

AZ OKTATÁS/KUTATÁS VISZONYA A MAGYAR SZOCIOLÓGIÁBAN – HALLGATÓI ÉS OKTATÓI TAPASZTALATOK ÖSSZEHOSONLÍTÁSA

HORDÓSY RITA* – JENNIFER NORRIS

University of Nottingham (Egyesült Királyság)

Beérkezett: 2021. szeptember 20., elfogadva: 2022. április 9.

E tanulmány az egyetemek két fő küldetése, a kutatás és az oktatás közötti kapcsolat vizsgálatát tűzi ki célul a magyar szociológia tanszékeken. Összehasonlítja, hogy a hallgatók és az oktatók/kutatók hogyan látják a tudástermelés tágabb kontextusát és strukturális problémáit, illetve a kutatás folyamatát saját szakmai gyakorlatukban. A tanulmány alapjául szolgáló kutatás kevert módszertanra épül, bemutatva a hallgatói létszámadatokat, és az oktatókkal/kutatókkal, valamint szociológus BA-, MA- és PhD-s hallgatókkal és szakértőkkel készült interjúkat.

Kulcsszavak: oktatás/kutatás kapcsolata, szociológia oktatás, magyar felsőoktatás

This paper examines the relationship between the two main missions of universities, research and teaching, in Hungarian sociology departments. It compares how university students and academics see the broader context and structural problems of knowledge production, as well as the research process in their own practice. The research underlying the article is based on mixed-methods, drawing on student record data as well as interviews with academics, and sociology BA, MA and PhD students and experts.

Keywords: research/teaching nexus, sociology education, Hungarian higher education

Bevezetés

Az egyetemek két fő küldetése, a kutatás és az oktatás közötti kapcsolat, avagy kapcsolatok témája, az elmúlt évtizedekben a nemzetközi érdeklődés homlokterébe került. *Malcolm* (2014: 295) szerint az ezzel kapcsolatos kutatások

* Levelező szerző: Hordósy Rita, School of Education, Dearing Building, Jubilee Campus, Wollaton Road, Nottingham, NG8 1BB, Egyesült Királyság. E-mail: rita.hordosy@nottingham.ac.uk

„a személyes, intézményi és tágabb kontextusokhoz köthető elrendeződésekben megmutatózó változatos és dinamikus kapcsolatok” ismertetésére fókuszálnak. Ezt a területet az oktatás és kutatás viszonyának, idegen kifejezéssel nexusának nevezik. A nexust több szempontból lehetséges kutatni: összevethetők a kutatói eredményesség és a hallgatói értékelés mutatói (*Hattie–Marsh 1996*); vizsgálható az intézménytípusok és a tudományágak közötti sokféleség (*Jenkins–Zetter 2003; Chiang 2012; Griffioen 2018*); illetve feltérképezhető az egyetemi szférában dolgozók hozzáállása különféle szerepeikhez és a nexussal kapcsolatos hallgatói tapasztalatok (*Brew–Mantai 2017; Robertson 2007*).

E tanulmány azt vizsgálja, hogy a hallgatók és az oktatók hogyan látják a tudástermelés tágabb kontextusát, illetve a kutatás folyamatát a saját szakmai gyakorlatukban. A kutatás épít többek között Turner és munkatársainak (*Turner–Wuetherick–Healey 2008*) az Egyesült Királyságban és Kanadában, valamint *Taylor*nak (2008) és *Chiang*nak (2012) az Európai Gazdasági Térségben végzett összehasonlító munkájára. A tanulmány alapjául szolgáló további vizsgálatok, *McLean* és kollégái (*McLean–Abas–Ashwin 2013*), valamint *Cuthbert* és munkatársai (*Cuthbert–Arunachalam–Licina 2012*) kutatásai, kifejezetten a szociológia tudományterületére fókuszálnak. A kutatás kevert módszertanra épül, egyszerre elemezve a nemzeti hallgatói nyilvántartási adatokat, intézményi dokumentumokat, oktatókkal, szociológus BA-, MA- és PhD-s hallgatókkal és szakértőkkel készült interjúkat. A tanulmány a magyar adatokra fókuszálva a kutatás és oktatás viszonyáról ad beható képet a szociológia tanszékeken. A tanulmány az oktatók/kutatók és a hallgatók oktatáshoz és kutatáshoz fűződő viszonyát, illetve az ezt befolyásoló tényezőket járja körül.

Az oktatás-kutatás viszonyának szakirodalmi áttekintése után a tanulmány a kutatás módszertani kérdéseit veszi számba. A kutatási eredmények részben először a hazai szociológia képzést mutatjuk be a hallgatói számok tükrében, amelyet a felsőoktatási és intézményi kontextus, illetve a hallgatói és oktatói/kutatói reflexiók ismertetése követ.

Az oktatás és kutatás kapcsolata – szakirodalmi áttekintés

Az egyetemek oktatási és kutatási tevékenységei között nem csupán egyetlen kapcsolat, hanem egy összetett, változatos és dinamikus viszonyrendszer tételezhető fel (*Trowler–Wareham 2007; Malcolm 2014*). Ezt eleinte túlságosan is leegyszerűsítő módon az egyetemi szférában dolgozók kutatási eredményeit számszerűsítve, majd a hallgatói elégedettséggel összevetve vizsgálták. Ahogy azonban *Coate* és munkatársai kifejtették, a gyenge pozitív vagy nem kimutatható korreláció a kutatás és az oktatás közötti kölcsönhatások sokféleségével magyarázható, amelyeket az oktatók és az intézménymenedzsment értékorientációi is alakítanak (*Coate–Barnett–Williams 2001*). A kutatás és oktatás kapcsolatának javítására irányuló javaslatok a szakirodalomban általánosan elfogadottá váltak – azzal érvelve, hogy a két tevékenység minél szorosabb összekapcsolása mind az oktatók identitása, mind az oktatás minősége szempontjából kívánatos (*Hattie–Marsh 1996*). Ebben a rövid szakirodalmi áttekintésben először az oktatói, illetve hallgatói tapasztalatokat mutatjuk be, majd az oktatás és kutatás nexusának különböző pedagógiai modelljeit, valamint a fontosabb kritikai észrevételeket összegezzük.

Az oktatás és kutatás kapcsolatainak megértésénél *Tight* (2016) kiemeli a nemzeti „sablonok” és a hagyományokra való hivatkozás fontosságát, hiszen a nemzeti kon-

textusok között lényeges különbségeket figyelhetünk meg. Ezért is érdekes a magyar helyzetre fókuszálva az oktatás és kutatás nexusát összehasonlítani más oktatási rendszerekkel. Míg a humboldti egyetemi modellben, mint a német vagy az olasz rendszerek, a két terület szorosan összekapcsolódik mind a finanszírozás, mind az egyetemi dolgozók feladatkörében, addig a magyarhoz hasonló Humboldt előtti modellekben a kutatás és az oktatás elváltak egymástól mind a finanszírozás, mind az intézményi struktúráz, illetve az egyéni feladatköröket tekintve (Schimank–Winnes 2000). Az elmúlt évtizedekben ugyan az egyetemi oktatók kutatói támogatása és a Magyar Tudományos Akadémiával való együttműködés hangsúlyosabbá vált, az oktatás és a kutatás nem képviselnek egyenlő súlyt az oktatói-kutatói életpálya szempontjából (pl. a javadalmazás, előrejutás, illetve presztízs tekintetében). Ugyan több kísérlet történt a magyar tudástermelés nemzetközi helyzetének javítására (Abbott 2017), illetve specifikusan az egyetemi oktatók publikációs teljesítményének növelésére (Sasvári–Bakacsi–Urbanovics 2021), ezek nem foglalkoztak szisztematikusan a nemzetközi viszonylatban magas óratelheléssel, alacsony javadalmazással és a foglalkoztatás bizonytalanságaival (Eurydice 2017; Szabó 2021; Eurydice 2021). Alpár és munkatársai fiatal kutatók tapasztalatait bemutatva arra figyelmeztetnek, hogy ezek a problémák a kivándorlás mozgatórugóivá válhatnak, illetve „a pályaelhagyás valószínűsége a pályakezdő, a tudományos ranglétra legalján álló fiatalok esetében a legnagyobb, ami veszélybe sodorhatja a tudományos utánpótlást” (Alpár et al., 2019: 1076).

Valamiféle kutatási tapasztalat általában beépül az alapszakos egyetemi tantervekbe, és a tanulmányaik végéhez közeledő diákok nagyobb valószínűséggel végeztek már saját kutatást (Turner–Wuetherick–Healey 2008; Clark–Hordósy 2019). Ezentúl a tanórán kívüli kutatási lehetőségeket, amelyek során néhány egyetemi hallgató rövid időre csatlakozhat az oktatókhoz egy kutatási folyamatban, „nagy hatású” oktatási gyakorlatként jellemzik (Kilgo–Ezell Sheets–Pascarella 2015). John és Creighton (2011) szerint ezek a lehetőségek növelik a kutatási képességeket és készségeket, illetve rálátást biztosítanak a kutatási folyamatra. Ez utóbbi gyakorlat azonban két alapvető kérdést vet fel. Az első a tanterven kívüli kutatási tapasztalat hasznosulásával, minőségével kapcsolatos. John és Creighton (2011) maguk tárgyalják a megerősítési torzítás kérdését. Lehetséges, hogy a hallgatók, akik tanterven kívüli kutatási programban vesznek részt, eleve hajlamosabbak voltak a kutatásra mint potenciális jövőbeni tervre tekinteni, ezáltal pozitívabban értékelni. Linn és munkatársai (2015) rámutatnak az ilyen tapasztalatok töredezettségére, valamint arra, hogy a kutatási folyamat eredményeinek megértésére sokszor nem jut már idő. A második kérdés a részvételi lehetőségek méltányos elosztásával kapcsolatos. Healey és Jenkins (2009) a társadalmi egyenlőtlenségek által támasztott feszültséget taglalják: vajon az egyetemi kutatási lehetőségek mindenkinek elérhetőek, vagy csak néhány kiválasztott számára, egyes elit intézményekben? Általában az egyetemi továbbhaladás posztgraduális képzésekre (Fehérvári et al. 2016), a tanórán kívüli egyetemi lehetőségek, úgymint szakkollégiumi tagság (Demeter–Gerő–Horzsa 2011), illetve specifikusan az egyetemi kutatási lehetőségekben való részvétel sem egyenlően oszlanak meg a különböző társadalmi háttérű diákok között (Linn et al. 2015; Clark–Hordósy 2019). Egy további problémakört vet fel Trowler és Wareham (2007) azon kritikája, hogy a kutatás és oktatás viszonyát a tágabb felsőoktatási, társadalmi, politikai és gazdasági kontextusba ágyazva szükséges vizsgálni, hiszen ezek komoly hatást gyakorolnak mind a tudástermelésre, mind a hallgatók és oktatók viszo-

nyára. Jelen tanulmány ezt a gondolatmenetet fűzi tovább, a magyar szociológia tágabb kontextusát vizsgálva.

Módszertan

E tanulmány egy nemzetközi összehasonlító vizsgálaton alapul, és ezen belül a magyar helyzetről ad számot. A három esettanulmány Magyarországon, Angliában, és Norvégiában készült. A kutatás kevert módszertanra épül, egyszerre elemezve a nemzeti hallgatói nyilvántartási adatokat, intézményi képzési dokumentumokat, oktatókkal, szociológus BA-, MA- és PhD-s hallgatókkal és szakértőkkel készült interjúkat.

A tanulmány először az adminisztratív hallgatói adatok másodlagos elemzésére fókuszál, és azt vizsgálja, hogy a szociológiai szakokra beiratkozott hallgatói létszám hogyan változott 2008 és 2018 között Magyarországon. Az alap-, mester-, és doktori képzés adatait az általános hallgatói számok összefüggésében vizsgálja. Másodszor, a magyar esettanulmány keretében 2020. március és július között több magyar intézményben készült, összesen 38 személyesen vagy online felvett, félig strukturált hallgatói ($N = 17$), illetve oktatói/kutatói ($N = 21$) interjú alapján tárja fel a kutatás és az oktatás kapcsolatát az egyetemi környezetben, az egyéni tapasztalatok tükrében. A kutatás a Nottinghami Egyetemtől kapott etikai jóváhagyást; az interjúalanyokat álnevekkel jelölve idézzük. A kutatási és oktatási kapcsolat összetettségének és eltérő aspektusainak megértése érdekében a kutatás a következő kérdésekre keresi a választ, tematikusan elemezve az interjúanyagot:

- K1) Hogyan tudják az egyetemi oktatók a kutatásban és az oktatásban betöltött szerepüket összeegyeztetni?
- K2) Milyenek az egyetemi hallgatók szociológiai kutatással kapcsolatos tapasztalatai az egyetemi tanulmányaikon belül?

A kutatás hátrányai kapcsán érdemes megemlíteni, hogy mind egy longitudinális elemzés, mind egy nagyobb volumenű adatfelvétel, illetve egy diszciplínák közötti összehasonlítás segíthetne még részletesebb képet kapni a kutatás/oktatás viszonyrendszeréről. Továbbá utalnunk kell a *John és Creighton (2011)* által is tárgyalt megerősítési torzítás kérdését a mintavétel kapcsán is: a hallgatók, akik ebben a kutatásban részt vettek, nagy arányban terveznek kutatói pályára lépni a jövőben – valószínűtlen, hogy a szociológia szakon általában hasonló számokat találnánk. A kutatás kontextusához hozzátartozik, hogy a terepmunka 2020 márciusa és júniusa között zajlott, éppen az új koronavírus miatti lezárások első hónapjaiban. Ennek hatására az eredetileg személyesre tervezett adatfelvételt át kellett szervezni online interjúkká, abban az időben, amikor az oktatók/kutatók amúgy is komoly nyomás alatt voltak.

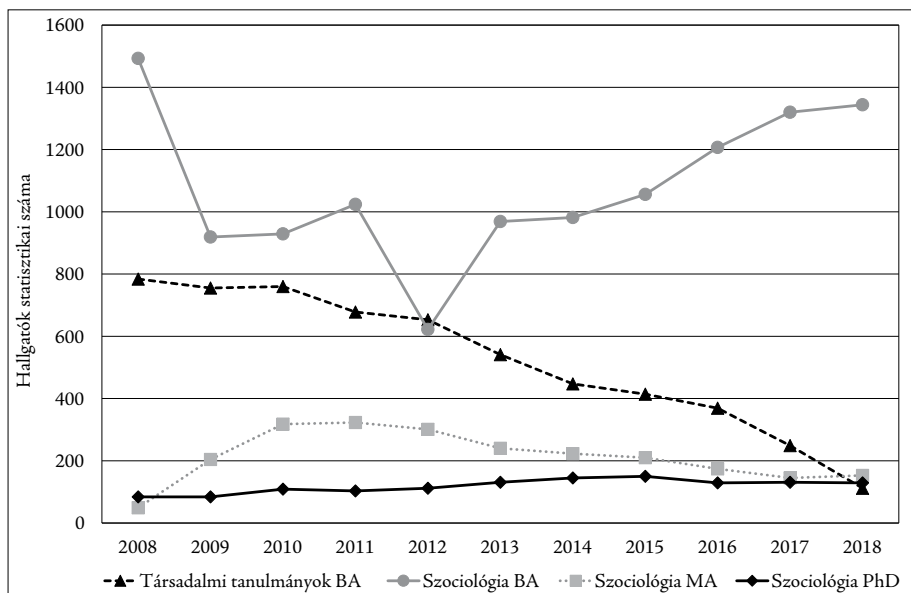
Kutatási eredmények

A hallgatói statisztikák rövid ismertetése után a jelen tanulmány először a tudástermelés tágabb strukturális problémáit elemzi, főként az oktatók/kutatók szemszögéből, majd a kutatás folyamatának különböző aspektusait veszi számba a hallgatók tapasztalatai alapján.

A szociológia a hallgatói számok tükrében

A hallgatói számok alakulása fontos kérdés az oktatói terhelés és intézményi helyzet szempontjából; az alábbi részben összevetjük a hallgatói statisztikákat a 2008–2018 közötti időszakban. Az itt bemutatott adatok a Felsőoktatási Statisztikák (FIR 2021) online adatbázisból származnak, és mind a nappali, illetve a levelező hallgatók adatait magukba foglalják. Ebben a periódusban összesen nyolc egyetemen zajlott szociológia, illetve társadalmi tanulmányok képzés konzisztensen; további két intézményben az időszak második felében indult képzés; illetve négy egyetemen létezett, ám mostanra kifutóban van ezen szakok oktatása.

A szociológiai alapképzések az összes diploma 1,2% és 1,9%-át adták a vizsgált periódusban, azokon az egyetemeken, amelyek szociológiát is oktatnak. A képet alapszakos szinten bonyolítja az általánosabb társadalomtudományi diploma párhuzamos kínálata a specifikus szociológiai diplomák mellett. Amint az 1. ábrából is kiderül, a társadalomtudományi alapképzés fokozatosan megszűnt, míg a szociológiára jelentkezők aránya 2012-től kezdődően erősen növekedett.



1. ábra: A magyarországi felsőoktatási intézményekben szociológiai, illetve társadalomtudományi szakon tanuló hallgatók száma, képzési szintenként (FIR 2021)

Mester- és PhD-szinten az általános felsőoktatási tendenciák tükröződnek a szociológia területén, úgymint a kétéves mester fokozatok számának növekedése a bolognai képzési struktúra hatására 2008–2012 között, illetve stagnálás, kisebb csökkenés 2012–2018 között. A szociológia mesterképzést folytató hallgatók száma hasonló minrt követ, bár a szociológiai számok 2012 óta markánsabban csökkentek, mint az összes mesteri képzésen részt vevők száma. Ami a doktori fokozatokat illeti, a szociológia

doktori fokozatot szerzett hallgatók száma fokozatosan emelkedett 2008 és 2018 között, a tágabb felsőoktatási növekedési tendenciákkal párhuzamosan.

A női hallgatók aránya minden képzési területen, mindhárom szinten kismértékben csökkent 2008 és 2018 között. A legnagyobb százalékos csökkenés az alapképzésben volt, amely 8,0%-kal csökkent, míg a mesterképzésben részt vevő nők aránya 5,1%-kal, a PhD-hallgatóké pedig 2,8%-kal csökkent ugyanebben az időszakban. Amennyiben összevetjük a három szintet, mesterképzésen a legmagasabb a női hallgatók aránya. A különböző szociológiaképzési szinteken a női hallgatók aránya az általános képzési trendekhez képest az alábbiak szerint változott: míg az alapképzéses BA-diplomások, illetve a PhD-hallgatók között nőtt az arányuk, addig a mesterképzésen részt vevők között valamelyest csökkent. A legutóbbi, 2018-as FIR (2021) adatok szerint a BA-s hallgatók 71,4%-a, az MA-s hallgatók 55,1%-a, a doktoranduszok 74%-a női hallgató.

Az oktatás és kutatás intézményi kontextusát befolyásoló tényezők

Az alábbi rész azt vizsgálja, hogy az oktatás/kutatás viszonyát a szociológia területén milyen főbb tényezők befolyásolják. Részletesen elemezi az olyan strukturális kérdéseket, mint a finanszírozás, a jogszabályi környezet, illetve a felsőoktatás tömegesedésének hatása az oktatók/kutatók szempontjából. A magyar felsőoktatás alulfinanszírozott volta, amit jelez a nemzetközi összehasonlításban nagyon alacsony GDP-arányos részesedése, komoly problémákat jelent (Polónyi 2018). Például a junior oktatók bére a professzorokhoz képest, illetve az országos keresetekhez viszonyítva is nagyon alacsony, az elmúlt években történt bérrendezés ellenére (Polónyi 2018; Hajdu 2018; Szabó 2021). Ebben a helyzetben kevésbé meglepő, hogy többek számára csak a másodállások, illetve a sokféle kutatási pályázatban, kisebb projektben való részvétel jelenti a megélhetést. Mindkét stratégiának megvan a történeti-politikai háttere, ahogy Kristóf (oktató/kutató) jelezte:

[A rendszerváltás előtt] ez egy félig-meddig tiltott dolog volt, a szociológia – vagy olyan szürke zónás –, ezért a legtöbben nem elsősorban egyetemi oktatók voltak, hanem volt valami másuk is. (...) [Ez] a felállás, hogy az ember kft.-ben van, és hogy mellette tanítgat, mert az egy stabil dolog, az mégis egy alkalmazotti pozíció (...), az rányomja a bélyegét azóta is az egész szakmára. (...) [Továbbra is] van ez a párhuzamosság, és így a kutatás kevésbé van emiatt is az egyetemen, plusz a kutatás emiatt nagyon erősen alkalmazott (...), nem annyira a tudományos kérdések mozgatják, hanem az, amiért a megrendelők fizetnek. (Kristóf, oktató/kutató)

Ezt a jelenre utalva Ábris (oktató/kutató) a „magyar módnak” nevezte – ahogy *Alpár és munkatársai* (2019) is kiemelték, nem jellemző például más európai országokban, hogy „csak plusz projektekkal lehet [az alapfizetést] kiegészíteni (...), ezek ugye ráadásul bizonytalanok (...), a jövőre gondolva, most be kell újabb projektet vállalni” (Ábris, oktató/kutató). A kényszerű állás- és projekthalmaz az elmélyült kutatói munka rovására is mehet, ahogy Adél (oktató/kutató) jelezte: „azt érzem, hogy nincs kész; tehát valahogy jó, akkor [a tanulmányt] most itt abbahagyom, és elküldöm, és tudom, hogy hát így kb. az egyharmada lemaradt”. Ugyanakkor az is látható, hogy a leendő oktatói generáció, a jelen PhD-sek is a több lábon állást látják járható útnak, ahogy Évi (hall-

gató) mondta: „biztos vagyok benne, már csak az anyagi vonzata miatt is, hogy nem árt, ha az ember több helyen, több mindent csinál”.

A fragmentált kutatói tevékenységet és időszükét tetézi, hogy az alacsony oktatói fizetések nagyon magas, törvényben meghatározott óraterheléssel (Eurydice 2017), rugalmatlan, kötött tantervekkel, illetve rengeteg alacsonykredites órával járnak. Ahogy Bókay és Derényi (2010: 6) kiemelték, „a tantermi órák számának meghatározása olyan rendeleti komponens, amely ellentétes a kreditrendszerrel (...), [hiszen] a kredit hallgatói munkaórát és nem tantermi jelenlétet mér”. A kötött tantervek, illetve általános-ságban a bolognai átalakulás és kreditrendszer bevezetése körüli problémák (Kováts 2019) ebből a szempontból mindenképpen komoly útfüggőséget jelentenek a mai napig. Ahogy Médea (oktató/kutató) mondta a 2000-es években történt átalakulásról, „mindenki arra figyelt [a kreditrendszer bevezetése és a Bolognai struktúra bevezetése kapcsán], hogy neki ne hogy elfogyjanak az órái, millió szakmába... »bevezetés« előadásokat hallgattak”.

Az oktatói/kutatói tapasztalatok, illetve a hallgatók szempontjából az alacsonykredites, nagy mennyiségű kontakt óra nem segíti a komolyabb tantárgyi elmélyülést. Az oktatók szempontjából ez fragmentáltságot, töredezettséget okoz, amely háromféle módon jelenik meg. Egyrészt rengeteg nagyon általános, illetve érdeklődésükhöz kevésbé kapcsolódó tárgyat oktatnak, és kevésbé van tér a saját kutatási területükről beszélni. Sára (oktató/kutató) ezt összekapcsolata a kötött órarendekkel, illetve a tömegesedés problémájával, „az ritkán adódik, hogy az ember kimondottan egy kurzust tud arra építeni, amivel ő foglalkozik”. A hasonló oktatói/kutatói tapasztalatok ellenére a hallgatók többnyire azt feltételezik, hogy az oktatók a saját területükhöz, érdeklődésükhöz közel eső témákat oktatják, ahogy Blanka (hallgató) fogalmazott:

Szerintem már abból, ahogy beszélnek a dolgokról, meg amilyen órákat tartanak, már tisztában lehet az ember azzal, hogy ez az oktató éppenséggel mivel foglalkozik. Például nem hiszem azt, hogy valaki tarthatna egy olyan előadást egy olyan témáról, ami nem az ő kutatási területe. Nyilván tarthat, de hogy sokkal nehezebb, vagy nem annyira naprakész az adott témával kapcsolatban. (Blanka, hallgató)

Hogy ki milyen kurzusokat tart a félévben, többnyire „szokásjog” alapján alakul, ahogy Ábris (oktató/kutató) mondta, „vannak olyan órák, amiket nem tud nagyon más megtartani, ha belsős oktatókról van szó, például én örökölttem meg a [tematikus] szociológia kurzust”. Ugyan ez jelentheti azt, főleg régóta a pályán lévő oktatók/kutatók esetében, hogy a saját kutatási területükhöz közelebb eső témákat oktatnak, sokszor nem ez a helyzet:

Most idén egész jól sikerült némileg összehangolni a kutatásomat és az oktatást. De ez, mondjuk, ritka. Tehát van olyan félév, vagy volt sok-sok félév, amikor csak csomó BA-s órát tart az ember, és abszolút semmi köze abhoz. (Emese, oktató/kutató)

Másodrészt kevésbé van lehetőség elmélyült, személyesebb szemináriummi keretek megteremtésére, ahogy Médea (oktató/kutató) megjegyezte, „ahogyan spórolni kényszerültek az egyetemek, egyre inkább az lett, hogy nagy előadások vannak, a BA-n jóformán nincsenek szemináriumok, nincsenek kutatási lehetőségek, hanem meg-

tanulnak [a statisztikai szoftverbe] meg adatba belemászni”. Hasonlóképpen vélekedett Adél (oktató/kutató) is, amikor a forráshiányt kapcsolta össze a tömeges oktatás problémáival:

(...) itt jön be ugye a strukturális probléma, hogy egyszerűen azért nem tudunk több szemináriumot, és azért vagyunk kénytelenek ilyen [nagy] előadásokat tartani, mert nincs elég oktató. Ugye amikor én megtartok egy [tematikus szociológia] órát, abból lehetne tök jó szemináriumot, kellene belőlem hét, és akkor milyen jó lenne. (Adél, oktató/kutató)

A hallgatók szempontjából ugyan érthető az első, alapozó év szükségessége, ahogy Noémi (hallgató) mondta, „ott mindenbe kóstoljon bele ez a társadalomtudós, nézze meg, hogy a jogi háttere nagyjából mi a szociológiának, akkor tényleg, hogy matematikailag, ami majd a kutatásra készített fel – az első év az abszolút ilyen mindenképp egy pici”. Viszont Noémi (hallgató) arra is rámutat, hogy míg a szemináriumi keretekben megismerhető az oktató/kutató személyes és kutatási érdeklődése, addig „aki ilyen általános szociológiát tanít (...), ott sajnos nem derült ki eddig számomra, hogy akkor neki mi a fő fókusz”. Borond (hallgató) a saját korábbi középiskolai tapasztalatai után a szociológia szak tematikus elemeit nagyon élvezte az első tanévben, viszont „maga az, hogy milyen az egyetemi oktatás, az egy ilyen pofára-, arcraesés volt, hogy így benn ülünk [több mint százan] egy előadóban, és akkor valaki másfél órán keresztül szárazon beszél, és nem gondolja, hogy ez über gáz”.

Harmadrészt, az oktatói óraterhelés, illetve a fragmentáltság a különböző tevékenységi területeken komoly akadályokat jelent mind az évközbeni, mind a tágabb munka-szabadidő egyensúly kialakítására. Ahogy Bence (oktató/kutató) jelezte, „a kutatás leginkább ilyen dömpingszerű lesz, tehát mint például most, hogy tavaszi szünet van, most így alapvetően azzal foglalkozom”. *Alpár és munkatársai* (2019) a túlterheltség demotiváló aspektusairól írtak a fiatal kutatók életében. Kristóf (oktató/kutató) is úgy érzi, hogy a kutatási feladatai komolyan háttérbe szorulnak az oktatási és adminisztrációs tevékenységek mellett:

Hát a kutatás az leginkább így a szabadidőmben jut. Szóval azt mondanám, hogy úgy kábé a fele-fele, vagy 45-45 és akkor marad 10 a kutatásnak. Sok adminisztrálás és sok az óra (...). (Kristóf, oktató/kutató)

A tudástermelés tágabb kontextusához tartoznak a felsőoktatás tömegesedéséből fakadó problémák, valamint a változó hallgatói elvárások. Több oktató/kutató is részletesen beszélt arról, hogy egyrészt a tömeges felsőoktatás, másrészt a Bologna-folyamat után létrejött alapképzés más motivációjú, tevékenységi fókuszú, és társadalmi háttérű hallgatókat kezdett vonzani. Az oktatói/kutatói percepció az, hogy ezekkel a folyamatokkal megjelentek azok a hallgatók, akik a szociológia BA-szakot alapvetően egy általános diplomaként látják, a saját jövőbeni foglalkoztathatóságuk a fő céljuk, és ezért sok esetben az egyetem alatt is komoly mennyiségű, a szakhoz nem, vagy nagyon kevésbé kapcsolódó fizetett munkát vállalnak el. Ahogy Médea (oktató/kutató) összefoglalta, ennek komoly hatása volt arra, hogy milyen elvárásokat támasztanak az oktatók a hallgatók felé:

(...) voltak, akik gyakorlatilag teljes állásban dolgoznak az egyetem mellett, [lehetséges hogy munkát nem kap ott az egyetem után, de] a rezümében azért jól mutat. Tehát egyrészt nagyjából ugyanabból az anyagból egyre kevesebbet lehet követelni, azt vettem észre, hogy egyre kurtábbak lesznek az irodalomjegyzékek, mind a kötelező irodalom. (Médea, oktató/kutató)

Összegezve a strukturális, intézményi kontextus hatását azt láthatjuk, hogy az oktatók/kutatók helyzete viszonylag kötött, illetve nagyon sokféle, egymással ellentétes nyomásnak kell egyszerre megfelelniük. Helyszűke miatt itt most csak jelezzük a kutatói feladatokkal kapcsolatos további, egyre erősödő publikációs és pályázati kényszereket, tehát „hogya az ember tisztességesen viszi a kurzusait, plusz még kutat, akkor azt hogy a francba tudja megcsinálni, hogy magyarul publikál, angolul publikál, elhelyezi, utánajár, visszaküldi” (Adél, oktató/kutató).

Reflexiók az oktatás/kutatás kapcsolatára a magyar szociológiában

A következő rész az oktatás/kutatás kapcsolatát főként hallgatói oldalról közelíti meg, az ő percepciójukon keresztül bemutatva a szűkebb értelemben vett gyakorlati készségeket, a kutatói tevékenységre való felkészítést, illetve az egyetemen megélt kollégialitást. Több oktató/kutató jelezte a különböző pedagógiai módszereket és tantervi elemeket, amelyek által reflektálnak a hallgatói motiváció változására. A legfontosabb ezek közül a gyakorlati ismeretek szerzése, amelyen keresztül a hallgatók hamar úgy érezhetik, hogy az egyetemi szociológia kurzus használható készségeket ad. Három fő tantervi elemet említettek az oktatók/kutatók: a módszertan gyakorlati oktatását; a konkrét kutatási feladatokat és terepmunkát; illetve a specializációkat. Ahogy Adél (oktató/kutató) összefoglalta, jelezve hogy a pedagógiai célok között a csoportmunka elősegítése is megjelenik:

Érezzék, hogy az ott egy skill, ők most megtanultak interjúzni vagy ők most megtanultak a [statisztikai szoftver] segítségével adatokat értelmezni. Mert ez jött vissza, hogy ők ezt díjazták. Tehát nekik az a tudás, ami kézzelfogható eredményre vezet, amit be lehet írni a CV-be. Ugye azt nem lehet beírni, hogy jó, most már értem, amit olvasok, vagy különböző nézőpontokat tudok ütköztetni. Tehát, hogy ez a gyakorlatiasabbá [válík]. (Adél, oktató/kutató)

A gyakorlati készségek, főként a különböző módszertani ismeretek és ezek alkalmazása egyrészt hamar egyértelművé teszi, hogy a hallgató milyen területeken fejlődik az egyetemi éve alatt, másrészt pedig maradandó kompetenciákat ad – „kell, hogy értsünk a számítógépes eszközeinkhez, kell, hogy értsünk ahhoz, hogy hogyan kérdezzünk meg embereket, kell, hogy értsünk ahhoz, hogyan dolgozzuk fel a válaszaikat” (Attila, oktató/kutató). Vagy ahogy Samu (hallgató) megjegyezte, határozottan látszott az egyetemi éve alatt, hogy a módszertani tudás begyakorlása a cél több kurzuson is:

Aztán később igazból volt kvantitatív kutatómódszertanunk, projektfeladat interjúk, amikre kellett egy-egy minikutatást végezni, legalábbis így hívták a tanárok. Ahol be kellett gyakorolni ezeket a módszertanokat. (Samu, hallgató)

Ahogy Eszter (hallgató) jelezte, számára éppen ezek a technikák azok, amik a későbbiekben látható módon hasznosultak:

Ha a végén egy dolgot kell mondani, akkor a kutatómódszertan az, amit tényleg inkább kivettem magamnak a szociológiából. Akár bizonyos szempontból a kvantitatív, tehát a kérdőívszerkesztés vagy az a nagyon minimális [statisztikai szoftver], amivel én elboldogulok így az életben, ami egyébként jóval több annál, amihez egy csomó mindenki ért. De nagyrészt meg a kvalis interjú meg fókuszcsoporthozás, az ez volt. (Eszter, hallgató)

Ugyanakkor Blanka (hallgató) szerint a módszerek ötvözése, összekapcsolása nem feltétlenül valósult meg, „én kipróbáltam rengeteg ilyen kutatási módszert, de hogy azt csak egy fél évig és nem láttam annak a folytatását”. Illetve Noémi (hallgató) szerint is egyértelmű, hogy ezek a gyakorlati tudáselemek nem állják meg a helyüket önmagukban, és fontos a kutatás elméleti beágyazottsága is „egyrésről, hogy szakirodalmat hogyan kell feldolgozni, arra mentek rá, illetve erre a kutatásnak a módszertanára (...), hogy a kutatás világában egy kicsit így kapjunk tudást”. Ugyan Noémi (hallgató) számára harmadévre letisztázódott, hogy miként kapcsolódnak a különböző kurzusok, tudásterületek és tudáselemek, amiket az egyetem alatt elsajátított, több oktató is jelezte, hogy a tanterv fragmentáltsága miatt sokszor problémát jelent a hallgatóknak mindezt átlátni. Ahogy Ivett (oktató/kutató) mondta,

(...) azt mondta nekem ez a hallgató (...), hogy ő most értette meg, hogy mire jó a szociológia, merthogy tanult [statisztikai szoftvert] meg tanult, nem tudom én, Durkheimet, meg tanult társadalomtörténetet, de hogy soha, sehol nem állt össze az, hogy most ez mire jó. Ezek a rész tudások ezek hogyan hasznosíthatók, hogyan kapcsolhatóak össze, és hogyan lesz értelme a szociológiának. (Ivett, oktató/kutató)

Többek között erre a problémára reflektálva kezdtek több projektmódszert alkalmazni, ezáltal elősegítve a diplomamunkához szükséges kutatási készségek kialakulását, ahogy Ábris (oktató/kutató) jelezte:

(...) pont az a lényege, hogy az egyébként fragmentált ilyen információkat, tehát, hogy van nekik módszertan valamennyi, meg van nekik elmélet valamennyi, azokat így integráltn próbálják meg alkalmazni, vagy úgy érkezzenek meg a harmadévre, [hogy] már értik, hogy amit megtanulnak, azt miért kell beintegrálni egy [kutatási] projektbe. (Ábris, oktató/kutató)

A konkrét kutatási feladatok a projektek keretein belül, a módszertani tárgyak gyakorlati elemei, illetve a szakszociológia kurzusokon „behozni a hallgatóknak az érdeklődését” (Bálint, oktató/kutató), mind arra irányulnak, hogy az oktatók/kutatók segítsék a hallgatók saját szociológiai kérdéseit felszínre kerülni:

Szerintem az is módszertan, hogy hogyan fogalmazol meg egy kérdést. Tehát ezek mind ilyen, ha ilyen nagyon leegyszerűsítő akarok lenni, akkor ezek mind készségek, ilyen kutatói készségek. (...) Ebben a tekintetben az, hogy mondjuk a hallgatók megtalálják a

saját kérdéseiket, ami szerintem sokkal fontosabb, mint az, hogy mennyit fognak keresni öt év múlva. (Bálint, oktató/kutató)

A kutatói kompetenciák kialakulására ezen gyakorlatok által megjelenik a hallgatók önmagukról és a saját munkájukról kialakított képe. Például Gábor (hallgató) a saját kutatási kérdései, a kutatás folyamatának megismerése és begyakorlása által döntött emellett, hogy az alapképzés után is folytatja tanulmányait:

Valami ilyesmi, hogy a tudomány ilyen kis felfedezője, hogy még ilyen régi dohos épületekbe is járok, csak hogy ezt megtudjam. [Később] már kicsit ilyen hivatássá érelődött ez a dolog, hogy tulajdonképpen szívesen csinálnám én ezt, illetve tanítok is. Vagy az, hogy valami témát így felveszel, és akkor annak utánajársz. (...) Hogy valahogy annak a megtalálásnak ez az ilyen Heuréka-élménye volt az, ami olyan szuper dolog, mikor úgy kicsit összeáll a kép. (Gábor, hallgató)

A kutatási folyamatok megértéséhez Évi (hallgató) szerint szükséges, hogy a hallgatók az oktatók/kutatók személyes tapasztalatán keresztül is beeláthassanak abba, hogy mire használható a szociológia, hiszen így „egy picit közelebb hozható ez a tudomány”. Livia (hallgató) összekötötte a saját egyetemi pályaválasztását azzal, hogy az oktatókon/kutatókon látta, látja: „nemcsak egy ilyen tőlük távol álló kutatási téma, amikor arról így most előadnak nekünk (...), hanem mindaz a téma fontos annak az embernek”. Botond (hallgató) a tágabb értelemben vett kutatói aspirációkra is reflektált, amennyiben „már első félévben volt olyan, hogy így a hallgatók egymás közt, így mondtuk, hogy ez a tanár meg az a tanár olyan aranyos meg olyan motiváló, ahogy beszél a saját témájáról”.

Az egyetemi évek során kialakuló közvetlenség, nyitottság és kollegialitás hangsúlyosan jelenik meg a hallgatói narratívákban. Blanka (hallgató) a személyesebb kapcsolatok kialakulását az oktatói/kutatói hozzáállásban látta, ha „például nem kérték volna tőlünk, hogy tegeződjünk meg ilyenek, akkor sokkal nehezebb lett volna szerintem”. Ez csak fokozódott azokban a helyzetekben, amikor egy-egy szeminárium vagy terepmunka kontextusában kisebb csoportban több időt tölthettek el az oktatók/kutatók körében, ahogy Róza (hallgató) mondta, „kicsit az, hogy ők a tanárok és mi meg a diákok, az így leomlott ott ez a kép [a terepmunka során], és olyan emberi volt az egész”.

A közös kutatási feladatok – mint a projektmunka, illetve a hallgatók bevonása konkrét projektekbe – három fontos hatással is járnak. Egyrészt megfoghatóbbá és koherensebbé teszik a szociológiai kutatás folyamatát és különböző lépéseit, ahogy Botond jelezte:

Szerintem [a projektfeladaton keresztül] nagyon sokat tanultunk, főleg azért, mert így ilyen személyes tanulásra volt lehetőség, hogy azt láttuk, hogy hogy dolgozik egy tanár és hogy kutat, hogy ad át infót. (...) És közben a tanárok vissza is jeleztek, hogy igen, szerintük ehhez a kérdéshez ez egy jó módszer vagy nem, és akkor jövő héten megmutatnak valami mást, ami a kérdésedhez jobb módszer. Tehát ez abszolút dinamikus volt, és mihozzánk igazodott. (Botond, hallgató)

Másrészt teret enged az egyes technikák gyakorlására, ahogy Róza (hallgató) mondta, „valamikor kellett interjút csinálnom, és az nagyon ijesztő volt, [de] azért azt is meg-

szerettem – az, hogy milyen módszert preferálok, az attól is függ, hogy melyikben van gyakorlatom”. Lóránt (hallgató) számára a kutatói repertoár szélesebb megismerése jelentette azt, hogy a saját érdeklődéséhez megfelelő módszerekre lett, „soha nem gondoltam azt így az egyetem előtt (...), hogy van ilyen dolog, hogy résztvevő-megfigyelés, és hogy ezeket hogy lehet; milyen problémákat vetnek fel módszertanilag, etikailag meg minden szempontból”.

Harmadrészt, a kutatási projektekbe való huzamosabb bekapcsolódás a hallgatói identitást és jövőre irányuló motivációt is alakítja. Blanka (hallgató) a terepmunkára reflektálva mondta azt, hogy „mindenképpen szerettem volna valami olyat is csinálni az itteni éveim alatt, amiről azt gondolom, hogy én magam az igazán szociológusnak érzem magamat”. Babett (hallgató) pedig összekapcsolta a korábbi kutatási projektekben szerzett tapasztalatait, az adott oktató/kutató támogatásával és a saját pályaválasztásával:

Ebből adódóan, hogy vidékről származtam (...), ezért én így picit feszengtem azért az oktatókkal szemben. (...) Például szerintem [megnevezett oktató] miatt van az, hogy én továbbra is dolgozom kutatásokban meg most szociológiából PhD-zek, mert ő annyira közvetlen volt mindig is diákokkal (...), és valahogy emiatt így közöm is lett a szociológiához. És hogy ugye aztán ő hívott a kutatásba, és akkor valahogy így elindult egy ilyen kutatói-intervieweri pályafutás is. (Babett, hallgató)

Összefoglalva a hallgatói tapasztalatokat, a gyakorlatias, oktatók/kutatók által vezetett, elmélyültebb szakmai munka az, ami a leginkább segíti a szociológiai kutatás folyamatának megismerését. A különböző tudáselemek összekapcsolása egyetemi projekteken, illetve kutatási programokon keresztül terepet biztosít arra is, hogy a hallgatók kipróbálhassák saját magukat. Az oktatók/kutatók kollegiális attitűdje, illetve a kutatás kereteibe, folyamatába való bevezetés igen fontos a hallgatói aspirációk alakulásában: a jövő kutatóinak képzése itt kezdődik.

Összegzés

Reflektálva Trowler és Wareham (2007) azon kritikájára, hogy a kutatás/oktatás viszonyát szükséges a tágabb felsőoktatási, társadalmi, politikai és gazdasági kontextusba ágyazva vizsgálni, e tanulmány a tudástermelés finanszírozási és strukturális problémáit, illetve a szociológiai kutatás folyamatának hallgatói percepcióját mutatta be magyar szociológiai tanszékeken. Látható, hogy számos oktatáspolitikai döntés útfüggősége – mint a finanszírozási kérdések, a felsőoktatás tömegesedése, vagy a jogszabályi környezet kötött volta – milyen problémákat okoz az oktatói/kutatói tevékenységterületek összeegyeztetésénél. A tanulmány arról is számot adott, hogy a hallgatók egyetemi vagy extrakurrikuláris kutatási tevékenységei; pozitív, identitásképző kutatói tapasztalatai; és az oktatókkal/kutatókkal kialakított szorosabb kapcsolatai hogyan vetítik előre a jövőbeni kutatói, szociológusi ambícióikat.

Helyszűke miatt nem esett szó a tágabb politikai kontextusról, a társadalomtudományok ellen általában, illetve egyes kutatási területek és intézmények ellen specifikusan intézett kormányzati támadásokról (Karády–Nagy 2019; Enyedi 2018; Bárd 2020) és ezek hatásáról mind az oktatókra/kutatókra, mind a hallgatókra. A szociológiai kutatás jövőjével kapcsolatban az itt taglaltak ugyan ambivalensnek tűnhetnek, kapcsolódva

a szociológia „permanens” válságáról szóló diskurzushoz (Némedi 2000, 2008; Savage 2010; Holmwood 2010). Ugyanakkor egyértelmű, hogy a diszciplína szerepe messze túlmutat egyes módszerek gyakorlati alkalmazásán vagy egy-egy érdekesebb publikáción. Ahogy Botond fogalmazott, számára egyértelműen összekapcsolódik az egyetemen látott kutatói-tudósi lét és a felelős, aktív állampolgári magatartás – a Burawoy (2004) által is pártolt közszociológia mentén:

(...) jó érzés volt megismerni őket, hallani olyat, hogy kiadnak egy könyvet, tartanak egy előadást és akkor, mondjuk, nem az egyetem keretei között, hanem egy kávézóban, vagy egy valamilyen konferencián, ami nem az egyetemhez kötődik, és akkor elmész, és akkor látod, és akkor büszke vagy, hogy én amúgy a hétköznapiakon tőle tanulok. És akkor jöttek ilyen csomó diáktüntetés, és akkor még ott is lehetett őket látni az utcán, és akkor még büszkébb vagy, hogy velük tanulsz. Egy csomó egyetemi tanárommal szokott interjú készülni a 24.hu-ra, HVG-re, 168 órára. Úgyhogy én azt gondolom, hogy egész egyetem alatt büszke voltam arra, hogy azok az emberek, akiktől nekem lehetőségem van úgymond tanulni, azok nemcsak az egyetem falain értelmezik itt a társadalmat, hanem megpróbálnak ennél egy progresszívebb meg proaktívabb felhasználói lenni a saját tudásuknak. (Botond, hallgató)

IRODALOM

- ABBOTT, A. (2017) Hungary rewards success. *Nature*, No. 551. pp. 425–426. <https://doi.org/10.1038/551425a>
- ALPÁR D., BARNAFÖLDI G. G., DÉKÁNY É., KUBINYI E., MÁTÉ Á., MUNKÁCSY B., NEUMANN E., SOLYMOSI K., TOLDI G. (2019) Fiatalkutatók Magyarországon – felmérés a 45 év alatti kutatók helyzetéről. *Magyar Tudomány*, Vol. 180. No. 7. pp. 1064–1077. <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.7.13>
- BÁRD, P. (2020) The rule of law and academic freedom or the lack of it in Hungary. *European Political Science*, Vol. 19. No. 1. pp. 87–96. <https://doi.org/10.1057/s41304-018-0171-x>
- BÓKAY A. & DERÉNYI A. (2010) A magyar bolognai folyamat – az oktatás, a képzés és a tanulás új útjai a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, Vol. 20. No. 9. pp. 3–25.
- BREW, A. & MANTAI, L. (2017) Academics’ perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, Vol. 22. No. 5. pp. 551–568.
- BURAWOY, M. (2004) For Public Sociology. *American Sociological Review*, Vol. 70. No. 1. pp. 4–28.
- CHIANG, K. (2012) Research and Teaching Revisited: A pre-Humboldtian or post-Humboldtian phenomenon? The cases of France and the UK. *European Journal of Education*, Vol. 47. No. 1. pp. 139–152.
- CLARK, T. & HORDÓSY, R. (2019) Undergraduate experiences of the research/teaching nexus across the whole student lifecycle. *Teaching in Higher Education*, Vol. 24. No. 3. pp. 412–427.
- COATE, K., BARNETT, R. & WILLIAMS, G. (2001) Teaching and Research in England. *Higher Education Quarterly*, Vol. 55. No. 2. pp. 158–174. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00180>

- CUTHBERT, D., ARUNACHALAM, D. & LICINA, D. (2012) "It feels more important than other classes I have done": An "authentic" undergraduate research experience in sociology. *Studies in Higher Education*, Vol. 37. No. 2. pp. 129–142.
- DEMETER E., GERŐ M. & HORZSA G. (2011) *Szakkollégiumi helyzetkép felmérése*. Budapest, ADITUS Tanácsadó és Szolgáltató Zrt.; Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/ofi_szakkollegiumi_helyzetkep_felmerese.pdf
- ENYEDI, Z. (2018) Democratic backsliding and academic freedom in Hungary. *Perspectives on Politics*, Vol. 16. No. 4. pp. 1067–1074. <https://doi.org/10.1017/S1537592718002165>
- Eurydice (2017) Commission/EACEA/Eurydice, European, *Modernization of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017*. Brussels, European Commission/EACEA/Eurydice https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/modernisation-higher-education-europe-academic-staff--2017_en
- Eurydice (2021) *Magyarország: Az oktatók munkakörülményei*. Brussels, European Commission/EACEA/Eurydice https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-academic-staff-working-higher-education-31_hu
- FEHÉRVÁRI A., MISLEY H., SZÉLL K., SZEMERSZKI M. & VEROSZTA Z. (2016) A felsőoktatás szociális dimenziója – Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás. Budapest, Tempus Közalapítvány. <https://tka.hu/kiadvany/5535/a-felsooktat-as-szocialis-dimenzioja> [Letöltve: 2022. 04. 19.]
- FIR (2021) Felsőoktatási Információs Rendszer. Felsőoktatási statisztikák. Budapest, Oktatási Hivatal. https://dari.oktatas.hu/fir_stat_pub [Letöltve: 2022. 04. 19.]
- GRIFFIOEN, D. M. E. (2018) The influence of undergraduate students' research attitudes on their intentions for research usage in their future professional practice. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 56. No. 2. pp. 162–172.
- HAJDU M. (2018) Az egyetemi tanársegédek és az adjunktusok lecsúsztak a magyar társadalmon belül. G7.HU. <https://g7.hu/penz/20180501/a-tanarsegedek-es-a-docensek-leszakadtak-a-magyar-tarsadalmon-belul/> [Letöltve: 2022. 04. 19.]
- HATTIE, J. & MARSH, H. W. (1996) The Relationship between Research and Teaching. A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 66. No. 4. pp. 507–542.
- HEALEY, M. & JENKINS, A. (2009) *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York, Higher Education Academy. <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/developing-undergraduate-research-and-inquiry> [Letöltve: 2022. 04. 19.]
- HOLMWOOD, J. (2010) Sociology's misfortune: Disciplines, interdisciplinarity and the impact of audit culture. *British Journal of Sociology*, Vol. 61. No. 4. pp. 639–658. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01332.x>
- JENKINS, A. & ZETTER, R. (2003) *Linking Research and Teaching in Departments*. York, Higher Education Academy. <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/linking-research-and-teaching-departments> [Letöltve: 2022. 04. 19.]
- JOHN, J. & CREIGHTON, J. (2011) Researcher development: The impact of undergraduate research opportunity programmes on students in the UK. *Studies in Higher Education*, Vol. 36. No. 7. pp. 781–797. <https://doi.org/10.1080/03075071003777708>
- KARÁDY, V. & NAGY, P. T. (2019) *Sociology in Hungary – A Social, Political and Institutional History*. Palgrave Macmillan.
- KILGO, C. A., EZELL SHEETS, J. K. & PASCARELLA, E. T. (2015) The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, Vol. 69. No. 4. pp. 509–525. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9788-z>
- KOVÁTS, G. (2019) The Bologna Reform in Hungary. In: B. BROUCKER, K. DE WIT, J. C. VERHOEVEN & L. LEIŠYTĖ (eds) *Higher Education System Reform – An International Comparison after Twenty Years of Bologna*. pp. 197–219. <https://doi.org/10.1163/9789004400115>

- LINN, M. C., PALMER, E., BARANGER, A., GERARD, E. & STONE, E. (2015) Undergraduate research experiences: Impacts and opportunities. *Science*, Vol. 347. No. 6222. pp. 627–634. <https://doi.org/10.1126/science.1261757>
- MALCOLM, M. (2014) A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research-teaching link in higher education. *Higher Education*, Vol. 67. No. 3. pp. 289–301. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9650-8>
- MCLEAN, M., ABBAS, A. & ASHWIN, P. (2013) 'The use and value of Bernstein's work in studying (in)equalities in undergraduate social science education'. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 34. No. 2. pp. 262–280. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.710007>
- NÉMEDI D. (2000) A szociológia egy sikeres évszázad után. *Szociológiai Szemle*, Vol. 10. No. 2. pp. 3–16.
- NÉMEDI D. (2008) A szociológia problémája – Ma. In: NÉMEDI D. (ed.) *Modern szociológiai paradigmák*. Budapest, Napvilág. pp. 15–63.
- POLÓNYI I. (2018) A hazai felsőoktatás elmúlt 10 évének néhány gazdasági jellemzője. In: KOVÁTS G. & TEMESI J. (eds) *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017*. NFKK kötet. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem. pp. 79–101.
- ROBERTSON, J. (2007) Beyond the 'research/teaching nexus': Exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education*, Vol. 32. No. 5. pp. 541–556. <https://doi.org/10.1080/03075070701476043>
- SASVÁRI P., BAKACSI G. & URBANOVICS A. (2021) Az egyetemi előmenetel és a publikációs teljesítmény kapcsolata (Correlations between Academic Career Tracks and Publication Performance). *Magyar Tudomány*, Vol. 182. No. 6. pp. 806–822. <https://doi.org/10.1556/2065.182.2021.6.8>
- SAVAGE, M. (2010) Unpicking sociology's misfortunes. *British Journal of Sociology*, Vol. 61. No. 4. pp. 659–665. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01333.x>
- SCHIMANK, U. & WINNES, M. (2000) European university systems teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy*, Vol. 27. No. 6. pp. 397–408.
- SZABÓ F. (2021) Síralmas fizetések az egyetemeken: 800 forintos órabérért dolgoznak a fiatal oktatók. EduLine. https://eduline.hu/felsooktatás/20210211_800_forintos_oraberert_dolgoznak_a_fiatal_egyetemi_oktatók [Letöltve: 2022. 04. 19.]
- TAYLOR, J. (2008) The teaching-research nexus and the importance of context: A comparative study of England and Sweden. *Compare*, Vol. 38. No. 1. pp. 53–69.
- TIGHT, M. (2016) Examining the research/teaching nexus. *European Journal of Higher Education*, Vol. 6. No. 4. pp. 293–311.
- TROWLER, P. & WAREHAM, T. (2007) *Tribes, Territories, Research and Teaching: Enhancing the Teaching-Research Nexus*. York, Higher Education Academy. <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/tribes-territories-research-and-teaching-enhancing-teaching-research-nexus-literature> [Letöltve: 2022. 04. 19.]
- TURNER, N., WUETHERICK, B. & HEALEY, M. (2008) International perspectives on student awareness, experiences and perceptions of research: Implications for academic developers in implementing research-based teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, Vol. 13. No. 3. pp. 199–211. <https://doi.org/10.1080/13601440802242333>