

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI ANABİLİM DALI

GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI EĞİTİMİNDE
WEB TABANLI UZAKTAN EĞİTİMİN
UYGULANABİLİRLİĞİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

TALHA SERDAR SEZEN

BALIKESİR, 2025

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI ANABİLİM DALI

GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI EĞİTİMİNDE
WEB TABANLI UZAKTAN EĞİTİMİN
UYGULANABİLİRLİĞİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

TALHA SERDAR SEZEN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MEHMET SARIOĞLAN

BALIKESİR, 2025

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dalı'nda 201812558006 numaralı Talha Serdar SEZEN'in hazırladığı GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI EĞİTİMİNDE WEB TABANLI UZAKTAN EĞİTİMİN UYGULANABİLİRLİĞİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 22.07.2025 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Düriye BOZOK	İmza
Üye (Danışman) Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN	İmza
Üye Prof. Dr. Kemal Oğuz ER	İmza
Üye Doç. Dr. Serkan TÜRKMEN	İmza
Üye Doç. Dr. Oğuz TAŞPINAR	İmza

.../.../2025

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı ve
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.
- Yükseköğretim Kurulu tarafından 2024 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber” ve Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Çalışmalarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Etik İlkeler ve Uygulama Rehberi hakkında bilgi sahibiyim. Üretken yapay zekânın kullanılmasına ilişkin doğabilecek sorumluluklarımı kabul ettiğimi beyan ederim

22/07/2025

İmza

Talha Serdar SEZEN

ÖNSÖZ

COVID-19 pandemisi, tüm dünyada olduğu gibi bizleri de derinden etkiledi. Uzun süreler evlerimizde kaldık, sevdiklerimizden uzaklaştık; sosyal ve bireysel yaşamlarımızda pek çok alışkanlığımız değişti. Bu olağanüstü süreç, yalnızca günlük hayatlarımızı değil, aynı zamanda eğitim sistemini de önemli ölçüde dönüştürdü. Eğitim kurumlarının kapanmasıyla öğretim süreçlerinin durma noktasına gelmesi ve uzaktan eğitimin bir zorunluluk hâline gelmesi hem öğrenciler hem de biz eğitimciler için yeni sorular ve çözümler arayışını beraberinde getirdi. Bu tezin temelini oluşturan akademik merak da tam olarak bu dönemde yaşadığımız belirsizliklerin ve dönüşümlerin bir sonucu olarak şekillendi.

Pandemi sürecinin uzaması ve hemen ardından ülkemizde yaşanan, hepimizi derinden yaralayan Kahramanmaraş depremi, yalnızca tez çalışmamın süresini etkilemekle kalmadı; aynı zamanda gastronomi ve mutfak sanatları gibi uygulama temelli bir alanda alternatif eğitim yöntemlerinin ne denli hayati olduğunu bir kez daha gözler önüne serdi. Her ne kadar ilk bakışta mutfak uygulamaları gibi doğrudan fiziksel beceriye dayalı bir alanla uzaktan eğitimin bağdaştırılması güç görünse de yaşanan bu zorluklar ve eğitimin sürdürülebilirliğine ilişkin sorunlar, zihnimde şu soruyu oluşturdu: Ahilik geleneğinden bugüne gelen gastronomi ve mutfak sanatları geleneksel eğitim anlayışı, dijital ortamın olanaklarıyla birleştirilebilir mi?" İşte bu soru, bu tezin oluşmasına olanak sağladı.

Bu çalışmanın, gastronomi eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalara katkı sunmasını ve ileride benzer kriz dönemlerinde karar vericilere yol gösterici olmasını temenni ediyorum. Tez sürecim ve doktora eğitimim boyunca yanımda olan, desteğini esirgemeyen birçok kişiye bu vesileyle teşekkür etmek isterim.

Başta, akademik rehberliği, sabrı ve yapıcı eleştirileriyle çalışmama değer katan değerli danışmanım Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN'a,

Tez izleme komitesinde yer alarak sürecime yön veren Prof. Dr. Düriye BOZOK ve Prof. Dr. Kemal Oğuz ER'e,

Tez savunma jürisinde yer alarak bilgi ve deneyimleriyle katkı sunan Doç. Dr. Serkan TÜRKMEN ve Doç. Dr. Oğuz TAŞPINAR'a,

Her zaman desteğini hissettiren Balıkesir Üniversitesi Rektör Yardımcısı ve Bölüm Başkanımız Prof. Dr. Murat DOĞDUBAY'a, Turizm Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ahmet KÖROĞLU'na,

Akademik ve idari her konuda yardımlarını esirgemeyen Enstitü Müdürümüz Prof. Dr. Bayram ŞAHİN'e ve Enstitü Sekreterimiz Sevda TURHAN'a,

Tez sürecinde olduğu kadar bölümümüzün her aşamasında yol arkadaşlığını ve desteğini daima hissettiğim kıymetli meslektaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KARAMAN ve Dr. Öğr. Üyesi Selin İLSAY'a,

Zor zamanlarda pozitif enerjisiyle moral ve motivasyonumu artıran, oda arkadaşım ve değerli meslektaşım Arş. Gör. İbrahim MİSİR'e,

Fakültemizdeki tüm hocalarıma, çalışma arkadaşlarıma ve teze gönüllü olarak katılarak katkı sağlayan Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü öğrencilerine içtenlikle teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın her aşamasında yanımda olan, sevgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen annem Sedanur SEZEN'e, babam Emin SEZEN'e ve kardeşim Gülşah Sıla SEZEN'e şükranlarımı sunarım.

Ve hayatımın her anında olduğu gibi, beni motive eden, destekleyen ve varlığıyla güç veren değerli eşim Dr. Öğr. Üyesi Nisanur EKTİK SEZEN'e en derin sevgilerimi sunarım.

BALIKESİR, 2025

TALHA SERDAR SEZEN

ÖZET
GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI EĞİTİMİNDE
WEB TABANLI UZAKTAN EĞİTİMİN
UYGULANABİLİRLİĞİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

SEZEN, Talha Serdar

Doktora, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN

2025, 144 Sayfa

Uzaktan eğitim, küresel krizlerin etkisiyle önem kazanan ve teknolojik gelişmelerin sunduğu olanaklar ve esneklik ve erişilebilirlik gibi avantajları sayesinde, üzerinde sıkça araştırma yapılan bir konu hâline gelmiştir. Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi ise hem teorik bilgiyi hem de uygulamalı becerileri içeren çok yönlü disiplindir. Bu alanda uygulamalı eğitimin büyük önem taşıması, uzaktan eğitimin etkinliği ve uygulanabilirliğini tartışmalı hâle getirmektedir. Bu araştırma, gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitimin uygulanabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır ve uzaktan eğitimin, gastronomi ve mutfak sanatları alanında yüz yüze eğitimle kıyaslandığında eşdeğer bir öğrenme ortamı sunup sunamayacağını incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümüne 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde kayıt yaptırmış ve daha önce herhangi bir mutfak eğitimi almamış 21 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, karma deseni oluşturan yarı deneysel ön-test son-test kontrol grubu tasarımı ve nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında geliştirilen Mutfak Uygulamaları Başarı Testi ve Mutfak Uygulamaları Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ile öğrencilere ön-test ve son-test uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubuna web tabanlı uzaktan eğitim yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise eğitim geleneksel yüz yüze yöntemle gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda deney grubu öğrencileri ile deneyimleri hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veriler, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları deney ve kontrol gruplarının öğrenme düzeyleri arasında

anlamalı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğrenciler, uzaktan eğitime ilişkin bazı olumsuz görüşler bildirmiş olsa da genel olarak uygulama sürecinden memnun kaldıklarını ve hem teorik hem de pratik bilgi düzeylerinde gelişme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Nitel ve nicel verilerden elde edilen sonuçların birbirini desteklediği bu araştırmada, gastronomi ve mutfak sanatları alanında web tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime eşdeğer bir öğrenme deneyimi sunabileceğini ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucunda gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde uzaktan eğitimin etkin kullanılabilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Web Tabanlı Uzaktan Eğitim

ABSTRACT
A RESEARCH THROUGH APPLICABILITY OF
WEB BASED DISTANCE EDUCATION
IN GASTRONOMY AND CULINARY ARTS EDUCATION

SEZEN, Talha Serdar

PhD Thesis, Department of Gastronomy and Culinary Arts

Advisor: Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN

2025, 144 Pages

Distance education has become a subject that has gained importance with the impact of global crises and has become a frequently researched topic with the opportunities offered by technological developments and advantages such as flexibility and accessibility. Gastronomy and culinary arts education is a multidisciplinary field that encompasses both theoretical knowledge and practical skills. The fact that applied education is of significant importance in this field makes the effectiveness and applicability of distance education controversial. This study aims to evaluate the applicability of web-based distance education in gastronomy and culinary arts education and examines whether distance education can offer an equivalent learning environment compared to face-to-face education in gastronomy and culinary arts. The study group of the research consists of twenty-one volunteer students who enrolled in Balikesir University Faculty of Tourism, Department of Gastronomy and Culinary Arts in the autumn semester of 2024-2025 academic year and who have not received any culinary education before. The study was conducted with a quasi-experimental pretest-posttest control group design, which constitutes a mixed design, and interview technique from qualitative research methods. The Culinary Practices Achievement Test and Culinary Practices Analytical Rubric developed within the scope of the research were applied to the students as pre-test and post-test. In the study, web-based distance education method was applied to the experimental group. In the control group, the teaching was conducted with the traditional face-to-face method. At the end of the process, interviews were conducted with the experimental group students about their experiences. Quantitative data were

analyzed and interpreted by Mann Whitney U test and Wilcoxon Signed Ranks test. Qualitative data were analyzed by descriptive analysis method. The quantitative findings of the study revealed that there was no significant difference between the learning levels of the experimental and control groups. Although the students in the experimental group expressed some negative opinions about distance education, they stated that they were generally satisfied with the implementation process and that they improved both their theoretical and practical knowledge levels. In this study, where the results obtained from qualitative and quantitative data support each other, it was revealed that web-based distance education in the field of gastronomy and culinary arts can provide a learning experience equivalent to face-to-face education. As a result of the research, suggestions were developed for the effective use of distance education in gastronomy and culinary arts education.

Keywords: Gastronomy and Culinary Arts, Gastronomy and Culinary Arts Education, Distance Education, Web Based Distance Education

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	6
2. İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Gastronomi Kavramı ve Tarihsel Gelişimi.....	7
2.1.2. Bir Bilim Olarak Gastronomi	13
2.1.3. Eğitim Kavramı	16
2.1.4. Gastronomi Eğitimi	17
2.1.4.1. Gastronomi Eğitiminin Gelişimi.....	19
2.1.4.2. Gastronomi Eğitiminin Amaçları.....	21
2.1.5. Uzaktan Eğitim Kavramı	21
2.1.5.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	24
2.1.5.2. Uzaktan Eğitimin Özellikleri	26
2.1.5.3. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim (WTUE)	28
2.1.5.4. Gastronomide Uzaktan Eğitim.....	29
2.2. İlgili Araştırmalar	30
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.1.1. Nicel (Deneysel) Araştırma	40
3.1.2. Nitel Araştırma	41
3.2. Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu).....	42
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	46
3.3.1. Mutfak Uygulamaları Başarı Testi	46

3.3.1.1. Mutfak Uygulamaları Başarı Testi Kapsam Geçerliği.....	49
3.3.1.2. Mutfak Uygulamaları Başarı Testi Madde Analizleri ve Güvenilirlik	50
3.3.2. Mutfak Uygulamaları Performans Testi (Görevi)	54
3.3.2.1. Mutfak Uygulamaları Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	56
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	62
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	63
3.5. Verilerin Analizi.....	63
4. BULGULAR VE YORUMLAR	65
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.2.1. Katılımcıların Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri (Geçmiş).....	90
4.2.2. Katılımcıların Uzaktan Eğitime Dair Genel Görüşleri	91
4.2.3. Katılımcılara Göre Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları.....	92
4.2.4. Katılımcıların Uygulama Süresince Uzaktan Eğitimde Yaşadıkları Zorluklar	94
4.2.5. Katılımcıların Uygulamaya Yönelik Düşünceleri	95
4.2.6. Katılımcıların Uzaktan Eğitim Tercihleri ve Gastronomi Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşleri ve Önerileri.....	99
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	102
5.1. Sonuçlar.....	102
5.2. Öneriler.....	108
KAYNAKÇA	111
EKLER.....	123
Ek 1. Etik Kurul Onayı.....	123
Ek 2. İzin Yazısı Örneği	124
Ek 3. Katılımcı Bilgi ve Onam Formu	125
Ek 4. Mutfak Uygulamaları Başarı Testi.....	126
Ek 5. Mutfak Uygulamaları Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	130
Ek 6. Uygulamalarda Kullanılan Reçeteler	135
Ek 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	139
Ek 8. Deney ve Kontrol Grubu İçin Mutfak Uygulamaları Ders Planı (5 Hafta).....	140

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1. Literatürde Yer Alan Gastronomi Tanımları	9
Çizelge 2. Türkiye’de Gastronomi Eğitimi Veren Kurum Sayıları	20
Çizelge 3. Ön-Test / Son-Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Modeli	41
Çizelge 4. Gönüllü Katılımcı ve Çalışma Grubu Bilgileri.....	44
Çizelge 5. MUBT İnceleyen Uzmanların Bilgileri	48
Çizelge 6. Kazanımlara Göre Soru Dağılımları (Belirtke Tablosu)	49
Çizelge 7. Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksleri Referans Değerleri ..	51
Çizelge 8. Madde Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksi Değerleri ve Değerlendirilmesi	51
Çizelge 9. Mutfak Uygulamaları Başarı Testi Güvenilirlik Değerleri.....	54
Çizelge 10. MUADPA İnceleyen Uzmanların Bilgileri	58
Çizelge 11. MUADPA Değerlendiriciler İçin Güvenilirlik Analizi (ICC).....	60
Çizelge 12. MUADPA Cronbach Alfa İçsel Tutarlılık Testi.....	62
Çizelge 13. MUBT ve MUADPA Puanlarının Zaman İçinde ve Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	65
Çizelge 14. MUADPA Puanlarının Zaman İçinde ve Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Ortak Özellikler)	67
Çizelge 15. MUADPA Puanlarının Zaman İçinde ve Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Reçete 1)	72
Çizelge 16. MUADPA Puanlarının Zaman İçinde ve Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Reçete 2)	77
Çizelge 17. MUADPA Puanlarının Zaman İçinde ve Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Toplam Puanlar)	82
Çizelge 18. MUADPA Puan Farklarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Ortak Özellikler).....	84
Çizelge 19. MUADPA Puan Farklarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Reçete 1)	85
Çizelge 20. MUADPA Puan Farklarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Reçete 2)	86

Çizelge 21. MUADPA Puan Farklarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Toplam Puanlar)	87
Çizelge 22. Öğrencilerin Uzaktan Derslere Katılma Oranları	87
Çizelge 23. Boyut Fark Puanları ile Uzaktan Eğitim Katılım Süreleri Arası İlişkiye Yönelik Bulgular	88
Çizelge 24. Oluşturulan Tema ve Kodlar	89
Çizelge 25. Nicel Verilerin Özet Bulguları.....	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Gastronomi Kelimesinin Değişimi	7
Şekil 2. Gastronominin İlişkilendirildiği Bilim Dalları	15
Şekil 3. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi (Küresel).....	24
Şekil 4. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi (Türkiye).....	25
Şekil 5. Eğitimde Zaman ve Mekan Ayrımı	27
Şekil 6. Başarı Testi Geliştirme Aşamaları.....	47
Şekil 7. Yarı Deneysel Araştırma Uygulama Süreci	38
Şekil 8. Uzaktan Eğitim Süreci - (Teorik Anlatım).....	39
Şekil 9. Uzaktan Eğitim Süreci - (Uygulamalı Anlatım).....	39
Şekil 10. Uzaktan Eğitim Süreci - (Uygulamalı Anlatım-2).....	39

GRAFİKLER LİSTESİ

	Sayfa
Grafik 1. MUBT Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği.....	66
Grafik 2. MUADPA Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği	66
Grafik 3. Kişisel Hijyen ve Üniforma Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği	68
Grafik 4. Temizlik ve Gıda Güvenliği Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği	69
Grafik 5. Mice en Place Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği.....	69
Grafik 6. Bıçak Kullanımı Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği.....	70
Grafik 7. Zaman Yönetimi Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği	71
Grafik 8. Ekipmanlar Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 1).....	72
Grafik 9. Kesim Tekniği Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği(Reçete 1).....	73
Grafik 10. Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 1).....	74
Grafik 11. Reçete Takibi Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 1)	75
Grafik 12. Sunum Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 1)	75
Grafik 13. Lezzet, Koku ve Aroma Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 1)	76
Grafik 14. Ekipmanlar Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2).....	77
Grafik 15. Kesim Tekniği Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2).....	78
Grafik 16. Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2).....	79
Grafik 17. Reçete Takibi Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2)	80
Grafik 18. Sunum Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2)	81
Grafik 19. Lezzet, Koku ve Aroma Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2)	81
Grafik 20. MUADPA Toplam Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği.....	83

KISALTMALAR LİSTESİ

MUADPA	: Mutfak Uygulamaları Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı
MUTBT	: Mutfak Uygulamaları Başarı Testi
TDK	: Türk Dil Kurumu
UE	: Uzaktan Eğitim
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
WTUE	: Web Tabanlı Uzaktan Eğitim

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın konusu ve amacı açıklanmış, bunların yanı sıra araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Konusu

Dünyada yaşanan değişim ve gelişmeler birçok alanı çeşitli şekillerde etkilemektedir. Son yıllarda teknoloji ve internet ağının geliştiği ve yaygınlaştığı bilinmektedir. Bu gelişimler eğitim sistem ve yöntemlerini de etkilemiştir. Yazışma (mektup) aracılığı ile başlayan uzaktan eğitim süreci 1990'lerden itibaren web teknolojilerini kullanmaya başlamış ve bu teknoloji ile birlikte kullanım sıklığı artmıştır (Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları tartışılrsa da Covid-19 pandemisiyle birlikte eğitim kurumlarının geçici olarak kapanması, bu yöntemin küresel çapta zorunlu hale gelmesine neden olmuştur (Can, 2020). Bununla birlikte Türkiye'de gerçekleşen Kahramanmaraş depremi ile eğitim öğretim süreçleri tekrar aksamış ve birçok eğitim kurumu uzaktan eğitimi kullanmak durumunda kalmıştır (Telli ve Altun, 2023).

Küresel ve bölgesel olarak uzaktan eğitimi zorunlu kılan bu etmenler bu konuda gerçekleştirilen araştırmaların sayısını da arttırmıştır (Özenoğlu ve Baltacı, 2022). Bu çalışmalarda eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ve hatta öğrencilerin uzaktan eğitim sistem ve yöntemlerine aşikâr olmadıkları ifade edilmektedir (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Birçok disiplinde kullanımına hazır olunmayan bu yöntem, gastronomi ve mutfak sanatları gibi uygulamalı bir çalışma alanında diğer alanlara göre daha büyük soru işaretleri oluşturmuştur. Gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde yer alan derslerinin yapısı, gerektirdiği çalışma ortamı, öğrencilerin uygulayacakları beceri ve fiziksel güç açısından bu konuda daha fazla araştırma gerçekleştirilmesi gereken bir alan olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Karabacak, 2024).

Birden fazla alanı içinde barındıran ancak uygulamalı mutfak eğitimine ağırlık veren gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi yeni ve gelişmekte olan bir disiplin olarak görülmektedir (Sezen, 2018). Türkiye’de bu alana olan ilgi gün geçtikçe artmakta ve bu ilgi gastronomi ve mutfak sanatları lisans programlarının sayısını etkilemektedir. Ancak bu hızlı büyümenin sağlıklı olmadığı ve çeşitli sorunlara yol açtığı da belirtilmektedir (Görkem ve Sevim, 2016). Belirtilen sorunlar arasında eğitici ve bütçe yetersizliği, eğitim kurumlarının fiziksel alan, ekipman ve malzeme yetersizliği ve öğrenci sayısı fazlalığı bulunmaktadır (Gastronomi Eğitimi Arama Konferansı, 2015). Ayrıca yapılan araştırmalarda gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinden mezun öğrencilerin sektörün talep ettiği düzeyde uygulama bilgisi ve tecrübesine sahip olmadığı ifade edilmektedir. Bu yetersizliğin, özellikle yeni mezun öğrencilerin sektörde geçirdikleri kısıtlı zaman ve tecrübe eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Sarioğlan, 2014a).

Uzaktan eğitim, bireylere coğrafi konumdan ve zamana bağlı kalmaksızın öğrenme olanağı sunarak esnek, erişilebilir ve sürdürülebilir bir öğrenme modeli olarak öne çıkmaktadır. Bu avantajlar sayesinde, farklı alanlardaki eğitimin sürekliliği sağlanmakta ve kriz dönemlerinde ortaya çıkan aksaklıkların önüne geçilebilmektedir. Buradan hareketle, uzaktan eğitim yönteminin sunduğu olanaklar, gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde yukarıda bahsedilen sorunların çözümünde alternatif bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte web tabanlı uzaktan eğitim (WTUE) ile teorik ve uygulamalı derslerin dijital ortama taşınması fiziksel kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlarken, etkileşimli uygulamalar sayesinde öğrencilerin uygulama becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bu yöntem, mevcut altyapı yetersizliklerinin etkisini azaltmanın yanı sıra, mezunların sektöre daha donanımlı bir şekilde hazırlanmasına da katkı sunar. Bu düşünceler ışığında gastronomi ve mutfak sanatları lisans programlarında WTUE yönteminin uygulanabilirliğinin araştırılması bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada gastronomi ve mutfak sanatları lisans eğitimi uygulama derslerinde web tabanlı uzaktan eğitim aracılığı ile oğretimin uygulanabilirliğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışma sonuçları doğrultusunda, gastronomi ve mutfak sanatları programlarında uzaktan eğitim yonteminin etkililiğinin ortaya koyulması ile literatüre ve akademiye katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Gastronomi ve mutfak sanatları lisans programında uygulamalı derslerde uzaktan eğitim kullanılabilir mi?
2. Uzaktan eğitimin uygulamalı derslerde oğrencilerin teorik başarı düzeylerinde etkisi var mıdır ?
3. Uzaktan eğitimin uygulamalı derslerde oğrencilerin uygulama becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
4. Uzaktan eğitim yontemiyle oğrenim goren oğrenciler ile yüz yüze oğrenim goren oğrenciler arasında (teorik ve uygulama bilgisi) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
5. Deney grubunda yer alan oğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış var mıdır?
6. Deney grubunda yer alan oğrencilerin uzaktan eğitim ile aldıkları ders hakkında
 - a) gorusu ve dusunceleri
 - b) uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları
 - c) uygulama surecinde yasadıkları zorluklar
 - d) oğrenme düzeyleri hakkında dusunceleri
 - e) uzaktan eğitimin kullanılabilirliği hakkında dusunceleri
 - f) ve önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi, yalnızca yiyecek-içecek üretimiyle sınırlı kalmayan; kültür, sanat, beslenme, teknoloji ve işletmeciliği bir araya getiren çok yönlü ve disiplinler arası bir alanı kapsamaktadır. Mesleki bir eğitim alanı olarak değerlendirdiğinde gastronomi eğitimi, turizm ve yiyecek-içecek sektörü başta olmak üzere birçok sektöre nitelikli iş gücü kazandırmak ve böylelikle hizmet kalitesini arttırarak ekonomik getiri elde etme imkânı sağlamaktadır (Sezen, 2018). Öte yandan bu eğitim içerdiği kültür boyutları ile kültürel mirasın korunması ve aktarılmasında da rol oynamaktadır (Santich, 2004). Sektörel ve kültürel boyutları göz önüne alındığında gastronomi ve mutfak sanatları eğitimini önemli bir alan olarak nitelendirmek yanlış olmayacaktır.

Türkiye’de bu alana olan ilgi son yıllarda hızla artmakta ve bu durum üniversitelerde açılan gastronomi ve mutfak sanatları lisans programlarının sayısında önemli bir artışa yol açmaktadır. Ancak bu büyüme, beraberinde nitelikli eğitici eksikliği, fiziki mekân ve ekipman yetersizlikleri, sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi çeşitli yapısal sorunları da getirmektedir. Aynı zamanda, mezun öğrencilerin sektör beklentilerini karşılayacak düzeyde uygulama bilgisine sahip olmadıkları yönündeki eleştiriler, eğitim sürecinin niteliği üzerine yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır.

Günümüzde sıklıkla tartışılan ve uygulanan uzaktan eğitim, özellikle teorik bilgi aktarımı konusunda esneklik, erişilebilirlik ve sürdürülebilirlik gibi önemli avantajlar sunmaktadır. Ayrıca teknolojik gelişmeler sayesinde sanal simülasyonlar, video destekli uygulamalar ve etkileşimli platformlar aracılığıyla uygulamalı eğitim süreçlerinin de belirli ölçüde desteklenmesi mümkün hale gelmektedir. COVID-19 pandemisi ve Kahramanmaraş depremi süreçlerinde zorunlu olarak başvuru alan uzaktan eğitim uygulamaları, bu yöntemin gastronomi gibi uygulama ağırlıklı alanlarda ne derece etkili olabileceğini sorgulama gereğini doğurmuştur.

Bu bağlamda, gastronomi ve mutfak sanatları lisans programlarında web tabanlı uzaktan eğitim (WTUE) yönteminin uygulanabilirliğini inceleyen bu çalışma,

alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Gastronomi ve mutfak sanatları alanı literatüründe sınırlı sayıda ele alınan bu konu uygulamalı eğitimin mevcut sorunlarına alternatif çözümler sunulması açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın sonuçları, yükseköğretim kurumları, eğitim planlayıcıları ve sektör paydaşları için uzaktan eğitim temelli yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca pandemi gibi olağanüstü koşullarda eğitimin sürekliliğinin sağlanmasında kullanılabilecek etkili stratejilerin belirlenmesine de ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada

- Deney ve kontrol gruplarının bulunduğu bu deneysel çalışmada, denetim altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilediği,
- Çalışma grubunda yer alan tüm katılımcıların araştırmaya içtenlikle katıldığı,
- Deney grubunda yer alan katılımcıların uzaktan eğitim derslerini içtenlikle takip ettiği
- Puanlayıcıların araştırmanın ön-test ve son-test esnasında katılımcıları dikkatle takip ettiği ve adil puanlama gerçekleştirdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmektedir:

- Bu araştırmanın deneysel aşaması, Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü 2024-2025 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptıran ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 21 birinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Araştırma mutfak uygulamaları dersinin temel mutfak becerilerini içeren ve araştırmacı tarafından yürütülen beş haftalık bir bölümü ile sınırlıdır.

- Covid-19 pandemisi ve Kahramanmaraş depremi sebebi ile Türkiye’de zorunlu uzaktan eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple, araştırmanın planlanması aşamasında uzun sürece yayılması planlanan yarı deneysel araştırma süreci daraltılmıştır.

1.6. Tanımlar

Gastronomi: Gastronomi kavramı “yemeğin topraktan sofraya hazır hale gelme sürecinde; sağlık bilimlerinden teknolojiye, fen bilimlerinden beşerî ve sosyal bilimlere kadar pek çok farklı disiplinle ilişkisi olan bir bilim dalı” olarak tanımlanmaktadır (Sipahi, Ekincek ve Yılmaz, 2017).

Gastronomi Eğitimi: Gastronomi eğitimi “Gıda maddelerini endüstri standartlarına uygun olarak hazırlama, pişirme, sunma bilgi ve becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Daylar, 2015, s. 16).

Uzaktan Eğitim: Uzaktan eğitim kavramı “kaynak ile alıcının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi gibi yönlerden “bireysellik, esneklik ve bağımsızlık” imkânı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, teknolojiler, yüz yüze eğitim gibi materyal, araç ve teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise etkileşimli tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması” olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2006, s. 7).

Web Tabanlı Uzaktan Eğitim: Web tabanlı uzaktan eğitim “internet altyapısını kullanan tüm eğitim modellerini kapsayan genel bir yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır (Al ve Madran, 2004, s. 263)

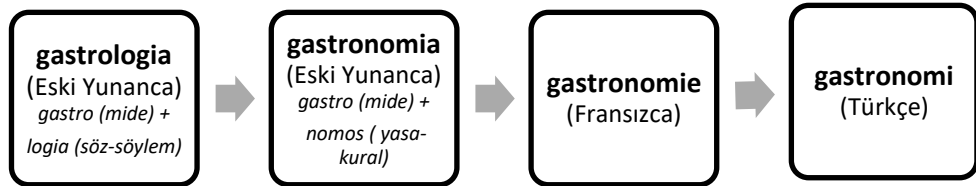
2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçevede gastronomi ve eğitim kavramları ve gastronomi eğitimi kavramlarının incelenmesine yer verilmektedir.

2.1.1. Gastronomi Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Türkçe'ye Fransızca “gastronomie” kelimesinden geçen gastronomi kavramının etimolojik olarak Eski Yunanca'da gastrologia kelimesinden türemiştir. Gastronomia olarak geçen bu kelime, Gastro “*mide, göbek*”, logia “*söz söylem*” ve nomos ise “*yasa, kural*” kelimelerinin birleşiminden oluşmakta ve “*mide yasa*” anlamına gelmektedir. Aynı zamanda yine Eski Yunan dilinde “*mideyi düzene sokma sanatı*” anlamına geldiği bilinmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], tarihsiz; Etymonline, tarihsiz; Oxford Dictionary, tarihsiz). Şekil 1'de gastronomi kelimesinin değişimi gösterilmektedir.



Şekil 1. Gastronomi Kelimesinin Değişimi

Kaynak: Sezen, T. S. (2018). *Gastronomi eğitiminin mevcut durumunun analizine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Kavramın bugünkü anlamına en benzer kullanımı 1801 yılında Joseph Berchoux tarafından yazılan bir şiirin başlığında yer almaktadır (Scarpato, 2002). “Gastronomie ou L’homme des Champs a Table” (Gastronomi veya Tarladan Sofraya İnsan) isimli kitapta yer alan ve “iyi yaşamak” üzerine yazılan “La Gastronomie”

başlıklı bu şiir ile gastronomi kavramının Achestraus tarafından kullanılmasından sonra tekrar gündeme geldiği ve böylelikle aynı dönemde sıkça kullanılmaya başlandığı ifade edilmektedir (Öztürk ve Güven, 2018). Bu dönemde yazılan eserlerde kullanılmaya devam ederek gelişen gastronomi kavramı, ilk kez Grimod de la Reyniere tarafından kaleme alınan Manuel des Amphitryons adlı eserde bir çalışma alanı olarak nitelendirilmiştir. Yine aynı eserde gastronominin gelişimi ile eğitim kurumlarında gastronomi kürsüsünün kurulabileceği ifade edilmiştir (Santich, 2004; Larousse Gastronomique, 2005; Zopiatis, Theodosiou ve Constanti, 2014).

Gastronomi kavramının ilk kullanımlarında “*en iyi yiyecek ve içeceklerden zevk almak*” anlamıyla kullanıldığı bilinmektedir. Kavram daha sonra “iyi yeme sanatı” olarak tanımlanmıştır (Scarpato, 2002). Gastronomi terimi, ilk ortaya çıktığı dönemden bu yana mutfak ve mutfak kültürlerinde yaşanan değişim ve gelişmelerle birlikte daha geniş bir kapsam kazanmaya başlamıştır. Farklı konular ile ilişkilendirilebilen bu kavram hakkında çok geniş tanımlamalar yapmanın mümkün olduğunu belirten Santich (2004) gastronomiyi açıklanması ve tanımlaması zor bir kavram olarak nitelendirmektedir.

Oxford İngilizce sözlüğünde gastronomi; gıda ve kültür arasındaki ilişkiyi, lezzetli, zengin ve iştah açıcı yiyecekleri hazırlayan ve sunan sanat ve belirli bölgelerin pişirme yöntemlerini inceleyen bir çalışma alanı ve iyi yeme bilimi olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionary, tarihsiz). Türk Dil Kurumu ise Büyük Türkçe Sözlük ise kelimeyi “yemeği iyi yeme merakı” ve “sağlığa uygun, iyi düzenlenmiş, hoş ve lezzetli mutfak, yemek düzeni ve sistemi” olarak tanımlamaktadır (TDK, tarihsiz).

Gastronomi kavramına dair farklı tanımlar incelendiğinde, en yaygın ve erişilebilir tanımın “yiyecek ve içeceklerle ilgili her şey” olduğu görülmektedir. Ancak bu tanımda geçen “her şey” ifadesi, çoğunlukla araştırmacının bakış açısına göre şekillenmektedir. Gastronomi, yalnızca karın doyurmakla sınırlı olmayan, insan yaşamında çok daha çeşitli işlevlere sahip bir alandır. Kültürel unsurların yanı sıra sosyoloji, siyaset, çevre, ekonomi, tarım, beslenme ile yiyecek ve içeceklerin hazırlanışı, pişirilmesi ve sunumu gibi pek çok konu gastronominin kapsamına girmektedir. Bu çok yönlülük nedeniyle, araştırmacılar gastronomi kavramını farklı

perspektiflerden ele alarak çeşitli tanımlar geliştirmiştir. Çizelge 1’de literatürde yer alan bu farklı gastronomi tanımlarına yer verilmektedir.

Çizelge 1. Literatürde Yer Alan Gastronomi Tanımları

Tanım	Kaynak
<i>“insan beslenmesiyle ilişkili her şey hakkında açıklanmalı bilgi”</i>	(Brillat-Savarin, 2016)
<i>“... gastronomi en iyi yiyecek ve içeceklerin tadını çıkarmak ile ilgilidir. Yediğimiz ve içtiğimiz tüm gıdaları kapsayan geniş kapsamlı bir disiplindir.”</i>	(Scarpato, 2002)
<i>“yaşam sanatı”</i> <i>“kiminle, ne zaman, nasıl, hangi durum ve kombinasyonlarda ne yiyip içileceğine dair tavsiye ve rehberlikle ilgili bir alan”</i>	(Santich, 2004)
<i>“Mutfak sanatları, bilimi ve gastronomi; yemeğin başlangıcını ve hayal gücü ile başlayan, gıdaların seçimi birleştirilmesi ve mikrobiyolojik olarak güvenli, lezzetli ve keyif veren hale dönüştürülmesi ve servis edilmesi ile devam eden, atıkların çevreye zarar vermeden yok edilmesiyle biten karmaşık bir alandır.”</i>	(Hegarty, 2005)
<i>“Gastronomi, içinde barındırdığı tüm sanatsal ve bilimsel unsurlarla yiyecek ve içeceklerin tarihsel gelişme sürecinden başlayarak tüm özelliklerinin ayrıntılı bir biçimde anlaşılması, uygulanması ve geliştirilerek günümüz şartlarına uyarlanması çalışmalarını kapsayan bir bilim dalı”</i>	(Eren, 2007)
<i>“Gastronomi ve mutfak sanatları, gıda bilimi, yiyecek hazırlama, beslenme, pişirme yöntemleri ile estetik bilgi ve beceri gerektiren bir disiplindir “</i>	(Horng ve Lee, 2009).
<i>“Gastronomi: Lezzet ve Tadım Bilimi”</i> <i>“ Gastronominin yaşama sanatı ile, hayatın güzel şeylerinin tadını çıkarmakla çok ilgisi vardır”</i>	(Klosse, 2013)
<i>“gıda bilimini, yemek sanatını ve lezzet yaratıcılığını birleştirerek beslenme zevkini ortaya çıkarmak”</i>	(Gökdeniz, Erdem, Dinç ve Çelik Uğuz, 2015)
<i>“yaşamın mutluluğa açılan penceresi, sağlık unsurunun temel taşı”</i>	(Uyar ve Zengin 2015)

Çizelge 1-devamı

<i>Gastronomi başka bir kültüre katılma deneyimi ve güçlü kimliğe sahip insanlar ve mekanlar arasında bir ilişkidir.</i>	(Martins, 2016)
<i>“Gastronomi tüm yiyecek ve içeceklerin üretimi, hazırlanması, sunulması ve tüketilmesini ele alan...”</i>	(Onur ve Onur, 2016)
<i>“... mutfak kültürü içerisinde yer alan yiyecek ve içeceklerin, sofraya düzenlerini, lezzetlerini, yapılarını, görselliklerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi irdeleyen, lezzetli yemek ve hoş içecekleri araştıran ve bu aktiviteye katılanlarca sanatsal bir faaliyet olarak adlandırılan bir disiplin”</i>	(Şengül ve Türkay, 2016)
<i>“Gastronomi, yemeğin topraktan sofraya hazır hale gelme sürecinde; sağlık bilimlerinden teknolojiye, fen bilimlerinden beşerî ve sosyal bilimlere kadar pek çok farklı disiplinle ilişkisi olan bir bilim dalıdır.”</i>	(Sipahi, Ekincek ve Yılmaz, 2017)
<i>“Gastronomi bilimi, yemek ve kültür arasındaki ilişkileri inceleyen ve araştıran bir disiplindir.”</i> <i>“... besin maddelerinin tarladan toplanmasıyla başlayan, toplanan ürünlerin işlenip, birbirleriyle uyumlu hale getirilerek hazırlanıp, pişirilmesiyle devam eden ve insanların haz duygusunu okşayacak şekilde görselliğiyle ön plana çıkartılarak tadımın yapıldığı bir süreç...”</i>	(Akbaba ve Çetinkaya, 2018)
<i>“Gastronomi sosyal ve kültürel bir miras gibi toplum için vazgeçilmez bir unsurdur.”</i> <i>“... bireylerin fiziksel gereksinimleri ile birlikte sosyal etkileşimin önemli bir parçası”</i>	(Avcıkurt ve Sarıoğlan, 2019)
<i>“...temelinde belirli kültürlerin yansıması olan, yemek hazırlama, pişirme, sunum ve yeme içme deneyimi ilgili bir sanat ve bilim dalı”</i>	(Özbay, 2019)
<i>“yiyecek ve içeceklerin hijyen ve sanitasyon kuralları çerçevesinde belirli bir sistematik düzen içinde hazırlanarak göz ve damak tadına hitap edecek şekilde sunulduğu yemek kültürü veya yemek sanatı”</i>	(Özdemir ve Dülger Altınar, 2019)

Kaynak: Sezen, T. S. (2018). *Gastronomi eğitiminin mevcut durumunun analizine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Çizelge 1’de de görüldüğü üzere, gastronomi tanımları; dönemsel koşullar, coğrafi farklılıklar, bireysel bakış açıları ve edinilen deneyimlere bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu tanımlar genel anlamda birbirini tamamlar nitelikte olup, yalnızca küçük farklılıklar ya da bazı eklemeler içermektedir. Bu tanımları tek tek ele almak yerine bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmek, gastronominin çok disiplinli yapısını yansıtmaktadır. Tanımlarda öne çıkan ortak unsurlar; beslenme, yiyecek ve içecekler, bu unsurların seçimi, üretimi ve sunumu, ayrıca sanat, tarih, kültür, sosyoloji, yaratıcılık, tat ve haz gibi kavramlar şeklinde listelenebilmektedir.

Gillespie ve Cousins, (2001) gastronomiyi uygulamalı, teorik, teknik gastronomi ve gıda gastronomisi olarak dört bölümde incelemiştir. Uygulamalı gastronomi, yiyecek ve içeceklerin hazırlanması, sunumu ve servisini ifade etmektedir. Teknik gastronomi; gıdaların tüketime uygunluklarını, üretim için gerekli olan ekipmanları, yeni üretim tekniklerini ve menü mühendisliği gibi yönetim faaliyetlerini kapsamaktadır. Gıda gastronomisi ise yiyecek ve içeceklerin kökenlerini incelemektedir. Belirtilen dört bölüm göz önüne alındığında gastronomi kavramının yiyecek ve içeceklere dair tüm uygulama ve araştırmaları kapsadığı görülmektedir. Ayrıca gastronominin bir grupta, bir yörede, bölgede ve hatta bir ülkede yenen ve tüketilen yiyecek ve içeceklerle ilişkili çeşitli faktörlerin tanınmasıyla bağlantılı olduğu yine aynı çalışmada ifade edilmektedir.

Gastronomiye üretim açısından yaklaşıldığında; yemek tariflerini derleme, yaratıcı biçimde dönüştürme, güncelleme ya da farklı koşullara uyarlama süreçlerinin yanı sıra, bu tariflerin uygulanabilmesi için uygun malzemelerin seçimi, doğru pişirme tekniklerinin kullanılması, etkili sunum ve tadım aşamaları da gastronomi kapsamında değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, gastronomi yalnızca yemek üretimiyle sınırlı kalmaz; insan beslenmesini de içine alır. Ancak burada söz konusu olan beslenme, yalnızca temel fiziksel ihtiyaçların karşılanmasıyla sınırlı değildir. Gastronomi, beslenmenin duyuşal yönlerini de kapsar (Miller, tarihsiz). Bu duyuşal deneyim aracılığıyla bireyin ulaşacağı “lezzet” ise gastronominin merkezinde yer alır. Nitekim lezzet, birçok gastronomi tanımında öne çıkan tüketim, haz, keyif alma ve kaliteli yemeğe vurgu yapan unsurların somut karşılığı olmuş ve karın doyurmanın ötesine geçmiştir. Bireyler yeni lezzetleri keşfetmek ve farklı tatları deneyimleme arzusuna sahiptir. Nitekim günümüzde bu arzuya sahip bireyler, farklı tatlar ve kültürel öğelerle

karşılaşmak amacıyla seyahat etmektedirler. Bu durum gastronominin, aynı zamanda bir seyahat motivasyonu haline geldiğini göstermektedir. Temel amacı yerel yiyecek ve içecekleri tatmak ya da bu alanda derinlemesine bilgi edinmek olan bireylerin gerçekleştirdiği seyahatler, gastronomi turizmi çerçevesinde değerlendirilmektedir. Günümüzde dünyada gelişme gösteren ve önemli bir turizm alanı olarak görülen gastronomi turizminin odak noktası, turistlerin deneyim arayışıdır (Deveci, Türkmen ve Avcıkurt, 2013; Zengin, Uyar ve Erkol, 2014). Bu bağlamda, gastronomik çeşitliliğin birçok destinasyonu cazip hale getirdiği ve bu durumun başta ekonomik olmak üzere birçok alanda bölgesel kalkınmayı desteklediği ifade edilmektedir (Sarıoğlan, 2015).

Gastronominin temelini oluşturan yiyecek ve içeceklerin üretimini sağlayan tarım ve hayvancılığın yanı sıra, turizm sektörü ve yiyecek-içecek işletmeleri gibi pek çok ekonomik alan, gastronomiyle doğrudan ilişkilidir ve bu alanlardaki ekonomik faaliyetleri desteklemektedir. Gastronominin ekonomiye olan katkısı, günümüzde "gastroekonomi" kavramı ile ifade edilmekte olup, bu alan ülke ekonomileri açısından önemli bir yer tutmaktadır (Gürsoy ve Özer, 2022). Bugün birçok ülke, gastronomiyi kalkınma planlarının temel yapı taşlarından biri olarak görmekte ve gastronomiye ilişkin faaliyetleri stratejik planlamalarına entegre etmektedir. Bununla birlikte, gastronomi yalnızca ekonomik etkileriyle sınırlı kalmamakta; içerdiği kültürel ve sosyal boyutlarla birlikte, politika yapıcılarının ve yasa koyucularının da gündeminde yer alan çok yönlü bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Mulcahy, 2015). Tarım ve gıda politikalarının belirlenmesi, gıda üretimi ve hizmeti sunan işletmelerin denetlenmesi gibi yönetsel süreçlerin dışında, birçok devlet aynı zamanda ulusal gastronomi kültürünü uluslararası düzeyde tanıtmak için politik araçlardan da faydalanmaktadır. "Gastrodiplomasi" olarak adlandırılan bu yaklaşım, bir ülkenin yemek kültürünü kullanarak diğer ülkelerin halklarıyla ilişkilerini geliştirmeyi hedefleyen bir kamusal diplomasi türü olarak tanımlanmaktadır (Türker, 2018).

Gastronomi, sanatsal bir bakış açısıyla ele alındığında; lezzetin yanı sıra görselliğin ve estetik boyutun ön plana çıkmasıyla sanatla doğrudan ilişkilendirilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, gastronominin sanatsal yönü; yiyecek ve içeceklerin

içerdiği duyusal niteliklerin ortaya çıkardığı estetik algı ile açıklanmaktadır (Sipahi, Ekincek ve Yılmaz, 2017; Bulut, 2019).

Klosse (2013), gastronominin yalnızca sözlüklerde yer alan “iyi yemek seçme, pişirme ve yeme” tanımından ibaret olmadığını vurgulamaktadır. Bu tanıma göre gastronomi, yiyecek ve içeceklerin mutfakta işlenmesi sırasında geçirdikleri kimyasal ve fiziksel değişimleri de kapsayan çok yönlü bir disiplindir. Bu bağlamda gastronomi; aroma, tat, tadım gibi duyusal unsurların yanı sıra gıdaların üretim ve pişirme süreçlerinde maruz kaldığı fiziksel ve kimyasal dönüşümleri de inceleyen bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Gastronominin yalnızca yemek yapma pratiği değil, aynı zamanda bu pratiğin arkasındaki bilimsel temelleri de içerdiği dikkate alındığında, bu alanda profesyonel olarak görev yapacak bireylerin sıradan bir aşçıdan farklı olarak derinlemesine bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Gastronominin giderek daha fazla ilgi görmesiyle birlikte, bu alana olan bireysel merak ve yönelimde de artış yaşanmakta; birçok kişi gastronomiyi hem bir meslek olarak seçmekte hem de yemek pişirmeyi önemli bir hobi olarak benimsemektedir. Bu doğrultuda, gastronomi alanında uzmanlaşmak isteyen bireylerin taleplerine yanıt verebilmek amacıyla, çeşitli düzeylerdeki eğitim kurumlarında teorik ve uygulamalı gastronomi programları açılmaya başlanmıştır (Sarıoğlan ve Ertopçu, 2019). Gastronomi eğitimi veren okul sayısı ile bu alanda eğitim almak isteyen öğrenci sayısında da her geçen gün artış gözlemlenmektedir. Söz konusu eğitim programlarının temel hedefi, başta yiyecek ve içecek sektörü olmak üzere ilgili tüm alanlara nitelikli iş gücü kazandırmak; aynı zamanda insan, kültür ve geleceğe yapılan yatırımla toplumsal fayda sağlamaktır (Sezen, 2018).

2.1.2. Bir Bilim Olarak Gastronomi

Gastronomi, Hegarty’ye (2005) göre, “gıda üretimi, tasarımı, işlenmesi ve insan tüketimine uygun yiyeceklerin hazırlanmasını amaçlayan üretim bilgisi, pişirme, servis etme ve tüketme kavramları ile bunların uygulamalarını içeren evrensel bir faaliyet” olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda gastronomi, bir disiplin olarak ele alındığında temelinde yeme ve içme olgularının yer aldığı görülmektedir. Modern

bakış açısıyla ise gastronominin kapsamı; yiyecek ve içeceklerin üretim ve hazırlanma süreçlerinden başlayarak, bunların nasıl, nerede, ne zaman ve neden tüketildiği gibi sosyo-kültürel boyutlara kadar genişletilmiştir (Santich, 2004).

Ayrıca gastronomi, yiyecek ve içecekleri incelemeye yönelik henüz tam anlamıyla keşfedilmemiş bir alan olması nedeniyle, disiplinler arası bir çalışma sahası olarak değerlendirilmektedir (Maberly ve Reid, 2014). Gastronomi disiplininin kapsamını anlamada, birçok farklı bilim dalı çeşitli açılardan katkı sağlamakta; bununla birlikte, gastronomi de bu disiplinlerin yöntem ve yaklaşımlarını kullanmaktadır. Bu durum gastronomiyi, multidisipliner bir yapı içerisinde değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır (Taşpınar, 2016). Ancak, gastronomi alanında teorik bilgi birikiminin sınırlı olması, eğitimin amaçlarının ve yöntemlerinin net olarak tanımlanmamış olması ve pratik mutfak becerilerinin aktarımını hedefleyen uygulamalı eğitimlerin ötesine geçen planlı programların eksikliği, bu alanın 19. yüzyılın sonlarına kadar bağımsız bir disiplin olarak kabul edilmemesine neden olmuştur (Hegarty, 2005).

Günümüzde ise gastronomi, bir çalışma alanı ve bilimsel disiplin olarak değerlendirildiğinde, diğer disiplinlere kıyasla görece yeni bir alan olarak görülmekte ve bu nedenle gerçek bir bilim dalı olup olmadığı yönünde tartışmalar gündeme gelmektedir. Bu tartışmaların temelinde ise, gastronominin özgün teorilere sahip olmaması ve multidisipliner yapısı nedeniyle etkileşimde bulunduğu diğer disiplinlerin alt bir alanı olarak görülmesi yatmaktadır.

Klosse'nin (2013) de belirttiği gibi, gastronomi hem fen bilimleri hem de sosyal bilimler arasında bir köprü vazifesi görmekte, ancak bu disiplinler arası yapı, aynı zamanda alanın karşılaştığı en temel zorluklardan birini oluşturmaktadır. Gastronomi, bu iki temel bilim alanından birçok farklı disiplinle etkileşim hâlinde olup, onların bilgi birikiminden beslenmektedir. Bir başka ifadeyle, sosyal ve fen bilimleri arasında kurulan bu köprü, gastronominin çok sayıda bilim dalıyla kesişen

bir alan olmasını sağlamaktadır. Gastronominin ilişkilendirildiği bilim dalları Şekil 2’de gösterilmektedir.

Antropoloji	Arkeoloji	Beslenme	Biyoloji	Botanik	Coğrafya	Din
Edebiyat	Ekoloji	Ekonomi	Enoloji	Etik	Eğitim	Felsefe
Finans	Fizik	Gıda	Hukuk	İletişim	İklim	İşletme
Kimya	Konaklama	Mimarlık	Mikoloji	Pazarlama	Psikoloji	Politika
Sanat	Sosyoloji	Tarım	Tasarım	Tarih	Teknoloji	Tıp
		Turizm	Veteriner Tıp	Yönetim		

Şekil 2. Gastronominin İlişkilendirildiği Bilim Dalları

Kaynak: Öney H. (2016). Gastronomi eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 193-203.

Sezen, T. S. (2018). *Gastronomi eğitiminin mevcut durumunun analizine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Öztürk, B., ve Güven, S. (2018). Gastronomi ile ilgili genel kavramlar. A. Akbaba ve N. Çetinkaya. (Ed.). *Gastronomi ve yiyecek tarihi* içinde (s. 1-13). Ankara. Detay Yayıncılık,

Gastronominin multidisipliner yapısı nedeniyle, farklı disiplinlerden gelen perspektiflerin, bu alanda yürütülen ya da yürütülecek çalışmaların bilimsel niteliğini olumsuz etkileyebileceği yönünde görüşler bulunmaktadır. Bu nedenle gastronominin kurumsal ve akademik altyapısını güçlendirebilmesi için, alana özgü paradigma ve hipotezlerin geliştirilmesinin zorunlu olduğu ifade edilmektedir. Ancak tüm bu eleştiri ve çekincelere rağmen, gastronomi alanında yaşanan gelişmeler, bu disiplinin bağımsız bir bilim dalı olma yolunda önemli adımlar attığını göstermektedir. Nitekim, gastronomi eğitimi veren kurumların sayısının artması, alan bazlı uzmanlık eğitimlerinin verilmeye başlanması, bilim insanlarının gastronomi alanına yönelerek bu konuda araştırmalar yapması ve ortaya konan çalışmaların hem nicel hem de nitelik açısından artış göstermesi, bu gelişim sürecini destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır (Seyitoğlu ve Çalışkan, 2018).

2.1.3. Eğitim Kavramı

Eğitim, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bir kavram olmakla birlikte, farklı bağlamlarda çok sayıda tanıma sahiptir (Kaş ve Köktürk, 2021, s. 96). Türk Dil Kurumu (TDK) eğitimi, "Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" olarak tanımlamaktadır (TDK, tarihsiz). Bunun yanı sıra, eğitim kavramı genel olarak bireylerin bilgi, beceri, hedef veya değerlerini geliştirmek için planlı ve bilinçli bir çaba olarak ifade edilmektedir (Thomas, 2001).

"Eğitim" sözcüğünün İngilizce karşılığı olan "education" kelimesi, Latince kökenli "educare" ve "educere" sözcüklerinden türemiştir. Bu kökler, "öğreneni belirli bir beceriyle donatmak ve geliştirmek" anlamına gelmektedir. Türkçede ise "eğ" ve "eğmek" köklerinden türeyen bu kelime, öğretmek, geliştirmek, yetiştirmek ve alıştırmak gibi anlamlar taşır (Yayla, 2014, s. 3).

Eğitim, insanın toplumsal yapısını oluşturan temel unsurlardan biridir ve insan yaşamının herhangi bir döneminde sınırlanamayan, doğumdan ölüme kadar süren bir süreçtir (Sezgin Nartgün, 2023, s. 3). Bu süreç, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanarak yaşamlarında değişiklikler meydana getirmesini sağlamaktadır. Eğitim ayrıca, çok çeşitli mekanlarda gerçekleşen ve bilgi, anlayış, değer kazandırma, büyüme ve davranışı geliştirme amacı güden bir faaliyet olarak da tanımlanmaktadır (Chazan, 2022).

Bireylerin davranışlarında istendik değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim, eğitimciler arasında yaygın kabul gören bir açıklamadır (Şenel, 2008, s. 4). Eğitimin temel amacı, bireylerin kişisel yeteneklerini geliştirmek, toplumsal ilişkilerini güçlendirmek, ekonomik yeterliliklerini artırmak ve yurttaşlık görevlerini yerine getirmelerine katkı sağlamaktır. Aynı zamanda eğitimin bireylerin mutluluğunu artırmaya yönelik bir işlevi olduğu da ifade edilmektedir (Ural, 2012, s. 2). Eğitim; şu temel özellikleriyle dikkat çekmektedir, eğitim bir süreçtir ve bu süreç bireylerin davranışlarında değişiklikler meydana getirir. Bahsedilen değişiklikler ise bireylerin yaşantılarından kaynaklanmaktadır (Şenel, 2008, s. 5). Eğitim öğrencilerin

planlanan düşünce ve davranışlarını hayatlarına sürekli olarak dahil etmelerini sağlamayı amaçlar (Yünkül ve Er, 2014).

Bunun yanı sıra, eğitim bireylerin istedik davranışları kazanmasına aracılık eden mikro düzeyde kurumları, makro düzeyde ise toplumları ve ulusal-uluslararası boyutları kapsayan bir sosyo-ekonomik ve politik yapıdır. Eğitim aynı zamanda sosyoloji, psikoloji ve yönetim gibi farklı disiplinlerle etkileşim içinde bulunan uygulamalı bir bilim dalı olarak da değerlendirilmektedir (Erkılıç, 2011, s. 51).

2.1.4. Gastronomi Eğitimi

Gastronomi eğitimi, birden fazla disiplini bir arada barındırması sebebiyle yalnızca bir aşçı yetiştirmek olarak tanımlanamayacak kadar kapsamlı ve disiplinler arası bir alandır. Günümüzde bu eğitim, yemek yapmanın ötesine geçerek, toplumu ve turistleri işletmelere veya turistik bölgelere çekmeyi amaçlayan bir anlayışa dönüşmüştür. Gastronomi eğitimi alan öğrencilerin, sektöre nitelikli personel olarak katılmaları hedeflenirken, sadece iyi bir aşçı olmaları yeterli görülmemekte; aynı zamanda insanların istek ve beklentilerini karşılayabilecek donanımına sahip olmaları beklenmektedir (Akyurt ve Yolasıǧmazoǧlu, 2022).

Gastronomi eğitiminin temel amacı; bireyleri pişirme teknikleri, lezzet profilleri ve menü planlama gibi kapsamlı bir mutfak sanatları anlayışı ile donatmaktır (Amoah vd., 2024). Amerika Mutfak Federasyonu'na (American Culinary Federation [ACF], tarihsiz) göre, gastronomi eğitimi aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirerek sektörde başarılı olmalarını sağlamayı hedeflemektedir (Amoah vd., 2024).

Gastronomi, yiyecek, kültür ve sanatın kesişiminde yer alan çok disiplinli bir çalışma alanı olarak tanımlanmakta; bireylerin ve toplumların yeme alışkanlıklarını, bu alışkanlıkların kültürel yansımalarını ve toplumsal etkilerini incelemektedir (Özkanlı, 2016). Bu kapsamda, gastronomi eğitimi yalnızca yemek pişirme becerilerinin kazandırılmasını değil, aynı zamanda kültürel mirasın anlaşılması ve yorumlanmasını da amaçlayan bütüncül bir eğitim sürecini ifade etmektedir. Aşçılık eğitimi, gastronominin hem teorik hem de uygulamalı boyutlarını kapsayarak,

öğrencilerin alan bilgisi ve pratik yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Uribe vd., 2017). Söz konusu eğitimin temel hedefleri arasında, öğrencilerin kültürel çeşitliliğe duyarlılığını artırmak, yaratıcı mutfak uygulamalarını teşvik etmek ve onları konaklama, turizm, yiyecek-içecek hizmetleri gibi çeşitli sektörlerde profesyonel kariyerlere hazırlamak yer almaktadır (Zahari vd., 2009).

Gastronomi eğitiminin yiyecek ve içecek sektörü için iyi yetişmiş çalışanlar eğitmenin temel amaçlarından biri olduğu ifade edilmektedir (Sarioğlan, 2014a; Sarioğlan, 2014b). İşletmelerin ihtiyaç duyduğu kalifikasyonlara sahip çalışanlar ancak iyi bir gastronomi eğitimi ile mümkündür. Bu eğitim sayesinde sektörde kalitenin iyileştirilebileceği ve yüksek karlılık sağlanabilecektir (Arıkan, Altınöz Sürücü ve Arman, 2018: 593; Denk ve Koşan, 2017: 55-56). Gastronomi eğitimi, sektörün ihtiyaç duyduğu standartlarda eğitim verebilmek için modern teknolojiye uygun donanıma sahip uygulama atölyeleri, yeterli malzemeler ve deneyimli öğretim elemanlarını gerektirir (Görkem ve Sevim, 2016). Ancak yapılan araştırmalar, gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinde çalışan akademisyenlerin sektörel deneyimlerinin her zaman yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir (Akoğlu vd., 2017; Aycı, 2022).

Gastronomi alanına artan ilgi, gastronomi eğitiminin de akademik çalışmalarda önemli bir yer edinmesine neden olmuştur (Kivela ve Crotts, 2006; Güdek ve Boylu, 2017). Bu kapsamda, uluslararası düzeyde rekabet edebilecek bilgi ve becerilere sahip, yemek eğilimleri, yiyecek-içecek işletmeleri yönetimi ve yemek kültürü hakkında donanımlı uzmanlar ve yönetici şefler yetiştirilmektedir (Santich, 2004; Shenoy, 2005). Bunlar ile birlikte gastronomi; beslenme, gıda mühendisliği, turizm işletmeciliği, sosyoloji ve antropoloji gibi farklı bilim dallarından faydalanan disiplinler arası bir alandır (Güdek ve Boylu, 2017).

Hegarty (2005) ise gastronomi eğitimini, sektöre nitelikli personel kazandırmanın ötesinde, insana, kültüre ve geleceğe yapılan bir yatırım olarak tanımlamaktadır. Gastronomi eğitimi, bilimsel (beslenme, sosyoloji, tarih gibi disiplinlerden) ve kültürel bilgi ile becerilere dayalı bir yapı sunmakta ve öğrencileri hem teorik hem de pratik bir öğrenme sürecine hazırlamaktadır (Amoah vd., 2024).

2.1.4.1. Gastronomi Eğitiminin Gelişimi

Gastronomi eğitimi, başlangıçta usta-çırak ilişkisi temelinde şekillenmiş bir mesleki öğretim süreci olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel olarak, bireyler mesleklerini deneyimle ve daha deneyimli profesyonellerin rehberliğinde öğrenmişlerdir. Bu model, özellikle Avrupa’da Auguste Escoffier gibi öncülerin katkılarıyla modern bir sistematığe kavuşmuş ve klasik Fransız mutfağının temellerini atmıştır (Brown, 2005). Mesleği kendilerinden daha tecrübeli meslektaşlarından öğrenen aşçılar, pratik bilgi ile donanmış ancak teorik bilgiler açısından eksik kalmışlardır (Glass, 2005; VanLandingham, 1995) Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de durum benzerdir. Ahilik adı verilen usta-çırak ilişkisi ile mutfak eğitimin başladığı ifade edilmektedir (Kılınç, 2012, s. 70).

19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başları itibari ile gastronomi eğitimi, yalnızca pratik beceriler kazandıran bir sistem olmaktan çıkıp akademik bir disiplin olarak görülmeye başlanmıştır. Londra’da yer alan Ulusal Aşçılık Enstitüsü (National Institute of Cookery), Paris’te yer alan Profesyonel Mutfak ve Gıda Bilimleri Okulu (L’École Professionnelle de Cuisine et des Sciences Alimentaires Paris) ve Le Cordon Bleu isimli okulların 1800’lü yılların sonunda kurulmaları ile gastronomi eğitimi akademik bir perspektif kazanmıştır. Formal gastronomi eğitimin öncüsü olarak kabul edilen bu okullar gastronomi eğitimi tarihinde önemli rol oynamaktadır. İlgili yıllarda Avrupa’da meydana gelen siyasi ve toplumsal gelişmeler sebebi ile gastronomi eğitiminde bir süre ilerleme olmasa da yine Paris şehrinde kurulan “Atelier Ecole” ve Otel, Restoran Yönetimi ve Mutfak Sanatları Okulu (School of Hotel and Restaurant Management and Culinary Arts) gastronomi eğitiminin gelişmesini sağlamıştır. (Brown, 2005, s. 54; Danaher, 2012, s. 13-14; Le Cordon Bleu, tarihsiz).

Günümüzde gastronomi eğitiminde önde gelen ülkelerden biri olan Amerika Birleşik Devletleri’nde ise yine Avrupa ile benzer tarihlerde (1900’lü yılların başları) Connecticut Restoran Enstitüsü (Restaurant Institute of Connecticut) ve 1946 Johnson and Wales Üniversitesi’nin programı ile gastronomi eğitimi başlamıştır. Connecticut Restoran Enstitüsü daha sonra günümüzde dünyanın önemli mutfak okullarından biri olarak gösterilen Amerika Mutfak Enstitüsü (Culinary Institute of America) adını

almıştır (VanLandingham, 1995, s. 7; Hertzman ve Ackerman, 2010 s. 210; Sezen, 2018, s. 27)

Türkiye’de ise gastronomi eğitiminin gelişimi, daha önce belirtildiği üzere usta-çırak ilişkisi ve ahilik geleneğine dayanmaktadır. Birçok sektörde olduğu gibi bireylerin mesleki tecrübe ve birikimlerini birbirlerine aktarmalarını sağlayan bu sistem, Türkiye’de sektöre uzun yıllar yön vermiştir ve vermeye devam etmektedir. Gastronomi eğitiminin formal yapıya sahip olması, 1957 yılında Turizm Bakanlığı’nın kurulmasıyla başlamıştır. Ankara Otelcilik Okulu’nun 1960’lı yıllarda açılmasıyla ilk defa gastronomi eğitimi ortaöğretim düzeyinde vermeye başlanmıştır. 1985 yılı itibari ile Bolu Mengen’de kurulan Mengen Aşçılık Meslek Lisesi ve yine aynı ilçede 20 yıl sonra açılan Mengen Meslek Yüksekokulu ile ortaöğretim ve ön lisans düzeyinde gastronomi eğitiminde gelişmeler devam etmiştir Görkem ve Sevim, 2016: 979; Denk ve Koşan, 2017, s. 58 Şengün, 2017, s. 172). Türkiye’de gastronomi eğitiminin lisans düzeyinde başlaması 2003 yılında Yeditepe Üniversitesinde kurulan Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü ile gerçekleşmiş, Yeditepe Üniversitesini İzmir Ekonomi Üniversitesi ve Okan Üniversitesi 2008 ve 2010 yıllarında kurdukları bölümlerle takip etmişlerdir. Lisansüstü düzeyde ise ilk programlar, devlet üniversitelerinde ilk lisans programının açıldığı Gazi Üniversitesi’nde görülmüştür (Sezen, 2018). Günümüzde Türkiye’de yükseköğrenim düzeyinde gastronomi eğitimi veren kurum sayıları Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2. Türkiye’de Gastronomi Eğitimi Veren Kurum Sayıları

	Devlet	Vakıf	Toplam
Ön lisans	58	31	89
Lisans	54	34	86
Tezsiz Yüksek Lisans	2	2	4
Yüksek Lisans	14	3	17
Doktora	1	7	8

Kaynak: Şat, R., Sezen, T. S., ve Doğdubay, M. (2023). Türkiye’de gastronomi eğitiminin tarihi ve gelişimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 34(3), 318-334.

2.1.4.2. Gastronomi Eğitiminin Amaçları

Sektörlere iş gücü sağlanması, üretimde ve hizmette kalite ve verimliliğin artırılması, rekabet gücünün yükseltilmesi ve ülke ekonomisine katkı sağlanması mesleki eğitimin amaçları arasında ifade edilmektedir (Hacıoğlu vd., 2008: 6). Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi de bir mesleki eğitim alanı olduğundan, bu özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir (Sezen, 2018).

İnsanların dışarıda yeme alışkanlığı kazanması ve sektöre olan talebinin arttığı bilinmektedir (Özdemir, 2010: 218). Artan talep sektörde rekabeti ve dolayısı ile nitelikli iş gücü ihtiyacını etkilemektedir. Bu doğrultuda gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminin temel amacının sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü sağlamak olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır (Sarioğlu, Avcıkurt ve Bozok, 2021).

Gastronomi eğitimi, 21. yüzyılda multidisipliner bir yapıya evrilerek daha kapsamlı bir eğitim sürecine dönüşmüştür. Bu süreç, yalnızca yemek pişirme tekniklerini öğretmekle sınırlı kalmamış, aynı zamanda beslenme, gıda güvenliği, kültürel farkındalık, işletme yönetimi ve sürdürülebilirlik gibi konuları da kapsayacak şekilde genişlemiştir (Santich, 2004). Günümüzde gastronomi eğitimi, teorik bilgi ile uygulamalı öğrenmeyi birleştirerek hem bireylerin teknik becerilerini geliştirmeyi hem de yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Amoah vd., 2024).

2.1.5. Uzaktan Eğitim Kavramı

19. yüzyılda teknolojinin gelişmesi ve meydana gelen zorunluluklar ve sınırlılıklar ile eğitim yöntemlerinde çeşitli değişiklikler zaruri hale gelmiştir. Bu değişikliklerden biri olan uzaktan eğitim kavramı, birçok şekilde tanımlanmaktadır. Uzun süren bir evrim geçiren ve değişimine/gelişimine halen devam eden uzaktan eğitim kavramının açıklanması ve tanımlanması karmaşık olarak nitelendirilmektedir. Sözlük tanımı ile uzaktan eğitim “Öğrenci ve öğretmen ile yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” olarak

tanımlanmaktadır (TDK, tarihsiz).

Uzaktan eğitim Holmberg (2005, s. 2) tarafından “öğrencileriyle birlikte dersliklerde veya aynı binada bulunan öğretmenlerin sürekli ve doğrudan gözetimi altında olmayan, ancak yine de destekleyici bir kuruluşun planlama, rehberlik ve öğretiminden yararlanan her düzeydeki çeşitli eğitim biçimleri” şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir tanım da ise uzaktan eğitim “öğrenci danışmanlığı, öğrenci başarısının gözetilmesi ve korunması ile öğrenilen materyalin gösterilmesinde, her biri sorumluluk alan öğretmenlerin oluşturduğu bir ekip tarafından yürütülen kendi kendine çalışma biçiminin sistematik olarak düzenlenmesi” olarak belirtilmiştir. (Akyürek, 2020, s. 2). Schlosser ve Simonson (2009, s. 1) ise uzaktan eğitimi “öğrenme grubunun ayrı olduğu ve öğrenenleri, kaynakları ve öğretmenleri birbirine bağlamak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, örgün eğitim” olarak ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim kavramını Bozkurt (2017); öğreten, öğrenen ve öğrenme kaynaklarının sınırlılıklarını ve bu sınırlılıkların sebep olduğu sorunları teknoloji aracılığı ile çözmeye çalışan bir disiplinler arası alan olarak tanımlamaktadır. Uzaktan eğitim temel olarak öğrenen ve öğretenin aynı ortamda bulunmaması durumunda kullanılan bir yöntemdir (Erturgut, 2010). Bu yöntem aynı ortamda bulunmayan öğrenen ve öğreten arasında iletişimi sağlayan interaktif bir sistemdir (Horn, 1994).

Uzaktan eğitim örgün eğitimden farklı olarak öğrenen ve öğretenin aynı ortamda bulunmadığı, senkron (eş zamanlı veya çevrim içi) ve/veya asenkron (eş zamansız veya çevrimdışı) olarak yapılan teknoloji tabanlı bilgi paylaşımının yapıldığı bir süreç veya yapı olarak da tanımlanmaktadır (Yeşilfidan, 2019, s. 18). Eğitimin asenkron yapıldığı durumlarda, öğrenen ve öğreten mekânın dışında zaman olarak da birbirinden bağımsızdır. Senkron eğitimde ise öğrenen ve öğreten aynı mekanlarda olsalar dahi aynı zamanda bir platformda birlikte ders süreci yürütülmektedir. Böylelikle iletişim sağlanmaktadır. Hem senkron hem de asenkron eğitimde öğrenenler dersleri eğiticiden bağımsız olarak istedikleri zaman, hızda ve miktarda tekrar edebilmektedir (Guri-Rosenblit, 2009; Arslan, 2019, s. 26). Uzaktan eğitim süreci mektup, televizyon, radyo, internet vb. gibi birçok platform aracılığı ile gerçekleştirilebilmektedir. İnternet üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim

uygulamaları web tabanlı uzaktan eğitim olarak adlandırılmaktadır. WTUE ayrıca e-öğrenme, bilgisayar destekli eğitim, web tabanlı eğitim, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi eğitim gibi kavramlar ile de ifade edilebilmektedir.

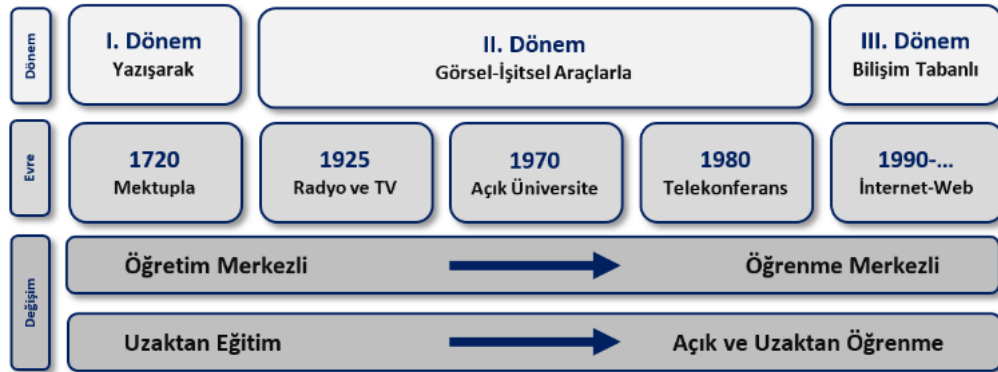
Web tabanlı uzaktan eğitimde öğrenen ve öğretenlerin bir araya geldiği platform genellikle bir öğrenme sistemi yazılımından oluşmaktadır. Eğitim kurumları bu tip yazılımları öğrenme ve öğretme sürecini planlı ve sistematik hale getirmek, süreci takip edebilmek ve değerlendirmek adına kullanmaktadır (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006). Günümüzde bu yazılımlar eğitim kurumları tarafından geliştirilebildiği gibi büyük yazılım şirketlerinin geliştirdiği ve kullanıcılara sunduğu programlar da bulunmaktadır. Ayrıca, özellikle bu amaçla geliştirilmemiş olsalar da Zoom, Microsoft Teams, Cisco Meetings, Google Meetings, Adobe Connect vb. gibi çeşitli toplantı yazılımları günümüzde uzaktan eğitim aracı olarak kullanılmaktadır.

Uzaktan eğitim kavramı geleneksel eğitim ve öğretim kalitesinin ve erişilebilirliğinin artırılması ile karşılaşılan sorunların giderilmesi amacıyla ortaya çıkan alternatif bir yöntem olarak da nitelendirilmektedir. Uzaktan eğitim ayrıca yüz yüze eğitim uygulamalarının mümkün olmadığı durumlarda da kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (İçten, 2006; Arslan, 2019). Yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı durumlar yaşanabilmektedir. Örneğin; bilindiği üzere 2019 yılında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 virüsü pandemisi sonucunda birçok ülke çeşitli alanlarda tedbirler almak durumunda kalmıştır. Tedbirlerden etkilenen alanların en önemlilerinden birisinin de eğitim olduğu bilinmektedir. Unesco'nun verilerine göre 25/05/2020 tarihi itibari ile 143 ülkede okullar kapatılmış ve bir milyardan fazla öğrenci Covid-19 tedbirlerinden etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Bu etki sebebiyle birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de yüz yüze eğitim sonlandırılmış ve eğitimi kesintiye uğratmadan devam ettirebilmek amacı ile uzaktan eğitim yöntemi kullanılmaya başlanmıştır (Can, 2020).

2.1.5.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Teknoloji ve teknolojide yaşanan gelişmeler, hayatımızı etkileyen birçok alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Bu gelişmeler ile eğitim ortamları ve eğitim araç gereçlerinin etkilendiği ifade edilmektedir (Keskinçilic ve Karataş, 2020 s. 29). Bahsedilen etki bireyleri ve araştırmacıları yeni arayışlara itmiş ve eğitimde ortaya çıkan bu arayış uzaktan eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır. Gelişimini uzun bir süreç içerisinde tamamlayan uzaktan eğitim, teknolojide görülen değişiklikler ise farklı iletişim araçları ile gerçekleştirilmiştir. İlk uzaktan eğitim faaliyetleri mektup ve gazeteler gibi basılı materyaller ile yapılmış daha sonra radyo, televizyon ve video yayınları ile devam etmiştir. Son olarak, bilgisayar ve internet alanında görülen gelişmeler, web tabanlı uzaktan eğitim kavramını ve kullanımını ortaya çıkarmıştır (Tekdal, 2020, s. 52).

Şekil 3 uzaktan eğitimin küresel boyutta tarihsel gelişimini ortaya koymaktadır. 1700'lü yılların başında mektup ile başlayan uzaktan eğitim süreci, 20. yüzyılın sonlarında internet aracılığı ve web ile bilişim tabanlı olarak devam etmektedir. Aynı zamanda bu gelişim ile uzaktan eğitim öğretim merkezli bir odaktan öğrenme merkezli bir odağa evrilmiştir (Bozkurt, 2016; Bozkurt, 2017).



Şekil 3. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi (Küresel)

Kaynak: Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen öğrenen rollerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uzaktan eğitimin Türkiye’de tarihsel gelişimi Şekil 4’te yer almaktadır. Türkiye’de uzaktan eğitim faaliyetleri, küresel geçmiş ile kıyaslandığında ilk örnekleri yaklaşık 2 yüzyıl sonra başlamıştır. Her ne kadar 1920’li yıllarda ilk örneklerinin görüldüğü belirtilse de günümüzdeki hali ile uygulanmaya 1980’li yıllarda başladığı ifade edilmektedir (Demir, 2014, s. 205). Buna rağmen uzaktan eğitim kavramı ile geç tanışan Türkiye, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nin kurulması ve gelişen iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması ile uzaktan eğitim konusunda hızla gelişmiştir. Günümüzde üniversiteler ve diğer eğitim kurumlarının yanı sıra, Türk Silahlı Kuvvetleri gibi birçok kurum uzaktan eğitimi aktif olarak kullanmaktadır (Kırık, 2014). Öte yandan 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi ve 2023 yılında yaşanan Kahramanmaraş deprem felaketi gibi zorunluluklar, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitim faaliyetlerini ve kullanımlarını arttırmıştır. Özellikle pandemi sürecinde tüm üniversitelerin kullanmak zorunda kaldığı uzaktan eğitim kalıcı bir hale gelmiştir. Yapılan düzenleme ile üniversiteler talep etmeleri halinde yükseköğretim programlarının müfredatlarda yer alan toplam AKTS’lerin 30’unu geçmemek koşulu ile dersleri uzaktan öğretim yoluyla verebilmektedirler (Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar, madde 5).



Şekil 4. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi (Türkiye)

Kaynak: Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

2.1.5.2. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Uzaktan eğitim, teknolojinin gelişimiyle birlikte eğitim süreçlerini dönüştüren önemli bir olgudur. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim materyallerinin fiziksel olarak bir arada bulunmadığı bu eğitim modeli, öğrencilerin farklı coğrafi konumlardan erişim sağlamalarına olanak tanır. Uzaktan eğitim; esneklik ve zaman bağımsızlığı, teknoloji ve iletişim araçlarının kullanımı, erişilebilirlik ve küresel öğrenme, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri gibi avantajlar sunmaktadır (Holmberg, 1980; Wright, 2009; Wagner vd., 2021; Shenderuk ve Bykonja, 2022)

Uzaktan eğitiminin en belirleyici özelliklerinden biri öğrencilere dersleri istedikleri zaman ve yerde takip etme esnekliği sunmasıdır. Geleneksel yüz yüze eğitimde belirli bir zaman diliminde dersler yapılırken, uzaktan eğitimde dersler önceden kaydedilebilir veya canlı yayınlarla sunulabilir. Bu özellik, çalışan bireyler veya uzak bölgelerde yaşayan öğrenciler için büyük bir avantajdır (Allen ve Seaman, 2013). Öğrenciler ders materyallerine internet bağlantısı olan herhangi bir cihazla ulaşabilirler, bu da öğrenme süreçlerini daha erişilebilir kılar.

Uzaktan eğitimde, her öğrencinin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunulabilir. Öğrenciler, kendi hızlarında ilerleyebilir ve güçlü oldukları alanlarda daha fazla derinlemesine çalışma fırsatı bulurlar. Ayrıca dijital öğrenme materyalleri, öğrencilerin öğrenme stillerine göre uyarlanabilir. Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır. Öğrenciler, öğretmenin doğrudan müdahalesine ihtiyaç duymadan kendi öğrenme süreçlerini yönetebilirler (Anderson, 2008).

Kırık (2014) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Sürekli ve kesintisiz eğitim sağlaması
- Kişiyeye özel ders imkânı ve kişiyeye özel zaman kullanımı
- Zaman ve mekân sınırlamasının bulunmaması
- Öğrenci durum değerlendirmesi ve kıyaslama kolaylığı
- Eğitimden baskısı bulunmadan özgür irade ile gerçekleşen öğrenme faaliyetinin gerçekleştirilebilmesi

- Öğrenci ve öğretene bir araya getirebilecek farklı iletişim kanalları
- Eş zamanlı (senkron) veya Eş zamansız (asenkron) eğitim seçeneği
- Öğrenci, öğretene ve ders materyallerinin kolayca bir araya gelebilmesi

Holmberg (2005) uzaktan eğitimi kitle iletişim araçlarını kullanması, öğrenmenin bir öğretene bağlı olmadan gerçekleşebilmesi, öğrenme etkinliklerinin öğrenciye göre uyarlanması, ekonomik olması, yeni iş imkanları sunması gerek bireysel gerek ise kitlesel eğitimde kullanılabilmesi gibi sebepler ile yenilikçi bir yaklaşım olarak ifade etmektedir.

Uzaktan eğitimin temel özelliklerinden ikisi olan aynı mekânda ve aynı zamanda bulunmama zorunluluğu, uzaktan eğitimi geleneksel eğitim yöntemlerinden ayırmaktadır. Bununla birlikte, zaman ayırımı eğitim türlerini olduğu gibi, uzaktan eğitim modellerini de kendi içerisinde senkron (eş zamanlı), asenkron (farklı zamanlı – eş zamansız) olarak da ayırmaktadır. Şekil 5’te eğitimde zaman ve mekân ayırımı açıklanmaktadır.



FARKLI ZAMANLI (ASENKRON)

Şekil 5. Eğitimde Zaman ve Mekân Ayırımı

Kaynak: Demirer, V. (2020). Uzaktan eğitim, yöntem, model ve yaklaşımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitici Eğitimleri*.

Uzaktan eğitimde zaman kullanımı durumuna göre farklı modeller bulunmaktadır. Bu modeller senkron, asenkron ve karma modellerdir. Senkron (eş zamanlı) uzaktan eğitim aynı ve canlı (gerçek) zamanda devam eder ve öğrenciler aynı anda derse katılırlar. Asenkron (farklı zamanlı – eş zamanlı olmayan) uzaktan eğitim ise canlı veya gerçek zamanlı değildir. Öğrenciler kendilerine uygun zaman aralıklarında derse katılabilirler (Demir, 2014). Her iki zaman farklılığını bir arada bulunduran ve günümüzde daha sık kullanılmakta olan karma (hibrit) uzaktan eğitim modeli ise, geleneksel eğitim yöntemlerinin, teknoloji ile bir arada kullanılması olarak ifade edilmektedir (Şakar, 2006).

2.1.5.3. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim (WTUE)

Uzaktan eğitim, eğitimin gerçekleştiği zamanın sınıflandırılması dışında, eğitim için kullanılan iletişim araçları ile de birbirinden ayrılmaktadır. Uzaktan eğitim türleri yayın yolu ile öğretim ve bilişim ortamları ile öğretim başta olmak üzere, işitsel teknolojiler, görsel teknolojiler, bilgisayar destekli ve internet tabanlı olarak kategorize edilmektedir. Teknolojik ortamda yer alan internet tabanlı uzaktan öğretim, günümüzde en sık kullanılan yöntemlerden biri olan web tabanlı uzaktan eğitimi de kapsamaktadır (Oral ve Kenanoğlu, 2012). İçerik kalitesi, çevrimiçi uzaktan eğitimde başarının önemli bir bileşenidir. Doğru yöntem ve araçlarla hazırlanmış WTUE derslerinin verimli bir öğrenme süreci hazırlayacağı ifade edilmektedir. WTUE geleneksel sınıf eğitimine rakip olarak değil, onu tamamlayan ve eğitim kalitesini geliştiren bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca, WTUE öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi teşvik ederek, geleneksel eğitim sistemleriyle benzer şekilde etkili bir öğrenme ortamı yaratabilir (Birekul, 2024).

Eğitim içeriğini sunmak için web tabanlı platformları ve interneti kullanan web tabanlı uzaktan eğitim (WTUE) geleneksel uzaktan eğitim yöntemlerine kıyasla daha fazla etkileşim ve esneklik sağlayan modern bir uzaktan eğitim biçimi olarak tanımlanabilir. WTUE yalnızca internet sayfaları ve e-posta gibi uygulamalar ile değil, gelişmiş yazılımlar aracılığı ile oluşturulan eğitim sistemleri ile yürütülmektedir. Bu sistemler aracılığı ile dijital sınıflar oluşturulabilmekte ve öğrenciler bu sınıflarda ders

içeriklerini kolayca takip edebilmekte, sınıf arkadaşları ve öğretmenlerle iletişime geçebilmekte ve derslere katılabilmektedirler (Bilgiç Doğan, 2014, s. 14)

2.1.5.4. Gastronomide Uzaktan Eğitim

Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi sanat, tarih, edebiyat, iktisat, sağlık gibi birçok alana dair teorik bilgileri içermekte olsa da bu eğitimin temel amaçlarından biri öğrencilerine mutfak uygulamalarını öğretmektir. İlgili alanda eğitim veren birçok kurum/kuruluşun eğitim hedefleri incelendiğinde bu programların yiyecek ve içecek sektöründe yer alan işletmelerin mutfaklarında çalışabilecek personeller yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Ağırlıklı olarak uygulamalı eğitimleri içeren gastronomi ve mutfak sanatları programlarında uzaktan eğitim uygulamaları yaygın değildir. 2019 yılına kadar, Türkiye’de Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Aşçılık ön lisans programı dışında açık veya uzaktan öğretim yöntemi ile eğitim vermekte olan herhangi bir örgün program bulunmamaktaydı. Ancak, Covid-19 pandemisi ile tüm eğitim alanlarında olduğu gibi gastronomi alanında da uzaktan eğitim kullanılmak durumunda kalınmıştır.

Covid-19 döneminde zorunlu ve acil olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim gastronomi dersleri başarılı olarak nitelendirilememektedir. Bu durum eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin tecrübe ve teknolojik yeterliliklerinin bulunmaması, öğrencilerin uzaktan eğitim deneyim ve motivasyonlarının bulunmaması ve internet erişim oranlarının düşük olması gibi birçok sebep ile açıklanabilmektedir (Yiğit ve Şahin Perçin, 2024).

Yapılan bazı araştırmalarda uygulamalı derslerin yoğun bulunduğu bir alan olduğu için gastronomi alanında uzaktan eğitim sistemlerinin kullanılmasının uygun olmayacağı, öğrencilerin yüksek kalitede bir eğitim alabilmeleri için derslere yüz yüze katılmalarının daha uygun olacağı ifade edilmektedir. Mutfaklarda bulunan ve öğrencilerin kullanarak tecrübe kazanacakları araç ve gereçler bu noktada önemli bir konu olarak belirtilmektedir (Akyurt ve Yolasiğmazoğlu, 2022; Bulanıklı, Ayaşan, Karadaş, Çelik, Erdoğan ve Kobanoğlu, 2022; Sumarjan, Muhamad ve Basha, 2023; Suhairi, Maryam, Kinara, Faudiah ve Gagarin, 2023; Yiğit ve Perçin, 2024). Öte yandan gastronomi eğitimi ve uzaktan eğitimi ilişkilendiren birçok çalışmada ise

yukarıda belirtilen ifadelerin tam tersine, doğru planlandığında gastronomi ve uzaktan eğitim ilişkisinin potansiyel taşıdığı belirtilmektedir. Özellikle maliyet ve erişilebilirlik avantajı bu potansiyeli ön plana çıkarmaktadır (VanLandingham, 1993; Brown, Mao, Eddie ve Chesser., 2013; Hsu and Chien, 2015; Grasielda ve Yuwono, 2022; Aboc, 2024). Farklı fikirler ve araştırma sonuçları incelendiğinde diğer tüm alanlarda olduğu gibi uzaktan eğitimin gastronomi eğitiminde kullanılmasının etkinliğinin süregelen bir tartışma konusu olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

Tüm bunlarla birlikte, Türkiye’de gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde yaşanan sorunlar incelendiğinde eğitimi personel sayısının yetersizliği, eğitim materyali eksikliği, yetersiz uygulama alanları, eğitimin maliyetli olması, öğrencilerin sektör deneyimlerini arttırmak adına staj sürelerinin arttırılması gibi çeşitli konular düşünüldüğünde uzaktan eğitimin uygulanabilir olması halinde gastronomi eğitimi için bir avantaj olabileceği düşünülmektedir. İlgili durumun olası sonuçlarını incelemek adına yapılan literatür taramasında da bu konuda yapılmış kısıtlı sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

VanLandingham (1993) gastronomi alanında bir ilk niteliğinde olabilecek çalışmada, Johnson and Wales Üniversitesinin aşçılık programlarında uzaktan eğitimin nasıl kullanılabileceğini araştırmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmada, birden fazla kampüste benzer eğitimi veren Johnson and Wales Üniversitesinin programlar arasında eşdeğer eğitim vermesi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen mülakat ve anketler sonucunda, ilgili program için interaktif (canlı) televizyon yolu ile uzaktan eğitimin verilebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca canlı derslerin yapılamayacağı acil durumlarda video kayıtlarının kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Miller (2012) yaptığı çalışmada, yiyecek odaklı bir sosyal ağ sitesinin aşçılık öğrencilerinin öğrenme deneyimine katkısını incelemiştir. Araştırma, Missouri Üniversitesi’nde bir dönem boyunca Temel Aşçılık dersi alan 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Yarı deneysel bu çalışmada öğrenciler veriler, ön-test ve son-testte

uygulanan 11 maddelik likert ölçeği ile toplanmış, öğrenci görüşleri zaman, kullanım kolaylığı, öğretim düzeyi, öğrenmeye katkı, notlara etkisi ve etkileşim seviyesi açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler web sayfası sistemini genel olarak daha fazla beğenmiş, özellikle etkileşim açısından bu sistemin daha etkili olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çalışma, sosyal ağ tabanlı öğrenme ortamlarının aşçılık eğitimi gibi uygulamalı alanlarda bile etkili bir alternatif olabileceğini göstermektedir.

Brown vd., (2013) yaptıkları çalışmada geleneksel yöntemlerle ders alan öğrenciler ile video kaydı ile ders alan lisans öğrencilerinin öğrenme çıktılarını kıyaslamışlardır. Yarı deneysel gerçekleştirilen çalışmada gönüllü olarak seçilen öğrencilerin bireysel ve grup olarak katıldıkları uygulama sınavları eğitimci şefler tarafından notlandırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde her iki yöntemle eğitim alan öğrencilerin benzer pişirme yeteneklerine sahip oldukları görülmüş ve genel performans değerlendirilmesi incelendiğinde her iki yöntem arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle yazarlar video yöntemi ile öğrencilerin başarılı olamayacağı ön yargısının yanlış olduğunu ve bu yöntemin mutfak sanatları eğitiminde kullanılabileceğini belirtmektedirler.

Hsu ve Chien (2015), karma desenli ve deney – kontrol gruplu yarı deneysel araştırma ve odak grup çalışmasını içeren çalışmalarında, web tabanlı eğitim araçlarının mutfak becerileri eğitiminde uygulanmasının etkililiğini araştırmışlardır. Tayvan’da 100 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilere iki reçete uygulaması yüz yüze ve web tabanlı olarak öğretilmiş ve ön-son-testler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında, uzaktan eğitim gören deney grubunun, diğer gruba göre daha iyi bir performans gösterdiği görülmüştür.

Ryll (2017) gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında, mutfak sanatları ve yönetimi bölümü eğitimcilerinin ve sektör temsilcilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ve eğitimin geleceğine yönelik algılarını ölçmek amacıyla 226 katılımcıya anket uygulamıştır. Araştırma sonuçlarında uygun bir müfredat geliştirilmesi durumunda, mutfak sanatları eğitiminde uzaktan eğitimin uygulanabilir bir alternatif olduğu belirtilmektedir.

Polakova ve Klimova (2021) tarafından Slovakya’da gerçekleştirilen araştırmada, koronavirüs pandemisi sürecinde gastronomi öğrencilerinin uzaktan eğitime hazır bulunuşlukları araştırılmıştır. 86 öğrencinin katıldığı ve anket yöntemi uygulanan araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim için hazır olduğu ortaya koyulmuştur.

Kang ve Chong (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Kore mutfağı dersi alan gastronomi öğrencilerinin yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenme çıktıları ve memnuniyet düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, bir grup dersi geleneksel yüz yüze yöntemle alırken, diğer grup dersleri uzaktan eğitimle takip etmiştir. Bulgular, yüz yüze eğitim alan grubun derse yönelik memnuniyet ve beklentilerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak, ders sonu yapılan başarı testlerinde, uzaktan eğitim alan grubun akademik performansının yüz yüze eğitim alan gruba göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma, öğrencilerin etkileşim eksikliği gibi nedenlerle uzaktan eğitimi daha az tatmin edici bulmalarına rağmen, iyi yapılandırılmış bir uzaktan eğitim modelinin bilgi kazanımı açısından daha etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Grasielda ve Yuwono (2022) çalışmalarında etkili bir MOOC Kitlesele Açık Çevrimiçi Sınıf) tasarımı için paydaşların zayıflıklarını, güçlü yanlarını ve beklentilerini belirlemek amacıyla nitel yöntemlerle tanımlayıcı keşifsel bir yaklaşım kullanan MOOC kullanarak çevrimiçi mutfak uygulamaları derslerinde öğrenme yöntemleri geliştirmeyi amaçlamışlardır. Yazarlar, COVID-19 salgını gibi zorlu zamanlarda başarılı bir online gastronomi eğitimi geliştirmek için etkili planlama, iletişim ve paydaş katılımının önemini vurgulamaktadır. Araştırma bulguları, doğru bir yaklaşımla, uygulamalı gastronomi derslerinin çevrimiçi olarak etkili bir şekilde yürütülebileceğini göstermektedir.

Hall (2022) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada çevrimiçi aşçılık eğitiminin etkinliği değerlendirilmiştir. Yarı deneysel tasarıma sahip çalışmada, dört dönem boyunca çevrimiçi ve yüz yüze yürütülen iki temel mutfak dersi incelenmiştir. Araştırma verileri anketler, gözlemler ve Amerikan Aşçılık Federasyonu onaylı uygulamalı sınav değerlendirmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, senkron

çevrimiçi derslerde eğitimle canlı etkileşimin öğrenciler için daha ilgi çekici olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğretim sürecinde öğrenci-etkileşimi, eğitimdestekliği ve düzenli geribildirim öğrenme başarısında önemli olduğunu belirtilmektedir. Bu bulgular doğrultusunda çevrimiçi açılılık eğitiminde başarıya ulaşmanın yolunun etkileşimli, iyi yapılandırılmış ve öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek içeriklerle mümkün olabileceği ifade edilmektedir.

Sumarjan, Muhamad ve Basha (2023) Covid -19 döneminde zorunlu olarak verilen eğitim esnasında akademisyen ve öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları anlamak, karşılaşılabilecek tehlikeleri araştırmak ve uzaktan eğitimin açılılık eğitimine uygulanmasını sağlamak için öneriler sunmayı araştırmışlardır. Akademisyen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde internet bağlantıları, sosyal etkileşim ve motivasyon eksikliği, yeni öğrenme ortamına adaptasyon ve dikkat dağınıklığı sorunlarının uzaktan eğitim esnasında görüldüğü ifade edilmektedir. Ayrıca, öğrenciler pratik uygulama ve kaynak eksikliğiyle ilgili zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Suhairi vd., (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yazarlar, öğrencilerin online öğrenmeye olan ilgileri ile açılılık programı temel mutfak dersindeki öğrenci öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 37 öğrenciye anket uygulanarak gerçekleştirilen ve online öğrenmenin açılılık eğitimi üzerindeki etkisinin tartışıldığı makalede, esneklik ve erişilebilirlik sunmasına rağmen, öğrencilerin online öğrenmeye olan ilgileri ile temel açılılık konularındaki öğrenme çıktıları arasında zayıf bir korelasyon bulunduğu vurgulanmıştır.

Seyitoğlu ve Atsız (2024) Covid-19 döneminde gerçekleştirilen çevrimiçi yemek kurslarına katılan bireylerin yorumlarını ve kursu düzenleyenlerin görüşlerini gömülü teori çerçevesinde incelemişlerdir. Uzaktan gastronomi deneyiminin boyutlarının incelendiği çalışmada, hizmet sağlayıcıların özellikleri ve becerileri, uzaktan öğrenme, eğlendirme, uzaktan kutlama, kaçış ve rahatlama, sosyalleşme ve birliktelik, akılda kalıcılık, değer ve tavsiye ve yeniden satın alma niyeti arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur.

Covid-19 döneminde uzaktan gastronomi eğitimini konu alan ve Türkiye’de gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, 12 öğrenci ve 14 farklı üniversiteden 16

öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, özellikle uygulamalı derslerin öğretilmesinde uzaktan eğitimin başarılı bir yöntem olmadığı ve bu dönemde mezun olan gastronomi öğrencilerinin başarılarının ölçülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Çalışmada gastronomi eğitiminde yer alan uygulamalı derslerin karmaşık yapısı ve gerekliliklerinin uzaktan eğitimle öğrencilere aktarılmasının verimli olmadığı, öğrencilerin mutfak ortamında bulunan ekipmanlar ile tecrübe kazanmalarının önemli olduğunun altı çizilmektedir (Yiğit ve Şahin Perçin, 2024)

Javier ve Java (2025) tarafından Filipinler'de gerçekleştirilen bir araştırmada, aşçılık eğitiminde öğretici video kullanımının öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada, deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilere ön-test ve son-test uygulanarak öğrenme çıktıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretici videolarla yapılan eğitimin özellikle psikomotor ve duyuşsal becerilerin gelişiminde geleneksel yöntemlere kıyasla anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

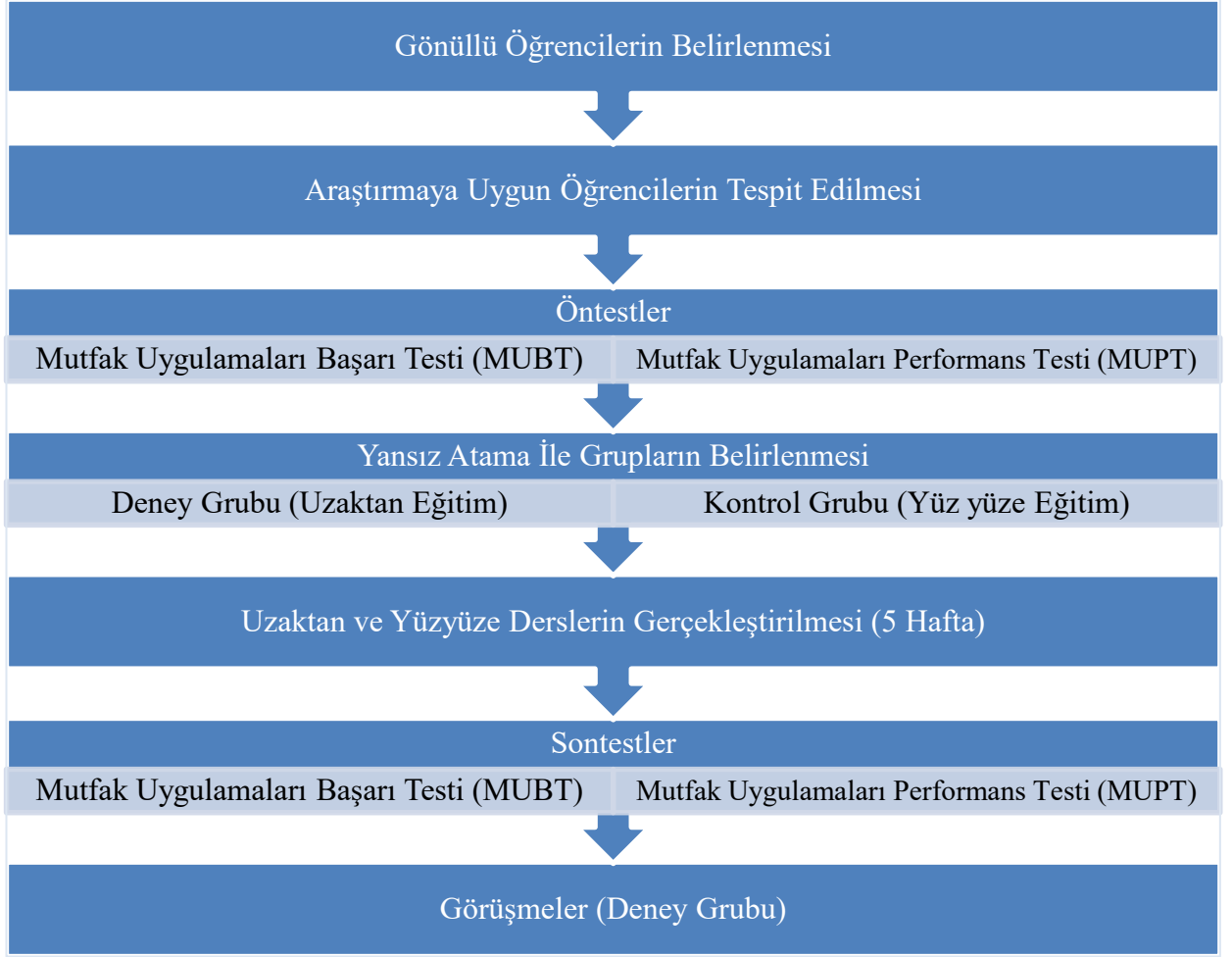
Araştırma deseni veya modeli, araştırma sorularını cevaplamak veya hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan bir plan olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden gerçek yarı deneysel ön-test-son-test kontrol gruplu model ve nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile oluşturulan karma bir model izlenmiştir. Karma araştırma yöntemlerinden ise gömülü desen kullanılmıştır. Bu desende temel amaç birbirini destekleyecek veya çoğaltacak nicel ve nitel verileri sıralı veya eş zamanlı olarak toplamaktır. Genellikle nitel verilerin nicel verileri desteklemesi hedeflenmektedir. Nicel araştırma öncesi toplanan nitel veriler araştırma tasarımını etkilerken daha sonra toplanan nitel veriler nicel verilerin açıklanması ve yorumlanmasında kullanılabilir (Creswell, 2016).

Bu araştırmada gerçek yarı deneysel ön-test-son-test kontrol gruplu model ile toplanan nicel verilerin ardından deney grubu ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler araştırma bulgularının yorumlanması ve desteklenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlemler sırasıyla aşağıda yer almakta ve Şekil 7’de gösterilmektedir.

Veriler aşağıdaki aşamaların takibi ile toplanmıştır.

- Araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler için Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü birinci sınıf öğrencileri ile bir toplantı gerçekleştirilmiş, araştırma ile ilgili açıklama yapılmış ve gönüllü öğrenciler belirlenmiştir. Gönüllü ğrencilere hazırlanan onam ve bilgi formu doldurtulmuştur.
- Onam ve bilgi formunda yer alan ğrenci bilgilerine göre araştırmaya uygun olduğu belirlenen öğrenciler seçilmiştir.
- Araştırma sürecine katılmaları uygun olarak belirlenen 23 öğrenciye Mutfak Uygulamaları Başarı Testi (MUBT) ve Mutfak Uygulamaları Performans Testi (MUPT) n-testleri uygulanmıştır.
- MUPT testi Mutfak Uygulamaları Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (MUADPA) aracılığı ile araştırmacı ve gastronomi ve mutfak sanatları bölümünde görev yapmakta olan ve benzer dersleri yürüten 2 Dr. Öğretim yesi tarafından puanlanarak gerçekleştirilmiştir.
- Yansız atama ile, deney (uzaktan eğitim) ve kontrol grupları (yüz yüze eğitim) belirlenmiştir. Yansız atama sonucunda grupların eşit hazır bulunuşluk seviyelerine sahip olup olmadıkları MUBT ve MUADPA n-test sonuçlarına göre incelenmiş ve ortalamaların birbirine yakın olduğu grlmştir.
- Uzaktan eğitime katılacak öğrencilerin, çalışmadan ayrılacakları ihtimali düşünülerek, deney grubuna 12, kontrol grubuna ise 11 ğrenci atanmıştır. Nitekim, araştırma süresi boyunca deney grubundan 2, kontrol grubundan ise 1 ğrenci çalışmaya devamlılık sağlamamıştır. Çalışmanın tamamına katılan toplam 20 ğrenci, deney ve kontrol gruplarında eşit olarak yer almıştır.

- Derslerin gerçekleştirilmesinden önce, öğrencilerin hali hazırdaki ders programlarının uygunluğuna göre uzaktan ve yüz yüze derslerin gerçekleştirileceği gün ve saatler belirlenmiş ve çalışma grubuna duyurulmuştur. 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde 5 hafta boyunca her salı günü saat 13:00 ile 17:00 arasında kontrol grubuna, her perşembe günü saat 13:00 ile 17:00 arasında deney grubuna ders verilmiştir.
- Uzaktan eğitim sürecinde Balıkesir Üniversitesi'nde hali hazırda kullanılmakta olan ve öğrencilerin erişiminin bulunduğu Microsoft Teams platformu tercih edilmiştir. Dersler başlamadan önce deney grubunda yer alan öğrenciler yazılım hakkında bilgilendirilmiş, var ise erişim problemlerinin giderilmesi konusunda yol gösterilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yer aldığı “Çalışma Grubu” başlıklı ekip Microsoft Teams üzerinde oluşturulmuş ve öğrenciler ekibe kaydedilmiştir. Uzaktan eğitim sırasında verilen tüm dersler kaydedilmiş ve öğrencilerin daha sonra izleyebilmeleri için erişime açılmıştır. Gerekli dokümanlar (reçete vb.) öğrenciler ile yine Microsoft Teams üzerinden paylaşılmıştır. Öğrencilerin derslere devam süreleri ölçülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde bir adet laptop bilgisayar, bir adet web-cam, bir adet tripod ve bir adet cep telefonu kamerası kullanılmıştır.
- 5 hafta boyunca eğitimler devam etmiş ve eğitimlerin tamamlanmasıyla MUBT ve MUPT son-testleri uygulanmıştır.
- Araştırmanın son aşamasında deney grubunda yer alan öğrenciler ile geçirdikleri süreci anlamak amacı ile hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiştir.



Şekil 7. Yarı Deneysel Araştırma Uygulama Süreci

Deney grubuna verilen uzaktan eğitime ait bazı görüntüler Şekil 8, 9 ve 10'da sunulmuştur.



Şekil 8. Uzaktan Eğitim Süreci- (Teorik Anlatım)



Şekil 9. Uzaktan Eğitim Süreci- (Uygulamalı Anlatım)



Şekil 10. Uzaktan Eğitim Süreci- (Uygulamalı Anlatım-2)

3.1.1. Nicel (Deneysel) Araştırma

Deneysel araştırmalar kullanılan sistematik yöntem ve kontrol altına alınmış koşullarda bir değişkenin neleri nasıl ve hangi şartlar altında etkilediğini belirlemeye çalışan yöntemlerdir. Bu yöntemlerin kullanılması ile değişkenin sonuca etkileri ve sebep sonuç ilişkileri ölçülebilmektedir (Şen, tarihsiz). Bu araştırma yöntemi şartların iyi oluşturulması halinde sebep-sonuç ilişkini test eden en geçerli ve güvenilir yöntemlerden biri olarak ifade edilmektedir (Özmen, 2015). Deneysel araştırmalarda yansız olarak seçilen birden çok grup kullanılmaktadır. Bu gruplar en az bir deney ve kontrol grubundan oluşmaktadır. Deneysel desenler gruplar arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlar. Deney grubuna deneysel müdahale yapılır ancak kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz. Uygulamadan sonra her iki gruba son-test uygulanır ve sonuçlar istatistiki olarak incelenir. Bir araştırmanın deneysel olabilmesi için deneklerin seçkisiz (random) seçilmesi (atanması) gerekmektedir. Deneysel desende kurgulanan bir araştırmada bağımlı değişkenin sağladığı neden-sonucun uygulanan işleme bağlanabilmesi gruplara yansız (seçkisiz) atama ve bağımlı değişkeni etkileyen ancak etkisi araştırılmayan diğer değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin kontrol altına alınması gerekmektedir (Hovardaoğlu, 2000). Ancak bazı durumlarda kişilerin gruplara seçkisiz olarak atanması istenmeyebilir veya mümkün olmayabilir. Bu durumlarda deney ve kontrol grupları rastgele dağıtımın dışında bir yöntemle yerleştirilebilir ve bu durum yarı deneysel yöntem olarak ifade edilmektedir. Yarı deneysel desenlerde araştırmacılar bağımsız değişkenleri manipüle edebilirler (Creswell, 2016).

Bu araştırmada kullanılan ve yarı deneysel desenler arasında yer alan ön-test son-test kontrol gruplu model, geleneksel-klasik bir desen olarak nitelendirilmektedir (Özmen, 2015; Creswell, 2017; Yalçın, 2019). Bu modelde kısmen yansız atama ile oluşturulmuş bir deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Gönüllü öğrencilerin ikamet durumları, ikametlerinde mutfak kullanım imkanlarının yer alması ve öğrencilerin uzaktan eğitime katılabilmek için gerekli teknolojik donanıma sahip olup olmaması deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasını etkilemiştir.

Çizelge 3. Ön-Test / Son-Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Modeli

Grup	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney Grubu	O _{1,1}	Web Tabanlı Uzaktan Eğitim	O _{1,2}
Kontrol Grubu	O _{2,1}		O _{2,2}

Araştırmada yukarıda belirtilen yarı deneysel desen kapsamında, web tabanlı uzaktan eğitim yöntemiyle öğrenim gören öğrenciler ile yüz yüze eğitim gören öğrencilerin mutfak uygulamaları başarı testi ve mutfak uygulamaları performans testi puanları arasında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığı incelenmiştir. İlgili istatistiksel testler SPSS (IBM Corp, 2023) yazılımı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

3.1.2. Nitel Araştırma

Olay ve olguları kendi çevresinde inceleyerek ulaşılan farklı bilgi ve veri parçalarından bir bütün oluşturmak için tümevarımcı yaklaşımla yürütülen çalışmalar nitel araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Birçok kavramın iç içe yer aldığı bu araştırmalarda araştırmacılar aktif rol alarak veri toplamakta ve elde edilen olgulara anlam kazandırmaya çalışmaktadır (İslamoğlu, 2009; Kozak, 2014; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme yöntemi bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ve bunların nedenlerini öğrenmenin en kolay yöntemi olarak nitelendirilmektedir. Görüşmeler ile konuşulan konu hakkında ifade edilenlerin derinlemesine anlamları anlaşılabilir (Karasar, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi katılımcılara iletilmesi önceden planlanmış soruların daha esnek şekilde, sıra ve sayı gibi faktörleri dikkate almadan, gerekirse ekleme veya çıkarma yapılarak gerçekleştirilmektedir. Araştırmacının konuya hâkim olması ve görüşmeyi yönlendirebilmesi gerekmektedir (Kozak, 2014).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden görüşme yöntemi, uzaktan eğitim deney grubunda olan gönüllü öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan ve Ek 7’de sunulan yarı yapılandırılmış form aracılığı ile yürütülmüştür. Bu süreçte öğrencilerin geçmiş uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik düşünceleri ve gerçekleştirilen araştırma süreci hakkında görüşleri ve düşünceleri irdelenmiştir. Elde edilen veriler nitel araştırma analiz

yazılımı olan MAXQDA 2024 (Verbi Software, 2024) ile analiz edilmiş, öğrencilerin görüş ve ifadeleri kodlanarak temalar oluşturulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu)

Araştırmanın evreni Türkiye’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları eğitimi alan lisans öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü 2024-2025 eğitim öğretim yılında kayıt yaptıran 60 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı ve uygun örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yaklaşım, örneklemin araştırmayla ilgili istenen gereksinimleri karşılaması düşüncesi ile araştırmacıların kişisel kararı ile seçilir (Altunışık, 2023, s. 164). Uygun örnekleme yönteminde ise katılımcıların çalışmaya uygunluğu ve çalışmaya istekliliği göz önünde bulundurulmaktadır (Creswell, 2016, s. 193). Deneysel araştırmalarda grupların başlangıç düzeylerinin birbirine denk olması gerektiği ifade edilmektedir (Özmen, 2015). Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin hazır bulunuşluklarının aynı düzeyde olmasını sağlamak ve daha önce benzer bir dersi almamış olan öğrencileri seçebilmek amacı ile araştırma örneklemini Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise, bu 60 öğrenciden araştırmaya kendi istekleri ile katılmak isteyen ve bilgileri Çizelge 4’te yer alan 38 gönüllü öğrenciden seçilmiştir. Gönüllü öğrencilere Ek 3’te yer alan katılımcı bilgi ve onam formu doldurtulmuştur. Öğrencilere bu form aracılığı ile;

- Daha önce gastronomi ve mutfak sanatları ile ilgili herhangi bir şekilde eğitim alma durumları,
- Gastronomi ve mutfak sanatları alanında herhangi bir işletmede çalışma durumları,
- İkamet türleri ve ikametlerinde kullanabilecekleri mutfağa sahip olma durumları,
- Uzaktan eğitime katılabilecekleri teknolojik altyapıya sahip olma durumları

sorulmuştur. Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olmasını sağlamak amacı ile daha önce gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi alan veya bu alanda bir işletmede çalışma tecrübesi olan 11 öğrenci araştırmadan çıkarılmıştır. Dört öğrenci ise

araştırmadan kendi isteği ile ayrılmıştır. Araştırmaya uygun olduğu tespit edilen 23 öğrenci, tesadüfi yöntem ile deney ve kontrol gruplarına dağıtılmıştır.

Deney grubunda yer alan 12 öğrenci eş zamanlı uzaktan eğitim ile araştırmaya katılmak üzere belirlenmiş, 2 öğrenci ders ve uygulama süreçlerinde devamlılık esasını yerine getirmediğinden araştırmaya dahil edilememiştir. Kontrol grubunda yer alan 11 öğrenci geleneksel yüz yüze eğitim ile araştırmaya katılmak üzere belirlenmiş, 1 öğrenci ders ve uygulama sürecinde devamlılık yerine getirmediğinden araştırmaya dahil edilememiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler U1- U12 arasında, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise Y1-Y11 arasında kodlanmıştır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilere dair bilgiler Çizelge 4’te yer almaktadır.

Çizelge 4. Gönüllü Katılımcı ve Çalışma Grubu Bilgileri

K. No	Çalışma Grubu Kodu	Yaş	Cinsiyet	Mezun olunan lise	GMS Eğitim Alma Durumu	Daha Önce Çalışma Durumu	İkamet Türü	İkamette Mutfak Bulunma Durumu	İkamette İnternet Erişimi	Uzaktan Eğitime Katılabilecek Cihaz Sahipliği	Çalışmaya Uygunluk
K1	U1	18	Erkek	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel. + Tablet	Uygun- Devam etmedi
K2	U2	20	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Evet- Ortak	Evet	Cep Tel.	Uygun
K3	U3	19	Kadın	Açık Lise	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun
K4	U4	18	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Ev	Evet	Evet	Cep Tel.	Uygun- Devam etmedi
K5	U5	19	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Laptop + Cep. Tel	Uygun
K6	U6	19	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun
K7	U7	19	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Ev	Evet	Evet	Cep Tel.	Uygun
K8	U8	18	Kadın	İmam Hatip lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun
K9	U9	19	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Ev	Evet	Evet	Laptop + Cep. Tel	Uygun
K10	U10	18	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun
K11	U11	18	Erkek	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Evet- Ortak	Evet	Laptop + Cep. Tel	Uygun
K12	U12	18	Kadın	Anadolu lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun
K13	Y1	19	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Laptop + Cep. Tel	Uygun
K14	Y2	18	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun
K15	Y3	18	Erkek	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel. + Tablet	Uygun
K16	Y4	19	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun
K17	Y5	19	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun
K18	Y6	18	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Tablet	Uygun
K19	Y7	18	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Laptop + Cep. Tel	Uygun
K20	Y8	20	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun

Çizelge 4- devamı

K. No	Çalışma Grubu Kodu	Yaş	Cinsiyet	Mezun olunan lise	GMS Eğitim Alma Durumu	Daha Önce Çalışma Durumu	İkamet Türü	İkamette Mutfak Bulunma Durumu	İkamette İnternet Erişimi	Uzaktan Eğitime Katılabilecek Cihaz Sahipliği	Araştırmaya Uygunluk
K21	Y9	18	Erkek	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun- Devam etmedi
K22	Y10	20	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun
K23	Y11	18	Kadın	Açık Lise	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun
K24	-	18	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Yurt	Evet- Ortak	Evet	Cep Tel.	Uygun Değil
K25	-	18	Erkek	Turizm Meslek Lisesi	Evet	Evet	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun Değil
K26	-	18	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Evet- Ortak	Evet	Cep Tel.	Uygun Değil
K27	-	19	Erkek	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Kendi isteği ile ayrıldı.
K28	-	18	Erkek	Turizm Meslek Lisesi	Evet	Evet	Yurt	Hayır	Evet	Laptop + Cep. Tel	Uygun Değil
K29	-	21	Erkek	Lise	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Kendi isteği ile ayrıldı.
K30	-	18	Erkek	Anadolu Lisesi	Evet	Evet	Yurt	Evet	Evet	Laptop + Cep. Tel	Uygun Değil
K31	-	18	Kadın	Turizm Meslek Lisesi	Evet	Evet	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun Değil
K32	-	37	Kadın	Lise	Hayır	Hayır	Ev	Evet	Evet	Laptop + Cep. Tel	Kendi isteği ile ayrıldı.
K33	-	18	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun Değil
K34	-	20	Erkek	Turizm Meslek Lisesi	Evet	Evet	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun Değil
K35	-	18	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Yurt	Hayır	Evet	Laptop + Cep. Tel	Kendi isteği ile ayrıldı.
K36	-	22	Kadın	Lise	Hayır	Evet	Ev	Evet	Hayır	Cep Tel.	Uygun Değil
K37	-	19	Kadın	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun Değil
K38	-	20	Erkek	Açık Lise	Hayır	Evet	Yurt	Hayır	Evet	Cep Tel.	Uygun Değil

* Deney grubunda yer alan öğrenciler U, kontrol grubunda yer alan öğrenciler Y kodu ile kodlanmıştır. Araştırmaya katılmaktan vazgeçen veya araştırmaya uygun olmayan öğrenciler – ile işaretlenmiştir.

Başarı testi geliştirilmesi pilot test uygulanması aşamasında çalışma grubunu daha önce mutfak uygulamaları dersini almış, Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünden gönüllü 121 ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

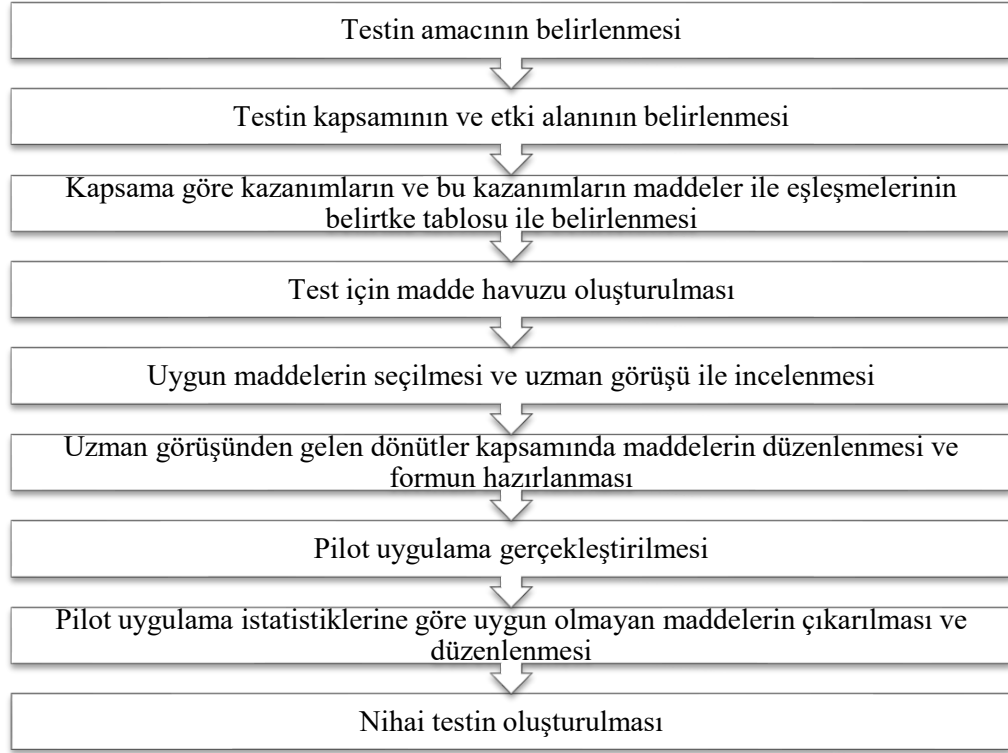
Bu bölümde araştırmada kullanılan Mutfak Uygulamaları Başarı Testi, Mutfak Uygulamaları Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu geliştirme süreçleri açıklanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve araştırma sürecinin etik açıdan uygun yürütülebilmesi adına, Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Etik Kurulu'na başvuru yapılmıştır. İlgili kurulun 27.08.2024 tarih ve 2024/8 sayılı toplantısında araştırmanın etik açıdan uygun bulunduğu Ek 1'de yer alan etik kurul kararında belirtilmiştir.

Bu araştırmanın uygulamalı kısımları Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü uygulama mutfağında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinden önce fakülte dekanlığının izni alınmıştır. İzin belgesi örneği Ek 2'de yer almaktadır.

3.3.1. Mutfak Uygulamaları Başarı Testi

Çalışmada öğrencilerin mutfak uygulamaları dersi ilk 5 hafta konularındaki başarılarını ölçmek amacı ile Mutfak Uygulamaları Dersi Başarı Testi araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve daha sonra uygulanmıştır. Başarı testi geliştirme esnasında Crocker ve Algina (1986) tarafından oluşturulan ve Şekil 6'da belirtilen test geliştirme aşamaları takip edilmiştir.



Şekil 6. Başarı Testi Geliştirme Aşamaları

Bu aşamalar dikkate alındığında, öncelikle geliştirilecek başarı testinin amacının ve kapsamı araştırmada deney ve kontrol gruplarına verilecek olan ve araştırmacı tarafından planlanan 5 haftalık ders planında yer alan kazanımlara ait bilgilerin ölçülmesi olarak belirlenmiştir. İlgili ders planı Ek 8’de yer almaktadır. Bu amaç ve kapsam belirlenirken gastronomi ve mutfak sanatları lisans programlarının ilgili ders bilgi paketleri incelenmiştir. Gastronomi ve mutfak sanatları alanında hazırlanmış ve geçerlik-güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş başarı testine literatürde rastlanılamamıştır.

Hazırlanan başarı testi, ders planında yer alan kazanımları ve alt kazanımları kapsamaktadır. Testin kapsam geçerliğinin sağlanması için kazanımlar incelenmiş ve her kazanım başına en az 2 soru oluşturulmuştur. Bazı kazanımların içerikleri gereği soru sayısı arttırılmış ancak mümkün oldukça aynı sayıda soru hazırlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra oluşturulan 75 soru Çizelge 5’te bilgileri yer alan uzmanların görüşüne sunulmuş, uzmanlardan maddeleri kapsam ve dil açısından incelemeleri talep edilmiştir. Uzmanların her bir soru altında yer alan Gerekli / Uygun, Gerekli/ Uygun ancak düzenlenmeli, Gereksiz / Uygun Değil seçenekleri işaretlemeleri talep

edilmiştir. Uzmanlar tarafından uygun bulunmayan 4 madde soru havuzundan çıkarılmış, 7 madde ise düzenlenmiştir.

Çizelge 5. MUBT İnceleyen Uzmanların Bilgileri

Sıra No	Alanı – Anabilim Dalı	Unvanı
Uzman 1	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Prof. Dr.
Uzman 2	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Prof. Dr.
Uzman 3	Eğitim Bilimleri	Prof. Dr.
Uzman 4	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Doç. Dr.
Uzman 5	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Dr. Öğr. Üyesi
Uzman 6	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Dr. Öğr. Üyesi
Uzman 7	Eğitim Bilimleri	Öğr. Gör. Dr.
Uzman 8	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Arş. Gör.

Yapılan düzenlemeler sonucunda 71 maddeden oluşan deneme testi, pilot uygulama öncesinde 10 Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü 2. Sınıf öğrencisine uygulanmış ve 75 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin testi bu süre içerisinde tamamlayabildikleri görülmüştür. Deneme testinde öğrencilerin geri dönütleri ile yazım ve şekilsel hatalar giderilmiştir. 2 soruda yer alan aynı şık hatası düzeltilmiş, 1 soruda görsel boyutları güncellenmiş ve test pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir ve pilot araştırma Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden gönüllü olan 121 kişiye uygulanmıştır.

Elde edilen veriler Brooks ve Johanson (2003) tarafından geliştirilen ve Ohio Üniversitesi tarafından erişime sunulan Test Analysis Program (TAP) ile analiz edilmiştir. TAP klasik test teorisine dayalı olarak test analizleri ve madde analizleri gerçekleştiren Delphi Pascal tabanlı bir yazılımdır (Brooks, Johanson, Lewis ve Kyei-Blankson, 2003).

3.3.1.1. Mutfak Uygulamaları Başarı Testi Kapsam Geçerliği

Başarı testlerinde kapsam geçerliği hazırlanan ders planında belirtilen konular kapsamında hazırlanan kazanımlar ve kazanımlara göre hazırlanmış olan belirtke tablosu Çizelge 6'da yer almaktadır. Belirtke tablosu hazırlandıktan sonra Çizelge 5'te bilgileri yer alan uzmanların görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve tablonun son hali oluşturulmuştur.

Çizelge 6. Kazanımlara Göre Soru Dağılımları (Belirtke Tablosu)

Hafta	No	Öğrenme Kazanımları	Soru Numarası
1	1.1.	Mutfakta hijyen kavramını açıklar	56, <u>57</u>
	1.2.	Mutfakta sanitasyon kavramını açıklar	10, 12, <u>22</u>
	1.3.	Mutfakta gerekli üniforma kurallarını uygular	-
	1.4.	Ekipmanların temizlenme koşullarını açıklar	13, 50
	1.5.	Çapraz bulaşma kavramını tanımlar	2, <u>11</u> , 58
	1.6.	Bazı riskli mikroorganizmaları sınıflandırır	<u>6</u> , 59
	1.7.	Kişisel hijyen kavramını açıklar	<u>16</u> , 17, <u>18</u>
	1.8.	Ellerini uygun şekilde yıkar	-
	1.9.	Temel mutfak ekipmanlarını sınıflandırır	20, 21
	1.10.	Ekipmanların kullanılma amaçlarını açıklar	2, <u>60</u> , 61, 62
	1.11.	Mutfakta karşılaşılabilecek riskleri açıklar	<u>19</u> , 51
	1.12.	Mutfakta karşılaşılabilecek risklere karşı alınabilecek önlemleri açıklar	<u>52</u> , 63
	1.13.	Mutfakta profesyonel gibi davranır	-
	1.14.	Mutfakta tezgâh hazırlığını gerçekleştirir	-
2	2.1.	Bıçak çeşitlerini sınıflandırır	53, 54, 55
	2.2.	Bıçakların kullanım amaçlarını açıklar	25, <u>29</u> , <u>30</u> , 54
	2.3.	Bıçakların yapısını açıklar	<u>24</u> , 26, <u>28</u>
	2.4.	Bıçakların bölümlerini açıklar	23, <u>64</u>
	2.5.	Bıçak bileme işlemini gerçekleştirir	26, 27
	2.6.	Bıçağı doğru şekilde tutar	-
	2.7.	Bıçağı doğru şekilde kullanır	-
	2.8.	Sebze kesim tekniklerini açıklar	3, 31, <u>32</u> , <u>33</u> , <u>34</u>
	2.8.1.	Chiffonade tekniğini uygular	-
	2.8.2.	Rondelle tekniğini uygular	-
	2.8.3.	Vichy tekniğini uygular	-
	2.8.4.	Oblique tekniğini uygular	-
	2.8.5.	Mincing tekniğini uygular	-
	2.8.6.	Julienne tekniğini uygular	-
2.8.7.	Batonnette tekniğini uygular	-	
2.8.8.	Brunoise tekniğini uygular	-	
2.8.9.	Dice tekniğini uygular	-	

Çizelge 6- devamı

3	3.1.	Mise en Place kavramını açıklar	<u>1</u> , 36, <u>45</u>
	3.2.	Isı ile ilgili temel kavramları açıklar	8, 70
	3.3.	Isı aktarımı türlerini sınıflandırır	<u>38</u> , 71
	3.4.	Pişirme ile ilgili temel kavramları açıklar	5, <u>9</u> , <u>37</u>
	3.5.	Pişirmenin neden önemli olduğunu açıklar	<u>4</u> , 35
	3.6.	Pişirme yöntemlerini sınıflandırır	<u>7</u> , <u>9</u> , 39, <u>40</u> , <u>41</u> , 42, 43
	3.7.	Pişirme derecelerini açıklar	15, 44
	3.8.	Kuru ısıda pişirme yöntemlerini açıklar	40, <u>68</u> , <u>69</u>
	3.8.1.	Az yağda kızartma yöntemini uygular	-
	3.8.2.	Sote yöntemini uygular	-
4	4.1.	Stock kavramını açıklar	46, <u>47</u> , 48, 49
	4.2.	Tavuk parçalama işlemini gerçekleştirir	-
	4.3.	Tavuk stock yapımını gerçekleştirir	-
	4.4.	Suda pişirme yöntemlerini açıklar	<u>9</u> , 42, <u>43</u>
	4.5.	Boiling yöntemini uygular	-
	4.5.1.	Simmering yöntemini uygular	-
5	5.1.	Reçete kavramını açıklar	65, 66
	5.2.	Reçetelerin uygulanmasında dikkat edilecek noktaları açıklar	65, 66
	5.3.	Minestrone çorbası reçetesini uygular	-
	5.4.	Tavuk ızgara reçetesini uygular	-

* - ile işaretlenen kazanımlar, geliştirilen mutfak uygulamaları analitik dereceli puanlama anahtarı ile ölçülmektedir.

** İtalik yazılan ve altı çizilen sorular madde analizleri doğrultusunda testten çıkarılmıştır.

3.3.1.2. Mutfak Uygulamaları Başarı Testi Madde Analizleri ve Güvenilirlik

Belirtke tablosu ile kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilen pilot testin uygulaması gerçekleştirilmiş ve soruların güçlük ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi (d) -1 ile +1 arasında değerler alan ve bir maddenin başarı düzeyi yüksek cevaplayıcıları ile başarı düzeyi düşük cevaplayıcılarını ayırabilme ölçüsü olarak tanımlanmaktadır. Madde güçlük indeksi (p) ise maddenin cevaplayıcılara hangi düzeyde zor veya kolay geldiğini ölçmeye yarayan ve 0 ile 1 arasında değer alan bir indekstir. Her iki indeksin hangi aralıklarda nasıl değerlendirileceğine dair bilgiler Çizelge 7’de yer almaktadır (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020).

Çizelge 7. Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksleri Referans Değerleri

Madde Ayırt Edicilik İndeksi (d)	Maddenin Değerlendirilmesi	Madde Güçlük İndeksi (p)	Maddenin Değerlendirilmesi
$0.40 \leq$	Çok iyi madde	≤ 0.29	Zor
0.30-0.39	Oldukça iyi ancak geliştirilebilir	0.30-0.49	Orta güçlükte
0.20-0.29	Düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir	0.50-0.69	Kolay
$\leq 0,19$	Çok zayıf madde, mutlaka çıkarılmalı	0.70-1.00	Çok Kolay

Kaynak: Hasańcebi, B., Terzi, Y., ve Kűçűk, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gűműşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240.

Pilot başarı testinde yer alan 71 maddenin TAP analiz sonuçlarına göre ayırt edicilik ve güçlük indeksi açısından değerlendirmesine dair sonuçlar Çizelge 8’de yer almaktadır.

Çizelge 8. Madde Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksi Değerleri ve Değerlendirilmesi

Madde	Ayırt Edicilik İndeksi (d) Değeri	Madde Güçlük İndeksi (p) Değeri	Maddenin Ayırt Edicilik İndeksine Göre Değerlendirilmesi	Maddenin Güçlük Edicilik İndeksine Göre Değerlendirilmesi	
Madde 01*	0,14	0,94	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 02	0,37	0,83	İyi	Çok kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 03	0,29	0,67	Düzeltilmelidir	Kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 04*	0,12	0,9	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 05	0,29	0,54	Düzeltilmelidir	Kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 06*	0,26	0,86	Düzeltilmelidir	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 07*	0	0,33	Çıkarılmalıdır	Orta	Çıkarılmıştır.
Madde 08	0,38	0,48	İyi	Orta	Kullanılmıştır.
Madde 09*	0,09	0,73	Çıkarılmalıdır	Çok Kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 10	0,26	0,68	Düzeltilmelidir	Kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 11*	0,14	0,95	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 12	0,22	0,27	Düzeltilmelidir	Zor	Düzenlenmiştir.
Madde 13	0,4	0,69	Çok iyi	Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 14*	0,14	0,9	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 15	0,22	0,37	Düzeltilmelidir	Orta	Düzenlenmiştir.
Madde 16*	0,19	0,24	Çıkarılmalıdır	Zor	Çıkarılmıştır.
Madde 17	0,35	0,56	İyi	Orta	Kullanılmıştır.
Madde 18*	0,14	0,95	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 19*	0,11	0,96	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.

Çizelge 8 - devamı

Madde 20	0,21	0,44	Düzeltilmelidir	Orta	Düzenlenmiştir.
Madde 21	0,4	0,61	Çok iyi	Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 22*	0,26	0,85	Düzeltilmelidir	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 23	0,2	0,89	Düzeltilmelidir	Çok kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 24*	0,17	0,95	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 25	0,32	0,7	İyi	Çok Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 26	0,2	0,63	Düzeltilmelidir	Kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 27	0,33	0,27	İyi	Zor	Kullanılmıştır.
Madde 28*	0,17	0,87	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 29*	0,14	0,94	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 30*	0,11	0,05	Çıkarılmalıdır	Çok zor	Çıkarılmıştır.
Madde 31	0,32	0,56	İyi	Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 32*	0,09	0,87	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 33*	0,02	0,19	Çıkarılmalıdır	Çok zor	Çıkarılmıştır.
Madde 34*	0,19	0,37	Çıkarılmalıdır	Orta	Çıkarılmıştır.
Madde 35	0,38	0,63	İyi	Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 36	0,26	0,82	Düzeltilmelidir	Çok kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 37*	0,12	0,74	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 38*	0,05	0,24	Çıkarılmalıdır	Zor	Çıkarılmıştır.
Madde 39	0,2	0,91	Düzeltilmelidir	Çok kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 40*	0,08	0,07	Çıkarılmalıdır	Çok zor	Çıkarılmıştır.
Madde 41*	0	0,01	Çıkarılmalıdır	Çok zor	Çıkarılmıştır.
Madde 42	0,55	0,3	Çok iyi	Orta	Kullanılmıştır.
Madde 43*	0,1	0,35	Çıkarılmalıdır	Orta	Çıkarılmıştır.
Madde 44	0,33	0,44	İyi	Orta	Kullanılmıştır.
Madde 45*	0,06	0,05	Çıkarılmalıdır	Çok zor	Çıkarılmıştır.
Madde 46	0,49	0,48	Çok iyi	Orta	Kullanılmıştır.
Madde 47*	0,1	0,67	Çıkarılmalıdır	Kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 48	0,43	0,6	Çok iyi	Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 49	0,49	0,63	Çok iyi	Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 50	0,37	0,8	İyi	Çok kolay	Kullanılmıştır.
Madde 51	0,41	0,59	Çok iyi	Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 52*	0,19	0,27	Çıkarılmalıdır	Zor	Çıkarılmıştır.
Madde 53	0,49	0,64	Çok iyi	Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 54	0,33	0,39	İyi	Orta	Kullanılmıştır.
Madde 55	0,33	0,31	İyi	Orta	Kullanılmıştır.
Madde 56	0,3	0,44	İyi	Orta	Kullanılmıştır.
Madde 57*	0,12	0,63	Çıkarılmalıdır	Kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 58	0,37	0,84	İyi	Çok kolay	Kullanılmıştır.
Madde 59	0,57	0,67	Çok iyi	Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 60*	0,11	0,97	Çıkarılmalıdır	Çok kolay	Çıkarılmıştır.
Madde 61	0,46	0,69	Çok iyi	Kolay	Kullanılmıştır.

Çizelge 8 - devamı

Madde 62	0,35	0,66	İyi	Kolay	Kullanılmıştır.
Madde 63	0,29	0,83	Düzeltilmelidir	Çok kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 64*	0	0,16	Çıkarılmalıdır	Çok zor	Çıkarılmıştır.
Madde 65	0,34	0,82	İyi	Çok kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 66	0,31	0,85	İyi	Çok kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 67*	0,08	0,11	Çıkarılmalıdır	Çok zor	Çıkarılmıştır.
Madde 68*	0,16	0,23	Çıkarılmalıdır	Zor	Çıkarılmıştır.
Madde 69*	0,16	0,4	Çıkarılmalıdır	Orta	Çıkarılmıştır.
Madde 70	0,26	0,87	Düzeltilmelidir	Çok kolay	Düzenlenmiştir.
Madde 71	0,4	0,68	Çok iyi	Kolay	Kullanılmıştır.

*çıkarılan maddeler

Pilot başarı testinde yer alan 71 maddenin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi değerleri incelenmiştir. Maddelerden 30 tanesinin ayırt edicilik indeksinin çok zayıf olduğu ($d \leq 0,19$), 15 tanesinin düzeltilmesi gerektiği ($0,20 \leq d \leq 0,29$), 15 tanesinin ayırt edicilik indeksi açısından iyi ($0,30 \leq d \leq 0,39$) ve 11 tanesinin çok iyi ($0,40 \leq d$) olduğu belirlenmiştir. Ayırt edicilik indeksi ve güçlük indeksi değerleri incelenerek pilot başarı testinde yer alan 72 sorudan 32 tanesi testten çıkarılmıştır. Maddelerden 15 tanesi ise düzenlenerek kullanılmıştır.

Madde eleme ve maddelerin düzeltme işlemi sonucu oluşturulan nihai başarı testinde 39 madde yer almaktadır. Bu maddelerin 11 tanesi “çok iyi” ($d \geq 0,40$), 18 tanesi ise “iyi” ($0,30 \leq d \leq 0,39$) ayırt edicilik düzeyine sahiptir. Ayırt edicilik gücü istatistiksel olarak “düzeltilmesi gereken” ($0,20 \leq d \leq 0,29$) seviyede olan 10 madde ise, ifade, kapsam ve çeldiriciler açısından gerekli revizyonlar yapıldıktan sonra testin nihai formuna dahil edilmiştir. Testteki maddelerin tamamı, kabul edilebilir veya yüksek bir ayırt edicilik gücüne sahiptir. Öte yandan, bu maddelerin güçlük indeksi (p) dağılımı incelendiğinde ise dengeli bir yapı ortaya çıkmaktadır. Testte 4 adet “zor” ($p \leq 0,29$), 10 adet “orta” ($0,30 \leq p \leq 0,49$), 14 adet “kolay” ($0,50 \leq p \leq 0,69$) ve 11 adet “çok kolay” ($p \geq 0,70$) madde yer almaktadır.

Nihai başarı testinde yer alan maddeler belirtke tablosu aracılığı ile incelenmiş ve kapsam geçerliği açısından bir sorun bulunmadığı tespit edilmiştir. Başarı testi ayrıca güvenilirlik açısından incelenmiştir. TAP aracılığı ile gerçekleştirilen güvenilirlik analizlerinde, Kuder-Richardson 20 ve 21 (Kuder ve Richardson, 1937) formülleri kullanılmıştır. Bu formüller başarı testlerinin geliştirilmesinde sıklıkla

kullanılan ve iç tutarlığın bir ölçüsü olarak belirtilen istatistiksel testlerdir. KR-20 ve KR-21 katsayılarının 0,7 ve üzerinde olması, testin genel olarak güvenilirliğinin iyi olduğu anlamına gelmektedir (Terzi, 2019). Mutfak uygulamaları başarı testinin KR-20 katsayısı 0,838; KR-Katsayısı ise 0,805 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca testin ortalama ayırt edicilik indeksi değeri 0,33, ortalama madde güçlük indeksi değeri 0,62 olarak tespit edilmiştir. Buradan hareketle, geliştirilen MUBT'nin geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilebilir. MUBT güvenilirlik analizi sonuçları Çizelge 9'da yer almaktadır.

Çizelge 9. Mutfak Uygulamaları Başarı Testi Güvenilirlik Değerleri

Madde	Ortalama Ayırt Edicilik İndeksi (d) Değeri	Ortalama Madde Güçlük İndeksi (p) Değeri	KR-20 Güvenilirlik Katsayısı	KR-21 Güvenilirlik Katsayısı
39	0,33	0,62	0,838	0,805

3.3.2. Mutfak Uygulamaları Performans Testi (Görevi)

Eğitim bilimleri açısından incelendiğinde performans “öğrencilerin edindiği bilgi ve becerileri kullanarak yeni bir ürünü ortaya koyarken gösterdiği çaba” olarak tanımlanmaktadır. Performans, öğrencilere öğrendiklerini gösterme ve çeşitli bağlamlarda bilgi, beceri ve zihin alışkanlıklarını uygulama fırsatları verilen görev ve durumları ifade eder. Performansa ait durum belirleme çalışmalarında daha çok üst düzey düşünme gerektiren ve öğrencinin problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme gibi yeteneklerini ortaya çıkarmak ve bu yeteneklerinin düzeylerini ölçmek amaçlanmaktadır. Bu çalışmalar öğrencilerin belirli bir alanda bilgi ve becerilerini sergiledikleri bir ortamda gözlemlenerek başarı düzeylerinin belirlenmesi için yapılmaktadır (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993; Kutlu, Doğan ve Karakaya 2014).

Performansa dayalı durum belirleme çalışmalarında öncelikle bir performans testinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu etkinlikler alanlara göre değişmekle birlikte, öğrencilerin eğitildikleri alanlardaki ölçülmek istenen becerileri ile ilişkilidir. Bu yöntemin en önemli faydasının diğer yöntemlerle ölçülemeyen karmaşık öğrenme

çıktılarının ölçülebiliyor olması olarak ifade edilmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya 2014).

Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi de öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ve yöntemleri sınıf içerisinde uyguladıkları, davranışlarının ve performanslarının değerlendirilmesi gereken bir alandır. Bu alanda verilen eğitimlerin sonucunda öğrencilerin öğrendikleri teorik ve pratik bilgi kazanımlarını mutfakta gerçekleştirecekleri faaliyetlere yansımaları beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında da öğrencilere verilen 5 haftalık eğitimin kazanımlarının öğrencilerin uygulama performansları açısından değerlendirilmesi amacı ile, öğrencilere bir çorba ve bir ana yemek tabağı hazırlayacakları bir performans görevi geliştirilmiştir.

Öncelikle amaç ve kazanımlar belirlenmiş daha sonra bu kazanımları ölçmeye yönelik bir performans görevi geliştirilmiştir. Performans görevi öğrencilerin “Minestrone Çorba” ve “Mantarlı Tavuk Supreme” yemeklerini, reçetelerine uygun olarak 120 dakika içerisinde hazırlamaları olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulaması gereken reçeteler Ek 6’da yer almaktadır. Öğrencilere performans görevi için hazırlanan reçeteler açıklanmıştır. Ancak, bu araştırma kapsamında öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin ön-son-test ile kıyaslanacak olması sebebi ile yönergede detaylı bilgi verilmemiştir. Mutfak uygulamaları performans görevi öncesinde, öğrencilere mutfakta giymeleri gereken kıyafet bildirilmiştir. Öğrencilerin birinci sınıf olmaları ve henüz üniformalarının bulunmaması sebebi ile, uygulamalar boyunca koyu renk (mümkünse siyah) pantolon ve siyah tişört giymeleri gerektiği belirtilmiş ve ilgili değerlendirmeler bu duruma göre gerçekleştirilmiştir. MUPG sırasında öğrencilerin her birine bir adet soyma bıçağı ve bir adet şef bıçağı temin edilmiştir. Öğrencilere uygulayacakları reçeteler ve gerekli olan tüm malzemeler bir gastronom içerisinde hazırlanarak sunulmuştur. Verilen malzemelerde gramajların reçetelere yakın olmasına dikkat edilmiş ancak birebir gramaj verilmemiştir. Reçeteler birden fazla pişirme ve kesim tekniğini barındıran ve çalışma grubunda yer alan öğrencilerin düzeylerine uygun olacak şekilde seçilmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerin performans görevinde gösterdikleri başarının ölçülmesi için bir sonraki başlıkta açıklanmakta olan mutfak uygulamaları analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

3.3.2.1. Mutfak Uygulamaları Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarları öğrencilerin çalışmalarının ve performanslarının hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini gösteren puanlama araçlarıdır. Bu araçlarda ölçülecek her bir temel özellik için kendi ölçütleriyle puanlama yapmak amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak geliştirilecek anahtarlarda aşağıda belirtilen adımlar takip edilmelidir;

- Öğrencilerin göstereceği performans, ölçülmek istenenler davranışlarına göre alt boyutlara ayrılır.
- Alt boyutlarda öğrencilerin başarı düzeyleri detaylı olarak belirlenir ve bu düzeyler puanla nitelendirilir. Bazı davranışların veya ölçütlerin öneminin daha fazla olduğu durumlarda bu puanlara katsayılar verilebilir.
- Her alt boyutta gösterilecek performans ayrıntılı olarak tanımlanır. Tanımların netliği puanlamanın doğruluğunu artırır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014).

Gastronomi ve mutfak sanatları literatürü incelendiğinde, temel mutfak becerilerini içeren ve geliştirilen kapsamlı bir analitik dereceli puanlama anahtarına rastlanılamamıştır. Çalışmalarda yer alan veya eğitim kurumlarında kullanıldığı belirtilen çok sayıda rubrik veya değerlendirme ölçütü bulunmaktadır. Ancak bunların hiçbiri, analitik dereceli puanlama anahtarının özelliklerinde yer alan kriterler için uygun bulunmamıştır. Bu sebeple MUADPA'nın geliştirilme ihtiyacı duyulmuştur.

MUADPA geliştirme sürecinde, öncelikle verilecek 5 haftalık dersin kazanımları dikkate alınmıştır. Bu kazanımlar Çizelge 6'da yer almaktadır. Daha sonra kazanımlara uygun olarak, ulusal aşçılık meslek standartları (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2024), Amerikan Mutfak Federasyonu'nun (ACF) sertifikasyon kılavuzları (ACF, 2017) gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinde önemli görülen temel mutfak kitaplarında yer alan bilgiler (The Culinary Institute of America, 2011; Gisslen, 2015; Labensky, House ve Martel, 2015) ve Bart (2022) tarafından geliştirilen rubrik incelenerek Ek 5'te yer alan ve uygulanacak reçetelerle (Ek 6) ilişkilendirilen boyutlar ve ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. MUADPA geliştirilirken mutfakta gerçekleştirilen işlemlerin süreç yönetimi ve ortaya çıkan ürünlerin kalite kriterlerini

içeren yapı temel alınmıştır. Bu doğrultuda anahtar genel beceri ve davranışlar ile ürün (reçete) odaklı beceri ve davranışlar olarak kategorize edilmiştir.

Genel beceri ve davranışlarda öğrencilerin mutfakta çalışırken sergilemesi gereken temel profesyonel standartlar ve davranışlar dikkate alınmış ve aşağıdaki boyutlar oluşturulmuştur. Bu boyutlar altında yer alan maddeler Ek 5'te yer almaktadır.

- Kişisel Hijyen ve Üniforma
- Temizlik ve Gıda Güvenliği
- Mise En Place
- Bıçak Kullanım Becerisi
- Zaman Yönetimi

Ürün (reçete) odaklı beceri ve davranışlar öğrencilerin verilen bir reçeteyi uygularken sergilemesi gereken uygulaması gereken kriterler ve öğrencinin nihai ürünü standart reçetede belirtilen standartlarda hazırlama becerisini ölçmek amacıyla aşağıdaki boyutlar oluşturulmuştur. Bu boyutlar altında yer alan maddeler Ek 5'te yer almaktadır.

- Ekipmanların Doğru Kullanımı
- Kesim Tekniklerinin Uygulanması
- Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi
- Reçetenin Takibi ve Uygulanması
- Sunum
- Lezzet, Koku ve Aroma

Her ölçüt için puanlama kriterlerine uygun olarak detaylı açıklama yapılmış ve puanlama skalası olarak 0-3 arasında yer alan Kötü/ Hiç (0), Geliştirilebilir / Kısmen (1), İyi / Büyük ölçüde (2) ve Mükemmel / Tamamen (3) kullanılmıştır. Uzman görüşleri ve değerlendirici görüşleri doğrultusunda diğer ölçütlere göre daha önemli olarak belirlenen ölçütler için x2 katsayı belirlenmiştir. Genel beceri ve davranışlar altında yer alan 5 boyut her bir öğrenci için bir kez, ürün (reçete) odaklı beceri ve davranışlar her bir öğrencinin uyguladığı iki reçete için ikişer kez değerlendirilmiştir.

Ürün (reçete) odaklı beceri ve davranışlar altında yer alan kesim teknikleri gibi bazı maddeler reçeteye uygun olarak değiştirilmiştir. MUADPA 17 boyuttan oluşan toplam 55 maddeden oluşmaktadır.

Geçerlik

Geliştirilen dereceli puanlama anahtarının amaca uygunluğu ve ölçmedeki doğruluğu geçerlik ve güvenilirlik ile doğrudan ilişkilidir. Geçerliğinin sağlanabilmesi için MUADPA Çizelge 10'da yer alan uzmanlara kapsam geçerliği ve puanlama derecelerinin doğruluğu açısından incelenmek üzere gönderilmiştir. Gönderilen uzmanların alan ile doğrudan ilgili olmalarına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda benzer derslerde görev almış gastronomi ve mutfak sanatları bölümünde görev yapmakta olan 3 doktor öğretim üyesi, 2 araştırma görevlisi; aşçılık bölümünde görev yapmakta olan 1 öğretim görevlisi ve gastronomi ve mutfak sanatları bölümünden mezun olan ve sektörde şef olarak çalışmakta olan uzmanlar MUADPA'yı incelemiştir. Ayrıca 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından da ölçme açısından incelemesi istenmiştir. Burada karar vermekte zorlanılan en büyük konu, davranışların incelenmesinde analitik dereceli anahtarının gerektirdiği detay olarak karşımıza çıkmıştır. Eğitim bilimleri ve ölçme açısından incelendiğinde, her bir detayın anahtarda yer alması gerektiği belirtilirken, gastronomi ve mutfak sanatları uzmanları her bir detayın ölçülmesinin güç olabileceği ve ölçütlerin sınırlandırılması gerektiği belirtilmiştir. Uzmanlardan gelen geri dönüşler doğrultusunda MUADPA'da ilgili değişiklikler gerçekleştirilmiş ve son hali verilmiştir.

Çizelge 10. MUADPA İnceleyen Uzmanların Bilgileri

Sıra No	Alanı – Anabilim Dalı	Unvanı
Uzman 1	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Dr. Öğr. Üyesi
Uzman 2	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Dr. Öğr. Üyesi
Uzman 3	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Dr. Öğr. Üyesi
Uzman 4	Eğitim Bilimleri	Öğr. Gör. Dr.
Uzman 5	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Arş. Gör.
Uzman 6	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Arş. Gör.
Uzman 7	Aşçılık	Öğr. Gör.
Uzman 8	Gastronomi ve Mutfak Sanatları (lisans mezunu)	Şef
Uzman 9	Gastronomi ve Mutfak Sanatları (lisans mezunu)	Şef

Güvenirlilik

Analitik dereceli puanlama anahtarlarında güvenirlilik, puanlamanın puanlayıcılar arasında değişmemesini ve puanlayıcılar arasında uyum ve tutarlılık olarak ifade edilmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya 2014). İç tutarlığın gerçekleşmesi için yapılan değerlendirmeler istatistiksel olarak incelenmiştir. Bu inceleme için %95 güven aralığı için sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) kullanılmış, elde edilen değerlerin yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır. Ölçümlerin güvenirliliği için bağımsız gözlemciler (3 puanlayıcı) arası uyum incelenmiştir. ICC güvenirliliği 0 ile 0,20 arası kötü, 0,21 ile 0,40 arası zayıf, 0,41 ile 0,60 arası orta, 0,61 ile 0,80 arası iyi ve 0,81 ile 1,00 arası mükemmel olarak kabul edilmiştir (Landis ve Koch, 1977).

Çizelge 11 incelendiğinde, puanlama anahtarında yer alan 55 maddenin büyük çoğunluğunun hem deney hem de kontrol gruplarında “iyi” (0,61–0,80) ve “mükemmel” (0,81–1,00) düzeyinde değerlendiriciler arası uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, MUADPA’nın genel olarak güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve gözlemlenebilir birçok beceriyi tutarlı bir biçimde değerlendirebildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, Madde 14 ve Madde 37 gibi bazı maddelerde gruplardan birinde “zayıf” (0,21–0,40) ya da “orta” (0,41–0,60) düzeyde güvenirlilik değerleri tespit edilmiştir. Ancak, her iki grupta da aynı anda “zayıf” ya da “kötü” ($\leq 0,20$) olarak sınıflandırılan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Bu nedenle, söz konusu maddeler içsel geçerliliğin korunması amacıyla ölçme aracından çıkarılmamıştır.

Çizelge 11. MUADPA Değerlendiriciler İçi Güvenilirlik Analizi (ICC)

		ICC	G.A Alt	G.A üst	p
Madde1	Kontrol	0,40	-0,77	0,84	0,03
	Deney	0,90	0,70	0,97	0,00
Madde2	Kontrol	0,77	0,32	0,94	0,00
	Deney	0,71	0,16	0,92	0,01
Madde3	Kontrol	0,65	-0,02	0,91	0,03
	Deney	0,54	-0,34	0,88	0,05
Madde4	Kontrol	0,64	-0,06	0,90	0,03
	Deney	0,50	-0,46	0,86	0,10
Madde5	Kontrol	0,88	0,63	0,97	0,00
	Deney	0,81	0,45	0,95	0,00
Madde6	Kontrol	0,75	0,23	0,93	0,00
	Deney	0,73	-0,27	0,93	0,01
Madde7	Kontrol	0,96	0,87	0,99	0,00
	Deney	0,94	0,82	0,98	0,00
Madde8	Kontrol	0,83	0,50	0,95	0,00
	Deney	0,83	0,51	0,95	0,00
Madde9	Kontrol	0,86	0,60	0,96	0,00
	Deney	0,75	0,27	0,93	0,01
Madde10	Kontrol	0,59	-0,21	0,89	0,05
	Deney	0,84	0,52	0,96	0,00
Madde11	Kontrol	0,39	-0,78	0,84	0,01
	Deney	0,93	0,80	0,98	0,00
Madde12	Kontrol	0,87	0,62	0,97	0,00
	Deney	0,75	0,23	0,93	0,00
Madde13	Kontrol	0,84	0,52	0,96	0,00
	Deney	0,82	0,32	0,73	0,05
Madde14	Kontrol	0,38	0,41	0,78	0,00
	Deney	0,67	-0,56	0,86	0,01
Madde15	Kontrol	0,84	0,52	0,96	0,00
	Deney	0,60	-0,19	0,89	0,05
Madde16	Kontrol	0,93	0,78	0,98	0,00
	Deney	0,90	0,71	0,97	0,00
Madde17	Kontrol	0,74	0,23	0,93	0,01
	Deney	0,89	0,67	0,97	0,00
Madde18	Kontrol	0,84	0,54	0,96	0,00
	Deney	0,81	0,45	0,95	0,00
Madde19	Kontrol	0,85	0,55	0,96	0,00
	Deney	0,79	0,39	0,94	0,00
Madde20	Kontrol	0,46	-0,59	0,85	0,01
	Deney	0,84	0,52	0,96	0,00
Madde21	Kontrol	0,54	-0,36	0,87	0,05
	Deney	0,70	0,12	0,92	0,01
Madde22	Kontrol	0,75	0,27	0,93	0,01
	Deney	0,75	0,25	0,93	0,01
Madde23	Kontrol	0,45	-0,62	0,85	0,01
	Deney	0,77	0,31	0,94	0,00
Madde24	Kontrol	0,45	-0,62	0,85	0,01
	Deney	0,83	0,49	0,95	0,00
Madde25	Kontrol	0,94	0,82	0,98	0,00
	Deney	0,86	0,59	0,96	0,00
Madde26	Kontrol	0,79	0,39	0,94	0,00
	Deney	0,98	0,95	1,00	0,00
Madde27	Kontrol	0,67	0,03	0,91	0,02
	Deney	0,90	0,71	0,97	0,00
Madde28	Kontrol	0,72	0,19	0,93	0,01
	Deney	0,62	-0,13	0,90	0,04

Çizelge 11-devamı

Madde29	Kontrol	0,76	0,30	0,94	0,00
	Deney	0,79	0,39	0,94	0,05
Madde30	Kontrol	0,75	0,27	0,93	0,01
	Deney	0,44	-0,63	0,85	0,14
Madde31	Kontrol	0,82	0,48	0,95	0,00
	Deney	0,79	0,39	0,94	0,04
Madde32	Kontrol	0,69	0,08	0,92	0,02
	Deney	0,63	-0,09	0,90	0,04
Madde33	Kontrol	0,88	0,64	0,97	0,00
	Deney	0,91	0,75	0,98	0,00
Madde34	Kontrol	0,70	0,12	0,92	0,01
	Deney	0,89	0,67	0,97	0,00
Madde35	Kontrol	0,71	0,16	0,92	0,01
	Deney	0,94	0,82	0,98	0,00
Madde36	Kontrol	0,79	0,39	0,94	0,05
	Deney	0,75	0,27	0,93	0,01
Madde37	Kontrol	0,25	-1,49	0,77	0,03
	Deney	0,59	-0,21	0,89	0,05
Madde38	Kontrol	0,85	0,57	0,96	0,00
	Deney	0,48	-0,53	0,86	0,04
Madde39	Kontrol	0,94	0,83	0,98	0,00
	Deney	0,83	0,49	0,95	0,00
Madde40	Kontrol	0,34	-0,94	0,82	0,02
	Deney	0,85	0,55	0,96	0,00
Madde41	Kontrol	0,79	0,39	0,94	0,00
	Deney	0,81	0,43	0,95	0,00
Madde42	Kontrol	0,54	-0,35	0,88	0,05
	Deney	0,87	0,62	0,97	0,00
Madde43	Kontrol	0,34	-0,92	0,82	0,01
	Deney	0,91	0,73	0,97	0,00
Madde44	Kontrol	0,21	-1,30	0,79	0,01
	Deney	0,87	0,60	0,96	0,00
Madde45	Kontrol	0,76	0,31	0,94	0,00
	Deney	0,78	0,36	0,94	0,00
Madde46	Kontrol	0,79	0,39	0,94	0,00
	Deney	0,84	0,52	0,96	0,00
Madde47	Kontrol	0,83	0,51	0,96	0,00
	Deney	0,80	0,40	0,94	0,00
Madde48	Kontrol	0,56	-0,28	0,88	0,05
	Deney	0,63	-0,10	0,90	0,04
Madde49	Kontrol	0,73	0,22	0,93	0,01
	Deney	0,87	0,62	0,97	0,00
Madde50	Kontrol	0,84	0,54	0,96	0,00
	Deney	0,81	0,43	0,95	0,00
Madde51	Kontrol	0,80	0,42	0,95	0,00
	Deney	0,91	0,74	0,98	0,00
Madde52	Kontrol	0,55	-0,31	0,88	0,04
	Deney	0,74	0,23	0,93	0,01
Madde53	Kontrol	0,93	0,81	0,98	0,00
	Deney	0,83	0,49	0,95	0,00
Madde54	Kontrol	0,95	0,84	0,99	0,00
	Deney	0,90	0,70	0,97	0,00
Madde55	Kontrol	0,95	0,84	0,99	0,00
	Deney	0,86	0,58	0,96	0,00

Çalışmada kullanılan MUADPA güvenilirliklerini test etmek için Cronbach Alfa içsel tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Cronbach'ın (1951) geliştirmiş olduğu alfa katsayı yöntemi, anket maddelerinin iç tutarlılıklarının tahmini yöntemidir. Alfa katsayısı, ölçekte yer alan belirli maddelerin toplam varyanslarının genel varyansa oranı ile bulunan ağırlıklı standart değişimin ortalaması olarak tanımlanmaktadır (Ercan ve Kan, 2004).

Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değerler ile ölçülür ve aşağıdaki değerlerde güvenilirlik sağlanmış olur (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2009, s. 291-292);

$0,01 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek güvenilirliği kabul edilebilir seviyededir;

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek güvenilirliği yüksektir.

Çizelge 12. MUADPA Cronbach Alfa İçsel Tutarlılık Testi

	Cronbach's Alpha
Derecelendirme puanı ön-test	0,892
Derecelendirme puanı son-test	0,911

Çizelge 12 incelendiğinde MUADPA puanlarının ön-test ve son-test sonuçlarının sırası ile 0,892 ve 0,911 olduğu ve her iki test sonuçlarının yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan görüşme formu uygulamaya katılan ve deney grubunda yer alan öğrencilerin daha önceki uzaktan eğitim deneyim ve görüşlerini, uygulama sürecinde yaşadıkları durumları ve uygulama sonrasında uzaktan eğitime yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Formda yer alan sorular araştırmacı tarafından gerçekleştirilen literatür taramaları ışığında, araştırma sorularına yanıt verebilecek şekilde geliştirilmiştir. Daha sonra form Gastronomi ve Mutfak Sanatları alanından dört ve Eğitim Bilimleri alanından bir uzmanın görüşleri ile düzenlenmiş ve nihai haline getirilmiştir. Böylelikle formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 7'de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel araştırma ve görüşmeler Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü öğrencileri ile 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma gerçekleştirilmeden önce Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurulmuş ve ilgili kurulun 27.08.2024 tarih ve 2024/8 sayılı toplantısında araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna dair onay alınmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için, Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölüm başkanlığından izin alınmıştır. Etik kurul onay belgesi ve izin belgesi sırasıyla Ek 1 ve Ek 2 de yer almaktadır.

Araştırma ilgili dönemde birinci sınıf öğrencisi olarak bölüme kayıt yaptıran ve gönüllü olarak çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenmesi ile başlamıştır. Gönüllü katılımcılara öncelikle ön-test olarak mutfak uygulamaları başarı testi ve mutfak uygulamaları performans testi 2024 yılının Ekim ayında uygulanmıştır. Daha sonra katılımcılar deney (n=12) ve kontrol (n=11) gruplarına bölünmüştür. Planlanan 5 haftalık mutfak uygulamaları dersi deney grubuna uzaktan, kontrol grubuna yüz yüze olmak üzere 2024 yılının Kasım ve Aralık aylarında verilmiştir. Derslerin tamamlanması sonrasında her iki gruba yine 2024 yılının Aralık ayında son-testler uygulanmıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından, deney grubunda yer alan öğrenciler ile 2025 yılının Ocak ayında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada istatistiksel veriler SPSS (statistical package for social sciences) for Windows 29 (IBM Corporation, 2023) yazılımı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik/parametrik olmayan testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Dağılımın normalliğine karar vermek için Shapiro Wilk testi kullanılmıştır. Normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık ve çarpıklık değerleri

incelenmiş, bazı verilerin normal dağıldığı bazılarının ise normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle veri sayısının da 30'dan az olduğu göz önüne alınarak analizler parametrik olmayan testler ile gerçekleştirilmiştir. Bağımsız iki grup ortalamaları arasındaki farkın karşılaştırmasında Mann Whitney-U testi, bağımlı iki grup ortalamaları arasındaki farkın önemlilik testinin karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır (Karagöz, 2010). Sayısal değişkenler arası ilişki Spearman korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Değerlendirici içi uyumu test etmek için %95 güven aralığı ile sınıf içi korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılıkların etki büyüklüğünü tespit etmek amacı ile Cohen's r değeri hesaplanmış ve çizelgelerde verilmiştir.

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan öntest ve sontestler, istatistiksel analiz yöntemi kapsamında önemlilik testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi ile, bağımlı iki grup ortalamaları arasındaki farkın önemlilik testinin nonparametrik karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde toplanan veriler, MAXQDA (Verbi Software, 2024) nitel veri analiz yazılımı ile analiz edilmiştir. İlgili analiz sonucunda ortaya çıkan kodlar ve temalar yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerine ilişkin bulguları açıklanmaktadır.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

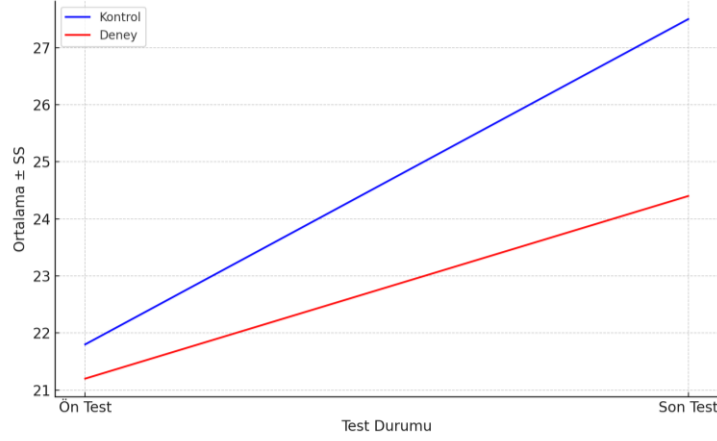
Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı ve performans testi puanlarına ilişkin analizlere yer verilmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MUBT ve MUADPA toplam puanlarının zaman içi ve gruplar arası karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon testi sonuçlarına ait bulgular çizelge 13'te sunulmaktadır. Burada yer alan çizelgede MUADPA puanlarının 3 değerlendirici ortalaması, diğer çizelgelerde ise 3 değerlendiricinin toplamı verilmiştir.

Çizelge 13. MUBT ve MUADPA Puanlarının Zaman İçi ve Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

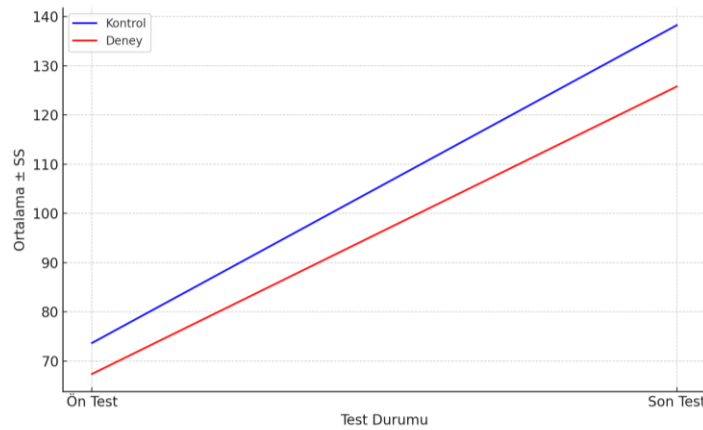
Değişkenler	**Zaman Karş.	Grup				Grup Karş. *
		Kontrol		Deney		
		$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	
MUBT	Ön-test	21,80±2,66	22,0(19,0/25,0)	21,20±2,57	22,0(17,0/24,0)	z:-0,50;p:0,62
	Son-test	27,50±3,81	29,0(22,0/32,0)	24,40±4,17	25,0(17,0/31,0)	z:-1,71;p:0,09
			z:-2,30;p:0,02 r:0,51		z:-2,67;p:0,01 r:0,60	
MUADPA***	Ön-test	73,67±15,61	76,7(49,3/100,7)	67,37±12,82	66,0(46,0/86,3)	z:-0,98;p:0,33
	Son-test	138,23±14,02	138,3(114,3/167,3)	125,77±18,94	126,2(90,3/156,7)	z:-1,59;p:0,11
			z:-2,80;p:0,01 r:0,63		z:-2,80;p:0,01 r:0,63	

*z:Mann Whitney-U testi **zWilcoxon testi *** MUADPA toplam puanlarının değerlendirici ortalaması



Grafik 1. MUBT Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği

Kontrol grubunun ön-test **MUBT** puanı $21,80 \pm 2,66$, deney grubunun ise $21,20 \pm 2,57$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,50$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun **MUBT** puanı $27,50 \pm 3,81$, deney grubunun ise $24,40 \pm 4,17$ olarak hesaplanmış, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,71$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test **MUBT** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z = -2,30$; $p < 0,05$; $r = 0,51$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test **MUBT** puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($z = -2,67$; $p < 0,05$; $r = 0,60$). Ortalama değerlere göre, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Grupların **MUBT** puanları arasındaki artış Grafik 1’de görülmektedir.



Grafik 2. MUADPA Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği

Kontrol grubunun ön-test *MUADPA* puanı $73,67 \pm 15,61$, deney grubunun ise $67,37 \pm 12,82$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,98$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *MUADPA* testi puanı $138,23 \pm 14,02$, deney grubunun ise $125,77 \pm 18,94$ olarak hesaplanmış, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,59$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *MUADPA* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z = -2,80$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *MUADPA* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z = -2,80$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere göre, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Grupların *MUADPA* puanları arasındaki artış Grafik 2’de görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin *MUADPA* yer alan ortak özellikler puanlarının zaman içi ve gruplar arası karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 14’te sunulmaktadır. Çizelge 14 genel ortak özellikler olarak belirlenen kişisel hijyen üniforma, temizlik ve gıda güvenliği, mice en place, bıçak kullanımı ve zaman yönetimi boyutlarının istatistiksel analizlerini barındırmaktadır.

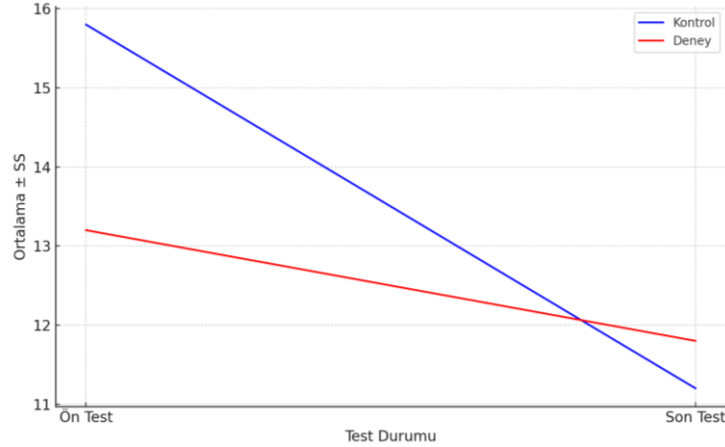
Çizelge 14. MUADPA Puanlarının Zaman İçi ve Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Ortak Özellikler)

Değişkenler	**Zaman Karş.	Grup				*Grup Karş.
		Kontrol		Deney		
		$\bar{X} \pm Ss$	Med(min/Maks)	$\bar{X} \pm Ss$	Med(min/Maks)	
Kişisel hijyen üniforma	Ön-test	15,80±2,66	16,0(10,0/20,0)	13,20±3,26	13,5(7,0/18,0)	$z: -1,98; p: 0,04$
	Son-test	11,20±2,62	12,0(7,0/16,0)	11,80±1,69	11,5(10,0/15,0)	$z: -0,50; p: 0,62$
		$z: -2,41; p: 0,02$ $r: 0,54$		$z: -1,25; p: 0,21$ $r: 0,28$		
Temizlik ve gıda güvenliği	Ön-test	3,00±2,83	2,5(0,0/9,0)	3,60±1,71	3,0(1,0/7,0)	$z: -0,81; p: 0,42$
	Son-test	9,60±3,10	9,0(6,0/15,0)	8,50±2,42	9,0(5,0/13,0)	$z: -0,69; p: 0,49$
		$z: -2,81; p: 0,01$ $r: 0,63$		$z: -2,82; p: 0,00$ $r: 0,63$		
Mice en place	Ön-test	,90±2,02	0,0(0,0/6,0)	,60±1,90	0,0(0,0/6,0)	$z: -0,55; p: 0,58$
	Son-test	12,20±3,68	12,0(4,0/17,0)	11,80±1,48	12,0(8,0/14,0)	$z: -0,85; p: 0,39$
		$z: -2,81; p: 0,00$ $r: 0,63$		$z: -2,91; p: 0,00$ $r: 0,65$		
Bıçak kullanımı	Ön-test	9,60±6,38	12,0(0,0/19,0)	10,10±3,73	11,0(0,0/13,0)	$z: -0,61; p: 0,54$
	Son-test	22,60±3,50	22,5(17,0/28,0)	19,60±6,42	21,0(9,0/26,0)	$z: -0,73; p: 0,47$
		$z: -2,70; p: 0,01$ $r: 0,60$		$z: -2,68; p: 0,01$ $r: 0,60$		

Çizelge 14-devamı

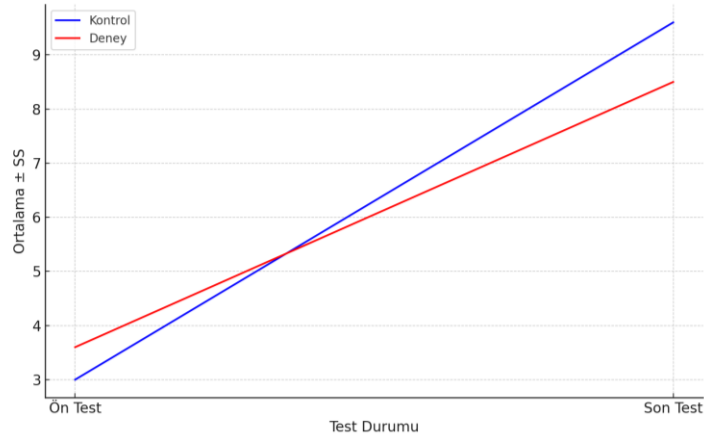
	Ön-test	5,70±,82	6,0(4,0/7,0)	6,10±1,20	6,0(4,0/9,0)	z:-0,79;p:0,43
Zaman yönetimi	Son-test	8,90±,32	9,0(8,0/9,0)	8,80±,42	9,0(8,0/9,0)	z:-0,61;p:0,54
		z:-2,88;p:0,00 r:0,64		z:-2,75;p:0,01 r:0,62		

*z:Mann Whitney-U testi **zWilcoxon testi



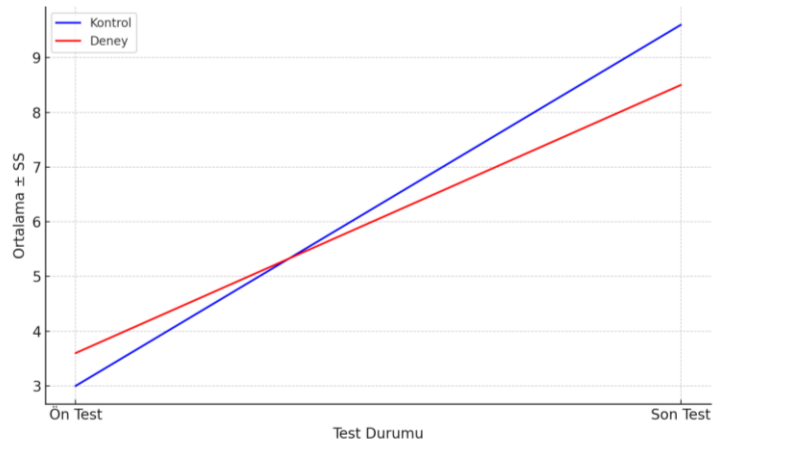
Grafik 3. Kişisel Hijyen ve Üniforma Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği

Analizler incelendiğinde, kontrol grubunun ön-test **kişisel hijyen ve üniforma** puanı 15,80±2,66, deney grubunun ise 13,20±3,26 olarak bulunmuş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z = -1,98$; $p < 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun **kişisel hijyen ve üniforma** puanı 11,20±2,62, deney grubunun ise 11,80±1,69 olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,50$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test **kişisel hijyen ve üniforma** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,41$; $p < 0,05$; $r = 0,54$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının, ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde azaldığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test **kişisel hijyen ve üniforma** puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -1,25$; $p > 0,21$; $r = 0,28$). Ortalama değerlere göre, deney grubunda son-test puanlarının hafif bir düşüş gösterdiği ancak bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Grupların **kişisel hijyen ve üniforma** puanları arasındaki değişim Grafik 3'te gösterilmektedir.



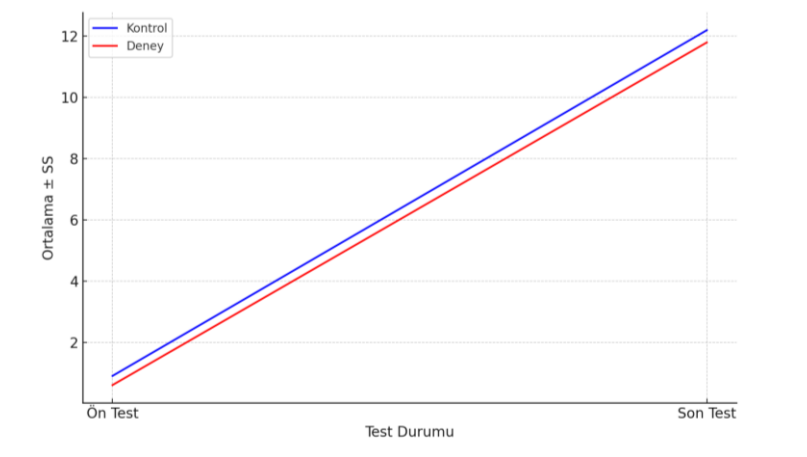
Grafik 4. Temizlik ve Gıda Güvenliği Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği

Kontrol grubunun ön-test **temizlik ve gıda güvenliği** puanı $3,00 \pm 2,83$, deney grubunun ise $3,60 \pm 1,71$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,81$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun **temizlik ve gıda güvenliği** puanı $9,60 \pm 3,10$, deney grubunun ise $8,50 \pm 2,42$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,69$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test **temizlik ve gıda güvenliği** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($z = -2,81$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının, ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test **temizlik ve gıda güvenliği** puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z = -2,82$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere göre, deney grubunda da son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Grupların **temizlik ve gıda güvenliği** puanları arasındaki artış Grafik 4'te gösterilmektedir.



Grafik 5. Mice en Place Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği

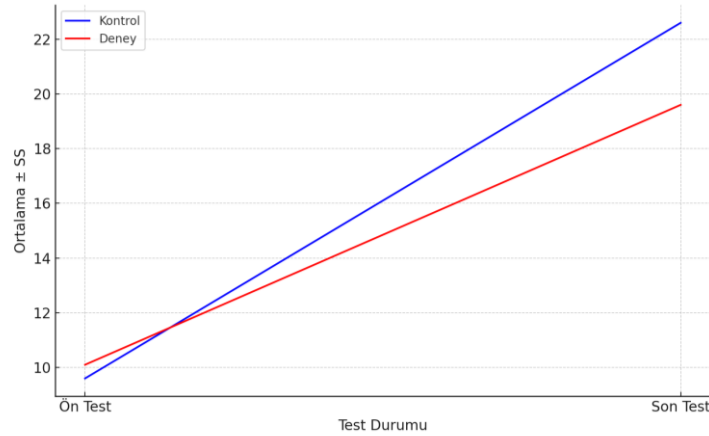
Kontrol grubunun ön-test *mice en place* puanı $0,90 \pm 2,02$, deney grubunun ise $0,60 \pm 1,90$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,55$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *mice en place* puanı $12,20 \pm 3,68$, deney grubunun ise $11,80 \pm 1,48$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($z = -0,85$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *mice en place* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($z = -2,81$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerler incelendiğinde, kontrol grubunun son-test puanlarının, ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *mice en place* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z = -2,91$; $p < 0,05$; $r = 0,65$). Ortalama değerlere göre, deney grubunda da son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Grupların *mice en place* puanları arasındaki artış Grafik 5'te gösterilmektedir.



Grafik 6. Bıçak Kullanımı Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği

Kontrol grubunun ön-test *bıçak kullanımı* puanı $9,60 \pm 6,38$, deney grubunun ise $10,10 \pm 3,73$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,61$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *bıçak kullanımı* puanı $22,60 \pm 3,50$, deney grubunun ise $19,60 \pm 6,42$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,73$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *bıçak kullanımı* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,70$; $p < 0,05$; $r = 0,60$). Ortalama değerler incelendiğinde, kontrol grubunun son-test puanlarının, ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *bıçak kullanımı* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z = -2,68$; $p < 0,05$; $r = 0,60$). Ortalama değerlere göre, deney grubunda da son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde

arttığı belirlenmiştir. Grupların *bıçak kullanımı* puanları arasındaki değişim Grafik 6'da gösterilmektedir.



Grafik 7. Zaman Yönetimi Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği

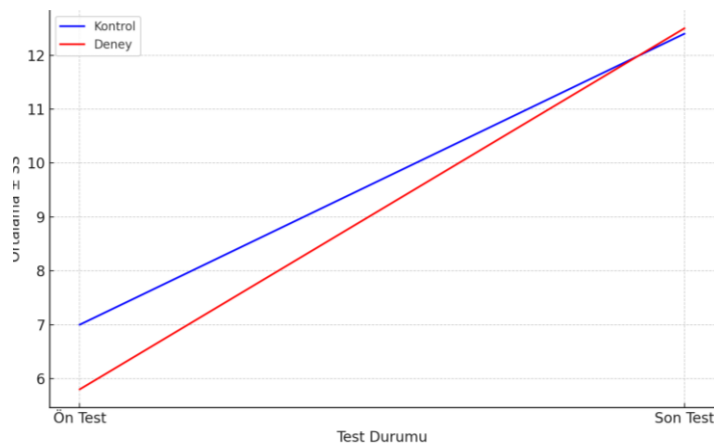
Kontrol grubunun ön-test *zaman yönetimi* puanı $5,70 \pm 0,82$, deney grubunun ise $6,10 \pm 1,20$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,79$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *zaman yönetimi* puanı $8,90 \pm 0,32$, deney grubunun ise $8,80 \pm 0,42$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,61$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *zaman yönetimi* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,88$; $p < 0,05$; $r = 0,64$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının, ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *zaman yönetimi* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z = -2,75$; $p < 0,05$; $r = 0,62$). Ortalama değerlere göre, deney grubunda da son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir. Grupların *zaman yönetimi* puanları arasındaki artış Grafik 7'de gösterilmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MUADPA yer alan reçete 1'e dair puanlarının zaman içi ve gruplar arası karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 15'te sunulmaktadır. Çizelge 15 reçete 1 ile ilgili olan ekipmanlar, kesim tekniği, malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi, reçete takibi, sunum ve lezzet, koku, aroma boyutlarının istatistiksel analizlerini barındırmaktadır.

Çizelge 15. MUADPA Puanlarının Zaman İçi ve Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Reçete 1)

Değişkenler	**Zaman Karş.	Grup				Grup Karş.*
		Kontrol		Deney		
		$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	
Ekipmanlar	Ön-test	7,00±2,16	6,0(5,0/11,0)	5,80±,42	6,0(5,0/6,0)	z:-1,59;p:0,11
	Son-test	12,40±,84	12,0(12,0/14,0)	12,50±2,51	12,0(9,0/18,0)	z:-0,18;p:0,86
		z:-2,84;p:0,00 r:0,64		z:-2,83;p:0,00 r:0,63		
Kesim tekniği	Ön-test	19,80±10,69	19,0(6,0/40,0)	22,00±11,62	24,0(2,0/36,0)	z:-0,53;p:0,60
	Son-test	53,20±19,28	50,0(16,0/86,0)	44,40±12,14	41,0(32,0/68,0)	z:-1,63;p:0,10
		z:-2,67;p:0,01 r:0,60		z:-2,70;p:0,01 r:0,60		
Malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi	Ön-test	23,20±6,46	23,5(9,0/32,0)	20,80±7,67	22,0(8,0/31,0)	z:-0,57;p:0,57
	Son-test	45,50±4,12	45,5(40,0/54,0)	42,40±8,11	44,0(23,0/51,0)	z:-0,72;p:0,47
		z:-2,81;p:0,01 r:0,63		z:-2,81;p:0,00 r:0,63		
Reçete takibi	Ön-test	13,60±5,56	12,0(6,0/26,0)	12,60±7,18	12,0(2,0/22,0)	z:-0,39;p:0,70
	Son-test	22,40±3,24	22,0(18,0/28,0)	20,40±5,15	20,0(12,0/32,0)	z:-1,38;p:0,17
		z:-2,67;p:0,01 r:0,60		z:-1,96;p:0,04 r:0,44		
Sunum	Ön-test	27,90±5,92	27,5(17,0/38,0)	21,50±6,79	20,0(11,0/32,0)	z:-1,86;p:0,06
	Son-test	43,10±4,75	42,5(34,0/52,0)	36,80±9,53	37,0(22,0/51,0)	z:-1,52;p:0,13
		z:-2,81;p:0,01 r:0,63		z:-2,80;p:0,01 r:0,63		
Lezzet koku aroma	Ön-test	10,60±4,25	9,5(4,0/18,0)	8,80±6,32	8,5(0,0/18,0)	z:-0,80;p:0,42
	Son-test	17,80±4,32	18,0(10,0/24,0)	15,80±5,39	16,5(9,0/24,0)	z:-0,84;p:0,40
		z:-2,45;p:0,01 r:0,55		z:-2,50;p:0,01 r:0,56		

*z:Mann Whitney-U testi **z:Wilcoxon testi

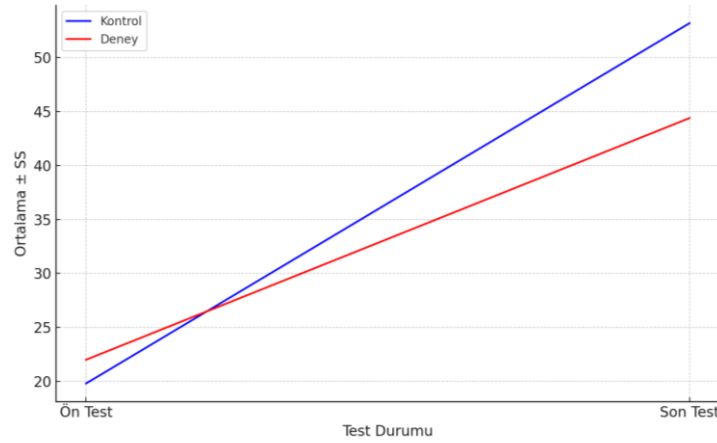


Grafik 8. Ekipmanlar Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 1)

Çizelge 15'te yer alan bilgiler incelendiğinde, kontrol grubunun ön-test ekipmanlar puanı 7,00±2,16, deney grubunun ise 5,80±0,42 olarak bulunmuş ve

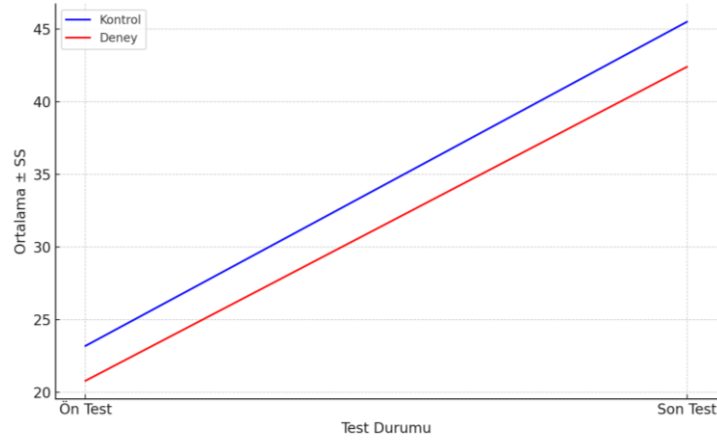
gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -1,59$; $p > 0,05$). Son-testte ise kontrol grubunun *ekipmanlar* puanı $12,40 \pm 0,84$, deney grubunun ise $12,50 \pm 2,51$ olduğu gözlenmiş, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,18$; $p > 0,05$).

Kontrol grubunun ön-test ve son-test *ekipmanlar* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yer almaktadır ($z = -2,84$; $p < 0,05$; $r = 0,64$). Ortalama değerler incelendiğinde, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *ekipmanlar* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z = -2,83$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere göre, deney grubunda da son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir. Grupların *ekipmanlar* puanları arasındaki değişim Grafik 8’de gösterilmektedir.



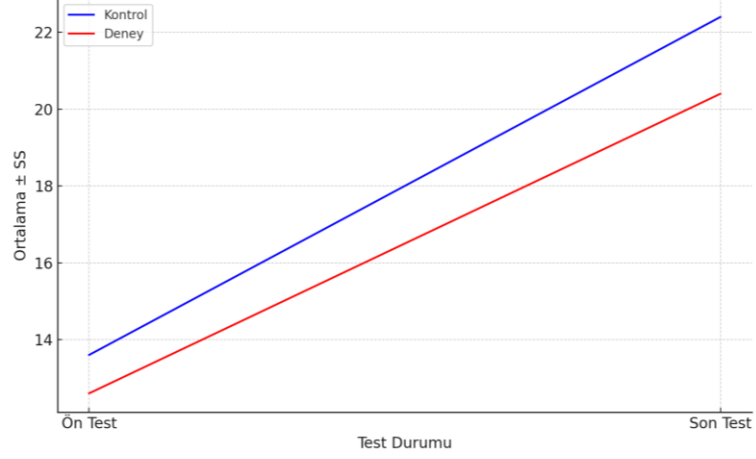
Grafik 9. Kesim Tekniği Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 1)

Kontrol grubunun ön-test *kesim tekniği* puanı $19,80 \pm 10,69$, deney grubunun ise $22,00 \pm 11,62$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,53$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *kesim tekniği* puanı $53,20 \pm 19,28$, deney grubunun ise $44,40 \pm 12,14$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1,63$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *kesim tekniği* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,67$; $p < 0,05$; $r = 0,60$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *kesim tekniği* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($z = -2,70$; $p < 0,05$; $r = 0,60$). Grupların *kesim tekniği* puanları arasındaki değişim Grafik 9’de gösterilmektedir.



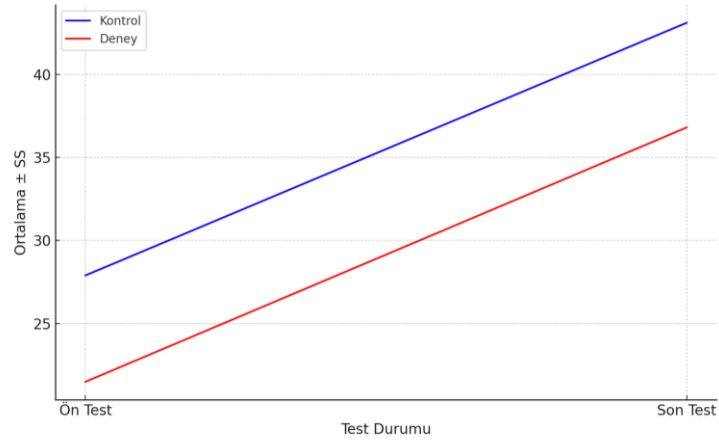
Grafik 10. Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiğı (Reçete 1)

Kontrol grubunun ön-test *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanı $23,20 \pm 6,46$, deney grubunun ise $20,80 \pm 7,67$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,57$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanı $45,50 \pm 4,12$, deney grubunun ise $42,40 \pm 8,11$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,72$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($z = -2,81$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Deney grubunun ön-test ve son-test *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -2,81$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Grupların *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanları arasındaki değışim Grafik 10'da gösterilmektedir.



Grafik 11. Reçete Takibi Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 1)

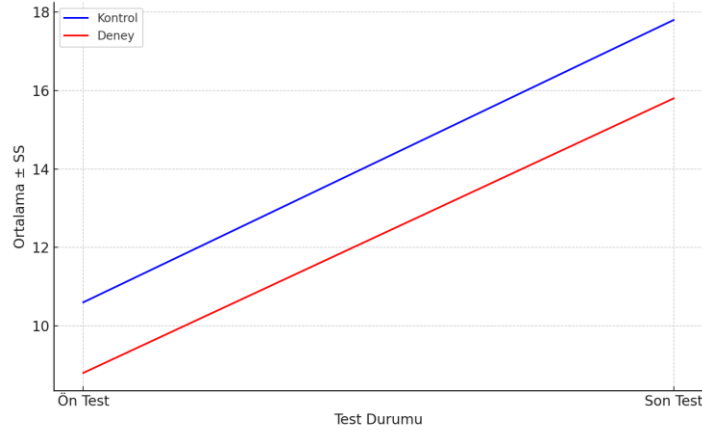
Kontrol grubunun ön-test *reçete takibi* puanı $13,60 \pm 5,56$, deney grubunun ise $12,60 \pm 7,18$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,39$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *reçete takibi* puanı $22,40 \pm 3,24$, deney grubunun ise $20,40 \pm 5,15$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1,38$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *reçete takibi* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,67$; $p < 0,05$; $r = 0,60$). Deney grubunun ön-test ve son-test *reçete takibi* puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit belirlenmiştir ($z = -1,96$; $p < 0,05$; $r = 0,44$). Grupların *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanları arasındaki değişim Grafik 11’de gösterilmektedir.



Grafik 12. Sunum Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 1)

Kontrol grubunun ön-test *sunum* puanı $27,90 \pm 5,92$, deney grubunun ise $21,50 \pm 6,79$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -1,86$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *sunum* puanı $43,10 \pm 4,75$, deney grubunun ise $36,80 \pm 9,53$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($z = -$

1,52; $p>0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test **sunum** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,81$; $p<0,05$; $r = 0,63$). Deney grubunun ön-test ve son-test **sunum** puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($z = -2,80$; $p<0,05$; $r = 0,63$). Grupların **sunum** puanları arasındaki değişim Grafik 12’de gösterilmektedir.



Grafik 13. Lezzet, Koku ve Aroma Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 1)

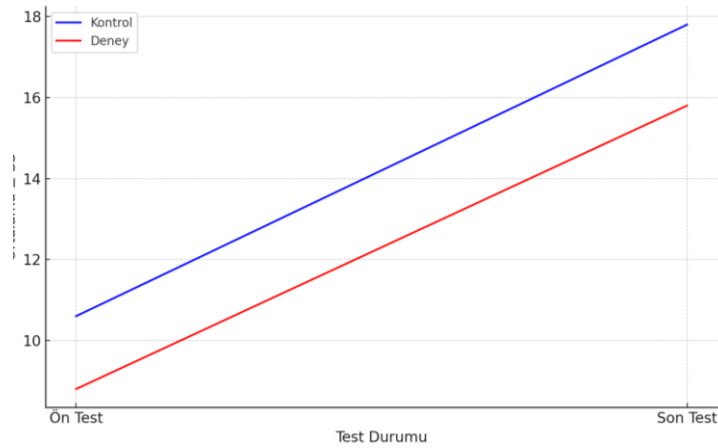
Kontrol grubunun ön-test **lezzet, koku ve aroma** puanı $10,60 \pm 4,25$, deney grubunun ise $8,80 \pm 6,32$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,80$; $p>0,05$). Son-testte, kontrol grubunun **lezzet, koku ve aroma** puanı $17,80 \pm 4,32$, deney grubunun ise $15,80 \pm 5,39$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,84$; $p>0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son **lezzet, koku ve aroma** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($z = -2,45$; $p<0,05$; $r = 0,55$). Deney grubunun ön-test ve son-test **lezzet, koku ve aroma** puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,50$; $p<0,05$; $r = 0,56$). Grupların **lezzet, koku ve aroma** puanları arasındaki değişim Grafik 13’te gösterilmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MUADPA yer alan reçete 2’ye dair puanlarının zaman içi ve gruplar arası karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 16’da sunulmaktadır. Çizelge 16 reçete 2 ile ilgili olan ekipmanlar, kesim tekniği, malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi, reçete takibi, sunum ve lezzet, koku, aroma boyutlarının istatistiksel analizlerini barındırmaktadır.

Çizelge 16. MUADPA Puanlarının Zaman İçi ve Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Reçete 2)

Değişkenler	**Zaman Karş.	Grup				Grup Karş.*
		Kontrol		Deney		
		$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	
Ekipmanlar	Ön-test	9,40±0,97	9,0(8,0/11,0)	9,70±1,89	9,0(9,0/15,0)	z:-0,05;p:0,96
	Son-test	17,40±1,90	18,0(12,0/18,0)	17,70±4,35	18,0(9,0/27,0)	z:-0,05;p:0,96
		z:-2,84;p:0,00 r:0,64		z:-2,71;p:0,01 r:0,61		
Kesim tekniği	Ön-test	10,80±7,13	11,0(0,0/22,0)	10,40±3,37	11,0(6,0/14,0)	z:-0,04;p:0,97
	Son-test	20,20±6,21	22,0(8,0/26,0)	16,20±6,43	18,0(2,0/24,0)	z:-1,64;p:0,10
		z:-2,49;p:0,01 r:0,56		z:-2,11;p:0,03 r:0,47		
Malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi	Ön-test	19,80±4,08	20,5(12,0/24,0)	17,30±7,48	18,0(0,0/28,0)	z:-0,91;p:0,36
	Son-test	38,90±4,48	39,5(31,0/44,0)	37,00±5,58	35,5(29,0/48,0)	z:-1,14;p:0,26
		z:-2,81;p:0,00 r:0,63		z:-2,81;p:0,01 r:0,63		
Reçete takibi	Ön-test	14,80±4,02	13,0(10,0/22,0)	14,20±6,07	13,0(4,0/24,0)	z:-0,15;p:0,88
	Son-test	23,80±5,53	24,0(12,0/32,0)	21,20±4,64	21,0(12,0/28,0)	z:-1,45;p:0,15
		z:-2,68;p:0,01 r:0,60		z:-2,61;p:0,01 r:0,58		
Sunum	Ön-test	18,80±5,71	18,5(7,0/27,0)	16,90±8,77	18,0(4,0/29,0)	z:-0,42;p:0,68
	Son-test	36,80±5,69	37,0(28,0/45,0)	33,90±10,43	38,0(10,0/44,0)	z:-0,34;p:0,73
		z:-2,81;p:0,01 r:0,63		z:-2,81;p:0,01 r:0,63		
Lezzet koku aroma	Ön-test	10,30±6,48	10,5(0,0/18,0)	8,50±5,76	9,0(1,0/17,0)	z:-0,61;p:0,54
	Son-test	18,70±3,95	18,0(13,0/24,0)	18,50±6,13	20,5(9,0/24,0)	z:-0,23;p:0,82
		z:-2,67;p:0,01 r:0,60		z:-2,81;p:0,00 r:0,63		

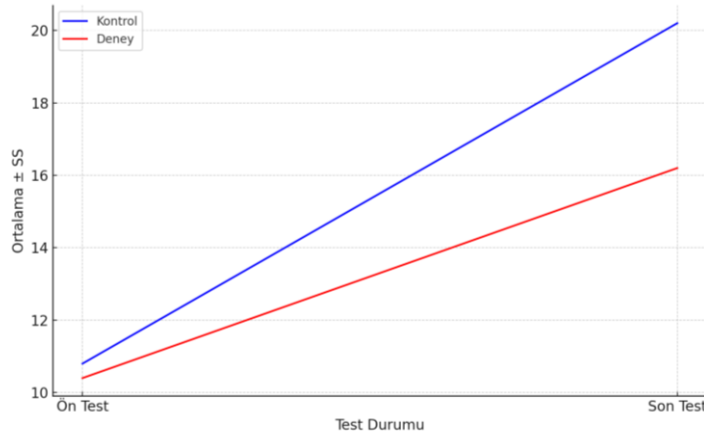
*z: Mann Whitney-U testi **z: Wilcoxon testi



Grafik 14. Ekipmanlar Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2)

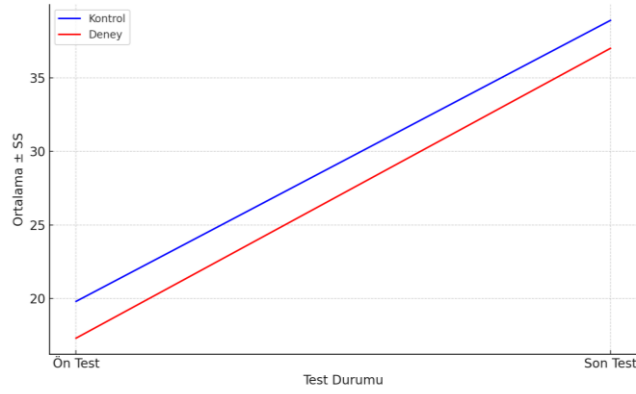
Çizelge 16’da yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde kontrol grubunun ön-test *ekipmanlar* puanı $9,40\pm 0,97$, deney grubunun ise $9,70\pm 1,89$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,05$; $p > 0,05$). Son-testte,

kontrol grubunun *ekipmanlar* puanı $17,40 \pm 1,90$, deney grubunun ise $17,70 \pm 4,35$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,05$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *ekipmanlar* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($z = -2,84$; $p < 0,05$; $r = 0,64$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *ekipmanlar* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,71$; $p < 0,05$; $r = 0,61$). Ortalama değerlere göre, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiği görülmüştür. Grupların *ekipmanlar* puanları arasındaki değişim Grafik 14'te gösterilmektedir.



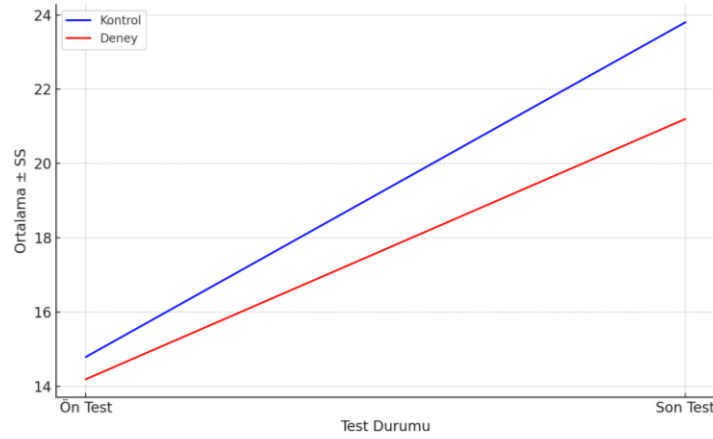
Grafik 15. Kesim Tekniği Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2)

Kontrol grubunun ön-test *kesim tekniği* puanı $10,80 \pm 7,13$, deney grubunun ise $10,40 \pm 3,37$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,04$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *kesim tekniği* puanı $20,20 \pm 6,21$, deney grubunun ise $16,20 \pm 6,43$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1,64$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *kesim tekniği* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,49$; $p < 0,05$; $r = 0,56$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *kesim tekniği* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($z = -2,11$; $p < 0,05$; $r = 0,47$). Ortalama değerlere göre, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Grupların *kesim tekniği* puanları arasındaki değişim Grafik 15'te gösterilmektedir.



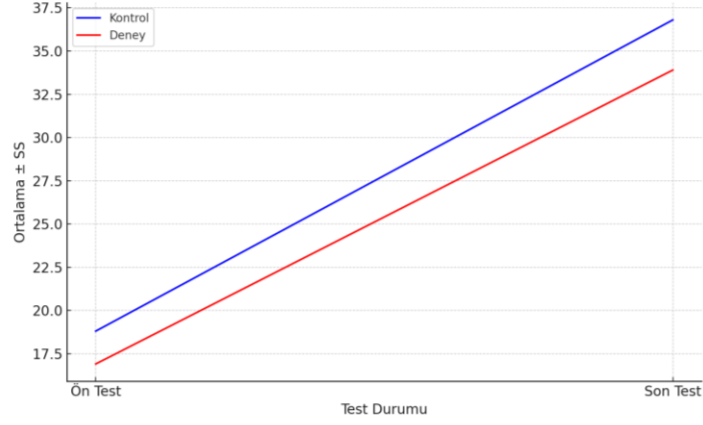
Grafik 16. Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2)

Kontrol grubunun ön-test *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanı $19,80 \pm 4,08$, deney grubunun ise $17,30 \pm 7,48$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,91$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanı $38,90 \pm 4,48$, deney grubunun ise $37,00 \pm 5,58$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1,14$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,81$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($z = -2,81$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere göre, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiği görülmüştür. Grupların *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanları arasındaki artış Grafik 16’da gösterilmektedir.



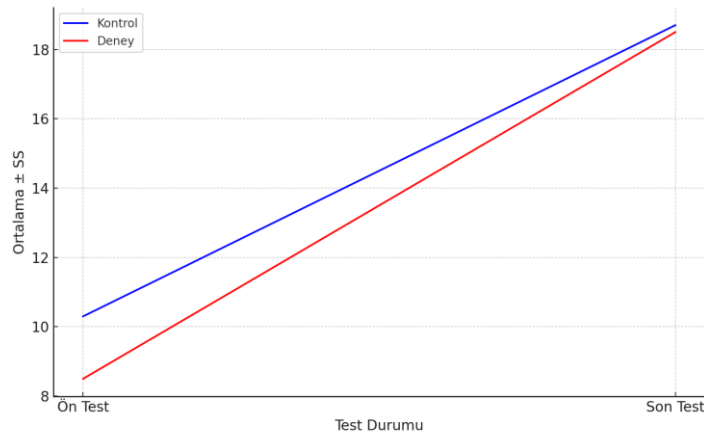
Grafik 17. Reçete Takibi Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2)

Kontrol grubunun ön-test *reçete takibi* puanı $14,80 \pm 4,02$, deney grubunun ise $14,20 \pm 6,07$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,15$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *reçete takibi* puanı $23,80 \pm 5,53$, deney grubunun ise $21,20 \pm 4,64$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1,45$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *reçete takibi* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,68$; $p < 0,05$; $r = 0,60$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *reçete takibi* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -2,61$; $p < 0,05$; $r = 0,58$). Ortalama değerlere göre, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Grupların *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* puanları arasındaki değişim Grafik 17’de gösterilmektedir.



Grafik 18. Sunum Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2)

Kontrol grubunun ön-test *sunum* puanı $18,80 \pm 5,71$, deney grubunun ise $16,90 \pm 8,77$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,42$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *sunum* puanı $36,80 \pm 5,69$, deney grubunun ise $33,90 \pm 10,43$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,34$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *sunum* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,81$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *sunum* m puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($z = -2,81$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere göre, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiği görülmüştür. Grupların *sunum* puanları arasındaki artış Grafik 18’de gösterilmektedir.



Grafik 19. Lezzet, Koku ve Aroma Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği (Reçete 2)

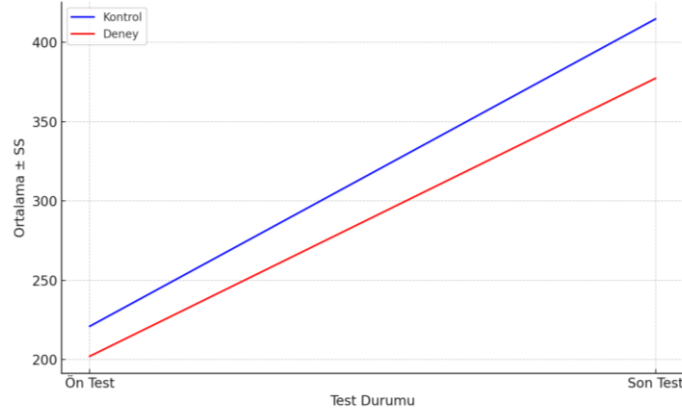
Kontrol grubunun ön-test *lezzet, koku ve aroma* puanı $10,30 \pm 6,48$, deney grubunun ise $8,50 \pm 5,76$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,61$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun *lezzet, koku ve aroma* puanı $18,70 \pm 3,95$, deney grubunun ise $18,50 \pm 6,13$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,23$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test *lezzet, koku ve aroma* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,67$; $p < 0,05$; $r = 0,60$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test *lezzet, koku ve aroma* puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($z = -2,81$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere göre, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiği görülmüştür. Grupların *sunum* puanları arasındaki artış Grafik 19’da gösterilmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MUADPA toplam puanlarının zaman içi ve gruplar arası karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 17’de yer almaktadır.

Çizelge 17. MUADPA Puanlarının Zaman İçi ve Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Toplam Puanlar)

Değişkenler	**Zaman Karş.	Grup				Grup Karş.*
		Kontrol		Deney		
		$\bar{X} \pm Ss$	Med(min/Maks)	$\bar{X} \pm Ss$	Med(min/Maks)	
		z:-2,67;p:0,01 r:0,60		z:-2,81;p:0,00 r:0,63		
Toplam Puanlar	Ön-test	221,00±46,82	230,0(148,0/302,0)	202,10±38,47	198,0(138,0/259,0)	z:-0,98;p:0,33
	Son-test	414,70±42,06	415,0(343,0/502,0)	377,30±56,80	378,5(271,0/470,0)	z:-1,59;p:0,11
		z:-2,80;p:0,01 r:0,63		z:-2,80;p:0,01 r:0,63		

*z: *Mann Whitney-U testi* **z: *Wilcoxon testi*



Grafik 20. MUADPA Toplam Puanlarının Zaman İçi Değişim Grafiği

Kontrol grubunun ön-test **toplam puanı** $221,00 \pm 46,82$, deney grubunun ise $202,10 \pm 38,47$ olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,98$; $p > 0,05$). Son-testte, kontrol grubunun **toplam puanı** $414,70 \pm 42,06$, deney grubunun ise $377,30 \pm 56,80$ olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1,59$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön-test ve son-test **toplam puanı** arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -2,80$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere bakıldığında, kontrol grubunun son-test toplam puanlarının ön-test toplam puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test **toplam puanı** arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,80$; $p < 0,05$; $r = 0,63$). Ortalama değerlere göre, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Grupların **toplam puanları** arasındaki artış Grafik 20’de gösterilmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MUADPA yer alan ortak özellikler puanlarındaki farkın (son-test-ön-test) zaman içi ve gruplar arası karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 18’de sunulmaktadır. Çizelge 18 genel ortak özellikler olarak belirlenen kişisel hijyen üniforma, temizlik ve gıda güvenliği, mice en place, bıçak kullanımı ve zaman yönetimi boyutlarının istatistiksel analizlerini barındırmaktadır.

Çizelge 18. MUADPA Puan Farklarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Ortak Özellikler)

Değişim puanları (Son-test-ön-test)	Grup				z:-1,63;p:0,10
	Kontrol		Deney		
	$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	
Kişisel hijyen üniforma fark	-4,60±4,22	-5,5(-9,0/2,0)	-1,40±3,41	-1,5(-6,0/4,0)	z:-1,63;p:0,10
Temizlik ve Gıda Güvenliği fark	6,60±4,12	6,0(1,0/13,0)	4,90±2,56	5,5(2,0/9,0)	z:-0,84;p:0,40
Mise en Place fark	11,30±4,24	12,0(4,0/17,0)	11,20±2,35	12,0(6,0/14,0)	z:-0,36;p:0,72
Bıçak Kullanımı fark	13,00±7,13	14,0(-2,0/22,0)	9,50±5,19	9,0(0,0/16,0)	z:-1,29;p:0,20
Zaman Yönetimi fark	3,20±0,63	3,0(2,0/4,0)	2,70±1,25	3,0(0,0/5,0)	z:-1,28;p:0,20

z:Mann Whitney-U testi

Kontrol grubunun *kişisel hijyen ve üniforma* değişim puanı -4,60±4,22, deney grubunun ise -1,40±3,41 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (z = -1,63; p>0,05). Kontrol grubunun *temizlik ve gıda güvenliği* değişim puanı 6,60±4,12, deney grubunun ise 4,90±2,56 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (z = -0,84; p>0,05). Kontrol grubunun *mise en place* değişim puanı 11,30±4,24, deney grubunun ise 11,20±2,35 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir (z = -0,36; p>0,05). Kontrol grubunun *bıçak kullanımı* değişim puanı 13,00±7,13, deney grubunun ise 9,50±5,19 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (z = -1,29; p>0,05). Kontrol grubunun *zaman yönetimi* değişim puanı 3,20±0,63, deney grubunun ise 2,70±1,25 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir (z = -1,28; p>0,05).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MUADPA yer alan reçete 1'e dair puanlarındaki farkın (son-test-ön-test) zaman içi ve gruplar arası karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 19'da sunulmaktadır. Çizelge 19 reçete 1 ile ilgili olan ekipmanlar, kesim tekniği,

malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi, reçete takibi, sunum ve lezzet, koku, aroma boyutlarının istatistiksel analizlerini barındırmaktadır.

Çizelge 19. MUADPA Puan Farklarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Reçete 1)

Değişim puanları (Son-test-ön-test)	Grup				z:-1,03;p:0,30
	Kontrol		Deney		
	$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	
Ekipmanlar fark	5,40±2,01	6,0(1,0/8,0)	6,70±2,36	6,0(4,0/12,0)	z:-1,03;p:0,30
Kesim Tekniği fark	33,40±18,38	33,0(0,0/60,0)	22,40±14,29	23,0(-2,0/48,0)	z:-1,63;p:0,10
Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi fark	22,30±6,78	22,0(13,0/34,0)	21,60±7,03	21,0(14,0/36,0)	z:-0,30;p:0,76
Reçete takibi fark	8,80±5,09	9,0(0,0/16,0)	7,80±10,13	9,0(-10,0/20,0)	z:-0,08;p:0,94
Sunum fark	15,20±8,40	16,0(2,0/25,0)	15,30±7,60	15,5(4,0/27,0)	z:-0,08;p:0,94
Lezzet Koku aroma fark	7,20±5,92	8,5(-7,0/15,0)	7,00±7,54	4,0(-2,0/21,0)	z:-0,53;p:0,60

z:*Mann Whitney-U test*

Kontrol grubunun *ekipmanlar* değişim puanı 5,40±2,01, deney grubunun ise 6,70±2,36 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (z = -1,03; p>0,05). Kontrol grubunun *kesim tekniği* değişim puanı 33,40±18,38, deney grubunun ise 22,40±14,29 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (z = -1,63; p>0,05). Kontrol grubunun *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* değişim puanı 22,30±6,78, deney grubunun ise 21,60±7,03 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir (z = -0,30; p>0,05). Kontrol grubunun *reçete takibi* değişim puanı 8,80±5,09, deney grubunun ise 7,80±10,13 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (z = -0,08; p>0,05). Kontrol grubunun *sunum* değişim puanı 15,20±8,40, deney grubunun ise 15,30±7,60 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (z = -0,08; p>0,05). Kontrol grubunun *lezzet, koku ve aroma* değişim puanı 7,20±5,92, deney grubunun ise 7,00±7,54 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z = -0,53; p>0,05).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MUADPA yer alan reçete 2'ye dair puanlarındaki farkın (son-test-ön-test) zaman içi ve gruplar arası karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 20'de sunulmaktadır. Çizelge 20 reçete 2 ile ilgili olan ekipmanlar, kesim tekniği, malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi, reçete takibi, sunum ve lezzet, koku, aroma boyutlarının istatistiksel analizlerini barındırmaktadır.

Çizelge 20. MUADPA Puan Farklarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Reçete 2)

Değişim puanları (Son-test-ön-test)	Grup				z:-0,20;p:0,84
	Kontrol		Deney		
	$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	$\bar{X}\pm Ss$	Med(min/Maks)	
Ekipmanlar fark	8,00±2,00	9,0(3,0/10,0)	8,00±4,69	9,0(0,0/18,0)	z:-0,20;p:0,84
Kesim Tekniği fark	9,40±8,11	11,0(-2,0/22,0)	5,80±6,76	4,0(-4,0/16,0)	z:-1,03;p:0,30
Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi fark	19,10±4,82	18,5(14,0/31,0)	19,70±9,27	15,5(11,0/41,0)	z:-0,68;p:0,49
Reçete takibi fark	9,00±4,74	10,0(0,0/14,0)	7,00±5,60	7,0(-4,0/18,0)	z:-1,22;p:0,22
Sunum fark	18,00±4,40	18,0(11,0/24,0)	17,00±7,90	16,0(6,0/33,0)	z:-0,57;p:0,57
Lezzet Koku Aroma fark	8,40±5,36	9,0(0,0/15,0)	10,00±4,32	10,5(2,0/16,0)	z:-0,68;p:0,49

z:Mann Whitney-U testi

Kontrol grubunun *ekipmanlar* değişim puanı 8,00±2,00, deney grubunun ise 8,00±4,69 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (z = -0,20; p>0,05). Kontrol grubunun *kesim tekniği* değişim puanı 9,40±8,11, deney grubunun ise 5,80±6,76 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir (z = -1,03; p>0,05). Kontrol grubunun *malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi* değişim puanı 19,10±4,82, deney grubunun ise 19,70±9,27 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (z = -0,68; p>0,05). Kontrol grubunun *reçete takibi* değişim puanı 9,00±4,74, deney grubunun ise 7,00±5,60 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (z = -1,22; p>0,05). Kontrol grubunun *sunum* değişim puanı 18,00±4,40, deney grubunun ise 17,00±7,90 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (z = -0,57; p>0,05). Kontrol grubunun *lezzet, koku ve aroma* değişim puanı 8,40±5,36, deney grubunun ise

10,00±4,32 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z = -0,68$; $p > 0,05$).

Çizelge 21. MUADPA Puan Farklarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular (Toplam Puanlar)

Değişim puanları (Son-test-ön-test)	Grup				z: -0,83; p: 0,41
	Kontrol		Deney		
	$\bar{X} \pm Ss$	Med(min/Maks)	$\bar{X} \pm Ss$	Med(min/Maks)	
Toplam puanlar farkı	193,70±44,14	185,0(113,0/261,0)	175,20±45,12	188,0(97,0/241,0)	

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MUADPA toplam puanlarındaki farkın (son-test-ön-test) zaman içi ve gruplar arası karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 21’de yer almaktadır. Çizelge 21 incelendiğinde Kontrol grubunun *toplam* değişim puanı 193,70±44,14, deney grubunun ise 175,20±45,12 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($z = -0,83$; $p > 0,05$).

Çizelge 22. Öğrencilerin Uzaktan Derslere Katılma Oranları

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	Toplam
U1	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
U2	61,91%	98,62%	96,56%	90,37%	69,19%	62,76%
U3	99,03%	77,06%	0,00%	96,83%	76,63%	60,06%
U4	0,00%	47,50%	86,37%	0,00%	0,00%	17,08%
U5	88,68%	83,81%	97,97%	98,42%	90,47%	69,63%
U6	91,34%	77,02%	97,91%	97,28%	89,30%	68,65%
U7	59,14%	74,19%	95,95%	96,34%	95,61%	60,92%
U8	91,44%	94,37%	98,33%	0,00%	35,51%	66,15%
U9	83,73%	10,28%	96,72%	94,01%	93,66%	53,94%
U10	37,58%	79,51%	92,93%	0,00%	94,59%	41,98%
U11	93,17%	80,67%	98,52%	98,76%	90,85%	70,21%
U12	60,08%	75,80%	84,69%	80,23%	38,34%	52,27%

* (Öğrencilerin Katıldıkları Süre / Toplam Ders Süresi)

Çizelge 23. Boyut Fark Puanları ile Uzaktan Eğitim Katılım Süreleri Arası İlişkiye Yönelik Bulgular

		Uzaktan Eğitim Katılım Süresi
Kişisel hijyen üniforma fark	r	-,006
	p	,987
Temizlik ve Gıda Güvenliği fark	r	-,043
	p	,905
Mice en Place fark	r	-,440
	p	,203
Bıçak Kullanımı fark	r	,043
	p	,906
Zaman Yönetimi fark	r	,055
	p	,880
Ekipmanlar fark	r	-,057
	p	,876
Kesim Tekniği fark	r	,547
	p	,102
Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi fark	r	,245
	p	,496
Reçete takibi fark	r	-,176
	p	,626
Sunum fark	r	-,006
	p	,987
Lezzet Koku aroma fark	r	,445
	p	,197
Ekipmanlar fark	r	,356
	p	,313
Kesim Tekniği fark	r	-,341
	p	,334
Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi fark	r	-,409
	p	,241
Reçete takibi fark	r	-,202
	p	,575
Sunum fark	r	-,415
	p	,233
Lezzet Koku Aroma fark	r	-,512
	p	,130
Genel fark	r	-,042
	p	,907

r: Spearman's rho

Çizelge 22’de deney grubunda yer alan öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılma oranları belirtilmektedir. Öğrencilerin derse katılma süreleri ile performans puanları arasında bir ilişki olup olmadığına dair istatistiksel test gerçekleştirilmiştir. Bu testin sonuçları Çizelge 23’te yer almaktadır. Buna göre, Kişisel hijyen üniforma

fark, Temizlik ve Gıda Güvenliği fark, Mice en Place fark, Bıçak Kullanımı fark, Zaman Yönetimi fark, Ekipmanlar fark, Kesim Tekniği fark, Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi fark, Reçete takibi fark, Sunum fark, Lezzet Koku aroma fark, Ekipmanlar fark, Kesim Tekniği fark, Malzemelerin Kullanımı ve Pişirilmesi fark, Reçete takibi fark, Sunum fark, Lezzet Koku Aroma fark, Genel fark değerleri ile uzaktan eğitim katılım süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde deney grubunda yer alan öğrenciler ile uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmelerin bulgularına yer verilmektedir. Deney grubunda yer alan 11 öğrencinin tamamı pandemi döneminde zorunlu uzaktan eğitim sürecine dahil olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan temalar ve kodlar Çizelge 24’te yer almaktadır.

Çizelge 24. Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar
Uzaktan Eğitime Dair Görüşler (Geçmiş)	Verimlilik
	Teknik problemler
	Motivasyon/katılım eksikliği
Uzaktan Eğitime Dair Görüşler (Genel)	Yüz yüze eğitime kıyasla düşük etkililik
	Etkileşim ve dikkat eksikliği
	Ortam ve kaynak sınırlılıkları
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Tekrar edebilme
	Mekândan bağımsız erişim
	Esneklik
Uzaktan Eğitimin Dezavantajları	Fiziksel ve bilişsel yetersizlikler
	Etkileşim eksikliği
	Pratik yapamama

Çizelge 24- devamı

Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	Teknik altyapı sorunları
	Fiziksel ortam
	Sosyal çekinme ve iletişim engelleri
Uygulamaya Yönelik Düşünceler	Öğrenme gelişimi
	Uygulama-pratik ilişkisi
	Özgüven artışı ve motivasyon
	Uzaktan eğitimin sınırları
Uzaktan Eğitim Tercihleri ve Gastronomi Eğitiminde Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşler	Teorik eğitime uygunluk
	Pratik derslerde yetersizlik
	Şartlara bağlı kabul edilebilirlik

4.2.1. Katılımcıların Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri (Geçmiş)

Katılımcıların daha önce katıldıkları uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri doğrultusunda “verimlilik”, “teknik problemler” ve “motivasyon/katılım eksikliği” olmak üzere üç kod belirlenmiştir. “Verimlilik” kodu altında, öğrenciler daha önce katıldıkları uzaktan eğitim süreçlerinin çoğunlukla verimli geçmediğini ifade etmişlerdir. Bu süreçte anlatılan konuları anlamakta zorlandıklarını, yüz yüze eğitimi aradıklarını, odaklanma sorunları yaşadıklarını ve öğrenme düzeylerinin düşük kaldığını belirtmişlerdir. “Teknik problemler” kodu kapsamında ise internet bağlantısı problemleri, dersten düşmeler ve görüntü donmaları gibi teknolojik engellerin derslerin akışını sekteye uğrattığı vurgulanmıştır. “Motivasyon ve katılım eksikliği” kodu altında ise katılımcılar, uzaktan eğitim sırasında derse katılımın düşük olduğunu, etkileşimin sınırlı kaldığını ve bu durumun öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

U3: O şartlarda hiç eğitim olmamasındansa çok daha iyi yani. öğrenci öğretmenlerin de mesleğine devam etmesi açısından daha iyiydi.

U5: İlk önce o zaman ilk defa böyle bir şey karşılaştığım için benim için pek verimli geçmemişti zaten. Yani benim için pek verimli değildi o zamanki. ... Çünkü zaten pandemi dönemindeydik. Korona dönemi olduğu için hem ona hem okula gidememe, bir anda her şey üst üste gelmesinden dolayı pek verimli değildi benim için. Pek fazla şey almamam, anlamam

da büyük bir ihtimal yani verimli olmuyordu. Okulda da iyi oluyordu. Derse katılım çok az olduğu için zaten çok fazla verim geçmiyordu benim için.

U7: O zaman? Çok verimli olmuyordu çünkü. Daha ilk defa ve işte kopmalar, bağlanamamalar, işte görüntüde sorunlar oluyordu. Diğer öğrencilerde oluyordu, ders aksiyordu falan. O yüzden çok akışta bir ders işleyemiyorduk.

U8: Benim için verimli geçmiyordu açıkçası öncesinde. Yani doğru düzgün anlatılan konuları anlamıyordum yüz yüze olmadığı için. Yani verimsiz bir uygulamaydı bence önceki aldığım.

U10: ...orası da biraz daha iyiydi aslında. Çünkü ben evde kapıyı kilitliyordum hani çoğu kişi gelmiyordu falan. Ama yine de internet sorunu oluyordu. Bazen çekmiyordu, bazen bir problem oluyordu telefonla ilgili ya da internet hani girdikten sonra atıyordu işte. Dersten atıyordu bazen.

U11: Uzaktan eğitimle ilgili o dönem dersler biraz daha zorlaşmaya başlayınca lisede odaklanamaya veya anlayamamaya başlıyor insan. O yüzden bana göre çok uygun bir eğitim sistemi değil.

4.2.2. Katılımcıların Uzaktan Eğitime Dair Genel Görüşleri

Katılımcıların uzaktan eğitime dair genel görüşleri geçmiş tecrübeleri doğrultusunda “düşük etkililik”, “etkileşim ve dikkat eksikliği” ile “ortam ve kaynak sınırlılıkları” olmak üzere üç kod belirlenmiştir. “Düşük etkililik” kodu altında katılımcılar, uzaktan eğitimin genellikle verimli olmadığını, yüz yüze ortamda öğrenmenin daha etkili olduğunu ve not tutma, soru sorma, konuyu anlama gibi akademik süreçlerin uzaktan ortamda sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. “Etkileşim ve dikkat eksikliği” kodu kapsamında, katılımcılar uzaktan eğitimde derslerin yeterince interaktif geçmediğini, öğretmenle doğrudan göz teması kurulamadığını, dikkat dağınıklığı yaşandığını ve katılımın azaldığını ifade etmişlerdir. “Ortam ve kaynak sınırlılıkları” temasında ise ev ortamının dikkat dağıtıcı unsurlar barındırdığı, öğretmenin sunduğu materyallerin yetersiz kaldığı ve eğitim kaynaklarının etkili kullanılmadığı vurgulanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

U2: Yani çok aktif olamıyoruz derslerde. Mesela hani sorulara çok yanıt veremiyoruz. Daha çok dikkatimiz dağılıyor hocam, interaktif olmuyor. Yani yüz yüze olmak her zaman daha iyi oluyor. Ben pek sevmiyorum açıkçası.

U3: Benim pek yararına olmadı açıkçası. Ben yüz yüze daha iyi anlıyorum. Telefon yerine elimde kitapla çalışmayı daha yararlı buluyorum kendime. Notlarım da öyle daha iyi oluyor.

Ama uzaktan eğitime çok pozitif bakmadığım için genel olarak yüz yüze olsa çok daha iyi olurdu.

U6: Uzaktan eğitimde ya katılıma göre hocam değişiyor biraz. Katılım çok olursa verim alabiliyoruz ama katılım az olunca ben de çok katılmıyorum açıkçası. ders anlatışı ve derse göre değişiyor hocam. Odaklandığında ve bir şeyler öğrenmek istediğinde kesinlikle verimli oluyor bence hocam. Dinlemek izlemek iyi oluyor yani bence

U7: Ben daha çok ders anında anlayan, not alıp bir şeyler öğrenebilen biri olarak uzaktan eğitimde aşırı verim alabildiğimi düşünmüyorum. Bir de evde ev ortamı olduğu için ister istemez bir ses oluyor, bir şey oluyor, dikkat dağılıyor. Ama genel olarak hani zorunda kaldığında başvurulabilir bir şey ama mecbur kalmadıkça ben çok fazla istemem açıkçası istemem.

U9: Birazcık verimsiz geçiyor. Yani pek etkili olduğunu söyleyemeyeceğim uzaktan eğitimin. Derse katılım açısından hocayla göz göze gelemediğimizden ötürü iyi bir dinleyici olamıyoruz bu yüzden. Yeterli etkin kaynakları da hoca bize yansıtamıyor. Biz de hani o kaynakları kullanamıyoruz yeterince iyi bir şekilde.

U10: Ben verimli bulmuyorum.

U11: Uzaktan eğitim bana göre güzel bir şey ama öğrencilerin dikkat toplaması bakımından çok odaklı olabileceğini zannetmiyorum ve ben de çok odaklı olamıyorum.

U12: Uzaktan eğitim bence yüz yüze göre daha zor. Çünkü yüz yüze de hocaya mesela durdurup daha kolaylıkla bir soru sorulabiliyor ya da ders akışını daha güzel dinlenebiliyor ama uzaktan biraz o yönden kötü hocam.

4.2.3. Katılımcılara Göre Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

Katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin avantajlara dair görüşleri doğrultusunda “tekrar edebilme”, “mekândan bağımsız erişim” ve “esneklik” olmak üzere üç kod belirlenmiştir. “Tekrar edebilme” kodu kapsamında katılımcılar, ders kayıtlarının saklanması kendilerine anlamadıkları noktaları yeniden izleme ve pekiştirme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun öğrenme süreçlerini desteklediğini ifade etmişlerdir. “Mekândan bağımsız erişim” kodu altında, katılımcılar derslere internet bağlantısının olduğu her yerden ulaşabildiklerini, telefon veya bilgisayar aracılığıyla istedikleri zaman ders içeriklerine erişebildiklerini dile getirmişlerdir. “Esneklik” kodunda ise uzaktan eğitimin çeşitli nedenlerle dersi kaçıran bireyler için uygun bir alternatif sunduğu, zaman yönetimi açısından avantaj sağladığı belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

U2: *Pek bir avantajı olduğunu düşünmüyorum. Yani yüz yüze her zaman daha iyi oluyor. ... Ama avantaj olarak da şöyle söyleyeyim. Hani bir işimiz çıktığında dışarıda bir ortamda izleyebiliriz. Uzaktan eğitim tekrarları var.*

U5: *Avantajları vardı tabii ki de daha akılda kalıcı oluyordu. Tekrardan izleyebiliyordum açıp yani. Yani daha iyiydi benim için.*

U6: *..... daha sonradan ders kayıtlarını falan izlemek büyük bir avantaj bence.*

U7: *Avantaj şöyle. Videoları kaydettiğiniz için sonra tekrar izleme şansım oluyordu. Avantaj olarak onu söyleyebilirim. ... hani o an mesela diyelim ben o gün doluydum, gelemeyecektim ama telefon elimde olduğu için o an bir şekilde uygun olurum ve onu açabiliyorum. Bu avantajı istediğim zaman tekrar izleyebiliyorum ve bu avantajdan faydalanabiliyoruz*

U8: *Avantajları işte internetin çektiği zamanlarda yedi yirmi dört telefondan ulaşım sağlayabiliyordum ki dersler kaydedildiği için sonradan da yeniden bunları çalışma fırsatım oluyordu.*

U9: *Şöyle ki daha kolay bir şekilde erişilebiliyordu.*

U11: *Geriye dönüp tekrar bakabiliyordum neticesinde, aldığım ders, anlamadığım konulara tekrar izleme şansım oluyordu. Bilgi birikimim zayıf olduğu yerlerde soru sormak istediğimde ulaşma bakımından daha kolay oluyordu uzaktan.*

U12: *... şöyle bir avantajı vardı. Sonradan mesela sizi izleyebildik, kaçırdığımız yerleri falan daha güzel bir şekilde dinleyebildik. O avantajı da vardı hocam.*

Katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin dezavantajlara dair görüşleri doğrultusunda “fiziksel ve bilişsel yetersizlikler”, “etkileşim eksikliği” ve “pratik yapamama” olmak üzere üç kod belirlenmiştir. “Fiziksel ve bilişsel yetersizlikler” kodu kapsamında katılımcılar, uzun süre ekran karşısında kalmanın göz yorgunluğuna ve dikkat dağınıklığına yol açtığını, fiziksel olarak ders ortamından uzak olmanın odaklanmayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. “Etkileşim eksikliği” kodu altında, öğretmenle göz teması kurulamaması, sınıf içi sessizlik ve soru sorma olanaklarının sınırlı olması gibi nedenlerle dersin veriminin düştüğü dile getirilmiştir. “Pratik yapamama” kodu kapsamında ise katılımcılar, yüz yüze eğitimde deneyimleyerek veya uygulayarak öğrendikleri bilgileri uzaktan ortamda yeterince içselleştiremediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

U3: *Ekran zaten çok gözümü ağrıtıyor. Gözümde alerjik problemler de var. O yüzden kitapla çalışmak her türlü daha iyi oluyor. Kafama da daha iyi geliyor. Gözümle gördüğüm zaman, elimle yazdığım zaman da faydası oluyor bana öğrenme açısından. Uzaktan olması dezavantajı...*

U6: *Yani yüz yüze biraz daha belki iyi olabilir göz temasıyla falan olunca.*

U9: *Pratiklik. O yok. Yeterince göz göze gelemediğimiz için soru soramamak çünkü herkes çok sessiz oluyor mesela.*

U10: *Uzaktan eğitim olması. Sadece hani diğer öğrencilerin bir sıfır önde olması. Hani onların daha çok hani görerek, dokunarak hissederken biz hani izlerken yapıyorduk bunu. O kadar.*

U11: *Bence dezavantajları da vardı. Çünkü fiziksel olarak anlatılırken odak net bir noktaya oluyor. Ama dışarıda olunca olduğunuz ortama bağlı olarak dikkat dağılabiliyor.*

U12: *Bence pratik yapamamamızdı ama diğer türlü ders akışında ben bir eksikmiş olduğumu düşünmüyorum. Çünkü okulda anlattığınızı bize aynı şekilde anlattınız. Ama bizden kaynaklı şöyle bir eksiklik oldu hocam. Hani onu anlayıp pratik yapamadığımız için bizde de o dezavantajı oldu.*

4.2.4. Katılımcıların Uygulama Süresince Uzaktan Eğitimde Yaşadıkları Zorluklar

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri doğrultusunda “teknik altyapı sorunları”, “fiziksel ortam” ile “sosyal çekinme ve iletişim engelleri” olmak üzere üç kod belirlenmiştir. “Teknik altyapı sorunları” kapsamında katılımcılar, özellikle yurt gibi ortak yaşam alanlarında internet bağlantısında sık sık kopmalar yaşandığını, bu durumun derse erişimi ve takibi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ders sırasında yaşanan donmaların anlatımı böldüğü, bazı katılımcıların derslere hiç katılamadığı durumlar olduğu ifade edilmiştir. “fiziksel ortam” kodu altında ise katılımcılar, kaldıkları alanlarda yeterli fiziksel imkânların (sessiz bir ortam, masa, mutfak vb.) bulunmadığını, kalabalık ve ortak kullanım alanlarının derse odaklanmayı zorlaştırdığını dile getirmişlerdir. Ayrıca odada bulunan diğer bireyler nedeniyle kamera açamama veya sesli katılımda bulunamama gibi durumların yaşandığı görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

U3: *İnternet problemi ile karşılaştım. Siz anlatırken çok kesilme oluyordu. Yurdun internetinde de kendi internetimde de problemler yaşadım.*

U6: *İnternet olarak biraz olabiliyor bazen. Onun dışında bir şey olmadı. ... Onun dışında odadakiler olarak biraz sıkıntı oldu o yüzden görüntülü falan açamadım ama dinleme açısından bir sıkıntı olmadı. Kulaklıkla dinliyordum zaten.*

U8: *İnternet üzerinden olduğu için bazen girememe gibi olumsuzluklar oluyordu. İnternetim çekmediği için giremiyordum. Odaklanamadığım dersler oldu.*

U10: *Öğrenciler gidip geliyor. Bazen yer bulmakta zorlanıyorsun.*

U11: *KYK'da kaldığım için mecburi sebeplerle bir kalabalık oluyordu ama o kadar.*

U12: hani mutfak falan yok.

“Çekinme ve iletişim engelleri” kodu kapsamında ise katılımcıların uzaktan ortamda bireysel katılımı zorlandıkları, yalnız olduklarında derse girme motivasyonlarının düştüğü, sınıfın geneli aktif olmadığında kendilerinin de katılım konusunda isteksizlik yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte, diğer katılımcıların sessizliğinin bir baskı unsuru yarattığı ve “çok konuşma” ya da “soru sorma” gibi davranışların yargılanacağı düşüncesiyle bazı bireylerin geri planda kaldığı ifade edilmiştir. Ayrıca, kamera açma konusundaki isteksizlik, kayıt altında olma kaygısı ve fiziksel ortamın görülmesinden rahatsızlık duyma gibi nedenlerle katılımcıların hem görsel hem sözlü etkileşimden uzaklaştıkları belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

U6: Tek kişi olunca hocam giremiyordum derse. Ya hocayla sohbet edemiyordum. Bilmiyorum. Sınıfın geneli olmayınca hatta birçoğu olmayınca tek kişi girmem gereksiz gibi..

U9: çok fazla katıldım. Bu sefer diğer katılımcıların sessizliği bu sefer beni rahatsız etti, rahatsız ediyordu çünkü acaba hani bu da çok konuştu derler mi diyerekten dersi çok böldüğümü düşünürüm diye. Ama yine de elimden geldiğini yaptım ama yine de o düşünceler olduğu için hani saçma bulurlar. O bilgiyi de bilmiyor mu? O zaten hani yemek pişirmeyi herkes bilir diyerekten bir yargılarlar diye biraz sormakta çekindiğim sorular da oldu. Bulduğum ortam açısından kamera karşısına çıkmak beni gerdiği için kameramı açmayı pek tercih etmemiştim. Bir de kayıt altına alındığı için hani sonrasında insanların şekilde beni görmesini pek tercih etmediğimden o konuda bir eksiklik yaşandı.

U12: ama hocam bazen çekinilebiliyor yani. Hani herkes ekran başında oluyor. Ama derste yüz yüze olunca daha rahatlıkla sorguluyor

4.2.5. Katılımcıların Uygulamaya Yönelik Düşünceleri

Katılımcıların uygulamaya dayalı eğitim sürecine ilişkin görüşleri doğrultusunda “öğrenme gelişimi”, “uygulama-pratik ilişkisi”, “özgüven artışı ve motivasyon” ile “uzaktan eğitimin sınırları” olmak üzere dört kod belirlenmiştir.

“Öğrenme gelişimi” kodu kapsamında katılımcılar, eğitim süreci boyunca hem teorik bilgilerini pekiştirdiklerini hem de mutfakla ilgili temel kavramları (örneğin doğrama teknikleri, pişirme yöntemleri, reçete okuma) öğrenerek bilgi düzeylerinde

gözle görülür bir artış yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ön-test uygulamasından son-test uygulamasına kadar geçen sürede reçeteleri daha iyi anlayıp uygulayabildiklerini, hata oranlarının azaldığını ve öğrenilen bilgileri yeniden deneme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir.

“Uygulama-pratik ilişkisi” kodu altında, katılımcılar doğrudan deneyimleme fırsatı bulduklarında bilgileri kalıcı hâle getirebildiklerini, yalnızca teorik anlatımla öğrenilen bilgilerin ise eksik kaldığını vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar, yüz yüze uygulama eksikliği nedeniyle uygulama becerilerinde gelişimin yeterli olmadığını ifade ederken; bazı katılımcılar evlerinde yaptıkları tekrarların öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

“Özgüven artışı ve motivasyon” kodu kapsamında katılımcılar, özellikle ön-testte yaşadıkları heyecan ve belirsizlik duygularının son-testte azaldığını, eğitim sonrasında mutfakta kendilerini daha iyi ve rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu deneyimin, yemek yapmaya dair olumlu duygular geliştirmelerine ve mutfığa olan ilgilerinin artmasına katkı sağladığı belirtilmiştir.

“Uzaktan eğitimin sınırları” kodu kapsamında ise bazı katılımcılar, uzaktan eğitimin teorik açıdan yararlı olduğunu ancak uygulama kısmında yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Özellikle bazı teknik becerilerin yalnızca izleyerek değil, birebir uygulamayla öğrenilebileceği, bu nedenle yüz yüze uygulama fırsatlarının sınırlı olmasının öğrenme süreçlerini kısıtladığı ifade edilmiştir. Kameradan izleyerek veya anlatımla edinilen bilginin, pratik yapma eksikliği nedeniyle tam anlamıyla geliştirilemediği belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

U2: başta geldiğimizde mutfığa aşırı heyecan vardı ve ne yapacağımızı bilmiyoruz, ilk defa bir reçete gördüm elime aldım. Daha önce görmemiştim, reçete okumayı bile bilmiyordum açıkçası. Daha sonrasında biraz da oradaki görsele bakarak bir yemek çıkardım. Hani tarifler vesaire. Reçeteye uymadığımı söyleyebilirim ilk defa gördüğüm için heyecan da vardı. Zaman kısıtlaması vs. Daha sonra bu eğitimi aldıktan sonra reçete okumayı sizden öğrendik. Neyi nasıl yapmam gerekiyor, nasıl pişirmem gerekiyor daha da iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Güzel bir deneyim oldu benim için. Biz derslerde de gördük pişirme yöntemlerini. Daha sonra doğrama tekniklerini gördük. Ama teorikte orada kalıyor, ezber

olarak kalıyor. Mutfağa geldiğimde hani reçetede yazıyor. Düşünüyorum. Evet bunu görmüştük, öğrenmiştik. Uygulayınca o benim aklımda kalacak her zaman yani. İlk geldiğimde yaptığım yemekle son geldiğimde yaptığım arasında çok da fark olduğunu düşünüyorum. Eğitimlerin büyük katkısı var hocam. Yani genel olarak pek bir sıkıntı yaşamadım. Memnuniyetsizliğim yoktu. Teşekkür ediyorum size de böyle bir deneyim kazandırdığınız için.

U3: İyiydi. Diğer Arkadaşlardan daha fazla şey gördüm en azından mutfakta. Hem mutfağa girmiş oldum hem siz online derste anlattıklarınız yine yararlı oldu. Dersin üzerine biraz tekrar gibi oldu. Güzel oldu yani. Mutfakta zaten görsel olarak şeyleri, ekipmanları, malzemeleri gösterdiniz. Online'da da şey yoktu. Yüz yüze olanlara göre bir eksiğimiz yoktu da internet problemi. bakmaya çalıştım, tekrar etmeye çalıştım, internet problemi dışında elimden geldiğince öğrenmeye çalıştım. Biraz daha faydalı olduğunu hissediyorum. Bu arada yurtda daha çok tekrar edemediğim için yeterince geliştiğimi düşünmüyorum. Buraya geldiğimde hiç mutfağa girmemiştim. İki kere mutfağa girmiş oldum. Orada kendi hatalarım olsa da onu görsem de gene de anlık bir gerilme ile yapamadım. Yaptığım hatayı da düzeltemedim ama gene de sonuçta 2 kere mutfağa girdim. Orada bir şeyler yaptım. Online derste bir şeyler dinledim. Üzerine iki kere test sınavı olduk. Orada değişik kavramlar gördüm, değişik sorular gördüm. Onlar da işime yaradı.

U5: Benim için gayet güzel geçti. Yani uzaktan da olmasına rağmen gayet anlaşılır bir eğitimdi benim için. Ben faydasını gördüm yani faydalıydı benim için. Mutfakta da olabilirdi ama uzaktan da ben fark olduğunu düşünmedim. Yani anlaşılır oldu benim için. İlk günkü Yaptığım, kullandığım yöntemlerle en son yaptığım yani aldığım eğitimden sonra yaptıktan sonra bayağı bir gelişme oldu benim için. Hem öğrenme açısından doğrama şekillerinden tutun yani neyi nasıl yapacağımı sıralamasına kadar her şeyi kullandım. Yani nasıl yapacağımı öğrendim. Gayet güzeldi benim için eğlenceli geçti.

U6: Çok iyiydi hocam. Benim için de gerçekten çok verimli oldu ve derse katılım da olduğu için, hepimiz derse girdiğimiz için ve siz de soru sorup bizim katılıp katılmadığımızı denetlediğiniz için iyi oldu benim için. Kesinlikle çok verimli geçti benim için ve ders kayıtları da olduğu için sonradan da izledim, iyi oldu benim için hocam iyi oldu. Yani yüz yüze biraz daha belki iyi olabilir göz temasıyla falan olunca. Ama uzaktan olması da beni kötü etkilemedi

Hocam siz de izlediğim için onu evde bir daha deneme şansım oldu. O yüzden etkili olduğunu düşünüyorum. Benim için çok verimli geçti bence hocam öyle olduğunu düşünüyorum. Bana katkılarının olduğunu düşünüyorum yani o yüzden teşekkür ederim.

U7: Güzeldi yani. Bir de sevdiğim alan olduğu için severek yaptık yani. hem mutfakta olduğum zamanlar daha çok hoşuma gidiyor tabii ki ama genel olarak güzeldi. Verimli geçti ama sürekli mesela onları yapsam, deneyim halinde olsam daha verimli olabilir. Çünkü

unutuyorum. Mesela onlar konuşuldu, yaptık. Evet hatırlıyordum ama şu an soru sorsanız çalıştığımız şeyler hakkında çoğunu unutmuşumdur. Ondan sonra tekrar eve gittiğimde ben aynısını tekrar yaptım. Evde yapınca doğrama tekniklerini bile daha doğru yapıyorsun. O anın heyecanı oluyor.

.... Doğrama teknikleri açısından (bilgiyi kastediyor) arttığını düşünüyorum. Onların çoğunu karıştırıyordum. Daha az karıştırıyorum şu an. Ve şey işte. Bıçak tutmayı vesaire daha iyi kavradığımı düşünüyorum.

U8: bu sefer gördüğümüz uzaktan eğitimi bayağı yararlı buldum ki uygulama sırasında da hani ilk hiçbir şey bilmezken.. Neredeyse hiçbir bilğim olmazken bu dersler sürecimde bayağı şey öğrendiğimi düşünüyorum ki uygulama esnasında da bunun hani kendim gözle görülür bir fark olduğunu düşünüyorum. Önce ilk yaptığım ile son yaptığım arasında. Ya bayağı öğretici ve iyi bir süreç oldu benim için. Ben çok daha fazla şey öğrendiğimi düşünüyorum çünkü ilk geldiğimde, bu derslere ilk başladığımda gerçekten çok çok az, yok denecek kadar az bir bilğim vardı ama şu an belli bir derecede belli şeyleri biliyorum. ilk yaptığımız uygulama mutfak uygulamasıyla en son derslerden sonraki yaptığımız uygulama arasında kendimce büyük fark olduğunu düşünüyorum. Çünkü ilkinde en basit bir şekilde süreyi dahi yetiştiremiyordum, yetiştirememiştim ama ikincisinde bunları daha iyi öğrenip daha iyi uygulamaya geçirdiğimi düşünüyorum.

U9: Bu uygulama aslında uzaktan eğitim açısından hani yemekle ilgili olduğu için bir aslında iyi güzel geçti benim için hani bilgilendirici kısmı ama teknik kısımda yetersiz kaldığımı düşünüyorum çünkü yani sadece sözde kalıyor gibi doğrama tekniklerini öğreniyoruz ama onu nasıl yapacağımın pratikliğini kazanamadım açıkçası. Çok fazla o konuda yetersiz hissediyorum kendimi. Çok fazla zaten size konuşma yapıyordum. Sorduğum şeyler de olmuştu hijyen açısından hani nasıl yapılır Şöyle bu böyle diye. Öğrenebildiğimi öğrendim sormaya çekinmediklerimden

U10: Ben daha önce hiç mutfığa girmemişim. Yani bu şekilde. O yüzden ilk çok heyecanlıydım, bilmiyordum veya bölüm için biraz daha stresliydim hani yapabilir miyim korkusu vardı. Sizin çalışmanızdan sonra yapabileceğimi düşündüm hani ikinci çalışmada birincisinde pek iyi değildi ve daha çok sevdim. Yemek yapmayı gerçekten sevdiğimi düşünüyorum. Hani sizin çalışmanızdan sonra daha çok heveslendim. Uygulamalı olduğunda daha çok verimli olduğunu düşünüyorum. Hocam daha önce mesela hocalar anlatıyordu sizden önce. Anlatırken fazla hani yapamıyorduk hani. Kaçırduğım böyle konular falan vardı mesela örnek veriyorum doğrama şekillerinde. Hani ayırt edemiyordum bazı şeyleri ama bunu sizlere de yaptıktan sonra daha çok verimli oldu. Daha çok şey kattı bana. Öyle bir hani iki defa üç defa mutfığa girdik ya, böyle bir şey oldu hani doğrama şekillerinde olsun becerilerim arttı ve daha çok yanlışlarım azaldı.

U11: Bilgi bakımından çok güzeldi ve çok yeni şeyler öğrendiğimi düşünüyorum ama pratik bakımından çok da bir şey yapmadığım için bunu uygulayabileceğimi çok düşünmüyorum en azından anlatıldığı gibi. Bence güzeldi ve bilgilendirici bir süreçti bu eğitim süreci. Aslında bilmediğim pek çok şey öğrendim yani. Öğrendiğim neredeyse iki katını da orada öğrendim diyebilirim. Onda (pratik beceriler) çok düşük bir artış oldu. Çünkü nasıl tutacağımı anlattığımızı anladım ama hala öyle tutamıyorum ya da keserken öyle rahat.

U12: Bence çok güzeldi hocam. İlk kez mutfağa girdik. Yani o heyecan şey. Seneye girdiğimizde mesela birazcık deneyimli oluyoruz. Hani çok az girdik ama o deneyimi ve şeyi yaşadığımız için bence şanslıyız. Beni de geliştirdiğini düşünüyorum hocam. Mesela ben mutfağın bu kadar heyecanlanacağımı falan bilmiyordum ya da hata yaptığımda nasıl toparlayacağımı bilmiyordum. Birazcık deneyim oldu benim için de. ... güzeldi ama mesela bende şey gibi bir eksiklik oldu. Tavuk parçalamayı falan sizden gördüm mesela ama onu kendimiz yapmadığımızda, yani o an deneyemediğimiz için tam bir pratik oluşturamadık. Hani anladım nasıl yapılacağını, kafamda anladım ama uygulamaya geçtiğimde birazcık zorlandım mesela o tavuğu parçalarken neresini şey yapıyorduk falan diye. Dediğim gibi doğrama teknikleri olsun, mikrobiyoloji kavramları olsun pekiştirdim sizinle. benden kaynaklı çok fazla geliştiremedim ama şöyle yine de geliştirdim. Mesela o anki heyecanla elim ayağıma ilk girdiğimde çok dolandı, şey yaptı. Ama sonrasında mesela ilkinde göre daha şeydim, güzelleştim.

4.2.6 Katılımcıların Uzaktan Eğitim Tercihleri ve Gastronomi Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşleri ve Önerileri

Katılımcıların uzaktan eğitimi tercih etme eğilimleri ve bu yöntemin gastronomi eğitimi özelindeki uygulanabilirliğine dair görüşleri doğrultusunda “teorik eğitime uygunluk”, “pratik derslerde yetersizlik” ve “şartlara bağlı kabul edilebilirlik” olmak üzere üç kod belirlenmiştir.

“Teorik eğitime uygunluk” kodu kapsamında, katılımcılar uzaktan eğitimin bilgi aktarımı, kavramsal içerik ve tekrar imkânı açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle sessiz ve teknik açıdan elverişli bir ortam sağlandığında uzaktan eğitimin teorik derslerde işlevsel olabileceği ifade edilmiştir.

“Pratik derslerde yetersizlik” kodu altında ise gastronomi gibi uygulamalı disiplinlerde yüz yüze eğitimin yerinin doldurulamayacağı vurgulanmıştır. Katılımcılar, doğrama teknikleri, pişirme uygulamaları gibi fiziksel becerilerin yalnızca izleyerek değil,

yaparak öğrenilebileceğini ve uzaktan eğitimin bu alandaki yeterliliğinin sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Hataların anında fark edilip düzeltilmesi, öğretmenin gözlemleriyle doğrudan geribildirim verme gibi unsurların eksikliği de öne çıkan eleştiriler arasında yer almıştır.

“Şartlara bağlı kabul edilebilirlik” kodu kapsamında ise bazı katılımcılar, uzaktan eğitimin kısa süreli programlar ya da işletme deneyimiyle desteklenen süreçlerde belirli ölçüde kullanılabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle katılımcı kamerasının açık olduğu, öğretmenin eş zamanlı rehberlik sunduğu ve uygulamanın mutfak ortamında yapılabildiği durumlarda, etkileşimli ve daha etkili bir uzaktan deneyim sağlanabileceği belirtilmiştir.

Genel olarak katılımcılar, gastronomi eğitiminin doğası gereği yüz yüze öğrenme ortamlarını tercih ettiklerini, pratik yapma imkânının hem bilgi kalıcılığı hem de beceri gelişimi açısından kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

U2: Yani kullanılır ama hani tekrarlarla izlenebilir de ben pek sevmiyorum açıkçası.

U3: Bence illa pratik olarak bize gösterilmesi, bizim de yüz yüze denememiz lazım. Sizin de onu görüp ona göre bize eleştiri yapmanız lazım. Gelip denediğimiz zaman her türlü daha yararlı olur insan tekrar yaptıkça öğrenir, tecrübe kazanır, daha iyi bilir neyi nasıl yapacağını, ne kadar sürede yapacağını.

U5: 5 haftalık bir eğitim için. Bence olabilir yani. Ama sürekli bir şey için olmayabilir yani. Teorik olarak olabilir ama uygulamak için tabii ki de mutfaka girmek gerekiyor. Ben öyle düşünüyorum uygulama için. Bilemeyeceğim ama uzaktan eğitimi de hani eğitim görüp işletmede çalışabilirsek bence herhangi bir sıkıntı olmaz. Yani çalışılabilir.

U6: Odaklandığında ve bir şeyler öğrenmek istediğinde kesinlikle verimli oluyor bence hocam. Dinlemek izlemek iyi oluyor yani bence. Belki yüz yüze olursa bi tık daha iyi olabilirdi. Siz görseydiniz, doğru olup olmadığını görseydim.

U7: Direkt sadece bilgi odaklı giden bir ders için olabilir, ama uygulamayı içeren bir dersin ben çok fazla şey yapılmasını doğru bulmuyorum. Çünkü ben aşırı unutkan biriyim. Onun için bir şeyi sadece görsel olarak kalınca gidiyor. Ama onu uygularsam, yaparsam veya üstüne kendim yazarsam, çizersem daha kalıcı oluyor benim için. Aktif çalışıyorsam orada gördüğüm her şeyi uygulama şansım varsa o zaman verimli olabileceğimi düşünüyorum

U8: Gerçekten verimli bir ortamda derslere girme, girme imkânı olursa kullanılabilir gayet de. Sessiz bir ortam. İnternetin gerçekten iyi çekebileceği bir ortam. Yani derslere odaklanabileceğimiz bir ortam olursa daha iyi olabilirsin. ikisinin arasında yüz yüze daha iyi olurdu. Çünkü birebir öğrenme şansın oluyor, dersleri birebir yüz yüze öğrenme şansın oluyor. Daha akılda kalıcı, pratikte daha uygulanabilir olduğu için yüz yüze tercih

ederdim. çünkü yüz yüze pratik olarak yapmak bence daha verimli bir insan açısından. Daha akılda kalıcı ve bir şeyleri öğrenmek daha basit yüz yüze olunca ama online olarak da belli bir yere kadar, belli bir düzeye kadar bilgi alabilir insan.

U9: En azından şöyle olunabilir diye düşünüyorum. Biz de kameralarımızı açarak hani o sebzeleri sizin karşınızda hani bizim de aktif olduğumuz bir şekilde eğitim olursa güzel, daha güzel olabileceğini düşünüyorum. Teorik açıdan bilgilerim var ama pratiklik açısından eksiklik yaşadığımı düşünüyorum. O yüzden yüz yüze tercih ederdim. Keşke şu olsaydı en azından yüzümüz değil de mesela kesme tahtamız görünecek şekilde o malzemeleri alıp biz de kesme deneyimi yaşayabilseydik.

U10: Yemek alanında öyle olacağını düşünmüyorum. Hani devamlı bence ilerlemez gibi. İnternet konusunda olmasa bile böyle hani yemek konusunda daha çok hani tatmak lazım, hissetmek lazım. Öyle olduğunu düşünüyorum ben. ... işletmede çalışacak olursak bence daha çok etkisi olur ama öbür türlü sadece uzaktan eğitim olarak devam edersek pek bir etkisi olacağını düşünüyorum.

U11: Teorik bilgi olarak evet ama pratik göstermek fiziksel olarak daha iyi bence. Yüz yüze tercih ederdim. Neden? Ben yüz yüze iken daha iyi anlıyorum dersleri. O yüzden tercih ediyorum. Hem teorik bakımından çok daha fazla bilgi veririz hem de çalıştığımız için onu uygulayabiliriz.

U12: Çünkü verimli olabileceğini düşünmüyorum. Mesela en azından yüz yüze olsaydık siz bir hata yaptığımızda ya da bir şeyi yanlış öğrendiğimizde bize görerek bize müdahale ederdim. Mesela hayır o öyle olmuyor. Hani şöyle gibisinden bize daha verimli bir şekilde öğrettiniz. Hani bence sadece görerek olmaz yani bu bölüm. Biraz deneyim de... Bir yandan mesela onun bilgilerini öğren. Bir yandan da kendimiz o işletmede hem para kazanırız hem de kendimizi geliştiririz.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, bu sonuçların yorumlanmasına ve araştırma kapsamında ortaya çıkan önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde uygulanmasının etkin sonuç verme durumu araştırılmıştır. Araştırmada yarı deneysel ön-test – son-test deney-kontrol grubu tasarımı izlenmiştir. Çalışma kapsamında hazırlanan 5 haftalık eğitim, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yüz yüze eğitim yöntemiyle, deney grubuna ise web tabanlı senkron uzaktan eğitim yöntemiyle verilmiştir. Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası, planlanan mutfak uygulamaları dersi teorik ve uygulama bilgileri, geliştirilen mutfak uygulamaları başarı testi ve mutfak uygulamaları analitik dereceli puanlama anahtarı aracılığı ile ölçülmüştür. Elde edilen tüm nicel verilerin özet bulguları Çizelge 25'te yer almaktadır.

Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön-testleri arasında kişisel hijyen ve üniforma boyutu dışında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Anlamlı fark bulunan boyutta yer alan el yıkama, hijyen ve üniforma ölçütlerin de ise deney grubunun puanlarının ön-testte daha düşük olduğu görülmüştür. Bu boyut dışında diğer tüm boyutlarda anlamlı farklılığın tespit edilememesi, araştırma öncesinde her iki grupta yer alan öğrencilerin benzer bilgi ve becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarının karşılaştırılmasında da herhangi anlamlı fark gözlemlenmemiştir.

Çizelge 25. Nicel Verilerin Özet Bulguları

	Ön-testler Karşılaştırılması	Son-testler Karşılaştırılması	Kontrol Ön Son Karşılaştırma	Deney Ön Son fark	Puan Farkları	
MUBT	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,60	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	
MUADPA ORTALAMA	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	
GENEL	Kişisel hijyen üniforma	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli azalma bulunmamaktadır. r=0,54	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	
	Temizlik ve gıda güvenliği	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,60	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,60	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	
	Mice en place	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,65	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Bıçak kullanımı	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=,60	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,60	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Zaman yönetimi	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,62	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,62	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
REÇETE 1	Ekipmanlar	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,64	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Kesim tekniği	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,60	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,60	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Reçete takibi	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,60	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,44	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Sunum	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Lezzet koku aroma	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,55	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,56	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Ön-testler Karşılaştırılması	Son-testler Karşılaştırılması	Kontrol Ön Son Karşılaştırma	Deney Ön Son fark	Puan Farkları	
REÇETE 2	Ekipmanlar 2	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,64	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,64	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Kesim tekniği 2	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,56	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,47	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi 2	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Reçete takibi 2	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,60	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,58	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Sunum 2	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
	Lezzet koku aroma 2	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,60	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,64	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.
MUADPA TOPLAM	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,63	Anlamli artış bulunmamaktadır. r=0,65	Anlamli bir fark bulunmamaktadır.	

Araştırma sonuçları doğrultusunda, her iki grubun ön ve son-test puanları kendi içlerinde karşılaştırıldığında, MUBT ve MUADPA sonuçları ve alt boyutlarında hijyen ve üniforma boyutu dışında anlamlı artışlar görülmektedir. Anlamlı artışlar Cohen's r değerine göre incelendiğinde, iki boyut dışında tüm analizlerde boyutların etki değerlerinin büyük ($r > 0,50$) olduğu gözlemlenmiştir. Etki değeri orta ($0,2 < r < 0,50$) olarak deney grubunun ön ve son-test kıyaslamasında birinci reçetede sunum, ikinci reçetede ise kesim tekniği boyutu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre gerçekleştirilen eğitimin her iki grup için de faydalı olduğu ve öğrencilerin teorik bilgilerini ve uygulama performans düzeylerini arttırdığı kanaatine varılmıştır.

Bu araştırmanın genel bulguları, iki öğretim metodu arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterse de "Kişisel Hijyen ve Üniforma" boyutunda ortaya çıkan beklenmedik sonuç dikkat çekmektedir. Kontrol grubunun puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma yer almaktadır. Bu durumun birkaç olası açıklaması olabilir. Birincisi, bireylerin izlediklerini bildiklerinde davranışlarında meydana gelen değişiklikler olarak adlandırılan "gözlemleniyor olma etkisi" (Hawthorne Etkisi) olabilir (Oswald vd., 2014). Ön-testin her iki grup üzerinde yaratmış olabileceği, öğrencilerin başlangıçta bu kritere maksimum özeni göstermesini sağlamış olabilir. Süreç ilerledikçe fiziksel olarak mutfak ortamında bulunan kontrol grubu, ortama alışmanın getirdiği bir rahatlamayla bu özeni kaybetmiş olabilir. Buna karşın, mutfakta sadece ön-test ve son-test aşamasında bulunma imkânı bulan ve Hawthorne etkisini daha hissederek kişisel hijyen ve üniforma farkındalıklarını daha yüksek tutmuş olabilir. Bu bulgu literatürde belirtildiği üzere uzaktan eğitimin öğrenci davranışları üzerinde dolaylı ve beklenmedik etkileri olabileceği kanaatini desteklemektedir (Pétursdóttir, 2017; Vertudazo et al., 2024). Bu bulgu incelenirken altı çizilmesi gereken bir başka nokta ise, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin henüz mutfak üniformalarının bulunmaması ve mutfak ortamlarında çalışma tecrübelerinin olmamasıdır.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, görüşme sorularına katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda yedi tema belirlenmiştir. Katılımcıların uzaktan eğitim tecrübelerine dair görüşleri incelendiğinde, öğrenim süreçlerinin verimli geçmediği, odaklanmakta ve motive olmakta zorlandıkları ve teknik problemler yaşadıkları ifade edilmiştir. Uzaktan eğitime dair genel görüşler incelendiğinde, yüz yüze eğitimin daha

etkili olduğu, uzaktan eğitimde dikkat dağınıklığı ve etkileşim eksikliği yaşandığı; ayrıca öğrenme ortamlarının yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde düşük motivasyon, teknik ve bağlantı sorunları ve eğitimci-öğrenci etkileşiminin yetersizliği gibi nedenlerle sürecin verimsiz geçtiğini belirtmişlerdir. Burada elde edilen sonuçlar literatürde yer alan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Dhawan, 2020; Basar vd., 2021; Hong vd., 2021; Conrad vd., 2022; Meng vd., 2024).

Öte yandan katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüşleri arasında en sık dile getirilen unsurlar, ders kayıtlarının tekrar izlenebilmesi ve zaman ile mekândan bağımsız bir şekilde öğrenme imkânı sunulmasıdır. Katılımcıların bu araştırma esnasında da internet bağlantı sorunları, uygun olmayan yaşam ve fiziksel alanlar açısından zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu süreçte çekinme ve kaygı kaynaklı katılım problemleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcılar süreç sonunda bilgi ve uygulama becerilerinde gelişme gördüklerini, bu gelişimin özgüven ve motivasyon açısından olumlu kazanımlar sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmanın nitel verileri ile nicel verilerinin uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu uygulama deneyimi ile katılımcılar, uzaktan eğitimin sürekli kullanılması halinde teorik bilgi düzeylerinin artmasında büyük oranda faydalı olacağını ancak uygulama açısından sınırlı kalabileceğini ve tercih etme şansları bulunması halinde yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, web tabanlı uzaktan eğitim alan deney grubu ile geleneksel yüz yüze eğitim alan kontrol grubunun hem teorik bilgi (MUBT) hem de uygulama performansı (MUADPA) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamış olmasıdır. Bu nicel sonuç, deney grubundaki öğrencilerin nitel görüşmelerde dile getirdiği ve gastronomi gibi uygulamalı bir alanda uzaktan eğitimin "pratik yapamama" ve "etkileşim eksikliği" gibi nedenlerle yetersiz kalacağı yönündeki güçlü algıları ve yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini belirtmeleriyle ilk bakışta bir çelişki oluşturmaktadır. Bu durum, öğrenci algısı ile ölçülen performans arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Bu paradoksun olası bir açıklaması, yine nitel bulgularda öğrencilerin en büyük avantaj olarak vurguladığı "ders kayıtlarını tekrar izleyebilme" imkânı olabilir. Yüz yüze derste anlık olarak kaçırılabilir bir detay veya teknik, uzaktan eğitimde öğrencilerin kendi hızlarında ve ihtiyaç duydukları kadar tekrar etmeleriyle pekiştirilmiş olabilir. Bu asenkron

öğrenme fırsatı, yüz yüze eğitimin anlık etkileşim avantajını dengelemiş olabileceği düşünülmektedir.

Nitekim, uzaktan eğitimin sınırlarına dair eleştiriler sunan öğrenciler dahi, uygulama süreci sonunda mutfak becerilerinde ve bilgilerinde gözle görülür bir gelişim yaşadıklarını ve özgüvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik genel olumsuz ön yargılarına rağmen, yapılandırılmış ve iyi planlanmış bir öğretim sürecinin, öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etki yaratabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, gastronomi eğitiminde öğrenci memnuniyeti ve tercihi önemli birer faktör olmakla birlikte, öğrenme performansının değerlendirilmesinde tek başına belirleyici olmayabileceği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının MUBT ve MUADPA boyut ve toplam ön-test ve son-test puan farklarının karşılaştırılmasında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Hem teorik hem de uygulama bilgilerini ölçen iki aracın, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymadığı görülmektedir. Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde Hsu ve Chien (2015) web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin özellikle karmaşık mutfak becerileri için daha verimli olduğunu ortaya koymuştur. Brown vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise video kayıtları ve yüz yüze derslerin kıyaslanmasında gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde çevrimiçi mutfak sanatları derslerini uzaktan eğitimin farklı yöntemleriyle (asen kron, sen kron) araştıran Hall (2022), etkileşimin sağlandığı ortamlarda bu eğitimlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sağlık bilimleri, eğitim bilimleri gibi diğer akademik alanlarda gerçekleştirilen ve uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin etkililiğini karşılaştırılan birçok araştırmada da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ifade edilmektedir (Paul ve Jefferson, 2019; Martin ve Borup, 2021; Doxey vd., 2022; Gulati vd., 2023; Gratz, 2023). Zahal vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin cerrahi dikiş becerileri açısından yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz yorumlarına rağmen, uygulama düzeylerinde gruplar arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı bildirilmiştir. Erol (2017) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada, web tabanlı eğitim alan deney grubu öğrencilerinin bilgi puanlarının, geleneksel eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Beceri uygulama performansı ve kaygı düzeyleri açısından ise iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Tüm bu bulgular gerçekleştirdiğimiz bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine ilişkin çalışmalarının sayısının Covid-19 küresel pandemisi ile arttığı görülmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de zorunlu ve acil olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının incelendiği araştırmalarda, bu eğitim yönteminin gastronomi ve mutfak sanatları eğitimine uygun olmadığı ifade edilmektedir (Shipman ve Saygı, 2021; Yiğit ve Şahin Perçin, 2024). Öte yandan, Polakova ve Klimova (2021) tarafından Slovakya’da gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim için hazır olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Ryll (2017) gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde online uygulamaların efektif olabilmesi için öğretim planlarının online eğitime uygun olarak hazırlanması gerektiğini belirtmektedir.

Arıkan vd., (2018) Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında yer alan gastronomi eğitim mutfaklarında fiziki alan yetersizliği, ekipman eksikliği, malzeme temininde yaşanan zorluklar ve bütçe sorunlarının uygulamalı derslerin verimliliğini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu sorunlar günümüzde halen görülmekte, gastronomi ve mutfak sanatları lisans programına olan talebin artmasıyla devam etmektedir. Bu noktada uzaktan eğitim ön plana çıkabilir. Katılımcılara göre iş başında eğitim gibi destekleyici modeller, uzaktan eğitim ile birleştirildiğinde öğrenme süreci daha etkili olabilecektir. Sektör ve eğitim kurumlarının iş birliği ile geliştirilebilecek modeller ile öğrencilerin uzaktan eğitim ile gerekli altyapıyı sağlamaları ve iş başı eğitimle bilgilerini pekiştirmeleri yoluyla daha verimli bir eğitim sağlanabilir. Bu araştırmanın sonucu bu kanıyı destekler niteliktedir.

Bu araştırmada yer alan bulgular ve sonuçlar, çalışma grubunun özellikleri ve becerileri göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Araştırma sonuçları temel

seviye mutfak becerilerinin öğretimi için geçerlidir. Daha ileri seviyedeki veya sektör tecrübesi olan öğrenciler için farklı sonuçlar ortaya çıkabilecektir.

5.2. Öneriler

Gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde uzaktan eğitimin başarıyla uygulanabilmesi ve sürdürülebilir olması için çeşitli öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Eğitim Kurumları ve Akademisyenler İçin Öneriler

- Üniversitelerde ve üniversite öğrencilerinin konakladığı yurtlarda dijital ve teknik altyapı güçlendirilmelidir. Uzaktan eğitim yönetim sistemleri, uzaktan eğitim faaliyetini güçlendirecek yazılımlar ve yapay zekâ destekli yazılımlar öğrencilerin ve akademisyenlerin erişimine sunulmalıdır. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarında yer alan ve öğrencilerin yaşadığı teknik sorunlar göz önüne alındığında yalnızca altyapının yeterli olmayacağı, öğrencilere yönelik teknik destek hizmetinin sunulması ve öğrencilere teknoloji farkındalık eğitimleri verilmesi önem taşımaktadır.
- Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü akademisyenleri için uzaktan eğitim yöntemlerine yönelik eğitim programları düzenlenmeli, akademisyenlerin teknolojik hazır bulunuşluk seviyeleri ve dijital araçların kullanımını becerileri artırılmalıdır. Bu eğitimler ile öğrencilerin motivasyonlarını ve etkileşimlerini arttıracak pedagojik stratejiler geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin başta internet ve bilgisayar olmak üzere teknolojiye erişimlerini kolaylaştıracak projeler geliştirilmelidir. Araştırma bulgularında yer aldığı üzere, ders kayıtlarının tekrar izlenebilir olması uzaktan eğitimin önemli bir avantajıdır. Buradan hareketle, öğrencilerin sürekli ulaşabilecekleri ve temel konuları içeren kalıcı e-öğrenme platformları geliştirilerek, öğrencilerin eğitim süreçlerine katkı sağlanabilir.
- Gastronomi ve mutfak sanatları bölümü müfredatları, uzaktan eğitime uygun olarak yeniden düzenlenebilir. Dersler dijital platformlarla entegre edilmeli, görsel ve işitsel medya araçları oluşturulmalıdır.

- Uygulamalı eğitimlerin kalitesini iyileştirmek ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz algılarını azaltabilmek amacı ile adına hibrit modeller geliştirilmelidir. Uzaktan eğitimin mekânda bulunmama fırsatından faydalanarak, öğrenciler eğitim programlarından elde edecekleri bilgiyi, sektörde kazanacakları tecrübeyle birleştirebilmelidir. İş başında eğitim modelleri incelenmeli, gastronomi ve mutfak sanatları bölümü müfredatlarına entegre edilmelidir.

Gastronomi ve Mutfak Sanatları Sektörü İçin Öneriler

- Bu araştırmanın sonuçları uzaktan eğitim alan öğrencilerin pratik becerilerde yüz yüze eğitim alan öğrencilerle benzer bir başarı düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgudan hareketle, sektör temsilcilerinin uzaktan eğitim almış mezunlara yönelik olası olumsuz düşüncelerini gidermek için üniversiteler ve sektör kuruluşları ortak bilgilendirme toplantıları ve çalıştaylar düzenlemelidir.
- İlgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılarak, eğitim ve sektör bağlantısı kurulmalıdır. Eğitim alan nitelikli işgücünün istihdam edilmesi, sektörü ve kârlılığını geliştirebilecektir.
- Sektörle iş birliği gerçekleştirilerek, uzaktan eğitim aracılığı ile öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirecek faaliyetler düzenlenmelidir.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- Bu araştırma çalışma grubunu oluşturan daha önce mutfak eğitimi almamış ve mutfakta çalışma tecrübesi bulunmayan öğrencilerle ve araştırmanın gerçekleştiği 5 haftalık temel mutfak eğitimi süreci ile sınırlıdır. Farklı eğitim ve tecrübe düzeyine sahip öğrenciler ile daha uzun süreli deneysel çalışmalar yapılarak uzaktan eğitimin etkileri daha kapsamlı incelenebilir.
- Bu araştırma sonuçlarından biri, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıları ve performansları arasındaki farktır. Öğrenciler uzaktan eğitime yönelik olumsuz algılara sahipken, başarı düzeyleri yükselmiştir. Buradaki farkı derinlemesine anlamak adına derinlemesine çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarıları, mesleki becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkilerini inceleyen daha geniş kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Uzaktan eğitim çalışmalarında, farklı eğitim metotları izlenerek yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Uzaktan eğitim ile elde edilebilecek ekonomik tasarrufları ve verimliliği ölçen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

7. *Akademik Turizm Eğitimi Arama Konferansı "Gastronomi Eğitimi Arama Konferansı"*. (2015). Antalya.
- Aboc, M. A. (2024). Exploring Youtube in teaching cookery to secondary students: A review. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(3), 263-272.
- Akbaba, A. ve Çetinkaya, N. (2018). *Gastronomi ve yiyecek tarihi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Akoğlu, A., Cansızoğlu, S., Orhan, N., ve Özdemir, Z. (2017). Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi alan öğrencilerin sektörde çalışmaya yönelik bakış açıları. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 5(2), 266-275.
- Akyurt, H., ve Yolaşğmazoğlu, N. (2022). Üniversitelerdeki gastronomi eğitiminde gıda mühendisliğinin önemi ve gastronomi mühendisliği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 8(102).
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Al, U. ve Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Allen, I. E., ve Seaman, J. (2013). Changing course: Ten years of tracking online education in the United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED541571> (Erişim Tarihi: 10. 11. 2022)
- Alsaffar, A. A. ve Kalyoncu Z. B. (2015). *Pişirme teknikleri*. Ankara: Ertem Basım Yayım Dağıtım
- Altunışık, R. (2023). Örneklem ve örneklem süreci. Altunışık, R. Boz, H., Gegez, A. E., Koç, E., Sığı, Ü., Yıldız, E., ve Yüksel, A. (Ed.) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler* (Güncellenmiş 2. baskı) içinde. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- American Culinary Federation (ACF). (2017). *Certified culinarian candidate handbook*. <https://www.acfchefs.org/ACF/Cienet/ACF/Certify/Levels/CC/ACF/Certify/Levels/CC/> (Erişim Tarihi: 07.07.2024)
- Amoah, A. S., Twumwaa, N. A., Braimah, B. E., ve Gadogbe, M. (2024). The role of culinary education in promoting nutritional awareness: A systematic review. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 3(1), Article 1.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.

- Arıkan, E., Altunöz Sürücü, Ö., ve Arman, A. (2018). Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim mutfaklarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(2), 592-601.
- Arslan, V. (2019). Web tabanlı uzaktan eğitim deneyimi ve verimliliği analizi: İstanbul üniversitesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Avcıkurt, C. ve Sarioğlan, M. (2019). *Gastronomi olgusuna sosyolojik bakış*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Aycı, E. (2022). Lisans düzeyinde gastronomi eğitimi ve bu bölümlerde görev yapan akademik personelin analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Bart, K. (2022). Standards-based grading in the culinary arts. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Washington: Central Washington University.
- Basar, Z. M., Mansor, A. N., Jamaludin, K. A., ve Alias, B. S. (2021). The effectiveness and challenges of online learning for secondary school students— A case study. *Asian Journal of University Education*, 17(3), 119-129.
- Bilgiç Doğan, H. G. (2014). Yükseköğretim kurumlarında web tabanlı uzaktan eğitim programları bileşenleri: Uygulamalar ve sorun alanları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Birekul, H. (2024). *Uzaktan eğitim platformlarındaki kullanıcı arayüz tasarımları ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Bozkurt, A. (2016). Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğretenöğrenen rollerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Bozkurt, D. A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Brillat-Savarin, J. A. (2016). *Lezzetin fizyolojisi ya da yüce mutfak üzerine düşünceler*. (Çev: H. Bucak) İstanbul: Oğlak Yayıncılık. (Eserin orijinali 1825’te yayımlandı).
- Brooks, G. P., Johanson, G. A., Lewis, M., ve Kyei-Blankson, L. (2003.). *Using the Test Analysis Program in introductory measurement courses*. Paper discussion presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Brooks, G. P., ve Johanson, G. A. (2003). Test analysis program. *Applied Psychological Measurement*, 27, 305-306.
- Brown, J. (2005). A brief history of culinary arts education in America. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 17(4), 47-54.
- Brown, J. N., Mao, Z. “Eddie”, ve Chesser, J. W. (2013). A comparison of learning outcomes in culinary education: Recorded video vs. live demonstration. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(3), 103-109.

- Bulanıklı, M., Ayaşan, T., Karadaş, K., Çelik, Ş., Erdoğan, S. U., ve Kobanoğlu, M. S. (2022). Kadirli Uygulamalı Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin uzaktan eğitime bakış açılarına ilişkin bir anket çalışması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1265-1276.
- Bulut, S. H. (2019) Gastronomik yayınlarda görsellik ve gastro-sanat üzerine. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 1(2), 204-215.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chazan, B. (2022). What is “education”? B.Chazan (Ed.), *Principles and pedagogies in Jewish education* içinde (ss. 13-21). Springer International Publishing.
- Conrad, C., Deng, Q., Caron, I., Shkurska, O., Skerrett, P. ve Sundararajan, B. (2022). How student perceptions about online learning difficulty influenced their satisfaction during Canada’s Covid-19 response. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 534-557.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev.; S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2016). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. (Çev: A. Avcu vd.) İstanbul: Edam.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Danaher, P. (2012). An investigation of the current course content on the ba (Hons.) in culinary arts hot kitchen modules in the Dublin Institute of Technology to ascertain whether the content is adequate in meeting the needs of the stakeholders. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dublin: Dublins Institut.
- Daylar, Ş. (2015). *Otel mutfak yöneticilerinin işgörenlerin yeterlilik düzeyi hakkındaki algıları: Karşılaştırılmalı bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (39), 203-212.
- Demirer, V. (2020). Uzaktan eğitim, yöntem, model ve yaklaşımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitici Eğitimleri*. <https://kalite.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/459/files/uzaktan-egitim-yontem-model-ve-yaklasimlar-bilgilendirme-sunumu-29-07-2020-15012021.pdf> (Erişim Tarihi: 10.12.2024)
- Denk, E., ve Koşan, A. (2017). Otel mutfak çalışanları mesleki eğitim seviyeleri ve kariyer hedeflerinin ölçülmesi : Kış koridoru analizi. *Yorum-Yönetim-Yöntem Uluslararası Yönetim-Ekonomi ve Felsefe Dergisi*, 5(1), 55-83.

- Deveci, B., Türkmen, S. ve Avcikurt, C. (2013). Kırsal turizm ile gastronomi turizmi ilişkisi: Bigadiç örneği. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 3(2), 29-34.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Doxey, R. S., Wolferz, R. H., Stewart, K. L., Goossen, R., ve Imber, L. (2022). *A Pilot Virtual Cooking Class on Healthy Snacking*. *American Journal of Lifestyle Medicine*. PMC.
- Durak, G., Çankaya, S., ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Duran, N., Önal, A., ve Kurtuluş, C. (2006). *E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri*. [http:// ab.org.tr/ab06/bildiri/165.pdf](http://ab.org.tr/ab06/bildiri/165.pdf) (Erişim Tarihi: 01.02.2023)
- Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Eren, S. (2007). Türk mutfağı ve HACCP sistemi; Mutfak profesyonellerinin HACCP bilgilerinin ölçülmesi. 1. *Ulusal Gastronomi Sempozyumu ve Sanatsal Etkinlikler*, 73-82.
- Erkılıç, T.A. (2011). Eğitim felsefesi akımları. A. Boyacı. (Ed.). *Eğitim Felsefesi* içinde (s. 49-70). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi
- Erol, A. (2017). Web destekli öğretimin hemşirelik öğrencilerinin intramüsküler enjeksiyonu öğrenmelerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Erturgut, R. (2010). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.
- Etymonline (Tarihsiz) *Gastronomy | Origin and meaning of suffix -logy by Online* <https://www.etymonline.com/word/gastronomy> (Erişim Tarihi: 28.10.2024)
- Etymonline (Tarihsiz) *-Logy | Origin and meaning of suffix -logy by Online* <https://www.etymonline.com/word/-logy> (Erişim Tarihi: 28.10.2024)
- Gillespie, C., and Cousins, J.A. (2001). *European gastronomy into the 21st century*. Butterworth-Heinemann.
- Gisslen, W. (2015). *Professional cooking*. John Wiley & Sons.
- Glass, S. (2005). Integrating educational technologies into the culinary classroom and instructional kitchen. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495295.pdf> (Erişim tarihi: 04.09.2024)
- Gökdeniz, A., Erdem, B., Dinç, Y., ve Çelik Uğuz, S. (2015). *Gastronomi turizmi (Ayvalık'ta talep boyutuyla ilgili bir araştırma)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Görkem, O., ve Sevim, B. (2016). Gastronomi eğitiminde geç mi kalındı acele mi ediliyor? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 977-988.

- Grasielda, I., ve Yuwono, V. K. (2022). Culinary practical online class: A development of study method amid Covid-19 pandemic. *TRJ Tourism Research Journal*, 6(1), 107-126.
- Gratz, M. (2023). *Comparison of knowledge gained in a face-to-face versus an online learning environment in culinary and hospitality training*. *Journal of Hospitality and Tourism Education*, advance online publication.
- Gulati, R., West, M., Zilles, C., ve Silva, M. (2023, Haziran 25-28). Comparing student outcomes in online vs. in-person sections of an on-campus computer science course [Bildiri sunumu]. 2023 ASEE Annual Conference & Exposition, Baltimore, MD, United States. <https://peer.asee.org/42723>
- Guri-Rosenblit, S. (2009). *Digital distance education: The learner's perspective*. Routledge.
- Güdek, M., ve Boylu, Y. (2017). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde gastronomi eğitimi alan öğrencilerin beklenti ve değerlendirmelerine yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(4), 489-503.
- Gürsoy, Ç. ve Özer, Ç. (2022). Sürdürülebilir unsurların gelişmesine katkıda bulunan bir yaratıcı ekonomi alanı: Gastroekonomi. *Journal of Tourism Intelligence and Smartness*, 5(1), 11-23.
- Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S., ve Tetik, N. (2008). *Türkiye’de turizm eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hall, R. L. (2022). *Understanding the efficacy of online postsecondary culinary arts education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Hegarty, J. A. (2005). Developing “subject fields” in culinary arts, science, and gastronomy. *Journal of Culinary Science & Technology*, 4(1), 5-13.
- Hertzman, J., ve Ackerman, R. (2010). Evaluating quality in associate degree culinary arts programs. *Quality Assurance in Education*, 18, 209-226.
- Holmberg, B. (1980). Aspects of distance education. *Comparative Education*, 16(2), 107–119.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. London and New York: Routledge.
- Hong, J.-C., Liu, Y., Liu, Y., & Zhao, L. (2021). High school students’ online learning ineffectiveness in experimental courses during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Horn, D. (1994). Distance education: Is interactivity compromised? *Performance + Instruction*, 33(9), 12-15.
- Horng, J-S. ve Lee, Y-C. (2009), What environmental factors influence creative culinary studies? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 21(1): 100 – 117.

- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Yayınları.
- Hsu, L., ve Chang Chien, M. (2015). The effectiveness of applying multimedia web-based technologies in culinary skills training. *International Research in Education*, 3(2), 131-144.
- IBM Corp. (2023). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0. Berlin: Armonk, NY: IBM Corp
- İçten, T. (2006). Uzaktan eğitim öğrencileri için çevrimiçi sınav sistemi uygulamasının geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- İslamoğlu, A. H. ve Alınçık, Ü. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, (3. Baskı) İstanbul: Beta Yayınları.
- İslamoğlu, A.H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Javier, L. D., ve Java, M. B. (2025). Quality of the developed instructional video in cookery and its effect to students' cognitive, psychomotor, and affective skills. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation*. 3(2), 199-226.
- Kang, J. H. ve Chong, Y. K. (2011). Application of distance learning to practical cooking class – With a focus on Korean food cooking class in culinary college students. *Korean Journal of Food Culture*, 26(3), 249–260
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaş, B., ve Köktürk, Ş. (2021). Akademik çeviri programları kapsamında eğitim, öğretim, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının değerlendirilmesi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 96-110.
- Keskinkılıç, F. ve Karataş, S. (2020). Dünya’da ve Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenmenin gelişimi. S. Karataş ve E. Kılıç Çakmak (Ed.). *Açık ve Uzaktan Öğrenme* içinde (ss.30-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-73.
- Kivela, J., and Crofts, J. C. (2006). Tourism and gastronomy: Gastronomy’s influence on how tourists experience a destination. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 30, 354-377.
- Kılınç, M. (2012). Türkiye’de mesleki teknik eğitimi şekillendiren eğitim kurumlarından Ahilik, Gedik, Lonca, Enderun Mektebi’nin tarihi gelişimleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 63-73.
- Klosse, P. (2013). The essence of gastronomy: Understanding the flavor of foods and beverages. CRC Press.
- Kozak, M. (2014). Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Kuder, G. F., ve Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151–160.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Labensky, S. R., Hause, A. M., ve Martel, P. A. (2015). *On cooking: A textbook of culinary fundamentals* (5th ed.). Pearson
- Landis, J. R., ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.,
- Larousse Gastronomique (A-K)*. (2005). İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Le Cordon Bleu (tarihsiz). *Our story*. <https://www.cordonbleu.edu/our-story/en>. (Erişim tarihi: 30.10.2024)
- Maberly C. ve Reid, D. (2014). Gastronomy: An approach to studying food, *Nutrition & Food Science*, 44(4), 272-278.
- Martin, F. ve Borup, J. (2021). *Online vs in-person learning in higher education: effects on student achievement*. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 86.
- Martins, M. (2016). Gastronomic tourism and the creative economy. *Journal of Tourism, Heritage & Services Marketing*, 2(2), 33-37.
- Marzano, R. J., Pickering, D. ve Mctighe, J. (1993). Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model. <https://eric.ed.gov/?id=ED461665> (Erişim Tarihi: 25.12.2024)
- Meng, W., Yu, L., Liu, C., Pan, N., Pang, X., & Zhu, Y. (2024). A systematic review of the effectiveness of online learning in higher education during the COVID-19 pandemic period. *Frontiers in Education*, 8.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2024). Aşçı (seviye 4) ulusal meslek standardı. https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_meslek_std_taslak&view=ta_slak_revizyon&task=indir&id=4&standart_id=6945 (Erişim Tarihi: 07.07.2024)
- Miller, B. (tarihsiz). Library Guides: Food Studies: Gastronomy. tarihinde <https://guides.lib.berkeley.edu/food/gastronomy> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 27.10.2020)
- Miller, L. (2012). The use of a food based social network site in culinary education. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Missouri: University of Missouri - Columbia
- Mulcahy, J. D. (2015). Future consumption: Gastronomy and public policy. I. Yeoman, U. McMahon-Beatie, K. Fields, J. N. Albrecht ve K. Meethan (Ed.), *The future of food tourism: foodies, experiences, exclusivity, visions and political capital* içinde (s. 75-86). Bristol: Channel View Publications.
- Onur, N. ve Onur, F. (2016). Potential of gastronomy tourism within culture tourism and developing. C. Avcıkurt, M. S. Dinu, N. Hacıoğlu, R. Efe, A. Soykan ve N. Tetik (Ed.), *Global Issues and Trends in Tourism* içinde (s. 470-479). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.

- Oral, B., ve Kenanoğlu, R. (2012). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 68-85.
- Oswald, D., Sherratt, F. ve Smith, S. (2014). Handling the Hawthorne effect: The challenges surrounding a participant observer. *Review of Social Studies*, 1(1), 53-74.
- Oxford Dictionary (Tarihsiz) *Definition, pictures, pronunciation and usage notes | Oxford Advanced Learner's Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com.* <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/gastronomy> (Erişim Tarihi 28.10.2024)
- Öney H. (2016). Gastronomi eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 193-203.
- Öney, H. (2016). *Temel mutfak teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Özbay, G. (2019). Düünden bugüne gastronomi. M. Sarıışık (Ed.). *Tüm yönleriyle gastronomi bilimi içinde* (s. 1-40). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özdemir, B. (2010). Dışarıda yemek yeme olgusu: Kuramsal bir model önerisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 218-232.
- Özdemir, G. ve Dülger Altınır, D. (2019). Gastronomi kavramları ve gastronomi turizmi üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1) 1-14
- Özenoğlu, Y. E. ve Baltacı, Ş. (2022). Türkiye’de Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların görsel haritalama tekniğiyle bibliyometrik analizi. O. E. Balkar (Ed.), *Covid-19 Pandemisi Sürecinde Türkiye: Eğitim ve Finans Alanlarında İncelemeler içinde*, 83-98.
- Özkanlı, O. (2016). A model proposal for postgraduate education in gastronomy and culinary arts field. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 364–372.
- Özmen, H. (2015). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, B., ve Güven, S. (2018). Gastronomi ile ilgili genel kavramlar. A. Akbaba ve N. Çetinkaya. (Ed.). *Gastronomi ve yiyecek tarihi içinde* (s. 1-13). Ankara. Detay Yayıncılık,
- Paul, J. ve Jefferson, F. (2019). A comparative analysis of student performance in an online vs. face-to-face environmental science course from 2009 to 2016. *Frontiers in Computer Science*, 1.
- Pétursdóttir, A. L. (2017). Distance training in function-based interventions to decrease student problem behavior: summary of 74 cases from a university course. *Psychology in the Schools*, 54(3), 213–227.
- Poláková, P., ve Klímová, B. (2021). The perception of Slovak Students on distance online learning in the time of coronavirus—A preliminary study. *Education Sciences*, 11(2), 81.

- Ryll, S. (2017). Delivering and evaluating on-line degree programs in culinary arts/management: A survey of educators and industry practitioners. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New Hampshire: Southern New Hampshire Üniversitesi
- Santich, B. (2004). The study of gastronomy and its relevance to hospitality education and training. *International Journal of Hospitality Management*, 23, 15-24.
- Sarioğlan, M. (2014a). A theoretical research on the constraints of development of gastronomy education in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 260-264.
- Sarioğlan, M. (2014b). Expectations of employee in food & beverage firm and gastronomy education (Case of Turkey). *European Journal of Research on Education*, 5(6), 198-202.
- Sarioğlan, M. (2015). Prospects for the Turkish gastronomy tourism. *Athens Journal of Tourism*, 2(2), 117-126.
- Sarioğlan, M. ve Ertopcu, İ. (2019). Aşçılık eğitiminde uygulamalı dersleri mevcut durumunun analizine yönelik nitel bir araştırma (ön lisans düzeyi örneği). 4. *Uluslararası Gastronomi Turizmi Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*.
- Sarioğlan, M., Avcıkurt, C. ve Bozok, D. (2021). Mutfak çalışanlarının doğrama tekniklerine yönelik kavramsal değişim süreçlerinin incelenmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 137-151.
- Scarpato, R. (2002). Gastronomy as a tourist product: The perspective of gastronomy studies. A.-M. Hjalager ve G. Richards (Ed.), *Tourism and gastronomy içinde* (s. 51–70). London: Routledge
- Schlosser, L. A., ve Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms (3rd ed.)*. Charlotte, NC: Information Age.
- Seyitoğlu, F. ve Çalışkan, O. (2018). Akademik disiplin olarak gastronomi: Kavramsal bir çalışma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15 (3), 523-537.
- Seyitoğlu, F., ve Atsız, O. (2024). Distant gastronomic experiences through online cooking classes in the Covid-19 era. *Journal of Culinary Science & Technology*, 22(2), 304–322.
- Sezen, T. S. (2018). *Gastronomi eğitiminin mevcut durumunun analizine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Sezgin Nartgün, Ş. (2023). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ü. Dilekçi (Ed.) *Eğitime giriş içinde* (s. 2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Shenderuk, O. B., & Bykonja, O. P. (2022). Distant learning: principles and peculiarities. *Naukovij Visnik Siverşini*. Seriâ: Osvita, 1, 197–207.
- Shenoy, S. (2005). *Food tourism and the culinary tourist*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. South Carolina: Clemson University.
- Shipman, Z. D. ve Saygı, Y. B., (2021). Covid-19 pandemisinin gastronomi eğitimine etkileri. *OCAK: Türk Mutfak Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44.

- Sipahi, S., Ekincek, S. ve Yılmaz, H. (2017). Gastronominin sanatsal kimliğinin estetik üzerinden incelenmesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(3) 381-396.
- Suhairi, L., Maryam, S., Kinara, H., Faudiah, N., ve Gagarin, Y. (2023). The relationship between interest in following online learning with learning outcomes in basic boga subjects department of culinary administration in vocational high schools. *International Journal of Business, Law, and Education*, 4(1), 141-148.
- Sumarjan, N., Muhamad, F. H., ve Rashdaine Basha, R. A. (2023). The challenges of teaching, learning and assessment in culinary program via open and distance learning. *Journal of Tourism, Hospitality and Culinary Arts*, 15(2), 205-226.
- Şakar, A. N. (2006). Uzaktan eğitim sisteminde karma öğrenme modeli: İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Şat, R., Sezen, T. S., ve Doğdubay, M. (2023). Türkiye’de gastronomi eğitiminin tarihi ve gelişimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 34(3), 318-334.
- Şen, S. (tarihsiz) Deneysel araştırma yöntemleri. <https://sedatsen.files.wordpress.com/2015/02/bilim3.pdf> (Erişim Tarihi: 24 Temmuz 2020)
- Şenel, A. (2008). Eğitimin temel kavramları. M. Gültekin (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 1-16). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi.
- Şengül, S. ve Türkay, O. (2016). Akdeniz mutfak kültürünün gastronomi turizmi bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 4(Special issue 1), 86 - 99.
- Şengün, S. (2017). Gastronomi eğitimi ve gastronomide kariyer. M. Sarıışık (Ed.). *Tüm yönleriyle gastronomi bilimi* içinde (s. 169-186). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Taşpınar, O. (2016). Gastronomi turizminde içecek menülerinin planlanması ve geliştirilmesinde marka imajı ilişkisinin analizi: İstanbul örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- TDK. (Tarihsiz). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.sozluk.gov.tr> (Erişim Tarihi 10.10.2024)
- Tekdal, D. (2020). Sosyal bilimlerde eğitimde uzaktan eğitimin ortaya çıkış gereksinimi ve tarihçesi. E. Koçoğlu (Ed.). *Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış* içinde (s. 25-69). Ankara: Pegem Akademi
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2023). Türkiye’de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Journal of University Research*, 6(2), 125-136.
- Terzi, Y. (2019). Anket, güvenilirlik –geçerlilik analizi. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/yukselt/62069/KR20-21.pdf> (Erişim Tarihi: 25.12.2024)
- The Culinary Institute of America (2011). *The professional chef*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Thomas, R. M. (2001). Education: Cultural and religious concepts. N. J. Smelser ve P. B. Baltes (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* içinde (s. 4197-4200). Pergamon.
- Türker, N. (2018). Gastrodiplomasi türk mutfağının tanıtımında bir araç olabilir mi? *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(Ek.1), 14-29.
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. (Erişim tarihi: 6 Mart 2022)
- Ural, A. (2012). Örgün eğitim ile kazanılan nitelikler. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi*, 28, 12–20.
- Uribe, A. C., Guerra Avalos, E. A., ve Quintero Villa, J. M. (2017). Educación en gastronomía: Su vínculo con la identidad cultural y el turismo. *El periplo sustentable*, (32), 9.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uyar, H., ve Zengin, B. (2015). Creation of gastronomy tourism index in the context of evaluating gastronomy tourism as the alternative types of tourism. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(17), 355-376.
- VanLandingham, P. (1993). A plan for the use of distance education delivery systems options to link culinary programs at Johnson and Wales University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Nova University.
- VanLandingham, P.G. (1995). The effects of change in vocational, technical, and occupational education on the teaching of culinary arts in America. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382832.pdf> (Erişim tarihi: 04.09.2024)
- VERBI Software. (2024). MAXQDA 2024. Berlin: VERBI Software. www.maxqda.com
- Vertudazo, A. C., Co-Aco, S. E., Eviota, M. P., Joy, E. B., Saturos, M. J., Calba, R. I., ve Betonio, M.-C. R. (2024). Factors affecting the academic behavior and performance among bsed-sciences students towards distance learning. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 2755–2768.
- Wagner, M.-N., Kupriyanova, M. E., Ovezova, U. A., ve Ilina, A. Yu. (2021). Distance learning courses: New opportunities for the development of university education. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 1275.
- Wright, C. (2009). Distance education. İçinde M. Pagani (Ed.), *Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking, Second Edition* (ss. 410-416). IGI Global Scientific Publishing.
- Yalçın, S. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/113498/mod_resource/content/0/konu8.pdf. (Erişim Tarihi: 10.12.2022)
- Yayla, A. (2014). eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-12.

- Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2014). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilfidan, S. (2019). WEB tabanlı uzaktan eğitimde ders vermekte olan öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Alternatif bir çözüm olarak e-mentorluk. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yıldırım, G. ve Karabacak N. (2024). Covid-19 pandemisi ve gastronomi eğitimindeki yansımaları: Türkiye’de zorunlu uzaktan eğitim uygulamaları 12. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*. Ağrı.
- Yiğit, S., ve Şahin Perçin, N. (2024). How effective was e-applied gastronomy education during the COVID-19 Era? Opinions of students and lecturers: the case of Türkiye. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 1-11.
- Yükseköğretim Kurulu. (2013). Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. <https://cdn.anadolu.edu.tr/files/anadolu-cms/JBem8az9/uploads/yuksekogretim-kurumlarinda-uzaktan-ogretime-iliskin-usul-ve-esaslar-1-72f26c376ac85b09.pdf> (Erişim Tarihi: 03.04.2025)
- Yünkül, E., ve Er, K. O. (2014). Çoklu ortam yazılımının derse yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 316-330.
- Zaghal, A., Marley, C., Rahhal, S., Hassanieh, J., Saadeh, R., El-Rifai, A., Khalife, M., Hitti, E. ve Hoballah, J. J. (2022). Face-to-face versus distance learning of basic suturing skills in novice learners: A quantitative prospective randomized trial. *BMC Medical Education*, 22(1), 290.
- Zahari, M. S., Jalis, M. H., Zulfify, M. I., Radzi, S. M., ve Othman, Z. (2009). Gastronomy: An opportunity for Malaysian culinary educators. *International Education Studies*, 2(2), 66–71.
- Zengin, B., Uyar, H., ve Erkol, G. (2014). Gastronomi turizmi üzerine kavramsal bir inceleme. 15. *Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı*, s. 511-524.
- Zopiatis, A., Theodosiou, P., and Constanti, P. (2014). Quality and satisfaction with culinary education: evidence from Cyprus. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 26, 87-98.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.09.2024-E.422880

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.09.2024-415009

T.C.

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Toplantı Tarihi	: 27.08.2024
Toplantı Sayısı	: 2024/8
Toplantı Saati	: 14:00
Araştırmanın Başlığı	Türkçe : Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitiminde Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliğine Yönelik Bir Araştırma
	İngilizce : A Research Through Applicability of Web Based Distance Education in Gastronomy and Culinary Arts Education
SORUMLU ARAŞTIRMACI	
Ad Soyad	: Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN
Kurumu	: Balıkesir Üniversitesi / Turizm Fakültesi
YARDIMCI ARAŞTIRMACI/ARAŞTIRMACILAR	
<u>Adı Soyadı</u>	<u>Kurumu</u>
Talha Serdar SEZEN	Balıkesir Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 27.08.2024 tarihinde Prof. Dr. Bayram ŞAHİN'in başkanlığında toplandı. Kurul üyelerinden Prof. Dr. Elif ÇİMEN toplantıya katılmadı.

Görüşme sonunda, yukarıda bilgileri yer alan araştırmanın Bilimsel Araştırma Etik Kurul Onay Belgesi talebi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

BAŞKAN
Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

Prof. Dr. Sebattin KARAMAN
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye

Doç. Dr. İbrahim Murat BİCİL
Üye

Doç. Dr. Nuri Berk GÜNGÖR
Üye

Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. İzin Yazısı Örneği

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.10.2024-E.432239



T.C.
TURİZM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölüm Başkanlığı



Sayı : E-17528010-100-432239
Konu : Uygulama Mutfağının Kullanımı

01.10.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 01.10.2024 tarihli ve E.4012 sayılı dilekçe.

Bölümümüz Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN'ın danışmanlığında doktora tezini yürütmekte olan Arş. Gör. Talha Serdar SEZEN'in, Bölümümüz uygulama mutfağını kullanma talebi Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerimi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Murat DOĞDUBAY
Bölüm Başkanı

Ek: İlgili Dilekçe

Dağıtım:
Gereği:
Arş. Gör. Talha Serdar SEZEN

Bilgi:
Turizm Fakültesi Dekanlığı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BS96HK599F Pin Kodu : 71742

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>

Adres: Turizm Fakültesi Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir
Telefon: 2666121340 Faks: 2666121357
e-Posta: btioyo@balikesir.edu.tr Web: btioyo.balikesir.edu.tr
Kep Adresi: balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mehmet Öztürk
Uzman: Teknisyen

Tel No: 2666121340-161205



Ek 3. Katılımcı Bilgi ve Onam Formu

KATILIMCI BİLGİ VE ONAM FORMU

Sayın katılımcı;

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve araştırmaya katılım iznini almaktır. Bu kapsamda "Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitiminde Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliğine Yönelik Bir Araştırma" başlıklı araştırma Arş. Gör. Talha Serdar SEZEN ve Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırmanın amacı gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde uzaktan eğitim uygulanabilirliğinin araştırılmasıdır. Araştırmaya **5 hafta boyunca, haftada bir gün 4 saat** katılımınız beklenmektedir. Çalışmanın tamamı değerlendirmelerde kullanılmak üzere kamera ile kayıt altına alınacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu formda yer alan sorular, araştırmada oluşturulacak çalışma gruplarının belirlenmesi amacıyla sorulmaktadır.

Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra da isterseniz çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu doldurmanız onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı:

İmzası:

Lütfen aşağıda yer alan soruları yanıtlayınız.

1. Yaşınız:	2. Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Belirtmek istemiyorum.
3. Mezun olduğunuz lise adını belirtiniz:	
4. Daha önce gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi aldınız mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır (Evet ise nerede? Lütfen belirtiniz)	
5. Daha önce gastronomi ve mutfak sanatları alanında bir işletmede çalıştınız mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır (Evet ise lütfen işletme adı, çalışma süre ve pozisyonunuzu belirtiniz)	
6. Balıkesir'de ikamet türünüzü belirtiniz. <input type="checkbox"/> Yurt <input type="checkbox"/> Ev (Aile ile) <input type="checkbox"/> Ev (Yalnız/Arkadaşlar ile) <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen belirtiniz):	
7. İkametinizde kullanabileceğiniz bir mutfak bulunuyor mu? <input type="checkbox"/> Evet (Bireysel) <input type="checkbox"/> Evet (Ortak kullanım) <input type="checkbox"/> Hayır	
8. İkametinizde internet bağlantısı bulunuyor mu? <input type="checkbox"/> Evet (Bireysel) <input type="checkbox"/> Evet (Ortak kullanım) <input type="checkbox"/> Hayır	
9. Uzaktan eğitim derslerini takip edebileceğiniz bir cihaza sahip misiniz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır Evet ise lütfen türünü belirtiniz (cep telefonu, tablet, dizüstü bilgisayar vb.):	

Ek 4. Mutfak Uygulamaları Başarı Testi

MUTFAK UYGULAMALARI DERSİ BAŞARI TESTİ

Adı Soyadı:

Sizlere verilen bu test 39 sorudan oluşmaktadır ve cevaplama süresi 40 dakikadır.
Her bir sorunun yanıtını son sayfada yer alan cevap anahtarına işaretlemeyi unutmayınız.
Başarılar.

1. Kahverengi doğrama tahtası kullanımı aşağıdaki hangi ürün grubu için uygundur?

- A) Kırmızı etler
- B) Kümes hayvanları
- C) Pişmiş yiyecekler
- D) Deniz ürünleri
- E) Süt ürünleri

2. Julienne olarak doğranmış malzemelerin küp şekline getirilmesi yöntemine ne ad verilir?

- A) Brunoise
- B) Fine julienne
- C) Dice
- D) Mirepoix
- E) Vichy

3. Aşağıdakilerden hangisi yiyeceklerin pişirilmesi sırasında oluşabilir?

- A) Maillard tepkimesi
- B) Çapraz bulaşma
- C) Nişastanın jelatinizasyonu
- D) Karemelizeasyon
- E) Hepsi

4. Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Isı ve sıcaklık birbirlerinin yerine kullanılabilen terimlerdir.
- B) Pişirme sıcaklığında oluşabilecek bir ya da iki derecelik farklar ürün kalitesinde önemli değişikliklere sebep olabilir.
- C) Isı enerjisi her zaman sıcaklığı yüksek olan alandan daha düşük alana doğru hareket eder.
- D) Enerji hiçbir zaman yaratılamaz ve yok edilemez.
- E) Hepsi

5. Gıdalara bulaşabilecek patojen mikroorganizmaların yok edilmesi işlemine ne ad verilir?

- A) Gıda zinciri
- B) HACCP
- C) Temizlik
- D) Hijyen
- E) Sanitasyon

6. Aşağıdakilerden hangisi besinin temas ettiği yüzeylerdeki mikroorganizma sayısını besine zarar vermeyecek düzeylere indirme anlamına gelmektedir?

- A) Sterilizasyon
- B) Dezenfeksiyon
- C) Ön çalkalama
- D) Son çalkalama
- E) Yıkama

7. Ekipman temizliği ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Yıkanmış ve yıkanmamış kaplar sadece alttan ve dıştan tutulmalıdır.
- B) Temizlik işlemi, makina ve ekipmanın kullanımı biter bitmez başlamamalıdır.
- C) Besinle temas eden malzemeler her kullanımdan önce temizlenebilecek şekilde tasarlanmalı ve üretilmelidir.
- D) Tüm ekipman ve makinalar, korozyona dayanıklı ve besinle temasa uygun toksik olmayan malzemeden üretilmiş olmalıdır.
- E) Ekipman kendisinin ve çevresindeki alanın temizliğine olanak verecek; duvardan, zeminden ve birbirlerinden uygun uzaklıkta yerleştirilmelidir.

8. Aşağıdaki sıcaklık aralıklardan hangisi besinlerde mikroorganizma oluşumu açısından en tehlikelidir?

- A) 10-80 °C
- B) 10-70 °C
- C) 10-63 °C
- D) 5-63 °C
- E) 5-70 °C

9. Hangisi kişisel hijyen açısından dikkat edilmesi gereken hususlardan biri

DEĞİLDİR?

- A) Ağız ve diş bakımı
- B) Tırnak bakımı
- C) Günlük duş almak
- D) Üniforma temizliği
- E) Kısa saç kesimi

- I. Mandoline
- II. Slicer
- III. Blender
- IV. Mikser

10. Yukarıdakilerden hangisi/hangileri dilimleme amacı ile kullanılan mutfak ekipmanlarından?

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

11. Aşağıdakilerden hangisi yiyeceklerin üstten kızartılması amacı ile kullanılan mutfak ekipmanıdır?

- A) Salamander
- B) Konveksiyonel fırın
- C) Fritöz
- D) Kuzine
- E) Benmari

12. Hangisi bıçağın bölümleri arasında yer almaz?

- A) Köşebent
- B) Sap
- C) Sırt
- D) Kesici kenar
- E) Uç

13. Fileto bıçağı ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Kesme, doğrama gibi birçok işlemden kullanılan en genel bıçaktır.
- B) Esnek ve ince yapısı ile çiğ etlerin/balıkların dilimlenmesinde kullanılır.
- C) Tırtıklı yapısı ile domates ve ekmeğin gibi kolay parçalanabilen ürünleri kesmek için kullanılır.
- D) Kavisli yapısı ile bazı özel kesim teknikleri için kullanılır.
- E) Esnek yapısı ile etlerin kemiklerinden sıyrılmasında kullanılır.

14. Aşağıdakilerden hangisi bıçakların bilenmesi amacı ile kullanılamaz?

- A) Yağ taşı
- B) Su taşı
- C) Masat
- D) Başka bir bıçak
- E) Zımpara

15. Bıçak bileme işlemi yaklaşık kaç derece açı ile gerçekleştirilmelidir?

- A) 10-20
- B) 20-40
- C) 40-50
- D) 50-60
- E) 60-80

16. Genellikle yeşil yapraklı sebzelerin dilimlendiği kesim tekniğinin adı nedir?

- A) Rondelle
- B) Mirepoix
- C) Paysenne
- D) Chiffonade
- E) Brunoise

17. Aşağıdakilerden hangisi ürünleri belirli yöntem ve şekillere göre doğramanın amaçları arasında yer almaz?

- A) Eşit pişirme
- B) Uygun pişirme süresi
- C) Görsellik
- D) Pişirme sıralaması
- E) Besin değerini koruma

18. Hangisi “mise en place” aşamaları arasında yer almaz?

- A) Ürünlerin yıkanması
- B) Reçetenin incelenmesi
- C) Ürünlerin doğranması
- D) Ürünlerin pişirilmesi
- E) Fırının ısıtılması

19. Hangisi suda pişirme yöntemlerindedir?

- A) Poaching
- B) Gratinating
- C) Sauteing
- D) Frying
- E) Roasting

20. Simmering olarak adlandırılan pişirme yönteminde sıvılar hangi sıcaklık aralığında olmalıdır?

- A) 100 °C ve daha fazla
- B) 85-96 °C
- C) 75-86 °C
- D) 60-78 °C
- E) 40-55 °C

21. Aşağıdaki verilen ürün – pişme derecesi (iç sıcaklık) eşleştirmelerinden hangisi doğrudur?

- A) İyi pişmiş (well done) kırmızı et: 64 °C
- B) Az pişmiş (rare) tavuk: 50 °C
- C) Orta pişmiş (medium) kırmızı et: 60 °C
- D) Balık: 45 °C
- E) Kıyma-hamburger: 65 °C

22. Stoklarla ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Stoklarda mutlaka kemik kullanılmalıdır.
- B) Stoklar yalnızca sosların hazırlanmasında kullanılabilir.
- C) Stoklar tüm yemeklerde kullanılabilir.
- D) Stoklar yoğun kıvamda olmalıdır.
- E) Stoklar yemeklerin yanında servis edilir.

23. Hangisi stok yaparken kullanılan temel malzemelerden DEĞİLDİR?

- A) Kemik
- B) Mirepoix
- C) Su
- D) Sarımsak
- E) Sachet

24. Hangisi stok yapımında dikkat edilmesi gerekenlerdendir?

- A) Pişirme soğuk su ile başlamalıdır.
- B) Stoklar 100 °C üzerinde pişirilmelidir.
- C) Köpük alınmamalıdır.
- D) Süzülmeden kullanılmalıdır.
- E) Yavaş soğutulmalıdır.

25. Hangisi ekipman temizliğinde dikkat edilmesi gereken hususlardan biri DEĞİLDİR?

- A) Uygun temizlik malzemesi kullanılmalıdır.
- B) Ekipmanlar yıkama sonrasında kurutulmamalıdır.
- C) Ekipmanlar yıkama sonrasında depoda ilgili yerde muhafaza edilmelidir.
- D) Ekipmanların temizlik talimatlarına uyulmalıdır.
- E) Çıkmayan kir/leke bulunan ürünler imha edilmelidir.

26. Hangisi mutfakta karşılaşılabilecek risklerden biridir?

- A) Diyabet
- B) Bel fitiği
- C) Hepatit
- D) Obezite
- E) Hipertansiyon

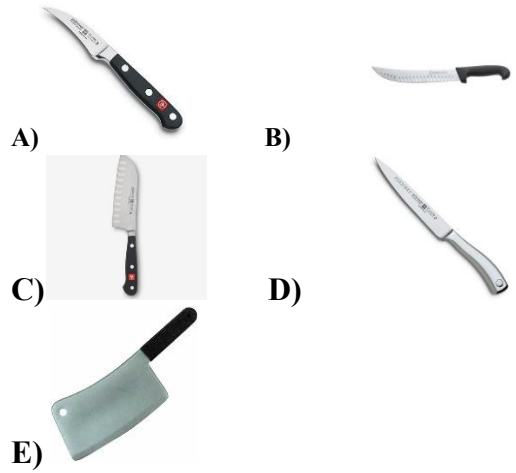
27. Aşağıdaki bıçaklardan hangisinin yapısı diğerlerinden daha esneklerdir?

- A) Şef bıçağı
- B) Soyma bıçağı
- C) Kemik sıyırma bıçağı
- D) Tourne bıçağı
- E) Santoku bıçağı

28. Aşağıda yer alan ürünlerden hangisi tırtıklı bıçak kullanımına diğerlerinden daha uygundur?

- A) Fıstıklı dana jambon
- B) Trabzon hurması
- C) Havuçlu tarçınlı kek
- D) Ekşi mayalı nohut ekmeği
- E) Domates

29. Norveç'ten gelen bir somondan fileto çıkarmak isteyen bir şef aşağıdaki bıçaklardan hangisini kullanmalıdır?



30. “İnsan duyuları ile algılanan ve kir olarak tanımlanan yabancı cisimlerin ortamdan uzaklaştırılması” olarak tanımlanır.

Boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) Hijyen
- B) Sanitasyon
- C) Temizlik
- D) Dezenfeksiyon
- E) Sterilizasyon

31. Farklı besinlerin birbirleriyle temas etmesi ile barındırdıkları mikroorganizmaların yayılması anlamına gelen terim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Patojen
- B) Çapraz bulaşma
- C) Bakteri üremesi
- D) Bozulma
- E) Çürüme

32. Genellikle kümes hayvanlarında görülebilen mikroorganizma aşağıdakilerden hangisidir?

- A) E-coli
- B) Aflotoksin
- C) Salmonella
- D) Brucella
- E) Cholera

33. Özellikle Uzak doğu mutfaklarında sıklıkla kullanılan tava türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sauce Pan
- B) Stock Pan
- C) Wok Pan
- D) Roast Pan
- E) Saute Pan

34. Stokları süzmek için en uygun mutfak ekipmanı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kevgir
- B) Tel süzgeç
- C) Chinois
- D) Elek
- E) Mandolin

35. Hangisi mutfaklarda yaşanabilecek kazaları engellemek için alınması gereken önlemlerden DEĞİLDİR?

- A) Uygun terlik/ayakkabı giymek
- B) Doğrama tahtasının kaymasını engellemek için sabitlemek
- C) Ekipmanların sıcak olduğunu çalışma arkadaşlarına duyurmak
- D) Zemine dökülen yağ vb. maddeleri anında temizlemek
- E) Mutfağı sıklıkla havalandırmak

36. Aşağıdakilerden hangisi mutfaklarda reçete kavramını en iyi şekilde açıklar?

- A) Yemeklerin hazırlanması için gerekli malzemeler listesi
- B) Yemeklerin hazırlanması için gerekli talimatlar listesi
- C) Yemeklerin hazırlanması için gerekli malzeme ve talimatlar listesi
- D) Yemek tarifi dokümanı
- E) Standart üretim kontrol listesi

37. Bir mutfak çalışanının reçeteleri uygulayabilmesi için aşağıdaki bilgilerden hangisine ihtiyacı bulunmamaktadır?

- A) Malzeme
- B) Ekipman
- C) Maliyet
- D) Pişirme tekniği
- E) Ölçü birimi

38. Aşağıdakilerden hangisi ısı aktarımını etkileyen faktörlerdendir?

- A) Yiyeceğin yüzey alanı
- B) Yiyeceğin türü
- C) Yiyeceğin şekli
- D) Yiyeceğin miktarı
- E) Hepsisi

39. Aşağıdakilerden hangisi ışıma yoluyla ısı aktarımını sağlar?

- A) Sous-vide
- B) Konveksiyonel fırın
- C) Mikrodalga
- D) Elektrikli ocak
- E) Mangal

1	A	B	C	D	E	22	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E	23	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E	24	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E	25	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E	26	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E	27	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E	28	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E	29	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E	30	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E	31	A	B	C	D	E
11	A	B	C	D	E	32	A	B	C	D	E
12	A	B	C	D	E	33	A	B	C	D	E
13	A	B	C	D	E	34	A	B	C	D	E
14	A	B	C	D	E	35	A	B	C	D	E
15	A	B	C	D	E	36	A	B	C	D	E
16	A	B	C	D	E	37	A	B	C	D	E
17	A	B	C	D	E	38	A	B	C	D	E
18	A	B	C	D	E	39	A	B	C	D	E
19	A	B	C	D	E	Başarılar dilerim. Arş. Gör. Talha Serdar SEZEN					
20	A	B	C	D	E						
21	A	B	C	D	E						

Ek 5. Mutfak Uygulamaları Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencinin Adı Soyadı:

Uygulama:

Değerlendirici Adı Soyadı:

Genel Değerlendirme Kriterleri						
Kişisel hijyen, üniforma ve profesyonellik	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Üniforma Uygunluğu (Üniforma: Şef Ceket, Mutfak Pantolonu, Önlük, Bone ve Terlik)	Üniforma giyilmemiştir / hiç uygun değil	Üniforma eksik (birden fazla unsur) giyilmiş – kirli. Kısmen uygun	Üniformanın tamamı giyilmiş ancak kirli – düzensiz. Büyük ölçüde uygun.	Üniforma eksiksiz giyilmiş, ütülü, temiz. Tamamen uygun.	1	
Kişisel Hijyen (Tırnaklar uzun – kirli- oje, kötü-yoğun koku, uzun – uygun olmayan saç-sakal, Yoğun makyaj, Çok sayıda takı, Açık yara)	Kişisel hijyen unsurları hiç uygun değil.	Kişisel hijyen unsurları kısmen uygun.	Kişisel hijyen unsurları büyük ölçüde uygun.	Kişisel hijyen unsurları tamamen ölçüde uygun.	1	
El yıkama	Ellerini hiç yıkamadı.	Gerekli bazı zamanlarda, ellerini sabun olmadan – çok kısa sürede- ovalamadan yıkadı.	Gerekli çoğu zamanda, ellerini sabun ile yıkadı ancak kısa sürede – dikkatsiz yıkadı.	Gerekli tüm zamanlarda Ellerini sabun ile en az 30 saniye boyunca ovalayarak yıkadı..	1	
Temizlik ve gıda güvenliği	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Çalışma esnasında tezgâh ve tezgâh çevresi temizliği	Hiç temizlemedi.	Kısmen temizledi.	Büyük ölçüde temizledi.	Tamamen temizledi.	1	
Çapraz bulaşma	Çapraz bulaşmaya hiç dikkat etmedi.	Çapraz bulaşmaya kısmen dikkat etti.	Çapraz bulaşmaya büyük ölçüde dikkat etti.	Çapraz bulaşmaya tamamen dikkat etti.	1	
Mice en Place	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Gerekli ekipmanların tezgâhta hazırlanması	Hiçbir hazırlık yapmadı.	Bir kısmını hazırladı.	Büyük bir kısmını hazırladı.	Tamamını hazırladı.	1	
Gerekli malzemelerin tezgâhta hazırlanması	Hiçbir hazırlık yapmadı.	Bir kısmını hazırladı.	Büyük bir kısmını hazırladı.	Tamamını hazırladı.	1	

Bıçak Kullanımı	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kismen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Doğru bıçak seçimi	Hiçbir zaman doğru bıçak kullanmadı.	Bazı işlemlerde doğru bıçak kullandı.	İşlemlerin büyük çoğunluğunda doğru bıçak kullandı.	Tüm işlemlerde ve ürünlerde doğru bıçak kullandı.	1	
Bıçak tutuş yöntemi	Hiçbir zaman bıçağı doğru tutmadı.	Bıçağı kısmen doğru tuttu.	Bıçağı büyük ölçüde doğru tuttu.	Bıçağı tamamen doğru tuttu.	2	
Doğrama esnasında pençe tutuşu	Hiçbir zaman ürünleri pençe tutuşu ile tutmadı.	Bazı ürünleri / bazen pençe tutuşu ile tuttu.	Ürünlerin çoğunu/genellikle pençe tutuşu ile tuttu.	Her zaman pençe tutuşunu kullandı.	2	
Zaman Yönetimi	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kismen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Zaman yönetimi	Verilen süreyi 15 dakikadan fazla aştı.	Verilen süreyi 5 dakikadan fazla aştı	Verilen süreyi aşmadı	Verilen süreden önce tamamladı.		
ANA ÜRÜN 1 (Minestrone Çorba)						
Ekipmanların doğru kullanımı	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kismen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Doğru pişirme ekipmanı seçimi	Hiçbir zaman doğru pişirme ekipmanını seçmedi.	Bazen doğru pişirme ekipmanını seçti.	Çoğunlukla doğru pişirme ekipmanını seçti.	Her zaman doğru pişirme ekipmanını seçti.	1	
Pişirme ekipmanının kullanımı	Hiçbir zaman pişirme ekipmanını doğru kullanmadı.	Pişirme ekipmanlarını kısmen doğru kullandı.	Pişirme ekipmanlarını kısmen doğru kullandı.	Pişirme ekipmanlarını tamamen doğru kullandı.	1	
Kesim tekniklerinin uygulanması	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kismen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
<i>Kesim Tekniği 1 (Brunoise)</i>	Kesim tekniğini hiç uygulayamadı.	Kesim tekniğini kısmen doğru uyguladı.	Kesim tekniğini büyük ölçüde doğru uyguladı.	Kesim tekniğini tamamen doğru uyguladı.	2	
<i>Kesim Tekniği 2 (Dice)</i>	Kesim tekniğini hiç uygulayamadı.	Kesim tekniğini kısmen doğru uyguladı.	Kesim tekniğini büyük ölçüde doğru uyguladı.	Kesim tekniğini tamamen doğru uyguladı.	2	
<i>Kesim Tekniği 3 (Vichy/Rondelle)</i>	Kesim tekniğini hiç uygulayamadı.	Kesim tekniğini kısmen doğru uyguladı.	Kesim tekniğini büyük ölçüde doğru uyguladı.	Kesim tekniğini tamamen doğru uyguladı.	2	
<i>Kesim Tekniği 4 (Jullienne)</i>	Kesim tekniğini hiç uygulayamadı.	Kesim tekniğini kısmen doğru uyguladı.	Kesim tekniğini büyük ölçüde doğru uyguladı.	Kesim tekniğini tamamen doğru uyguladı.	2	
<i>Kesim Tekniği 5 (Minced)</i>	Kesim tekniğini hiç uygulayamadı.	Kesim tekniğini kısmen doğru uyguladı.	Kesim tekniğini büyük ölçüde doğru uyguladı.	Kesim tekniğini tamamen doğru uyguladı.	2	
<i>Kesim Tekniği 6 (Chiffonade)</i>	Kesim tekniğini hiç uygulayamadı.	Kesim tekniğini kısmen doğru uyguladı.	Kesim tekniğini büyük ölçüde doğru uyguladı.	Kesim tekniğini tamamen doğru uyguladı.	2	

Malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Ön işlemler (yıkama, soyma vb.)	Ön işlemleri hiç gerçekleştirmedi.	Ön işlemler kısmen gerçekleştirdi.	Ön işlemleri büyük ölçüde gerçekleştirdi.	Ön işlemleri tamamen gerçekleştirdi.	1	
Doğru pişirme tekniği seçimi	Pişirme tekniğini yanlış seçti.	Pişirme tekniğini kısmen doğru seçti.	Pişirme tekniğini büyük ölçüde doğru seçti.	Pişirme tekniğini tamamen doğru seçti.	2	
Pişirme tekniğine uygun ısı	Pişirme tekniğine hiç uygun ısı kullanmadı.	Pişirme tekniğine kısmen uygun ısı kullandı.	Pişirme tekniğine büyük ölçüde uygun ısı kullandı.	Pişirme tekniğine tamamen uygun ısı kullandı.	1	
Pişirme oranı	Pişirme oranı hiç uygun değil.	Pişirme oranı kısmen uygun.	Pişirme oranı büyük ölçüde uygun.	Pişirme oranı tamamen uygun.	2	
Pişirme süresi	Pişirme süresi hiç uygun değil.	Pişirme süresi kısmen uygun.	Pişirme süresi büyük ölçüde uygun.	Pişirme süresi tamamen uygun.	1	
Reçetenin takibi ve uygulanması	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Reçete adımlarının sırasıyla uygulanması	Reçete adımlarını hiç takip etmedi.	Reçete adımlarını kısmen takip etti.	Reçete adımlarını büyük ölçüde takip etti.	Reçete adımlarını tamamen takip etti.	2	
Malzeme miktarları	Malzeme miktarlarını hiç doğru kullanmadı.	Malzeme miktarlarını kısmen doğru kullandı.	Malzeme miktarlarını büyük ölçüde doğru kullandı.	Malzeme miktarlarını tamamen doğru kullandı.	2	
Sunum	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Sunum tabağı/ekipmanı seçimi	Sunum ekipmanı hiç uygun değil.	Sunum ekipmanı kısmen uygun.	Sunum ekipmanı büyük ölçüde uygun.	Sunum ekipmanı tamamen uygun.	1	
Sunum tabağı/ekipmanı ısı	Sunum ekipmanı ısı hiç uygun değil.	Sunum ekipmanı ısı kısmen uygun.	Sunum ekipmanı ısı büyük ölçüde uygun.	Sunum ekipmanı ısı tamamen uygun.	1	
Ürünlerin tabağa yerleşimi	Ürünlerin tabağa yerleşimi hiç uygun değil.	Ürünlerin tabağa yerleşimi kısmen uygun.	Ürünlerin tabağa yerleşimi büyük ölçüde uygun.	Ürünlerin tabağa yerleşimi tamamen uygun.	1	
Ürünlerin görünümü	Ürünlerin görünümü hiç uygun değil.	Ürünlerin görünümü kısmen uygun.	Ürünlerin görünümü büyük ölçüde uygun.	Ürünlerin görünümü tamamen uygun.	1	
Genel sunum görünümü	Sunum hiç uygun değil.	Sunum kısmen uygun.	Sunum büyük ölçüde uygun.	Sunum tamamen uygun.	1	
Ürünlerin ısı/sıcaklığı	Ürünlerin ısı hiç uygun değil.	Ürünlerin ısı kısmen uygun.	Ürünlerin ısı büyük ölçüde uygun.	Ürünlerin ısı tamamen uygun.	1	

Lezzet, Koku, Aroma	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Ürün lezzeti	Hiç lezzetli değil.	Kısmen lezzetli.	İyi derecede lezzetli	Mükemmel lezzetli.	1	
Ürün kokusu	Hiç iyi kokmuyor.	Kısmen güzel kokuyor.	İyi derecede	Mükemmel kokuyor.	1	
Ürün aroması	Aroması bulunmuyor	Kısmen aroma	İyi derecede	Mükemmel aroma.	1	
ANA ÜRÜN 2 (Mantarlı Tavuk Supreme)						
Ekipmanların doğru kullanımı	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Doğru pişirme ekipmanı seçimi	Hiçbir zaman doğru pişirme ekipmanını seçmedi.	Bazen doğru pişirme ekipmanını seçti.	Çoğunlukla doğru pişirme ekipmanını seçti.	Her zaman doğru pişirme ekipmanını seçti.	2	
Pişirme ekipmanının kullanımı	Hiçbir zaman pişirme ekipmanını doğru kullanmadı.	Pişirme ekipmanlarını kısmen doğru kullandı.	Pişirme ekipmanlarını kısmen doğru kullandı.	Pişirme ekipmanlarını tamamen doğru kullandı.	1	
Kesim tekniklerinin uygulanması	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
<i>Kesim Tekniği 1</i> (Tavuk parçalama)	Kesim tekniğini hiç uygulayamadı.	Kesim tekniğini kısmen doğru uyguladı.	Kesim tekniğini büyük ölçüde doğru uyguladı.	Kesim tekniğini tamamen doğru uyguladı.	2	
<i>Kesim Tekniği 2</i> (Chiffonade.)	Kesim tekniğini hiç uygulayamadı.	Kesim tekniğini kısmen doğru uyguladı.	Kesim tekniğini büyük ölçüde doğru uyguladı.	Kesim tekniğini tamamen doğru uyguladı.	2	
Malzemelerin kullanımı ve pişirilmesi	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Ön işlemler (yıkama, soyma vb.)	Ön işlemleri hiç gerçekleştirmedi.	Ön işlemler kısmen gerçekleştirdi.	Ön işlemleri büyük ölçüde gerçekleştirdi.	Ön işlemleri tamamen gerçekleştirdi.	1	
Doğru pişirme tekniği seçimi	Pişirme tekniğini yanlış seçti.	Pişirme tekniğini kısmen doğru seçti.	Pişirme tekniğini büyük ölçüde doğru seçti.	Pişirme tekniğini tamamen doğru seçti.	2	
Pişirme tekniğine uygun ısı	Pişirme tekniğine hiç uygun ısı kullanmadı.	Pişirme tekniğine kısmen uygun ısı kullandı.	Pişirme tekniğine büyük ölçüde uygun ısı kullandı.	Pişirme tekniğine tamamen uygun ısı kullandı.	1	
Pişirme oranı	Pişirme oranı hiç uygun değil.	Pişirme oranı kısmen uygun.	Pişirme oranı büyük ölçüde uygun.	Pişirme oranı tamamen uygun.	1	
Pişirme süresi	Pişirme süresi hiç uygun değil.	Pişirme süresi kısmen uygun.	Pişirme süresi büyük ölçüde uygun.	Pişirme süresi tamamen uygun.	2	

Reçetenin takibi ve uygulanması	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Reçete adımlarının sırasıyla uygulanması	Reçete adımlarını hiç takip etmedi.	Reçete adımlarını kısmen takip etti.	Reçete adımlarını büyük ölçüde takip etti.	Reçete adımlarını tamamen takip etti.	2	
Malzeme miktarları	Malzeme miktarlarını hiç doğru kullanmadı.	Malzeme miktarlarını kısmen doğru kullandı.	Malzeme miktarlarını büyük ölçüde doğru kullandı.	Malzeme miktarlarını tamamen doğru kullandı.	2	
Sunum	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Sunum tabağı/ekipmanı seçimi	Sunum ekipmanı hiç uygun değil.	Sunum ekipmanı kısmen uygun.	Sunum ekipmanı büyük ölçüde uygun.	Sunum ekipmanı tamamen uygun.	1	
Sunum tabağı/ekipmanı ısı	Sunum ekipmanı ısı hiç uygun değil.	Sunum ekipmanı ısı kısmen uygun.	Sunum ekipmanı ısı büyük ölçüde uygun.	Sunum ekipmanı ısı tamamen uygun.	1	
Ürünlerin tabağa yerleşimi	Ürünlerin tabağa yerleşimi hiç uygun değil.	Ürünlerin tabağa yerleşimi kısmen uygun.	Ürünlerin tabağa yerleşimi büyük ölçüde uygun.	Ürünlerin tabağa yerleşimi tamamen uygun.	1	
Ürünlerin görünümü	Ürünlerin görünümü hiç uygun değil.	Ürünlerin görünümü kısmen uygun.	Ürünlerin görünümü büyük ölçüde uygun.	Ürünlerin görünümü tamamen uygun.	1	
Genel sunum görünümü	Sunum hiç uygun değil.	Sunum kısmen uygun.	Sunum büyük ölçüde uygun.	Sunum tamamen uygun.	1	
Ürünlerin ısı/sıcaklığı	Ürünlerin ısı hiç uygun değil.	Ürünlerin ekipmanı ısı kısmen uygun.	Ürünlerin ısı büyük ölçüde uygun.	Ürünlerin ısı tamamen uygun.	1	
Lezzet, Koku, Aroma	Kötü (0) Hiç	Geliştirilebilir (1) Kısmen	İyi (2) Büyük ölçüde	Mükemmel (3) Tamamen	Katsayı	Toplam
Ürün lezzeti	Hiç lezzetli değil.	Kısmen lezzetli.	İyi derecede lezzetli	Mükemmel lezzetli.	1	
Ürün kokusu	Hiç iyi kokmuyor.	Kısmen güzel kokuyor.	İyi derecede	Mükemmel kokuyor.	1	
Ürün aroması	Aroması bulunmuyor	Kısmen aroma	İyi derecede	Mükemmel aroma.	1	

Ek 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu araştırmada elde edilen veriler, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalında Talha Serdar SEZEN tarafından Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN danışmanlığında yürütülmekte olan “*Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitiminde Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliğine Yönelik Bir Araştırma*” isimli doktora tezinde kullanılacaktır. Elde edilen veriler herhangi bir ticari amaçla kullanılmayacak, 3 kişiler ile paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN

Arş. Gör. Talha Serdar SEZEN

Katılımcı Adı Soyadı:

Merhaba, Birlikte gerçekleştirmiş olduğumuz 5 haftalık çalışmanın ardından görüşlerinizi almak istiyorum. Çalışma boyunca olduğu gibi, bu görüşme de kayıt altına alınacak ve yalnızca bilimsel amaçlar ile kullanılacak. Sorulara vereceğiniz yanıtlar çalışma açısından oldukça önemli olduğundan, sorulara objektif olarak yanıt vermenizi rica ediyorum.

- 1- Daha önce uzaktan eğitim almış mıydınız? Uzaktan eğitimi nasıl değerlendirirsiniz ?
- 2- Bu uygulama kapsamında deneyimleriniz nasıldı?
- 3- Almış olduğunuz bu ders(ler)'in uzaktan eğitim yoluyla olmasının avantajları- dezavantajları nelerdir?
- 4- Hangi zorluklarla karşılaştınız ?
- 5- Uzaktan eğitimin uygulamalı eğitimlerde kullanılabileceğini düşünüyor musunuz? Neden ?
- 6- Bu ders(ler)i yüz yüze alma şansınız olsaydı hangisini tercih ederdiniz ? Tercih etme sebepleriniz nelerdir?
- 7- Sizce Uzaktan eğitim ile, daha fazla mesleki deneyim kazanabilir misiniz?

Ek 8. Deney ve Kontrol Grubu İçin Mutfak Uygulamaları Ders Planı (5 Hafta)

1. Hafta	
Ders	Temel Mutfak Uygulamaları
Konu	Mutfakta Profesyonellik ve Temel Bilgiler
Süre	4 Ders Saati (3T + 1U)
Verilecek Teorik Bilgi	<ul style="list-style-type: none">• Dersin tanıtılması• Mutfakta hijyen• Mutfakta sanitasyon• Mutfakta karşılaşılabilecek risk faktörleri• Temel mutfak ekipmanları
Uygulama	<ul style="list-style-type: none">• Mutfağın ve ekipmanların tanıtılması• El yıkama ve temizlik• Mutfak içerisinde tutum ve davranışlar• Tezgâh hazırlığı
Öğrenme Çıktıları – Kazanımları	<p>Bu dersin sonunda öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none">1. Mutfakta hijyen kavramını açıklar.2. Mutfakta sanitasyon kavramını açıklar.3. Mutfakta gerekli üniforma kurallarını uygular.4. Ekipmanların temizlenme koşullarını açıklar.5. Çapraz bulaşma kavramını tanımlar6. Bazı riskli mikroorganizmaları sınıflandırır.7. Kişisel hijyen kavramını açıklar.8. Ellerini uygun şekilde yıkar.9. Temel mutfak ekipmanlarını sınıflandırır.10. Ekipmanların kullanılma amaçlarını açıklar.11. Mutfakta karşılaşılabilecek riskleri açıklar.12. Mutfakta karşılaşılabilecek risklere karşı alınabilecek önlemleri açıklar.13. Mutfakta profesyonel gibi davranır.14. Mutfakta tezgâh hazırlığını gerçekleştirir.
Kaynaklar	Profesyonel Aşçılık (Professional Cooking) (Gisslen, 2015) On Cooking (Labensky, House ve Martel, 2015)

2. Hafta	
Ders	Temel Mutfak Uygulamaları
Konu	Mutfaklarda Bıçaklar, Bıçak Becerileri ve Kesim Teknikleri
Süre	4 Ders Saati (2T + 2U)
Verilecek Teorik Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> • Bıçak çeşitleri • Bıçakların yapısı • Bıçak bileme ve bakımı • Bıçak tutuş ve kontrolü • Sebze kesim teknikleri ve kullanımları
Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Bıçak tutuş denemeleri • Bıçak bileme denemeleri • Bıçak temizleme ve saklama • Sebze kesim teknikleri
Öğrenme Çıktıları – Kazanımları	<p>Bu dersin sonunda öğrencilerin;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bıçak çeşitlerini sınıflandırır. 2. Bıçakların kullanım amaçlarını açıklar. 3. Bıçakların yapısını açıklar. 4. Bıçakların bölümlerini açıklar. 5. Bıçak bileme işlemini gerçekleştirir. 6. Bıçağı doğru şekilde tutar. 7. Bıçağı doğru şekilde kullanır. 8. Sebze kesim tekniklerini açıklar. <ol style="list-style-type: none"> a) Chiffonade tekniğini açıklar. b) Rondelle tekniğini açıklar. c) Vichy tekniğini açıklar. d) Oblique tekniğini açıklar. e) Mincing tekniğini açıklar. f) Julienne tekniğini açıklar. g) Batonnette tekniğini açıklar. h) Brunoise tekniğini açıklar. i) Dice tekniğini açıklar. 9. Sebze kesim tekniklerini uygular. <ol style="list-style-type: none"> a) Chiffonade tekniğini uygular. b) Rondelle tekniğini uygular. c) Vichy tekniğini uygular. d) Oblique tekniğini uygular. e) Mincing tekniğini uygular. f) Julienne tekniğini uygular. g) Batonnette tekniğini uygular. h) Brunoise tekniğini uygular. i) Dice tekniğini uygular.
Kaynaklar	<p>Profesyonel Aşçılık (Professional Cooking) (Gisslen, 2015) On Cooking (Labensky, House ve Martel, 2015) Temel Mutfak Teknikleri (Öney, 2016)</p>

3. Hafta	
Ders	Temel Mutfak Uygulamaları
Konu	Malzemelerin Pişirmeye Hazırlığı, Temel Pişirme Teknikleri ve Kesim Teknikleri Uygulamaları
Süre	4 Ders Saati (2T +2U)
Verilecek Teorik Bilgi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mise En Place Kavramı 2. Isı, ısı aktarımı ve pişirme kavramları 3. Pişirmenin sebepleri 4. Pişirme yöntemleri 5. Pişirme dereceleri ve gıdaların iç sıcaklıkları
Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Kuru Isıda Pişirme Yöntemleri
Öğrenme Çıktıları – Kazanımları	<p>Bu dersin sonunda öğrencilerin;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mise en Place kavramını açıklar. 2. Isı ile ilgili temel kavramları açıklar. 3. Isı aktarımı kavramını açıklar. 4. Isı aktarımı türlerini sınıflandırır. 5. Pişirme ile ilgili temel kavramları açıklar. 6. Pişirmenin neden önemli olduğunu açıklar. 7. Pişirme yöntemlerini sınıflandırır 8. Pişirme derecelerini açıklar. 9. Kuru ısıda pişirme yöntemlerini açıklar. <ol style="list-style-type: none"> a) Roasting yöntemini açıklar. b) Grilling yöntemini açıklar. c) Baking yöntemini açıklar. d) Kızartma (deep fry) yöntemini açıklar. e) Az yağda kızartma yöntemini açıklar. f) Stir frying yöntemini açıklar. g) Sote yöntemini açıklar. 10. Kuru ısıda pişirme yöntemlerini uygular. <ol style="list-style-type: none"> a) Roasting yöntemini uygular. b) Grilling yöntemini uygular. c) Baking yöntemini uygular. d) Kızartma (deep fry) yöntemini uygular. e) Az yağda kızartma yöntemini uygular. f) Stir frying yöntemini uygular. g) Sote yöntemini uygular.
Kaynaklar	<p>Profesyonel Aşçılık (Professional Cooking) (Gisslen, 2015) On Cooking (Labensky, House ve Martel, 2015) Temel Mutfak Teknikleri (Öney, 2016) Pişirme Yöntemleri (Al-Saffar ve Kalyoncu, 2015)</p>

4. Hafta	
Ders	Temel Mutfak Uygulamaları
Konu	Tavuk Açma ve Pişirme Teknikleri Uygulamaları
Süre	4 Ders Saati (1T + 3U)
Verilecek Teorik Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> • Tavuk parçaları ve kullanımları • Stock (Fond) Kavramı • Stockların Kullanımı
Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Suda Pişirme Teknikleri • Tavuk Stock Yapımı
Öğrenme Çıktıları – Kazanımları	<p>Bu dersin sonunda öğrencilerin;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stock kavramını açıklar. 2. Tavuk parçalama işlemini gerçekleştirir. 3. Tavuk stock yapımını gerçekleştirir. 4. Suda pişirme yöntemlerini açıklar. <ol style="list-style-type: none"> a) Boiling yöntemini açıklar. b) Simmering yöntemini açıklar. c) Blanching yöntemini açıklar. d) Poaching yöntemini açıklar. e) Steaming yöntemini açıklar. f) Stewing yöntemini açıklar. g) Braising yöntemini açıklar. 5. Suda pişirme yöntemlerini uygular. <ol style="list-style-type: none"> h) Boiling yöntemini uygular. i) Simmering yöntemini uygular. j) Blanching yöntemini uygular. k) Poaching yöntemini uygular. l) Steaming yöntemini uygular. m) Stewing yöntemini uygular. n) Braising yöntemini uygular.
Kaynaklar	<p>Profesyonel Aşçılık (Professional Cooking) (Gisslen, 2015) On Cooking (Labensky, House ve Martel, 2015)</p>

5. Hafta	
Ders	Temel Mutfak Uygulamaları
Konu	Uygulama
Süre	4 Ders Saati (1T)
Verilecek Teorik Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> • Reçete okuma ve uygulama
Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Pişirme Teknikleri Uygulamaları • Minestrone Çorba Uygulaması • Tavuk Izgara Uygulaması
Öğrenme Çıktıları – Kazanımları	<p>Bu dersin sonunda öğrencilerin;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reçete kavramını açıklar. 2. Reçetelerin uygulanmasında dikkat edilecek noktaları açıklar. 3. Minestrone çorbası reçetesini uygular. 4. Tavuk ızgara reçetesini uygular.
Kaynaklar	<p>Profesyonel Aşçılık (Professional Cooking) (Gisslen, 2015) On Cooking (Labensky, House ve Martel, 2015)</p>