



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

## **Morální distres učitelů psychologie na středních školách**

Vypracovala: Bc. Petra Lencová  
Vedoucí práce: doc. Mgr. Alena Nohavová Ph.D.

České Budějovice 2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce doc. Mgr. Aleně Nohavové, Ph.D. za cenné připomínky, vstřícnost a vřelý přístup. Velké díky patří také mé rodině a přátelům za pomoc a podporu. Také bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotni poskytnout rozhovor do diplomové práce.

**Název práce:**

Morální distres učitelů psychologie na středních školách

**Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá morálním distresem učitelů psychologie na středních školách. Práce je rozdělena na dvě části, a to praktickou a teoretickou část. Teoretická část je věnována definici pojmů etika, morálka, stres, morální distres. Dále též samotnému učitelství psychologie v České republice, učitelů psychologie a stručné rešerši výzkumů morálního distresu u učitelů. V praktické části jsou prezentovány ukázky z hloubkových rozhovorů s deseti učiteli psychologie, přičemž osm z deseti vyučujících popsalo celkem šestnáct morálně stresových situací ze své učitelské praxe. Cílem diplomové práce bylo pomocí kvalitativního výzkumu zjistit, které situace u učitelů psychologie na středních školách vyvolávají morální distres a jak učitelé tyto situace řeší a prožívají. Výzkum ukázal, že učitelé psychologie se setkali s morálně stresovými situacemi, jejichž zdroji byly následující stresory: vedení školy (3), kolegové (2), žáci (6), rodiče žáků (1), výuka (4). Z rozhovorů nevyplývalo, že by morální distres učitelů souvisel primárně s učitelstvím psychologie.

**Klíčová slova:**

Morální distres, morální dilema, stres, etika, morálka, učitelství psychologie, dilema profesní identity



**Title:**

Moral distress of psychology teachers in secondary school

**Abstract:**

The Master's thesis focuses on moral distress of psychology teachers in secondary school. The entire work is divided into two main parts: a theoretical one and a practical one. The theoretical part displays and explains the fundamental meaning behind definitions such as ethics, morality, stress, and moral distress. Moreover, the following represents the background of psychology teaching in the Czech Republic and brief research that shows moral distress on the psychology of teachers. On the other hand, the practical part shows examples within the taken surveys of 10 psychology teachers. Where 8 out of 10 teachers have described 16 situations overall, from their practical experience which has led to various morally stressful situations. The main objective of this report is to find out what kind of situations are caused by moral distress to high school teachers. As well as how the school professionals face and solve those already mentioned situations. The answers to those facts will be provided by the applied quantitative research. Based on the results, the research has shown that psychology teachers and high school professionals have faced various morally stressful situations, where the root causes were primarily such as it follows: a school board, colleagues, students, parents of students, lectures. However, from the standpoint of the given surveys, it has not come out that the moral distress of the teachers would be primarily caused by psychology teaching.

**Key words:**

Moral Distress, Moral Dilemma, Stress, Ethics, Morality, Psychology Teaching, Dilemma of Professional Identity.

# Obsah

Úvod .....	8
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1 Etika a morálka.....</b>	<b>9</b>
1.1 Učitel'ská etika .....	10
1.2 Morální dilema a morální rozhodování .....	12
<b>2 Stres.....</b>	<b>14</b>
2.1 Stresory a rozlišení stresu .....	15
2.1.1 Učitel'ský stres .....	16
<b>3 Morální distres .....</b>	<b>18</b>
3.1 Definice morálního distresu a související terminologie .....	18
3.2 Morální distres jako proces .....	21
3.2.1 Faktory ovlivňující vznik morálního distresu .....	21
3.2.2 Kritická událost.....	23
3.2.3 Modely morálního distresu .....	23
3.2.4 Následky morálního distresu (inspirace z lékařského prostředí) .....	25
3.3 Výzkum morálního distresu u učitelů.....	26
<b>4 Učitelství psychologie.....</b>	<b>31</b>
4.1 Výuka psychologie v sekundárním vzdělávání.....	31
4.2 Učitel psychologie.....	34
4.2.1 Profesní příprava učitele psychologie .....	34
4.2.2 Pedagogické kompetence učitele psychologie .....	35
4.2.3 Specifické postavení učitele psychologie .....	40
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>5 Cíl výzkumu .....</b>	<b>41</b>
5.1 Výzkumné otázky.....	41
<b>6 Metodologie .....</b>	<b>42</b>
6.1 Použité metody.....	42
6.2 Technika sběru dat .....	42
6.3 Sběr dat a výběr výzkumného souboru.....	43
6.4 Charakteristika výzkumného souboru .....	44
6.5 Etika výzkumu.....	47
<b>7 Shrnutí výsledků .....</b>	<b>48</b>

<b>8</b>	<b>Kategorizace a výsledky dat .....</b>	<b>62</b>
8.1	<i>Morálně stresové situace .....</i>	62
8.1.1	Dle zdrojů stresových situací.....	62
8.1.2	Dle souvislosti s žákem.....	65
8.1.3	Dle souvislosti s výukou psychologie .....	67
8.1.4	Dle míry angažovanosti v problému .....	68
<b>9</b>	<b>Zodpovězení výzkumných otázek.....</b>	<b>70</b>
<b>10</b>	<b>Diskuse a limity výzkumu.....</b>	<b>73</b>
	<b>Závěr .....</b>	<b>80</b>
<b>11</b>	<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>82</b>

## Úvod

Učitelství je bezesporu krásná profese. Někteří z nás sní o profesi paní učitelky a pana učitele již od dětských let s představou naplňující a hravé práce. Toto zaměstnání s sebou jistě přináší řadu benefitů a obohacujících zážitků. Avšak každá mince má dvě strany a profese učitele, jako ostatně každé jiné zaměstnání, obnáší též množství negativních faktorů. Jedním z nich může být stres způsobený sociálními tlaky na učitele.

Základním tématem této práce je morální distres učitele. Pedagog se ve své praxi může dostat do situací, kdy je vnějšími okolnostmi tlačěn do rozhodnutí, se kterými vnitřně nesouhlasí. Je vystaven morálnímu dilematu, které musí řešit.

Cílem práce je zjistit a popsat, které situace u učitelů psychologie na středních školách vyvolávají morální distres, jakým způsobem je zvládají a jaké následky to s sebou přináší. S jakými morálními dilematy se učitel psychologie může setkat v prostředí školy a zda tato dilemata vyplývají ze specifického postavení učitele psychologie a samotného obsahu vyučovaných témat psychologie. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se zabývá osvětlením základní terminologie. Nejdříve je věnována pozornost termínům etika, morálka a učitelská etika. Následně jsou definovány pojmy stres a učitelský stres. Další kapitola je již zaměřena na vymezení ústředního pojmu morální distres. Dále na faktory, které ovlivňují vznik morálního distresu, modely a následky morálního distresu. Nechybí ani přehled výzkumů morálního distresu, nejdříve z oblasti zdravotnictví a následně též učitelství. Pokračování teoretické části se nese v duchu popisu učitelství psychologie v České republice a specifického postavení učitele psychologie.

V praktické části je již přesunuta pozornost k vlastnímu kvalitativnímu výzkumu, provedenému prostřednictvím hloubkových rozhovorů s deseti učiteli psychologie. Data z provedených rozhovorů jsou následně analyzována a výsledky dat porovnávány a shrnuty.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Etika a morálka

Morálka neboli mrav, zvyk, obyčej představuje „soubor uznávaných mravních norem vyplývajících z určitého chápání mravních hodnot, z jejich povahy a hierarchie” (Jankovský, 2018, s. 29). Tento kulturně a historicky podmíněný souhrn hodnotících pravidel, soudů, názorů, zvyků a ideálů utváří sociální identitu jedince vůči společnosti, ve které žije. Lidské chování je v tomto smyslu hodnoceno z hlediska dobra a zla a podléhá vnitřní kontrole v podobě svědomí a vnější kontrole ve formě sociálního prostředí. Morální jednání je pak takové, které je ve shodě se svědomím jednajících a společností. Z hlediska struktury morálky můžeme rozlišovat *morální vědomí*, neboli psychické procesy a stavy, související s morálkou a *morální praxi*, respektive vlastní chování lidí. Morální vědomí nemusí vést k morálnímu chování a oba fenomény vzájemně nemusí korespondovat. Morální vědomí může morální praxi předbíhat, představovat tak jistý ideál, či naopak zaostávat a vést ke vzniku rozporů, konfliktů (Jankovský, 2018).

Teorii morálky se zabývá etika. Etika představuje filozofickou disciplínu, která zkoumá morálku a snaží se ji zdůvodnit. Jak uvádí Blecha ve Filosofickém slovníku (1995), zabývá se otázkami typu: Co je dobré? Proč mám jednat tak a tak? Co je spravedlnost? „Etika reflektuje morálku a táže se na její založení, zdůvodnění, legitimizaci a legalizaci” (s. 111). Můžeme rozlišovat různé dimenze a hlediska dělení etiky mnoha autory. Například dle Jankovského (2018) můžeme hovořit o *filosofické etice*, *náboženské etice*, *individuální* a *sociální etice*, podle toho, zda jsou etické zásady stanoveny z vnějšku, například autoritou rodiče, nebo jedincem samotným, rozlišujeme *etiku heteronomní* a *autonomní*. Brázda (1998) uvádí tradiční dělení etiky na *fundamentální etiku* (obecnou) a *speciální etiku norem*. Dále rozlišuje druhý typ dělení na *empirickou etiku*, *etiku transcendentální difference* a *analytickou etiku*. Třetím typem dělení je typologie vycházející z analytické tradice. Zahrnuje *etiku deskriptivní*, *preskriptivní* a *metaetiku*. Thompson (2004) uvádí čtyři základní přístupy neboli oblasti etiky. *Deskriptivní etiku*, která je částečně sociologií a psychologií morálky. Její podstatou je popis mravních rozhodnutí a hodnot dané společnosti. *Normativní etiku*, která jde o krok dál a zkoumá normy, kterými se lidé při svém mravním rozhodování řídí. *Metaetiku*, zabývající se jazykem morálky a jeho odůvodněním. a v poslední řadě *etiku aplikovanou*, která se zabývá konkrétními morálními otázkami v různých oblastech života. Mezi významné

oblasti aplikované etiky patří etika života a smrti, lékařská etika, bioetika, právní etika či etika životního prostředí.

Součástí aplikované etiky je také *etika profesní*, která se zabývá hodnotami v určitých profesích a službách, které z ní vyplývají. Profesní etiky mají tolik podob, kolik je profesí a jejich hodnoty a normy jsou zaznamenány v tzv. etických kodexech. Otázky profesní etiky se obvykle dostávají do popředí ve chvíli, kdy se hodnoty dominantní pro danou profesi dostávají do konfliktu s jinými normami (Gluchman, 2008).

Oblastí našeho zájmu je etika dotýkající se učitelského povolání. K vyjádření obsahu a podstaty této etiky je však využíváno více pojmů. Ačkoli je této oblasti věnována čím dál větší pozornost, narážíme na pojmové překrývání a nejasnosti. Můžeme se setkat s pojmy *pedagogická etika*, *učitelská etika*, *profesionální etika*, *profesní etika*, či *profesní morálka*, které bývají často chybně interpretovány jako synonyma. Mnohé z nich popisuje Gluchmanová (2009) a klade důraz na vyjasnění těchto pojmů. Ze synonymně užívaných pojmů *profesní* a *profesionální etika* preferuje užívání jazykově přiléhavějšího termínu *profesní etika*, kterou definuje jako souhrnné pojmenování pro etiky různých profesí. *Učitelská etika* je proto součástí, odvětvím *etiky profesní*. *Pedagogická etika* je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001) popsána jako obor zabývající se etickými aspekty výchovy a vzdělávání a soubor etických požadavků na pedagogy. Pedagogickým pracovníkem se však dle zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.) kromě učitele rozumí dále například i vychovatel, trenér, psycholog či asistent pedagoga. *Pedagogická etika* je tudíž pojem širší a nadřazený *etice učitelské*.

## 1.1 Učitelská etika

*Učitelská etika* se zabývá zkoumáním etických a morálních aspektů práce učitele ve výchovně vzdělávacím procesu a charakterizuje jeho pozici ve vzdělávacím systému. Věnuje pozornost morálním vlastnostem učitele a jeho schopnostem etického a morálního uvažování, rozhodování a chování, včetně schopnosti předvídat důsledky svých činů a nést za ně odpovědnost. Předmětem zkoumání učitelské etiky jsou tedy dvě základní oblasti. První z nich tvoří osobnostní a charakterové vlastnosti učitele a jeho pedagogicko-psychologická způsobilost jakožto podstatná složka jeho pedagogické činnosti. a to nejen ve vztahu k samotným žákům a studentům, ale i rodičům, kolegům a nadřízeným. Druhou oblast tvoří analýza etických a morálních problémů, především ve

smyslu hledání východisek a poskytnutí návodů k řešení konkrétních morálních problémů, se kterými se může učitel ve své praxi setkat. v návaznosti pak učitelská etika formuluje etické kodexy učitele. v mnoha zemích západní Evropy a USA je učitelské etice věnována mnohem větší pozornost než u nás, což můžeme pozorovat právě ve vzniku profesních sdružení učitelů a etických kodexů učitele (Gluchmanová, 2009).

Avšak jak uvádí Dorotíková (2003), učitelství coby jedna z nejstarších profesí nemá ve většině evropských zemí psaný soubor pravidel jednání ve formě etického kodexu, na rozdíl od jiných profesních oblastí jako jsou lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci či u nás dokonce pěstouni. „Tento stav může na jedné straně vypovídat o pomalém procesu sebeuvědomování učitelstva. Na druhou stranu také vzbuzuje pochybnosti, zda učitelství takový psaný kodex vůbec potřebuje, protože je již od svého zrodu mravní záležitostí a v průběhu dějin mělo dostatek času se eticky ustálit” (Dorotíková, 2003, s.48).

Aby profese mohla mít svůj etický kodex, musí být sdružená v nějakém uskupení, jako je *organizace, sdružení* nebo *komora*. Organizace sdružující profese můžeme rozdělit na státem zřízené komory a v legislativě nezakotvená profesní zřízení. (Zlatníková, 2014). Právě *komory* (jako je například Česká lékařská komora, Česká advokátní komora), dbají na to, aby členové vykonávali své povolání odborně a v souvislosti s etikou (Etický kodex lékaře). Členství jednotlivců vykonávajících danou profesi je povinné. v České republice neexistuje pro pedagogy státem regulovaná profesní komora, tudíž neexistuje ani platný etický kodex učitele. Můžeme se ovšem setkat s řadou pedagogických sdružení a asociací, které sdružují pedagogické pracovníky shodných aprobací a zájmů.

Neznamená to však, že by u nás ve školství etické kodexy neexistovaly vůbec. Můžeme se setkat právě s řadou asociací, které mají vlastní etické kodexy. Ustanovení jsou platná pro všechny členy asociace, nikoli však pro všechny učitele obecně. Příkladem takové asociace je Asociace ředitelů církevních škol či Asociace jazykových škol. u církevních škol se setkáváme s Etickým kodexem křesťanského učitele, jehož cílem je „upřesnit morální povinnosti učitele a být měřítkem pro jejich posouzení. Snaží se pedagogovi ulehčit jeho vlastní sebehodnocení a může sloužit i k obraně pedagoga proti neoprávněné kritice a výčítkám ze strany občanské a rodičovské veřejnosti, případně státních a samosprávních orgánů i nestátních organizací” (Česká biskupská konference, 2005). Vlastní etické kodexy závazné pro své učitele si také vytváří samostatně některé mateřské, základní a střední školy. Pro ilustraci uvedeme příklad Gymnázia a SOŠPg

v Liberci, jehož zaměstnanci „přijímají Etický kodex zaměstnance, jako morální závazek upravující mravní postoje, chování a jednání všech zaměstnanců vůči žákům a rodičům, spolupracovníkům, partnerům, veřejnosti a škole samotné. Etický kodex není obecně závazným právním předpisem, ale je souborem pravidel doplňujících zákonné a jiné právní předpisy ” (Etický kodex zaměstnance Gymnázia a SOŠPg, Liberec, 2014).

Právě do oblasti aplikované profesní učitelské etiky spadá tematika morálního rozhodování učitele, který se nachází ve složité, rozporuplné situaci bez jednoznačného řešení. Tj. tematika morálního dilematu a rozhodování v něm, které se věnuje tato diplomová práce.

## 1.2 Morální dilema a morální rozhodování

*Morální rozhodování* představuje proces hodnocení situace jedincem na základě jeho hodnotové orientace a svědomí. Vztah mezi morálním úsudkem, morálním rozhodováním a chováním zatím nebyl jasně definován. Nicméně jak již bylo naznačeno, morální rozhodování je nezbytným, avšak ne vždy dostatečným předpokladem pro morální chování, které je ovlivněno morálním vývojem jedince (Kohlberg & Hersh, 1977).

Významnou hnací silou *morálního úsudku* jsou emoce. Dle některých autorů je morální citění evolučně podmíněné a snaží se mapovat neuronální koreláty morálního rozhodování. Jednou oblastí mozku, která je velmi zajímavá, je mediální frontální gyrus kolem hranice Brodmannových oblastí, který pravděpodobně slouží k integraci emocí při rozhodování a plánování, může také hrát roli v teorii mysli a dalších sociálních funkcích souvisejících s morálním úsudkem (Greene & Haidt, 2002). Zatímco neurobiologicky orientovaní autoři kladou důraz na vrozenost morálního usuzování, autoři s psychologickou orientací naopak vyzdvihují vliv faktorů osobnostních a faktorů prostředí (Krámský & Press, 2014). Také historicky je morálka teoreticky zakotvena v odlišných psychologických systémech. Pro ilustraci uvedeme nejznámější teorie – psychoanalýza (superego), kognitivně psychologické teorie (morální rozhodování na základě vývoje kognitivních struktur), teorie sociálního učení (morální chování situačně závislé a naučené). Všechny prvky (emoce, kognitivní zpracování, sociální zkušenost jedince) jsou však v rámci morálky důležité samy o sobě, a především ve vzájemných vztazích (Tyrlík, 2004).

Abychom jednání považovali za morálně významné, musí dle Thompsona (2004) splňovat následující tři základní požadavky: 1) jednání se přímo nebo nepřímo týká jedné či více osob, jinými slovy etické argumenty můžeme uplatňovat pouze u člověka, nikoli



u zvířete či stroje; 2) týká se situace, v níž lze racionálně uvažovat o důsledcích možného průběhu událostí, neboť nelze z hlediska morálky posuzovat činy nevědomé; 3) existuje zde dostatečná míra svobody, která dovoluje různé možnosti průběhu událostí a plnohodnotnou volbu.

Ve chvíli, kdy se jedinec rozhoduje, jak se správně zachovat v morálně složité situaci, prožívá takzvané *morální dilema*. Toto dilema chápeme jako „morální problém, který nastává, když se dostávají do konfliktu dva morální principy (příp. i více principů), jež jsou stejně přesvědčivé, stejně závažné, ale navzájem se vylučují” (Mareš, 2017, s. 32). Morální dilema představuje specifickou variantu morální situace, která vzniká ve chvíli, kdy její řešení vyvolává ambivalentní emoce. Není to volba mezi dvěma žádoucími ani dvěma nežádoucími alternativami, nýbrž každá z možností je současně dobrá i špatná. „Pro to, aby určitá situace vyvolala dilema, je tedy nutné, aby reprezentace této situace zahrnovala více emočně nabitých obsahů, a aby byl jedinec schopen anticipovat jejich konflikt v důsledcích svého jednání ” (Tyrlík, 2004, s.10).

Ve školním prostředí může být učitel vystaven sociálním tlakům ze strany nadřízených orgánů, komunity, vedení školy, členů učitelského sboru či rodičů, které ho staví před morální dilemata, která musí řešit. V těchto chvílích se rozhoduje, zda se podvolí sociálnímu tlaku a přistoupí na rozhodnutí, se kterým vnitřně nesouhlasí, nebo se postaví proti nátlaku a udělá to, co sám považuje za morálně správné. Právě v těchto chvílích prožívá učitel specifický druh morálního stresu (Mareš, 2017).

## 2 Stres

Stres je v současné době často skloňovaný pojem, a to zejména ve vztahu k profesnímu vytížení, u učitelské profese nevyjímaje. Ba naopak, právě učitelství je jakožto pomáhající profese společně se zdravotnickými a sociálními pracovníky v prvních příčkách povolání vedoucích k podlehnutí nadměrné zátěži a syndromu vyhoření. Jak uvádí Hartl a Hartlová v Psychologickém slovníku (2000), můžeme stres označit jako chorobu století, termín všeobecně nadužívaný pro konflikt, úzkost, frustraci a situace nepříjemně pociťované vůbec. Termín stres má v současnosti velmi široké užití.

Pojem stres pochází z anglického *stress* neboli zátěž. Vzniká ve chvíli, kdy na člověka působí nadměrně silný podnět dlouhou dobu či ocitne-li se jedinec v nesnesitelné situaci, které se nemůže vyhnout (Nakonečný, 1995). Definovat stres se pokoušela celá řada autorů. Koncepce stresu si prošla historickým vývojem od primárně fyziologických a biologických reakcí na zátěž po složité psychoneuroendokrinné, psychologické a psychosociální pojetí, které převládá v současnosti (Baštecká, 2009).

Problematice stresu se systematicky poprvé věnoval fyziolog Walter B. Cannon, který interpretoval poplachovou reakci na stres jako akutní snahu organismu uvést vnitřní prostředí do rovnováhy (teorie homeostázy) a v roce 1915 popsal reakci na ohrožení zvanou „útok nebo útek“ (Večeřová-Procházková, & Honzák, 2008). Za zakladatele nauky o stresu je považován Hans Selye, který chápal stres jako nespecifickou fyziologickou reakci na jakýkoli nárok na organismus. Tento stabilní (nespecifický) vzor odpovědi organismu na ohrožení nazval General Adaptation Syndrom (GAS), *obecný adaptační syndrom*. Ten rozčlenil na tři fáze: 1) *Poplachovou fázi*, kdy dochází k mobilizaci sil organismu projevující se zvýšenou činností sympatického nervového systému 2) *Fázi rezistence*, která představuje vlastní boj organismu se stresorem a 3) *Fázi vyčerpání*, která je charakterizována aktivací parasympatického systému (Křivohlavý, 2001). Selyeho definici následně modifikoval Lazarus, který zdůrazňoval kognitivní pojetí stresu, dle kterého je stres „*nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vypořádat, bez problémů mu čelit*“ (Schreiber, 2000, s.16).

O stresové situaci tedy hovoříme, když intenzita stresogenní situace je větší, než schopnost člověka tuto situaci zvládnout a dochází k takzvané nadlimitní zátěži, která vede k narušení homeostázy organismu (Křivohlavý, 2001). Pro stresové situace můžeme rozlišit několik charakteristických znaků. Typicky je situace vnímána jako stresová, ve

chvíli, kdy má jedinec pocit, že jí nemůže zabránit, ovlivnit. Pocit stresu dále umocňuje nepředvídatelnost vzniku situace, na kterou se jedinec nemůže připravit a situace, které kladou na jedince nepřiměřené nároky a vzbuzují v něm pocit nezvládnutelnosti situace. v poslední řadě též nepříjemný tlak okolí vyžadující příliš mnoho změn (Vágnerová, 2012). Pro vnik stresu je tedy rozhodující působení stresoru a našeho specifického prožívání tohoto působení.

## 2.1 Stresory a rozlišení stresu

Negativní vlivy, tlaky, faktory působící ve stresových situacích jsou označovány jako *stresory*. Naopak faktory, které jedinci dodávají v těžké situaci sílu a posilují ho, nazýváme *salutory* (Křivohlavý, 2001).

Stresory mohou být různé povahy. Baštecká (2009) rozřazuje stresory na fyzikální, fyziologické, psychologické a psychosociální. Dle míry, můžeme rozlišit mikrostressory a makrostressory (Křivohlavý, 1994). Mezi nejvýznamnější stresory bývají řazeny hlad, podvýživa, hluk, bída a traumatické životní události (Hartl & Hartlová, 2000). Zdrojem řady stresorů je i současná kultura a civilizace, respektive způsob žití. Patří mezi ně například shon, časová tíseň a honba za kariérou, život v přeplněných velkoměstech či dehumanizované vztahy mezi lidmi (Nakonečný, 1995). Pokud bychom se zaměřili na faktory vedoucí ke stresu v pracovním prostředí, patří mezi ně vysoká míra kladených požadavků v kombinaci s malou mírou možností řídit běh dění, napjaté mezilidské vztahy, již zmíněný hluk a další fyzikální faktory, neúměrně velká odpovědnost či nevyjasnění pravomocí. Aktuálně je velmi diskutovaným tématem důležitost spánku, jehož nedostatek se též ukazuje jako závažný stresor (Křivohlavý, 2001).

Holmes a Rahe sestavili v 60. letech škálu životních událostí ve snaze kvantifikovat míru stresu. Na základě mnoha studií přidělili zásadním životním událostem body, které vyjadřují sílu jeho negativního vlivu. Významnou stresovou zátěž, která už může ovlivnit celkový zdravotní stav jedince představuje „nasbírání“ 150–300 bodů za poslední rok. Nejvíce stresovou událost ohodnocenou 100 body představuje úmrtí partnera. Dále například na 73 bodů vyhodnotili rozvod, na 53 bodů zranění nebo nemoc, 50 bodů sňatek, na 20 bodů změnu bydliště a až na 12 bodů Vánoce. Pokud hodnota přesáhne přes 300 vniká až osmdesáti procentní pravděpodobnost tělesného onemocnění. Podobná i dokonce naprosto stejná situace se může projevit u různých jedinců jako různě intenzivní stresor, záleží na jedincově individuální stresové toleranci. Někdy se běžné

každodenní starosti podílejí na větším množství stresů než velké individuální stresory. (Nakonečný, 1995; Večeřová – Procházková, & Honzák, 2008). Jeden z hlavních přínosů této škály je, že poukázala na to, že i kladné události v životě jedince (kam bychom zařadili například svatbu nebo dovolenou) jsou stresové.

Bylo by tedy chybné nahlížet na stres pouze negativně. Stres je významným aktivačním činitelem člověka, zachová-li si jedinec své životní perspektivy, může vést přiměřené množství stresu k „psychickému zocelování.“ Naprostá absence psychické zátěže není z hlediska psychického rozvoje osobnosti žádoucí (Nakonečný, 1995).

Optimální hladina stresu působí jako tvůrčí motivační síla a vede k dosahování cílů. v tomto směru se bavíme o tzv. *eustresu*. Eustres vyvolávají situace kladných zážitků jako je například svatba a narození dítěte či rizikové situace, kterých se jedinec účastní z vlastní vůle (např. extrémní sporty). Hartl (2000) jej označuje jako *stres chtěný*.

Termín *distres* je pak používán pro situace spojené s ohrožením, prožíváním negativních emocí. Poškozuje psychické a tělesné zdraví či dokonce samotný život. Zatímco rozumná hladina eustresu vede k vyšší výkonnosti, vliv distresu je na výkon zhoubný (Večeřová – Procházková, Honzák, 2009; Křivohlavý, 2001). Vedle těchto dimenzí můžeme rozlišit z kvantitativního hlediska *hyperstres* a *hypostres*. Tedy stres překračující hranice adaptability například ve formě jednoho velkého stresu (*hyperstres*) versus stres, který ještě nedosáhl hranice nezvládnutelnosti, ale dochází k jeho kumulaci v podobě každodenních starostí (*hypostres*) (Křivohlavý, 1994).

z časového hlediska můžeme rozlišovat stres *akutní*, který je vyvolán náhlou událostí, *stres chronický* čili dlouhodobě trvající stres a *posttraumatický*, neboli následný stres (Matoušek, 2003).

### **2.1.1 Učitelství stres**

Specifickým druhem stresu je profesní stres, v rámci kterého můžeme popsat stres učitelství. Učitelství stres je tedy stres, který souvisí s výkonem učitelství profese. Dle výzkumů velká část učitelů ve své profesi stres často zažívá (např. Blažková & Malá, 2004; Becker, 2006; Travers, 2017). Jeho hlavními zdroji jsou například žáci se špatnými postoji k práci a žáci vyrušující, změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak,

konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001).

Dle Krninského (2012) můžeme považovat za prokázané, že se důsledky zátěže a stresu velmi často promítají do psychického a fyzického zdraví učitelů a v některých případech může dojít i k významnému ovlivnění pedagogického působení vyučujících a jejich celkové kvality života. Ve své přehledové studii nabízí obsáhlý ucelený přehled výzkumných zjištění o zátěži a stresu učitelů a upozorňuje na důležitost přípravy budoucích učitelů na zátěžové situace.

V boji proti stresu je důležité odstraňovat jeho příčiny a tam, kde je jednotlivec nemůže ovlivnit, využívat například pro podporu duševního zdraví různých relaxačních technik (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001).

Nejenom učitelé a zdravotníci mohou ve své profesi zažívat specifický druh stresu, kterým je morální distres. Právě výzkumné šetření v oblasti morálního distresu učitelů umožňuje rozšířit problematiku učitelského stresu o další dimenzi a přispět tak ke komplexnímu náhledu na pracovní zátěže a stres v učitelském povolání.

Morální distres se liší od jiných typů stresu a souvisejících jevů jako je syndrom vyhoření. Od ostatních druhů distresu jako je somatický, psychologický či spirituální se liší svým etickým rozměrem (Mareš, 2016).

### 3 Morální distres

V předchozích kapitolách jsme se zabývali otázkami morálky a učitelské etiky, následně pak problematikou stresu. Nyní se již budeme věnovat ústřednímu konceptu této práce. Než se však zaměříme na učitelskou profesi, vymezíme pojem morální distres nejdříve ve vztahu k oblasti zdravotnictví, protože právě u zdravotních sester se v osmdesátých letech dvacátého století začaly objevovat první výzkumy morálního distresu. Od té doby výzkum samozřejmě pokročil a rozšířil se do dalších profesních oblastí. Můžeme se setkat se značným množstvím výzkumných studií, které naznačují, že morální distres je rozšířeným problémem mezi lékaři, lékárníky, terapeuty, sociálními pracovníky a dalšími profesemi (Rushton et al., 2016). Přesto se s ním v české odborné literatuře setkáváme poměrně málo a jeho definici a související terminologii nemůžeme považovat za ustálenou. Významnou osobností, která se zabývá problematikou morálního distresu v českém prostředí je Jiří Mareš, z jehož studií budeme převážně čerpat. Popisuje morální distres takto:

„Jde o případy, kdy člověk nemůže udělat to, co považuje za správné, a je okolnostmi přinucen buď nedělat nic, i když si myslí, že by něco udělat měl (tj. nezabrání něčemu špatnému), anebo je donucen vykonat cosi, s čím vnitřně nesouhlasí. Kdyby bylo pouze na něm, jednal by jinak... Uvědomuje si, že jeho jednání nebylo správné, že to, jak jednal, je z hlediska etiky i mravních zvyklostí špatné.“ (Mareš, 2016, s. 152).

#### 3.1 Definice morálního distresu a související terminologie

S pojmem *morální distres* se můžeme v odborné literatuře setkat od roku 1984. Andrew Jameton použil tento termín pro označení specifického stavu, který byl vyvolán eticky složitými situacemi, do kterých se dostávaly zdravotní sestry při své práci s pacienty a lékaři. Dle Jametona „morální distres vzniká v situacích, kdy jedinec ví, co je správné udělat, ale institucionální nátlak činí téměř nemožné zachovat se správným způsobem“ (McCarthy & Gastmans, 2015, s. 132). Jak dodává Mareš (2016), vedle překážek institucionálních však může jít také o nátlaky organizační, medicínské, společenské, rodinné nebo individuální. v tomto směru v roce 1993 rozšířil Jameton svou definici, dle které dochází ke vzniku morálního distresu zdravotní sestry ve chvíli, „když dospěje k morálnímu závěru o případu, který sama řeší, ale instituce nebo spolupracovníci jí zkomplikují nebo přímo znemožní jednat v duchu tohoto rozhodnutí“ (Mareš, 2016, s. 153). Nicméně autoři pozdějších výzkumů došli k závěrům, že vedle vnějších faktorů

(institucionálních) je žádoucí tuto původní definici rozšířit také o vliv vnitřních (osobnostních) faktorů a apelují na důležitost komplexního pohledu na morální distres, který dále kromě individuálních charakteristik jedince zahrnuje kontext interpersonálních vztahů či sociálně politický a kulturní kontext. (McCarthy & Gastmans, 2015). Jameton dále rozlišil dvě podoby morálního distresu, kterými jsou distres prvotní a reaktivní (Viz kapitola 3.2.3 Modely morálního distresu).

Na Jametona navázala v letech 1987/1998 svými výzkumy Judith Wilkinsonová, která definovala morální distres jako stav psychické nerovnováhy a negativních pocitů, zažívaných ve chvíli, kdy jedinec učiní morální rozhodnutí, které se však neprojeví v morálním chování. Na základě rozhovorů s nemocničními sestrami identifikovala situace vedoucí k morálnímu distresu, jako je lhaní pacientům a zdůrazňovala vliv již zmíněných vnitřních faktorů (McCarthy & Gastmans, 2015). Dle Wilkinsonové je zásadním momentem morálního distresu uvědomění si morálního problému a vlastní odpovědnosti za něj, klade důraz na individualitu prožitku morálního distresu. Celou problematiku obohacuje o pojem *zvládnání zátěže* (Mareš, 2016). Dále například Mary Corleyová popisuje morální distres jako stav psychické nerovnováhy, negativních pocitů a utrpení zažívaných ve chvíli, kdy zdravotní sestra nemůže, nebo má pocit, že se nemůže zachovat dle svého morálního rozhodnutí z důvodu institucionálního omezení (Corley, 2002). V literatuře se vyskytuje celá řada dalších definic (viz například McCarthy a Gastmans, 2015). Některé se zaměřují více na popis situace, která vede ke vzniku morálního distresu, jiné na specifický prožitek tohoto jevu. Různí autoři rozšiřují celou problematiku o řadu dalších pojmů.

Operacionalizaci pojmu morální distres a možnostem jeho empirického zkoumání se ve své studii věnují např. Joan McCarthyová a Rick Deady (2008) a kladou si otázku: Je morální distres situace? Je to soubor přesvědčení a postojů? Či se jedná o skupinu emocí a symptomů?

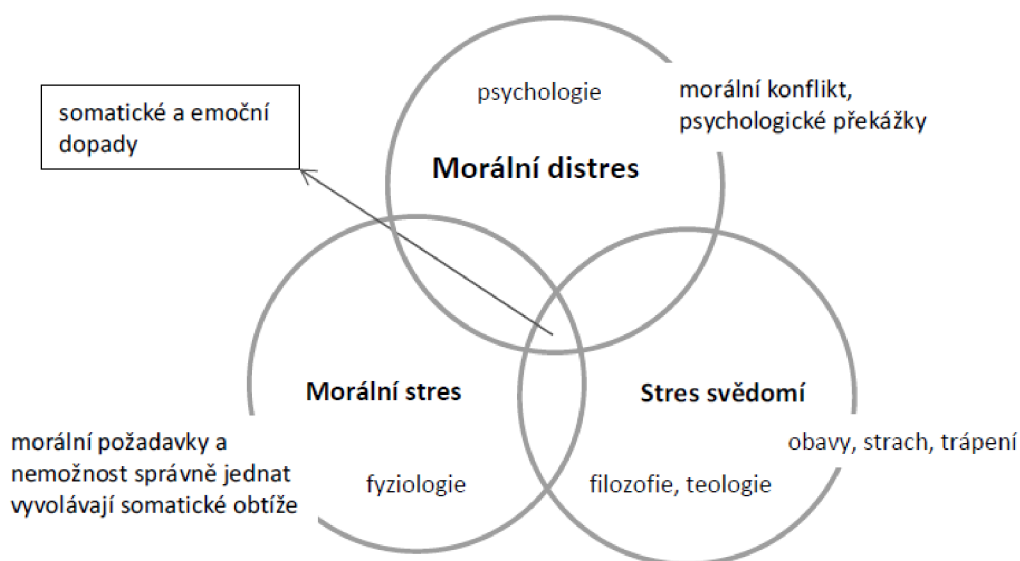
Současné pojetí chápe morální distres jako samostatný jev, zkušenost či soubor zážitků, charakteristických po stránce psychické, emoční a fyzické. Počínaje Jametonem byl morální distres popsán v souvislosti s emocemi, které sahají od pocitů vzteku, hněvu, frustrace přes pocity úzkosti, smutku, strachu, pocity viny až k pocitům bezmocnosti a ztráty vlastní hodnoty. Mezi fyziologické projevy je řazeno bušení srdce, pláč, bolesti hlavy či nespavost. Podstatným charakteristickým znakem je přítomnost vnitřních či vnějších omezení, které brání jedinci v činech, které považuje za morálně správné.

Morální distres tedy představuje jakýsi zastřešující koncept, který zachycuje situace morálního omezení a pocity, které z nich plynou (McCarthy & Gastmans, 2015).

S konceptem morálního distresu se pojí poměrně rozsáhlá terminologie, avšak některé pojmy nejsou v českém odborném jazyce ustálené. Pro morální distres se můžeme setkat s českým označením *morální tíseň* (Heřmanová, 2010, in Mareš, 2016) či *morální strádání* (Herdman, 2013, in Mareš, 2016). Morální distres můžeme odlišit od pojmu *morální dilema*, který jsme již výše zmiňovali. Odlišnost některých typů dilemat tkví v tom, že rozhodování je zde čistě osobní záležitost, bez vytváření nátlaku okolními faktory. Příbuzný, avšak významově odlišný je také pojem *morální nejistota*. Ta vzniká v případě, kdy jedinec neví, jak se správně eticky zachovat. Na rozdíl od morálního distresu, kdy jedinec ví, jak se zachovat, ale nějaká okolnost mu v tom brání. Odlišit můžeme též pojem *morální rozhořčení*, které jedinec zažívá ve chvíli, kdy pozoruje neetické chování jiné osoby. Dále se můžeme setkat s pojmy *etický stres*, *etický konflikt*, *morální odvaha*, *morální zdatnost*, *morální citlivost*, *stres svědomí* a dalšími (Mareš, 2016).

Jak vidíme na obrázku 1, tematická oblast morálního distresu, se kterým se pojí celá řada pojmů, se pohybuje na hranici několika vědních oborů, ke kterým můžeme jednotlivé pojmy vztahovat. Jsou jimi psychologie, fyziologie (medicína) a filozofie (Mareš 2016, 2017). Termín *morální stres* je autory využíván více ve vztahu k fyziologickým reakcím na morálně náročnou situaci. Více filozofickou či teologickou reakcí představuje pojem *morální svědomí*, které je autory popisováno jako schopnost jedince rozlišovat mezi dobrem a zlem (Lütznén et al., 2003, Lütznén & Kvist, 2012, in McCarthy & Gastmans, 2015). Dále se můžeme setkat se souvisejícími termíny, které upozorňují na stádia morálního distresu, jsou jimi *prvotní morální distres*, *reaktivní morální distres*, *morální reziduum* a *crescendo efekt*. Těm se budeme věnovat v následující kapitole.





**Obrázek 1**

*Vztah pojmu morální distres k blízkým pojmům (Lützn & Ewalds-Kvist, 2012, in Mareš, 2017, s. 39).*

## 3.2 Morální distres jako proces

Dosud jsme se snažili vystihnout podstatu morálního distresu na základě definic různých autorů a oborovým ukotvením tohoto jevu v souvislosti s rozsáhlou terminologií. Pro hlubší pochopení je však žádoucí popsat morální distres z procesuálního hlediska specifik jeho vzniku, průběhu a následků.

### 3.2.1 Faktory ovlivňující vznik morálního distresu

Mezi autory recenzovaných článků panuje obecná shoda, že morální distres vychází z řady zdrojů. McCarthyová a Gastmas (2015) je dělí do následujících skupin: klinická situace zahrnující poškození pacienta (provádění zbytečných testů), obtížné pracovní podmínky (zvýšené pracovní vytížení), strukturální perspektiva (meziprofesní konflikty, špatná týmová spolupráce a podpora) a morální zdroje (konflikty hodnot, nedostatek morálních kompetencí a znalostí).

Z hlediska konkrétních pracovišť například zdravotníci v oblasti pediatrie a neonatologie zažívají morální distres při otázkách zabývajících se poskytované léčby a nejlepších zájmů dítěte. v onkologickém prostředí se sestry potýkají s etickými otázkami sdělování pravdy pacientům, v psychiatrické oblasti může pramenit z nuceného podávání léku či

omezování svobody pacienta (Rushton et al., 2016). Oblasti učitelství bude věnována zvláštní kapitola (3.3. Výzkum morálního distresu u učitelů).

Také Mareš (2016) uvádí, že dle výzkumů z vyspělých zemí je výskyt, intenzita a zejména dopady morálního distresu závislá na řadě činitelů. Jak jsme již zmínili, tyto faktory jsou obvykle nejčastěji členěny na vnitřní, vnější a situační. Marešovo dělení je však ještě podrobnější, rozlišuje:

1) *Vnitřní determinanty*, které souvisí se samotným jedincem, mohou mít v zásadě dvě podoby:

- *sociologické* – míra prožívaného distresu souvisí s nízkou spokojeností s vykonávanou prací, naopak nesouvisí s pohlavím ani s náboženským vyznáním jedince;
- *psychologické* – v závislosti na osobních zkušenostech a hodnotovém systému jsou jedinci různě citliví na morální distres, jsou jinak morálně zdatní a odvážní.

2) *Vnější determinanty*, které mohou mít dále nejméně čtyři podoby:

- *specifická rozhodovací situace* – specifika situace a morálních dilemat jsou odvislá od sociální role jedince či od oborového zaměření pracoviště;
- *spolupracovníci* – v tomto smyslu může morální distres plynout například z nekvalifikovanosti spolupracovníků či neochoty vedení řešit konflikty;
- *instituce a její řízení* – zde se jedná nejčastěji o problémy spojené s nedostatkem personálu a vyplývajícího nátlaku na nadměrný pracovní výkon;
- *společensko-politické a kulturní zvláštnosti* – mezi tyto determinanty můžeme zařadit vlivy celostátní legislativy určující kritéria fungování zdravotnických zařízení a snahu krýt se proti stížnostem pacientů;

Zjevně je morální distres jev podmíněný situačně i osobnostně, souvisí jak s individualitou jednotlivce, tak s morálním klimatem pracoviště (Mareš, 2016).

### 3.2.2 Kritická událost

Za nejvýznamnější spouštěč morálního distresu u učitelů považuje Mareš (2017) takzvanou *kritickou událost*. Ta představuje specifický typ intenzivně prožívané ohrožující události, která obsahuje *morální dilema*, jehož výsledkem je morální distres učitele.

Dle Shapirové - Lishchinské (2011, in Mareš 2017) je kritická událost soubor faktorů, které donutí učitele akceptovat rozhodnutí, které nepovažuje za správné, učitelův názor na to, co je správné není brán v úvahu.

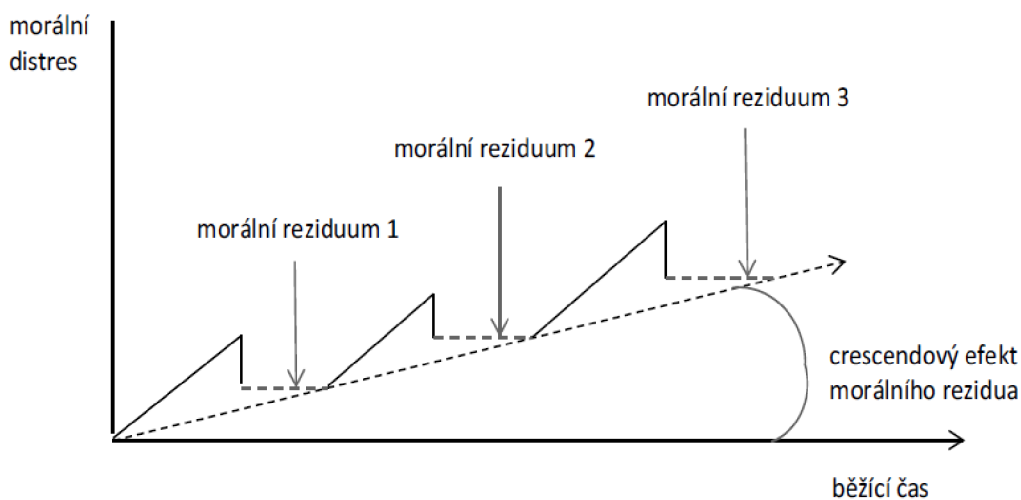
Učitel může být eticky konfliktní situaci vystaven na základě sociálních tlaků ze strany vedení školy, kolegů či orgánů spolupracujících se školou. Zda učitel vnímá událost jako kritickou událost, závisí na jeho individuálním žebříčku hodnot a míře významnosti, kterou dané situaci připisuje. Ve všech případech se však nemusí jednat o jednorázovou traumaticky prožívanou událost, nýbrž o kumulaci drobných každodenních negativních situací (Mareš, 2017).

### 3.2.3 Modely morálního distresu

Jameton v roce 1993 rozlišil dvě podoby morálního distresu. *Prvotní morální distres (initial distress)* a *reaktivní morální distres (reactive distress)*. Prvotní aktuální distres nastává v okamžiku, kde se rozvíjí situace, která vyvolává morální distres. Když tato situace pomine, zůstává reaktivní morální distres. Tyto dva typy morálního distresu představují dva společně úzce související samostatné koncepty se specifickými projevy a důsledky (Epstein & Hamric, 2009).

Mnoho autorů v tomto smyslu chápe morální distres jako dvoustupňový proces. Počáteční distres zahrnuje pocity frustrace, hněvu a úzkosti ve chvíli, kdy jedinec čelí institucionálním překážkám a střetu s ostatními ve smyslu konfliktu hodnot. Reaktivní morální distres zahrnuje pláč, deprese, noční můry, pocity bezcennosti, bušení srdce nebo bolesti hlavy (McCarthy & Gastmans, 2015). Reaktivní morální distres se dostavuje po časové prodlevě, kdy jedinec nejedná pod vlivem prvotního distresu. Dá se říci, že se trápí tím, co udělal, či tím, co udělat měl, ale neudělal. Jedinec opakovaně pociťuje jakési pozůstalé negativní pocity ze svého nesprávného jednání. Situace spojené s prožitkem morálního distresu se mohou opakovat a tyto „morální zbytky,” neboli *morální rezidua* se mohou hromadit (Mareš, 2016).

V této souvislosti navrhli Epsteinová a Hamricová (2009) teoretický model *crescendo efekt*, který vysvětluje vztah mezi morálním distresem a kumulací morálních reziduí. Uvádějí, že ačkoli studie dokládají existenci tohoto jevu, morální rezidua je obtížné charakterizovat, protože se nevyskytují v konzistentním vzorci nebo časovém rámci. Morální reziduum spojují se ztrátou osobní morální identity a s dlouhodobými nepříznivými důsledky. Jak uvádí Mareš (2016), právě název *crescendo efekt* zdůrazňuje postupný nárůst i zesilování intenzity účinku. Jak se s opakovaným prožitkem morálního distresu kumulují jeho negativní dopady, můžeme vidět na obrázku číslo 2.

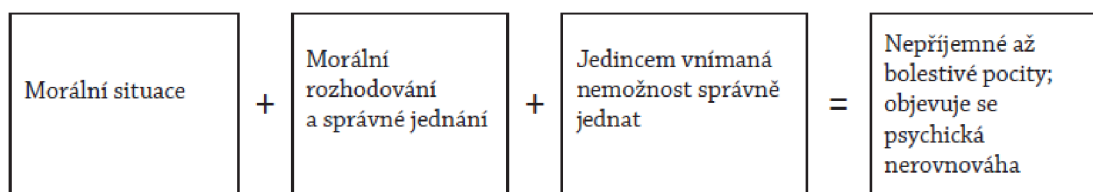


**Obrázek 2**

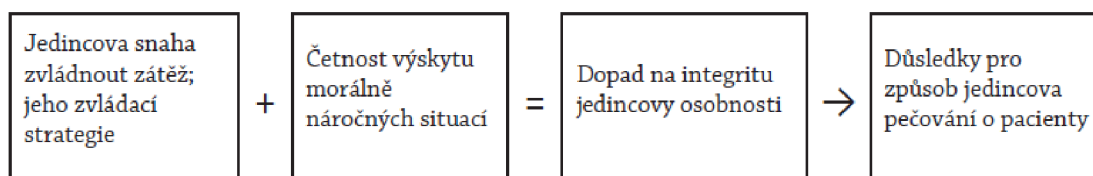
*Dlouhodobý efekt opakovaného morálního distresu: narůstání morálních reziduí* (Mareš, 2017, modifikace dle Epstein & Hamric, 2009, s. 42).

Pro hlubší pochopení toho, jak morální distres jako proces vzniká, probíhá a jaké má dopady, bylo navrženo několik konkrétních modelů. Zatímco některé se snaží postihnou komplexně celý proces od vzniku po dopady, jiné jsou zaměřeny pouze na dílčí části. Příkladem takového modelu je Sekerkové a Bagoziho (2007) model, ve kterém popisují způsob, kterým se jedinec rozhoduje v eticky složité situaci. Příklady komplexních modelů jsou model Wilkinsonové (1989, in Mareš 2016) viz obrázek 3 a velmi propracovaný model Corleyové (2002).

### Zkušenost



### Dopady



### Obrázek 3

*Prakticky zaměřený model morálního distresu (Mareš, 2016, s. 155)*

#### 3.2.4 Následky morálního distresu (inspirace z lékařského prostředí)

Jak již bylo naznačeno, dopady morálního distresu se liší podle formy prožívaného distresu, rozmanitosti příčin, individuálních dispozic jedince a samozřejmě nároky samotné profese (zde se opět podíváme do lékařského prostředí). Dle průzkumu McCarthyové a Gastmase (2015) morální distres má obecně negativní dopad na osobní i profesní život zdravotních sester. Sestry jsou stále více nespokojené se svou prací, nakonec morální distres vede k vyhoření, rezignaci, dochází k opouštění povolání a vysoké fluktuaci zaměstnanců. Dle některých autorů může dojít ke snížení morální citlivosti, zhoršené péči o pacienty a poškozování jejich zájmů.

Wilkinsonová (1989, in Mareš, 2016) uvádí, že čím častěji zažívá sestra morální distres, tím více klesá pravděpodobnost úspěšnosti jejích zvládacích strategií. Pravidelně neúspěšné strategie pak vedou k poškození její osobnosti, snižuje se její sebedůvěra a zhoršují se profesionální vztahy na pracovišti.

Rushtonová a kol. (2016) rozlišují reakce na morální distres v těchto oblastech: 1) *emocionální* reakce v podobě pocitů bezmoci, strachu, vyděšení, vyhoření; 2) *fyzická* odezva projevující se bušením srdce, poruchami trávení, únavou, nespavostí, úbytkem hmotnosti; 3) *behaviorální* reakce ve formě nočních můr, zapominání, návykového chování, násilí; 4) *spirituální* odezva jako například krize víry, snížená morální senzitivita, ztráta smyslu, zhoršení morální integrity.

Morální distres však nemusí mít pouze negativní efekt. Někteří autoři tvrdí, že může mít také pozitivní vliv na osobní a profesní život a v konečném důsledku i na kvalitu péče o pacienty. Například dle Hardingové (1980, in Corley, 2002) samotné vyprávění o prožitém morálním distresu je důležité, protože obsahuje debatu o nejlepší péči pro pacienta. Dle některých autorů vede morální distres k osobnímu a profesnímu růstu, jelikož může vést k vyššímu sebeuvědomění, odolnosti, lepším copingovým strategiím, silnějšímu morálnímu odhodlání a ujasnění etických závazků (McCarthy & Gastmans, 2015).

Jelikož právě ve zdravotnictví se zrodila terminologie a modely vysvětlující morální distres, věnovali jsme velkou pozornost výsledkům výzkumů zejména zdravotních sester. Naším cílem je však aplikovat tyto poznatky ze zdravotnictví do prostředí školství a využít tuto pomyslnou šablonu pro objevení nových kontur.

Jak uvádí Mareš (2017), výzkumy morálního distresu ve školství a výzkumy v oblasti zdravotnictví jsou realizovány separátně, což je žádoucí změnit a podpořit potenciálně přínosnou mezioborovou spolupráci.

### **3.3 Výzkum morálního distresu u učitelů**

Dá se říci, že přenositelnost poznatků o morálním distresu mezi oblastmi zdravotnictví a školství potvrdil výzkum Shapirové – Lishchinské (2010, in Mareš, 2017), který byl zaměřený na shody a rozdíly mezi těmito profesemi.

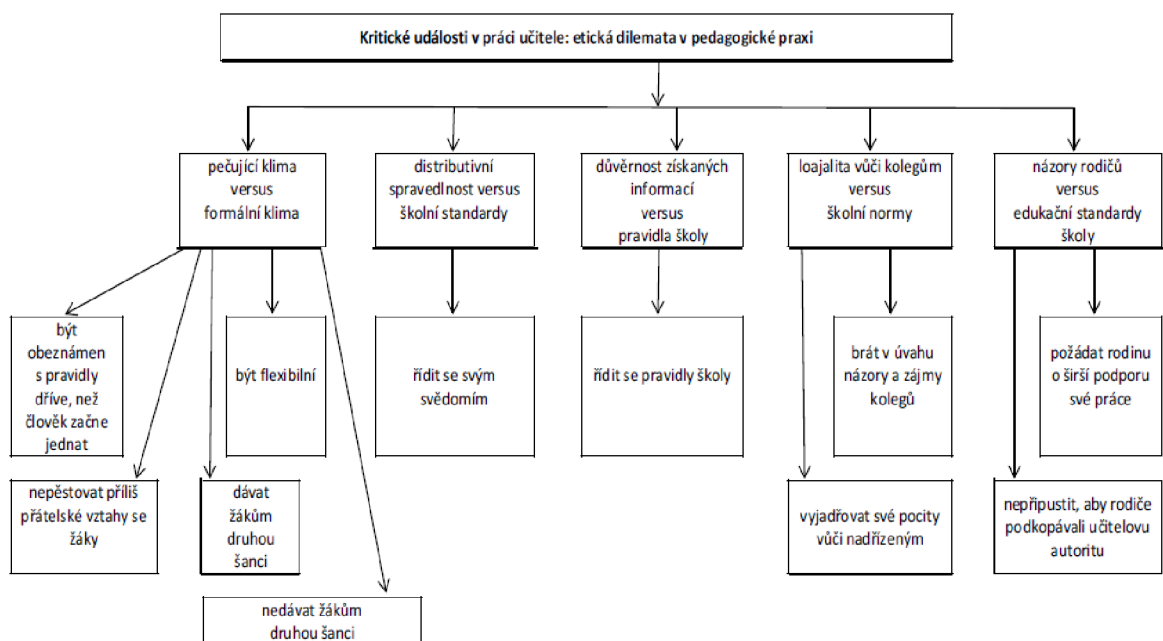
Shody v dilematech, která řeší učitelé i zdravotní sestry:

- 1) péče o potřeby druhých lidí versus dodržování formálních předpisů,
  - pohoda žáka/pacienta versus dodržování formálních pravidel dané instituce,
  - loajalita ke kolegům versus upozorňování na nevhodné chování kolegy vůči žákům/pacientům,
- 2) spravedlivý postup versus spravedlivý výsledek,
  - procedurální versus distributivní spravedlnost,
  - rovnostářský přístup versus diskriminace,
- 3) normy a postupy v dané instituci versus normy a postupy v rodině žáka/pacienta,

- normy týkající se provozu organizace versus normy týkající se žáka/pacienta,
  - ochrana žáka/pacienta před poškozováním versus povinnost referovat o skutečnostech, které se týkají žáka/pacienta,
- 4) autonomie pracovníka při rozhodování versus loajalita k instituci a jejím normám
- rozhodování podle vlastního přesvědčení versus stanovisko nadřízených
- 5) osobní (či náboženské) přesvědčení versus politika dané instituce

Jelikož se ukázalo, že rozdílů je minimum a zdravotní sestry a učitelé prožívají často podobná morální dilemata, můžeme předpokládat, že zjištěné poznatky o morálním distresu v oblasti zdravotnictví jsou aplikovatelné do oblasti školství.

Nyní se již zaměříme na etická dilemata, která vyplývají z kritických událostí v práci učitele. Shapirová - Lishchinská (2011) nabízí souhrnný model pěti empiricky zjištěných zdrojů rozporů (obrázek 4). Ty kategorizovala na základě třístupňové analýzy rozhovorů, které byly provedeny s 50 izraelskými učiteli základních a středních škol.



**Obrázek 4**

*Aspekty, které konstituují podstatu kritické události (Shapira-Lishchinsky, 2011, in Mareš, 2017)*

Nejčastěji diskutovanou kategorií bylo *pečující klima versus formální klima*, která se zaměřuje na interakci učitele a žáka a *distributivní spravedlnost versus školní standardy*.

Mareš (2017) vedle těchto pěti rozporů popisuje ještě šestý – rozpor mezi *loajalitou ke školskému systému a svým svědomím*. Jedná se o vztah učitele k jeho nadřízeným (škola jakožto zaměstnavatel a nadřízené školské orgány), kteří ho mohou nutit k postupům, se kterými nesouhlasí. Učitel se zde rozhoduje, zda vyhoví tlakům „shora,” zůstane loajální vůči instituci, ale ne k potřebám žáků, nebo zůstane oddaný prospěchu žáků, avšak v tu chvíli může pociťovat strach z toho, že se postavil vedení školy. Obě stanoviska vyvolávají v učiteli distres.

Na druhy etických konfliktů a podmínky výuky, které k těmto konfliktům vedou se zaměřila také Colnerudová (1997). Švédští učitelé základní školy byli požádáni o popsání situace, kdy pro ně bylo obtížné se rozhodnout, co je správné nebo špatné udělat z morálního/etického hlediska ve vztahu k žákům, rodičům nebo kolegům. Colnerudová získala odpovědi od 189 učitelů, které zahrnovaly 223 příkladů etických konfliktů. Výsledky studie odhalují kromě konkrétních konfliktů také typy norem, které ovlivňují učitelovu práci a poukazují na podmínky, které jsou pro vznik etických konfliktů ve výuce rozhodující. Autorka vymezuje následujících pět norem, které ovlivňují činnost učitelů: 1) etické interpersonální normy, 2) vnitřní profesní normy, 3) institucionální normy, 4) normy sociální konformity, 5) sebeochraňující normy. Ke vzniku etických konfliktů ve výuce přispívá například to, že se učitel setkává s žákem ve velké skupině dalších žáků, kde řeší otázky například spravedlnosti, rovnoprávnosti jedinců a věnování individuální pozornosti každému žákovi, na rozdíl třeba od lékaře, který se daný čas věnuje pouze jednomu pacientovi.

Dále například ve Finsku byl uskutečněn výzkum (Husu & Tirri, 2001, in Mareš, 2017) u 26 učitelů mateřských a prvního stupně základních škol, kteří byli dotazováni na morální konflikty z pracovního prostředí. Analýzou těchto dat došlo k identifikaci třech typů konfliktů: 1) mezi učitelem a rodiči; 2) mezi učitelem a kolegy ve sboru; 3) mezi učitelem a komunitou, například konflikt s představiteli etnické a kulturní minority.

V této kapitole jsme si mohli všimnout, že morální distres u učitelů byl v zahraničí sledován a diagnostikován zejména za využití kvalitativních výzkumů (prostřednictvím rozhovorů). Jak opět naléhá Mareš (2017), v případě kvantitativních výzkumů by bylo příhodné se inspirovat v oblasti zdravotnictví a využít ke kvantitativnímu výzkumu



morálního distresu učitelů již ve zdravotnictví rutinně využívaných dotazníků. Příkladem takového dotazníku je MDS – *Moral Distress Scale* (Corley et al., 2001), který vyvinula v roce 2001 Mary Corleyová k měření morálního distresu u zdravotních sester. Dotazník měří výskyt kritických situací a intenzitu jejich prožívání. Se smíšeným výzkumem morálního distresu učitelů jsme se nesetkali.

V českém prostředí se morálnímu distresu učitelů věnovala například Matulová (2019), která ve své diplomové práci kvalitativního zaměření popsala morální dilemata u 14 učitelů základních škol a vymezila následující kategorie stresorů, respektive zdrojů, které stály za vznikem eticky náročných situací: zřizovatel, kolegové, rodiče, vedení, žáci. Za zmínku také stojí diplomová práce Fialové (2018), která se věnovala morálnímu distresu u školních psychologů. Ve smíšeném designu využila *Dotazník morálního distresu pro školní psychology*, dotazník *Brief COPE* a otevřenou otázku na konkrétní situaci morálního distresu z praxe. Došla k závěru, že nejvyšší míru morálního distresu zažívají školní psychologové ve spojitosti s neochotou ke spolupráci rodičů a zákonných zástupců. Náhled do problematiky morálního distresu školních psychologů nabízí ve své práci dále Bakaričová & Lajčiaková (2019), které uvádí, že k frekventovaným eticky náročným problémům patří důvěrnost informací, zastávání protichůdných rolí a nátlak na neetické jednání ze strany vedení školy. Kromě toho dále uvádí možnosti řešení eticky náročných situací (např. důležitost profesních organizací poskytujících materiály k samostudiu, supervize, učitelské podpůrné vztahy) a poukazují i na pozitivní efekt morálního distresu (potenciál pro hlubší porozumění a komunikaci). Tematicke etiky a morálky ve škole bylo dále věnováno v roce 2019 celé monotematické číslo časopisu *Pedagogika* (Mareš & Beneš, 2019).

Oblastí profesní etiky přímo ve výuce psychologie se ve své studii věnuje norský výzkumník A.M. Jacobsen (2017). Poukazuje na fakt, že samotná obsahová podstata výuky psychologie jakožto předmětu, kde jsou učitelé a žáci konfrontováni s tématy, která se mohou týkat jejich vlastní osobní životní situací může vést ke vzniku etických dilemat. Jádrem jednoho z nich je právě míra ve sdílení vlastních zkušeností učitelem a žáky ve výuce v souvislosti s právem na ochranu osobních údajů. Jako další eticky dilematickou skutečnost popisuje míru rozlišení mezi učitelem psychologie a psychologem/terapeutem, kdy může být předmět psychologie studenty vnímán jako možnost k nápravě vlastního duševního zdraví, a tak si jej volí častěji studenti s psychickými problémy. Dále popisuje nízkou odbornost a kvalifikovanost učitelů psychologie. Výsledky Jacobsonovi studie naznačují, že předmět psychologie nabízí více výzev pro morální dilemata než jiné předměty, a to právě ve smyslu vnímání učitele jako

terapeuta a příchodem studentů do výuky s vlastními životními příběhy. Východiskem pro zvládnání etických dilemat je podpora odborné profesionální komunity a odborné vzdělání učitelů psychologie, které může přispět ke zvýšení povědomí o etických dilematech.

Dle těchto předpokladů právě samotný vyučovací předmět psychologie a jeho charakteristika může zvýšit potenciální riziko morálního distresu. Proto jsme se rozhodli zaměřit na učitele psychologie a dilematické situace, se kterými se ve své profesi mohou setkat.

## 4 Učitelství psychologie

V popředí zájmu diplomové práce je učitel psychologie. Proto je žádoucí v rámci této poslední kapitoly teoretické části zodpovědět otázky, kdo je vlastně učitel psychologie, jaká je jeho odborná příprava a jaké jsou jeho pedagogické kompetence a specifika. Nejdříve však stručně objasníme, jak probíhá výuka psychologie v České republice.

### 4.1 Výuka psychologie v sekundárním vzdělávání

Psychologie má v českém školním kurikulu<sup>1</sup> specifické postavení. Psychologie stejně jako ostatní předměty má svá specifika, ale i nadpředmětné cíle směřující k rozvoji obecných dovedností, jako je komunikace a schopnost řešit problémy. Ačkoli na některých školách leckdy není začleněna ve školních programech jako samostatný předmět, na psychologická témata můžeme narazit v rámci různých předmětů a průřezových témat. Na základních školách se můžeme například setkat s předmětem Výchova ke zdraví, který se zabývá mimo jiné tématy duševního zdraví a rozvoje osobnosti (Kosíková, 2011). V centru naší pozornosti je však vzdělávání na středních školách.

*Středoškolské vzdělávání* je v České republice rozdělováno do dvou oblastí. Můžeme rozlišit *vzdělávání všeobecné* a *vzdělávání odborné*. Střední všeobecné vzdělávání se uskutečňuje především na gymnáziích, která poskytují vzdělání ukončené maturitní zkouškou a délka studia může trvat 4, 6, nebo 8 let. Střední odborné vzdělávání zahrnuje střední odborné školy (kde je studium ukončeno maturitní zkouškou), střední odborná učiliště (kde je studium ukončeno výučním listem) a konzervatoře (u kterých je studium ukončeno absolutoriem). Školy, které jsou na hranici všeobecného a odborného vzdělávání a propojují jejich prvky představují lycea (Vašutová & Ježková, 2015).

Důležitými výchozími dokumenty pro výuku (nejen) psychologie jsou kurikulární dokumenty. Na celostátní obecnější úrovni se jedná o Rámcové vzdělávací programy (RVP), na úrovni dané konkrétní školy se jedná o Školní vzdělávací programy (ŠVP). RVP jsou rozpracovány dle konkrétních typů základních škol, gymnázií a oborů středního

---

<sup>1</sup> Termín *školní kurikulum* v pedagogické literatuře představuje zastřešující termín pro obsahovou stránku vyučování a učení, zahrnuje veškeré zkušenosti žáka ve škole. Termín *kurikulum* je tedy širší než učební plán, obsah učebnic nebo obsah učitelova výkladu. Podoba kurikula na jednotlivých školách je rámcově daná tzv. kurikulárními dokumenty (Mareš, 2013).

odborného vzdělání. Stanovují zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání podle zaměření daného oboru vzdělání. Na základě rámcových vzdělávacích programů a pravidel v nich stanovených si jednotlivé školy vytvářejí své realizační programové dokumenty – ŠVP, které jsou povinnou součástí dokumentace školy. Každá škola si je tvoří samostatně a za jejich kvalitu je odpovědný ředitel školy (Vašutová & Ježková, 2015).

S výukou psychologie se v českém sekundárním vzdělávání setkáváme na téměř všech výše zmíněných druhích škol, ale v odlišné formě. Vyučuje se v rámci všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů (jako samostatný povinný nebo povinně volitelný předmět), nebo v rámci sociálně psychologického tréninku zaměřeného na osobnostní a sociální rozvoj žáka. Dle typu školy jsou forma výuky psychologie a její cíle zaměřeny na aplikaci takových poznatků, které jsou v souladu s požadavky kladenými na profil absolventa (Andršová, 2007).

V největší míře se vyučuje psychologie na středních a vyšších odborných školách pedagogických a zdravotnických. Na gymnáziích jde o formu výuky spíše teoretického rázu se zaměřením na všeobecně rozvíjené vzdělávání. Co se týká středních odborných učilišť, zde je psychologie vyučována zejména u oborů, kde se očekává přímý kontakt se zákazníky (služby kadeřnické, kosmetické, prodavačské a kuchařské, číšnické) a představuje zde teoretický základ pro rozvoj dovedností a schopností v jednání s lidmi (Andršová, 2007). Jako samostatný povinný předmět mají psychologii zařazenou také některé obchodní akademie. Střední odborné školy Waldorfské zahrnují psychologii do vzdělávacích okruhů tzv. humanitní specializace. Na konzervatořích se s výukou psychologie setkáváme v rámci umělecko-pedagogické přípravy (Vašutová & Ježková, 2015).

Na gymnáziích se vyučuje psychologie jako součást předmětu *Základy společenských věd* (ZSV), někdy v podobě volitelného semináře z psychologie. Žáci získají znalosti v základních psychologických disciplínách, zejména v psychologii obecné, vývojové a dějinách psychologie (Vašutová & Ježková, 2015). V rámci předmětu *Základy společenských věd* by měli být žáci hlouběji a komplexněji seznámeni se společenskými, politickými, hospodářskými a kulturními aspekty současného života, ale také s etickými a psychologickými kontexty mezilidských vztahů. Dále předmět připravuje žáky k převzetí sociálních rolí a pěstuje u nich žádoucí míru sebereflexe a seberegulace. Hodinová dotace předmětu je v prvním a druhém ročníku je 1 hodina týdně, ve třetím

a čtvrtém ročníku může být i 2 hodiny týdně (Andršová, 2007). Dle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia je učivo psychologie ve vzdělávací oblasti Občanský a společenskovědní základ zaměřeno na podstatu lidské psychiky, osobnost člověka a psychologii v každodenním životě (MŠMT, 2007).

Některé střední odborné školy mají psychologii zařazenou jako samostatný povinný maturitní předmět. v řadě škol je vyučován po celou dobu studia. Takovým příkladem jsou *střední pedagogické školy*. Zde má psychologie teoreticko-praktický charakter, má prohloubit spojení teorie s praxí. v hodinách by měla být rozvíjena všímavost, představivost, pozornost, schopnost porozumět světu dítěte a schopnost reagovat na jeho potřeby. Součástí výuky by měla být cvičení, tréninkové aktivity, žákovské projekty a jiné. Psychologii je věnována velká část výukového programu, je vyučována v každém ročníku a je úzce spojena s dalšími předměty, zejména s pedagogickou a pedagogickou praxí (Andršová, 2007). Například pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogika (MŠMT, 2009) a obor Pedagogické lyceum (MŠMT, 2010), je předmět psychologie zařazen do obsahového okruhu Pedagogicko-psychologické vzdělávání, který by měl žákům poskytovat odborné vědomosti a dovednosti potřebné pro pedagogickou činnost. Pro obor Pedagogické lyceum jsou zařazeny tyto okruhy učiva: obecná a vývojová psychologie, sociální psychologie, pedagogická psychologie, patopsychologie a psychologie zdraví. v aktualizovaných RVP (MŠMT, 2020b), dle kterých se bude výuka realizovat nejpozději od září 2022, dochází k mírné změně učiva psychologie v podobě rozšíření o oblast pedagogické psychologie a oblast sociální a pedagogické komunikace (která též zahrnuje psychologická témata jako např. téma komunikace s dětmi se smyslovým nebo tělesným znevýhodněním, které bylo však původně vyučováno v rámci sociální psychologie). Pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogika je výuka zaměřena na psychologii v pedagogické činnosti, mezi vyučované oblasti patří například: předmět psychologie, psychické jevy, socializace, vývoj osobnosti. v aktualizovaných RVP (MŠMT, 2020a) dojde k lehkému rozšíření a konkretizaci výsledků vzdělávání, ale obsah se výrazně nemění.

Také na středních zdravotnických školách se výuka psychologie objevuje u většiny oborů. Například u oboru Praktická sestra (53–41–M/03) je psychologie zařazena do oblasti „Sociální vztahy a dovednosti,“ v rámci které mají být žáci vedeni k osvojení vybraných znalostí a dovedností z psychologie a jejich využití. Pozornost je zde věnována osobnostnímu rozvoji žáka, prevenci syndromu vyhoření, schopnostem

komunikovat s nemocnými různého typu či osvojení si zásad týmové práce. Učivo se skládá z těchto oblastí: psychologie jako věda, psychologie osobnosti a obecná psychologie, vývojová psychologie, základy sociální psychologie, zdravotnická psychologie, komunikace (MŠMT, 2018).

Cíle a výběr metod výuky psychologie tedy souvisí s postavením předmětu v učebních plánech dané školy. Obecnými teoretickými i specifickými otázkami vyučování předmětu psychologie na jednotlivých typech středních škol se zabývá *didaktika psychologie*. Spojuje všeobecné poznatky obecné didaktiky, pedagogiky a pedagogické psychologie a obsahově čerpá ze základních i aplikovaných psychologických disciplín (Vašutová & Ježková, 2015). Tato oborová didaktika se věnuje výuce psychologie po stránce metodiky výuky i výzkumu. Můžeme je tedy charakterizovat jako hraniční vědní disciplínu, která se zabývá otázkami obsahu a procesu výuky psychologie včetně cílů, metod a etických aspektů výuky psychologie v sekundárním vzdělávání (Sokolová et al., 2013).

Jak uvádí Vízdal (1987), psychologie jako předmět na středních školách plní řadu výchovných úkolů. Pomáhá žákům formovat vědecké a světové názory, vede k osvojení efektivních metod studia a rozvoje schopností, včetně schopností tvůrčích. Pomáhá žákům k využití psychologických poznatků při poznávání lidí, v osobním i budoucím profesním životě, v péči o duševní zdraví a sebepoznání. Splnění těchto úkolů závisí do značné míry na učiteli psychologie.

## **4.2 Učitel psychologie**

Výuka psychologie na středních školách může být po didaktické stránce poměrně obtížná, a to zejména ve smyslu požadavků, které jsou kladeny na osobnost učitele psychologie a jeho profesní kompetence. v tomto směru je podstatné jeho vzdělání, v rámci kterého by měl učitel psychologie získat nejenom dostatek odborných znalostí, ale i didaktických dovedností nabitých studiem učitelství.

### **4.2.1 Profesní příprava učitele psychologie**

Učitel psychologie je především středoškolský pedagog. Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001) je pedagog učitel v různých typech a stupních školy, odborník v pedagogické vědě, v širším slova smyslu *pedagogický pracovník*. Jak již bylo v dřívějších kapitolách naznačeno, pedagogickým pracovníkem může být pouze jedinec,

který splňuje předpoklady uvedené v zákonu č. 563/2004 Sb., Zákonu o pedagogických pracovnících. Zde se mimo jiné můžeme dočíst, že učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy, v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně – vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu (MŠMT, 2016).

Aby byl učitel způsobilý k výuce psychologie na střední škole, případně předmětů občanského a společenskovedního základu, musí tedy absolvovat dané akreditované magisterské studium učitelství. V současné době je v České republice možné absolvovat studium těchto akreditovaných programů učitelství:

- Učitelství psychologie pro střední školy – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích; Ostravská univerzita v Ostravě;
- Učitelství základů společenských věd pro střední školy – Masarykova univerzita v Brně, Ostravská univerzita v Ostravě, Univerzita Hradec Králové;
- Učitelství společenských věd, filozofie a etiky pro SŠ a VOŠ – Univerzita Karlova v Praze;
- Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy – Univerzita Palackého v Olomouci.

K výuce psychologie též opravňuje magisterské studium jednooborové psychologie doplněné o pedagogické studium.

Statistické zastoupení kvalifikovanosti učitelů psychologie v České republice jsme nedohledali, na nízkou kvalifikovanost učitelů však poukazuje výzkum Bílkové (2010), kterého se účastnilo 42 učitelů psychologie, z toho 21 % učitelů bylo neaprobovaných. Situaci na Slovensku popisuje Sokolová (2013), která upozorňuje na nízkou kvalifikovanost učitelů psychologie na Slovensku i ve světě.

#### **4.2.2 Pedagogické kompetence učitele psychologie**

V kontextu odborné, profesní přípravy učitele, který by měl splňovat předpoklady k úspěšnému vykonávání učitelské profese, se můžeme v literatuře setkat s pojmem

*profesní standard učitele*. Ten představuje popis žádoucích profesních předpokladů a učitelských kompetencí (Kosíková, 2011).

Jak uvádí Vašutová (2015, s 141) pedagogické kompetence představují „pedagogické vědomosti, dovednosti, zkušenosti a schopnosti, včetně osobnostních charakteristik, vlastností, postojů učitele ve vztahu k vyučování, které jsou zásadním předpokladem pro to, aby učitel mohl efektivně vykonávat svou pedagogickou práci.” Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001, s. 103) představují kompetence učitele „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.”

Pedagogická kompetence je tedy pojem širší než pedagogická dovednost, zahrnuje činnosti, které vedou k optimalizaci edukace. Pedagog jich nabývá v rámci studia vysoké, vyšší odborné nebo střední pedagogické školy. V průběhu profesní dráhy s rozvojem učitelských kompetencí souvisí předpoklad dalšího vzdělávání, jehož podmínky stanovuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Může jít o formu samostudia či probíhat na vysokých školách a v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Kompetence pedagoga obsahují tři základní složky: *všeobecně vzdělávací, předmětovou (oborovou) a pedagogicko – psychologickou* (Kosíková, 2011). Existuje mnoho pokusů o vymezení kompetencí učitele, obvykle jsou uváděny jako hlavní *kompetence osobnostní a kompetence profesní*. Zatímco osobnostní kompetence zahrnují tvořivost, odpovědnost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat a být sociálně vnímavý, profesní se vztahují k obsahové složce výkonu profese (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001).

Dle Kosíkové (2011) si každý obor žádá něco „navíc.” Jelikož psychologie jako učební předmět by neměl být jen pouhým výkladem teorií a daných témat, ale i prostředkem k formování osobnosti, zdůrazňuje specifické požadavky na schopnosti učitele psychologie. Ten by měl mít například schopnosti kvalifikovaně analyzovat osobnost žáka, řídit osobnostní a sociální rozvoj žáka, vytvářet zdravé prostředí při vyučování a prezentovat osobní pozitivní postoje.

Vyučovací hodiny by měly vyznít v souhře učitele s žáky tak, aby žáci měli pocit radosti ze zajímavých poznatků, které budou moci využít pro sebe, pro druhé lidi a pro své zvolené povolání (Homola & Trpišovská, 1989).



Také Vízdal (1987) uvádí, že pedagogická kvalifikace učitele psychologie by měla zahrnovat široké spektrum vědomostí, schopností, dovedností a návyků. v tomto směru zdůrazňuje zejména takzvaný *pedagogický takt*, který představuje stupeň kvality sociální interakce mezi učitelem a žákem. Mezi kritéria stupně této dimenze uvádí:

- míru přiměřenosti v individuálním přístupu k žákovi,
- míru pozitivní motivace žáka, jeho jednání a chování,
- stupeň rozvíjení jeho osobnosti,
- míru zachování žákova duševního zdraví, psychického stavu a psychického klimatu optimálního pro výchovně vzdělávací činnost,
- míru dosahování vytyčených výchovně vzdělávacích cílů.

Dále klade důraz na výchovné působení učitele psychologie, který by měl být schopen kromě srozumitelného výkladu učivo výchovně využít a transformovat do vědomí žáků. Tuto schopnost úspěšné aplikace pedagogických a psychologických poznatků nazývá *pedagogickým mistrovstvím*.

Vašutová (2015) popisuje následujících sedm kompetencí učitele psychologie, které vycházejí ze základních charakteristik a požadavků na učitele:

- 1) *Předmětná, oborová kompetence* v podobě systematických znalostí předmětu Psychologie v rozsahu, který odpovídá potřebám střední školy;
- 2) *Didaktická a psychodidaktická kompetence* spočívající v ovládnutí strategií vyučování a učení v souladu se znalostmi jejich psychologických a sociologických aspektů;
- 3) *Pedagogická kompetence* ve smyslu schopnosti učitele orientovat se ve výchovně vzdělávacím procesu;
- 4) *Diagnostická a intervenční kompetence*, kdy učitel ovládá prostředky pedagogické diagnostiky v souladu se specifiky osobnosti žáka;
- 5) *Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence* vedoucí k socializaci žáka a příznivému pracovnímu prostředí;

- 6) *Manažerská a normativní kompetence* neboli učitelova orientace v legislativě, administrativě a vzdělávací politice;
- 7) *Profesně a osobnostně kultivující kompetence*, která zahrnuje učitelův široký vědomostní a kulturní rozhled a schopnost sebereflexe.

Dle výzkumného šetření Kosíkové a Holečkové (2007, in Kosíková 2011), se učitelé základních škol nejvíce ztotožnili s psychodidaktickými kompetencemi. U učitelů považuje Andršová (2007) za podstatné zejména *sociálně-psychologické* dovednosti, jejichž výcvikem by měl projít každý učitel psychologie. Měl by být schopen je využít nejen ve vztahu k žákům, ale zprostředkovat tuto problematiku i ostatním kolegům.

Za žádoucí považujeme zmínit také kompetence *krizově-intervenční*. Tyto kompetence zdůrazňuje Lazarová (2008) ve vztahu k dovednostem učitele poskytovat sociální oporu a poradenství žákům či rodičům. Krizově intervenční kompetence umožňují učitelům například rychle se zorientovat v situaci, zvážit vlastní možnosti, práva a povinnosti ve vztahu k problému či rychle a adekvátně zasáhnout. Dovednostním základem krizově-intervenční kompetence jsou speciální sociální a komunikační dovednosti, znalostní podstatou jsou například znalosti týkající se školského poradenského systému, sociálně-právního systému a znalosti z oboru psychologie.

Z hlediska dovedností a kompetencí předmětu psychologie je dle Sokolové (2010, in Vašutová & Ježková, 2015, s.144) snaha dosáhnout těchto cílů:

- dosáhnout toho, aby studenti získali co nejlepší hodnocení
- naučit studenty co nejvíce o podstatě psychologie
- nadchnout studenty pro psychologii
- naučit studenty psychologicky myslet
- využít psychologie k tomu, aby si studenti osvojili všeobecné životní kompetence
- využít psychologii k tomu, aby lépe porozuměli světu.

Mezi požadavky, které by učitel psychologie měl splňovat tedy patří naplňování dlouhodobých cílů výuky psychologie, měl by naplňovat potřeby studentů, kteří projeví zájem ve studiu psychologie předmětu pokračovat. Dále by měl mít aktuální přehled o oboru psychologie a příbuzných disciplínách, ovládat problematiku oboru a využívat

komunikační a facilitační dovednosti, být empatický a tvořivý (Vašutová & Ježková, 2015).

U učitele psychologie hrají důležitou roli vlastnosti jako je optimismus, citlivost, chápavost, dostatek fantazie, ale i diskrétnost a také ochota vyslechnout žáky vždy, když cítí potřebu se s něčím svěřit (Homola & Trpišovská, 1989).

Učitel psychologie bývá často současně také školním psychologem či výchovným poradcem. Dále může působit jako organizátor besed s psychologickou tematikou a výcviků v oblasti sociálních dovedností pedagogů (Andršová, 2007).

Školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence a školní speciální pedagog jsou odborní pracovníci školních poradenských pracovišť (ŠPP), kteří poskytují celou řadu služeb v závislosti na personálním složení pracoviště. Rozsah a vymezení poradenských služeb je zakotveno ve školském zákoně a stanoveno vyhláškou č.72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách. Školní psycholog se věnuje práci s žákovským kolektivem, individuální práci s žáky, jejich rodiči a celým pedagogickým sborem. Náplní práce výchovného poradce je kariérové poradenství, problematika výchovy a vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, žáci s neprospěchem, žáci nadaní, problémy se školní docházkou. Poskytuje konzultace žákům, rodičům a kolegům ve vztahu k nekázi žáků a neplnění školních povinností. Spolupracuje s nejbližším orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Školní metodik prevence se zaměřuje zejména na předcházení rozvoje rizikových projevů v chování žáků jako je šikana, závislostní chování či sebepoškození (Knotová et al. 2014).

V poslední části této podkapitoly je žádoucí zmínit, že ať už učitel psychologie působí či nepůsobí v rámci školy jako poradenský pracovník, je stejně tak jako všichni ostatní pedagogové povinen dodržovat takzvanou oznamovací povinnost učitele.

Oznamovací povinnost je školám a školským zařízením zákonem o sociálně-právní ochraně dětí uložena povinnost oznámit orgánu sociálně-právní ochrany dětí podezření z poškozování zájmu dítěte bezprostředně po zjištění skutečností, které tomu nasvědčují. a to i bez souhlasu subjektu údajů (zákonných zástupců, zletilého dítěte). Oznamovací vyplývá z ustanovení § 367 a § 368 trestního zákoníku. Za splnění oznamovací povinnosti odpovídá ředitel školy/školského zařízení (Felcmanová, 2015).

### 4.2.3 Specifické postavení učitele psychologie

Dle Homoly a Trpišovské (1989) je učitel psychologie ve specifickém postavení, jelikož psychologii nejenom vyučuje, ale sám zároveň jako psycholog působí. „Vysvětluje příčiny jednání a chování žáků, hlouběji poznává jejich sociální anamnézu, rozumí psychice žáků, prostřednictvím probírané látky ovlivňuje utváření jejich osobnosti” (Homola & Trpišovská, s. 11).

Na odlišné postavení učitele psychologie od učitelů jiných předmětů upozorňuje ve své práci zaměřené na předmětově-specifické kompetence učitele psychologie například Jendruščáková (2013). Dle výpovědí učitelů a vysokoškolských studentů učitelství psychologie by učitel psychologie neměl být pouze učitelem, ale i „nápomocným odborníkem”, který žákům poradí a pomůže.

Na otázku poradenských aspektů učitelství psychologie v praxi se mimo jiné zaměřila ve své práci Bílková (2010). Uvádí, že studenty s osobními problémy bylo osloveno 83 % učitelů psychologie daného vzorku (42 učitelů), přičemž 45 % z nich se necítilo být kompetentní k poskytnutí rady. Z hlediska aprobace se v tomto ohledu cítili kompetentní všichni učitelé, kteří absolvovali studium psychologie učitelského či neučitelského zaměření.

Ve chvílích, kdy se od učitele psychologie očekává nejen role učitele, ale i funkce poradce či psychologa, učitel může v tomto směru pociťovat jakousi identitní, profesně – rolovou rozpolcenost. Sokolová a kol. (2013) toto specifikum učitele psychologie označuje jako *dilema profesní identity*. Učitel psychologie může být v prostředí školy vnímán jako poradce, terapeut, který je kompetentní vykonávat diagnostiku a řešit náročné situace ve škole. Dilema profesní identity pak vyplývá z těchto rozdílných nároků v podobě sociálních tlaků a očekávání ať už ze strany studentů, vedení či kolegů a toho, k čemu je vyučující reálně kompetentní. Právě na základě zmíněných sociálních tlaků, kterým se může učitel snažit vyhovět i přes nedostatečné vzdělání a prostředky, může dojít ke vzniku morálního distresu u učitelů psychologie (Nohavová, 2018).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

V navazující praktické části práce se již budeme věnovat vlastnímu výzkumnému šetření morálního distresu učitelů psychologie středních škol.

### **5 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu je proniknout do problematiky morálního distresu u učitelů psychologie středních škol a zmapovat, zda a jak k tomuto fenoménu dochází. Jak již bylo v teoretické části zmíněno, morální distres, potažmo morální dilema, se netýká pouze zdravotnického personálu, ale byl již výzkumně potvrzen i ve školství a dalších profesních oblastech. Jelikož dle Jacobsena (2017) učitelství psychologie přispívá ke vzniku etických dilemat více než jiné předměty, pokusíme se identifikovat s jakými etickými dilematy se může učitel psychologie potýkat, jaké okolnosti přispívají jejich vzniku a jak tyto situace učitel psychologie prožívá a řeší. Které situace považuje za dilematické, které naopak ne a proč. Cílem ovšem není pouhé popsání daných konfliktů, nýbrž nalezení širší struktury vztahů mezi činiteli, kteří hrají v těchto momentech důležitou roli a srovnání výsledků tohoto výzkumu s výsledky z oblasti jiných výzkumů.

#### **5.1 Výzkumné otázky**

Pro diplomovou práci byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- VO1: Jaké situace vedou ke vzniku morálního distresu u učitelů psychologie na středních školách?
- VO2: Jak probíhá proces rozhodování učitelů v dilematických situacích?
- VO3: Jaký dopad mají tyto situace na učitele?

## 6 Metodologie

### 6.1 Použité metody

S cílem získat integrativní vhled do fenoménu morálního distresu u učitelů psychologie byla pro tuto práci zvolena strategie *kvalitativního výzkumu*, který představuje „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech” (Švaříček & Šedřová, et al., 2014, s. 17). V našem případě se jedná o data získaná v prostředí středních škol prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, která byla následně analyzována metodou obsahové analýzy.

Jak uvádí Hendl (2008), právě kvalitativní výzkum umožňuje získat podrobný popis a vhled při zkoumání daných jedinců a fenoménů. Umožňuje studovat procesy, hledat příčinné souvislosti a navrhopvat teorie. Hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je objasnit jakým způsobem jedinci chápou sociální situace, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce. Data jsou induktivně analyzována a interpretována. „Kvalitativní výzkumník nesestavuje ze získaných dat skládanku, jejíž konečný tvar zná, spíše konstruuje obraz, který získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Výzkumník ve svém hledání významů a snaze pochopit aktuální dění vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal. Snaží se nevynechat nic, co by mohlo pomoci vyjasnit situaci” (Hendl, 2008, s. 50).

Pro analýzu kvalitativních dat byla zvolena metoda *obsahové analýzy*. Obsahová analýza představuje široké spektrum dílčích metod a postupů, která slouží v nejširším pojetí k analýze jakýchkoli produktů lidské činnosti, s cílem objasnit jejich zvláštnosti, význam a strukturu. v psychologickém výzkumu ji můžeme kombinovat v podstatě s jakoukoli jinou metodou získávání a analýzy dat (Miovský, 2006). Kvalitativní obsahová analýza představuje systematický proces kategorizace, identifikace a interpretace témat nebo vzorů (Hsieh & Shannon, 2005). Data byla podrobena analýze prostřednictvím metody vytváření trsů, která slouží k seskupení a konceptualizaci výroků do skupin, například dle rozlišení určitých jevů, případů (Miovský, 2006).

### 6.2 Technika sběru dat

Jako metoda sběru dat byl zvolen *hloubkový rozhovor*, který je nejčastější používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Hloubkový rozhovor představuje

nestandardizované dotazování, prostřednictvím kterého jsou zkoumáni členové určité sociální skupiny ve specifickém prostředí s cílem pochopit jednání členů dané skupiny. (Švaříček, Šed'ová et al., 2014). Pro naplnění cílů naší práce byl použit polostrukturovaný rozhovor, který nám umožnil flexibilně reagovat na výpovědi učitelů a dle potřeby klást doplňující otázky či měnit pořadí otázek.

V rozhovoru (viz příloha č.1) bylo zjišťováno, zda učitelé psychologie během své dosavadní praxe zažili morální dilemata, která by vedla ke vzniku morálního distresu. Rozhovor byl rozdělen do několika částí. v první části rozhovoru byly zjišťovány obecné údaje jako je délka praxe učitele nebo jeho vzdělání. Druhá část rozhovoru kladla otázky týkající se specifického postavení učitele psychologie. Ve třetí části byl učitel tázán na konkrétní zkušenost s morálně složitou situací a morálním distresem. Obsahem čtvrté části bylo dotazování v kontextu několika konkrétních příkladů možných morálních dilemat ve vztahu k – vedení, kolegům, žákům a samotné výuce. Vzhledem k probíhající pandemii koronaviru byl do poslední části rozhovoru zařazen také dotaz na eticky sporné situace v souvislosti s distanční výukou.

Délka rozhovoru byla průměrně 30–45 minut. v úvodu byl vyučující obeznámen v cílem a etikou výzkumu. V hlavní části byly kladeny výše popsané dotazy a v závěru proběhlo poděkování a rozloučení s učitelem. Rozhovory byly nahrávány a následně přepisovány do písemné podoby.

### **6.3 Sběr dat a výběr výzkumného souboru**

Kritériem pro výběr respondentů byla jakkoli dlouhá pedagogická praxe v oboru učitelství psychologie na střední škole.

Respondenti byli kontaktováni prostřednictvím emailu, SMS zprávy či osobním požádáním. V obdrženém emailu se vyučující dozvěděli o tématu práce a byli seznámeni s přibližným obsahem rozhovoru. Oslovováni byli všichni učitelé, na které jsem měla kontakt, dále učitelé, jejichž kontakt byl vyhledán na stránkách středních škol a někteří z nich pak doporučili kontakt na další kolegy. Výběr vzorku byl tedy proveden na základě dostupnosti a technikou sněhové koule (Ferjenčík, 2000).

Vyučující byli oslovováni od února do června 2021. Celkem bylo osloveno 15 vyučujících psychologie, přičemž 2 vyučující účast odmítli, 2 vyučující neodpověděli na email a 1 účast přislíbil, ale následně přestal komunikovat. Rozhovor byl tedy realizován

s 10 učiteli psychologie. v souvislosti s omezeními spojenými s pandemií COVID 19 proběhla přesně polovina rozhovorů online (prostřednictvím platformy MS Teams, telefonního hovoru a dalších), druhá polovina rozhovorů proběhla při osobním setkání s učitelem. Forma a místo uskutečnění rozhovoru byla zvolena na základě aktuálních pandemických opatření a preferencí vyučujících.

#### **6.4 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný soubor tvořilo 10 středoškolských učitelů psychologie s odlišným věkem, vzděláním, délkou praxe, odlišným typem školy, kde psychologii vyučovali a samozřejmě též formou vyučovaného předmětu.

Výzkumný soubor tvořily kromě jednoho probanda muže samé ženy. Průměrný věk výzkumného souboru představuje 46,5 let. Výzkumu se neúčastnil žádný začínající učitel, naopak dva probandi již profesi učitele nevykonávali. Jeden z důvodu odchodu do důchodu (Anna), druhý z důvodu přestupu na základní školu do pozice ředitele školy (Tomáš). Délka praxe výuky psychologie se pohybovala od 4 let do 32 let, průměrnou praxí výuky psychologie je tedy 17,5 roku.

V závislosti na druhu školy a kvalifikaci učitele vyučovali učitelé v kombinaci s psychologií odborné předměty jako je Ošetřovatelství, Pečovatelské služby, Sociální péče, Zdravotní nauka. Mezi další respondenty vyučovanými předměty byl Český jazyk, Tělesná výchova, Pedagogika, Právo nebo Odborné praxe. Vedle samotné výuky psychologie a dalších předmětů měla řada pedagogů v rámci svého úvazku další funkce a role, jako je třídnictví (7), výchovný poradce (3), metodik prevence (1), člen předmětové komise (1), zástupce ředitele (1). Žádný z vyučujících nefiguroval ve škole jako školní psycholog.

Nejvíce respondentů vyučovalo psychologii jako odborný předmět na středních pedagogických školách (4), a středních zdravotnických školách (2). Dále na vyšší odborné a střední průmyslové škole (1), střední jazykové škole (1), střední odborné škole veřejnoprávní (1) a na gymnáziu (1).

Co se týká vzdělání jednotlivců, nejvíce respondentů absolvovalo magisterský program učitelství psychologie pro střední školy v různých kombinacích (3), jeden vyučující absolvoval studium společenských věd. Dvě respondentky absolvovaly program učitelství odborných předmětů a dále se objevilo vzdělání v oblasti pedagogiky, speciální



pedagogiky, vychovatelství či etiky. Žádný z jedinců výzkumného souboru neabsolvoval magisterské studium jednooborové psychologie.

Z důvodu zachování anonymity nejsou uvedeny kraje a města, ze který učitelé jsou, ani přesné názvy škol, protože počet zaměřených škol v jednotlivých oblastech není velký a přiznání těchto údajů by tudíž mohlo být identifikující.

**Tabulka 1**

*Popisné charakteristiky respondentů*

<b>Změněné jméno</b>	<b>Věk</b>	<b>Vzdělání</b>	<b>Délka praxe</b>	<b>Druh školy</b>	<b>Další funkce</b>
<b>Jana</b>	60 let	Pedagogika a ošetřovatelství (FF)	25 let	Střední zdravotnická škola	Třidnictví, metodik prevence
<b>Linda</b>	30 let	Učitelství sociálních a zdravotních předmětů pro střední odborné školy (KAZ)	4 roky	Vyšší odborná škola, Střední průmyslová škola a Střední odborná škola	Třidnictví
<b>Radka</b>	43 let	VOŠ sociální, Sociologie a sociální práce (FSS), Veřejná správa	19 let	Střední odborná škola (veřejnoprávní)	Zástupce ředitele, výchovný poradce
<b>Sára</b>	36 let	Učitelství pro střední školy psychologie a tělesné výchova (PF)	7 let	Střední pedagogická škola	x
<b>Eliška</b>	55 let	Učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy	28 let	Střední odborná škola a střední jazyková škola	Třidnictví, předmětová komise
<b>Anna</b>	67 let	Pedagogika a psychologie (FF), Speciální pedagogika (PF), Etika	32 let (3)	Střední pedagogická škola	Třidnictví
<b>Jaroslava</b>	34 let	Učitelství pro střední školy psychologie a český jazyk (PF)	9 let	Střední pedagogická škola	Třidnictví
<b>Patricie</b>	50 let	Pedagogika (FF)	20 let	Střední zdravotnická škola	Výchovný poradce

<b>Lucie</b>	37 let	Učitelství pro střední školy psychologie a český jazyk	7 let	Střední pedagogická škola	Třídnictví
<b>Tomáš</b>	53 let	Učitelství pro střední školy tělesná výchova a základy společenských věd (PF), Speciální pedagogika (PF), Vychovatelství (PF)	24 let	Gymnázium	Třídnictví, výchovný poradce

## **6.5 Etika výzkumu**

Všichni účastníci výzkumu byli v úvodu rozhovoru obeznámeni s účelem výzkumu a průběhem rozhovoru. Dále byli upozorněni na možnost v průběhu rozhovoru neodpovědět na otázku či zrušit svoji účast na výzkumu. Respondenti byli ujištěni o anonymním nakládání s daty a požádáni o informovaný souhlas s nahráváním, který všichni na začátku nahrávání potvrdili.

Při získávání informací pro kvalitativní výzkum je z etického hlediska podstatné zachování důvěrnosti (Švaříček, Šed'ová et al., 2014). V souladu se zachováním anonymity byla jména všech respondentů změněna. Audiozáznamy byly po převedení do písemné podoby a ukončení výzkumu smazány a údaje z nich nebyly poskytnuty žádným třetím stranám.

## 7 Shrnutí výsledků

Poté, co byla nasbírána data, rozhovory byly přepsány do písemné podoby a opakovaně pročítány. Byly porovnávány jednotlivé výpovědi učitelů a identifikovány situace, které byly učiteli popsány jako morálně dilematické a stresující. Konkrétní dilemata byla následně porovnávána a kategorizována. Systematizace dat byla provedena prostřednictvím metody vytváření trsů. „Tímto procesem vznikají obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsů) je asociováno s určitými opakujícími se znaky, určitým charakteristickým uspořádáním.” (Miovský, 2006). V této kapitole představíme data v podobě autentických výpovědí učitelů dle struktury dotazníku, v následující kapitole budou popsány kategorie dat.

### 1. Část dotazníku

Před tím, než byli učitelé tázáni na konkrétní zkušenost s morálně problematickými situacemi, byl zjišťován jejich názor na to, zda jsou ně jakožto učitele psychologie kladeny jiné nároky a očekávání, než na učitele jiných předmětů a zda by měl být učitel psychologie také nápomocným odborníkem.

Linda, Anna, Eliška, Radka, Sára, Jana, Jaroslava a Tomáš uvedli, že nevnímají odlišná očekávání okolí na ně, jakožto učitele psychologie, ve srovnání s výukou jiných předmětů. v tomto směru necítí žádný nátlak ani stres. Jako stresující označili problematiku očekávání a sociálních nátlaků na vlastní osobu Lucie a Patricie.

Eliška uvádí, že je pedagog, nikoli psycholog, a ani se na ni jako na psychologa nenahlíží. Podobně Jaroslava komentuje takto:

„Musím říct, že s nějakým odlišným přístupem jsem se nasetkala. Prostě si myslím, že všichni, jak studenti, tak učitelé i vedení, mě bere prostě jako učitelku psychologie, a ne jako poradkyni nebo něco podobného.”

Také Sára uvádí, že nemá pocit, že by byla okolím vnímána jako odbornice na psychologii či jakkoli jinak než ostatní učitelé. Připouští však, že ji oslovují žáci s osobními problémy právě na popud toho, že učí psychologii. V průběhu rozhovoru dodává, že se na ni občas obrací též kolegové. Celkově však tyto situace neoznačuje jako stresující, komentuje následovně:

„Občas přijde kolega s takovým tím, hele, ty máš tu psychologii, co bys dělala v téhle situaci, co by doporučovali psychologové? ... Já se vždycky vymezuji tím, že nejsem psycholog, jsem učitel psychologie. Nicméně když o tom něco vím a mám jistotu, že na to dokážu odpovědět, tak odpovím. Taky to přichází trochu s věkem, člověk nabude trochu jistotu, mám nějaký poznatky a zkušenosti navíc. a taky se zajímám o osobní rozvoj a baví mě to, takže když to jde, poradím ráda.“

Tomáš a Radka (oba navíc ve funkci výchovného poradce) připouštějí, že učitel psychologie by měl být také nápomocným odborníkem:

„No tak ano, asi by měl. Proto taky vykonávám tu funkci výchovného poradce, protože se to s tím jakoby kloubí a žáci se na mě mohou obrátit prakticky s čímkoli.“

„Já jsem to tak vždycky měl. Jednak to spadalo do mé kompetence jako výchovného poradce a současně to spadalo i do té psychologie.“

Jaroslava s výrokem jednoznačně nesouhlasí a zdůrazňuje, že učitel psychologie rozhodně není terapeut. Jana a Sára s výrokem souhlasí částečně. Sára dodává, že nemá vzdělání jako psycholog, nicméně v některých otázkách je učitel psychologie kompetentnější než většina učitelského sboru, a vždy záleží na povaze tématu. Jana doplňuje, že učitel psychologie by měl být vnímavější a empatictější. Také, dle Anny a Elišky, by měl být učitel psychologie nápomocný, více empatický a komunikativní.

Patricie se vyjadřuje ke kompetencím učitele a očekávání okolí následovně. Míru prožívaného stresu omezuje časově, stupňuje se od začátku školního roku.

„No tak kde je jakoby ta hladina, jsem psycholog nebo učitel. Jasně, jsem učitel psychologie, něco o tom vím, umím dát nějakou radu, ale nejsem psycholog ve smyslu, že bych mohla dělat psychoterapii. Takže já osobně se přikláním k té učitelské práci, kde samozřejmě dám nějaké rady, můžu pomoci, zajistím kontakt na odborníka. Ale uděláme takovou tu rychlou první pomoc tomu dítěti, to třeba s kolegyní metodičkou zvládneme. Dáme nějakou radu, nebo konzultaci rodičům. Ale občas mám pocit, že se od nás očekává víc, než jsme schopni zvládnout. Nejsme na to vybavené ani připravené. Je to další zátěž na toho učitele psychologie, který má také třeba svoje starosti. ... Je to náročné, ne že by to ten člověk neuměl vyřešit, nebo neuměl pomoci, ale je to náročné, co se týká sil. Moje síly jsou prostě namířené na výuku a do toho musím poskytovat tohle a ty síly to bere a dotýká se to toho člověka osobně. ... Čím se blíží ten konec školního roku, tak to vyčerpání je horší, no.“

Lucie uvádí, že si nemyslí, že by měl mít učitel psychologie nějaké specifické vlastnosti oproti svým kolegům. Zároveň dodává, že vnímá žáky jinak než kolegové, více naslouchá a má více pochopení. Téma sociálních tlaků a očekávání v porovnání s učiteli jiných předmětů však vnímá jako stresující a popisuje následovně:

„Jednoznačně takový pocit mám. Žáci mají zkreslenou představu o psychologovi. Samotný předmět berou jako něco lákavého, zajímavého. Mám pocit, že někteří si myslí, že najdou řešení pro své problémy. Rádi by. Brání jim ale větší kolektiv. Ne před všemi žáky chtějí otevírat soukromé záležitosti. Proto mě často oslovují v soukromém čase. Možná i já sama cítím jakousi povinnost, minimálně v tom je vyslechnout. Hodiny českého jazyka jsou zcela jiné, neosobní. Žáci se chovají jinak. Vnímají mě odlišně. Je rozdíl, pokud je mám pouze na češtinu, nebo pouze na psychologii, nebo je mám na oba předměty.”

Také Patricie v tomto kontextu popisuje očekávání studentů od předmětu psychologie, které je často nereálné. Studenti očekávají praktické rady do osobního života a následně jsou demotivovaní, když se musí učit pojmy. Pokud se daná oblast týká jejich běžného života, jeví velký zájem a kladou osobní dotazy. Linda uvádí, že za ní občas přijdou žáci po hodině a na základě probírané látky se ptají na další informace a konkrétní případy.

## **2. Část dotazníku**

V další části dotazníku byly učitelům přečteny navržené eticky dilematické situace ze školního prostředí. Tyto situace se týkaly: nařízení diagnostiky vedením školy; požádání kolegy o terapeutickou intervenci; upozornění žákem na sebedestruktivní chování spolužáka; prosba rodiče o poradenství; testování ve výuce. Situace byly sestavené na základě teoretických východisek morálního distresu učitelů, specifického postavení učitele psychologie, v literatuře popsanych zdrojů morálního distresu a vlastních předpokladů. V každé z těchto situací hrála hlavní roli osoba či situace jakožto potenciální zdroj, stresor, příčina vzniku etického dilematu. Učitel byl tázán:

- zda má s takovou či podobnou situací zkušenost a jak by ji řešil;
- zda a jak moc vnímá okolnosti v příkladu jako stresové;
- zda má zkušenost s jinou eticky spornou situací, která by vznikla na základě popsanych činitelů

Pokud měl učitel zkušenost s vlastní morálně složitou situací byl vyzván k popisu průběhu a následkům situace.

Nyní uvedeme dané příklady, stručně objasníme, proč byly do dotazníku zařazeny a zda byli učitelé vnímáni jako stresové. V tabulce 2 je přehledově uvedeno, zda situaci konkrétní učitel vnímal jako stresující nebo ne. Nyní odpovědi vyučujících podrobně rozepíšeme.

### **1) Vedení školy**

Příklad z dotazníku: *Ředitel školy má podezření na patologické chování žáků v určité třídě a nařídí vám provést diagnostiku klimatu školní třídy/ diagnostiku šikany.*

Tento příklad byl vybrán pro ilustraci situací, kdy morální distres učitelů může vzniknout kvůli „tlakům shora,“ kdy je učitel vystaven morálně konfliktní situaci na základě nařízení ze strany vedení, se kterým vnitřně nesouhlasí (např. Mareš, 2017). Dále pro to, že učitel psychologie může být vnímán jako kompetentní vykonávat diagnostiku (viz kapitola 4.3).

Z rozhovorů vyplynulo, že s danou situací měly zkušenost dvě respondentky, obě však uvedly, že pro ně tato zkušenost nebyla žádným způsobem stresující. První z nich, Radka konstatuje, že požadavek diagnostiky nebyl vznesen na základě role učitele psychologie, ale výchovného poradce. Druhá, Jana tyto situace řešila kontaktováním pedagogicko-psychologické poradny, protože se v tomto ohledu necítila kompetentní. Shodně by situaci řešily Linda, Sára a Lucie, které se stejně jako Anna, Eliška a Jaroslava s podobnou situací nesetkaly a nehodnotí ji jako stresovou. Patricie, Lucie a Tomáš uvedli v souvislosti s vedením školy vlastní konkrétní stresové situace, které zažili.

Linda komentuje ilustrační příklad takto:

„No, to bych byla hodně překvapená, když by se mi tohle stalo. Vedení ke mně přistupovalo vždy jako k učitelce. v případě, že jsem prostě učitelka psychologie, tak si neřekli jo tak ta zvládne dělat takové úkoly.”

Patricie popisuje problémovou situaci, ve které je vedení zdrojem negativních emocí.

Patricie ukázka 1

„Řešili jsme teď v distanci případ chlapce, třetáka, který se několikrát pokusil o podvod v souvislosti se zkoušením a se známkami, s nějakými testy v té distanční výuce. Ten podvod byl z naší strany prokazatelný, protože odevzdával práce pozdě, měl tam stejné chyby jako spolužáci, bylo to stoprocentně opsáno z internetu a podobně. Pak se měl dostavit ten kluk na přezkoušení, nedostavil se, shodou okolností tam ta výmluva toho, proč se nedostavil byla taky jednoznačně lživá. Nicméně maminka do toho začala vstupovat, protože chlapec doma to ventiloval po svém, měl to svoje vidění té situace a maminka teda kontaktovala školu, kontaktovala třídní učitelku, kontaktovala i mě a teď jsme to společně řešili. I ta maminka tak jako podle toho hovoru, podle té řeči poznáte, že toho kluka brání a že si trochu vymýšlí. a skončilo to teda jakousi výhružkou od maminky, že to budeme řešit v ředitelně. My jsme teda s tou paní učitelkou třídní šly za paní ředitelkou, tak jsme jí tu situaci celou vyložily. Že teda máme pocit, že to je další pokus o podvod, nicméně maminka se tomu brání. Z těch všech indicií vyplývalo, že se vymýšlel kluk a že si vymýšlela i ta matka, protože ho chránila, takže tu lež jenom podpořila. No nicméně paní ředitelka nám řekla, že ona si netroufne říct matce, že lže a že se za nás nepostaví. Takže to skončilo tím, že se to zahrálo trochu do autu a tomu klukovi se to uznalo... ”

Své pocity komentuje následovně:

„Ale je to takový ten pocit, že jste v tom sama, no. Že z pohledu práva a všech těch předpisů má rodič a žák vždycky pravdu a učitel je na vedlejší koleji. Ale může to být jen zrovna náš případ naší školy. Jinde to můžou mít jinak, jo. Ale myslím si, že až tak jinak to není, že ten ředitel vždycky si kryje záda, aby opravdu nedošlo k tomu, že přijde rodič a za sebou má dva právníky. Potom je to takový dost nevyrovnaný boj... Ze strany toho vedení je to snaha krýt si záda. Vše musí být formálně a právně podložené a někdy prostě ta osobní rovina s tím nekomunikuje. Prostě ten učitel má pocit jakési nespravedlnosti vůči tomu vztahu učitel – rodič, učitel – žák, že se to vedení za něj ne vždycky postaví.”

O podobném příkladu hovoří o rozhodnutí ředitelky školy a nespravedlnosti vůči ostatním žákům Tomáš.

Tomáš ukázka 1

„Reprezentantka je v nejmenovaném sportu mistryně republiky. Tak samozřejmě náplní tělesné výchovy není její sport, ale náplní tělesné výchovy je gymnastika, atletika, další sporty, tak dostala dvojku. Pro rodiče nepřijatelné, protože je to mistryně světa. Za mě mám školní vzdělávací program, mám nějaký plán, všichni ostatní mají splněno, ona splněno nemá, takže má to splněno na dvojku. Paradoxem bylo, že s tou žákyní jsme spolu



vycházeli víc než dobře, byla se mnou na různých soutěžích a reprezentovala i školu, tak ona ty výsledky prostě měla a ona to přijala. Ona s tím neměla nejmenší problém, že dostala dvojku, problém s tím měli rodiče. A to je neřešitelný. Řešilo se to poměrně intenzivně a rodiče trvali na svém, já jsem trval taky na svém. Rozhodnutí bylo na ředitelce školy a ředitelka školy rozhodla, že dostane lepší známku a bylo to vyřešený, ale nebylo to moje rozhodnutí. Já za sebe jsem to udělal spravedlivě vůči všem.”

Lucie popisuje dilema plynoucí z příkazu pana ředitele:

Lucie ukázka 1

„Zrovna nedávno byly maturity. Pan ředitel si nepřál, aby u maturit kdokoli propadl. Doslova řekl, že pokud někomu dáme pětku, takové lidi na škole nechce. Běželo mi hlavou, jestli je to pouze jeho přání, nebo vyšlo z nařízení z vyšších kruhů. Vnitřně s těmito předem stanovenými podmínkami nesouhlasím. Bohužel taková situace nastala hned 1. den. Dotyčný žák během 15 min. řekl sotva 5 vět, které navíc nedávaly žádný smysl. Své zaměstnání mám ráda, tlak na psychiku z představy ztráty povolání byl velký. Na druhou stranu zodpovědnost, pocit spravedlnosti vůči ostatním žákům byl silnější. Komise se jednoznačně shodla na nedostatečné. Je to každý rok stejné. Vždy vyhraje selský rozum a čest. Žáci to sami ví. Kdybychom dávali známky zadarmo, ztratila by se veškerá motivace. Přestala bych si vážit i sebe. Úvazek na příští rok jsem dostala.”

## 2) Kolegové

Příklad z dotazníku: *Váš kolega/kolegyně už se vám několik týdnů svěřuje s problematikou o svém partnerském životě, následně vás poprosí o párovou terapeutickou intervenci.*

Pomocí tohoto příkladu jsme se snažili zjistit, zda mají učitele pocit očekávání terapeutického působení od ostatních zaměstnanců školy a zjistit, zda učitelé zažívají morální distres na základě eticky sporných situací ve vztahu ke svým kolegům.

Přímo s takto předloženou situací se nesetkal nikdo z respondentů. Pokud by k ní došlo, Tomáš a Radka by kolegu odkázali na specializované pracoviště. Podobně Jana, Linda a Lucie zdůraznily, že se necítí být kompetentními odborníky v této oblasti a prosbu by odmítly. Rozhodnutí bylo jednoznačné a nikdo z nich nevnímal situaci jako stresující.

Patricie dodává, že osobní problémy s kolegy diskutuje, ovšem na základě hlubokých přátelských vztahů a dobrého kolektivu. Rovněž Jaroslava udává, že se jí kolegové často

s osobními problémy svěřují, klade však důraz na vzájemně důvěrný vztah. Rovněž Lucii se kolegové svěřují s osobními a pracovními problémy, tuto skutečnost si vysvětluje svým uměním naslouchat a udržet tajemství. Kolegové se tedy na učitele psychologie obracejí s osobními problémy, nikoli však ve smyslu žádosti o odbornou radu z postu odborníka. Nikdo z nich neudává, že by se v těchto chvílích cítili ve stresu.

Jaroslava komentuje následovně:

„Docela si myslím, že často mi lidi svěřují nějaké osobní věci a problémy. Tak si myslím, že mi to neříkají v rámci toho, že ty jsi ta učitelka psychologie a víc asi tomu jako rozumím a poradím, ale spíš mi to svěří jako podle mě kvůli tomu, že mi nějak důvěřují jako člověku. ... Tak bych mu řekla, že mu nedám žádnou speciální radu, ale určitě jsem tady přítomná a že si s ním ráda popovídám, ale v rámci přátelského vztahu.“

Také Janě se kolegové svěřují s osobními problémy, jednoznačné vysvětlení nemá, v nabízených řešení má jasno.

V souvislosti s ilustračním příkladem popsaly Anna a Lucie dilema plynoucí ze vztahu s kolegy.

Anna ukázka 1

„No, jako v tom pojetí, že jsem třeba s něčím nesouhlasila v té psychologii, jak to třeba kolega učil, tak jsem to přešla. Možná chyba mlčení, nebo neuměla jsem, nechtěla jsem přijít do konfliktu, tak jsem to někdy přešla mlčením. Říkala jsem si, každý to máme jinak nastavený, ale nebylo mi z toho úplně dobře. Právě v tom biologizujícím přístupu, že jsem s tím nesouhlasila. Ale když ta kolegyně byla jako suverénní, tak jsem si říkala, to nemá cenu se pouštět, nebyla ochotná mě ani vyslechnout.“

Lucie ukázka 2

„Ano. Když jsem nastoupila do práce, přišla jsem s myšlenkou zavést adaptační kurzy v prvních ročnících. z vysoké školy mám bohaté zkušenosti. Oslovila jsem tenkrát jednu kolegyni, jestli by to toho nechtěla jít se mnou. Vše se vydařilo. Pak jsem nastoupila na mateřskou. Když jsem se po dvou letech vrátila, už mě do týmu nevzala, přestože jsem vyslovila přání se k adaptačním kurzům vrátit. Váhala jsem, jestli se mám nějak bránit a připomenout jí, kdo s kurzem začal. Nebránila jsem se.“

### 3) Žáci

Příklad z dotazníku: *Přijde za vámi žák s prosbou o pomoc, protože si všiml, že jeho nejlepší kamarád má pravidelně řezné rány na rukou a je si jistý, že něco není v pořádku. Také vám sdělí, že kamarád dnes ráno brečel a chtěl odejít ze školy. Jak se zachováte?*

V souvislosti s tímto příkladem bylo zjišťováno, jestli jsou učitelé psychologie kontaktováni žáky s osobními problémy, jak se k této problematice z hlediska svých kompetencí staví a zda jsou žáci v těchto, či jiných případech situací pro učitele psychologie zdrojem morálního distresu.

Všichni respondenti ve svých výpovědích uvedli, že se na ně žáci obracují se svými osobními problémy. Tomáš, Eliška, Anna a Jaroslava nevnímají tyto situace jako stresující. Eliška opět vysvětluje, že pokud se u žáka vyskytne nějaký osobní problém, řeší situaci v kolektivu více učitelů a řešení těchto problému nikdy nespočívá pouze na jejím rozhodnutí. Anna a Jaroslava vždy žáka vyslechnou a případně mu doporučí odbornou pomoc. Tomáš dodává, že s žáky v tomto směru pracuje rád.

Ostatní respondentky Jana, Linda, Radka, Sára, a Lucie popsaly konkrétní dilematické situace, ve kterých váhali, jak se zachovat.

Sára popsala konkrétní příklad žákyně, která ji kontaktovala s osobním problémem a chtěla ho řešit. Za Sárrou pravidelně docházela a o problému si povídaly. Stresovým faktorem zde byla otázka oznamovací povinnosti. Situaci vyřešila předáním dívky k odborníci.

Sára ukázka 1

„No, mě se to stalo už dvakrát. a vždycky jsem se snažila vyhledat odborníka, nehrála jsem si na odborníka, řekla jsem hned, že nejsem psychoterapeut. a spíš to dilemma je v tom, jestli to mám nějak řešit, když to je věc, která by byla na oznámení, na oznamovací povinnost. ... Já jsem to vyřešila tak, že jsem ji předala k odborníci, tím jsem vlastně, bych řekla, to dilemma předala na ni.”

Podobně Jana uvedla, že byla opakovaně v situaci, kdy váhala, zda informovat orgán sociálně-právní ochrany dětí, popsala následující příklad.

Jana ukázka 1

„Ta situace vznikla tak, že mě informovala třídní jo, že má problémovou holčinu, jestli bych si s ní nepovídala, nastínila mně některé skutečnosti. Byla to žákyně, co měla doma

velmi neutěšenou situaci, v podstatě byla i pracovně zneužívaná, musela se starat o své mladší sourozence, nemohla věnovat dostatečnou péči studiu a vlastně se s tím nějakým způsobem nemohla vyrovnat. ... Nicméně jsem to řešila potom opravdu nahlášením na OSPOD s tím, že předem jsem o tom tu holčinu informovala. ... Vracela jsem se k tomu samozřejmě v myšlenkách, nebylo to příjemné. Protože je to situace, kdy žádné rozhodnutí není dobré.”

Stejně tak Lucie a Radka řešily morálně problémové situace s žáky ve smyslu nahlášení informací příslušným orgánům a rodičům.

### Lucie ukázka 3

„Jistý žák se dostal kvůli rodičům do úzkostných stavů. Začal se sebepoškozovat, myšlenky na sebevraždu se stupňovaly. Mívali jsme spolu „povídací chvílky“. Chodil za mnou do kabinetu kdykoli, kdy to nemohl vydržet. Kontakt byl i přes chat. Nepřál si, abych rodičům cokoli říkala. Respektovala jsem to. O to více jsem apelovala na tom, aby o svých pocitech řekl rodičům sám, a hlavně aby vyhledal odborníka. Stalo se tak. ... Vedení jsem to oznámila. Dotyčný o tom nevěděl. Cítala jsem, že když dotyčného „zklam“, mohlo by to mít fatální následky. Přesto jsem měla strach, co kdyby si na život skutečně sáhl. Jsem si vědoma, že kdyby sebevražda dotyčného proběhla, byla bych do toho případu zatažena a vzhledem k ohlašovací povinnosti bych měla problémy.”

### Radka ukázka 1

„Není mi to příjemné. Nejsou to příjemné pocity, protože samozřejmě se bojím o toho studenta, nechci nějakým způsobem ztratit jeho důvěru, ale na druhou stranu tu určitou povinnost mám. Případně, když řekne, že nechce. Tak já musím to ohlásit jo, to znamená jsou tam ty tlaky různé, no. Já za první musím, když to tak špatně řeknu, krýt sebe i tu školu, jo, pokud by se něco stalo. To znamená nejenom, že vím, že ten člověk si sám nepomůže, ale já mám tu povinnost ho nějakým způsobem přesvědčit, že těm rodičům, nebo že to tomu OSPODu nahlásit musím. Většinou se s těmi studenty domluví, horší je to potom s těmi rodiči, kteří to řešit třeba nechtějí. a třeba to ještě dávají té škole nějakým způsobem za zlé, že je ta škola ohlásila na sociálce a oni teď z toho mají problém.”

Radka dále řešila dilemata spojená s neochotou žáků řešit zjevné potíže a problémy. Zvažuje, zda vůbec a jakým způsobem konfrontovat a pomoci.

### Radka ukázka 2

„Takže tam šlo o očividné sebepoškození studentky v ročníku, tak potom samozřejmě bylo dilema nějakým způsobem to s ní řešit, aniž by ona chtěla, jo. A potom už se to třeba řešit muselo, protože k tomu došlo ve škole a musela k tomu být přivolána záchranka. Stejně tak prostě při očividný anorexii těch studentek. V takových situacích se člověk dostává do dilemat, jestli do toho a jak moc do toho zasáhnout. Jak do toho vniknout a jakým způsobem to řešit, když oni prostě nechtějí. Nechtějí o tom mluvit. Když se očekává, že do toho zasáhnete zásadním způsobem, ale jste limitován těmi ostatními účastníky. Někdy je člověk tlačení tu situaci řešit ze strany vedení, ale neví, jakým způsobem. Neví, jak do toho, když ta druhá strana si to nechce ani přiznat, že ten problém má, nebo ho řešit nechce, nebo nechce, aby to někdo jiný věděl.“

Linda se také setkala s dilematickou situací s žákyní. Při rozhodování, jak ji vyřeší, prožívala nepříjemné pocity. Svým konečným rozhodnutím si však byla jistá a dál se k situaci v myšlenkách nevracela.

Linda ukázka 1

„Nevím teda, proč se na mě slečna obrátila, když nejsem ani její třídní, ani u nich neučím psychologii, učím u nich odborný předměty, ale asi jsem v ní vzbudila nějakou důvěru. A tak přišla s tím, že řeší nějaký problémy doma a že se chce odstěhovat. Někdy ne úplně pěkný vztahy s partnerem jako maminky a podobně. Dokonce po mně chtěla, abych s maminkou promluvila, aby jí dovolila se odstěhovat k příteli. Jako na jednu stranu jsem si říkala, jako ráda bych ti pomohla, potom na druhou stranu, já přece nebudu vyprávět mamince o tom, jak má svoje dítě vychovávat. Takže jako sice mi jí bylo hrozně líto, ale řekla jsem jí, že to si musí s maminkou vysvětlit sama, že do toho já jim jako zasahovat nemůžu. Ale jako na druhou stranu poskytla jsem jí na sebe kontakt, že kdyby se cokoliv dělo, může mi dát vědět a můžeme si o tom promluvit.“

#### **4) Rodiče žáků**

*Příklad z dotazníku: Rodiče jedné z vašich žákyní procházejí těžkým rozvodem a jejich dcera je velmi uzavřená, s rodiči nekomunikuje a zhoršil se jí prospěch. Matka vás proto prosí o radu, jak s dcerou komunikovat, případně vás požádá, abyste si s dcerou promluvil/a vy.*

Podstatou tohoto příkladu bylo odkrýt, zda jsou učitelé ochotni poskytnout rodičům poradenství a zda mají zkušenost s nějakou morálně složitou situací ve vztahu k rodičům žáků, která by zapříčila vznik morálního distresu.

Jana, Jaroslava, Anna, Lucie, Linda, Sára ani Tomáš se s obdobnou situací nesetkali. Anna a Sára by byly ochotné rodičům poskytnout radu, v případě vystupňování problému odkázat na odborníka. Tomáš by se odmítl angažovat v poskytování rad rodičům, na rozdíl od žáků, se kterými řešil problémy běžně. Radka uvedla, že se s takovými případy setkala a jakožto výchovný poradce by neměla problém si s matkou promluvit. Také Eliška se setkala s podobnými situacemi. Zdůrazňuje však, že situaci s rodiči a dětmi nikdy neřešila sama, nýbrž ve spolupráci s výchovným poradcem. Zmínění učitelé nevnímají tyto situace jako stresové, jako nejednoznačné, kdy by váhali, jak se zachovat.

Patricie (Patricie ukázka 1) a Tomáš (Tomáš ukázka 1) popisují ve vztahu k rodičům již zmíněné problémové situace, ve kterých je učitel konfrontován rodiči, kteří jsou nespokojení s učitelovým hodnocením žáka a domáhají se svých práv u vedení školy, které se za učitele nepostaví a dá za pravdu rodičům. Označuje je jako „marné“ a nespravedlivé. Ačkoli tyto situace byly popsány v souvislosti s vedením školy, připomínáme je i zde, jelikož také rodiče žáků v tomto figurovali jako zdroj stresu a nátlaku.

Radka popisuje následující morálně stresové situace s rodiči.

Radka ukázka 3

„Tak pak zase byla situace, jak to řešit s těmi rodiči, kteří to řešit nechtěli a měli to řešit. Když prostě ti rodiče, které jsme informovali, co se děje, přijdou a řeknou, že nechtějí, abychom komunikovali s OSPODem, že nechtějí abychom komunikovali s praktickou lékařkou toho dítěte, nechtějí, abychom cokoli sdělovali. A pokud se na mě OSPOD obrátí a ty informace chce, tak já jim je musím dát, takže to je takový tlačení do kouta.“

## 5) Výuka

Příklad z dotazníku: Právě ve výuce probíráte psychodiagnostiku a ukazujete svým žákům projektivní testy. Budete je s nimi zkoušet? Budete je vyhodnocovat?

V rámci tohoto příkladu byl učitel tázán, zda se setkal s morálně problematickou situací, kdy by pro něj bylo obtížné se rozhodnout, jak se zachovat, v rámci přípravy na výuku či

při samotné výuce. V této souvislosti byla také diskutována problematika distanční výuky.

Co se týká přímo otázky testování žáků ve výuce, téměř všichni učitelé uvedli, že žákům testy ukazují, ale při vyhodnocování jsou velmi obezřetní. Výsledky testů prezentují jako orientační, často na úrovni sebereflexe žáka. Samotnou výuku nevnímají jako stresující faktor.

S dilematickou situací při testování žáků se setkala pouze Radka.

Radka ukázka 4

„No, tak samozřejmě je tam třeba dilema, když si zkusíme udělat ve třídě sociometrický test. Je to takový dilema, se kterým musí člověk počítat, protože ty výsledky samozřejmě oni chtějí vědět. Můžu je tisíckrát upozornit, že to je orientační, aby věděli, jak to vypadá a pak se mi tam někdo zhroutí kvůli tomu, že pět lidí z třiceti odpovědělo, že by s ní nešlo na večeri.”

Jana popisuje konkrétní dilematickou situaci se studentkou při závěrečném zkoušení.

Jana ukázka 2

„Bylo to ústní zkoušení, kde holčička neuměla. Byl to poslední termín a hrozil vyhazov. No a ta holčička cítila, že teda jako ty odpovědi nejsou. a prostě pak tam předvedla hysterický výstup, kde opravdu i křičela, že už to nemá za potřebí sem chodit. Že si něco udělá a tak dále. No, takže zklidnili jsme ji, dostala vodu a tak dále, poté jsme ji poslali na chodbu, s tím, že rozhodneme, jaký byl její výkon. To nebylo ještě řečeno před tím, jako že neudělala zkoušku. To ona prostě cítila, že by ji neudělala. a tak prostě tři jsme tam byli a byla jsem to já, která jsem řekla, že se opravdu bojím, že by si mohla něco udělat, že znám rodinné zázemí. Takže jsme se shodli, že jí teda tu zkoušku dáme. Takže to bylo takhle. Podlehla jsem. ... Mám pocit, že kdybych se s těmito situacemi setkávala častěji, že asi z té profese odejdu. No nechtěla bych to zažívat už.”

Jana tuto situaci vykládá jako jeden z případů mnoha, kdy dochází k manipulaci ze strany žáků, kteří využívají osobní problémy jako argument, proč se nemohli učit na zkoušení. Dále zmiňuje jakési zklamání z morálky žáků, kteří často prosí o možnost vlastní volby otázky při zkoušení.

Patricie funguje ve škole jako výchovný poradce a je zvyklá konzultovat s žáky jejich osobní problémy. Jako morálně náročné však uvádí situace, kdy s jedincem diskutuje jeho

potíže a následně má hodnotit jeho studijní výkony při hodině. Zdůrazňuje, že ve škole by měl figurovat školní psycholog, který by nebyl učitel a byl v tomto ohledu nestranný.

#### Patricie ukázka 2

„Řešíte problém toho dítěte a jste do toho vtažená. a najednou je jakoby střih a v hodině to dítě máte zkoušet, přes to, že třeba víte, jak to má doma těžký, v jak složitý situaci se nachází. Já teď vím do hloubky, jak to vypadá u toho žáka doma a na druhou stranu po něm chci nějaký výkon, který potřebuje třeba k maturitní zkoušce. To pak fakt jde proti sobě. ... Myslím, že nemám jen já, ale víc kolegů, kteří fungují třeba jako metodici prevence a podobně. Dost dlouho mi trvalo, než jsem dokázala odlišovat tyhle dvě roviny.“

Také Sára popsala dilema klasifikace žáka, avšak v souvislosti s nevhodnými studijními podmínkami v domácím prostředí při distanční výuce. Jiná další dilemata, která by se vyskytovala výhradně při distanční výuce se nevyskytla, proto se této specifické formě výuky v souvislosti s morálním distresem více v dalších kapitolách věnovat nebudeme.

#### Sára ukázka 2

„Jako jak osobní problémy téhle doby zasahují do téhle výuky a jak moc to brát v potaz při klasifikaci. Tak to je asi jediný dilema. Že někdo to má těžký doma, stará se o nemocnou babičku, mamka je v karanténě, teď prostě nechodí na hodiny a už se to s ním veze. Tak jak moc to zohledňovat.“

### Tabulka 2

*Reakce vyučujících na ilustrační příklady z dotazníku*

Respondent	Ilustrační příklad nebo jiná situace související s danými činiteli vnímána jako morálně stresující (ANO – NE)				
	Vedení školy	Kolegové	Žáci	Rodiče žáků	Výuka
Jana	x	x	ANO	x	ANO
Linda	x	x	ANO	x	x
Radka	x	x	ANO	x	ANO



Sára	x	x	ANO	x	ANO
Eliška	x	x	x	x	x
Anna	x	ANO	x	x	x
Jaroslava	x	x	x	x	x
Patricie	ANO	x	ANO	ANO	x
Lucie	ANO	ANO	ANO	x	x
Tomáš	ANO	x	x	ANO	x

## 8 Kategorizace a výsledky dat

První kategorizace dat spočívala v pročitání rozhovorů a identifikaci morálních dilemat, která učitelé popsali. a to nezávisle na tom, zda bylo dilema učitelem popsáno v závislosti na obecnou otázku zkušenosti s dilematickou situací, nebo v souvislosti s ilustračními příklady. Bylo zjištěno, že 8 z 10 učitelů řešilo během své dosavadní praxe nějakou morálně spornou situaci. Celkem bylo učiteli popsáno 16 morálně stresových situací. Následně byla dilemata porovnávána a tematicky kategorizována do skupin. Další analýza dat spočívala v opětovném čtení výpovědí respondentů a identifikaci a kategorizaci proměnných a činitelů, které mají vliv na vznik morálního distresu u učitelů psychologie.

### 8.1 Morálně stresové situace

Učitelé psychologie popsali morálně stresové události, do kterých se během své dosavadní praxe dostali a byli postaveni před řešení různých dilemat. Množství konkrétních událostí a jejich řešení a prožívání učitelů bylo v různých směrech podobných, proto jsme se je pokusili seskupit dle různých kritérií.

#### 8.1.1 Dle zdrojů stresových situací

První kategorizace dilemat vyplývá ze samotného dotazníku. v tabulce 2 můžeme vidět přehled možných kategorií stresorů, které byly zahrnuty do ilustračních příkladů v dotazníku. Z tabulky 2 můžeme vyčíst, že nejčastější oblastí problémových situací byla úroveň vztahu učitel – žák. Nejméně častým stresorem byla samotná výuka psychologie.

- Vedení školy

Tři vyučující popsali morálně složité situace, které vyplývaly z nátlaku ze strany vedení.

Lucie (Lucie ukázka 1) byla vystavena přímému rozkazu ředitelem školy, který si nepřál, aby u maturitní zkoušky někdo neprospěl. Lucie prožívala rozpor, zda se má řídit vlastním přesvědčením a být spravedlivá vůči ostatním žákům, kteří se na maturitu připravovali a riskovat ztrátu zaměstnání, nebo zůstat loajální k nařízení ředitele školy. Konečnou volbou v součinnosti s komisí bylo žákovi maturitu neuznat. Zachovala se tedy v souladu s vlastním svědomím a pracovní smlouva jí byla nakonec stejně prodloužena. Lucie popsala velmi silné nepříjemné pocity plynoucí ze strachu o povolání, které ji baví a má ho ráda.

V případě Tomáše a Patricie šlo o konfliktní situace, kdy se vedení školy nezastalo učitelů, kteří se octli ve střetu s rodiči.

Tomáš (Tomáš ukázka 1) ohodnotil žákyni na konci roku z tělesné výchovy známkou chvalitebnou. Rodiče však s tímto hodnocením nesouhlasili a obrátili se na paní ředitelku. Ta rozhodla, že žákyně bude ohodnocena známkou jedna. Tomáš toto rozhodnutí vnímal jako nespravedlivé vůči ostatním dětem a nevhodné z výchovného hlediska pro danou žákyni.

Opory ze strany vedení se nedostalo ani Patricii (Patricie ukázka 1), která řešila lhaní žáka, který pravidelně podváděl při psaní testů. Také v tomto případě se do situace vložil rodič, který chtěl situaci řešit s paní ředitelkou, která se za vyučující nepostavila a žákovi známky uznala. Patricie popsala negativní emoce, zlost, lítost, ztrátu motivace k profesi.

- Kolegové

Ve vztahu ke kolegům se vyskytla dvě morální dilemata. Obě spočívala v dilematu, zda konfrontovat kolegu a obhájit své stanovisko, v obou případech se vyučující do konfliktu nepustily.

Anna (Anna ukázka 1) popsala situaci, kdy nesouhlasila se způsobem výuky své kolegyně. Prožívala rozpor, zda kolegyni konfrontovat, nebo přihlížet způsobu výuky, který není dle jejího přesvědčení vhodný. V průběhu pociťovala negativní pocity, následně však usoudila, že nemá cenu se do konfliktu pouštět, celou situaci uzavřela a dále se k ní nevracela.

Lucie (Lucie ukázka 2) se po návratu z mateřské dovolené dostala do rozporuplné situace, kdy ji kolegyně nevzala zpět do týmu, který realizoval adaptačních kurzy, ačkoli právě ona s nápadem kurzů přišla. Prožívala pocity nespravedlnosti a rozhodovala se, zda o pozici usilovat, nakonec ustoupila a kolegyni nekonfrontovala.

- Žáci

Na úrovni vztahu učitel-žák bylo učiteli popsáno nejvíce problematických situací. Učitelé popsali celkem šest dilemat, která ve vztahu k žákům řešili.

Sára (Sára ukázka 1), Jana (Jana ukázka 1), Lucie (Lucie ukázka 3) a Radka (Radka ukázka 1) zmínily dilema spojené s oznamovací povinností učitele. Učitelky v těchto chvílích prožívaly rozpor, zda ztratit důvěru žáka, ale dostát svým povinnostem, či se

naopak podvolit nátlaku žáka na důvěrnost informací s hrozbou možného právního postihu. Sára dále popsala nejistotu, s kým a jak by situaci měla řešit, situaci vyřešila předáním žákyně k jiné odbornici. Jana popsala situaci jako nepříjemnou, kdy žádné rozhodnutí není dobré, situaci vyřešila nahlášením na OSPOD. Lucie zmínila strach o žákovo zdraví a situaci řešila nahlášením vedení školy a přesvědčením žáka, aby se o problémech svěřil rodičům a odborníkovi. Radka se situacemi setkává často a řeší je dle aktuálního rizika a přístupu žáka.

Radka (Radka ukázka 2) dále popisuje náročné situace, kdy se vykytuje problém u žáka (sebepoškozování, anorexie), který jej však nechce řešit, stejně tak jeho rodiče. Často je zde zdrojem nátlaku také vedení, které naléhá na vyřešení problémů. Vyučující pociťuje odpovědnost za žáka a povinnost mu pomoci, naráží však na zábranu, kdy si žák nechce připustit svůj problém, nechce ho řešit a nechce, aby o problému někdo věděl. Zde se opět dostáváme do souvislosti s oznamovací povinností. Vyučující vyjádřila pocity bezradnosti a strachu.

Linda (Linda ukázka 1) uvedla rozporuplnou situaci s žákyní, která ji kontaktovala s prosbou o pomoc při řešení rodinných sporů. Linda zvažovala, zda se do situace angažovat a překročit tak své kompetence či dívku odmítnout a ztratit její důvěru s pocitem odpovědnosti při vyhrocení rodinné situace. Zvolila prosbu o přímou konfrontaci matky odmítnout, žákyni však nabídla kontakt a prostor pro sdílení problémů.

- Rodiče žáka

Ve vztahu k rodičům žáků se vyskytly tři morálně stresové situace. Tomáš (Tomáš ukázka 1) a Patricie (Patricie ukázka 1) popsali situace, kdy rodiče nesouhlasili s hodnocením žáka a situaci chtěli řešit se vedením, viz učitel – vedení školy.

Radka (Radka ukázka 3) uvedla jako morálně problematické situace, kdy rodiče nechtějí s vyučující spolupracovat při řešení problémů žáka. Ráda by jednala v co nejlepším zájmu pro žáka i rodiče, musí však postupovat dle zákona a dodržet oznamovací povinnost.

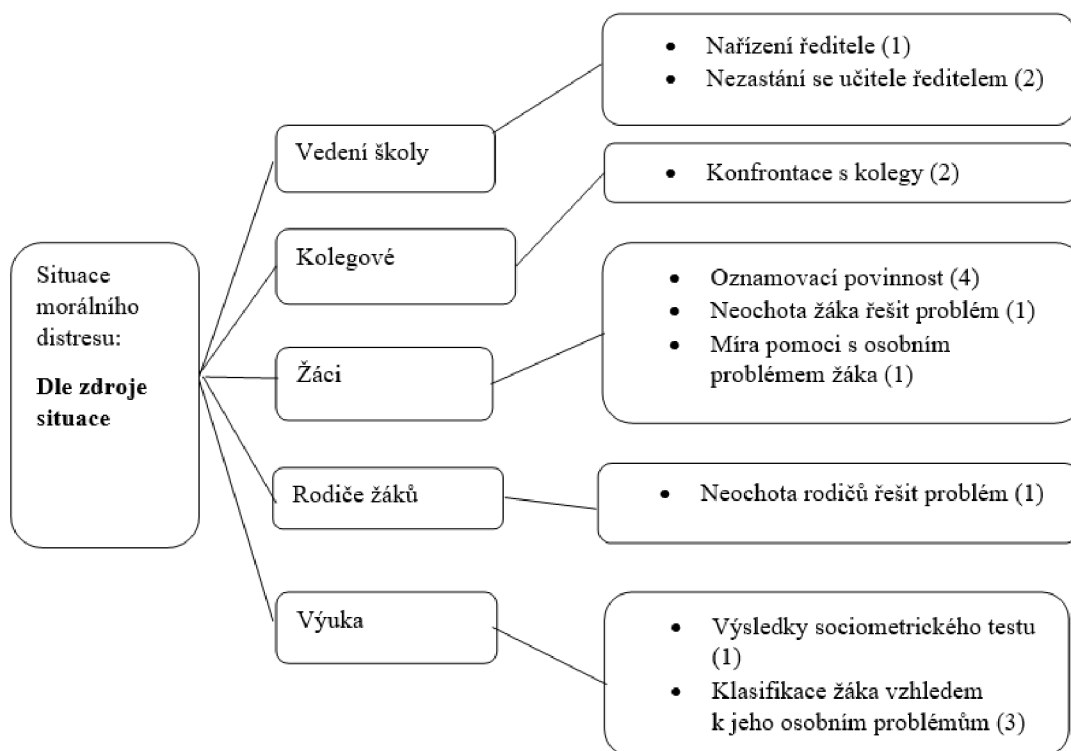
- Výuka

V souvislosti s výukou se vyskytly čtyři morálně stresové situace.

Jana (Jana ukázka 2) popisuje jako morálně stresové situace spojené s klasifikací studentů, kdy dochází k takzvané „manipulaci ze strany žáků,“ dokonce popisuje situaci,

kdy studentka s nedostatečnými znalostmi při zkoušení vyhrožovala sebevraždou. Dilematické situace vyplývající z klasifikace žáků a jejich osobních problémů popsala Patricie (viz Patricie ukázka 2). Podstatou konfliktních situací je zde rozpor, zda při hodinách citlivě přihlížet k osobnímu problému žáka, který se jí svěřil jakožto výchovné poradkyni a neztratit tak jeho důvěru, či jej klasifikovat spravedlivě dle stejných měřítek jako ostatní žáky. Stejně dilema popisuje Sára (Sára ukázka 2), avšak v souvislosti s distanční výukou.

Radka (Radka ukázka 4) uvedla dilematickou situaci ve výuce ve smyslu testování studentů, kteří chtějí znát své výsledky v sociometrickém testu. Na jednu stranu by ráda vyhověla přání studentů znát výsledky testu, na druhou stranu hrozí nebezpečí negativní emoční odezvy některých jedinců.



**Obrázek 5**

*Situace morálního distresu: Dle zdroje situace*

### 8.1.2 Dle souvislosti s žákem

Z výše vymezeného roztržení dilemat můžeme konstatovat, že nejčastěji učitelé psychologie řeší morálně problematické situace ve vztahu k žákům. Výše jsme popsali šest dilemat, jejichž hlavním zdrojem byl žák. Po bližším prozkoumání však zjišťujeme,

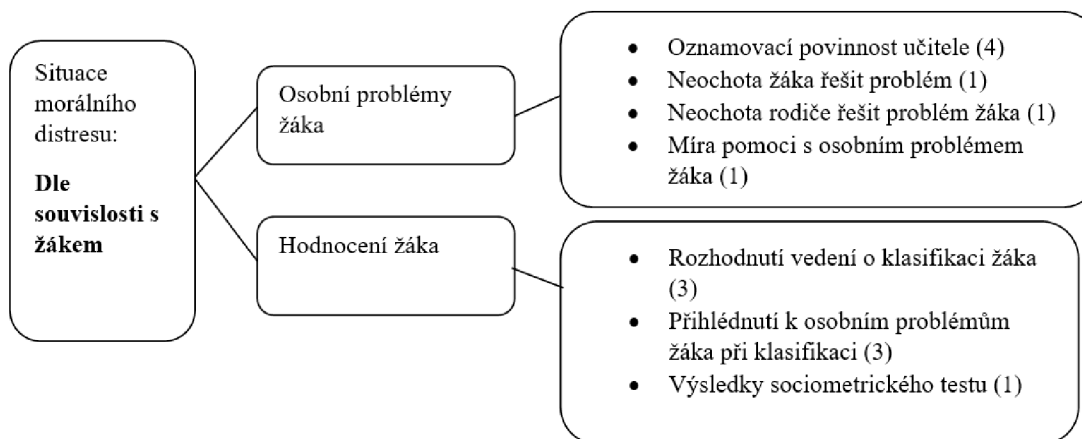
že všechny dilematické situace, kromě dvou případů dilemat s kolegy (Anna ukázka 1, Lucie ukázka 2) zahrnují žáka, a to buď při řešení jeho osobních problémů (6) nebo jeho hodnocení (7).

- Osobní problémy žáka

Vzhledem k tomu, že každý učitel z našeho souboru se někdy setkal s tím, že ho kontaktoval student s osobním problémem, řada dilematických situací vyplývá právě z řešení osobních problémů s žáky. Nejčastěji řešeným obsahem morálně stresových situací ve spojitosti s osobními problémy žáků byla oznamovací povinnost učitele. S touto problematikou se během své dosavadní praxe setkali čtyři vyučující (Sára ukázka 1, Jana ukázka 1, Lucie ukázka 3, Radka ukázka 1). Radka dále popsala jako dilematické ty situace, kdy má žák zjevný problém, který však žák (Radka ukázka 2) či jeho rodiče odmítají řešit (Radka ukázka 3). Linda (Linda ukázka 1) se potýkala s dilematem, zda zasahovat do rodinných problémů žákyně.

- Hodnocení žáka

Druhou tematickou oblast morálně stresových situací tvoří oblast hodnocení žáků. Dilematické situace ve smyslu klasifikace žáka a zásahu vedení popsali Lucie (Lucie ukázka 1), Tomáš (Tomáš ukázka 1) a Patricie (Patricie ukázka 1). Sára (Sára ukázka 2) a Patricie (Patricie ukázka 2) uvedly obtížnost hodnocení žáků, kteří se nachází ve složité životní situaci. Jana (Jana ukázka 2) se setkala dilematem hodnocení žákyně, která byla ve špatném psychickém stavu a „vyhrožovala“ sebevraždou. Radka (Radka ukázka 4) se potýkala s dilematem, zda žákům sdělit hodnocení z výsledků sociometrického testu.



## Obrázek 6

*Situace morálního distresu: Dle souvislosti s žákem*

### 8.1.3 Dle souvislosti s výukou psychologie

Můžeme si všimnout, že řada dilemat popisovaná učiteli se přímo týkají jiného vyučovacího předmětu či pedagogické činnosti obecně. Pozorností našeho zájmu jsou však rozporuplné situace, které vyvstávají z učitelství psychologie. Proto byla data opět pročitána a pozornost byla věnována kritériu, zda se s danou morálně problematickou situací může setkat každý učitel, nebo jen učitel psychologie. V některých příkladech byla kategorizace jednoznačná. V jiných byla více intuitivní s větším přihlédnutím k dalším výpovědím daného respondenta.

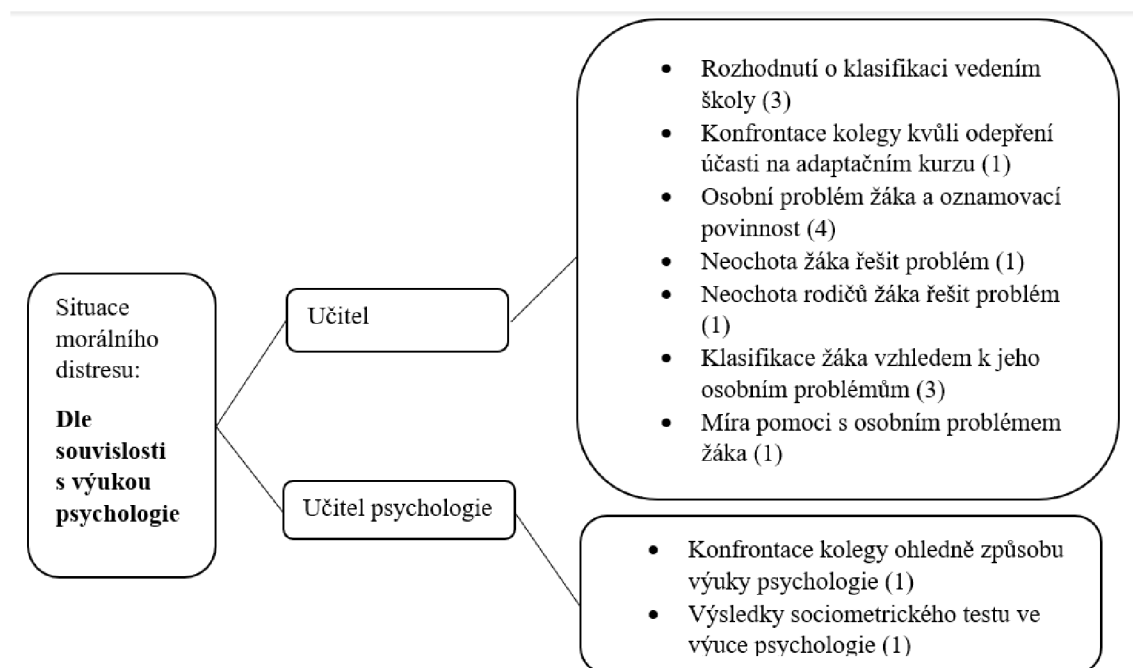
- Učitel

Oblastí dilematických situací, které se mohou týkat všech učitelů, je jednoznačně vedení školy. V rámci této kategorie jsme v předchozích dvou podkapitolách popsali tři morálně stresové situace (Patricie ukázka 1, Tomáš ukázka 1, Lucie ukázka 1), kdy vedení školy rozhodlo o klasifikaci žáka bez přihlédnutí ke stanovisku učitele. Se zmíněnými dilematy se ve své praxi může setkat jakýkoli učitel bez ohledu na jeho aprobaci. Dále zařazujeme případ Jany (Jana ukázka 2), která váhala nad klasifikací studentky, která byla ve špatném psychickém rozpoložení kvůli nedostatečnému výkonu u zkoušky. Stejně tak i situaci klasifikace žáků s nepříznivými domácími podmínkami při distanční výuce (Sára ukázka 2) a klasifikace žáka, který se svěřil s osobním problémem (Patricie 2). Do této oblasti řadíme též dilema týkající se odeřpení účasti na adaptačních kurzech kolegyní (Lucie ukázka 2). Také situaci Lindy (Linda ukázka 1), která váhala, zda řešit s žákem

jeho rodinný problém. Následně i morálně stresové situace, kdy rodič (Radka ukázka 3) nebo samotný žák (Radka ukázka 2) odmítá řešit problém. V poslední řadě do této kategorie zařazujeme dilemata spojená s oznamovací povinností, a to vzhledem ke skutečnosti, že žádný z osobních problémů žáků uvedených v souvislosti s oznamovací povinností

- Učitel psychologie

Co se týká situací, které souvisí výhradně s učitelstvím psychologie, zahrnujeme následující dvě. Dilema spojené s konfrontací kolegy při nesouhlasu s jeho stylem výuky psychologie a situace uvedená Radkou (Radka ukázka 4), kdy je žákům administrován sociometrický test, jehož výsledky chtějí žáci znát.



**Obrázek 7**

*Situace morálního distresu: Dle souvislosti s výukou psychologie*

#### 8.1.4 Dle míry angažovanosti v problému

Dalším možným hlediskem klasifikace morálně stresových situací je to, zda se určitý problém týká vyučujícího přímo, či nepřímo. Zda je aktérem situace, ve které se musí rozhodnout, nebo potenciálním iniciátorem, který se rozhoduje, zda do problému vstoupit, či nikoli.

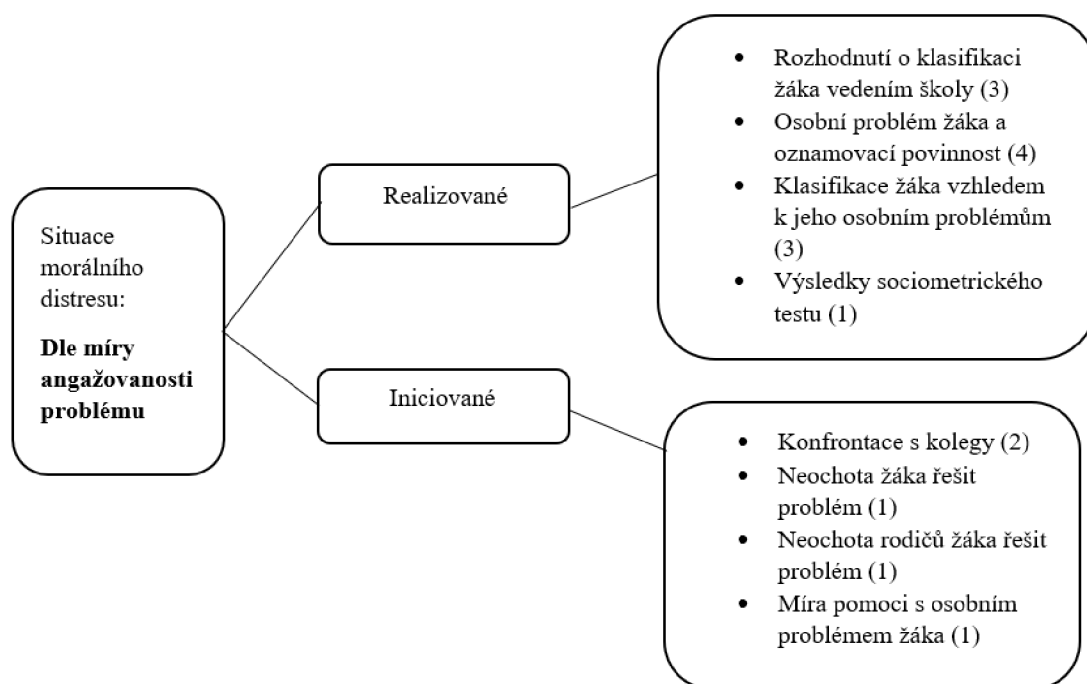
- Realizované



V případě takzvaných realizovaných morálně stresových situací se jedná o problémové situace, které se vyučujícího týkají přímo. Vyučující je vtažen do morálně stresové situace, ve které je aktivním účastníkem, jenž je vystaven tlakům svého okolí a situaci, kdy žádné rozhodnutí není dobré. Příklady realizovaných dilemat jsou situace spojené s klasifikací žáka a vedením školy (Patricie ukázka 1, Tomáš ukázka 1, Lucie ukázka 1). Konkrétně Lucie (Lucie ukázka 1) byla vystavena tlaku v podobě nařízení ředitelem školy o udělení maturity všem žákům. Byla přímo vystavena rozhodnutí, zda být loajální k nařízení ředitelem školy a žákovi s nevyhovujícími znalostmi maturitu uznat, anebo ne a být tak spravedlivá k ostatním žákům i za cenu možné ztráty zaměstnání. Do této kategorie také řadíme situace týkající se žáků a oznamovací povinnosti učitele (Lucie ukázka 3, Jana ukázka 1, Radka ukázka 1, Sára ukázka 1) a situace klasifikace žáka vyučujícím, který je si vědom osobních problémů žáka (Patricie ukázka 2, Sára ukázka 2), či je na něj vyvíjen emoční nátlak samotnou žačkou (Jana ukázka 2). Jako realizované dilema označujeme též již v předchozích kapitolách popsanou situaci využití sociometrického testu ve výuce, kdy žáci vyvíjejí tlak na vyučující s přáním obeznámení s výsledky testu (Radka ukázka 4).

- Iniciované

Iniciovanými morálně stresovými situacemi označujeme případy, které se vyučujícího psychologie týkají nepřímě. Zdrojem morálního distresu zde není otázka, jak situaci vyřešit, ale zda do ní vůbec vstoupit. Zda se angažovat v dané věci či ne. Konkrétně zda konfrontovat kolegu při nesouhlasu se způsobem jeho výuky (Anna ukázka 1) nebo při touze opět se zapojit do adaptačních kurzů, které vyučující před mateřskou dovolenou sama zavedla (Lucie ukázka 2). V případě žáků se pak jedná o dilemata, zda se vměšovat do rodinných problémů žáka (Linda ukázka 1), zda se pouštět do řešení sociálně patologických jevů u žáků, kteří je řešit nechtějí (Radka ukázka 2) a u žáků, jejichž rodiče je řešit nechtějí (Radka ukázka 3).



**Obrázek 8**

*Situace morálního distresu: Dle míry angažovanosti v problému*

## 9 Zodpovězení výzkumných otázek

V předchozích dvou kapitolách byla představena, analyzována a kategorizována data z provedených polostrukturovaných rozhovorů s celkem deseti učiteli psychologie, s cílem objasnit fenomén morálního distresu učitelů psychologie v prostředí středních škol. Nyní je žádoucí tato data uvést do souvislosti s výzkumnými otázkami, které byly položeny v kapitole 5.1 ve shodě s cílem této diplomové práce.

- *VO1: Jaké situace vedou ke vzniku morálního distresu u učitelů psychologie na středních školách?*

Z rozhovorů s 10 učiteli psychologie na středních školách bylo od 8 učitelů identifikováno 16 konkrétních příkladů situací, které obsahovaly morální dilema, jenž bylo zdrojem morálního distresu. Vrátime-li se ke kapitolám 7. a 8., můžeme konstatovat, že učitelé se setkali se všemi zdroji morálně stresových situací uvedenými v dotazníku. Největší počet pedagogů se setkal s morálně stresovou situací, která obsahovala morální dilema, jehož hlavním zdrojem žák (6). Dále byla vyučujícími popsána dilemata ve vztahu k vedení školy (3) a rodičům žáků (1). Jako další zdroje morálně stresových situací byly uvedeni také kolegové (2) a samotná výuka (4).

Ve všech dilematech, kromě dvou vztahujících se pouze na kolegy (Anna ukázka 1, Lucie ukázka 2), které tudíž nejsou v této kategorizaci uvedeny, figurovali žáci. Další kategorizace dat byla provedena na základě tematické souvislosti s žáky na kategorie dilemat týkajících se osobních problémů žáků (7) a hodnocené žáků (7). v oblasti osobních problémů žáků se vyskytovala dilemata týkající se oznamovací povinnosti (4). Vyučující zde prožívali rozpor, zda ztratit důvěru žáka, který klade důraz na důvěrnost informací, nebo dostát své pedagogické povinnosti a ohlásit dané skutečnosti řediteli školy a dalším orgánům. Dále dilema spojené se sociálně patologickým jevem u žáka, který jej však odmítá řešit (1) a dilema, kdy rodič odmítá řešit problém žáka (1). Také dilematická situace, zda a v jaké míře pomoci žákyni s osobním rodinným problémem (1). Do kategorie hodnocení žáků byly zařazeny morálně stresové situace, ve kterých vedení školy zasahuje do učitelova rozhodnutí o klasifikaci žáka (3), kdy vyučující váhá, zda při hodnocení žáka přihlídnout k osobním problémům žáka (3) a situace dilematu, zda sdělit žákům vyhodnocení sociometrického testu (1).

Jelikož primárním zaměřením této práce je morální distres učitelů psychologie, další analýza spočívala v kategorizaci morálně stresových situací na ty, které souvisí s učitelem psychologie (2): konfrontace kolegy ohledně způsobu výuky psychologie (1); výsledky sociometrického testu ve výuce psychologie (1); a ty, které se mohou týkat jakéhokoli pedagoga (14): rozhodnutí o klasifikaci vedením školy (3); konfrontace kolegy kvůli odepření účasti na adaptačním kurzu (1); osobní problém žáka a oznamovací povinnost (4); neochota žáka řešit problém (1); neochota rodiče řešit problém (1); klasifikace žáka vzhledem k jeho osobním problémům (3); míra pomoci s osobním problémem.

- *VO2: Jak probíhá proces rozhodování učitelů v dilematických situacích?*

Z odpovědí na předchozí výzkumnou otázku, můžeme podotknout, že výzkumný vzorek učitelů psychologie, se setkal s širokým spektrem morálních dilemat obsahujících řadu jedinečných stresorů a činitelů vedoucích ke vzniku morálního distresu. z tohoto důvodu není možné popsat obecný postup v procesu rozhodování v rozmanitých dilematických situacích. Proces rozhodování učitelů se tudíž lišil na základě specifického druhu dilematu. Vyučující volili rozdílné strategie ve vztahu k specifickému zdroji a podobě etického dilematu.

Základní rozdíl v procesu rozhodování učitelů spočíval v tom, zda se daná situace týkala vyučujícího přímo, či nepřímo. Zda je vyučující aktivním účastníkem dané situace, či

iniciátorem, který se rozhoduje, zda do problematické situace vstoupit. z tohoto hlediska *míry angažovanosti v problému* byla proveden poslední kategorizace dat na morálně stresové situace *realizované* (11) a *iniciované* (5). Mezi realizované byly zahrnuty následující situace: rozhodnutí o klasifikaci žáka vedením školy (3); osobní problém žáka a oznamovací povinnost (4); klasifikace žáka vzhledem k jeho osobním problémům (3); výsledky sociometrického testu (1). Inicované situace: konfrontace s kolegy (2); neochota žáka řešit problém (1); neochota rodičů žáka řešit problém (1); míra pomoci s osobním problémem žáka (1). Učitel se v těchto chvílích rozhoduje, zda má či nemá problém řešit a jaké je pravděpodobnost pozitivního výsledku jeho snažení. V případě realizovaných morálně stresových situací, které se týkají vyučujícího přímo se učitel rozhoduje na základě jeho vnitřních potřeb, morálních přesvědčení, vnějších tlaků a práv a povinností učitele.

- VO3: *Jaký dopad mají tyto situace na učitele?*

Také dopad morálně stresových situací na učitele se lišil dle toho, jaké stresory byly zdrojem morálního distresu a jak byla dilematická situace vyřešena. V průběhu řešení dilematu učitelé popsali celou řadu negativních emocí a stavů. Ve chvílích, kdy vyučující čelili konfliktu, překážkám a nátlaku docházelo k takzvanému *prvotnímu morálnímu distresu*. V tomto duchu učitelé popsali zejména nepříjemné pocity nátlaku, strachu, bezradnosti a zklamání. Konkrétně v případě, kdy se ředitel školy nezastal vyučující a žákovi uznal lepší známku, než vyučující navrhovala, popsala pocity zlosti, osamocení v problému, lítosti a ztráty motivaci k profesi. Vyučující v dilematických situacích popsali strach ze ztráty povolání a strach o zdraví žáka. Dále byl učiteli popsán strach ze ztráty důvěry žáka a možného právního postihu při nesplnění oznamovací povinnosti. Jedna z vyučujících popsala při představě opakování se podobných situací pravděpodobný odchod z profese.

Pokud byla situace nakonec vyřešena dle návrhu vyučujícího, situaci uzavřel a již se k ní v myšlenkách nevracel. *Reaktivní distres* v podobě opětovného vracení se k problému po časovém odstupu bychom mohli očekávat v případě, kdy se vyučující v dilematické situaci musel ustoupit či se do řešení problematické situace vůbec nepustil. Tyto pocity však žádný z vyučujících přímo nepopsal.

## 10 Diskuse a limity výzkumu

Morální distres, jakožto specifický stav vyvolaný eticky složitými situacemi, je fenomén, který se do pozornosti vědeckého zájmu dostal v druhé polovině dvacátého století. Ačkoli byl tento koncept primárně pozorován v prostředí zdravotnictví, postupně se výzkum morálního distresu rozšířil do dalších profesí, učitelství nevyjímaje. V prostředí školy může být pedagog na základě různých sociálních tlaků vystaven morálním dilematům, kterým musí čelit. Vzhledem k specifické povaze předmětu psychologie může být právě učitel psychologie vystaven určitým tlakům a očekáváním svého okolí.

Dle Homoly a Trpišovské (1989) spočívá specifické postavení učitele psychologie ve skutečnosti, že kromě výuky psychologie také současně jako psycholog působí. Jak uvádí Sokolová (2013), učitel psychologie může být v prostředí školy vnímán jako poradce, psycholog, terapeut, který je způsobilý k řešení náročných situací ve škole. Tyto požadavky a sociální tlaky okolí v rozporu se skutečnými kompetencemi pedagoga mohou u učitele vzbuzovat takzvané „*dilema profesní identity*” vedoucí ke vzniku morálního distresu. Zda k tomuto jevu dochází u učitelů psychologie na středních školách a s jakými dalšími morálními dilematy se vyučující ve své praxi setkávají jsme zjišťovali pomocí hloubkových rozhovorů s deseti učiteli psychologie.

Všichni učitelé uvedli, že během jejich pedagogické praxe došlo k situacím, kdy byli kontaktováni žáky nebo kolegy s prosbou o pomoc či svěřením se s osobním problémem. Na základě těchto skutečností můžeme konstatovat, že učitelé psychologie jsou v určité míře vnímáni jako jedinci schopni poskytovat poradenství. Hlavním zjištěním však je, že učitelé psychologie tyto situace explicitně nepopisují jako morálně stresující. Pouze dvě vyučující v tomto směru popsaly pocity nátlaku, stresu a vyčerpání – Lucie, která popsala pocit povinnosti vyslechnout žáky, kteří od předmětu psychologie očekávají odpovědi na své osobní problémy a po hodině se často osobními problémy na vyučující obracejí; Patricie, která uvádí, že je zvyklá poskytnout žákům i rodičům radu, ale má pocit, že se od ní očekává více, než je schopna zvládnout.

V obecné rovině většina vyučujících ve svých odpovědích uvedla, že na ně jako na psychology a poradce v rámci školy nenahlíží, nejsou na ně kladeny jiné nároky a očekávání než na učitelé ostatních předmětů. Zejména ovšem učitelé, kteří mají nebo v minulosti měli zkušenost funkcí metodika prevence či výchovného poradce uznávají, že učitel psychologie by v určité míře měl být částečně též nápomocným odborníkem a

v některých otázkách je kompetentnější než zbytek učitelského sboru, což ovšem nevnímají jako stresor. Ostatní učitelé ve chvílích kontaktování žákem s osobním problémem přisuzují tuto skutečnost jejich osobnostním vlastnostem jako je vnímavost, empatie, komunikativnost a dobrým vztahům, spíše než samotnému učitelství psychologie. Učitelé žáky, rodiče i kolegy rádi vyslechnou, v určité míře poskytnou radu, k čemuž se cítí kompetentní a případně doporučí kontakt na odborníka, vždy samozřejmě s ohledem na povahu řešeného problému.

V kontextu našich závěrů podobně Bílková (2010) došla k výsledkům, že 83 % vzorku učitelů psychologie bylo osloveno žáky s osobními problémy. k poskytnutí rady se necítilo 45 % učitelů. Učitelé s vystudovaným oborem psychologie, učitelského či neučitelského zaměření se kompetentní cítili vždy. Stejně jako komentuje Bílková (2010) i my dodáváme, že k určení, zda se jedná o jedinečné specifikum u učitelů psychologie je nutné srovnání s učiteli jiných aprobací.

Učitelé v rámci hloubkových rozhovorů popsali celkem 16 morálně stresových situací. Analýza a kategorizace morálně stresových situací přinesla řadu zajímavých zjištění. Jako morálně stresové situace označujeme problémové, kritické události, které obsahují morální dilema vedoucí ke vzniku morálního distresu u učitelů. Pomocí ilustrativních příkladů, které obsahovaly různé stresory jsme se v rozhovorech s učiteli snažili zjistit, jaké situace mohou vést k morálnímu distresu u učitelů psychologie. Učitelé se setkali se všemi zdroji morálně stresových situací uvedenými v dotazníku. Dle zdrojů stresových situací tedy můžeme kategorizovat morálně stresové situace, jejichž zdroji bylo: vedení školy (3), kolegové (2), žáci (6), rodiče žáka (1), výuka (4). Vzhledem k tomu, že nejvíce řešených dilemat se objevilo nejvíce ve vztahu k žákům, byly tyto morálně stresové situace dále analyzovány a členěny dle tematického obsahu na situace související s osobními problémy žáka (7) a klasifikací žáka (7). Dle souvislosti s výukou psychologie byla dilemata roztríděna na související s učitelstvím (14) a učitelstvím psychologie (2). Posledním hlediskem kategorizace morálně stresových dilemat byla dle míry angažovanosti v problému. Realizované morálně stresové situace (11) obsahovaly dilema, které se přímo týkali vyučujícího. Iniciované situace (5) pak zahrnovaly dilema, které se týkali vyučujícího nepřímo a zahrnovali rozhodnutí, zda do problému vůbec vstupovat.

Pokud se vrátíme k výzkumům morálního distresu, můžeme si všimnout, že řada konkrétních dilemat a stresů se shodují s dilematy uvedenými v jiných studiích.

Například u učitelů základních škol popsala Matulová (2019) ve své práci pět kategorií stresorů, přičemž čtyři z nich (kolegové, rodiče, vedení, žáci) byly zdrojem morálního distresu též u učitelů psychologie.

Ačkoli z výpovědí učitelů vyplývá, že **vedení školy** nevyvíjí na učitele psychologie nátlak ve smyslu požadavku činností, které by přesahovali kompetence učitele psychologie, figurovalo v řadě situací jako zdroj morálního distresu. Jedna z vyučujících byla vystavena nátlaku v podobě nařízení udělení maturit všem žákům bez výjimky pod výhrůzkou vyřazení ze zaměstnání. V tuto chvíli byla vystavena dilematu, zda se ve chvíli nedostatečného výkonu jednoho z žáků zachovat dle vlastního přesvědčení a hodnot a být spravedlivá vůči všem žákům i za možnosti ztráty zaměstnání, nebo poslechnout nařízení ředitele školy. Další vyučující se setkali se situací, kdy při klasifikaci žáka, se kterou nesouhlasili rodiče, padlo konečné rozhodnutí na ředitele školy, který se učitele nezastal a vyhověl rodičům. Vyučující popsali silný pocit nespravedlnosti na základě této snahy vedení školy „krýt si záda.“. Přesně tyto situace, kdy se učitelé nedostane od vedení odborné a lidské opory uvádí jako typický příklad morálního distresu učitele ve své přehledové studii také Mareš (2017). Tyto situace označuje jako rozpor mezi loajalitou ke školskému systému a svým svědomím.

Také **kolegové** učitelů psychologie byli ve dvou případech popsáni jako zdroj morálního distresu. V prvním případě šlo o nesouhlas vyučující se způsobem výuky psychologie druhého kolegy. Vyučující se rozhodovala, zda v zájmu žáků, které daný kolega vyučoval konfrontovat a přesvědčit o jiném způsobu výuky či nevstupovat do zřejmě vyhroceného konfliktu s nejistým výsledkem. V druhém případě se jednalo o nespravedlivé chování k osobně vyučující, která se opět rozhodovala, zda kolegu konfrontovat. Učitelé uvedli, že nemají pocit, že by na ně kolegové nahlíželi jinak než na ostatní vyučující a pokud se přišli svěřit s osobním problémem, tak na základě přátelského vztahu a vzájemné důvěry, nikoli aprobaci psychologie.

Co se týká **rodičů žáků**, také z toho vztahu vplynula dilemata, se kterými se učitelé psychologie museli vypořádat. Kromě již zmíněných morálně stresových situací v souvislosti s rodiči a vedením školy, byly jako morálně stresové situace označeny chvíle, kdy rodiče nechtějí spolupracovat při řešení problému žáka. Právě ve spojitosti s neochotou ke spolupráci rodičů a zákonných zástupců zažívají nejvyšší míru morálního distresu školní psychologové v práci Fialové (2018).

Nejvíce morálně stresových situací bylo učiteli psychologie popsáno ve vztahu k **žákům**. Vyučující se setkali s dilematy typu, jestli a jako moc zasahovat do rodinných problémů žáka, či naopak s neochotou žáků řešit zjevné potíže. Významně zastoupenou kategorií dilematických situací s žáky byly situace svěřením se žákovi učitel s osobním problémem v souvislosti s oznamovací povinností učitele. Žák odmítá problém sdělit rodičům a staví učitele do nelehké pozice. Přes to, že takzvaná oznamovací povinnost pedagoga, jakožto subjektu, který je povinen hlásit orgánům sociálně-právní ochrany dítěte skutečnosti nasvědčující sociálně-patologickému chování žáků či jeho rodičů, je dána právními normami, nejsou tyto situace zcela jednoznačné a vyučující může být v těchto chvílích vystaven morálnímu distresu. Vyučující popsali dilema, zda vyhovět přání žáka o důvěrnosti sdělených informací s vědomím možného právního postihu, či ohrozit důvěrný vztah s žákem a dostát svým pedagogickým povinnostem ve smyslu ohlašovací povinnosti. Také tyto situace jsou uváděny dle Dailora a Jacoba (2011, in Bakaričová, Lajčiaková, 2019) jako jedny z nejvíce morálně stresové u školních psychologů. Tomuto tématu se ve své práci ve vztahu k učitelům základních škol věnuje také Kučerová (2012), která dodává, že roli v těchto situacích mohou hrát také nejistota, zda jsou daná podezření vážně opodstatněná, zda učitel svým konáním dítěti ještě více neublíží, špatná zkušenost či nedůvěra vůči orgánům sociálně-právní ochrany dítěte, či strach z pomsty „osočených“ jedinců a apeluje na součinnost učitele se školním metodikem prevence a vedením školy.

V souvislosti s **výukou** bylo popsáno několik stresových situací, zbylí učitelé nevnímají v žádných ohledech samotnou výuku psychologie jako morálně stresující. Jako dilema řešené ve výuce byla vyučující popsána situace při vyplňování sociometrického testu, jehož výsledky chtějí žáci znát. Vyučující prožívá rozpor, zda vyhovět přání žáků a podstoupit tak možnost negativní emoční reakce žáků na výsledky. Jako zdroj morálního distresu uvedli dvě vyučující klasifikaci žáka v souvislosti s jeho osobními problémy. Jedna z pozice výchovného poradce, kterému se žák důvěrně svěřuje a následně musí hodnotit jeho studijní výkon. Vyučující prožívá rozpor, zda hodnotit výkon žáka objektivně a spravedlivě vůči ostatním spolužákům, či přihlédnout k nepříznivým studijním podmínkám žáka a zachovat tak důvěru ve vztahu. v tomto směru se jedná o určitý rozpor kompetencí učitele a poradce.

Pouze jedna vyučující uvedla jako zdroj morálního distresu fakt, že ve výuce psychologie je žáky vnímána jinak než při výuce ostatních předmětů a žáci od výuky očekávají nalezení opovědi k řešení vlastních problémů. Tyto skutečnosti popisuje ve svém



výzkumu Jacobsen (2017), na základě, kterých usuzuje, že předmět psychologie nabízí více výzev pro morální dilemata než jiné předměty. My jsme však ke shodným závěrům nedošli. Jak jsme však uvedli již na začátku diskuse a po shrnutí kategorií dilemat je zjevné, že zažívaný morální distres učitelů nesouvisí primárně s postavením učitele psychologie a obsahem samotné výuky.

Pokud se zaměříme na samotný prožitek a následky morálního distresu, můžeme dle Jametona (1993, in Mareš 2017) rozlišit dvě podoby morálního distresu. Jsou jimi *prvotní morální distres*, který jedinec zažívá ve chvílích, kdy čelí danému konfliktu a *reaktivní distres*, který se projevuje s časovým odstupem. Učitelé v tomto směru popsali pouze emoce na úrovni prvotního morálního distresu v podobě pocitů nátlaku, lítosti, strachu, bezradnosti, zklamání a zlosti. Dle autorek Epsteinové a Hamricové (2009) s prožitkem každého dalšího morálního distresu jeho část přetrvává v podobě takzvaného *morálního rezidua*, jehož intenzita narůstá. Náznaky toto fenoménu jsme shledali pouze ve dvou případech, a to u vyučujících, která se k danému dilematu vyjádřila s pocitem pravděpodobného odchodu z profese v případě opakování se dané situace a u vyučujících, která uvedla zvyšování stresu a vyčerpání s postupem školního roku. Zmapování prožitku morálních reziduí je tudíž výzvou pro další výzkum.

Na frekvenci a míru prožitého morálního distresu učitelů psychologie měla vliv řada faktorů, jako je vícerolovost učitelů, profesní kolektiv či vlivy na úrovni samotného vzorku. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, učitel psychologie může v rámci školy zastávat více funkcí. Zdá se, že pokud pedagog působí zároveň jako třídní učitel, má v prostředí školy více příležitostí ke styku s dilematickou situací. Vyučující ve svých výpovědích uvedli, že právě třídní učitel tráví s žáky více času, má tak prostor získat důvěru žáků. Kromě toho, že má více povinností, je pravděpodobně častěji kontaktován žáky s osobními problémy, což může být potenciální zdroj morálního distresu. Z toho pohledu však nemůžeme signifikantně posoudit, zda jsou třídní učitelé vystaveni vyšší míře morálního distresu, jelikož nám chybí srovnání učitelů s třídnictvím a bez. Co se týká funkcí metodika prevence a výchovného poradce, zdá se, že v kontextu odborného vzdělání dochází nižší míře morálního distresu. Praxe ukazuje, že míra distresu ubývá v případech, kdy se pedagogové mohou obrátit s řešením problému na dalšího kolegu či odborníka z prostředí školy i mimo ni. Zda učitel dané situace prožívá jako morálně stresové je zajisté ovlivněno dále také mírou zkušeností, přičemž průměrný věk učitelů našeho výzkumného souboru je 46,5 let a průměrná délka praxe 17,5 roku. Můžeme tedy

přepokládat, že učitelé jsou již zkušení v řešení různých krizových situací a zcela chybí nám pohled mladého začínajícího učitele.

V neposlední řadě je svébytným zjištěním této práce fakt, že každý učitel z našeho výzkumného souboru byl alespoň jednou (většinou vícekrát) za svou pedagogickou praxi konfrontován žákem s prosbou o pomoc při řešení osobního problému. Jak popsali sami vyučující, žáci se čím dál častěji svěřují duševními, osobními, vztahovými problémy a dostávají se do situací, které pro ně nejsou řešitelné a které s nimi rodiče neumí, nechtějí, nebo nemají čas řešit. Učitel je v tomto ohledu záchytnou osobou, které se jedinec může svěřit, vypovídat a získat radu či kontakt na odborníka. Žáci kontaktovali učitele konkrétně s problémy, jako je rozvod rodičů, problémy ve vztazích, problémy v rodině a se školou, úzkostné stavy, sebepoškozování, sebevražedné sklony, týrání ze strany rodičů. o této netradiční roli učitele, podstatě krizově-intervenční kompetence pedagoga a situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi se více můžeme dočíst například již ve zmiňovaném díle Lazarové (2008). Pozici učitele jako tzv. odborníka prvního kontaktu a dilematům plynoucích z tohoto stavu se ve své práci věnuje také Cimrmanová (2009), která uvádí, že pokud jde o klasické školní poradenství jako jsou problémy s látkou, je pomoc v kompetenci každého pedagoga. Při zvláštních potížích dlouhodobého rázu (poruchy učení, duševní poruchy, závislosti), je nutné kontaktovat pověřeného pracovníka, kterým je výchovný poradce a školní psycholog. v případě dilematických situací, kdy absolutní respekt k legislativním normám odporuje nejvhodnějšímu řešení vzhledem k ochraně zdraví dítěte, je třeba dilema řešit situačně, dialogickým přístupem, mezioborovou poradou, delegováním případu na specialistu a vzhledem k narůstající četnosti krizových situací u žáků a studentů navrhuje tvorbu vnitřních metodik řešení těchto situací na dané škole včetně předem domluvených kontaktů na specializovaná pracoviště.

Vzhledem k využití kvalitativní metody a malého vzorku deseti učitelů psychologie, je třeba mít na paměti, že východiska práce o morálním distresu nejsou zobecnitelná na populaci učitelů psychologie na středních školách. a to také vzhledem k reprezentativnosti výzkumného vzorku, který byl vybrán na základě dostupnosti a samovýběru.

V závěru práce je také žádoucí zmínit, že výzkum probíhal v období probíhající pandemie covid-19, což mohlo mít vliv na výzkum. Výběr výzkumného souboru a sběr dat byl tedy ovlivněn na úrovni aktuálních vládních pandemických opatření, mezi které patřilo mimo

jiné střídavé otevírání a zavírání škol či v březnu 2021 dokonce na dobu tří týdnů zákaz cestování mezi okresy. Právě z tohoto důvodu byla polovina rozhovorů provedena distančně pomocí různých komunikačních programů a polovina prezenčně v přímém kontaktu s učitelem. Samotné téma pandemie a distanční výuky se samozřejmě též promítlo do rozhovorů, ve kterých vyučující popsali velkou náročnost přípravy online hodin a negativní dopady této výuky na žáky ve smyslu nízké pozornosti a ztráty motivace ve výuce. Nezdá se však, že by se samotná pandemie a distanční výuka stala samostatným významným zdrojem morálního distresu u učitelů psychologie.

## Závěr

Podstatou této práce bylo získat vhled do problematiky morálního distresu u učitelů psychologie na středních školách. Práce se skládá z části teoretické a praktické. Cílem teoretické části je seznámit čtenáře s významem pojmu morální distres a související terminologií a přiblížit aktuální stav poznání v oblasti morálního distresu u učitelů. V praktické části je popsán průběh sběru a analýzy dat kvalitativního výzkumu, která byla shromážděna prostřednictvím hloubkových rozhovorů.

Rozhovor poskytlo deset učitelů psychologie s různou délkou praxe, různým vzděláním a typem školy, na které vyučuje. Rozhovory byly nahrávány a přepisovány. Rozhovory ukázaly, že osm z deseti pedagogů má zkušenost s morálním distresem. Tito učitelé popsali celkem šestnáct dilematických morálně stresových situací a dilemat. Jako hlavní zdroje těchto morálně stresových situací se ukázaly následující stresory: vedení školy (3), kolegové (2), žáci (6), rodiče žáků (1) a výuka (4). Z analýzy dále vyplynulo, že ačkoli hlavním zdrojem morálně stresových situací byly různé stresory, kromě případů dvou dilemat ve vztahu ke kolegům se ve všech situacích objevil žák. Přičemž z poloviny případů se jednalo o souvislost s osobními problémy žáků (7) a z poloviny o situace hodnocení žáků (7). Další kategorizace dat ukázala, že většinová část dilematických situací byla spojena s učitelstvím jako takovým (14), než s výukou psychologie (2).

U učitelů psychologie se objevil výskyt několika shodných zdrojů dilematických situací jako u učitelů základních škol a školních psychologů. U učitelů byly popsány dopady morálního distresu pouze na úrovni akutního prvotního morálního distresu v podobě negativních emocí, jako je lítost, strach, bezradnost, zklamání a zlost. Na prožitek morálního distresu učitelem měla vliv vícerolovost učitelů a přítomnost profesního kolektivu při řešení morálních dilemat. Pokud byli učitelé vzdělaní v daném oboru a plnily funkci metodika prevence či výchovného poradce, prožitá míra morálního distresu byl nižší. Stejně tak v případě, kdy měl učitel možnost diskutovat morálně stresové situace s poradenskými pracovníky a dalšími kolegy a odborníky.

Dalším zjištěním práce je, že se všichni učitelé psychologie (bez ohledu na to, zda byla situace zdrojem morálního distresu) setkali se situacemi, kdy je kontaktoval žák s prosbou o pomoc při řešení osobního problému. Vyučující apelují, že těchto případů dle vyučujících rapidně přibývá. Výsledky analýzy však nenaznačují, že by v tomto ohledu hrála podstatnou roli témata vyučovaná v psychologii či postavení učitele psychologie.

Rozhodující je v tomto ohledu častost kontaktu s daným učitelem, důvěrný vztah mezi učitelem a žákem a vstřícný přístup učitelů.

Dle výpovědí učitelů není učitel psychologie v prostředí školy vnímán jako odborník, terapeut či psycholog. Učitelé psychologie se ve své profesi potýkají se vznikem morálního distresu, z rozhovorů však nevyplývalo, že by morální distres učitelů souvisel primárně s učitelstvím psychologie. Ačkoli jsou závěry naší práce poměrně pozitivní, morální distres v prostředí škol je aktuálním jevem, který může vést ke snížení spokojenosti a motivace učitele, či dokonce odchodu z profese. Proto je žádoucí se tomuto tématu dále věnovat a zahrnout témata profesní etiky a morálních dilemat do odborné přípravy učitelů.

## 11 Seznam použité literatury

- Andršová, A. (2007). *Aktuální otázky didaktiky psychologie* [Rigorózní práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/8473>
- Bakaričová, I., & Lajčiaková, P. (2019). Školský psycholog a morální distres. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 20(1), 10-16.
- Baštecká, B. (2009). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Portál.
- Becker, P. (2006). Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(2), 81–96.
- Bílková, P. (2010). *Vybrané aspekty výuky psychologie na středních školách a postoje učitelů k tomuto předmětu*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého]. Knihovna Univerzity Palackého v Olomouci [https://library.upol.cz/arl-upol/cs/detail-upol\\_us\\_cat.17-e0019229-Vybrane-aspekty-vyuky-psychologie-na-strednich-skolach-a-postoje-ucitelu-k-tomuto-predmetu/?disprec=1&iset=1](https://library.upol.cz/arl-upol/cs/detail-upol_us_cat.17-e0019229-Vybrane-aspekty-vyuky-psychologie-na-strednich-skolach-a-postoje-ucitelu-k-tomuto-predmetu/?disprec=1&iset=1)
- Blažková, V., & Malá, P. (2004). Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory. *Učitelé a zdraví*, 6.
- Blecha, I. (1995). *Filosofický slovník*. Fin.
- Brázda, R. (1998). *Úvod do srovnávací etiky*. KLP-Koniasch Latin Press.
- Cimrmanová, T. (2009). Pedagog jako odborník prvního kontaktu v situaci krize žáka. *Studia paedagogica*. 14(2), 41-50.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627–635.
- Corley, M. C., Elswick, R. K., Gorman, M., et al. (2001). Development and evaluation of a Moral Distress Scale. *Journal of Advanced Nursing*, 33(2), 250–256.
- Corley, M. (2002). Nurse moral distress: a proposed theory and research agenda. *Nursing Ethics*, 9(6), 636–650.

- Česká biskupská konference (2005). Etický kodex křesťanského učitele Dostupné z: <http://katolickaskola.proit.cz/dokumenty/kodex-krestanskeho-ucitele.pdf>
- Dorotíková, S. (2003). *Profesní etika učitelství*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Epstein, E. G., & Hamric, A. B. (2009). Moral Distress, Moral Residue, and the Crescendo Effect. *J Clin Ethics*, 20(4), 330–342.
- Etický kodex zaměstnance Gymnázia a SOŠPg, Liberec, Jeronýmova 425/27, příspěvkové organizace (2014). Dostupné z: <https://www.jergym.cz/files/eticky-kodex-zamestnancu-skoly.pdf>
- Felcmanová, L. (2015). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Portál.
- Fialová, Z. (2018). *Morální distres u školních psychologů* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/bjshc/>
- Gluchman, V. (2008). *Úvod do etiky*. Tribun EU.
- Gluchmanová, M. & Gluchman, V. (2009). *Profesijní etika učitele*. Tribun EU.
- Greene, J., & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences*, 6(12).
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Homola, M., & Trpišovská, D. (1989). *Úvod do didaktiky psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.

Jacobsen, A. M. (2017). Lærerprofesjonaliteten til psykologilærere i videregående skole [Master's thesis, The University of Bergen]. Bergen Open Research Archive <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/17529>

Jankovský, J. (2018). *Etika pro pomáhající profese. 2. aktualizované a doplněné vydání*. Triton.

Jendruščáková, D. (2013). Predmetovo-špecifické kompetencie učiteľa psychológie [Diplomová práca, Univerzita Komenského v Bratislavě] Súborný online katalóg UK <https://alis.uniba.sk:8443/lib/item?id=chamo:535684&fromLocationLink=false&theme=Katalog>

Knotová, D., Hloušková, L., Lazarová, B., Portešová, Š., Hrejsemnou, M., & Vacková, M. (2014). *Školní poradenství*. Grada.

Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral Development: a Review of the Theory. Theory into Practice. *Moral Development*, 16 (2), 53-59.

Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada Publishing as.

Krámský, D., & Preiss, M. (2014). Filosofická a psychologická východiska studia morálního usuzování. *Československá Psychologie*, 58(2), 107.

Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *E Pedagogium*, 12(1), 82-108.

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Grada.

Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Portál.

Kučerová, L. (2012). *Spolupráce pedagogů na základních školách s orgánem sociálně-právní ochrany dítěte*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/171320/120410237.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele. o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Paido.



- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mareš, J. (2016). Morální distres: terminologie, teorie a modely. *Kontakt 18* (3). 152–159.
- Mareš, J. (2017). Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika 67* (1), 27-55.
- Mareš, J., & Beneš, Z. (2019). Ethics–Morality–School. *Pedagogika*, 69(4).
- Matoušek, O. (2003). *Pracovní stres a zdraví*. Výzkumný ústav bezpečnosti práce.
- Matulová J. (2009). *Morální distres učitelů*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova].  
Digitální repozitář Univerzity Karlovy  
<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/110102>
- McCarthy, J., & Deady, R. (2008). Moral distress reconsidered. *Nursing ethics*, 15(2), 254-262.
- McCarthy, J., & Gastmans, C. (2015). Moral distress: a review of the argument-based nursing ethics literature. *Nursing ethics*, 22(1), 131-152.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online].  
<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>
- MŠMT. (2009). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75–31–M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika* [online]. <http://www.nuv.cz/file/4034>
- MŠMT. (2010). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum* [online].  
[http://zpd.nuov.cz/RVP\\_4\\_vlna/RVP\\_7842M03\\_Pedagogicke\\_lyceum.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf)
- MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53–41–M/03 Praktická sestra* [online]. <http://www.nuv.cz/rvp-sestra-maser>
- MŠMT. (2020a). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75 – 31 – M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika* [online]. [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/75-31-M01\\_Predskolni\\_a\\_mimoskolni\\_pedagogika\\_fin\\_2020\\_zari.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/75-31-M01_Predskolni_a_mimoskolni_pedagogika_fin_2020_zari.pdf)

MŠMT. (2020b). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78 – 42 – M/03 Pedagogické lyceum* [online] [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/78-42-M03\\_Pedagogicke\\_lyceum\\_2020\\_zari\\_rev.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/78-42-M03_Pedagogicke_lyceum_2020_zari_rev.pdf)

Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Vodňář.

Nohavová, A. (2018). *Didaktika psychologie: od cíle výuky k jeho realizaci*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání*. Portál

Rushton, C. H., Caldwell, M., & Kurtz, M. (2016). Moral Distress a Catalyst in Building Moral Resilience. *AJN*, 116(7), 40–49.

Sekerka, L. E., & Bagozzi, R. P. (2007). Moral courage in the workplace: Moving to and from the desire and decision to act. *Bus Ethics Eur Rev*. 16(2):132–49.

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648–656.

Sokolová, L., Lemešová, M., Masaryk, R., Kanisová, D., Bašnáková, J., & Kostovičová, L. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kašćák, O., Miková, M., Nedbálková K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál

Thompson, M. (2004). *Přehled etiky*. Portál.

Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. *Educator Stress*, 23-54.

Tyrlík, M. (2004). *Morální jednání*. Masarykova univerzita.

Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.

Vašutová, M., & Ježková, V. (2015). *Didaktika psychologie: vybrané kapitoly*. Ostravská univerzita v Ostravě.

Večeřová-Procházková, A., & Honzák, R. (2008). Stres, eustres a distres. *Interní medicína pro praxi*, 10(4), 188-192.

Vízdal, F. (1987). *Didaktika psychologie I*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

Zlatníková I. (2014). *Etický kodex v učitelské profesi* [Bakalářská práce, Technická univerzita v Liberci]. DSace <https://dspace.tul.cz/handle/15240/14702>