

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

BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ YEME FARKINDALIĞI
EGZERSİZİ VE DUYUSAL ANALİZ EĞİTİMİNİN
GASTRONOMİ ÖĞRENCİLERİNDE UYGULAMA DERSİ
ÖĞRENİM KALICILIĞINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

AYŞE GÜLNİHAL KAHRAMAN

BALIKESİR, 2025

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

BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ YEME FARKINDALIĞI
EGZERSİZİ VE DUYUSAL ANALİZ EĞİTİMİNİN
GASTRONOMİ ÖĞRENCİLERİNDE UYGULAMA DERSİ
ÖĞRENİM KALICILIĞINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

AYŞE GÜLNİHAL KAHRAMAN

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. DÜRİYE BOZOK

BALIKESİR, 2025

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dalı'nda 201912558002 numaralı Ayşe Gülnihal KAHRAMAN'IN hazırladığı "Bilinçli Farkındalık Temelli Yeme Farkındalığı Egzersizi ve Duyusal Analiz Eğitiminin Gastronomi Öğrencilerinde Uygulama Dersi Öğrenim Kalıcılığına Etkisi" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 19.06.2025 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN

Üye (Danışman) Prof. Dr. Düriye BOZOK

Üye Doç. Dr. Turgay BUCAK

Üye Doç. Dr. Osman GÜLDEMİR

Üye Dr. Öğr. Üyesi Elif SAVAŞ

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- 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 çalışmada 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.

19/06/2025

İmza

Ayşe Gülnihal KAHRAMAN

ÖNSÖZ

Öncelikle tez çalışması süresinde konunun heyecanını benimle paylaşan, her aşamada sabırla destek olan, bilgisiyle yol gösteren ve cesaret veren Sayın danışmanım Prof. Dr. Düriye BOZOK hocama saygı, şükran ve teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme sürecinde yapıcı eleştirileri ve değerli destekleriyle tez sürecime katkı sunan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Elif SAVAŞ ve Prof. Dr. Mehmet SARIOĞLAN hocalarıma; tez çalışmamı titizlikle inceleyerek değerli katkılarda bulunan Sayın Doç. Dr. Osman GÜLDEMİR ve Doç. Dr. Turgay BUCAK hocalarıma minnet ve teşekkürlerimi sunarım. Tezimin önemli bir parçası olan eğitimlerin geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesinde desteklerini sunan değerli eğitimlerimiz Seydi Kaan YÜKSEL, Uzm. Dyt. Fatma KAHRAMAN GÖK ve Dr. Öğr. Üyesi Sena BAKIR'a teşekkürlerimi sunarım. Her başım sıkıştığında kurtarıcım olan Sayın Arş. Gör. Dr. Fatmagül HAMZAOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Tez eğitimlerine katılmayı kabul eden ve bu süreçte birlikte öğrenip bolca eğlendiğimiz kıymetli öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Zorlu tez sürecimde desteklerini esirgemeyen ve her koşulda yüzümü güldürmeyi başaran kıymetli eşim Kaan ALTIN'a, Yeme Farkındalığı eğitimini gerçekleştirerek hayatımın önemli bir parçasında daha kalıcı olarak iz bırakan canım ablam Fatma KAHRAMAN GÖK'e, teknik destekleriyle hayatımı kolaylaştıran değerli abim Ozan GÖK'e ve her zaman her koşulda yanımda olan, varlığından şükran duyduğum canım annem Kadirye KAHRAMAN'a binlerce kez teşekkür ederim, iyi ki varsınız.

Son olarak, tezimin bitmesini heyecanla bekleyen, başarılarımız ile gurur duyan, her daim sevgisiyle yanımızda olan ve bizi semalardan aynı sıcak tebessümle izlediğini hissettiğim canım babam Bahattin KAHRAMAN'a minnet ve teşekkürlerimi sunmayı zevkli bir görev bilirim...

BALIKESİR, 2025

AYŞE GÜLNİHAL KAHRAMAN

ÖZET

BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ YEME FARKINDALIĞI EGZERSİZİ VE DUYUSAL ANALİZ EĞİTİMİNİN GASTRONOMİ ÖĞRENCİLERİNDE UYGULAMA DERSİ ÖĞRENİM KALICILIĞINA ETKİSİ

KAHRAMAN, Ayşe Gülnihal

Doktora, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Düriye BOZOK

2025, 197 Sayfa

Bu tez çalışmasında gastronomi eğitiminde uygulamalı derslerin verimliliğinin ve öğrenim kalıcılığının artırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bilinçli farkındalık temelli yeme farkındalığı egzersizleri ve duyu analizi içeren uzun süreli bir eğitim planı çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Tez çalışmasında 30 öğrenci ile ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç tekrarlı yarı yapılandırılmış kişisel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Üç aşamalı veri toplama modeli, eğitimlerin katkısını ve öğrenim kalıcılığını derinlemesine ölçebilmek amacıyla belirlenmiştir.

Bilinçli farkındalık eğitimi sonrasında öğrencilerin ders anında yaşadıkları odaklanma sorunlarını büyük ölçüde azalttıkları, kaygı ve heyecan gibi stres yaratan duygularını yönetebildikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ders anında geçmiş ve gelecekle ilgili düşüncelerinin derse yeniden odaklanmalarını etkilemediği tespit edilmiştir. Eğitimler öncesinde derse yeniden odaklanmak için kişisel yöntemler kullanan öğrenciler, eğitim sonrasında odaklanma ve stres yönetimi sağlamak için nefes egzersizi yaparak daha çok fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları sonucunda bilinçli farkındalık eğitiminin hedeflerine büyük oranda ulaştığı söylenebilir. Yeme farkındalığı ve farkındalık odaklı pişirme pratikleri sonucunda öğrencilerin yeme davranışlarında lokma boyutlarını küçülttükleri ve yemek yeme hızlarını azalttıkları görülmüştür. Ayrıca beş duyu içerisinde farkındalık ve hatırlanma seviyesi en düşük olan duyunun işitme olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık eğitimler ile birlikte işitme duyusuna olan farkındalık seviyesinin artarak dikkat edilen ve hatırlanan bir duyu haline geldiği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin eğitim süreci boyunca uygulamalı derslerin hazırlık, pişirme ve tadım aşamalarında

gerçekleştirdikleri duyu incelemelerine yönelik örneklendirmelerinin giderek çeşitlendiğini ve zenginleştiği dikkat çekmektedir. Bu sonuç, eğitimler sonucunda öğrencilerin ders esnasında hazırlanan ürünlerin duyu özelliklerine daha fazla dikkat ettikleri, ders anını daha fazla hatırlayarak daha çeşitli ve derin anlatımlarla örnekler sunabildiklerini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Duyusal analiz eğitimleri sonrasında umami ve acı tat duyarlılıklarında artış gözlemlenmiştir. Koku testlerinde ise meyve-çiçek aromaları gibi mutfak eğitimi ve gündelik hayatlarında sık karşılaşmadıkları kokuların duyarlılığında artış gözlenmemiştir. Buna karşılık uygulama derslerinde sıklıkla kullanılan baharat koku duyarlılığındaki artışın meyve- çiçek koku duyarlılığına kıyasla daha fazla olması önemli bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulgular, mutfak eğitiminde duyu farkındalık çalışmalarının ve bu çalışmaların gerçekleşme sıklığının tat-koku duyarlılığının geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Araştırmada; gerçekleştirilen eğitimlerin, öğrencilerin uygulamalı derslerin hazırlık ve tadım aşamalarında duyu bilgilerine bilinçli bir şekilde odaklanarak ders verimliliğinin artırılarak ders içeriklerinin akılda kalıcılığını sağlama noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tez araştırmasında yer alan eğitimlerin bir bütün halinde veya ihtiyaç duyulan kısımlarının, mutfak uygulama derslerinin etkisinin artırılması ve sektör çalışanlarının duyu farkındalıklarının geliştirilmesi amacıyla öğrencilere ve mutfak personeline yönelik olarak uygulanması önerilmektedir. İlgili eğitimlerin farklı örneklem gruplarında uygulanarak çeşitli araştırma yöntemleriyle test edilmesi, tez çalışmasının sonuçlarının doğrulanması ve gastronomi eğitiminin farklı aşamalarındaki uygulanabilirliğinin incelenmesi bakımından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli Farkındalık, Duyusal Analiz, Farkındalık Odaklı Pişirme, Gastronomi Eğitimi, Yeme Farkındalığı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE MINDFULNESS-BASED MINDFUL EATING EXERCISE AND SENSORY ANALYSIS TRAINING ON THE PERMANENCE OF THE PRACTICE LESSON LEARNING FOR GASTRONOMY STUDENTS

KAHRAMAN, Ayşe Gülnihal

Master Thesis, Department of Gastronomy and Culinary Arts

Advisor: Prof. Dr. Düriye BOZOK

2025, 197 pages

In this thesis, it is aimed to increase the efficiency and learning permanence of hands- on cooking lessons in gastronomy education. In this respect, a long-term training plan that includes mindfulness-based mindful eating exercises and sensory analysis has been presented as a solution proposal. Thirty students participated in a three-phase, repeated-measures design consisting of pre-test, post-test, and permanence-test semi-structured individual interviews. This three-staged data collection model was chosen to rigorously assess both the immediate contributions of the interventions and the persistence of learning overtime.

Following the mindfulness training, students reported a marked reduction in attentional lapses during class and improved management of stress-inducing emotions such as anxiety and excitement. Notably, it was also determined that students' thoughts about the past and future during the lesson did not affect their ability to refocus on the lesson. Comparing to prior to the training which many students relied on idiosyncratic strategies to regain concentration, after training students stated that they benefited from structured breathing exercises superiorly. Student feedback and study data indicate that the mindfulness-based training component largely met its intended objectives.

In the mindful-eating and mindfulness-focused cooking sessions, participants demonstrated smaller bite sizes and slower eating speed. Within the five sensory modalities, hearing—which initially showed the lowest baseline awareness and recall—emerged as sense that dramatically paid more attention during measures and

remembered after the sensory analysis. The research findings reveal that the students' examples of sensory examinations during the preparation, cooking and tasting stages of hands-on cooking lessons throughout the education process are increasingly diversified and enriched. After sensory analysis training, students were observed to have improved their sensitivity to umami and bitter tastes, which they had difficulty perceiving. In smell tests, while no high-level of positive development was observed in the detection of rare smells such as fruit and flower aromas, the increase in their identifying smells frequently used in the kitchen such as spices is remarkable. These findings show that sensory awareness studies in culinary education can be effective in increasing students' professional competencies based on taste analysis by strengthening taste-smell memory. In sum, this it has been determined that the multifaceted trainings are effective in increasing the memorability of the lessons contents by consciously focusing on the senses of the students in the cooking and tasting stages of the hands-on lessons. It is recommended that the training programs outlined in the thesis be implemented, either in their entirety or in relevant sections, for students and kitchen staff, with the goal of enhancing the effectiveness of kitchen practice courses and improving sensory awareness among industry professionals. Additionally, it is suggested that these programs be evaluated using various research methodologies by applying them to different sample groups, in order to validate the findings of the thesis and assess the applicability of gastronomic education at various stages.

Keywords: Gastronomy Education, Mindfulness, Mindful Cooking, Mindful Eating, Sensory Analysis.

Sevgili anneciğime ve babacığıma...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	9
2. İLGİLİ ALAN YAZIN	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)	10
2.1.1.1. Bilinçli Farkındalığın Temel Tutumları.....	13
2.1.1.2. Bilinçli Farkındalık Temelli Terapiler	14
2.1.1.3. Bilinçli Farkındalık Uygulamaları (Meditasyonları)	15
2.1.1.3.1. Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Günlük Yaşama Faydaları.....	17
2.1.2. Gastronomiyle İlişkili Bilinçli Farkındalık Uygulamaları.....	18
2.1.2.1. Yeme Farkındalığı (Mindful Eating)	18
2.1.2.1.1. Kuru Üzüm Egzersizi	23
2.1.2.2. Farkındalık Odaklı Pişirme (Mindful Cooking)	25
2.1.3. Duyusal Analiz	28

2.1.3.1. Duyusal Analiz Test Teknikleri	29
2.1.3.2. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitiminde Duyusal Analiz	32
2.1.4. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi.....	33
2.1.4.1. Dünya’da Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi	36
2.1.4.2. Türkiye’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi	42
2.1.4.3. Türkiye’de Lisans Düzeyinde Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi.....	47
2.1.4.3.1. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölüm Müfredatlarında Yer Alan Dersler	52
2.1.4.3.2. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	55
2.2. İlgili Araştırmalar	58
2.2.1. Eğitimde Bilinçli Farkındalık Çalışmaları.....	58
2.2.2. Yeme Farkındalığı ve Farkındalık Odaklı Pişirme Çalışmaları	60
2.2.3. Gastronomide Duyusal Analiz Çalışmaları	64
2.2.4. Türkiye’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi Çalışmaları	66
3. YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	70
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	71
3.4. Veri Toplama Süreci	72
3.5. Eğitim İçerikleri	73
3.5.1. Bilinçli Farkındalık Eğitim içeriği.....	73
3.5.2. Yeme Farkındalığı ve Mindful Cooking Eğitim İçeriği	75
3.5.3. Duyusal Analiz Eğitim İçeriği	77
3.6. Verilerin Analizi.....	79
3.7. Araştırmanın Geçerlik – Güvenirliği.....	81
4. BULGULAR VE YORUMLAR	84
4.1. Kişisel Görüşme Sonuçları	84
4.1.1. Bilinçli Farkındalığa Dair Soruların Sonuçları.....	84
4.1.2. Yeme Farkındalığı ve Duyu Farkındalığına Dair Soruların Sonuçları. 115	
4.2. Duyusal Analiz Testleri Sonuçları	143
4.2.1. Temel Tat Duyarlılık Testi Sonuçları	144
4.2.2. Koku Testi Sonuçları	144

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	148
5.1. Sonuçlar.....	148
5.2. Öneriler.....	151
KAYNAKÇA.....	154
EKLER.....	172

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. GMS bölümlerinde Duyusal Analiz Derslerinin Durumu	33
Şekil 2. Araştırmanın Veri Toplama Deseni.....	70
Şekil 3. Farkındalık Odaklı Mutfak Atölyesi Bağlayıcılar Dersi Akış Şeması	77
Şekil 4. Nitel araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerine genel bakış (Lim, 2025)	79
Şekil 5. Katılımcıların Derse Odaklanma Durumları	85
Şekil 6. Katılımcıların Fiziksel Gerginlik Hissetme Durumları	87
Şekil 7. Katılımcıların Olumsuz Duygu Hissetme Durumları	89
Şekil 8. Ürünlerin Hazırlık Aşamasında Çevredeki Konuşmalara Dair Farkındalık Düzeyi Ortalamaları	91
Şekil 9. Ürünlerin Hazırlık Aşamasında Pişirme Gibi Eylemlere Dair Farkındalık Düzeyi Ortalamaları	92
Şekil 10. Zaman Yönetimi	94
Şekil 11. Katılımcıların Dersin Öğretim Elemanını Dinleme Durumu	96
Şekil 12. Katılımcıların Ders Esnasında Geçmiş Anıları Düşünme Durumu	97
Şekil 13. Katılımcıların Ders Esnasında Geleceği Düşünme Durumu	99
Şekil 14. Odaklanma Sorununa Düşüncelerin Sebep Olma Durumu	101
Şekil 15. Düşüncelerin Yarattığı Odaklanma Sorunu Sıklığı	104
Şekil 16. Katılımcıların Hissettikleri Kaygı Durumu	105
Şekil 17. Katılımcıların Hissettikleri Kaygı Şiddeti	105
Şekil 18. Katılımcıların Hissettikleri Heyecan Çeşitleri.....	107
Şekil 19. Katılımcıların Hissettikleri Heyecanların Şiddeti.....	107
Şekil 20. Katılımcıların Geçmiş Performanslarını Düşünme Durumu	110
Şekil 21. Geçmiş Performans Düşüncesinin Odaklanma Sorununa Etkisi.....	110
Şekil 22. Yeniden Odaklanma İçin Özel Bir Teknik Kullanan Katılımcı Sayısı.....	112

Şekil 23. Katılımcıların Yeniden Odaklanma İçin Kullandıkları Tekniklerin Etki Düzeyi	114
Şekil 24. Katılımcıların Derste Tadım Yaparken Yeme Hızı	115
Şekil 25. Katılımcıların Derste Tadım Yaparken Lokma Boyutu	116
Şekil 26. Duyuların Algılanmasına Karşı Gösterilen Dikkat Seviyesi	118
Şekil 27. Duyuların Hatırlanma Seviyesi	119
Şekil 28. Hazırlık Aşamasında Seslere Dair Farkındalık Oranı	122
Şekil 29. Tadım Aşamasında Yiyecekte Duyulan Seslere Dair Farkındalık Oranı	124
Şekil 30. Hazırlık Aşamasında Kokulara Dair Farkındalık Seviyesi.....	127
Şekil 31. Katılımcıların Pişirme İşlemi Öncesi ve Sonrası Görsel Durum Gözleme Seviyeleri	131
Şekil 32. Katılımcıların Hazırlık Aşamasında Malzemeler Tatma Sıklığı	133
Şekil 33. Pişirme İşlemi Öncesi ve Sonrası Lezzet Kıyaslaması Yapan/Yapmayan Katılımcı Sayıları	133
Şekil 34. Pişirme İşlemi Öncesi ve Sonrası Lezzet Kıyaslama Sıklığı.....	134
Şekil 35. Katılımcıların Hazırlık Aşamasında El ile Hissedilen Dokulara Dikkat Etme Düzeyi.....	137
Şekil 36. Katılımcıların Tadım Aşamasında Ağız İçinde Hissedilen Dokulara Dikkat Etme Düzeyi.....	139
Şekil 37. Hazırlık Aşamasında Katılımcıların Duyulara Verdikleri Önem Sırası Puanları	141
Şekil 38. Tadım Aşamasında Katılımcıların Duyulara Verdikleri Önem Sırası Puanları	143
Şekil 39. Katılımcıların Temel Tat Duyarlılığı (Yüzde).....	144
Şekil 40. Katılımcıların Meyve- Çiçek Koku Duyarlılığı (Yüzde).....	145
Şekil 41. Katılımcıların Meyve- Çiçek Koku Duyarlılığı (Genel Ortalama).....	145
Şekil 42. Katılımcıların Baharat Koku Duyarlılığı (Yüzde).....	146

Şekil 43. Katılımcıların Baharat Koku Duyarlılığı (Genel Ortalama)..... 147

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Yeme Farkındalığı Uygulama Adımları.....	20
Tablo 2. Mindful Cooking Etkinlikleri.....	26
Tablo 3. Duyusal Analiz Test Teknikleri.	30
Tablo 4. UNİSG Eğitim Programları	37
Tablo 5. Le Cordon Bleu Fransa Eğitim Programları	38
Tablo 6. CIA Eğitim Programları.....	39
Tablo 7. JWU Gastronomi Eğitim Programları.....	40
Tablo 8. Institut Lyfe Eğitim Programları.....	41
Tablo 9. École Ducasse Eğitim Programları	41
Tablo 10. Türkiye’de Öne Çıkan Mutfak Akademileri ve Eğitimleri.....	44
Tablo 11. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Programlarının 2024 Yılı Taban Puan ve Kontenjan Bilgileri.....	48
Tablo 12. GMS Müfredatlarında Yer Alan Ders Grupları	53
Tablo 13. GMS Programlarında yer alan Uygulamalı dersler.....	54
Tablo 14. GMS Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	57
Tablo 15. Bilinçli Farkındalık Eğitim İçeriği	74
Tablo 16. Yeme Farkındalığı Eğitim İçeriği	75
Tablo 17. Mindful Cooking (Farkındalık Odaklı Pişirme) Atölyesi İçeriği.....	76
Tablo 18. Duyusal Analiz Eğitim İçeriği	78
Tablo 19. Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlilik Önlemleri.....	81
Tablo 20. Katılımcıların Odaklanma Sorunu Sebepleri	86
Tablo 21. Katılımcıların Yaşadıkları Fiziksel Gerginlik Çeşitleri	87
Tablo 22. Fiziksel Gerginliklerin Sebepleri	88
Tablo 23. Katılımcıların Hissettiği Olumsuz Duygular	89

Tablo 24. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Konuşmaları Fark Etmeme Sebepleri.....	91
Tablo 25. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Pişirme Gibi Eylemleri Fark Etmeme Sebepleri	92
Tablo 26. Katılımcıların Zamanı Yönetememe Sebepleri.....	95
Tablo 27. Katılımcıların Öğretim Elemanının Anlatımlarını Dinleyememe Sebepleri	96
Tablo 28. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Geçmişlerine Dair Düşünceleri	98
Tablo 29. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Geleceklerine Dair Düşünceleri .	100
Tablo 30. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Odaklanma Sorununa Sebep Olan Düşünceleri	102
Tablo 31. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Yaşadıkları Kaygıların Sebepleri	106
Tablo 32. Katılımcıların Heyecan Duyma Sebepleri	108
Tablo 33. Katılımcıların Geçmiş Performanslarını Düşünmelerinin Tetiklediği Duygular.....	111
Tablo 34. Katılımcıların Derse Yeniden Odaklanma Amacıyla Kullandıkları Teknikler	113
Tablo 35. Katılımcıların Derste Hazırlanan Yemekleri Tatma Şekli	117
Tablo 36. Katılımcıların Tabaklarına Yükledikleri Anlamlar	120
Tablo 37. Katılımcıların Ürün Hazırlık Sürecinde Algıladıkları Sesler.....	122
Tablo 38. Katılımcıların Tadım Sürecinde Algıladıkları Sesler.....	125
Tablo 39. Katılımcıların Ürün Hazırlık Sürecinde Algıladıkları Kokular	127
Tablo 40. Katılımcıların Görselliğe Yükledikleri Anlamlar	129
Tablo 41. Katılımcıların Pişirme İşlemi Öncesi ve Sonrası Görsel Durum Gözlemleri	131
Tablo 42. Katılımcıların Tat Değişimlerine Yükledikleri Anlamlar	135
Tablo 43. Katılımcıların Ürün Hazırlık Sürecinde El ile Hissettikleri Dokular.....	137
Tablo 44. Katılımcıların Tadım Aşamasında Ağız İçinde Hissettikleri Dokular	139

KISALTMALAR LİSTESİ

- ACT** : Acceptance and Commitment Therapy- Kabullenme ve Kararlılık Terapisi
- CFIT** : College of Food Innovation & Technology- Gıda İnovasyonu ve Teknolojisi Koleji
- CIA** : Culinary Institute of America- Amerika Mutfak Enstitüsü
- DBT** : Dialectical Behavior Therapy- Diyalektik Davranış Terapisi
- EKS** : Eyüp Kemal Sevinç Mutfak Akademisi
- GMS** : Gastronomi ve Mutfak Sanatları
- JWU** : Johnson & Wales University
- K** : Katılımcı
- KKTC**: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
- MBCT**: Mindfulness-Based Cognitive Therapy- Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi
- MB-EAT**: Mindfulness-Based Eating Awareness Training- Dikkat Tabanlı Yeme Farkındalık Eğitimi
- MBSR**: Mindfulness Based Stress Reduction- Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı
- MCS** : Mindful Self Compassion- Farkındalıklı Şefkat Programları
- MSA** : Mutfak Sanatları Akademisi
- MYK** : Mehmet Yalçınkaya
- TCA** : Turkish Culinary Academy
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- UNISG**: The University of Gastronomic Sciences- Gastronomi Bilimleri Üniversitesi
- USLA** : Uluslararası Servis ve Lezzet Akademisi

1. GİRİŞ

Her alanda olduğu gibi gastronominin gelişmesi ve gelişim ivmesinin istikrarla artmasını sağlayabilmek için nitelikli personel yetiştirilerek sektörde ve kamuda istihdam edilmesi gerekmektedir. Ancak Türkiye’de lisans düzeyinde gastronomi bölümlerinin okullaşma sürecinin yeni olması ve yiyecek içecek sektöründe çalışan şefler tarafından gastronomi eğitiminin uygulama bilgi ve becerisi noktasında yetersiz olduğuna dair görüşler göze çarpmaktadır. Ayrıca Gastronomi programı öğrencilerinin eğitim memnuniyetleri düzeyinin tatmin edici seviyede olmadığı (%55,4) ilgili araştırmalarda bulgulanmıştır. Öğrencilerin gastronomi programını tercih etme sebepleri arasında öncelikli olarak iş garantili bir meslek olması ve sektörde çalışma niyetleri gösterilmektedir. Ancak üst sınıflara doğru ilerledikçe öğrencilerin tercihleri memur ve öğretmen olmaya yönelik değişkenlik göstermektedir (Güdek, 2018, s. 41-51). Söz konusu değişim sektör hayatında yaşanan zorluk, eğitimin yetersiz bulunması kaynaklı yaşanan öz güvensizlik ve meslekten soğuma durumları ile açıklanabilmektedir.

Üniversitelerin Gastronomi ve Mutfak Sanatları (GMS) bölümlerinde atölye alanı ve araç-gereç yeterliliği, öğretim üyeleri/elemanlarının niteliği, ders müfredatlarının kapsamı, üniversite-sektör iş birliğinin durumu, staj gibi unsurlar uygulama eğitiminde etkin rol oynamaktadır (Ünüvar, 2020). Bir diğer görüş ise gastronomi eğitiminin temel unsurlarının öğretim elemanı, atölye-donanım ve uygulama malzemelerinin niteliği olduğu yönündedir (Görkem ve Sevim, 2016, s. 977). Gastronomi ve Mutfak Sanatları eğitiminin önemli bir kısmı uygulamalı mutfak eğitimini içermekle birlikte bölümlerinin başarısını belirlemede etkin bir role sahiptir (Bakan, Kokonaloğlu ve Çubuk, 2024). İlgili araştırmalarda mutabık olunan ortak sorunlar ve eksikliklerin giderilmesi için çözüm önerileri geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu tez konusu; “Uygulama akademisyenleri GMS mutfak eğitiminde niteliğin geliştirilmesi amacıyla bulunduğu kurumun mevcut imkânları dahilinde nasıl bir çözüm sunabilir? Çözüm önerilerinde hangi niteliklere odaklanarak öğrencilerin ders kazanımında iyileştirmeler sağlanabilir?” sorularına cevap aranmasıyla ortaya çıkmıştır.

Tez çalışması kapsamında geliştirilen çözüm önerisinin ilk basamağı ana odaklanma ve bilinçli farkındalık öğretileridir. Bilinçli farkındalık (mindfulness), temeli Doğu meditasyon geleneğine dayanan dikkat yönlendirme yoludur (Kabat-Zinn, 2000; Özyeşil, Aslan, Kesici ve Deniz, 2011, s. 226). Temelde yaşanılmakta olan olay ve durumların yaşanıldığı anda hissedilen duygular, duyuların farkında olarak benimsenmesi ve yargılamadan kasıtlı bir biçimde anın bilincinde olma durumudur (Kocabal ve Ceylan, 2022, s. 2141). Yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile mental iyi oluş arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda bilinçli farkındalık ders içeriğine akademik programlarda yer verilmesi önerilmiştir. Bilinçli farkındalığı arttıracak süreli eğitimler ve seminerler düzenlenerek öğrencilere katkı sağlanabileceği belirtilmektedir (Şahin, 2019, s. 171). Eğitim üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin akademik başarılarında bilinçli farkındalık müdahalelerinin olumlu katkılar sunduğu yönündedir (Kocabal ve Ceylan, 2022). Ayrıca bilinçli farkındalık çalışmalarının, iş hayatında meslektan alınan haz ve sorumluluk bilincinde artış; stres seviyesi, psikomatik ağrılar ve tükenmişlik sendromu gibi olumsuz durumlarda azalma sağladığı tespit edilmiştir (Genç, Seyrek ve Aydın, 2020; 36). İlgili veri doğrultusunda; GMS bölümlerinin atölye-donanım-bütçe imkânları ve müfredatın kapsamı fark etmeksizin verilen eğitimlerden öğrencilerin yüksek düzeyde fayda sağlayabilmeleri, ders sürecine odaklanabilme becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bilinçli farkındalık eğitimleri sonucunda öğrencilerin uygulama dersleri esnasında etkin odaklanma sağlayabilmeleri ve stres yönetimi becerilerine sahip olmaları ders verimliliğini artıracak önemli unsurlar olarak görülmektedir.

Bilinçli farkındalık uygulamaları arasında yeme farkındalığı (mindful eating) çalışmaları yer almaktadır. Yeme farkındalığı; yemek eyleminin duyular ve duygulara odaklanarak gerçekleştirilme durumudur (Framson vd. 2009, s. 1439). Yeme farkındalığı; “*Yemek yerken var olma sanatı*” olarak da nitelendirilen, beslenmede duyusal farkındalığı temel alan bir müdahaledir. Yeme farkındalığı öğretilerinde en yaygın bilinen uygulama olan “*kuru üzüm egzersizi*”; yemek yeme sırasında duyuların ileri seviyede kullanılmasını amaçlayan bir egzersizdir. Bu egzersiz; kuru üzümün görüntüsünü, renk farklılıklarını, ağırlığını, kokusunu, dokusunu sesini, tadını ve aromasını yani tüm duyusal özelliklerini farkındalık çalışması ile derinlemesine incelemeye ve tam farkındalık sağlamaya dayalıdır. Kuru üzüm egzersizi; bilinçli bir

şekilde duylara odaklanarak dikkatle yemek yemenin algılanan lezzet seviyesi ve yiyeceklerden alınan hazzın artmasında önemli görülmektedir (Nelson, 2017). Bu alan gastronomiden ziyade daha çok beslenme ve diyetetik uzmanları tarafından kişilerin diyetlerinin düzenlenmesi, yeme hızının azaltılması ve beslenme davranışı geliştirilmesi faydası ile çalışılmaktadır (Köse, 2024). Fakat araştırmaların bulguları incelendiğinde gastronomi ve mutfak sanatları uygulama eğitimine de fayda sağlayabileceği düşünülen çıktılar mevcuttur. Yeme farkındalığı uygulaması ile algılanan yemek beğenisi arasındaki ilişki incelendiğinde; yeme eylemi gerçekleşirken duysal deneyimlere dikkat edilmesini, aşına olunan yemeklerin daha çok sevilmesini sağladığı, öte yandan gıdalarda neofobiyi azaltabileceği bulgulanmıştır. Ayrıca katılımcıların farkındalık egzersiziyle deneyimlenen çeşitli yiyeceklerden daha fazla keyif aldıkları aktarılmıştır (Hong, Lishner ve Han, 2014, s. 80). Bunun yanı sıra odaklanarak yeme eyleminin söz konusu besinlerin anıları güçlendirdiği bulgusu (Robinson, Kersbergen ve Higgs, 2014; Çolak ve Aktaç, 2019, s. 219) önemli görülmekle birlikte yeme farkındalığı çalışmalarının gastronomi uygulama eğitiminde kullanımına yönelik tez önerisini destekler niteliktedir. Gastronomi ile ilişkili bilinçli farkındalık pratiklerinden bir diğeri de pişirme eylemi üzerine odaklanan Mindful Cooking (Farkındalık odaklı pişirme) egzersizleridir.

Farkındalık odaklı pişirme; bilinçli bir şekilde duylara odaklanarak pişirme eyleminin gerçekleştirildiği meditatif bir tekniktir. Malzemeler doğranırken çıkan sesler, hamur yoğurulurken hissedilen kıvam değişimi ve ısı vs. gibi hazırlık ve pişirme eylemlerinin tüm süreçlerine duylar özelinde odaklanmayı gerektirmektedir. Bu süreçte yaşanan dikkat dağınıklıklarının kişi tarafından fark edilmesi ve nefes egzersizleri yapılarak tekrar ana odaklanma sağlanmasını da içermektedir (San-J, 2020). Bu meditatif eylemin gerçekleştirilme şeklinin gastronomi uygulama eğitimine kolayca entegre edilebileceği düşünülerek eğitim içeriğine “*Farkındalık odaklı pişirme atölyeleri*” dahil edilmiştir. Bu sayede tıpkı yeme farkındalığı egzersizlerinin çıktıları gibi pişirme sürecinde kullanılan malzemelerin ve tekniklerin ve süreçte gerçekleşen değişimlere dair duysal özelliklerin akılda kalıcılığının artırılabilceği düşünülmektedir. Eğitimlerdeki nihai hedef; eğitim çıktılarının bir davranışa dönüştürülerek kalıcılığının sağlanmasıdır.

Tez çalışması kapsamında tasarlanan eğitimlerin son aşamasında uygulama derslerinde hazırlanan yemeklerin duysal özelliklerinin akılda kalıcılığını maksimum

düzeğe taşımak adına duyuları gıdalar üzerinde etkin ve doğru kullanımı öğretebilmek için “*duyusal analiz*” eğitime gereksinim duyulmuştur. Duyusal analiz; kişinin duyuları aracılığıyla gıdalardan aldıkları sinyallerin değerlendirilmesi (Murray, Delahunty ve Baxter, 2001, s. 461; Uçan, 2021, s. 34), gıdaların karakteristik özelliklerinin belirlenmesi (Kahraman, 2020, s. 43) ve tüketici nezdinde beğeni durumlarının değerlendirilmesi (Çelik, 2004, s. 221) amacıyla gerçekleştirilen birtakım testlerdir. Duyusal analiz alanında gerçekleştirilen eğitimler temel tat ve koku, tadım teknikleri, lezzet ve doku profil analizleri kapsamındadır. Eğitimler sonucunda öğrencilerin tadım becerileri kazanmaları sayesinde tat ve koku duyarlılıklarının ve farkındalıklarının geliştirilmesi beklenmektedir. Tez araştırmasında gerçekleştirilen duyusal analiz eğitimi gıdaların duyu özelliklerinin doğru teknikler kullanılarak derinlemesine incelenmesini ve duyulara ilişkin temel kavramların öğrencilere aktarılmasını hedeflemektedir.

Gastronomi ve mutfak sanatları bölüm mezunlarının iş hayatlarında mutfak alanında beceri ve bilgilerine yönelik beklentileri karşılayabilmeleri için üniversite sürecinde kendilerini geliştirmeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda bilinçli farkındalık temelli yeme farkındalığı ve duyusal analiz eğitimleri ile lisans uygulama derslerinde işlenen tekniklerin, tariflerin, pişirme sürecinin, yiyecek-içecek ve ürünlerin tüm duyusal özelliklerinin akılda kalma oranını yükseltmek, dolayısıyla ders verimliliğini kalıcı olarak artırmanın mümkün olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimleri ile ilgili özellikle uygulama derslerine yönelik eleştiriler mevcuttur. Söz konusu eleştiriler üniversitelerin mutfaklarının ve ekipmanlarının, öğretim elemanı sayılarının veya niteliklerinin, uygulama derslerine ayrılan bütçelerin yetersiz olması hususundadır. Uygulama eğitimlerinde verim alamayan öğrenciler temel mutfak bilgilerini yeterince kavrayamamakta, derste işlenen ürünleri uzun vadede gerektiği oranda anımsayamamakta ve iş hayatlarında çeşitli sorunlar ile karşılaşmaktadırlar. Üniversiteler fiziki ve maddi imkânlarını çeşitli sebeplerden dolayı geliştiremiyor ise derslerin daha verimli ve akılda kalıcı şekilde işlenmesi aynı zamanda öğrencilere kendilerini geliştirebilmeleri adına çok yönlü bir bakış açısı ve farkındalık

kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda tez çalışmasında, tasarlanan bilinçli farkındalık temelli yeme farkındalığı ve duyuşsal analiz eğitimleri desteği ile “uygulama derslerinin tüm yönleri ile (teorik bilgi, yiyecek-içecekler, üretim prosesi) verimliliğini artırarak akılda kalıcılığını sağlamak mümkün müdür?” sorusuna cevap aranmıştır.

Problem Cümlesi: Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimlerinin uygulama ders niteliklerinin yetersiz olması görüşleri kapsamında; üniversitelerin uygulama alanı, mevcut araç-gereç ve ekipman durumu, öğretim elemanı sayısı ve bütçe imkânları değiştirilmeden, öğrencilerin duyuşlar özelinde bakış açıları derinleştirilerek ve derse odaklanma davranışları değiştirilerek, gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminin en önemli yapı taşlarından biri olan uygulama eğitimlerinin akılda kalıcılığı, en nihayetinde ders verimliliği artırılabilir mi?

Alt Problem Cümleleri

- Gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinde özellikle uygulama eğitimlerinin yetersiz bulunması.
- Gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinin uygulama eğitimleri özelinde yenilikçi bir öğretim/öğrenim modeli oluşturulmasının zorluğu.
- Bilinçli farkındalık yöntemlerinin faydaları/önemi ile ilgili eğitim bilimlerinde araştırmalar olmasına karşın gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi özelinde çalışılmış olması.
- Yeme farkındalığı ve gastronomi ilişkisini inceleyen çalışmaların az olması.
- Duyusal analiz eğitimlerinin gastronomi ve mutfak sanatları bölüm müfredatlarında yer alması fakat sınırlayıcı sebepler dolayısıyla uygulamalı olarak işlenememesi ve/veya uygulama derslerine entegre edilememesi.
- Farkındalık çalışmalarının duyuşlara hitap etmesine yönelik araştırmaların gastronomi eğitimi alanında incelenmemiş olması.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın öncelikli amacı; gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinde uygulama ders verimliliğini arttırmaya yönelik bir çözüm önerisi geliştirmektir. Bu kapsamda önerilen bilinçli farkındalık, yeme farkındalığı ve duyuşsal analiz eğitimlerinin öğrenme kalıcılığına katkısını incelemek bir diğer amaçtır. Tez çalışması

kapsamında gerçekleştirilen bilinçli farkındalık temelli yeme farkındalığı ve duysal analiz eğitimleri sayesinde öğrencilerin ana odaklanma becerileri, gıdaların duysal değerlendirme dinamikleri doğrultusunda tadım yeteneklerinin geliştirilmesi ve farkındalıkla gerçekleştirilen duysal değerlendirmeler sayesinde besinlere dair anıların güçlendirilmesi ile yiyecekleri duysal özellikleriyle birlikte hatırlama seviyelerinin artırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin stres yönetimi tekniklerini kullanarak uygulama derslerine odaklanmaları, ders sürecinde işledikleri ürünlerin duysal özellikleri ve işlem basamaklarına dair farkındalıklarının artması ve bu sayede etkin bir öğrenim gerçekleştirilmesi ve bu öğrenimin kalıcı kılınması hedeflenmektedir.

Alt amaçlar:

- Uygulama derslerine farkındalık odaklı yenilikçi bir bakış açısı kazandırmak.
- Literatürde çok sayıda araştırmaya konu olan, fakat gastronomi eğitimine entegre edilmeyen bilinçli farkındalık ve yeme farkındalığı olgularının uygulama derslerine katkısını belirlemek.
 - Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda müfredatlara eklenmesi önerilen bilinçli farkındalık eğitim ve seminerlerinin gastronomi eğitimi üzerindeki etkilerini incelemek.
 - Duysal analiz derslerinde panel ortamlarında yapay olarak oluşturulan odaklanma unsurunu, farkındalıkla odaklanma çalışmaları ile uygulama ders akışında işlevsel hale getirmek.
 - Farkındalık çalışmalarının duyarların etkin kullanımı üzerindeki etkisini incelemek.
 - Araştırmada önerilen eğitimlerin etkilerinin kalıcılığını test etmek.
 - Gastronomi ve mutfak sanatları alanında uygulama eğitimlerinin verimliliğini artırmak.
 - Öğrencilerin eğitimler öncesinde ve sonrasında uygulama derslerinde duyarlar ile ilgili anımsadıkları olay/durumların değişimlerini örnek sayısı üzerinden gelişim seviyesini tespit etmek. En nihayetinde öğrencilerin anımsadıkları örnekler üzerinden derslerin akılda kalma seviyelerini belirlemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de gastronomi alanının görünür hale gelmesi ve popüler olması sebebiyle gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinin sayısı son yıllarda hızla artmaktadır. Gastronomi bölümlerinin niceliği artarken nitelikleri de aynı oranla sorgulanır hale gelmiştir. Gastronomi eğitiminde görsel etkisi ve sektörel faydası yönünden uygulama dersleri, teorik derslere nazaran ön plandadır. Özellikle devlet üniversitelerinde uygulama derslerinin verimliliğini etkileyebilecek bütçe sorunu, atölye- donanım eksiklikleri, malzemeye ulaşım zorluğu gibi kısıtlar yaşanabilmektedir. Mevcut koşullar dahilinde öğrenciler nezdinde uygulama derslerinin verimliliğini, akılda kalıcılığını artırma adına yenilikçi eğitim modelleri geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Tez çalışmasında önerilen bilinçli farkındalık, yeme farkındalığı ve duyuşsal analiz eğitiminden oluşan duyuşsal odaklı farkındalık eğitimleri, uygulama derslerinin verimliliğini artırmak adına önem arz etmektedir. Eğitimler sayesinde öğrencilerin ders esnasında gördükleri gıda materyalleri, pişirme teknikleri, pişirme süreci ve gıdaların duyuşsal özelliklerine karşı etkin bir öğrenim gerçekleştirmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Tez çalışmasının hedefi doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim modeli uygulama eğitim niteliğini geliştirmeye yönelik bulgularıyla önemli görülmektedir. Ayrıca literatür incelemeleri sonucunda benzer bir çalışmaya rastlanılmaması sebebiyle araştırma konu özgünlüğü bakımından önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına tüm öğrencilerin objektif ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilere kazandırılması beklenen becerileri kapsayan bilgi birikimine uygulama dersi öğretim elemanının sahip olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Özellikle eğitim bilimleri başta olmak üzere sosyal bilimlerde yürütülen araştırmalarda, bir probleme çözüm getirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir

araştırmanın tüm yönleriyle kusursuz ve sınırlandırılmamış olarak tasarlanması mümkün görülmemektedir (Marshall ve Rossman, 1999, s. 42; Horzum vd, 2016, s. 498). Kimi yabancı kaynaklarda bu bölüm araştırmanın sınırlılıkları ve kapsamı olarak iki ayrı başlıkta aktarılırken; Türkçe yayınlarda çoğunlukla araştırmanın sınırlılıkları başlığında ifade edilmektedir. Araştırmalardaki sınırlılıklar, çalışmanın potansiyel zayıf yönlerini ifade etmektedir. Bilimsel bir araştırmada sınırlılıklar; evren ve örneklem seçiminden, kullanılan veri toplama araçlarına, katılımcı ifadelerinin doğasından analiz sürecine kadar çeşitli unsurları kapsayabilmektedir (Karasar, 2012, s. 73; Horzum vd, 2016, s. 499). İlgili bilgiler kapsamında tez çalışmasının sınırlılıkları şu şekildedir;

- Araştırmanın literatür kısmı kuramsal çerçeve açısından 2025 yılına kadar yayınlanmış makaleler, kitaplar, lisansüstü tezler, süreli yayınları, kongre ve bildiriler, internet kaynakları ve sözlükler gibi ulaşılabilen yazılı bilgi kaynaklarından oluşturulmuştur.

- Araştırmanın uygulama derslerini kapsamı sebebiyle; örneklem grubundaki öğrencilerin daha önce en az bir yarıyıl temel mutfak bilgisi (pişirme teknikleri) başta olmak üzere, uygulama derslerine yüz-yüze katılmış olması gerekmektedir. Bu sebeple araştırma yalnızca Gastronomi ve Mutfak Sanatları ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencileri “iş başı eğitim” dersi kapsamında işletmelerde tam zamanlı çalıştıkları için araştırmaya dahil edilmemiştir.

- Örneklem grubu eğitimlerin etkili olarak gerçekleştirilebilmesi için 30 kişi ile sınırlandırılmıştır.

- Ayrıca araştırma süreci eğitmen ve öğrencilerin aynı ortamda bulunması gerekliliğinden dolayı yüz-yüze eğitim kapsamı ile sınırlandırılmıştır. Uzman diyetisyen anlatımıyla gerçekleştirilen yeme farkındalığının temel anlatımı eğitimi haricinde verilmiş olan tüm eğitimler, etkin öğrenimi sağlayabilmek amacıyla yüz-yüze eğitim kapsamında sınırlandırılmıştır.

- Eğitim kapsamına alınan derslerin içerikleri ve işleniş biçimi eğitimcilerin bilgi birikimi ve deneyimi ile sınırlıdır.

- Araştırma yöntemi nitel analiz yöntemi olup veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.

- Araştırma verileri Ocak, Mayıs ve Haziran 2024 yılları arasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir.

- Araştırma bulgularında yer alan kodlamalar, kodlamaları gerçekleştiren uzmanların alan hakimiyetleri ile sınırlıdır.
- Araştırma ıktıları eğitimlerin örneklem grubu üzerindeki etkisi ile sınırlıdır.
- Araştırma ıktıları örneklem grubunda yer alan katılımcıların beyanları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness): Bilinçli farkındalık, bireyin dikkatini kasıtlı olarak, yargılamadan ve mevcut ana odaklayarak düşünce, duygu ve bedensel duyumların farkında olması halidir (Kocabal ve Ceylan, 2022, s. 2141).

Yeme Farkındalığı (Mindful Eating): Bireylerin duyularına odaklanarak bilinçli bir şekilde yemek yeme eylemini geekleştirmeleridir (Framson vd. 2009, s. 1439).

Farkındalık Odaklı Pişirme (Mindful Cooking): Bireyin yemek hazırlama sürecine tüm duyularıyla odaklanarak, geçmiş ya da geleceğe ilişkin yargılardan uzak şekilde, o anki deneyimi bilinçli farkındalıkla yaşayarak geekleştirmesi sürecidir (Headspace, 2023).

Duyusal Analiz: Gıdaların karakteristik özelliklerinin duyular aracılığıyla değerlendirilmesi için kullanılan bilimsel bir yöntemdir (Murray, Delahunty ve Baxter, 2001, s. 461).

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölüm kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar olmak üzere iki başlıktan oluşmaktadır. Kuramsal çerçeve başlığında; tez çalışmasının ana konuları olan bilinçli farkındalık, yeme farkındalığı ve duyuşsal analiz hakkında kapsamlı literatür bilgileri yer almaktadır. İlgili araştırmalar başlığında ise bilinçli farkındalık, yeme farkındalığı ve duyuşsal analiz konularına yönelik gerçekteştirilen bilimsel çalışmalar ve sonuçlarına kısaca değinilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde bilinçli farkındalık (mindfulness), yeme farkındalığı (mindful eating), farkındalık odaklı pişirme (mindful cooking) ve duyuşsal analiz kavramları, ilkeleri ve pratiklerine dair kapsamlı bilgiler yer almaktadır.

2.1.1. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Mindfulness kelimesi Türkçede genellikle “bilinçli farkındalık” olarak çevrilse de literatürde “farkındalık” (Çatak ve Ögel, 2010), “bilgece farkındalık” (Karacaoğlan ve Hisli şahin, 2016) ve “fark’andalık” (Uzun, 2020), “gözlemleyen bilinç” (Cüceloğlu, 2021) gibi farklı karşılıklarla da kullanılmaktadır. Paslı (2025), doktora tez çalışmasında mindfulness kavramının Türkçe karşılığını psikoloji ve dil bilimi alanındaki uzman görüşlerine dayandırarak değerlendirmiş; bu görüşler doğrultusunda en uygun çeviri olarak belirtilen bilinçli farkındalık terimini tercih etmiştir. Bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramını açıklayabilmek için öncelikle bilinç ve farkındalık anlamlarını irdelemek gerekmektedir. Bilinç sözcüğü; Ruh Bilimleri Sözlüğünde “algı ve bilgilerin anlıkta duru ve aydınlık olarak izlenme süreci”, Eğitim Terimleri Sözlüğünde “ben’in kendi etkinlik ve duygulanmalarını sezebilmesi”, ve “insanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneği”, Felsefe Terimleri Sözlüğünde ise “insanın kendisi, yaşantıları ve dünya üzerindeki bilgisi; aynı zamanda düşünme ve

kendini tanıma yeteneği” ifadeleriyle tanımlanmaktadır. Farkındalık sözcüğü ise Türkçe Sözlüğe göre “farkında olma durumu” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2025). Cambridge Sözlüğünde ise farkındalık kavramı “anda olarak beden, duyguların ve zihnin farkında olma pratiği” şeklinde ifade edilmiştir (Tiftikçi, 2025, s. 29).

Farkındalık ve bilinçli farkındalık kavramları birbirleri ile benzerlik gösterse de bilinçli farkındalığın kapsamının daha geniş olduğu belirtilmektedir (Kabat-Zinn, 1990; Küçük, 2025, s. 7). Bu iki kavramdan yola çıkılarak bilinçli farkındalık genel olarak bireylerin içinde buldukları ana bilinçli bir şekilde odaklanarak, yaşadıklarını yargılamadan tüm halleriyle kabullenmeleri şeklinde tanımlanmıştır (Kabat-Zinn, 1994; Güldal 2019, s. 13). Bu kavramda kişi kasıtlı olarak tüm dikkatini yaşadığı ana yöneltir ve bu bilinçlilik halini an’da tutmaya devam ederek yaşadığı anı gözlemler fakat yargılamaz (Kabat-Zinn, 2003; Hanh, 1987; Uzun ve Kral, 2021, 17). Gündelik akış içerisindeyken çoğu birey dikkatlerini yönetemezler; bu durum ise dalgınlık, umursamazlık (Germer, Siegel ve Fulton. 2005), farkında olmadan, düşünülmeden yapılan eylemler dikkatsizlik (Özyeşil vd, 2011; Yıkılmaz ve Demir Güdül, 2015) hali olarak nitelendirilir. Deci ve Ryan’a (1980) göre otomatik pilot olarak adlandırılan bu hal, bireylerin geçmiş ya da geleceklerini düşünmeleri dolayısıyla anda yaşadıkları hayat deneyimlerini kaçırmalarına sebep olmaktadır. Geçmişe dair düşünceler çeşitli pişmanlıklara, gelecek düşünceleri ise stres, endişe ve kaygı bozukluklarına sebep olmaktadır (Mutlu, 2024, s. 18)

Bilinçli farkındalık kavramının yazılı olarak ilk referansının 2500 yıl öncesinde Budist psikolojisinin Pali dilindeki “sati” kelimesi olduğu bilinmektedir (Schmidt, 2011; Uzun ve Kral, 2021; Tiftikçi, 2025, s. 30). Sati; bir nesnenin bellek, dikkat, hatırlatma ve farkındalıkla müdahale olmaksızın gözlemlenmesi olarak açıklanmaktadır (Elkin, 2017; Erzincanlı, 2023; Tiftikçi, 2025, s. 35). Bu kelime 1881 yılında İngilizceye “mindfulness” olarak çevrilmiştir. Budist kültüründe zihni disipline etme ve içgörü kazandırma amaçlarıyla çıkan bir kavram olsa da bilinçli farkındalık ilke ve uygulamalarının herkese hitap eden bir teknik olduğu belirtilmektedir. Zaman içerisinde dünya genelinde araştırmalara konu olarak modern bir stres yönetimi ve zorluklarla başa çıkmada tüm kültürlerde evrensel bir deneyim haline gelen bir beceri haline gelmiştir (Kabat-Zinn 1990; Kabat-Zinn 1994; Küçük 2025, s. 8). Bilinçli farkındalık, kişilerin duyuları ile algıladıkları uyarıların farkına varmasını ve böylece ana odaklanmasını sağlamaktadır. Bu sebeple duyular oldukça önemli bir yere sahiptir.

Bilincini yöneterek duyular ile temas edebilen kişi tümüyle şimdiki anda kalabilmektedir. Anda kalmak ise zihinsel karmaşanın önüne geçebilmektedir. Bilinçli farkındalık öğretileri sayesinde kişilerin duygu ve düşüncelerine kendilerini kaptırmadan gözlem yapabilme becerilerini ve yaşadıklarını var olduğu gibi kabullenerek iç huzuru artırmak amaçlanmaktadır (Brown, Ryan ve Creswel, 2007; Mert, 2024, s. 6).

Türkiye’de yeterince tanınmaması sebebiyle bilinçli farkındalık hakkında çeşitli yanlışlar bulunmaktadır. Bu yanlışlar şu şekilde listelenmiştir:

- Kavram hakkındaki ilk yanlış kökeninin Budizm'e dayanması nedeniyle dini bir inanç olarak algılanmasıdır. Bilinçli farkındalık kimi zaman ahlaki bir inanç, kimi zaman ise dini öğelerden arındırılmış bir pratik olarak ele alınmaktadır. (Harrington ve Dunne, 2015; Bayram Saptır, 2024, s. 39-40). Konu hakkında Demir (2014), bilinçli farkındalıkla ilişkili uygulamaların yalnızca Doğu kökenli olmadığını; Antik Yunan felsefesi, Varoluşçuluk, Batı'daki doğalcı yaklaşımlar ve Amerikan hümanizmi gibi düşünce sistemlerinde de benzer öğelerin yer aldığını belirtmektedir. Ayrıca Mevlâna Celaleddin Rumi'nin Mesnevi'sinde bu yaklaşımla örtüşen pratiklerin izlenebileceği ifade edilmektedir (Uzun ve Kral, 2021, s. 17).

- İkinci yanlış ise bilinçli farkındalık uygulamalarının yalnızca meditasyon türü veya rahatlama yöntemi olduğu düşüncesidir. Halbuki bilinçli farkındalık uygulamaları meditasyon haricinde günlük yaşam üzerine pratikler de içeren kapsayıcı egzersizler barındırmaktadır (Williams ve Penman, 2022; Bayram Saptır, 2024, s. 40). Müdahaleler genellikle egzersizlerdeki dikkat odağına göre farklılık göstermektedir. Bazı sistemler bedensel farkındalığı ön planda tutarken, bazıları zihinsel süreçleri merkeze alarak uygulamayı şekillendirir (Osterman, Pawelkiwitz ve Cramer, 2022, s. 2). Bilinçli farkındalığın temeli bedeni rahatlatmaktan ziyade dikkati ana çekebilme yeteneği kazandırmaktır (Hasson, 2024; Bayram Saptır, 2024, s. 40).

- Bir diğer yanlış ise bilinçli farkındalık uygulamaları sırasında hiçbir şey düşünmeme gerekliliği şartı aranmasıdır. Uygulamaların amacı istenmeyen düşünceleri engellemek değil aksine bu düşünceleri bastırmadan normal olduğunu kabul etmek ve yargılamamaktır. Önemli olan nokta düşünceleri ve sebep oldukları duygusal, duygusal veya fiziksel etkilerini gözlemleyebilmek ve onlara duygusal veya yargısal bir tepki vermemektir (Palmerino, Langer ve McGillis. 1984; Bayram Saptır, 2024, s. 40).

- Yanılıgılar zerine son madde ise farkındalığın olumlama tekniği olduğuna dair düşüncelerdir. Yaşanan deneyimin olumsuz yönlerini görmezden gelmek bilinçli farkındalığın temelinde yer alan “var olanı olduğu gibi görebilmek ve kabul etmek” ilkesine aykırı görülmektedir (Williams ve Penman, 2022; Bayram Saptır, 2024, s. 40). nkn bu durumun gerçekleşen deneyimleri yaşanan durumdan uzaklaştırdığı düşünülmektedir (Siegel, 2010; Bayram Saptır, 2024, s. 40). Bilinçli farkındalık kavramının kapsamlı bir Şekilde anlaşılabilmesi için, bu yaklaşımın temel tutumları, terapi ve uygulamalarının incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki başlıklarda ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1.1. Bilinçli Farkındalığın Temel Tutumları

Kabat-Zinn (1990; Tayız, 2024, s. 21), bilinçli farkındalık kazanımlarının oluşturulmasında temel tutumların önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Yedi başlık ile açıklanan temel tutumlar aşağıda detaylandırılmıştır:

Yargulamama (Non-judging): İnsanlar yaşantılarını genellikle “iyi” ya da “kötü” gibi yargılarla sınıflandırır. Bu durum ise otomatik tepkiler verilmesine ve farkındalığın azalmasına sebep olmaktadır. Bilinçli farkındalık, bu yargıların fark edilmesini ve onları değiştirmeye çalışmaksızın gözlemlenmesini amaçlamaktadır.

Sabır (Patience): Bilinçli farkındalıkta gelecek beklentilerine odaklanmak, bireyin Şimdiki anla olan bağlantısını zayıflatarak zihinsel gerilime neden olabilmektedir. Kişi için en iyi zaman Şimdiki zamandır. Sabır; olayların zaman akışında gerçekleşeceğini kabul etme ve bu sürece açık bir tutumla yaklaşma becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Acemi Zihni (Beginner’s Mind): Bireyin inançları, kültürel ve kişisel değerleri gerçekliği olduğu gibi algılamasını zorlaştırabilir; ancak “acemi zihni” yaklaşımı, yaşantılara ilk kez karşılaşılıyormuş gibi yargısız bir bakış açısıyla yaklaşarak anın zenginliğini fark etmeyi mümkün kılmaktadır.

Güven (Trust): Kişinin kendine ve hislerine yönelik temel bir güven geliştirmesi, meditasyon eğitiminin önemli bir yönü olarak belirtilmiştir. Bu yaklaşım, bireyin dış otoritelerden bağımsız biçimde kendi isteklerine göre tercihler yapabilmesini ve kendi varoluşuna güvenerek hareket etmesini desteklemektedir.

Çabasızlık/ Tepkisizlik (Non-striving): Bilinçli farkındalık, hedefe yönelik çaba yerine, duygu ve düşünceleri yargısızca gözlemlemeyi esas alır; bu nedenle uygulamaların “rahatlamak”, “daha iyi olmak”, “aydınlanmış bir insan olmak” gibi amaçlarla yapılması yaklaşımın doğasına ters düşmektedir.

Kabullenme (Acceptance): Kabul, bireyin olumsuz duygu, düşünce ve durumlarla başa çıkabilmesini destekleyen önemli bir unsurdur. Kişilerin yaşadıklarını olduğu gibi görerek kabul yaklaşımı geliştirmesi iyi oluşuna katkı sağlamaktadır.

Oluruna Bırakmak (Letting Go): Bireylerin dikkatlerini içsel yaşantılarına yönlentmeleri, hoş duyguları sürdürmek; rahatsız edici olanlardan ise kaçınmak eğilimi geliştirir. Bilinçli farkındalık, iyi olanı koruma kötü olandan kaçınma gibi mücadeleleri bırakmayı ve zihinsel süreçleri yargısızca olduğu gibi gözlemlemeyi amaçlamaktadır (Kınay, 2013, s. 19-21).

2.1.1.2. Bilinçli Farkındalık Temelli Terapiler

Bu başlıkta bilinçli farkındalık eğitim ve müdahalelerinde uygulanan terapi yöntemleri aktarılmıştır.

Bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programı (MBSR): MBSR, Dr. Jon Kabat-Zinn tarafından 1970 yıllarının sonunda kronik sağlık sorunları yaşayan kimselerin duygusal streslerini yönetebilmeleri için geliştirilmiş bir programdır (Kabat-Zinn, 2013; Crane, vd., 2016; Tetik, 2024, s. 13). Ayan (2025, s. 31), deneysel araştırmalarda MBSR programının, farklı gruplarda hem fiziksel hem de psikolojik açıdan olumlu etkiler sağladığını aktarmıştır. Özellikle kalp ve kanser hastalarında (Kabat-Zinn ve Hanh, 2009), kaygı ve depresyon yaşayan bireylerde (Baer ve Krietemeyer, 2006), kronik rahatsızlığı olan kişilerde (Bohlmeijer vd., 2010) olumlu sonuçları olduğu bildirilmiştir. Ayrıca yaşam kalitesinin artması (Mackenzie vd., 2007), duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi (Ekblad, 2009) ve psikolojik iyi oluşun desteklenmesi (Geary ve Rosenthal, 2011) gibi konularda bu yaklaşımların etkili biçimde kullanıldığı belirtilmektedir (Ayan, 2025, s. 31).

Farkındalıklı şefkat programları (MCS): Şefkat ve nezaket odaklı farkındalık müdahaleleri, farkındalıkla birlikte öz-şefkati geliştirmeyi hedefleyen programlardır. MBSR'nin bir türevidir olan bu yaklaşımlara Şefkatli Zihin Eğitimi

(CMT) ve Farkındalık Temelli Şefkatli Yaşam Programı (MBCL) örnek verilebilir. Bu programlar, ruhsal sıkıntıyı hafifletmek amacıyla şefkat becerilerini güçlendirmeyi amaçlar ve araştırmalar bu yöntemlerin psikolojik iyi oluş ve dayanıklılık üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Kıran Gen, 2020; Tetik, 2024, s. 14).

Kabullenme ve kararlılık terapisi (ACT): Kabul ve kararlılık terapisi (ACT), Hayes ve arkadaşları tarafından 1999 yılında geliştirilmiş, bilinçli farkındalık ve kabule dayalı müdahaleleri içeren bir terapi yöntemidir. Temel amacı, bireyin olumsuz duygu ve düşüncelerle mücadele etmek yerine onlarla yeni bir ilişki kurarak psikolojik esnekliğini artırmaktır (Hayes vd., 1996; Gülcan, 2023, s. 13). ACT terapistleri danışanlarına, istenmeyen olumsuz duygu ve düşüncelerin zihinlerinde dolaşmasını ve bedenlerini etkilemesini doğal bir süreç olarak görmeleri gerektiğini vurgular. Bu terapi yöntemi bireysel ya da grup çalışmalarıyla, bir gün ile 16 hafta süreleri arasında uygulanabilmektedir (Hofmann ve Gomez, 2017; Gülcan, 2023, s. 13).

Farkındalık temelli bilişsel terapi (MBCT): Teasdale ve arkadaşları (2000) tarafından depresyonun nüksetmesini önlemek amacıyla geliştirilmiş, başarılı sonuçları bulgularan bir terapi yöntemidir. Bu yaklaşım, bilinçli farkındalık ve bilişsel müdahale içeren çok yönlü bir program olarak nitelendirilmektedir. MBCT, bireyin içgörüsünü güçlendirmeyi, duygularını yargılamadan deneyimlemesini ve olumsuz düşünce kalıplarını fark etmesini amaçlamaktadır (Aktepe ve Tolan, 2020, s. 544).

Diyalektik davranış terapisi (DBT): Özellikle borderline kişilik bozukluğu olan intihar ve kendine zarar verme eğilimindeki bireylerin tedavisi amacıyla geliştirilmiştir. Bilişsel Davranışçı Terapi tekniklerini, Budist meditasyon uygulamalarından esinlenerek farkındalık, kabullenme, sıkıntı toleransı ve iletişim becerileriyle birleştiren bu yöntem ruhsal bozuklukların tedavisinde etkili bir yöntem sunmaktadır (Vatan, 2016; Tetik 2024, s. 15).

2.1.1.3. Bilinçli Farkındalık Uygulamaları (Meditasyonları)

Bilinçli Farkındalık pratikleri formal ve informal uygulamalar olarak iki başlıkta sınıflandırılmaktadır. Formal uygulamalar; belirli bir süreye ihtiyaç duyulan teknik gerektiren veya rehberlik eşliğinde gerçekleştirilen uygulamalardır. Informal uygulamalar ise günlük yaşam içerisinde herhangi bir zaman diliminde

uygulanabilecek, karmaşık olmayan meditasyonları içermektedir. Bilinçli farkındalık meditasyonlarının sınıfı, isimleri ve kısa açıklamaları şu şekildedir (Zümbül, 2021; Tetik, 2024, s. 12):

Formal (Resmi) Farkındalık Uygulamaları:

- *Farkındalık Meditasyonu:* Bu geleneksel uygulama, sessiz bir şekilde oturarak dikkatin nefes ya da mantra gibi belirli bir odak noktasına yöneltilmesini içerir. Zihin dağıldığında ise dikkat, yargılamadan ve nazikçe tekrar odak noktasına yönlendirilir.

- *Beden Tarama Meditasyonu:* Bu meditasyon biçimi, uzanarak bedeni dikkatlice parça parça taramayı ve her bir bedensel duyumu, iyi ya da kötü şekilde etiketlenmeden, sadece olduğu haliyle fark edip kabullenmeyi temel alır.

- *Rehberli Meditasyon:* Bu uygulama, özellikle yeni başlayanlar ya da yapılandırılmış bir rehberliğe ihtiyaç duyanlar için sesli ya da görüntülü oturumlar aracılığıyla gerçekleştirilen, bireyin dikkatini anda tutmasına yardımcı olan rehberli bir farkındalık sürecini kapsamaktadır.

- *Farkındalıklı Hareket Meditasyonu:* Yoga, tai chi ve qigong gibi pratikler, fiziksel hareketleri nefesin ritmi ve bedensel duyuların farkındalığıyla bütünleştirerek bireyin dikkati şimdiki ana yönlendirmesini ve o anda kalmasını sağlamayı hedefler.

Informal (Günlük) Farkındalık Uygulamaları:

- *Farkındalıklı Yürüyüş:* Yürüme eylemine dikkatle odaklanmak, bireyin ayakta durma sırasında bedeninde oluşan duyuları ve dengeyi sağlamak için gerçekleşen küçük motor hareketleri bilinçli olarak fark etmesi üzerine gerçekleştirilen bir meditasyondur.

- *Dikkatli Dinleme:* Bu meditasyon bireyin bir sonraki cümlesinde ne söyleyeceğini planlamadan, zihin uçuşmasına izin vermeden tüm dikkatini karşısındaki kişinin söylediklerine yönlendirmesi üzerine bir uygulamadır.

- *Dikkatli Gözlem:* Bireyin yakın çevresinde bulunan doğal bir nesneyi seçerek, bir veya iki dakika boyunca yalnızca bu nesneye dikkatini yönlendirmesini amaçlayan bir uygulamadır.

- *Farkında Nefes Alma*: Nefes farkındalığı, dikkati yargılamadan şimdiki ana yönlendiren temel bir tekniktir. Bu uygulamada, nefesin bedendeki hissi izlenir ve solunum süreci bilinçli şekilde gözlemlenir.

- *Farkındalıklı Yeme*: Diğer adıyla yeme farkındalığı; yeme ve içme sürecine hem bedeninin içsel duyuları hem de dışsal uyaranlar aracılığıyla tam dikkat vermek; bu sırada renkleri, kokuları, dokuları, tatları, sıcaklıkları ve sesleri gibi tüm duyuşal sinyalleri bilinçli bir şekilde fark etmek üzerine bir uygulamadır.

Hem resmi hem de günlük farkındalık uygulamaları, stresin azalmasına ve genel iyi oluşun artmasına katkı sağlar; tercih edilme biçimleri ise kişisel hedeflere ve yaşam tarzına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Aktepe ve Tolan, 2020, s. 541; Tetik, 2024, s. 12-13).

2.1.1.3.1. Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Günlük Yaşama Faydaları

Gül (2023) tarafından "Termal Turizmde Mindfulness" adlı eserinde aktarılan bilinçli farkındalık uygulamalarının günlük yaşamdaki yararları aşağıdaki maddelerle özetlenebilir. Farkındalık kazanan bireylerin;

- İş hayatlarında olumlu etkiler gözlenir.
- Psikolojik sağlıkları olumlu yönde gelişir.
- Günlük hayatlarında daha dikkatli oldukları tespit edilmiştir.
- Öğrenme ve üretkenlik seviyelerinde artış gözlenmiştir.
- Kaygı ve depresyon seviyelerinde azalma görülmüştür.
- Stres seviyelerinde azalma meydana gelmiştir.
- Yaşadıkları deneyimlere karşı olumsuz/düşmanca duygularında azalma olmuştur.
- Akademik başarılarında iyileşme meydana gelmiştir.
- Kronik hastalıklarına dair fiziksel sağlıklarında iyileşme görülmüştür.
- Öz-saygı seviyelerinde artış gözlenmiştir.
- Kendilerine ve çevresindeki kişilere daha şefkatli ve nazik davrandıkları tespit edilmiştir.

- Olumsuz duygulara hoşgörü ile yaklaşmaya başladıkları görülmüştür.
- Yaşadıkları olaylara verdikleri tepkileri daha iyi analiz edebildikleri gözlenmiştir (Gül, 2023, s. 23-26).

2.1.2. Gastronomiyle İlişkili Bilinçli Farkındalık Uygulamaları

Bu başlıkta tez çalışmasının amacı doğrultusunda eğitimleri/atölyeleri gerçekleştirilen “Yeme Farkındalığı” ve “Farkındalık Odaklı Pişirme” konuları hakkında detaylı bilgiler yer almaktadır.

2.1.2.1. Yeme Farkındalığı (Mindful Eating)

Yemek yemek, günlük yaşamda ikincil hale gelen öğrenilmiş bir davranıştır. Bu sebeple çoğunlukla otomatik olarak gerçekleştirilmektedir. Güncel araştırmalar bireylerin açlık-tokluk bilinciyle değil zamanı geldiğini düşündükleri için yani otomatik olarak yemek yediklerini belirtmektedir (Lofgren, 2015; Wilson ve Mantzios, 2015; Uçar, 2020, s. 19). Düşünmeden, otomatik davranış sonucu dikkatsiz yeme eylemi gerçekleşmektedir. Dikkatsiz yeme davranışı ise aşırı yemek yemeye ve nihayetinde fazla enerji alımına sebep olabilmektedir. Yeme farkındalığı, otomatik yeme davranışını minimuma indirmek amacıyla geliştirilen bir pratiktir. Temelde bireylerin yemek sırasında bedenlerini dinlemelerini; içsel ve dışsal olarak verdikleri sinyalleri dikkate almalarını ve yeme davranışlarını gözlemledikleri yanıtlara göre düzenlemelerini hedeflemektedir. (Lofgren, 2015; Çolak ve Aktaş, 2019; Uçar, 2020, s. 19).

Bilinçli farkındalık uygulamaları içerisinde yer alan yeme farkındalığı, alan yazında “dikkatli yeme” olarak da isimlendirilmektedir (Köse vd. 2016; Güzel Atlıhan, 2022, s. 14). Yeme farkındalığı “bireyin yemek yeme sırasında tüm duyularının farkında olması ve bu sürece bilinçli bir dikkatle odaklanması” şeklinde tanımlanmaktadır (Anderson, vd. 2016; Ayyıldız Atak, 2020, s. 32). Bir diğer tanımda ise “Ne yenildiğinden ziyade nasıl yenildiği ve bireyin yeme davranışının ne olduğunu fark etmesi, fiziksel sinyalleri takip ederek açlık-tokluk kavramını özümsemesi, yeme sırasında duygu ve düşüncelerinin farkında olması fakat yargıda bulunmaması, dikkat dağıtıcı çevresel unsurlardan etkilenmemesi, besin seçimi yapmaması ve besinler

özelinde ön yargıya düşmemesi, sonuç olarak sadece yediği besine odaklanması” ifadeleriyle detaylıca açıklanmaktadır (Köse vd. 2016; Akpınar, 2019, s. 27). Özetle yeme farkındalığı; yeme davranışlarının bilinçli farkındalık ilkeleriyle gerçekleştirilmesidir (Bayram Saptır, 2024, s. 54).

Yeme farkındalığı öğretileri ve pratikleri daha çok beslenme ve diyetetik alanında kullanılan bir yöntemdir. Özellikle duygusal yemeyi engelleme, yeme davranışlarını düzenleme ve aşırı yemek yemenin önlenmesi, porsiyon kontrolünün sağlanması ve sonuç olarak vücut ağırlığının dengelenmesi amaçlarına fayda sağladığı bilimsel araştırmalarda tespit edilmiştir (Özmumcu, 2019, s. 4).

Yeme farkındalığı ayrıca çevrede gerçekleşen televizyon, ortam gürültüsü, yemek yerken kişilerle aktif sözlü iletişim gibi dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak durarak yenilen yiyecekten alınan hazzın artırılması için önemli bir eylem olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra lokmaların boyutunun küçük olması ve yeme hızının yavaşlatılması da yemekten alınan keyfin artırılmasını sağlayan diğer davranışlar arasında gösterilmektedir. Yeme hızının yavaş olduğu durumlarda besinlerin tüm duyusal özelliklerinin derinlemesine hissedileceği dolayısıyla lezzetin daha üst seviyede algılanacağı belirtilmektedir. Yeme farkındalığında besinlerden maksimum seviyede lezzet algılanması böylece besinlerin çekiciliğinin artırılarak olumlu bir yeme deneyimi gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple bireyi bütün duyularını kullanmaya yönlendirmektedir. Yeme farkındalığı pratiğinde birey hem besin ihtiyacını karşılamış hem de beden sinyallerini gözlemleyerek açlık-tokluk durumuna dair farkındalık geliştirmiş olur. (Kuseyri, 2020; Aras ve Delen, 2023, s. 266; Mutlu ve Eker, 2024, s. 230). Kuru üzüm egzersizi, bireylerin önyargıyla yaklaştıkları ya da besin neofobisi nedeniyle denemekten kaçındıkları yiyeceklere karşı daha olumlu ve açık bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Hong, Lishner ve Han, 2014). Yeme farkındalığı uygulama adımları ve uygulamasına dair bilgiler Tablo 1.’de yer almaktadır.

Tablo 1. Yeme Farkındalığı Uygulama Adımları

Adım Sayısı	Adım Açıklaması	Uygulanışı
1. Adım	Açlık başlangıcı	İlk adım açlık hissedildiğinde nefes egzersizi yapılmasıyla başlar. Bu adımda derin nefese odaklanarak, bedenin açlık sinyallerinin fiziksel mi yoksa duygusal sebeplerden mi kaynaklandığını anlaşılması hedeflenmektedir. Bu sayede birey, duygusal açlığının farkına vararak aşırı yeme davranışını azaltmış olur.
2. Adım	Yiyecek Seçimi	Bu aşamada birey, yiyecek seçimlerini detaylıca inceler; yiyeceklerin içerikleri, nasıl hazırlandığı, besin değerleri gibi özelliklerini düşünmelidir. Yemek seçimi üzerine derin düşünme genellikle kişinin faydasına olan bilinçli seçimler yapmasını sağlamaktadır.
3. Adım	Yemeğin Hazırlanması	Bu aşama yemek yemeğe başlamadan önce yemeğin hazırlığına veya bulunulan ortama farkındalıkla bakabilmeyi içermektedir. Yemek hazırlık ve pişirme sürecinde duylara odaklanmak, sofraya otururken yemeğin görseline ve kokusuna dikkat etmek, sofrayı detaylıca incelemek gibi farkındalık davranışlarıyla gerçekleştirilir. 3. Aşama, duyuşal farkındalığı artırarak vücudu yemeye hazırlamaktadır. Araştırmalar bu aşamanın; bireylerde sindirim sisteminin daha aktif çalışması ve açlık-tokluk sinyallerini daha iyi düzeyde algılanması gibi faydalar sağladığını tespit etmiştir.

Tablo 1-devamı

4. Adım	Yemek Yeme	Bu aşama duyularla en fazla etkileşime geçilen aşamadır. Bireyler, yemeğe başlamadan önce tabaklarındaki yemeklerin görselini dikkatlice incelemeli, renk, şekil ve dokusunu gözlemlemelidir. Ayrıca yemeğin kokusunu duyumsamalı, kokusundan tadını tahmin etmelidir. İlk lokmayı yemeden önce bıçak-çatalla yemeği bölerken çıkan bir ses varsa fark etmelidir. İlk lokma alındığında ise yavaşça çiğneyerek yemeğin dokusu, sıcaklığı, ağız içinde çıkan sesleri, lezzet bileşenlerini anlamaya çalışarak yemelidir. Çiğneme sürecinde nefes alma düzeni izlenmelidir. Farkındalıkla yemek, bireyleri stresten uzaklaştırarak sindirim sisteminin daha verimli çalışmasını ve açlık- tokluk sinyallerinin erken fark edilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda yemeklerden alınan lezzet ve hazzı artırmaktadır.
5. Adım	Yemek Sonrası	Yemek sonrasında derin nefes alıp vererek bireyin bedenine odaklanması son aşamada gerekli görülmektedir. Midedeki doluluk hissi, yemeğin ağızda bıraktığı tatlar gözlenmelidir. Böylece günlük yaşamda otomatik olarak gerçekleştirilen yeme eyleminin beraberinde getirdiği sağlıksız yeme davranışları ve alışkanlıkları engellenerek sağlıklı ve dengeli beslenmek için temel oluşturmak hedeflenmektedir.

Kaynak: Saygı, Y. B. (2022). Farkında olarak yemek. Aydın Gastronomy, 6(1), 97-98.

Yeme farkındalığı pratiğinin uygulanmasında önemli olan unsurlar Ayyıldız Atak (2020, s. 32) tarafından yedi maddede derlenmiştir:

Yeme hızının yavaşlatılması: çiğneme hızının yavaşlatılması ve lokmalar arasında ara verilmesi gibi pratikleri içerir. Özellikle lokmalar arasında ara verilmesi, vücudun tokluk durumunun anlaşılması ve irade geliştirilmesi bakımından önemli görülmektedir (Mathieu, 2009).

Yeme ortamında öz-değer: eğer ev ortamında yemek yenilecekse; Özenerek öz-değer göstererek bir masa hazırlanması, güzel tabaklar ile yemeklerin sunulması önemli görülmektedir. Bir araştırmada, aynı şekilde kızartılmış tavuğun farklı sunum ortamlarında servis edilmesinin tüketim isteği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Restoran benzeri bir masa düzeninde sunulan tavuk, plastik tepsi ya da ev tipi masaya göre

katılımcılar tarafından daha iştahlı karşılanmış ve tüketim miktarında anlamlı artış gözlemlenmiştir (Garcia, Harrington ve Seo, 2015).

Dikkat dağıtıcı çevresel unsurların minimuma indirilmesi: Televizyon izlerken, başka bir iş ile meşgulken ya da araç içerisinde yemek yemek hem tüketilen yiyeceklerinin tatlarının algılanmamasına hem de daha fazla yemek tüketilmesine sebep olmaktadır. Bu sebeple yemek yeme sırasında dikkat dağıtıcı durumlardan kaçınmak, daha iyi odaklanma ve duyuların etkin kullanımına katkı sağlayacaktır (Mathieu, 2009).

Yiyeceklerin tadını çıkarmak: Yeme eyleminde tüm duyuları bilinçli bir şekilde etkin kullanmak bu pratiğin en önemli adımlarındandır (Mathieu, 2009). Yemek yeme sırasında yemeğin görselliğini, yemeden önce kokusunu, çiğnerken ağız içerisine yayılan kokuyu, çiğnerken hissedilen dokuyu, yağlılık-sululuk, gevreklik-yumuşaklık, çiğnerken çıkan sesler gibi duyuşal karakteristik özelliklerine dikkat edilmesi gereklidir. Duyu farkındalığı ile yemek daha fazla lezzet ve haz alınmasına katkı sağlamaktadır (Monroe, 2015; Güzel Atlıhan, 2022, s. 18).

Yargılamama: yeme sırasında tüketilen ürünler hakkındaki kişisel görüşleri; beğenme, beğenmeme veya tarafsızlık gibi verilen tepkileri yargılamadan kabul etmek yeme farkındalığı pratiklerinin önemli bir adımıdır. Yemeğe dair kişisel yargılar, odağın dağılmasına sebep olmakta dolayısıyla “farkındalık” eylemi tam olarak gerçekleştirilememektedir (Mathieu, 2009).

Beden farkındalığı ile açlık-tokluk sinyallerinin izlenmesi: Yemek yeme sırasında vücudun açlık ve tokluk sinyallerinin dinlenmesi beslenme şeklinin ve yeme davranışının yeniden yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Açlık-tokluğunun farkında olan bireyler, yeme başlangıç ve bitiş noktalarında otokontrol sağlayabilmektedirler. Diyet listelerine bağımlılıktan kurtaran bu otokontrol yeme farkındalığı ile ulaşılmak istenen özellikler arasındadır (Mathieu, 2009).

Bilinç dışı yeme sebeplerinin farkında olmak: Otomatik pilota, düşünmeden yeme davranışına sebep olan durumları anlayabilme farkındalığına sahip olmaktır. Bireyler hangi durumlarda duygusal sorunlarını yemek ile bastırmaya çalışıyor? (Mathieu, 2009). “Duygusal yeme” olarak da isimlendirilen bu durum yeme farkındalığı pratikleri ile minimize edilebilmektedir.

2.1.2.1.1. Kuru Üzüm Egzersizi

Farkındalık Temelli Müdahaleler (MBI) içerisinde “Dikkat Tabanlı Yeme Farkındalık Eğitimi (MB-EAT)” de yer almaktadır. MB-EAT (Mindfulness-Based Eating Awareness Training), bireyleri yeme farkındalığına teşvik etmek amacıyla geliştirilmiş, yaygın olarak kullanılan bir müdahale yöntemidir. Bu müdahale yönteminde bireylerin vücut ağırlıklarının dengelenmesi ve yeme davranışlarını yönetme becerileri geliştirmeleri amacıyla çeşitli meditasyon yöntemleri uygulanmaktadır. Her meditasyon seansında besinlere olan duygular, düşünceler ve duyulara dikkat edilmesi üzerine gerçekleştirilmektedir (Miller, 2017; Çetiner, 2021, s. 17). Yemek ile ilişkili meditasyonların temelini Kabat-Zinn tarafından geliştirilen “kuru üzüm egzersizi” oluşturmaktadır. Kuru üzüm meditasyonunda; kuru üzümü ilk defa görüyormuş gibi (acemi zihin) tat, koku, ses, görüntü ve doku olmak üzere tüm organoleptik özelliklerine (bilimsel bir amacı olmayan yüzeysel anlamda duyu incelemesi) odaklanarak yiyeceğe olan farkındalığın artırılması hedeflenmektedir (Nelson, 2017; Güzel Atlıhan, 2022, s. 21). Bu sayede dikkatsizce yemek yerine farkındalıkla yeme arasındaki farklılıklar öğrenilmiş olur. Bu farklılıklar; duyulara odaklı bir şekilde yemek yemenin besinden alınan tat yoğunluğunun artması ve bireylerin besinlere dair daha önce düşünmedikleri/bilincinde olmadıkları özelliklerin keşfedilmesidir. Kuru üzümden sonra peynir, kraker ve çikolata gibi daha kalorili besinlerle de yeme pratikleri yapılabilmektedir. (Kristeller ve Wolever, 2011 akt. Güzel Atlıhan, 2022, s. 21). Kuru üzüm egzersizi, özellikle ilk uygulamalarda bir rehberin telkinleriyle gerçekleştirilmektedir. Zamanla aşamaları ve uygulamasını öğrenen bireyler bu pratiği kendi başlarına da sürdürebilmektedir. Takip edilen aşamalar ve rehber telkinleri şu şekildedir (Nelson, 2017, s. 172);

Hazırlık ve dikkatin toplanması: “Bir kuru üzüm alın ve önünüze koyun. Lütfen durun; üzümü ağızınıza atmayın. Hayal edin ki az önce bu gezegene bırakıldınız ve nerede olduğunuza dair hiçbir bilginiz yok. Dünya’dan gelen hiçbir şeyi daha önce deneyimlemediniz. Hiçbir deneyiminiz olmadığı için, yargularınız, korkularınız ya da beklentileriniz de yok. Her şey sizin için tamamen yeni. Derin birkaç nefes alın ve gevşeyin.”

Görsel inceleme: “Üzüme bakın ve onu elinize alın. Ağırlığını hissedin. Yüzeyini inceleyin (üzerindeki çeşitli çıkıntılar, parlak ve mat bölgeler) bu garip nesneye gerçekten ilk kez bakıyormuş gibi dikkatlice gözlemleyin.”

Koklama: “Üzümü koklayın ve bedeninizin ya da zihninizin buna nasıl tepki verdiğini fark edin. Kokusundan tadını, tatlılığını anlayabiliyor musunuz? Tadını hayal edin.”

Doku incelemesi: “Kuru üzümü parmaklarınız arasına alın. Dokunun, yüzeyinin pürüzlerini parmaklarınızda hissedin. Parmaklarınız arasında üzümü sıkıştırın, yumuşak mı? İç dokusu nasıl? Hissedin.”

İşitsel inceleme: “Şimdi parmaklarınız arasındaki üzümü kulağınıza doğru tutarak yuvarlayın. Çıkardığı sesi duymaya çalışın. Sesinden iç dokusunu anlayabiliyor musunuz? Yapışkanlığını fark edin. Size ne hissettiriyor, düşünün.”

Ağız içerisinde bekletme: “Kuru üzümü dudaklarınızın arasına yerleştirin ve birkaç saniye boyunca sadece orada tutun. Çiğnemediğiniz ağızınızın içerisinde bekletin. Bu sırada bedeninizde neler olduğunu fark edin. Dilinin üzerinde duran üzümde tat alıyor musunuz? Salya salgılıyor musunuz? Şu an ne yapmak istiyorsunuz?”

Çiğneme ve tat: “Şimdi sadece bir kez ısırın. Ne fark ediyorsunuz? Yavaşça çiğnemeye başlayın ve her bir çiğnemede ne hissettirdiğine, tadına dikkat edin (Tadı, kokusu, dokusu nasıl?)”

Yutma: “Kuru üzümü tamamen sıvı hale gelene kadar çiğneyin, ağızınızın tüm yüzeyinde gezdirin ve yutun.”

Kişisel çıkarım: “Yuttuktan sonra gözlerinizi birkaç saniyelikliğine kapatın ve az önce yaşadığınız deneyimin sizde bıraktığı etkileri fark etmeye çalışın.”

Bir besinin tadının çıkarılması için onu yemeye zaman ayrılması önemli görülmektedir (Kocaadam, 2020, s. 34). Nelson (2017, s. 172) kuru üzüm egzersizinin etkisini “*farkındalıkla yemenin ne anlam ifade ettiğine dair harika bir örnektir*” cümlesiyle açıklamaktadır. Etkili bir örnek olarak gösterilmektedir çünkü birey yaşadığı deneyimin her anına odaklanarak dahil olmaktadır. Duyulara tam odaklanma sağlanarak yiyeceklerle bilinçli temas kurulması sağlanır. Egzersiz, katılımcıya ne hissetmesi gerektiğini söylemek yerine kendi duyularını ve hislerini fark etmesine imkân tanımaktadır. Araştırmacılar, kuru üzüm egzersizinin lezzet algısını belirgin şekilde artırdığını gözlemlemiştir. Bu deneyim sırasında yeme eylemini bilinçli bir şekilde gerçekleştiren birey, yediği besine dair duyuların yanı sıra düşünce ve hislerini de gözlemlemektedir. Bu süreç, sağlıklı yiyeceklerden alınan haz duygusunu artırarak, kişinin sağlıksız ve alışkanlık temelli tercihlere yönelme eğilimini azaltabilmektedir.

Böylece daha çeşitli ve besleyici gıdalar hem zihinsel hem de fiziksel olarak tatmin edici bulunabilmektedir (Saygı, 2021, s. 101).

2.1.2.2. Farkındalık Odaklı Pişirme (Mindful Cooking)

Farkındalık ve gastronominin ortak paydada bulunduğu bir diğer uygulama ise mindful cooking egzersizleridir. Mindful cooking, yeme farkındalığının “Yemeğin hazırlanması” adımıyla uygulanması önerilen pratikler içerisinde yer almaktadır. Aynı zamanda stresi azaltması ve iyi hali artırması sebepleriyle yeme farkındalığından bağımsız olarak da uygulanması önerilmektedir (Calm, 2023).

Farkındalık odaklı pişirme (mindful cooking), bireylerin mutfak ortamında geçirdikleri zamanı bilinçli ve dikkatli bir şekilde deneyimlemelerini amaçlayan bir uygulamadır. Bu yaklaşım, yemek hazırlama sürecinde duyu farkındalığının artırılmasına katkı sağlarken, bireylerin anı yaşama becerilerini geliştirmelerine ve zihinsel esneklik kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Headspace, 2023). Farkındalık temelli meditasyon ve zihinsel sağlık uygulamaları sunan dijital bir platform olan Headspace’in mindfulness uzmanları, mutfakta gerçekleştirilen farkındalık meditasyonlarının bireylerde mutluluk ve odaklanmayı artırdığını, stres ve rahatsız edici duyguları ise azalttığını belirtmektedir. Ayrıca bu tür uygulamaların, yemek pişirme sürecini daha keyifli ve lezzetli bir deneyime dönüştürebileceği ifade edilmektedir (Headspace, 2023). Vegan şef Bryant Terry, farkındalıkla yemek pişirme pratiğinin temelinde, kullanılan malzemelere dikkatle odaklanmanın yer aldığını ifade etmektedir. Terry’ye göre, yerel ve taze ürünlerin tercih edilmesi, örneğin baharatların bile elle öğütülmesi, mutfakta dikkat geliştirme açısından önem taşımaktadır. Ayrıca Terry, yemek pişirme sürecinin yalnızca bir beslenme eylemi olarak görülmemesi gerektiğini aynı zamanda bireyler arası sosyal bağları güçlendiren bir etkinlik olarak da yeniden tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Terry, 2014).

Dünya genelinde farkındalık odaklı pişirme pratiklerini odak noktasına alan çeşitli atölye ve kursların düzenlendiği görülmektedir. Bu etkinlikler katılımcılara yemeği bir meditasyon aracı olarak deneyimleme, ekip çalışmalarıyla organizasyon yeteneklerini güçlendirme ve yemekle olan ilişkilerini derinleştirme fırsatı sunmaktadır. Türkiye ve dünyada düzenlenen örnek atölyelere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Mindful Cooking Etkinlikleri

Etkinlik Adı	Etkinlik Detayları
Mindful Cooking Class	Ülke: Kanada
	Tarih: Mart 2022
	Eğitmen: Şef Kristin Fraser
	Süre: 4 hafta (haftada bir tam gün)
	Amaç ve kapsam: Bu atölyede, yemek pişirme rutinlerine farkındalık kazandırmak ve sağlıklı beslenme davranışlarını teşvik etmek amacıyla, yemek hazırlığı sürecine mindfulness teknikleri entegre edilmiş; uygulama kapsamında katılımcılar hem farkındalık pratikleri deneyimlemiş hem de sağlıklı tarifler hazırlamışlardır (University of British Columbia, 2022).
Mindful Cooking Workshop	Ülke: ABD
	Tarih: Mayıs 2022
	Eğitmen: Şef Helene Kusman
	Süre: 1 gün
	Amaç ve kapsam: Bu atölyede, yemek hazırlama süreci alışverişten sunuma kadar tüm aşamalarıyla duyuşal farkındalık temelinde yapılandırılmış; katılımcıların pişirme sürecinde duyularına odaklanmaları sağlanarak, yerel malzemelerle mevsimsel atıştırmalıklar hazırlama becerisi edinmeleri amaçlanmıştır (Waterfront Botanical Gardens, 2022).
Mindful Cooking & Eating Deneyimi	Ülke: Türkiye
	Tarih: Kasım 2022
	Eğitmen: Şef Akın Ünal ve Ceylan Ulusoy (Mindfulness eğitmeni ve beslenme koçu)
	Süre: 1 gün
	Amaç ve kapsam: Bu atölyede, yemek pişirme sürecine farkındalık kazandırmak ve katılımcıların yeme alışkanlıklarını dönüştürmek amacıyla, mindful cooking ve mindful eating uygulamaları eşliğinde yemek hazırlama ve yeme süreçlerinde anda kalma becerileri desteklenmiş; uygulama kapsamında örnek bir menü hazırlanarak farkındalık temelli beslenme deneyimi sunulmuştur (Biletino, 2022a).
Mindful Cooking & Eating Deneyimi ile Pratik Yılbaşı Mezeleri	Ülke: Türkiye
	Tarih: Aralık 2022
	Eğitmen: Şef Akın Ünal ve Ceylan Ulusoy (Mindfulness eğitmeni ve beslenme koçu)
	Süre: 1 gün

Tablo 2-devamı

	<p>Amaç ve kapsam: Bu atölyede, yılbaşı mezeleri hazırlanırken mindful cooking ve mindful eating uygulamaları aracılığıyla katılımcıların anda kalma ve duyuşal farkındalık deneyimi yaşamaları hedeflenmiş, yemek pişirme süreci farkındalık temelli bir pratiğe dönüştürülmüştür (Biletino, 2022b).</p>
Mindful Cooking Workshop with Chef Jeremy Nguce	Ülke: Filipinler
	Tarih: Eylül 2024
	Eğitmen: Jeremy Nguce (Tsao Pao Chee Mutfak Direktörü ve Octave Culinary Academy'nin Başkanı)
	Süre: 1 gün
	Amaç ve kapsam: Bu atölyede, Nonya usulü körü yemeği, tarif kullanılmadan pişirilmiştir. Tarifsiz, duyular odaklı yemek pişirme pratiği aracılığıyla katılımcılara anda kalma, güven ve ekip çalışması gibi mindfulness ilkeleri deneyimletilmiş; pişirme süreci, sosyal sürdürülebilirlik odağında bilinçli eylemlerin günlük yaşamdaki etkilerine dikkat çeken bir farkındalık pratiği olarak yapılandırılmıştır (Singapore Global Leaders Network, 2024).
Culinary and Cooking Wellness Retreats	Ülke: İtalya
	Tarih: Belirli periyotlarla devam ediyor.
	Eğitmen: Profesyonel şefler ve wellness koçları
	Süre: Belirtilmemiş
	Amaç ve kapsam: Bu atölyede, katılımcılara İtalyan mutfağını öğrenme süreciyle eşzamanlı olarak mindful eating ve bütüncül iyi oluş (holistik wellness) deneyimi sunulmakta; program kapsamında yerel malzemelerle yemek hazırlama, yoga, meditasyon ve mindful eating uygulamaları bir arada yürütülmektedir (Wellness in Italy, 2023).
	Tarih: Belirli periyotlarla devam ediyor.
	Eğitmen: DA Siena eğitmenleri ve profesyonel şefler
	Süre: 4 hafta
	Amaç ve kapsam: Bu program, katılımcılara İtalyanca dil eğitimi ile birlikte İtalyan mutfağı kapsamında mutfak deneyimi sunmayı amaçlamakta; sabah saatlerinde dil eğitimi verilirken, akşamları haftada iki kez uygulamalı mindful cooking oturumları düzenlenmektedir (Learning Italy, 2023).
“Savor Life” Vegan Mindful Cooking Retreat	Ülke: Fransa
	Tarih: 26 Eylül – 3 Ekim 2025 tarihleri arasında gerçekleşmesi planlanmaktadır.
	Eğitmen: Plum Village keşişleri ve şefleri
	Süre: 1 hafta
	Amaç ve kapsam: Bu etkinlikte, vegan temelli yemek pişirme sürecinin mindfulness uygulamalarıyla bütünleştirilmesi planlanmakta; temalı pişirme oturumlarının yanı sıra oturarak ve yürüyerek meditasyon, grup etkileşimleri, nefes farkındalığı ve mindful eating pratikleriyle katılımcılara zihinsel, bedensel ve duyuşal farkındalığı destekleyen bütüncül bir mutfak deneyimi sunulması amaçlanmaktadır (Plum Village, 2025).

Kaynak: İlgili kurumların web sayfalarından oluşturulmuştur.

Mindful cooking etkinlikleri ABD, Kanada, Türkiye, Fransa ve Filipinler gibi birçok ülkede gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'ye bakıldığında; etkinliklerin, sürdürülebilir beslenme, geleneksel tarifler veya vegan mutfak gibi temalar çevresinde

şekillenmesi dikkat çekmektedir. Ayrıca eğitimcilerinin şefler ve mindfulness alanlarında uzman profesyonellerden oluştuğu görülmektedir. Eğitim süreleri ise birkaç saatlik oturumlardan haftalık veya haftada bir olmak üzere bir aylık sürelerle kadar değişmektedir.

2.1.3. Duyusal Analiz

Gıda sektöründe kaliteye yönelik geliştirilen ölçüm yöntemleri, ürünlerin nihai tüketiciye ulaşmadan önce denetlenmesine olanak tanımaktadır. Bu denetim süreçleri, gıdaların hem tüketime uygunluğunu hem de belirlenen kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kalite standartlarının belirlenmesi ve izlenmesinde duyusal değerlendirme yöntemleri de önemli bir yer tutmaktadır (Miişoğlu ve Hayoğlu, 2005, s. 29). Üretilen gıda ürünlerinin kalite değerlendirmelerinde kullanılan nesnel ölçüm teknikleri, tüketici üzerinde oluşan algı ve etkilerin belirlenmesinde yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle, duyusal analiz yöntemlerine duyulan ihtiyaç önem kazanmaktadır (MEB, 2022). Kimyasal, mikrobiyolojik, fiziksel ve enstrümantal tekniklerle belirlenemeyen; ancak insan duyularıyla algılanabilen özelliklerin incelendiği çalışmalarda, birer ölçüm aracı olarak bireyler ve onların duyusal algıları kullanılmaktadır. Organoleptik değerlendirme, duyusal kontrol, duyusal panel yöntemi, duyusal test ya da degüstasyon (tadım) gibi farklı terimlerle de ifade edilen duyusal analiz (Gönül, 2010, s. 287); gıda ürünlerinin beş duyu aracılığıyla algılanmasına dayalı nesnel verilerin elde edilmesi amacıyla (Piggott, vd. 1998, s. 8) dokunma, işitme, görme, koklama ve tatma duyularının gıdalara yönelik karakteristik tepkilerini ölçen, bu tepkiler üzerinden veri üreten ve yorumlayan bilimsel bir disiplindir (Miişoğlu ve Hayoğlu, 2005, s. 29). Gıda kalite özellikleri kapsamında değerlendirilen duyusal karakteristikler, tüketicilerin duyuları aracılığıyla gıdaları algılayarak değerlendirdikleri beş duyu temelli nitelikleri kapsamaktadır (Onoğur ve Elmacı, 2011, s. 9). Bu temel duyusal niteliklerin algılanması, tüketicilerin gıdalarla ilgili ilk izlenimlerini şekillendirmekte (Metin, 2021, s. 42) ve gıdaların kabul edilebilirliğini ortaya koyan kalite kriterleri, duyusal analiz yöntemleriyle belirlenebilmektedir (MEB, 2022).

Duyusal analiz, bireylerin gıda maddeleri ve ilişkili tüketim ürünlerine yönelik duyusal tepkilerini ölçmeye yönelik çeşitli test yöntemlerini içermektedir. Gıda mühendisliği alanında genellikle kimyasal ve fiziksel testlerle birlikte kullanılan duyusal analiz yönteminin, gastronomi uzmanları tarafından ele alınışı; bu testlerin tüketici tercih testleriyle desteklenmesi bakımından farklılık göstermektedir. Duyusal analiz yöntemi, gıda mühendisliği alanında genellikle ürün geliştirme, raf ömrü ve muhafaza yöntemlerinin belirlenmesi ile üretim süreçlerinin gıda karakteristikleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi gibi konularda kullanılmaktadır. Buna karşın, gastronomi disiplinde duyusal analiz; beslenme tercihleri ve kısıtlamaları olan bireyler için alternatif ürünlerin geliştirilmesi, tarif oluşturma süreçleri, geleneksel tariflerin yeniden literatüre kazandırılması ve pişirme tekniklerinin gıda özelliklerine etkisinin değerlendirilmesi gibi alanlarda uygulanmaktadır. Duyusal analiz yöntemleri, ürünlerin karakteristik özelliklerini belirlemek ve ürünler arası kıyaslamalar yaparak en uygun ürün ya da işlemi saptamak için de kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra pazar araştırmalarına katkı sağlamak ve pazar eğilimlerine yönelik ön değerlendirmelerde bulunmak amacıyla da başvurulan bir yöntemdir (Silici, 2005, s. 39).

2.1.3.1. Duyusal Analiz Test Teknikleri

Duyusal analiz test teknikleri üç temel sınıfta incelenmektedir. Bunlardan biri olan ayırt etme testleri; ürünlerin kalite kontrolü, raf ömrü belirleme ve olası kusurların saptanması amacıyla kullanılmaktadır. Bu testlerde panelistlerden, iki ya da daha fazla ürün arasındaki farkları tespit etmeleri ve tanımlamaları beklenir. Test sonuçları, ürünlerin benzerliği ya da farklılığı, varsa farkın düzeyi ve bu farkın algılanma oranı gibi sorulara yanıt sağlamayı amaçlamaktadır. Bir diğer test sınıfı ise tanımlayıcı testlerdir. Bu testler; ürün geliştirme, ürün iyileştirme ve iki ürün grubu arasındaki farklılıkların analiz edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Tanımlayıcı testlerin sağlıklı sonuç verebilmesi için panelistlerin ileri düzeyde duyusal analiz eğitimi almış olmaları önemli görülmektedir. Panelistler; ürünlerin duyusal özelliklerini hassas bir şekilde ayırt edebilen, tanımlayabilen ve değerlendirebilen bireyler arasından seçilmelidir. Tanımlayıcı testler sonucunda; ürünün tat ve doku özellikleri, algılanan duyusal nitelikler, uygulanan işlemlerin örnekler arasındaki duyusal kalite farkına etkisi ve hangi duyusal ögenin ön planda olduğu gibi sorulara yanıt aranmaktadır. Duyusal test

tekniklerinin üçüncü grubu, tercih ve kabul edilebilirlik testleridir. Bu testler, literatürde tüketici testleri olarak da anılmaktadır. Panelistlerin duyu analizi konusunda eğitilmiş olma zorunluluğu bulunmaması, bu testleri diğerlerinden ayıran temel özelliktir. Temel amaç, geliştirilen ürünlerin piyasaya sunulmadan önce tüketiciler tarafından ne ölçüde beğenildiğini ve kabul gördüğünü belirlemektir. Belirtilen üç temel test tekniği, kullanım amaçlarına göre kendi içinde alt türlere ayrılmaktadır. Duyusal analiz test tekniklerinin adları, kısa açıklamaları ve panelistlerin eğitim durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Duyusal Analiz Test Teknikleri.

Test Sınıfı	Test Tipi	Açıklama	Veri Analizi	Panelist Türü
Ayırt Etme (Farklılık) Testleri	Eşlenmiş Kıyaslama Testi	Eşlenmiş kıyaslama testinde, panelistlere iki örnek aynı anda ve anlamsız kodlar ile sunularak tek bir form üzerinden değerlendirme yapmaları istenir. Bu testte, örnekler arasında genel bir farklılık olup olmadığı ya da belirli bir parametreye göre fark bulunup bulunmadığı analiz edilebilir. Gerekli görüldüğünde, aynı ürünlerin farklı kodlarla yeniden tadılması da mümkündür.	Frekans analizi (%)	Eğitilmiş
	İkili-Üçlü Test	İkili-üçlü test tekniğinde, panelistlere öncelikle "R" koduyla işaretlenmiş bir referans örnek sunulur. Daha sonra, iki farklı örnek anlamsız kodlarla verilerek, referansa en çok benzeyen örneğin belirlenmesi istenir. Gerektiğinde, aynı ürünler farklı kodlar altında yeniden sunularak test tekrarı gerçekleştirilebilir.	Frekans analizi (%)	Eğitilmiş

Tablo 3-devamı

	Üçgen Test	Üçgen testte, üç örnek panelistlere anlamsız kodlarla sunulur. Panelistlere, örneklerden ikisinin aynı ürüne ait olduğu bilgisi verilerek, farklı olanı belirlemeleri istenir. Elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak ve sonuçların tutarlılığını sağlamak amacıyla test gerektiğinde tekrarlanabilir.	Frekans analizi (%)	Eğitimli
	Çoklu Kıyaslama Testi	Çoklu kıyaslama testlerinde, panelistlere üç veya daha fazla örnek anlamsız kodlarla sunulur. Bu örneklerin, araştırmacı tarafından belirlenen parametrelere ya da bireysel tercihlere göre sıralanması istenir.	Varyans analizi veya rank analizi	Eğitimli
	Sıralama Testi	Sıralama testleri, genellikle yeni ürün geliştirme süreçlerinde, yüksek kaliteli ürünlerin düşük kaliteli olanlardan ayırt edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bu testte panelistlere en az üç, en fazla altı örnek sunulur; altıdan fazla örnek sunulması dikkat dağınıklığına yol açabileceği için önerilmemektedir. Panelistlerden, örnekleri belirli bir parametre, yoğunluk ya da tercih derecesine göre sıralamaları istenir. Bu parametreler; genel kalite algısı, hacim, renk, sertlik gibi ürünle ilişkili duyuşsal özellikleri içerebilir.	Varyans analizi veya Friedman tipi istatistiksel analiz	Eğitimli
	Puanlama Testi	Puanlama testi, ürünler arasındaki kalite farklılıklarını ve bu farklılıkların derecelerini belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Bu yöntemde, araştırmacı tarafından belirlenen parametrelere ilişkin puanlandırılmış ifadelerin yer aldığı ölçekler kullanılmaktadır. Panelistlerin puanlama sürecinde ortak bir algıya sahip olabilmeleri için, her puan ya da ifadenin ne anlama geldiği formda açıkça belirtilmeli ve panel lideri tarafından gerekli bilgilendirme sağlanmalıdır. Elde edilen puanlama sonuçlarının, kimyasal ve fiziksel testlerle desteklenmesi önerilmektedir.	Varyans analizi	Eğitimli
Tanımlayıcı Testler	Lezzet Profil Analizi	Lezzet profil analizi, üzerinde çalışılan gıdanın sahip olduğu lezzet özelliklerinin yoğunluklarını ve bu özelliklerin genel lezzet algısına etkilerini belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Bu teknik sayesinde lezzet bileşenlerinin yoğunluklarının yanı sıra algılanma sıraları, tat sonrası izlenimler ve genel lezzet değerlendirmeleri yapılabilmektedir. Araştırmacılar, çalışılan gıdaya özgü parametreleri tanımlayarak değerlendirme formlarını oluşturmalı ve panelist eğitimlerini tamamlamalıdır.	Aritmetik ortalama ve örümcek ağı diyagramına aktarım.	İyi Eğitimli
	Doku Profil Analizi	Doku profil analizi, incelenen gıdanın geometrik, mekanik, yağ ve nem gibi dokusal özelliklerinin yanı sıra bu özelliklerin yoğunluklarını değerlendirmeye yönelik bir test yöntemidir. Bu analiz, gıdanın ağza alınmasından yutulmasına kadar geçen süreçteki dokusal değişimleri ve parmakla hissedilen doku özelliklerini kapsamaktadır. Araştırmacılar, ilgili gıdaya özgü parametreleri tanımlayarak değerlendirme formlarını hazırlamalı ve panelist eğitimlerini sağlamalıdır.	Aritmetik ortalama ve örümcek ağı diyagramına aktarım.	İyi Eğitimli

Tablo 3-devamı

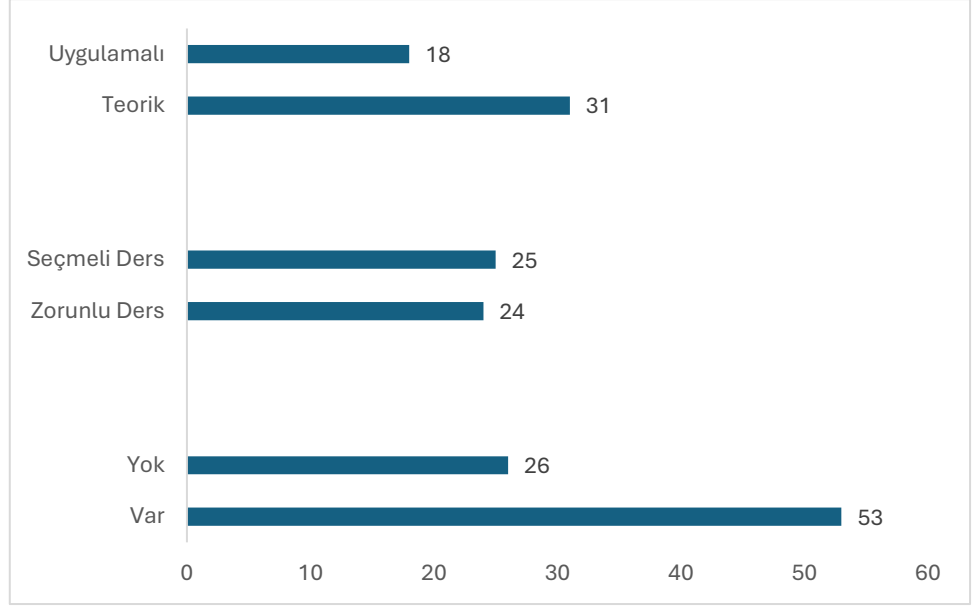
Tüketici Testleri	Tek Örnekli Testler	Bu testler, araştırma konusu olan ürünün beğeni düzeyini, kabul veya red durumunu ve verilen puanı belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Duyusal değerlendirme; hedonik skala ya da grafik skala gibi farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir. Tüketici testleri, bir gıda maddesinin tüketici tarafından kabul edilebilirliğini belirleme açısından önemli bir değerlendirme aracıdır.	Kullanılan yöntemlere göre değişkenlik göstermektedir.	Eğimli veya eğitimsiz
	İki Örnekli Testler	Kalite düzeyi bilinen bir örneğin, kalitesi henüz belirlenmemiş başka bir örnekle karşılaştırılması gereken durumlarda, iki örnekli test yöntemleri tercih edilmektedir.	Kullanılan yöntemlere göre değişkenlik göstermektedir.	Eğimli veya eğitimsiz
	3 + Örnekli Testler	Birden fazla örneğin tüketicilere sunulması sıralama, puanlama ve beğeni düzeylerinin belirlenmesine yönelik yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler arasında, özellikle hedonik test; yüz ifadeleri içeren yapıyla okuma yazma bilmeyen bireyler ve çocuklar için kolaylık sağlaması nedeniyle en yaygın kullanılan tüketici testlerinden biridir.	Kullanılan yöntemlere göre değişkenlik göstermektedir.	Eğimli veya eğitimsiz

Kaynak: Onoğur, Tomris Altuğ ve Elmacı, Yeşim. Gıdalarda Duyusal Değerlendirme, Sidas Medya, 2. Basım, İzmir, (2011), 39-88.

2.1.3.2. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitiminde Duyusal Analiz

Araştırmacılar sürdürülebilir malzemelerin kabul edilebilirliğini artırarak lezzetin geliştirilmesi, yaratıcı ürünlerin geliştirilmesi ve gıda farkındalığının artırılması gibi konularda katkı sağlayacağı düşüncesi ile duysal bilginin mutfak eğitiminde yer alması gerektiğini savunmaktadırlar (Damsbo-Svendsen, Karpantschov ve Frost, 2020). Schifferstein, Kudrowitz ve Breuer (2020), mevcut mutfak eğitimlerinin çoğunlukla sezgisel ve pratik becerilere dayandığını, duysal analiz bilgileri konusunda eksiklik olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre duysal bilimin mutfak eğitime entegre edilmesiyle bireylerin ürün değerlendirme becerilerinin yanı sıra yaratıcılıklarının da beslenmesini dolayısıyla mesleki gelişimi sağlayacaktır.

Bu bağlamda 2024–2025 eğitim-öğretim yılında öğrenci kabul eden 80 Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünün ders müfredatları incelenerek “duysal analiz” dersinin bulunma durumu, dersin türü (Zorunlu/Seçmeli) ve dersin yapısı (Teorik/Uygulama) incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda Şekil 1’de yer alan dağılım şeması tez yazarı tarafından oluşturulmuştur.



Şekil 1. GMS bölümlerinde Duyusal Analiz Derslerinin Durumu

Şekil 1'e göre; incelenen 79 bölüm arasında 53 (%66) bölüm müfredatında duyuşsal analiz konusunda ders bulunmaktadır. Bu dersler genellikle "Gıda formülasyonu ve duyuşsal analiz" şeklinde isimlendirilmiştir. Ayrıca "Duyuşsal analiz", "Ürün geliştirme ve duyuşsal analiz" isimleriyle de yer aldığı görülmektedir. Mevcut duyuşsal analiz derslerinin türü (zorunlu / seçmeli) eşit dağılmıştır. Derslerin yapısı incelendiğinde %63 (n=31) teorik, %37 (n=18) uygulamalı olduğu görülmektedir. Özetle Türkiye'deki gastronomi bölümlerinin 1/3'ünde duyuşsal analiz dersi olduğu, derslerinin türlerinde ayırt edici bir farklılık olmadığı ve sadece bölümlerin %36'sında duyuşsal analiz dersinin uygulamalı olarak işlendiği tespit edilmiştir.

2.1.4. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi

Gastronomi kavramının ilk olarak M.Ö. 4. yüzyılda yaşamış şair Arcestratus tarafından kullanıldığı kabul edilmektedir. Arcestratus'un yazınında bu kavramın; "sofra keyfi", "iyi yemek pişirmek" ve "iyi yeme ve içme sanatı" anlamlarında kullanıldığı belirtilmektedir (Csargo 2016; Perullo 2018; Samancı, 2020, s. 93). Akdeniz bölgesi özelinde yazılan bir yiyecek ve şarap rehberi olduğu kabul edilen kitabın (Santich, 2004; Bağiran Özşeker, 2016; Sezen, 2018; Girgin ve Demir, 2023, s. 267) ikincil belgeleri dışına günümüze ulaşmadığı bilinmektedir (Vitaux, 2019; Girgin ve Demir, 2023, s. 267). Gastronomi teriminin etimolojik kökeni Yunanca mide (gastros) ve yasa-bilgi (nomas) kelimelerine dayanmaktadır. Etimolojik anlam

değerlendirmelerinin yanı sıra gastronomi kavramına ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Multidisipliner bir alan olması gastronomi kavramına net bir tanım yapılmasını zorlaştırmaktadır (Santich, 2004; Sarıoğlan, Avcıkurt ve Sezen, 2020, s. 3409). Jean Anthelme Brillat-Savarin tarafından yazılan “Lezzetin Fizyolojisi” kitabı gastronomi alanında önemli görülen yayımlar arasındadır. Bu eserde gastronomi kavramı Şu ifadelerle açıklanmıştır (Savarin, 2015):

“İnsanların yediği her Şeyi anlaması ve bunlarla ilgili elde ettiği bilgidir. Amacı, mümkün olan en iyi yiyeceği kullanarak insanın sağlıklı bir yaşam sürdürmesini sağlamaktır. Gastronomi, insan beslenmesiyle ilgili bütün disiplinleri kucaklayan bir sentez bilimdir ve insanın beslenmesi ile ilgili olan her Şeyin sistematik bir incelemesi.”

Türk Dil Kurumu (TDK, 2025) tarafından Fransızca “Gastronomie” kelimesinden Türkçe ’ye geçtiği belirtilen “gastronomi” kelimesi “isim” olarak nitelendirilerek iki adet anlam ile açıklanmaktadır. Birinci anlam olan “Gerek yiyecek içecek yapma yöntemlerine gerek yemek pişirme tekniklerine ilişkin bilgilerin tümü” tanımı ile mutfak sanatları boyutuna odaklanmıştır. “Sağlığa uygun, iyi düzenlenmiŐ, hoş ve lezzetli mutfak, yemek düzeni ve sistemi” Şeklinde ifade edilen ikinci anlamda ise yemeğin sağlık, lezzet ve sistematik boyutlarına vurgu yapılmaktadır. Sarıoğlan vd. (2020, s. 3409) tarafından hazırlanan çalışmada 2020 yılında TDK gastronomi tanımları arasında “yemeği iyi yeme merakı” ifadesinin yer aldığı belirtilmektedir. 2025 yılında ise ilgili ifade TDK açıklamasında bulunmamaktadır. Türkçe ’de 1990’lı yıllarda kullanılmaya baŐlanan gastronomi kavramı (Samancı, 2020, s. 93) bağlamında yapılan araştırmalar, birçok araştırma alanına kıyasla yenidir. Gastronomi alan araştırmaları arttığıca tanımlar ve açıklamalar geliŐmeye, düzenlenmeye ve Őekillenmeye devam edecektir.

Yayla (2014, s. 3) eğitim kavramını; “Öğreneni özel bir beceri ile donatmak için talim ettirmek ve geliştirmek” Şeklinde tanımlamıştır. İnsanın doğumundan ölümüne kadar gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirilen (Bahar, 2017, s. 1) eğitim kısaca “kişilerin belirli amaç/amaçlara yönelik bilgi, beceri, tutum ve değer kazanım sağlama süreci” olarak açıklanmaktadır (Coşgun, 1994, s. 3; Aycı, 2022, s. 16). Bu bağlamda gastronomi eğitimi; “yiyeceklerin tarihsel süreçte neden, nasıl yenildiği gibi sosyal bilgilerin (Santich, 2007; Topal, 2020, s. 3) yanı sıra pişirme ve hazırlık

süreçleriyle ilgili teknik mutfak bilgilerini de içeren (Santich, 2004; Topal, 2020, s.4) bir alan” şeklinde tanımlanabilmektedir.

Gastronomi eğitiminin Avrupa’daki ilk örneklerine saraylarda rastlanıldığı düşünülmektedir. Soylulara daha iyi hizmet verilebilmesi için mutfak çalışanları bilgili üsleri tarafından eğitilmiş, böylece usta-çırak sistemi oluşturulmuştur. XII. Louis ve XV. Louis, aşçı kalitesine oldukça önem vererek yönetici kesime ve sarayın misafirlerine hizmet eden aşçıların eğitimini sağlamışlardır (Gürsoy, 2013, s. 33-37; Ünüvar, 2020, s. 18). Fransa Kralı IX. Louis tarafından kurulan “Chaine des Rotisseurs” isimli gastronomi kulübü, tarihte gastronomi alanındaki ilk örgütlenme örneği olarak gösterilmektedir (Topal, 2020, s.5). Günümüz mutfak sanatları teknik bilgilerinin önemli bir kısmını oluşturan Modern Fransız mutfağının temelleri 17. ve 18. yüzyıllarında mutfak eğitime verilen önemin artması ve çıraklık sisteminin kuvvetlendirilmesiyle oluşmaya başlamıştır (Demir, 2023, s. 13). İlk resmi aşçılık kursunun İngiltere’de 1784 yılında kurulmasıyla, mutfak eğitimi kurum bünyelerinde vermeye başlanmıştır. İngiltere’den sonra Amerika’da 1820, Fransa’da ise 1891 yıllarında aşçılık kurslarının açıldığı bilinmektedir (Allen, 2003; Topal, 2020, s. 5). 1895 yılında Fransa’da kurulan, günümüzde 20 ülkede mutfak eğitimlerine devam eden “Le Cordon Blue” aşçılık üzerine ilk diploma veren kurum olmuştur (Öney, 2016; Topal, 2020, s.5). Günümüzde dünya genelinde birçok ülkede gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi veren özel meslek okulları ve üniversiteler bulunmaktadır. Meslek okulları daha çok işletmecilik ve aşçılık pastacılık, fırıncılık gibi teknik boyuta odaklanan mutfak sanatları eğitimleri; üniversiteler ise gastronominin tarih, sosyoloji, antropoloji, ekoloji ve tarım gibi diğer disiplinler ile ilişkileri üzerine ayrı isimler ile dallara ayrılmış bir eğitim yürütmektedirler.

Türkiye’de gastronomi eğitimi, mutfak sanatları öğretilerini de bünyesinde barındırmaktadır. “Gastronomi” ve “mutfak sanatları” öğretileri birbirinden farklıdır. Gastronomi eğitimi yemeğin tarihsel geçmişi, sosyo-kültürel anlamları, antropoloji, pazarlama, turizm gibi sosyal alanlara odaklanmaktadır. Mutfak sanatları eğitimi ise daha çok gıda sistemleri, gıda bilimi, pişirme süreci ve tekniklerini kapsayan uygulamalı bir eğitim sunmaktadır. Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi; yiyecek içecek ve tekniklere dair bilimsel, kültürel ve sanatsal öğretilerin anlamlandırılması, uygulanması ve günümüz şartlarına uygun olacak şekilde geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Arslanhan, 2019; Demir, 2023, s. 13).

2.1.4.1. Dünya’da Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi

Aşçılık mesleği ve gastronomi alanının gelişim gösterdiği ve önem kazandığı 20. Yüzyıl başlangıcında birçok Avrupa ülkesi ve Amerika’da mutfak okulları ve yükseköğretim bölümleri faaliyet göstermeye başlamıştır (Zopiatis, Theodosiou ve Constanti, 2016, s. 66; Sezen, 2018, s. 30). Gastronomi eğitimi bugün de popülerliğini korumaktadır. Bu başlıkta eğitim kalitesi dünyaca kabul görmüş bazı aşçılık okulları ve üniversiteler hakkında bilgiler yer almaktadır.

The University of Gastronomic Sciences-UNISG (Gastronomi Bilimleri Üniversitesi): Slow Food hareketinin kurucusu Carlo Petrini tarafından 2004 yılında kurulmuş gastronomi alanına odaklanan bir üniversitedir. Slow Food Derneği ile iş birliği içerisinde kurulan bu üniversite, gastronomi alanına özel eğitim verilmesi ve araştırma yapılması amacıyla kurulan ilk üniversitedir. UNISG, İtalya’nın Kuzeybatı bölgesinde Bra kenti yakınlarındaki Pollenzo’da bulunmaktadır. UNISG müfredatı, gastronomi bilimi, gastronomi kültürü, gastronomi tarihi, sürdürülebilirlik gibi sosyal bilimlerin yanı sıra gıda bilimi, duyu analizi, beslenme ve diyetetik gibi fen bilimlerini de kapsamaktadır. Eğitim dili programlar özelinde değişse de genel olarak İngilizce ve İtalyanca’dır. Üniversite bünyesinde bir adet lisans ve doktora programının yanı sıra sekiz adet yüksek lisans programı bulunmaktadır (UNISG, 2025). Gastronomi ve gıda bilimi alanlarında spesifik konularda eğitim programlarına sahip olması dikkat çekmektedir. Programların isimleri, süreleri ve içeriklerine ait bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. UNİSG Eğitim Programları

Program Türü	Program Adı	Süresi (Yıl)	İçeriği
Lisans	Gastronomi Bilimi ve Kültürü Lisans Programı	3	Bilim, ekoloji, ekonomi ve kültürün harmanlandığı, teorik ve pratik derslerin bulunduğu bir programdır.
Yüksek Lisans	Sürdürülebilir Gıda İnovasyonu ve Yönetimi	2	Sürdürülebilir gıda sistemlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesini sağlamak amacıyla üretimden tüketime kadar olan tüm süreçleri barındıran bir eğitim programıdır.
Yüksek Lisans	Gıda Endüstrisi Yönetimi	2	Gıda inovasyonu ve son teknoloji üretim uygulamaları alanındaki yeni trendler hakkında dersler içeren program ayrıca pazar analizi ve ürün geliştirme konularını da içermektedir.
Yüksek Lisans	Dünya Gıda Çalışmaları	1	Küresel gıda kültürleri, gıda sistemlerinin sürdürülebilirliği, kırsal ve kentsel kalkınma politikaları ve gastrodiplomasi stratejileri hakkındadır.
Yüksek Lisans	Gıda İletişimi ve Pazarlaması	1	Pazarlama ve sosyal medya pazarlaması, nöropazarlama, yemek ve şarap gazeteciliğinin yanı sıra tarih, sosyoloji, antropoloji ve gıda hukuku gibi konuları içermektedir.
Yüksek Lisans	Tarımsal Ekoloji ve Gıda Egemenliği	1	Sürdürülebilirlik ve gıda üretimi odağında tarımın ve gıdanın ekolojik, sosyal, ekonomik, politik etkilerinin yanı sıra çiftçilik uygulamalarını da kapsamaktadır.
Yüksek Lisans	Yerel Gıda Politikası	1	Gıda politikası analizi, sürdürülebilir gıda yönetimi ve eşitlikçi gıda uygulamaları ve gıda politikalarında yenilikler konularını içermektedir.
Yüksek Lisans	Döngüsel Gıda Ekonomisi Yöneticiliği	1	Gıda sisteminde uygulanan sürdürülebilirlik (Yeşil Mutabakat) ve döngüsel ekonomi konusundaki Avrupa hedefleri doğrultusunda disiplinler arası beceriler kazandırmak üzere tasarlanmış bir eğitimidir.
Yüksek Lisans	Yeni Gıda Yaklaşımı	1	Sistemsel düşünmeyi, bilimsel araştırmayı ve sanatsal yeniliği bir araya getirmeyi amaçlayan bir programdır. Programda gıda felsefesi ve ekoloji, gıda psikolojisi ve nörobilim, gıda politikası ve toplum konuları incelenmektedir.
Doktora	Ekogastronomi, Gıda Bilimi ve Kültürü	3	Gıda politikaları, sosyal sistemler ve gıda egemenliği; yemek ve algı, yemek kültürü ve diller; gıda bilimi, biyoçeşitlilik ve sürdürülebilirlik ve gıda, sağlık ve insan beslenmesi konuları araştırılmaktadır.

Kaynak: Yazar tarafından ilgili kurumun web sayfasından derlenmiştir.

Le Cordon Bleu: 1895 yılında Paris'te kurulan Le Cordon Bleu, günümüzde Türkiye de dahil olmak üzere 20 ülkede eğitim veren dünyanın en prestijli mutfak akademileri arasında gösterilmektedir. Türkiye'de 2012 yılından bu yana İstanbul'da

vakıf üniversitesi olan Özyeğin Üniversitesi ile ortaklaşa bir eğitim süreci yürütmektedirler. Özyeğin Üniversitesinin Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü eğitimi Le Cordon Blue şefleri ve üniversite akademisyenleri birlikteliğinde eğitim dili İngilizce olarak gerçekleştirilmektedir. Avrupa, Asya, Amerika, Okyanusya ve Orta Doğu'da kampüsleri yer almaktadır. Tüm kampüslerinde toplamda her yıl yaklaşık olarak 20.000 öğrenciye eğitim verilmektedir. Eğitim programları buldukları ülkelere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin Türkiye’de “Türk Mutfağı Programı” bulunurken İspanya’da “İspanyol Mutfağı programı” bulunmaktadır (Le Cordon Bleu, 2025a). Fransa’da bulunan Le Cordon Bleu merkezinin sertifika programlarının detayları Tablo 5’te bulunmaktadır.

Tablo 5. Le Cordon Bleu Fransa Eğitim Programları

Program Adı	Süresi	İçeriği
Grand Diploma	9 ay	Pastacılık ve aşçılık sertifikasyonlarını birleştiren bir programdır.
Temel Mutfak Sertifikası	3 ay	Temel mutfak becerileri ve tekniklerinin geliştirilmesini amaçlayan bir programdır.
Orta Seviye Mutfak Sertifikası	3 ay	Bölgesel Fransız ve Avrupa mutfağına odaklanırken, Temel Mutfak Sertifikası sırasında edinilen pratik ve teknik mutfak becerilerini geliştirmeyi amaçlar.
Temel Pastacılık Sertifikası	3 ay	Temel pastacılık becerilerini edinmenin yanı sıra profesyonel bir mutfağın organizasyonu hakkında bilgiler sunan bir eğitimidir.
Orta Seviye Pastacılık Sertifikası	3 ay	Temel Pastacılık Sertifikası sırasında edinilen pratik ve teknik pastacılık becerilerini geliştirmeyi ve özellikle tart yapımına odaklanan bir eğitim programıdır.
Aşçılık	9 ay	Temel, Orta ve Üst Düzey üç seviyeden oluşan kapsamlı bir aşçılık eğitim programıdır:
Pastacılık	9 ay	Temel, Orta ve Üst Düzey üç seviyeden oluşan kapsamlı bir pastacılık eğitim programıdır:
Pastacılık ve Fırıncılık	12 ay	Temel, Orta ve Üst Düzey pastacılık ve fırıncılık eğitimini içeren bir programdır.

Kaynak: Yazar tarafından ilgili kurumun web sayfasından derlenmiştir.

Culinary Institute of America (CIA): Frances Roth ve Katharine Angell tarafından 1946 yılında New York kentinde kurulmuş bir yükseköğretim kurumudur. II. Dünya Savaşı gazilerine mesleki eğitim vermek amacıyla kurulan CIA, zaman içerisinde eğitim kalitesi sayesinde dünyaca kabul görmüş kurumlardan biri olmuştur.

Amerika haricinde Singapur'da da bir kampüsü bulunmaktadır. CIA, ön lisans, lisans, yüksek lisans eğitimleri sunmaktadır. Eğitim programlarına dair detaylar Tablo 6' da yer almaktadır. CIA; Anthony Bourdain, Grant Achatz gibi dünya çapında tanınan pek çok şefin eğitim gördüğü bir kurumdur (CIA, 2025).

Tablo 6. CIA Eğitim Programları

Program Türü	Program Adı	Süresi (Yıl)	İçeriği
Ön Lisans	Profesyonel Aşçılık	2	Kapsamlı mutfak teknikleri, yönetim dersleri ve 15 haftalık staj içermektedir.
Ön Lisans	Profesyonel Fırıncılık ve Pastacılık	2	Pastacılık ve fırıncılık teknikleri, yönetim dersleri ve 15 haftalık staj içermektedir.
Lisans	Gıda İşletmeciliği	4	Gıda sektörü odaklı işletme yönetimi eğitimi sunmaktadır.
Lisans	Uygulamalı Gıda Çalışmaları	4	Gıda sistemleri, sürdürülebilirlik, medya, iletişim ve pazarlama ve kültürel çalışmalar içermektedir.
Lisans	Gastronomi Bilimi	4	Gıda bilimi ve inovasyon odaklı eğitim sunmaktadır. Pişirme işleminin duyuusal etkilerinin gıda bilimi perspektifinden incelenmesini içeren program eğitimi ileri mutfak tekniklerini de barındırmaktadır.
Lisans	Konaklama İşletmeciliği	4	Otelcilik ve konaklama sektörüne yönelik işletme eğitimi sunar.
Yüksek Lisans	Gıda İşletmeciliği	2	Gıda sektöründe girişimcilik ve işletme yönetimi konularını kapsamaktadır.
Yüksek Lisans	Sürdürülebilir Gıda Sistemleri	2	Gıda sistemlerinde sürdürülebilirlik ve çevresel etkiler üzerine odaklanmaktadır.
Yüksek Lisans	Şarap ve İçecek Yönetimi	2	Şarap ve içecek sektöründe pazarlama, dağıtım ve yönetim konularını kapsamaktadır.
Yüksek Lisans	Terapötik (Tedavi edici) Aşçılık	2	Sağlık ve beslenme odaklı mutfak uygulamaları üzerine eğitim sunar. Bu alan beslenme bilimi ile aşçılık sanatını birleştiren bir disiplindir.
Yüksek Lisans	Mutfak Sanatları	2	İleri düzey mutfak teknikleri ve liderlik becerileri üzerine bir eğitim planı bulunmaktadır.

Kaynak: Yazar tarafından ilgili kurumun web sayfasından derlenmiştir.

Johnson & Wales Üniversitesi (JWU): Johnson & Wales Üniversitesi, 1914 yılında Gertrude I. Johnson ve Mary T. Wales tarafından Providence, Rhode Island'da bir iş okulu olarak kurulmuştur. 1993 yılında, Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk dört yıllık Mutfak Sanatları lisans programını başlatarak sektörde öncü bir rol üstlenmiştir. 1997'de Pastacılık ve Fırıncılık Sanatları alanında lisans programı eklenmiş, 1999'da ise American Dietetic Association (Amerikan Diyetetik Derneği) tarafından akredite edilen ilk Aşçılık ve Beslenme Bilimi programı başlatılmıştır. 2011 yılında açılan

Cuisinart Center for Culinary Excellence, Amerika'da LEED sertifikalı ilk aşçılık tesisi olmuştur. 2019 yılında, gıda inovasyonu ve teknolojisi alanındaki gelişmeleri yansıtmak amacıyla College of Food Innovation & Technology (CFIT) kurulmuştur (JWU, 2025). Üniversite bünyesinde gastronomi alanında eğitim verilen programlara ait detaylar Tablo 7'de aktarılmıştır.

Tablo 7. JWU Gastronomi Eğitim Programları

Program Türü	Program Adı	Süresi (Yıl)	İçeriği
Ön Lisans	Aşçılık	2	Temel pişirme teknikleri, menü planlama, gıda güvenliği, mutfak yönetimi konularını içermektedir.
Ön Lisan	Pastacılık ve Fırıncılık	2	Fırıncılık ve pastacılık ürünlerine dair uygulama ve teorik bilgileri içermektedir.
Lisans	Aşçılık ve Beslenme Bilimi	4	Sağlıklı yemek hazırlama, diyet planlama gibi aşçılık ve beslenme biliminin birleştirilmesiyle hazırlanan bir programdır.
Lisans	Mutfak Bilimi ve Ürün Geliştirme	4	Gıda bilimi, ürün geliştirme, tat analizi ve test mutfağı kapsamında eğitim verilmektedir.
Lisans	Uygulamalı Gıda Bilimi	4	Aşçılık temelli ürün geliştirme, gıda teknolojisi ve analiz odaklı bir eğitim sunmaktadır
Lisans	Sürdürülebilir Gıda Sistemleri	4	Ekolojik, ekonomik ve sosyal açıdan sürdürülebilir gıda sistemleri geliştirmeyi hedeflemektedir.
Lisans	Gıda ve İçecek Endüstrisi Yönetimi	4	Servis yönetimi, müşteri deneyimi ve menü planlama gibi alanlarda uzmanlık kazandırmaktadır.
Yüksek Lisans	Gıda İnovasyonu ve Teknolojisi	1	Gıda sistemlerini dönüştürmeye yönelik inovatif yaklaşımlar ve teknolojik çözüm üretimi alanlarında uzmanlık kazandırmaktadır.

Kaynak: Yazar tarafından ilgili kurumun web sayfasından derlenmiştir.

İnstitut Lyfe: Eski adıyla Institut Paul Bocuse, 1990 yılında dünyaca ünlü Fransız şef Paul Bocuse tarafından Fransa'da kurulmuş bir yükseköğretim kurumudur. Kuruluş amacı, gastronomi, konaklama ve restoran yönetimi alanlarında donanımlı profesyoneller yetiştirmektir. 2023 yılında Institut Paul Bocuse adını Institut Lyfe olarak değiştirmiştir. Kurum, Fransa'nın önde gelen mutfak eğitimi kurumları arasında gösterilmektedir. Ayrıca QS World University Rankings gibi uluslararası sıralamalarda konaklama ve gastronomi eğitimi alanında üst sıralarda yer almaktadır. Sektör iş birliklerinin güçlü olduğu belirtilen kurumda alanında uzman şefler uygulamalı eğitim vermektedir. Eğitim programlarında uygulama ve teorik kazanımlar

bir arada sunulmaktadır (Institut Lyfe, 2025). Kurum bünyesinde bulunan programların detayları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Institut Lyfe Eğitim Programları

Program Türü	Program Adı	Süresi (Yıl)	İçeriği
Lisans	Uluslararası Mutfak Sanatları ve Yönetimi	3	Mutfak sanatları uygulamalarıyla birlikte yönetsel becerilerin geliştirildiği lisans eğitimi.
Lisans	Uluslararası Pastacılık ve Yönetimi	3	Pastacılık ve şekerleme alanında uluslararası düzeyde teknik ve yönetim eğitimi.
Lisans	Uluslararası Konaklama İşletmeciliği	4	Otelcilik ve restoran sektörüne yönelik yönetim odaklı kapsamlı bir eğitim.
Yüksek Lisans	Mutfakta Liderlik ve İnovasyon	1,5	Aşçılık sektöründe yenilikçilik ve liderlik becerilerine odaklanan program.
Yüksek Lisans	Uluslararası Konaklama Yönetimi	1,5	Küresel otelcilik sektöründe ileri düzey yönetsel beceriler kazandırmayı hedefler.
Yüksek Lisans	Sürdürülebilir Uluslararası Şarap Turizmi	1,5	Şarap turizmine yönelik sürdürülebilir stratejiler ve uygulamalar üzerine uzmanlaşma programı.

Kaynak: Yazar tarafından ilgili kurumun web sayfasından derlenmiştir.

École Ducasse: 3 restoranda aynı anda 3 Michelin yıldızı kazanan ilk şef olan Alain Ducasse tarafından 1999 yılında Fransa’da kurulan özel bir eğitim kurumudur. Fransa’da 3 kampüsü bulunan kurumun ayrıca Filipinler, Hindistan, Tayland ve Bileşik Arap Emirlikleri’nde birer mutfak akademisi bulunmaktadır. Eğitim kurumu bünyesinde güncel olarak öğrenci kabul eden programların bilgileri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. École Ducasse Eğitim Programları

Program Adı	Süresi	Program İçeriği
French Pastry Arts	22 hafta + 8 hafta staj	Fransız pastacılığına giriş, çikolata ve şekerleme, ekmek, viennoiserie, entremets, sağlıklı tatlılar
Expert Diploma in French Pastry Arts	8 hafta + 4 hafta staj	İleri düzey pastacılık teknikleri, dondurma ve sorbe, artistik şeker çalışmaları, viennoiserie, çikolata, sürdürülebilir pastacılık
French and Italian Pastry Arts Diploma	8 hafta (4 hafta Fransa + 4 hafta İtalya)	Fransız ve İtalyan tatlıları, gelato, klasik tatlılar, çikolata, şekerleme, çay saati tatlıları
Bachelor in French Pastry Arts	3 yıl	Fransız pastacılığı, mutfak yönetimi, yaratıcılık geliştirme, girişimcilik, işletme becerileri
CAP Pâtissier	8–9 ay	Fransa’nın resmi meslek yeterlilik programı, temel pastacılık teknikleri, hijyen ve mutfak güvenliği

Kaynak: Yazar tarafından ilgili kurumun web sayfasından derlenmiştir.

Yenilikçi Fransız pastaları ve meyve şeklindeki gerçekçi tatlılarıyla tanınan Cedric Grolet'in eğitim gördüğü kurum olan École Ducasse; 2023 ve 2024 yıllarında Dünya Mutfak Ödüllerinde (World Culinary Awards) “Dünyanın En İyi Mutfak Sanatları Eğitim Kurumu” ve “Avrupa'nın En İyi Mutfak Sanatları Eğitim Kurumu” ödüllerine layık görülmüştür (École Ducasse, 2025).

2.1.4.2. Türkiye’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi

Avrupa’da olduğu gibi Türkiye’de gastronomi eğitiminin ilk olarak Ahilik teşkilatında usta-çırak sistemiyle iş hayatında başladığı belirtilmektedir (Bucak ve Yiğit, 2018: s. 813; Aycı, 2022: s. 25). Fakat örgün eğitimde gastronomi ve mutfak eğitimlerinin resmiyete taşınması 1960 yıllarında gerçekleşmiştir. 1960 yılından sonra gastronomi eğitimi yaygın ve örgün öğretim olarak iki şekilde verilmeye başlanmıştır. Gastronomi örgün eğitimi Türkiye’de ilk olarak 1962 yılında Ankara Otelcilik Okulu ile başlamış, 1985 yılında Mengen Aşçılık Meslek Lisesi’nin açılmasıyla günümüz Gastronomi ve Mutfak Sanatları (GMS) eğitiminin temelleri atılmıştır (Kurnaz, Kurnaz ve Kılıç, 2014, s. 43; Aycı, 2022: s. 25). Türkiye’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünün öncülü olarak Mesleki Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği bölümleri gösterilebilir. Bu program, özellikle ilk ve ortaöğretim düzeyindeki kurumlara öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen bir lisans düzeyi öğretmenlik programı olarak yapılandırılmıştır. Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi’nde Mesleki Eğitim Fakültelerinde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Meslek liselerinde yiyecek içecek bölümleri ve yükseköğretim kurumlarında aşçılık ve gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinde alan eğitmenliği yapan bölüm mezunları bulunmaktadır. Öğretmenliğin yanı sıra mezunlar kamu ve özel sektör kuruluşlarında, konaklama tesislerinde, eğitim ve danışmanlık alanlarında ve medya organlarında çeşitli yönetici ve uygulayıcı pozisyonlarda istihdam edilmiş; ayrıca kendi iş yerlerini kurma imkânına da sahip olmuşlardır (Erdamar Koç ve Demircioğlu, 2009; 119-120). Lisans düzeyinde Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü ilk olarak 2003 yılında Yeditepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde açılmıştır. Günümüzde yaygın gastronomi eğitimi mesleki eğitim merkezleri, halk eğitim merkezleri, iş gücü yetiştirme kursları ve özel eğitim kurumları tarafından verilmektedir. Örgün

gastronomi eğitimi ise orta öğretim, ön lisans ve lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde gerçekleştirilmektedir.

Yaygın Eğitim: Örgün öğretim ile bağlantısı olsun ya da olmasın dileyen tüm vatandaşlara yönelik mesleki donanım ve yetenek kazandıran, hobilerini mesleğe dönüştürmeye yarayabilen, kurumlar aracılığıyla süreli ve kademeli olarak gerçekleştirilen eğitimlerdir (Yıldız ve Taş, 2023, s. 2337). İnfomal eğitim olarak da bilinen yaygın eğitim; aynı zamanda yetişkin eğitimi, toplum eğitimi ve yaşam boyu öğrenme olarak da adlandırılmaktadır. Yaygın eğitim sayesinde örgün eğitimde ulaşılamayan kitlelere ulaşmak mümkündür. Bu sayede kişilerin mesleki bilgileri geliştirilerek toplum gelişimi de desteklenmektedir (Sarıoğlan, 2018, s. 269-270).

Gastronomi alanında yaygın eğitim kurumları arasında halk eğitim merkezleri önemli bir yere sahiptir. Halk eğitim merkezleri; herhangi bir yaş, eğitim seviyesi, sosyal statü fark etmeksizin her vatandaşın çalışma hayatına atılmaları, kişisel gelişimlerini sağlamaları veya hobi alanları yaratılması amacıyla eğitimlerin gerçekleştirildiği kurumlardır. Halk eğitim merkezleri kişilerin istek ve beklentilerine yönelik ücretsiz eğitimlerin verildiği devlet kurumlarıdır (Aycı, 2022, s. 27). Bu kurumlarda gastronomi eğitimleri modüler bazda işlenmektedir. Bu modüller; aşçı, aşçı yardımcısı, servis elemanı, pideci, ekmekçi, baklava yapımı gibi genel ve spesifik programları içermektedir (Ünüvar, 2020, s. 27).

Gastronomi eğitimi verilen bir diğer yaygın eğitim kurumları Mesleki Eğitim Merkezleri'dir. Mesleki Eğitim Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlıklarına bağlı ortaöğretim kademesindeki okullardır. Bu okullarda öğrenciler yeteneklerine göre çeşitli meslek dallarını seçerek okumakta aynı zamanda ilgili sektörlerde çalışma imkânı bulmaktadırlar (Aycı, 2022, s. 28). Eski adı "Çıracılık Eğitim Merkezi" olan bu kurumlarda yiyecek içecek hizmetleri kapsamında mutfak eğitimi verilmektedir. Çıracılık eğitim; ilkokuldan sonra orta öğretime devam etmeyen veya edemeyen gençlerin meslek eğitimlerini içermektedir (Daylar 2015, s. 39). Çıracılık eğitim öğrencileri, iş yerlerinde mesleki pratik eğitimlerini gerçekleştirirken teorik eğitimlerini de mesleki ve teknik okullarında tamamlamaktadırlar. Bu kurumlarda çıracılık derecesini tamamlayanlar kalfalık eğitimine devam edebilmektedirler. Eğitimin son seviyesi ise ustalıktır. Kalfalık eğitimini tamamlayan ve en az üç yıl sektör tecrübesi olan öğrenciler, ustalık sınavlarını başarıyla tamamladıkları takdirde

ustalık sertifikalarını alırlar. Ustalık sertifikası ile yiyecek içecek işletmesi açma hakkını kazanmaktadırlar (Alkan, Doğan ve Sezgin 2001, s. 124).

Türkiye’de gastronomi alanının ilgileri üzerine toplanmasıyla birlikte, eğitim almak isteyen kişi sayısında artış olmuştur. Eğitim talepleri doğrultusunda alanda tecrübeli şefler ve uzmanlar çeşitli mutfak akademileri kurmuşlardır. Bu akademiler, farklı alanlarda lisans eğitimini tamamlamış veya üniversite eğitimi almamış fakat gastronomi sektöründe çalışmak isteyen ya da mesleki anlamda kendini geliştirmek isteyen kimselere tecrübeli şefler öncülüğünde eğitim fırsatı sunmaktadır. Bucak ve Yiğit (2018, s. 812), profesyonel mutfak akademilerinin sayısının 2018 yılında 27 adet olduğunu belirtmiştir. Mutfak akademilerinin büyük çoğunluğunun İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerde bulunduğu dikkat çeken araştırmacılar, Anadolu şehirlerinde yaşayan kişilerin eğitim almak için büyükşehirlere gitmek zorunda kaldıklarına değinmişlerdir. Bahsi geçen şehirler dışında Muğla, Gaziantep, Bursa ve Antalya illerinde de mutfak akademileri bulunmaktadır. Türkiye’de başarılarıyla öne çıkan mutfak akademileri ve eğitim programları derlenerek Tablo 10’da aktarılmıştır.

Tablo 10. Türkiye’de Öne Çıkan Mutfak Akademileri ve Eğitimleri

Kurum İsmi	Eğitimler
Mutfak Sanatları Akademisi (MSA)	<ul style="list-style-type: none">• Profesyonel Aşçılık• Profesyonel Pastacılık• Profesyonel Ekmekçilik ve Fırıncılık• Profesyonel Yiyecek İçecek İşletmeciliği• Chef & Owner Profesyonel Aşçılık• Chef & Owner Profesyonel Pastacılık• Chef & Owner Profesyonel Ekmekçilik ve Fırıncılık• Profesyonel Barista• Profesyonel Barmenlik ve Miksoloji• Profesyonel Restoran Servisi• ProChef• Profesyonel Süperyat Şefliği• WSET 1. Seviye Şarap Yeterlilik Programı
Le Cordon Bleu İstanbul	<ul style="list-style-type: none">• Grand Diplome• Temel Seviye Mutfak• Orta Seviye Mutfak• Üstün Seviye Mutfak• Temel Seviye Pastacılık• Orta Seviye Pastacılık• Üstün Seviye Pastacılık• Türk Mutfağı• Yoğunlaştırılmış Ekmekçilik• Çikolata ve Şekerleme

Tablo 10- devamı

Uluslararası Servis ve Lezzet Akademisi (USLA)	<ul style="list-style-type: none">• Yoğunlaştırılmış Aşçılık• Yoğunlaştırılmış Pastacılık ve Ekmekçilik• Girişimcilere Özel Aşçılık• Girişimcilere Özel Pastacılık ve Ekmekçilik• Bronze Sertifikalı Japon Mutfağı• Bar ve Miksoloji• Mutfağa İlk Adım Sushi• SCA Sertifikalı Uzman Barista• Mutfağa İlk Adım Aşçılık
Eyüp Kemal Sevinç Mutfak Akademisi (EKS)	<ul style="list-style-type: none">• Profesyonel Aşçılık• Profesyonel Pastacılık ve Ekmekçilik• Yiyecek İçecek İşletmeciliği• Chef Owner Profesyonel Aşçılık• Chef Owner Profesyonel Pastacılık ve Ekmekçilik• İleri Seviye Aşçılık (Smart Chef)• Profesyonel Barista
Turkish Culinary Academy (TCA)	<ul style="list-style-type: none">• Profesyonel Aşçılık• Profesyonel Pastacılık• Profesyonel Ekmekçilik• Profesyonel Pastacılık & Ekmekçilik• Baklavacılık• Pizzacılık• Pidecilik• Butik Pastacılık• Çikolatacılık• Dünya Mutfakları• Türk Mutfağı• Kebap Eğitimi• Döner Eğitimi• Barmenlik ve Miksoloji• Barista• Servis Personeli• Sushi Şefi
Chef's Table Culinary Academy	<ul style="list-style-type: none">• Profesyonel Aşçılık• Profesyonel Pastacılık ve Ekmekçilik• Yiyecek- İçecek İşletmeciliği• Chef & Owner• Hobi Aşçılık• Hobi Pastacılık• Tatil Mutfakta: Aşçılık (11-15 yaş)• Tatil Mutfakta: Pastacılık (11-15 yaş)
MYK Gastro Arena	<ul style="list-style-type: none">• Profesyonel Aşçılık Eğitimi

Kaynak: Yazar tarafından ilgili mutfak akademilerinin web sayfalarından derlenmiştir.

Örgün Eğitim: Türkiye’de örgün gastronomi eğitimi ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarınca gerçekleştirilen, eğitimin tamamlanması durumunda diploma verilen programlarıdır. Örgün öğretim gastronomi eğitiminin en alt basamağı ortaöğretim kurumlarıdır. Eğitimler, yabancı dil bilen ve hem ulusal hem de uluslararası mutfaklara hâkim olan nitelikli aşçılar yetiştirilmesi amacıyla (Alıcıgüzel,

2012; Yılmaz, 2019, s. 232) 4 yıllık sürede gerçekleşmektedir (Gürdal, 2002; Demirkol ve Pelit, 2002; Ünlüöner ve Boylu, 2005; Erdinç ve Yılmaz, 2012; Yılmaz, 2019, s. 232). Bu bağlamda eğitim veren Endüstri Meslek Liseleri, Açık Öğretim Meslek Liseleri, Ticaret Meslek Liseleri ve Kız Meslek Liseleri gibi 18 farklı lise türü 2017 yılında Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri çatısı altında birleştirilmiştir. 2017 yılı itibariyle Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde Yiyecek İçecek Hizmetleri programlarıyla gastronomi eğitimleri devam etmektedir (Yılmaz, 2019, s. 233). Çımar (2019, s. 17), ilgili liselerde bulunan yiyecek içecek hizmetleri alanının pastacılık, mutfak, servis, bar ve hosteslik olmak üzere toplamda beş dalda eğitim verdiğini belirtmiştir.

Örgün gastronomi eğitiminde ortaöğretimin devamı yükseköğretim kurumlarıdır. Ön lisans derecesinde Aşçılık ve Pastacılık ve Ekmekçilik; lisans derecesinde ise Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Gastronomi, Mutfak Sanatları ve Yönetimi ve Yiyecek İçecek İşletmeciliği isimli programlarda eğitimler yürütülmektedir. Ön lisans programları, sektöre ara eleman yetiştirmek amacıyla verilen iki yıllık mesleki eğitim programlarıdır. İlk olarak 2018 yılında Akdeniz Üniversitesi'nde açılan Pastacılık ve Ekmekçilik bölümü günümüzde ikisi Kıbrıs'ta olmak üzere toplamda 10 üniversitede bulunmaktadır (YÖKATLAS, 2025a). Bu program, konaklama ve yiyecek içecek işletmelerinin ihtiyaç duydukları pastacı, ekmekçi ve baklavacı iş koluna özel teorik ve pratik uygulamalarla yetiştirilmiş kalifiye eleman istihdam edilmesi amacıyla açılmıştır. Bölüm mezunları pastacı ve ekmekçi unvanı kazanarak yiyecek içecek işletmelerinde, otellerde, alan imalathanelerinde, catering şirketlerinde, kurvaziyerlerde, havayolu şirketlerinde ve KPSS puanları ile kamu kurumlarında istihdam imkânına sahiptir (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2024).

Aşçılık programı ise günümüzde 67 devlet, 26 vakıf ve 6'sı Kıbrıs'ta olmak üzere toplamda 99 üniversitede bulunmaktadır (YÖKATLAS, 2025b). Aşçılık mesleğinin niteliklerine bağlı olarak aşçılık eğitimi doğru malzeme seçimi, etkin tedarik süreci, gıda güvenliği ilkelerine uygun üretim süreci gerçekleştirilmesi, pişirme teknikleri ve sunum teknikleri öğretilerini barındırmaktadır (Bişiren ve Gençler, 2023, s. 339). Harbalıoğlu ve Ünal'ın (2014, s. 62) aşçılık öğrencilerinin mesleki tutumlarının belirlenmesine yönelik yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin aşçılık bölüm seçimlerinde memnun oldukları, aşçılığı sıkıcı bulmadıkları ve mesleğin

beklentilerini maddi manevi karşılama da yeterli olacağına inandıkları belirtilmektedir. Örgün öğretimin diğer bileşeni olan lisans düzeyinde gastronomi eğitimine dair bilgiler bir sonraki başlıkta detaylıca incelenmiştir.

2.1.4.3. Türkiye’de Lisans Düzeyinde Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi

Lisans düzeyine Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü ilk olarak 2003 yılında Yeditepe Üniversitesinde açılmıştır. Devlet üniversitelerindeki ilk gastronomi bölümleri 2010 yılında Gaziantep üniversitesi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Nevşehir üniversitesinde açılmıştır. Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü yıllar içerisinde oldukça tercih edilen bir bölüm haline gelmiştir (Karaca, 2018; Karakaş ve Çelenk, 2024; s. 3). Kasaroğlu, Sarıbaş ve Güler’in (s. 218) yılında gerçekleştirdiği çalışmada 2024 yılında 27 vakıf, 42 devlet olmak üzere toplam 69 üniversitede Gastronomi ve Mutfak Sanatları programı bulunduğu belirtilmektedir. Gastronomi ve Mutfak Sanatları programları çoğunlukla Turizm Fakültesi olmak üzere Güzel Sanatlar Fakültesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi ve Uygulamalı Bilimler Fakültesi bünyesinde bulunmaktadır (YÖKATLAS, 2024). Geniş bir istihdam alanı sunması sebebiyle yoğun talep gören Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümleri birçok üniversitede hızlı bir okullaşma süreci ile açılmaya devam edilmiştir (Yılmaz, Düzgün ve Olcay, 2023: s. 91). Ayrıca bu süreçte Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerinin büyük çoğunluğu isim ve müfredat değişikliğiyle Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümlerine çevrilmiştir (Tütüncü, 2019: s. 94). Yök Atlas (2025c) verilerine göre 2024 yılında öğrenci kabul eden Gastronomi ve Mutfak Sanatları programlarına ait detaylar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Programlarının 2024 Yılı Taban Puan ve Kontenjan Bilgileri

	Üniversite	Türü	Taban Puanı	Kontenjan
<i>Fakülte</i>				
1	Adıyaman Üniversitesi	Devlet	366,062	40
2	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Devlet	307,18	69
3	Akdeniz Üniversitesi	Devlet	418,174	79
4	Akdeniz Üniversitesi	Devlet	351,938	91
5	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Devlet	379,832	69
6	Alanya Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	366,359	17
	Alanya Üniversitesi (Burslu)		395,65	4
7	Alanya Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Vakıf	285,3	17
	Alanya Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		379,422	4
8	Altınbaş Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	380,297	34
	Altınbaş Üniversitesi (Burslu)		430	6
9	Anadolu Üniversitesi	Devlet	384,9	69
10	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Devlet	418,378	73
11	Ankara Medipol Üniversitesi (İngilizce) (%25 İndirimli)	Vakıf	359,65	63
	Ankara Medipol Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		449,664	12
12	Antalya Belek Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	401,346	27
	Antalya Belek Üniversitesi (Burslu)		419,14	6
	Antalya Belek Üniversitesi (Ücretli)		337,05	4
13	Antalya Bilim Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Vakıf	360,27	42
	Antalya Bilim Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		439,354	8
14	Artvin Çoruh Üniversitesi	Devlet	413,036	49
15	Atatürk Üniversitesi	Devlet	409,65	72
16	Bahçeşehir Kıbrıs Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Kkctc	340,008	1
	Bahçeşehir Kıbrıs Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		466,757	15
17	Balıkesir Üniversitesi (Merkez)	Devlet	413,344	54
18	Balıkesir Üniversitesi (Burhaniye)	Devlet	384,234	49
19	Başkent Üniversitesi (%25 İndirimli)	Vakıf	332,4	37
	Başkent Üniversitesi (Burslu)		385,768	10
	Başkent Üniversitesi (Ücretli)		404,739	14
20	Batman Üniversitesi	Devlet	349,466	42
21	Beykoz Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	313,2	9
	Beykoz Üniversitesi (Burslu)		427,457	5
22	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Mengen)	Devlet	374,963	69
23	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Devlet	353,314	69
24	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Devlet	360,564	54
25	Doğu Akdeniz Üniversitesi (%50 İndirimli)	Kkctc	314,604	11
	Doğu Akdeniz Üniversitesi (Burslu)		402,908	11
	Doğu Akdeniz Üniversitesi (Ücretli)		323,383	10
26	Doğu Akdeniz Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)	Kkctc	334,675	9
	Doğu Akdeniz Üniversitesi (İngilizce) (Ücretli)		302,206	32

Tablo 11- devamı

26	Doğu Akdeniz Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)		431,53	29
27	Doğu Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	354,166	65
	Doğu Üniversitesi (Burslu)		417,009	12
28	Dokuz Eylül Üniversitesi	Devlet	404,74	62
29	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Devlet	406,65	59
30	Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	Devlet	369,108	60
31	Gaziantep Üniversitesi	Devlet	415,75	85
32	Giresun Üniversitesi	Devlet	348,524	59
33	Girne Üniversitesi (%50 İndirimli)	Kkctc	331,05	7
	Girne Üniversitesi (Burslu)		381,028	7
34	Gümüşhane Üniversitesi	Devlet	377,474	37
35	Haliç Üniversitesi (%25 İndirimli)	Vakıf	352,514	29
	Haliç Üniversitesi (Burslu)		433,138	11
	Haliç Üniversitesi (Ücretli)		408,11	3
36	Harran Üniversitesi	Devlet	430,15	60
37	Hasan Kalyoncu Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	479,824	23
	Hasan Kalyoncu Üniversitesi (Burslu)		392,578	8
	Hasan Kalyoncu Üniversitesi (Ücretli)		329,167	15
38	İğdır Üniversitesi	Devlet	377,821	69
39	İnönü Üniversitesi	Devlet	330,4	60
40	İskenderun Teknik Üniversitesi	Devlet	457,862	85
41	İstanbul Arel Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	348,65	13
	İstanbul Arel Üniversitesi (Burslu)		342,34	5
42	İstanbul Aydın Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	368,44	59
	İstanbul Aydın Üniversitesi (Burslu)		434,299	12
43	İstanbul Beykent Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	344,826	32
	İstanbul Beykent Üniversitesi (Burslu)		477,722	11
44	İstanbul Bilgi Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Vakıf	447,11	34
	İstanbul Bilgi Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		447,304	10
	İstanbul Bilgi Üniversitesi (İngilizce) (Ücretli)		367,158	8
45	İstanbul Esenyurt Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	346,75	18
	İstanbul Esenyurt Üniversitesi (Burslu)		443,718	6
46	İstanbul Galata Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	289,2	11
	İstanbul Galata Üniversitesi (Burslu)		394,96	6
	İstanbul Galata Üniversitesi (Ücretli)		363,304	1
47	İstanbul Gedik Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	327,808	42
	İstanbul Gedik Üniversitesi (Burslu)		371,22	9
48	İstanbul Gelişim Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	312,284	34
	İstanbul Gelişim Üniversitesi (Burslu)		275,5	33
49	İstanbul Gelişim Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	424,95	6
	İstanbul Gelişim Üniversitesi (Burslu)		395,855	6
	İstanbul Gelişim Üniversitesi (Ücretli)		389,936	1
50	İstanbul Gelişim Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)	Vakıf	414,354	6

Tablo 11- devamı

50	İstanbul Gelişim Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)		381,657	21
51	İstanbul Kent Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	312,76	30
	İstanbul Kent Üniversitesi (Burslu)		376,93	6
52	İstanbul Kent Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Vakıf	318,189	14
	İstanbul Kent Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		362,844	5
53	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	Devlet	433,568	59
54	İstanbul Medipol Üniversitesi (%25 İndirimli)	Vakıf	383,578	68
	İstanbul Medipol Üniversitesi (Burslu)		407,184	12
55	İstanbul Nişantaşı Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	348,236	75
	İstanbul Nişantaşı Üniversitesi (Burslu)		412,325	13
	İstanbul Nişantaşı Üniversitesi (Ücretli)		426,194	1
56	İstanbul Okan Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	338,854	51
	İstanbul Okan Üniversitesi (Burslu)		374,95	9
57	İstanbul Okan Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Vakıf	323,818	16
	İstanbul Okan Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		379,434	9
58	İstanbul Rumeli Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	326,025	17
	İstanbul Rumeli Üniversitesi (Burslu)		372,15	4
59	İstanbul Topkapı Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	293	34
	İstanbul Topkapı Üniversitesi (Burslu)		410,75	5
60	İstinye Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	397,658	29
	İstinye Üniversitesi (Burslu)		420,538	10
61	İstinye Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Vakıf	455,897	22
	İstinye Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		454,356	5
62	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	Devlet	312,24	69
63	Kafkas Üniversitesi	Devlet	396,405	59
64	Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi	Devlet	354,95	52
65	Karabük Üniversitesi	Devlet	422,54	59
66	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Devlet	474,666	49
67	Kastamonu Üniversitesi	Devlet	336,863	69
68	Kıbrıs İlim Üniversitesi (%50 İndirimli)	Kktc	326,5	10
	Kıbrıs İlim Üniversitesi (Burslu)		379,15	5
69	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Yurt Dışı	366,164	3
70	Kırklareli Üniversitesi	Devlet	431,873	59
71	Kocaeli Üniversitesi	Devlet	404,806	69
72	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Devlet	380,904	37
73	Maltepe Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	389,796	10
	Maltepe Üniversitesi (Burslu)		385,05	5
	Maltepe Üniversitesi (Ücretli)		257,498	9
74	Mardin Artuklu Üniversitesi	Devlet	351,4	64
75	Mersin Üniversitesi	Devlet	366,45	69
76	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Devlet	410,592	69
77	Munzur Üniversitesi	Devlet	354,959	59
78	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Devlet	431,604	69

Tablo 11- devamı

79	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Devlet	417,468	69
80	Ordu Üniversitesi	Devlet	387,375	64
81	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Devlet	358,826	73
82	Özyeğin Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Vakıf	427,81	32
	Özyeğin Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		427,404	11
	Özyeğin Üniversitesi (İngilizce) (Ücretli)		385,25	27
83	Pamukkale Üniversitesi	Devlet	374,082	79
84	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Devlet	397,573	49
85	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Devlet	384,284	64
86	Selçuk Üniversitesi (Beyşehir)	Devlet	411,016	69
87	Selçuk Üniversitesi (Merkez)	Devlet	445,395	37
88	Sinop Üniversitesi	Devlet	445,819	59
89	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Devlet	409,363	79
90	Toros Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	291,667	33
	Toros Üniversitesi (Burslu)		336,268	6
91	Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi	Devlet	367,9	49
92	Yeditepe Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Vakıf	383,08	52
	Yeditepe Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		421,15	11
	Yeditepe Üniversitesi (İngilizce) (Ücretli)		342,72	4
Fakülte (Mtok)				
10	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Devlet	473,1	23
Yüksekokul				
93	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Devlet	415,292	37
94	Ardahan Üniversitesi	Devlet	365,098	49
95	Avrasya Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	332,154	34
	Avrasya Üniversitesi (Burslu)		415,26	6
96	Bahçeşehir Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Vakıf	375,65	23
	Bahçeşehir Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		485,61	9
	Bahçeşehir Üniversitesi (İngilizce) (Ücretli)		366,72	17
97	Bitlis Eren Üniversitesi	Devlet	425,209	42
98	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Devlet	409,454	59
99	Dokuz Eylül Üniversitesi	Devlet	387,716	67
100	Düzce Üniversitesi	Devlet	321,252	49
101	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Devlet	377,652	48
102	Girne Amerikan Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Kktc	333,01	12
	Girne Amerikan Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		461,298	8
103	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Devlet	346,376	33
104	İzmir Ekonomi Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Vakıf	415,056	42
	İzmir Ekonomi Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		454,743	8
105	Kapadokya Üniversitesi (%50 İndirimli)	Vakıf	332,612	72
	Kapadokya Üniversitesi (Burslu)		406,682	12

Tablo 11- devamı

106	Lefke Avrupa Üniversitesi (İngilizce) (%50 İndirimli)	Kkctc	368,785	34
	Lefke Avrupa Üniversitesi (İngilizce) (Burslu)		362,596	37
107	Siirt Üniversitesi	Devlet	417,566	49
108	Şırnak Üniversitesi	Devlet	389,339	42
109	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Devlet	384,709	59
110	Uluslararası Fırat Üniversitesi (%50 İndirimli)	Kkctc	328,73	14
	Uluslararası Fırat Üniversitesi (Burslu)		405,858	8
	Uluslararası Fırat Üniversitesi (Ücretli)		346,185	1
111	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (%50 İndirimli)	Kkctc	303,976	34
	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (Burslu)		436,864	9
112	Yakın Doğu Üniversitesi (%50 İndirimli)	Kkctc	274,95	27
	Yakın Doğu Üniversitesi (Burslu)		408,762	13
113	Yaşar Üniversitesi (%25 İndirimli)	Vakıf	341,516	43
	Yaşar Üniversitesi (Burslu)		463,318	10
	Yaşar Üniversitesi (Ücretli)		348,924	8

Kaynak: Yazar tarafından 2024 YÖK Atlas verileri kullanılarak oluşturulmuştur (YÖK Atlas, 2025c)

Tablo 11’de görüldüğü üzere; Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde 39 vakıf, 63 devlet olmak üzere toplamda 102; KKTC (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti)’inde ise 10 Gastronomi ve Mutfak Sanatları programı bulunmaktadır. Gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinin 92’si fakülte, 20’si ise yükseköğretim bünyesinde bulunmaktadır.

2.1.4.3.1. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölüm Müfredatlarında Yer Alan Dersler

Gastronomi eğitimi, mutfakta yaratıcı fikirlerin geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla sektörde bulunması gereken temel becerilerin yanı sıra kuvvetli bir akademik bilimsel bilgi birikimini de içermelidir (Peng, Lin ve Baum, 2012; Beyter, Zıvalı ve Yalçın, 2019, s. 463). Gastronomi ve Mutfak Sanatları eğitimi disiplinler arası bir yaklaşıma sahiptir. Hegarty (2011), bu yaklaşımın mesleki eğitimi aşarak bilişsel eğitime geçişi sağladığını belirtmiştir. Jeou-Shyan ve Lee (2010) ise sanat ruhu ve bilimsel bilginin birleştirildiği Gastronomi ve Mutfak Sanatları eğitiminin öğrencilerin

yaratıcılıklarını besleyeceği kanısındadır. Çünkü bilim, sanat ve kültür bireylerde girişimci ve yaratıcı ruhu beslemektedir (Samancı, 2020, s. 94-95).

Türkiye'de gastronomi alanında öğretime devam eden lisans programlarının müfredatları incelendiğinde alanın multidisipliner yapısını yansıtan bir çeşitlilik dikkat çekmektedir. Bu programlar yiyecek hazırlığından sunumuna kadar tüm mutfak uygulama süreçlerini; gıda güvenliği ve gıda bilimini; sosyoloji, tarih, antropoloji, mitoloji gibi sosyal bilimlerin yanı sıra turizm ekonomisi, yiyecek içecek işletmeciliği ve beslenme bilimleri gibi geniş bir eğitim skalasına sahiptir. Söz konusu çeşitlilik, gastronominin uygulama alanının yanında kültürel, toplumsal ve ekonomik boyutlarını da vurgulayan disiplin olarak şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Kasaroğlu, Sarıbaş ve Güler (2024)'in gerçekleştirdiği, vakıf ve devlet olmak üzere toplamda 62 üniversitenin Gastronomi ve Mutfak Sanatları müfredatlarının incelendiği çalışma sonucunda oluşturulan ders gruplarına ait veriler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. GMS Müfredatlarında Yer Alan Ders Grupları

Üniversite Türü	Devlet	Vakıf
Ders Grubu	Frekans	Frekans
Farklı Mutfaklar ve Uygulama Dersleri	310	264
Gastronomi ve İlişkili Alanlar	266	189
Ortak Zorunlu Dersler	247	144
Yönetim/İşletmecilik ile İlgili Dersler	168	54
Yabancı Dil	161	52
Sayısal Dersler	109	48
Temel Gastronomi Eğitimi	94	83
Staj/Bitirme Projesi	80	61
Otomasyon	40	18
Gastronomide Trendler	36	19
Hijyen/Sanitasyon	34	25
Menü Planlama ve Sunum Teknikleri	30	18
Pazarlama	30	17
İçecekler Yönelik Dersler	20	19
Servis Teknikleri	16	-
Tasarım ve Estetik	11	13

Kaynak: Kasaroğlu, K., Sarıbaş, Ö., ve Güler, M. E. (2024). Gastronomi ve mutfak sanatları eğitim programlarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(51), s. 219.

Tablo 12'ye göre Kasaroğlu, Sarıbaş ve Güler (2024), Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölüm müfredatlarında en yüksek frekansa sahip ders grubunun "Farklı Mutfaklar ve Uygulama Dersleri" olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma bulgularına göre, devlet üniversitelerinin dört yıllık müfredatlarında ortalama sekiz adet uygulama dersine yer verildiği görülmektedir.

Uygulamalı derslerin incelenmesi amacıyla, devlet üniversiteleri arasında Türkiye’de başarı sıralamasında ilk 10’da yer alan Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarının müfredatları derlenmiştir. Dersler, zorunlu ve seçmeli olarak gruplandırılarak Tablo 13’te sunulmuştur. Tablo oluşturulurken müfredatlarına yer verilen programlar; Akdeniz Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde yer almaktadır. Ders isimleri değiştirilmeden, içeriği benzer dersler ardışık yazılarak aktarılmıştır.

Tablo 13. GMS Programlarında yer alan Uygulamalı dersler

Uygulama Dersleri	
Zorunlu Dersler	Seçmeli Dersler
<ul style="list-style-type: none"> • Temel Mutfak Bilgisi • Temel Mutfak Uygulamaları • Pişirme Teknikleri • Temel Yemek Pişirme I • Temel Yemek Pişirme II • Yemek Hazırlama ve Pişirme I • Yemek Hazırlama ve Pişirme II • Yemek Hazırlama ve Pişirme III • Yemek Hazırlama ve Pişirme IV • Mutfak Uygulamaları I • Mutfak Uygulamaları II • Mutfak Uygulamaları III • Mutfak Uygulamaları IV • Mutfak Uygulamaları V • Yiyecek İçecek Servisi • Servis ve İçecek Uygulamaları • Servis Teknikleri • Servis ve Sunum Teknikleri • Türk Mutfağı • Türk Mutfağı I • Türk Mutfağı II • Türk Mutfağı Uygulamaları • Türk Mutfak Kültürü ve Uygulamaları • Dünya Mutfakları • Dünya Mutfakları I • Dünya Mutfakları II • Uluslararası Mutfaklar • Uluslararası Mutfaklar I • Uluslararası Mutfaklar II 	<ul style="list-style-type: none"> • Pastacılık • Temel Pastane Uygulamaları • İleri Pastacılık Teknikleri • Pastacılık ve Çikolata Yapımı • Pasta ve Çikolata Yapımı • Çikolata Yapımı • Çikolata Yapım Teknikleri • Şeker ve Çikolatalar • Ekmek Yapımı • Fırın Ürünleri • Türk Mutfak Kültürü • Türk Mutfak Kültürü ve Uygulamaları • Türk Dünyası Mutfak Uygulamaları • Türk Tatlıları • Türk Mutfağında Besin Saklama Yöntemleri • Osmanlı Mutfağı • Yöresel Mutfak Uygulamaları • Yöresel Mutfaklar • Ege Mutfağı • Muğla, Turizm ve Gastronomi • Geleneksel Ürün Hazırlama • Fermente Gıda Ürünleri • Dünya Mutfakları • Dünya Mutfakları Uygulamaları I • İtalyan Mutfağı • Kore Mutfak Kültürü • Soğuk Mutfak • Soğuk Mutfak Uygulamaları • Sıcak Mutfak Uygulamaları • Ziyafet Organizasyonu

Tablo 13- devamı

<ul style="list-style-type: none">• Pastacılık I• Pastacılık II• Pasta ve Tatlı Uygulamaları• Temel Unlu Mamul Teknolojisi• Soğuk Mutfak Uygulamaları• Banket Uygulamaları• Yaratıcı Yemek Pişirme• Deneysel Pişirme• Moleküler Mutfak Uygulamaları	<ul style="list-style-type: none">• Toplu Gıda Üretimi• Servis Teknikleri ve Uygulamaları• İçecek Teknolojisi• Bar Yönetimi• Kahve Kültürü• Su Ürünleri Uygulamaları• Süt ve Süt Ürünleri• Arge Mutfak Uygulamaları• Yaratıcı Mutfak Uygulamaları• Yaratıcı Yemek Yapımı• Yemek Süsleme Sanatı• Afet Durumunda Mutfak Uygulamaları• Gıdalarda Tat Uyumu• Sokak Lezzetleri
---	--

Kaynak: İlgili Üniversitelerin Web sayfalarından oluşturulmuştur.

Tablo 13 incelendiğinde ilk olarak derslerin çeşitliliği dikkat çekmektedir. Zorunlu dersler arasında en belirgin olanları mutfak uygulamalarına yönelik, yarıyıl programlarında birbirini takip eden derslerdir. Bu yapılanmanın, öğrencilerde sağlam bir uygulama altyapısının oluşturulmasında önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca temel öğretiler arasında yer alan servis dersleri programlarda bulunmaktadır. Öğrencilerin özgün ve güncel uygulamalar yapabilmesini sağlamak amacıyla deneysel, yaratıcı ve moleküler gastronomi uygulamalarını içeren farklı derslerin de müfredatlara dahil edildiği görülmektedir. Türk mutfağı ve dünya mutfaklarına yönelik derslerin müfredatlarda zorunlu veya seçmeli olarak mutlaka yer aldığı görülmektedir. Pastacılık ve fırıncılık uygulamaları kimi programlarda zorunlu dersler arasında yer alsa da seçmeli ders olarak da bulunmaktadır. Seçmeli derslerin, öğrencilerin ilgi alanlarına veya güncel trendlere göre şekillendirildiği düşünülmektedir. Çikolata yapımı, fermentasyon, kahve kültürü ve afet durumunda mutfak uygulamaları gibi dersler, öğrencilere spesifik alanlarda uzmanlaşma ve kendilerini geliştirme imkânı sunulması bakımından önemli görülmektedir.

2.1.4.3.2. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitiminde Karşılaşılan

Sorunlar

2010 yılından itibaren devlet üniversitelerinde açılmaya başlamasıyla birlikte Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümleri sayısında hızlı bir artış gözlenmiştir. Bu hızlı okullaşma süreci, eğitim niteliğinin farklı açılardan sorgulanmasına yol açmıştır Görkem ve Sevim (2016, s. 981) 'e göre gastronomi eğitiminin temel unsurları; atölye-

donanım, öğretim elemanı ve uygulama malzemesidir. Konu hakkında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde gastronomi eğitimi hakkındaki temel sorunların bu unsurlar çevresinde geliştiği dikkat çekmektedir. Kozak ve Açıkgöz (2015; Ünüvar, 2020, s. 28); Gastronomi Eğitimi Arama Konferansında müfredat, üniversite sektör iş birliği, akademik kadro, fiziksel yapı (kaynak ve bütçe) ve gastronominin algılanması ile ilgili sorunların tartışıldığı ve çözüm önerileri getirildiğini belirtilmektedir. Ünüvar (2020) ve Oğuz (2023)'un tez çalışmalarında Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümlerinde karşılaşılan sorunlar hakkında detaylı literatür çalışmaları sonucunda değerlendirmeler yapılmıştır. Tablo 14'te ilgili tez çalışmalarında aktarılan sorunlar derlenmiştir.

Tablo 14. GMS Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Sorun Türü	Sorunun İçeriği
Program ile ilgili sorunlar	Müfredat içeriğinin yetersiz olması Sayı ve nitelik bakımından yetersiz akademisyen ve uzman kadrosu Akademisyen alımlarında bölüm görüşlerinin alınmaması Güncel trendlerin takip edilmemesi Mesleki gelişim fırsatlarının az olması Yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımların eksikliği Gelen öğrencilerin bilgi donanımının yetersiz olması Türkçe kaynakların yetersizliği
İstihdam ile ilgili sorunlar	Mezunların uygun iş bulma konusunda zorluklar yaşamaması Öğrencilerin beklentilerinin yüksek olması İşverenlerin eğitim kalitesinden emin olamaması İş deneyimi ve staj imkânlarının yeterli ve uygun olmaması İşgücü piyasasındaki taleplerin takip edilememesi Maaş düşüklüğü ve sosyal hakların eksikliği Sektör tarafından istihdam ve kariyer güvencesinin verilmemesi Eğitilmiş ve alaylı çatışması
Uygulama ile ilgili sorunlar	Mutfak ve laboratuvar altyapısının yetersiz olması Ekipman ve malzemelerin yetersizliği veya kalitesiz olması Uygulamalı ders saatlerinin az olması Uygulamada kullanılacak hammaddelerin tedarikinde yaşanan sorunlar Öğrenci kıyafetlerinin temininde yaşanan sorunlar Hijyen standartlarına uygunluk eksikliği İş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin yetersiz olması Gastronomi eğitime katkı veren etkinliklere bütçe sağlanmaması
Yasal sorunlar	Hijyen ve gıda güvenliği yasalarına uyum eksikliği Lisans ve sertifikasyon gereksinimlerinin belirsizliği Gıda atıklarının yönetimi ile ilgili sorunlar Gıda tüketimine ilişkin etiketleme ve bilgilendirme eksiklikleri
Yapısal sorunlar	Fiziksel alanların yetersizliği ve dar olması Mutfak düzenlemesi ve ergonomi eksiklikleri Öğrenci kapasitesinin fazla olması Ulaşım imkânlarının yetersizliği Öğrenci konaklama olanaklarının yetersiz olması
Gastronominin Algılanmasıyla İlgili Sorunlar	Gastronomi tanımının belirsiz olması Stajyer öğrencilerin ucuz iş gücü olarak görülmesi Mezunların yüksek maaşlarda ve statülerde çalışacağı düşüncesi Öğrencilerin gastronomi eğitimi aldıkları için bu alanda her şeyi bildikleri düşüncesi Toplumda ve sektörde yiyecek içecek alanında çalışanların alaylı olması gerektiği düşüncesi Medyanın gastronomi konusunda gerçekçi olmayan algı yaratması Gastronomiyle ilgili yarışmalarda yanlış puanlamaların yapıldığı algısı

Kaynak: Yazar tarafından Ünüvar (2020) ve Oğuz (2023)'ün tez çalışmalarından oluşturulmuştur.

Araştırmalara göre gastronomi eğitiminin uygulama basamağındaki sorunlar dikkat çekmektedir. Öncelikle hızlı okullaşma süreci sebebiyle kimi üniversiteler, uygulama alanlarını yeterli donanım seviyesine getirmeden öğrenci alımları yapmaktadır. Hatta geçmişte kimi öğrencilerin hiç mutfak dersine girmeden mezun oldukları belirtilmiştir (Sevim ve Görkem, 2015, s. 65; Arıkan vd., 2018, s. 596; Sezen, 2018, s. 38). Bu durum eğitim niteliğini doğrudan olumsuz etkilemektedir. Uygulama alanları, temel mutfak öğretileri ile güncel yaklaşımların harmanlandığı derslerin etkili ve verimli şekilde yürütülmesine olanak tanınmalıdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitimde bilinçli farkındalık çalışmaları, yeme farkındalığı çalışmaları, farkındalık odaklı pişirme çalışmaları, gastronomide duyu analizi çalışmaları ve Türkiye’de gastronomi eğitimi çalışmalarına örnek araştırmalar aktarılmıştır.

2.2.1. Eğitimde Bilinçli Farkındalık Çalışmaları

Aşağıda eğitim bilimlerinde bilinçli farkındalık müdahale uygulamaları hakkında gerçekleştirilen deneysel araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Alvarado-García vd. (2025) gerçekleştirdikleri çalışmada; üniversite öğrencileri üzerinde 12 haftalık mindfulness meditasyon programı uygulanmıştır. Ardından uygulanan programın üniversite öğrencilerinde stres, anksiyete, depresyon, uyku kalitesi, sosyal destek ve yaşam memnuniyeti üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonrasında programın uygulandığı grup üzerinde incelenen tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı iyileşmeler tespit edilmiştir. Özellikle anksiyete ve sosyal destek değişkenlerinde yüksek düzeyde etki tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, farkındalık temelli meditasyon uygulamalarının öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu desteklemede etkili olabileceğini göstermektedir.

Komariah vd. (2023) tarafından yürütülen randomize kontrollü çalışmada (bir müdahalenin etkilerini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup ile yürütülen çalışmalardır), üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık temelli nefes meditasyonunun depresyon, anksiyete ve stres düzeylerine olan etkisi

incelenmiştir. Müdahaleler dört hafta boyunca 15 dakikalık meditasyon pratikleriyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında deney grubunda stres ve anksiyete düzeylerinde düşüşler kaydedilmiştir. Fakat öğrencilerin depresyon düzeylerinde azalma tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgular, kısa süreli mindfulness uygulamalarının özellikle stres ve kaygı düzeylerini azaltmada etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Alpay ve Tuncel (2022) deneysel araştırmalarında, mindfulness temelli beden eğitimi ve oyun derslerinin ilkökul öğrencilerinin farkındalık düzeyleri ile duygusal ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, deney ve kontrol grupları üzerinde 10 haftalık müdahale ile sürdürülmüştür. Deney grubu öğrencileri ile her hafta farkındalık temelli fiziksel etkinlikler yapılmış ve grup oyunları oynanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinde, olumlu duygu ve yaşam doyumunda artışlar; olumsuz duygularda ise azalmalar yaşadığı tespit edilmiştir. Yazarlar ilkökul düzeyinde mindfulness temelli fiziksel etkinliklerin öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarını destekleyebileceğini belirtmişlerdir.

Martínez-Rubio, Navarrete ve Montero-Marín (2022) gerçekleştirilen araştırmada; üniversite öğrencilerine yönelik kısa süreli bir farkındalık ve şefkat temelli programın (MCBP for University Life) uygulanmış ve programın öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma kontrol ve deney grubu ile gerçekleştirilmiştir. Altı haftalık program süresince müdahale grubundaki katılımcılar düzenli meditasyon uygulamıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin algıladıkları stres, psikolojik sıkıntı, farkındalık seviyesi, öz-şefkat, yargılamama becerisi ve deneyimden kaçınma seviyelerinde anlamlı iyileşmeler tespit edilmiştir. Bu etkiler, özellikle yargılamama ve farkındalık gelişimiyle ilişkili bulunmuştur. Araştırmacılar, programın kısa sürede uygulanabilir ve etkili olduğunu fakat daha geniş örneklemle ile tekrarlanarak bulguların desteklenmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Demir (2017), üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde gerçekleşmiştir. Orta-yüksek seviyede kaygı yaşayan 16 psikoloji lisans öğrencisine sekiz oturumluk bir grup terapisi gerçekleştirilmiştir. Müdahale öncesi ve sonrası Beck Anksiyete Envanteri (BAE) ile aracılığıyla ölçümler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin

yaşadıkları kaygı şiddetlerinde azalma tespit edilmiştir. Araştırmacı, bilinçli farkındalık temelli bilişsel müdahalelerin üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeylerini azaltmada etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Schonert-Reichl vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, bilinçli farkındalık ve sosyal-duygusal öğrenme temelli okul programının ilkökul öğrencilerinin bilişsel kontrol, stres düzeyi, öznel iyi oluş ve sosyal becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma; kontrol ve deney grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nefes egzersizleri, duysal farkındalık çalışmaları ve sosyal etkileşimleri teşvik eden aktiviteler bulunan müdahale programı 12 hafta sürmüştür. Müdahale sonrasında deney grubunda dikkatlerini kontrol edebilme becerisi, stres düzeyleri, empati, öz yeterlik ve prososyal davranışlarda (sosyal hayatta hoş karşılanacak olumlu davranışlar, paylaşmak, yardımseverlik, empati kurma vs.) olumlu gelişmeler tespit edilmiştir. Araştırmacılar, sınıflarda bilinçli farkındalık temelli programların uygulanmasının çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişiminde etkili olduğunu ifade etmiştir.

2.2.2. Yeme Farkındalığı ve Farkındalık Odaklı Pişirme Çalışmaları

Yeme farkındalığı, beslenme ve diyetetik alanında duygusal ve sezgisel yeme, yeme davranışlarının düzenlenmesi, kilo ve porsiyon kontrolleri gibi konularında çalışılan bir kavramdır. Gerçekleştirilen literatür taramalarında tez konusuyla birebir ilişkili bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu başlıkta yeme farkındalığı (mindful eating) ve farkındalık odaklı pişirme (mindful cooking) müdahaleleri hakkında gerçekleştirilen deneysel araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Parra, Favela ve Castro (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yemek pişirme ve yeme deneyimlerinin bilinçli ve keyifli hale getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında “MyndFood” adlı sohbet robotu tanıtılmıştır. MyndFood, bireyleri yiyecek hazırlama sürecinde çeşitli yönlendirmeler ve talimatlarla pişirme eylemine ve yemek yeme anına odaklanmalarını sağlayan akıllı bir konuşma ortamı olarak tanıtılmıştır. Nitel yöntemle yürütülen çalışmada, suşi hazırlarken sohbet robotuyla iletişime geçen 40 katılımcının yer aldığı kullanıcı deneyleri üzerinden sistemin etkinliği hedonik deneyim ve farkındalık düzeyi kriterlerinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; MyndFood’un kullanıcıların pişirme

sürecine odaklanmalarını sağladığını, yeme davranışlarını olumlu yönde etkilediği, yemek hazırlık sürecinde duyularını kullanmaya teşvik ettiği ve duyu farkındalıklarını artırdığı, yemeklerden alınan hazzın artmasını sağladığı bunların yanı sıra sosyal etkileşimi artırdığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar, MyndFood uygulamasının mutfakta farkındalık temelli teknolojik tasarımların etki potansiyelinin önemli olduğunu dile getirmiştir.

Parsons (2024) doktora tez çalışmasında, üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla “Master Chef” adlı bir farkındalıkla yeme müdahalesi tasarlamış, uygulamış ve değerlendirmiştir. Hemşirelik öğrencileriyle yürütülen müdahale; diyet kalitesi, farkındalıkla yeme, yemek pişirme öz-yeterliği, beden takdiri ve beslenme okuryazarlığı gibi değişkenler ön-son testlerle ölçülmüştür. Araştırma sonucunda Master Chef programının, uygulanabilirliğinin yüksek olduğu ve öğrencilerde diyet kalitesi, yemek pişirme öz-yeterliği, beden takdiri ve beslenme okuryazarlığını artırmada olumlu gelişmeler tespit edilmiştir.

Wong (2023) farkındalık temelli uygulamalarının lise ev ekonomisi derslerinde uygulanabilirliğini tartıştığı derleme çalışmasında; yeme farkındalığı odaklı çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, farkındalık odaklı pişirme üzerinde çalışılan araştırmaların sınırlı olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca mevcut çalışmaların yemek pişirmeyi bir farkındalık pratiği olarak değil, öz bakım aracı olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Araştırmacının değerlendirmelerinde; yemek pişirmenin farkındalık temeliyle ele alınması öğrencilerin duysal farkındalığını, stres yönetimini ve yeme tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Unick vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yoga uygulamalarının psikolojik süreçler ve uzun vadeli kilo yönetimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. 60 kadın katılımcı, üç aylık kilo kaybı programı sonrasında yoga ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubuna 12 haftalık beslenme ve yemek pişirme eğitimi (mindful cooking) uygulanmıştır Her iki grubun katılım düzeyi, kilo değişimi ve psikolojik ölçütleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda başlangıçta %5 kilo kaybı yaşayan yoga grubunun 6. ayda daha fazla kilo kaybı ve daha yüksek farkındalık, stres toleransı ve öz-şefkat düzeyine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada doğrudan farkındalık odaklı pişirmenin etkilerinin ele alınmaması sebebiyle etkilerine dair bir çıkarım yapılmamıştır.

Tapper ve Seguias (2022), tarafından yürütülen araştırmada, yeme farkındalığı alışmalarının gıda tüketime üzerindeki etkileri ve bu etkilerin mekanizmaları incelemiştir. Araştırma kapsamında, katılımcılara küçük atıştırmalıklar verilerek yeme farkındalığı yönlendirmeleri ile tüketimleri istenmiş ardından serbest tüketim miktarları ölçülmüştür. Araştırma sonuçları duysal farkındalıkla yemek yemenin sonraki tüketimi azalttığını, bu etkinin özellikle yeme hızı yüksek olan bireylerde ve açlık düzeyi fazla katılımcılarda daha fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca, farkındalıkla yemenin, tüketilen gıdaların hatırlanabilirliğini artırarak bireylerin yeme deneyimine dair farkındalığını güçlendirdiği de rapor edilmiştir. Araştırmacılar duysal yeme uygulamalarının kilo yönetiminde ve yeme davranışlarının bilinçlendirilmesinde destekleyici bir yöntem olabileceğini belirtmişlerdir.

Farmer ve Cotter (2021), yemek pişirme davranışının psikolojik iyilik hâli üzerindeki etkilerinin teorik olarak ele alındığı çalışmada yemek pişirmenin pozitif duygu, katılım, sosyal ilişki, anlam ve başarı gibi unsurlar yoluyla bireylerin psikososyal sağlığını destekleyebilme durumu değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, yemek pişirmenin yaratıcılığı teşvik ettiği, öz-yeterlik ve başarı duygusunu pekiştirdiği, sosyal bağları güçlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada; yemek pişirme davranışının yalnızca beslenme değil, aynı zamanda psikolojik iyilik hâlini destekleyen çok boyutlu bir etkinlik olduğu belirtilmiştir.

Saygı ve Saygı (2021) tarafından kaleme alınan derleme çalışmasında, farkındalık (mindfulness) kavramının beslenme davranışları üzerindeki etkileri incelemiştir. Çalışmada yeme farkındalığının tanımı, uygulama alanları ve bireyler üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen alan yazında farkındalık temelli yeme uygulamalarının bireylerin yeme alışkanlıklarını düzenlemelerine, duysal yeme davranışlarını kontrol etmelerine ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları geliştirmelerine katkı sağladığı yönünde bulgular aktarılmıştır. Araştırmacılar, bu uygulamaların yaygınlaştırılması ve alana yönelik ileri düzey araştırmalar yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Rimalower (2017) çalışmasında, yemek pişirme ve yeme gibi günlük aktivitelerin farkındalık pratiğiyle gerçekleştirilmenin psikoterapi sürecine etkilerini ele almıştır. Literatür taraması ve gözlem ile gerçekleştirilen araştırmada duysal yoğunluk içeren uygulamaların bireylerde anı yaşama, yargılamadan gözlem yapma ve zihinsel esneklik gibi becerileri geliştirebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, bu

uygulamaların yaratıcılığı desteklediği ve yaşam rutinlerine anlam kattığı belirtilmiştir. Araştırmacı, yemek pişirme ve yeme davranışlarının farkındalık geliştirmede etkili araçlar olabileceğini ve bireylerin psikoterapi süreçlerine dahil edilebileceğini belirtmiştir.

Van Rheden ve Hengeveld (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, mutfak blenderlarının kullanıcı etkileşimini artıracak biçimde yeniden tasarlanmasını ele almıştır. Araştırmada, modern mutfak aletlerinin yemek hazırlama sürecine katılımı azalttığı tespitinden yola çıkarak, kullanıcı farkındalığını teşvik eden üç etkileşim stili (döner, itme ve çekme) geliştirmiştir. Geliştirilen blender prototipleri geleneksel blenderlarla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda kullanıcıların yeni tasarımlarla sürece daha çok dâhil oldukları, daha fazla farkındalık ve kontrol hissi yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar, fiziksel etkileşimi pekiştiren mutfak cihazı tasarımlarının farkındalıkla yemek hazırlamayı destekleyebileceğini belirtmiştir.

Terrenghi (2009) çalışmasında, gastronomi alanında farkındalık odaklı pişirme (mindful cooking) kavramının dijital teknolojilerle nasıl desteklenebileceğini incelemiştir. "*Living Cookbook*" adlı dijital cihaz aracılığıyla yemek tariflerinin kişiselleştirilmiş ve multimedya destekli biçimde aktarımı ele alınmış, bu sürecin yemek pişirmeyi yalnızca bir beslenme faaliyeti değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir deneyim hâline getirdiği vurgulanmıştır. Cihazın, aile içi geleneklerin ve tariflerin kuşaklar arası aktarımını desteklediği belirtilmiştir. Ayrıca bu yaklaşımın gastronomi eğitimi ve uygulamaları için yenilikçi ve farkındalık temelli bir perspektif sunabileceği ifade edilmiştir.

Sutton (2009), Yunanistan'ın Kalymnos Adası'nda yürüttüğü etnografik çalışmasında, yemek pişirme pratiğini beden, araç-gereç ve teknolojinin etkileşimi bağlamında ele almıştır. Uzun süreli gözlemler ve derinlemesine görüşmeler yoluyla yapılan analizlerde, yemek pişirmenin yalnızca zihinsel değil, bedensel ve kültürel boyutlar içeren bir etkinlik olduğu vurgulanmıştır. Araç-gereçler hem işlevsel hem de kültürel anlamlar taşımakta; teknolojik dönüşümler ise geleneksel bilgi aktarım süreçlerini dönüştürmektedir. Çalışma, yemek pişirme pratiğini kültürel bilginin bedensel ve maddi yollarla aktarıldığı çok katmanlı bir deneyim olarak tanımlamaktadır.

2.2.3. Gastronomide Duyusal Analiz Çalışmaları

Gastronomi alanındaki duyusal analiz çalışmalarında; çölyak gibi hastalıklara yönelik diyetlerde (Şimşek, 2020), vegan ve vejetaryen (Durlu Özkaya, 2020), raw food gibi beslenme tercihlerinde (Uçan, 2021) ile probiyotik ve fonksiyonel bileşenler içeren besleyici ürünlerin geliştirilmesinde (Onurlar ve Durlu Özkaya, 2018) alternatif ürün çalışmalarına sıkça rastlanmaktadır. Literatürde, ürün geliştirme çalışmalarının yanı sıra menü planlaması ve tüketici beğenisinin belirlenmesine (Özata, 2019), moleküler gastronomi teknikleri kullanılarak tarif geliştirilmesine (Beyter ve Yüceer, 2023) ve pişirme yöntemlerinin gıdaların karakteristik özellikleri üzerindeki etkilerinin duyusal analiz yoluyla incelenmesine (Çıtak, 2023) yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Bu sayede hem gıdaların duyusal özelliklerindeki değişimler değerlendirilmekte hem de tüketici tercihleri ölçülebilmektedir. Literatürde, Türk mutfak kültürünün duyusal analiz yöntemiyle incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Usta, 2022). Araştırmacılar, Türk mutfak tarihine ait çeşitli kaynaklarda yer alan unutulmuş yemeklerin tariflerini uygulamakta ve bu yemeklerin duyusal karakterizasyonunu ortaya koymaktadır (Kahraman ve Sönmezdağ, 2017). Ayrıca, tat algısı üzerinde farklı duyuların etkisini (multisensörük lezzet algısına yönelik) (Çılgınoğlu ve Çılgınoğlu, 2022) ve sunum tekniklerinin gıda tüketim tercihleri üzerindeki rolünü (Uçuk, Kahraman ve Özdemir, 2022) duyusal analiz yöntemiyle ele alan çalışmalar da mevcuttur.

Bu başlıkta yalnızca duyusal analiz eğitiminin mutfak eğitimindeki önemini tartışan örnek araştırmalara yer verilmiştir.

Damsbo-Svendsen, Karpantschof ve Frost (2020) tarafından kaleme alınan görüş yazısı, gastronomi eğitiminde duyusal bilimin sürdürülebilir ve lezzetli gıdalar geliştirme açısından kritik rolüne dikkat çekmektedir. Danimarka'daki meslek okullarında yürütülen incelemelere göre, mevcut müfredatta tatma ve duyusal analiz eğitimine yeterince yer verilmemektedir. Yazarlar, "*Taste for Life*" projesi kapsamında geliştirilen eğitim materyalleriyle, özellikle yeni nesil sürdürülebilir malzemelerin (örneğin alg, böcek, sebze proteinleri) şef adayları tarafından daha lezzetli ve kabul edilebilir hâle getirilebileceğini savunmaktadır. Duyusal bilimin yalnızca laboratuvar ortamlarında değil, mutfak uygulamalarında da etkili biçimde öğretilebileceğini savunmaktadır. Duyusal deneyimin hem bilimsel analiz hem de mutfak sanatları için ortak bir merkez oluşturduğuna dikkat çeken çalışma, bu alandaki bilgi paylaşımının

öğrencilerin gıda üzerindeki farkındalığını artıracaklarını, yaratıcılığı ve lezzet geliştirme süreçlerini destekleyeceğini belirtmektedir. Araştırmacı, gastronomi programlarına duyu analizi derslerinin entegre edilmesinin, sürdürülebilir malzemelerin mutfaklarda etkili kullanımını artırarak toplumun gıda tercihlerini olumlu yönde etkileyebileceğini savunmaktadır.

Schifferstein, Kudrowitz ve Breuer (2020) tarafından gerçekleştirilen bu makale, insanın tat, koku ve diğer duyu araçlarıyla gıdayı algılamasına dair bilimsel çıktıları derlemiştir. Ayrıca elde edilen bilgilerin şeflerin mutfak uygulamalarıyla nasıl ilişkilendirilebileceği hakkında tartışılmıştır. Çalışma, duyu bilimi ile gastronomi/mutfak pratiği arasındaki bağı sistematik olarak incelemekte ve bu iki alanı yakınlaştırmaya faydalarını tartışmaktadır. Araştırmacılar, mutfak eğitiminde genellikle pratik pişirme becerilerine odaklanıldığını, bilimsel duyu analizi yaklaşımının ise müfredata yeterince yansıtılmadığını belirtmektedir. Şeflerin çoğunlukla pişirme deneyimleri sırasında ortaya çıkan sonuçları tadarak sezgisel bilgi edindiklerini fakat bunun sistematik bir duyu eğitimle desteklenmediğini ifade etmektedirler. Makale, duyu bilimindeki gelişmelerin gastronomi uygulamalarına entegrasyonunun, şeflerin yaratıcılığını ve süreç verimliliğini artırabileceğini vurgulamaktadır. Araştırmacılar ayrıca bu entegrasyon, duyu bilimi araştırmacılarının da gastronomi alanına ilgi duymalarını ve iş birliklerini artırmasını sağlayabileceğini savunmaktadır. Çalışma, gastronomi ve duyu bilimi arasında her iki alana da karşılıklı fayda sağlayacak bir ortaklık oluşturulmasını önermektedir. Bunun yanı sıra araştırmacılar duyu analizi eğitiminin gastronomi ve mutfak sanatları alanında gerekli ve değerli olduğunu ortaya koymaktadır.

Damsbo-Svendsen vd. (2022) tarafından yürütülen bu çalışma, mutfak sanatları öğrencilerine yönelik geliştirilen beş modüllük bir duyu analizi eğitiminin bilgi düzeyi ve uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir. Danimarka'da 137 öğrenci ile yürütülen programın ön-son test değerlendirmelerine göre, katılımcıların hem teorik bilgi düzeylerinde hem de duyu tanımlama ve analizi becerilerinde anlamlı gelişmeler saptanmıştır. Öğrenciler eğitim sonrası daha fazla ve nitelikli duyu betimleyici kullanırken aynı zamanda da gıda özelliklerini daha kapsamlı biçimde tanımlayabilmişlerdir. Bulgular, duyu bilimi temelli eğitimin, gastronomi öğrencilerinin ürün değerlendirme yetkinliğini artırarak, kalite kontrol ve

tüketici memnuniyeti gibi alanlarda mesleki yeterliliklerini geliştirdiğini göstermektedir.

2.2.4. Türkiye’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi Çalışmaları

Bucak ve Yiğit (2018) tarafından, İstanbul Mutfak Sanatları Akademisi (MSA) örneğinden, gastronomi eğitiminde profesyonel mutfak okullarının etkisi üzerine yapılan bir araştırmada; profesyonel mutfak okullarının gastronomi eğitimine katkılarını incelemek amacıyla yapılan bir araştırmada MSA’nın yiyecek ve içecek sektörü ile ilişkisi, sunduğu profesyonel eğitim imkânları, misyonu, sektörel ihtiyaçlara göre güncellenen müfredatı ve uluslararası iş birlikleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; MSA’nın, yalnızca teknik beceriler kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda sektörün dinamiklerini yakından takip eden ve müfredatını bu doğrultuda sürekli güncelleyen bir yapıya sahip olduğu, eğitimi ve profesyonel mutfak personeli yetiştirme konusunda öncü bir rol üstlendiği belirtilmiştir. Eğitim programlarında staj olanaklarının yanı sıra yurt dışında çalışma imkânı sunması, kursiyerlerin hem mesleki yeterliliklerini geliştirmesine hem de uluslararası düzeyde deneyim kazanmasına katkı sağladığına dikkat çekilmiştir. Yanı sıra MSA’nın, sektörel gelişmeleri yakından takip etmesi, teknolojik mutfak altyapısını güncel tutması, eğitmen profesyonel deneyimi olan kişilerden oluşması özelliklerinin verilen eğitimin kalitesinin artmasını sağlarken, sağlarken Türk mutfağının uluslararası alanda tanıtımını desteklemesi kurumun gastronomi alanındaki önde gelen kurumlardan biri olmasının nedenleri arasında sıralanmıştır.

Çifçi (2019), tarafından Yüksek lisans tezi olarak yürütülen bir araştırmada; Türkiye’deki gastronomi ve mutfak sanatları öğrencilerinin profesyonel mutfak yeterliliklerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Nicel araştırma deseniyle anket yöntemi kullanılmış ve istatistiksel analizlerle öğrencilerin profesyonel becerileri incelenmiştir. Bulgular, uygulamalı eğitimlerin öğrencilerin mutfak yeterliliklerini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Sonuç olarak, uygulamalı eğitimlerin öğrencilerin sektörel yeterliliklerini geliştirmede temel bir unsur olduğu belirtilmiştir.

Aydemir ve Buyruk (2019), gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kariyer beklentilerinin tespit edilmesi hedeflenen araştırmada

nicel araştırma yöntemi ile incelenen ve anket aracılığıyla elde edilen veriler, staj deneyimlerinin öğrencilerin sektöre yönelik motivasyonlarını ve kariyer beklentilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin gastronomi programını tercih sebepleri arasında iş garantisi ön plana çıkarken, üst sınıflarda memuriyet veya öğretmenlik gibi alternatif kariyer hedeflerine yönelim eğilimi olduğu belirlenmiştir.

Arslanhan (2019) tarafından yüksek lisans araştırması olarak yapılan çalışmada, gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinden mezun olan bireylerin sektörel istihdam durumlarını ve eğitim memnuniyetlerini incelemektedir. Nicel yöntemle anket verileri toplanmış ve analiz edilmiştir. Bulgular, mezunların eğitimlerinden genel anlamda memnun olduklarını, ancak istihdam sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucu, gastronomi eğitiminin sektöre hazırlık açısından önemli bir katkı sağlamakla birlikte, sektörel istihdamda karşılaşılan zorlukların da çözülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ünüvar (2020), gastronomi eğitiminin mevcut durumunu değerlendirerek, sorunları belirleyip çözüm önerileri sunmayı amaçladığı çalışmada; Türkiye genelinde çeşitli üniversitelerde gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinde öğrenim gören toplam 402 öğrenciden anket yoluyla elde edilen veriler nicel araştırma yöntemine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinde verilen eğitimin öğrencilerin mesleki yeterliliklerini geliştirme açısından önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya konulmuştur. Ancak bazı alanlarda eksiklikler olduğu ve eğitimin sektörel beklentilerle tam olarak örtüşmediği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, uygulamalı eğitimin artırılması, müfredatın sektör ihtiyaçlarına göre güncellenmesi ve sektörle daha güçlü iş birlikleri kurulması çözüm olarak önerilmiştir.

Bişiren ve Gençler (2023) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerde verilen aşçılık eğitimi ile gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminin müfredatları karşılaştırılmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılarak üniversitelerin resmi müfredatları incelenmiş ve ders içerikleri analiz edilmiştir. Bulgular, gastronomi ve mutfak sanatları programlarının daha geniş kapsamlı ve multidisipliner yapıda olduğu, aşçılık programlarının ise daha fazla uygulamalı ders odaklı hazırlandığına işaret etmektedir. Sonuç olarak, gastronomi eğitiminin aşçılık

eğitimine kıyasla daha geniş bir perspektif sunduğu ve öğrencilerin sektöre daha donanımlı olarak hazırlanmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir.

Güler (2023), araştırmasında Türkiye’deki 62 niversitenin gastronomi ve mutfak sanatları lisans programlarının ders müfredatları kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu alışma, gastronomi ve mutfak sanatlarının disiplinler arası yapısına uygun bir eğitim modelinin olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yöntem olarak, üniversitelerin müfredatlarının içerikleri analiz edilerek, uygulamalı ve teorik derslerin dağılımı ile müfredatın multidisipliner özellikleri karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre, vakıf üniversitelerinin müfredatlarında uygulamalı ders oranının daha yüksek olduğu ve bu programların, gastronominin farklı disiplinleriyle daha bütünleşmiş bir yapı sunduğu belirlenmiştir. Bu durum, sektörel ihtiyaçlara daha iyi yanıt verebilecek bir eğitim anlayışının geliştiğini göstermektedir. Çalışmanın sonucunda, gastronomi ve mutfak sanatları müfredatlarının geliştirilmesi için disiplinler arası yaklaşımın güçlendirilmesi ve uygulamalı derslere daha fazla ağırlık verilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde tez çalışmasının amacı doğrultusunda gerçekleştirilen araştırma yöntemi hakkında detaylı bilgiler yer almaktadır. Tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen eğitimlerin süreci ve detaylı içeriklerine ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerlik-güvenirliğine dair açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öncelikle ilgili literatürün hazırlanması için alan yazın taraması yapılmıştır. Bilinçli farkındalık temelli yeme farkındalığı ve duyu analizi eğitimleri ile uygulama derslerinin tüm yönleri ile (yiyecek-içecekler, üretim prosesi) akılda kalıcılığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla veri toplama aracı olarak nitel araştırma yönteminden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri durumları doğal seyrinde inceleme ve kişilerin görüşlerini doğrudan aktarma imkânı sunan, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013 aktaran Yalın, 2020, s. 65). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise görüşme esnasında kişilerin yanıtlarına bağlı olarak alt sorular sorulabilen, yapılandırılmış görüşme tekniğine kıyasla araştırmacıya esneklik tanıyan bir yöntemdir (Berg, 2001). Ayrıca duyu analizi eğitimleri sırasında ön test aşaması gerçekleştirilen ve öğrencilerin tat ve koku duyarlılıklarının gelişimini gözlemlemek amacıyla “Temel Tat Duyarlılık” ve “Koku Duyarlılık” test tekniklerine dair veri formları kullanılmıştır.

Verilerin toplanması aşamasında deneysel araştırma yöntemleri arasından “tek gruplu ön-test son test deneysel desen” kullanılmıştır. Tek gruplu ön test-son test deneysel desen, deneysel desenler arasında en zayıf desenlerden biridir. Ancak yeni bir eğitim modelinin geliştirilip uygulandığı araştırmalarda tek gruplu deneysel desenin tercih edilmesi uygun görülmektedir (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014). Araştırmanın veri toplama deseni Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Araştırmanın Veri Toplama Deseni

Tez çalışmasında ilk adım olarak eğitimler öncesinde ön test verileri toplanılmıştır. Ardından belirlenen süre ve program dahilinde alanında uzman kişilerce bilinçli farkındalık, yeme farkındalığı ve duyuşsal analiz eğitimleri verilmiştir. Eğitimler sonrası öğrencilerde gerçekleşen değişimleri belirlemek amacıyla son test uygulanmıştır. Son testi takiben yaklaşık dört hafta sonra kalıcılık testi uygulanarak değişim gösterilen özelliklerin ve eğitim öğretilerinin/etkilerinin ne derece korunduğu tespit edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırma evreni; gastronomi ve mutfak sanatları öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma evrenini ise Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi gastronomi ve mutfak sanatları ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden gönüllü 30 öğrenci oluşturmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencileri “İş Başı Eğitimi” kapsamında şehir dışında buldukları için araştırmaya dahil edilememiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme modellerinden ölçüt örnekleme modeli kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, yapılacak araştırmanın konusuna bağlı olarak belli bir seviyede bilgi, donanım veya özellik aranması durumunda doğru veriye ulaşımı kolaylaştırdığı için nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Palinkas vd. 2015; Yağar ve Dökme, 2018, s. 4). Nitel araştırmalarda, özellikle fenomenoloji (olgu bilim) deseninde, örnekleme büyüklüğünün genellikle 5 ile 30 kişi arasında değiştiği ifade edilmektedir (Crouch ve McKenzie, 2006; Creswell ve Poth, 2018). Bunun yanı sıra eğitimlerin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve duyuşsal analiz veri formlarının uygulanabilmesi dikkate alınarak örnekleme sayısı 30 olarak belirlenmiştir. Eğitimlere devamsızlık durumu oluşabileceği ve kişi sayısının 30’a ulaşmama riski de dikkate alınarak öncelikle 40 kişi eğitimlere dahil edilmiştir. 10 kişilik bir hata payı örnekleme sayısının korunması amacıyla alınan bir tedbirdir. Eğitimler sonrasında devamsızlık

yapmayan 30 kişinin görüşmeleri veri setine eklenerek değerlendirmeleri yapılmıştır. Uygulama dersi kapsamında yapılacak olan araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin en az bir dönem yüz yüze mutfak eğitimi almış olmaları hususu önemli görülmüştür, katılımcıların belirlenmesinde kriter olarak belirlenmiştir. Bu sebeple birinci sınıf gastronomi ve mutfak sanatları öğrencileri örneklem kapsamı dışında bırakılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetleri %50 (n=15) erkek, %50 kadın olmak üzere eşit dağılım göstermektedir. Katılımcıların yaş aralıkları 20-26 arasındadır. Yalnızca üç katılımcı (K3, K8, K23) üniversite mezunu olmakla birlikte ikinci üniversitelerinde gastronomi ve mutfak sanatları bölümünü tercih etmiştir. İş deneyimlerine bakıldığında yedi katılımcının daha önce herhangi bir işletmede çalışmadığı görülmektedir. 16 katılımcı 1-12 ay arasında iş deneyimine sahipken; Yedi katılımcının sektör deneyimi 12 aydan fazladır. Katılımcılar 28 üçüncü sınıf, iki ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olduğu lise, deneyim ve mezun oldukları üniversitelere dair detaylı bilgiler Ek-6'da yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanacak olan sorular Köse vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Yeme Farkındalığı Ölçeği (YFÖ-30)”nin Yeme Kontrolü ve Odaklanma faktör maddeleri; Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Özyeşil vd. (2011) tarafından üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde Türkçeye uyarlanma çalışması yapılan “Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)” maddeleri; Thienot vd. (2014) tarafından geliştirilen, Tingaz (2020) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan üç boyutlu “Sporcu Bilinçli Farkındalık Ölçeği” ve Balıkoğlu, Kılıç ve Bozok (2020) tarafından geliştirilen “Duyusal Deneyim Memnuniyeti” Ölçeğinden esinlenerek hazırlanmıştır. Tez veri toplama formu hazırlanırken yararlanılan tüm ölçeklerin kullanım izinleri alınmış olup ilgili görseller Ekler bölümünde yer almaktadır.

Derinlemesine görüşme (in-depth interview), araştırmacı ve katılımcı arasındaki birebir etkileşimlerle karakterize edilen nitel bir veri toplama yöntemini temsil eder. Araştırmacı, belirli bir konu hakkındaki deneyimleri ve bakış açıları

hakkında derinlemesine bir anlayış kazanmak için bireylerle etkileşime girer (Lim, 2025). Tez çalışması için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplamda 31 soru yer almaktadır. 13 soru bilinçli farkındalık, altı soru yeme farkındalığı, 11 soru ise duyu ile ilgilidir. 31 soru içerisinde Likert ve açık uçlu sorular yer almaktadır. Form içerisinde, soruların edinmeyi amaçladığı bilgilere bağlı olarak 2, 3 ve 5'li Likert ifadeler de yer almaktadır. Likert ifadelerin kullanım amacı öğrencilerin sorulara ilişkin cevaplarını yuvarlak ifadelerden kurtarmak ve netlik kazandırmak olduğu için nicel araştırma yöntemi olarak değerlendirilmemiştir. Ayrıca araştırmanın duyu ayağına dair ölçümler için “Temel Tat Duyarlılık” ve “Koku Duyarlılık” test tekniklerine dair veri formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve duyu formları Ekler bölümünde yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında 30 katılımcıya yönlendirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları alanda uzman 11 kişi tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri kapsamında gerekli görülen revizyon işlemleri yapılarak pilot test gerçekleştirilmiştir. Pilot test, ön test verilerini etkilememesi için eğitime katılım göstermeyeceği kesin olan öğrencilere uygulanmıştır. Pilot test sonrasında elde edilen veriler incelenerek ikinci bir düzeltme yapılmış ve görüşme sorularına nihai şekli verilmiştir. Tez veri toplama aşaması ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Ön test verileri 2024 Ocak ayı içerisinde toplanmıştır.

Ön test sonrasında kişisel gelişim uzmanı ve bilinçli farkındalık eğitmeni Seydi Kaan YÜKSEL, Uzman Diyetisyen Fatma KAHRAMAN GÖK, Gıda Mühendisliği alan uzmanı Dr. Öğr. Üyesi Sena BAKIR ve tez araştırmacısı tarafından eğitimler gerçekleştirilmiştir. Tez çalışmasında verilen eğitimlere dair bilgiler “Eğitim İçerikleri” başlığında yer almaktadır. Tez kapsamında verilen eğitimler süresinde çalışma gurubunun lisans eğitimleri kapsamında uygulama dersi süreci devam etmiştir. Tez araştırmacısı aynı zamanda öğrencilerin üç adet mutfak uygulama dersini yürütmüştür. Dersler sırasında öğrencilere gerek bilinçli farkındalık eğitiminde aktarılan stres yönetimi, zaman yönetimi, odaklanma egzersizleri; yeme farkındalığı eğitimi ve farkındalık odaklı pişirme atölyesinde aktarılan pişirme ve tadım süreçlerinde duyu odaklanma; duyu analiz eğitimlerinde aktarılan doğru tadım

ve duyuşal inceleme yöntemlerine (eğitimlerin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı öğreti, yetenek ve davranışlara) dair hatırlatmaları yaparak dersler boyunca müdahalelerde bulunmuştur. Bu müdahalelerdeki öncelikli amaç eğitim kazanımlarının hatırlatmalar ile pekiştirilerek kalıcılığını sağlamaktır. Eğitimler 2024 Mayıs ayında tamamlanmıştır.

Eğitimlerin hemen sonrasında öğrencilere son test uygulanarak eğitim sürecinde edindikleri kazanımlar ve değişimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Tez araştırmacısı tarafından uygulama derslerinde öğrencilere yapılan müdahaleler eğitimlerin tamamlanmasıyla sonlandırılmıştır. Müdahalelerin sonlandırılmasıdaki amaç kalıcılık testi verilerinin etkilenmemesi ve öğrencilerin eğitimler sürecinde edindikleri bilgi, yetenek ve davranışları ne derece sürdürebildiklerini objektif olarak tespit edebilmektir. Kalıcılık test verileri eğitimlerin bitmesinden bir ay sonra, 2024 Haziran ayında toplanmıştır. Böylelikle öğrencilerin eğitim öncesi, eğitim sonrası gösterdikleri ilerlemeler belirlenmiş ve bir aylık süreç içerisinde edindikleri gelişmeleri ne derece korudukları tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.5. Eğitim İçerikleri

Bu başlıkta tez çalışması kapsamında gerçekteştirilen Bilinçli Farkındalık, Yeme Farkındalığı, Mindful Cooking Atölyesi ve Duyusal Analiz eğitimlerinin içerikleri, süreleri, amaçları ve eğitmen bilgilerine yer verilmiştir.

3.5.1. Bilinçli Farkındalık Eğitim içeriği

Bilinçli farkındalık eğitimi, Mindfulness Akademi “*Hipnoterapi & NLP Master Trainer*” sertifikasına sahip olan Seydi Kaan YÜKSEL tarafından Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Ardeşen Turizm Fakültesinde yüz yüze eğitim şeklinde verilmiştir. Eğitim konuları daha önce gerçekteştirilen pilot test verileri incelenerek eğitmen tarafından belirlenmiştir. Eğitimler 05.03.2024 – 06.03.2024 tarihlerinde dört oturum halinde, yaklaşık 8 saat sürmüştür. Eğitim süresi tez araştırma örneklemine dahil olan öğrencilerin geri dönütlerine bağlı olarak yaklaşık iki saat uzatılmıştır. Eğitimin detayları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Bilinçli Farkındalık Eğitim İçeriği

Eğitmen	Seydi Kaan Yüksel
Eğitim İçeriği Başlıkları	Modül 1- Giriş ve Temel Kavramlar
	Modül 2- Utanç ve Korku Yönetimi
	Modül 3- Pratik Uygulamalar ve İlerleme
	Modül 4- Sonuçlar ve İleri Adımlar
	Bilinçli Farkındalık Seansı
Eğitim Şekli	Yüz yüze
Eğitim Adı	Bilinçli Farkındalık ve Gastronomi: Lezzetli Bir Yaşam Rehberi
Modül 1- Giriş ve Temel Kavramlar	Bilinçli farkındalık nedir ve neden önemlidir?
	Bilinçli farkındalığın temel prensipleri
	Zihinsel sağlık ve bilinçli farkındalık ilişkisi
	Stresle başa çıkma stratejileri (nefes teknikleri ve meditasyon)
	Bilinçli farkındalık ile derslere nasıl odaklanılır?
Modül 2: Utanç ve Korku Yönetimi	Utanç duygusu anlama ve yönetme
	Hataların öğrenme sürecindeki önemi
	Topluluk önündeki performansın gastronomi uzmanları üzerindeki etkileri ve bilinçli farkındalığın rezil olma korkusuyla başa çıkma stratejileri.
	Başarısızlık korkusunun öğrenmeyi ve gelişmeyi nasıl engellediği ve bilinçli farkındalığın bu korkuyla başa çıkma becerileri.
Modül 3: Pratik Uygulamalar ve İlerleme	Stres yönetimi egzersizleri: Nefes teknikleri ve meditasyonun günlük yaşama entegrasyonu.
	Duyusal farkındalığı geliştirmek için pratik egzersizler ve yemek hazırlama aşamalarında bilinçli olmanın pratik yolları
	Farkındalık Odaklı Pişirme (Mindful Cooking) Atölyesi ile desteklenmiştir.
	Sınır çizme ve zaman yönetimi: Derslere odaklanma ve kişisel sorunları ayırma stratejileri ve bilinçli farkındalığın zaman yönetimi becerilerine katkısı.
Modül 4: Sonuçlar ve İleri Adımlar	Katılımcı geri bildirimleri ve değerlendirmeleri.
	Bilinçli farkındalığın günlük yaşama entegrasyonunun nasıl değerlendirileceği.
	Kişisel gelişim ve bilinçli farkındalık alanında önerilen kitaplar ve filmler
Eğitim Şekli	Yüz Yüze
Toplam Süre	8 saat

Eğitim sonucunda öğrencilerin uygulama dersleri başta olmak üzere gündelik hayatlarında da uygulayabilecekleri stres yönetimi, hata yapma korkusunu yenme pratikleri, başarısızlık hislerini yönetme becerisi, zamanı yönetme becerileri, odaklanma yeteneği gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece uygulama derslerinde karşılaştıkları duygusal sorunları minimuma indirerek ders anına odaklanmaları ve dersten alınan verimin artırılmasına yönelik bir zemin hazırlanması amaçlanmaktadır.

3.5.2. Yeme Farkındalığı ve Mindful Cooking Eğitim İçeriği

Yeme farkındalığı eğitimi Uzman Diyetisyen Fatma KAHRAMAN GÖK tarafından verilmiştir. Eğitim, 12.02.2024 tarihinde yaklaşık iki saat sürmüş olup eğitim online olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim içeriği, önceki dönemlerde gerçekleştirilen pilot test verilerine yönelik oluşturulmuştur. Yeme farkındalığı eğitiminin detayları Tablo 16’da belirtilmiştir.

Tablo 16. Yeme Farkındalığı Eğitim İçeriği

Eğitmen	Uzman Diyetisyen Fatma KAHRAMAN GÖK
Eğitim İçeriği	Yeme farkındalığının temelleri
	Gastronomide 5 duyunun önemi
	Farkındalıkla yemek yemenin sağladığı kazanımlar
	Kuru üzüm egzersizi
Eğitim Şekli	Online
Eğitim Adı	Yeme Farkındalığı ve Gastronomi
Eğitim İçeriği	Yeme farkındalığının temelleri
	Gastronomide 5 duyunun önemi
	• Gastronomide 5 duyunun önemine ilişkin örnekler
	Farkındalıkla yemek yemenin sağladığı kazanımlar
	• Yeme davranışı ve miktarı üzerine kazanımlar
• Gastronomide sağladığı kazanımlar	
• Lokma büyüklüğü ve yeme hızının lezzet algılanmasında önemi	
Kuru üzüm egzersizi	
• Farkındalıkla yemek yeme pratiğinin kuru üzüm örneğinde uygulanması	
• Farkındalıkla yemek yeme davranışının uygulama derslerinde ve gündelik hayatta uygulanabilirliği	
Eğitim Şekli	Online
Eğitim Süresi	12.02.2024 – 2 saat.

Eğitim sonucunda öğrencilerin duyuların gastronomi ve beslenme alanındaki önemini kavrama ve özümseme, duylara odaklanarak yeme becerisi kazanma, yiyecek-içeceklerin duysal özelliklerine yönelik farkındalık oluşturma, farkındalıkla yemek yeme pratiğinin uygulama dersleri ve gündelik hayatta kullanma becerisi gibi konularda bilinçlendirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim kazanımları ile öğrencilerin uygulama derslerinde öğrendikleri yanı sıra gündelik yaşamda da tükettikleri yemek, içecek, sebze-meyve gibi gıdalara duysal farkındalıkla ve üst bilinçle yaklaşımlarını sağlamak amaçlanmaktadır. Eğitimin amaçları arasında yemeklerden daha fazla lezzet alabilme ve lezzet hafızası oluşturma yönünde derslerin akılda kalıcılığı artırmak gibi faydalar sağlamak da öngörülmektedir.

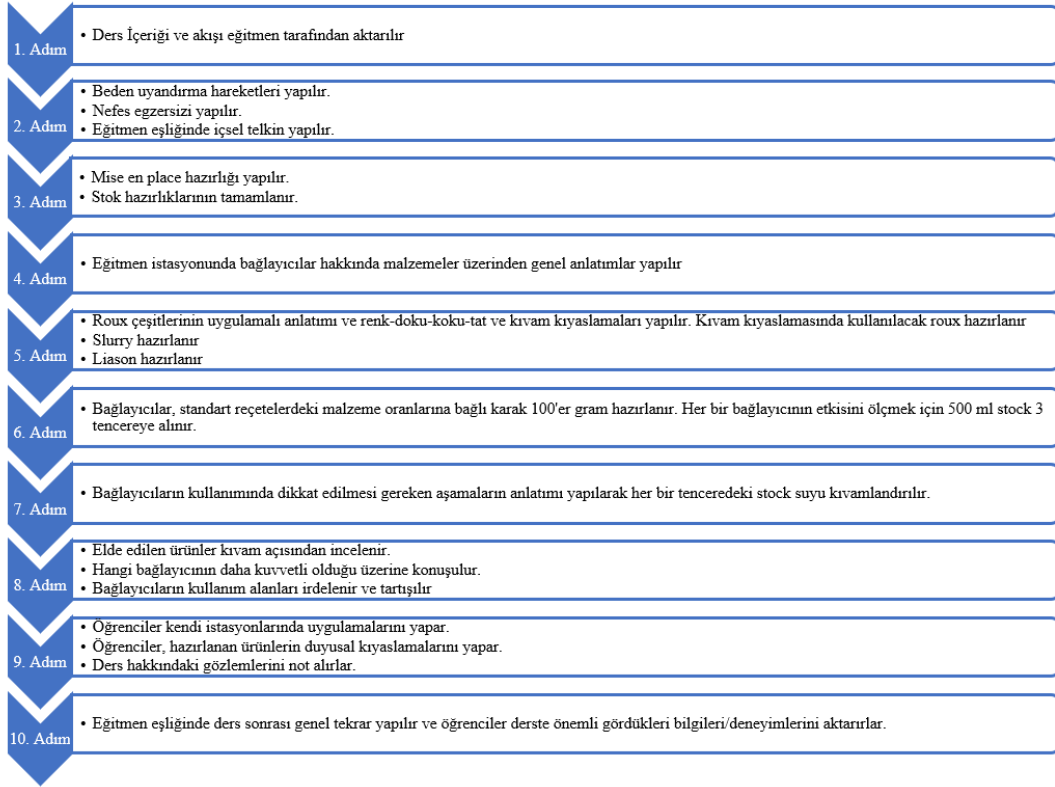
Mindful Cooking (Farkındalık Odaklı Pişirme), daha çok bilinçli farkındalık pratiklerinde meditasyon çalışmalarında ve yeme farkındalığı alanında çalışan diyetisyenlerin danışanlarının beslenme alışkanlıklarını yeniden yapılandırma çalışmalarında kullanılan, duylara odaklı bir şekilde yemek yapma eylemidir. Bu atölye, tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen bilinçli farkındalık, yeme farkındalığı kazanımlarını kuvvetlendirmek ve öğrencilerin uygulama dersleri esnasında pişirme eylemlerini beş duyu odağında nasıl inceleyebilecekleri noktasında beceri kazandırmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Farkındalık odaklı pişirme eğitimlerinin detayları Tablo 17’de aktarılmıştır.

Tablo 17. Mindful Cooking (Farkındalık Odaklı Pişirme) Atölyesi İçeriği

Eğitmen	Ayşe Gülnihal KAHRAMAN
Eğitim İçeriği	Farkındalık odaklı pişirme nedir?
	Farkındalıkla yemek hazırlamanın sağladığı kazanımlar
	Farkındalık odaklı pişirme pratiklerini uygulama derslerinde nasıl kullanabiliriz?
	Atölye Çalışmaları
Eğitimin adı	Duyularla Pişirmek: Farkındalık Odaklı Mutfak Atölyesi
Uygulamalı Eğitim	Mutfak uygulama öncesi nefes egzersizi ile stres yönetimi
	1.Gün: Duyuları hissetme: yeşil elma ve kırmızı elma özelinde renk, koku, doku, ses ve tat incelemesi
	1.Gün: Bağlayıcılar: Liason, slurry ve roux hazırlığı ve kıvam incelemeleri
	2.Gün: Pişirme tekniklerinin gıdaların duyuşal özellikleri üzerindeki etkileri: Boiling, sous-vide, frying ve roasting tavuk
	3.Gün: Duyularla ekmek pişirmek
	4.Gün: Renklerin büyüü: Doğal renkler ve renk değişimleri – Renkli Sos ve yağlar, makarna sanatı uygulamaları
	5. Gün: Ktır dokular ve görsel doku incelemeleri
	6.Gün: 5 duyuya hitap eden bir tabak nasıl hazırlanmalı? Örnek uygulama
6.Gün: 5 duyuya hitap eden bir tabak nasıl hazırlanmalı? Öğrenci Uygulamaları	
Eğitim Şekli	Yüz yüze
Eğitim Süresi	19.02.2024-01.05.2024

Öğrencilerin atölye çalışması sonucunda elde ettikleri kazanımların, uygulama derslerinde de kullanılarak ders verimliliğini artırmaya yönelik katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Eğitimler, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Ardeşen Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Uygulama Mutfağında gerçekleştirilmiştir.

Ders işleyişinin aktarılması adına “1. Gün: Bağlayıcılar: Liason, slurry ve roux hazırlığı ve kıvam incelemeleri” ders akışı Şekil 3’te detaylandırılmıştır. Ayrıca ilgili dersin planı tez çalışmasının Ekler bölümünde sunulmuştur.



Şekil 3. Farkındalık Odaklı Mutfak Atölyesi Bağlayıcılar Dersi Akış Şeması

3.5.3. Duyusal Analiz Eğitim İçeriği

Duyusal analiz eğitimi, uzmanlık alanı gıda mühendisliği olan Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü Dr. Öğr. Üyesi Sena BAKIR ve uzmanlık alanı gastronomi ve mutfak sanatları olan Ayşe Gülnihal KAHRAMAN tarafından verilmiştir. Eğitimler Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Ardeşen Turizm Fakültesi dersliği ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları Mutfak atölyesinde yedi gün süre ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Duyusal analiz eğitimleri, katılımcı öğrencilerin ders esnasında ve gündelik hayatlarında yiyecek-içeceklerin tadım süreçlerinde duyuusal algılama yeteneklerinin ve lezzet hafızalarının geliştirilmesi amacıyla uygulama ağırlıklı ilerlemiştir. Teorik eğitimler bir gün içerisinde üç oturum şeklinde toplamda üç saat sürmüştür. Detaylı bilgi aktarımını ve eğitim kazanımını yüksek seviyede sağlamak amacıyla tasarlanan uygulamalı eğitimler altı gün sürmüştür. Duyusal analiz eğitiminin son adımı olan “Tat uyumları kapsamında ürün geliştirme atölye çalışması” etkinliği altı saat sürmüştür. Duyusal analiz eğitiminin içeriği Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Duyusal Analiz Eğitim İçeriği

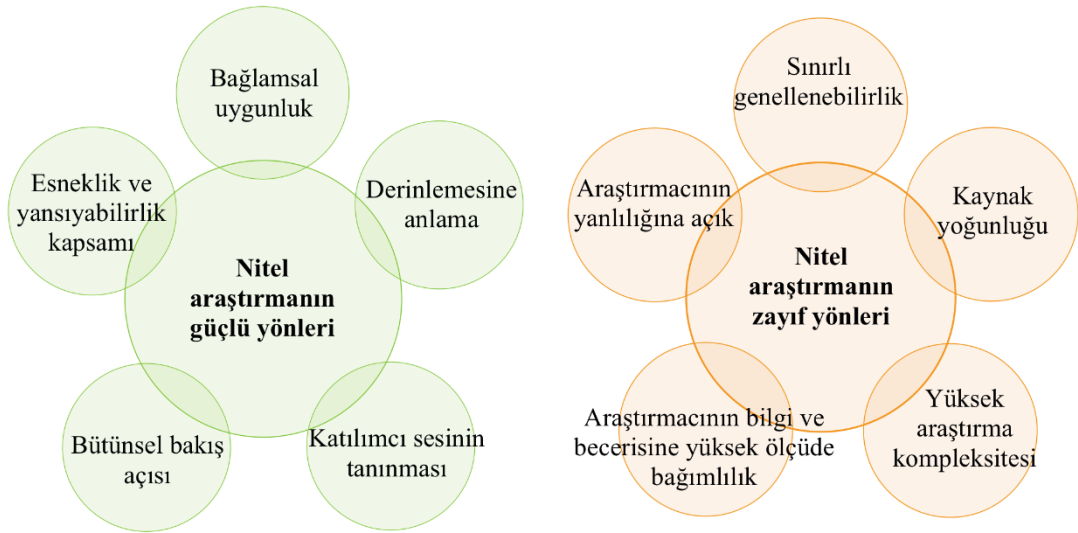
Eğitmenler	Dr. Öğr. Üyesi Sena BAKIR Öğr. Gör. Ayşe Gülnihal KAHRAMAN
Eğitim İçeriği	Duyusal analiz nedir? Temel kavramlar
	Duyusal analizlerin gıda sistemlerinde uygulama alanları
	Duyusal Analiz test teknikleri
	Atölye Çalışması
Eğitim Şekli	Yüz yüze
Eğitim Adı	Duyusal Analiz ve Gastronomi
Eğitim İçeriği	Teorik ve uygulamalı olmak üzere 2 alanda eğitim verilecektir.
Teorik Eğitim (1 gün)	Duyusal analiz nedir?
	Gıda kalitesi ve duyusal kalite karakteristikleri
	Duyusal analizlerin gıda sistemlerinde uygulama alanları
	Duyusal analiz laboratuvar koşulları ve panel ortamları
	Duyusal Analiz Yöntemleri ve Gerekliliği
Uygulamalı Eğitim (5 gün)	Duyusal Analiz test teknikleri
	Tat eşik değeri testi
	Koku tanıma testi – Baharatlar
	Koku tanıma testi – meyveler ve çiçekler
	A A değildir testi -Stevialı ve şekerli sütlü çikolata
	Sıralama testi- 3 ayrı oran ile hazırlanmış zerdeçalı latte
	Puanlama testi- 3 ayrı oran ile hazırlanmış zerdeçalı latte
	Doku incelemeleri (mısır – patates cipsi, labne-krem peynir, Somun ekmeği-tam buğday ekmeği tadımları)
Ön yargıları yıkmak: Yumurta sarısı ile hazırlanan kahve kreması hazırlığı ve tadımı (Vietnam Kahvesi)	
Atölye Çalışması (1 gün)	Tat uyumları kapsamında ürün geliştirme atölye çalışması
	Geliştirilen ürünlerin tadımı ve tüketici testi-hedonik skala- öğrenci çalışmaları
Eğitim Şekli	Yüz yüze
Eğitim Süresi	Duyusal analiz eğitimleri bir günü teorik toplamda 7 gün uygulama olmak üzere 15.02.2024- 01.05.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Duyusal analiz eğitiminde, öğrencilere verilen yeme farkındalığı eğitimi sonucunda kazandırılmış olan duyuların gastronomide önemi konusu desteklenerek, öğrencilerin yiyecek-içeceklerde tadım yapma becerisi, gastronomide duyusal analizin kullanım alanları ve önemi, ürün geliştirme sürecinde duyusal analiz tekniğinin kullanımı ve önemi gibi konularda bilinç kazanımları amaçlanmıştır. Duyusal analiz eğitimi sonucunda öğrencilerin gıdalarda duyuların değerlendirilmesi noktasında öğrendikleri bilgi, donanım ve tadım tekniklerini uygulama derslerinde hazırladıkları yiyecekler üzerinde kullanmaları için dersin öğretim elemanı tarafından ders esnasında yönlendirmeler yapılmıştır ve öğrencilere her ders için hazırladıkları ürünlerde dikkat çeken duyusal özellikleri not etmeleri istenmiştir. Ayrıca öğretim elemanı, katılımcılara ders esnasında ilk defa gördükleri ürünleri nasıl inceleyeceklerini göstermek amacıyla çeşitli ürünler götürerek örnek üzerinden bireysel temas ile duyulara dair anlatımlar yapmıştır. Bu eğitimler ile öğrencilerde ürünlerin duyusal

özelliklere farkındalıklarının yükselmesi, duyuları ayırt etme becerilerinin gelişmesi ve uygulama derslerinin hatırdı kalıcılığın arttırılması hedeflenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Nitel araştırma, bağlam, varoluş, deneyim, bakış açısı, anlam ve öznellik vurgusuyla, sosyal olguların karmaşıklığını keşfetmek ve yorumlamak için bakış açısı sunan bir araştırma yöntemidir. Bu yaklaşım, nicel araştırma ile çelişmekten ziyade, her bir araştırma kendine özgü güçlü yönleri ve uygulama alanlarıyla birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Amaç, nitel yöntemlerle kapsamlı ve eleştirel bir etkileşimin önünü açacak dengeli ve mantıklı bir bakış açısı sunmak; dolayısıyla hem bilgiye dayalı hem de düşünsel olarak sorgulayıcı bir araştırma pratiğinin gelişmesini teşvik etmektir (Lim, 2025). Nitel araştırmacılar, insanların içinde buldukları durumlar hakkında nasıl düşündüklerini ve hissettiklerini ortaya çıkarmaya, bu düşünce ve duyguların geçerliliğini değerlendirmekten daha fazla önem atfederler. Pek çok nitel çalışma, açık uçlu anket soruları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ya da diğer nitel veri türlerini içerir (Thorne, 2000).



Şekil 4. Nitel araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerine genel bakış (Lim, 2025)

Nitel veriler, karmaşık olguları derinlemesine anlamaya olanak tanıyan önemli bir kapasiteye sahiptir ve araştırmacıya kapsamlı, çok boyutlu bilgiler sunar. Ancak bu potansiyelin ve içerik zenginliğinin açığa çıkması, verilerin sistemli ve uygun analiz yöntemleriyle çözümlenmesine bağlıdır (Miles and Huberman, 2016). Nitel

araştırmalarda veri analiz süreci çoğunlukla içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu yöntemlere tümdengelsel (betimsel) analiz ve tümevarımsal (içerik) analiz de denmektedir (Akdemir ve Kılıç, 2021). Betimsel analiz, elde edilen verilerin özgünlüğünü koruyarak, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmesi ve bu alıntılar üzerinden sistematik bir czmlene yapılıması esasına dayanmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, görüşme ve gözlem neticesinde toplanan verileri düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2013). İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verileri anlamlandırmaya yarayacak kavramsal yapı ve ilişkileri ortaya cıkarmaktır. Betimsel analiz sürecinde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle daha derinlemesine incelenir ve bu süreçte yeni kavramlar geliştirilebilir. İçerik analizinde esas yapılan işlem, benzer özellikler taşıyan verileri belirli tema ve kavramlar altında gruplandırmak, ardından bu gruplamayı sistematik bir biçimde düzenleyerek okuyucunun kavrayabileceği şekilde sunmaktır (Neuman, 2012, s. 663; Karataş, 2015)

Araştırmada yer alan nitel sorulara dair yanıtlar, betimleyici analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılarak açıklanmıştır. Betimsel analiz ve içerik analizi, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir. Cnk söz konusu iki yöntem toplanan verilere bağlı kalarak doğrudan alıntı yapılmasına ve verilerin czmlenerek anlamını eksiltmeden ifade edilmesine imkân sunmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2013; şahin, 2023, s. 56).

Araştırma verileri, katılımcılar ile araştırmacının yaptığı birebir, derinlemesine görüşme (in-depth interview) yöntemi ile sorulan soruların cevaplarına verilen yanıtlar, tez araştırmacısının akıllı telefonu ile ses kaydı olarak kaydedilerek toplanmıştır. Ekler kısmında yer verilen araştırmanın eğitim adımlarının belgelendiği fotoğraflar da yine tez araştırmacısının akıllı telefonu ile kaydedilmiştir.

Veriler ses dosyasına kaydedildikten sonra bu kayıtlar, transkript edilerek yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen yanıtlar, tez araştırmacısı ve iki ayrı alan uzmanı tarafından her soru özeline teker teker incelenerek kodlandırılmış ve tablolatırılmıştır. Oluşturulan kodların anlamlarının daha net anlaşılabilmesi için açık uçlu sorulara verilen yanıtlar içerisinde her bir koda karşılık gelen katılımcı ifadelerinden birer yanıt doğrudan aktarılmıştır. Araştırmanın veri grafikleri Microsoft Excel programı kullanarak hazırlanmıştır. Yanıtları bireysel olarak değerlendiren tez araştırmacısı ve iki alan uzmanı, yanıtlar üzerine yaptıkları bireysel calışma sonrasında

bir araya gelmiş ve tartışmaları sonucunda uzlaştıkları netice araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların, tez araştırmacısı ve uzmanlar tarafından kapalı görülen cümleleri, katılımcılar ile tekrar bir araya gelinerek açığa kavuşturulmuş ve sonrasında tekrar değerlendirilerek araştırmaya dahil edilmiştir.

3.7. Araştırmanın Geçerlik – Güvenirliği

Nicel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırma deseninin geçerlik-güvenirliklerinin dikkatlice test edilmesi ayrıca sonuçların detaylıca rapor edilmesi gerekmektedir. Fakat nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik çalışmaları farklı bir şekilde ele alınmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik ifadeleri yerine inanılabilirlik, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi anlatımlardan bahsetmek uygun görülmektedir. Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda inandırıcılık (trustworthiness) kavramının gerekliliğine vurgu yapmış ve bazı kriterler sıralamıştır (Başkale, 2016: 23). İlgili literatürde bu kriterler “*altın standart*” olarak benimsenmiştir. İnandırıcılık; inanılabilirlik, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik (tutarlılık) onaylanabilirlik (teyit edilebilirlik) kriterleri olarak dört ana başlık altında toplanmıştır (Tablo 19). Bir araştırmada bulguların doğruluğunun kontrolü için bahsi geçen kriterlerin bir ya da daha fazlasının belirtilmesi önemli görülmektedir (Creswell, 2003; Başkale, 2016). Çalışmada gerçekleştirilen geçerlik-güvenirlik önlemleri Tablo 19’da detaylıca açıklanmıştır.

Tablo 19. Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

İç Geçerlik (İnandırıcılık)	<ul style="list-style-type: none"> • Uzman görüşünün alınması • Katılımcı teyidi • Uzun süreli etkileşim • Doğrudan alıntı
Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik)	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışma grubunun özelliklerinin açıklanması • Çalışma grubunun seçim şeklinin belirtilmesi • Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması • Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi • Araştırmacının rolünün betimlenmesi • Kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması • Veri analiz sürecinin açıklanması • Geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin açıklanması
İç güvenirlik (Tutarlılık)	<ul style="list-style-type: none"> • Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi • Bulguların yorum yapılamadan sunulması • Araştırmacıların çalışma analizinde görüş birliğine varması gerekmektedir.
Dış Güvenirlik (Teyit edilebilirlik)	<ul style="list-style-type: none"> • Verilerin sonuç kısmında uygun şekilde tartışılması • Veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi

Kaynak: Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi.4(3), 43-67.

Araştırmanın iç geçerliği hakkında yapılan çalışmalar:

- Araştırmada belirlenen sorular, 11 uzmanın görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Yüz yüze görüşmelerden sonra katılımcılara formun kısa tekrarı yapıp cevaplarına teyit alınmıştır.
- Katılımcılar ile görüşmeler yüz yüze yapılarak uzun süreli etkileşim sağlanmış, anlamadıkları veya daha detaylı açıklama istedikleri sorulara açıklık getirilerek çeşitli anlaşılmalıkların önüne geçilmiştir. Görüşmeler 30 kişi ile gerçekleştirilmiş olup, kişi başı yaklaşık 50 dakika sürmüştür.
- Araştırma bulgular aktarılırken katılımcıların cümlelerinden doğrudan alıntılar verilerek bulgularda yer alan kodlamaların anlamları hakkında detaylıca açıklamalar yapılarak bu sayede çalışmanın inandırıcılığı artırılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliği hakkında yapılan çalışmalar:

- Araştırmada yer alan katılımcılar gastronomi öğrencilerinden oluşmaktadır.
- Araştırmada yer alacan katılımcılar en az bir dönem yüz yüze uygulama dersi almıştır.
- Veri toplama aracı olarak konu ile ilgili literatür taramalarında bulgularanan “Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Sporcu Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Yeme Farkındalığı Ölçeği” ve “Duyusal Deneyim Memnuniyeti Ölçeği” kullanılarak ölçek sahiplerinin gerekli izinleri doğrutusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir. Ardından sorular uzman görüşleri ve pilot çalışma kapsamında revize edilmiştir.
- Çalışmanın uygulama süreci tez yönteminde detaylıca aktarılmıştır.
- Tez araştırmacısı, eğitimlerin doğru ve sistemli bir şekilde gerçekleşmesini ve katılımcıların eğitimlere devamlı katılımını sağlamıştır.
- Araştırmada verileri toplama süreci katılımcılar ile yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında üçüncü bir kişinin müdahalesine izin verilmemiştir.

- Veri analiz süreci tez çalışmasında detaylıca açıklanmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliği hakkında yapılan çalışmalar:

- Katılımcılar ile yapılan tüm görüşmeler katılımcıların rızası alınarak ses kaydı alınmış ve katılımcılara “*Gönüllü Onam Formu*” imzalatılmıştır.
 - Verilerin analizinde elde edilen bulgularda, katılımcıların cümleleri değiştirilmeden, doğrudan aktarılmıştır.
 - Araştırma verilerinin kodlanmasında tez araştırmacısı da dahil olmak üzere toplamda üç uzman çalışmıştır. Veri kodlamalarında eğer farklılık var ise uzmanlar görüş birliğine vardıldıktan sonra bulgular raporlanmıştır.
 - Çalışma sonunda sorulara verilen cevapların kod sisteminde herhangi bir uyumsuzluğunun olmadığı tespit edilmiştir. Tüm soruların cevapları %80 üzeri uyum göstermektedir.

Birbirinden bağımsız olarak yapılan üç kodlama sonucunda elde edilen ortak kod ve farklı kodlara yönelik bulgulara “*Kodlayıcılar arası tutarlık/görüş birliği*” formülü ile güvenilirlik katsayıları hesaplanmaktadır. Miles ve Huberman Modeli olarak bilinen, “*Kodlayıcılar Arası Tutarlık Formülü*”: *Güvenirlik Katsayısı: (Görüş birliği sağlanan kod sayısı / Kodların toplamı) x 100* her bir soru için uygulanmıştır (Baltacı, 2017, s. 8). %80 görüş birliği sağlanamayan veri grubu görüş birliği/çokluğu sağlayana dek tartışılmıştır.

Araştırmanın dış güvenilirliği hakkında yapılan çalışmalar:

- Araştırma verilerinin tartışma ve yazar yorumlamaları tezin “Bulgular ve Tartışma” bölümünde her bulgunun ardından literatürden desteklenerek yapılmıştır. Ayrıca sonuç kısmında genel değerlendirme yapılmıştır.
 - Araştırma bulguları ve sonucu tez araştırmacısı haricinde uzman kişilerce okunup teyit edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları “*Duyusal Analiz Testleri Sonuçları*” ve “*Kişisel Görüşme Sonuçları*” olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Kişisel görüşme soruları ise “*Bilinçli Farkındalığa Dair Soruların Sonuçları*” ve “*Yeme Farkındalığına ve Duyulara Dair Soruların Sonuçları*” olmak üzere iki alt başlıkta yer almaktadır.

4.1. Kişisel Görüşme Sonuçları

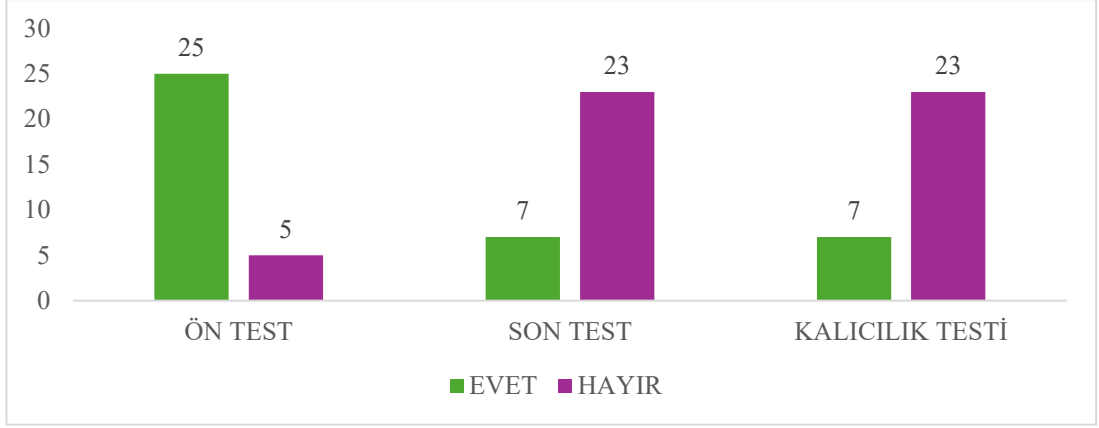
Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen katılımcı yanıtlarının değerlendirmeleri yer almaktadır. Katılımcı yanıtlarının likert verileri grafiklere, nitel verileri ise tablolara aktarılarak tartışılmıştır. Ayrıca soru analiz tablolarında öne çıkan bir ifadeyle karşılık gelen katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir.

4.1.1. Bilinçli Farkındalığa Dair Soruların Sonuçları

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmede yer alan bilinçli farkındalık ile ilgili olan sorulara verilen yanıtların analizleri yer almaktadır. Öncelikle soruların bulguları aktarılmıştır. Bu bulgular likert verileri ve içerik analizlerinden oluşmaktadır.

Soru 1. Uygulama derslerinde odaklanmakta zorlanıyor musunuz? Evet ise sebebi nedir?

Katılımcıların derse odaklanma durumlarını ve odaklanmama sebeplerini belirlemek amacıyla bu soru sorulmuştur. Katılımcıların derse odaklanma durumlarına dair veriler Şekil 5’te yer almaktadır. Grafikte yer alan veriler ilgili ifadeye karşılık gelen frekans sayılarını belirtmektedir.



Şekil 5. Katılımcıların Derse Odaklanma Durumları

Şekil 5. İncelendiğinde odaklanma sorunu yaşayan öğrenci sayısının ön testte 25 kişi iken son test ve kalıcılık testlerinde yedi kişiye düşerek azaldığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda bilinçli farkındalık eğitimlerinde anlatılan odaklanma tekniklerinin öğrencilerin odaklanma sorunlarını çözmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Farkındalık müdahaleleri eğitim bilimlerinde çeşitli yaş gruplarında çalışılan bir konudur. Schonert-Reichl vd. (2015) ilkokul öğrencilerine 12 haftalık bir “farkındalık ve sosyal-duygusal öğrenme temelli okul programı” uygulamış ve deney grubunun dikkatlerini kontrol etme seviyelerinin ve öğrence sırasında daha dikkatli, derse odaklı olabildiklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışma verileri, eğitimler sonrasında öğrencilerin derse daha iyi odaklanma sağlayabildikleri bulgusunu destekler niteliktedir. Bu durum öğrencilerin ders esnasında yaşadıkları bilişsel ve duygusal dalgalanmalar kaynaklı dikkat dağınıklığının eğitimler sırasında öğretilen çeşitli teknikler ile iyileştirilebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Komariah vd. (2023); üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri randomize kontrollü deneysel çalışmada kısa süreli mindfulness çalışmalarının öz-kontrol sağlayabildiğini belirtmektedir.

Uygulama derslerinde odaklanmakta zorlandıklarını ifade eden öğrencilerin, odaklanma sorunlarına dair sebeplere verdikleri yanıtların kod ve frekans bilgileri Tablo. 20’de yer almaktadır.

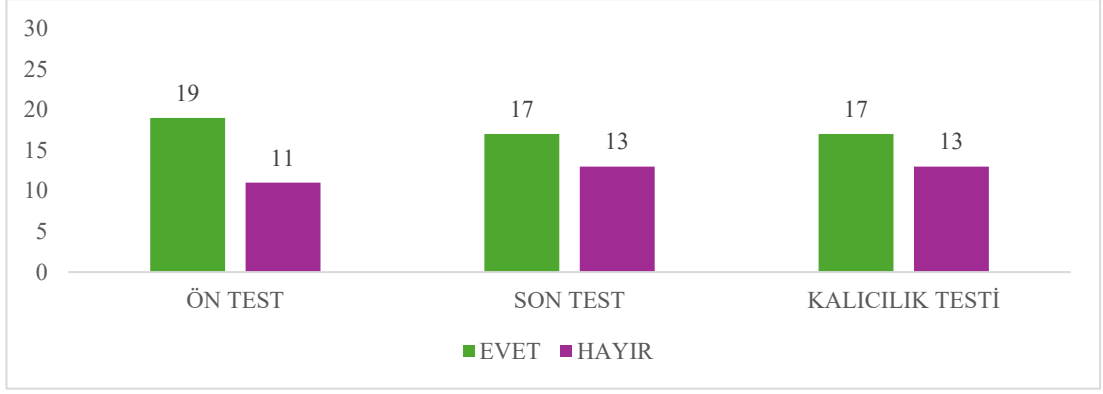
Tablo 20. Katılımcıların Odaklanma Sorunu Sebepleri

Odaklanma Sorunu Sebepleri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Gürültü	12	6	4
Kalabalık	13	2	2
Ekipman eksikliği	4	1	1
Uygulama mutfağının soğukluğu	3	0	0
Uygulama mutfağının Küçüklüğü	4	0	0
Derslerin uzunluğu	0	1	0
Ekip arkadaşıyla anlaşmazlık	1	0	0
Ailevi sorunlar	0	0	1
Özel hayat sorunları	1	0	0
Mükemmeliyetçilik	1	0	0
Sosyal anksiyete	2	0	0
Yetersizlik hissi	2	0	0
Unutkanlık	1	0	0
Dikkat dağınıklığı	2	0	0

Yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin mutfak derslerinde en büyük sorunu ortamın gürültüsü ve sınıf mevcudunun kalabalıklığı sebebiyle yaşadıkları görülmektedir. Sınıf mevcudunun kalabalıklığı ve ortam gürültüsünden kaynaklı odaklanma sorunu yaşayan K1’in ifadesi şu şekildedir: “*İnsan yoğunluğu var sınıfta ve gürültü çok oluyor.*” Ön test sonuçlarında dört katılımcı ekipman eksikliğini dile getirirken bu sayı son test ve kalıcılık testinde bir katılımcıya düşmüştür. Ekipman eksikliği sorunu K29 tarafından “*Mutfaktaki tartılar yetmiyor, mikserler yetmiyor, hepimiz sıra bekliyoruz.*” sözleriyle dile getirmiştir. Ön test görüşmelerinde uygulama alanının küçüklüğüne dair K14’ün ifadesi şu şekildedir: “*Bir tezgâhta bireysel değil de grup halinde çalıştığım için rahat değilim.*” Fakat uygulama alanının küçüklüğünden kaynaklı odaklanma sorunlarının eğitim sonrasında dile getirilmediği görülmektedir. Eğitimler sonrasında gerçekleştirilen her iki görüşme verilerine bakarak; uygulama mutfağındaki kişi sayısı ve meydana gelen gürültü etki düzeyi düşse de odaklanma sorununa sebep olan iki unsur olmaya devam etmektedir.

Soru 2. Uygulama dersleri esnasında fiziksel gerginlik hissediyor musunuz? Evet ise nelerdir?

Gerçekleştirilen kişisel görüşmelerde öğrencilerin ders esnasında fiziksel gerginlik (ağrı) yaşama durumlarına dair veriler Şekil 6’da yer almaktadır.



Şekil 6. Katılımcıların Fiziksel Gerginlik Hissetme Durumları

Şekil 6'ya bakıldığında katılımcıların uygulama dersi esnasında hissettikleri fiziksel gerginlik ve ağrılarda sadece iki kişilik bir azalma meydana geldiği görülmektedir.

Katılımcıların yaşadıkları fiziksel gerginliklerin ne olduğuna ilişkin yanıtlarının kod ve frekansları Tablo 21.'de yer almaktadır.

Tablo 21. Katılımcıların Yaşadıkları Fiziksel Gerginlik Çeşitleri

Fiziksel Gerginlik Çeşitleri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Bel-sırt ağrısı	7	8	8
Yorgunluk	7	5	4
Baş ağrısı	6	3	4
Ayak ağrısı	2	4	3
Bacak ağrısı	3	1	2
Boyun ağrısı	1	1	1
Bilek ağrısı	0	1	1
Kas ağrısı	1	1	1

Tablo 21'e bakıldığında uygulama dersi esnasında öğrencilerin yaşadıkları fiziksel gerginlikler çoğunlukla bel-sırt ağrıları, yorgunluk ve baş ağrısı olarak öne çıkmaktadır. Uygulama derslerinde yaşadığı ağrıları K5; “*Fazla ayakta kalmaktan bacaklarda ve belde ağrılar hissediliyor*”, K19 ise; “*Mutfağın sesi ve gürültüsü ders sonunda baş ağrısına sebep oluyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcıların yaşadıkları fiziksel gerginliklerin sebeplerine ilişkin yanıtların kod ve frekansları Tablo 22.'de yer almaktadır.

Tablo 22. Fiziksel Gerginliklerin Sebepleri

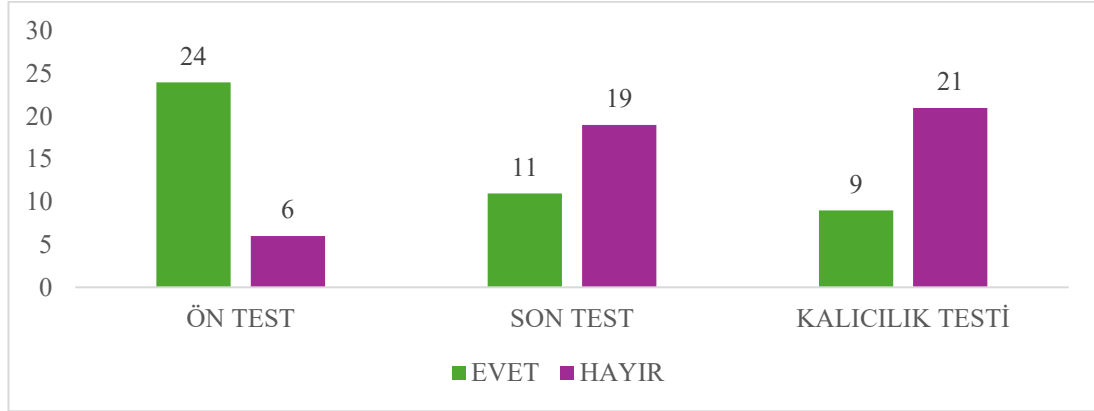
Fiziksel Gerginliklerin Sebepleri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Uzun süre ayakta kalmak	12	6	7
Gürültü	2	3	1
Stres	1	1	1
Sinir	3	2	2

Tablo 22 verilerine göre uzun süre ayakta kalmak, uygulama mutfağındaki gürültüler ve stresin çeşitli ağırlara ifade edilmiştir. Uygulamalı ders saatlerinin uzunluğu ve aktif olarak ayakta çalışmak gibi sebeplerden dolayı çeşitli fiziksel ağırlar yaşanabilmektedir. Uygulama mutfaklarında hem öğrenci sayılarının fazlalığı hem de çeşitli ekipman-cihaz-konuşma seslerinin yüksek olması sebebiyle gürültü meydana gelmektedir. Katılımcı ifadelerine göre gürültülü ortam katılımcılarda baş ağrılarına sebep olmuştur. K26 bu sorununu “...ses de fazla olduğu için bazı günler baş ağrısı çekiyorum.” ifadesiyle dile getirmiştir. Katılımcılardan üç kişi ön test verilerinde fiziksel gerginliğinin yaşadıkları sinirden kaynaklı olduğunu belirtmiştir, son test ve kalıcılık testinde bu sayının ikiye düştüğü görülmektedir. Ön test görüşmelerinde K20 yaşadığı sorunu “Sürekli titremeler oluyor b12 eksikliğim var buna bağlıyorum ama büyük çoğunluğu sinirlenmemden kaynaklı oluyor. Bu sinir durumu çok yaşıyorum ve titremelere sebep oluyor.” sözleriyle dile getirmiştir.

Özetle; uygulamalı dersler sırasında katılımcıların çoğunlukla bel-sırt ağrıları, yorgunluk ve baş ağrıları yaşadığı tespit edilmiştir. Bu ağrıların sebebi olarak katılımcıların öncelikli gerekçesi derslerin uzun sürmesidir. Eğitimler sonrasında katılımcıların yaşadıkları fiziksel sorunlarda azalma meydana gelmemesi, tez çalışmasında gerçekleştirilen eğitim kapsamına alınan pratiklerin fiziksel sorunların çözülmesinde yeterli olmadığını göstermektedir. Bilinçli farkındalık müdahaleleri kronik hastalıklar ve fiziksel ağrıların giderilmesi için de uygulanırsa da bu uygulamalar söz konusu hastalıklar ve ağrılar üzerinde özel olarak yoğunlaşan pratiklerden oluşmalıdır (Öztürk ve Başkurt, 2022). Bu sebeple tez çalışmasında gerçekleştirilen farkındalık eğitimi daha çok stresin azaltılması ve genel iyi oluş, hata yapma ve başarısızlık korkusu gibi unsurlara yoğunlaştığı için fiziksel ağrıların giderilmesinde bir etki görülmediği düşünülmektedir.

Soru 3. Uygulama dersleri esnasında sizi rahatsız eden duygular yaşıyor musunuz? Evet ise nelerdir?

Katılımcıların ders esnasında yaşadıkları olumsuz duyguların tespit edilmesi ve eğitimlerin bu duygu durumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla ilgili soru sorulmuştur. Katılımcı cevapları yaşama durumları Şekil.7’de belirtilmiştir.



Şekil 7. Katılımcıların Olumsuz Duygu Hissetme Durumları

Şekil 7’ye göre katılımcıların eğitim öncesinde olumsuz duyguları daha fazla hissettikleri görülmektedir. Eğitim öncesinde 24 kişi, eğitim sonrasında 11, kalıcılık testinde ise dokuz kişi “evet” yanıtını vermiştir. Olumsuz duyguları kontrol edebilme durumunun eğitim sonrasında takip eden 4 haftalık süreçte devam ettiği görülmektedir.

Katılımcıları rahatsız eden duygulara ilişkin yanıtların kod ve frekans bilgileri Tablo 23.’te yer almaktadır.

Tablo 23. Katılımcıların Hissettiği Olumsuz Duygular

Olumsuz Duygular	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Başarısızlık hissi	7	3	1
Başarısızlık korkusu	8	2	1
Yetersizlik hissi/özgüvensizlik	5	1	1
Mükemmeliyetçilik kaynaklı stres	5	2	1
Kaygı	3	2	2
Sinirlenme	2	3	3
Gerginlik	1	0	0
Huzursuzluk	2	0	0

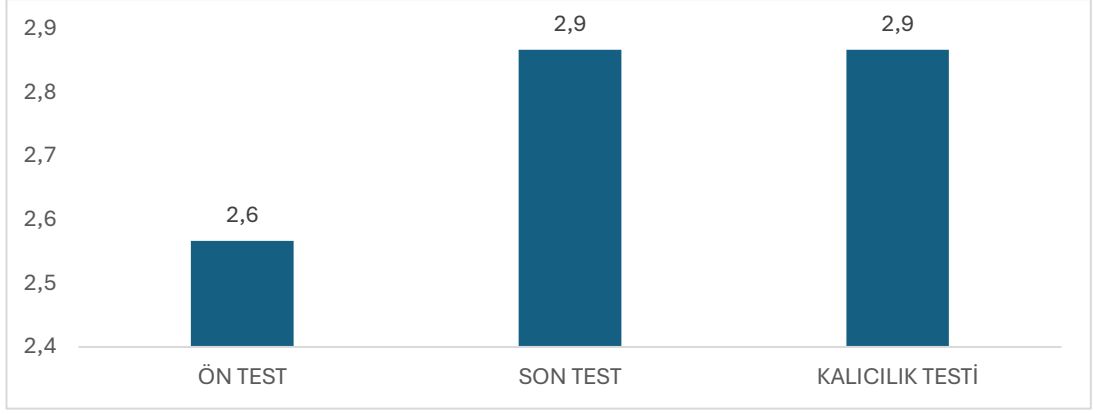
Tablo 23.’e bakıldığında ön test görüşmelerinde katılımcıların ders esnasında yaşadıkları olumsuz duygular arasında başarısızlık hissi ve başarısızlık korkusu öne çıkmaktadır. Yetersiz hissetme ve mükemmeliyetçilik kaynaklı yaşanan stres de katılımcıları etkileyen önemli duygular arasında yer almıştır. Kaygı, sinir, gerginlik ve huzursuzluk da ifade edilen duygular arasındadır. K6 başarısızlık korkusunu şu cümle ile ifade etmiştir: “*Tabaklama yaparken istediğimi yansıtıp yansıtamama konusunda kaygı hissediyorum.*” K18 yaşadığı yetersizlik hissini şu cümleler ile ifade etmiştir: “*...en ufak bir şey yolunda gitmeyince tekrar odaklanamıyorum o tabağı*

tekrar düzeltemiyorum kendimi yetersiz hissediyorum. Üniversitenin sağladığı imkânların kısıtlı olması mesela et gibi durumlar ve bizim alamamız buna paramızın yetmemesi derslerde istediğimiz ürünleri yapamamamıza sebep oluyor bu da bize yetersizlik olduğumuzu düşündürüyor.” K22 ise mükemmeliyetçi yapısının getirdiği stres duygusunu şu sözlerle ifade etmiştir: “ ... tabağım mükemmel olmak zorunda diye düşünmek beni duygusal anlamda huzursuz ediyor stres yaratıyor ve olumsuz yönde etkileniyorum.”

Eğitimler sonrasında katılımcıların olumsuz duygu hissetme durumları giderek azalsa da “kaygı” ve “sinirlenme” duyguların az sayıyla da olsa ön plana çıktığı görülmektedir. Fakat başarısızlık hissi/ korkusu ve yetersizlik hissi gibi bireylerde öz saygıyı sarsabilecek negatif duyguların azalması eğitimlerin olumlu etkisini göstermektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte benzer araştırma örnekleri bulunmaktadır. Alvarado-García vd. (2025) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen 12 haftalık meditasyon programı sonrasında, uygulanan programın öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu desteklemede etkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Alpay ve Tuncel (2022) tarafından ilkökul öğrencilerine gerçekleştirilen eğitim programı sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin hissettikleri olumsuz duygularda azalmalar tespit edilmiştir.

Soru 4. 1. Uygulama dersleri esnasında ürünlerin hazırlanma aşamasında çevrenizde gerçekleşen konuşmalar gibi eylemler üzerindeki farkındalık düzeyiniz nedir? Farkındalığınızın az veya çok az olduğunu düşünüyorsanız sizce sebebi nedir?

Katılımcılar bu soruyu ilk olarak (Çok az- Çok fazla) 5’li likert üzerinde cevaplamışlardır. Çok az 1- Çok fazla 5 puan olmak üzere katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması alınarak Şekil 8. oluşturulmuştur.



Şekil 8. Ürünlerin Hazırlık Aşamasında Çevredeki Konuşmalara Dair Farkındalık Düzeyi Ortalamaları

Şekil 8'e göre ön testte katılımcıların çevredeki konuşmalara karşı duyarlılık seviyeleri ortalama düzeydeyken eğitimler sonrasında %11'lik bir artış gözlenmiştir. Kalıcılık testinde bu artış korunmuştur. Katılımcıların konuşmalar gibi eylemler üzerinde farkındalık düzeylerinin düşük olmasına yönelik sebepler ve frekans bilgileri Tablo 24.'te yer almaktadır.

Tablo 24. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Konuşmaları Fark Etmeme Sebepleri

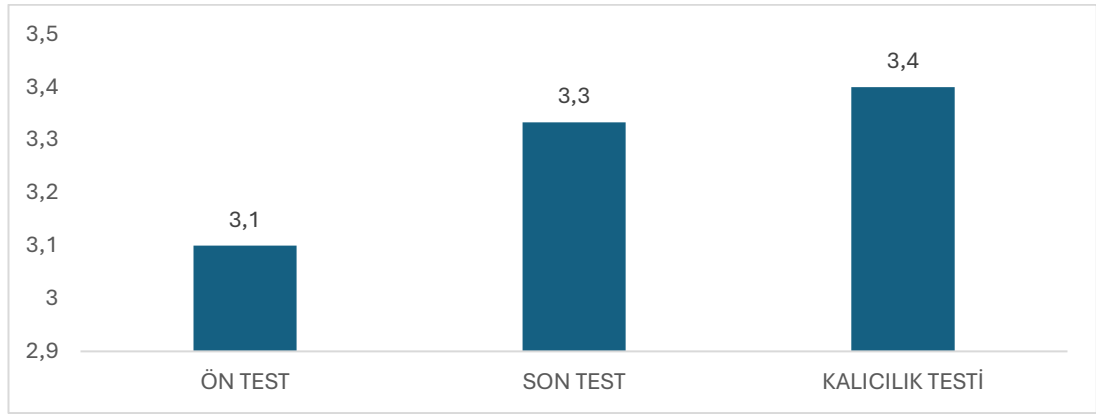
Sebepler	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Yaptığı işe odaklanma	11	7	4
Çevrede olan biteni fark etmeme (istemsizce duymama)	7	3	4
Gürültüden etkilenme	2	0	0
Ders dışı konuşmaları bilinçli olarak görmezden gelme	2	3	2
Sadece işle ilgili uyarılara duyarlı olma	1	1	2

Tablo 24'e göre katılımcıların eğitimler öncesinde kendi istasyonlarında yapmak oldukları işlere fazla odaklanmalarından dolayı dış konuşmalara duyarsız oldukları görülmektedir. Bu durum eğitimler sonrasında düşük frekansla da olsa devam etmiş, kalıcılık testinde bir miktar daha azalmıştır. Gürültüden etkilenme sebebiyle çevredeki konuşmaları duymama sorunu ise sifıra düşmüştür. K10, "*İşime odaklanıyorum, bazen yanımdakini bile duymuyorum.*" ifadesiyle dikkatin yalnızca yaptığı işe yöneldiğini ve bu nedenle çevresel farkındalığının azaldığını belirtmiştir. K10'un ifadesi ayrıca çevrede olan biteni fark etmeme kodu ile de ilişkilidir. Gürültüden etkilenme koduna karşılık K4, "*Bir iş yaparken genellikle odağım yaptığım iştedir. Ancak fazla gürültü olduğunda etkileniyorum.*" cümlesiyle çevresel seslerin dikkatini dağıttığını ve farkındalığını olumsuz etkileyebildiğini ifade etmiştir. Ders dışı konuşmaları bilinçli olarak görmezden gelme koduna karşılık, K15,

“Çevredeki ders dışı gereksiz konuşmaları dinlememeye çalışıyorum, bu yüzden öyle konuşmalar geçtiği zaman kendi işime daha fazla odaklanmaya çalışıyorum.” diyerek bilinçli bir dikkat yönlendirmesi yaptığını ifade etmiştir. İşle İlgili Eylemleri Takip Etme koduna dikkatinin yalnızca işle ilgili uyarılara yöneldiğini belirten K19’un şu cümlesi örnek gösterilebilir; “Sadece yapacağım işe odaklanıyorum. Etraftaki konuşmaları duymuyorum, hocamız konuştuğu zaman onu dinliyorum.”

Soru 4. 2. Uygulama dersleri esnasında ürünlerin hazırlanma aşamasında çevrenizde gerçekleşen pişirme gibi eylemler üzerindeki farkındalık düzeyiniz nedir? Farkındalığınızın az veya çok az olduğunu düşünüyorsanız sizce sebebi nedir?

Katılımcılar bu soruyu ilk olarak (Çok az- Çok fazla) 5’li likert üzerinde cevaplamışlardır. Çok az 1- Çok fazla 5 puan olmak üzere katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması alınarak Şekil 9. oluşturulmuştur.



Şekil 9. Ürünlerin Hazırlık Aşamasında Pişirme Gibi Eylemlere Dair Farkındalık Düzeyi Ortalamaları

Şekil 9. İncelendiğinde katılımcıların mutfak dersleri esnasında çevrelerinde gerçekleşen pişirme gibi meslekle ilgili eylemlere farkındalık seviyelerinin eğitimler sonrası giderek arttığı görülmektedir. Zaman içerisinde katılımcıların çevrelerini gözlemlemeye başladıkları düşünülmektedir. Katılımcıların buldukları ortamdaki pişirme gibi eylemleri gözleme düzeylerinin düşük olmasına yönelik belirttikleri sebepler ve frekans bilgileri Tablo 25.’te yer almaktadır.

Tablo 25. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Pişirme Gibi Eylemleri Fark Etmeme Sebepleri

Sebepler	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Yaptığı işe odaklanma	6	5	4
Sadece işle ilgili eylemleri takip etme	5	1	2
Bilinçli olarak görmezden gelme	3	3	4
Çevrede olan biteni fark etmeme (istemsizce)	1	0	0

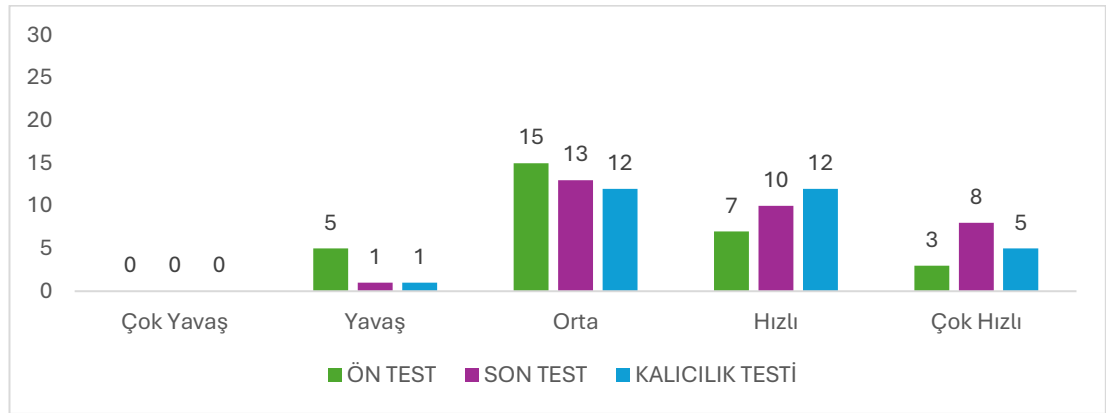
Tablo 25'e göre; katılımcıların en çok ilgilendikleri işe fazla odaklanmaları, çevrelerini gözlemleyeme sebepleri arasında öne çıkmaktadır. Konu hakkında K8, *"Kendi ürünüm bitmediği sürece kimsenin ne yaptığı ile ilgilenmiyorum."* cümlesiyle işe odaklanmasını ifade etmiştir. Kimi katılımcılar bilinçli olarak çevreleri ile ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. K13, *"Açıkçası hocanın söyledikleri ve yaptıkları dışında ve grup arkadaşlarımın konuştukları dışında çevrede konuşulanlar, arkadaşlarımın pişirdikleri fazla dikkatimi çekmiyor. Çevreye değil kendi istasyonuma odaklanmayı tercih ediyorum."* cümlesi ile çevredeki diğer eylemleri bilinçli olarak görmezden geldiğini belirtmiştir. Sadece işle ilgili eylemleri takip etme kodu son test ve kalıcılık testi verilerinde düşüş göstermiştir. K20, *"Dikkatimi çeken bir pişirme eylemi olursa özellikle gidip bakarım, oradan öğrenebileceğim bir şey olursa giderim sorarım öğrenirim. Fakat fazlaca dikkatimi çekmesi gerekir."* ifadesiyle işle ilgili eylemleri seçici olarak takip ettiğini fakat yine de farkındalığının düşük olduğunu belirtmiştir. Çevrede olan biteni fark etmeme koduna karşılık, katılımcı K27, *"İşime odaklanıyorum ama nadiren dikkatimi çekiyor çevredeki hareketler, ilgimi çeken bir durum varsa."* cümlesiyle çevresel farkındalığın genelde düşük olduğunu ifade etmiştir.

Özetle; uygulamalı dersler esnasında katılımcıların ortamdaki konuşmalar ve eylemler üzerindeki farkındalıklarının ölçülmesi amacıyla yöneltilen bu soruların çıktılarına bakıldığında; eğitimler sonrasında öğrencilerin farkındalık seviyelerinde artış gerçekleşmiştir. Fakat gerçekleşen artışlara rağmen elde edilen bulgular bu farkındalığın orta seviyenin biraz üzerinde olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, yaptıkları işlere odaklanmaları, sadece işle ilgili duyuruları duymaları ve çevredeki uyarılara istemsizce kendilerini kapatmaları gibi sebeplerle çevreye olan farkındalıklarının düşük olduğunu düşünmektedir. Ders anında yapılan işe odaklanmak kadar çevrenin de farkında olmak gerek öğretim elemanının yönlendirmelerinin takibi gerekse gözlem yoluyla çeşitli bilgilerin edinilmesi bakımından önemli görülmektedir. Çünkü özellikle bir tarife bağlı kalınmayan, öğrenci gruplarının farklı tarifler / tabaklar hazırladığı ve yaratıcılık içeren uygulamalı derslerde çevrenin de farkında olmak "akran öğrenmesi" bakımından önemli görülmektedir. Akran öğrenmesi; "öğrencilerin birbirlerine yardım ederek deneyimlerini ve bilgilerini paylaşması yoluyla öğrenim sağlanması" olarak açıklanan bu yöntemin etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Gök, 2018). Öğrenciler sınıf

arkadaşlarından da bilgi edinip öğrenme sağlayabilmelidir çünkü her biri farklı işletmelerde staj yaparak farklı alanlarda deneyim kazanmaktadır. Çeşitli işletmelerde ve şeflerin yanında farklı mutfak departmanlarında tecrübe edinen öğrencilerin birbirlerine deneyimlerini uygulamalı dersi esnasında aktarmaları bilgi çeşitliliğinin geliştirilmesi adına önemli görülmektedir. Sadece öğretim elemanının anlattığı bilgilerle sınırlı kalmayıp öğrenim çeşitliliğinin akran öğrenimi vasıtasıyla desteklenmesinin; bilinçli farkındalığın oluşturmaya çalıştığı “uyanık olma” hali ile gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Fakat ilgili bulgudan yola çıkarak istenilen sonuca yeterli seviyede ulaşamadığı söylenebilir.

Soru 5. Uygulama dersleri esnasında ürünlerin hazırlanma aşamasında zaman yönetiminiz nasıl? Zamanı yönetemediğinizi düşünüyorsanız sizce sebebi nedir?

Katılımcılar bu soruyu ilk olarak (Çok az- Çok fazla) 5’li likert ölçek üzerinde yanıtlamışlardır. Yer alan likert ifadelerin çok yavaş-çok hızlı ifadeleri olumsuz kabul edilmiştir. Katılımcıların uygulamalı derslerde zaman yönetimlerine yönelik değerlendirmeleri Şekil 10.’da aktarılmıştır.



Şekil 10. Zaman Yönetimi

Şekil 10’da yer alan verilere bakıldığında eğitim sonrasında öğrencilerin ders süresince zaman geçtikçe pratikleştikleri ve zamanlarını daha iyi yönetebildiklerini düşündükleri görülmektedir. Zamanını yönetemediğini düşünen katılımcılara bu durumu oluşturan sebepler sorulmuştur. Katılımcı yanıtlarına ait kodlamalar ve frekans değerleri Tablo 26.’da yer almaktadır.

Tablo 26. Katılımcıların Zamanı Yönetememe Sebepleri

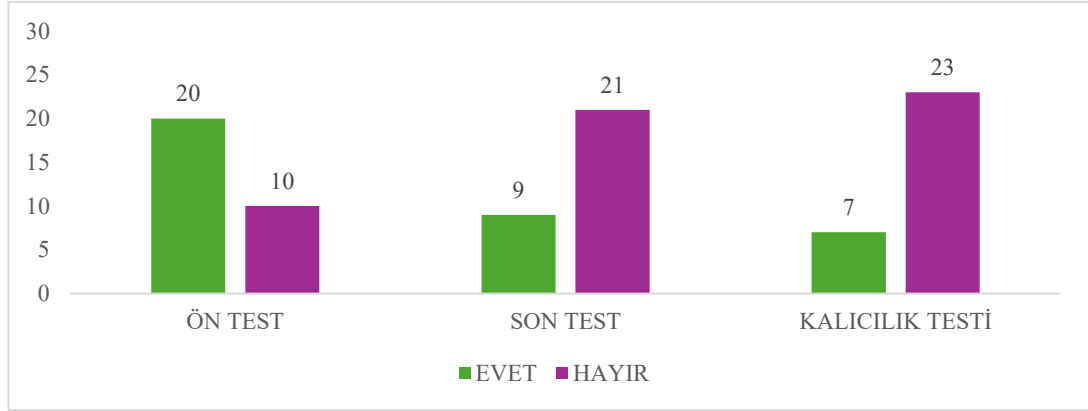
Zaman Yönetiminde Yaşanan Sorunlar	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Aceleci davranma	2	4	2
Ön hazırlık sürecinde vakit kaybı	1	0	0
Tabak prezantasyonu sürecinde vakit kaybı	3	0	1
Yapılan hatalar sebebiyle vakit kaybı	1	0	0
Stres kaynaklı yavaş hareket etme	2	1	0
Plansızlık	1	0	0
Takım arkadaşıyla anlaşmazlık yaşama	1	0	0

Tablo 26'ya göre zamanı yönetemediğini düşünen katılımcıların yanıtlarında aceleci davranma ifadesi ön plana çıkmaktadır. Ayrıca eğitim öncesi tabak prezantasyonu geliştirme sürecinde vakit kaybı yaşandığı ifade edilse de eğitim sonrasında bu sorunu yaşayan öğrenci sayısında azalma olduğu görülmektedir. Eğitimler öncesinde ön hazırlık sürecinde ve yapılan hatalar sebebiyle vakit kaybı yaşadığını “*Genellikle zaman sorunu yaşamıyorum fakat bazen ürünlerim olmadığında ya da herhangi bir ekipman sırası beklediğimde zamanı yetiştiremiyorum*” sözleriyle ifade eden K4, eğitim sonrasında zaman yönetiminde sorun yaşamadığını belirtmiştir. Stres, plansızlık, takım arkadaşlarıyla anlaşmazlık yaşama, yapılan hatalar sebebiyle yaşanan zaman kayıplarının kalıcılık testlerinde sıfıra indiği görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcıların ders ortamında yaşadıkları sorunları daha iyi bir şekilde yönetebildikleri ve dolayısıyla zaman yönetimine ilişkin sorunlarının üstesinden gelebildikleri söylenebilir. Bu, bilinçli farkındalık eğitiminin zaman algısı ve yönetim becerilerini geliştirebileceğini destekleyen önemli bir bulgudur. 2020 yılında bilinçli farkındalık temelli sekiz haftalık bir programın akademisyenler üzerinde psikolojik esneklik, mental sağlık ve zaman yönetimi üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada, bilinçli farkındalık temelli programın, müdahale grubunda kontrol grubuna göre karşılaştırıldığında optimal zaman kullanımını ve zaman yönetimini arttırdığı sonuç olarak vurgulanmıştır (Marais, vd., 2020). Başka bir çalışmada ise zaman yönetimi üzerine farkındalık çalışmalarının öğrenciler üzerinde dersten keyif alma ve yorgunluk faktörleri üzerinde olumlu etki yarattığı belirtilmiştir (Niknam, Pirani and Zanganeh, 2024).

Soru 6. Uygulama dersleri esnasında ön hazırlık, kesme, doğrama, pişirme gibi bir iş yaparken aynı zamanda dersin öğretim elemanının anlattıklarını dinlemekte zorlanıyor musunuz? Evet ise sebebi nedir?

Bilinçli farkındalık eğitimleri öncesi, sonrası ve 30 gün sonra gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin ders esnasında dersin öğretim elemanını dinlemekte zorlanma durumlarına yönelik veriler Şekil 11’de yer almaktadır.



Şekil 11. Katılımcıların Dersin Öğretim Elemanını Dinleme Durumu

Şekil 11’e göre eğitim öncesinde 30 katılımcının 20’si öğretim elemanını dinlemekte zorlanıyordu, eğitim sonrasında bu sayı dokuzaya düşmüştür. Kalıcılık testi verilerinde ise dersi etkin bir şekilde dinleyebilen kişi sayısının 23’e ulaştığı görülmektedir. Bu bulgu, eğitimin katılımcıların derse odaklanma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanını dinlemekte zorluk yaşayan katılımcıların ilettikleri sebeplere ilişkin oluşturulan kodlar ve frekans bilgileri Tablo 27.’de yer almaktadır.

Tablo 27. Katılımcıların Öğretim Elemanının Anlatımlarını Dinleyememe Sebepleri

Öğretim elemanını dinleyememe sebepleri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Uygulama alanındaki gürültüler	12	3	4
Mutfağın kalabalık olması	8	2	2
Öğrenci istasyonunun hocaya uzak olması	4	1	0
İki işe birden odaklanamama	3	3	2
Kendi istasyonuna fazla odaklanma	3	1	0
Mutfaktaki kargaşa ve hareketlilik	3	0	0
Fiziksel ağrılar	1	0	0
Hazırlanan yemeği yetiştirememme korkusu	1	0	0

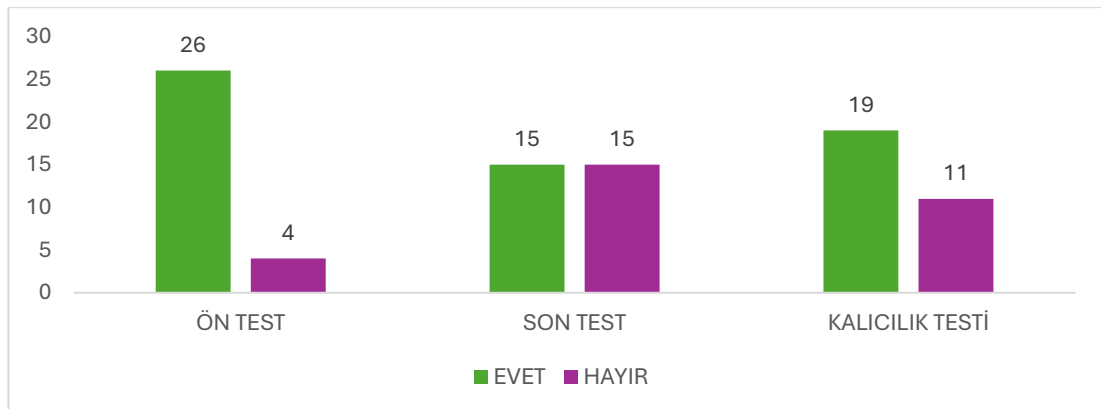
Tablo 27’ye bakıldığında katılımcıların ifade ettikleri sebepler arasında uygulama alanındaki gürültüler (konuşma ve ekipman sesleri) ve sınıf mevcudunun kalabalık olması unsurları niceliksel anlamda ön plana çıkmaktadır. K1 sınıf mevcudunun kalabalık olması ve gürültü sebebiyle öğretim elemanını dinlemekte sorun yaşadığını “Çünkü kalabalığız ve gürültüden dolayı hocayı takip edemiyoruz” ifadeleri ile dile getirmiştir. K3 sınıftaki öğrencilerin sebep olduğu kargaşa ve sınıfın

hareketliliğini “Hoca dersi anlatırken herkes yorum yapıyor ve bir an önce gidip yapmak için acele ediyorlar. Sınıfta kargaşaya sebep oluyor bu sebeple hocayı dinlemekte zorlanıyorum.” sözleriyle belirtmiştir. K8 “Uzak istasyonda olduğum zaman hocayı duyamıyorum bazen söylenenleri anlamakta güçlük yaşıyorum.” sözleriyle istasyonunun hocaya uzak olmasının dersi dinleme durumunu etkilediğinden bahsetmiştir. Eğitimler sonrasında katılımcıların dersi dinleme sorunlarının genel tabloda azaldığı görülse de iki işe birden odaklanamadıklarını ifade eden öğrencilerin sorunlarını çözemedikleri görülmektedir. İki işe birden odaklanamayan katılımcıların ifadeleri ise şu şekildedir: K27; “O an elimde bir iş varken bazen hocayı dinlemekte zorluk çekiyorum.”, K30; ‘Çünkü iki işi aynı anda yapamıyorum.’”

Uygulama alanındaki gürültüler (konuşma ve ekipman sesleri) ve sınıf mevcudu, eğitimlerle müdahale edilemeyecek ve değiştirilemeyecek çevresel bir faktördür (Kabat-Zinn, 1990). Fakat eğitimler sonrasında hala devam eden gürültü ve sınıf kalabalığına rağmen öğrencilerin öğretim elemanını dinleyememe sorununun azalması, katılımcıların değiştiremeyecekleri çevresel şartlara rağmen kasıtlı bir biçimde anın bilincinde olma (Kocabal ve Ceylan, 2022, s. 2141) ve dikkatlerini bilinçli bir şekilde belirli bir kişiye yönlendirebilme becerisi kazandıklarını gösteren önemli bir bulgudur.

Soru 7.1. Uygulama dersi esnasında hiç geçmiş anılarınızı düşündüğünüz olur mu? Evet ise nelerdir?

Katılımcıların ders esnasında geçmiş anılarını düşünme durumuna dair veriler Şekil 12’de yer almaktadır.



Şekil 12. Katılımcıların Ders Esnasında Geçmiş Anıları Düşünme Durumu

Şekil 12.'de aktarıldığı üzere uygulama dersi esnasında geçmiş anılarını düşünen öğrencilerin sayısının eğitim öncesinde 26 iken; eğitimlerden hemen sonra 15'e düştüğü görülmektedir. Eğitimlerden 30 gün sonra gerçekleştirilen kalıcılık testinde ise bu sayının 19'a yükselmesi dikkat çekmektedir. Fakat ön test ve kalıcılık testi sonuçları kıyaslandığında ders esnasında geçmiş anılarını düşünen öğrencilerin sayısının %26 (n=7) oranla azaldığı görülmektedir. Katılımcıların geçmiş düşüncelerine ilişkin kod ve frekans bilgileri Tablo 28.'de yer almaktadır.

Tablo 28. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Geçmişlerine Dair Düşünceleri

Geçmişe Dair Düşünceler	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
İş Anıları	11	4	4
Ailevi olaylar	5	3	6
Gündelik hayat	3	3	4
Özel hayat	3	2	5
Önceki derslerde yapılan hatalar	1	1	3
Önceki derslerde hazırlanan tabaklar	2	0	1
Kötü olaylar	2	4	0

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların eğitim öncesinde ders esnasında en çok meslek hayatlarında yaşadıkları iş anılarını ve ailevi olayları düşündükleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılar gündelik hayat ve özel hayat anılarını da ders esnasında akıllarına getirmektedir. Eğitimler sonrasında gerçekleştirilen son test verilerinde ise iş anıları, ailevi olaylar ve gündelik hayata dair anılar ön plana çıkmaktadır. Kalıcılık testi verilerinde ise geçmiş anılarını düşünen katılımcı sayısı artmakla birlikte en çok özel hayat ve ailevi olayların düşünüldüğü görülmektedir. Kötü olaylar; katılımcıların üzgün ya da mutsuz hissedilen anıları düşündüğünü belirten ifadeleri için yapılan bir genellemedir. Katılımcılar olaylara dair herhangi bir açıklama yapmamıştır. Örneğin K4: “*Bazen kötü bir haber alıp derse geldiğimde bir süre aklım aldığım kötü haberde oluyor*” açıklamasında kötü haberin içeriğine dair açıklama yapmak istememiştir.

K7'nin gündelik hayat ve ailevi olaylara dair ifadesi: “*...arkadaşlarımla yaşadığım olumsuz durumları düşünüyorum ailevi önemli bir durum olursa o olayları düşünüyorum.*”

K9'un önceki derslerde yapılan hatalara dair ifadesi: “*Hazırladığımız tarifin aynısını veya benzer bir tarif yaptıysam daha önce yaptığımı anımsatan bir olay aklıma Takılıyor bazen. Daha önce hazırladığım tarifin aşamalarında Hata yaptıysam düşünüyorum ve bu sefer yapmamaya çalışıyorum ya da tam tersi çok iyi çıkardığım*

ürünün aynısını tekrar yapıyorsam bu sefer basamakları atlamamak için neler yaptığımı düşünüyorum.”

K11’in iş anlarına dair ifadesi: “Bu sektörde uzun zamandır çalıştığım için geçmişteki Anularım aklıma geliyor mesela bir yemek yapıyorum o yemeği daha önce çalıştığım bir işletmede yaptıysak özledim iş arkadaşlarımı düşünabiliyorum.”

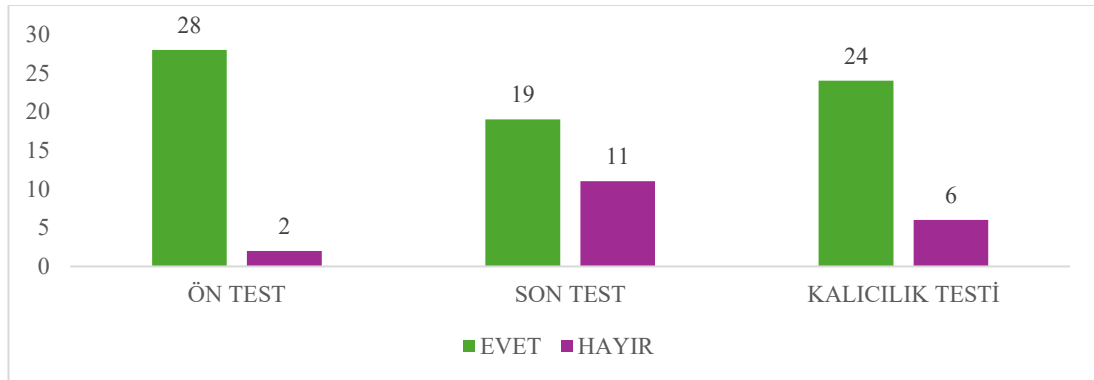
K18’in özel hayat ve ailevi olaylara dair ifadesi: “Ders bitimine yakın yoğunlaşıyor düşüncelerim. Dersten çıkınca aynı problemleri yaşayacağımı düşünüyorum özel ilişkilerimde ya da ailemde yaşadığım sorunlar derslerimi etkileyebiliyor. Böyle zamanlarda eğitimlerde öğrendiğim taktiklerle ders anına dönebiliyorum.”

K20’nin önceki derslerde hazırladıkları tabaklara dair ifadesi: “Son zamanlarda dersler dışında ders anında geçmişi düşünmüyorum ben. Derste daha önce yaptığım bir tarif yapıyorsak iki tarifi kıyaslarım. O tarifi nerede kiminle yaptığım, kimlerle yediğimi, tadını, görüntüsünü aklımda canlandırıyorum. Daha çok meslekle ilgili oluyor yani.”

K30’un gündelik hayata dair ifadesi: “Okul dışında yaşadıklarımı düşünüyorum.”

Soru 7.2. Uygulama dersleri esnasında hiç geleceğinizi düşündüğünüz olur mu? Evet ise nelerdir?

Katılımcıların ders esnasında geleceklerini düşünme durumuna dair veriler Şekil 13’te yer almaktadır. Bu soru kapsamlı cevaplar alabilmek adına uzak veya yakın gelecek olarak sınırlandırılmamıştır.



Şekil 13. Katılımcıların Ders Esnasında Geleceği Düşünme Durumu

Şekil 13.'e bakıldığında, ders esnasında geleceği düşünen öğrencilerin sayısında ilk test ve son test arasında dokuz kişilik bir azalma oluşmuşken, kalıcılık testinde bu fark dörde düşmüştür. Katılımcıların gelecek düşüncelerine ilişkin kod ve frekans bilgileri Tablo 29.'da yer almaktadır.

Tablo 29. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Geleceklerine Dair Düşünceleri

Geleceğe Dair Düşünceler	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Mesleki hayaller-olumlu	16	12	12
Mesleki gelecek kaygısı-olumsuz	11	7	14
Ders sonrası için yapılan planlar hakkında	3	0	1

Tablo 29 incelendiğinde katılımcıların ders esnasında geleceğe dair düşüncelerinin başında meslek ile ilgili kurdukları hayaller ve mesleki anlamda gelecek kaygıları geldiği görülmektedir. Mesleki hayaller kuran öğrenciler bu hayallerin olumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Gelecek kaygısı ise katılımcılar tarafından olumsuz bir durum olarak ifade edilmiştir. Gelecek kaygısına dair düşünceler eğitim sonrasında yapılan son testte azalsa da kalıcılık testinde tekrar arttığı görülmektedir. Katılımcıların düşündüklerini belirttikleri bir diğer husus ise ders sonrasına yönelik yaptıkları planlardır. Fakat bu ifadenin oranı düşüktür. Aşağıda katılımcı cevaplarına örnekler yer almaktadır:

K3'ün meslek hayallerine dair ifadesi; “*Mesleğimle ilgili yurt dışı hayallerimi düşünüyorum.*”

K10'un gelecek kaygısına dair ifadesi; “*Mezun olduktan sonra işimi yapabilecek miyim sorusunun cevabı zihnimi meşgul ediyor ekonomik sebepler iş bulma zorluğu gibi sebepler ders anında aklıma geliyor.*”

K11'in ders sonrası planlarına dair ifadesi; “*Özellikle arkadaşlarımızla bir plan yaptıysak veya işe gideceksem dersten sonra yapacaklarımı düşünüyorum.*”

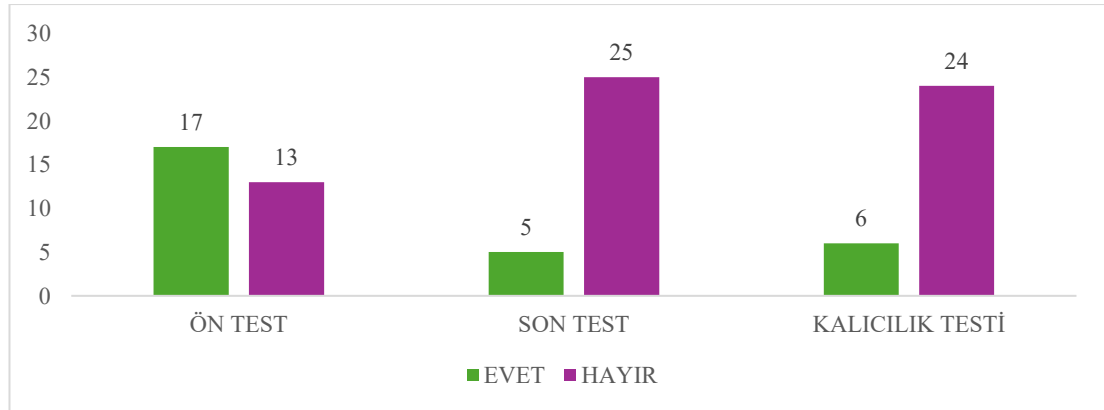
K17'nin gelecek kaygısına dair ifadesi; “*En çok meslekteki geleceğimi düşünüyorum, yaşadığım tipik bir gelecek kaygısı buhranı bence. Yurt dışına gitmek istiyorum, nasıl gidebilirim diye düşünürüm.*”

K27'in meslek hayallerine dair ifadesi; “*Mesleğimde nerede olacağım, nasıl bir yerde çalışmak isterim, restoran mı, pastane mi, ekmekçi mi olmak istiyorum yoksa sıcağacı mı diye kendime sorar cevaplar ararım.*”

Bilinçli farkındalık üzerine yapılan araştırmalar genellikle veri toplama aracı olarak ölçeklerin kullandığı nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Özellikle mutfak eğitimi ve gastronomi alanında bu araştırmaya benzer bir araştırma bulunmamaktadır. Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencileri üzerinde bir yönlendirici ile yapılan meditasyon uygulamasının bilinçli farkındalık ve gelecek kaygısı üzerine etkisini inceleyen bir çalışmada, meditasyon uygulamasının öncesinde ve sonrasında ölçekler kullanılarak, nicel araştırma yöntemleri ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma neticesinde, bilinçli farkındalık seviyesi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre Covid-19 mağduriyetinin gelecek kaygısı üzerindeki etkisini azaltma olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Chen, Li ve Huang, 2022). Bu düşüncelerin derse odaklanmalarını etkileme durumları bir sonraki soruda incelenmektedir.

Soru 8. 1. Uygulama derslerinde gerçekleşen anlatımlara veya uyguladığınız tarifin aşamalarına dikkat edemediğiniz zamanlarda buna zihninizden geçen düşünceler mi sebep oluyor? Evet ise nelerdir?

Bu soru, 7. soruda yöneltilen geçmiş ve gelecek hakkında düşünme durumlarının ders odaklanmalarını etkileme oranlarını belirlemek amacıyla sorulmuştur. Katılımcı yanıtlarına yönelik veriler Şekil. 14'te yer almaktadır.



Şekil 14. Odaklanma Sorununa Düşüncelerin Sebep Olma Durumu

Şekil 14'e göre, eğitimler öncesinde 17 kişi düşüncelerinden olumsuz etkilenirken, son test ve kalıcılık testinde sayı sırasıyla %70 (n=5) ve %65 (n=6) oranında önemli bir azalma gözlenmiştir. Bu sonuç, katılımcıların düşüncelerinin olası olumsuz etkilerini yönetebildiğini ve eğitim öncesine göre derse daha iyi odaklanma sağlayabildiklerini göstermektedir. Schonert-Reichl vd. (2015), bilinçli farkındalık uygulamalarının dikkatlerini kontrol edebilme becerisi, bilişsel kontrol ve öznel iyi

oluş becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların uygulama derslerinde odak eksiklikleri yaşamalarına sebep olan düşüncelere yönelik bulgular Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Odaklanma Sorununa Sebep Olan Düşünceleri

Odaklanma Sorununa Sebep Olan Düşünceler	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Özel hayat	2	1	1
Gündelik hayat	3	1	1
Ailevi olaylar	3	0	1
Kötü anılar	3	1	0
Ders sonrası yapılan planlar	2	0	0
Mesleki gelecek kaygısı	4	2	3
Mesleki anılar	1	0	0
Sağlık sorunları	1	0	0
Önceki derslerde yapılan hatalar	0	1	0

Tablo 30’da belirtilen ön test verilerine göre katılımcıların en sık yaşadığı dikkat dağıtıcı düşünce türleri arasında mesleki gelecek kaygısı, gündelik hayat, ailevi olaylar ve kötü anılar öne çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin eğitim sırasında zihinlerinin kişisel ve mesleki kaygılarla meşgul olduğunu göstermektedir. Son test sonuçlarında genel bir azalma gözlenmektedir. Örneğin ailevi olaylar ve kötü anılar kategorisinde belirtilen kişi sayısında gözlemlenen düşüş eğitim süreci sonunda öğrencilerin zihinsel meşguliyetlerinde azalma yaşandığını göstermektedir. Kalıcılık testi verileri çoğu dikkat dağıtıcı düşüncenin zamanla azaldığını fakat bazı kategorilerde özellikle mesleki gelecek kaygısında hâlâ etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin uzun vadede de mesleki geleceklerine yönelik kaygılarını sürdürebildiklerini ortaya koymaktadır. Hemşireler üzerinde uygulanan bilinçli farkındalık eğitimlerinin etkilerini inceleyen nitel ve nicel-nitel karma araştırma yöntemleri uygulanan çalışmaların incelendiği derleme ve meta sentez araştırmasında, dört nitel, üç karma araştırma yönteminin uygulandığı çalışmalar incelenmiş ve neticede bilinçli farkındalık eğitimlerinin işle alakalı stresi azalttığı, iş ve hayata ise olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Wu ve Hayter 2021). Bu sonuçtan yola çıkarak tez çalışmasında tespit edilen öğrencilerin meslekle ilgili gelecek kaygısının devam etmesi durumunun daha kapsamlı bilinçli farkındalık eğitimleri ile azaltılabileceği düşünülmektedir. Aşağıda örnek katılımcı cümleleri yer almaktadır:

K13'ün gündelik hayata dair ifadesi: “*Ders günü ya da bir gün öncesinde yaşadığım üzücü ya da çok mutluluk verici bir olay olduğu zaman ister istemez düşüncelerim derse odaklanmamı etkileyebiliyor.*”

K18'in özel hayata dair ifadesi: “*Mesela sevgilimle kavga ettiğim zamanlarda tarife odaklanamıyorum o dersten kopuyorum arkadaşşıma soruyorum.*”

K18'in meslekli gelecek kaygısına dair ifadesi: “*Mesleğimle ilgili geleceğimi düşünüyorum. Derste zorlandığım bir işlem varsa mesela et doğramak, et pişirmek gibi -ben ete dokunmakta zorlanıyorum-, o zamanlarda çalışacağım yerde ete dokunmak pişirmek zorundayım ama sevmiyorum ya yapamazsam diye düşünmekten alıkoyamıyorum kendimi.*”

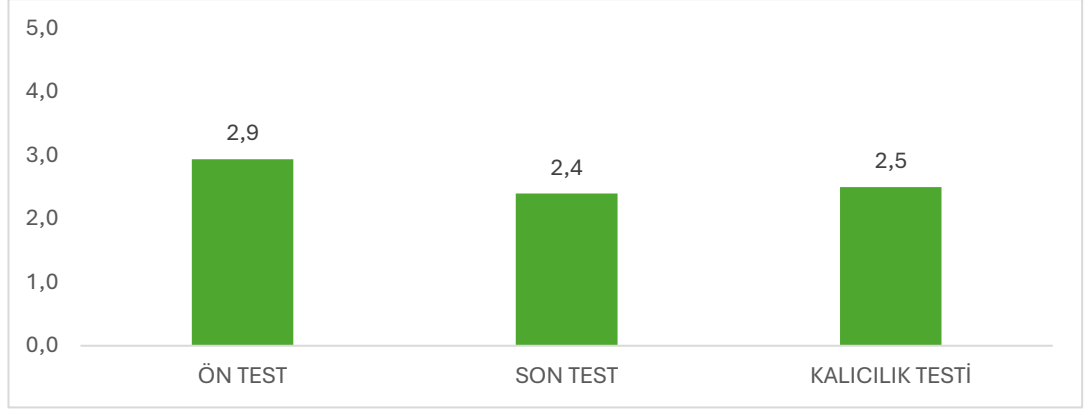
K19'un önceki derslerde yapılan hatalara dair ifadesi: “*Kafamı yoran başka bir düşünce varsa aşamaları untabiliyorum. Düşünceleri önceki derslerde yaşadıklarım, yaptığım tabaklar, hocalarımın tabaklarıma eleştirileri, ders anında diğerlerinin hazırladıkları tabaklar mesela. Daha iyisini görünce kıskanıyorum ben yeterince iyi değil miyim diyorum.*”

K23'ün ders sonrası yapılan planlara dair ifadesi: “*Akşam evde önemli bir iş varsa ve onu düşünüyorsan ya da akşama önemli bir etkinliğimiz varsa halı saha maçı gibi eğer bu etkinlikler ve düşünmek odaklanma mı Tabii ki engelliyor.*”

K28'in kötü anılara dair ifadesi: “*Bu düşüncelerin geçmişte yaşadığım fiziksel ve ruhsal sıkıntılar unutmadığım anılar sebep oluyor.*”

Soru 8.2. Cevabınız Evet ise Düşünceleriniz hangi sıklıkla derse odaklanmanızı etkilemektedir?

Katılımcıların zihinlerinden geçen geçmiş-gelecek düşüncelerinin derse odaklanma durumlarına etkisini tespit etmek amacıyla yöneltilmiştir. Katılımcılar soruyu 5'li likert ölçek üzerinde yanıtlamışlardır. Çok az 1- Çok fazla 5 puan olmak üzere katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması alınarak Şekil 15. oluşturulmuştur.



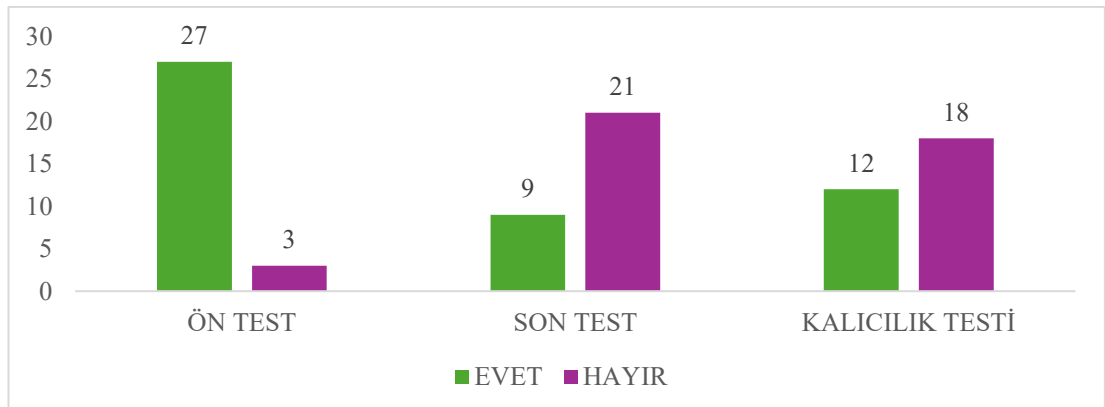
Şekil 15. Düşüncelerin Yarattığı Odaklanma Sorunu Sıklığı

Şekil 15.'te yer alan verilere göre uygulanan testler arasında ciddi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların düşünceleri sebebiyle yaşadıkları odaklanma sorunu sıklığı değerleri “Orta- Az” seviyeleri arasında genellenebilir.

Elde edilen bulgulara göre (Şekil. 12) öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulama derslerinde zaman zaman çeşitli düşüncelerle zihinsel olarak meşgul olsalar da bu düşüncelerin odaklanmalarını bozmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, odaklanma sorunu yaşamaya devam eden öğrenci grubunun düşüncelerin sıklığına dair değerlendirmeleri de dikkate değerdir. Şekil 13'te yer alan ortalamalara göre, bu grubun düşünceler nedeniyle odaklanma sorunu yaşama sıklığı ön testte 2,9 iken, son testte 2,4'e ve kalıcılık testinde 2,5'e gerilemiştir. Bu bulgu, odaklanma problemi yaşayan öğrencilerde düşük miktarsa bile olsa odak kontrolünde belirli bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, söz konusu eğitimin kısa vadeli etkilerinin yanı sıra, kalıcılığa yönelik etkilerinin de bulunduğu işaret etmektedir.

Soru 9. 1. Uygulama dersleri esnasında kaygı hissediyor musunuz?

Katılımcıların uygulama derslerinde kaygı hissetme durumlarına yönelik bulgular ve frekans değerleri Şekil. 16'da yer almaktadır.

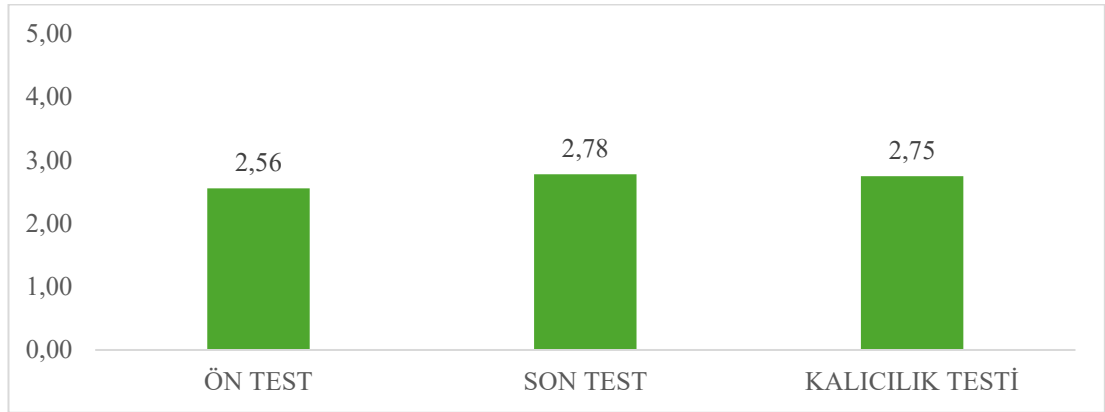


Şekil 16. Katılımcıların Hissettikleri Kaygı Durumu

Şekil 16. incelendiğinde eğitim öncesinde kaygı hisseden katılımcı sayısı 27 iken, eğitim sonrasında %67 azalma göstererek dokuza düştüğü tespit edilmiştir. Kalıcılık testinde ise kaygı hisseden kişi sayısının son teste kıyasla %33 artışla 12 kişiye ulaştığı görülmektedir. Fakat bu artış bilinçli farkındalık eğitiminin etkisini gölgelememekle birlikte etkilerinin sürdürülebilir olması için belirli periyotlarda destekleyici uygulamalara ihtiyaç olabileceğini göstermektedir. Genel anlamda ön test-kalıcılık testi sürecinde kaygı hisseden katılımcı sayısının %55 oranında (n=15) azaldığı görülmektedir.

Soru 9.2. Cevabınız evet ise kaygı derecesini puanlayınız.

Uygulama derslerinde kaygı hisseden katılımcıların, kaygı şiddetine dair ifadeleri “Çok Az 1, Az 2, Orta 3, Fazla 4, Çok Fazla 5” üzerinden değerlendirilerek puan ortalamaları Şekil 17’de yer almaktadır.



Şekil 17. Katılımcıların Hissettikleri Kaygı Şiddeti

Şekil 17’ye göre, kaygı hisseden öğrencilerin kaygı şiddetinde eğitim süreci boyunca küçük bir artış gözlemlenmiştir. Ön testte 2,56 olan ortalama kaygı şiddeti, son testte 2,78’e yükselmiş, kalıcılık testinde ise 2,75 olarak ölçülmüştür. Bu durum, kaygı yaşayan bireylerin sayısı azalmış olsa da kaygı hissedenlerin bu duyguyu daha yoğun yaşadığını göstermektedir.

Soru 10. Uygulama dersleri esnasında hissettiğiniz kaygıların sebeplerini detaylıca açıklayınız

Katılımcıların kaygı sebeplerine dair yanıtları analiz edilerek Tablo.31’de aktarılmıştır.

Tablo 31. Katılımcıların Uygulama Derslerinde Yaşadıkları Kaygıların Sebepleri

Kaygı Sebepleri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Tasarlanan tabağın yapılamaması	6	2	1
Başarısızlık	5	3	2
Mesleki gelecek kaygısı	4	3	3
Hata yapma	4	1	3
Kötü sunum yapma	4	1	2
Eleştirilme	3	0	1
Yetersizlik hissetme	2	2	1
Sosyal anksiyete	1	0	0

Tablo 31’de yer alan sebeplere göre tasarlanan tabağın yapılamaması, başarısızlık, mesleki gelecek kaygısı, hata yapma ve kötü sunum yapma sebepli kaygılar ön plana çıkmıştır. Eleştirilme sebepli kaygı duygusunu yaşayan katılımcı sayısının eğitim sonrasında gerçekleştirilen testlerde azaldığı görülmüştür. Ön test görüşmesinde “*Kalabalık ortamda çalışmak rahat hissettirmiyor.*” cümlesiyle sosyal anksiyete yaşadığını belirten K24 ise eğitim sonrasında yapılan görüşmelerde aynı sorunu dile getirmemiştir. Aşağıda bazı katılımcı yanıtları aktarılmıştır:

K2’nin mesleki gelecek kaygısına dair ifadeleri: “*Çok yorulunca ilerideki iş hayatının yorgunluğunu kaldıramayacağını düşünüyorum ve altından kalkamayarak uzun süre işsiz kalacağımı düşünerek kaygı yaşıyorum.*”

K5’in tasarladığı tabağı yapamama kaygısına dair ifadeleri: “*Hazırladığım ürünün şeklinden veya tadından dolayı kaygı yaşıyorum istediğim gibi sunamadığım zaman ve tadını beğenmediğim zaman kaygılanıyorum.*”

K13’ün hata yapma kaygısına dair ifadeleri: “*Benim yarışım kendimle kendim yaptığımın en iyisini yapmak istiyorum, bir şeyler yanlış gidince kaygı duyuyorum.*”

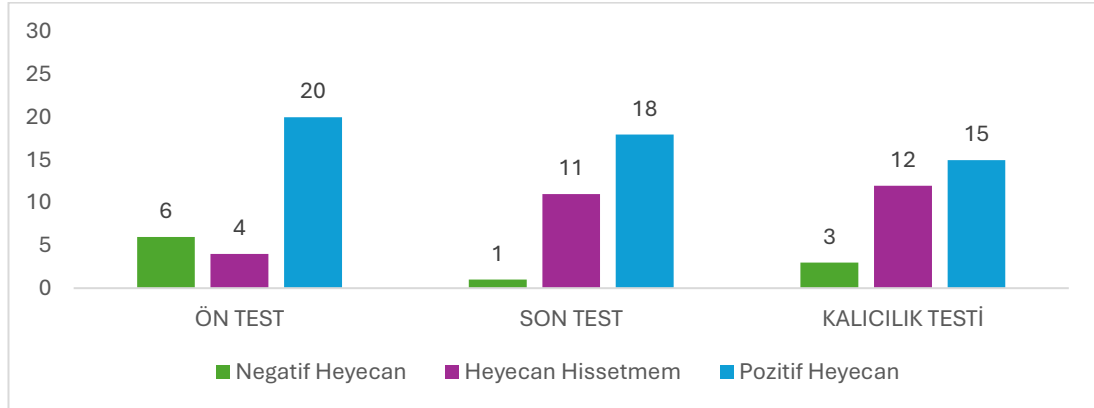
K15’in yetersizlik hissi sebebiyle duyulan kaygıya dair ifadeleri: “*Mutfak için çok yetenekli olmadığımı düşünüyorum bu da yemeği yaparken beni kaygılandırıyor.*”

K26’nın eleştiri alma kaygısına dair ifadeleri: “*Hocanın beğenmemesi konusunda kaygı yaşıyorum.*”

K18’in başarısızlık kaygısına dair ifadeleri: “*Derste hazırladığımız ürün başarısız olduğu zamanlarda kaygılanıyorum.*”

Soru 11.1. Uygulama dersleri esnasında heyecan duyar mısınız? Heyecanınızın çeşidi nedir?

Şekil 18’de katılımcıların ders esnasında hissettikleri heyecan çeşitleri yer almaktadır.

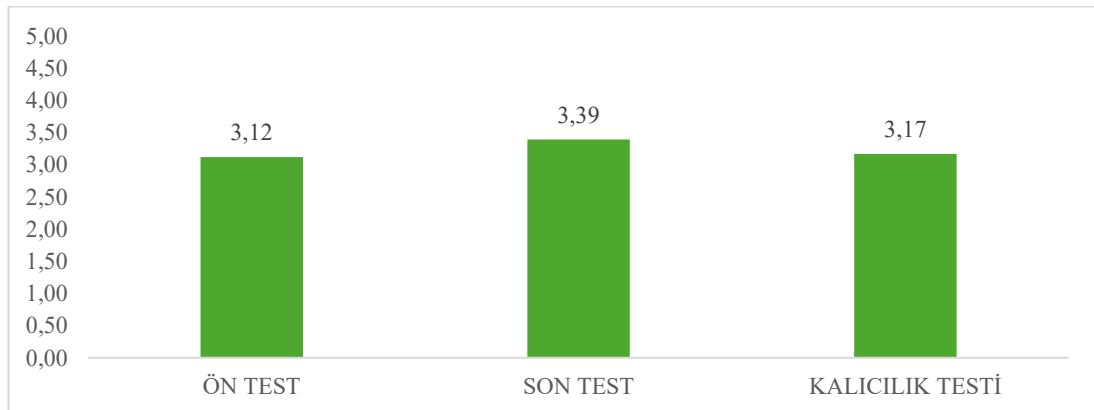


Şekil 18. Katılımcıların Hissettikleri Heyecan Çeşitleri

Şekil 18’de yer alan veriler incelendiğinde pozitif ve negatif heyecan hisseden öğrencilerin sayısının azaldığı ve heyecan hissetmeyen öğrencilerin sayısının arttığı görülmektedir. İlgili literatürde bu durum “hedonik adaptasyon” kavramıyla açıklanmaktadır. Armenta, vd. (2014)’e göre hedonik adaptasyon, bir uyarının pozitifliği veya negatifliği algılarının değişerek bu yoğunluğun azalması dolayısıyla başlangıçta pozitif veya negatif olarak gözlemlenen bur durum/olay veya nesnenin nötr hale gelmesidir.

Soru 11.2. Duyduğunuz olumlu/ olumsuz heyecan duygularınızın şiddeti nedir? Heyecan yaşamanızın sebebini açıklayınız.

Uygulama derslerinde heyecan hisseden katılımcıların, heyecan şiddetlerine dair ifadeleri “Çok Az-1, Az 2, Orta-3, Fazla-4, Çok Fazla-5” üzerinden hesaplanarak her bir test için ortalama puanları Şekil. 19’da belirtilmiştir.



Şekil 19. Katılımcıların Hissettikleri Heyecanların Şiddeti

Şekil 19’de yer alan verilere göre uygulanan testler arasında geçen süreçte negatif veya pozitif heyecan hissetmeye devam eden katılımcıların heyecan şiddetlerinde ciddi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinin puanları “*Fazla ve Orta*” seviyeleri arasında genellenebilir. Katılımcıların uygulama derslerinde heyecan hissetme sebeplerine dair ifadelerinin kodlamaları Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32. Katılımcıların Heyecan Duyma Sebepleri

Heyecan Sebepleri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Pozitif Heyecan			
Öğrenmeye yönelik heyecan	8	5	5
Yeni ürünlere yönelik heyecan	5	2	5
Yeni tekniklere yönelik heyecan	4	2	1
Yeni tariflere yönelik heyecan	2	2	3
Öz yeterlilik ve başarı hissi	4	2	2
Mutfakla ilgili motivasyon ve heves	2	1	2
Yaratıcılık temalı derslere yönelik heyecan	1	0	2
İlgi duyulan ürünlere yönelik heyecan	1	1	3
Negatif Heyecan			
Başarısızlık hissi	4	1	1
Ders içeriğine yönelik tatminsizlik hissi	3	0	0
Öz yeterlilikle ilgili endişe	1	0	0
Performans değerlendirmesine yönelik kaygı	1	1	3
Sosyal kaygı	1	0	0
Estetik kaygı	0	1	1

Tablo 32 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama derslerinde en sık yaşadıkları pozitif heyecan kaynağının “*öğrenmeye yönelik heyecan*” olduğu görülmektedir. Zamanla “*yeni ürünlere*” ve “*ilgi duyulan ürünlere yönelik heyecan*” artış göstermiştir. Negatif heyecan kaynaklarında ise “*başarısızlık hissi*” ve “*performans değerlendirmesine yönelik kaygı*” ön plana çıkmaktadır. Kalıcılık testinde bazı pozitif heyecan kaynaklarında artış sürerken, ders içeriğine yönelik tatminsizlik gibi olumsuz nedenler ortadan kalkmıştır. Kodlamalara karşılık gelen bazı katılımcı yorumları aşağıda yer almaktadır.

K27’nin yeni ürünlere yönelik heyecana dair ifadeleri: “*Eğitim sürecinde isomalt şeker, farklı pişirme teknikleri, daha önce tatmadığım ham Hindistan cevizi, mango, ejder meyvesi, finger lime, aktif karbon, mürekkep balığından rengini almış spagetti, sushi yosunu gibi ürünler tanıdık. Yeni lezzetleri tadınca aslında ne kadar az bilgim olduğunu farkettim. Artık öğrenci bütçemle ulaşabildiğim farklı ürünleri alıp inceliyorum. Tadıyorum, okula getirip yemeklerimde kullanmaya çalışıyorum. Eğitimin bu faydası bile bana yeter aslında.*”

K18'in başarısızlık hissine dair ifadesi: “Ürünümü güzel çıkarıp çıkaramayacağımı düşünüp heyecan yaparım. Ya olmazsa diye düşünürüm.”

K2'nin öğrenmeye yönelik heyecana dair ifadeleri: “Bu dönem derslerimiz çok ilgi çekici, zaten yeni tarifler bilgiler öğrenmeyi çok seviyorum ama biz eğitimleriniz sayesinde aynı zamanda yeni bakış açıları kazanıyoruz, o yüzden fazlasıyla heyecan duyarak derslere geliyorum.”

K26'nın yeni tekniklere yönelik heyecana dair ifadesi: “Yeni bir şeyler, teknikler öğrenmek beni heyecanlandırıyor ve mutlu oluyorum.”

K30'un öz yeterlilik ve başarı hissine dair ifadesi: “Derslerde kendimi geliştirdiğimi görmek heyecanlı. Eski sunumlarıma bakıyorum, çok yol katetmişim diyorum.”

K23'ün ilgi duyulan ürünlere yönelik heyecana dair ifadesi: “Derste tatlı yapılacaksa heyecanlanıyorum.”

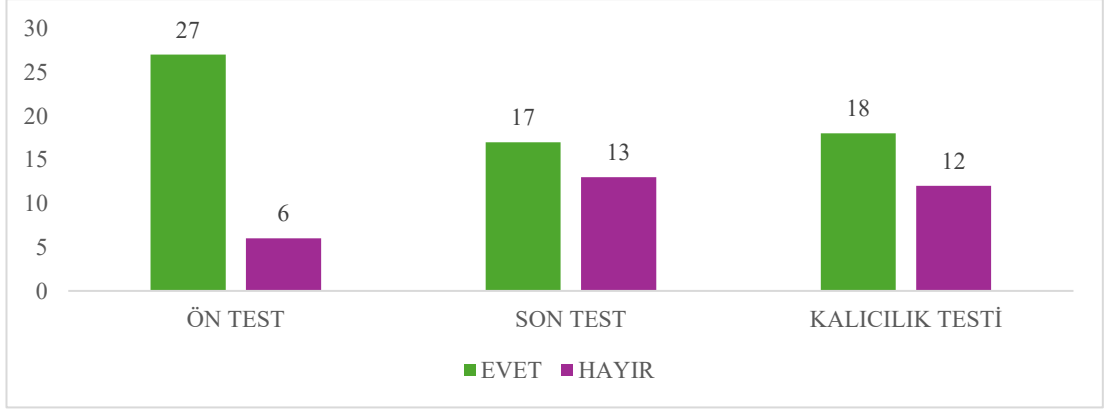
K2'nin yaratıcılık temalı derslere yönelik heyecana dair ifadesi: “Özellikle yaratıcılık içeren derslerde tabaklarımızı önceden tasarlıyoruz ve önceden tabak tasarladığımız derslerde de hayalimdeki tasarımı gerçeğe dönüştürecek olmak beni oldukça heyecanlandırıyor.”

K15'in performans değerlendirmesine yönelik yaşadığı kaygıya dair ifadesi: “Hocamızın tabağı beğenip beğenmemesi heyecan durumumu etkiliyor.” ifadesinde görülmektedir.

K24'ün öz yeterlilikle ilgili endişesine dair ifadesi: “Ürünümü güzel çıkarıp çıkaramayacağımı düşünüp heyecan yaparım.”

Soru 12. 1. Uygulama dersi esnasında geçmiş performanslarınızı düşündüğünüz olur mu?

Katılımcılara yöneltilen soruda geçmiş performanslarını düşünmelerinin odaklanma sorununa etki payını tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca yöneltilen açık uçlu soruda öğrencilerin uygulama dersi veya sektör deneyimlerine yönelik başarı veya başarısızlık deneyimlerinin ders anına etkisini yorumlamak amaçlanmıştır. Katılımcı cevaplarına ilişkin veriler Şekil 20'de aktarılmıştır.

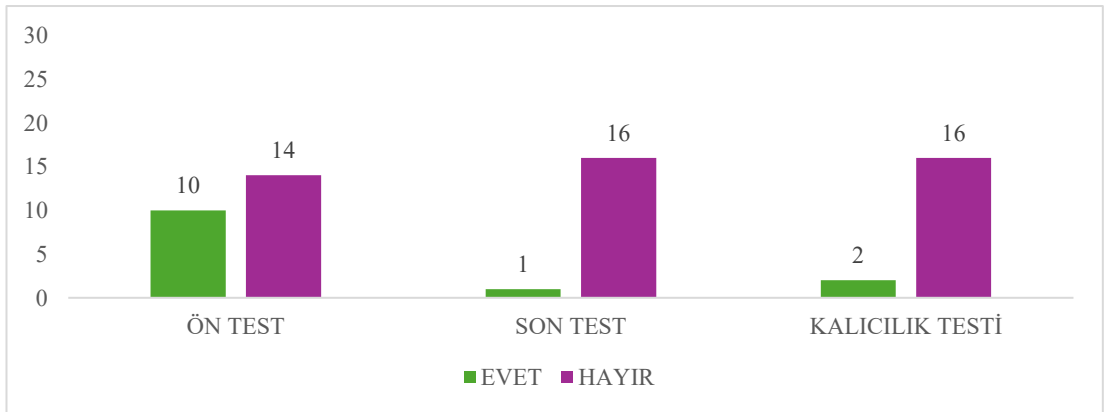


Şekil 20. Katılımcıların Geçmiş Performanslarını Düşünme Durumu

Şekil 20.'ye göre geçmiş performansını düşünen katılımcıların sayısı ön test-son test verilerinde 10 kişi azalırken, kalıcılık testi verilerinde ise bir kişi artmıştır. Eğitim başlangıcından kalıcılık testine kadar geçen süre zarfında katılımcıların mesleki geçmişlerini/ders deneyimlerini düşünme durumlarında toplamda %33'lük bir azalma bulgulanmıştır.

Soru 12.2. Cevabınız evet ise bu durum hazırladığınız yemek-sunuma odaklanma sorunu yaşamamanıza sebep oluyor mu? Ders esnasında geçmiş performanslarınızı düşünmek sizde hangi duyguları tetikliyor?

Bir önceki sorunun devamı olan bu soruda, katılımcıların geçmiş performanslarını düşünürken ders anına odaklanma durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcı yanıtlarına göre oluşturulan bulgular Şekil 21'de aktarılmıştır.



Şekil 21. Geçmiş Performans Düşüncesinin Odaklanma Sorununa Etkisi

Şekil 21. verilerine göre eğitim öncesi yapılan ön testte, bu düşüncelerin odaklanma sorununa sebep olduğu öğrenci sayısı 10 iken, son testte "evet" cevabını veren öğrenci sayısı bire düşmüştür. Kalıcılık testinde ise sayı ikiye yükselmiştir.

Genel olarak eğitim süreci ve sonrasında katılımcıların olumlu bir gelişme kaydettiği görülmektedir. Katılımcıların geçmiş performansları hakkındaki düşüncelerin sebep olduğu duygulara ilişkin kodlamalar Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 33. Katılımcıların Geçmiş Performanslarını Düşünmelerinin Tetiklediği Duygular

Tetiklenen Duygular	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Olumlu Duygu			
Motivasyon artışı	12	8	6
Mutluluk	4	3	3
Olumlu öz değerlendirme (Yeterli hissetme)	4	3	2
Umut/iyimserlik	3	0	1
Özgüven kazanma	1	2	3
Olumsuz Duygu			
Başarısızlık hissi	3	0	0
Duygusal dalgalanma	2	1	1
Endişe/kaygı	1	0	1
Yetersizlik hissi	1	0	0

Tablo 33’te yer alan katılımcı ifadeleri incelendiğinde, eğitim süreci ilerledikçe olumlu gelişmeler yaşanmasına rağmen bazı öğrencilerin geçmiş performanslarını düşündüklerinde olumsuz duygulara kapıldıkları ve bu durumun derse odaklanmalarını etkilediği görülmektedir. Fakat genel olarak olumlu duyguların hâkim olduğu görülmektedir.

Örneğin, K22 ifadesinde duygusal dalgalanma durumunu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Daha iyi olmak istiyorum her zaman mükemmelin peşinde koşmak istiyorum. Geçmiş performanslarımı düşünmek, iyi tabaklarımı düşünmek zamanında çok iyi tabaklar çıkarmış olmak üzerimdeki baskıyı arttırabiliyor bazen. Çünkü hocamız bizim tarzımıza, stilimize çok güveniyor. Bazen berbat ürünler çıkarıyoruz demiştim. Yine kötü ürün çıkarıp beklentileri karşılayamamak endişe verici. Bunları düşündüğüm zaman maalesef derse odaklanmam olumsuz etkileniyor.”

Benzer şekilde, K23 bu baskının zihinsel etkilerini şöyle ifade etmiştir: *“Hep daha iyi olmak istiyorum, bazen bu düşünceye çok takılıp kalıyorum, böyle derslerde odaklanma sorunu yaşıyorum.”*

K2’nin motivasyon artışına dair ifadesi: *“Tabii yeni teknikler öğreniyoruz, öğrendiğim teknikler yöntemler aklıma geliyor, yöntemleri kullandığım tabaklar da aklıma geliyor ama derse odaklanmamı etkilemiyor kesinlikle. Tam tersi motive oluyorum ve o yöntemleri tekrar nasıl uygulayabileceğimi düşünüyorum.”*

K5'in mutluluğa dair ifadesi: “*Önceki dersleri düşününce gelişmemi görüyorum, seviniyorum.*” cümlesinde açıkça ifade edilmektedir.

K12'nin olumlu öz değerlendirme koduna dair ifadesi: “*Geçmiş performanslarımı düşünmek beni iyi etkiliyor aslında. Çünkü iyi tabaklarımdan fikir alıyorum, süsleme açısından iyi olan bir tabak yaptıysam aynı tekniği ya da lezzet kombinasyonlarını o an hazırladığım tabakta kullanmak için düşünüyorum.*”.

K13'ün özgüven kazanmaya dair ifadesi: “*Çoğunlukla başarısızlığa dair kaygılarımın yersiz olduğunu görüyorum, cesaretleniyorum.*” cümlesinde görülmektedir.

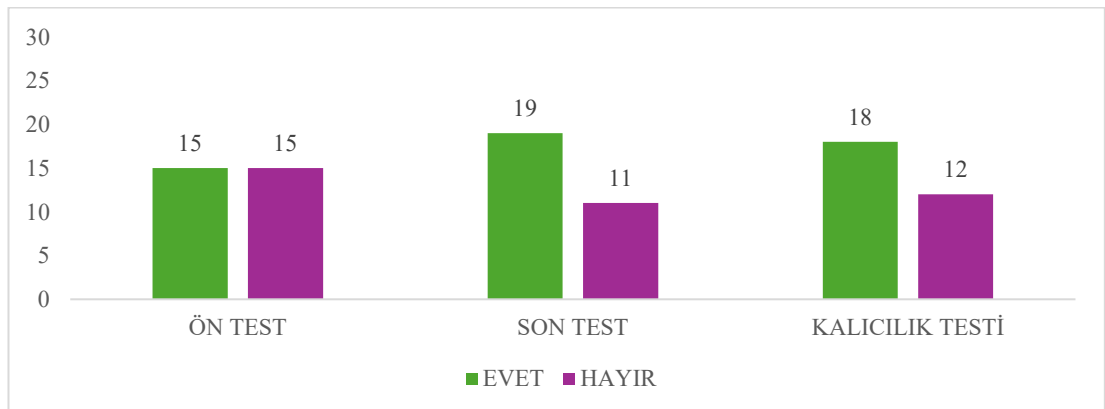
K20'nin umut/iyimserliğe dair ifadesi: “*Önceki tabaklarımla şu an arasında dünya kadar fark var... Geleceğime dair umudum artıyor.*” cümlesiyle açıklanabilir.

K6'nın endişe/korku ve başarısızlığa dair ifadesi: “*Kötü tabaklar çıkardığım haftaları düşündüğümde bu sefer yine sunumum kötü mü olacak diye korkuyorum.*” ifadesinde dikkat çekmektedir.

K14'ün yetersizlik hissine dair ifadesi: “*Çalıştığım yerde tabaklama yapmadığım için tabaklama yaparken olumsuz yönde duygularım ortaya çıkıyor.*” ifadesiyle örneklenebilir.

Soru 13.1 Uygulama dersleri esnasında odaklanma sorununuz olduğunu fark ettiğinizde dikkatinizi derse yönlendirmek için uyguladığınız bir yöntem var mı?

Katılımcı yanıtlarına göre oluşturulan bulgular Şekil 22'de aktarılmıştır.



Şekil 22. Yeniden Odaklanma İçin Özel Bir Teknik Kullanan Katılımcı Sayısı

Şekil 22'ye göre eğitimler öncesinde derse yeniden odaklanmak için özel bir yöntem kullanan öğrenci sayısında ciddi bir değişim gözlenmemiştir. Yeniden

odaklanma için özel bir yöntem kullanmadığını belirten öğrenciler ise derse etkin katılım gösterebildiklerini ve eğitimlerde öğretilen teknikleri kullanmalarına gerek kalmadığını aktarmışlardır. Öğrencilerin derse yeniden odaklanma sağlamaları için uyguladıkları yöntemlere ait kodlamalar Tablo 34’te yer almaktadır.

Tablo 34. Katılımcıların Derse Yeniden Odaklanma Amacıyla Kullandıkları Teknikler

Kullanılan Teknikler	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Nefes egzersizi aracılığıyla odaklanma	0	12	12
İçsel telkin-motivasyon	8	5	4
Ortam değişikliği	3	2	2
Duygusal düzenleme	2	0	0
Sosyal destek (arkadaşlarla etkileşim kurmak)	2	0	0
Sosyal destek (hocayla etkileşim kurmak)	0	1	0
Pişirme süreci üzerinden odak kurma	1	4	4
Göreve odaklanma	1	0	5
Düşünceyi bastırma	3	1	0
Sayı sayarak sakinleşme	0	1	2

Tablo 34’e göre, katılımcıların “nefes egzersiziyle odaklanma” ve “göreve odaklanma” gibi teknikleri son test ve kalıcılık testinde daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu durum, uygulanan eğitimlerin öğrencilerin dikkat yönetimi becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle ön testte hiç kullanılmayan bazı stratejilerin (örneğin nefes egzersizi) son testte yüksek oranla benimsenmesi dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Kodlamaları destekleyen katılımcı açıklamalarına aşağıda sıralanmıştır.

K10’un sosyal destek (arkadaşlarla etkileşim kurmak)’e yönelik ifadesi: *“Arkadaşlarımla sohbet ederim.”*

K11’in sosyal destek (hocayla etkileşim kurmak)’e yönelik ifadesi: *“Hocayı dinlersem daha iyi şeyler öğrenebilirim fikri ile kendi motive ediyorum. Derste tarifimden kalan vakitlerde veya zihnimin daldığını hissettiğim zaman hocamın yanına gidiyorum ona sorular soruyorum veya hoca istasyonunda yapılan tarifi izliyorum.”*

K13’ün içsel telkin davranışına yönelik ifadesi *“En etkili yöntem kendimi telkin etmem oldu. Telkinle sakinleşiyorum ayrıca gülümseyerek motive olmaya çalışıyorum. Gerçekten etkili.”*

K14’ün nefes egzersizi aracılığıyla odaklanmaya dair ifadesi: *“Eğitimlerde öğrendiğimiz odaklanma ve motivasyon için olan hareketlerin hepsini denedim, nefes egzersizi daha faydalı oldu.”*

K16'nın motivasyona dair ifadesi: *“En iyi ben olacağım düşüncesine kendimi inandırarak odağımı derse çekiyorum.”*

K21'in sayı sayarak sakinleşme stratejisine yönelik ifadesi: *“Sakinleşmek için sayarım sürekli sayı sayarım içimden.”*

K24'ün pişirme süreci üzerinden odak kurma davranışına yönelik ifadesi: *“Odağım dağıldığı zaman tabağımın yapılışı aşamalarını düşünüp son haline odaklanmaya çalışıyorum.”*

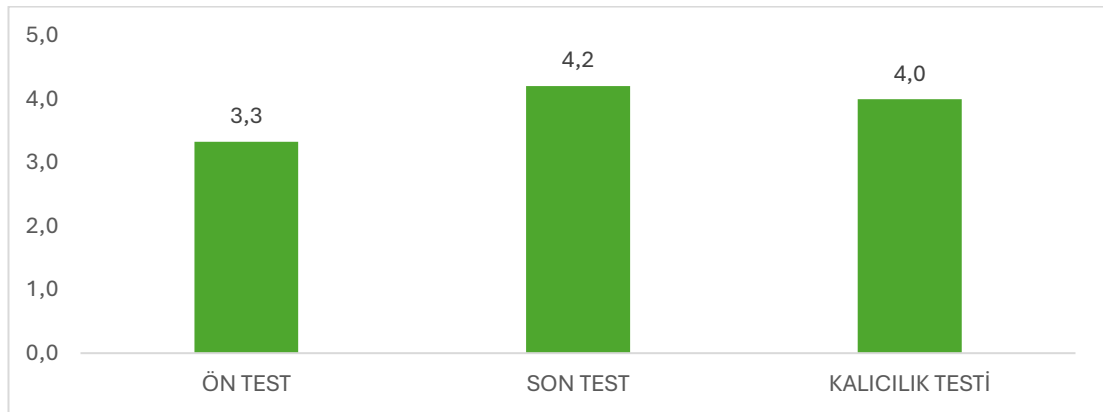
K25'in düşünceyi bastırma davranışına yönelik ifadesi: *“Düşünmemeye çalışarak önümdeki işe yoğunlaşıyorum.”*

K26'nın duygusal düzenlemeye dair ifadesi: *“En kötü durumda bile pozitif davranmaya çalışıyorum ve duygu durumumu mutfağa çok yansıtmamaya çalışıyorum.”*

K27'nin ortam değişikliğine dair ifadesi: *“Derin bir nefes alıyorum. Sınıf dışına çıkıp gürültüden biraz uzaklaşıyorum. Ekipman odasına giderim mesela. Sonra geri dönüyorum.”*

Soru 13.2. Yönteminizin etki derecesi nedir?

Uygulama derslerinde yeniden odaklanma için özel bir yöntem kullanan katılımcıların, yöntemlerinin etki seviyelerine dair ifadeleri *“Çok Az 1, Az 2, Orta 3, Fazla 4, Çok Fazla 5”* üzerinden puanlanarak ortalama değerleri belirlenmiştir (Şekil 21.).



Şekil 23. Katılımcıların Yeniden Odaklanma İçin Kullandıkları Tekniklerin Etki Düzeyi

Şekil 23'te yer alan verilere göre ön testte 3.3 (orta) oranında fayda sağlayan yöntemler, eğitim sonrasında 4.2, kalıcılık testinde ise dört puan ile *“fazla”* seviyesine

yükseldiği tespit edilmiştir. Bu durum, mindfulness uygulamalarının dikkat ve odaklanmayı güçlendirdiği yönündeki bulgularla örtüşmektedir (Zeidan et vd, 2010).

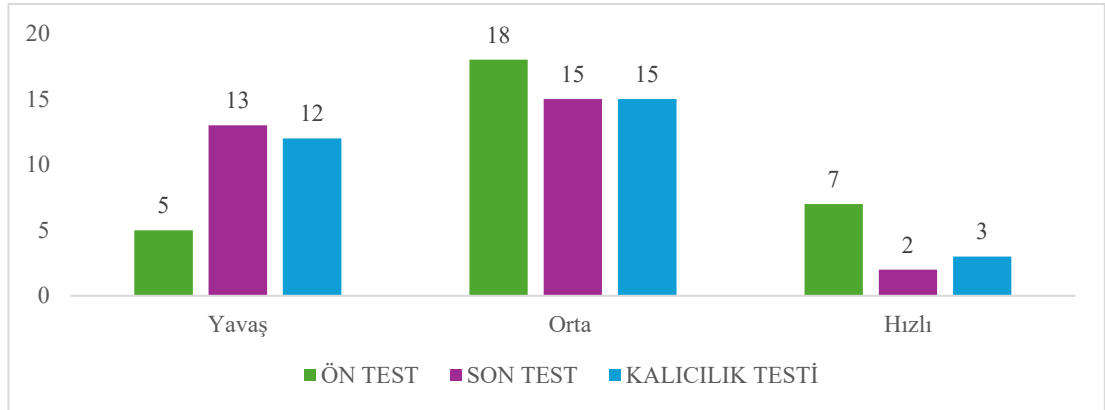
4.1.2. Yeme Farkındalığı ve Duyu Farkındalığına Dair Soruların

Sonuçları

Bu başlıkta katılımcılarda yeme farkındalığı egzersizi ve duyuusal analiz/ tadım pratikleri sayesinde duyulara yönelik geliştirilen / oluşturulan yetenek, farkındalık ve dikkat düzeyleri hakkında bulgular ve yorumlamaları yer almaktadır.

Soru 14. Uygulama derslerinde yaptığınız yiyecek-içecekleri tadarken bir lokmayı yeme hızınız nedir?

Bu soru katılımcıların uygulama derslerinde hazırladıkları ürünlerin ilk tadımını gerçekleştirirken yeme hızlarını tespit etmeyi ve eğitim sonrasında ilgili yeme davranışının değişimini gözlemlemeyi amaçlamaktadır. İlgili soru bulguları Şekil 24'te yer almaktadır.

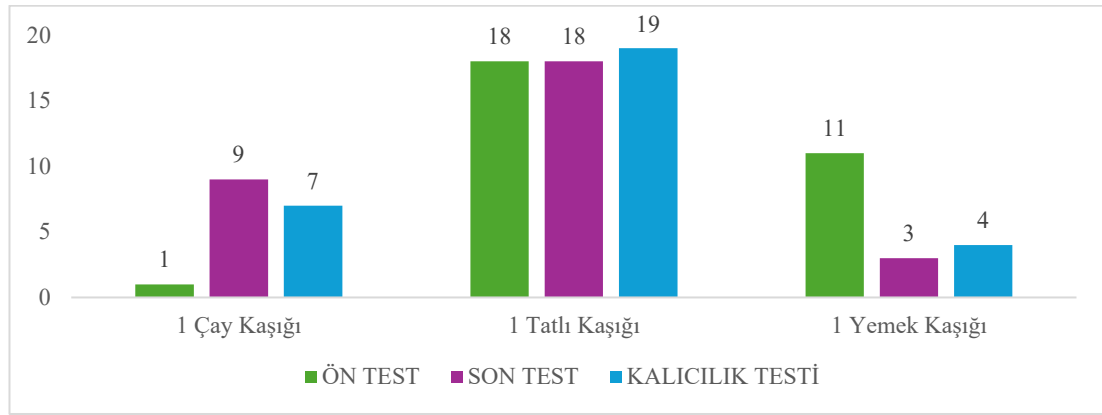


Şekil 24. Katılımcıların Derste Tadım Yaparken Yeme Hızı

Şekil 24'te yer alan verilere bakıldığında eğitim öncesinde katılımcıların yeme hızlarında orta hız (5 sn), yüksek iken, eğitim sonrası ve kalıcılık testinde yavaş (10 sn) ve orta (5 sn) hızlarının neredeyse aynı oranda olduğu görülmektedir. Grafik bulguları doğrultusunda katılımcıların yeme hızlarında yavaşlama meydana geldiği belirlenmiştir. Bu durum, yeme farkındalığı eğitimlerinin bireylerin yeme davranışlarını yavaşlatma yönünde etkili olduğunu ve dikkatli yeme becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca hızlı yeme oranının düşmesi de bu eğitimin olumlu sonuçlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Soru 15. Uygulama derslerinde yaptığınız yiyecek-içecekleri tadarken lokmalarınızın boyutu ne kadardır?

Bu soru katılımcıların uygulama derslerinde hazırladıkları ürünlerin tadımını gerçekleştirirken lokma boyutlarını tespit etmeyi ve eğitim sonrasında ilgili yeme davranışının değişimini gözlemlemeyi amaçlamaktadır. İlgili soru bulguları Şekil 25'te yer almaktadır. Sorunun kapsamı doymak için yenilen yemeklerin boyutunu değil, tadım aşamasında lokma boyutlarını içermektedir.



Şekil 25. Katılımcıların Derste Tadım Yaparken Lokma Boyutu

Şekil 25'e göre, katılımcıların tadım sırasında tercih ettikleri lokma boyutlarında dikkat çekici bir değişim gözlemlenmektedir. Ön testte "1 yemek kaşığı" büyüklüğünde lokma tercih edenlerin sayısı 11 iken, bu sayı son testte üçe, kalıcılık testinde dörde düşmüştür. Buna karşılık, "1 çay kaşığı" lokma tercih edenlerin sayısı bir iken dokuzaya yükselmiş, kalıcılık testinde ise yedi kişi bu tercihinin sürdürmüştür. En çok tercih edilen boyut ise her üç testte de "1 tatlı kaşığı" olarak sabit kalmıştır. Bu tercihin zamanla pekiştiği görülmektedir. Bu değişim, katılımcıların daha küçük lokmalarla davranışı geliştirdiğini ve eğitimlerin bu yönde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Beslenme ve diyetetik uzmanları tarafından yeme farkındalığı üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda yeme hızının düşürülmesi ve beslenme davranışlarının iyileştirilmesi ile kişilerin diyetlerinin düzenlenmesine fayda sağladığı belirtilmiştir (Köse, 2024). Yeme farkındalığı egzersizleri ile yeme hızının yavaşlatılabileceği ve yeme davranışlarının düzenlenebileceği sonucu araştırmanın 14. ve 15. sorularının bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yeme hızını yavaşlatılması ise dikkatli bir

şekilde yemek yemeyi, dolayısıyla yemekten algılanan lezzet seviyesi alınan hazzın artmasına katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir (Nelson, 2017).

Soru 16. Uygulama derslerinde hazırladığınız yemekleri tatma şeklinizi Açıklayınız.

Uygulama derslerinde hazırlanan yemeklerin tadılma biçimine ilişkin öğrenci cevapları “duyulara odaklı” ve “otomatik yeme” kodlarıyla sınıflandırılmıştır. Kodlara karşılık gelen frekans değerleri Tablo 35’te yer almaktadır.

Tablo 35. Katılımcıların Derste Hazırlanan Yemekleri Tatma Şekli

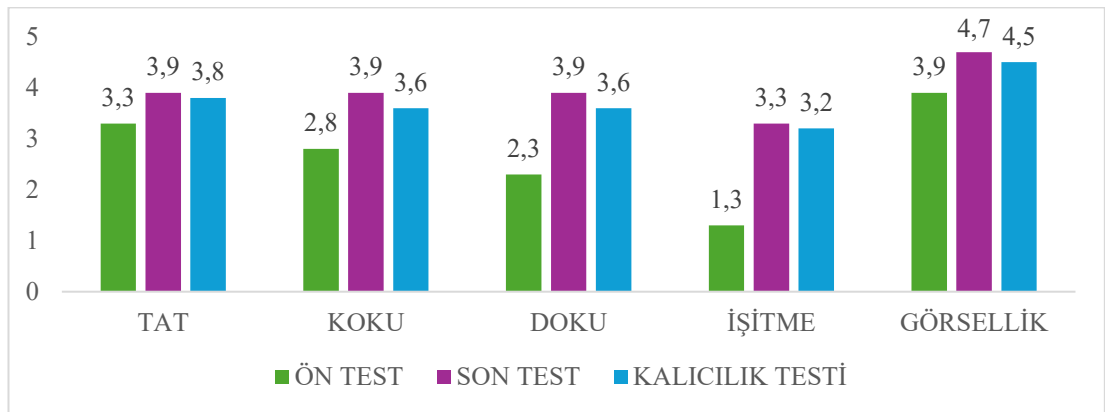
Yeme Şekli	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Duyulara odaklı yeme	16	30	30
Otomatik yeme	14	0	0

Uygulama derslerinde hazırlanan yemekleri tatma biçimine ilişkin katılımcı ifadeleri incelendiğinde, farkındalık temelli eğitimlerin öğrencilerin yeme deneyimlerini nasıl dönüştürdüğü açıkça görülmektedir. Örneğin, K15 ilk ifadesinde, “Elimle direkt ağzıma atıyorum...” diyerek yemeği sabırsızca ve herhangi bir duyuya odaklanmadan yediğini belirtmiştir. Ancak aynı katılımcı, daha sonraki ifadesinde “İlk olarak görseline bakarım, sonra koklarım, sonra tadarım... Aldığımız eğitimlerde yavaşlatmamız gerektiğini biliyorum...” diyerek yemek yeme alışkanlıklarına farkındalık geliştirdiğini ve duyularını kullanarak daha bilinçli bir tadım sürecine yöneldiğini ifade etmiştir. K30 da benzer bir gelişme göstermiştir; başlangıçta “Doymak için yiyorum, direkt mideme indiriyorum.” şeklinde, yemeği yalnızca fizyolojik bir ihtiyaç olarak tanımlarken; eğitim sonrasında “Tadarken tüm odağımı yediğim ürüne verip analiz ediyorum.” diyerek yemeği duyuşal değerlendirme sürecinin bir parçası haline getirmiştir. K18; “Görüntüsünü beğendiklerimi tadarım. Kendi tabaklarımı günlük dışarıda nasıl yemek yiyorsam öyle yiyorum. Eğer acıktıysam daha büyük lokmalarla ve daha hızlı yiyorum.” diyerek uygulama derslerindeki yeme davranışını alışkanlık temelli ve otomatik bir şekilde gerçekleştirdiğini belirtmişken, sonraki ifadesinde “Önce görüntüsüne, daha sonra kokusuna bakarım, daha sonra dokusunu incelerim, en son tadına bakarım.” diyerek, yeme farkındalığı öğretilerini uyguladığını ifade etmiştir. Bu gelişim örnekleri, katılımcıların eğitim öncesi otomatik ve hızlı yeme alışkanlıklarının, uygulamalı derslerde kazandıkları duyuşal farkındalık sayesinde daha bilinçli ve dikkatli bir tatma

sürecine dönüştüğünü göstermektedir. Bu sorunun bulguları yeme farkındalığının “otomatik yeme davranışını azaltmak” (Uçar, 2020, s. 19) amacına uygulamalı derslerde hazırlanan ürünlerin tadım şeklini düzenlemede ulaşabildiğini göstermektedir.

Soru 17. Uygulama derslerinde hazırladığınız yiyecek-içecekleri tadarken ürünlerin içeriğinde bulunan malzemelerin duyuşal özelliklerini ne derece ayırt edebiliyorsunuz?

İlgili soru, tadım aşamasında katılımcıların duyuşları ayırt edebilme seviyelerini ve eğitimler sonrası gelişim oranlarını tespit etmek amacıyla yönlendirilmiştir. Ön test görüşmelerinde bazı katılımcılar kimi duyuşları ayırt etmek için bilinçli bir çaba sarfetmediklerini belirtmişlerdir. Tat duyuşunda bir (K15), doku duyuşunda üç (K8, K25, K26), işitme duyuşunda ise 14 (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K13, K22, K25, K26, K28, K29) katılımcı duyuşlarını önemsemediği, algılamak için çaba göstermediği veya bu konu hakkında daha önce hiç düşünmediğini dile getirmişlerdir. İlgili veriler Şekil 26’de yer almaktadır.



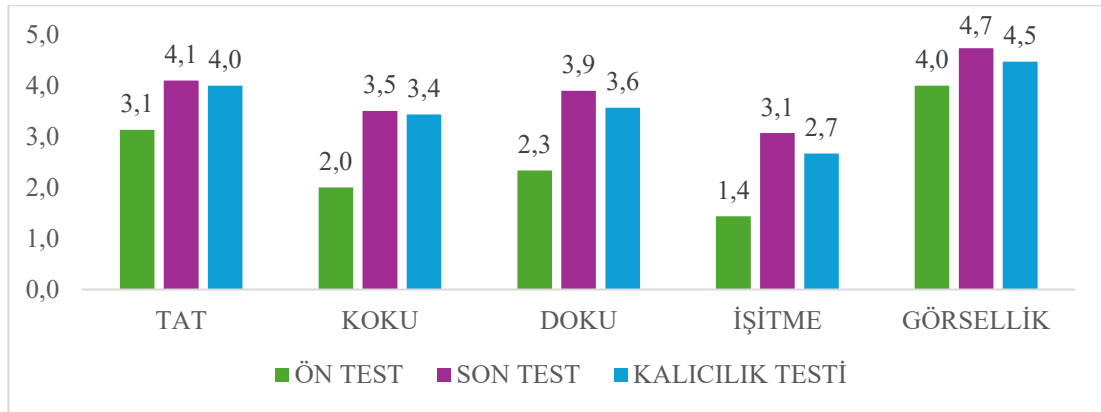
Şekil 26. Duyuların Algılanmasına Karşı Gösterilen Dikkat Seviyesi

Şekil 26’da yer alan veriler katılımcıların tadım aşamasında duyuşları ayırt etme seviyelerinin süreç boyunca nasıl değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle işitme duyuşuna yönelik dikkat seviyesinde %153 oranında bir artış görülmektedir. Bu artış eğitimin işitme duyuşunun algılanması üzerindeki olumlu etkisini yansıtmaktadır. Doku algısında da %69 oranında artış kaydedilerek katılımcıların dokunsal unsurlara daha fazla dikkat etmeye başladıkları görülmektedir. Koku duyuşuna dikkat seviyesi %39, tat duyuşuna ise %18 oranında artış göstermiştir. Görşellik duyuşu, diğerlerine kıyasla ön testten son teste %20 oranında artışla yüksek önemini korumuştur.

Son testten kalıcılık testine geçişte ise dikkat seviyelerinde bir miktar azalma yaşanmıştır. Tat algısı %2,6, koku ve doku algısı %7,7, işitme %3 ve görsellik %4,3 oranında gerilemiştir. Ayrıca kalıcılık testinde elde edilen değerler, ön test düzeylerinin üzerinde kalmaya devam etmiştir. Bu durum, eğitim sürecinin duyulara yönelik algısal farkındalıkta kalıcı kazanımlar sağladığını göstermektedir.

Soru 18. Bir önceki uygulama derslerinde hazırlamış olduğunuz ürünlerin tadı, kokusu, dokusu, sesi ve görselliği gibi duyuşal özelliklerini ne derece hatırlarsınız?

Bu soru, katılımcıların geçmiş derslerinde hazırladıkları ürünlerde duyuların hatırlanma seviyelerini ve derste uygulanan ürünlerin akılda kalıcılık seviyelerini ölçmek amacıyla yönlendirilmiştir. Ön test görüşmelerinde iki katılımcı (K8, K25) doku, sekiz katılımcı (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K25) ise işitme duyularını hiç hatırlamadığını ve bu duyuların farkında olmadığını dile getirmiştir. İlgili veriler Şekil 27’de yer almaktadır.



Şekil 27. Duyuların Hatırlanma Seviyesi

Şekil 27’de yer alan veriler incelendiğinde en beş duyu için de hatırlanma seviyelerinin genel olarak arttığı görülmektedir. Eğitim sonrası son test sonuçlarına göre tüm duyuların hatırlanma düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. En fazla artış %121 oranla işitme, %75 oranı ile koku ve %69 oranında doku duyularında gerçekleşmiştir. Kalıcılık testinde küçük oranlarda gerileme gözlenmesine rağmen her duyu özelindeki hatırlanma seviyeleri ön test düzeyinin oldukça üzerindedir. Özellikle koku ve işitme duyuları kalıcılık testinde bile ön test düzeyine göre sırasıyla %70 ve %94 daha yüksek hatırlanma seviyelerine ulaşmıştır.

17 ve 18. sorulardan elde edilen bulgular, eğitim sürecinde tüm duyuların algılanmasında gösterilen dikkatin ve ürünlerin duyularına dair hatırlanma seviyelerinin geliştiğini, özellikle işitme ve koku gibi başlangıçta daha düşük olan duyuların dikkat seviyesinin belirgin bir şekilde arttığını göstermektedir. Ayrıca uygulamalı eğitimlerin katılımcıların duyuşal farkındalıklarını ve hatırlama düzeylerini artırmada katkı sağladığını göstermektedir. Bu sonucun hem yeme farkındalığı hem de duyuşal analiz eğitimlerinde ortak nokta olan “duyulara odaklanma” pratiklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Le Cordon Bleu bünyesinde gerçekleştirilen “*Art & Science of Multi-Sensory Dining*” (çok duyulu yemek yeme sanatı ve bilimi) kursunda yemekte duyuların önemine “*yemek, lezzetten daha fazlasıdır*” mottosuyla değinilmekte ve çok duyulu tabak tasarımı ileri mutfak teknikleri öğretileriyle aktarılmaktadır (Le Cordon Bleu, 2025b). Bu kurs, mutfak sanatları eğitiminde duyulara odaklı eğitim yaklaşımına örnek olarak gösterilebilir.

Soru 19. Uygulama derslerinde hazırladığınız tabaklar size ne anlam ifade etmektedir?

Uygulama derslerinde hazırlanan tabakların öğrenciler açısından temsil ettikleri anlam ve değerlerin tespit edilmesi amacıyla yöneltilen soruya dair katılımcı cevaplarından oluşturulan kodlar ve frekansları Tablo 36’da aktarılmıştır.

Tablo 36. Katılımcıların Tabaklarına Yükladıkları Anlamlar

Anlamlar	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Başarı	7	8	10
Deneyim	0	0	3
Ruh halinin yansıması	4	3	4
Gelecek simgesi	4	4	3
Mesleki gelişim	6	5	5
Mesleğe olan tutku	4	4	3
Estetik yaklaşım	2	1	2
Yaratıcılık	5	5	5
Çaba ve emek	4	4	5

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde uygulama derslerinde hazırlanan tabakların öğrenciler açısından çok çeşitli anlamlar taşıdığı görülmektedir. Aşağıda örnek katılımcı ifadelerine yer verilmiştir:

Yaratıcılık kapsamında K1, “*Hayal ettiğimiz önceden düşündüğümüz tabağa ulaşmaya aynısını yapmaya çalışırız.*” diyerek tabaklarının hayal gücünü yansıttığını ifade etmiştir.

Çaba ve emeğin göstergesi olarak K10'un "*Hazırladığım tabaklar verdiğim mücadelenin temsilidir.*" ifadesi dikkat çekmektedir.

Başarı ile ilişkini K6, "*İyi bir tabak çıkardığımda mutlu oluyorum başardığımı hissediyorum.*" sözleriyle ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler tabaklarının ruh hallerinin yansımaları olarak tanımlamaktadır. Örneğin K27, "*Ruhumu duygularımı bazen de karmaşıklığı ifade ediyor.*" şeklinde duygularının tabağa nasıl geçtiğini belirtmiştir. Benzer şekilde K20, "*Ruh halim ve duygularım tabaklara yansıyor.*" diyerek ruh halinin etkisini dile getirmiştir.

Gelecek simgesi açısından bakıldığında, K9 "*Geleceğimi ifade eder gelecekte neler yapabileceğimi şimdiden görmeme imkân tanır.*" ifadesiyle bu bağlantıyı kurmuştur. Benzer biçimde, K11'in "*Gelecekte nasıl bir şef olacağımı görüyorum*" cümlesi bu koda karşılık gelen bir diğer örnek ifadedir.

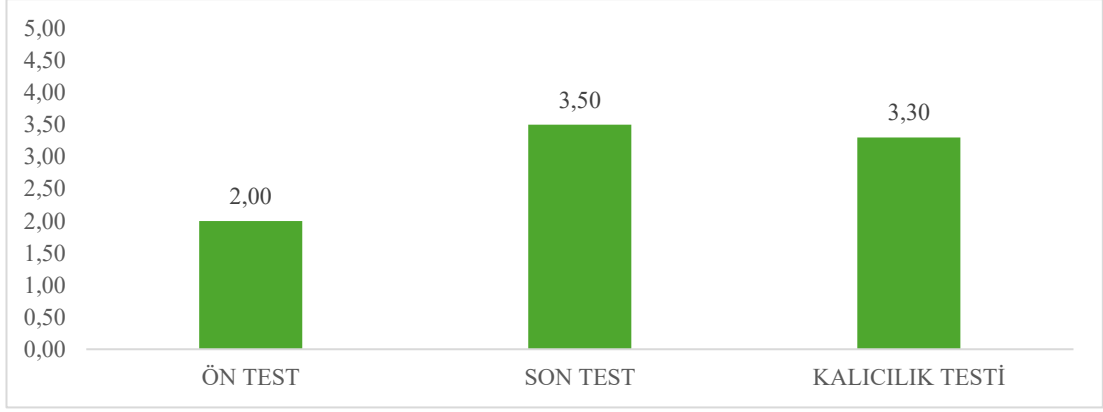
Mesleki gelişim sürecine odaklanan K13, "*Gelişimimi izliyorum her bir sonraki tabağın diğerinden daha iyi olmasını istiyorum*" sözleriyle mesleki gelişimini temsil ettiğini belirtmiştir. Mesleki tutku ise K24'ün "*Mesleğe olan sevgimi görürüm tabaklarımda.*" cümlesinde yer bulmuştur.

K2, "*Verdiğim emek güzellik, bir sanat eseri gibi görüyorum, değer veriyorum.*" diyerek tabağa verdiği önem hakkında estetik yaklaşım ve emek ve çaba kodlarını kapsayıcı bir örnek cümle kurmuştur.

Tabaklarını birer deneyim yansıması olarak gören K16, "*Uygulama derslerinde hazırladığım tabaklarımın hepsi birer tecrübedir.*" cümleleriyle ifade etmiştir.

Soru 20.1. Uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık aşamalarında çıkan seslere ne derece dikkat ediyorsunuz? İlginizi çeken sesleri örnekleyerek açıklayınız.

Ürün hazırlık aşamalarında katılımcıların yiyeceklerden ve pişirme işlemlerinde çıkan seslere dair duyarlılıklarının gelişimini saptamak amacıyla katılımcılara yöneltilen 5'li likert ölçeğe işaretlenen yanıtlar "*Çok Az 1, Az 2, Orta 3, Fazla 4, Çok Fazla 5*" puan olacak şekilde puanlandırılarak ortalamaları alınmıştır. Sonuç istatistikleri Şekil 28'de aktarılmıştır.



Şekil 28. Hazırlık Aşamasında Seslere Dair Farkındalık Oranı

Şekil 28’de yer alan veride ön test-son test arasında katılımcıların, yemek hazırlık-pişirme aşamalarında işitme duyusuna dair farkındalık seviyelerinin %75 artış gösterdiği tespit edilmiştir. Kalıcılık testinde ise eğitim sonrasına nazaran farkındalık seviyesinde %6 bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Araştırma sonucunda işitme duyusuna olan farkındalığın %65 oranında arttığı görülmektedir. Ön test görüşmelerinde seslere dikkat etmediğini ve örneklendiremeyeceğini belirten katılımcı sayısı yedi iken (K3, K4, K5, K13, K23, K24, K30) son test ve kalıcılık testi görüşmelerinde hiçbir katılımcı seslere dikkat etmediğini belirtmemiştir.

Tablo 37. Katılımcıların Ürün Hazırlık Sürecinde Algıladıkları Sesler

Ses Örneği	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Doğrama sesi	8	21	23
Bıçak sesi	2	3	2
Pişme sesi	4	10	20
Yağda kızarma sesi	8	4	3
Su kaynama/fokurdama sesi	3	5	3
Ekipman sesi	0	6	9
Karıştırma /çırpma sesi	4	9	12
Mikser/blender sesi	3	3	4
Ortam gürültüsü	1	0	2
Çatal/kaşık sesi	1	3	2
Rendeleme sesi	1	4	3
Fırın sesi	2	7	6
Sebze ezme/kırılma sesi	1	4	5
Sert ürün kırılma/çıtırtı sesi	1	5	4
Yumurta kırılma sesi	0	2	0
Üzüm/elma sesi (egzersizi)	0	5	4
Bulaşık deterjanı köpüğü sesi	0	0	1
Hamur yoğurma sesi	0	1	2
Ses kıyaslamaları/duyusal analiz	1	8	7
Ateşin sesi	0	3	1
Toplam Örnek Sayısı	40	103	113

Ön test görüşmelerinde katılımcıların dikkatlerini çeken seslere yönelik verdikleri örneklerin genellikle temel ve doğrudan dikkat çeken seslerle sınırlı kaldığı

görülmektedir. Çoğunlukla güçlü ve bariz ses örneklerinin verilmesi, katılımcıların seslere duyarlılıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Katılımcıların seslere karşı örnekleri yüzeysel ifadelerle dile getirilmiştir. Örneğin; sesin rahatsız edici ya da hoş olduğuna dair nitel değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Ancak seslerin detaylı anlatımlarına çok fazla değinilmemiştir. Örneğin K8 “*Doğrama sesleri, pişirme seslerini duyup dikkat ediyorum*” cümlesinde doğrama ve pişirme seslerini genel olarak ifade edip hiçbir örnek üzerinden detaylandırmamıştır.

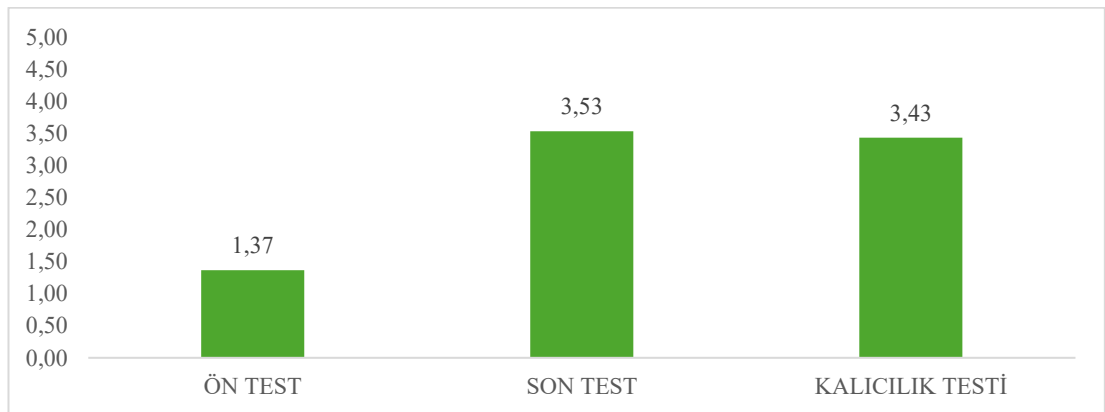
Son test görüşmelerinde katılımcıların seslere dair verdikleri örneklerin hem sayıca daha fazla hem de daha detaylı anlatımlarla ifade edildiği önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Örneğin bazı katılımcılar artık ürünün tazeliğini sesinden anladıklarını ya da ürünlerin sertliğine göre çıkan sesin değiştiğini belirtmektedir. Ayrıca, yeme farkındalığı egzersizlerinden bahseden ifadeler de görülmektedir. K5, yeme farkındalığı egzersizlerinin seslere yönelik farkındalığını etkilediğini şu cümleler ile dile getirmiştir: “*Yeme farkındalığı egzersizinde üzümün sesi beni biraz etkilemişti. Üzümden bile ses çıktığını duyunca şaşırmıştım Bir de elmaları incelediğimiz ders de elmaların tok bir ses çıkardığını duymak beni şaşırtmıştı daha önce dikkatimi çekmeyen bir şeyin farkında olmak kendimi geliştirdiğimi hissettirdi.*” Bu testte belirlenen ses örnekleri, ön test verilerine kıyasla öğrencilerin çeşitlilik ve derinlik açısından gelişim gösterdiklerini ve seslere yönelik duyarlılıklarının geliştiğini göstermektedir.

Kalıcılık Testi görüşmelerinde katılımcıların verdikleri örneklerin hem sayısal hem de içerik bakımından zenginleştiği gözlenmektedir. Katılımcılar sıvıların kıvamına göre çıkardığı ses, fırında fazla pişen bir ürünün verdiği tok ses, bıçak bilerken çıkan sesin tonu gibi detaylı seslere değinmişlerdir. K26; “*Makarnanın sosla birleştikten sonra karıştırırken vıcık vıcık bir sesi oluyor, doğru sos miktarını o sesin tonundan da anlıyorum artık.*” makarna sos miktarına duyduğu sese göre karar verdiğini belirtmiştir. Son test görüşmelerinde olduğu gibi kalıcılık testi görüşmelerinde de gerçekleştirilen eğitimlerin duyu kullanımına yönelik kazanımlarından bahseden katılımcılar olmuştur. Çoğu katılımcı sesleri bir gözlem aracı olarak kullandıklarını belirtmiştir. Seslerin pişme derecesini anlamak ya da ürün kıvamını anlamak gibi fayda sağladıkları noktalara değinmişlerdir. K27; “*Grisini yapmıştık biri fazla fırınlanmıştı o daha tok bir ses vermişti doğru pişmişine göre.*” ifadesinde pişme derecesinin sese yansımalarını örneklendirmiştir.

Bu veriler ışığında, öğrencilerin uygulama dersleri sürecinde ses farkındalıklarının geliştiği ve daha fazla örnek verebildikleri değil, aynı zamanda seslerin mesleki bağlamdaki işlevlerini tanımlamada da daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Bu gelişim, yeme farkındalığı ve duyuşsal analiz eğitimlerinin kazanımları olan bilinçli dinleme becerilerinin zaman içinde yapılandırılabilceğini ve işitsel farkındalığın eğitsel müdahalelerle güçlendirilebileceğini göstermektedir. Damsbo-Svendsen vd. (2022) tarafından mutfak sanatları öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada geliştirilen beş modüllü bir duyuşsal analiz eğitiminin bilgi düzeyi ve uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelenmektedir. Araştırma sonucunda duyuşsal analiz eğitimlerinin öğrencilerde teorik bilgi, duyuları tanıma ve betimleme becerilerinde artış gözlenmiştir. İlgili araştırmanın bulgusu; duyulara odaklanan mutfak eğitiminin duyuşsal analiz eğitimleri ile desteklenmesinin etkisini göstermektedir.

Soru 21. Hazırladığınız ürünlerin tadım aşamalarında yiyeceklerden duyulan seslere ne derece dikkat ediyorsunuz? İlginizi çeken sesleri örnekleyerek açıklayınız.

Ürünlerin tadım aşamasında katılımcıların yiyeceklerden algıladıkları seslere dair duyarlılıklarının gelişimini saptamak amacıyla katılımcılara yöneltilen 5’li likert ölçekte işaretlenen yanıtlar “Çok Az 1, Az 2, Orta 3, Fazla 4, Çok Fazla 5” puan olacak şekilde puanlandırılarak ortalamaları alınmıştır. Sonuç istatistikleri Şekil 29’da aktarılmıştır.



Şekil 29. Tadım Aşamasında Yiyecekten Duyulan Seslere Dair Farkındalık Oranı

Şekil 29’a göre ön test-son test arasında katılımcıların, yemek tadım aşamasında işitme duyusuna dair farkındalık seviyesi %157 oranında artmıştır. Kalıcılık testinde eğitim sonrasına nazaran farkındalık seviyesi sadece %3’lük bir

düşüş yaşamıştır. Bu veriler sonucunda işitme duyusuna olan farkındalık düzeyinde %150 oranında artış tespit edilmiştir.

Tablo 38. Katılımcıların Tadım Sürecinde Algıladıkları Sesler

Tadım sürecinde Algılanan Ses Kategorileri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Kıtır/çıtır sesler	17	21	20
Yumuşak/yoğun doku sesleri	0	7	6
Sebze/meyve sesleri	5	12	12
Sıvı ürün sesleri	2	3	5
Çatal/bıçak temas sesi	1	4	4
Duyusal ayırt etme/çeşit karşılaştırması	0	6	8
Doku-ses bağlantısı kurma	0	4	6
Yeme farkındalığı eğitiminde deneyimlenen sesler	0	10	10
Farklılıkları ayırt etme çabası	0	4	5
Rahatsız eden sesler	3	0	0
Belirsiz/genel ses ifadesi	2	1	1
Pişirme yöntemi ile ses ilişkisi	0	3	6
Toplam Örnek Sayısı	30	75	83

Gerçekleştirilen testlerden elde edilen verilere bakıldığında (Tablo 38), katılımcıların yiyeceklerin tadım aşamasında örnek çeşitliliğinde ve örneklerin detaylandırılmasında eğitimler sürecinde ve sonrasında pozitif yönde artış meydana geldiği görülmektedir. Ön test görüşmelerinde katılımcıların çoğu belirgin seslere (örneğin kıtır, çıtır gibi) dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Örneğin, K11; *“Hazırladığımız ürünler Kıtır bir ürünse sadece onun kıtırtı sesine dikkat ediyorum.”* sözleriyle sadece kıtırtı seslerine duyarlı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde K16’da *“Çıtır bir ürünse çıkardığı ses dikkatimi çeker”* cümlesinde seslere karşı dikkatinin sınırlılığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise *“Bu konuyu daha önce hiç düşünmemiştim”* (K6) ve *“Şu anda yiyeceklerin sesine dikkat etmediğimi fark ettim”* (K20) cümleleri ile tadım aşamasında seslere dair herhangi bir farkındalık/algılama çabasına sahip olmadıklarını dile getirmiştir.

Eğitimlerin hemen sonrasında gerçekleştirilen kalıcılık testi görüşmelerinde ise eğitim sürecinin etkisiyle birlikte katılımcı cevaplarının nicelik ve niteliklerinde artış gözlemlenmiştir. Katılımcılar ön teste kıyasla sadece kıtır veya gevrek ürünlerden değil, aynı zamanda sıvı, köpüksü, lifli veya çekirdekli yapılar gibi daha çeşitli ürünlerden de doku ve ses örnekleri verebilmektedirler. Örneğin, *“Kıtır dokuların sesleri dikkatimi çeker, köpüksü yapıdan mousse gibi bir tatlı yediysem ağızda çiğnerken duyduğum ezilme sesi dikkatimi çekiyor. Aynı zamanda tabaktaki ürünleri çatalla veya kaşıkla ezerken kırarken çıkan sesler dikkatimi çekiyor”* (K12) ve *“Yeme*

farkındalığı eğitiminde yeşil ve kırmızı elmayı incelediğimiz zaman elmaların ağız içerisindeki seslerinin farklı olduğu dikkatimi çekmişti daha önce bunu hiç düşünmemiştim o eğitimden sonra artık herhangi bir şey yerken ağızındaki seslerini duyabiliyorum.” (K2) gibi cümleler, bu gelişimi doğrudan ifade etmektedir.

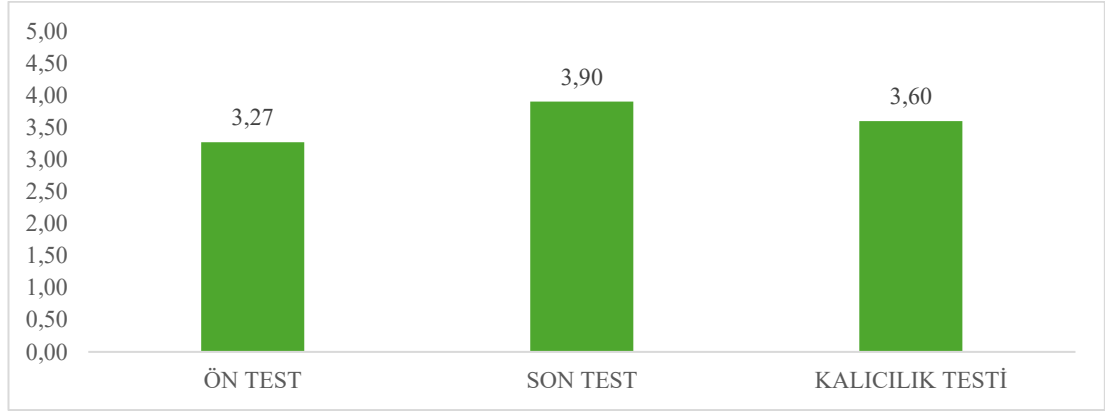
Kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında; katılımcıların sesleri hem ürünün türü hem de pişirme yöntemiyle ilişkilendirmiş olduğu görülmektedir. Kimi katılımcılar duyumsadıkları kokuları ilgili ürünü değerlendirmede doğrudan bir kriter olarak kullanmışlardır. Örneğin, *“Her dokunun, her malzemenin sertlik-yumuşaklığına göre, pişme şekline göre bir sesi oluyor. Pişirme tekniklerinin dokuya ve sese etkisini yeme farkındalığı mutfak derslerinde anladım.” (K4), “Artık seslerden yaptığım ürünlerin kalitesini anlıyorum, özellikle fırıncılık ürünlerinde sesin tonuna göre tatmadan sesiyle anlayabiliyorum, sonra tadıyorum” (K16) ve “Eğitim sonrası her ders özellikle sebzelerin seslerini inceledim, pişmemiş yedim, pişmiş yedim, farklılıklarına baktım, akluma yazdım. Kıtır dokular herkesin ilgisini çeker, ben ilgi çekmeyen doku ve seslere, pişirme tekniklerinin kazandırdığı özelliklere odaklıyım” (K13) gibi ifadeler, farkındalık düzeyinin aynı zamanda bir beceri haline geldiğini göstermektedir. Ayrıca, *“Pizzayı ısırdınca hamurun tabanından kıtırılık geliyor mu mesela içindeki peynirin sesi ayrı, üstündeki biberin sesi ayrı geliyor. Her yemek için özel olarak anlatabilirim. Doğru doku-doğru sesi de beraberinde getiriyor” (K10) yanıtı katılımcının yemeğin oluşturan malzemelerin seslerini ayırarak değerlendirebildiğini ve doku-ses değerlendirmesi yaptığını göstermektedir.**

Elde edilen veriler doğrultusunda yeme farkındalığı ve duyu analizi eğitimlerinin, katılımcıların yiyecekleri yeme aşamasında ortaya çıkan seslere olan duyarlılıklarını nitel ve nicel açıdan geliştirdiği söylenebilir. Ön testte diğer testlere nazaran görece kısıtlı olan ve bilinç dışı kalan ses duyuları, son testte çeşitlenmiş ve bilinçli hale gelmiştir. Kalıcılık testinde ise tadım aşamasında dikkat edilen seslerin tanımlamaları ve detaylandırmaları devam etmiştir.

Soru 22. Uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık aşamalarında meydana gelen kokulara ne derece duyarlısınız? Bu kokular size ürünler hakkında ne ifade ediyor?

Ürünlerin hazırlık aşamalarında katılımcıların yiyeceklerden algıladıkları kokulara dair duyarlılıklarının gelişimini saptamak amacıyla katılımcılara yöneltilen

5’li likert ölçeğe işaretlenen yanıtlar “Çok Az 1, Az 2, Orta 3, Fazla 4, Çok Fazla 5” puan olacak şekilde puanlandırılarak ortalamaları alınmıştır. Sonuç Şekil 30’da aktarılmıştır.



Şekil 30. Hazırlık Aşamasında Kokulara Dair Farkındalık Seviyesi

Şekil 30’da yer alan veride ön test-son test arasında katılımcıların, hazırlık-pişirme aşamalarında koku duyusuna dair farkındalık seviyesinde %20 oranında artış tespit edilmiştir. Kalıcılık testinde eğitim sonrasında nazaran farkındalık seviyesi %7 oranında bir düşüş yaşamıştır. Elde edilen veriler, koku duyusuna yönelik farkındalık düzeyinin %10 oranında arttığını göstermektedir.

Tablo 39. Katılımcıların Ürün Hazırlık Sürecinde Algıladıkları Kokular

Algılanan Koku Kategorileri	Testlere Göre Verilen Örnek Sayıları		
	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Pişme derecesi/ pişirme tekniği ve koku	15	38	29
Baharat ve malzemelerin kokuları	9	21	19
Olumsuz kokular (Yanık/bozuk vs.)	6	12	10
Kalite ve tazelik	10	24	27
Koku-tat ilişkisi	2	14	16
Toplam Örnek Sayısı	42	109	101

Gerçekleştirilen kişisel görüşmede katılımcıların verdikleri örnek sayıları üzerinde yapılan değerlendirmede (Tablo 39) katılımcıların kokuya olan duyarlılıklarının zaman içerisinde arttığı görülmektedir. Ön test verilerinde eğitim öncesinde katılımcıların kokuları, ürünün piştiğini anlama ya da yanık kokusunu fark etme gibi aşamalarda gözlemledikleri belirlenmiştir. “Bir ürünün pişip pişmediğini ya da salçanın kavrulması gibi kokulara dikkat ediyorum” (K7) ifadesiyle temel bir gözlemi dile getirmiştir. Benzer şekilde bir başka katılımcı “Fırında ya da ocaktaki pişen ürünün kokusundan fazla piştiğini anlamak gibi” (K13) ifadesiyle kokuları

ürünün pişme durumunu kontrol etme amacıyla incelediğini ifade etmiştir. Ancak bu düzey, çoğunlukla yüzeysel tanımlamalarla sınırlı kalıp, katılımcılar örneklerini detaylandıramamışlardır. Örneğin K19, *“Bazen bir ürünün içeriğini koklayarak algılayamıyorum. Bazen kokuları tanımlayamıyorum. Bir derste çilekli kremayı orman meyvesi olarak algıladım.”* cümleleri ile kokuları algılama konusunda zayıf olduğunu dile getirmiştir. Kimi katılımcılar ise kokuları yemeklerin tadını anlamada bir araç olarak kullandığını belirtmiştir. Bu ifadeye K16'nın *“Hazırladığım ürünü iyi ya da kötü yaptığım çıkarımına genellikle kokusundan varıyorum tadına bakmadan önce”* cümlesi örnek olarak gösterilebilir.

Eğitimlerin hemen sonrasında gerçekleştirilen son test görüşmelerinde, katılımcıların ürünlerin çiğ ve pişmiş halleri arasındaki koku farklarını ayırt etmeye başladıkları katılımcı ifadelerinde yer almaktadır. Pişirme sürecinde meydana gelen koku farklılıkları kullanılan malzeme kalitesini ve son ürünün kalitesini değerlendirmek amacıyla incelenmiştir. Örneğin K14; *“Mesela bir Kurabiye yaparken tereyağını eritip eklemekle tereyağını hafif karamelize edip eklemek arasında koku anlamında büyük fark var. Karamelize edilen tereyağının kurabiyeye kazandırdığı koku lezzetini katmerliyor.”* ifadesiyle ürünün pişme derecesinin kokuya etkisine dair bir inceleme yaptığını belirtmektedir. K1 kokulara yönelik eğitim öncesi-sonrası değerlendirmesini şu cümleler ile ifade etmiştir:

“Eğitimlerde aldığımız koku eğitimine kadar özellikle baharat ve meyvelerin kokusuna karşı çok duyarlı olduğumu düşünürdüm fakat başlangıçta yaptığımız testte sonuçlarımın çok iyi olmaması çok iyi bildiğimi düşündüğüm baharatları bile karıştırmam beni şaşırtmıştı. Hem derste hem de teziniz için katıldığımız eğitimlerde kokulara daha çok dikkat etmeye başladım özellikle çiğ ya da pişmiş fark etmez yemeğin içerisinde olan malzemeleri katmadan önce ya da işlerken muhakkak kokuyorum. Sanıyorum ki artık baharatları daha iyi anlıyorum. Hatta bir köşede kendi baharat karışımlarımı hazırlamaya başladım. Yeni alınan bir sebzeyle, dolapta beklemiş olan bir sebzenin kokusu bile farklı. Pişme aşamasında kokuları elbette anlıyordum ama artık daha iyi detaylandırabiliyorum.”

Kalıcılık testinde ise katılımcıların yarısı koku sayesinde ürünün piştiğini veya bozulduğunu anlamanın yanı sıra koku üzerinden lezzet tahmini yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda K10; *“Gana’lı lezzetlendirmek için içine meyve ya da baharat kattığım olur, tadını anlamak için önce kokusuna bakarım”* sözleriyle, kokunun yaratıcı tarif geliştirme sürecindeki işlevini ifade etmektedir. K30'un, *“Brown butter yaparken kokunun bu kadar değiştiğine şaşırmıştım. Esmer tereyağının kokusu*

güzelleşmişti, sanki karamel gibi olmuştu” ifadesi de bir pişirme sürecinin duyu sal etkilerini inceleyebildiğini göstermektedir. Söz konusu incelemelere bir diğer örnek de K21’in şu sözleridir:

“Ürünleri nasıl pişirdiğimize göre kokusu değişiyor. Mesela tavuğu incelediğimiz pişirme teknikleri duyu incelemesi dersinde haşlanmış tavuk çok ağır kokarken sous-vide ile pişirdiğimiz tavuğun kokusu o kadar ağır değildi. Elmaları incelediğimiz derste yeşil elma ile kırmızı elma arasında bariz bir koku farkı vardı. Taze soğanla kuru soğan arasındaki fark gibi. Ve bu malzemelerin piştikten sonra kokuların değişmesi de ilgini çekiyor aslında. Fırın ürünleri pişerken, kuvvetli bir koku yayıyor burada piştiğini anlayabiliyoruz. Sadece fırın bize uzak olduğu için bunu kendi istasyonundan anlamak zor oluyor fırının yanına gitmem gerekiyor.”

Sonuç olarak, eğitimler öncesinde daha çok “*pişti-pişmedi, yandı*” düzeyinde bir işlevi olan koku duyarlılıkları, son test ve kalıcılık testlerine kadar geçen süreçte malzeme kalitesini ölçme, tat tahmini yapma ve pişirme tekniklerine uygunluğunu değerlendirme gibi daha kapsamlı işleve dönüşmüştür.

Soru 23. Uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık, sunum ve tadım aşamalarında görsellik sizin için ne anlam ifade etmektedir?

Uygulama derslerinde görselliğin katılımcılar nezdinde temsil ettiği anlam ve değerlerin tespit edilmesi amacıyla yöneltilen soruya dair katılımcı cevaplarından oluşturulan kodlar Tablo 40’te aktarılmıştır.

Tablo 40. Katılımcıların Görselliğe Yükledikleri Anlamlar

Anlamlar	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Estetik ve sanatsallık/ yaratıcılık	6	9	11
Tazelik ve kalite göstergesi	6	10	11
Başarı, özen ve deneyim	9	16	15
Lezzet göstergesi/iştah açıcılık	11	11	12
Şefin tarzı/kimliği	5	6	7
Mesleki gelişim	4	6	7

Katılımcıların uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık, sunum ve tadım aşamalarında görselliğe atfettikleri anlam yoğunluğu testlere göre değişkenlik göstermiştir. İlk testte katılımcılar daha çok görselliğin iştah açıcılığına yoğunlaşırken son test ve kalıcılık testlerinde başarı, gösterilen özen ve deneyim ifadelerini vurgulamıştır.

Örneğin K1, ön testte “*Aklımdaki ideal tabağı oluşturmaya çalışıyorum görsellik albeniyi oluşturan başlıca yapıdır*” şeklinde soruyu cevaplar; son testte

“Yeme isteği uyandırmalı, estetik olmalı. Güzel tabak aşçının başarısını gösterir” cümlesiyle görsellikle birlikte mesleki başarı anlamını da vurgulamıştır. Aynı şekilde, K12 ön test görüşmesinde; *“İyi görselli bir yemek iştah açıcıdır bu sebeple görselliğin çok önemli olduğunu düşünüyorum”* derken, kalıcılık testinde bu konuyu çok daha geniş bir çerçevede açıklamıştır: *“Mesleğim benim yaptığım sanat, renk bilgisi bilmek gerekiyor, teknik bilgi bilmek gerekiyor. Farklı sunumlar çıkarmak donanım gerektiriyor ve hayal gücü gerektiriyor. Hepsine sahip olup kendimi yetiştirmek istiyorum. Tarifleri körü körüne uygulamak yetmez, ancak görsel değişimlere de hakim olup izlememiz bizi mükemmele ulaştırır. Eğitimler bize çok bilgi kattı hocam, her detayı göstermeniz.”*

Örneğin K20'nin kalıcılık testinde görselliğin artık bir yaratıcılık ve bireysellik sahası olarak algıladığını şu sözlerle dile getirmiştir:

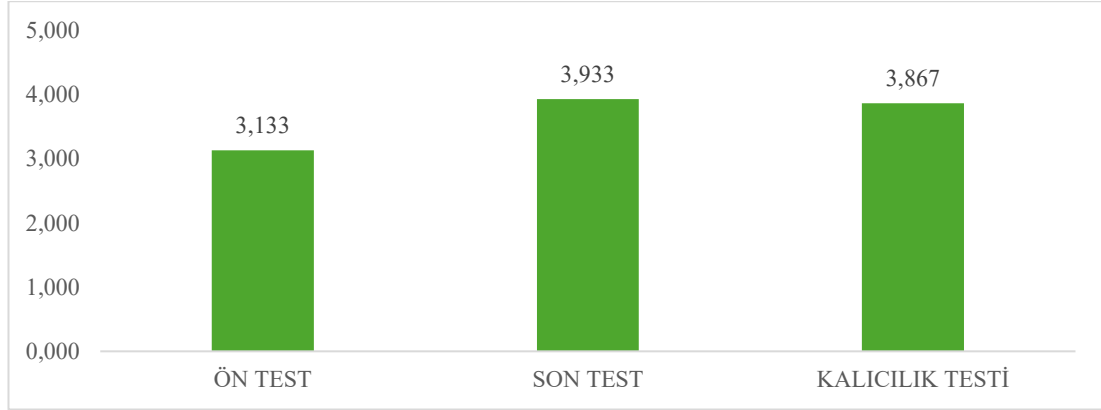
“Sanatı ifade eder. Aynı yemeklerin modern sunumlarının yapıldığı bir ders vardı. Yemek aynı olmasına rağmen sunumlar bambaşkaydı. Bu işte herkesin el becerisini yeteneğini ve hayal gücünü tabaklara yansıtma şeklinin farklılığını gösterdi bana. Tabak görseli çok kişisel. Özel geliyor. Kimi şeflerin tabaklarına bakıyorum kendilerine has bir tarz oluşturmuşlar.”

Kalıcılık testlerinde görsellik, hazırlık ve pişirme aşamasındaki malzeme kalitesi, özenle daha çok sayıda katılımcı tarafından ilişkilendirilmiştir. Örneğin K17 üçüncü testte şöyle belirtmiştir: *“Hazırlık aşamasında kullanılan ürünlerin tazeliğini, pişirme aşamasında işlem doğru yapıldı mı, sunum aşamasında ise titizliği, özeni anlatıyor.”*

K14: *“Hayal gücümü görsellikle aktarmaya çalışırım. Aldığımız eğitimde renklerin psikolojideki anlamları beni etkileyen bir konu olmuştu, artık renkleri daha bilinçli bir şekilde kullanmaya çalışıyorum. Gastronomiye sanat gözüyle bakıyorum.”* sözleriyle görselliği algılama biçimini dile getirmektedir. Katılımcıların, görselliği yalnızca yemeğin dış görünümü olarak değil, şefin profesyonel niteliğini, duygusal emeğini ve yaratıcı vizyonunu yansıtan çok boyutlu bir gösterge olarak gördüğü tespit edilmiştir.

Soru 24. Ürünlerin pişirme işlemi öncesi ve sonrası görsel durumlarını, değişimlerini ne derecede gözlemliyorsunuz? Örneklendiriniz.

Katılımcıların uygulama derslerinde ürünlerin pişirme işlemi öncesi ve sonrası görsel durumlarını, değişimlerini gözlemlene seviyelerinin tespit edilmesi amacıyla katılımcılara yöneltilen 5’li likert ölçeğe işaretlenen yanıtlar “Çok Az 1, Az 2, Orta 3, Fazla 4, Çok Fazla 5” puan olacak şekilde puanlandırılarak ortalamaları alınmıştır. Sonuçlar Şekil 31’de aktarılmıştır.



Şekil 31. Katılımcıların Pişirme İşlemi Öncesi ve Sonrası Görsel Durum Gözlemlene Seviyeleri

Şekil 31’de yer alan verilere göre katılımcıların pişirme işlemi süresinde ürünlerde meydana gelen görsel değişimleri gözlemlene durumları eğitimler sonrasında %26 artmıştır. Son test-kalıcılık testi süreci arasında ise %1,7 oranında azalma meydana gelmiştir. Elde edilen veriler, görsel değişimlere yönelik farkındalık düzeyinin %23 oranında arttığını göstermektedir.

Tablo 41. Katılımcıların Pişirme İşlemi Öncesi ve Sonrası Görsel Durum Gözlemleri

Görsel Durum Gözlem Kategorileri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Renk değişimleri	20	24	35
Hacim değişimleri	6	19	20
Doku değişimleri	6	15	14
Kıvam değişimleri (akışkanlık)	0	4	5
Doğru pişme derecesi	11	16	15
Estetik kaygı / sunum	1	6	6
Yüzey değişimi/ kabuk oluşumu	3	4	9
Ön hazırlık aşamasındaki gözlem	0	4	5
Malzeme kalitesi göstergesi	0	4	8
Parlaklık/matlık, şeffaflık	0	5	9
Toplam Örnek Sayısı	47	101	126

Yanıtlara ilişkin tablo incelendiğinde (Tablo 41), ön testte katılımcılar tarafından dile getirilen örnek sayısı 47 iken son test ve kalıcılık testinde sırasıyla %114, %168 oranlarında artış gerçekleştiği görülmektedir. Bulgulara göre katılımcılar çoğunlukla renk, doku, hacim ve pişme derecesini gözlemlenmektedir.

Ön testte, “*Yemeğin fırında pişerken kızarıklık durumu kızarttığım ürünün kararmamış olması. Pişirdiğim ürünün verdiği renk pancar ıspanak gibi doğal gıda boyalarının ürünlere verdiği renk.*” (K12) gibi genel gözlemler yoğunlukta, aynı katılımcı son test görüşmelerinde gözlemlerini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Aslında ürünlerin pişme öncesi ve sonrası göster durumları çok şey ifade ediyor ürünün pişkinliği ne veya hazırlık aşamasında ürünlerin tazeliği ne görselliği ile anlayabiliyoruz. Ne kadar su kaybetti ne kadar kızarıklık rengi değişti ne kadar hacminin değiştiği konserve ürünlerde ne kadar fermente oldu bizim için önemli. Aynı zamanda asitle pişirme yönteminde Bir etin ya da Deniz ürününün pişip pişmediğini tamamen renginin beyazlaşma durumuna göre anlıyoruz. Bakmakla görmek arasında fark var sadece bakmayıp aynı zamanda görmeyi öğrenirsek gastronomi alanında daha sağlam adımlarla ilerleyebiliriz.”

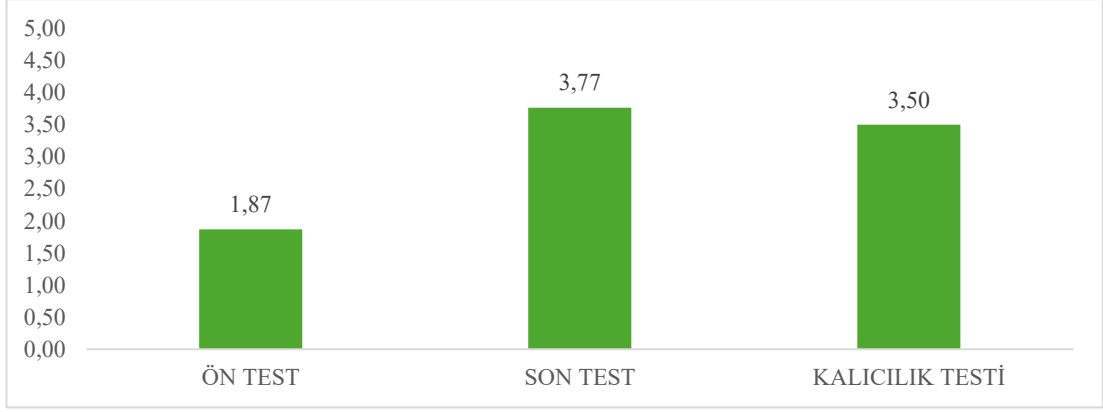
Benzer şekilde K1, ön testte “*soğanın değişen rengi, etin rengi ve dokusu*” gibi değişiklikleri belirtmişken, kalıcılık testinde pişirme sürecinde gözlem deneyimlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Renk değişimleri ilk dikkat ettiğim şey, her türlü pişen üründe renk değişiyor mutlaka, bazı tariflerde rengin değişmemesini isteriz mesela mereng kıtırı gibi. O zaman ise başarının kıstası rengin değişmemesi olur, bu yüzden düşük ısıda uzun süre pişirmemiz gerekir. Mesela bir sebze garnitüründe Rengin parlak olmasını istiyorsak ona göre yağ eklememiz gerekir. Bir pastacı kremasında pürüzsüz bir görüntü ve parlaklık istersek son aşamada soğuk tereyağı ile bağlamamız gerekir. Mutfakta her bir tekniğin özellikleri var, her özelliğin de bir tekniği var. Eğitimlerden çıkarımlarım bu yönde.”

Katılımcıların cevapları karşılaştırıldığında hemen hemen her katılımcının ön test ve son test arasında yukarıda belirtilen örneklerde olduğu gibi görsel dönüşümleri ifade ediş biçimlerinde detaylandırma ve daha fazla örnek sunma durumu bulunmaktadır. Hem katılımcıların betimlemelerinin daha detaylı olması hem de verilen örnek sayılarından hareketle, eğitimin görsel farkındalık gelişimine anlamlı katkılar sunabildiği söylenebilir.

Soru 25. Uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık aşamalarında malzemelerin tadına hangi sıklıkla bakıyorsunuz?

Uygulama dersleri süresince ürünlerin hazırlık aşamalarında katılımcıların malzemelerin tadına bakma sıklığını belirlemek için 5’li Likert ölçeği (1 = Çok Az, 2 = Az, 3 = Orta, 4 = Fazla, 5 = Çok Fazla) kullanılmıştır. Katılımcıların yanıtları puanlandırılarak test ortalamaları hesaplanmış ve Şekil 32’de sunulmuştur.

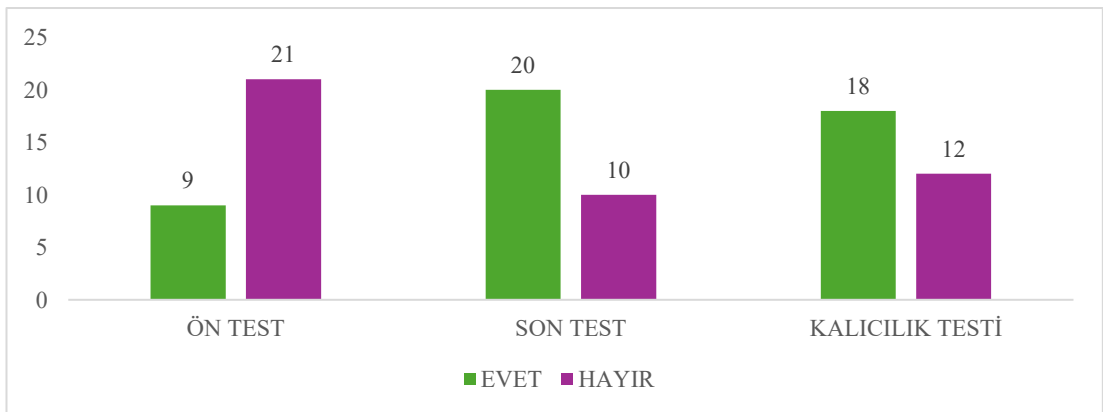


Şekil 32. Katılımcıların Hazırlık Aşamasında Malzemeler Tatma Sıklığı

Şekil 32’de yer alan veride ön test-son test arasında katılımcıların hazırlık aşamasında malzemeleri tatma sıklığı %101 artmıştır. Kalıcılık testinde eğitim sonrasında kıyasla tadım sıklığı %7 oranında bir düşüş yaşamıştır. Bu veriler sonucunda katılımcıların, uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık aşamalarında malzemeleri tatma sıklığında toplamda %87’lik bir artış gözlenmiştir.

Soru 26.1. Ürünlerin pişirme işlemi öncesi ve sonrası lezzet kıyaslaması yapıyor musunuz? (Çiğ tüketimde mikrobiyal tehlike barındıran ürünler soru kapsamı dışındadır.)

Bu soru uygulama derslerinde öğrencilerin pişirme işleminden önce ve sonra ürünlerin lezzetini kıyaslama eğilimlerindeki değişimleri belirlemek amacıyla sorulmuştur. Katılımcıların yanıtları her test özelinde değerlendirilerek lezzet kıyaslaması yapan ve yapmayan katılımcı sayıları Şekil 33’te sunulmuştur.



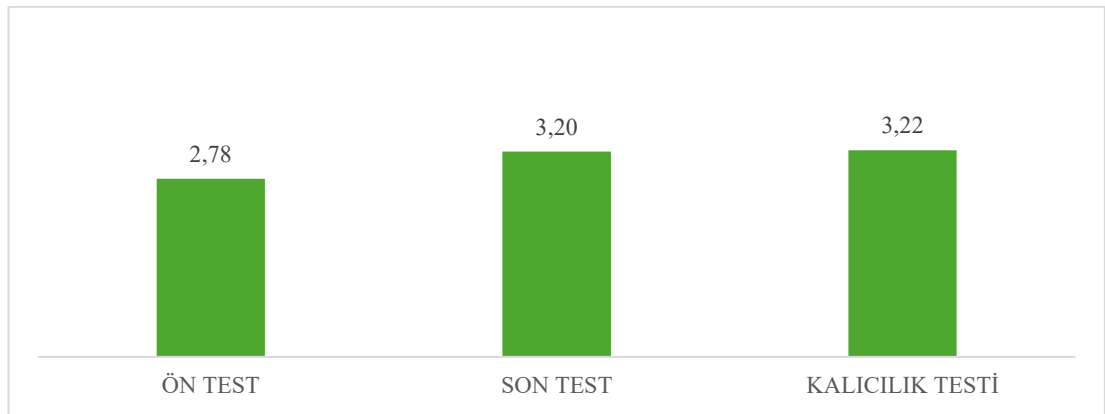
Şekil 33. Pişirme İşlemi Öncesi ve Sonrası Lezzet Kıyaslaması Yapan/Yapmayan Katılımcı Sayıları

Şekil 33’te yer alan veriler incelendiğinde, eğitimler öncesinde dokuz katılımcı lezzet kıyaslaması yaparken, eğitimler sonrasında bu sayı 20’ye yükselmiştir. Kalıcılık

testinde ise %5'lik bir düşüş gözlenmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında lezzet kıyaslaması yapılması amacıyla tadım yapan katılımcı sayısında %100 artış oranı önemli görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin lezzet kıyaslamalarına eğitimlerden sonra daha fazla önem vermeye başladıklarını göstermektedir. Fakat lezzet kıyaslaması yapmayan katılımcı sayıları azımsanamayacak kadar fazla olduğu tespit edilmiştir. Lezzet kıyaslaması yapmayan katılımcıların genel ifadeleri; bu eylemi gerekli görmemeleri veya neofobiden kaynaklandığı yönündedir.

Soru 26.2. Cevabınız evet ise lezzet kıyaslamalarını ne sıklıkla yapıyorsunuz?

Katılımcıların uygulama derslerinde ürünlerin pişirme işlemi öncesi ve sonrası lezzet kıyaslama sıklığını belirlemek için 5'li Likert ölçeği (1 = Çok Az, 2 = Az, 3 = Orta, 4 = Fazla, 5 = Çok Fazla) kullanılmıştır. Katılımcıların yanıtları puanlandırılarak test ortalamaları hesaplanmış ve Şekil 34'te sunulmuştur.



Şekil 34. Pişirme İşlemi Öncesi ve Sonrası Lezzet Kıyaslama Sıklığı

Şekil 34'te yer alan veriler, öğrencilerin pişirme işlemi öncesi ve sonrası ürünlerin lezzetini kıyaslama sıklığının, eğitim süreci boyunca olumlu bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ön testte 2,78 olan ortalama, son testte 3,20'ye yükselmiş ve kalıcılık testinde 3,22 olarak devam etmiştir. Bulgular, lezzet kıyaslama sıklığında ön testten son teste yaklaşık %15'lik, son testten kalıcılık testine ise %0,6'lık bir artış olduğunu göstermektedir. Toplamda, ön testten kalıcılık testine lezzet kıyaslama sıklığında %15,8'lik bir artış tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, eğitim sürecinin öğrencilerin lezzet algılarını geliştirdiğini ve bu gelişimin kalıcı hale gelme potansiyelini ortaya koymaktadır. İspanya'da bir restoranda yürütülen bilimsel araştırmada, restoranda çalışan mutfak ekibinin iş sırasında tekrar ederek gerçekleştirdikleri deneysel pişirme işlemlerinin öğrenme düzeyini ve duyuusal kapasiteyi artırdığı belirtilmiştir. Araştırmada tat alma üzerine yapılan tekrarların,

beyin plastisitesini (esnekliğini) tetiklediği ve tat korteksinde anlamlı fonksiyonel değişikliklere neden olduğu belirtilmiştir (Ulloa, Roca, ve Vilaseca, 2017). Bu veriler mutfak ortamında sık tekrarlarla gerçekleştirilen tadımların, duyuusal kapasiteyi artırabileceğini ve öğrenme sağlayabileceğini göstermektedir.

Soru 27. Pişirme tekniklerinin veya lezzet kombinasyonlarının ürünler üzerindeki tat değişimlerini incelemek sizin için ne anlam ifade etmektedir? Sebepleriyle açıklayınız.

Katılımcı yanıtları analiz edilerek Tablo 42’de yer alan kodlar oluşturulmuştur. Çoklu cevap içeren katılımcı ifadeleri birden fazla kodla ilişkilendirilebildiğinden, belirtilen sayılar her bir kodun kaç katılımcı tarafından dile getirildiğini göstermektedir.

Tablo 42. Katılımcıların Tat Değişimlerine Yükladıkları Anlamlar

Tat değişimlerini inceleme sebepleri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Ürünleri tanıma	7	8	9
Lezzet kombinasyonlarına ilgi duyma	3	9	7
Mesleki gelişim ve öğrenme	4	10	13
Merak ve keşfetme	2	3	4
Tat algısında profesyonelleşme	4	11	9
Tat uyumunu ve teknik doğruluğunu anlama	2	4	4

Tablo 42’ye göre ön test görüşmelerinde tat algısında profesyonelleşme kodu dört katılımcı tarafından dile getirilmişken, son testte bu sayı 11’e çıkmış, kalıcılık testinde ise dokuz katılımcı bu konuyu vurgulamıştır. K23 gözlemlerini şu ifadeler ile dile getirmiştir: “*sous-vide tekniği ile normal haşlama arasındaki fark ilgimi çekmişti yaptığımız tavuk dersinde. Açık haşlanan tavuğun tadı suyla birleşince çok azalmıştı, diğer teknikte tat tavuğun içerisine hapsolmuştu ve daha lezzetliydi. O ders pişirme tekniklerinin lezzet üzerindeki önemini daha iyi fark etmemi sağladı*”. K23 kalıcılık testinde de tavuk dersiyle ilgili deneyimlerini tekrar dile getirmiştir.

Katılımcılar tat değişimlerini incelemenin mesleki gelişim ve öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Görüşmelerde söz konusu anlamı dile getiren katılımcı sayısında artış gerçekleştirmiştir. Örneğin K15, son testte “*eğitimlerle birlikte bu bilgileri öğrenmek kendimi bir bakıma mesleğe daha da adanmış hissettiriyor*” derken, kalıcılık testinde bu durumu daha net biçimde “*donanım kazanmayı sağlıyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Ön test görüşmelerinde K1; “*Yemeğe katılan farklı ürünlerin tadı yaklaşıyor mu ve ne kadar gerekliymiş onu ölçerim*” ifadesinde genel bir tat uyumu değerlendirmesi yaparken son test görüşmesinde anlatımını daha ayrıntılı bir şekilde dile getirmiştir:

“Hepimiz iyi birer şef olmak istiyoruz bu yüzden ürünleri ve pişirme tekniklerini tanımak bizler için olmazsa olmaz... ürünler birbirine yaklaşıyor mu baharatların doğru kullanımı hangi malzemeler hangi aromalar birbirine yaklaşıyor ve onlarla nasıl tabaklar üretebiliriz sürekli bu konular hakkında kafa yoruyorum.”

Ön testte katılımcılar tarafından dile getirilen örnekler çoğunlukla genel ifadelerle sınırlıyken, son test ve kalıcılık testlerinde örnekler daha özgün ve detaylı hale gelmiştir. Örneğin;

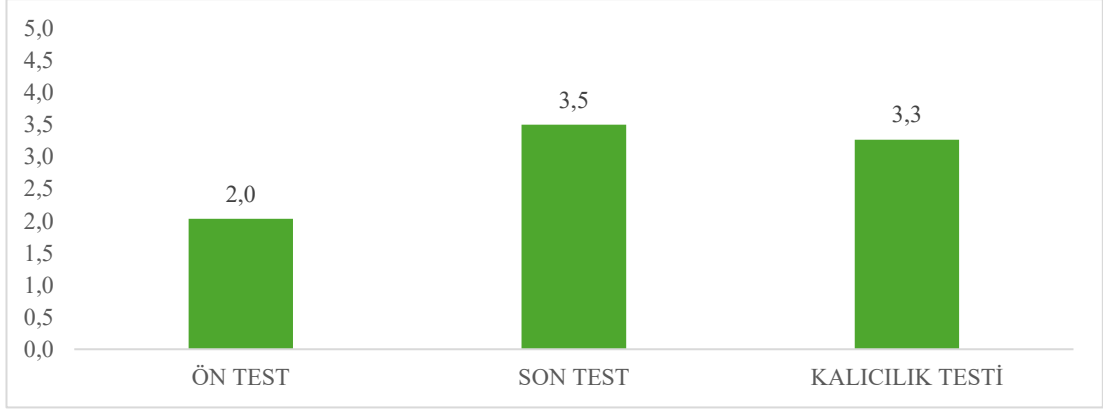
K14, ön test görüşmesinde; “*Genel olarak çok tadım yapmam önyargım çok fazla bu huyumu hiç sevmiyorum ama bu konuda kendimi geliştirmeye çalışıyorum*” sözleriyle pasif bir farkındalık halinde olduğunu belirtirmiştir. Kalıcılık testinde ise edindiği bakış açısını şu sözler ile dile getirmiştir:

“Tat koku doku ses görsel değişimler gibi özellikler de farkındalığımı arttırmam gelecekteki mesleğim hakkında daha hızlı gelişmemi sağlayacak bunu biliyorum. Kendime yaptığım en iyi yatırımlardan biri farkındalıkla, gözlemleyerek duyumlarımı umursayarak mesleki hayatıma devam etmem.”

Katılımcı cevapları doğrultusunda; ön testte yer alan kısa ifadeler zamanla yerini daha geniş içerikli açıklamalara bıraktığı söylenebilir.

Soru 28. Uygulama derslerinde hazırlık aşamalarında ürünlerin el ile hissedilen dokularına ne derece dikkat ediyorsunuz? Örnekleyiniz.

Ürünlerin hazırlık aşamalarında katılımcıların el ile hissedilen dokulara yönelik duyarlılıklarının gelişimini saptamak amacıyla katılımcılara yöneltilen 5’li likert ölçeğe işaretlenen yanıtlar “*Çok Az 1, Az 2, Orta 3, Fazla 4, Çok Fazla 5*” puan olacak şekilde puanlandırılarak ortalamaları alınmıştır. Sonuç istatistikleri Şekil 35’te aktarılmıştır.



Şekil 35. Katılımcıların Hazırlık Aşamasında El ile Hissedilen Dokulara Dikkat Etme Düzeyi

Şekil 35'e göre ön test-son test arasında katılımcıların hazırlık aşamasında el ile hissedilen dokulara dair dikkat oranı %75 artmıştır. Kalıcılık testinde ise son teste kıyasla %6 oranında bir düşüş olmuştur. Bu veriler sonucunda, uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık aşamalarında katılımcıların el ile hissedilen dokulara dikkat seviyesinin arttığı ve bu dikkat seviyesinin %94 oranında koruduğu görülmektedir.

Katılımcı yanıtları analiz edilerek Tablo 43'te yer alan kodlar oluşturulmuştur. Çoklu cevap içeren katılımcı ifadeleri birden fazla kodla ilişkilendirilebildiğinden, belirtilen sayılar her bir kodun kaç katılımcı tarafından dile getirildiğini göstermektedir.

Tablo 43. Katılımcıların Ürün Hazırlık Sürecinde El ile Hissettikleri Dokular

El ile Hissedilen Doku Kategorileri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Yumuşak/sert doku	1	18	21
Hamur ürünlerinde doku	11	15	14
Lifli doku	9	15	11
Pürüzlü/pürüzsüz yüzey	2	13	20
Dokuya dayalı tazelik/olgunluk değerlendirme	3	10	9
Doku değişimlerine yönelik örnekler	1	22	20
Doku farklılıklarının detaylı tanımlanmasına yönelik örnekler	0	41	40
Toplam Örnek	27	134	135

El ile dokunarak hissedilen doku farkındalığının gelişiminin ölçülmesi amacıyla yöneltilen soruda katılımcıların hissettikleri/dikkat ettikleri dokuları örnekleme istenilmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda örnek sayılarında ön test- son test arasında %396 oranında bir artış gözlenmiştir. Ön test görüşmelerinde yanıtların çoğu, özellikle hamur kıvamı (K10), etin dokusu (K9) veya sebzelerin sertliği (K8) gibi temel söylemlerle sınırlı kalmıştır. Bazı katılımcılar

dokunsal özelliklere yönelik özel bir dikkat göstermediklerini belirtmişlerdir (K5, K20, K28).

Son test görüşmelerinde, yeme farkındalığı eğitiminin etkisiyle birlikte, katılımcıların dokulara ilişkin gözlemleri çeşitlenmiş ve ifadelerinin bilinçli hale geldiği görülmüştür. Örneğin K4, fırından yeni çıkan tuilin saniyeler içinde geçirdiği yapısal değişimi detaylıca tanımlamış; K15 kıtır dekorların kendi içindeki sertlik, incelik gibi farklılıklarını analiz ettiği örnekler sunmuştur. K14, portakal kabuğunun yüzeyindeki yağlı pütürlerin parmak uçlarıyla hissedilmesine ve yağlı dokusunu detaylandırmıştır. Aynı zamanda pürüzlü, kaygan, lifli ya da kadifemsi gibi dokuların (K16, K20) tanımlanmıştır.

Kalıcılık testinde ise katılımcıların dokunsal duyularını hem malzeme kalitesini değerlendirme aracı olarak kullandıkları hem de ürünlerin teknik özelliklerini yorumlamak için bilinçli olarak gözlemlediklerine dair ifadeleri bulunmaktadır. K15 bilinçli deneyimleme halini şu sözlerle ifade etmiştir:

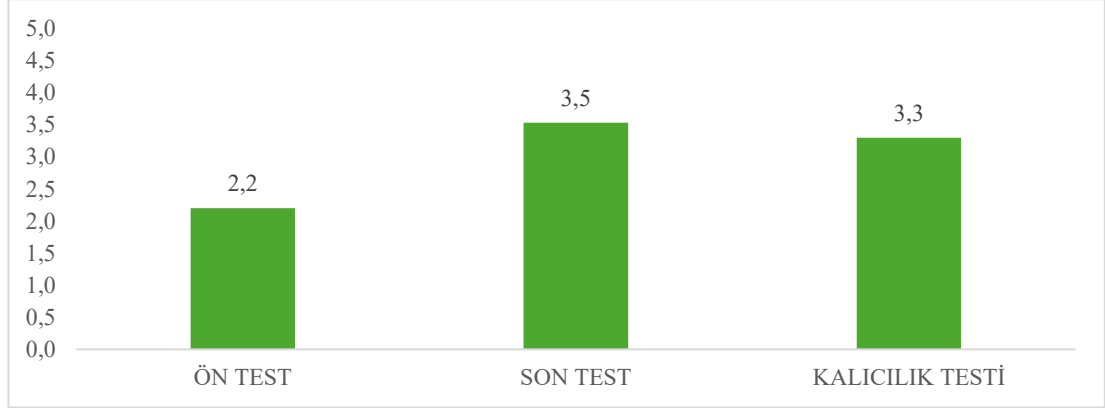
“Süsleme sanatı dersinde sadece 2 hafta kıtır dokuları işlemiştik. Yaklaşık 14 çeşit kıtır dekor gördük tatlı ve tuzlu olarak. O dekorları kendi içinde kalınlık incelik ve yapısal olarak farklılıkları vardı. O dersten sonra özellikle internette tabakları incelerken tabaklarda hangi kıtır dokuları kullandıklarını o dokuları hangi tekniklerle yaptıklarını anlamaya başladım. Aynı zamanda eğitimlerden sonra, ürünlerin hazırlık aşamasında ister istemez onlara dokunuyoruz parmak uçlarımda malzemeleri daha iyi hissetmeye başladım.”

K18’in ekşi mayalı ekmek yapım sürecini örneklendirdiği “...yoğurdukça pütürlü bir dokunun ipeksi bir yapıya dönüşmesi...” şeklindeki ifadesi, yalnızca bir malzemenin son halini değil, dönüşüm sürecini de dokunsal olarak takip ettiğini göstermektedir.

Katılımcıların ders sürecinde el ile hissettikleri doku örneklemeleri göz önüne alındığında, sonuç olarak dokularla ilgili dikkat düzeylerinin (%69) ve verilen örnek sayısının (%394) önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Bu bağlamda, verilen eğitimlerin katılımcıların dokunsal duyularını geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Katılımcılar eğitim sonrasında da geliştirdikleri dikkat düzeylerini sürdürebilmişlerdir.

Soru 29. Uygulama derslerinde tadım aşamalarında yiyeceklerin ağız içerisinde hissedilen dokularına ne derece dikkat ediyorsunuz? Örnekleyiniz.

Ürünlerin tadım aşamasında katılımcıların ağız içinde hissettikleri dokulara yönelik farkındalık gelişimini saptamak amacıyla katılımcılara yöneltilen 5’li likert ölçekte işaretlenen yanıtlar “Çok Az 1, Az 2, Orta 3, Fazla 4, Çok Fazla 5” puan olacak şekilde puanlandırılarak ortalamaları alınmıştır. Sonuç istatistikleri Şekil 36’da aktarılmıştır.



Şekil 36. Katılımcıların Tadım Aşamasında Ağız İçinde Hissedilen Dokulara Dikkat Etme Düzeyi

Şekil 36’ya göre ön test-son test arasında katılımcıların tadım aşamalarında yiyeceklerin ağız içerisinde hissedilen dokulara dair dikkat oranının %59 artış gösterdiği görülmektedir. Kalıcılık testinde ise son teste kıyasla %5,6 oranında bir düşüş olduğu gözlemlenmektedir. Bu veriler sonucunda, uygulama derslerinde tadım aşamalarında yiyeceklerin ağız içerisinde hissedilen dokularına karşı gösterilen dikkat seviyesinin %50 arttığı görülmektedir.

Katılımcı yanıtları analiz edilerek Tablo 44’te yer alan kodlar oluşturulmuştur. Çoklu cevap içeren katılımcı ifadeleri birden fazla kodla ilişkilendirilebildiğinden, belirtilen sayılar her bir kodun kaç katılımcı tarafından dile getirildiğini göstermektedir.

Tablo 44. Katılımcıların Tadım Aşamasında Ağız İçinde Hissettikleri Dokular

Ağız İçerisinde Hissedilen Doku Kategorileri	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Kıtır/çıtır dokular	11	22	24
Yumuşak/süngerimsi dokular	3	14	15
Lifli dokular	9	12	13
Pürüzlü dokular	0	10	14
Sos/sıvı ürünler	4	11	11
Farklı dokular arası uyum (doku çeşitliliği)	0	16	16
Çiğnemeyle birlikte doku değişimi	0	8	9
Ses-doku etkileşimi	3	6	10
Toplam Örnek	30	99	112

Ağız içi doku farkındalığının gelişiminin ölçülmesi amacıyla yöneltilen soruda katılımcıların hissettikleri/dikkat ettikleri dokuları örneklemeleri istenilmiştir.

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda örnek sayılarında ön test- son test arasında %229 oranında, son test ve kalıcılık testleri arasında ise %13' oranında bir artış gözlenmiştir. Ön test görüşmelerinde katılımcıların yanıtları çoğunlukla genellikle “kıtır”, “yumuşak”, “sert” gibi temel duyumlar üzerinedir. Örneğin K1'in, “Çiğnediğim zaman yutamadığım lastiksi yapılar varsa midem bulanır. Ürün yumuşaksa büyük ihtimalle severim.” yanıtında kişisel tercih belirttiği görülmektedir. Benzer şekilde, kimi katılımcılar somut örnekler vermezken (K3, K5, K6), kimileri de konuyu daha önce hiç düşünmediklerini ve önemsemediklerini dile getirmişlerdir (K20, K21, K23).

Son test görüşmelerinde katılımcıların belirttikleri örnek sayıları artmıştır. Katılımcılar örneklerinde ürün adlarının yanı sıra bu ürünlerin ağız içindeki farklılaşan yapısal niteliklerine de değinmişlerdir. Örneğin K14 ağız içi doku kıyaslamalarına dair örneklerini şu sözleri ile belirtmiştir:

“Yiyecekleri ürünleri çiğnerken tavuğun sinirlerini daha çok algılamaya başladım, ya da yumuşak kıvamdaki yiyecekleri dokularına daha iyi analiz etmeye başladım, bir pastacı kremasını unla yapmakla nişasta ile yapmak arasında incecik bir doku farkı olduğunu anladım, Şöyle ki nişasta ile yaptığımız pastacı kremasında nişastanın tam olarak erimemesinden kaynaklı hafif pütürlü bir doku var, yine nişasta kullanarak yapılan bir Pavlova tatlısının daha pütürlü bir dokuda olduğunu fakat nişasta kullanılmadan yapılan bir Pavlova tatlısının ağızda daha pütürsüz bir şekilde eridiğini fark ettim. Ekmekleri yerken mayalama oranının ekmeğin iç dokusuna ciddi anlamda süngerimsi doku kazandırdığını fark ettim.”

Bu örnek, katılımcının teknik bilgi ile duyuşal farkındalığı bütünleştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde K20 de gibi birçok ürün üzerinden doku karşılaştırmaları yaparak örnek çeşitliliğini genişletmiştir:

“Doku farklılıklarını içeren çok güzel dersler yaptık Kıtır dokuları kremamsı dokuları lifli dokuları tek bir tabakta birleştiren Tabaklar yaptık ve tattık. Aklımda kalanlara örnekler verebilirim bir makarnanın aldante kıvamının diş ile ezerken nasıl hissettirdiği. Bağlayıcıların soslarda yarattığı doku etkileri, roux çeşitlerinin kıvam vermedeki etkisi, cips türlerinin ağızda parçalanma dağılma dereceleri, dolapta dinlendirilmiş ve dinlendirilmemiş tart hamurunun çiğnerken yarattığı doku farkı. Elma çeşitlerini ağızdaki sululuk ve pütürlük farklılıkları gibi.”

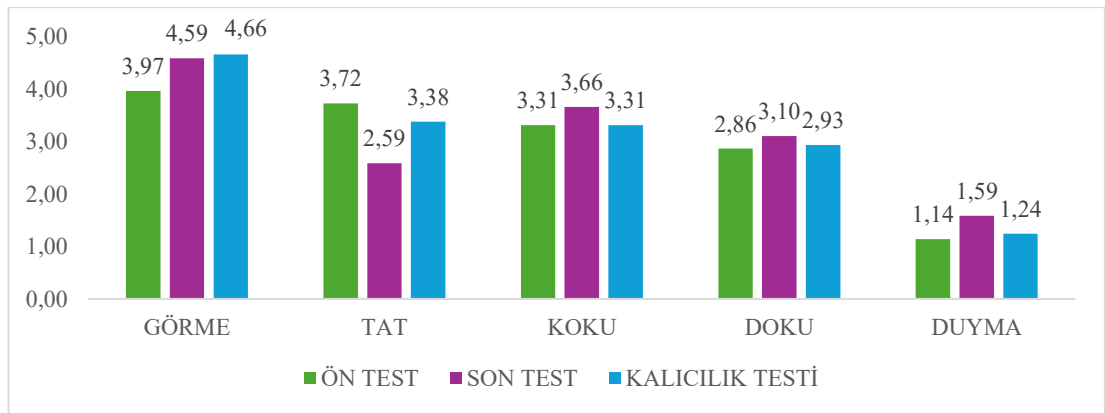
Son olarak kalıcılık testi verilerine bakıldığında hem teknik hem de duyuşal örneklerin kapsamlı biçimde sunulduğu görülmektedir. K12, soruya verdiği cevapla hem doku çeşitliliğine hem de yeme sırasında gerçekleşen doku dönüşümlerini vurgulamıştır:

“Tabakta ilk olarak varsa eğer kıtırtular ilgimi çekiyor kıtırtuları çiğnedikçe yavaş yavaş yumuşaya başladıkça elastik dokular, lifli dokular dikkatimi çekiyor sonrasında sos gibi yumuşak dokular ilgimi çekiyor sonrasında yani yemek sıvı barındırıyorsa yemeği suyu ağızda hissediyorum. Doku farklılıkları içeren tabakları seviyorum çünkü farklı dokuların ağızda yarattığı etkiyi seviyorum.”

K17'nin “...üzüm egzersizinde kabuktan başlayarak jelibonumsu dokuya dönüşümü fark etmek...” şeklindeki detaylı deneyim aktarımı da eğitimlerin kalıcılığına katkısına bir örnektir. Katılımcı ifadelerinin detaylandırılması ve örnek çeşitliliklerinde artış, zaman içerisinde ağız içi dokulara yönelik farkındalık seviyesinde önemli bir gelişimi işaret etmektedir.

Soru 30. Uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık aşamalarında dikkat ettiğiniz duysal özellikleri (görme, tatma, doku, duyma, koku) önem sırasına (en çoktan en aza doğru) göre yazınız.

Katılımcılardan, uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık aşamalarında en çok önemsedikleri duyudan en az önemsediklerine doğru bir sıralama yapmaları istenmiştir. Bu sıralama doğrultusunda, her duyu için 5 (en çok önemsenen) ile 1 (en az önemsenen) arasında puanlar verilmiş ve 30 katılımcının yanıtları üzerinden puanlar toplanarak ortalamalar hesaplanmıştır. Bu işlem her test aşaması için tekrarlanmıştır. Şekil 37, duyuların her testte aldıkları ortalama puanlarının gelişim ve değişimlerini yansıtmaktadır. Önemle belirtilmelidir ki düşük puanlar, söz konusu duyunun farkındalığının düşük olduğunu belirtmekte tek başına yeterli değildir. Grafik verilerindeki düşük puan değerleri; ilgili duyuların diğer duyulara kıyasla daha az önemsendiğine işaret etmektedir.



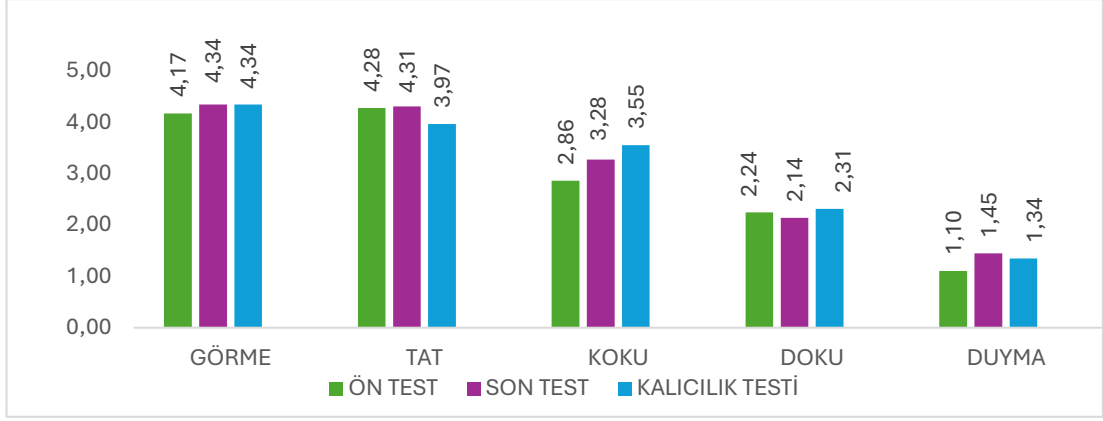
Şekil 37. Hazırlık Aşamasında Katılımcıların Duyulara Verdikleri Önem Sırası Puanları

Şekil 37'ye göre katılımcıların hazırlık aşamasında önem verdikleri duyu sıralamasında her üç testte de görme ön plana çıkarken, işitme duyusu geri planda

kalmıştır. Katılımcılar, tüm testlerde görme duyusunu diğer duylara kıyasla en önemli olarak değerlendirmiş, görme puanları ön testten kalıcılık testine doğru artış göstermiştir. Tat ve koku duyları, görme duyusundan sonra önem verilen duylar arasında yer almış, ancak tat duyusunun son testte puanının düşmesi dikkat çekicidir. Bu durum, eğitim sürecinin sonunda tat yerine kokunun ve dokunun daha fazla ön plana çıkmaya başladığını gösterebilir. Katılımcıların eğitimle birlikte koku ve dokunun da hazırlık sürecindeki rolüne daha çok dikkat etmeye başladıkları düşünülebilir fakat kalıcılık testinde tat duyusuna verilen önem puanının tekrar artması; koku, doku ve işitme duylarının puanlarının düşmesi bu durumda bir kalıcılık yakalanmadığı ve katılımcıların tekrar tat duyusuna yöneldiklerine işaret etmektedir. Genel olarak, hazırlık aşamalarında katılımcılar için görsellik, tat ve koku duyları en yüksek önem sırasında yer alırken, dokunsal ve işitsel duylar arka planda kalmıştır. Sonuç olarak hazırlık aşamasında duylara verilen önem sırası: “Görme (4,4)> Koku (3,4)> Tat (3,2)> Doku (2,9)> Duyma (1,3)” şeklindedir.

Soru 31. Hazırladığınız ürünlerin tadımı aşamasında dikkat ettiğiniz duysal özellikleri (görme, tatma, doku, duyma, koku) önem sırasına (en çoktan en aza doğru) göre yazınız.

Katılımcılardan, uygulama derslerinde ürünlerin tadım en çok önemsedikleri duyudan en az önemsediklerine doğru bir sıralama yapmaları istenmiştir. Bu sıralama doğrultusunda, her duyu için 5 (en çok önemsenen) ile 1 (en az önemsenen) arasında puanlar verilmiş ve 30 katılımcının yanıtları üzerinden puanlar toplanarak ortalamalar hesaplanmıştır. Bu işlem her test aşaması için tekrarlanmıştır. Şekil 36, duyların her testte aldıkları ortalama puanların gelişim ve değişimlerini yansıtmaktadır. Düşük puanların, söz konusu duyunun farkındalığının düşük olduğunu belirtmekte tek başına yeterli gelmediği vurgulanmalıdır. Grafik verilerindeki düşük puan değerleri; ilgili duyların diğer duylara kıyasla daha az önemsendiğine işaret etmektedir.



Şekil 38. Tadım Aşamasında Katılımcıların Duyulara Verdikleri Önem Sırası Puanları

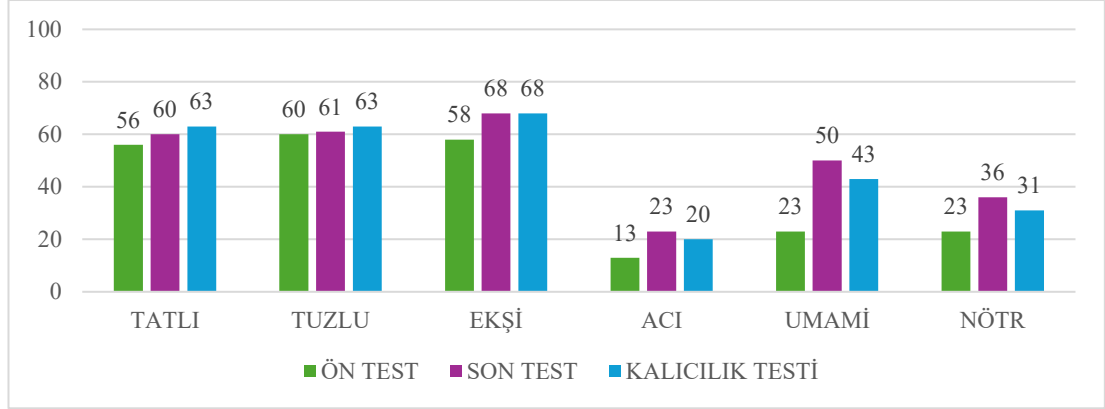
Şekil 38’de yer alan verilere göre; katılımcıların tadım aşamasında önem verdikleri duyu sıralamasında her üç testte de görme ve tatma duyuları ön plana çıkarken, işitme ve doku duyuları geri planda kalmıştır. Görme duyusu, ortalama puanlarıyla tüm testlerde birinci sırada yer almıştır. Tat duyusu da benzer şekilde yüksek önem seviyesine sahip olmuştur. Ancak son testten kalıcılık testine kadar geçen süreçte katılımcıların tat duyusuna verdikleri önemde bir miktar düşüş gözlemlenirken, koku duyusuna yönelik önemin ise belirgin bir artış eğilimi gösterdiği dikkat çekmektedir. Koku duyusu, ön testte daha düşük puan alırken eğitim sonrasında 0,42 puanlık bir artış göstermiştir. Bu durum, eğitim sürecinin yemeklerin tadımı sırasında kokulara verilen önemi artırdığına işaret etmektedir. Benzer şekilde kalıcılık testinde artış eğiliminin sürmesi, kokunun yemeğin kalitesinin değerlendirilmesinde giderek daha önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Doku duyusunun tüm testlerde orta sıralarda yer aldığı görülmektedir. Duyma duyusu, tüm testlerde en düşük ortalamaya sahip duyu olmuştur. Bu durum, işitme duyusunun tadım sürecinde diğer duyulara kıyasla daha az önceliklendirildiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak tadım aşamasında duyulara verilen önem sırası: “Görme (4,2) \approx Tat (4,1) > Koku (3,23) > Doku (2,23) > Duyma (1,2)” şeklindedir.

4.2. Duyusal Analiz Testleri Sonuçları

Bu bölümde katılımcıların eğitimler öncesinde, eğitimler sonrasında ve kalıcılık testleri arasında temel tat ve koku duyarlılıkları incelenmiştir. Temel tat ve koku duyarlılıkları yüzde ve ortalama değerler ile açıklanmıştır. Koku duyarlılığı meyve-çiçek ve baharat olmak üzere iki ayrı test ile değerlendirilmiştir.

4.2.1. Temel Tat Duyarlılık Testi Sonuçları

Katılımcıların temel tatlara karşı duyarlılığını, eğitim sürecinde gözlemlemek, kendilerini tanımalarını sağlamak ve eğitimler sonrasında gelişimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Şekil 39'da yer almaktadır.

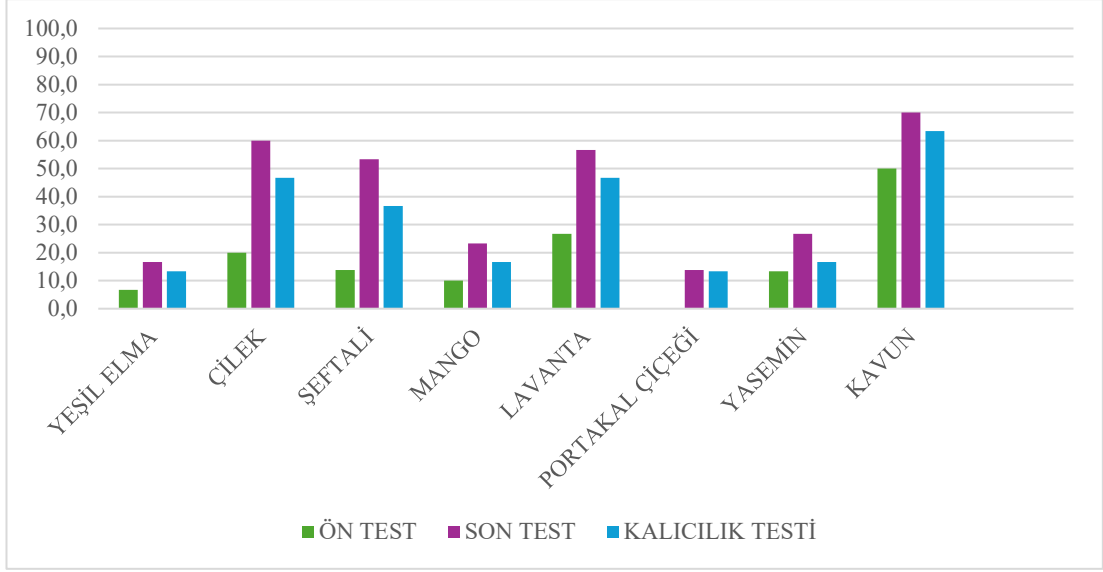


Şekil 39. Katılımcıların Temel Tat Duyarlılığı (Yüzde)

Veriler incelendiğinde, eğitim öncesinde tuzlu, tatlı ve ekşi tat duyarlılıkları ön plana çıkmakla birlikte acı tat duyarlılığının geri planda kaldığı görülmektedir. Eğitimler sonrasında umami tat duyarlılığının arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra acı, tatlı ve tuzlu tat duyarlılıklarının ön teste kıyasla yükseldiği söylenebilir. Kalıcılık testlerinde ise tatlı ve tuzlu tat duyarlılıkları artarken, acı ve umami tat duyarlılıklarının azaldığı, ekşi tat duyarlılığının ise sabit değerde kaldığı görülmektedir.

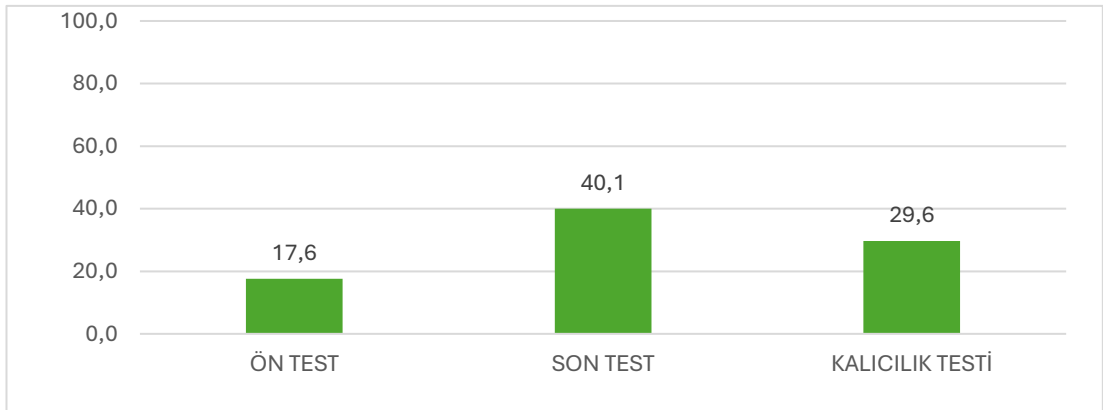
4.2.2. Koku Testi Sonuçları

Koku testi, meyve-çiçek ve baharat kokuları olmak üzere iki ayrı form ile iki ayrı günde gerçekleştirilmiştir. Meyve-çiçek koku testinde ekstrakt ve yağlar, baharatlar koku testinde ise öğütülmüş kuru baharatlar kullanılmıştır. Katılımcıların meyve ve çiçek kokularına yönelik duyarlılıklarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre dağılımı Şekil 40'ta yer almaktadır.



Şekil 40. Katılımcıların Meyve- Çiçek Koku Duyarlılığı (Yüzde)

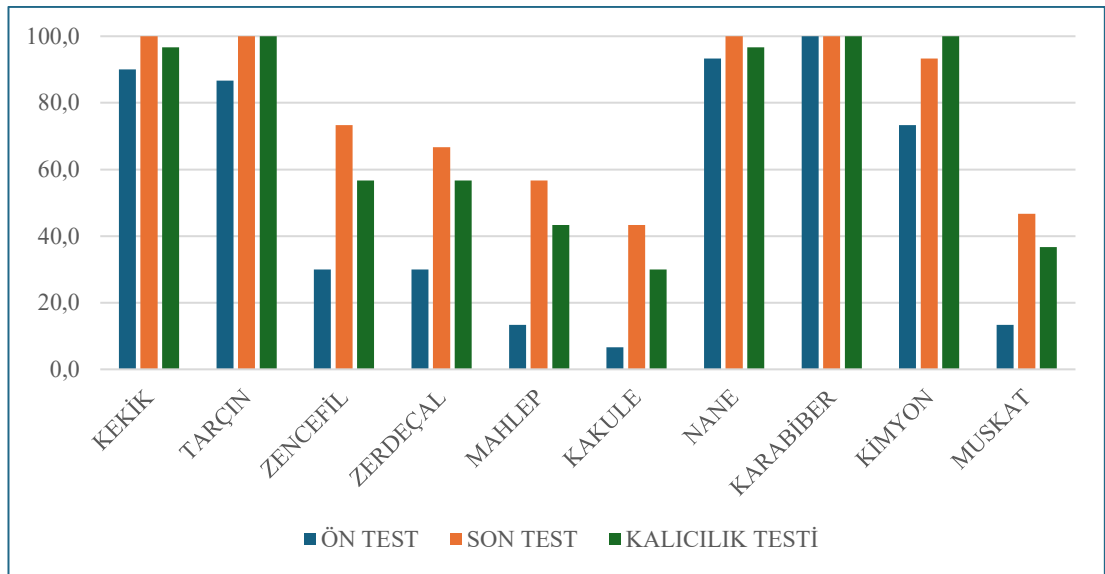
Şekil 40'a göre meyve ve çiçek koku verileri incelendiğinde, duyarlılığın en fazla olduğu kokular kavun, çilek, şeftali ve lavantadır. Katılımcıların koku duyarlılıklarında testler arasında genel bir artış eğilimi olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle kavun, çilek, şeftali ve lavanta kokularına yönelik duyarlılığın hem son testte hem de kalıcılık testinde belirgin şekilde yükseldiği dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu kokuların katılımcılar tarafından daha kolay tanımlandığını düşündürmektedir. Buna karşılık, yeşil elma, mango, yasemin ve kısmen portakal çiçeği kokularına yönelik duyarlılık daha düşük düzeyde kalmıştır. Son test ve kalıcılık testindeki duyarlılık oranlarının, ön test sonuçlarına kıyasla çoğu kokuda daha yüksek olduğu dikkate alındığında, uygulanan programın ya da eğitimin koku duyarlılığı üzerinde pozitif ve kalıcı bir etki yarattığı söylenebilir. Katılımcıların meyve ve çiçek kokularına yönelik koku duyarlılığına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarının genel ortalamaları Şekil 41'de karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.



Şekil 41. Katılımcıların Meyve- Çiçek Koku Duyarlılığı (Genel Ortalama)

Şekil 41 incelendiğinde, katılımcıların meyve ve çiçek koku duyarlılıklarında eğitim öncesi ve sonrası artış olduğu görülmektedir. Ön testte katılımcıların koku duyarlılığı ortalama %17,6 seviyesindeyken, uygulama sonrasında gerçekleştirilen son testte bu oran %40,1'e yükselmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında ise duyarlılığın %29,6 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu oran, katılımcıların meyve ve çiçek koku duyarlılığının belirli ölçüde korunduğunu göstermektedir.

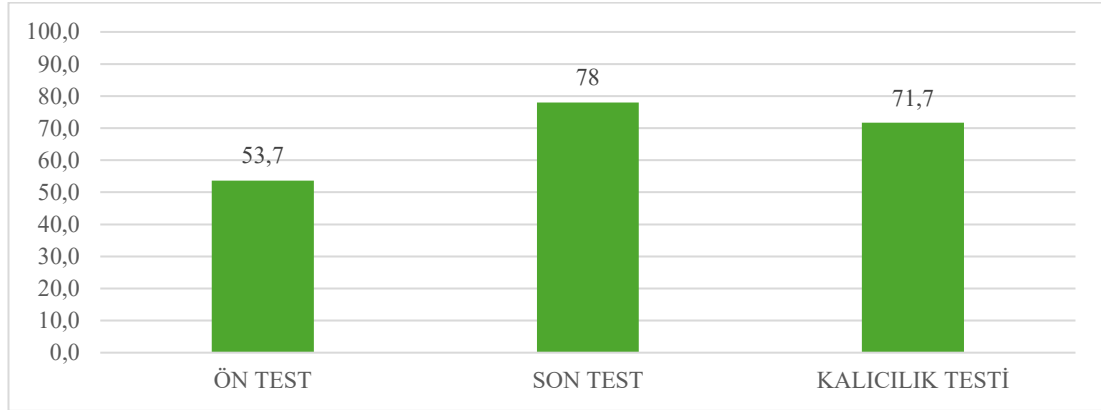
Şekil 42'de, katılımcıların çeşitli baharat kokularına yönelik duyarlılıklarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 42. Katılımcıların Baharat Koku Duyarlılığı (Yüzde)

Şekil 42'de yer alan veriler incelendiğinde, kekik, tarçın, kimyon, nane ve karabiber gibi yaygın olarak kullanılan baharatlara yönelik koku duyarlılığının, ön testten itibaren yüksek oranlarda seyrettiği gözlemlenmektedir. Bu durum, söz konusu kokuların katılımcılar tarafından daha önceden tanınan ve ayırt edilmesi görece daha kolay olan kokular arasında yer aldığını düşündürmektedir. Öte yandan, zencefil, zerdeçal, mahlep, kakule ve muskat gibi daha az kullanılan ya da kokusal olarak ayırt edilmesi görece daha zor olan baharatlarda, ön testte daha düşük düzeyde duyarlılık gözlemlenmiştir. Uygulama sonrasında bu baharatlara yönelik duyarlılığın belirgin şekilde arttığı görülmektedir. Baharat koku duyarlılığına ilişkin kalıcılık testinde elde edilen sonuçların, ön test düzeyinin üzerinde seyretmesi, uygulamanın etkisinin geçici olmadığını ve belirli düzeyde sürdürülebilir bir farkındalık sağladığını ortaya koymaktadır.

Şekil 43'te, katılımcıların baharat kokularına yönelik koku duyarlılığının genel ortalamaları, ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarıyla birlikte sunulmaktadır.



Şekil 43. Katılımcıların Baharat Koku Duyarlılığı (Genel Ortalama)

Verilere göre, uygulama öncesinde baharat kokularına ilişkin ortalama duyarlılık düzeyi %53,7 olarak ölçülmüştür. Uygulama sonrasında yapılan son testte bu oran %78'e yükselmiş, kalıcılık testinde ise %71,7 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar, uygulamanın katılımcıların baharat kokularını tanıma ve ayırt etme durumlarının geliştirdiğini göstermektedir. Son testte gözlemlenen yaklaşık %24'lük artış, uygulama sürecinin eğitim sürecinde baharata yönelik koku duyarlılığı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Kalıcılık testinde son test değerine kıyasla bir miktar azalma gözlenirse de bu düşüş sınırlı düzeydedir. Bu durum, duyuşsal analiz eğitimlerinin koku duyarlılığında yalnızca geçici bir farkındalık yaratmadığını, aynı zamanda kalıcı öğrenme çıktıları sağlayabileceğini göstermektedir. Tez çalışmasının duyuşsal analiz verilerinde elde edilen bu bulgular, uygulamanın katılımcılar üzerinde kısa vadede güçlü bir etki yarattığını, uzun vadede ise etkisinin azalarak sürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu kapsamda duyulara yönelik farkındalığın artırılması ve duyuşsal eğitimin desteklenmesi amacıyla sürekliliği olan çalışmaların planlanması gerektiği söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Gastronomi ve mutfak sanatları bölümleri, Türkiye’de açıldığı günden bu yana popülerliğini sürdürmektedir. Türkiye genelinde 2024 Eylül ayı itibariyle 80 programda öğrenciler eğitim öğretim hayatlarını sürdürmektedir. Dünya örneklerinde gastronomi bilimi ve mutfak sanatları eğitimleri, ayrıştırılarak teorik ve pratik bilgilerin ayrı programlarda yer aldığı bir sistemde verilmektedir. Fakat Türkiye’de gastronomi eğitimi hem uygulama hem de pratik bilgilerin bir arada bulunduğu bir sentez olarak karşımıza çıkmaktadır. Önemle belirtilmelidir ki yoğun bilgi ve deneyim kazandırmak amacıyla geliştirilen müfredatların işleyişi noktasında çeşitli kısıtlılıklar yaşanmaktadır. Özellikle devlet üniversitelerinde yaşanan bütçe sorunları, malzemeye erişim zorlukları, uygulama mutfaklarının olmaması veya alan/donanım yetersizlikleri gibi eğitim verimliliğini etkileyecek sorunlar yaşanmaktadır. Söz konusu sorunlar uygulamalı derslerin kalitesini ve verimliliğini sorgulatan unsurlar olarak görülmektedir.

Bayındır (2022, s. 6) tarafından öğretmen adaylarının görüşleri alınarak yürütülmüş, öğrencilerin derse odaklanma sorunlarının çözümüne yoğunlaşan bir araştırmada, öğretmen adayları, çözüm için öncelikle problemin kaynağını belirlemenin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin derse ilgisini artırmak amacıyla öğretim sürecinin gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmektedirler. Bu kapsamda derslerin dikkat çekici ve ilgi uyandırıcı bir şekilde planlanması, farklı etkinliklere yer verilmesi ve konuların öğrenciler için daha anlaşılır ve takip edilebilir bir biçimde sunulması gibi öneriler sunulmuştur. Bu sayede öğretim sürecinin daha etkili ve anlamlı bir hale getirileceği belirtilmiştir.

Bu tez çalışmasında; gastronomi eğitiminde uygulamalı derslerin verimliliğini ve öğrenim kalıcılığını artırmak amacıyla “bilinçli farkındalık (mindfulness)”, “yeme farkındalığı (mindful eating)” ve “duyusal analiz” eğitimlerini içeren disiplinler arası bir eğitim modeli planlanmış ve bu model uygulanarak etkileri, öğrencilerin beyanlarından elde edilen verilerin nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Bu eğitim modelinde, ders anında maksimum verim sağlanabilmesi için ana odaklanma pratikleri, öğrencilerin duyusal farkındalıklarını geliştirmek amacıyla

duyu odaklı yemek yeme ve pişirme pratikleri ile duyuların doğru kullanımı ve tespitine yönelik duyusal analiz test öğretileri yer almaktadır. Eğitim içeriğine dahil edilen pratikler sonucunda ulaşılmak istenilen nihai hedef; ders sürecine ve duyulara odaklanma becerilerinin geliştirilmesiyle uygulamalı derslerin öğrenim kalıcılığını sağlamak olarak belirlenmiştir.

Eğitimler öncesinde odaklanma sorunu yaşayan öğrencilerin belirttiği sebepler arasında gürültü ve sınıf kalabalığı yer almaktadır. Her iki unsur da çevresel bir faktör olup müdahale edilemeyen durumlardır. Buna rağmen eğitimler sonrasında öğrencilerin odaklanma sorunlarının azaldığı görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda bilinçli farkındalık eğitimlerinde aktarılan anda kalma pratiklerinin benimsenmiş olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ders esnasında hissettikleri olumsuz duygular irdelendiğinde başarısızlık korkusu, hata yapma korkusu, kaygı, stres ve heyecan gibi duygular ön plana çıkmaktadır. Eğitimler sonrasında olumsuz duygu hisseden öğrenci sayısında azalma tespit edilmiştir. Araştırma verilerine göre eğitim sonrasında öğrencilerin stres yaratan duygularını yönetme yetilerinde gelişme görülmektedir. Kaygı yaşamaya devam eden öğrencilerin kaygı şiddetlerinde düşük miktarda bir artış gözlenmiştir. Öğrenciler eğitimler öncesindeki uygulama dersinde pozitif heyecan baskın gelirken eğitimler sonrasında heyecan durumu nötr olarak belirtilmiştir. Bu durum, ilgili literatürde kişinin içerisinde bulunduğu koşullara alışması ve duyguya duyarsızlaşması (hedonik adaptasyon) terimi ile açıklanmaktadır (Armenta, vd. 2014).

Eğitimler sonrasında öğrencilerin ders anında geçmiş ile ilgili düşünme oranları azalırken, gelecek ile ilgili düşüncelerinin ise azalmadığı görülmektedir. Öğrencilerin düşüncelerinin çoğunlukla mesleki gelecek kaygısı olması dikkat çekicidir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu, ders anında beliren bu düşüncelerin kısa süreli olduğunu, sonrasında derse yeniden odaklanma sağlayabildiklerini belirtmektedir. Eğitimler öncesinde, derse yeniden odaklanma sağlamak amacıyla özel bir yöntem kullanmadığını belirten öğrencilerin, eğitimler sonrasında nefes egzersizi yaparak tekrar derse odaklanma konusunda fayda sağladıkları bulgular arasında yer almaktadır. Tez kapsamında gerçekleştirilen bilinçli farkındalık eğitimi fiziksel ağrılar üzerine dikkate değer bir etki göstermemiştir. Fiziksel rahatsızlıklar için hastalığa özel olarak planlanan ağrı terapileri uygulanması gerekmektedir (Öztürk ve Başkurt, 2022). Odaklanma çalışmalarının araştırma verileri ve eğitim hakkında öğrencilerin

beyanlarına dayalı veriler incelendiğinde, bu tez kapsamında planlanan bilinçli farkındalık temelli eğitim modelinin hedeflerine büyük oranda ulaştığı söylenebilir.

Bu çalışmada uygulanan eğitim modelinde ayrıca gastronomi eğitimi kapsamında uygulamalı derslerde yeme farkındalığı (mindful eating) eğitiminin ve duyu analizlerin öğrencilerin uygulama dersi esnasındaki yeme davranışlarında ve duyu farkındalıklarını artırmada nasıl bir rol oynadığı da incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların yeme hızlarında yavaşlama tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların daha küçük lokmalarla ilk tadımlarını yaptıkları görülmektedir. Eğitimler öncesinde çoğu katılımcı uygulamalı derslerde hazırladıkları ürünleri otomatik, doymak için yediğini belirtmişken, eğitimler sonrasında katılımcıların %100 oranında duyulara odaklı yeme davranışı geliştirdiği tespit edilmiştir. Tapper ve Seguias (2022), farkındalıkla tüketilen gıdaların hatırlanabilirliğini artırdığını ve hafızada daha kuvvetli bir şekilde yer edinerek bireylerin yeme deneyimine dair farkındalığını güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu bilgi perspektifinde; yeme farkındalığı ve duyu analizin ortak noktası olan “duyu odaklı” yemek yeme davranışının, uygulamalı derslerde hazırlanan ürünlerin ve hazırlık sürecinin tüm aşamalarında duyuları algılamaya gösterilen dikkat ve derslere dair daha çok örnek ifade bildirilmesi beklenmiştir. Katılımcılarda duyuların algılanmasına yönelik dikkat seviyelerinde artış görülmüştür. Özellikle görme duyusunun her zaman ön planda olduğu tespit edilmiştir. Beş duyu içerisinde farkındalık ve hatırlanma seviyesi en düşük olan işitme duyusunun eğitimler ile önemi artarak daha fazla dikkat edilen ve hatırlanan bir duyu haline geldiği söylenebilir. Bunun yanı sıra katılımcıların koku alma ve dokunma duyularına karşı farkındalıklarının da geliştiği görülmektedir. Yapılan görüşmelerde tüm duyular özelinde dikkat seviyeleri ve duyulara ait katılımcıların verdikleri örneklerin sayıları artmıştır. Örneklerin içeriklerine bakıldığında ise öğrencilerin, betimsel yönü kuvvetli, daha detaylı ve teknik bilgi içeren anlatımlarla ders anındaki duyu deneyimlerini aktardıkları görülmüştür. K17, eğitimin akılda kalıcılığını şu sözlerle belirtmiştir:

“Bağlayıcılar dersinde roux hazırlamıştık üç çeşit renge dönüştürmüştük tek roux reçetesini. Beyazdan sarıya, sarıdan kahverengiye döndü. Sonra onların bağlayıcı seviyelerini inceledik ve hangi ürünlerde kullanacağımızı konuşmuştuk. O ders çok aklımda kaldı. Aslında hocam renk, doku, kıvam incelediğimiz dersler hepimizin aklında kalmıştır bence.”

Tüm bunların yanı sıra araştırmada, eğitim sonrasında katılımcıların uygulama derslerinde ürünleri daha sık tattıkları tespit edilmiştir. Eğitimden önce ve sonra yapılan testler karşılaştırılarak incelendiğinde, katılımcıların eğitim sonrasında tatlarla karşı dikkat seviyelerinin arttığı gözlemlenmiştir. Duyusal değerlendirme sonuçlarında, katılımcıların acı tat duyarlılıklarının geri planda olduğu görülmektedir. Eğitim öncesi ve kalıcılık testleri arasında en fazla artış gösteren tat duyarlılığı ise umami olmuştur. Bunun yanı sıra tatlı-tuzlu ve ekşi tat duyarlılıklarının her üç testte de benzer oranlarda seyrettiği tespit edilmiştir. Koku duyarlılık testlerinde ise katılımcıların meyve-çiçek koku duyarlılıklarına kıyasla baharat koku duyarlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılığa, katılımcıların eğitim süresi boyunca mutfak derslerinde baharat kokularını sık tekrarla deneyimlemelerinin sebep olduğu düşünülmektedir. Ulloa, Roca ve Vilaseca (2017) sık tekrarlı pratiklerle öğrenmenin duysal hassasiyeti arttırdığını belirtmektedir. Bu bulgu, duyuların öğrenme yoluyla güçlendirilebileceğini ve duysal kapasitenin değişikliğe uğrayabileceğini ifade etmektedir. Çalışma, duyuların yalnızca pasif birer algılayıcı değil, aynı zamanda öğrenme ile biçimlendirilebilen sistemler olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu tez çalışmasının somut çıktısı, araştırmadan elde edilen veriler ışığında, eğitimlerin gerçekleştirildiği ve aynı zamanda araştırmacının görev yaptığı kurum olan Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünün yüksek lisans programı müfredatına “GMS5160” kodu ile “Farkındalık Odaklı Pişirme” dersinin kazandırılması olmuştur. Bu kararda araştırmacının ders sırasında öğrencilerde gözlemlediği olumlu gelişmeler ve öğrencilerin olumlu geri dönüşleri etkili olmuştur. Böylece gastronomi ve mutfak sanatları eğitimine multidisipliner yeni bir öğrenim modeli eklenmiştir. Aynı zamanda bu dersin müfredata eklenmesi ile, ilgili konuda farkındalık oluşturulması ve bilimsel araştırmaların sürdürülebilirliğine yönelik bir adım atılmıştır.

5.2. Öneriler

- Tez çalışmasında elde edilen sonuçlar, bilinçli farkındalık, yeme farkındalığı, farkındalık odaklı mutfak atölyeleri ve duysal analiz derslerinin bir bütün olarak uygulanması halinde ulaşılan sonuçlardır. Devam eden araştırmalarda, eğitimlerin tez

çalışmasında tasarlandığı haliyle bir bütün olarak veya parça parça ele alınıp gastronomi eğitiminde en uygulanabilir versiyonları geliştirilebilir.

- Tez çalışmasında gerçekleştirilen eğitim içerikleri ayrı ayrı var olan eğitimler olsa da gastronomi öğrencilerine yönelik versiyonu ilk defa bu tez çalışmasında bir eğitim modeli olarak geliştirilip çıktıları incelenmiştir. Bu sebeple öğrenci beyanlarından elde edilen sonuçlar ve çıkarımların genele mâl edilmesi güçtür. Eğitim modeli farklı örneklem gruplarında tekrarlanmalıdır. Ayrıca eğitim modelinin ortaöğretim, ön lisans gibi çeşitli eğitim düzeylerinde öğrenciler üzerinde, çeşitli araştırma yöntemleri kullanılarak tekrarlanması önerilmektedir. Böylece araştırma bulguları test edilmiş olur ve gastronomi eğitiminin farklı basamaklarında da uygulanabilirliği değerlendirilebilir.

- Eğitimler sonucunda elde edilen bulgular, duyuşsal yaklaşımların öğrenme üzerindeki değerini vurgulamaktadır. Öğrencilerin ders anına daha fazla odaklandıkları, ders esnasında duyuş durumlarını yönetebildikleri, tüm duyuşlar özelinde önemli seviyede farkındalık kazandıkları ve duyuşları detaylandırma/tanımlamalarda daha başarılı oldukları, geçmiş derslere yönelik hatırladıkları duyuş değerlendirmelerinin güçlenmesi gibi pozitif etkiler göz önüne alındığında tez kapsamında gerçekleştirilen eğitim modelinin gastronomi ve mutfak sanatları programlarının lisans veya yüksek lisans ders müfredatlarına dahil edilmesi önerilmektedir.

- Bilinçli farkındalık eğitimi öğrencilerin stres, heyecan, başarısızlık korkusu ve kaygı gibi duyuşlarını yönetebilmesi açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın bulguları da öğrencilerin eğitimler sonrasında olumsuz duyuşlarını bazı istisna durumlar haricinde yönetebildiklerini göstermiştir. Bu sebeple bilinçli farkındalık eğitimlerinin program müfredatlarına dahil edilemese bile destek eğitimi olarak gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

- Çalışmadan elde edilen çıktılar sonucunda farkındalık temelli ve duyuşsal analiz destekli mutfak eğitimi yaklaşımının sadece akademik değil aynı zamanda sektör odaklı bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu eğitimler, duyuşsal farkındalığı yüksek, yaratıcı, dikkatli ve kendini geliştirmeye açık şeflerin yetişmesine katkı sağlayabilir. Böylece sektörde hizmet kalitesini artırma yolunda bir araç olabilir.

- Geliştirilen eğitim yalnızca eğitim kurumlarında değil işletmelerin mutfak personellerine ve mutfak profesyonellerine de uygulanabilir. Odaklanma, duygu durum kontrolü, duyu farkındalık gelişimi gibi pozitif çıktıların sektör çalışanlarının mesleki gelişimlerini ve öz yeterliliklerini destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple işletmeler, tez çalışmasında gerçekleştirilen eğitimin birebir aynısı olmasa da çalışanlarını hali hazırda profesyonel eğitimciler tarafından gerçekleştirilen bilinçli farkındalık ve duyu analizi eğitimlerine yönlendirebilir.
- Tez çalışmasında ilgili ölçeklerden yararlanarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, öğrencilerin yaşadıkları sorunlar, olumlu-olumsuz duygular, duyu farkındalıkları hakkında detaylı bilgiler elde etme imkânı tanınması açısından önemli görülmektedir. Uygulamalı dersleri yürüten akademisyenler, formu kullanarak öğrencilerini daha iyi tanıyabilir ve ders akışında onlara yansıyan olumlu/olumsuz durumları tespit edebilir. Bu sayede dersin verimliliğini artırmak adına çeşitli çözümler geliştirebilir.

Uygulamalı derslerin duyu odaklı bir işleyişle planlanması sayesinde etkili bir deneyimle birlikte daha kalıcı öğrenme sağlanabileceği çıkış noktasından hareketle gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları, bu çalışmanın yöntem ve içerik bakımından benzersiz olduğu ve ilk defa yapıldığı da göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde beklentileri karşılar nitelikte görülmektedir. Pişirmenin matematiğine bağlı kalarak aynı zamanda duyu farkındalığın maksimize edildiği ve bilişsel oto-kontrolün sağlandığı bir ders planının işlevselliği arttıracak rahatlıkla öngörülebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. B., ve Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 486-502.
- Akpınar, B. (2019). *Obezite ve diyetle yeme farkındalığı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aktepe, İ. ve Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: Güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12 (4), 534–561.
- Alıcıgüzel, M. (2012). *Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikaları ve turizm sektörüne nitelikli işgücü oluşumundaki rolü* (Uzmanlık tezi, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Tanıtma Genel Müdürlüğü). Ankara.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2011). *Mesleki ve teknik eğitim esasları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Allen, G. (2003). Education about food. In *The Encyclopedia of Food and Culture* (pp. 556–558). New York, NY: Scribner.
- Alpay, M. R. ve Tuncel, S. (2022). Mindfulness temelli beden eğitimi ve oyun derslerinin ilkökul öğrencilerinin mindfulness ile duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (2), 105–116.
- Alvarado-García, P. A. A., Soto-Vásquez, M. R., Infantes Gomez, F. M., Guzman Rodriguez, N. M. and Castro-Paniagua, W. G. (2025). Effect of a mindfulness program on stress, anxiety, depression, sleep quality, social support, and life satisfaction: A quasi-experimental study in college students. *Frontiers in Psychology*, 16, 1508934.
- Anderson, L. M., Reilly, E. E., Schaumberg, K., Dmochowski, S. and Anderson, D. A. (2016). Contributions of mindful eating, intuitive eating, and restraint to BMI, disordered eating, and meal consumption in college students. *Eating and Weight Disorders*, 21 (1), 83–90.
- Aras, H. K. ve Delen, İ. (2023). Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve yeme farkındalığı durumlarının değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 265–274.
- Arıkan, E., Altunöz Sürücü, Ö. ve Arman, A. (2018). Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim mutfaklarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 6 (2), 592–601.
- Armenta, C., Bao, K. J., Lyubomirsky, S., and Sheldon, K. M. (2014). Is lasting change possible? Lessons from the Hedonic Adaptation Prevention Model. In S. J.

Lopez and C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 57–74). Elsevier.

- Arslanhan, Y. (2019). *Gastronomi ve mutfak sanatları mezunlarının sektördeki durumu ve almış oldukları eğitimden memnuniyet düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayan, Ş. (2025). *Üniversite öğrencilerinde siberkondri davranışının bilinçli farkındalık ve sağlık anksiyetesi ile ele alınması: Bir vakıf üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aycı, E. (2022). *Lisans düzeyinde gastronomi eğitimi ve bu bölümlerde görev yapan akademik personelin analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayyıldız Atak, N. D. (2020). *Akdeniz diyetine bağlılıkla yeme farkındalığı ve sezgisel yeme farkındalığı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Baer, R. A. and Krietemeyer, J. (2006). Overview of mindfulness- and acceptance-based treatment approaches. In *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications* (ss. 3–27). Springer.
- Bağırın Özşeker, D. (2016). Gastronomi kavramı: Tanımı ve gelişimi. In H. Kurgun ve D. Bağırın Özşeker (Editörler), *Gastronomi ve turizm* (ss. 3–24). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bahar, H. H. (2017). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. M. Kağan ve S. Yalçın (Editörler), *Eğitim bilimine giriş* (s. 1–33). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bakan, R., Kokonaloğlu, H. T. ve Çubuk, F. Y. (2024). Mezun öğrencilerin, akademisyenlerin ve şeflerin gastronomi ve gastronomi eğitime bakış açılarının belirlenmesi. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences*, 7 (2), 555–579.
- Balıkoğlu, A., Kılıç, S. N. ve Bozok, D. (2020). Duyusal deneyim memnuniyeti ve yöresel yiyecek deneyimi arasındaki ilişki ve değişkenlerin davranışsal niyet üzerindeki etkisi. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 8 (2), 1334–1361.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1–15.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23–28.

- Bayındır, N. (2022). *Öğrenmeye Odaklanma Sorununun Nedenlerine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri*. *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(1), 1-9.
- Bayram Saptır, A. (2024). *Bilinçli farkındalık temelli duygusal yemeyi azaltma programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Beyter, N. ve Yüceer, M. B. (2023). Moleküler gastronomi teknikleri ile ürün geliştirme denemeleri: Türk kahveli süt helvası örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (66), 98–118.
- Beyter, N., Zıvalı, E. ve Yalçın, E. (2019). Türkiye’de lisans düzeyinde gastronomi eğitiminin değerlendirilmesi. *IV. Uluslararası Gastronomi Turizmi Araştırmaları Kongresi* (19–21 Eylül 2019), 461–466.
- Biletino. (2022a). Mindful Cooking & Eating Deneyimi – Bodrum, Muğla. <https://biletino.com/tr/e-inj/mindful-cooking-eating-deneyimi/>. (Erişim tarihi: 20.04.2025)
- Biletino. (2022b). Mindful Cooking & Eating Deneyimi ile Pratik Yılbaşı Mezeleri – Şişli, İstanbul. <https://biletino.com/tr/e-jio/mindful-cooking-and-eating-deneyimi-ile-pratik-yilbasi-mezeleri/>. (Erişim tarihi: 20.04.2025)
- Bişiren, A. ve Gençer, K. (2023). Türkiye’deki üniversitelerde verilen aşçılık eğitimi ile gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5 (9), 337–350.
- Blass, E. M., Anderson, D. R., Kirkorian, H. L., Pempek, T. A., Price, I. and Koleini, M. F. (2006). On the road to obesity: Television viewing increases intake of high-density foods. *Physiology & Behavior*, 88 (4–5), 597–604.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E. and Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 68 (6), 539–544.
- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. (2024). *Pastacılık ve ekmekçilik programı tanıtım dosyası*. Mengen Meslek Yüksekokulu. <https://memyo.ibu.edu.tr/Files/ckFiles/memyo-ibu-edu-tr/pdf/BAİBÜ-%20Pastacılık%20ve%20Ekmekçilik%20AİBÜ.pdf>. (Erişim tarihi: 14.01.2025)
- Brown, K. W. and Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.

- Brown, K. W., Ryan, R. and Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18 (4), 211–237.
- Bucak, T. ve Yiğit, S. (2018). Gastronomi eğitiminde profesyonel mutfak okullarının etkisi: İstanbul Mutfak Sanatları Akademisi (MSA) üzerine bir araştırma. *Uluslararası Gastronomi Turizmi Araştırmaları Kongresi* (s. 809–822). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Calm. (2023). Mindful cooking: How to practice mindfulness in the kitchen. Calm. <https://www.calm.com/blog/mindful-cooking>. (Erişim tarihi: 20.03.2025)
- Coşgun, C. (1994). *İşletmelerde işgören eğitimi ve Türk kamu ve özel ticaret bankalarında eğitim faaliyetlerine ilişkin bir araştırma* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, M. G. and Kuyken, W. (2016). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47 (6), 990–999.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Crouch, M., and McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social science information*, 45(4), 483-499.
- Csergo, J. (2016). *La gastronomie est-elle une marchandise culturelle comme une autre ?* Chartres, France: Menufretin.
- Culinary Institute of America. (2025). *Our story*. <https://www.ciachef.edu/our-story/>. (Erişim tarihi: 10.03.2025)
- Cüceloğlu, D. (2021). *Var mısın? Güçlü bir yaşam için öneriler*. İstanbul: Kronik.
- Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Mindfulness temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13, 85–91.
- Çelik, U. (2004). Marine edilmiş akivades (*Tapes decussatus* L., 1758)'in kimyasal kompozisyonu ve duyusal analizi. *Su Ürünleri Dergisi*, 21(3), 219–221.
- Çetiner, E. N. (2021). *Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin yeme farkındalığı ve ilişkili faktörler* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çılgınoğlu, H. ve Çılgınoğlu, Ü. (2022). Nörogastromi ve duyarların lezzet algısına etkisinin yarı yapılandırılmış görüşmelerle analizi. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 10(2), 837–855.

- Çıtak, S. (2023). *Ekşi mayalı ekmeğin saman ateşinde pişirilmesinin lezzet profili ve dokusuna etkisinin araştırılması: Odun ve elektrikli fırında pişirilenlerle kıyaslanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çımar, S. (2019). *Aşçılık eğitimi alan öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çolak, H. ve Aktaç, Ş. (2019). Ağırlık yönetimine yeni bir yaklaşım: Yeme farkındalığı. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(3), 212–222.
- Damsbo-Svendsen, M., Karpantschof, B. M. ve Frøst, M. B. (2020). Teaching sensory science to practitioners can change what we eat. *International Journal of Food Design*, 5 (1–2), 131–136.
- Damsbo-Svendsen, M., Karpantschof, B. M., Stovgaard, M., Christensen, J. H. and Frøst, M. B. (2022). Effects on skills and knowledge of a sensory teaching program for culinary students. *International Journal of Food Design*, 7(2), 119–141.
- Daylar, Ş. (2015). *Otel mutfak yöneticilerinin işgörenlerin yeterlilik düzeyi hakkındaki algıları: Karşılaştırılmalı bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1980). Self determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1, 33–43.
- Demir, Ö. (2023). *Gastronomi eğitimi ve yiyecek içecek endüstrisi arasındaki bağlantı(sızlık)lar: Paydaşlar üzerine araştırma ve model önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (12), 98–116.
- Demirkol, Ş. ve Pelit, E. (2002). Türkiye’deki turizm eğitim sistemi ve Avrupa Birliği sürecinde olası gelişmeler. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 125–146.
- École Ducasse. (2025). *École Ducasse*. <https://www.ecoleducasse.com/>. (Erişim tarihi: 10.03.2025)

- Ekblad, A. G. (2009). *Effects of mindfulness training on emotion regulation and attention*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Durham: Duke University.
- Elkin, A. (2017). *Stres yönetimi* (Çev: S. Sever) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdamar Koç, G. ve Demircioğlu, Y. (2009). Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Bölümü öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 118–129.
- Erdinç, S. ve Yılmaz, G. (2012). Günümüzde turizm eğitiminin yükseköğretim içerisindeki yeri. *Turizm Eğitimi Konferansı* (ss. 17–31). Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (3).
- Erzincanlı, Y. (2023). Bilinçli farkındalık. *İletişim Ansiklopedisi*. İletişim ve Toplum Araştırmaları Merkezi.
- Farmer, N. and Cotter, E. W. (2021). Well-being and cooking behavior: Using the positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment (PERMA) model as a theoretical framework. *Frontiers in Psychology*, 12, 560578.
- Framson, C., Kristal, A. R., Schenk, J. M., Littman, A. J., Zeliadt, S. and Benitez, D. (2009). Development and validation of the mindful eating questionnaire. *Journal of the American Dietetic Association*, 109 (8), 1439–1444.
- García-Segovia, P., Harrington, R. J. and Seo, H. S. (2015). Influences of table setting and eating location on food acceptance and intake. *Food Quality and Preference*, 39, 1–7.
- Geary, C. and Rosenthal, S. L. (2011). Sustained impact of MBSR on stress, wellbeing, and daily spiritual experiences for 1 year in academic health care employees. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17 (10), 939–944.
- Genç, A., Seyrek, O. D. ve Aydın, C. (2022). Mindfulness in Teaching Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 35–42.
- Germer, C. K., Siegel, R. D. and Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York, NY: Guilford.
- Girgin, G. K. ve Demir, Ö. (2023). Türkiye’deki gastronomi ve mutfak sanatları eğitimine genel bir bakış. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel* (Online).

- Gönül, M. (2010). *Duyusal değerlendirilmede sonuca güveni etkileyen faktörler*. İzmir: Ege Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Yayınları, No. 287.
- Görkem, O. ve Sevim, B. (2016). Gastronomi eğitiminde geç mi kalındı, acele mi ediliyor? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (58), 977–988.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233–252.
- Güdek, M. (2018). *Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde yürütülen gastronomi programları ve program amacına yönelik öğrenci beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gül, M. (2023). *Termal turizmde mindfulness (bilinçli farkındalık)* (1. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Gülcan, Z. S. (2023). *Lise öğrencilerine uygulanan bilinçli farkındalık eğitim programının sürekli öfke ve öfke ifade tarzına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürdal, M. (2002). Türkiye’de meslek turizm eğitiminin yapısal analizi: Okullaşma eğitiminin kalitesi-staj-istihdam sorunları ve çözüm önerileri. *Turizm Eğitimi Konferansı* (ss. 391–400). Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Gürsoy, D. (2013). *Yiyelim içelim tarihini bilelim: Düünden bugüne gastronomi*. İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Güzel Atlıhan, A. (2020). *Yetişkin bireylerde yeme farkındalığı ve sezgisel yemenin beden kütle indeksi ile ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Harbalıoğlu, M. ve Ünal, İ. (2014). Aşçılık programı öğrencilerinin mesleki tutumlarının belirlenmesi: Ön lisans düzeyinde bir uygulama. *Turizm Akademik Dergisi*, 1 (1), 57–67.
- Harrington, A. and Dunne, J. D. (2015). When mindfulness is therapy: Ethical qualms, historical perspectives. *American Psychologist*, 70 (7), 621–631.
- Hasson, G. (2024). *Mindfulness: Be mindful, live in the moment*. John Wiley & Sons.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M. and Strosahl, K. (1996). Emotional avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional

- approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1152–1168.
- Headspace. (2023). What is mindful cooking and how to practice it. Headspace. (Erişim tarihi: 20.05.2025)
- Hegarty, J. (2011). Achieving excellence by means of critical reflection and cultural imagination in culinary arts and gastronomy education. *Journal of Culinary Science & Technology*, 9 (2), 55–65.
- Hofmann, S. G. and Gómez, A. F. (2017). Mindfulness-based interventions for anxiety and depression. *Psychiatric Clinics of North America*, 40 (4), 739–749.
- Hong, P. Y., Lishner, D. A. and Han, K. H. (2014). Mindfulness and eating: An experiment examining the effect of mindful raisin eating on the enjoyment of sampled food. *Mindfulness*, 5, 80–87.
- Horzum, T., Şahin, F., Gök, E., Yurttaş Kumlu, G. D., Şahin, D., Yanış, H., Tüzün, Ü. N., ve Hacıoğlu, Y. (2016). Reporting proposals for writing theses in the social sciences: How to write a thesis? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 489–521.
- Institut Lyfe. (2025). *Institut Lyfe*. <https://en.institutlyfe.com/>. (Erişim tarihi: 10.03.2025)
- Jeou-Shyan, L. and Lee, H. Y. (2010). What does it take to be a creative culinary artist? *Journal of Culinary Science & Technology*, 5 (2–3), 5–22.
- Johnson ve Wales University. (2025). *Home*.<https://www.jwu.edu/index.html>. (Erişim tarihi: 10.03.2025)
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, NY: Delacorte Press.
- Kabat-Zinn, J. (1991). *Full catastrophe living*. New York, NY: Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are*. New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2000). Indra's net at work: The mainstreaming of Dharma practice in society. In G. Watson & S. Batchelor (Eds.), *The psychology of awakening: Buddhism, science, and our day-to-day lives* (pp. 225–249). North Beach, ME: Weiser.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 144–156.
- Kabat-Zinn, J. (2013). The foundations of mindfulness practice: Attitudes and commitment. J. Kabat-Zinn, *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (ss. 19–38). Delta.

- Kabat-Zinn, J. and Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Kahraman, A. Gülnihal ve Sönmezdağ, A. S. (2017). Osmanlı mutfak kültüründe balık tüketimi ve dolma zeytin turşusunun kırsal turizm gastronomisine kazandırılması üzerine bir çalışma. *Research Journal of Agricultural Sciences*, 10 (1), 20–26.
- Kahraman, K. (2020). *Osmanlı mutfağından günümüze aynı isimle gelen seçilmiş et yemeklerinin içerik incelemesi ve duyuşsal analizi: Balıkesir örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, E. (2018). *Dünya genelindeki yükseköğretim kurumlarında verilen gastronomi öğreniminin karşılaştırılmalı analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karacaoğlan, B. ve Hisli Şahin, N. (2016). Bilgece farkındalık ve duyuş düzenleme becerisinin iş tatminine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8 (4), 421–444.
- Karakaş, D. and Çelenk, M. (2024). Bibliometric analysis of graduate thesis written at the field of gastronomy and culinary arts at the level of doctoral. *Journal of Silk Road Tourism Research*, 4 (1), 1–10.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kasaroğlu, K., Sarıbaş, Ö. ve Güler, M. E. (2024). Gastronomi ve mutfak sanatları eğitim programlarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27 (51), 213–225.
- Kınay, F. (2013). *Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçe'ye uyarlama: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıran Gen, K. (2020). *Exploring effectiveness of 8 weeks modified mindfulness based stress reduction (MBSR) program on mindfulness, perceived stress, psychological capital, rumination and psychological flexibility, moderated by personality traits*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocaadam Bozkurt, B. (2020). *Çocuklarda yeme farkındalığı eğitim programının yeme davranışı ve beslenme durumu üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Kocabal, M. ve Ceylan, M. (2022). Bilinçli farkındalık, motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 36 (4), 2140–2159.
- Komariah, M., Ibrahim, K., Pahria, T., Rahayuwati, L., and Somantri, I. (2023). Effect of mindfulness breathing meditation on depression, anxiety, and stress: A randomized controlled trial among university students. *Healthcare*, 11 (1), 26.
- Kozak, N. ve Açıkgöz, Z. (2015). Gastronomi eğitimi arama konferansı. *Akademik Turizm Eğitimi Arama Konferansı* (ss. 1–51). Antalya: Nazmi Kozak.
- Köse, G. (2024). *Yerken düşünmek mümkün mü? Yeme farkındalığı ile beslenme* (2. baskı). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Köse, G., Tayfur, M., Birincioglu, İ., ve Dönmez, A. (2016). Yeme farkındalığı ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 125–134.
- Kristeller, J. L. and Wolever, R. Q. (2011). Mindfulness-based eating awareness training for treating binge eating disorder: The conceptual foundation. *Eating Disorders*, 19 (1), 49–61.
- Kurnaz, A., Kurnaz Akyurt, H. ve Kılıç, B. (2014). Önlisans düzeyinde eğitim alan aşçılık programı öğrencilerinin mesleki tutumlarının belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 41–61.
- Kuseyri, G. (2020). *Üniversite öğrencilerinde yeme farkındalığı ve sezgisel yeme davranışının beslenme durumu üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, İ. (2025). *Bilinçli farkındalık düzeyi ile ilişki doyumu arasındaki ilişkide iletişim stillerinin aracılık rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Le Cordon Bleu. (2025). *Paris Home*. <https://www.cordonbleu.edu/paris/home/en>. (Erişim tarihi: 10.03.2025)
- Lim, W. M. (2025). *What is qualitative research? An overview and guidelines*. *Australasian Marketing Journal*, 33(2),199-229.
- Thorne, S. (2000). *Data analysis in qualitative research. Evidence-based nursing*, 3(3), 68-70.)
- Lofgren, I. E. (2015). Mindful eating: An emerging approach for healthy weight management. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 9, 212–216.
- Mackenzie, M. J., Carlson, L. E., Munoz, M. and Specia, M. (2007). A qualitative study of self-perceived effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) in a psychosocial oncology setting. *Stress and Health*, 23 (1), 59–69.

- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.
- Martínez-Rubio, D., Navarrete, J. and Montero-Marín, J. (2022). Feasibility, effectiveness, and mechanisms of a brief mindfulness- and compassion-based program to reduce stress in university students: A pilot randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (1), 154.
- Mathieu, J. (2009). What should you know about mindful and intuitive eating? *Journal of the American Dietetic Association*, 109 (12), 1982–1987.
- Mert, E. (2024). *Bilinçli farkındalık yönelimli psikoeğitim programının öğrenci hemşirelerin bilinçli farkındalık, öfke ve kişilerarası ilişki tarzlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Metin, E. (2021). *İnovatif bir yaklaşım olarak yenilebilir çiçeklerin çikolatalarda kullanımı* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miişoğlu, D. ve Hayoğlu, İ. (2005). Tat eşik değerlerinin algılanması, tanınması ve derecelendirilmesi. *Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 29– 35.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, C. K. (2017). Mindful eating with diabetes. *Diabetes Spectrum: A Publication of the American Diabetes Association*, 30 (2), 89–94.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Duyusal kontrolleri yapma* (Gıda Teknolojisi Alanı). <https://www.megep.meb.gov.tr>. (Erişim tarihi: 21.07.2024)
- Monroe, J. T. (2015). Mindful eating: Principles and practice. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 9 (3), 217–220.
- Murray, J. M., Delahunty, C. M. and Baxter, I. A. (2001). Descriptive sensory analysis: Past, present and future. *Food Research International*, 34 (6), 461–471.
- Mutlu, S. T. (2024). *Üniversite öğrencilerinde yeme davranışının bilinçli farkındalık ve anksiyete ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Mutlu, S. T. ve Eker, S. S. (2024). Üniversite öğrencilerinde yeme davranışının bilinçli farkındalık ve anksiyete ile ilişkisi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 227–247.
- Nelson, J. B. (2017). Mindful eating: The art of presence while you eat. *Diabetes Spectrum: A publication of the American Diabetes Association*, 30 (3), 171–174.

- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II. Cilt (5. Basım)*. İstanbul: Yayın Odası.
- Oğuz, O. (2023). *Gastronomi eğitimi alan öğrencilerin staj deneyimlerinin mesleki tutum ve davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onoğur, T. A. ve Elmacı, Y. (2011). *Gıdalarda duyuşal değerlendirme (2. basım)*. İzmir: Sidas Medya.
- Onurlar, B. ve Durlu Özkaya, F. (2018). Moleküler probiyotik dondurma. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 6 (3), 154–168.
- Ostermann, T., Pawelkiwitz, M. and Cramer, H. (2022). The influence of mindfulness-based interventions on the academic performance of students measured by their GPA: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 16, 961070.
- Öney, H. (2016). Gastronomi eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 193–203.
- Özata, E. (2019). *Modernite bağlamında Türk mutfağına özgü yenilikçi ürün geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkaya, F., Ceylan, F., Öztürk, B., ve Demirel, M. (2020). TÜRK TATLISI: VEGANLAR İÇİN KEŞKÜL. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 185-192.
- Özmumcu, S. B. (2019). *Isparta ili bir üniversite hastanesi idari personeli yeme farkındalığı ve fiziksel aktivitelerin yaşam kalitesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Ç. P., ve Başkurt, F. (2022). Uyku ve ağrı. Sağlık Bilimleri Alanında Yeni Trendler IV, 171-186.
- Öztürk, Ç. P., ve Başkurt, F. (2022). Kronik ağrı yönetiminde mindfulness. In C. P. Öztürk ve F. Başkurt (Eds.), *Sağlık Bilimlerinde Güncel Tartışmalar 6* (pp. 17–26). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 224–235.

- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. and Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42 (5), 533–544.
- Palmerino, M., Langer, E. J. and McGillis, D. (1984). Attitudes and attitude change: Mindlessness–mindfulness perspective. J. R. Eiser (Editör), *Attitudinal Judgment* (pp. 179–195). Springer.
- Parra, M. O., Favela, J. and Castro, L. A. (2025). MyndFood: A conversational agent for enhancing the cooking and eating experience. *Frontiers in Computer Science*, 7, Article 1566940.
- Parsons, K. L. (2024). *The development, implementation and assessment of Master Chef, a theory-based mindful eating intervention for college students* (Doctoral dissertation, University of Maine). University of Maine Electronic Theses and Dissertations.
- Paslı, H. (2025). *Okul öncesi eğitim programlarıyla bütünleştirilmiş bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peng, K.-L., Lin, M.-C. and Baum, T. (2012). The constructing model of culinary creativity: An approach of mixed methods. *Journal Name*, 2687–2702.
- Perullo, N. (Ed.). (2018). *University of Gastronomic Sciences Pollenzo Manifesto*. Pollenzo, Italy.
- Piggott, J. R., Simpson, S. J., and Williams, S. A. (1998). Sensory analysis. *International journal of food science & technology*, 33(1), 7-12.
- Plum Village. (2025). “Savor Life” – Mindful cooking retreat. <https://plumvillage.org/event/retreat/savor-life-cooking-retreat>. (Erişim tarihi: 25.05.2025)
- Pollak, S. M., Pedulla, T. and Siegel, R. D. (2014). *Sitting together: Essential skills for mindfulness-based psychotherapy* (Çev: B. Uzun.). İstanbul: Apamer Yayınları.
- Rimalower, L. (2017). Ingredients for change: Food, cooking and mindfulness in therapy. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, 3 (5), 555622.
- Robinson, E., Kersbergen, I. and Higgs, S. (2014). Eating ‘attentively’ reduces later energy consumption in overweight and obese females. *British Journal of Nutrition*, 112 (4), 657–661.
- Samancı, Ö. (2020). Gastronomi: Disiplinler arası bir buluşma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 31 (1), 92–95.

- San-J. (2020). Mindful cooking: What is it? <https://san-j.com/blog/mindful-cooking-what-is-it/>. (Erişim tarihi: 11.03.2025)
- Santich, B. (2004). The study of gastronomy and its relevance to hospitality education and training. *International Journal of Hospitality Management*, 23, 15–24.
- Santich, B. (2007). The study of gastronomy: A catalyst for cultural understanding. *The Journal of the Humanities*, 53–58.
- Sarioğlan, M. (2018). Yaygın gastronomi eğitiminde arz ve talep etkileşiminin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 267–283.
- Sarioğlan, M., Avcıkurt, C. ve Sezen, T. S. (2020). Gastronomi eğitiminde kavram yanlışları. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 8 (4), 3408–3425.
- Savarin, B. (2015). *Lezzetin fizyolojisi ya da yüce mutfak üzerine düşünceler*. İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Saygı, Y. B. (2022). Farkında olarak yemek. *Aydın Gastronomy*, 6 (1), 91–106.
- Saygı, Y. B. ve Saygı, I. (2021). Beslenmede farkındalık. *GIDA – The Journal of Food*, 46 (6), 1494–1504.
- Schifferstein, H. N. J., Kudrowitz, B. M. and Breuer, C. (2020). Food perception and aesthetics: Linking sensory science to culinary practice. *Journal of Culinary Science & Technology*, 20(4), 293–335.
- Schmidt, S. (2011). Mindfulness in east and west – is it the same? In *Neuroscience, Consciousness and Spirituality* (ss. 23–38). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. and Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51 (1), 52–66.
- Seguias, L., and Tapper, K. (2022). A randomized controlled trial examining the effects of mindful eating and eating without distractions on food intake over a three-day period. *Nutrients*, 14(5), 1043.
- Sezen, T. S. (2018). *Gastronomi eğitimin mevcut durumunun analizine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Siegel, R. D. (2010). *The mindfulness solution: Everyday practices for everyday problems*. New York, NY: Guilford Press.
- Silici, S. (2005). Balda duyuusal analiz. *Gıda Mühendisliği Dergisi*, 39-42

- Singapore Global Leaders Network. (2024, Eylül 11). Embracing social sustainability: A journey towards purposeful business. <https://www.sgl.n.hcli.org/2024/09/11/embracing-social-sustainability/> (Erişim tarihi: 20.03.2025)
- Sutton, D. E. (2009). The mindful kitchen, the embodied cook: Tools, technology and knowledge transmission on a Greek Island. *Material Culture Review*, 70(Fall), 63–70.
- Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 151–176.
- Şahin, N. (2023). *Gastronomik ürün envanteri oluşturmaya yönelik bir araştırma: Edremit yöresi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, A., Güleç, E. ve Usta, S. (2020). Gastronomik ürün çeşitlendirme kapsamında veganlar ve çölyak hastaları için ürün geliştirme: Kazandibi. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 51-59.
- Tapper, K. and Seguias, L. (2022). Mindful eating and food intake: Effects and mechanisms of action. *Appetite*, 168, 105743.
- Tayız, V. (2024). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan psikoeğitim programının bilinçli farkındalık, dijital iyi oluş, stres, problemli cep telefonu kullanımı ve dijital bağımlılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M. and Lau, M. A. et al. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 615.
- Terrenghi, L. (2009). Computing technologies in the kitchen: The Living Cookbook as a design for mindful cooking experiences. *Material Culture Review*, 70, 54–61.
- Terry, B. (2014). *Afro-Vegan: Farm-Fresh African, Caribbean, and Southern Flavors Remixed*. Ten Speed Press. <https://www.lionsroar.com/good-food-a-qa-with-chef-bryant-terry/>. (Erişim tarihi: 20.03.2025)
- Tetik, İ. M. (2024). *8 haftalık modifiye edilmiş öz-şefkatli bilinçli farkındalık pratiklerinin yetişkin bireylerde bilinçli farkındalık, duyu düzenleme ve yeme tutumu üzerindeki etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.

- Thienot, E., Jackson, B., Dimmock, J., Grove, J. R., Bernier, M. and Fournier, J. F. (2014). Development and preliminary validation of the mindfulness inventory for sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 72–80.
- Tiftikçi, Z. (2025). *Sosyal fobi ve panik bozukluk tanılı hastalarda üstbiliş ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: İzmir Tınaztepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tingaz, E. O. (2020). Sporcu bilinçli farkındalık (mindfulness) ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 71–80.
- Topal, H. (2020). *Gastronomi eğitiminin fine dining restoranlarda çalışan seçimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türk Dil Kurumu Çevrimiçi Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>. (Erişim tarihi: 05.01.2025)
- Tütüncü, Ö. (2019). Lisans eğitiminde mutfak zanaatları ve gastronomi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 30 (1), 93–97.
- Uçan, B. Z. (2021). *Farklı baharat kombinasyonları ile hazırlanan raw food ürünlerinin duyu analizi yöntemi ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçar, A. (2020). *Lise öğrencilerinde hedonik açlık ve yeme farkındalığının beslenme durumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uçuk, C., Kahraman, A. G. ve Özdemir, S. S. (2022). Tabak prezantasyonunun kötü görünümlü yiyeceklerin kabulüne etkisi. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 10 (1), 171–192.
- Unick, J. L., Dunsiger, S. I., Bock, B. C., Sherman, S. A., Braun, T. D. and Wing, R. R. (2022). A preliminary investigation of yoga as an intervention approach for improving long-term weight loss: A randomized trial. *PLOS ONE*, 17 (2), e0263405.
- University of British Columbia. (2022). Healthy meals made simple. UBC Health & Wellbeing News. <https://hr.ubc.ca/working-ubc/news/march-03-2022/join-mindful-cooking-class>. Erişim tarihi: (22.03.2025)
- University of Gastronomic Sciences. (2025). *The University of Gastronomic Sciences*. <https://www.unisg.it/en/>. (Erişim tarihi: 10.03.2025)
- Usta, M. (2022). Anadolu mutfağında unutulmak üzere olan yemeklerin ürün geliştirme kapsamında duyu analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 10 (4), 3865–3890.

- Uzun, B. (2020). Farkandalık ve özgüven. Z. Kızıltepe (Editör), *Çocuklarda öz güven hakkında her şey* (4. Bölüm). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Uzun, B. ve Kral, T. (2021). Fark et, anda kal; namıdiğer mindfulness: Farkandalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültürümüze duyarlılığı. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4 (1), 15–27.
- Ünlüöner, K. ve Boylu, Y. (2005). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde turizm eğitimindeki gelişmelerin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (12), 11–32.
- Ünüvar, R. T. (2020). *Türkiye’de gastronomi eğitiminin mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Rheden, V. and Hengeveld, B. J. (2016). Engagement through embodiment: A case for mindful interaction. In *TEI 2016 – Proceedings of the 10th Anniversary Conference on Tangible Embedded and Embodied Interaction* (pp. 349–356). Association for Computing Machinery.
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar – Current Approaches in Psychiatry*, 8 (3), 190–203.
- Vitoux, J. (2019). *Gastronomi* (Çev: Z. Yaya). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Waterfront Botanical Gardens. (2022). Mindful cooking workshop. <https://waterfrontgardens.org/event/mindful-cooking/>. (Erişim tarihi: 22.03.2025)
- Wellness in Italy. (2023). Culinary and Cooking Wellness Retreats – Lake Viverone, Piedmont. <https://wellnessitaly.co/culinary-and-cooking-wellness-retreats/wellnessitaly>. (Erişim tarihi: 20.03.2025)
- Williams, M. ve Penman, D. (2022). *Mindfulness*. İstanbul: Diyojen.
- Wilson, J. C. and Mantzios, M. (2015). Mindfulness, eating behaviours, and obesity: A review and reflection on current findings. *Psychology & Health*, 29, 422–441.
- Wong, M. Y. C. (2023). Considering self-care in high school home economics education with the aid of scoping reviews of mindfulness and cooking and of mindfulness and knitting. *Youth*, 3 (4), 1317–1329.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1–9.

- Yalın, G. (2020). *Kaybolmakta olan yerel mutfak kültürünün turizme kazandırılması: Balıkesir ili Edremit Körfezi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yamak, H., Bulut, N. ve DüNDAR, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 249–265.
- Yayla, A. (2014). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 1–12.
- Yıkılmaz, M. ve Demir GÜDÜL, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (2), 297–315.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. K. ve Taş, A. (2023). Hayat boyu öğrenmeye katılımın yaygın eğitim kursları bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52 (239), 2335–2356.
- Yılmaz, G. (2019). Türkiye’de ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki gastronomi eğitiminin değerlendirilmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 6 (1), 229–248.
- Yılmaz, İ., DüZGÜN, M. ve Olcay, A. (2023). Gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde karşılaşılan sorunların incelenen problem durumları bağlamında analizi. *Aydın Gastronomy*, 7 (1), 91–106.
- YÖK Atlas. (2024). *Lisans bölümleri* [Veritabanı]. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19024>. (Erişim tarihi: 10.03.2025)
- YÖK Atlas. (2025). *Lisans bölümleri* [Veritabanı]. Yükseköğretim Kurulu. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19024>. (Erişim tarihi: 14.01.2025)
- YÖK Atlas. (2025). *Önlisans programları* [Veritabanı]. Yükseköğretim Kurulu. <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-program.php?b=987666>. (Erişim tarihi: 14.01.2025)
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., and Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597–605.
- 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.
- Zümbül, S. (2021). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi: Bir inceleme çalışması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 155–194.

EKLER

EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Cinsiyet:

Yaşı:

Sınıfı:

Mezun olduğu lise:

Deneyim:

Daha önce mezun olduğu üniversite:

Daha önce bilinçli farkındalık, yeme farkındalığı ve duyuşsal analiz eğitimi aldınız mı?

Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden (Ek1) Esinlenerek Oluşturulan Sorular					
1	Uygulama derslerinde odaklanmakta zorlanıyor musunuz?				
	Evet		Hayır		
Evet ise sebebi nedir? (gürültü, yorgunluk, dikkat dağınıklığı, kaygı vs.)					
2	Uygulama dersleri esnasında fiziksel gerginlik hissediyor musunuz? (yorgunluk, ağrı vs.)				
	Evet		Hayır		
Evet ise nelerdir, açıklayınız.					
3	Uygulama dersleri esnasında sizi rahatsız eden duygular yaşıyor musunuz? (kaygı, başarısızlık hissi vs.)				
	Evet		Hayır		
Evet ise nelerdir, açıklayınız?					
4	Uygulama dersleri esnasında ürünlerin hazırlanma aşamasında çevrenizde gerçekleşen konuşmalar gibi eylemler üzerindeki farkındalık düzeyiniz nedir?				
	Farkındalığınızın az veya çok az olduğunu düşünüyorsanız sizce sebebi nedir?				
Çok az		Az	Orta	Fazla	Çok fazla
Uygulama dersleri esnasında ürünlerin hazırlanma aşamasında çevrenizde gerçekleşen pişirme gibi eylemler üzerindeki farkındalık düzeyiniz nedir?					
Farkındalığınızın az veya çok az olduğunu düşünüyorsanız sizce sebebi nedir?					
Çok az		Az	Orta	Fazla	Çok fazla

5	Uygulama dersleri esnasında ürünlerin hazırlanma aşamasında zaman yönetiminiz nasıl?				
	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla
Zamanı yönetemediğinizi düşünüyorsanız sizce sebebi nedir?					
6	Uygulama dersleri esnasında ön hazırlık, kesme, doğrama, pişirme gibi bir iş yaparken aynı zamanda dersin öğretim elemanının anlattıklarını dinlemekte zorlanıyor musunuz?				
	Evet		Hayır		
Evet ise sizce sebebi nedir?					
7	Uygulama dersi esnasında hiç geçmiş anılarınızı düşündüğünüz olur mu?				
	Evet		Hayır		
Evet ise, nelerdir?					
Uygulama dersleri esnasında hiç geleceğinizi düşündüğünüz olur mu?					
Evet		Hayır			
Evet ise, nelerdir?					
8	Uygulama derslerinde gerçekleşen anlatımlara veya uyguladığınız tarifin aşamalarına dikkat edemediğiniz zamanlarda buna zihninizden geçen düşünceler mi sebep oluyor?				
	Evet		Hayır		
Evet ise bu düşünceler nelerdir?					
Düşünceleriniz hangi sıklıkla derse odaklanmanızı etkilemektedir?					
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla	

Sporcu Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden (Ek2) Esinlenerek Oluşturulan Sorular

Farkındalık Boyutu	9	Uygulama dersleri esnasında kaygı hissediyor musunuz?				
		Evet		Hayır		
Evet ise kaygı derecesini puanlayınız.						
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla		
10	Uygulama dersleri esnasında hissettiğiniz kaygıların sebeplerini detaylıca açıklayınız.					

	11	Uygulama dersleri esnasında heyecan duyar mısınız? Likert ölçekte hissettiğiniz heyecanın çeşidini işaretleyiniz. <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>Pozitif Heyecan</td><td>Negatif Heyecan</td><td>Heyecan Hissetmem</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table> Duyduğunuz olumlu/ olumsuz heyecan duygularınızı şiddeti nedir? Ölçekte şiddetini işaretledikten sonra heyecanınızı açıklayınız. <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>Çok az</td><td>Az</td><td>Orta</td><td>Fazla</td><td>Çok fazla</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Pozitif Heyecan	Negatif Heyecan	Heyecan Hissetmem				Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla					
Pozitif Heyecan	Negatif Heyecan	Heyecan Hissetmem																
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla														
Yargılamama Boyutu	12	Uygulama dersi esnasında geçmiş performanslarınızı düşündüğünüz olur mu? <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>Evet</td><td>Hayır</td></tr></table> Cevabınız evet ise bu durum hazırladığınız yemek-sunuma odaklanma sorunu yaşamamanıza sebep oluyor mu? <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>Evet</td><td>Hayır</td></tr></table> Ders esnasında geçmiş performanslarınızı düşünmek sizde hangi duyguları tetikliyor? Açıklayınız. (daha iyi olma isteği, moral bzukluğu)	Evet	Hayır	Evet	Hayır												
Evet	Hayır																	
Evet	Hayır																	
Yeniden Odaklanma Boyutu	13	Uygulama dersleri esnasında odaklanma sorununuz olduğunu fark ettiğinizde dikkatinizi derse yönlendirmek için uyguladığınız bir yöntem var mı? <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>Evet</td><td>Hayır</td></tr></table> Cevabınız evet ise yönteminiz nedir? Açıklayınız. Yönteminiz ne derece etkili oluyor? <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>Çok az</td><td>Az</td><td>Orta</td><td>Fazla</td><td>Çok fazla</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Evet	Hayır	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla									
Evet	Hayır																	
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla														

Yeme Farkındalığı Ölçeğinden (Ek3) Esinlenerek Oluşturulan Sorular								
Yeme Kontrolü Boyutu	14	Uygulama derslerinde yaptığınız yiyecek-içecekleri tadarken bir lokmayı yeme hızınız nedir? <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>Yavaş (10 saniye)</td><td>Orta (5 saniye)</td><td>Hızlı (3 saniye)</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Yavaş (10 saniye)	Orta (5 saniye)	Hızlı (3 saniye)			
	Yavaş (10 saniye)	Orta (5 saniye)	Hızlı (3 saniye)					
15	Uygulama derslerinde yaptığınız yiyecek-içecekleri tadarken lokmalarınızın boyutu ne kadardır? <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1 çay kaşığı</td><td>1 tatlı kaşığı</td><td>1 yemek kaşığı</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>	1 çay kaşığı	1 tatlı kaşığı	1 yemek kaşığı				
1 çay kaşığı	1 tatlı kaşığı	1 yemek kaşığı						
Odaklanma Boyutu	16	Uygulama derslerinde hazırladığınız yemekleri tadarken odak noktanız nerede olur? Açıklayınız.						
	17	Uygulama derslerinde hazırladığınız yiyecek-içecekleri tadarken ürünlerin içeriğinde bulunan malzemelerin duyuusal						

	<p>özelliklerini ne derece ayırt edebiliyorsunuz?</p> <p>TAT</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>KOKU</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>DOKU</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>İŞİTME</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>GÖRSELLİK</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla						Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla						Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla						Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla						Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla					
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla																																															
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla																																															
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla																																															
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla																																															
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla																																															
18	<p>Bir önceki uygulama derslerinde hazırlamış olduğunuz ürünlerin tadı, kokusu, dokusu, sesi ve görseelliği gibi duyuşal özelliklerini ne derece hatırlarsınız? İşaretleyiniz.</p> <p>TAT</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>KOKU</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>DOKU</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>İŞİTME</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>GÖRSELLİK</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla						Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla						Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla						Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla						Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla					
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla																																															
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla																																															
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla																																															
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla																																															
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla																																															
19	<p>Uygulama derslerinde hazırladığınız tabaklar size ne anlam ifade etmektedir?</p>																																																		

Duyusal Deneyim Memnuniyet Ölçeğinden (Ek4) Esinlenerek Oluşturulan

Sorular													
Duyma Boyutu	<p>20 Uygulama derslerinde <i>ürünlerin hazırlık aşamalarında</i> çıkan seslere ne derece dikkat ediyorsunuz?</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>İlginizi çeken sesleri örnekleyerek açıklayınız.</p>	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla							
	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla								
	<p>21 Hazırladığınız <i>ürünlerin tadım aşamalarında</i> yiyeceklerden duyulan seslere ne derece dikkat ediyorsunuz?</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>İlginizi çeken sesleri örnekleyerek açıklayınız.</p>	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla							
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla									
Koku Boyutu	<p>22 Uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık aşamalarında meydana gelen kokulara ne derece duyarlısınız?</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Bu kokular size ürünler hakkında ne ifade ediyor? (bir kekin, kurabiyenin piştiğini ya da yandığını kokusundan anlamak gibi)</p>	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla							
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla									
Görme Boyutu	<p>23 Uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık, sunum ve tadım aşamalarında görsellik sizin için ne anlam ifade etmektedir?</p>												
	<p>24 Ürünlerin pişirme işlemi öncesi ve sonrası görsel durumlarını, değişimlerini ne derecede gözlemliyorsunuz?</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Örnekleyerek açıklayınız.</p>	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla							
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla									
Tatma Boyutu	<p>25 Uygulama derslerinde ürünlerin hazırlık aşamalarında malzemelerin tadına hangi sıklıkla bakıyorsunuz?</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla							
	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla								
	<p>26 Ürünlerin pişirme işlemi öncesi ve sonrası lezzet kıyaslaması yapıyor musunuz?</p> <table border="1"> <tr> <td>Evet</td> <td>Hayır</td> </tr> </table> <p>Cevabınız evet ise lezzet kıyaslamalarını ne sıklıkla yapıyorsunuz?</p> <table border="1"> <tr> <td>Çok az</td> <td>Az</td> <td>Orta</td> <td>Fazla</td> <td>Çok fazla</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Evet	Hayır	Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla					
Evet	Hayır												
Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla									

	27	Pişirme tekniklerinin veya lezzet kombinasyonlarının ürünler üzerindeki tat değişimlerini incelemek sizin için ne anlam ifade etmektedir? Sebepleriyle açıklayınız				
Doku Boyutu	28	Uygulama derslerinde <i>ürünlerin hazırlık aşamalarında</i> yiyeceklerin el ile hissedilen dokularına ne derece dikkat ediyorsunuz?				
		Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla
		İlginizi çeken dokuları örnekleyerek açıklayınız				
	29	Uygulama derslerinde tadım <i>aşamalarında</i> yiyeceklerin ağız içerisinde hissedilen dokularına ne derece dikkat ediyorsunuz?				
		Çok az	Az	Orta	Fazla	Çok fazla
		İlginizi çeken dokuları örnekleyerek açıklayınız				

5 Duyuya Verilen Önem Sırasını Belirlemek Amacıyla Oluşturulan Sorular

30	Uygulama derslerinde ürünlerin <i>hazırlık aşamalarında dikkat ettiğiniz</i> duyuşal özellikleri (görme, tatma, doku, duyma, koku) önem sırasına (en çoktan en aza doğru) göre yazınız. Hangi duyuşal özelliğe neden önem verdiğinizi açıklayınız.
31	Hazırladığınız ürünlerin <i>tadımı aşamasında dikkat ettiğiniz</i> duyuşal özellikleri (görme, tatma, doku, duyma, koku) önem sırasına (en çoktan en aza doğru) göre yazınız. Hangi duyuşal özelliğe neden önem verdiğinizi açıklayınız.

EK-2. Tat Duyarlılık Testi Formu

Panelist Adı soyadı:

Panelist Yaşı:

835	396	936
745	544	143
264	496	628

Bu test kapsamında tat duyarlılıklarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Önünüzde kodlanmış olarak bulunan numuneleri tadarak aşağıda verilen çizelgede hissettiğiniz tadı belirtiniz.

Her bir numuneyi tatmadan önce ağızınızı su ile çalkalayarak damağınızda kalan tadı nötrlemeyi unutmayınız. Gerekirse tadımlar arasında bekleyiniz.

* 1 saat içerisinde sigara içtiyseniz veya grip-nezle gibi hastalıklarınız var ise lütfen panel liderine bildirin.

Numune kodu	Tahmin edilen tat

EK-3. Koku Duyarlılık Testi Formu

Panelist Adı soyadı:

Panelist Yaşı:

623	584	235
125	144	654
912	205	671

Bu test kapsamında koku duyarlılıklarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Önünüzde kodlanmış olarak bulunan numuneleri koklayınız. Aşağıda verilen çizelgede kodu yazarak karşısına hissettiğiniz kokuyu belirtiniz.

Her bir numune arasında burnunuzu dinlendirmek için beklemeyi unutmayınız. Gerekirse koku testine ara veriniz.

* Gün içerisinde parfüm kullandıysanız/hala kalıcıysa, 1 saat içerisinde sigara içtiyseniz veya grip-nezle gibi hastalıklarınız var ise lütfen panel liderine bildirin.

Numune kodu	Tahmin edilen tat

EK-4. Görüşleri Alınan Uzmanların Listesi

Kod	Unvanı	Alanı	Çalıştığı Kurum
U1	Dr. Öğr. Üyesi	Gastronomi	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
U2	Doç. Dr.	Gastronomi	Selçuk Üniversitesi
U3	Dr. Öğr. Üyesi	Gastronomi	Afyon Kocatepe Üniversitesi
U4	Doç. Dr.	Gastronomi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
U5	Doç. Dr.	Gastronomi	Balıkesir Üniversitesi
U6	Öğr. Gör.	Gastronomi	Gaziantep Üniversitesi
U7	Diyetisyen	Beslenme ve diyetetik	Mapavri Beslenme ve Diyet Danışmanlığı
U8	Uzm. Psk.	Psikoloji	İz Beslenme ve Psikoloji Danışmanlık Merkezi
U9	Öğr. Gör.	Gastronomi	Şişli Meslek Yüksek Okulu
U10	Diyetisyen	Beslenme ve diyetetik	Mapavri Beslenme ve Diyet Danışmanlığı
U11	Öğretmen	Gıda Mühendisliği	Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
U12	Dr. Öğr. Üyesi	Gıda Mühendisliği	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
U13	Dr. Öğr. Üyesi	Gastronomi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

EK-5. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Ayşe Gülnihal KAHRAMAN tarafından Prof. Dr. Düriye BOZOK danışmanlığında yürütülen “**Bilinçli Farkındalık Temelli Yeme Farkındalığı Egzersizi ve Duyusal Analiz Eğitiminin Gastronomi Öğrencilerinde Uygulama Dersi Öğrenim Kalıcılığına Etkisi**” başlıklı **araştırmaya** davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsizsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Geliştirilen eğitim modelinin uygulama dersi öğrenim kalıcılığına etkisini araştırmak.
- Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 01.01.2024- 01.07.2024
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 40
- Araştırmanın Yapılacağı Yer: RTEÜ Ardeşen Turizm Fakültesi

Çalışmaya Katılım Onayı:

“Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni kendi anadilimde okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım.”

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

EK-6. Eğitilere Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Mezun Olduğu Lise	Deneyim	Mezun Olduğu Üniversite
K1	Erkek	21	3	Anadolu	8 Ay	Yok
K2	Kadın	21	3	Anadolu	Yok	Yok
K3	Erkek	26	3	Anadolu	3 Ay	Tarih Bölümü
K4	Kadın	22	3	Anadolu	60 İş Günü	Yok
K5	Erkek	21	3	Turizm Meslek	4 Ay	Yok
K6	Kadın	22	3	Anadolu	60 İş Günü	Yok
K7	Erkek	21	3	Anadolu	8 Ay	Yok
K8	Kadın	20	3	Anadolu	2 Yıl	Aşçılık
K9	Erkek	21	3	Anadolu	60 İş Günü	Yok
K10	Erkek	20	3	Azerbaycan'da	60 İş Günü	Yok
K11	Erkek	21	3	Anadolu	3 Yıl	Yok
K12	Kadın	20	3	Anadolu	3 Ay	Yok
K13	Kadın	21	3	Anadolu	3 Ay	Yok
K14	Erkek	21	3	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1,5 Yıl	Yok
K15	Erkek	22	3	Çpal	60 Gün	Yok
K16	Erkek	20	2	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	6 Yıl Pastane	Yok
K17	Erkek	20	2	Mtal- Büro Yönetimi	5,5 Yıl	Yok
K18	Kadın	21	3	Sağlık Meslek	1.5 Yıl	Yok
K19	Kadın	21	3	Sağlık Meslek	2 Ay	Yok
K20	Erkek	22	3	Anadolu	2 Ay	Yok
K21	Kadın	22	3	Meslek Lisesi- Yiyecek İçecek	20 Ay	Yok
K22	Erkek	21	3	Anadolu	4 Ay	Yok
K23	Erkek	23	3	Anadolu	4 Ay	Marmara Üni
K24	Kadın	22	3	Anadolu	Yok	Yok
K25	Kadın	21	3	Açık Öğretim	Yok	Yok
K26	Kadın	23	3	Anadolu	Yok	Yok
K27	Kadın	22	3	Mtal	Yok	Yok
K28	Kadın	22	3	Anadolu	Yok	Yok
K29	Kadın	22	3	Meslek Lisesi- Yiyecek- İçecek	6 Ay	Yok
K30	Erkek	22	3	Fen Lisesi	Yok	Yok

EK-7. Ölçekler ve Kullanım İzinleri

EK-7.1. Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Kullanım İzni

BİFÖ Madde Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları Analizi Sonuçları

Madde No.	Madde Faktör Yükleri	Madde-Toplam Korelasyonu
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.	.527	.510
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.	.626	.490
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.	.669	.586
4. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.	.666	.459
5. Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.	.615	.436
6. Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.	.550	.448
7. Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatiğe bağlanmış gibi yapıyorum.	.684	.582
8. Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.	.604	.665
9. Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şu an ne yapıyor olduğumun farkında olmam.	.583	.444
10. İşleri veya görevleri ne yaptığımın farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.	.781	.589
11. Kendimi bir kulağımla birini dinlerken aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.	.484	.439
12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.	.776	.497
13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.	.805	.436
14. Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.	.639	.682
15. Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.	.667	.600

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni Harici Gelen Kutusu x



AYŞE GÜLNİHAL KAHRAMAN

Merhabalar değerli hocam. Ben Ayşe Gülnihal KAHRAMAN. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Gas



Mehmet Engin DENİZ

Alıcı: ben ▾

Hocam ölçek ekte, iyi çalışmalar dilerim.



Prof. Dr. M. Engin Deniz | Dean, Faculty of Education

a: Yıldız Technical University | Davutpasa Campus | 34220 - Istanbul-TURKEY

e: edeniz@yildiz.edu.tr | **w:** avesis.yildiz.edu.tr/edeniz

p: +90 (212) 383 4800



EK-7.2. Yeme Farkındalığı Ölçeği ve Kullanım İzni

Yeme Farkındalığı Ölçeği Kullanım İzni Hakkında Harici ☆

Gelen Kutusu



AYŞE GÜLNİHAL KAHRAMAN 11:24

Merhabalar değerli hocam. Ben Ayşe Gülnihal KAHRAMAN. Recep Tayyip



Gizem Köse 11:51

Alıcılar: ben ▾

Merhabalar,

Ölçeği ekte gönderiyorum. Puanlandırması da ekin içindedir. Skorlamada aritmetik ortalama alınmakta olup, 3 ve üzeri yeme farkındalığının yüksek olduğunu göstermektedir. Bütün ölçek faktörleri için yüksek puanlar olumlu yönde yorumlanmaktadır (örn duygusal yeme yüksek çıkan birey duygusal yemeye baş edebilmektedir). İyi çalışmalar dilerim.

YEME FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ (YFÖ-30) FAKTÖRLERİ

MADDE FAKTÖR	
FAKTÖR 1: DİSİNHİBİSYON Alt faktörler: kendini tutma, miktar ve zaman kontrolü	
4	Sevdiğim yiyeceklerden birini yerken, doyduğumu fark edemem.
20	Tıka basa yemek yerim.
26	Yediğimi fark etmeden atıştırırım.
17	Tok olsam bile bir yiyeceğin aklıma çeldiği olur.
14	Birden bire çok açığımı fark edip ne bulsam yiyecek duruma gelirim.
FAKTÖR 2: DUYGUSAL YEME Alt faktörler: duygusal açlık, iyi hissetme ve tatmin için yeme	
28	Stresli hissettiğimde abur cubur yerim.
23	Sıkıntıdan yerim.
22	Moralim bozulunca ilk aklıma gelen şey yemek olur.
30	Mutlu olmak için çikolata yerim.
21	Evin bir yerlerinde dondurma, kurabiye ya da cips varken yemeden duramam.
FAKTÖR 3: YEME KONTROLÜ Alt faktörler: yeme hızını ayarlama, yeme işlevinin kontrolünü elinde tutma	
6	Çevremdekiler çok hızlı yemek yediğimi söyler.
3	Lokmalarımı çiğnemediğim yutarım.
27	Küçük lokmalarla yerim.
29	Yerken otomatik pilota bağlarım.
FAKTÖR 4: ODAKLANMA Alt faktörler: yemeğin kendisine-tadına odaklanma, yemek yerken başka aktivite ve düşüncelere ara verme	
13	Yediğim besinlerdeki ince tatları fark ederim.
15	Yediğim her lokmanın tadına varırım.
9	Dün akşam ne yediğimi hatırlayabilirim.
8	Yemeden önce yiyeceklerin görüntüsü ve kokusundan keyif alırım.
12	Protein içeriği yüksek besinleri yemeyi tercih ederim.
FAKTÖR 5: YEME DİSİPLİNİ Alt faktörler: planlama, hazırlanma, dengeleme, bulundurma, düzen, saat	
24	Sağlıklı beslenirim.
18	Yemeklerimi saatli yerim.
25	Yemek çok sıcak ise biraz soğumasını beklerim.
1.	Besinlerin kalorileri hakkında bilgim vardır.
FAKTÖR 6: FARKINDALIK Alt faktörler: fiziksel açlık-tokluk farkındalığı, kalori ve besin değeri bilgisi, sağlıklı beslenme bilgisi, alışkanlık farkındalığı	
2	Ana öğünümü ekmezsiz yiyemem.
16	Sık sık diyet yaparım.
11	Yüksek kalorili besinlerden uzak dururum.
19	Yemeği kaşıkla yerim.
7	Gaz yapan yiyecekleri yemekten kaçınırım.
FAKTÖR 7: ENTERFERANS Alt faktörler: koku, görüntü, ses gibi sensoriyel etmenlere, davet, besin çeşitliliği ya da reklam gibi çeldiricilerle baş edebilme	
5	Fast food olmayan bir hayat düşünmüyorum.
10	Bir şey ikram edildiğinde düşünmeden yerim.

EK-7.3. Sporcu Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Kullanım İzni

Tablo 1. SBFÖ madde faktör yükleri ve madde toplam korelasyon analizi

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
Farkındalık	1. Zihnimden geçen düşüncelerin farkındayım.	.754	.519
	2. Hissettiğim kaygının yoğunluğunu fark edebilirim.	.730	.562
	3. Hissettiğim heyecamı fark edebilirim.	.776	.613
	4. Fiziksel rahatsızlık hissettiğimde nerede bulunduğumu fark edebilirim.	.747	.463
	5. Hissettiğim duyguların türüne dikkat ederim.	.553	.519
Yargılamama (Ters)	6. Geçmiş bir performansımı düşündüğümün farkına vardığımda kendimi o anki performansıma odaklanmadığım için eleştiririm.	.547	.443
	7. Hata yaptığım için kendime kızdığımın farkına vardığımda böyle bir tepki verdiğim için kendimi eleştiririm.	.645	.384
	8. Kendi performansıma odaklanmadığımın farkına vardığımda, dikkatim dağıldığı için kendimi suçlarım.	.754	.386
	9. Performansımın nihai sonucunu düşündüğümün farkına vardığımda, performansım için gerekli olan ilgili şeylere odaklanmadığım için kendimi suçlarım.	.786	.339
	10. Kaybediyor olduğum için çok üzgün olduğumun farkına vardığımda, bu şekilde tepki verdiğim için kendimi eleştiririm.	.545	.301

74

**Sorumlu Yazar: Emre Ozan TINGAZ, Arş. Gör. Dr., E-mail: emreozantingaz@gmail.com

Sporometre, 18(1), 2020, 71-80

Yeniden Odaklanma	11. Bazı kaslarımın ağrıdığıının farkına vardığımda derhal yapmak zorunda olduğum şeye hemen yeniden odaklanırım.	.530	.442
	12. Ne kadar yorgun olduğumu düşündüğümün farkına vardığımda, odaklanmam gereken şeylere hemen yeniden dikkatimi yöneltirim.	.699	.472
	13. Kazanıyor olduğum için heyecanlı olduğumun farkına vardığımda, yapmak zorunda olduğum şeye odaklanmaya devam ederim.	.670	.531
	14. Gergin olduğumun farkında vardığımda, odaklanmam gereken şeylere hemen yeniden dikkatimi yöneltebilirim.	.804	.391
	15. Kendi performansıma odaklanmadığımın farkına vardığımda, iyi performans göstermeme yardımcı olacak şeylere hemen yeniden dikkatimi yöneltebilirim.	.750	.510

Sporcu Bilinçli Farkındalık

Ölçeği kullanım izni hakkında ☆

Harici

Gelen Kutusu



AYŞE GÜLNİHAL KAHRAMAN 11:04

Merhabalar değerli hocam. Ben Ayşe Gülnihal KAHRAMAN. Recep Tayyip



EMREOZAN TINGAZ 13:51

Alicılar: ben

Merhaba,
Ölçeği kullanmanızda benim açımdan bir mahsur yoktur.
Sağlıkla.

EK-7.4. Duyusal Deneyim Memnuniyet Ölçeği

Tablo 2. Duyusal Deneyim Memnuniyeti Ölçeğine İlişkin Bulgular*

<i>İFADELER</i>	<i>Açıklanan Varyans %</i>	<i>Ort.</i>	<i>s.s.</i>	<i>Boyutlar</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Ort.</i>
1. Yerken baklavanın çıtırtısını duydum.	0,932	3,37	1,979	Duyma	15,033	3,6
2. Yerken herhangi bir ses duymadım.	0,896	4,11	2,094			
3. Çatalı batırduğımnda hırş sesi (baklavaya özgü ses) duydum.	0,886	3,31	1,925			
4. Yanık kokusu vardı	0,779	6,34	0,791	Koku	13,631	6,31
5. Tanınmadık bir koku vardı	0,738	6,25	0,884			
6. Hoş olmayan koku vardı.	0,729	6,42	0,614			
7. Ağır tereyağı kokusu vardı.	0,618	6,23	1,112			
8. Baklava şerbet yoğunluğundan yapış yapıştı.	0,793	5,71	1,451	Dokunma	13,499	5,76
9. Çok yağlıydı.	0,75	5,64	1,616			
10. Çok yumuşaktı.	0,666	5,67	1,343			
11. Çok şekerli olduğu için boğazımı rahatsız etti.	0,586	6,01	1,275			
12. Şerbetin görüntüsü saydamdı (şeffaf).	0,691	4,83	1,37	Görme	11,355	5,29
13. Her bir dilimin boyutu aynı ölçüdeydi.	0,648	5,46	1,225			
14. Baklava dolgun görünüyordu.	0,635	5,21	1,498			
15. Baklava dilimi servis edildiğinde şekli düzgündü.	0,519	5,65	1,159	Tatma	10,003	4,91
16. Yoğun fıstık/ceviz tadı vardı.	0,807	4,86	1,408			
17. Tazeydi.	0,639	5,01	1,629			
18. Fıstık/ceviz lezzetliydi.	0,595	4,86	1,768			
<i>Açıklanan Kümülatif Varyans: % 63,521</i>	<i>Ölçek ort. 5,2757</i>					
	<i>Ölçek s.s. 5,7657</i>					

EK-8. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.12.2023-E.326031



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı :E-88958771 -800-326031
Konu :Etik Kurul Onayı

13.12.2023

GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 08.12.2023 tarihli ve 19928322/800/324848 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Doktora Programı öğrencisi Ayşe Gülnihal KARAMAN'ın Prof. Dr. Düriye BOZOK'un danışmanlığında yürüttüğü "Bilinçli Farkındalık Temelli Yeme Farkındalığı Egzersizi ve Duyusal Analiz Eğitiminin Gastronomi Öğrencilerinde Uygulama Dersi Öğrenim Kalıcılığına Etkisi " başlıklı çalışmalarının Bilimsel Hakemli dergilerde Yayınlanabilmesi ve Veri Toplayabilmeleri için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 06.12.2023 tarihli ve 2023/09 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Sinem ŞAHNAGİL
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSULRDY8K Pin Kodu :85492

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

Adres:Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Telefon:2666121400 Faks:2666121307

e-Posta:sbe@balikesir.edu.tr Web:sbe.balikesir.edu.tr

Keş Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hami Ergin

Unvanı: Tekniker

Tel No: 6121400-10000



EK-9. Katılımcıların Bazılarının Eğitimler Hakkındaki Görüşleri

Katılımcı	Görüş ve Değerlendirmeler
K1	“Eğitimlerin bana çok faydası oldu yemek yerken ve yaparken artık hissediyorum. Farkında olarak yapıp yiyorum ve bu yüzden akılda kalıcılığı daha yüksek oluyor. Derste anı yaşıyorum her şeyin farkındayım.”
K3	“Eğitimlerden kazandıklarım yemekleri tat koku gibi faktörlerin daha iyi anlamama ve dikkat etmemi sağladı. Odaklanma veya stres kaygı gibi sorunlar yaşamadığım için farkındalık eğitiminin ben de pozitif veya negatif etkileri olmadı.”
K4	“Eğitim sayesinde mutfakta daha odaklayım ve odağımı kaybettiğimde geri nasıl toparlayacağımı artık biliyorum. Yeme farkındalığı ve duyuşsal eğitimleri sayesinde yiyeceklerin doku koku ve seslerine oldukça daha fazla dikkat etmeye çalıştım. Böylece hafızamda daha uzun süre kalıyorlar artık. Eğitimden önce mutfak derslerinde ne yaptığımızı unutturdum ama eğitimler mutfakta anı daha iyi anlamama sebep oldu ve dersler aklımda daha çok kalıyor. Dersimizde eğitim için tavuk ürünlerini karşılaştırdık mesela aradaki farkı çok net gördüm, ilgi çekiciydi. Tadımlarını yaparak incelediğimiz dersler bundan sonrası için kendimi geliştirmemde fayda sağlayacak. Eğitimler genel olarak hafızama ve odaklanmama çok yardımcı oldu.”
K13	“Benim için en çok sesleri ve dokuya çok daha fazla duyarlı olmamı sağladı. Tabakta dokunun farklı bir bütünlük sağladığını öğrendim. Aslında her kullandığımız ürünün sesi olduğunu, dikkat kesilmemiz gerektiğini öğrendim. Daha önce yemeklerin sesleri olduğunun farkında bile değildim bize ilk sorduğunuzda ‘ <i>yiyeceklerin sesi mi var?</i> ’ diye düşündüm. Sadece ktır ürünlerin sesi geliyordu ama bilinçli bir şekilde dinlemiyordum. Bilinçli farkındalık eğitiminde ise stres yönetimini kendi kendime sağlayabilmeyi öğrendim. İçinde olduğumuz durumdan yakınmanın en son çözüm olduğunu gördüm ve bu durumu kabullenip onu en iyi şekilde yönetmemiz gerektiğini anladım.”
K15	“Eğitimden önce yemek yerken hiç düşünmüyordum zevk almadan sadece karnımı doyuruyordum. Şimdi ise her yediğim yemeğin dokusunu bile fark ediyorum. Yediğimden daha büyük tat ve zevk alıyorum ve ne yediğimin farkında oluyorum. İyi ki bu eğitimi almışım. Kaan beyin eğitimi ise bana bir farklılık kattı. Sadece mutfak için değil hayat için de deneyimlerime fark kattı. Her işi yaparken farkına varmam gerektiğini anladım. Anda olmak ve o anı hissetmem lazımmış onu anladım. Önemli olan mutluluk değil, diğer duyguları da kabul edebilmekmiş. Gerçekçi bir eğitim oldu.”
K21	“Bu eğitimler bana Stresle baş etmekte ve zamanı yönetmekte faydası oldu. Tadına dokusuna tüm duyularına daha çok dikkat eder oldum. Ürünleri tanımaya ve buna göre ürün kombinasyonları oluşturmaya yardımcı oldu.”

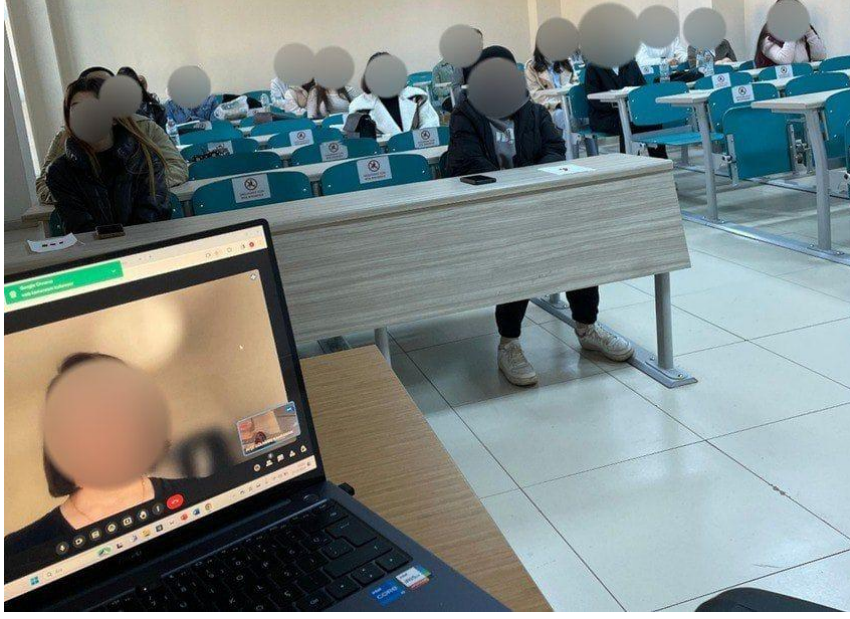
K22	“Genel olarak işimizi yaparken çevremize de dikkat edip işimizi yapabileceğimizi öğrendim. Kendimizi kontrol etmede zorlandığımız anlar ve zamanlarda neler yapmamız gerektiğini öğrendim. Özellikle nefes egzersizleri sürekli gergin bir ortam olan mutfakta işe fazlasıyla yarıyor. Aldığımız tadım eğitimleri ve yeme farkındalığı egzersizlerinde duyulara önem vermenin onları hatırlamayı kolaylaştırdığını anladım. Eğitimlerden sonra eğitimlerde tattığımız ürünlerin özelliklerine ve derste yaparak tattığımız tabakları iyi hatırlıyorum. Bu eğitimlerin mesleğe katkısının çok fazla olacağına inanıyorum.”
K27	“Eğitimden önce kendimi bazen sabırlı bulmuyordum. Eğitimden sonra kendimi daha iyi hissettiğim anlar oldu. Öğrendiğim eğitimler sadece mutfakta değil kendi hayatımda da çok şey kazandırdı. Sabırlı olmayı, beklemeyi, kendimi yönlendirmeyi daha fazla öğrendim. Bilinçli bir birey oldum ve kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Mindful etkinliklerinin katkısı çok fazla uzun süre aklımdan çıkmadı. Yeme farkındalığı eğitimlerinde yemeklere olan bakış açım değişti. Artık bir ürünü incelerken sesi, görseli, tadı daha fazla dikkatimi çekiyor. Ürünleri incelemek ve farklı özelliklerini tespit etmek beni mutlu etti. Bu eğitimleri iyi ki aldım. Bana çok fazla farkındalık kattı. Mindful etkinliği benim her alanımda yardımcı oldu. Gerek mutfak gerekse özel hayatımda bana yardımcı oldu. Eğitimler için teşekkürler hocam.”

EK-10. Eğitim Sürecinden Fotoğraflar

EK-10.1. Bilinçli Farkındalık Eğitimi



EK-10.2. Yeme Farkındalığı Eğitimi



EK-10.3. Farkındalık Odaklı Pişirme Eğitimleri/ Ürünleri

Farklı Pişirme Tekniklerinin Duyulara Etkileri



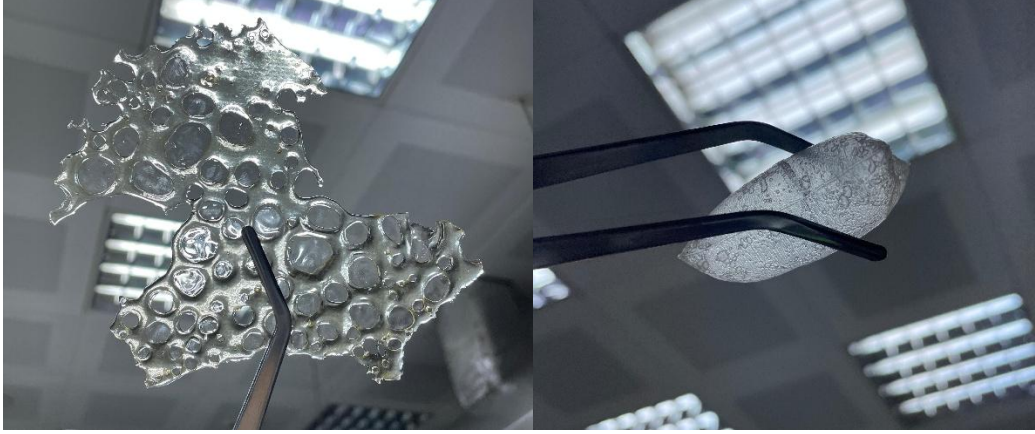
Renkler



Piştirme İşlemi Öncesi – Sonrası Görsel Değişim



Görsel Doku İncelemeleri



EK-10.4. Duyusal Analiz Eğitimi



EK-10.5. Farkındalık Odaklı Mutfak Atölyelerinde Hazırlanan Sunumlara Örnekler



EK-11. Örnek Ders Planı

Farkındalık Odaklı Mutfak Atölyesi

1. Gün, 2. Ders

Konu: Bağlayıcılar: Liason- Slurry- Roux Hazırlığı ve Kıvam İncelemeleri

Dersin Amacı: Uluslararası mutfaklarda temel kabul edilen bağlayıcılar hakkında genel bilgi vermek. Üç temel bağlayıcının reçete uygulamalarının yanı sıra kıvam incelemeleri yapılarak bağlayıcılık özelliklerinin kıyaslanması. Bunun yanı sıra bağlayıcılardan yapılan çorba çeşitleri üzerinden genel duyuşal değerlendirmelerin yapılması.

Ders dosyası İçeriğı:

- Bağlayıcıların tanımı,
- Bağlayıcı çeşitleri,
- Roux (içeriğı, çeşitleri, standart reçetesi, hazırlanışı, kullanım amaçları ve kullanımında püf noktalar)
- Slurry (içeriğı, standart reçetesi, hazırlanışı, kullanım amaçları ve kullanımında püf noktalar)
- Liason (içeriğı, standart reçetesi, hazırlanışı, kullanım amaçları ve kullanımında püf noktalar)
- Kıvam incelemesi için diğör ön hazırlık reçeteleri: sebze ya da tavuk stock
- *Stock hazırlığı; bu hazırlık her istasyonda yapılır, isteyen grup istediğı stock çeşidini hazırlamakta serbesttir. Stock hazırlamaktaki amaç, bağlayıcıların kullanılacağı bir çorba bazı hazırlamaktır. Bağlayıcıların kıvam karşılaştırmaları önce dersin eğıtmeni tarafından az miktarda malzemeler ile yapılır. Öğrencilerin kendi istasyonlarında kendi zevklerine göre hazırladıkları stocklar kullanılarak yapılır. Böylelikle malzeme israf edilmemiş olur, kıvamın yanında aynı baz stock suyuna kıvam kazandırmak için eklenen bağlayıcıların diğör duyuşal özelliklerinin kıyaslamaları da yapılabilmektedir.
- Gözlem ve duyuşal incelemeler sonrası öğrencilerin notlar alabilmesi için boş alan.

EK-12. ÜYZ (Üretken Yapay Zekâ) Kullanım Beyanı

Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ) Kullanım Beyanı

19/06/2025

Bu tezi hazırlarken ChatGPT, SciSpace, DeepL üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri, bilimsel makale ve tez kaynaklarının taranması, dil bilgisi kuralları, cümle anlam bozukluklarının giderilmesi konularında destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

(İmza)

Ayşe Gülnihal KAHRAMAN

