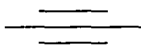


mat! A központ méréseket folytat, ezeket gondos elemzés követi. Ebbe a munkába bekapcsolódnak az országos szakértők és az alapvizsga, érettségi vizsga elnökei.

- Az OKÉV és a Köznevelési Tanács (OKT) szorosán együttműködik.

Források

- Kivonat az Oktatási Minisztériumban Pokorni Zoltán oktatási miniszter által tartott tájékoztatójából 1999.
- Az 1999. Oktatási Közlöny 22. számában megjelent 1993. évi LXXIX. törvény a köznevelésről az 1999. évi LXVIII. törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szöveg alapján.
- Dr. Veidner János: Zsákutca és átjárhatóság a XX. század magyar iskolarendszereiben (Sémás ábrázolásban), Módszertani Közlemények, 1995. 4. sz.
- Köznevelés 1999. szeptember, november, december számai.



DR. ARANY ERZSÉBET ny. főiskolai tanár
a HB MPI cigány etnikai szaktanácsadója
Debrecen

Sikeres eljárások a cigány gyermekek nevelésében és oktatásában

A nevelés és oktatás akkor lehet hatékony, ha a folyamat kezdeti és kimeneti paraméterei tisztázottak, követelményei világosan megfogalmazottak. – A romológiai kutatások eredményei hiányállapotot mutatnak, ugyanakkor a fejleszthetőség útját és módjait is vázolják.

Több eredményes pedagógiai kísérlet leírásával is találkozhatunk. Ezek azt bizonyítják, hogy a hátrányos helyzetű cigány tanulók speciális vagy megszokott módszerekkel, tevékenységekkel fejleszthetők. Az adott helyzetekben, folyamatokban azonban különösképpen figyelembe kell venni azokat a képességeket, tulajdonságokat, érdeklődési köröket, motívumokat, amelyekkel ezek a gyermekek rendelkeznek.

Értékek és kultúrák

A heterogén osztályokban hagyományos vagy újszerű módszerekkel oktatott gyermekek más-más eredményt produkálnak, mivel adottságaik különbözőek. Elgondolkoztató az a tény, amelyet a kutatási adatok támasztanak alá, hogy *a cigány gyermekek alacsonyabb teljesítményt nyújtanak, pedig adottságaik nem rosszabbak az átlagosnál.* A feltárt adatok azt bizonyítják, hogy az iskolai beválás és eredményesség, a társadalmi réteghelyzet, a családi háttér, a szülők képzettsége korrelációt mutat egymással (Kürti 1995, Kozma 1987). Mégsem lehetünk biztosak abban, hogy e két tényezőben lehet keresni a cigány gyermekek eredménytelenségi, sikertelenségi mutatóit.

Befolyásoló tényező lehet még:

- a kisebbségi helyzet,
- a történelmi-társadalmi múlt,
- az írásbeliség újkori megjelenése,
- az együttélési formációk, szocializáció,
- a nyelv és a tárgyi-szellemi kultúra,
- az értékrend.

Mindezek meghatározzák a cigány és a magyar tanulók szocializációs, individualizációs különbségét. A szocializációs értékek, normák, a szokások hagyományozódás folytán alakulnak ki

bennünk, amelyeket „átadunk” a következő generációnak. – A kisebbségi helyzet a cigányoknál még nehezebb, mint más csoportokban, mert nincs lehetőségük megélni egy aktív háttér meglétét. Az indiai múlt inkább az identitást megerősítő tényező csupán.

A többség és a kisebbség viszonyát vizsgáló szociológiai és szociálpszichológiai kutatások megállapítják, hogy a stigmatizáció, az előítélet fokozottabb, a *többségi társadalom a saját belső problémáinak feloldásához a kisebbségben keresi a bűnbakkepzés lehetőségét*, hogy enyhítse feszültségeit, s így *e folyamat előidézi a kisebbségben az öngyűlöletet* (A. Giddens 1995).

A roma történelmi múlt a többségi társadalom történelmével összefonódott, de ezek eseményeit a cigányság lényegesen nem befolyásolta, inkább elszenvedte, vagy a társadalmi események által sodródott.

A többségi társadalom hierarchikusra felépített rendszerébe lépett be a cigányság egy korábbi gazdasági-társadalmi formációt képviselve: törzsi-nemzetségi szervezetben, nagy családi kompániákban élve. Ez természetesen többségében marginalizálódott, így biztosítva a túlélés lehetőségét. Ugyanakkor egyre szorosabb kiscsoportos kötelékek alakultak ki, amelyek az önvédelem eszközeit is jelentették. Ebben a sajátos helyzetben ezek a csoportok szükségszerűen jellegzetes norma- és értékrend szerint éltek, hogy életbenmaradásukat biztosítsák. Így egy ellentétes értékszocializáció alakulhatott ki a többség és a kisebbség viszonyrendszerében. A vándorló életmódhoz való ragaszkodás (még a századok óta letelepedett romungrókban is máig erős a vándorlási ösztön), a sajátos – szinte csak a természet által „ingyen kapott” alapanyagokra épülő – mesterségek alakulása és egyes mesterségek kényszerű elhagyása ezt csak fokozhatta.

A magyarországi „letelepedés” előtti alig ismert történelmi múlt nem tette lehetővé az írásbeliség kialakulását sem. Az információcseréhez másfajta jelrendszert alkalmaztak akkor, amikor az írás használatára lett volna szükségük. Jankovich (1998) és mások megállapítják, hogy *azoknál a népeknél, amelyeknél az írásbeliség nem vagy később alakult ki, jellemzővé vált a konkrét, szemléletes cselekvésbe ágyazott gondolkodás, a formális logikai absztrakt gondolkodás gátoltta vált – lévén az írás maga is szimbolikus, absztrakt jelrendszer -, ugyanakkor az írásbeliség hiánya a téridői dimenziók észlelésének, felfogásának kialakulását is késlelteti*.

A sajátos szemlélet és gondolkodásmód, a marginalizálódás által befolyásolt szocializáltság hagyományozódhat, különösen a zárt rendszerben élő telepi cigányoknál. Ez a zártság a nyelvi fejlődést is befolyásolhatja. Sem a magyar, sem a cigány nyelv nem tud fejlődni a zárt közösségekben. Mert a cigány nyelvet a többségi társadalom nem értékeli igazán (talán az ezredforduló utánig húzódo cigány nyelvújítás sodrában évről évre többen tanulnak és vizsgáznak majd cigány nyelvből, ami kedvezőbb értékítéletet eredményezhet, valamint a gyermekek cigány nyelvű anyakönyvezése is, amely Hajdú-Biharban 1998-ban történt meg először tudatformáló és identitáserősítő munkánk egyik jelképes eredményeként), így a cigány gyermekek a többségiek jelenlétében nem igazán használják saját nyelvüket. A magyar nyelv pedig szinte csak hivatalos szituációkban „használdik”, így aligha fejlődhet egy zárt telepen élő cigány közösség esetében. Mindkét nyelv csak akkor fejlődik, ha mindegyiket magasán értékeli a környezet.

A mai generációt természetesen más modern, civilizációs hatások is érik. Így a hagyományozódott szokás és értékrend átstrukturálódhat, amelyet befolyásolhat a személyiség irányulása, akarati és jellemtulajdonsága, hiszen ezek alapvetően meghatározhatják a fejlődést és beilleszkedést, a saját nyelv és kultúra megőrzését vállaló társadalmi integrációt.

Az iskolába belépő hátrányos helyzetű cigány gyermek magával hozza a hagyományozódott roma szokás- és értékrendet, de magával hozza a társadalmi réteghelyzetből eredő viselkedésmintákat, feszültségoldó elhárító mechanizmusokat, a kisebbségi létből fakadó előítélet ellen védekező magatartásmódokat is. Az iskola és a tanárok a többségi társadalom dokumentált és deklarált érték- és normarendjét érvényesítik, s kétféle értékrend – nemcsak a cigány gyermekek esetében, hanem a hátrányos helyzetű, elszegényedett magyar családok gyermekei esetében is – konfrontálódik, s a

gyermeket sújtja. Ebben a helyzetben neki kellene áthidálnia a különbségeket, erre azonban koránál fogva nem képes, nem beszélve a feladat nehézségéről.

A segítségadáshoz ismernünk kell azt, hogy *mivel* jön be a gyermek az iskolába, mert ha a két értékrend között nagy a különbség, a *távolság*, akkor a kettő összeegyeztethetetlennek tűnik. A gyermek képtelen lesz eleget tenni az iskola elvárásainak, így személyiségzavarokkal is terhelődve egyre inkább kikerül a társadalom peremére – behozhatatlanul.

Mind a kisebbségi, mind a máig többször (legutóbb 1999-ben) módosított közoktatási törvény, mind az ezekhez kapcsolódó kormányhatározatok és miniszteri rendeletek lehetővé teszik a cigány gyermekek számára, hogy a saját kultúrájukon (és a többségi társadalom kultúráján) keresztül fejlesszék a képességeiket, alakítsák ki kompetenciájukat, értékrendjüket. Ugyanakkor lehetővé válik, hogy a többségi társadalom gyermekei is megismerhessék és értékelhessék azokat.

Hogyan lehetne mégis segíteni a pedagógusoknak és mindazoknak a cigány gyermekeknek, akik ezekkel a problémákkal küzdenek?

Tapasztalatainkat az évek óta működő *Debreceni Műhelyben* kísérletező, alkotó pedagógusok tanítási gyakorlatai során, illetve a debreceni (eltérő tantervű) *Bárczi Gusztáv Általános Iskolában* szereztük.

Az eddigi vizsgálatok és tapasztalatok alapján feltételezhetjük, hogy *a cigány gyermekek fejlesztése során nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az absztrakciók, szimbólumok értelmezésére és jelértékelésére*. Nagy valószínűséggel ezzel megkönnyítenénk számukra a tanulást. Továbbá: mivel ezekben a gyermekekben erős a csoporthoz való kötődés, emiatt *a kooperatív tanulási forma az egyik legkedvezőbb a számukra, s ezt az eljárást kellene dominánssá tenni a tanulási folyamatban*.

(A folyamatban levő kutatásunk módszerei: megfigyelés, felmérés, teszt. A kutató-fejlesztő munka zárása után esettanulmányban összegezzük a tapasztalatokat és a tanulságokat.)

Az absztrakciót és a jelértékelés megerősítését elősegítő módszertani megoldások

A pedagógiai folyamatban a tanár-diák interakcióban megvalósuló tanulási folyamat főbb meghatározói: a tanulás vezérlése, a módszerek, a szervezeti keretek, a tananyag operacionalizálása, a képességek, a kompetenciák fejlesztése.

A tanulás vezérlése közismerten direkt és indirekt úton valósulhat meg.

A direkt vezérlés során a tanár saját elképzelése szerint operacionalizálja a tananyagot, az elsajátítandó ismereteket, s az ehhez alakított algoritmus alapján direkt utasításokkal végzetteti a feladatokat a tanulókkal. A direkt irányítás mellett a tanulók elsajátítanak egyfajta logikai rendet, munkamenetet, de nem tudnak a tanulás során számukra kialakult szabadsággal, szabadidővel mit kezdeni, várják a megszokott utasítást, önállóságra nem vállalkoznak, mert bizonytalanná válnak. Folyamatosan igénylik a visszacsatolást. Ha ez a jellegű irányítás a domináns, és frontális keretek között zajlik, erős rivalizálás alakulhat ki, és ez túlzott önérvényesüléshez, vagy épp ennek ellenkezőjéhez vezethet, attól függően, hogy milyen a gyermek személyisége.

Az indirekt vezérlés nem ad közvetlen, feladatorientált utasításokat, hanem szituációkat, cselekvéssorokat idéz elő, teremt meg, ami a gyermeket motiválja, aktivizálja, s ez által a személyiségét előtérbe helyezi. A tanulók aktuális állapotát tekintetbe véve haladunk együtt a felfedező elsajátítás útján. Ehhez többfunkciós feladatok, szituációk stb. szükségesek, amelyek által fejlődhetnek a gyermek képességei, illetve feltárulnak annak szintjei, ugyanakkor kipróbálhatja kompetenciáit, s önállóan vélekedhet. Ez lehetőséget teremt minden gyermek megnyilvánulására, az együttműködésre és minimális rivalizálásra, így biztosítva olyan támogató légkört, ahol elismerhetik egymás erejüket, és tudomásul vehetik hibáikat.

Az alábbi részletes jegyzőkönyv ezt szemlélteti:

Magyar nyelv és irodalom óra: Tananyag: József Attila: Mama. Tanít: Bucz Hunor (tanár és rendező). Tanulócsoport: heterogén összetételű 4. osztály, cigány és magyar gyermekek, többségükben hátrányos helyzetűek. (A tanár és a gyermekek nem ismerték egymást, ezért az óra bemutatkozással, kölcsönös köszöntésekkel

kezdődött.) A gyermekek körben ültek, közöttük ült a tanár is, aki a kör közepébe egy régimódi ruháskosarat helyezett.

Kosár - animáció:

Tanár: Mi ez, és mire szoktuk használni?

Tanulók: Régen ruhákat tartottak benne. Falun, mindenfélét tárolnak benne. Piacra viszünk benne valamit árulni.

Tanár (kezébe veszi a kosarat, összenyomja, hallatszik a „hangja”): Milyen a hangja?

Tanulók: Reccsent. Ropog, török. Mert nádból van. Nem fűzfa.

Tanár: Játsszuk azt, hogy ez már nem kosár, hanem valami mássá vált, de ezt meg kell mutatni! Mi pedig kitaláljuk, mivé vált!

Tanulók (metajelzésekkel, pantomimmal mutatják, a nézők kitalálják): Kígyóbüvölő kosara. Szemetes kosár. Haltartó. Teknősbéka. (Stb.)

Cselekvő szemléltetés: vízzel teli mosdótál és kékitő.

Tanár: Álljatok fel, gyertek közelebb, figyeljétek meg, mi történik! (A tanár a kékitőt a vízbe önti.)

Tanulók: Olyan lett, mint a tenger. Meg mint az ég. Kék lett a víz.

Tanár: Mit öntöttem a vízbe?

Tanulók: Festéket. Tintát.

Tanár: Búzavirág kékitőt.

Tanuló: Ezzel ruhát lehet festeni?

Tanár: Nem, fehéritésre használják, a fehér ruha még fehérebb lesz, ha kékitős vízben öblítik.

Lepedő-animáció:

Tanár (kezébe veszi a fehér lepedőt): Jobb, ha becsukott szemmel hallgatjuk. (Lebegteti, dörzsöli, szakítja.)

Tanulók: Hasadt. Suhogott. Zörgött.

Tanár: Ne legyen lepedő!

Tanulók: Beburkolózik, mintha fázna. Menyasszonnyá változik. Asztalterítő. (Stb.)

Tanár (vízbe mártja): Fogjátok meg! Milyen lesz, ha fúj a szél?

Tanulók (belelélik magukat, a szél hangját utánózzák, közben lebegtetik a vizes lepedőket).

Tanár: Milyen most a lepedő? Tanulók: Csattog. Dagadozik. Suhog.

Tanár: Ha vihar kerekedik...

Tanulók: Legyen vitorla! Madár! (Ezt az ötletet mindenki „eljátssza”.) Kering. Száll. Köröz.

Szerepjáték: élet-halál.

Tanár (a kör közepére egy kétágú létrát állít): Kérek egy angyalt, egy javakorabeli férfit! A férfi alszik, és álmban egy angyal jön hozzá. Mit csinált az angyal?

Tanulók: Megfiatalította.

Tanár: Milyen üzenetet hozott neki?

Tanulók: Nemsokára magához szólít az Úr... Felszáll a lelked a mennyekbe... Vagy a pokolba... (Stb.)

Tanár: Na, játsszuk el! Szereplők? Úristen..., az ember, aki meghal... és a lelke..., s a három ördög...

Tanulók (Eljátsszák a mennybejutást, a pokoljárást, élvezik a játékot, különösen az ördögöket és az Úristent a létra tetején, és a mennybejutást...)

Szemléltetés: fényképek.

Tanár: Üljetek le! Ezek a fényképek József Attila édesanyját ábrázolják. Hány éves lehetett ezeken a képeken?

Tanulók (sorban elmondták becsüléseket, több évet tévedtek, mert a képek közel egyidőben készültek).

Tanár: Mi az oka, hogy néhány év alatt így megöregedett?

Tanulók: Beteg volt... Sokat dolgozott. Megrokkant. Elkopott. (Stb.)

A vers bemutatása: A tanár bemutatja, a tanulók meghallgatják. Ezt követően a tanulók közösen is elmondják a tanárral, majd ritmizálva.

Közösen megbeszélik a játék és a vers adta élményt, a gyermekek értik a verset és megszerették, szó szerint is megtanulták, az írott szöveget elemezték.

Ez a vázlatos jegyzőkönyv a tanóráról nem tükrözi azt, hogy minden gyermeket meghallgatott a tanár, a megfelelő összefüggéseket, megjegyzéseket, kérdéseket megerősítette, az asszociációkat kapcsolta a vershez, s az oda nem illőket csupán meghallgatta.

Jól példázza az óraleírás az indirekt irányítást, amikor is olyan többfunkciós játékokat, feladatokat, szituációkat indít el a tanár, amelyekbe a gyermekek sorra bekapcsolódnak, átélik a helyzeteket, s azokat is, amelyekben benne rejlik az absztrakció ("kékitőt old az ég vizében" stb.). A gyermekek cselekvés során szerzett személyes tapasztalataikat mondták el konkrét fogalmi szinten (vagy mozgásos, cselekvéses módon, tehát ez az úgynevezett cselekvéses tanulás, amelyet követhet az ikonikus tanulási forma, míg végül a jelszintű verbális tanulás), majd ezt „fordítjuk át” absztrakciós szintre, illetve a megfelelő élményszerzés után maguk a gyermekek is felismerik, s megtanulják verbalizálni. Ha megfelelő élmény, kép alakul ki a gyermekekben, akkor könnyebb ezt verbálisan is kifejezni.

Tapasztalatunk az, hogy a cigány gyermekek esetében az indirekt irányítás, az élmény és cselekvés rendkívül hatékony, nem beszélve arról, hogy ugyanolyan aktívan tudnak így résztvenni az órákon, mint a legkiválóbbak.

A kooperáció alkalmazásáról

A kooperáció sajátos együttműködést jelent a tanulók között, amely egy tanulási cél érdekében szerveződik. Jellemzői: a pozitív kölcsönös függés, az egyéni ismeret megosztása a többiekkel, a heterogén összetétel (pl. különböző képességűek kerülhetnek a kooperatív csoportokba, akár saját döntés alapján is). A megosztott vezetés, a megosztott felelősség, a feladat és a támogatás kap hangsúlyt. A gyermekek a szociális ismereteket közvetlenül tanulják, a tanár csak felügyel és beavatkozik, ha szükséges, illetve ha a tanulók kéri.

Ezzel szemben a hagyományos tanulócsoportokban nincs kölcsönös függés, az egyént nem számoltatják be, többnyire homogén összetétel jellemző, egy kijelölt vezető van, az egyén csak önmagáért felelős, csak a feladat hangsúlyozódik, a szociális ismeretek elhanyagolódnak, a tanár a csoport működését nem kíséri figyelemmel.

Az általános pedagógiai eljárások között a pedagógiai gyakorlatban a kooperatív tanulás („úszunk vagy süllyedünk”) alkalmazása nem gyakori. Az individualizált („ebben a dologban magunkra vagyunk utalva”), a rivalizálásra épülő („én úszom – te süllyedsz, én süllyedek – te úszol”) pedagógiai eljárások váltak inkább gyakorlattá.

A cigánytanulók egyedül nem mindig képesek megoldani feladataikat, segítséget több okból sem tudnak kérni, mert önértékelési zavaraikból fakadóan szégyenkeznek, alulszocializáltak, nem ismerik az iskola hivatalos kommunikációs formáit.

A versenyre épülő eljárásokra – a „ki tudja leghamarabb elkészíteni”, a ki tud lefelőléször jelentkezni úgy, hogy a tanár őt hallgassa meg lefelőléször, hogy bebizonyíthassa, milyen kiváló az adott helyzetben –, mint ismeretes, kétféle módon reagálnak a cigány gyermekek: vagy agresszívan vagy passzívan. Egyik viselkedési módot sem fogadja el az iskola, tehát mindenképpen hátrányba kerülnek, illetve büntetést kapnak.

A kooperatív tanulási eljárás során önállóságra, egyéni érvényesülésre, bizonyos mértékű – de a versengő eljáráshoz képest sokkal több – szabadságra van lehetőségük a tanulóknak, és elmondhatják egymásnak, a tanárnak is azokat az ismereteiket, saját élményeiket, amelyek a tantervi követelményrendszerből kimaradtak, de ők rendelkeznek velük.

A témakör kooperatív feldolgozásának módjai és tapasztalatai

Műveltségterület: Ember és társadalom. Emberismeret: Ön- és társismeret. Milyen vagyok? - Bárcki Gusztáv Általános Iskola 9. osztály. Heterogén, cigány és magyar, enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos tanulók. - Tanár: Koczor Margit.

Kiscsoport-alkotás: Módjai:

a kijelölt vezető adott létszámú csoportot szervez;

a tanulók önként alkotnak kiscsoportokat, s maguk osztják szét egymás között a feladatokat;

a tanulók kártyákat húznak, és az azonos ábrát húzók alkotnak egy-egy kiscsoportot.

Cél- és feladatmegjelölés: Módjai:

A tanár által frontálisan megjelölt cél és feladat, a feladatmegoldás módját a gyermekek közösen találják ki és oldják meg, majd a csoportok által kijelölt tanuló beszámolóját az egész osztály meghallgatja, a tanár vezetésével frontálisan megvitatják az eredményeket, szintetizálják azokat.

A csoportok írásban kapják meg a feladatokat és az azok megoldásához szükséges eszközöket, könyveket stb., majd beszámolnak az osztály előtt.

A csoportok szóban kapják meg a feladatokat, amelyek megoldásának eredményei kiegészítik egymást, írásban pedig a feladat végrehajtási módját, és a gyermekek döntenek el, hogy jó-e az eredmény, ezt követően pedig beszámolnak az osztály előtt, majd a tanár vezetésével szintézist alkotnak a csoport-tapasztalatokról.

A csoportok azonos vagy különböző vitatémát kapnak, egy adott időn belül megbeszélik, majd előadják csoportosan vagy az általuk kijelölt tanuló segítségével az osztálynak. A csoportok a véleményeiket konfrontálhatják egymással, a tanár irányításával, vezetésével.

Az órák előtt mindig megegyeznek a szabályokban, amelyeket mindenkinek be kell tartania, néha a szabályalkotás nehézkes, nem mindig tud mindenki azonosulni a többség által hasznosnak vélt szabállyal, de a többiek befolyásoló hatására többé-kevésbé sikerül betartania azokat mindenkinek.

A tanár lehetőleg nem szól bele a csoportok együttműködésébe, csak akkor, ha a gyermekek nem képesek megoldani a kialakult konfliktust, vagy ha a csoport kéri a segítségét. A tanár mindezek mellett sorra járja a csoportokat, figyel, esetleg kérdez.

Az értékelést a csoport maga végzi és mondja el; a tanár értékeli az együttműködés formáját, módját, a feladat eredményességét, az egyéneket, azok ismereteit, kreativitásukat stb.

Eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy a *cselekvéses és kooperációs tanulási eljárások* elősegíthetik a cigány tanulók tanulási eredményességét, szocializációjukat.

IRODALOM

Anthony Giddens: Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1995.

Hunyadi Györgyné - Kereszty Zsuzsa szerk.: Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben. IFA-BTF-MKM Kiadó, Budapest, 1995.

Jankovics Marcell: Mély a múltnak kútja. Csokonai Kiadó, Debrecen, 1998.

DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ szaktanár

Fűzfőgyártelep

Irányítástechnikai Szakközépiskola

Érzelmekről általában

Az érzelem vagy emóció lelki jelenség, mely a történéseknek a személyiségre való hatását pozitív vagy negatív élmény formájában jelzi, és egyben a pozitív érzelmi állapot fenntartására és a negatív megszüntetésére alkalmas viselkedésre serkent. A tevékenység érzelmeket vált ki az emberből, és az érzelmekek visszahatnak a tevékenységre. Az érzelmekek motiválják magatartásunkat, cselekvéseinket. Érzelmekkel viszonyulunk az emberekhez, jelenségekhez, tárgyakhoz. Érzelmek színezik a világ megismerését, kapcsolódnak cselekvéseinkhez oly módon, hogy azt serkentik vagy gátolják. Például a harag és a szeretet egy negatív és egy pozitív érzés, a neki megfelelő cselekvésre indít.

Az érzelmekek alakítják lelki megnyilvánulásainkat, és jelzik lelki állapotunkat, kísérik és szabályozzák társas kapcsolatainkat is. A felnőtt ember tud uralkodni az érzelmein. Itt elsősorban a negatív érzelmeken való uralkodást kell fontosnak tartani. Az érzelmekek szubjektív jellege azt jelenti, hogy ugyanannak a jelenségnek az embertől függő különböző érzelmi megnyilvánulása van. Ami az egyik embernek tetszik, az nem biztos, hogy a másik embernek is tetszik. Az érzelmekek az egyén