

# Vliv stresu na zdraví pedagogů

Dopad na učitele, žáky a studenty i školy



Image: © iStock monkeybusinessimages

Tento článek expertů z Pensylvánské státní univerzity, vydaný za podpory Nadace Roberta Wooda Johnsona, je jedním ze série textů věnovaných otázce potřeby výzkumu, praxe a zásad na podporu sociálního a emočního učení. Sociální a emoční učení se definuje jako proces, díky němuž děti i dospělí získávají a efektivně využívají znalosti, přístup a kompetence nutné k pochopení a zvládnutí emocí, nastavování a dosahování pozitivních cílů, schopnosti chovat se empaticky, navazovat a udržovat pozitivní vztahy a činit zodpovědná rozhodnutí.

Více na: [www.rwjf.org/socialemotionallearning](http://www.rwjf.org/socialemotionallearning).

## Shrnutí

- Učitelé významně ovlivňují životy našich dětí. Jsou nejenom těmi, kdo naše děti vybavují znalostmi, ale mají rovněž velký vliv na jejich sociální a emoční vývoj. V současné době je ve Spojených státech učitelství jednou z nejvíce stresových profesí. Vysoká úroveň stresu má dopad na zdraví učitelů a jejich životní pohodu, způsobuje jim syndrom vyhoření a nedostatek entuziasmu. Učitelé jsou často nespokojeni se svým zaměstnáním a jejich pracovní výkony jsou potom špatné. Velmi často u nich také zaznamenáváme velkou fluktuaci. Stres nemá negativní dopad pouze na učitele, ale i na jejich žáky. Třída vystresovaného učitele dosahuje horších studijních výsledků a vystresovaný učitel znamená i vyšší náklady pro školu samotnou. Studie provedená v New Yorku ukázala, že velká fluktuace učitelů je příčinou horších studijních výsledků čtvrtáků a pátáků v matematice i jazycích. Cena za fluktuaci učitelů je vysoká a odhaduje se na sedm miliard dolarů ročně.
- Hlavními čtyřmi stresory u učitelů jsou:
- **Škola**, jíž chybí silná osobnost ředitele, zdravé klima a kolegiální a podporující prostředí;
- **Nároky na učitele**, jež se zvyšují s testováním škol, problémovým chováním žáků a často problematickým chováním rodičů;

- **Pracovní zdroje**, jež omezují učitelův pocit nezávislosti a posilují u něj pocit absence jakékoli vlivu na rozhodování;
- **Sociální a emoční kompetence učitele** nutné ke zvládnutí stresu a podpoře zdravé atmosféry ve třídě.

Stres u učitelů můžeme snížit pomocí tří kategorií možných intervencí:

1. **Organizační intervence** – přístup, jež se soustřeďuje na změny, jež dají prostor kultuře, v níž se stresu nedaří;
2. **Intervence na rozhraní mezi školou jako institucí a učitelem jako jednotlivcem** – tento přístup se obvykle zaměřuje na budování kultury zamezující stresu na pracovišti.
3. **Intervence zaměřené na jednotlivce** – tento přístup vybavuje jednotlivce dovednostmi nutnými ke zvládnutí stresu.

Existuje několik programů a zásad, jež mají potenciál snížit hladinu stresu učitelů a naopak zvýšit pocit osobní pohody, zlepšit výsledky studentů a dokonce ušetřit peníze školám.

Patří mezi ně následující:

- Mentorské programy a aktivity pro začínající učitele - mohou pomoci zvýšit spokojenost učitele s vlastními výkony a zlepšit akademické výsledky studentů. (intervence na rozhraní mezi školou a učitelem).

- Programy na podporu pohody učitelů – zaměřené na snižování zdravotních rizik a nákladů na zdravotní péči a zamezení časté absence členů pedagogického sboru (intervence na rozhraní mezi školou a učitelem).
- Programy na podporu sociálního a emočního učení – zlepšují chování a podporují sociální a emoční učení, ale rovněž přispívají ke snížení stresu u učitelů a vytvářejí pozitivnější komunikaci mezi učiteli a žáky (intervence na rozhraní mezi školou a učitelem).
- Programy profesního rozvoje založené na plném uvědomění si okamžité situace (mindfulness) - mohou učitelům pomoci rozvinout schopnosti nutné k zvládnutí a uvědomění si stresu, a omezit tak podrážděnost a depresivní pocity, a naopak posílit zdraví (individuální intervence).

**46% učitelů denních zápisů se zmiňuje o každodenním stresu během celého školního roku. To dělá z učitelů profesí nejstresovější zaměstnání a ruku si mohou podat se zdravotními sestrami, které jsou na tom stejně špatně.**

# Úvod

Učitelé hrají v životě našich dětí důležitou roli. Kromě učení pomáhají dětem socializovat se ve skupině a bez učitelů by žáci a studenti nemohli ani využívat svého potenciálu a stát se zodpovědnými občany. V současné době je učitelství nejvíce stresující profesí ve Spojených státech a tento stres má velmi negativní vliv na zdraví učitelů, jejich životní pohodu i přístup k práci. Stres se také podepisuje na vysoké fluktuaci učitelů. Vystresovaný učitel neučí dobře a výsledky jeho studentů potom nemohou být dobré. Vysoká úroveň stresu nutí učitele odcházet ze škol, což vede k pocitu nestability nejenom ve školách, ale také mezi studenty a v místních komunitách. Školy a zřizovatelé kvůli fluktuaci přijímají nové učitele, kteří jsou méně zkušení a jejichž žáci mají potom horší výsledky. Nábor nových nezkušených učitelů zatěžuje národní školní systém náklady na jejich další vzdělávání.



Image: © iStock Christopher Fletcher

Tento výzkum v krátkosti analyzuje zdroje a dopady stresu učitelů a představuje programy a zásady politiky které mohou pomoci stres omezit, a naopak zlepšit životní pohodu učitelů a dát jim zpět chuť do práce. Tento text doporučuje také provedení dalšího výzkumu, zavedení reálných zásad politiky a nastartování systematických a udržitelných praktických kroků, které vrátí a udrží v amerických školách zdravou kulturu.

## Klíčová zjištění

### Čtyři hlavní příčiny stresu u učitelů

#### Škola: vedení, klima a kultura

Podpora, vstřícná kultura a atmosféra, silné vedení školy a kolaborativní prostředí založené na spolupráci jsou zárukou větší spokojenosti učitelů s náročným pedagogickým povoláním a pomáhají začínajícím učitelům setrvat v učitelské profesi.<sup>3,4</sup> Pokud učitel důvěřuje kolegům a vedení školy, nebezpečí vyhoření a zvýšeného stresu je daleko menší. Naopak špatné vztahy v učitelském sboru, konflikty s vedením a problémy se žáky mohou stres u učitele značně zhoršit,<sup>5</sup> což platí i pro nespokojenost se zaměstnáním jako takovým<sup>6</sup> a celkovém nezájmu žáků nebo studentů, což k dobrému pocitu učitele také nepřispěje.<sup>7</sup> Určitě existuje i korelace mezi fluktuací osob ve vedení školy a členy učitelského sboru. Často se měnící vedení školy nedokáže učitele udržet a fluktuace ve sboru je potom velká. Změny ve vedení školy jsou obzvláště špatné ve školách v chudých čtvrtích nebo vesnicích, ve školách, jejichž žáci nemají o vzdělání moc velký zájem, a také tam, kde je ve sboru příliš mnoho nezkušených učitelů.<sup>8</sup>

#### Vysoké pracovní nároky

Častou příčinou stresu učitelů jsou neustále se zvyšující nároky na výkon tohoto povolání. Stále častější praxe testování na státní a okresní úrovni může tento problém dále prohlubovat především proto, že omezuje kontrolu učitelů nad obsahem a tempem jejich

vlastní pedagogické práce a zvyšuje tak nebezpečí, že si učitel najde jiné zaměstnání a škola se v konečném důsledku zavře.<sup>9</sup> Učitel však čelí i dalším výzvám, k nimž patří především mezilidské vztahy a komunikace, a to především v kontextu práce se studenty s problémovým chováním a nutnosti zvládat interakci s mnohdy obtížnými rodiči. I toto přispívá ke chronickému stresu učitelů a může vest až k depresím.

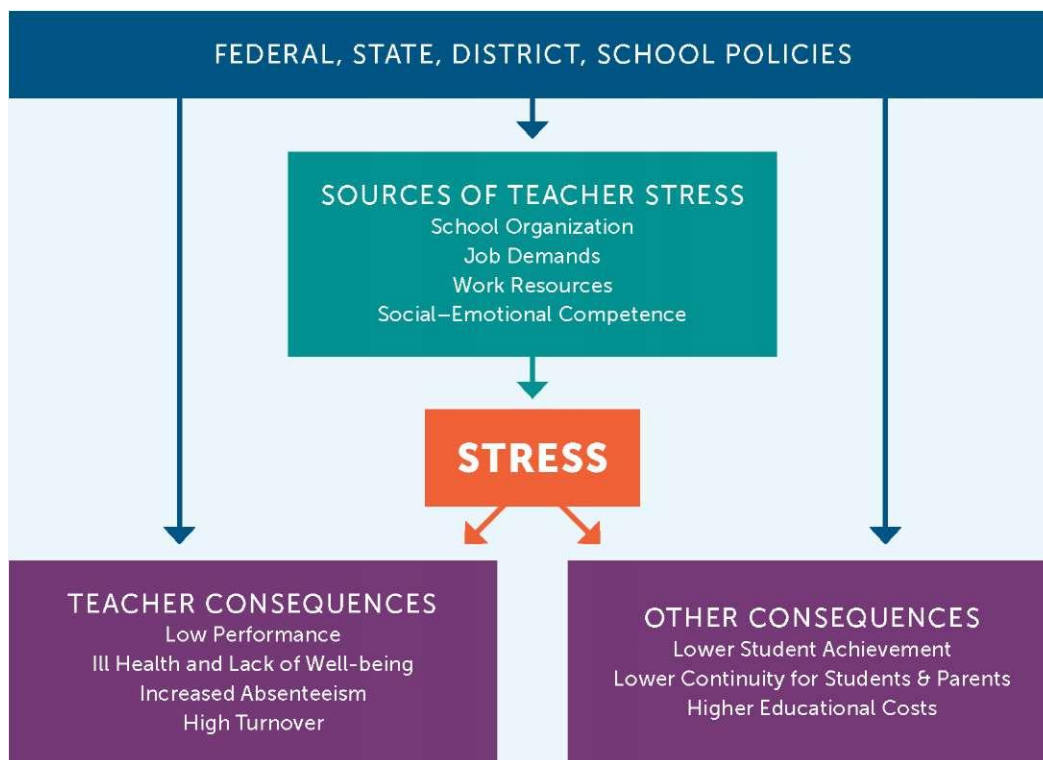
### **Profesní zdroje: podpora a autonomie rozhodování**

Pokud učitel dostane možnost se podílet na rozhodování a v učitelské sboru panuje spolupracující a vstřícná atmosféra, učitelé se cítí kompetentní a jsou ve své roli a profesi spokojenější.<sup>10</sup> Ve srovnání s jinými profesemi převažuje u učitelů velmi výrazný pocit, že jejich pocity a přání nikdo nevyslyší.<sup>11</sup> Učitelé mají pocit, že v jejich profesi chybí autonomie. Zatímco v roce 2004 se takto cítilo 18 procent učitelů, v roce 2012 se tento poměr vyšplhal na 26 procent.<sup>12</sup> Pokud škola chce udržet opravdu kvalitní učitele, musí jim zajistit účast na rozhodování na chodu školy a neslibovat jim splnění nerealistických očekávání. Dalšími klíčovými faktory jsou podpora spolupracovníků a možnost ovlivňovat výkon nejen vlastní pedagogické praxe, ale i dění ve škole. Bylo zjištěno, že pocit kontroly nad tím, co se ve škole děje a jak se v ní učí, může zásadně napomoci snížit stres a jeho případný dopad na zdraví učitelů.<sup>13</sup>

### **Osobní, sociální a emoční kompetence pedagoga**

Pokud se vysoké pracovní nároky a stres zkombinují s omezenými sociálními a emočními kompetencemi a dovednostmi nutnými ke zvládnutí energie školní třídy, potom se špatné výkony učitelů a jejich opotřebení zvyšují.<sup>14</sup> Sociální a emoční kompetence učitelů a jejich osobní pohoda zásadně ovlivňují výkony jednotlivých žáků či studentů i třídy jako celku.<sup>15</sup> Přesto má stále velmi málo učitelů příležitost se příslušně školit a rozvíjet své sociální a emoční kompetence. Pokud učitel nedokáže adekvátně zvládat svůj stres, trpí nejen kvalitou výuky, ale následně se to podepíše i na pohodě a výkonu studentů. Naopak, učitel vybavený schopností ovládat své emoce bude s velkou pravděpodobností studenty ovlivňovat pozitivně v tom smyslu, že podpoří jejich pozitivní přístup a v konečném důsledku jim pomůže zvládat jejich vlastní negativní emoce.<sup>16,17</sup> Učitelé s vyššími sociálními a emočními kompetencemi mají celkově lepší výsledky, těší se vyšší podpoře vedení školy, jsou se svým zaměstnáním obecně spokojenější a cítí větší sebeuspokojení z dobře odvedené práce.<sup>18</sup>

## Příčiny a dopady stresu u učitelů



*Obrázek: federální, státní, okresní a školní postupy a zásady*

*Příčiny stresu u učitelů*

*Škola*

*Pracovní nároky*

*Pracovní zdroje*

*Sociální a emoční kompetence*

*STRES*

*Vliv na učitele*

*Špatné výkony*

*Zdravotní problémy a osobní nepohoda*

*Stále častější absence*

*Fluktuace*

*Jiné dopady*

*nedostatečné akademické výkony*

*menší kontinuita pro studenty i rodiče*

*vyšší náklady na vzdělávání*

## **Stres u učitele má mnoho negativních důsledků**

### **Stres – nyní více, než kdykoli v minulosti - ovlivňuje fyzické zdraví učitelů.**

Většina učitelů se podle svých slov cítí pod velkým stresem nejméně několik dní v týdnu, od roku 1985 navíc zaznamenáváme výrazný nárůst takového stresu. Podle celostátního průzkumu uvádí značný stres během školního roku 46% učitelů.<sup>20</sup> Jedná se o nejvyšší míru denního stresu mezi všemi zkoumanými profesními

skupinami. Stejně špatně jsou na tom jen zdravotní sestry s rovněž 46 procenty, o jedno procento méně - 45 procent – vykazují lékaři. Jen méně než jedna třetina učitelů základních a středních škol se cítí ve své profesi dobře a produktivně. Pozitivní pocity navíc v prvních letech učitelské praxe rapidně klesají. Špatný pocit z odvedené práce se s největší pravděpodobností podepisuje i na velké fluktuaci mezi začínajícími učiteli.<sup>21</sup>

Psychický stres učitelů ovlivňuje i jejich fyzické zdraví. Ve studii zaměřené na učitele středních škol byla u 46 procent učitelů diagnostikována nadměrná spavost během pracovního dne a u 51 procent nedostatečná kvalita spánku, jež ohrožuje nejen jejich zdraví, ale i celkovou kvalitu života a, v neposlední řadě, i kvalitu výuky.<sup>22</sup> Chronický stres spojený s výkonem povolání a vyčerpání se na učitelích tvrdě podepisují a mění se i biologické indikátory stresu.<sup>23</sup> Učitel trpící chronickým stresem vykazuje netypickou reaktivitu na stres (vysoká hladina kortizolu).<sup>24,25</sup>

### **Vystresovaný učitel vede výuku nekvalitně a výsledky jeho žáků a či studentů jsou špatné.**

Podle dlouhodobé studie vytvářejí učitelé základních škol, trpící zvýšeným stresem a projevující množství příznaků deprese, prostředí bránící žákům a studentům v produktivním vzdělávání. Žáci vystresovaného učitele vykazují špatné akademické výsledky a ti, kteří například měli na začátku školního roku nedostatečné matematické dovednosti a měli smůlu na učitele s depresivními příznaky, mají relativně velmi nízkou šanci na zlepšení.<sup>26</sup> Učitelé, kteří začnou brzy po začátku školního roku trpět syndromem vyhoření, budou mít ve třídě větší problémy s chováním žáků. Ve třídách učitelů trpících stresem vykazují žáci a studenti horší sociální dovednosti i nedobré akademické výkony.<sup>27</sup> Průzkum více než 78 000 studentů šestých až devátých tříd a středních škol (celkem 160 škol) ukázal, že vyšší pracovní nasazení a pozitivní přístup učitelů vede k aktivnějšímu zapojení studentů a potažmo lepším akademickým výsledkům žáků a studentů.<sup>28,29</sup>

### **Fluktuace učitelů vede v konečném důsledku k nestabilitě a nižší efektivitě výuky na amerických školách.**

V letech 1988 až 2008 opustilo svou profesi 41 procent učitelů. I když toto číslo zahrnuje i učitele, kteří odešli do důchodu, výzkum odhaduje, že mezi 23 procenty a 42 procenty učitelů opustí řady učitelského sboru během prvních pěti let praxe.<sup>30,31,32</sup> Mezi nejčastěji uváděné důvody odchodu patří nespokojenost s prací učitele související se špatnými pracovními podmínkami, nízkými mzdami a problémovým chováním studentů, ale i nedostatek pomůcek ve třídě, nemožnost podílet se na rozhodování na chodu školy a nedostatek podpory ze strany vedení školy.<sup>33</sup>

*Učitelé základních škol trpící zvýšeným stresem a projevující příznaky deprese vytvářejí ve třídách prostředí, jež žákům neumožňuje se kvalitně vzdělávat.*

Fluktuace učitelů v konečném důsledku velmi negativně ovlivňuje celý náš vzdělávací systém:

- \* **Zhoršují se akademické výsledky.** Ve studii provedené mezi žáky čtvrtého a pátého ročníku základních škol v New Yorku měla vyšší fluktuace učitelů významný negativní vliv na dosahování jejich matematických i jazykových dovedností. Fluktuace se ukázala jako obzvláště škodlivá pro žáky s horšími studijními výsledky.<sup>34</sup> Výzkum naopak naznačuje, že delší pedagogická praxe učitele, vyučujícího několik stejných ročníků mnoho let po sobě, má přímý pozitivní dopad na výsledky žáků a studentů.<sup>35</sup>
- \* **Každý rok ztrácejí americké školy 7 miliard dolarů.** Americké školy vykazují výrazné ztráty investic do zaškolení nových učitelů, protože polovina z nich do pěti let ze školství odchází. Národní komise pro výuku a budoucnost amerického školství (National Commission on Teaching and America's Future) odhaduje, že fluktuace učitelů veřejných škol stojí americkou administrativu více než 7,3 miliardy dolarů ročně.<sup>36</sup> Náklady na učitele se odhadují na více než 4 000 dolarů ve venkovských oblastech, odhady ve městech jsou ještě vyšší - více než 17 000 dolarů.

\* **Nerovnost v přístupu ke vzdělání se zvyšuje.** Vzhledem k tomu, že fluktuace je největší právě ve školách s nedostatečnými akademickými výsledky, celá situace vede k dlouhodobé destabilizaci škol navštěvovaných dětmi z nízkopříjmových rodin a školy ztrácejí kontinuitu ve vztazích mezi učiteli, studenty, rodiči a místní komunitou.<sup>37</sup>



## Nové zásady politiky a inovativní programy slibují snížení stresu učitelů a jejich důsledků

Výše uvedená zjištění jasně ukazují na potřebu snížit stres, a naopak zlepšit pohodu a výkony učitelů. Existují tři základní typy intervencí: 1) intervence v rámci školy, 2) intervence na rozhraní mezi školou jako institucí a učitelem jako jednotlivcem a 3) intervence na úrovni učitele jako jednotlivce. Níže uvádíme programy nebo zásady, které mají potenciál snížit stres u učitelů, a naopak podpořit jejich sociálně-emoční kompetence a zvýšit životní pohodu, zlepšit jim zdraví a podpořit pedagogické výkony.

### Intervence v rámci školy

Organizační intervence jsou zaměřeny na změnu kultury a pracovních postupů v rámci školy jako organizace. Zahrnují podporu participativního prostředí, otevřenou komunikaci, podporu supervizora/vzájemnou podporu, změny ve výkonu učitelské profese (např. snížení pracovní zátěže), odbornou přípravu, podporu zdraví na pracovišti atd.<sup>38</sup> Cílem organizačního zásahu je zabránit vzniku stresu, což se považuje za účinnější než následné řešení důsledků již vzniklého stresu. Z příkladů u jiných profesí vidíme, že intervence na organizační úrovni fungují a máme doložené příklady jejich přínosu při snižování stresu, zvyšování spokojenosti s danou profesí a snižování fluktuace.<sup>39</sup>

*Text v modrých boxech vpravo*

Vysoká fluktuace učitelů

#### **Má negativní dopad na studijní výsledky žáků a studentů**

Fluktuace má negativní dopad na výsledky studentů zejména v matematice a jazycích, nejvíce trpí studenti se špatnými studijními výsledky.

#### **Narušuje vztahy mezi školami a komunitami**

Fluktuace je nejvyšší ve školách se nedostatečnými studijními výsledky žáků a studentů, což vede k destabilizaci škol v nízkopříjmových lokalitách.

#### **Náklady fluktuace jsou 7,3 miliardy dolarů ročně**

Vysoká míra fluktuace stojí státní správu více než 4.000 dolarů ročně ve venkovských oblastech a více než 17.000 dolarů ročně v městských čtvrtích

Přestože vzniklo mnoho iniciativ a na základě kolektivního vyjednávání byly podepsány kolektivní smlouvy, vznikly nové právní předpisy a výbory pro zajištění větší bezpečnosti práce na pracovišti, neexistuje žádný výzkum, který by prokázal jejich pozitivní dopad na zvyšování pohody a výkonnosti učitelů.

Programy pomáhající snížit stres pedagogických pracovníků

### **Intervence na rozhraní mezi školou jako institucí a učitelem jako jednotlivcem**

Tento přístup se obvykle zaměřuje na budování sociální podpory spolupracovníků a školení v oblasti dovedností pro učitele a studenty. Do této kategorie spadají tři osvědčené programy.

#### **1. Mentorské programy a aktivity pro začínající učitele vedené zkušenými kolegy mohou pomoci nejen učitelům při zlepšování kvality výuky, ale žákům a studentům při zlepšování jejich akademických výsledků.**

V reakci na vysokou míru opotřebovanosti u učitelů v prvních letech výuky se stále častěji objevují programy zaměřené na technickou a sociální podporu začínajícím učitelům prostřednictvím poradenských a mentorských programů a aktivit pro nováčky v pedagogických sborech.<sup>40-41,42</sup> Mezi běžné aktivity patří mentoring ze strany učitelů ve stejné specializaci, možnost pravidelné, a hlavně podporující komunikace s vedením školy, semináře a workshopy, time management a budování týmů. Výzkum dobře navržených aktivit ukázal, že podpora začínajících učitelů může zajistit: (i) vyšší spokojenost, odhodlání kvalitně učit a/nebo setrvat v profesi, (ii) lepší postup při výuce ve třídě, a (iii) vyšší skóre studentů v testech akademických dovedností.<sup>43</sup>

Dosavadní výzkum ukazuje, že učitelé, kteří měli mentora – učitele stejné specializace - a společně s ním plánovali a připravovali výuku a měli zároveň i možnost pravidelně komunikovat s vedením školy, zůstávali v učitelské profesi déle.<sup>44,45,46</sup> Komplexnější a delší podpora v pedagogických začátcích je ještě přínosnější,<sup>47,48</sup> a může být obzvláště účinná pro udržení učitelů ve školách a regionech, kde se jich nedostává.<sup>49,50</sup> Pouze tři státy USA v současné době vyžadují od škol programy na podporu novým pedagogickým kolegům přesahující jeden rok trvání, požadují od nových učitelů dokončení těchto tzv. indukčních programů jako podmínku pro udělení odborné pedagogické licence a poskytují zvláštní státní dotace vyhrazené přímo na státní indukční programy.<sup>51</sup>

**\* Programy na podporu pohody učitelů (School Workplace Wellness Promotion Programs) a příslušná opatření mohou školám pomoci ušetřit peníze a zlepšit zdraví učitelů.** Jedním ze systémových přístupů k řešení otázky zdraví a pohody učitelů jsou programy na podporu pohody učitelů na pracovišti. Tyto programy se zaměřují na změny životního stylu s cílem omezit život ohrožující chování a náklady spojené s případným léčením. Údaje ukazují, že podíl škol zavádějících postupy na podporu zdraví se v letech 2000 až 2014 zvýšil. Dvakrát se například zvýšil počet škol nabízejících hodnocení rizik pro zdraví učitelů (21.2% v roce 2014), programy kvalitního stravování (31.4% v roce 2014) a redukční diety (30.4% v roce 2014). O deset procent se zvýšil počet programů na zintenzivnění

fyzických aktivit učitelů (50% v roce 2014). Zajímavé je, že pouze 26 procent škol nabízí možnosti, jak se stresem pracovat (stress management), což je o deset procent méně, než v roce 2000.<sup>52</sup> Objevují se i první výsledky přínosu programů na podporu pohody učitelů ve školách. V jednom obvodu, kde byly programy realizovány od školního roku 2011-12, se jejich součástí stalo plánování chodu školy, kampaně zaměřené na změnu chování a pobídky ve formě pojištění (např. nižší spoluúčast a odpisy). Programu se zúčastnila více než polovina zaměstnanců a výsledky byly následující - 46,0 procentům účastníků se podařilo snížit index tělesné hmotnosti, u 34,7 procent byl zaznamenán nižší systolický krevní tlak, u 65,6 procent nižší hladina glukózy v krvi a u 38,6 procent se snížil cholesterol.<sup>53</sup>



Image: © Stock/latip

**Programy na podporu plného uvědomění (mindfulness)** mohou pomoci pedagogům lépe zvládat emoce a těšit se z výkonu pedagogické profese.



Image: © Stock/Cathy Yeulet

**Mentoring** může pomoci začínajícím pedagogům omezit stres, udržet je v učitelské profesi a zlepšit tak kvalitu výuky.



Image: © Stock/Steve Debenport

**Programy na podporu pohody učitelů** mohou pomoci zlepšit zdraví učitelů, omezit výdaje na zdravotní péči a snížit absence v řadách pedagogického sboru.



Image: © Stock/PeopleImages

**Programy sociálního a emočního učení** určené pro žáky a studenty mohou pomoci snížit výskyt syndromu vyhoření u učitelů, a naopak zvýšit počet těch, kteří jsou s učitelskou profesí spokojeni.

Analýza nákladů v průběhu dvou dalších let odhalila, že platby za zdravotní výkony byly v průměru nižší právě u učitelů zapojených do programu. Úspora nákladů z programu byla 3.612.402 dolarů, jinými slovy 3,60 dolaru za každý vynaložený dolar.<sup>54</sup> Jiná studie programu na podporu pohody učitelů ve školách na úrovni okresu nezjistila žádné rozdíly v nákladech na zdravotní péči mezi účastníky a těmi, kdo se do programu nezapojili, ale účast v programu vedla k nižší absenci, což zřizovateli ušetřilo 15,60 dolaru za každý dolar vynaložený na realizaci programu.<sup>55</sup>

**Programy zaměřené na chování studentů a sociální a emoční učení jsou nejenom přínosem pro učitele, ale působí i jako podpora výuky ve třídě.** Programy na zlepšení chování žáků a studentů a jejich **sociální a emoční učení** přinesly pozitivní výsledky nejen pro žáky a studenty,<sup>56</sup> ale výzkum naznačuje, že mohou zlepšit i práci a fungování učitelů. V randomizované kontrolní studii (RCT) 350 učitelů od mateřské školy až po pátý ročník základní školy v 27 městských školách se ukázalo, že učitelé postupující ve třídě na základě programů s prvky sociálního a emočního učení měli ve srovnání s učiteli v kontrolních školách větší úspěchy při práci a také lepší osobní výsledky.<sup>57</sup> Tato zjištění podporují další studie, jež prokazují, že učitelé vyškolení a podporovaní v aplikaci programů sociálního a emočního učení méně často trpí úzkostmi a depresemi souvisejícími s učitelským povoláním,<sup>58</sup> jejich interakce se studenty ve třídě je kvalitnější,<sup>59</sup> celkově se více zapojují do chodu školy a mají pozitivnější přístup k práci<sup>61</sup> a také více a pozitivněji vnímají skutečnost, že výkon své práce dokáží ovlivnit.<sup>62</sup>

## Výhody programů na podporu pohody na pracovišti (workplace wellness) ve školách

**\$3.60** úspora nákladů a návratnost z každého dolaru vynaloženého na wellness programy

### Účastníci programů:

**46** procentní snížení BMI

**34.7** procentní snížení systolického krevního tlaku

**65.6** procentní snížení hladiny cukru v krvi

**38.6** procentní snížení cholesterolu v krvi

Učitelé ve školách, jež realizují vícestupňové přístupy, jako jsou například podpora pozitivního chování v rámci školy (PBIS), rovněž vykazují nižší výskyt případů vyhoření souvisejícího s prací a vyšší účinnost pedagogické práce.<sup>63</sup> Učitelé, kteří prošli koučováním zaměřeným na zlepšení kvality interakce se žáky a studenty zaznamenávali výrazné zlepšení studijních výsledků svých svěřenců,<sup>64</sup> z čehož vyplývá, že systematický a udržitelný proces koučování může být základním prvkem komunikace učitele se žáky na základě programů s prvky sociálního a emočního učení.

### Intervence na úrovni jednotlivých učitelů

Intervence na individuální úrovni jsou nejčastějšími přístupy k řešení problémů spojených se stresem. Takové intervence mohou zahrnovat relaxaci nebo meditaci a instruktáž kognitivně-behaviorálních přístupů ke zvládnutí stresu s cílem zlepšit aktivní dovednosti nutné ke zvládnutí a stanovení cílů.

### Co je mindfulness?

Mindfulness je stav aktivního a plného uvědomění si přítomného okamžiku. Stav plného uvědomění znamená, že jsme schopni pozorovat naše myšlenky a pocity s nadhledem a bez nutnosti je hodnotit nebo posuzovat.<sup>65,66</sup> Takovýto stav má schopnost přispět k omezení výskytu syndromu vyhoření, problémů spojených se stresovou nespavostí a každodenních fyzických projevů stresu.<sup>67</sup>

**Učitelé, kteří se účastní programů na podporu zvládnání stresu, si velmi pochvalují jejich velké výhody pro duševní a fyzické zdraví.** Programy profesního rozvoje založené na plném uvědomění si okamžité situace (mindfulness) a zvládnání stresu podporují schopnost učitelů zaměřit pozornost na přítomnost tak, že dokáží nereagovat na okamžité podněty, ale naopak na základě své vlastní zkušenosti zpracují situaci s lehkostí, trpělivostí a laskavostí.<sup>68-69-70</sup> Tyto dovednosti se učitelům vštěpují na základě sekvenčních cvičení, ve kterých se školený učitel učí obrátit pozornost k reakcím vlastního těla, uvědomovat si vlastní dech, aplikovat meditativní techniku, být více všímavý k okolí a zaměřovat pozitivní emoce na sebe a ostatní. Kvalitní studie prokázaly psychické i fyzické přínosy tohoto přístupu a rovněž zvýšenou kvalitu pedagogické práce učitelů, kteří na tomto principu pracují.<sup>7172</sup>

V dosud největší studii bylo do výzkumu zapojeno 224 učitelů prvního stupně na 36 veřejných školách ve městech. Výběr učitelů do programu mindfulness a zvládnání stresu byl randomní. Ti, kdo absolvovali výcvik v plném uvědomění (mindfulness), zlepšili své schopnosti v uvědomění si okolí a zvládnání emocí a pociťovali menší stres.<sup>73</sup> Prokázalo se u nich i významné zlepšení ve kvalitě výuky. Jiné studie se stejnými nebo podobnými intervenčními modely prokázaly pozitivní účinky na pracovní stres a vyhoření<sup>7475</sup>. Ve studii zaměřené na učitele specializující se na výuku žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami vedl trénink všímavosti k omezení pocitu stresu a úzkosti a naopak k větší chuti do osobního růstu a k posílení empatii a schopnosti odpuštění.<sup>76</sup> I když jen málo studií se zaměřilo konkrétně na fyziologické změny u učitelů, výsledky naznačují, že trénink k větší vnímavosti může vést ke snížení fyziologického stresu, a to včetně nižší hladiny kortizolu, snížení krevního tlaku<sup>777879</sup> a pozitivního vlivu na kvalitu spánku.<sup>808182</sup>

# Budoucí potřeby výzkumu

Při vytváření a následném hodnocení účinnosti zásad politiky a programů zaměřených na snižování stresu učitelů a zlepšení jejich životní pohody je třeba více zapojit inovace. Zejména je třeba dále testovat účinnost strategií pro zlepšení "pracovního procesu", jako je omezení nároků kladených na pedagogy, větší možnost ovlivňovat výkon vlastní pedagogické práce, vytvoření atmosféry spolupráce mezi učitelem a vedením školy a mezi učiteli samotnými a budování efektivnější školní kultury.

Na jedné straně školy podporují učitele ve větším povědomí a vnímání a učí je lépe zvládat stresové, na druhé straně na ně kladou zvyšující se nároky. Tuto situaci je třeba řešit novými zásadami, postupy a intervencemi na úrovni vedení škol.<sup>83</sup> Dopad stresu učitelů je obzvláště patrný ve znevýhodněných školách. Řešení tohoto problému je proto zásadní i pro snížení nerovnosti ve vzdělávání.

Je zapotřebí vést základní výzkum zdraví a pohody učitelů, který by měl vycházet z objektivního měření a hodnocení stresu a možností učitele využít času vyhrazeného k výuce.<sup>84</sup> Kromě toho je třeba prozkoumat dopad stresu u učitelů na náklady na zdravotní péči pedagogických sborů.

## Závěry

Je naléhavě nutné řešit krizi učitelů v USA. Učitelé hrají v životě dětí klíčovou roli a pedagogická práce se stala jedním z nejvíce stresujících povolání. Mezi učiteli panuje znepokojivě vysoká míra nespokojenosti s pedagogickou profesí a velká fluktuace. Tato eskalující krize negativně ovlivňuje studijní výsledky žáků a studentů, má negativní dopad na zdraví učitelů a stojí americké školy miliardy dolarů ročně.

Ke stresu učitelů přispívá **několik hlavních faktorů**.

\* **Škola jako organizační jednotka.** Kvalitní vedení školy, schopné vytvořit kolegiální a podporující atmosféru, může hodně podpořit pozitivní přístup učitele k výuce a efektivitu pedagogické práce. Úroveň stresu u pedagogů ovlivňují faktory, jako je umístění školy a státní a federální pravidla a opatření, jež mohou pomoci nebo naopak zabránit vytváření zdravého školního prostředí a efektivního pedagogického sboru.

\* **Vysoké pracovní nároky.** Je překvapující, že většina stávajících programů zaměřených na vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj nepřipravuje učitele na vysoké pracovní nároky kladené na jejich profesi.<sup>85</sup>

\* **Profesní zdroje.** V současnosti má jen velmi málo pedagogů pocit, že mají alespoň nějakou autonomii a rozhodovací pravomoci.

\* **Sociální a emoční kompetence pedagoga.** Jen velmi málo učitelů má možnost profesního rozvoje zaměřeného na rozvíjení vlastních sociálních a emočních kompetencí.

Naštěstí existují i zásady a programy, jež se ukazují jako účinné právě na podporu zdraví pedagogů, zlepšování studijních výsledků žáků a studentů, a dokonce i na záchranu škol.

Patří k nim především:

\* **Mentoring a programy pro začínající učitele,** jež mají kapacitu zvýšit spokojenost pedagogů s jejich náročnou profesí, udržet je ve školství a podpořit i akademické výsledky studentů.

\* **Školní programy na podporu pohody na pracovišti (wellness programy),** jež dokážou snížit rizika učitelské profese na lidské zdraví, snížit náklady na lékařskou péči a omezit absence členů pedagogického sboru. Příslušní politici by měli zvážit komplexní a holistický přístup ke zdraví pedagogického sboru, jenž prosazuje Národní ústav bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (NIOSH, CDC). Tento holistický přístup kombinuje zásady, programy a postupy, jež propojují patření na ochranu před bezpečnostními riziky a riziky ohrožení zdraví při výkonu povolání s podporou prevence úrazů a snahou o nastolení zdravějšího životního stylu vedoucího k větší osobní pohodě učitelů.<sup>86</sup>

\* **Programy na podporu sociálních a emočních kompetencí pedagoga** pomáhají zlepšit chování a podporují i vyšší sociální a emoční kompetence žáků a studentů, což v konečném důsledku přispívá ke snižování stresu pedagogů a vytváří prostředí pro pozitivnější zapojení žáků a studentů.

\* **Programy na podporu všímavosti a plného uvědomění (mindfulness)/programy na zvládání stresu,** jež vybavují učitele kompetencemi nutnými pro zvládání stresových situací naopak pomáhají omezovat stavy úzkosti a stresu, čímž celkově pomáhají zlepšit zdraví pedagogických pracovníků.

#### Autoři/spolupracovníci

Mark Greenberg, Ph.D., je ředitel sekce výzkumu v oblasti prevence, byl první ředitel výzkumného centra pro rozvoj lidského rodu Edna Bennett Pierce Prevention Research Center for the Promotion of Human Development a je profesorem vývojové psychologie a psychologie na College of Health and Human Development na Pensylvánské státní univerzitě; Joshua L. Brown, Ph.D., docent aplikované vývojové psychologie na Department of Psychology Fordhamské univerzity; Rachel Abenavoli je stipendistka nadace Kligman a doktorandka. Autoři vyslovují poděkování Terese McIntyre, Ph.D. a Scottu McIntyre, Ph.D. z Houstonské univerzity za jejich přínosné připomínky v první verzi tohoto odborného textu.

#### Užitečné akademické zdroje

Greenberg, M. T., Brown J. L., Abenavoli, R.M. (2016). "Teacher Stress and Health Effects on Teachers, Students, and Schools/Vliv stresu na zdraví učitelů, kvalitu vzdělávání a atmosféru ve školách." Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pensylvánská státní univerzita.

#### O nadaci Robert Wood Johnson Foundation

Nadace Roberta Wooda Johnsona již více než 40 let pracuje na zlepšení zdraví a zdravotní péče. Usilujeme o vybudování národní kultury zdraví, která umožní všem obyvatelům USA žít déle a zdravěji. Více informací na: [www.rwjf.org](http://www.rwjf.org). Sledujte nadaci na Twitteru [www.rwjf.org/twitter](http://www.rwjf.org/twitter) nebo na Facebooku [www.rwjf.org/facebook](http://www.rwjf.org/facebook).

## O Pensylvánské státní univerzitě

Pennsylvania State University byla založena v roce 1855 a je renomovanou veřejnou univerzitou, jež provádí výzkum, vzdělává studenty z celého světa a spolupracuje s partnery s cílem šířit vědu a znalosti, které zlepšují zdraví a pohodu jednotlivců, rodin a celých komunit. Více informací na: [www.psu.edu](http://www.psu.edu).

- 1 Committee on the Science of Children Birth to Age 8: Deepening and Broadening the Foundation for Success, Board on Children, Youth and Families, L. Allen and B.B. Kelly (Eds.) (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. Institute of Medicine and National Research Council of the National Academies.
- 2 CDC/NIOSH DHHS (NIOSH) Publication Number 99-101.
- 3 Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, *114*, 1-39.
- 4 Kapadia, K., Coca, V., & Easton, J.Q. (2007). *Keeping new teachers A first look at the influences of induction in the Chicago Public Schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research, Univ. of Chicago.
- 5 Kyriacou, C. (2001). "Teacher stress: directions for future research", *Educational Review*, *53*, 27-35.
- 6 Van Maele, D. and Van Houtte, M. (2012). [The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: do years of experience make a difference?](#), *Teaching and Teacher Education*, *28*, 879-889.
- 7 Lee, J.C.-K., Zhang, Z. and Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students, *Teaching and Teacher Education*, *27*, 820-830.
- 8 Beteille, T.Kalogrides, D. & Loeb, S. (2011), *Stepping Stones: Principal Career Paths and School Outcomes*. *NBER Working Paper* No. w17243.
- 9 Center on Education Policy (2016). [Listen to us: Teachers views and voices](#).
- 10 Ibid
- 11 Gallup (2014). State of American Schools.
- 12 Sparks, D., & Malkus, N. (2015). Public School Teacher Autonomy in the Classroom Across School Years 2003-2004, 2007-2008, 2011-2012. *Stats in Brief* (NCES 2015-089). US Dept of Ed. National Center for Education Statistics.
- 13 Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V., & Joeke, K. (2003). The job-demand- control-social support model and wellness/health outcomes: A European study. *Psychology and Health*, *18*(4), 421-440.
- 14 Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, *28*, 458-486.
- 15 Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*, 491-525.
- 16 Li-Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M. W., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate in the "real world": The role of teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, *21*, 65-94.
- 17 Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, *22*, 202-226.
- 18 Brackett, M. A., Palomera, R., Moja-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406-417.
- 19 The Metropolitan Life Survey of American the Teacher: Challenges for School Leadership. (2013).
- 20 Gallup (2014). *State of American Schools*.
- 21 Ibid
- 22 de Souza, J. C. de Sousa, I. C., Belisio, A. S., de Azevedo, C. V. M. (2012). Sleep habits, daytime sleepiness and sleep quality of high school teachers. *Psychology & Neuroscience*, *2*, 257-263.
- 23 Bellingrath, S., Weigl, T., & Kudielka, B. M. (2009). Chronic work stress and exhaustion is associated with higher allostatic load in female teachers. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress*, *12*(1), 37-48.
- 24 Wolfram, M., Bellingrath, S., Feuerhahn, N., & Kudielka, B. M (2013). Emotional exhaustion and overcommitment to work are differentially associated with hypothalamus-pituitary-adrenal (HPA) axis responses to a low-dose ACTH1—24 (Synacthen and dexamethasone-CRH test in healthy school teachers. *Stress*, *16*, 54-64
- 25 Katz, D.A., Greenberg, M.T., Klein, L.C. & Jennings, P.A., (2016). Associations between salivary a-amylase, cortisol and self-report indicators of health and wellbeing among educators. *Teacher and Teacher Education*, *54*, 98-106.
- 26 McLean, L., & Connor, C. M. (2015). Depressive symptoms in thirdgrade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, *86*, 986-945
- 27 Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, *53*(5), 337-357.
- 28 G. Gordon. (2010). [The Other Outcome: Student Hope, Engagement Wellbeing](#)
- 29 Gallup. (2009). Student and teacher engagement predictive study. Unpublished raw data. Omaha, NE.
- 30 Ingersoll, R., Merrill, L. & Stuckey, D. (2014) *Seven trends: the transformation of th teaching force*. CPRE Report (#RR 80). Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- 31 Raue, K., & Gray, L. (2015, September). Career Paths of Beginning Public School Teachers: Results From the First Through Fifth Waves of the 2007—08 Beginning Teacher Longitudinal Study, Stats in Brief. NCES 2015-196. U.S. Department of Education.
- 32 Perda (2013) dissertation in Ingersoll (2014)
- 33 Ibid
- 34 Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement, *American Educational Research Journal*, *50*, 4-36.
- 35 Huang, F. L. & Moon, T. R. (2009). Is experience the best teacher? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, *21*, 209-234.
- 36 National Commission on Teaching and America's Future (2007). [The High Cost of Teacher Turnover \(Policy Brief\)](#)
- 37 Beteille, T.Kalogrides, D. & Loeb, S. (2011), *Stepping Stones: Principal Career Paths and School Outcomes*. *NBER Working Paper* No. w17243.
- 38 van den Bossche, S. & Houtman, I. (2003). Work stress interventions and their effectiveness: a literature review.
- 39 Cox, A., Rickard, C., & Tamkin, P. (2012). Work organisation and innovation. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- 40 Alliance for Excellent Education (2014, July). [On the path to equity: Improving the effectiveness of beginning teachers](#)
- 41 Ingersoll, R. (2012) *Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us*. *Phi Delta Kappan*, *93*, 47-51.
- 42 Wei, R.C., Darling-Hammond, L. & Adamson, F. (2010). *Professional Development in the United States: Trends and Challenges: Phase II of a Three-Phase Study*. Technical Report. National Staff Development Council: Dallas, Texas.
- 43 Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, *81*, 201-233.
- 44 Ingersoll, R. (2012) *Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us*. *Phi Delta Kappan*, *93*, 47-51.
- 45 Ingersoll, R., & Smith, T. (2004). [Do teacher induction and mentoring matter?](#) *NASSP Bulletin*, *88*, 28-40.
- 46 Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, *41*, 681-714.
- 47 Alliance for Excellent Education (2014, July). [On th path to equity: Improving the effectiveness of beginning teachers.](#)
- 48 Ingersoll, R. (2012) *Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us*. *Phi Delta Kappan*, *93*, 47-51.
- 49 Silva, T., McKie, A., Knechtel, V., Gleason, P., & Makowsky, L. (2014). *Teaching Residency Programs: A Multisite Look at a New Model to Prepare Teachers for High-Need Schools* (NCEE 2015-4002). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences.



- 50 Silva, T., McKie, A., & Gleason, P. (2015, August). *New findings on the retention of novice teachers from teaching residency programs*. (NCEE 2015-4015). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences.
- 51 Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D., & Burn, J. (2012). *Review of state policies on teacher induction*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center.
- 52 Centers for Disease Control and Prevention (2015). *School Health Policies and Practices Study Trends Over Time: 2000-2014*. U.S. Department of Health and Human Services.
- 53 Merrill, R. M. & Sloan, A. (2014). Effectiveness of a Health Promotion Program Among Employees in a Western United States School District. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56, 639-644.
- 54 Merrill, R. M. & LeCheminant, J. D. (2016). Medical Cost Analysis of a School District Worksite Wellness Program. *Preventive Medicine Reports*, doi: 10.1016/j.pmedr.2016.01.002
- 55 Aldana, S.G., Merrill, R.M., Price, K., Hardy, A., & Hager, R. (2005). Financial impact of a comprehensive multisite workplace health promotion program. *Preventive Medicine*, 40, 131-137.
- 56 Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- 57 Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. P., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R. Ialongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science*, 17, 325-337.
- 58 Tyson, O., Roberts, C.M., & Kane, R. (2009). Can implementation of a resilience program for primary school children enhance the mental health of teachers? *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 19, 116-130.
- 59 Abry, T., Rimm-Kaufman, S.E., Larsen, R.A., & Brewer, A.J. (2013). The influence of fidelity of implementation on teacher-student interaction quality in the context of a randomized controlled trial of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 51, 437-453.
- 60 Castillo, R., Fernandez-Berrocal, P., & Brackett, M.A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of The RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1 (2).
- 61 Ibid
- 62 Zhai, F., Raver, C.C., & Li-Grining, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 442- 452.
- 63 Ross, S.W., Romer, N., & Horner, R.H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14, 118-128
- 64 Allen, J., Pianta, R.C., Gregory, A., Mikami, A.Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- 65 Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- 66 Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P.A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167-173.
- 67 Abenavoli, R.M., Jennings, P.A., Greenberg, M.T., Harris, A.R., & Katz, D.A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57-69.
- 68 Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
- 69 Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- 70 Roeser, R.W. (2014). The emergence of mindfulness-based interventions in educational settings. *Motivational Interventions: Advances in Motivation and Achievement*, 18, 379-419.
- 71 Ibid
- 72 Weare, K. (2014). Evidence for Mindfulness: Impacts on the Wellbeing and Performance of School Staff.
- 73 Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Tanler, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A.A., & Greenberg, M.T. (under review). Promoting teachers' social and emotional competence, well-being and classroom quality: A randomized controlled trial of the CARE for Teachers professional development program. *Journal of Educational Psychology*.
- 74 Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28, 374-390. doi:10.1037/spq0000035
- 75 Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787-804. doi:10.1037/a0032093
- 76 Elder, C., Nidich, S., Moriarty, F., & Nidich, R., (2014). Effect of transcendental meditation on employee stress, depression, and burnout: A randomized controlled study. *The Permanente Journal*, 18(1), 19-23.
- 77 Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R.J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, & Education*, 7, 182-195.
- 78 Harris, A. R., Jennings, P.A., Katz, D.A., Abenavoli, R.M., & Greenberg, M.T. (2015, November 4). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, DOI 10.1007/s12671-015-0451-2
- 79 Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12, 338-350.
- 80 Dicke, T., Eling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- 81 Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2013). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being: Results from a Pilot Study. *Mindfulness*, 6, 208-216.
- 82 Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Tanler, R. DeMauro, A.A., & Greenberg, M.T. (under review). Promoting teachers' social and emotional competence, well-being and classroom quality: A randomized controlled trial of the CARE for Teachers professional development program. *Journal of Educational Psychology*.
- 83 Berryhill, J., Linney, J. A., & Fromewick, J. (2009). The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good? *International Journal of Education Policy and Leadership* 4, 1-14.
- 84 McIntyre, T. M., McIntyre, S. E., Barr, C. D., Woodward, P. S., Francis, D. J., Durand, A. C. Kamarck, T. W. (2015, December 14). Longitudinal Study of the Feasibility of Using Ecological Momentary Assessment to Study Teacher Stress: Objective and Self-Reported Measures. *Journal of Occupational Health Psychology*. Advance online publication. [http:// dx.doi.org/10.1037/a0039966](http://dx.doi.org/10.1037/a0039966)
- 85 Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- 86 Pronk, N. (2013). Integrated worker health protection and promotion programs: overview and perspectives on health and economic outcomes. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 55 Suppl (12), S30-S37.

\* Gallup (2014). State of American Schools. Retrieved from <http://www.gallup.com/services/178709/state-america-schools-report.aspx>.