

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



BESLENME EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN
BESLENME DAVRANIŞLARI VE KARAR VERME FAKTÖRLERİ
ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özge YILDIRIM SÜT

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitim Programı

Mayıs,2021

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



BESLENME EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN
BESLENME DAVRANIŞLARI VE KARAR VERME FAKTÖRLERİ
ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özge YILDIRIM SÜT

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitim Programı

Tez Danışmanı: Ali Yiğit KUTLUCA

Mayıs,2021

TEZ SINAV TUTANAĞI

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Beslenme Eğitiminin Okul Öncesi Öğrencilerinin Beslenme Davranışları Ve Karar Verme Faktörleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi”adlı çalışmamın tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (02/05/2021).

Özge YILDIRIM SÜT

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın her aşamasını büyük bir ilgi, sabır ve özveri ile destekleyen, deneyimleriyle bana yol gösterip zorlu olan bu süreci kolaylaştırdığı için çok değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit Kutluca 'ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans serüvenim boyunca gerek mesleki gerek akademik anlamda tüm öğrencilere büyük katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Aylin Sözer'i rahmetle anıyorum.

Çıktığım bu yolda beni destekleyen maddi manevi sürekli yanımda olan babam Oğuz Yıldırım'a, hayatımın her alanından kendisini idol aldığım annem Canan Yıldırım' a verdiği hayat enerjisi ile motivasyonumu artıran kardeşim Enes Yıldırım'a, kardeş olmanın aynı anneden doğma şartı taşımadığını bana gösteren yüksek lisansım boyunca sürekli yanımda olan bana evini açan lise arkadaşım Başak Çelik' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın en başından sonuna kadar sürekli beni destekleyen, bana inanan ve yardımlarını hiç esirgemeyen hayat arkadaşım, sevgili eşim Abdullah Süt'e bu çalışma için yaptığı tüm fedakârlıklar adına teşekkür ederim. Çalışmamı hakkıyla tamamlamak için hayatımın her alanında göstermiş olduğum fedakârlıklardan ötürü kendime de teşekkür ediyorum. Tezimi ekim ayında doğacak olan bebeğime ithaf ediyorum.

Mayıs,2021

Özge YILDIRIM SÜT

BESLENME EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN BESLENME DAVRANIŞLARI VE KARAR VERME FAKTÖRLERİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, karar verme temelli beslenme eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin beslenme davranışlarını nasıl etkilediğini keşfetmektir. İkinci amacı ise beslenme eğitimi öncesinde ve sonrasında öğrencilerin karar verirken kullandıkları akıl yürütme örüntülerini ortaya çıkarmaktır. Belirtilen amaçlara ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma kapsamında örnek menü seçenekleri, haftalık etkinlikler ve video kayıtlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı Elazığ ilinde bir anaokulundan , hazırlık sınıfındaki sekiz öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Henüz beslenme eğitimi almamış olan çocuklara beslenme uzmanı tarafından hazırlanmış olan *kahvaltı, öğlen ve akşam yemeği* menüleri sunulmuştur. Bu menüler *sağlıklı, sağlıklı gibi görünen* ve *sağlıksız* olacak şekilde öğrencilerin seçimine sunulmuştur. Burada öğrenciler bireysel olarak etkinliğe alınmıştır. Bunun temel amacı ise çocukların birbirlerinden etkilenmemesi yönündedir. Menüler çocuklara işitsel olarak okunmasının yanında görsel olarak da sunulmuştur. Çocukların üç alternatifli menülerden birini seçmeleri istenmiştir. Sonrasında grup içerisinde sorularak çocukların karar verirken arkadaşlarından ne derece etkilendiği incelenmiştir. Haftada iki gün verilen beslenme eğitimi genel olarak saat 10.00 ile 11.00 arasında gerçekleştirilmiştir. Bu saatlerin seçilme sebebi çocukların öğrenmeye daha açık oldukları saat olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim sonucunda çocuklara tekrar menü örnekleri gösterilip seçim yapmaları istenmiştir. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında çocukların kararları puanlandırılmıştır. Bu puanlar sağlıklı olan menü için 1, sağlıklı gibi görünen sağlıksız menü için 0, sağlıksız olan menü için -1 şeklindedir. Yapılan analizler sonucunda eğitim öncesinde öğrencilerin beslenme tercihleri sağlıksız yönde iken eğitim sonrasında sağlıklıya doğru kaymıştır. Ayrıca çocukların aynı hafta içerisinde bireysel ve grupla yaptıkları seçimlerde de farklılıklar olduğu görülmüş, çocukların karar verirken birbirlerinden etkilendikleri sonucuna varılmıştır. Son olarak katılımcıların karar verirken kullandıkları akıl yürütme örüntülerinin analizleri yapılmıştır. Bu analizler yapılırken Sadler ve Zeidler (2005) tarafından hazırlanan informal akıl yürütme örüntüleri rubriği kullanılmıştır. Beslenme eğitimi öncesinde katılımcıların karar verirken kullandıkları akıl yürütme örüntülerinde duygusal ve sezgisel yönler ağırlıklı olduğu, beslenme eğitimi sonrasında ise çocukların informal akıl yürütme örüntülerinde mantıksal yönler daha ağır bastığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular temelinde mevcut literatür göz önünde bulundurularak gerekli tartışmalar yapılmış ve pedagojik öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi, erken çocukluk, beslenme eğitimi, karar verme, akıl yürütme, akıl yürütme örüntüleri*

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF NUTRITION EDUCATION ON NUTRITION BEHAVIORS OF PRESCHOOL STUDENTS AND DECISION MAKING FACTORS

ABSTRACT

The main purpose of this study is to explore how decision-based nutrition education affects the nutritional behaviour of preschool students. The secondary aim of the study is to reveal the reasoning patterns that students use when making decisions before and after nutrition education. A case study, one of the qualitative research methods, was used to achieve the stated aims. Within the scope of the study, data were collected through sample menu options, weekly activities and video recordings. The research was conducted with the participation of eight students in the preparatory class of Elazığ Private Doruk Kindergarten for the 2020-2021 academic year. *Breakfast, lunch and dinner* menus prepared by a nutritionist have been offered to children who have not yet received nutrition training. These menus have been presented to students in a way that looks *healthy, looks healthy and unhealthy*. Here, the students were taken into the activity individually. The main purpose of this is that children are not affected by each other. Menus were presented to children visually as well as being read aurally. The children were asked to choose one of the three alternative menus. Afterwards, by asking in the group, it was examined to what extent the children were influenced by their friends while making their decision. Nutrition education given twice a week was generally held between 10:00 and 11:00. The reason for choosing these hours is that it is the time when children are more open to learning. At the end of the training, the children were shown samples of the menu again and asked to make a selection. Before and after the education, children's decisions were scored. These scores are 1 for a healthy menu, 0 for an unhealthy menu that looks healthy, and -1 for an unhealthy menu. As a result of the analyzes made, while the nutritional preferences of the students were unhealthy before the training, they shifted towards the healthy after the training. In addition, it was observed that there were differences in the choices made by the children individually and with the group in the same week, and it was concluded that the children were influenced by each other while making decisions. Finally, the reasoning patterns used by the participants to make decisions were analyzed. While conducting these analyzes, the informal reasoning patterns rubric prepared by Sadler and Zeidler (2005) was used. It was determined that the reasoning patterns used by the participants in making decisions before the nutrition education were predominantly emotional and intuitive aspects, while after the nutrition education, the logical aspects were more dominant in the informal reasoning patterns of the children. Based on the findings obtained as a result of the research, necessary discussions were made and pedagogical suggestions were given by considering the existing literature.

Keywords: *Preschool, early childhood, nutritional education, decision making, reasoning, reasoning patterns*

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xiii
İÇİNDEKİLER.....	xv
KISALTMALAR	xvii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xxi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Okul Öncesi Eğitimi ve Önemi	10
2.2. Beslenme	13
2.2.1 Beslenmenin önemi	15
2.2.2. Erken çocukluk döneminde beslenme	16
2.2.3. Çocukların beslenme davranışları	18
2.3. Karar Verme	21
2.3.1. Karar verme süreci	22
2.3.2. Karar verme sürecini etkileyen faktörler	24
2.3.3. Karar verme stilleri ve stratejileri	27
2.3.3.1 Karar verme stilleri	27
2.3.3.2 Karar verme stratejileri	30
2.3.4. Karar verme kuramları	31
2.3.5. Çocuklarda karar verme becerisinin gelişimi	36
2.3.6 Çocuklarda düşünme becerileri.....	40
2.3.7 Çocuklarda problem çözme becerileri.....	43
2.4. Sosyobilimsel Konular.....	45
2.4.1. Sosyobilimsel konularda akıl yürütme ve karar verme	47
2.5. İlgili Literatür Çalışmaları.....	49
2.5.1. Karar verme ile ilgili yapılan ulusal çalışmalar	49
2.5.2. Karar verme ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalar	54

2.5.3. Beslenme ile ilgili yapılan ulusal çalışmalar.....	57
2.5.4. Beslenme ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalar	63
3. YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırma Deseni	68
3.2. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği	69
3.3. Çalışma Grubu.....	70
3.4. Veri Toplama Araçları	73
3.4.1 Örnek menü seçenekleri	73
3.4.2 Haftalık etkinlikler (Beslenme Eğitimi)	73
3.4.3 Video Kayıtları	76
3.5. Uygulama-Veri Toplama Süreci	76
3.5.1. Aşama I (1. Etkinlik)	77
3.5.2 Aşama II (2. Etkinlik)	77
3.5.3 Aşama III (3. Etkinlik)	78
3.5.4 Aşama IV (4. Etkinlik).....	78
3.5.5 Aşama V (5. Etkinlik)	79
3.5.6 Aşama VI (6. Etkinlik).....	79
3.5.7 Aşama VII (7. Etkinlik).....	79
3.5.8 Aşama VIII (8. Etkinlik)	80
3.5.9 Aşama IX (9. Etkinlik).....	80
3.5.10 Aşama X (10. Etkinlik)	80
3.5.11 Aşama XI (11. Etkinlik)	80
3.5.12 Aşama XIII (12. Etkinlik)	81
3.5.13 Aşama XIII (13. Etkinlik)	81
3.6. Veri Analizi	81
4. BULGULAR	85
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	103
5.1. Çocukların Beslenme Kararları	103
5.2. Çocukların Beslenme Kararlarına İlişkin Akıl Yürütme Örüntüleri	105
5.3 Öneriler	108
KAYNAKLAR.....	111
EKLER	127
ÖZGEÇMİŞ.....	133

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TÜBER : T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Beslenme Rehberi

WHO : World Health Organization

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1 Katılımcıların bilgileri.....	71
Çizelge 3.2 Etkinlik bilgileri	75
Çizelge 3.3 Uygulama aşamaları.....	76
Çizelge 3.4 İnformal akıl yürütme rubriği	83
Çizelge 4.1 Eğitim öncesi bireysel beslenme kararları.....	85
Çizelge 4.2 Eğitim öncesi grupla beslenme kararları	86
Çizelge 4.3 Eğitim sonrası beslenme kararları.....	90
Çizelge 4.4 Eğitim öncesi akıl yürütme örüntüleri.....	91
Çizelge 4.5 Eğitim sonrası akıl yürütme örüntüleri.....	93
Çizelge 4.6 Kullanılan akıl yürütme örüntüleri.....	100

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.1 Menü seçim değerlendirme grafiği	89
Şekil 4.2 Akıl yürütme örüntüleri grafiği	99

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi çocuğun hayatındaki en özel dönemlerden birisidir. Bu dönemde çocuklara fırsat ve deneyim kazandırmak için yapılan eğitimlerin kalitesi oldukça önemlidir. (Dobbins, McCreedy ve Rackas, 2016). Çocuklar birçok gelişim alanında yaşam boyu kat edecekleri mesafenin büyük kısmını hatta yarısını bu dönemde atmaktadır (Tunçeli ve Zembat, 2017). Bu dönem çocuğun yaşamının ileriki yıllarında öğrenme yaşantıları, refahı, üretkenliği için temel oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuklar hayatlarının diğer dönemlerine oranla daha hızlı gelişirler ve büyürler. Bu dönemde yapılacak olan eğitimler çocuğun bilişsel gelişimi, fiziksel gelişimi, kişilik gelişimi ve sosyal davranışı üzerinde daimi bir etki gösterir (Bredenkamp, 2015). Okul öncesi dönem birçok gelişim alanı için kritik bir süreç olmakla beraber, motor becerileri, dil gelişimleri, benlik algısı gibi temel yapı taşları şekillenmektedir (Calkins, 2007). Bu dönemde beyin gelişimi devam ettiği için yapılacak herhangi bir müdahalenin fazlaca etkiye sebep olması muhtemeldir. (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2011).

Çocuklara karar verme becerilerini kazandırmanın en iyi yolu *sosyobilimsel* konularda onların fikirlerini almaktır. Sosyobilimsel konular günlük yaşamla doğrudan ilişkili olup, öğrencilerin ilgisini çeker, gerçek düşüncelerinin ortaya çıkmasına fırsat sağlar. Böyle aktiviteler çocukların karar verme becerilerinin yanında problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirir. Beslenme eğitimi de son dönemde en popüler sosyobilimsel konular arasında yer almaktadır (Goloğlu, 2009). Genel olarak bütün toplumların amacı çocuklarının her yönden sağlıklı bağımsız bireyler olmasıdır. Bunun sağlanmasında birçok faktör etkilidir. Bunlardan birisi ise beslenmedir. Bireyler dengeli ve yeterli beslendikleri zaman zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal açıdan gelişmiş, verimli ve sağlıklı olurlar (Obalı, 2009). Beslenmenin geçmişi insanlık tarihinin ortaya çıktığı döneme dayanır. Bireyin varoluşuyla birlikte gelişme gösteren en önemli ihtiyaçlardan birisidir (Işkın ve Sarıışık, 2017).

Beslenme bilgisi, bireyin, toplumun ve ailelerin beslenme alışkanlıkları üzerinde çok etkili bir role sahiptir. Dengeli ve yeterli beslenmeme ile oluşan sorunların önüne

beslenme eğitimiyle geçilebilir (Merdol, 2012). Besin seçimleri ve beslenme bilgilerini içinde barındıran beslenme eğitimleri okullarda eğitim programlarında olması oldukça önemlidir. Okul aracılığı ile sağlıklı besinleri teşvik etmek çocukların hayatları boyunca sağlıklı beslenme alışkanlıklarını oluşturması için büyük bir adımdır (Panunzio, Antoniciello ve Pisano, 2007).

Erken çocukluk döneminde yetersiz beslenme yüzünden her yıl milyonlarca çocuk ölmektedir. Dengesiz beslenmenin akabinde oluşan şişmanlık da toplum sağlığı için oldukça olumsuzdur. Çocukluktaki obezite, yetişkin obezitesi ve hipertansiyon, tip 2 diyabet, astım, kardiovasküler hastalıklar, metabolik sendrom, uyku sorunları, sosyal duygusal ve akademik başarısızlıklar gibi durumlarla yakından ilişkilidir (Messiah vd., 2012). Yetersiz ve dengesiz beslenme sonucu vücut direnci düşmektedir. Bu sebeple hastalığa yakalanma riski artar ve hastalık ağır seyreder. Boğmaca, kızamık, difteri gibi çocuk hastalıkları ve solunum yolu hastalıkları daha çok yetersiz ve dengesiz beslenen gruplarda daha sık görülmekte, ağır seyretmekte ve bazen sonu ölüm olmaktadır (Baysal, 2004). Ancak beslenmenin önemi yeterince anlaşılmadığı için beslenme eğitimi de yaygınlaşmamıştır. Bu eğitimin verilmesinin genel amacı bireylerin beslenme konusunda daha bilinçli olması ve beslenme ile ilgili doğru ve gerçek bilgilere sahip olmalarını sağlamaktır. Çocukların bilişsel ve davranışsal becerilerinin gelişmesi, öğrenme kapasitelerinin artması için yeterli ve dengeli beslenmenin gerektiği konusunda bilim insanları aynı fikirdedir (Ruel, Alderman ve Maternal, 2013).

Erken çocukluk döneminde dengeli ve sağlıklı beslenme bilincinin oturması için, okulda verilecek beslenme programları, çocukların bedensel ve sağlıklı gelişiminde hem de okul başarısının artmasında önemli rol oynamaktadır. Bireylerin bilgi alma ve alışkanlık kazanmaya en yatkın oldukları erken çocukluk döneminde çocuklara verilecek beslenme eğitimi çocukların davranışları üzerinde daha kalıcı izli etki bırakacaktır. Çocukların daha dengeli ve sağlıklı beslenmelerini sağlayacak, geleceğin yetişkinleri olacak çocuklar sağlıklı nesillerin temelini oluşturacaktır (Kasnakoğlu ve Ülgüray, 2003). Verilen beslenme eğitimleri sonucunda çocukların karar verme süreçleri ortaya çıkacaktır. Aldıkları bilgileri doğru kullanabilmeleri ve doğru şekilde karar verebilmeleri önemlidir. Karar verebilme becerisi erken çocukluk döneminde kazanılmaya başlar. Çocuklar da karar verirken yetişkinler gibi sonuca ulaşacakları bilincindedirler. Ancak çocuklar ilk aşamada yetişkinler gibi derinlemesine bir

araştırma yapamazlar. İlk aşamada çocuk hemen yarı otomatik bir biçimde cevabı söyler. İkinci aşamada araştırma yapma ihtiyacı duyarken üçüncü aşamada derinlemesine bir araştırma sürecine girer ve çözüme ulaşır (Byrnes, 2002).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların karar verme süreçleri incelendiği zaman bilişsel gelişimin bir parçası olduğu bilinmektedir. Çocuklar yaşamla ilgili deneyimler elde ettikçe farklı problemlerle karşılaşır ve problem çözümünde karar verme becerisini kullanır. Duygular, toplumsal ve sosyal faktörler, zaman, stres, yaş, düşünce, kişilik özellikleri gibi birçok faktör karar vermeyi etkilemektedir (Pekdoğan ve Ulutaş, 2018). Dolayısıyla erken çocukluk dönemindeki çocukların karar verme süreçlerinin incelenmesi, doğru karar verebilme becerilerinin gelişmesi açısından önemli rol oynamaktadır.

Özetle bu çalışmada hayatın en önemli dönemlerinden olan okul öncesi dönemdeki çocuklara beslenme eğitimi verilerek çocukların eğitim sonundaki beslenme davranışları ve karar verebilme süreçleri incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okulöncesi öğrencilerine beslenme eğitimi vererek doğru beslenme davranışı kazandırmaktır. Bu araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi öğrencilerine verilen beslenme eğitiminin karar verme faktörleri üzerine etkisinin incelenmesidir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen beslenme eğitimi erken çocukluk dönemindeki çocukların beslenme davranışlarını ve karar verme faktörlerini nasıl etkiler?

1.2.1. Alt problemler

Araştırma kapsamında, bahsedilen temel probleme dair ele alınan alt problemler aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının;

- Karar verme temelli beslenme eğitimi, 60-72 aylık çocukların menü kararlarını nasıl etkiler?

- Beslenme eğitimi 60-72 aylık çocukların menü kararları sırasındaki informal akıl yürütme örüntülerini nasıl etkiler?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde çocuklardaki değişim ve gelişimin en hızlı şekilde ilerlediği bilinmektedir. Bu dönemde çocuğa kazandırılacak temel bilgi, davranış, beceri ve alışkanlıklar çocuğun sonraki yaşantılarını, sosyal kültürel değişimini, öğrenme durumlarını desteklemektir. Bakıldığı zaman bu dönem tüm eğitim sisteminin en önemli en can alıcı süreçtir. Bu dönemde çocuğa kazandırılan alışkanlıklar, davranışlar onun geleceğini şekillendirecektir (Arı, 2003). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda bu dönemde yapılan tüm eğitimler ciddi bir önem arz etmektedir. Ayrıca artık günümüz toplumunda bu dönemin önemi kavranmış bu dönemdeki eğitimin zorunlu olması açısından çalışmalar başlatılmıştır.

Araştırmanın konusu olan okul öncesi dönemde beslenme eğitimi ve karar verme faktörleridir. Bu da doğrudan okul öncesinde fen eğitimi ile ilgilidir. Fen eğitimi okul öncesi dönemde başlayan bir eğitim sürecidir. İnsan hayatı ile ilgili oldukça önemli bir konudur. Çocuklar fen eğitimi ile meraklarını uyandırabilir, dünyayı, çevreyi ve kendi organizmalarını öğrenebilirler. Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları içerisinde, yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak, etrafı keşfetmelerini sağlayacak etkinliklerin sunulması vardır (Dawies ve Howe, 2003). Öğrencilerin fen ile daha ilişkili olunması isteniyorsa, öğretmenlerin önce öğrencinin yakın çevresiyle alakalı *sosyobilimsel* konuları seçmeleri gerekmektedir (Sadler, 2004). Sosyobilimsel konuların öğrenilmesi içim merak edilmesi, genel problemler üzerinde tartışma yapılması, eleştirel düşünülmesi ve karar verme süreçlerinin kullanılmasıyla sağlanır (Klosterman ve Sadler, 2010). Sosyobilimsel konular öğrencilere ilgi çekici ve kişisel olarak anlamlı gelmektedir (Zeidler ve Nichols, 2009).

Çocukların karar verebilme becerilerinin gelişiminde, sosyobilimsel aktiviteler önemli rol oynamaktadır. Bu tür aktiviteler, çocukların sorumluluk sahibi olmaları, olaylara eleştirel bakış açısıyla bakabilmeleri ve bilinçli kararlar verebilmelerini sağlamaktadır (Lee, 2007). Osborne'a (2004) göre sosyobilimsel aktiviteler öğrencilerin tartışma becerilerini de artırmaktadır. Albe'ye (2008) göre ise sosyobilimsel konular üzerinde konuşmak çocukları motive etmek ve sınıfta bu konulara olan ilginin yoğunlaşmasına sebep olmaktadır.

Günümüzde en popüler sosyobilimsel konulardan sağlık, başarı ve mutluluğumuzu önemli bir şekilde etkileyen kaliteli ve dengeli beslenmedir. Bu konu sağlıklı beyin ve vücutlara sahip nesillerin yetişmesi için oldukça önemlidir. Fakat ülkemizdeki eksik beslenme eğitiminden dolayı ciddi boyutta sorunlar yaşanmaktadır. Özellikle çocuklarda aşırı dengesiz ve sağlıksız beslenmeden ötürü şişmanlık ve ileriki yaşlarda karşılıklarına çıkacak kalp damar hastalıkları gözlemlenmektedir. Bu nedenle, toplum sağlığı için dengeli beslenmenin öneminin farkına varılmalı ve öğrenciler bu bilinç ile yetiştirilmelidir (Goloğlu, 2009).

Erken çocukluk döneminde sağlıklı beslenme de oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu dönemde dengeli beslenme alışkanlığını kazanan çocuklar yaşamlarının ileriki dönemlerinde de yetişkin bireyler oldukları zamanda bu alışkanlıklarını devam ettirebilecektir. Bu dönemden başlayarak hayat kaliteleri artacak dengeli ve sağlıklı beslenememe durumunda ortaya çıkacak olumsuzluklara karşılamayacaklardır. Dünya çapında milyonlarca çocuk asla tam gelişmişlik potansiyeline ulaşamamıştır (Grandjean ve Landrigan, 2006). Çocuklarda kullanılan geleneksel beslenme uygulamalarının, ebeveynlerin çocukları yemeye zorlamalarının ve çocukları sınırlandırmaya çalışmalarının, lezzetli ve enerjileri yüksek gıdalara teşvik etmelerinin obezitenin bağlamında olumsuz etkileri vardır (Brich ve Doub, 2014). Meyve, sebze gibi sağlıklı yiyecekleri yeme alışkanlığını kazandırmak için erken çocukluk dönemi en uygun zamandır (Manella, Nicklaus, Jagolin, Yourshaw, 2008). Bu zamanlar oldukça iyi değerlendirmeli, en kritik dönemlerde çocukların alışkanlıklarının doğru şekilde oturtulması gerekmektedir.

Vücuda gerekli olan besinlerin az veya fazla alınması büyüme ve gelişmeyi engellediği gibi sağlığın bozulduğunu da bilimsel olarak ortaya konmuştur. Ayrıca beslenme fizyolojik olduğu kadar sosyolojik psikolojik ve bilişsel bir olaydır. Yeterli beslenememe insanların üretme, çalışma, yaratma ve planlama yeteneğini de düşürür. Yetersiz ve dengesiz beslenmeden dolayı oluşabilecek pek çok hastalık vardır. Bu hastalıkların en önemlileri, şişmanlık, diş çürükleri, enfeksiyon hastalıkları, hipertansiyon, damar sertliği, karaciğer hastalıkları ve şeker hastalığıdır. Ayrıca çocukluk ve ergenlik döneminde yetersiz kalsiyum ve D vitamini alımı da ileriki yaşlarda kemik erimesine yol açmaktadır. Besin öğelerine vücudun ihtiyaç duyduğu kadar yer verilmezse yeterli enerji oluşamaz, vücut dokuları yapıp yenilenemez (Müftüoğlu, 2013). Beslenmenin insan hayatındaki önemi azımsanmayacak kadar

büyükür. Erken çocukluk dönemindeki beslenme eğitimleri sağlıklı bir toplum için önemli bir yer teşkil etmektedir.

Erken çocukluk döneminde özellikle bilişsel ve kişilik gelişimi oldukça hızlı ilerler ve büyük kısmı oluşur. Karar verme becerisi doğrudan bilişsel gelişimle ilgili olmakla beraber kişilik gelişimi ile de ilgilidir. Bu dönemde karar verme yetisi gelişen çocuğun hayatı boyunca kendi kararlarını verme konusunda zorlanmayacağı gibi bir problemle karşılaştığı zaman da çözümü kendi üretecek yeterlilikte olacaktır (Pekdoğan ve Uluştas, 2018).

Karar verme yeteneği yaşa bağlı olarak gelişir ve karar vermede belli bilişsel beceriler öğrenmeyle oluşabilir. Karar verme süreci durumun farkına varılması ile başlamaktadır. Yaşanılan durum karşısında verilecek kararın ne zaman ve nasıl olacağı ile sonuçlanmaktadır. Birey bu süreçte durumu inceler, değerlendirir, seçenekleri ve seçeneklerin sonuçlarını inceleyip değerlendirir. Sonuç olarak istediği seçeneğe yönelir. Çocuklar da yetişkinler de karar verirken hem bilişsel hem duygusal faktörlerden etkilenirler (Vurucu, 2019).

Doğru ve yerinde verilen kararlar insanların yaşamlarında olumlu değişimlere neden olurken hatalı verilmiş kararlar insan yaşamını olumsuz yönde etkileyebilir. Sosyal ilişkilerde insanlar problemlerle ve seçeneklerle karşılaşır kendileri için en uygun kararı almaya çalışırlar. Kişilik ve karakter özellikleri karar verme sürecini etkileyen en önemli faktörlerdendir (Burhanoğlu, 2016). Kişilik gelişiminin yüzde sekseninin okul öncesi dönemde oluşmaktadır (Alisinaoğlu, 2008). Karar verme süreçleri üzerindeki en önemli faktörün kişilik özellikleri olduğu ve kişilik özelliklerinin de çok büyük kısmının erken çocukluk döneminde geliştiği göz önünde bulundurulursa, bu dönemde alınan eğitim çocukların ileriki yaşamlarında da karar verme süreçlerinde doğru etkileyecektir. Araştırmamızın amacı çocukların karar verme becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve verilen eğitimle bunun gelişip gelişmediği gözlemlemektir.

Ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiği zaman sosyobilimsel konular, karar verme ve beslenme eğitimi üzerine ayrı ayrı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Uluslararası çalışmalar incelendiğinde karar verme becerileriyle ilgili yapılan araştırmalarda çoğunlukla sosyobilimsel aktiviteler kullanılmış ve çocuklar tartışmaya sevk edilerek kendi düşüncelerinin ortaya çıkması, karar verme aşamasında belirli

dayanaklar oluşturup oluşturmadıkları incelenmiştir (örn; Farrell, Danby, Leiminer ve Powell, 2004; Maloney, 2007; Gao, Wei, Bai, Lin ve Li 2009). Yapılan çalışmalar çoğunlukla ilköğretim, ortaöğretim öğrencileri ve yetişkin bireylerle, karar verme süreçleri, karar verme stratejileri ve karar verme modelleri konuları üzerinde yapılmıştır (Chen, Chen ve Ma, 2017; Murray, vd., 2018; Pratiwi, Prahani, Suryanti ve Jatmiko, 2019). Karar verme becerileri genel olarak problem çözme becerileri ile ortak başlık altında incelenmiştir. Brocas ve Carrillo (2018) okul öncesi çocuklarda stratejik düşünce belirleyicileri adı altında karar verme becerilerine de değinmiştir.

Ulusal çalışmalar incelendiğinde karar verme konusunda yapılan çalışmalar çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim gurubu çocuklarla gerçekleşmiştir (örn; Şeyhun, 2000; Kardaş, 2013; Şengül, 2017; Çişmir, 2019). Ancak okul öncesi dönemde karar verme becerileri üzerine Pekdoğan (2015) çalışma yapılmıştır. Karar verme becerilerini ölçmek için araçlar geliştirilmiştir. Fakat bu alanda yapılan nitel bir çalışma bulunmamaktadır.

Sosyobilimsel konulardan biri olan beslenme eğitimi ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Özellikle Türkiye de yapılan çalışmalarda, (örn; Başkale, 2010; Kaplan, 2011) araştırma sonuç ve önerilerinde beslenme eğitiminin okullarda verilmesi üzerinde durmuşlardır. Ancak (Mili Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) okul öncesi eğitim programında beslenme eğitimine yer verilmemiştir. Diğer ülkelerde uygulanan müfredat incelendiği zaman okul öncesi ve ilköğretim kademesinde olması gerekenler. Avusturya'da hijyen, sağlıklı yaşama teşvik ve sağlıklı besin seçimi. Belçika'da hijyen. Danimarka'da okul beslenme politikaları, ev ekonomisi, sağlık, seks ve aile eğitimi yer alır. Finlandiya'da beslenme önerilerini anlamak, sağlıklı gıda seçebilmek ve gıdaları hazırlama yöntemleri yer alır. Fransa'da ulusal politika, sindirim, metabolizma, sağlık programlarının başlatılmasındaki lokal inisiyatifler yer almaktadır. Almanya'da fen bilimleri merkezlidir. Hollanda'da sağlıklı davranış müfredatı içinde beslenme de yer almaktadır. İspanya'da sağlıklı beslenme için dersler ve el kitapları vardır. İngiltere'de gıda kaynakları, üretim metotları, sosyo-ekonomik faaliyetleri, gıda hijyeni, gıda seçimi ve pratik gıda hazırlama yöntemleri şeklinde belirtilmiştir (Ünusan, 2005).

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde, Jaime ve Lock (2009), dünyada ilk ve ortaokullarda uygulanan şişmanlığın azaltılması için uygulanan beslenme eğitimlerini inceledikleri çalışmalarda, Kasım 2007 ye kadar yayınlanmış, literatürü

değerlendirmişlerdir. Tüm dünyada obezite ile mücadele için oluşturulan politikalar için önemli temel ortamın okul olduğunu belirtmiştir. (Jaime ve Lock, 2009). Jerica (2010) çalışmasında 2000 yılından sonra yayımlanan, çocuklarda ve ergenlerdeki obezite ile ebeveyn, aile alışkanlıkları ve kardeşlerle olan ilişkileri değerlendiren çalışmaları incelemiştir. Çalışmaların çoğunluğu obezite ile ebeveyn ve kardeşlerle olan ilişkinin anlamlı bir ilişkide olduğunu göstermiştir. Bunun için yapılacak olan müdahalenin okul ortamı ve ev ortamında yapılması önerilmiştir.

Yapılan araştırmaların incelenmesi doğrultusunda beslenme eğitimlerinin okulda yapılmasının daha olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Aynı zamanda beslenme alışkanlıklarının erken çocukluk döneminde başladığı bilinmektedir. Beslenme alışkanlığı erken çocukluk döneminde başlayıp yetişkinlik döneminde de tercihle devam edebilecek bir olgudur. Bazen damak tadına göre karar verilirken bazen vücudun ihtiyacı olan vitamin, protein enerji miktarlarına göre karar verilir. Beslenme konusunda karar verme becerisi bu kadar önemli olmasına rağmen literatürdeki çalışmalar genel olarak ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle yapılmıştır. Goloğlu (2009) sosyobilimsel aktiviteler ile işlenen dengeli beslenme konusunun, öğrencilerin karar verme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasını, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Ancak beslenme ilgili de okul öncesi dönem çocuklarıyla yeterince çalışma yapılmamış ve büyük bir boşluk bulunmaktadır. Dolayısıyla ilgili konunun önemi ve literatürdeki mevcut boşluk doğrultusunda beslenme eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin beslenme davranışları ve karar verme faktörleri üzerine etkisinin incelenmesinin bir gerekçesi olarak görülmüştür.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan çocukların menü seçimlerinde önce bireysel alındıkları için birbirlerinden etkilenmedikleri ve objektif olarak yanıtlar verdiği;
- Çocukların uygulama sürecine etkin ve istekli katıldıkları;
- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin çocukları aynı derecede etkilediği;
- Uygulama sürecinde araştırmacının tüm çocuklara tarafsız davrandığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2020-2021 eğitim öğretim yılı,
- Elâzığ'da bir anaokulunda, hazırlık sınıfında öğretim gören, 3 erkek 5 kız olmak üzere 8 öğrenci,
- Okul öncesinde beslenme eğitimi konusu,
- Haftada iki ders saati olmak üzere 6 hafta süre ile sınırlıdır.
- Pandemi sebebi ile etkinlikler her hafta düzenli bir şekilde yapılamadı.

1.6. Tanımlar

Akıl Yürütme: Bireyin bir konudaki var olan bilgileri kullanması, varsayımda bulunması ve değerlendirme yaparak sonuca ulaşma sürecine akıl yürütme denir.

Düşünme Becerisi: Keşfetmek ve problem çözmek için bilgiyi kullanma becerisine düşünme becerisi denir.

Karar verme: Karar verme, karar veren bireyin farklı alternatiflerle karşı karşıya kaldığında, bu alternatifler arasında kendi amaçlarına uygun, kendi belirlediği ölçülere göre en uygun olanını seçebilmesidir.

Okul Öncesi Eğitim: 0-72 aylık çocuklar için, gelişim düzeyine uygun, zengin uyarılarla dolu bir çevre imkânı sunan, çocukların gelişimlerini bütün yönleri ile destekleyen, sosyal-kültürel, evrensel değerleri tanıtmayı amaçlayan, planlı ve isteğe bağlı davranış kazandırma sürecidir.

Yeterli ve Dengeli Beslenme: Sağlığın korunması, büyüme ve gelişmenin sağlanabilmesi için; bireyin yaşı, cinsiyeti ve içinde bulunduğu fizyolojik ortama göre ihtiyaç duyulan besin öğeleri ve enerjinin gerekli olan miktar, kalite ve çeşitte, düzenli, sürekli ve ekonomik olarak vücuda sağlanmasıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda okul öncesi eğitimin önemi, beslenme, beslenmenin önemi, erken çocukluk döneminde beslenme, çocukların beslenme davranışları, karar verme, karar verme süreci, karar verme sürecini etkileyen faktörler, karar verme stratejileri, karar verme kuramları, düşünme, akıl yürütme becerileri, sosyobilimsel konular, sosyobilimsel konularda akıl yürütme ve karar verme becerileri ve bu konularda yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Okul Öncesi Eğitimi ve Önemi

Bireylerin eğitiminde önemli bir yere sahip olan okul öncesi eğitim, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini destekleyerek, iyi alışkanlıklar kazanmasını ve çocukları ilköğretime hazırlamayı amaçlamaktadır (Nakaş, 2020). Doğumdan başlayıp ilköğretime kadar süren okul öncesi dönem insan yaşamını etkileyen en önemli ve kritik süreçlerden birisidir (Tierney ve Nelson, 2009).

Bloom'a göre öğrenmenin %60–70'inin kazanıldığı, Freud'a göre ise kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönem; bireyin eğitimi açısından oldukça önemli bir dönemdir (Başal, 2005). Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturduğundan, gelecekteki hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler. Bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri, davranış ve tutumların temeli bu dönemde atılmaktadır. Bu dönem çocukların hem yüksek öğrenme potansiyellerinin hem de kişiliklerinin, alışkanlıklarının şekillendiği dönemdir (Aral ve Duman, 2014). Ayrıca erken çocukluk döneminde verilen kaliteli eğitim, çocuğun IQ performansını ve sosyal duygusal gelişimini destekler (Heckman, 2017). Okul öncesi dönemde planlı ve sistemli eğitim, çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi, ahlaki gelişimi, sosyal duygusal gelişimini desteklenmesinin yanı sıra ileriki yaşamdaki iş imkânlarına, daha verimli bir birey olmasına, daha bilinçli ve sağlıklı olması gibi, birçok sosyoekonomik alanda da kendini göstermektedir (Phillips ve Shonkoff, 2000). Bu nedenle bu dönem en verimli şekilde geçirilmelidir.

Okul öncesi dönemde sunulan öğrenme fırsatları, çocukların özdenetimlerini geliştirmeleri, toplumda donanımlı ve başarılı bireyler olması için oldukça önemlidir (Masten ve Gewirtz, 2006). Okul öncesi dönem çocuklarının yetişkinler tarafından özellikle bağımsızlık duygularının geliştirmesi önemlidir. Ayrıca, çocukların sorumluluk alabilmeleri, işbirliği yapabilmeleri, paylaşmayı sevmeleri, seçim yapabilmeleri de yetişkinler tarafından çocuklara öğretilmelidir. Erken çocukluk döneminde öğretilenlerin ve alışkanlıkların kalıcı olması ve kişiliklerinin oturması sebebiyle çocukların kendilerine değer vermeyi öğrenmeleri de oldukça önemlidir (Daniels, 2015).

Çocukların gelişim dönemlerini ve özelliklerini detaylıca bilmek onları daha iyi tanıyıp daha iyi anlamamıza ve vereceğimiz eğitimi ona göre belirlememizde bizlere önemli bir yol gösterici olur. Aşağıda çocukların gelişim dönemleri incelenmiştir. Okul öncesi dönemde gelişim evreleri doğum öncesi, 0-2 yaş bebeklik, 2-6 yaş ilk çocukluk, olarak başlıklara ayrılmıştır. Tüm insanların biyolojik olarak bu evrelerden geçtikleri bilinmektedir. Bu dönemlerin özellikleri ve önemi aşağıda açıklanmıştır.

Doğum Öncesi Dönem: Annenin hamilelik dönemidir. 0-2 haftası dölüt evresi, 2 hafta 3 ay arası embriyo evresi, 3 ay ile 9 ay arası fetüs evresi olarak adlandırılır. Embriyo evresi çocuğun gelişimi açısından kritik dönemdir. Annenin maruz kaldığı etkiler ve beslenme çocuğun gelişimine etki eder. Fetüs evresi de çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir.

Bebeklik Dönemi: 0-2 yaş kapsayan bu dönem de çocukların net görmesi ilk iki hafta sonunda netleşir. 5 aylık olduğunda derinlik algısı oluşmaya başlar. Emekleme dönemi yaklaşık 10. Ayda olurken 13-15 aylıkken yürümeye başlarlar. 18 aydan sonra kasları geliştikleri için tuvalet kontrolüne başlarlar. Büyümenin en hızlı olduğu dönemdir. Boy kilo olarak gözle görülür şekilde olmasının yanı sıra en hızlı büyüyen organ beyindir.

İlk Çocukluk Dönemi: Okul öncesi eğitim in alındığı dönemdir. Oyun dönemi olarak da adlandırılır. Çocuk bu dönemde dış dünyayı keşfetmeye başlar. Bebeklik dönemine oranla büyüme daha yavaştır. Motor kasları bu dönemde gelişmeye başlar. Göz koordinasyonu da ilk çocukluk döneminde olgunlaşır. Ancak bu olgunlaşma 5 yaşına kadar devam ettiği için çocuklar çok sık düşerler. Ahlak gelişiminin temeli de bu

dönemde atılır ve çocuklar cinsiyetlerine uygun davranışları bu dönemde sergiler (Bilgin, İnanç ve Atıcı, 2018).

Piaget ise okul öncesi dönemde çocukların bilişsel gelişim dönemlerini duyuşsal motor ve işlemler öncesi dönem olarak adlandırmıştır.

Duyusal Motor Dönemi: Bu dönem 0-2 yaş arasını kapsamaktadır. Bebekler bu dönemde refleksleriyle ön plandadır. Bu dönemde deneme yanılma ve taklit ile keşif yaparlar. Duyusal motor döneminin sonuna doğru çocuklar nesne sürekliliğini kazanmış olur.

İşlemler Öncesi Dönem: Çocuklar bu dönemde beleklerini kullanmaya başlarlar. Dil gelişimi bu dönemde çok hızlanır. Bu dönemdeki çocukların ayal güçleri oldukça geniştir. Çocukların bu dönemde göze çarpan belirgin özelliklerinden biri de benmerkezci olmalarıdır. Olaylara başkalarının gözünden bakamazlar. Sembolik oyun ve canlandırmaçılık ön plandadır. Çocukların bu dönemde kendi başlarına konuşmaları da görülebilir.

Freud ise kişilik gelişiminin yaşla birlikte nasıl oluştuğunu incelemiştir. Bu dönemleri, Oral dönem, anal dönem ve fallik dönem olarak adlandırmıştır. Tüm bu dönemler duyguların kazanılması için de oldukça önemlidir. Oral dönemde sevgi, anal dönemde bağımsızlık, fallik dönemde vicdan ve cinsel kimlik için kritik dönemlerdir. Fallik dönemde kişiliğin büyük kısmının tamamlanır.

Oral Dönem: 0-1,5 yaş arasını kapsar. Bu dönem sevgi açısından kritik bir dönemdir. Eğer oral dönemde çocuğun sevgi ihtiyacı karşılanmazsa bir daha tam olarak karşılanamaz. Bu dönemde çocuk çevreye ağız yoluyla açılır. Bu dönemi yanlış geçiren çocuklarda ileride aşırı yemek yeme, obezite, küfür, sigara bağımlılığı, tırnak yeme gibi davranışlar görülür.

Anal Dönem: 1,5- 3 yaş arasını kapsar. Tuvalet eğitimi bu dönemde gelişir. Bu dönemin yanlış geçirilmesi ileride, şüpheci, cimri, titiz, dağınık ya da savurgan kişiliklerin ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Fallik Dönem: 3-6 yaş arasını kapsar. En önem verilen evredir. Okul öncesi eğitimin temel aldığı yaş grubudur. Cinsel kimlik oluşur ve süper ego gelişimini tamamlar. Bu dönemin yanlış geçirilmesi, ruhsal şeylere saplantı, anne baba ile özdeşleşme problemi, cinsel kimlikte karmaşalar yaşanabilir (Bilgin, İnanç ve Atıcı, 2018).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar meraklı, araştırmacı, hayal güçleri kuvvetli ve sorgulayıcıdır. Bu dönemde uygulanacak fen eğitimi de oldukça önemlidir. Çocukların bu yöndeki gelişimlerini destekleyerek, meraklarını giderebilecekleri, çeşitli çıkarımlar yapacakları, neden sonuç ilişkisini inceleyebilecekleri, olaylar karşısında tahminlerde bulunabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır (Arnas, 2002). Fen eğitiminin ilk amaçlarından biri çocuğa problem çözme becerisi kazandırmak ve muhakeme yeteneğini artırmaktır (Hadzigeorgiou, 2001). Okul öncesi dönemde fen eğitimi aslında çocukların gerçek hayatta kendilerini keşfetmeye başladıkları anda başladığı söylenebilir. Çocukların yaşadıkları çevreyi tanımaları ve yaşama becerilerini öğrenmeleri okul öncesinde fen eğitiminin amaçlarındandır (Harlen, 2001). Okul öncesi dönemde verilecek olan fen eğitimi çocukların geçmişteki deneyimleri göz ardı edilmeden verilmelidir. Ayrıca merak duyguları köreltilmeden, yaşitlarıyla kendi deneyimlerini paylaşacakları ve tartışabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır (Worth ve Grollman, 2003).

Günümüzde okul öncesi eğitim okullaşma oranının artış göstermesi, toplumun erken çocukluk döneminin öneminin farkına vardığının bir kanıtıdır. Yapılan birçok araştırma konusu, erken çocukluk dönemi eğitim programlarının uzun zamanlı yararlarıdır (Temple, Reynolds ve Ruu Ou, 2006). Çocuklarda sağlıklı gelişimin, büyümenin ve öğrenmenin olumlu tutumlar oluşturmanın yolu nitelikli uyarıcılar, çeşitli dil etkileşimleri, olumlu duygusal ve sosyal deneyimlerin çocuğa aktarılmasıyla ve çocuğun bağımsız hareket edebildiği ortamın yaratılmasıyla sağlanabilir. Bunu gerçekleştirebilmek içinde nitelikli bir okul öncesi eğitim gerekmektedir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemdeki gelişim evreleri ve kritik dönemler incelendiği zaman bu dönemde verilen eğitimlerin önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Çocukların hangi dönemlerde nasıl özellikler sergiledikleri bilinerek çok verimli eğitim programları hazırlanabilmektedir. Bu dönemin kritik önemi bilinerek toplumumuzun geleceği adına daha bilinçli, duyarlı, sağlıklı ve iş potansiyelleri yüksek, verimli bireyler yetiştirilebilir.

2.2. Beslenme

Beslenme bireylerin doğumdan ölüme kadar olan süreçte yaşamlarını sürdürmek için karşılanması zorunlu ihtiyaçlardan biri olmasının yanında davranışsal ve fiziksel olarak da bireyleri etkileyen bir bilimdir (Yücel, 2015). Bir toplumun gelişmesi,

toplumu oluşturan insanların sağlıklı olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Sağlığın temelini oluşturan yapı taşları yeterli ve dengeli beslenmedir. Sağlıklı beslenme yaşamın sürdürülmesi, büyüme, gelişme ve üretkenlik için de gereklidir (T.C. Sağlık Bakanlığı. Türkiye Beslenme Rehberi [TÜBER], 2016).

İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek için besin öğelerine ihtiyaç duymaktadırlar. Besin öğelerinden bazılarının alınmaması ya da ihtiyaçtan fazla ya da az alınması durumunda, büyümenin de gelişmenin engellendiği ve sağlığın bozulduğu bilimsel olarak da kanıtlanmıştır (Karaağaoğlu ve Samur, 2013). Sağlıklı olmak için tüketilen besinlerin miktarı ve çeşidi kadar doğru besin öğelerini de tüketebilmek gerekir (Whitney ve Rolfes, 2002; Applegate, 2011). Farklı iklim, kültür ve coğrafyadaki beslenme alışkanlıkları değişse de ana besin gruplarından, dengeli ve düzenli olarak alınması şarttır (Conk, Başkele, Yılmaz ve Bolışık, 2013)

Besin grupları dört gruba ayrılmıştır. Bunlar, Süt ve Ürünleri Grubu, Et ve Ürünleri Grubu, Sebze ve Meyve Grubu, Ekmek ve Tahıl Grubu' dur. Bu gruplar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Süt ve Ürünleri Grubu: Süt, yoğurt, peynir, dondurma, kefir gibi süttten elde edilen ürünler bu grubu oluştururlar. Bu gruptaki besinler protein, kalsiyum, fosfor, riboflavin ve B12 vitaminine sahiptir. Çocuk, yaşlı, genç fark etmeden her gün mutlaka belirli ölçüde tüketilmesi gerekmektedir (TÜBER, 2016). Bu gruptaki besinlerin en önemli özelliği ise kalsiyum açısından zengin olmasıdır. Kalsiyum, belli bir yaşa kadar kemik ve diş gelişimi için gereklidir. İlerleyen yaşlarda ise diyabetten ve bazı kanser türlerinden korunmak için muhakkak tüketilmesi gerekir (Tüfekçi, 2016).

Et ve Ürünleri Grubu: Bu grup et, tavuk, balık, sakatat, yumurta, kuru baklagiller ve sert kabuklu yemişleri içermektedir. İçerisinde protein, demir, çinko, fosfor, magnezyum gibi mineraller ve B1, B6, B12 ve A vitamini gibi vitaminler bol miktarda bulunur. Proteinler hücre büyüme gelişmesi, hücre tazelenmesi ve doku onarılmasını sağladığı için oldukça önemlidir. Ayrıca vücudu hastalıklara karşı dayanıklı olmasına imkân verir (Hacettepe Beslenme Rehberi, 2015). Nohut, mercimek, fasulye, bakla gibi kuru baklagiller önemli posa kaynağıdır. Fındık, fıstık, ceviz, badem, susam gibi besinler de bu grupta yer almaktadır. Bunlar, B grubu vitaminler, yağlar, mineraller ve proteinden zengindirler (TÜBER, 2016).

Sebze ve Meyve Grubu: Bu grup vitamin ve mineral açısından oldukça zengindir. Özellikle folik asit, beta-karoten, E, C, B2 vitamini ve kalsiyum, potasyum, demir, magnezyum, lif ve antioksidan bulundurlar (Hacettepe Beslenme Rehberi, 2015). Meyve ve sebze tüketimi günlük enerji dengesini korur ve kalp- damar hastalıkları, tip 2 diyabet, felç ve kansere karşı koruyucu etkisi vardır (Tezcan, 2009).

Ekmek ve Tahıl Grubu: Buğday, arpa, çavdar, yulaf, bulgur, makarna, şehriye, erişte, pirinç, gibi besinler bu grupta bulunmaktadır. Yüksek derecede karbonhidrat bulundurduğu için vücudun enerji kaynağı olarak muhakkak her gün tüketilmektedir. Yaş kilo ve cinsiyete göre tüketim miktarları değişmektedir. Sinir sistemi, deri hastalıklarından korunma ve çeşitli kanser türlerinden korunmakta da etkilidir (TÜBER, 2016).

Besleme sadece hastayken veya gelişme döneminde önemli olan bir olgu değildir. İster sağlıklı olsun ister hasta olsun tüm bireylerin besin gruplarını bilmeleri son derece önemlidir. Besin gruplarının içeriğini bilmek, insan vücudunun besin gruplarından hangilerine ve neden ihtiyaç duyduğunu bilmek daha sağlıklı olmak açısından gereklidir.

2.2.1 Beslenmenin önemi

Yaşamın her döneminde yaşantının en temel unsurlarından biri beslenmedir. Büyüme, gelişme, metabolizma ve enerji dengesini sağlayabilme, fiziksel ve bilişsel aktivitenin sürdürülmesi, üreme ve yaşamı devam ettirebilmek için beslenme gerekli bir unsurdur. Besin öğeleri yeterince alınamadığında ya da gereğinden çok alındığında, büyüme ve gelişmeyi engellendiği, sağlığı bozduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Köksal ve Atilla 2015). Tükettiğimiz besinler kalp, beyin, böbrek, karaciğer gibi organların korunması için ve solunum gibi hayatı önem taşıyan fonksiyonların korunmasında enerji sağlama açısından çok önemlidir. Besin öğeleri büyüme ve gelişmeyi desteklediği gibi enerji sağlamak ve metabolizmayı düzenlemekte de önemli bir yere sahiptir (Ardle ve Katch, 2007).

Yetersiz beslenme beyin gelişiminde karşımıza iki şekilde çıkar. Birincisi beyin süreçlerini direkt etkilerken, ikincisi çocukların davranış ve tecrübelerinden dolayı etkiler. İlk durumda gebelik-bebeklik döneminde besin gruplarının yetersiz oluşu beyin yapısını ve fonksiyonunu doğrudan ve önemli bir şekilde etkiler. Örneğin enerji, protein, yağ asitlerinin yetersiz bulunması nörogelişimsel süreçleri bozar. Bu

besin ögeleri, çocukluktan yaşlılığa kadar beyin fonksiyonları açısından önemlidir (Prado ve Dewey, 2012). İkinci durumda ise yetersiz beslenme fiziksel büyüme, motor gelişim ve fiziksel aktiviteyi etkiler. Bu durum çocuğun çevre ile olan etkileşimi aracılığı ile beyin gelişimini etkileyebilir (Nogay, 2012).

Beslenme bozukluklarının gelişim üzerindeki etkisinin yanı sıra, enfeksiyon, psikolojik depresyon ve uyarı eksikliklerine de sebep olmaktadır (Black, 2003). Yaklaşık 10 yıldır yapılan çalışmalar, fiziksel ve zihinsel sağlığın bir bütünü olduğunu göstermektedir. Örneğin; sağlıklı besin tüketimine dikkat etmeyen insanlara oranla, beslenmesinde genellikle tam tahıl ürünleri, etin işlenmemiş halini, sebze, meyve gibi besinleri tüketen Avustralya da yaşayan kadınlarda bipolar bozukluk, ruhsal hastalıklar, anksiyete veya depresyona daha az rastlanmıştır (Gold, 2015). Aynı zamanda yapılan araştırmalar sağlıksız beslenmenin; demans, şizofreni ve dikkat eksikliği gibi rahatsızlıklara da sebep olduğu görüşmüştür (Logan ve Jacka, 2014). Bu bilgiler ışığında beslenme, annenin gebelik sürecinden başlayarak özellikle gelişime en hızlı etkisi erken çocukluk döneminde olmak üzere insanın yaşam boyu devam eden bir rutindir. Bu denli önemli olan bu alışkanlığın doğru kazanılması için kritik dönemlerde besleme eğitimi verilmesi oldukça önemlidir.

2.2.2. Erken çocukluk döneminde beslenme

Erken çocukluk döneminde beslenmedeki temel amaç, çocukların sağlıklı bir şekilde büyümesini ve gelişmesini sağlamak, kemik gelişimini ve hastalıklara karşı direnci artırmak, bilişsel alanda yetenek geliştirmek, okul performansında artış ve yaşamın ileriki dönemlerindeki hastalıkların önlenmesinde beslenme alışkanlıklarının kazandırılmasıdır (Gökçay ve Garipağaoğlu, 2002).

Sağlıklı beslenme alışkanlığının temeli çocukluk döneminde atılır. Ve okul öncesi eğitim döneminde verilen beslenme eğitimi bireyin yaşam boyu sağlığı açısından büyük önem taşır (Dietz, 2004). Çocuğun kişiliği de bu dönemde şekillenmektedir. Ayrıca yetişkinlikteki beslenme şeklini etkileyeceği için alışkanlıkların edinilmesi özellikle bu yıllarda çok önemlidir (Wyse, Campbell ve Nathan, 2011; Duffy, 2012). Okul öncesi dönemde çocuğun dünyası; okul arkadaşları, öğretmenleridir. Çocuklar zamanın büyük kısmını okulda geçirir. Özellikle okulda beslenen çocuklara, beslenme eğitimi okulda vermek ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarını kazandırmak için okul en ideal yerdir (Neelon ve Briley, 2011).

Beslenme alışkanlığının oturacağı erken çocukluk döneminde okul öncesi dönem altındaki çocukların karar verme becerileri gelişmemiştir ve ailelerine bağımlıdırlar. Özellikle bu dönemde sağlıklı beslenmenin üç temel nedeni vardır. Bu nedenlerden ilki annenin eğitim düzeyinin düşük olmasıdır (Kikafunda ve Tumwine, 2006). İkincisi ailenin sosyoekonomik düzeyinin alt seviyede olması (Keiwkarnka, Tada, Pancharutini ve Chamroomsavasdi, 2002). Sonuncusu ise, annelerin beslenme konusundaki bilgisizlikleridir (Kapur, Sharma ve Agarwal, 2003).

Okul öncesi dönem, çocukların sağlıklı bir yaşam alışkanlığı edinmesi ve sağlıklı yemek düzeni oturtması için en uygun dönemdir (Wardlaw, 2003). Bu dönem çocukların dengeli ve sağlıklı beslenmesinin temel amacı da çocuğun istenilen düzeyde gelişmesidir. Bunun için beslenme içeriklerinde tüm besin gruplarından belli oranda bulunması gerektir (Akyıldız, 2000). Okul öncesi dönem çocuklarının tüketmesi gereken besin grupları ve miktarlarına aşağıda detaylıca yer verilmiştir.

Süt ve Süt Ürünleri Grubu: Öncelikle anne sütü en az bir yaşına kadar, eğer mümkünse iki-üç yaşına kadar verilmelidir (Selimoğlu, 2014). İki yaşından önce az yağlı süt kullanılmamalıdır. Büyüme ve gelişme için vücudun yağ asitlerine ihtiyacı vardır. Ve yağı azaltılmış sütler çocuklar yağ asidi ihtiyacını karşılayamazlar (Black, Allen ve Bhutta, 2008). Ancak şişmanlığı önlemek için oyun çağındaki çocuklara az yağlı süt önerilebilir (Shaw, 2015). Bu grupta yer alan ürünler süt, yoğurt, ayran, peynir şeklindedir. Okul öncesi dönemde günlük olarak çocukların 2-2,5 porsiyon tüketmesi gerekmektedir (MEB, 2013). Bir bardak süt, bir kâse yoğurt, yarım kase dondurma, yarım kase puding ve bir dilim peynir okul öncesi dönem çocuğunun günlük süt grubu ihtiyacını karşılamaktadır (Altıncı, 2017). Bu dönem çocuklara fazla süt tüketilmesi için ısrar edilmemelidir (Kain, Uauy ve Taibo, 2002). Çocuklara tek yönlü süt içirmek yanlıştır. Ayrıca bunun gibi sadece yoğurt ve peynir yedirmek de yanlıştır. Bu dönemde çocukların günlük 500 ml'den fazla süt içmemeleri de gerekmektedir (World Health Organization, [WHO] 2000)

Et ve Et Ürünleri Grubu: Protein ihtiyacının yarısı hayvansal besinlerden karşılanmaktadır (Gidding, Dennison ve Birch, 2006). Et grubundaki besinler, okul öncesi dönem çocuklarının protein ihtiyaçlarının büyük bir kısmını karşılayabilecek yeterliliktedir (Akyıldız, 2000). Okul öncesi dönemde haftada iki öğün balık tüketilmelidir. Balık tercihi özellikle yağlı balık yönünde olmalı fırında veya ızgarada pişirilmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca haftada dört beş adet yumurta tüketilmesi

sağlanmalıdır (TÜBER, 2016). Ve günlük bir porsiyon kurubaklagil tüketmeleri önerilmektedir (Shaw, 2015).

Sebze ve Meyve Grubu: Sebze ve meyvelerin günlük enerji ve protein ihtiyacına katkısı oldukça azdır. Ancak vitamin ve mineral bakımından oldukça zengindir. Meyvelerin besin değerlerinin yanı sıra iştah açmaya da etkisi vardır (Baysal, 2012). Çocukların günlük beslenmesinde çiğ tüketilebilecek meyve ve sebzeye yer verilmelidir. Mevsiminde ve taze bir şekilde iyi temizlenerek tüketilmesi önemlidir (MEB, 2013). Okul öncesi dönem çocuğu için günlük iki porsiyon meyve, üç porsiyon sebze yeterlidir (Altıncı, 2017).

Ekmek ve Tahıl Grubu: Okul öncesi dönem çocuklarının artan enerjilerini karşılamak için oldukça önemli bir gruptur. Bu dönem çocuklarına günlük iki buçuk porsiyon tahıl grubu tüketilmesi önerilmektedir. Örnek verilecek olursa, üç dilim ekmek, iki üç kaşık pilav ya da makarna şeklindedir (Shaw, 2015).

Okul öncesi dönemde çocuğun günlük alınan enerjinin %45-50'sinin karbonhidrattan, %15-20'sinin proteinden, %30-35'inin de yağlardan alması önerilir (Gökçay ve Garipoğlu, 2002). Çocukların bu oranlara dikkat ederek beslenmesi büyüme gelişme açısından önemlidir.

2.2.3. Çocukların beslenme davranışları

Çocuklar okul öncesi döneme geldikleri zaman, bağımsız olarak farklı besinleri tüketecek duruma gelirler. Ancak genelde sadece birkaç besine ilgi duyarlar. Düzenli yemeğe geçişte de zorlanırlar (Arslan, 2014). Çocuklar da yetişkinler gibi aynı tür besinlere ihtiyaç duyarlar. Ancak yetişkinlere oranla miktar olarak daha azdır (Duyff, 2012). Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ve çevrenin karakteristiği çocukların tükettiği besinleri etkiler (Wyse, Campbell ve Nathan, 2011).

Erken çocukluk döneminde çocuklar, koku ve tatlara karşı hassastırlar. Bu yüzden çiğ sebzeleri pişmiş sebzelere tercih ederler (Şanlıer, 2013). Büyük parça etleri çiğnemekte zorlandıkları için, genellikle kıyma şeklinde tercih ederler (Merdol, 2012). Mideleri küçük olması ve iştahlarının değişken olması okul öncesi dönem çocuklarının besinleri küçük porsiyonlar halinde günde 4-6 kez tüketmeleri önerilmektedir. Ara öğünler de en az ana öğünler kadar önemlidir (Samour ve King, 2012; Mahan, Escott-Stump ve Raymond, 2012). Çocuklar meyve sularını severek tercih etmektedirler. Ancak bazen süt ve suyun yerini almaktadır. Fazla miktarda meyve suyu tüketimi,

iştahsızlık ve yetersiz büyümeyle sonuçlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde meyve suyu tüketimi 120-180 ml/gün ü geçmemelidir (Baker, Cochran ve Greer, 2001).

Okul öncesi dönem çocuğu taklitçidir. Çevresindekilerden oldukça çabuk etkilenir. Örneğin, ailede yemek seçen biri varsa olumlu beslenme davranışı geliştirmede zorlanacaktır (Merdol, 2012). Bu dönemde çocukların besinlere karşı tavır koymaları en belirgin özelliklerindedir. Sebze grubu en az sevdikleri besin grubudur (Savage, Peterson ve Marini, 2013). Herhangi bir sağlık problemi olmayan çocuklar, yemek saatlerinde fizyolojik olarak acıktıkları için iştahla yerler (Merdol, 2012). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumları çocukların beslenme davranışı geliştirmekte etkisi büyüktür (Nicklas ve Hayes, 2008). Doğru olan çocuklara yiyecekler teklif edilmeli hangi besinden ne kadar miktarda yiyeceğinin kararı ise çocuğa bırakılmalıdır (Orrell-Valente, Hill ve Brechwald, 2007).

Çocuklarda sıklıkla görülen televizyon ve video karşısında yemek yeme, yanlış besin seçimi, tatlandırılmış içecek tüketimleri obeziteye neden olmaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2013). Bu dönemdeki çocuklar atıştırma çok severler. Meyveli süt meyve suyu tercihleri çok olduğu zaman çocukların dişlerinde çürükte oldukça sık görülür. Şekerleme tarzı atıştırma yerine, elma havuç gibi alternatifler çocuğa sunulmalıdır (Brown, 2005).

Erken çocukluk döneminde en sık görülen davranışlardan biri de yemek seçmedir. Bunun sebebi de genel olarak genetik ve çevresel faktörlerdir. Bu durumun aşılması ise beslenme eğitimi ve ebeveyn tutumuna bağlıdır (Gibson ve Cooke, 2017). Çocukların yemek seçmesi ya da az yemesi sağlıksız olduğunun göstergesi değildir. Ama bu bozukluklar çocukların zamanla sağlıklarını olumsuz etkileyebilir. Okul öncesi dönem çocuklarında çok sık yeme bozukluklarına rastlanır. Ancak çözüm bulunmadığına ciddi sağlık bozukluklarına yol açabilir. Fizyolojik bozukluk dışında psikolojik ve sosyal sorunları da ortaya çıkabilir. Erken çocukluk döneminde en çok görülen beslenme bozukları; Pika sendromu, Ruminasyon bozukluğu, Kaçingankısıtlı yiyecek bozukluğu, Anoreksiya nervroza, Tikanırcasına yeme bozukluğu, Bulimiya nervroza şeklindedir. Çocuklarda doğru beslenme davranışları oluşturabilmek için yeme bozukluklarının bilinmesi gerekmektedir. En sık görülen bozukluklar aşağıda detaylıca yer almaktadır (Armut, 2019).

Pika Sendromu: Özellikle çocukların vücuduna demir eksikliği ve çinko eksikliği sebebiyle ortaya çıkar. Bu bozukluğun görüldüğü çocuklar besin öğeleri dışında farklı şeyler yeme eğilimindedirler. Örneğin toprak ve cam gibi. Bu bozukluk dört haftadan fazla olursa pika sendromu olarak adlandırılır. Genellikle 48 aydan daha büyük çocuklarda rastlanır. Bu rahatsızlık vücutta bulunan vitamin, mineral yağ asidi ve temek sebebi demir ve çinko eksikliğine bağlıysa tedavi edilir. Genellikle sosyoekonomik açıdan düşük bölgelerde görülür (Çadırcı, 2015).

Ruminasyon bozukluğu: Çocukların yedikleri yiyeceklerin, zorlanmadan ağza geri gelmesinden oluşan bir rahatsızlıktır. Yiyecek ağza geri geldikten sonra çocuklarda rahatlama görülür.4 haftadan daha fazla bir süre görülürse tedavi edilmelidir. Her yaş grubu çocuklarda görülür. Tedavi edilmediği takdirde zayıflama ve kemik hastalıkları görülebilir. Tedavisi sırasında ailenin de desteğine ihtiyaç vardır (Williams ve McAdam, 2012)

Kaçıngan-kısıtlı yiyecek bozukluğu: Yemek seçiciliğine benzese de aynı rahatsızlık değildir. Çocukların yemek seçmesi normal bir durumdur. Ancak bu bozuklukta çocuklar yemek yemekten, yeni bir şey denemekten korkarlar. Eğer yerlerse boğulabileceklerini dahi düşünürler. Boğulma dışında mide yanması, kusma gibi sebeplerden ötürü de yemeklerden kaçmaktadırlar. Bu bozukluk genelde daha önce yaşanmış yemek esnasında boğulmadan sonra görülebilir. Tedavisinde bozukluğun şiddetine bağlı, ayakta tedavi, gününbirlik tedavi ve hastaneye yatış şeklinde olabilir (Bryant-Waugh, 2013)

Anoreksiya nervroza: Genelde yetişkinlerde görülen bir hastalık olsa da, çocuklarda da rastlanır. Kilo almaktan korkma durumudur. Kiloya ve dış görünüşe gereğinden fazla anlam yükleyen bireylerde görülür.

Tıkanırcasına yeme bozukluğu: Çocukların gereğinden daha fazla yedikleri bir bozukluktur. Doydukları halde mideleri tam dolana kadar yerler. Bu durum suçluluk uyandırdığı için yalnızken de yerler. Sonrasında suçluluk ve yemekten tikslenme gibi durumların da ortaya çıktığı görülmüştür.

Bulimiya nervroza: Aşırı yemek yeme davranışı sonucunda ortaya çıkar. Ve zayıflama isteğiyle birlikte başlar. Bu yüzen kusma davranışı ya da yanlış ilaç kullanımları görülür. İshal yapan ilaçlar veya çok ağır sporlar. Genellikle çocukluk döneminin sonunda, ergenlikte görülen bir bozukluktur (Armut, 2019)

Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde birçok beslenme bozukluklarının olduğu aşikârdır. Çocuklara okul öncesi dönemde kazandırılacak doğru beslenme alışkanlıkları bu tür bozukluklarla karşılaşılmasının önüne geçecektir. Ayrıca okul öncesi dönem eğitimcilerinin ve ebeveynlerin beslenme ile ilgili tutumları da çocukların beslenmeye karşı olumlu tepki geliştirmesi açısından oldukça önemlidir.

2.3. Karar Verme

İnsanlar yaşamlarının her döneminde farklı durumlarla karşılaşır. Bu noktada insanların davranışlarına ve amaçlarına etki eden en önemli faktör aldıkları kararlardır (Kıranlı ve İlğan, 2007). Bireyler günlük yaşamda akşam yemeğinde ne yiyeceği, hangi kıyafeti giyeceği, televizyonda hangi programı izleyeceği gibi basit ve bireysel durumlara ilişkin karar verebilecekleri gibi devlet politikalarına ilişkin daha kapsamlı ve toplumsal durumlarla ilgili kararlar da alabilir (Torun, 2015). Bir diğer ifadeyle karar verilecek durumlar çok basit veya birçok faktörden etkilenen karmaşık yapıda olabilir. Dolayısıyla alınan kararlar yalnızca bireyin kendisini ilgilendirebilir ya da kuantum oluşumu gibi çevresindeki herkesi etkileyebilir. Özetle, karar vermenin herkes için oldukça önemli bir eylem olduğunu söylenebilir.

Grace (2009) karar vermeyi, ihtiyaç halinde bu ihtiyacı gidermek amacıyla ulaşılmak istenen hedeflerin belirlenmesi, bununla ilgili gereken bilgilerin toplanması ve elde edilen bu bilgilerin değerlendirilmesi, alternatiflerin oluşturulması ve alternatifler arasından duruma en uygun olanın seçilmesi olarak ifade etmektedir. Başka bir tanıma göre karar verme eylemi; karar verilmesinin gerekli olduğu bir durumda olduğunun fark edilmesiyle başlayan, kişinin bu durumda, nasıl, hangi durumda ve ne zaman karar vereceğini belirlediği bir aktivitedir. (Öneren ve Çiftçi, 2005). Başka bir tanımda karar verme, karar veren bireyin farklı seçeneklerle karşı karşıya kaldığı zamanlarda, bu seçenekler arasından kendi amaçlarına uyan, kendi belirlediği belirli ölçülere göre en elverişli olanını seçebilmesi olarak nitelendirilmektedir. Belirli bir amaca ulaşabilmek için mümkün olan imkân ve koşullar doğrultusunda, çeşitli olası eylemler arasından en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanan karar verme, farklı durumlar arasından seçim yapmakla ilgili zihinsel ve davranışsal çabaların bütünü şeklinde ifade edilebilmektedir (Avşaroğlu, 2007).

Bireyin kişiliği ve sosyalleşmesiyle ilgili olan karar verme becerisi birçok durum arasından seçim yapmaya ilişkin zihinsel ve davranışsal eylemlerin tamamını ifade

etmektedir. Karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi üç koşula bağlıdır. Bu koşullar: Karar verme ihtiyacı gerektiren bir güçlüğün olması ve bireylerin bunu hissetmesi, güçlüğü ortadan kaldıracak birden fazla alternatifin bulunması, bireyin seçeneklerden herhangi birine yönelme özgürlüğünün olmasıdır. (Kuzgun, 2006).

Karar verme sürecinin ise dört adımdan oluştuğunu bildirmektedir. Bu adımlardan ilki bir hedef belirlemektir (örneğin; arkadaşlarla eğlenmek). İkinci adım, belirlenen hedefin geliştirilmesine ilişkin seçeneklerin derlenmesidir (örneğin spor yapmak, eğlenceli bir yolculuğa çıkmak). Üçüncü adım seçeneklerin sıralanmasını içerirken (örneğin spor yapmak bir yolculuğa çıkmaktan daha iyidir) son adım ise en doğru alternatifin seçilmesidir. Ancak günlük yaşamda kararlar alınırken bu adımlardan daha dinamik bir biçimde hareket edilir (Byrnes, 2002).

Karar verme; akla, düşünceye, bilince ve iradeye sahip olunması sebebiyle insanoğluna özgü bir eylemdir. Bu sebeple zihinsel bir süreç olan karar verme bireylerin çok mühim yaşam becerilerindedir (Hamamcı ve Çoban, 2007). Son yıllarda yaşanan gelişim ve değişimlerle birlikte bu becerinin önemi daha da artmaktadır.

Günümüzde daha çok seçenek arasından karar vermek durumunda olunması, bireylerin daha fazla düşünmesini gerekli kıldığından karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Çünkü seçeneklerin çoğalması bireylerde kaygı yaratmaktadır (Köseoğlu, 2014). Öte yandan doğru alınan karar, kişinin endişesini azaltmakta ve böylece mutlu olmasını kolaylaştırmaktadır (Çakır, 2004). Bu durum bireylerin karar verme becerisine sahip olmalarının bir diğer önemini açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca daha karmaşık hale gelen toplumsal yaşam, bireyin yaşadığı çevredeki seçenekleri çoğaltmakta ve kişisel hayatın yönetilebilmesi için karar vermeyi zorunlu kılmaktadır.

2.3.1. Karar verme süreci

Her bireyin hayatı farklı sebeplere bağlı olarak karar vermeyi gerektirir. Günlük yaşama yön verebilmek adına alınan bu kararlarda bazı insanlar detaylı bir şekilde düşünerek hareket ederken bazıları aceleci davranabilir. Kimi zaman amaçlarımızın kapsamı doğrultusunda tüm olasılıklar hesaba katılırken kimi zaman bilinçsiz adımlar atılabilir. Kararlarımıza ilişkin yaşanan bu durum her bireyin hayatının farklı şekillenmesinin sebeplerindedir. Bu bağlamda karar verme, bireylerin amaçlarını gerçekleştirebilmesinde mevcut seçenekler arasından en doğru olanın seçilebilmesi

için yaşanan bilişsel süreç, kararlarımız ise süreç sonucunda elde edilen cevaplar şeklinde ifade edilir. Dolayısıyla kararlarımız arasındaki farklılığın ortaya konulmasında ve nasıl iyi kararlar alındığının anlaşılmasında sadece tercih veya seçimlerin değil seçim aşamasına gelene kadar geçen karar verme sürecinin de incelenmesi gerekmektedir (Kardaş, 2013).

Karar vermenin bir süreç olarak tanımlanması Herbert-Simon (1960)'un örgütsel teori araştırmasına dayanmakta ve karar verme sürecinin *kavrama-tasarlama-seçim* aşamalarından oluştuğu belirtilmektedir (Langley, Henry, Patricia, Elizabeth ve Jan-Saint, 1995). Başka bir tanıma göre ise karar verme süreci; çok boyutlu düşünmeyi, ihtimalleri hesaplamayı, karar sahibinin durumuna dikkate etmeyi, grup görüşlerine başvurmayı gerektirir (Kıranlı ve İlğan, 2007). Acıbozlar (2006) karar verme sürecinin, karar vermeyi gerektiren durumun fark edilmesiyle başladığını ardından problemin tanımlandığını, karar verme durumunun anlamlandırıldığını ve sınıflandırıldığını ifade etmiştir. Bu evrelerden sonra ise seçenekler oluşturulduğunu ve bunlar hakkında bilgi toplanarak birinin seçildiğini dile getirmiştir.

Karar verme süreciyle ilgili olarak bu yapıyı açıklayan ayrı fikirler bulunmaktadır. Kişilerin karar verme süreciyle ilgili kuramsal görüşlerin oluşturulmasında sonuç üzerinde odaklaşma ve süreç üzerinde odaklaşma yaklaşımı olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Sonuç üzerinde odaklaşan yaklaşıma göre, karar verme sürecinin sonucunda verilmiş olan kararın sonuçları, karar verme sürecinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yaklaşım, alınacak olan kararın sonuçlarının öngörülmesini sağlamaktadır. Süreç üzerinde odaklaşan yaklaşıma göre ise karar verme sürecinin anlaşılması, ortaya çıkabilecek sonuçların doğru bir şekilde tahmin edilebilmesini sağlamaktadır. Karar verme sürecini açıklayan bu yaklaşıma göre, ne şekilde karar verildiğini bilmek, en doğru kararların nasıl verilebileceğini ortaya koymaktadır.

Koçel (2010), birbirinden bağımsız olduğunu ifade ettiği karar verme sürecinin aşamalarını *karar öncesi dönem*, *karar dönemi* ve *karar sonrası dönem* olmak üzere üçe ayırmaktadır. Her karar verme evresi, kendi içinde ön ve son karar evreleri ile nitelendirilmiş bir dizi alt kararlardan oluşmaktadır. Bu evreler aşağıda açıklanmıştır.

Karar Öncesi Dönem: Öncelikle burada bir çatışma durumu vardır. Bu çatışmada bireyin yaşadığı gerginlik, karar vermede güdülenmesini sağlamaktadır. Karar verecek olan birey, alternatifleri ve bu alternatiflerin doğuracağı sonuçları detaylı olarak

değerlendirerek ideal olanı aramaya başlamaktadır. Bu bilgi toplama ve değerlendirme süreci başlangıçta son derece objektif ve tarafsızdır. Ancak kişi, edindiği bilgileri daha öznel değerlendirerek sıralamaktadır.

Karar Dönemi: Bu dönemde kişi, karar verme durumuna adapte olur. Böyle bir uyum sürecinden sonra birey, elindeki tüm alternatifleri ideal olanla karşılaştırır. Kişi, ideal olana en yakın olan alternatife yönelir ve en uygun olduğunu düşündüğü karara varır.

Karar Sonrası Dönem: Kişi, vermiş olduğu kararın sonucunu değerlendirir. Janis ve Mann (1977) karar vermede birbirini takip eden bir dizi sürecin olduğunu ve bu tarz süreçlerin sonucu olarak etkili kararların verildiğini belirtmektedir. Bu süreçler: problemi tanımlama, alternatifleri üretme, her kararın olası sonuçlarını göz önünde bulundurma, alternatiflerle ilgili bilgi toplama, alternatiflerle bağlantılı verileri değerlendirme, uygun alternatifi tanımlama, verilmiş olan kararı uygulama ve gerekli planları yaparak sonuçları değerlendirme şeklindedir. (Koçel, 2010)

Janis ve Mann, (1977) bireylerin bu belirtilen süreçleri karar verme sürecinde uygulamasının tedbirli bilgilenme süreci olduğunu belirtmektedirler. Karar verme süreci gözlemlenen stresli durumun karar vermeyi etkilediğini ve olası riskler göze alındığında verilen karardan sonra strese azalma olduğunu ifade etmektedir. Riskler düşünülmediğinde veya ihmal edildiğinde, alternatifler yeterli oranda değerlendirilemeyecek ve bu bireyin uygun olmayan kararlar vermesine neden olacaktır (Köksal, 2003). Byrnes (2002), karar verme aşamalarını beş kategoride toplamaktadır. Bunlar: sorunu tespit etmek, gereken bilgileri toplamak, sonuca ulaşabilmek için uygun alternatifleri oluşturmak, kararı vermek, verilen kararları uygulamaya koymak, sonuçlarını değerlendirmek şeklindedir.

2.3.2. Karar verme sürecini etkileyen faktörler

Günümüz dünyasında insanların yaşadığı önemli problemlerden biri de karar verme olgusudur. Deneyimlerinin sonuçları yaşantılarını etkilediği için alınan kararlar bireyler üzerinde duygusal etkiler oluşturmaktadır. Bu bağlamda karar verme bireyler için yaşantılarının her döneminde önem kazanmaktadır.

Karar verme, muhtemel olaylar arasından istenen amaçlar doğrultusunda alternatif seçenekler ile seçim yapabilme sürecidir (Adair, 2017). Karar verme gündelik yaşamın gerektirdiği kararlarda karmaşık olmayan bir süreçtir. Ancak bilimsel yöntemlerin sonucunda verilen kararların, araştırma inceleme ve uygun seçeneklere dair çözüm

yollarının yordanması ve belirlenen probleme yönelik etkili kararlar almayı gerektirir (Batçioğlu Genç, 1994). Karar verme becerisi, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerileri kapsar. Bireyler; yeteneklerini, bilgi birikimlerini, tecrübelerini ve görgülerini problemlerinin çözümünde etkin bir şekilde ilgi ve istidatları doğrultusunda kullanırlar (Arın, 2006). Bu beceriyi bireyler hayatlarına aktardıklarında etkili ve doğru kararlar alırlar. Bireysel hedeflere ulaşılmaması ve gerçekleştirilmesi bireylerin aldıkları kararlar doğrultusunda oluşur. Verilen kararlar da, başarılı, sağlıklı ve entelektüel sorumluluk sahibi kişilik özellikleri gösteren bireylerin yetişmesini destekler.

Karar vermek, rasyonel ve bilinçli bir seçim sürecidir. Ancak bu süreci akılcı düzenlemelerin yanı sıra birtakım faktörler etkilemektedir (Sağır, 2006). Dolayısıyla karar sürecine etki eden faktörlerin bilinmesi oldukça önemlidir.

Karar verme sürecini etkileyen hem kişisel, hem de kişiden bağımsız birtakım etmenler vardır. Öncelikle sağlıklı ve doğru bir karar verebilmek için bilişsel süreçlerin çalışması gerekmektedir. Bilişsel süreçlerin doğru bir şekilde çalışmaması, bireyin analiz yapması gereken herhangi bir durumda bilgiyi araştıramamasına ve alternatifleri inceleyememesine, yeterince düşünememesine, sonuç olarak ani ve iç tepkisel karar vermesine neden olmaktadır (Sağır, 2006).

Karar verme bilişsel bir süreçtir. Bilişsel beceri de yaşla birlikte gelişmektedir. Yaş ve karar verme arasında bağlantı bulunmaktadır. Yaşla birlikte zihinsel süreçlerde gelişim ve olgunlaşma olmakta, kişilerin tecrübeleri artmakta ve daha mantıklı davranmaktadırlar. Bunun sonucunda karar verme, problem çözme, çatışma yönetimi gibi bilişsel beceriler de gelişmektedir (Çoban ve Hamamcı, 2006). Byrnes (2002) da karar verme becerisinin yaşla birlikte geliştiğini ve bireylerin zamanla karşılaşılan sorunlara daha fazla alternatif seçenekler oluşturabildiklerini ve sonuçları öngörebildiklerini bu sebepten dolayı erken yaşta bu becerinin kazandırılmasının önem arz ettiğini belirtmektedir.

Literatür incelendiğinde karar verme sürecini etkileyen faktörlerin Sarıkaya (2013) tarafından da sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda karar sürecine etki eden faktörler:

Bireysel Faktörler: Kişisel özellikler, karar vermeyi etkileyen önemli faktörlerdendir. Karar verecek bireyin düşünce tarzı, algısı, inancı, isteği, yeteneği ve mevcut bilgileri

karar verme sürecine etki etmektedir. Bu noktada zihinsel ve bedensel özellikler olarak tanımlanan bu faktör kişilik olarak ifade edilir. Örneğin; dışa dönük kişilikteki bireyler kolay bir şekilde karar verip, kararlarının uygulanabilirliği konusunda çevresinden bilgi almaya meyilliyken içe dönük bireyler kendi düşünce ve algılarına odaklanmakta ve dışa dönük bireylere göre karar vermeden önce daha çok düşünmektedir (Sağır, 2006). Öte yandan bireyin geçmiş yaşantıları karar sürecine etki eden diğer faktörlerdendir. Çünkü karar vericiler geçmişteki kararlarının yarattığı sonuçlardan hareket ederek gelecekteki kararlarını şekillendirmektedir. Çerçeveleme bir diğer ifadeyle konunun tanımlanması, belirsizlikten kaçınma, aşırı güven ve doğrulama gibi ön eğilimler karar vermeyi etkileyen diğer faktörlerdendir (Sefil ve Çilingiroğlu, 2011). Ayrıca araştırmacılar, bireylerin ilerleyen yaşlarda daha özgüvenli ve kendinden emin olmalarının karar verme davranışı üzerinde kısıtlayıcı bir etkisinin olduğunu da belirtmektedir. Ancak Öztapak (2013) bireyin yaşı ilerledikçe edindiği deneyimlerinin en iyinin seçilme ihtimalini arttırabileceğini ifade etmesi bu görüşlerle çelişmektedir.

Çevresel Faktörler: Bireyin içinde yaşadığı toplum, stres, sosyoekonomik imkânlar, teknoloji, zaman gibi faktörler karar vermeye etki eden çevresel faktörlerdendir. Bu noktada bireyciliğin ön plana çıktığı toplumlarda bireysel, bir arada olma eğiliminin yüksek olduğu toplumlarda ise grup kararlarının verilmesi kültürel faktörlerin karar verme sürecini etkilediğini açıkça göstermektedir. Öte yandan ataerkil toplumlarda erkeklerin aldığı kararların sıklığı artarken, dişil toplumlarda kararların erkeklere özgülüğünün ortadan kalkması da kültürel faktörlerin karar sürecine etkilerindedir (Atsan, 2017).

Karar veren kişinin *stres altında olması*, panik halde karar vermesi gibi durumlar kararların yanlış verilmesine neden olabilmektedir (Ateş, 2008). Dolayısıyla stresin karar vermeyi olumsuz etkileyen bir faktör olduğu ifade edilebilir (Öztapak, 2013). Ayrıca bireylerin sosyoekonomik şartları da karar vermeyi etkilemektedir. Düşük statülü sosyoekonomik gruplarda bulunan kişiler, eğitim olanaklarına ve kaynaklara daha az erişebildiğinden yaşamın olumsuz koşullarına ilişkin daha savunmasız olabilmektedir. Buna bağlı olarak da, sosyoekonomik düzeyi düşük olan bireyler geçmiş yaşantılarından hareketle verimsiz kararlar alabilmektedir.

Teknoloji karar vermeyi etkileyen bir diğer etkidir. Teknolojik aletlerden elde edilen analizlerin insan zekâsına nispeten daha rasyonel sonuçlar vermesi sebebiyle karar

verme sürecinde birçok teknolojik sistemden yararlanılabilmektedir. Örneğin yönetici konumundaki karar vericiler, başarısızlık oranlarını ve sorunlarını raporlayabilen ayrıca kritik durumlarda müdahale fırsatı tanıyan yazılımlardan yararlanabilmektedir (Ateş, 2008). Tüm bunların yanı sıra Can (2009), *zaman* faktörünün de karar verme sürecini etkilediğini bildirmektedir. Ona göre zamanın kısıtlı olması, amaç üzerinde etkisi fazla olan kararları olumsuz etkileyebilmekte ve alınan kararların sağlıklı olmasına neden olabilmektedir.

2.3.3. Karar verme stilleri ve stratejileri

2.3.3.1 Karar verme stilleri

Her birey yaşam boyu kişisel, ekonomik, kültürel, siyasal ve sosyal sebeplere bağlı olarak birçok karar vermektedir. Karar almak çoğu zaman kolay gibi gözükse de aslında kişinin zayıf ve güçlü yönlerinden etkilenen karmaşık bir süreci içermektedir. Dolayısıyla verdiğimiz kararların ne ile ilişkisi olduğunun anlaşılması daha etkili kararlar alınmasına fayda sağlayabilir (Yılmaz, 2013).

Karar verme süreci sonunda kararlarımızın farklılaşmasının en önemli sebeplerinden biri kişisel özelliklerimizle ilişkili olan karar verme stilleridir (Deniz, 2002). Karar verme stilleri bu bağlamda karar verirken edinilen bilgiler ile düşünülen farklı seçenek durumları olarak ifade edilir (Demircan, 2018). Bir başka deyişle bireyin karar verme durumunda tercih ettiği bireysel tarzı belirtmektedir (Taşdelen, 2002).

Sosyal faktörlerin karar verme stilleri üzerinde etkili olabileceğinin altını çizen araştırmacılar insanların aile bireylerine, arkadaşlarına, yakın çevresine karşı sorumluluk hissettiklerini ve bu durumun nasıl karar verileceğine etki ettiğini belirtmektedir (Payne, Bettman ve Johnson, 1993). Öte yandan karar verme stiline, bilişsel stil (cognitive style) ifadesi ile yakın ilişkisi olduğu da düşünülmektedir. Çünkü karar verme alanındaki bilişsel stil, karar sürecini anlamaya temel oluşturan bireysel düşünme pratiklerini ifade etmektedir (Thunholm, 2004).

Nunnally ve Bernstein, karar verme stillerinin kavramsal boyuttaki ilk teorik açıklamalarının davranışlar üzerine yoğunlaştığını bazı araştırmacıların ise bireylerin topladığı bilgiler ile süreç bilgileri üzerine odaklandığını belirtmektedir. Karar verme stillerini bilişsel açı çerçevesinde inceleyen araştırmacılar dokuz yapıdan bahsetmektedir (Deniz, 2002). Bu yapılar:

Seçim: Karar verme becerisinin ön koşullarından biridir. Kararların kontrolü içtepsel denetim ve kişinin kendisine yönelik saygısıyla ilgilidir.

Anlama: Bilişsel süreç olarak karar verme eylemini anlamayı ifade etmektedir. Okuma, hatırlama, problem çözme gibi becerilerin gerçekleştirilebilmesinde bireylerin bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisine ihtiyaç duyulabilmektedir.

Yaratıcı Problem Çözme: Problemin tanımlanmasını, seçilecek alternatiflerin belirlenmesini, yeni alternatifleri ortaya koyabilmek için belirlenen seçeneklerin yaratıcı bileşimi ve hedeflere ulaşabilmek için gerekenlerin kavranmasını içermektedir.

Uzlaşma: Bireylerin ailesi veya arkadaşları ile yaşadığı uyuşmazlıkta kabul edilebilecek bir çözümde anlaşmayı ifade etmektedir.

Sonucu Değerlendirebilme: Bireyin hem kendisi hem de başkaları için, seçtiği eylemlerin sonuçlarına ilişkin düşünebilme düzeyidir.

Doğru Seçim: Karar veren bireyler, yaşadıkları problemi çözmeye stratejileri esnek olarak kullananlardır. Dolayısıyla doğru seçim, nitelikli bilgi edinilebilmesinin ön koşuludur.

Güvenirlilik: Seçeneklerin belirlenmesinde bilginin güvenilirliğini değerlendirebilme yetisidir.

Kararlılık: Karar verirken nitelikli davranan kişilerin yaptıkları seçimlerde istikrar göstermesidir.

Bağlanma: Kararların bağlayıcılığını ifade etmektedir. Karar vermede yaşın ilerlemesine bağlı olarak yüksek bir yeterlik görülebilmektedir.

Scott ve Bruce (1995) karar verme stillerine ilişkin iki tanımdan bahsetmektedir. Bu tanımlardan birine göre karar verme stili, bireyin karar verme durumunda kullandığı alışkanlık örüntülerini tanımlarken diğer tanım bireylerin karar verme görevini algılaması ve bunlara tepkide bulunmasının karakteristik biçimi şeklindedir. Onlara göre karar verme stili bir kişilik özelliği değil bir karar doğrultusunda tepki vermeye imkan tanıyacak alışkanlığa dayalı bir kavramı belirtmektedir. Bu doğrultuda beş tür karar verme stilinden bahsedilebilir. Bu stiller:

Akılcı Karar Verme Stili: Bireylerin ilgili konu hakkında araştırma yaparak ve incelemelerde bulunarak en uygun alternatifini seçmesidir. Bu stile sahip bireyler, karar verirken dikkatli bir tutum sergilerler.

Sezgisel Karar Verme: Bireylerin karar verirken içsel biçimde duygu ve sezgileri ile hareket etmesidir. Sezgisel stildeki bireyler daha hızlıdır ve öngörülerini kullanırlar.

Bağımlı Karar Verme: Bireylerin başkalarının referans ve yönlendirmelerine göre karar almasıdır. Bu stile sahip bireyler kararlarının sorumluluklarını başkalarına yansıtır.

Kaçıngan Karar Verme: Bireylerin karar vermeleri gereken durumlarda karardan uzaklaşmasıdır. Kaçıngan karar verme stiline sahip bireyler, karar verme sorumluluğundan kaçma eğilimindedirler.

Spontan Karar Verme: Karar verilmesi gereken durumlarda bireylerin içindeki buldukları koşullara göre karar vermesidir. Bu bireylerin, karar verme eğilimleri doğal sürece göre ve kendiliğindedir.

Thunholm'a (2004) göre, Scott ve Bruce'un (1995) karar verme stilleri konusunda bilişsel stilin yansıması olan alışkanlığa dayalı eğilim görüşü yetersiz bir ifadedir. Ona göre, rasyonel ve sezgisel karar verme stili, bilişsel stilin analitik ve sezgisel boyutuna benzemektedir. Ancak kaçıngan ve bağımlı stil böyle bir kuramsal temelle ilişkilendirilememektedir. Yani kaçıngan ve bağımlı stiller, bilişsel stillerle ilgili değildir. Dolayısıyla karar verme süreçlerinde bireyler arasında yaşanan farklılıklar tek başına bilişsel stilin bilgi toplama ve değerlendirme boyutları ile nitelendirilememektedir. Bu yüzden Thunholm (2004), Scott ve Bruce'un (1995) tanımladığı karar verme stillerini anlamaya yarayacak kavramsal bir çerçeve ortaya konulur ve stiller arasındaki ilişkiler açığa çıkarılırsa karar verme stillerinin yalnızca alışkanlıktan ibaret olmadığını, bu durumun bireylerin kararlı yapılarının göstergesi olduğunun anlaşılacağını ifade etmektedir.

Literatürde karar verme stillerine ilişkin bir diğer görüş Ersever'e (1996) aittir. Ersever (1996), uygun (etkili) ve uygun olmayan (etkisiz) stilleri kullanan bireylerin ortak özelliklerini, içtepisel (fazla düşünmeden) ve mantıklı (rasyonel-akılcı) karar verme olgularıyla açıklamaktadır. Ona göre içtepisel karar veren bireyler karar verme durumunda; tedirgin olmak, olası seçenekleri araştırmamak, sistematik düzenlemeler yapmamak, tepkisel ve ani davranışlar sergilemek, aceleci karar vermek gibi

davranışlar sergilemektedir. Mantıklı karar veren bireyler ise mantıklı ve sistematik düşünmekte, olabilecek tüm seçenekleri yansız ve gerçekçi biçimde değerlendirmekte, plan yapmakta, en doğru seçeneğe yönelmekte, seçimlerinin sorumluluğunu almakta, sonuçlarını değerlendirmekte ve gerektiğinde tekrar seçim yapma yoluna gidebilmektedir.

2.3.3.2 Karar verme stratejileri

Karar verme stratejileri, bireylerin, karar vermeleri gereken durumlarla karşı karşıya kaldıklarında, nasıl davranacaklarını belirlemeleri işlemidir (Ersever, 1996). Literatürde araştırmacıların karar verme stratejilerini farklı boyutlarda kategorize ettikleri görülmektedir. Kuzgun'a (1993) göre karar verme stratejileri:

Bağımsız Karar Verme Stratejisi: Kişinin kendi isteklerine göre ve tek başına karar verebilmesidir.

Mantıklı Karar Verme Stratejisi: Karar verilmesi gereken bir durumda alternatiflere ilişkin bilgi toplayarak, seçeneklerin olası artı ve eksilerinin değerlendirilmesi ve kişinin sonuçta en uygun seçime gitmesidir.

İç Tepisel Karar Verme Stratejisi: Bireylerin alternatifleri yeteri kadar değerlendirmeden, aceleci ve ani kararlar vermesidir.

Kararsızlık: Bireyin karar verememesi ve buna bağlı olarak kararsız olmasıdır.

Dinklage ise sekiz farklı karar verme stratejisi belirlemiştir (Kuzgun, 2000):

İç Tepisel Davrananlar: İçtepsel davranan bireyler karşılaştıkları ilk seçeneğe yönelirler. Kararları duygularına dayalı ve anidir.

Kaderciler: Kadercı bireyler, kararlarını çevresel olaylara ya da kaderlerine bırakırlar.

Boyun Eğenler: Bu stratejiyle hareket eden bireyler karar verme durumlarında kendi iradelerini ortaya koymak yerine başkalarının planlarına ya da tavsiyelerine boyun eğenler.

Erteleyenler: Kararlarını erteleyen bireyler sorunlarını askıya alarak, soruna ilişkin düşünmeyi ve harekete geçmeyi ertelerler.

Kendine Eziyet Edenler: Bireyler seçeneklerle ilgili bilgi toplama ve düşünmeye oldukça fazla zaman harcadıklarından topladıkları bilgilerin arasında kaybolurlar.

Plan Yapanlar: Plan yapan bireyler seçenekleri sistematik biçimde inceleyerek istekleri ve olanakları arasında iyi bir denge kuran seçeneği belirlemeye çalışırlar.

Sezgisel Davrananlar: Bu stratejiyi kullanan bireyler karar vermeleri gereken durumlarda kısmen mistik kısmen bilinçaltı güdülerinden hareketle kararlar alırlar.

Donup Kalanlar: Bu gruptaki bireyler karar verme sorumluluğu hissederler ancak herhangi bir karar almazlar ya da kararlarını erteleme yoluna gitmezler.

Karar kuramcılarında bazıları karar stratejileri konusunda kararsızlık kavramının ayrı bir biçimde incelenmesi ve kararsızlığın tercih edilmemesi gereken bir durum olduğunu ifade etmektedir. Çünkü kararsızlık stratejisini benimseyen bireyler karar vermelerine rağmen aldıkları kararlardan memnun olmayan bir başka deyişle kararlarından rahatsız olan kişilerdir. Hayatımızın her alanında karşımıza çıkabilecek kararsızlık durumu, kimi zaman kısa kimi zaman da uzun süre devam edebilmektedir. Bununla birlikte kararsızlık, bireylerin özgüvenlerine zarar verdiği gibi bireyi toplum içinde pasif ve istikrarsız bir yaşama sürüklemektedir. Yapılan araştırmalar mantıklı karar verme stratejisi ile psikopatolojik belirtiler arasında negatif, içtepisel karar verme stratejisi ve kararsızlık ile psikopatolojik belirtiler arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir (Alver, 2003). Dolayısıyla bireylerin etkili kararlar alabilmesi adına kararsızlık stratejisinin istenmedik, mantıklı karar verme stratejisinin ise en istendik strateji olduğu ifade edilmektedir (Bacanlı, 2000). Bu noktada bahsi geçen mantıklı karar verme stratejisi iki aşamada özetlenmektedir (Can, 2009):

Karşılaşma ve Karar Verme Aşaması; karşılaşma, seçenekleri belirleme ve seçeneklerle ilgili bilgi toplama, seçeneklerin önceden belli sonuçlarını belirleme, kendi kararını verme.

Yerine Getirme ve Değerlendirme Aşaması; planlama, yerine getirme, gözden geçirme ve inceleme.

2.3.4. Karar verme kuramları

Literatürde karar vermeye ilişkin pek çok kuram yer almaktadır. Bu kuramlar; normatif-rasyonel karar kuramları, betimsel karar kuramları, hem rasyonel hem betimsel karar kuramları ve gelişimsel karar kuramları olmak üzere dört başlık altında kategorize edilmektedir (Çolakkadıoğlu, 2010). Rasyonel karar teorileri, bir kararın rasyonel biçimde nasıl verilmesi gerektiğini açıklamaktadır. Ancak bu teoride karar

verici yani insan faktörü göz ardı edilmektedir. Betimsel karar teorileri rasyonel karar teorilerine bu noktada eleştiri getirerek insanların daima mantıklı kararlar alamayacağını, bağlamın karar vermede öneminin olduğunu savunarak bireylerin kararlarını nasıl verdiğini açıklamaya çalışmaktadır. Hem betimsel hem de normatif karar kuramları karar verme davranışlarını söz konusu iki karar teorisini temel alarak betimlemektedir. Gelişimsel karar kuramı ise diğer başlıklardaki kuramların daha çok yetişkinlerin irrasyonel kararlarına ilişkin sorularla ilgilendiğini belirtmektedir.

Literatürde pek çok karar kuramına yer verilmesine rağmen bu bölümde ele alınan karar kuramlarının belirlenmesinde diğerlerine göre daha kapsamlı olmalarından yola çıkılmıştır.

Gelatt'ın Karar Verme Kuramı: Gelatt (1962), karar verme sürecini üç boyutlu olarak ele almaktadır. Bunlar yordayıcı sistem, değer sistemi ve karar sistemidir. Yordayıcı Sistem, kararın temel yapısı ve işlemini içerir. Birey vereceği kararın farklı seçenekleri hakkında bilgi edinir. Değer sistemi, karar verici seçeneklerin olası yönlerini değerlendirir. Karar sistemi: Karar verici karar verme durumunun önceliklerini ele alır (Çolakkadıoğlu, 2003). Bu kuramda karar verme sürecinde olumlu belirsizlik kavramı ele alınmıştır. Olumlu belirsizlik kavramı karar verme süreciyle eşleştirilmiştir. Bu doğrultuda karar verme süreci bilgi, işlem ve seçim olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Birey sürekli olarak değişen bir ortamda karar verebilmek için elindeki bilgileri de sürekli değiştirmek ve yeniden düzenlemek durumundadır. Birey karar verme durumuna ulaşmış olsa dahi hızlı değişimler nedeniyle karar geçerliliğini yitirebilmektedir. Bu durumda birey belirsizlik yaşar ve yeniden karar vermesi gerekir. Bu belirsizlik durumu karar verici tarafından olumsuzluk olarak algılanmalı ve durumla başa çıkabilmelidir (Gelatt, 1989). Yani bu kurama göre iyi bir karar verici, tüm seçenekleri değerlendirmeli ve verdiği kararın sonuçları ile ilgili sorumluluk alabilmelidir.

Klasik Karar Verme Modeli: Bu modelde karar verme işlemi akla uygun bir sıra izlemektedir. Karar verici istediği sonuçlara ulaşmak için tüm alternatifleri ve sonuçları düşünür, sonrasında seçim yapar (Lunenburg ve Ornstenin, 2000). Bu modelde karar verme süreci: problemin tanımlanması, gerekli bilginin edinilmesi, çözümlerin üretilmesi, çözümlerin değerlendirilmesi, problem çözümü için strateji seçimi, karar verme basamaklarından oluşur (Taşdelen, 2002). Bu kuram, kesin karar verme durumlarında kullanılmakta, olayın doğru bir şekilde olasılığı ve değeri

belirlenebilmektedir (Mitchel ve Krumbolt, 1996). Klasik karar verme kuramı süreçlerden oluştuğu için sağlam temellere dayanmaktadır.

Beklenen Kazanç Kuramı: Bu kuram, Von-Neumann ve Morgenstern tarafından rasyonel davranış kuramı olarak geliştirilmiştir. Kuram; rasyonel karar vermeyi açıklamaya fayda sağlayacak bir takım önermelerde bulunmayı amaçlamaktadır (Sever, 2018). Bu kuram yetişkinlerin kullandığı ve zihinsel beceri gerektiren bir kuram olarak algılanmaktadır.

Pişmanlık Kuramı: Pişmanlık Kuramı karar veren bireylerin herhangi bir alternatif için toplam bir değere ulaşmada olasılıkları ve çıktıları kolaylıkla birleştiremediği, kararın sonucuna göre sevinç ve pişmanlık duydukları görüşünü ileri sürmektedir. Kuram'a göre, bireyler karar verecekleri durumlarda yaşadıkları bu duygulara dikkat etmektedir. Bir diğer ifadeyle Pişmanlık Teorisi karar vericilerin, karar öncesinde alternatiflerin kendilerine ne kadar sevinç ya da pişmanlık yaşatacağını hesapladıkları görüşündedir. Örneğin %100 ihtimalle 8 dolar kazanma ve %67 ihtimalle 12 dolar kazanma durumunuzun olduğu iki seçenikle karşı karşıya kaldığınızı düşünün. Bu durumda 12 dolar kazandıracak seçeneği seçtiğinizde kaybederseniz ne kadar pişmanlık yaşarsınız? Öte yandan yine aynı seçeneği seçerek kazanırsanız ne kadar mutluluk duyarsınız? Pişmanlık teorisi örnekten anlaşılacağı gibi karar vermede insanların duygularını göz önünde bulundurmanın altını çizmektedir (Larrick, 1993). Teorinin temelinde kararlarımız arasındaki büyük farkların küçük olanlardan daha fazla pişmanlığa neden olduğu düşünülmektedir.

Sosyal Karar Teorisi: 1960'lı ve 1970'li yıllarda ön plana çıkan Sosyal Karar Teorisi, karar verme eylemine ekolojik çerçevede bir metodoloji ve bakış açısı sunmayı amaçlamıştır (Sever, 2018). Kuram, bireylerin çevreden gelen bilgi ve ipuçlarını değerlendirerek karar verdiği görüşünü ileri sürmektedir (Cooksey, 1996). Çünkü karar verme sürecinde bireyin çevresinden gelen ipuçları, gelecekteki olayların gerçekleşme ihtimallerine ilişkin bilgiler vermektedir. Karar vericiler çevrelerini anlamlandırabilmek için bu ipuçlarını kullanmakta ve bunu etkili bir biçimde yapabilen bireyler doğru kararlar verebilmektedir. Mesela mezun olmak için bir sürü başvuruya karşı karşıya kalan karar vericinin bu dosyalarda yer alan ipuçlarının hangilerinin okuldan mezun olabilmek için gerekli olduğunu belirlemesi gerekir. Bu noktada ipuçlarından bazıları kabul ya da ret gibi kararlarla ilgiliyken bazıları bunlarla ilgili değildir. Karar vericiler bunları değerlendirerek kararlarını yönlendirmektedir.

Sosyal Karar Teorisi hem şimdiki hem de gelecekteki zamanın içeriklere odaklanan Beklenen Kazanç ve Olasılık Teorisi'nin aksine şimdiki zamanının içeriklerine yoğunlaşmaktadır. Ancak bunu yaparken insanların kendilerinin ortaya koyduğu ipuçlarına neden önem verdiğini, ipuçlarının kullanımında meydana gelen bireysel farklılıkların sebebini, karar vericilerin seçenekleri nasıl belirlediklerini ve bazı insanların neden ipuçlarına başkalarına göre daha çok önem verdiğini açıklayamamaktadır (Byrnes, 1998). Bu kuramda çevrenin etkisinin olması ve ipuçlarını kullanmaları zihinsel süreçleri kullanmayı da gerektirecektir.

Çatışma Kuramı: Janis ve Mann tarafından stresin karar verme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulan Çatışma Kuramı beş karar verme stratejisini esas almaktadır. Çatışma kuramcılarının kararların çatışma durumunun bir sonucu olduğunu ve insanların streslerinin karar durumlarında yaşadıkları çatışmaya paralel olarak arttığını savunmaktadır. İnsanlar yaşadıkları bu çatışmadan kurtulmak için kuramın esas aldığı beş karar verme stratejisine başvurmaktadır (Sever, 2018). Bu stratejiler: *Çatışmasız Bağlılık:* Karar verici mevcut durumun kendinde tehdit yaratmadığını algıladığında risk durumu ile ilgili bilgileri görmezden gelmesi ve karara bağlı kalmasıdır. Böylelikle bireyler az düzeyde stres yaşayabilir ya da hiç stresli olmayabilir. *Çatışmasız Değişim:* Karar vericinin eleştirel olmadan, tavsiye edilen ya da en ön planda bulunan durumu kabul etmesi ve yaşadığı değişikliğe uyum göstermesidir. *Savunmacı Kaçınma:* Karar vericinin seçim yapmayı erteleyerek, sorumluluğunu başkasına yükleyerek ya da bahaneler yaratarak çatışma durumundan kaçınmasıdır. *Aşırı Uyarılmışlık:* Karışıklıktan kurtulma çabası karar vericiyi acele ve mantıklı olmayan kararlar vermeye götürür. Seçenekler uygun ve dikkatli şekilde değerlendirilemez, acele alınan kararlar yaşanan durumdan kurtulmaya çalışılır. *İhtiyatlı Seçicilik:* Karar verici dikkatli bir şekilde bilgi toplar ve bunları objektif biçimde inceler. Yaptığı değerlendirmeler sonrasında kararını titiz bir biçimde verir.

Çatışma Kuramı'nda ele alınan karar verme stilleri uyumlu ve uyumsuz olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Uyumlu karar verme stiline göre, karar verici yeterli ve sağlıklı yapılan araştırmalar sonucunda karar verebilmektedir. Uyumsuz karar verme stillerinde ise zamanın kısıtlı olduğu ve seçeneklere ilişkin yeterli araştırma yapılmadığı durumlarda karar verilir. Bu bağlamda ihtiyatlı seçicilik, uyumlu karar verme stilinden olup çatışmasız değişim, aşırı uyarılmışlık ve savunucu kaçınma

uyumsuz karar verme stillerindedir (Yılmaz, 2011). Stratejilere yer vermesi bu kuramın diğer kurumlardan farkını ortaya koymuştur.

Öz Düzenleme Modeli: Öz Düzenleme Modeli, bireylerin kontrolle ilgili inançlarının davranışlarına olan etkisini ve Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'ni esas alan Rotter'in (1966) çalışmalarına dayanmaktadır. Ancak Byrnes (1998) mevcut karar verme modellerinin sınırlılıklarının olması sebebiyle Öz Düzenleme Modelini geliştirmiştir. Çünkü Byrnes çocuklar, ergenler ve yetişkinlerden oluşan toplumun karar verme davranışlarının gelişimsel bir karar verme modeliyle açıklanabileceği görüşündedir. Bu noktada var olan modellerin yalnız belirli kararları açıklamak üzere geliştirildiğini dolayısıyla gelişimsel boyutlarında sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca ona göre araştırmacılar karar verme becerisinin yaşa bağlı olarak gelişip gelişmediği ve başarılı olan kişilerin kararlarını nasıl verdikleri konularını göz ardı etmektedir. Özetle Öz Düzenleme Modeli'nin geliştirilmesinde şu sorulara yanıt aranmak istemiştir (Byrnes, 2005): Karar verme becerisi yaşla birlikte gelişir mi? Karar verme becerisi neden yaşla birlikte gelişir? Bazı insanlar karar verme konusunda neden diğerlerine göre daha başarılıdır?

Byrnes (2005), Öz Düzenleme Modeli'ni üç varsayıma dayandırmaktadır. Bu varsayımlar; İnsanların davranışları amaçlarına göre şekillenir. Bireyler, hayatlarını devam ettirebilmek için hedefler belirlerler ve böylelikle çevreye uyum sağlarlar. Başarılı insanlar, çevreyle daha uyumlu olabilmek adına şanslarını arttıracak davranışlar sergilerler ve çevrelerine uyum sağlarlar. İnsanların çevrelerine uygun olarak belirledikleri amaçlarına ulaşmalarını sağlayan tavır ve alışkanlıklar kazanma eğilimlerinin olması onların başarılı olmalarını zorlaşmaktadır.

Öz Düzenleme Modeli'ne göre karar verme; ortaya çıkma, değerlendirme ve öğrenme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Ancak daha sonra modele dengeleyici faktörler ögesi de eklenmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkma aşamasında, seçenekler ve/veya stratejiler belirlenmektedir. Değerlendirme aşamasına gelindiğinde birey her seçeneğin olumlu ve olumsuz yönlerini düşünüp seçenekleri değerlendirmekte ve en iyi olanı tercih etmektedir. Model, karar vermede başarılı bireylerin seçenekleri değerlendirirken etkili stratejiler kullandığını başarılı olamayanların ise hedeflerini netleştiremeyen, seçenekleri belirleyemeyen ayrıca değerlendirme yapamayan bireyler olduğunu ileri sürmektedir (Byrnes, 2005).

Öğrenme aşamasında, birey en iyi seçeneği tanımlamaktadır. Dengeleyici faktörler aşamasında ise karar vermeyi etkileyen düzensiz etkilerin engellenmesi üzerine odaklanılmaktadır. Çünkü insanlar kendileri için en doğru olanı bilmelerine rağmen çoğu zaman yanlış kararlar almaktadır. Bu bağlamda düzensizleştirilen etkiler, diyet yapan bir kişinin yemek yememesi gerektiğini bildiği halde duygusal durumdayken bunu başaramamasıyla örneklendirilmektedir (Byrnes, 2002).

Öz Düzenleme Modeli söz konusu özelliklerin çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde nasıl geliştiklerini açıklamaya da yardımcı olmaktadır. Öyle ki kuram, yetişkinlerin çocukların nasıl daha iyi karar verecekleri veya istenmedik sonuçlardan nasıl kaçınabilecekleri konusunda onlara yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır. Bu duruma bağlı olarak da kendilerinden daha tecrübeli bir yetişkin tarafından yönlendirilmiş olan çocukların, gelecekte daha başarılı ve öz düzenlemeli bireyler olacakları savunulmaktadır (Byrnes, 1998; Çolakkadıoğlu, 2010). Ayrıca Öz Düzenleme Modeli'nde, bireylerin karar verme becerilerinin geliştirilmesinin öz düzenleme becerilerinin gelişimiyle ilişkili olduğu da altı çizilen görüşler arasındadır (Sever, 2018). Karar verme kuramlarında çocukların da ele alınması bu kuramı diğer kuramlardan ayırmaktadır.

2.3.5. Çocuklarda karar verme becerisinin gelişimi

Okul öncesi dönemde çocuğun çevreye uyum sağlaması, kavramlar geliştirmesi, çevre ile iletişimi ve sorunlarını çözmesi bilişsel gelişimin önemli göstergeleridir (Başaran, 2000). Çocuk bilişsel olarak gelişirken çeşitli aşamalardan geçmektedir. Dilin gelişimi çocuğun gerçekte var olanları ve kavramları algılama gücünü geliştirir, dolayısıyla çocukta bireysel düşünce gelişmeye başlar. Dil ve düşüncenin gelişimiyle birlikte çocuk oluşturduğu gerçeklere hemen uymak yerine, başkalarına ve kendine uyumunu sorgular. Çünkü çocuğun bilişsel sistemi bilgi edindikçe gelişmektedir (Portakal, 2004).

Çocuk bilgiyi edinirken çeşitli deneyimler kazanır ve bu süreçte çözümlenmesi gereken problemlerle sık sık karşılaşır. Problemlere çözüm yolları önerir, bunları tartışır, planlar uygular, çevresiyle işbirliği yapar ve bir sonuca ulaşır (Aydoğan, 2012). Çocukların problem çözme basamakları incelendiğinde problemin hissedilmesi, problemin tanımlanması, alternatiflerin üretilmesi, çözümlerin seçilmesi, problemin çözülmesi ve karar verme becerilerinden oluşmaktadır (Büyükkaragöz ve

Çivi, 1999). Çocuklarda karar verme becerileri süreç olarak incelendiğinde, bilişsel gelişimin bir parçası olduğu görülmektedir.

Çocuk ve yetişkin davranışlarının, insan davranışı gözlemcilerinin merakını uyandırması gelişim kuramlarının oluşturulmasına neden olmuştur. Çocuk nasıl düşünür? Çocuk nasıl konuşur? Çocukların karar verme ve akıl yürütme özellikleri nelerdir? (Siyavuşgil, 2011). Piaget bu sorulardan yola çıkarak çocukları gözlemlemiş ve bu gözlemlerden anlam çıkarmaya çalışmıştır.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı çocukların dünya hakkında nasıl bilgi edindiklerine ilişkin değişmez evreler olduğunu öne sürer. İşlem öncesi dönemde (2-7 yaş) çocuklar yeni kazandıkları sembolik becerilerini kullanırlar. 2-7 yaş arasında çocuk yavaş yavaş keşfettiği ve oluşturduğu yeni gerçeklere hemen uymak yerine, kendi kişiliğini ve yaşadıklarını özümsemektedir (Zembat ve Unutkan, 2005).

Piaget, çocuk mantığının tamamen karmaşık bir alan olduğunu belirtmiştir. Çocuklar tam bir özgürlük içerisinde istedikleri gibi resim yapar, yapı kurar, aritmetik veya okuma oyunları oynarlar. Çocuklar kendi istekleri doğrultusunda tek ya da grup olarak çalışırlar. Kendilerinde süreklilik arzusu doğmadıkça hiç bir zaman devamlı bir çalışmaya, düşünce ve davranışa bağlanmaları beklenilmez. Çocuklar bu eylemleri gerçekleştirirken düşünce süreçlerini kullanırlar. Çocuk düşüncesi yetişkin düşüncesinden daha az bilinçlidir. Düşünce benmerkezciliği zorunlu olarak bilinçsizliği gerektirir. Çocuklar akıl yürütüp karar verirken öncelikli olarak kendi düşüncelerinin bilincine varma gücünü gösterirler, daha sonra tanımlamalar oluşturur, mantık yürütür ve bir olguya ulaşmak için zorluklar yaşarlar. Son olarak da bu iki aşamanın bileşiminden önemli sonuçlar çıkarırlar. Dil ve düşünce süreçlerini kullanır ve olgular hakkında karar verirler (Piaget, 1934; Wood, 2003). Çocuklar karar verirken çelişkiye düşmek istemezler. Karar verilmesi gereken bir durumda çocuk için cevabın doğru veya yanlış olmasının iç gözlem bakımından önemi yoktur. Önemli olan Bunu nasıl buldun? Veya Bunu bulmak için kendine ne dedin? Sorusunu sormak yeterlidir. Çünkü yetişkin çocuğun verdiği cevaba bakarak onun akıl yürütme ve karar verme sırasında izlediği yolu görme olanaklarına sahiptir (Siyavuşgil, 2011).

Çocuklar karar verme becerilerini kullanırken, yetişkinler gibi sonuca ulaşma bilincine sahiptir (başarı veya başarısızlık). Çocuklar bu süreç içerisinde derin araştırma yapmaktadırlar. İlk aşamada, bir sorun karşısında kalan çocuk yarı otomatik bir

biçimde hemen gereken cevabı bulur. Fakat bu cevabı bulmak için ne yaptığını söylemez. İkinci aşama anında çocuk çözüm yolunu bulmak için araştırma yapmaya ihtiyaç duyar. Üçüncü aşamada ise derin bir araştırma sürecine girer ve sonuca ulaşır (Byrnes, 2002).

Case (1985), Piaget gibi çocuklarda bilişsel değişim alanıyla ilgilenmiştir. Çocukta bilişsel değişimlerin, çocuğun etkileşebildiği fazla sayıdaki bağımsız şemaların işleyen belleğe aktarmasıyla oluştuğunu belirtmiştir. Çocuklarda bilişsel kapasite iki yolla artmaktadır. Birincisi çocuk nesnelere ne kadar hızlı sayarsa, sayma süresi testinde nesnelere sayısını o kadar iyi hatırlar. İkincisi ise beyinin olgunlaşması çocuğun birçok farklı problemle başa çıkabileceği bilgi miktarını artırmaktadır. Çünkü beyin olgunlaştıkça nöronlar beyinin ön ve arka lobları arasındaki fiziksel bağlantıları artırmakta, böylece bilişsel işlevlerin etkililiği ve bütünlüğü artmaktadır. Bu bilişsel etkililik çocukların problem çözme ve karar verme becerilerini etkilemektedir. Çocuklar problem çözerken nesnelere keşfederler, diğer insanları gözlemlerler, taklit ederler ve çözüm sırasında diğer insanlarla etkileşime girerler. Çocuk bu deneyimlerle bilişsel kapasitesini artırmakta ve problem çözümü için karar verme süreçlerini kullanmaktadır (Miller, 2008).

Case (1985), çocukların belli bir görevi gerçekleştirirken nitel olarak evrelerin benzer bir biçimde gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Çocukların çeşitli bilimsel, matematiksel, kültürel ve sosyal görevlerde, önce tek boyutlu cevap şekillerine daha sonra çok boyutlu cevap şekillerine yöneldiklerini belirtir. Novelting (1990), bu yargıyı meyve sulu kavramıyla açıklamaya çalışmıştır. İki grup küçük bardak bulunmaktadır. Bu gruplardaki bardakların bazıları portakal suyula, bazıları ise suyla doludur. Çocuklardan her gruptaki iki ayrı sürahiye sıvıları aktarmaları istenir, böylece hangi sürahideki karışımın daha fazla portakal tadı verdiğine karar vermeleri istenmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, sadece algısal temele dayanarak cevap vermekte, hangi grupta daha fazla portakal suyu var gibi görüldüğüne bakmaktadırlar. Beş-yedi yaşındaki çocuklar ise tek bir nicel temele dayanarak cevap vermekte ve hangi grupta daha fazla portakal suyu dolu bardak varsa, o gruba ait sürahinin daha fazla portakal suyu tadı verdiğine karar vermektedirler. Örnekte görüldüğü gibi, çocuklar bir yapıya karar verirken, değişenin çocukların daha fazla unsuru dikkate almaları (işleme kapasitesi artmakta) ve bu unsurların bir yapıda daha fazla örgütlenmesi olduğunu göstermektedir. Bu değişimler zihinsel kapasitenin artmasıyla olmaktadır. Çeşitli

araştırmalar çocukların akran grupları içerisinde özellikle hemen karar verilmesi gereken durumlarda karar verme süreçlerini kullandıklarını göstermektedir. Karar verirken sosyal süreçler, içinde bulunulan o anki durum ve önceki bilgilerde etkili olmaktadır (Davidson, 1991). Levin ve Hart (2003), çocukların karar verme süreçlerinde, sosyal ve duygusal gelişim olgunluğunun önemli olduğunu belirtmektedirler. Sosyalleşme sürecinde Bandura, Sosyal Bilişsel kuramında çocukların model alma yoluyla öğrendiklerinden söz etmektedir. Bandura'ya göre çocuklar günlük yaşamda karşılaştıkları davranışları gözlemleyerek taklit ederek öğrenmektedirler. Gözlem yoluyla öğrenme, dikkat, imaj oluşturma, hatırlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini kapsamaktadır (Koç, 2002). Gelişimle ilgili araştırmalar çocuklarda karar verme davranışlarının çaba gerektiren bir durum olduğunu belirtmektedir. Karar verme süreci çocukların akademik performansı, okul olgunluğu, sosyal gelişim ve ahlak gelişimiyle ilişki içerisinde. Çocukların karar verme çabaları, karar verme yeterliliği olarak değerlendirilebilir (Wheeler, 1994).

Günlük yaşamda çocuklar çeşitli durumlarda seçim yapma ve karar verme durumlarıyla karşılaşmaktadırlar. Toplumun sosyal ve politik yapısı, dinsel inançlar, okul hayatı ve yaşam tarzı çocukların seçimlerini etkileyen faktörlerdir. Karar verme durumunun önemli bir aşamasını oluşturan seçimlerde durumun zorluğu ve duygular, karar verme aşamasını en çok etkileyen faktörler içerisinde yer almaktadır (Pringle, 1993). Bu görüş yetişkin düzeyinde de birçok kuramcı tarafından desteklenmektedir. Birey karar vermeye ihtiyaç duyduğunda karar verme süreci başlamaktadır. Sonrasında birey amaçlar belirler, amaçlara yönelik seçenekler hakkında bilgi toplar, son olarak birey kararını değerlendirir ve bir seçim yaparak karar vermiş olur (Johnson-Laird ve Shafir, 1994).

Birçok araştırmacı gibi (Baron, 1994, Furby ve Beyth-Marom, 1992), Byrnes'da karar verme durumlarında çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerinin önemli bir aşama olduğunu belirtmiştir (Byrnes, 2002). Çocuklarda bir eylem durumunda karar verirken yaptıklarının sonucunu görmek isterler. Karar verme durumları çocuklarda; Amaçları belirleme, seçenekler oluşturma, seçenekleri değerlendirme, uygun seçeneklerin seçimi ve karar verme, kararı uygulama aşamalarından oluşmaktadır.

Knight ve Fisher (1992), çocukların, bireysel ve çevresel koşullarına bağlı olarak aynı beceriyi kazanırken farklı gelişimsel yollar izleyebileceklerini belirtmişlerdir. Fisher (1996), Dinamik beceri kuramında çocukların düşünme ve öğrenme becerilerini çeşitli

etkinlikler kullanarak aşama aşama yapılandırdıklarını belirtmiştir. Bu beceriler öykü anlatımı, sayma, başkalarıyla ilişki kurma, karar verme gibi birçok beceriyi kapsamaktadır. Çocuk bu becerilerin gelişimini ve kullanılmasını destekleyici bir çevrede yetiştiriliyorsa gelişme olasılığı daha fazladır. Çok az destek ya da eğitim alıyorsa aynı evreye dâhil edilen beceriler açısından daha az gelişmiş olmaktadır (Gültekin, 2008).

Çocukların ve gençlerin karar verme yeterlilikleri son yıllarda basılı yayınlar ve medya araçlarının ilgi konusu olmaktadır. Son on yılda aileler, eğitimciler ve araştırmacılar çocukların riskli durumlarda karar verme, en doğru kararı verme ve karar verme stillerinin yaşlara göre olan değişimleri konusunda ilgilenmeye başlamışlardır (Jacobs ve Klaczynski, 2005). Günümüzde çocuklarda karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanmaktadır. Bu özelliklerin çocukluk döneminde kazanılması yetişkinlik döneminde de oldukça etkili olacağına göstergesidir.

Bilişsel açıdan gelişen çocuk önce dil edinimini kazanmakta bununla birlikte düşünce gelişimi başlamaktadır. Dil ve düşüncenin gelişimiyle birlikte özerk bir varlık olduğunu anlayan çocuk yaşamla ilgili deneyimler edinirken çeşitli problemlerle karşılaşmakta ve bu problemlerin çözümünde karar verme becerisini kullanmaktadır. Bu bağlamda çocukların karar verme becerilerinin gelişiminin açıklanmasında düşünme becerilerinin, problem çözme becerilerinin ve son olarak da karar verme becerilerinin açıklanması alan yazınının bütünlüğü açısından önem taşımaktadır.

2.3.6 Çocuklarda düşünme becerileri

Bireyler yaşamlarına problem çözümler ve kararlar vererek devam ederler. Çözülen problemler ve verilen kararlar bireylerin ileriki yaşamlarında önemli temeller oluşturur. Problem çözme ve karar verme süreçlerinde bireyler düşünme yapılarını kullanarak çevrelerindeki insanlarla olan ilişkilerini düzenlerler (Tok, 2011). Yaşamda bu kadar önemli bir yere sahip olan düşünme yetisi insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisidir (Thomson, 1959). Düşünme becerileri birçok alt ve üst düzeydeki zihinsel işlemlerin, organize bir şekilde fikir veya anlayış oluşturmaya yönelik çalışmalarını içeren bir süreçtir. Fisher (2005), düşünme becerilerinin uygulamalı bir beceri olduğunu belirtmiştir. Düşünme yolları pratik yapılarak öğrenilen bir zekâ niteliği taşımaktadır. Düşünme becerileri en temel zihinsel

düzeyden en karmaşık zihinsel düzeye doğru şu şekilde sıralanmaktadır; gruplama, sınıflama, ilişkilendirme, karşılaştırma, konuyu ilişkili unsurlar ekleyerek geliştirme, ortak özellikteki fikirleri bir araya getirerek kavram haline getirme, özetleme, analiz etme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerileridir (Tok, 2011).

Çocuklarda düşünme becerilerinin gelişimi için gerekli olan bireysel özellikler meraklı olma, çevreyi tanıma ve anlamlandırmada aktif olmaktır (Fisher, 2005). Çocuk dilin gelişimi ve çevreyi tanıma isteğiyle birlikte, kendi öz değerlendirmesini yaparak düşünme becerilerine ilişkin farkındalığını artırmaktadır. Bu farkındalık çocuğun biliş üstü becerilerinin koordine edilmesine yardımcı olmaktadır. Bu beceriler karar verme, planlama, gözlemlenme ve değerlendirmedir. Biliş üstü becerilerin gelişebilmesi için çocuğun kendini tanıması şarttır (Sternberg, 2003). Bu bağlamda çocuk kendi yaptığı çalışmalar ve davranışlarla ilgili kendini değerlendirerek kendini tanıma becerilerini geliştirir. Çocuk anlamlandırma, akıl yürütme, yansıtma ve zihinsellik yani derin düşünme yoluyla biliş üstü süreçlerini geliştirmektedir. Çocuklarda derin düşünme, yaptıkları işleri analiz ederek hatırlamaya yönlendirilmeleri olarak tanımlanabilir (Dickinson ve Smith, 1994).

Çocuklar derin düşünmeye yönelttiklerinde süreçte neler öğrendikleri, kendileri için nelerin çekici olduğu, neler hissettikleri ve deneyim edinmeleri, deneyimlerini ileletebilmeleri için yapmaları gerekenlerin farkına varırlar. Derin düşünme kavramı problem çözme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Ortaya çıkan problemlerin çözümü için varolan alternatifler arasındaki ilişkisizliğin giderilmesi konusunda etkin stratejiler kullanılması, çocukların duygularını dışa vurmaya, farklı çözümler üretmeye, sonuçları tahmin etmelerine ve fikirlerini desteklemeye yöneltir (Evans, 2002). Çocukların düşünme yetilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi, ilgi duydukları alanlarda bu yetenekleri kullanarak alanla ilgili bilgi toplama ve derinlemesine öğrenmeyi sağlamaktadır (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). İyi bir problem çözme ve karar verme becerisine sahip olmak içinde iyi bir düşünme yetisine sahip olunmalıdır (Ruggiero, 2004).

İyi bir düşünme yetisine sahip olmak okulda, evde yaşamın her alanında karar verme zorunluluğunu da beraberinde getirir (Baron, 1994). Bireyin karar verebilmesi için öncelikle bir problemle yüz yüze gelmesi gerekmektedir. Düşünme ise birey problemle karşılaştığı zaman kendiliğinden gelişen bir yapıdır (Thomson, 1959). Üç- altı yaş arasında olan çocuklar ise kendi davranışları hakkında düşünerek karar vermede çok

yeteneklidirler ve yaşantılarında meydana gelen olayları gözlemlemeye çok isteklidirler. Çocuklar kendi istekleri doğrultusunda kavrama, geçmiş ve gelecekteki zihinsel imgelerini geliştirme, bilgi ve deneyimlerini kullanarak kendi ve diğerlerinin davranışlarını açıklama yeteneğine sahiptirler. Düşünme becerilerinin gelişmesi çocukların, sorumluluk alma becerilerinin temel yapısını oluşturan karar vermeyi öğrenmelerini, kendi davranışlarını düzenlemelerini ve karmaşık durumlarla başedebilmelerini sağlamaktadır (Epstein, 2003).

Bu bağlamda gerek yetişkinler gerekse çocuklar karşılaştıkları problemlere farklı tepkiler vermektedirler. Bu tepkilerin farklı olması, insanların farklı ideallerinin ve olaylara çözüm üretmede farklı stillere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Kalıtımsal özellikler ve yaşantılar sonucu bireyler dünyayı algılama, hedeflediği amaçlara ulaşma ve problem çözmede çeşitli yaklaşımlar geliştirirler. Bu farklılıklardan dolayı düşünme süreçleri ortaya çıkmıştır. Çocuklar bu süreçte var olan gerçek durumun değişik yönlerine odaklanır, çeşitli veriler elde eder, verileri düzenler ve bunlardan farklı sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve ulaştığı bu kararları farklı biçimde uygular (Parlette ve Rae, 1993).

Düşünme sürecini organize etmek ve süreci işletmek için bazı işlemlere ihtiyaç vardır. Bunlar planlama, izleme ve değerlendirme işlemleridir (Halpern, 1997). Özellikle çocuklar için planlama işleminin geliştirilmesi, çocukta derin düşünme sisteminin dolayısıyla düşünme sürecinin organizasyonunu da geliştirecektir. Amerika Ulusal Küçük Çocuklar Eğitim Komitesi (NAEYC, 1998) ve Head Start Performans Standartları (U.S. Department of Health and Human Service, 2002) tarafından çocuklara planlama ve seçim yapma fırsatlarının verilmesinin önemli olduğu, dahası çocukluğun erken yıllarına ilişkin hazırlanan eğitimsel programlarda planlama ve seçim yapma becerilerinin birbirinden ayrı olarak ele alınmasının gelişimsel açıdan önemli olduğu belirtilmiştir. Plan yapma, seçim yapmadan daha da ötedir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007).

Çocuklar için plan yapma ve derin düşünme, düşünme süreçlerinin önemli aşamalarındandır. High/scope eğitim araştırmaları kurumu ve diğer araştırma kurumları plan yapma ve derin düşünmenin önemini yaptıkları araştırmalarla ortaya koymuşlardır. Amerika'da deneyimli gözlemciler sosyoekonomik, etnik, dilsel ve farklı yaşamsal alanlarda çocuklara hizmet veren erken çocukluk eğitim programları hakkında araştırmalar yapmışlardır. Araştırmaların sonucunda plan yapma ve derin

düşünme becerilerine yönelik fazla yaşantı geçiren çocukların dil ve okuryazarlık düzeyi, sosyal beceriler ve genel gelişim bakımından daha iyi düzeyde oldukları saptanmıştır (Epstein, 2007).

Çocuklarda planlama ve derin düşünme gelişiminin önemi yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Planlama davranışı istendik olarak toplanan malzemelerden seçim yapmaktır. Derin düşünme ise, kişinin sahip olduğu bilgiyi temellendirir ve bilginin değerlendirmesini sağlar. Bu nedenle planlama ve derin düşünme, karar vermeyi ve problem çözmeyi içerir. Bu beceriler çocukları ilgi alanlarına doğru yönelmeleri ve çevrelerinde olanları kontrol etmeleri için güdüler. Çocuklar plan yaptıkça ve tecrübelerini yineledikçe, tahmin ve analitik yeteneklerini, çalışma sistemlerini geliştirirler ve ayrıca kendileri için yaptıkları seçimlerin sorumluluğunu hissetmeye başlarlar (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007).

Günümüzde okul öncesi öğretmenleri çocuklara akademik becerileri, okuma-yazmaya hazırbulunuşlukları ve matematiksel kavramları öğretmeye yönelik eğitimler vermektedirler. Yetişkinler ve eğitimciler çocukların düşünme becerilerini geliştirme konusunda birçok sorumluluk düşmektedir. Düşünme becerilerinin gelişimi çocuklara sorumluluk becerilerinin temelini oluşturan karar verme becerilerini öğrenmelerini, kendi davranışlarını düzenlemelerini ve karmaşık olaylarla başa çıkmayı öğretecektir (Epstein, 1993). Çünkü çocuklar, eğitimi başkalarından hazır bir şekilde alacaklarını farkettileri zaman başkalarının yardımı olmadan karar verme yeteneklerini ve dolayısıyla sorumluluk duygularını kaybederler (Kitsen ve Merry, 1997). Eğitimcilerin çocuklara düşünme becerilerini geliştiren programlar hazırlamaları çocukların düşünme becerilerini geliştireceği gibi diğer alanlarda da ilerlemelerine vesile olacaktır.

2.3.7 Çocuklarda problem çözme becerileri

Erken çocukluk döneminde çocuğun kazanmış olduğu deneyimler, öğrenme sürecine aktif katılımını, araştırma yapmasını, var olan problemlere çözüm yolları bulmasını, bu çözüm yollarını tartışmasını, planlamalar yapmasını, yaptığı planları uygulamasını ve çevresiyle işbirliği yapmasına olanak sağlar. Bu deneyimler çocuğun yeni bilgi ve beceriler kazanmasının yanı sıra çocukta ilişki kurma, akranlarıyla işbirliği yapma ve problem çözme becerilerini de geliştirmektedir (Klahr, 1990).

Çocuklarda problem çözme davranışı çok küçük yaşlarda başlamaktadır. İki yaşındaki çocuğun iki küpü üst üste koymaya çalışması, üç yaşındaki bir çocuğun ayakkabısını giymeye çalışması, altı yaşındaki bir çocuk için ise oyuncağın tekerinin nasıl döndüğünü anlamak istemesi çözülmesi gereken bir problemdir. Örneklerden de görüldüğü gibi problem çözme davranışı çocuğun günlük yaşamı içerisinde yer almakta ve çocuk gün içerisinde pek çok probleme çözüm bulmaya çalışmaktadır. Çocuk yeni bir durumla karşılaşır ve önceden edindiği yaşantıları ile probleme çözüm yolu bulamaz ise problemle karşı karşıya kalmıştır (Aydoğan, 2012).

Problem çözme kavramıyla ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bingham (1958) problem çözme, belirlenmiş bir hedefe erişmek için karşılaşılan güçlükleri aşmaya yönelik birçok çaba gerektiren bir süreç olarak tanımlamıştır. D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından, problem içeren durumla başa çıkabilmek için etkili olacak seçenekleri oluşturmayı ve bu seçenekler içerisinde en etkili olanı seçmeyi içeren zihinsel ve eylemsel bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Problem çözme, önceki yaşantılardan elde edilen bilgilerden yararlanılarak bir problem durumunun öğelerinin bulunması eylemi olarak nitelendirilmektedir. Kısacası problem çözme, özgün bir probleme yönelik çözüm alternatiflerini bulup en uygun olanı biçimlendiren bir düşünce olarak kabul edilmektedir (Çelen, 1999). Problem çözme aşamaları incelendiğinde; Probleme odaklanma, problemi tanımlama ve formüle etme, alternatifler üretme, karar verme, çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama aşamalarından oluşmaktadır (Batıgün, 2000).

Problem çözme kavramı genellikle karar verme kavramıyla birlikte kullanılmaktadır. Karar verme aşamaları incelendiğinde (Byrnes, 2002); Amaçları belirleme, seçenekler oluşturma, seçenekleri değerlendirme, uygun seçeneklerin seçimi ve karar verme, kararı uygulama aşamalarından oluşmaktadır.

Problem çözme aşamaları incelendiğinde, bütün problemleri etkili bir biçimde çözmeye yarayacak ve problem çözen kimselere tavsiye edilecek tek bir yöntemin olmadığı görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde problem çözmeye temel olan basamaklar, problemin tanımı ve problemin analiz edilmesi, seçeneklerin üretilmesi, karar vermeyi değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Heppner, 1988). Buna göre, problem çözme ve karar vermenin birçok durumda iç içe olduğu görülmektedir. Problem çözme ve karar verme kavramları zaman zaman birbirinin yerine

kullanılabilen, birbirine benzeyen ve bazı durumlarda da birbirlerine bağı olmalarına rağmen, ikisi aynı anlama gelmeyen kavramlardır. İki kavram arasındaki temel fark, problem çözme süreci bir problemi tanılamayı ve çözmeyi içerir ki, bu doğru bir çözüm yoluna karar vermeyi içerebilir ya da içermeyebilir. Karar verme, genellikle problem çözme sürecinin bir alt basamağı olsa da her karar durumu bazen bir problemi içermeyebilir (Finkelman, 2001). Karar verme durumunda çocuk bilgi toplamakta, çevresinden geri bildirim almakta, bilgileri ayrıntılı olarak incelemekte ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunmaktadır. Karar verme becerilerinin geliştirilmesi, problem çözme becerilerini de geliştirmektedir (Tan ve Temiz, 2003).

Karar verme becerileriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Mann, Harmoni ve Power (1989), bazı sonuçlara ulaşmışlardır; Problem çözümüne ilişkin olumlu görüşleri olan kişiler, dikkatli ve etkili karar verirler. Problemleri çözemeyen kişiler, olaylara kötümser yaklaşır, dolayısıyla etkin kararlar alamaz ve savunma mekanizmalarını çok fazla kullanamazlar. Hızlı ve aceleci problem çözme yaklaşımını kullanan kişiler, panik ve yoğun stres altındadırlar. Problemlerini önemsemeyen kişiler ise bir karar kaygısı taşımayan kişilerdir (Mann, Harmoni ve Power, 1989).

Karar verme; bilgiyi araştırma ve toplama (seçeneklerin detayları ile ilgili var olan bilgileri edinme), problem çözme (kararla ilgili yaratıcı bir çözüm bulma), yargılama (bilgi kaynağını değerlendirme), öğrenme ve hafıza (benzer karar problemleri ile başa çıkabilmek için bilgiyi akla getirme) gibi birçok bilişsel süreç içerir (Diniz, 2005). Bu bilgilerden yol çıkarak karar verme süreçleri ve problem çözme becerilerinin birbiriyle oldukça ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

2.4. Sosyobilimsel Konular

Sosyobilimsel konular, içerisinde bilimi ve sosyal konuları barındıran, tartışmaya açık, farklı bakış açılarıyla incelenebilen konulardır (Sadler ve Zeidler, 2005). Modern toplumun, bilimin ve teknolojinin hızla gelişmesi ve değişmesi konular içerisinde ikilemler yaratarak tartışmalı konular oluşturmuştur (Kolsto, 2001). Teknoloji ve bilim toplumun ihtiyaçlarını gözeterek gelişmektedir. Bu sebeple bireylerin sosyobilimsel konulara yönelik bilinçli olması ve karar verme sürecine dâhil olmaları önemlidir (Kutluca, 2012).

Sosyobilimsel konuların özellikleri; fen bilimlerini merkez alması, hayatın içinden olması, gündemde ve medyada bulunması, bireysel ve toplumsal olarak seçim yapmayı sağlaması, düşünme ve karar verme becerisini geliştirmesi, ulusal ve uluslararası öneme sahip olması, ahlaki muhakeme ve değeri barındırması şeklinde açıklanabilir (Ratchliffe ve Grace, 2003). Başka bir tanıma göre ise sosyobilimsel konular, bireylerin bir karar vermek zorunda hissettiği, kişiden kişiye farklı bakış açıları ile görülebilen, sağlık teknoloji, bilim ile ilgili çelişkiler olarak tanımlanır (Molinatti, Girault, Hammond, 2010).

Ratchliffe ve Grace (2003) göre sosyobilimsel konular; Bilime dayanmaktadır. Karar verme becerilerini içermektedir. Genelde medyada yer alan, kesin bir sonucu olmayan konulardır. Yerel, ulusal, küresel biçimde ele alınabilir. Siyasi ve toplumu ilgilendiren konuları içerebilir. Akıl yürütme ve muhakeme becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Sürdürülebilir olmasının yanı sıra geçici bir hayatı konu eder.

Sosyobilimsel konular günlük yaşantımızda sık sık karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple sosyobilimsel konuların önemi gittikçe artmaktadır. Bireylerin sosyobilimsel konuları algılama biçimleri, karar verme süreçlerinin nasıl ilerlediği, kararların sonuca nasıl bağlandığı eğitimde önemli bir yere sahiptir (Varal ve Can 2020).

Sosyobilimsel konular yerel olduğu gibi küresel konuları da içermektedir (Ekborg, Ottander, Silfver ve Simon, 2013). Sosyobilimsel konular sosyokültürel bir yapıya sahiptir. Farklı ülkelerde bazen benzer konular içerse de bazen aynı ülkede bile farklı şekillere ele alınır (Öztürk, Yılmaz-Tüzün, 2017). Aynı zamanda sosyobilimsel konular güncel konular olduğundan konular birden değişebilir.

Sosyobilimsel konular okullarda öğrencilerin tartışma ortamlarında konuşabilecekleri, geleceklerini belirleyecekleri konuları ele almaya odaklanmalıdır (Sadler, 2004). Sosyobilimsel konular öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin gelişmesini de ele alır (Dawson ve Venville, 2010). Okullarda sosyobilimsel konuların ele alınması bireylerin, tartışabilme becerileri, karar verebilme becerileri, sorgulayabilme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirecektir (Karaman, 2019). Sosyobilimsel konular okullarda ele alınırken kullanılması gereken teknikler de önemlidir. Kullanılması önerilen teknikler, beyin fırtınası, altı şapka ve argümantasyon tekniğidir (Soysal, 2020). Aynı zamanda sosyobilimsel konular üzerinde tartışmalar yapmak analiz etme becerisi, karar verme becerisi ve iş birliği içerisinde hareket etme becerisi gibi özellikleri de geliştirir (Ekborg vd., 2013). Sosyobilimsel konuların

temelinde bilim vardır. Ancak sadece bilimsel bilgiye dayanarak çözümedikleri aşikârdır. Sosyal yönleri de bulunduğu için bireylerin bakış açıları ve tartışma süreçleri çözüleme yönünde etkindir. Öğrenciler sosyobilimsel konulara maruz kaldıkları zaman karar verme becerilerini ve argümantasyon süreçlerini ortaya çıkaracaklardır (Kutluca 2016).

Sosyobilimsel konular günümüzün en önemli becerilerinden biri olan iletişim becerisini de geliştirmede yardımcı olmaktadır. Bireylerin düşüncelerini, fikirlerini açıkça ifade edebilmeleri, başkalarının gözünden olaylara bakabilmeleri, hem bireyleri hem de toplumu geliştirecektir (Chung, Lee, Zeidler, Yoo ve Kim, 2014). Çoğu ülkede sosyobilimsel konular eğitim programlarının vazgeçilmezidir (Dawson ve Venville, 2010). Türkiyede ise ilk defa 2013 yılında fen bilimleri dersinde amaçlar içerisine, *sosyobilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirme* şeklinde yer almıştır (MEB, 2013). Ülkemizde ve dünyada bu kadar önemli bir yere sahip olan sosyobilimsel konuların okullarda üzerinde durulması toplumun ve bilimin geliştiğinin göstergesidir. Ancak daha küçük yaşlardan itibaren sosyobilimsel konularla çocukları tanıştırmak hem toplumun gelişmesini sağlayacak hem de gelecek neslin bilime ilgili olmasını ve bilimi ilerletmesini sağlayacaktır.

2.4.1. Sosyobilimsel konularda akıl yürütme ve karar verme

Akıl yürütme ve karar verme bilişsel gelişimin bir parçasıdır. Bilişsel gelişimin büyük bir kısmının erken çocukluk döneminde geliştiği göz önünde bulundurulursa okul öncesi eğitimde üzerinde durulması gereken bir konudur. Kazandırılmak istenen becerilerin sosyobilimsel konular kapsamında verilmesi çocukların hem ilgisini çekecek hem de daha kalıcı ve akıcı öğrenme sağlayacaktır. Akıl yürütme, bir sonuca ulaşmak, bir karara varmak için bilginin analiz edilmesiyle oluşan süreçtir (Storey, 2004). Çocukların bu süreci gerçekleştirmesi kuşkusuz bilişsel açıdan kendilerini geliştirmeleriyle oluşur. Genel olarak çocuklar, okullarda, sosyal çevrelerinde ailelerinde sosyobilimsel konularla karşılaşmaktadır. Çocukların faydalı vatandaşlar olarak yetişebilmesi için sosyobilimsel konulara eleştirel bakabilmeli, bu konularda akıl yürütüp karar verebilmelidirler. Bununun yapabilmeleri içinse birtakım bilişsel becerileri kazanmaları gerekmektedir. (Kolsto, 2001).

Sosyobilimsel konularda karar verme ve akıl yürütme becerilerini okul öncesi dönemde geliştirmek için en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Çünkü grup

içi tartışmaları öğretmenler yönetecek, doğru sorularıyla öğrencileri yönlendirecektir (Gillies ve Haynes, 2011). Sosyobilimsel konularda nitelikli akıl yürütme sadece bilimi öğrenmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda eleştirel düşünme becerisini de geliştirecektir (Kutluca, 2016). Sosyobilimsel konular bireylerin tartışma becerilerini geliştirdiği için akıl yürütme ve karar verme becerilerini de geliştirdiği bilinmektedir (Osborne, Erduran, Simon, 2004).

Sosyobilimsel konular bireyleri tartışmaya yönlendirecek konulardan oluşmalıdır (Saad, Baharom, Mokshien ve Setambah, 2017). Yaşanılan toplumun ve bilimin bir araya gelerek oluşturduğu sosyobilimsel konuların ana hedefi ise akıl yürütmedir. Bu akıl yürütme hem ahlaki hem de bilimsel akıl yürütmeyi içermektedir (Taylor, Taylor ve Hill, 2018). Sosyobilimsel konular aynı zamanda bireylerin toplumsal konulara karşı ilgili olmaları ve bu konularla ilgili akıl yürütmelerini, fikir geliştirmelerini, muhakeme yapabilmelerini sağlamak gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Barko, Simon, Jiménezaleixandre ve Sadler, 2011). Sosyobilimsel konular bireylerin tartışmalar üzerinden nasıl aklı yürüttüklerini, hangi aşamalardan geçtiklerini ve nasıl karar verdiklerini incelemek açısından da önemlidir (Fowler ve Zeidler, 2016). Sosyobilimsel konularda muhakeme ise henüz kesin bir sonucu olmayan kompleks konular üzerinde akıl yürütülmesi, düşünülmesi ve bir takım çözümler bulunması olarak tanımlanmaktadır. Sosyobilimsel konularda yapılan araştırmaların ve çalışmaların çoğu, bireylerin sosyobilimsel konularda nasıl karar verdiklerini, nasıl akıl yürüttüklerini ve nasıl sonuca ulaştıklarını anlamak için sosyobilimsel konularda informal muhakeme yoluyla incelenmiştir. (Romine, Sadler ve Kinslow, 2017).

Maloney ve Simon (2006) daha önce yapılan araştırmaları incelediklerinde çocukların okullarda sosyobilimsel konular kapsamında karar verme, akıl yürütme becerilerini geliştiren etkinliklerin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu eksikliğin giderilmesi açısından on-on bir yaşındaki çocuklara bu yönde bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada öğrencilere tartışmaya yönlendirip karar verme süreçlerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ise çocukların akıl yürüterek, bilimsel bilgiyi kullanarak kendi kararlarını verebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bilişsel gelişimin büyük bir parçası olan karar verme ve akıl yürütme becerileri en çok sosyobilimsel konularla gelişebilecekken ve erken çocukluk dönemi bu kazanımlar için kritik bir dönemken bu

çalışmaların okul öncesi eğitim kurumlarında yapılmaması büyük bir eksikliğin göstergesidir.

2.5. İlgili Literatür Çalışmaları

Bu bölümde, ilk olarak karar verme ile iliği yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Bunun ardından beslenme ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların incelenmesine yer verilmiştir.

2.5.1. Karar verme ile ilgili yapılan ulusal çalışmalar

Karar verme ile ilgili ulusal anlamda uzun yıllardan beri gelen birçok çalışma olduğu görülmüştür. Karar verme ile ilgili yapılan ulusal çapta çalışmaların bir kısmına bu bölümde yer verilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiği zaman genellikle bu çalışmaların *ortaöğretim öğrencileri ve öğretmen adayları* ile yapıldığı görülmüştür (Adal, 2019; Çapkınoğlu, 2015; Gülhan, 2012). Okul öncesi öğrencileri ile yapılan çalışmalar (Pekdoğan, 2015; Koçyiğit, 2014; Yıldız, Demirtaş ve Sucuoğlu, 2009) olsa da okul öncesi dönem çocuklarda sosyobilimsel konularda karar verme ile ilgili çalışma yapılmadığı görülmüştür. Literatürdeki çalışmalar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Yıldız Demirtaş ve Sucuoğlu (2009), yaptıkları çalışmada 6 yaş grubunda aktif öğrenme gruplarına yeni başlayan ve aktif öğrenme süreçlerinde deneyimsiz olan çocuklar ile 4 yaşından beri bu eğitimi alan deneyimli çocukların karar verme süreçlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 3 özel okul öncesi eğitim kurumunda aynı sosyoekonomik seviyeye ait ve 6 yaş grubundaki çocuklar katılmıştır. Gruplar; deneyimli öğretmen- deneyimli çocuk, deneyimli öğretmen-deneyimsiz çocuk ve deneyimsiz öğretmen-deneyimsiz çocuk şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Konuda uzman bir araştırmacı tarafından aktif öğrenme eğitimi verilmiştir. Araştırmacı tarafından çalışmada kullanılmak üzere açık uçlu sorular içeren bir görüşme protokolü geliştirilmiştir. Sorular, boş bir sınıfta yüz yüze bireysel olarak öğrencilere sorulmuştur. Çocukların grup çalışmaları sırasında karar verirken neler yaptıklarını ve bu süreçte kendi aralarında neler konuştuklarını ortaya çıkarmak için grup çalışmasında öğrencilerin konuşmaları kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Araştırma

sonucunda, aktif öğrenme yönteminde deneyimli öğretmen- deneyimli çocuk grubunda karar verme süreci ile ilgili çok daha fazla alternatiflerin üretildiği gözlenmiştir. Karar verme sürecinde bu gruptaki çocuklar; daha çok birlikte konuşma, düşündükten sonra karar verme ve herkesin fikrini söylemesi gibi alternatiflerden bahsedildiği görülmüştür. Ayrıca kendilerini daha rahat ifade ettikleri, soruları kolay ve detaylı bir şekilde cevapladıkları gözlenmiştir. Buna ek olarak bu gruptaki çocuklar görev dağılımını nasıl yapmaları gerektiğini bilmekte ve konuşarak birbirlerini yönlendirmektedirler. Deneyimsiz öğretmen-deneyimsiz çocuk grubunda kavga etmek gibi olumsuz davranışlar olduğu görülmüştür. Ayrıca karar verme sürecini açıklayamadıkları ve süreç boyunca öğretmenden yardım alma davranışı gösterdikleri görülmüştür. Karar verme sürecinde deneyimli öğretmen-deneyimsiz çocuk grubunda da benzer sonuçlar görülmüştür. Deneyimsiz öğretmen-deneyimsiz çocuk grubunda daha çok emir ifadeleri kullanılırken, deneyimli öğretmen-deneyimli çocuk grubunda daha çok işbirliğini vurgulayan ifadelerle karşılaşmıştır.

Goloğlu (2009) Fen Eğitiminde sosyobilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: dengeli beslenme isminde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma iki farklı 5.sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı hazırladığı açık uçlu sorular ile karar verme becerileri anketi uygulamıştır. Sonrasında 12 saat ders işleyen araştırmacı bir gruba yapılandırmacı tarzda anlatırken diğer bir gruba yapılandırmacı yaklaşımın yanında sosyobilimsel aktiviteler kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyobilimsel aktivitelerle verilen dengeli beslenme eğitiminin karar verme becerilerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Tonus (2012) yaptığı çalışmada sosyobilimsel argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya toplam 106 öğrenci katılmıştır. Bunlardan 51'i gecekondur 54'ü şehir merkezinden katılmıştır. Araştırma sonucunda ön test ve son test arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca gecekondur veya şehir merkezinde oturan öğrencilerde araştırma sonucunda herhangi bir fark olmadığı görülmüştür.

Gülhan (2012), Sosyo-bilimsel konularda bilimsel tartışmanın 8. sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin araştırılması konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada yöntem olarak ön test-son test uygulanmıştır. 24 deney 24 kontrol

grubu olmak üzere toplam 48 öğrenciden oluşmuştur. Kontrol grubunda dersler normal programa göre anlatılırken, deney grubundan bunun yanında sosyobilimsel konularda senaryolar hazırlanarak işlenmiştir. Dersler 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından işlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyo-bilimsel konularda bilimsel tartışma destekli öğretimin, fen okuryazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıkları konusunda normal programa göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Koçyiğit (2014), çocukların okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında belirlemiş olduğu alt problemlerden biri de okul öncesi dönem çocuklarının karar verme sürecine yönelik görüşlerinin neler olduğudur. 45 altı yaş grubu çocuk ile yapılan araştırmada Çok Metotlu Yöntem ile veriler toplanmıştır. Öncelikle açık uçlu görüşme tekniği ile başlanılmış, yapılan görüşme sonrasında ise çocuklardan okul öncesi eğitime ilişkin resimler çizmeleri ve çizdikleri resimleri anlatmaları istenmiştir. Betimsel analiz tekniği ile elde edilen bulgulara bakıldığında, sınıfta ne yapılacağına kimin karar verdiği sorusuna çocukların hepsi sınıfta yapılacaklar hakkında öğretmenin karar verdiğini belirtmiş, ayrıca sınıfta yapılacaklara kimlerin karar vermesi gerektiği sorusuna ise yine çocukların hepsi karar verme işinin çocuklar tarafından yapılamayacağını, karar vermenin büyükler tarafından yapılması gerektiğini ve bunun bir kural olduğunu ifade etmişlerdir.

Pekdoğan (2015), yapmış olduğu Karar verme becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi çalışmasını 5-6 yaş çocukların karar verme becerilerinin gelişiminde Karar Verme Becerileri Eğitim Programının etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 5-6 yaş çocuklar için Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu ve Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu kullanılmıştır. Çalışmada 20 çocuk deney grubunu 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubunu oluşturan çocuklara on hafta boyunca Karar Verme Becerileri Eğitim Programı uygulanmıştır. Karar verme becerileri eğitimi programı sonrasında çocukların Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu ve Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formundan aldıkları puanlar arasında deney grubunun lehinde anlamlı fark tespit edildiği görülmüştür.

Çapkınoğlu (2015) 7. sınıf öğrencilerinin yerel sosyobilimsel konularda oluşturdukları argümantasyonların kalitesi ve karar verirken dikkate aldıkları faktörlerin incelenmesi üzerinde çalışmıştır. Boluda geçen bu çalışmada Seben Taşlıyayla Sulama Göleti, tavuk kümesleri, deri üretimi, baz istasyonları ve Köprübaşı Barajı/HES olmak üzere beş yerel sosyobilimsel konu çerçevesinde üç farklı çalışma grubuyla çalışılmıştır. Bunlar gezi grubu, gazete grubu ve sunum grubudur. Analiz sonuçlarına göre en iyi sözlü argümantasyonları üreten ve grup gazete grubudur. Gezi grubu ise en düşük performansı göstermiştir. Bu araştırma ile yerel sosyobilimsel konuların sınıf içinde/dışında öğretimine yönelik örnek bir uygulamanın nasıl olacağı ve 7. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları şehirdeki konularda argümantasyon ve karar verme süreci yaşamaları sağlanmıştır.

Demiral ve Türkmenoğlu (2018) Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuda karar verme stratejilerinin, o konu ile ilgili alan bilgileriyle olan ilişkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak, GDO'lu Besinlere Yönelik Bilgi Testi (GBYBT), Çikolata Seçimi senaryosu ve görüşme soruları kullanılmıştır. 125 öğretmen adayın uygulanan bu çalışmada alan bilgisi yüksek olan öğretmen adaylarının karar verme becerilerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Demirbaş Nemli (2018) çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerini geliştirmek için bir model ortaya konmasını ve hazırlanan programın sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğinin tespit edilmesini amaçlanmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yaşları 9-11 arasında değişen 29 öğrenci katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği, Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu ve Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığı zaman, model uygulanırken her oturumda öğrencilerin karar verme becerisinin basamaklarını daha iyi kavradıkları ve becerinin daha fazla geliştiği görülmüştür.

Ersoy (2019), Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konulardaki tutumları ile karar verme süreçlerinin incelenmesi üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma Rizede gerçekleşmiş, rastgele seçilen 10 öğretmenle yapılmıştır. Hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin cinsiyetinin

araştırma konusu ile bir ilişkisi olmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin muhakeme becerilerinin düzeyinin, öğrencilere düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler hazırlaması ile ilişkili olduğu sonucu çıkmıştır.

Adal (2019), Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuya ilişkin bilimin doğası anlayışlarının ve karar vermelerinin fraktal model üzerinden araştırılması isminde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma bir kuram çalışmasıdır. Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla grup görüşmeleri yapmıştır. Daha sonra derinlemesine görüşmelerle 12 katılımcının açıklamaları analiz edilmiştir. Daha sonra gerçek yaşamdaki karar verme süreçlerini yasayan Franktal Model adı verilen bir karar verme modeli oluşturulmuştur. Karar verirken tüm katılımcıların birden fazla bakış açısıyla karar verdiği görülmüştür.

Özeloğlu, T. (2019) Okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermeleri ile ilgili öğretmen görüşlerini almıştır. Antalya’da farklı anaokullarında görev yapan 211 öğretmenle görüşme sağlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler öğrencilerin neredeyse her konuda karar verebilecekleri konusunda hem fikir olmuşlardır. Araştırma sonucunda sınıf ortamında çocukların karar verme fırsatlarının sağlanması gerektiği önerilmiştir.

Karakaş (2020) lise öğrencileriyle bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada mükemmeliyetçiliğin, özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Kilis ilinde 748 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyinin n okul türü, anne baba tutumu ve akademik başarı ortalamasıyla ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Mükemmeliyetçilik düzeyi meslek liselerinde en yüksek, fen liselerinde ise en düşük olarak bulunmuştur. Ayrıca lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin karar verme stillerinden panik, umursamazlık ve sorumluluktan kaçmayı anlamlı derecede yordadığı bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik karar verme stillerinden paniğin, umursamazlığın ve sorumluluktan kaçmanın varyansını açıklamaktadır.

Tüm bu yapılan çalışmalar ışığında karar verme ile ilgili çalışmaların okul öncesi dönem çocuklarda yapılan çalışmalarda sosyobilimsel konular içermediği görülmektedir. Buradan yapılan çıkarım erken çocukluk döneminde sosyobilimsel konularda karar verme konusundaki çalışmaların yapılması yönündedir.

2.5.2. Karar verme ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalar

Karar verme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiği zaman okul öncesi dönem çocuklarıyla ulusal çalışmalara oranla daha yaygın olduğu görülmüştür (Danner ve Jonynienne, 2013; Gao, Wei, Bai, Lin, Li, 2009; Farrell, Danby, Leiminer, Powell, 2004). Ancak sosyobilimsel konularda karar verme ile ilgili çalışmalar çoğunlukla *ortaokul* öğrencileri üzerindedir (Sakschewski, Eggert, Schneider ve Bögeholz, 2014; Papadouris, 2012; Maloney ve Simon, 2006). Yapılan uluslararası çalışmalar bu bölümde detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Kerr (2001), yaptığı araştırmada okul öncesi çağıdaki çocuklarda duygusal karar vermenin gelişimini incelemiştir. Üç ve dört yaşlarında olan kırk çocuğa, Bechara ve arkadaşlarının (1994) geliştirdiği Iowa Kumar Testi'nin basitleştirilmiş bir versiyonunu uygulamıştır. Bu test, biri avantajlı, diğeri dezavantajlı olan iki deste karttan oluşmaktadır ve çocuklardan bu destelerden kartlar seçmeleri istenilmiştir. Test sonucunda üç yaşındaki çocukların dört yaşındakilere göre daha dezavantajlı seçimler yaptığı görülmüştür. Performanstaki yaşa bağlı bu değişim, üç, dört yaş arası dönemde ventromedial prefrontal korteksin büyümesiyle ilgili olarak açıklanmaktadır.

Sheridan ve Pramling-Samuelson (2001) İsveç'te küçük bir grupla yaptıkları araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermeye olan bakış açılarını anlamak için bir çalışma yapmışlardır. Ayrıca çeşitli okul öncesi ortamlarının kalitesinin çocukların deneyimi üzerindeki etkisini hem dışsal hem de içsel olarak değerlendirmişlerdir. Dışsal değerlendirmelerin sonuçlarını derinlemesine incelemek için üç yüksek kalitede, üç de düşük kalitede okul öncesi eğitim ortamı seçilmiştir. Bu okul öncesi eğitim ortamlarına devam eden 39 beş yaş grubu çocuk ile karar verme ile ilgili fikirleri ile okul öncesi eğitim ortamında karar verme konusundaki fikirleri hakkında görüşülmüştür. Çalışmanın sonucuna göre, okul öncesi eğitimde çocuklar kendi oyunlarına, kendi etkinliklerine, kendi eşyalarına ve bazı aktivitelere karar verebileceklerini belirtmişlerdir. Bunların dışındaki diğer durumlara ise öğretmenlerin karar verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yüksek kalitedeki okullarda, düşük kalitedeki okullara göre çocukların kararlara katılımının daha fazla teşvik edildiği sonucuna da ulaşılmıştır.

.Jime'nezAleixandre (2002) sosyobilimsel konularda karar verebilme ve sınıf ortamında bunu ifade edebilmek için gerekli bilgi ve becerileri incelemiştir. Görüşme

soruları kullanılan bu çalışma 11. Sınıf öğrencisi olan 38 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin kararlarının sadece bilimsel kanıtlara dayalı değil değer yargılarının da önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Farrell, Danby, Leiminer ve Powell (2004) araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların günlük yaşam deneyimlerini onların gözüyle incelemişler ve çocukların karar verme ve kendileriyle ilgili karar alma durumlarıyla ilgili ne düşündüklerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya iki farklı ilkokuldan yaşları yedi ile on iki arasında değişen toplam yirmi dokuz çocuk katılmıştır. Çocuklara Ne yapacağına okulda kim karar verir? Peki evde? Başka yerlerde? Bu konuda ne düşünüyorsun? Başkalarının senin hakkında karar vermelerini istediğin ama onların bunu yapmadığı durumları düşün. Gibi sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların hem evde, hem de okulda kararlarının çoğunun yetişkinler tarafından alındığı görülmüştür. Ayrıca çocukların, günlük yaşamlarının bir parçası olarak yetişkinler tarafından belirlenen düzenlemeler ile ilgili yetişkinlerle pazarlık ettikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Maloney ve Simon (2006) yaptıkları çalışmada on, on bir yaşlarındaki çocuklara sosyobilimsel konularda karar verme becerilerini incelemiştir. Bu incelemede işbirliği ile karar vermelerini sağlayacakları senaryolar yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise çocukların kendi kararlarını bilimsel bilgiyle kullanmaları ve kendilerinin argüman oluşturdukları zaman karar verme becerilerinin daha gelişkin olduğu görülmüştür.

Halverson, Siegel ve Freyermuth (2009) üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada kök hücre konusunda karar verirken hangi açıdan baktıklarını incelenmiştir. Tümevarım ve tümdengelim metoduyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sağlık, etik, haklar, ekonomi, din, kişisel yaşanmışlıklar, politika ve bilimin karar verme bakış açısında etkili olduğu belirtilmiştir.

Westlund (2009) yapmış olduğu araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların karar vermeleri ve seçim yapmaları için ne tür fırsatlar yarattıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bunun için İsveç'te iki farklı okul öncesi eğitim kurumunda öncelikle bu okullarda çalışan toplam 6 öğretmenle görüşme yapılmış, ardından eğitim ortamlarında gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ilki; çocukların, öğretmenlerin sunduğu alternatifler karşısında bireysel olarak seçim yapmalarıdır. Örnek olarak, nerede oyun oynayacakları, hangi etkinliğe katılacakları,

resim yaparken hangi renkleri kullanacakları gibi. Ortak bir karar almaları gerektiğinde ise, oylama yapılarak ya da sunulan seçenekleri tartışarak karar verildiği gözlenmiştir. Elde edilen bir diğer bulgu ise çocukların çoğunlukla kendi cinsiyetinde olan arkadaşlarıyla aynı etkinlikleri seçme eğiliminde olmalarıdır. Erkeklerin daha çok legolarla oynamaları, kızların da resim yapmayı tercih etmeleri gibi. Öğretmenlerin de çocuklara seçim sunarken bunu destekler nitelikte uygulamaları olduğundan bahsedilmiştir. Örneğin; bir öğretmenin önce erkek çocukları çağırıp, Legolarla oynamak ya da küçük odada oyun seçeneklerini sunması, ardından kızları çağırıp yine onların seveceği etkinlik alternatifleri sunması gibi.

Gao vd. (2009) yaptıkları çalışmada Iowa Kumar Testi'ni kullanarak üç, dört ve beş yaş çocuklarının karar verme becerisinin gelişimini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre üç ve dört yaşları arasında çocuklarda karar verme becerisinin hızla geliştiği ve yaş ilerledikçe karar verme becerisinin de geliştiği belirtilmektedir.

Grace (2009) on beş, on altı yaşındaki katılımcılarla sosyobilimsel konulardan biri olan biyoçeşitliliğin korunması üzerine çalışmıştır. Yapılandırılmış sosyobilimsel uygulamaların karar verme konusunda daha kaliteli olduğu sonucuna varmıştır.

Papadouris (2012) yaptığı araştırmayı Kıbrıs'ta on iki yaşındaki çocuklar üzerinde uygulamıştır. Bu araştırmada sosyobilimsel konularda seçim yapma üzerinde karar verme stratejilerini geliştirmek için yardımcı olmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda da erken yaşlarda sosyobilimsel konularla tanışmanın karar verme ve akıl yürütme üzerinde olumlu etkilerinin olduğu açıklanmıştır.

Danner ve Jonynienė 'nin (2013) yaptıkları çalışmada Litvanya'da anaokulu bakım çalışanları ve öğretmenlerin günlük yaşam koşullarında kullandıkları eğitim tarzı üzerine yapılan araştırmanın sonuçlarını sunmaktadır. Kaunas, Šiauliai ve Jonava kentlerinde bulunan 7 anaokulundan 43 bakım işçisi ve öğretmene; anaokulunda günlük durumlardaki karmaşıklıklardaki çözümlerinin ne olduğu; çocuğun öz belirleme haklarıyla ilgili kurumsal düzenin nasıl olduğu; katılım projesinden ne bekledikleri ve çocuk katılım projelerini uygularken ne gibi sorunlar ve güçlüklerin ortaya çıktığı soruları yöneltilmiştir. Araştırma sonuçları, anaokulu eğitimcilerinin çoğunun çocuklarla demokratik bir iletişim tarzı sürdürdüğünü göstermektedir. Sonuçlar, anaokulunda çocukların oynamak istedikleri nesneyi ve oyuncakları serbestçe seçebildiklerini; kendi faaliyetlerini seçmek için boş zamanları olduğunu ve

çocuklarla ilgili problemleri bir durumla karşılaştığında, genellikle çözüm aramak için çocuklarla tartıştıklarını ortaya koymaktadır. Demokratik çocuk katılımına ilişkin yeni uygulamalar, bazı anaokullarında yaygın olarak uygulanmaktadır, ancak diğerlerinde ya çok az uygulanmakta ya da hiç uygulanmamaktadır. Anaokullarının, çocuklarının demokratik ve toplumsal katılımını teşvik etmeye yönelik çevresel hazırlığı, dokümantasyonda yetersiz olmakla birlikte, bakım çalışanları / öğretmenlerinin tutumları açısından olumlu olduğu görülmüştür.

Sakschewski vd. (2014) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sosyobilimsel konulara ilişkin akıl yürütme ve karar verme süreçlerini incelemiştir. 6,8,10 ve 12.sınıfta öğrenim gören toplam 850 öğrenci ile yapılan bu çalışmada, bireylerin yeterliliklerinin akıl yürütme ve karar verme ile ilgili karşılaştırma yapabilmesi ve argümanları tartabilmesi ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

Geisler ve Allwood' un (2017) İsveç'te üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma karar verme becerilerinin sosyal ilişkiler ve zaman yönetimi ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Sonucunda ise rasyonel karar verenlerin zamanı daha iyi yönettiği, spontane karar verenlerin kendi kararlarına diğerlerine oranla daha az saygı duydukları, kaçınan karar verenlerin ise sosyal hayatlarının diğerlerine göre daha zayıf olduğu sonucuna varılmıştır.

Murray vd. (2018) sağlık çalışanları ile yaptıkları çalışmada karar verebilme becerilerini geliştirmek adına verdikleri eğitim sonrasında simülasyonun karar verme becerisini geliştirip geliştirmediğini değerlendirmişlerdir. Bu çalışma için on altı simülasyon hazırlanmıştır. Bunlar hastalar üzerinde karar verme yeteneğini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda simülasyon temelli yöntemin bağımsız kararlar alma yeteneğini olumlu etkilediği görülmüştür.

Araştırmalara göre yaş ilerledikçe karar verebilme becerisi gelişse de bu becerinin gelişmesi erken çocukluk döneminde başlamaktadır. Bu sebeple sosyobilimsel konularda karar verme ile ilgili çalışmalara daha çok vurgu yapılması gerektiği düşünülmektedir.

2.5.3. Beslenme ile ilgili yapılan ulusal çalışmalar

Beslenme ile ilgili ulusal anlamda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar yetişkinlerle (Öktem Güngör, 2019; Eryılmaz, 2018; Tamel, 2018), *ilköğretim ve*

ortaöğretim öğrencileriyle (Konca, Ermiş, Ermiş, Erilli, 2019; Çavdar, 2019) ve *erken çocukluk* dönemindeki çocuklarla (Dereli, 2006, Koç 2020, Şen 2020) yapıldığı görülmüştür. Beslenme konusuna erken çocukluk döneminden itibaren önem verildiği ve bu alanda birçok çalışma yapıldığı görülmüş olsa da okul öncesi sınıflarında sosyobilimsel bir konu olan beslenme eğitimi üzerinden çocukları tartışmaya yönlendiren, akıl yürütmelerini sağlayarak beslenme konusunu daha çok içselleştirmelerini sağlayan çalışmalara pek de yer verilmediği görülmüştür. Yapılan çalışmalar aşağıda daha detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Leşkeri (1989), üç-altı yaşlarında bulunan ve okul öncesi dönemde olan çocukların nasıl beslendikleri ve beslenmelerine etki eden unsurlar konusunda araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, İstanbul'da yer alan beş farklı kreşteki üç-altı yaş arası yüz elli çocuk üzerinde yapılmıştır. Bu yüz elli çocuğun 0,013'ünde orta beslenme bozukluğu, 0,207'sinde hafif beslenme bozukluğu gözlemlenmiştir. Çocukların 0,667'si normal, 0,113'ü fazla tartılı olarak belirlenmiştir. Araştırmada ağır bir beslenme bozukluğu ve şişmanlık durumu tespit edilmemiştir. Çocukların ailelerinin sahip olduğu ekonomik durum ve çocukların beslenme bozukluğu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çocukların doğum tartıları ile beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişki incelendiğinde ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ailelerin kaç kişi olduğu ele alındığında 0,753 oranda iki-dört kişilik aileler olduğu belirlenmiştir. Beslenmesinde bozukluk tespit edilen çocuklar ile ailelerinin kaç kişiden oluştuğu arasında istatistiklere dayanan bir farka ulaşılamamıştır. Çocukların bir günde kaç kalori aldıkları ele alınmış ve yetersiz kalori alımı olanların 0,067, fazla kalori alanların 0,033 oranda olduğu; beslenme bozukluğu tespit edilen çocukların 0,273'ünün yeterli beslenemediği, 0,091'inin ise yeterli düzeyde kalori aldığı saptanmıştır. Gruplar arasında gerçekleştirilen istatistiki incelemede ileri derecede farklılık saptanmıştır. İştah ile beslenme durumları arasında ileri derecede anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Beslenme durumları ve uyku süreleri kıyaslandığında ise beslenme bozukluğu olan çocukların daha az uyuduğu belirlenmiş ve bu netice istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur.

Albayrak (1989) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Konya'nın merkezinde yaşayan ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenime başlamış olan dört-altı yaş grubu çocukların beslenme alışkanlıkları incelenmiştir. Çalışmada dört-altı yaş grubundaki çocukların evlerinde ve okullarında beslenme ile ilgili davranışlarını tespit

etmek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ise çocukların %50'sinden fazlası sık olmamakla birlikte öğün atlamaktadır. Öğünler arası beslenme oranı ise %85,78 olarak saptanmıştır. Çocukların en çok tükettiği besinler çikolata, şeker, meyve, süt ve bisküvidir. Çocukların yemek ayırt etme konusunda evdeki davranışları ile okuldaki davranışları arasında ciddi bir fark bulunmaktadır; yemek ayırt etme alışkanlığı evde daha çok gözlemlenmiştir. Çocuklar en çok et ile üretilen yiyecekleri; köfte, pirzola gibi yemekleri sevmektedirler. Arkasından pilav, makarna gelmekte olup süt, ayran gibi meşrubatlar da en sevilen içecekler arasında yer almaktadır. Çoğunlukla kışın tüketilen sebzeler çocuklar tarafından sevilmemekte; kış çayları (ıhlamur vb.) çocuklar tarafından tercih edilmemektedir.

Kaya (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise çocukların beslenme alışkanlıkları ele alınmıştır. Çalışma neticesinde çocukların beslenme alışkanlıklarını okul öncesi dönemde edindikleri ve bu alışkanlıkların gelecek dönemde de kendilerine etki ettiği tespit edilmiştir. Yaşanan beslenme problemlerinin temelini okul öncesi dönem oluşturmaktadır.

Yıldırım (2001) tarafından yapılan çalışma da çocukların beslenme alışkanlıkları üzerinedir. Araştırma kesitsel tipte gerçekleştirilmiş olup anket formu aracılığıyla antropometrik ölçümler ile veri elde edilmiştir. Çalışma içerisinde çocukların gün içerisinde aldıkları besinler, sağlık durumları, yeme-içme alışkanlıkları gibi konuların altı çizilerek anlamlı değişimlerin tespiti yapılmıştır.

Mermer (2003) okul öncesi üç-altı yaş grubundaki çocukların beslenme ile ilgili hangi tutum içerisinde olduklarını ve bu tutumlar üzerinde ailenin nasıl bir etkisi olduğu konusunu araştırmıştır. Ailelerden anket formları, gözlem formları, antropometrik ölçümler aracılığıyla veri toplanmış ve aile faaliyetleri anlamlı seviyede ön plana çıkmıştır.

Ünver (2004), beş-altı yaş grubunda yer alan ve henüz okula başlamamış çocuklara özel geliştirilebilecek besinlerle ilgili verilen eğitimlerin, bu çocukların beslenme ile ilgili bilgileri ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada bu yaş grubu için beslenme eğitim programları oluşturulmuş ve hayata geçirilmiştir. Amaçlanan, eğitimin çocukların beslenme bilgileri ve alışkanlıkları üzerindeki tesirini tespit etmektir. Eğitimde sırasıyla besinlerin sağlığımıza faydaları, gruplandırılmış besinler içerisinde her bir besinin çocuklar tarafından ne kadar tüketilmesi gerektiği ile ilgili

etkinlikler, oyun ve şiirler, tekerleme ve filmler, masallar ve araçlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara göre besinlerle ilgili bilgi seviyeleri ve yemek yeme alışkanlıklarında pozitif değişimler olduğu tespit edilmiştir. Kreşlerde ve benzer kurumlarda beslenme ile ilgili eğitimler düzenlenmesi, çocukların beslenme ve besinlerle ilgili bilgilerine katkıda bulunarak yeme tutumlarına pozitif etki oluşturduğu neticesine ulaşılmıştır.

Dereli (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada iki-beş yaş grubunda yer alan ve sağlığı yerinde olan çocukların beslenme nitelikleri ve aileleriyle olan etkileşimleri ele alınmıştır. Netice olarak, ailenin edinmiş olduğu beslenme alışkanlıklarının direkt çocuklarının beslenme alışkanlıkları üzerinde etkili olduğu, ekonomik durumun ailelerin beslenme davranışları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ek olarak ailelerin beslenme ile alakalı yeterli bilgi sahibi olmadıkları gözlemlenmiştir.

Kesmen (2007), sokakta çalışan çocuklar üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma 160 tane erkek öğrenci üzerinde yapılmıştır. Sokakta çalışan çocukların % 54 'ünün öğün atladığı, en çok atlanan öğünün ise kahvaltı olduğu belirlenmiştir. Öğün atlama sebeplerini ise çoğunlukla çalıştıkları için zaman bulamadıkları şekline açıklamışlardır. Öğün aralarına ise genellikle, simit, poğoça, ayran tükettikleri saptanmıştır. Parayla satın alıkları yiyecekler ise genellikle simit, döner, şalgam ve hamurlu tatlılar yönündedir.

Obalı (2009) tarafından 6 yaş çocuklar üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada proje yaklaşımıyla çocuklara beslenme eğitimi verilmiştir. Bu eğitimin beslenme bilgi düzeyine etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturularak, bir gruba geleneksel eğitim bir gruba da proje yaklaşımıyla eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre ise proje yaklaşımının daha olumlu sonuçlar verdiği saptanmıştır.

Demirözü (2011) spor okullarındaki çocuklara beslenme eğitimi verilmesi sonucunda çocukların beslenme bilgileri ve alışkanlıklarının ne derecede değiştiğini incelemek için bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı spor yapan çocukların beslenme davranışlarında kalıcı davranış değişiklikleri oluşturmaktır. 6 haftalık eğitim sonucunda amaçlanan hedefe ulaşılmış eğitim alan grubun bilgi ve davranışlarında olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir.

Sormaz (2013) tarafından yapılan çalışmada yurtdışındaki okullarda uygulanan beslenme programları incelenmiş ve özetlenmiştir. Araştırmanın sonunda sağlıklı beslenme alışkanlıklarının okullarda verilen beslenme eğitimleriyle gerçekleştiği belirtilmiştir.

Sürcan (2017) kız lisesinde okuyan kız öğrencilerle kahvaltı üzerine bir çalışma yapmıştır. Kahvaltının başarıya etkisini incelemiştir. Kahvaltı öğününü yapmayan öğrencilerin öğün atlamasının sebebi %33.4 oranında geç kalmalarından kaynaklanmaktadır. Bu sebebi %21.7 oranla kahvaltılıkları sevmemeleri takip ederken , % 5.4'ü ise diyet yaptığı için kahvaltı öğününü atlamakta olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın sonunda ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin düzenli kahvaltı yapmalarının akademik başarılarına olumlu bir katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Eryılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada obezite sorunu yaşayan bireyler ile normal kilodaki bireyler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma çeşitli alanlarda olmuştur. Obezite sorunu yaşayan insanların normal kilodaki insanlara oranla daha az öğün atladıkları görülmüştür. Öğün atlama oranı birbirine çok yakın olan bu iki grupta da ortak olarak atladıkları öğününün öğlen yemeği olduğu belirtilmiştir. Yine her iki grubun da öğün atlama sebebi çoğunlukla zaman yetersizliği olarak saptanmıştır.

Tümer (2018) yaptığı çalışmada lisedeki öğrencilerin fastfood tüketimini ve bunun nedenlerini anket yoluyla analiz etmiştir. Veri analizine göre öğrencilerin büyük bir kısmı lezzetli olduğu için tercih ederken, en az tercih sebebi ise fiyatlarının uygun oluşu olduğu saptanmıştır.

Tamel (2018) Kastamonu üniversitesinde eğitim gören öğretmen adaylarına ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenlerle çalışmasını yürütmüştür. Bu çalışmanın ilk amacı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının beslenme okuryazarlık seviyelerini belirlemektir. İkinci amacı ise araştırmaya katılan katılımcıların beslenme ile ilgili görüşlerini almaktır. Araştırma da karma yöntem kullanılarak nitel boyutunda açık uçlu sorular, yüz yüze görüşmeler sağlanmış, nicel boyutunda ise anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların beslenme okuryazarlıkları cinsiyet, vücut kitle endeksi ve annenin eğitim durumuna göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin sağlıklı beslenme ile ilgili görüşleri ağırlıklı olarak dengeli ve düzenli beslenme üzerinde durulmuştur.

Öktem Güngör (2019) Ankara’da yürüttüğü çalışmada beslenme eğitiminin bireysel mi yoksa grup içinde mi daha verimli olduğunu karşılaştırmıştır. Katılan yetişkinler gönüllü kişiler tarafından seçilmiştir. Yaş aralıkları on dokuz ile altmış dört şeklindedir. Bireysel ve grup eğitimlerinin verilmiş şekli ve kullanılan materyaller tamamen aynıdır. Eğitim öncesinde ve sonrasında anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda bireysel veya grupla verilen eğitimin anlamlı bir fark yaratmadığı sadece grupla olan eğitimde daha fazla kişiye ulaşıldığı sonucuna varılmıştır.

Konca vd. (2019) Sivas’ta toplam 662 öğrenci ile beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite durumları ile ilgili araştırma yapmıştır. Bu araştırma ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerini kapsamaktadır. Beslenme Davranış Ölçeği, Çocuk Beslenme Öz Yeterlik Ölçeği ve Fiziksel Aktivite Ölçeği olarak üç farklı ölçek uygulanmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin yarısından çoğunun sağlıklı besinleri tükettiğini, büyük bir kısmının beslenme konusunda öz yeterlilikte olduğu saptanırken sadece %10.79 unun aktif bir şekilde fiziksel aktivite yaptığı görülmüştür.

Çavdar (2019) yaptığı çalışmada altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin aldıkları beslenme eğitimi sonucunda, beslenme eğitimleri ve beslenme bilgi düzeylerindeki değişiklikleri incelemiştir. Toplam 42 öğrenci ile yaptığı çalışmada, 23 öğrenci eğitim 19 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Kullanılan anketler ve yüz yüze görüşmeler sonucunda, okul çağındaki çocuklara düzenli beslenme eğitimi verilmesi durumunda çocuklarda beslenme bilgi düzeyleri ve beslenme davranışları konusunda olumlu bir etki göstereceği belirtilmiştir.

Koç (2020) yüksekisans tezinde okul öncesi öğrencilerine verilen beslenme eğitimi sonucunda çocukların değişimlerini incelemiştir. Toplam 24 çocukla yaptığı bu çalışmada aile ile iş birliği içerisinde ilerlenmiştir. Ailelerin de kayıt tutmasıyla birlikte eğitim sonunda çıkan sonuçlara göre; çocukların günlük aldıkları enerji, karbonhidrat, posa ve demir miktarı ortalamanın altında, protein ve B12 alımları ise ortalamanın üzerindedir. Eğitim sonrasında ise C ve K vitamini sodyum alımlarında bir artış görülmüştür.

Şen (2020) yaptığı çalışmada bir ile beş yaş arasındaki çocukların beslenme yeterliliği hakkında bir inceleme yapmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların beslenme durumlarının aile ile doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır. Ailelerin gelir durumu,

beslenme konusundaki tutumları ve yemek yeme özellikleri çocukların beslenme tutumlarını belirlemektedir.

Yapılan çalışmalar ışığında sosyobilimsel konular kapsamında alınan beslenme eğitiminin okul öncesi dönem öğrencilerinde ön planda olmadığı görülmüştür. Bu sebepten bu konuda daha çok çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

2.5.4. Beslenme ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalar

Beslenme eğitimi ile ilgili uluslararası anlamda da birçok çalışma yapılmıştır. Ulusal çalışmalara oranla uluslararası çalışmaların okul öncesi dönemde daha çok yoğunlaştığı çocukların aktif katıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir (Hendy 2002; Sepp, Hofvander, Abrahamsson, 2002; Ransley, Taylor, Radwan, Kitchen, Greenwood ve Cade 2010). Aynı zamanda ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde de çalışmalara yer verilmiştir (Jung, Huang, Eagan ve Oldenburg, 2019; Doustmohammadian vd., 2018). Tüm bu çalışmalar aşağıda detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Newman ve Taylor (1992), dört-yedi yaş grubunda yer alan 86 çocuğa sunulan atıştırma ürünleri tüketirlerse farklı bir atıştırma ürünü verileceği iletilmiştir. Netice olarak ise atıştırma ürünü tüketimi engellendikçe daha çekici duruma geldiği saptanmıştır.

Hendy (1999) tarafından hayata geçirilen çalışmada okul öncesi dönemde yer alan 64 farklı çocuğa öğle yemeklerinde değişik sebze ya da meyve tüketmeleri için tercihler sunulmuştur. Arzu edilen davranış gerçekleştirildiğinde çocuklar ödüllendirilmiş, çocukların besinleri tüketmesi için ısrarda bulunulmuş ve öğretmen aracılığıyla modelleme gerçekleştirilmiştir. Netice olarak çocukların farklı besinler arasında tercih yapabilecek olması ve karşılığında ödüllendirilmesinin diğer çalışmalara göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Çocukların tatlı bir besin ile ödüllendirilmesine gerek olmadığı çünkü seçeneklerin artırılmasının daha etkin olduğu Hendy tarafından vurgulanmıştır.

Tripp (2001) tarafından yapılan çalışmada, bebeklik çağından altı yaşına kadar beslenme ile ilgili temel ilkeleri öğrenme ve ilgili yaşlardaki beslenme davranışlarının gelecek dönemde sağlık problemlerine engel olma konusunda önemli olduğunun altı çizilmiştir. Çalışmada erken çocukluk beslenme videosu şeklinde bir program oluşturulmuştur. Bu video, beslenme konusunun temel kritiklerini, beslenmenin

büyüme üzerindeki etkisini, hayat süresince nasıl sağlıklı beslenileceğini, ABD'nin tarım departmanına gıda rehberi piramidi beslenme sunumundan oluşmaktadır. Ek olarak program içerisinde genç yaştakilerin obezite olmasının nasıl engelleneceği ve altı temel besim grubu ve besin piramidi nitelikleri yer almaktadır. Program, beslenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini ve hayat boyu sağlıklı kalabilmek için bedensel faaliyetlerin gerekli olduğunu düşünen anne-babalar, bebek bakım uzmanları ve okuldan önceki dönem için eğitim almış uzmanların eğitilmesinde de kullanılabilir olarak belirtilmiştir.

Hendy (2002), okul öncesi dönemde olan 38 üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada çocuklara sekiz masada beş çeşit kahvaltı verilmiş, üç yeni besin çeşidi çocuklara servis edilmiştir. Verilen üç çeşit yeni besin sonrasında 16 çocuğa minimum bir adet yeni besin için diğer çocuklara örnek teşkil etmesi için eğitim verilmiş, her yeni besin için bir kız, bir erkek çocuk modellenmiştir. İlerde verilecek besinler için ise herhangi bir modelleme bulunmamaktadır. Netice olarak, her cinsiyet grubunda yer alan çocuk için, kızların kendi modellerinden edindikleri örnekleri hızla hayata geçirdikleri gözlemlenmiştir. Geçen bir ay sonunda ise çocukların beslenme alışkanlıkları ve tercihlerinde düşüş gerçekleşmemiş ancak eğitilmeyen grupta düşüş tespit edilmiştir.

Sepp, Hofvander ve Abrahamsson, (2002), beslenme davranışlarının okul öncesi dönemden başlayarak yedi günlük kayıtların araç olarak kullanıldığı bir anket uygulamışlardır. Anket, İsveç'in Stokholm kenti içerisinde okul öncesi eğitim kurumu olan 12 okulda gerçekleştirilmiştir. Ankete katılan 109 çocuk üzerinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı hafta içi ve hafta sonu beslenme alışkanlıklarının tespit edilmesidir. Belirtilen zaman dilimlerinde besinlerin hangi sıklıkla tüketildiği, enerji dağılımları, farklı yiyecek maddelerden yapılan gıdaların okul öncesi dönemde olan çocukların beslenme alışkanlıkları ile nasıl ilişkilendirildiği gibi bilgiler araştırılmıştır. Okul öncesi kurumların biri hariç diğer hepsi çocuklara günde bir kez sebze ya da meyve yedirmekte, çoğunlukla tüm çocuklar süt, et, peynir, mısır gevreği ve yağ tüketmektedir. Çocukların alması gereken asıl enerji ve protein kaynakları, süt, peynir, ekme, kahvaltılık mısır gevreği ve et olarak belirlenmiştir. Ekme, mısır gevreği, meyveler ve patates ise asıl lifli gıdalar kaynağıdır. Sandviç, şekerleme, alkolsüz içecekler gibi besin değeri yüksek olmayan besinler hafta içinde alınan enerjinin 0,20'sini, hafta sonu alınan enerjinin ise 0,33'ünü meydana

getirmektedir. Tüm besin grupları ana içerik araştırmalarında aynı anda analiz edildiğince değişikliğin 0,52'si belirtilmiştir.

Addes (2005) tarafından iki-beş yaş arası 27 çocuk üzerinde yapılan çalışmada, çocukların yeni tanıştıkları besinlere karşı olan tutumları ele alınmıştır. Çalışma, çocuklar yemek yemediğinde, farklı renkte besinler tükettiklerinde ve yemek yediklerinde olarak üç farklı boyutta gerçekleştirilmiştir. Çalışma neticesince çocukların birinci ve ikinci durumda kendilerine verilen besinleri daha fazla tükettikleri saptanmıştır. Addes, besinleri ısrar ederek yedirme gayretiyle beraber sosyal unsurların çocukların yeni besinleri kabul etme düzeyini arttırdığı konusunda kuvvetli bir araç olduğunu belirtmektedir.

Hendy, Williams, Camise (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise iki-beş yaş grubunda yer alan 27 çocuğa haftada 3 kez olacak şekilde 18 öğle yemeği verilmiştir. Çocuklar her meyve veya sebze yediğinde jeton verilmiş ve bu jetonları minik hediyeler karşılığında arkadaşları ile takas edebilecekleri iletilmiştir. Bu alışma programı sonrasında iki hafta, yedi ay süren takip süreleri temel alınarak şahsi görüşmeler aracılığıyla çocukların beslenme alışkanlıkları incelenmiştir. Netice olarak, jeton verilmesi yoluyla çocukların tükettikleri meyve-sebze oranı arttırılmıştır. Yedi ay sonra edinilen bilgilere göre ise artış oranı tekrar düşmüştür.

Ransley vd. (2010) yaptıkları araştırmada altı-yedi yaşındaki çocuklara meyve ve sebze tüketimine teşvik çalışmalarının meyve-sebze alımına etkilerini incelemişlerdir. Yapılan tüm faaliyetlerin sebze alımını artırırken meyve alımına hiçbir etkisi olmadığı belirtilmiştir.

Prelip, Kinsler, Le Thai, Erausquin ve Slusser (2012) Amerika' da altı farklı okulda bir çalışma yürütmüşleridir. 3.4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin katıldığı 399 kişilik bu çalışmada meyve ve sebze tüketiminin başarıya ve davranışa olan etkisi incelenmiştir. Ön test ve son test uygulanan çalışma grubuna verilen eğitim sonrasında çocuklarda meyve ve sebze tüketiminde artış görülrken, bu artışın bilgi ve başarıya olumlu katkıları da belirlenmiştir.

Glanz, Hersey, Cates, Muth, Creel ve Nicholls, (2012) yaptıkları çalışmada, beslenme eğitiminin davranış, tutum ve bilgi durumlarını değiştirip değiştirmeyeceğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, eğitim sonrasına uygulanan anketler eğitimin; sağlıklı beslenme ve menü planlama alanında olumlu etkilediği görülmüştür.

Wang, Stewart ve Chang (2017), tarafından gerçekleştirilen çalışma Çin'de uygulanmıştır. Kırsal kesimde yaşayan ortaokul öğrencilerinin okul temelli beslenme eğitiminin etkisi incelenmiştir. İki farklı okuldan kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Müdahale grubunda sağlıklı sağlıksız yiyecek içecek ayrımlarının yapıldığı daha dengeli beslenen öğrenciler olduğu görülmüştür.

Arvand, Dehghani, Omidvar ve Ashoori (2018) tarafından İranda ki lise ders kitapları incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda, beslenme okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların az olduğu saptanmıştır. Ve bu kitapların gözden geçirilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Joulaei, Keshani ve Kaveh (2018) ergenlik dönemindeki gençlerle bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada beslenme okuryazarlığı ve beslenme kalitesi arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir. Çalışma sonucunda erkeklerin diyet kalitesinin kız öğrencilere oranla daha yüksek çıktığı görülmüştür. Aynı zamanda erkekler daha az şeker tüketerek enerji dengelerini daha iyi sağladıkları görülmüştür. Kızların ise yüksek miktarda süt tükettikleri sonucuna varılmıştır.

Doustmohammadian vd. (2018) İranda beslenme okuryazarlığı ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma on ile on iki yaşlar arasındaki çocukları kapsamaktadır. Araştırma sonucunda bilişsel anlamda beslenme okuryazarlığı üst seviyelerdeyken (%69), beceri alanında diplere düşmüştür (%3). Bu araştırma İran'da pratik anlamda beslenme becerilerini okullarda yaygınlaştırmayı önermiştir.

Jung, Huang, Eagan ve Oldenburg (2019) ilköğretime devam eden öğrenciler ile ilgili çalışmada bulunmuşlardır. Bu çalışmada okul temelli sağlıklı beslenmenin beslenme seçimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin beslenme bilgi düzeylerinin oldukça arttığı hatta bu artışın okuldaki öğle yemeğinde sağlıklı seçimler yapıldığını gözler önüne sermiştir.

Liao, Lai ve Chang (2019) üniversite öğrencileri ile bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma Tayvanlı üniversite öğrencileriyle yapılırken farklı altı üniversite seçilmiş ve bunlar özel ve devlet üniversitesi olarak karma şekildedir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin beslenme okuryazarlığı seviyelerini incelemektir. Araştırma sonucundabeslenme okuryazarlığı beklenen seviyede olamadığı görülmüştür.

Uluslararası çalışmalarda erken çocukluk döneminde beslenme eğitimi üzerine oldukça durulmuştur. Bu alanda birçok çalışma yapılmıştır. Özellikle küçük yaşlarda

alışmalar yapıldığı zaman ebeveynelere de başvurulmuş onlar da çalışmaya dahil edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma deseni, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi başlıklarına yer verilmiş. Detaylı bir biçimde incelenmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile yapılmıştır. . Her nitel çalışmanın odak noktası farklıdır. Durum çalışmasının odak noktası ise olayı var olduğu gibi tanımlamaya çalışmaktır (Hancock ve Algozzine, 2006). Creswell'e (2013) göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görşel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. (Creswell,2013) Durum alışmaları; insanların, konuların, sorunların ya da programların yakından incelenmesini içerebilir. (Hays 2004) Nitel durum çalışmaları, zengin ve derinlemesine bilgi veren bir yöntemdir. Bogdan ve Biklen (2007) durum çalışmasını; bir ortam, tek bir konu, tek bir doküman deposu veya bir özel olayın ayrıntılı bir şekilde incelenmesi şeklinde tanımlamışlardır. Durum alışmaları, sosyal gerçekleri en küçük ayrıntılarına kadar işleyerek iyice özümsemeye olanak tanır (Doğanay ve Yüce, 2010).Durum çalışmasının ilk aşaması *planlamadır*. Bu aşamada araştırma soruları oluşturulur. İkinci aşaması *tasarlamadır*. Bu aşamada durum çalışmasının türüne karar verilir. Yapılacak çalışmayla vurgulanan konular, öneriler ve kuramlar tanımlanır. Bir sonraki aşama *hazırlık* aşamasıdır. Bu aşamada durum çalışması protokolü belirlenir. Katılımcılardan gereken izinler alınır. Bir sonraki aşama olan *toplama* aşamasında bir önceki adımda belirlenen protokoller uygulanır ve veriler toplanır. *Analiz* aşamasında ise kuramsal altyapıya dayalı analiz yapılır. Bu aşamada araştırmacı objektif olmalı bulguları kendi yorumlarını katmadan sunmalıdır. En son aşama olan *paylaşma* da ise bulgular kanıtlarla birlikte sunulur. Bulgular sunulurken katılımcıların gizliği

korunmalıdır. Çalışmada durum çalışması tercih edilmesinin sebebi eğitimde yapılan etkinlikleri gerçek bağlamları dışında incelenmesinin mümkün olmamasıdır. Bu sebeple eğitimi etkileyen unsurların gerçek ortamında incelenmesi gerekmektedir. Bu da eğitimde durum çalışmasının etkili olacağını göstermektedir (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Merriam (1998), Bogdan ve Biklen (2007) ve Yin (2014) birden fazla durumun araştırma kapsamına alındığı çalışmaları çoklu durum çalışması adıyla incelemiştir. Stake (1995) ise kolektif durum çalışması adıyla incelemiştir. Çoklu durum çalışması belirli bir olgu içinde araştırma yapmak için birden fazla durum üzerinde çalışılması amacıyla kullanılır. (Cousin, 2006). Bu bağlamda araştırmada durum çalışması türlerinden çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma durumu çocukların beslenmeye ilişkin karar vermeleridir. Bu kapsamda araştırmada beslenme davranışları ve karar verme faktörleri incelenmiştir. Bu çalışmada araştırmacı ilk aşamada katılımcılara önceden hazırladığı örnek besin menülerini sunmuş ve bir seçim yapmalarını bu seçimleri yaparken nasıl karar verdiklerini öğrenmiştir. İkinci aşamada altı hafta boyunca sosyobilimsel bir konu olan beslenme eğitimi araştırmacı tarafından verildi. Son aşamada ise beslenme eğitimi sonrasında menü seçimlerinde çocukların kararlarını gerekçelendirmeleri istendi. Müzakere süreçleri yardımıyla çocukların akıl yürütme yapmaları sağlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Bilimsel bir araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik en önemli ölçütler arasında yer almaktadır. Nicel araştırmalar ve nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenilirlik ölçütleri farklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmada geçerlilik, araştırmacının çalışmayı tarafsız bir şekilde sonuca ulaştırmasıdır (Baltacı, 2019). Guba ve Lincoln nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliğin aksine inandırıcılığın en üst seviyede olması gerektiğini savunmuştur (Merriam, 2013). Lincoln (1982) inandırıcılık için kriterleri dört ana başlıkta toplamıştır. Bu kriterler; *inanılrlık*, *güvenilebilirlik*, *onaylanabilirlik* ve *aktarılabirlik* şeklindedir (Başkale, 2016) İnanılrlık iç geçerlilik kavramına denk gelmektedir. İnanılrlığı artırmanın en etkili yöntemlerinden biri çalışmamanın uzun süreli etkileşim içerisinde yapılmasıdır. Araştırmacının çalışma ortamında bulunması hem uzun süreli etkileşimi sağlayacak hem de katılımcılara karşı önyargıda bulunmasını engelleyecektir. Araştırmacının doğru bilgiler almasını sağlayacaktır (Houser, 2015). Bu çalışmada araştırmacının uygulamayı daha önce

derse girdiği bir sınıfta yapması uygulamanın altı hafta sürmesi ve tüm katılımcıları önceden tanıyor oluşu inandırıcılığı artırıcı bir faktördür. İnanılrlığı artırmanın bir diğer yöntemi de uzman görüşleridir. Alanın da uzman kişiler tarafından araştırmanın çeşitli boyutlarıyla incelenmesi istenir (Creswell, 2003). Bu çalışmada da alanında uzman kişilerden görüşler alınarak araştırma işleyişinde değişikler, düzenlemeler yapılmıştır. Güvenilebilirliği sağlamak için araştırmacı tüm uygulamaları kendisi yapmış ve bulgularda alıntılar doğrudan yazmıştır. Onaylanabilirlik obejekiflik kavramına denk gelmektedir. Buradaki amaç toplanan verilerin mümkün olduğunca kaydedilmesini gerektirir. Aynı zamanda çalışmanın onaylanabilir olması verilerin eksiksiz ve yanlışsız yazılmasını gerektirir (Houser, 2015). Bu çalışmada da araştırmacı tüm uygulamaları videoya kaydetmiş eksiksiz ve yanlışsız bir şekilde araştırmaya yansıtılmıştır. Aktarılabilirlik, dış geçerlilik kavramına denk gelmektedir. Çalışmanın aktarılabilir olması için verileri net ve doğru bir şekilde sunabilmek gerekir (Karamanlı, 2019) Bu çalışmada da aktarılabilirliği sağlamak için tüm ayrıntılar detaylı bir şekilde sunulmuştur. Çalışmada genel geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak adına katılımcılar rastgele seçilmiştir. Araştırmacı altı hafta süren etkinlikte veri toplama ve uygulama aşamasının her anında etkin bir şekilde yürütmüştür. Uygulama aşamasına geçmeden önce ise uygulamalarını üç farklı uzman görüşüne sunmuştur. Veri analiz kısmında ise ikinci bir araştırmacı daha katılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde özel bir anaokulunda hazırlık sınıfında öğrenim gören beş yaşındaki 8 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin özellikleri aşağıda detaylıca incelenmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

Çizelge 3.1 Katılımcıların bilgileri

Kullanılan Takma İsim	Cinsiyeti	Yaşı
Cemre	Kız	70 Aylık
Hümeyra	Kız	72 Aylık
Esmâ	Kız	69 Aylık
Kerem	Erkek	71Aylık
Muhammed	Erkek	69 Aylık
Ece	Kız	70 Aylık
Defne	Kız	72 Aylık
Tuğra	Erkek	65 Aylık

Katılımcıların hepsi 2015 doğumludur. En büyük katılımcı ile en küçük katılımcının aralarındaki ay farkı dokuzdur. Sekiz katılımcımız da aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin kişisel özellikleri aşağıda detaylı olarak anlatılacaktır.

Cemre, sınıfın en popüler öğrencisidir. Fiziksel olarak arkadaşlarına oranla boyu uzundur. İletişim konusunda kendini çok iyi ifade edebiliyor. Jest ve mimiklerini oldukça uygun kullanıyor. Arkadaşlarına karşı oldukça saygılı ve sabırlı bir kişiliğe sahiptir. Merhametli yapısı sebebiyle sınıfta sessiz kalan ya da sorulan soruları bilmeyen öğrencilere gizlice yardım etmeye çalışıyor. Derse aktif katılım sağlıyor. Çok aşırı olmasa da bazı yemeklerde seçici davranabiliyor. Uyumlu bir kişiliğe sahiptir. Aşırı olmasa da hırslı bir yapısı var. Üç yıldan beri aynı okulda eğitim görüyor. Okuldaki herkesle ilişkisi çok iyi. Çocuklarla olduğu kadar yetişkinlerle de iyi anlaşabiliyor muhabbet edebiliyor. Babası polis memuru, annesi ise üniversitede memurdur.

Esmâ, genelde kız arkadaşlarıyla oyun oynamaktan hoşlanır. Kırılgan bir yapıya sahiptir. Bilişsel olarak oldukça iyidir. Çabuk küsme huyu vardır. Konuşmak istediği an söz hakkı kendine verilmezse hemen küsebilir. Sonrasında derse katılmayı ret eder. Çabucak unutan bir yapıya da sahip değildir küslüğü uzun sürebilir. Gözlemci bir tarafı vardır. İki yıldır aynı okula gelmesine rağmen sadece sevdikleri ile iletişimi vardır. Beslenme konusunda farkındalığı yüksek bir ailenin çocuğudur. Yemek yeme

konusunda aşırı seçiciliği yoktur. Kendinden beş yaş büyük bir ablası vardır. Anne ve babası öğretim üyesidir.

Hümeyra, kendi başına mutlu olmayı bilen bir çocuktur. Yaştlarına oranla oldukça kararlı ve inatçı bir yapısı vardır. Aile tutumu aşırı rahattır. Çocuklarının her istediğini yapan bir ailesi vardır. Anne ve babası elektrik elektronik mühendisidir. Kendinden bir buçuk yaş küçük bir kız kardeşi vardır. Kendini güzel ifade edebilir ve sabırlı bir yapısı vardır. Liderlik veya kendini gösterme çabası gibi özellikleri yoktur. Konuşmak için çok fazla söz hakkı almaz. Ancak kendisine söz hakkı verildiği zaman oldukça mantıklı şekilde kendini ifade eder. Bilişsel anlamda iyidir. Yemek konusunda oldukça seçici ve inatçıdır. Her yemek konusu açıldığında ben sadece patates yiyerek mutlu oluyorum diyerek belirtir. Tek yönlü beslenmesinden aile rahatsız değildir.

Kerem, aşırı hassas ve oldukça sıcakkanlı biridir. Bilişsel anlamda üst seviyede sayılır. Ancak aşırı sabırsız ve çok çabuk ağlayabilen bir özelliği vardır. Hırsı kendine zarar verebilecek boyuttadır. Her oyunu, her yarışmayı kazanmak ister, kazanamayınca hemen ağlamaya başlar. Konuşmak istediği an söz hakkı alamazsa da hemen ağlamaya başlar. Ancak çabuk unuttur derse çok çabuk geri dönüp adapte olabilir. Kendini sever ve çok başarılı olduğunu düşünür. Babası yazılım mühendisi annesi ise ev hanımıdır. Babasının başarılı olmasını istediği yönündeki baskısını hissetmektedir.

Muhammed, arkadaşlarıyla iletişimi oldukça iyi oyun oynamayı, ders çalışmayı ve okula gelmeyi çok seven bir yapısı vardır. Hayal dünyası geniştir. Bazen olmayan şeyleri yaşanmış gibi anlatabilir. Yemek yemeyi çok sever ve asla yemek seçmez. Ne varsa onu yiyebilir. Değişik tatlarla da açıktır. Kendisinden beş yaş büyük bir ablası vardır. Genel ortamda bazen utangaç bir yapısı olsa da sınıf ortamında oldukça rahattır. Annesi öğretmen babası ise güvenlik memurudur.

Ece, bilişsel anlamda yaştlarından beklenen düzeyde özellikler gösterse de sınıf arkadaşları Ece' ye göre bilişsel anlamda daha başarılıdır. Anne babası tıp fakültesinde öğretim üyesidir. Kendinden altı yaş büyük bir ablası vardır. İlk girdiği ortamlarda çok çekingen davranır. Yeni tanıştığı insanların yanında oldukça tedirgindir. Hatta bazen tedirginlikten titrediği bile görülür. Ancak sınıf ortamında ve kendi öğretmeniyle olduğu zamanlarda oldukça rahattır. Beslenme konusunda çok aşırı seçici değildir. Ancak sağlıklı beslenme ile ilgili farkındalığı oldukça düşüktür.

Defne, üç yıldır aynı okula gelmektedir. Tanıdığı ortamlarda rahat bir yapıya sahip olsa da bire bir kalındığında veya tanımadığı ortamlarda oldukça sessizleşir. Artikülasyon bozukluğu olmasından kaynaklı bazen sessizleşir. Bilişsel olarak oldukça iyidir. Kendinden iki yaş küçük bir kardeşi vardır. Anne ve babası mühendistir. Heyecanlı ve mutlu bir yapısı vardır. Başarılı olduğunu gördükçe öz güveni artmaktadır. Özgüven konusunda zaman zaman sıkıntı yaşamaktadır.

Tuğra, fiziksel olarak da doğum yılı olarak da sınıfın en küçük öğrencisidir. Kararlı ve inatçı bir yapısı vardır. Kendinden dört yaş büyük bir abisi vardır. Anne babası sağlık personelidir. Daha önce okula gitmemiş olmasına rağmen bilişsel ve sosyal anlamda oldukça başarılıdır. Beslenme konusunda seçici bir yapısı vardır. Genel olarak sadece sevdiği yemekleri yeme eğilimindedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarının birden fazla yani çeşitli olması oldukça önemlidir (Flick, 2018). Bu sebepten, Çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.4.1 Örnek menü seçenekleri

Örnek menüler beslenme uzmanı ile birlikte hazırlanmıştır. Sonrasında iç geçerliliği artırmak adına başka bir uzman beslenme uzmanından görüş alınmıştır. Sonucunda menüler üç ayrı öğün kahvaltı, öğlen yemeği, akşam yemeği ve üç ayrı şekilde sağlıklı, sağlıksız sağlıklı görünümlü sağlıksız olarak son halini almıştır. Öncelikle hiçbir etkinlik yapılmadan her çocuğun bireysel olarak seçim yapması istenmiştir. Çocukların neden bu menüyü seçtikleri sorulmuştur. Daha sonra katılımcılara yine hiçbir uygulama yapılmadan sınıf ortamında menüler gösterilip tekrar gerekçelendirilerek seçim yapmaları istenmiştir. Sınıf ortamında seçimleri hakkında müzakere yapmalarına izin verilmiştir. Söylenen her cümle veri olarak kaydedilmiştir. Altı hafta, on iki beslenme eğitimi etkinliğinden sonra tekrar örnek menü seçimleri katılımcılara sunulup, seçim yapmaları yaptıkları seçimi gerekçelendirmeleri istenmiştir. Söylenen her cümle veri olarak kaydedilmiştir.

3.4.2 Haftalık etkinlikler (Beslenme Eğitimi)

Toplam on iki etkinlikten oluşan program haftada iki gün olmak üzere altı haftada

uygulanmak üzere araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler i geçerliliği artırmak için okul öncesi eğitiminde, fen bilimleri eğitiminde, eğitim bilimleri ve beslenme alanında uzman kişilerin de görüşleri alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca eğitim bilimleri alanında önemli olan dergilerden birinde konu ile ilgili bildiri sunulup, görüş ve önerilerden yararlanılmıştır. Hazırlanan etkinliklerde beslenme eğitimi ve karar verme faktörlerini izlemek ön planda olsa da erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel, psikomotor, yaratıcılık, sosyal duygusal, dil ve müzik becerilerini de geliştirmeyi hedeflenmiştir. İlk etkinlik bireysel olarak uygulandıktan sonra diğer etkinlikler sınıf ortamında uygulanmıştır. Süreçte ğrencilerin tüm ifadeleri veri olarak kaydedilmiştir. Etkinlikler ile ilgili bilgiler izelge 3.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.2 Etkinlik bilgileri

Etkinliğin Adı	Etkinliğin Türü	Açıklama
Menü Seçiyorum	Fen, Türkçe Dil Etkinliği	Hem bireysel hem de grupla menü seçimleri sağlanır.
Besinleri Tanıyorum	Oyun-Türkçe Dil Etkinliği	Besinler hakkında ön bilgilerin dışarı çıkması ve yeni bilgiler edinilmesi sağlanır.
Kola-Yumurta-Süt Deneyi	Müzik- Fen – Deney Etkinliği	Asit ve kalsiyum kavramları üzerinde durulur. Müzik ile pekiştirilir.
Bilgin ile Besin Grupları	Fen-Türkçe Dil Etkinliği	Süt ve süt ürünleri hakkında bilgi alışverişi yapılır.
Şifa Verdiği Organa Benzeyen Yiyecekler	Oyun- Fen-Türkçe Dil Etkinliği	Hangi organımız için hangi besin faydalıdır hakkında video izleme ardından oyun etkinliği yapılır.
Meyveler-Sebzeler (Meyve Salatası)	Fen-Türkçe Dil Etkinliği	Meyveler ve sebzeler hakkında bilgi alışverişinin ardından meyve salatası yapılır.
Anlat Bakalım	Fen-Türkçe Dil- Oyun- Müzik Etkinliği	Meyve sebzelerin özellikleri ve faydaları oyun yolu ile pekiştirilir.
Bilgin ile Et, Yumurta Kuru Baklagiller	Fen-Türkçe Dil- Müzik Etkinliği	Konu hakkında bilgi alışverişi yapılır.
Besin Tombalası- Tahıl ve Türevleri	Fen-Türkçe Dil- Müzik Etkinliği	Tahıl ve türevleri hakkında bilgi alışverişinden sonra öğrenilen besin gruplarını pekiştirmek için besin tombalası oyunu oynanır.
Günde Kaç Öğün Beslenmeliyim- Hangi besinlerden kaçınmalıyım	Fen-Türkçe Dil- Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	Günlük beslenme düzeni ve zararlı besinler hakkında etkinlikler yapılır.
Kendi Tabağımı Kendim Hazırlarım	Sanat Etkinliği	Her öğrencinin kendi tercihi ile kendi besin tabağını oluşturması sağlanır.
Duyularla Tanıyorum	Fen- Oyun Etkinliği	Gözlerimiz kapalı duyu organlarımızı kullanarak besinlerin tanınması sağlanır.
Son Tercih	Fen, Türkçe Dil Etkinliği	Etkinliklerin bitiminde öğrencilerin menü seçimi yapması sağlanır.

3.4.3 Video Kayıtları

Araştırmacı daha önceden uygulamayı yapacağı sınıfta oturma düzenini ve kamera konumlandırmasını yapmak için gitmiştir. İç geçerliliği ve dış denetimi sağlamak adına, katılımcı olamayan ancak aynı okulda aynı yaş grubunda farklı bir sınıfta eğitim gören öğrencilerle bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonraki hafta asıl uygulama başlamıştır. Yapılan her etkinlik video kayıt altına alınmıştır. Kamera her seferinde sabit konumda çekim yapmıştır. Çekimler uygulamadan uygulamaya fark etmek üzere her uygulama 30 dakika ile 60 dakika arası sürmüştür. Yapılan tüm çekimler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çekimlerde ses ve görüntü oldukça nettir.

3.5. Uygulama-Veri Toplama Süreci

Toplamda sekiz katılımcının katıldığı çalışmada veri toplama süreci; altı hafta sürmüştür. İlk ve son haftalarda öğrencilerin örnek menü seçimleri yapılmış bu konudaki tüm veriler toplanmıştır. İkinci hafta ile yedinci hafta arasında ise haftalık etkinlikler uygulanmıştır. Tüm bu etkinlikler video kayıt altına alınarak tüm veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci ve uygulama aşamaları çizelge 3.3’ de detaylı bir biçimde gösterilmiştir.

Çizelge 3.3 Uygulama aşamaları

Tarih	Veri Toplama Süreci	Veri Toplama Aracı
26.10.2020	Örnek menü Seçimi (Bireysel Seçim, 4 öğrenci)	Örnek Menü Seçimi Video Kayıt
27.10.2020	Örnek menü seçimi, (Bireysel seçim 4 öğrenci)	Örnek Menü Seçimi Video Kayıt
30.10.2020	Örnek menü seçimi (Sınıf ortamında 8 öğrenci)	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt
02.11.2020	Besinleri Tanıtım Etkinliği	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt
04.11.2020	Kola-Yumurta-Süt Deneyi	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt
09.11.2020	Bilgin’le Besin Grupları	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt
23.11.2020	Meyveler ve Sebzeler (Meyve Salatası)	Haftalık Etkinlikler

		Video Kayıt
25.11.2020	Anlat Bakalım	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt
30.11.2020	Bilgin ile Et, yumurta Kuru Baklagiller	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt
15.12.2020	Besin Tombalası Tahıl ve Türevleri	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt
17.12.2020	Günde Kaç Öğün Beslenmeliyim	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt
22.12.2020	Kendi Tabağımı Kendim Hazırlarım	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt
24.12.2020	Duyularla Tanıyorum	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt Örnek Menü Seçimi
25.12.2020	Son Tercih	Haftalık Etkinlikler Video Kayıt

3.5.1. Aşama I (1. Etkinlik)

İlk aşama olan 1. Etkinlikte örnek menüler işitsel olmasının yanında çocuklara görsel olarak sunulmuştur. Her bir öğün için istediği bir menüyü seçmeleri istenmiştir. Menü seçerken çocuklara birtakım sorular yönlendirilmiştir. (Bu öğün için hangi menüyü tercih edersin? Neden bu menüyü tercih ettin? Kendi menünü kendin oluşturacak olsan bu öğün için nasıl bir menü oluşturursun?). Aynı etkinlik hem bireysel hem grup içinde yapılarak çocukların kendi aralarında akıl yürütme, beyin fırtınası, tartışma yapmaları sağlanmıştır.

3.5.2 Aşama II (2. Etkinlik)

Araştırmacı derse elinde besin kavram kartlarıyla girmiştir. Öğrencilerin dikkatini çekmek için bay mikrop isimli parmak oyunu ile etkinliğe başlamıştır. Parmak oyununun ardından araştırmacı çocuklar ile sohbet etmiştir. Mikropların bize gelmemesi için neler yapmalıyız diye sorarak öğrencilerin aktif katılımını sağlamıştır. Sağlıklı beslenme konusu üzerinde durulmuştur. Sağlıklı besinler ile ilgili çocuklar ile karşılıklı konuşulmuş çocukların fikirleri alınmıştır. Faydalarından bahsedilmiştir. Araştırmacı şimdi bu sağlıklı besinlerin neler olduğu hakkında konuşalım diyerek,

besin kavram kartlarını çıkarmıştır. Çocukların gördükleri kartlar ile ilgili bildikleri tüm bilgileri anlatmaları istenmiştir. Örneğin, muz kartı gösterildiği zaman bu bir meyvedir, sarı renktir, maymunların en sevdiği meyvedir veya süt kartı görüldüğünde bu bir içecektir, sıvıdır, kalsiyum içerir, her gün en az bir bardak içmeliyiz, dişlerimizi ve kemiklerimizi güçlendirir vs. Buradaki amaç akran ile öğretimi sağlamak, çocukların ön bilgilerini ve yaşamışlıklarını değerlendirmek, çocukların çevresindeki besinleri ve onların özelliklerini (renk, doku, tat, büyüklük vb.) kavramalarını sağlamaktır.

3.5.3 Aşama III (3. Etkinlik)

Araştırmacı sınıfa girdikten sonra öğrencilerle sohbet etmiştir. Sonrasında daha önce asit kelimesini duyduunuz mu diye sormuş, öğrencilerin hepsinden çeşitli cevaplar almıştır. Evlerinde veya çevrelerinde maruz kaldıkları asitlere örnek verilerek asit kavramının ne olduğu çocuklara sezdirilmiştir. Asitli ve asitsiz içeceklere örnek kola ve süt cevapları alınmıştır. Sütü mü daha çok seviyorsunuz kolayı mı diye çocuklara sorulmuştur. Araştırmacı acaba yumurta bunlardan hangisini daha çok sevecek gelin bunu birlikte inceleyelim demiştir. Deney malzemelerini çıkaran araştırmacı çocuklara sizce bununla ne yapacağız diye sorarak fikirlerini almıştır. Araştırmacı yumurta kabuğunda, diş ve kemiklerde bulunan ortak bir maddenin olduğunu ikisinin de kalsiyumda oluştuğunu söylemiştir. Yumurtayı iki gün boyunca asitli bir şeye koyarlarsa ne olabileceği çocuklara sorulmuştur. Tahmin etmeleri istenmiş çocukların fikirleri alınmıştır. Daha sonra yumurtalardan biri süt dolu diğeri kola dolu bir kavanoza konulmuş, neler olacağını bir sonraki derste incelemeleri konusunda anlaşılmıştır. Ardından süt içelim adlı eğitici şarkı öğretilmiş hep beraber söylenmiştir.

3.5.4 Aşama IV (4. Etkinlik)

Araştırmacı sınıfa direk el kuklasıyla girerek kukla köşesine geçmiştir. Elindeki kukla Bilgin' i çocuklarla tek tek tanıştırdıktan sonra bir arkadaşının hasta olduğundan dişlerinin ağrıdığından ve aslında sebebinin ne olduğunu bildiğinden bahsetmiştir. Geçen hafta yaptıkları deneyi kukla Bilgin'e anlamak şartıyla Bilginin de onlara gelip her hafta besin gruplarını ve faydalarını anlatacağına dair anlaşmışlardır. Öğrenciler Bilgin'e deneyi anlattıktan sonra sonucu birlikte incelemiştir. Deney ile ilgili her çocuğun konuşması aralarında tartışmaları sağlamıştır. Sonucunda besin gruplarından

ilki olan süt ve süt ürünleri üzerinde durulmuş, öğrencilerin bu gruptaki besinlerden hangilerini bildikleri faydalarının neler olduğu hakkındaki bilgilerini anlatmaları sağlanmış, günlük tktmeleri gereken miktar konuşularak çocukların aktif katılımı sağlanmıştır.

3.5.5 Aşama V (5. Etkinlik)

Araştırmacı sınıfa geldiğinde çocuklara eğitici bir video izleyeceklerini sonrasında o video ile ilgili oyun oynayacaklarını söylemiştir. Video bittikten sonra araştırmacı kavram kartlarını çıkarıp ve organ ve yiyecek eşleştirme oyunun kurallarını anlatmıştır. Önceden hazırlamış olduğu iki panoyu sınıfa getirmiş, sınıftaki öğrencileri iki gruba ayırmıştır. Öğrencilerin kendi grup isimlerine kendilerinin karar vermeleri için fırsat tanımıştır. Her gruptan bir ğrenci organ panosundan bir kart seçip hangi yiyeceğin o organa şifa verdiğini bulup doğru eşleştirmeyi yapmıştır. Çocuklar oyunu başarıyla tamamladıktan sonra Bilginin geldiği hafta evden getirdikleri meyvelerle meyve salatası hazırlama ve hep beraber yeme kararı almışlardır.

3.5.6 Aşama VI (6. Etkinlik)

Araştırmacı sınıfa kukla gelmiştir. Genel sohbet sonrası meyve salatası yapılmıştır. Meyveleri ocukların yıkamasına fırsat sağlanıp, salata yapımında ihtiyaç dahilinde yardım edilmiş, bıçak ve doğrama tahtası kullanımına izin verilmiştir. Meyveler hep beraber yenildikten sonra katılımcıların meyve ve sebzeler hakkındaki n bililerinin ortaya çıkmasını sağlanmıştır. Genel olarak yanlış bilinen, salatalık, domates ve kabağın meyve mi sebze mi olduğu sorulmuş bu konuda tartışma yapmaları sağlandıktan sonra bilgi verilmiştir. Günlük tktmeleri gereken miktar ve faydaları hakkında konuşulup kuklaya veda edilmiştir.

3.5.7 Aşama VII (7. Etkinlik)

Araştırmacı sınıfa meyve ve sebze kartlarıyla girmiştir. Çocuklara bir oyun oynayacaklarını söyleyerek oyunun kurallarını anlatmıştır. Her ocuk sırasıyla bir kart seçmiştir. Kartı arkadaşlarına söylemeden, meyve ve sebze ismini kullanmadan anlatmaya çalışmıştır. Çocukların kartı anlatırken oldukça detay vermeleri istenmiş,

verilen detaylar üzerinde toplu tartışmalar yapılmıştır. Oyun bitiminde meyve sebze şarkısı öğrenilip hep beraber söylenmiştir.

3.5.8 Aşama VIII (8. Etkinlik)

Araştırmacı sınıfa kukla ile girmiştir. Geçmiş konular ile ilgili sohbet edildikten sonra katılımcıların et, yumurta, kurubaklagil hakkındaki ön bilgilerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Neler olduğu günlük tüketim miktarı ile ilgili bilgi verilip çocukların aktif katılımı sağlanmıştır. Etkinlik bitiminde bana enerji lazım şarkısı öğrenilmiştir.

3.5.9 Aşama IX (9. Etkinlik)

Araştırmacı etkinliğe tahılın ne demek olduğunu duydunuz mu diye sorarak başlamıştır. Çocukların ön bilgilerini ortaya çıkarılarak tahıl ve türevlerinin neler olduğu ne kadar tüketilmesi gerektiği ve faydalarının neler olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Ardından her öğrenciye bir tombala kartı verilmiştir. Bu tombala kartlarının her biri ayrı besin gruplarını içermektedir. Herkesin kendi kartında sadece bir besin grubunun öğeleri yer almaktadır. Öğretmen torbadan bir besin ögesi seçer. Kartını ilk tamamlayan öğrenci tombala diyerek oyunu bitirir

3.5.10 Aşama X (10. Etkinlik)

Araştırmacı katılımcılarla başlangıç sohbetinden sonra günde kaç öğün besin tüketmemiz gerektiği, hangi besinlerin zararlı olduğu hangi besinlerden kaçınmamız gerektiği üzerinde konuşmuştur. Sohbet çocukların yönlendirdiği şekilde ilerlemiştir. Sonrasında çocuklara iki tane çalışma sayfası dağıtılmıştır. Bunların ilkinin yönergesi sağlıklı olan besinleri bul ve işaretle, ikincisinin yönergesi ise sağlıklı beslenen çocuğu bul ve boya şeklindedir. Etkinlik sonrası çocukların çalışma sayfaları kontrol edilerek vedalaşmıştır.

3.5.11 Aşama XI (11. Etkinlik)

Araştırmacı elinde üzerinde besinler, çatal, bıçak, çatal ve tabak olan kâğıtlarla sınıfa girmiştir. Her çocuğa bir tabak resmi vermiş ve bunu kesmelerini istemiştir. Sonrasında her çocuğun önüne farklı besinlerden oluşan besin kâğıtlarını verip, istedikleri besinleri seçerek kesip boyayıp tabaklarına yerleştirmelerini istemiştir. Her

çocuk hazırladığı tabağı arkadaşlarına anlatmış hangi besini ne için tabağına koyduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların birbirlerinin tabaklarını olumlu ve olumsuz eleştirmiş kendi fikirlerini söylemişleridir Yaratıcılarıyla hazırladıkları etkinlikler etkinlik sonunda panoda sergilenmiştir.

3.5.12 Aşama XIII (12. Etkinlik)

Araştırmacı sınıfa bir göz bandı ve kapalı kaplarda bulunan yiyeceklerle girmiştir. Çocuklara gözleri kapalı şekilde koklayarak, tadarak veya elleyerek hangi besin olduğunu tahmin etmelerini sağlayacakları bir oyun oynayacaklarını anlatmıştır. Ve çocukların bu besinin faydalarını ve hangi besin gruplarına ait olduğunu söylemeleri istenmiştir. (Benzer şekilde besin öğeleri tercih edilerek çocukların daha fazla duyularını kullanarak veri toplamak ve çıkarım yapmak zorunda kalmaları sağlanmıştır.) Her öğrenci bu etkinliği sırasıyla yapmıştır.

3.5.13 Aşama XIII (13. Etkinlik)

Etkinliğin son aşamasında uygulamanın başında gösterilen örnek menüler tekrar gösterilerek çocukların seçim yapmaları ve neden bu menüyü seçtiklerini gerekçelendirmeleri istenmiştir.

3.6. Veri Analizi

Nitel çalışmaların en önemli aşamalarından biri veri analizi kısmıdır (Flick, 2013).

Nitel çalışmaların veri analizinde ana hedef ise ham verilerden anlam çıkarabilmektir (Merriam, 2013). Çalışmada her alt problem için farklı analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu analiz süreçleri aşama aşama açıklanmıştır.

İki farklı alt probleme sahip araştırmada ilk aşama olarak tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analiz sürecinde ilk basamak olarak *deşifre* uygulanmıştır. Deşifre toplanan verilerin metne dönüştürülmesidir (Merriam, 2013). Deşifre yapılırken sözel olamayan beden dili, cevap verirken beklemek, gülümsemek gibi davranışların da yazılması önemlidir (Creswell, 2003). Video ile veri toplanması analiz bölümünde deşifre yapılması basamağında katkı sağlamıştır. Veriler olduğu gibi metne dönüştürülürken, video izlendiği zaman sözel olamayan davranışlara da dikkat edilmiştir. İzlenen ikinci basamak *veri aşinalığıdır* (data immersion). Veri analizinin

bu aşamasında araştırmacı tüm verileri okur, tekrar tekrar okur ve okudukları hakkında düşünür (Barbour, 2014). Araştırmadaki üç farklı alt problem düşülerek bu aşama yapılmıştır. Tekrar okumalarında tüm detaylara dikkat edilmiştir. Sonraki basamakta *kodlama* işlemi uygulanmıştır. Kodlama aşamasında metin haline dönüştürülen tüm verilerin anlam bütünlüğü değişmeden anlamlı parçalara ayrılır (Miles ve Huberman, 2016). Araştırmada tüm veriler ham halinde incelendikten sonra, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün ne anlam ifade ettiği açıklanmıştır. Sonrasında kategori *oluşturma* basamağı uygulanmıştır. Kategori oluşturma iki ve daha fazla kodun bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır. Ancak tüm kodlar kategori oluşturmada kullanılmak zorunda değildir (Creswell, 2013). Bu araştırmada da kodlarla kategori haline getirilmiştir. Bu süreçte yapılan analizlerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlama anahtarının hazırlanması ve belirli temalar altına gönderilmesi sırasında uzaman bir araştırmacı daha uygulamaya katılmıştır. Kodlama çerçevesi temelinde bir müzakere yapılmıştır. Bu müzakere yapıldıktan sonra verilerin sınırlı bir kısmı ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonra karşılaştırılmıştır. Uyum ve uyumsuzluklar üzerinden kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. Dış denetimi sağlamak amacıyla bulunan bu katsayı %90'dır. (Creswell, 2008)

İlk alt problemin analizinde temel amaç, grubun beslenme menüleri temelindeki temel kararlarının karakterini belirlemektir. Bunun için her bir katılımcının menülere verdiği yanıtlar elde edilmiştir. Sağlıklı menü seçenlere 1 puan, sağlıklı görünen ama sağlıksız olan menüyü seçenlere 0 puan, sağlıksız olan menüyü seçenlere isen -1 puan verilmiştir. Burada temel gerekçe çocukların hangi tarafa daha yatkın olduğunu belirlemektir. Çocuğun puanı negatifse sağlıksız beslenme eğilimine, pozitif ise daha sağlıklı beslenme eğilimine sahiptir. Beslenme eğitiminin çocukların beslenme tercihlerini nasıl etkilediğini görmek içinse bu değerlendirme hem beslenme eğitimi öncesinde hem de sonrasında yapılmıştır.

Akıl yürütme bilişsel olduğu kadar duyuşsal yeterlilikte içermektedir (Kahramanlı, 2019). İkinci alt probemde amaç verilen beslenme eğitiminden sonra çocukların menü kararları sırasındaki informal akıl yürütme örüntülerinin nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu alt problemin analizi için Sadler ve Zeidler (2005) tarafından hazırlanan informal akıl yürütme örüntüleri kullanılmıştır. Rubrik ve özellikleri çizelge 3.4' de gösterilmiştir.

Çizelge 3.4 İnfomal akıl yürütme rubriği

İnfomal Akıl Yürütme Örüntüleri	Özellikleri
Akılıcı (Mantıksal)	Öğrenci kendi iddiasını ortaya koyar ve gerekçelendirir.
Duygusal	Öğrenci verilen duruma yaklaşırken duygularını paylaşır.
Sezgisel	Öğrenci hiçbir sebep dile getirmeden aniden düşüncesini dile getirir.

Mantıksal akıl yürütmede veriler, bilimsel kurallar, kişisel düşünceler çerçevesinde olmaktadır. Ancak bilimsel bilgiyi kullanmak zorunlu değildir. Mantıksal akıl yürütme, katılımcıların görüş ve argüman kullanımlarını temsil eder (Sadler ve Zeidler, 2005; Yang ve Anderson, 2003). Bu durum bir örnekle daha net anlatılmıştır.

Muhammed: İçinde sebzeler var etler var bu çok sağlıklı bir yemek olmuş. Zaten hem et hep sebze yememiz gerekir. İşte bu yüzden bu menüyü seçiyorum çok sağlıklı.

Bu örnekte de görüldüğü gibi öğrenci daha önce edindiği bilgileri kullanarak yaptığı seçimin sebeplerini söylemiştir. Görüşlerini dile getiren öğrenci yaptığı seçimin sonucunu gerekçelenirmiştir. Sağlıklı olduğu için bu seçimi yaptığını söyleyen öğrenci doğrudan mantıksal akıl yürütme yoluna gitmiştir.

Duygusal akıl yürütmede ise duygular öne plandadır. Sonuçları dikkate alırlar ancak, empati ve sempati yoluna giderler. Başka fikirlerden etkilenebilirler. Ne hissettikleri ve sonuçların nasıl duygusal tatmin veya duygusal tatminsizlik oluşturacağını düşünürler (Ozden, 2019). Çalışmadan bir örnekle açıklanacak olursa;

Cemre: Bu portakal suyu herhâlde, çok severim. Ooo sucuk var bayılırım. Yok diğer hiç birini sevmem.

Katılımcı burada direk duyguları ile hareket etmiştir. Yediği zaman ona ne hissettireceğini düşünerek karar vermiştir. Karar vermede etkili olan tek faktör seçenekleri sevip sevmemesidir. Sevdiği besini tüketen çocuk sonucundan duygusal tatmine ulaşacak, sevdiği bir tadı alacaktır. Bu sebeple duygusal akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır.

Sezgisel akıl yürütme ise aniden, akla gelen fikirlerin söylenmesi ile oluşur. En yaygın kullanılan akıl yürütme örüntüsüdür. Ne duygular göz önünde bulundurulur ne de

mantık. Sonucun ne olacağı düşünülmez. O an içten gelen sebepsiz yere söylenen kararlardır. Örnek verilecek olursa;

Muhammed: 3. menüyü seçerim. İşte

Katılımcı burada görür görmez menü seçimini yapmıştır. Sebebi sorulduğunda ise mantıksal veya duygusal hiçbir açıklama yapamamış, “işte” cevabını vermiştir. Mantıksal ve duygusal gerekçelendirme yapmayıp birden tercih yapılması sezgiler ile hareket edildiğinin bir göstergesidir.

Öğrenciler mantıksal-duygusal, mantıksal-sezgisel, duygusal-sezgisel, mantıksal-duygusal-sezgisel akıl yürütmeleri aynı anda yapabilirler. Mesela, öğrenci duygusal olarak olumlu yaklaştığı bir duruma, mantıksal olarak olumsuz bakabilir (Sadler, 2003). Bu duruma çalışmadan örnek verecek olursak;

Cemre: Yalvarırım sucuk sağlıklı bir şey olmasın. Aslında ben Hümeya ‘ya karşı geleceğim ama sağlıklı olduğunu düşünüyorum ama canım çekiyor çok seviyorum o yüzden karşı gelemeyeceğim.

Burada öğrenci mantıksal-duygusal akıl yürütme örüntüsü kullanmıştır. Çünkü suçunun sağlıklı olduğunu düşünüyor, mantığı ile karar verirse arkadaşına karşı geleceğini ve ona suçunun sağlıklı olduğu için onu seçmemeleri gerektiğini söyleyeceğini belirtiyor. Ancak canının sucuk çektiğini ve suçunu çok sevdiğini söyleyerek duyguları ile karar veriyor.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında verilerin anaizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bulgular her alt problem için ayrı ayrı ele alınmıştır. Her iki alt problemde elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde detaylıca incelenmiştir. Mevcut çalışmada ilk olarak beslenme eğitiminin çocukların menü kararlarını nasıl etkilediğini belirlemek için beslenme eğitimi öncesinde ve sonrasında çocukların seçtikleri menüler belirlenerek değerlendirme yapılmıştır. Son olarak beslenme eğitiminin çocukların menü kararları sırasındaki informal akıl yürütme örüntülerini nasıl etkilediğini belirlemek için Sadler ve Zeidler (2005) tarafından hazırlanan informal akıl yürütme örüntüleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mevcut çalışmanın ilk alt problemde amaç verilen beslenme eğitiminin çocukların beslenme kararlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu sebeple öğrencilerin beslenme eğitiminden önce bireysel ve grupla yaptıkları tercihler ve beslenme eğitiminden sonra yaptıkları tercihler belirlenmiştir. Yapılan tüm tercihlere temsili bir puan verilmiştir. Bu puanlar sağlıklı olan menü için 1, sağlıklı gibi görünen sağlıksız menü için 0, sağlıksız olan menü için -1 şeklindedir. Alınan puanlar çizelge 4.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1 Eğitim öncesi bireysel beslenme kararları

Katılımcı	Sabah	Öğle	Akşam	Toplam
Cemre	1	1	-1	1
Hümeyra	-1	-1	-1	-3
Muhammed	-1	0	0	-1
Kerem	-1	0	-1	-2
Defne	-1	0	0	-1

Ece	0	0	-1	-1
Esmâ	-1	-1	0	-2
Tuğra	-1	1	-1	-1
Toplam	-5	0	-5	-10

İlk olarak beslenme eğitimi verilmeden çocuklar ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler neticesinde çocukların her bir öğün için bir menü seçmeleri istenmiştir. Seçtikleri menüler puanlamıştır. Her öğrenci için puanlama yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Bu tabloya göre katılımcılardan sadece bir tanesi kahvaltı öğününde sağlıklı menüyü seçerken altı tanesi sağlıksız olan menüyü seçmiştir. Bir tanesi ise sağlıklı gibi görünen sağlıksız menüyü tercih etmiştir. Öğlen yemeğinde ise dört katılımcı sağlıklı gibi görünen sağlıksız menüyü seçerken, katılımcılardan iki tanesi sağlıklı, diğer iki tanesi ise sağlıksız olan menüyü seçmiştir. Son olarak akşam yemeğinde ise, beş katılımcı sağlıksız olan menüyü seçerken üç katılımcı ise sağlıklı gibi görünen ancak sağlıksız olan menüyü seçmiştir. Akşam yemeğinde hiçbir katılımcının sağlıklı olan menüyü seçmediği belirlenmiştir. Beslenme eğitimi öncesinde yapılan seçimlerde, çocukların genel olarak sağlıksız beslenme eğiliminde oldukları görülmüştür.

İkinci aşamada ise yine beslenme eğitimi verilmeden aynı katılımcılara bu sefer sınıf içerisinde grup halinde aynı menüler sunularak seçim yapmaları istenmiştir. Bu seçimlerin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Ancak iki katılımcı bu etkinliğin yapıldığı gün okula gelmemiştir. Bu sebeple gelemeyen katılımcıların puanları hesaplanmayıp puan yerine * işareti ile tabloda belirtilmiştir.

Çizelge 4.2 Eğitim öncesi grupla beslenme kararları

Katılımcı	Sabah	Öğle	Akşam	Toplam
Cemre	1	0	1	2
Hümeysra	0	-1	-1	-2
Muhammed	1	-1	-1	-1
Kerem	*	*	*	0

Defne	-1	1	1	1
Ece	0	0	-1	-1
Esmâ	0	-1	1	0
Tuğra	*	*	*	0
Toplam	1	-2	0	-1

Tablo incelendiği zaman sabah kahvaltısında iki kişi sağlıklı menüyü, üç kişi sağlıklı gibi görünen, kalan bir kişi ise sağlıksız olan menüyü seçmiştir. Öğlen yemeği incelendiğinde, bir kişi sağlıklı, iki kişi sağlıklı gibi görünen, üç kişi ise sağlıksız olan menüyü seçmiştir. Son olarak akşam yemeği incelendiğinde, üç kişi sağlıklı menüyü seçerken, üç kişi de sağlıksız olan menüyü seçmiştir. Bu tablo genel olarak incelendiği zaman henüz beslenme eğitimi verilmediği göze alındığında ve menülerde herhangi bir değişiklik yapılmadığı halde öğrencilerin kararlarının değiştiği görülmüştür. Bu değişim olumlu yönde seyretmiştir. Yine sağlıksız beslenme eğilimli bir sonuç çıksa dahi genel puan -5’ den -1’ e yükselmiştir. Bunu sebebi öğrencilerin birbirlerinin fikirlerinden etkilenmeleridir. Buna örnek olarak katılımcılardan sağlanan doğrudan alıntı aşağıda yer almaktadır.

Defne: Hayır ben bu fikre karşıyım. Ben de ilk menüyü seçmiştim ama bence çorba olan menü daha sağlıklı.

Ece: Aslında Cemre doğru söylüyor. Patates kızartması sağlıklı değil.

Katılımcılardan biri olan Defne kendi kararını söyledikten sonra “ben bu menüyü seçmiştim ama” diyerek arkadaşının fikrinden etkilendiğini göstermiştir. Aynı şekilde katılımcılardan bir diğeri Ece ise önce patates kızartmasını seçtiği halde sonra “aslında Cemre doğru söylüyor patates kızartması sağlıklı değil” diyerek arkadaşının düşüncesini kararını olumlu yöne değiştirmiştir.

Beslenme eğitimi öncesi tüm veriler alındıktan sonra toplam altı haftalık bir beslenme eğitimi verilmiştir. Bu eğitimin öncelikli hedefi çocukların eğlenerek öğrenmesidir. Verilen eğitim sonucunda tekrar menüler çocuklara gösterilerek seçim yapmalarını sağlanmıştır. Yaptıkları seçimlerin sonuçları çizelge 4.3’te yer almaktadır.

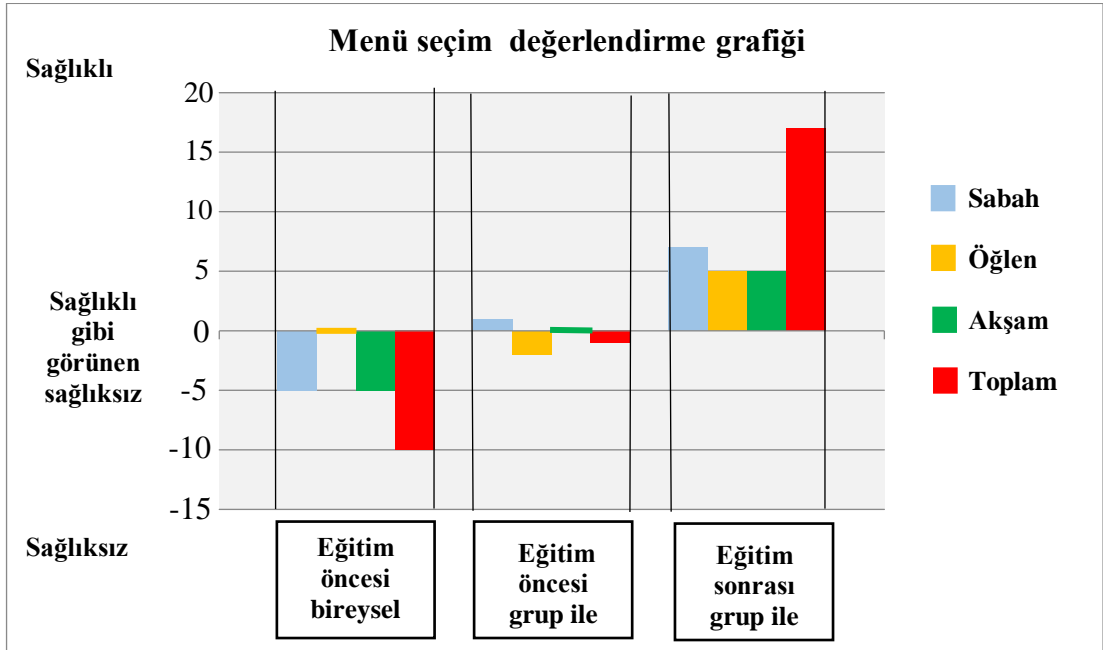
Çizelge 4.3 Eğitim sonrası beslenme kararları

Katılımcı	Sabah	Öğle	Akşam	Toplam
Cemre	1	1	1	3
Hümeyra	1	0	0	1
Muhammed	1	1	0	2
Kerem	1	1	1	3
Defne	1	1	1	3
Ece	0	0	1	1
Esmâ	1	1	1	3
Tuğra	1	0	0	1
Toplam	7	5	5	17

Yapılan beslenme eğitimi sonrasında sabah, öğlen, akşam olmak üzere hiçbir öğrencinin sağlıksız bir menü seçmediği görülmüştür. Kahvaltıda bir öğrenci dışında tüm öğrenciler sağlıklı olan menüyü seçmiştir. Sağlıklı olan menüyü seçmeyen öğrenci ise sağlıklı gibi görünen sağlıksız olan menüyü seçmiştir. Öğlen yemeğinde üç öğrenci sağlıklı gibi görünen sağlıksız menüyü seçerken kalan öğrenciler sağlıklı olan menüyü tercih etmiştir. Akşam yemeğinde ise yine üç öğrenci sağlıklı gibi görünen sağlıksız menüyü seçerken diğer öğrenciler sağlıklı olan menüyü seçmiştir.

Beslenme eğitimi öncesinde yapılan bireysel seçimler, sınıf ortamında yapılan grup ile seçimler ve beslenme eğitimi sonrasındaki seçimlerini sonuçları aşağıdaki Şekilde incelenmiştir. Puan pozitif doğru çıktıkça çocukların sağlıklı beslenme eğiliminde oldukları, negatif yönünde gittikçe sağlıksız beslenme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Şekil 4.1 Menü seçim değerlendirme grafiği



Verilen bu eğitimin çocukların beslenme bilgi düzeylerine ve sağlıklı beslenme eğiliminde olmalarına katkı sağladığı aşikârdır. Pandemi sebebi ile bazı öğrencilerin eğitimlerin hepsine katılamamalarına rağmen sonuçlarda anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bunun göstergesi olarak aşağıda öğrencilerin doğrudan alıntılarına yer verilmiştir.

Cemre: Ben de sucuğu çok seviyorum ama yine de seçim yaptığımızda sağlıklı olan menüyü seçeceğim.

Muhammed: Ben artık annem sucuk yaptığında sofradan kalkıyorum çünkü hiç sağlıklı değil.

Muhammed: Peyniri bir kibrit kutusu kadar yememiz gerekirdi.

Cemre: Her gün bir kâse de yoğurt yememiz gerekiyordu.

Muhammed: Keşke peynirde olsaydı bu menüde diyecem ama peynir de süt ürünü süt de.

Esma: Benim en sevdiğim burda bal. Hem bal enerji verir bize. Enerjiye çok ihtiyacımız var.

Defne: Ben de hep patates istiyordum ama şimdi yumurta yiyeceğim. Hem Bilgin vardı ya o ne diyordu. Ben bunu hatırlıyorum. Yumurta yemek istiyorum.

Kerem: Bir kere söylemiştik ya süt içeceğiz iki kere günde. Ben kahvaltıda içeceğim. Hem okulda da içmedik mi. Ben süt olan menüyü istiyorum. Hem yumurtada var.

Cemre: Meyve öğünü olmayacak mı? Her gün meyve de yemeliyiz.

Cemre: Hatırladınız mı Bilgin ne demişti her gün muhakkak etli bir şeyler yemeliyiz. O yüzden bu menüyü seçmeliyiz. Keşke bu menülerden birinde balıkta olsaymış. Balık da haftada bir ya da iki kez yemeliydik. Bu hem zekâmızı hem de vücudumuzu geliştirir.

Muhammed: İçinde sebzeler var etler var bu çok sağlıklı bir yemek olmuş. Zaten hem et hep sebze yememiz gerekir

Muhammed: Ben hatırladım bulgur pilavı bize enerji verebilir. Aynı ekmek gibi o da tahıl grubunda. Benim annem hep normal pilav yapar.

Cemre: Her gün tahıl da yemeliyiz. Pilav olmasa makarna onun yerine ekmekte tahıl grubuydu. Hatta börek bile olsa seçerdik o da bize enerji verir.

Ece: Ben yılbaşında minnacık kola içtim ama çok az diye karnım ağrımadı dişerim kötü olmadı.

Tuğra: Asit vardı. Kolada deney de yapmıştık çok zararlı.

Katılımcıların cümleleri incelendiği zaman beslenme eğitiminin çocuklar üzerinde bıraktığı etki çok net anlaşılmaktadır. Katılımcıların kendinden emin duruşlarıyla öğrendiklerini özgüvenli ve doğru olduğundan emin bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca besinlerin hangi besin grubuna ait oldukları, günde ne kadar tüketmeleri gerektiği gibi konuları özümstedikleri ve seçimlerini bu yönde yaptıkları gözlemlenmiştir. Katılımcılar kendilerini ifade ederken oldukça rahat bir tavır sergilemenin yanında aldıkları beslenme eğitiminden hatırladıklarını da net bir şekilde belirtmişlerdir. Beslenme eğitimi süresince öğrendikleri bilgileri bunu derste öğrenmiştik diye belirtmişleridir. Katılımcılar sınıf içerisinde konuşurken hem ev hayatlarından hem de okul hayatlarından örnekler vermişleridir. Öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarına uyguladıklarını da belirtmişlerdir. Beslenme eğitiminden önce daha çok sağlıksız beslenme eğiliminde olan öğrenciler beslenme eğitimi sonrasında sağlıklı beslenme eğiliminde oldukları ve bunu gerekçelendikleri görülmüştür.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu aşamasında katılımcıların beslenme eğitiminden önce ve beslenme eğitiminden sonraki karar verme süreçleri incelenmiştir. Karar verirken kullandıkları akıl yürütme örüntüleri belirlenmiştir. Beslenme eğitimi verilmeden önce, öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda belirlenen örüntüler çizelge 4.4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.4 Eğitim öncesi akıl yürütme örüntüleri

Katılımcı	Kahvaltı	Öğlen	Akşam
Cemre	Duygusal	Duygusal	Duygusal
Hümeyra	Duygusal	Duygusal	Duygusal
Muhammed	Sezgisel	Duygusal	Duygusal
Kerem	Duygusal	Duygusal	Duygusal
Defne	Sezgisel	Mantıksal	Sezgisel
Ece	Sezgisel	Duygusal	Duygusal
Esmâ	Duygusal	Sezgisel	Duygusal
Tuğâ	Duygusal	Duygusal	Duygusal

Tabloda görüldüğü gibi beslenme eğitimi öncesinde öğrenciler çoğunlukla duygusal akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Öğrencilerin bazıları bazı menülerde sezgisel bir şekilde karar verse de beslenme eğitimi öncesinde mantıksal akıl yürütme örüntüsünü sadece tek bir katılımcı tek bir menü de kullanmıştır. Burada kullandıkları akıl yürütme örüntüleri kendi cümleleri üzerinde detaylıca incelenmiştir.

Cemre: Bu portakal suyu herhâlde, çok severim. Ooo sucuk var bayılırım.

Yok diğer hiç birini sevmem.

Katılımcı portakal suyunu görür görmez yüzünde bir gülümseme oluşmuştur. Aynı şekilde sucuğu görüncü de bayılırım diyerek ne kadar sevdiğini göstermiştir. Diğer besinlere karşı nötr olduğu yüzünden de belli olmuştur. Katılımcı menüyü görür görmez *duygusal* olarak yaklaşmıştır. Seçim yaparken sadece besinleri sevip sevmediği ile ilgilenmiş kendi duygu ve hislerini ön planda tutmuştur.

Hümeyra: Hiç birini seçmiyorum. Ya da üçüncü menüden patates birinci menüden sucuk seçiyorum.

Burada katılımcı menülerden hiçbirini seçmek istememiştir. Genel olarak yemek seçiciliği olan bir öğrencidir. Menülerin hiçbir özelliğini dikkate almadan sadece kendi sevdiği şeyleri seçme eğilimindedir. Tek bir menü seçmek zorunda olmadığını hissedince rahatlamış, kendi istek ve duyguları doğrultusunda her bir menüden istediği besini seçmiştir. Genelde beslenme tercihi tek yönlüdür. Çeşit besinler yerine her menüde patates arar. Karar verirken sadece zevkleri doğrultusunda karar verdiği için *duygusal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır.

Muhammed: 3. menüyü seçerim. İşte

Katılımcı menülere direk sezgisel olarak yaklaşmıştır. Menüü görür görmez hiç düşünmeden istediği menüyü seçmiş sebebini ise açıklamamıştır. Aniden karar verip sebebini gerekçelendiremediği için *sezgisel* akıl yürütme örüntüsü kullandığı söylemek mümkündür. Seçtiği menüyü neden seçtiği sorulduğunda işte cevabını vermiştir. Bu cevabı çekimsellikten kaynaklanmamıştır. Sadece neden seçtiğini kendisi de fade edememiştir.

Kerem: Kimse kahve içmemeli, benim kardeşim var o içiyor. Ben de bazen kola içebiliyorum ama şimdi yine meyvesuyu olanı seçeceğim çorba da severim.

Katılımcı kimse kahve içmememli derken sebebini gerekçelendirmeyip seçimini yaparken çorba ve meyvesuyunu sevdiği için bu menüye karar verdiğini söylerken sevdiği dışında hiçbir gerekçe sunmadığı için *duygusal* akıl yürütme örüntüsünü kullandığını göstermiştir. Menüdeki diğer hiçbir besinle ilgilenmeyerek sadece sevdiği üzerinden konuşmuştur.

Ece: İlk menüyü seçerim peynir, sucuk, börek, zeytin, meyve suyu.

Menüyü görür görmez ilk menüyü seçmek istediğini söyleyen katılımcı neden seçmek istediği sorulduğu halde hiçbir açıklama yapmayıp “işte” cevabını vermiştir. Bu sebeple katılımcının karar verirken *sezgisel* akıl yürütme örüntüsü kullandığını söylemek mümkündür. Menüler hakkında detaylıca düşünmeden görür görmez karar vermiştir.

Esma: Son menüyü seçiyorum. Çünkü seviyorum.

Katılımcı burada karar verirken sadece kendi arzusunu ön plana koyarak karar vermiştir. Karar verirken kullandığı akıl yürütme örüntüsü *duygusal*dır. Tüm menüleri incelese de en sevdiği menüyü tercih etmiştir. Kısa ve net açıklamalarla istediğini doğru bir şekilde dile getirmiştir.

Tuğra: Ay hiç sebze sevmem ya, 2. Menüü seçerim kola ve köfte.

Katılımcı burada karar verirken sebze sevmediğini dile getirmiştir. Ancak neden sevmediğini gerekçelendirmeyip sadece kendi istekleri doğrultusunda sevdiği besinlerin olduğu menüyü seçerek *duygusal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Sevmediği besinleri de göz önünde bulundursa da seçimini en sevdiklerinden yana yapmıştır.

Beslenme eğitimi sonrasında öğrencilerin karar verirken kullandıkları akıl yürütme örüntüleri incelenmiştir. Eğitim sonrası ve öncesinde belirli farklar gözlemlenmiştir. Bu akıl yürütme örüntüleri çizelge 4.5’ te verilmiş sonrasında detaylıca incelenmiştir.

Çizelge 4.5 Eğitim sonrası akıl yürütme örüntüleri

Katılımcı	Kahvaltı	Öğlen	Akşam
Cemre	Mantıksal-Duygusal	Mantıksal	Mantıksal
meyra	Mantıksal-Duygusal	Sezgisel-Duygusal	Mantıksal- Duygusal
Muhammed	Mantıksal	Mantıksal	Mantıksal- Duygusal
Kerem	Mantıksal	Mantıksal- Duygusal	Mantıksal
Defne	Mantıksal	Mantıksal- Duygusal	Mantıksal
Ece	Duygusal	Duygusal	Mantıksal
Esmâ	Mantıksal- Duygusal	Mantıksal	Mantıksal
Tuğra	Mantıksal-Duygusal	Mantıksal	Sezgisel

Eğitim öncesi katılımcıların karar verirken çoğunlukla duygusal akıl yürütme örüntüsünü kullanmışlardı. Eğitim sonrasında ise çoğunluk mantıksal ve mantıksal-duygusal akıl yürütme örüntüsünü kullanmışlardır. Katılımcıların kullandıkları akıl yürütme örüntüleri detaylıca incelenmiştir.

Cemre: Olabilir. Sucuğu çok seviyorum ama ben sağlıklı olanı yemek istiyorum hem boyum çabuk uzasın birinci sınıfa başlayacağım ben.

Katılımcı burada önce kendi istek ve duygularından bahsederek sucuğu çok sevdiğini dile getiriyor. Önce duygusal akıl yürütme örüntüsüyle yaklaşırken daha sonra sağlıklı olanın sucuk olmadığını dile getirerek mantıksal akıl yürütme örüntüsünü kullanıyor. Ayrıca birinci sınıfa başlayacağı için boyunun uzmasını istediğini ve bunun sağlıklı

beslenerek olacağını düşündüğü görülüyor. Burada katılımcımız *mantıksal duygusal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır.

Hümeyra: Bence de ikinci menüyü en güzeli. Hem annem de duysa şaşırarak. Hem de yumurta var. Bir de hem beyazı var içinde hem de sarısı. Son menüde patates olsa da ben yine de ikinci menüyü seçeceğim.

Genelde sağlıksız beslenme eğiliminde olan katılımcının sağlıklı olan menüyü seçerken annem duysa şaşırarak demesi ve en sevdiği yiyeceğin patates olduğu halde son menüde patates olsa bile demesi duygularını da ön planda tuttuğunu gösterir. Ancak patatesi çok sevse de yumurtanın daha sağlıklı olduğu için ikinci menüyü seçmesi *mantıksal duygusal* akıl yürütme örüntüsü kullandığını gösterir.

Ece: Ben sucuktan vazgeçmem zaten babam hafta sonu pişirecek.

Katılımcı karar verirken direk *duygusal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Arkadaşlarının sucuk sağlıklı değil demesine karşılık fikrini değiştirmeyen katılımcı duygularıyla karar vermiştir. Kararının duygusal olmasında ailesiyle yaptığı planın büyük bir payı vardır.

Esmâ: Aslında hepsini de seviyorum. Hepsini de yerim. En çok da yumurtayı yemek istiyorum. Birinci sınıfa gittiğimde boyum da uzun olacak beynim de çalışacak. Ben hep doğruyu biliyorum. Ece bilmiyor zaten yanlış yapıyor.

Katılımcı burada önce duygularından ve sevdiği yiyeceklerden bashedip boyunun uzun olması ve beyninin gelişmesi için sağlıklı yemesi gerektiğini düşünerek *duygusal mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır.

Tuğra: Ben de patatese bayılırım ama artık kızartılmış patates yemeyeceğim. Hem balın da tadın bayılırım. İkinci menüyü yemek istiyorum.

Duygularını bir tarafa bırakmayan katılımcı patatese bayıldığını ancak artık kızartılmış patates yemeyeceğini sağlıklı olduğunu düşündüğü menüdeki balı da çok sevdiğini dile getirerek *duygusal mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Eğitim öncesinde menülere tamamen duygusal yaklaşan katılımcı eğitim sonrasında duygularını sıfırlayamasa da mantıksal düşünmeye başlamıştır.

Kerem: Bir kere söylemiştik ya süt içeceğiz iki kere günde. Ben kahvaltıda içeceğim. Hem okulda da içmedik mi. Ben süt olan menüyü istiyorum. Hem yumurtada var.

Katılımcı beslenme eğitiminde öğrendiklerini kararını gerekçelendirerek söylemesi *mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullandığının göstergesidir. Kararını gerekçelendirebilmesi ve eğitim sırasında aldığı bilgileri kullanabilmesi katılımcının verimli bir eğitim geçirdiğinin de kanıtıdır.

Muhammed: Ben en önce de dedim. Ben hep biliyorum sağlıklıların hangisi olduğunu kesin benim seçtiğim en iyisi yumurta bile var.

Katılımcının direk *mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullandığı görülmüştür. Sağlıklı olduğu için bu menüyü seçtiğini belirtmiştir. Aldığı beslenme eğitiminde yumurtanın faydalarını öğrendiğinden özellikle yumurta olduğu için seçtiği menünün en iyisi olduğunu dile getirmiştir. Aynı zamanda başarılı olma arzusu da taşımaktadır.

Defne: Ben de hep patates istiyordum ama şimdi yumurta yiyecem. Hem Bilgin vardı ya o ne diyordu. Ben bunu hatırlıyorum. Yumurta yemek istiyorum.

Burada katılımcı eskiden patatesi isterken şimdi yumurtanın olduğu menüyü istediğini dile getirmiştir. Aldığı eğitimlerle gerekçelendirerek *mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Aynı zamanda katılımcı kendindeki değişimin farkında dır. Eskiden olsa patates seçeceğini de belirtmiştir.

Kerem: En sağlıklı içeceklerden bol bol köpük köpüklü ayran pilav bide etlerle sebzelerin olduğu yemeği çok seviyorum. Zaten en çok benim uzun diye en doğruları hep ben bilirim. Ben sağlıklı yerim her zaman

Katılımcı burada *duygusal mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Duygu ve düşüncelerini geri plana atmadan besinleri sevdiğinden bahsedip, boyunun uzun olmasını sağlıklı ve bilinçli olduğuna bağlamıştır. Ayrıca karar verirken besinleri hem sevdiği için hem de sağlıklı olduğunu düşündüğü için seçmiştir.

Muhammed: İçinde sebzeler var etler var bu çok sağlıklı bir yemek olmuş. Zaten hem et hep sebze yememiz gerekir.

Katılımcı burada karar verirken direk *mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Menüyu seçme sebebinin sağlıklı olduğunu açıkça dile getirmiştir. Seçimini yaparken başarılı olduğunu düşünen gururlu bir yüz ifadesi kullanmıştır.

Hümeyra: Ben dolma olan menüyü seçeceğim canım böyle istiyor.

Katılımcı burada hiç düşünmeden direk cevap vererek sezgisel yaklaşmış ancak sebebi sorulunca canım böyle istiyor diye cevap vermiştir. Son kararını verirken *sezgisel duygusal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Genel olarak yemeklere karşı olumlu bir tutumda olmayışı bu seçimin sezgisel olmasına sebep olmuştur. Menüdeki besinleri sevmediği ve sağlıklı olup olmadığıyla da ilgilenmediğinden aklına ilk gelen menüyü seçmiştir.

Ece: Ben de Hümeyra gibi dolma olan menüyü seçeceğim. Tadı mis gibi yanında sıcak çorba da var.

Katılımcı karar verirken kendisinden bir önce konuşan arkadaşından etkinlenmiş ve mis gibi sıcak diyerek duygularını belirtmiştir. Karar *duygusal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Genel olarak duygusal bir yapıya sahip olan katılımcı arkadaşından etkindiğini söylerken de sevimli bir yüz ifadesiyle arkadaşına gülümsemiştir.

Defne: Hiçte bile. Bir kere sebze ve et çok sağlıklı. Ben pilav da çok severim. Ben ilk menüyü seçiyorum.

Katılımcı öncelikle mantıksal olarak yaklaşmış, sağlıklı olduğu için menüyü tercih ettiğini söylemiştir. Ancak yemeği sevdiğini söyleyerek duygularını da geri plana atmadığından karar verirken *duygusal mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır.

Cemre: Bize Bilginin neler anlattığını herkes unutmuş herhalde. Tabiki ilk menüyü seçeceğim. En sağlıklı en doğrusu bu.

Katılımcı burada karar verirken aldığı eğitimlerden etkinlenmiş ve direk *mantıksal* akıl yürütme becerisini kullanmıştır. Aldığı eğitimleri kullanarak kararını gerekçelendirmesi eğitimi başarılı bir şekilde geçirdiğinin göstergesidir.

Tuğra: Bir kere çorba da çok sağlıklı hem dolma da sebze. Ben üçüncü menüyü seçecem o da çok sağlıklı değil mi öğretmenim.

Katılımcı karar verirken sağlıklı olan menüyü seçmeye çalışmış ve *mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Ancak seçerken kendinden çok da emin olmayarak değil mi öğretmenim diyerek teyit ettirmek istemiştir. Sağlıklıyı seçmeye çalışmıştır. Pandemi sebebinden dolayı bazı eğitimlere katılamaması net bir duruş sergileyemesinde etkilidir.

Esma: Ben hep doğruları bilirim öğretmenim sebzeli kuşbaşı bu kesin. Sağlıksız olsa okulda da yapılmaz bi kere biz de okulda pilav ayran bundan yemedik mi. O yüzden ben kesin sağlıklıyı seçeceğim.

Katılımcı burada seçim sebebini gerekçelendirerek sağlıklı menüyü seçme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Okulda aynı yemekler çıktığına göre kesin sağlıklıdır çıkarımını yaparak *mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Hem aldığı beslenme eğitiminden etkilenmiş hem de okulunda sağlıklı yemekler piştiği konusunda bilgili olduğu için kendinden emin bir şekilde cevaplamıştır.

Ece: Kurubkagilinin faydasını ben unutmadım ben kurufasülye olanı seçiyorum.

Cemre: Tabiki en sağlıklı olanı seçeceğim ben kuru fasülye kurubkagil grubuydu ben de eceye katılıyorum yememiz gerekli ben bunu seçiyorum.

İki katılımcı da karar verirken direk *mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Seçtikleri menüyü sağlıklı olduğu için tercih ettiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan Ece seçtiği menüdeki besinlerden birinin hangi besin grubuna ait olduğunu hatırlayınca direk karar vermiş, Cemre ise bu besin grubunu tüketmemiz gerekirdi diye arkadaşına katılarak sağlıklı yönünde tercihlerini yapmışlardır.

Muhammed: Ben hiç karnabahar yemedim makarna da seveim enerji verir. Ben karnabahar olan menüyü seçeceğim.

Katılımcı daha önce hiç karnabahar yemediğini söylemiştir. Karnabaharın tadını merak etmesi duygusal yaklaştığını gösterirken, makarnanın enerji verdiği için bu menüyü tercih ettiğini söylemesi aldığı beslenme eğitiminin sonucudur. Katılımcı karar verirken *duygusal mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmıştır. Hem merakını giderip hem de sağlıklı olan bir seçim yapmak istemiştir.

Tuğra: Evet bence de hem sebze çorbası da var bende karnabaharlı menüyü seçiyorum.

Katılımcı burada hiçbir açıklama ve gerekçelendirem yapmadan birden cevap verdiği için *sezgisel* akıl yürütme örüntüsünü kullandığı söylenebilir.

Esma: Kurufasülyede et de var bide pilavla cacık var. Hem biliyor musunuz cacık yoğuttan yapılıyor süt ürünü var et var kurubaklagil var ben kesin fasülyeli menüyü istiyorum.

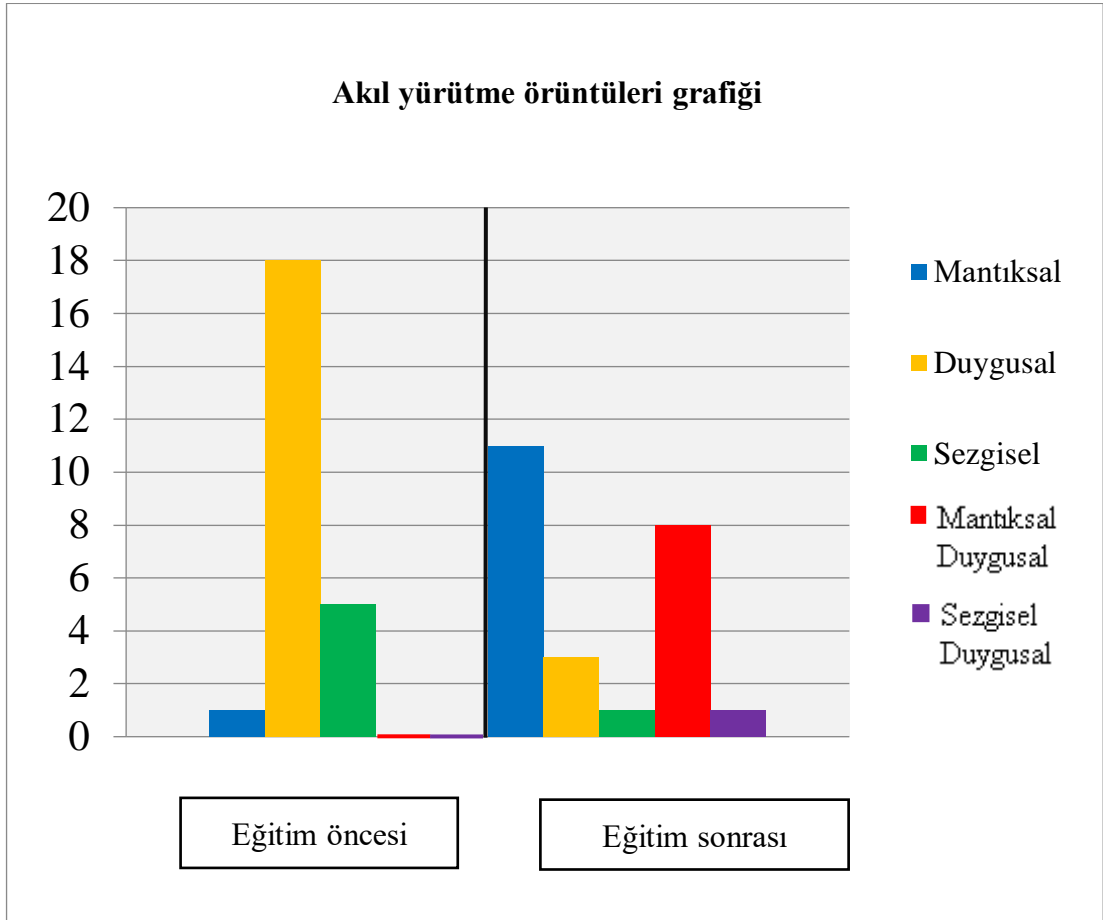
Defne: Ben de kurufasülye pilav cacık menüsünü seçiyorum öğretmenim. En sağlıklısı bu menü bence ben de sağlıklı besleniyorum artık.

Kerem: Öğretmenim ben çok iyiyim demi hep biliyorum şimdi de fasülyeli menüyü istiyorum. Zaten bu kadar uzun olmazdım ki bilmeseydim bir de beynim bu kadar çalışmazdı. Ben çok güzel yediğim için hep böyle oldu.

Katılımcılar burada aldıkları beslenme eğitimini de göz önünde bulundurarak sağlıklı olduğu için tercih yaptıklarını belirtmişlerdir. *Mantıksal* akıl yürütme örüntüsünü kullanmışlardır. Hem besinlerin hangi gruplara ait olduğunu hem de faydalarını dile getirmişlerdir. Seçim yaparken oldukça kendilerinden emin özgüvenli bir tavır sergilemişlerdir. Sağlıklı beslenme eğiliminde oldukları için kendilerinde olumlu değişiklikler olacağını hisseden kouşmalar yapmışlardır. Beslenme eğitiminin kendilerine fayda sağladığını gösterirken gururlu ve ne istediklerini bilen bireyler olmaları dikkat çekmiştir. Eğitim öncesinde tedirgin davranan katılımcıların özgüvenlerinde de görülür bir şekilde olumlu değişiklikler meydana gelmiştir.

Eğitim öncesinde ve sonrasında kullanılan akıl yürütme örüntüleri değişiklik göstermiştir. Şekil 4.2’de beslenme eğitimi öncesinde ve eğitim sonrasında katılımcıların karar verirken kullandıkları akıl yürütme örüntülerindeki değişim gösterilmiştir. Sonrasında detaylıca anlatılmıştır.

Şekil 4.2 Akıl yürütme örüntüleri grafiği



Verilen beslenme eğitimi öncesinde katılımcıların karar verirken kullandıkları akıl yürütme örüntülerinin çoğunlukla duygusal yönde olduğu belirlenmiştir. Büyük oranda duygusal akıl yürütme örüsünü kullanan katılımcılar ikinci sırada ise sezgisel akıl yürütme örüntüsünü kullanmışlardır. Beslenme eğitimi sonrasında ise katılımcıların büyük kısmı mantıksal akıl yürütme örüntüsünü kullanırken ikinci sırada mantıksal duygusal akıl yürütme örüntüsünü kullandıkları belirlenmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere okul öncesi dönem çocuklarının genel olarak duygusal akıl yürütme örüntüsünü kullanmaktadırlar. Ancak aldıkları eğitimle mantıksal yöne kaysalar dahi duygularını tamamen yoksaymaları imkânsızdır.

Katılımcıların kullandıkları akıl yürütme örüntüleri eğitim öncesi ve eğitim sonrası olmak üzere büyük bir değişiklik göstermektedir. Katılımcıların toplamda hangi akıl yürütme örüntüsünden kaç tane kullandığı belirlenmiştir. Çizelge 4.6' da incelenmiştir. Sonrasında detaylıca yorumlanmıştır.

Çizelge 4.6 Kullanılan akıl yürütme örüntüleri

Durum	Mantıksal	Duygusal	Sezgisel	Mantıksal Duygusal	Sezgisel Duygusal	Toplam
Eğitim Öncesi	1	18	5	0	0	24
Eğitim Sonrası	11	3	1	8	1	24
Toplam	12	21	6	8	1	48

Eğitim öncesinde sadece bir kez kullanılan mantıksal akıl yürütme örüntüsü eğitim sonrasında on bir kez kullanılarak toplam on iki kez kullanılmıştır. Mantıksal duygusal akıl yürütme örüntüsü ise eğitim öncesinde hiç kullanılmazken eğitim sonrasında sekiz kez kullanılmıştır. Eğitim öncesinde on sekiz kez kullanılan duygusal akıl yürütme örüntüsü eğitim sonrasında sadece üç kez kullanılmıştır. Eğitim öncesinde beş kez kullanılan akıl yürütme örüntüsü eğitim sonrasında sadece bir kez kullanılmıştır. En az kullanılan akıl yürütme örüntüsü olan sezgisel duygusal akıl yürütme örüntüsü sadece bir kez kullanılmıştır. Toplamda en çok kullanılan akıl yürütme örüntüsü duygusal akıl yürütme örüntüsü iken ikinci sırada mantıksal akıl yürütme örüntüsü vardır. Mantıksal akıl yürütme örüntüsü toplam sekiz kez kullanılmıştır. Bunu toplamda sekiz kez kullanılan mantıksal duygusal akıl yürütme örüntüsü takip etmiştir. Sezgisel akıl yürütme örüntüsü altı, sezgisel duygusal akıl yürütme örüntüsü ise bir kez kullanılmıştır. Tabloya genel olarak bakıldığında zaman eğitim öncesi ve sonrası toplam kullanılan akıl yürütme örüntülerinin en yüksek olanının duygusal olmasının sebebi eğitim öncesinde genel olarak çoğu çocuğun duygusal boyutta yaklaşmasıdır. Eğitim sonrasında ise mantıksal akıl yürütme örüntüsü duygusal akıl yürütme örüntüsüne göre daha fazladır. Buna rağmen toplamda mantıksal akıl yürütme örüntüsü duygusal akıl yürütme örüntüsünden daha azdır. Bunun sebebi, erken çocukluk dönemindeki çocukların karar verirken mantıklı akıl yürütme örüntüsü kullansalar da duygularını geri plana atamamaktadırlar. Bu sebeple seçimlerde sekiz kez duygusal mantıksal akıl yürütme örüntüsü kullanılmıştır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına verilen beslenme eğitiminin çocukların beslenme davranışının ve karar verirken kullandıkları akıl yürütme örüntülerinin nasıl değiştiğini incelemiştir. Durum çalışmasıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya sekiz okul öncesi öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin beslenme eğitiminden önce ve sonra olmak üzere, beslenme tercihleri ve menü seçimlerine karar verirken kullandıkları akıl yürütme örüntüleri analiz edildikten sonra ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Beslenme eğitimi öncesinde sağlıksız beslenme eğiliminde olan çocuklar beslenme eğitimi sonrasında sağlıklı beslenme eğiliminde olmuşlardır
2. Beslenme eğitimi çocukların menü seçiminde daha mantıklı kararlar vermelerine neden olmuştur.
3. Beslenme eğitimi öncesinde çocuklar daha çok duygusal karar verme eğilimindedirler.
4. Beslenme eğitimi sonrasında çocukların informal akıl yürütme örüntülerinde mantıksal yönler daha ağır basmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlar, ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Kuramsal temellerde sunulan çalışmalarda elde edilen sonuçlar da göz önünde bulundurulmuştur. Benzer ve benzer olmayan sonuçların nedenleri alt başlıklar altında tartışılmıştır.

5.1.Çocukların Beslenme Kararları

Sağlıklı beslenme alışkanlığının temeli çocukluk döneminde atılır. Okul öncesi eğitim döneminde verilen beslenme eğitimi bireyin yaşam boyu sağlığı açısından büyük önem taşır (Dietz, 2004). Sağlıklı beslenme, yaşam kalitesinin artması ve sağlıklı uzun bir yaşam için gerekli olan en önemli faktörlerden biridir (Lanuza vd., 2020). Sağlıklı beslenmenin temelinde ise, nasıl beslenileceğini bilmek ve doğru beslenme tercihleri

yapabilmek vardır (Black ve Heidkamp, 2018). Erken yaşlarda verilen beslenme eğitimi ileriki yaşlarda oluşacak hastalıkları önlemek açısından önemli bir yere sahiptir (Dahm vd., 2016). Bu bağlamda çocukların beslenme tercihleri oldukça önemlidir. Çalışmamızda yapılan araştırmalar sonucunda, beslenme eğitimi öncesinde yapılan seçimlerde, çocukların genel olarak sağlıklı beslenme eğiliminde oldukları görülmüştür (Çizelge 4.1). Bu durumun sebebi çocukların daha önce beslenme eğitimi almamış olmasıdır. Öğrencilerin daha önce beslenme eğitimi almamış olmaları, yeni verilecek eğitimin etkinliğini etkilemektedir (Tallon vd., 2020). Onbaşı (2017), Uzşen (2017), Sabbağ (2011) okullarda yaptıkları beslenme eğitimi araştırmalarında katılımcıların yarısından daha fazlasının daha önce beslenme eğitimi almadığını belirtmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olup çalışma öncesinde öğrencilerin beslenme konusunda eğitimsiz olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmaların verilerine göre beslenme ile ilgili yapılan çalışmaların hala yeterli olmadığı söylenebilir. Bunun sebebinin ise okullarda öğretmenler tarafından bu eğitimlerin verilmemesi ve müfredatta böyle bir eğitimin bulunmamasıdır. Bu sonuç yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Öğretmenler üniversitede yeterli düzeyde eğitim almadıkları için kendilerini yetersiz hissettiklerini ve öğrencilere beslenme eğitimi verme konusunda isteksiz ve yetersiz olduklarını belirtmişlerdir (Aldubayan, 2020; Li vd., 2020). Beslenme konusunda herhangi bir eğitim almayan öğrencilerin beslenme kararlarının sağlıklı yönde olması normal karşılanabilir bir durumdur. Genel olarak çocukların eğitim öncesinde verdikleri sağlıklı kararlar düşünülmeden direk sevdikleri yiyecekleri seçmeleri yönünde olmuştur.

Erken çocukluk dönemi beslenme eğitimi verebilmek için en uygun dönemdir. Yaş grubu olarak küçük oldukları düşünülse de yapılan araştırmalar küçük yaş gruplarında olumlu dönüşler alındığını göstermektedir. Tatlow-Golden vd. (2013) çalışmalarında çocukların 4 yaşından itibaren besinlerle sağlığı ilişkisini kurabildiğini göstermiştir. Contento , Balch ve Bronner (1995) yaptıkları çalışmada, üç-beş yaş arasındaki çocuklarının besinleri tanıyabildiklerini, besin ögesi ve enerji içeriklerini kavrayabildiklerini ve beslenme eğitiminin beslenme ile ilgili kavramlara ilişkin bilgisini geliştirdiği sonucuna varmıştır. . Zarnowiecki , Dollman ve Sinn (2011) beş-altı yaş çocukların beslenme eğitimi için uygun yaşta oldukları ve çocukların sağlıklı besinleri doğru şekilde belirleyebildikleri saptanmıştır. Tüm bu çalışmalar

araştırmamızı destekler nitelikte olup okul öncesi dönem çocuğuna verilen doğru beslenme eğitimlerinin olumlu sonuçlandığını göstermektedir.

Bu çalışmada dikkat çeken bir diğer unsur ise eğitim öncesinde beslenme kararlarının bireysel ve grupla verilmesi ynnndedir. Henüz beslenme anlamında hiçbir eğitim verilmemişken aynı hafta içerisinde aynı menüler sunulduğu halde katılımcıların bazılarının farklı kararlar verebildikleri görülmüştür (izelge, 4.2). Bunun sebebi ise okul öncesi dönem çocuklarının akranlarının fikirlerinden etkilenmesidir. Bazı ğrencilerin kararlarının değişmemesi karakter özellikleri ve bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Okul ncesi dönem çocuklarının akranlarından olumlu ve olumsuz davranışları öğrenebildikleri söylenmektedir (Schwartz, Dodge, Petit ve Bates, 2000). Çalışmamızda da çocuklar genel olarak akranlarından olumlu yönde etkilenerek sağlıklı beslenme yönüne doğru kaymışlardır (izelge, 4.2)

Çocuklar günlerinin büyük bir kısmını okulda geçirdikleri için okulda yapılan beslenme etkinlikleri çocukların beslenme kararlarını etkilmektedir (Arcan, Hannan, Himes, 2013) Okullarda düzenlenen beslenme etkinlikleri, çocukların sağlıklı yaşam sürmeleri ve sağlıklı tercihler yapabilmeleri için önemli fırsatlardandır (Briggs, 2010). Yapılan çalışmalarda okuldaki eğitimlerle okul öncesi dönem çocuklarının beslenme seçimleri ve evdeki beslenme davranışları olumlu yönde değişebileceği ortaya konmuştur. (Kobak, 2009). Yaptığımız çalışmada zamanlarının büyük kısmını okulda geçiren katılımcılara verilen beslenme eğitiminin katılımcıların beslenme tercihlerini olumlu yönde değiştirdiğini göstermiştir. (izelge, 4.3). Erol (2017), Jung, Huang, Eagan ve Oldenburg (2019) yaptıkları çalışmalar da çalışmalarımızı destekler nitelikte olup verilen beslenme eğitimlerinin çocukların beslenme tercihlerinde olumlu bir sonuca ulaştığını göstermektedir. Çalışmamızda olduğu gibi çocukların severek etkinliklere katıldığı bazen bazı etkinlikleri tekrar yapmak istedikleri de göz önünde bulundurulduğu zaman doğru ve zamanında verilen beslenme eğitimi çocukların beslenme tercihlerini doğru yönde etkileyecektir.

5.2.Çocukların Beslenme Kararlarına İlişkin Akıl Yürütme rntleri

Çalışmanın bu aşamasında katılımcıların beslenme eğitiminden önce ve beslenme eğitiminden sonraki karar verme süreçleri incelenmiştir. Çalışmamızda verilen beslenme eğitimi öncesinde katılımcıların karar verirken kullandıkları akıl yürütme örüntülerinin çoğunlukla duygusal yönde olduğu belirlenmiştir (izelge, 4.4). Büyük

oranda duygusal akıl yürütme örüsünü kullanan katılımcılar ikinci sırada ise sezgisel akıl yürütme örüntüsünü kullanmışlardır. Mantıksal akıl yürütme örüntüsü ise sadece bir öğrenci tarafından tek bir öğünde kullanılmıştır. Öğrencilerin beslenme eğitimi anlamında bir ön bilgileri olmadığı bilindiği için mantıksal kararların az olması beklenen bir sonuçtur. Karamanlı (2019) yaptığı çalışmada haftalar içerisinde öğrencilerin akıl yürütme örüntülerindeki değişimleri incelemiştir. Aynı bu araştırmada olduğu gibi ilk iki haftada duygusal ve sezgisel akıl yürütme örüntüsünün son haftalara oranla dah fazla olduğunu saptamıştır.

Beslenme eğitimi sonrasında ise katılımcıların büyük kısmı mantıksal akıl yürütme örüntüsünü kullanırken ikinci sırada mantıksal duygusal akıl yürütme örüntüsünü kullandıkları belirlenmiştir (Çizele, 4.5). Eğitim sonrası öğrencilerin mantıksal akıl yürütme örüntüsü kullanmaları eğitimin verimli geçtiğini ve öğrencilerin bir konuda bilgi sahibi olmalarının karar verme konusunda daha mantıklı yaklaşabildiklerini göstermektedir. Akbaş ve Çetin (2018) yaptıkları çalışmada çalışma süresince mantıksal akıl yürütme örüntülerinin artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da altı haftalık eğitimin başlangıcında duygusal yönde karar veren öğrenciler eğitim sonunda mantıksal yönü ağır basan kararlar vermişlerdir. Sadler ve Fowler (2006) tarafından yapılan çalışma da çalışmamızı destekler niteliktedir. 45 öğrenci üzerinde yaptıkları bu araştırmada öğrencilere gen terapisi ve klonlama ile ilgili üç farklı sosyobilimsel konulara yönelik senaryolar sunmuşlardır. Argümentaasyonlarının kalitesini ve gerekçelendirme kalitelerini ölçek sayısında belirlemişlerdir. Sonuçlarda ise alan bilgisine sahip olanların argümantasyon ve gerekçelendirme kalitelerinin daha kaliteli olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi herhangi bir konuda eğitim alan çocukların akıl yürütme örüntülerinin ve argümantasyon kalitelerinin olumlu yönde değişiklik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, Aydın ve Kaptan (2014) yaptıkları çalışmanın sonucu da bu araştırmayı destekler nitelikte olup, fen derslerinin argümantasyona dayandırılarak işlenmesinin sonucunda öğrencilerin mantıksal yorumlama becerilerinin ve mantıksal akıl yürütme örüntülerinin artış gösterdiğini saptamıştır. Ancak çalışmamızda eğitim sonrası en çok kullanılan akıl yürütme örüntüsü olan mantıksal akıl yürütme örüntüsünü takip eden mantıksal-duygusal akıl yürütme örüntüsü azımsanamayacak kadar çok öğrenci tarafından kullanılmıştır. Bu durum çalışmamızı diğer çalışmalardan ayıran en önemli farktır. Eğitimin verimli ve eğlenceli geçmesine rağmen hala duygusal yönlerin ağır

basması çalışılan yaş grubu ile alakalı bir sonuçtur. Çünkü çocuklar Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerine göre dört-yedi yaş arasında sezgisel dönem içerisinde. Sezgisel dönemde olan çocuklar mantıksal düşünceden daha çok duygusal ve sezgisel düşüncede olurlar (Solso 2009). Çocukların zihinsel gelişimi ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmada, beş-altı yaşlarında çocukların, zihinsel gelişimlerine paralel olarak karar verme durumlarıyla fazla karşılaşmalarının çocukların karar verme becerileri, bağımsızlık becerileri, iletişim becerileri ve duygusal gelişimlerini güçlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Mata vd., 2013). Garon ve Moore (2004), okul öncesi dönemde (3 yaşında 6 yaşına kadar) çocukların yaşları arttıkça, anlama kapasitelerinin arttığını, karar verme durumlarında daha fazla seçenek ürettikleri ve seçim yaparken daha çok düşündüklerini, dolayısıyla karar verme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ozden (2020) İlkokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin informal akıl yürütme örüntülerinin incelenmesi çalışmasında diğer araştırmalardan daha farklı bir sonuç bulmuştur. Bu çalışmaya göre en çok kullanılan akıl yürütme örüntüsünün sezgisel en az kullanılan akıl yürütme örüntüsünün ise mantıksal akıl yürütme örüntüsüdür. Bu çalışmada sadece bilişsel değil duyuşsal düşünme becerileri üzerinde de durulmuştur. Yapılan çalışma ile bu araştırmadaki katılım grubunun yaşlarının birbirine yakın olması mantıksal akıl yürütme örüntüsünün en çok kullanılan akıl yürütme örüntüsü olmamasının göstergesidir.

Araştırma sonucunda dikkat çeken bir diğer nokta ise informal akıl yürütme becerilerinin yaşlara göre değişiklik göstermesidir. Örneğin bu çalışmada okul öncesi yaş grubu duygusal karar verme eğilimindeyken, altıncı ve sekizinci sınıfa giden öğrencilere aynı konuda ('Hidroelektrik Santraller' ve 'Plastik Atıklar ve Geri Dönüşüm') çalışmalar yapıldığında altıncı sınıf öğrencileri sezgisel yaklaşırken 8. Sınıf öğrencileri mantıksal yaklaşmışlardır. Venville ve Dawson (2009) bunu kanıtlayan bir çalışma yapmışlardır. 12 ile 17 yaş arasındaki çocukların informal muhakeme yeteneklerini incelemişlerdir. Yaş grubuna göre mantıksal akıl yürütme yerine sezgisel akıl yürütme yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmanın en sonunda ise eğitimin başından sonuna kadar kullanılan akıl yürütme örüntüleri incelenmiştir. Eğitim öncesinde duygusal akıl yürütme örüntüleri baskınken eğitim sonunda mantıksal akıl yürütme örüntüleri ağırlıklı durumdadır. Eğitim süresince ise en çok kullanılan akıl yürütme örüntüsü duygusal akıl yürütmedir.

Akabinde ise mantıksal akıl yürütme örüntüsü gelmiştir. Bunu mantıksal duygusal akıl yürütme örüntüsü takip ederken sonrasında sezgisel akıl yürütme örüntüsü kullanılmıştır. Eğitim boyunca en az kullanılan akıl yürütme örüntüsü ise sezgisel duygusal akıl yürütme örüntüsüdür (Çizelge, 4.6). Yapılan çalışmanın çoğunda mantıksal akıl yürütme örüntüleri fazlayken bu çalışmada duygusal akıl yürütmenin fazla olması çalışmamızın erken çocukluk dönemi içerisinde olan çocuklar üzerinde yapılmış olmasıdır. Çocuklar, problem çözmeye başlarken belirsizliklerle işe başlarlar, karar verme, tahmin ve inceleme yöntemlerini kullanırlar. Bu belirsizlikler merakın artması ve araştırma gibi durumları ortaya çıkarır (Zembat ve Unutkan, 2005). Literatürdeki bu yapılmış çalışmalar incelendiğinde çalışmamızda olduğu gibi eğitim sonrasında mantıksal akıl yürütme örüntüsünün duygusal akıl yürütme örüntüsüne göre daha fazla olduğu daha net açıklanabilmektedir. Bu bağlamda "çocukların beslenme kararlarına ilişkin akıl yürütme örüntüleri ", verilen beslenme eğitimi ile çocukların karşılaştığı güçlüklerle kendi başına çözüm yolu aramaları, bilgi ve becerilerini kullanmaları iyi bir problem çözücü olmalarının yanı sıra karar verme becerilerini de geliştirmiştir.

5.3 Öneriler

Bu bölümde karar verme temelli beslenme eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin beslenme davranışlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçların literatür ile tartışılmıştır. Bunun sonucunda yapılan öneriler aşağıda verilmiştir.

- Kurumlardaki öğretmenler ve okul yönetimi çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun beslenme programları oluşturulabilir. Bunun için üniversitelerin ilgili bölümleri ve Sağlık Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı ortak çalışmalar yürütebilir.
- Beslenme alanında bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Bu toplantılarda geleneksel beslenme anlayışı ve gıda seçimlerinin yerine yeterli ve dengeli beslenme eğitiminin önemi vurgulanabilir.
- Çocukların takip ettiği çocuk kanallarında yayın akışlarına; doğru, yeterli ve dengeli beslenmeye yönelik animasyonlara, çizgi filmlere ve çocuk şarkılarına daha fazla yer verilebilir.

- Çocuğun beslenme alışkanlıkları üzerinde genetik, çevresel, kültürel ve sosyodemografik çok sayıda faktörler göz önünde bulundurularak eğitimlerin düzenlenmesi sağlanabilir.
- İl genelinde Beslenme Dostu Sertifikası olan okul sayısının artırılması, okul içinde yapılan uygulamaların genişletilmesi ve süreklilik sağlanması sağlanabilir.
- Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesine ve çocuklarda karar vermeyi nasıl destekleyeceklerine ilişkin teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerileri, çeşitli değişkenlerle karşılaştırılabilir.
- Beslenme eğitiminde karar verme becerilerinin farklı örneklem grubu üzerinde uygulamalarının yapılması ve eğitim programının farklı uygulamalarla zenginleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acıbozlar, Ö.** (2006). *Yönetici hemşirelerin karar verme stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi) . Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkgöz, K. Ü.** (2008). *Aktif Öğrenme*, İstanbul, Biliş Eğitim Yayınları.
- Adıyaman, D.** (2019) *Sekizinci sınıf öğrencilerinin cebirsel akıl yürütme becerilerini destekleyen öğrenme ortamından yansımalar* (Yüksek Lisans Tezi) Trabzon Üniversitesi, Trabzon
- Akbaş, M. and Çetin, P.S.** (2018), The Investigation Of Gifted Students' Argumentation Level And Informal Reasoning Related To Socioscientific Issues, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), Cilt 12, Sayı 1, Haziran 2018: 339-360.
- Akyıldız, N.** (200) *Çocuk Beslenmesi I.* İstanbul, Ya-Pa Yayınları
- Alay, F.** (2019). *Okul çağı çocuklarına verilen beslenme eğitimi programının beslenme alışkanlıkları besin tüketim sıklıkları ve beslenme bilgisi üzerine etkisinin değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya
- Albe, V.** (2007). Whenscientificknowledge, daily life experience, epistemologicalandsocialconsiderationsintersect: students' argumentation in groupdiscussions on a socio-scientificissue. *Research in Science Education*, 38 (10), 67 90.
- Aldubayan K.** (2020). Teachers' perspectives on nutrition education in boys' public high schools in Riyadh, Saudi Arabia. *Eastern Mediterranean Health Journal*.
- Alisinaoğlu, F.** (2008, 06 07). *Haberler.com*. <https://www.haberler.com/kisilik-gelisiminin-yuzde-80-i-okul-oncesi-donemde-haberi/> (Erişim tarihi 17 Aralık 2019)
- Altıncı, E.** (2017). Children and nutrition. *Journal of Human Sciences*. 14(3), 2345-2351.
- Alver, B.** (2003). Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler, (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Applegate, L.** (2011) *Beslenme ve diyet*. 2. Baskı. H. Özpınar (Ed.) . İstanbul: İstanbul Tıp Kitapevi
- Aral, N. ve Duman G.** (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. İstanbul: Nobel.
- Arcan C, Hannan PJ, Himes JH.**(2013). Intervention effects on kindergarten and first-grade teachers' classroom food practices and food-related beliefs in American Indian reservation schools. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*
- Ardle, W., Katch, F.I., Katch L,V.** (2007). *Exercise Physiology, Energy, Nutritionand Human Performance*, Sixth Edition, Lippincott Williams &Wilkins

- Arı, M.** (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 31-35). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Armut, M.** (2019) Çocuklarda 6 Beslenme ve Yeme Bozukluğu www.memorial.com.tr/saglik-rehberleri Erişim Tarihi: 26.02.2020
- Arnas, Y.** (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Arslan, N.** (2014) *Oyun çocuğu ve okul çocuğu beslenmesi. Sağlıkta ve Hastalıkta Çocuk Beslenmesi A*, Selimoğlu (Ed). 1. Baskı. İstanbul, Akademi Uluslararası Yayıncılık
- Arvand, A., Dehghani, M., Omidvar, N., ve Ashoori, M.** (2018). Food and nutrition literacy: a neglected aspect in high school textbooks in Iran. *Iranian Journal of Nutrition Sciences & Food Technology*, 13(4), 29-38.
- Atsan, N.** (2017). Karar vermede çatışma kuramı ve özsayı ilişkisine yönelik kültürel bir inceleme, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, cilt 22, sayı 1, ss.63-73.
- Avşaroğlu, S.** (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt 18, ss.85-100.
- Aydın, Ö. ve Kaptan, F.** (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 163-188.
- Aydoğan, Y.** (2012). *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*, Ankara, Kök Yayıncılık
- Aygün, Ç.** (2016). Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, F.** (2000). Kararsızlık ölçeğinin geliştirilmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, cilt 2, sayı 14, ss.7-16.
- Baker, S., Cochran, W., Greer, F.** (2001). The use and misuse of fruit juice in pediatrics. *Pediatric*. 107 (5) 1210-1213
- Baltacı, A.** (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 368-388.
- Barbour, R. S.** (2014). *Quality of data analysis*. In U. Flick (Ed.). Handbook of qualitative data analysis, (pp. 496-510). Los Angeles, USA: Sage.
- Briggs, M., Fleischhacker, S., & Mueller, C. G.** (2010). Position of the American dietetic association, school nutrition association, and society for nutrition education: Comprehensive school nutrition services. *Journal of nutrition education and behavior*, 42(6), 360-371..
- Barko, T., Simon, S., Jimenez-Alexandre, M. P., ve Sadler, T. D.** (2011). Metatalk: Design and Enactment of SSI Curriculum: Critical Theory , Difficult Content, and Didactic Transposition. In T. D. Sadler (Ed.), *Socio-scientific Issues in the Classroom: Teaching, Learning and Research* (pp. 239–243).
- Baron, J.** (1994). *Thinking And Deciding*, Cambridge University.
- Başal, H.** (2005), *Okul Öncesi Eğitim*, İstanbul, Morpa Yayınları, İstanbul
- Başkale, H.** (2010). *Okul öncesi çocuklara verilen beslenme eğitiminin çocukların beslenme bilgisine, davranışlarına ve antropometrik ölçümlerine etkisi*. (Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Batıgün, A.** (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: tanımı ve değerlendirme, *Türk Psikoloji Bülteni*, sayı 19, ss.40-48.
- Bayrakçı, M. ve Dizbay, S** (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112
- Baysal, A.** (2012) *Beslenme*. 12.Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Bingham, A.** (1958). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Bilgin, M. , İnanç, B. ve Atıcı, M.** (2018) *Gelişim Psikolojisi 1*. 14.baskı, Ankara, Pegem Akademi
- Birch, L., ve Doub, A.** (2014).” Learning to eat: birth to age 2 y.” *The American Journal of Clinical Nutrition*, 99(3), 723-728.
- Black, M.** (2003) Micronutrient deficiencies and cognitive functioning. *J Nutr*
- Black, R, Allen, L, Bhutta, Z.** (2008). Maternal and child undernutrition: global and regional exposures and health consequences. *Lancet*
- Black Re, Heidkamp R.** (2018). Causes of stunting and preventive dietary interventions in pregnancy and early childhood. *Nestle Nutrition Institute Workshop Series*
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K.** (2007). *Qualitative Research For Education* (5. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.
- Bredenkamp, S.** (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education)* (Çev. Hatice Zeynep İNAN, ve Taşkın İNAN, s. 343,345). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brocas, I ve Carrillo, J** (2018) The determinants of strategic thinking in preschool children *Plose One*
- Brown, J.** (2005). *Nutrition Through the Life Cycle*: Thomson learning. Second ed. USA
- Bryant-Waugh, R.** (2013). Avoidant restrictive food intake disorder: an illustrative case example. *International Journal of Eating Disorders*.
- Burhanoğlu, S.** (2016). *sabriburhanoglu*. <https://www.sabriburhanoglu.com/karar-verme-sureci> (Erişim Tarihi: 17.12.2019)
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C.** (1999). *Genel Öğretim Metodları*, İstanbul, Beta.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F.** (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 255). Ankara : Pegem Akademi.
- Byrnes, J.** (2002). The development of decision-making. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 208-215.
- Byrnes, J. P.** (1998). *The Nature And Development Of Decision-Making: A Self Regulation Model*, USA, Earlbaum Manwah NJ.
- Byrnes, J. P.** (2002). “The Development Of Decision-Making”, *Journal of Adolescent Health*, sayı 31, ss.208-215.
- Byrnes, J. P.** (2005). “Self-Regulated Decision-Making in Children And Adolescents, The Development Of Judgment And Decision-Making in Children And Adolescents”, *Lawrence Erlbaum*.
- Calkins, S.** (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. . *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*, 261-284.
- Can, Ö.** (2009). Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya
- Case, R.** (1985). *Capacity-Based Explanations Of Working Memory Growth: A Brief History And Revaluation*, Mahwah, Erlbaum.

- Chen, L. C., CHEN, Y. H., ve MA, W. I.** (2017). Effects of integrated information literacy on science learning and problem-solving among seventh-grade students. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 19(2).
- Chung, Y., LEE, H., ZEİDLER, D.L, YOO, J. ve KİM, S.** (2014) Enhancing Students ' Communication Skills in The Science Classroom Through Socioscientific Issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(2016), 1–27.
- Conk Z, Başbakkal Z, Yılmaz BH, Bolşık B.** (2013) *Pediatric nursing in children*. Ankara: Akademisyen Tıp Kitapevi
- Contento I, Balch GI, Bronner YL.** (1995) The effectiveness of nutrition education and implications for nutrition education policy, programs, and research: a review of research. *Journal of nutrition education (USA)*
- Cooksey, W. R.** (1996). The Methodology Of Social Judgement Theory. *Thinking and Reasoning*, cilt 2, sayı 2-3, ss.141-174.
- Cousin, G.** (2005). Case study research. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 421-427
- Creswell, J. W.** (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications
- Çakır, M. A.** (2004). Meslek karar envanterinin geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt 37, sayı 2, ss.1-14.
- Çapkinoğlu, E.** (2015). *7. sınıf öğrencilerinin yerel sosyobilimsel konularda oluşturdukları argümantasyonların kalitesi ve karar verirken dikkate aldıkları faktörlerin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çavdar, M.** (2019) Beslenme eğitiminin okul çağı çocuklarının beslenme alışkanlıklarına ve beslenme bilgi düzeyine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Çelen, N.** (1999). *Öğrenme Psikolojisi*, Ankara, İmge.
- Çimşir, S.** (2019). Marmara üç aşamalı bilişsel karar verme becerilerini geliştirme modelinin akademik başarı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme, problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisi (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çolakkağoğlu, O.** (2003). Ergenlerde karar verme ölçeği'nin türkçe'ye uyarlama çalışması, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, cilt 7, sayı 26, ss.61-71.
- Çolakkağoğlu, O.** (2010). *Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi*, (Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çubukçu, Z.** (2011). *Düşünme becerileri Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (ss.279-334). Ankara, Pegem Akademi.
- D'zurilla, T. J. and Goldfried, M. R.** (1971). Problems solving and behavior modification, *Journal Of Abnormal Psychology*, sayı 18, ss.407-426.
- Dağloğlu, E. ve Çakır, F.** (2007). "Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinden Planlama ve Derin Düşünmenin Geliştirilmesi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, cilt 32, sayı 144, ss.28-35.
- Daniels, S.** (2015). *Yaratıcı çocuklar yetiştirmek*, (Çeviren. F. Kaya) İstanbul: Eğiten Kitap.
- Danner, S. and Jonynienė, Ž.** (2013). The promotion of democratic and civic participation of kindergarten children: possibilities and environmental preparedness, *Socialinis Ugdy Mas*, vol. 1, no. 33.

- Davidson, D.** (1991). Children's decision-making examined with an information-board procedure, *Cognitive-Development*, sayı 6, ss.77-90.
- Davies, D.; Howe, A.,** *Teaching Science, Deising and Technology in the Early Years*, s:168, 2003.
- Dawson, V., ve Venville, G.** (2010). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research in Science Education*, 40(2), 133-148.
- Demirbaş, B.** (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması*, (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Demircan, Y.** (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri karar verme stilleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demirtaş, V. Y. ve Sucuoğlu, H.** (2009). In the early childhood period children's decision-making processes, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, cilt 1, sayı 1, ss.2317-2326.
- Deniz, M. E.** (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*", (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Dickinson, D. K. and Smith, M. W.** (1994). Long-term effects of preschool teachers book readings on low-income childrens vocabulary and story comprehension, *Reading Research Quarterly*, vol, 29, pp.104-122.
- Dietrich, C.** (2010). Decision making: factors that influence decision making, heuristics used, and decision outcomes, *inquiries Journal/Student Pulse*, vol. 2, no. 2, p.1-3.
- Diniz, İ. H.** (2005). *Karar Verme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine Etkisi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Doğanay, A., ve Yüce, S. G.** (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 185-214.
- Doustmohammadian, A., Keshavarz Mohammadi, N., Omidvar, N., Amini, M., Abdollahi, M., Eini-Zinab, H., Amirhamidi Z., Esfandiari, S. ve Nutbeam, D.** (2018). Food and nutrition literacy (FNLIT) and its predictors in primary schoolchildren in Iran. *Health Promotion International*, 1(1), 1-5.
- Duffy, RL.** (2012) *American dietetic association complete food and nutrition guide*. 4th Edition, United StatesAmerica, Houghton Mifflin Harcourt.
- Eggert, S., Nitsch, A., Boone, W.J., Nückles, M. And Bögeholz, S.** (2017), Supporting Students' Learning and Socioscientific Reasoning About Climate Change—the Effect of Computer-Based Concept Mapping Scaffolds, *Research in Science Education* volume:47:137-159
- Ejeh, M. U. C. and Akinola, O. B.** (2009). Children's rights and participation in schools: exploring the awareness level and views of nigerian primary school children, *Elementary Education Online*, vol. 8, no. 1, p.176-182.
- Ekborg, M., Ottander, C., Silfver, E. ve Simon, S.** (2013). Teachers' experience of working with socioscientific issues: a large scale and in depth study. *Research in Science Education*, 43(2), 599-617.
- Emilson, A. and FOLKESSON, A. M.** (2006). Children's participation and teacher control, *Early Child Development and Care*, vol. 176, no. 3-4, p.219-238.

- Epstein, A. S.** (1993). *Training for quality: improving early childhood programs through systematic in-service training*. Ypsilanti, MI: High/Scope.
- Epstein, A. S.** (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills, *Young Children*, cilt 58, sayı 5, ss.28-36.
- Epstein, A. S.** (2007). *Essentials Of Active Learning in Preschool: Getting To Know The High/Scope Curriculum*, Ypsilanti, MI: High/Scope.
- Erol, F.Z.** (2017), Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Beslenme Eğitiminin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Ay Grubundaki Çocukların Beslenme Alışkanlıklarına Etkisinin İncelenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Ersever, Ö. H.** (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri*, (Doktora Tezi). Ankara niversitesi, Ankara
- Ersoy, M.** (2013) *Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konulardaki tutumları ile karar verme süreçlerinin incelenmesi: Rize örneği* (Yüksek Lisans Tezi).Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Eryılmaz, Z.S** (2018). *Yetişkin Bireylerde Obezitenin Depresyon, Benlik saygısı, Yeme Tutumu ve Beslenme Durumu Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evans, B.** (2002). *You can't come to my birthday party! Conflict resolution With Young Children*, Ypsilanti, MI:High/Scope.
- Finkelman, A. W.** (2001). Problem-solving, decision-making, and critical thinking: how do they mix and why bother?, *Home Care Provider*, cilt 6, sayı 6, ss.194-198.
- Fisher, R.** (2005). *Teaching Thinking*, London, Continuum Books.
- Flick, U.** (2018). *Triangulation in data collection. The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. London, UK: SAGE Publications.
- Fowler, S. R. ve Zeidler, D. L.** (2016). Lack of evolution acceptance inhibits students ' negotiation of biology-based socioscientific issues, . *Journal of Biological Education* 50(4), 407-424.
- Furby, L. and Beyth-Marom, R.** (1992). Risk taking in adolescence: a decision making perspective, *Developmental Review*, sayı 12, ss.1-44.
- Gao, S., Wei, Y., Bai, J., Lin, C. and Li, H.** (2009). Young Children' Affective Decision-Making in A Gambling Task: Does Difficulty İn Learning The Gain/Loss Schedule Matter?, *Cognitive Development*, sayı 24, ss.183-91.
- Geisler, M., & Allwood, C. M.** (2018). Relating decision-making styles to social orientation and time approach. *Journal of behavioral decision making*, 31(3), 415-429
- Gelatt, H. B.** (1989). Positive uncertainty: a new decision-making framework for counseling, *Journal of Counseling Psychology*, cilt 36, sayı 2, ss.252.
- Gibson, E ve Cooke, L.**(2017) Understanding food fussiness and its implications for food choice, health, weight and interventions in young children: the impact of professor Jane Wardle. *Current Obesity Reports*
- Gidding, S. , Dennison, B, Birch, L.** (2006). Dietary recommendations for children and adolescents: a guide for practitioners. **Pediatrics**
- Gillies, R. M., ve Haynes, M.** (2011). Increasing explanatory behaviour, problem-solving, and reasoning within classes using cooperative group work. *Instructional Science*, 39(3), 349-366.

- Glanz, K., Hersey, J., Cates, S., Muth, M., Creel, D., Nicholls, J. ve Zaripheh, S.** (2012). Effect of a nutrient rich foods consumer education program: results from the nutrition advice study. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 112(1), 56-63.
- Gold, S.**(2015) Eatyourwayhappy. Themoodboostingbenefit of food. *Yoga Journal* 2015
- Goloğlu, S.** (2009). *Fen eğitiminde sosyobilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: dengeli beslenme*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Goloğlu, S.** (2018). Fen Eğitiminde Sosyo-Bilimsel Aktivitelerle Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesi: Dengeli Beslenme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökçay, G. Garipağaoğlu, M.** (2002) *Çocukluk ve ergenlik döneminde beslenme*. 1. Baskı. İstanbul. Saga Yayınları
- Grace, M.** (2009). Developing high quality decision-making discussions about biological conservation in a normal classroom setting, *International Journal of Science Education*, vol. 31, no. 4, p.551-570.
- Grandjean, P., ve Landirgan, P.** (2006). Developmental neurotoxicity of industrial chemicals. *The Lancet*, 368(9553), 2167-2178.
- Hacetepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme Ve Diyetetik Bölümü.** (2015) “Türkiye’ye özgü besin ve beslenme rehberi”
- Hadzigeorgiou, Y.** (2001). ‘The role of wonderand "romance" in earlychildhoodscienceeducation, *International Journal of Early Years Education*, 9(1): 63-69.
- Halpern, D. F.** (1997). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought and Knowledge*, ABD, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Halverson, K. L., Siegel, M. A., & Freyermuth, S. K.** (2009). Lenses for framing decisions: undergraduates' decision making about stem cell research. *International Journal of Science Education*, 31(9), 1249-1268.
- Hamamcı, Z. ve Çoban, A. E.** (2007). Mesleki Olgunluk ve Mesleki Kararsızlığın Akılcı Olmayan İnançlarla İlişkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, cilt 27, ss.31-40
- Hancock, D., ve Algozzine, B** (2006). “**Doing case study research: a practical guide for beginners.**” New York: TeachersCollege.
- Harlen, W.** (2001). *Primaryscience: takingtheplunge. How to teach science more effectively for ages 5 to 12*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hays, P. A.** (2004). Case study research. *Foundations For Research: Methods of inquiry in education andthesocialsciences* 217-234.
- Heckman, J.** (2017). Early Learning BoostsAdultHealth. <https://heckmanequation.org> (Erişim tarihi: 24.05.2020)
- Hendy H.M., Williams, K.E. and T.S. Camise,** (2005) “Kids Choice” school lunch program increases children's fruit and vegetable acceptance, *Appetite*, pp..250–263.
- Hendy, H.M.** (1999) Comparison of five teacher actions to encourage children's new food acceptance. *Annals of Behavioral Medicine* 21, pp..20–6
- Hendy, H.M.** (2002), Effectiveness of trained peer models to encourage food acceptance in preschool children, *Appetite*, Vol. 39 No.3, pp.217-25.
- Heppner, P. P.** (1978). A review of the problem-solving literature and its relationship to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 25(5), 366.

- Houser, J.** (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Işkın, M., ve Saruşık, M.** (2017). Öğrencilerin besin tüketim alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 34.
informal muhakemelerinin incelenmesi (Doktora Tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Jacobs, J. E. and Klaczynski, P. A.** (2005). The development of judgment and decision making during childhood and adolescence, *Current Directions in Psychological Science*, sayı 11, ss.145-149.
- Jaime , PC and Lock, K.** (2009). Do school based food end nutrition polcies improve diet and neduce Obesity? *US National Library Of Medicine National Institutes Of Health*, 48(1), 45-53.
- Jerica, M. Berge** (October 2010). *A Review A Of Familial Correlates Of Child and Adolescent Obesity: What Has The 21st Century Taught Us So Far?* HHS Public Access, 21(4), 457-483.
- Johnson-Laird, P. N. and SHAFİR, E.** (1994). The Interaction Between Reasoning And Decision Making: An Introduction, *Cognition*, cilt 49, sayı 2, ss.1-9.
- Joulaei, H., Keshani, P., ve Kaveh, M. H.** (2018). Nutrition literacy as a determinant for diet quality amongst young adolescents: a cross sectional study. *Progress in Nutrition*, 20(3), 455-464.
- Jung, T., Huang, J., Eagan, L., ve Oldenburg, D.** (2019). Influence of school-based nutrition education program on healthy eating literacy and healthy food choice among primary school children. *International Journal of Health Promotion and Education*, 57(2), 67-81.
- Kain, J., Uauy, R., & Taibo, M.** (2002). Chile's school feeding programme: targeting experience. *Nutrition Research*, 22(5), 599-608.
- Kaplan, B.** (2011). *Nevşehir ili Özkonak kasabasında bulunan Cumhuriyet İlköğretim okulu öğrencilerine verilen beslenme eğitiminin etkinliğinin incelenmesi*" (Yüksek Lisans tezi), Çukurova Üniveristesi, Adana
- Karaağaoğlu N, Samur** (2013) EG. *Anne ve çocuk beslenmesi*. Ankara: Pegem Akademi
- Karakaş, F.** (2020) *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Karaman, C.** (2019) *Sosyobilimsel konulara dayalı argümantasyon yönteminin ortaokul öğrencilerini bilimsel okuryazarlık seviyelerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla
- Karamanlı** (2019) *Sosyobilimsel konularda sınıf içi destekli blog uygulamaları ile ortaokul öğrencilerinin argümantasyon düzeylerinin ve informal akıl yürütme örüntülerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kardaş, N.** (2013). Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kasnakoğlu, H., ve Ülgüray, D.** (2003). Ulusal Gıda ve Beslenme Stratejisi Çalışma Grubu Raporu. *İktisadi Sektör ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü* .
- Keiwkarnka, B., Tada, Y., Pancharutini, N. ve Chamroomsawadi, K.,** (2002) Nutritionalstatus of preschoolchildren of the Klong Toey Slum, Bangkok, *Southeast Asian Journal of Tropical Medicine and Public Health*.
- Kerr, A.** (2001). *The Development of Affective Decision-Making*, (Yüksek Lisans Tezi), Graduate Department of Psychology, University of Toronto.

- Kıranlı, S. ve İlğan, A.** (2007). Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik, *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 8, sayı 14, ss.150-160.
- Kitson, N. and Merry, R.** (1997). *Teaching in The Primary School*. London and Newyork, Routledge.
- Kikafunda, J. , Tumwine, J.** (2006) Dietandsocio-economicfactorsandtheirassociationwiththenutritionalstatus of pre-schoolchildren in a lowincomesuburb of Kampala City, Uganda, *East African Medical Journal*
- Klahr, D.** (1990). Solving problems with ambiguos subgoal ordering: preschoolers' perfomance, *Child Development*, sayı 56, ss.940-952.
- Klosterman, M. Sadler, T.** (2010). Multi-level assessment of scientific content knowledge gains associated with socioscientificissues-based instruction. *International Journal of ScienceEducation*, 32(8), 1017-1043
- Kobak C.** (2009) Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ana çocuk sağlığı ve anaokulundaki çocukların beslenme özelliklerinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi) Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları, Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul
- Koç, G.** (2002). *Sosyal Öğrenme Kuramı, Gelişim ve Öğrenme*. Ankara, Anı Yayınevi.
- Koç, M.** (2020) Okul öncesi çocuklara verilen beslenme eğitimi sonrasında çocukların beslenme bilgi ve davranışları üzerine etkisinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Koç, M.** (2020), Okul Öncesi Çocuklara Verilen Beslenme Eğitimi Sonrasında Çocukların Beslenme Bilgi Ve Davranışları Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Kolsto, S.** (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85, 291-310.
- Konca, E., Ermiş E., Ermiş, A., ve Erilli, N. A.** (2019). 7-14 yaş öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve beslenme alışkanlıklarının araştırılması. *Social Sciences*, 14(1), 105-117.
- Köksal O, Atilla S.** (2015) *Toplum Beslenmesi. Halk Sağlığı Temel Bilgiler Kitabı 3*. Cilt. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara
- Kutluca, A. Y.** (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi*. (Yüksek lisans Tezi.) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kutluca, A.Y.** (2016) *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel argümantasyon kaliteleri ile bilimin doğası anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi) Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu
- Kuzgun, Y.** (1992). Karar stratejileri ölçeği: geliştirilmesi ve standardizasyonu. VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 161-170.
- Kuzgun, Y.** (2000). *Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*, VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara, Türk Psikologlar Derneği.
- Langley, A., Mintzberg, H., Pitcher, P., Posada, E. and Macary, J. S.** (1995). Opening Up Decision Making: The View From The Black Stool, *Organization Science*, vol. 6, no. 3, p.260-279
- Lanuza F, Morales G, Hidalgo-Rasmussen C, Balboa-Castillo T, Ortiz Ms, Belmar C, Muñoz S.** (2020). Association between eating habits and quality

- of life among Chilean university students. *Journal of American College Health*
- Larrick, P. R.**, (1993). Motivational factors in decision theories: the role of selfprotection, *Psychological Bulletin*, cilt 113, sayı 3, ss.440-450.
- Lee, Y.C.** (2007). Developing decision-making skills forsocio-scientific issues. *Journal of Biological Education*, 41(2), 170 177.
- Lehrer, J.** (2013). *Karar anı: beynimiz karar vermemizi nasıl sağlıyor*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Leventakou, V., Roumeliotaki, T., Sarri, K., Koutra, K., Kampouri, M., Kyriklaki, A., Vassilaki, M., Kogevinas, M. and Chatzi, L.** (2019), Dietary patterns in early childhood and child cognitive and psychomotor development: the Rhea mother–child cohort study in Crete, *British Journal of Nutrition* (2019), 115, 1431–1437
- Levin, I. P. and Hart, S. S.** (2003). Risk preferences in young children: early evidence of individual differences in reaction to potential gains and losses, *Journal of Behavioral Decision Making*, cilt 16, sayı 5, ss.397-413.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı , H. F., ve Yurdakul, I. K.** (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- ENAD Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE*, 5(3), 373-374.
- Lı F, Yuan Y, Xu X, Chen j, lı j, He G, Chen B.** (2020). Nutrition Education Practices of Health Teachers from Shanghai K-12 Schools: The Current Status, Barriers and Willingness to Teach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
- Liao, L. L., Lai, I. J., ve Chang, L. C.** (2019). Nutrition literacy is associated with healthy eating behaviour among college students in Taiwan. *Health Education Journal*.
- Logan AC, Jackan FN.** (2014) Nutritional psychiatry research: an emerging disciplinean ditsinter section with global urbanization, environmental challenge sand the evolution ary mismatch. [*Journal of Physiological Anthropology*](#).
- Mahan, L., Escott-Stump, S. , Raymond, J.** (2012) Krause's food & the nutriti on care process.13th Edition. *America, Elsevier Health Sciences*
- Maloney, J ve Simon, S.** (2006). Mapping Children’s Discussions of Evidence in Science to Assess Collaboration and Argumentation. *International Journal of Science Education*, 25 (10), 1817 1841
- Maloney, J.** (2007). Children’srolesanduse of evidence in science: an analysis of decision-making in smallgroups. *British Educational Research Journal*.
- Manella, Nicklaus, J., Jagolin, A., ve Yourshaw, L.** (2008). Variety is thespice of life: Strategies for promoting fruit and vegetable acceptance duringin fancy. *“Physiology and Behavior*.
- Mann, L.** (1989). Becoming a better decision maker, *Australian Psychologist*, cilt 24, sayı 2, ss.141-155.
- Mann, L., Harmoni, R. and Power, C.** (1989). adolescent decision-making: the development of competence, *Journal Of Adolescence*, sayı 12, ss.265-278.
- Masten, A. ve Grewirtz, A.** (2006). **Resilience in development**, Theimportance of early childhood
- Mata, F., Sallum, I., Moraes, P.H.D., Miranda, M.D. & Malloy Diniz, F.** (2013). Development of a computerised version of the Children’s Gambling Task for the evaluation of affective decision-making in Brazilian preschool children. *Estudos de Psicologia*, 18(1), 151-157.

- Merdol, T. K.** (2012). *Okul öncesi dönem eğitimi veren kurumlar için beslenme eğitimi rehberi* (2. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayın.
- Merriam, S. B.** (2013). , *Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*.(3. baskıdan çeviri S.TURAN) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Messiah, S. E., Arheart , K. L., Natale, R. A., Hlaing , W. M., Lipshultz , S. E., ve Miiler, T. L.** (2012). “BMI, Waist Circumference, and Selected Cardiovascular Disease Risk Factors Among Preschool-Age Children. Obesity,” 20(9), 1942-1949.
- Milles, M. B., ve Huberman, A. M.** (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Mitchell, L. K. and Krumboltz, J. D.** (1996). *Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling in Career Choice and Development San Francisco, California, Jossey Bass.*
- Molinatti, G., Girault, Y., ve Hammond, C.** (2010). High school students debate the use of embryonic stem cells: *The influence of context on decision-making. International Journal of Science Education, 32*(16), 2235-2251
- Murray D.J., Boyle, W.A., Beyatte, M.A., Knittel, J.G., Kerbry, Woodhouse, J. ve Boylet, J.R.** (2018). Decision-making skills improve with critical care training: Using simulation to measure progress. *Journal of Critical Care, 47*, p.133-138.
- Müftüoğlu, O.** (2013, 04 16). Hürriyet: <http://www.hurriyet.com.tr/kotu-beslenmek-hasta-ediyor-23053067> (Erişim Tarihi 16.12.2019)
- Nakaş, R.** (2020) *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Neelon, S. Briley, M.** (2011) Position of the American Dietetic Association: benchmarks for nutrition in childcare. *Journal of the American Dietetic Association*
- Nickalas, T. ve Hayes, D.**(2008) Position of the American Dietetic Association: nutrition guidance for healthy children ages 2 to 11 years. *Journal of the American Dietetic Association*
- Nogay, N.** (2012) Beslenmenin beyin gelişimi üzerindeki etkisi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*
- Obalı, H.** (2009). *Okulöncesi eğitimi almakta olan altı yaş grubu çocuklarına verilen proje yaklaşımıyla beslenme eğitiminin beslenme bilgi düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya
- Obrone, J., Erduran, S., Simon, S.** (2004). Enhancing the quality of argumentation in schools science. *Journal of Research in Science Teaching, 41* (10), 994 1020.
- Orrell-Valente, J., Hill, L. ve Brechwald W.** (2007) “Justthreemorebites”: an observational analysis of parents’ socialization of children's seating at mealtime. *Appetite.*
- Osborne, J., Erduran, S., Simon, S.** (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching, 41* (10), 994 1020.
- Öktem Güngör, E.** (2019). *Sağlıklı beslenmede bireysel ve grup eğitiminin bireylerin beslenme alışkanlıkları ve besin seçimi üzerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Öneren, M. ve Çiftçi, G. E.** (2013). Yöneticilerin öz yeterlilik ve karar verme tarzlarına ilişkin özel bankalarda bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, cilt 27, sayı 3.*

- Özden, M.** (2020) Elementary school students' informal reasoning and its' quality regarding socio-scientific issues. *Eurasian Journal of Educational Research*, cilt 20, sayı 86.
- Özeloğlu, T.** *Okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Öztabak, M. Ü.** (2013). Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, N. ve Yılmaz-Tüzün, Ö.** (2016) Preservice Science Teachers' Epistemological Beliefs and Informal Reasoning Regarding Socioscientific Issues. *Research in Science Education*, 47(6), 1275–1304.
- Panunzio, M., Antoniciello, A., ve Pisano, A.** (2007). Nutrition education intervention by teachers may promote fruit and vegetable consumption in Italian students. *Elsevier*, 27(9), 524-528.
- Papadouris, N.** (2012). Optimization as a reasoning strategy for dealing with socioscientific decision-making situations. *Science Education*, 96(4), 600-630.
- Parlette, N. and Rae, R.** (1993). Thinking about thinking, *Leadership*, ss.70-74.
- Payne, W. J., Bettman R. J. and Johnson, J. E.** (1993). *The Adaptive Decision Maker*, Retrieved.
- Pekdoğan, S., ve Ulutaş, İ.** (2018). Karar verme becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (INUJFE)*, Cilt 19, sayı 1, s230-244
- Phillips, D. ve Shonkoff, J.** (2000). From Neurons To Neighborhoods, *The science of early childhood development*. National Academies Press
- Piaget, J.** (1931). *Çocukta Akıl Yürütme Ve Karar Verme*, Ankara, Palme.
- Piaget, J.** (1934). *Çocukta Zihinsel Gelişim*, İstanbul, Cem Psikoloji.
- Prado, E., Dewey, K.** (2012). Nutrition and brain development in early life. *A&T Technical Brief*
- Pratiwi, S., Prrahani, B. K., Suryanti, S., ve Jatmigo, B.** (2019). The effectiveness of PO2E2W learning model on natural science learning to improve problem solving skills of primary school students. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1157(3), 032017. IOP Publishing. (Erişim Tarihi: 28.12.2019)
- Preliş, M., Kinsler, J., Le Thai, C., Erasquin, J. T., & Slusser, W.** (2012). Evaluation of a school-based multicomponent nutrition education program to improve young children's fruit and vegetable consumption. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 44(4), 310-318.
- Pringle, M.K.** (1993). *The Needs Of Children*, London and Newyork, Routledge.
- Ransley, J. K., Taylor, E. F., Radwan, Y., Kitchen, M. S., Greenwood, D. C., ve CADE, J. E.** (2010). Does nutrition education in primary schools make a difference to children's fruit and vegetable consumption?. *Public health nutrition*, 13(11), 1898-1904.
- Ratchliffe M. ve Grace, M.** (2003). *Science education for citizenship. Teaching socio-scientific issues*. Maidenhead: Open University Press.
- Romine, W.L., Sadler, T.D. ve Kinslow, A.T.** (2017). Assessment of scientific literacy: development and validation of the quantitative assessment of socio-scientific reasoning (quassr). *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 274-295
- Ruel, M., Alderman, H. ve Maternal and Child Nutrition Study Group.** (2013). Nutrition-sensitive interventions and programmes: how can they help to

- accelerate progress in improving maternal and child nutrition?" ,*TheLancet*, 382(9891), 536-551.
- Ruggiero, V. R.** (2004). *Becoming A Critical Thinker*, ABD, Houghton Mifflin Company.
- Saad, M. I., Baharom, S., Mokshien, S. E., ve Setembah, B.** (2017). Factors Affecting Reasoning Skills on Socio Scientific Issues (SSI). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(2), 646–652.
- Sadler T. D.** (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues, A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Sadler T.D. and Zeidler , D.L.** (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*
- Sağır, C.** (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etişin önemi: uygulanabilir bir araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Sağlık Bakanlığı Yayınları**, (2013) *Birinci Basamak Hekimler için Obezite ile Mücadele El Kitabı*. Ankara.
- Sakallı, A.**(2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıkları ve karar verme stillerinin karar verme becerilerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) Sinop Üniversitesi, Sinop.
- Samaour, P, King, K.** (2012)*Pediatric Nutrition*. 4th Edition. United Kingdom. Jones&Bartlett Learning Publishers.
- Sarıkaya, M.** (2013). *Karar Verme Süreçleri ve Örgütsel Sessizlik*, (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Savage, S., Peterson, J., Marini.**(2013) The addition of a plain or herb-flavored reduced-fat dip is associated with improved preschoolers' intake of vegetables. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*.
- Scott, S. G. and Bruce, R. A.** (1995). "Decision-making style: The development and assessment of a new measure", *Educational and Psychological Measurement*, sayı 55, ss.818-831.
- Seferoğlu, S., ve Akbıyık C.,** (2006). Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30, 193-200.
- Selimoğlu, A.** (2014) *Bebek Beslenmesi Rehberi*, Türk Çocuk Gastroenteroloji, Hepatoloji ve Beslenme Derneği, İstanbul: Selen Yayıncılık
- Sepp, H., Hofvander, H., Abrahamsson, L.** (2001). The role of milk in swedish pre-school children's diet. *Scandinavian Journal of Nutrition/Naringsforskning*, 145:131-136.
- Sever, I.** (2018). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, (Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Shaw, V.** (2015) *Clinical Paediatric Dietetics*, West Sussex: John Wiley&Sons Ltd
- Sheridan, S. and Pramling Samuelsson, I.** (2001). children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality, *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 2, no. 2, p.169-194.
- Schwartz, D., Dodge, D. A., Petit, G. S. ve Bates, J. E.** (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*.
- Solso, R.** (2009). Psikoloji (2 b.). (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.) İstanbul: Kitabevi.
- Sormaz, Ü.** (2013). Okul beslenme eğitimi programları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 36-48.

- Soysal, M.T.** (2020) “Sosyobilimsel Konuların Fen Eğitiminde Önemi”
<https://egitimheryerde.net/sosyobilimsel-konularin-fen-egitiminde-onemi/>
(Erişim Tarihi: 01.02.2021)
- Stake, R.E.** (1995). The art of case study research. ThousandOaks: SagePbc.
- Sternberg, R.** (2003). Wisdom, Intelligence, And Creativity Synthesized, Newyork, Cambridge University.
- Storey, S. O.** (2004). Teacher questioning to improve early childhood reasoning (Doctoral Thesis, The University of Arizona). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Subaşı, M., ve Okumuş, K.** (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 420.
- Sub-Committee on Nutrition (ACC/SCN)** in collaborati on with International Food Policy Research Institute (IFPRI). (200) The World Nutrition Situation: Nutrition Throughout The life cycle. 4th Report. United Nations
- Sürcan, G.** (2017). Bir Kız Teknik ve Meslek Lisesinde Öğrencilerin Kahvaltı Alışkanlıklarının Akademik Başarı ve Beslenme Durumuna Etkisi.(Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şen, B.**(2020). 1-5 yaş çocukların beslenme durumlarının antropometrik ölçümler ve ailelerin beslenme bilgisi sağlık okuryazarlığı durumları ile değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şengül, A. A.** (2017). Sosyal bilimsel konularda argümantasyonun ortaokul öğrencilerinin karar verme becerileri ve akademik başarıları üzerine etkileri (Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şeyhun, H.** (2000). Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi
- Tallon jm, dias rs, costa am, narciso j, barros a, silva aj.** (2020). Pilot evaluation of an interactive multimedia platform to provide nutrition education to Portuguese adolescents. European Journal of Public Health, Üniversitesi.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. Türkiye Beslenme Rehberi TÜBER** (2016). Ankara
- Taşdelen, A.** (2002). “Öğretmen Adaylarının Farklı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri”, (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.,
- Tatlow-Golden M, Hennessy E, Dean M.** (2013) ‘Big, strong and healthy’. Young children’s identification of food and drink that contribute to healthy growth. Appetite
- Tathoğlu, K.** 2014. Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Taylor, E, Taylor, P.C ve Hill, J.** (2018) Ethical dilemma story pedagogy- a constructivist approach to values learning and ethical understanding. In Proceedings of the Science and Mathematics International Conference (S November 2-4, 2018, Jakarta, Indonesia November 2-4, 2018, Jakarta, Indonesia (pp. 1–6).
- TC. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu** (2013) Okul öncesi ve okul çağı çocuklara yönelik beslenme önerileri ve menü programları, N. Şanlıer (Editor), Sağlık Bakanlığı Yayını, 2013.
- Tekin, M.** (1995). Kantitatif karar verme teknikleri. Konya: Kuzucular Ofset.
- Temple, J.A., Reynolds A.J. & Ruu Ou, S.** (2006) Preschool Education, Educational Attainment, and Crime Prevention: Contributions Of Cognitive and Non-Cognitive Skills Early Childhood Research Collaborative Discussion

- Papercenter For Early Education and Development At The University Of Minnesota and The Federal Reserve Bank Of Minneapolis.
- Tezcan B.** (2009) Obez bireylerde benlik saygısı, beden algısı ve travmatik geçmiş yaşantılar (Uzmanlık Tezi). T.C. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Thomson, R.** (1959). The Psychology of Thinking, İngiltere, Penguin Books.
- Thunholm, P.** (2004). "Decision-Making Style: Habit", Style or Both personality and Individual Differences, sayı 36, ss.931-944.
- Thunholm, P.** (2004). "Decision-Making Style: Habit". Style or Both personality and Individual Differences, sayı 36, ss.931-944.
- Tierney, A.L. ve Nelson, C.A.** (2009). Brain development and early learning research on brain development. Zero to Three, 30 (2), 9-13.
- Tok, E.** (2011). Okul Öncesi Çocuk ve Düşünme Becerileri, Ankara, Nobel.
- Topaloğlu, M. Y.** (2016), Sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve karar verme becerilerine etkisi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Sakarya.
- Torun, F.** (2015). Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tunçeli, H. İ., ve Zembat, R.** (2017, 09 15). "Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi", Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(3, 01-12), 1
- Turan, F.** (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve Programın Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi(162). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/turan.htm> adresinden alındı. (Erişim Tarihi: 01.05.2020)
- Tüfekçi, ME.** (2016) "Sağlıklı beslenme", Diyetler&Gerçekler, Hatiboğlu Basım ve Yayım, Ankara
- Tümer, E. İ.** (2018). Lise ve dengi okullardaki öğrencilerin fast food tüketim kararları. KSÜ Doğa Bilimleri Dergisi, 21(1), 1-6.
- U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES,** (2002). "Administration for Children and Families, Head Start Bureau", Program Performance Standards And Other Regulations.
- United Nations,** 2000
- Ünusan, N.** (2005). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde beslenme eğitimi ve öneriler. Milli Eğitim Dergisi, (167). yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-unusan.htm.Web (Erişim Tarihi: 25.12.2019)
- Varal, E., ve Can, H. B.**(2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konular Bağlamında Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8(10), 21-42.
- Vurucu, C.** (2019). Erken çocukluk döneminde bilim ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin bilimsel becerilerine, karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Wang, D., Stewardt, D., ve chang, C**(2015). Effect of a school-based nutrition education program on adolescents' nutrition-related knowledge, attitudes and behaviour in rural areas of China. Environmental Health and Preventive Medicine, 20(4), 271.
- Wardlaw, G.** (2003) Contemporary Nutrition Issuesand Insights. Newyork, USA.:Grow

- Westlund, K.** (2009). *Preschool Democracy and Children's Choice-Making*, London, CiCe.
- Wheeler, E. J.** (1994). *Peer conflicts in the classroom*, eric identifier.
- Whitney, E. , Rolfes SR.** (2002) *Understanding Nutrition..* 9th edition. USA: Wadsworth&Thomson Learning.
- Who,** (2000) *Complementary feeding: Family foods for breastfed children*
- Williams, D. E. , Mcadam, D.** (2012) *Assessment, behavioral treatment, and prevention of pica: Clinical guidelines and recommendations for practitioners. Research in Developmental Disabilities.*
- Wood, D.** (2003), *Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme*, İstanbul, Doruk.
- Worth, K.,ve Grollman, S.** (2003). *Worms, ShadowsandWhirlpools: Science in theEarlyChildhoodClassroom.* Heinemann
- Wyse, R. Campbell, E. Nathan, N.**(2011) *Associations between characteristics of the home food environment and fruit and vegetable in take in preschool children: a crosssectional study. BMC public health*
- Yang, F. Y. ve Anderson, O. R.** (2003). *Senior high school students' preference and reasoning modes about nuclear energy use. Journal of Science Education, 25(2), 221-224. doi: 10.1080/09500690210126739*
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H.** (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 7. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.*
- Yılmaz, A. S.** (2011). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı ve karar verme stillerinin benlik saygısı ve utangaçlık açısından incelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.*
- Yılmaz, M.** (2013). *"Yönetimde karar verme süreci ve bilgi merkezlerinde uygulanması", (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.*
- Yin, R.K.** (2014). *Case study methods: design and methods (5. Baskı). ThousandOaks: SagePbc.*
- Yücel, B.** (2015) *Sağlık çalışanlarının beslenme alışkanları ve beslenme bilgi düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Başkent Üniversitesi, Ankara.*
- Zeidler, D. L. ve Nichols, B. H.** (2009). *Socioscientific issues: Theory and practice. Journal of Elementary Science Education, 21(2), 49-58.*
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö.** (2005). *Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul, Morpa.*

EKLER

EK-A: Menü Seçenekleri

EK-B: Menü Seçenek Görselleri

EK-C: Etik Kurul Onay Belgesi

EK-A: Menü Seçenekleri

KAHVALTI

- A)** Beyaz peynir
Sucuk
Börek
Zeytin
Meyve suyu
- B)** Haşlanmış yumurta
Bal
Zeytin
Söğüş sebze
Süt
- C)** Hellim peynir
Yumurtalı ekmek kızarması
Patates kızartması
Zeytin
Meyve suyu

A = Sağlıklı gibi görünen, B = Sağlıklı, C = Sağlıksız

ÖĞLEN YEMEĞİ

- A)** Etlü türlü
Şehriyeli pirinç pilavı
Ayran
- B)** Kızartılmış tavuk köfte
Soslu makarna
Kola
- C)** Kırmızı mercimek çorba
Zeytinyağlı dolma
Meyvesuyu

A = Sağlıklı, B = Sağlıksız, C = Sağlıklı gibi görünen

AKŞAM YEMEĞİ

- A)** Sebze çorba
Karnabahar haşlama
Soslu makarna
- B)** Etlü kuru fasulye
Bulgur pilavı
Cacık
- C)** Köfte kızartma
Patates kızartma
Kola

A = Sağlıklı gibi görünen, B = sağlıklı, C = Sağlıksız

EK-B: Menü Seçenek Görselleri



ÖĞLEN YEMEĞİ (A)

◆ ETLİ TÜRLÜ



◆ ŞEHRİYELİ PİRİNÇ PİLAVI



◆ AYRAN



ÖĞLEN YEMEĞİ (B)

◆ KIZARTILMIŞ TAVUK KÖFTE



◆ SOSLU MAKARNA



◆ KOLA



ÖĞLEN YEMEĞİ (C)

◆ KIRMIZI MERCİMEK ÇORBA



◆ ZEYTİNYAĞLI DOLMA



◆ MEYVE SUYU



AKŞAM YEMEĞİ (A)

◆ SEBZE ÇORBA



◆ KARNİBAHAR HAŞLAMA



◆ SOSLU MAKARNA



AKŞAM YEMEĞİ (B)

◆ ETLİ KURU FASULYE



◆ BULGUR PİLAVI



◆ CACIK



AKŞAM YEMEĞİ (C)

◆ KÖFTE KIZARTMA



◆ PATATES KIZARTMASI



◆ KOLA



EK-C: Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020
Konu : Etik Onayı Hk.

Sayın Özge YILDIRIM

Tez çalışmamızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 31.08.2020 tarihli ve 2020/07 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BELM3A326>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Tuğba SÜNNETCİ
Unvanı: Enstitü Sekreteri



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Özge Yıldırım Süt

Eğitim Bilgileri

İlköğretim : Elazığ Dumlupınar İlköğretim Okulu (2005
mezuniyet)
Lise : Elazığ Özel Harput Lisesi (2009 mezuniyet)
Lisans : Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul
Öncesi Öğretmenliği (2013 mezuniyet)
Yüksek Lisans : İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans (2021 mezuniyet)

İş Durumu

Elazığ Özel Doruk Anaokulu: Pozisyon: Okulöncesi Öğretmeni (2013-2015)
Elazığ Özel Doruk Anaokulu: Pozisyon: Eğitim Koordinatörlüğü (2015-2017)
Elazığ Özel Doruk Anaokulu: Pozisyon: Okul Müdürü(2017-Halen)