

ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG A MORÁLNY DISTRES

Ivana BAKARIČOVÁ, Petra LAJČIAKOVÁ

Katedra psychológie, Filozofická fakulta KU, Ružomberok, Slovakia

Abstrakt: Školskí psychológovia zastávajú dobrú pozíciu vzhľadom na poskytovanie starostlivosti rôznorodej populácii v rámci školského systému, ale ich profesijná rola a pracovné prostredie môžu prinášať rozličné morálne dilemy, ktoré vedú k morálnemu distresu. Morálny distres nastáva, keď jednotliviec vie, ako sa má eticky správne zachovať, ale cíti bezmocnosť tak konať. Zistenie, že tento jav nebol doposiaľ skúmaný na Slovensku, sa stalo základom pre uvedenú štúdiu, ktorej cieľom je predstaviť morálny distres v rámci profesie školského psychológa vo svetle výsledkov zahraničných empirických štúdií. Závěry výskumov potvrdzujú, že zdrojov morálneho distresu je veľa a sú rozmanité. Zároveň však demonštrujú účinné stratégie ako preventívne opatrenia voči morálnemu distresu.

Kľúčové slová: školská psychológia, školský psychológ, eticky náročné situácie, morálny distres

Title of the study: *SCHOOL PSYCHOLOGIST AND MORAL DISTRESS*

Abstract: School psychologists are well positioned to provide care to a diverse population within the school system, but their role and work environment can present a variety of moral dilemmas leading to moral distress. Moral distress occurs when one knows the ethically correct action to take but feels powerless to take that action. The finding that this phenomenon has not yet been studied in Slovakia has become the basis for this study, which aims to introduce moral distress among school psychologists in light of the results of foreign empirical studies. Research on moral distress among school psychologists has identified that the sources of moral distress are many and varied. It also demonstrates effective strategies to prevent moral distress.

Key words: *school psychology, school psychologist, ethically challenging situations, moral distress*

ÚVOD

Morálny distres – súčasný fenomén – chápaný ako vážne ohrozenie morálnej integrity človeka v situáciách, kedy nemôže konať na základe vlastných hodnôt a jeho pokusy o morálne konanie nedosiahnu požadovaný výsledok, je v našich podmienkach výrazne prehliadaný koncept, tak teoreticky ako i empiricky. Trochu ináč to vyzerá v Českej republike, kde veľkú pozornosť tejto problematike venuje predovšetkým Mareš (2016; 2017a, 2017b, 2017c). Rovnako v zahraničnej odbornej literatúre je uvedený problém značne pertraktovaný, i keď väčšina publikácií sa zameriava najmä na morálny distres v oblasti zdravotnej starostlivosti (por. Lamiani et al., 2017).

Gajdošová (2015; 2017) otvára celkom nové výzvy, ktoré stoja pred školskou psychológiou a jej profesiou v novom treťom miléniu. Psychológovia sa na školách nachádzajú v bohatej a pestrej vzťahovej sieti, ktorú vytvárajú pedagógovia, vedenie školy, žiaci, rodičia a ďalší spolupracovníci (Valihorová & Pilková, 2019), pričom každý z nich má svoje požiadavky, svoje potreby a svoje záujmy, ktoré v kontexte práce školského psychológa musia nutne do seba narážať. Tým vo väčšine prípadov vznikajú eticky náročné situácie, ktoré sa stávajú zdrojom morálneho distresu. Ako však Mareš (2017a) uvádza, v oblasti školskej psychológie sa termín morálny distres zatiaľ prakticky nepoužíva. Výskumy sa orientujú na eticky náročné situácie, tzv. etické dilemy a pracovný stres.

TERMÍN MORÁLNY DISTRES

Morálny distres označuje stres vyvolaný percipovaným tlakom k neetickému konaniu alebo prekážkami, ktoré zabraňujú eticky konať. Je to skúsenosť kognitívno-emocionálnej disonancie, ktorá vzniká, keď sa človek cíti nútený konať v rozpore s morálnymi požiadavkami. Prvýkrát tento pojem použil Jameton (1984) v oblasti etiky ošetrovateľstva a následne sa morálny distres začal skúmať aj v iných profesiách – u psychológov (Austin et al., 2005), psychiatrov (Austin et al., 2008), v akademickom prostredí (Ganske, 2010), u personalistov (Prottas, 2013), učiteľov (Colnerud, 2015) či sociálnych pracovníkov (Jaskela et al., 2018).

Jednotná definícia morálneho distresu neexistuje. Prvé vymedzenie tohto pojmu nájdeme u Jametona (1984, s. 6): „Morálny distres vzniká v situáciách, kedy jednotlivec vie, čo je správne urobiť, ale inštitucionálne prekážky spôsobujú takmer nemožným konať správnym smerom.“ Neskôr svoju definíciu Jameton (1993, s. 542) korigoval: „Jednotlivec zažíva morálny distres, keď dospeje k morálnemu záveru o prípade, ktorý sám rieši, ale inštitúcia alebo spolupracovníci mu skomplikujú či priamo znemožnia konať v duchu tohto rozhodnutia.“

U psychológov opísali morálny distres Austin et al. (2005, s. 198) ako „reagovanie jednotlivca v situácii, kedy je presvedčený, že vie, čo by bolo morálne správne učiniť, ale neurobí to. Pociťuje morálnu zodpovednosť, uvedomuje si ju, ale tá nevyústi v čin. Absencia reálneho činu môže byť spôsobená vnútornými zábránami, osobným zlyhaním, vonkajšími tlakmi alebo prekážkami.“ Morálny distres Lamiani et al. (2017) vníma ako narušenie vlastnej profesionálnej integrity a pocit, že je človeku zabránené, aby eticky konal. Morálny distres od morálnej dilemy odlišuje Mareš (2016); zatiaľ čo pri morálnej dileme si jednotlivec vyberá „najmenšie zlo“, pri morálnom distrese má osoba jasnú predstavu o tom, čo považuje za správne, ale nie je jej to umožnené uskutočniť.

Jameton (1993) hovorí o dvoch typoch morálneho distresu – prvotnom a reaktívnom. Prvotný morálny distres vzniká priamo v danej situácii, kedy jednotlivec čelí prekážkam, rieši morálny rozpor a rozhoduje sa, ako bude konať. V prípade, že sa situácia uspokojivo nevyrieši, môže s oneskorením nastať reaktívny morálny distres, kedy sa človek začne k danej situácii vracáť vo svojich myšlienkach. Dôsledkom opakovaného reaktívneho morálneho distresu je jeho kumulácia v podobe morálneho rezídua, ktoré môže mať narastajúci efekt s výrazne negatívnym dopadom na psychické prežívanie jednotlivca (Epstein & Hamric, 2009).

ETICKÉ TÉMY U ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV

Školský psychológ môže byť konfrontovaný s etickými dilemami, pri riešení ktorých sa zaoberá otázkou osobného svedomia. Hoci profesionálna etika je spoločensky dohodnutá a formovaná vzájomným porozumením, napokon samotný psychológ musí vykonať konečné (morálne) rozhodnutie. Aj keď pravidlá môžu povedať, čo a kedy robiť a kde ľudská povinnosť začína a končí, byť tu pre ostatných nemôže byť regulované kodifikovanými pravidlami. Neexistuje žiadne konečné uistenie, podľa ktorého pri poctivom dodržiavaní štandardov budú naše činy vždy morálne (Ford, 2006).

Práca školského psychológa je náročná profesia, charakterizovaná mnohými službami a vystavením širokému okruhu pracovných tlakov. Školský psychológ čelí unikátnemu súboru problémov a často pracuje za takých okolností, ktoré vedú k vysokej úrovni chronického stresu (Last & Silberman, 1989). Empirické štúdie poukazujú na nepríjemnú realitu práce školského psychológa, ktorá sa spája s nadmerným počtom prípadov, nedostatočnými zdrojmi, nedostatkom kontroly v rozhodovaní, nespolupracujúcimi kolegami, protestujúcimi rodičmi či učiteľmi v odpore a frustráciou vyplývajúcou z rozdielov medzi skutočnou a ideálnou rolou školského psychológa. A nehovoriac o tom, že niektorí školskí psychológovia pôsobia ako osamelí „hrdinovia svojej profesie“ (Last & Silberman, 1989). Takéto zaťaženie môže mať za následok pocity psychickej osamelosti a izolácie, ako aj zvýšené vnímanie konfliktu s vlastnou

profesijnou rolou (Pierson-Hubeny & Archambault, 1987), a to v čase, keď sa školský psychológ stáva ohrozeným druhom (Smékalová, 2014).

Hlavnou povinnosťou školského psychológa je starať sa o blaho žiakov a chrániť ich práva. Mal by pracovať len v rámci svojich kompetencií a prijímať zodpovednosť za svoje činy. Rovnako by mal byť citlivý a rešpektovať kultúrne a individuálne rozdiely a zároveň byť dobre informovaný, akým spôsobom môžu rozličné faktory ovplyvniť učenie, správanie a samotný vývin žiaka. Ako najdôležitejšie sa ukazuje rešpektovanie ľudského práva na súkromie, zachovanie mlčanlivosti a budovanie dôvery voči klientovi.

Mnohé etické záležitosti, ktorým musí školský psychológ v priebehu svojej praxe čeliť, sú dané samotnou povahou jeho práce, či už s jednotlivcom, skupinami alebo celým školským systémom. Každodenne rieši otázky súkromia, dôvery a viacnásobných vzťahov pri práci so žiakmi, rodičmi, učiteľmi, vedením školy a jej ostatnými pracovníkmi. Je nutné, aby sa dokázal vysporiadať s konfliktom hodnôt, presvedčení a rozmanitých rolí, ktoré zastáva (Lasser & Klose, 2007).

Sumarizácia v kontexte výsledkov výskumných štúdií ukazuje, že k pomerne frekventovaným eticky náročným problémom zaraďujú školskí psychológovia dôvernosť informácií (Chytilová, 2016; Mendes et al., 2016); zastávanie protichodných rolí (Boccio, 2017) a nátlak konať neeticky zo strany vedenia školy (Boccio et al., 2016).

MOŽNOSTI RIEŠENIA ETICKY NÁROČNÝCH SITUÁCIÍ

Helton a Ray (2009) pri riešení etických problémov školskými psychológmi poukazujú na dôležitosť profesijných organizácií a združení, ktoré spájajú psychológov. Môžu poskytovať odborné publikácie, ponúkať konzultácie a organizovať semináre a workshopy. V súvislosti s rozvojom digitálnych technológií a sociálnych sietí Mendes et al. (2016) predkladajú možnosť voľne dostupných materiálov k samoštúdiu, napr. prípadové štúdie, videá a podcasty.

Na pomoc supervízorov pri riešení etických dilem školských psychológov odkazujú viacerí autori (Mendes et al., 2016; Silva et al., 2016). Tiež neformálne mentorské podporné vzťahy pomáhajú predchádzať negatívnym účinkom stresu (Huhtala et al., 2017). A v súlade so zisteniami Heltona a Raya (2006) nemožno opomenúť vzdelávacie stratégie, ktoré poskytnú odborné znalosti všetkým zainteresovaným osobám. Rovnako podstatné a významné je i ďalšie, kontinuálne vzdelávanie školských psychológov v oblasti etických záležitostí ich profesie (Mendes et al., 2016).

Epstein a Hamric (2009) zosumovali všeobecné stratégie pre eticky náročné situácie: najskôr je potrebné rozlíšiť a pomenovať takéto situácie, uvedomiť si, čo sa deje, potom ich rozoberať s kolegami, zachovať rozvahu pri rozhodovaní a byť zodpovedný v samotnom konaní, vytvárať si podporné vzťahové siete so spolupracovníkmi, zamerať sa na (možné) zmeny pracovného prostredia, nezabudnúť využívať inštitucionálne zdroje a aktívne sa zúčastňovať na vzdelávacích programoch zameraných na uvedenie predmetnú oblasť. Na tieto stratégie Kyšková (2018) nahliada ako na preventívne opatrenia voči morálnemu distressu.

MORÁLNY DISTRES U ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV

Morálny distress sa v profesii školského psychológa obvykle chápe ako špecifická zložka jeho pracovného stresu, kedy sa ocitá v eticky náročných situáciách, ktoré bývajú zväčša vyvolané sociálnymi a administratívnymi tlakmi zo strany vedenia školy, učiteľského zboru či nadriadených školských orgánov. Medzi potenciálnymi stresovými faktormi, s ktorými sa stretáva školský psychológ, sú požiadavky, ktoré sú v rozpore s etickými normami jeho profesie. Napríklad školský psychológ môže byť požiadaný, aby „zadržiaval“ odporúčania pre ďalších odborníkov, používal zastarané hodnotiace nástroje alebo presvedčil rodičov, aby súhlasili s nevhodnými vzdelávacími postupmi pre svoje deti. Z tohto dôvodu školský psychológ pociťuje rozpor, ktorý je medzi potrebami dieťaťa a administratívnymi

obmedzeniami (Dailor & Jacob, 2011). Skúsenosti s administratívnym tlakom sú jednou z foriem konfliktu úloh školského psychológa. Tento spor môže byť chápaný ako konflikt lojálnosti a jeho prítomnosť spôsobuje veľkú záťaž pre školského psychológa (Jacob et al., 2010).

Boccio et al. (2016) popisujú situácie, v ktorých školskí psychológovia zažívali sociálny tlak na pracovisku. Vplyvom tohto tlaku pociťovali vysokú mieru vyhorenia, nespokojnosť s profesiou a väčšiu túžbu odísť zo školy alebo úplne zmeniť svoje profesijné zameranie. Helton a Ray (2009) dopĺňajú, že tlak na neetické správanie prichádza často zo strany vedenia školy. Takýto druh tlaku môže prameniť z finančných dôvodov, kedy napríklad obmedzenie nákladov znemožňuje poskytnutie intervencie či ďalších služieb. Identifikovali päť chýb, ktorých sa školský psychológ dopúšťa, keď sa rozhoduje, ktorú stratégiu voliť pri tlaku zo strany vedenia školy, ktoré od neho požaduje, aby sa zachoval pri svojej práci neeticky:

1. snaha zbaviť sa administratívneho nátlaku tým, že sa psychológ uzavrie do svojej profesie, chráni si svoje teritórium, vyhýba sa kontaktu s vedením školy;
2. snaha prikladať väčšiu váhu osobnému záujmu ako požiadavke etického kódexu; psychológ radšej zostáva stranou, nevstupuje do riešenia problémov, nechce si komplikovať život;
3. zaujatie postoja, kedy požiadavky vedenia školy majú prednosť pred etickou zodpovednosťou psychológa, t. j. vyhovie tlaku;
4. nadobudnutie presvedčenia, že je márne vzdorovať tlaku vedenia školy, podvolenie sa;
5. zlyhanie pri rozhodovaní, ako sa zachovať; psychológ vôbec nerozpozná, že ide o eticky závažný problém, neuvedomí si mieru svojej profesionálnej zodpovednosti.

Ďalšou príčinou morálneho distresu môže byť rozdielny pohľad spolupracovníkov na niektoré pracovné záležitosti alebo i nekompetentnosť kolegov. Psychológ rieši hranice svojej kompetencie v situáciách, v ktorých nemá právomoc zasahovať, čo v ňom vyvoláva pocit bezmocnosti. Sú to napríklad situácie, kedy sa školský psychológ stal svedkom nevhodného správania k deťom alebo nevhodného prístupu k ich problémom, nielen zo strany učiteľov, ale i rodičov (Austin et al., 2005).

Samotné pracovné prostredie môže spôsobovať problém nedostatku súkromia, hlavne v prípade absencie oddelenej pracovne. Prítomnosť ďalšej osoby v miestnosti spôsobuje značné obmedzenie a znemožňuje hovoriť o citlivých témach. Zdieľaná pracovňa môže odradiť samotnú návštevu u školského psychológa. Školský psychológ sa pri práci stretáva s dôvernými informáciami klientov, pre ktorých veľakrát nie je jednoduché otvorene hovoriť o svojich problémoch. Pri práci psychológa je dôležité navodiť pocit bezpečia a dôvery. Školský psychológ v súlade s etickým kódexom má povinnosť zachovávať dôverné informácie v tajnosti. Rovnako dôležitá je aj ochrana osôb, s ktorými školský psychológ pracuje. K tomu však potrebuje podmienky, ktoré to umožňujú. Z povahy práce vyplýva, že je potrebná oddelená pracovňa, ktorá psychológovi zaisťuje súkromie pre konzultácie (Chytilová, 2016). Problém nastáva vo chvíli, kedy psychológ z nejakého dôvodu pracovňu nemá k dispozícii. Chýba mu tak priestor pre prácu s citlivými témami a mnohé z nich kvôli absencii súkromia nie je možné otvoriť. Psychológ je preto obmedzený vo svojej činnosti a kvôli nevyhovujúcim pracovným podmienkam nemá možnosť vykonávať svoju prácu naplno. Nedostatok súkromia neumožňuje plnú dôvernosť najmä starším žiakom a rodičom bráni v otvorenej komunikácii so školským psychológom. Obmedzená komunikácia tak neumožňuje psychológovi zistiť všetky potrebné informácie a tým sú i jeho možnosti zasiahnuť a pomôcť menšie (Chytilová, 2016).

Dailor a Jacob (2011) uvádzajú, že školský psychológ v rámci svojej práce najčastejšie zažíva morálny distres týkajúci sa povinnosti oznámiť rodičom alebo vedeniu školy napríklad informácie v prípade podozrenia týrania dieťaťa. Jeho cieľom je predovšetkým ochrániť dieťa, avšak v niektorých prípadoch sa môže obávať samotného postupu pri prešetrovaní prípadu a jeho dopadu na dieťa a celú rodinu.

Ďalší tlak v profesii školského psychológa spôsobuje zachovanie dôvernosti a mlčanlivosti. Práca s dôvernými informáciami sa stala najspomínanejšou problematikou v práci školských psychológov, a to predovšetkým v súvislosti s rodičmi i učiteľmi. Eticky problematickou oblasťou môže byť i potreba informovaného súhlasu od rodičov, ktorý je nutný pri práci s dieťaťom. V niektorých prípadoch problém vychádzal práve od rodičov dieťaťa a ich nesúhlasom samotní rodičia znemožnili riešenie vzniknutej situácie (Dailor & Jacob, 2011). Najčastejšou bariérou, zabraňujúcou etickému správaniu, je strach z následkov. K najobávanejším následkom patrí strata zamestnania, ohrozenie kariéry a zničené vzťahy s kolegami. Psychológ je nútený zachovať sa neeticky, pretože v opačnom prípade by jeho správanie viedlo k negatívnym následkom pre klientov. Príkladom by mohlo byť zatajenie informácie pred rodičmi zo strachu, že by rodičia zrušili možnosť konzultácií. Psychológ sa tak dostáva do dilematickej situácie, kedy jeho správne konanie má za následok negatívne dôsledky pre klienta, čo by viedlo k morálnemu distresu, zatiaľ čo nesprávne konanie by malo pozitívne následky pre klienta, avšak takisto spôsobuje morálny distres, pretože psychológ nemohol konať spôsobom, ktorý považoval za správny. Tieto situácie vychádzajú z povahy práce s deťmi a dospelými a ich nedostatku autonómie pri rozhodovaní o sebe samých.

POZITÍVNY EFEKT MORÁLNEHO DISTRESU

Mohlo by sa zdať, že morálny distres je vždy len škodlivý jav. Nie je tomu tak. Napriek spomínaným pociťovaným tlakom v práci školského psychológa niektorí autori uvádzajú aj pozitíva, ktoré morálny distres so sebou prináša. Corley (2002) v niektorých prípadoch hovorí o pozitívnom efekte morálneho distresu. Uznanie morálneho distresu môže viesť k významnému posunu vo vnímaní morálnych rozhodnutí a pochopení morálneho kontextu praxe (Austin et al., 2005). Epstein a Delgado (2010) konštatujú, že už samotné rozprávanie jednotlivca o zažitom morálnom distrese svedčí o tom, že mu nie je ľahostajné, aké morálne prostredie na jeho pracovisku prevláda. Dáva najavo svoje morálne hodnoty a snahu poskytnúť svojim klientom čo najlepšie služby. Zároveň môže poslúžiť svojim kolegom ako pozitívny vzor.

Austin et al. (2005) uvádzajú, že bolesť a zmätok morálneho distresu prinesie so sebou aj potenciál pre lepšie porozumenie a skutočnú komunikáciu. Umožňuje pochopenie tvorivých možností, vďaka ktorým môže školský psychológ poskytnúť bezpečný priestor pre skutočný dialóg a vytvoriť praktické prostredie, kde je veľká morálna odvaha vyhradená pre neľahké etické skúmania, ktoré sa od školských psychológov požadujú.

ZÁVER

Morálny distres ako tichá epidémia (Berger, 2014) je predmetom výskumného záujmu už niekoľko desaťročí, najmä u zdravotníckych pracovníkov, ale, ako sme sa zmieňovali vyššie, aj u iných pomáhajúcich profesionálov. Empirické štúdie zamerané na morálny distres u školských psychológov však absentujú, napriek tomu, že školskí psychológovia sú vo svojej práci často vystavení eticky zložitým situáciám, ktoré sa spájajú s morálnym distresom.

Vzhľadom na potvrdený nepriaznivý vplyv morálneho distresu na školských psychológov sa ukazuje naliehavá potreba diskusie o etickom správaní a profesionálnych praktikách školských psychológov, dôležitosť podpory etického vzdelávania a prípadných odborných usmernení, čím by sa mohla zvýšiť schopnosť školských psychológov vyrovnávať sa so situáciami vyvolávajúcimi morálny distres. A v neposlednom rade je tu i nevyužitý priestor pre výskum v danej oblasti, ktorý umožní riešiť etické otázky ovplyvňujúce školskú psychológiu, rozličné dimenzie etickej tiesne či špecifické zložky pracovného stresu zažívaného viac či menej v každodennej práci školských psychológov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- AUSTIN, W., RANKEL, M., KAGAN, L., BERGUM, V., LEMERMEYER, G. (2005). To stay or to go, to speak or stay silent, to act or not to act: moral distress as experienced by psychologists. *Ethics & Behavior*, 15(3), 197–212.
- AUSTIN, W., KAGAN, L., RANKEL, M., BERGUM, V. (2008). The balancing act: psychiatrists' experience of moral distress. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 11(1), 89–97.
- BERGER J. T. (2014). Moral distress in medical education and training. *Journal of General Internal Medicine*, 29(2), 395–398.
- BOCCIO, D. E. (2017). Using ethical orientations to explain administrative pressure to practice unethically: A pilot study. *Cogent Education*, 4(1), 1345675.
- BOCCIO, D. E., WEISZ, G., LEFKOWITZ, R. (2016). Administrative pressure to practice unethically and burnout within the profession of school psychology: administrative pressure and burnout. *Psychology in the Schools*, 53(6), 659–672.
- COLNERUD, G. (2015). Moral distress in teaching practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 346–360.
- CORLEY, M. C. (2002). Nurse moral distress: a proposed theory and research agenda. *Nursing Ethics*, 9(6), 636–650.
- DAILOR, A. N., JACOB, S. (2011). Ethically challenging situations reported by school psychologists: implications for training. *Psychology in the Schools*, 48(6), 619–631.
- EPSTEIN, E. G., DELGADO, S. (2010). Understanding and addressing moral distress. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 15(3), Manuscript 1.
- EPSTEIN, E. G., HAMRIC, A. B. (2009). Moral distress, moral residue, and the crescendo effect. *The Journal of Clinical Ethics*, 20(4), 330–342.
- FORD, G. G. (2006). *Ethical reasoning for mental health professionals*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- GAJDOŠOVÁ, E. (2015). *Školská psychológia a školský psychológ v 21. storočí*. Bratislava: Eurokódex.
- GAJDOŠOVÁ, E. (2017). Nové výzvy a nové úlohy školských psychológov v kontexte európskej a slovenskej politiky zdravia. *Školský psychológ / Školní psycholog*, 18(1), 8–13.
- GANSKE, K. M. (2010). Moral distress in academia. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 15(3), 1–8.
- HELTON, G., RAY, B. (2009). Administrative pressures to practice unethically: research and suggested strategies. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 11(2), 112–119.
- HUHTALA, M., KINNUNEN, U., FELDT, T. (2017). School psychologists' ethical strain and rumination: individual profiles and their associations with weekly well-being. *Psychology in the Schools*, 54(2), 127–141.
- CHYTILOVÁ, M. (2016). *Etické problémy v praxi školných psychologů*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- JACOB, S., DECKER, D. M., HARTSHORNE, T. S. (2010). *Ethics and law for school psychologists*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- JAMETON, A. (1984). *Nursing practice: the ethical issues*. Englewood Cliffs: 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.
- JASKELA, S., GUICHON, J., PAGE, S. A., MITCHELL, I. (2018). Social workers' experience of moral distress. *Canadian Social Work Review*, 35(1), 91–107.
- KYŠKOVÁ, M. (2018). *Zvládání morálního distresu u školních psychologů*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.

- LASSER, J., KLOSE, L. M. (2007). School psychologists' ethical decision making: implications from selected social psychological phenomena. *School Psychology Review*, 36(3), 484–500.
- LAMIANI, G., BORCHI, L., ARGENTERO, P. (2017). When healthcare professionals cannot do the right thing: A systematic review of moral distress and its correlates. *Journal of Health Psychology*, 22(1), 51–67.
- LAST, U., SILBERMAN, S. (1989). Burning-out and drifting away amongst school psychologists: Are there antidotes? *School Psychology International*, 10(1), 37–46.
- MAREŠ, J. (2016). Morální distres: terminologie, teorie a modely. *Kontakt*, 18(3), 151–159.
- MAREŠ, J. (2017a). Morální distres školních psychologů. *Pedagogická orientace*, 27(2), 308–343.
- MAREŠ, J. (2017b). Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*, 67(1), 27–55.
- MAREŠ, J. (2017c). Morální distres lékařů a sester při pediatrické péči. *Pediatric pro praxi*, 18(4), 248–252.
- MENDES, S. A., NASCIMENTO, I. M. G., ABREU-LIMA, I. M. P., ALMEIDA, L. S. (2016). A study of the ethical dilemmas experienced by school psychologists in Portugal. *Ethics and Behavior*, 26(5), 395–414.
- PIERSON-HUBENY, D., ARCHAMBAULT, F. X. (1987). Role stress and perceived intensity of burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 24(3), 244–253.
- PROTTAS, D. J. (2013). Relationships among employee perception of their manager's behavioral integrity, moral distress, and employee attitudes and well-being. *Journal of Business Ethics*, 113(1), 51–60.
- SILVA, A. E., NEWMAN, D. S., GUINEY, M. C., VALLEY-GRAY, S., BARRETT, C. A. (2016). Supervision and mentoring for early career school psychologists: availability, access, structure, and implications. *Psychology in the Schools*, 53(5), 502–516.
- SMÉKALOVÁ, E. (2014). Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. *E-psychologie*, 8(4), 23–29.
- VALIHOVÁ, M., PILKOVÁ, J. (2019). Spolupráca pedagóga a odborných zamestnancov v modernej a kvalitnej škole. *Edukácia* 3(1), 206–215.