

# KOMPETENČNÝ MODEL UČITEĽA V DRUHOŠANCOVOM VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

## COMPETENCE MODEL OF A TEACHER IN SECOND CHANCE EDUCATION OF ADULTS

Dominika Temiaková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

---

**Recenzent/Review:** PaedDr. Robert Tomšík, PhD.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

---

**Submitted/Odoslané:** 02. 11. 2020

**Accepted/Prijaté:** 21.11.2020

---

### **Abstrakt:**

Cieľom štúdie je priblížiť špecifiká práce a aktuálne požiadavky na kompetencie učiteľov v druhošancovom vzdelávaní dospelých. Výsledkom je dizajn teoretického modelu integrovaných kompetencií učiteľa v druhošancovom vzdelávaní dospelých bez vzdelania, prípadne so základným vzdelaním, ktorý je postavený na kompetenciách učiteľa v trojdimenzionálnom modeli edukácie B. Kasáčovej a B. Kosovej (2006). Predložený model ďalej slúži ako východisková báza pre ďalšiu fázu validizácie vo výskume.

**Kľúčové slová:** Druhošancové vzdelávanie dospelých. Učiteľ. Kompetenčný model.

**Abstract:** The aim of study is to present the specifics of the work and current requirements for the competencies of teachers in second chance education. The

result is the design of a theoretical model of integrated teacher competencies in second chance education of adults without or with elementary education, which is based on teacher competencies in a three-dimensional model by B. Kasáčová and B. Kosová (2006). The presented model further serves as a starting point for the next phase of validation in research.

**Keywords:** Second Chance Education. Teacher. Competency model.

---

### **Úvod**

Druhošancové vzdelávanie prebiehajúce vo formálnom systéme vzdelávania je svojim charakterom najšpecifickejším druhom vzdelávania dospelých vôbec, pričom jeho význam je nezastupiteľný. Aj napriek tomu, že programy druhošancového vzdelávania

majú 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, táto oblasť doposiaľ nie je dostatočne preskúmaná. To platí aj pre oblasť kompetencií učiteľa, ktorý vyučuje takúto špecifickú cieľovú skupinu dospelých (bez vzdelania prípadne so základným vzdelaním) vo formálnom systéme vzdelávania.

### Východiská

Aj keď druhošancové vzdelávanie v našich podmienkach prebieha vo formálnom systéme vzdelávania, pričom jeho definície sú v andragogickej literatúre dobre popísané (napr. Prusáková, 2005, Švec, 2008, I. Pirohová, M. Lukáč, S. Lukáčová, 2019, D. Temiaková, 2020, S. Lukáčová, M. Lukáč, I. Pirohová, E. Lukáč, D. Temiaková, 2020 a ďalší), je už vo svojej podstate rigidne. Jeho filozofia je položená na základoch, ktoré pripomínajú aj 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 ľudom, možnosť získať ucelený stupeň vzdelania. Druhošancové vzdelávanie je nevyhnutnou a podstatnou súčasťou konceptu celoživotného vzdelávania, pretože zo svojej podstaty napĺňa jeho hlavnú myšlienku – otvorenosť a dostupnosť vzdelávania v akomkoľvek veku človeka.“

Úloha učiteľa v tomto procese je nezastupiteľná. Aj A. Meo & A. Tarabini (2020) upozorňujú, že základné rozdiely medzi vzdelávaním v bežnej škole a v programoch druhošancového vzdelávania spočívajú 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 vylúčených študentov zo vzdelávacieho systému, čím sa redefinujú aj kľúčové aspekty tradičného vzdelávania, a sú špecifické najmä svojimi sociálno-výchovnými súvislosťami.

Ojedinelý slovenský 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.“

H. Busher, N. James, A. Piela (2015) vychádzajúc z výskumu upozorňujú však aj na to, že učitelia hodnotia svoju prácu s touto

cieľovou skupinou ako maximálne náročnú, pretože mnoho z učiteľov je v kontakte so študentmi aj mimo svojho pracovného času, a stresujúcu, pretože stretávajú ľudí s najrôznejšími osudmi. Zadosťučinením im je však viditeľnosť zmeny, ktorou dospelí študenti prechádzajú. Ďalším vyvstávajúcim fenoménom vyplývajúcim z výskumu sa javí skutočnosť, že sa učitelia cítia morálne zodpovední za snahu pomôcť čo najväčšiemu počtu študentov k úspešnému absolvovaniu štúdia.

Všetky tieto špecifiká sa odrážajú aj v požiadavkách na profesijné kompetencie týchto učiteľov. Akými kompetenciami by mal učiteľ v druhošancovom vzdelávaní dospelých disponovať, v čom sú jeho profesijné kompetencie iné ako tie učiteľa v bežnej škole?

### **Kompetenčný model - metodika a výsledky**

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 autorky súbor kompetencií, schopností a zručností

nevyhnutných pre dosiahnutie konkrétnych cieľov. Pri tvorbe kompetenčného modelu sme postupovali v zhode s piatimi fázami (bližšie pozri M. Kubeš, R. Kurnický, D. Spillerová, 2004), pričom na tomto mieste predkladáme výsledok štvrtej fázy – popis a zostavenie kompetenčného modelu.

Základným teoretickým východiskom pre zostavenie kompetenčného modelu je tzv. trojdimenzionálny model edukácie (bližšie pozri B. Kasáčová, B. Kosová, 2006, s. 46-48), ktorý vychádza z troch dimenzií, a to žiak, edukačný proces a sebarozvoj učiteľa.

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, pristupuje 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.
	Androdidaktická	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 podporuje dospelého, dokáže facilitovať proces jeho učenia sa 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) upravila D. Temiaková (2020)

Predstavený kompetenčný model je pripravený na poslednú fázu, fázu validizácie, a to v podobe predvýskumu a riadneho výskumu. Model je potrebné 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 dôležitejšia, tým bude mať vyššie bodové skóre.

### Diskusia

Profesijné kompetencie sa dotvárajú rokmi praxe, predstavujú jadro učiteľovej

profesionality. Kompetenčný model primárne umožňuje rozvoj, hodnotenie a zdokonaľovanie profesijných kompetencií aj prostredníctvom ďalšieho vzdelávania. Rozvíjaním profesijných kompetencií sa učiteľ zdokonaľuje vo svojej profesii, pričom ide o proces celoživotný, a ich neustálemu rozvíjaniu je potrebné sa učiť.

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 to upozorňujú aj výsledky výskumu I. Pirohovej, M. Lukáča, S. Lukáčovej (2019, s. 135) keď uvádzajú, že „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.“ Je preto nevyhnutné túto oblasť v našich podmienkach skúmať, s cieľom meniť prax vzdelávania dospelých vo formálnom systéme. 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. Na túto úlohu nadväzuje aj aktuálne prebiehajúci projekt APVV-18-0018 pod názvom „Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa“ (2019-2023), ktorý je zameraný na špecifickú cieľovú skupinu dospelých bez vzdelania alebo so základným vzdelaním, ale tiež na ich učiteľov a na absenciu ich andragogickej prípravy.

Príspevok je výstupom projektu APVV-18-0018 „Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa“.

## Literatúra

- 1 Bartoňková, H. (2010). Kompetenční přístup k analýze vzdělávacích potřeb. In V. Prusáková, et al., *Analýza vzdělávacích potřeb*

*dospělých. Teoretické východiská.*

Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. s. 87–107. ISBN 978–80–557–0086–1.

- 2 Busher, H., James, N., Piel, A. (2015) ‘I always wanted to do second chance learning’: identities and experiences of tutors on Access to Higher Education courses, In *Research in Post-Compulsory Education*, 20(2), 127-139. ISSN 1747-5112. 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. 159 s. ISBN 978-92-64-03259-0.
- 4 Kasáčová, B., Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In Kolektív autorov: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus. s. 36-49. ISBN 80-8045-431-0.
- 5 Kubeš, M., Kurnický, R., Spillerová, D. (2004). *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing. 184 s. ISBN 80–247–0698–9.
- 6 Meo, A., Tarabini, A. (2020). Teachers’ identities in second chance schools: A comparative analysis of

Buenos Aires and Barcelona. In  
*Teaching and Teacher Education*,  
88(1), 2-11. ISSN 0742-051X.  
Dostupné na  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>

1. 7 Pirohová, I., Lukáč, M.,  
Lukáčová, S. (2019). *Vzdelávanie  
dospelých Rómov  
z marginalizovaných komunit*.  
Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej  
univerzity v Prešove. 187 s. ISBN  
978-80-555-2318-7.
2. 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. In *Pedagogía Social*.  
*Revista Interuniversitaria*, 36 (1),  
139-153. ISSN 1989-9742.  
Dostupné na  
[https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.09](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.09)

---

**Kontakt na autora:**

PhDr. Dominika Temiaková, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta,  
UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: dtemiakova@ukf.sk