

İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklikleri ve Yardım İsteme Eğilimlerinin İncelenmesi

Canan KOÇ¹, Esmira MEHDİYEV²

Öz: Bu çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyi ve yardım isteme eğilimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumları değişkenlerine göre incelenmesi ve bilişsel esnekliğin yardım isteme eğilimlerini yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan toplam 158 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Bilişsel Esneklik Envanteri ve Yardım İsteme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında, One Way ANOVA, t Testi, Kruskal Wallis, Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ve yardım isteme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken, bilişsel esneklikleri cinsiyete göre erkek öğretmen adayları lehine farklılık göstermiştir. Anne eğitim durumu bilişsel esneklik ve yardım isteme eğiliminde anlamlı farka neden olmazken, baba eğitim durumuna göre bilişsel esneklikte anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmada bilişsel esnekliğin yardım isteme eğiliminin anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel Esneklik, Yardım İsteme, İngilizce Öğretmen Adayları

Investigation of Prospective English Teachers' Cognitive Flexibility and Their Help Seeking Tendency

Abstract: The aims of this study were to explore the cognitive flexibility level of prospective English language teachers and their help seeking tendency on the variables of grade level, gender, and parental education status and to determine the predictive level of cognitive flexibility for their help seeking tendency. The research used the relational screening model. The research group consisted of a total of 164 students studying at the Department of Foreign Language Education, Faculty of Education, Cumhuriyet University. The Cognitive Flexibility Inventory and Help-Seeking Scale were both used to collect data. Besides descriptive statistics, one-way analysis of variance, t-test, Kruskal-Wallis, Pearson's correlation coefficient, and multiple linear regression were used in the data analysis. The research findings show that whereas the cognitive flexibility and the help seeking tendency have not differed significantly in terms of the grade level, the cognitive flexibility of the prospective English teachers differed according to gender in favor of male teacher candidates. Although the educational status of the mothers did not cause a significant difference in cognitive flexibility and help seeking tendency, a considerable difference had been found in cognitive flexibility according to the educational status of the fathers. The study found that cognitive flexibility was a significant predictor of help seeking tendency.

Keywords: Cognitive Flexibility, Help Seeking, Prospective English Language Teachers

Geliş Tarihi: 06.05.2022

Kabul Tarihi: 13.09.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yozgat, Türkiye, e-posta: canan.koc@yobu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7205-1614>

² Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye, e-posta: emehdiyev@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1779-4682>

Atf için/ To cite:

Koç, Ç. ve Mehdiyev, E. (2022). İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ve yardım isteme eğilimlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 794-812.

Öğrenciler, hangi düzeyde olurlarsa olsunlar öğrenme süreçlerinde kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirirken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğrenme süreçlerinde karşılaşılan bu sorunlarla etkili biçimde baş etmek bazı özelliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Bilişsel esneklik ve bir öz düzenleme stratejisi olan yardım istemenin etkili öğrenmede ve öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmede önemli iki özellik olduğu söylenebilir. Bilişsel esneklik, bireyin herhangi bir durumda seçenekler ve alternatifler olduğuna ilişkin farkındalığı, esnek olma ve duruma uyum sağlama istekliliği ve esnek olma konusunda yeteneğine dair öz yeterliği ya da inancı ifade etmektedir (Martin ve Rubin, 1995; Martin ve Anderson, 1998). Psikologlar (Spensley ve Taylor, 1999) bilişsel esnekliğin çocuklar olgunlaştıkça gelişen üst düzey bir bilişsel fonksiyon olduğunu iddia etmişlerdir (Akt. Cheng ve Koszalka, 2016). Değişen çevresel uyaranlara uyum sağlamak için bilişsel setleri değiştirme yeteneği, bilişsel esnekliğin operasyonel tanımlarının çoğu için temel bileşen gibi görünmektedir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel esneklik, kendini diğerinin zihinsel durumuna koyarak üçüncü bir kişinin davranışını anlamak, stratejiler arasında geçiş yapmak ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel süreçlerle bağlantılıdır. Bilişsel esnekliğe sahip bir kişi, verilen geri bildirimle dayalı olarak bir görev değişikliği için uyarlanabilir bir şekilde dikkatini ve eylemini değiştirir. Buna karşılık, "daha az esnek" kişi, geri bildirim önemsemeyen yaptığı şeyi sürdürmede ısrar ederek daha fazla "performans hatası" yapar (On-Ying Hung ve Ka-Yee Loh, 2020). Bu yeteneğe sahip olan bir kişi, yeni, beklenmedik ve değişen koşullarla başa çıkmak için bilişsel işleme stratejilerini uyarlayabilir (Cheng ve Koszalka, 2016). Bilişsel esneklik, kişinin herhangi bir durumla ilgili mevcut seçenek ve alternatiflerin farkında olması, karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Kişinin duruma ilişkin tek bir doğru ya da uygun davranış sergilemesi yerine, çok sayıda alternatifte sahip olmasıdır. Bilişsel olarak esnek insanlar, yeni iletişim yollarını denemeye, tanıdık olmayan durumlarla karşılaşmaya ve bağlamsal ihtiyaçları karşılamak için davranışları uyarlamaya isteklidir (Martin ve Rubin, 1995; Martin ve Anderson, 1998). Araştırmacılar, çeşitli bilgi alanlarının başarılarına dayanarak, bilişsel esnekliği, üstbilişin en yüksek yeteneklerinden biri ve insan düşüncesinin akışını kontrol eden üst düzey bilişsel sistemin yürütücü işlevlerinin bir parçası olarak kavramsallaştırmaktadırlar. Bilişsel esnekliğin çalışan bellek, planlama, ketleme ve duygusal denge gibi bileşenleri, insan gelişiminde, eğitimde, mesleki faaliyetlerde ve yaşamda önemli bir rol oynamaktadır (Savchuk ve diğerleri, 2020).

Literatür Taraması

Bilişsel esneklik kuramı, yapılandırmacı bakış açısına sahip bir öğrenme ve öğretme kuramı olarak Spiro ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Andrade ve Coutinho, 2016). Spiro ve diğerleri (2003), Bilişsel Esneklik Teorisinin, dört ana hedefi ele almak için geliştirilmiş bir öğrenme ve öğretim teorisi olduğunu belirtmektedirler. Bu hedefler: (1) İnsanların önemli ama zor bir konuyu öğrenmelerine yardımcı olmak, (2) Gerçek yaşam koşullarında bilginin uyarlanabilir esnek kullanımını teşvik etmek, (3) Altta yatan düşünme biçimlerini değiştirmek, (4) Karmaşık öğrenmeyi ve esnek bilgi uygulamasını teşvik etmek için multimedya öğrenme ortamlarını geliştirmek. Cheng ve Koszalka (2016) Bilişsel Esneklik Teorisinin, öğretim tasarımcılarına ve eğitimcilere, öğrencileri açık uçlu problemler için derin bilgi (ve uygulama) geliştirmeye daha etkin bir şekilde dahil edebilecek öğrenme ortamları ve senaryoları geliştirmek için bir çerçeve sağladığını belirtmektedir.

Chieu (2007), eğitim kuramcıları tarafından önerilen göstergelerden çıkardıkları bazı bilişsel esneklik davranış örneklerinin şunlar olduğunu belirtmektedir:

- Öğrenciler yeni bir problemle karşılaştıklarında, problemin farklı yönlerini sistematik bir şekilde analiz etmeye ve mümkün olduğunca eksiksiz bir çözüm bulmak için geçmişte deneyimledikleri farklı yolları kullanmaya çalışırlar.
- Öğrenciler yeni bir kavramla karşılaşma durumunda, kavramın çeşitli yönlerini yakından incelemek için farklı bağlamlarda etkinlikler gerçekleştirmeye çalışırlar.

• Öğrenciler akranlarıyla tartışırken dinlemeye ve sistematik bir şekilde "Neden?", "Bilgi kaynağınız nedir?" gibi diğer bakış açılarını anlama çabası içinde sorular sormaya çalışırlar.

Bilişsel esneklik, yaşamın her alanında karşılaşılan koşullarla ilgili farklı seçenekleri görmeyi ve çözüm

üretmeyi sağladığı için bireylerin yaşam kalitesi açısından önemli bir özellik olarak görülmektedir. Araştırmalar bilişsel esneklik ile kişilerarası problem çözme becerileri (Esen-Aygün, 2018), öz yeterlik (Akçay Özcan ve Kıran Esen, 2016; Akyüz, 2020; Ateş ve Sağar, 2021), karar verme (Yıldız ve Eldeleklioğlu, 2021), bilişsel farkındalık (Akyüz, 2020), mesleki doyum (Üzümcü vef Müezzın, 2018) ve empatik eğilimler (Akçakaya, 2021) arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmaların bir bölümü de bilişsel esneklik ile öğrencilerin bazı özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Örneğin, Orakçı (2021) tarafından yapılan çalışmada bilişsel esnekliğin öğrenen özerkliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Schommer-Aikins ve Easter (2018) tarafından yapılan çalışmada ise, yüksek bilişsel esneklik puanlarına sahip öğrencilerin çevrimiçi kaynakları keşfetme, akranları ve öğretmenlerle çevrimiçi etkileşim kurma ve öğrenmelerinin başarısını izleme konusunda daha iyi oldukları bulunmuştur. Bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel beceri düzeylerinde düşük bilişsel esnekliğe sahip öğrencilere göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Idawati ve diğerleri, 2020). Bir başka çalışmada ise ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterliliklerinin de artmakta olduğu bulunmuştur (Akçay Özcan ve Kıran Esen, 2016). Pedagojik formasyon öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, bilişsel esneklik ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur (Kaptanbaş Gürbüz ve Sezgin Nartgün, 2018). Toraman, Ayтуğ Koşan ve Yurdal (2020) tıp fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, bilişsel esneklik arttıkça sosyo-duyuşsal öğrenme stratejisi kullanımının da arttığını bulmuşlardır. Yaşar Ekici ve Balcı (2019) tarafından yapılan araştırmada ise okulöncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça, duygusal tepkisellik düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Bilişsel esnekliğin, öğrenme süreçlerinde yordayıcı olabileceği düşünülen bir diğer değişken yardım istemedir. Yardım isteme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin katılımlarını sağlayarak akademik güçlüklerin üstesinden gelmelerini destekleyen bir problem çözme stratejisi (NelsonLe Gall ve Resnick, 1998), bir öz düzenlemeli öğrenme stratejisi (Karabenick, 2006; Newman, 1998) ve sosyal çevreyi öğrenmeyi artıracak şekilde düzenleme biçimi (Schunk, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Yardım istemenin bilişsel ve sosyal yeterlikleri birleştirmesi, bu stratejiyi diğer bilişsel stratejilerden ayırmaktadır (Karabenick ve Berger, 2013). Öğrenme sürecinde yardım isteme belli aşamalardan oluşmaktadır. Problemi belirleme; yardım gereksinimini belirleme, yardım istemeye ve yardım türüne karar verme; yardım istenecek kişiye karar verme, yardım rica etme; yardımı alma ve işleme aşamaları yardım isteme sürecini açıklayan modellerin ortaklaştıkları aşamalardır (Karabenick ve Dembo, 2011).

Yardım isteme çalışmalarını başlatan Nelson-Le Gall (1981), yardım isteme davranışını yürütücü yardım isteme (executive help seeking) ve etkili yardım isteme (instrumental help seeking) olarak iki farklı türde tanımlamıştır (Collins ve Sims, 2006). Etkili yardım isteme, bağımsız, özerk ve uygun yardım isteme olarak bilinmektedir. Etkili yardım isteyen öğrenciler, bir işi kendileri yapabilecekleri durumlarda yardım istemeyi tercih etmemektedirler (Chowdhury ve Halder, 2019). Etkili yardım isteme öğrenme amacıyla ortaya çıkarken yürütücü yardım istemede temel amaç işin tamamlanmasıdır (Karabenick ve Knapp, 1991). Yardıma ihtiyaç olmasına rağmen bazı nedenlerle yardım istememe durumu yardım istemeden kaçınma olarak tanımlanmaktadır (Arbreton, 1998; Ryan ve diğerleri, 2001). Öğrenme ortamlarında öğrencilerin yardım isteme tutumları yarar ve zarar algılarına göre farklılık göstermektedir. Yardım isteme, bazı öğrenciler tarafından öğrenmelerini artıran yararlı bir strateji olarak görülürken; bazı öğrenciler için öz saygıyı tehdit olarak algılanmaktadır (Koç, 2014). Yardım isteme üzerine yapılan araştırmalar, öncelikle öğrencilerin akademik zorluklarla karşılaştıklarında hangi nedenlerle ve kimden yardım isteyip istemediklerinin kişisel ve durumsal belirleyicilerini anlamaya odaklanmıştır (Zusho ve Barnett, 2011). Araştırmalar etkili yardım isteme ile akademik başarı, öz yeterlik algısı ve öğrenme yönelimi arasında olumlu ilişkinin olduğunu göstermektedir (Koç, 2016).

Çalışmanın Önemi

21. yüzyıl öğretmenleri, öğrenme ve çalışma becerilerinde yetkin olmalıdır; öğrencilerinin beceri gelişimini destekleyen yeteneklere ve pedagojik uygulamalara ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkında farkındalık kazanmalarını, süreci kontrol etmelerini ve öz düzenleme stratejilerini kullanarak etkili öğrenmelerini sağlayacak koşulların yapılandırılması günümüz öğretmenlerinin temel

sorumluluğu olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi, yeni öğretmenlere 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu pedagojik uygulamaları kullanma yetkinliğini sağlamalıdır (Valtonen ve diğerleri, 2021). Öğretmen adaylarının, etkili öğrenmeyi destekleyen becerilere sahip olmaları hem kendi öğrenme süreçlerinin etkililiği açısından hem de gelecekte mesleklerini yürütürken bu becerileri öğrencilerine kazandırabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve öğrenme sürecinde yardım isteme eğilimlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın genel olarak öğretmen eğitiminde bu özelliklerin kazandırılmasında yol gösterici olacağı ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dil öğrenmede strateji kullanma bilgi ve becerisine sahip bireylerin diğerlerine kıyasla daha yetkin, esnek ve çözümücü oldukları; bu nedenle de bir dili zorlanmadan öğrenebildikleri ifade edilmektedir (Güven, 2017). Bilişsel esneklik ve yardım isteme stratejisi, İngilizce öğretmen adayları için dil öğrenme mekanizmasının anlaşılması sürecinde hem kendileri hem de gelecekteki öğrencileri açısından yararlı olacaktır. Nitekim Çetin (2020) tarafından yapılan araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ile bilişsel esneklikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, bilişsel esneklik ile yabancı dil öğrenme motivasyonu arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve yardım isteme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin, İngilizce öğretmen eğitiminin yapılandırılmasında katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenme süreçlerinde önemli olduğu bilinen bilişsel esneklik ve yardım isteme eğilimlerine ilişkin daha kapsamlı bilgi edinmek ve uygulamalar için temel oluşturmak açısından sınıf düzeyi, cinsiyet, anne baba eğitim durumları değişkenleri bağlamında incelenmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Bu araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ve yardım isteme eğilimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, anne baba eğitim durumları değişkenlerine göre incelenmesi ve bilişsel esneklik düzeylerinin yardım isteme eğilimlerini yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. İngilizce öğretmen adaylarının yardım isteme eğilimleri sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri yardım isteme eğilimlerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve yardım isteme eğilimlerinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama ve nedensel tarama modellerine göre tasarlanmıştır. Tarama araştırmalarında genellikle; hedef kitlenin cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik durum gibi kişisel özellikleri ile bir olguya ilişkin var olan performans, görüş, düşünce ve tutumlar tekil ya da bazı faktörlerle ilişkileri bakımından betimlenir (Büyüköztürk, 2014). İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2016). Nedensel tarama araştırmalarında ise, araştırmacının genellikle bir bağımlı değişkeni yordayan öncül değişkenleri, bir değişkenin muhtemel sonuçlarını veya bunların her ikisini birden incelediği araştırmalardır. Nedensel tarama araştırmalarında deneysel yöntemlerde olduğu gibi araştırmacının bir müdahalesi söz konusu değildir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi ile 2020-2021 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemek amacıyla tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Araştırma grubu 123 kadın, 35 erkek toplam 158 İngilizce öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	123	77.8
	Erkek	35	22.2
Sınıf	1. Sınıf	57	36.1
	2. Sınıf	38	24.1
	3. Sınıf	35	22.2
	4. Sınıf	28	17.7
Anne Eğitim Durumu	Okur Yazar	3	1.9
	İlkokul	65	41.1
	Ortaokul	31	19.6
	Lise	33	20.9
	Üniversite	26	16.5
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	39	24.7
	Ortaokul	22	13.9
	Lise	49	31.0
	Üniversite	48	30.4

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “ Kişisel Bilgi Formu”, “Bilişsel Esneklik Envanteri” ve “Yardım İsteme Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine yer verilmiştir.

Bilişsel Esneklik Envanteri. Dennis ve Wal (2010) tarafından bireylerin olaylar ve durumlar karşısındaki bilişsel esneklik düzeylerini ölçebilmek amacıyla geliştirilen ve Türk dili ve kültürüne Gülüm ve Dağ (2012) tarafından uyarlanmıştır. Alternatifler ve kontrol olmak üzere iki faktöre sahip olan ölçme aracı her iki faktörde 10 madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi bulgularına göre ölçeğin iki faktörlü yapısının Türk örneklem üzerinde geçerli olduğu rapor edilmiştir. Doğan Laçın ve Yalçın (2019) tarafından yapılan bir çalışmada kullanılan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgularda, ölçeğin [$2/SD=4.7$, $RMSEA=.084$, $NNFI=.95$, $CFI=.96$, $SRMR=.080$] şeklinde kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu bildirilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, alternatifler için .90, kontrol için .89, ölçeğin tümü için .85 olarak hesaplanmıştır (Gülüm ve Dağ, 2012). Bu örnekleme Cronbach Alpha değerleri, alternatifler için .90, kontrol için .85 ve ölçeğin tamamı için .91’dir.

Yardım İsteme Ölçeği. Üniversite öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme eğilimlerini ölçmek amacıyla Koç (2016) tarafından geliştirilmiş olan Yardım İsteme Ölçeği 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Tehdit Algısı, Yardım İstemedenden Kaçınma, Etkili Yardım İsteme, Yürütücü Yardım İsteme olmak üzere dört faktörlü bir yapıdadır. Ölçeğin DFA sonucuna göre uyum değerleri şöyledir: $X^2/SD=331.95/113=2.94$, $GFI=.93$, $AGFI=.91$, $CFI=.97$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$, $SRMR=.049$, $RMSEA=.059$, $IFI=.97$. Bu örnekleme Cronbach Alpha değerleri Etkili Yardım İsteme için .83, Yardım İstemedenden Kaçınma için .78, Tehdit Algısı için .83, Yürütücü Yardım İsteme için .71 olarak hesaplanmıştır.

Veriler Google forms uygulaması kullanılarak çevrimiçi olarak düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Araştırmaya İngilizce öğretmen adayları gönüllülük esasına göre katılmışlardır.

Araştırmanın Etik Onayı

Araştırma için Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan 15.12.2021 tarih ve 28/04 sayılı karar numarası ile Etik Kurul Onayı alınmıştır

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığının

belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Hesaplanan basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'nın temel varsayımı olan varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş, bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre varyanslarının eşit olup olmadığı ($p>0.05$) (Bursal, 2017; Kalaycı, 2010) değerlendirilmiştir. Levene Testi sonuçlarına göre, sadece tehdit algısının baba eğitim durumunda ($F=2.903$, $p=0.019$); yardım istemeden kaçınmanın sınıf düzeyinde ($F=3.443$, $p=0.018$); yürütücü yardım istemenin baba eğitim durumunda ($F=3.398$, $p=0.019$) varyanslarının homojen olmadığı saptanmıştır. Varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı bağımlı ve bağımsız değişkenlerde parametrik testler olan bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojenliğin sağlanmadığı değişkenlerde non parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri (Büyüköztürk, 2017) kullanılmıştır. Anne eğitim durumunda ise örneklem sayılarından biri $n=3$ olduğu için non parametrik testlerden (Büyüköztürk, 2017) Kruskal-Wallis kullanılmıştır.

Bilişsel esnekliğin yardım isteme eğilimlerini yordama düzeyini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinde amaç, bir bağımlı değişken üzerinde birden fazla bağımsız değişkenin etkisini incelemektir (Gülbüz ve Şahin, 2018). Bu araştırmada bilişsel esneklik iki alt boyuttan oluştuğu için çoklu doğrusal regresyon analizi tercih edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi varsayımları olan normal dağılım, çoklu bağlantı ve otokorelasyon (Kalaycı, 2010) incelenmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantının bulunup bulunmadığı ilk olarak korelasyon katsayıları ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısının .80'in üzerinde olması çoklu bağlantı olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Çoklu doğrusallık varsayımı için varyans artış faktörleri (VIF), durum indeksi (CI) ve tolerans değerleri incelenmiştir. VIF değerlerinin 1.60, durum indeksi (CI) değerlerinin 30'dan küçük (1.00 ile 24.78 arasında) ve tolerans değerlerinin .625 olduğu görülmüştür. Bu durumda değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir. Gözlenen değerler arasında ardışık bağımlılık (otokorelasyon) olup olmadığı Durbin Watson değerleri ile incelenmiş ve bunun da referans değerler arasında olduğu görülmüştür. Genellikle 1.5- 2.5 civarında bir Durbin Watson değerinin otokorelasyon olmadığını gösterdiği belirtilmektedir (Kalaycı, 2010).

Bulgular

Tablo 2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esnekliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf	n	X	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Alternatifler	1	57	53.40	6.12	G.Arası	170.853	3	56.951	1.572	.198
	2	38	52.87	4.72	G.İçi	5578.090	154	36.221		
	3	35	55.20	6.50	Toplam	5748.943	157			
	4	28	55.36	6.72						
Kontrol	1	57	21.44	4.82	G.Arası	109.803	3	36.601	1.718	.166
	2	38	20.42	4.60	G.İçi	3281.184	154	21.306		
	3	35	19.77	4.48	Toplam	3390.987	157			
	4	28	19.29	4.38						

Tablo 2. İncelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf düzeyine göre Alternatifler ($F=1.572$; $p>.05$). ve Kontrol ($F=1.718$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

İngilizce öğretmen adaylarının yardım isteme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre durumu Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yardım İsteme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf	n	X	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
EYİ	1	57	15.49	3.32	G.Arası	21.473	3	7.158	.888	.449
	2	38	15.58	2.51	G.İçi	1241.444	154	8.061		
	3	35	16.03	2.60	Toplam	1262.918	157			
	4	28	16.46	2.46						
YYİ	1	57	5.44	1.96	G.Arası	6.398	3	2.133	.555	.646
	2	38	5.16	2.21	G.İçi	591.938	154	3.844		
	3	35	4.91	1.69	Toplam	598.335	157			

	4	28	5.32	1.91						
TA	1	57	12.95	4.67	G.Arası	58.034	3	33.413		
	2	38	13.24	5.23	G.İçi	3402.396	154	23.424		
	3	35	11.74	4.71	Toplam	3460.430	157		.876	.455
	4	28	12.00	3.93						
	<i>Sınıf</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>x²</i>			<i>p</i>
YİK	1	57	7.53	3.02	79.09					
	2	38	7.58	2.69	83.99					
	3	35	6.97	2.01	74.34	3	.850		.838	
	4	28	7.21	1.91	80.70					

EYİ: Etkili Yardım İsteme, YİK: Yardım İstemeden Kaçınma, YYİ: Yürütücü Yardım İsteme, TA: Tehdit Algısı

Bulgulara göre İngilizce öğretmen adaylarının yardım isteme eğilimlerinin etkili yardım isteme ($F=.853$; $p>.05$), yardım istemeden kaçınma ($\chi^2=.850$; $p>.05$), yürütücü yardım isteme ($F=.555$; $p>.05$) ve tehdit algısı ($F=.876$; $p>.05$) alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esnekliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Alternatifler	Kadın	123	53.32	6.09	-2.792	156	.006
	Erkek	35	56.49	5.30			
Kontrol	Kadın	123	22.67	5.23	4.504	156	.000
	Erkek	35	27.00	4.12			

İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri alternatifler alt boyutunda ($t=-2.792$; $p<.05$) ve kontrol alt boyutunda ($t=4.504$; $p<.05$) erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 5. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yardım İsteme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Etkili Yardım İsteme	Kadın	123	16.00	2.73	1.639	156	.103
	Erkek	35	15.11	3.11			
Yardım İstemeden Kaçınma	Kadın	123	7.28	2.53	-.777	156	.438
	Erkek	35	7.66	2.67			
Yürütücü Yardım İsteme	Kadın	123	5.25	1.91	.215	156	.830
	Erkek	35	5.17	2.11			
Tehdit Algısı	Kadın	123	12.90	4.61	1.615	156	.108
	Erkek	35	11.46	4.87			

Tablo 5'te İngilizce öğretmen adaylarının yardım isteme eğilimlerinin "etkili yardım isteme" ($t=1.639$; $p>.05$), "yardım istemeden kaçınma" ($t=-.777$; $p>.05$), "yürütücü yardım isteme" ($t=.215$; $p>.05$) ve "tehdit algısı" ($t=1.615$; $p>.05$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri anne eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esnekliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	<i>Anne Eğitim</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>x²</i>	<i>p</i>
Alternatifler	Okur yazar	3	58.00	4.58	110.83	4	6.099	.192
	İlkokul	65	54.91	5.88	85.78			
	Ortaokul	31	52.35	5.82	65.53			
	Lise	33	54.30	6.37	82.14			
	Üniversite	26	52.96	6.23	73.50			
Kontrol	Okur yazar	3	16.33	2.08	34.67	4	5.435	.245
	İlkokul	65	20.62	3.96	82.65			
	Ortaokul	31	21.00	4.89	84.10			
	Lise	33	19.76	5.22	70.48			
	Üniversite	26	20.69	5.33	82.77			

İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri “alternatifler” ($X^2(4)= 6.099$, $p>.05$) ve “kontrol” ($X^2(4)= 4.940$, $p>.05$) alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

İngilizce öğretmen adaylarının yardım isteme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis Testi ile ulaşılan bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yardım İsteme Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	<i>Anne Eğitim</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>x²</i>	<i>p</i>
EYİ	Okur yazar	3	18.67	1.53	131.83			
	İlkokul	65	15.51	3.14	77.30			
	Ortaokul	31	15.71	2.70	74.34	4	5.022	.285
	Lise	33	16.21	2.69	84.70			
	Üniversite	26	15.81	2.38	78.52			
YİK	Okur yazar	3	7.00	2.65	77.50			
	İlkokul	65	7.38	2.25	81.32			
	Ortaokul	31	7.45	2.59	82.13	4	1.100	.894
	Lise	33	7.15	3.02	72.24			
	Üniversite	26	7.50	2.76	81.27			
YYİ	Okur yazar	3	5.00	2.00	76.50			
	İlkokul	65	5.35	1.89	83.58			
	Ortaokul	31	5.10	1.87	76.73	4	1.917	.751
	Lise	33	5.09	2.32	71.42			
	Üniversite	26	5.31	1.81	83.19			
TA	Okur yazar	3	11.33	5.13	66.83			
	İlkokul	65	12.17	4.02	76.59			
	Ortaokul	31	13.13	4.88	85.87	4	1.137	.888
	Lise	33	13.12	5.93	80.91			
	Üniversite	26	12.42	4.47	78.85			

EYİ: Etkili Yardım İsteme, YİK: Yardım İstemeden Kaçınma, YYİ: Yürütücü Yardım İsteme, TA: Tehdit Algısı

Tablo 7 incelendiğinde, İngilizce öğretmen adaylarının yardım isteme eğilimlerinin, etkili yardım isteme ($X^2(4)= 5.022$, $p>.05$), yardım istemeden kaçınma ($X^2(4)= 1.100$, $p>.05$), yürütücü yardım isteme ($X^2(4)= 1.917$, $p>.05$) ve tehdit algısı ($X^2(4)= 1.137$, $p>.05$) alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esnekliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	<i>Baba Eğitim</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Alternatifler	İlkokul	39	55.15	5.55			
	Ortaokul	22	52.95	6.36			
	Lise	49	52.31	7.14	2.844	.040	1>3; 3<4
	Üniversite	48	55.33	4.57			
Kontrol	İlkokul	39	24.72	5.03			
	Ortaokul	22	22.27	4.42			
	Lise	49	22.51	5.69	2.253	.084	
	Üniversite	48	24.52	5.29			

İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri baba eğitim durumuna göre alternatifler ($F=2.844$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan post-hoc testlerinden LSD sonucu farkın ilkökul ile lise ($1>3$) ve lise ile üniversite ($3<4$) eğitim durumu arasında olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim durumu ilkökul olan İngilizce öğretmen adaylarının baba eğitim durumu lise olan öğretmen adaylarına göre ve baba eğitim durumu üniversite olan İngilizce öğretmen adaylarının, baba eğitim durumu lise olan öğretmen adaylarına göre alternatifler alt boyutundan daha yüksek puana sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının kontrol ($F=2.344$; $p>.05$) alt boyutundaki puanları arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

İngilizce öğretmen adaylarının yardım isteme eğilimlerinin baba eğitim durumuna göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yardım İsteme Eğilimlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Baba Eğitim	n	X	SS	F	p	Fark	
Etkili Yardım İsteme	İlkokul	39	15.82	3.06	.390	.760		
	Ortaokul	22	16.32	2.46				
	Lise	49	15.53	2.53				
	Üniversite	48	15.83	3.14				
Yardım İstemeden Kaçınma	İlkokul	39	7.23	2.16	1.002	.394		
	Ortaokul	22	7.09	2.20				
	Lise	49	7.88	2.74				
	Üniversite	48	7.06	2.79				
	Baba Eğitim	n	X	SS	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Yürütücü Yardım İsteme	İlkokul	39	5.18	1.70	80.73	3	4.489	.213
	Ortaokul	22	5.45	2.02	85.07			
	Lise	49	5.67	2.30	86.72			
	Üniversite	48	4.73	1.63	68.57			
Tehdit Algısı	İlkokul	39	10.97	3.65	64.82	3	10.131	.017
	Ortaokul	22	13.36	4.11	88.50			
	Lise	49	14.06	4.99	93.13			
	Üniversite	48	12.02	4.98	73.39			

Tablo 9'a göre, İngilizce öğretmen adaylarının yardım isteme eğilimleri baba eğitim durumuna göre etkili yardım isteme ($F=.390$; $p>.05$), yardım istemeden kaçınma ($F=1.002$; $p>.05$) ve yürütücü yardım isteme ($\chi^2=4.489$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, tehdit algısı ($\chi^2=10.131$; $p<.05$) alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Tehdit algısındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre baba eğitim durumu ilkökuller ile ortaokuller arasında (Mann-Whitney $U=289.500$; $Z=-2.104$; $p=.035$); ilkökuller ile liseler arasında (Mann-Whitney $U=610.000$; $Z=-2.911$; $p=.004$) ve lise ile üniversite arasında (Mann-Whitney $U=902.000$; $Z=-1.983$; $p=.047$) olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile yardım isteme eğilimleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Yardım İsteme Eğilimleri Arasındaki İlişki

	EYİ	YİK	YYİ	TA	A	K
EYİ	1					
YİK	-.726**	1				
YYİ	-.222**	.346**	1			
TA	-.493**	.574**	.485**	1		
A	.239*	-.209*	-.131	-.331**	1	
K	.314**	-.277**	-.223**	-.496**	.612**	1
Ortalama	15.80	7.36	5.23	12.58	54.02	20.44
Standart Sapma	2.84	2.55	1.95	4.69	6.05	4.65

EYİ: Etkili Yardım İsteme, YİK: Yardım İstemeden Kaçınma, YYİ: Yürütücü Yardım İsteme, TA: Tehdit Algısı, A: Alternatifler, K: Kontrol

Tablo 10'da görüldüğü gibi, İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri alternatifler alt boyutu ile yardım isteme eğilimleri etkili yardım isteme ($r=.24$) alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif; yardım istemeden kaçınma ($r=-.21$) arasında düşük düzeyde negatif; tehdit algısı ($r=-.33$) arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunurken, yürütücü yardım isteme ($r=-.13$) arasında ilişki bulunmamaktadır. Bilişsel esneklik boyutlarından kontrol boyutu ile etkili yardım isteme ($r=.31$) arasında orta düzeyde pozitif; yardım istemeden kaçınma ($r=-.28$) ve yürütücü yardım isteme ($r=-.22$) puanları arasında düşük düzeyde negatif; tehdit algısı ($r=-.50$) arasında orta düzeyde negatif ilişki görülmektedir.

Tablo 11. İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Boyutlarının Yardım İsteme Eğilimi Boyutlarını Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

		Etkili Yardım İsteme	Yardım İstemeden Kaçınma	Yürütücü Yardım İsteme	Tehdit Algısı
Değişkenler		[R=.32; R ² =.10] F(2;155)=8.833; p=.000	[R=.28; R ² =.08] F(2;155)=6.664; p=.002	[R=.22; R ² =.05] F(2;155)=4.046; p=.019	[R=.50 R ² =.25] F(2;155)=25.432; p=.000
Alternatifler	β	.074	-.062	.009	-.043
	t	.771	-.640	.087	-.493
	p	.442	.523	.931	.623
Kontrol	β	.269	-.239	-.228	-.469
	t	2.796	-2.451	-2.302	-5.325
	p	.006	.015	.023	.000

Tablo 11'deki bulgulara göre bilişsel esneklik boyutları birlikte yardım isteme eğilimlerinden etkili yardım isteme ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.32$, $p<.01$) göstermektedir. Bu yordayıcı değişkenler etkili yardım istemeye ait varyansın %10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre bilişsel esneklik alt boyutlarının etkili yardım isteme üzerindeki etkisi alternatifler ($\beta=.074$), kontrol ($\beta=-.269$) şeklindedir. Regresyon katsayıları sadece kontrol alt boyutunun yardım isteme eğilimlerinden etkili yardım isteme alt boyutu için anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Bilişsel esneklik ile yardım isteme eğilimlerinden yardım istemeden kaçınma arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.28$, $p<.01$) bulunmaktadır. Alternatifler ve kontrol yordayıcı değişkenleri yardım istemeden kaçınmaya ait varyansın %8'ini açıklamaktadır. Bilişsel esneklik alt boyutlarının yardım istemeden kaçınma üzerindeki etkisinin, alternatifler ($\beta=-.062$), kontrol ($\beta=-.239$) olduğu görülmektedir.

Bilişsel esneklik boyutları birlikte yardım isteme eğilimlerinden yürütücü yardım isteme ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.22$, $p<.05$) olduğunu göstermektedir. Alternatifler ve kontrol yordayıcı değişkenleri yürütücü yardım istemeye ait varyansın %5'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre bilişsel esneklik alt boyutlarının yürütücü yardım isteme üzerindeki etkisi alternatifler ($\beta=.009$), kontrol ($\beta=-.228$) şeklindedir. Regresyon katsayıları sadece kontrol alt boyutunun yardım isteme eğilimlerinden yürütücü yardım isteme alt boyutu için anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Bilişsel esneklik boyutları birlikte tehdit algısı ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.50$, $p<.01$) göstermektedir. Bu yordayıcı değişkenler tehdit algısına ait varyansın %25'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre bilişsel esneklik alt boyutlarının tehdit algısı üzerindeki etkisi alternatifler ($\beta=-.043$), kontrol ($\beta=-.469$) şeklindedir. Regresyon katsayıları sadece kontrol alt boyutunun tehdit algısı alt boyutu için anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bilişsel esneklik, günlük yaşamda ve öğrenme süreçlerinde olduğu kadar profesyonel meslek yaşamında da yeni durumlara uyumu kolaylaştıran bir özellik olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bilişsel esnekliğe sahip olmaları, öğretim süreçlerinde karşılaştıkları problemlerle ve yeni durumlarla baş etmelerini kolaylaştırdığı gibi öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayan bu özelliği kazandırmaları da önem taşımaktadır.

Araştırmada incelenen yardım isteme eğilimi ise öğrenme sürecinin etkililiğinde rol oynayan önemli bir öz düzenleme stratejisidir. Yardım isteme davranışı, bir tür üstbilişsel izleme veya öğrencinin materyali ne kadar iyi öğrendiğini ya da bir görevi gerçekleştirdiğini değerlendirmek için kullandığı süreçtir. Bu durumda, izlemenin çıktısı yardım isteme, bir üstbilişsel kontrol biçimi, kişinin gelecekteki davranışına rehberlik etmek için üstbilişsel izlemenin kullanımıdır (Chu ve diğerleri, 2018).

Bu araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ve yardım isteme eğilimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, anne baba eğitim durumları değişkenlerine göre incelenmesi ve bilişsel esneklik düzeylerinin yardım isteme eğilimlerini yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve yardım isteme eğilimleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Başpınar (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının

bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. 4. sınıf öğrencilerinin alternatifler alt boyutundan aldıkları puan 1., 2.ve 3. sınıf öğrencilerinin aldıkları puandan anlamlı düzeyde yüksektir. Kontrol alt boyutunda da 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının puanları 1. ve 3. sınıfların kontrol puanlarından yüksek bulunmuştur. Yaşar Ekici ve Balcı (2019) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada da 4. sınıfın bilişsel esneklik ortalaması diğer sınıflara göre yüksek olmakla birlikte fark anlamlı değildir. Bu sonuç, İngilizce öğretmen adaylarının devam ettikleri programın bilişsel esneklik düzeylerinde fark oluşturmadığını göstermektedir. Bilişsel esnekliğin öğretmenlerin mesleki uygulamalarında kritik öneme sahip olduğu düşünüldüğünde, bu özelliğin öğretmen eğitimi sürecinde geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Yardım isteme eğiliminde sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Zusho ve Barnett (2011) tarafından lise öğrencileriyle yapılan araştırmada da sınıf düzeyine göre yardım isteme türlerinde fark bulunmamıştır. Araştırmalar yardım istemenin gelişimsel yönünün olduğunu göstermektedir. Öğrenciler sadece yaşla birlikte yardım istemenin potansiyel olumsuz sonuçlarının daha fazla farkına varmakla kalmaz, aynı zamanda yardım istemenin bu algılanan maliyetleri de öğrencilerin yaşları arttıkça yardım isteme kararlarında daha ağır basmakta ve çoğu zaman öğrencileri yardım istemekten alıkoymaktadır. Bununla birlikte, aynı zamanda, üstbilişsel beceriler geliştikçe ve öğrencilerin bildiklerini ve bilmediklerini daha fazla fark ettikçe, etkili yardım istemenin yaşla birlikte artması gerektiği de öne sürülmektedir (Zusho ve Barnett, 2011). Üniversite öğrencilerinin yardım isteme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesinin gelişimsel özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri alternatifler ve kontrol alt boyutlarında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Esen-Aygün'ün (2018) araştırmasında kadın öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Üzümcü ve Müezz'in (2018) öğretmenlerle; Doğan Laçın ve Yalçın'ın (2019) üniversite öğrencileriyle; Aktepe'nin (2019) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete göre bilişsel esnekliğin incelendiği araştırma sonuçlarının birbirinden farklı olması, bu konuda daha fazla araştırma yapılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının daha yüksek bilişsel esnekliği sahip oldukları bulgusu toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilir. Erkek ve kadınların eşit eğitim olanaklarına sahip olmamaları, toplumun erkek ve kadınlara yüklediği roller ve beklentiler pek çok özellik açısından cinsiyetler arası farklılıklara yol açmaktadır.

İngilizce öğretmen adaylarının yardım isteme eğilimlerinin "etkili yardım isteme", "yardım istemeden kaçınma", "yürütücü yardım isteme" ve "tehdit algısı" alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonucun aksine, araştırmalar kız öğrencilerin akranlarından yardım isteme konusunda erkek öğrencilere göre daha yüksek eğilime sahip olduklarını göstermektedir (Ryan ve Shim, 2012). Ayrıca bu tür cinsiyete dayalı tutumların toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olduğu da belirtilmektedir (Kessels ve Steinmayr 2013). Gelişimsel çalışmalar, yardım isteme davranışındaki cinsiyet farklılıklarının erken ortaya çıktığını göstermiştir. Örneğin, Kuhn ve diğerleri (1978) tarafından yapılan çalışmada, iki ve üç yaşındaki ABD'li çocuklar tarafından yardım istemenin 'kadın tipi' bir davranış olarak algılandığı ve kızlarda erkeklere göre daha yüksek yardım isteme sıklığı bulunmuştur (Akt. Brown ve diğerleri, 2021). Toplumda bazı eylemlerin cinsiyet rollerine göre şekillenmesi, kadınların daha zayıf ve yardıma muhtaç, erkeklerin ise güçlü olarak algılanmaları, akademik ortamlarda erkekleri daha az yardım istemeye, kadınları ise daha fazla yardım istemeye eğilimli hale getirebilir. İngilizce öğretmen adaylarında yardım isteme eğiliminde cinsiyete göre farkın olmaması bulgusu bu konuda yapılmış araştırma bulguları ile uyuşmamaktadır. Bu sonuç örneklemin sadece yabancı dil öğretmen adaylarını kapsaması ile yorumlanabilir. Bu nedenle bölümlere göre cinsiyet ve yardım isteme eğilimlerinin incelendiği araştırmaların gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği, baba eğitim durumuna göre ise alternatifler alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumu ilkökul olan İngilizce öğretmen adaylarının baba eğitim durumu lise olan öğretmen adaylarına göre ve baba eğitim durumu üniversite olan İngilizce öğretmen

adaylarının, baba eğitim durumu lise olan öğretmen adaylarına göre alternatifler alt boyutundan daha yüksek puana sahip oldukları söylenebilir. Anne babalar çocukların kişilik ve sosyal gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Yılmaz, 2015). Kültürel aktarımla birlikte anne babalar ya da diğer sosyal paydaşlar akıl yürütme, neden sonuç ilişkisi kurma gibi bilişsel işlemleri de öğretmektedir (Kandemir, 2013). Sosyal öğrenme kuramının temel kavramları ile birlikte bilişsel kuramın görüşlerini birlikte ele alan Robin ve Foster (1989), anne-baba ve ergen arasındaki ilişkilerde bilişsel faktörlerin etkilerini açıklamaya çalışmışlardır. Onlara göre anne-babalar kendi yaşantılarından öğrendiklerini çocuklarıyla ilişkilerinde kullanmaktadırlar (Akt. Bilgin, 2009). Anne babalar kendi düşünme biçimlerini ve bilişsel işlemleri model olma yoluyla çocuklara aktarmaktadırlar. Bilişsel esneklik ile anne baba eğitim durumları arasında ilişkinin olması beklenen bu çalışmanın bulguları ile Esen-Aygün'ün (2018) ulaştığı öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermesi; baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmaması bulgusu uyuşmamaktadır. Bilişsel esneklikte anne babanın eğitim durumunun etkisinin incelendiği daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmen adaylarının yardım isteme eğilimleri de anne eğitim durumuna göre fark göstermezken baba eğitim durumuna göre tehdit algısı alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Tehdit algısındaki anlamlı farkın, baba eğitim durumu ilkököl ile ortaokul arasında ilkököl; ilkököl ile lise arasında ilkököl; lise ile üniversite arasında üniversite lehine olduğu görülmektedir. Newman (2000), ev ortamının boyutlarının yardım istemeyle ilişkisini ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma olduğunu belirtmektedir. Ancak çok sayıda araştırma, aile geçmişinin, ev özelliklerinin, ebeveynlik davranışlarının çocukların başarısında, başarı motivasyonunda, okuldaki uyumda etkili olduğunu göstermektedir. Gür'ün (2018) yaptığı çalışmada öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği; ebeveynin öğrenim düzeyi yükseldikçe öz düzenleme becerisi düzeyinin de arttığı belirlenmiştir. Sabonchi (2019) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin anne eğitim durumu ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken baba eğitim durumu ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yardım isteme bir öz düzenleme stratejisi olarak ele alındığında, bu araştırmanın bulgusu ile Sabonchi (2019) tarafından yapılan çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yardım istemeden kaçınmanın nedenlerinden biri öğrencilerin "aptal görünme" gibi yardım istemenin potansiyel tehdit ya da zararlarından korunmaya çalışmalarıdır. Bir diğer neden ise yardım istemenin bağımsızlığa karşı bir tehdit olarak görülmesidir. Baba eğitim durumunun ilkököl ve üniversite olduğu İngilizce öğretmen adaylarının tehdit algılarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucuna göre İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile yardım isteme eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. En yüksek ilişki bilişsel esnekliğin alternatifler ve kontrol alt boyutları ile tehdit algısı arasındadır. Negatif yönde olan bu ilişki kuramsal bilgilerle de uyuşmaktadır. Yardım isteme alan yazınında, tehdit algısının yardım istemenin önündeki en önemli engellerden olduğu belirtilmektedir. Yaşar Ekici ve Balcı (2019) tarafından yapılan çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça, duygusal tepkisellik düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Sacharin (2009), olumlu duyguların oluşumunu bilişsel esnekliğin her durumda olumlu etkilediğini belirtmektedir (Akt. Akçay Özcan ve Kıran, 2016). Cheng ve Koszalka (2016), bilişsel esnekliğe sahip olan bir kişinin, yeni, beklenmedik ve değişen koşullarla başa çıkmak için bilişsel işleme stratejilerini uyarlayabildiğini belirtmişlerdir. Bir problem çözme stratejisi (NelsonLe Gall ve Resnick, 1998), öz düzenlemeli öğrenme stratejisi (Newman, 1998; Karabenick, 2006) olarak tanımlanan yardım isteme ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki, Esen-Aygün (2018) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuç ile uyumludur. Esen-Aygün (2018) öğretmen adaylarının bilişsel esneklik kapsamındaki alternatifler alt boyutu ile problem çözme becerisi kapsamındaki yapıcı problem çözme alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek ilişki saptamıştır. Yardım istemenin, öğrenme sürecinde karşılaşılan problemle etkili baş etmeyi kapsaması, yardım isteme ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucu da bilişsel esnekliğin yardım isteme eğilimini anlamlı düzeyde yordamasıdır. Newman'a göre (2003; 2006) uyarlanabilir (etkili) yardım isteme, öğrencilerin bazı yeterliklere ve kaynaklara sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu yeterliklerden biri olan bilişsel yeterlikler, yardıma

ihtiyaç duyulan zamanı bilmeyi ve gerek duyulan eylem ve bilgiyi elde etmeyi sağlayacak soruyu doğru formüle etmeyi içermektedir. Bu bağlamda etkili yardım istemenin bilişsel esnekliği gerektirdiği söylenebilir. Araştırmanın en önemli bulgularından biri, kontrol alt boyutunun tehdit algısına ait varyansın %25'ini açıklamasıdır. Kontrol alt boyutu zor durumla karşılaşıldığında karar verme, çözüm yolu bulma, gücüne güvenme gibi özellikleri içermektedir. Bu boyuttan alınan puanın artmasının tehdit algısını azalttığı söylenebilir.

Genel olarak öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına etkili, stratejik öğrenmeyle ilgili özelliklerin kazandırılması kritik bir öneme sahiptir. İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar bu özellikleri İngilizce öğretmen adayları açısından da önemli kılmaktadır. Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve etkili yardım isteme eğilimlerine ilişkin farklı bağlamlarda yapılacak araştırmaların öğretmen eğitiminin yapılandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma grubu, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalına devam eden İngilizce öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemiyle elde edilen verilerin araştırma evrenini temsil gücünün düşük olması, bu çalışmanın en önemli sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Farklı bölgelerde yer alan üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalına devam eden öğrencilerin örnekleme dahil edilmesi araştırma bulgularının genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca bilişsel esneklik ve yardım isteme eğilimlerinin eğitim fakültelerinin farklı bölümlerine devam eden öğretmen adaylarını kapsayan çalışmalarla incelenmesi, konuyla ilgili daha fazla bulguya ulaşılmasını sağlayabilir. Bilişsel esneklik ve etkili yardım istemenin geliştirilmesinin incelendiği deneysel araştırmalar, uygulamalara önemli katkılar sunabilir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğrenme üzerinde etkili olan özelliklere ilişkin bilgi ve becerilerini artıracak mesleki gelişim programlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Literatür taraması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve makalenin oluşturulması aşamalarında araştırmacılar birlikte çalışmışlardır.

Etik Kurul Kararı: Araştırma için Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 15.12.2021 tarih ve 28/04 sayılı karar numarası ile Etik Kurul Onayı alınmıştır

Çatışma beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Görüş ve önerileriyle makalenin daha iyi hale gelmesine destek olan hakemlere ve süreci yöneten editöre çok teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Akçakaya, F. (2021). *Antrenörlerin empatik eğilim ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Akçay Özcan, D. & Kıran, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *International Journal Of Eurasian Education And Culture*, 1, 1-8.
- Aktepe, R. (2019). Lise öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin cinsiyetlerine ve mizah tarzlarına göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2631-2640. <https://doi.org/10.24106/kefedergi.3489>
- Akyüz, B. (2020). *Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi.
- Andrade, M. & Coutinho, C. (2016). Implementing flipped classroom in blended learning environments: a proposal based on the cognitive flexibility theory. E-Learn 2016 - Washington, DC, United States, November 14-16
- Arbreton, A. (1998). Student goal orientation and help-seeking strategy use. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic*

help seeking implications for learning and teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ateş, B. & Sağıar M. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde özyeterliğin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 679- 695. https://doi.org/10.17932/IAU.IAUSBD.2021.021/iausbd_v13i3006
- Başpınar, Z. (2019). *Üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03(36), 142-157.
- Brown, D., Barry, J. A. & Todd, B. K. (2021) Barriers to academic help-seeking: the relationship with gender-typed attitudes, *Journal of Further and Higher Education*, 45(3), 401-416. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1774049>
- Bursal. M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-pdf>
- Büyüköztürk, (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9789756802748>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel Desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Cheng, J. & Koszalka, T. (2016). Cognitive flexibility theory and its application to learning resources. (concept paper). <http://ridlr.syr.edu/publications/>
- Chieu, V. M. (2007). An operational approach for building learning environments supporting cognitive flexibility. *Educational Technology & Society*, 10(3), 32-46.
- Chowdhury, S. & Halder, S. (2019). Academic help-seeking: A constructivist approach in learning and achievement. *International Journal of Education & Management*, , 9(4), 227-231.
- Chu, Y., Palmer, S. & Persky, A. M., (2018). Assessing metacognition in the classroom: Student help-seeking behavior. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10, 1478-1487. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.08.011>
- Collins, W. & Sims, B. C. (2006). Help seeking in higher education academic support services. In S. A. Karabenick and R. S. Newman (Ed.) *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Lawrence Erlbaum.
- Çetin, Ç. (2020). *Üniversite hazırlık öğrencilerinin bilişsel esneklik ve yabancı dil öğrenme motivasyonlarının yabancı dil kaygısını yordayıcı rolünün incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Dennis, J.P. & Vander Wal, J.S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Doğan Laçın, B. G. & Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.
- Esen-Aygün, H. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105-128.
- Gülüm, İ. V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13, 216-223.

- Gür, D. (2018). *İlkokul Öğrencilerinin Dikkat Düzeyleri, Öz-Düzenleme Becerileri Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, Z. Z. (2017). Yabancı dil öğreniminde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 873-888. <https://doi.org/10.18301/rss.462>
- Idawati., Setyosari, P., Kuswandi, D. & Ulfa, S. (2020). Investigating the effects of problem-solving method and cognitive flexibility in improving university students' metacognitive. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 651-665. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.652212>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kandemir, M. (2013). Bilişsel gelişim. (Ş. Işık Terzi Ed). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053645733.04>
- Kaptanbaş Gürgüz, E. & Sezgin Nartgün, Ş. (2018). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 628-640. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185537235>
- Karabenick, S. A. & Berger, J.-L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. In H. Bembenutty, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Ed.) *Applications of self regulated learning across diverse disciplines: Attribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 237– 261). IAP: Charlotte, NC
- Karabenick, S. A. & Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, 126. <https://doi.org/10.1002/tl.442>
- Karabenick, S. A. & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 221-230. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.221>
- Karabenick, S. A. (2006). Introduction. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Ed.) *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kessels, U. & Steinmayr, R. (2013). Macho-man in school: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences*, 23, 234–240. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.013>
- Koç, C. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: Bir öz düzenleme stratejisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(50), 139-160. <https://doi.org/10.17755/esosder.59638>
- Koç, C. (2016). Yardım İsteme Ölçeği (YİÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 1-17.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1–9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Nelson-Le Gall, S. & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In S. A. Karabenick (Ed.) *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1(3), 224–246. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(81\)90019-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(81)90019-8)

- Newman, R. S. (1998). Adaptive help seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In S. A. Karabenick (Ed.) *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review* 20, 350–404. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0502>
- Newman, R. S. (2003). When elementary school students are harassed by peers: A selfregulative perspective on help seeking. *The Elementary School Journal*, 103(4). <https://doi.org/10.1086/499730>
- Newman, R. S. (2006). Students' adaptive and nonadaptive help seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Ed.) *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- On-Ying Hung, C. & Ka-Yee Loh, E. (2020), Examining the contribution of cognitive flexibility to metalinguistic skills and reading comprehension. *Educational Psychology*, 41(6), 712-729.
- Orakçı, Ş. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking tendency. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100838. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100838>
- Ryan, A. M. & Shim, S. S. (2012). Changes in help seeking from peers during early adolescence: Associations with changes in achievement and perceptions of teachers. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1122–1134. <https://doi.org/10.1037/a0027696>
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?. *Educational Psychology Review*, 13(2). <https://doi.org/10.1023/A:1009013420053>
- Sabonchi, M. (2019). *Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerileriyle, Öz Yeterlik ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Savchuk, B., Kondur, O., Rozlutska, G., Kohanovska, O., Matishak, M. & Bilavych, H. (2020). Formation of cognitive flexibility as a basic competence of the future teachers' multicultural personality. *Space and Culture*, 8(3), 48-57. <https://doi.org/10.20896/saci.vi0.1016>
- Schommer-Aikins, M. & Easter, M. K., (2018). Cognitive flexibility, procrastination, and need for closure linked to online self-directed learning among students from emerging markets, Proceedings of the ASBBS 25th Annual Conference 15-18 March, 2018. Las Vegas, Nevada.
- Schunk, D.H., (2009). Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla. Muzaffer Şahin (Çev. Edit.). Nobel Yayıncılık
- Spiro, R. J., Collins, B. P., Thota, J. J. & Feltovich, P. J. (2003). Cognitive flexibility theory: Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and experience acceleration. *Educational Technology*, 43(5), 5-10.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. bs.) Boston: Pearson.
- Toraman, Ç., Aytuğ Koşan A. M. & Yurdal, M.O. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, öğrenme yaklaşımları ve kullandıkları öğrenme stratejileri (Çanakkale Örneği). *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(57), 76-97. <https://doi.org/10.25282/ted.589099>
- Üzümcü, B. & Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25. <https://doi.org/10.19126/suje.325679>
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E. & Näykki, P. (2020). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behaviors*, 116, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>
- Yaşar Ekici F., & Balci S., (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 65-77.

- Yıldız, M., & Eldeleklioglu, J. (2021). The relationship between decision-making and intolerance to uncertainty, cognitive flexibility and happiness. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 39-60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.3>
- Yılmaz, M. T. (2015). Bireyin Gelişmesi. İ. Yalın (Edit.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zusho, A. & Barnett, P. A. (2011). Personal and contextual determinants of ethnically diverse female high school students' patterns of academic help seeking and help avoidance in English and mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 152–164. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.02.002>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Regardless of their levels, students encounter various problems while fulfilling their duties and responsibilities in the learning process. Effectively coping with these problems encountered in learning processes requires having some characteristics. It can be said that cognitive flexibility and asking for help, which is a self-regulation strategy, are two important features of effective learning and overcoming the difficulties encountered in the learning process.

Cognitive flexibility refers to an individual's awareness of options and alternatives in any situation, their willingness to be flexible and adaptive, and self-efficacy or belief in their ability to be flexible. Cognitive flexibility is linked to higher-order cognitive processes such as understanding a third person's behavior by putting oneself in the other's mental state, switching between strategies, and creative thinking. People with cognitive flexibility adaptively change their attention and action for a task change based on the feedback given.

Another variable that is as important as cognitive flexibility in coping with difficulties in learning processes is help seeking. Help seeking is defined as a problem-solving strategy, a self-regulated learning strategy, and a way of arranging the social environment to increase learning, which supports students' effective participation in their learning processes and helps them overcome academic difficulties.

The aims of this study were to examine the cognitive flexibility of English teacher candidates and their help seeking tendency according to the variables of grade level, gender, and educational status of parents and to determine the predictive level of the cognitive flexibility level of their tendency to seek help. For this purpose, answers to the following questions are sought:

1. Does the cognitive flexibility of English language teacher candidates differ significantly according to the variables of grade level, gender, and parents' educational status?
2. Does the help seeking tendency of English teacher candidates differ significantly according to the variables of grade level, gender, and educational status of parents?
3. Does the cognitive flexibility of English teacher candidates significantly predict their help seeking tendency?

Method

This research, which examined the cognitive flexibility and help seeking tendencies of English teacher candidates, was designed according to the relational screening model. The sample of the study consisted of English Language Education students at Sivas Cumhuriyet University in the Faculty of Education. In the research, the "Cognitive Flexibility Inventory" and "Help Seeking Scale" were used as data collection tools. Independent sample t-test to determine the differences in cognitive flexibility levels and the tendency to seek help according to gender. One-way analysis of variance (ANOVA) was performed to determine the differentiation status according to the grade level and educational status of the fathers. In this study, multiple regression analysis was preferred because cognitive flexibility consisted of two subdimensions.

Results

Findings showed that the cognitive flexibility levels of preservice English teachers did not differ significantly in the Alternatives and Control subdimensions according to grade level. The t-test results revealed that the cognitive flexibility levels of preservice teachers differed significantly in favor of male teacher candidates in the Alternatives and Control subdimensions. The tendency of English teacher candidates to seek help did not vary significantly according to grade level and gender in the subdimensions of effective help seeking, avoiding asking for help, seeking executive help, and threat perception.

According to the findings obtained from the Kruskal-Wallis test results, the cognitive flexibility levels of the English teacher candidates in the "alternatives" and "control" subdimensions, as well as their tendency to seek help, in the subdimensions of effective help seeking, help seeking avoidance, executive help seeking,

and threat perception differed significantly according to the educational status of the fathers. Nevertheless, the findings did not show significant differences in these subdimensions according to the educational status of the mothers.

The results of one-way ANOVA showed that a significant difference in threat perception was found between the fathers' educational status between primary and high schools, in favor of primary school graduates, and between high school and university, in favor of university graduates. There was a low level of a positive relationship between the alternative subdimension of cognitive flexibility and effective help seeking, a low level of a negative relationship between avoiding help and seeking executive help, and a moderate negative relationship between threat perception. There was a moderate positive relationship between the control subdimension and effective help seeking, a low level of a negative relationship between avoiding help and seeking executive help, and a moderate negative relationship between threat perception.

According to the results of multiple regression analysis, the control subdimension of cognitive flexibility was a significant predictor of all dimensions of asking for help. The control dimension had the highest predictor in the threat perception subdimension.

Conclusion

According to the results obtained, the cognitive flexibility levels of English teacher candidates and their help seeking tendency did not differ significantly according to grade level. Başpınar (2019) reported that the cognitive flexibility levels of the classroom teacher candidates differed significantly according to grade level. The fact that university students' help seeking tendency did not differ according to grade level is believed to be associated with their developmental characteristics.

Esen-Aygün (2018) determined that the cognitive flexibility levels of female teacher candidates differed significantly from those of their male counterparts. The results of this study revealed that there was a significant difference in favor of male teacher candidates in terms of cognitive flexibility levels of English teacher candidates, in alternatives and control subdimensions. The fact that the results of studies examining cognitive flexibility by gender differed from each other indicates that more research is needed on this subject.

Although the tendency of English teacher candidates help seeking did not differ according to the educational status of the mothers, a significant difference was found in the threat perception subdimension according to the educational status of the fathers. One of the most important findings of the research was that the control subdimension explained 25% of the variance of threat perception. The control subdimension included features such as making decisions when faced with a difficult situation, finding a solution, and trusting one's power. Generally, in teacher education, teacher candidates must be provided with effective and strategic learning-related features.