

NYELVTUDOMÁNY

PAVANELLO ERVIN MÁRK

NEW ZILD: A DISTINCT VARIETY OF ENGLISH OR MERELY AN ACCENT?

Oceania is the area located in the far South-Eastern part of the globe. The British Colonial Empire ceased these lands, colonized them as well as exploited them according to their needs. It is absolutely important to state that wherever the British set a foot they left their prolonged marks there forever. The British had dominated the oceans both in the Northern and Southern part of the globe and were considered to be the ‘rulers of the world’ up until the end of the I. World War. Over the centuries, since the establishment of the first permanent overseas colony in 1607 Jamestown, Virginia, they have been spreading the Anglo-Saxon culture all over the world and eventually made the English language one of the dominant languages on Earth.

As many other languages that were spread around the world such as French or Spanish, the English language also became a *Lingua Franca* that is spoken differently in different parts of the world. The language intertwines the globe. Numerous varieties of English exist and each one of them connects to a particular nation or region. On the British Isles and on the other side of the Atlantic there exist *rhotic* varieties such as Scottish, Welsh, Irish, American and the Canadian English. In addition, “Down under” there are ‘more English’, non-rhotic variants situated even farther in space but closer in time to the Motherland. Such varieties are South-African, Australian and New Zealand English. Australia and New Zealand were the last of the British dominions to gain independence from the United Kingdom in 1942 and 1947 respectively. Thus, they bear a significant connection to Great Britain in terms of history, traditions, and language above all.

The fact that a language can develop in so many new geographical varieties has stunned many researchers. The notion that languages always change, is one of the language universals, to which the example of New Zealand English is in particular one phenomenon that demonstrates this process perfectly. New Zealand English has developed in a remarkable way as there were several contributing factors in the colony such as different people of different regional origins, different dialects and the presence of a strong aboriginal culture that was originally spread all over the islands and had a considerable effect on what is now called “Kiwi”, New Zealand English.

The first major studies on New Zealand dialect or accent – as some used to call it and still deny the existence of a new dialect on the isles – were originally conducted by the “Mobile Disc Recording Unit” that collected several elderly New Zealanders’ phonologic attributes from the period of the Second World War throughout the country. The data were then retrieved by professors from the Canterbury University of Christchurch in 1989 namely by linguists Elizabeth Gordon and Margaret MacLagan from “Radio New Zealand Archives”. These extremely important findings paved the way for the establishment of the “Origins of New Zealand English” project (ONZE) that carried out several experiments and research in pursue of the factors that caused the evolvement of what is called today New Zealand or ‘Kiwi’ English since its date of establishment in 1996 (Gordon et al., 2004, p. 5).

In the research, the chapters will provide an account of the people that settled down in New Zealand, the linguistic characteristics that emerged as a result with regards to

English and eventually created New Zealand English (hence NZE) and are the forerunners of the present day NZE speakers. Furthermore, the central question is whether or not NZE is a distinctive dialect that stands apart from the standard British (BBC or RP) English or is only a regional accent with the same grammatical and vocabulary attributes as that of BBC English. In order to find it out the definitions of a dialect and an accent as well as the differences between the two have to be clarified so that it can be applied to NZE specifically.

Finally, the contributing phonological factors and other linguistic peculiarities of NZE have to be clarified to find out what makes it unique, and could potentially make it distinctive from British Englishes.

1. Discovery and early colonization

Firstly, the history of New Zealand in connection with the British started with the rediscovery of the islands on October 7, 1769 by Lieutenant (later, better known as Captain) James Cook on board of the “Endeavour” after the initial sighting of the coasts of the island by Dutch explorer Abel Janzoon Tasman in 1642 (Brooking, 2004, p. 24). However, the influx of immigrants had only started after New Zealand officially became a British colony by the “Treaty of Waitangi” in 1840 where an agreement was made between a body comprised of British officials and Maori chiefs, by which both islands of the country became a Crown colony taking control over all actions including that of settlers and transaction of lands (British & Irish immigration, 2014).

Another factor that contributed to the rapid colonization of the newly formed colony was the establishment of the New Zealand Company in 1837 that was literally designed for one single purpose, which was to govern the colonization and create settlements for the newcomers. European settlement began in reality with the first ship of the NZ Company arriving in Port Nicholson (Wellington) in January 1840 (Burchfield, 1994, p. 383). The first head of the New Zealand Company was politician and ex-convict Edward Gibbon Wakefield by whose leadership the first organized settlements were formed in New Zealand after the Treaty of Waitangi. These settlements were Wellington and Wanganui in 1840, New Plymouth in 1841 located in the north, as well as other three in the South Island, namely Nelson in 1842, Otago in 1848 and Canterbury in 1850 (Brooking, 2004, p. 45). Later on, these settlements developed into organized provinces, the majority of them in 1853.

Beginning of immigration in the early 19th century

In order to explain how and why the people of New Zealand speak as they do, a comprehensive account has to be provided of what kind of people mingled there.

By data collected from the New Zealand History website, it is possible to determine the ratio of the people with different origins who emigrated from Britain and Ireland and settled in particular areas in New Zealand due to various social and economic reasons. During the 19th century, there were three major contributors that brought about a dramatic increase in the number of inhabitants. One was the birth of the first six provinces in 1853, which caused the colony to be an attractive destination for immigrants

simply because of the subsidized journey provided by the New Zealand Company. Second was the period of the gold rush in New Zealand after gold was discovered on the West Coast of South Island (“Te Waipounamu”) and in Otago Province in the 1860s. During a period of mere seventeen years, the number of “Pakeha” (New Zealander of European descent) settlers rose from around 20,000 to over 250,000 (British & Irish immigration, 2014). According to the Statistics of New Zealand (n.d.), the year 1863 saw the biggest annual immigration of more than 45,700 people predominantly to Dunedin, Otago due to the discovery of gold in the area. This number is enormous even if we include the number of emigration from the colony as the total net excess of immigration over emigration was more than 35,000 people (Census, n.d.). The third factor was the initiation of government-assisted immigration, which meant subsidized journeys offered to selected people nominated by family members already residents in New Zealand (chain-migration). During the period of a decade, over 150,000 immigrants arrived on the shores of the colony (Census, n.d.).

Above all, the note where and in what ratio these people with different regional origins from Great Britain and Ireland settled down, bears great importance. Arguably, the majority of the settlers between 1840 and 1914 had been British, more specifically English.

Division of English, Scottish and Irish settlers in the 19th century

However, the dominance of English settlers did not pertain to all provinces as economy and social class had a great influence on what kind of people settled in a given area. In case of the English, it is obvious from several data that the Northern provinces namely Auckland, Taranaki (former Wanganui), Hawke’s Bay and Wellington were predominantly English settlements, each consisting of around 55–70% migrants of English origin, while standing high above the other British nations (The Welsh were either non-included or simply lumped together with the English). The fact that the densest areas of the Dominion (namely Auckland, Wellington and Canterbury) were decisively populated by English settlers had a direct influence on the development of the NZE.

In the Southern provinces, the case was nearly the same with a few exceptions. The most ‘English’ places in the south were Marlborough and Canterbury. As the name suggests, it was the Church of England that supported the establishment of this economic district and the passages for migrants were assisted by the Canterbury Association. Although there was an impending English majority among the settlers, there were also provinces where they were nearly even with the other nations or actually constituted the minority. These were the provinces of Otago, Southland and Westland on the south-most part of the Southern island. The majority of the people now living in this area can trace their roots all the way back to the second half of the 19th century. The reason behind it is the aforementioned gold rush. During this period miners and their families moved here from Scotland and the South-West of England, the Cornwall peninsula.

The *Scottish* arrived in great numbers making up 51% of the settlers in Otago and 61% in Southland according to the 1871 Census, statistics that harbor great importance in the development of the sole regional accent in New Zealand today. In Otago, there were a high number of English settlers mainly from Cornwall who were deprived of their

livelihood following the collapse of tin-mining industry in the area, started to seek new opportunities in life on the other side of the globe (British & Irish immigration, 2014).

As for the Irish, according to data acquired by comparing the percentage of the origins of people with official data on the accurate number of people living in the area, it is indicated there were almost 6,000 Irish settlers out of the total 15,000 in Westland before the start of assisted immigration, many of whom came from Australia, from the Victoria gold fields in search of gold (Statistics of New Zealand, n.d.).

New immigration policy: assisted immigration of the 19th century

After the decline of mining-industry, New Zealand saw a drop in the number of settlers arriving and the increase in the number of people leaving the colony over the following years in the 1860s and the early 1870s. In order to bring change, a new type of immigration policy was introduced, which was the assisted immigration.

Assisted migrants were government assisted settlers who had their voyage partially or fully subsidized by the colonial government. After the provincial government was abolished in 1877, assisted migration was conducted by the central government of New Zealand. Agents of the New Zealand government went to Britain to recruit assisted immigrants and some 100,000 (93% from the UK) were brought to New Zealand in the 1870s. This era is often called the “Vogel era” since Julius Vogel, the colonial treasurer and instigator of the great public works schemes, borrowed large amounts of money from Britain to finance huge land purchases with the intent to undertake public works such as the building of roads, railways and mainly to stimulate immigration (Gordon et al., 2004, p. 43).

As it was mentioned before, more the 150,000 people migrated to New Zealand in seventeen years. As the diagram shows above, the biggest annual inflow of people from assisted immigration was seen in-between 1873 and 1875 with around 32,000 in 1873 and more 20,000 in the following year. Due to economic difficulties, which included rising unemployment and increasing cost of passage from Britain to New Zealand, the number of assisted immigrants gradually decreased and finally the government put an end to assisted immigration in the 19th century. During this time until 1890, the national composition of assisted immigrants shows that 51% of them were English, 21% of them Scottish and 27% were Irish; Wales was overwhelmingly underrepresented with her 1% (British & Irish immigration, 2014).

Taking everything into consideration, towards the end of the 19th century the ratio of the nations on a colonial level had not changed considerably. The English contingent continued to dominate in most of the provinces but the presence of Scottish and Irish population surely made their influence sound in the development of NZE. There were other immigrants arriving to the Dominion in-between the world wars and most of the 20th century but in the evolvement of NZE this 30-40 year period in the 19th century was the most significant of all (Gordon et al., 2004,).

2. Conceptualization of a dialect and accent

New Zealand English has been in the center of debates for many decades since its first realization towards the end of the 19th century. According to Gordon et al., (2004) early conceptualization about the particular speech had already been present in the colony and it was described as a ‘colonial twang’ as it was considered as something to get rid of as soon as possible according to several preachers and school inspectors whose jobs were to conduct comprehensive analysis of school children’s speech patterns. As a result, the ‘deformed’ speech pattern of New Zealanders was not considered to be a dialect by many researchers (pp. 7–10).

In order to explain the New Zealand English phenomenon, the term ‘dialect’ has to be clarified:

A dialect is a variety of a language that signals where a person comes from. The notion is usually interpreted geographically (regional dialect) (. . .) A dialect is chiefly distinguished from other dialects of the same language by features of linguistic structure—i.e., grammar (specifically morphology and syntax) (Oxford Dictionary, n.d.).

Among all the factors that make a dialect what it is (grammar, vocabulary, pronunciation), pronunciation is the most conspicuous of all when referring to NZE. Pronunciation or accent is a major part and a subunit of what makes a dialect and therefore differs in definition as well:

A distinctive way of pronouncing a language, especially one associated with a particular country, area, or social class. Accent has various domains: the word, the phrase, and the sentence. Word accent (also called word stress or lexical stress) is part of the characteristic way in which a language is pronounced (Encyclopedia Britannica, n.d.)

Therefore, there is a clear distinction between accent and dialect because the general public often misuse and confuse these two terms. Accent is a smaller, subunit of a bigger aggregation called dialect.

When a new variety surfaces or is realized, accent is one of the main factors by which one variety can be distinguished from another as one way of analyzing a dialect is to analyze how it is spoken. NZE in contrast with other English variants possesses several features that make it so unique among all. Being a ‘Southern hemisphere’ variation (just like Australian), the ‘Kiwi’ accent can be divided into three subtypes:

1. General NZE: The way how the majority of the New Zealand population speaks.
2. Broad NZE: ‘Broad’ refers to the extreme variant in which the main features of a dialect are most recognizable and exponentially present.
3. Cultivated NZE: The most prestigious variety of a dialect which is often mistaken and associated with Received Pronunciation (RP).

Since Received Pronunciation is mainly used (more or less in the past) in media and most importantly in legislation and in court, it does not show recognizable characteristics of the NZE. Hence, the main emphasis regarding the general and major characteristics of the NZE speech and grammar are placed on General NZE.

The 'melting pot' theory of NZE development

There have been several proposed explanations on how NZE has developed into what is now called modern-New Zealand English. Such explanations were the ones that claimed that the NZE originates from the Cockney accent (London, UK) or that NZE dialect is part of the so called Australian English hypotheses as well as that the NZE is a transplanted Southeast/London dialect (Gordon et al., 2004, p.).

However, considering the fact that the majority of settlers throughout the 19th century had been from several parts of Great Britain and Ireland, to state that NZE is originated from a single dialect of the British Isles is more or less unlikely. Instead, many different nationalities came over to the settlement bringing their respective regional and social dialects alongside with them, the notion that the NZ variant of English developed through the merger of many different dialects is much more likely. This process when a dialect is born by the amalgamation of many is called the 'mixing bowl' or 'melting pot' theory which is explained by linguists Gordon and Deverson (1985):

[W]hen people move from the country to a large city such as London a kind of mixture of their accents and dialects takes place creating a new urban accent. Translating this theory to newly colonised countries it could be said that a similar process takes place (Gordon et al., 2004).

As cited in Gordon et al. (2004, p. 235) the mixing bowl theory is also supported by the fact that the development of a distinctive accent was faster in the most mixed towns where there was no clear majority.

As a result of the effects of the 'melting pot' process another one surfaces. When different dialects coexist an inevitable process initiates, which is called 'new dialect formation':

New-dialect formation is generally understood to mean a process where, in a mixture of different dialects, different variants are levelled out and a single, new, focused dialect arises which is different in some ways from all the input varieties (G., C., H., M., S. & T., 2004, p. 77).

According to Peter Trudgill (1986), there are three stages of a new dialect formation that takes place in a 'melting pot' of dialects. The formation of a new dialect is realized by the process of leveling, by which minority variations of the language are lost and by the means of simplification glimpses of different dialects might survive and stay present in the newly formed dialect:

1. Rudimentary levelling: The first stage of new-dialect formation involves the initial contact between adult speakers of different regional and social varieties in a new location. According to Trudgill's theory this process lasted until the 1860s. (Gordon et al., 2004, p. 79).
2. The second stage is also divided into two periods: Extreme variability, in which as Gordon et al (2004) noted, according to Trudgill (1998) "as a result of having several different linguistic models to concentrate on in this stage of new-dialect formation, children will select variants from different dialects and form them into new combinations". In this stage, further levelling may also occur with the

result of additional losses and maintaining of dialectal forms. This stage lasted up until the turn of the 20th century (p. 79)

3. The final stage is called focusing, the result of which can be seen in the present day NZE as there are no significant number of regional variations in New Zealand (Trudgill, Gordon, Lewis, pp. 35–51).

Undoubtedly, it is important to note that there is a distinct and recognizable link between the south-east/London English varieties considering the pronunciation of cup with a distinct /ʌ/ sound rather than a short /ʊ/ and that of the word fast with a /ɑ/ instead of the short vowel /æ/, which are peculiarities of Northern-English dialects such as Scouse (Liverpool) and Mancunian (Manchester) (Burchfield, 1994, p. 391). However, the south-east England dialectal elements present in NZE today could have come about by the aforementioned process of new dialect formation or by independent development. Thus, it is visible that linguists have several possible explanations regarding the development of NZE. However, relying on the provided information the most possible of all is the ‘melting pot’ one (Gordon et al., 2004, p. 75).

One of the most significant events that most likely contributed to the acceleration of NZE development and evolvement was the 1877 educational act that created compulsory elementary schooling for all the children in the colony. The policy enabled numerous children from different origins and background to interact with and influence each other in common discourse. From a linguistic point of view, the schools functioned as miniature mixing bowls where all types of regional British dialects went through the aforementioned processes. Children were absolutely important contributors in the making of NZE, as younger generations are often prone to imitate and select from the different speech patterns and accents they are exposed to. Children are exposed to different environments where they face different accents as their parents’, peers’ and teachers’ phonological attributes can all differ. All these influences and consistent interactions forced and sped up changes and creation of new elements.

The development of a new variety was probably initiated by the merger of its original constituent dialects that the settlers brought when they settled down in the colony throughout the 19th and early 20th century, the time period when it is stated that NZE came into being. In the meantime, other Southern hemisphere English variants developed in parallel, with which NZE shares various common features regarding sound patterns, grammar and vocabulary. Although these Southern hemisphere language variations are geographically separated, the roots of their respective dialects share common cradle. This unifying theory of the explanation of the similarities of southern colonial English variants share is named determinism; term enacted by linguist Peter Trudgill.

In Trudgill’s theory when adequate information is provided about the dialects that contribute to a mixture, as well as when a comprehensive demographic account is given about the proportions of speakers of the different dialects, one can provide exact predictions about what the outcome of the mixture could be, can be provided (T., G., L. & M., 2000, p. 299). Therefore, different dialects can share similar characteristics with each other even though they do not interact or get in touch directly, as often the most significant factor in dialect formation is the similar constituent language variations

participating in the process. Hence, if the proportion of people of different regional origin and the proportion of dialects present in a circumscribed area are similar at similar time periods then the end product will eventually be corresponding (Gordon et al., 2004, p. 80).

3. Major characteristics of New Zealand English

Pronunciation of the DRESS vowel

NZE shows a wide variety of phonological attributes that are peculiar to the speech of New Zealanders. There are several changes going on from a linguistic point of view in NZE and some needs special attention in order to give evidence why NZE could be viewed as a distinctive variety in terms of accent, pronunciation.

The concept of the DRESS vowel relates to the pronunciation of the vowel /e/ as an accepted basic RP pronunciation and all the instances that violate this rule. One of most conspicuous phonological characteristics that distinguish NZE from other varieties is the pronunciation of the DRESS vowel. In standard RP pronunciation there is a clear distinction in the pronunciation of the words such as *bed*, *head*, and *best* from that of NZE. In RP, the phonetic symbol for the pronunciation of this vowel is indicated with a single monophthong /e/. In General NZE, the pronunciation differs on a big and very recognizable scale that any speaker of the English language can make out immediately. In words like *bed*, *head* and *best* the pronunciation is closer to that of the words such as FLEECE or PEACE where the exact pronunciation is indicated with the monophthong /i:/. In modern NZE the distinction in pronunciation between the FLEECE and DRESS vowel is merely the length. Therefore in speech, there could be some general misunderstandings when someone says “He brought the best out of him” Did the speaker mean to say he brought the /bist/ or /bi:st/ out of him? (Gordon et al., 2004, pp. 26-31).

This peculiar characteristic is present in almost all New Zealanders’ phonological set; of course, this could differ due to various factors such as age, gender, and regional origin.

NEAR/SQUARE merger

This process is thought to be part of a newly ongoing flow of linguistic change called the Great Vowel Shift.

A phonetic change that took place during the transition from Middle to Modern English, whereby the long vowels were raised: (e: became i:, o: became u:), etc. The vowels (i:) and (u:) underwent breaking and became the diphthongs (ai) and (au) (Oxford Dictionary, n.d.).

According to Hawkins, amongst other English variants such as Australian English and Cockney, NZE could be a “forerunner”, a type of prediction of what kind of changes may be expected in the English language in the future. He noted:

[...]we may hazard a guess that the standard RP, in a hundred years time will sound rather like New Zealand English today . . . the changes currently taking place in the diphthongs [of New Zealand English] strongly suggest that the Great English Vowel Shift... is happening all over again, in exactly the same way. (Hawkins, 1973, p. 7)

The next concept referred to as the NEAR/SQUARE merger exemplifies the process of an ongoing merger of the pronunciation of the /iə/ and /eə/ diphthongs. The loss of the /eə/ diphthong is explained with the cases where this process is apparent in words like *chair*, *hair*, *beer*, and *bear*. This process is most significant and conspicuous in the speech patterns of younger generations who do not make clear distinctions in the pronunciation of these vowels in contrast with some older speakers of NZE such as leading researcher of these changes Prof. Elizabeth Gordon presented in her lectures at the Victoria University of Wellington (Gordon, 2009, p. 16-17).

As NEAR/SQUARE merger is one of the most distinctive characteristics of NZE in comparison to other English variants or dialects regarding accent/pronunciation, an explanation of the set of central diphthongs of the two Englishes (the other being RP in this case) is required:

The phonemic system of the New Zealand English monophthong and closing diphthongs does not differ from that of RP. With the centring diphthongs, New Zealand English enters a class of its own because of the ongoing merger of near and square. Originally, English had balanced set of centring diphthongs, /iə, eə, əə, uə/ (O'Connor, 1973).

This notion is supporting the theory of those who claim that NZE is not a true, clearly distinctive and separate dialect of the English language as the number of central diphthongs is the same both in RP and NZE. Thus, it gives evidence to the theory that NZE is rather an international variety of the English language, which differs significantly from standard BBC English only in pronunciation.

In case of the NEAR/SQUARE vowels and their merger, it is important to note whether this is an older or younger process taking place in the NZE. According to Gordon et al., (2004) it is a younger process considering the fact that changes that eventually resulted in the birth of NZE had already started between the end of the 19th century and early 20th century. As part of the ONZE (*Origins of New Zealand English*) project they examined the sound patterns of four subjects who were born after the turn of the 20th century. Their sound patterns clearly made distinctions between the pronunciation of the NEAR and SQUARE diphthongs, while other research was also conducted by the ONZE project where the researchers examined numerous subjects' phonological characteristics regarding the pronunciation of these vowels and the results show some minor contrast to that of later observations of the ONZE project's (p. 160) These people were born before and after 1875 so well in the period of the main immigration era. None of the test subjects fully merged the NEAR/SQUARE vowels but showed some kind of movement towards it (Gordon & Trudgill, 1999, p. 113)

Information is not provided on where the test subjects were from or what their backgrounds were, thus it is possible that those who produced some sort of similarity in terms of the merger of NEAR/SQUARE were from densely populated settlements that are prone to early, rapid linguistic changes due to constant interaction of different

dialects. Nevertheless, according to Gordon et al., (2004) this process has not started significantly but only well in the middle of the 20th century (p. 160)

High Rising Terminal

High Rising Terminal (HRT) is a feature that stirred some debates. The High Rising Terminal is a linguistic characteristic in which the end of sentences (declarative in particular) shows a rise in intonation so that even declarative sentences sound like questions in some extreme cases.

By the 1980s, the High Rising Terminal has become a part of General NZE in a short period of time after there were some reports on an ongoing phonologic feature among Maori children that their non-Maori (Pakeha) peers tend to follow and take up these speech patterns. There is a possibility that New Zealanders' HRT is the cause of a widespread aboriginal linguistic feature. However, this feature is also present in other countries' Englishes without the presence of the Maori culture (Burchfield, 1994, p. 396)

These areas where the High Rising Terminal is present are Australia, and some parts of the United States, mainly in Southern-California. Nevertheless, there were other reports of detecting HRT among Canadians and English speakers of the Falkland Islands. Interestingly, HRT does not narrow down to English speakers as it is apparent in other Germanic languages or languages that have Germanic roots and traits in them such as German, Norwegian and French (Warren, 2005, pp. 209–230).

Thus, the origins of HRT cannot be explained and determined for sure but the widespread usage of this phonological attribute and its rapid expansion among users in the second half of the 20th century could be a result of a strong aboriginal Maori presence in New Zealand.

BBC and NZE in contrast with AmE

The argument of whether or not NZE and BBC English differ at such a degree that NZE could rightly be called a dialect of English has been in the center of researchers of the field.

The usage of lexis, grammatical structures among the population of New Zealand is more or less identical to that of BBC English speakers, as the former colony is relatively close to Great Britain regarding time, as it was mentioned that the NZE variant is about 150 years old and the colony ultimately gained full independence from the United Kingdom in 1947 only.

There is a bigger contrast when comparing NZE with American English. As American English (AmE) originates from the pre-Received Pronunciation era of the upper and middle-upper class of England that took place at the turn of the 19th century in Southern-England, an area from which most of the arrivals to New Zealand came from and thus the speakers present an 'uncorrupted' Elizabethan-era English dialect (Soniak, 2012). Therefore, when comparing NZE with other dialects such as AmE, the use of BBC English is appropriate.

As a result of a time-gap of around two hundred years, there is a large amount of different phrases and lexis that came to the surface and are now became standardized in education, media and legislature. The similar use of phrases and words by BBC English

and NZE speakers is conspicuous as is their distinctiveness from General AmE. Thus, the semantic difference between NZE and AmE exists and the degree of contrast appears to be the same as that of between AmE and BrE. A few regular phrases and lexis that are different and are present in NZE as well is important to be mentioned as evidence to support the argument:

- a) BrE: “Barrister, solicitor – AmE: attorney, lawyer: AmE does not make differences between the different types of lawyers in legislature. Instead, it uses the common phrase attorney to address them.
- b) BrE: Boot – AmE: trunk: Both words mean the back door of the car
- c) BrE: Footpath – AmE: Sidewalk: Both mean the marked pedestrian route on the side of a road, the pavement (Seaman, n.d.).

Nonetheless, apart from the usage of different lexis, the spelling difference is recognizable and known to belong to either variant:

- a) BrE: Humour – AmE: Humor
- b) BrE: Honour – AmE: Honor
- c) BrE: Defence – AmE: Defense
- d) BrE: Programme – AmE: Program
- e) BrE: Grey – AmE: Gray
- f) BrE: Draught – AmE: Draft

The aforementioned distinctions between these words can be applied to NZE if we consider the differences between AmE and BrE as the form of spelling in case of NZE follows the British type of system. Therefore, it is safe to state when compared to General AmE grammatical elements. NZE belongs to the aggregation of British English variants. This notion is further supported by the fact that NZE is non-rhotic, which means the speakers do not pronounce the liquid *r* when it is followed by a consonant or is in word final position in contrast with AmE, which is predominantly rhotic. Furthermore, NZE exemplifies the presence of both the linking- and intrusive *r* phenomena, which are only present in the non-rhotic varieties of English (Tirban, Precup-Stiegelbauer & Patrauta, pp. 985–990).

Slang Features of NZE

One of the many factors that constitute a dialect is the presence of slang words. In order to follow this thread the definition of slang has to be clarified:

A type of language consisting of words and phrases that are regarded as very informal, are more common in speech than writing, and are typically restricted to a particular context or group of people. (Oxford Dictionary, n.d.).

Over the years, NZE has developed a large stock of slang words which are are peculiarly used among the speakers of this variant. There are many examples suggesting that a large number of BrE slang words have been adapted to NZE. Slang words are the results of lexical enrichment, which occur and form due to several and various factors such as social class variations, language contact etc. Many of the NZE slang words derive from the Maori language, which include certain form of greetings (*kia ora*). On the other hand semantically there are a considerable amount of words used in NZE of which meaning is frequently unknown to other English speakers, therefore could cause confusions:

- a) Lolly: To the English this particular word means certain types of candy placed on a stick. However, New Zealanders refer to all types of candy with this word.
- b) Dairy: This word is usually a phrase used to address a product made of milk. Nevertheless, the phrase refers to a normal, local convenience store in New Zealand.

The examples mentioned above serve to demonstrate the complexity of spoken NZE. As multiple dialects of English exist in Britain as well such as Cockney, Brummie or Geordie, they exhibit rich sets of dialectal words solely peculiar to them, which is one example that illustrates the language universal notion that language always change. Taking it into consideration the New Zealand variety of English will certainly demonstrate more peculiar vocabulary in the future as time goes on.

4. Maori influence on NZE vocabulary

As explained and demonstrated in the chapters above, NZE apart from the presence of a large number of dialectal (slang) words is an orthodox English language variant, which mirrors grammatical and phonological attachment to the aggregation of British Englishes. However, the factor that renders NZE so prestigious and peculiar is the presence of the indigenous culture (Maori) and language above all that has and still contributes to the distinct nature and development of English in New Zealand.

The Maori are a nation of Polynesian descent and are the indigenous population of New Zealand. In areas where Anglo-Saxon culture is present on former colonial soil like in North-America or Australia there are or were different tribes with different languages and cultures. However, the Maori civilization is the only indigenous culture and population of New Zealand, which helped strengthen its position in the lexical set of NZE. According to several research conducted, it is estimated that approximately 5–6 words per 1,000 words are of Maori origin in both written and spoken form of NZE, which is changeable in accordance to one's attitude to the Maori language and heritage (De Bres, 2007).

In order for a variety of a language to become a dialect, it needs a somewhat distinctive vocabulary that differs from the standard language. Maori has influenced the English language in New Zealand on different dimensions and platforms. On the one hand, it influenced in terms of intonation, pronunciation as New Zealand English speakers tend to perform the High Rising terminal at the end of sentences that could be a direct influence of the Maori culture and language. On the other hand, as in other parts of the world where there is a somewhat strong presence of a minority language like on the other side of the Tasman Sea in Australia, some indigenous words set roots in the language of the majority culture.

There are a number of phrases and words that are present in the General NZE and thus make it unique and different from standard BBC English:

- a) Pākeha (New Zealander of non-Maori descent, usually European)
- b) Waka (canoe, vehicle)
- c) Whānau (family)
- d) Puku (stomach)
- e) Aotearoa (New Zealand – literally – The land of the long white cloud deriving from Maori legend)

- f) Kia ora (Hello, greetings, welcome)
- g) iwi (tribe) (Maori Words, n.d.).

Subsequently, most of the Maori words present in present day NZE are proper nouns, names of geographical terms or toponyms such as towns, mountains, rivers. Apart from the proper nouns, the common noun words are divided into three subunits: flora and fauna, material culture and social culture (Kennedy & Yamazaki, 1999).

The Maori influence is most recognizable in the speech called Maori English or Maori-Accented English. Besides HRT there are other phonetic features that can be detected in the speech pattern of Maori English speakers like the absence of linking-R that is one of the features of NZE and other British, non-rhotic varieties. These features, of course, can differ on a large scale as different people have different and peculiar idiolects that are only peculiar to them (Other Forms of Variation, 2009).

Other Maori words that contributed to the enrichment of the lexis set of NZE are the provincial, district names:

- a) Waikato
- b) Taranaki
- c) Manawatu-Wanganui
- d) Otago

Apparently Maori English gives a whole new perspective when analyzing NZE in terms of its phonetic/phonologic and vocabulary features. On the one hand, the strong presence and the large acceptance of Maori culture in New Zealand paves the road for further increment of Maori lexis in the vocabulary of *Pakeha* speakers.

In a research conducted by Julia De Bres (2010) of the University of Luxembourg including eighty non-Maori people about their attitudes towards the Maori language, a reassuring perspective was given on the development and usage of Maori lexis in NZE. According to her research, there are a diverse range of attitudes shown by Non-Maori (*Pakeha*) people towards the usage of the words of the minority, indigenous language of their country. There were three divisions people were selected into according to the research, which were titled as 'Supporting', 'Uninterested', and 'English Only'. The majority of the participants, numerically, 56.3% testified as being in favor of using Maori words in their daily language, which again shows the large support for Maori. According to her findings, there are several contributing factors that determine how frequently or infrequently one uses Maori lexis in their speech such as age, personal perspective, feeling of appropriateness, demonstration of respect. On the other hand, it is highly questionable whether Maori stands on such a strong ground that it could bring dialectal change in the English of New Zealand or not. Relying on the findings of the research of Professor Julia de Bres, the behaviors and attitudes of the majority language speakers towards the minority language regarding to what an extent they are willing to use Maori words plays a significant role in determining what further linguistic changes it would bring into the language of the larger culture. However, one of the most important parts that describes the ongoing enrichment of English and spread of use of Maori words is her citation of the theory that states there is an increasing rate of Maori lexis used in the vocabulary of the younger generations with regards to the social culture, not only material culture. The notion of material culture refers to nouns, objects that are tangible and visible like "puku", while social culture contains the intangible features like actions such as "haka" (traditional Maori war dance) (pp. 1–13).

Thus, it is undeniable that the Maori culture enjoys a widespread popularity in New Zealand. Their language is co-official alongside English and has given numerous elements to it that constitutes the peculiar nature of NZE. The popularity of the Maori culture is apparent in sport as well. As mentioned above, haka is a traditional war dance that dates back to centuries, which is one of the most famous features of the Maori culture and is carefully maintained and catered for. This peculiar tradition is most famous in the world of rugby as the New Zealand rugby national team (All Blacks) performs this complex dance before each game that serves as a tribute to Maori heritage and pride. Besides the activity of dancing, haka is accompanied by load war chant which is performed in Maori, providing a stable ground for Maori language to thrive even among the Non-Maori population. This act of demonstrating cultural heritage is a matter of national identity which plays a huge part in perceiving a dialect different. This is probably why when talking about world Englishes we refer to the different dialects of England as British Englishes and not including NZE into this aggregation but making a distinction by addressing it the English of Aotearoa (New Zealand).

Conclusion

As it was mentioned in chapter 2, a dialect is a variety of a language, in which both phonological (pronunciation) and lexical (vocabulary) differences are present and are often standardized. It is commonly accepted that NZE differs on a large scale and degree from the RP of Great Britain especially in the recent decades regarding its DRESS vowel now sounding like the vowel of FLEECE, the NEAR/SQUARE merger in which the pronunciation is pushing towards pronunciation of NEAR vowel, the High Rising Terminal that is also present in other varieties of English and most significantly the presence of the language and culture of the aboriginal, Maori population in terms of lexis and pronunciation alike.

However, the large number of similarities in case of vocabulary between BBC and NZE is of great importance. As the term, New Zealanders can only be used since about the middle of the 19th century, their accent and size of vocabulary has been enriched and developing ever since. It was common to refer to Great Britain as 'home' in schools and in other dimensions of private life up until the First World War, after which a distinctive self-identity started to surface mainly deriving from the tales of heroism from the part of New Zealand soldiers at Gallipoli.

Self-identity also plays a role in the forming of a nation as well as in the forming of a new dialect. However, the close connection between British and NZE cannot be overlooked when determining whether NZE is a separate dialect or not. The answer is yet to be found, however, the notion that NZE is an international variety of the language that possesses several distinguishing features but shares a common root with the standard BrE used in Great Britain is one to consider seriously.

There are predictions about the future of NZE and what it could sound like in a hundred years time, which states that the current peculiarities will be even more highlighted. Predictions are only made on the phonological changes that could occur in the near or the distant future but whether or not some lexical changes will take place in NZE is yet to be found out.

References

- British & Irish immigration Summary, 1840–1914. (2014). Ministry for Culture and Heritage. Retrieved May 22, 2017. <https://nzhistory.govt.nz/culture/immigration/home-away-from-home/summary>
- Brooking, T. (2004). *The history of New Zealand*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Census: 1871–1916. (n.d.). Retrieved May 22, 2017. http://www.stats.govt.nz/browse_for_stats/snapshots-of-nz/digitised-collections/census-collection.aspx
- De Bres, J. (2010). Attitudes of non-Maori New Zealanders towards the use of Maori in New Zealand English. *New Zealand English Journal*, 24, 1-13. Retrieved May 22, 2017. <https://bit.ly/2VC246U>
- Gordon, E. (2009). New Zealand English past and present: looking for the evidence. Lecture presented in Victoria University of Wellington, Wellington. Retrieved May 26, 2017. <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/nzej/past-contents/2009-volume-23/Ian-Gordon-lecture-2-NZEJ.pdf>
- Gordon, E., Campbell, L., Hay, J., Maclagan, M., Sudbury, A., & Trudgill, P. (2004). *New Zealand English: Its Origins and Evolution*. New York: Cambridge University Press.
- Gordon, E. & Trudgill, P. (1999). 'Shades of things to come: embryonic variants in New Zealand English sound changes', *English World-Wide* 20
- Hawkins, P. (1973). 'The sound-patterns of New Zealand English', in *Proceedings and Papers of the 15th Australasian Universities Language and Literature Association Conference*, Vol. 13, Sydney: AULLA
- Kennedy, G., & Yamazaki, S. (1999). The influence of Māori on the New Zealand English lexicon. In J. M. Kirk (Ed.), *Corpora Galore: Analyses and Techniques in Describing English* (pp. 33-44). Amsterdam: Rodopi. Retrieved May 26, 2017. [http://www.victoria.ac.nz/lals/research/projects/grinze archived/publications/Maori_lexical_items_in_NZ_English.pdf](http://www.victoria.ac.nz/lals/research/projects/grinze%20archived/publications/Maori_lexical_items_in_NZ_English.pdf)
- Māori Words used in New Zealand English. (n.d.). Retrieved May 26, 2017. <http://www.maorilanguage.net/maori-words-phrases/maori-words-used-new-zealand-english/>
- O'Connor, J. D. (1973). *Phonetics*, Harmondsworth: Penguin.
- Other Forms of Variation in New Zealand English. (2009, February 24). Retrieved May 26, 2017. <http://englishonline.tki.org.nz/English-Online/Planning-for-my-students-needs/Exploring-language/Other-Forms-of-Variation>
- Seaman, R. (n.d.). *American Versus New Zealand Vocabulary*. Retrieved May 26, 2017. <http://www.richard-seaman.com/USA/Life/Language/AmericanVersusNewZealandVocabulary.html>
- Soniak, M. (2012, January 17). When Did Americans Lose Their British Accents?. Retrieved May 26, 2017. <http://mentalfloss.com/article/29761/when-did-americans-lose-their-british-accents>
- Statistics of New Zealand for 1863. (n.d.). Retrieved May 22, 2017. https://www3.stats.govt.nz/historic_publications/1863-statistics-nz/Statistics%20of%20New%20Zealand%201863.html#idchapter_1_1925
- Tirban, N., Dr, Precup-Stiegelbauer, L. R., Dr, & Patrauta, T., Dr. (n.d.). *The Major Differences Between British and American English in Written and Oral Communication*. "Vasile Goldis" Western University of Arad.
- Trudgill, P. (1986). *Dialects in contact*. Retrieved May 24, 2017. <https://archive.org/stream/DialectsInContact/Dialects%20in%20Contact#page/n1/mode/2up>
- Trudgill, P., Gordon, E., Lewis, G. (1998). 'New dialect formation and Southern Hemisphere English: the New Zealand short front vowels', *Journal of Sociolinguistics* 2.1: 35–51.
- Trudgill, P., Gordon, E., Lewis, G., & Maclagan, M. (2000). 'Determinism in new-dialect formation and the genesis of New Zealand English', *Journal of Linguistics* 36: 299–318.
- Warren, P. (2005). "Patterns of late rising in New Zealand English: Intonational variation or intonation change?". *Language Variation and Change*. 17: 209–230. doi:10.1017/s095439450505009x
- What is the difference between dialect... | Oxford Dictionaries. Oxford Dictionaries | English. Oxford Dictionaries, (n.d.). Web. Retrieved 24 May 2017.

FILÓ ALEXANDRA

IKT-ESZKÖZÖKKEL TÁMOGATOTT NYELVTANTANÍTÁS

Napjainkban az IKT (információs és kommunikációs technológiák) oktatásban, tanulási folyamatban betöltött szerepének értelmezése és vizsgálata időszerű: az IKT-eszközök oktatásban történő felhasználása számtalan új potenciált rejt magában. Mivel a 21. században rohamléptekkel halad előre a digitalizáció, a dolgozat írója úgy véli, hiba lenne ezeket az alternatívákat érintetlenül hagyni.

Az oktatási rendszer egyik legfontosabb feladata, hogy a közoktatási intézmények az információs társadalomba illeszkedjenek: ez az igény együtt jár az intézmények informatikai eszközökkel való ellátottságával, szorosan kapcsolódik az információs írástudás követelményéhez, vagyis hogy a pedagógusok és a diákok egyénileg és csoportban is használni tudják a korszerű eszközöket a magas szintű információ elérése érdekében.

Mindez feltételezi, hogy a diákok és a pedagógusok ismerjék a korszerű IKT-eszközök egy részét vagy azok kiegészítőit: a számítógép, a laptop, a vezetékes és vezeték nélküli internet és a mobiltelefon használatát, az online és offline futó számítógépes programokat, oldalakat, amelyek a tudományos eredményekkel és az adott korosztálynak megfelelő tudásanyaggal összhangba hozhatók. A pedagógusoknak emellett jártasnak kell lenniük tanulóik erősségeiben, elmaradásaiban, és az elsajátítandó tananyagot ehhez a kompetenciarendszerhez kell igazítaniuk.

A kutatás két pilléren nyugszik: egyrészt vizsgálja, hogy mennyire terjedt el az IKT-eszközök és technológiák használata a szükséges oktatásmódszertani megújulás érdekében, másrészt elemzi, hogy a nyelvtan tanítása milyen IKT-módszerekkel tehető hatékonyabbá. A vizsgálat tanítási gyakorlaton és kérdőíves felméréseken nyugszik.

A kutatás célja annak megállapítása, hogy eredményesebb-e az oktatás az IKT-eszközök használatával, valamint mennyire nyitottak erre a módszerre a pedagógusok és a diákok. A vizsgálat során olyan faktorokkal is számolni kellett, mint az oktatási intézmények technológiához való hozzáférése, magas színvonalú elektronikus tartalmak elérhetősége, illetve a tanárok eszközhasználati és módszertani felkészültsége.

1. A digitális kultúra

Rab Árpád „Digitális kultúra” című értekezésében a következőképp definiálja a fenti fogalmat: „A digitális kultúra a kultúra része, minden olyan kulturális objektum (és az általa hordozott jelentés) összessége vagy rendszere, ami digitális platformon létezik, függetlenül attól, hogy digitális úton jön létre vagy digitalizálták.” (Rab 2017: 5)

Mezei szerint az elmúlt évtizedek felgyorsult technikai fejlődésének köszönhetően az oktatás és a tanulás jelentős átalakuláson ment keresztül (Mezei 2009). Gyarmathy úgy véli, hogy a digitális kultúra napjainkban egy új környezetet teremtett, a huszonegyedik század gyermekei már ebbe az új miliőbe születtek bele, hiszen mindenhol a technológia valamilyen megnyilvánulási formája veszi őket körül: otthonaikban, az iskolában, munkahelyükön, az üzletekben egyaránt (Gyarmathy 2012).

Az internettel kapcsolatba kerülő ember folyamatosan „digitális lábnyomokat” hagy maga után, és a használat természeténél fogva spontán hozzájárul a széleskörű digitális kultúra növekedéséhez. Ollé – csatlakozva az UNESCO állásfoglaláshoz – kifejti, hogy a

digitális műveltséget tanulni kell, tehát jelentősen több mint ösztönös eszközhasználatról van szó, és a műveltség nem a digitális nemzedék veleszületett sajátossága. Ollé szerint a digitális műveltség tanulása és tanítása az oktatás számára is központi feladatot jelent, amelyet a képzési program minden összetevőjében alkalmazni kell, és nem külön képzési területként definiálni (Ollé 2012).

Az új oktatási környezet kihívásai

A nemzetközi szakirodalomban Prensky nyomán (2001) elterjedt kifejezés az internettel felnőtt, 1980 után született nemzedéket „digitális bennszülötteknek” nevezi. Ez a generáció a „netgeneráció”. Az 1980 előtt született nemzedék „digitális bevándorló”, hiszen ők még az ún. könyvkultúrában nőttek fel. Fehér és Hornyák a netgeneráció jellemzőit vizsgálva megállapítja, hogy a netgeneráció kialakulása a hazai oktatásban még várat magára, ugyanis a tanulók még nincsenek azon ismeretek és kompetenciák birtokában, amelyek alapján Prensky netgenerációnak nevezi az adott korosztályt (Fehér–Hornyák 2010). A digitális bennszülöttek nem feltétlenül rendelkeznek digitális kompetenciákkal, és a digitális bevándorlók is képesek magas szinten megfelelni a digitális környezet kihívásainak.

A digitális generáció gyermeke óriási gyorsasággal talál meg rengeteg információt az internet segítségével. Az persze más kérdés, hogy ezt az információt szelektálni tudja-e; ebben lehet segítségére a pedagógus, aki a megfelelő irányt mutatva példát nyújt a diákoknak. A multitasking egyaránt jellemző ezekre a gyerekekre, hiszen a szimultán tevékenységek végzése nem okoz már problémát nekik. A sok internethasználat negatív következménye azonban többek között az, hogy romlik a gyermekek emlékezőképessége, gyengébb íráskészség jelentkezik náluk (vö. Gyarmathy 2013). Ollé szerint az Y és Z generáció megléte már csak fikció, hiszen a munkaerőpiacon nem az számít, hogy az ember melyik generációhoz tartozik, hanem hogy hogyan tudja használni a munkáját segítő eszközöket (Ollé 2018). A technológia nagyjából két évente változik, mindig új modellek kerülnek a piacra, így valójában generációs öntudatról sem beszélhetünk, hiszen a digitalizáció állandó változásban van.

A PISA eredmények és a digitális kultúra összefüggései

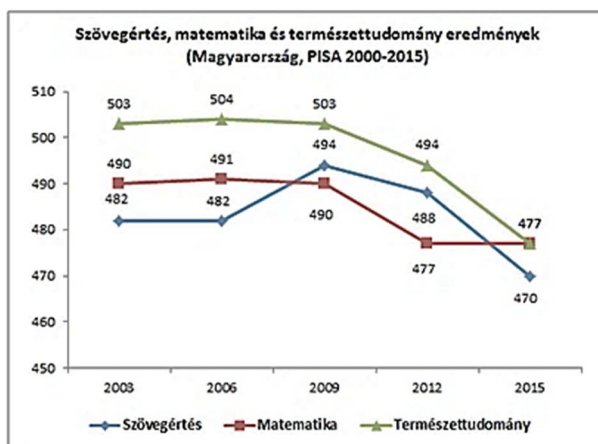
A PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálat célja az Oktatási Hivatal megfogalmazása szerint az, hogy felmérjék a közoktatás kereteit hamarosan elhagyó 15 éves tanulók alapvető ismereteit, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek.

Csapó szerint a PISA filozófiája, hogy a legfrissebb tudományos eredményeket felhasználva az oktatáspolitikai szempontjából releváns felméréseket végezzen. Olyan adatokat kell összegyűjteni, amelyek közvetlenül segítik a rendszerszintű döntéseket (Csapó 2011).

A kompetenciafelmérés több mint félmillió középiskolás bevonásával készül, világszerte 72 országban. Magyarország a régióban a rosszul teljesítő országok közé sorolható, világ szinten pedig messze az átlag alatt vagyunk. Általában elmondható, hogy a gazdagabb országok jobb eredményeket értek el, így az élmezőnyhöz tartoznak a kelet-ázsiai vagy az angolszász országok. Csapó szerint nem a finanszírozás megléte vagy hiánya okozza a legnagyobb problémát:

Sokat beszélünk arról, hogy a közoktatás fejlesztéséhez pénz kell. Ez így van. De nem igaz az a következtetés, amit ebből az állításból néha levonnak, hogy pénz nélkül nem lehet tenni semmit. Ha ránézünk a PISA adatokra, azt látjuk, hogy 2006-ban a természettudományi kompetenciák felmérése során még a különbségek 19%-át lehetett magyarázni azzal, hogy az országok különböző mértékben költenek a közoktatásra. Ha a 2009-es olvasási eredményeket nézzük, ez már csak 9%. Ami azt is jelenti, hogy az eredmények 90%-át nem lehet azzal magyarázni, hogy egyes országok kevesebbet vagy többet költenek a közoktatásra. (Csapó 2011: 1)

Az egyetlen változás a PISA-teszt történetében a szövegértés javulása, sajnos a másik két területen (matematika és természettudomány) 2000 óta stagnálás tapasztalható.



A szövegértési, matematikai és a természettudományos eredmények alakulása Magyarországon 2000 és 2015 között¹

A PISA-tanulmány kiemeli, hogy az eredményeket nagyban befolyásolhatta az a komponens, hogy a diákok mennyire mozognak otthonosan a számítógép-használatban. Ebben a felmérésben sajnos az utolsók között vagyunk: az összes vizsgált ország közül csak Litvániában és Hongkongban nagyobb probléma a diákok számítógépes ismereteinek hiánya. Walker, a Computing at School és a BCS the Chartered Institute for IT egyik vezető szakértője szerint összefüggés mutatható ki az informatikai infrastruktúra fejlesztése és a tudáseredmények hatékonyságának növekedése között (Walker 2018).

A teljesítmények 2000 és 2009 közötti változása azt mutatja, hogy sem az országok teljesítményének abszolút szintje, sem az országok egymáshoz viszonyított helyzete nem determinált. Ha áttekintjük a PISA felmérések eddig megjelent sok-sok kötetét, vagy megnézzük annak a kötetnek a végkövetkeztetését, amely a 2000–2009 közötti trendeket foglalja össze (OECD, 2010), akkor azt látjuk, hogy az országok eredményei az elmúlt évtizedben különbözőképpen változtak. Egyes országok nagyon gyorsan javítottak eredményeiken, és előbbre léptek a nemzetközi rangsorban (többek között Lengyelország, Észtország és Törökország), más országok viszont visszaestek a rangsorban, eredményeik romlottak. Tehát az egyszer már megszerzett jó pozíció sem állandó. Ugyanakkor bebizonyosodott az is, hogy tudatos fejlesztéssel az eredményeket lehet javítani.

¹ http://hvg.hu/itthon/20161206_PISA_2015_meredek_lejton_a_magyar_kozoktatás_rado_peter

2. Az IKT fogalma, fajtái

Az IKT fogalmának számos definíciója létezik, melyek értelmezése teljes körű áttekintést ad az IKT felhasználási területeiről is. Molnár a következőképpen összegzi a terminust:

Az Információs és Kommunikációs Technológiák olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ- és a kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik. (Molnár 2008: 259)

Molnár azt írja többek között, hogy erre a fogalomra valójában nincs is egységesen kiforrott definíció; általában mindenki tudja manapság, hogy mit takar ez a betűszó. Molnár továbbá olyan értelmezést is ad az IKT fogalmának, amely alapján az IKT-t a multimédiát felváltó fogalomként is értelmezhetjük: „az IKT-t olyan médianak tekinthetjük, amely lehetővé teszi az interakció és a kommunikáció különböző típusait: a gép-gép, az ember-gép és különösen az ember-ember közötti interakciót” (Molnár 2008: 261).

Nádasi szerint „az IKT a magyar információ- és kommunikációtechnológia vagy információs és kommunikációs technológia, röviden infokommunikációs technológia szerkezettel írható le” (Nádasi 2013: 26). Továbbá azt állítja, hogy „az IKT az informatika, a telekommunikáció és az adatbázisok, hálózatok technológiájának egyesítése, konvergenciája” (Nádasi 2013: 18). A gyakorlatban ez a rádió, a televízió, a telefon és a számítógép adta lehetőségek egyesítése. Ennek köszönhetően az emberek kommunikációs lehetőségei kitágulnak, a szórakozási és tájékozódási lehetőségeik színesednek, széles körűvé válnak, és az infrastrukturális, földrajzi korlátoktól felszabadulnak.

Az IKT másik – a köztudatban élő – elnevezése az ún. „újmédia-eszközök” (egybe- és különírván is találkozunk a kifejezéssel, ami arra utal, hogy a helyesírásunk még nem foglalt állást az írásmóddal kapcsolatban). Forgó szerint rengeteg szakterületen alkalmazták, mint például a nyelvészetben, kommunikáció- és médiatudományban, vagy akár a művészetben is:

Ugyan az újmédia diszciplína már több szakterületen teret kapott, a mindennapi pedagógustevékenység során még nem bontakozott ki, pedig a fiatalabb generációk egyre inkább követelik maguknak az otthonról hozott újmédia-eszközök (IKT-, High tech) használatát. A fogalom és a hozzá tartozó eszközrendszer lassan ágyazódik be az oktatásba, és abban szinte biztosak lehetünk, hogy egy egészen újfajta – a digitális (IKT-) kompetenciákon túlmutató – írástudásra lesz szüksége a pedagógusoknak. (Forgó 2013: 35)

Hogyan definiálható az újmédia fogalma? Szakadát megfogalmazása alapján (idézi Forgó 2014: 4):

Az új média „a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus átfogó neve. Az új média fogalma magába foglalja a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, az egyszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat egyaránt.

Balázs megfogalmazásában „az új média az elképzelések szerint nagyon demokratikus, választásra, változtatosságra lehetőséget adó, személyre, kisközösségre szabott, az alkotókésztséget, a szabadságot növelő eszköz lesz. Ebben aligha kételkedhetünk, mert előképei, az internetes közösség- és tudásszervezés már ma is nagyon sok hasonló jellemvonást mutat” (Balázs 2013)

Fehér szerint már a könyvnyomtatás megjelenését is új médiának lehet tekinteni a korábbi kódexíráshoz képest. A régi média utolsó mérföldkövének ugyanakkor a hagyományos (analóg) televíziót tekinti, amelyben még a digitális szolgáltatások, illetve az interaktivitás nem jelenik meg (Fehér 2007).

Aczél az újmédiát „nem elsősorban a kronologikusan előrajzolódó médiumszaporodás vagy a kivitelező technológiák” sajátosságaként, hanem sokkal inkább a „média identitás-változása” szempontjából fogja fel, fontosnak tartva az „ómédiához” való viszonyában mutatkozó megkülönböztető jellemzők megragadását. A következő kulcsfogalmakat emeli ki Liester listája alapján: digitalizáció, interaktivitás, hipertextualitás, szórtság és virtualitás. Továbbá hangsúlyozza a számítógép által közvetített kommunikációt, a médiafogyasztás és -szórás új funkcióit, illetve a már meglévő média átváltozásait. Utóbbira kiváló példa a mobiltelefon: maga az „újmédia” fogalom az újdonságot hangsúlyozza, annak ellenére, hogy sokak véleménye szerint az újmédia egyik kiemelt eszköze, a mobiltelefon gyakorlatilag a már működő médiaeszközök új köntösben való megjelenésének tekinthető (Aczél 2011: 9–21).

A technológia fejlődésének, szakkifejezéssel az infokommunikációs technológiák (IKT) forradalmának köszönhetően a korábban egymástól elkülönülő iparágak és szolgáltatások egyre inkább közelednek, összeecsúsznak, egybeolvadnak. A hagyományos médiában egyértelműen tudta az ember, hogy milyen szerkezetű és formájú tartalommal találkozhat egy lapban vagy egy rádiós és televíziós műsorban; ezek között nem vagy csak minimálisan volt átjárás. Ezzel szemben az újmédiára mindez nem igaz: ma már elvárás a lapok és műsorszolgáltatók esetében, hogy online is elérhetőek legyenek a nagyközönség számára; és fordítva is igaz, hogy a világhálóról is kerülnek át tartalmak a hagyományos médiába, sőt a fogyasztó – kontextustól függően – maga is tartalom-előállítónak válhat. Rádiós, televíziós adások ugyanúgy elérhetőek az interneten, mint a hírtartalmak az online lapkiadónál. Összességében mindegyik szakértő kiemeli tehát a digitális eszközön végzett kreatív munkát, ami aktív visszacsatoláson és részvételen alapuló jelenség. Az újmédia jelensége nem egy új rendszer, hanem egy olyan jelenség, amely összefoglalja az összes eddigi, médiakörnyezetben lezajlott változásokat.

Az IKT feltételei a tanulási környezetben

A 21. század kulturális átalakulásai következtében az iskolákban számos új megoldandó helyzet teremtetődött. A technológiai fejlesztések befolyásolják a közoktatásban mind a tanítás, mind a tanulás folyamatát. A tanítás és tanulás aktuális formában jelennek meg, folyamatosan változnak az alkalmazásra kerülő eszközök és módszerek. Ezen eszközök iskolában való eredményes használatának három feltétele van: a technológiához való hozzáférés biztosítása, magas színvonalú elektronikus tartalmak elérhetősége, illetve a tanárok eszközhasználati és módszertani felkészültsége (UNESCO 2002). Ahhoz, hogy a diákok készségei, képességei megfelelő módon fejlődhessenek, optimális tanulási környezetet kell biztosítani számukra.

A Partnership for 21st Century Skills „A XXI. századi tanulási környezetek” című tanulmánya a tanulási környezet fogalmát az alábbiak szerint határozza meg:

A tanulási környezet az a támogató környezet, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy az emberek a lehető legjobban tanuljanak. A rendszer figyelembe veszi az egyéni tanulói sajátosságokat, és támogatja a pozitív emberi kapcsolatokat, amelyek szükségesek a hatékony tanuláshoz.²

A definíciót tágabban értelmezve a konkrét fizikai környezethez hozzátartozik az a közeg is, amely lehetővé teszi az IKT-eszközök használatát, elősegítik a kooperatív kultúra fejlődését az intézményekben, változatosabbá tehetik a különböző módszereket, illetve a kommunikáció fejlődését is biztosítják.

Az IKT jelentős szerepet játszik a hazai gyakorlatban, így a pedagógusképzésben is. Az egyes intézmények között egyenlenségek tapasztalhatók a technikai feltételek, az eszközök kezelése terén, és azok innovatív alkalmazásában egyaránt (Falus 2010). Ha a digitális állampolgárság egyik szegmense nem más, mint a napi szintű internethasználat, akkor ennek a kialakulásában és fejlődésében a legnagyobb akadály az állampolgárok internethez való hozzáférése hiánya. Ez az akadály a közoktatásban napjainkban eltűnőben van: a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium infokommunikációért és fogyasztóvédelemért felelős államtitkára bejelentette, hogy 2019 végéig az állami és egyházi iskolák teljes wifi-lefedettséget kapnak.³

Ollé szerint a felsőoktatási intézmények eszközellátottsága már sok helyen lehetővé tenné, hogy a hallgatók éljenek a digitális hozzáférés lehetőségével, de számos esetben tapasztalható, hogy például a szabadon elérhető internet sem motiválja őket közös, másokkal is megosztott tanórai jegyzetelésre (Ollé 2012).

Nemcsak a fent említett feltételek, hanem a társadalmi különbségek is akadályozhatják, hogy a tanulók iskolán kívül is hozzáférjenek digitális technikai eszközökhöz vagy az internethez, ugyanakkor az iskolákban sem biztosított az, hogy a tanuló személyes tanulási környezetében, pl. az iskolapadján elérhető legyen az internet. A társadalmi különbségek következménye a digitális szakadék, amely az online társadalomban való részvételt akadályozza. Ollé úgy véli, hogy a digitális szakadék áthidalásában az internet általános hozzáférhetősége mellett a közoktatásnak lehet kiemelt szerepe oly módon, hogy kellőképpen felkészíti a tanulókat az aktív felhasználásra, elsősorban a technikai lehetőségek és a megfelelő motiváció biztosításával (Ollé 2012). Az információs és kommunikációs technológia elterjedésének és alkalmazásának elengedhetetlen feltétele az iskolavezetés innovatív munkát támogató és elősegítő tevékenysége, valamint a pedagógusok aktív, önfejlesztő attitűdjének és munkájának folyamatos fejlődése (Fehér 2004). A témával foglalkozó szakemberek szerint az IKT-implementálás sikere nem a szoftvereken vagy a berendezéseken múlik, hanem a tanárok szakmai felkészültségén. E nélkül nem lehet megfelelő módon támogatni a diákokat az információs és kommunikációs technika alkalmazása során (Yuen–Law–Wong 2003).

Az IKT sikeres alkalmazása nem valósulhat meg a pedagógusok megfelelő motiváltsága és felkészítése nélkül. A kutatók egy része megkülönböztet iskolai és tanári szintű akadályokat. A szakirodalom fontosabbnak tartja a tanári szintű tényezőt, amely a pedagógiai meggyőződésben és elkötelezettségben mutatkozik meg (Mumtaz 2000). Ahhoz, hogy a pedagógusok lépést tarthassanak a technikai fejlődéssel, biztosítani kell számukra a továbbképzések megszervezését és az azokon való részvételt. Ez többek között azért

² http://www.p21.org/storage/documents/le_white_paper-1.pdf

³ http://eduline.hu/kozoktatasi/2017/10/16/teljes_wifi_lefedettsseget_kapnak_az_iskolak_VM0XUD

fontos feladat, mert a mindennapok során használt tudást, képességeket és készségeket tovább tudják adni a tanítványaiknak (Molnár 2008). Képezni kell magukat azért, hogy tudják, milyen IKT-eszközök állnak tanítás során a rendelkezésükre, melyiket mikor és mire lehet használni, illetve hogy mely eszköz mely tanítási folyamathoz illeszthető.

Az IKT pedagógiai szerepe az oktatásban

„Az elektronikus tanulási környezet kialakítása, működtetése és folyamatos továbbfejlesztése új – a korábbiakat részben kiegészítő, részben „felülíró” – tanári tudáselemeket, attitűdöket és kompetenciákat igényel” (Komenczi 2013: 119). A 21. század elején tevékenykedő tanárnak olyan műveltséggel és szemlélettel kell rendelkeznie, amely képessé teszi arra, hogy a későmodern „információs társadalmat” megértse, felismerje a folyamatosan bővülő infokommunikációs eszköztár által kirajzolódó lehetőséghorizontot, és ennek alapján tanári munkájában adekvát és konstruktív megoldásokat valósítson meg (Komenczi 2013). Ha a diákoktól elvárjuk, hogy rendelkezzenek digitális kompetenciákkal, akkor a tanároktól is meg lehet ezt követelni (Kubinger-Pillmann 2011).

A nemzetközi tanárképzéssel foglalkozó kompetencia modellek közül öt terület határozható meg (Midoro 2005). Eszerint (1) jelentős a pedagógus mint felhasználó személyes IKT kompetenciája, illetve (2) a pedagógus IKT-val kapcsolatos önképzésekre, továbbképzésekre irányuló elvárásai. Fontos, hogy az (3) eszközök az oktatási adminisztrációban alkalmazott eszközök legyenek, illetve hogy (4) a pedagógus a tanórákat számítógéppel tervezze meg és kivitelezze. Napjainkban már nem csak a pedagógus a tudás egyetlen birtoklója, forrása és átadója. Az iskola falai közé behatol az egyéb forrásokból szerzett tudás is, (5) amelyeknek értelmezése sokszor a pedagógus feladata. Kerülhet olyan helyzetbe, amikor a tanulók által közvetített információval kapcsolatban nem rendelkezik megfelelő ismeretekkel.

Ezekhez a szituációkhoz megfelelően alkalmazkodva, példát mutatva a pedagógus megtaníthatja tanítványainak a weben található hiteles források, információk lelőhelyét, kezelését (Lénárd 2015). Ellentmondás az adott helyzetben az, hogy az a pedagógus, aki csak felnőtt korában kezdte/kezdi megtanulni az IKT-eszközök használatát, az fogja majd a digitális kor gyermekének digitális kompetenciáját fejleszteni. Szinte minden országban vannak olyan paradigmák, amelyeket nehéz megváltoztatni, és bizonyos célcsoportok továbbra sem hajlandók IKT-t használni tanulási célra. Még az Egyesült Királyságban is, ahol magas az IKT-penetráció az oktatásban, és ennél fogva szintén nagy lelkesedéssel próbálták adaptálni azokat a technológiai megoldásokat, amelyek gazdagítják a tanárok tradicionális szerepét, néhány tanár és oktató még mindig attól fél, hogy számítógépre cserélik le őket, mások pedig kényelmetlenül érzik magukat ebben az új szerepben, ahol a tanulóknak nagyobb az autonómiája (Radácsi–Benedek 2005: 125).

IKT-eszközökkel támogatott feladattípusok a nyelvtanórákon

A 21. század gyermekeinek a digitális eszközök használata már magától értetődő. A diákok ebben a digitális légkörben otthon érzik magukat, biztonságosan mozognak benne, így ebben a közegben az ismeretlen tananyag elsajátítása is gyorsabban és könnyebben hajtható végre. Erre a jelenségre már több tankönyvkiadó is rájött, éppen ezért digitális

tananyagokat készítenek a tankönyvekhez. „Napjainkban a legújabb tankönyvcsaládokhoz a kiadók digitális kiegészítő anyagokat is fejlesztenek” (Gonda 2008), valamint a taneszköz-, illetve oktatásisegédeszköz-készítők is igyekeznek gyarapítani az iskolák digitális eszközkészletét, például az interaktív tábla, a dokumentumkamera, a vezeték nélküli palatábla, a SMART-szoftverek stb. segítségével (Boda 2012).

Az egyetemi oktató, a gyakorló pedagógus vagy a tanárjelölt számos olyan IKT-eszközt használ a mindennapjaiban, amelyek többsége oktatásra is alkalmas, használata a tanórai keretek között is elképzelhető. Ilyen eszköz például az e-book, a mobiltelefon, a számítógép, a projektor és az interaktív tábla is. A 2008–2010 között zajlott kutatás, amely a magyar nyelvtan órákon használt IKT-eszközöket vizsgálta, a következő eredménnyel zárult: az általános iskola alsó tagozatának magyar nyelvi óráin a legkedveltebb IKT-eszköz a projektor, a felső tagozaton az interaktív tábla, valamint a középiskolában is az interaktív tábla volt a legnépszerűbb a különböző IKT-eszközök közül (Gonda 2011).

Az eszközválasztáskor szem előtt kell tartani azt a szempontot is, hogy az elsajátítandó tananyagtartalmakat minél szemléletesebben, minél több érzékszervekre hatva adjuk át. A szenzoros kanalitás elve kimondja azt, hogy „minél több érzékelőcsatornán keresztül jut el az információ a tanulókhoz, annál eredményesebb lehet a tanulás” (Kovácsné 2006: 123, idézi: Antalné 2008), és az interaktív táblának köszönhetően „fokozódik a tanár és a tanóra hatékonysága, multiszenzoriális volta miatt nagyobb mértékben képes összpontosítani a diákok figyelmét a tananyagra” (Gonda 2008).

A megfelelő taneszköz(ök) kiválasztásához nélkülözhetetlen az adott tanulócsoporthoz ismerete is. A szempontok között szerepel a pedagógus „eszközi kulturáltsága”, ez azt jelenti, hogy a tanár „tudja kezelni az oktatástechnikai eszközöket, tudjon önállóan információhordozókat készíteni, és felkészült legyen a taneszközök tudatos tanórai felhasználására” (Petriné Feyér 2003: 327–328). Továbbá Makó szerint fontos, hogy az anyagok legyenek könnyen használhatóak, életkorhoz és tudásszinthez illeszkedőek, és férjenek bele a tanórai keretek közé (Makó 2008).

A dolgozat írója által vizsgált hatodik évfolyam magyar nyelvű tankönyvében számos olyan anyag található, melyhez könnyen illeszthető valamilyen IKT-eszköz. A szófajok tanításánál célszerű lehet egy táblázat kivetítése interaktív táblán keresztül, melynek segítségével a tanulók átlátják, hogy mely szófajok tartoznak az alapszófajok, mondatfajok és viszonyfajok csoportjába. A táblázat és a mozgatható szóbuborékok segítségével a diákok a táblánál aktívan részt vesznek a tanórán, a vizuális típusú gyermekek számára pedig még jobban áttekinthető az adott tananyag. Különböző játékok is lehetnek ötletesek, amelyek a digitális alapú tanítást egészítik ki, például „Mutatkozz be egy általad választott szófaj nevében!”, vagy „Amerikából jöttem” című játék a szófajok családján belül.

Amennyiben a nyelvtanórán lehetőség van mobiltelefon használatára, és a diákoknak van internet-hozzáférési lehetősége is, tanulságos feladatok játszhatóak a Kahoot! applikáción keresztül. A Kahoot! játékoságon alapuló, feleletválasztós tesztkészítő program. Böngészhetünk mások által készített pályákon, de nagyon gyorsan készíthetünk egyet mi magunk is. Példa egy kérdésre a programon belül: „A számnevek melyik csoportjába tartozik a »harmad« szavunk?” A tanulók pedig a négy válaszlehetőség közül eldönthetik, hogy a szó sorszámnev, törtszámnev, tőszámnev vagy esetleg határozatlan számnev.

A Piktochart képkészítő, Pinterest képnézegető és a Youtube videómegosztó portál felől is érdekes lehet a tanítás-tanulás folyamata. Számos olyan kép készíthető, amely színes, figyelemfelkeltő, szinte életre kel a diákok szeme előtt az ábra. Az általam megtartott

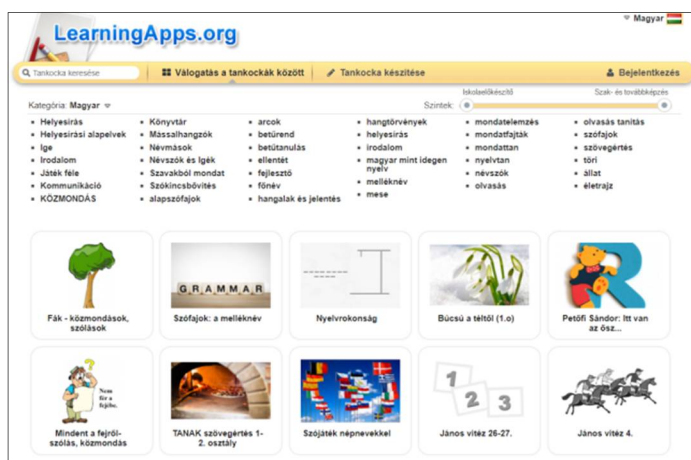
nyelvtan órára is készítettem egy ilyen képet, amely a fekete betűkkel írt, tankönyvben lévő definíció helyett jóval mutatósabb volt.



Piktochart programmal készített saját illusztráció a tananyaghoz

A Youtube-on rengeteg digitális tananyag megtalálható, ami ahhoz is hozzásegíti a diákokat, hogy esetleg otthon, tanulás közben, a saját digitális környezetükben még egyszer meghallgassák az adott anyaghoz tartozó részt, ezzel elmélyítve tudásukat.

Az oktatásban gyakran használt IKT-eszköz a Learningapps. Felépítése hasonló a Kahoot!-hoz, bár itt nem a versenyeztetés a cél, sokkal inkább az adott Tankockák, vagyis feladatok megoldása. Különböző szinteken, különböző feladattípusok használhatóak, illetve saját verzió készítése is lehetséges. A feladatok interaktív táblán kivethetők, az ellenőrzési lehetőségek pedig rögtön a feladatok megoldásai után adóttak. Ugyan pontozás nem történik, de a tanuló addig próbálkozhat, míg végül hibátlan lesz a megoldása. Párosítás feladatok, memóriajátékok, sorrendbe rendezés, betűrendbe rendezés, ellentétek keresése, közmondások kiegészítése – ez csak pár típus a sok elvégezhető feladat mellett.



A felület magyar tantárgyhoz tartozó tankockái (részlet)
(Forrás: <https://learningapps.org/index.php?page=8&s=&category=100>)

3. A kutatás

A kutatás azt vizsgálja, hogy mennyire terjedt el az IKT-eszközök és technológiák használata a szükséges oktatási megújulás keretein belül, illetve hogy az IKT-eszközök milyen hatással vannak a pedagógusokra és a diákokra, ezáltal az oktatásra is. Vizsgálom, hogy a pedagógusok mennyire érzik az IKT-eszközök használatának szükségességét, melyek azok az eszközök, melyeket szívesen használnak a nyelvtan óra során, illetve melyek azok a feladattípusok, amelyeknél előnyben részesítik az IKT-eszközök által nyújtott lehetőségeket.

A kutatás két pilléren nyugszik: egyrészt oktatás útján szerzett személyes tapasztalaton, másrészt kérdőíves vizsgálaton. A tanítás és a kérdőíves felmérés két párhuzamos hatodik osztályban zajlott, azonos tananyag, a számnevek mint új ismeretkör feldolgozásával – az egyik osztályban mint kontrollcsoportban hagyományos, frontális órát tartottam (19 főnek); a másik osztályban (17 tanulóval) IKT-eszközökkel támogatott feladattípusokat oldottunk meg. A két célcsoport diákjai a kutató volt iskolájában, a gyulafirátóti Gyulaffy László Német Nemzetiségi Nyelvoktató Általános Iskolában tanulnak.

Széplaki „Kézikönyv a nyelvtan és helyesírás tanításához” (2014) című könyvében azt írja, hogy a számnév nyelvtani fogalomként nem ismeretlen a tanulók számára. Azokon a nyelvtanórákon, amikor a diákok a számnevekkel ismerkednek, az ismeretek felelevenítése és rendszerezése a cél. Széplaki véleménye szerint „habár a számnevek elsősorban helyesírási problémákat tartogatnak a tanulók számára, természetesen néhány nyelvhelyességi kérdés is tisztázásra vár. Az ezeken az órákon szerzett ismereteiket nagyon jól hasznosíthatják más, számokkal foglalkozó tanítási órákon, például matematika, természetismeret” (Széplaki 2014: 62).

A diákok kérdőíve a tanóra hatékonyságának mérésére szolgált, a pedagógusok kérdőíve pedig elsősorban a tanárok internet használati szokásait, az IKT-eszközök nyelvtan órán való használatát és az azokhoz való viszonyulásukat tárta fel. Ezen a felmérésen 23 magyartanár vett részt az ország különböző pontjairól: Veszprémben, Veszprém-Gyulafirátóton, Litéren, Budapesten, Debrecenben és Szolnokon.

A kutatás intézményi háttere

A Gyulaffy László Német Nemzetiségi Nyelvoktató Általános Iskola Veszprém gyulafirátóti városrészében található. Az iskola jól megközelíthető, így a környező falvakból is több tanuló jár ebbe az intézménybe. A diákok többek között Veszprémből, Kádártáról, Eplényből, Zircről és Olaszfaluból járnak ebbe az iskolába. A kétszintes intézmény külső megjelenésében jól illik a falusias jellegű építészeti környezetbe, barátságos és meleg hangulatot áraszt. Az épületen belül a tágas, világos tantermeken, szertárakon és egyéb kiszolgálóhelyiségeken kívül kialakításra került egy sportszarnok, melegítőkonyha és étterem, 12 000 kötetes könyvtár, logopédiai foglalkoztató és egy számítógépes terem. 1993-ban az intézmény felvette a török kori végvári várkapitány, Gyulaffy László nevét.

Az intézmény a legfontosabb feladatának a tudás közvetítését és az értékválasztást tartja, ezt egyértelműen a funkciógazdag, nyitott iskola biztosítja. Emellett kiemelt feladatnak tartják a felvételi tárgyak, magyar és matematika oktatását, hogy a tanulók az iskolaválasztási elképzeléseiknek megfelelő középfokú intézménybe sikeres felvételi vizsgát tessenek. A középiskolák visszajelzései azt bizonyítják, hogy az oktató-nevelő munka

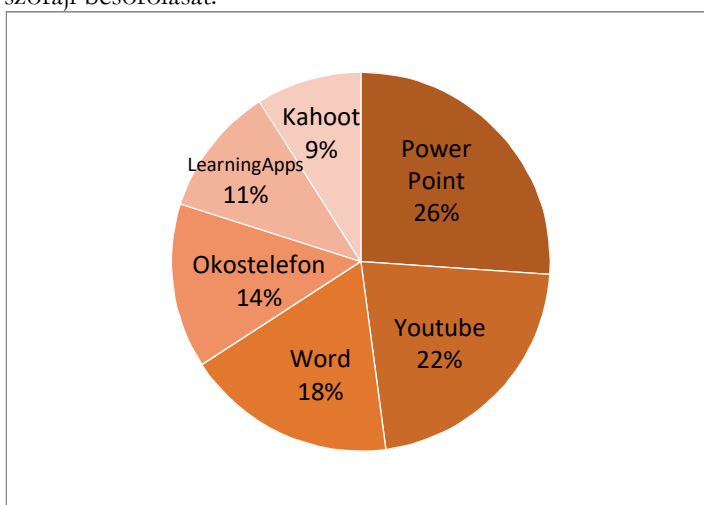
eredményes, megfelelő színvonalú. Az iskolában működő szakkörök (számítógépes, rajz, angol, német, ének) a tehetséggondozást, a szabadidő hatékony eltöltését szolgálják.

Az iskola egyéni vonása a német nemzetiségi oktatás. A múlt század elején még jelentős német ajkú lakosság élt Gyulafirátóton, tehát a német kultúrának és nyelvnek is megvannak a helyi gyökerei. Az intézmény pedagógiai programjában is kiemeli, hogy az iskola nyitott intézményként funkcionál, ahová nemcsak nemzetiségi diákok jelentkezhetnek, hanem azok is, akik érdeklődnek a nemzetiségi tanítási program iránt. A német kisebbséggel kapcsolatos ismereteket önálló tárgyak (nemzetiségi hon- és népismeret), valamint tantárgyakba integrált ismeretek közvetítik.⁴

4. Kérdőíves vizsgálat a pedagógusok körében

A pedagógusok körében végzett kutatásom során azt vizsgáltam, hogy a közoktatásban résztvevő, különböző életkorú, magyar szakos pedagógusok milyen mértékben használnak IKT-eszközöket, és melyek azok a nyelvtan órán fellépő feladattípusok, amelyeknél szívesen alkalmaznak valamilyen IKT-eszközzel támogatott módszert. Vizsgáltam továbbá azt is, hogy a megkérdezettek fontosnak tartják-e az IKT-s továbbképzéseken való részvételt.

A kérdőíves vizsgálat alapján a PowerPoint, Prezi, Youtube, illetve a Word program használata a legnépszerűbb a pedagógusok körében. Természetesen más médiumok is szerepet kapnak az órai feladatok megoldása során, mint például a digitális tananyagok, videók vagy akár az okostelefonok. Az IKT-eszközök által nyújtott lehetőségeket számos feladattípusnál alkalmazzák a pedagógusok: gyakorlati feladatok megoldásánál, önálló feladatok elvégzésénél, új ismeret átadásakor, projektmunka keretében, kiselőadás tartásakor, a kommunikáció fejlesztésére, hallásértésre, feladatok ellenőrzésére. A konkrét tananyag-feldolgozást is színesebbé lehet varázsolni, pl. a mondatelemzés gyakoroltatását vagy a szavak szófaji besorolását.



A pedagógusok által használt legnépszerűbb IKT-eszközök

⁴ <http://www.gyulaffy.sulinet.hu/>

A kérdőíves felmérésben részt vett pedagógusok válasza alapján megállapítható, hogy nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók IKT-kompetenciáira is, melyet nem csak a tanóra keretein belül, hanem gyakran tanórán kívül is, például házi feladatok, szakkörök, versenyek formájában is fejlesztenek. Habár a felmérés kismintás volt, az ország szinte teljes területét lefedte. Néhány vélemény a felmérésből:

1. „Igen, gyakran adok olyan házi feladatot, ahol nekik kell prezentációt készíteniük, vagy projektfeladatként feldolgozni egy témát, ehhez folyóiratot szerkesztünk, interjút csinálunk.”
2. „Csoportfeladatok megoldásával önálló felkészülés lehetőségét adva szívesen foglalkoznak tanulóink bármilyen tananyaggal, témával. (egyéni felkészülés adott téma feldolgozásával – házi feladatként pl.)”
3. „Házi dolgozatokat, szorgalmi feladatokat oldanak meg időnként a tanulók, ezeket e-mail formájában kell továbbítaniuk nekem. Az értékelésnél megbeszéljük a levélírással kapcsolatosan felmerült nehézségeket, hibákat.”
4. „Szeretek otthonról végezhető gyűjtőmunkát adni a tanulóknak, hiszen olyan téma közül választhatnak, mely érdekli őket, illetve a forrásokat is ők maguk választhatják ki, legyen ez akár internetes forrás vagy könyvtárban való kutakodás.”
5. „A mostani digitális generáció figyelmét könnyebb lekötni IKT-s tananyagok alkalmazásával, ezért fontosnak tartom, hogy a pedagógusok ismerjék lehetőségeiket ezen a területen. Ahogy a diákok változnak, nekünk is lépést kell tartanunk velük.”
6. „Leginkább azért alkalmazom a tanórán az IKT-eszközöket, mert minden tanárnak fel kell zárkóznia a korhoz és korosztályhoz, amelyben érintett, egy tanár legyen mindig legalább egy lépéssel a diák előtt, márpedig ez nem mindig könnyű, hiszen a mai diákok már beleszülettek a modern technikába.”
7. „Javában zajlik a 4. ipari, technológiai forradalom. Kötelező a tanároknak lépést tartani a fejlődéssel. Az IKT-kompetencia az egyik kulcskompetencia.”
8. „Ha a gyerekekkel interaktív táblát használok, jobban figyelnek és hamarabb megtanulják az általuk nem ismert definíciókat is.”
9. „Úgy gondolom, hogy az eszközök motiválják a gyermekeket, önálló tanulásra készítetik őket és a közösségépítés (csoportmunka révén) is sokkal gördülékenyebben halad.”

A válaszokból kiderül, hogy az IKT-s továbbképzéseken való részvételt fontosnak tartják, hiszen ez a terület gyakran változik, mindig lehet valami újat tanulni. Ahhoz, hogy lépést tudjanak tartani a fejlődéssel, be kell építeni az újdonságokat az oktatásba, különösen napjainkban, ahol elengedhetetlen feltétel az, hogy a pedagógus értse és használja is az ilyen technikai eszközöket. A pedagógusok megfigyelése alapján a tanóra színesebbé és élvezhetőbbé tehető az IKT-eszközök használatával, a gyerekek jobban figyelnek, gyorsabb az ellenőrzés, segítségükkel több és többféle gyakorlat végezhető el az órán.

Kutatásom során megosztó vélemények születtek azzal kapcsolatban, hogy befolyásolják-e az IKT-eszközök a gyermekek teljesítményét. A válaszadók többsége úgy gondolja, hogy igen, hiszen az ilyen módszerrel végzett feladatok segítenek a motivációban és az érdeklődés fenntartásában. Azáltal, hogy a diákok több csatornán keresztül kapnak ingereket (álló- és mozgóképeket, hanganyagokat), a tanítás és a tanulás folyamata is eredményesebb. Amennyiben ezek a módszerek a tananyag szemléltetését és a diákok problémamegoldó képességeit fejlesztik, pozitív hatásról beszélhetünk, ugyanakkor voltak olyan vélemények, hogy ha egy pedagógus nem jól alkalmazza ezt a módszert, akkor az IKT-eszközök akár a figyelem elkalandozását és a teljesítmény romlását is okozhatják.

5. Kérdőíves vizsgálat a diákok körében

A diákok körében végzett kérdőíves felmérés során azt vizsgáltam, hogy a két célcsoportban a tanulók hogyan érezték magukat a tanórán, milyen reakciókat váltottak ki belőlük az eltérő órátípusok, melyik tanóra volt az, ami esetleg jobban elnyerte a tetszésüket és melyik az, amelyik kevésbé. Emellett kíváncsi voltam még arra, hogy a diákok a tanóra után mennyire jegyezték meg az általam tanított elméleti anyagrészt, így nem csak egy kérdőív kitöltésére kértem meg őket, hanem egy tudásmérőt is kitölttettem velük. A feladat a számnevek felismerésére és csoportosítására irányult.

A diákok reflexiója alapján megállapítható, hogy mind a hagyományos, mind az IKT-eszközökkel támogatott tanórán nagyon jól érezték magukat, különösebb különbséget a válaszok alapján nem tudtam megállapítani. Arra a kérdésre, hogy mi tetszett a legjobban az órán, a gyerekek következő válaszokat adták:

1. „Az, hogy sok játékos, kreatív feladat volt.”
2. „Az, hogy laza és vicces óra volt, mégis tanultunk valamit.”
3. „Minden tetszett, de leginkább a történetalkotás volt jó.”
4. „Az, hogy interaktív táblán dolgoztunk és az órai munkát érdekesen és szórakoztatóan tanultuk meg.”
5. „Az tetszett a legjobban, amikor ki kellett menni a táblához, mert így nem volt unalmas az óra.”

A tudásmérésben már tapasztalható eltérés a két célcsoport között. Azok a diákok, akik a hagyományos nyelvtan órán vettek részt, több hibást választ adtak a tudásmérőben feltett kérdéseimre, mint az IKT-val támogatott órán részt vevő tanulók. Az eredmény természetesen nem nevezhető reprezentatívnak, hiszen a felmérésben kis létszámú csoportok vettek részt, és ha – a szaktanár elmondása szerint – nagyjából azonos képességű gyermekekről is beszélhetünk, lehetnek eltérések a tanulók készségeiben, teljesítőképességében. Az elméleti részben bemutatott nemzetközi eredmények viszont igazolják ezt az apró eltérést is.

Összegzés

Manapság az IKT-eszközök integrálása a tanári tevékenységbe elengedhetetlen, hiszen – mint ahogy a bevezetőben is említettem – a mai iskolás generáció már ebbe a digitális világba születik bele. Fontos lenne, hogy ezen eszközök használatára ne úgy tekintsen a pedagógus társadalom, mint egy idegen és elsajátíthatatlan módszerre, hanem olyan szerves része legyen az oktatásnak, mint a könyvből és füzetből való ismeretszerzés. E két módszer ötvözése, a hagyományos papír alapú és a digitális oktatás együttes alkalmazása hozhatja meg a sikert a motiválás és az elsajátíttatás folyamatában.

A gyermekek az első informatikai élményeiket már egészen kisgyermekkorban megszerezhetik a családban; ez az ismeretszerzés új tartalmakkal bővül óvodás-, majd kiskisiskoláskorban. Az információs tudás rendszerezésében, bővítésében, a világháló tudatos és felelős alkalmazásának megtanításában az iskolára nagy feladat hárul. Ha ez megfelelő infrastrukturális háttérrel és digitálisan továbbképzett tanerővel párosul, akkor a való és a virtuális világ találkozása motiváló és sikeres lesz, és megsokszorozódnak az ismeretszerzés lehetőségei. A kutatás helyszínéül választott vidéki, kisebb létszámú intézmény

infrastruktúráját és a képzett tanárokat tekintve az országos átlagtól nem tér el; az IKT mérsékelt használata mellett őrzi a hagyományos órátartási formákat, amelyhez a diákok már hozzászoktak.

A vizsgálat egyéni perspektívából is bővíthető: annak felmérése, hogy egy adott tanuló egy témakörön belül mit sajátít el csupán egy tankönyv és mit egy IKT-eszköz segítségével, szintén hozhat olyan eredményeket, amelyek alátámaszthatják a digitális eszközök térnyerésének jogosságát.

Összességében megállapítható, hogy az IKT-eszközök használata egy olyan módszer, amely ha tudatosan és tervezetten épül a tanítás folyamatába, akkor nagymértékben segítheti a könnyebb és szemléletesebb tanulást, de hiánya – a kutatásom alapján – nem hozható közvetlen párhuzamba a diákok rosszabb teljesítményével.

Számos ország eredményei bizonyítják Európában és a kontinensen kívül, hogy az IKT képességfejlesztő, felfedezésre ösztönző alkalmazásával a diákok eredményei javulnak. A technológia alkalmazása azonban felelősségteljes döntéseket kíván: az adott tananyagrészhöz mindig a legmegfelelőbb eszközt kell rendelni – a leghasznosabb eszköz megtalálása viszont a már meglévő tapasztalatokon nyugvó kísérletezés.

Bibliográfia

- Antalné Szabó Ágnes (2008) A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. In: Anyanyelv-pedagógia. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109>
- Aczél Petra Katalin (2011) Újmédia, hír, retorika. In: Martin József–Széchenyi Ágnes (szerk.) Klio és a médiagalaxis – Tanulmányok a 70 éves Buzinkay Géza tiszteletére. Budapest–Eger: Corvina, Eszterházy Károly Főiskola, 9–21.
- Balázs Géza (2003) Az új média retorikája. In: Vigilia. 68. évf. 1. szám <https://vigilia.hu/regihonlap/2003/1/balazs.htm>
- Boda Annamária (2012) Digitális tananyagok és IKT-eszközök a tengerentúlról az anyanyelvi nevelés szolgálatában. In: Anyanyelv-pedagógia. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/php?id=425>
- Csapó Benő (2011) A PISA hatása a neveléstudomány fejlődésére. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00092/pdf/EPA01551_educatio_2015_2_029-038.pdf
- Csapó Benő (2011) A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához. http://www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf
- Falus Iván (2003) Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.) Didaktika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fehér Péter (2015) Korszerű IKT módszerek pedagógiai és módszertani megalapozása. http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/feher_p_ikt_pedagogia.pdf
- Fehér Péter (2004) Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára. In: Iskolakultúra, 14/12: 27–48.
- Fehér Péter–Hornák Judit (2010) Mítosz vagy valóság? A netgeneráció jellemzői Magyarországon. Konferencia-előadás. VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged. <https://www.scribd.com/document/30167282/Netgeneration-in-Hungary-2010>
- Fehér Katalin (szerk.) (2007) Tanulmányok a társadalmi kommunikáció témaköréből. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Forgó Sándor (2009) Az új média és az elektronikus tanulás. http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/Az_uj_media_UPSZ_.pdf
- Forgó Sándor (2013) Tanulás és az új médiumok. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. <http://mek.oszk.hu/14000/14085/pdf/14085.pdf>
- Forgó Sándor (2014) Az új-média környezet hatása az oktatásra és a tanulásra. In: Könyv és nevelés, 2014/1. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-nevelés/az-ujmedia-kornyezet-hatasa-az-oktatásra-es-a-tanulásra#footnote-6>

- Gonda Zsuzsa (2008) Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán. In: Anyanyelv-pedagógia 2., <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46>
- Gonda Zsuzsa (2011) Az IKT-eszközök alkalmazása a magyar nyelvi órákon. In: Bencéné Dr. Fekete Andrea (szerk.) Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Gyarmathy Éva (2012) Egy átmeneti korszak nyűgei és áldásai. <http://real.mtak.hu/8806/1/4.%20Digi2%20atmeneti%20kor%20nyugei.pdf>
- Gyarmathy Éva (2013) Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok a digitális kultúrában egy tranziens korszak dilemmái. In: Magyar Tudomány, 2013/9, 1086–1093.
- Kárpáti Andrea–Molnár Gyöngyvér–Tóth Péter–Főző Attila László (2008) (szerk.) A 21. század iskolája. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kis-Tóth Lajos (2009) A tanári tevékenység IKT-elemei. Habilitációs értekezés. Tézisek. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Komenczi Bertalan (2013) Elektronikus tanulási környezetek kutatásai. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. <https://docplayer.hu/20422996-Elektronikus-tanulasi-kornyezetek-kutatasai-komenczi-bertalan.html>
- Kubinger-Pillmann Judit (2011) Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. In: Iskolakultúra, 2011/2012 http://real.mtak.hu/56707/1/EPA00011_iskolakultura_2011_12_048-059.pdf
- Lénárd András (2015) A digitális kor gyermekei. Gyermeknevelés. http://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411_gyermeknevel_2015_1_074-083.pdf
- Mezei Péter (2009) Digitális technológiák – digitális kultúra. http://acta.bibl.u-szeged.hu/7415/1/jurid-pol_072_321-355.pdf
- Makó Ferenc (2008) Interaktív tábla használatának oktatástechnológiai kritériumai. In: Kárpáti Andrea (szerk.) A 21. század iskolája. Budapest: Nemzeti Kiadó, 42–47.
- Midoro, Vittorio (2005) Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education. Ortona: Edizioni Menabo Didactica.
- Molnár György (2008) Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei. In: Benedek András (szerk.) Digitális pedagógia – Tanulás IKT környezetben, Budapest: Typotex Kiadó, 257–278.
- Mumtaz, Shazia (2000) Factors affecting teachers use of information and communications technology: a review of the literature. In: Journal of Information Technology for Teacher Education, 9/3: 319–341.
- Nádasi András (2013) IKT stratégia. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- OECD (2010) PISA 2009 Results Vol. V.: Learning Trends. Changes in student performance since 2000. Paris: OECD.
- Ollé János (2018) Digitális oktatási kultúra fejlesztése I. (előadás). Veszprém: Pannon Egyetem.
- Ollé János (2012) A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. In: Oktatás-Informatika. <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/olle-janos-a-digitalis-allampolgarsag-ertelmezese-es-fejlesztési-lehetőségei/>
- Petriné Feyér Judit (2003) Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus Iván (szerk.) Didaktika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 317–338.
- Prensky, Marc (2001) Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtkmo/didaktika/digital_kids.pdf
- Rab Árpád (2017) Digitális kultúra – A digitalizált és a digitális platformon létrejött kultúra. <http://mek.oszk.hu/05400/05433/05433.pdf>
- Radácsi Imre–Benedek Andrásné (2005) Az e-learning a felnőttképzésben (trendek, perspektívák, európai környezet). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Szakadát István (2006) Új média, hálózati kommunikáció. In: S. Nagy Katalin (szerk.) Szociológia. Budapest: Budapesti Műszaki Egyetem jegyzet, 165–178.
- Széplaki Erzsébet (2014) Kézikönyv a nyelvtan és helyesírás tanításához 6. évfolyam. Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- Walker, Yvonne (2018) Computing At School; the role of teachers, CAS model and international partnerships (előadás). Veszprém: Pannon Egyetem.
- Yuen, Allan H. K.–Law, Nancy–Wong, K. C. (2003) ICT Implementation and School Leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning. In: Journal of Educational Administration, 2003, 41/2: 158–170.

Online források

http://eduline.hu/kozoktatas/2017/10/16/teljes_wifilefedettseget_kapnak_az_iskolak_VM0XUD
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-18-3742_hu.htm
http://hvg.hu/itthon/20161206_PISA_2015_meredek_lejton_a_magyar_kozoktatas_rado_peter
http://www.kormany.hu/download/a/f7/30000/NIS_v%C3%A9gleges.pdf
http://www.p21.org/storage/documents/le_white_paper-1.pdf
<https://hu.pinterest.com/pin/488429522072295541/>
<https://kahoot.it/>
<https://gyulaffy.sulinet.hu>
<https://learningapps.org/index.php?page=8&s=&category=100>
https://www.youtube.com/watch?v=wjTRw3_bKYY