

<https://doi.org/10.36007/4485.2023.63>

A REFORMÁTUS SZAKMAI TÖBBLET MÉRHETŐSÉGE ÉS MÉRÉSE A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZEMPONTJÁBÓL

VÁRADI-KUSZTOS Györgyi – VÁRADI Ferenc¹

ABSTRACT

This paper is about the conceptualization phase of a scientific research about evaluating the professional value added by the process of teachers' higher education programmes organized by the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. The main parts are about the possible definitions and concepts of value, quality and competences. As a conclusion we introduce a multi-variable system for evaluating identity-based approaches and practices in the process of teacher training and early internship.

KEYWORDS

religious education, competences, fruit of the Spirit, Hungary, Reformed Church

BEVEZETŐ

A Magyarországon működő, pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények tevékenysége sokoldalúan szabályozott. Az európai uniós, és tágabb értelemben globális jogi-társadalmi-gazdasági környezet teremti meg a pedagógus professzió legszélesebb kontextusát, egyes területeket (pl. emberi- és gyermekjogok) konkrétan kodifikált szabályokkal is körülhatárol². A nemzeti oktatásügy alapvető feltételeit, szakmai kereteit ugyanakkor maga az állam teremti meg, jogszabályok, intézmények, eljárások formájában – ezek közé tartoznak a pedagógusok felsőfokú képzését definiáló, a „képzési és kimeneti követelményeket” meghatározó rendeletek³. Ezen rendeletek szabályozzák a kötelezően elvárt képzési tevékenység, és az intézmények által szabadon, saját hatáskörben létrehozott oktatási tartalmak viszonyát, szerepét, arányát.

A köznevelés mindennapjait meghatározó külső körülmények (így például törvények, rendeletek – vagy éppen a munkaerőpiaci fejlemények) változásait, a pedagógusképzést, a fentiek szerint meghatározó jogszabályok nem minden esetben követik rendszerszerűen. Ugyanígy a köznevelési rendszer strukturális sajátosságai (pl. a magán- és felekezeti intézmények sajátos „létformái”) által megkövetelt speciális pedagógusi ismereteket, attitűdöket szintén autonóm módon, a központi szabályozást kiegészítve kell az egyes pedagógusképző intézményeknek megvalósítaniuk. Ilyen értelemben az egyes intézményekre, feladatokra, helyzetekre jellemző

¹ Dr. Váradi-Kusztos Györgyi PhD, egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, kusztos.gyorgyi@kre.hu

Dr. Váradi Ferenc PhD, intézetvezető főiskolai docens, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, varadi.ferenc@kre.hu

A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara által finanszírozott „Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben” kutatás keretében valósult meg.

² A hazai jogszabályi háttér aktuális összefoglalását az Oktatási Hivatal teszi közzé:

https://www.oktatas.hu/kozneveles/pedagogiai_szakmai_szolgaltatasok/jogszabalyi_hatter

³ 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről.

ügynevezett szakmai többlet létrejötte törvényszerűen következik a rendszer alapvető működéséből.

Ha a pedagógusképzés oldaláról tekintünk ugyanerre a kérdéskörre, megállapíthatjuk, hogy anyaintézményünk, a Károli Gáspár Református Egyetem a huszonegyedik század második évtizedében a hazai köznevelési rendszer valamennyi intézménytípusa számára képez szakembereket. Az egyetemet fenntartó Magyarországi Református Egyház kifejezett célja a saját társadalmi misszióját támogatni képes szakemberek képzése. Ebben a helyzetben természetes és indokolt olyan tudományos-szakmai fogalmi keretrendszer használata, mely alkalmas a köznevelésben szolgálatot teljesítő szakemberek képzése során megfogalmazni, tervezhetővé és mérhetővé tenni azt a szakmai eltérést / többletet, mely által a *református* pedagógusképzés definiálható, megvalósítható.

A keresztyén, vagy akár a kifejezetten kálvinista gyökérzetű pedagógia meghatározása terén jelentős szakirodalom áll rendelkezésünkre. Az itt megfogalmazott-megvitatott jellegzetességek összevetése, a „jelző nélküli” pedagógiai rendszerekkel közös fogalmi keretben értelmezése már valamivel kevésbé kidolgozott szakmai terület, de e téren is léteznek igen előremutató és aktuális munkák.

Jelen tanulmány ezen megközelítések eredményeit kívánja összegezni és kutatómódszertani megfontolásokkal kiegészíteni azzal a céllal, hogy a református pedagógusképzést megvalósító intézmény számára a saját munkáját, célkitűzéseit támogató tudományos mérési eszköztár felépítéséhez és működtetéséhez segítséget nyújtson.

Konceptualizálás

A „szakmai többlet” problémája

Amikor a felekezeti fenntartásban működő pedagógiai intézmények minősége kapcsán kell érvényes, lehetőleg empirikus mérés által is megragadható szempontokat kialakítanunk, nem elkerülhető néhány, magával az intézményes (köz-)nevelési rendszerrel kapcsolatos összefüggés előzetes megállapítása.

A köznevelés bár a történelmi összefüggésekből is következően létezik, és működési módját nagyban befolyásolják spontán társadalmi folyamatok is, összességében mégis tervezettség és célszerűség alapján működőnek szokás tekinteni⁴. Vagyis bár a pedagógiai intézmények mindennapjai legalább olyan színes és összetett működést mutatnak, mint bármely más emberi közösség (ennek köszönheti, hogy például rendkívül sikeresek az iskolaantropológiai vizsgálatok), mégis a nevelési intézmények működését minden esetben legalább ennyire indokolt az azok működését meghatározó szereplők által meghatározott *célok* és elvárt *eredmények* szempontjából vizsgálni.

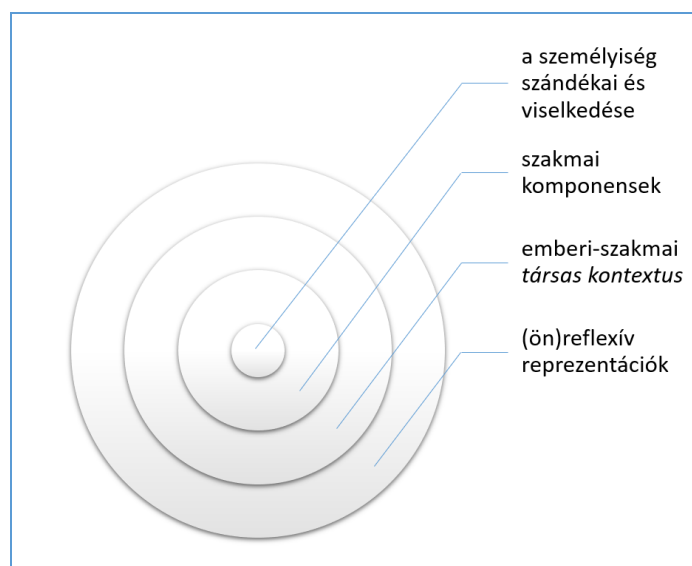
A jelen kutatás címében említett „szakmai többlet” fogalma is ebből a kontextusból közelíthető meg. Ha a köznevelési intézményre célelvű, sőt, eredményorientált létezőként tekintünk, feltételezhetjük azt is, hogy a megjelölt célok és kívánt eredmények elérése érdekében a szervezetnek sajátos eszközrendszerrel kell rendelkeznie. A pedagógiai szakirodalomban teljes a konszenzus abban a kérdésben, hogy a pedagógiai intézmények tevékenységének (és így eredményességének) egyik meghatározó tényezője az ott pedagógiai munkát végző szakembe-

⁴ A célelvűség nagyon pontos definícióját adja Buda Béla: „Fejlesztésről akkor lehet beszélni, ha a szokott nevelési hatások várható effektusán túlmenő mértékben történik előnyös, negentrópus, a bonyolultság és a biztonság, a kompetencia, ill. a többletteljesítmény irányába mutató fejlődés, mégpedig tudatos és célzott beavatkozások nyomán, ezek céljából létrehozott feltételek közt.” in: BUDA Béla, *A pedagógus mint személyiségfejlesztő*. In GÁCSER József (szerk.), *Gondolatok a nevelésről: a XX. század végi nevelés néhány speciális témájáról*, Szeged: JGYF Kiadó, 1998. ISBN 963-7171-77-0. 53. o.

rek személyisége, és a lehető legtágabb értelemben vett tevékenysége / viselkedése⁵. Ennek, a személyiségjegyekből és viselkedésből összeálló, az adott kollégához és szakmai közösséghez elválaszthatatlanul tartozó motívumegyüttesnek az egyik rendkívül fontos komponense az, amit *szakmai felkészültségnek* nevezhetünk.

A pedagógusképzés – lényegét tekintve – ennek a szakmai felkészültségnek a körülhatárolására, megalapozására törekszik, egyszerre biztosítva a pedagógushallgatók számára új készségek, képességek, attitűdök elsajátítását, azok begyakorlásának, és az egész folyamat a reflektív megítélésének megtapasztalását, az önreflexió elsajátítását.

Így az olyan kutatás, mely egy speciális terület – esetünkben a *református* pedagógusképzéssel megteremthető *szakmai többlet* koncepcióján alapul –, összefüggést kell, hogy teremtsen a megnevezett *szakmai komponensek*, az azokat alkalmazó személyiség *szándékai* és tényleges *viselkedése*, valamint a mindezt körülvevő emberi-szakmai *társas kontextus*, és az ebben az összefüggésben létrejövő *(ön)reflexív reprezentációk* között.



1. ábra: a szakmai többlet rétegei / dimenziói

A pedagógiai szakirodalomnak jelentős része a fent ismertetett összefüggésrendszerben vizsgálatra alkalmas fókuszpontokat hoz létre. A köznevelési intézmények működése / eredményessége jó hatásokkal vizsgálható a pedagógus professziót gyakorlók viselkedésének megfigyelése által. Sőt, az egyes célkitűzéseket vizsgáló kutatások szinte mindig meghatározó faktorként azonosítják a pedagógus szakemberek képességeinek, készségeink, attitűdjeinek minőségét. Emellett a Magyarországon az elmúlt évtizedben bevezetett, a köznevelési rendszer egészét lefedő minőségbiztosítási-minősítési rendszer is egy komplex „kompetenciarendszer” segítségével vizsgálja az oktató-nevelő munkát végző szakembereket – ezáltal is a feltételrendszer kulcsfontosságú tényezőjeként azonosítva mindezt⁶.

Mindezek alapján kijelenthető, hogy a pedagógusok képzését végző intézmények számára kulcsfontosságú saját céljaik meghatározásakor a lehető legpontosabban megfogalmazni azt,

⁵ A területen végzett egyik legjelentősebb kutatás eredményit teszi közzé: KOVÁCS Edina (szerk.), *Tehetséges Pedagógus*, Budapest: Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft., 2020. ISBN: 978-615-6198-01-3

⁶ Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik, módosított változat. Hatályos: 2019. június 14-étől.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_6.pdf

milyen értelemben szeretnék gyarapítani a képzésben részt vevő hallgatók kompetenciát, hogyan fejlesztenék személyiségüket. Ugyanígy létfontosságú olyan mérési módszertanok kialakítása, mely által a pedagógusképzés kimeneti oldalán, és később akár pályakövetés során szintén azonosíthatóvá válik a *szakmai többlet*, ami a célirányú rendszerként értett köznevelésben a kívánt eredmények elérését szolgálja.

A református szakmai többlet

Mivel Európában történelmileg maga a köznevelés jelensége igen erősen összekapcsolódik a keresztyén egyházak, és azon belül is a protestáns felekezetek missziós tevékenységével, a fejezet (és a kutatás) címében szereplő fogalom az empirikus vizsgálat nézőpontjából elsősorban kortárs jelenségként értelmezhető. Vagyis az a helyzet, melyben a köznevelés egy széles, és alapvetően szekuláris társadalom közügyeként tételeződik, és ebben a viszonyrendszerben működtetik az egyes felekezetek saját nevelési intézményeiket, viszonylag új keletű, ráadásul igen változékony. Magyarországon a kommunizmus évtizedei alatt szinte teljesen felszámolt felekezeti köznevelés a nulla közeli bázisról a rendszerváltozáskor folyamatos, dinamikus növekedésnek indult, és a nagyságrend változásával minőségi változások is bekövetkeztek. A „táblacserés intézmények” mellett megjelentek az új alapítású, specializált, egészen változatos szociokulturális közegekben, sajátos, helyi igényekhez is alkalmazkodni képes intézmények⁷. Mindezen adottságok miatt különösen értékesek azok a kutatások és szakmai állásfoglalások, melyek teológiai értelemben is mélyre hatolva képesek megfogalmazni a református egyház oktató-nevelői küldetésének létkérdéseit. A mi jelen kutatásunk során sem mellőzhető ezeknek a rövid számbavétele.

A Magyarországi Református Egyház az oktatásügy irányítása terén az elmúlt évtizedekben tudatos építkezést folytatott, melynek következtében létrejöttek a ténylegesen létező református köznevelési rendszer működését, fejlődését biztosítani hivatott szervezetek, intézmények, valamint a mindezek munkáját teológiai-szaktudományos szempontból megfogalmazó kutatók, állásfoglalások. Ezeket a szakmai eredményeket, kutatások publikációit mind az Egyház saját fórumain (pl. a Doktorok Kollégiuma és folyóirata, a Collegium Doctorum, a Református Pedagógiai Intézet és folyóirata a Magyar Református Nevelés, a Kálvin Kiadó kiadványai) mind a felekezetközi és országos, valamint nemzetközi tudományos fórumokon vitára alkalmas formában teszik közzé. A tudományos kutatás esetében számos nemzetközi (Kárpát-medencei és globális) kooperációra is sor kerül, kiemelendő ezek közül a Hollandiai Református Egyház által működtetett Driestar Educatief és a Református Pedagógiai Intézet évtizedes közös munkája.

A kutatásunk témájaként választott *református szakmai többlet* kérdésében releváns kutatások nagyjából két tématerület köré csoportosíthatók.

Egyrészt a református intézmények sajátos pedagógiai terv és / vagy program alapján működhetnek, és ezeknek az alapidokumentumoknak a létrehozása érdekében az egyház jelentős erőfeszítéseket tett. Különösen kiemelendő a Református Köznevelési Stratégia megalakulását lehetővé tevő több éves előkészítő munka. Emellett a tanterv- és tankönyvfejlesztés is folyamatos. Összegezve: a *református szakmai többlet* **egyrészt** megragadható az intézmények munkáját megalapozó, szabályozó tantervi dokumentumok, tan- és segédanyagok, és azok alkalmazásának vizsgálata által.

Másrészt a szakmai többlet követhető az állami pedagógus-előmeneteli rendszerrel párhuzamba állított, kifejezetten a nevelők személyiségét és kompetenciáját vizsgáló eljárások ré-

⁷ A magyar református köznevelés rendszerének részletes és korszerű áttekintését adja következő kötet: POMPOR Zoltán (szerk.), *Alapvetés: Háttér tanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*, Budapest: Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2017.

vén is. A keresztyén, vagy akár szűkebb értelemben: református nevelő speciális helyzetét, szerepét, a vele kapcsolatos elvárásokat, számos alkalommal tematizálta a szakmai-tudományos közvélemény. A „református pedagógus” percepciója mögött természetesen számos, egymásra valójában alig-alig emlékeztető emberi és szakmai diszpozíció állhat: a külvilág számára egyértelműen a református köznevelést reprezentálja az összes, adott intézményben tevékenykedő pedagógus, világnézetétől, emberi és szakmai kvalitásaitól függetlenül. Ezzel együtt (ennek ellenére) sokan, sok alkalommal kísérelték meg mintegy definíció-szerűen meghatározni a református pedagógus mintegy ideáltipikus karakterét⁸. Jelen kutatásunkban mindkét nézőpontot fontos lesz érvényben tartanunk, hiszen a vizsgálat számára rendelkezésre álló valóságban ténylegesen egymástól rendkívül különböző pedagógiai interakciók és személyek nyilvánulnak meg a református nevelés aktoraiként, ugyanakkor a helyzethez elválaszthatatlanul hozzátartozik az is, hogy a fenntartó Egyház folyamatosan törekszik arra, hogy teológiai alapon meghatározza a „református pedagógus” elvárható (?) személyiségvonásait, kompetenciáit.

Kapcsolat a pedagógusképzéssel

Az eddigiekben nem ejtettünk szót arról, hogy a fentiekben körülhatárolt jelenségek nagy része folyamatszerű. Maga a nevelői tevékenység is lineáris formában, az erre szentelt időben bontakozik ki, de egy pedagógus életpályája, szakmai gazdagodása, személyiségének érése ugyanígy folyamatjellegű. Mindezt azért is különösen fontos kiemelni, mert az intézményi nevelés talán legtöbbet emlegetett funkciója, a különböző tanulási folyamatok ösztönzése, megvalósítása lényegét tekintve szintén ilyen: a tanulásban levő ember – tanuló és nevelő egyaránt –, mindig a nem tudásból tart a tudás felé. Ezt a párhuzamosságot a modern (keresztyén) pedagógia – jó okkal – a figyelem homlokterében tartja.

Ebből a megközelítésből el kell vetnünk a pedagógusképzés vulgárisan konzervatív megközelítését, miszerint az elsősorban az őt határoló átmeneti rítusok (alkalmassági vizsga / záróvizsga) révén radikálisan elkülöníti a kiképzett pedagógust a rábízott gyermekektől. Ellenkezőleg, mint ahogy a korszerű felsőoktatás általánosságban is törekszik az önálló tanulásra, önképzésre alkalmas képességek kialakítására (ld. élethosszig tartó tanulás” fogalmának bevezetése), a pedagógusképzés különösen is helyesen jár el akkor, ha a hallgatókat arra teszi alkalmassá, hogy a pedagógusi pályán folyamatosan tanulva, „továbbképződve” egyrészt saját képességeik további kibontakozását segítsék elő, másrészt tanulni képes és abban kiteljesedő emberként személyes példájukkal ösztönözzék a rájuk bízott gyermekeket.

Ebben a folyamatelvű megközelítésben már nem nehéz meghatározni a *református szakmai többlet* pozícióját – a pedagógusképzés nézőpontjából.

Egyrészt már a pályaválasztás során jelenthet az adott pedagógusjelölt esetében motivációt a református felekezethez tartozás, vagy az arról kialakított kedvező kép, tehát a református pedagógusképzésbe érkező hallgatók egy része eleve úgy tervezi kialakítani saját szakmai identitását, hogy lát valamiféle pozitív összefüggést a nevelői munka és a keresztyénség által képviselt / megvalósított (emberi) értékek között. Ilyen értelemben a református szakmai többlet részben azért jelenhet meg a pedagógusképzésben és majd a köznevelésben, mert a leendő pedagógusok hozott elvárásként, személyiségükben már meglévő hozzáadott értéként gyarapítják azzal a közösséget.

Másrészt a kifejezetten felekezeti fenntartású pedagógusképző intézmény (esetünkben a Károli Gáspár Református Egyetem) a hallgatók képzése során számos, a felsőoktatásra jellemző módszer segítségével, direkt és tervezett – vagy, sok esetben indirekt, spontán módon, misszi-

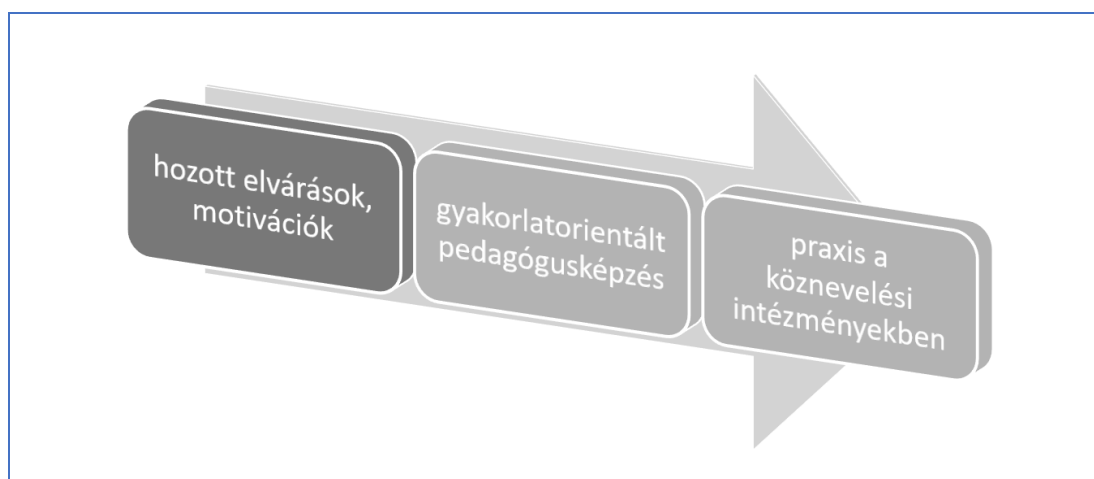
⁸ SZONTAGH Pál, *Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában*, Új Pedagógiai Szemle, 2016/9-12. 94. o.

ói jellegének megfelelően arra törekszik, hogy a (jogsabályoknak megfelelő) képzés során hozzájáruljon a hallgatók ezirányú fejlődéséhez. Fontos megemlíteni, hogy a felsőoktatási intézmények működése eredmény- és minőségorientált⁹. Az egyes folyamatok megtervezésekor egyúttal azok eredményességének mérése érdekében is eszközöket kell létrehozni. A református felsőoktatásban az eredmények, a megfelelés és kiválóság mérésekor a meghatározott *református szakmai többlet* definiálását és mérését is meg kell valósítani. Ennek igen nagy jelentősége van, hiszen részben éppen ez adja az ilyen típusú pedagógusképzés létjogosultságát.

Kiemelendő továbbá, hogy a pedagógusképzés hagyományosan gyakorlatorientált. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók elméleti képzését folyamatosan kísérik olyan szakmai gyakorlatok, melyek során bizonyos feladatokat szakmai felügyelet mellett, már a szakképzettségüknek megfelelő munkakörnyezetben végeznek. Ezek az úgynevezett „külső gyakorlatok” sajátos átmeneti zónát, hidat képeznek a köznevelés valósága és az akadémiai képzés között. A hallgatók bizonyos értelemben a képző intézmény által képviselt értékeket, az ott elsajátított sajátos kompetenciákat is viszik magukkal abban az esetben is, ha református fenntartású intézményben tevékenykednek, de akkor is, ha az adott közegben egyedül ők azok, akik a *református szakmai többlet* reprezentánsai. Kutatásunkban különösen fontosnak tartjuk ennek a felsőoktatás és köznevelés közti átmeneti időszaknak / területnek a vizsgálatát.

Harmadrészt – természetesen – a *református szakmai többlet* a képzésüket lezárt hallgatók, pályakezdő (gyakornok) pedagógusok révén megjelenik a köznevelési intézmények valóságában. A kifejezetten felekezeti fenntartású óvodák, iskolák (stb.) világán túl a református nevelők jelen vannak más felekezeti, vagy „világi” intézményekben is, akár hittanoktatóként-vallásánarként az intézményes egyház képviselőjében, akár hitvalló keresztyén pedagógusként, – akár, talán ez a legnehezebben megragadható, más felekezeti vagy vallástalan szakemberként, világi közegben –, *mégis* a református pedagógiai kultúra képviselőjeként.

Amikor a tanulmányunk címében felvetett összefüggés vizsgálatára vállalkozunk, erre a folyamatjellegű, többdimenziós megközelítésre kell alapoznunk kutatási tervünket.



2. ábra: a református szakmai többlet mint folyamat

Fogalmi rendszerek

Az empirikus mérés során természetesen elengedhetetlen, hogy minél tisztábban definiált fogalmi rendszerrel dolgozhassunk. A korábbi fejezetekben tisztáztuk, hogy a *református szak-*

⁹ Alapvetésként lásd pl.: DINYA László, *A felsőoktatás minőségbiztosítása és az EU-csatlakozás*. Magyar Felsőoktatás, 1999. 4. sz., 30–31. p.

mai többlet a pedagógiai professzió, és a pedagógusképzés nézőpontjából elsősorban a konkrét pedagógusjelöltek viselkedésének, szakmai gyakorlatának a valóságában bontakozik ki. Ennek, a nevelői személyre és annak kompetenciáira irányuló szemléletnek nagy hagyománya van, így lehetséges és érdemes a témában megjelent szakirodalomban rendelkezésre álló modellekre alapozni kutatásunkat.

A keresztyén (református) nevelőt a rá jellemző **személyiségvonások** révén definiáló szakirodalom önmagában igen terjedelmes (és valójában felekezeti.) Itt elkerülhetetlen megemlíteni azt, hogy a keresztyén teológiai gondolkodás, bibliai antropológia eleve rendelkezik egyfajta gyakorlattal, szóhasználattal, fogalmi rendszerrel, ami alapján az Evangélium megközelítéséből képes az emberi lényről, viselkedésről, személyiségről beszélni. Amikor a keresztyén szakirodalom a pedagógust szintén ilyen személyiségvonások meghatározása által definiálja, ezt a teológiai hagyományt alkalmazza a maga speciális területén. Ahogyan az igehirdető gyakorlatban a krisztusi emberkép gyakorta egyfajta ideálként, kitűzött célnak van meghatározva, úgy ebből a megközelítésből a személyiségvonásokat meghatározó gyakorlat is legalább annyira értelmezhető célmeghatározásként, mint reális tapasztalatok összegzéseként.

A terjedelmes szakirodalomból először egyetlen forrást emelünk ki itt, a magyar nyelven *A keresztyén pedagógia esszenciája* címmel megjelent, a hollandiai Driestar Educatief által többször megújított, és a Református Pedagógiai Intézet valamint a Református Tananyagfejlesztő Csoport által magyarul is közzétett kötetet¹⁰. A szakmai programra nemzetközi képzés is épült, mely hazánkban is elérhető, önálló továbbképzésként, illetve a protestáns köznevelési vezetőképzés moduljaként.

A kötet a keresztyén pedagógus személyiségét a következő fogalmak által határozza meg (a továbbiakban: Driestar-modell):

1. „tanítványság lelke” – folyamatos tanulás, önképzés,
2. énkép:
 - 2.1. szerénység,
 - 2.2. felelősségvállalás,
 - 2.3. magabiztosság,
3. jelenlét és figyelem:
 - 3.1. nyitottság,
 - 3.2. bevonódás, (bekapcsolódás)
 - 3.3. érzékenység,
 - 3.4. türelem,
 - 3.5. bizalom,
 - 3.6. megbízhatóság,
4. szakmai tudás és vállalt identitás,
5. bizalom és felelősségadás (az az attitűd, hogy önmagát a háttérbe helyezve, a diákok felelős tevékenységét, élményszerzését állítja a közös tevékenység középpontjába),
6. példamutatás.

A hivatkozásban említett munka ezeket a fogalmakat kellő mélységben definiálja, szükség szerint példák által is értelmezi, így alkalmasnak tekinthetőek résztvevő, vagy más típusú kvalitatív mérés során arra, hogy kulcsfogalomként használjuk őket.

A keresztyén pedagógusok **kompetenciáiról** a hazai szakirodalomban Szontagh Pál ír a leg-részletesebben¹¹. Magát a több tucatnyi kompetenciából felépülő alarendszert nemzetközi

¹⁰ *A keresztyén pedagógia esszenciája*. Budapest, RPI, 2012.

¹¹ SZONTAGH, i. m.

kutatásokon és sztenderdeken alapuló széles szakmai konszenzus alkotta meg a huszonegyedik század második évtizedében. Ezek a kompetenciák komplex módon foglalják egybe az adott pedagógus személyiségvonásaiból, tudásából, tapasztalatából és attitűdjéből következő lehetőségeket, gyakorlatokat. A szerző meggyőzően érvel amellett, hogy a keresztyén nevelő voltaképpen azonosítható a kompetenciarendszer által meghatározott, „kiválóságot” mutató nevelővel. Az itt ismertetett kompetenciarendszer kulcsterületei a következők:

1. szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás,
2. pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,
3. a tanulás támogatása,
4. a tanuló személyiségének fejlesztése,
 - 4.1. az egyéni bánásmód érvényesülése,
 - 4.2. a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,
5. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
 - 5.1. esélyteremtés,
 - 5.2. nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre,
 - 5.3. integrációs tevékenység,
 - 5.4. osztályfőnöki tevékenység,
6. pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,
7. kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás,
8. elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Látható, hogy mindkét definíciós rendszer tulajdonképpen meglehetősen nagy területeket, feladatköröket nevez meg, melyek egyrészt esszenciális részei az intézményi nevelésnek, másrészt azok megfelelő minősége, és a megvalósításukra való alkalmasság összességében meghatározza a pedagógiai munka minőségét.

Ugyanakkor ezek a komplex rendszerek csak részben adnak választ arra, melyek azok a területek, ahol a keresztyén identitásból, hitvallásból, lelki elkötelezettségből (és így tovább!) fakadó többlet lényegi eltérést, jobb minőséget vagy hatékonyságot eredményezhet. Amikor a református szakmai *többlet* fogalmát igyekszünk meghatározni, ezeket a specifikus pontokat keressük.

Mivel a Szentírás az intézményi nevelés (missziós) feladatkörét kifejezetten nem tematizálja, a teológiai és pedagógiai szakirodalomban elterjedt általános módszert követve a „Szentlélek gyümölcse”¹² néven emlegetett igeszakaszban megfogalmazott jellemzőket használjuk majd arra, hogy az egyes személyiségjegyek (Driestar-modell) és kompetenciák (ld. Szontagh) esetében kísérletet tegyünk a *református (keresztyén) többlet* definiálására, és lehetőség szerint mérésre alkalmas fogalmakkal való leírására.

Mindemellett természetesen szintén feladatunkhoz tartozik, hogy láthatóvá tegyük azt az adottságot, miszerint a „jelző nélküli” pedagógia *tudásfogalmát* a keresztyén pedagógia esetében a *hit* koncepciójával mindig összhangba kell hozni, valamint, hogy a keresztyén *etikai gondolkodás* mellett a nyugati / globális kultúra számos, azzal párhuzamos rendszert hozott létre, és ennek az intézményes nevelés terén is vannak konzekvenciái.

¹² „A Lélek gyümölcse pedig: szeretet, öröm, békesség, türelem, szíveség, jóság, hűség, szelídség, önmegettartóztatás.” (Gal. 5, 22-23.)

A református szakmai többlet kulcsfogalmai

A könnyebb áttekinthetőség érdekében az előző fejezetben ismertetett modelleket egységes szerkezetben kezeljük, hiszen bár különböző irányból (személyiségvonások vagy kompetenciák) tekintenek a pedagógus szakmai tevékenysége során kibontakozó személyiségvonásaira, a két rendszer önmagában teljességre törekszik és számos átfedést mutat: tehát más logika szerint, de voltaképpen szinte ugyanazokat a tényezőket nevezik meg. Természetesen ezen a ponton túl a református teológiai gondolkodás eszközeit is igénybe kell vennünk, hogy meghatározhassuk, miként határozható meg és hogyan viszonyul a biblikus emberkép által megérthető *többlet* a korábban megnevezett tulajdonságrendszerekhez.

1. táblázat: a szakmai többlet kompetenciafogalmainak összevetése

Driestar	Kompetenciamodell
1. „tanítványság lelke” – folyamatos tanulás, önképzés	7. kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás, 8. elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.
2.1 énkép: szerénység	
2.2 énkép: felelősségvállalás	
2.3. énkép: magabiztosság	
3.1 Felénlét és figyelem: nyitottság	3. a tanulás támogatása,
3.2 Felénlét és figyelem: bevonódás	4. a tanuló személyiségének fejlesztése,
3.3 Felénlét és figyelem: érzékenység	4.1. az egyéni bánásmód érvényesülése,
3.4 Felénlét és figyelem: türelem	4.2. a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,
3.5 Felénlét és figyelem: bizalom	5. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, 5.1. esélyteremtés, 5.2. nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, 5.3. integrációs tevékenység,
3.6 Felénlét és figyelem: megbízhatóság	5.4. osztályfőnöki tevékenység
4. szakmai tudás és vállalt identitás,	1. szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás 2. pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók, 6. pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
5. Bizalom és felelősségadás (az az attitűd, hogy önmagát a háttérbe vonva a diákok felelős tevékenységét, élményszerzését állítja a közös tevékenység központjába)	3. a tanulás támogatása
6. példamutatás	

A Krisztus-követő ember (így a Krisztust követő pedagógus is) sajátos helyzetben van, amikor felteszi a kérdést: „Melyek a keresztyén mivoltomat meghatározó, vagy másképpen: *ab-ból eredeztethető* sajátosságaim a különböző szerepeimben, szerepeimen túl?”¹³

Hogyan hasonlítsunk Jézusra? című írásában¹⁴ Gyökössy Endre így fogalmaz: „[...] van, – sajnos – van mesterséges „maszk-hasonlóság” Jézus Krisztushoz, amiben az ideig-óráig rajongó, vagy nyavalygó keresztyén típusú emberek úgy tetszelegnek, mint valamikor a görög színészek maszkjaikban, egy kitalált, képzelet szülte világban.” Majd így folytatja: „Van azonban valódi és igazi hasonlóság Jézus Krisztushoz, olyan hasonlóság, ami belülről kezdődik, tehát természetes, életes, és valódi tanítványt formál. Ez a tanítvány nem nyavalygó, nem is rajongó, hanem mosolygó, derült, Krisztus-féle ember. És ez a derű már belülről sugárzik.” Keresztelő Jánosnak, mint az Ó- és az Újszövetség határmezsgyéjén álló utolsó ószövetségi prófétának, az Úr útkészítőjének az önmagáról és Krisztusról elhangzott mondatára hívja fel a figyelmet: „Neki (Jézusnak) növekednie kell, nekem pedig kisebbé lennem.”¹⁵

Gyökössy megállapítja, hogy a sorrend rendkívül fontos: nem én kezdem magam nyesegetni, hanem Krisztus növekedik előbb bennem, és amilyen mértékben Ő bennem él, olyan mértékben kezdem a „test” cselekedeteit, az „Óembert” levetkőzni és az „Újembert” felöltözni. A kiindulópont tehát – ebben az esetben – nem én vagyok, nem az én erőfeszítem, jószágom, rátermettségem, hanem a Szentlélek Isten. Ebből a megközelítésből mi az, amit mi is tehetünk a növekedésünkért – vagy, amit a pedagógus-szerepben tevékenykedő ember tehet? Kérhetjük Istentől, hiszen Ő megígérte, hogy aki kéri, az meg is kapja. És amíg kérjük, folytatja Gyökössy, olvassuk, hallgatjuk, „bevesszük és megesszük” az Igét, úgy hogy az részünké váljon.

Ezzel a lelkülettel olvassuk és hallgatjuk Jézus utolsó én-mondását, az egó eimi beszédét az igazi szőlőtőről. Az ószövetségi képzetekhez kapcsolódó példázat félreérthetetlenül fogalmaz: „Én vagyok az igazi szőlőtő, és az én Atyám a szőlősgazda. [...] Én vagyok a szőlőtő, ti a szőlővesszők: aki énbennem marad, és én őbenne, az terem sok gyümölcsöt, mert nélkülem semmit sem tudtok cselekedni.”¹⁶

A fenti igeszakaszról világosan látható, hogy a keresztyén ember „gyümölcstermése” csakis Krisztus által, belé oltva képzelhető el. „Isten biztosítja az ember életét, Isten nélkül az ember nem élhet [...]. Az igazi szőlőtő az isteni világot jelenti, az igazság világát. Jézus léte tanítványai számára biztosítja a valódi életet; az Atya gondoskodásával együtt.”¹⁷

Tehát Isten Lelke az, aki termi bennünk a Lélek gyümölcsét. A fentiek kontextusában Pál apostolnak a galatai gyülekezetekhez írt körleveléből származó felsorolása a Lélek gyümölcseről (Gyökössy szavaival élve) a Krisztus-féle ember jellemzőit rakja sorrendbe, oly módon, hogy a felsorolt „gyümölcsök” Krisztusi lelkületet, Krisztusi indulatot és Krisztusi cselekedetet idéznek:

„A Lélek gyümölcse pedig: szeretet, öröm, békesség, türelem, szívésség, jóság, hűség, szelídség, önmegtartóztatás. Az ilyenek ellen nincs törvény.”¹⁸

¹³ A *szerep* fogalmát itt a társadalomtudományok által bevezetett értelemben használjuk. Erről jó áttekintést ad: TESÉNYI Tímea, JOÓB Máté, *Szerep-erőforrások a segítségnyújtásban*, Embertárs, 2013/3.

¹⁴ GYÖKÖSSY Endre, *Hogyan hasonlítsunk Jézusra?* Budapest: Szent Gellért, 2017. ISBN: 9789636960100

¹⁵ János 3:30

¹⁶ János 15.5

¹⁷ Jubileumi Kommentár, <http://biolka.ro/upload/Jubileumi%20Kommentar.pdf>, 1979.

¹⁸ Gal. 5 22-23.

Joó Sándor 1965. június 5-i prédikációjában¹⁹ így fogalmaz: „A Lélek gyümölcsseit pedig igenis mind együtt kapja az, akiben Isten Lelke munkálkodik. Tehát nem lehetséges az, hogy van bennem öröm, de a békességem hiányzik: nem lehet akkor öröm sem. Nem lehetséges, hogy van bennem szeretet, de nincs bennem hűség, vagy szívesség, vagy nincs bennem mértékletesség, mert ez az egész fürt egybetartozik és ez az egész együtt jelenti a Léleknek a gyümölcsét.”

Nyilván nem véletlen, hogy egyes számban fordul elő az igében a gyümölcs kifejezés, hiszen e felsorolás, amely akár az ókorban ismert erénylistákra is emlékeztethet bennünket: olyan jellemzőket vesz lajstromba, amelyek összetartoznak a keresztyén ember életében. Ugyanakkor első pillantásra is látható, hogy e „lista” miben különbözik a filozófiai etika bármely formájától, ugyanis a felsorolás élén az *ἀγάπη* (agapē), azaz az Istentől való „szeretet” áll, amely a keresztyénység mozgatóelvének tekinthető.

Pál a Lélek gyümölcsére vonatkozó felsorolás előtt beszél a „test” cselekedeteiről is. (A *testre* a *σαρξ* **sarx** kifejezést használja, ami eredeti nyelvén a „hústest” cselekedeteire utal – ám a test fogalmán az egész embert érti, nemcsak a testi kívánságokat, de a szellemiségünket is). Amikor a „test” szerint cselekszünk, e cselekedetek esetlegesek, részlegesek és a halál irányába mutatnak. Emberileg nincs a halálon túlmutató cél, ami a földi életet valódi reménységgel töltené be. „A test szerint való élet, reménytelen élet. Ezzel szembeállítja Pál apostol a Lélek szerint való járás képét. Nem abban különbözik a két kép, hogy amott bűnökről, emitt meg erényekről van szó, hanem hogy a test cselekedeteit magunk szerezzük meg, a Lélek dolgait viszont, mint „gyümölcsöt” kapjuk.”²⁰ Mindezekből következően a Lélek gyümölcse az, ami a Lélek (*πνεύματος* /pneumatos, Isten Lelke/Szentlélek) működéséből természetes módon növekszik, és amelynek az a természetes eredménye.

Egyértelmű tehát, hogy nincs az a ragyogó pedagógiai elmélet, amelynek gyakorlatba ültetésével elérhetjük magunknál vagy másoknál e gyümölcsök megjelenését. Ilyen értelemben pontosan elhatárolhatók a klasszikus szaktudományi értelemben vett, fejlesztendő és fejleszthető kompetenciák azoktól a személyiségvonásoktól, melyeket a keresztyén teológia kifejezetten a Lélektől eredőként tart számon. „Mert amit a Lélek gyümölcsként jelöl meg a Szentírás, azok nem nemes emberi tulajdonságok, hanem krisztusi tulajdonságok. Krisztusi tulajdonságokat csak Krisztus maga tud felmutatni.”²¹

Továbbá következik mindebből az, ahogyan a szőlőtő vagy a gyümölcsfa nem önmagának terem, így a Lélek gyümölcse sem önmagáért való.

Alexander MacLaren²² szerint érdemes a kilenc „gyümölcsöt” három, egymással szorosan összefüggő egységben értelmezni.

E három triád közül az első a *szeretetet*, az *örömet* és a *békességet* foglalja magába, és mindhárom forrása az Istenhez fűződő keresztyén viszonyban rejlik. Nem kötelességek vagy erények a szónak abban az értelmében, hogy komoly erőfeszítéssel kifejlesztjük e „jó szokásokat”. MacLaren szerint ezek a javak az Istennel való közösség eredményei, a Szentlélek megnyilvánulásai.

A lista élén álló *szeretetet* nem tudjuk kitermelni magunkból, hiszen az a szeretet, ami tőlünk telik, „viszonzó, érdem szerinti, kérkedő, hangulattól függő érzelmi kitörés.”²³

¹⁹ <https://joosandor.hu/predikacio/1965-06/szentlelek-gyumolcse>

²⁰ Jubileumi Kommentár, <http://biolka.ro/upload/Jubileumi%20Kommentar.pdf>, 1979, 2276.

²¹ Cseri Kálmán prédikációjából, 2006. jún. 04. <https://www.refpasaret.hu/pasaret/pred.php?id=991>

²² MACLAREN Alexander, *Expositions of Holy Scripture*, https://www.blueletterbible.org/comm/macLaren_alexander/expositions-of-holy-scripture/galatians/the-fruit-of-the-spirit.cfm

²³ <https://joosandor.hu/predikacio/1965-06/szentlelek-gyumolcse>

Az Istentől származó szeretet kezdeményező, feltétel nélküli, rászorultság és nem érdem alapú, rejtőzködő, megbocsájtó, az átkozót is áldó szeretet. Így ez az *öröm* sem a természetes adottságaink csúcsra járatásában érhető el. Hiszen nem külső körülményektől és nem alkati jellemzőktől függ. Az igeszakaszban említett öröm azonban a „derűs, örvendező, boldog Isten” iránti szeretetből származó öröm, Krisztus öröme bennünk.

E hármasság harmadik tagja, a *békesség* szintén nem emberi teljesítmény, vagy emberi tulajdonság. A szeretetre és öröme épülő béke nem a külső bajok hiányából, hanem Isten jelenlétéből fakad, és olyan mértékben lesz minden értelmet meghaladó, amilyen mértékben Isten szeretetéből részesedünk és élünk.

Ahogy látható, ezen első triád kulcsfogalmai tiszta formájukban nem lelhetők fel az összehasonlító táblázat kategóriái között. Ez az adottság azt a megfigyelést erősíti meg, miszerint a keresztyén identitás (ez esetben: a Lélek gyümölcseivel való megajándékozottság) mintegy előfeltételeként képzelhető el bizonyos képességeknek, kompetenciáknak, gyakorlatoknak. Így például a türelem, a bizalom és megbízhatóság épülhetnek a tanító és tanítvány viszonyát megalapozó *szeretetre*, ugyanígy az *öröm* és *békesség* szintén lehetnek az ilyen viszont megalapozó, „energetizáló” tényezők.

A kilenc gyümölcs második triádjára a *hosszútűrés / türelem, szívesség / kedvesség* és a *jóság* fogalmait sorolja fel. Ezek közül az első – a *hosszútűrés / türelem* – azt a fajta türelmes kitartást jelenti, amely a sérelmek okozóival vagy ellenségekkel szemben gyakorol a Krisztus-féle ember. Ez a türelem nem céltalan várakozás, és végképp nem meghunyászkodás, hanem abból a tudásból fakad, hogy végső soron Isten kezében van az irányítás, Ő szabta ki mindennek a „maga idejét”.

A különböző magyar nyelvű Bibliafordításokban „*szívesség*” vagy „*kedvesség*” formájában megjelenő fogalom abból a szempontból érdekes, hogy máshová helyezi a hangsúlyt: a *szívesség* esetében olyan kötelességteljesítésről beszélhetünk, amelyben a cselekvőnek a Szentlélek által újjáteremtett „szíve” is benne van.²⁴

A „*kedvesség*” szó használata esetében MacLaren magyarázata a magyar fordítás vonatkozásában is helytálló lehet. Ebben az értelmezésben olyan keresztyén hozzáállást jelent, amely független a másik fél viselkedésétől, a cselekedeteinkben megmutató, embertársaink iránti jóakarattal utal. A *jóság* fogalmának értelmezése pedig szorosan kapcsolódik ehhez. Albert Barnes: *Notes on the Bible* vonatkozó magyarázata²⁵ szerint az apostol e szót a jótékonyság vagy másokkal való jótételre való hajlandóság, jóindulat értelmében használja. E három gyümölcs tehát az Istennel való kapcsolaton nyugszik és embertársaink iránti magatartásunkban mutatkozik meg.

Összehasonlító táblázatunkban e második triád fogalmai közül már számosat felfedezhetünk: a Driestar-féle csoportosításban a *türelem* konkrétan meg van nevezve, a *szívesség* fogalma pedig szorosan összekapcsolódik ennek a látásmódnak a mottójaként megfogalmazott gondolattal: tanítani annyi, mint megérinteni a *szívet* (és cselekvésre készíteni)²⁶. A *kedvesség* pedig, amennyiben a pedagógiai szituációban ezt az attitűdöt (is) jelenti, hogy a nevelő a jóakarat képviselőként cselekszik a nehéz, konfliktusos vagy emberileg nehéz viszonyokban is, nagyrészt párhuzamba hozható a mindkét modellben felfedezhető elfogadó, inkluzív²⁷ és integratív szemlélettel.

²⁴ <https://joosandor.hu/predikacio/1965-06/szentlelek-gyumolcse>

²⁵ <https://www.sacred-texts.com/bib/cmt/barnes/gal005.htm>

²⁶ Sullivant idézi Márkus Gábor: MÁRKUS Gábor, *Az emmausi út*, Magyar Református Nevelés, 2020/3. 48.o.

²⁷ A keresztyén pedagógiai inkluzív felfogása kapcsán meghatározó tanulmányokat találhatunk például a Magyar Református Nevelés 2019/4-ik, tematikus számában.

A harmadik triád – *hűség, szelídség, mértékletesség / önmegtartóztatás* – MacLaren szerint arra a világra mutat, amely nehézségek és az ellentétek színtere, és ebben a világban a keresztény élet éppen e három gyümölcs jelenléte alapján ismerhető fel. „A hűség azt jelenti, hogy a hívő mindent arra használ, amire Isten adta neki [...]. Rendeltetésszerűen használja az idejét, a testét, a képességeit, mindent.”²⁸

A *szelídség* olyan krisztusi tulajdonság, amely az alázattal jár párban. „Tanuljátok meg tőlem, hogy én szelíd és alázatos szívű vagyok, és nyugalmat találtok a ti lelkeiteknek” – mondja Jézus.²⁹ A mi esetünkben a szelídség (és alázat), akkor nem lesz behódolás és tehetetlen bele-törődés, ha tudjuk, hogy Isten hibáinkkal és gyengeségeinkkel együtt szeret bennünket, embe-reket. Az „ember kicsisége és méltósága így már nem ellentétek, hanem életünk két arculata. Az alázat ezt a kettős valóságot tükrözi. Ezért nem lehet az alázatot prédikálni és nem is lehet megszerezni, mint valami képességet. Lelkünk más mélységeiből tör fel.”³⁰

A triád utolsó tagja – a *mértékletesség / önmegtartóztatás* – azokra a nehézségekre mutat rá, amelyekkel a lelki élet a természetes szenvedélyekben és vágyakban találkozhat. Az önmeg-tartóztatás, a test vágyainak, indulatainak megfékezése, az önuralom gyakorlása oly módon lehetséges önkínzás nélkül, ha tisztában vagyok azzal, hogy Isten minden szükségünkre gon-dolt visel.

A harmadik triád fogalmai – mivel épp a megajándékozott ember és a világ konfliktusos kap-csolatára mutatnak rá – már egészen közel lépnek a pedagógus szakma legkönyebben megra-gadható kihívásaihoz. A *hűség* ebben a vonatkozásban az összehasonlító táblázatunk első ka-tegóriáját idézi fel: a megajándékozott ember felelős a rábízott képesség, tudás gyarapításáért és használatért. A *szelídség* pedig a Driestar-modell egyik legérdekesebb komponensével hozható összefüggésbe: a 2.1, valamint az 5. pontok a szerénység, illetve a háttérbe húzódni képes alázat fontosságát emelik ki.

Összegezve e fejezet tanulságait, egyetérthetünk MacLarennel abban, hogy bár a fentiekben tárgyalt kilenc gyümölcs a Szentlélek közvetlen eredményei az életünkben, és jelenléte nélkül soha nem teremnek, ugyanakkor felelősségünk van abban, hogy engedelmeskedjünk a minket megajándékozó Szentléleknek. Ilyen értelemben ezen ajándékok sem vonhatók ki a *reformá-tus szakmai többlet* komplexitásában vizsgáló kutatás alól – noha eredetüket és funkciójukat tekintve határozottan elkülöníthetők a klasszikus nevelélméletek kompetenciafogalmában feltáruló összefüggésektől.

BEFEJEZÉS, ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányunkban igyekeztünk a *református szakmai többlet* kapcsán megállapítani, milyen mérési dimenziók, fogalomrendszerek alapján lehet *egyáltalán* jól megközelíteni a pedagó-gusképzésnek, és végül magának a köznevelési rendszernek a minőségét / kiválóságát. A leg-nagyobb hangsúllyal két jelentős szaktudományos sajátosságot emeltünk ki:

- Egyrészt figyelembe kell venni, hogy a szakmai többlet – bár végső soron a megvaló-suló nevelői munka pontszerű aktusaiban érhető tetten –, valójában mindez egy időben kibontakozó, oksági komponenseket / egymásra épüléseket is tartalmazó folyamatban nyeri el kontextusát, és ebben a folyamatban jelent maga a pedagógusképzés egy vi-szonylag jól körülhatárolható összetevőt.

²⁸ Cseri Kálmán, idézett prédikáció, <https://www.refpasaret.hu/pasaret/pred.php?id=991>

²⁹ Mt. 11:29

³⁰ LUDWIG Ralph, *Alázat, kishitűség, gőg. Az erény ösvényén, „Érted vagyok”*, 2022, ápr. 07., http://www.epa.hu/02300/02395/00006/pdf/Erte_d_vagyok_2002_02_07-09.pdf

- Másrészt, amikor a református / keresztyén nevelő vagy nevelés személyes adottságok, tudás, attitűdök alapján való meghatározására törekszünk, érdemes több olyan dimenziós fogalmi rendszert alkalmaznunk, melyben teljes érvénnyel jelen van az emberi adottságokra, fejlődésre fókuszáló, neveléstudományi szaktudományos szemlélet, de a teológiai alapú, az emberi képességek és cselekedetek mögött a Lélek ajándékait felismerő tudás is.

Így a következőkben elvégzésre vár az operacionalizálás, majd a tényleges kutatás során olyan mérőeszközök kidolgozása és alkalmazása, melyek a fenti tényezőkre érzékenyek, alkalmasak megragadni a folyamatok időbeli kiterjedtségét, és az emberi cselekedetek komplex képességbeli és motivációs³¹ háttérét.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről
- [2] BUDA Béla, *A pedagógus mint személyiségfejlesztő*. In GÁCSER József (szerk.), *Gondolatok a nevelésről: a XX. század végi nevelés néhány speciális témájáról*, Szeged: JGYF Kiadó, 1998. ISBN 963-7171-77-0. 53. o.
- [3] CSERI Kálmán prédikációjából, 2006. jún. 04.
<https://www.refpasaret.hu/pasaret/pred.php?id=991>
- [4] DINYA László, *A felsőoktatás minőségbiztosítása és az EU-csatlakozás*. Magyar Felsőoktatás, 1999. 4. sz., 30–31. p.
- [5] GYÖKÖSSY Endre, *Hogyan hasonlítsunk Jézusra?* Budapest: Szent Gellért, 2017. ISBN: 9789636960100
- [6] JOÓ Sándor prédikációjából <https://joosandor.hu/predikacio/1965-06/szentlelek-gyumolcse>
- [7] Jubileumi Kommentár, <http://biolka.ro/upload/Jubileumi%20Kommentar.pdf>, 1979.
- [8] KOVÁCS Edina (szerk.), *Tehetséges Pedagógus*, Budapest: Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft., 2020. ISBN: 978-615-6198-01-3
- [9] LUDWIG Ralph, *Alázat, kishitűség, gőg. Az erény ösvényén, „Érted vagyok”, 2022, ápr. 07.*, http://www.epa.hu/02300/02395/00006/pdf/Erted_vagyok_2002_02_07-09.pdf
- [10] MÁRKUS Gábor, *Az emmausi út*, Magyar Református Nevelés, 2020/3.
- [11] Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik, módosított változat. Hatályos: 2019. június 14-étől.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositasi_rendszerében_6.pdf
- [12] POMPOR Zoltán (szerk.), *Alapvetés: Háttértanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*, Budapest: Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2017.
- [13] SZONTAGH Pál, *Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában*, Új Pedagógiai Szemle, 2016/9-12. 94. o.
- [14] SZONTAGH Pál, *Keresztyén pedagógia, keresztyén pedagógus*, In LÁSZLÓ Emőke (szerk.): *A szolgálat ékessége. Tanulmányok Fruttus István Levente hetvenedik születésnapja alkalmából*, Budapest: KRE-L'Harmattan, 2018, 181.
- [15] SZONTAGH Pál, *Érték, rend, értékrend. A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott minőségi és etikai elvárások, valamint azok kodifikációs problémái*, Budapest: Patrocinium, 2018. ISBN: 9789634132035
- [16] TESÉNYI Tímea, JOÓB Máté, *Szerep-erőforrások a segítőszakmában*, Embertárs, 2013/3.

³¹ A fogalmak viselkedépszichológiai háttéréhez pl.: FOGG, B. J., *A behavior model for persuasive design*, Persuasive '09: Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology, April 2009 Article No.: 40 Pages 1–7 <https://doi.org/10.1145/1541948.1541999>