

MŰHELYTITKOK

FAJT BALÁZS – BÁNHEGYI MÁTYÁS – VÉKÁSI ADÉL – CSEPPENTŐ KRISZTINA

A nyelvvizsga-moratórium margójára: Nyelvtanárok és idegen nyelven szaktárgyakat oktatók véleményei

2020 tavaszán a COVID-19 járványhelyzetben hozott rendkívüli kormányrendelet értelmében kb. 135 ezren kaphattak diplomát a legalább B2-es szintű nyelvtudást bizonyító nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése nélkül. A rendelet hatására a nyelvvizsga-moratóriumnak köszönhetően sokan szerezhettek végzettséget és léphettek be a munkaerőpiacra. Az intézkedés megítélésével kapcsolatos tudományos kutatások még nem láttak napvilágot: tanulmányunk ezt az űrt hivatott betölteni. Erre tekintettel a nyelvoktatói szakma és az idegen nyelven szakmát oktatók körében a nyelvvizsga-moratóriumról és a nyelvvizsga hiányában át (nem) vett diplomák kérdésköréről nagymintás, kvantitatív kérdőíves vizsgálatot végeztünk. Kérdőívünkkel többek között nyitott kérdések segítségével kvalitatív adatokat is igyekeztünk begyűjteni. Kérdőívünket összesen 769 különböző intézményekben dolgozó nyelvtanár, illetve idegen nyelven oktató szaktanár töltötte ki. Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a kitöltők jelentős része – különös tekintettel a nyelvvizsgáztató nyelvtanárookra – szakmai szempontok mentén megkérdőjelezi a rendeletet, illetve annak gazdasági hatásait és társadalmi igazságosságát. Ugyanakkor nem rajzolódik ki olyan szakmai álláspont, amely az összes vélekedésnek keretét tudna adni és azokat át tudná fogni, így elmondhatjuk, hogy a szakma a nyelvvizsga-moratóriumot illetően megosztott.

Kulcsszavak: felsőoktatás, idegennyelv-oktatás, nyelvvizsgáztatás, nyelvvizsga-moratórium, szaknyelv-oktatás

Bevezetés

A 2019-es COVID-járvány hatására Magyarország kormánya 2020 tavaszán nyelvvizsga-moratóriumot hirdetett: lehetővé tette olyan egyetemi diplomák kiadását, amelyek esetében a végzettek nem rendelkeztek a minimum nyelvvizsga-követelménnyel, azaz B2-es szintű, komplex, általános nyelvi, élő idegen nyelvből tett nyelvvizsga-bizonyítvánnyal. Az Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) által közzétett nyilvános adatok alapján 2021 elejéig majdnem 128 ezer felsőoktatási oklevelet bocsátottak ki ily módon (Csókás, 2020; Kovács-Angel, 2021). Az ITM a COVID-járvány enyhülése miatt a 2022. évben már nem tervezte nyelvvizsga-moratóriumi időszak meghosszabbítását (Csik, 2022), ami a korábbi évek nyelvvizsga-moratóriumi gyakorlatát átmeneti rendelkezésként látta. Ugyanakkor a 2022. áprilisi adatok szerint összesen mintegy 135 ezerre tehető a száma azoknak, akik a 2020-ban

és 2021-ben érvényben lévő rendeletnek köszönhetően vehették át diplomájukat. 2022 augusztusában ismét egy újabb rendelkezés jelezte a kormányzati szándék változását és a nyelvvizsga-követelmények piacosítását: 2024-től a felsőoktatási intézmények maguk határozhatnak arról, hogy saját hatáskörben be- és kimeneti követelményként megszabnak-e nyelvvizsga-kötelezettséget, és ha igen, akkor milyen. Az intézkedés vélhetőleg alapjaiban változtatja meg a felsőoktatási intézmények nyelvtudáshoz és nyelvtanuláshoz való hozzáállását, és akár a felsőoktatásba készülő vagy az ott tanuló hallgatók nyelvtanulási motivációira is hatással lehet hosszabb távon.

Mivel a nyelvtanulási szakma számára a nyelvvizsga-moratóriumot egyedülálló, valamint számos érvelést és vélekedést megjelenítő, vitatott kérdésnek láttuk, 2021 tavaszán empirikus kutatás keretében közölt felmértük és mérhetővé tettük az idegennyelv-oktatói és a szakmai ismereteket idegen nyelven oktató tanári szakma e téma kapcsán megjelenő véleményeit. Korábbi, hasonló témájú cikkünk (Fajt et al., 2022b) után jelen tanulmányunk a szakmát jellemző véleménykülönbségeket, valamint kvalitatív eredményeinket mutatja be. A tanulmány alábbi részeiben a nyelvvizsgákhoz kapcsolódó, főbb magyarországi kutatásokat, a nyelvvizsgák szerepét, a nyelvvizsga-moratóriummal összefüggő oktatáspolitikai háttérrel, a kutatás módszertanát, valamint a felmérés eredményeit és az azokhoz kapcsolódó főbb megállapításokat mutatjuk be.

Szakmai nyelvvizsgákhoz és a szakmai nyelvvizsgáztatáshoz kapcsolódó kutatások Magyarországon

A nyelvvizsgákhoz kötődő magyar szakirodalom véleményünk szerint két nagy, tematikus részre bontható: az egyik rész a nyelvvizsgáztatás és a szakmai nyelvvizsgáztatás módszertani kérdéseiről szól, a másik a nyelvvizsgáknak az oktatási rendszeren belüli szerepét vizsgálja. Irodalmi összefoglalónkat e két témakör mentén fejtjük ki. Tanulmányában Kiszely (2020) képet ad a szaknyelvi vizsgáztatás vonatkozásában a Szaknyelvoktatók és -kutatók Országos Egyesületének (SZOKOE) *Porta Lingua* c. kiadványában megjelent tanulmányokról; a cikk a szaknyelvi vizsgákon kívül általános nyelvi vizsgáztatási kérdéseket is érint. A szerző megállapítja, hogy a kutatók leginkább a szaknyelv és a nyelvtudás mérésének összefüggéseiről, a vizsgáztatás kapcsán pedig a szükségletelemzésről és az érvényesség biztosításáról, valamint a vizsgán mért közvetítő készségről és a szaknyelvi vizsgák validitásáról írtak. Egy apró kivételtől eltekintve, Kiszely (2020) cikkére támaszkodva röviden összefoglaljuk a SZOKOE-kiadványban megjelent tanulmányokat.

Az általános nyelvi vizsgákon felül Rébék-Nagy (2003) a szaknyelvi vizsgák létjogosultsága mellett érvel, ezenkívül G. Havril két tanulmánya (2005, 2006) járja körül a szaknyelvi vizsgáztatás mint önálló vizsgatípus létjogosultságának témáját. A nyelvvizsgáztatók szerepét és felkészültségét elemzi az általános és a szakmai nyelv-és háttértudás szempontjából Rébék-Nagy (2002), míg Kiszely (2018) a nyelvvizsgáztatás és a nyelvtanulási egymásra hatását vizsgálja. A magyar szaknyelvi vizsgáknak a Közös Európai Referenakerethez történő illesztéséről intenzív kutatások folytak a 2000-es évek elején: Rébék-Nagy (2004), Dávid (2005), Benke (2006), Szőke (2006) és Rébék-Nagy (2006) foglalkozott ezzel a témával. A szaknyelvi vizsgákkal kapcsolatos szükségletelemzésről Rébék-Nagy (2004), Tolnai (2005) és G. Havril (2007) írtak.

A vizsgarendszereken végzett fejlesztési munkálatokról számoltak be Tóth (2004, 2006), Dévény és Loch (2005, 2006), valamint Bassola és Deák (2004). A vizsgázók teljesítményének eredményszámítási módszereiről írt Lukácsi (2011, 2013, 2014), míg Kiszely (2016, 2017) a vizsgaeredmények kiszámításának dilemmáit boncolgatja. A közvetítő készség és ennek a vizsgafeladatokban való megjelenésének témáját többben is kutatták: Benke (2002) a közvetítő készség létjogosultságát igazolta, Dévény (2008, 2010) a közvetítő készséget mérő feladatra történő felkészítésről ír, míg annak értékelését Hegedűs (2013, 2014) tanulmányozta. Fűkőh (2018, 2019) tanulmányai két vizsgarendszer tudományos szaknyelvi vizsgafeladatainak validitását elemzik. A kutatások egy másik része a nyelvvizsgáknak az oktatási rendszeren belüli szerepének kérdését érinti.

A nyelvvizsgák szerepe hazánkban: helyzetleírás és irodalmi áttekintés

A nyugat-európai és – azon belül – a skandináv államokhoz képest, ahol a diplomák megszerzéséhez nem szükséges a meglévő idegennyelv-tudást nyelvtudást igazolni, hazánkban részben azért kötik jogszabályi szinten is nyelvvizsgához a diplomák, felsőfokú oklevelek megszerzését, hogy ezzel is ösztönözzék a fiatalokat az idegen nyelvek tanulására (Einhorn, 2015a). Einhorn (2015b) a 2012-es Eurobarometer kutatásait (Európai Bizottság, 2012) hivatkozva kifejti, hogy a válaszadók szerint a valós idegen nyelvhasználat szabadidős programokhoz kapcsolódik, míg a formális nyelvtanuláshoz elsősorban munkavállalási célú motivációk társulnak.

Magyarországon egyöntetű a szakma egyetértése abban, hogy a hazai oktatási rendszer még mindig nagyon sok esetben vizsgaközpontú. Öveges és Csizér 2017/2018-as, középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációjára vonatkozó nagymintás vizsgálatuk során (Öveges & Csizér, 2018) állapították meg ezt, továbbá ugyanezt korábbi forrásokra támaszkodva (Fekete & Csépes, 2019; Györi, 2001; Medgyes, 1992; Petneki, 1993) Öveges, Csizér és Dér (2019), valamint Einhorn (2015b) vizsgálati is megerősítik. Egy közel két évtizeddel korábbi vizsgálat a nyelvvizsgázási motiváció terén nemi különbségeket is ki tudott mutatni: Csizér (2003a) az találta, hogy a középiskolás lányok sok esetben motiváltabbak a nyelvvizsga megszerzésére, mint a fiúk.

Öveges és Csizér (2018) egyúttal úgy látja, hogy az intézményvezetők szempontjából a sikeres vizsgák jelentik a nyelvtanítás eredményességének egyedüli mérőeszközét. Ezzel összefüggésben Einhorn (2012) az oktatás területén a nyelvi pragmatizmus (minél gyorsabban és egyszerűbben lehető nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése) problémáira hívja fel a figyelmet és úgy találja, hogy ez a megközelítés hosszú távon kárt okoz a nyelvtanítás ügyének, hiszen a nyelvtanulók nem tudásra akarnak szert tenni, hanem minél könnyebben nyelvvizsga-bizonyítvánnyal akarnak rendelkezni. A nyelvvizsga megszerzésére való túlzott összpontosítás azért negatívum, mert a diákok egy része a követelményeknek való megfelelés céljával tanulja az idegen nyelvet és nem feltétlenül magára az idegennyelv-tudásra és az idegen nyelv valós, kommunikációs helyzetekben történő használatára összpontosít. Ugyanerre az eredményre jutott Józsa és Imre (2013), akik azt találták, hogy a diákok főként a jövőjük szempontjából szükséges célok – így a nyelvvizsga, a munkavállalás és a továbbtanulás – miatt tartják fontosnak a nyelvtanulást. Egy viszonylag friss kutatásban Novák és Morvai

(2019) is hasonló következtetésre jutottak: megállapították, hogy az egyetemi hallgatók közel 20%-a számára az elsődleges motiváció a nyelvvizsga letételére a diploma megszerzése volt, különösen azon hallgatók körében, akiknek szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeztek. Mindemellett a sikeres nyelvvizsgák pozitív hatással lehetnek a diákok tanuláshoz való hozzáállására, így arra ösztönözhetik a tanulókat, hogy folytassák a nyelvtanulást vagy akár egy új idegen nyelv tanulásába is belekezdjenek (Márcz, 2015).

A nyelvvizsga-kötelezettség megléte tehát a teljesítési kényszer negatívuma mellett azzal a kétségtelen előnnyel jár, hogy a diákok és a felsőoktatásban tanuló hallgatók legalább valamilyen – jobb esetben valós B2-es – szinten megtanulnak egy idegen nyelvet. Ilyen külső motivációs tényezőkre azért van még a mai napig is szükség, mert hazánk még mindig nem jár élen az idegennyelv-tudás terén: egy 2016-os Európai uniós felmérés alapján a teljes lakosság 42,4%-a nyilatkozott úgy, hogy beszél legalább egy idegen nyelven – ebből következésképp az össznépszerűség 57,6%-a nem beszél egyetlen idegen nyelven sem (Eurostat, 2016). Ugyan ez a vizsgálat a 25 és 64 éves kor közötti populációra vonatkozott, ám ezzel az eredménnyel sajnos a három sereghajtó ország közé tartoztunk Romániával és az Egyesült Királysággal együttesen.

Az alap- és középfokú nyelvtanítás magyarországi helyzetét a 2000-es évek környékén átfogóan elemezte Petneki (2002), az angol nyelv tanításának magyarországi helyzetét pedig Nikolov (1999) és Csizér (2003b). A várakozásokhoz képest elmaradást jelentő eredmények miatt Petneki (2002) és Nikolov (1999) az oktatás minden szintjén fejlesztési programokat sürgetett, Csizér (2003b) pedig a tanárok oldalán a képzettség terén módszertani hiányosságra hívta fel a figyelmet. Egy később íródott tanulmányban Einhorn (2012) úgy véli, hogy a közoktatásban a rendszerváltást követő években erőteljes fejlesztések mentek végbe az idegen nyelv oktatása terén. A nyelvtanítást támogató környezeti hatások (nyelvi és kulturális homogenitás, idegen nyelven elérhető programok alacsony száma) viszont nem segítették elő a nyelvtanulási motiváció erősödését. Einhorn (2015b) Vágóra (2007) hivatkozva úgy látja, hogy az 1990-es években adottak voltak a lehetőségek ahhoz, hogy a gimnáziumokban legalább kettő, a szakközépiskolákban legalább egy idegen nyelvet megfelelően megtanulhassanak a diákok, amit viszont nem sikerült megvalósítani.

A negatív helyzetkép mellett viszont elmondható, hogy Magyarország népességének nyelvtudása terén mutatkoznak már generációs különbségek, ami bizakodásra ad okot és azt jelzi, hogy változik a trend. Bár az EU erősen törekedett és törekszik arra, hogy fiataljai legalább két idegen nyelvet tanuljanak, nagyon sok fiatal – köztük a magyar fiatalok is – még csak egy idegen nyelvet tanult 2012-ben is (Einhorn, 2012). Einhorn véleménye szerint az európai nyelvi kínálat szűkösnek nevezhető: az angol mellett leginkább a német, francia, spanyol és orosz nyelvet tanítják. A többnyelvűséget tekintve egy három évvel ezelőtti, középiskolás diákokra vonatkozó vizsgálat az Eurostat 2016-os adatainál azonban már jobb eredményt mutat: a vizsgálat szerint 2019-ben Magyarországon a kettő vagy több idegen nyelvet tanuló diákok száma kicsivel az uniós átlag (60%) felett volt (Eurostat, 2019). Míg a jobb gazdasági helyzetben lévő európai országok (főként a skandináv országok) a nyelvi kínálat szűkülése ellen tesznek, addig Magyarországon – véleményünk szerint és talán költséghatékonysági okokból – a nyelvi kínálat a 2020-ig terjedő időszakban kevésbé bővült erőteljesen, mint az kívánatos lett volna (Eurostat,

2020). Persze ez az adat még nem ad visszajelzést arról, hogy a tanult nyelven a diákok milyen szintű valós tudást értek el. Ugyan a fiatalabb nemzedéket már körbeveszik az idegen – jellemzően angol – nyelvű tartalmak (filmek, sorozatok, közösségi média stb.), amelyek pozitív hatást gyakorolhatnak a tanulók idegennyelv-tudására és nyelvtanulási motivációjára (Fajt, 2021), a különböző nyelvtudással kapcsolatos mérések eredményei alapján azonban továbbra is úgy tűnik, hogy nem elégséges, sőt kimondottan gyenge a magyarok idegennyelv-tudása (Öveges & Csizér, 2018). A Társadalomkutató Kft. ifjúságfelmérésének eredményei szerint 2020-ban a magyar fiatalok 79 százaléka állította, hogy beszél valamilyen idegen nyelvet (Világgazdaság, 2022). Noha ez a 79% az előző, 2016-os adatfelvételhez képest 6 százalékpontnyi növekedést mutat, e 2020-as vizsgálat eredményei mégis azt is mutatják, hogy a megkérdezetteknek kevesebb, mint fele (35%) rendelkezik valamilyen szintű idegennyelv-tudást igazoló bizonyítvánnyal. A nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők aránya egyébként szintén 4%-ot növekedett az előző időszakhoz képest (Helmeczi, 2022).

A nyelvvizsga-moratóriumhoz kapcsolható oktatáspolitikai előzményeket korábbi tanulmányunkban már (Fajt et al., 2022b) részletesen bemutattuk, ezért most csupán azokat az oktatáspolitikai intézkedéseket tekintjük át, amelyek vizsgával igazolható nyelvtudáshoz kapcsolódnak. Novák és Fónai (2020) írásukban összefoglalják az elmúlt 30 évet érintő, nyelvvizsgákhoz kapcsolódó oktatáspolitikai döntéseket, és arra mutatnak rá, hogy e döntések mindegyike a nyelvtudás valamilyen dokumentummal történő igazolhatóságát volt hivatott elősegíteni és támogatni. Az első ilyen mérföldkő az 1993-as évi LXXX. törvény a felsőoktatásról volt, amely a diplomák megszerzésének előfeltételeként legalább egy középfokú, államilag elfogadott nyelvvizsga megletétét írta elő. A későbbiekben a sikeres diplomázásra tekintettel a diplomák és ehhez kapcsolódóan a nyelvvizsgák megszerzését célzott diplomamentő programok (2014-2019) segítségével is igyekezett ösztönözni a kormány. Lényeges megjegyeznünk e helyzetleírás vonatkozásában, hogy a 90-es évek végén a felsőoktatásba lépők között csak minden 5. hallgató rendelkezett „C” típusú, államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, valamint egy 2003-as kutatás azt is megállapította, hogy a felsőoktatás nem képes a hallgatók nyelvtudását fenntartani és fejleszteni, továbbá nem tudja átadni azt az idegen nyelvi tudást, amely ahhoz szükséges, hogy a hallgatók a szakmai előmenetelükhöz szükséges idegen nyelvi tudást megszerezzék („Világ – nyelv”, 2003). Einhorn (2015b) ennek lehetséges magyarázatát adja, amikor arról ír, hogy a 2000-es években a felsőoktatás tömegesedésével olyanok is bekerültek a hallgatók közé, akik a szakmai tárgyak terén kevésbé felkészültek és nincsenek a szükséges mélységben birtokában az felsőoktatási tanulmányokhoz szükséges készségeknek, így vélhetőleg a nyelvvizsga letétele is problémásabb számukra, mint a jobban felkészült hallgatóknak. A tömegesedés nehézségeit kevésbé szem előtt tartva a 335/2014. számú kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. kormányrendelet módosításáról már 2020-ra azt is előírányozta, hogy a felsőoktatásba történő sikeres felvételhez 2020-ra legalább egy B2-es (középfokú) nyelvvizsgával szükséges rendelkezniük a felvételizőknek. Azonban a legújabb NAT bevezetéséig hiányzott a jogi háttére annak, hogy a középiskola B2-es szintre készítse fel a diákokat, ezért ez utóbbi rendeletet a magyar kormány 2019-ben visszavonta.

A fent felsorolt oktatáspolitikai döntések ellenpólusaként a 2020-as, majd a 2021-es nyelvvizsga-moratórium szakított a nyelvtudás bizonyítvánnyal történő igazolhatóságának gondolatával, így sok „beragadt” diplomát vehettek át hazánkban az egykori főiskolai és egyetemi hallgatók. A KSH adatai szerint a 2020/2021-es tanévben összesen 162 ezren szereztek felsőfokú oklevelet (KSH, 2022), ami magasan kiugró érték az elmúlt 20 évben diplomát szerzők számához képest (ez a szám általában 47 és 57 ezer között mozog éves szinten). Ehhez viszonyítva még élesebben kitűnik, hogy milyen magas szám is az a 128 ezer fő, aki a 2021/2022-es tanévben a moratóriumnak köszönhetően kaphatta meg diplomáját.

A 2020-as és 2021-es nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos kormányrendeletek kiadása egyidőben történt annak a korábbi európai uniós vállalásnak a Magyarország részéről való, részleges teljesítésével, mely szerint a lakosság legalább 30%-a szerez valamilyen diplomát (Európai Bizottság, 2017). Ez a vállalásunk az Európa 2020 Stratégia oktatással kapcsolatos azon célkitűzésével áll összhangban, amely a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányát hivatott növelni, hiszen ahogy arra Vit és Holb (2022) is rámutat, a 30 év alattiak körében az OECD-országok közül hazánkban a legalacsonyabb a felsőoktatási tanulmányokat diplomával befejezők aránya (OECD, 2021), amelynek hátterében Józsa (2020) szerint a nyelvvizsga-bizonyítvány hiánya is áll. Mivel a nyelvvizsga-moratórium hatására kiadott diplomák száma meghaladja a százezret, így a kormányrendelet segítségével Magyarország teljesíteni tudta a vállalását, hiszen ezek a végzettek mind diplomásként jelentek meg a munkaerő-piacon (Polónyi, 2022). A döntés ugyan egy akut problémát, a lakosság körében diplomával rendelkezők arányának emelését megoldani látszik, az idegennyelv-tudás hiányával kapcsolatos, elhúzódó problémára azonban valószínűtlen, hogy megoldást jelentene.

Meglátásunk szerint ebben a sokrétű és számos nézőpontot felvonultató helyzetben kifejezetten érdekes megvizsgálni azt, hogy a nyelvtanítói szakma és a szakmát idegen nyelven oktatók milyen véleménnyel vannak a nyelvvizsga-moratóriumról, és hogy véleményüket mire alapozzák: kizárólag szakmai elvek mentén döntenek, mennyire tartják szem előtt a méltányosság és az igazságosság kérdését, mennyire lényegesek számukra az intézkedés gazdasági, munkaerőpiaci és társadalmi hatásai? Ezen kérdések megválaszolása céljából végeztük el jelen kutatásunkat.

A kutatás módszertana

Mivel a jelen írás egy nagyobb kutatási adatgyűjtés, illetve projekt második fázisához kötődik, így a jelen tanulmányban ismertetett kutatásunk módszertana megegyezik e korábbi projektünkhöz kapcsolódó írásunkban (Fajt et al., 2022b) már részletesen bemutatott módszertannal. Erre tekintettel az alábbiakban csak vázlatosan és röviden mutatjuk be vizsgálatunk módszertani hátterét.

A kutatás során kérdőív segítségével kvantitatív módszerrel, illetve nyitott kérdések segítségével kvalitatív adatokat gyűjtöttünk közoktatásban, felsőoktatásban, valamint nyelvtanítási versenyszférában (pl. nyelviskolák) idegen nyelvet vagy idegen nyelven szakmai tárgyat oktató tanároktól: célcsoportunkat a nyelvvizsga-moratóriumhoz kapcsolódó véleményükről kérdeztük. Teljes mintánk 769 főből állt; a kitöltők 84,3%-a (n=648) nő, 15,7%-a (n=121) férfi, a minta átlagéletkora 50,13 év (szórás=10,99) volt.

Az adatgyűjtés során használt instrumentumnak egy korábban validált kérdőívet használtunk (a validálási folyamatot lásd Fajt, 2022a); az adatokat ötfokú Likert-skála segítségével tettük mérhetővé. A vizsgálatba összesen 10 skálát vontunk be, amelyek részletes leírását a jelen kutatási projekthez kapcsolódó, korábbi írásainkban mutattuk be (lásd Fajt et al., 2022a; Fajt et al., 2022b). A vizsgálatba bevont skálák az alábbiak voltak:

1. a nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága bemenetkor (5 állítás)
2. az idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban (3 állítás)
3. az idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban (3 állítás)
4. a nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága mint a diplomakiadás feltétele (5 állítás)
5. a nyelvvizsga-moratórium munkaerőpiacra gyakorolt hatása (5 állítás)
6. a nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók megítélésében (4 állítás)
7. a nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára (3 állítás)
8. a nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára (3 állítás)
9. társadalmi igazságosság (6 állítás)
10. a rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra (4 állítás)

Az adatgyűjtés 2021 tavaszán zajlott. Az összegyűjtött adatokat kódoltuk, ezt követően a kvantitatív adatokat az SPSS 28.0 statisztikai elemzőszoftver segítségével elemeztük. A csoportok közötti összehasonlításokhoz független mintás t-próbákat használtunk. A kvalitatív adatok elemzéséhez a megalapozott elmélet tartalomelemzés módszerét (Elo & Kyngäs, 2008) használtuk fel. Ennek alapján a begyűjtött válaszokat végigolvastuk, majd ezeket a különböző felmerülő témák alapján csoportosítottuk, azaz kódoltuk. A válaszok kódolása során a kettős tartalomelemzés elvét követtük: minden választ legalább két szerző egymástól függetlenül kódolt, ezután az így kialakított kódokat a folyamat legvégén összevetettük és szükség esetén egyezsége jutva finomítottuk és véglegesítettük. Az elemzést végül az így kialakult kategóriák mentén végeztük el.

Eredmények és diszkusszió

Ebben a részben bemutatjuk empirikus vizsgálatunk eredményeit, azonban előtte táblázatos formában összefoglalva közöljük a skálákhoz tartozó megbízhatósági mutatókat (Cronbach-alfa együttható), amelyek minden esetben az mutatják, hogy skáláink megbízhatóan mérnek, hiszen a megbízhatósági mutatók értékei minden esetben meghaladják a 0,7-es megkívánt küszöbértéket (Dörnyei & Taguchi, 2010). Ennek alátámasztására – annak érdekében, hogy a későbbiekben bemutatott függetlenmintás t-próbák esetében a teljes mintára vonatkozó átlagok is minél áttekinthetőbbek legyenek – a megbízhatósági mutatókat az 1. táblázatban adjuk közre: a skálák átlagait, valamint az azokhoz tartozó szórásokat csökkenő sorrendben közöljük. Ez utóbbiakat azért közöljük ebben a tanulmányban is, hogy az olvasó általános képet kapjon az egész mintára vonatkozó értékekről. Ennek értelmében a t-próbák esetében, ahol két alcsoport közötti statisztikailag szignifikáns különbségeket vizsgálunk, a teljes mintára vonatkozó átlagokat nem mutatjuk be, csupán a két alcsoport átlagait adjuk közre.

1. táblázat

A vizsgálatban használt skálákhoz tartozó Cronbach-alfa értékek, valamint a skálák átlagai és szórásai

Skála	Cronbach-alfa	Átlag	Szórás
1. Az idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban	0,763	4,25	0,81
2. A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága mint a diplomakiadás feltétele	0,953	4,12	1,15
3. Az idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban	0,833	3,75	1,10
4. A nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára	0,826	3,54	0,93
5. A nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók megítélésében	0,841	3,39	0,87
6. A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága bemenetkor	0,949	3,30	1,35
7. A nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára	0,776	3,10	0,91
8. A nyelvvizsga-moratórium munkaerőpiacra gyakorolt hatása	0,848	2,54	0,91
9. A rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra	0,844	1,99	0,92
10. Társadalmi igazságosság	0,948	1,81	1,09

Mivel a skálák átlagaihoz tartozó elemzést egy korábbi írásunkban részletesen is tárgyaltuk (lásd Fajt et al., 2022b), így ezt a jelen tanulmányban nem közöljük újra. Ehelyett a következőkben inkább a különböző alcsoportok esetében fellelhető átlagok közötti szignifikáns különbségeket, valamint kvalitatív eredményeinket mutatjuk be részletesen annak érdekében, hogy a válaszadók nézőpontjait bemutathassuk és hogy ezek mentén kirajzolhassuk a vizsgálatban résztvevőknek az intézkedéssel összefüggő szakmai, valamint méltányossággal, igazságossággal, továbbá gazdasági, munkaerőpiaci és társadalmi hatásokkal kapcsolatos véleményeit és érveit.

Nyelvvizsgáztató és nem nyelvvizsgáztató nyelvtanárok véleményei

Az általános véleményrendenciák megállapítása mellett (lásd Fajt et al., 2022b) azt is megvizsgáltuk, hogy vajon van-e statisztikailag szignifikáns különbség a nyelvvizsgáztató és a nem nyelvvizsgáztató nyelvtanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos – és azon belül is a különböző skálákkal mérni kívánt konstruktumokhoz tartozó – véleményei között. Itt arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgáztatási tevékenység szignifikánsan befolyásolja-e a kitöltők véleményét. A kitöltők közül 37,3% (n=287) nyelvvizsgáztat valamilyen hazánkban akkreditált nyelvvizsga-rendszerben, 62,7% (n=482) pedig semmilyen nyelvvizsga-rendszerben nem vizsgáztat. Azok közül, akik vizsgáztatnak, 23% (n=66) vizsgáztat általános nyelvből, 32,8% (n=94) szaknyelvből,

továbbá 44,2% (n=127) általános és szaknyelvből egyaránt vizsgáztat. A nyelvvizsgáztató és nem nyelvvizsgáztató nyelvtanárok válaszai közötti különbségek feltárásához független mintás t-próbákat használtunk ($p < 0,05$ szignifikancia szinten), amelyek eredményeit a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat

A nyelvvizsgáztató és nem nyelvvizsgáztató tanárok véleményeit vizsgáló független mintás t-próbák eredményei

	Nyelvvizsgáztató (n=287)		Nem nyelvvizsgáztató (n=482)		t	Sig.
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
1. Az idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban	4,51	0,67	4,10	0,84	7,463	<0,001*
2. A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága mint a diplomakiadás feltétele	4,46	0,79	3,91	1,28	7,249	<0,001*
3. Az idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban	3,99	1,03	3,61	1,12	4,808	<0,001*
4. A nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára	3,76	0,83	3,40	0,96	5,416	<0,001*
5. A nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók megítélésében	3,60	0,75	3,27	0,91	5,477	<0,001*
6. A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága beemenetkor	3,39	1,30	3,25	1,37	1,405	0,160
7. A nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára	3,23	0,87	3,03	0,92	3,025	0,003*
8. A nyelvvizsga-moratórium munkaerőpiacra gyakorolt hatása	2,29	0,91	2,68	0,88	-5,824	<0,001*
9. A rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra	1,83	0,83	2,09	0,96	-4,081	<0,001*
10. Társadalmi igazságosság	1,62	0,99	1,93	1,13	-4,008	<0,001*

* $p < 0,05$

A tíz skála közül összesen kilenc esetben találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a válaszok között. A különbségekről minden esetben elmondható, hogy azok a nyelvtanárok, akik nyelvvizsgáztatnak valamilyen akkreditált nyelvvizsga-rendszerben, nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a nyelvvizsgáknak. Ez nem meglepő eredmény, hiszen a nyelvvizsgáztatás egyrészt bizonyos tekintetben megélhetési forrás is a vizsgáztatók számára, másrészt pedig a vizsgáztatók jobban ismerik a nyelvvizsgák felépítését, illetve azok követelményeit, ezért érthető módon vélekednek úgy, hogy a nyelvvizsga megszerzése legalább bizonyos szintű nyelvtudást igazol, és mint ilyen szükséges a diplomázáshoz.

A kitöltők nyelvvizsga-típusokban való vizsgáztatói tevékenysége kapcsán arra is kíváncsiak voltunk, hogy a vizsgáztató tanárok véleményei között vannak-e statisztikailag szignifikáns különbségek annak a tekintetében, hogy milyen nyelvvizsga-típusban (csak általános, csak szaknyelvi, illetve általános és szaknyelvi) vizsgáztatnak. Ennek a feltárásához egyszempontos variancia-analízist (one-way ANOVA) használtunk: ahol szignifikáns különbséget találtunk, ott minden esetben a Duncan-féle post-hoc elemzés segítségével tártuk fel, hogy mely alcsoportok között vannak különbségek. Elemzésünk során a nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága mint a diplomakiadás feltétele nevű skálánk esetében statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk a nyelvvizsgáztatási típusok között [$F(2,284)=5,23, p=0,006$]. A Duncan-féle post-hoc elemzés felfedte, hogy azok, akik csak általános nyelvből vizsgáztatnak (átlag=4,19), fontosabbnak gondolják, hogy a diplomakiadás továbbra is nyelvvizsgához legyen kötve, mint azok, akik szaknyelvből (átlag=4,57), illetve általános és szaknyelvből egyaránt (átlag=4,52) vizsgáztatnak. Ezt a jelenséget azzal magyarázhatjuk, hogy ezen kollégák szerint talán nagyon lényeges, hogy minden végzett rendelkezzen olyan általánosan használható nyelvtudással, amelyre a jövőben is támaszkodhat nyelvi tanulmányai során. Természetesen az okok feltárása érdekében e jelenséget és az azt magyarázó hátteret részletesebben szükséges vizsgálni.

A kötelező idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban nevű skálánk esetében is statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk a különböző nyelvvizsga-típusokban vizsgáztató nyelvtanárok véleményei között [$F(2,284)=12,30, p<0,001$]. A post-hoc elemzés felfedte, hogy a szaknyelvi ($M=4,54$), illetve az általános és szaknyelvi ($M=4,66$) vizsgatípusokban vizsgáztató nyelvtanárok szerint jelentősen fontosabb a felsőoktatásban a kötelező idegennyelv-oktatás, mint azon nyelvtanárok szerint, akik csak általános nyelvből ($M=4,18$) vizsgáztatnak. Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy a szaknyelvet is oktatók talán tisztábban látják azokat a specializált nyelvi szükségleteket, amelyek a felsőoktatási tanulmányok során lényegesek. Természetesen az okokat további vizsgálatokkal lehet feltárni.

Végezetül a harmadik és egyben utolsó statisztikailag szignifikáns különbséget az idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban skála esetében találtuk [$F(2,284)=12,70, p<0,001$]. A post-hoc elemzés lefuttatása után a korábbi két esethez hasonlóan itt is egyfelől a szaknyelvi vizsgarendszerben ($M=3,98$) és az általános és szaknyelvi vizsgarendszerben ($M=4,25$) vizsgáztató tanárok véleményei, valamint másfelől a kizárólag általános nyelvből ($M=3,50$) vizsgáztató nyelvtanárok véleményei között találtunk szignifikáns különbséget. Itt is elmondható, hogy a csak általános nyelvből vizsgáztató tanárok kevésbé találják fontosnak, hogy felsőoktatásban tanuló hallgatók egyes szaktárgyakat idegen nyelven tanuljanak. E jelenséget azzal magya-

rázhatjuk, hogy a szaknyelvet is oktatóknak vélhetőleg jobb áttekintésük van azokat a nyelvi igényeket és elvárásokat illetően, amelyekkel a diplomások képzésük és munkájuk során szembesülnek. Összességében úgy tűnik tehát, hogy az általános nyelvből vizsgáztató kollégák kevésbé tartják fontosnak a szaknyelvoktatást, mint azok, akik szaknyelvből is vizsgáztatnak.

A nyelvvizsga-rendszerekhez kapcsolódó, fent ismertetett nyelvtanári attitűdök közötti különbségek egyrészt abból fakadhatnak, hogy a szaknyelvet is oktató nyelv-tanároknak értelemszerűen nagyobb rálátása van a szaknyelvi vizsgákra, illetve jellemzően – bár nem szükségszerűen – felsőoktatásban oktatnak, így jobban fel tudják mérni a felsőoktatásban idegen nyelven oktatott szaktárgyak jelentőségét és fontosságát rövid és hosszú távon. Az adatok értelmezésekor nem elhanyagolható szempont viszont, hogy ezek az utóbbi nyelv-tanárok és oktatók elfogultak lehetnek a szaknyelvvizsga és szaknyelvoktatással kapcsolatban, hiszen számukra a kötelező szaknyelvi vizsga bizonyos tekintetben egzisztenciális biztonságot és akár szakmájuk önigazolását is jelenti (G. Havril, 2005, 2006; Rébék-Nagy, 2003).

Nyitott kérdésekre adott szöveges válaszok

A kérdőívben megjelenő nyitott kérdések segítségével kitöltőink véleményét szerettük volna megtudni a nyelvvizsga-moratórium esetleges következményei vonatkozásában. A válaszok kapcsán fontos megemlíteni, hogy a nyitott kérdések megválaszolása opcionális volt, ezért kitöltőink csupán kb. egy harmada adott szöveges választ ezekre a kérdésekre. A kvalitatív adatok így módon általánosan kimutatható tendenciák leírása helyett a nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos olyan egyéni vélekedések feltárására szolgálnak, amelyeket zárt kérdésekkel nem tudunk volna begyűjteni. A beérkezett szöveges válaszokat kvalitatív módszerrel, ezen belül is a kettős tartalomelemzés módszerével elemeztük. Vizsgálódásaink során a válaszok alapján – a politikai töltetű válaszok mellett és azok kizárásával – négy szakmai témakört sikerült elkülönítenünk.

Ezek a nyelvvizsga-moratórium

1. felsőoktatásra, nyelvoktatásra és a nyelvtudás helyzetére gyakorolt hatása;
2. gazdasági hatása és munkaerőpiaci következményei;
3. társadalmi hatása;
4. méltányossága, valamint társadalmi igazságossága, illetve igazságtalansága.

Mind a négy témakört illetően érkeztek olyan válaszok, amelyek az intézkedés válaszadók szerinti pozitív és negatív hatásait taglalják. Az alábbiakban a fenti témakörökre érkezett válaszokat ismertetjük kitérve azok polarizáltságára.

Felsőoktatás, nyelvoktatás és nyelvtudás

Válaszadóink egy része szerint a felsőoktatás feladata a szaktudás és a szakmai ismeretek közvetítése, nem feltétlenül az általános nyelvtudás elmélyítése: a nyelvoktatás terén a felsőoktatásnak inkább a szaknyelvoktatással kell foglalkoznia, valamint szakmai és idegen nyelvi ismereteket szükséges átadnia akár idegen nyelven történő oktatás segítségével, ahogyan azt Török (2018) is sürgeti. Néhányan említik, hogy meg kellene határozni a diplomát nyújtó olyan képzések körét, ahol elvárható és kötelező jelleggel

előírható, hogy nyelvtudással és azt bizonyító nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezzen a végzett. A kitöltők azt javasolják, hogy legyenek meghatározva azok a képzések, ahol nyelvvizsgához kötnék a diploma kiadását abból kiindulva, hogy az adott szakma esetében a nyelvtudás szükséges és elvárt; továbbá határozzák meg azon képzések körét is, ahol nyelvtudás nem szükséges és így nem feltétele a diplomázásnak. Az Öveges és Csizér (2018) által is hangsúlyozott „(nyelv)vizsgaközpontúsággal” összefüggésben az egyik válaszadó a különféle szakmák vonatkozásában ezt írja: „egy diplomás óvodapedagógus esetében nem tartom fontosnak, hogy legyen nyelvvizsgálója vagy használható idegennyelv-tudása”. Másrésztől többek azt javasolják, hogy ha bármilyen képzés során a szakmai tárgyakat megfelelően teljesítette egy diák, akkor nyelvvizsga-bizonyítvány hiányában is kapjon diplomát, hiszen az adott foglalkozáshoz szaktudással rendelkezik még akkor is, ha nyelvtudása nem megfelelő. Ezzel szemben állnak egyéb vélekedések, amelyek szerint manapság a nyelvtudás része az „általános műveltségnek”, így ez – kivétel nélkül – minden diplomástól elvárható.

Többek véleménye szerint a nyelvvizsga nem értékmérője a nyelvtudásnak: „a nyelvvizsga nem egyenlő a valós nyelvtudással”, ahogy az egyik válaszadó fogalmaz. Erre tekintettel a kitöltők azt gondolják, hogy nem ennek alapján kellene meghatározni, hogy valaki kellő nyelvtudással rendelkezik-e és hogy nem ez bizonyítja, hogy egy személy nyelvtudása megfelelő-e vagy sem. Számos válasz mellett érvel, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány önmagában nem bizonyítja a tudást, és hogy a munkaadók úgyis maguk döntenek el, hogy az adott munkavállaló rendelkezik-e a részükről elvárt nyelvtudással. Ennél fogva sokan vallják, hogy nem szükséges a nyelvtudáshoz kötni a diplomák kiadását, hiszen az olyan munkakörökre, ahol nyelvtudás szükséges, olyanokat fognak felvenni, akik valós nyelvtudással rendelkeznek, az olyan munkaköröknél viszont, ahol a nyelvtudás nem szükséges, a nyelvismeret nem érdekes a munkakör betöltése szempontjából. A nyelvismerettel összefüggésben néhányan arra is felhívják a figyelmet, hogy a nyelvtudás idővel akár el is évülhet. Így ezek a válaszadók nem tesznek egyenlőségjelet a dokumentummal tanúsított nyelvtudás és a munka világának elvárásai közé.

Az intézkedés negatív hatásai között többen említik, hogy a nyelvtudás szerepe és jelentősége vélhetőleg le fog értékelődni, valamint hogy sokan lehetnek olyanok is, akik egy idegen nyelvet sem fognak az intézkedés hatására megtanulni. „Komolytalanul válhat az egész nyelvvizsga-követelmény”, ahogyan az egyik válaszadó írja. Többek attól tartanak, hogy a fiatalok nyelvtanulási motivációja az intézkedés megengedő volta miatt csökkenni fog, vagy hogy akár egy teljes generáció válhat nyelvtanulási szempontból demotiválttá az intézkedés hatására. Egy ilyen jelenség igen káros hatásokat fejthet ki a motiváció terén, amely igen lényeges tényezője a sikeres nyelvtanulásnak, ahogyan erre Kormos és Csizér (2008) is rámutat. A kitöltők közül többen attól is tartanak, hogy a jövőben diplomázók hasonlóképpen igényként fogják megfogalmazni a nyelvvizsga-követelmények eltörlését vagy további szüneteltetését, és hogy ez vagy egy hasonló intézkedés negatív precedenst teremthet egy egész generáció számára. Ez pedig kihathat a felsőfokú tanulmányok után az egész további nyelvtanulási karrierre. Ennek ellentételezésére – függetlenül attól, hogy a magyar nyelvi képzés vizsgacentrikusnak mondható (Fekete & Csépes, 2019) – néhányan azt sürgetik, hogy a felsőoktatás kínáljon még vonzóbb feltételeket és számos kiváló le-

hetőséget a nyelvtanulásra, továbbá azt vélik, hogy kívánatos lenne, hogy minden hallgató tanulhasson nyelveket felsőfokú tanulmányai végzése során az intézménye adta kereteken belül.

Páran arra is felhívják a figyelmet, hogy a jövőbeni szakmai önképzés és továbbképzés elképzelhetetlen nyelvtudás nélkül és hogy a nyelvtudás elégtelenségei miatt akár a szakmai önképzés is veszélybe kerül: „bizonyos szakmák, munkakörök esetén elengedhetetlen, hogy a munkavállaló képezze magát folyamatosan”. Így a nyelvtudás hiánya akár a szakmai tudás hiányát és abból adódó társadalmi-gazdasági hátrányokat is előidézhet. Az ennél tágabb kérdéskörrel, a társadalmi mobilitás lehetőségével kapcsolatban Hrubos (2012) szintén a nyelvtudás szükségességét hangsúlyozza. Emellett egyes válaszadók a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésének negatív tanulói hatásait említik, és erre tekintettel örülnek, hogy nem kell vizsgázni, mások pedig pont azt sürgetik, hogy szükségesek ilyen bizonyító erejű vizsgák a tanulási motiváció fenntartása érdekében.

Többben attól félnek, hogy az intézkedés hatására a felsőoktatási döntéshozók nem fogják komolyan venni a nyelvvoktatás kérdését és szükségességét („a felsőoktatási intézményekben kevésbé fogják fontosnak tartani az idegen nyelv oktatását”), és hogy ezekben az intézményekben akár fel is számolhatják a nyelvvoktatást, illetve a nyelvi kínálatot erősen szűkíthetik. Többek ezzel szemben egyenesen úgy vélekednek, hogy a nyelvvoktatás valójában nem a felsőoktatási intézmények feladata, így nem is probléma, ha ilyen jellegű intézkedések megvalósulnak. Ezzel ellentétben Sturcz (2010) a munkaadók nyelvi elvárásait elemezve rámutat, hogy a munkavállalók között az idegennyelv-tudás a versenyképesség részét képezi. Kutatásai alapján Sturcz (2010) az oktatás terén a nyelvi kínálat szélesítését, a szaknyelvvoktatás erősítését, a diplomák nyelvi kimeneti követelménye, valamint a képzési és kimeneti követelmények terén a nyelvi tudásszint emelését, továbbá a nyelvtudás értelmiségképző szerepének elismerését és támogatását javasolja.

Gazdasági hatás és munkaerőpiac

E téren a résztvevők elsősorban az intézkedés nemzetgazdasági hasznára hívták fel a figyelmet: „nyelvvizsga hiánya miatt gazdaságilag [...] inkább káros elveszíteni a szakmájukban egyébként kiváló szakembereket”, ahogyan az egyik válaszadó fogalmaz. Említik azt is, hogy az amnesztiával érintettek kiléphetnek a munkaerőpiacra, ami növeli a gazdaság teljesítőképeségét. A válaszadók azzal is érvelnek, hogy azok, akik jó szakemberek, de nem szerezték meg a nyelvvizsgát, így nem fognak elveszni a gazdaság számára, hiszen munkába állhatnak, így is növelve a foglalkoztatottak számát, ahogyan erről gazdasági megközelítésből Pulay (2020) is ír. Mások viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy az így megszerzett diploma és az ilyen diplomások értéke nem lesz azonos a korábbi diplomák értékével és elismertségével, hiszen nyelvismeret ez esetben nincsen a képzettség mögött, ez pedig megkérdőjelezheti az ilyen diplomával rendelkező munkaerő bizonyos pozíciókban történő alkalmazhatóságát.

Társadalmi hatás

A társadalmi hatások terén a válaszadók leggyakrabban azt a pozitív hatást emelték ki, hogy a nyelvvizsga megszerzésének hiányában nem kell elbúcsúzni az amúgy kiváló szakemberektől, hiszen így tovább dolgozhatnak szakmájukban és nem éri

őket megkülönböztetés vagy törés a munka világában. Ezt az egyik válaszadó így fogalmazta meg: „nyelvvizsga hiánya miatt gazdaságilag és társadalmilag inkább káros elveszíteni egyébként a szakmájukban kiváló szakembereket”. Mások a negatív hatások között említik azt, hogy az intézkedés a könnyebb diplomázási feltételeknek köszönhetően társadalmilag igazságtalan előnyt jelent azok számára, akik élhetnek az amnesztia lehetőségével, és hogy a korábban és az amnesztia alatt megszerzett diplomák nem ugyanazt a tudást tükrözik.

Többek arra hívják fel a figyelmet, hogy komolytalanná válhat a diploma nyelvi követelményének ügye és hogy ez az intézkedés arra tanítja a fiatalokat, hogy ügyeskedjenek és kikapukat keressenek ahelyett, hogy teljesítenék a képzési követelményeket. A válaszadók egy része amiatt is aggódik, hogy az amnesztia lehetőségével élők nem fogják felismerni a nyelvtudás jelentőségét és így egy életre elvágják magukat a megfelelő nyelvtudástól vagy éppen saját maguk okoznak majd maguknak negatív diszkriminációt indukáló helyzetet, amikor nyelvtudásuk hiányában nem fogják őket alkalmazni. Ezek a vélemények szorosan kapcsolódnak és összefüggésben állnak a nyelvvizsgák szakirodalomban is hangsúlyozott ösztönző hatásával, illetve jelen esetben a nyelvvizsgák hiányának demotiváló hatásával (vö. Einhorn, 2015a). Megint mások attól tartanak, hogy feszültség jelenik meg azok között, akik diplomásként rendelkeznek, illetve akik nem rendelkeznek nyelvvizsgával és ez az állapot „aláaknázza az emberek összetartását, szolidaritását”. Ezek a válaszadók úgy látják, hogy a két csoport nem lesz szolidáris egymással, hiszen a diplomázáshoz nem ugyanazt a követelményrendszert kellett teljesíteniük, ami a két csoportot élesen elválasztja egymástól. Egyesek azt is előrevetítik, hogy végül a munkaadók fognak különbséget tenni e két csoport között, ami így akár negatív diszkriminációhoz is vezethet. A válaszadók egy kis csoportja pedig egyenesen a jogbiztonságot látja fenyegetve az intézkedés által, amely szerintük bizonytalan és jogilag kiszámíthatatlan helyzetet teremt.

Méltányosság, valamint társadalmi igazságosság és igazságtalanság

A negyedik téma kapcsán a válaszadók egy része arra hívja fel a figyelmet, hogy bizonyos csoportok esetében nagyon hasznos a rendelet, hiszen így ezek a diákok már nincsenek hátrányos helyzetben: „az ő esetükben *áldás* ez a rendelkezés”. Válaszadóink szerint ezek a kedvezményezett csoportok a következők: akik életkoruk miatt, továbbá adottságaiknál fogva képtelenek sikeres nyelvvizsgát tenni, illetve akiknek ilyen tekintetben pszichés gátjaik vannak, vagy akik nem tudták előteremteni a nyelvtanuláshoz szükséges anyagi forrásokat. A társadalmi mobilitás kapcsán Fekete és Csépes (2019) már a középiskolai és az azt követő nyelvtanulás vonatkozásában felhívja a figyelmet hasonló negatív tendenciákra. A válaszadók szerint hasonlóképpen azok számára is hasznos a moratórium, akik évek óta sikeresen és megelégedésre dolgoznak olyan munkakörben, amely egyébként nyelvvizsgát követelő diplomához van kötve. Az ő esetükben e vélhetőleg szükségtelen nyelvi követelmény a továbbiakban nem gátolja már a diplomát követelő munkaköri alkalmazást.

Mások ellenben úgy vélik, hogy társadalmilag rossz üzenetet közvetít az, ha egy korábbi, előírt követelmény alól felmentenek egyes csoportokat, hiszen ez „demoralizáló, nem fair azokkal szemben, akik csak nyelvvizsgával kaptak diplomát”. Azt is

említik a válaszadók, hogy az intézkedés hatására azok, akik sok energiát fektettek a nyelvtudás megszerzésébe, úgy érezhetik, hogy feleslegesen vagy elismerés nélkül dolgoztak. Egyesek attól is tartanak, hogy nem fair, hogy ugyanolyan diplomát kapnak azok, akik teljesítették a nyelvvizsga-követelményeket és azok, akik nem, hiszen a két csoport így – teljesítményünkre tekintettel – nincs megkülönböztetve egymástól. Többek azon aggodalmuknak adtak hangot, hogy nehéz lesz „visszaterelni” a fiatalokat abba a követelményrendszerbe, amelynek keretében a diplomázáshoz nyelvvizsgát kérnek azok után, hogy egy-egy évben elengedték a nyelvvizsga-követelményt. Mások úgy érzik, hogy az intézkedéssel a nyelvtudás és a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése társadalmi szinten és a nyilvánosság számára is leértékelődött, ami a nyelvtanulás terén akár az alap- és a középfokú oktatás szintjén is kifejtetheti negatív hatásait.

A fentiekből jól látható tehát, hogy a szöveges válaszok egy része negatívan, más része pozitívan értékeli a moratóriumot és annak bizonyos hatásait. A válaszok polarizáltsága vonatkozásában az egyszerűen számszerűsíthető adatokból megállapítható, hogy szinte kétszer annyi negatív szöveges választ kaptunk, mint pozitívat, ami jelzésértékű az ezen részt kitöltők hozzáállását illetően: vélhetőleg azok írtak szöveges választ, akik vagy nagyon támogatták vagy igen elleneztek a rendelkezést. A szöveges válaszokból kitűnik, hogy a válaszadók véleményüket más-más érveléssel, valamint különféle értékrendekkel és nézőpontok behozatalával támogatták meg. Az összképet nézve kvalitatív vizsgálatunkból együttesen azt szűrhetjük le, hogy a szakma megosztott az intézkedés fogadtatását illetően. Emellett fontos látnunk azt, hogy nem rajzolódik ki olyan érvelés, amely mellett minden válaszadó el tudná magát kötelezni.

Összefoglalás

A 2020-as és 2021-es nyelvvizsga-moratórium – volumenét, gazdasági és társadalmi következményeit tekintve, valamint szakpolitikai szempontból – jelentős intézkedés volt. Ez könnyen belátható abból a 2022-es adatból, hogy a rendeletnek köszönhetően összesen mintegy 135 ezer hallgató vehette át főiskolai vagy egyetemi képzettségét igazoló oklevelét. Noha ezzel a felsőoktatási végzettségük aránya elérte az Európai Unió által elvárt szintet, a kormányrendelet nem segített megoldani az idegennyelv-tudás hosszú évtizedek óta rendezetlen kérdéseit.

A nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményeinek elemzése vonatkozásában eredményeinket összegezve elmondhatjuk, hogy a szakma a nyelvvizsga-moratórium és az ahhoz kapcsolódó szakmai témák kapcsán a következő véleményhalmazoknak és érveknek adott hangot:

- a nyelvvizsga-moratórium alatt megszerzett diplomák értéke nem lesz azonos a korábbi diplomák értékével és elismertségével, továbbá a munkaadók különbséget fognak tenni a nyelvvizsgával és az anélkül diplomázók között;
- a nyelvvizsga nem igazi értékmérője a nyelvtudásnak;
- a dokumentummal tanúsított nyelvtudás és a munka világának elvárásai nem azonosak;
- a nyelvvizsgáztató nyelvtanárok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a nyelvvizsgáknak, mint egyéb kollégáik;

- az általános nyelvből vizsgáztatók nagyon fontosnak tartják, hogy a diplomakiadás továbbra is nyelvvizsgálóhoz legyen kötve;
- az általános nyelvből vizsgáztatók kevésbé tartják fontosnak a szaknyelvvizsgát, mint azok, akik szaknyelvből is vizsgáztatnak;
- a szaknyelvi vizsgatípusokban is vizsgáztató nyelvtanárok szerint az általános nyelvtudás elmélyítése helyett a felsőoktatásban a kötelező szaknyelv-oktatás a cél;
- felsőfokú tanulmányai során minden hallgató tanulhasson idegen nyelveket az intézménye adta kereteken belül;
- szakmai önképzés és továbbképzés elképzelhetetlen megfelelő nyelvtudás nélkül.

Az intézkedés méltányossággal és igazságossággal összefüggő kérdései kapcsán válaszadóink szerint:

- a rendeletnek köszönhetően egyes diákcsoportok (pl. életkoruk miatt) továbbá már nincsenek hátrányos helyzetben;
- az intézkedés társadalmilag igazságtalan előnyt jelent.

Az intézkedés gazdasági, munkaerőpiaci és társadalmi hatásaival összefüggésben válaszadóink véleménye szerint:

- a nyelvvizsga megszerzésének hiányában nem kell elbúcsúzni az amúgy kiváló szakemberektől;
- ha a szakmai tárgyakat megfelelően teljesítette egy diák, akkor nyelvvizsgabizonyítvány hiányában is kapjon diplomát;
- kifejezetten hasznos a rendelet azoknak, akik évek óta sikeresen dolgoznak olyan munkakörben, amely egyébként nyelvvizsgát követelő diplomához van kötve;
- a rendelet hatására a nyelvtudás szerepe és jelentősége, valamint a nyelvvizsgabizonyítvány megszerzése társadalmilag leértékelődhet.

Látható tehát, hogy a szakmai érvek mellett megjelennek társadalmi igazságossággal és gazdasági hatásokkal kapcsolatos gondolatok is, ami arra utal, hogy a nyelvészeti szakma nem kizárólag a szűken vett szakmai érdekei mentén gondolkodik. Eredményeinket összesítve elmondhatjuk, hogy a nyelvvizsgát és idegen nyelven oktató szaktanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményeinek empirikus vizsgálatakor azt találtuk, hogy a szakma a nyelvvizsga-moratóriumot illetően erősen megosztott.

Bízunk benne, hogy jelen tanulmányunkkal meg tudtuk jeleníteni a nyelvvizsgát és idegen nyelven oktató szaktanári szakma legdominánsabb véleményeit, érveit és fenntartásait, valamint hogy elő tudtuk mozdítani a szakma közös együtt gondolkodását, ami akár a nyelvvizsgákkal kapcsolatos szabályozások újragondolását vagy az ehhez szükséges fórumokon való további eszmecsere is elindíthatja, különös tekintettel arra a helyzetre, hogy az egyetemek jelenleg szabadon dönthetnek a be- és kimeneti nyelvvizsga-követelmények kapcsán.

Epilógusként érdemes megjegyezni, hogy a 2022. augusztusi fejleményeket követően szintén releváns kérdés e témában megvizsgálni azt, hogy az érintettek (felsőoktatási döntéshozók, diákok, jelenlegi középiskolások) hogyan vélekednek arról, hogy a kormány a be- és kimeneti követelmények meghatározását az egyetemek hatáskörébe

utalta. Kifejezetten érdekes lehet annak vizsgálata, hogy az érintetteknek milyen jövőképek van az intézkedés hatásai kapcsán és hogy szerintük ez az intézkedés hogyan hat majd a nyelvvizsgák presztízsére és a nyelvvizsgázási kedvre. Célunk, hogy e téma kutatásából a jövőben mi is kivegyük részünket.

IRODALOM

- Bassola, P., & Deák, Á. (2004). A német gazdasági kommunikációs szaknyelvi vizsga szóbeli vizsgafeladatai. In F. Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje* (pp. 165–174). SZOKOE.
- Benke, E. (2002). Amit a számok közvetítenek. In *Porta Lingua – 2002. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában* (pp. 62–70). SZOKOE.
- Benke, E. (2006). Szaknyelvi vizsgák harmonizációja a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel – gyakorlati tapasztalatok. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 147–151). SZOKOE.
- Csik, V. (2022). *Még mindig több ezer egyetemista várja, de szinte biztos, hogy 2022-ben nem lesz nyelvvizsga-amnesztia*. https://eduline.hu/nyelvtanulas/20220412_nyelvvizsga_amnesztia_2022 (2022.06.20.)
- Csizer, K. (2003a). Az angol nyelv oktatásának feltételei. *Iskolakultúra*, 13(6-7), 45–54.
- Csizer, K. (2003b). Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, 9(4), 13–24.
- Csókás, A. (2020). *Gazdára találtak a beragadt diplomák*. <https://magyarnemzet.hu/belfold/2020/07/gazdara-talaltak-a-beragadt-diplomak> (2020.06.21.)
- Dávid, G. (2005). Nyelvvizsgaszintek validálása: lehetőségek és korlátok. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció* (pp. 279–293). SZOKOE.
- Dévény, Á. (2008). Az érem két oldala: felkészülés az írásbeli közvetítés vizsgafeladatra tanár és diák szemmel. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2008. Szakember, szaktudás, szaknyelv* (pp. 157–166). SZOKOE.
- Dévény, Á. (2010). Felkészülés a szóbeli idegen nyelvi közvetítés vizsgafeladatra. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2010. Tudományterületek és nyelvhasználat* (pp. 323–335). SZOKOE.
- Dévény, Á., & Loch, Á. (2005). A szóbeli vizsgafeladatok értékelése a vizsgázók szemszögéből (Vizsgafeladatok vagy valós nyelvi tevékenységek?). In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció* (pp. 295–304). SZOKOE.
- Dévény, Á., & Loch, Á. (2006). Teljesítmény-önértékelés a nyelvvizsgaeredmények tükrében. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 153–159). SZOKOE.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Einhorn, Á. (2012). Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás*, 18(3), 22–34.
- Einhorn, Á. (2015a). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanulás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Einhorn, Á. (2015b). Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás*, 21(4), 48–58.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Európai Bizottság. (2012). *Europeans and their Languages: Report*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83> (2022.10.09.)

- Európai Bizottság. (2017). *Tematikus tájékoztató: A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_tertiary-education-attainment_hu.pdf (2022.06.21.)
- Eurostat. (2016). *Foreign language skills statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics (2022.06.20.)
- Eurostat. (2019). *What share of students learn two or more languages*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:What_share_of_students_learn_two_or_more_languages,_2019.jpg (2022.06.20.)
- Eurostat. (2020). *What languages are studied the most in the EU?* <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220923-1> (2022.10.10.)
- Fajt, B. (2021). Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and validation of a questionnaire. *Working Papers in Language Pedagogy*, 16, 36-53.
- Fajt, B., Bánhegyi, M., Vékási, A., & Cseppentő, K. (2022a). Nyelvtanári és -oktatói vélemények a nyelvvizsga-moratóriumról: egy pilot kutatás bemutatása. *Porta Lingua*, 2022(1), 123–129. <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.12>
- Fajt, B., Bánhegyi, M., Vékási, A., & Cseppentő, K. (2022b). Nyelvtanárok és idegen nyelven oktató szaktanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményei: egy kérdőíves felmérés eredményei. In Molnár, Gy. & Tóth, E. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban: A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira* (pp. 20–29). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
- Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útleveél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10-11), 13–24. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2018.10-11.13>
- Fűköh, B. (2018). Student interviews in establishing the context validity of an EAP writing task. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua – 2018. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 301–309). SZOKOE.
- Fűköh, B. (2019). Kutatáson alapuló tesztfejlesztés – írásfeladatok egy angol tudományos szaknyelvi vizsga számára. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua – 2019. Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 275–287). SZOKOE.
- G. Havril, Á. (2005). Gondolatok a szaknyelvi vizsgákról. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció* (pp. 305–311). SZOKOE.
- G. Havril, Á. (2006). Miért kell a szaknyelvet tesztelni? In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 161–165). SZOKOE.
- G. Havril, Á. (2007). Szükségletelemzés a szaknyelvi vizsgákon. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2007. Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd* (pp. 361–367). SZOKOE.
- Győri, A. (2001). Választott nyelve a spanyol: idegennyelv-politikák, társadalmi kényszerek, nyelvválasztás. *Iskolakultúra*, 11(8), 86–92.
- Hegedűs, A. (2013). C1 szintű nyelvi közvetítő készség értékelése a PROFEX szaknyelvi vizsgán. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2013. Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában* (pp. 314–318). SZOKOE.
- Hegedűs, A. (2014). Nyelvi közvetítőkézség mérése angol orvosi szaknyelvi vizsgákon. In Bocz, Zs. (szerk.), *Porta Lingua – 2014. Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek* (pp. 391–396). SZOKOE.
- Helmecci, Z. (2022). „Mozduljunk el az utolsó helyről!” – Némileg javult a kép, de még mindig gyér a magyarok nyelvismerete. *Figyelő*. <https://figyelo.hu/hirek/mozduljunk-el-az-utolso-helyrol-nemileg-javult-a-kep-de-meg-mindig-gyer-a-magyarok-nyelvismerete-159197> (2022.06.20)
- Hrubos, I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 22(1), 57–62.
- Józsa, G. (2020). Lemorzsolódási kockázat és jelentkezés a felsőoktatásba. *Képzés és Gyakorlat*, 18(1-2), 55–66. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.5>

- Józsa, K., & Imre, I. A. (2013). Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51.
- Kiszely, Z. (2016). Igazságos(abb) értékelés a magyar nyelvvizsga-szabályozás keretein belül? In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua – 2016. A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban* (pp. 317–325). SZOKOE.
- Kiszely, Z. (2017). Elterő itemműködés és a klasszikus tesztelemzés. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua – 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása* (pp. 313–324). SZOKOE.
- Kiszely, Z. (2018). Mit tanulhat a nyelvtanítás a nyelvvizsgáztatástól? In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua – 2018. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvtanításban és -kutatásban* (pp. 323–332). SZOKOE.
- Kiszely, Z. (2020). Államilag elismert szaknyelvi vizsgák a Porta Linguában. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua 2020. Szaknyelvtanítás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvtanításról* (pp. 351–363). SZOKOE. <https://doi.org/10.48040/PL.2020.28>
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a Foreign Language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Kovács-Angel, M. (2021). *Már csaknem 140 ezren kapták meg a diplomájukat a nyelvvizsgamentességel*. <https://24.hu/kozelet/2021/09/09/diploma-nyelvvizsga-nelkul/> (2022.06.21.)
- Lukácsi, Z. (2011). Variation in unsuccessful candidates' performance levels during the administration of consecutive examinations. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2011. A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig* (pp. 317–325). SZOKOE.
- Lukácsi, Z. (2013). Teljesítmény vs. eredmény: Adatfeldolgozási eljárások hatásai nyelvvizsgák értékelésében. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2013. Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában* (pp. 320–327). SZOKOE.
- Lukácsi, Z. (2014). A tesztlépések ismétlésének jelentősége a szaknyelvi vizsgák egyenértékűsítésében. In Bocz, Zs. (szerk.), *Porta Lingua – 2014. Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek* (pp. 397–406). SZOKOE.
- Márcz, R. (2015). Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása: egy kérdőíves felmérés eredményei: előtanulmány. *Iskolakultúra*, 25(2), 48–57. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.2.48>
- Medgyes, P. (1992). Angol – a kommunikáció pótnyelve. Körkép az angol nyelv oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92(4), 263–238.
- Nikolov, M. (1999). Classroom observation project. In Nikolov M., Fekete H., Major E. (szerk.), *English language education in Hungary. A baseline study* (pp. 221–245). The British Council.
- Novák, I., & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16>
- Novák, I., & Morvai, L. (2019). Foreign language learning attitude of Hungarian higher education students. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 303–317. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.26>
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en> (2022.10.09.)
- Öveges E., & Csizér, K. (szerk.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtozszoba/nyelvtanitas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Öveges, E., Csizér, K., & Dér, K. (2019). Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. *Modern Nyelvtanítás*, 25(1), 3–14.
- Petneki, K. (1993). Mit ér az idegen nyelv, ha német? *Magyar Pedagógia*, 93(3–4), 135–147.
- Petneki, K. (2002). Az idegen nyelv tanításának helyzete es fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7-8), 147–160.
- Polónyi, I. (2022). Felsőoktatás-politikai tévelygések. *Educatio*, 31(1), 70–84. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.6>

- Pulay, Gy. (2020). *Megtörte a növekvő foglalkoztatási trendet a COVID-19 járvány*. <https://www.penzugyiszemle.hu/tanulmanyok-eloadasok/megtorte-a-novekvo-foglalkoztatasi-trendet-a-covid-19-jarvany> (2022.06.21.)
- Rébék-Nagy, G. (2002). Szaknyelvi-e a szaknyelvi vizsga, avagy lehetünk-e proféták bölcsészdiplomával? In *Porta Lingua – 2002. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában* (pp. 71–76). SZOKOE.
- Rébék-Nagy, G. (2003). Szakmaival bővített-e a szaknyelvi vizsga? In F. Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2003. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról* (pp. 149–159). SZOKOE.
- Rébék-Nagy, G. (2004). A magyarországi szaknyelvi vizsgák szintjei a Közös Európai Referenciakeret tükrében. In F. Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje* (pp. 183–189). SZOKOE.
- Rébék-Nagy, G. (2006). Szintező nyelvvizsgák vizsgaspecifikációjának átalakítása a Közös Európai Referenciakeret tükrében. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 173–178). SZOKOE.
- Strucz, Z. (2010). A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010. *Modern Nyelvtudomány, 16*(4), 7–17.
- Szöke, A. (2006). Vélemények a Közös Európai Referenciakeretről. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 179–185). SZOKOE.
- Tolnai, L. (2005). Szükségletelemzés a Rendőrtiszti Főiskola rendvédelmi szakmai nyelvvizsgaközpontjának akkreditációjához. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció* (pp. 333–339). SZOKOE.
- Tóth, I. (2004). Student/teacher feedback and ongoing validation. In F. Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje* (pp. 191–199). SZOKOE.
- Tóth, I. (2006). Vizsgafejlesztés- és „karbantartás” a Zöld Út szaknyelvi nyelvvizsgarendszernél. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 193–195). SZOKOE.
- Török, I. (2018). Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól. *Köz-Gazdaság, 2018*(4), 199–213. <https://doi.org/10.14267/RETP2018.04.10>
- Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In Vágó I. (szerk.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 137–174). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Világgazdaság. (2022). *Némileg javult a kép, de még mindig gyér a magyarok nyelvismerete*. <https://www.vg.hu/vilaggazdasag-magyar-gazdasag/2022/01/nemileg-javult-a-kep-de-meg-mindig-gyer-a-magyarok-nyelvismerete> (2022.06.20.)
- „Világ – nyelv”. (2003). „Világ – nyelv”. Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez. *Modern Nyelvoktatás, 9*(1), 3–13.
- Vit, E., & Holb, É. M. (2022). A felsőoktatási jelentkezőszámok visszaesése és a felvételi követelmények változása egy év távlatából. *Iskolakultúra, 32*(1), 23–43. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.1.23>

Források

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300080.TV> (2022.06.21.)
- 335/2014. (XII. 18.) számú Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1400335.KOR&txtreferer=00000003.TXT> (2022.06.21.)
- 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról, 2014. decemberi módosítás (2022.06.21.)
- KSH. (2022). *Az oktatás főbb, hosszú idősoros adatai*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0001.html (2022.06.20.)

Tertiary degree without a foreign language exam certificate? Foreign language teachers' and foreign language medium instructors' views on the Hungarian foreign language exam moratorium of 2020 and 2021

In the spring of 2020, some 135,000 Hungarian students were able to graduate without having obtained the minimum B2 foreign language certificate as result of a government decree issued during the COVID-19 emergency. As a consequence many people were able to obtain their degrees and enter the labour market without a foreign language qualification. A large-scale quantitative questionnaire survey was carried out among language teaching professionals and foreign-language medium instructors concerning the Hungarian foreign language exam moratorium and the question of the issuance of degrees without a foreign language exam certificate. Besides collecting quantitative data, the research was designed to collect qualitative data through asking open-ended questions in addition to closed ones. A total of 769 foreign language teachers and foreign language medium instructors from different institutions filled in the questionnaire used in the present study. The results show that a large number of respondents, especially foreign language teachers, question the moratorium from a professional point of view, including the moratorium's economic impacts and social fairness. At the same time, no unequivocal professional position emerged in the course of our research that can frame and encompass all opinions. It may therefore be concluded that foreign language teachers' and foreign-language medium instructors' views on the moratorium are rather diverse and divided.

Keywords: higher education, foreign language teaching, foreign language examinations, foreign language examination moratorium, foreign language medium instructors, foreign languages for special purposes