

Eğitim Teknolojisi

kuram ve uygulama

Kış 2018

Cilt 8

Sayı 1

Winter 2018

Volume 8

Issue 1

Educational Technology

theory and practice

ISSN: 2147-1908

Cilt 8, Sayı 1, Kış 2018
Volume 8, Issue 1, Winter 2018

Genel Yayın Editörü / Editor-in-Chief: **Dr. Halil İbrahim YALIN**
Editör / Editor: **Dr. Tolga GÜYER**

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publisher Editor: **Dr. Tolga GÜYER**
Redaksiyon / Redaction: **Dr. Tolga GÜYER**
Dizgi / Typographic: **Dr. Tolga GÜYER**
Sayfa Tasarımı / Page Design: **Dr. Tolga GÜYER**
Kapak Tasarımı / Cover Design: **Dr. Bilal ATASOY**
İletişim / Contact Person: **Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU**

Dizinlenmektedir / Indexed in: **ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veritabanı, Türk Eğitim İndeksi**

ETKU Dergisi **2011 yılından itibaren yılda iki defa** düzenli olarak yayınlanmaktadır.
Educational Technology Theory and Practice Journal is published regularly **twice a year since 2011.**

Editör Kurulu / Editorial Board*

Dr. Abdullah Kuzu
Dr. Ana Paula Correia
Dr. Aytekin İşman
Dr. Buket Akkoyunlu
Dr. Cem Çuhadar
Dr. Deniz Deryakulu

Dr. Deepak Subramony
Dr. Feza Orhan
Dr. H. Ferhan Odabaşı
Dr. Hafize Keser
Dr. Halil İbrahim Yalın
Dr. Hyo-Jeong So

Dr. Kyong Jee(Kj) Kim
Dr. M. Yaşar Özden
Dr. Mehmet Gürol
Dr. Özcan Erkan Akgün
Dr. S. Sadi Seferoğlu
Dr. Sandie Waters

Dr. Servet Bayram
Dr. Şirin Karadeniz
Dr. Tolga Güyer
Dr. Trena Paulus
Dr. Yavuz Akpınar
Dr. Yun-Jo An

* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order

Hakem Kurulu / Reviewers*

Dr. Abdullah Kuzu
Dr. Adile Aşkın Kurt
Dr. Agah Tuğrul Korucu
Dr. Arif Altun
Dr. Aslıhan İstanbullu
Dr. Aslıhan Kocaman Karoğlu
Dr. Ayça Çebi
Dr. Ayfer Alper
Dr. Aynur Kolburan Geçer
Dr. Ayşegül Bakar Çörez
Dr. Bahar Baran
Dr. Berrin Doğusoy
Dr. Bilal Atasoy
Dr. Çelebi Uluyol
Dr. Demet Somuncuoğlu Özerbaş
Dr. Deniz Atal Köysüren
Dr. Deniz Mertkan Gezin
Dr. Ebru Kılıç Çakmak
Dr. Ebru Solmaz
Dr. Ekmel Çetin
Dr. Emin İbili
Dr. Emine Cabı
Dr. Emine Şendurur
Dr. Erinç Karataş
Dr. Erhan Güneş
Dr. Erkan Çalışkan
Dr. Erkan Tekinarslan
Dr. Erman Yükseltürk
Dr. Erol Özçelik

Dr. Ertuğrul Usta
Dr. Esmâ Aybike Bayır
Dr. Fatma Bayrak
Dr. Fatma Kesinkılıç
Dr. Fezile Özdamlı
Dr. Filiz Kalelioğlu
Dr. Funda Erdoğan
Dr. Gizem Karaoğlan Yılmaz
Dr. Gökçe Becit İşıtıürk
Dr. Gökhan Akçapınar
Dr. Gökhan Dağhan
Dr. Gülfidan Can
Dr. H. Ferhan Odabaşı
Dr. Hafize Keser
Dr. Halil Ersoy
Dr. Halil İbrahim Akyüz
Dr. Halil İbrahim Yalın
Dr. Halil Yurdugül
Dr. Hasan Çakır
Dr. Hasan Karal
Dr. Hatice Durak
Dr. Hatice Sancar Tokmak
Dr. Hüseyin Bicen
Dr. Hüseyin Çakır
Dr. Hüseyin Özçınar
Dr. Hüseyin Uzunboylu
Dr. Işıl Kabakçı Yurdakul
Dr. İbrahim Arpacı
Dr. İlknur Resioğlu
Dr. Kerem Kılıçer

Dr. Kevser Hava
Dr. M. Emre Sezgin
Dr. M. Fikret Gelibolu
Dr. Mehmet Akif Ocak
Dr. Mehmet Barış Horzum
Dr. Mehmet Kokoç
Dr. Melih Engin
Dr. Meltem Kurtoğlu
Dr. Mukaddes Erdem
Dr. Mustafa Serkan Günbatar
Dr. Mutlu Tahsin Üstündağ
Dr. Nadire Çavuş
Dr. Necmi Eşgi
Dr. Nezih Önal
Dr. Nuray Gedik
Dr. Nurettin Şimşek
Dr. Onur Dönmez
Dr. Ömer Faruk İslim
Dr. Ömer Faruk Ursavaş
Dr. Ömür Akdemir
Dr. Özcan Erkan Akgün
Dr. Özden Şahin İzmirli
Dr. Özlem Çakır
Dr. Ramazan Yılmaz
Dr. Recep Çakır
Dr. Sami Acar
Dr. Sami Şahin
Dr. Selay Arkün Kocadere
Dr. Selçuk Karaman

Dr. Selçuk Özdemir
Dr. Serap Yetik
Dr. Serdar Çiftçi
Dr. Serçin Karataş
Dr. Serkan Şendağ
Dr. Serkan Yıldırım
Dr. Serpil Yalçınalp
Dr. Sibel Somyürek
Dr. Soner Yıldırım
Dr. Şafak Bayır
Dr. Şahin Gökçearslan
Dr. Şeyhmus Aydoğdu
Dr. Şirin Karadeniz
Dr. Tayfun Tanyeri
Dr. Turgay Alakurt
Dr. Tolga Güyer
Dr. Türkan Karakuş
Dr. Uğur Başarmak
Dr. Ümmühan Avcı Yücel
Dr. Ünal Çakıroğlu
Dr. Veysel Demirer
Dr. Vildan Çevik
Dr. Yalın Kılıç Türel
Dr. Yasemin Demirarslan Çevik
Dr. Yasemin Gülbahar
Dr. Yasemin Koçak Usluel
Dr. Yavuz Akbulut
Dr. Yusuf Ziya Olpak
Dr. Yüksel Göktaş

* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order.

İletişim Bilgileri / Contact Information

İnternet Adresi / Web: <http://dergipark.gov.tr/etku>
E-Posta / E-Mail: tguyer@gmail.com
Telefon / Phone: +90 (312) 202 17 38
Belgegeçer / Fax: +90 (312) 202 83 87
Adres / Adress: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
06500 Teknikokullar - Ankara / Türkiye

Makale Geçmişi / Article History

Alındı/Received: 11.07.2017

Düzeltilme Alındı/Received in revised form: 20.09.2017

Kabul edildi/Accepted: 22.09.2017

DUNNING-KRUGER SENDROMU VE ÖZNEL DEĞERLENDİRMELER**Sibel SOMYÜREK¹ , İbrahim ÇELİK²****Öz**

Dunning-Kruger sendromu, belirli bir alanda ya da konuda vasıfsız ya da yetenekleri sınırlı bireylerin gerçekte olduğundan çok daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarına inanma eğilimlerine odaklanmaktadır. Kendine aşırı güvenme şeklinde gözlemlenen bu problem, karar verme sürecindeki hatalardan biri olarak görülmekte ve metabilşsel becerilerle ilgili bir yetersizlik olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı, bireylerin akademik başarılarına yönelik öznel değerlendirmelerinde aşırı güven problemi olup olmadığını incelemek ve öznel değerlendirmelerin akademik başarı ile ilişkisini ve cinsiyet ve bölümlere göre farklılaşım farklılaşmadığını araştırmaktır. Çalışmanın örneklemini 22 ile 45 yaş aralığındaki 128 yetiştikenden oluşmaktadır. Katılımcıların akademik başarılarını belirlemek amacıyla Öğretim Teknolojileri ve Materyal geliştirme dersi bağlamında 40 soruluk çoktan seçmeli bir akademik başarı testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrenenlerin sınavdaki performanslarına yönelik öznel değerlendirmelerini belirlemek amacıyla akademik başarı testinde yer alan her bir sorudan sonra öğrenenlere soruya verdikleri cevabın doğruluğundan emin olup olmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 87,5) akademik başarılarına yönelik öznel değerlendirmelerinde yanılsama olduğu ve bu yanılsamanın katılımcıların % 71,9'u için başarı puanlarının olduğundan fazla tahmin edilmesi şeklinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların öznel değerlendirmelerinin doğruluğunun cinsiyetlerine ve bölümlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak, katılımcıların aşırı güven puanları ile akademik başarı puanları arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dunning-Kruger Sendromu; öznel değerlendirme; aşırı güven.

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, ssomyurek@gazi.edu.tr

² Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, icelik87@gmail.com

DUNNING-KRUGER SYNDROME AND SUBJECTIVE JUDGEMENTS

Abstract

Dunning-Kruger syndrome focuses on the tendency of individuals who are unskilled or having limited ability in a particular area or subject to believe that they have much more knowledge and skills than actually they have. Observed as overconfidence, this problem is regarded as one of the mistakes in the decision-making process and is seen as the inadequacy of metacognitive skills. The purpose of this study is to investigate whether there are any illusions in adults' subjective judgements of their academic achievement and to examine their relation between their academic achievement and whether their subjective judgements differ according to gender and major. The sample of the study consisted of 128 adults between 22 and 45 years of age. A 40-item multiple-choice academic achievement test was used to determine the academic achievement of the participants in the context of Instructional Technologies and Material Development course. In addition, each question in the academic achievement test was followed by another question asking whether the learner was sure that their answers were correct to determine the subjective judgements of the learners' performance on the exam. The results of the study showed that the majority of the participants (87.5%) have illusion in their subjective judgements of their academic achievement and for 71.9% of the participants the illusion was as overestimation of their academic achievement. However, the validity of the subjective judgements of the participants did not differ according to gender and major. Finally, a negative and statistically significant relationship between participants' overconfidence scores and academic achievement scores was found.

Keywords: Dunning-Kruger Syndrome; subjective judgements; overconfidence.

Summary

Dunning-Kruger syndrome focuses on the tendency of individuals who are unskilled or having limited ability in a particular area or subject to believe that they have much more knowledge and skills than actually they have. Observed as overconfidence, this problem is regarded as one of the mistakes in the decision-making process and is seen as the inadequacy of metacognitive skills.

Nickerson (1998) describes overconfidence as the most important problem concerning people's reasoning processes. Overconfidence is defined in three different ways (Moore and Healy, 2008):

- “overestimation of one’s actual ability, performance, level of control, or chance of success,
- belief that he/she is better when one compares himself/herself to others,
- excessive certainty regarding the accuracy of one’s beliefs”.

Illusion in persons' subjective judgements of their academic achievement is a problem caused by being unaware of one's own qualifications (Kruger & Dunning, 1999), motivating factors such as self-esteem and control requirements (Pyszczynski & Greenberg, 1987) and some personality characteristics (Stankov & Crawford, 1996). Overconfidence closely linked with this illusion provokes individuals to take excessive amount of risk over their capacity and to get disappointed because of their unrealistic expectations. Therefore, it is claimed that when success on subjective judgements increases, the individual sets literal desired goals that lead him/her to higher enhancement on academic competence.

The purpose of this study is to investigate whether there are any illusions in adults' subjective judgements of their academic achievement and to examine their relation between their academic achievement and whether their subjective judgements differ according to gender and major.

Descriptive and correlational design was used in this study. The sample consisted of 128 adults who have received education within pedagogical formation program and are from 4 different majors. Among those, 107 of them were female and 21 of them were male.

An academic achievement scale with 40 multiple-choice questions was used to measure the academic achievement level of the participants in the context of Instructional Technologies and Material Development course. In addition, each question in the academic achievement test was followed by another question asking whether the learner was sure that their answers were correct to determine the subjective judgements of the learners' performance on the exam.

To explore the distribution of overconfidence scores' based on the collected data, descriptive statistics were used. Nonparametric tests were used to determine whether the overconfidence scores vary by gender and working area; correlation analysis was performed to analyze relation between overconfidence scores and academic achievement.

The results have shown that the majority of the participants (87.5%) have illusion in their subjective judgements of their academic achievement and for 71.9% of the participants the illusion was as overestimation of their academic achievement. This result indicates positive bias in subjective judgements of the success of the majority of the participants and points out the need to develop awareness of the learners about their knowledge and skills.

The results have also indicated that the validity of the subjective judgements of the participants did not differ according to gender and major. Other findings in the literature have found that subjective judgements are related to task/performance and the difficulty level and subject related with task/performance influence participants overconfidence scores. Hence, when the results of this study are analyzed, it should be taken into account that the context of this study was Instructional Technology and Material Development course; in other words, it was an instructional context. It should also be noted that since the learners' average grade of achievement on the exam was 76.52 and the average degree of difficulty of items was 0.76, the academic achievement test seems to be relatively easily to complete.

It was found that there was a negative and significant relationship between participants' overconfidence scores and academic achievement scores, which revealed that as participants' academic achievement scores increase, their overconfidence scores will decrease. This is supported by other findings in the literature which have showed positive relationship between individuals' ability and/or proficiency levels and their awareness of their academic achievements. This indicates the need for less successful learners to develop their subjective judgement skills.

In conclusion, detailed quantitative and qualitative data may be obtained to explore the reasons for the differentiation of successful and unsuccessful learners' subjective Judgements in the future. Prospective studies should also examine over-confidence scores for more difficult and complex tasks in computational and technical areas. By this way, participants' overconfidence scores may be compared for difficult and simple tasks and gender differences may be examined in technical contexts.

Giriş

Hayatında hiç proje üretmemiş bir çalışanın, proje üretmek denilince ilk akla gelen isim olduğunu söylediği, sosyal becerileri oldukça yetersiz bir bireyin kolayca arkadaş edinebildiğinden övgüyle söz ettiği, sınavdan geçebilecek notu alamayan bir öğrencinin yüksek bir not beklediğini dile getirdiği durumlarla pek çok kişi karşılaşmıştır. Kruger ve Dunning (1999) 2000 Ig Nobel ödülü alan “Vasıfsız ve farkında değil” adlı çalışmalarında günlük hayatta gözlemlenen bu probleme odaklanmaktadır. Bu çalışmada, belirli bir alanda ya da konuda vasıfsız ya da yetenekleri sınırlı bireylerin, gerçekte olduğundan çok daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarına inanma eğilimleri, diğer bir ifadeyle “hayali başarı sanrısı” incelenmektedir. Bu çalışmayla birlikte literatürde Dunning-Kruger sendromu adıyla anılmaya başlayan bu problem, toplumların yüzyıllardır aşına olduğu Türkçe’de “Cahil cesareti” gibi atasözleriyle dile getirilen ve Konfüçyüs gibi filozofların “Gerçek bilgi, insanın ne kadar cahil olduğunu bilmesidir” gibi sözlerle ifade ettiği kavrama karşılık gelmektedir.

Dunning-Kruger sendromunun temelinde bireylerin kişisel özelliklerini, alışkanlıklarını, bildiklerini veya yaptıklarını doğru şekilde değerlendirememeleri yer almaktadır. Bu değerlendirmelerdeki yanılsama, kişinin bilgi ve becerilerini abartması ya da olduğundan daha düşük olarak değerlendirmesi şeklinde gerçekleşebilmektedir. Dunning-Kruger sendromu, öznel değerlendirmelerdeki pozitif yanlılığa, diğer bir ifadeyle aşırı güvene odaklanmaktadır. Nickerson (1998) aşırı güveni, insanların akıl yürütme süreciyle ilgili en önemli problem olarak nitelendirmektedir. Aşırı güven literatürde üç farklı şekilde tanımlanmaktadır (Moore ve Healy, 2008):

- “Kişinin gerçek yeteneğini, performansını, kontrol seviyesini veya başarı şansını olduğundan fazla tahmin etmesi,
- kişinin kendisini diğerleriyle kıyasladığında onlardan daha iyi olduğuna inanması,
- kişinin inançlarının doğruluğuna ilişkin keskin bir inancının olması ve hatalı olacağına ihtimal vermemesi ya da ihtimali çok düşük görmesidir.”

Kişilerin başarılarına yönelik değerlendirmelerindeki aşırı güvenin; bireylerin kendi yeterliliklerinin farkında olmamaları (Kruger & Dunning, 1999), benlik saygısı ve kontrol gereksinimleri gibi motive edici faktörler (Pyszczynski & Greenberg, 1987) ve öz yeterlilik algısı, aşırı iyimserlik gibi bazı kişilik özellikleri (Stankov & Crawford, 1996) sonucunda ortaya çıktığı düşünülmektedir. İnsanların birçok psikolojik önyargısı vardır, ancak bu önyargılar arasında oldukça tutarlı, güçlü ve yaygın olması açısından aşırı güven dikkat çekmektedir (Johnson & Fowler, 2011). Aşırı güven kavramının literatürde özellikle dört konu alanında büyük ilgi topladığı görülmektedir.

- Aşırı güvenle ilgili ilk çalışmaların psikoloji alanında yapıldığı ve bireylerin kendi becerilerini abartmaları ve mantıksız bir iyimserlik içinde olmalarına ilişkin davranışlarının ve bu davranışların altında yatan nedenlerin incelenmesine yönelik araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmalar pek çok insanın dürüstlük, güvenilirlik, çalışkanlık, arkadaş canlısı olmak gibi istenen ve beğenilen özellikler veya araba sürmek, hava tahmini yapmak gibi beceriler açısından, diğer bireylere kıyasla daha iyi olduklarına inandıklarını göstermektedir (Myers, 1998; Kruger & Dunning,

1999). Psikoloji alanında aşırı güvenin neden ortaya çıktığına odaklananda çok sayıda araştırma sonucunda elde edilen açıklamalar iki kategoride toplanmaktadır. İlki, bilgi işleme sürecindeki yanlılık; ikincisi ise tarafsız olunmasına karşın yargılama sürecindeki hatalardır (Klayman, Soll, González-Vallejo & Barlas, 1999). Bireysel özelliklerden hangilerinin aşırı güvenle ilişkili olduğu ve aşırı güvenin psikolojik iyi oluş, iyimserlik vb. psikolojik durumlarla bağlantısı ise araştırılmaya devam etmektedir.

- Diğer bir çalışma konusu ise, alkol ve kumar gibi bağımlılıklar, çetelere katılma, yanlış finansal hareketlerde bulunma gibi riskli davranışlarla ilişkilidir (Goodie, 2005; Grinblatt & Keloharju, 2009). Riskli davranışların gerçekçi değerlendirmeler yapılmaması ile ilişkili olduğu düşünülmekte ve bu nedenle öznel değerlendirmelerdeki yanlısama arttıkça riskli davranışlarında artabileceği öngörülmektedir. Aşırı güveni fazla olan kişilerin, riskli davranışlarla beraber oluşabilecek zararlı sonuçların kendisinin başına gelme ihtimalini düşük olarak değerlendirirken, kendisi için faydalı olabilecek olayların olasılıklarını abartması nedeniyle gereğinden fazla risk aldığı düşünülmektedir (Kahneman & Lovello, 1993).
- Ekonomik hareketler, pazarlama, yatırım yapma, işletme davranışları ya da girişimciliğe yönelik konu alanlarında aşırı güven kavramını inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bilişsel yanlılığın bireyin kendi inançlarını takip etmesi ve yüksek belirsizliklere rağmen hareket etmesi için itici bir güç oluşturarak girişimciliği desteklediğine yönelik görüşler vardır (Forbes, 2005). Bununla birlikte aşırı güven miktarındaki artışla birlikte büyük kazanç olasılığının abartılarak yanlış yatırımlar yapılması ya da hatalı ticaret faaliyetlerinde bulunulmasına odaklanan çalışmalarda bulunmaktadır (Camerer & Lovallo, 1999).
- Eğitim alanında bireylerin, bilgi izleme yeteneklerini ölçülmesine, bilgi ve becerilerine yönelik farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki bağlantıya ve öğrenen yeterliliklerinin artırılması için bu farkındalığın artırılmasına odaklanan çalışmalar yer almaktadır (Tobias ve Fletcher 2000; Clayson, 2005; Somyürek & Brusilovsky, 2015). , Örneğin Tobias ve Fletcher (2000) farklı öğrenci grupları ve farklı içeriklerde kullanılabilir kişilerin akademik başarılarını ne kadar doğru değerlendirebildiklerine odaklanan bir ölçek geliştirmişlerdir. Bireylerin akademik başarılarına yönelik aşırı güvenlerine odaklanan çalışmalardan biri Kruger ve Dunning (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında dört farklı çalışma gerçekleştirilmiş ve farklı bağlamlarla ilgili olan dört çalışma sonucunda akademik başarı açısından en alt çeyrekte bulunan katılımcıların test performanslarını büyük ölçüde abarttıkları raporlanmıştır. Eğitim alanındaki aşırı güvene odaklanan deneysel çalışmalar ise öğrenenlerin akademik başarılarına ilişkin değerlendirmelerinin doğruluğunu etkileyen faktörleri ortaya koymaya çalışmaktadır. Örneğin Somyürek & Brusilovsky (2015), hiper ortamlarda açık öğrenci modellemesi yoluyla öğrenenlere öğrenme süreçlerindeki başarı ve hareketlerine ilişkin görselleştirme sağlanmasının, öğrenenlerin öznel değerlendirmelerinin daha gerçekçi olmasına katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

Aşırı güvene neden olan öznel değerlendirmelerdeki yanlısamanın tam tersi bireylerin kendi özelliklerini, bilgilerini ve becerilerini doğru olarak değerlendirebilmeleridir. Tobias ve

Fletcher (2000), öğrenenlerin bilgilerini doğru şekilde değerlendirebilmelerine yönelik kabiliyetlerinin, okullardaki öğretim sürecinden, iş yerlerindeki eğitimlere kadar tüm öğrenmeler için merkezi ve kritik olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle bilgi ve becerilerin sürekli güncellenmesi gereksiniminden dolayı yaşam boyu öğrenme kavramının giderek daha fazla önem kazandığı günümüzde bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmeleri gereklidir. Kişinin kendi öğrenmelerinin kontrolünü sağlayabilmesi için öz düzenleme becerisine sahip olması gereklidir. Öz düzenleme becerisi yüksek olan bireyler; kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerinin yanı sıra, spesifik görevlerdeki gereksinimleri belirleyebilme, öğrenme görevlerine ulaşmak için hangi çalışma stratejilerini ne zaman kullanacaklarını planlayabilme ve akademik kaynakları düzenleyebilme yeteneğine sahiptir (Isaacson & Fujita,2012). Öz düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin gerçekleştirebildikleri bu metabilşsel etkinlikler için kendi öğrenme düzeyleri ve anlama durumlarının farkında olmalarının önkoşul bir beceri olduğu düşünülmektedir (Tobias & Everson, 1996).

Öğrenmeyi kolaylaştırma ve performansı arttırmayı amaçlayan eğitim teknolojisi alanı için, öznel değerlendirme çalışmalarının önemli bir yeri vardır. Yukarıda ayrıntılandırıldığı üzere, öz düzenleme becerilerinin merkezinde yer alan öznel değerlendirme becerisini öğrenenlerin kazanması, öğrenme ve performansı iyileştirmenin bir yolu olarak görülmektedir. Kişinin gerçek performansına yönelik farkındalığı, diğer bir ifadeyle öznel değerlendirmelerindeki doğruluk arttıkça, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını doğru bir şekilde ortaya koyabileceği, değiştirmesi ve geliştirmesi gereken akademik yeterliliklerini tanımlayabileceği, kendine daha gerçekçi hedefler belirleyebileceği, eksiklerini fark edebileceği ve bunun sonucunda akademik yeterliliklerini artırabileceği düşünülmektedir. Günümüzde yaygın olarak kullanılan web/bilgisayar temelli öğrenme ortamlarında öznel değerlendirme, yüz yüze öğrenme ortamlarına göre daha fazla önem kazanmaktadır. Hangi konulara, hangi sırada, ne şekilde çalışacağına karar vermesi gereken öğrenenlerin, eksikliklerinin ve bildiklerinin farkında olması gereklidir. Steiner, Götz, & Stieglitz (2013), öğrenenlerin forumlarda mantıklı soruları sorabilmeleri için kendi zayıf yönlerini tanımlamaları gerektiğini ve kişisel farkındalığın uzaktan öğrenme/destek sistemlerinin kullanımında büyük bir etkiye sahip olduğunu dile getirmektedir. Lust, Elen & Clarebout (2013) harmanlanmış bir öğrenme ortamında araçların kullanımına odaklandıkları çalışmada, öğrenenlerin quizler gibi kişisel testlerden ve forumlardan kaçınma eğiliminde olduklarını bulmuştur. Steiner, Götz, & Stieglitz (2013)'e göre öğrenenlerin kişisel testlerden kaçınması gibi ÖYS'de bazı bileşenlerin sınırlı kullanımı, öğrencilerin aslında kursun içeriğini öğrenememiş olmalarına rağmen, yeterince iyi anladığını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle ÖYS'nin pek çok bileşeninin kullanılmasında aşırı güveninin engelleyici bir etken olduğu dile getirmişlerdir. Dolayısıyla öznel değerlendirmelerin yeni teknolojilerle birlikte etkisinin incelenmesi önemli bir çalışma alanıdır. Buna ek olarak, öğrenme yönetim sistemleri, web temelli öğrenme ortamları gibi elektronik sistemler, öğrenenlerin öznel değerlendirme becerilerine yönelik anında ve kapsamlı geribildirim sağlamak açısından da çözüm sağlayabilir. Nitekim odağında motivasyon olan ARCS öğretim tasarım modeli de kişilerin farkındalıklarını artıracak geribildirimlerin özellikle altını çizmektedir. Keller, öğrenenlerin performanslarının oluşmasında çabanın, çaba harcanmasında da motivasyonun kritik olduğunu dile getirmektedir (Acar, 2013). Keller tarafından geliştirilen Öğretim tasarım modelindeki 4 temel bileşenden biri güvendir. Performansı desteklemeye yönelik sistemler ya da öğrenme ortamları tasarlarken, güven bileşenini gerçekleştirmek için ön görülen önemli stratejilerden biri öğrenenlerin kendi becerilerini fark etmelerini sağlamak için gerekli geribildirim

verilmesi ve öğrenenlerin başarılarındaki kişisel sorumluluklarının/çabalarının farkına varmalarının sağlanmasıdır (Song & Keller, 1999). Sonuç olarak, eğitim teknolojisi alanında gerek kuramsal çalışmalarda gerekse uygulama içeren araştırmalarda farkındalık kavramının önemli olduğu görülmektedir.

Öznel değerlendirmelerle ilgili literatür incelendiğinde, cinsiyetin aşırı güven açısından etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Özellikle matematik gibi alanlarda, maskülen ya da risk almayı gerektiren görevlerde erkeklerin kadınlardan daha fazla aşırı güvene sahip olduklarına ilişkin çeşitli bulgular yer almaktadır (Jakobsson, , Levin, & Kotsadam, 2013; Meier-Pesti & Penz; 2008; Barber, & Odean, 2001; Correll, 2001). Örneğin Correll (2001), erkek lise öğrencilerinin, gerçekte kız öğrencilerle aynı matematik yeteneklerine sahip olmalarına rağmen, yeteneklerinin daha yüksek seviyede olduğuna ilişkin öznel değerlendirmeler yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguları destekler nitelikte, toplum içinde kadın ve erkeklerin bazı becerileri birbirlerine kıyasla daha iyi gerçekleştirebildiklerine yönelik önyargıların bulunduğu da bilinmektedir. Araştırmacılar, daha önceki deneyimlerinde farklı ders, görev ve etkinlikler bağlamında kadın ve erkeklerin kendi akademik performanslarına ilişkin değerlendirmelerinde farklılıklar olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu nedenle bu çalışmada, eğitim bağlamında aşırı güvenin kavramı incelenirken, cinsiyet kavramı bağımsız değişken olarak ele alınacaktır. Buna ek olarak bireylerin okudukları bölümlerin aşırı güvenleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Farklı kariyer tercihlerine sahip bireylerin aşırı güvenleri arasında farklılıklar olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Örneğin Schulz & Thöni (2016) ortalama olarak Siyaset Bilimi, Hukuk, İktisat ve İşletme İdaresi öğrencileri aşırı güvenlerinin fazla olduğunu, bununla birlikte Sosyal Bilimler öğrencilerinin daha düşük güvene sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle bu çalışmada ikinci bağımsız değişken olarak alınan bölüm değişkeni aracılığıyla, farklı kariyer tercihinde bulunan bireylerin aynı derse yönelik akademik başarılarını değerlendirirken aşırı güvenlerinin farklılaşıp farklılaşmayacağı araştırılmıştır.

Amaçlar

Bu çalışmanın amacı, Pedagojik formasyon eğitimi alan yetişkinlerin başarılarına yönelik öznel değerlendirmelerinde yanlısalar olup olmadığını belirlemek ve öznel değerlendirmelerinin doğruluğunun cinsiyet ve bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve başarıyla ilişkisini incelemektir. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların aşırı güven puanlarının dağılımı nedir?
2. Katılımcıların aşırı güven puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcıların aşırı güven puanları bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların aşırı güven puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın deseni

Bu çalışma, tekil ve ilişkisel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri; “çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2006).

Örneklem

Çalışmanın örnekleme, 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon programı kapsamında eğitim alan dört farklı bölümdeki 128 yetişkinden oluşmaktadır. Muhasebe ve finansman, Hasta ve yaşlı hizmetleri, Felsefe ve Tarih bölümlerinde eğitim alan katılımcıların 107’si kadın (%83,72) ve 21’i (%16,28) erkektir. Katılımcıların yaşları 22 ile 45 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 29,12’dir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay örnekleme yolu kullanılmıştır.

Bilgi toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 40 soruluk çoktan seçmeli bir akademik başarı testi kullanılmıştır. Akademik başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Testte yer alan maddelerin ortalama güçlük seviyesi 0,76’dır. Testteki sorulardan üçü güç (0-0.39), sekizi orta (0.40-0.69), diğer sorular ise güçlük düzeylerine göre kolay (0.70-1.00) sorulardır.

Bu testte yer alan her bir sorudan sonra öğrenenlere soruya verdikleri cevabın doğruluğundan emin olup olmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Böylece bu ölçek akademik başarının yanı sıra öğrenenlerin kendi performanslarını nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla da kullanılmıştır.

Öğrenenlerin aşırı güvenlerini belirlemek için aşağıdaki formülden (Klayman vd., 1999) faydalanılmıştır. Bu formüle göre öğrenenlerin doğruluğundan emin oldukları soruların oranı ile doğru cevapladıkları soruların oranı arasındaki fark aşırı güven puanını belirlemek için kullanılmaktadır.

$$O_Q = C(I_Q) - P(I_Q)$$

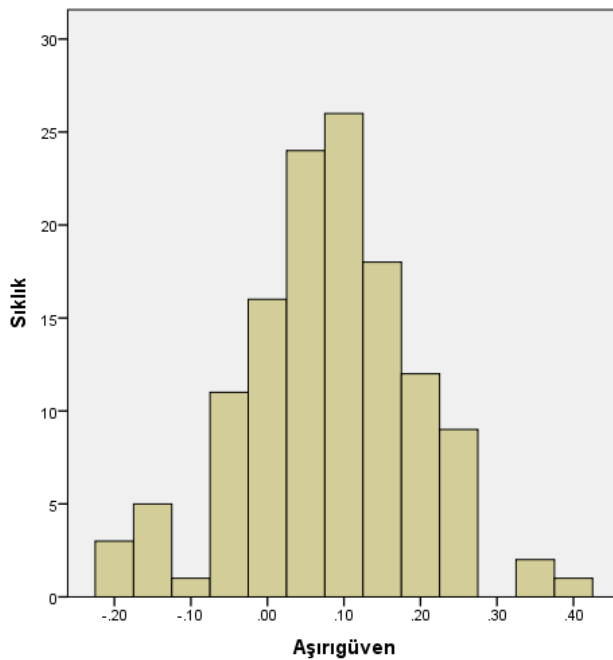
Verilerin Analizi

Toplanan veriler ışığında hesaplanan aşırı güven puanlarının dağılımını incelemek için betimsel istatistikler, bu puanların cinsiyete ve çalışılan alanlara göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için parametrik olmayan testler ve akademik başarı ile ilişkini incelemek için Spearman-Brown korelasyon analizi kullanılmıştır. Akademik başarı ve aşırı güven puanlarının normallik varsayımı Shapiro-Wilk normallik testi ile sınanmıştır. Test sonucunda verilerin normal dağılım göstermediğinin belirlenmesi nedeniyle, verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Aşırı güven puanlarının dağılımı

Öznel değerlendirme puanları -1 ile 1 aralığında değişim gösterebilir. 0'dan düşük puanlar kişinin akademik başarısını olduğundan düşük olarak değerlendirdiğini ortaya koyarken, 0'dan yüksek puanlar aşırı güveni göstermektedir. Katılımcıların aşırı güven puanlarının dağılımı Şekil 1'de verilmektedir. Şekilde görüldüğü üzere, katılımcıların % 71,9'u (N=92) başarılarına yönelik değerlendirmelerinde başarılarını abartma eğilimindedir. Katılımcılardan 16'sı (%12.5) başarılarını tam olarak doğru değerlendirmiş, 20'si ise (%15.6) başarılarını gerçekte olduğundan daha düşük olarak değerlendirmiştir. Bu bulgular, katılımcıların öznel değerlendirmelerindeki kendileri lehine olan yanılsamayı ortaya koymaktadır. Bu bulgu literatürde daha önceden var olan çeşitli çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Clayson, 2005; Kennedy, Lawton & Plumlee, 2002; Kruger & Dunning, 1999). 0 ile 1 arasında değer alabilecek olan aşırı güven puanlarının dağılımı incelendiğinde, puanların çok yüksek olmadığı görülmektedir. Aşırı güven puanlarının ortalaması 0.08, standart sapması ise 0.113'dür. 92 katılımcı arasındaki en yüksek aşırı güven puanının 0.4 olması ve bu katılımcıların aşırı güven puanlarının ortalamasının 0.133 olması, yanılsamanın çok abartılı olmadığını göstermektedir. Aşırı güven puanlarının dağılımını, sınavdan alınan akademik başarı puanları ile birlikte değerlendirmek daha doğru olacaktır. Sınavdaki akademik başarı puanlarının ortalaması 76.52, standart sapması ise 11.545'dir. Sınav sorularının madde analizi sınavdaki soruların çoğunluğunun kolay olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde daha önce yapılan çalışmalar, basit görevler ya da kolay beceriler açısından bireylerin kendi bilgi/beceri değerlendirmelerini çok abartılı yapmadıklarını, hatta gerçek başarı düzeylerinin bile altında değerlendirdiklerini (Fu vd., 2005; Stankov & Crawford, 1997), görev/beceri karmaşıklıkça bireylerin öznel değerlendirmelerindeki yanılsamanın arttığını ortaya koymaktadır (Moore & Healy, 2008). Bu anlamda elde edilen dağılımdaki puanların fazla abartılı olmaması da literatürdeki bu bulguları destekler niteliktedir.



Şekil 1. Aşırı güven puanlarının dağılımı

Aşırı güven puanlarının cinsiyete göre incelenmesi

Katılımcıların aşırı güven puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 1’de verilen test sonuçlarında görüleceği üzere, yetişkinlerin aşırı güven puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek pedagojik formasyon öğrencilerinin aşırı güven puanlarının kadınlara göre biraz daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=1147$, $p > .05$). Literatürdeki çalışmalardan bazıları erkeklerin matematik gibi bazı alanlarda, risk almayla ilişkili performanslarda ya da maskülen görevlerde kadınlardan daha fazla aşırı güvene sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Jakobsson, , Levin, & Kotsadam, 2013; Meier-Pesti & Penz; 2008). Bununla birlikte öğrenme, sosyal bilimler gibi alanlarda kadınlar ve erkekler arasındaki aşırı güven farkının anlamlı olmadığı bulunmuştur (Jakobsson, Levin, & Kotsadam, 2013; Günther, vd., 2010). Bu çalışmada yetişkinlerin aşırı güvenlerinin değerlendirildiği bağlamın Öğretim Teknolojileri ve Materyal geliştirme dersiyle ilişkili olması ve sosyal bir nitelik taşıması nedeniyle mevcut literatürle örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 1. Aşırı Güven Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonucu

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	107	64,28	6878.00	1147	.879
Erkek	21	65,62	1378.00		

Aşırı güven puanlarının bölüme göre incelenmesi

Aşırı güven puanlarının katılımcıların bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları farklı bölümlerde okuyan katılımcıların aşırı güven puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

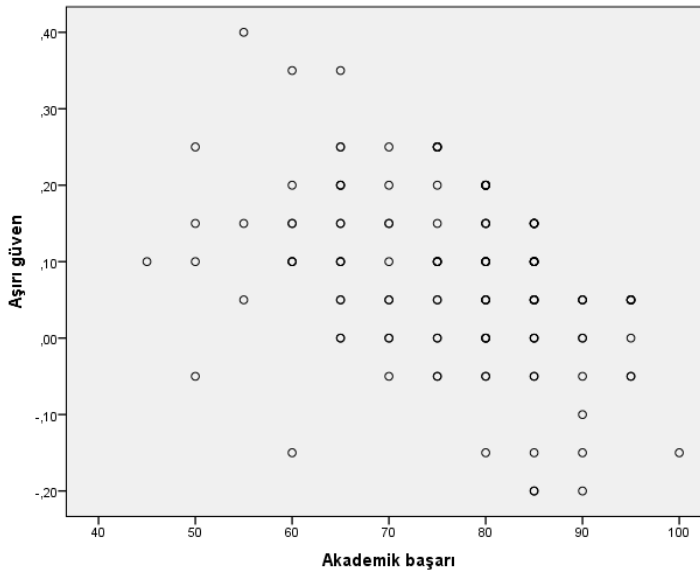
Tablo 2. Aşırı Güven Puanlarının Bölüme Göre Kruskal Wallis H testi Sonucu

Çalışılan Alan	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Muhasebe ve finansman	46	68.21	3	3.804	.283
Hasta ve yaşlı Hizmetleri	23	59.04			
Felsefe	24	54.08			
Tarih	35	70.36			

Akademik başarı ve aşırı güven ilişkisi

Akademik başarı ile aşırı güven puanlarının ilişkisini incelemek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Şekil 2’de görüleceği üzere, katılımcıların akademik başarıları ile aşırı güven puanları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($\rho = -.418$, $p < .001$). Bu bulgu, katılımcıların akademik başarı puanları arttıkça, aşırı güven puanlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, daha başarılı bireyler, başarılarına ilişkin öznel

değerlendirmelerinde daha gerçekçidir ve başarılarını daha az abartma eğilimindedir. Bu bulgu literatürdeki mevcut pek çok çalışmanın bulgularıyla paralellik taşımaktadır (Somyürek & Brusilovsky, 2015; Isaacson & Fujita, 2012; Kruger & Dunning, 1999).



Şekil 2. Akademik başarı ve aşırı güven ilişkisi

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışma, pedagojik formasyon eğitimi alan yetişkinlerin başarılarına yönelik öznel değerlendirmelerinde yanlısamar olup olmadığını belirlemek ve öznel değerlendirmelerin doğruluğunun cinsiyet ve bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve başarıyla ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 87,5) akademik başarılarına yönelik öznel değerlendirmelerinde yanlısama olduğu ve bu yanlısamanın katılımcıların % 71,9'u için başarı puanlarının olduğundan fazla tahmin edilmesi şeklinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bulgu, katılımcıların çoğunun başarılarına yönelik öznel değerlendirmelerindeki pozitif yanlılığı ortaya koymakta ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerine ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi gereksinimini işaret etmektedir. Performansa ilişkin pozitif yanlılığın, bireylerin hayali beklentilere sahip olmalarına, gerçekleştirebileceklerinden daha fazla risk almalarına ve gerçek dışı beklentilerinden ötürü hayal kırıklıklarına uğramalarına neden olduğu bilinmektedir. Öğrenenlerin öğrenme performanslarını doğru yargılama becerilerinin geliştirilmesi, öğrenenlerin öğrenme gereksinimlerini daha doğru belirlemesini ve böylece beklentilerini oluştururken daha sağlıklı kararlar vermelerini sağlayacaktır. Bu durum, yanlış beklentiler sonucunda oluşan başarısızlık hissi, motivasyon kaybı, öğrenilmiş çaresizlik gibi sorunların üstesinden gelmede bireylere destek sağlayacak; gerekli çabayı neleri öğrenmek için harcamaları gerektiğine doğru şekilde karar vermeleri için başlangıç olacaktır.

Bu sonuçtan yola çıkarak, gerek formal/informal öğrenme sistemleri gerekse insan performans teknolojileri geliştirilirken, bireylerin öznel değerlendirme yetkinliklerinin göz

önünde bulundurulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Geçmiş çalışmalarda, öğretimi desteklemek amacıyla kullanılan bilgisayar teknolojilerindeki özelliklerin/araçların kullanılmaması ya da etkili kullanılmamasında, aşırı güvenin etkili olduğunu ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Bartholomé vd. (2006) bilgisayar destekli etkileşimli öğrenme ortamlarında öğrencilerin yardım olanaklarını kullanma etkinliğini araştırmışlardır. Öğrenenler etkileşimli ortamlarda ikili olarak çalışmışlardır. Aşırı ya da düşük güvene sahip öğrenenlerin olduğu grupların, karma gruplara göre BDE ortamlarında daha az yardım arama davranışında bulunduğu ve bunun sonucunda daha fazla hata yapmaya devam ettikleri görülmüştür. Bu durum, performans problemi yaşayan çalışanın/öğrenenin zorluk yaşadığı görevi fark etmekte ya da hatalarını görmekte zorluk yaşayabileceğinin açık bir göstergesidir. Benzer şekilde öğrenme yönetim sistemlerinde de forumlar, quizler gibi öğrenmeyi destekleyecek çeşitli araçların etkili kullanılmamasının altında yatan nedenlerden birinin aşırı güven olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Lust, Elen & Clarebout, 2013; Steiner, Götz, & Stieglitz, 2013). Bütün bu veriler ışığında, öğretim sistemleri ve insan performans teknolojilerinin tasarlanmasında, kişilerin farkındalıklarını artırmaya yönelik aktivite, bilgi ve destek araçlarının entegre edilmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmada, katılımcıların öznel değerlendirmelerinin doğruluğunun cinsiyetlerine ve bölümlerine göre değişmediği sonucu elde edilmiştir. Literatürde, öznel değerlendirmelerin göreve/performansa bağlı olduğuna ve görevin/performansın ilişkili olduğu konu ve zorluk düzeyinin, bireylerin aşırı güven puanlarını etkilediğine ilişkin bulgular yer almaktadır (Moore & Healy, 2008; Fu vd., 2005; Stankov & Crawford, 1997). Bu nedenle, sonuçlar irdelenirken bu çalışmanın Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi bağlamında, diğer bir ifadeyle pedagoji alanında elde edildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, öğrenenlerin sınavdaki başarı puanı ortalamasının 76.52 ve akademik başarı testinde yer alan maddelerin ortalama güçlük seviyesinin 0.76 olması nedeniyle, ölçmenin nispeten kolay olarak değerlendirilebilecek bir sınav kapsamında gerçekleştirildiği dikkate alınmalıdır.

Katılımcıların aşırı güven puanları ile akademik başarı puanları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç daha önce pek çok çalışmada (Somyürek & Brusilovsky, 2015; Isaacson & Fujita, 2012; Kruger & Dunning, 1999) ortaya konan bireylerin yetenekleri ve/veya yeterlilik düzeyleri ile kendi başarılarının farkında olmaları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuç, özellikle daha başarısız öğrenenler için öznel değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Başarısı düşük bireylerin başarılarını yüksek olarak değerlendirmeleri, yetersiz bilişsel ve metabilişsel becerilerle açıklanabilirken, başarısı yüksek olan bireyler için değerlendirmelerin neden olduğundan daha düşük olduğu merak uyandırmaktadır. Baars vd. (2014) bu durumun, öğrenme sırasında harcanan yüksek çabanın yarattığı olumsuz algıdan kaynaklanabileceğini dile getirmiştir. Kruger ve Dunning (1999) ise daha fazla deneyim kazandıkça, hala öğrenilmesi gereken çok miktarda bilgi olduğuna ilişkin farkındalığın artması ve bireylerin kendilerinden daha fazla bilgi/beceri sahibi diğer kişileri tanımalarının, değerlendirmelerin olumsuz olmasında etkili olabileceğini vurgulamaktadır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerin faydalı olacağı düşünülmektedir:

- Katılımcıların çoğunun öznel değerlendirmelerinde yanılsama olduğu ve yaklaşık üçte biri için bu yanılsamanın aşırı güven şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğrenenlerin bilgilerini doğru şekilde değerlendirebilmelerinin etkili bir öğrenme sürecindeki temel becerilerden biri olduğu ve öğrenenlerin doğru kaynaklara odaklanabilmesi ve öğrenme sorumluluğunu tam olarak alabilmesi için kritik olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrenenlerin kendi bilgi ve öğrenmelerine yönelik farkındalık kazanmalarına katkı sağlayacak etkinliklere öğretim sürecinde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Buna ek olarak, kullanıcının her hareketinin kaydedilebildiği web/bilgisayar destekli öğrenme sistemlerinde ve insan performans teknolojilerinde, kişiye akademik performansı, gelişimi, ilerlemesi, eksiklikleri vb. bilgilerinin sunulması farkındalığının artırılması ve hatta zeki ve uyarlanabilir sistemler aracılığıyla kişiye özgü farkındalık artırmaya yönelik etkinliklerin sunulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

- İleride yapılacak çalışmalarda, daha zor ve karmaşık görevler için aşırı güven puanlarının incelenmesi ve göreceli olarak daha kolay görevler için hesaplanan aşırı güven puanlarıyla kıyaslanması faydalı olacaktır.

- Bu çalışmada katılımcıların aşırı güven puanları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi bağlamında hesaplanmıştır. İleriki çalışmalarda aşırı güven puanlarının sayısal ya da teknik alanlarla ilişkili derslerde tekrar değerlendirilmesi faydalı olacaktır. Böylece hem katılımcıların farklı bağlamlardaki aşırı güven puanlarının dağılımı incelenebilecek hem de cinsiyetler açısından literatürde olduğu gibi bazı sayısal alanlarda ve maskülen görevlerde erkeklerin aşırı güvenlerinin kadınlardan fazla olup olmadığı incelenebilecektir.

- İleride yapılacak çalışmalarda, başarılı ve başarısız öğrenenlerin öz değerlendirmelerindeki farklılaşmanın nedenlerinin neler olabileceğine yönelik destekleyici nicel ve nitel verilerin toplanması konu alanına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Acar, S. (2013). Performans tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (ed. G.ekici ve m.güven). (15.bölüm) Ankara/Türkiye. PegemA Yayıncılık.

Baars, M., Vink, S., van Gog, T., de Bruin, A., & Paas, F. (2014). Effects of training self-assessment and using assessment standards on retrospective and prospective monitoring of problem solving. *Learning and Instruction*, 33, 92-107.

Barber, B. M., & Odean, T. (2001). Boys will be boys: Gender, overconfidence, and common stock investment. *The quarterly journal of economics*, 116(1), 261-292.

Bartholomé, T., Stahl, E., Pieschl, S., & Bromme, R. (2006). What matters in help-seeking? A study of help effectiveness and learner-related factors. *Computers in Human Behavior*, 22(1), 113-129.

Camerer, C., & Lovallo, D. (1999). Overconfidence and excess entry: An experimental approach. *The American Economic Review*, 89(1), 306-318.

Clayson, D. E. (2005). Performance overconfidence: metacognitive effects or misplaced student expectations?. *Journal of Marketing Education*, 27(2), 122-129.

Correll Shelley J. (2001). Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-assessments. *American Journal of Sociology*, 106. 1691–1730

Forbes, D. P. (2005). Are some entrepreneurs more overconfident than others?. *Journal of business venturing*, 20(5), 623-640.

Fu, T., Koutstaal, W., Fu, C. H. Y., Poon, L., & Cleare, A. J. (2005). Depression, Confidence, and Decision: Evidence Against Depressive Realism. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27(4), 243-252.

Goodie, A. S. (2005). The role of perceived control and overconfidence in pathological gambling. *Journal of Gambling Studies*, 21(4), 481-502.

Grinblatt, M., & Keloharju, M. (2009). Sensation seeking, overconfidence, and trading activity. *The Journal of Finance*, 64(2), 549-578.

Günther, C., Ekinci, A., Schwieren, C., & Strobel, M. (2010). Women can't jump?—An experiment on competitive attitudes and stereotype threat. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 75, 395-401.

Isaacson, R., & Fujita, F. (2012). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39-55.

Jakobsson, N., Levin, M., & Kotsadam, A. (2013). Gender and overconfidence: effects of context, gendered stereotypes, and peer group. *Advances in Applied Sociology*, 3(02), 137.

Johnson, D. D., & Fowler, J. H. (2011). The evolution of overconfidence. *Nature*, 477(7364), 317-320.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Kahneman, D., & Lovallo, D. (1993). Timid choices and bold forecasts: A cognitive perspective on risk taking. *Management science*, 39(1), 17-31.

Klayman, J., Soll, J. B., González-Vallejo, C., & Barlas, S. (1999). Overconfidence: It depends on how, what, and whom you ask. *Organizational behavior and human decision processes*, 79(3), 216-247.

Kennedy, E. J., Lawton, L. & Plumlee, E. L. (2002). Blissful ignorance: The problem of unrecognized incompetence and academic performance. *Journal of Marketing Education*. 24 (3). 243–52.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121.

Lust, G., Elen, J., and Clarebout, G. (2013). Regulation of Tool-Use within a Blended Course: Student differences and Performance Effects, *Computers & Education*, 60(1), 385-395.

Meier-Pesti, K., & Penz, E. (2008). Sex or gender? Expanding the sex-based view by introducing masculinity and femininity as predictors of financial risk taking. *Journal of Economic Psychology*, 29, 180-196.

Moore, D. A., & Healy, P. J. (2008). The trouble with overconfidence. *Psychological review*, 115(2), 502.

Myers, D.G. (1998). *Social psychology* (5th ed.) McGraw-Hill, New York (1998)

Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of general psychology*, 2(2), 175.

Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1987). *Toward an integration of cognitive and motivational perspectives on social inference: A biased hypothesis testing model*. Advances in experimental social psychology (pp. 297-340). New York: Academic Press

Schulz, J. F., & Thöni, C. (2016). Overconfidence and career choice. *PloS one*, 11(1).

Somyürek, S. & Brusilovsky, P. (2015). Impact of Open Social Student Modeling on Self-Assessment of Performance. *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2009 (E-Learn 2015)*. Kona, Hawaii, ABD, 19-22 Ekim, 2015

Song, S. H., & Keller, J. M. (1999). The ARCS Model for Developing Motivationally-Adaptive Computer-Assisted Instruction. *National convention of the Association for Educational Communications and Technology*, Houston, TX.

Stankov, L., & Crawford, J. D. (1996). Confidence judgments in studies of individual differences. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 971-986.

Steiner, M., Götz, O., & Stieglitz, S. (2013). The influence of learning management system components on learners' motivation in a large-scale social learning environment. *34th International Conference on Information Systems (ICIS) 2013*, 15-18 Aralık, Milan, İtalya.

Tobias, S., & Everson, H. T. (1996). *Assessing metacognitive knowledge monitoring*. College Board Report No. 96-01.

Tobias, S. & Fletcher, J.D. (Eds.) (2000). *Training and retraining: A handbook for business, industry, government, and the military*. New York: Macmillan Gale Group