

Články

Skúsenosti učiteľov s morálnym distresom: kvalitatívna štúdia

Petra Lajčiaková, Adriána Strečková

DOI: 10.5507/epd.2025.001

Vloženo: 27.6.2024 Revidováno: 18.10.2024 Prijato: 14.1.2025

Abstrakt

Morálny distres sa nevyhýba ani školskému prostrediu, pravdepodobnosť jeho výskytu je u učiteľov veľmi vysoká. Cieľom výskumu je porozumieť skúsenosti učiteľov, ktorí zažívajú morálny distres. Za týmto účelom bolo skúmaných deväť učiteľiek s dĺžkou praxe viac ako desať rokov. Bola použitá metóda pološtruktúrovaného rozhovoru, počas ktorého boli respondentky motivované sprostredkovať udalosti s ich konkrétnymi zážitkami s morálnym distresom. Získané kvalitatívne údaje boli následne analyzované prostredníctvom interpretatívnej fenomenologickej analýzy, ktorá odhalila šesť kľúčových tém: starostlivosť o žiaka, objektivita, kompetencie, triednictvo, autorita učiteľa, vedenie školy. Prispievajú k pochopeniu školských situácií, ktoré môžu učiteľom spôsobovať morálny distres. Zároveň prispievajú k vytváraniu podporných stratégií v reakcii na rôzne zdroje morálneho distresu.

Kľúčové slová: morálny distres, učitelia, učiteľská profesia, profesionálne morálne dilematické situácie.

Teachers' Experience of Moral Distress: A Qualitative Study

Abstract

Moral distress is not absent from the school environment and the likelihood of its occurrence among teachers is very high. The aim of this research is to understand the experience of teachers with moral distress. For this purpose, nine teachers with over ten years of experience were studied. A semi-structured interview method was employed, during which respondents were encouraged to share events related to their specific experience with moral distress. The qualitative data obtained were subsequently analysed using interpretative phenomenological analysis, which revealed six key themes: care for the student, objectivity, competencies, class management, teacher authority, and school leadership. These themes contribute to understanding of the school situations that can cause moral distress for teachers. They also aid in the development of supportive strategies in response to various sources of moral distress.

Keywords: moral distress, teachers, teaching profession, professional morally dilemmatic situations

Úvod

Učiteľská profesia prináša so sebou najmä v súčasnosti nespočetne veľa výziev. Nemožno vôbec pochybovať, že podmienky kladené na učiteľov sú v mnohých oblastiach neraz veľmi náročné. Učitelia často čelia neľahkým situáciám, či podľahnú spoločenskému tlaku a príjmu rozhodnutie, s ktorým vnútorne nesúhlasia alebo či tlaku odolajú a urobia, čo sami považujú za morálne správne. Akékoľvek z týchto dvoch rozhodnutí predstavuje eticky náročnú situáciu¹, ktorá môže učiteľovi spôsobovať morálny distress. Predstavuje jeden z bežných etických problémov medzi učiteľmi. Vzniká v prípade, keď učiteľ vie, čo je správne urobiť, ale do cesty mu vstupuje viacero rozličných prekážok, ktoré jeho rozhodnutie znemožňujú. Východiskom sú dve možnosti – konať alebo nekonať/rezignovať; v oboch prípadoch s tým nie je učiteľ vnútorne stotožnený, a preto sa trápi.

Morálny distress sa stáva etickým problémom, ktorý môže ovplyvniť pracovný život učiteľa a kvalitu samotného vyučovania. Prežívaný distress môže byť vnímaný ako mo-

¹ V tejto súvislosti treba uviesť, že Sanger (2008) sa zaslúžil o to, aby sa dostala do povedomia morálna podstata učiteľskej praxe a hľadali sa tak praktické riešenia, ako pripraviť budúcich pedagógov na tieto špecifiká. Shapira-Lischinsky (2011) zdôrazňuje významnú potrebu edukovať učiteľov o eticky náročných situáciách (dilemách) a možnostiach ich riešenia.

rálna núdza, pretože správanie jednej osoby ovplyvňuje spokojnosť ostatných. Koncept morálneho distresu je spojený s Jametonovou štúdiou (1984) v oblasti ošetrovateľstva, podľa ktorej morálna tieseň vzniká v situácii, v ktorej „človek vie, čo má robiť, ale inštitucionálne obmedzenia takmer znemožňujú dosiahnuť správny smer konania“. (s. 6) Neskoršia modifikácia definície morálneho distresu znie: „Jednotlivec prežíva morálny distres, keď dospeje k morálnemu rozhodnutiu v prípade, ktorý rieši sám, ale inštitúcie, resp. spolupracovníci mu sťažujú alebo úplne znemožňujú konať podľa tohto rozhodnutia.“ (Jameton, 1993, p. 542) Berger (2014) považuje morálny distres za tichú epidémiu, ktorá podkopáva snahy o presadzovanie profesionalitu.

1 Morálny distres v učiteľskej profesii

Samotný koncept morálneho distresu nie je výskumne veľmi rozšírený. Konkrétne Slovensko sa radí medzi krajiny, kde nie je problematika morálneho distresu obzvlášť frekventovaná, čo má za následok absenciu výskumov orientujúcich sa na morálne ťažkosti v učiteľskej profesii. V Českej republike možno za priekopníka v danej problematike považovať Mareša (2017) a záslužné publikácie prináša tiež Váchová (2019). V zahraničí vystupuje do popredia viacero autorov, napríklad Cranston et al. (2006), ktorí svoju výskumnú pozornosť venovali riaditeľom škôl a morálnym dilemám, ktorým sú vystavení. Podnetný výskum o morálnom distrese na akademickom pôde prináša aj Ganske (2010). Crane et al. (2013) považujú morálny distres za skúsenosť, ktorá vnika v dôsledku vysoko angažovanej účasti učiteľa na určitom rozhodnutí či konaní. Ide o konanie, ktoré prekročilo morálne presvedčenia daného jednotlivca, a aj napriek tomu sa mu len sťažka môže vyhnúť. Morálny distres sa tak objavuje v situáciách, ktoré sú morálne dilematické a jednotlivec sa musí rozhodnúť, či sa podvolí tlaku okolia, alebo sa postaví za svoje vlastné presvedčenia. Avšak nie každú morálne dilematickú situáciu možno bezpodmienečne spájať s morálnym distresom. Významnú úlohu zohráva morálna citlivosť. Vnímanie, prežívanie a hodnotenie týchto situácií je veľmi subjektívne. Či sa morálny distres u učiteľa prejaví alebo neprejaví, závisí od viacerých faktorov, ako sú dĺžka praxe, vek, pohlavie, reziliencia, ale i frekvencia a intenzita morálnych dilem, ktoré sa vyskytnú pri výkone jeho práce (Váchová, 2019). V prípade, že jednotlivec nie je schopný vyrovnáť sa so svojim nesprávnym rozhodnutím v konkrétnej situácii alebo s tým, že sa zúčastnil na niečom, s čím nesúhlasil (Webster & Bayliss, 2000), vzniká tzv. morálne rezíduum. Takéto „pozostatky“ si môže osoba nieť celý život. Je to zrada vlastných princípov a následný proces vyrovnávania sa s tým.

1.1 Príčiny vzniku morálneho distresu u učiteľov

Morálny distres u učiteľov vzniká v rôznorodých školských situáciách a na základe rozmanitých príčin. Nias (1999) uvádza, že dôvodom pre stres (a aj vyhorenie) učiteľov môžu byť hodnotové konflikty. Starostlivosť učiteľov často vedie k hodnotovému konfliktu, a to predovšetkým v situáciách, v ktorých učiteľovi nie je dovolené konať v záujme žiaka. Jedna z kľúčových zásad, ochrana žiakov pred ublížením, je často v rozpore s ďalšími morálnymi zásadami, ako je lojalita voči kolegom či ochrana súkromia žiaka, príp. rodiča. Okrem toho, ochrana žiaka pred ublížením sa dostáva do konfliktu aj so špecifickými úlohami učiteľa, ako je napr. hodnotenie (Pope et al., 2009). K ďalším príčinám morálneho distresu u učiteľov radí Nias (1999) aj nedostatočné finančné ohodnotenie, konkurenciu medzi jednotlivými školami a orientáciu škôl na meranie výkonu žiakov.

Freedman a kol. (2008), Margolis & Deuel (2009) a Santoro (2011) sa zhodujú, že učiteľské povolanie priťahuje práve tých jedincov, ktorí svoju prácu vnímajú ako poslanie, majú záujem venovať sa záslužnej práci a nehladia na svoj vlastný ekonomický status. K výkonu ich motivujú „morálne či psychologické odmeny“, ktoré získavajú vzdelávaním svojich žiakov a študentov. Z toho hľadiska medzi najviac ohrozených učiteľov morálnym patria učelia, ktorí sa oddane snažia reagovať na potreby svojich žiakov (Fisher, 2011). Sú voči nim až príliš angažovaní, starostliví, citliví a s dobrým úmyslom vyhovujú ich požiadavkám a potrebám, čo neraz vyvoláva morálne náročné situácie. Základné kategórie prameňov morálneho distresu u učiteľov vymedzuje i Váchová (2019) a podľa nej plynú predovšetkým zo vzájomných interpersonálnych vzťahov: učiteľ a vedenie školy, učiteľ a jeho kolegovia, učiteľ a rodič žiakov a tiež učiteľ a podmienky (náplň) jeho práce. Zároveň upozorňuje na to, že hlavným spúšťačom morálneho distresu je pre učiteľov nízka autonómia pri ich práci.

Učelia, najmä v základných školách, majú často veľmi slabú právomoc na rozhodovanie o záležitostiach, ktoré sa priamo dotýkajú ich pracovnej činnosti. Mareš (2017) na vznik morálneho distresu u učiteľov nazerá cez tzv. dilematické rozpory. Konkrétne hovorí o rozpore medzi snahou starať sa o žiakov a tendenciou dodržiavať predpisy², ďalej opisuje rozpor týkajúci sa distributívnej spravodlivosti na jednej strane a školskými štandardmi na strane druhej. Ďalší rozpor sa vynára medzi znalosťou dôverných informácií, na ktoré učiteľ narazil pri svojej práci, a medzi dodržiavaním pravidiel školy, t. j. hlásiť všetko dôležité vedeniu. Dilematický rozpor sa môže objaviť aj medzi postojmi či výchovnými metódami rodiny a edukačnými štandardmi školy a tiež medzi lojalitou voči kolegom na jednej strane a plnením školských noriem na strane druhej.

Ako najvýznamnejší dilematický rozpor označuje Mareš (2017) rozpor medzi lojalitou k školskému systému a učiteľovým svedomím. Zväčša ide o vedenie, ktoré núti

² David a Cuban (2010) prišli s rozšírením pojmu dvojité lojalita. Je to súbežná lojalita učiteľa voči inštitúcii (škole) a voči žiakom. Možno ju vysvetliť na príklade, kedy sa učiteľ musí riadiť predpísanými štandardmi, ktoré sú však v konečnom dôsledku pre žiakov nevhodné. Zákony a určité pravidlá majú stále kontrolu nad učiteľmi a znamenajú rozpor medzi profesionálnym nasadením a morálnym úsudkom.

učiteľa konať tak, ako on sám nepovažuje za vhodné. Ganske (2010) špecifikuje, že morálny distres je na akademickej pôde úzko spätý s nečestnosťou študentov, ich podvádzaním a plagiátorstvom, ale tiež aj s nečestným správaním kolegov alebo šikanovaním na pracovisku. Lützen et al. (2003) opisuje tri predpoklady pre vznik morálneho distresu pedagógov: morálnu senzitivitu³, vonkajšie faktory brániace konaniu, ktoré je najlepšie pre žiakov, a pocit, že učiteľ nemá kontrolu nad danou situáciou. Najväčšiu úlohu zohrávajú vonkajšie faktory. Učelia vnímajú morálny distres v situáciách, kedy sú ohrozené etické hodnoty tým, že vonkajšie faktory im bránia prijať rozhodnutie alebo pokračovať v konaní, ktoré považujú za morálne správne.

S morálnym distresom je úzko spojený pocit viny, ktorý u učiteľov sledoval Farouk (2012). Uvádza, že učelia sa cítili vinní, keď nadobudli pocit, že žiakov sklamali v oblasti vzdelávania. Hong (2012) v tejto súvislosti dopĺňa, že tí učelia, ktorí sa rozhodli pre odchod z profesie, pestovali v sebe presvedčenia, ktoré prispievali k vzniku morálneho distresu.

2 Výskumné šetrenie

Vzhľadom na vyššie spomenuté príčiny vzniku morálneho distresu aj nás zaujímalo, aká je skúsenosť učiteľov s morálnym distresom – v akých situáciách zažívajú učelia morálny distres. Cieľom bolo preskúmať konkrétne situácie v škole, ktoré učiteľom spôsobujú morálny distres a tak prezentovať ich skúsenosti s rozličnými charakteristikami morálneho distresu.

2.1 Výskumná metóda

Ako výskumnú metódu pre zber údajov sme si zvolili pološtruktúrovaný rozhovor. Pološtruktúrovaný rozhovor predstavuje efektívnu metódu zberu údajov pre výskum vzhľadom na to, že umožňuje definovať konkrétne oblasti javu na základe existujúcich poznatkov pred jeho samotnou realizáciou. Adaptabilita pološtruktúrovaných rozhovorov pri skúmaní vnímania ľudí a získavania ich názorov je ďalšou výhodou, čo potvrdzujú i Barriball a While (1994). Uvedený formát tiež umožňuje respondentom väčšiu slobodu vo vyjadrovaní zmysluplných názorov. Pre vyhodnocovanie dát získaných prostredníctvom rozhovorov bola zvolená metóda interpretatívnej fenomenologickej analýzy (IPA). Táto forma umožňuje jednotlivcom, ktorí zažívajú podobné udalosti, autenticky

³ Zahŕňa vnútornú motiváciu učiteľa riadiť sa vlastným úsudkom a jeho schopnosť vykonať morálne rozhodnutie v najlepšom záujme svojho žiaka. Morálna citlivosť sa rozvíja a pestuje v pozornom vzťahu k iným. Byť starostlivý znamená byť pozorný a vnímavý k potrebám tých, o ktorých sa staráme (Lützen a kol., 2003). Hansen (2001) v tejto súvislosti používa pojem – morálne srdce učiteľa – a uvádza, že morálna senzitivita sa prejavuje ako dispozícia, ktorá sprevádza učiteľovo správanie.

zdieľať svoje príbehy bez vplyvu akéhokoľvek skreslenia či predsudkov. Creswell (2012) dopĺňa, že fenomenologická štúdia sa zaoberá spoločným významom pre niekoľkých jednotlivcov v ich prežitých skúsenostiach s predmetným konceptom.

Kľúčovým prvkom v rámci interpretatívnej fenomenologickej analýzy je schopnosť interpretovať a udeľovať zmysel prežitým zážitkom účastníkov výskumu, čo umožňuje skúmať fenomén, ktorým sa zaoberá samotný výskum. V súčasnom vedeckom prostredí je prístup IPA široko využívaný v mnohých kvalitatívnych výskumných štúdiách na analyzovanie a interpretáciu „žitých skúseností“ ľudí, ktorí zažili podobné javy (Creswell, 2012). Smith et al. (2009) zdôrazňujú, že IPA sa zaoberá dôkladným skúmaním ľudských životných skúseností s cieľom umožniť ich vyjadrenie vlastnými slovami skôr než prostredníctvom vopred definovaných systémov kategórií.

2.2 Tvorba súboru a tvorba dát

Cieľová skupina bola kreovaná účelovým výberom založenom na cielenom vyhľadávaní účastníkov s určitými vlastnosťami (v našom prípade dĺžka praxe). Podstatnou zásadou výberu respondentov bola ich homogenita vzhľadom na dĺžku praxe minimálne 10 rokov. Vychádzali sme z predpokladu, že dĺžka skúsenosti s pedagogickou praxou zvyšuje frekvenciu vystavenia sa epizodám morálneho charakteru a zároveň sa spája so schopnosťou identifikovať prežívanie morálneho distresu. Boli oslovení pedagógovia stredných škôl, pričom výskumu sa zúčastnilo 9 učiteliek s dĺžkou praxe viac ako 10 rokov, ako ukazuje nasledujúca tabuľka.

Tab. 1

Údaje o respondentkách

	Lenka	Diana	Gabriela	Ivana	Katarína	Veronika	Lýdia	Zuzana	Ema
vek	57	42	52	58	58	57	46	56	57
dĺžka učiteľskej praxe	33	14	29	30	23	30	16,5	21	29

Rozhovory s učiteľkami sa týkali popisu morálne náročnej situácie v školskom prostredí, jej riešenia a určenia zdrojov pomoci, ktoré by respondentka v danej chvíli ocienila. Dominantné boli otázky v súlade so stanoveným výskumným cieľom – Dostali ste sa vo svojej práci do situácie, v ktorej ste sa cítili donútená do niečoho, čo ste nepovažovali za správne? Bránili vám okolnosti v niečom, čo ste považovali za dôležité a správne? Na tieto otázky nadviazalo bezprostredné rozprávanie. Ambíciou bolo získať hlbší pohľad do ich skúseností a slovami Koutnej Kostínkovej a Čermáka (2013, s. 9) „porozumieť ich žitému prirodzenému svetu“. Rozhovory boli nahrávané a doslovne prepisované do textového dokumentu. Cieľom bolo zachytiť všetky detaily, aby bol vytvorený podklad pre uskutočnenie dôkladnej analýzy.

2.3 Etické aspekty výskumu

Riziko uvedeného výskumu spočívalo v samotných rozhovoroch o morálne náročných situáciách. Všetky participantky boli oboznámené s priebehom výskumu a jeho cieľmi a zároveň boli informované o ich práve opustiť štúdiu v ktorejkoľvek fáze výskumu, pričom bola zabezpečená dôvernosť informácií a možnosť prístupu k výsledkom na vlastnú žiadosť respondentiek.

2.4 Reflexia vlastnej pozície vo výskume

Reflexia vlastnej pozície vo výskume je obzvlášť dôležitá pri kvalitatívnom výskume, v ktorom sa ukazuje veľká úloha výskumníka pri tvorbe interpretácií. Výskumník je ten, ktorý dáta tvorí, spracováva a následne interpretuje. Nemožno oddeliť výskumníka od realizovaného výskumu. Predmet výskumu bol zvolený na základe autorkiných sympatií a obdivu prechovávanému k učiteľskému povolaniu, prežitej skúsenosti s múdrymi a empatickými učiteľmi na jednej strane a na strane druhej na základe množstva teoretických informácií o morálnom distrese. Úvaha bola taká, či aj takíto učitelia môžu prežívať morálny distres a či ho aj dokážu reflektovať. Výsledok bol viac ako prekvapivý. Rozhovory ukázali, že ak učitelia cítia záujem o svoje potreby, svoje pocity, tak chcú, dokážu a vedia o svojom prežívaní hovoriť, a to zvlášť keď sa spája s morálne náročnými situáciami. Výskumné rozhovory sa napokon prejavili ako veľmi prínosné vzhľadom na kvalitu tém, ktoré niektoré participantky prinášali a zároveň ich schopnosť reflektovať morálne aspekty v situáciách ich bežného učiteľského pôsobenia.

Hlbší ponor do témy odhalil, že morálny distres nie je iba teoretický konštrukt, ale – i keď nepriamo pomenovaný – je pre učiteľov dôverne známy. Predstavuje pre nich skutočnú výzvu v ich každodennej pedagogickej praxi. A dôležité bolo i uvedomenie, že napriek pomerne bohatému teoretickému rozpracovaniu zostáva tento dôležitý koncept v mnohých smeroch ešte stále nejasný. Zostáva nádej, že aspoň čiastočne sa podarilo odhaliť morálne úskalia, ktorým sú učitelia nútení čeliť.

2.5 Analýza výsledkov

Cieľom analýzy bolo formulovať témy, ktoré zachytávajú podstatu prežívaného morálneho distresu ako predmetu výskumu. Počas analýzy výsledkov sme odkryli hlavné témy priamo súvisiace s prežívaním morálneho distresu, a to starostlivosť o žiaka, objektivita, triednictvo, kompetencie učiteľa a jeho autorita a vedenie školy.

Mená jednotlivých participantiek sú náhodne priradené a nezodpovedajú skutočnosti.

2.5.1 Starostlivosť o žiaka

Téma starostlivosti o žiaka nutne zachytáva aj ďalšie parciálne témy. Vyskytuje sa vo viacerých výpovediach a vyjadruje túžbu učiteľa konať pre dobro žiaka aj vzhľadom napríklad na jeho aktuálny psychický stav.

Gabriela: „*Ide o záchvat žiačky spojený s plačom a obviňovaním okolia. Táto žiačka bola sklamaná, že neurobila talentovky na inú školu. Tým, že to bolo počas hodiny, vyčkala som na koniec, a potom som sa s ňou porozprávala ... keďže jej hystéria pokračovala, dohodli sme sa, že príde na druhý deň a rozhovor zopakujeme v pokoji.*“

Lenka: „*Išlo o žiaka s diagnostikovanou schizofréniou. Bola mu diagnostikovaná v maturitnom ročníku. Mala som dilemu v tom, ako to povedať učiteľom. Nechcela som sa toho žiaka nijako dotknúť, zasahovať do jeho súkromia...veď pre okolie nepredstavoval žiadnu hrozbu. Nakoniec som informovala o diagnóze vedenie školy a každého vyučujúceho individuálne. Nezmenila som sa o presnej diagnóze, len som ich požiadala o zhovievavosť, nakoľko išlo o maturanta.*“

Ivana: „*Žiak od prvého ročníka mával psychické problémy, na ktoré sa aj liečil. Často mával záchvaty počas vyučovania. Bolo nutné ho poslať domov/na internát, kde si odýchol a pozbieral sa. Nebola som si istá, či konám správne, vieš, mala som obavy či to nezneužije, alebo ešte horšie, či sa mu niečo nestane. Situáciu som riešila tak, že som najskôr kontaktovala rodičov, čo mi nijak nepomohlo ... spolupráca s nimi bola niekedy nemožná ... neskôr som zavolała aj jeho lekárku a poradila som sa, a žiaka som posielala na internát aj so spoľahlivým spolužiakom.*“

Lenka: „*Vedenie na mňa tlačilo, aby ten žiak s diagnostikovanou schizofréniou v poslednom ročníku, aby maturoval až v septembri. Ale rodičia a aj ja sme mali záujem, aby maturoval v riadnom termíne v máji, keďže mal aj veľkú podporu u spolužiakov ... Bol to veľmi dlhý proces, chodila som za vedením hádam každú možnú chvíľu, dokým to vyšlo.*“

Náročné príbehy žiakov emočne zasiahli všetky tri pedagogičky. Zastrešili sme to termínom starostlivosť o žiakov, ktorý je s morálnym distresom aj výskumne spájaný (por. Fisher, 2011). Lenkin posledný prípad v sebe otvára niekoľko tém vypovedajúcich o skúsenosti s morálnym distresom. Spája sa v nej rozpor medzi požiadavkou vedenia a presvedčením učiteľky. Starostlivosť o žiaka sa javí ako priaznivo pôsobiaca na vznik morálneho distresu z dôvodu emocionálnej angažovanosti pedagóga. Vo výpovediach sa ukazuje, že pre Gabrielu, Lenku a Ivanu je samozrejmé zaujímať sa o psychický stav žiaka, reagovať tak na jeho aktuálne potreby a zasadzovať sa o jeho dobro napriek existujúcim prekážkam.

2.5.2 Objektivita

Starostlivosť o žiakov, sledovanie ich dobra viac-menej ovplyvňuje i objektivitu pedagóga.

Katarína: „Bola som triedna a vedela som, že moja žiačka nebola z jedného predmetu hodnotená objektívne, ale na základe vzťahu matky a učiteľky. Kedysi to boli kamarátky, ale časom sa rozhádali. No, ja som žiačke povedala, že keď nebude spokojná s hodnotením, môže požiadať o komisionálnu skúšku. S kolegyňou som to riešila veľmi opatrne, aby som jej nezasahovala do kompetencií a nenarúšala súkromie. Nebola to ale pre mňa príjemná situácia, nečakala som, že budem podobnú situáciu niekedy riešiť.“

Lenka: „Keď som zvažovala ako v škole oznámiť, že žiak má svoju diagnózu, myslela som na to, aby som mu nezhoršila postavenie v očiach učiteľov alebo spolužiakov. Chcela som len, aby vedeli, že nejaký problém tam je, a že tie lieky budú niekedy také, že žiak bude mať útlm možno aj počas hodiny. Ale bolo to také no, nechcela som zverejňovať osobné informácie žiaka, na to právo nemám, len som chcela učiteľom nejako vysvetliť, čo je vo veci.“

Veronika: „Kolegyňa na mňa tlačila kvôli jednému žiakovi ... vychádzala mu z môjho predmetu na konci roka 5. Bolo to dieťa jej známych. Tento žiak ale vôbec nemal záujem o zlepšenie, dokonca úplne prestal chodiť na moje hodiny. Po tom, čo ma kolegyňa dlhšie prehovárala, som bola ochotná dať mu ešte príležitosť preskúšania, aj keď to voči ostatným spolužiakom v triede nebolo spravodlivé. Napriek tomu príležitosť nevyužil.“

V prípade Lenky sa otvára téma starostlivosti o žiaka spojená s neutrálnosťou jej postoja ako učiteľky. Nechcela, aby na základe jej slov učiteľa zhoršili svoj postoj k žiakovi. Z daného rozprávania ďalej vyplýva, že sa pozerala na to, aby žiak úspešne ukončil ročník.

Veronika svojím príbehom ponúka i tému kolegiálneho nátlaku. Jej dilema spočívala v tom, či má kolegyňu vyhovieť, a teda byť voči ostatným žiakom nespravodlivá, alebo má byť spravodlivá, zachovať si svoju autoritu aj rešpekt voči žiakom, ale naštříbiť tým vzájomný vzťah s kolegyňou. Ukazuje sa tu i boj s osobnými morálnymi hodnotami, vnímala nespravodlivosť voči ostatným.

2.5.3 Triednictvo

Množstvo učiteľov sa počas svojej praxe ocitne v roli triedneho učiteľa, ktorá okrem zodpovednosti za triedu zahŕňa aj ďalšie kompetencie, napr. emocionálne či vzťahové.

Katarína: „Bola to veľmi nepríjemná situácia v tom, že som to musela riešiť práve ja. Poznala som si svoju žiačku, mali sme už medzi sebou nejaký vzťah, tak som to skrátka nemohla nechať tak ... Ale nebolo mi, no, príjemné sa o tom baviť s kolegyňou, rozoberať takéto veci, veď už máme rôzne skúsenosti za tie roky.“

Ivana: „No, s rodičmi som musela komunikovať len ja, pretože som bola triedna. Bol to môj žiak, moja „starosť“. Určite by mi pomohla lepšia spolupráca s rodičmi alebo sa poradiť so školským psychológom, ktorého sme nemali vtedy priamo na škole ... Robilo mi veľké starosti, či ten žiak naozaj nezneužíva to, že odchádza z vyučovania skôr, či sa mu nič nestane proste ... Často som na to myslela ešte doma po práci, či som urobila dobre ... Ale na druhej

strane, pomocou mi bolo aj vedenie školy. Žiak sa postupne stabilizoval, získal duševnú rovnováhu a úspešne zvládol celé štúdium.“

Výrazným prvkom rozprávania Ivany sa stáva skutočnosť odkazujúca na prežívanie morálneho distresu. Trápila sa tým, či sa rozhodla správne a tieto svoje ťažkosti si preniesla aj do súkromia. Kvôli funkcii triedneho učiteľa je pedagóg vystavený širšej škále morálnych úskalí svojej profesie, čo potvrdzuje aj Brown & Gillespie (1999), ktorí uvádzajú, že učitelia v istej pozícii musia predpokladať primeraný stupeň morálneho konania a zároveň dodávajú, že školy môžu predstavovať prekážky pre takéto morálne konanie, čo môže byť príčinou morálneho distresu.

2.5.4 Kompetencie

Pri opakovaných stretnutiach s nepríjemnými situáciami sa respondentky zaoberali najmä tým, ako zvládnuť ohrozujúce pocity profesionálnej neadekvátnosti či nedostatčnosti. To znamená, že učiteľky sa necítili kompetentné, chýbala im sebadôvera alebo sa necítili byť pripravené zapojiť sa do problémových situácií.

Lýdia: *„Pamätám si na jedného študenta. S jeho triedou sme mali pred Vianocami dohodu, že písomku, ktorú si napíšeme si budú môcť opraviť až v novom roku, že keď sa vrátia z prázdnin ... a že tým, že majú už dosť veľa známk, si dáme nejaké preskúšanie už len s tými, ktorí to budú nejako potrebovať. No poslednú hodinu pred Vianocami sme si naplánovali také triedne posedenie, študenti si ozdobili triedu, priniesli občerstvenie ... robíme to každý rok, je to také pekné sa takto rozlúčiť pred Vianocami ... Na tejto hodine som im teda oznámila známky z písomiiek, aby každý vedel, na čom je. Tento jeden chalan dostal 4-ku, čo sa mu teda nepáčilo. Nepáčilo sa mu to natoľko, že po prestávke prišiel za mnou, že na štvrtej hodine si chce napísať opravnú písomku (mali sme spolu 3 hodiny, končili sme skôr, aby aj študenti z internátu mohli vycestovať skôr). Ja som mu vysvetlila, že sme sa v deň písomky dohodli na tom, že si to môže opraviť po prázdninách, že sa proste nemusí báť, dám mu šancu si to opraviť ... on však trval na tom, že ja mám POVINNOSŤ vyučovať. Priznám sa, že mi prišlo až zle. Ja som mala dohodnutý odvoz domov po tretej hodine, mala som podpísanú dovolenku a proste ... no poriadne mi znepríjemnil deň, bola som fakt z toho, akým štýlom so mnou komunikoval a tak ... no úplne som ostala z toho ako obarená ... Mal pravdu, bola to moja povinnosť, ale už som nemala koho učiť, iba jeho.“*

Z Lýdiiných slov je zrejmé, že sa cítila veľmi nepríjemne pri konfrontácii so svojím žiakom. Zažívala veľmi negatívne, nepríjemné pocity, ktorým musela čeliť.

Gabriela: *„Keby som mala viac informácií od jej rodičov, psychológa a psychiatra, dost by mi to pomohlo. A zároveň by mi pomohol nejaký tréning, aká taká príprava na to, ako pracovať so žiakmi, ktorí sú pod dohľadom a majú už stanovenú diagnózu.“*

Ema: *Morálne náročné sú pre mňa určité konflikty s rodičmi, ktorí nás chcú dirigovať ... Keď za mnou príde rozčúlený rodič ... ach, no ťažko sa mi o tom hovoriť, ale nie je jednoduché ostať pokojným vtedy ...“*

Pocity profesijnej neadekvátnosti neznamenajú, že participantky sa vykresľovali ako nekompetentné vo všetkých aspektoch svojich učiteľských povinností, ale predpokladali opakovanú profesionálnu nedostatočnosť v súvislosti s distresovými situáciami. Rovnaké pocity nekompetentnosti spojené s bezmocnosťou a neistotou pri konkrétnom konaní opisujú i Lindqvist et al. (2017).

2.5.5 Autorita učiteľa

Učiteľská autorita je komplikovaná, ale stále prítomná v školskom živote (Pace & Hemmings, 2007). Nesie so sebou pozitívne aj negatívne konotácie. Odkazuje na vodcovstvo spojené s charizmou a akceptáciou, ale i na dominanciu a manipuláciu.

Diana: „*Do dilematických situácií ma dostáva ignorácia žiakov, ich neetické správanie ... O konkrétnej situácii pre mňa nie je jednoduché hovoriť, tak to skrátka zhrniem tak, že žiaci nie sú úctiví ani k sebe navzájom, ani k nám, učiteľom – ako k autorite ... Keby mal učiteľ viac kompetencií, väčšiu právomoc a autoritu, určite by to aj mne vedelo pomôcť, uľahčiť nejakú prácu*“

Zuzana: „*Pamätám si na jednu žiačku ... celá tá situácia bola taká zápleklitá ... Na škole máme dva predmety z matematiky, jeden normálny a druhý sú cvičenia. Táto žiačka začala na matematike o mne šíriť nepravdy – napríklad o tom, že ich musím doučiť veci, ktoré sa s kolegyňou nenaučili, a celkovo sa na mňa sťažovala. Trvalo to niekoľko mesiacov a aj kolegyňa sa ku mne začala správať veľmi zvláštne ... ja som nevedela prečo. Pred Vianocami ale za mnou prišiel študent, jej spolužiak, a o všetkom mi povedal ... Pre mňa to bola veľmi bolestivá a ťažká situácia, ale bola som mu vďačná, že prišiel a pomenoval veci správne.*“

V uvedených výpovediach sa odráža niekoľko dimenzií učiteľskej autority. Zuzana zažila bolestivú a ťažkú situáciu, keď jej žiačka šírla o nej nepravdy, nesprávne sa úctivo. Zároveň však v očiach druhého žiaka pocítila úctu a rešpekt, keď jej osvetlil celú situáciu. Diana zas pociťuje, že autorita učiteľa už nehrá medzi žiakmi prvenstvo. Opisuje, že žiaci sú nielen neúctiví k učiteľom, ale rovnako sú aj neúctiví voči sebe navzájom. To, že pre ňu nebolo jednoduché hovoriť o konkrétnej situácii, len potvrdzuje, že je pre ňu náročné sa s tým vyrovnáť a prijať to ako realitu, že žiaci strácajú morálne zábrany. I keď empirické výskumy (Koutrouba et al., 2012; Pellegrino, 2010) potvrdzujú, že autorita učiteľa je vždy prítomný prvok každodenného školského života určujúci kvalitu školských skúseností žiakov, vzhľadom na rýchly rozvoj informačných technológií a masmediálnej komunikácie, učelia už nie sú považovaní za nositeľov a distribútorov základných vedomostí a učiteľská autorita zažíva celosvetový pokles (Kitchen, 2014; Kelchtermans, 2005).

2.5.6 Vedenie školy

Lenka: „*Vedenie na mňa tlačilo, aby ten žiak s diagnostikovanou schizofréniou v poslednou ročníku, aby maturoval až v septembri. Ale rodičia a aj ja sme mali záujem, aby maturoval v riadnom termíne v máji, keďže mal aj veľkú podporu u spolužiakov. V tomto prípade som sa dostala aj do konfliktu s vedením ... ale napriek tomu som nepresviedčala rodičov o zmene termínu. Urobili sme dobre. Žiak vtedy zmaturoval a vlastne dnes je z neho úspešný podnikateľ. Bol to veľmi dlhý proces, chodila som za vedením hádam každú možnú chvíľu, dokým to vyšlo.*“

Skúsenosť pani Lenky zachytáva konflikt s vedením. Hovorí o nátlaku, ktorému nepodľahla. Verila svojmu presvedčeniu a konala podľa neho, aj keď to bolo časovo náročné. Zo slov „*mal veľkú podporu spolužiakov*“ možno usúdiť, že Lenka skutočne poznala situáciu žiaka aj atmosféru v jeho triede. Ide o jednu z najreprezentatívnejších skúseností s morálnym distresom.

Na významné prepojenie morálneho distresu a nedostatku podpory zo strany vedenia školy poukazujú i Wettstein et al. (2021). Kürşad (2008) poznamenáva, že nedostatok dôvery v organizáciu spôsobuje vyhýbanie sa reakciám, snahu distancovať sa od spoločných cieľov. Keď sa učitelia dostávajú do konfliktu s vedením, dochádza k vzájomným interpersonálnym problémom a neefektívnej komunikácii v danej inštitúcii.

Sumárne môžeme povedať, že najmä externé faktory sú príkladmi síl, ktoré bránia učiteľom konať podľa toho, čo považujú za správne morálne rozhodnutie. A tiež možno konštatovať, že morálna citlivosť, sebadôvera a reziliencia sa v jednotlivých prípadoch odlišuje, rovnako ako aj riziko vzniku morálneho distresu.

2.6 Limity výskumu

Niektoré participantky podceňovali alebo naopak preceňovali svoje skúsenosti kvôli obavám z možnosti straty pozície alebo určitých výhod v škole – napríklad v prípade znižovania počtu pedagogických zamestnancov prídu o zamestnanie alebo im nebude umožnený prístup k školeniam či iným vzdelávacím aktivitám, prípadne stratia dôveru a rešpekt kolegov a vedenia školy, čo môže celkovo ovplyvniť ich pracovnú pohodu. Okrem toho ich aktuálne psychické rozpoloženie počas priebehu samotného rozhovoru mohlo istým spôsobom ovplyvniť prezentované odpovede na jednotlivé otázky. V tomto ohľade sme sa snažili získať si ich dôveru prostredníctvom neformálneho prístupu, čo do určitej miery minimalizovalo tento nedostatok.

Záver

Výskum morálneho stresu medzi učiteľmi je dôležitou, ale nedostatočne preskúmanou oblasťou. Cieľom našej štúdie bolo odhaliť práve tie situácie, ktoré môžu učiteľom spôsobovať morálny distres. Dospeli sme k záveru, že učitelia veľmi často čelia etickým rozhodnutiam a je tak málo pravdepodobné, že sa vyhnú morálnemu distresu. Detekovali sme šesť hlavných tém súvisiacich s morálnym distresom. Dané témy zodpovedajú prameňom morálneho distresu prejavujúceho sa na pôde školy, ako ich opísala Váchová (2019). Prvá téma sa týkala starostlivosti o žiaka, kedy zodpovednosť učiteľa za žiaka presahuje jeho optimálny intelektuálny rozvoj a zahŕňa aj neakademické ciele, napríklad starostlivosť o jeho všeobecné dobro a pohodu. Ďalšie témy súviseli s objektivitou, kompetenciami a autoritou učiteľa, ktoré môžu byť v bežných školských situáciách vystavené morálnym dilemám spôsobujúcim morálny distres. Výskumy naznačujú, že učitelia sa cítia bezmocní a nedostatočne vybavení na prijímanie rozhodnutí v takýchto prípadoch (napr. Block, 2008; Campbell, 2006). Ukázalo sa, že aj triednictvo a samotné vedenie školy môžu prispievať k negatívnemu emocionálnemu prežívaniu, ktoré sa objavuje v profesionálnom kontexte učiteľov. Z uvedeného vyplýva, že učitelia sú v priebehu svojej práce vystavení skúsenostiam s morálnym distresom, ktorý pramení z rôznych zdrojov. I keď vyššie spomenuté okolnosti nemusia predstavovať najstresujúcejšie udalosti v profesionálnom živote učiteľov a výsledky našej štúdie nemožno považovať za definitívne, môžu viesť k identifikácii niektorých aspektov morálneho distresu v rámci učiteľskej profesie. Stávajú sa tiež hodnotným podnetom pre ďalšie, najmä kvantitatívne výskumy. Zároveň môžu prispieť k lepšiemu pochopeniu jedinečných výziev, s ktorými sa učitelia stretávajú a stratégií na riešenie morálneho distresu a k zlepšeniu pohody učiteľov. Napokon tému morálneho distresu je dôležité skúmať aj z dôvodu vypuklej všeobecnej nespokojnosti učiteľov a akéhosi ich „opotrebenia“ školstvom spôsobeného okrem iného aj syndrómom vyhorenia. Perspektívne prichádzajú do úvahy ďalšie výskumné štúdie s použitím väčšieho a rozmanitejšieho súboru, ktoré by skúmali konkrétne faktory morálneho distresu a zároveň by mohli mapovať dôsledky tohto fenoménu u učiteľov. Rovnako sa žiada vyvinúť výskumný nástroj na posúdenie prítomnosti morálneho distresu v školskom prostredí. Takýto výskum je nevyhnutný, aby sa znížil morálny distres medzi učiteľmi a posilnilo sa vzdelávanie našich žiakov a študentov.

Literatúra

- Barriball, K. L., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing-Institutional Subscription*, 19(2), 328–335.
- Berger, J. T. (2014). Moral distress in medical education and training. *Journal of General Internal Medicine*, 29(2), 395–398.
- Block, A. A. (2008). Why should I be a teacher? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 416–427.

- Brown, K. H., & Gillespie, D. (1999). Responding to moral distress in the university: Augusto Boal's theater of the oppressed. *Change*, 31(5), 34–39.
- Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 191–208.
- Crane, M. F., Bayl-Smith, P., & Cartmill, J. (2013). A recommendation for expanding the definition of moral distress experienced in the workplace. *Australian and New Zealand Journal of Organisational Psychology*, 6(1), 1–9.
- Cranston, N., Ehrich, C., L., & Kimber, M. (2006). Ethical dilemmas: the „bread and butter“ of educational leaders' lives. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 106–121.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- David, J. L., & Cuban, L. (2010). *Cutting through the Hype. The essential guide to school reform*. Harvard Education Press.
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(4), 491–507.
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1), 1–36.
- Freedman, S. W., Warshauer, S., & Appleman, D. (2008). What else would I be doing?: Teacher identity and teacher retention in urban schools. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 109–126.
- Ganske, K. M. (2010). Moral Distress in Academia. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 15(3), 1–10.
- Hansen, D. T. (2001). *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*. Teachers College Press.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(4), 417–440.
- Jameton, A. (1984). *Nursing practice: The ethical issues*. Prentice Hall.
- Jameton, A. (1993). Dilemmas of moral distress: Moral responsibility and nursing practice. *AWHONN's Clinical Issues in Perinatal and Women's Health Nursing*, 4(4), 542–551.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006.
- Kitchen, W. H. (2014). *Authority and the teacher*. Bloomsbury Academic.
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). Masarykova univerzita.
- Koutrouba, K., Baxevanou, E., & Koutroumpas, A. (2012). High school students perceptions of attitudes towards teacher power in the classroom. *International Education Studies*, 5(5), 185–198.
- Kürşad, Y. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in Turkish primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(59), 75–90.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R., (2017) Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64(1), 270–279.
- Lützen, K., Cronqvist, A., Magnusson, A., & Andersson, L. (2003). Moral Stress: Synthesis of a concept. *Nursing Ethics*, 10(3), 312–322.
- Mareš, J. (2017). Morální distres u učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 67(1), 27–55.
- Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*, 8(3), 264–286.

- Nias, J. (1999). Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability and Strength. In R. Vanderberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 223–237). Cambridge University Press.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27.
- Pellegrino, A. M. (2010). Pre-service teachers and classroom authority. *American Secondary Education*, 38(3), 62–78.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778–782.
- Sanger, M. N. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 169–185.
- Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1–23.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–656.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Váchová, M. (2019). Development of a tool for determining moral distress among teachers in basic schools. *Pedagogika*, 69(4), 503–515.
- Webster, G., & Bayliss, F. (2000). Moral Residue. In S. B. Rubin, & L. Zoloth (Eds.), *Margin of Error: The Ethics of Mistakes in the Practice of Medicine* (pp. 217–230). University Publishing Group.
- Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom. *Frontiers in Education*, 6(681258).

Kontakt:

doc. PaedDr. Petra Lajčiaková, PhD.

Katedra psychológie FF KU

Hrabovská cesta 1B

034 01 Ružomberok

E-mail: petra.lajciakova@ku.sk

Mgr. Adriána Strečková

Obchodná akadémia Mareka Frauwirtha

Tajovského 25

975 73 Banská Bystrica

E-mail: a.streckova12@gmail.com

Petra Lajčiaková pôsobí ako vysokoškolská pedagogička, prednáša ontogenetickú, poraenskú a školskú psychológiu. Zaujíma sa o psychológiu morálky a výskumne sa orientuje na morálne dilemy a morálny distres, pričom v danej oblasti publikovala knižné monografie a viaceré štúdie.

Adriána Strečková pracuje ako školská psychologička na strednej škole. Problematikou morálneho distresu v školskom prostredí sa zaoberá v teoretickej i praktickej rovine.