



**AŞÇILIK ALANI AKADEMİSYENLERİNİN EĞİTİMDE KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLAR ve BEKLENTİLERİ (PROBLEMS AND EXPECTATIONS FACED BY CULINARY
ACADEMICS IN EDUCATION)**

Gökhan ŞALLI^{1*} (orcid.org/ 0000-0003-3728-1398)

¹Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Meslek Yüksekokulu, Aşçılık Programı, Eskişehir, Türkiye

Özet

Bu araştırma, Türkiye’de meslek yüksekokullarında görev yapan aşçılık akademisyenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sürece ilişkin beklentilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmış ve fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde yürütülmüştür. Veriler, 10 Eylül 2025 – 25 Eylül 2025 tarihleri arasında, aşçılık programlarında görev yapan 12 akademisyenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, NVivo 14 yazılımı kullanılarak tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda on tema ortaya çıkarılmıştır: fiziksel altyapı ve malzeme yetersizliği, müfredatın güncelliği ve sektörle uyumsuzluk, öğrenci profili ve motivasyon sorunları, akademik iş yükü, kurumsal destek eksikliği, akademik gelişim olanakları, sektörle iş birliği, dijitalleşme, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve geleceğe yönelik beklentiler. Bulgular, aşçılık eğitiminin yapısal, kurumsal ve pedagojik açılardan çeşitli kısıtlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Özellikle uygulama mutfaklarının yetersizliği, müfredatın sektörel gelişmelere uyum sağlayamaması, öğrenci motivasyonunun düşüklüğü ve dijital altyapı eksiklikleri, eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Araştırma sonuçları, aşçılık eğitiminin sürdürülebilir biçimde gelişebilmesi için fiziksel donanımın standardizasyonu, müfredatın sektörle entegre edilmesi, akademisyenlere yönelik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi ve dijital mutfak uygulamalarının yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, Türkiye’deki aşçılık eğitiminin mevcut durumuna ilişkin bütüncül bir değerlendirme sunmakta ve geleceğe dönük politika geliştirme süreçlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gastronomi, Aşçılık, Aşçılık Eğitimi, Aşçılık Akademisyenleri

Abstract

This research aims to identify the problems faced by culinary academics working in vocational schools in Turkey during the education process and their expectations regarding this process. The study was designed using qualitative research methods and conducted within a phenomenological approach. Data were collected through semi-structured interviews with 12 academics working in culinary programs between September 10, 2025, and September 25, 2025. The data were analyzed using thematic analysis using NVivo 14 software. The analysis revealed ten themes: inadequate physical infrastructure and materials, outdated curriculum and incompatibility with the sector, student profile and motivational issues, academic workload, lack of institutional support, academic development opportunities, collaboration with the sector, digitalization, assessment and evaluation approaches, and future expectations. The findings indicate that culinary education faces various structural, institutional, and pedagogical constraints. In particular, the inadequacy of practice kitchens, the curriculum's inability to adapt to sectoral developments, low student motivation, and a lack of digital infrastructure directly impact the quality of education. The research results reveal that for culinary education to develop sustainably, standardization of physical equipment, integration of the curriculum with the sector, strengthening of support mechanisms for academics, and the dissemination of digital kitchen applications are necessary. In this context, the study provides a holistic assessment of the current state of culinary education in Turkey and aims to contribute to future policy development processes.

Keywords: Gastronomy, Cooking, Culinary Education, Culinary Academics

Giriş

Gastronomi, insanın beslenme süreciyle ilişkili tüm olguları açıklayan kapsamlı bir bilgi alanıdır (Savarin, 2018: 53). Bu disiplin; tarladan sofraya uzanan üretim ve tüketim zincirinde kültür, sağlık, pazarlama, tarih ve sosyoloji gibi hem sağlık bilimleri hem de sosyal-beşerî bilimlerle doğrudan ilişki içindedir (Demirci, Sarıkaya ve Erol, 2020: 3313). Gastronominin giderek daha fazla önem kazanması, bu alandaki eğitim faaliyetlerine

* Sorumlu yazar: gsalli@anadolu.edu.tr

DOI: 10.33083/joghat.2026.599

olan ilgiyi de beraberinde artırmıştır (Güdek ve Boylu, 2017: 490). Dünyada ve Türkiye’de gastronomi bilimine yönelik farkındalığın artmasıyla birlikte, bu alanda eğitim almak isteyen birey sayısı çoğalmış; buna paralel olarak gastronomi odaklı mesleklerin saygınlığı da yükselmiştir (Özdemir, Ak ve Önçel, 2019: 948). Turizm eğitimi, küreselleşmenin etkisiyle son yıllarda yapısal bir dönüşüm sürecine girmiştir. Artan rekabet koşulları, sektörde hizmet kalitesinin önemini daha görünür hâle getirmiştir. Turizm sektöründe kaliteli hizmet üretiminin temel belirleyicilerinden biri, iş gücünün sahip olduğu teorik bilgi ve pratik beceri düzeyidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, mutfak eğitimi turizm eğitiminin en kritik bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Öztürk ve Görkem, 2011: 71). Dünyada “Aşçılık” veya “Mutfak Sanatları” adı altında eğitim veren kurumların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu kurumlar, sektöre adım atmadan önce öğrencilerin hem teorik hem de pratik açıdan donanım kazanmalarını sağlayan önemli birer eğitim basamağıdır (Thibodeaux, 2012: 1). Son yıllarda artan nitelikli iş gücü ihtiyacıyla birlikte, nitelikli personel yetiştirmek amacıyla birçok üniversitede gastronomi bölümleri açılmıştır. Yiyecek-içecek sektöründe bilgi, beceri ve donanım sahibi mezunlar yetiştirilmesi, ancak etkili ve nitelikli bir gastronomi eğitimi ile mümkün olabilmektedir (Akoğlu, Cansızoglu, Orhan ve Özdemir, 2017: 155).

Aşçılık eğitimi, işletmelerin kârlılığını artıran, maliyetleri azaltan ve kaliteyi yükselten stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle mutfak şeflerinden; hızlı, dikkatli, üretken, yaratıcı, dürüst, kararlı ve sorumluluk sahibi olmalarının yanı sıra sanatsal bir bakış açısına ve yüksek motivasyona sahip olmaları beklenmektedir. Aşçılık eğitiminin temel amacı, bu yeteneklere sahip bireyleri geliştirerek sektöre katkı sağlayacak nitelikli personel yetiştirmektir (Birdir ve Kılıçhan, 2013: 630). Ayrıca örgün eğitim aracılığıyla aşçılık ve gastronomi öğrencilerine alanlarına ilişkin temel bilgi birikimi ile uygulama becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (Yang, 2001: 11). Eğitim kurumları, öğrencilerin kariyer yönelimlerini belirlemelerine yardımcı olacak ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanıyacak programlar tasarlamaktadır (Yen, Cooper ve Murrmann, 2011). Nitelikli ve eğitimli personelin görev aldığı mutfaklarda, hijyenik üretim koşullarının sağlanması, uygun fiziksel düzenin oluşturulması ve kaliteli yiyecek üretiminin sürdürülebilmesi mümkün olmaktadır (Çemrek ve Yılmaz, 2010: 208). Günümüzde aşçılık eğitiminin içeriği, sektörün beklentilerine uygun biçimde yeniden yapılandırılmak zorundadır. Modern mutfaklarda çalışacak aşçılardan; yeniliklere açık, teknolojik gelişmeleri takip eden, ürettiği yemeklerin kalitesiyle ustalığını kanıtlayan bireyler olmaları beklenmektedir (Birdir ve Kılıçhan, 2013: 630). Günümüzde hâlâ usta-çırak ilişkisine dayalı bir anlayış sürmekte, ancak bu yapıyı modernleştirmeye yönelik çeşitli girişimler de devam etmektedir (Richard, Woodhouse, Heptinstall ve Camp 2013: 239).

Kavramsal Çerçeve

Gastronomi Kavramı

Gastronomi, yalnızca yiyecek ve içeceklerin hazırlanması, üretimi ve tüketimiyle sınırlı bir kavram olmayıp; kültürel, ideolojik, ekonomik, sosyal ve politik sistemler içerisinde önemli bir konuma sahip disiplinler arası bir alandır. Bu bağlamda gastronomi, bireyin refah düzeyine, beslenme bilincine ve yaşam kalitesine katkı sunan kapsamlı bir bilgi alanı olarak değerlendirilmektedir (Brillat-Savarin, 2015: 52). Gastronominin özünde, bireyin dengeli ve yeterli beslenmesini sağlamak, yaşamdan haz almasını desteklemek ve sağlıklı gıda tercihlerini teşvik etmek hedeflenmektedir. Bu alan, tarihsel bilgi birikimi, kültürel miras, deneyim, beceri ve kişisel tercihler arasındaki uyumun damak tadı üzerinden somutlaştığı bir sentez niteliği taşımaktadır. Gastronomi sektöründe tüketici eğilimlerini şekillendiren unsurlar arasında sağlıklı yaşam anlayışı, hijyen uygulamaları, kültürel etkinliklere katılım, gelir seviyesi ve eğitim düzeyi gibi faktörler öne çıkmaktadır. Özellikle hizmet sektöründe faaliyet gösteren işletmeler, vegan, diyet, çocuk veya özel menüler gibi farklılaştırılmış seçeneklerle rekabet avantajı elde etmeye çalışmaktadır (Ateş, 2014: 10). Gastronominin temel işlevi, yemek üretiminde kullanılabilecek tüm gıda kaynaklarını araştıran, geliştiren ve değerlendiren bireylere yön gösterici bir çerçeve sunmaktır. Kültürel bir çekim unsuru olmanın ötesinde gastronomi, farklı toplumların mutfak kültürlerini birbirine bağlayan bir etkileşim aracıdır. Bu özelliğiyle sürdürülebilir turizmin gelişiminde önemli bir yer tutmakta; sağlıklı, güvenilir ve dengeli beslenmeyi destekleyen bir yönelim sergilemektedir (Küçükkömürler, Şirvan ve Sezgin, 2018: 79). Dolayısıyla gastronomi hem yemek kültürünün evrimine hem de turizm çeşitliliğinin artmasına katkı sağlayan, aynı zamanda bilinçli gıda tüketimini teşvik eden dinamik bir kavram olarak değerlendirilebilir.

Tarihsel açıdan bakıldığında gastronominin gelişimi; ateşin keşfi, avcılık ve toplayıcılıktan tarıma geçiş ile yerleşik yaşamın başlaması gibi dönüm noktalarıyla şekillenmiştir (Özgen, 2016). “Gastronomi” terimi, ilk kez Antik Yunan döneminde kullanılmıştır. Fransız düşünür ve gastronom Brillat-Savarin’e göre gastronomi, “insan beslenmesiyle ilişkili tüm olgulara dair açıklamalı bilgi” olarak tanımlanmakta; doğa tarihi, fizik,

kimya, mutfak sanatı, ticaret ve ekonomiyle ilişkili çok yönlü bir bilim alanı olarak görülmektedir (Brillat-Savarin, 2015: 53). Savarin'e göre gastronomi, yenilebilir tüm ürünleri kapsamakta; bireyin korunmasını amaçlamakta ve bunu gerçekleştirmek için tarım, sanayi, ticaret ve deneyim süreçlerinden yararlanmaktadır (Brillat-Savarin, 2015: 53).

Geniş bir bakış açısıyla gastronomi, belirli bir ülke ya da bölgeye özgü yemek kültürünü, gıda bileşenlerini, hazırlama tekniklerini ve yeme-içme ritüellerini inceleyen bir bilim alanıdır. Bunun yanında gastronomi, yemek ile kültür arasındaki karşılıklı etkileşimi araştıran bir sanat dalı olarak da nitelendirilmektedir (Cömert ve Özkaya, 2014: 63). Etimolojik açıdan ise terim, Yunanca “gastros” (mide) ve “gnomos” (bilgi/yasa) sözcüklerinden türetilmiştir. Benzer şekilde “culinaria” kavramı da belirli bir coğrafyaya ait yemekleri, içecekleri ve özgün mutfak kimliklerini tanımlayan bir gastronomi terimidir (Benli, 2020: 28).

Gastronomi, yeme-içme alışkanlıklarını düzenleyen normlar ve kurallar bütünüdür. Bu nedenle, neyin ne zaman ne kadar, hangi biçimde ve hangi koşullarda tüketileceğine dair bir rehberlik sunmaktadır. Başka bir deyişle gastronomi, yeme-içmeye dair bilgi, beceri ve kültürel farkındalığın bütüncül biçimde sunulmasını amaçlamaktadır (Santich, 2004: 16). Bu yönüyle gastronomi, yiyecek ve içeceklerin tarihsel sürecini, üretim ve sunum biçimlerini inceleyen; bu unsurları çağdaş koşullara uyarlamayı hedefleyen bilimsel bir alandır (Aksoy ve Sezgi, 2015: 80). Gastronomi, farklı disiplinlerle etkileşim hâlinde olan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Gıdanın yalnızca fiziksel değil, kültürel ve toplumsal yönlerini de ele alması nedeniyle disiplinler arası bir yaklaşım gerektirir. Bu çerçevede gastronomi, kültür, tarih, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlarla yakın ilişki içinde değerlendirilmelidir. Nitekim gastronomi, bireysel bir etkinlikten öte toplumsal bir olgu olarak da tanımlanmaktadır (Işık, 2022: 5). Tüm bu unsurlar bir arada ele alındığında, gastronominin gıda, yemek, kültür, sanat ve bilim arasında köprü kuran kapsamlı bir alan olduğu ifade edilebilir (Sarıışık ve Özbay, 2015: 266).

Dünyada Gastronomi ve Mutfak Sanatları ile Aşçılık Eğitiminin Gelişimi

İnsanoğlunun uzun ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi için gerekli en temel koşullardan biri dengeli ve yeterli beslenmedir (Bucak ve Ateş, 2014: 316; Yiğit ve Doğdubay, 2017: 163). İlk çağlarda insanlar, yaşamlarını sürdürebilmek için avcı-toplayıcı bir yaşam biçimi benimsemiş; doğadan doğrudan elde ettikleri besinlerle beslenmişlerdir. Zamanla yerleşik hayata geçilmesi, bireylerin beslenme ihtiyaçlarını tarımsal üretim yoluyla karşılamasına olanak tanımıştır (Görkem ve Sevim, 2016: 978). Ateşin bulunması, insanlık tarihinde dönüm noktası niteliğinde olmuş ve yeme-içme olgusunun yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Bu gelişmeyle birlikte farklı pişirme teknikleri ortaya çıkmış; ne tür gıdaların yenilebilir olduğu ve sağlıklı beslenmenin temelleri daha bilinçli biçimde şekillenmeye başlamıştır. Bu dönemde, doğru tekniklerle sağlıklı yemek hazırlayabilecek bilgiye sahip bireylere duyulan ihtiyaç artmıştır. Dolayısıyla, Orta Çağ'da mutfak sanatlarına yönelik sistemli eğitim faaliyetlerinin ortaya çıkması da bu döneme rastlamaktadır (Miles, 2007: 267).

Dünya genelinde gastronomi eğitiminin tarihsel süreci incelendiğinde, bu eğitimin 18. yüzyıla kadar uzandığı görülmektedir (Sanitch, 2004: 17). Mutfak alanında profesyonel bir yöneticilik anlayışı geliştirmek amacıyla eğitim gerekliliğini vurgulayan E. Kidder, 1781 yılında İngiltere'de ilk aşçılık okulunu kurmuştur. Ancak söz konusu Londra aşçılık okulu, 1874 yılına kadar akademik bir prestij kazanamamıştır. Eğitim alanında önemli bir girişim olarak değerlendirilen Fransız École Professionnelle de Cuisine et des Sciences Alimentaires, İngiltere'deki okuldaki yaklaşık on yedi yıl sonra (1891-1892) kurulmuş, fakat kısa süre faaliyet göstermiştir. Buna karşın, 1895 yılında kurulan Le Cordon Bleu, profesyonel anlamda sürekli ve sistematik gastronomi eğitimi veren ilk kurum olarak tanınmış ve sonraki mutfak programlarının da öncüsü olmuştur (Allen, 2003: 556).

Günümüzde gastronomi alanı, önlisans ve lisans düzeyinde dünya genelinde birçok üniversitede yer almakta hem lisans hem de lisansüstü seviyede bu eğitimi almak isteyen öğrenci sayısı hızla artmaktadır. Kuramsal bilgi kadar uygulamalı eğitimin öneminin fark edilmesiyle, öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik pratik çalışmalar giderek daha fazla önem kazanmıştır. Endüstri temelli uygulamalarla desteklenen akademik programlar hem eğitim kurumlarının hem de sektörün ihtiyaçlarını karşılamada etkin bir araç olarak görülmektedir (Thibodeaux, 2012: 1). 17. ve 18. yüzyıllarda modern Fransız mutfağının doğuşu, gastronomi eğitiminin gelişimini hızlandırmıştır. Çıraklık sistemi temelli ilk mutfak programları, bireylerin üretim becerilerini, özel ekipman kullanımı yeteneklerini ve estetik anlayışlarını geliştirmeye yönelik tasarlanmıştır. Gastronomi eğitimi alan bireylerin istihdam edileceği alanların genişlemesiyle birlikte, 20. yüzyılın başlarında Fransa, İngiltere, Almanya, Avusturya ve İsviçre gibi ülkelerde çok sayıda resmî mutfak okulu açılmıştır (Zopiatis, Theodosiou ve Constanti, 2016: 88).

19. yüzyılın son çeyreği, mutfak alanında formel eğitimin kurumsallaştığı dönem olarak kabul edilmektedir (Özata, 2017: 27). 1895 yılında Fransa’da kurulan Le Cordon Bleu ve 1922 yılından itibaren aşçılık eğitimi veren Cornell Üniversitesi, bu alanda ilk diploma veren kurumlar olmuştur (Öney, 2016: 196). Bu öncü kurumların yanı sıra, günümüzde gastronomi eğitimi sunan okul sayısı hızla artmaktadır. 1990’lı yıllarda Boston ve Adelaide Üniversitelerinde kültür ve beslenme ilişkisini tüketim perspektifinden ele alan gastronomi yüksek lisans programları, 1996 yılında New York Üniversitesi’nde ise ilk doktora programı açılmıştır. 2000’li yıllarla birlikte gastronomi eğitimi küresel ölçekte ivme kazanmış ve akademik bir disiplin haline gelmiştir (Ünüvar, 2020: 19). Yiyecek ve içecek sektörüne eğitilmiş insan kaynağı kazandırmada Fransa, Amerika, İngiltere ve İtalya öncü ülkeler olarak öne çıkmaktadır. Sahip oldukları gastronomik mirası etkili biçimde pazarlayarak rekabet avantajı elde eden Amerika, Fransa, İtalya ve İspanya gibi ülkelerde gastronomi eğitimi giderek daha stratejik bir önem kazanmıştır (Özata, 2017: 28).

Türkiye’de Aşçılık-Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında, mutfak sanatları eğitiminin tarihsel olarak usta-çırak ilişkisine dayanan bir model üzerinden şekillendiği görülmektedir. Benzer biçimde, Türkiye’de de mutfak sanatları eğitiminin temelleri usta-çırak geleneği çerçevesinde atılmıştır (Kurnaz, Babür ve Kurnaz, 2018: 507). Bu model, ülkemizde uzun yıllar boyunca mesleki eğitimin temelini oluşturmuştur. 1957 yılında Turizm Bakanlığı’nın kurulmasıyla birlikte, bakanlığa bağlı kurumlar, meslek odaları ve belediyeler aracılığıyla mutfak sanatlarına yönelik kurs ve eğitim programları düzenlenmeye başlanmıştır (Görkem ve Sevim, 2016: 979).

Türkiye’de turizm sektörünün gelişimi, özellikle 1980’li yıllardan itibaren devlet teşvikleri ve özel yatırımların artmasıyla ivme kazanmıştır (Kanca, 2015). Turizmin büyümesiyle birlikte, sektörün önemli bileşenlerinden biri olan yiyecek-içecek hizmetlerine yönelik talep de hızla artmış; buna paralel olarak sektörde nitelikli iş gücü ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla, 1980’li yıllardan itibaren ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitim kurumları kurulmaya başlanmıştır (Yeşiltaş vd., 2010). Bu bağlamda Türkiye’deki ilk kurumsal adım, 1985 yılında eğitim faaliyetlerine başlayan Bolu Mengen Aşçılık Lisesi olmuştur. Yiyecek-içecek sektörüne nitelikli aşçılar yetiştirmek amacıyla kurulan bu okul, 36 öğrenciyle eğitime başlamış ve 1992 yılında ilk mezunlarını vermiştir. Günümüzde ise okul, yaklaşık 450 öğrenciye eğitim vermeyi sürdürmektedir (Aşçılar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 2024).

Yükseköğretim düzeyinde ilk aşçılık programı, 1997 yılında yine Bolu Mengen’de kurulan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Mengen Meslek Yüksekokulu’nda açılmıştır. Başlangıçta sadece aşçılık programına sahip olan okul, 170 öğrenci kapasiteli olup bugüne kadar sektöre yüzlerce mezun kazandırmıştır (Mengen Meslek Yüksekokulu, 2024). 2000’li yılların başından itibaren Afyon Kocatepe, Anadolu ve Gaziantep Üniversitelerinde önlisans düzeyinde yeni programların açılmasıyla birlikte gastronomi eğitimi yaygınlaşmaya başlamıştır (Sevim ve Görkem, 2016). Türkiye’de ilk lisans düzeyinde gastronomi programı, 2004 yılında Yeditepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi çatısı altında “Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü” adıyla kurulmuştur. Bu bölümü, 2008 yılında İzmir Ekonomi Üniversitesi Mutfak Sanatları ve Yönetimi, 2009’da Okan Üniversitesi, 2010 yılında ise Gazi Üniversitesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları programları takip etmiştir (Şat, Sezen ve Doğdubay, 2023). Ayrıca, geçmişte yiyecek-içecek alanında yer alan “Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği” lisans programları zamanla isim değişikliğine giderek Gastronomi ve Mutfak Sanatları adı altında yeniden yapılandırılmıştır. Günümüzde bu program türü Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi bünyesinde varlığını sürdürmektedir (Yükseköğretim Program Atlası, 2024). Her ne kadar orta ve yükseköğretim düzeyinde kurumlar açılmış olsa da bu okulların inşası, eğitmen yetiştirilmesi ve mezunların sektöre kazandırılması belirli bir süreç gerektirmiştir. Bu nedenle, hızla büyüyen turizm sektörünün acil nitelikli personel ihtiyacını karşılamak amacıyla çeşitli sertifika programları ve kısa süreli kurslar devreye sokulmuştur. Bu eğitimler, özellikle farklı alanlardan mezun olup yiyecek-içecek sektörüne yönelmek isteyen bireyler için önemli bir geçiş fırsatı sağlamıştır (Temizkan vd., 2014; Erbaş vd., 2016).

Türkiye’deki ilk Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programının 2004 yılında kurulmasının ardından, bölüm sayısı özellikle 2010’lu yılların ikinci yarısından itibaren hızla artmıştır. Bu büyümede, sektördeki artan istihdam talebi ile gastronominin televizyon, dijital medya ve sosyal platformlar aracılığıyla geniş kitlelerce tanınması etkili olmuştur (Temizkan ve Behremen, 2017; Şat vd., 2023). Yükseköğretim Program Atlası (2025) verilerine göre, 2024-2025 akademik yılı itibarıyla Türkiye’de 95 üniversitede toplam 101 Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programı faaliyet göstermektedir. Bu programların 72’si fakülteler, 29’u yüksekokullar bünyesinde yer almakta olup, yaklaşık 14.000 öğrenci bu bölümlerde öğrenim görmektedir. Bölüm sayısındaki hızlı artış, doğal olarak akademik personel ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Ancak

gastronomi ve mutfak sanatları, akademik olarak henüz gelişim sürecinde bir alan olduğundan, lisansüstü program mezunu öğretim elemanı sayısı bu talebi karşılayacak düzeye ulaşamamıştır. Türkiye genelinde 34 yüksek lisans ve 11 doktora programı bulunmasına rağmen, nitelikli akademisyen açığı devam etmektedir. Bu durum, alanda yaşanan niceliksel büyümenin niteliksel gelişimle paralel ilerlemesini engellemekte ve farklı disiplinlerden akademisyenlerin bu bölümlerde görev almasına neden olmaktadır. Bu da gastronomi eğitiminin özgün akademik kimliğinin oluşumunu geciktiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, aşçılık alanında görev yapan akademisyenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sürece ilişkin beklentilerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma, bireylerin deneyimlerine ve algılarına odaklandığı için betimleyici fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların yaşadıkları deneyimlere yönelik öznel anlamları açığa çıkararak, aşçılık eğitimine ilişkin mevcut durumun bütüncül bir biçimde anlaşılmasına olanak sağlamaktadır (Chmiliar, 2010, Creswell, 2007). Bu kapsamda katılımcılara “Gastronomi/aşçılık alanında eğitim verirken karşılaştığınız en önemli zorluklar nelerdir? Fiziksel altyapı (mutfak, laboratuvar, ekipman vb.) bakımından ne gibi eksikliklerle karşılaşıyorsunuz? Sektör deneyimi olmayan akademisyenlerin ders vermesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Gastronomi/aşçılık eğitiminde kaliteyi artırmak adına ne gibi değişiklikler yapılmalı?” gibi çalışmanın içeriğini yansıtacak sorular sorulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’deki farklı üniversitelerin meslek yüksekokullarında aşçılık programlarında görev yapan 12 akademisyen oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve aşçılık eğitimi alanında aktif olarak ders yürüten, en az bir yıllık deneyime sahip öğretim elemanları tercih edilmiştir. Katılımcıların çeşitliliği; cinsiyet, akademik unvan, deneyim yılı ve coğrafi bölge bakımından sağlanarak görüşlerin temsiliyeti güçlendirilmiştir.

Katılımcılar, araştırmada anonimlik ilkesine bağlı kalınarak A1–A12 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı profiline bakıldığında, 6’sı kadın ve 6’sı erkek olmak üzere toplam 12 akademisyenin yer aldığı; akademik unvanlarının ise 1 Araştırma Görevlisi, 5 Öğretim Görevlisi (ikisi “Dr.” unvanlı), 4 Dr. Öğretim Üyesi ve 2 Doçent şeklinde dağıldığı görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyim süreleri 2 ile 23 yıl arasında değişmektedir. Bu dağılım, araştırma bulgularının hem genç hem de deneyimli akademisyenlerin perspektifini kapsayacak biçimde çeşitlenmesini sağlamıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 10 Eylül 2025 – 25 Eylül 2025 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde, alan uzmanlarının görüşleri alınarak soruların kapsam geçerliği sağlanmıştır. Formda, katılımcıların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları, kurumlarına ve öğrencilere ilişkin gözlemlerini, sektörel uyum konusundaki değerlendirmelerini ve geleceğe yönelik beklentilerini ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu sorular yer almıştır. Görüşmeler çevrim içi (Zoom, Google Meet) veya yüz yüze olarak gerçekleştirilmiş, her görüşme 30 ila 60 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve tüm görüşmeler ses kaydı alınarak yazılı döküme dönüştürülmüştür. Araştırma süreci boyunca katılımcıların gizliliği korunmuş; kimlik, kurum veya konum bilgileri hiçbir şekilde ifşa edilmemiştir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, NVivo 14 nitel veri analiz yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle tüm görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş, ardından metinler NVivo ortamına aktarılmıştır. Veriler üzerinde tematik analiz gerçekleştirilmiş; bu süreçte Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen altı aşamalı yaklaşım (veriye aşinalık, ilk kodlamaların oluşturulması, temaların belirlenmesi, temaların gözden geçirilmesi, temaların adlandırılması ve raporlaştırma) izlenmiştir. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, kodlar arasında tutarlılık sağlamak amacıyla karşılaştırma yapılmıştır. Kodlar daha sonra benzerlik ve anlam bütünlüğü temelinde birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Son aşamada, temalar arasındaki ilişkiler incelenmiş ve 10 ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; Fiziksel Altyapı ve Malzeme Yetersizliği, Müfredat-Sektör Uyumsuzluğu, Öğrenci Profili ve Motivasyon, Akademik İş Yüğü, Kurumsal Destek, Akademik Gelişim, Sektör İş Birliği, Dijitalleşme, Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları ve Beklentiler başlıklarında bütünlleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Öncelikle gastronomi ve mutfak sanatları alanında görev yapan beş alan uzmanının görüşü alınarak görüşme formunun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum Cohen's Kappa katsayısı ile hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Kappa değeri $\kappa = 0,76$ olarak bulunmuştur. Bu değer Landis ve Koch (1977) sınıflamasına göre iyi düzeyde uyuma işaret etmektedir. Bulguların doğrulanabilirliğini artırmak için bazı katılımcılarla geri bildirim süreci yürütülmüş ve yorumların doğruluğu teyit edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın her aşamasında etik ilkeler gözetilmiş; katılımcılardan yazılı onam alınmış, veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılmıştır.

Araştırmanın Etiği

Araştırma, etik ilkelere uygun biçimde yürütülmüştür. Katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmış, gizlilik ve anonimlik ilkeleri titizlikle korunmuştur. *Çalışma, derleme niteliğinde olmayan, doğrudan insan katılımı içeren bir nitel araştırma olduğundan, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 04.09.2025 tarihli, 925085 protokol numaralı "Etik Kurul Onayı" alınmış ve araştırma süreci bu onay doğrultusunda yürütülmüştür.*

Bulgular

Tablo 1. Katılımcı Profili Ve Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Katılımcı Kodu	Alan	Cinsiyet	Deneyim Yılı	Akademik Unvan/Birim
A1	Aşçılık	Erkek	3	Öğr. Gör./MYO
A2	Aşçılık	Kadın	10	Dr. Öğr. Üyesi/MYO
A3	Aşçılık	Erkek	16	Doç. Dr./MYO
A4	Aşçılık	Kadın	23	Öğr. Gör./MYO
A5	Aşçılık	Erkek	14	Öğr. Gör. Dr./MYO
A6	Aşçılık	Kadın	22	Dr. Öğr. Üyesi/MYO
A7	Aşçılık	Kadın	8	Dr. Öğr. Üyesi/MYO
A8	Aşçılık	Erkek	4	Öğr. Gör. /MYO
A9	Aşçılık	Kadın	12	Doç. Dr. / MYO
A10	Aşçılık	Erkek	6	Dr. Öğr. Üyesi/ MYO
A11	Aşçılık	Kadın	2	Araş. Gör. / MYO
A12	Aşçılık	Erkek	15	Öğr. Gör. Dr. / MYO

Araştırma kapsamında 12 aşçılık akademisyeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamı meslek yüksekokullarında görev yapmakta olup, örneklem grubu Türkiye'deki aşçılık eğitiminin farklı coğrafi bölgelerini ve deneyim düzeylerini temsil etmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımı, 6 kadın ve 6 erkek akademisyenden oluşmaktadır. Bu durum, çalışmada görüşlerin toplumsal cinsiyet açısından dengeli biçimde yansıtılmasına olanak sağlamıştır. Katılımcıların mesleki deneyim süreleri 2 ila 23 yıl arasında değişmektedir. Ortalama deneyim süresi yaklaşık 11,3 yıl olup, bu durum katılımcıların hem genç hem de deneyimli akademisyenleri kapsayan geniş bir yelpazede yer aldığını göstermektedir. Böylece araştırmada hem mesleğe yeni başlayanların hem de uzun yıllardır aşçılık eğitimi veren akademisyenlerin görüşleri değerlendirilmiştir.

Akademik unvan dağılımı incelendiğinde; 1 Araştırma Görevlisi, 5 Öğretim Görevlisi (ikisi Dr. unvanına sahiptir), 4 Dr. Öğretim Üyesi ve 2 Doçent'in yer aldığı görülmektedir. Bu çeşitlilik, farklı akademik statülerin eğitim uygulamalarına, ders yürütme süreçlerine ve karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesini mümkün kılmıştır. Katılımcıların tamamının bağlı bulunduğu birimlerin Meslek Yüksekokulu (MYO) olması, araştırmanın özellikle uygulama temelli eğitim modeline sahip kurumlarda görev yapan akademisyenlerin deneyimlerini ortaya koymaya yönelik olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular, Türkiye'deki MYO düzeyinde aşçılık eğitiminin mevcut durumu, altyapı koşulları, öğretim elemanı profili ve sektörel beklentilerle ilişkisi açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Tablo 2: Tema ve Kodlara İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar
Tema 1 Fiziksel Alt yapı, Uygulama Alanı ve Malzeme Yetersizliği	Uygulama mutfağı kapasitesi Ekipman eksikliği Malzeme temini Öğrenci sayısına oranla alan yetersizliği
Tema 2 Müfredatın Güncelliği ve Sektörle Uyumsuzluk	Teori-pratik dengesizliği Yenilikçi içerik eksikliği Sektörel beklentilere uzaklık
Tema 3 Öğrenci Profili, Motivasyon ve Disiplin Sorunları	Mesleğe ilgisizlik Popüler kültür etkisi Düşük katılım, Disiplinsizlik Özgüven eksikliği
Tema 4 Akademik İş Yüğü ve Zaman Yönetimi	Aşırı ders yükü İdari görev fazlalığı Araştırma için zaman yetersizliği
Tema 5 Kurumsal Destek ve Yönetimsel İletişim Eksikliği	İletişim sorunları Karar süreçlerinden dışlanma Maddi destek eksikliği İdari şeffaflık yetersizliği
Tema 6 Akademik Gelişim ve Kariyer Beklentileri	Lisansüstü eğitim desteği Proje olanakları, Yayın desteği, Akademik ilerleme fırsatları
Tema 7 Sektörle İş Birliği ve Uygulama Olanakları	İşletmelerle iş birliği eksikliği Staj denetimi sorunları Uygulama fırsatı kısıtlılığı
Tema 8 Teknolojik Altyapı ve Dijitalleşme	Eğitim teknolojisi eksikliği Çevrim içi eğitim araçları Dijital materyal hazırlama yetersizliği
Tema 9 Ölçme-Değerlendirme ve Öğretim Yöntemleri	Ezbere dayalı yaklaşım Uygulama temelli ölçme eksikliği Değerlendirme standartlarının belirsizliği
Tema 10 Beklentiler	Sürdürülebilirlik Uluslararasılaşma Dijital mutfaklar Yenilikçi eğitim modeli

Tema 1 incelendiğinde katılımcıların büyük bölümü, açılış eğitiminin temelini oluşturan uygulamalı mutfak derslerinin yürütüldüğü alanların yetersizliği ve donanım eksikliklerinin eğitimin niteliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu kurumlarda, uygulama mutfağı kapasitesi ve malzeme temini konularında önemli güçlükler yaşandığı vurgulanmıştır.

A1, “Uygulama mutfağımız 12 kişilik ama 24 öğrenciyle ders yapmak zorunda kalıyoruz. İster istemez

uygulama verimi düşüyor. Bazen bu sayı artabiliyor bile. Ya kontenjanların düşmesi ya da fiziki alanların iyileştirilmesi şart. Fırın çalışmıyor, doğrama tahtası yetersiz, çırpma teli eksik, sırayla döndürüyoruz maalesef. Gıda tedariği de sıkıntılı, üniversitelerin ödeneği yok, malzeme zor alınıyor veya idarelik alınıyor. Bu süreç belli süre sonra heves kırıyor.”

A4 ise “*Temel mutfak araçlarımız eksik. Bazı derslerde öğrenciler gruplar halinde tek bıçak setini paylaşıyor. Onun ötesinde malzeme tedariği çok sıkıntılı ve sancılı bir süreç. Birçok arkadaştan da aynı benzer sorunları duyuyoruz. Sen aşçı yetiştir diyorlar ama öğrenciyi yetiştireceğin temel gıda malzemelerini alamıyorsun. Ya yarısı geliyor ya geç geliyor. Bu bence aşçılık eğitiminin kanayan yarası. Aşçılık dokunarak öğrenilen, uygulamada öğrenilen bir meslek. Malzeme yoksa nitelikli aşçı yetiştirmemizi bekleyemezsin. Bu sorunun hızlıca aşılması lazım ama umudumda yok açıkçası. Olduğu kadar deyip rolümüzü oynuyoruz. Bu arada uygulama alanları son sistem olan, tüm kuzu siparişi bile karşılanan okullar da var. Onlara imreniyoruz açıkçası.”* ifadeleriyle fiziksel olanakların ve özellikle uygulamalı eğitimlerde ki gıda tedariğinin eğitimin önünde engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların ortak görüşü, donanım ve malzeme eksikliğinin uygulama tabanlı öğrenmeyi sınırladığı yönündedir. Bu bulgu, Türkiye’deki birçok meslek yüksekokulunun altyapısal kapasite bakımından standardizasyon eksikliğine işaret etmektedir.

Tema 2’ye bakıldığında katılımcıların önemli bir kısmı, mevcut aşçılık eğitimlerinin sektördeki değişimlere yeterince uyum sağlayamadığını ve yenilikçi içeriklerin müfredatta yer bulmakta zorlandığını ifade etmiştir.

A6 bu durumu, “*Gastronomi dünyası hızla değişiyor; sürdürülebilirlik, vegan mutfak, dijitalleşme gibi konulara yer verilmiyor maalesef. Klasik ve geleneksellik tabii ki önemli ama günceli yakalamamız açısından yenilikçi ders içeriklerinin entegre edilmesi gerekiyor.”* şeklinde açıklamıştır.

A9, “*Müfredatlarımız hâlâ klasik mutfaklara göre düzenlenmiş, sektör bizden daha hızlı ilerliyor. Avrupa mesela neler yapıyor, yemeği ve aşçılık eğitimini farklı boyuta taşıdılar. Biz halen küvet yetti mi, malzeme geldi mi derdindeyiz. Uygulamalar imkansızlıklardan dolayı zaten iyi gitmiyor, çoğu okulda teorik ağırlıklı eğitim veriliyor mevcut imkanlardan dolayı. Çocuk sektöre girince afalliyor tabii. Sektördeki de doğal olarak bize kızıyor ve memnuniyetsizliklerini dile getiriyor. Ama işleyiş çok farklı bunu bilmiyorlar. Okul ve eğitilmiş aşçı demek sektör için nitelikli iş gücü demek, doğal olarak memnuniyetsizlik ortaya çıkıyor.”* diyerek sektör-üniversite arasındaki uyum sorununa dikkat çekmiştir.

Bu tema kapsamında katılımcılar, müfredatın pratik-teori dengesini kaybettiğini, bazı derslerin uygulamadan çok teorik bilgiye odaklandığını, bunun da öğrencilerin sektöre hazırlık düzeyini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bulgular, esnek, modüler ve sektörle entegre bir müfredat modelinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında Tema 3 incelendiğinde katılımcılar, öğrenci profilinde son yıllarda gözlemlenen değişimin eğitim sürecini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır.

A3, “*Birçok öğrenci aşçılığı sosyal medyadan tanıyor; oysa mutfakta disiplin, sabır ve emek var. Bunu içselleştiremeyen öğrenciler derste zorlanıyor. Son yıllarda öğrencilerimizin çoğunluğu “master chef” etkisi ile bölümü tercih ediyor. Ama burada işler şov programlarındaki gibi değil. Zaten orta vadede uyum sağlayamayanlar mesleğe devam etmiyor veya staj sonrası yapmamaya karar veriyor. Şimdiki jenerasyonun zorluklarla mücadele eşiği çok düşük maalesef. Bir de her öğrenci mezun olayım hemen şef olayım derdinde. Yok öyle bir dünya. Yemek yapıyor hemen sosyal medyaya atıyor şefin tabağı diye. Gülsek mi ağlasak mı bilemiyoruz.”* diyerek meslek algısındaki dönüşüme dikkat çekmiştir.

A7, benzer şekilde “*Öğrencilerin büyük kısmı alanı isteyerek seçmiyor, bu da motivasyon düşüklüğü yaratıyor. Sırf medyadan gördükleri, bu işte sektörde iş garantisi ve iyi para olduğu algısı ile tercih*

yapıyor. Mutfakta işlerin öyle olmadığı açık. Bırakın mutfak uygulama da bile biraz yorulunca motivasyonlarını kaybettiğini görüyoruz. E bilinçsiz bir şekilde gelince özgüvensizlik oluyor, yapabilir miyim sorusu ortaya çıkıyor, sonrasında derse ilgisizlik ve disiplin sorunları yaşıyoruz. Ayakkabı ile derse geliyor mesela kural olmasına rağmen, tırnaklarını kesmiyor, sorduğun zaman yeni yaptırdım çıkaramam diyor. İş buralara gitti maalesef.” ifadesiyle, meslek seçiminde yönlendirme eksikliğinin altını çizmiştir.

Katılımcılar, özgüven eksikliği, derse ilgisizlik ve disiplinsizlik gibi davranışsal faktörlerin öğrenme sürecini aksattığını, ayrıca popüler kültürün etkisiyle şekillenen şeflik algısının öğrencilerin mesleğe yönelik gerçekçi bir bakış geliştirmelerini engellediğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, aşçılık eğitiminin yalnızca teknik değil, değer ve tutum odaklı bir formasyona da ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Tema 4 incelendiğinde katılımcıların yoğun ders yükü, idari sorumluluk fazlalığı ve zaman yönetimi güçlüklerinin akademik verimliliklerini düşürdüğünü ifade etmiştir.

A9, “Haftada 30 saat dersim var, uygulamalı derslerin hazırlığı da çok zaman alıyor. Akademik çalışma yapmaya fırsat kalmıyor. Ama bu sefer ilerleme şansımız olmuyor akademik olarak. Myo’ da görev yapıyorsan sadece der ver algısı var. Ben bunu doğru bulmuyorum” sözleriyle bu sorunu dile getirmiştir.

A2 ise, “İdari işler, komisyonlar, öğrenci işleri derken araştırmaya zaman kalmıyor. Yayınlar odaklanmak neredeyse lüks artık. Tabi kalite standartları için bunların yapılması gerek ama hep aynı insanların üzerine biniyor yük. Bazıları 12 saat derse girip çayını kahvesini içip gidiyor. Bir beklentisi de yok. Ama yükselmek ve akademik çalışma yapmak isteyenlere büyük engel bu işler. Yapılır tabi ama herkesin taşın altına elini koyması lazım.” ifadesiyle benzer bir bakış açısı sunmuştur.

Katılımcılar, özellikle uygulamalı derslerin hazırlık sürecinin uzun olması, evrak işlerinin çok zaman alması ve ders dışı işlerin sistematik olarak yapılma zorunluluğu gibi sebeplerle zaman yönetimi ve akademik üretkenlik arasında denge kurmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının akademik kimliğini geliştirme süreçlerinde yapısal desteğe duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

Tema 5 kapsamında katılımcılar, kurum içi iletişim kanallarının zayıf olduğunu ve karar alma süreçlerinde öğretim elemanlarının yeterince temsil edilmediğini belirtmişlerdir.

A5, “Yeni bir uygulama yapılacağı zaman genelde bize danışılmıyor, kararı yönetim veriyor. Bu da aidiyet duygusunu azaltıyor.” ifadesiyle yönetsel iletişim eksikliğini vurgulamıştır.

A10 ise “Projeler hazırlıyoruz ama finansal destek veya idari kolaylık bulmak zor. Çoğu zaman kendi imkânlarımızla yürütüyoruz” diyerek kurumsal destek eksikliğine dikkat çekmiştir.

Tüm kurumlarda aynı uygulamalar olmasa da katılımcıların genel görüşü, akademisyenlerin yönetsel kararlarda daha fazla söz sahibi olmaları ve idari şeffaflığın artırılması gerektiği yönündedir. Bulgular, kurumsal aidiyetin güçlendirilmesi için yöneticilerle öğretim elemanları arasında katılımcı ve açık bir iletişim kültürünün inşa edilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Tema 6 incelendiğinde katılımcılar, akademik gelişim ve kariyer planlamasında karşılaştıkları zorlukları sıklıkla dile getirmiştir.

A11, “Yüksek lisans yapmak istedim ama hem izin süreci hem ders programı engel oldu. Azmedip bir şekilde başardım ama bu durum akademik ilerlemeyi zorlaştırıyor.” demiştir.

A8 ise “Akademik ilerleme istiyoruz ama yayın desteği yok, proje kaynaklarına ulaşmak güç. Bir kongreye gitmek için bile ödenek alamıyoruz maalesef. Cebinden gitmek zorunda kalıyorsun ama maaş

skalası da belli, yapamıyorsun. Küsmüyoruz tabi çalışmaya devam edeceğiz.” ifadesiyle kurumsal teşvik eksikliğini vurgulamıştır.

Katılımcıların çoğu, buna rağmen akademik gelişim motivasyonlarını koruduklarını, araştırma projelerine katılmak ve mesleki kongrelerde yer almak istediklerini belirtmiştir. Bulgular, aşçılık alanındaki akademisyenlerin gelişim odaklı ama destek eksikliğinden dolayı yavaş ilerleyen bir kariyer süreci yaşadıklarını göstermektedir.

Tema 7 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını, sektörle iş birliği mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir.

A7, *“Stajların çoğu formaliteye döndüştü, işletmelerle iletişim kopuk. Denetim zayıf. Liselerdeki gibi denetleme sistemi yok bizde. Sorumluluk öğrenciye bırakılıyor. Bazı öğrenciler bunu fırsata çevirip sahte staj bile yapıyorlar. Staj aslında öğrencinin sektöre adım attığı ve ilk piştiği yer olma açısından çok önemli. İşletmeler de stajyerleri maalesef ucuz iş gücü olarak görüyorlar. İşini hakkıyla yapan ve öğrenciye katkı sağlayanlar da var tabi. Çocuk okula dönünce anlaşıyor zaten nitelikli staj yapıp yapmadığı. Ayrıca müfredat hazırlanırken de sektörün fikri alınmalı. Akreditasyon süreçleri kapsamında bu artık daha önemli oldu.”* diyerek süreç içerisindeki uygulama eksikliklerine değinmiştir.

A12 ise *“Sektör temsilcileriyle ortak atölye ya da seminer düzenlenmeli, öğrenciler gerçek iş ortamını deneyimlemeli. Mesela 3+1 sistemi gibi öğrencilerin en az bir dönemini sektörde geçirmesi lazım. Dünyanın en iyi hocası en iyi okulu da olsan öğrenci asıl işi sahada öğrenir. Sektörle iş birliği artırılmalı ve öğrenciler mutlaka bu sürece dahil edilmeli. Tabi taşra ile büyük ildeki bir okulun sektör imkanları da eşit değil.”* ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcıların ifadeleri, sektör-üniversite iş birliğinin yalnızca staj süreciyle sınırlı kalmaması, müfredat tasarımına ve öğretim süreçlerine aktif biçimde entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir. Öte yandan fırsat eşitliğinin de olmadığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu tema, eğitimin sahaya yakınlığını artıracak bir “uygulama temelli öğrenme ekosistemi” ihtiyacına işaret etmektedir.

Tema 8 kapsamında katılımcılar, dijital araçların eğitimde kullanımının önem kazandığını ancak altyapı ve teknik destek eksikliklerinin süreci zorlaştırdığını ifade etmiştir.

A4, *“Pandemiyle birlikte dijitalleşmenin ne kadar gerekli olduğunu anladık ama altyapımız hazır değildi. Aslında halen hazır değil. Mesela menü anlatıyoruz, tablet menüden veya elektronik menülerden bahsediyoruz ama bunu uygulamalı olarak gösteremiyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır.

A10, *“Uygulama dersleri için dijital materyal hazırlamak istiyoruz ama ne yazılım desteği ne ekipman var. Cost kontrol öğretmek göstermek istiyorum ama uygun program yok maalesef, olsa bile eğitimini verebileceğim bir laboratuvar yok. Artık dünya dijitalleşti, tedarik, soğuk zincir, pişirme ve hatta servis aşamasına kadar dijital bir dönüşüm var. Aşçı robotlardan bahsedilen bir dünyada geleneksel yöntemlerle ilerlemek zorundayız maalesef. Biz halen cost kontrolü teorik veriyoruz. Ne kadar başarılı olur ki?”* diyerek mevcut sınırlılıklara değinmiştir.

Katılımcıların çoğu, dijital mutfak uygulamaları, çevrim içi eğitim platformları ve sanal laboratuvarların geliştirilmesiyle eğitimde yenilikçi dönüşümün mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu tema, aşçılık eğitiminin teknolojik entegrasyona açık ancak kaynak açısından desteklenmeye muhtaç olduğunu göstermektedir.

Tema 9 incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmı, mevcut ölçme-değerlendirme sistemlerinin uygulama becerilerini yeterince ölçmediğini vurgulamıştır.

A2, *“Yazılı sınavla öğrencinin bıçak hakimiyetini ya da tabak sunumunu değerlendirmek mümkün değil. Uygulama sınavı yapsan malzeme yok, öğrenciye al diyorsun parası yok. Ekonomik olarak zaten zor durumdalar onu biliyoruz. Okul uygulamaya doğru düzgün ürün sağlayamıyorken bir de sınav için istekte bulunmak abes oluyor. Böyle gelmiş böyle gidiyor maalesef. Değiştirmek isteyince de göze batıyorsun.”* diyerek ölçme yaklaşımındaki yetersizliğe ve sistemdeki yanlışlıklara dikkat çekmiştir.

A6 ise “Performans odaklı değerlendirmeler yapıyoruz ama standart yok; her öğretim elemanı farklı kriterlerle not veriyor. Bir denetim sistemi olmadığı için tabiri caiz ise herkes kafasına göre takılıyor. Bu konuda mutlaka bir standardizasyon kurulmalı ve bence fırsat eşitliği sağlanmalı.” diyerek sistemsiz tutarsızlığa işaret etmiştir. Katılımcılar, uygulama temelli ölçütlerin geliştirilmesi ve değerlendirme sürecinin standartlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, aşçılık eğitiminin pedagojik boyutunda yapılandırılmış ve bütüncül bir ölçme sistemine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Tema 10 kapsamında araştırmaya katılanların geleceğe yönelik beklentileri, sürdürülebilirlik, uluslararasılaşma, dijitalleşme ve yenilikçi öğretim modelleri, fiziki şartlar, gıda temini ve maaş olanakları ekseninde yoğunlaşmıştır.

A10, “Artık dijital mutfaklar, yeşil uygulamalar, çevre duyarlılığı gibi konular eğitimde daha fazla yer almalı. Sürdürülebilirlik kavramını mutlaka öğrencilere aşılamalıyız. Fatih Tutak gibi değerlerimiz var onlardan mutlaka faydalanılmalı. Bunları söylerken temel şeyleri düzeltmek lazım önce, mesela gıda tedariği ve akademisyen maaşları gibi. Bu anlamda bir motivasyonumuz yok maalesef.” diyerek güncel beklentilerini dile getirmiştir.

A3, “Uluslararası değişim programları ve ortak projeler hem akademisyen hem öğrenci gelişimi için önemli fırsatlar sunuyor. Özellikle karşılaştırma yapabilme ve dünyaya bakışın değişmesi için gerekli uygulamalar. Tabi bir diğer mesele maaş konusu, bu konuda çok mağdur ediliyoruz.” ifadelerini kullanmıştır.

A5 ise “Beklentiler aslında çoğu hoca da ortaktır. Bir araya geldiğimizde konuşulan şeyler fiziki imkanlar, uygulamada kullanılan gıda malzemeleri ve maaş konuları.”

Katılımcılar, aşçılık eğitiminin yalnızca meslek edindirme değil, aynı zamanda kültürel aktarım ve yenilik üretme alanı olarak yeniden konumlanması gerektiğini vurgulamıştır. Fiziki şartların iyileştirilmesi, uygulamalı ders niteliklerinin artırılması ve ekonomik şartların iyileştirilmesi de önemle belirtilen beklentiler arasındadır. Bu bağlamda, geleceğe dönük beklentiler ekonomik hem yapısal reform hem de pedagojik yenilik ihtiyacına işaret etmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, aşçılık alanında görev yapan akademisyenlerin eğitim sürecinde çok boyutlu sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu sorunların önemli bir bölümü, uygulama temelli eğitimin gerektirdiği fiziksel, kurumsal ve pedagojik koşulların yetersizliği ile ilişkilidir. Katılımcı ifadeleri, Türkiye’deki meslek yüksekokullarında yürütülen aşçılık eğitiminin altyapı, müfredat, öğrenci profili, akademik iş yükü ve sektörel bağlantılar açısından bütüncül bir yeniden yapılanmaya ihtiyaç duyduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Fiziksel altyapı ve donanım eksiklikleri, araştırmanın en temel bulgularından biri olarak öne çıkmıştır. Akademisyenlerin ifadeleri, uygulama mutfaklarının yetersiz kapasitesi, araç-gereç eksikliği ve gıda tedarikindeki kısıtların, aşçılık eğitiminin doğası gereği “deneyimleyerek öğrenme” ilkesini zedelediğini göstermektedir. Nitelikli aşçı yetiştirmenin yalnızca teorik bilgiyle mümkün olamayacağı, uygulama ortamlarının bu eğitimin merkezinde yer aldığı bir kez daha vurgulanmıştır. Bu durum, mesleki eğitimde standardizasyonun eksikliği sorununu gündeme getirmekte; farklı kurumlar arasında altyapı farklarının ciddi öğrenme eşitsizlikleri yarattığını ortaya koymaktadır.

Müfredatın güncelliği ve sektörle uyum düzeyi de bir diğer tartışma alanıdır. Bulgular, öğretim programlarının yenilikçi içeriklerden uzaklaştığını ve sektördeki dönüşüme ayak uyduramadığını göstermektedir. Sürdürülebilirlik, dijitalleşme, bitki bazlı mutfaklar veya çevre dostu üretim modelleri gibi çağdaş gastronomi yaklaşımlarının eğitim programlarına yeterince entegre edilmemesi, mezunların sektörde adaptasyon güçlüğü yaşamasına neden olmaktadır. Bu durum, literatürde de sıklıkla vurgulanan “sektör-akademi uyumsuzluğu” sorununu destekler niteliktedir.

Öğrenci profili ve motivasyon düzeyine ilişkin bulgular, aşçılık eğitiminin sosyal boyutuna ışık tutmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin önemli bir kısmının bölümü popüler kültür etkisiyle tercih ettiğini ve mesleğe

yönelik gerçekçi bir algı geliştiremediklerini ifade etmiştir. Bu durum, aşçılık eğitiminde değer, disiplin ve mesleki etik unsurlarının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Akademisyenlerin gözlemleri, öğrencilerdeki düşük motivasyon, disiplinsizlik ve özgüven eksikliğinin eğitim sürecinin verimini düşürdüğünü; bu nedenle öğrenme sürecinin yalnızca teknik beceri değil, aynı zamanda mesleki kimlik inşası yönüyle de ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Akademisyenlerin karşılaştığı yoğun ders yükü, idari görev fazlalığı ve zaman baskısı, akademik üretkenliğin önünde önemli bir engel olarak görülmektedir. Meslek yüksekokullarının uygulamalı yapısı gereği yüksek ders saatleri, öğretim elemanlarının araştırma ve yayın faaliyetlerine yeterli zaman ayırmasını güçleştirmektedir. Bu bulgu, yükseköğretim sisteminde uzun süredir tartışılan “öğretim ağırlıklı istihdam modeli”nin akademik ilerleme önünde bir bariyer oluşturduğunu göstermektedir. Akademisyenlerin büyük kısmı motivasyonlarını koruduklarını belirtmekle birlikte, kurumsal destek yetersizliği nedeniyle akademik ilerleme süreçlerinin yavaşladığını dile getirmiştir.

Kurumsal iletişim ve yönetim süreçlerine ilişkin bulgular, karar alma mekanizmalarının yeterince katılımcı olmadığını göstermektedir. Akademisyenler, projelerine idari destek bulmakta zorlandıklarını ve iletişim kanallarının kapalı olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, kurumsal aidiyetin zayıflamasına ve akademik motivasyonun azalmasına yol açmaktadır. Katılımcı görüşleri, meslek yüksekokullarında daha demokratik, şeffaf ve katılımcı bir yönetim anlayışının benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bulgular ayrıca, sektörle iş birliği konusunun zayıf kaldığını göstermektedir. Staj uygulamalarının biçimsel hale gelmesi, işletmelerle iletişimin zayıflığı ve denetim eksikliği, öğrencilerin profesyonel becerilerini geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Akademisyenler, sektörün yalnızca bir uygulama alanı değil, aynı zamanda müfredat geliştirme sürecinin paydaşı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, sektörle ortak geliştirilecek uygulama temelli eğitim modelleri (ör. 3+1, 7+1 sistemleri), aşçılık eğitiminin niteliğini artırabilecek önemli stratejiler olarak değerlendirilmektedir.

Teknolojik altyapı ve dijital dönüşüm eksikliği de araştırmada dikkat çeken bir bulgudur. Akademisyenler, dijital mutfak teknolojilerinin, çevrim içi materyal üretim araçlarının ve sanal laboratuvar uygulamalarının henüz yeterince yaygınlaşmadığını ifade etmiştir. Bu durum, aşçılık eğitiminde dijital pedagojik yeterliliklerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim teknolojilerinin entegrasyonu, hem öğretim elemanlarının dijital becerilerini artıracak hem de öğrencilerin çağın gerekliliklerine uygun donanıma sahip olmalarını sağlayacaktır.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise, uygulama becerilerini yansıtacak standartların olmayışı temel bir sorun olarak öne çıkmıştır. Katılımcıların ifadeleri, her öğretim elemanının kendi kriterleriyle değerlendirme yaptığı, bunun da nesnellikten uzak sonuçlar doğurduğu yönündedir. Bu durum, performans temelli ve çok boyutlu değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Son olarak, akademisyenlerin geleceğe yönelik beklentileri hem yapısal reform hem de akademisyenler için ekonomik iyileştirme gerekliliğine işaret etmektedir. Sürdürülebilirlik, dijitalleşme, uluslararasılaşma ve yenilikçi öğretim modelleri öncelikli konular arasında yer almaktadır. Ancak bu beklentilerin hayata geçebilmesi için, öncelikle temel fiziki ve ekonomik koşulların iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Akademisyen maaşlarının yetersizliği, gıda temini ve ekipman desteğinin sınırlılığı gibi faktörler, motivasyonu ve eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Genel olarak bu araştırma, Türkiye’deki aşçılık eğitiminin altyapı, müfredat, öğrenci niteliği ve kurumsal destek gibi alanlarda yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aşçılık eğitiminin sürdürülebilir biçimde gelişebilmesi için:

- ✓ Eğitim kurumlarının fiziksel donanımlarının standartlaştırılması,
- ✓ Müfredatların sektörle dinamik bir iş birliği içinde yenilenmesi,
- ✓ Öğrencilerin mesleki motivasyonunu artıracak oryantasyon ve farkındalık programlarının uygulanması,
- ✓ Akademisyenlere yönelik araştırma desteği ve akademik teşviklerin güçlendirilmesi,
- ✓ Dijital mutfak teknolojilerinin yaygınlaştırılması,
- ✓ Uygulama temelli ölçme sistemlerinin standartlaştırılması, öncelikli adımlar olarak önerilmektedir.

Bu kapsamda, aşçılık eğitiminin geleceği; yalnızca teknik becerilerin kazandırıldığı bir mesleki eğitim değil, aynı zamanda kültürel sürdürülebilirlik, yenilikçilik ve toplumsal katkı odaklı bir öğrenme alanı olarak yeniden

konumlandırılmalıdır. Böylece Türkiye’deki aşçılık akademisyenlerinin beklentileriyle örtüşen, uluslararası standartlara uyumlu, güçlü ve sürdürülebilir bir eğitim modeli inşa edilebilir.

Kaynakça

- Akoğlu, A., Cansızoglu, S., Orhan, N., & Özdemir, Z. (2017). Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi alan öğrencilerin sektörde çalışmaya yönelik bakış açıları. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(2), 146–159.
- Aksoy, M., & Sezgi, G. (2015). Gastronomi turizmi ve Güneydoğu Anadolu bölgesi gastronomik unsurları. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(3), 79–89.
- Allen, G. (2003). Education about food. In *The encyclopaedia of food and culture* (Vol. 1, pp. 556–558). New York, NY: Scribner.
- Ateş, U. (2014). *Gastronomi turizminin Çanakkale turizmine katkısı* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Benli, S. (2020). *Gastronomi deneyiminin davranışsal niyete etkisinde gastronomik duyguların rolü: Alaçatı Ot Festivali’ne katılanlar üzerinde bir araştırma* (Doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Birdir, K., & Kılıçhan, R. (2013). Mutfak şeflerinin mesleki eğitim düzeyleri ve yaşadıkları eğitim problemlerinin tespitine yönelik bir çalışma. In 14. *Ulusal Turizm Kongresi Bildirileri* (pp. 615–635). Kayseri, Türkiye.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brillat-Savarin, J. A. (2015). *Lezzetin fizyolojisi*. İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Bucak, T., & Ateş, U. (2014). Gastronomi turizminin il turizmine etkisi: Çanakkale örneği. *International Journal of Social Science*, 28, 315–328.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582–583). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. doi:10.1177/001316446002000104
- Cömert, M., & Özkaya, F. D. (2014). Gastronomi turizminde Türk mutfağının önemi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(2), 62–66.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çemrek, F., & Yılmaz, H. (2010). Turizm ve otel işletmeciliği ile aşçılık programı öğrencilerinin “uygulamalı mutfak dersleri” hakkında tutum ve düşüncelerini ölçmeye yönelik bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 203–220.
- Demirci, B., Sarıkaya, G. S., & Erol, E. (2020). Türkiye’de gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminin durumu. *Gastronomi ve Turizm Dergisi*, 4(4), 3311–3324.
- Erbaş, A., Cankül, D., & Temizkan, R. (2016). Turizm diplomalıların istihdam sorunu. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 3(4), 1–12.
- Görkem, O., & Sevim, B. (2016). Gastronomi eğitiminde geç mi kalındı, acele mi ediliyor? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 977–988.
- Güdek, M., & Boylu, Y. (2017). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde gastronomi eğitimi alan öğrencilerin beklenti ve değerlendirmelerine yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(4), 489–503.
- Işık, N. (2022). *Gastronomik kimlik oluşturmada coğrafi işaretli ürünlerin etkisi: Ankara ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kanca, O. C. (2015). Turizm gelirleri ve ekonomik büyüme: Türkiye örneği. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 1–14.

- Kurnaz, A., Babür, T. E., & Kurnaz, H. A. (2018). Gastronomi eğitiminde bir sosyal sorumluluk projesi örneği: Mengen Ulusal Aşçılık Kampı. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 504–520.
- Küçükkömürler, S., Şirvan, N. B., & Sezgin, A. C. (2018). Dünyada ve Türkiye’de gastronomi turizmi. *Uluslararası Turizm, İşletme ve Ekonomi Dergisi*, 2(2), 78–85.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. doi:10.2307/2529310
- Mengen Meslek Yüksekokulu. (2024). Tarihçe. Erişim tarihi: 18 Mayıs 2025. Erişim adresi: <https://memyo.ibu.edu.tr/tr/page/tarihce/16132>
- Miles, R. (2007). Culinary education: Past, present practice and future direction. In *International CHRIE Annual Conference Proceedings* (p. 266). Texas, USA.
- Öney, H. (2016). Gastronomi eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 193–202.
- Özata, E. (2017). *Gastronomi ve mutfak sanatları bölümü öğrencilerinin ders programı algılarının akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, N., Ak, S., & Önçel, S. (2019). Lisans düzeyinde gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi alan öğrencilerin kariyer yapma isteklerinin belirlenmesi. *The Journal of International Social Research*, 12(67), 947–956.
- Özgen, İ. (2016). Uluslararası gastronomiye genel bakış. In M. Sarıışık (Ed.), *Uluslararası gastronomi* (pp. 1–22). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Öztürk, Y., & Görkem, O. (2011). Mutfak dalı öğrencilerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69–89.
- Richard, M., Woodhouse, A., Heptinstall, T., & Camp, J. (2013). Why use design methodology in culinary arts education? *Hospitality & Society*, 3(3), 239–260.
- Sancar Üşür, S. (2009). *Erkeklik: İmkânsız iktidar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Santich, B. (2004). The study of gastronomy and its relevance to hospitality education and training. *International Journal of Hospitality Management*, 23(1), 15–24.
- Sarıışık, M., & Özbay, G. (2015). Gastronomi turizmi üzerine bir literatür incelemesi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26(2), 264–278.
- Savarin, J. A. B. (2018). *Lezzetin fizyolojisi ya da yüce mutfak üzerine düşünceler* (H. Bucak, Çev.). İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Şat, R., Sezen, T. S., & Doğdubay, M. (2023). Türkiye’de gastronomi eğitiminin tarihi ve gelişimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 34(3), 318–334.
- Temizkan, R., & Behremen, C. (2017). Turizm yükseköğretimi veren kurumlarda görevli akademisyenlerin profili. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 4(1), 1–12.
- Temizkan, R., Erbaş, A., & Cankül, D. (2014). Turizm personeli meslek yasası mümkün mü? *Journal of Recreation and Tourism Research*, 1(4), 22–30.
- Thibodeaux, W. R. (2012). *The practical side of culinary arts education: The role of social ability and durable knowledge in culinary arts externships* (Doctoral dissertation). University of New Orleans, New Orleans, LA.
- Ünüvar, R. T. (2020). *Türkiye’de gastronomi eğitiminin mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yang, J. (2001). Culinary arts education in Taiwan: American experiences and future vision. *Chinese Tourism Management Association Journal*, 1, 11–31.

- Yen, C. L., Cooper, C. A., & Murrmann, S. (2011). Culinary graduates' career decisions and expectations. Erişim tarihi: 19 Mayıs 2025. Erişim adresi: http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1097&context=gradconf_hospitality
- Yeşiltaş, M., Öztürk, Y., & Hemmington, N. (2010). Tourism education in Turkey and implications for human resources. *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 21(1), 55–71.
- Yiğit, S., & Doğdubay, M. (2017). Gastronomi eğitimi alan öğrencilerde yiyecekte yenilik korkusu: Balıkesir Üniversitesi örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(2), 162–168.
- Yükseköğretim Program Atlası. (2024). Programı bulunan üniversiteler. Erişim tarihi: 18 Mayıs 2025. Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19024>
- Zopiatis, A., Theodosiou, P., & Constanti, P. (2014). Quality and satisfaction with culinary education: Evidence from Cyprus. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 26, 87–98.