

DORNAI ERIKA

ELTE, Társadalomtudományi Kar, Társadalmi Kapcsolatok Intézete

FŐBB TANÁRI HATALOMGYAKORLÁSI STÍLUSOK HAGYOMÁNYOS NEVELÉSI ELVEKET KÉPVISELŐ ISKOLÁKBAN¹

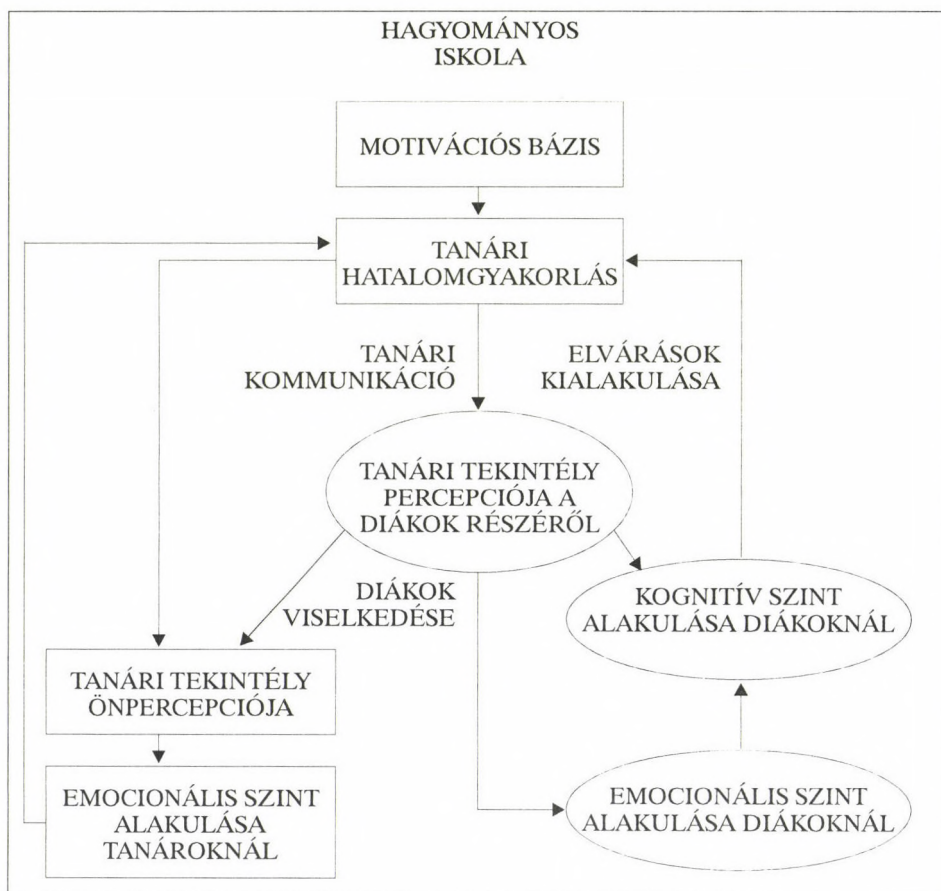
A vizsgálat célja

A társadalmat át- meg átszövik a hatalmi hálózatok. A szociális hatalom működésének jellegzetes színterei a munkahely, az iskola, a család. Ha a szociális hatalom jelenségkörét az osztálytermi viszonyok között vizsgáljuk, itt a fő kérdést nem a tanárok hatalomba jutásának lehetősége jelenti, hiszen pozíciójuk számos erőforrás használatát legitimmé teszi számukra. A probléma inkább az, hogyan éljen hatalmával a tanár, elutasítsa azt, vagy gyakorolja, valamint ha gyakorlása mellett dönt, azt milyen formában tegye? Erre a dilemmára számos, egymásnak ellentmondó válasz született. A reformpedagógiák a hatalom elutasítását képviselik, az újabb empirikus vizsgálatokban azonban fény derült arra, hogy a tanári hatalom vállalása, gyakorlása számos pozitív következménnyel jár mind a diákok, mind a tanárok szempontjából. Újabb vizsgálatunk ennek a kérdésnek árnyaltabb megválaszolását tűzte ki céljává.

A vizsgálat megtervezésében a szociális hatalom rendszer-szemléletű megközelítésére támaszkodtunk. E modell szerint a tanár-diák kapcsolat különböző szinteken megközelíthető rendszerekbe ágyazódik, és valamennyi szint belejátszik a hatalom következményeinek alakulásába. A szervezeti szinttel kapcsolatban – a hazai viszonyokat alapul véve – a vizsgálat szempontjából olyan iskolák mellett döntöttünk, amelyek a hagyományos nevelési elveket képviselik. Ez jelenleg hazánkban az általános gyakorlat. A reformpedagógiák, bár egyre több helyen megjelennek, mégis a hazai nevelési intézményeknek csak kisebb részét érintik. A szociális hatalom rendszer-szemléletű modellje második fő szempontként az interperszonális szintet emeli ki, mivel a hatalomgyakorlás jellegét az interakciókban résztvevő felek megnyilvánulásai döntő módon befolyásolják. A modell a személyes szint fontosságára is felhívja a figyelmet, amely érthető, hiszen ugyanaz a nevelési eljárás az egyes tanárok különböző személyes jellemzői nyomán más-más egyéni színezettel jelenik meg, és megha-

¹ A tanulmány a T 034445 nyilvántartási számú OTKA kutatási pályázat támogatásával készült.

tározza az adott tanár hatalomgyakorlásának módját, saját tekintélyéhez való viszonyát, valamint különböző következményekhez vezet. Mindezek alapján a tantermi viszonyok között megjelenő hatalom és tekintély összetett hatásmechanizmusát az 1. ábra mutatja be.



1. ábra. A tanári hatalomgyakorlás hatásmechanizmusa

Kérdésfeltevések – hipotézisek

A vizsgálat célját jelentő kérdések megválaszolásához több lépésben igyekeztünk eljutni. A továbbiakban ezeket a részkérdéseket, és a szakirodalom, valamint korábbi kutatási tapasztalataink alapján megfogalmazott hipotéziseinket tekintjük át.

Első részkérdésünk a hatalomgyakorlásra vonatkozik. A hagyományos tantermi viszonyok között milyen fő hatalomgyakorlási formák különíthetők el (1. kérdés)? A korábbi kutatási tapasztalatok fényében több felosztással is találkozhatunk.

McClelland (1975) a hatalmi motiváció és a szervezeti viselkedés megfigyelhető kapcsolata alapján két fő vezetési stílust különböztetett meg: a szervezeti vezetőt, aki elsősorban a szervezet céljainak minél hatékonyabb megvalósítását képviseli, és a személyes hatalmát hangsúlyozó vezetőt. Kearney és munkatársai (1988) a tanári hatalomgyakorlási stratégiákat elemezve szintén két eltérő stílust ismertek fel: a proszociális – azaz a főként személyes erőforrásokra építő –, és a szerepindukálta – azaz a pozíció adta lehetőségekre hagyatkozó – stílust. Mindezek alapján a jelen vizsgálatban is legalább két fő, eltérő kapcsolatokkal jellemezhető hatalomgyakorlási forma megjelenését várjuk.

A személyes szint feltárásának fontosságát szem előtt tartva, a vizsgálatban részt vevő valamennyi tanár esetében arra is figyelmet fordítottunk, hogy a hatalomgyakorlás háttérében milyen motivációs bázis húzódik meg, és ez milyen befolyást gyakorol a hatalomgyakorlás formáira (2. kérdés). Kalma, Visser, Peeters (1993) vizsgálataik alapján a dominancia-motívum két egymástól eltérő típusára hívták fel a figyelmet, és ebből adódóan két eltérő hatalomgyakorlási módot írtak le: az agresszív dominanciára, illetve a szociális dominanciára épülő vezetést. A második kérdésünkkel kapcsolatban ennek alapján azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy az agresszív dominancia iránti igény a szerepindukálta stílus megjelenésének kedvez, és erősíti a tanár egoisztikus tendenciáit, és ezáltal kedvezőtlenebb következményekkel jár.

A feltárolt hatalomgyakorlási formák eredményességének jellemzéséhez a szakirodalom alapján a szocio-emocionális, illetve kognitív szférára gyakorolt hatások alapján érdemes közelíteni. A 3. kérdésünk tehát arra vonatkozott, hogy a különböző hatalomgyakorlási formák milyen kapcsolatot mutatnak a diákok kognitív, és szocio-emocionális teljesítményével? Ezzel kapcsolatban a „Hatalom a tanteremben” elnevezésű amerikai vizsgálatsorozat eredményei alapján (Richmond, McCroskey, 1992) azt várhatjuk, hogy a proszociális stílus jár együtt jobb eredményekkel, míg a szerepindukálta stílus, illetve az ezt képviselő legitim és büntető hatalom használata negatív kapcsolatot mutat a kognitív és szocio-emocionális szintet jellemző változókkal.

A tanári hatalomgyakorlási mód a diákok előtt a tekintély észlelésében jelenik meg, és megbecsülésben, tiszteletben, vagy éppen félelemben fejeződik ki, továbbá meghatározza az együttműködéssel kapcsolatos tendenciákat, melyek az engedelmesség-ellenszegülés dimenzió mentén jelentkezhetnek. A következő fontos kérdésünk tehát már a tekintélyt érinti. Milyen hatalomgyakorlási formák biztosítják leginkább a tekintély megjelenését (4. kérdés)? A tekintélynek is különböző formáit különböztethetjük meg: főként a pozícióból fakadó deontikus tekintélyt, és a tekintély személyes forrásokra épülő formáját, az episztemikus tekintélyt (Bochenski, 1974). Hipotézisünk szerint a személyes forrásokat nagyobb arányban képviselő proszociális stílus a tekintély személyes formájával mutat kapcsolatot.

A hatalomgyakorláshoz hasonlóan fontos feltárnunk, hogy a tekintély milyen kapcsolatban áll a kognitív és emocionális szintet jellemző diák beszámolókkal (5. kérdés)? Eshel és Kurman (1990) általános iskolákban vizsgálta az iskola és a tanárok te-

kintélyi renddel kapcsolatos felfogásának kapcsolatát és következményeit. Azoknak az osztályoknak a teljesítménye bizonyult nagyobbak, ahol a tanár tekintéllyel kapcsolatos felfogása illeszkedett az iskola által képviselt nevelési koncepcióhoz. Hagyományos nevelésre építő iskolákban ez a nagyobb tanári dominancia képviselését jelentette. A tekintély-kongruencia hipotézis értelmében tehát azt várhatjuk, hogy azoknál a tanároknál jelennek meg pozitívabb kognitív és emocionális válaszok, akiket tekintélyesebbnek észlelnek a diákok.

A vizsgálat menete, résztvevői

A tanári hatalomgyakorlást korábbi kutatási tapasztalatainknak megfelelően a tanári kommunikáció elemzése alapján kívántuk megközelíteni, ezért a megfigyelt tanórák hanganyagát rögzítettük. Ezek között különböző közismereti tárgyak szerepeltek. Olyan szokványos menetű tanórák rögzítésére törekedtünk, ahol jól megfigyelhető a tanár-diák kommunikáció megszokott menete.

Vizsgálatunk két fő részből állt. Az első részben a tanórák felvételére, majd az ezt követő 5-10 percben a tanárok, illetve a diákok számára készített kérdőívek felvételére került sor. Mivel a tanári hatalomgyakorlást az órán elhangzó verbális megnyilatkozások elemzése mentén jellemeztük, az erre épülő tekintélyt, valamint a kognitív és emocionális szint alakulását is az adott tanórai helyzet keretében kívántuk feltárni. Ezért olyan kérdőívet állítottunk össze mind a tanárok, mind a diákok részére, amely gyorsan kitölthető, mégis megbízható mérésre ad lehetőséget. Vizsgálataink második része a tanárokat érintette, és a tekintélyfelfogásuk pontosabb megértésére szolgáló kérdőív, valamint a hatalomgyakorlás hátterének feltárására szolgáló Cattell-féle személyiség-kérdőív felvételét foglalta magában.

Kutatásainkat az ország különböző pontjain elhelyezkedő, hagyományos nevelési elveket képviselő általános- és középiskolákban végeztük, 27 tanórát budapesti, 26 tanórát vidéki iskolákban rögzítettünk. Ez utóbbiak közül 17-et nagyobb városban (Szeged, Szolnok, Cegléd, Tatabánya, Hatvan, Zalaegerszeg), 9-et kisvárosban vagy kisebb községben elhelyezkedő iskolákban (Tura, Kálló, Vértesacska, Érd) vettünk fel. A vizsgálatban 53 tanár, és 1147 diák vett részt, a tanárok közül 40 nő, és 13 férfi; amely utóbbi jól reprezentálja a nemek megoszlását a tanári pályán.

A vizsgálatban alkalmazott módszerek

A hatalomgyakorlás stílusának vizsgálata a tanári kommunikáció alapján

A tanári hatalomgyakorlást a tanári kommunikáció mentén jellemeztük. Ehhez a korábbi vizsgálatainkban bevezetett és kipróbált módszert alkalmaztuk, mely alkalmas a tanári kommunikáció erőforrások mentén történő elemzésére. Minden vizsgált

osztálynál egy tanórát rögzítettünk audiofelvételen, így lehetővé vált minden tanár esetében egy kb. 40 perces (összesen az 53 tanárnál kb. 2120 perces) anyag utólagos elemzése a Viselkedést Formáló Technikák módosított kategóriarendszerével.²

A tanári verbális kommunikáció tartalomelemzése során feltáruló különböző üzenettípusokkal kapcsolatban kétféle csoportosítást hajtottunk végre. Egyrészt ezeket Kearney és munkatársai (1988) nyomán proszociális és szerepindukálta típusokba soroltuk, másrészt meghatároztuk a jutalmazó, büntető, referens, legitim és szakértői hatalmat közvetítő üzeneteket.³

Whyte és Lippitt (1960) klasszikus kísérlete nyomán a felvett anyagokat másodlagosan is elemeztük. Az előbb említett kategóriákon kívül minden megnyilvánulásnál jelöltük, hogy szerepel-e benne az egyes szám első személy, illetve többes szám első személy említése, akár névmások, akár ige- vagy főnévragozás formájában. Ennek alapján jellemeztük az *énközpontú stílust*, illetve a *közösségorientált stílust*. Ezt az elemzést azért is fontosnak tartottuk, mivel több elméletalkotó (pl. McClelland, 1975; Bábosik, 1997) a hatalomgyakorlásban az egoisztikus orientáció megjelenését veszélyesnek tartja. Ez ugyanis arra utal, hogy a hatalom ebben az esetben már nem a közösség sikerét szolgáló, hanem öncélú eszköz.

Az elemzésünkben szereplő főbb hatalomgyakorlási típusok egymáshoz viszonyított előfordulási arányának jellemzésére két újabb változót is képeztünk. Az első fő stílust jellemző változónk (Stílus1) a proszociális (Proszoc) és szerepindukálta (Szerep) stílus egymáshoz viszonyított dominanciáját fejezi ki:

$$\text{Stílus1} = \text{Proszoc} - \text{Szerep} / \text{Proszoc} + \text{Szerep}$$

Változóinknak ezzel a transzformációjával olyan mutatóhoz jutottunk, melynek – 1 körüli értékei a szerepindukálta stílus túlsúlyát, +1 körüli értékei a proszociális stílus dominanciáját jelzik. A nulla körüli értékek az egyensúly kifejezői. Hasonló eljárással alakítottuk ki a Stílus2 változót, amely a közösségorientált (Közösség) és az énközpontú (Selfish) stílus egymáshoz viszonyított szerepét fejezi ki:

$$\text{Stílus2} = \text{Közösség} - \text{Selfish} / \text{Közösség} + \text{Selfish}$$

Ebben az esetben a – 1 körüli értékek az énközpontú stílus túlsúlyát, +1 körüli értékei a közösségorientált stílus dominanciáját jelzik. A nulla körüli értékek itt is az egyensúly kifejezői.

² A tanári hatalmi kommunikáció elemzésére alkalmazott módszerünk részletes leírása a Pszichológia folyóirat egy korábbi számában olvasható: Dornai (2001).

³ Annak érdekében, hogy a különböző tanárok esetén összevethető mérőszámokhoz jussunk, az egyes kategóriákba eső üzenetek számát osztottuk az összes megnyilvánulás számával, és megszoroztuk százszal, így jól láthatóvá vált, hogy az adott tanár verbális kommunikációjának hány százalékát teszik ki a különböző hatalomgyakorlási formákkal jellemezhető megnyilvánulások.

Az emberek különbözőek abban a tekintetben, hogy milyen erős bennük a hatalom iránti vágy. A hatalomgyakorlás mögött meghúzódó – stílusának meghatározásában szerepet játszó – dominancia-motívumot a Cattell-féle 16 Faktoros Személyiségteszt E-faktora mentén jellemeztük.⁴ A magas pontszám agresszív, versengő embertípusra utal, míg az alacsony az engedelkeny, alárendeltségre hajló embert jellemzi. A magas pontszámúak Cattell szerint jobb vezetők, társas kapcsolatokban nagyfokú hatékonyság jellemzi őket (Cattell, 1973).

Három holland kutató, Kalma, Visser, Peeters (1993) arra hívta fel a figyelmet, hogy a személyiségtesztekkel azonosított dominancia nem tekinthető egységes vonásnak, legalább két különböző típusa különíthető el, amit ők barátságos, illetve agresszív dominanciának neveztek el. Butt és Fiske (1968) elemzése szerint a különböző személyiség-kérdőívek dominancia skálái vegyesen tartalmaznak egyik, illetve a másik típusra vonatkozó tételeket, ugyanakkor hangsúlyeltolódás is megfigyelhető köztük. A Gough által összeállított Kaliforniai Személyiség Skála (CPI – Californian Personality Inventory) a szocio-emocionális vezetési stílusra jellemző szociális dominancia leírásához áll közelebb, míg az általunk is felhasznált Cattell-féle 16 Faktoros Személyiségteszt dominancia faktora az agresszív dominancia megközelítésére alkalmasabb. Ez utóbbiban a dominanciát jellemző E-faktor 13 kérdésének tartalmi elemzése nyomán arra juthatunk, hogy közülük kilenc a dominancia agresszív típusára vonatkozik, ezért az ebben a faktorban elért összpontszám is ebbe az irányba mutat.

A motivációs háttér feltárására a kérdőívben szereplő kérdések mellett közvetett módszert is bevezettünk, projektív feladathelyzetet alakítottunk ki. Egy sematikus ábrát mutattunk be a tanároknak. Ez olyan tanár-diák konfliktusszituációt jelenített meg, amellyel a mindennapokban gyakran találkozhatnak: egy diák a becsengetést követően jóval a tanár megérkezése után lép be a tanterembe. A feladat az volt, hogy a tanár képzelje magát az adott helyzetbe, és írja le, milyen reakciót vált ki belőle ez a szituáció. A sematikus ábra bevezetése azt a célt szolgálta, hogy ezáltal is elősegítsük a tanárra jellemző általános válasz megjelenését.

Az, hogy a különböző tanárok mire asszociálnak egy olyan kép alapján, amely nem egy meghatározott gyerekkel kapcsolatos helyzetet jelenít meg, sokat elárul hatalomhoz való viszonyulásukról, a háttérben meghúzódó motívumaikról. Így a próba értékelése nyomán a dominancia motívum egy másik mérőszámához jutunk. A személyiség-kérdőívvel szemben azonban ebben az esetben nem előre kialakított válaszok, reagálási lehetőségek közül kell a tanárnak választania, hanem a leghozzáférhetőbb,

⁴ A magyar standard 460 főiskolai, valamint egyetemi hallgató részvételével készült el, akik vegyesen társadalomtudományi, természettudományi, illetve műszaki érdeklődésű hallgatók közül kerültek ki, többen közülük tanárképző főiskolákon tanultak (Karczag, 1988). Így a teszt az érettségizett, illetve felsőfokú végzettséggel rendelkező populáció esetén alkalmazható leginkább.

legjellemzőbb megoldási módjait írhatja le. Ezzel a módszerrel további célunk is volt: nem általában a hatalmi motivációt szándékoztunk feltárni, mint amit a személyiség-teszt megcélzott, hanem az adott szituációra jellemző hatalmi motivációra voltunk kíváncsiak. Azaz, hogy az adott tantermi szituációban, ahol a tanári kommunikáció alapján magát a hatalmi viselkedést is vizsgáltuk, milyen hatalmi motiváció jellemzi a tanárt, mennyire igyekszik éreztetni hatalmi helyzetét, vagy inkább enyhíti azt a normaszegés elnézésével.

A tanári tekintély operacionalizálása

A tanárokéhoz hasonló projektív feladatot a diákokkal is elvégeztettünk. A késés az iskolai normákkal ütköző viselkedés, ezért a tanár esetében különböző hatalomgyakorlási módokra szólít fel, így a tanári válaszokból jól tükröződik, hogyan viszonyulnak legitim hatalmukhoz, negligálják, vagy milyen súllyal használják fel. A diákok oldaláról szemlélve azonban ez a helyzet másról szól. A diákok számára a tanári hatalomgyakorlás a tekintélyben csapódik le. A diákok reakciói tehát arról árulkodnak, mennyire tisztelik a tanár személyét, elismerik-e hatalmát, vagy nem sokat jelent számukra. Tehát a válaszok alapján arról kaphatunk képet, kialakult-e a tanár tekintélye a diákok előtt.

A tanári tekintély további jellemzésére kilenc kérdésből álló skálát állítottunk össze, amelyben a különböző állításokkal való egyetértés mértékét 10 fokú skálán kellett jelölniük a megkérdezetteknek. Például: Ezen az órán mindig igyekszem megcsinálni, amit a tanárom mond (engedelmesség, együttműködés +). A skála tételei a tekintély meghatározásában fontos szempontokat (kompetencia, jó kapcsolat kialakítása, együttműködés megvalósulása, engedelmesség, tisztelet, megbecsülés) írják le, tehát a deontikus tekintély mellett a tekintély személyes formájának feltárása kapott hangsúlyos szerepet a skála összeállításában.

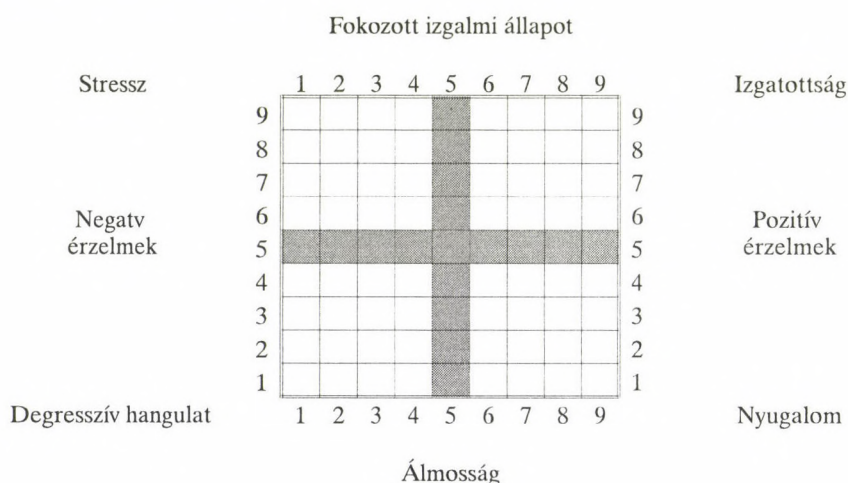
A kognitív és szocio-emocionális szféra vizsgálata

A tanári hatalomgyakorlás, illetve a tekintély vizsgálatát szolgáló módszerek áttekintése után eljutottunk a kognitív, és szocio-emocionális szférát érintő hatások vizsgálatához.

Mivel minden osztály esetében egy tanóra rögzítésére, és ezáltal részletes elemzésére nyílt lehetőségünk, ezért olyan módszert kerestünk, ami a kognitív szféra alakulását az adott szituációra vonatkozóan tárja fel. Ebből a szempontból nem teljesítmény-teszteket, vagy osztályzatokat vettünk figyelembe, hanem azt, hogy a diákok percepciója alapján milyennek tekinthető az óra kognitív hozama. Két különböző szempontból közelítettük meg ezt a kérdést. Az egyik a tanulás észlelt mennyiségére, a másik a különböző tényezők miatti tanulási veszteségre vonatkozott. Hasonló eljá-

rással Richmond és munkatársai (1987) a tanári hatalomgyakorlás és a tanulás kapcsolatát feltáró vizsgálatában is találkozhatunk. A diákoknak közvetlenül az óra végén 10 fokú skálán kellett megjelölniük az óra kognitív hozamát a két említett szempont mentén.

Mivel az érzelmi szint alakulását is egy-egy tanóra vonatkozásában igyekeztünk feltárni, ezért ezek mérésére is – sok tételből álló érzelem-skálák helyett – egy gyors, de mégis megbízható eszközt vezettünk be. A tanórán megjelenő érzelmek feltárására a Russel, Weiss, Mendelsohn (1989) által kidolgozott Érzelmi Háló kitöltését választottuk, melyben az érzelmi állapotokat jól jellemző két fő dimenzió mentén lehet jelölni a személy aktuális hangulatát, és mindehhez egyetlen jelölés szükséges, amint ez a 2. ábrán látható. Az egyik dimenzió az érzelmek minőségét (kellemetlenlőtől a kellemesig), a másik az aktivációs szintet (elálmósodástól a fokozott izgalmi állapotig) jellemzi kilencfokú skálán.



2. ábra. Az érzelmi hálózat Russel és munkatársai (1989) nyomán

Ez a módszer különösen természetes élethelyzetekben végzett vizsgálatokban terjedt el. Jól felhasználható olyan követéses vizsgálatokban, amikor napló módszerrel hosszabb időtartamon keresztül vizsgálják az emberek érzelmi állapotainak változását különböző élethelyzetekben (pl. Kiss, Dornai, Brandstätter, 2001). Alkalmazható olyan kérdések megválaszolásában is, hogy milyen érzelmet tükröz egy bizonyos arckifejezést bemutató kép, vagy milyen érzelmet vált ki egy zene. Jelen munkánkban ennek az eszköznek a felhasználásával megnéztük, hogy a diákok a vizsgált tanórán milyen érzelmi állapotba kerültek.

Az eredmények és értelmezésük⁵

A tanári hatalomgyakorlás fő formái

Az eredmények bemutatásánál szakmai kérdéseink előzőekben bemutatott sorrendjét követjük.⁶ Elemzéseinket a MiniStat teljes körű egyváltozós statisztikai programcsomag 3.2-es verziójával (Vargha, Czigler, 1999) végeztük.

Első kérdésünk arra vonatkozott, hogy milyen főbb hatalomgyakorlási formák különíthetők el a tantermi situáció keretei között. Ennek megválaszolásához megvizsgáltuk a két fő stílus-változónk kapcsolatát a többi hatalomgyakorlást jellemző változóval. Ehhez a Wilcoxon-féle lineáris korrelációs elemzést alkalmaztuk. Az 1. táblázat az így kapott eredményeket mutatja be.

1. táblázat. A két fő stílus változó kapcsolata a többi hatalomgyakorlási formával Wilcoxon-féle korrelációs mátrix

	Énkp	Közösség	Proszoc	Szerep	Kom-jut	Kombünt	Kom-ref	Kom-leg	Kom-szak	KomR
Stílus1	-0,254+	0,156			-0,308*	-0,461**	-0,398**	-0,945**	0,949**	-0,437**
Stílus2			0,205	-0,307*	0,219	-0,370**	-0,042	-0,281*	0,231*	-0,077

(Mivel a tanári kommunikációt jellemző változóink intervallum skálájúak, ezért kapcsolatukat a Wilcoxon-féle r_{pb} lineáris korrelációs együtthatóval jellemeztük, amely a szélsőséges értékekre robusztus eljárásnak tekinthető, így a kapcsolat erősségét a Pearson-féle tapasztalati korrelációs együtthatónál megbízhatóbban fejezi ki [Vargha, 2000]).

⁵ A statisztikai elemzésekben felhasznált változóink táblázatokban alkalmazott jelölése és jelentése: *A tanári hatalomgyakorlást jellemző változók:* **Proszoc:** Proszociális stílus; **Szerep:** Szerepindukált stílus; **Stílus1:** A proszociális és a szerepindukált stílus viszonyát jellemzi; **Énkp:** Énközpontú stílus; **Közösség:** Közösségorientált stílus; **Stílus2:** A közösségorientált és az énközpontú stílus viszonyát jellemzi; **Komjut:** A jutalmazó hatalom megjelenése a kommunikációban; **Kombünt:** A büntető hatalom megjelenése a kommunikációban; **Komref:** A referens hatalom megjelenése a kommunikációban; **Komleg:** A legitím hatalom megjelenése a kommunikációban; **Komszak:** A szakértői hatalom megjelenése a kommunikációban; **KomR:** A tekintélyt romboló megnyilvánulások megjelenése a kommunikációban. *A tanári hatalomgyakorlás motivációs hátterét jellemző változók:* **E-faktor:** A Cattell-féle személyiségteszt alapján számolt dominancia faktor; **Szociális dominancia:** A Cattell-féle személyiségteszt alapján számolt dominancia egyik összetevője; **Agresszív dominancia:** A Cattell-féle személyiségteszt alapján számolt dominancia fő összetevője; **Tanári projektív feladat:** A pozícióból fakadó hatalom felvállalását és hangsúlyozását kifejező mutató. *A tekintélyt jellemző változók:* **Diák tekintély-skála:** A tanári tekintély megítélése a diákok szemszögéből; **Diák projektív feladat:** A tanár személyének és az iskolai normáknak tiszteletben tartását kifejező mutató. *A kognitív és emocionális szintet jellemző változók:* **Kogtan:** Az óra kognitív hozama; **Tanvesz:** Tanulási veszteség; **Aktivációs szint:** Az érzelmek egyik fő jellemzője; **Az érzelem minősége:** Rossztól a kellemes érzésekig.

⁶ Munkánkban a szignifikáns összefüggések jelzésére a következő jelöléseket alkalmaztuk: +: $p < 0,10$; *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$.

A proszociális és szerepindukálta stílus viszonyát jellemző első hatalomgyakorlási stílus (Stílus1) szempontjából elmondható, hogy az énközpontúságot kifejező megnyilvánulásokkal tendencia szintű negatív kapcsolatot mutat, azaz a proszociális stílus dominanciájával kisebb énközpontúság jár együtt. A közösségorientáció és az énorientáltság együttes viszonyát kifejező Stílus2 változónk a szerepindukálta stratégiák alkalmazásával szignifikáns, közepes erősségű negatív együttjárást mutat, azaz ha az énorientációval szemben a közösségorientáltság kerül domináns szerepbe, akkor azt várhatjuk, hogy a szerepindukálta stratégiák nagy valószínűséggel háttérbe szorulnak.

A Stílus1 változónk a fő hatalmi források mentén jellemezhető hatalomgyakorlási formák többségével, valamint a tekintélyt romboló megnyilvánulásokkal szignifikáns negatív kapcsolatban áll, míg a szakértői hatalommal igen szoros pozitív kapcsolatot mutat. Mindezek arra utalnak, hogy a hagyományos nevelési elveket valló iskolákban tanító tanároknál a proszociális stílus dominanciája a feladatra irányultsággal, a közös cél, a tananyag átadásával jár erőteljesen együtt, míg a barátkozás, és a különböző értékelő, valamint irányító, fegyelmező megnyilvánulások háttérbe szorulnak. A proszociális stílus dominanciája esetén a tanár biztosan kézben tudja tartani az események alakulását, és kevésbé fordulnak elő nála a tekintélyt romboló megnyilvánulások, mentegetőzések, bizonytalanságok, tévedések.

A Stílus2 változónk további kapcsolatait szemügyre véve is ezekkel egybehangzó következtetésekre juthatunk. A közösségorientált megnyilvánulások túlsúlya esetén a pozíciót hangsúlyozó legitim és büntető hatalom háttérbe szorul, és ez a hatalomgyakorlási stílus is a szakértői hatalom gyakorlásával mutat szignifikáns, mérsékelt erősségű pozitív együttjárást.

A Stílus1 és a Stílus2 változóink tehát kapcsolataikat tekintve hasonló irányba mutatnak, jól kiegészítik egymást, és együtt a tanári hatalomgyakorlás jól értelmezhető jellemzését adják. (Köztük szignifikáns, mérsékelt erősségű pozitív korreláció található [$R_{pb} = 0,276^*$]).

Ezeket az eredményeket összefoglalva azt láthatjuk, hogy hipotézisünknek megfelelően két fő hatalomgyakorlási mód bontakozik ki előttünk, melyek jól illeszkednek McClelland (1975) megközelítéséhez. A szervezet érdekeit képviselő ún. „szervezeti vezető” kevésbé mutat egoiztikus tendenciákat szemben a „személyes hatalmát előtérbe helyező vezetővel”, és nagy súlyt fektet a csoportcélok megvalósítására, hogy ezáltal a vezetett csoportot sikerhez juttassa. A szervezeti vezető – a jelen megközelítés alapján – proszociális és közösségorientált stílus dominanciájával jellemezhető a Stílus1, és a Stílus2 változók mentén.

Kapcsolata az öt fő hatalmi forrás szerint jellemzett kommunikációs módokkal úgy alakul, hogy a szervezeti vezetőt a tanórai helyzetben a szakértői hatalom nagyobb arányú használata jellemzi, míg kommunikációjában a referens és jutalmazó, illetve a legitim és büntető hatalom használata háttérbe szorul. A személyes hatalmát előtérbe helyező vezetőt ezzel ellentétes irányú kapcsolatokkal írhatjuk le.

A hagyományos oktatási elveket képviselő iskolákban tehát a proszociális stílus túlsúlyával nem a referens, hanem a szakértői hatalom mutat erős szignifikáns pozitív

korrelációt. A jelen elemzésünkben a referens hatalom jellemzésében a diákokkal való jó kapcsolat kialakítását elősegítő személyes, közvetlen kommunikációs formák játszották a fő szerepet. Ezek a jellemzők feltételezhetően elsősorban a reformpedagógiák esetében játszanak kitüntetett szerepet a proszociális stílus meghatározásában. Ennek a feltételezésnek az ellenőrzése azonban már egy újabb vizsgálat irányába mutat.

A tanári hatalomgyakorlás hátterének feltárása

Második kérdésünk a tanári hatalomgyakorlás hátteréül szolgáló motivációs formák jellemzőinek feltárására irányult. Ezért a továbbiakban megvizsgáltuk, milyen kapcsolat található a tanárok dominanciára törekvésének különböző – vizsgálatunkban alkalmazott – mutatói és az általuk használt hatalomgyakorlási formák között (2. táblázat).

2. táblázat: A dominanciára törekvés kapcsolata a hatalomgyakorlással. Kendall-féle tau-b rangkorrelációs mátrix

Változó	Stílus1	Stílus2	Kom-jut	Kom-bünt	Kom-ref	Kom-leg	Kom-szak	KomR
E-faktor	-0,151	-0,158	-0,091	0,184+	0,099	0,198*	-0,123	0,129
Szociális dominancia	0,039	-0,005	-0,062	0,056	0,181+	-0,018	0,020	-0,043
Agresszív dominancia	-0,188+	-0,067	-0,053	0,145	0,062	0,250*	-0,172+	0,174+
Tanári projektív feladat	-0,191+	-0,234*	-0,040	0,028	0,015	0,205*	-0,164+	0,206*

(Mivel a dominancia különböző formáit kifejező változóink diszkrét és ordinális skálájú változók, ezért kapcsolataik jellemzéséhez a Kendall-féle tau-b monotonitási együttható kiszámítását használtuk fel, amely a legalább ordinális skálájú változók közti sztochasztikus monotonitás vizsgálatára legelterjedtebben alkalmazott szimmetrikus mérőszám [Vargha, 2000]).

A tanári projektív feladat kiértékelése során nyert mutató, a tanári hatalom, különösen a pozícióból fakadó hatalom vállalásának mértékét fejezi ki. Mennyire tartja fontosnak a tanár ennek képviselését az adott szituációban, vagy igyekszik ettől eltekinteni, és elnézi a normák áthágását. Mint a 2. táblázatban látható, ez a mutató szignifikáns, de mérsékelt szorosságú monoton növekvő kapcsolatban áll a legitim hatalom gyakorlásával, valamint a bizonytalanságra utaló, tekintélyt romboló megnyilvánulásokkal. Az előző elemzéseinkhez hasonlóan itt is azt fogalmazhatjuk meg, hogy bizonytalansága esetén a tanár nagy valószínűséggel igyekszik megragadni a pozíciója kínálta lehetőségeket. A két fő hatalomgyakorlási stílust jellemző változóval (Stílus1, Stílus2), valamint a szakértői hatalom használatával viszont monoton csökkenő kap-

csolatot mutat ez a tanári projektív feladat alapján képzett mutató. A kapcsolat szorosságát tekintve nem túl erős, valamint két esetben csak tendencia szintet ér el. Ez is arra utal, hogy a főként külső források felé orientálódó tanár nem tudja olyan sikeresen betölteni a szervezeti vezető szerepét, mint a feladatorientált (lásd a projektív mutató Stílus1-gyel, illetve Komszak-kal való monoton csökkenő kapcsolatát) és közösségre orientált (lásd a projektív mutató Stílus 2-vel való monoton csökkenő kapcsolatát) tanár. Ezeknek az összefüggéseknek, valamint a legitim hatalomgyakorlással megjelenő szignifikáns pozitív korreláció alapján arra következtethetünk, hogy ennek a mutatónak magasabb szintje a személyes hatalmat hangsúlyozó vezetéssel áll kapcsolatban.

A Cattell-féle személyiségteszttel mért dominancia motívum a legitim, valamint a büntető hatalommal mutat szignifikáns, illetve tendencia szintű mérsékelt, monoton növekvő kapcsolatot. Ez a motívum tehát a hatalomgyakorlás direkt, és inkább korlátozó formáival jár együtt. A szociális dominancia a referens hatalomgyakorlással jelez tendencia szintű, mérsékelt, monoton növekvő kapcsolatot. Ez érthető, hisz a referens hatalom gyakorlása a diákokkal való jó kapcsolat kialakítására irányul. Az agresszív dominancia esetében a legitim hatalomgyakorlással láthatunk szignifikáns, mérsékelt erősségű, monoton növekvő kapcsolatot, míg a szakértői hatalommal, és a Stílus1-gyel tendencia szintű monoton csökkenő kapcsolatot figyelhetünk meg. Az agresszív dominancia tehát hipotézisünknek megfelelően inkább a szerepindukálta stílus túlsúlyával jár együtt.

Az eddigi – a hatalomgyakorlás formáival, illetve hátterével kapcsolatos – eredményeket összevetve azt láthatjuk, hogy McClelland (1975), valamint Kalma, Visser, Peeters (1993) megközelítéséhez hasonlóan, a tanári hatalomgyakorlás esetében is két alapvető forma rajzolódik ki előttünk. Míg azonban az említett szerzők a hatalomgyakorlás hátteréül szolgáló dominancia-motívum vizsgálata során jutottak erre a felismerésre, a jelen vizsgálatban a hatalomgyakorlás kommunikáció szintjén megjelenő mintázata alapján is felfedezhettük e két alapvető forma megjelenését. Az első forma, amit a szervezeti vezetéssel állíthatunk párhuzamba, a hagyományos tantermi szituáció keretei között a jórészt feladatorientációt képviselő proszociális stílus⁷ és ezzel együtt a községerintáció túlsúlyával jellemezhető. Míg a hatalomgyakorlás másik fő formája, amely a személyes hatalmat előtérbe állító vezetéssel mutat rokonságot, a szerepindukálta és az énközpontú stílus relatív dominanciájával jellemezhető; hátterét az E-faktornál hatékonyabban jelzi a projektív feladat alapján számolt, adott szituációra irányuló dominancia törekvés.

A Cattell-féle Személyiségteszt E-faktora esetén – ami a személyiséget általánosan jellemző dominancia-törekvést tárja fel – hasonló irányú kapcsolatok figyelhetők meg, de ezek az együttjárások a büntető hatalom kivételével akkor válnak szorosab-

⁷ A Kearney és mtsai (1988) által feltárt proszociális stílus a büntető hatalom kivételével minden fő forrás szerinti hatalomgyakorlási formából tartalmaz összetevőket, az eredmények alapján azonban a jelen vizsgálatban, a tanórai szituációban ezek közül a szakértői hatalom szerepe emelkedik ki.

bá, ha ebből csak az agresszív dominanciára utaló tételeket vesszük alapul. A jelen eredmények alapján a szociális dominancia viszont nem tekinthető a szervezeti vezetés háttérének, mivel az azt jellemző mutatókkal nem mutat összefüggést; ezek helyett a referens hatalommal áll tendencia szintű, mérsékelt szorosságú monoton növekvő kapcsolatban. A hagyományos oktatás esetén viszont a referens hatalom kommunikálása nem játszik olyan lényeges szerepet a proszociális stílus, illetve a jórészt erre épülő szervezeti vezetés jellemzésében. A szervezeti vezetés háttéréről csak annyit mondhatunk, hogy együtt jár két dominancia-mutatónk, a tanári projektív feladat alapján nyert, illetve az agresszív dominancia alacsonyabb szintjével.

A különböző hatalomgyakorlási formák hatásai

A fő hatalomgyakorlási formák jellemzése után harmadik kérdésünknek megfelelően elemezhetjük, hogy az adott iskolai szituáció keretei között melyik tekinthető hatékonyabbnak. A jelen vizsgálat alapján ezzel a kérdéssel kapcsolatban sem tudunk ok-okozati kapcsolatokat feltárni. Csak a fontosabb összefüggések bemutatására vállalkozunk, amelyek azonban alapul szolgálhatnak az ok-okozati kapcsolatok vizsgálatára alkalmas kísérleti megközelítések megtervezéséhez. A továbbiakban azt vesszük számba, hogy a különböző tanári kommunikációs stílusok és a kognitív, továbbá szocio-emocionális szintet jellemző mutatók között milyen összefüggéseket fedezhetünk fel. A 3. táblázat az említett változók közti sztochasztikus monotonitás vizsgálat során nyert eredményeket mutatja be.

3. táblázat. A tanári hatalomgyakorlási stílusok és a kognitív, szocio-emocionális szintet leíró változók kapcsolatai. Kendall-féle tau-b rangkorrelációs mátrix

Változók	Aktivációs szint	Érzelem minősége	Az óra kognitív hozama	Tanulási veszteség
Komjut	0,091**	0,070**	0,015	-0,053*
Kombünt	-0,091**	-0,115**	-0,109**	0,100**
Komref	0,065**	0,047*	0,018	-0,044*
Komleg	-0,107**	-0,069**	-0,094**	0,079**
Komszak	0,063**	0,035 +	0,085**	-0,043*
Stílus	10,098**	0,073**	0,099**	-0,075**
Stílus2	0,097**	0,048*	0,055**	-0,029

A 3. táblázatban szereplő Kendall-féle tau-b monotonitási együtthatók szerint a legtöbb változónknál a kapcsolat iránya az irodalmi adatok alapján felállított hipotézisünknek megfelelően alakul, és a kapcsolat általában szignifikáns, több esetben még 1%-os szinten is.

Ha megvizsgáljuk a 3. táblázat 2–3. oszlopát, azaz az érzelmeket leíró két változó kapcsolatait, azt láthatjuk, hogy az érzelmelek minőségét és az aktivációs szintet leíró változók hasonló módon járnak együtt a tanári hatalomgyakorlást jellemző kommunikációs változókkal. A közösségorientáció, illetve proszociális stílus túlsúlya (Stílus2, Stílus1) esetén az öröm, mégpedig a fokozottabb aktivációval járó öröm nagyobb szintje jelenik meg nagyobb valószínűséggel. Hasonló összefüggést láthatunk a szakértői, a referens, és jutalmazó hatalom használatával kapcsolatban is. Ezzel szemben a büntető és a legitim hatalom használatát jellemző változókkal az érzelmet kifejező változók monoton csökkenő kapcsolatban állnak. Mivel ezt az érzelmet minőségével és az aktivációs szinttel kapcsolatban is láthatjuk, ezért a fásultság, közömbösség irányába mutató rossz érzések megjelenésére következtethetünk a legitim és büntető hatalom gyakoribb használata esetén.

A tanulási veszteség megítélése is a legitim és büntető hatalommal monoton növekvő kapcsolatban áll, gyakoribb használatukkor a diákok nagyobb valószínűséggel élnek át tanulási veszteséget, míg a jutalmazó hatalom, és a hatalomgyakorlás személyes formáinak (referens, szakértői, Stílus1) használata esetén a kapcsolat iránya megfordul a kisebb tanulási veszteség irányába.

Az óra kognitív hozama is hasonló. A proszociális, valamint közösségorientált stílus dominanciájával, valamint a szakértői hatalom gyakoribb használatával az óra kognitív hozamának megítélése is növekvő kapcsolatot mutat.

A vizsgálatunkban jelentkező összefüggések hipotézisünknek megfelelően összhangban vannak a „Hatalom az osztályteremben” elnevezésű amerikai vizsgálatsorozatban kapott eredményekkel: a proszociális stílus túlsúlya esetén a diákok az óra kognitív hozamát nagyobbra, a tanulási veszteséget kisebbre ítélik meg, továbbá érzelmi hozzáállásukat is a pozitív érzések jellemzik, szemben a szerepindukálta stílus túlsúlyával. A jelen munkában ezekhez az eredményekhez a tanári kommunikációs viselkedés egzakt megfigyelésével jutottunk, míg az amerikai vizsgálatokban a tanári hatalomgyakorlás jellemző formáit tanárok önbeszámolóit, illetve a diákok jellemzése alapján vizsgálták.

Az amerikai vizsgálatokban elsősorban a tanár hatalomgyakorlásának diák-percepciója vezetett ezeknek az összefüggéseknek a kimutatásához. Mi viszont úgy közelítettük meg a diák-percepció szerepének vizsgálatát, hogy a tanári hatalomgyakorlás különböző formáinak feltérképezése mellett bevezettük a tekintély szerepének vizsgálatát is. A tanári hatalomgyakorlás ugyanis a diákok megítélésében a tekintély különböző szintjeiben jelentkezik.

A tanári tekintély jellemzése

Negyedik kérdésünk arra vonatkozott, hogy a tanári hatalomgyakorlás különböző formái hogyan járnak együtt diákoknál a tekintély megítélésével. A tanári tekintély jellemzésére kétféle mérést alkalmaztunk. Az egyik a Diák tekintély-skála, amelyben

a deontikus tekintély feltárásán túl – amit az engedelmességre bírás, illetve a rend fenntartása írt le – a tekintély személyes meghatározóira tettünk nagyobb hangsúlyt. A másik eljárást a Diák projektív feladat jelentette, melynek kiértékelése során olyan szempontokat vettünk figyelembe, amelyek kifejezik a diákok tiszteletét a tanárok személye és az iskolai normák iránt. A két skála közti együttjárás szignifikáns, mértékét tekintve közepes, monoton növekvő kapcsolatot mutat (Kendall-féle tau-b = 0,169**, érvényes esetek száma: 1120). A 4. táblázat a különböző tanári hatalomgyakorlási formák és a diákok által megítélt tekintély kapcsolatát mutatja be.

4. táblázat. A tanári hatalomgyakorlás és tekintély kapcsolata a diákok szemszögéből. Kendall-féle tau-b rangkorrelációs mátrix (Érvényes esetek száma: 1013)

Változók	Diák tekintély-skála	Diák projektív feladat
Komjut	0,054*	-0,003
Kombünt	-0,060**	-0,072**
Komref	-0,008	0,045*
Komleg	-0,150**	-0,024
Komszak	0,114**	0,033
Stílus1	0,134**	0,038+
Stílus2	0,041+	0,093**

A 4. táblázat szerint hipotézisünk ennél a kérdésünknel is igazolódott: a Stílus1 változó, valamint a Diák tekintély-skála között szignifikáns pozitív korrelációt találtunk, azaz a személyes forrásokra épülő proszociális stílus túlsúlyával a tekintély személyes formáit kifejező Diák tekintély-skála pozitív együttjárást mutat.

A Stílus1, Stílus2, valamint mindkét tekintély-változó között szignifikáns, valamint tendencia szintű, gyenge, monoton növekvő kapcsolatot figyelhetünk meg. A proszociális, valamint a közösségorientált stílus dominanciája esetén tehát nagy valószínűséggel nagyobb tanári tekintéllyel találkozhatunk a diákok megítélésében. A fő hatalmi forrásokra alapozó kommunikációs stílusok esetén pedig azt láthatjuk, hogy a Diák tekintély-skála a legitim és büntető hatalommal szignifikáns, mérsékelt, monoton csökkenő, míg a szakértői, és jutalmazó hatalommal szignifikáns, mérsékelt, monoton növekvő kapcsolatban áll. Az előző eredményekkel összevetve azt láthatjuk, hogy a szervezeti vezetésnek a diákok nagyobb tekintélyt tulajdonítanak, szemben a személyes hatalmat előtérbe állító vezetéssel.

A diákok projektív feladata alapján képzett változónknál a fő hatalmi forrásokra épülő hatalmi formák esetén csak a büntető hatalommal látható hasonló monoton csökkenő kapcsolat, míg itt a szakértői, illetve jutalmazó hatalom helyett a referens hatalomgyakorlással találhatunk kis erősségű, de szignifikáns monoton növekvő kapcsolatot. Ez arra utal, hogy a diákok viselkedésének alakításakor a büntetés alkalmazásánál jobb eredményt érhet el a tanár a diákok személyének elfogadását, a jó kapcsolat kialakítását célzó referens hatalom kommunikálásával.

Ezekben az iskolákban a tekintély elsősorban a szervezeti vezetésre épül, melynél a hatalomgyakorlást a feladatorientáció, a proszociális stílus dominanciája, valamint a közösségorientáció jellemzi. A soron következő elemzésünkben ötödik kérdésünknek megfelelően a tekintély és a kognitív, valamint a szocio-emocionális jellemzőink kapcsolatát vizsgáljuk meg (5. táblázat).

5. táblázat. A tanári tekintély és a diákok kognitív, valamint emocionális jellemzőinek kapcsolata. Kendall-féle tau-b rangkorrelációs mátrix (Érvényes esetek száma: 1011)

Változók	Aktivációs szint	Az érzelem minősége	Az óra kognitív hozama	Tanulási veszteség
Diák tekintély-skála	0,323**	0,307**	0,422**	-0,177**
Diák projektív feladat	0,157**	0,108**	0,203**	-0,056**

Az 5. táblázatban bemutatott eredmények szerint a tanári tekintély észlelése mediáló szerepet tölt be a hatalomgyakorlás és a kognitív, emocionális hatások megjelenése között. Ugyanis a hatalomgyakorlás szervezeti vezetés irányába mutató stílusával kapcsolatban eddig megfigyelt összefüggések jelennek meg a tekintéllyel kapcsolatban is, azzal a különbséggel, hogy sokkal markánsabb összefüggéseket tapasztalunk. A kapcsolatok iránya nem változott, a lineáris kapcsolat szorossága azonban több nagyságrenddel megnövekedett. Ez azzal „A hatalom a tanteremben” elnevezésű amerikai vizsgálatsorozatban nyert eredménnyel is összhangban áll, mely szerint a tanári hatalomgyakorlással kapcsolódó kognitív és emocionális hatások elsősorban a diákok percepciójával függnek össze.

A Diák tekintély-skála – amely a deontikus (pozícióból fakadó), episztemikus (szakértelmen alapuló), illetve más személyes forrásokból származó tekintélyt tárja fel (5. táblázat 2. sora) –, valamint a Diák projektív feladat kiértékelése – amely azt fejezi ki, mennyire tartja tiszteletben a diák a tanár személyét, és az iskolai normákat (5. táblázat 3. sora) –, alapján jellemzett tanári tekintély nagyobb értékével az esetek többségében nagyobb öröm, mégpedig annak aktív formája (ugyanis az aktivációs szintet és az érzelem minőségét jellemző mutatóink ugyanabba az irányba mutatnak), a tanulás nagyobb mennyisége, és kisebb tanulási veszteség jár együtt. Hipotézisünk tehát igazolódott: a pozitívabb kognitív és emocionális válaszok a nagyobb tanári tekintéllyel állnak kapcsolatban.

Vizsgálatunk nem támasztja alá Gordon (1991) megállapítását, hogy a tekintély szükségképpen minden szempontból rossz hatású. Gordon ezt az általánosítást a tekintély különböző formáinak megkülönböztetése nélkül tette. A vizsgálatunkban szereplő tekintély-skála a személyes források hangsúlyára épül, ezért azt mondhatjuk, hogy a tekintély ilyen személyes formáinak megjelenése pozitív érzelmekkel jár együtt.

Összegzés, kitekintés

Az eredmények alapján két fő hatalomgyakorlási mód markánsan elkülönült egymástól. Arra a következtetésre juthatunk, hogy nem általában a hatalomgyakorlás, hanem annak bizonyos formái járnak együtt a diákok részéről kedvezőtlenebb emocionális és kognitív tapasztalatokkal. Tehát semmiképpen sem jogos a tanári hatalomgyakorlás és tekintély egyoldalú negatív megközelítése.

Ezekben a hagyományos nevelési elveket képviselő iskolákban a szervezeti céloknak megfelelően a szakértői hatalom dominanciájával jellemezhető proszociális stílusú hatalomgyakorlás a közösségorientációval kiegészülve bizonyult eredményesebbnek. A hatalomgyakorlásnak ez a szervezeti vezetéssel kapcsolatba hozható formája járt együtt emocionális szempontból az öröm nagyobb szintjével, kognitív szempontból a tanulás nagyobb mértékével és kisebb tanulási veszteséggel, továbbá ez kapcsolódott nagyobb tekintéllyel a diákok szemében. A tekintély – vizsgálatunkban feltárt – elsősorban személyes forrásokra épülő formája pedig még szorosabb kapcsolatban állt a diákok pozitív tapasztalataival.

Ezzel szemben a tanár személyes hatalmát hangsúlyozó hatalomgyakorlási forma, amit a pozícióból fakadó hatalmi forrásokat előtérbe helyező szerepindukálta stílus, valamint az énközpontú kommunikáció jellemzett, kedvezőtlenebb kognitív és emocionális tapasztalatokkal járt együtt. Ennek hátterében a dominancia agresszívabb és külső forrásokra orientálódó formája fedezhető fel.

Az elemzések nyomán még számos további kérdés merült fel, amelyek újabb kutatások kiindulópontjául szolgálhatnak. Ezekben az intézményekben, a szintén pozitív hatásokkal kapcsolódó referens hatalomgyakorlás nem játszik olyan fontos szerepet, bár a tanárok megkérdezésekor ez van az első helyen. Ezt azzal magyarázzuk, hogy a reformpedagógiák hagyományos oktatást célzó kritikája nyomán a baráti jellegű jó kapcsolat kialakítására irányuló demokratikus tanár-diák viszony került be a köztudatba, mint ideális kapcsolati forma, és ez a tanári viszonyulási mód hatalmi szempontból elsősorban a referens hatalommal jellemezhető. A továbbiakban fontosnak tartjuk, hogy elemzéseink megvalósuljanak reformpedagógiát alkalmazó iskolákban is, mivel a tekintély-kongruencia hipotézis értelmében az, hogy a gyakorlatban melyik hatalomgyakorlási mód bizonyul hatékonyabbnak, függ a nevelési intézmény által képviselt céloktól, nevelési elvektől. Feltételezésünk szerint ezekben az intézményekben a szakértői hatalom helyett a referens hatalomnak van fontosabb szerepe a pozitívabb eredményekkel járó hatalomgyakorlási forma összetételében.

A kézirat elfogadva: 2003. augusztus

- BÁBOSIK István (1997): Egy optimális nevelési modell körvonalai. In: BÁBOSIK István (szerk.), *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó, 249–263.
- BOCHENSKI, J. M. (1974): *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität*. Wien, Verlag Herder KG.
- BUTT, D. S., FISKE, D. W. (1968): Comparison of strategies in developing scales for dominance. *Psychological Bulletin*, 70, 6, 505–519.
- CATTELL, R. B. (1973): The measurement of the healthy personality and the healthy society. *The Counseling Psychologist*, 4, 13–18.
- DORNAI Erika (2001): A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel. *Pszichológia*, 21, 1, 63–81.
- ESHEL, Y., KURMAN, J. (1990): Individualized Instruction, Congruent Authority Structure and Student Outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 60, (1), 1–9.
- GORDON, T. (1991 [1974]): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T. E. T.-módszer*. 3. Változatlan kiadás, Budapest, Gondolat.
- KALMA, A. P., VISSER, L., PEETERS, A. (1993): Sociable and Aggressive Dominance: Personality Differences in Leadership Style? *Leadership Quarterly*, 4, 1, 45–64.
- KARCZAG Judit (1988): A Cattell-féle 16 faktoros személyiségteszt. In: MÉREI Ferenc, SZAKÁCS Ferenc (szerk.), *Pszichodiagnosztikai Vademecum I. Explorációs és biográfiai módszerek, tünetbecslő skálák, kérdőívek*. 2. rész. Budapest, Tankönyvkiadó, 207–269.
- KEARNEY, P., PLAX, T. G., SORESENSEN, G., SMITH, V. R. (1988): Experienced and prospective teachers' selections of compliance-gaining messages for „common” student misbehaviors. *Communication Education*, 37, 150–164.
- KISS B. Gyöngyi, DORNAI Erika, BRANDSTÄTTER, H. (2001): Freedom as Moderator of the Personality-Mood Relationship. In: BRANDSTÄTTER, H.; ELIASZ, A. (eds.), *Persons, Situations, and Emotions. An Ecological Approach*. New York, Oxford University Press, 199–214.
- MCCLELLAND, D. E. (1975): *Power: The inner experience*. New York, Irvington.
- RICHMOND, V. P., MCCROSKEY, J. C. (eds.) (1992): *Power in the Classroom: Communication, Control, and Concern*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- RICHMOND, V. P., MCCROSKEY, J. C., KEARNEY, P., PLAX, T. G. (1987): Power in the Classroom VII: Linking behavior alteration techniques to cognitive learning. *Communication Education*, 36, 1–12.
- RUSSELL, J. A., WEISS, A., MENDELSON, G. A. (1989): Affect Grid: A Single-Item Scale of Pleasure and Arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 3, 493–502.
- VARGHA András (2000): *Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal*. Budapest, Pólya Kiadó.
- VARGHA András, CZIGLER Balázs (1999): *A MiniStat statisztikai programcsomag 3.2 verzió*. Budapest, Pólya Kiadó.
- WHYTE, R., LIPPITT, R. (1960): Leader Behavior and Member Reaction in Three „Social Climates”. In: CARTWRIGHT, D., ZANDER, A. (eds.), *Group Dynamics*. New York, Row, Peterson and Comp. Magyarul: A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle „társadalmi klímában”. In: PATAKI Ferenc (szerk.) (1969), *Csoportlélektan*. Budapest, Gondolat, 315–345.

Principal trends of teachers' use of power at traditional classes

The main issue of our investigation is whether teachers' power exercising is required either useful in the relationship between the teacher and the student. A number of representatives of individualized instruction criticized traditional methods of education because of the dominant role of teachers' power and authority.

That is why we made our investigations at traditional classes. We investigated a sample of 53 teachers and 1147 students. Our results implied that clear distinctions could be drawn between two different strategies in the use of power. Examining these strategies we can come to the conclusion, that it is not the use of power but certain forms of it, which can lead to disadvantageous emotional and cognitive outcomes for the student.

At these traditional classes, prosocial power exercising that is characterized by expert power, and amplified with team orientation has proved to be the most effective method according to the organizational purposes. This form of the power exercising associated with increased positive emotions, more effective cognitive learning and reduced learning loss, resulted in a greater acceptance in student perception. Nevertheless a form of authority – revealed in our study –, which is primarily based on personal resources, related even more positively with students' outcomes.

On the contrary the form of power exercising laying greater emphasis on teachers' personal power, characterized by a self-centered communication and a manner, that based on thrusting forward role inducted power sources, associated with more disadvantageous cognitive and emotional outcomes.