



BORSODI CSILLA NOÉMI

Kedvezőtlen tanulói közérzet – és ami mögötte van

Történetek iskolai zaklatásról, kimaradásról és újrakezdeésről,
tanári és szülői felelősségről

MŰHELY

BEVEZETÉS

Napjainkban a címben foglaltak valameny-i eleme egyre elterjedtebb témája a pedagógiai kutatásnak és közgondolkodásnak egyaránt – ugyanakkor együttesen, egymással összefüggésben ritkábban merengünk el ezeken. Jelen írásomban Anikó, Krisztina és Kristóf története által világitom meg e kérdéseket.

2018 tavaszán doktori kutatásom keretében interjú vizsgálatokat folytattam szakközépiskolákban, szakgimnáziumokban és gimnáziumokban dolgozó, közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok, valamint diákjaik körében. Tágabb célom annak feltárása volt, hogy az általam megkérdezett pedagóguscsoportok mit értenek eredményes munkavégzésen, milyen feladatokat tűznek ki maguk elé oktató-nevelő munkájuk során, illetve miben látják ezek akadályát.

A pedagógusok válaszai megdöbbentőek voltak: szinte egybehangzóan a tanulókat, motiválatlanságukat, valamint a szülői érdektelenséget, és ide kötődően a diákok szociális közegét okolták saját kudarcai-

kért, meghíúsult hosszabb és rövidebb távú pedagógiai céljaikért. Feleleteikre alapozva tanulóktól tudakoltam többek között motivátságról, felkészülési hajlandóságuk lehetséges összefüggéseiről, arról, milyen okok állhatnak a mögött, ha nem szívesen látogatnak egy adott órát, netán magát az iskolát. Mivel az általam megkeresett szakképző intézményben a tanulók közül többen „újrakezdők”, így korábbi iskolaelhagyásuk okáról is szó esett.

Bár a szakirodalmak gyakorta foglalkoznak a végzettség nélküli iskolaelhagyás témakörével, kiemelt helyen kezelve a „kedvezőtlen tanulói közérzetet”, illetve a „pályaorientációs”, valamint „magánéleti okokat” (Liskó, 2003; Mártonfi, 2008), ezek a munkák e problémák mélyebb hátterét, a tanulóknak lezajló folyamatokat csak vázlatosan érintik. Ahhoz, hogy megértsük, e kategóriák mögött mi rejlik, érdemes személyes történeteken keresztül közelebb hoznunk magunkhoz azokat. Az ezen írásban bemutatott három interjú – mely a fent említett három tanulóval készült – egy kvalitatív mérésorozat anyaga, mely mérésorozat egy lefolytatott kvan-

titatív kutatási fázis kiegészítéseként, azt árnyalandó, valósult meg.

Alább tehát tanulóitörténetek segítségével járjuk körül a következő kérdéseket: Mi történik akkor, ha a tanulót bántalmazták az iskolában és a szülőitől támasz helyett büntetést kap? Elképzelhető-e, hogy egy tanuló számára az iskola kitörési lehetőség még akkor is, ha ott abúzus éri? Létezhetnek-e helyzetek, amelyekben nincs más megoldás, mint az iskola elhagyása, akár alacsonyabb szintű képzésbe való bekapcsolódás érdekében is? S végül: melyek lehetnek azon tényezők, amelyeket a kvantitatív kutatások besorolnak a „kedvezőtlen tanulóitörténet”, vagy éppen a „társakkal és pedagógusokkal való kedvezőtlen kapcsolat” tárgykörébe?

A nyilatkozó fiatalok nyitottsága, őszintesége meglepett, hiszen soha nem találkoztunk korábban. (Az eredeti neveket természetesen megváltoztattam.)

ANIKÓ TÖRTÉNETE

Anikóval való találkozásom „a véletlennek köszönhető”, bár lehetséges, hogy véletlennek nincsenek. Egy pedagógussal történő beszélgetésem során merült fel a neve, kiemelkedő pedagógusi sikertörténetként. Tanára annyit mondott róla, hogy kimaradt az iskolából „kedvezőtlen közérzete” okán, továbbá, hogy a szülei tiltották neki, hogy iskolába járjon, ám ő mégis visszatért. A lány felajánlotta, hogy szívesen elmondja történetét.

A következőkben Anikó szavainak viszonylag hosszú, szó szerinti idézésével tudom érzékletesebbé tenni a számtalan kérdést felvető esetet:

„Nem kertelek, nem titkolok semmit, na. Van egy fiú, aki zaklatott. Először nem indult ilyen, hogy is mondjam, köcsögségnek, bocsánat, nem indult ennek, és a végén elkezdett erőszakos lenni. Hát én nem gondoltam volna, hogy ilyen lesz, és én egy nap úgy mentem haza, hogy kiszívtam az arcomat. Ezt elmondom őszintén. Kiszívtam az arcomat és hazamentem. Mondtam, hogy ez akaratom ellenére történt, de viszont hibás voltam én is, mert elmentem vele, de nem kellett volna, mert azelőtt nem volt ilyen. Elmentem, és ez megtörtént, és otthon fel voltak háborodva, és akkor hazamentem, és megvolt minden. Én nagyon-nagyon szégyelltem magamat, hogy úristen, én nem vagyok ilyen, nem szoktam magam hagyni satöbbi. És sajnáltak meg mit tudom én, annak ellenére, hogy nem vagyunk jóba’ a drága édesanyammal, már nem is tudom, hogy hány éve és hát utána bejöttek, és hát adtak a gyerekek. Hát nem akarták megverni, meg satöbbi, csak megfenyegették, hogy miért nem hagy békén, hagyjon békén meg satöbbi, de ő nem értett belőle... Végül nem engedett el. Nem engedett haza addig a gyerek, míg nem adtam neki csókot. Mondom, nem. És a végén megvolt, mert így engedett haza. Jó – mondták –, hogy miért nem adtad magad hamarabb! De nem történt semmi, nem erőszakolt meg, nem volt semmi, nem kell rosszra gondolni. És akkor is hazamentem, és hát tudtak erről is, meg hát volt egy videó, amin látszott, hogy ölelget engem, meg puszilgat. És hát ők ezt meglátták, ezt a videót, és azt mondták, hogy én hazudtam nekik, mert hát nem úgy tűnt fel a videón, mintha tiltakoznék meg ilyenek. És erre mondtam, hogy nem magyarázom el nektek, mert nem értitek, és nem mutattam be nekik a gyereket, mert

nem akartam tőle semmit. Mondták, hogy ha bemutattam volna, vagy mondtam volna, hogy van hozzá valami közöm, akkor talán még meg is engedték volna, hogy találkozzunk.

Én meg mondtam, hogy nem, mert alapból nem akartam tőle semmit és nekik ezért esett le úgy, hogy én hazudtam, és akkor ők el akartak tiltani engem az iskolából, hogy akkor nem engednek, mert akkor lehet, hogy nem fogok bejárni órákra, meg többet fogok hiányozni, meg rosszabb is lehet, és mondtam, hogy azért nem fogok kiiratkozni az iskolából, merthogy ilyen köcsög gyerek van az iskolában, ilyenek vannak. Mondták, hogy nem, mert hogy ez nem csak úgy megy. A végén ki tudja, hogy megyek haza, meg mit tudom én. Én meg mondtam, hogy ha agyonütnek is, jövök iskolába. Volt, hogy kiszöktem, és úgy jöttem iskolába. Mondtam, hogy én nem fogom otthagyni. Ők sincsenek úgy túlfejlesztve, hiszen a nevelőapámnak, mivel nekem nevelőapám van, neki csak tíz osztálya van meg, a drága édesanyámnak meg csak nyolc. És én mondtam, hogy nem fogok úgy lenni, mint ők. Nem is tudom, hogy tudják ezt, hogy hát neki nincsen munkája, az édesanyámnak, a nevelőapám meg hát a Bosch-ba jár dolgozni. Mondtam, hogy én ezt nem szeretném. Nekem kell egy szakma, egy érettségi, hogy tudjak valamit kezdeni az életemmel. És én nem fogom hagyni, hogy ők ezt megakadályozzák. Ők mondták, hogy nem, ők nem hagyják. Jó, megértem, hogyha féltenek, de akkor sem. Én tanulni akarok.”

Anikóval készített interjúm alapján nyilvánvalóvá vált, hogy a lány az iskolai zaklatás problémáját eleinte megpróbálta megbeszélni szüleivel – ők azonban a helyzetet először fenyegetéssel, majd a lányuk eltűnésével igyekeztek „kezelni”. Ebben

a reakcióban érezhető a tudatlanság és a tehetetlenség. Az is kitűnik, hogy – ahogy az szinte „természetes” – igyekeznek elbagatellizálni, párkapcsolatként beállítani azt, hogy „hagyja magát” – „hiszen látható a videón is” (amit a fiú szándékosan, a lány kompromittálása céljából készített). A felvétel léte egyértelmű bizonyíték lehetett volna a szülők számára arra vonatkozóan, hogy Anikó áldozat, mégis a bűnösségének alátámasztását látták benne, és hazugsággal vádolták. A lány válaszreakciója, „problémamegoldása” ennél fogva kimerül annyiban, hogy ezentúl lopva jár iskolába, a zaklatást „szükséges rosszként” megtűrri, miközben büntudatot érez, hogy vele ezt meg lehet tenni – míg a pedagógusok szerepe mindössze annyi, hogy a lánynak segítenek elfedni az igazságot, és a szülők előli titkolózásban partnerek. (Később egy pedagógus elmondta, hogy sikerült „kompromisszumra” jutni a szülőkkel: amikor vége a tanításnak, rendszeresen felhívják őket telefonon, így tudni fogják, hogy a lány mikor indul haza.)

Természetesen az iskolai zaklatás problémáját mindez nem oldja meg. A zaklatásról – az esetet súlyosbítandó – videó is készült, melyet feltehetően többen láttak az intézményből, illetve az internet adta lehetőségek okán akár bárhol a világban, és ezért a lány büntudata sem oldódik. Mindezek miatt nem áldozatként, hanem renitens fiatalként azonosítja magát, mely szerepében az intézményes oktatásban való részvétel (16 éves korától kezdve) a lázadás eszköze. Ahogy a zaklatás megtűrése is.

E történetet az intézményben dolgozó kolléganő pozitív példaként említette, noha a konfliktusok nem megoldódtak, csupán elkendőződtek. Igaz, hivatalosan „minden rendben”, hisz egy kedvezőtlen közérzettel küzdő lány, bár átmenetileg ki-maradt, mert „szót akart fogadni” a szereteteinek, aztán mégis „meggondolta magát”,

és néhány hét gondolkodás után visszatért. Ugyanakkor, míg otthon volt (lemorzsolódottnak tekintve, ahogyan több szakközépiskolást is) ő is belső konfliktust élt át (mellyel úgymond eredményesen megküzdött), mikor saját felelősségéről gondolkodott. A következők foglalkoztatták: kiért/kinek tartozik felelősséggel? Önmagának? Szüleinek? Az iskolának? E kérdésekre nem tudta – és nem is könnyű minden esetben – megadni a választ, de – saját bevallása szerint – igyekezett az általa vélt „maximumot kihozni” az adott helyzetéből. Ezen az önmaga, saját jövője iránt érzett felelősséget és a visszatérést értette.

Beszélgetésünk végén rákérdeztem, mik a tervei a jövőre nézve, mire ő így felelt: *„Végül is mindegy. Miskolcon szerettem volna, vagy Pesten. Mindegy, hogy milyen egyetem vagy felső iskola, csak meglegyen.”*

A lányban egyelőre nem jelenik meg konkrét elhivatottság egy adott pálya iránt, így tanulási motivációs bázisa sem lehet ez, nincs konkrét jövőképe.

Ha ő most egy kvantitatív mérés alanya lenne, lehet, hogy az ő felelete is erősítené az összefüggést a kimaradási hajlandóság és a jövőkép-nélküliség közt. E képet azonban az egyéni történetek lényegesen tisztábbá és átláthatóbbá teszik, mint a számok és összefüggések. Ő nem egy klaszszikus értelemben vett veszélyeztetett fiatal, hanem olyasvalaki, aki konfliktushelyzetbe került, segítséget nem kapott, de tanulási motiváltsága segíti, hogy túllendüljön e helyzeteken. Magáért a tanulás élményéért tanul, azt egyfajta lázadásként, kiemelkedési esélyként tekintve. Ami ijesztő: a zaklatást elviselendő kellemetlenségként, „szükséges rosszként” éli meg, mely csupán egy a sok akadály közül a jobb jövőhöz vezető úton.

KRISZTINA TÖRTÉNETE

Animóval való beszélgetésemet követően egy másik, érettségi utáni szakképzésre más intézménybe jelentkezett, majd az alacsonyabb szintű képzés ellenére „anyaiskolájába” mégis visszatért lányt is meginterjúvoltam. Ő is szívesen felelt a kérdéseimre.

Kértem, mondja el, mi motiválta őt, hogy az érettségit követően egy másik intézménybe jelentkezzen, majd miért tért mégis vissza. A következőkkel indokolta döntését:

„Mert eddig nem ismertem az iskolát, sem a tanárokat, sem egy diákot sem, és nem is voltak annyira befogadóak velem, mert ez egy olyan iskola volt, hogy hát a hírneve volt a fontos, és aki nem oda járt, azt úgy kikülönítették. Volt olyan tanár, aki azt mondta, hogy én egy idegenlégiós vagyok, meg ilyeneket mondtak, és ezért is, meg igen, a tanárok hozzáállása sokkal másabb volt, meg a tanár-diák kapcsolat sem olyan volt, mint itt, a régi iskolában és ezért is jöttem vissza.”

Az intézményt korábban a magasabb szintű képzésben való részvétel, a hasznosabbnak érzett ismeretek megszerzése érdekében hagyta el, mégis úgy érezte, a kedvező légkör, a társak és pedagógusok pozitívabb hozzáállása, segítőkészsége lényegesebb kritérium az előbbieknél:

„Csak abban az iskolában volt lehetőségem rendezvényszervezőre menni, és aztán végül is megoldottam, hogy vissza tudjak jönni egy olyan képzésbe, ahol két évig tanulják, viszont itt az előző évben azt tanulták, amiből én érettségiztem, és nappali érettségim van, így tudtam hozzájuk csatlakozni.... Ott nem foglalkoztak a diákkal, hogy a diáknak saját

magáncsoportok vannak, csak, hogy a diák az órán megjelenjen, szóról szóra visszaadja az anyagot, illetve semmilyen személyes kontaktum nem volt közöttük, mint itt. Itt megkérdezzük, hogy hogy vagy, vagy mi az oka annak, hogy nem jársz iskolába, vagy hogy éppen nem tudsz úgy teljesíteni, ahogy kellene, és erre odafigyelnek és segítenek, ott viszont nem... Hát, a tanárok is biztattak, és ha irtam egy gyengébb dolgozatot, akkor motiváltak, és nem az, hogy szóról szóra vissza kell mondani, hanem tényleg itt elég a lényeg, amiből tényleg hasznom is lesz, és ezáltal tényleg jobb jegyet is kaptam, nem csak a hármast meg a kettést, és ez is motivált arra, hogy tényleg csak a lényegre tanuljam meg, meg tényleg tanuljak. És ez által sikerült az érettségi is, és sokkal jobban tudtam teljesíteni, hogy tényleg nem bemagoltam, hanem értettem is, amit tanultam. És így tényleg sokkal szívesebben is tanultam meg, és a tanárok is segítettek.”

Krisztina egyértelműen a tanári felelősséget, segítségnyújtást jelöli meg azon kritériumként, amely visszavonzotta őt ismét régi iskolájába, illetve a tanároktól jövő motiváció erejét, esetleg a tanárok törekvését a közösség összetartására lényegesebbnek ítéli, mint a „tudásátadás” világképéhez tartozó elvárásokat. Kvantitatív kutatásom eredményei közt megjelent, hogy gyakori jelenség, hogy a diák nem jár be az órára, ha pedig igen, abban „nincs köszönet”, mert általa megjelenik a „szemtelen hangnem a tanárokkal szemben”. Ennek hátterére a következőként világít rá a diáklány:

„Nekem nem voltak ilyen tanárain. Az osztálytársaimnak voltak olyan tanárai, akiknek az órára nem szívesen jártak be, ami szerintem a tanárok hozzáállásából is,

illetve a diákok hozzáállásából is fakad. A diákok nagyon lusták, és nehezen motiválhatóak arra, hogy tanuljanak, és ha már egy olyan negatívumot kapnak a tanártól, akkor kevésbé tanulnak, sőt akkor más óráról is elmennek, vagy már nem járnak az órára, vagy már csak azért sem tanulnak. A másik iskolában viszont volt nekem is olyan tanár, akinek az órára nem szívesen jártam be, mert tudtam, hogy teljesen más képp tekint rám, mint a többi osztálytársamra, aki ott érettségizett, meg oda járt több éven keresztül, illetve hát nem szépen fogalmazok, flegma volt, meg beszélogatott nekem is meg több osztálytársamnak is. Hogyha tovább odajártam volna, biztos, hogy nem bírtam volna ki, hogy ne szóljak neki vissza, mert... huhh...”

Krisztina egyértelműen rámutat, hogy olykor a fiatalokban megfogalmazódik: a tisztelet önmagában nem a státusznak jár – azt ki kell érdemelni. Annak ellenére, hogy a tanárok egyértelműen kizárólag a tanulókat okolják amiatt, hogy velük szemben „tiszteletlenek”.

KRISTÓF TÖRTÉNETE

Végezetül jöjjön egy tizedik évfolyamos fiú, Kristóf esete, aki szintén a kedvezőtlen tantermi légkör, a kirekesztés elől menekült másik iskolába. Kristóf vallomása, mely az inkluzív nevelés sikertelenségére hívja fel a figyelmet, így hangzott: „A ...-ban [itt az iskola neve hangzott el] sokkal rosszabbak voltak a tanárok. Hogy mondtam... , sokkal másképp tanítottak bizonyos dolgokat. Itt jobban elmagyarázzák.”

Először tehát egyértelműen a tanári kommunikáció optimalizációját jelölte meg pozitívumként, majd mikor beszél-

getés közben oldódott, kifejtette, miért is érezte rosszul magát korábbi intézményében: *„Balhék voltak velem. Kivételeztek velem az osztályban. Az egész osztályban egyedül voltam cigány. Velem kivételeztek mindig is. Volt egy tanárom. Nem tudom, hogy ott van-e még. Ő elmondta, hogy utálja a cigányokat.”* A kirekesztő, gyűlölködő légkört, melyet a pedagógus is fenntartott, a tanuló nehezen tolerálta, emiatt döntött az intézmény elhagyása mellett, mely döntését a következő módon racionalizálta: *„Hát persze. Jobb, hogy váltottam iskolát még időben. Gazdasági informatikus amúgy sem szeretnék lenni. Hegesztő szeretnék lenni.”* Bevallotta később, hogy bár tudja: a gazdasági informatikus végzettség magasabb szintű és továbbtanulásra is több lehetősége lett volna annak birtokában – neki mégis „így volt a legjobb”. Természetesen beismerte, hogy tanulmányi teljesítménye sem volt kiemelkedő, azonban ennek oka betegeskedése volt, amit a pedagógusok nem fogadtak el indoknak, Kristóf pedig társai segítségére sem számíthatott:

„Hogy jól tanultam-e? Annyira nem, mert volt 320 óra hiányzásom, de mindet igazoltam. Volt úgy, hogy műtöttek, meg ilyesmi. És volt úgy, hogy nem voltam ott a dolgozaton, és beírták az egyest. Nem lehetett pótolni, és senki nem adta oda a tanulnivalót. Senki. Nem tudtam tanulni otthon, hiába kértem a feladatokat, tanulnivalókat, senki nem adta le. Akkor visszajöttem, jött a dolgozat. Mondtam, hogy adjon egy hetet és megtanulom, de nem.”

ÖSSZEGZŐ GONDOLATOK ÉS KÖVETKEZTETÉS

A három különböző diáktörténet egyetlen közös jellemzője a rossz közérzet – az ezzel

való megküzdésben pedig a pedagógusnak (és más, a diák körül élő felnőttnek) meg kellene tanulnia segítőtvé válni. Azonban az esetek rámutatnak, hogy megküzdés, közös megoldáskeresés helyett jellemzőnek is mondható a problémák „szőnyeg alá seprése”, az áldozatok hibáztatása a felnőttek részéről. A kirekesztés vagy zaklatás áldozatainál előfordul, hogy a kiinduló krízishelyzetet „lényegtelenként” igyekeznek beállítani, egyfajta kisebb nehézségnek titulálva, amin túl kell lendülni, és meg sem fordul a fejükben, hogy szülei és pedagógusaik együttműködésével *lehetne tenni* a megoldásért. Olyan is előfordul, mint láttuk, hogy a felnőttek kivonulnak a tanulók életének kríziséből, és olyan is, hogy további akadályokat gördítenek eléjük. A beilleszkedés egy új közegbe nehéz, ám adódhatnak olyan helyzetek (ilyen például Krisztina esete), ahol nem csupán a tanuló csoport, hanem a pedagógus is akadályt állít az újonnan érkező elé, ahogyan előfordul, hogy egy „többségi osztályban” a roma tanulóra várnak hasonló élmények, mint Kristóf történetében. Krisztina és Kristóf történetének közös vonása, hogy mindketto „megsegítette” a kimaradás és átjelentkezés döntését, míg az iskolai zaklatásba és szülői ellenállásba ütköző Anikó helyzete eltér a másik két szituációtól, hiszen – ha nem is teljes mértékben felkészülten és a helyzetet nem is kifogástalanul kezelve, de – pedagógusai melléálltak.

Bár a szakirodalmak rendszerint kihangsúlyozzák a tanári kedveltség kulcs szerepét (Füzi, 2007, 2012; Füzi és Suplicz, 2007, Szabó, 1999), nyilvánvaló, hogy a diákok körében a tanárral való kedvező kapcsolat mellett elengedhetetlen a társakkal való jó viszony, melyről köztudottnak is mondható, hogy a kedvező tanulói közérzet alapja, és mint ilyen az iskolai erőszak elleni küzdelem kulcseleme – hisz a romló közérzet bármikor agresszióhoz vezethet

(Földes és Lannert, 2010; Paksi, 2009).

A tanár szerepe tehát a közösségépítésben is kulcsfontosságú lehetne, ám amint arra rávilágítottak a fiatalok, sok esetben a pedagógus is részese a kirekesztésnek, legyen ennek indoka akár az, hogy a diák nem az adott intézményben szerezte az érettségijét, mint ahol azt követően szakmát szerezne (Krisztina), vagy éppen az, hogy a diák egy kisebbséghez tartozik (Kristóf). Megjegyzendő: Kristóf esetében eljutottak hozzám utólagos negatív pedagógusi interpretációk is, melyek szerint a fiú „származását használja védőpajzsként”.

Következtetésünk igen egyszerű: a lemorzsolódás okai sokszor *egyéni*ek. Bár jó, ha próbálunk kategóriák mentén is gondolkodni ez ügyben, hisz a segítséget célirányos kutatással tudjuk csak megalapozni, mégis elengedhetetlen az *egyes esetek, egyéni indokok* megismerése és megértése ahhoz, hogy a segítségnyújtás személyre szabott legyen, s így nagyobb biztonsággal realizálódhasson.

Az írás az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

IRODALOM

- Földes Petra és Lannert Judit: Erőszak az iskolában – Romló közérzet: ok vagy következmény? *Esély*, **21.** 3. sz., 48–66.
- Füzi Beatrix (2007): A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője. Egy kísérlet tanulságai. *Pedagógusképzés*, **17.** 3. sz., 9–30.
- Füzi Beatrix (2012): A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógia attitűdök, a tanár–diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. Doktori (PhD) disszertáció, Budapest.
- Füzi Beatrix és Suplicz Sándor (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos kompetenciák. *Alkalmazott pszichológia*, **9.** 3–4. sz., 24–45.
- Liskó Ilona (2003): *Kudarcok középfokú iskolákban* (Kutatás közben sorozat; No. 250). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mártonfi György (2008): Nemzetközi összehasonlítás. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás* (Kutatás közben sorozat; No. 283). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 134–164.
- Szabó Éva (1999): A „kedves”, az „okos” és a „gonosz”, avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képeinek jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, **1.** 1. sz., 31–41.

