



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARININ,
BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİNİN VE AŞIRI GÜVENLERİNİN
İNCELENMESİ**

Seren Güzelyurt Karabay

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİMİ TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Seren
Soyadı : GÜZELYURT KARABAY
Bölümü : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarının, Başarı Hedef Yönelimlerinin ve Aşırı Güvenlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Academic Achievement, Achievement Goal Orientation and Overconfidence of Teacher Candidates

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Seren GÜZELYURT KARABAY

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seren GÜZELYURT KARABAY tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarının, Başarı Hedef Yönelimlerinin ve Aşırı Güvenlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Esmâ Aybike BAYIR

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 24/10/2024

Bu tezin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli görüş ve yönlendirmeleriyle bana destek olan, öğreten, yol gösteren, her konuda yanımda olan ve desteğini esirgemeyen çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK' e her türlü destek ve katkılarından dolayı teşekkür ederim. Araştırma sürecim boyunca sabrı, güler yüzü, iyi niyeti, anlayışı ve her türlü desteği için içten teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecim boyunca katkıları ve desteğinden ötürü değerli hocam Prof. Dr. Tolga GÜYER' e, tez savunmasındaki katkılarından dolayı çalışmama değer katan jüri üyesi Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK ve Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Aybîke BAYIR hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca tez sürecim boyunca ve özellikle veri toplama sürecimde yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen tüm meslektaşlarım, akrabalarım ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini her zaman hissettiğim ve her konuda yanımda olan sevgili eşim Tolga KARABAY' a, hayatım boyunca yanımda olan sevgili anneme ve sevgili babama, tez sürecim boyunca arkamda duran ve desteklerini hissettiğim canım ablam Sedef'e, canım ablam Esmâ'ya ve canım kardeşim Elif'e minnet ve şükranlarımı sunarım.

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARININ,
BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİNİN VE AŞIRI GÜVENLERİNİN
İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Seren Güzelyurt Karabay
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik akademik başarılarını, başarı hedef yönelimlerini ve aşırı güven düzeylerini belirlemek; bu değişkenlerin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve bölümlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Ayrıca, bu üç değişken arasındaki ilişkileri analiz etmek ve öğretmen adaylarının akademik başarıları ile başarı hedef yönelimlerinin, aşırı güven düzeylerindeki varyansı ne ölçüde yordadığını ortaya koymak hedeflenmektedir. Çalışmanın akademik başarı, başarı hedef yönelimi ve aşırı güven değişkenlerini bir arada incelemesi açısından bütüncül ve kapsamlı bir anlayış sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, geniş bir katılımcı kitlesiyle gerçekleştirilmiş olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırarak mevcut durumu ortaya koymasından önemli görülmektedir. Araştırmada ilişkisel araştırma deseni kullanılmış, bu kapsamda hem keşfedici korelasyon hem de yordayıcı korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Keşfedici korelasyon analizi bağlamında, öğretmen adaylarının akademik başarıları, başarı hedef yönelimleri ve aşırı güvenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yordayıcı korelasyon bağlamında ise, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile başarı hedef yönelimlerinin aşırı güvenlerindeki varyansın ne kadarını yordadığı sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın evrenini, yapısında Eğitim Fakültesi

bulunan üniversitelerde daha önce Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersini almış olan 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Sistematiik örnekleme yöntemi kullanılan çalışmada, 20 farklı üniversitede öğrenimlerine devam eden 1350 öğretmen adayına ulaşılmış ve gürültülü veriler çıkarıldıktan sonra 1065 öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimini belirlemek amacıyla 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu) ve öğretmen adaylarının aşırı güvenlerini ve akademik başarı puanlarını ölçmek amacıyla başarı testi ile bu teste eklenen abartılı kesinlik soruları kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının aşırı güven seviyesinin genel olarak düşük, akademik başarı seviyelerinin genel olarak orta, öğrenme yaklaşma eğiliminin genelde orta-yüksek, öğrenme kaçınma eğiliminin ise orta, performans yaklaşma ve performans kaçınma eğilimlerinin her ikisinin de orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Katılımcıların akademik başarıları cinsiyete göre değişmemekte, bununla birlikte, bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başarı hedef yönelimi boyutlarından öğrenme kaçınma cinsiyete göre değişmezken, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınmada kadınların puanları erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksektir. Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Katılımcıların aşırı güvenleri incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aşırı güven ile başarı hedef yönelimleri olan öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer yandan aşırı güven ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde anlamlı negatif ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının aşırı güvenlerini akademik başarı ($\beta = -.86$) negatif yönde, öğrenme yaklaşma ($\beta = .07$) pozitif yönde yordamaktadır. Diğer değişkenler olan öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma ise yordayıcı değildir. Öğretmen adaylarının genel aşırı güvenleri akademik başarı ve öğrenme yaklaşma varyansının yüzde 73'ünü açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler : aşırı güven, abartılı kesinlik, akademik başarı, başarı hedef yönelimleri
Sayfa Adedi : xv + 124
Danışman : Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK

**INVESTIGATION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT,
ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION AND OVERCONFIDENCE
OF TEACHER CANDIDATES**

(M. S. Thesis)

Seren Güzelyurt Karabay

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

November 2024

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the academic achievement, achievement goal orientations, and overconfidence of university students studying in the Faculty of Education towards the Measurement and Evaluation in Education course and to examine whether these variables differ based on the gender and departments of the students. Additionally, the study aims to examine the relationship between these three variables and to reveal how much of the variance in overconfidence is predicted by students' academic achievement and achievement goal orientation. The study is expected to offer a holistic and comprehensive perspective by simultaneously examining the variables of overconfidence, academic achievement, and achievement goal orientation. Furthermore, the study's large participant group is anticipated to enhance its contribution to the literature by providing generalizable findings that shed light on the current situation. In the study, a correlational research design was used, and both exploratory correlation and predictive correlation analyses were conducted. Within the scope of exploratory correlation analysis, the relationship between students' academic achievement, achievement goal orientation, and overconfidence was examined. In terms of predictive correlation, the study sought to answer the question of how much of the variance in overconfidence is predicted by students' academic achievement and

achievement goal orientation. The population of the study consisted of 2nd, 3rd and 4th year students who had previously taken the Measurement and Evaluation in Education course at universities with a Faculty of Education. In the study, using a systematic sampling method, 1350 university students from 20 different universities were initially reached, and after removing noisy data, the sample was reduced to 1065 university students. To determine the students' achievement goal orientation, the 2x2 Achievement Orientations Scale (Revised Form) was used, and to measure their overconfidence and academic achievement scores, an achievement test along with overprecision questions added to the test were utilized. The results of the study showed that university students' overconfidence levels were generally low, their academic achievement levels were moderate, their learning approach tendencies were generally moderate-high, and their learning avoidance tendencies were moderate. Both performance approach and performance avoidance tendencies were also found to be moderate. When participants' overconfidence levels were analyzed, no significant difference was observed based on gender; however, a significant difference emerged based on department. Similarly, academic achievement does not vary by gender but shows a significant difference across departments. Among the dimensions of achievement goal orientation, learning avoidance does not differ by gender; however, females scored significantly higher than males in learning approach, performance approach, and performance avoidance. The achievement goal orientations of university students were found to not differ significantly across departments. Additionally, no significant relationship was identified between overconfidence and the achievement goal orientations of learning approach, learning avoidance, performance approach, or performance avoidance. However, a strong negative relationship was found between overconfidence and academic achievement. Academic achievement ($\beta = -.86$) negatively predicts university students' general overconfidence levels, while learning approach ($\beta = .07$) positively predicts them. Other variables, including learning avoidance, performance approach, and performance avoidance, were not found to be significant predictors. Collectively, academic achievement and learning approach explain 73% of the variance in university students' general overconfidence. Other variables such as learning avoidance, performance approach, and performance avoidance were not predictive. Academic achievement and learning approach explain 73 percent of the variance in university students' general overconfidence.

Keywords : overconfidence, overprecision, academic achievement, achievement goal orientations

Page Number : xv + 124

Supervisor : Professor Dr. Sibel SOMYÜREK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	15
1.5. İlgili Tanımlar	15
BÖLÜM II	16
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Aşırı Güven.....	16
2.1.1. Aşırı Güven Türleri	17
2.2. Başarı Hedef Yönelimi.....	19
2.2.1. 2x2 Başarı Hedef Yönelimleri	21
2.3. İlgili Araştırmalar	22
2.3.1.Başarı Hedef Yönelimi.....	22

2.3.1.1. Başarı Hedef Yönelimi ve Akademik Başarı/ Performans	23
2.3.1.2. Başarı Hedef Yönelimi ve Diğer Değişkenlerle Olan Çalışmalar	25
2.3.2. Aşırı Güven	27
2.3.2.1. Aşırı Güven ve Akademik Başarı/Performans	27
2.3.3. Başarı Hedef Yönelimi, Akademik Başarı/Performans ve Aşırı Güven	30
BÖLÜM III.....	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma Deseni	35
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu).....	44
3.3.2. Başarı Testi	47
3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	49
3.5. Veri Analizi.....	50
BÖLÜM IV	64
BULGULAR.....	64
4.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları, Başarı Hedef Yönelimleri ve Aşırı Güvenleri	64
4.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarının Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	66
4.3. Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinin Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	68
4.4. Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenlerinin Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	72
4.5. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları	73
4.6. Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenleri Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları	75
BÖLÜM V.....	77
SONUÇLAR VE TARTIŞMA	77

5.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları, Başarı Hedef Yönelimleri ve Aşırı Güvenleri	77
5.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarının Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	79
5.3. Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinin Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	81
5.4. Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenlerinin Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	83
5.5. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları, Başarı Hedef Yönelimleri ve Aşırı Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....	85
5.6. Öğretmen Adaylarında Aşırı Güven Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	88
Öneriler	90
Araştırmaya Yönelik Öneriler	90
Uygulamaya Yönelik Öneriler	91
KAYNAKLAR	92
EKLER.....	106
EK 1. Etik Kurul Kararı	107
EK 2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Başarı Testi	108
EK 3. Ölçek İzin Belgesi	117
EK 4. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu).....	118
EK 5. 2020-2022 Yılları Arasında Eğitim Fakültesi Bulunan Üniversiteler	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Aşırı Güven Ölçümleri</i>	18
Tablo 2. <i>Evrendeki Öğretmen Adaylarının Okudukları Ana Bilim Dalına Göre Dağılımı</i>	36
Tablo 3. <i>Evrenin ve Örneklemenin Kümelere Göre Dağılımı</i>	41
Tablo 4. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı</i>	41
Tablo 5. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı</i>	42
Tablo 6. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Okuduğu Üniversitelere Göre Dağılımı</i>	42
Tablo 7. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı</i>	43
Tablo 8. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı</i>	43
Tablo 9. <i>DFA Sonucu Gözlenen Değerler</i>	46
Tablo 10. <i>DFA Sonucu Gözlenen Değerler-Faktör Yükleri</i>	46
Tablo 11. <i>Güvenirlilik Katsayıları ve AVE Değerleri</i>	47
Tablo 12. <i>Madde Zorluk Seviyeleri (Sözbilir, 2010)</i>	48
Tablo 13. <i>Ayırt Edicilik Değerleri (Özçelik, 1992)</i>	48
Tablo 14. <i>Başarı Testi Güçlük ve Ayırt edicilik İndeksleri</i>	48
Tablo 15. <i>Tüm Katılımcıların Abartılı Kesinlik Verilerinin Dağılımlarının Normallik Analizi Sonuçları</i>	51
Tablo 16. <i>Kadınların ve Erkeklerin Abartılı Kesinlik Verilerinin Dağılımlarının Normallik Analizi Sonuçları</i>	52
Tablo 17. <i>Farklı Bölümlerdeki Abartılı Kesinlik Verilerinin Normallik Analizi Sonuçları</i>	52
Tablo 18. <i>Tüm Katılımcıların Akademik Başarı Puanlarının Dağılımının Normallik Analizi Sonuçları</i>	54
Tablo 19. <i>Kadınların ve Erkeklerin Akademik Başarı Puanı Dağılımlarının Normallik Analizi Sonuçları</i>	54

Tablo 20. <i>Farklı Bölümlerdeki Akademik Başarı Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları</i>	55
Tablo 21. <i>Tüm Katılımcıların Başarı Hedef Yönelimlerinin Normallik Analizi Sonuçları</i>	57
Tablo 22. <i>Kadınların ve Erkeklerin Başarı Hedef Yönelimi Dağılımlarının Normallik Analizi Sonuçları</i>	58
Tablo 23. <i>Farklı Bölümlerdeki Başarı Hedef Yönelimlerinin Normallik Analizi Sonuçları</i>	60
Tablo 24. <i>Araştırma Soruları ve Analiz Yöntemleri</i>	63
Tablo 25. <i>Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler (n=1065)</i>	64
Tablo 26. <i>Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına İlişkin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 27. <i>Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	67
Tablo 28. <i>Öğretmen Adaylarının Bölüme Göre Akademik Başarı Farklılıkları: Scheffé Post Hoc Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 29. <i>Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerine İlişkin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları</i>	69
Tablo 30. <i>Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinden Öğrenme Yaklaşmaya İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	69
Tablo 31. <i>Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinden Öğrenme Kaçınmaya İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	70
Tablo 32. <i>Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinden Performans Yaklaşmaya İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	71
Tablo 33. <i>Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinden Performans Kaçınmaya İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	71
Tablo 34. <i>Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenlerine İlişkin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 35. <i>Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenlerine İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	72
Tablo 36. <i>Öğretmen Adaylarının Bölüme Göre Aşırı Güven Farklılıkları: Scheffé Post Hoc Testi Sonuçları</i>	73
Tablo 37. <i>Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları (n=1065)</i>	74

Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenlerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları	75
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> 2x2 Başarı Hedef Modeli (Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. Journal of personality and social psychology, 80(3), 501.)	21
<i>Şekil 2.</i> Kümeleme analizi sonuçları	38
<i>Şekil 3.</i> Kümeleme analizi sonucuna göre ana bilim dallarının dağılımı	39
<i>Şekil 4.</i> Farklı kümelerde yer alan üniversitelerdeki ana bilim dallarının yerleştirme puanlarının ortalaması	40
<i>Şekil 5.</i> Tüm katılımcıların abartılı kesinlik verilerinin histogram grafiği	51
<i>Şekil 6.</i> Kadınların ve erkeklerin abartılı kesinlik verilerinin histogram grafiği	52
<i>Şekil 7.</i> Farklı bölümlerdeki abartılı kesinlik verilerinin histogram grafikleri	53
<i>Şekil 8.</i> Tüm katılımcıların akademik başarı puanlarının histogram grafiği	54
<i>Şekil 9.</i> Kadınların ve erkeklerin akademik başarı puanlarının histogram grafiği	55
<i>Şekil 10.</i> Farklı bölümlerdeki akademik başarı puanlarının histogram grafikleri	56
<i>Şekil 11.</i> Tüm katılımcıların başarı hedef yönelimlerinin histogram grafikleri	57
<i>Şekil 12.</i> Kadınların ve erkeklerin başarı hedef yönelimlerinin histogram grafikleri	59

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve ilgili tanımlamalar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Eğitsel faaliyetlerin, programların ve yöntemlerin değeri, öğrencilere ne kadar bilgi ve beceri kazandırdığı ile ölçülür. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme performansı ve başarı seviyesi, pedagojik yaklaşımların ve eğitim teknolojilerinin etkinliğini değerlendirirken dikkate alınması gereken ana faktördür. Akademik başarı, öğretim yöntemlerinin ve eğitim araçlarının gerçek dünyadaki etkilerini ortaya koyar ve eğitimin kalitesini somut bir şekilde gösterir (Coe, Aloisi, Higgins, & Major, 2014). Dolayısıyla eğitim için en temel ve önemli değişkenin akademik başarı olduğu söylenebilir.

Başarı, bireyin kendisine yönelik koyduğu hedefe ulaşması ve bu hedef doğrultusunda istediği durumu elde etmesidir (Döner & Demir, 2022). Başarılı bireyler belirledikleri hedefler doğrultusunda, güçlü ve zayıf yönlerini göz önünde bulundurarak kendilerine uygun öğrenme yöntem ve stratejileri belirler ve hedeflerine ulaşmaya çalışırlar. Bu nedenle bireylerin öğrenme sürecindeki hedefleri ve onları motive eden etkenleri anlamak eğitimciler ve psikologlar için büyük önem taşır. Çok sayıda araştırma da, motivasyonun ve hedef belirlemenin öğrenme sürecine olan etkisini açıkça ortaya koymaktadır (Dweck, 1986; Locke & Latham, 2002; Pintrich, 2003; Ryan & Deci, 2000). Başarı motivasyonu, literatürde bireylerin belirli hedeflere ulaşma konusunda hissettiği içsel dürtü ve bu hedeflere yönelik çaba gösterme arzusu olarak tanımlanmaktadır. Bu motivasyonun anlaşılması, öğrencilerin akademik başarılarını ve kişisel gelişimlerini desteklemek için kritik öneme sahiptir. Başarı

motivasyonu bir görevi ustaca yapma, üstün başarı elde etme, engelleri aşma ve diğerlerinden daha iyi yapma olarak tanımlamıştır (Lawrence, 1996). Yani başarı motivasyonu, bireylerin hedeflerine odaklanmasını, çaba göstermesini ve kararlı bir şekilde ilerlemesini sağlayarak başarıya ulaşma olasılığını artırır. Akademik başarı, güçlü bir başarı motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir; motive bir öğrenci, hedeflerine ulaşmak için gereken çabayı ve inancı gösterme eğilimindedir (Pintrich & DeGroot, 1990). Sonuç olarak öğrencilerin öğrenme isteğinin ve motivasyonunun akademik başarılarında önemli bir rol oynadığı alanyazında uzun zamandır vurgulanmaktadır (Dewey, 1938).

Son yıllarda, akademik davranışların amaçlarına dair sağlıklı açıklamalarda bulunan ve başarı motivasyonunu anlamamıza önemli katkılarda bulunan başarı hedef yönelimi teorisi geliştirilmiştir (Akın & Çetin, 2007). Bu teori, bireylerin akademik çalışmalarda hangi başarı hedeflerine odaklandığını incelerken, aynı zamanda öğrenme sürecinde yeterliliğin nasıl kazanıldığını ve geliştirildiğini anlamamıza da yardımcı olmaktadır. Başarı hedef yönelimi, başarıya güdülenme kavramından türemiş olup (Ames, 1992), kişinin başarı ile ilgili davranışlarda bulunma amacının yanı sıra, kendi yeterliliğini değerlendirme yönelimini temsil eder (Pastor, Barron, Miller, & Davis, 2007). Kişilerin eğitim bağlamındaki öğrenme istekleri, çeşitlilik göstermektedir ve bu durum da başarı hedef yönelimleri kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Öğrencilerin motivasyonu, ulaşmak istedikleri ve ulaşmaya çalıştıkları hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için harcadıkları çabayı yansıtır. Bu nedenle, öğrencilerin kararlılığı ve ısrar etmesi genellikle çalışmak ve başarılı olmak için sarf ettikleri enerjinin bir göstergesi olarak kullanılır (Elliot, 1999). Başarı hedef yönelimleri kuramı, öğrencilerin öğrenme davranışlarını detaylı bir şekilde inceleyerek, öğrenme görevleriyle ilişkili hedeflerini belirleme sürecini temel alır. Bu kuram, öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını ve stratejilerini belirleyen faktörler üzerinde durur. Buna ek olarak, öğrencileri sadece motive olmuş ya da olmamış olarak değerlendirmek yerine, onların kendileri ve öğrenme görevleri hakkındaki düşünce biçimlerini, hedeflerini ve motivasyonlarını dikkate alır. Böylelikle, öğrencilerin başarılarına ve performanslarına etki eden içsel süreçleri anlamak ve öğrenmeye yönelik daha etkili stratejiler geliştirmek için önemli bir çerçeve sunar (Akın, 2006). Başarı hedef yönelimi, başlangıçta öğrenme ve performans olarak ikili bir yapıda açıklanmış ve başarı motivasyonu ile ilgili çalışmalara temel oluşturmuştur (Elliot & McGregor, 2001). Ancak daha sonra bu kavramlar gözden

geçirilerek, kendi içinde yaklaşma ve kaçınma olarak ikili bir yapıya dönüştürülmüş ve 2x2'lik bir model önerilmiştir (Elliot, McGregor, & Gable, 1999).

Elliot ve McGregor'a (2001) göre 2x2 başarı hedef yönelimleri yapısındaki iki ana yönelimden biri olan öğrenme hedefi yönelimi, bireylerin kendi içsel yeterlik standartlarını yükseltme amacıyla belirledikleri hedefleri temsil ederken, diğer yönelim olan performans hedefi yönelimi ise kişilerarası karşılaştırmaya odaklanır. Her iki yönelimin içinde ise yaklaşma ve kaçınma yönelimi söz konusudur. Öğrenme hedefi yönelimi altında sınıflandırılan öğrenme yaklaşma yönelimi, bireylerin bir konuyu derinlemesine öğrenmeye ve anlamaya yönelik motivasyonlarını açıklarken, öğrenme kaçınma yönelimi, öğrenme hatalarından ve başarısız olmaktan kaçınma motivasyonunu göstermektedir. Performans hedefi yönelimi altında sınıflandırılan performans yaklaşma yönelimi, diğerlerinden daha iyi ve başarılı olmak için göreve yönelme eğilimini ifade ederken, performans kaçınma yönelimi, diğerlerinden daha kötü görünmemek için görevden kaçınma eğilimini ifade eder. Özetle bu modele göre bireylerin başarı motivasyonları, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma faktörlerinden oluşan dördü bir çerçeveye açıklanmıştır (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000).

Öğrenme sürecindeki kişilerin davranışlarını ve performanslarına yönelik yetkinliklerini değerlendirmede öne çıkan diğer bir kavram ise aşırı güvendir. Aşırı güven kişilerin yeteneklerini veya bilgi düzeylerini gerçek değerlerinden daha yüksek görme eğilimine işaret etmektedir (Moore & Healy, 2008). Türkçede toplumların aşına olduğu "Cahil cesareti" gibi atasözleriyle dile getirilen kavram (Somyürek & Çelik, 2018), bir kişinin nedensizce kendi bilgi, yetenek ve tecrübelerine aşırı değer vermesi durumunu ifade eder (Pompian, 2006). Ortaya konulan çalışmalar öğrencilerin çoğu zaman herhangi bir konuda performansları ve bildiklerine yönelik farkındalıklarının yeterince yüksek olmadığını göstermiştir (Başoğlu, 2007; Somyürek & Brusilovsky, 2015; Erat, Demirkol, & Sallabas, 2022; Hildingh, Luepker, Baigi, & Lidell, 2006). Örneğin, Kruger ve Dunning (1999) bireylerin akıl yürütme yeteneklerini, mizahı anlama yeteneklerini, dile yönelik bilgilerini abarttıklarını bulmuşlardır. Bu, bireylerin kendi yetenekleri hakkında gerçekçi olmayan öz değerlendirme yapma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Bu tür bir öz değerlendirme yanılgısı, bireylerin yalnızca yetenek algılarını değil, aynı zamanda karar verme süreçlerini de etkileyebilmektedir. Karar verme süreçlerini inceleyen araştırmalar, bireylerin kendi karar yargılarına duydukları güven ile gerçek yetenekleri

arasındaki uyumun önemini vurgulamaktadır (Paese & Snizek, 1991). Bu uyumun yüksek olduğu durumlarda, verilen kararların kalitesinin artacağı öngörülmektedir. Bu nedenle, karar verme durumunu ve sürecini inceleyen araştırmalar genellikle insanlar bildiklerinin ve bilmediklerinin farkında mı sorusunun üzerinde durmuşlardır.

Günlük yaşamda, insanların kendilerine güvenmeleri önemlidir ancak aşırı güvenin zararlı sonuçları olabileceği genel kabul görmektedir. Bireyler, aşırı güven duygularıyla başarılı ve olumlu sonuçları genellikle kendi yeteneklerine atfederken, başarısızlık ve olumsuz sonuçları genellikle dış etkenlere veya şanssızlığa bağlama eğilimindedirler. Bu durum, yanlış tercihlerde sorumlulukları üstlenmemelerine ve gelişim için gerekli geribildirimleri göz ardı etmelerine neden olabilmektedir. Miller ve Ross (1975) aşırı güvenin, bireylerin kendi kararlarının sonuçlarıyla yüzleşmekten kaçınmasına neden olabildiğini belirtmektedir. Aşırı güvenin, kişinin başarı hedeflerine ulaşmak için gerekli çabayı göstermemesi veya bir duruma yeterli düzeyde hazırlanamaması (Hacker, Bol, & Keener, 2008) gibi olumsuz sonuçlara yol açabildiği raporlanmıştır. Gervais ve Odean'ın (2001) araştırması da aşırı güvenin, kişilerin yanlış kararlar alırken sorumluluk almayı reddetmelerine yol açabileceğini desteklemektedir. Dengeli bir özgüven, kişilerin başarılarını takdir etmeleri ve başarısızlıklarından ders çıkarmaları açısından büyük öneme sahiptir. Üstbilişsel yargılar, bireylerin öğrenme, anlama ve problem çözme becerilerine dair farkındalıklarını ve bu süreçleri ne kadar etkili kontrol edebildiklerine dair kendi değerlendirmelerini içerir (Flavell, 1979). Aşırı güven ise kişinin sahip olduğu bilgi ya da becerileri olduğundan fazla görmesiyle kendini gösteren bir eğilimdir. Araştırmalar, üstbilişsel yargılarda yetersizliklerin, bireylerin aşırı güven sergilemesine zemin hazırlayabileceğini öne sürer; çünkü bireyler bilgi seviyelerini doğru bir şekilde değerlendiremeyebilir (Kruger & Dunning, 1999). Bu durum, özellikle düşük bilgi ya da beceri seviyesine sahip bireylerin performanslarını abartılı bir güvenle değerlendirmelerine yol açarak, yanlış karar alma olasılıklarını artırabilir. Benzer akademik başarıya sahip öğrencilerden aşırı güveni fazla olanların, diğer faktörler eşit olduğunda, kendine güveni olmayan öğrencilerden daha iyi performans gösterdiği bulunsada (Magnus & Peresetsky, 2018), çoğu çalışma akademik başarısı düşük olan öğrencilerin daha aşırı güvenli olduğunu vurgulamaktadır (Kruger & Dunning, 1999; Morphew, Gladding & Mestre, 2020; Rebello, 2012; Serra & DeMarree, 2016). Özellikle de performans ve bilgi seviyesi azaldıkça aşırı güvendeki artış daha bariz hale gelmiştir. Örneğin Dunning, Johnson, Ehrlinger ve Kruger (2003) üniversite öğrencileri

ile yaptıkları çalışmada, en düşük performans gösteren %25'lik grubun kendi performanslarını %30 oranında abarttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bazı çalışmalar aşırı güvenin öğrencilerin performanslarına olumsuz etkilerini vurgulamaktadır (Erat vd., 2022; Hacker, Bol, Horgan, & Rakow, 2000; Loon vd., 2013; Mooi, 2006; Nowell & Alston, 2007). Buna istinaden Steiner, Götz ve Stieglitz (2013), öğrencilerin konuyu yeterince iyi anladıklarını düşündüklerinde yanlış kararlar verebileceklerini belirtmiştir. Çok sayıda araştırma, bireylerin üstbilişsel yargılarının doğruluğunu incelemiştir. Üstbilişsel yargılar genellikle kişinin alan bilgisiyle ilişkilidir (Fakcharoenphol, Morpew & Mestre, 2015; Glaser & Chi, 1988; Schneider, 2002), alan bilgisi arttıkça öğrenciler daha doğru üstbilişsel değerlendirmeler yapabilir ve kendi performanslarını daha doğru bir şekilde değerlendirebilirler.

Araştırmalar, aşırı güvenin üç farklı şekilde ortaya çıktığını göstermektedir. Bunlardan ilki olan aşırı tahmin, bir kişinin kendi performansının gerçekte olduğundan daha iyi olduğuna inanmasıdır (Moore & Schatz, 2017). Bu durumda, insanlar başarı olasılıklarını abartabilirler. Örneğin, sınava giren bir öğrencinin aslında 60 puan alırken 90 puan alacağını düşünmesi, puanını fazla abarttığını yani abartılı tahminde bulunduğunu gösterir. İkinci tür olan abartılı konumlandırma, kişinin diğerlerinden daha üstün olduğuna dair abartılı bir inanç içerir (Moore & Healy, 2008). Örneğin, bir öğrenci aslında sınıfın yarısından daha düşük bir puan almasına rağmen, sınıfın ortalamasının üstünde olduğuna inanırsa, kendini abartılı konumlandırmış olur. Üçüncü tür olan abartılı kesinlik ise kişinin inançlarının kesin doğru olduğuna aşırı bir güven duymasıdır (Moore, Carter & Yang, 2015). Örneğin, bir öğrenci sınavda 70'in üstünde puan aldığından %90 eminse, ancak 70'in altında bir puan almışsa bu abartılı kesinlik kavramının göstergesidir. Abartılı kesinlik, genellikle bilgi eksikliği veya yanlış algılar sonucunda ortaya çıkar. Bu durum, kişinin objektif gerçekliği göz ardı etmesine neden olabilir (Moore & Healy, 2008).

Abartılı kesinlik doktorların belirli bir tanıya çok çabuk yönelmesine, yatırımcıların yatırımları konusunda çabuk karar vermesine ve öğrencilerin gereğinden hızlı cevaplar vermesine yol açabilmektedir (Mannes & Moore, 2013). Araştırmalar, abartılı kesinliğin bireylerin karar verme süreçlerinde önemli riskler oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum, bireylerin bilgi veya yargılarındaki hataları göz ardı etmelerine neden olmaktadır (Klayman, Soll, Gonzalez-Vallejo, & Barlas, 1999). Eğitim bağlamında, öğrenciler kendi bilgi düzeylerine fazla güvendiklerinde, gerektiğinde yardım arama veya daha fazla bilgi edinme

gereksinimlerini göz ardı edebilirler. Bu durum, öğrenme süreçlerinde yanlış değerlendirmelere neden olabilir (Dunning, Heath, & Suls, 2004). Özellikle belirsiz veya karmaşık durumlarda, abartılı kesinlik bireyin gerçekçi bir değerlendirme yapmasını engelleyebilir ve belirsizlikleri göz ardı etmesine neden olabilir. Bu durumda, kişi yanlış kararlar alabilir ve sonuç olarak olumsuz sonuçlarla karşılaşabilir (Mannes & Moore, 2013). Abartılı kesinlik, bireylerin inançlarının doğruluğuna dair gereğinden fazla emin olması durumunu tanımlar (Moore & Healy, 2008). Başka bir deyişle, abartılı kesinlik, bir kişinin gerçekleri doğru bildiğine dair aşırı bir inanca sahip olmasıdır. Örneğin, öğrencilerin başarı puanları yükseldiğinde, abartılı kesinlik seviyelerinin azaldığı gözlemlenmiştir (Erdemir & Somyürek, 2023). Kieft (2016), zor soruların yanıtlanmasında öğrencilerin kolay sorulara kıyasla daha fazla abartılı kesinlik sergilediğini ortaya koymuştur. Yani zor görevlerle karşılaştıklarında, öğrencilerin doğru değerlendirmeler yapma becerileri sınırlı kalabilir veya bu konuda zorluk yaşayabilirler.

Abartılı kesinlik, diğer iki aşırı güven türüne göre daha kalıcı bir özellik göstermektedir, ancak varlığı aşırı tahmin ve abartılı konumlandırma eğilimlerinin etkisini zayıflatmaktadır (Moore & Healy, 2008). Bu üç ayrı aşırı güven türü için farklı ölçüm yöntemleri kullanılması ve ölçümlerin birbirine karıştırılmaması gerekmektedir (Erdemir & Somyürek, 2023). Bu bağlamda bu kavramların ayrı ayrı benimsenmesi ve hangi ölçüm yönteminin uygun olduğuna dikkatli bir şekilde karar verilmesi gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde, çeşitli faktörlerin aşırı güven ve başarı hedef yönelimi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin, cinsiyetin başarı hedef yönelimi açısından etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Finney & Davis (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme yaklaşma yönelimine sahip olduğu ortaya konulmuştur. Başka çalışmalarda Akın (2006); Canıdemir (2013); Kaya, Namlı ve Demir (2018) ve Kayış (2013) gibi araştırmacılar, öğrencilerin başarı hedef yönelimleri alt boyutlarından öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma konularında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bu çalışmalar, kadın öğrencilerin öğrenme yönelimi ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Eryenen (2008) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma hedef yönelimleri arasında cinsiyetin belirleyici bir faktör olduğu ve kadın öğretmen adaylarının bu yönelimlerde erkek öğretmen adaylarına

göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte bu bulgularla çelişen araştırma sonuçları da vardır. Örneğin Hyde ve Durik (2005) başarı hedef yönelimlerini inceleyen çalışmalarında, cinsiyetin başarı hedef yönelimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bildirmişlerdir. Uçar (2020) ile Genç ve Göksu'nun (2019) çalışmaları da, kadın ve erkek öğrenciler arasında başarı hedef yönelimleri açısından bir fark olmadığını bulgusunu ortaya koymuştur.

Diğer yandan cinsiyetin aşırı güven açısından etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle matematik gibi dersler, riskli görevler, istatistik ve finans gibi konularda, erkeklerin kadınlardan daha fazla aşırı güvene sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. (Barber & Odean, 2001; Correll, 2001; Magnus & Peresetsky, 2018; Meier-Pesti & Penz, 2008). Örneğin Magnus ve Peresetsky (2018), istatistik dersine kayıtlı yaklaşık 500 öğrenciden oluşan 2. sınıf lisans öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az aşırı güvenli ve daha rasyonel oldukları sonucuna ulaşmıştır. Correll (2001), lisedeki kız ve erkek öğrencilerin benzer matematik yeteneğine sahip olmalarına rağmen erkeklerin aşırı güvenlerinin kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Meier-Pesti ve Penz (2008) ise, çalışmasında kadınların yatırım kararlarında erkeklere göre daha fazla riskten kaçındıkları dile getirilmiş ve erkeklerin aşırı güvenlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Nowell ve Alston (2007), ekonomi ve sayısal derslere kayıtlı öğrencilere yönelik erkeklerin kadınlardan notlarını daha fazla tahmin etme eğiliminde oldukları sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte, Somyürek ve Çelik (2018) tarafından yapılan çalışmada, aşırı güven düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Deaves, Lüders ve Luo (2009) cinsiyetler arasında üç aşırı güven türü için de anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Erat, Haluk ve Demirkol (2016) çalışmasında deneysel bir ortamda, öğrencilerin performanslarını doğru tahmin edip etmediklerini incelemiş ve aşırı özgüvenli davranışlarda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Erat, Demirkol ve Sallabas (2022), öğrencilerin cinsiyetlerinin aşırı güven düzeyleri üzerinde önemli bir rol oynamadığını ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, literatürde belirli bağlamlarda öğrencilerin aşırı güvenlerinde cinsiyet açısından çeşitli farklılıklar olduğu, bununla birlikte çelişkili sonuçların da söz konusu olduğu söylenebilir.

Cinsiyetin yanı sıra öğrencilerin okudukları bölümlerin de başarı hedef yönelimi ve aşırı güven açısından etkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin Üzbe ve Bacanlı (2015),

çalışmasında öğrencilerin ustalık hedef yönelimlerinin (öğrenme hedef yönelimi) yetenek alanlarına göre farklılaşmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Eşit ağırlık alanına ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, sözel ve sayısal alana ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla ustalık hedef yönelimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özkal, Demirtaş, Sucuoğlu ve Güzeller (2014), İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile başarı hedef yönelimlerinin cinsiyet, sınıf ve bölüm gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Aday öğretmenlerin başarı hedef yönelimlerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüme göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Arslan (2011) ise çalışmasında Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmeni adaylarının başarı hedef yönelimlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Somyürek ve Çelik (2018), pedagojik formasyon programı kapsamında eğitim alan dört farklı bölümdeki 128 yetişkinin aşırı güven puanlarının bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Analiz sonucuna göre, farklı bölümlerde okuyan katılımcıların aşırı güven puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Erat vd. (2022) yaptığı çalışmada, temel bilimler alanında (matematik, fizik ve biyoloji bölümleri) okumanın öğrencilerin aşırı özgüvenli olma eğilimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı, ancak mühendislik alanında okumanın, işletme öğrencilerine kıyasla, bu öğrencilerin aşırı özgüvenli olmaları üzerinde olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Schulz ve Thöni (2016) Siyaset Bilimi, Hukuk, Ekonomi ve İşletme Yönetimi gibi akademik disiplinlerde okuyan öğrencilerin aşırı güven seviyelerinin yüksek iken; Beşeri Bilimler, Fen Bilimleri, Tıp ve Mühendislik öğrencilerinin aşırı güven seviyelerinin daha düşük olduğunu bulmuştur.

Aşırı güven ve başarı hedef yönelimi, birbirini etkileyebilen ve birlikte ele alınması gereken kavramlardır. Örneğin, bir derste belirli bir başarıyı hedefleyen birey, doğru tahminlerde bulunma konusunda daha motive olurken; sadece başarısız olmamaya odaklanan bir öğrenci, olumlu bir öz imajı koruma çabasıyla yargılarını abartma eğiliminde olabilir. Bu durum, öğrencinin akademik hedef yöneliminin üstbilişsel yargılarının doğruluğunu da etkileyebileceğini gösterir. Önceki araştırmalar üstbiliş ve diğer psikolojik özellikler arasındaki bağlantıyı araştırırken, üstbilişsel izleme doğruluğunun yordayıcıları ve izleme doğruluğundaki değişikliklere dair bulgular sınırlıdır (Morphew, 2021). Patterson (2008),

altıncı sınıf öğrencilerinde hedef belirlemenin izleme doğruluğu üzerindeki etkisini incelerken, bu yaş grubunun akademik ortamlarda hedef belirleme ve anlama süreçlerinde deneyimsiz ve gelişimsel olarak daha az olgun olduklarını vurgulamıştır. Buna karşılık, Joseph (2005) daha olgun öğrencilerde hedef belirlemenin öz-düzenleme sürecini tetiklediğini ve izleme gibi öğrenme etkinliklerini daha anlamlı hale getirdiğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda, mevcut araştırma, daha olgun bir grup olan üniversite öğrencilerini kapsayarak, bu kavramlar arasındaki ilişkinin daha derinlemesine anlaşılmasında katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Başarı hedef yönelimi ile aşırı güvenin birlikte değerlendirilmesi, özellikle üstbilişsel süreçler ve öz-düzenlemeli öğrenme teorileri açısından önemlidir. Zimmerman'ın (1990) öz-düzenlemeli öğrenme modeli, bireylerin öğrenme süreçlerini nasıl izlediklerini ve düzenlediklerini incelerken hem hedef yönelimlerini hem de kendi performanslarına dair yargılarını ele alır. Bu model, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken hedeflerine ne kadar yakın olduklarını anlamalarını sağlar. Elliot ve McGregor'un (2001) yaklaşma-kaçınma hedef yönelimleri çalışmaları ise, bireylerin başarı stratejilerini ve bu stratejilerin öz değerlendirme ile nasıl bütünleştiğini gösterir. Sonuç olarak, başarı hedef yönelimi, kişinin özgüvenini ve aşırı güvenini doğrudan etkileyebilir; çünkü bireylerin hedeflerine ulaşırken kendi yeterliliklerini değerlendirme biçimleri, onların bu süreçte dair algılarını ve çabalarını yönlendiren kritik bir faktördür. Bu nedenle, bu iki kavramın birlikte incelenmesi, bireylerin başarıya yönelik motivasyonlarının yanı sıra bu süreçte kendilerine duydukları aşırı güvenin öğrenme ve performans sonuçlarını nasıl şekillendirdiğini daha bütüncül bir çerçevede anlamamıza katkı sağlar.

Alanyazında, özellikle psikomotor beceriler ve spor eğitimi alanında başarı hedef yönelimi ile aşırı güven ilişkisini ele alan çalışmalar (Kolovelonis & Goudas, 2018; Chao, 2014) olduğu görülmektedir. Ayrıca bilişsel becerilere yönelik çeşitli çalışmalarda bilgi izleme doğruluğu/aşırı güven/kalibrasyon yanlılığı ile başarı hedef yönelimi ilişkisini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunduğu bilinmektedir (Morphew, 2021; Zhou, 2013; Muis, Winne & Ranellucci, 2016; Wahlstrom, 2001). Bu çalışmalarda genellikle başarı hedef yönelimi ile aşırı güven arasındaki ilişki, öngörülen ve gerçek performans arasındaki fark üzerinden, yani kalibrasyon ya da bilgi izleme doğruluğu perspektifinden değerlendirilmiştir. Ancak aşırı güven, yalnızca aşırı tahminle sınırlı bir olgu değildir; aynı zamanda abartılı kesinlik ve abartılı konumlandırma gibi boyutları da içermektedir.

Moore vd. (2015), bireylerin bir yargıya vardıklarında bu yargıya yönelik aşırı güvenlerini incelemek üzere gerçekleştirdikleri deneylerde, abartılı kesinliğin aşırı güvenin hem en sağlam hem de en az anlaşılmış biçimi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, bu çalışma, başarı hedef yönelimi ile aşırı güvenin abartılı kesinlik boyutunu birlikte ele alarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Çalışma, sadece mevcut literatüre katkıda bulunmakla kalmayıp, aşırı güven kavramının daha kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasına da katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Eğitimde, öğrencilerin karar verme gibi ileri düzey becerilere sahip olmaları, ulusal ve uluslararası yeterlilik standartları açısından kritik bir öneme sahiptir (YÖK, 2021). Bu beceriler, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini doğru bir şekilde değerlendirme yetilerini de geliştirmelerini gerektirir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini doğru bir şekilde değerlendirebilmeleri, aşırı güvenin olumsuz etkilerinden korunmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırarak gelecekteki akademik ve mesleki çalışmalarını daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanır (Rawson & Dunlosky, 2013).

Bilişsel yanılgılar, bireylerin bilgi işleme sürecinde mantıklı ve rasyonel düşünme süreçlerinden sapmalara yol açarak, bireylerin hatalı çıkarımlar yapmasına neden olan düşünme hatalarıdır (Kahneman & Tversky, 1972; Ariely, 2008). Aşırı güven bu bilişsel yanılgılardan biri olup, bireylerin kendi yeteneklerini veya bilgilerini abartmaları neticesinde pek çok hatalı karar almalarına yol açabilir (Oschinsky, Mueller, & Niehaves, 2020). Bu hatalı kararlar, özellikle riskli davranışlarla ilişkilidir ve birçok çalışma, aşırı güvenin bu tür kararlarla nasıl bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur (Barber & Odean, 2001; Campbell, Goodie & Foster, 2004, Moore & Schatz, 2017). Bu nedenle, aşırı güvenin anlaşılması ve bu yanılgıların etkilerinin azaltılması, önemli bir konu olarak kabul edilmektedir.

Eğitim teknolojisi, öğretim ve öğrenme süreçlerini desteklemek ve geliştirmek amacıyla kullanılan teknoloji, araçlar, materyaller ve yöntemlerin birleşimidir (Alkan, 2005; Akpınar, 2004). Bu alandaki çalışmalar, öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmeye odaklanmaktadır. Aşırı güveni azaltmaya yönelik yöntemlerin belirlenmesi, öğretim süreçlerinin tasarlanması, geribildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi ve dijital öğrenme ortamlarına farkındalığı artırıcı araç ve işlevlerin entegre edilmesi, etkili bir öğrenme deneyimini sağlamaya odaklanan eğitim teknolojisi alanının kapsamına girmektedir. Eğitim

teknolojisi, öğrencilerin daha bilinçli ve dengeli kararlar almasını destekleyerek, öğrenme süreçlerinde aşırı güvenin olumsuz etkilerinden kaçınmalarına yardımcı olur.

Eğitim teknolojisi, öğrenme-öğretme süreçlerini öğrencilerin ilgi, beklenti ve yeteneklerine uyarlamayı hedefleyen bir alan olarak, başarı hedef yönelimi ve aşırı güven ile de yakından ilişkilidir (Odabaşı, 1997). Başarı hedef yönelimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik tutum ve hedeflerini şekillendirirken, eğitim teknolojisi bu hedeflere ulaşmada önemli bir araç sunar. Özellikle öğrenme odaklı yaklaşımı benimseyen öğrenciler, derinlemesine bilgi edinmeye yönelirken, performans hedefi güden öğrenciler kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak ön plana çıkmayı amaçlayabilirler. Eğitim teknolojisi, bireylerin öz-yeterlilik gibi içsel motivasyonlarını desteklerken, aynı zamanda başarı ve rekabet gibi dışsal motivasyonları da teşvik edebilir (Dweck, 1986). Eğitim teknolojisi, bu farklı hedeflere uygun içerik ve yöntemler sunarak, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt verir. Ayrıca, eğitim teknolojisi, öğrencilerin aşırı güvenle ilişkili abartılı kesinlik gibi bilişsel yanlılıkları fark etmelerine yardımcı olacak araçlar da sunar. Teknoloji destekli platformlar, daha objektif ve doğru performans değerlendirmeleri yaparak, öğrencilerin gerçekçi hedefler belirlemelerine olanak tanır ve aşırı güvenin olumsuz etkilerinden kaçınmalarını sağlar. Sonuç olarak, eğitim teknolojisi, başarı hedef yönelimi ve aşırı güvenin yönetilmesi noktasında kritik bir rol oynayarak, öğrencilerin daha etkili öğrenme deneyimleri yaşamalarını destekler.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik akademik başarılarını, başarı hedef yönelimlerini ve aşırı güvenlerini tespit etmek ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve bölümlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Ayrıca, bu üç değişken arasındaki ilişkileri analiz etmek ve öğretmen adaylarının akademik başarıları ile başarı hedef yönelimlerinin, aşırı güven düzeylerindeki varyansı ne ölçüde yordadığını ortaya koymak hedeflenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik akademik başarıları nedir?

2. Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik başarı hedef yönelimleri ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik aşırı güvenleri nedir?
4. Öğretmen adaylarının akademik başarıları
 - a. Cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
 - b. Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?
5. Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri
 - a. Cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
 - b. Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?
6. Öğretmen adaylarının aşırı güvenleri
 - a. Cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
 - b. Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?
7. Öğretmen adaylarının akademik başarıları, başarı hedef yönelimleri ve aşırı güvenleri arasında ilişki var mıdır?
8. Öğretmen adaylarının akademik başarıları ve başarı hedef yönelimleri aşırı güvenlerindeki varyansın ne kadarını yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Akademik başarı, eğitimin kalitesini gösteren en önemli değişkendir (Coe vd., 2014). Başarı hedef yönelimi, öğrencilerin akademik başarılarını nasıl algıladıklarını ve bu algının davranışlarına nasıl yansıdığını, başarılı olmak için onları yönlendiren hedefleri ve motivasyonlarını anlamamıza yardımcı olur (Dweck, 1986). Motivasyonun akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi (Liem, Lau, & Nie, 2008) göz önüne alındığında, bu konunun derinlemesine incelenmesi, eğitimin kalitesini artırabilir. Aşırı güven ise, öğrencilerin gerçek performanslarını aşırı tahmin etmeleri veya yeteneklerini olduğundan fazla değerlendirmeleri olarak tanımlanır (Moore & Healy, 2008). Bu durum, öğrencilerin gerçek performanslarını doğru değerlendirmelerini engellediği için akademik başarıyı etkileyebilir, eğitimde karar verme süreçlerinde hatalara yol açabilir ve üstbilişsel becerilerle ilgili eksiklikleri ortaya koyar. Bu nedenle aşırı güvene yönelik çalışmaların, öğrenmeyi kolaylaştırma ve performansı arttırmayı amaçlayan eğitim teknolojisi alanı için önemli bir

konu başlığı olduğu düşünülmektedir (Somyürek & Çelik, 2018). Eğitimde öğrencilerin karar verme gibi ileri düzey becerilerde yetkin olabilmesi, eğitim sistemine dair ulusal ve uluslararası yeterlilik çerçevelerinde önemli bir yer tutmaktadır (YÖK, 2021). Bu bağlamda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dair doğru değerlendirmeler yapabilmeleri, yalnızca aşırı güvenin olumsuz etkilerinden korunmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme hedeflerine ulaşmalarını destekleyerek gelecekteki çalışmalara daha etkili bir şekilde rehberlik edebilmelerine olanak tanır (Rawson & Dunlosky, 2013).

Eğitim teknolojisi, öğrenme-öğretme süreçlerini öğrencinin, ilgi, beklenti ve yeteneklerine uyarlamayı hedefler (Odabaşı, 1997). Başarı hedef yönelimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yaklaşımını ve hedeflerini belirlerken kritik bir rol oynar. Eğitim teknolojisi, bireylerin farklı başarı hedefleriyle uyumlu bir öğrenme deneyimi sunarak, öğrencilerin hem içsel (öz-yeterlilik, öğrenme hedefleri) hem de dışsal (başarı, rekabet) motivasyonlarını artırabilir (Dweck, 1986). Örneğin, başarı hedef yönelimleri arasında öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, içerik üzerinde derinlemesine çalışmayı hedeflerken, performans hedefi güdenler, başkalarıyla karşılaştırıldığında kendilerini üstün kılmayı amaçlayabilir. Eğitim teknolojisi, bu farklı hedeflere uygun içerikler ve yöntemler sunarak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına hitap eder.

Literatürde başarı hedef yönelimi ile ilgili olarak birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmında başarı hedef yönelimi öz yeterlilik, öğrenme stratejileri, erteleme gibi çeşitli faktörlerle ele alınırken (Coutinho & Neuman, 2008; Howell & Watson, 2007; Erenkara, 2023), bazı çalışmalarda başarı hedef yöneliminin çeşitli müdahaleler ve değişkenlerle birlikte akademik başarı/performans ile olan ilişkisinin incelenmiş (Chen & Wong, 2015; Gul & Shehzad, 2012; Jowkar, Kojurı, Kohoulat, & Hayat, 2014; Üzbe & Bacanlı, 2015; Was & Beziat, 2015) olduğu görülmektedir. Ancak, bu çalışmalar genellikle belirli bir bağlamda sınırlıdır ve yükseköğretim düzeyinde başarı hedef yöneliminin aşırı güven ile olan ilişkisi yeterince ele alınmamıştır (Miller vd., 2021). Bu çalışma bu konudaki eksiklikleri gidermeye katkı sağlayacaktır.

Aşırı güven konusunda yapılan çalışmalar genellikle işletme, ekonomi ve iktisat gibi alanlarda yoğunlaşmıştır. Eğitim alanındaki aşırı güven çalışmalarının ise ağırlıklı olarak aşırı güvenin akademik başarıyla ilişkisine ve aşırı güveni azaltmak için geribildirim verme mekanizmalarının etkisine odaklandığı (Erat vd., 2022; Kruger & Dunning, 1999; Morpew vd., 2020; Rebello, 2012; Serra & DeMarree, 2016; Somyürek, Brusilovsky & Guerra, 2020)

ve özellikle Türkçe literatürde aşırı güvene odaklanan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Erdemir & Somyürek, 2023; Somyürek & Çelik, 2018; Erdemir, 2023). Literatürde akademik başarı ve aşırı güven değişkenlerini belli bir sınıf düzeyinde küçük gruplarla inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Güzelyurt Karabay & Somyürek, Baskıda; Muis vd., 2016; Somyürek & Çelik, 2018). Aşırı güvene yönelik deneysel çalışmalar (Erdemir, 2023; Kolovelonis & Goudas, 2018; Meier-Pesti & Penz, 2008) ve örnek olay çalışmaları (Oskamp, 1965; Herger vd., 2019) mevcut olsa da, bu alanda kapsamlı bir tarama çalışması bulunmamaktadır. Büyük bir grup üzerinde yapılacak bütüncül bir tarama, aşırı güvenin hem akademik başarı hem de başarı hedef yönelimi ile ilişkisini geniş bir perspektifte ortaya koyarak, bu kavramların genel bir profilini çizebilir. Bu tür geniş kapsamlı bir çalışma, daha önce küçük gruplar üzerinde yapılan sınırlı çalışmalara kıyasla, daha güvenilir ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesini sağlayarak eğitimde aşırı güveni anlamaya yönelik daha kapsamlı stratejiler geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Böyle bir tarama, aynı zamanda farklı öğrenci gruplarındaki aşırı güven eğilimlerinin ortak yönlerini ve farklılıklarını anlamayı sağlar. Dolayısıyla, bu çalışma, literatürdeki boşluğu doldurarak, aşırı güven ve başarı hedef yöneliminin başarıyla ilişkisini daha derinlemesine anlamaya katkı sağlayabilir.

Önceki araştırmalar, performansın olduğundan aşırı tahmin edilmesinin, bireylerin kendi yeteneklerini olduğundan aşırı tahmin etmelerinin yanı sıra sınavdaki problemlerin zorluğunu hafife almalarından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Metcalf & Finn, 2008). Ayrıca, bir ders için belirli bir not almayı hedefleyen bir kişi, doğru tahminler yapma konusunda daha fazla motivasyona sahip olabilir (Pintrich, 2003). Diğer yandan, sadece başarısız olmamaya odaklanan bir öğrencinin, olumlu bir öz imajı korumak adına değerlendirmelerini abartma olasılığı daha yüksektir. Bu durum, bir öğrencinin başarı hedef yöneliminin üstbilişsel değerlendirmelerinin doğruluğunu da etkileyebileceğini düşündürmektedir (Morphew, 2021). Ancak, başarı hedef yönelimi, aşırı güven ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışmanın bu değişkenleri bir arada ele alması açısından ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma gerekli izinler alınarak kullanılan 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu) ve akademik başarı testinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Akademik başarı testinin kapsamı Eğitim fakültelerinde okutulan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi ile ilgili olarak 2021 yılında KPSS’de çıkmış sorular ile sınırlıdır.
- Örneklemen yaklaşık dörtte üçü kadınlardan oluşmaktadır. Eğitim fakültesinde her ne kadar kadın sayısı erkek sayısından fazla olsa da, örneklemdeki kadın erkek sayısının dağılımı evrendeki dağılımı yansıtmamaktadır. Bu durum gönüllü katılımdan kaynaklanmıştır. Bu nedenle sonuçların elde edildiği verilerde kadınların ağırlıklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

1.5. İlgili Tanımlar

- **Aşırı güven (overconfidence):** Aşırı güven, insanların kendi görüşlerinin ve yargılarının doğruluğuna gereğinden fazla inanmaları olarak tanımlanmaktadır (Lichtenstein, Fischhoff & Phillips, 1977).
- **Abartılı Kesinlik (overprecision):** Kişinin inançlarının abartılı kesin ve doğru olduğuna inanmasıdır (Moore & Healy, 2008).
- **Aşırı Tahmin (overestimation):** Kişinin gerçek performansını, yeteneğini veya başarısını olduğundan fazla tahmin etmesi, kendi bilgisine olması gerekenden daha fazla güven duymasıdır (Moore & Healy, 2008).
- **Abartılı Konumlandırma (overplacement):** Kişinin diğer bireylerden daha iyi ve daha başarılı olduğuna inanması, performansını diğerlerine göre abartmasıdır (Moore & Healy, 2008).
- **Başarı Hedef Yönelimleri:** Başarı hedef yönelimleri genellikle görevle ilgili etkinliğin amacı olarak tanımlanır (Maehr, 1989), benimsenen belirli bir hedef türünün bireylerin başarı ortamlarını nasıl yorumladıkları ve deneyimlediklerine yönelik bir çerçeve oluşturduğu ileri sürülür (Elliot,1999).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın odağında yer alan aşırı özgüven ve başarı hedef yönelimi konuları ile ilgili bilgilerin sunulduğu kuramsal bir çerçeve çizilmiş ardından literatürde bulunan mevcut çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Aşırı Güven

Literatürde aşırı güvenle ilgili çalışmalarda aşırı güven (overconfidence), bilgi izleme doğruluğu (knowledge monitoring accuracy), üstbilişsel bilgi doğruluğu (metacognitive knowledge accuracy), kalibrasyon (calibration) kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Aşırı kendine güven, bireylerin başarılarını sergilerken var olan performanslarından daha yüksek performans ortaya koyduklarına inanmalarına sebep olmaktadır. Aşırı güven kavramının tanımlanması literatürde üç farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır (Moore & Healy, 2008):

- “Kişinin gerçek performansını, yeteneğini veya başarısını olduğundan fazla tahmin etmesi, kendi bilgisine olması gerekenden daha fazla güven duyması,
- Kişinin diğer bireylerden daha iyi ve daha başarılı olduğuna inanması, performansını diğerlerine göre abartması,
- Kişinin inançlarının abartılı kesin ve doğru olduğuna inanması.”

Aşırı güven öznel olasılıkların yanlış kalibre edilmesi olarak ifade edilmektedir. Örneğin, birey bir konu hakkında karar verme sürecinde konuya muhakemesinin zayıf olduğunun farkında değilse fakat muhakemesine büyük ölçüde güveniyorsa büyük hatalarla

karşılaşması kaçınılmaz olacaktır. İnsanlar akademik yeteneklerine aşırı güvenmektedirler (Lichtenstein vd.,1977).

Aşırı özgüven, öğrencilerin motivasyonunu artırarak hedeflerine odaklanmalarını ve daha fazla çaba göstermelerini teşvik edebilir, bu da akademik başarıya olumlu katkı sağlayabilir (Liem vd., 2008). Bu bağlamda Ballard ve Johnson (2005), yüksek beklentilere sahip öğrencilerin bu beklentilerini gerçekleştirmek için derse daha yoğun çalışarak başarılarını artırabileceğini vurgulamıştır.

Ancak aşırı özgüvenin olumsuz etkileri de dikkat çekicidir. Örneğin, çalışma süresini azaltarak sınavlarda düşük notlara neden olabileceği belirtilmiştir. Johnson ve Fowler (2011), aşırı özgüvenin hatalı değerlendirmelere, gerçekçi olmayan beklentilere ve riskli kararlara yol açabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, aşırı kendine güvenin bazen akademik başarının önünde bir engel teşkil ettiği de belirtilmiştir (Bol, Hacker, O'Shea, & Allen, 2005; Miller & Geraci, 2011). Hacker vd. (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sınav performanslarını genellikle abarttıkları ve birçok öğrencinin gerçek puanlarından %30 daha yüksek puan beklediği tespit edilmiştir. Çalışmada, düşük performans gösteren öğrencilerin tahmin doğruluğunun orta düzeyde olduğu, yüksek performans gösteren öğrencilerin ise daha doğru tahminler yaptığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, aşırı özgüvenin akademik başarı üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri birlikte değerlendirilmesi gereken önemli bir faktördür.

2.1.1. Aşırı Güven Türleri

Literatür incelendiğinde aşırı güven başlığı altında 3 farklı tür karşımıza çıkmaktadır. Bunlar aşırı tahmin, abartılı konumlandırma ve abartılı kesinlik olarak adlandırılmaktadır. İlk tür olan aşırı tahmin, kişinin olduğundan daha iyi olduğunu düşünmesidir (Moore & Schatz, 2017). Yani, bir kişinin gerçek yeteneklerini, performansını veya başarı şansını tahmin ettiğinden daha yüksek bir şekilde değerlendirmesidir. Özellikle geleceğe yönelik tahminler söz konusu olduğunda avukat, finansal analist ve doktor gibi uzmanların bile kendi alanlarında yaptıkları değerlendirmelerde, genellikle olumsuz sonuçları küçümseme veya aşırı iyimserlik gösterme eğiliminde oldukları bilinmektedir (Sharot, 2011). Bu bağlamda, insanlar arzu edilen durumların miktarını veya olasılığını kendi çıkarlarına veya isteklerine göre abartabilmektedir. Örneğin, sınava giren bir öğrenci aslında sadece 60 puan alırken 90

puan alacağını düşünüyorsa, puanını fazla abartmış yani abartılı tahminde bulunmuş demektir. İkinci tür olan fazla abartma ya da aşırı yerleştirme, diğerlerinden daha iyi olduğunuza dair abartılı inançtır (Moore & Healy, 2008). Örneğin, bir öğrenci aslında sınıfın yarısından daha düşük bir puan almasına rağmen, sınıftaki en yüksek puanı elde ettiğini tahmin ederse, kendini abartılı konumlandırmış olur. Abartılı güvenin üçüncü türü ise kişinin inançlarının doğru olduğuna aşırı güven duyması olan abartılı kesinliktir (Moore, Tenney, & Haran, 2015). Abartılı kesinlik, aşırı hassasiyet olarak da karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, sınıftaki öğrencilerin tümü sınavda 70'in altında puan aldıklarından %90 eminse ancak %20'si 70'in üzerinde puan almışsa bu abartılı kesinlik kavramının göstergesidir.

Erdemir ve Somyürek (2023) ise, aşırı tahmin, abartılı konumlandırma ve abartılı kesinlik boyutlarını ölçmek için veri toplama yöntemlerini ve bu boyutların hesaplanma süreçlerini detaylandırmıştır. Erdemir ve Somyürek'in (2023) literatür taraması sonucunda özetledikleri gibi aşırı güvenin üç farklı boyutunun her birine yönelik birden farklı şekilde veri toplama yöntemi mevcuttur. Toplanan yöntem uygun olarak da farklı şekillerde de ölçümler yapılmaktadır. Araştırmanın doğasına uygun doğru yöntemin ve doğru veri toplama araçlarının kullanılması önemli ve kritiktir. Bu boyutların ölçümlerine yönelik örnek birer soru Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Aşırı Güven Ölçümleri

Aşırı Tahmin	"Matematik testindeki soruların yüzde kaçını doğru çözdüğünüzü düşünüyorsunuz?"
Abartılı Konumlandırma	"Sizinle aynı sınava giren diğer tüm bireylere göre nasıl puan alacağınızı düşünüyorsunuz?" (ortalamanın 1-çok altında, 4-ortalamada ve 7- ortalamanın çok üstünde)?"
Abartılı Kesinlik	"İstiklal Marşının yazarı Reşat Nuri Güntekin'dir." Bu ifade A) Doğru B) Yanlış %50 %60 %70 %80 %90 %100 Sadece tahmin Kesinlikle ediyorum eminim

Erdemir, T., Somyürek, S. (2023). Aşırı Güven ve Ölçme Yöntemleri: Literatür Taraması. *Trakya Eğitim Dergisi*.

Moore ve Schatz (2017), aşırı tahmin, abartılı konumlandırma ve abartılı kesinlik arasındaki ilişkileri ve bu boyutların birbirinden nasıl ayrıldığını araştırmıştır. Çalışmalarında, bu üç boyutun çeşitli açılardan farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Hilary ve Hsu (2011), yöneticilerin kısa vadeli kazanç tahminlerindeki başarısının, gelecekteki tahmin yeteneklerine yönelik aşırı güven duymalarına yol açıp açmadığını ve bu aşırı güvenin yöneticilerin güvenilirliğini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma bulguları, son dört çeyrekte kazanç tahminlerinde doğru tahmin yapan yöneticilerin, sonraki tahminlerinde daha az isabetli olduklarını ve daha kesin tahminlerde bulunduklarını göstermiştir. Ayrıca, yatırımcılar ve piyasa katılımcılarının bu yanlılığı fark edip, aşırı güvenli yöneticilerin tahminlerine daha az değer verdiği vurgulanmıştır. Regresyon analizi sonuçları, yöneticilerin başarılı tahmin serilerinin, ekonomik ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde, gelecekteki tahmin hatalarını artırdığını ve bu etkinin kısmen yöneticilere özgü özelliklerden kaynaklandığını göstermiştir.

Duttle (2016), bilişsel yeteneklerin katılımcıların güven seviyeleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuştur. Aşırı güvenin mutlak anlamda (aşırı tahmin) bilişsel yeteneklerden etkilenmediği, ancak göreceli aşırı güven (abartılı konumlandırma) üzerindeki etkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür. Kalibrasyon tabanlı aşırı güven türü olan abartılı kesinliğin, bilişsel yetenek tarafından önemli ölçüde etkilendiği bulunmuştur. Bilişsel olarak daha yetenekli katılımcıların güven aralıklarıyla yaptıkları tahminler, tahminlerinin doğruluğu konusunda önemli aşırı güven sergileyen akranlarına göre çok daha iyi kalibre edilmiştir.

2.2. Başarı Hedef Yönelimi

Elliot ve Dweck tarafından 1988'de tanımlanan "achievement goal orientation" kavramı, yerli literatürde "başarı amaç yönelimi" veya "başarı yönelimi" olarak da adlandırılmıştır (Akın, 2006; Ağbuga, 2014; Karababa, Oral & Dilmaç 2014). Ames (1992), başarı hedef yönelimlerini, "davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşik inanç, yükleme ve duygu formlarıyla birlikte çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşımlar, müdahaleler ve tepki verme yolları" olarak ifade etmiştir.

Öğrenciler öğrenim süreleri boyunca başarılı olmak için farklı yollar izlerler. Farklı öğrenme stilleri ve başarı hedef yönelimlerini benimsemek de bu yollardan bazılarıdır (Canıdemir,

2013). Başarı hedef yönelimi, kişinin başarı ile ilgili davranışlarda bulunma amacının yanı sıra kendi yeterliliğini değerlendirme yönelimini temsil eder (Pastor, vd., 2007). Aynı zamanda başarı hedef yönelimi kuramı, öğrencilerin hedeflerini ve motivasyonlarını dikkate alır.

Başarı hedef yönelimlerine yönelik yapılan literatür incelemelerine, (Ames & Archer, 1988; Elliot, 2005; Elliot & Church, 1997; Wentzel & Wigfield, 2009) dayanarak, bireylerin başarıya yönelik davranışları genellikle "yeterlik geliştirme" ve "yeterlik sergileme" olmak üzere iki temel durumla ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Daha sonra bu durumsal yapılar, yaklaşma ve kaçınma motivasyonlarıyla birleştirilerek başarı hedef yönelimi teorisinin temel yapı taşlarını oluşturmuştur. Bu araştırmalar, insanların başarıya yönelik davranışlarının, kendi yeteneklerini geliştirme ve bu yetenekleri başkalarına karşı gösterme arzusu arasında şekillendiğini ve bu arzuların başarı hedeflerini belirlediğini göstermektedir. Başarı hedefi, başarılı olma davranışına ulaşma amacı olarak tanımlanmaktadır (Maehr, Yang, Hong, & Liu, 1989) ve tanımlanan iki hedef türü, amacın yetkinlik ve görevde kendini en iyi şekilde geliştirmek olduğu ustalık hedefleri ve amacın yetkinlik göstermek olduğu performans hedefleridir. Öncelikle bu hedef türleri yaklaşım hedefleri şeklinde ifade edilmekte iken 1990'larda Elliot ve Harackiewicz (1996), bu var olan modele yaklaşma-kaçınma farkını dahil ederek ikili başarı modelinin genişletilmesini önermiştir. Spesifik olarak, başarı hedef yönelimi revize edilmiş, ustalık hedefi yapısını koruyarak ve performans hedefi yapısını ikiye bölerek üç ayrı hedef ortaya atılmıştır: performans-yaklaşma, performans-kaçınma ve öğrenmeye yönelik hedefler. Performans yaklaşma, yeterlilik veya başarının gösterilmesine yönelik iken, performans kaçınma yetersizlik veya başarısızlığın gösterilmesinden kaçınmaya yöneliktir (Elliot, 1999).

Bahsi geçen bu üçlü modele göre yapılan çalışmaların tutarlı ve mantıklı sonuçlar ortaya koyduğu kabul edilse de Elliot ve McGregor (2001) üçlü modelde yer alan öğrenmeye yönelik hedeflerin sadece pozitif değerlikte olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenmeye yönelik hedefleri olumsuz betimleyen maddeler ekleyerek "2 x 2 Başarı Hedefleri Modeli" olarak adlandırılan yeni bir model geliştirmişlerdir.

2.2.1. 2x2 Başarı Hedef Yönelimleri

2x2 Başarı Hedefleri Modeli olarak adlandırılan bu modele göre geliştirilen (ustalık) veya gösterilen (performans) yetkinliğe odaklanır ve bununla birlikte olumlu sonuç ve durumlara yaklaşma veya olumsuz olanlardan kaçınma olarak ikiye ayrılır. Bu modelde bireylerin başarı hedef yönelimleri öğrenme (ustalık)-yaklaşma, öğrenme (ustalık)-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde dört gruba ayrılmaktadır. (Elliot & McGregor, 2001).

Değerlik		TANIMLAMA	
		İçsel (Öğrenme Yönelimi)	Dışsal (Performans Yönelimi)
	Pozitif (Yaklaşma)	Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi	Performans-Yaklaşma Yönelimi
	Negatif (Kaçınma)	Öğrenme-Kaçınma Yönelimi	Performans-Kaçınma Yönelimi

Şekil 1. 2x2 Başarı Hedef Modeli (Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. Journal of personality and social psychology, 80(3), 501.)

Elliot ve Thrash (2001) tarafından belirtildiği üzere, öğrenme yaklaşma hedefi, bir görevde ustalaşmaya veya gelişmeye çalışmayı ifade eder. Öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip kişiler, öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye odaklanır, zorlukları aşmaya çalışır ve çalışarak kendilerini daha iyi hale getirmeyi hedefler. Öğrenme kaçınma hedefi yönelimi ise, bir görevde ustalaşmaya yakınken başarısızlığa uğramamak veya kişinin becerilerini, yeteneklerini veya bilgisini kaybetmemeye çalışmasını ifade eder (Elliot & Thrash, 2001). Öğrenme-kaçınma yönelimine sahip bireyler daha önceki performanslarını korumak veya daha kötüsünü yapmaktan kaçınmak için çaba gösterir, öğrenmeye yönelik kaygı taşır.

Elliot ve Thrash'in (2001), belirttiğine göre, performans yaklaşma hedef yönelimi, diğer bireylerden daha iyi yapmaya çalışmayı ifade eder. Performans-yaklaşma yönelimine sahip bireyler, yeteneklerini göstermeye, diğerlerine karşı üstünlüklerini kanıtlamaya odaklanır ve başarılarını sergilemek ister. Performans kaçınma hedef yönelimi ise, diğer bireylerden daha kötü olmamaya yönelik bir çaba anlamına gelir (Elliot & Thrash, 2001). Performans-

kaçınma yöneliminde, bireyler diğerlerine karşı görünür başarısızlık göstermekten kaçınmaya çalışır, bazen çaba göstermeden başarıyı taklit etmeye çalışabilirler.

Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleri, insanların performanslarını nasıl değerlendirdikleri ve odaklandıkları konusunda farklılıklar gösterir. Her ikisi de akranlarıyla kıyaslamaya dayalıdır. Ancak performans-yaklaşma, bireylerin amacının diğerlerinden daha üstün bir performans göstermek olduğu bir yaklaşımdır. Öte yandan, performans-kaçınma yaklaşımında ise temel amaç, diğerlerinin başarısızlıkla ilişkilendirmediği bir seviyede performans sergilemek ve olası başarısızlıklardan kaçınmaktır. İkisi de dışsal değerlendirmeleri önemserken, odaklanılan nokta ve motivasyon farklılıklarıyla ayrılırlar (Elliot & Thrash, 2001).

Başarı hedef yönelimleri, literatürde genellikle öğrenme yaklaşma-öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma-performans kaçınma şeklinde 2x2 modeli çerçevesinde ele alınmaktadır. Öğrenme yaklaşma yönelimindeki öğrenciler, kendi ilerlemelerini hedef alır ve yeni bilgi edinme amacını güderler. Başarısız olsalar bile azimle devam ederler, başkalarıyla kıyaslama yapmazlar. Performans yaklaşma yönelimli öğrenciler ise başkalarının onları nasıl değerlendirdiğini önemserler. Başkalarının olumlu geri bildirimlerini kazanmayı amaçlar, bu yüzden kendilerini diğerleriyle kıyaslar, onlardan daha iyi olmak için çaba gösterir ve rekabet ederler. Başkalarına karşı başarılı görünme çabası içindedirler. Performans kaçınma yönelimi gösteren öğrenciler de başkalarının onları nasıl algıladığını önemserler, ancak bu öğrenciler için başarısız olmaktan kaçınma korkusu daha belirgindir. Bu yönelimdeki öğrenciler, başkalarının olumsuz değerlendirmelerinden kaçınmaya çalışarak, başarısızlık ve yetersizlikten kaçınmaya odaklanırlar. Son olarak, öğrenme kaçınma yönelimi, mükemmeliyetçi bir yaklaşım sergileme ve hata yapmaktan, öğrenememekten aşırı kaygı duyulmasıyla ilgilidir (Ames, 1992; Chan, Wong, & Loo, 2012; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1999; Barron & Harackiewicz, 2003).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Başarı Hedef Yönelimi

Başarı hedef yönelimi ile ilgili literatür taraması yapıldığında çoğu araştırmanın, farklı başarı hedeflerinin öğrenme ve motivasyonel süreçlerle ve sonuçlarla nasıl ilişkili olduğunu ve

farklı sınıf ortamlarının öğrencilerin başarı hedeflerini nasıl etkilediğini incelediği görülmektedir. Bu çalışmaların sonucunda, kaçınma hedeflerinin genellikle kaygı, ilgisizlik ve düşük başarı gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Diğer yandan, öğrenme yaklaşma hedefleri genellikle yüksek ilgi ve etkili öz-düzenleyici süreçlerle ve olumlu sonuçlarla ilişkilendirilirken, performans yaklaşma hedeflerinin çeşitli süreçler ve sonuçlarla ilişkisi daha karmaşıktır (Ames, 1992; Elliot, 2005; Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011). Aşağıda başarı hedef yönelimi ile ilgili çalışmalardan bazıları özetlenmektedir.

2.3.1.1. Başarı Hedef Yönelimi ve Akademik Başarı/ Performans

Coutinho ve Neuman (2008), başarı hedef yönelimi, öğrenme stili, öz-yeterlik ve üstbiliş gibi birbirinden bağımsız araştırma ve teorileri bir araya getirerek, performansını açıklamak ve öngörmek için bütünleyici bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, bir psikoloji kursuna kayıtlı 629 lisans öğrencisinin katıldığı çalışmada, katılımcılardan başarı hedef yönelimi, öğrenme stili, öz-yeterlik ve üstbilişle ilgili verileri içeren veri toplama aracını doldurmaları istenmiştir. Sonuçlar, performansın en güçlü göstergesinin öz yeterlik, en zayıf göstergesinin ise üstbiliş olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenme-yaklaşma hedeflerinin derinlemesine ve yüzeysel işleme öğrenme stilleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma hedefleri, öz yeterliliğin pozitif yordayıcıları olarak belirlenirken, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma hedefleri öz yeterlik ile ilişkili bulunmuştur.

Şahan (2013) tarafından yapılan çalışma, geri bildirimin performans üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada hem kişisel hem de bağlamdan kaynaklanan hedef yönelimi ve düzenleyici odak ile geri bildirim ve öz-yeterlik bir bilgisayar destekli görevle deneysel olarak incelenmiştir. Araştırmada, katılımcılara görev performanslarıyla tutarlı bir şekilde olumlu veya olumsuz geri bildirim sağlanmıştır ve 207 katılımcı, dört deneysel koşuldan birine (durumsal ustalık(öğrenme) hedef yönelimi, durumsal performans hedef yönelimi, durumsal teşvik odaklılık, durumsal önleme odaklılık) rastgele atanmıştır. İlk hipotez performans hedef yönelimi koşulunda geri bildirimin ustalık(öğrenme) hedef yönelimi koşulundan daha yüksek fayda sağladığını öne sürmüştür. Sonuçlar, her iki koşulda da performansın arttığını ve performans iyileşmesinin büyüklüğünün performans hedef

yönelimi koşulunda ustalık(öğrenme) hedef yönelimi koşuluna kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. İkinci hipotez, pozitif geri bildirimin teşvik odaklı koşulda, negatif geri bildirimin ise önleme odaklı koşulda daha etkili olduğunu öne sürmüştür. Son hipotez, düşük öz-yeterliğe sahip bireylere kıyasla yüksek öz-yeterlikli bireylerin performans hedef yönelimi ve teşvik odaklı koşullarda geri bildirimden daha fazla fayda sağlayacağını belirtmiştir.

Lee (2018) çalışmasında, epistemolojik inançlar, başarı hedefleri, zeka üzerine örtük teoriler ve öz yeterlik gibi faktörleri bir araya getirerek öğrencilerin fen bilimleri başarısındaki rollerini incelemiştir. Malezya'nın Pahang bölgesinden seçilen 350 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan bu nicel ilişki çalışmasında, aracılık rolleri belirlenmiş ve bulgular epistemolojik inançların öğrenme performansı yoluyla fen başarısını güçlü bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Ancak, kaçınma hedefinin etkisinin anlamlı olmadığı ve olumsuz olduğu belirlenmiştir. Genel olarak, epistemolojik inançlar ve başarı hedef yönelimlerinin (hem öğrenme hem de performans) fen bilimleri öğretimi ve öğreniminin etkinliğini artırmada önemli bir rol oynayabileceği bulunmuştur.

Biscardi (2022) çalışmasında, öz-yeterlik ve başarı hedefi yönelimlerinin spor ve egzersiz üzerindeki etkilerini, davranış ve performansın belirleyicileri olarak ele almıştır. Çalışmanın amacı şu üç ana noktayı incelemektir: (a) Güç antrenmanı sonrası günlük çaba, görev özgüveni ve algılanan performans ile pozitif refah ve psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkileri araştırmak, (b) Squat, bench press ve olimpik kaldırma görevlerinde çaba ile algılanan performans arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin başarı hedef yönelimleri ile kişisel motivasyonlar tarafından nasıl etkilendiğini değerlendirmek, (c) Günlük stres ve iyileşme algılarının, güç antrenmanı öncesindeki görev özgüveni üzerindeki etkilerini belirlemek. Veriler, 29 kişilik bir grup üzerinden sezon öncesi bir antrenman döneminde elektronik anketler aracılığıyla toplanmıştır. Demografik veriler, 3x2 başarı hedef yönelimleri ve kişisel motivasyonlar antrenman öncesinde bir kez toplanmıştır. Sonuçlar, yüksek öz-yeterliğe sahip sporcuların daha olumlu antrenman yanıtları verdiklerini göstermiştir. Squat görevi için, öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip sporcular arasında günlük çaba ile algılanan performans arasında güçlü bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca, algılanan stres, antrenman öncesindeki algılanan iyileşme ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi düzenlemiştir. Çalışma, artan iyileşme, çaba, performans ve öz-yeterlik algısının, üniversite sporcularında güç antrenmanı seanslarına verilen psikolojik tepkileri artırabileceğini göstermektedir.

Sorić, Penezić ve Burić (2017), ortaya koydukları çalışmada kişilik özellikleri (Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk, Duygusal Denge ve Zeka) ile akademik başarı arasındaki ilişkide başarı hedef yönelimlerinin aracılık edip etmediğini incelemiştir. Çalışmaya, Hırvatistan'dan yaş ortalaması 16-19 olan 501 lise öğrencisi (160 erkek ve 341 kız) katılmıştır. Katılımcılar, kimya dersindeki dönem sonu notları (Hırvatistan'ın akademik not ölçeği 1-başarısızdan 5-mükemmel aralığındadır) hakkında bilgi vermiş ve iki anket doldurmuşlardır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin başarı hedef yöneliminin akademik başarılarının önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir (performans kaçınma hedef yönelimleri negatif yordayıcı, öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma yönelimleri ise pozitif yordayıcı). Başarı hedef yönelimi yordayıcıları akademik başarıdaki varyansın %17'sini açıklamaktadır.

2.3.1.2. Başarı Hedef Yönelimi ve Diğer Değişkenlerle Olan Çalışmalar

Zhou ve Winne (2012) tarafından yapılan çalışmada, Batı Kanada'daki bir üniversiteden 95 lisans öğrencisinin multimedya formatlı bir makaleyi incelerken kullandıkları yazılım araçları aracılığıyla toplanan kişisel raporları ve izler (davranışsal göstergeler) ile ölçülen başarı hedef yönelimleri incelenmiştir. Davranışsal göstergeler, katılımcıların metin seçimi sırasında uyguladıkları etiketler ve makaledeki bağlantılara tıklamalarıyla tanımlanmıştır. Bu etiketler ve bağlantılar, başarı hedef yönelimlerini yansıtacak şekilde adlandırılmıştır. Bunlara ek olarak, öğrencilere öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma boyutlarını kapsayan Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği uygulanmıştır. Dört ayrı çoklu regresyon analizi sonucunda, davranışsal göstergeler ile tanımlanan başarı yönelimleri ile öz-bildirimle elde edilen başarı hedef yönelimleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Kendi kendine bildirilen başarı hedef yönelimleri, eylemler olarak izlenen hedeflerle ilişkili bulunmamıştır. Ayrı regresyon modellerinde, hedef yönelimlerinin izleri, kişisel bildirimlerden daha güçlü başarı yordayıcıları olarak görülmüştür.

Lyons, Al-Nakeeb, Hankey ve Nevill (2013) çalışmalarında, orta ve yüksek yoğunluklu yorgunluğun tenis oyuncularının yer vuruşu doğruluğu üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Birincil amaç, uzman ve uzman olmayan tenis oyuncuları arasındaki farklılıkları değerlendirmektir. İkincil amaç ise, bu yorgunluk düzeylerinin yer vuruşu doğruluğu üzerindeki etkilerinin, cinsiyet ya da oyuncuların başarı hedefi özelliklerine bağlı

olarak değişip değişmediğini araştırmaktır. Spor için 2 x 2 Başarı Hedefleri ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmaya 13 uzman tenisçi ve 17 uzman olmayan tenisçi katılmıştır. Oyuncuların ustalık-yaklaşma (öğrenme-yaklaşma), ustalık-kaçınma (öğrenme-kaçınma), performans-yaklaşma veya performans-kaçınma yönelimlerinden bağımsız olarak yorgunluğun yer vuruşu doğruluğu üzerindeki etkilerinin aynı olduğu belirlenmiştir.

Derbis (2020), başarı hedefi motivasyonu ile üretkenlik karşıtı iş davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya, 138 ofis çalışanı katılmış ve veri toplama, internet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Revize edilmiş Başarı Hedefi ölçeğinin kullanıldığı çalışmada sonuçlar, öğrenme yaklaşımı ile üretkenlik karşıtı iş davranışı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, öğrenmekten kaçınma ile üretkenlik karşıtı iş davranışı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Performans yaklaşma ile üretkenlik karşıtı iş davranışı arasındaki korelasyon pozitif ancak zayıf düzeyde tespit edilmiştir. Benzer şekilde, performans kaçınma ile üretkenlik karşıtı iş davranışı arasındaki ilişki de pozitif ve zayıf düzeyde bulunmuştur.

Weissman ve Elliot (2023) çalışmasında, başarı hedeflerini incelemek için önerilen kişilerarası yaklaşımı sınıf ortamında derinlemesine bir ampirik çalışmayla test etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, ABD'deki orta büyüklükte bir özel üniversitenin birinci sınıf yazı derslerinde öğrenim gören 392 lisans öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Başarı hedefleri, Elliot ve Murayama'nın (2008) Başarı Hedefi Anketi'nin revize edilmiş versiyonundan bir alt küme kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar, üç temel bulguyu ortaya koymuştur. Bir öğrencinin farklı başarı hedeflerine yönelik algılayıcı etkilerinin (örneğin, öğrenme-yaklaşma [MAP]-öğrenme-kaçınma [MAV], performans-yaklaşma [PAP]-performans-kaçınma [PAV]) tümü pozitif ilişkili bulunmuştur. Sınıf arkadaşlarının farklı başarı hedeflerine yönelik algıladıkları etkiler arasında yüksek derecede pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Bir öğrencinin belirli bir sınıf arkadaşına yönelik farklı başarı hedeflerine ilişkin ikili etkilerinin (örneğin, MAP-MAV ve PAP-PAV) tümü pozitif ilişki sergilemiştir. Bu sonuçlar, başarı hedeflerinin kişilerarası dinamiklerde güçlü ve tutarlı etkiler taşıdığını göstermektedir.

Üzbe ve Bacanlı (2015), çalışmasında üniversite öğrencilerinin kendine engel koyma düzeylerinin, başarı hedef yönelimi, benlik saygısı, akademik başarı ve demografik özelliklere göre nasıl değiştiğini incelemektedir. Çalışmaya Gazi Üniversitesi'nden 483 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak için "Kendini Sabotaj Ölçeği", "Başarı Hedef Yönelimi

Ölçeği" ve "Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar, benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendini engelleme stratejilerine daha az başvurduğunu göstermiştir. Performans kaçınma hedefini benimseyen öğrenciler daha fazla kendini engelleme stratejilerini kullanırken, ustalık hedefi (öğrenme hedef yönelimi) olanlar daha az kullanmıştır. Ayrıca, algılanan akademik başarı ile bireylerin kendini engellemeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerine göre kendine engel koyma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

2.3.2. Aşırı Güven

Aşırı özgüvenin farklı boyutları, akademik başarı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabilecek dinamikler taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde aşırı güvenle ilgili çalışmaların genellikle aşırı güvenin performansla/akademik başarıyla ilişkisine odaklandığı görülmektedir. Ayrıca aşırı güven, aşırı güvenin etkileri, aşırı güveni azaltma, öznel değerlendirmeler, üstbilis kalibrasyonları, aşırı güvenin sebepleri ve geribildirim stratejilerinin aşırı güven üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Aşağıda bu çalışmalardan bazıları özetlenmektedir.

2.3.2.1. Aşırı Güven ve Akademik Başarı/Performans

Bol vd. (2005), açık uygulama pratiğinin başarı düzeyi, kalibrasyon doğruluğu ve sınav performansı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada, 356 öğrenci rastgele açık uygulama veya uygulama yapmama durumuna atanmıştır. Katılımcılar, dersin çevrimiçi (n = 241) veya geleneksel kampüs (n = 115) versiyonlarına kayıtlıdır. Açık uygulama koşulundaki öğrenciler, kısa sınavları tamamlamadan hemen önce ve sonra tahminlerini çevrimiçi olarak girerek beş kısa sınavdaki performansları hakkında tahminlerde bulunmuşlardır. Uygulama yapmama durumundaki öğrenciler performanslarına ilişkin tahmin girmemişlerdir. Araştırma sonuçları, açık uygulama pratiğinin ne kalibrasyon doğruluğunu ne de sınav performansını iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Daha yüksek başarı gösteren öğrenciler, tahminlerinde daha doğru olsalar da özgüven düzeyleri daha düşük görünmüş; buna karşılık, daha düşük başarı gösteren öğrenciler, tahminlerinde daha az doğru olup aşırı özgüvenli bir profil sergilemişlerdir.

Miller ve Geraci (2011), psikoloji lisans öğrencileri (n = 113) üzerinde yaptıkları bir çalışmada, düşük performans gösteren öğrencilerin aşırı kendine güven eğilimlerini ve bu durumun farkında olup olmadıklarını incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin sınav performansına yönelik tahminleri ile bu tahminlere duydukları güven arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Sonuçlar, düşük performans gösteren öğrencilerin, yüksek performans gösterenlere kıyasla daha fazla aşırı kendine güvendiklerini ancak tahminlerine daha az güvendiklerini göstermiştir. Bu bulgular, düşük performans gösteren öğrencilerin, konuyla ilgili gerçek bilgiye sahip olmama ihtimallerinin yüksek olduğunu, ancak aynı zamanda bu üstbilişsel bilgi eksikliklerinin farkında olabileceklerini ortaya koymaktadır.

Somyürek ve Çelik (2018), tarafından yapılan çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan yetişkinlerin başarılarına yönelik öznel değerlendirmelerinde herhangi bir yanılgı olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca bu çalışma öznel değerlendirmelerin doğruluğunun cinsiyet ve bölümlerine göre değişip değişmediğini ve başarıyla ilişkisini ortaya koymaktadır. 128 pedagojik formasyon öğrencisine 40 soruluk başarı testi uygulanmış ve her sorudan sonra cevabın doğruluğundan emin olup olmadıkları sorulmuştur. Akademik başarılarına yönelik öznel değerlendirmelerinde %71,9'unda yanılsama olduğu görülmüştür. Öznel değerlendirmeler cinsiyet ve bölümlere göre değişmemiştir. Aşırı güven puanları ile akademik başarı puanları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Saenz (2019), öğrencilerin sınav performanslarına ilişkin kendilerine sıklıkla aşırı güvendiklerini ve bunun olumsuz sonuçlara yol açabileceğini vurgulamıştır. Aşırı özgüven nedeniyle öğrenciler çalışmayı erken bırakabilir ve sınavlarda düşük performans gösterebilirler. Ön veriler, müdahalelerin daha sonraki testlere aktarılamamasının bir nedenini göstermiştir. Araştırmada, sınav sonrası öğrencilerin özgüvenlerinin azaldığı, ancak yalnızca 10 dakika içinde hiçbir bilgi verilmeden özgüvenlerini yeniden kazandıkları tespit edilmiştir. Bu kısa süre zarfında öğrencilere hiçbir bilgi verilmediğinden, katılımcıların geçmiş veya gelecekteki test performansları hakkındaki düşünme şekillerini değiştirmiş olmaları gerekir; bu da bir "Odak Değiştirme" etkisidir. Çalışma, "Odak Değiştirme" etkisinin sınıf ve laboratuvar koşullarında nasıl tekrarlandığını, nedenlerini ve bu etkiyi önlemeye yönelik müdahalelerin etkisini incelemiştir. Sonuçlar, normal sınıf ortamlarında minimalist müdahalelerle öğrencilerin aşırı özgüvenlerinin azaltılabileceğini ve bunun sınav performanslarını iyileştirebileceğini göstermiştir.

Türker (2022), çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin matematikteki üstbilgi farkındalıkları ile beceri gerektiren matematik sorularındaki üstbilgi kalibrasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Öğrencilerin yanlışlık puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla aşırı güven eğiliminde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalıkları ile üstbilgi kalibrasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, öğrencilerin, kolay sorulara kıyasla orta ve zor matematik sorularında daha iyi kalibre oldukları, zor ve kolay sorularda ise orta zorluktaki sorulara göre aşırı güvenli oldukları gözlemlenmiştir.

Krause (2021), çalışmasında 223 öğretmenin Okuma Okuryazarlığı Testi deneyiminin aşırı tahmin (overestimation) ve abartılı konumlandırma (overplacement) durumlarını etkileyip etkilemediğini ve yeterlilik derecesinin bu süreçte rol oynayıp oynamadığını incelemiştir. Test, katılımcıların okuması ve ardından metinlerle ilgili 10 soruyu yanıtlaması gereken üç hikâyeden oluşmaktadır. Test deneyimi aşırı tahmin ve abartılı konumlandırmayı azaltmıştır. Daha az yetkin katılımcılarda test deneyiminin, aşırı tahmini önemli ölçüde azaltırken abartılı konumlandırmayı etkilemediği görülmüştür.

Erdemir (2023), çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı geribildirim türlerinin öğrencilerin aşırı güvenlerine ve akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada, üç farklı deney grubuna yönelik olarak algoritmalar konusundaki problem temelli bir öğrenme ortamı geliştirilmiş ve bu ortamda farklı geribildirim stratejileri uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin geri bildirim alış biçimlerinin ve öğrenme deneyimlerinin, uygulama sonrasında aşırı güvenlerinin azalması ve akademik başarılarının artması üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle görevle ve öz düzenlemeyle ilgili geribildirim alan öğrencilerin aşırı güven düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Loon, Bruin, Gog ve Merrienboer (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, 103 ilkokul öğrencisiyle yeni kavramları öğrenme sürecinde yanlış ön bilginin etkinleştirilmesinin, görev hataları yapmalarındaki aşırı özgüven üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bulgular, yanlış ön bilginin öğrencilerin öğrenme sürecini ve öğrenme uyumlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Çalışma ayrıca, yanlış ön bilginin yalnızca öğrenme anındaki kararlarla sınırlı kalmayıp, test sonrası kalibrasyon doğruluğunu da olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Son testte hatırlama yanıtları değerlendirilirken, öğrencilerin aşırı özgüven nedeniyle yanlış ön bilgileri hatırladıkları belirlenmiştir.

Gregersen (1996), sürücü eğitimi için iki farklı stratejinin sürüş becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bir gruba sürüş becerilerini geliştirmek için eğitim verilmiş, diğer gruba ise sürücünün yeteneklerinin sınırlı olduğunu anlamaları için farklı bir strateji uygulanmıştır. Rastgele seçilen 53 sürücü adayından, kaç başarılı deneme yapacaklarını tahmin etmeleri istenmiştir. Sonuçlar, sürücülerin sürüş becerilerini abartılı bir şekilde değerlendirdiklerini göstermiş. Özellikle beceri geliştirme eğitimi alan grup, diğer gruba kıyasla daha fazla abartılı tahminlerde bulunmuştur.

Tirso ve Geraci (2020), aşırı güven eğiliminin kişinin kendi yargılarından başkaları hakkındaki yargılara kadar uzanıp uzanmadığını araştırmışlardır. Psikoloji lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen altı farklı çalışma sonucunda, insanların kendi bilişsel yeteneklerine kıyasla başkalarının bilişsel yeteneklerine daha fazla güvendiği bulunmuştur. Sınıf, laboratuvar ve sosyal ortamlarda, birbirini tanıyan ya da yeni tanışan, birbirini beğenen ya da beğenmeyen kişilerle yapılan çalışmalarda, katılımcıların başkalarının üstbilişsel durumları hakkında bilgi eksikliği yaşadıkları zaman, motivasyonel bilgiye yöneldikleri ve bu durumun başkalarını daha olumlu bir şekilde değerlendirmelerine yol açtığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar, başkalarının performansını kendi performanslarından daha üstün gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, aşırı özgüvenin yalnızca bireyin kendi yeteneklerine ilişkin değil, aynı zamanda başkalarının bilişsel yetenekleriyle ilgili olarak da gelişebileceğine dair farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

2.3.3. Başarı Hedef Yönelimi, Akademik Başarı/Performans ve Aşırı Güven

Alanyazında başarı hedef yönelimi, akademik başarı/performans ve aşırı güveni bir arada ele alan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak başarı hedef yönelimi ile akademik performans, kalibrasyon doğruluğu ile başarı hedef yönelimi, başarı hedef yönelimi ile puanlama doğruluğu, aşırı güven ile başarı hedef yönelimi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bu çalışmalardan bazıları özetlenmektedir.

Ferla, Valcke ve Schuyten'in (2010) çalışması, yol analizi kullanarak yükseköğretim öğrencilerinin başarı hedefleri, öğrenme yaklaşımları ve akademik performansları üzerinde algılanan akademik yeterliliğe ilişkin dört yargının etkilerini açıklayan bir model geliştirilmesine odaklanmaktadır. Araştırmada, psikoloji veya eğitim bilimleri alanında öğrenim gören 512 birinci sınıf üniversite öğrencisine, akademik yeterlilik, performans

hedefleri, sebat ve öğrenme yaklaşımlarını ölçen anketler uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, algılanan akademik yeterliliğe ilişkin her bir yargının özellikle öğrencilerin motivasyonunun belirli boyutlarını etkilediğini ortaya koymuştur (örneğin, performans hedefleri ve sebat). Öğrenme materyalinin yüksek düzeyde algılanması, özellikle öğrenme hedeflerinin benimsenmesini teşvik ederken, öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının bir performans yaklaşımı yönelimine yol açtığı görülmüştür. Model, öz-algılanan yeterlik yargılarının öğrenci motivasyonu üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabileceğini de göstermiştir. Bunun yanı sıra, algılanan yeterliliğin dört boyutunda da yüksek puan alan öğrencilerin daha ısrarcı oldukları, öğrenme ve performans yaklaşımı hedeflerini benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğu, öğrenme materyalini daha derin düzeyde işledikleri ve daha az kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Zhou (2013), çalışmasında, lisans öğrencilerinin metni okumadan önce (T1), metni okuduktan sonra (T2) ve metni tekrar okuduktan sonra (T3), metinden alınan soruları yanıtlarken gelecekteki performanslarını tahmin etme süreçlerini incelemiş ve bu süreçte kalibrasyon doğruluğu ile aşırı tahmin değerlerini ölçmüştür. Araştırmanın temel amacı, farklı üst-anlama doğruluğu seviyelerine sahip öğrencilerin farklı türde başarı hedefleri benimseyip benimsemediğini belirlemektir. İnceleme, hipnozla ilgili 1330 kelimelik bir metin üzerinden gerçekleştirilmiştir. Batı Kanada'daki bir üniversitenin farklı bölümlerinde 103 lisans öğrencisinden, başarı hedef yönelimleri ölçeği ve başarı testi ile veri toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, performans-yaklaşma hedeflerinin, üç ölçüm noktasında (T1, T2 ve T3) kalibrasyon doğruluğu ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, performans-kaçınma hedefleri, aynı ölçüm noktalarında ortalama kalibrasyon değerleri ile negatif bir ilişki göstermiştir. Öğrenme-yaklaşma hedeflerinin ise farklı güven seviyelerine sahip gruplar arasında sabit kaldığı görülmüştür. Ayrıca, T2'deki kalibrasyon doğruluğunun öğrenme-kaçınma hedefleri ile zayıf ancak pozitif bir ilişki sergilediği tespit edilmiştir.

Chao (2014), tarafından yapılan çalışmada üniversiteli erkek voleybol oyuncularında hücum performansına yönelik kalibrasyon ve başarı hedefleri arasındaki ilişki nicel olarak araştırılmıştır. Bu çalışmada, 72 erkek voleybol oyuncusundan üç farklı maçtaki performanslarına ilişkin veriler toplanmıştır. Analiz sonuçları, öğrenme-yaklaşma hedeflerinin performans-yaklaşma hedefleri ile orta düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğrenme-kaçınma hedefleri ile performans-kaçınma hedefleri arasında güçlü bir korelasyon tespit edilmiştir. Çalışmanın diğer bulguları, aşırı güven

modelinin yalnızca orta düzeyde performans gösteren oyuncular için geçerli olduğunu, ancak düşük ve yüksek performans sergileyen oyuncuların düşük özgüvene yönelik bir önyargı ile daha iyi kalibre olduklarını göstermektedir. Buna göre, düşük performans sergileyen oyuncuların (daha zor görevlerde) aşırı özgüven eğiliminde olduğu, yüksek performans sergileyen oyuncuların ise (daha kolay görevlerde) düşük özgüven gösterdiği belirlenmiştir.

Abercrombie, Parkes ve McCarty (2015) çalışmasında, başarı hedef yönelimlerinin (AGO), Kalibre Edilmiş Akran Değerlendirmesi (CPR) ile ilişkilendirildiğinde not adaleti algılarını, öğrenme değerlendirmelerini ve puanlama doğruluğunu tahmin edip etmediği incelenmiştir. Çalışmaya 137 üçüncü sınıf tıp öğrencisi katılmıştır ve bu öğrencilerden CPR sistemini kullanarak klinik not yazmaları, başarı hedef yönelimi ölçeğini doldurmaları ve kalibre edilmiş akran değerlendirme anketini cevaplamaları istenmiştir. Sonuçlar, performans yaklaşma hedeflerinin puanlama doğruluğu ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Performans kaçınma ile öğrenme değerlendirmeleri arasında negatif bir korelasyon gözlemlenmiştir. Özellikle, daha fazla öğrenme-yaklaşım oryantasyonunun, tıp öğrencileri arasında daha yüksek öğrenme değerlendirmeleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, kaçınma hedef yönelimleri ile sonuçlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Muis vd., (2016), başarı hedef yönelimi ile kalibrasyon yanlılığı arasındaki ilişkiyi üç ayrı görev (ilk düşünce kağıdı, ara sınav kağıdı ve son düşünce kağıdı) üzerinden incelemiş ve çoğunlukla her alt boyutun kalibrasyon ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Araştırma, Eğitim Psikolojisi dersini alan 99 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma amacıyla yer alan sorulardan ikisi şu şekildedir: “Başarı hedef yönelimi ile kalibrasyon yanlılığı arasındaki ilişki nedir? Kalibrasyon yanlılığı, başarı hedefleri ile performans arasındaki ilişkilere aracılık ediyor mu?” Bu sorulara üç farklı ölçüm yöntemiyle yanıt aranmıştır. Öğrencilerin zaman içinde birçok görevi deneyimlediği gerçek bir ortamda, belirli görevlerdeki performans için bireylerin kalibrasyon yanlılıklarını göz önünde bulundurmak önemlidir. Kalibrasyon yanlılığı, öğrencilerin başarı hedeflerini düzenlemelerinde önemli bir faktör olabilir. Kalibrasyon yanlılığı, öğrencilerin her görevdeki gerçek puanlarından tahmin edilen puanlarının çıkarılmasıyla ölçülmüştür. Kalibrasyon doğruluğu, yanlılık puanının mutlak değeri olarak tanımlanır. Yanlılık, öğrencilerin performans beklentisi ile gerçek performans arasındaki yargı hatasının büyüklüğünü gösterir. Bu, aşırı güveni (pozitif bir puan) veya

yetersiz güveni (negatif bir puan) yansıtır. Sonuçlar, ilk düşünce kağıdında ustalık(öğrenme)-yaklaşma hedef yöneliminin, başarı için kalibrasyonla ilgisiz olmasına rağmen performansın olumlu bir göstergesi olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, ustalık(öğrenme)-kaçınma ve performans yaklaşımı kalibrasyon yanlılığını negatif olarak öngörürken, performans-kaçınma pozitif olarak öngörmüştür. Ara sınavda, ilk düşünce kağıdından elde edilen sonuçlarla tutarlı bir şekilde, ustalık(öğrenme) yaklaşıma kalibrasyon yanlılığı ile ilişkili bulunmamıştır ve farklı olarak performansla da ilişkili olmamıştır. Ancak, ustalık(öğrenme)-kaçınma kalibrasyon yanlılığı ile pozitif olarak ilişkilendirilmişken, performans-yaklaşma yönelimi kalibrasyon yanlılığı ile negatif bir ilişki göstermiştir. İkinci düşünce kağıdında, ara sınavda elde edilen sonuçlarla benzer şekilde, ustalık yaklaşma yönelimi performansla ilişkili bulunmamış, kalibrasyon yanlılığı ile olumsuz bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, performans-kaçınma yönelimi kalibrasyon yanlılığı ile negatif, performans-yaklaşma yönelimi ise pozitif bir ilişki göstermiştir. Kalibrasyon doğruluğunun öğrencilerin başarı hedeflerini düzenlemelerinde kilit bir faktör olduğu ifade edilmiştir.

Kolovelonis ve Goudas (2018), öğrencilerin kalibrasyon doğruluğu ile kendi yeterlilik algıları (yani, genel öz-değer, spor yeterliliği, algılanan yeterlilik ve öz-yeterlilik), başarı hedef yönelimi ve iyimserlik, kötümserlik eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemek için iki ayrı çalışma yapılmıştır. Katılımcılar birinci çalışmada 138 kişi ve ikinci çalışmada 238 kişi ile beden eğitimi dersine devam eden 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. İlk çalışmada, katılımcılar bir araştırma görevlisinin gözetiminde anketleri doldurmuş ve her birine saha deneyi yapılmıştır. Saha deneyi her öğrenci için yaklaşık 10 dakika sürmüş ve beden eğitimi dersinde okulun açık hava basketbol sahasında gerçekleştirilmiştir. Deney basketbol potasından 2,5 metre uzaklıkta zaman sınırlaması olmadan yapılan 8 şuttan oluşmakta ve her öğrencinin başarılı şut sayısı o öğrencinin puanı olarak kabul edilmektedir. Şut testinden önce, öğrenciler şu soruya yanıt vermişlerdir: "Aşağıdaki deneyde, 2,5 metrelik mesafeden 8 şuttan kaç tanesi başarılı olacak?" Öğrencilerin yanıtları, şut performanslarına yönelik tahmin ettikleri puan olarak kabul edilmiştir. Deneyde, tahmin edilen performans ile gerçek performans her bir öğrenci için ölçülmüştür. İkinci çalışmada ise basketbol atışlarındaki performans ölçümleri, performans tahminleri ve doğruluk indekslerinin hesaplanması, birinci çalışma ile aynı şekilde yapılmıştır. Sonuçlar, birinci çalışmada mutlak doğruluk ile öğrencilerin genel öz-değeri, spor yeterliliği, iyimserliği ve kötümserliği arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını gösterirken; ikinci çalışmada öğrencilerin mutlak

doğruluğu, başarı hedef yönelimleri, öz-yeterlik ve algılanan yeterlilik ile ilişkilendirilmiştir. Her iki çalışmada da aşırı güven etkisi gözlemlenmiştir.

Morphew (2021), bilgi izleme doğruluğuna yönelik verilen geri bildirimin öğrencilerin bilgi izleme doğruluğuna etkisini incelemiştir. Üniversitede Fiziğe Giriş dersini alan 284 lisans öğrencinin katılımıyla yapılan çalışmada, aşırı güveni ölçmek için her sınavdan önce öğrencilere “100 üzerinden kaç alırsın?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ek olarak, 3 ara sınav ve bir final sınavı yapılmıştır. Katılımcıların başarı hedef yönelimleri, başarı hedef yönelimleri ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Bu anket, katılımcıların performans ve öğrenme hedeflerine dayalı olarak dört farklı hedef yönelimi (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilere sınav puanlarını, sınav için tahmin edilen puanlarını ve tahminlerinin abartılı mı yoksa düşük mü olduğunu belirten bir e-posta gönderilmiştir. Öğrenciler, 4 farklı sınavdaki üstbilişsel önyargı puanlarına göre dört gruba ayrılmıştır. 4 sınavdan yalnızca 3. sınavda, üstbilişsel önyargı ile performans kaçınma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Diğer başarı hedef yönelimleriyle aşırı güven arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Yazarlar, ortalama olarak öğrencilerin sınavlara girmeden önce kendilerine aşırı güvendiklerini ve aşırı güvenlerinin zaman içinde arttığını bulmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin ilk sınava girmeden önceki yanlılıklarında önemli farklılıklar olduğu ve dönem boyunca önyargıdaki değişimin marjinal olarak önemli farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma, öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik akademik başarılarını, başarı hedef yönelimlerini ve aşırı güvenlerini incelemektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının cinsiyet ve okuduğu bölümlerin bu değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmada ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, keşfedici veya yordayıcı olabilir. Keşfedici korelasyon araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişki incelenerek ortadaki durum anlaşılmaya çalışılır. Yordayıcı korelasyon araştırmalarında ise değişkenler arasındaki ilişkiler incelenip bir değişkenden yola çıkarak diğer değişken hakkında öngörude bulunulmaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020, s.191-193). Yordayıcı korelasyon araştırmalarında çoklu regresyon analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki toplam varyansın yordanmasına, açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlılığını değerlendirmeye ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönünü yorumlamaya olanak tanır (Büyüköztürk, 2002). Korelasyonel araştırma yaklaşımında, araştırmacı veri toplanması amacıyla gereken araçların uygulanma durumu dışında sürece etki etmemelidir.

Bu araştırmada hem keşfedici korelasyon ve hem de yordayıcı korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Keşfedici korelasyon analizi bağlamında, öğretmen adaylarının akademik başarıları, başarı hedef yönelimleri ve aşırı güvenleri arasında ilişki incelenmiştir.

Yordayıcı korelasyon bağlamında ise öğretmen adaylarının akademik başarıları ve başarı hedef yönelimlerinin aşırı güvenlerindeki varyansın ne kadarını yordadığı sorusuna cevap aranmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, yapısında Eğitim Fakültesini barındıran üniversitelerdeki daha önce Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersini alan 2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır.

ÖSYM'nin 2020, 2021 ve 2022 yılı verilerine göre Türkiye'de Eğitim Fakültesi bulunan 93 üniversite ve bu üniversitelerin 2., 3. ve 4. sınıflarında okuyan 117368 öğretmen adayı bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğretmen adaylarının okudukları ana bilim dalına göre dağılımı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Evrendeki Öğretmen Adaylarının Okudukları Ana Bilim Dalına Göre Dağılımı

Ana Bilim Dalı Adı	Ana Bilim Dalının Bulunduğu Üniversite Sayısı	2022-2023 Yılı Kontenjan Sayısı	2021-2022 Yılı Kontenjan Sayısı	2020-2021 Yılı Kontenjan Sayısı
Almanca Öğretmenliği	16	810	699	789
Arapça Öğretmenliği	8	335	307	327
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	15	326	344	305
Biyoloji Öğretmenliği	9	149	123	122
Coğrafya Öğretmenliği	7	184	144	144
Felsefe Grubu Öğretmenliği	3	28	34	47
Fen Bilgisi Öğretmenliği	69	2461	2569	2522
Fizik Öğretmenliği	8	165	166	161
Fransızca Öğretmenliği	10	429	381	393
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	84	4010	3967	4152
İngilizce Öğretmenliği	73	4698	4768	4673
Japonca Öğretmenliği	1	41	41	40
Kimya Öğretmenliği	11	213	185	179
Matematik Öğretmenliği	13	302	262	261
Okul Öncesi Öğretmenliği	79	4982	4808	4804
Özel Eğitim Öğretmenliği	51	3127	2834	2695
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	89	5434	5559	5762
Sınıf Öğretmenliği	79	4045	3985	4406
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	3327	3262	3376
Tarih Öğretmenliği	7	176	145	145
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	191	163	163
Türkçe Öğretmenliği	74	3845	3802	4076
Toplam	778	39278	38548	39542

Bu evreni temsil edebilecek örneklem sayısını belirlemek amacıyla aşağıdaki formülden faydalanılmıştır (Erdoğan, 2022).

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

Formülde bulunan N değeri evrendeki kişi sayısını temsil etmektedir. t değeri %5'lik yanılma payını ifade etmektedir. Bunun için de t=1,96 alınmalıdır. İncelenecek olayın görülüş sıklığı (p) 0,5 ve incelenen olayın görülme sıklığı (q) 0,5 olarak alınmalıdır. Örneklem hatası (d) ise 0,05 olarak alınmalıdır.

$$n = \frac{117368 \cdot 1,96 \cdot 1,96 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{0,05 \cdot 0,05 \cdot (117368 - 1) + 1,96 \cdot 1,96 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = \frac{112720,2}{(0,0025 \cdot 117367) + 0,9604} = \frac{112720,2}{293,41 + 0,9604} =$$

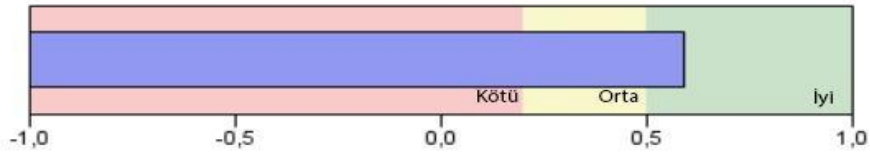
$$\frac{112720,2}{294,3779} = 382,909 = 383 \text{ kişi}$$

Bu hesaplama sonucunda, ulaşılması gereken örneklem sayısının en az 383 olması gerektiği belirlenmiştir. Örneklem yöntemi olarak seçkisiz örneklem yöntemlerinden biri olan sistematik örneklem kullanılmıştır. Sistematik örneklem, örnekleme belirlerken rastgele bir yöntem kullanmak yerine, belirli ölçütlere göre oluşturulmuş sistematik bir yöntem kullanılması yoluyla gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.116). Evreni temsil edebilecek örnekleme belirlemek amacıyla, her bir üniversitedeki her bir ana bilim dalına ait 2020-2021, 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim öğretim yılları arasında üniversiteye yerleşen öğretmen adaylarının giriş taban puanları sistematik örneklem için ölçüt olarak seçilmiştir. 3 farklı yıla ait giriş taban puanları kullanılarak, kümeleme (cluster) analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz için SPSS 27.0 programından faydalanılmıştır. Analiz sonrasında üniversitedeki ana bilim dallarının 4 kümeye ayrıştığı görülmüştür (Şekil 2).

Model Özeti

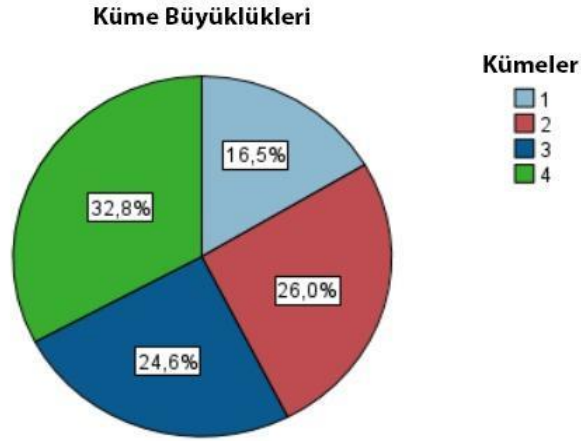
Algoritma	TwoStep
Girdiler	3
Kümeler	4

Küme Kalitesi



Şekil 2. Kümeleme analizi sonuçları

Kümeleme analizi sonucuna göre, üniversitedeki ana bilim dallarından 139 tanesi (%16,5) 1.kümede, 219 tanesi (%26,0) 2.kümede, 207 tanesi (%24,6) 3. kümede ve 276'sı (%32,8) ise 4.kümede yer almıştır. Geriye kalan 62 tanesi ise 2020, 2021 ve 2022 yılında herhangi bir öğretmen adayı alım yapılmadığından ötürü kümeleme dışında kalmıştır (Şekil 3).



En küçük küme büyüklüğü	139 (16,5%)
En büyük küme büyüklüğü	276 (32,8%)
En büyük kümenin en küçük kümeye oranı	1,99

Şekil 3. Kümeleme analizi sonucuna göre ana bilim dallarının dağılımı

Kümeleme analizi sonucunda,

- üniversite giriş puanları en yüksek olan ana bilim dalları 3. kümeye,
- üniversite giriş puanları ilk gruba kıyasla daha düşük ancak diğer kümelerde yer alan üniversitelerden yüksek olan ana bilim dalları 4. kümeye,
- üniversite giriş puanı daha düşük olan ana bilim dalları 2. kümeye ve
- üniversite giriş puanına göre en alt grupta bulunan ana bilim dalları ise 1.kümeye yerleştirilmiştir (Şekil 4).

Kümeler

Girdi (Belirleyici) Önemi
 1,0 0,8 0,6 0,4 0,2 0,0

Küme	4	2	3	1
Açıklama				
Büyüklik	32,8% (276)	26,0% (219)	24,6% (207)	16,5% (139)
Girdiler	puandort 381,19	puandort 348,24	puandort 421,33	puandort 293,09
	puaniki 386,95	puaniki 354,05	puaniki 425,14	puaniki 308,92
	puanuc 343,02	puanuc 307,01	puanuc 382,82	puanuc 263,86

Şekil 4. Farklı kümelerde yer alan üniversitelerdeki ana bilim dallarının yerleştirme puanlarının ortalaması

Veri toplama sürecinde kümeleme analizi sonucunda elde edilen dört kümedeki ana bilim dallarında okuyan öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu amaçla 1350 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bu öğretmen adaylarından 52'si araştırmaya katılmak istemediğini belirtmiştir. Çalışmaya katılan ancak ölçek veya başarı testine ait rastgele cevaplar veren 233 öğretmen adayının verisi ise gürültülü veri olarak kabul edilmiş ve bu kişiler analizden çıkarılmıştır. Son olarak 1065 öğretmen adayının verisi bu çalışmada kullanılmıştır. Bu sayısının asgari ulaşılması gereken örneklem sayısının oldukça üstünde olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan bu 1065 öğretmen adayının ve evrenin kümelere dağılımı Tablo 3'te gösterilmektedir. Tabloda görüleceği üzere dört kümeyi de yansıtan örnekleme ulaşılmıştır.

Tablo 3.

Evrenin ve Örneklemin Kümelere Göre Dağılımı

Kümelere	Evrenin kümelere göre dağılımı		Örneklemin kümelere göre dağılımı	
	f	%	f	%
1.küme	19483	%16,6	291	%27,3
2.küme	30516	%26,0	463	%43,5
3.küme	28873	%24,6	225	%21,1
4. küme	38497	% 32,8	86	%8,1
Toplam	117368	%100	1065	%100

Örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının demografik verilerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır. Tablo 4 'te veri toplanan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin bilgiler verilmektedir. Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1065 öğretmen adaylarının 761'i (%71,5) kadın, 304'ü (%28,5) ise erkektir.

Tablo 4.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	761	71,5
Erkek	304	28,5
Toplam	1065	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin dağılımı Tablo 5'te sunulmaktadır. Sınıf düzeylerine göre araştırmaya katılan 1065 öğretmen adayından 91'i (%8,5) 2. sınıfta okumaktadır. 420'si (%39,4) 3. sınıfta öğrenimine devam etmekte olup geriye kalan 554 (%52) öğretmen adayı 4. sınıf düzeyindedir (Tablo 5).

Tablo 5.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
2. sınıf	91	8,5
3. sınıf	420	39,4
4. sınıf	554	52,0
Toplam	1065	100

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okudukları üniversitelere ilişkin bilgiler aktarılmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere, araştırmaya 20 farklı üniversitede öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları katılmıştır. Bu öğretmen adaylarının 424’ü (%39,8) Gazi Üniversitesi’nde, 132’si (%12,4) Hacettepe Üniversitesi’nde, 127’si (%11,9) Kocaeli Üniversitesi’nde, 107’si (%10,0) Necmettin Erbakan Üniversitesi’nde, 93’ü (%8,7) Ankara Üniversitesi’nde, 33’ü (%3,1) Adıyaman Üniversitesi’nde, 25’i (%2,3) Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde, 25’i (%2,3) Yozgat Bozok Üniversitesi’nde, 20’si (%1,9) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’nde, 19’u (%1,8) Dokuz Eylül Üniversitesi’nde, 17’si (%1,6) Fırat Üniversitesi’nde, 14’ü (%1,3) Anadolu Üniversitesi’nde, 12’si (%1,1) Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde ve geriye kalanlar ise diğer üniversitelerde okumaktadır (Tablo 6).

Tablo 6.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Okuduğu Üniversitelere Göre Dağılımı

Okuduğu Üniversite	n	%
Gazi Üniversitesi	424	39,8
Hacettepe Üniversitesi	132	12,4
Kocaeli Üniversitesi	127	11,9
Necmettin Erbakan Üniversitesi	107	10,0
Ankara Üniversitesi	93	8,7
Adıyaman Üniversitesi	33	3,1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	25	2,3
Yozgat Bozok Üniversitesi	25	2,3
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	20	1,9
Dokuz Eylül Üniversitesi	19	1,8
Fırat Üniversitesi	17	1,6
Anadolu Üniversitesi	14	1,3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	12	1,1
Diğer	17	1,6
Toplam	1065	100

Tablo 7’ de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı

Bölümler	n	%
Temel Eğitim Bölümü	279	26,2
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	234	22,0
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	176	16,5
Eğitim Bilimleri Bölümü	175	16,4
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	138	13,0
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	44	4,1
Özel Eğitim Bölümü	5	0,5
Diğer	14	1,3
	1065	100

Araştırmaya Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan 8 farklı bölümde öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları katılmıştır (Tablo 7). Bu 279'u (%26,2) Temel Eğitim Bölümünde, 234'ü (%22,0) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde, 176'sı (%16,5) Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde, 175'i (%16,4) Eğitim Bilimleri Bölümünde, 138'i (%13) Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde, 44'ü (%4,1) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde, 5'i (%0,5) Özel Eğitim Bölümünde ve geriye kalan 14'ü (%1,3) diğer bölümlerde okumaktadır.

Tablo 8'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ana bilim dallarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 8.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Ana Bilim Dalları	n	%
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	175	16,4
Sınıf Öğretmenliği	156	14,6
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	148	13,9
Okul Öncesi Öğretmenliği	123	11,5
Türkçe Öğretmenliği	90	8,5
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	74	6,9
İngilizce Öğretmenliği	69	6,5
Fen Bilgisi Öğretmenliği	46	4,3
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	44	4,1
Fransızca Öğretmenliği	26	2,4
Matematik Öğretmenliği	25	2,3
Almanca Öğretmenliği	22	2,1
Arapça Öğretmenliği	21	2,0
Biyoloji Öğretmenliği	15	1,4
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	1,1
Özel Eğitim Öğretmenliği	5	0,5
Diğer	14	1,3
Toplam	1065	100

Araştırmaya 19 farklı ana bilim dalında öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları katılmıştır. Bu öğretmen adaylarının 175'i (%16,4) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 156'sı (%14,6) Sınıf Öğretmenliği, 148'i (%13,9) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 123'ü (%11,5) Okul Öncesi Öğretmenliği, 90'ı (%8,5) Türkçe Öğretmenliği, 74'ü (%6,9) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 69'u (%6,5) İngilizce Öğretmenliği, 46'sı (%4,3) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 44'ü (%4,1) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, 26'sı (%2,4) Fransızca Öğretmenliği, 25'i (%2,3) Matematik Öğretmenliği, 22'si (%2,1) Almanca Öğretmenliği, 21'i (%2) Arapça Öğretmenliği, 15'i (%1,4) Biyoloji Öğretmenliği, 12'si (%1,1) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 5'i (%0,5) Özel Eğitim Öğretmenliği ve geriye kalan 14'ü (%1,3) diğer ana bilim dallarında öğrenimine devam etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimini belirlemek amacıyla 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu), aşırı güvenlerini ve akademik başarı puanlarını ölçmek amacıyla başarı testi ile bu teste eklenen abartılı kesinlik soruları kullanılmıştır. Kullanılan bu veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılar aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1. 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu)

Bu çalışmada Elliot ve Murayama (2008) tarafından 2 x 2 modeline göre güncellenen ve 2015 yılında Arslan ve Akın tarafından Türkçeye uyarlanan 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu) kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'ni geliştiren araştırmacılara ulaşılmış ve gerekli izinler alınmıştır (EK 3). Bu ölçek öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma şeklinde dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin öğrenme yaklaşma boyutunda “Derste anlatılan konuları tamamen öğrenmeyi amaçlarım.”, öğrenme-kaçınma boyutunda “Derste anlatılan konuları eksik öğrenmekten kaçınırım”, performans-yaklaşma boyutunda “Diğer öğrencilere göre daha başarılı olmak için gayret ederim”, performans-kaçınma boyutunda ise “Diğer öğrencilere göre başarısız görünmekten kaçınmaya çalışırım” şeklinde maddeler yer almaktadır. Ölçek toplamda 12 madde içerir, 3 maddeyle öğrenme-yaklaşma yönelimi, 3 maddeyle öğrenme-kaçınma yönelimi, 3 maddeyle performans-yaklaşma yönelimi ve son olarak 3 maddeyle performans-kaçınma yönelimi (EK 4) ölçülmektedir. 5'li likert tipindeki

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'ndeki (Revize Formu) maddelere ilişkin öğretmen adaylarının katılma düzeylerini (1- Tamamen katılmıyorum, 5- Tamamen katılıyorum) işaretlemeleri beklenmektedir. Her bir alt boyuttan alınan toplam puanın o alt boyutun içerdiği madde sayısına bölünmesi ile dört boyuta ait değerler elde edilmektedir.

Arslan ve Akın tarafından gerçekleştirilen orijinal çalışmaya göre ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .72, öğrenme-kaçınma yönelimi alt boyutu için .68, performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .62 ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutu için ise .69 olarak belirlenmiştir. Faktör yükleri ise .73 ile .93 arasında değişen bir aralığa sahiptir.

Bu çalışma kapsamında, 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin yapı geçerliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliği iç tutarlık ve madde analiziyle değerlendirilmiştir; düzeltilmiş madde toplam korelasyonu incelenmiştir. DFA için 1065 öğretmen adayından toplanan cevaplar kullanılmış ve bu sayının da DFA analizi için yeterli olduğu belirlenmiştir. DFA yapabilmek amacıyla Amos 22 Licence programı kullanılmıştır. Modelin uygunluğunu belirlemek amacıyla kullanılan ki-kare / serbestlik derecesi (χ^2/df), tahmini hataların ortalamasının karekökü (RMSEA) değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin DFA doğrulayıcı faktör çözümlemesi sonucunda elde edilen model uyumu değerleri Tablo 9' da, faktör yükleri Tablo 10 'da verilmiştir. Öncelikle ölçekte 4 ayrı değişkenimiz olduğundan ona göre tanımlama yapılmıştır. İlk incelenecek değer ki kare/serbestlik derecesidir (3,971). Bu değer için literatürde 5'in altında olması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca CFI, NFI ve GFI değeri ise 0,90 üzerinde olmalıdır. RMSEA değerinin kabul edilebilir olması için 0,8 veya 0,8'in altında olması gerekmektedir. Bu değer, ki kare/serbestlik derecesinin tam tersi bir şekilde hareket etmektedir. Örneklem sayısı ne kadar yüksekse bu değer o kadar iyi bir hale gelir. Tablo 10'da görüldüğü üzere indekslerde herhangi bir problem olmamasına istinaden madde atımı yapılmamıştır.

Tablo 9.

DFA Sonucu Gözlenen Değerler

Uyum İndeksleri	Değer
X ²	190.77
df	48
Comparative Fit Index (CFI)	0.979
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.971
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.971
Root mean square error of approximation (RMSEA)	0.053
RMSEA 90% CI lower bound	0.045
RMSEA 90% CI upper bound	0.061
RMSEA p-value	0.264
Standardized root mean square residual (SRMR)	0.027
Goodness of fit index (GFI)	0.996
McDonald fit index (MFI)	0.935

Gözlenen bütün değerlerin kabul edebilir değerlerin üstünde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 10.

DFA Sonucu Gözlenen Değerler-Faktör Yükleri

Faktör	Maddeler	faktör yükü	Std. Error	t-value	p	95% GA		Std. Faktör yükü	R ²
						alt limit	üst limit		
Öğrenme yaklaşma	OY1	0.628	0.025	25.206	< .001	0.580	0.677	0.628	0.528
	OY2	0.633	0.023	27.593	< .001	0.588	0.678	0.633	0.610
	OY3	0.665	0.026	25.376	< .001	0.614	0.716	0.665	0.537
Öğrenme kaçınma	OK1	0.693	0.031	22.627	< .001	0.633	0.753	0.693	0.445
	OK2	0.752	0.026	28.820	< .001	0.701	0.803	0.752	0.645
	OK3	0.724	0.026	27.724	< .001	0.673	0.775	0.724	0.610
Performans yaklaşma	PY1	0.843	0.026	32.994	< .001	0.793	0.893	0.843	0.716
	PY2	0.889	0.026	34.617	< .001	0.838	0.939	0.889	0.762
	PY3	0.821	0.026	31.537	< .001	0.770	0.872	0.821	0.678
Performans kaçınma	PK1	0.797	0.028	28.156	< .001	0.741	0.852	0.797	0.581
	PK2	0.900	0.026	34.348	< .001	0.849	0.952	0.900	0.759
	PK3	0.916	0.027	34.387	< .001	0.863	0.968	0.916	0.760

Tablo 10’da yer alan faktör yüklerinin Hair ve diğerlerine (2010) göre, 0.5’in üzerinde olması yeterli, ideal olarak ise 0.7 veya daha yüksek olması gerekir. Burada ilgili maddenin ölçek içindeki ağırlığı ve modele istatistiksel olarak ve teorik olarak katkısına dikkat edilir. Analiz edilen veriler incelendiğinde her ifade için değerlerin uygun olduğu görülmüştür.

Ayrıca ölçeğin AVE değerleri ve güvenilirlik katsayıları Tablo 11’de sunulmuştur. Buna göre bütün değerlerin beklenen aralıklarda olduğu görülmüştür.

Tablo 11.

Güvenirlik Katsayıları ve AVE Değerleri

	Coefficient ω	Coefficient α	AVE
Öğrenme yaklaşma	0.791	0.788	0.555
Öğrenme kaçınma	0.789	0.792	0.558
Performans yaklaşma	0.886	0.883	0.719
Performans kaçınma	0.877	0.871	0.700
Total	0.932	0.885	

3.3.2. Başarı Testi

Öğretmen adaylarının akademik başarılarını değerlendirmek ve aşırı güveni ölçmek amacıyla 2021 Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme soruları ile her bir soru altına eklenen güven düzeyi soruları kullanılmıştır. Başarı testi için bu sorular, geçerliği ve güvenilirliği önceden test edilmiş olmasından ve tüm Eğitim Fakültelerinde verilen standart bir içeriği kapsamasından ötürü tercih edilmiştir.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik olarak 2021 yılında KPSS’de çıkmış 12 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Aşağıda bu testte yer alan örnek bir soru yer almaktadır.

Aşağıda bazı değerlendirme durumları verilmiştir:

- I. Sınıf ortalamasının üzerinde puan alan öğrenciler dersten başarılı olmuştur.
- II. Koşu yarışında 100 metreyi 50 saniyenin altında koşamayan atletler elenmiştir.
- III. Bir bursluluk sınavında ilk 10’a giren adaylar burs almaya hak kazanmıştır.

Bu değerlendirme durumlarının hangilerinde bağlı ölçüt kullanılmıştır?

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) Yalnız III
- D) I ve III
- E) II ve III

Başarı testi uygulandıktan sonrasında testteki maddelerin madde zorluğu ve madde ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Madde zorluk seviyeleri için, Tablo 12’de sunulan değerlendirme aralıkları, madde ayırt ediciliğinin değerlendirilmesinde ise Tablo 13’te gösterilen değerlendirme aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 12.

Madde Zorluk Seviyeleri (Sözbilir, 2010)

Madde Güçlük İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0,00 - 0,19	Çok Zor
0,20 – 0,34	Zor
0,35 - 0,65	Orta
0,65 - 0,79	Kolay
0,80- 1,00	Çok Kolay

Tablo 13.

Ayırt Edicilik Değerleri (Özçelik, 1992)

Ayırt Edicilik (r)	Maddenin Değerlendirilmesi
0.19 <	Çok Düşük
0.20 – 0.29	Revize Edilmeli
0.30 - 0.39	İyi, Kabul Edilebilir
0.40 >	Çok İyi, Kabul Edilebilir

Bu hesaplamalara göre başarı testinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 14’teki gibidir.

Tablo 14.

Başarı Testi Güçlük ve Ayırt edicilik İndeksleri

SORULAR	GÜÇLÜK İNDEKSİ	AYIRTEĞİCİLİK İNDEKSİ
S1	0,53	0,44
S2	0,52	0,51
S3	0,37	0,36
S4	0,45	0,57
S5	0,24	0,26
S6	0,68	0,44
S7	0,55	0,50
S8	0,62	0,38
S9	0,43	0,58
S10	0,26	0,22
S11	0,44	0,47
S12	0,33	0,43

Tablo 14'teki değerlendirme aralıklarına göre, başarı testindeki soruların zorluk seviyeleri ve ayırt edicilik değerleri incelendikten sonra, bu çalışmadaki örneklem açısından 5. soru ve 10. sorunun uygun olmadığı tespit edilmiş ve bu soruların başarı testine dahil edilmemesine karar verilmiştir. Değerlendirmeler kalan 10 soru üstünden gerçekleştirilmiştir. Başarı testindeki sorular doğru cevaplanması durumunda 1 ile yanlış cevaplanması durumunda 0 ile puanlanmıştır. Dolayısıyla başarı testinden alınan puanlar 0 ile 10 arasında değişmektedir. Bu çalışma kapsamında aşırı güveni ölçmek için ise başarı testinde yer alan her bir soru altına eklenen güven düzeyi sorularından faydalanılmıştır. Bu sorular aracılığıyla abartılı kesinliği ölçmek amacıyla madde güveni yöntemi kullanılmıştır. Madde güveni yöntemi, katılımcılardan belirli bir konuda tahmin yapmalarını ve bu tahminin doğruluğuna yönelik inançlarını bildirmelerini isteyen bir tekniktir. Bu teknikte her bir soru için katılımcılardan "Doğru" seçeneği tahmin etmesi istendikten sonra, katılımcılardan verdikleri cevabın doğruluğundan ne kadar emin olduklarını yüzdelik olarak belirtmeleri istenir. Başarı testinde abartılı kesinliği ölçmek için her bir sorudan sonra katılımcılardan aşağıdaki soruların cevaplanması istenmiştir.

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ %50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

Örneğin, bir katılımcının bu soruya %80 cevabını vermesi, cevabının doğruluğundan %80 emin olduğunu göstermektedir. Bu yöntem, katılımcıların bilgilerine ne kadar güvendiklerini değerlendirme imkânı sağlamaktadır.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama araçları tasarlandıktan sonra, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonundan etik kurul onayı alınmıştır (EK 1). Araştırmada öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin, akademik başarılarının ve aşırı güvenlerinin tespiti için üç bölümden

oluşan veri toplama formu hem kağıt kalem formunda hem de elektronik ortamda (Google Forms) hazırlanmış ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla araştırma yapılacak üniversitelerden gerekli izinler alınmıştır. Formun en başında, çalışmaya yönelik bilgiler aktarılmış ve katılımcılardan çalışmaya katılmak isteyip istemediklerini belirten ilk soruya cevap vermeleri istenmiştir. Verilerin toplanması için 1 Şubat 2024 – 20 Mayıs 2024 aralığında form veri girişi açık bırakılmış ve belli aralarla doldurma oranları kontrol edilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından ulaşılabilecek üniversitelere gidilerek yüz yüze kağıt kalemle de veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Google Forms üzerinden hazırlanan veri toplama formunda yer alan her soruyu doldurmak zorunlu tutulmuş, ayrıca ölçeğe geçerlik kontrol maddesi eklenerek soruların titizlikle doldurup doldurulmadığının incelenmesi yapılmıştır. Veriler toplandıktan sonra araştırmaya katılmak istemediğini belirten katılımcıların verileri, geçerlik kontrol maddesine doğru yanıt vermeyenlerin verileri ile ölçekteki veya başarı testindeki tüm sorulara aynı seçeneği işaretleyerek cevap veren katılımcıların verileri çıkartılmıştır.

3.5. Veri Analizi

Çalışmada korelasyon katsayıları, çoklu doğrusal regresyon analizi, T testi, varyans analizi, frekans dağılımları ve betimsel istatistikler işe koşulmuştur. Regresyon için varsayımlar incelenmiş standardize edilmiş hata katsayılarının normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin çoklu doğrusallığı karşılayıp karşılamadığını test etmek için Q-Q Grafiği (Q-Q Plot) incelenmiştir. Normal dağılım gösterip göstermediği ayrıca basıklık ve çarpık değerleri ile incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri alanyazında -2 ile +2 aralığında önerilmiş (George & Mallery, 2016, s. 113) ve baz alınmıştır. Çalışmada analizler SPSS aracılığıyla yapılmıştır.

Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının akademik başarı puanları, başarı hedef yönelimleri ile abartılı kesinlik puanları hesaplanmıştır.

Abartılı kesinlik puanları, güven derecesi ile doğruluk yüzdesi arasındaki fark alınarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamada aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Başarı testinde yer alan 12 adet soru için öncelikle aşağıdaki formül kullanılarak doğru cevap yüzdesi (D_i) hesaplanmıştır.

$$\bar{D} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n D_i$$

2. Ardından aşağıdaki formül kullanılarak eminlik yüzdesi (C_i) hesaplanmıştır.

$$\bar{C} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n C_i$$

3. Son olarak eminlik yüzdesi ile gerçek doğru cevap yüzdesi arasındaki fark alınarak abartılı kesinlik puanı hesaplanmıştır.

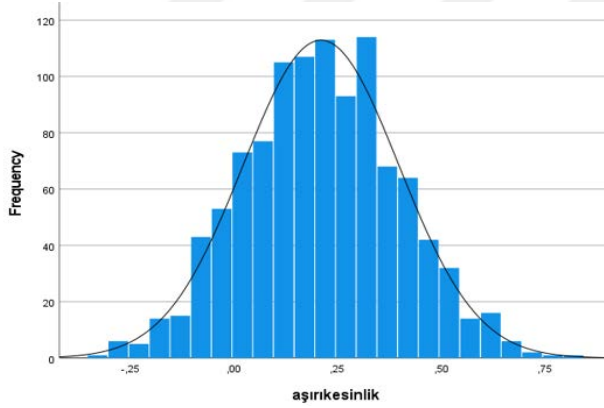
$$OP = \bar{C} - \bar{D}$$

Ardından ele alınan değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Aşağıda bu analizlerin sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 15.

Tüm Katılımcıların Abartılı Kesinlik Verilerinin Dağılımlarının Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Arit.Ort.	Medyan	Ss.	p
Tüm Grup	.044	-.165	.210	.21	.188	.575



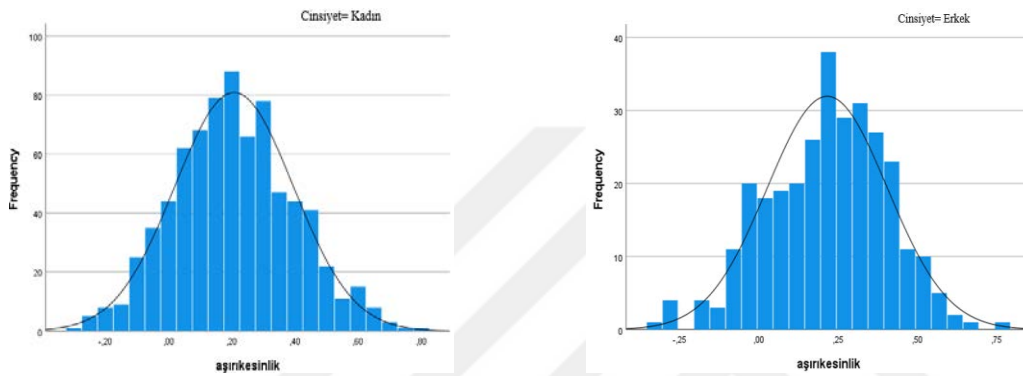
Şekil 5. Tüm katılımcıların abartılı kesinlik verilerinin histogram grafiği

Tez kapsamında normallik analizi amacıyla SPSS programı kullanılarak, çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama, medyan, standart sapma, p değeri incelenmiş ve histogram grafikleri çizilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George & Mallery, 2016, s. 113). Histogram grafiği de abartılı kesinlik değişkeni için verilerin normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Sonuç olarak abartılı kesinlik verilerinin normal dağıldığı görülmektedir.

Tablo 16.

Kadınların ve Erkeklerin Abartılı Kesinlik Verilerinin Dağılımlarının Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Arit.Ort.	Medyan	Ss.	p
Kadın	.151	-.163	.2074	.2000	.171	.187
Erkek	-.218	-.105	.2163	.2350	.1843	.189



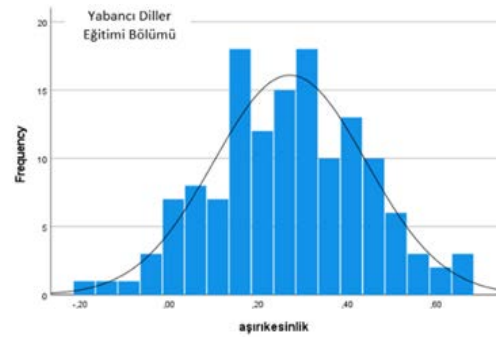
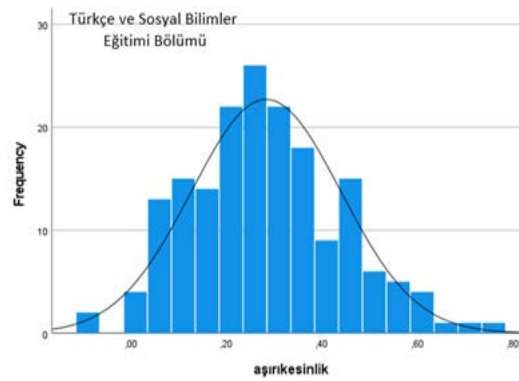
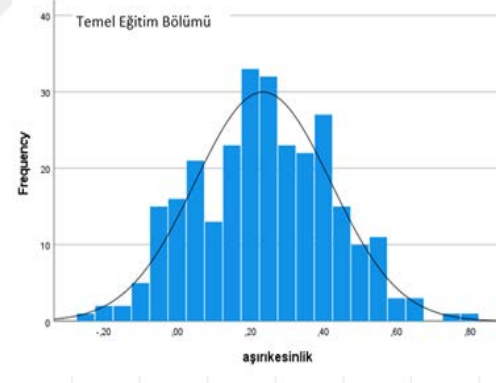
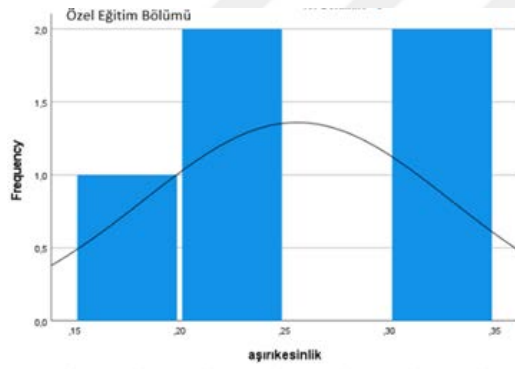
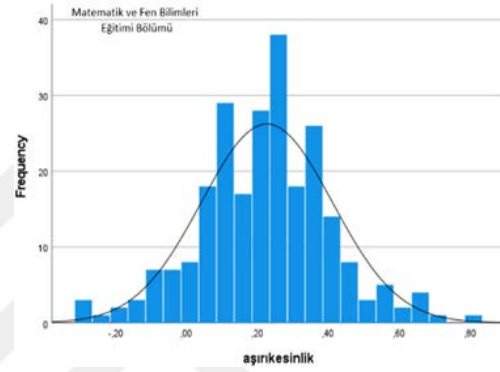
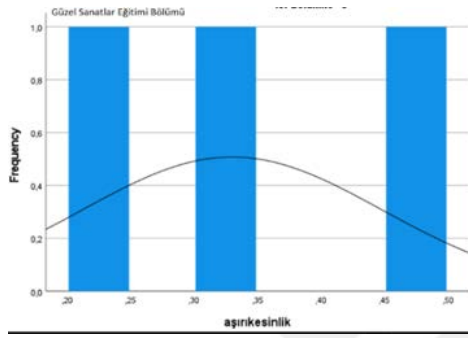
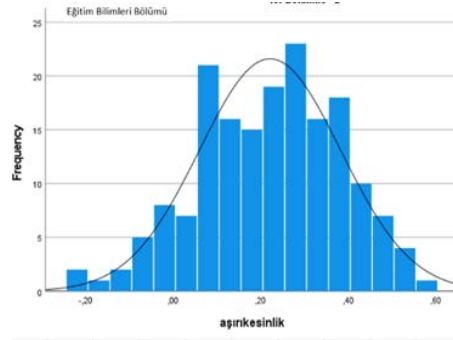
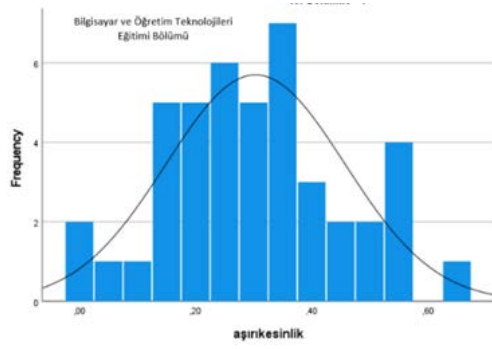
Şekil 6. Kadınların ve erkeklerin abartılı kesinlik verilerinin histogram grafiği

Çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri hem kadınlar hem de erkekler için abartılı kesinlik verilerinin normal dağılım gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Tablo 17.

Farklı Bölümlerdeki Abartılı Kesinlik Verilerinin Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Arit. Ort.	Medyan	Ss.	p
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	.243	-.335	.303	.280	.154	.801
Eğitim Bilimleri Bölümü	-.281	-.294	.221	.230	.161	.146
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	1.071		.330	.30	.117	.576
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	-.012	.552	.227	.230	.184	.146
Özel Eğitim Bölümü	-.116	-1.703	.256	.230	.070	.282
Temel Eğitim Bölümü	.063	-.320	.234	.240	.185	.543
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	.329	.022	.283	.280	.156	.264
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	-.063	-.169	.271	.275	.171	.943



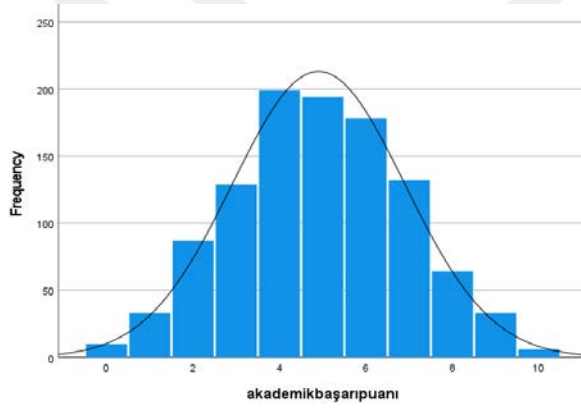
Şekil 7. Farklı bölümlerdeki abartılı kesinlik verilerinin histogram grafikleri

Yapılan istatistiksel testler sonucunda elde edilen p değeri, çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafiği tüm bölümlerdeki verilerin abartılı kesinlik için normal dağılım gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Tablo 18.

Tüm Katılımcıların Akademik Başarı Puanlarının Dağılımının Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Arit.Ort.	Medyan	Ss.	p
Tüm Grup	.014	-.403	4.90	5	1.993	<.001



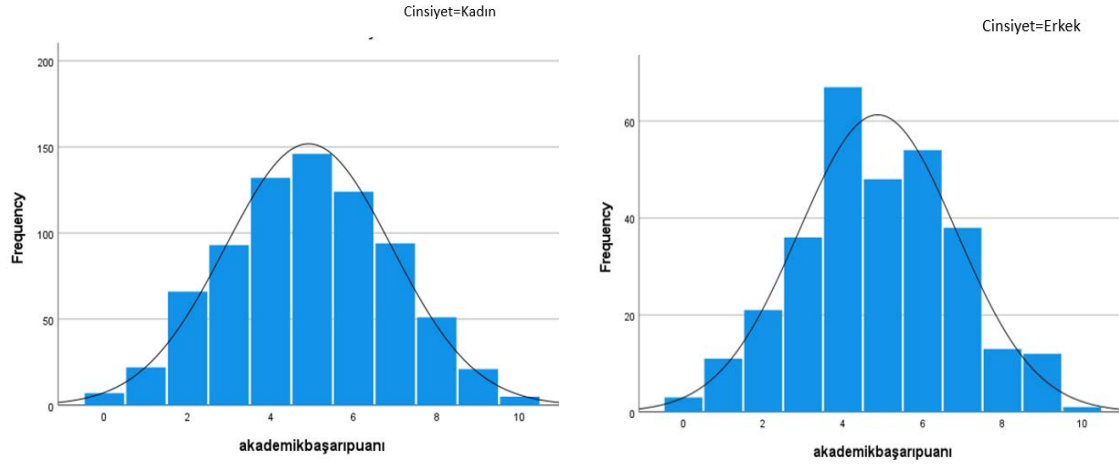
Şekil 8. Tüm katılımcıların akademik başarı puanlarının histogram grafiği

Akademik başarı puanı değişkeni için yapılan analizlerde, çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafiği, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 19.

Kadınların ve Erkeklerin Akademik Başarı Puanı Dağılımlarının Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Arit.Ort.	Medyan	Ss.	p
Kadın	.010	-.431	4.91	5	2.000	<.001
Erkek	.025	-.314	4.87	5	1.978	<.001

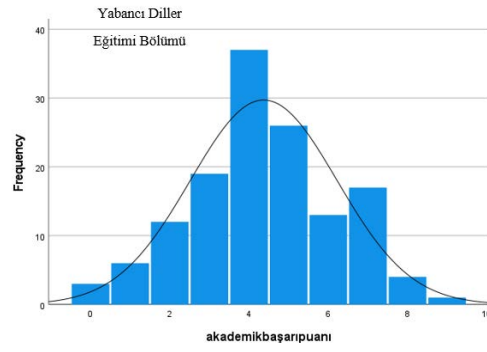
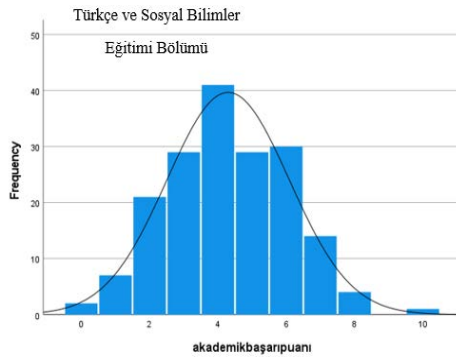
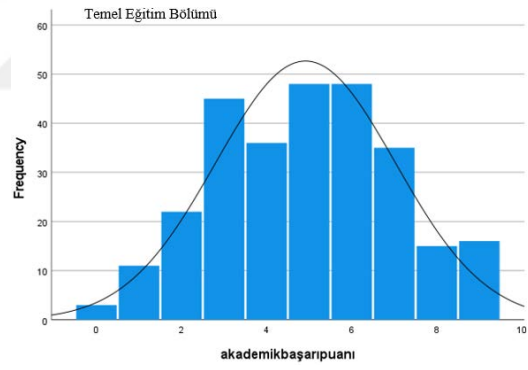
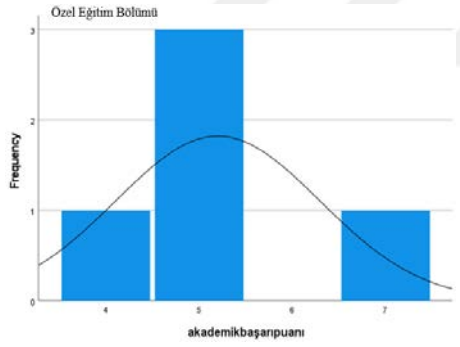
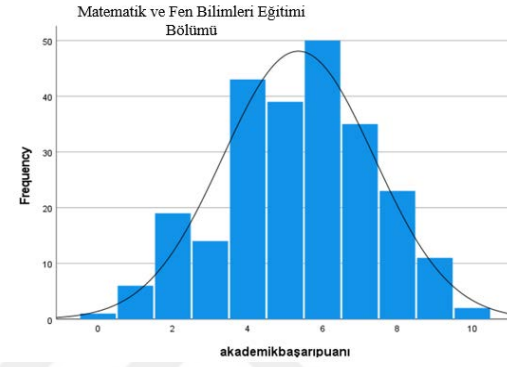
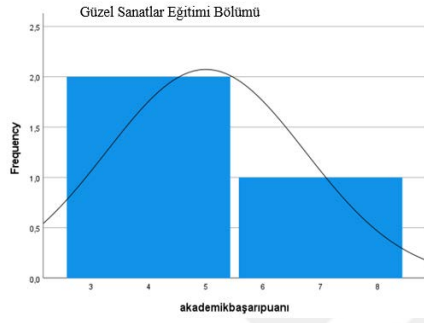
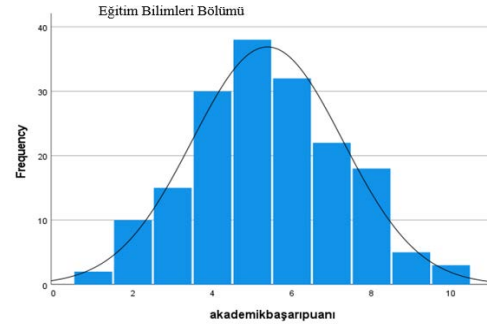
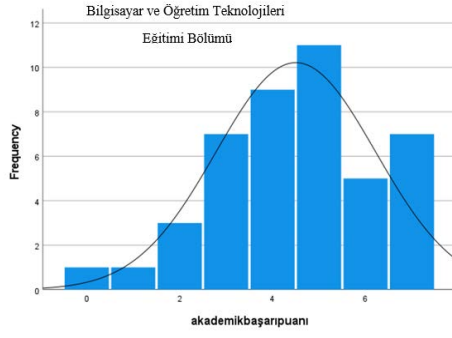


Şekil 9. Kadınların ve erkeklerin akademik başarı puanlarının histogram grafiği
Kadınlar ve erkekler için çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri, akademik başarı puanı verilerinin normal dağılımı işaret ettiğini göstermektedir.

Tablo 20.

Farklı Bölümlerdeki Akademik Başarı Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Arit. Ort.	Medyan	Ss.	p
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	-.374	-.117	4.50	5	1.719	.034
Eğitim Bilimleri Bölümü	.099	-.336	5.38	5	1.893	.001
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	1.732		5	4	1.732	.000
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	-.166	-.415	5.35	5	2.016	<.001
Özel Eğitim Bölümü	1.293	2.917	5.20	5	1.095	.135
Temel Eğitim Bölümü	.003	-.621	4.91	5	2.114	<.001
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	.151	.054	4.67	5	1.822	<.001
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	-.093	-.210	4.30	4	1.790	.002



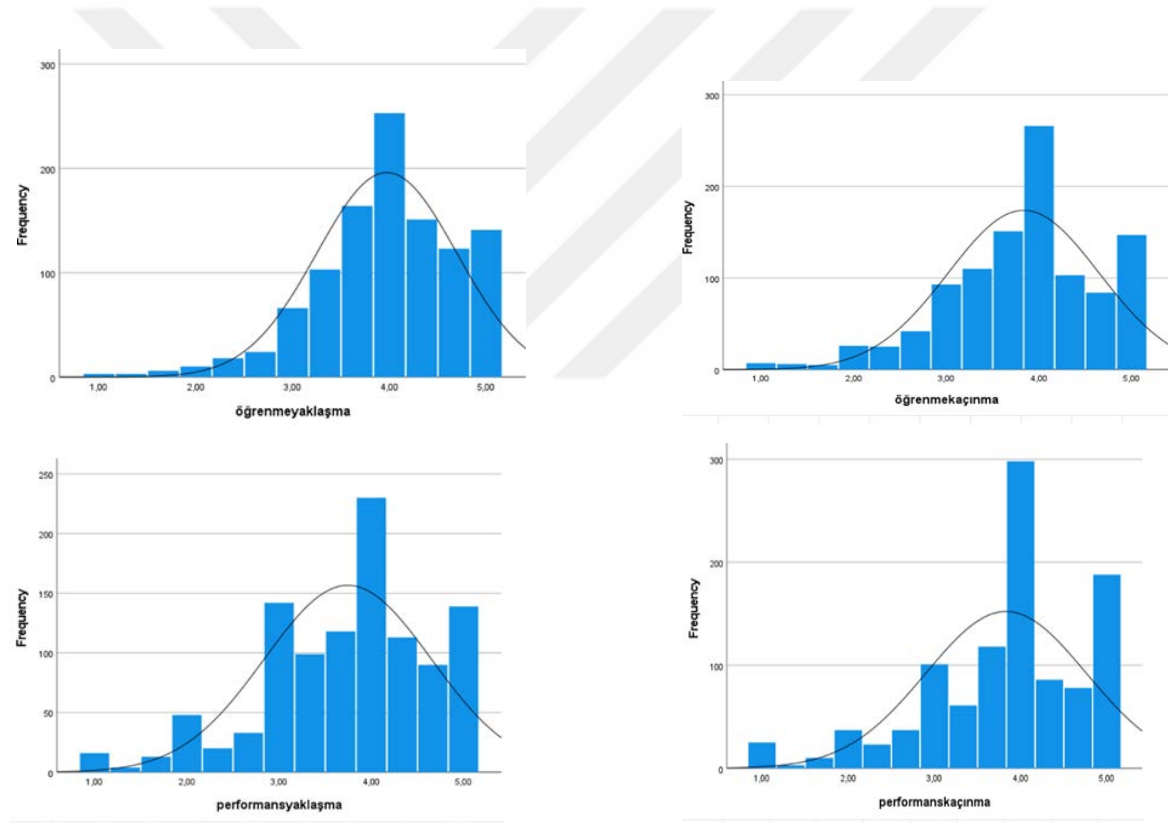
Şekil 10. Farklı bölümlerdeki akademik başarı puanlarının histogram grafikleri

Yapılan istatistiksel testler, Özel Eğitim Bölümü dışında kalan tüm bölümlerdeki verilerin akademik başarı puanı açısından normal dağılım gösterdiğini, çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafiği aracılığıyla ortaya koymaktadır.

Tablo 21.

Tüm Katılımcıların Başarı Hedef Yönelimlerinin Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Arit.Ort.	Medyan	Ss.	p
Öğrenme yaklaşma	-.770	1.040	3.97	4	.722	<.001
Öğrenme kaçınma	-.674	.568	3.83	4	.814	<.001
Performans yaklaşma	-.696	.275	3.74	4	.904	<.001
Performans kaçınma	-.917	.757	3.83	4	.931	<.001



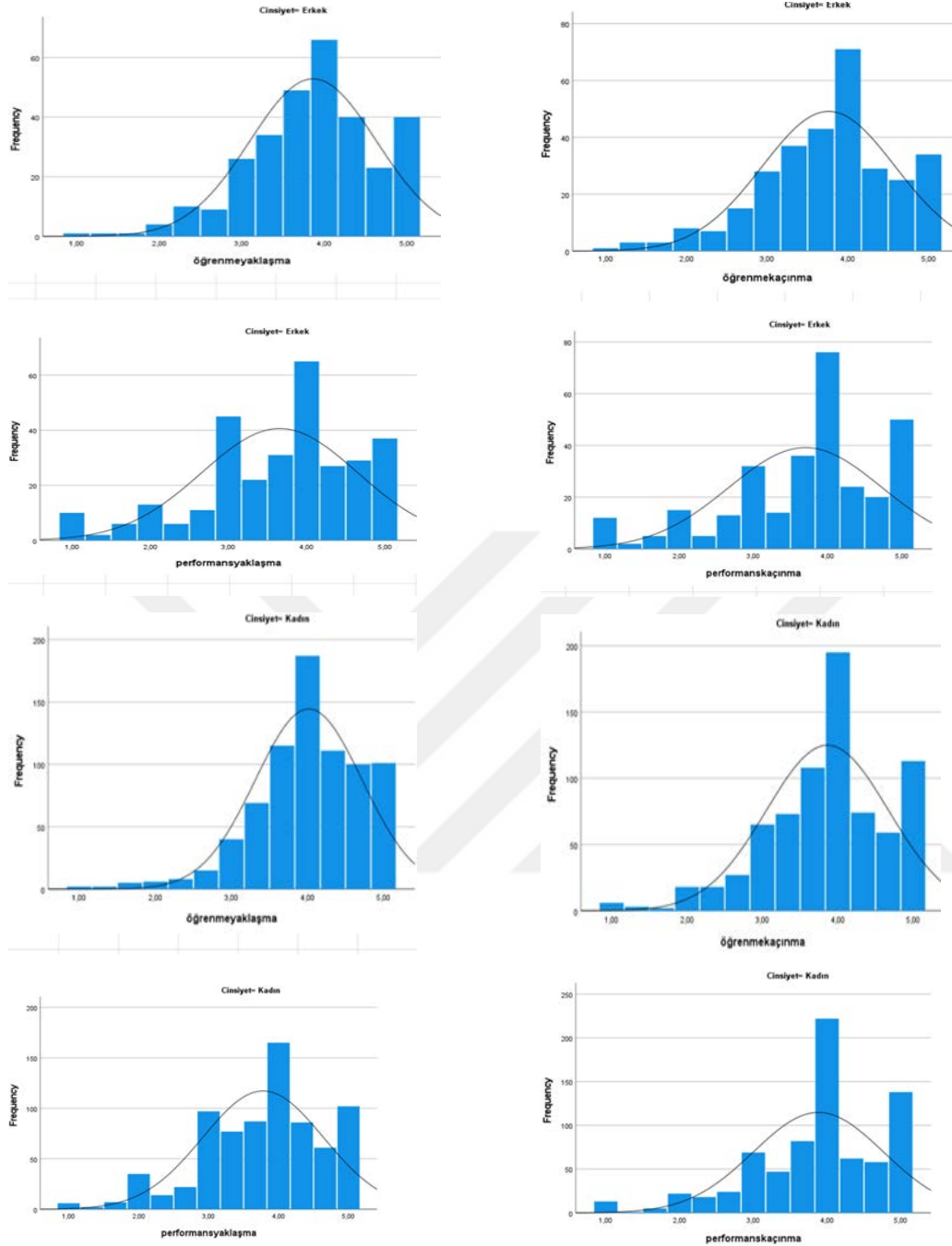
Şekil 11. Tüm katılımcıların başarı hedef yönelimlerinin histogram grafikleri

Çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normal dağılım sergilediğini işaret ederken, histogram grafiği de başarı hedef yönelimlerinin alt boyutları olan öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma değişkenlerinin normal dağılım gösterdiğini doğrulamaktadır.

Tablo 22.

*Kadınların ve Erkeklerin Başarı Hedef Yönelimi Dağılımlarının Normallik Analizi**Sonuçları*

Değişkenler	Ölçeğin Alt Boyutları	Çarpıklık	Basıklık	Arit. Ort.	Medyan	Ss.	p
Kadın	Öğrenme yaklaşma	-.857	1.424	4.01	4	.700	<.001
	Öğrenme kaçınma	-.705	.689	3.86	4	.809	<.001
	Performans yaklaşma	-.617	.151	3.77	4	.863	<.001
	Performans kaçınma	-.900	.886	3.88	4	.881	<.001
Erkek	Öğrenme yaklaşma	-.562	.412	3.86	4	.764	<.001
	Öğrenme kaçınma	-.606	.341	3.76	4	.822	<.001
	Performans yaklaşma	-.760	.202	3.65	4	.995	<.001
	Performans kaçınma	-.853	.279	3.70	4	1.03	<.001



Şekil 12. Kadınların ve erkeklerin başarı hedef yönelimlerinin histogram grafikleri

Kadınlar ve erkekler için yapılan analizlerde, çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri incelendiğinde başarı hedef yönelimlerinin alt boyutlarındaki verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

Tablo 23.

Farklı Bölümlerdeki Başarı Hedef Yönelimlerinin Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Ölçeğin Alt Boyutları	Çarpıklık	Basıklık	Arit. Ort.	Medyan	Ss.	p
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü		-.253	-.561	4.12	4.16	.58	.013
Eğitim Bilimleri Bölümü	Öğrenme yaklaşma	-.548	.751	3.86	4	.72	<.001
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü		0.00		4.33	4.33	.33	1.00
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü		-.893	1.485	3.93	4	.71	<.001
Özel Eğitim Bölümü		-.422	1.435	3.13	3	1.44	.747
Temel Eğitim Bölümü		-.922	1.174	4	4	.76	<.001
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü		.557	.105	4.01	4	.66	<.001
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü		-.438	.035	4.03	4	.67	<.001
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü		-.416	-.893	4.03	4	.76	.008
Eğitim Bilimleri Bölümü	Öğrenme kaçınma	-.391	-.008	3.68	4	.81	<.001
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü		-1.732		4.11	4.66	.96	.000
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü		-.810	1.603	3.83	4	.76	<.001
Özel Eğitim Bölümü		-.522	.898	3.33	3.33	1.35	.925
Temel Eğitim Bölümü		-.798	.617	3.84	4	.87	<.001
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü		-.734	.549	3.82	4	.82	<.001
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü		-.331	-.482	3.95	4	.72	<.001

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü		-.614	.275	3.79	4	.97	.001
Eğitim Bilimleri Bölümü		-.431	-.320	3.67	4	.91	<.001
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	Performans yaklaşma	.935		3.55	3.33	1.01	.637
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü		-.533	.223	3.83	4	.80	<.001
Özel Eğitim Bölümü		.000	-1.893	3	3	1.37	.832
Temel Eğitim Bölümü		-.931	.791	3.77	4	.88	<.001
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü		-.558	.093	3.63	3.66	.94	<.001
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü		-.883	.378	3.74	4	.98	<.001
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	Performans kaçınma	-1.234	1.300	3.72	4	1.05	<.001
Eğitim Bilimleri Bölümü		-.533	-.179	3.67	4	.97	<.001
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü		.000		2.66	2.66	1.66	1.00
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü		-.878	1.037	3.89	4	.83	<.001
Özel Eğitim Bölümü		-1.301	.788	3.20	4	1.38	.158
Temel Eğitim Bölümü		-.883	.570	3.90	4	.89	<.001
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü		-1.078	1.395	3.75	4	.95	<.001
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü		1.067	.917	3.93	4	.96	<.001

İstatistiksel testler sonucunda elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutu verilerinin tüm bölümlerde normal dağılım sergilediğini göstermektedir.

Normallik dağılımlarının incelenmesinden sonra araştırma sorularının analizine geçilmiştir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik

akademik başarıları nedir?” “Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik başarı hedef yönelimleri ne düzeydedir?”, “Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik aşırı güvenleri nedir? ve şeklindeki ilk üç araştırma sorusuna cevap vermek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının akademik başarıları; cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” şeklindeki dördüncü araştırma sorusunun ilk seçeneğine cevap vermek için t testi, “Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?” şeklindeki ikinci seçeneğine cevap vermek için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri; cinsiyetlerine göre değişmekte midir?”, şeklindeki beşinci araştırma sorusunun ilk seçeneğine cevap vermek için t testi, “Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?” şeklindeki ikinci seçeneğine cevap vermek için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının aşırı güvenleri; cinsiyetlerine göre değişmekte midir? , şeklindeki altıncı araştırma sorusunun ilk seçeneğine cevap vermek için t testi, “Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?” şeklindeki ikinci seçeneğine cevap vermek için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının akademik başarıları, başarı hedef yönelimleri ve aşırı güvenleri arasında ilişki var mıdır?” şeklindeki yedinci araştırma sorusuna yönelik inceleme yapmak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının akademik başarıları ve başarı hedef yönelimleri aşırı güvenlerindeki varyansın ne kadarını yordamaktadır?” şeklindeki sekizinci araştırma sorusuna yönelik inceleme yapmak amacıyla regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma soruları kapsamında gerçekleştirilen analizler Tablo 23’te sunulmaktadır.

Tablo 24.

Araştırma Soruları ve Analiz Yöntemleri

Araştırma Sorusu	Analiz Yöntemi
AS1:Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik akademik başarıları nedir? AS2:Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik başarı hedef yönelimleri ne düzeydedir? AS3:Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik aşırı güvenleri nedir?	Betimsel İstatistikler
AS4:Öğretmen adaylarının akademik başarıları a.Cinsiyetlerine göre değişmekte midir? b.Okuduğu üniversiteye göre değişmekte midir? c.Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?	
AS5:Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri a.Cinsiyetlerine göre değişmekte midir? b.Okuduğu üniversiteye göre değişmekte midir? c.Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?	a seçeneği için : t Testi b seçeneği için : Tek Faktörlü Varyans Analizi
AS6:Öğretmen adaylarının aşırı güvenleri a.Cinsiyetlerine göre değişmekte midir? b.Okuduğu üniversiteye göre değişmekte midir? c.Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?	
AS7:Öğretmen adaylarının akademik başarıları, başarı hedef yönelimleri ve aşırı güvenleri arasında ilişki var mıdır?	Korelasyon Analizi
AS8: Öğretmen adaylarının akademik başarıları ve başarı hedef yönelimleri aşırı güvenlerindeki varyansın ne kadarını yordamaktadır?	Regresyon Analizi

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın soruları doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları, Başarı Hedef Yönelimleri ve Aşırı Güvenleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik akademik başarıları nedir?”, “Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik başarı hedef yönelimleri ne düzeydedir?” ve “Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik aşırı güvenleri nedir?” şeklindeki ilk üç araştırma sorusuna cevap vermek için yapılan betimsel istatistikler Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler (n=1065)

Değişkenler	Aşırı güven	Akademik başarı	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma
Ortalama	0.210	4.902	3.973	3.833	3.744	3.831
Ss.	0.188	1.993	0.722	0.814	0.904	0.931
Varyans	0.035	3.972	0.522	0.663	0.818	0.866
Çarpıklık	0.044	0.014	-0.770	-0.674	-0.696	-0.917
Basıklık	-0.165	-0.403	1.040	0.568	0.275	0.757
En düşük değer	-0.330	0.000	1.000	1.000	1.000	1.000
En yüksek değer	0.800	10.000	5.000	5.000	5.000	5.000
25 dilim	0.080	4.000	3.667	3.333	3.000	3.333
50 dilim	0.210	5.000	4.000	4.000	4.000	4.000
75 dilim	0.330	6.000	4.333	4.333	4.333	4.333

Tablo 25' te görüldüğü üzere değişkenlerin çarpıklık değerleri -.2 ile .2 arasında değişmektedir. Basıklık değerleri ise benzer şekilde -.2 ile .2 arasında değişmektedir. Değişkenler normal dağılmaktadır.

Veriler, katılımcıların aşırı güven seviyelerinin ortalamasının düşük olduğunu ($ort=0.210$), standart sapma ve varyansın düşük olması nedeniyle katılımcıların aşırı güven düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte en yüksek ve en düşük değerler arasında geniş bir aralık bulunmaktadır, bu da bazı katılımcıların oldukça yüksek aşırı güven seviyelerine sahipken (en yüksek değer= 0.880), bazı katılımcıların ise düşük güvene sahip olduğunu (en düşük değer= -0.330) gösterir. Katılımcıların %25'inin aşırı güven seviyesinin 0.080 değerinden, %75'inin aşırı güven seviyesinin 0.330 değerinden düşük olduğunu gösterir. Bu sonuçlar doğrultusunda, katılımcıların aşırı güven seviyesinin genel olarak düşük olduğu söylenebilir.

Veriler, katılımcıların akademik başarı seviyelerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının akademik başarılarının ortalaması ($ort=4.902$) orta düzeydir. Standart sapma ve varyansın yüksek olması, katılımcıların akademik başarı düzeylerinde önemli farklılıklar olduğunu belirtir. En düşük (0) ve en yüksek (10) değerler arasındaki geniş aralık, bazı katılımcıların çok düşük, bazılarının ise çok yüksek akademik başarı düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Medyan (5) ve ortalama (4.902) değerlerin yakın olması, verilerin simetrik bir dağılıma sahip olduğunu gösterir. Katılımcıların %25'inin akademik başarısı 4 değerinden, %75'inin akademik başarısının ise 6 değerinden düşük olduğu görülmektedir.

Başarı hedef yönelim ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, öğrenme yaklaşma eğiliminin genelde orta-yüksek ($ort=3.973$), öğrenme kaçınma eğiliminin ise orta düzeyde ($ort=3.833$) olduğu gözlemlenmektedir. Her iki değişkende de negatif çarpıklık ve pozitif basıklık görülmektedir. Bu durum düşük değerlere sahip daha fazla katılımcı olduğunu göstermektedir. Performans yaklaşma ($ort=3.744$) ve performans kaçınma ($ort=3.831$) eğilimlerinin her ikisinin de orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Performans kaçınma eğiliminde daha belirgin bir negatif çarpıklık var, bu da düşük değerlere sahip daha fazla katılımcı olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %25'inin öğrenme yaklaşma eğilimi 3.667 değerinden, öğrenme kaçınma eğilimi 3.333 değerinden, performans yaklaşma eğilimi 3 değerinden, performans kaçınma ise 3.333 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Tüm

başarı hedef yönelimi alt ölçeği boyutları için katılımcıların %75'inin 4.333 değerinden düşük değere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme yaklaşma alt boyutunun ortalaması diğer boyutlardan yüksek iken, ortalaması en düşük alt boyut performans yaklaşmadır.

4.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarının Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının akademik başarıları; cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” şeklindeki dördüncü araştırma sorusunun ilk seçeneğine cevap vermek için t testi, “Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?” şeklindeki ikinci seçeneğine cevap vermek için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarıları düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik t testi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 26 'da verilmiştir. Öğretmen adaylarının akademik başarılarının okudukları bölüme göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları sırası ile Tablo 27'de verilmiştir. Varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26.

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına İlişkin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet		N	Ortalama	Ss	t	Sd	p	d
Akademik başarı	Kadın		761	4.91	2	0.317	1063	0.751	0.02
	Erkek		304	4.87	1.97				

Tablo 26'da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının akademik başarıları incelendiğinde cinsiyete göre değişmediği görülmüştür.

Tablo 27.

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	N	Ort.	ss	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	43	4.48	1.7	201.59	5	40.319	10.550	.001	.05
Eğitim Bilimleri Bölümü	175	5.38	1.8						
	243	5.35	2						
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü									
Temel Eğitim Bölümü	279	4.91	2.1						
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	178	4.29	1.7						
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	138	4.37	1.8						

Tablo 27’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının akademik başarıları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,1050)= 610.550$, $p< .001$, $\eta^2= .05$]. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan scheffe post hoc testi sonuçlarına göre (Tablo 28), Eğitim Bilimleri Bölümünde okuyanların akademik başarıları Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde ($p<.001$) ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde ($p<.001$) okuyanlardan daha yüksektir. Benzer şekilde Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyanların akademik başarıları Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde ($p<.001$) ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde ($p<.001$) okuyanlardan daha yüksektir.

Tablo 28.

Öğretmen Adaylarının Bölüme Göre Akademik Başarı Farklılıkları: Scheffé Post Hoc Testi Sonuçları

Bölüm Bazında		Mean Difference	SE	t	p _{scheffe}
1	2	-0.894	0.333	-2.688	0.205
	4	-0.866	0.323	-2.676	0.210
	6	-0.426	0.320	-1.329	0.880
	7	0.191	0.332	0.574	0.997
	8	0.119	0.341	0.348	1.000
2	4	0.029	0.194	0.149	1.000
	6	0.469	0.189	2.487	0.289
		1.085	0.208	5.214	< .001
Eğitim Bilimleri Bölümü	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	1.013	0.223	4.553	< .001
Eğitim Bilimleri Bölümü	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	0.440	0.172	2.565	0.255
4	6	1.056	0.193	5.476	< .001
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	0.984	0.208	4.724	< .001
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü				

4.3. Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinin Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri; cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” şeklindeki beşinci araştırma sorusunun ilk seçeneğine cevap vermek için t testi, “Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?” şeklindeki ikinci seçeneğine cevap vermek için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik t testi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 29 ’da verilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının başarı hedef

yönelimlerinin bölüme göre değişimi incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak öğrenme yaklaşma boyutu ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden öğrenme yaklaşma boyutunun, öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları sırası ile Tablo 30’da verilmiştir. Varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 29.

Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerine İlişkin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	Sd	p	d
Öğrenme Yaklaşma	Kadın	761	4.01	0.70	3.085	1063	0.002	0.21
	Erkek	304	3.86	0.76				
Öğrenme Kaçınma	Kadın	761	3.86	0.81	1.803	1063	0.072	0.12
	Erkek	304	3.76	0.82				
Performans Yaklaşma	Kadın	761	3.77	0.86	2.009	1063	0.045	0.14
	Erkek	304	3.65	0.99				
Performans Kaçınma	Kadın	761	3.88	0.88	2.867	1063	0.004	0.20
	Erkek	304	3.70	1.03				

Tablo 29’ da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının öğrenme kaçınma değişkenleri cinsiyete göre değişmemektedir. Öğrenme yaklaşma [$t(1063)= 3.085, p< .01$], performans yaklaşma [$t(1063)= 2.009, p< .05$] ve performans kaçınmada [$t(1063)= 2.867, p< .01$] anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınmada kadınların puanları erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Tablo 30.

Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinden Öğrenme Yaklaşmaya İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	N	Ort.	ss	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	43	4.109	0.581	4.257	5	0.851	1.663	0.141	0.008
Eğitim Bilimleri Bölümü	175	3.867	0.729						
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	243	3.933	0.719						
Temel Eğitim Bölümü	279	4.004	0.768						
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	178	4.013	0.666						
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	138	4.036	0.680						

Tablo 30’da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden öğrenme yaklaşma boyutu bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İkinci olarak, öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden öğrenme kaçınma boyutunun bölüme göre değişimi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden öğrenme kaçınma boyutunun, öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları sırası ile Tablo 31’de verilmiştir. Varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 31.

Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinden Öğrenme Kaçınmaya İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	N	Ort.	ss	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	43	4.016	0.770	7.346	5	1.469	2.245	0.058	0.011
Eğitim Bilimleri Bölümü	175	3.688	0.813						
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	243	3.834	0.762						
Temel Eğitim Bölümü	279	3.841	0.879						
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	178	3.826	0.820						
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	138	3.959	0.728						

Tablo 31’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden öğrenme kaçınma bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Üçüncü olarak, öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden performans yaklaşma boyutunun bölüme göre değişimi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden performans yaklaşma boyutunun, öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları sırası ile Tablo 32’de verilmiştir. Varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 32.

Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinden Performans Yaklaşmaya İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	N	Ort.	ss	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	43	3.767	0.972	5.228	5	1.046	1.290	0.266	0.006
Eğitim Bilimleri Bölümü	175	3.678	0.912						
	243	3.838	0.807						
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü									
Temel Eğitim Bölümü	279	3.778	0.884						
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	178	3.639	0.948						
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	138	3.742	0.983						

Tablo 32’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden performans yaklaşma boyutu bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Dördüncü olarak, öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden performans kaçınma boyutunun bölüme göre değişimi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden performans kaçınma boyutunun, öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları sırası ile Tablo 33’te verilmiştir. Varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 33.

Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinden Performans Kaçınmaya İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	N	Ort.	SS	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	43	3.698	1.046	10.265	5	2.053	2.421	0.054	0.011
Eğitim Bilimleri Bölümü	175	3.676	0.972						
	243	3.897	0.839						
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü									
Temel Eğitim Bölümü	279	3.906	0.893						
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	178	3.753	0.951						
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	138	3.940	0.965						

Tablo 33’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinden performans kaçınma bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenlerinin Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının aşırı güvenleri; cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” şeklindeki altıncı araştırma sorusunun ilk seçeneğine cevap vermek için t testi, “Okuduğu bölüme göre değişmekte midir?” şeklindeki ikinci seçeneğine cevap vermek için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının aşırı güven düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik t testi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 34’te verilmiştir. Öğretmen adaylarının aşırı güvenlerinin okudukları bölüme göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları sırası ile Tablo 35’te verilmiştir. Varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 34.

Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenlerine İlişkin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet		N	Ortalama	Ss	t	Sd	p	d
Aşırı güven	Kadın		761	0.20	0.18	-0.701	1063	0.484	-0.04
	Erkek		304	0.21	0.19				

Tablo 34’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının toplam aşırı güven düzeyleri incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 35.

Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenlerine İlişkin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	N	ortalama	ss	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Bölüm	43	0.25	0.1	0.771	5	0.154	4.397	.001	0.021
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	175	0.17	0.1						
Eğitim Bilimleri Bölümü	243	0.18	0.1						
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	279	0.20	0.1						
Temel Eğitim Bölümü	178	0.24	0.1						
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	138	0.24	0.1						
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü									

Tablo 35’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının aşırı güvenleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,1050)= 6.791, p< .001, \eta^2= 0.021$]. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan scheffe post hoc testi sonuçlarına göre (Tablo 36), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde okuyanların aşırı güvenleri Eğitim Bilimleri Bölümünden yüksektir ($p<.05$).

Tablo 36.

Öğretmen Adaylarının Bölüme Göre Aşırı Güven Farklılıkları: Scheffé Post Hoc Testi Sonuçları

Bölüm Bazında		Mean Difference	SE	t	p_{scheffe}
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	Eğitim Bilimleri Bölümü	0.076	0.032	2.383	0.340
1	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	0.062	0.031	2.004	0.547
1	Temel Eğitim Bölümü	0.046	0.031	1.485	0.820
1	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	0.004	0.032	0.126	1.000
1	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	0.011	0.033	0.325	1.000
Eğitim Bilimleri Bölümü	4	-0.014	0.019	-0.746	0.990
Eğitim Bilimleri Bölümü	6	-0.030	0.018	-1.683	0.726
Eğitim Bilimleri Bölümü	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	-0.072	0.020	-3.609	0.024
Eğitim Bilimleri Bölümü	8	-0.065	0.021	-3.064	0.095

4.5. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının akademik başarıları, başarı hedef yönelimleri ve aşırı güvenleri arasında ilişki var mıdır?” şeklindeki yedinci araştırma sorusuna cevap vermek için korelasyon analizi kullanılmıştır.

Çalışmada regresyon analizine geçilmeden önce değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37.

Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları (n=1065)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1-Aşırı güven	1					
2-Öğrenme Yaklaşma	-,006	1				
3-Öğrenme Kaçınma	-,002	,62**	1			
4-Performans Yaklaşma	,003	,39**	,36**	1		
5-Performans Kaçınma	,024	,31**	,30**	,66**	1	
6-Akademik Başarı	-,84**	,10**	,07*	,07*	,05	1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 37’de görüldüğü üzere aşırı güven ile başarı hedef yönelimleri olan öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer yandan aşırı güven ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde anlamlı negatif ilişki ($r = -.84$, $p < .01$) tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde hiçbir ilişkinin .80 ve üzeri olmadığı yani bağlantı probleminin çok olmadığı görülmektedir. Akademik başarı ile başarı hedef yönelimleri olan öğrenme yaklaşma ($r = 0,10$, $p < .01$) arasında zayıf pozitif bir ilişki, akademik başarı ile öğrenme kaçınma ($r = 0,07$, $p < .05$) ve performans yaklaşma ($r = 0,07$, $p < .05$) arasında çok zayıf pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Performans kaçınma hedefi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r = 0,05$, $p > .05$).

Her ne kadar aşırı güven ile başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmasa da, yine de bir sonraki araştırma sorusuna cevap vermek amacıyla regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinde, anlamlı bir korelasyonun ön koşul olarak kabul edilmediği unutulmamalıdır. İki değişken arasında güçlü bir ikili korelasyon olmayabilir; ancak diğer değişkenler denetlendiğinde, regresyon analizi içinde bu değişkenler arasında daha güçlü ve anlamlı ilişkiler ortaya çıkabilir. Bu durum, regresyon analizinin birden fazla değişkenin ortak etkisini dikkate alarak, basit ikili korelasyon analizlerinde gözlemlenemeyen ilişkileri keşfetme potansiyelinden kaynaklanmaktadır (Field, 2024).

4.6. Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenleri Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının akademik başarıları ve başarı hedef yönelimleri aşırı güvenlerindeki varyansın ne kadarını yordamaktadır?” şeklindeki sekizinci araştırma sorusuna cevap vermek için regresyon analizi kullanılmıştır.

Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının aşırı güvenleri, başarı hedef yönelimleri olan öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşım, performans kaçınma ve akademik başarıları değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Analizde çoklu doğrusal bağıntı sorununu önlemek amacıyla VIF ve tolerans değerlerine bakılmıştır. Tolerans değerinin 1 in altında olduğu ve VIF değerlerinin 1 in üstünde olduğu belirlenmiştir. Durbin-Watson 1.77 olduğundan otokorelasyon olmadığı belirlenmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38.

Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenlerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Yordayıcılar	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	95% G. A.	
						Alt limit	Üst limit
Sabit	.497	.020		25.161	.001	.458	.535
Akademik Başarı	-.081	.002	-.86	-53.224	.001	-.084	-.078
Öğrenme Yaklaşma	.017	.006	.07	3.104	.002	.006	.028
Öğrenme Kaçınma	7,27	.005	.003	0.151	.880	-.009	.010
Performans Yaklaşma	.004	.005	.02	0.861	.389	-.005	.013
Performans Kaçınma	.006	.004	.03	1.485	.138	-.002	.015

Tablo 38’de görüldüğü üzere, regresyon modeli anlamlıdır [$F_{(5, 1059)} = 567.313$, $p < .001$, $R^2 = .73$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının genel aşırı güvenleri düzeylerini akademik başarı ($\beta = -.86$) negatif

yönde, öğrenme yaklaşma ($\beta = .07$) pozitif yönde yordamaktadır. Diğer değişkenler olan öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma yordayıcı değildir. Öğretmen adaylarının genel aşırı güvenleri akademik başarı ve öğrenme yaklaşma varyansın yüzde 73'ünü açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının akademik başarıları yükseldikçe aşırı güvenlerinin düştüğü görülmektedir. Diğer yandan öğrenme yaklaşımı ise pozitif yordayıcı olmaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayanarak geliştirilen öneriler sunulmuştur. Çalışmanın sonuçları değerlendirilirken, bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması önemlidir. Araştırmada, yalnızca öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarıları ele alınmış ve bu derse yönelik başarı hedef yönelimleri incelenmiştir. Ayrıca, aşırı güven yalnızca abartılı kesinlik boyutuyla sınırlandırılmıştır.

5.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları, Başarı Hedef Yönelimleri ve Aşırı Güvenleri

Bu araştırmanın ilk üç sorusu öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik başarı hedef yönelimleri, aşırı güvenleri ve akademik başarı düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının aşırı güven seviyelerinin ortalamasının (0.210) düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aşırı güvenlerini belirlemek için aşırı kesinlik puanı hesaplanmıştır ve bu puan +1 ile -1 arasında değişebilir. +1 puan öğrenci tamamen yanlış olsa bile kendinden %100 emin olduğunda ortaya çıkar ve maksimum aşırı güveni temsil eder. -1 puan ise öğrenci çok doğru tahminler yapsa da kendine hiç güvenmediğinde ortaya çıkar ve minimum aşırı güveni temsil eder. Öğrencinin güven derecesi ile doğruluk yüzdesi eşleştiğinde ise 0 puan alınır. Bu nedenle öğrencilerin aşırı güven ortalamasının (0.210) düşük olduğu değerlendirilmiştir. Bununla birlikte öğrencilere ait en yüksek (0.880) ve en düşük (-0.330) abartılı kesinlik değerleri arasında geniş bir aralık bulunmaktadır. Katılımcıların %25'inin aşırı güveni 0.080 değerinden, %75'inin aşırı güveni ise 0.330 değerinden düşüktür. Dolayısıyla, öğretmen

adaylarının yaklaşık dörtte üçü için aşırı güven seviyesinin düşük olduğu değerlendirilebilir. Aşırı güvene yönelik literatür, insanların genel olarak yeteneklerine yüksek derecede ve fazlasıyla güvendiğini göstermektedir (Kruger & Dunning, 1999; Morpheu vd., 2020). Belirli bir karar verme sürecinde birey bir konuya hakimiyetinin düşük olduğunun farkında olmayıp karar verirken muhakemesine fazlasıyla güveniyorsa, kararlarında büyük hatalar yapması olağandır (Moore vd., 2015). Spesifik olarak bireyler tahminlerinde kendilerine aşırı güvenebildikleri gibi, kendilerine yönelik daha gerçekçi değerlendirmeler yapabilirler ya da kendilerini olduğundan daha başarısız olarak değerlendirebilirler. Bu çalışmaya katılan 1065 öğretmen adayının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik akademik başarı testinde aşırı güvenlerinin olmasına rağmen, öğretmen adaylarının çoğu için bu değer fazla olmamasının olumlu bir gösterge olduğu düşünülmektedir. Nitekim aşırı güvenin bireylerin kendi kararlarının sonuçlarıyla yüzleşmekten kaçınması (Miller & Ross, 1975) ve yeterli çabayı göstermemesi (Hacker vd., 2008) gibi çeşitli olumsuz sonuçlara neden olabildiği bilinmektedir. Dolayısıyla aşırı güvenin düşük olması bu tarz olumsuzluklarla karşılaşılmasına engel olacaktır.

Başarı hedef yönelim ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, öğrenme yaklaşma eğiliminin genellikle orta-yüksek düzeyde olduğu (ort=3.973) gözlemlenmiştir. Öğrenme kaçınma eğilimi ise orta düzeyde kalmaktadır (ort=3.833). Her iki değişkende de negatif çarpıklık ve pozitif basıklık görülmesi, daha fazla katılımcının düşük değerlere sahip olduğunu gösterir. Performans yaklaşma eğilimi (ort=3.744) ve performans kaçınma eğilimi (ort=3.831) de orta düzeyde olup, performans kaçınma eğiliminde belirgin bir negatif çarpıklık vardır. Bu durum, düşük değerlere sahip daha fazla katılımcının bulunduğunu işaret eder. Katılımcıların %25'inin öğrenme yaklaşma eğilimi 3.667, öğrenme kaçınma eğilimi 3.333, performans yaklaşma eğilimi 3 ve performans kaçınma eğiliminin ise 3.333'ten düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, tüm başarı hedef yönelimi alt ölçeği boyutlarında katılımcıların %75'inin değerlerinin 4.333'ten düşük olduğu belirlenmiştir. Başarı hedef yönelim ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, öğrenme yaklaşma alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun performans yaklaşma alt boyutu olduğu görülmektedir. Öğrenme yaklaşma alt boyut ortalamasının yüksek olması öğretmen adaylarının genellikle öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarını ve yeni bilgiler edinme konusunda motive olduklarına işaret etmektedir. Diğer yandan, performans yaklaşma alt boyutunun düşük ortalamaya sahip olması ise öğretmen adaylarının

sınav sonuçları veya dışsal değerlendirmeler için daha az motivasyona sahip olduklarını gösterebilir. Başarı hedefi literatürü incelendiğinde, öğrenme yaklaşma hedeflerinin genellikle yüksek ilgi ve etkili öz-düzenleyici süreçlerle ve olumlu sonuçlarla ilişkilendirildiği, performans yaklaşma hedeflerinin çeşitli süreçler ve sonuçlarla ilişkisinin daha karmaşık olduğunun raporlandığı görülmektedir (Ames, 1992; Elliot, 2005; Senko vd., 2011).

Buna ek olarak, katılımcıların akademik başarı seviyelerinin genellikle orta düzeyde olduğu (ort=4.902) belirlenmiştir. Ancak, standart sapma ve varyansın yüksek olması, katılımcıların başarı düzeylerinde belirgin farklılıklar olduğunu gösterir. En düşük (0) ve en yüksek (10) başarı seviyeleri arasındaki geniş fark, bazı katılımcıların çok düşük, bazılarının ise çok yüksek başarıya sahip olduğunu işaret etmektedir. Medyan (5) ile ortalama (4.902) değerlerinin birbirine yakın olması, verilerin simetrik bir dağılım gösterdiğini anlatır. Ayrıca, katılımcıların %25'inin başarı puanı 4'ün altında, %75'inin ise 6'nın altında kalmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının genel olarak Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersinde ortalama bir seviyede başarıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik başarı, güçlü bir başarı motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir; motive bir öğrenci, hedeflerine ulaşmak için gereken çabayı ve inancı gösterme eğilimindedir (Pintrich & DeGroot, 1990).

5.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarının Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın dördüncü sorusu öğretmen adaylarının akademik başarılarının cinsiyetlerine ve okuduğu bölüme göre değişip değişmediğini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarı değişkeninin cinsiyete göre değişim göstermediği görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda akademik başarının kadın ve erkek öğrenciler için benzer olduğu belirlenmiştir. Literatürde farklı olarak genel KPSS puanını cinsiyete göre karşılaştıran bir çalışma (Bahar, 2006), kadın öğretmen adaylarının genel akademik başarı puanlarının, erkek öğretmen adaylarının genel akademik başarı puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alver'in (2005) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyete göre, üniversitedeki akademik başarı puan ortalamalarına yönelik kızların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu

görülmektedir. Bu iki çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının çelişkili olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkinin karmaşık olması ve farklı disiplinlerde veya bağlamlarda farklılık göstermesi olabilir. Literatürde yer alan mevcut çalışmalarda genel KPSS ve üniversitedeki genel akademik başarı puanları ele alınırken, bu çalışmada sadece Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik KPSS soruları bağlamında akademik başarı ele alınmıştır. Genel akademik başarı, öğrencinin farklı derslerdeki performansını içerirken, bu çalışmada yalnızca bir derse yönelik başarı değerlendirilmesi daha dar bir çerçeveye sunmaktadır. Cinsiyetin, spesifik derslerdeki başarı üzerindeki etkisi, genel akademik başarıya kıyasla daha karmaşık olabilir. Ayrıca, ölçme-değerlendirme dersleri, sayısal beceri, analiz yeteneği, veri yorumlama ve eleştirel düşünme gerektirdiğinden, cinsiyet farkının başarıya etkisi azalabilir. Kadın ve erkek öğrencilerin benzer sayısal ve analiz becerilerine sahip olmaları, bu dersin başarıyı etkileyen cinsiyet temelli farklılıklarını sınırlandırabilir. Bunlara ek olarak, eğitimde, bireysel başarıyı etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında çalışkanlık, öğrencinin dersle ilgisi, kişisel motivasyonu, önceki bilgi altyapısı gibi unsurlar önemli rol oynar (Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Kadın ve erkek öğrenciler, bu kişisel özelliklere bağlı olarak farklı alanlarda daha yüksek başarı gösterebilirler. Ancak bu etkenler, cinsiyet farkını göz ardı etmeden başarıyı açıklayabilir. Bu konuda ileride yapılacak daha fazla çalışma, cinsiyetin akademik performans üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Öğretmen adaylarının akademik başarılarının okudukları bölüme göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Eğitim Bilimleri Bölümü öğretmen adaylarının akademik başarılarının, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ile Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının akademik başarılarından daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının akademik başarıları da Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ile Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarından daha yüksek çıkmıştır.

Literatürdeki birçok çalışmada akademik başarının öğrencilerin eğitim aldıkları bölümlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Ergin & Karataş, 2018; Durmuşçelebi, 2013). Örneğin Alver'in (2005), çalışmasında öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik başarı puanlarında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümleri arasında, Kimya Öğretmenliği bölümü ile de önemli düzeyde farklılaşmalar tespit edilmiştir. Özgüngör ve Paksu (2017),

öğrencilerin akademik başarı düzeylerini en iyi yordayan değişkenin bölüm değişkeni olduğunu vurgulamıştır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğrencilerinin akademik başarı puanlarının İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirtilmiş, aynı şekilde İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin akademik başarı puanlarının da Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmalar, farklı disiplinlerde öğrencilerin başarıları arasında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Literatürdeki diğer çalışmalardan farklı olarak, bu çalışmadaki akademik başarının sadece Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Dersin Eğitim Bilimleri Bölümleri için temel bir ders olarak değerlendirilmesi ve Eğitim Bilimleri Bölümleri'nin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı'nı kapsaması, bu bölümdeki öğretmen adaylarının daha başarılı olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca dersin yapısı gereği çeşitli sayısal hesaplamalar, istatistiki bilgiler ve veri analizi içermesi nedeniyle, bu becerilerin farklı dersler kapsamında kazandırıldığı Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü öğretmen adayları tarafından daha ilgi çekici ve kolay anlaşılabilir olarak algılanması, bu sonuçların elde edilmesine neden olmuş olabilir. Ancak net bir şekilde nedenlerin ortaya konulması için gelecekteki çalışmalarda bu konunun daha ayrıntılı araştırılması gerekmektedir.

5.3. Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinin Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın beşinci sorusu öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin cinsiyetlerine ve okuduğu bölüme göre değişip değişmediğini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde başarı hedef yöneliminin alt boyutu olan öğrenme kaçınma değişkeninin cinsiyete göre değişim göstermediği diğer alt boyutlar olan öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınmada kadınların puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, kadınların öğrenme yaklaşma alt boyutunda daha yüksek puanlar elde etmesi, öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye erkeklere kıyasla daha fazla önem verdiğini ve bu süreçte daha aktif olduklarını işaret edebilir. Performans yaklaşma ile performans kaçınma alt boyutlarında da kadınların daha yüksek puan elde etmesi diğerlerine karşı üstünlüklerini sergilemek

istemeleri ve başarısız görünmekten kaçınmak istedikleri söylenebilir. Ancak, bu çalışmada başarı hedef yönelimlerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğin öğrencilerin yalnızca Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik başarı hedef yönelimini ölçmeye odaklandığı ve dolayısıyla genel başarı hedef yönelimlerini yansıtmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Literatürde öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yöneliminde kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğuna dair çeşitli sonuçlar bulunmaktadır (Akın, 2006; Canıdemir, 2013; Eryenen, 2008; Finney & Davis, 2003; Kaya, Namlı, & Demir, 2018; Kayış, 2013). Ancak, bu bulgularla çelişen bir şekilde, Uçar (2020) ile Genç ve Göksu (2019), kadın ve erkek öğrenciler arasında başarı hedef yönelimleri açısından bir fark bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010) tarafından yapılan araştırmada ise, performans-yaklaşma faktörüne yönelik elde edilen bulgular üniversitede okuyan kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadaki öğrenme yaklaşma boyutundaki kadınların puanlarının erkeklerin puanlarından yüksek bulunması literatürdeki bulguların pek çoğuyla, performans yaklaşma boyutunun yüksek olması ise bazı çalışmalar ile paralellik taşımaktadır. Bununla birlikte, öğrenme kaçınma boyutunun cinsiyete göre değişmemesi literatürdeki pek çok çalışma ile çelişmektedir. Fakat, literatürde bulunan çalışmaların çoğunluğunun öğrencilerin genel başarı hedef yönelimini ölçtüğü (Akın, 2006; Canıdemir, 2013; Eryenen, 2008; Kaya vd., 2018; Kayış, 2013; Uçar 2020; Genç & Göksu, 2019; Küçükoğlu vd., 2010) ve verileri tek bir üniversitede okuyan öğrencilerden topladıkları (Akın, 2006; Eryenen, 2008; Kaya vd., 2018; Kayış, 2013; Uçar 2020; Küçükoğlu vd., 2010) görülmektedir. Bazı araştırmaların katılımcıları ise lise öğrencileridir (Canıdemir, 2013; Genç & Göksu, 2019). Genel başarı hedef yönelimi ile belirli bir derse yönelik hedef yöneliminin farklılaşması şaşırtıcı değildir. Çünkü bireylerin genel başarı hedef yönelimleri, onların akademik yaşamlarındaki genel tutum ve eğilimlerini yansıtırken, belirli bir derse yönelik hedef yönelimleri, o dersin içeriği, zorluk seviyesi, öğretim yöntemi ve bireyin o derse duyduğu ilgi gibi faktörlerden etkilenebilmektedir. Dolayısıyla, her iki hedef yönelimi arasında bireysel ve bağlamsal farklılıkların olması doğal bir durumdur. Farklı sonuçların kaynağı, araştırmada kullanılan örneklem gruplarının çeşitliliği ve katılımcıların demografik özellikleri olabilir. Örneğin, belirli bir üniversite veya bölgeye özgü katılımcılarla yapılan çalışmalar, kültürel faktörler veya eğitim sistemi farklılıkları (Özabacı, 2001) nedeniyle farklı sonuçlar verebilir. Başarı

hedef yönelimlerinin kültürel ve toplumsal etkilerle şekillenebileceği düşünülürse, bazı çalışmalarda cinsiyetler arası belirgin farklar bulunurken, diğerlerinde bulunmaması olasıdır. Bu nedenle, bu sonuçların elde edilmesindeki sebeplerin daha derinlemesine incelenmesinin faydalı olacağına inanılmaktadır.

Öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin alt boyutu olan öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarının ise öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatür incelendiğinde, başarı hedef yönelimlerinin bölümlere göre farklılaşmasına dair bulguların tutarsız olduğu görülmektedir. Örneğin, Arslan (2011) çalışmasında, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmeni adaylarının başarı hedef yönelimlerinin bölümlerine göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Buna karşılık, Üzbe ve Bacanlı (2015), öğrencilerin ustalık hedef yönelimlerinin (öğrenme hedef yönelimi) yetenek alanlarına göre farklılaştığını, özellikle eşit ağırlık alanında öğrenim gören öğrencilerin sözel ve sayısal alanlarda öğrenim görenlere kıyasla daha yüksek ustalık hedef yönelimleri sergilediğini bulmuşlardır. Özkal vd. (2014) ise İlköğretim Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin bölümlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmaların (Arslan, 2011; Üzbe & Bacanlı, 2015; Özkal vd., 2014) katılımcılarının tek bir üniversiteden seçildiği ve katılımcıların genel başarı hedef yönelimlerinin ölçüldüğü dikkate alındığında, bulguların mevcut çalışmadaki sonuçlardan farklılık göstermesi şaşırtıcı değildir. Bu farklılık, önceki çalışmaların aynı üniversite öğrencileriyle yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Bu durum, öğrencilerin benzer kültürel faktörler, eğitim sistemi, süreçler ve beklentilerle karşılaşmalarına yol açabilir. Ayrıca, önceki çalışmalarda ele alınan genel başarı hedef yönelimlerinin, belirli bir derse yönelik başarı hedef yönelimlerinden farklılık gösterebileceği de bilinmektedir.

5.4. Öğretmen Adaylarının Aşırı Güvenlerinin Cinsiyete ve Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın altıncı sorusu öğretmen adaylarının aşırı güvenlerinin cinsiyetlerine ve okuduğu bölüme göre değişip değişmediğini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının aşırı güvenleri arasında cinsiyete göre istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda çalışmanın gerçekleştirildiği bağlamda Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında cinsiyetin aşırı güven üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Literatürde bu bulgudan farklı olarak özellikle matematik gibi dersler, riskli görevler, istatistik ve finans gibi konularda, erkeklerin kadınlardan daha fazla aşırı güvene sahip olduğu (Barber & Odean, 2001; Correll, 2001; Magnus & Peresetsky, 2018; Meier-Pesti & Penz, 2008) belirtilmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının aşırı güvenleri Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi incelenerek ortaya konulmuştur. Bu dersin öğretmen adaylarının matematiksel yetkinliğine, analitik düşünme becerisine sahip olmasına yönelik gereksinimlerinin de olmasından ötürü erkeklerin kadınlardan daha fazla aşırı güvene sahip olması beklenmesine rağmen bu sonuç elde edilmemiştir. Bu sonucun akademik başarı testinde yer alan maddelerin ortalama güçlükte ve kolay maddelerden oluşması nedeniyle elde edilmiş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim literatürde görev zorluk seviyesinin aşırı güven için etkili bir faktör olduğunun altı çizilmektedir (Erdemir & Somyürek, 2023). Gerçi buna yönelik çelişkili bilgiler de vardır. Görevler zorlaştıkça aşırı güvenin iki alt boyutu olan aşırı tahmin ve abartılı konumlandırma değişiklik gösterirken, abartılı kesinliğin sabit kalacağına yönelik iddialar da bulunmaktadır (Moore & Schatz, 2017). Bu konuda daha net bir sonuca varmak için ilerleyen çalışmalarda görev zorluğunun ayrı bir değişken olarak ele alınması faydalı olacaktır.

Öğretmen adaylarının aşırı güven düzeylerinin, okudukları bölüme göre ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Eğitim Bilimleri Bölümü öğretmen adaylarına kıyasla, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde okuyanların aşırı güven düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının farklı akademik disiplinlerdeki öğrenim süreçlerinin ve deneyimlerinin aşırı güven düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte bu sonucun elde edilmesinin temel gerekçesinin Eğitim Bilimleri Bölümünde okuyanların akademik başarılarının Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde okuyarlardan yüksek olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Literatürde akademik başarıları daha düşük olan bireylerin, gerçekçi olmayan öz değerlendirmeler yaptıkları ve aşırı güvenlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Miller & Gerraci, 2011; Hacker & ark., 2000; Bol vd., 2005).

Dolayısıyla bölümler arasındaki derse yönelik akademik başarı farkının aşırı güvene dayandığı değerlendirilmektedir.

5.5. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları, Başarı Hedef Yönelimleri ve Aşırı Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın yedinci sorusu öğretmen adaylarının akademik başarıları, başarı hedef yönelimleri ve aşırı güvenleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının aşırı güven düzeyleri ile başarı hedef yönelimleri olan öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Ancak, öğretmen adaylarının aşırı güven düzeyleri ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde anlamlı negatif bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının genel aşırı güvenleri akademik başarı ve öğrenme yaklaşma varyansın yüzde 73'ünü açıklamaktadır. Bunlara ek olarak öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedef yönelimleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, performans kaçınma hedefi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının aşırı güvenleri yükseldikçe akademik başarılarında bir düşüş görüleceği söylenebilir. Aşırı güven, bir öğrencinin çalışmaya daha az zaman ayırmasına ve bunun sonucunda da sınavlarda düşük notlar almasına neden olabilir. Steiner vd. (2013), öğrencilerin konuyu yeterince iyi anladıklarını düşünmelerinin aslında yanlış kararlar vermelerine sebep olabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu durum, öğrencilerin konuyu anladıklarını sanarak gerçekte durumun böyle olmadığını fark edememeleri ve bu yanılgıları nedeniyle hatalı sonuçlara ulaşmaları anlamına gelmektedir. Literatürde, başarı ne kadar fazla ise aşırı güvenin o kadar az olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (Nowell & Alston, 2007). Örneğin Kruger ve Dunning (1999), Serra ve DeMarree (2016) ile Somyürek ve Brusilovsky (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları aşırı güven ve akademik başarı arasındaki negatif ilişkiyi işaret etmektedir.

Alanyazında bulgumuzdan farklı olarak öğrencilerin akademik başarıları başarı hedef yöneliminin diğer alt boyutlarıyla beraber performans kaçınma hedefi ile de pozitif ilişkili bulunmuştur (Linnenbrink-Garcia, Tyson, & Patall, 2008; Najafzadeh, Ghanizadeh, &

Jahedizadeh, 2018; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008; Jowkar vd., 2014). Örneğin Gul ve Shehzad (2012) çalışmasında, başarı hedef yönelimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmış, performans hedefleri ve öğrenme hedefleri ile akademik başarı arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Chen ve Wong (2015), araştırmasında bulgularımızla benzer sonuçlar elde etmiştir. Çalışmasında başarı hedef yönelimlerinin öğrencilerin not ortalaması ile ilişkisini incelemiş olup, ustalık (öğrenme) hedefleri ve performans-yaklaşma hedefleri öğrencilerin not ortalamaları ile pozitif yönde ilişkilendirilmişken, performans-kaçınma hedeflerinin negatif yönde ilişkilendirilmiş olduğu belirlenmiştir. Ancak diğer yandan bu sonuçlarla çelişen bulgular da mevcuttur. Örneğin Arslan (2011) çalışmasında Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmeni adaylarının başarı hedef yönelimlerinin öğrenim gördükleri bölümlerdeki başarılarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Was ve Beziat (2015), başarı hedef yönelimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Mevcut çalışmanın sonuçları, beklenenin aksine ustalık (öğrenme hedefleri) yöneliminin akademik başarıyla ilişkisine dair net bir işaret içermemektedir. Ayrıca, performans yaklaşma yönelimine sahip bireylerin sınavda başarılı olma olasılığı, performans kaçınma yönelimine sahip bireylerden daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla bu çalışmadaki öğretmen adaylarının akademik başarıları ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiye ait elde edilen sonuçların bazı çalışmalar ile tutarlı olduğu, literatürdeki diğer sonuçlarla çelişkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, literatürde yer alan çalışmaların büyük çoğunluğunda (Linnenbrink-Garcia vd., 2008; Najafzadeh vd., 2018; Tuominen-Soini vd., 2008; Jowkar vd., 2014; Gul & Shehzad, 2012; Chen & Wong, 2015; Arslan, 2011) genel başarı hedef yönelimine odaklanıldığı ve spesifik bir derse yönelik hedef yönelimini ortaya koyan bu çalışmadan farklılaşmalarda temelde sebebin bu olduğu düşünülmektedir.

Literatürde aşırı güven ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır. Mevcut çalışmalarda genellikle aşırı güven boyutlarından biri olan aşırı tahmin ele alınmış (Muis, 2016; Zhou, 2013; Bipp, Steinmayr & Spinath, 2012; Morphew, 2021) ve aşırı tahmini belirlemek için de farklı ölçüm araçları kullanılmıştır. Bipp vd. (2012), başarı hedef yönelimleri ile üstbilişsel izleme arasındaki bağlantıyı incelemek için öğrencilerden bu yapıların ölçümelerini tamamlamalarını, zeka seviyelerini tahmin etmelerini ve ardından bir zeka testi yapmalarını istemiştir. Araştırmada, öğrencilerin performanslarının zeka tahminleriyle ilişkili olduğu, ancak ustalık (öğrenme) hedeflerinin

bu tür bir ilişki göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, performans yaklaşımı hedeflerine sahip öğrencilerin zeka seviyelerini abartma eğiliminde oldukları, performans-kaçınma hedeflerine sahip öğrencilerin ise zeka seviyelerini küçümseme eğiliminde oldukları görülmüştür. Ancak zeka tahminleri hem yüzdelik hem de likert ölçekleri kullanılarak yapıldığından, mutlak kalibrasyon ölçümleri güvenilir bulunmamıştır. Morphew (2021), bilgi izleme doğruluğuna yönelik verilen geri bildirimin öğrencilerin bilgi izleme doğruluğuna etkisi incelemiştir. Aşırı güveni ölçmek için her sınavdan önce öğrencilere “100 üzerinden kaç alırsın?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ek olarak, 3 ara sınav ve bir final sınavı yapılmıştır. Öğrencilere sınav puanlarını, sınav için tahmin edilen puanlarını ve tahminlerinin abartılı mı yoksa düşük mü olduğunu belirten bir e-posta gönderilmiştir. Öğrenciler, 4 farklı sınavdaki üstbilişsel önyargı puanlarına göre dört gruba ayrılmıştır. 4 sınavdan yalnızca 3. sınavda, üstbilişsel önyargı ile performans kaçınma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Diğer başarı hedef yönelimleriyle aşırı güven arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir.

Aşırı tahmini ölçmek için kalibrasyon doğruluğu, bilgi izleme doğruluğu, kesinlik, hassasiyet, spesifiklik, doğru performans yüzdesi gibi çeşitli yöntemler kullanılabilir (Erdemir & Somyürek, 2023). Örneğin kalibrasyon doğruluğu, öğrencilerin performanslarına yönelik tahmin ettikleri puanlarla, gerçek performans puanları arasındaki farkın mutlak değerini ifade etmektedir. Zhou’nun (2013) çalışmasında, lisans öğrencilerinin okuma görevlerindeki kalibrasyon doğruluğunun performans-yaklaşma hedefleriyle pozitif ilişkili olduğu, performans-kaçınma hedefleriyle ise negatif bir ilişki sergilediği bulunmuştur. Muis vd. (2016) ise, başarı hedef yönelimi ile kalibrasyon yanlılığı arasındaki ilişkiyi üç ayrı görev üzerinden incelemiş ve çoğunlukla her alt boyutun kalibrasyon ile ilişkili olduğunu bulmuştur. İlk ölçümde öğrenme-kaçınma ve performans yaklaşma kalibrasyon yanlılığını negatif, öğrenme yaklaşma kalibrasyonla ilgisiz, performans-kaçınma ise pozitif ilişkili bulunmuştur. Ara sınavda öğrenme yaklaşma kalibrasyonla ilgisiz, öğrenme kaçınma pozitif ve performans yaklaşma negatif ilişkili bulunmuştur. Son ölçümde öğrenme yaklaşma ve performans kaçınma kalibrasyonla negatif, performans yaklaşma ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Muis’in (2016) çalışmasından da görüleceği üzere tekrarlı tahminler ve görevlerin yapısı da farklılaşmalara sebep olabilmektedir. Sonuç olarak gerek odaklanılan aşırı güven boyutu gerekse farklı ölçüm araçları ve yöntemlerin, aşırı güvenin başarı hedef yönelimleriyle olan ilişkisini değerlendirmede farklı sonuçlara yol

açabileceği belirtilmektedir. Nitekim literatürde, aşırı güvenin üç boyutunun farklı temellerinin olduğu ve birbirinden farklılaşacağı vurgulanmaktadır. Bu üç aşırı güven biçiminin farklı koşullar altında kendini gösterdiği, farklı nedenleri olduğu ve çok farklı sonuçlara yol açtığı söylenmektedir (Moore & Schatz, 2017). Bu nedenle, bu çalışmadaki başarı hedef yönelimlerinin hiçbir alt boyutu ile aşırı güven arasında ilişki bulunmaması, aşırı güvenin abartılı kesinlik boyutu ile belirlenmesinden, abartılı kesinliği hesaplamak için kullanılan yöntemlerden, başarı hedef yöneliminin terk bir derse yönelik olmasından, katılımcı özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

5.6. Öğretmen Adaylarında Aşırı Güven Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Bu araştırmanın sekizinci sorusu öğretmen adaylarının akademik başarıları ve başarı hedef yönelimlerinin aşırı güvenlerindeki varyansın ne kadarını yordadığını incelemeye odaklanmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının aşırı güvenlerini akademik başarının güçlü bir şekilde negatif yönde, başarı hedef yönelimlerinin öğrenme yaklaşma boyutunun ise düşük düzeyde pozitif yönde yordadığını ortaya koymuştur. Ancak başarı hedef yönelimlerinin diğer boyutları olan öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma yordayıcı bulunmamıştır. Akademik başarı ve öğrenme-yaklaşma birlikte, öğretmen adaylarının genel aşırı güvenlerindeki varyansın %73'ünü açıklamaktadır. Dolayısıyla, akademik başarı ve öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminin aşırı güven üzerindeki etkilerini anlamada bu modelin oldukça açıklayıcı olduğu söylenebilir. Akademik başarı, aşırı güvenin kontrolünde temel bir faktör olarak öne çıkarken, öğrenme-yaklaşma eğiliminin yalnızca sınırlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuç, bireylerin kendi yeterliliklerinin farkında olma düzeyi ile başarıları arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan literatürle uyumludur. Miller ve Gerraci'ye (2011) göre insanlar genellikle kendilerine aşırı güvenirler ve bu aşırı güven etkisi, daha zayıf yeteneklere sahip insanlar için daha fazladır. Diğer bir ifadeyle başarı arttıkça aşırı güvenin azalması ve bilgi izleme doğruluğunun artması beklenir. Yaklaşan bir sınav için puan tahminlerinde aşırı güven duymanın, yükseköğretimde yaygın bir olgu olduğu ve bu aşırı güvenin akademik performans için tehditler oluşturduğu düşünülmektedir. Örneğin (Bruin vd., 2017) sınavdan üç gün önce, sınavı geçemeyenlerin %70' inden fazlasının başarısız olacaklarını beklemediği

sonucuna ulaşmıştır. Literatürde bunu destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Nowell & Alston, 2007; Kruger & Dunning, 1999; Serra & DeMarree, 2016; Somyürek & Brusilovsky, 2015). Bu çalışmada geniş kapsamlı ve çeşitlilik içeren bir katılımcı grubundan toplanan veriler kullanılarak yapılan regresyon analizi de, aşırı güveni açıklamada akademik başarının önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının aşırı güvenlerinin akademik başarıyla güçlü bir şekilde negatif yönde ilişkili olduğunu gösteren bu araştırma, aşırı güvenin azaltılmasına yönelik müdahalelerin ve mekanizmaların, akademik başarıyı artırmadaki kritik rolünü vurgulamaktadır.

Bu çalışmada başarı hedef yönelimlerinden öğrenme-yaklaşma boyutunun sınırlı da olsa, aşırı güveni pozitif yönde yordadığının belirlenmesi ise şaşırtıcıdır. Elliot ve Thrash (2001), öğrenme yaklaşma hedefini, bir göreve ustalık kazanmaya veya kendini geliştirmeye yönelik bir çaba olarak tanımlar. Bu hedefe sahip bireyler, öğrenmeye odaklanır, becerilerini geliştirmeyi amaçlar, zorlukları aşmayı bir fırsat olarak görür ve çalışarak kendilerini sürekli daha iyi bir seviyeye taşımayı hedefler. Öğrenme yaklaşma eğiliminin öğrenme süreci için olumlu bir motivasyon kaynağı olduğu düşünülmektedir. Öğrenme-yaklaşma hedeflerine sahip bireyler, genellikle başarıyı kendi çabalarına bağlama eğilimindedir. Bu yönelime sahip bireylerin öğrenme süreçlerindeki ilerlemelerini ve başarılarını abartması ve başarısızlıklarını yeterince değerlendirememesi, aşırı güvene sebep olabilir. Ayrıca bu yönelimde kendini geliştirme amacıyla bireylerin daha zorlayıcı görevlere yöneldiği bilinmektedir. Bu görevlerdeki başarılarına aşırı anlam yüklemeleri aşırı güveni beraberinde getirebilir. Dolayısıyla öğrenme sürecine yönelik olumlu motivasyonların ve bireylerin kendi çabalarına dayalı başarı algılarının aşırı güveni tetikleyebileceği görülmüştür. Bu nedenle, bu konuya odaklanan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak, Zhou (2013), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin birden fazla başarı hedef yönelimine sahip olduklarında, bu hedeflerin öz-düzenleme süreci üzerindeki etkilerinin bir araya gelebildiği, birbirini etkisiz hale getirebildiği veya etkileşimde bulunabildiği ifade edilmiştir. Zhou'nun (2013) çalışmasında çalışmaya katılan öğrencilerin hem içeriği öğrenme konusunda ustalık kazanmayı hedefledikleri hem diğerlerinden üstün olmayı arzuladıkları hem de başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten kaçınmaya çalıştıkları vurgulanmaktadır. Kaçınma yönelimli bireyler, kendilerini geliştirmeye karşı ilgisizdirler ya da düşük yetkinlik beklentilerine sahip olup konsantrasyonlarını kaybederler ve daha fazla kaygı yaşarlar (Elliot & McGregor, 2001). Bu ilgisizlik ya da düşük beklentiler,

bireylerin izleme sürecine tam katılmalarını engeller ve bu da öğrenmenin kalibrasyonunu zayıflatır (Zhou, 2013). Bu çalışmadaki öğrencilerin de başarı hedef yönelimleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin birden fazla hedef yönelimine sahip olabileceği ve Zhou'nun (2013) çalışmasına benzer şekilde bu etkileşimlerden ötürü, aşırı güvenin artmış olabileceği de söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin hem başarılarını geliştirmeyi hem de dışsal başarı göstergeleriyle kendilerini değerlendirmeyi hedeflemeleri sonucu, aşırı güvenli bir tutum geliştirmelerine yol açmış olabilir.

Öneriler

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışma, aşırı güven ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Gelecekteki araştırmaların, aşırı güvenin akademik başarıyı hangi mekanizmalarla etkilediğini (örneğin, çalışma stratejilerini etkileyerek, akademik erteleme davranışlarını veya risk alma davranışlarını değiştirerek) incelemesi faydalı olabilir.
- Bu çalışmada, başarı hedef yöneliminin dört boyutundan biri olan öğrenme yaklaşma boyutunun aşırı güveni düşük düzeyde pozitif yönde yordadığını ortaya koymuştur. Bu sonucun elde edilmesinde öğrencilerin zorlayıcı görevlerdeki başarılarına aşırı anlama yüklemeleri veya başarı hedef yönelimleri arasındaki pozitif ilişkiler etkili olmuş olabilir. Gelecekteki araştırmalar, bu değişkenler arasındaki nedensellik ilişkilerini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyerek bu sonucun altında yatan mekanizmaları ortaya koyabilir.
- Öğretmen adaylarının akademik başarıları ve öğrenme yaklaşma eğilimleri, aşırı güven varyansının yüzde 73'ünü açıklamaktadır. Her ne kadar bu oran oldukça yüksek olsa da modelde açıklanamayan %27'lik varyans için, kişilik özellikleri gibi aşırı güveni etkileyebilecek diğer potansiyel faktörlerin ileriki çalışmalarda araştırılması katkı sağlayabilir.
- Mevcut çalışma, anlık bir kesit sunmaktadır. Aşırı güven ve akademik başarı arasındaki ilişkinin zaman içinde nasıl değiştiğini anlamak için boylamsal araştırmalar yapmak önemlidir. Bu tür araştırmalar, aşırı güvenin akademik başarı

üzerindeki uzun vadeli etkilerini ve bu ilişkinin hangi faktörlerden etkilendiğini belirleyebilir.

- Bu çalışmada aşırı güvenin sadece abartılı kesinlik boyutuna odaklanmıştır. Gelecekteki araştırmalarda, aşırı güvenin farklı yönleri (aşırı tahmin, abartılı konumlandırma) ve bu yönlerin akademik başarı ve başarı hedef yönelimi ile olan ilişkileri incelenebilir.
- Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarıları ve aşırı güveni Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik bir başarı testi kullanılarak ölçülmüştür, dolayısıyla sonuçlar bu bağlamda sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalarda, öğretmen adaylarının farklı derslere yönelik başarı ve aşırı güveni incelenerek ve diğer derslerdeki başarı ve aşırı güvenin öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimi ile ilişkisi araştırılabilir.
- Bu araştırmada, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedef yönelimleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, performans kaçınma hedefi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Akademik başarı ile öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma hedef yönelimleri arasındaki pozitif ilişkilerin mekanizmalarını anlamak için nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Özellikle öğrencilerin bu hedefleri nasıl benimsedikleri ve bu süreçlerin akademik başarılarını nasıl etkilediği üzerine derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, performans-kaçınma hedefinin neden akademik başarı ile ilişki göstermediğini anlamak için daha fazla veri toplanabilir ve farklı örneklerle tekrar eden çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Aşırı güven ile akademik başarı arasındaki yüksek düzeyde anlamlı negatif ilişki göz önünde bulundurularak, aşırı güvenin önlenmesine ve yönetilmesine yardımcı olacak araç/kaynak/destek mekanizmalarının belirlenmesi/geliştirilmesi ve öğretim süreçlerine entegre edilmesi faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Abercrombie, S., Parkes, J., & McCarty, T. (2015). Motivational influences of using peer evaluation in problem-based learning in medical education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(1), 8.
- Ağbuğa, B. (2014). 3 x 2 başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Akın, A., & Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 1-12.
- Akpınar, Y. (2004). Eğitim teknolojisiyle ilgili öğrenmeyi etkileyebilecek bazı etmenlere karşı öğretmen yaklaşımları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3).
- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 75-88.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ariely, D. (2008). *Predictably Irrational: The Hidden Forces that Shape our Decisions*, Harper, New York, NY.
- Arslan, A. (2011). Examining the achievement goal orientations and constructivist approach opinion of pre-service teachers, *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*,

30(1), 107-122.

- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140).
- Bahar, H. H., & Yıldırım, S. (2017). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile başarılarının cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 14-27.
- Ballard, C., and Johnson, M. (2005). Gender, expectations, and grades in introductory microeconomics at a US university. *Fem. Econ.* 11, 95–122. doi: 10.1080/1354570042000332560
- 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.
- Başoğlu, T. S. (2007). Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). A functional look at goal orientations: Their role for self-estimates of intelligence and performance. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 280-289.
- Biscardi, L. (2022). *The role of self-efficacy, effort, and achievement goal orientation on strength training performance in division 1 track and field athletes* (Order No. 29212463). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2725276232). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-self-efficacy-effort-achievement-goal/docview/2725276232/se-2>
- Bol, L., Hacker, D. J., O'Shea, P., & Allen, D. (2005). The influence of overt practice, achievement level, and explanatory style on calibration accuracy and performance. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 269-290.
- Burson, K. A., Larrick, R. P., & Klayman, J. (2006). Skilled or unskilled, but still unaware of it: how perceptions of difficulty drive miscalibration in relative comparisons. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 90(1), 60.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020).

Bilimsel araştırma yöntemleri (28. Baskı).

- Campbell, W. K., Goodie, A. S., & Foster, J. D. (2004). Narcissism, confidence, and risk attitude. *Journal of behavioral decision making*, 17(4), 297-311.
- Canıdemir, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cavlak, Ö. D., & Ersoy, A. S. (2022). Düşünme Stillerinin Aşırı Özgüven Yanlılığı Üzerindeki Etkisinde Risk Tutumunun Düzenleyici Rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 671-685.
- Chan, K. W., Wong, K. Y. A., & Lo, E. S. C. (2012). Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 230-243.
- Chao, F. (2014). Calibration and achievement goals in college volleyball (Doctoral dissertation).
- Chen, W. W., & Wong, Y. L. (2015). The relationship between goal orientation and academic achievement in Hong Kong: The role of context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24, 169-176.
- Chow, H. P. H., (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Clayson, D. E. (2005). Performance overconfidence: metacognitive effects or misplaced student expectations?. *Journal of Marketing Education*, 27(2), 122-129.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. (2014). What makes great teaching? Review of the underpinning research. Sutton Trust
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning environments research*, 11(2), 131-151.
- Çevik, Y. D., Doğan, N., Dağhan, G., Mumcu, F. K., Somyürek, S., & Karaman, H. (2019). Validation of pre-adolescent decision-making competence in Turkish students. *Judgment and Decision Making*, 14(3), 364-372.
- Çimen, E., Koçyiğit, B., & Doğan, F. (2022). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin

- İncelenmesi. *Sportive*, 5(2), 69-77.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730.
- Deaves, R., Lüders, E., & Luo, G. Y. (2009). An experimental test of the impact of overconfidence and gender on trading activity. *Review of finance*, 13(3), 555-575.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Derbis, R. (2020). The association between achievement goal motivation and counterproductive work behavior: the moderating effect of work engagement and the Dark Triad. *Health Psychology Report*, 9(1), 1-17.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. New York, NY: McMillan.
- Döner, S. Y., & Demir, S. (2022). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 299-323.
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological science in the public interest*, 5(3), 69-106.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current directions in psychological science*, 12(3), 83-87.
- Durmuşçelebi, M. (2013). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği), *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 373-385.
- Duttle, K. (2016). Cognitive skills and confidence: interrelations with overestimation, overplacement and overprecision. *Bulletin of Economic Research*, 68(S1), 42-55.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Elkin, N. (2017). Bir vakıf üniversitesinin sağlık bilimleri yüksekokulu öğrencilerinin genel yaşam doyumu düzeyleri ve ilişkili faktörler. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2), 123-141
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 461.

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: The Guilford.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of educational psychology*, 91(3), 549.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of educational psychology*, 100(3), 613.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational psychology review*, 13, 139-156.
- Erat, S., Haluk, C. S., & Demirkol, K. (2016). Overconfidence in classroom. *Cadmo*, (2016/1).
- Erat, S., Demirkol, K., & Sallabas, M. E. (2022). Overconfidence and its link with feedback. *Active Learning in Higher Education*, 23(3), 173-187.
- Erdemir, T., Somyürek, S. (2023). Overconfidence and Measurement Methods:Literature Review. *Trakya Journal Of Education*.
- Erdemir, T. (2023). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yer alan farklı geribildirim türlerinin öğrenenlerin aşırı güvenlerine ve akademik başarılarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, C. (2022). Bilimsel Anketler İçin Örneklem sayısı hesaplama programı.
- Erdoğan, M. Y. (2007). Ana-Baba Tutumları ve Öğretmen Davranışları İle Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 33-46.
- Erenkara, E. N. (2023). *Fen bilimleri dersinde öğrencilerin üstbilişsel öğrenme stratejileri kullanımında öz-yeterlik ve başarı hedef yöneliminin rolü* (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Eryenen, G., (2008). Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Fakcharoenphol, W., Morphew, J. W., & Mestre, J. P. (2015). Judgments of physics problem difficulty among experts and novices. *Physical Review Special Topics—Physics Education Research*, 11(2), 020128.
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 519-536.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited. SAGE Publications.
- Finney, S. J., & Davis, S. L., (2003). Examining the invariance of the achievement goal questionnaire across gender. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago: USA.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive—developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Genç, G. A., & Göksu, V. (2019). Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 307-331.
- George, D., & Mallery, P. (2016). Frequencies. In *IBM SPSS statistics 23 step by step* (pp. 115-125). Routledge.
- Gervais, S., & Odean, T. (2001). Learning to be overconfident. *The review of financial studies*, 14(1), 1-27.
- Glaser, R., & Chi, M. T. H. (1988). Overview. In M. T. H. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (Eds.), *The Nature of Expertise* (pp. xv-xxviii). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Gregersen, N. P. (1996). Young drivers' overestimation of their own skill—an experiment on the relation between training strategy and skill. *Accident Analysis & Prevention*, 28(2), 243-250.
- Gul, F., & Shehzad, S. (2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1864-1868.
- Güzelyurt Karabay, S. ve Somyürek, S. (Kabul). Veri Tabanı Yönetim Sistemi Dersindeki Akademik Başarı ve Aşırı Güvenin Analizi: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi Öğrencileri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H.W. Wilson Education Full Text)
- Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D., & Rakow, E. A. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 160.
- Hacker, D. J., Bol, L., & Keener, M. C. (2008). Metacognition in education: A focus on calibration. *Handbook of Metamemory and Memory*, 429-455.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). *Pearson Prentice Hall*.
- Herger, N., Abramowitz, G., Sherwood, S., Knutti, R., Angélil, O., & Sisson, S. A. (2019). Ensemble optimisation, multiple constraints and overconfidence: a case study with future Australian precipitation change. *Climate Dynamics*, 53, 1581-1596.
- Hilary, G., & Hsu, C. (2011). Endogenous overconfidence in managerial forecasts. *Journal of Accounting and Economics*, 51(3), 300-313.
- Hildingh, C., Luepker R. V., Baigi A. and Lidell E. (2006). Stress, health complaints and self-confidence: A comparison between young adult women in Sweden and USA, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20(2), 202-208.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual differences*, 43(1), 167-178.
- Hutton, P. R. (2013). The effect of feedback on self-efficacy and musical aptitude scores. (Publication No. 3560829) [Doctoral dissertation, University of Oklahoma]. ProQuest Dissertations Publishing & Theses Global.
- Hyde, J. S., & Durik, A. M., (2005). Gender, competence and motivation. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed). *Handbook of Competence and Motivation* (375-391). New York: Guilford.

- 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., and Fowler, J. H. (2011). The evolution of overconfidence. *Nature* 477, 317–320. doi: 10.1038/nature10384
- Jowkar, B., Kojurı, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2(1), 33-44.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive psychology*, 3(3), 430-454.
- Karababa, A., Oral, T., & Dilmaç, B. (2014). Ergenlerin başarı amaç yönelimlerini yordayan değişkenlerden biri olarak: İnsani değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 165-186.
- Kaya, H.B., Namlı, S. & Demir, G.T. (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sporcu kimlikleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(7), 179-196.
- Kayış, A.R. (2013). Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi.Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Klayman, J., Soll, J. B., Gonzalez-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.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2018). The relation of physical self-perceptions of competence, goal orientation, and optimism with students' performance calibration in physical education. *Learning and individual differences*, 61, 77-86.
- Krause, R. (2021). The Effect of Experience on Reducing the Overconfidence Effect in Teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 220-228.
- 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.
- Küçüköğlu, A., Kaya, H. İ., & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk

Üniversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi örneği). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 121-135.

Lawrence AP. (1996): The Science of Personality. John Willey & Sons, New York.

Lee, W. S. (2018). *Modeling the relations of motivational variables as explanatory factors of science achievement in malaysian context* (Order No. 30599934). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2877956895). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/modeling-relations-motivational-variables-as/docview/2877956895/se-2>

Lichtenstein, S., Fischhoff, B., & Phillips, L. (1982). Calibration of probabilities: The state of the art to 1980. D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky, eds. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases.

Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary educational psychology*, 33(4), 486-512.

Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E.A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21(1), 19–70.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.

Lyons, M., Al-Nakeeb, Y., Hankey, J., & Nevill, A. (2013). The effect of moderate and high-intensity fatigue on groundstroke accuracy in expert and non-expert tennis players. *Journal of sports science & medicine*, 12(2), 298.

Maehr, H., Yang, R., Hong, L. N., Liu, C. M., Hatada, M. H., & Todaro, L. J. (1989). Microbial products. 9. Roxaticin, a new oxo pentaene antibiotic. *The Journal of Organic Chemistry*, 54(16), 3816-3819.

Magnus, J. R., & Peresetsky, A. A. (2018). Grade expectations: Rationality and overconfidence. *Frontiers in Psychology*, 8, 2346.

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(2), 180-196.

Metcalf, J., & Finn, B. (2008). Evidence that judgments of learning are causally related to study choice. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15(1), 174-179.

- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological bulletin*, 82(2), 213.
- Miller, T. M., & Geraci, L. (2011). Unskilled but aware: reinterpreting overconfidence in low-performing students. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 37(2), 502.
- Miller, A. L., Fassett, K. T., & Palmer, D. L. (2021). Achievement goal orientation: A predictor of student engagement in higher education. *Motivation and Emotion*, 45(3), 327-344.
- Moore, D. A., & Healy, P. J. (2008). The trouble with overconfidence. *Psychological review*, 115(2), 502.
- Moore, D. A., Tenney, E. R., & Haran, U. (2015). Overprecision in judgment. *The Wiley Blackwell handbook of judgment and decision making*, 2, 182-209.
- Moore, D. A., Carter, A. B., & Yang, H. H. (2015). Wide of the mark: Evidence on the underlying causes of overprecision in judgment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 131, 110-120.
- Moore, D. A., & Schatz, D. (2017). The three faces of overconfidence. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(8), e12331.
- Morphew, J. W., Gladding, G. E., & Mestre, J. P. (2020). Effect of presentation style and problem-solving attempts on metacognition and learning from solution videos. *Physical Review Physics Education Research*, 16(1), 010104.
- Morphew, J. W. (2021). Changes in metacognitive monitoring accuracy in an introductory physics course. *Metacognition and Learning*, 16(1), 89-111.
- Muis, K. R., Winne, P. H., & Ranellucci, J. (2016). The role of calibration bias and performance feedback in achievement goal regulation.
- Mücevher, M., Demirgil, Z., ve Erdem, R., (2016). Sportif aktivitelerin akademik başarı üzerindeki etkisi: SDÜ İİBF öğrencileri üzerine bir araştırma. V. Lisansüstü Çalışmaları Kongresi, (2016, Mayıs). Isparta.
- Najafzadeh, M., Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2018). A dynamic model of EFL learners' personal best goals, resilience, and language achievement. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 7(3), 267-296.
- Nelson, D. B., ve Nelson, K. W. (2003). Emotional intelligence skills: Significant factors in freshmen achievement and retention. Paper presented at the American Counselling

Association Conference, Anaheim, CA.

- Nowell, C., & Alston, R. M. (2007). I thought I got an A! Overconfidence across the economics curriculum. *The Journal of Economic Education*, 38(2), 131-142.
- Odabaşı, F. (1997). Eğitimde sistem yaklaşımı ve eğitim teknolojisi. *Eğitim ve Bilim*, 21(106).
- Oschinsky, F. M., Mueller, M., & Niehaves, B. (2020). Demigods of Technology Use—How Beating the Overconfidence Bias Can Prevent Medical Errors.
- Oskamp, S. (1965). Overconfidence in case-study judgments. *Journal of consulting psychology*, 29(3), 261.
- Özgüngör, S., & Paksu, A. D. (2017). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyine göre akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(48), 111-125.
- Özkal, N., Demirtaş, V. Y., Sucuoğlu, H., & Güzeller, C. O. (2014). The relationship between the achievement goal orientation and the self efficacy beliefs of the candidate teachers. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(1), 212-227.
- Paese, P. W., & Snizek, J. A. (1991). Influences on the appropriateness of confidence in judgment: Practice, effort, information, and decision-making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 48(1), 100-130.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary educational psychology*, 32(1), 8-47.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational psychology*, 95(4), 667.
- Pompian, M. M., & Wood, A. S. (2006). Behavioral Finance and Wealth Management: How to Build Optimal Portfolios for Private Clients. *New Jersey: John Wiley and Sons*,

- Inc. Retrieved from <http://library.perbanas.ac.id/images/book/behavioralfinance.pdf>.
- Rawson, K. A., & Dunlosky, J. (2013). Retrieval-monitoring-feedback (RMF) technique for producing efficient and durable student learning. *International handbook of metacognition and learning technologies*, 67-78.
- Rebello, N. S. (2012). How accurately can students estimate their performance on an exam and how does this relate to their actual performance on the exam? In N. S. Rebello, P. V. Engelhardt, & C. Singh (Eds.), *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1413, pp. 315–318). AIP. <https://doi.org/10.1063/1.3680058>.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Saenz, G. D. (2019). *Shifting focus: A new theory explaining harmful overconfidence in students* (Order No. 29238372). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.(2663456649). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/shifting-focus-new-theory-explaining-harmful/docview/2663456649/se-2>
- Saygılı, G., Atay, E., Eraslan, M. ve Hekim, M. (2015). Düzenli olarak spor yapan ve yapmayan öğrencilerin kişilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 161-170.
- Schneider, W. (2002). Memory development in childhood. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 236–256). Malden, MA: Blackwell.
- Schulz, J. F., & Thöni, C. (2016). Overconfidence and career choice. *PloS one*, 11(1), e0145126.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational psychologist*, 46(1), 26-47.
- Serra, M. J., & DeMarree, K. G. (2016). Unskilled and unaware in the classroom: College students' desired grades predict their biased grade predictions. *Memory & cognition*, 44, 1127-1137.

- Sharot, T. (2011). The optimism bias. *Current biology*, 21(23), R941-R945.
- 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
- Somyürek, S., Brusilovsky, P., & Guerra, J. (2020). Supporting knowledge monitoring ability: open learner modeling vs. open social learner modeling. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1), 17.
- Somyürek, S., & Çelik, İ. (2018). Dunning-Kruger sendromu ve öznel değerlendirmeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 141-157.
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and individual differences*, 54, 126-134.
- Steiner, M., Götz, O., & Stieglitz, S. (2013). The influence of learning management system components on learners' motivation in a large-scale social learning environment. *Thirty Fourth International Conference on Information Systems, Milan*.
- Szpunar, K. K., Jing, H. G., & Schacter, D. L. (2014). Overcoming overconfidence in learning from videorecorded lectures: Implications of interpolated testing for online education. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3, 161–164. doi:10.1016/j.jarmac.2014.02.001.
- Şahan, T. (2013). The Effects of feedback sign, achievement goal orientation and regulatory focus on task performance (*Master's thesis, Middle East Technical University*).
- Tian, L., Yu, T., & Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: The mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in psychology*, 8, 231551.
- Tirso, R., & Geraci, L. (2020). Taking another perspective on overconfidence in cognitive ability: A comparison of self and other metacognitive judgments. *Journal of Memory and Language*, 114, 104132.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251–266.
- Türker E. (2022), Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş kalibrasyonlarının ve matematiksel üstbiliş farkındalıklarının; Beceri temelli matematik sorularını çözebilme

- bağlamında incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur
- Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım arama davranışları ve başarı yönelimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 958-972.
- Üzbe, N., & Bacanlı, H. (2015). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Loon, M. H., de Bruin, A. B., van Gog, T., & van Merriënboer, J. J. (2013). Activation of inaccurate prior knowledge affects primary-school students' metacognitive judgments and calibration. *Learning and Instruction*, 24, 15-25.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı), Çankaya, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhou, M., & Winne, P. H. (2012). Modeling academic achievement by self-reported versus traced goal orientation. *Learning and Instruction*, 22(6), 413-419.
- Zhou, M. (2013). University student's goal profiles and metacomprehension accuracy. *Educational Psychology*, 33(1), 1-13.
- Wahlstrom, D. A. (2001). The Relationship between Goal Orientation and the Calibration of Performance Expectations to Performance Feedback.
- Was, C. A., & Beziat, T. L. (2015). Exploring the relationships between goal orientations, knowledge monitoring and academic achievement. *Journal of education and human Development*, 4(3), 67-77.
- Weissman, D. L., & Elliot, A. J. (2023). Achievement goal perception: An interpersonal approach to achievement goals. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Eds). (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.

EKLER



EK 1. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.05.2023-E.664509



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-664509
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

26.05.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Seren GÜZELYURT KARABAY'ın, Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK'in danışmanlığında yürüttüğü "*Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin ve Aşırı Güvenlerinin İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 23.05.2023 tarih ve 10 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 700

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Başarı Testi

Bu testte 12 adet soru yer almaktadır. Lütfen soruları okuyup inceledikten sonra soruyu doğru yanıtlayabileceğinizi düşünüyorsanız "soruyu doğru cevaplayabilirim" seçeneğini, soruyu yanıtlayamayacağınızı düşünüyorsanız "soruyu doğru cevaplayamam" seçeneğini işaretleyiniz.

1) Aşağıda bazı değerlendirme durumları verilmiştir:

- I. Sınıf ortalamasının üzerinde puan alan öğrenciler dersten başarılı olmuştur.
- II. Koşu yarışında 100 metreyi 50 saniyenin altında koşamayan atletler elenmiştir.
- III. Bir bursluluk sınavında ilk 10'a giren adaylar burs almaya hak kazanmıştır.

Bu değerlendirme durumlarının hangilerinde bağlı ölçüt kullanılmıştır?

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) Yalnız III
- D) I ve III
- E) II ve III

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

2) İki yarışmacının bir maratondaki performansına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

. Efe, yarışı 15 dakika 47 saniyede tamamlamıştır.

. Kemal, birinci olmuştur.

Efe ve Kemal'in performansları hakkındaki bilgiler sırasıyla hangi ölçek düzeyindedir?

- A) Aralık - Sıralama
- B) Oran - Sıralama
- C) Sıralama - Sınıflama
- D) Oran - Aralık
- E) Sıralama – Oran

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

3) Bir öğretmen hazırladığı bir testi hem A şubesinde hem de B şubesinde öğrenim gören öğrencilere uygulamıştır. Öğrencilerin test puanlarına ilişkin güvenirlik kanıtı elde etmeye çalışan öğretmen, hesapladığı iç tutarlılık katsayısını A şubesi için 0,50; B şubesi için 0,80 bulmuştur. Buna göre aşağıdakilerden hangisi güvenirlik katsayıları arasındaki farkın nedenlerinden biri olamaz?

- A) A şubesindeki öğrencilerin çoğunluğunun bilmedikleri hâlde bazı soruları doğru cevaplamaları
- B) Öğretmenin A şubesindeki öğrencilerin test sonuçlarına beşer puan eklemesi
- C) B şubesinde testin uygulandığı fiziki ortamın A şubesinin ortamından daha uygun olması
- D) A şubesindeki öğrencilerin puanlarının B şubesine göre daha benzer olması
- E) A şubesinde sınav 10 dakika geç başlamasına rağmen öğrencilere ek süre verilmeden testin sonlandırılması

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

4) Bir ölçme ve değerlendirme uzmanı bilgisayarda bireye uyarlamalı testler hakkında aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

“Bilgisayarda bireye uyarlamalı testler, belirli bir madde havuzundan öğrencilerin yetenek düzeyine en uygun maddelerin seçildiği sınavlardır. Bu sınavlarda önceki maddelere verilen cevaplara göre, farklı öğrenciler farklı maddeleri cevaplamaktadır. Bu sayede öğrencilerin başarısı daha az sayıda madde kullanılarak daha düşük standart hata ile ölçülebilmektedir. Bu sınavlarda bilgisayar tarafından seçilecek maddelerin ders kazanımlarını ya da ölçülmesi amaçlanan özelliği iyi temsil eder nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca bilgisayar kullanma becerisi daha düşük olan öğrencilerin dezavantajlı duruma düşmemesi için sınav öncesinde öğrencilerden örnek maddeleri cevaplaması istenmekte böylelikle öğrencilerin uygulamaya alışması sağlanmaktadır.”

Bu açıklamada aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Kullanışlılık
- B) Güvenirlik
- C) Kapsama dair geçerlik kanıtları
- D) Yansızlık
- E) Yordamaya dair geçerlik kanıtları

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

5) Sınıfındaki öğrencilere okula yönelik Likert tipi tutum ölçeği uygulayan bir öğretmen, öğrencilerden adı ve soyadı bilgilerini ölçeğin üzerine yazmalarını istemiştir. Bu nedenle bazı öğrenciler, ölçek maddelerini gerçek görüşlerini yansıtmaktan kaçınarak yanıtlamışlardır. Buna göre ölçme aracına ilişkin;

- I. öğrencilerin tutum puanları,
 - II. puanlanma objektifliği,
 - III. yapıya dair geçerlik kanıtları
- unsurlarından hangileri etkilenmiştir?

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) I ve III
- D) II ve III
- E) I, II ve III

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

6) Bir okulda matematik dersindeki ödevler, okuldaki tüm matematik öğretmenleri tarafından birlikte hazırlanmakta ve ayrı ayrı puanlanmaktadır. Puanlama sonucunda öğretmenlerin bazı ödevlere birbirinden çok farklı puanlar verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin aynı ödevlere verdikleri puanlar arasındaki farklılığı azaltmak için aşağıdakilerden hangisini yapmaları beklenir?

- A) Dereceli puanlama anahtarı kullanmaları
- B) En iyi ödevi ölçüt olarak kullanmaları
- C) Puanlama yaparken bir arada bulunmaları
- D) Ödev konularını sınıftaki etkinliklere benzer seçmeleri
- E) Ödevden beklentilerini öğrencilere açıklamaları

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

7) Performans görevlerinin puanlanmasında kullanılan puanlama araçları arasından seçim yaparken;

- I. ölçülen becerinin yapısı,
 - II. puanların kullanım amacı,
 - III. puanlama için ayrılacak zaman
- öğelerinden hangilerinin dikkate alınması beklenir?

- A) Yalnız I
- B) Yalnız III
- C) I ve II
- D) II ve III
- E) I, II ve III

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

8) Sekizinci sınıf fen bilimleri dersinin bir sınavı için aşağıdaki boşluk doldurma maddesi yazılmıştır:

Yeşil yapraklı bitkiler _____ elde eder.

İstenen cevap: besinlerini fotosentezle

Bu maddeyi inceleyen ölçme ve değerlendirme uzmanı aşağıdaki düzenlemeyi yapmıştır:

Yeşil yapraklı bitkiler besinlerini _____ yaparak elde eder.

İstenen cevap: fotosentez

Bu ölçme ve değerlendirme uzmanının maddenin düzeltilmesinde vurgulamak istediği düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Her madde kesin cevabı olacak şekilde açık ve net olmalıdır.
- B) Her madde önemli bir bilgiyi yoklamalıdır.
- C) Madde ifadesi istenmeyen biçimde doğru cevaba ipucu vermemelidir.
- D) Madde Türkçe yazım kurallarına uygun olmalıdır.
- E) Madde ile ölçülen davranış öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

9) Çoktan seçmeli bir test maddesinin madde analiz bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

	A	B	C*	D	Boş	Toplam
Üst Grup	18	12	56	0	14	100
Alt Grup	17	33	30	3	17	100
Toplam	35	45	86	3	31	200

* Doğru cevap

Buna göre aşağıdakilerden hangisi kesinlikle yanlıştır?

A) Sınavda şans başarısı düzeltilmesi yapılmıştır.

B) D seçeneği zayıf bir çeldiricidir.

C) En çok işaretlenen seçenek C'dir.

D) Maddenin ayıricılık indeksi negatiftir.

E) Madde güçlük indeksi 0,43'tür.

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum

☐ %60

☐ %70

☐ %80

☐ %90

☐ %100 Kesinlikle eminim

10) Bir okuldaki 150 öğrencinin girmiş olduğu 100 maddelik iki çoktan seçmeli teste ait bazı betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu testlerde doğru cevaplar 1, yanlış ve boş cevaplar 0 olarak puanlanmıştır.

	I. Test	II. Test
Ortalama	58	58
Standart sapma	8	10
Ranj	40	50

Buna göre testlerle ilgili aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?

A) İki testin ortalama güçlük indeksleri birbirine eşittir.

B) I. testte ortalamanın üzerinde puan alan öğrenci sayısı daha fazladır.

C) II. testte öğrenciler arası puan farkları daha azdır.

D) II. testin puan dağılımı I. teste göre daha sivridir.

E) İki testin geçerlik katsayıları eşittir.

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

11) 100'er maddelik matematik, Türkçe, fizik, kimya ve biyoloji testlerine ait bazı istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Test	Mod	Medyan	Ortalama
Matematik	65	68	70
Türkçe	55	63	65
Fizik	80	82	84
Kimya	85	80	75
Biyoloji	82	85	87

Buna göre aşağıdakilerden hangisi kesinlikle yanlıştır?

- A) Matematik testi puanları, sağa çarpık bir dağılım göstermektedir.
- B) Kimya testi puanları, yüksek puanların çoğunlukta olduğunu gösteren bir dağılıma sahiptir.
- C) Biyoloji testi puanlarının oluşturduğu dağılım sağa çarpıktır.
- D) Fizik testi puanlarının oluşturduğu dağılım sola çarpıktır.
- E) Türkçe testi puanları, düşük puanların çoğunlukta olduğunu gösteren bir dağılıma sahiptir.

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

12) Standart puanlarla ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Negatif z puanı, puanın sınıf ortalamasının altında olduğunu gösterir.
- B) T puanı, z puanından daha güvenilirdir.
- C) Standart puanlar ortalamaya bağlı olarak hesaplanır.
- D) z puanı 2 olan bir bireyin puanı, ortalamanın 2 standart sapma üzerindedir.
- E) T puanına göre yapılan sıralama ile z puanına göre yapılan sıralama aynıdır.

Üstteki soruya verdiğiniz cevabın doğruluğundan ne kadar eminsiniz?

- ☐ % 50 Sadece tahmin ediyorum
- ☐ %60
- ☐ %70
- ☐ %80
- ☐ %90
- ☐ %100 Kesinlikle eminim

EK 3. Ölçek İzin Belgesi

Gönderen: **SERHAT ARSLAN** <serhat.arslan@duygusaglik.com.tr>
Date: 11 Ara 2023 Pzt 11:17
Subject: Re: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği hakkında
To: Sibel Somyurek

Sayın hocam merhaba
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
İyi günler

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "Sibel Somyurek"
Kime: "serhat arslan"
Gönderilenler: 1 Aralık Cuma 2023 15:04:03
Konu: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği hakkında

Merhaba Serhat Hocam,

2015 yılında Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" ni yüksek lisans öğrencimin (Seren Güzelyurt Karabay) tezinde kullanmak için izninizi rica ediyoruz. Zaman ayırdığınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

EK 4. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu)

Ölçekte doğru ya da yanlış cevap yoktur. Ölçeği yanıtlarken, size mantıklı geleni değil; sizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.

1	Derste anlatılan konuları tamamen öğrenmeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
2	Dersin içeriğini anlamak için gayret sarf ederim.	1	2	3	4	5
3	Ders süresi içerisinde mümkün olduğunca fazla şey öğrenmeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
4	Öğrenebileceğimden daha az şey öğrenmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
5	Derste anlatılan konuları eksik öğrenmekten kaçınırım	1	2	3	4	5
6	Bir konuyu olabildiğinden daha az öğrenmekten kaçınırım	1	2	3	4	5
7	Sınıftaki öğrencilere göre daha iyi performans göstermeyi amaçlarım	1	2	3	4	5
8	Diğer öğrencilere göre daha başarılı olmak için gayret ederim	1	2	3	4	5
9	Diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermeyi hedeflerim	1	2	3	4	5
10	Diğer öğrencilere göre başarısız görünmekten kaçınmaya çalışırım	1	2	3	4	5
11	Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermemeye gayret ederim	1	2	3	4	5
12	Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermemeyi amaçlarım	1	2	3	4	5

EK 5. 2020-2022 Yılları Arasında Eğitim Fakültesi Bulunan Üniversiteler

Üniversite Adı
Adıyaman Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Artvin Çoruh Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Bahçeşehir Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Başkent Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi

Biruni Üniversitesi (İstanbul)
Boğaziçi Üniversitesi
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Bursa Uludağ Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Düzce Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Giresun Üniversitesi

Hacettepe Üniversitesi
Hakkari Üniversitesi
Harran Üniversitesi
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
İbn Haldun Üniversitesi (İstanbul)
İnönü Üniversitesi
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi
İstanbul Kültür Üniversitesi
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
İstanbul Medipol Üniversitesi
İstanbul Okan Üniversitesi
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
İzmir Demokrasi Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Kastamonu Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Maltepe Üniversitesi
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Mef Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ordu Üniversitesi
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Pamukkale Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
Sinop Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Ted Üniversitesi (Ankara)
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Trabzon Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Ufuk Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yeditepe Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Yozgat Bozok Üniversitesi
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖSYM (2020,2022) ‘den alınmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..