

Nemesné Kis Szilvia

Cigány tanulók anyanyelvi nevelésének nyitott kérdései

A tanulmány a Magyarországon élő cigány kisebbség anyanyelvi nevelésével kapcsolatos kérdéseket tárgyalja egy vizsgálat eredményeinek tükrében. A különböző korosztályokat érintő mikromérés azt a feltételezést igazolta, hogy a vizsgált cigány tanulók nyelvhasználati képességeiket tekintve hátrányban vannak hasonló korú nem cigány származású társaikhoz képest. A nyelvi hátrány kérdése összetett, sokrétű feladat elé állítja a kutatókat, megértéséhez az érintett cigány csoportok nyelvhasználati normáit is ismerni kell. A tanulmány szerzője felhívja a figyelmet arra, hogy a cigány tanulók hátrányának leküzdése, kompenzációja az iskolai nevelési-oktatási folyamat sürgető feladata, mert a lemaradások egyre inkább halmozódnak.

A cigány tanulók oktatásban való részvételéről igencsak megoszlanak a vélemények ma Magyarországon. Az egyik alapkérdés a közoktatásba történő integrációjuk. Az oktatáspolitikai leginkább az integrációt szolgáló programokat, lehetőségeket szorgalmazza, támogatja, az integráció megfelelő követelményeit és annak kivitelezhetőségét azonban valós kutatásokkal még nem támasztotta alá. Néhány éve országszerte számos program készült és indult el a felzárkóztatás megoldására, több-kevesebb sikerrel. Tanodák, kollégiumok, iskolaotthonok alakultak, ezek működésének hatékonyságáról szintén nem kerültek nyilvánosságra hiteles írások, eredményeik mérését nem publikálták. Ugyanakkor az integráció szorgalmazásával egyidejűleg komoly problémaként merült fel az iskolai szegregáció jelensége. Főként a falusi iskolákból tömegesen viszik el a szülők a gyerekeiket a jobbnak vélt, kedvezőbb feltételekkel rendelkező, általában városi iskolákba vagy olyan helyre, ahol a cigány tanulók száma nem haladja meg a magyar tanulók létszámát. Az integrációból tehát lassan szegregáció következik, és ez tovább mélyíti az amúgy is egyre nagyobb szakadékot a cigány és a magyar kisgyermek iskolai érvényesülése között. A gyakorló pedagógusok egyre inkább szembesülnek a cigány tanulók oktatási és nevelési problémáival a napi pedagógiai munka során, az okokra és a lehetséges megoldásokra még igazából nincs válasz. Mielőtt a konkrét mérésre térnénk rá, foglaljuk össze a cigány populáció helyzetét ma Magyarországon.

A cigányság mint Magyarország egyetlen etnikai kisebbsége több népcsoport összefoglaló neve, nyelvük, kultúrájuk eltér egymástól. A Magyarországon élő kisebbségek közül a cigányság a legnagyobb, becslük számuk 400–600 ezer fő, pontos meghatározásuk azonban nem egyszerű. Nyelvüket tekintve három csoportjuk különböztethető meg: a legnagyobb csoport nyelve magyar, nyelvileg asszimilálódott populációról van szó; a nem magyar anyanyelvűek közül a kisebb csoportjuk egy archaikus román nyelvet beszélő beás közösség, a nagyobb a romani nyelven beszélő oláh cigányok. Ezekben a közösségekben az írásbeliség valódi kezdeteit az 1990-es évektől datálhatjuk. Szociolingvisztikai kutatások azt bizonyítják, hogy egyre nagyobb mértékű nyelvvesztési folyamattal kell számolni a cigány nyelvekkel kapcsolatban, vagyis az iskolába lépő kisgyermek anyanyelvhasználata egyre inkább a magyar, mintsem bármelyik cigány csoport által használt nyelv. Sajnos nem készült még olyan átfogó hazai kutatás, amely meghatározná az egyes nyelvek használati körét, valamint a nyelvvesztés mértékét mind a romani, mind a beás közösségben.

A kisebb vizsgálatok általánosan nyelvvesztést mutatnak, az egyes cigányközösségeket vizsgálva azonban néhány kutató a cigány nyelv funkcionális visszaszorulását kisebb mérvűnek tartja (Bartha 2007). A cigány nyelvek használata egyértelműen a családon belüli kommunikációra vonatkozik. Ebből következően, ahol

a kétnyelvűség domináns, azokban a családokban a gyerekek nyelvi szocializációja az adott cigány nyelven folyik. Joggal merülhetne fel a kisebbségi nyelven való oktatás igénye ezekben a családokban. Az Alkotmány 68. § (2) bekezdése szerint a kisebbségek számára az anyanyelvi oktatást biztosítani kell. A Kisebbségi nyelvek kartájának elfogadása óta az Oktatási és Kulturális Minisztérium a cigány nyelven folyó iskolai oktatás normatíváját felemelte. Mint ismeretes, a karta-hoz való csatlakozással a magyar kormány vállalása szerint a kisebbségi nyelvi jogokat kiterjesztette a roma nyelvekre (a romanira és a beásra) is, amelyet a tavaszi ülésszak utolsó napján fogadott el az Országgyűlés. Így a roma kisebbség számára is – mint ahogy a hat történelmi kisebbség esetében – az oktatásban teljes körűen biztosít jogokat. A cigány tanulók oktatásának azonban alapfokon nincs önálló kisebbségi intézményrendszere. Középiskola is nagyon ritka, ilyen például a Gandhi Gimnázium Pécsen. Ennek ellenére számos cigány osztály és csoport működik elkülönülten a még meglévő (nem társult) kisiskolákban (például Pálmajor, Somogy megye, 2008 júniusától tagintézménye a Nagyabajomi Művelődési Központnak). Orsós Anna felmérése szerint beás nyelvet két érettségit adó középiskolában és nyolc általános iskolában oktattak 2007-ben. A kérdéshez szorosan hozzátartozik az is, hogy sem a cigány nyelvet oktatók képzése, sem a cigány nyelven történő oktatás nincs megoldva ma még Magyarországon. Az anyanyelvi kompetencia nem elegendő feltétel egy nyelv szakszerű tanításához. Bár voltak kezdeményezések, és jelenleg is vannak törekvések a tanárképzés elindításával kapcsolatban, valójában mára még nem valósult meg. 1994 őszétől két évig posztgraduális képzésben, romológus képzés keretében működött a beás nyelv oktatása az akkori Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán, Kaposváron, két év elteltével azonban tragikus okok miatt a képzés megszűnt. 1996-tól a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvészeti Tanszékén romológia specializáció keretében kezdődött a beás nyelv oktatása. Ma ugyancsak a Pécsi Tudományegyetemen működik romológia szak, amely mellé tanári képesítést is lehet szerezni. 2006-tól, a neveléstudományi doktori iskola elindulásával a romológia alprogram is választható lett. Néhány hónapja ebben a doktori iskolában Pálmáiné Orsós Anna elsőként védte meg doktori értekezését.

A következőkben nézzük meg a cigány nyelvek valamelyikén szocializálódott kisgyermek nyelvhazsználatának jellemzőit. A két nyelv közül főként a romani nyelvhazsználati normáiról, nyelvi szocializációs kérdéseiről jelentek meg kutatások, a beás szinte még feltáratlan terület. Viszont egyre több publikáció jelenik meg a nyelvi hátrány kérdéséről, gyakran foglalmaznak meg a kutatók, gyakorló pedagógusok a nyelvi hátrány meglétét a cigány tanulók iskolai kudarcáival kapcsolatban (Várnagy 2000; Derdák–Varga 1999; Szabó 2001).

A nyelvi hátrányt Bartha Csilla nyelvi másságként definiálja, amely szerint az érintett nyelvi hátránnyal rendelkező beszélőcsoport nyelvhazsználatáa kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó normaként tekinthető, elvárt nyelvhazsználatától. Így a nyelvhazsználat nyilvános színterein problémaként jelentkezhet, hosszabb távon a beszélőknek az érvényesülési esélyeit veszélyezteti (Bartha 2007). Számos tapasztalat bizonyítja azt, hogy ha idegen ajkú családok élnek magyar közösségben, vagy fordítva, szinte problémamentesen tanulják meg a másik nyelvet, és használják az iskolai közegben is. Ugyanez nem mondható el a cigány nyelveket beszélő kisgyerekek esetében, az iskolai nyelvi szocializációjukban nagyon sokrétű problémával küzdenek. A cigány kétnyelvű kisgyerekek nyelvhazsználati módjai, szokásai nagyban eltérnek a magyar beszélőközösség normáitól.

A nyelvi szocializáció vizsgálatában úttörőmunkát végző és talán még mindig a legpontosabb és a legsokrétűbb megfigyeléseket publikáló Réger Zita (1990) romani közösségekben végzett kutatásai alapján mutatom be a cigány nyelvű kisgyerekek nyelvi szocializációs sajátosságait.

Gyakori jelenség a kétnyelvű cigány kisgyerekek nyelvhazsználatában az, amikor az anyanyelv hatásából eredően a nyelvét használó kisgyerek az anyanyelvi hangrendszert vagy a grammatikai sajátosságokat átviszi a másodikként elsajátított nyelvre. Erre különösen fontos odafigyelni az olvasás előkészítésekor. Az artikulációs struktúrák közötti különbségekből adódó eltérések befolyásolják a biztos fonémahallás, majd

a fonémafelismerés folyamatának kialakítását. Itt kell megemlíteni, hogy annak a már beidegződött pedagógiai és szülői elvárásnak, miszerint karácsonyra már tudjon a kisiskolás olvasni, nem lehet eleget tenni azoknak a tanulóknak az esetében, akiknél a biztos fonématudat még nem épült ki. Ezért az integráció során különösen oda kell figyelni, hogy melyik olvasástanítási módszert alkalmazza a pedagógus, valamint az egyéni tempóhoz mennyire igazíthatók az iskola követelményei.

Beszédközpontú kultúra

A kétnyelvű cigány gyerekek teljesen más kommunikációs stratégiákat használnak, mint a magyarul beszélő társaik. Náluk az írásbeliségnél sokkal fontosabb és magasabb szintű a szóbeli kultúra, amelynek gyakori formája a párbeszédesség. A mese társalgási műfajként szerepel, kiemelt jelentőségű a szocializációjukban. Az improvizált párbeszédetek gyakran a gyermekekre vonatkozó, a jövőben bekövetkező eseményekből merítenek témát. Mesemondáskor a kommunikációs szituációkban a gyermek kezdetől fogva kommunikációs partner. Így belekérdezhet, beleszólhat a narrátor mondandójába, ám amíg otthon a mesébe bele lehet kérdezni, a porosz típusú, tekintélyelvű iskolában ez fegyelmezetlenségnek számít. Az előforduló szóbeli szövegek között gyakoriak a narratív szövegek: a mesék, az életképek, az életszituációk, a tréfák, a találós kérdések (Szalai 1999; Réger 1999).

A nemek közötti interakció is alaposan eltér a magyar anyanyelvűekétől, a cigány lányok és asszonyok általában nem aktív kezdeményezők, mindamellett például ők köszönnek előre a férfiaknak. Gyakoribbak a rögtönzések, jellemző a kifejezések nyerssége, a gesztusok erőteljesebb jelenléte. E kommunikáció igazi nyeresége az improvizatív előadásmód, a párbeszédes-interaktív szövegépítés, valamint a nonverbális kommunikáció pontosabb értelmezése és használata a kommunikáció során (Réger 1999). Felmerül azonban a kérdés, hogy miféle nyelvi hátrányokról beszélhetünk mégis? A probléma a két környezet (otthon és iskola) fogalmi struktúrájának különbségéből fakad, mivel azok élesen eltérnek egymástól. A szociokulturális háttér nagyban befolyásolja a gyermekek nyelvi fogalomstruktúrájának kialakulását. A cigány gyerekek nyelvi hátránya egyfajta szociális hátrányból fakad. Bár a legnagyobb kisebbségnek tekinthetjük a cigány kisebbséget, a legszegényebb csoportról is van szó. A munkanélküliség leginkább a cigány populációt érinti. A szegénységből fakadó rossz életkörülmények szociális hátrányt idéznek elő, amelyből nyelvi hátrány is fakadhat. A cigányság a legnagyobb kisebbség, amely komoly szociális hátránnyal küzd a magyar társadalomban.

A mesekönyvek hiánya

A cigány gyerekek nyelvi szocializációjából hiányoznak az írott vagy nyomtatott szövegek. Az iskolaorientált társadalmi csoportokban a szülők az iskola előtt olyan nyelvhasználati módot és viselkedési mintát alakítanak ki a gyermekeikben, amelyek a kicsik számára természetessé teszik a részvételt az iskolát jellemző írásbeli és olvasási eseményekben. A gyerekeket körülvevő tárgyi környezetben megtalálhatók a könyvek, az azokkal kapcsolatos alakok, játékok, amelyekre már hat hónapos koruktól felfigyelhetnek (Réger 1999: 134). Amíg a magyar gyerekek már két-három éves korukban kezükbe vehetik a mesekönyveket, ismerkednek a betűkkel, és ezek beépülnek kognitív bázisukba, addig a roma kisgyerekeknél ez ritkán van így. A könyvekből szerezhető nyelvi és a környező világról való tudás náluk sokszor teljesen hiányzik, amikor iskolába kerülnek. Mivel az írott kultúra hiányzik a cigány nyelvi szocializációból, hiányzik a könyvek használatának tanulási folyamata is. A saját élethelyzetük és a könyvekből szerzett tudásuk között nem épül ki a kapcsolatkeresés. Ennek következtében nem értik meg a könyvek tartalmára vonatkozó kérdéseket, válaszolni sem tudnak ezekre. Az iskola első és ötödik osztályában élnek meg a legnagyobb kudarcokat. Az otthon és az iskolában elvárt kommunikációs módok közötti különbségek is befolyásolják az iskolai beilleszkedési folyamatot. A pedagógusok tapasztalatai alapján az iskolába lépő kisgyerekek esetében a legnagyobb gond a szókincs

elégtelensége. Az általános szókinccsel kapcsolatban a gyűjtő-, az alá- és fölérendelt fogalmak használata, a szinonimitás, a többjelentésű szavak és az azonosalakúság, az elvont fogalmak értelmezési hiányosságai is gondot okoznak. A hátrány azonban csak halmozódik az évek során. A következő nagy törést az ötödik osztály jelenti, amikor az egyes tantárgyak speciális szókinccsével találkoznak a tanulók. A belépő szaktárgyak terminológiájának elsajátítása a kidolgozott nyelvi kód szókészletét követeli meg. Ennek optimális kialakulását azonban szociális, családi háttérük nem teszi lehetővé.

Az alapszókinccs mellett a relációszókinccs elégtelensége is komoly gondot jelent az iskolakezdekornél. A mennyiségi, hasonlósági fogalmak, a térbeli viszonyítások, az időfogalmak hiányosságai az olvasástanítás sikerét befolyásolják. Ebből adódóan a tanári utasítások megértése is problémát okoz (Derdák–Varga 1999). Az iskolai sikertelenségeken túl a felnőtt fiatalok esélyei is veszélyeztetettek. A munkavállalást ellehetetleníti a gyenge olvasás- és írásképesség.

A kétnyelvű cigányság nyelvére jellemző diglosszia, a cigány és a magyar nyelv funkcionális szétválása nem teszi lehetővé a kiegyensúlyozott kétnyelvű nyelvhasználat kialakulását, és ez kihat a nyelvi készségekre is, a kétnyelvűség pozitív hatásai nem jelentkeznek. Ha jelentkeznek is, azt a közoktatásban hátránnyként élik meg a kétnyelvű tanulók. Ugyanakkor a nyelvi hátrány összességében a nem kétnyelvű cigány tanulóknál is jelentkezik, ahol ez feltehetően szociális hátrányból fakad.

Kérdések egy vizsgálat kapcsán

A fentiekben említett problémák számszerűsítése, majd az azokhoz kapcsolható megoldás még várat magára. Apró lépésekben haladva az anyanyelvi nevelés minden területét át kell világítani, folyamatos méréssel kifejleszteni a leghatékonyabb, a legeredményesebb módszereket, amelyek hosszú távon segítik a cigány tanulók nyelvi hátrányának kompenzációját.

A címben ígért kérdésfelvetések egy vizsgálat kapcsán fogalmazódtak meg. A vizsgálat csak egy része annak a még feldolgozásra váró anyagnak, amelyet nyolc, cigány tanulókat érintő Somogy megyei iskolában és nyolc kontrollintézményben vettem fel. Továbbá annak a mérésnek, amely az iskolába lépő első kisgyerekek szókinccsállapotát mérte. A vizsgálatokat az iskolákban tanító pedagógusokkal készített interjúk előzték meg, ezekre azért volt szükség, hogy a feltételezéseket gyakorlati tapasztalataik is megerősítsék, illetve elvessék. Az interjúkban összegyűjtött problémahalmaz nagyrészt azonos volt hipotéziseimmel, illetőleg azokat több ponton kiegészítette. Így ez a rész mérés a gyakorlat szempontjából a legproblematisztikusabb területeket érinti. Egy olyan mintával dolgoztam, amelynek anyagát 2008 nyarán, egy nyári táborozás során gyűjtöttem. Jó alkalom kínálkozott arra, hogy különböző települések iskoláiban tanuló cigány gyerekek anyanyelvi kompetenciáit mérhessem, majd ezeket az eredményeket összevettem a már meglévő adatokkal. A mérést abban a nyári táborban végeztem, amelyet a kaposvári Napkerék Egyesület szervezett (az anyagi háttérét nem kis munkával előteremtve) olyan cigány fiataloknak, gyerekeknek, akik tanulmányi vagy közösségi munkájuk jutalmaként nyaralhattak a Balaton partján, Fonyódligeten. A részt vevő közel 80 diák különböző korosztályú volt. A legkisebb második, a legnagyobb a középiskola harmadik osztályát fejezi be ebben a tanévben. Volt olyan gyerek, aki még soha nem látta korábban a Balatont. A diákok Somogy megye különböző településeiről (Nagybajom, Pálmajor, Böhönye, Szenyér, Tapsony, Marcali, Tab, Kutas) és a megye székhelyéről, Kaposvárról érkeztek. A tanulók mindegyike szociálisan hátrányos helyzetű, nagy családban élő kisgyerekek. A válogatásnál fontos szempont volt a szociális háttér ismerete és a rászorultság mértéke, ezzel kapcsolatos információkat a helyi önkormányzatoktól kaptak a szervezők. A mérés lebonyolításában pedagógusjelölt hallgatók segítettek. Kontrollmérésként a 2008 tavaszán, nem cigány tanulókkal foglalkozó városi, illetve falusi iskolákban vett mintát használtam. Felmerülhet a kérdés, vajon mennyire befolyásolják a városi és a falusi iskolák közötti különbségek az eredményeket. Az adatokat e szerint a szempont szerint is összevettem.

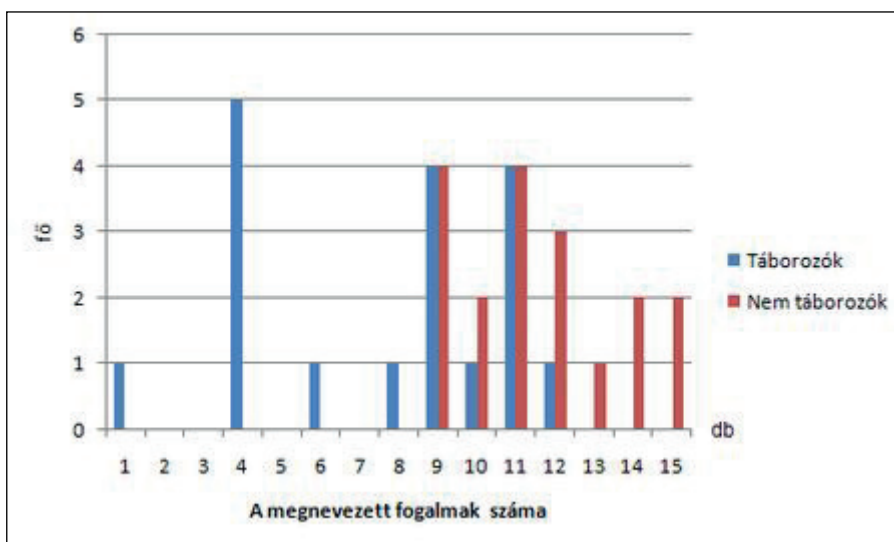
Ez a mérés valójában mikromérésnek tekinthető, kisszámú adattal dolgoztam, de az eredmények kiértékelése arra mindenképpen jó, hogy további kérdéseket fogalmazzunk meg.

A kétnyelvűség szempontjából a vizsgált diákok megoszlása vegyes volt. Beás és romani anyanyelvűek mellett magyar anyanyelvű cigány kisgyerekek is részt vettek a mérésben.

A vizsgált területek a szókincs, az azzal összefüggő szövegértés és az írásbeli szövegalkotás egy kis területét érintették. Ezt a három kérdést kiemelten problematikusnak tartják a gyakorló pedagógusok. A vizsgált három célcsoportot három különböző korosztály alkotta. Az első a negyedik osztályt befejező, a második a hatodik, a harmadik a nyolcadik osztályt befejező csoport volt. A minták 20 és 30 fős csoportokat érintettek, a tanulók többsége különböző iskolákból érkezett.

A szókincs állapotát nem hasztalan vizsgálni, hiszen nagyban befolyásolja az értő olvasás szintjét. A relációsószókincs állapota az első osztályba lépő kisgyerekek esetében az olvasástanítás elengedhetetlen feltétele. Második osztálytól a relációsószókincs milyenségét már nem szükséges vizsgálni, Nagy József mérésének eredményeire hivatkozva ugyanis a spontán anyanyelvtanulás következményeként a harmadik évfolyam végéig minden ép gyerek elsajátítja a tapasztalati szintű kommunikációhoz szükséges relációsószókincs alapkészletét (Nagy 2004). A negyedikesek esetében arra voltam kíváncsi, mennyire képesek megnevezni olyan elvont fogalmakat, amelyek bizonyosan előfordulnak ötödik osztályban az egyes tantárgyak szövegezéseiben, valamint a hétköznapi életünk szempontjából is fontosak lehetnek. Az első feladat fogalmakat ábrázoló képekből állt, amelyeket pontosan meg kellett nevezniük a tanulóknak. A fogalmakat ábrázoló képek között gyűjtőfogalmak is szerepeltek. A 15 általános fogalom megnevezésének pontosságát mértem. Ilyen értelemben három kategóriát állítottam fel: megnevezte; hasonló fogalommal írta körül; nem nevezte meg. Az eredmények között csak megnevezett vagy meg nem nevezett fogalmakat találtam, tehát körülírással, esetleg szinonim kifejezéssel nem próbálkoztak a diákok. Ezért végül azt néztem, hány fogalmat neveztek meg pontosan a tanulók. A fogalmak között a következők voltak: *család, erdő, mező, hegység, Föld, város, falu, tenger, gyümölcs, zöldség, édesség*, továbbá egy *grafikon, táblázat* és egy *térkép* képe is szerepelt.

A negyedik osztályosok eredményei

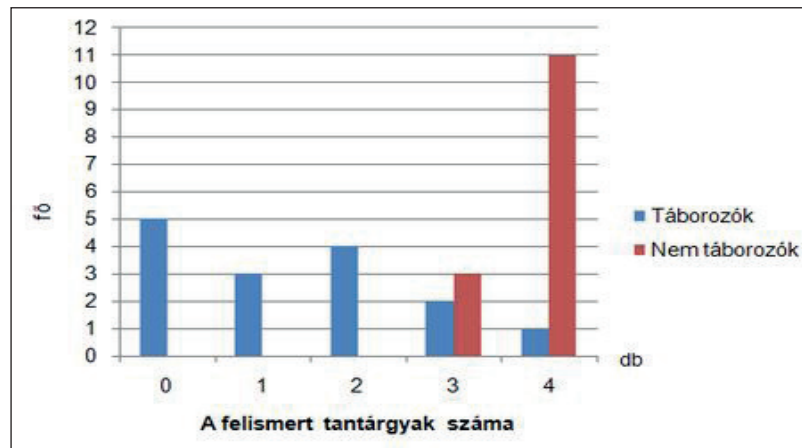


1. ábra
1. feladat, 4. osztály

A táborozók teljesítménye rosszabb volt a nem táborozókénál. A fogalmak közül szinte 0%-os a teljesítményük a *táblázat, diagram* vagy *grafikon, térkép* megnevezésénél. Az *erdő, mező, hegység* gyűjtőfogalmak szintén problémát okoztak. A *gyümölcs, zöldség, édesség, város, falu, család* megnevezése sikerült a legjobban.

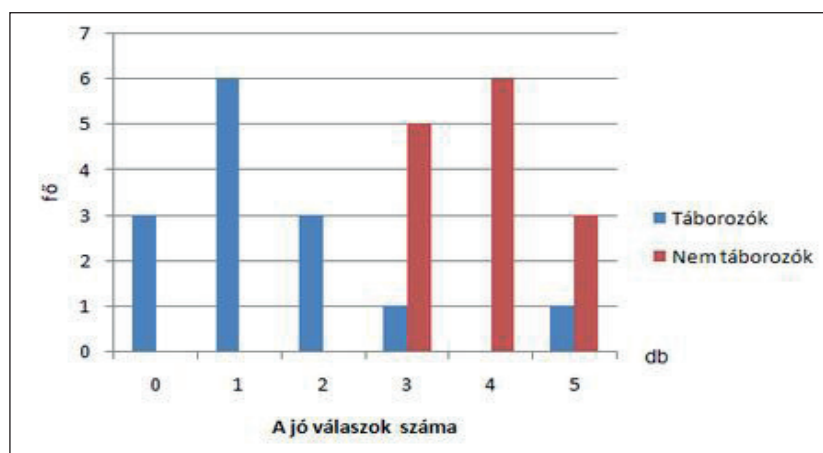
Feltehetően ezeknek a fogalmaknak az előzményei már az óvodai nevelésben gyökereznek, hiszen az egyes évszakokhoz kapcsolódó óvodai foglalkozások ezeket a fogalmakat nagyon sokszor érintették (Nemesné–Tóthné–Sajtosné 2004).

A második feladat két részből állt. Az első részben négy tantárgy iskolai tankönyvéből származó szövegrészlete alapján magát a tantárgyat kellett felismerniük a diákoknak. Az első egy harmadik osztályos tankönyvben szereplő meserészlet volt (Nemzeti Tankönyvkiadó 2006; A kevély Kereki története), majd egy harmadikos természetismereti tankönyvet (Mozaik Kiadó 2007) és egy matematika-tankönyv szövegeit (Apáczai Kiadó 2004) kellett azonosítaniuk. A szövegeket véletlenszerűen választottam ki, nem téve különbséget a tankönyvcsaládok között.



2. ábra
A 2. feladat első része, 4. osztály

A feladat második részében a szövegekhez kapcsolódóan egy-egy szövegértést ellenőrző kérdést fogalmaztam meg. A tantárgyak megnevezése a táborozók felének nem sikerült. A megnevezendőik közül a matematikatanönyv szövegét ismerték fel legkevésbé. Feltételezhető, hogy az órai munkákhoz inkább munkafüzetet használtak, az elméleti ismereteket tartalmazó definíciókat kevésbé érintették a matematikatanítás során. A szövegrészletben szereplő kulcsszók (*halmaz, közös rész, egyenlőség* stb.) felismerése azonban feltehetően elégtelen volt, mivel nem igazította útba a diákokat a felismerés során.

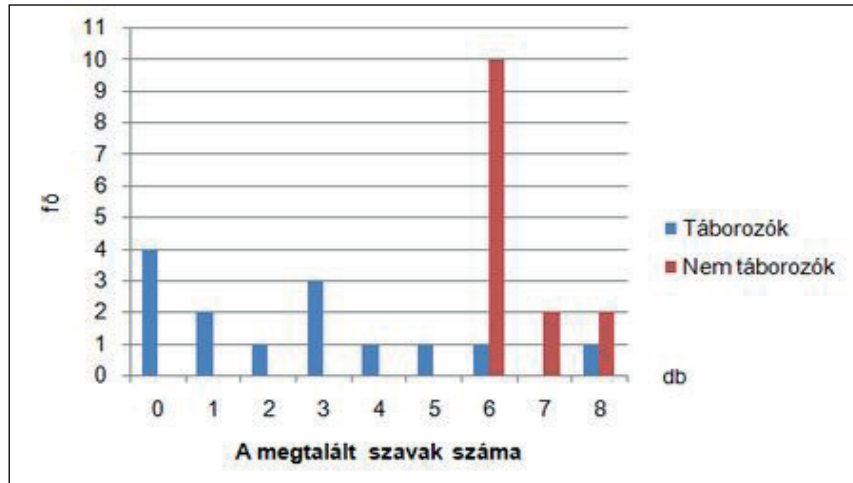


3. ábra
A 2. feladat második része, 4. osztály

A második feladatban a táborlakók fele az öt részfeladat felét vagy annál kevesebbet oldott meg helyesen, eredményeik a kontrollcsoporténál rosszabbak voltak. Érdekes kérdés az, hogy míg a tantárgyakat többen

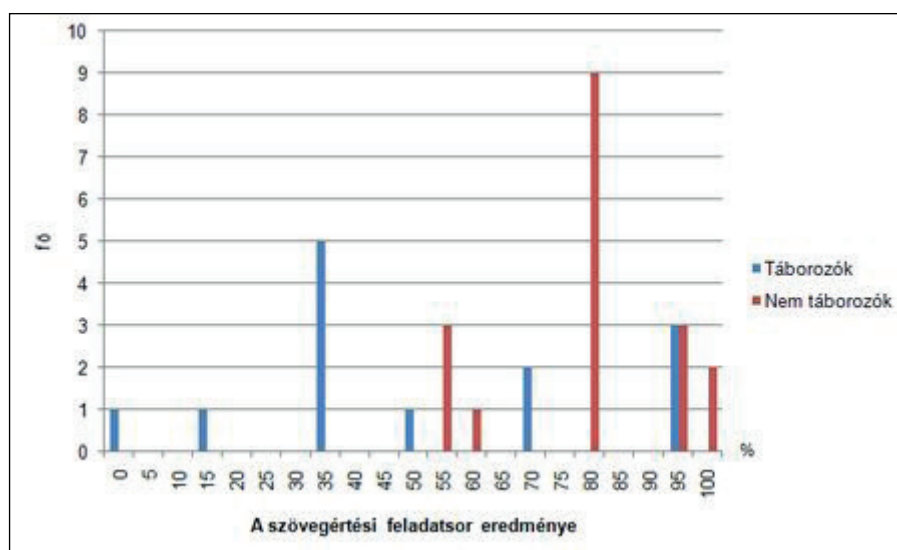
meg tudták nevezni, addig a szövegekben lévő információkat jóval kevesebben értették meg. Valószínűleg a tantárgyak szókincsét felismerés szintjén azonosították, viszont a fogalmak használata nem tudatos náluk.

A harmadik feladat „lyukas szöveget” tartalmazott. Nyolc szót kellett a hiányzó szövegrészekben elhelyezni. A táborozók közül csak három 100%-os feladatmegoldás született, a többiek 50%-ot vagy annál is kevesebbet teljesítettek.



4. ábra
3. feladat, 4. osztály

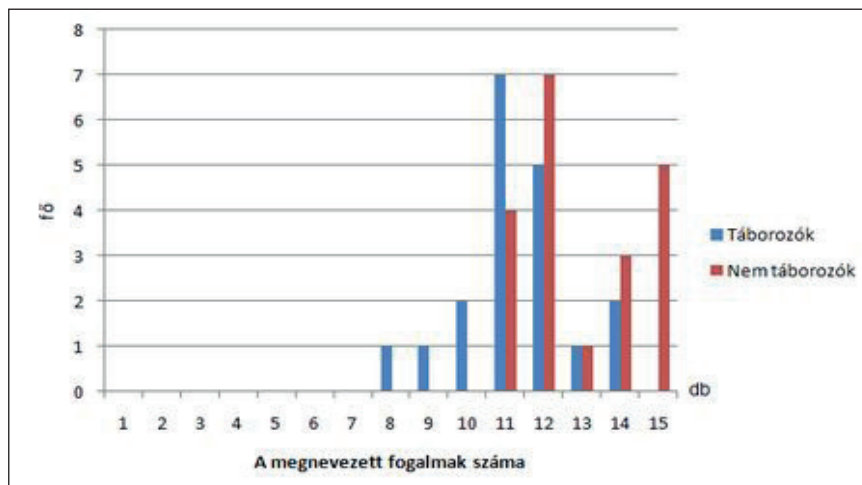
A szövegértés egy másik típusú vizsgálatához az egyik tankönyv harmadik osztályos szövegértési feladatsorát (Apáczai 2003) használtam. A kérdések egy hétköznapi szöveg, azaz egy recept értelmezéséhez kapcsolódtak. Mivel dokumentumszövegről van szó, és a szépirodalmi szövegek túlsúlya mellett kevesebb idő jut ezek gyakorlására, ezért választottam a harmadik osztályos és nem a negyedikes könyvből a feladatsort. A szövegértési teszt három összetett feladatból állt. A százalékosan kiértékelt eredményeket hasonlítottam össze a fenti diagramban. A táborozók megoldásai ismét rosszabbak lettek a korábban vizsgált kontrolliskolák eredményeihez képest. A legnagyobb nehézséget a szöveghez kapcsolódó kérdések értelmezése okozta. Így az üresen hagyott helyek száma magas volt. A harmadik kérdés jelentette a legtöbb problémát, amelyben a felsorolt eszközök közül azokat kellett kiválasztani, amelyeknek nincs funkciójuk a szövegben, vagyis nem szerepelnek.



5. ábra
4. feladat, 4. osztály

A hatodik osztályos mérések eredményei

A hatodikos mérési feladatlap a negyedikeshez hasonlóan épült fel. A feladattípusok is ugyanazok voltak, a mérés célja is azonos volt. Az első feladat képei is megegyeztek a negyedikesekéivel, a feladatot azzal nehezítettem, hogy azonos témán belül egy másik fogalmat is meg kellett nevezniük a tanulóknak.

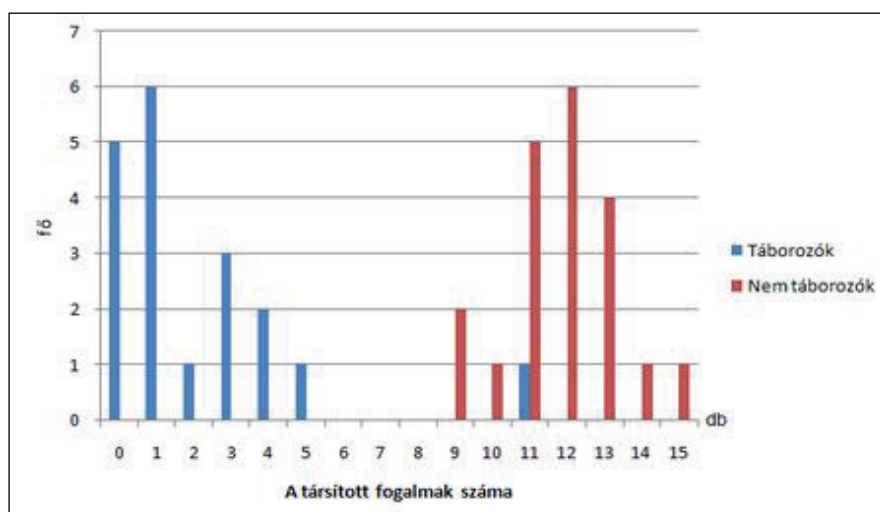


6. ábra
Az 1. feladat első része, 6. osztály

A hatodik ábra adatai arra vonatkoznak, hogy a 15 fogalomból hányat ismertek fel a táborozók és a nem táborozók. A *táblázat*, *diagram*, *grafikon*, *térkép* megnevezése még mindig problémát jelentett a táborozóknak (20/4; 20/3; 20/6 nevezte meg), ezzel szemben a nem táborozók szinte 100%-ban azonosították a képeket. A feladat második felében a felismert fogalmakhoz kapcsolódó, arra jellemző jelenséget kellett megnevezni (például: *nagyváros* – *forgalom*). A megoldások eredményeit a 7. ábra mutatja be.

Elgondolkodtató, hogy a fent említett fogalmak megnevezése miért olyan nehézkes, hiszen hatodik osztály végére már több tantárgyból is találkoztak velük a tanulók. Lehet, hogy használják ezeket a fogalmakat, de a használat semmi esetre sem mondható funkcionálisnak, illetve tudatosnak.

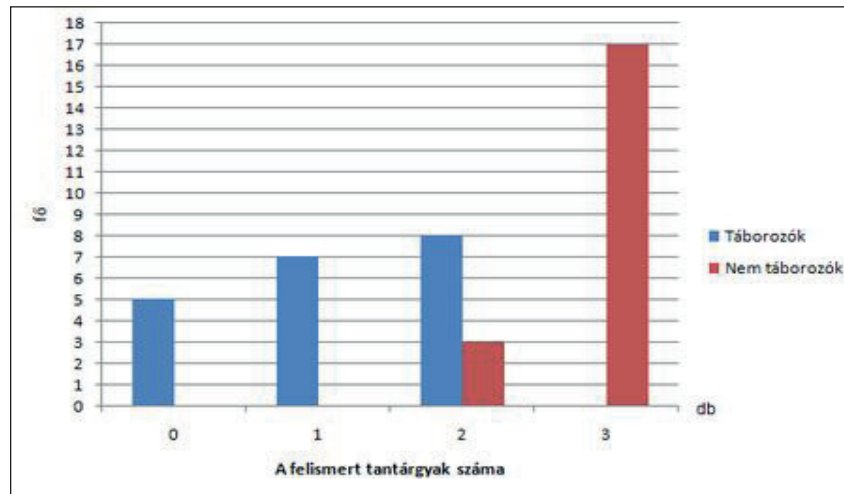
A feladat második részének megoldásai még rosszabb eredményt mutattak a táborozók körében, a kontrollcsoport teljesítménye azonban nem változott.



7. ábra
Az 1. feladat második része, 6. osztály

A táborozó diákok a megnevezett fogalmakhoz sem tudtak kapcsolni más, az azonos fogalomkörhöz kapcsolódó kifejezést (l. a 4. osztály eredményeit).

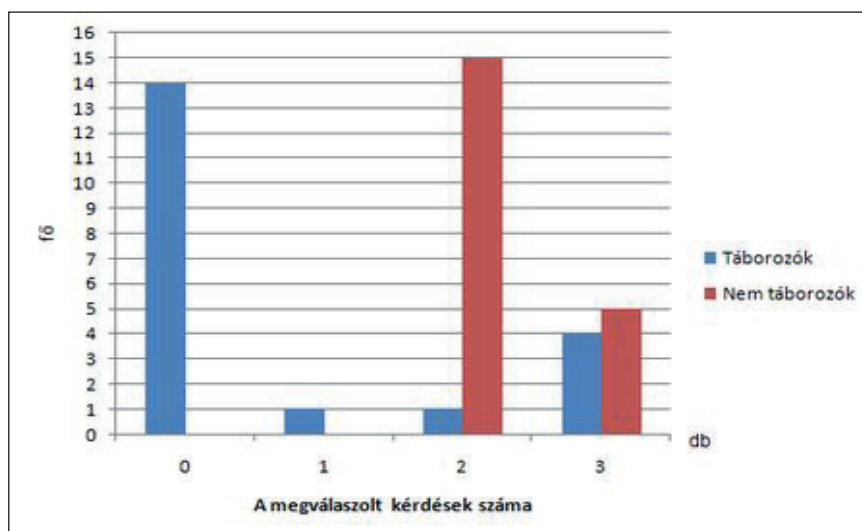
A 2. feladatban a tantárgyak felismerése az első, a kimetszett szövegekhez kapcsolódó, értést ellenőrző kérdések a második részt alkotják. A szövegek a hatodikos történelem- (Nemzeti Tankönyvkiadó 2006), matematika- (Nemzeti Tankönyvkiadó 2006) és ötödikes nyelvtankönyvből (Nemzeti Tankönyvkiadó 2004) származtak.



8. ábra
Az 2. feladat első része, 6. osztály

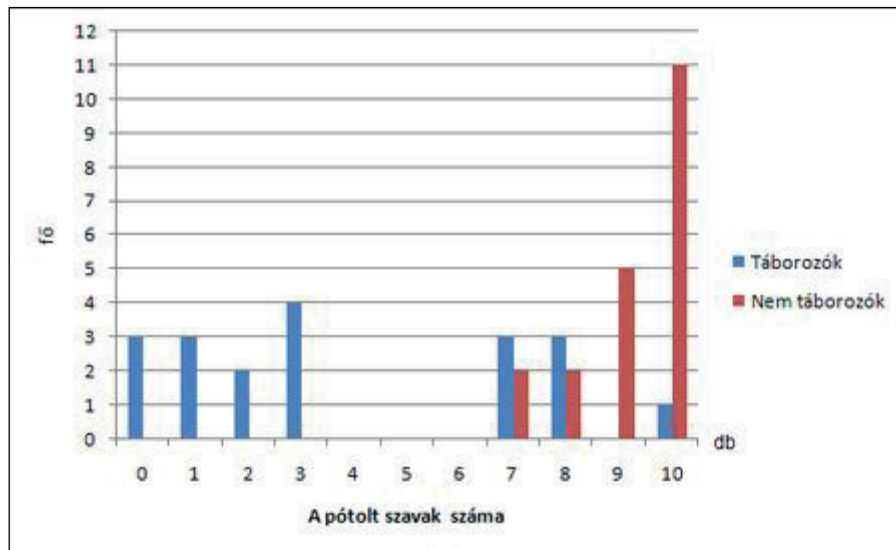
A táborozók közül senkinek sem sikerült mind a három tárgy szövegrészletét megnevezni. Nagy részük ugyan két tantárgyat is felismert, ám legkevesbé a magyar nyelvtan alapnyelvi szavainkkal foglalkozó szövegrészletét azonosították. A felismerésben az *alapnyelvi szavak*, *finnugor eredetű szavak*, *nyelvcsaládok* kulcskifejezések sem segítettek. Feltehetően a metanyelvi szöveg fogalomkészlete az egyik legnehezebben értelmezhető a gyerekek számára.

A feladat második részében a táborozók közül 100%-os teljesítményt senki nem ért el, ellenben 14 feladatmegoldás 0%-os lett a vizsgált 20 teljesítmény közül. Ezzel szemben a nem táborozók legrosszabb teljesítménye a három kérdésből egy rossz válasz, többségükben 70–100% között teljesítettek.



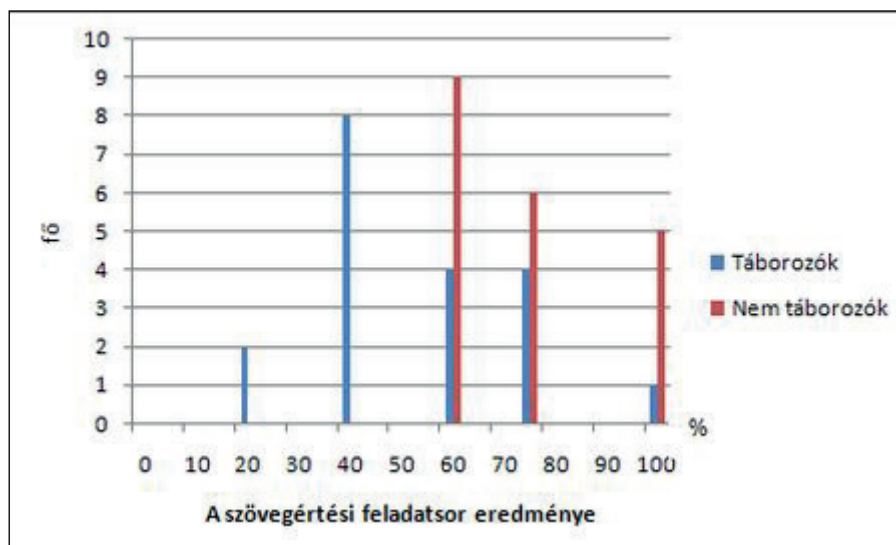
9. ábra
Az 2. feladat második része, 6. osztály

A negyedik feladatokhoz hasonlóan a harmadik feladat a „lyukas szöveg” volt, azzal a nehézséggel, hogy a pótolandó szavak száma több volt, mint a kitöltendő mennyisége. A „lyukas szöveg” feladatának megoldásai a következőképpen alakultak.



10. ábra
3. feladat, 6. osztály

A 4. feladatban 15 mondatból álló, történelmi témájú ismeretterjesztő szöveghez kapcsolódó kérdésekkel a szövegből közvetlenül kikereshető információkra voltunk kíváncsiak. A kapcsolódó kérdések száma öt volt. A megoldások százalékos eloszlása az alábbiak szerint alakult.

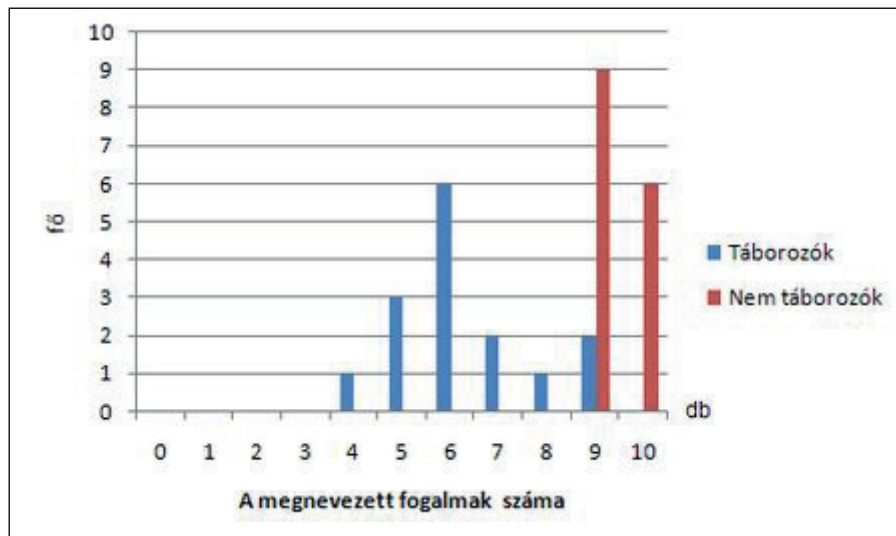


11. ábra
4. feladat, 6. osztály

A táborozók között jórészt 30–40%-os teljesítményű feladatmegoldások találhatók, de előfordul 0%-os is. Ezzel ellentétben a kontrollcsoport összességében 50%-nál jobban teljesített. Az eredmények kiegészítik és egyben alátámasztják a második feladat második részénél mérteteket (l. fent), amelyben a szövegek értését ellenőrző kérdések megoldásai hasonlóan rossz eredményt mutattak a táborozók körében.

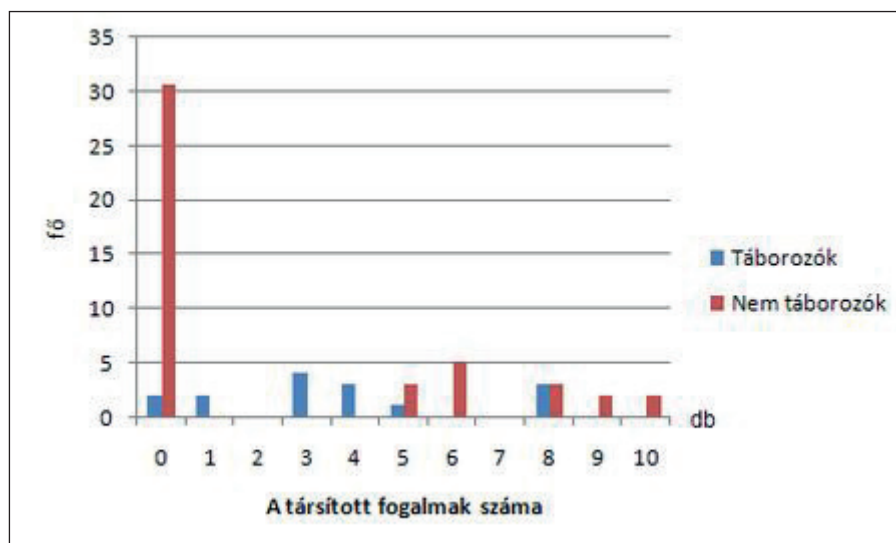
A 8. osztályosok mérésének eredményei

Az 1. feladat három részből állt. Az első a fogalommegnevezés volt.



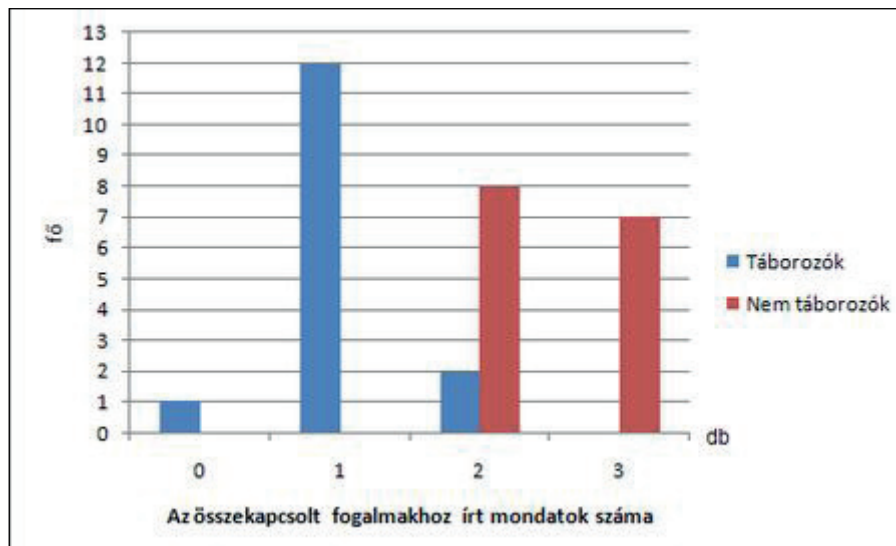
12. ábra
Az 1. feladat első része, 8. osztály

A második a fogalomhoz kapcsolódó szabad asszociáció.



13. ábra
Az 1. feladat második része, 8. osztály

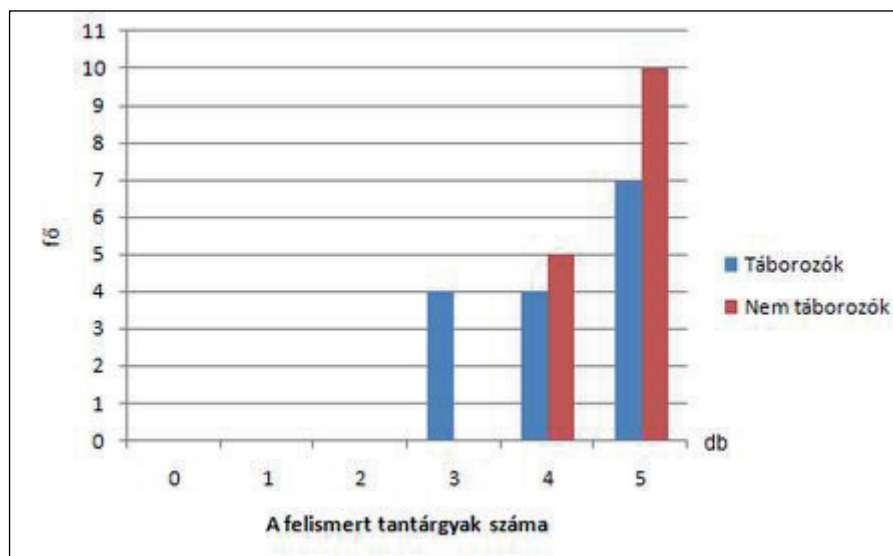
A feladat harmadik részében két-két fogalmat emeltem ki, ezekkel összefüggésben kellett egy mondatot írniuk a diákoknak. A következő eredmények születtek.



14. ábra
Az 1. feladat harmadik része, 8. osztály

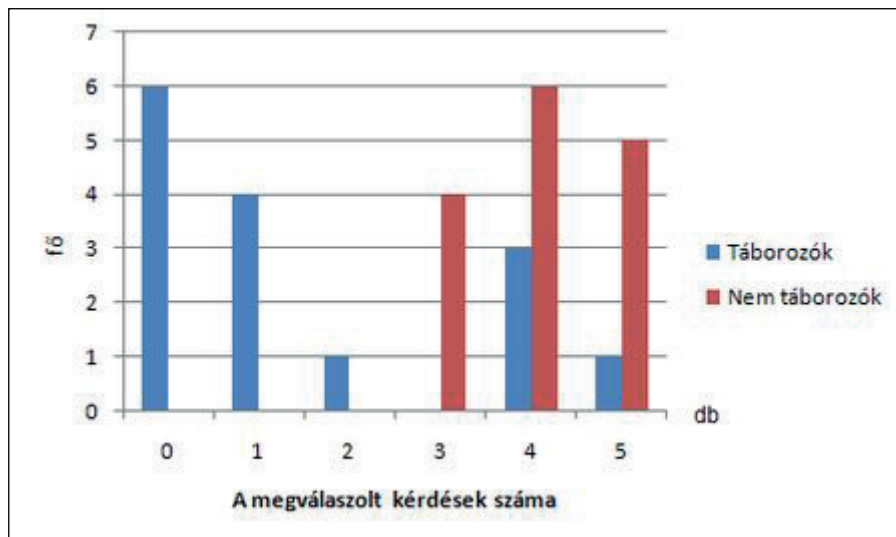
A táborozók többsége az egy mondat megalkotását, az élő környezetüket érintő fogalmak kapcsolatának kifejezését oldotta meg helyesen. Az összekapcsolt fogalmak az egészségvédelemmel (*gyümölcsök, zölkségek, emberi test*), a környezetszennyezéssel (*Föld, szeméttelp*) és az élő környezetünkkel (*család, város, falu*) álltak kapcsolatban. A mondatok megalkotásánál az értékelésben figyelembe vettem a két fogalom tematikus összekapcsolását és a mondatok grammatikai kivitelezését is. A mondatok grammatikai megszerkesztésének vizsgálata külön figyelmet érdemel, erre az írásbeli szövegalkotások elemzésénél térek ki.

A második feladat két részből állt. Az első a tantárgyak felismerése volt.



15. ábra
A 2. feladat első része, 8. osztály

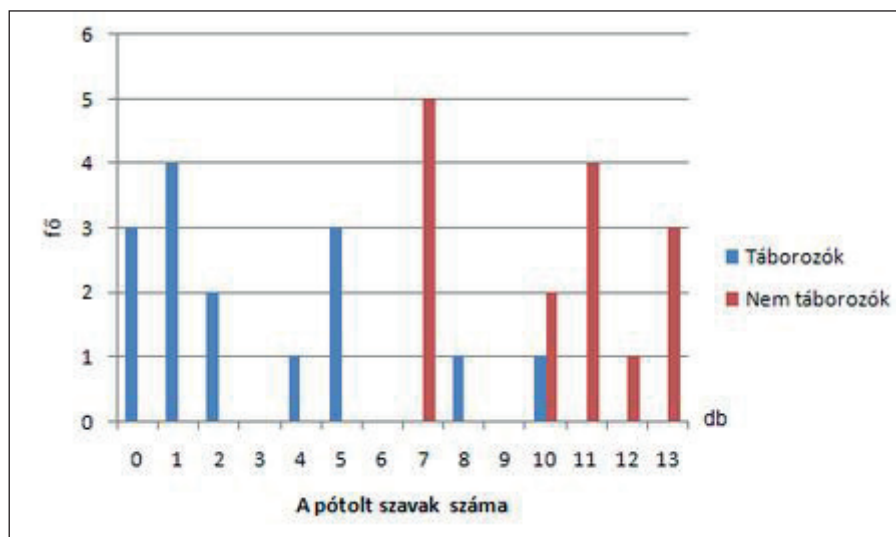
A második részben tantárgyleírásokhoz kapcsolódó szövegértési feladatok szerepeltek, a szövegrészletekhez kapcsolódó kérdésekre kellett válaszolniuk a tanulóknak.



16. ábra
A 2. feladat második része, 8. osztály

Az eddigi feladatok és korcsoportok közül a nyolcadik osztályos tantárgyak szövegeinek felismerését oldotta meg közel hasonlóan a két célcsoport. A részletek a nyolcadikos magyar nyelvtan (Nemzeti Tankönyvkiadó), földrajz (Mozaik Kiadó), biológia (Mozaik Kiadó), fizika (Nemzeti Tankönyvkiadó) és történelem (Apáczai Kiadó) tantárgyak könyveiből származtak. Az egyes részletekhez kapcsolódó, értést ellenőrző kérdések megoldásai azonban a táborlakóknál, hasonlóan a többi korosztályhoz, rosszabb eredményt mutattak a nem táborlakók teljesítményeihez képest.

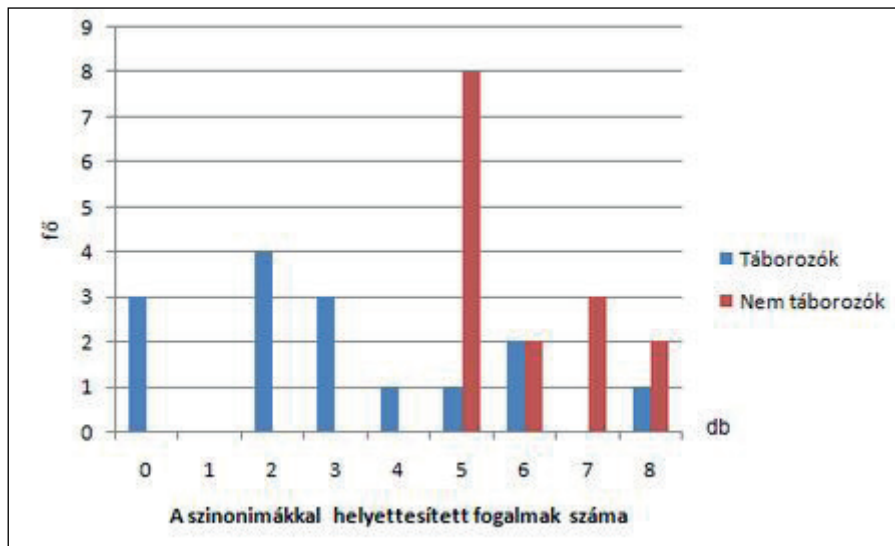
A 3. feladat első részében a „lyukas szöveg”-ből 13 szó hiányzott.



17. ábra
A 3. feladat első része, 8. osztály

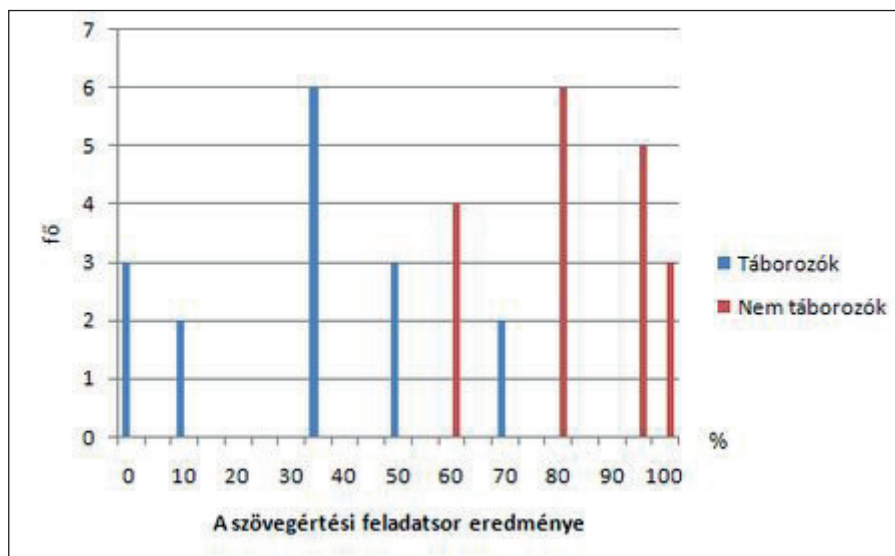
A 13 szó közül a táborozók átlagosan 0 és 5 szó pótlását oldották meg helyesen, a nem táborozók viszont 7 szónál többet tudtak helyesen pótolni a hiányzó szövegrészben.

A 3. feladat második része a szókincs állapotának másfajta megközelítését mérte. A szövegben előforduló nyolc szót (*bevezette, minősítette, sértette, létezik, célravezető, változatos, eredetileg, baklövés*) szinonim szavakkal kellett helyettesíteni. Az eredmények a következőképpen alakultak.



18. ábra
A 3. feladat második része, 8. osztály

A 4. feladatban a szövegértést vizsgáltam. Egy vulkánkitörésről beszámoló közvetítőcsoportról szólt a szöveg, amely mindösszesen 18 mondatból állt. Kilenc kérdés kapcsolódott hozzá. A válaszok információi közvetlenül a szövegből visszakereshetők voltak. Az alábbi eredmények születtek.



19. ábra
4. feladat, 8. osztály

A táborozók közül 90% feletti eredményt senki nem ért el, 70–80%-ot is csak kevesen. Átlagosan 50% alatti volt a teljesítményük. A nem táborozók viszont 50%-ot vagy e fölött teljesítettek.

Végül szólnunk kell az írásbeli szövegalkotás megoldásairól. A feladatban a diákoknak egy levelet kellett írniuk szüleiknek a táborból. Az időjárásról, a Balatonról, a társaságról és a tábori menüről kellett beszámolniuk. A levél bármilyen hosszú lehetett. A kikötés csak az volt, hogy a fenti témáknak feltétlenül szerepelniük kell benne. Kontrollmérést nem végeztem ennél a feladattípusnál, ugyanis a tanév végi feladatok között más típusú levélírás szerepelt, így az összehasonlítást nem tartottam objektívnek.

A táborlakók közül a nyolcadik osztályosok teljesítettek a legrosszabbul. A levél formai sajátosságai közül szinte semmit nem tartottak be (megszólítás, elköszönés), kivéve az aláírást. A mondatok grammatikailag

megszerkesztetlenek voltak, gyakran nem egyeztették a mondat alanyát és állítmányát, az alanyt ismételték. A szóhasználat szegényes, a határozószók használata pontatlan volt. Néhány példa: „*Nagyon jó itt a fonyódligeti táborban! A szandi, kitti, a Reni a szobába! Szerdán költöztek a 23-ból a 29-be! Nagyon jó itt! Vasárnap megyek!*” „*Sziasztok! nagyon jó itt a táborban, csak nagyon rosszak az idő.*” „*Nagyon jó itt de rossz az idő.*” „*Szia Anyu! Jó minden nagyból!*” „*Jó volt sok volt a kaja. Szia*”

A hatodikos megoldásokban az íráskor több mint felénél a megszólítások szintén hiányoztak. A szövegek tartalma bőségebb a nyolcadikosokéhoz képest, a kért információk többnyire szerepeltek bennük, szóhasználatuk azonban szegényes. A legtöbb hiba a mondatok megszerkesztésével volt, az írásjelek használata is hiányos: „*Nagyon jól érzem magam. Jobb lenne ha nem esne az eső hanem sütne a nap és tudnánk fürödni. A programok is nagyon jók jó hangulat szép énekeket tanulunk.*” „*Nagyon jó it leni csak egy kicsit hüvös van de azért jó ha sütne a nap akkor job lenne de nem baj! Puszi!*”

A legjobb megoldások a negyedikesek között születtek. A megszólításokra és a levélformára szinte mindannyian figyeltek. Bár a kért információk nem mindig szerepeltek az üzenetekben, a mondatok grammatikailag elkülönültek egymástól, érthetőek voltak: „*Kedves szüleim! Jó a kaja és a barátok. Rossz az idő hiányoztok. puszi.*” „*Kedves Anyu! Nagyon jó itt a Balatonon de rossz az idő. Még nem fürödtünk. Jó a kaja. Puszi*”

Érdekes megfigyelés, hogy a negyedikesek még szabálykövetőek, a nagyobbak már nem. Vajon ők már elfelejtették azt, amit a levélírásról tanultak? Vagy a telefonhasználat SMS-szövegei „kényszerítik” a gyerekeket mondanivalójuk tömörítésére, az elnagyolt megfogalmazások ezek következményei? Vagy ennyire nem kerül elő a levélírás sem az iskolai, sem a hétköznapi gyakorlatban? Az otthoni elektronikus levélírás szinte kizárt a táborlakók esetében, a megkérdezéskor a számítógépet minden családnál aláhúzták mint hiányzó tárgyat. Pedig a levélírás, nemcsak a baráti, hanem a hivatalos levélírás, a hétköznapi írásbeliség egyik követelménye. A fenti nyolcadik osztályosok levelei kapcsán felmerülhet a kérdés, hogyan írnak majd hivatalos kérvényt, beadványt, álláshirdetésekre pályázatot.

A mondatszerkesztések grammatikai hiányosságaira utalnak a nyolcadikos feladatsorban szereplő 1. feladat harmadik részének megoldásai. Jellemzőek rájuk az egyeztetési hibák, kifejezőképességük alacsony színvonala, a szegényes szókincs gyakori szóismétléssel. Az írásbeli kommunikáció valószínűsítheti a szóbeli kommunikáció gyengeségét is. A magyartanítás tevékenységei között biztosan szerepel a szóbeli és írásbeli kommunikáció fejlesztése, de vajon elegendő-e csak ezen az órán fejleszteni őket? Természetesen nem, de akkor továbbra is kérdés marad a fenti teljesítmények kapcsán: hogyan feleltek megfelelően szóban és írásban a nyolc év során ezek a diákok?

Összegzés

A két csoport feladatmegoldásairól szinte minden típusnál elmondható, hogy a nem táborlakók nagy része 50%-nál jobban teljesített, ezzel szemben a táborozók átlagteljesítménye 50% alatti volt. A szókincs állapotának hiányosságai kihatnak a szövegértésre is. Ez igazolódott a tantárgyak szövegrészleteinek ellenőrző kérdéseinél (például: felismeri, hogy természetismeret témakörhöz tartozik a szöveg, de a szöveg témáját megjelölő kulcsszót, a *rénszarvast* már nem találja). A szókincsfeladatok egyik legnagyobb tanulsága, hogy az elvont fogalmak megnevezése, funkcionális használata még a nyolcadikos táborlakók körében is komoly probléma, pedig a *táblázat*, *grafikon*, *térkép* szavak használata és értelmezése gyakori az iskolai tanításban. A gyűjtőfogalmak megnevezése: *erdő*, *mező*, *hegység* a hatodikosoknál még probléma. A szinonim szavak használata pedig szinte mindegyik korosztály számára komoly feladat. A táborlakók feladatmegoldásainak színvonala a szövegértés és az írásbeli szövegalkotás terén is a nem táborozó tanulók teljesítménye alatt maradt. Elgondolkodtató az is, vajon milyen ezeknek a kisgyerekeknek az iskolai előmenetele, hogyan teljesítenek az iskolában. A táborban részt vevők kiválasztásánál fontos szempont volt a jó tanulmányi

eredmény, tehát a feladatok megoldói jó tanulmányi átlagú diákok. Akkor azon is érdemes elgondolkodni, vajon az iskola a helyi tantervében milyen követelményeket fogalmaz meg. Ha meg is feleltek a tanulók a tantervi és a helyi iskolai követelményeknek, vajon a hétköznapi életben tudják-e mozgósítani ezeket az anyanyelvi részképességeiket a különböző élethelyzetek megoldásaiban. Köztudott, hogy kimondatlanul is léteznek iskolák közötti színvonalkülönbségek, azzal is tisztában kell azonban lenni, hogy a lemaradás idővel egyre nagyobb lesz. Az iskolai tanulási tempót követni nem tudó diákoknak esetleg esélyük van otthoni gyakorlással, szülői segítséggel, magánórákon való részvétellel kompenzálni hiányosságaikat, ám a szociálisan hátrányos helyzetű kisgyerekeknek mindezt nem nyílik lehetőségük, így lemaradásuk csak halmozódik.

Milyen megoldások jöhetnek szóba? Speciálisan kiemelt lehet a prevenció, hiszen talán sehol sem olyan nyilvánvaló az óvodáztatás és az iskolai siker közötti összefüggés, mint a cigány gyermekek esetében. Az óvoda a közoktatás olyan lépcsőfoka számukra, amely segíthet a nyelvi hátrányok leküzdésében. A cigány tanulók felzárkóztatásának még ma is az egyik legfontosabb célja, hogy nyelvi értelemben „oktatható” állapotba hozza őket. Kemény István 1993-as országos cigány populációt érintő vizsgálatának adatai szerint: a 25–29 éves korcsoportban az általános iskola nyolc osztályát a magyar anyanyelvűek 77 százaléka, a beás anyanyelvűek 58 százaléka, a romani anyanyelvűek 52 százaléka fejezte be (Kemény 1996: 79). Ez az arány valamelyest javult 2003-ra, amikor elérte a 82,5%-ot, ez azonban még mindig azt jelenti, hogy a 20–34 éves cigány fiatalok közül minden ötödik-hatodik még a minimálisan szükséges 8 osztályos végzettséggel sem rendelkezik (Kemény–Janky–Lengyel 2004: 80). A mérésekből az következhetne, hogy a kétnyelvűség okozta az iskolai sikertelenségeket, de nem erről van szó. A kérdés összetettebb, a nyelvi felzárkóztatás ennél sokrétűbb. A hangzókészlet kialakításától kezdve a szókinccsállapot fejlesztésén át a mondanivaló megformálásáig sok a tennivaló. Ezeket a területeket apró lépésekben haladva kell fejleszteni, a tanulók egyéni tempóját figyelembe véve, továbbá a cigány nyelvek nyelvhasználati normáiból adódó másságot is érdemes lenne kihasználni. Ilyen értelemben talán megkönnyíti a haladást a homogén (azonos nyelvű) csoporttal történő foglalkozás. Az alsó tagozat esetében mindenképpen előnyös lehet, s erre számos példa van országszerte (Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola, Nagybjom Pálmajori Tagintézménye). Ennek ellenére a diszkrimináció ellen vívott harcban az oktatáspolitikai az integrációt javasolja egyedüli megoldásként.

A másik lehetséges megoldás, amelynek megvalósítására még nincs igazán semmiféle modell, valamiféle „családterápia”. A cél a cigány szülők gondolkodásának átformálása; fontos lenne, hogy elfogadtassuk velük a tanulás hasznosságát mint az érvényesülés egy lehetséges módját (Szabó 2001). Nagyon kevés az a cigány család, ahol a tanulásnak van értéke, értelme a gyermek további élete szempontjából. Az elvek elfogadtatása nagyon nehéz olyan közegben, ahol másfajta normák, szokások élnek, és ezek nagyban eltérnek a mi normáinktól. Fontos lenne olyan cigány származású pedagógusok képzése, akik visszamennek abba a közegbe, ahol modellé válhatnak. Sajnos a végzetek közül kevesen térnek vissza szülőfalujukba.

Bár a fenti mérés nem tekinthető reprezentatívnak, egy feldolgozásra váró nagyobb anyag parányi szeletét mutatja csak, tanulságos lehet azonban a további kérdésfeltevések szempontjából. A véletlenszerű mintavétel különböző települések tanulóinak teljesítményét mérte. A települések között város és falu egyaránt szerepelt, az ott élő diákok megoldásainak színvonala között nem volt eltérés (a városiak nem teljesítettek jobban, mint bármelyik falusi iskola tanulóit). A kis minta ellenére is szinte ugyanazok a hiányosságok jelentkeztek a más-más helyről érkező diákoknál. Ez mindenképpen arra hívja fel a figyelmet, hogy a probléma élő, valós és sürgető. A gyakorló pedagógusok küzdenek, kísérletezgetnek, de a feszített oktatási tempó, a rájuk háruló egyre nagyobb elvárások, a fentiekben leírt hasonló gondokkal küzdő kisgyerekek számának növekedése miatt a szakma valós megoldásokat kíván. Mindeközben a társadalomban a haladók és a lemaradók között egyre nagyobb a szakadék.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2007. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv az 5–6. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Balassa Lászlóné – Csekné Szabó Katalin – Szilas Ádámné 2007. *Negyedik matematikakönyvem.* Apáczai Kiadó. Celldömölk.
- Bánhegyi Ferenc 2006. *Történelem 8.* Apáczai Kiadó. Celldömölk.
- Bartha Csilla (szerk.) 2007. *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Békéssy Szilvia – Fried Katalin – Konrádi József – Paróczay József – Számadó László – Tamás Beáta 2006. *Matematika 6.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Csákány Antalné – Károlyházi Frigyes – Sebestyén Zoltán 2006. *Fizika 8.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Csókási Andrásné – Horváth Andrásné – Szabó Emőke – Pécsi Ildikó 2007. *Környezetünk titkai. Környezetismereti munkatankönyv. 3. o.* Mozaik Kiadó. Budapest.
- Derdák Tibor – Varga Aranka 1996. Az iskola nyelvezet – idegen nyelv. *Regio. Kisebbség, politika, társadalom. 7/2:*
- Havas Gábor – Liskó Ilon 2004. *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában, kutatási zárótanulmány.* Felsőoktatási Kutatóintézet. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Horváth Péter – Hámori Péter 2007. *Történelem 6 az általános iskolások számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Jámbor Gyuláné – Kissné Gera Ágnes – Csókási Andrásné Czegléd Anna – Horváth Andrásné – Szabó Emőke – Fehér Andrea 2007. *Biológia 8. Az ember szervezet és egészsége tk.* Mozaik Kiadó. Budapest.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella 2003. *A magyarországi cigányság 1971.* MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. Budapest.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella. 2004. *A magyarországi cigányság 1971–2003.* Gondolat. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. Budapest.
- Makádi Mariann – Taraczkózi Attila 2006. *A Föld, amelyen élünk – Közép-Európa és hazánk. Tankönyv 8. osztály számára.* Mozaik Kiadó. Budapest.
- Nagy József – Jósza Krisztián – Vidákovics Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit 2004. *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves korban.* Mozaik Kiadó. Budapest.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány.* MTA Magyar Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Romankovics András – Romankovicsné Tóth Katalin é.n. *Negyedikes olvasókönyv.* Romi-suli Könyvkiadó és Továbbképző Műhely. Mogyoród.
- Sir Angus Fraser 2002. *A cigányok.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Szabó Ákosné 2001. A családi szocializáció szükségletei. *Educatio.* 312–323.
- Várnagy Elemér – Várnagy Péter 2000. *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus Kiadó. Budapest.

Nemesné Kis, Szilvia

Open questions of the first-language teaching of Roma students

The study discusses questions concerning the first-language teaching of the Roma minority in Hungary. The micro survey has been carried out in different age groups. The findings provide the basis for the present discussion. The results confirm the hypothesis that concerning their language skills Roma students fall behind their non-roma fellow students of the same age. In order to understand the complex issue of language disadvantage, the language norms of the Roma minority have to be explored. The author draws attention to the urgent need in education to compensate and prevent the linguistic disadvantage of the Roma students falling more and more behind their non-roma fellow students.

Kulcsszók: anyanyelv-pedagógia, anyanyelvi nevelés, kisebbségi oktatás, cigány tanulók, nyelvi hátrány

Keywords: first-language pedagogy, first-language education, minority education, Roma students, linguistic disadvantage

Az írás szerzőjéről

Nemesné Kis Szilvia

Kaposvári Egyetem, Kaposvár, Magyarország

nkisszilvia[kukac]gmail.com