

Т. Ховард, С.А. Лэбби,  
С.Л. Салливан, Р. Мэнинджер

## Сравнительный анализ стрессовых факторов у учителей в частных и государственных школах

Статья посвящена изучению источников стресса у учителей государственных и частных школ, а также изучению уровня восприятия стресса. Авторы обнаружили, что учителя государственных школ показали более высокие показатели по восприятию стресса, чем учителя частных школ. В целом стресс или стрессовые факторы выступают проблемой, с которой может столкнуться почти каждый учитель в государственных и частных школах и которая нуждается в дальнейшем исследовании.

*Ключевые слова:* учитель; государственные школы; частные школы; профессиональный стресс; источники стресса; уровни стресса; выгорание учителей.

### Введение

#### *История вопроса*

Случаением использования стандартизированных тестов школы попали в стрессовые условия, в которых преподаватели оценивались на основе результатов выполнения работы их учениками. В одних случаях преподаватели рассматривают стресс как меру успеха [10], а в других — стресс привел к выгоранию учителей. По словам К. Маккарти (С. McCarthy), Д. Киссен (D. Kissen), Л. Ядли (L. Yadley), Т. Вуд (T. Wood) и Р. Ламберт (R.G. Lambert) [9], выгорание преподавателей привело к увеличению дистанции между ними и студентами. Преподаватели при этом стали игнорировать те качества, которые делают студентов уникальными и интересными. Б. Шен (B. Shen) [13] и др. обнаружили связь между выгоранием учителя и мотивацией студентов и определили, что «выгорание учителя приводит к понижению мотивации у студента» [13: с. 12].

Результаты исследований К. Маккарти (С. McCarthy) и др. говорят, что школьная культура, окружающая среда и отсутствие доверия к компетентности учителей приводят к выгоранию преподавателей. В дополнение к этим факторам было введено стандартизированное тестирование, в котором акцент делался на результаты тестов студентов, таким образом, были созданы условия, в которых учителя стали беспокоиться о том, как их оценят на основе проведенного тестирования студентов [9]. Учителя частных школ, где стандартизированное тестирование было необязательным, показали более

низкий уровень стресса и выгорания. В исследовании, которое провела И. Баркер (I. Barker) [1], было предложено сравнить переутомление, высокий уровень стресса и выгорания у учителей в английских частных и государственных школах. Тем не менее в Австралии преподаватели частных школ сообщили об усталости и больших интервалах между уроками, увеличении административной ответственности, а также о «надежде, возлагаемой на них обществом» [14].

Во время сравнения исследователями рабочих функций учителя государственных и частных школ испытывали воздействие разных источников стресса в зависимости от условий их школьного окружения. Целью данного исследования было изучение различных источников стресса в государственных и частных школах, а также восприятия уровня стресса работающих там учителей.

### ***Вопросы исследования***

Какие факторы формируют наибольший вклад в уровень стресса учителей в государственных и частных школах?

У кого выше воспринимаемый уровень стресса: у учителей государственных школ или у учителей частных школ?

## **Литературный обзор**

### ***Профессиональный стресс***

Стресс является естественной поведенческой реакцией на определенные состояния, такие как беспокойство, дискомфорт, эмоциональное напряжение, а также реакцией на трудности в приспособлении к обстановке [5: с. 3–9]. По словам Г. Финк (G. Fink), стресс — «это не то, чего следует избегать. Стресса нельзя избежать, так как для того, чтобы оставаться в живых, необходима жизненно поддерживающая энергия» [5: с. 5].

Исследования, проведенные в Финляндии, подтвердили, что 20 % участников испытывали высокую долю риска стресса или стрессовых факторов в рабочем окружении [4]. Т. Фельдт (T. Feldt) и др. предположили, что люди, которые проводили много тестовых работ при чрезмерной загруженности и у которых наблюдался дисбаланс между усилиями их деятельности и вознаграждением, были более восприимчивы к выгоранию на своих рабочих местах, чем те, которые реже проводили тестирование. У учителей также наблюдаются стрессовые факторы, которые связаны с работой, выражающиеся в негативном отношении учителей к школе, снижении мотивации, производительности и учащении прогулов.

### ***Выгорание учителей***

Учителя позитивно относятся к своей работе, когда их студенты более мотивированы и демонстрируют улучшение академической успеваемости. Однако, когда учителя наблюдают снижение студенческой успеваемости,

они в большей степени выражают свое негативное отношение [12], которое постепенно увеличивается. Учителя чувствуют выгорание после постоянного воздействия таких стресс-факторов на работе [6].

Учителя, испытывающие выгорание, работают менее эффективно. У них ухудшается качество подготовки и проведения уроков [7]. К.М. Коккинос (С.М. Kokkinos) [8] определил три компонента выгорания учителя: а) эмоциональное истощение; б) обезличивание; с) уменьшение чувства личных достижений. Все эти составляющие приводят к плохим отношениям со студентами. Со временем преподаватели чувствуют отчуждение от студентов, что усиливает негативные последствия выгорания педагога [8].

### **Сравнение психологического климата в государственной и частной школах**

При анализе студенческих представлений о школьном психологическом климате у студентов частных школ был выявлен более благоприятный школьный климат, чем у студентов в государственных школах. В частных школах можно выделить три преобладающих момента: а) более организованный климат; б) школьные правила более справедливые и ясные; в) отношения с учителями более благоприятные, чем у студентов в государственных школах [3]. Тот факт, что студенты чувствуют безопасность и справедливое отношение и оказывают поддержку среде школы, отмеченную учителями частных школ, возможно, указывает на то, что в частных школах в меньшей степени присутствуют причины стресса и выгорания у преподавателей.

### **Методы исследования**

В данном исследовании одновременно используется сбор количественных и качественных данных, но больший акцент делается на количественной части исследования. В вопросы исследования для участников были включены пункты, позволяющие добавить свое мнение по данному вопросу или оставить комментарии на эту тему.

### **Участники**

В исследовании приняли участие 170 учителей из частных и государственных школ района Форт-Уорт Метроплекс в г. Даллас (штат Техас, США) работающих в дошкольных организациях и в школах (с 1-го по 12-й класс). В исследовании не использовалась информация, касающаяся возраста учителей и их времени работы в детском саду или школе. Сорок два учителя были из частной школы, а остальные 128 учителей были из государственных школ полного дня.

Опрос был доступен всем при получении ссылки по электронной почте, его отправили учителям шести различных школ полного дня. Те, кто получил ссылку по электронной почте, направляли опрос-исследование по адресам в другие школы, и таким образом были зарегистрированы 172 участника.

Исследование проводилось осенью и весной 2015–2016 гг.

## Инструменты

Это исследование проводилось на основе опроса, состоящего из 17 вопросов, как количественных, так и качественных.

В первом разделе собраны демографические данные.

Во втором разделе участников попросили определить месяц года, в течение которого они испытали самый высокий уровень стресса. Им было предложено определить месяц наибольшего напряжения по двум показателям. Во-первых, определенный месяц должен был определить конкретный стресс, который произошел в соответствии со школьным календарем; и, во-вторых, предполагалось, что выделение определенного месяца даст участникам исследования возможность упорядочить систему упоминаний (названий) для того, чтобы более точно установить процент восприятия уровня стресса в течение учебного года. Участникам было предложено оценить уровень их стресса по шкале Лейкерта от 1 до 10, причем 10 — «Чрезвычайно напряженная оценка», а 1 — «Не совсем стрессовая оценка». Тот же самый процесс был необходим для определения месяца наибольшего напряжения от самых низких уровней стресса к более высоким в течение учебного года. После размышлений над уровнем стресса, который участники испытали в прошлом году, им было предложено перечислить наиболее распространенные источники их стресса, связанного с работой.

Третий раздел анкеты содержал семь более конкретных вопросов, связанных со стрессовыми случаями на работе. Ответ на каждый вопрос был: «Никогда», «Почти никогда», «Иногда», «Часто» «Очень часто». Вопросы в третьем разделе связаны со сроками исполнения чего-либо, с классным руководством, уверенностью и доверием, влиянием стресса на обучающие способности участников, влиянием стресса на личную жизнь. Раздел заканчивается параграфом, содержащим еще не рассмотренные отзывы и комментарии участников исследования.

## Процедура

Учителей попросили ответить на 17 вопросов относительно их уровня стресса в период работы с августа по май. Вопросы были направлены учителям в виде ссылки на электронную почту или в виде текстового сообщения. На основе полученных данных был составлен Google-документ, который потом экспортировали в таблицу Excel. Количественные данные были разделены на категории для каждого типа и уровня школы. Качественные результаты (обратная связь) были записаны и сортировались по следующим категориям: студенты, родители, администраторы, рабочие обязанности, и другие. Проценты были рассчитаны так, чтобы определить, сколько учителей частных и государственных школ перечислили каждый стрессовый фактор. Для того чтобы интерпретировать значение каждого стрессового фактора, был подсчитан процент от всех перечисленных факторов стресса.

## Анализ и результаты данных

### *Месяцы, наиболее подверженные стрессу*

Данное исследование проводилось для выявления стресс-факторов, связанных с работой, и для оценки восприятия уровня стресса участниками исследования.

Участники определяли месяц, в который они были наиболее подвержены стрессу. Результаты были разными, тем не менее наметились некоторые тенденции, характерные для каждой группы учителей, в определении месяца, когда они были наиболее подвержены стрессу. 60 % учителей из частных школ (табл. 1) определили стресс-факторы во время весеннего семестра в феврале, апреле и мае. Меньший процент учителей оказался подвержен стрессу на работе в осенний семестр (август – декабрь). Еще меньше учителей испытывают стресс на работе в первые месяцы учебного года (август и сентябрь). Несмотря на то, что большинство участников отметили весенние месяцы как самые стрессовые, средний уровень стресса в течение весеннего семестра был 7,48 из 10 по сравнению с уровнем стресса в течение осеннего семестра — 7,94 из 10. Кроме того, пять участников указали, что оба семестра вызывают у них стресс, показывая возможность влияния совершенно разных факторов стресса в разное время учебного года. И, наконец, два участника не указали ни одного месяца, когда они испытывали напряжение в течение года.

Таблица 1

**Месяцы, в которые учителя были наиболее подвержены стрессу**

	Частные школы		Государственные школы	
Осенний семестр	12	28,6 %	31	23,8 %
Весенний семестр	23	54,8 %	84	64,6 %
Оба семестра	5	11,9 %	8	6,2 %
Не испытывал стресс	2	4,8 %	7	5,4 %

Более чем 70 % учителей государственных школ говорили о стрессе в период весеннего семестра (см. табл. 1). Среди них весенние месяцы: апрель и май, получили большее количество голосов (66 из 92 ответов) и были названы месяцами самого высокого стресса. Некоторые участники были более конкретными и даже указали государственные испытания, которые стали причиной перечисления ими весенних месяцев как самых стрессовых. Значительно меньше ответов пришлось на осенние месяцы. Из 39 ответов, которые указывали на стресс в осенний период, 70 % указывали на первые два месяца учебного года — август и сентябрь. В отличие от учителей частных школ, многие указывали в своих ответах весенние месяцы, хотя этот показатель не намного выше среднего показателя стресса (8,54 из 10), по сравнению со средним показателем стресса в течение осенних месяцев — 8,41 из 10.

### *Открытые ответы: источники стресса*

Большинство стрессовых факторов, которые были перечислены учителями частных школ, попали в категорию «трудовых обязанностей». Наиболее часто в качестве стрессового фактора упоминается «задача классификации заданий». К одним из наиболее часто упоминающихся стрессовых факторов были отнесены планирование уроков и рабочие внеклассные мероприятия. Кроме того, встречи и собрания названы «бесмысленными», а оформление документов постоянно определяется как «дополнительная работа».

Другим основным источником стресса в исследовании выступили родители, в частности, упоминались родительские конференции; один участник упомянул о «нереалистичных ожиданиях родителей». Еще одним источником стресса стала администрация. 31 % учителей частных школ прокомментировали, что к источникам стресса относятся: политика, сроки и наблюдение администрации.

В качестве самостоятельных источников стресса были определены: недостаток сна или усталость, управление временем, а также умение уравновесить работу и личную жизнь. Личные надежды и страх неудачи были упомянуты учителями в связи с ожиданиями от выполнения работы студентов. Студенты были названы последними среди основных причин стресса. В начале списка стрессовых факторов указывали классное руководство и поведение студентов, с конкретным упоминанием их незаинтересованности и хулиганства.

Для учителей средних школ поведение учащихся было одним из основных источников стресса, о чем упомянули 25,4 % учителей государственных школ. Почти 20 % участников исследования сказали об «успеваемости студентов», в частности, как один из основных источников стресса выделялись классы, уровни чтения, а также подготовленность студентов прошлых лет. Более важным было то, что 48,5 % участников исследования из государственных школ упоминали государственные экзамены, что и определило весенние месяцы как время самого высокого стресса. В дополнение к данным по успеваемости студентов значительным источником давления (стресса), который упоминается многими, были названы «нереальные» и «изменчивые» ожидания от них администрации, постоянно «акцентирующей внимание на результате». Беспокойство и волнение объясняются еще и тем, что появлялись новые программы, менялись законодательные акты и, соответственно, менялось ожидание будущих результатов. Один из участников сказал:

*«Я чувствую стресс в основном от внешнего давления — все тесты, которые выполняют студенты, неуместны, и, хотя результаты выросли за 8 месяцев как за 2 года, этого недостаточно, чтобы быть “опытным специалистом”» (личное сообщение, июнь 2016 г.).*

В дополнение к тому, с какими ожиданиями сталкиваются государственные школы, многие участники заявили, что они не получили никакой поддержки со стороны родителей и администраторов в выполнении поставленных задач. Родители были охарактеризованы как «не вовлеченные»

и «чрезмерно вовлеченные», что в свою очередь тоже вызывало стресс. Кроме того, учителя указывали на то, что родители иногда вели себя неуважительно, нереалистично и обвиняли школу в детских проблемах.

В добавление к внешнему давлению, наблюдениям, «проходным» оценкам, совещаниям по ответу на вмешательство (RTI)<sup>1</sup> еще большее давление на учителей оказывает уровень успеваемости студентов. 10 % участников исследования упомянули эти пункты в качестве основных факторов стресса. Совещания RTI, упомянутые несколько раз, добавляли тревогу (стресс) учителей, так как некоторые школьные работники были вовлечены в сбор данных и в участие на RTI-совещаниях. На совещаниях консультанты, администраторы и родители обсуждают вопросы, связанные с успеваемостью и поведением студентов, с результатами тестов: почему они были ниже, чем ожидалось?

Рабочие обязанности учителей частных школ также повлияли на их уровень стресса. Тем не менее, в отличие от учителей частных школ, ни один учитель государственной школы не упоминает оценивание как источник стресса, и очень немногие (3,1 %) называют внеклассные обязанности как стрессовый фактор. Из рабочих обязанностей, ведение документации и встречи-совещания являлись источником стресса (23,1 % и 10,8 % соответственно). Работа с документами и встречи-совещания были названы скучными и ненужными.

### Обсуждение

Для улучшения успеваемости педагоги постоянно совершенствуют учебный план для каждого из своих учеников. К сожалению, ежедневные проблемы на работе привели к стрессу и выгоранию учителей, как результат — сократилось качество образования, т. е. ухудшилась подготовка учителя к урокам. Хотя учителя частных и государственных школ работают в самых разных условиях, все они сталкиваются со стрессовыми ситуациями. Это исследование показало, как много имеется сходств и в то же время различий в стрессовых ситуациях, которые испытывают учителя, а также много сходств и различий в источниках стресса участников исследования. Было высказано предположение, что учителя частных школ меньше перегружены и в большей степени чувствуют поддержку школы, что приводит к возможности управлять стрессом.

Данные этого исследования показали, что участники из школ всех уровней и категорий испытывали значительные уровни стресса. Учителя частных и государственных школ сходятся в том, что брали на себя слишком много обязанностей по работе и сталкивались со стрессовыми ситуациями в течение всего учебного года. Одним из основных различий был уровень восприятия напряжения, представленный каждой группой учителей. В периоды наибольшего стресса в течение учебного года и даже в периоды самого низкого уровня напряжения учителя

<sup>1</sup> В образовании ответ на вмешательство (response to intervention, RTI) — предотвращение академических и поведенческих неудач студентов, обеспечение ранней, систематической и интенсивной помощи детям для повышения успеваемости и улучшения поведения.

государственных школ на всех школьных уровнях говорили о более высоком восприятии уровня стресса, чем учителя из частных школ.

При оценке конкретных источников стресса стало очевидно, что почти все стрессовые факторы на работе у учителей государственных школ были связаны с той системой, с помощью которой они были оценены. К стрессу учителей, которые оценивают уровень обучающихся, подсчитывают оценку стандартизированных тестов, добавляются многочисленные встречи (собрания, совещания), оценка и анализ данных, относящихся к критике своих педагогических способностей. Полученные данные привели к появлению новых исследований на основе тренингов и обучающих инициатив, а также к ограничениям, относящимся к учебному плану, которым должны были следовать учителя. Один из участников заявил, что «худшее в стрессовой ситуации происходит от чувства бессилия, которое идет от бессилия нереагирующей администрации». Учителя государственных школ были ограничены в способах, с помощью которых они могли бы учить своих студентов, что привело к новым классификациям и множеству тестов (постоянные учебные программы на основе оценки и тестирования успеваемости), с помощью которых студенты и преподаватели были оценены снова. Таким образом, эти действия продолжались до тех пор, пока законодательные органы регламентировали то, что нужно делать в школах, а учителя считали, что они не имели никакого контроля.

Один учитель, комментируя действия правительства, сказал:

*«Становится только хуже, когда высокопоставленные люди постоянно приходят в образование, хуже от государственных деятелей, которые не имеют ни малейшего представления о том, что они делают, и это связывает мне руки, хотя я знаю, что будет на самом деле лучше для моих студентов, и все это только усугубляет мое напряжение» (личные высказывания, июнь 2016 г.).*

Такие действия привели к недостаточной эффективности учителей. Никто не собирался быть учителем, имеющим небольшой контроль и следящим за постоянно борющимися студентами. В конце концов, разочарование причиняет боль только студентам.

В частных школах, с другой стороны, не было почти никакого стресса вокруг стандартизированного тестирования. Несмотря на то что большинство частных школ все еще тратят время на подготовку к стандартизированному тестированию для подготовки к поступлению в колледж, только один частный учитель средней школы упоминает стандартизированные тесты как стрессовый фактор.

### *Литература / Literature*

1. *Barker I.* The grass isn't always greener on the other side // Times Educational Supplement. 4930. 2011. P. 26–27.
2. *Chetty P.J., Coetzee M., Ferreira N.* Sources of job stress and cognitive receptivity to change: The moderating role of job embeddedness // South African Journal of Psychology. 2016. № 46 (1). P. 101–113.



3. *Fan W., Williams C.M., Corkin D.M.* (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors // *Psychology in the Schools*. № 48 (6). P. 632–647.
4. *Feldt T., Huhtala M., Kinnunen U., Hyvönen K., Mäkikangas A., Sonnentag S.* Long-term patterns of effort-reward imbalance and over-commitment: Investigating occupational well-being and recovery experiences as outcomes // *Work & Stress*. 2013. № 27 (1). P. 64–87.
5. *Fink G.* Stress: definition and history // *Stress Science: Neuroendocrinology*. San Diego, Calif.: Academic, 2010. 829 p.
6. *González-Morales M.G., Peiró J.M., Rodríguez I., Bliese P.D.* Perceived collective burnout: A multilevel explanation of burnout // *Anxiety Stress Coping*. 2012. Jan. № 25 (1). P. 43–61.
7. *Han S.S., Weiss B.* Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2005. № 33. P. 665–679.
8. *Kokkinos C.M.* Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus // *Stress and Health*. 2006. № 22. P. 25–33.
9. *McCarthy C., Kissen D., Yadley L., Wood T., Lambert R.G.* Relationship of teachers' preventive coping resources to burnout symptoms // *Understanding teacher stress in an age of accountability*. Greenwich, CT: Information Age, 2006. P. 179–213.
10. *Porter S.* Stress in schools: Seeking solutions // *Independent School*. 2007. № 67 (1). P. 50–59.
11. *Rice J.K.* Teacher Quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes. Economic Policy Institute, 1660 L Street, NW, Suite 1200, Washington, DC 20035, 2003. 64 p.
12. *Ross S.W., Romer N., Horner R.H.* Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports // *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2012. № 14 (2). P. 118–128.
13. *Shen B., McCaughtry N., Martin J., Garn A., Kulik N., Fahlman M.* The relationship between teacher burnout and student motivation // *The British Journal of Educational Psychology*. 2015. № 85 (4). P. 519–532.
14. *Timms C., Graham D., Cottrell D.* “I just want to teach” Queensland independent school teachers and their workload // *Journal of Educational Administration*. 2007. № 45 (5). P. 569–586.

*T. Howard, S.A. Labby,  
S.L. Sullivan, R. Maninger*

### **A Comparative Analysis of Stressors on Private and Public School Teachers**

Article is devoted to studying of sources of a stress at teachers of the public and private schools, and also studying of level of perception of a stress. Authors have found out that teachers of public schools have shown higher rates on perception of a stress, than teachers of private schools. In general, the stress or stressful factors act as a problem about which almost each teacher at the public and private schools and which needs a further research can face.

*Keywords:* teacher; public schools, private schools; occupational stress; sources of stress; stress levels; teacher burnout.