learn the most, and why? A replication and extension of the Szafran pretest study. *Teaching Sociology*, *17*(1), 19–27.

Persell, C. H., Pfeiffer, K. M., & Syed, A. (2007). What Should Students Understand after Taking Introduction to Sociology?. *Teaching Sociology*, *35*(4), 300–314.

Pike, D. L., Ciabattari, T., Messineo, M., Monson, R. A., Salam, R. A., Wagenaar, T. C., Chin, J., Ferguson, S. J., Weigers Vitullo, M., Archer, P., Atkinson, M. P., Ballantine, J. H., Calhoun, T. C., England, P., Erickson, R. J., Hunt, A. N., Lowney, K. S., Maurer, S. B., Senter, M. S., & Sweet, S. (2017). *The Sociology Major in the Changing Landscape of Higher Education: Curriculum, Careers, and Online Learning.* Washington, DC: American Sociological Association.

Rickles, M. L., Schneider, R. Z., Slusser, S. R., Williams, D. M., & Zipp, J. F. (2013). Assessing change in student critical thinking for introduction to sociology classes. *Teaching sociology*, *41*(3), 271–281.

Szafran, R. F. (1986). What do introductory sociology students know and when do they know it? The results of pretesting students. *Teaching Sociology, 14*(4), 217–223.

Szelényi, I. (2016). A szociológia hármas válsága. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, *6*(1), 118–126.

Umoquit, M. J., Tso, P., Burchett, H. E., & Dobrow, M. J. (2011). A multidisciplinary systematic review of the use of diagrams as a

means of collecting data from research subjects: application, benefits and recommendations. *BMC medical research methodology*, *11*(1), 1–10.

Wagenaar, T. C. (2004). Is there a core in sociology? Results from a survey. *Teaching Sociology*, *32*(1), 1–18.

Wheeldon, J. & Ahlberg, M. K. (2011). *Visualizing Social Science Research.* SAGE.

Wright, E. R., & Lawson, A. H. (2005). Computer mediated communication and student learning in large introductory sociology classes. *Teaching Sociology*, *33*(2), 122–135.

Zaslavskaia, T. I. I. (1997). The Role of Sociology in Russia's Transformation. *Russian Social Science Review*, *38*(6), 28–39.

Zdravosmyslova, E. (2009). What is Russian Sociological Tradition? Debates among Russian Sociologists. In S. Patel (Ed.), *The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions* (pp. 140–151). London: Sage.

Zipp, J. F. (2012). 2011 Hans O. Mauksch Address: Teaching for Whom?. *Teaching Sociology*, *40*(4), 301–311.

5 A szerző saját publikációi a témában

Király, G., & Miskolczi, P. (2017). Elméleti útvonalak. Oksági térképek használata a szociológiatörténet oktatásában. *Educatio, 26*(3), 457–466.

Miskolczi, P., Király, G., Kovács, K. E., Lovas, Y., & Pálóczi, B. (2016). Fogalmak mentén: hallgatói gondolattérképek alkalmazása oktatási újítás vizsgálatára. *Prosperitas, 3*(2), 111–132.

Miskolczi, P., & Király, G. (2016). TEACHING SOCIETY? LOOKING FOR NEW WAYS TO TEACH SOCIOLOGY IN CONTEMPORARY HUNGARY. *Druzboslovne Razprave, 32*(83), 63–81.

Miskolczi, P., & Rakovics, M. (2018). Learning outcomes in an introductory Sociology course: The role of learning approach, socio-demographic characteristics, group and teacher effects. *Societies, 8*(1), 4.

Miskolczi, P. (megjelenés alatt). Recurring Vagueness: A Longitudinal Study of What Students Think About Sociology Before, Right After, and Years After Taking the Introductory Course. Elfogadta a *Teaching Sociology.*