Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bir Davranış Yönetimi Olarak Övgü Hakkındaki Görüşleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Halime DELEN[1], Zülfiye Gül ERCAN[2]

1 Doktora Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,
hhalimeerol@gmail.com.
ORCID: 0000-0003-3463-8128

2 Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,
zgulercan@trakya.edu.tr.
ORCID: 0000-0002-7532-5251

Atıf: "Delen, H., & Ercan, Z. G. (2026). Okul öncesi öğretmenlerinin bir davranış yönetimi olarak övgü hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim, 55*(252), 1879-1914. DOI:10.37669/milliegitim.1632469"

Gönderilme Tarihi: : 03.02.2025
Kabul Tarihi: 08.05.2025
DOI: 10.37669/milliegitim.1632469

Anahtar Kelimeler:
okul öncesi eğitim, sınıf yönetimi, davranış yönetimi, övgü

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bir davranış yönetimi stratejisi olarak övgünün tanımı, gerekliliği, türleri ve kullanımına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülen araştırmaya 23 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler, uzman görüşleri ve pilot uygulamalar doğrultusunda geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış; betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin %43'ünün övgüyü davranış yönetimi aracı olarak kullandığını ve tamamının davranışa özgü övgüyü etkili bulduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin %65'i davranışa özgü övgüyü sıklıkla kullandığını belirtmesine rağmen, sundukları uygulama örneklerinin %69'unun genel övgü ifadelerinden oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin övgüyü çoğunlukla olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla sonuç temelli kullandıkları, olumsuz davranışları azaltmaya yönelik öncül temelli (önleyici) övgüyü ise neredeyse hiç tercih etmedikleri görülmüştür. Sonuçlar, öğretmenlerin davranışa özgü övgüye ilişkin teorik farkındalıklarını sınıf uygulamalarına aktarmada performans eksikliği yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, övgünün proaktif bir sınıf yönetimi stratejisi olarak kullanılabilmesi için teorik eğitimin uygulama odaklı hizmet içi eğitimler ve performans geri bildirimleriyle desteklenmesi önerilmektedir.

Preschool Teachers' Perspectives on Praise as a Behavior Management Strategy

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
preschool education, classroom management, behavior management, praise

Abstract

This study aims to explore preschool teachers' perspectives on the definition, necessity, types, and use of praise as a behavior management strategy. Employing a qualitative case study design, the research involved 23 preschool teachers. Data were collected through a semi-structured interview form developed based on expert feedback and pilot testing and analyzed using descriptive and content analysis. The findings revealed that 43% of the teachers used praise as a behavior management tool, while all participants considered behavior-specific praise effective. Although 65% of the teachers reported frequently using behavior-specific praise, 69% of their reported practice examples consisted of general praise expressions. Furthermore, teachers predominantly used praise as a consequence-based strategy to reinforce positive behaviors, whereas antecedent-based (preventive) praise aimed at reducing challenging behaviors was rarely preferred. The results indicate a performance deficit in translating teachers' theoretical awareness of behavior-specific praise into classroom practice. Accordingly, practice-oriented in-service training and performance feedback are recommended to complement theoretical instruction and promote the use of praise as a proactive classroom management strategy.

Giriş

Nitelikli bir öğrenme ortamının tesisi, akademik içeriğin aktarımı kadar etkili sınıf yönetimi ve olumlu bir sosyal-davranışsal iklimin inşasıyla mümkündür. Öğretmenlerin sorumlulukları, öğretim faaliyetlerinin ötesine geçerek kapsamlı bir davranış yönetimini de içerir. Bu süreçte övgü, olumlu davranışları pekiştiren ve olumsuz davranışları ortaya çıkmadan engelleyen, pratik ve önleyici bir müdahale stratejisidir (Jenkins vd., 2015; Partin vd., 2009; Zoder-Martell vd., 2019).

Doğru bir yanıta verilen geri bildirimin ötesinde, bir eylemi takdir etme ifadesi olan övgü (Brophy, 1981; Floress vd., 2021; Reinke vd., 2008), sosyal olarak en kolay kabul gören pekiştirme biçimlerindendir (Brophy, 1981). Araştırmalar, öğretmen övgüsü ile öğrencilerin uygun davranışları arasında işlevsel bir ilişki olduğunu göstermektedir (Allday vd., 2012; Dufrene vd., 2014; Floress vd., 2018; Madsen vd., 1968; Markelz vd., 2022; Reinke vd., 2007).

Alan yazını; kişi, süreç, genel veya davranışa özgü övgü türlerinin çocuklar üzerinde farklı gelişimsel etkiler yarattığını; özellikle belirli bir eyleme odaklanan davranışa özgü övgünün sınıf yönetimindeki etkililiğini vurgulamaktadır (Ferguson & Houghton, 1992; Partin vd., 2009; Reinke vd., 2008; Sutherland vd., 2000). Övgü, günümüzde okul çapında pozitif davranış müdahale ve destek gibi kanıta dayalı modellerin merkezinde yer alarak, sağlıklı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sürdürülebilirliğini sağlayan önleyici bir müdahale aracı hâline gelmiştir (Floress vd., 2020; Reinke vd., 2013).

Övgü türlerine ilişkin çalışmalar, bireylerin zorluklar karşısındaki dirençlerinin zekâ inançlarıyla ilişkili olduğunu savunan Zihin Yapısı Kuramı'na dayanmaktadır (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). Yetenek veya zekânın övülmesinin sabit zihin yapısını; çaba ve yöntemin övülmesinin ise gelişim odaklı zihin yapısını güçlendirdiği saptanmıştır (Mueller & Dweck, 1998).

- Kişi odaklı övgü "çok akıllısın" gibi ifadelerle başarıyı veya sergilediği olumlu davranışı doğuştan gelen, değişmez ve kalıcı kişisel özelliklerine (zekâ, yetenek, karakter vb.) bağlar ve sabit zihin yapısını besler (Gunderson vd., 2018). Bu yaklaşım, başarısızlık durumunda çocuğun yetersizlik hissetmesine, hata korkusuna, motivasyon kaybına ve zorluklardan kaçınmasına yol açabilir (Bayat, 2011; Gunderson vd., 2013, 2018; Zentall & Morris, 2012).
- Süreç odaklı övgü çocuğun kişiliğine değil; gösterdiği emeğe, stratejiye ve sürece yöneliktir (Gunderson vd., 2018). Davranışa özgü övgünün temelini oluşturan bu tür, çocukların zorluklar karşısında dayanıklılığını artırır, esnek bir zihniyet geliştirmelerini ve başarıyı sürdürülebilir bir emeğin sonucu olarak görmelerini sağlar (Bayat, 2011; Gunderson vd., 2013, 2018).

Övgü, davranış üzerindeki etkileri bakımından genel ve davranışa özgü olarak da sınıflandırılır:

- Genel övgü "aferin" veya "bravo" gibi net bir tanım içermeyen, sadece onay bildiren yüzeysel ifadelerdir (Brophy, 1981; Sutherland vd., 2000). Genel bir onay kelimesi kullanılmakta, ancak bu onayın nedenine (çabaya mı yoksa zekâya mı olduğuna) dair hiçbir açık atıf barındırmamaktadır. Herhangi bir etikete (çünkü sen şöylesin gibi) veya neden-sonuç ilişkisine dayanmadığı için kişi övgüsünün olumsuz sonuçlarına yol açmadığı ve çocuk tarafından olumlu yorumlanabildiği belirtilmektedir (Morris & Zentall, 2014).
- Davranışa özgü övgü, onaylanan eylemin açıkça tanımlandığı ifadelerdir (Dufrene vd., 2014; Jenkins vd., 2015). Araştırmalar, davranışa özgü övgünün genel övgüden daha etkili olduğunu göstermektedir (Brophy, 1981; Dufrene vd., 2014; Ferguson & Houghton, 1992; Partin vd., 2009; Reinke vd., 2008; Sutherland vd., 2000). Çünkü bu övgü türü; uygun davranışın tekrar etme

olasılığını artırır (Dufrene vd., 2014), performansa dair geri bildirim sağlar (Partin vd., 2009), net beklentiler oluşturarak çabaya odaklandırır (McCormack, 2018), öğretmen beklentilerini aktararak kaliteyi artırır (Brophy, 1981; Reinke vd., 2013) ve olumlu bir sınıf ortamı inşasına yardımcı olur (Partin vd., 2009; Reinke vd., 2013).

Erken çocukluk eğitiminde övgü; sözel, fiziksel veya jest ve mimiklerle sunulabilir. Övgünün etkililiği, müdahalenin amacına ve çocuğun regülasyon düzeyine göre değişir (Hemmeter vd, 2021).

- Sözel olarak verilen davranışa özgü övgü, ampirik çalışmalarla en çok desteklenen stratejidir (Scott vd., 2022). Soyut beklentileri somutlaştırarak çocukların sınıf kurallarını bilişsel olarak şemalaştırmasını hızlandırır (Floress vd., 2018). Ayrıca yüksek sesle yapıldığında akran modeli oluşturarak tüm sınıfın norm algısını şekillendirir (Lampi vd., 2021).
- Fiziksel övgü (çak yapma, sarılma, baş okşama) ise nörobiyolojik sisteme hitap ederek güvenli bağlanmayı pekiştirir ve oksitosin salınımıyla stresi düşürür (Cascio vd., 2019; Feldman, 2017; Zinsser vd., 2022). Amacı kural öğretmekten ziyade, ko-regülasyon yoluyla çocuğu duygusal güvenlik alanına döndürmektir (Zinsser vd., 2022). Dolayısıyla fiziksel övgü bütün sınıfı yönetmekten ziyade; içe kapanan, başarısızlık karşısında cesareti kırılan veya aşırı hareketlenen bir çocuğu regüle etmek için daha etkili olabilmektedir.
- Jest ve mimiklerle verilen övgü (göz teması, gülümseme, baş sallama) ise öğretimsel zamanı bölmeden kazanılmış olumlu davranışların sürdürülmesini sağlar (Simonsen vd., 2020). Dışsal övgünün bağımlılık yaratma riskine karşı (Brummelman vd., 2016), içsel motivasyona geçişi destekleyen sönükleştirilmiş destekleyicilerdir (Ryan & Deci, 2017).

Erken çocukluk eğitiminde övgü; hedefin niteliğine ve çocuğun regülasyon ihtiyacına göre sözel, fiziksel veya jest ve mimiklerle sunulabilmektedir. Yeni bir kural kazandırılırken beklentiyi somutlaştıran davranışa özgü sözel övgü; çocuğun zorlandığı anlarda regülasyon desteği ve güvenli bağlanma sağlayan fiziksel övgü; davranış içselleştirildiğinde ise öğretimsel zamanı bölmeyen jest ve mimikler etkili olmaktadır. Bu araçların stratejik ve kademeli kullanımı, övgünün dışsal bir bağımlılıktan ziyade içsel motivasyonu destekleyen bir araca dönüşmesini sağlamaktadır.

Öğretmenlerin ustalaşması gereken en kritik alanlardan biri olan sınıf yönetiminde övgü (Reinke vd., 2011), "sonuç temelli" (pekiştirici) ve "öncül temelli" (proaktif/önleyici) olmak üzere iki temel işlevde ele alınır (Floress vd., 2020; Markelz vd., 2022). Erken dönem araştırmalardan günümüze uzanan süreçte, tek başına kural koymanın veya olumsuz davranışları görmezden gelmenin sınırlı etkisi olduğu; bu stratejilerin olumlu davranışları onaylayan pekiştireçlerle bütünleştirildiğinde yıkıcı davranışları önemli ölçüde azalttığı saptanmıştır (Madsen vd., 1968). Davranışa özgü övgü ile görev dışı davranışlar arasında ters yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Floress vd., 2018). Bu strateji, okul öncesinden lise kademesine kadar geniş bir uygulama alanında karşılık bulmaktadır (Allday vd., 2012; Conroy vd., 2014; Fullerton vd., 2009; Hawkins & Heflin, 2011; Hemmeter vd., 2011; Kalis vd., 2007; O'Handley vd., 2018; Simonsen vd., 2013). Özellikle okul öncesindeki risk grubu öğrencilerde yönergelere uyumu artırırken tüm sınıf iklimini iyileştirmektedir (Allday vd., 2012; Fullerton vd., 2009; Reinke vd., 2007).

Okul öncesi dönemi, öğretmenlerin övgüye en sık başvurduğu kademe olmasına rağmen, uygulamada davranışa özgü övgü yerine daha yüzeysel olan genel övgü ifadelerinin tercih edildiği görülmektedir (Burnett & Mandel, 2010; Floress & Jenkins, 2015). Uluslararası literatürdeki zengin birikime karşın, Türkiye'deki okul öncesi eğitim bağlamında öğretmenlerin bu kanıta dayalı stratejilere ilişkin bilgi, tutum ve uygulamalarını bütüncül olarak ele alan çalışmalar eksiktir. Dolayısıyla, Türk okul öncesi öğretmenlerinin övgü kullanımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi hem

yerel literatürdeki boşluğu doldurması hem de sınıf yönetimi becerilerini güçlendirecek müdahale programlarına veri sağlaması bakımından büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bir davranış yönetimi stratejisi olarak övgüye ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin övgünün tanımı, gerekliliği ve amacına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenleri övgüyü nasıl kullanmaktadır?
- Okul öncesi öğretmenleri olumlu davranışları artırmak için övgüyü kullanmakta mıdır ve bu stratejiler arasında övgünün yeri nedir?
- Okul öncesi öğretmenleri olumsuz davranışları azaltmak için övgüyü kullanmakta mıdır ve bu stratejiler arasında övgünün yeri nedir?
- Okul öncesi öğretmenleri övgüyü ne sıklıkla kullanmaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri örneklere göre sınıflarında en çok kullandıkları övgü türleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin davranış yönetiminde övgü türlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde sıkça başvurulan ancak niteliği ve stratejik kullanımı yeterince sorgulanmayan “övgü” kavramını öğretmen deneyimleri üzerinden derinlemesine incelemesi bakımından önem taşımaktadır. Literatürde övgünün sınıf yönetimi üzerindeki etkilerine dair geniş bir kuramsal birikim bulunmasına rağmen, bu kanıta dayalı stratejilerin pratikte ne ölçüde ve nasıl kullanıldığına dair nitel ve bütüncül verilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışma, öğretmenlerin övgüyü hangi amaçla ve nasıl sunduklarını inceleyerek bu stratejiyi ne derece bilinçli kullandıklarını ve "teorik bilgileri" ile "sınıf içi pratikleri" arasındaki uyumu görünür kılacaktır. Özellikle etkililiği kanıtlanmış "davranışa özgü" ve "öncül" övgü stratejilerinin gerçek kullanım durumunun belirlenmesi, ileriye dönük mesleki gelişim ihtiyaçlarının saptanmasına olanak tanıyacaktır.

Elde edilecek bulgular, okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanacak mesleki gelişim programları ve hizmet içi eğitimlerin kanıta dayalı olarak tasarlanmasına zemin hazırlayacaktır. Böylelikle çalışma, övgünün sıradan bir alışkanlık olmaktan çıkarılıp, olumlu sınıf iklimini destekleyen proaktif bir pedagojik araca dönüştürülmesinde eğitimcilere, program geliştiricilere ve araştırmacılara yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada övgünün kullanım amacı, türü ve veriliş şekline ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak ve sistematik bir şekilde açıklamak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama araçları kullanılarak algıların ve olayların gerçeğe uygun bir şekilde ve bütüncül olarak nitel bir süreç şeklinde yürütüldüğü araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmasının amacı belirli bir durumun sonuçlarını ortaya koymaktır (Ersoy, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin övgüye ilişkin tutum ve yaklaşımlarını ortaya koymak ve sistematik bir şekilde açıklamak için durum çalışması tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir ve elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ulaşması hızlı ve kolay olması aynı zamanda maliyetinin düşük olması sebebiyle tercih edilmektedir (Baltacı, 2018). Katılımcı olarak seçilecek öğretmenlerde aranan kriter okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyor olmasıdır. Bu çalışma okul öncesi öğretmeni olarak çalışan ve görüşme yapmayı kabul eden 23 gönüllü genel okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcılara ait demografik bilgiler ile öğretmenlerin sınıflarına ait bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	*f*	%
Cinsiyet		
Kadın	23	100
Yaş		
24–30	8	35
31–37	9	39
38–46	6	26
Öğrenim durumu		
Ön lisans	3	13
Lisans	18	78
Lisansüstü	2	9
Bölüm		
Okul öncesi öğretmenliği	18	78
Çocuk gelişimi	5	22
Çalıştığı kurum		
Devlet	19	83
Özel/Vakıf	4	17
Kıdem yılı		
1–5	7	31
6–10	4	17
11–15	8	35
16–22	4	17

Not. Yüzdeler yuvarlanmıştır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Sınıflarına Ait Bilgiler

Değişkenler	*f*	%
Çalıştığı sınıfın ay aralığı		
36–48	2	9
48–60	9	39
60–72	12	52
Sınıflarındaki çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeyi		
Alt sosyoekonomik düzey	3	13
Orta sosyoekonomik düzey	17	74
Üst sosyoekonomik düzey	3	13

Çalışma grubunun tamamı kadın olup yaş ortalamaları 31,7'dir. Öğretmenlerin %78'i okul öncesi öğretmenliği mezunudur, %83'ü devlet okullarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin %31'i 1-5 yıl, %17'si 6-10 yıl, %35'i 11-15 yıl ve %17'si 16-22 yıl arası deneyime sahiptir.

Öğretmenlerin %9'u 36-48 ay, %39'u 48-60 ay, %52'si 60-72 ay grubundaki çocuklarla çalışmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin %74'ünün orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerden geldiklerini bildirmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma verileri, yazarlar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgileri, çalışma hakkında bilgilendirme ve onam formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise övgünün tanımı, gerekliliği, amacı, türü, sıklığı, veriliş şekli ve kime yöneltildiğine ilişkin 17 soru bulunmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken literatürdeki çalışmalar (Floress & Jenkins, 2015; Floress vd., 2017) dikkate alınmış ve sorular iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ilki, okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğretim üyesi olup sahada aktif rol almakta ve akademik çalışmalar yürütmektedir. Diğer uzman ise rehberlik ve danışmanlık alanında görev yapan ve benzer şekilde akademik çalışmalarını sürdüren bir rehber öğretmendir. En az 15 yıllık mesleki deneyime sahip uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda, anlaşılır bulunmayan bir soru çıkartılmış ve yeni bir soru eklenmiştir. Soruların kapsam ve içerik geçerliliği onaylandıktan sonra bir okul öncesi öğretmeni ile pilot çalışma yapılmış; soruların anlaşılırlığı teyit edilerek asıl uygulama sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, 2021-2022 eğitim öğretim yılında her öğretmenle ayrı ayrı çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Veri içeriğinin sistematik ayrıştırılmasını ve incelenmesini içeren içerik analizi, benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde düzenlendiği bir yöntemdir (Baltacı, 2019). Betimsel analizde katılımcı görüşleri doğrudan aktarılırken içerik analizinde bu görüşlerin ardındaki temel düşünceler ve örüntüler ortaya çıkarılır. Araştırmada betimsel analizle tematik çerçevede düzenlenen veriler, içerik analiziyle detaylandırılmıştır. Bu süreçte veriler her soru için listelenmiş; kod, kategori ve temalara ulaşılana kadar tekrar tekrar okunmuştur. Kategoriler oluşturulurken alan yazını taramasına sürekli devam edilmiştir.

Betimsel analiz; verilerin özetlendiği, önceden belirlenmiş temalara göre yorumlandığı, dikkat çekici doğrudan alıntıların aktarıldığı ve sonuçların neden-sonuç ilişkileri bağlamında ele alındığı bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmanın betimsel analiz sürecinde kavramsal çerçeveyi oluşturmak amacıyla Floress ve Jenkins (2015) ile Floress ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen şu övgü kategorileri temel alınmıştır:

Genel övgü, davranışı açıkça tanımlamayan, "Aferin, bravo, harikasın!" gibi sadece geniş bir onay bildiren yüzeysel ifadelerdir. Herhangi bir etiket barındırmadığı için çocuk tarafından faydalı olacak şekilde yorumlanabildiği ve kişi övgüsünün olumsuz etkilerine yol açmadığı belirtilmektedir (Morris & Zentall, 2014).

Davranışa özgü övgü, çocuğun eylemini ve bunun onaylanmasını açıkça tanımlayan ifadelerdir. Örneğin "Parmak kaldırarak konuştuğun için aferin sana!" ifadesi bu kategoridedir.

Övgünün veriliş şekli (sözel, fiziksel, jest ve mimik) ve kime yönelik verildiği (birey, grup, tüm sınıf) kategorileri de aynı araştırmacıların çalışmalarından yararlanılarak elde edilmiştir:

Sözel övgü, yüksek sesle sözcükler kullanılarak yapılan övgüdür (Örneğin "Tebrik ederim!").

Jest ve mimik yoluyla övgü, gülümsemek veya baş sallamak gibi sözsüz hareketlerdir.

Fiziksel övgü, sırtını sıvazlamak veya başını okşamak gibi fiziksel temas içeren övgülerdir.

Bireye, gruba ve sınıfa yönelik övgü, tek bir çocuğa ("Yekta, aferin sana!"), birden fazla çocuğa ("Sıra olup bekleyen gruba teşekkür ederim.") veya tüm sınıfa ("Bu oyunu hep birlikte çok güzel oynadınız.") yönelik ifadelerdir.

Öğretmenlerin olumlu davranışları artırmak için kullandıkları stratejiler; övgü, ödül ve açık davranışsal beklentiler (kuralları net belirtme, sınıf kuralları oluşturma, sorumluluk verme) şeklinde üç kategoride toplanmıştır (Fang vd., 2022).

Olumsuz davranışları azaltmaya yönelik stratejiler ise ön düzeltme, davranışa özgü övgü, yönlendirme, kısıtlama/cezalandırma (De Pry & Sugai, 2002; Kim & Stormont, 2012; Smith vd., 2011) ve veriler doğrultusunda eklenen sorunu anlamaya yönelik stratejiler olmak üzere beş kategoride ele alınmıştır:

Ön düzenleyici stratejiler, davranış gerçekleşmeden önce uygulanan; kuralları hatırlatma, model olma, görsel hatırlatıcılar ve sorumluluk verme gibi proaktif uygulamalardır.

Yönlendirici stratejiler, olumsuz davranış sonrasında istenen eyleme yönlendirmek için sunulan uyarı, açıklama veya görmezden gelmeyi içerir (Örneğin "Koridorda bağırmayın, sessizce yürüyün.").

Kısıtlama veya ceza, olumsuz davranışı engellemeye yönelik tepkisel sözlü uyarılar ("hayır", "dur") veya kısıtlamalardır (başka yere gönderme, mahrum bırakma, mola sandalyesi).

Sorunu anlamaya yönelik stratejiler, süreci anlamlandırmak için çocuk, aile ve rehberlik servisiyle yapılan görüşmeleri ve iş birliklerini kapsar.

Kodların frekans (*f*) ve yüzdelik değerleri tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Katılımcılar "Ö1", "Ö2" şeklinde kodlanmış, pilot uygulama verileri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada veri analizinin tek bir kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmesi nedeniyle, güvenirliği sağlamak amacıyla uzman değerlendirmesi, diğer bir ifadeyle meslektaş teyidi (peer debriefing) (Creswell, 2014; Başkale, 2016) yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan ham veriler, kodlar ve kategoriler eşleştirilerek nitel araştırma yöntemleri ve okul öncesi eğitim alanında uzman bir akademisyenin düzenli aralıklarla görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi sonucunda kodlamaların mantıksal tutarlılığı, belirlenen kategorilerin uygunluğu, kod ve kategorilerin uyumu ile temaların veriyi temsil etme gücü teyit edilmiş; gerekli görülen noktalarda uzlaşı sağlanarak son düzenlemeler yapılmıştır.

Çalışmanın geçerliğini artırmak amacıyla ise katılımcıların özellikleri (yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumları, çalıştıkları kurum, sınıflarındaki çocukların yaş aralığı vb.) detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, toplanan verilerin doğasını korumak ve yansızlığı sağlamak için katılımcıların ifadeleri hiçbir yoruma tabi tutulmadan doğrudan alıntı yoluyla bulgular bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

Övgünün Tanımı, Gerekliliği ve Kullanım Amacıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin övgünün gerekliliği ve kullanım amacına yönelik görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Övgünün Tanımı, Gerekliliği ve Kullanım Amacıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşleri ve Sıklıkları

Tema	Alt Tema(Kategori)	Kodlar	f	%
Övgünün tanımı, gerekliliği ve kullanım amacı	Övgünün tanımı	İşi/davranışı takdir etmek	10	42
		Davranışa yönelik pekiştireç	6	25
		Sosyal duygusal pekiştireç	3	12
		Motive amaçlı pekiştireç	3	12
		Diğer	2	8
	Övgünün gerekliliği	Davranış yönetimi için gerekli	15	48
		Sosyal duygusal destek için gerekli	11	36
		Akademik destek için gerekli	4	13
		Gerekli değil	1	3
	Övgü kullanım amacı	Davranış yönetimi	16	43
		Sosyal duygusal destek	13	35
		Akademik destek	8	22

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler %42 oranında övgüyü bir işi/davranışı takdir etmek olarak tanımlarken %49 oranında pekiştireç olarak tanımlamışlardır. Bir öğretmen hariç tüm öğretmenler övgüyü gerekli görmüştür. Öğretmenler övgüyü %43 oranında davranış yönetimi için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Övgünün Tanımı

Katılımcı öğretmenlerin %42'si övgüyü bir işi veya davranışı takdir etmek olarak tanımlarken, %49'u davranışsal, sosyal-duygusal ve motivasyonel bir pekiştireç olarak görmektedir. Övgüyü "takdir etmek" şeklinde tanımlayan yarıya yakın grup, bu kavramı tamamlanmış olumlu bir davranışın doğal sonucu olarak değerlendirmekte ve sonuç odaklı bir bakış açısı sergilemektedir:

Bir kişiyi yaptığı güzel, doğru davranışlar sonrasında takdir etmek, gururlandırmak. (Ö8)

Övgüyü pekiştireç olarak gören diğer grup ise gelecekteki davranışlara odaklanarak, övgüyü istendik eylemleri artırmak veya olumsuzları söndürmek için kasıtlı kullanılan bir sınıf yönetimi aracı olarak konumlandırmaktadır:

Çocukta olumlu değişiklik oluşturmak için, olumsuz davranışları gidermek için söylediğimiz sözler. (Ö7)

Kısaca, emeğe ve olumlu davranışa pekiştireç olarak. Aferin veya harikasın gibi boş kelimelerin ötesinde, hangi davranışa ve neden aferin şeklinde. (Ö5)

Bazı öğretmenler ise övgüyü doğrudan bir duygusal destek aracı olarak tanımlamıştır:

İnsanları mutlu etmek ve onları motive etmek için söylenen sözler ve gösterilen davranışlardır. (Ö3)

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı övgüyü olumlu davranışların takdir edilmesi olarak tanımlarken diğer yarısı övgüyü belirli bir amaç için kullanılan pekiştireç olarak tanımlamışlardır.

Övgünün Gerekliliği

Bir öğretmen hariç tüm katılımcılar övgüyü gerekli görmektedir. Öğretmenlerin yarısı davranış yönetimi için övgünün şart olduğunu belirtmiştir:

Kesinlikle, çocuk yaptığının karşılığında takdir görürse davranışı pekişir. (Ö19)

Övgünün, istendik davranışları doğrudan pekiştirmenin yanı sıra, akran gözlemi yoluyla olumsuz davranışları düzelten dolaylı bir pekiştireç işlevi gördüğü vurgulanmıştır:

Gereklidir. Çünkü istendik yönde davranış değişikliğini sağlar. İstenmeyen davranışların ise sosyal öğrenme yoluyla düzeltilmesini sağlar. (Ö11)

Öğretmenlerin %37'si övgüyü sosyal-duygusal destek ve çocuğun benlik algısı için gerekli bulmaktadır:

Evet! Çünkü mutlu eder, olumlu davranışı pekiştirir, kendisi hakkında olumlu yorum yani övgü alan çocuk "değerliyim, seviliyorum, beğeniliyorum" gibi olumlu çıkarımlarda bulunabilir. Bu da yaşadığımız dönemde küçük yaşta mutlu insan olmak adına önemli bir adım olur. (Ö4)

Öğretmenlerin bir kısmı övgünün öz güven arttırdığını düşündüğü için kesinlikle gerekli olduğunu ifade ederken bir kısmı ise doğru kullanılmadığında aşırı öz güvene neden olabileceğini ifade etmiştir:

Kesinlikle gerekli çünkü öz güven arttırdığını düşündüğüm için. (Ö1)

Evet gereklidir. İyi, olumlu davranışların pekişmesi için övgü bir araçtır. Fakat kararında olması önemlidir. Çünkü gereğinden fazla övgü öz güven patlamasına sebep olabilir. (Ö21)

Öğretmenlerin bir kısmı ise övgünün gerekli olduğunu belirtirken övgünün miktarına ve kullanılan övgü türüne dikkat çekmiştir. Övgünün uygun şekilde verilmediğinde aşırı öz güvene sebep olabileceğine, çocukların kendilerini geliştirmek için çaba göstermeyebileceklerine, övgüye çok maruz kalındığında alışma olacağı için etkisini kaybedebileceğine dikkat çekmiştir:

Övgü gereklidir ancak neyin övüldüğüne (süreç, sonuç vb.) dikkat edilmelidir. (Ö18)

"Her an olmasa da gerekli olduğunu düşünüyorum. Her an övgü verilmemesinin nedeni ise çocuğun pekiştirece yani övgüye alışması ile sonuçlanabilir. Neden gerekli olduğuna gelirsek her insan takdir edilmek onaylanmak ister ki bu bir insanın hayatına yeni başladığı çocukluk yıllarında çok daha önem teşkil eder. Bir davranışın devamlılığında veya çocuğun kendini değerli hissetmesinde verilen tepki önemlidir." (Ö17)

Övgünün aşırı kullanımının olumsuz yanlarına odaklanan bir öğretmen ise stratejinin her zaman gerekli olmadığını savunmuştur:

Her zaman gerekli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çocuklarda fazla övgü aşırı öz güvene sebep oluyor ve kendilerini geliştirmek için çaba göstermeyebiliyorlar. Ancak bazı durumlarda pekiştirme amaçlı kullanılabilir. (Ö15)

Öğretmenler övgüyü en son sırada akademik destek (öğrenilenleri pekiştirme, dönüt verme, motivasyon) için gerekli görmektedir. Bir öğretmen, övgünün motivasyon üzerindeki etkisine değinmiştir:

Gereklidir. Çünkü çocukların içsel ve dışsal motivasyonlarını arttırır. (Ö11)

Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri hariç tamamı övgünün çoğunlukla davranış yönetimi, ikinci sırada sosyal-duygusal ve en az akademik destek için gerekli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise verilen övgünün miktarına ve kullanılan övgü türüne dikkat edilmediğinde olumsuz etkisi olabileceğine vurgu yapmıştır.

Övgü Kullanım Amacı

Öğretmenler övgüyü %43 oranında davranış yönetiminde, %35 oranında sosyal-duygusal destek sağlamada, %22 oranında akademik destek için kullandıklarını belirtmiştir.

Davranış yönetiminde övgü, ağırlıklı olarak olumlu davranışlara yönlendirmek (sonuç temelli) amacıyla devreye sokulmaktadır:

Doğru davranışa yönlendirmek, başarı hazzını tatmasını sağlamak. (Ö14)

Olumlu davranışı pekiştirmek için, öz güven arttırmak için, onaylamak için. (Ö1)

Sosyal-duygusal destek kategorisinde ise övgü; öz güven kazandırmak, değerli hissettirmek, sevgi bağı kurmak, sosyal dikkat ve sosyal-duygusal aynalama sağlamak için bir araçtır. Burada övgü, performansı değerlendirmekten ziyade varoluşsal bir onay ve bağ kurma işlevi görür. Ayrıca içe kapanma veya çaresizlik yaşayan çocukları cesaretlendirmek için de kullanılır:

Genellikle ilgilendiğimi göstermek için kullanıyorum "Seni görüyorum." anlamında. (Ö4)

Çocuğun kendini fark etmesi ve öz güven kazanması, kendini sınıfa ait hissetmesi ve ihtiyacı olduğu anlarda. (Ö19)

Davranış biçiminde içine kapandığı veya yapamayacağı durumlarda kullanıyorum. (Ö16)

Akademik destek kategorisinde dönüt verme, pekiştirme ve özellikle motive etme amaçları öne çıkmaktadır:

Motivasyonu arttırmak, davranışı pekiştirmek. (Ö10)

...Sorulan sorulara doğru cevap verdiklerinde başımı sallayarak onay veriyorum ya da gülümsüyorum. (Ö6)

Bir öğretmen ise sonuç odaklı övgünün risklerinin farkında olduğunu belirterek süreç odaklı övgüyü tercih ettiğini pedagojik bir farkındalıkla dile getirmiştir:

Övgüyü süreci, çabayı övme amaçlı kullanıyorum. Eğer sonucu översem çocukların daha üzerine çıkmak yerine övgü aldıkları şeyi tekrarlama ve sonuca odaklanma riskleri olduğunun farkındayım. (Ö18)

Katılımcı öğretmenler övgüyü en çok davranış yönetimi, ardından sosyal-duygusal destek ve en az akademik destek amacıyla kullanmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Övgü Kullanımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin övgü kullanımlarına ilişkin görüşlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Övgü Kullanımlarına İlişkin Görüşleri ve Sıklıkları

Tema	Alt Tema(Kategori)	Kodlar	f	%
Övgü kullanımları	Övgünün kime yöneltildiği	Bireye	17	49
		Tüm sınıfa	11	31
		Gruba	7	20
	Övgü veriş şekilleri	Sözel övgü	12	39
		Fiziksel övgü	10	32
		Jest ve mimiklerle övgü	9	29
	Çocukların en çok hoşuna giden övgü şekli	Fiziksel övgü	12	41
		Sözel övgü	10	35
		Jest ve mimiklerle övgü	7	24

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler %49 oranında övgüyü ilk sırada bireye yönelik verdiklerini, %39 oranında sözel övgü şeklini kullandıklarını belirtmişler, çocukların en çok hoşuna giden övgü şekli ise ilk sırada %41 oranında fiziksel övgü olduğunu bildirmişlerdir.

Övgünün Kime Yöneltildiği

Tablo 4 verilerine göre öğretmenler %49 oranında ilk sırada bireye yönelik övgüyü tercih etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin neredeyse yarısının övgüyü sınıf/davranış yönetimi amacıyla kullandığını beyan etmesi, bireysel övgünün öne çıkma nedenini açıklamaktadır:

Genellikle bireysel örneğin "Süpersin.", çocuk bir resim gösterirse "Çok güzel olmuş." gibi. (Ö4)

"Arkadaşından özür dilemen ona değer verdiğini gösterir. Bence çok kıymetli bir davranıştı aferin." gibi. (Ö5)

Öğretmenlerin ikinci sırada tüm sınıfa yönelik övgü kullandıkları görülmektedir. Sınıfa yönelik övgülerin davranışa özgü olarak verildiğinde, istendik eylemleri yaymada akran modeli oluşturarak etkili olduğu vurgulanmıştır:

Eğer sınıfta övgümde belirttiğim davranışı göstermeyen çocuk varsa bu davranışı göstermek için çaba göstermeye başlıyor. Ben "Ritmi duymak için gerçekten müziğe dikkat kesildiniz." dediğimde bunu yapanların davranışı pekişirken diğerleri de bunun için çaba gösteriyor. (Ö18)

En az tercih edilen ise gruba yönelik övgüdür:

Etkinlik sırasında etkinliğini tamamlayan grubu örnek göstermek. (Ö11)

Bazı katılımcılar ise zaman ve duruma göre tüm gruplama biçimlerini (birey, grup, sınıf) kullandıklarını belirtirken, bu süreçte kişi ve genel övgü ifadelerine de yer verdikleri görülmüştür:

Hepsini örneğin "Harikasınız, aferin size, çok güzel olmuş." (Ö8)

Hepsini kullanıyorum zaman ve duruma göre değişiyor. (Ö9)

Katılımcı öğretmenlerin en çok bireye, ardından tüm sınıfa ve en az da gruba yönelik övgü kullandıkları görülmüştür.

Övgü Veriş Şekilleri

Öğretmenlerin övgü veriş şekillerine bakıldığında %39 oranında sözel, %32 oranında fiziksel, %29 oranında ise jest ve mimik yoluyla övgü verdikleri saptanmıştır:

Hepsi de var. En çok sözel övgü kullanıyorum. (Ö7)

Hepsini sıklıkla kullanıyorum ama en çok fiziksel övgü. (Ö6)

En az başvurulan yöntemin jest ve mimikler olması; bu yöntemin bağımsız bir övgüden ziyade, sözel övgüyü destekleyecek şekilde (baş parmak işaretiyle birlikte çok iyi gidiyorsun demek gibi) kullanılmasının daha etkili olacağı düşüncesine bağlanabilir:

Sözel övgüyü jest ve mimiklerle desteklemenin çok daha etkili olacağını düşünüyorum. (Ö17)

Sonuç olarak daha kolay, anlaşılır ve pratik bulunması nedeniyle öğretmenlerin sınıf içinde öncelikle sözel övgüyü tercih ettikleri söylenebilir.

Çocukların En Çok Hoşuna Giden Övgü Şekli

Öğretmen görüşlerine göre çocukların en çok hoşuna giden övgü şekli ilk sırada %41 ile fiziksel övgüdür. Bunu %35 ile sözel, %24 ile jest ve mimikler takip etmektedir:

Çocukların fiziksel övgü daha çok hoşuna gitmektedir. (Ö3)

Çocukların genel olarak dokunulmak (sarılma, okşama) daha çok hoşlarına gidiyor ama grup veya sınıf içerisinde yapılan sözlü övgü de onları tatmin edebiliyor. (Ö9)

Öğretmenler, çocukların bireysel farklılıklara da dikkat çekmiştir. Ayrıca jest ve mimiklerin genele hitap ettiği için çocukların daha çok hoşuna gittiği belirtilmiştir:

Her çocuk fiziksel temastan hoşlanmasa da çoğunluk olarak fiziksel övgü hoşlarına gidiyor. (Ö15)

Çocukların mizacına göre çok fark etmektedir. Bazı çocuklar fiziksel övgüye bayılırken bazıları dokunsal olmadığı için bundan gerginlik duyabilir. Jest ve mimiklerle tepki vermek genele de hitap ettiğinden daha çok hoşlarına gidiyor. (Ö20)

Bu bulgular, öğretmenlerin çocukların mizacına ve fiziksel temas ihtiyaçlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen, sınıf içi uygulamalarda daha çok sözel övgüye yöneldiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin en çok kullandığı övgü türü sözel övgü olurken, öğretmenlere göre çocukların en çok hoşuna giden övgü türü ise fiziksel övgü olmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olumlu Davranışları Arttırmaya Yönelik Övgü Kullanımları ve Kullandıkları Diğer Stratejiler Arasında Övgünün Yerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin olumlu davranışı artırmaya yönelik övgü kullanımları ve kullandıkları diğer stratejiler arasında övgünün yerine ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olumlu Davranışları Arttırmak İçin Kullandıkları Stratejilere İlişkin Görüşleri ve Sıklıkları

Tema	Alt Tema (Kategori)	Kodlar	*f*	%
Olumlu davranışlara yönelik stratejiler	Olumlu davranışlara yönelik stratejiler	Övgü	17	52
		Ödül	9	27
		Açık beklentiler oluşturma	7	21
	Davranış problemleri olan çocukların olumlu davranışlarına yönelik stratejiler	Övgü	19	70
		Ödül	8	30

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin olumlu davranışlara yönelik kullandıkları stratejiler arasında övgü %52 oranında ilk sırada yer almaktadır. Davranış problemleri olan çocukların olumlu davranışlarına yönelik kullanılan stratejilere bakıldığında ise %70 oranında övgünün daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

Olumlu davranışlara yönelik öğretmenlerin ilk sırada övgü kullandığı, ikinci sırada ise ödül kullandığı görülmektedir:

Olumlu davranışından sonra mutlaka aferin diyorum. (Ö15)

Davranış problemleri olan çocuklarda öğretmenlerin diğer çocuklardan farklı bir strateji kullanmadığı ancak övgüyü ilk sırada ve büyük oranda daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Fakat burada genel övgü ifadeleri kullandıkları, aynı zamanda sözel ve fiziksel övgü şeklinde verdikleri görülmektedir:

Olumlu davranışları abartılı şekilde pekiştirerek. (Ö20)

Aferin, tebrik ederim gibi cümleler kurarım; başını okşarım; iyi yaptığı şey sonucunda o çocuğu alkışlatıyorum. (Ö7)

Bulgulara göre, öğretmenlerin genel olarak olumlu davranış meydana geldikten sonra verilen sonuç temelli övgüyü kullandıkları söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olumsuz Davranışları Azaltmaya Yönelik Övgü Kullanımları ve Kullandıkları Diğer Stratejiler Arasında Övgünün Yerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz davranışları azaltmaya yönelik övgü kullanımları ve kullandıkları diğer stratejiler arasında övgünün yerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olumsuz Davranışları Azaltmak İçin Kullandıkları Stratejilere İlişkin Görüşleri ve Sıklıkları

Tema	Alt Tema (Kategori)	Kodlar	f	%
Olumsuz davranışlara yönelik stratejiler	Olumsuz davranışlara yönelik stratejiler	Yönlendirici stratejiler	17	52
		Kısıtlayıcı stratejiler	7	21
		Ön düzenleyici stratejiler	5	15
		Sorunu anlama	3	9
		Övgü	1	3
	Davranış problemleri olan çocukların olumsuz davranışlarına yönelik stratejiler	Yönlendirici stratejiler	17	35
		Ön düzenleyici stratejiler	10	21
		Sorunu anlama	9	19
		Kısıtlayıcı stratejiler	8	17
		Övgü	4	8

Tablo 6'ya göre, genel öğrenci grubunda olumsuz davranışlara yönelik öğretmenler %52 oranında uyarma, açıklama ve görmezden gelme gibi yönlendirici stratejileri ilk sırada tercih etmektedir. Bunu %21 ile ceza ve mahrum bırakma gibi kısıtlayıcı stratejiler takip ederken, övgü kullanımı %3 ile en son sırada yer almaktadır:

> *Olumlu dil kullanmaya çalışıyorum, özellikle en başta kuralları da olumlu şekilde söylüyorum ve sınıfa asıyorum, sık sık hatırlatıyorum, sınıfta sakin yürüyoruz, sınıfta sakin konuşuyoruz vb.* (Ö20)

> *Sözel uyarı, devam ederse oyun veya etkinlik dışı bırakma, ceza.* (Ö7)

Öğretmenlerin, olumsuz davranışları azaltmak amacıyla olumlu davranışları önceden takdir etmeye dayalı proaktif/öncül temelli övgü stratejisine de başvurdukları görülmüştür:

> *Olumlu davranışlarını takdir ederek olumsuz davranışlarını en aza indirmek.* (Ö8)

Davranış problemleri olan çocukların olumsuz davranışlarına yönelik kullanılan stratejilere bakıldığında ise durum farklılaşmaktadır. Bu grupta öğretmenler %35 oranında yönlendirici, %21 oranında hatırlatma ve model olma gibi ön düzenleyici, %19 oranında sorunu anlama ve %17 oranında kısıtlayıcı stratejilere başvururken övgü kullanım oranı nispeten artarak %8'e yükselmektedir.

Her iki grupta da öğretmenlerin en çok başvurduğu yöntem yönlendirici stratejiler olmuştur. (Genel grupta %52, davranış problemleri olan grupta %35). Genel grupta ön düzenleyici stratejiler %15 iken, davranış problemi olan çocuklarda bu oran %21'e yükselmiştir. Bu durum, belirgin problemleri olan çocuklarda kriz anını beklemek yerine önceden önlem alma eğiliminin arttığını göstermektedir. Davranış problemi olan çocuklarda sorunu anlama kategorisinde önemli bir artış göstererek %9'dan %19'a çıkmıştır. Katılımcılar, problem yaşayan çocukların sorunlarının kök nedenlerini bulmaya daha fazla odaklanmaktadır. Genel grupta olumsuz davranışlara yönelik kısıtlayıcı stratejiler %21 ile ikinci sırada yer alırken, davranış problemi olan çocuklarda bu oran %17'ye gerilemiş ve 4. sırada yer almıştır. Olumsuz davranışlarını azaltmada övgü kullanım oranı genel grupta %1 oranında iken davranış problemleri olan çocuklarda övgü kullanım oranı nispeten artarak %8'e yükselmiştir. Öğretmenler, davranış problemi sergileyen çocuklarda övgüyü bir strateji olarak daha fazla kullanma eğilimindedir. Bu durum, davranış problemi olan çocuklarda olumlu davranışları yakalama ve pekiştirme çabasının nispeten arttığını göstermektedir. Ancak sıralama olarak bakıldığında her iki

grupta da övgü en az tercih edilen yöntem olarak son sırada yer almaktadır. Öğretmenler, davranış problemi olan çocuklarda olumsuz eylemleri azaltmak için övgü ve ödülü birlikte kullanarak istendik davranışları öne çıkarmaya çalışmaktadır:

> *Pano hazırlarım, doğru davranışları gösteririm. Sonrasında sorumluluklar veririm. Normal davranış biçimi ise normal karşılayarak mutlu olduğumu belli ediyorum. Vazgeçmekten zorlandığı bir davranış biçimi ise ve ondan vazgeçmek için çaba gösteriyorsa çabasını desteklerim ve minik ödül veya sözler ile daha pekiştirmesine yardımcı olurum.* (Ö16)

Bulgulara göre, olumsuz davranışlara yönelik en çok yönlendirici stratejilerin kullanıldığı en az ise övgünün kullanıldığı görülmektedir. Davranış problemi olan çocuklar da ise durum biraz farklılaşmakta ve övgü kullanımı nispeten biraz daha artmaktadır.

Övgü Türlerinin Bilinme ve Kullanılma Sıklığına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine davranışa özgü övgü ve genel övgü kavramları açıklandıktan sonra, bu stratejilere yönelik farkındalıkları ve kullanım sıklıkları sorulmuştur. Katılımcıların %91'i davranışa özgü övgüyü daha önce duyduğunu belirtmiştir:

> *Evet duymuştum. Ben de zaman zaman davranışa özgü övgüyü kullanmaktayım. Serbest zaman bitince oyuncakları toplayan kişilerin adını söyleyip çok güzel bir şekilde oyuncakları topluyorsun şeklinde kullanmaktayım.* (Ö3)

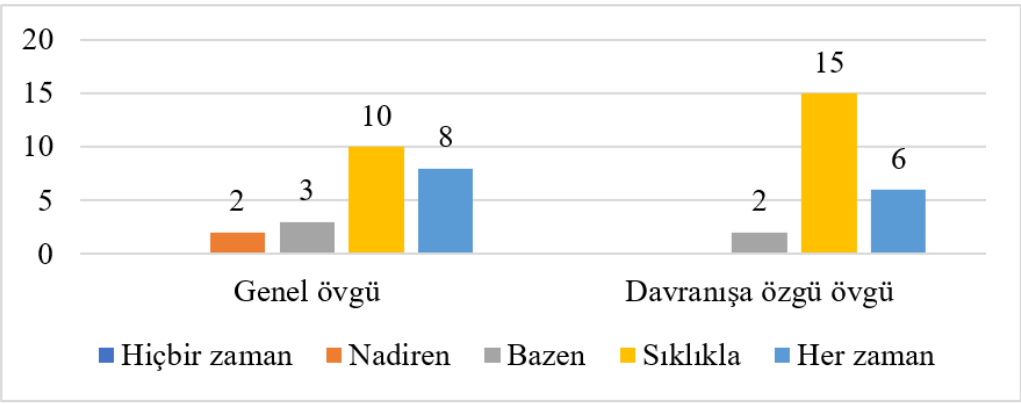
Öğretmenlerin çok az bir kısmı ise davranışa özgü övgü terimini daha önce duymadığını ancak farkında olmadan sınıfında uyguladığını dile getirmiştir:

> *Duymadım ama bilmeden uyguluyordum.* (Ö1)

Öğretmenlerin bu iki övgü türünün kullanım sıklıklarına ilişkin bulgular, daha anlaşılır olması için karşılaştırma grafiği şeklinde sunulmuştur.

Şekil 1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Övgü Kullanım Sıklığı



Davranışa özgü övgü kullanım sıklığı: Öğretmenlerin %65'i (15 öğretmen) "sıklıkla", %26'sı (6 öğretmen) "her zaman" ve %9'u (2 öğretmen) "bazen" bu yönteme başvurduğunu bildirmiştir.

Genel övgü kullanım sıklığı: Katılımcıların %43'ü (10 öğretmen) "sıklıkla", %35'i (8 öğretmen) "her zaman", %13'ü (3 öğretmen) "bazen" ve %9'u (2 öğretmen) "nadiren" genel övgü ifadelerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

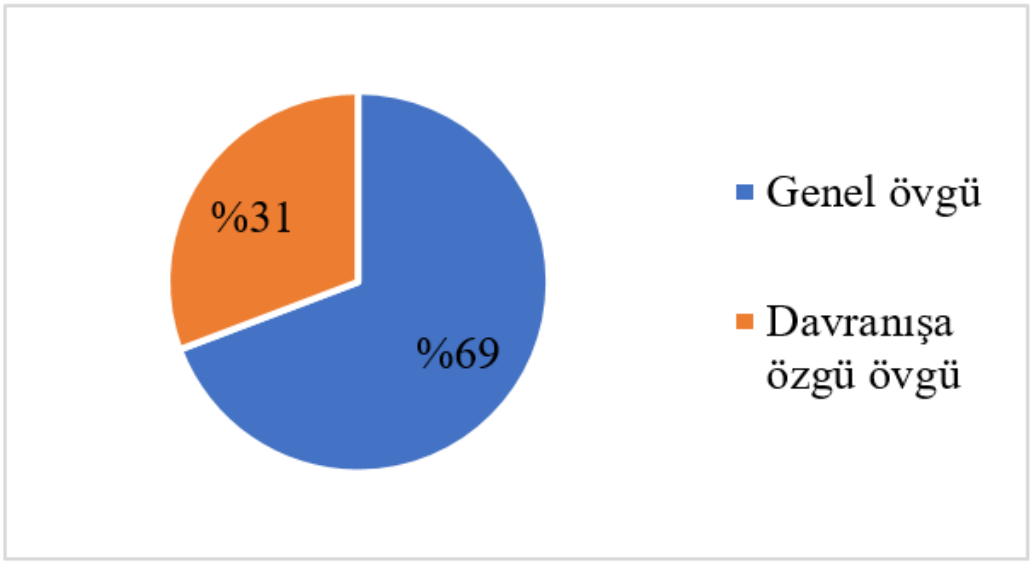
Öğretmenlerin beyanlarına göre büyük çoğunluğu davranışa özgü övgüyü sıklıkla kullanmaktadır. Daha sonra öğretmenlerden bu övgü türleriyle ilgili örnek vermeleri istenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki bölümde ele alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Verdikleri Örneklere Göre Sınıflarında En Çok Kullandıkları Övgü Türlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin verdikleri örneklerde sınıflarında %69 oranında genel övgüyü, %31 oranında ise davranışa özgü övgüyü kullandıkları bulunmuştur.

Şekil 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Verdikleri Örneklere Göre Sınıflarında En Çok Kullandıkları Övgü Türleri



Genel övgüyü kullanan öğretmen ifadelerine bakıldığında hangi davranışın övüldüğü belirtilmemekte, ayrıca performansı ve benlik algısını olumsuz etkileyen kişi övgüsünü kullandıkları görülmektedir:

"Akıllı çocuklarsınız, aferin size." en çok kullandığım övgü ifadeleridir. (Ö3)

Başardın, harikasın, yapabileceğini biliyorum, çok etkiliydin, aferin sana, güzel. (Ö4)

Davranışa özgü övgüyü kullanan öğretmen ifadelerine bakıldığında, genel övgü ifadelerinden ziyade, övülen davranışın açıkça belirtildiği görülmektedir:

Çalıştığınız merkezi düzenlediğiniz için sizinle gurur duyuyorum. Arkadaşından bir şey isterken nazik ve yapıcı cümleler kurduğun için teşekkür ederim. Oyuncağını, yiyeceğini paylaşman çok cömertçeydi gururlandım. Sen de kendinle gurur duymalısın. (Ö5)

Çocukların hep bir ağızdan konuşması durumunda "Aferin!" diyorum parmak kaldırıp da söz isteyenlere. (Ö11)

Sınıfı ne kadar güzel topladınız, çok düzenli çocuklarsınız, beni böyle dikkatlice dinlediğiniz için çok teşekkür ederim, bu sınıftaki çocuklar gerçekten çok saygılılar. (Ö20)

Bir önceki bulguda öğretmenlerin büyük çoğunluğu davranışa özgü övgüyü sıklıkla kullandığını ifade etmesine rağmen verdikleri örneklerden daha çok genel övgüyü kullandıkları saptanmıştır. Bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin davranışa özgü övgüye yönelik teorik farkındalıkları ile pratik uygulamaları arasında belirgin bir tutarsızlık olduğu görülmektedir.

Genel Övgü İfadelerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

İstenilen davranışı açıkça belirtmeyen "aferin, çok iyi" gibi genel övgü ifadelerinin davranış yönetimindeki etkililiğine dair öğretmenlerin görüşleri üç grupta toplanmaktadır:

Etkili bulanlar (%44 / 10 öğretmen): Katılımcıların yaklaşık yarısı, davranış açıkça belirtilmese bile övgünün kendi başına etkili bir strateji olduğunu savunmuştur. Öğretmenlerin, genel övgünün sınırlılıklarını bilseler dahi pratik olması ve çocukları mutlu etmesi nedeniyle bu yöntemi etkili buldukları söylenebilir:

Bu sözcüklerin sihirli sözcükler olduğunu düşünüyorum. Bu sözcükleri duymak çocukların hoşuna gidiyor. Her ne sebeple olursa olsun onları mutlu ettiğimi düşünüyorum. (Ö6)

Bence çocuğun olumlu davranışlarını pekiştirmek için çok işe yarıyor. Ama davranışa özgü övgü daha açıklayıcı olduğundan daha kalıcı olabilir. (Ö8)

Kısmen etkili bulanlar (%30 / 7 Öğretmen): Genel övgünün soyut kaldığını ve durumsal olarak sınırlı bir fayda sağladığını belirtmişlerdir:

Davranışı açıkça belirtmeyen övgü ifadeleri soyut kaldığı için duruma göre kısmen yararlıdır. Sık kullanıldığı zaman etkisini kaybedebilir. (Ö11)

Etkisiz bulanlar (%26 / 6 öğretmen): Genel övgünün olumsuz yönlerine vurgu yapan bu grup; ne için verildiği net olmayan övgülerin çocukta alışkanlık yaratacağını, eylemin sadece övgüye ulaşmak için yapılacağını ve yaratıcılığı sınırlayabileceğini savunmuştur:

Çocuklar bunları sürekli duyduğu ve ne için olduğunu bilmedikleri zaman alışma oluyor ve etkisini yitiriyor. (Ö20)

Pek yararlı bulmuyorum. Çocuğun o aferini almak için aynı ürünü/davranışı tekrarlamaya, yaratıcılığını sınırlamaya sebep olabileceğini düşünüyorum. (Ö18)

Davranışa Özgü Övgüye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin tamamı (%100), övgünün doğrudan davranışa yönelik olmasının sınıf yönetiminde çok daha etkili, kalıcı ve uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Bu yöntemin avantajları olarak; neye övgü verildiğinin netleşmesi, çocuğun kendi olumlu davranışını fark etmesi, sonraki adımlarını bilmesi ve akranlarına doğru rol model olması gösterilmiştir:

İstenilen davranış açık bir şekilde belirtildiği için neye övgü verildiği karmaşası yaşanmaz ve durum pekiştirilmiş daha sonraki olumlu davranışa zemin hazırlanmış oluyor. (Ö9)

Bir sonraki seferde ne yapacağı ve nasıl yapacağını çocuk bilir ve arkadaşlarına da doğru rol model olur. (Ö14)

Davranışa dikkat çekilerek yapılan övgüler her şekilde daha etkili ve uygulanabilir. Öğrenci de neden takdir edildiğini anlamış oluyor. Böylece doğru davranışların yapılma sıklığını arttırıyor. (Ö12)

Ancak bir katılımcı, davranışa özgü övgünün yüksek etkililiğine rağmen uygulama zorluğuna dikkat çekmiştir:

Pratik bir durum değildir. Daha fazla zaman alır fakat işe yararlılık göz önüne alındığında daha çok işe yaramaktadır. Çocukta daha kalıcı olmaktadır. (Ö3)

Bulgulara göre öğretmenler neyin daha faydalı olduğunu (%100 oranında) bilmektedir. Ancak davranışa özgü övgü daha fazla bilişsel çaba, zaman ve dikkat gerektirmektedir. Bu durumun, davranış/sınıf yönetiminde öğretmenleri etkisi sınırlı ama hızlı stratejilere (genel övgüye) ittiğini göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin bir davranış yönetimi olarak övgü hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın bulguları bu bölümde tartışılmış ve bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin övgü kavramına yönelik algılarının iki temel boyutta ele alındığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı övgüyü olumlu bir davranışın ardından sunulan bir takdir ve doğal bir iletişim aracı olarak görürken; diğer yarısı övgüyü yapılandırılmış pedagojik bir müdahale ve pekiştireç olarak ele almaktadır. Öğretmenlerin bu iki bakış açısı, alan yazınındaki övgünün çok boyutlu doğasını inceleyen kuramsal çerçeveyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının övgüyü tamamlanmış bir eylemin ardından verilen takdir ifadesi olarak nitelendirmesi, övgünün sonuç odaklı ve statik bir onay ifadesi olarak algılandığına işaret etmektedir. Bu bulgu, Brophy'nin (1981) öğretmen övgüsünün sıklıkla anlık bir sosyal onaylama refleksi olarak kullanıldığı yönündeki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Sadece sonuca odaklanan bu tür takdir edici övgülerin, öğrencinin davranış yönetiminde ve içsel motivasyonunu artırmada sınırlı bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Dweck, 2006; Hattie & Timperley, 2007). Ayrıca öğretmenlerin övgüyü, sadece bir takdir aracı olarak değerlendirmesi, sınıf ortamında övgü kullanım sıklığını düşüren bir risk faktörü olarak yorumlanabilir. Alan yazınındaki temel çalışmalar övgünün planlı ve proaktif bir pedagojik strateji olarak benimsenmediği durumlarda, öğretmenlerin günlük sınıf akışında olumlu davranışları gözden kaçırma ve daha çok problem davranışlara odaklanma (reaktif yönetim) eğiliminde olduklarını göstermektedir (Conroy vd., 2014; Downs vd., 2019; Floress vd., 2017). Yine övgü ve uyarı oranları üzerine yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin bilinçli bir çaba göstermedikleri takdirde doğal iletişimde uyarıları övgüden daha fazla kullandıkları görülmüştür. Özellikle okul öncesi eğitim gibi yoğun ve dinamik sınıf ortamlarında, övgünün sadece "doğal bir takdir refleksi"ne indirgenmesi; onun yapılandırılmış bir pekiştireç olma özelliğini kaybettirerek, övgünün gücünden yeterince yararlanılamamasına yol açabilmektedir. Öğretmen, övgüyü sadece "içinden geldiğinde" kullanılan bir araç olarak kodlarsa, çok fazla eş zamanlı eylemin olduğu dinamik okul öncesi sınıf ortamlarında bu olumlu dönütler kaybolabilir veya sadece çok belirgin başarılara indirgenebilir. Dolayısıyla övgünün stratejik olarak planlanması gerekmektedir

Öte yandan, katılımcıların diğer yarısı övgüyü davranışsal, sosyal-duygusal ve motivasyonel bir pekiştireç olarak tanımlamaktadır. Bu öğretmenler, övgüyü yalnızca mevcut duruma verilen bir tepki olarak değil; davranışın tekrarlanma olasılığını artıran aktif ve stratejik bir sınıf yönetimi aracı olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu durum, övgünün reaktif bir eylemden ziyade, proaktif bir pedagojik araca dönüştüğünü göstermesi bakımından alan yazınını destekler niteliktedir (Floress

vd., 2018; Jenkins vd., 2015). Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin yarısının övgüyü gerçekleşmiş olumlu bir davranışın takdir edilmesi olarak kavramsallaştırdığı, diğer yarısının ise pekiştireç olarak tanımlayarak sınıf yönetiminde işlevsel bir araç olarak ele aldığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin övgünün gerekliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan bir öğretmen hariç diğer tüm öğretmenler davranış yönetimi, sosyal duygusal destek ve akademik destek için övgünün gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler ilk sırada davranış yönetimi için övgünün gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu, övgünün istendik davranışları artırmada ve sınıf düzenini sağlamada en yaygın ve etkili stratejilerden biri olduğunu vurgulayan araştırmalarla (Epstein vd., 2008; Simonsen vd., 2008) uyum içermektedir. Markelz ve arkadaşlarının (2022) ifade ettiği gibi öğretmenin bir öğrenci davranışının ardından övgü veya kınama verip vermemesi, öğrencinin davranışını güçlendirmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin henüz gelişim aşamasında olması, öğretmenlerin davranış yönetimi için övgüyü güçlü bir pekiştireç olarak konumlandırmalarını desteklemektedir. Öğretmenler ikinci sırada ise sosyal duygusal destek için övgünün gerekli olduğunu, övgünün "sihirli sözcükler" olduğunu ve öz güven için kesinlikle kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum, onaylayıcı öğretmen ifadelerinin çocuğun okula aidiyetini ve duygusal güvenliğini artırdığını gösteren çalışmalarla (Zentall & Morris, 2010) paralellik göstermektedir.

Ancak, katılımcı öğretmenlerin övgüyü öz güven inşası için risksiz ve mutlak bir gereklilik olarak görmesi, literatürdeki motivasyon kuramlarıyla çelişmektedir. Yine araştırmada öne çıkan bulgulardan biri, bazı öğretmenlerin övgünün çocukların "içsel ve dışsal motivasyonlarını" artırdığına yönelik inançlarıdır. Literatürde övgünün dışsal motivasyon üzerindeki etkisi yaygın bir şekilde kabul edilse de içsel motivasyona katkısı tartışmalı bir konudur. Nitekim övgünün sürekli ve yapılandırılmamış kullanımının çocuklarda dışsal bir onaya bağımlılık geliştirmesine neden olabileceği ve içsel motivasyonu zedeleyebileceği belirtilmektedir. Buna ek olarak, Dweck'in (2006) zihniyet araştırmalarında vurgulandığı üzere, övgünün içsel motivasyonu ve azmi destekleyebilmesi için çocuğun doğrudan kişiliğine (örn. zekasına) değil, "çabasına ve sürecine" yönelik olması gerekmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinde çaba ve kişiliğe yönelik övgü arasındaki bu kritik pedagojik ayrımın yer almaması, okul öncesi sınıflarında sunulan övgünün niteliği gözetilmediğinde çocuklarda dışsal onaya bağımlılık geliştirme riskini barındırdığına işaret etmektedir.

Sadece üç öğretmenin övgünün uygun şekilde verilmediğinde yaratacağı olumsuz etkilere vurgu yapması, alan yazınının işaret ettiği riskler açısından önemli bir farkındalık eksikliği olarak değerlendirilmektedir. Zira gelişigüzel sunulan övgünün çocukların gelişimi üzerinde yıkıcı etkileri olabileceği konusunda güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Henderlong ve Lepper (2002), övgünün yalnızca bilgilendirici (çabaya ve sürece odaklı) olduğunda içsel motivasyonu artırdığını; kontrol edici ve genel övgülerin ise çocukta dışsal onaya bağımlılık yaratarak aşırı gerekçelendirme etkisine (overjustification effect) yol açtığını belirtmiştir. Benzer şekilde, "harikasın, süpersin, çok zekisin" gibi kişiliğe yönelik genel övgülerin çocuklarda zorluklar karşısında kolay pes etmeye neden olan sabit zihniyet (fixed mindset) yapısını geliştirdiği (Dweck, 2006); motivasyonu artırmak yerine azalttığı, çocukları çabadan çok hatalara odakladığı ve akranlar arası yıkıcı rekabete neden olduğu bildirilmiştir (Bayat, 2011; Gunderson vd., 2013, 2018; Zentall & Morris, 2012). Buna karşın davranışa özgü övgü doğrudan çabaya ve yapılan davranışa vurgu yapmaktadır. Bu övgü türüyle çocuk, aynı çaba ve davranışı gösterdiğinde olumlu dönüt alacağı mesajını alarak davranışın sorumluluğunu üstlenmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, övgünün çocuk gelişimi üzerindeki olumlu potansiyelini açığa çıkarabilmek için öğretmenlerin övgüyü risksiz, gelişigüzel bir onaylama refleksinden ziyade; davranışın sorumluluğunu çocuğa kazandıran bilinçli bir pedagojik araca dönüştürmeleri gerektiği söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu, öğretmenlerin övgüyü en çok davranış yönetimi, ardından sosyal-duygusal destek ve en son olarak akademik destek amacıyla kullanmalarıdır. Bu durum, Brophy'nin (1981) öğretmen övgülerinin öğrencilerin davranış ve performansının kalitesinden ziyade, öğretmenin öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik algıları tarafından şekillendiği yönündeki bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da övgünün daha çok olumlu davranışa yönelik ve sosyal duygusal destek sağlamak amacıyla kullanıldığı bulunmuştur. Floress ve arkadaşları (2017) ile Reinke ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmalarda, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin övgüyü özellikle kurallara uyma ve istenen sosyal davranışları sergileme süreçlerinde bir sınıf yönetimi stratejisi olarak kullandıkları saptanmıştır. Övgü sosyal duygusal destek kategorisinde en çok öz güven oluşturmak ve sonrasında sevgi bağı, kendini fark etmesini sağlamak, ilgi göstermek, değerli hissettirmek, mutlu etmek, başarma duygusu yaşatmak, zorlandığı durumlarda destek olmak, onaylamak, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamak ve içine kapanık çocuklara destek olmak amacıyla kullanılmıştır. Benzer şekilde Hattie ve Timperley (2007) geri bildirim ve övgü üzerine yaptıkları geniş çaplı meta-analizde, övgünün genellikle göreve veya sürece değil, doğrudan kişiye ve onun duygusal durumuna yönelik kullanıldığına dikkat çekmiştir. Bulgumuzu destekleyen başka bir çalışmada da, yetişkinlerin %87'si çocukların kendilerini iyi hissetmeleri için övgüye ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir (Brummelman vd., 2014). Ayrıca yetişkinlerin özellikle düşük öz saygıya sahip çocuklara abartılı övgüde bulunmaya meyilli olduğu görülmüştür (Brummelman vd., 2014). Araştırmadaki katılımcı öğretmenlerin de benzer şekilde övgüyü çocuğun görülmeye, aidiyete ve desteğe en çok ihtiyaç duyduğu "kırılgan" anlarda (içine kapanma, ihtiyaç anı) müdahale ve ilişki inşa etme aracı olarak kullandığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin övgüyü sosyal-duygusal destek amacıyla kullanmaya yönelmesinin ardında; okul öncesi çocuklarının duygu, dikkat ve davranışlarını düzenleyerek görevlerini sürdürebilmeleri adına daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları düşüncesinin yattığını göstermektedir. Bu noktadan bakıldığında Ester (2009) önemli yetişkinlerden gelen övgülerin, benlik saygısını, motivasyonu ve çabayı artıracağını belirterek kullanılan övgü türünün önemine dikkat çekmiştir. Henderlong ve Lepper (2002), övgü samimi olduğunda, sosyal karşılaştırmalara vurgu yapılmadan verildiğinde, ulaşılabilir standartlar ve beklentiler ilettiğinde motivasyona büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Ancak abartılı övgü kullanmanın, çocuklara çok yüksek standartları karşılamaları gerektiği mesajını verdiği ve bunun da öz güveni düşük çocukları zorluklardan kaçınmaya, düşük benlik saygısı olan çocuklarda meydan okuma arayışını azaltmaya neden olduğu ortaya konulmuştur (Brummelman vd., 2014). Bu bulgular, iyi niyetli de olsa abartılı övgünün düşük öz saygıya sahip çocukların beklenilenin aksine öğrenme deneyimlerinden kaçınmasına neden olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmadaki öğretmenlerin övgüyü sosyal ve duygusal aynalama amacıyla da kullandığı görülmüştür. Ancak bir kişi yoğun bir duygu yaşarken, duygusal aynalama yapmak yerine övgü kullanmak genellikle duygunun yok sayılmasına yol açabilmektedir (Linehan, 1993). Örneğin kulesi için öfkelenen ve ağlayan bir çocuğa, "Ama sen çok zekisin, harika kule yaparsın, hadi bir daha dene!" şeklinde yöneltilen övgü, çocuğun o anki öfkesini ve yetersizlik hissini yatıştırmada yetersiz kalabilmektedir (Faber & Mazlish, 1980; Ginott, 1965). Düşünülenin aksine, bu durum çocuğa "Şu an hissettiğin duygu yanlış, sen hep başarılı olmalısın" mesajını vererek duygusal regülasyon becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Gottman vd., 1996). Bu noktada doğru yaklaşım, çocuğun duygusunu aynalayarak "Kulen yıkıldığı için şu an çok kızdın, bu gerçekten zorlayıcı olabiliyor." şeklinde duygularını tanımasını ve isimlendirmesini sağlayarak duygusal regülasyonu için destek olmaktır (Gottman, 1997). Eğer övgü kullanılacaksa "Sen çok akıllı bir çocuksun." şeklindeki kişisel övgüden uzak durularak, Brophy (1981) ve Ginott (1965) tarafından da vurgulandığı üzere, durumu betimleyen bir övgü ifadesi kullanılmasıdır. Örneğin " Kuleni yükseltmeye çalışırken sürekli yıkılması seni zorladı ama buna rağmen pes etmeyip farklı yollar denemeni çok takdir ettim." demek, hem bir

aynalama işlevi görür hem de betimleyici bir övgü kullanılmış olur. Aynı zamanda çocuğun kendi eylemini içsel olarak değerlendirmesine ve içsel motivasyon geliştirmesine olanak tanır (Dweck, 2006; Kohn, 1993). Ancak betimleyici olarak verilen bu övgü de temelde çocuğun içsel duygusal durumundan ziyade eylemine, çabasına ve sürecine yöneliktir. Dolayısıyla öğretmenlerin övgüyü hangi amaçla kullandığı, kullandıkları övgü türü ve övgüyü nasıl verdikleri önemli olmaktadır.

Diğer taraftan araştırma bulguları, övgünün en az akademik destek amacıyla kullanıldığını göstermektedir. Burnett (2001) ilkokul ve sonrasındaki kademelerde öğretmen övgüsünün davranış yönetiminden ziyade bilişsel çabaya ve akademik performansa daha fazla odaklanmaya başladığını belirtmektedir. Mevcut çalışmada akademik desteğin son sırada yer alması, okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri birer akademik başarı göstergesi olarak değil; geliştirilmesi gereken bütüncül bir beceriler seti (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor, öz bakım) ve bir süreç olarak değerlendirmesinin sonucu şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak, okul öncesi dönem çocukların kurumsal bir eğitim ortamına ilk adım attıkları; sınıf ve toplum kurallarını ilk kez yapılandırılmış bir şekilde öğrendikleri evredir. Çocukların kurallı bir sınıf iklimiyle ilk defa tanışıyor olması, okul öncesi öğretmenlerinin övgüyü akademik destekten ziyade daha çok davranış yönetimi ve sosyal-duygusal destek aracı olarak önceliklendirmesinin sebebi olarak görülebilir.

Öğretmenlerin övgü kullanımlarına bakıldığında çoğunlukla bireye, sırasıyla tüm sınıfa ve en az gruba yönelik övgü verdikleri belirlenmiştir. Alan yazınında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara ilk sırada bireye sonrasında tüm sınıfa ve son sırada küçük gruplara yönelik övgü kullandıkları şeklinde benzer sonuçlar bulunmuştur (Floress & Jenkins, 2015; Floress vd., 2017). Övgünün sunulma şekillerinin işe yararlılığını etkilediği, çocuklara bireysel olarak verilen övgünün, tüm sınıfa verilen övgüden daha belirgin veya anlamlı olduğu, birçok çocuk için bireysel ilginin güçlü bir pekiştireç olduğu ve davranış problemlerini önlemede daha etkili olduğu vurgulanmıştır (Floress vd., 2021). Ayrıca öğretmenin bireysel olarak sunduğu davranışa özgü övgü oranlarının artmasının, sınıftaki yıkıcı/olumsuz davranışları doğrudan azalttığı ve olumlu davranışları artırdığı ortaya konulmuştur (Reinke vd., 2008; Simonsen vd., 2008). Önceki bulgularda öğretmenlerin yarısı davranış yönetimi amacıyla övgüyü kullandıklarını belirtmeleri ve çoğunlukla bireysel övgü vermelerinin alan yazınındaki uygulamalarla uyumlu bir yaklaşım içinde olduklarını göstermektedir. Öte yandan yüksek oranda bireysel olarak verilen davranışa özgü övgü, daha uygun davranışı uyandırabilirken yüksek oranda bireysel olarak verilen kınama da daha yıkıcı ve görev dışı davranışı uyandırabilmektedir (Floress vd., 202; Nafpaktitis vd.,1985). Bununla birlikte öğretmenlerin bireysel övgüyü genellikle "uyumlu ve kurallara uyan" çocuklara yönelttikleri; davranış problemi olan çocukların "bireysel kınama/uyarı" alma oranlarının çok daha yüksek olduğu görülmektedir (Downs vd., 2019; Reinke vd., 2013). Dolayısıyla bireysel övgü en etkili yöntem olmasına rağmen, sınıfta bu övgüye en çok ihtiyaç duyan (davranış sorunu yaşayan) çocukların bundan en az faydalanan grup olması kritik bir noktadır. Zira yüksek oranda bireysel kınama alan çocuk daha fazla yıkıcı davranışa yönelerek bir "kısır döngüye" girmektedir. Dolayısıyla, mevcut çalışmadaki öğretmenlerin bireysel övgüyü yoğun kullanmaları olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmekte ancak bu övgünün sınıftaki tüm çocuklara (özellikle davranış sorunları olanlar) eşit ve stratejik bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığı önemli olmaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin ikinci sırada tüm sınıfa övgüde bulundukları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tüm sınıfa yöneltilen övgüyü (Hepiniz oyuncakları çok güzel topladınız.) sınıf iklimini pozitif tutmada ve akran modellemesini teşvik etmede etkili bir strateji olarak ele aldıkları görülmektedir. Bu da öğretmenlerin övgüyü çok boyutlu bir araç olarak kullandığını göstermektedir. Brophy (1981) ve Sutherland (2000) gibi araştırmacıların belirttiği

üzere, öğretmenler davranış değişikliği için bireysel övgünün gücünün farkındadır. Ancak, dolaylı pekiştirme mekanizmasını işletmek ve Simonsen ve arkadaşları (2008) tarafından işaret edilen pozitif sınıf iklimini (övgü/uyarı oranını dengelemek) sürdürmek için tüm sınıfa yönelik verilen övgüyü tamamlayıcı ve etkili bir sınıf yönetimi stratejisi olarak konumlandırdıkları söylenebilir.

Öte yandan övgünün en az küçük gruplara verilmesi dikkat çekici bir bulgu olmaktadır. İlkokul ve ortaokul dönemlerine bakıldığında, öğretmenlerin takım ruhunu, akran desteğini ve pozitif karşılıklı bağımlılığı artırmak amacıyla küçük grup övgülerini (iş birlikli öğrenme stratejileri ve grup pekiştireçleri kapsamında) sınıf yönetimi uygulamalarında da planlı bir şekilde kullandıkları görülmektedir (Caldarella vd., 2015; Gillies, 2016; Slavin, 2015). Ancak okul öncesi dönem çocuklarının henüz iş birlikli oyun evresinden ziyade bireysel veya paralel oyun evrelerine daha yakın olmaları, öğretmenleri küçük grupları övmekten ziyade doğrudan bireyi hedef alan övgülere yöneltmiş olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda büyük grup/küçük grup ve bireysel etkinliklere dengeli şekilde yer verilmesi gerektiği önemle belirtilmektedir (MEB, 2013). Ancak buna rağmen Büyüktaşkapu-Soydan (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hazırladıkları eğitim planlarında tüm etkinliklerde en az küçük grup etkinliği (yaklaşık %5) yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmamızda övgünün en az küçük gruplara yöneltilmesi bulgusu, Büyüktaşkapu-Soydan (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Zira sınıf içi rutinlerde küçük grup etkinliklerinin en az tercih edilen yöntem olması; öğretmenlerin küçük gruplara yönelik övgü kullanma fırsatlarını da kısıtlayacaktır. Ayrıca Büyüktaşkapu-Soydan (2019) küçük grup ve bireysel etkinliklerde hareketliliğin artarak sınıf hâkimiyetini kaybetme endişesi nedeniyle öğretmenlerin çoğunlukla büyük grup etkinliklerine yer verdiklerini belirtmektedir. İki çalışmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde etkinliklerin tüm sınıfa yönelik planlanmasına rağmen övgünün bireye yönelmesi övgünün sınıftaki tüm çocuklara eşit ve stratejik bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığı konusunda özellikle de davranış sorunu yaşayan çocukların bundan en az faydalanan grup olma ihtimali konusunda risk barındırdığı şeklinde değerlendirilmektedir. Bu literatür bilgileri ve araştırma bulguları ışığında, öğretmenlerin kime, nasıl ve hangi amaçla kullandıklarına bağlı olarak övgüyü daha planlı bir şekilde vermeleri gerektiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin övgü veriş şekillerine bakıldığında çoğunlukla sözel övgü, sırasıyla fiziksel övgü ve en az jest ve mimikler yoluyla övgü kullandıkları bulunmuştur. Buna karşın öğretmenler çocukların çoğunlukla fiziksel övgüden, sırasıyla sözel övgüden ve daha az jest ve mimikler yoluyla verilen övgüden hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada çocukların en çok fiziksel övgüden (sarılma, baş okşama, çak yapma vb.) hoşlandığı, ancak öğretmenlerin ağırlıklı olarak sözel övgüyü tercih ettikleri bulgulanmıştır. Öğretmenlerin sözel övgüyü ilk sırada tercih etmeleri, alan yazınındaki temel çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Brophy, 1981; Floress vd., 2017). Bununla birlikte, fiziksel temas barındıran onaylamaların (örneğin sırtın sıvazlanması, sarılma) çocukta güvenli bağlanma hissini pekiştirdiği ve duygusal güvenliği sözel ifadelere kıyasla daha hızlı sağladığı vurgulanmaktadır (Cekaite & Bergnehr, 2018; Feldman, 2017). Sözel övgü çocuğun bilişsel sürecine hitap ederken fiziksel övgü otonom sinir sistemini yatıştırarak doğrudan çocuğun duygusal dünyasına hitap etmektedir (Field, 2019). Bu durum, önceki bulgularda yer alan "övgünün ikinci sırada sosyal-duygusal destek için kullanıldığı" bulgusuyla birleştirildiğinde; çocukların neden sözel övgülerden ziyade fiziksel övgüyü tercih ettiklerini daha anlaşılır kılmaktadır. Öte yandan sınıf ortamının dinamik yapısı içinde sözel övgü; öğretmene mekândan bağımsız hareket etme olanağı tanıyan, uzaktan yöneltilebilen ve anında dönüt sağlayan en "hızlı ve pratik" sınıf yönetimi aracı olmaktadır. Öğretmen, sınıfın bir ucundayken diğer ucundaki çocuğun olumlu davranışını anında sözel olarak pekiştirebilme olanağına sahiptir. Ancak fiziksel övgü, öğretmenin çocuğun yanına

gitmesini ve fiziksel temas kurmasını gerektirdiği için yoğun sınıf akışında sürekli kullanılması zaman ve enerji açısından zor olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, çocukların fiziksel övgüyü daha çok sevdiklerini düşünseler bile sınıfın genel akışını bölmemek ve zamanı efektif kullanmak adına en pratik yol olan sözel övgüyü tercih ettikleri söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenler okul öncesi dönemde çocukların neyi doğru yaptığını duymaya ihtiyaç duyduğunu belirttikleri için netlik ve rehberlik sağlamak adına sözel övgüyü tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenler sözel övgüyü sadece o çocuğa değil, dolaylı olarak tüm sınıfa "olumlu bir davranış modeli" sunmak için de kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu da sözel övgünün daha çok kullanılmasının sebeplerinden biri olarak görülebilir. Öte yandan sözel övgü çocuğun fiziksel sınırlarını ihlal etme riski taşımayan, daha "güvenli" ve genel geçer bir stratejidir. Öğretmenlerin fiziksel övgüden kaçınma eğilimlerinin altında, pratiklikten ziyade profesyonel sınırlar, mahremiyet eğitimi ve yanlış anlaşılma kaygılarının da yattığı düşünülebilir. Ancak katılımcı öğretmenlerin tamamının kadın olması ve öğretmenlerin bu gibi kaygıları dile getirmediği göz önüne alındığında farklı sebeplerin etkili olabileceği düşünülebilir. Bu noktada çocukların bireysel farklılıkları ve mizacının etkili olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu literatür bilgileri ve araştırma bulguları ışığında çocukların en çok fiziksel övgüden (sarılma, baş okşama, çak yapma vb.) hoşlandığı, ancak öğretmenlerin ağırlıklı olarak sözel övgüyü tercih ettikleri bulgulanmıştır. Bu durumun öğretmenlerin övgüyü çocuğun bireysel ihtiyacına göre şekillendirmekte isteksiz olmalarından ziyade; kalabalık sınıf yönetimi, zaman kısıtlılığı ve çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmada gerek öğretmen kullanımında gerekse çocukların hoşlanma düzeyinde jest ve mimiklerle (gülümseme, göz kırpma, başparmakla onaylama) yapılan övgünün en son sırada yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin jest ve mimikleri bağımsız bir övgü türü olarak en az kullanmalarının ardında iki temel nedenin yattığı düşünülmektedir. Birincisi, öğretmenlerin genellikle jest ve mimikleri tek başına değil, sözel övgünün anlamını güçlendirecek ve ona eşlik edecek (örneğin hem gülümseyip hem de harikasın diyerek) şekilde kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir (Brophy, 1981). İkincisi ise öğretmenlerin, çocukların sadece mimiğe dayalı dolaylı sosyal ipuçlarını anlamlandırmada zorlanacaklarını düşünerek, onlara "aferin" gibi daha somut sözel veya fiziksel övgüler sunmayı tercih etmeleri olduğu söylenebilir. Ancak okul öncesi çocuklarıyla yapılan deneysel bir araştırmada, jest ve mimiklerin (başparmak işareti vb.) çocukların motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu; çocukların öz değerlendirmelerini en yüksek seviyeye çıkaran övgü türü olduğu kanıtlanmıştır (Morris & Zentall, 2014). Jest yoluyla verilen övgülerin etkisiz veya anlaşılamaz olmadığı; aksine "çok zekisin" gibi çocuğa etiket yapıştıran açık sözel övgülerin yarattığı performans baskısından çocuğu kurtardığı ifade edilmektedir (Morris & Zentall, 2014). Açık sözel etiketlemeler içermeyen jestsel övgülerin, çocuklara onaylandıklarını hissettirirken aynı zamanda bu onayı kendi içlerinde "en faydalı şekilde" (örneğin "demek ki iyi çabaladım" şeklinde) yorumlama esnekliği tanıdığı belirtilmektedir (Morris & Zentall, 2014). Ayrıca jestsel övgü alan çocukların hatalardan sonra ısrarcı olma eğiliminde oldukları (azim), çalışmalarını olumlu değerlendirdikleri ve sözlü kişisel övgü alan çocuklar kadar hatalarına takılıp kalmadıkları ortaya konulmuştur. Bu literatür bilgileri ve elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin jest ve mimikleri en az oranda kullanmaları ve çocukların bundan daha az hoşlandığını düşünmeleri, jestlerin etkisizliğinden ziyade, öğretmenin "çocuğun somut söze ihtiyacı olduğu" yönündeki algısından ve jest ve mimikleri tek başına değil, sözel övgünün anlamını güçlendirecek ve ona eşlik edecek şekilde kullanma eğilimlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yarıdan fazlası olumlu davranışları artırmak için övgüyü kullanırken bunu sırasıyla ödül ve açık beklentiler oluşturma stratejileri izlemiştir. Öğretmenlerin olumlu davranışları arttırmada en fazla övgü stratejisini kullandıkları görülmüştür. Fang ve arkadaşları

(2022) Çinli okul öncesi öğretmenlerinin olumlu davranışlardan ziyade olumsuzlara odaklandığını ve önemli övgü fırsatlarını kaçırdıklarını tespit ederken bu çalışmadaki Türk öğretmenlerin (%52) olumlu davranışları desteklemede övgüyü birincil strateji olarak benimsemesi, MEB (2013) programının sürece ve çabaya odaklanan yapısıyla ilişkilendirilebilir.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışları yönetmede yönlendirici, kısıtlayıcı, ön düzenleyici ve sorunu anlama ve övgü stratejilerine başvurdukları bulunmuştur. Olumsuz davranışları azaltmada çoğunlukla yönlendirici (uyarı, açıklama, görmezden gelme) stratejileri, en az ise övgü (övgü olumsuz davranışa değil, olumsuz davranışı önlemek için alternatif olumlu davranışa verilir) stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin reaktif yaklaşımlara daha yatkın olduğunu gösteren diğer çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin Kim ve Stormont (2012) Güney Koreli eğitimcilerle yürüttükleri araştırmada, katılımcıların doğal sınıf ortamlarında istenmeyen davranışlara müdahale ederken en çok yönlendirici stratejileri, en az ise davranışa özgü övgü stratejisini kullandıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Reinke ve arkadaşları (2013) da eğitimcilerin sınıf yönetiminde proaktif bir strateji olan övgüden ziyade, düzeltici ve uyarıcı ifadelere ağırlık verdiklerini vurgulamaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin davranış yönetiminde pozitif stratejileri daha yoğun kullandığını işaret eden araştırmalara da rastlanmaktadır. Karabay ve Ası (2019), okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışları önlemek amacıyla göreceli olarak en fazla pozitif stratejilere (%36) başvurulduğunu, bunu sırasıyla kısıtlayıcı (%29), proaktif (%18) ve destekleyici (%17) stratejilerin izlediğini rapor etmiştir. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın, stratejilerin operasyonel tanımlarından ve veri toplama yöntemlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Karabay ve Ası (2019) araştırmasında övgüyü; teşvik etme, model olma, sorumluluk verme ve çözüm önerme gibi çok daha geniş kapsamlı bir "pozitif stratejiler" kategorisi içinde değerlendirmiştir. Bu çalışmada ve Kim ve Stormont (2012) gibi araştırmalarda ise övgü, kendi başına bağımsız ve spesifik bir strateji olarak ele alınmıştır. Bu literatür bilgileri ve araştırma bulguları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin teoride pozitif ve proaktif yaklaşımların değerini bilseler de anlık kriz anlarında uygulamada daha çok yönlendirici ve reaktif çözümlere yöneldikleri, davranışı şekillendiren etkili bir araç olan övgüyü yeterince ve sistemli bir şekilde işe koşamadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin övgüyü proaktif bir strateji olarak işe koşmaktaki bu eksikliği, araştırmanın övgünün işlevine yönelik bulgularıyla da örtüşmektedir. Nitekim bu çalışmada olumlu davranışları artırmada öğretmenler tarafından ilk sırada ve büyük oranda övgü kullanıldığı görülürken, 23 öğretmen arasından sadece biri olumsuz davranışları azaltmak için övgüden yararlandığını ifade etmiştir. Oysa alan yazını, davranışa özgü övgünün yalnızca istendik davranışları pekiştirmede değil, aynı zamanda yıkıcı veya görev dışı davranışları önlemede de güçlü bir sınıf yönetimi stratejisi olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Floress vd., 2018; Reinke vd., 2013). Bu noktada, övgünün "ne zaman" sunulduğu kritik bir metodolojik değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde övgü; davranış gerçekleştikten sonra sunulan ve olumlu davranışı artırmayı hedefleyen sonuç temelli övgü ile istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önce sunulan ve olumsuz davranışları önlemeyi amaçlayan öncül temelli övgü olarak ikiye ayrılmaktadır (Floress vd., 2020; Markelz vd., 2022). Çalışmanın bulguları dikkate alındığında, öğretmenlerin büyük ölçüde sonuç temelli övgüye odaklandıkları görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin olumsuz davranışlara yönelik stratejik ve planlı hareket etmediklerini, bunun yerine sorun oluştuktan sonra daha çok yönlendirici ve kısıtlayıcı stratejilere başvurdukları söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin davranış yönetimi pratiklerinde övgünün olumsuz davranış öncesi bir önlem olarak (öncül temelli) sistemli bir biçimde kullanılması için hizmet içi eğitim almaları gerektiği söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin, davranış problemi olan çocukların olumlu davranışlarını artırmak için çoğunlukla övgü ve daha az oranda ödül kullandıkları; bu çocukların olumsuz davranışlarını azaltmada ise sırasıyla en fazla yönlendirici, ön düzenleyici, sorunu anlama ve kısıtlayıcı stratejilere başvururken övgüye en az düzeyde yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, davranış sorunu yaşayan çocukların olumlu davranışlarını desteklemek için akranlarından farklı bir stratejiye başvurmamakla birlikte övgüyü ilk sırada tercih etmeleri araştırmanın olumlu bulgularından biridir. Zira çalışmalar, davranış problemi olan öğrencilerin uygun davranışlar sergilediklerinde öğretmenlerinden daha az ilgi gördüklerini; buna karşın olumsuz davranışlarında yönlendirici ve kısıtlayıcı müdahaleler yoluyla çok daha fazla dikkat çektiklerini göstermektedir (Conroy vd., 2014; Floress vd., 2017; Scott vd., 2011). Özellikle duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların sergiledikleri olumlu eylemlerin, öğretmenin dikkatini çekme olasılığının akranlarına göre oldukça düşük olduğu belirtilmektedir (Partin vd., 2009). Bu durumu destekleyen Downs ve arkadaşları (2019), öğretmenlerin davranış bozukluğu olduğunu düşündükleri çocuklara diğer öğrencilerden çok daha yüksek oranda kınama ve uyarı yönelttiğini, bunun sonucunda da çocukların öğretime katılımlarının düşerek uygunsuz davranışlarının daha da arttığını belirlemiştir.

Sınıf içi etkileşimde oluşan bu negatif döngüyü kırmanın en etkili yolu ise övgünün stratejik ve spesifik kullanımıdır. Mevcut çalışmada öğretmenlerin bu çocukların olumlu davranışlarını artırmak için büyük oranda övgü kullandıklarını beyan etmeleri umut verici olsa da, verdikleri örneklerin çoğunlukla "aferin" gibi genel övgü ifadelerinden oluşması önemli bir pedagojik sınırlılığa işaret etmektedir. Oysa yapılan çalışmalar, salt genel övgü ifadeleri yerine çocuğun eyleminin açıkça betimlendiği "davranışa özgü övgünün", olumsuz davranışları azaltmada yönlendirici stratejilerden çok daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır (Allday vd., 2012; Floress vd., 2018; Fullerton vd., 2009; Madsen vd., 1968; Weeland vd., 2022). Nitekim Royer ve arkadaşları (2019) erken çocukluk öğretmenlerinin genel övgüyü sık kullanmalarına karşın, davranış problemlerini önlemede asıl dönüştürücü güce sahip olan davranışa özgü övgüyü çok nadir ve yetersiz işe koştuklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Floress ve arkadaşları (2017) da özel eğitim öğretmenlerinin davranışa özgü övgüden ziyade genel övgüyü tercih ettiklerini belirterek bu uygulama eksikliğine dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin davranış problemi olan çocuklarla çalışırken övgüyü daha fazla kullanmaları olumlu bir başlangıç noktası sunsa da sınıftaki yıkıcı davranış döngüsünü kalıcı olarak kırabilmek için genel övgü alışkanlıklarının terk edilerek, proaktif ve davranışa özgü övgü stratejilerinin sistemli bir şekilde işe koşulması gerektiği söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin davranış problemi olan çocukların olumsuz davranışlarını azaltmada övgüye en az başvurmaları, onların davranışa özgü övgünün dönüştürücü potansiyelinden yeterince faydalanamadıklarına işaret etmektedir. Oysa öğretmenlere sağlanan sistematik eğitimlerin bu tabloyu tersine çevirebildiği görülmektedir. Örneğin Fullerton ve arkadaşları (2009), okul öncesi öğretmenlerine risk altındaki öğrenciler için davranışa özgü övgü kullanma eğitimi verdiklerinde öğrencilerin uyum davranışlarında ve öğretim süresinde belirgin bir artış kaydetmiştir. Benzer şekilde Allday ve arkadaşları (2012) tarafından verilen eğitimler, davranışsal bozukluğu olan çocukların göreve yönelik odaklanmalarını artırmıştır. Ayrıca öğretmenlere sadece ne yapacaklarını söylemenin yeterli olmadığı yeni bir sınıf yönetimi stratejisini (örneğin davranışa özgü övgü kullanımını) kalıcı hâle getirebilmek için öğretmenlere eylemleri hakkında sürekli ve görsel veriye dayalı performans geri bildirimi sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Noell vd., 2000). Sonuç olarak, çalışmamızdaki öğretmenlerin gerek tipik gelişim gösteren gerekse davranış problemi olan çocukların davranış yönetiminde kısıtlayıcı stratejilere alternatif olarak davranışa özgü övgüyü (özellikle sorunlu davranış ortaya çıkmadan önce) proaktif bir biçimde kullanabilmeleri için mesleki eğitime, destekleyici uygulamalara ve performans geri bildirimine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Davranış yönetiminde genel övgü öğretmenlerin %44'ü tarafından etkili, %30'u tarafından kısmen etkili, %26'sı tarafından etkisiz bulunurken davranışa özgü övgü öğretmenlerin tamamı tarafından etkili bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin tamamı davranışa özgü övgüyü; çocukta karmaşayı önlemesi, neyin takdir edildiğini netleştirmesi, öz farkındalık yaratması ve akranlara doğru rol model oluşturması açısından daha etkili bulmaktadır. Ancak bu yüksek farkındalığa rağmen, öğretmenlerin önemli bir kısmının davranış belirtmeyen genel övgü ifadelerini hem pratiklik hem de çocuğu mutlu etmesi açısından hâlâ etkili bir strateji olarak değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin genel övgüyü pratikliği nedeniyle daha etkili bulması, Brophy (1981) ile Floress ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetiminde anlık duygusal tatmine (çocuğu mutlu etmeye) ve pratiklik faktörüne pedagojik kalıcılıktan daha fazla öncelik verdiğini göstermektedir. Zira "Ahmet aferin!" demek bir saniye sürerken davranışı açıklayarak neden-sonuç ilişkisi kurmak öğretmenden daha fazla zaman, bilişsel çaba ve dikkat talep etmektedir. Dolayısıyla daha fazla zaman alması ve pratiklik endişesi, öğretmenleri kalıcı sonuçlar veren nitelikli geri bildirimler yerine, etkisi sınırlı ancak hızlı olan genel övgü stratejilerine yönelttiği söylenebilir.

Öte yandan, genel övgünün kısmen etkili veya etkisiz olduğunu belirten öğretmenlerin (%56) sunduğu gerekçeler, bu stratejinin barındırdığı pedagojik riskleri açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşleri; altı doldurulmayan, soyut ve sık kullanılan genel övgü ifadelerinin çocuklar üzerinde zamanla bir "alışma" yaratarak pekiştireç değerini yitirdiğini doğrulamaktadır. Daha da önemlisi, ne için verildiği belli olmayan bu onayın bir ödüle dönüşmesi, çocuğun sadece o övgüye ("aferin" kelimesine) ulaşmak için aynı davranışı veya ürünü tekrarlamasına yol açarak yaratıcılığını sınırlandırma potansiyeli taşıdığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin genel övgünün zamanla alışma yarattığı ve yaratıcılığı sınırladığı yönündeki bu görüşleri; Deci ve arkadaşları (1999) ile Kamins ve Dweck'in (1999) bulgularıyla paralellik göstererek, hedefsiz geri bildirimlerin içsel motivasyonu zedeleyici etkisi ortaya konulmuştur. Sonuç olarak elde edilen bulgular ışığında, genel övgünün anlık bir sınıf yönetimi kolaylığı sağlasa da, uzun vadede istendik davranışları kalıcı kılmada ve çocuğun içsel potansiyelini desteklemede yetersiz kalacağı öğretmenler tarafından doğrulanmaktadır.

Çalışmada öğretmenler, davranışa özgü övgüyü sınıf yönetiminde sıklıkla kullandıklarını (%65) ifade etmişlerdir. Dahası, genel övgünün etkililiği konusunda öğretmenler fikir ayrılığı yaşarken (%44 etkili, %30 kısmen etkili, %26 etkisiz), davranışa özgü övgünün sınıf yönetiminde etkili olduğu konusunda %100 oranında tam bir fikir birliğine varmışlardır. Ancak öğretmenlerden sınıflarında en çok kullandıkları övgü ifadelerine örnek vermeleri istendiğinde, bu örneklerin %69'unun (aferin, çok güzel gibi) genel övgüden, %31'nin ise davranışa özgü övgüden oluştuğu bulunmuştur. Bu bulgu alan yazınındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Floress ve Jenkins (2015) anaokulu öğretmenlerinin ağırlıklı olarak genel övgü kullandıklarını ve davranışa özgü övgü oranının yalnızca %18,5 seviyesinde kaldığını tespit etmiştir. Floress ve arkadaşları (2018) tarafından 28 genel eğitim sınıfında yürütülen geniş çaplı gözlem çalışmasında da, öğretmenlerin davranışa özgü övgüden ziyade daha az bilişsel çaba gerektiren genel övgüye başvurdukları ve toplam övgü kullanım oranlarının oldukça az olduğu doğrulanmıştır. Öte yandan çalışmanın en dikkat çekici bulgularından biri, öğretmenlerin tamamının davranışa özgü övgünün etkili olduğunu belirtmesi ve büyük bir kısmının bunu sıklıkla kullandığını iddia etmesine rağmen, kendi uygulamalarından verdikleri örneklerin büyük çoğunluğunun "aferin" veya "çok güzel" gibi genel övgülerden oluşmasıdır. Teorik bilgi ile uygulamadaki bu farklılık, öğretmenlerin pedagojik doğruları eyleme dönüştürmekten ziyade, "sosyal arzu edilebilirlik" (beklenen ve doğru olanı söyleme eğilimi) (Crowne & Marlowe, 1960; Paulhus, 1991) etkisiyle teorik bilgiye dayalı yanıtlar verdiklerine işaret etmektedir. Ancak iş pratiğe geldiğinde, okul öncesi sınıf ortamının çok uyaranlı, dinamik ve eş zamanlı eylem gerektiren yapısı devreye girmektedir. Davranışı açıkça

betimlemeyi ve çocukla anlık bir neden-sonuç ilişkisi kurmayı gerektiren davranışa özgü övgü, öğretmenden yüksek bir bilişsel çaba, zaman ve dikkat talep eder. Sınıf içi rutinlerin getirdiği yoğunluk ve anlık krizleri yönetme baskısı altında öğretmenler; bilgi ve niyet düzeyinde davranışa özgü övgüyü hedefleseler de, eylem anında en az bilişsel çaba gerektiren, hızlı ve otomatikleşmiş bir refleks olan genel övgüye yönelmektedirler. Dolayısıyla bu durum, salt bir bilgi eksikliğinden ziyade; teorinin pratiğe aktarılamadığı bir "performans eksikliği" olarak da değerlendirilebilir (Musti-Rao & Haydon, 2011). Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin kanıta dayalı bu stratejiyi etkili bir biçimde hayata geçirememelerinin temelinde; konuyla ilgili yapılandırılmış ve uygulamalı (koçluk/geri bildirim içeren) eğitim almamaları, kazanılan becerilerin yoğun sınıf rutini içinde sürdürülebilirliğinde yaşanan güçlükler ve otomatikleşmiş eski alışkanlıklara (genel övgüye) dönme eğiliminin yattığı söylenebilir (Martinussen vd., 2011; Strohmeier vd., 2014).

Bu çalışmadaki okul öncesi öğretmenleri övgüyü gerekli gördüklerini, en çok davranış yönetimi için kullandıklarını, davranışa özgü övgüyü daha önce duyduğunu, sıklıkla kullandığını ve etkili bulduklarını belirttikleri hâlde verdikleri örneklerde daha çok genel övgüyü kullandıkları bulunmuştur.

Sonuç

Bu araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin övgüyü sınıf yönetiminde algılayış biçimleri ile sınıf içi pratikleri arasında belirgin bir tutarsızlık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamı olumlu davranışları artırmada, kuralları netleştirmede ve problem davranışları önlemede davranışı açıkça betimleyen "davranışa özgü övgünün" etkili olduğunun kuramsal düzeyde farkındadır. Ancak, erken çocukluk sınıflarının dinamik, çok uyaranlı ve eş zamanlı eylem gerektiren yapısı altında bu farkındalığın uygulamaya aynı oranda yansımadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin davranış yönetiminde, pedagojik olarak kalıcı sonuçlar veren davranışa özgü övgü yerine, etkisi sınırlı ancak pratik ve otomatikleşmiş olan genel övgü (aferin, çok güzel vb.) refleksine başvurarak bir "performans eksikliği" sergilediği görülmektedir. Ayrıca övgünün, sınıf ikliminde genellikle hâlihazırda gerçekleşmiş olumlu davranışları pekiştirmek için sonuç temelli olarak kullanıldığı; istenmeyen davranışları daha ortaya çıkmadan engellemeye yönelik öncül temelli (proaktif) bir müdahale aracı olarak neredeyse hiç işe koşulmadığı tespit edilmiştir. Netice itibarıyla, okul öncesi sınıflarında övgünün gelişigüzel bir takdir ifadesi olmaktan çıkarılıp çocukların içsel motivasyonunu destekleyen, yıkıcı davranış döngülerini kıran stratejik ve önleyici bir davranış yönetimi mekanizmasına dönüştürülebilmesi için, öğretmenlerin mevcut teorik bilgilerini sistematik bir şekilde sınıf içi eyleme dönüştürmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik şu önerilerde bulunulmaktadır: Öncelikle, bu araştırmadaki övgü kullanım oranları öğretmenlerin kendi beyanlarına dayandığı için, gelecekte yapılacak çalışmalarda elde edilen sonuçlara daha fazla güven duyulmasını sağlayacak doğrudan gözlemsel değerlendirmelere ve güvenirliği test edilmiş övgü ölçüm araçlarına yer verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, çocukların davranışları üzerindeki spesifik etkilerini daha net görebilmek adına sözel, fiziksel ve jest/mimiklerle verilen farklı övgü sunum şekillerinin her birinin ayrı ayrı incelendiği yeni araştırmalar tasarlanmalıdır. Uygulamaya yönelik olarak ise öğretmenlerin yaşadığı "performans eksikliğini" giderebilmek adına yalnızca teorik anlatımlar yeterli görülmemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin özellikle olumsuz davranışların azaltılmasında proaktif bir sınıf yönetimi aracı olarak davranışa özgü övgüyü etkin biçimde kullanabilmelerini destekleyecek uygulama odaklı hizmet içi eğitimlerin ve performansa dayalı geri bildirim mekanizmalarının sisteme entegre edilmesi önerilmektedir. Son olarak, sınıf içi rutinlerin yoğunluğu altında öğretmenlerin davranışa özgü övgü kullanım oranlarını artırmalarına yardımcı olacak alternatif ve pratik stratejilerin geliştirilmesi tavsiye edilmektedir.

Extended Summary

Introduction

The establishment of a high-quality learning environment depends not only on academic instruction but also on effective classroom management and a positive socio-behavioral climate. In this context, praise emerges as a practical and preventive intervention strategy that reinforces positive student behaviors and prevents challenging behaviors before they occur (Jenkins et al., 2015; Partin et al., 2009; Zoder-Martell et al., 2019). Praise is an expression of approval that goes beyond simple feedback for a correct response (Brophy, 1981; Floress et al., 2021; Reinke et al., 2008). Theoretical frameworks, such as Mindset Theory, indicate that different types of praise—such as person-focused, process-focused, general, and behavior-specific praise—have distinct developmental impacts on children (Dweck & Leggett, 1988; Mueller & Dweck, 1998). Behavior-specific praise, in particular, clarifies expectations and encourages children to focus on effort and process rather than innate ability, which is critical for behavioral and classroom management (Ferguson & Houghton, 1992; Partin et al., 2009; Reinke et al., 2008; Sutherland et al., 2000).

In early childhood education, the delivery method of praise (verbal, physical, or through gestures) also plays a critical role in behavior management. While verbal behavior-specific praise is the most empirically supported strategy for clarifying rules and cognitive schemas (Floress et al., 2018; Scott et al., 2022), physical praise addresses emotional regulation and secure attachment (Cascio et al., 2019; Feldman, 2017), and gestural praise helps maintain positive behaviors without disrupting the instructional flow (Simonsen et al., 2020). Furthermore, praise functions strategically as either consequence-based (to reinforce a behavior that has occurred) or antecedent-based (preventive praise given before a negative behavior emerges) (Floress et al., 2020; Markelz et al., 2022). Despite the rich international literature highlighting praise as an evidence-based tool, there is a lack of comprehensive studies exploring how preschool teachers in the Turkish education system perceive and utilize these strategies. Therefore, this study aims to reveal preschool teachers' perspectives on praise as a behavior management strategy, specifically exploring its definition, necessity, purpose, delivery methods, and the research questions regarding how frequently and in what forms teachers apply it in their classrooms.

Methodology

This research utilized a qualitative research method, specifically a case study design, to systematically reveal and explain preschool teachers' views and practices regarding the purpose, type, and delivery of praise. The participants consisted of 23 volunteer female preschool teachers selected through convenient sampling. The average age of the participants was 31.7, and the majority held bachelor's degrees in preschool education and worked in public schools.

Data were collected during the 2021-2022 academic year via online interviews using a semi-structured interview form developed by the researchers. The form, which included 17 questions regarding the definition, necessity, types, and frequency of praise, was finalized after expert reviews and a pilot study. The collected data were analyzed using both descriptive and content analysis techniques. Pre-determined categories from the literature guided the descriptive analysis, while content analysis was used to identify deeper sub-themes. To ensure reliability, peer debriefing was conducted with an expert academician in the field of early childhood education.

Findings

The findings reveal that 42% of the teachers defined praise as appreciating a task or behavior, while 49% defined it as a behavioral or socio-emotional reinforcer. Almost all teachers found praise

necessary. Regarding its purpose, 43% used praise for behavior management, 35% for socio-emotional support, and 22% for academic support.

In terms of delivery, teachers primarily directed praise to individual children (49%), followed by the whole class (31%) and small groups (20%). The most frequently used delivery method was verbal praise (39%), followed by physical praise (32%) and gestural praise (29%). However, teachers observed that children enjoyed physical praise the most (41%).

When managing positive behaviors, praise was the most preferred strategy (52%), and this preference increased to 70% when addressing the positive behaviors of children with behavioral problems. Conversely, when dealing with negative behaviors, teachers predominantly relied on directive strategies such as warning or explaining (52%) and restrictive strategies (21%), while praise was the least utilized strategy (3%).

Regarding the frequency and types of praise, 91% of the teachers were familiar with the concept of behavior-specific praise, and 65% claimed to use it "frequently". However, an analysis of the practical examples they provided from their classrooms demonstrated that 69% of their statements were general praise (e.g., "well done," "great"), while only 31% qualified as behavior-specific praise. When asked about effectiveness, 44% of teachers found general praise effective due to its practicality, but 100% of the participants acknowledged that behavior-specific praise is a more effective classroom management strategy because it prevents confusion and sets clear role models.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The results indicate that preschool teachers view praise through two lenses: as a natural reflex of appreciation and as a strategic pedagogical reinforcer (Brophy, 1981; Floress et al., 2018; Jenkins et al., 2015). Utilizing praise primarily for behavior management and socio-emotional support aligns with the developmental needs of preschool children who are encountering structured classroom rules for the first time (Epstein et al., 2008; Simonsen et al., 2008; Zentall & Morris, 2010). However, the perception of praise as a tool solely for building self-confidence carries the risk of fostering external dependency and fixed mindsets, especially when teachers fail to distinguish between praising effort and praising innate traits (Dweck, 2006; Gunderson et al., 2013, 2018; Henderlong & Lepper, 2002).

The study highlights a significant reliance on verbal praise over physical and gestural praise (Brophy, 1981; Floress et al., 2017). Although teachers are aware that children desire physical affection and that it builds secure attachments (Cekaite & Bergnehr, 2018; Feldman, 2017), they resort to verbal praise due to the dynamic, fast-paced nature of preschool classrooms, which requires practical and distant management tools. Furthermore, while teachers successfully employ consequence-based praise to reinforce positive behaviors, they rarely utilize antecedent-based (preventive) praise to mitigate negative behaviors, defaulting instead to reactive and directive strategies (Kim & Stormont, 2012; Reinke et al., 2013). This reactive approach is particularly evident in their interactions with children exhibiting behavioral problems, missing critical opportunities to break the cycle of negative behavior through proactive praise (Conroy et al., 2014; Downs et al., 2019; Partin et al., 2009).

The most striking conclusion of this study is the discrepancy between teachers' theoretical knowledge and their actual classroom practices, defined as a "performance deficit" (Musti-Rao & Haydon, 2011). Although all participating teachers recognized the superior effectiveness of behavior-specific praise, the vast majority of their actual praise expressions were superficial and general (Floress & Jenkins, 2015; Floress et al., 2018; Royer et al., 2019). This suggests that the cognitive load and simultaneous demands of classroom management often push teachers to fall back on fast, automated habits rather than employing conscious pedagogical strategies (Martinussen et al., 2011; Strohmeier et al., 2014).

Based on these conclusions, several recommendations can be made for future research and practice. Future studies should incorporate observational assessments rather than relying solely on teacher self-reports to measure praise rates more accurately. Furthermore, practice-oriented in-service training programs and performance feedback mechanisms should be integrated into teacher professional development. These trainings should specifically focus on equipping teachers with the skills to use behavior-specific praise not only as a reward but as a proactive strategy to reduce negative behaviors and improve overall classroom management.

Yazar Katkıları: Makalenin her bölümü yazarlar tarafından eşit düzeyde katkı sunularak hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın etik kurallara uygunluğu hakkında Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna yapılmış olan başvuru kurulun 10/11/2022 tarihli toplantısında incelenmiş olup 10/24 sayılı karar sonucunda araştırmanın etik kurallara uygun olduğu bildirilmiştir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Allday, R., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A., & Russel, C. (2012). Training general educators to increase behavior-specific praise: Effects on students with EBD. *Behavioral Disorders*, *37*, 87-98. https://doi.org/10.1177/019874291203700203

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi, 7*(1), 231-274.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 426-438. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED, 9*(1), 23-28.

Bayat, M. (2011). Clarifying issues regarding the use of praise with young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*(2), 121-128. https://doi.org/10.1177/0271121410389339

Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, *51*(1), 5-32. https://doi.org/10.3102/00346543051001005

Brummelman, E., Thomaes, S., Orobio de Castro, B., Overbeek, G., & Bushman, B. J. (2014). "That's not just beautiful—that's incredibly beautiful!": The adverse ımpact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological Science*, *25*(3), 728-735. https://doi.org/10.1177/0956797613514251

Brummelman, E., Crocker, J. & Bushman, B. J. (2016). The praise paradox: When and why praise backfires in children with low self-esteem. *Child Development Perspectives, 10*(2), 111-115.

Burnett, P. C. (2001). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, *21*(1), 5–16. https://doi.org/10.1080/01443410124644

Burnett, P. C., & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Educational Psychology in Practice, 26*(2), 145-154.

Büyüktaşkapu-Soydan, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 163–182. https://doi.org/10.7822/omuefd.454228

Caldarella, P., Williams, L., Hansen, B. D., & Wills, H. (2015). Managing student behavior with class-wide function-related intervention teams: An observational study in early elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal, 43*(5), 357–365. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0664-3

Cascio, C. J., Moore, D. & McGlone, F. (2019). Social touch and human development. *Developmental Cognitive Neuroscience, 35*, 5-11.

Cekaite, A., & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care in preschools: Institutional practices and children's learning environments. *Early Childhood Education Journal, 46*(2), 165–172. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0849-7

Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective ınstructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *16*(2), 81-92. https://doi.org/10.1177/1098300713478666Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*(4), 349–354.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*(6), 627-668.

De Pry, R. L., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and pre-correction on minor behavioral ıncidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, *11*(4), 255-267. https://doi.org/10.1023/A:1021162906622

Downs, K. R., Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Charlton, C. T., Wills, H. P., Kamps, D. M., & Wehby, J. H. (2019). Teacher praise and reprimands: The differential response of students at risk of emotional and behavioral disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *21*(3), 135-147. https://doi.org/10.1177/1098300718800824

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. https://doi.org/10.1002/pits.21768

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040–1048. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Epstein, M. A., Cullinan, M., Kutash, D., & Weaver, K. R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom* (NCEE 2008-012). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502720.pdf

Ersoy, H. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri.* (M.Y. Özden; L. Durdu, Ed.'ler). Anı Yayıncılık.

Ester, B. (2009). *Praise and reward*. *ESSAI, 7*, Article 19. https://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/19

Faber, A., & Mazlish, E. (1980). *How to talk so kids will listen & listen so kids will talk*. Rawson, Wade Publishers.

Fang, J., Hu, B. Y., Su, Y., & Roberts, S. K. (2022). Analysis of chinese preschool teachers' behavior management strategies during routine care activities. *Early Childhood Education Journal*, *51*(3), 441-453. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01340-3

Feldman, R. (2017). The neurobiology of human attachments. *Trends in Cognitive Sciences, 21*(2), 80-99.

Ferguson, E., & Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by canter's assertive discipline programme, on children's on-task behaviour. *Educational Studies*, *18*(1), 83-93. https://doi.org/10.1080/0305569920180108

Field, T. (2019). Social touch, CT touch and massage therapy: A narrative review. *Developmental Review, 51*, 123–145. https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.01.002

Floress, M. T., Berlinghof, J. R., Rader, R. A., & Riedesel, E. K. (2017). Preschool teachers' use of praise in general, at-risk, and special education classrooms. *Psychology in the Schools*, *54*(5), 519-531. https://doi.org/10.1002/pits.22014

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. https://doi.org/10.1177/0198742917704648

Floress, M. T., Cates, G. L., Poirot, K. E., & Estrada, N. J. (2020). Conceptualizing fixed-ınterval praise delivery. *Intervention in School and Clinic*, *56*(2), 84-91. https://doi.org/10.1177/1053451220914889

Floress, M. T., & Jenkins, L. N. (2015). A preliminary ınvestigation of kindergarten teachers' use of praise in general education classrooms. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *59*(4), 253-262. https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.942834

Floress, M. T., Jenkins, L. N., Reinke, W. M., & McKown, L. (2018). General education teachers' natural rates of praise: A preliminary investigation. *Behavioral Disorders*, *43*(4), 411-422. https://doi.org/10.1177/0198742917709472

Floress, M. T., Zoder-Martell, K. A., Beaudoin, M. M., & Yehling, Z. R. (2021). Teacher praise to reprimand ratios during small and large group instruction: A video pilot study. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *65*(3), 206-215. https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1898318

Fullerton, E. K., Conroy, M. A., & Correa, V. I. (2009). Early childhood teachers' use of specific praise statements with young children at risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *34*(3), 118-135. https://doi.org/10.1177/019874290903400302

Ginott, H. G. (1965). *Between parent and child: New solutions to old problems*. Macmillan.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39–54. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243–268. https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243

Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. Simon and Schuster.

Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Rarent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, *84*(5), 1526-1541. https://doi.org/10.1111/cdev.12064

Gunderson, E. A., Sorhagen, N. S., Gripshover, S. J., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2018). Parent praise to toddlers predicts fourth grade academic achievement via children's incremental mindsets. *Developmental Psychology*, *54*(3), 397-409. https://doi.org/10.1037/dev0000444

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hawkins, S. M., & Heflin, L. J. (2011). Increasing secondary teachers' behavior-specific praise using a video self-modeling and visual performance feedback intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *13*(2), 97-108. https://doi.org/10.1177/1098300709358110

Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., & Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(1), 96-109. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.004

Hemmeter, M. L., Fox, L. & Snyder, P. (2021). *Unpacking the Pyramid Model: A practical guide for early childhood educators*. Brookes Publishing.

Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, *128*(5), 774-795. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.774

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. https://doi.org/10.1002/pits.21835

Kalis, T. M., Vannest, K. J., & Parker, R. (2007). Praise counts: Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *51*(3), 20-27. https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.20-27

Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology, 35*(3), 835-847. https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835

Karabay, Ş. O., & Ası, D. Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki farklı durumlarla nasıl başa çıkıyorlar? Öğretmen bildirimlerine dayalı bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 87-108.

Kim, Y. H., & Stormont, M. (2012). Factors associated with south korean early childhood educators' observed behavior support strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*(2), 78-86. https://doi.org/10.1177/1098300711421009

Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin.

Lampi, A. R., Fenty, N. S. & Beavers, K. F. (2021). Praise in the inclusive early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal, 49*(5), 901-909.

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder.* Guilford Press

Madsen, C. H., Becker, W. C., & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *1*(2), 139-150. https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-139

Markelz, A., Riden, B., Floress, M. T., Balint-Langel, K., Heath, J., & Pavelka, S. (2022). Teachers' use of specific, contingent, and varied praise. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *24*(2), 110-121. https://doi.org/10.1177/1098300720988250

Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011). Teachers' reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems: Relationship to role and level of training in ADHD. *Child & Youth Care Forum*, *40*(3), 193-210. https://doi.org/10.1007/s10566-010-9130-6

McCormack, S. (2018). *Effects of evaluative praise versus behavior descriptive praise on ıntrinsic motivation and behavior* [Unpublished master thesis]. Hamline University.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Morris, B. J., & Zentall, S. R. (2014). High fives motivate: The effects of gestural and ambiguous praise on motivation. *Frontiers in Psychology, 5,* 928. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00928

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), 33–52. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33

Musti-Rao, S., & Haydon, T. (2011). Strategies to increase behavior-specific teacher praise in an inclusive environment. *Intervention in School and Clinic, 47*(2), 91-97.

Nafpaktitis, M., Mayer, G. R., & Butterworth, T. (1985). Natural rates of teacher approval and disapproval and their relation to student behavior in intermediate school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 362-367. https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.3.362

Noell, G. H., Witt, J. C., LaFleur, L. H., Mortenson, B. P., Ranier, D. D., & LeVelle, J. (2000). Increasing ıntervention ımplementation in general education following consultation: A comparison of two follow-up strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *33*(3), 271-284. https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-271

O'Handley, R. D., Dufrene, B. A., & Whipple, H. (2018). Tactile prompting and weekly performance feedback for ıncreasing teachers' behavior-specific praise. *Journal of Behavioral Education*, *27*(3), 324-342. https://doi.org/10.1007/s10864-017-9283-6

Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & M. L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17–59). Academic Press.

Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2009). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *54*(3), 172-178. https://doi.org/10.1080/10459880903493179

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools ımplementing sw-pbıs: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *15*(1), 39-50. https://doi.org/10.1177/1098300712459079

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Martin, E. (2007). The effect of visual performance feedback on teacher use of behavior-specific praise. *Behavior Modification*, *31*(3), 247-263. https://doi.org/10.1177/0145445506288967

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for ıncreasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, *37*(3), 315-332. https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087879

Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., 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. https://doi.org/10.1037/a0022714

Royer, D. J., Lane, K. L., Dunlap, K. D., & Ennis, R. P. (2019). A systematic review of teacher praise in early childhood classrooms. P*reventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63*(1), 74-88.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Publications.

Scott, T. M., Alter, P. J., & Hirn, R. G. (2011). An examination of typical classroom context and instruction for students with and without behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 34*(4), 619-641.

Scott, T. M., Gage, N. A. & Hirn, R. G. (2022). The relationship between teacher praise and student behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 24*(1), 17-26.

Simonsen, B., Freeman, J., Myers, D., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L. & Byun, S. (2020). The effects of targeted professional development on teachers' use of empirically supported classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions, 22*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/1098300719859615

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*, *31*, 351-380. https://doi.org/10.1353/etc.0.0007

Simonsen, B., MacSuga, A., Fallon, L., & Sugai, G. (2013). The effects of self-monitoring on teachers' use of specific praise. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *15*, 5-15. https://doi.org/10.1177/1098300712440453

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13, 43*(1), 5–14. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370

Smith, S. C., Lewis, T. J., & Stormont, M. (2011). The effectiveness of two universal behavioral supports for children with externalizing behavior in head start classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *13*(3), 133-143. https://doi.org/10.1177/1098300710379053

Strohmeier, C., Mulé, C., & Luiselli, J. K. (2014). Social validity assessment of training methods to ımprove treatment ıntegrity of special education service providers. *Behavior Analysis in Practice*, *7*(1), 15-20. https://doi.org/10.1007/s40617-014-0004-5

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *8*(1), 2-8. https://doi.org/10.1177/106342660000800101

Weeland, J., Brummelman, E., Jaffee, S. R., Chhangur, R. R., van der Giessen, D., Matthys, W., Orobio de Castro, B., & Overbeek, G. (2022). Does caregivers' use of praise reduce children's externalizing behavior? A longitudinal observational test in the context of a parenting program. *Developmental Psychology*, *58*(7), 1371-1385. https://doi.org/10.1037/dev0001357

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2010). "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology, 107*(2), 155–163. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.015

Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2012). A critical eye: Praise directed toward traits increases children's eye fixations on errors and decreases motivation. *Psychonomic Bulletin & Review, 19*(6), 1073-1077. https://doi.org/10.3758/s13423-012-0294-y

Zinsser, K. M., Christensen, C. G. & Torres, L. (2022). Emotion socialization in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, *33*(3), 423-442.

Zoder-Martell, K. A., Floress, M. T., Bernas, R. S., Dufrene, B. A., & Foulks, S. L. (2019). Training teachers to increase behavior-specific praise: A meta-analysis. *Journal of Applied School Psychology*, *35*(4), 309-338. https://doi.org/10.1080/15377903.2019.1587802