

Učiteľ v druhošancovom vzdelávaní dospelých a jeho profesijné kompetencie

Dominika Temiaková¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra; dtemiakova@ukf.sk

Grant: APVV-18-0018

Název grantu: Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa

Oborové zamčrenie: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Proces vzdelávania dospelých sa výrazne líši od vzdelávania detí, aj keď prebieha vo formálnom systéme vzdelávania. Štúdia je zameraná na špecifiká jednej z typických cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých – dospelých bez alebo so základným vzdelaním, ale najmä na učiteľa v tomto procese – na špecifiká, ktorým je pri vzdelávaní takejto cieľovej skupiny vystavený a jeho profesijným kompetenciám. Cieľom štúdie je identifikovať súčasné požiadavky na kompetencie učiteľov vzdelávania v rámci druhej šance u nás a v zahraničí. Výsledkom je návrh teoretického modelu integrovaných učiteľských kompetencií vo vzdelávaní dospelých druhej šance bez alebo so základným vzdelaním, ktorý vychádza z troj-dimenzionálneho modelu edukácie (Kosová, Kasáčová, 2006). Model bude ďalej slúžiť ako východiskový bod pre ďalšiu fázu validácie.

Kľúčová slova Vzdelávanie dospelých, druhošancové vzdelávanie, učiteľ, profesijné kompetencie, kompetenčný model

1. ÚVOD

Edukácia dospelých sa značne odlišuje od edukácie detí – ak by tomu tak nebolo, andragogická veda by nebola opodstatnená. Druhošancové vzdelávanie prebiehajúce vo formálnom systéme vzdelávania je svojim charakterom najšpecifickejším druhom vzdelávania dospelých andragogiky vôbec, pričom jeho význam je nezastupiteľný. S. Field, M. Kuczera & B. Pont (2007, s. 9) zaradili požiadavku poskytovania programov druhošancového vzdelávania medzi jeden z desiatich základných krokov pre politiky krajín, ktorý zabezpečí „...zníženie počtu neúspechov v škole a predčasné ukončenie školskej dochádzky, vytvorenie spravodlivejšej spoločnosti a vyhnutie sa veľkým sociálnym rozdielom marginalizovaných dospelých s obmedzenými základnými zručnosťami.“ Programy druhošancového vzdelávania majú teda zásadný celospoločenský význam, a problematika ľudí predčasne opúšťajúcich školský systém (tzv. early school leavers) sa, ako upozorňujú aj F. Martins, A. Carneiro, L. Campos, L. Mota, M. Negrão, I. Baptista, & R. Matos (2020), v posledných dvoch desaťročiach stala vysokou prioritou pre európske inštitúcie, politiky, vlády a aj akademický výskum. Vylúčenie zo vzdelávania je jedným z kľúčových globálnych problémov, ktorý vedie aj k dlhodobému sociálnemu vylúčeniu a dramaticky ovplyvňuje životné šance, čím sa ďalej vytvára začarovaný kruh deprivácie a chudoby.

Záujem o druhošancové vzdelávanie alebo programy druhej šance, našťastie, celosvetovo rastie. Napriek tomu nie je oblasť druhošancového vzdelávania zatiaľ v medzinárodných i národných kruhoch bohato preskúmaná. Čiastočným východiskom však môžu byť štyri kvalitatívne výskumné štúdie a ich zistenia (H. Busher, N. James & A. Piel, 2015, I. Pirohová, M. Lukáč & S. Lukáčová, 2019, A. Meo & A. Tarabini, 2020, F. Martins, A. Carneiro, L. Campos, L. Mota, M. Negrão, I. Baptista, & R. Matos, 2020), z toho jedna slovenskej proveniencie, zamerané na problematiku druhošancového vzdelávania dospelých. Tieto sa vo významnej miere zameriavajú aj na postavenie a význam učiteľa v tomto procese.

2. VÝCHODISKÁ

Aj keď druhošancové vzdelávanie v našich podmienkach prebieha vo formálnom systéme vzdelávania, pričom jeho definície sú v andragogickej literatúre dobre popísané (pozri napr. Prusáková, 2005, Švec, 2008, I. Pirohová, M. Lukáč & S. Lukáčová, 2019 a ďalší), je už vo svojej podstate rigidne. Jeho filozofia je položená na základoch, ktoré pripomínajú i I. Pirohová, M. Lukáč & S. Lukáčová (s. 45-46, 2019), že „Má predstavovať alternatívny priestor, ktorému je na všetkých úrovniach a vo vzťahu ku všetkým aktérom (manažmentu, metodikom, učiteľom), vlastná snaha o nekopírovanie modelu vzdelávania, v ktorom boli potencionálni účastníci vzdelávania neúspešní. Jeho cieľom je poskytnúť študentom, žiakom – dospelým ľuďom, možnosť získať ucelený stupeň vzdelania. Druhošancové vzdelávanie je nevyhnutnou a podstatnou súčasťou konceptu celoživotného vzdelávania, pretože zo svojej podstaty naplnia jeho hlavnú myšlienku – otvorenosť a dostupnosť vzdelávania v akomkoľvek veku človeka.“

V zahraničných podmienkach sú programy druhej šance charakteristické flexibilitou a sú poskytované štátnymi i súkromnými inštitúciami. Tieto systémy však nie sú rovnaké, naopak, takmer v každej krajine jedinečné, preto je náročné poukázať na všeobecne platný model takéhoto vzdelávania. To, čo je ale spoločné, je nie len edukačný, ale najmä sociálny aspekt takéhoto druhu vzdelávania. Ide o prostredie viac prispôbené cieľovej skupine ako v bežných školách – mladým dospelým alebo dospelým, ktorí z rôznych dôvodov predčasne opustili formálne vzdelávanie, čím sa minimalizuje možnosť opätovného vylúčenia zo vzdelávacieho systému a zažívania ďalšieho neúspechu. Takýto prístup k vzdelávajúcim sa však dramaticky menia požiadavky na prácu takýchto učiteľov, čo si ale vyžaduje aj špecifickú pripravenosť osôb zapojených v edukačnom procese vzdelávajúcich

sa, a to na všetkých úrovniach – od tvorcov politík vzdelávania, riaditeľov, učiteľov a tútorov až po metodikov. V predkladanej štúdií sa zameriame na výsledky štyroch kvalitatívnych výskumov v danej oblasti so zreteľom na význam a špecifiká vzdelávateľa (učiteľa) takýchto dospelých.

A. Meo & A. Tarabini (2020) na základe výskumu komparatívneho charakteru na učiteľoch v programoch druhošancového vzdelávania v Španielsku a v Argentíne stanovili tri základné piliere práce učiteľa v druhošancovom vzdelávaní. Sú to starostlivosť, personalizácia výučby a vzdelávanie ako kolektívne úsilie. Piliere starostlivosti v sebe zahŕňajú rôzne aspekty, a to starostlivosť ako zodpovednosť za študentov (učiacich sa), starostlivosť o vzťahy v škole, starostlivosť ako identita či starostlivosť ako sebaobetovanie učiteľov. Vyučovanie takejto cieľovej skupiny má teda silný emocionálny kontext, je postavené na budovaní dôveryhodných vzťahov, učiteľia ovplyvňujú a sú ovplyvnení životmi svojich študentov. Prevažná väčšina skúmaných učiteľov uvádzala, že sa študenti môžu učiť a dosahovať dobré študijné výsledky, keď sa cítia akceptovaní, majú priestor na rozvíjanie vlastnej sebaúcty, dekonštruovanie negatívneho sebaobrazu o vlastných schopnostiach a vysporiadanie sa s rolou učiaceho sa a požiadavkami a očakávaniami zo strany učiteľov. Táto starostlivosť o učiacich sa vychádza najmä zo špecifik cieľovej skupiny – často sú študentmi dospelí z marginalizovaných komunít, mladé matky, osoby v krehkej a nejistej sociálnej situácii. Učiteľ musí byť k dispozícii v najširšom slova zmysle. Školy druhej šance by tak mali byť akýmisi záchrannými sieťami, priestorom, kde sa učiaci sa cítia rešpektovaní, súčasťou tejto komunity. Učiteľ musí byť do istej miery emocionálne angažovaný, sprevádzať svojich študentov v ich procese učenia sa. U tejto cieľovej skupiny je ešte vypuklejšie, že učiaci sa nemajú rovnaké tempo učenia. Vzdelávací proces tak musí byť omnoho viac prispôbený študentom, byť flexibilný v čase, priestoroch, rozvrhoch, učebných osnovách. Druhým prvkom vyplývajúcim z výsledkov výskumu, je personalizácia výučby. Zjednodušene možno konštatovať, že podstata spočíva v tom, že študenti nie sú čísla. Je nevyhnutné poznať ich, ich vzdelávaciu cestu ale i osobnú históriu. V tomto aspekte skúmaní učiteľia prízvukovali nevyhnutnosť potreby rozvoja nových edukačných prístupov, v ktorých je centrálnym prvkom študent a jeho špecifiká (kultúrne prostredie, sociálne zázemie a predchádzajúce znalosti). Vzdelávanie druhej šance teda musí byť čo najviac ušité na mieru, pričom kľúčová je flexibilita. Tretím, posledným pilierom, je vzdelávanie ako kolaboratívna práca rešpektívne kolektívne úsilie. Edukačný proces nemožno vnímať len cez vyučovanie, práve naopak, ide o tímovú prácu a úsilie, kedy sa na tomto procese zúčastňujú a ovplyvňujú ho viacerí odborníci (učitelia, tútori, riaditelia škôl, koordinátori vzdelávania a iní), ktorí spolu intenzívne komunikujú a zdieľajú medzi sebou informácie o študentoch, svoje dojmy, vyučovacie zvyky, ale aj vlastné frustrácie či neúspechy.

Na význam emocionálnej podpory, pomoci a sprevádzania študentov zo strany učiteľov upozorňujú aj výsledky výskumu autorov H. Busher, N. James & A. Piela (2015). Títo tiež poukazujú na špecifickosť sociálnej situácie učiacich sa, ktorú treba brať na zreteľ – ide o súčasné zastávanie rolí dospelých pracujúcich, rodičov, partnerov. V mnohých prípadoch sa predchádzajúci školský neúspech učiacich sa odvíjal aj od nediagnostikovania porúch učenia, či absencie podpory pri predchádzajúcom učení sa. Ako významná sa vo výskume ukázala vonkajšia motivácia, najmä v rámci medzigeneračného učenia, kedy vstup dospelého učiaceho sa do programu druhošancového vzdelávania priamo motivoval iných príslušníkov rodiny ku vzdelávaniu. Na tento fenomén poukazujú vo výsledkoch svojho kvalitatívneho výskumu i slovenskí andragógovia I. Pirohová, M. Lukáč & S. Lukáčová (2019), ktorí skúmali druhošancové vzdelávanie dospelých rómskych žien. Výskum, okrem iného, v tejto súvislosti poukázal aj na vplyv tretej

osoby, Rómky, úspešnej ženy v komunite, ktorá dospelým učiacim sa rôznorodo pomáhala počas celého vzdelávacieho procesu, a bez ktorej intervencie by rómske ženy ani nezačali študovať. Význam tejto osoby spočíval vo vytváraní atmosféry bez strachu, vytváraní podmienok učenia sa bez obáv zo zlyhania či posmechu. Medzi ďalšie zaujímavé výskumné zistenia slovenských autorov patrí, že ak výučba nenadväzuje na predchádzajúce vedomosti a zručnosti učiacich sa, nevytvoria si k predmetu vzťah a sú z neho neúspešní. Najobľúbenejšie sú predmety, ktoré sú uchopiteľné a pochopiteľné, bez potreby abstraktného myslenia. Negatívne sú prijímané výklady učiteľa spojené s diktovaním poznámok, naopak, pozitívne výučba s princípmi aktívneho učenia sa. Napriek tomu autori konštatujú, že vyučovanie, ktoré bolo predmetom ich výskumného bádania, malo charakter mechanického osvojovania si učiva, pričom problémové a dialogické metódy absentovali, čo nie je v súlade so známymi a dávno popísanými zákonitostami učenia sa dospelých.

F. Martins, A. Carneiro, L. Campos, L. Mota, M. Negrão, I. Baptista, & R. Matos (2020) vychádzajúc zo svojho kvalitatívneho výskumu zistili, že pozitívne pocity dospelých študentov v procese druhošancového vzdelávania úzko súviseli s pocitom prijatia, počúvania, rešpektovania, neposudzovania, ocenenia, podpory. Väčšina respondentov si vysoko vážila vzťahy nadviazané najmä s učiteľmi a zamestnancami. Učiteľia boli študentmi vnímaní ako agenti dôvery, starostlivosti, vytrvalosti a podpory, čím sa stali tými, ktorí skutočne rešpektovali, ocenili a očakávali to najlepšie od učiacich sa. Učiteľia vedeli o osobných životných situáciách a výzvach, ktorým dospelí študenti čelili, a boli často k dispozícii, aby im mohli radiť a pomáhať aj na tejto úrovni. Pre väčšinu účastníkov boli tieto vysoko hodnotené vzťahy vnímané ako hlavné činitele ich osobnostnej zmeny (pomoc a pocit starostlivosti, spolu s vyučovacimi metódami a flexibilnými aktivitami prispôbenými individuálnym potrebám, náladám, preferenciám a tempu učenia sa dospelých študentov).

Podstatným znakom osobnosti dospelého učiaceho sa je zrenie, na čo upozorňujú i H. Busher, N. James & A. Piela (2015). Učiaci sa dospelí v programoch druhej šance samých seba vnímajú ako múdrejších, s väčším záujmom o štúdium ako v mladosti, s väčšou vnútornou motiváciou (napríklad vidinou zisku lepšieho pracovného miesta). U žien sa vyskytli i efekty väčšej emancipácie, ktorá môže mať za istých okolností vplyv i na partnerské vzťahy (na tento fenomén upozorňujú aj I. Pirohová, M. Lukáč & S. Lukáčová (2019), pričom sa ešte vypuklejšie prejavuje v rómskej komunite, kde panuje silné rozdelenie sociálnych rolí medzi mužmi a ženami).

Návrat dospelých do formálneho systému vzdelávania môže predstavovať značné riziko. H. Busher, N. James & A. Piela (2015) ho odôvodňujú predchádzajúcim neúspechom dospelých alebo ich sebahodnotením v role študentov. Majú tendenciu byť nedôverčiví o hodnote svojho sociálneho a kultúrneho kapitálu pre úspešné učenie sa. O to viac je významné postavenie učiteľa v tomto procese. Tí by mali proti týmto subjektívnym tlakom u učiacich sa pôsobiť budovaním emocionálnej podpory a kultúry učenia sa, pomôcť im vyrovnávať sa s ich vnímanými deficitmi tým, že sa snažia byť prístupní a schopní porozumieť ich rôznym situáciám a potrebám. Schopnosť poskytovať takémuto študentovi osobnú podporu však podľa výskumníkov do značnej miery závisí od interpersonálnych zručností učiteľov. Uvedené východiská a výsledky kvalitatívnych výskumov otvárajú otázku profesijných kompetencií učiteľov v druhošancovom vzdelávaní dospelých.

3. KOMPETENČNÝ MODEL – METODIKA A VÝSLEDKY

Akými kompetenciami by mal učiteľ v druhošancovom vzdelávaní dospelých disponovať, aký by mal byť, a v čom sú jeho kompetencie iné ako profesijné kompetencie učiteľa v bežnej škole? Túto legitímnu otázku kladieme vychádzajúc z popísaných špecifik dospelého učiaceho sa v špecifickom vzdelávaní druhej šance, i vychádzajúc z realizovaných kvalitatívnych výskumov.

Ojedinelý výskum I. Pirohovej, M. Lukáča & S. Lukáčovej (2019, s. 155) poukázal na to, že dospelí v druhošancovom vzdelávaní „...oceňovali u svojich učiteľov... predovšetkým ústretovosť, partnerský prístup, zmysel pre humor, spravodlivosť a motivovanie pochvalou. Poukazovanie na „ľudský prístup“ učiteľa je priamo spojené s potrebou a oceňovaním podporného prístupu učiteľa. ...“ a pokračujú (s. 155-156), že „Podporný a partnerský učiteľ je podľa našich informantov: ústretový – vypočuje, je ochotný pomáhať, akceptuje,

- prejavuje rešpekt k dospelým – v závislosti od veku a skúseností učiacich sa vytvára a udržiava partnerské vzťahy,
- spravodlivý – medzi učiacimi sa nerobí rozdiely, napriek akceptácii ich rodinných a rodičovských povinností, či schopností učiť sa je rovnako náročný na všetkých,
- motivujúci – pochvalou motivuje študujúcich k výsledkom a prekonávaniu problémov s učením, stimuluje ich usilovnosť,
- má zmysel pre humor – kvalita, ktorú ak učiteľ má, je dospelými oceňovaná, pretože pozitívne vplýva na príjemnú a priateľskú učebnú atmosféru.

Kritiku si odniesla učiteľka, ktorá k študentom v maturitnom štúdiu pristupovala ako k žiakom, nerešpektujúc ich vek a skúsenosti. Charakteristiky ideálneho učiteľa z pohľadu našich informantov poukazujú na to, že učiteľ má sledovať a chápať vzdelávacie potreby učiacich sa.“

Cieľom predkladanej štúdie je, vychádzajúc zo zámerov výskumu, ktorého štúdiu je jedným z výstupov, identifikovať aktuálne požiadavky na kompetencie učiteľov druhošancového vzdelávania u nás a v zahraničí, vychádzajúc z výsledkov uvedených výskumov. Výsledkom štúdie je dizajn teoretického modelu integrovaných kompetencií učiteľa v druhošancovom vzdelávaní dospelých bez vzdelania, prípadne so základným vzdelaním, ktorý je, vychádzajúc zo zámerov projektu, primárne postavený na známom kompetenčnom modeli učiteľa v trojdimenzionálnom modeli edukácie. Tento model ďalej posluží ako východisková báza pre ďalšiu fázu validizácie vo výskume.

Základným teoretickým východiskom pre zostavenie kompetenčného modelu je tzv. trojdimenzionálny model edukácie B. Kasáčovej & B. Kosovej (2006, s. 46-48), ktoré vypracovali návrh na štruktúru kompetenčného profilu slovenského učiteľa vychádzajúc filozofie tvorivo-humanistickej edukácie, ktorá rešpektuje miesto učiteľa aj žiaka v nej. Model vychádza z dimenzií:

1. Dimenzia - žiak

- identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka - vedieť diagnostikovať a pracovať s jeho individuálnymi osobitosťami (nadanie, poruchy, vlastnosti)
- identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia - schopnosť poznať, diagnostikovať a operovať s individuálnymi učebnými štýlmi žiakov v závislosti od ich psychických, fyzických a sociálnych podmienok
- identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka - diagnostikovať, rešpektovať a spolupracovať so sociokultúrnym prostredím žiakov a rodiny

2. Dimenzia - edukačný proces

2.1 Mediácia obsahu edukácie

- ovládať obsah odboru vyučovaných predmetov
- schopnosť plánovať a projektovať výučbu - schopnosť tvoriť a aplikovať strednodobé a krátkodobé edukačné plány, projekty a situácie naväzujúce na školský program a individuálne potreby žiakov
- schopnosť stanoviť vyučovacie ciele orientované na žiaka - orientovať sa v cieľových zložkách vzdelávania a aplikovať ich na učebné požiadavky žiaka
- schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva - vedieť realizovať didaktickú analýzu učiva a selektovať základné a rozvíjajúce učivo podľa edukačných cieľov a vzdelávacích potrieb žiakov
- schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód - efektívne využívať metódy a prostriedky rozvíjajúce aktívne učenie u žiaka
- schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka - poznať, stanoviť, ovládať spôsoby a kritéria hodnotenia žiakov vzhľadom na ich individuálne odlišnosti.

2.2 Vytváranie podmienok edukácie

- Vytvárať pozitívnu klímu triedy - schopnosť pozitívnej komunikácie so žiakom a jeho okolím, kreovať prostredie stimulujúce jeho rozvoj, tj. disciplína, riešenie konfliktov a problémov, facilitujúci vzťah, autorita
- Vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania - aplikovanie didaktických pomôcok, médií a IKT v edukačnom procese

2.3 Ovpľyňovanie osobnostného rozvoja žiaka

- schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka - poznať a realizovať stratégie personálneho rozvoja žiaka, (sebaopätie, sebadôvera, sebaregulácia, oceňovanie personálnych schopností žiaka)
- schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka - aplikovaním vhodných stratégií napomáhať jeho sociálnemu rozvoju (empatia, prosociálne správanie sa, oceňovanie sociálnych schopností žiaka).
- schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka - rozpoznať ich, spolupracovať s príslušnými odborníkmi, vyzdvihovať pozitívne vzory

3. Dimenzia - sebarozvoj učiteľa

- schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja - hodnotiť, posudzovať, reflektovať vlastnú pedagogickú prácu, plánovať program vlastného rastu a ďalšieho vzdelávania, mať komplexný kultúrny a občiansky rozhľad, poznať súčasné aspekty vývoja spoločnosti a vzdelávania, byť metodologicky schopný realizovať pedagogický výskum
- identifikovať sa s profesijnou rolou a školou - stotožniť sa s rolou učiteľa, stať sa reprezentantom profesie, poznať ciele rozvoja školy, pružne a efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi

Návrh kompetenčného modelu učiteľa v druhošancovom vzdelávaní dospelých je z metodického hľadiska kreovaný kompetenčným prístupom, ktorý sa podľa H. Bartoňkovej (2010) opiera o prácu s dokumentami a literatúrou. Identifikácia kompetencií predstaviteľa cieľovej profesijnej skupiny vyúsťuje do kompetenčnej kostry, tzv. kompetenčného modelu, čo je podľa spomínanej autorky súbor kompetencií, schopností a zručností nevyhnutných pre dosiahnutie konkrétnych cieľov. Pri tvorbe kompetenčného modelu sme postupovali v zhode s piatimi fázami, ktoré bližšie popisujú M. Kubeš, R. Kurnický & D. Spillerová (2004), pričom na tomto mieste predkladáme výsledok štvrtej fázy, popis a samotné zostavenie kompetenčného modelu.

Tab. 1: Návrh kompetenčného modelu učiteľa v druhošancovom vzdelávaní

Dimenzia	Kompetenčná kotva	Prejav správania
Študent (dospelý)	Diagnostická	Učiteľ dokáže diagnostikovať a pracovať s vývinovými a individuálnymi špecifikami dospelého študenta. Dokáže diagnostikovať učebný štýl dospelého študenta v závislosti od jeho psychických, fyzických, sociálnych podmienok, jeho edukačnej histórie, a pracovať s ním. Ovláda spôsoby a kritériá hodnotenia študenta vzhľadom na jeho individuálne odlišnosti.
	Interakčná	Učiteľ dôkladne pozná dospelého študenta, vrátane jeho sociálnej situácie. Napomáha jeho sociálnemu rozvoju, prístupuje k nemu na základe kongruencie, akceptácie, empatie. Vytvára vhodné podmienky pre jeho učenie sa, podporu jeho sebadôvery v jeho novej sociálnej role študenta.
Edukačný proces	Odborná	Učiteľ má vedomosti z pedagogicko-psychologického a metodického vedného základu a z obsahu odboru vyučovaných predmetov.
	Metodická	Učiteľ dokáže realizovať, riadiť a usmerňovať výchovno-vzdelávací proces založený na dôkladnom poznaní obsahu edukácie. Učiteľ využíva inovatívne, aktivizujúce a kreatívne vyučovacie metódy, prispôbené učeniu sa dospelého študenta. Je schopný tvoriť a aplikovať strednodobé a krátkodobé edukačné plány nadväzujúce na kurikulum a individuálne potreby dospelých študentov.
	Realizačná	Učiteľ sa vie pripraviť na vyučovací proces s dospelým. Dokáže vytvárať prispôbené podmienky pre učebnú činnosť dospelých učiacich sa, vyberať a používať správne androdidaktické metódy, prostriedky, používať vhodné učebné pomôcky, uplatňovať androdidaktické zásady. Vie vytvárať edukačné ciele, aktualizovať učivo a vyučovacie metódy.
	Andro-didaktická	Učiteľ sa vie orientovať v cieľových zložkách vzdelávania a aplikovať ich na učebné požiadavky dospelého študenta. Dokáže selektovať základné a rozvíjajúce učivo podľa edukačných cieľov a vzdelávacích potrieb študenta. Využíva metódy a prostriedky stimulujúce aktívne učenie u dospelého.

	Kooperatívna	Učiteľ spolupracuje so svojimi študentmi, kolegami, a so širším okolím. Vymieňa si svoje skúsenosti s kolegami. Realizuje kooperatívne vyučovanie, kde sám kooperuje so študentmi a ku vzájomnej kooperácii vedie aj ich. Učiteľ dokáže motivovať dospelých študentov k aktivite a tvorivosti bez tlaku, stresu a strachu. Dokáže ich získať pre spoluprácu, pričom vie navodiť pozitívnu klímu v skupine.
	Facilitátorská	Učiteľ dokáže rozvíjať osobnosť dospelého študenta. Podporuje ho a dokáže realizovať aj prevenciu. Rozvíja dospelého, najmä jeho sebaopatie a sebadôveru. Dokáže facilitovať proces učenia sa dospelého a oceňovať jeho výsledky.
Sebarozvoj učiteľa	Poznávacia	Učiteľ si uvedomuje význam celoživotného vzdelávania a vlastného učenia sa. Rozširuje svoje znalosti. Využíva sebareflexiu na rozvoj vlastnej osobnosti a odbornosti. Má komplexný kultúrny a občiansky rozhľad a je schopný výskumne reflektovať edukačnú realitu.
	Rolová	Učiteľ sa stotožňuje so svojou profesijnou rolou, je reprezentantom profesie. Uvedomuje si význam vzdelávania a učenia sa dospelých. Pozná ciele rozvoja svojej školy, pružne a efektívne komunikuje so sociálnymi partnermi.
	Komunikačná	Učiteľ dokáže vytvárať komunikačný priestor a tým posilňovať vzťah medzi ním a študentom, medzi študentmi navzájom. V komunikácii s dospelými študentmi využíva partnerský, rovnocenný prístup.

Zdroj: na podmienky učiteľa v druhošancovom vzdelávaní vychádzajúc z B. Kasáčovej & B. Kosovej (2006) a popísaných výsledkov kvalitatívnych výskumov upravila D. Temiaková (2020)

Predstavený kompetenčný model je pripravený na poslednú fázu, fázu validizácie, a to v podobe predvýskumu a riadneho výskumu. Model je vhodné doplniť o troj- či päťstupňovú numerickú intervalovú škálu, ktorá by pri jednotlivých prejavoch správania tvoriacich kompetenčné kotvy stanovovala mieru ich dôležitosti vo vzťahu k výkonu práce učiteľa v druhošancovom vzdelávaní, pričom bude platiť priama úmera - čím je kompetencia validnejšia, tým bude mať vyššie bodové skóre.

4. DISKUSIA

Základné rozdiely medzi vzdelávaním v bežnej škole a v programoch druhošancového vzdelávania spočívajú, ako konštatujú A. Meo & A. Tarabini (2020), v dominantnom význame postavenia učiteľa a v tímovej spolupráci, ktorá sa chápe ako kľúčová pri riešení každodenných sociálnych a vzdelávacích výziev, ktorým dospelí študenti čelia. Odlišnosti oproti vzdelávaniu v bežných školách spočívajú i v tom, že programy druhošancového vzdelávania sú charakteristické menšími skupinami študentov v triedach a svojou flexibilitou. Sú vytvorené ako reakcia na neschopnosť vzdelávacieho systému opätovne pojať študentov

z marginalizovaných sociálnych skupín do edukačného systému, čím sa redefinujú aj kľúčové aspekty tradičného vzdelávania, a sú špecifické najmä svojimi sociálno-výchovnými súvislosťami. H. Busher, N. James & A. Piela (2015) upozorňujú aj na to, že v oblasti formálnych aspektov procesu edukácie dospelých v programoch druhej šance je nevyhnutné jasne zadefinovať ciele, obsahy, termíny a poskytnúť včasnú spätnú väzbu, čo učiacim sa umožňuje efektívne spolupracovať s inými študentmi. Tým sa buduje spoločné vedenie (znalosti) a pocit spolupatričnosti. Významným výskumným zistením bolo, že učitelia hodnotili svoju prácu s touto cieľovou skupinou ako maximálne náročnú, a to aj časovo, pretože mnoho z učiteľov je v kontakte so študentmi aj mimo svojho pracovného času, a stresujúcu, pretože stretávajú ľudí s najrôznejšími osudmi. No zadosťučinením im je viditeľnosť zmeny, ktorou dospelí študenti prechádzajú. Ďalším vyvstávajúcim významným fenoménom vyplývajúcim z výskumu sa javí skutočnosť, že sa učitelia cítia morálne zodpovední za snahu pomôcť čo najväčšiemu počtu študentov k úspešnému absolvovaniu štúdiá. Všetky tieto špecifiká sa odrážajú aj v požiadavkách na profesijné kompetencie takýchto učiteľov.

Profesijné kompetencie sa dotvárajú rokmi praxe, predstavujú jadro učiteľovej profesionality. Rozvíjaním profesijných kompetencií sa učiteľ zdokonaľuje vo svojej profesii, pričom ide o proces celoživotný a ich neustálemu rozvíjaniu je potrebné sa naučiť. Kompetencie učiteľa sú piliermi efektívneho realizovania edukačného procesu, a v procese vzdelávania dospelých vo formálnom systéme majú iné, špecifické odtienky, ako pri vzdelávaní detí či mládeže, na čo upozorňujú aj výsledky výskumu I. Pirohovej, M. Lukáča & S. Lukáčovej. „Tradičná pedagogická príprava učiteľov orientovaná na obsah a osobnosť učiteľa (len on/ona vie) umocnená skúsenosťou so vzdelávaním detí a mládeže môže byť vnímaná, hodnotená a interpretovaná dospelým ako nedostatok rešpektu učiteľa k osobnosti dospelého študenta/študentky.“ (2019, s. 135). Je preto nevyhnutné túto oblasť v našich podmienkach skúmať, s cieľom meniť prax vzdelávania dospelých vo formálnom systéme, čo, napokon, aj predstavené výsledky kvalitatívnych výskumov ukázali. Nemožno pritom zabúdať na učiteľa ako primárneho činiteľa zmeny, s dôrazom na jeho podpornú funkciu a význam individualizovaných vzťahov v edukačnom procese, ktoré zdôrazňujeme ako kľúčový faktor osobnostnej zmeny a vzdelávacieho úspechu dospelých študentov.

5. ZÁVER

Výskum druhošancového vzdelávania mal v našich podmienkach doposiaľ len parciálny charakter. Tejto téme sa venuje niekoľko andragogických akademických pracovníkov, jestvuje niekoľko

záverečných prác s empirickými údajmi, no doposiaľ chýbal základný výskum, ktorý by mapoval druhošancové vzdelávanie na Slovensku a komparoval túto situáciu so zahraničnými zisteniami. Toto informačné vákuum vyplňa aktuálne prebiehajúci projekt APVV-18-0018 pod názvom „Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa“ s dobou riešenia 7.2019 – 30.6.2023. Výskumný tím pod vedením Ivany Pirohovej je zložený z pracovníkov dvoch univerzít, a to Prešovskej univerzity v Prešove a Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Projekt je zameraný na špecifickú cieľovú skupinu dospelých bez vzdelania alebo so základným vzdelaním, ale tiež na ich učiteľov a na absenciu ich andragogickej prípravy. Hlavným cieľom výskumu je prostredníctvom sebareflexie učiteľov a reflexie učiacich sa identifikovať kľúčové aspekty vyučovania, pričom jedným z hlavných výstupov výskumu bude kompetenčný model a typológia učiteľov dospelých bez vzdelania a so základným vzdelaním.

Zdroje

1. Bartoňková, H. (2010). Kompetenční přístup k analýze vzdělávacích potřeb. In V. Prusáková, et al., *Analýza vzdělávacích potřeb dospělých. Teoretické východiska (s. 87-107)*. Banská Bystrica; Pedagogická fakulta UMB.
2. Busher, H., James, N., & Piela, A. (2015) 'I always wanted to do second chance learning': identities and experiences of tutors on Access to Higher Education courses, *Research in Post-Compulsory Education*, 20(2), 127-139. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1030235>
3. Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris; OECD Publications.
4. Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In Kolektív autorov, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 36-49). Prešov; Rokus.
5. Kubeš, M., Kurnický, R., & Spillerová, D. (2004). *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. Praha; Grada Publishing.
6. Meo, A., & Tarabini, A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education*, 88(1), 2-11. Dostupné na <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
7. Pirohová, I., Lukáč, M., & Lukáčová, S. (2019). *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit*. Prešov; Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
8. Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Mota, L., Negrão, M., Baptista, I., & Matos, R. (2020). The right to a second chance: lessons learned from the experience of early school leavers who returned to education. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 36 (1), 139-153. Dostupné na https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.09