

ЕКСПЛОРАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ СУБЈЕКТИВНОГ БЛАГОСТАЊА БУДУЋИХ НАСТАВНИКА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ТУРСКОЈ

Гокче Курт

Универзитет Мармара, Истанбул, Турска

Бурчу Демир и Дерин Атаји*

Бахчешир Универзитет, Истанбул, Турска

Анстракт. Субјективно благостање се интензивно изучава претежно у области позитивне психологије. Будући да је по природи настава интелектуално, физички и емоционално захтевна професија, испитивања реализована последњих неколико деценија такође сведоче о растућем интересовању за субјективно благостање наставника. У овој студији је испитивано субјективно благостање будућих наставника и разматран је њихов однос према уверењима о ефикасности подучавања и професионалној анксиозности. У истраживању је учествовао 261 будући наставник, односно узорак су чинили студенти уписани на различите смерове за наставу енглеског језика на пет универзитета у Турској. Подаци су прикупљени помоћу скале субјективног благостања, уверења о самоефикасности наставника и професионалне анксиозности. Налази су показали да будући наставници имају висок ниво перцепције субјективног благостања. Будуће наставнице имале су знатно виши ниво субјективног благостања од својих колега мушког пола. Година студија/академска година на студијама будућих наставника и врста универзитета на који су уписани нису били значајно повезани са њиховим субјективним благостањем, а уверења о самоефикасности и професионална анксиозност представљају значајне предикторе субјективног благостања будућих наставника, заједно објашњавајући 16,2% разлика у њиховим резултатима.

Кључне речи: субјективно благостање, уверења о самоефикасности, професионална анксиозност, будући наставници, енглески као страни језик.

* E-mail: burcu.demir@es.bau.edu.tr

УВОД

Субјективно благостање се појавило као важно подручје у психологији у новом миленијуму, одвајајући се од заокупљености депресијом, анксиозношћу и поремећајима (Myers, 2000) и скрећући пажњу ка позитивној психологији (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Субјективно благостање обично обухвата две кључне компоненте: (1) афективна искуства људи о позитивним и негативним емоцијама и (2) когнитивно расуђивање о квалитету њиховог живота у целини или одређених димензија њиховог живота. Ове афективне и когнитивне компоненте сматрају се хедонистичким аспектом субјективног искуства који се фокусира на нечију срећу, ужитак и задовољство у животу (Diener, Suh & Oishi, 1997; Diener, Lucas & Scollon, 2009; OECD, 2013). Последњих година поједини научници психолошки процват сматрају трећом компонентом субјективног благостања и тврде да компетентност, аутономија, оријентација према циљу и осећај сврхе – кључне компоненте психолошког благостања – могу значајно утицати на позитиван осећај и задовољство животом (Bullough, Hall-Kenyon & MacKay, 2012; Huppert & So, 2013; Ryan & Deci, 2001; Seligman, 2011). Ослањајући се на ове нове околности, у Смерницама за мерење субјективног благостања (OECD, 2013) предложен је следећи тродимензионални оквир субјективног благостања: задовољство животом (тј. задовољство личним дохотком/приходима, задовољство здрављем, задовољство послом), афекат (тј. бес, брига, срећа) и еудаимонско (еудаимонија – блаженство) благостање (тј. компетентност, аутономија, осећај постигнућа, значења и сврхе).

Субјективно благостање наставника

У последњих неколико деценија дошло је до растућег интересовања за субјективно благостање наставника због природе наставе која је интелектуално, физички и емоционално захтеван посао и због нагласка на висококвалитетном образовању широм света (Day, 2010). Следећи смернице које је дао OECD (2015, 2017), Сонг и сар. (Song, Gu & Zhang 2020: 3) су дефинисали субјективно благостање наставника као „лично искуство наставника и процена квалитета њиховог професионалног живота и осећаја сврхе и способности који су потребни како би живели срећним и испуњеним животом као наставници”. Циљ њихове дефиниције је да обухвати три кључна аспекта субјективног благостања, као што су когнитивно расуђивање, афективно искуство, психолошко функционисање и процват, који одражавају аспекте рада и живота наставника који су изузетно значајни за разумевање њихове посвећености, ефикасности у учионици, као и њихове одлуке да остану на тој позицији.

Субјективно благостање наставника има велики утицај на њихову праксу у настави, на учење и постигнуће ученика. Учесталост позитивних емоција доводи до честе употребе ефикасних наставних стратегија (Мое, Pazzaglia & Ronconi, 2010). Наставници који имају висок скор благостања позитивније се суочавају са захтевима професије и могу ефикасно да управљају емоционалним ситуацијама до којих долази током рада са ученицима различитог узраста (Kern, Waters, Adler & White, 2014; McCallum & Price, 2010; Parker, Martin Colmar & Liem, 2012). Високи скор субјективног благостања делује као заштитни фактор против синдрома сагоревања на послу (енгл. burnout) и давања отказа (Collie & Martin, 2017; Pillay, Goddard & Wilss, 2005). Добро стање наставника такође доприноси социјалном, емоционалном и психолошком развоју ученика, као и њиховом напредовању у учењу (Bajorek, Gulliford & Taskila, 2014; Briner & Dewberry, 2007; Jennings & Greenberg, 2009).

С обзиром на предности субјективног благостања наставника у наставном процесу и учењу у школама, спроведене су бројне студије како би се истражили његови корелати и предиктори. На пример, у студији коју су Ценкseven-Ондер и Сари (Cenkseven-Onder & Sarı, 2009) реализовали са наставницима основних школа у Турској статус и наставни план и програм, као фактори квалитета живота у школи а суочавање са стресом на послу као варијабла синдрома сагоревања на послу, издвојени су као значајни предиктори субјективног благостања наставника. У студији Бернса и Мејчина (Burns & Machin, 2010), у којој су учествовали аустралијск и норвешки наставници, психолошко благостање се појавило као значајан предиктор субјективног благостања. Веј (Wei, 2013) је сарађивао са тајванским васпитачима у вртићима и открио је значајну везу између субјективног благостања наставника и социјалне интелигенције, практичне интелигенције, ефикасности подучавања и искуства у подучавању. У студији, коју је Чен (Chan, 2013) спровео са кинеским наставницима, захвалност и опраштање позитивно су корелирали са субјективним благостањем наставника и објаснили су значајно одступање у његовом предвиђању. Налази студије, коју је реализовао Станкулеску (Stanculescu, 2014) са румунским наставницима који предају у вишим разредима основне школе и у средњим школама, указали су на позитивну везу између субјективног благостања наставника и самопоштовања, опште ефикасности и оптимизма наставника и перцепције социјалне подршке. Циљ студије, коју су недавно реализовали Сојкена и сар. (Soykan, Gardner & Edwards, 2019), био је да се установи на који начин је психолошки капитал наставника са Новог Зеланда, који подразумева комбинацију наде, отпорности, оптимизма и самоефикасности, повезан са стресом, субјективним благостањем, проценом и сналажењем. Налази указују на то да су наставници који имају више психолошког капитала пријавили мање стреса и више благостања.

Упркос растућем интересовању за субјективно благостање наставника ради подстицања позитивних поставки учења и за осмишљавање и спровођење програма за промоцију њиховог оптималног функционисања (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005), мало је студија у којима је фокус на субјективном благостању будућих наставника. У студији у којој су учествовали алтернативно лиценцирани будући наставници у Турској Ерозкан и сар. (Erözkan, Dogan & Adiguzel, 2016) су утврдили да иницијатива, напор и истрајност, као димензије самоефикасности и унутрашњег и спољног самопоуздања и самопоштовања, значајно корелирају са субјективним благостањем будућих наставника. Соаве (Soave, 2014) је испитивала природу и обим односа између варијабли, као што су флексибилност, субјективно благостање, емоционална интелигенција, самоефикасност наставника и физичка активност на узорку будућих наставника основног образовања у Канади и открила је да су умеће и повезаност, емоционална интелигенција и смисао за ефикасност били значајно позитивно повезани са субјективним благостањем. Нгуи и Леј (Ngui & Lay, 2020) истраживали су међусобне односе унутрашњих капацитета будућих наставника у Малезији за ублажавање стреса у пракси и открили су да су самоефикасност и емоционална интелигенција значајни предиктори субјективног благостања. Самоефикасност је доминирала у предвиђању субјективног благостања са тачношћу предвиђања од 45,3%. У студији у којој су узорак чинили будући наставници основног образовања у Турској Килич и сар. (Kılıç, Sokmen & Ada, 2013) су открили позитивну и значајну повезаност између уверења о самоефикасности и нивоа субјективног благостања кандидата за наставнике. Нивои субјективног благостања будућих наставника су се значајно разликовали према полу, у корист женског пола. У истраживању у коме су такође учествовали будући наставници у Турској, са осам различитих катедара, задовољавање основних психолошких потреба за аутономијом, компетентношћу и сродношћу представљало је значајан предиктор субјективног благостања (Cihangir-Çankaya, 2009).

Међу варијаблама које су корелирале или одредиле субјективно благостање наставника и ученика самоефикасност је конструкт који је веома важан (Strobel, Tumasjan & Spörrle, 2011). Према Бандуриној социјално-когнитивној теорији, самоефикасност наставника је концептуализована као „уверење појединих наставника о сопственој способности планирања, организовања и спровођења активности које су потребне за постизање задатих образовних циљева” (Skaalvik & Skaalvik, 2010, стр. 1). Истраживања доследно указују на то да самоефикасни наставници често пате од стреса, емоционалне исцрпљености и сагоревања и да имају виши ниво одговорности за подучавање, посвећеност, лична постигнућа, задовољство послом и субјективно благостање (Strobel, Tumasjan & Spörrle, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran & Barr, 2004; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Uzakgiden, 2019; Zee & Koomen, 2016).

Проблем истраживања

Ови налази представљају теоријску основу за разматрање датог проблема и поткрепљују чињеницу да је самоефикасност важан предиктор субјективног благостања и код наставника и код будућих наставника. Међутим, наша запажања и неформални разговори са кандидатима за наставнике другог/страног језика открили су њихову анксиозност која је усмерена на каријеру (која је резултат њихове забринутости у вези са проналажењем посла) упркос њиховој уверености у високу самоефикасност у настави.

У Турској постоје различити начини запошљавања наставника у приватном и јавном сектору. Приватне школе најчешће разговарају са кандидатима за наставнике и захтевају демонстрирање рада у учионици. С друге стране, регрутовање наставника за државне школе централизовано је и обавља се путем писменог и усменог испита. Кандидати за наставнике би, најпре, требало да остваре успех на Јавном испиту за избор запослених (скраћеница на турском „КПСС”) чији су делови Опште знање, Опште способности и Образовне науке и Тест познавања наставничке професије којим се поцењује познавање материје (Baştürk, 2017). Само они који постигну оцену од 60% или више на писменом испиту испуњавају услове за усмени испит. Кандидати који су успешни на оба испита постављају се за наставнике на основу постигнутих оцена и квоте за предметну област коју утврђују Министарство финансија и Министарство просвете. Због чињенице да је број дипломаца на факултетима за образовање већи од броја позиција које је одредило надлежно министарство и обавезе да се на испитима постигну високи резултати да би кандидат могао бити именован за наставника, Јавни испит за избор запослених је постао главни узрок анксиозности будућих наставника оријентисаних на будућност и каријеру у Турској (Baştürk, 2017; Kızılçaoğlu, 2003; Özcan, 2019; Uyulgan & Akkuzu, 2015).

Иако је број места одеђених за наставнике енглеског језика као страног највећи у поређењу са бројем места за наставнике других предмета, само одређена стопа дипломаца добије место сваке године. На пример, у јуну 2020. 1739 од 5434 дипломаца добило је положај у државним школама K12. Још једна прилика за дипломце енглеског језика као страног је да раде на терцијарном нивоу као предавачи. У зависности од слободних места могу да предају енглески језик у припремним школама или одељењима за језике. Слободна места објављује Савет за високо образовање у име универзитета. Кандидати за наставнике требало би да имају минималну оцену 70 на Пријемном испиту за академско особље и постдипломско образовање (ALES), минималну оцену 80 на Испиту из страног језика (YDS), те да имају прихватљив Кумулативни просек оцена (CGPA). Универзитети такође могу имати и друге специфичне захтеве, као што су одређено искуство у настави, мастер дипломе или други

сертификати из те области. Дипломци који не желе да раде у државним школама или не могу да добију посао траже посао наставника у приватном сектору.

С обзиром на чињеницу да је субјективно благостање повезано са многим пожељним исходима који су релевантни за наставничку професију и који имају позитиван утицај на процесе наставе и учења у школама, ова студија је најпре усмерена на субјективно благостање будућих наставника енглеског језика као страног у Турској које је испитивано у односу на њихове демографске карактеристике. Потом, други циљ ове студије је да се установи у којој мери би уверења о самоефикасност и професионална анксиозност могла предвидети субјективно благостање будућих наставника. Обрађена су следећа истраживачка питања.

1. Који су опажајни нивои субјективног благостања код будућих наставника енглеског језика као страног?
2. Постоји ли веза између субјективног благостања будућих наставника и њихових демографских карактеристика, тј. пола, академске године на студијама и типа универзитета?
3. У којој мери уверења о самоефикасности и професионална анксиозност предвиђају субјективно благостање будућих наставника?

Колико је нама познато, до сада није спроведена ниједна таква студија у којој су узорак чинили будући наставници енглеског језика као страног у Турској. Стога ће налази овог истраживања омогућити драгоцене увиде који би могли допринети да програми образовања наставника могу унапредити њихово здравствено стање, да их опреме вештинама и стратегијама за управљање стресом и анксиозношћу и за постизање самопоуздања приликом уласка у професију, како би могли боље да одрже сопствену флексибилност и да се посвете настави.

МЕТОДОЛОГИЈА

Узорак. У истраживању је учествовао 261 будући наставник, односно студенти који су уписани на катедре за дидактику енглеског језика на пет различитих универзитета у Турској. У Табели 1 приказана је структура узорка према полу, академској години студија и типу универзитета и показује учесталост и одговарајући проценат сваке категорије.

Табела 1: Демографске карактеристике

	Категорија	Учесталост	Проценат (%)
Пол	Женски	202	77,4
	Мушки	59	22,6
Академска година	Прва	46	17,6
	Друга	80	30,7
	Трећа	51	19,5
	Четврта	84	32,2
Тип универзитета	Државни	168	64,4
	Приватни	93	35,6

У Турској су наставници енглеског језика или дипломци катедре за енглески као страни језик четворогодишњих студија факултета или они који имају алтернативну диплому катедре за америчку или енглеску књижевност, филозофију или лингвистику са уметничких и природних факултета. Наставни план катедре за енглески језик као страни званично утврђује Савет за високо образовање и заснива се на развоју знања о основном предмету код будућих наставника (48%), знања о педагошком садржају (34%) и општег знања (18%) (Ördem, 2021). Будући наставници обављају своју праксу на последњој години студијског програма под вођством и надзором факултета и наставника сарадника (Tasdemir, Iqbal & Asghar, 2020).

Прикупљање података и поступци анализе. Подаци за ову студију прикупљени су помоћу три различите скале: скала субјективног благостања, скала самоефикасности наставника и скала професионалне анксиозности. Онлајн верзије скала послате су на адресе око 500 будућих наставника у академској 2019–2020. години и више од половине њих пристало је да добровољно учествује. Учесници су информисани о студији и била им је загарантована поверљивост података. С обзиром да студија није била интервенцијског типа, пријава за онлајн образац сматрала се пристанком за учешће у студији.

Скала субјективног благостања коју је развио Тузгол-Дост (Tuzgöl-Dost, 2005) коришћена је за мерење нивоа субјективног благостања учесника. Скала се састоји од 46 ставки на које су учесници одговарали петостепеној скали Ликертовог типа: од (1) у потпуности се слажем до (5) у потпуности се не слажем. Примери ставки су: *Волим да планирам унапред*, *Углавном се осећам живахно и енергично* и *Довољно сам одлучан да постигнем своје циљеве*. Предмети су груписани у 12 фактора: поређење нечијег живота са животом других, позитивне и негативне емоције, циљеви, самопоштовање, оптимизам, заинтересованост за активности, однос са пријатељима и родитељима, поглед на будућност,

породични односи, да ли завиде другима на њиховом начину живота, суочавање са потешкоћама и песимизмом. Скала је студентима дата на турском, изворном језику скале и матерњем језику будућих наставника који су учествовали у испитивању. На скали су виши резултати значили више нивое субјективног благостања. Утврђено је да је Кронбах алфа вредност оригиналне скале била је ,93. У овој студији била је ,95.

Скала наставниковог осећаја ефикасности (Tschannen-Moran & Ноу, 2001) коришћена је за одређивање нивоа самоефикасности будућих наставника. Циљ скале је да се процени осећај ефикасности наставника у оквиру супскала које се односе на ангажовање ученика, управљање учионом и наставне праксе, на пример: *Колико можете да учините да ученици верују да могу добро да ураде школске задатке?, Колико можете да учините да смирите ученика који омета наставу или је бучан? и У којој мери можете да користите различите стратегије оцењивања?* Оригинална скала има 24 ставке у дугој форми и 12 ставки у краткој форми. У овој студији је за прикупљање података усвојена турска верзија Скале свести наставника о ефикасности у дугој форми (Џара, Џакироглу & Сарикаја, 2005). Кронбахов Алфа коефицијент поузданости за укупну скалу износио је ,95 и у оригиналној и у садашњој студији. На ставке је одговарано на петостепеној Ликертовој скали (1 = недовољно, 5 = сасвим довољно).

Анксиозност у раду код будућих наставника измерена је помоћу скале коју су развили Џаби и Јалчиналп (Cabi & Yalçınalp, 2013). Скала, посебно развијена за будуће наставнике, садржала је 46 ставки које су се односиле на различите факторе професионалне анксиозности усмерене ка послу (нпр. не могу да мотивишем ученике да учествују на мојим часовима), социјално-економске факторе (нпр. не могу да задовољим породичне потребе са платом наставника), усмерене ка ученику/комуникацији (нпр. не могу ефикасно да комуницирам са својим ученицима), ка колегама/родитељима (нпр. не могу ефикасно да комуницирам са колегама), усмерене ка саморазвоју (нпр. не могу да будем добар модел својим ученицима), усмерене ка каријери (нпр. не могу да постигнем висок резултат на Јавном испиту за избор запослених за почетак рада у државној школи), усмерене ка прилагођавању (нпр. не могу да се прилагодим окружењу у ком предајем) и усмерене на школској управи (нпр. проблеми са управом школе). Испитаници су на ставке одговарали на петостепеној Ликертовој скали: од (1) Веома сам узабринут до (5) Нисам забринут. На скали су виши резултати представљали низак ниво анксиозности, док су нижи резултати указивали на висок ниво анксиозности. Стога су ставке унапред кодиране пре анализе. Оцена поузданости на скали била је ,95 у оригиналној студији. У овој студији је такође утврђена висока поузданост ($\alpha = ,97$).

За анализу података коришћен је статистички пакет за друштвене науке за спровођење дескриптивне статистике, *t*-тест, једносмерни тест анализе варијанси (ANOVA) и вишеструке регресионе анализе.

РЕЗУЛТАТИ

Субјективно благостање будућих наставника

Нивои субјективног благостања будућих наставника су описно истражени како би се одговорило на прво истраживачко питање. У коришћеној скали субјективног благостања виша вредност одговора будућих наставника на сваку ставку одговарала је вишем нивоу субјективног благостања. Колмогоров-Смирнов тест ($p > ,05$) и визуелни преглед хистограма и графикона показали су да су резултати за скалу субјективног благостања нормално распоређени. Вредности средње и стандардне девијације су узете у обзир како би се протумачили опажајни нивои субјективног благостања ученика за укупну скалу. Налази су показали да је средњи скор будућих наставника висок ($M = 3,65$, $SD = ,65$), што одражава њихову позитивну тежњу ка животу.

Субјективно благостање будућих наставника у односу на њихове демографске карактеристике

Циљ другог истраживачког питања био је да се утврди везу између демографских карактеристика будућих наставника, укључујући пол, академску годину студија и тип универзитета и њихово субјективно благостање. Извршен је *t*-тест за независне узорке како би се утврдило да ли постоји значајна разлика између будућих наставника мушког и женског пола у домену њихових слокупних резултата субјективног благостања. Пронађена је значајна разлика према полу у вези са нивоима субјективног благостања будућих наставника, како је приказано у Табели 2. У поређењу са својим колегама мушког пола, будуће наставнице имају виши ниво субјективног благостања. Иако је средњи резултат будућих наставника био на умереном нивоу, код наставница је био висок.

Табела 2: Поређење према полу будућих наставника

Пол	N	Средња вредност	SD	df	t	p
Женски	202	3,70	,65	259	2,701	,007*
Мушки	59	3,45	,61			

* $p < ,05$

Да би се упоредили нивои субјективног благостања будућих наставника према години студија на коју су уписани, то јест да ли су бруцоши, студенти друге, треће или четврте године, примењен једносмерни ANOVA тест. Левенеов тест је показао да претпоставка о хомогености није прекршена ($p = ,968$). Имајући у виду добијене налазе, најнижа средња оцена припадала је бруцошима ($M = 3,45$, $SD = ,64$), док је највишу средњу оцену добила група студената друге године ($M = 3,71$, $SD = ,64$), а затим четврте ($M = 3,70$, $SD = ,63$) и треће ($M = 3,64$, $SD = ,66$). Међутим, није установљена значајна разлика између четири поменуте групе у вези са њиховим скоровима субјективног благостања [$F_{(3, 257)} = 1,948$, $p = ,122$]. *Post hoc* тест у Турској такође није показао значајну разлику међу групама.

Такође, није пронађена значајна разлика између будућих наставника државних ($M = 3,65$, $SD = ,62$) и приватних универзитета ($M = 3,64$, $SD = ,69$) када се посматра ниво субјективног благостања, што је потврђено применом *t*-теста за независне узорке [$t(259) = -,164$, $p = ,87$]. Средњи резултати будућих наставника са катедре за енглески језик као страни који похађају и државне и приватне универзитета били су готово једнаки, без значајне разлике. Субјективно благостање у обе групе било је на високом нивоу.

Веровање у самоефикасност и професионална анксиозност као предикатори субјективног благостања будућих наставника

У вези са трећим питањем, настојали смо да установимо, примењујући вишеструку регресију, колико варијабле субјективног благостања будућих наставника, тј. зависне променљиве, могу да се објасне помоћу уверења о самоефикасности и професионалној анксиозности, као независним променљивим. Примена вишеструке регресионе анализе показала је да су све претпоставке испуњене. Испитивање нормале предвиђене дијаграмом вероватноће и дијаграмом расејања указало је на нормалност, линеарност и хомосцедастичност, као и независност резидуала. Претпоставка о мултиколинеарности није прекршена, јер матрица коре-

лације није указивала на савршене корелације између независних променљивих (Табела 3).

Табела 3: Корелациона матрица самоефикасности, професионалне анксиозности и субјективног благостања

Варијабле	1	2	3
1. Самоефикасност	1		
2. Професионална анксиозност	,264*	1	
3. Субјективно благостање	,321*	,320* ^a	1

* $p < ,001$

^a Корелација је позитивна због обрнутог кодирања.

На основу регресионе анализе модела који предвиђа субјективно благостање добијена је значајна регресиона једначина R^2 (,162), $F(2, 258) = 24,98$, $p < ,000$). То упућује на то да модел, који садржи уверења о самоефикасности и професионалну анксиозност, објашњава 16,2% разлике у скору субјективног благостања (Табела 4). Поред тога, ове две независне варијабле дале су готово једнак допринос предвиђању зависне варијабле са бета вредностима ,254 (за уверења у самоефикасност) и ,253 (за професионалну анксиозност), обе на значајном нивоу.

Табела 4: Вишеструка регресија субјективног благостања, професионалне анксиозности и уверења о самоефикасности

Варијабле	B	β	T	p	R^2	Прилагођен R^2
Професионална анксиозност	-,187	-,253	-4,278	,000*	,162	,156
Уверење о самоефикасности	,483	,254	4,299	,000*		

* $p < ,001$

ДИСКУСИЈА

Позитивна психологија истражује услове и процесе који доприносе одржавању оптималног психолошког функционисања људи и организација (Gable & Haidt, 2005). Централни конструкт који се проучава у контексту позитивне психологије јесте субјективно благостање. У последње време се пажња поклања позитивној психологији у пбразовном контексту, те је стога ова студија била усмерена на испитивање субјективног благостања будућих наставника енглеског језика као страног у односу на њихове демографске карактеристике, као и на разматрање предиктивне вредности уверења о самоефикасности и професионалне анксиозности на субјективно благостање будућих наставника.

У складу са претходним истраживањима која су реализована на узорку наставника који су запослени и будућих наставника (Kılıç, Sokmen & Ada, 2013; Tang, 2018), сазнања добијена у овој студији су показала да будуће наставнице имају виши ниво субјективног благостања него будући наставници. Овај налаз би требало тумачити у односу на социокултурни контекст у Турској. Наиме, у Турској будуће наставнице имају позитивнији став према учитељској професији, због претпоставке друштвене заједнице да је просвета најприкладнија за жене, што одражава јасне родне улоге уграђене у турску културу у домену избора каријере (Kızıltepe, 2015). Просвета се обично сматра одговарајућом за улогу и статус жене као супруге и мајке због флексибилнијег и краћег радног времена у поређењу са многим другим пословима (Kızıltepe, 2015; Uygun, 2014). Поред тога, могућност неименовања за наставника, предвиђање могућих економских проблема због смањивања личног дохотка наставника и повећавања животних трошкова могли би изазвати већи стрес код будућих наставника мушког пола с обзиром на очекивања и одговорности које у друштву имају мушкарци (Kılıç, Sokmen & Ada, 2013).

Што се тиче академске године на студијама, ниво субјективног благостања будућих наставника порастао је након прве године, иако тај пораст није био на значајном нивоу. Безначајан налаз могао би се приписати анксиозности и стресу који су повезани са каријером будућих наставника, што је такође откривено у студији коју је спровео Енгин (Engin, 2019) са 265 будућих наставника у Турској. Сви учесници који су кандидати за наставнике осећали су велику забринутост због тога што нису именовани за наставничку професију. Да би могли да достигну високу оцену на PPSE испиту, многи од њих су интензивно похађали приватне течајеве из дидактике паралелно са студирањем.

Још једна тачка поређења субјективног благостања будућих наставника био је тип универзитета на који су уписани. Налази нису потврдили значајну разлику између будућих наставника са државних и приватних универзитета када је реч о нивоу субјективног благостања. Док су

државни универзитети бесплатни, студенти уписани на приватне универзитете у Турској плаћају школарину. На основу анализе података добијених од национално репрезентативног узорка кандидата на пријемним испитима на универзитету, Џанер и Октен (Caner & Ökten, 2013) су закључили да у Турској студенти уписани на приватне универзитете потичу из породица које имају веће приходе. Међутим, ова студија не даје доказ о повезаности између боље социоекономске ситуације и повећања нивоа субјективног благостања (Nettle, 2005). У студији, чији је аутор Адигузели (Adıgüzelli, 2015), будући наставници, који имају низак социоекономски статус, исказали су виши ниво професионалне забринутости него студенти чије је социјално-економско порекло на високом нивоу. Упркос значајној негативној корелацији између професионалне анксиозности учесника и субјективног благостања, чини се да њихова социјално-економска позадина није значајан фактор који доприноси нивоу њиховог субјективног благостања.

Поред тога, циљ ове студија био је да се испита у којој мери би уверења о самоефикасности и професионална анксиозност допринели субјективном благостању будућих наставника. Према добијеним налазима, субјективно благостање будућих наставника се побољшало како су се уверења о самоефикасности повећавала, а анксиозност на послу смањивала. Обе променљиве су послужиле као значајни предиктори, објашњавајући 16,2% разлике у скору субјективног благостања будућих наставника. Свака варијабла је дала готово једнак допринос предвиђању субјективног благостања – обе на значајном нивоу. Ови налази су упоредиви са налазима истраживања која указују да самоефикасни будући наставници чешће имају виши ниво субјективног благостања (Erözkan, Dogan & Adiguzel, 2016; Kılıç, Sokmen & Ada, 2013; Ngui & Lay, 2020; Soave, 2014). Другим речима, уверење будућих наставника да су способни да касније буду успешни наставници доприноси њиховој когнитивној и емоционалној процени живота.

У овој студији је такође установљено да је професионална анксиозност значајан предиктор субјективног благостања будућих наставника. С обзиром на недостатак истраживања о повезаности професионалне анксиозности будућих наставника и њиховог субјективног благостања, дати налази ће значајно допринети релевантној литератури. Процес запошљавања наставника у Турској је такав да код будућих наставника изазива анксиозност усмерену на каријеру (İhtiیارoğlu, 2019). Имајући у виду чињеницу да је анксиозност препозната као компонента негативног афекта субјективног благостања (Diener & Emmons, 1984; Diener *et al.*, 2017), различите врсте забринутости будућих наставника према њиховим наставним праксама у будућности могу негативно утицати на њихово субјективно благостање.

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање је допринело проширивању постојеће литературе у чијем је фокусу субјективно благостање будућих наставника, доводећи га у везу са демографским карактеристикама будућих наставника и утврђујући да су уверења о самоефикасности и професионална анксиозност значајни предиктори субјективно благостање будућих наставника. Ова сазнања упућују на факторе који доприносе субјективном благостању будућих наставника и омогућавају да се унапреде програми за образовање наставника, како би будућим наставницима пружили вештине и стратегије које су неопходне за управљање сопственом анксиозношћу и стресом и побољшање уверења о ефикасности наставе. Имајући у виду чињеницу да су високи нивои субјективног благостања повезани са многим пожељним исходима који су изузетно релевантни за наставничку професију и квалитет образовања уопште, испитивање начина унапређивања субјективног благостања у различитим образовним контекстима требало би да буде у фокусу будућих истраживачких студија.

Поред тога, треба имати у виду и ограничења овог истраживања. Величина узорка је била релативно мала. Такође, број учесника био је већи од броја учесника. Као што је већ речено жене су известиле да имају виши ниво субјективног благостања него мушкарци, а како је у овој студији било три пута више жена него мушкараца, ово би могло утицати на добијене налазе. У будућим истраживањима би требало разматрати субјективно благостање будућих наставника на већем узорку који би био уједначен према полу.

AN EXPLORATORY STUDY ON TURKISH EFL PRE-SERVICE TEACHERS' SUBJECTIVE WELLBEING

Gökçe Kurt

Marmara University, Istanbul, Turkey

*Burcu Demir** and *Derin Atay*

Bahçeşehir University, Istanbul, Turkey

Abstract. Subjective well-being (SWB) has been an intensely studied domain of psychology, predominantly in the field of positive psychology. Due to the nature of teaching as an intellectually, physically and emotionally demanding profession, the last few decades have also witnessed a growing interest in teachers' SWB. The present study investigated pre-service teachers' (PTs) SWB and explored its relationship to teaching efficacy beliefs and occupational anxiety. A total of 261 PTs enrolled in English Language Teaching departments of five different universities in Turkey participated in the study. Data came from the scales of SWB, teachers' self-efficacy beliefs and occupational anxiety. The findings indicated that PTs had a high level of perceived SWB; female PTs had a significantly higher level of SWB than male ones; PTs' academic year and the type of university they were enrolled in had no significant relationship with their SWB; and both self-efficacy beliefs and occupational anxiety served as significant predictors of PTs' SWB, together explaining 16.2% of the variance in their scores.

Keywords: Subjective wellbeing, self-efficacy beliefs, occupational anxiety, pre-service teachers, English as a foreign language (EFL).

INTRODUCTION

SWB has emerged as an important area of focus for psychology in the new millennium, breaking away from the field's preoccupation with depression, anxiety and disorder (Myers, 2000) and turning the attention to positive psychology (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). SWB typically encompasses two key components: (1) people's affective experiences of positive and negative emotions and (2) cognitive judgements about the quality of their life as a whole or of particular domains of their lives. These affective and cognitive components are considered as the hedonic aspect of subjective experience focusing on one's happiness, pleasure and satisfaction in life (Diener, Suh & Oishi, 1997; Diener, Lucas & Scollon, 2009; OECD, 2013). In the recent years, some scholars have considered psychological flourishing as the third component of subjective wellbeing and argued that competence, autonomy, goal orientation and sense of purpose – key components of psychological well-being – can have a significant effect on positive affect and life satisfaction

* E-mail: burcu.demir@es.bau.edu.tr

(Bullough, Hall-Kenyon & MacKay, 2012; Huppert & So, 2013; Ryan & Deci, 2001; Seligman, 2011). Drawing upon these developments, the Guidelines on Measuring Subjective Wellbeing (OECD, 2013) proposed the following three dimensional framework of SWB: life satisfaction (i.e., income satisfaction, health satisfaction, work satisfaction), affect (i.e., anger, worry, happiness) and eudaimonic wellbeing (i.e., competence, autonomy, sense of achievement, meaning and purpose).

Teachers' Subjective Wellbeing

The last few decades have witnessed a growing interest in teachers' SWB due to the nature of teaching as an intellectually, physically and emotionally demanding job and the emphasis on high-quality education all over the world (Day, 2010). Following OECD's (2015, 2017) guidelines, Song, Gu & Zhang (2020: 3) defined teacher SWB as "teachers' self-reported experience and assessment of the quality of their working lives and the sense of purpose and capabilities that they need to live a happy and fulfilling life as a teacher" (p. 3). Their definition is intended to encompass the three key aspects of SWB as cognitive judgements, affective experience and psychological functioning and flourishing in order to reflect the aspects of teachers' work and lives that are fundamental to understanding their commitment, effectiveness in the classroom and retention decisions.

Teachers' SWB has profound implications for their in-class practices and the learning and achievement of students. The frequency of positive emotions leads to frequent use of effective teaching strategies (Moe, Pazzaglia & Ronconi, 2010). Teachers with high rates of wellbeing are more positive in coping with the demands of the profession and can effectively manage emotional situations that occur while working with students of different ages (Kern, Waters, Adler & White, 2014; McCallum & Price, 2010; Parker, Martin Colmar & Liem, 2012). High SWB acts as a protective factor against burnout and quitting (Collie & Martin, 2017; Pillay, Goddard & Wilss, 2005). Teachers' state of wellness also contributes to students' social, emotional and psychological development as well as to improvement in their learning (Bajorek, Gulliford & Taskila, 2014; Briner & Dewberry, 2007; Jennings & Greenberg, 2009).

Given the benefits of SWB of teachers on the teaching and learning processes in schools, numerous studies have been conducted to explore its correlates and predictors. For example, in an earlier study of Cenkseven-Onder and Sarı (2009) with Turkish elementary school teachers, status and curriculum as the factors of quality of school life and coping work-related stress as the variable of burnout significantly predicted teachers' SWB. In Burns and Machin's (2010) study with Australian and Norwegian teachers, psychological wellbeing appeared as a significant predictor of SWB. Wei (2013) worked with Taiwanese kindergarten teachers and found a significant relationship between teacher SWB and social intelligence, practical intelligence, teaching efficacy

and teaching experience. In Chan's study (2013) with Chinese teachers, gratitude and forgiveness correlated positively with teacher SWB and explained a substantial amount of variance in its prediction. The findings of Stanculescu's (2014) study with Romanian teachers of middle and high schools revealed a positive relationship between teacher SWB and self-esteem, general and teacher self-efficacy, optimism and perceived social support. The recent study of Soykan, Gardner and Edwards (2019) aimed to explore how New Zealander teachers' psychological capital referring to the combination of hope, resilience, optimism and self-efficacy was related to stress, SWB, appraisal and coping and revealed that teachers with more psychological capital reported less stress and more wellbeing.

Despite the growing interest in teachers' SWB to foster positive learning settings and to design and implement programmes of intervention to promote their optimal functioning (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005), few studies have focused on SWB of PTs. In their study with alternatively certified Turkish PTs, Erözkan, Dogan and Adiguzel (2016) found that initiation, effort and persistence as dimensions of self-efficacy and internal and external self-confidence as of self-esteem significantly correlated with PTs' SWB. Soave (2014)'s study addressed the nature and the extent of the relationships amongst the variables of resiliency, SWB, emotional intelligence, teacher self-efficacy and physical activity within a sample of Canadian elementary education PTs and revealed that sense of mastery and relatedness, emotional intelligence and sense of efficacy had significant positive relationships with SWB. Ngui and Lay (2020) explored the interrelationships among Malaysian PTs' personal resources to mitigate practicum stress and revealed self-efficacy and emotional intelligence as significant predictors of SWB. Self-efficacy dominated the prediction of SWB with a 45.3% predicting accuracy. The study of Kılıç, Sokmen and Ada (2013) with elementary education PTs in Turkey revealed a positive and significant relationship between self-efficacy beliefs and SWB levels of the teacher candidates. PTs' SWB levels differed significantly according to gender, in favour of the female students, but not for their class level. In an earlier study with Turkish PTs of eight different departments, satisfaction of basic psychological needs of autonomy, competence and relatedness proved to be a significant predictor of SWB (Cihangir-Çankaya, 2009).

Among the variables that correlated with or determined teachers' and PTs' SWB, self-efficacy has been a construct of major relevance (Strobel, Tumasjan & Spörrle, 2011). Based on the social cognitive theory of Bandura, teacher self-efficacy has been conceptualised as "individual teachers' beliefs in their own ability to plan, organise and carry out activities that are required to attain given educational goals" (Skaalvik & Skaalvik, 2010, p.1). Research has consistently reported that self-efficacious teachers tend to suffer from stress, emotional exhaustion and burnout less and have higher levels of responsibility for teaching, commitment, personal accomplishment, job satis-

faction and SWB (Strobel, Tumasjan & Spörrle, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran & Barr, 2004; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Uzakgiden, 2019; Zee & Koomen, 2016).

Statement of the Problem

These findings offer a theoretical ground for self-efficacy to be a significant predictor of SWB in both teachers and PTs. However, our observations of and informal talks with teacher candidates as teacher educators working in the L2 teacher education revealed their career-oriented anxiety, resulting from their concern about finding a job, despite their perceived high self-efficacy beliefs in teaching.

In Turkey, candidates are recruited as teachers in the private and public sectors through different procedures. Private schools usually conduct interviews with candidate teachers and demand teaching demonstrations. The recruitment of teachers for public schools is centralised through a written and an oral exam. Teacher candidates should, first, succeed in the Public Personnel Selection Examination (PPSE, referred to as “KPSS” in Turkish) with General Knowledge, General Abilities and Educational Sciences sections and the Teaching Profession Field Knowledge test focusing on the assessment of subject-matter knowledge (Baştürk, 2017). Only those who score 60% or better on the written exam are eligible for the oral exam. Those who are successful in both exams are appointed as teachers based on their scores and the quota for the subject area as determined by the Ministry of Finance and Ministry of Education (MoNE). Due to the fact that the number of graduates from the faculties of education is higher than the positions declared by MoNE and the obligation to get high scores from the exams to be able to get appointed, the PPSE has become the major cause of future and career-oriented anxiety of PTs in Turkey (Baştürk, 2017; Kızılçaoğlu, 2003; Özcan, 2019; Uyulgan & Akkuzu, 2015).

Although the number of positions declared for EFL teachers is the highest compared to other majors, a certain rate of graduates is appointed annually. For example, in June 2020, 1,739 of 5,434 graduates got the position in state K12 schools. Another opportunity for EFL graduates is to work at tertiary level as language instructors. Depending on the vacancy, they can teach English at language preparatory schools or departments. Vacancy announcements are made by the Higher Education Council (HEC) on behalf of the universities. Instructor candidates should have a minimum score of 70 in the Academic Personnel and Postgraduate Education Entrance Exam (ALES), a minimum score of 80 in Foreign Language Examination (YDS) and have an acceptable CGPA (Cumulative Grade Point Average). Universities could also have other specific requirements such as a certain amount of prior teaching experience, holding a master’s degree or certificates in the field. The gradu-

ates who do not prefer to work in state schools or cannot get a position look for teaching positions in the private sector.

Given the fact that SWB is linked to many desirable outcomes that are relevant to the teaching profession and that have a positive impact on the teaching and learning processes in schools, the present study, first, focused on Turkish EFL PTs' SWB and investigated it in relation to their demographic characteristics. Second, it aimed to explore the extent to which self-efficacy beliefs and occupational anxiety would predict PTs' SWB. The following research questions were specifically addressed:

1. What are Turkish EFL PTs' perceived levels of SWB?
2. Is there a relationship between PTs' SWB and their demographic characteristics, i.e., gender, academic year and university type?
3. To what extent do self-efficacy beliefs and occupational anxiety predict PTs' SWB?

To our best knowledge, no such study has been conducted so far in the Turkish context with PTs of EFL. Therefore, the findings of the present study will provide valuable insights for teacher education programmes to be more responsive to PTs' state of wellness and equip them with skills and strategies to manage their stress and anxiety and achieve confidence as they enter the profession and thus help maintain their resilience and commitment to teaching.

METHODOLOGY

Participants and the Setting. A total of 261 PTs enrolled in the English Language Teaching (ELT) departments of five different universities in Turkey participated in the study. Table 1 shows the sample distribution in terms of gender, academic year and university type and presents frequency and corresponding percentage of each category.

Table 1: The Distribution of Demographic Characteristics

	Category	Frequency	Percentage (%)
Gender	Female	202	77.4
	Male	59	22.6
Academic year	Freshman	46	17.6
	Sophomore	80	30.7
	Junior	51	19.5
	Senior	84	32.2
University type	State	168	64.4
	Private	93	35.6

In Turkey, English language teachers are either the graduates of ELT departments of four-year education faculties or the ones alternatively certified as graduating from the American or English Literature, Philosophy or Linguistics departments of art and science faculties. The curriculum of ELT departments is officially determined by the HEC and is based on the development of PTs' subject matter knowledge (48%), pedagogical content knowledge (34%) and general knowledge (18%) (Ördem, 2021). PTs do their practicum in the final year of the program under the guidance and supervision of the academic faculty and the in-service cooperating teachers (Tasdemir, Iqbal & Asghar, 2020).

Data Collection and Analysis Procedures. Data for the present study came from three different scales: a SWB scale, a teacher self-efficacy scale and an occupational anxiety scale. Online versions of the scales were sent to around 500 PTs in the 2019-2020 academic year and more than half of them agreed to participate voluntarily. The participants were informed about the study and guaranteed confidentiality. As the study was non-interventional in nature, submission of the online form was considered to be informed consent to participate in the study.

The SWB scale developed by Tuzgöl-Dost (2005) was used to measure the participant PTs' subjective well-being levels. The scale consists of 46 items answered on a 5-point Likert Scale ranging from (1) completely inappropriate to (5) completely appropriate. Example items included "I like to plan ahead," "I generally feel lively and energetic," and "I am determined enough to reach my goals." The items were clustered into 12 factors: comparing one's life with those of others, positive and negative emotions, objectives, self-esteem, optimism, activities of interest, relationship with friends and parents, outlook on future, family relations, envying others' life, coping with difficulties and pessimism. The scale was applied to students in Turkish, the original language of the scale and the native language of the participating PTs. In the scale, higher scores meant higher levels of SWB. The Cronbach alpha value of the original scale was found to be .93. In this study, it was .95.

The Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) was utilised to determine PTs' self-efficacy levels. The scale aims to assess teachers' sense of efficacy in the subscales of student engagement, classroom management and instructional practices with the following example items respectively: "How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?", "How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?" and "To what extent can you use a variety of assessment strategies?". The original scale has a 24-item long form and a 12-item short form. In the present study, the Turkish version of the long form TSES scale (Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005) was adopted for data collection. The Cronbach's Alpha reliability coefficient for the overall scale was .95 both in the original and present study. The items were answered on a 5-point Likert scale (1 = not sufficient, 5 = very sufficient).

Occupational anxiety of PTs was measured using the scale developed by Cabı and Yalçınalp (2013). The scale, specifically developed for PTs, included 46 items focusing on different factors of occupational anxiety as job oriented (e.g., not being able to engage my students in my lessons), socio-economic factors oriented (e.g., not being able to provide for my family with teacher salary), student / communication oriented (e.g., not being able to communicate effectively with my students), colleague / parent oriented (e.g., not being able to communicate effectively with my colleagues), self-development oriented (e.g., not being able to be a good model for my students), career oriented (e.g., not being able to score high in the Public Personnel Selection Exam to start teaching at a state school), adaptation oriented (e.g., not being able to adapt to the environment where I teach) and school management oriented (e.g., having problems with school administrators). The items were answered on a 5-point Likert scale ranging from (1) I am very anxious to (5) I am not anxious. In the scale, higher scores represented a low anxiety level while lower scores indicated a high anxiety level; therefore, the items were reverse coded prior to the analysis. The reliability score for the scale was .95 in the original study. In this study, it was found to be highly reliable, as well ($\alpha = .97$).

In data analysis, SPSS 23 was used to conduct descriptive statistics, t-tests, a one-way between groups analysis of variance (ANOVA) test and multiple regression analysis.

RESULTS

Pre-Service Teachers' Subjective Wellbeing

SWB levels of PTs were descriptively investigated to answer the first research question. In the SWB scale used, an increased value in a PT's response to each item corresponded to a higher level of SWB. The Kolmogorov-Smirnov test ($p > .05$) and a visual inspection of the histograms and box plots revealed that the scores for the SWB scale were normally distributed. Values of mean

and standard deviation were considered to interpret students' perceived levels of SWB for the overall scale. The findings revealed that PTs' mean score was high ($M = 3.65$, $SD = .65$), reflecting their positive tendency towards life.

Pre-service Teachers' Subjective Wellbeing in relation to their Demographic Characteristics

The second research question aimed to find out the relationship between PTs' demographic characteristics including gender, academic year and university type and their SWB. An independent samples t-test was conducted to understand whether there was a significant difference between female and male PTs in terms of their overall SWB scores. Significant gender difference was found in PTs' SWB levels as displayed in Table 2. Compared to their male counterparts, the female PTs reported higher levels of SWB. While the mean score of male PTs was at a moderate level, it was at a high level for female ones.

Table 2: Gender-based Comparison of PTs' SWB

Gender	N	Mean	SD	df	t	p
Female	202	3.70	.65	259	2.701	.007*
Male	59	3.45	.61			

* $p < .05$

In order to compare PTs' SWB levels according to the year they were enrolled in, i.e., freshman, sophomore, junior and senior, one-way ANOVA was applied to the data. Levene's test indicated that the assumption of homogeneity was not violated ($p = .968$). According to the findings, the lowest mean score belonged to the freshman group ($M = 3.45$, $SD = .64$) while the highest mean score was received by the sophomore group ($M = 3.71$, $SD = .64$) followed by the senior ($M = 3.70$, $SD = .63$) and the junior ones ($M = 3.64$, $SD = .66$). However, no significant difference occurred among four groups in terms of their SWB scores [$F_{(3, 257)} = 1, 948$, $p = .122$]. A Tukey post hoc test also revealed no significant difference among the groups.

Similarly, no significant difference was found between the PTs of state ($M = 3.65$, $SD = .62$) and private universities ($M = 3.64$, $SD = .69$) in terms of their SWB levels, as revealed by the findings of an independent samples t-test applied to the data [$t(259) = -.164$, $p = .87$]. The mean scores of PTs from the ELT departments of state and private universities were almost equal to each other with no significant difference. Both groups' SWB was at a high level.

*Self-Efficacy Beliefs and Occupational Anxiety
as Predictors of Pre-Service Teachers' Subjective Wellbeing*

The third question aimed to explore, through multiple regression, how much of the variability in PTs' SWB, i.e., the dependent variable, could be accounted for by self-efficacy beliefs and occupational anxiety as independent variables. Assessment of the assumptions of multiple regression revealed that all assumptions were met. Examination of a normal predicted probability plot and the scatter plot revealed normality, linearity and homoscedasticity, as well as independence of residuals. The assumption of multicollinearity was not violated, as the correlation matrix indicated no perfect correlations between the independent variables (see Table 3).

Table 3: Correlation Matrix of Self-efficacy, Occupational Anxiety and SWB

Variables	1	2	3
1. Self-efficacy	1		
2. Occupational Anxiety	.264*	1	
3. SWB	.321*	.320* ^a	1

* $p < .001$

^aThe correlation is positive due to reverse coding.

The regression analysis of the model predicting SWB revealed a significant regression equation $R^2 (.162)$, $F(2, 258) = 24.98$, $p < .000$. This indicates that the model, which includes self-efficacy beliefs and occupational anxiety, explains 16.2% of the variance in the SWB scores (see Table 4). Furthermore, these two independent variables made almost an equal contribution to the prediction of the dependent variable with beta values of .254 (for self-efficacy beliefs) and .253 (for occupational anxiety), both at a significant level.

Table 4: Multiple Regression for SWB, Occupational Anxiety and Self-Efficacy Beliefs

Variables	B	β	t	p	R^2	Adjusted R^2
Occupational Anxiety	-.187	-.253	-4.278	.000*	.162	.156
Self-efficacy Beliefs	.483	.254	4.299	.000*		

* $p < .001$

DISCUSSION

Positive psychology explores the conditions and processes that contribute to the maintenance of the optimal psychological functioning of human-beings and organisations (Gable & Haidt, 2005). A central construct studied in the context of positive psychology is that of SWB. Following the recent focus on positive psychology in educational settings, this study investigated pre-service EFL teachers' SWB in relation to their demographic characteristics and explored the predictive values of self-efficacy beliefs and occupational anxiety on PTs' SWB.

Consistent with prior research conducted at both in-service and pre-service levels (Kılıç, Sokmen & Ada, 2013; Tang, 2018), our findings demonstrated that female PTs tended to have higher SWB levels than male PTs. This finding should be interpreted in relation to the socio-cultural context of Turkey. In Turkey, female PTs tend to have more positive attitudes towards the teaching profession due to a common assumption in the society that teaching is best suited for women, reflecting clear-cut gender roles embedded in the Turkish culture with regards to choosing a career (Kızıltepe, 2015). Teaching is commonly viewed as appropriate for the role and status of women as spouse and mother due to its more flexible and fewer working hours compared to many other jobs (Kızıltepe, 2015; Uygun, 2014). Besides, the possibility of not being appointed as a teacher, anticipation of possible economic problems due to the decline in teachers' incomes and the increase in the cost of living might have caused more stress in male PTs given the expectations and responsibilities that the society lay on men (Kılıç Sokmen & Ada, 2013).

As of academic year, PTs' SWB levels increased following their freshman year though the increase was not at a significant level. The insignificant finding might be attributed to PTs' career related anxiety and stress as also revealed in the study conducted by Engin (2019) with 265 senior Turkish PTs. All participant teacher candidates felt highly anxious about not being appointed to the teaching profession. To be able to obtain a high score from the PPSE exam, many of them attended private teaching courses intensely while trying to deal with their departmental coursework.

Another point of comparison for PTs' SWB was the type of the university they were enrolled in. The findings revealed no significant difference between the PTs of public and private university students in terms of their levels of SWB. In Turkey, while public universities are free of charge, students enrolled in private universities pay tuition fees. Based on the analysis of a dataset from a nationally representative sample of university entrance exam takers, Caner and Ökten (2013) concluded that, in Turkey, students enrolled in private universities come from higher income families. This study, then, does not provide support for the association between increasing socio-economic situation and increasing levels of SWB (Nettle, 2005). In the study of Adıgüzelli (2015), PTs from low socio-economic backgrounds had more occupational concerns than the students from high socio-economic backgrounds. Despite

the significant negative correlation between the participant PTs' occupational anxiety and SWB, their socio-economic background did not appear to be a significant factor contributing to their SWB levels.

This study also aimed to explore the extent to which self-efficacy beliefs and occupational anxiety would contribute to PTs' SWB. According to the findings, PTs' SWB improved as their self-efficacy beliefs increased and occupational anxiety decreased. Both variables served as significant predictors, explaining 16.2% of the variance in PTs' SWB scores. Each variable made almost an equal contribution to the prediction of SWB, both at a significant level. These findings are parallel to the findings of studies revealing that self-efficacious PTs tend to experience higher levels of SWB (Erözkan, Dogan & Adiguzel, 2016; Kılıç, Sokmen & Ada, 2013; Ngui & Lay, 2020; Soave, 2014). In other words, prospective teachers' beliefs in their ability to teach well in the future contributes to their cognitive and emotional evaluations of their lives.

In the present study, occupational anxiety predicted PTs' SWB significantly, as well. Considering the lack of research on PTs' occupational anxiety in relation to their SWB, these findings will have a significant contribution to the relevant literature. Teacher recruitment process in Turkey has been indicated as one of the common concerns of PTs creating career-oriented anxiety (İhtiyaroğlu, 2019). Given the fact that anxiety has been recognised as a negative affect component of SWB (Diener & Emmons, 1984; Diener *et al.*, 2017), PTs' different types of concerns toward future teaching practices might negatively influence their SWB.

CONCLUSION

The present study extended the current literature by examining PTs' SWB, exploring it in relation to PTs' demographic characteristics, and demonstrating self-efficacy beliefs and occupational anxiety as its significant predictors. These findings would raise awareness about the factors contributing to PTs' SWB and offer insights for teacher education programmes to provide PTs with skills and strategies necessary to manage their anxiety and stress and improve teaching efficacy beliefs. In the light of the fact that high levels of SWB are linked to many desirable outcomes that are highly relevant for the teaching profession and the quality of education in general, exploring the ways of enhancing SWB in various educational settings deserves to become the focus of future research investigations.

The limitations of the study should be acknowledged. The sample size was relatively small in the present study. In addition, the number of female participants was larger than the male ones. As stated earlier, females reported higher levels of SWB than males, and as this study had three times the number of females to males, this might have affected the findings. Future research could improve the understanding of PTs' SWB with a larger sample balanced in terms of gender distribution.

ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТУРЦИИ

Гокче Курт

Университет Мармара, Стамбул, Турция

Бурджу Демир и Дерин Атаджи

Университет Бахчешехир, Стамбул, Турция

Аннотация

Субъективное благополучие представляет собой интенсивно изучаемую область психологии, превосходно в сфере позитивной психологии. Поскольку учебный процесс является по сути интеллектуальной, физически и эмоционально требовательной профессией, в последние несколько десятилетий наблюдается растущий интерес к субъективному благополучию преподавателей. В данном исследовании изучалось субъективное благополучие будущих преподавателей и их отношение к убеждениям об эффективности обучения и о профессиональной тревожности. В исследовании приняли участие 261 будущий преподаватель, обучающийся на отделениях английского языка в пяти разных университетах Турции. Данные были получены на основе шкалы субъективного благополучия, убеждений о самоэффективности преподавателей и профессиональной тревожности. Полученные данные показали, что у будущих преподавательниц наблюдается высокий уровень восприятия субъективного благополучия. У будущих преподавательниц уровень субъективного благополучия был значительно выше, чем у их коллег мужского пола; учебный год будущих преподавателей и университет, в который они поступили, не имели существенного отношения к их субъективному благополучию, а убеждения о самоэффективности и профессиональная тревожность служили значимыми предикторами субъективного благополучия будущих преподавателей, что всё вместе объясняет 16,2% отличий в их результатах.

Ключевые слова: субъективное благополучие, убеждения о самоэффективности, профессиональная тревожность, будущие преподаватели, английский как иностранный язык.

Коришћена литература/References

- Adiguzelli, Y. (2015). Examination of occupational concern of pre-service teachers based on various variables in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10(4), 397–402.
- Baştürk, Ş. (2017). Public personnel selection examination used in teacher appointments in Turkey: Through the eyes of primary school prospective teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(12), 255–270.
- Bajorek, Z., Gulliford, J. & Taskila, T. (2014). *Healthy teachers, higher marks? Establishing a link between teacher health & wellbeing, and student outcomes* (p. 34). London: The Work Foundation.
- Briner, R. & Dewberry, C. (2007). *Staff well-being is key to school success*. London: Worklife Support Ltd/Hamilton House.
- Bullough, R. V., Hall-Kenyon, K. M. & MacKay, K. L. (2012). Head Start teacher well-being: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 323–331.
- Burns, R. A. & Machin, M. A. (2010). Identifying gender differences in the independent effects of personality and psychological well-being on two broad affect components of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(1), 22–27.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [Occupational Anxiety Scale for prospective teachers: A study on validity and reliability]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 85–96.
- Caner, A., & Okten, C. (2013). Higher education in Turkey: Subsidizing the rich or the poor?. *Economics of Education Review*, 35, 75–92.
- Cenkseven-Onder, F. & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223–1235.
- Chan, D. W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education*, 32, 22–30.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma [The satisfaction of basic psychological needs and subjective wellbeing of teacher candidates]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691–711.
- Collie, R. J. & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29–39.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması [The development and validation of a Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale]. *Eğitim ve Bilim*, 10(137), 74–81.
- Day, C. (2010). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching* 6(1), 101–115.
- Diener, E. & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25–41.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Scollon, C. N. (2009). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(4), 305–314.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D. & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(2), 87.

- Engin, G. (2019). Determine pre-service teachers' burnout levels and anxiety of not to be appointed to teacher profession. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 29–44.
- Erozkan, A., Dogan, U. & Adiguzel, A. (2016). Self-efficacy, self-esteem, and subjective happiness of teacher candidates at the pedagogical formation certificate program. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 72–82.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110.
- Huppert, F. A. & So, T. T. (2013) Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research*, 110(3), 837–861.
- İhtiyaroglu, N. (2019). Analyzing predictive role of pre-service teachers' occupational anxiety level on positive emotions. *World Journal of Education*, 9(1), 162–171.
- 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(1), 491–525.
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A. & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5, 500–513.
- Kilic, D., Sokmen, Y. & Ada, Ş. (2013). The relationship among self-efficacy, self-esteem and subjective well-being levels of prospective teachers. *Psycho-Educational Research Reviews*, 2(3), 41–52.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Profili [the profile of candidates in department of social studies education in Necatibey education faculty]. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 87–106.
- Kızıltepe, Z. (2015). Career choice: Motivations and perceptions of the students of education. *The Anthropologist*, 21(1-2), 143–155.
- McCallum, F. & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Well-being*, 4(1), 19–34.
- Moè, A., Pazzaglia, F. & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56.
- Nettle, D. (2005). *Socio-economic status and subjective well-Being*. Retrieved from: http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_bib/freetexts/nettle_d_2005.pdf
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The effect of emotional intelligence, self-efficacy, subjective well-being and resilience on student teachers' perceived practicum stress: A Malaysian case study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277–291.
- Ördem, E. (2021). What do pre-service english teachers serve? A critical pedagogical perspective. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 522–534.
- Özcan, M. (2019). An analysis of prospective teachers' anxiety of not being appointed to teachership. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 195–204.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burn-out. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503–513.
- Pillay, H., Goddard, R. & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), n2.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166.

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Seligman, M. E. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy*, 27(3), 60–1.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Flow and Foundations of Positive Psychology* (pp. 279–298). Netherlands: Springer.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059–1069.
- Soave, A. E. (2014). *Examining the relationship of variables associated with pre-service teachers coping during their practicum experience* [Master's Thesis, The University of Western Ontario].
- Song, H., Gu, Q. & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, 26(1), 3–31.
- Soykan, A., Gardner, D. & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 130–138.
- Stănculescu, E. (2014). Psychological predictors and mediators of subjective well-being in a sample of Romanian teachers. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 46, 37–52.
- Strobel, M., Tumasjan, A. & Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scandinavian Journal of psychology*, 52(1), 43–48.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192–200.
- Tasdemir, M. Z., Iqbal, M. Z. & Asghar, M. Z. (2020). A study of the significant factors affecting pre-service teacher education in Turkey. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 79–100.
- The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2013). *OECD guidelines on measuring subjective well-being*. OECD publishing.
- The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2015). *How's life? 2015 Measuring well-being*. OECD publishing.
- The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2017). *PISA 2015 results (volume III): Students' well-being*. OECD publishing.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması [Developing Subjective Wellbeing Scale: Study on validity and reliability]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103–110.
- Uygun, S. (2014). The gender-related role of teaching profession in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 10(1), 46–58.
- Uyulgan, M. A. & Akkuzu, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Gözünden Nitelikli Öğretmen Seçimi: Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretmenlik Durumu [Qualified teacher selection from the perspectives of pre-service teachers: The situation of students majored in the Department of Secondary Science and Mathematics Education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 917–940.
- Uzakgiden, A. M. (2019). *An analysis of the teachers' subjective well-being in the self-efficacy beliefs and the balanced measure of psychological needs variables (Sample of Şanlıurfa*

- province*) (Publication no: 599828) [Master's Thesis, Muğla Sıtkı Koçman University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Wei, M.-H. (2013). Multiple abilities and subjective well-being of Taiwanese kindergarten teachers. *Social Behavior and Personality*, 41(1), 7–16.
- Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981–1015.

Примљено 03.03.2021; прихваћено за штампу 21.06.2021.

Recieved 03.03.2021; Accepted for publishing 21.06.2021.