

SINIF YÖNETİMİNDE ÖVGÜNÜN ETKİSİ: ÖZGÜVENİN DÜZENLEYİCİ ROLÜNE YÖNELİK DENEYSSEL BİR ÇALIŞMA

Dr. Özgür Bolat

Uluslararası Fırat Üniversitesi

ozgurbolat@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4420-1368>

Özet

Öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi aracı olarak övgüyü sıkça kullanılmaktadır. Ancak öğretmenler farkında olmadan öğrencileri farklı şekilde övmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi için özgüveni düşük ve özgüveni yüksek olan öğrencileri farklı şekilde övüp övmediğini araştırmaktır. Araştırmada senaryo-temelli denek-içi deneysel desen kullanılmıştır. 142 katılımcıdan çok güzel resim yapan iki öğrenciyi övmesi istenmiştir. İki senaryo sadece tek açıdan manipüle edilmiştir: Birinci senaryoda yüksek özgüvenli, ikinci senaryoda ise düşük özgüvenli bir öğrenci tasvir edilmiştir. T-test ve McNemar analizleri sonucunda katılımcıların özgüveni düşük öğrencileri övmek için daha çok “kelime”, daha çok “kişi-odaklı övgü” ve daha çok “abartılı övgü” kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucu öğretmenler etkili sınıf yönetimi ve motivasyonu artırmak için özgüveni düşük öğrenciyi cesaretlendirmek isterken, aslında motivasyonlarını düşürebilmektedirler. Bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını güçlendirecektir.

Anahtar Kelimeler: sınıf yönetimi, övgü, özgüven, öğretmen eğitimi

THE EFFECT OF PRAISE ON CLASSROOM MANAGEMENT: A MEDIATING ROLE OF STUDENT SELF-ESTEEM

Abstract

Teachers frequently use praise as an effective classroom management tool. However, teachers might unknowingly praise students with low self-esteem and high self-esteem differently. The aim of this study is to investigate whether teachers praise students with low self-esteem and high self-esteem differently in the context of classroom management. The study used a scenario-based within-subject experimental design. A total of 142 participants were presented with two different scenarios of a student who had drawn a beautiful picture, and they were asked to praise these students. The scenarios were manipulated from a single perspective: In the first scenario, a student with high self-esteem was depicted, and in the second scenario, a student with low self-esteem was depicted. The results of t-tests and McNemar tests revealed that participants used more words, more person-focused praise, and more inflated praise when praising students with low self-esteem. These findings suggest that while teachers may intend to encourage students with low self-esteem to enhance effective classroom management and motivation, they might inadvertently decrease their motivation instead.

Key Words: classroom management, praise, self-esteem, teacher education

GİRİŞ

Etkili öğretmenliğin en önemli unsurlarından bir tanesi sınıf yönetimidir. Okulda diğer tüm öğrenmeyi destekleyici diğer tüm koşullar sağlanmış olsa da sınıf yönetimi sağlanmadığı takdirde öğrenimin etkili ve başarılı olması çok zordur. Wang ve diğ. (1993) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında 161 özgün çalışma incelenmiş ve 228

değişken arasında sınıf yönetiminin eğitim sürecini etkileyen en önemli faktörler arasında olduğu bulunmuştur. Onun için öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkin olması oldukça önemlidir. Ancak sınıf yönetimi aynı zamanda öğretmenlerin karşılaştığı en büyük zorluklardan biri olarak da kabul edilmektedir (Midthassel, 2006; Reinke, Stormont, Herman, Puri ve Goel, 2011).

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın öğretmen tarafından sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanır (Erdoğan, 2010). Sınıf yönetimi ile ilgili iki farklı temel yaklaşım bulunmaktadır: özerkliği destekleyen sınıf yönetimi ve kontrolcü sınıf yönetimi (Ryan ve Deci, 2017). Özerkliği destekleyen sınıf yönetimi, öğrencilerin beceri, ait olma ve özerklik olarak tanımlanan üç temel ihtiyaçlarını karşılayan tutumdur. Bu tutumun temelleri ise “Öz-belirleme Kuramına” dayanır (Ryan ve Deci, 2017). Kontrolcü sınıf yönetimi ise öğretmen merkezli, otoriter bir yapıda tüm kararların öğretmen tarafından verildiği sınıf yönetimidir (Aelterman ve diğ., 2019; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Goossens ve Dochy, 2012) Övgü söz konusu her iki yaklaşım tarafından da farklı algılanmaktadır. Örneğin, Ertesvag (2011) geliştirmiş olduğu sınıf yönetimi ölçeğinde, öğretmenin öğrencileri övmesini sıcak ilişkinin bir ögesi olarak kabul etmiştir. Ancak Öz-belirleme Kuramı övgüyü daha çok bir kontrol aracı olarak kabul etmekte ve kontrolcü sınıf yönetiminin bir parçası olarak görmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Ryan (1982) yaptığı araştırmada övgünün geri bildirim olarak değil de kontrolcü bir ton olarak öğrenciye verildiğinde, öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü bulmuştur. Benzer sonuçlar Carpentier ve Mageau (2016) ve Reeve ve Jang (2006) tarafından da elde edilmiştir. Bu iki farklı bakış açısına rağmen, sınıf yönetiminde öğretmenlerin kullandığı araçlardan bir tanesi de övgüdür (Brophy, 1981) çünkü sınıf yönetimden övgünün önemli bir eğitim aracı olduğu düşünülmektedir (Floress, Beschta, Meyer ve Reinke, 2017; Saeverot, 2011). Ama alanyazında bu konuda iki farklı anlayış bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, övgünün öğrenciyi olumlu etkilediğini savunmaktadır (Dufrene, Lestremau, ve Zoder-Martell, 2014; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008). Hatta Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ve Sugai (2008) yapmış oldukları kanıt temelli incelemede övgünün en etkili sınıf yönetim aracı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Floress ve diğ., (2017) övgü üzerine yapılmış 24 farklı çalışmayı incelemiş ve araştırmaların %75’inde övgünün etkili olduğunu bulmuşlardır. Bazı araştırmalar ise övgü ile motivasyon arasında genellikle olumsuz ilişki olduğunu savunmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bu anlamda sınıf yönetiminde övgünün rolünü ve yararlarını netleştirmek oldukça önemlidir (Jenkins, Floress ve Reinke, 2015.) Ancak bu ilişkinin daha iyi anlaşılması için, övgünün türlerini ayırt etmek ve her türü ayrı ayrı incelemek gerekir. Bu aşamada öncelikle övgünün türleri ardından özgüven ile ilişkisine yönelik inceleme gerçekleştirilmiştir.

Övgü ve Övgü Türleri

Övgü, bir kişinin ürününü, eylemini veya özelliklerini kendi kişisel ölçütlerine göre olumlu bir şekilde yargılamaktır (Henderlong ve Lepper, 2002; Kanouse, Gumpert ve Canavan-Gumpert, 1981). Bu tanımın birkaç özelliği vardır. Birincisi, her övgü cümlesi yargı içerir. Hem övgü hem de eleştiri cümleleri yargı cümleleri olarak ele alınabilir ancak övgü olumlu yargı, eleştiri ise olumsuz yargıdır. İkincisi ise övgü, öznel ölçütlere göre yapılır. Örneğin, bir öğretmenin bir öğrenciden beklentisi düşükse, ortalama bir çalışmayı övebilir ama aynı nitelikte çalışmayı öğretmenin yetenekli olarak gördüğü bir öğrenci yaparsa, aynı öğretmen aynı çalışmayı bu sefer övmeyebilir.

Övgü ile geri bildirim de ayırt edilmelidir. Övgüde yargı vardır ama geri bildirimde yargı yoktur (Henderlong, 2000). Örneğin, “Güzel resim yapmışsın,” cümlesi bir övgü cümlesi iken “Farklı renkler kullanmışsın,” cümlesi bir geribildirimdir. Bu araştırmanın amacı, geribildirim değil, övgünün etkisini ölçmektir.

Öğretmenler öğrencileri motive etmek için farklı övgü türleri kullanır. Övgü türleri alanyazında odağı açısından dörde ayrılmaktadır: Kişi odaklı, süreç odaklı, ürün odaklı ve genel (Gunderson ve diğ., 2013; Pomerantz ve Kempner, 2013; Morris ve Zentall, 2014). Dweck (2000) çalışmasında dört övgü türünü şu şekilde tanımlamıştır:

- Kişi odaklı övgü: Öğretmen doğrudan çocuğun kişiliğini veya yeteneğini över (örneğin, çok yeteneklisin, çok iyi dansçısın).
- Süreç odaklı övgü: Öğretmen süreci över (örneğin, güzel çizmişsin, çok iyi dans ettin).
- Ürün odaklı övgü: Öğretmen öğrencinin ürününü över (örneğin, güzel resim, harika gösteri).
- Genel Övgü: Öğretmen öğrenciyi genel olarak över (örneğin, aferin, bravo).

Araştırmacılar, farklı övgü türlerinin öğrenci üzerindeki etkisini de araştırmaktadır. Kişi-odaklı övgünün davranış kazandırmada daha etkili olduğu bulunmuştur. Örneğin, Bryan, Master ve Walton, (2014) araştırmalarında bir grup çocuğa ‘yardımsever’ (kişi odaklı övgü), diğer gruba ise ‘yardım ettin’ (süreç odaklı övgü) diyerek övmüştür. Kişi-odaklı övgü alan grup, daha sonra karşılaştığı bir yardım durumunda diğer gruplara kıyasla daha çok yardım etmiştir. Çünkü çocukların kimlikleri övüldüğü zaman, çocuklar bir kimlik kazanmakta ve daha sonra bu kimlikle tutarlı davranmaktadırlar (Oyserman, 2009). Ancak kişi-odaklı övgü başarısızlık durumunda olumsuz sonuçlar oluşturmaktadır. Mueller ve Dweck (1998) tarafından yapılan bir araştırmada zekaları ile ilgili kişi-odaklı övgü alan öğrencilerin (örneğin; çok zeki olmalısın), başarısızlık durumlarından sonra zor işlerden kaçınma eğilimi göstermişlerdir. Başka bir çalışmada (Cimpian, Arce, Markman ve Dweck, 2007) üç aşamalı bir şekilde bir deney tasarlanmış ve ilk aşamada öğrencilerden bir resim çizmeleri istenmiştir. İkinci aşamada öğrenciler arasından bir grup çizimlerin ardından “iyi bir resamsın” (kişi-odaklı övgü), diğer bir grup “iyi resim çizdin” (süreç-odaklı övgü) övgüsü almıştır. Deneyin üçüncü aşamasında öğrencilerin resimleri eleştirilmiş ve yapılan eleştirilerden sonra öğrencilerin motivasyonları ölçülmüştür. Kişi-odaklı övgüye maruz kalan öğrencilerin motivasyonunun süreç odaklı övgü alan gruba göre daha çok düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırmada öğrenciler araştırmacıya yardım etmiştir (Foster-Hanson, Cimpian, Leshin ve Rhodes, 2020). Bu yardımdan sonra araştırmacı bir grup öğrenciyi “yardımseversin” (kişi-odaklı övgü) diye övmüş, diğer grubu “yardım ettin” (süreç-odaklı övgü) şeklinde övmüştür. Kişi odaklı övgüye maruz kalan öğrenciler, kendileri yardım edemedikleri durumlarda yardım etme davranışına karşı olumsuz tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Görüldüğü üzere kişi-odaklı övgü kısa sürede işe yarasa bile uzun vadede olumsuz etkilere sahiptir. Süreç-odaklı övgü ise motivasyonu daha çok artırmaktadır (Mueller ve Dweck, 1998).

Övgü sadece tür olarak değil derecesi açısından da farklılaşmaktadır. Övgü, derecesi açısından ikiye ayrılmaktadır: abartılı övgü ve abartısız övgü (Brummelman, Thomaes, Orobio de Castro, Overbeek ve Bushman, 2014). Örneğin, bir öğretmen “Güzel resim” derse, bu övgü abartılı övgü değildir ama “Efsane bir resim” derse abartılı bir övgü olarak derecelendirilmektedir. Abartılı övgü kısa vadede öğrenciyi mutlu etse de uzun vadede aynı kişi-odaklı övgüde olduğu gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir (Brummelman ve diğ., 2014). Aynı araştırmada öğrencilerden bir resim çizmeleri istenmiştir. Bir gruba abartılı övgü, diğer gruba ise abartısız övgü verilmiştir.

Ardından öğrencilerden yeni bir resim çizmeleri istenmiş ve onlara iki seçenek sunulmuştur: İsteğe bağlı olarak karmaşık veya basit bir şekil çizmek. Abartılı övgü alan öğrenciler, daha kolay şekli seçme eğilimi göstermişlerdir. Dahası Nikolić, Brummelman, Colonesi, de Vente ve Bögels'in (2018) bulgularına göre abartılı övgü, kaygılı öğrencilerde utanç duygusuna yol açmaktadır.

Özgüven ve Övgü

Övgü, özgüveni artırmakta etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir; çünkü çocukların özgüvenin düşük olması, yetişkinler tarafından bir sorun olarak görülmektedir (Thomaes, Brummelman, Bushman, Reijntjes ve Orobio de Castro, 2013). Fakat alan yazındaki araştırmalar uzun bir süre övgünün etkisini araştırırken, öğrencinin özgüven düzeyini bir değişken olarak ele almamıştır. Yapılan bazı araştırmalar ise yetişkinlerin özgüveni düşük öğrenciler için daha çok kişi-odaklı övgü kullandıklarını göstermektedir (Brummelman ve diğ., 2014a, 2014b). Aynı zamanda yetişkinlerin özgüveni düşük öğrenciler için daha çok abartılı övgü kullandıklarını gösteren çalışmalarda bulunmaktadır (Brummelman ve diğ., 2014a; Brummelman ve diğ., 2014b). Alan yazında incelendiği gibi kişi-odaklı övgü de uzun vadede öğrencinin olumsuz etkilediğini gösteren kanıtlar mevcuttur. Kişi-odaklı ve abartılı övgü alan öğrenciler, başarısızlık durumlarından sonra zor işlerden kaçınma ve daha çok utanç duygusu hissetme eğilimi göstermektedirler (Brummelman ve diğ., 2014b). Bu araştırmalar özgüveni düşük öğrencinin özgüvenini artırmak için kişi-odaklı ve abartılı övgü yaygın olarak kullanılsa da, tam da bu tür övgüler özgüveni düşük öğrencilerin daha da olumsuz etkilenmelerine yol açtığını göstermektedir.

Övgü kültürler arasında da farklılıklar da göstermektedir (Bang ve Kim, 2016). Örneğin, Çin'de ve Japonya'da görev yapan öğretmenler, ABD'de görev yapan öğretmenlere göre daha az övgü kullanmaktadırlar (Salili, 1996). Bu anlamda bu araştırmanın ilk amacı Brummelman ve diğ. (2014a) ve Brummelman ve diğ. (2014b) bulgularını Türkiye bağlamında kolektif farklı bir kültürde test etmektir. Araştırmanın ikinci amacı ise yetişkinlerin özgüveni yüksek ve düşük öğrenciler için kullandığı övgüleri daha detaylı analiz etmektir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, yetişkinlerin öğrenciler için kullandığı övgü türlerinin (kişi odaklı övgü, süreç odaklı övgü, ürün odaklı övgü, genel övgü), övgü derecesinin (abartılmamış övgü, abartılmış övgü, aşırı abartılmış övgü) ve kelime sayısının öğrencinin özgüvenine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırmada senaryo-temelli denek-içi deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

Hipotez 1: Yetişkinler özgüveni düşük öğrenciyi överken, özgüveni yüksek öğrenciye göre daha çok kelime kullanmaktadır.

Hipotez 2: Yetişkinler özgüveni düşük öğrenci için, özgüveni yüksek öğrenciye göre daha çok kişi-odaklı övgü kullanmaktadır.

Hipotez 3: Yetişkinler özgüveni düşük öğrenci için, özgüveni yüksek öğrenciye göre daha çok abartılı övgü kullanmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda 142 yetişkin gönüllü katılımcıdan toplanmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Katılımcılara sosyal medya üzerinden bir link gönderilmiştir. Örneklem sayısını önceden belirlenmiş ve bu analiz için G*Power (Faul, Erdfelder, Buchner ve Lang, 2009) programı kullanılmıştır. 0.80 güç düzeyi ve .05 alfa hata olasılığı, 0,2'lik bir etki için gereken örneklem büyüklüğü 150'dir. Araştırmanın örnekleme (N = 142) bu örnekleme çok yakındır. 130 katılımcı kadın (91,5%), 12 katılımcı erkektir (8,5%). Katılımcıların ortalama yaşı 36,6'dır (SD = 7,05). Eğitim seviyeleri ise 2 katılımcı ortaöğretim (1,4%), 11 katılımcı lise (7,7%), 19 katılımcı ön lisans (13,4%), 95 katılımcı üniversite (66,9%), 11 katılımcı yüksek lisans (7,7%), ve 4 katılımcı doktora mezunu (2,8%) olacak şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma Prosedürü

Katılımcılara iki farklı senaryo sunulmuştur. Birinci senaryoda özgüveni düşük, ikinci senaryoda ise özgüveni yüksek bir öğrenci tarif edilmiştir. İki senaryoda sadece öğrencinin özgüveni manipüle edilmiştir. Her iki öğrenci de güzel bir resim çizmiştir. Bu durumlarda deneklerden senaryoda tarif edilen öğrenciyi övmeleri istenmiştir. Bu araştırma deseni Brummelman ve diğ. (2014) araştırma deseninden uyarlanmıştır. O araştırmada olduğu gibi deneklere iki farklı senaryo sunulmuştur. Deneklere sunulan senaryo şu şekildedir: "Resim öğretmeni olduğunuzu hayal edin. Öğrenciniz 13 yaşında, özgüveni [yüksek] / [düşük] bir öğrenci. Öğrettiğiniz teknik ile çok güzel bir resim çizdiğini görüyorsunuz. Övgü olarak ne söylersiniz?" Katılımcılar her iki senaryo için ayrı ayrı övgülerini yazmıştır. Senaryolar oluşturulurken, önceki araştırma bulgularından yararlanılmıştır. Floress ve diğ., (2017) yapmış olduğu araştırmada övgü cümlelerin özellikleri koşullu (100%), davranış özelinde (90%), bireysel (97%), ve sözlü (90%), olmasıdır. Senaryo oluştururken bu özellikler dikkate alınmıştır.

Veri Analizi

Katılımcılar tarafından yazılan övgü cümleleri hem türleri hem de dereceleri açısından iki kişi tarafından kodlanmıştır. Birincisi yazarın kendisidir; diğeri de alanyazına hakim sosyoloji öğrencisidir. İki puanlayıcı da cümlelerin hangi senaryoya ait olduğunu bilmeden kodlama yapmıştır. Kodlamada övgüler türleri açısından daha önceden araştırmacı belirlenen dört ayrı kod kullanılmıştır: (i) kişi odaklı övgü, (ii) süreç odaklı övgü, (iii) ürün odaklı övgü ve (iv) genel övgü. Dereceleri açısından da başlangıçta daha önce belirlenen iki kod kullanılmıştır. Abartılı ve abartısız övgü. Ancak analiz sırasında görülmüştür ki bazı övgü türleri iki derece kategorisine de uymamıştır. Onun için üçüncü bir kategori oluşturulmuştur: aşırı abartılı övgü (örneğin; mükemmel, efsane resim), abartılı övgü (örneğin; çok güzel resim) ve abartısız övgü (örneğin; güzel resim). Aynı zamanda her iki durumda da kullanan övgü cümlelerinin kelimeleri sayılmıştır. Data analizi için Jamovi 2.3.12.0 programı kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum düzeyi övgü türlerinde (*Cohen's* $\kappa = .64$), övgü derecesinde (*Cohen's* $\kappa = .71$) düşük çıkmıştır. Kodlamada sırasında kodlayıcılardan bir tanesi sistematik bir hata yapmıştır. Süreç-odaklı övgüyü (örneğin, güzel resim çizmişsin), kişi-odaklı övgü olarak kodlamıştır. Bu hata giderildiğinde uyum oranı yükselmiştir (*Cohen's* $\kappa = .89$). Övgü derecesindeki düşük uyum, başlangıçta sadece iki kod (abartılı övgü ve abartısız övgü) kullanılmasından kaynaklanmıştır. Ancak abartılı övgü kategorisi "abartılı övgü" ve "aşırı abartılı

övgü” diye iki ayrı koda dönüştürüldüğünde uyum yükselmiştir (*Cohen’s $\kappa = .92$*). Diğer uyumsuzluklar tartışma ile giderilmiş ve fikir birliğine varılmıştır. İki senaryo arasında deneklerin kullandığı övgü türlerinin ve övgü derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için McNemar testi kullanılmıştır. Aynı gruptan toplanan iki farklı kategorik verilerin analizinde McNemar testi önerilmektedir (Lachenbruch, 2014). Kelime sayılarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için T-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları raporlanmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların iki koşullarda yazdıkları kelime sayısı arasında farkı analiz etmek t-test analizi yapılmıştır. İlk durumdaki öğrenciyi (yüksek özgüven) övmek için katılımcılar ortalama 6.99 (SD = 4.18) kelime kullanırken, ikinci durumdaki öğrenciyi (düşük özgüven) övmek için 9.84 (SD = 8.12) kelime kullanmıştır (Tablo 1). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(141) = -4,93, p < 0.01$) (Tablo 2).

Tablo 1: Ortalama Farkları

	N	Mean	Median	SD	SE
Yüksek Özgüven	142	6.99	6.00	4.18	0.351
Düşük Özgüven	142	9.84	8.00	8.12	0.681

Tablo 2: T-Test Sonuçları

			istatistik	df	p	Ortalama farkı	SE farkı
Yüksek Özgüven	Düşük Özgüven	Öğrencinin t	-4.93	141	< .001	-2.85	0.579

Analiz sonuçları göstermiştir ki katılımcılar özgüveni düşük öğrenciyi övmek için daha çok kelime kullanmıştır. Bu analiz bulgusu ile H1 doğrulanmıştır.

Katılımcıların iki durumda farklı övgü türlerini kullanıp kullanmadığını test etmek için (H2), McNemar testi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların iki durum için farklı övgü türleri kullanıldığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Bu fark anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2 = 29.0, df = 6, p < .001$) (Tablo 4).

Tablo 3: McNemar Karşılaştırma Tablosu

	Düşük Özgüven				Toplam
	1	2	3	4	
Yüksek özgüven					
1	15	3	1	3	22
2	16	24	5	2	47
3	8	7	14	4	33
4	16	10	3	11	40
Toplam	55	44	23	20	142

1= Kişi odaklı övgü 2=Süreç-odaklı övgü 3=Ürün odaklı övgü 4=Genel Övgü

Tablo 4- McNemar Testi

	Değer	df	p
χ^2	29.0	6	< .001
N	142		

Yukarıdaki analizde görüldüğü üzere iki senaryo arasında fark bulunmuştur ama farklılığı oluşturan övgü türünün hangisi olduğu McNemar testi sonucunda anlaşılmamıştır. Bu farkı anlamak için ikinci bir analiz yapılmıştır. Bu analizde övgü türleri 4 kez tekrar kodlanmıştır. Övgü türleri ilk olarak kişi odaklı övgü (1) ve diğer övgüler (0); süreç odaklı övgü (1) ve diğer övgüler (0); süreç odaklı övgü (1) ve diğer övgüler (0); genel övgü (1) ve diğer övgüler (0) olarak tekrar kodlanmıştır. McNemar testi her dört kodlama için tekrarlanmıştır. Yüksek özgüven ile düşük

özgüven arasında sadece “kişi-odaklı övgüde” fark bulunmuştur (Tablo 5). Bu fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 23.2$, $df = 1$, $p < .001$) (Tablo 6). Diğer üç analizde anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 5: McNemar Karşılaştırma Tablosu

	Düşük Özgüven		Toplam
	0	1	
Yüksek Özgüven			
0	80	40	120
1	7	15	22
Toplam	87	55	142

0= Diğer üç övgü türü 1= kişi odaklı övgü

Tablo 6: McNemar Testi

	Value	df	p
χ^2	23.2	1	< .001
N	142		

Tablo 6’da görüldüğü üzere, katılımcılar düşük özgüvenli öğrenciyi övmek için daha çok “kişi-odaklı övgü” kullanmıştır. Süreç odaklı, ürün odaklı ve genel övgüde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular ile H2 doğrulanmıştır ($p < .001$). Kısacası, katılımcılar özgüveni düşük öğrenciler için, yüksek özgüvenli öğrencilere göre daha çok “kişi-odaklı övgü” kullanmıştır.

Özgüveni düşük ve yüksek öğrencilere verilen övgülerin derece açısından farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek (H3) için McNemar testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki duruma göre övgünün derecesi farklılaşmaktadır (Tablo 7). Bu fark anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2 = 50.7$, $df = 3$, $p < .001$) (Tablo 8).

Tablo 7: McNemar Karşılaştırma Tablosu

	Düşük Özgüven			Toplam
	1	2	3	
Yüksek Özgüven				
1	12	12	23	47
2	4	25	34	63
3	0	4	28	32
Toplam	16	41	85	142

1= Abartısız övgü 2= Abartılmış övgü 3=Aşırı abartılmış övgü

Tablo 8: McNemar Testi

	Değer	df	p
χ^2	50.7	3	< .001
N	142		

Tablo 7’de görüldüğü üzere özgüveni düşük öğrenci için 85 katılımcı ‘aşırı abartılmış övgü’ kullanılmışken, özgüveni yüksek için sadece 32 katılımcı ‘aşırı abartılmış övgü’ kullanılmıştır. Benzer şekilde özgüveni düşük öğrenci için 16 katılımcı ‘abartılmamış övgü’ kullanılmışken, özgüveni yüksek için sadece 47 katılımcı aşırı ‘abartılmamış övgü’ kullanmıştır. Bu sonuçlara göre H3 doğrulanmıştır. Kısacası katılımcılar özgüveni düşük öğrenciler için kullandıkları övgüleri, özgüveni yüksek öğrencilere kıyasla daha çok abartmıştır. Araştırma sonucunda üç hipotez de bulgularla istatistiksel olarak anlamlı şekilde doğrulanmıştır. Katılımcılar özgüveni düşük öğrencileri övmek için daha çok kelime (H1), daha çok kişi-odaklı övgü (H2) ve daha çok abartılı övgü (H3) kullanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, yetişkinlerin özgüveni yüksek ve düşük öğrencileri farklı övüp övmediklerini incelemeyi amaçlamıştır. Özellikle övgü cümleleri, (i) türü, (ii) derecesi ve (iii) kelime sayısı açısından incelenmiştir. Araştırmada Brummelman ve diğerlerinin (2004a, 2004b) bulguları Türkiye bağlamında test edilmiştir. Ancak daha detaylı bir analiz yapılmıştır. Örneğin, Brummelman ve diğerleri (2004a, 2004b), övgüyü derecesi açısından ikiye ayırmıştır ama bu araştırmada üçe ayrılmıştır. Ayrıca bu araştırmada kullanılan kelimeler de sayılmıştır.

Araştırma bulguları göstermiştir ki yetişkinler özgüveni düşük öğrenci için daha çok kişi-odaklı övgü kullanmaktadır. Diğer üç türde bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu Brummelman ve diğerlerinin (2004a, 2004b) bulguları ile tutarlıdır. Bu çalışmada özgüveni düşük öğrenci için kişi-odaklı övgü oranı %38,7, özgüveni yüksek öğrenci için kişi-odaklı övgü %15,5 olarak bulunmuştur. Brummelman ve diğerlerinin (2004a, 2004b) araştırmasında bu oran düşük özgüvenli için %30, yüksek güvenli için %14'tür. Görüldüğü üzere toplumumuzda özgüveni düşük öğrenci için daha çok kişi-odaklı övgü kullanılmaktadır. Bunun bir sebebi, özgüven, öz ile ilgili olduğu için, yetişkinler özgüveni düşük kişiler için özü geliştirmek için öze yönelik bir yorum yapma gereği duymuş olabilir. Özgüveni yüksek öğrencinin özünde sıkıntı olduklarını düşünmedikleri için özü değil, süreci veya ürünü övmektedir.

Yetişkinler özgüveni düşük öğrenciler için, özgüveni yüksek öğrencilere kıyasla daha çok aşırı abartılı övgü kullanmıştır. Bu bulgu da Brummelman ve diğerlerinin (2004a, 2004b) bulguları ile tutarlıdır. Ancak bu araştırmada daha detaylı bir analiz yapılmıştır. Brummelman övgüyü derecesi açısından ikiye ayırmıştır ama bu kategorileştirme verilerle uyuşmamıştır. Bu araştırmada üç türlü kategori kullanılmıştır. Bu çalışmada özgüveni düşük öğrenci için aşırı abartılmış övgü oranı %59,8, özgüveni yüksek öğrenci için abartılmış övgü oranı %25,5 olarak bulunmuştur. Aşırı abartılı övgü ile abartılı övgü toplandığında bu oran özgüveni düşük öğrenci için %88,7'ye, özgüveni yüksek öğrenci için %66,9 yükselmektedir. Brummelman ve diğerlerinin (2004b) araştırmasında bu oran özgüveni düşük öğrenci için %33, özgüveni yüksek öğrenci için abartılmış övgü oranı %18'dir. Görüldüğü üzere toplumumuzda genel olarak övgü daha çok abartılmaktadır ve özgüveni düşük öğrenci için ise daha da çok abartılmaktadır. Bunun bir sebebi şu olabilir: Cümlelerin etkisini artırmak için kullanılan yöntemlerden bir tanesi, kelimenin önünde "çok" veya "en" gibi sıfatlar kullanmaktır (Bowers, 1964; Burgoon ve Chase, 1973). Benzer şekilde yetişkinler özgüveni düşük öğrencileri överken daha çok kelime kullanmıştır. Benzer şekilde yetişkinler övgülerinin etkilerini artırmak istemiş olabilirler, çünkü kelime sayısı ile etki arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Bradac, Bowers ve Courtright, 1979). İnsanlar daha çok kelime kullanarak inandırıcılıklarını artırmak istemektedir çünkü özgüveni düşük insanlar, kendileri ile ilgili olumlu söylemlere inanmakta zorlanmaktadır (Wood, Perunovic ve Lee, 2009). Muhtemelen yetişkinler de daha inandırıcı olmak için övgünün derecesini artırmaktadır (Hamilton ve Hunter, 1998). İkinci olarak, düşük özgüvenli bireyler daha yalnız hissetmektedir (Brummelman, 2014a). Öğretmenler ilgilendiklerini göstermek için daha çok kelime kullanmış olabilirler, eğer tek kelimelik övgü kullansalardı, özgüveni düşük öğrencilerin önemsenmemiş hissedeceklerini düşünmüş olabilirler. Kısacası, araştırma bulguları göstermiştir ki yetişkinler özgüveni düşük öğrenciler için daha

çok kişi-odaklı övgü kullanmaktadırlar çünkü muhtemelen onların özünü iyileştirmek istemektedirler. Aynı zamanda yetişkinler daha güçlü bir dil ve daha çok kelime kullanmaktadırlar, çünkü muhtemelen inandırıcı olmak istemektedirler. Ancak unutulmamalıdır ki, abartılı övgü özgüveni düşük bir öğrencide yüksek beklentiye yol açabilir (Henderlong ve Lepper, 2002) ve öğrenci de bunu karşılamayacağını düşünerek öğrenme sürecinden uzaklaşabilir.

Bu araştırmanın sınıf yönetimi açısından önemli sonuçları vardır. Sınıf yönetimindeki en önemli unsur öğrencilerin iç motivasyonlarını güçlü tutmaktır (Reeve ve Cheon, 2021). Öğretmenler özgüveni düşük öğrencileri motive etmek için daha çok kelime, daha çok kişi-odaklı ve abartılmış övgü kullanma eğiliminde olduklarında ise, aslında bu övgüler özgüveni düşük öğrencilerin motivasyonunu daha da düşmesine yol açmaktadır (Mueller ve Dweck, 1998). Bu durumda sınıf yönetimi daha da zorlaşmaktadır. Dahası kişi-odaklı veya abartılmış övgü alan özgüveni düşük öğrenci, özgüveni yüksek sınıf arkadaşının ürün veya süreç odaklı abartılmamış övgü aldığını duyarsa, özgüveni daha da düşebilir ve öğrenme sürecinden daha da uzaklaşabilir. Bu durumda öğretmenler özgüveni düşük öğrencilere de süreç, ürün veya genel övgü verebilir. Ama araştırmalar göstermektedir ki övgüden ziyade geri bildirim motivasyon yaratmakta daha etkilidir (Hattie & Timperley, 2007). Öğretmenler etkili sınıf yönetimi için daha çok geri bildirim vermelidirler. Eğitim liderleri de bu prensibe göre öğretmen eğitimleri tasarlamalıdır.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak araştırma çevrimiçi ortamda gerçekleşmiştir. Benzer bir araştırma yüz yüze ortamda da gerçekleştirilmelidir ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır. İkinci olarak, katılımcıların büyük bir çoğunluğu kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Benzer bir çalışma, cinsiyetlerin eşit dağıtıldığı bir örneklem ile tekrarlanmalıdır. Üçüncü kısıtlama ise araştırmanın deseni ile ilgilidir. Denek-içi deneysel desenlerde katılımcılar araştırmanın amacını anlayıp (taşıma etkisi) ona göre yanıt verebilir. Benzer bir araştırma denek-arası deneysel desen ile tekrarlanmalıdır.

Teşekkür: Kodlamada yardımcı olan Serdar Küçük'e teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Fontaine, J., Haerens, L., Delrue, J., & Reeve, J. (2019). Toward a fine-grained understanding of the components of need-supportive and need-thwarting teaching: The merits of a gradual approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521.
- Bang, H., & Kim, J. (2016). Korean and American Teachers' Praising Styles and Teaching Practices. *Mid-Western Educational Researcher*, 28(1).
- Bowers, J. W. (1964). Some correlates of language intensity. *Quarterly Journal of Speech*, 50(4), 415-420.
- Bradac, J. J., Bowers, J. W., & Courtright, J. A. (1979). Three language variables in communication research: Intensity, immediacy, and diversity. *Human Communication Research*, 5(3), 257-269.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of educational research*, 51(1), 5-32.

- Brummelman, E., Thomaes, S., Orobio de Castro, B., Overbeek, G., & Bushman, B. J. (2014a). "That's not just beautiful—that's incredibly beautiful!" The adverse impact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological science*, 25(3), 728-735.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., Orobio de Castro, B., van den Hout, M. A., & Bushman, B. J. (2014b). On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in children with low self-esteem. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143, 9–14.
- Bryan, C. J., Master, A., & Walton, G. M. (2014). "Helping" versus "being a helper": Invoking the self to increase helping in young children. *Child development*, 85(5), 1836-1842.
- Burgoon, M., & Chase, L. J. (1973). The effects of differential linguistic patterns in messages attempting to induce resistance to persuasion. *Communications Monographs*, 40(1), 1-7.
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2016). Predicting sport experience during training: The role of change-oriented feedback in athletes' motivation, self-confidence and needs satisfaction fluctuations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38, 45–58.
- Cimpian, A., Arce, H. M. C., Markman, E. M., & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological science*, 18(4), 314-316.
- Dufrene, B. A., Lestremau, L., & Zoder-Martell, K. (2014). Direct behavioral consultation: Effects on teachers' praise and student disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 51(6), 567-580.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.
- Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf yönetimi: ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and teacher education*, 27(1), 51-61.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149-1160.
- Floress, M. T., Beschta, S. L., Meyer, K. L., & Reinke, W. M. (2017). Praise research trends and future directions: Characteristics and teacher training. *Behavioral Disorders*, 43(1), 227-243.
- Foster-Hanson, E., Cimpian, A., Leshin, R. A., & Rhodes, M. (2020). Asking children to "be helpers" can backfire after setbacks. *Child development*, 91(1), 236-248.
- Gencer, A. S., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher education*, 23(5), 664-675.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1-to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child development*, 84(5), 1526-1541.
- Hamilton, M. A., & Hunter, J. E. (1998). The effect of language intensity on receiver evaluations of message, source, and topic. *Persuasion: Advances through meta-analysis*, 99-138.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Henderlong, J. (2000). *Beneficial and detrimental effects of praise on children's motivation: Performance versus person feedback*. Stanford University.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128(5), 774.

- Jenkins, L. N., Floress, M. T., & Reinke, W. (2015). Rates and types of teacher praise: A review and future directions. *Psychology in the Schools*, 52(5), 463-476.
- Kanouse, D. E., Gumpert, P., & Canavan-Gumpert, D. (1981). The semantics of praise. *New directions in attribution research*, 3, 97-115.
- Lachenbruch, P. A. (2014). McNemar test. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*.
- Midthassel, U. V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365e383.
- Morris, B. J., & Zentall, S. R. (2014). High fives motivate: The effects of gestural and ambiguous verbal praise on motivation. *Frontiers in Psychology*, 5, 928.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 33.
- Nikolić, M., Brummelman, E., Colonesi, C., de Vente, W., & Bögels, S. M. (2018). When gushing leads to blushing: Inflated praise leads socially anxious children to blush. *Behaviour Research and Therapy*, 106, 1-7.
- Oyserman, D. (2009). Identity-based motivation: Implications for action-readiness, procedural-readiness, and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 19(3), 250-260.
- Pomerantz, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental psychology*, 49(11), 2040.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A class wide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37, 315-332.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26, 1-13. doi:10.1037/a0022714
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Saeverot, H. (2011). Praising otherwise. *Journal of Philosophy of Education*, 45(3), 455-473.
- Salili, F. (1996). Learning and motivation: An Asian perspective. *Psychology and Developing Societies*, 8(1), 55-81.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, 351-380.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120.
- Thomaes, S., Brummelman, E., Bushman, B. J., Reijntjes, A., & Orobio de Castro, B. (2013). Is it time to rethink the pervasiveness and nature of low self-esteem in children? Manuscript submitted for publication.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. Review of educational research, 63(3), 249-294.

Wood, J. V., Elaine Perunovic, W. Q., & Lee, J. W. (2009). Positive Self-Statements. Psychological Science, 20(7), 860-866

Makale Geçmiři	<i>Geliř:</i> 10. 08.2023	<i>Kabul:</i> 23.08.2023	<i>Yayın:</i> 30.08.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Bolat, Ö. (2023). Sınıf Yönetiminde Övgünün Etkisi: Özgüvenin Düzenleyici Rolüne Yönelik Deneysel Bir Çalışma. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss. 82-95		