

## Gastronomi Eğitiminde Tasarım Odaklı Pedagoji

*Design – Oriented Pedagogy in Gastronomy Education*

**Betül ÖZTÜRK\***

\*İzmir Ekonomi Üniversitesi  
Uygulamalı Yönetim Bilimleri Yüksekokulu

### Anahtar sözcükler:

*Gastronomi eğitimi, Mutfak sanatları, Tasarım düşüncesi, Yaratıcılık, Pedagojik Dönüşüm*

### Key words:

*Gastronomy education, Culinary arts, Design thinking, Creativity, Pedagogical transformation.*

### ÖZ

Bu çalışma, gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde tasarım odaklı pedagojinin kullanımını kavramsal olarak tartışmayı amaçlamaktadır. Geleneksel mutfak eğitimi uzun süre usta-çırak ilişkisi, teknik tekrar, reçete uygulaması ve mesleki disiplin üzerine kurulmuştur. Ancak çağdaş gastronomi; sürdürülebilirlik, yaratıcılık, deneyim tasarımı, yerel ürün geliştirme, gıda bilimi ve kültürel temsil gibi çok boyutlu beceriler gerektirmektedir. Bu doğrultuda çalışmada çift elmas modeli, Stanford d.school tasarım düşüncesi modeli ve Horng ve Hu'nun mutfakta yaratıcılık modeli gastronomi eğitimi bağlamında ele alınmıştır. Makale, bu modellerin mutfak uygulama dersleri, ürün geliştirme süreçleri, yerel yemeklerin yeniden yorumlanması ve sürdürülebilir menü tasarımı için kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak tasarım odaklı yaklaşım, öğrencilerin yalnızca teknik beceri kazanan bireyler değil, araştıran, yorumlayan, prototip geliştiren ve kararlarını gerekçelendiren gastronomi profesyonelleri olarak yetişmesine katkı sağlayacağı savunulmaktadır.

### ABSTRACT

This study conceptually discusses the use of design-oriented pedagogy in gastronomy and culinary arts education. Traditional culinary education has long been structured around the master-apprentice model, technical repetition, recipe execution, and professional discipline. However, contemporary gastronomy requires multi-dimensional competencies, including sustainability, creativity, experience design, local product development, food science, and cultural representation. Accordingly, the study examines the Double Diamond model, the Stanford d.school design thinking model, and Horng and Hu's culinary creativity model within the context of gastronomy education. The article argues that these models can be applied to culinary practice courses, product development processes, the reinterpretation of local dishes, and sustainable menu design. As a result, the design-oriented approach is proposed as a pedagogical framework that enables students to become not only technically competent practitioners but also reflective gastronomy professionals who research, interpret, prototype, evaluate, and justify their creative decisions.

## GİRİŞ

Mutfak dünyasında son yirmi yılda gerçekleşen değişimler, gastronomi ve mutfak sanatları alanındaki eğitimin de değişmesine ve gelişmesine yol açmıştır. Geleneksel mutfak eğitimi; kesim ve pişirme teknikleri, reçete uygulamaları, hijyen, servis, malzeme bilgisi ve mutfak disiplini gibi uygulamaya dayalı alanlar etrafında yapılandırılmıştır. Bu yapı uzun süre usta-çırak ilişkisi, teknik tekrar, reçete aktarımı ve mutfak içi hiyerarşik öğrenme süreçleriyle şekillenmiştir (Hegarty 2011; Mitchell vd. 2013; Woodhouse ve Mitchell 2018). Ancak günümüzde gastronomi,

yalnızca yiyecek üretimi ya da iyi yemek hazırlama becerisiyle sınırlı kalmayıp kültür, sanat, bilim, teknoloji, sürdürülebilirlik, ekonomi, tarım, sağlık, deneyim tasarımı ve toplumsal yaşamla doğrudan ilişkili çok boyutlu bir kapsama sahiptir (Myhrvold 2011; Öney 2016; Samancı 2020; Santamarina 2023). Bu sebeple gastronomi eğitimi, yalnızca teknik beceri kazandıran bir mesleki eğitim modeli olarak değil, disiplinler arası düşünme, yaratıcı problem çözme, estetik duyarlılık, sürdürülebilirlik farkındalığı ve tasarım kapasitesi kazandıran bütüncül bir eğitim ala-

nı olarak yeniden ele alınmayı gerektirmektedir (Hegarty 2011; Çağlayan 2019).

Şeflerin daha özgün, yenilikçi ve yaratıcı üretimler gerçekleştirmeye yöneldiği çağdaş mutfak dünyası, gastronomi eğitiminde yeni bir paradigma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Hornig ve Hu 2008; Myhrvold 2011; Santamarina 2023). Modernist mutfak, moleküler gastronomi, deneysel yemek, duyuşsal tasarım, sürdürülebilir menü planlama, yerel ürünlerin yeniden yorumlanması, iklim dostu ve sıfır atık mutfak uygulamaları, döngüsel mutfak sistemleri, dijitalleşme ve yapay zeka destekli gastronomi uygulamaları, gelecekteki gastronomi dünyasının profesyonellerinden yalnızca iyi yemek pişirmelerini değil; aynı zamanda sistematik düşünebilmelerini, problem çözebilmelerini, yeni ürün ve deneyimler tasarlayabilmelerini, toplumsal ve çevresel sorumluluk alabilmelerini beklemektedir (Mitchell vd. 2013; Massari 2021; Castanho vd. 2024). Mutfak sanatları eğitimi uzun süre klasik Fransız mutfağı ve usta-çırak modeline dayalı kalmıştır. Buna karşın çağdaş mutfak dünyasındaki hızlı değişimler ve yenilikçi uygulamalar, bu geleneksel eğitim modelinin sınırlarını görünür hale getirmiştir (Mitchell vd. 2013). Bu bağlamda tasarım düşüncesi, gastronomi eğitiminde öğrencilerin teknik bilgiyi yaratıcı, kültürel ve sürdürülebilir çözümlere dönüştürebilmeleri için önemli bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Zampollo 2016; Castanho vd. 2024).

Gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde farklı ülkelerde farklı adlandırmaların, kurumsallaşma biçimlerinin ve pedagojik yaklaşımların öne çıktığı görülmektedir. Avrupa, Amerika ve diğer örnekler arasında özellikle mutfak sanatları (culinary arts), gastronomi (gastronomy), gastronomi bilimleri (gastronomic sciences), gıda çalışmaları (food studies) ve konaklama eğitimi (hospitality education) kavramları karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramsal farklılıklar gastronomi eğitiminin niteliği ve gelecekteki yönelimini tartışmak açısından önemlidir. Çünkü gastronomi eğitimi kimi bağlamlarda daha çok mesleki beceri ve üretim pratiğiyle, kimi bağlamlarda ise kültür, sanat, bilim, tasarım, sürdürülebilirlik ve toplumsal dönüşümle ilişkilendirilen disiplinler arası bir alan

olarak konumlandırılmaktadır (Samancı 2020; Sökmen ve Karamustafa 2024).

Türkiye’de gastronomi eğitiminin gelişimi incelendiğinde, dünya örneklerinden farklı ve özgün bir yapının ortaya çıktığı görülmektedir (Öney 2016; Sevim ve Görkem 2016; Şat vd. 2023; Sökmen ve Karamustafa 2024). Türkiye’deki lisans düzeyindeki programların adı Gastronomi ve Mutfak Sanatları olarak adlandırılmaktadır. Bu adlandırma, gastronominin bilimsel, kültürel ve felsefi boyutunu mutfak sanatlarının uygulamalı, teknik ve estetik boyutu ile birleştirmektedir. Bu yönüyle Türkiye’deki program adlandırması, Avrupa’daki gastronomi bilimleri ile mutfak sanatları ayrımını tek bir program adı altında bütünleştiren özgün bir model sunmaktadır. Diğer taraftan program sayısındaki hızlı artış, öğretim elemanı, uygulama mutfağı, donanım ve malzeme yeterliliği gibi temel unsurlarda önemli sorunlar yaratmıştır (Sevim ve Görkem 2016). Bu nedenle, gastronomi eğitiminin temel sorusu artık öğrenciye hangi tekniklerin öğretileceği sorusunun ötesine geçerek öğrencinin bu teknikleri hangi bağlamda, hangi sorunlara yanıt üretmek için, hangi kültürel ve sürdürülebilirlik ilkeleriyle, hangi tasarım süreci içinde kullanacağı biçiminde yeniden kurulmalıdır.

Bu makalenin amacı, gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde tasarım odaklı pedagojinin neden gerekli olduğunu kavramsal düzeyde tartışmak ve tasarım metodolojilerinin nasıl entegre edilebileceğine ilişkin kuramsal bir çerçeve önermektir. Bu doğrultuda çalışma, geleneksel mutfak eğitiminin usta-çırak modeli ve teknik beceri aktarımına dayalı yapısından hareketle çağdaş gastronomi eğitiminin yaratıcılık, sürdürülebilirlik, disiplinler arası düşünme, kullanıcı odaklılık, deneyim tasarımı ve yenilikçi ürün geliştirme gibi becerilerle desteklenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Makalede çift elmas modeli, Stanford d.school tasarım düşüncesi yaklaşımı ve mutfakta yaratıcılık modeli, gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminin yalnızca reçete uygulama ve teknik yeterlilik kazandırma alanı olarak değil; problem tanımlama, araştırma, fikir geliştirme, prototip oluşturma, test etme ve değerlendirme süreçlerini içeren tasarım temelli bir öğrenme

alanı olarak yeniden yapılandırılmasına katkı sunabilecek modeller olarak ele alınmaktadır.

## MUTFAK EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Genel olarak mutfak eğitimleri ele alındığında, geleneksel usta-çırak ilişkisine dayanan örgün ve yaygın eğitim süreçlerinin öne çıktığı görülmektedir. Batı mutfak sanatları, Antik Yunan, Pers ve Roma mutfak geleneklerine kadar uzanan köklü bir tarihsel birikime sahip olmakla birlikte (Woodhouse ve Rodgers 2024), bu alana eşlik eden pedagojik yaklaşımın temelleri Orta Çağ Avrupa'sındaki usta zanaatkâr geleneğine dayanmaktadır. Söz konusu pedagojik yapı, zaman içinde farklı biçimler alsa da günümüze kadar etkisini sürdürmüştür (Emms 2005). Bu dönemde zanaatkârlar; işyerlerindeki öğrenme süreçlerini düzenlemek, çalışma haklarını korumak ve mesleki standartları denetlemek amacıyla loncalar çatısı altında örgütlenmişlerdir (Naismith 2020). Orta Çağ boyunca aşçıların ve şeflerin eğitimi, büyük ölçüde işyeri temelli usta-çırak pedagojisi aracılığıyla yürütülmüştür. Bu modelde çırak, ustanın gözetimi altında mesleki uygulamaları gözlemlemekte, ustanın eylemlerini tekrar ederek teknik beceri, mesleki bilgi ve uygulama yetkinliği kazanmaktadır. Dolayısıyla öğrenme süreci, kuramsal bilgiden çok gözlem, tekrar, uygulama ve deneyim yoluyla gerçekleşmektedir.

Zaman içinde yeni becerilerin kazanılması ve mesleki yeterliklerin gelişmesiyle çırak önce kalfalığa, ardından kendi başına üretim yapabilecek düzeyde ustalığa ulaşmaktadır (Mitchell vd. 2013). Sanayi Devrimi ile birlikte mesleki eğitim alanında devletlerin düzenleyici rolü artmış; loncaların üstlendiği işlevler giderek resmî kurumlar tarafından yürütülmeye başlanmıştır (Emms 2005). Bu eğitim düzeninin temelinde, bilginin aktarımından çok becerinin uygulama içinde edinilmesine dayanan bir öğrenme anlayışı bulunmaktadır. Bu nedenle usta-çırak modeli, yalnızca tarihsel bir mesleki eğitim biçimi olarak değil, günümüz mutfak eğitiminin örgün ve yaygın uygulamalarında etkisini sürdüren güçlü bir pedagojik miras olarak değerlendirilmelidir. Nitekim günümüzde resmî ya da gayri resmî mutfak eğitimlerinde, özellikle teknik becerilerin ka-

zandırılması, mesleki disiplinin oluşturulması ve mutfak içi hiyerarşinin öğrenilmesi açısından usta-çırak yaklaşımının hâlen yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir (Woodhouse ve Mitchell 2018).

Profesyonel mutfak eğitiminin tarihsel kökenleri, önemli ölçüde 20. yüzyılın başlarındaki otel mutfak eğitimiyle dayanmaktadır. Bu dönemde mutfak, yalnızca yemek pişirilen bir üretim alanı değil; aynı zamanda genç aşçı adaylarının belirli kurallar, teknikler ve davranış kalıpları doğrultusunda profesyonelleştiği bir eğitim ortamı haline gelmiştir. Bu tarihsel dönüşümde Fransız Şef Auguste Escoffier'in etkisi belirleyici olmuştur. 1903 yılında yayımlanan *Le Guide Culinaire* adlı eseri, modern mutfak eğitiminin en önemli pedagojik yapılarının oluşmasında bir katalizör görevi görmüştür (Mitchell vd. 2013; Deutsch 2014). Escoffier'in mutfak anlayışı sadece reçetelerin veya tekniklerin aktarılmasıyla sınırlı kalmayıp aynı zamanda mutfak disiplini, düzeni, hiyerarşi ve itaat kültürünü de kurumsallaşmasına da katkı sağlamıştır. Escoffier tarafından geliştirilen *brigade de cuisine* sistemi, mutfak askeri düzene benzer biçimde örgütleyerek en üstte şefin, en altta ise başlangıç düzeyindeki komilerin yer aldığı bir hiyerarşik yapıya dönüştürmüştür (Woodhouse ve Mitchell 2018). Bu yapı, mutfaktaki verimliliği, hız ve standardizasyonu arttırmayı amaçlayarak geleneksel usta-çırak ilişkisinin daha kalabalık çalışma ortamlarında sınıf benzeri yarı akademik bir düzeye taşınmasına katkıda bulunmuştur.

Geleneksel mutfak eğitiminin pedagojik yapısı bu tarihsel gelişim ile yakından ilişkili olup günümüzde sıklıkla duymaya alışık olduğumuz "Evet, Şef" ya da Fransızca ifadesi ile "Oui, Chef" bu pedagojinin simgelerinden biri haline gelmiştir (Deutsch 2014). Bu gelişmeler, resmi mutfak eğitiminin başlamasına da öncülük etmiş; Avrupa ve Amerika'da mutfak eğitimi akademik seviyede veren eğitim kurumlarının oluşmasına olanak sağlamıştır. 1895 yılında Fransa'da kurulan Le Cordon Bleu, 1910 yılında Britanya'da açılan Westminster Technical Institute bünyesinde ilk kurulan Cookery Technical Day School ve daha sonra Culinary Institute of America adına

ile dönüşecek olan Amerikan aşçılık okulu, profesyonel mutfak eğitimlerinin kurumsallaşmasında öne çıkan örnekler arasında değerlendirilmektedir (Woodhouse ve Mitchell 2018; Sökmen ve Karamustafa 2024). 1960'lar ve 1970'lerde gerçekleşen ekonomik büyüme ve savaş sonrası dönemde hükümetlerden gelen desteklerle birlikte, küresel ölçekte mesleki mutfak eğitimine yönelik arz ve talepte önemli bir artış yaşanmıştır. Bununla birlikte mutfaktaki pozisyonlar daha profesyonel bir statü kazanmış ve bu durum mutfak eğitiminin daha fazla ilgi görmesine neden olmuştur (VanLandingham 1995).

Geleneksel mutfak eğitimi uzun süreli tekrar, taklit, teknik doğruluk ve standardizasyon üzerine kurulmuş olup reçetelerin bire bir uygulanmasını temel almıştır. Deutsch (2014), çağdaş mutfak eğitiminin yalnızca reçete takibi ve teknik tekrar üzerine kurulu olmaması gerektiğini savunarak metodolojik bir anlayışla mutfakta doğaçlama, duyuşal farkındalık ve problem çözme becerilerini öne çıkaran bir eğitim modelini savunmuştur. Bu bağlamda öğrencinin yalnızca şefin söylediklerini birebir uygulayan bir teknisyen olarak değil; sebep-sonuç ilişkisi kurabilen, düşünen, sorgulayan ve yaratıcı bir profesyonel olarak yetiştirilmesi önemini vurgulamıştır.

Mutfak eğitimi veren yükseköğretim kurumları incelendiğinde, eğitim programlarının genel olarak iki ana yaklaşım altında yapılandığı görülmektedir. Bunlardan ilki, usta-çırak pedagojisine ve uygulamalı teknik becerilerin gelişimine ağırlık veren "culinary arts" (mutfak sanatları) programlarıdır. İkincisi ise, kimya, mikrobiyoloji, fizik gibi doğa bilimleri ile tarih, sosyoloji gibi sosyal bilimler ağırlıklı bilimleri içeren "gastronomic sciences" (gastronomi bilimleri) odaklı programlardır. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri'nde mutfak eğitimi sunan yükseköğretim kurumlarının çoğunlukla diploma derecesi verdiği; Avrupa'da ise uzun süre birçok mesleki eğitim kurumunun sertifika temelli programlar yürüttüğü görülmektedir. Bununla birlikte, son yıllarda Avrupa'da sayısı hızla artan gastronomi bilimleri programları, sertifika odaklı mesleki eğitim modelinden farklılaşarak diploma derecesi veren akademik programlar hâline gelmiştir.

Türkiye'de mutfak eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, mutfak eğitiminin uzun süre usta-çırak ilişkisi içinde yürütüldüğü, 1960'larda ortaöğretim, 1980'lerde ön lisans, 2000'li yıllardan itibaren ise lisans düzeyinde yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir (Şat vd. 2023). Bu durum, Türkiye'de lisans düzeyindeki gastronomi eğitiminin görece genç bir akademik alan olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, mutfak eğitiminin tarihsel gelişimi üç ana eksen üzerinden değerlendirilebilir. Birinci eksen, Avrupa'da başlayan usta-çırak geleneğinden gelen zanaat aktarımıdır. İkinci eksen, Escoffier ve otel mutfak şefleri aracılığıyla şekillenen disiplinli, hiyerarşik ve standartlaştırılmış profesyonel eğitim modelidir. Üçüncü eksen ise günümüzde gelişen yaratıcı, duyuşal, doğaçlamaya açık ve öğrenci merkezli çağdaş mutfak pedagojisidir. Bu tarihsel çizgi, mutfak eğitiminin yalnızca teknik beceri kazandıran bir mesleki eğitim alanı olmadığını; aynı zamanda disiplin, duyuşal, yaratıcılık, mesleki kimlik ve kültürel aktarım süreçleriyle yakından ilişkili çok boyutlu bir eğitim alanı olduğunu göstermektedir.

## GELENEKSEL EĞİTİMDEN TASARIM ODAKLI EĞİTİME

Bu tarihsel arka plan, gastronomi eğitiminin uzun süre teknik beceri, disiplin ve reçete aktarımı ekseninde yapılandığını göstermektedir. Ancak çağdaş gastronomi eğitiminin yalnızca bu eksenle açıklanması yeterli değildir. Günümüzde öğrencilerin teknik becerileri yaratıcı, kültürel, sürdürülebilir ve kullanıcı odaklı kararlarla ilişkilendirebilmeleri beklenmektedir. Bu nedenle tasarım metodolojileri, geleneksel mutfak pedagojisinin sınırlarını genişletebilecek önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Tasarım metodolojisinin gastronomi eğitime katkısı, yalnızca öğrencilerin daha yaratıcı tabaklar hazırlamasını sağlamakla sınırlı değildir. Tasarım odaklı yaklaşım, öğrencinin mutfak bilgisini nasıl kullandığını, problemi nasıl tanımladığını, yerel ve küresel gıda sorunlarına nasıl yanıt verdiğini ve ürettiği yemeğin kültürel, çevresel, ekonomik ve duyuşal sonuçlarını nasıl değerlendirdiğini dikkate alır (Castanho vd. 2024). Bu nedenle tasa-

rım metodolojisinin gastronomi eğitimine katkısı teknik becerilerin derinleştirilmesi, yaratıcı problem çözme becerisinin geliştirilmesi ve eleştirel-etik farkındalığın güçlendirilmesi olmak üzere üç temel düzeyde işlev görebilir.

Geleneksel mutfak eğitiminde teknik bilgi genellikle belirli reçetelerin doğru uygulanması üzerinden öğretilmektedir. Öğrenci; beşamel sos, mayalı hamur, pandispanya, emülsiyon sos ya da şekerleme tekniği gibi uygulamaları belirli standartlara uygun biçimde üretmeyi öğrenmektedir. Bu yaklaşım temel beceri kazandırma açısından gerekli olup tek başına yeterli değildir. Tasarım metodolojisi, öğrencinin bu teknikleri yalnızca tekrar etmesini değil, farklı bağlamlara uyarlamasını da sağlamaktadır. Böylece öğrenci tekniği ezberlenen bir uygulama olarak değil, yaratıcı ve analitik karar verme aracı olarak kullanma becerisi kazanır. Bu düzey teknik becerinin derinleştirilmesi olarak kabul edilebilmektedir. Örneğin yumurtada bulunan proteinlerin koagülasyonu klasik mutfak eğitiminde omlet, sufle veya krem karamel gibi ürünler üzerinden öğretilirken, tasarım odaklı bir eğitimde farklı bir problem bağlamı içinde ele alınabilir. Öğrenciye yaşlı bireyler için protein içeriği yüksek, çiğnemesi kolay, tanıdık tatlara sahip ancak modern sunumlu bir ara öğün tasarım problemi verildiğinde, yumurta koagülasyonu yalnızca teknik bir süreç olmaktan çıkar. Bu durumda öğrenci, koagülasyonu doku yönetimi, beslenme, kullanıcı ihtiyacı ve duyuşsal kabul açısından değerlendiren bir tasarım çözümünün parçası olarak görmeye başlar. Benzer biçimde nişasta jelatinizasyonu yalnızca muhallebi, beşamel sos, pilav ve hamur işleri bağlamında değil, farklı tasarım problemleri içinde de ele alınabilir. Öğrenci glutensiz, yerel tahıllara dayalı, düşük maliyetli ve sokak yiyeceği formatında tüketilebilecek bir ürün geliştirebilir. Böylece karabuğday, siyez unu, pirinç unu veya bakliyat unlarının su tutma, jelleşme, kıvam verme ve yapı oluşturma özelliklerini deneysel olarak incelemek ve nişastayı sadece kıvam arttırıcı olarak değil ürün yapısını tasarlayan temel bileşen olarak kavrayabilir.

Maillard reaksiyonu da benzer biçimde yalnızca etin mühürlenmesi veya ekmek kabuğunun

altın-kahverengi rengine dönmesi olarak değil; aroma, renk, doku ve kültürel algı tasarımının bir parçası olarak ele alınabilir. Örneğin öğrencilere et kullanmadan etimsi aroma ve doyurucu lezzet profili sunan bir ana yemek tasarımları görevi verildiğinde mantar, soğan, bakliyat, domates salçası, fermente soslar, kavrulmuş tahıllar veya fırınlanmış sebzeler üzerinden Maillard reaksiyonu ve karamelizasyon süreçleri kullanılarak yeni bir tat profili oluşturabilir. Bu örnek, öğrencinin tekniği et pişirme bağlamından çıkarıp bitki temelli ve sürdürülebilir mutfak uygulamalarına uyarlamasına da olanak sağlayacaktır. Fermentasyon da Türk mutfak kültürü açısından son derece zengin bir tasarım alanıdır. Tarhana, yoğurt, ekşi maya, şalgam, turşu, boza, kefir ve sirke gibi ürünler yalnızca geleneksel tarifler olarak değil; gastronomi eğitiminde mikroorganizma, zaman, aroma gelişimi, raf ömrü, sindirilebilirlik, yerel kimlik ve ürün inovasyonu açısından incelenebilecek gastronomik tasarım unsurları olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerden yerel bir fermente üründen çağdaş bir mutfak bileşeni geliştirmeleri istendiğinde, tarhana tozu çıtır bir dokuda, ekşi maya aroması bir sos bazında, turşu suyu bir asidite bileşeninde veya boza bir tatlı kremasında kullanılabilir. Bu tür çalışmalar, geleneksel bilginin tasarım yolu ile yeniden yorumlanmasına olanak sağlayacaktır.

İkinci düzey olan yaratıcı problem çözme becerisinin gelişmesi, öğrencinin bir reçeteyi doğrudan kopyalayıp uygulaması yerine belirli kısıtlar çerçevesinde yeni çözümler üretmesini sağlamaktadır. Profesyonel mutfak dünyasında şefler yalnızca mevcut olan reçeteleri uygulamaz; değişen müşteri beklentilerine, maliyet baskılarına, sürdürülebilirlik gerekliliklerine, alerjen veya sağlık sınırlamalarına göre çözüm geliştirmektedirler. Bu nedenle yaratıcı problem çözme, özellikle kriz ve afet koşullarında öğrencinin yalnızca yemek pişirmeyi değil, sistem tasarlama bilgi ve becerisini de geliştirebilecektir. Örneğin, öğrencilere elektrik ve soğuk zincir erişiminin sınırlı olduğu bir afet mutfağında 500 kişi için besleyici ve güvenli yemek tasarım problemi verildiğinde, öğrenci teknik mutfak bilgisini lojistik, gıda güvenliği, beslenme, maliyet, porsiyonlama ve

ölçeklendirme bilgisi ile entegre ederek sistem tasarlayacaktır.

Benzer biçimde öğrencilerden, İzmir kahvaltısı için çağdaş bir tadım tabağı tasarımlarını talep edildiğinde, öğrenci yalnızca peynir, boyoz, zeytin, domates veya reçel gibi ürünleri tabakta yan yana koyarak bir sunumu servis etmesi beklenmez. Bunun yerine öğrenci, İzmir'in ilçelerine göre farklılaşan kahvaltı kültürünü, üretici ağlarını, mevsimselliği, porsiyon dengesini, servis ritüelini ve hikâyeleştirmeyi olanaklarını dikkate alacaktır. Böylece öğrenci Tire'den çamur peyniri, Urla'dan zeytinyağı, Seferihisar'dan mandalina reçeli, Karaburun'dan hurma zeytini, Bergama'dan tulum peyniri veya Ödemiş'ten ekmeğ olarak bu öğeleri çağdaş bir deneyimin tasarımının parçaları haline getirebilecektir. Bir menü tasarımı dersinde öğrencilerden yalnızca dört aşamalı yaratıcı bir menü hazırlamalarını talep etmek yerine, karbon ayak izi düşük, yerel üreticiyi destekleyen, gıda atığını azaltan ve kültürel anlatısı güçlü olan bir tadım menüsü yaratmalarını talep edilebilir. Bu durumda öğrenci hangi malzemeyi neden seçtiğini, ürünün nereden geldiğini, hangi kısmının atık olduğunu ve menünün hangi kültürel hikâyeyi taşıdığını açıklamak durumunda kalacaktır. Bu zorunluluk, Türkiye bağlamında yerel mutfak mirası açısından da önemlidir. Geleneksel yemeklerin çağdaş yorumları yapılırken yalnızca görsel modernleştirme veya teknik dönüşüm yeterli değildir. Öğrenci, bir yemeğin toplumsal bağlamını, ritüel değerini, üreticisiyle ilişkisini ve kültürel hafızadaki yerini anlamalıdır. Örneğin keşkek, yalnızca buğday ve etten oluşan bir yemek değildir; kolektif emek, tören, dayanışma ve topluluk kimliğiyle ilişkilidir. Keşkeği modern bir tabakta yeniden yorumlayan öğrenci, bu yemeğin sosyal anlamını yok saymadan tasarım kararı almalıdır. Bu da gastronomi eğitiminde etik duyarlılığın temel parçasıdır.

Tasarım metodolojisinin üçüncü düzey katkısı, öğrencinin başarısızlığı öğrenme sürecinin doğal parçası olarak görmesini sağlamasıdır. Geleneksel mutfak eğitiminde başarısız ürün çoğu zaman teknik eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Tasarım sürecinde ise başarısız prototip, ne-

den-sonuç ilişkisi kurmak için değerli bir veridir. Örneğin glutensiz bir ekmeğ denemesinde yapı çökmüşse, öğrenci bunu yalnızca başarısız ürün olarak değil; gluten ağı eksikliği, nişasta yapısı, su tutma kapasitesi, hidrokolloid kullanımı, fermantasyon süresi ve pişirme sıcaklığı açısından analiz edecektir. Böylece başarısızlık, bilimsel ve tasarımsal öğrenmenin parçasına dönüşür. Bu bağlamda gastronomi eğitiminde tasarım metodolojisi, öğrencinin "iyi yemek yapan kişi" olmasının ötesine geçmesini sağlar. Öğrenci; araştıran, gözlemleyen, deneyen, kullanıcıyı anlayan, teknik bilgiyi dönüştüren, yerel kültürü yorumlayan, sürdürülebilirlik ilkelerini uygulayan ve kendi kararlarını gerekçelendiren bir gastronom adayı hâline gelir. Dolayısıyla tasarım metodolojisinin gastronomi eğitimine entegrasyonu, çağdaş gastronomi profesyonellerinin ihtiyaç duyduğu teknik, yaratıcı, etik ve eleştirel yeterliklerin birlikte geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

## GASTRONOMİ EĞİTİMİNDE KULLANILABİLECEK TASARIM VE YARATICILIK MODELLERİ

Gastronomi eğitimi, yalnızca lezzet ve estetik üretimi ile sınırlandırılırsa yemeğin çevresel ve toplumsal etkileri görünmez hale gelebilir. Oysa yemek, toplumsal yaşamın bir parçası olarak aynı zamanda üretici, toprak, su, enerji, emek, kültür, sağlık, atık ve tüketici davranışı ile de yakından ilişkilidir. Eleştirel ve etik farkındalığın gelişmesine dayalı bu düzey, gastronomi eğitimini yalnızca mutfak becerisi kazandıran bir alan olmaktan çıkarak sürdürülebilir ve adil gıda sistemleri üzerinden düşünen bir eğitim alanına dönüştürür.

Gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminin günümüz dünyasının gereksinimlerine yanıt verebilmesi için yalnızca mutfak becerilerine dayalı bir öğretim yaklaşımı yeterli değildir. Günümüzde gastronomi eğitimi, yaratıcılık, problem çözme, kullanıcı odaklı düşünme, sürdürülebilirlik, kültürel bağlamı yorumlama ve yenilikçi ürün geliştirme becerilerini de kapsamalıdır. Bu nedenle, tasarım ve yaratıcılık modelleri, gastronomi eğitiminde öğrencilerin düşünme, araştırma, deneme ve değerlendirme süreçlerini yapılan-

dıran pedagojik bir araç olarak ele alınabilir. Bu bağlamda bu çalışmada, Çift Elmas modeli (Double Diamond Model), Stanford d.school tasarım odaklı düşünme modeli ve Horng ve Hu (2008) tarafından önerilen mutfakta yaratıcılık modelinin gastronomi eğitimine entegrasyonu ele alınarak değerlendirilecektir.

Bu modellerin ortak yönü, yaratıcı üretimi rastlantısal bir ilham süreci olarak değil; araştırma, problem tanıma, fikir geliştirme, prototipleme ve değerlendirme aşamalarından oluşan sistematik bir süreç olarak ele almalarıdır. Ancak her modelin vurgusu farklıdır. Çift Elmas modeli problem çözme sürecinin genel yapısını ortaya koyarken, Stanford d.school modeli insan veya kullanıcı merkezli tasarım yaklaşımını öne çıkarır. Horng ve Hu (2008) tarafından önerilen model ise mutfakta yaratıcı ürün geliştirme sürecinin nasıl işlediğini açıklamaya yöneliktir.

Çift Elmas modeli, tasarım sürecini iki temel genişleme ve daralma hareketi üzerinden açıklamaktadır. Modelin ilk bölümü problemi anlama ve tanımlama süreçlerine, ikinci bölümü ise çözüm geliştirme ve uygulama süreçlerine dayanmaktadır. Bu nedenle model; keşfetme, tanımlama, geliştirme ve uygulama olmak üzere dört temel aşamadan oluşmakta ve iki elmas biçiminde temsil edilmektedir (Design Council t.y.). Keşfetme aşamasında problem geniş bir biçimde incelenerek kullanıcılar, bağlam, ihtiyaçlar, sınırlılıklar ve olası fırsatlar araştırılmaktadır. Tanımlama aşamasında elde edilen bilgiler, odaklanmış ve açık bir problem ifadesine dönüştürülür. Geliştirme aşamasında bu probleme yönelik farklı çözüm önerileri üretilir ve prototipler geliştirilir. Uygulama ya da sunma aşamasında ise en uygun çözüm, kullanıcı veya ilgili paydaşlardan alınan geri bildirimler dikkate alınarak test edilir ve son haline getirilir. Bu model gastronomi eğitimi açısından değerlendirildiğinde, öğrenme sürecinin öğrencinin doğrudan reçete geliştirmesiyle değil; öncelikle problemi araştırması, bağlamı anlaması ve ihtiyaçları tanımlamasıyla başlaması gerektiği görülmektedir. Bu kapsamda öğrenci; malzeme, kullanıcıyı, kültürel bağlamı, sürdürülebilirlik koşullarını, üretim olanaklarını ve servis deneyimini araştırır. Ardından bu araştırmayı gastro-

nomik bir problem ifadesine dönüştürerek reçete geliştirme sürecini yalnızca teknik bir üretim faaliyeti olmaktan çıkarır; araştırmaya dayalı, kullanıcı odaklı ve gerekçelendirilmiş bir tasarım süreci haline getirir. Bu yönüyle, Çift Elmas modeli gastronomi eğitiminde öğrencilerin teknik bilgi ile yaratıcı problem çözme, prototipleme, değerlendirme ve iyileştirme becerilerini bütünlendirmelerine katkı sağlayabilecek pedagojik bir çerçeve sunmaktadır.

Stanford d. School modeli, tasarım odaklı düşünmeyi, insan merkezli, deneysel ve yinelemeli bir problem çözme yaklaşımı olarak ele almaktadır. Model; empati kurma, tanımlama, fikir üretme, prototipleme ve test etme olmak üzere beş temel aşamadan oluşmaktadır (Hasso Plattner Institute of Design t.y.). Bu aşamalar arasında empati kurma, modelin en ayırt edici özelliklerinden biridir. Bu aşamada kullanıcıların ya da ilgili toplulukların ihtiyaçları, beklentileri, alışkanlıkları, duyguları ve deneyimleri anlaşılmalı çalışılır. Tanımlama aşamasında elde edilen bilgiler açık ve odaklanmış bir problem ifadesine dönüştürülür. Fikir üretme aşamasında ise bu probleme yönelik olabildiğince çok ve çeşitli çözüm önerisi geliştirilir. Prototipleme aşamasında fikirler hızlı, düşük maliyetli ve düşük riskli denemelere dönüştürülürken, test etme aşamasında geliştirilen çözümler, kullanıcı veya ilgili paydaşlardan alınan geri bildirimlerle değerlendirilir. Bu model doğrusal bir süreç olarak düşünülmemelidir; elde edilen geri bildirimler doğrultusunda tasarımcı önceki aşamalara dönebilir, problemi yeniden tanımlayabilir veya prototip geliştirebilir. Bu nedenle, Stanford d.school modeli, döngüsel, esnek ve öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı sunmaktadır. Gastronomi eğitimine uyarlandığında bu model, öğrencilerin yalnızca reçete uygulayan bireyler olarak değil; kullanıcı ihtiyaçlarını analiz eden, yemek deneyimini tasarlayan, prototip geliştiren, geri bildirim alan ve ürününü yeniden iyileştiren yaratıcı gastronomi profesyonelleri olarak yetişmesine katkı sağlayabilir.

Horng ve Hu (2008) mutfakta yaratıcılık modelini yemek geliştirme sürecini açıklayan bir model olarak sunmaktadır. Bu model Wallas'ın (1926) genel yaratıcılık kuramından hareketle yaratıcı

süreci mutfak bağlamına uyarlamakta ve gastronomik ürün geliştirmeyi sistematik bir süreç olarak ele almaktadır. Model, fikrin hazırlanması, kuluçkaya bırakılması, geliştirilmesi ve geliştirilen ürünün doğrulanması olarak dört temel aşamadan oluşmaktadır (Horng ve Hu 2008). Fikrin hazırlanması aşamasında şef ya da öğrenci; malzeme, teknik, kültürel bağlam, tüketici beklentisi ve ürün özellikleri hakkında bilgi toplar. Kuluçka aşamasında bu bilgiler zihinsel olarak olgunlaşır; farklı malzemeler, teknikler ve fikirler arasında yeni ilişkiler kurulmaya başlar. Fikrin geliştirilmesi aşamasında yaratıcı düşünce mutfak uygulamalarına, reçete varyasyonlarına ve prototiplere dönüştürülür. Son aşama olan ürünün doğrulanmasında ise ortaya çıkan yemek özgünlük, lezzet, teknik başarı, estetik nitelik, uygulanabilirlik ve tüketici kabulü açısından değerlendirilir. Bu modelin gastronomi eğitimine önemli katkısı, yaratıcılığı öğretilebilir ve geliştirilebilir bir süreç olarak ele almasıdır. Bu yaklaşıma göre yaratıcı yemek üretimi yalnızca yetenek ya da ilhamla açıklanamaz; araştırmaya dayalı fikirlerin olgunlaştırılması, mutfakta denenmesi, değerlendirilmesi ve ürüne dönüştürülmesiyle gerçekleşir. Bu süreçte öğrenci, denemeler yaparak hatalardan öğrenerek ve geri bildirimleri dikkate alarak ürününü geliştirecektir. Dolayısıyla mutfakta yaratıcılık modeli, gastronomi eğitiminde öğrencilerin teknik becerilerini yaratıcı düşünme, problem çözme, deney yapma ve ürün değerlendirme becerileriyle bütünleştirmelerine katkı sağlayabilecek önemli bir pedagojik bir çerçeve sunmaktadır.

Bu üç model birlikte değerlendirildiğinde, gastronomi eğitiminde teknik beceri ile yaratıcı düşünme arasında güçlü bir ilişki kurulabileceği görülmektedir. Bu yaklaşım, gastronomi öğrencisinin yalnızca mevcut reçeteleri uygulayan bir birey olmaktan çıkarak araştıran, sorgulayan, fikir üreten, prototip geliştiren, test eden ve ürünü gerekçelendirebilen bir öğrenene dönüşmesini desteklemektedir. Çift Elmas modeli problem araştırma ve tanımlama süreçlerini; Stanford d.school modeli kullanıcı odaklı düşünme ve prototipleme ve geri bildirim alma süreçlerini; Horng ve Hu'nun mutfakta yaratıcılık mode-

li ise yaratıcı fikrin olgunlaştırılması, mutfakta denenmesi ve ürün olarak doğrulanması süreçlerini öne çıkarmaktadır. Tablo 1, bu üç modelin gastronomi eğitimindeki temel odak noktalarını karşılaştırmalı olarak özetlemekte ve söz konusu modeller arasında pedagojik açıdan nasıl bir ilişki kurulabileceğini göstermektedir.

### ÖRNEK UYGULAMA: GELENEKSEL YEMEKLERİN TASARIM METODOLOJİSİ İLE YENİDEN ELE ALINMASI

Gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde tasarım yaklaşımlarının kullanılması, geleneksel yemeklerin yalnızca korunması ya da tekrar edilmesi anlamına gelmemektedir. Geleneksel bir yemeğin tarihsel, kültürel, duyuşsal, teknik ve sürdürülebilirlik boyutlarıyla analiz edilerek çağdaş eğitim ortamından yeniden yorumlanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda İzmir ve Ege mutfağıyla güçlü biçimde ilişkilendirilen kuzu etli şevketi bostan yemeği, gastronomi eğitiminde tasarım metodolojilerinin uygulanması için örnek olarak seçilmiştir. Şevketi bostan, Ege ot kültürünün karakteristik ürünlerinden biridir. Kuzu eti ile pişirilen şevketi bostan hem bölgesel kimliği hem de geleneksel pişirme bilgisini temsil eden bir yemektir. Bu makalede, söz konusu yemek, yalnızca geleneksel bir reçete olarak değil; yerel ürün, duyuşsal deneyim, sürdürülebilirlik, kullanıcı beklentisi, yaratıcı tabak tasarımı ve mutfakta yaratıcılık açısından ele alınarak uygulanabilir bir eğitim modeli için yeniden yapılandırılacaktır.

Çift elmas modeli yemeğin problem ve çözüm alanını sistematik bir biçime ele almayı sağlarken Stanford d. School modeli yemeğin tüketici ve deneyim merkezli düşünmesine olanak tanımaktadır. Horng ve Hu tarafından sunulan mutfakta yaratıcılık modeli ise yaratıcı yemek geliştirme sürecini bilgi hazırlığı, kuluçka, geliştirme ve doğrulama aşamaları ile açıklanması sağlamaktadır (Design Council t.y. Horng ve Hu 2008; Stanford d.school t.y.). Bu üç modelin basamaklarını ve içlerinde nasıl yapılandırıldığı Şekil 1'de özetlenmiştir. Söz konusu modeller, eğitimdeki odak noktasına bağlı olarak ayrı ayrı kullanılabilir gibi ortak noktalardan entegre edilerek bir arada da kullanılabilir.

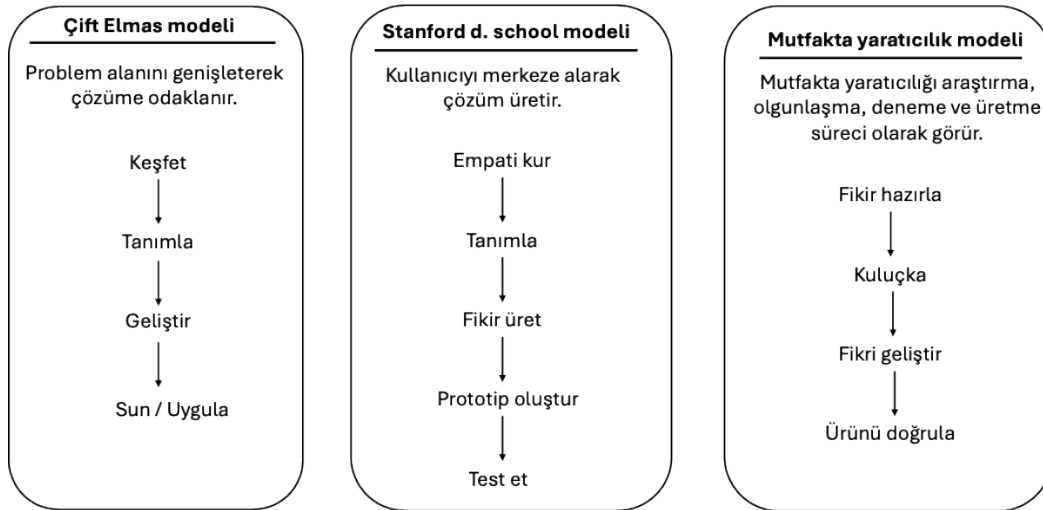
Tablo1: Gastronomi eğitimine kullanılabilecek tasarım modellerinin odak noktaları.

Tasarım modeli	Ana odak	Gastronomi eğitimindeki odak
Çift Elmas	Problem çözme alanını genişletip daraltmak	Öğrencinin problemi araştırması, tanımlaması ve uygulanabilir bir çözüm geliştirmesi
Stanford d.school	Kullanıcı merkezli tasarım	Öğrencinin tüketici, üretici, toplum veya hedef kullanıcıyı anlaması
Mutfakta yaratıcılık	Mutfakta yaratıcı ürün geliştirme süreci	Öğrencinin fikri araştırması, olgunlaştırması, denemesi ve doğrulaması

Kuzu etli şevketi bostan, geleneksel biçimiyle kuzu eti, şevketi bostan kökü ve yaprakları, zeytinyağı, limon, un veya yumurta ile yapılan terbiyesi ile bilinen bir Ege yemeğidir (Uhri ve Öztürk 2023). Yemeğin temel karakteri; şevketi bostanın hafif yakıcı, otsu ve köksü lezzeti ile kuzu etinin yağlı, yoğun ve umami karakterinin birbirine entegre olmasına dayanmaktadır. Limonlu terbiye ise yemeğe asidite kazandırarak hem yağ dengesini hem de Ege mutfağının zeytinyağı, ot ve ekşilik ekseninde kurulan duyuşsal yapısı ile uyumunu sağlamaktadır. Ancak bu yemeğin tasarım temelli biçimde ele alınabilmesi için öncelikle ta-

sarım problemine dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda geleneksel reçete üzerinden yeniden düşünülerek aşağıdaki sorulara benzer sorular geliştirilmelidir:

- Bu yemek günümüz tüketicisi için nasıl daha anlaşılır ve çekici hale getirilebilir?
- Şevketi bostanın lifli ve köksü yapısı nasıl daha rafine bir dokuya dönüştürülebilir?
- Kuzu etinin yoğunluğu nasıl dengelenebilir?
- Yemeğin geleneksel kimliği korunurken çağdaş bir tabak sunumu nasıl geliştirilebilir?



#### Ortak noktalardan üretilen model önerisi

Araştır → Problemi tanımla → Fikir üret → Test Et → Yeniden geliştir

Şekil 1. Tasarım modellerinin yapılandırılması ve birlikte kullanımına dair model önerisi.

- Yemeğin üretiminde ortaya çıkan atıklar azaltılabilir mi?
- Bu yemek gastronomi öğrencilerine teknik, kültürel ve yaratıcı düşünme açısından ne öğretebilir?

Bu sorular, yemeğin bir tarif uygulaması olmaktan çıkarak onu tasarım temelli bir öğrenme nesnesine dönüştürmektedir. Bu bağlamda geleneksel yemek üzerinden tasarım modellerinin gastronomi eğitimine entegrasyonunu tartışmaya açıp uygulanabilirliği konusunda örnekler sunacağız.

#### Çift Elmas Modeli ile Kuzu Etli Şevketi Tasarımı

Çift elmas modeli daha önce de açıklandığı üzere, keşfetme, tanımlama, geliştirme ve uygulama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Bu model kuzu etli şevketi bostan örneğine uygulandığında, öğrencinin önce yemeğin bağlamını araştırması, ardından problemi tanımlaması, farklı çözüm seçenekleri üretmesi ve nihai ürünü test ederek sunması beklenmektedir.

Keşfetme aşamasında öğrenci doğrudan reçeteyi uygulayarak yemeği pişirmeye başlamamaktadır. İlk olarak şevketi bostanın İzmir ve Ege mutfağındaki yerini, mevsimselliğini, pazardaki bulunabilirliğini, geleneksel pişirme biçimlerini, tüketici algısını ve duyuşsal özelliklerini araştırmaya başlar. Bu aşamada öğrenci yerel pazarları ziyaret ederek üreticilerle veya ot toplayıcıları ile görüşebilir; ev mutfağı uygulamalarını inceleyebilir ya da yemeğin farklı ailelerde ve restoranlarda nasıl hazırlandığını karşılaştırabilir. Bu süreçte öğrenci aşağıdaki sorulara yanıt arar:

- Şevketi bostan hangi mevsimde bulunur?
- Kök ve yaprak bölümleri farklı tekniklerle değerlendirilebilir mi?
- Geleneksel yemeğin lezzet profili nedir?
- Kuzu eti ile pişirilmesinin tarihsel ya da duyuşsal gereksesi nedir?
- Yemeğin genç tüketiciler, turistler veya fine-dining restoran müşterileri için algısı nasıldır?

Bu aşama, öğrencinin yemeği yalnızca kuzu etli ot yemeği olarak değil; Ege'nin ot kültürü, mevsimle beslenme alışkanlıkları, yerel pazar pratik-

leri ve ekşi-terbiyeli yemek geleneği içinde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenci, bu aşamada topladığı verilerden hareketle odak noktası belirgin bir tasarım problemi oluşturur:

*Kuzu etli şevketi bostan, İzmir ve Ege mutfağının güçlü bir yerel yemeği olmasına rağmen, genç tüketiciler ve çağdaş restoran müşterileri tarafından lifli doku, geleneksel sunum ve yoğun etli yapı nedeniyle yeterince çekici bulunmayabilir. Bu nedenle yemeğin geleneksel lezzet kimliğini koruyarak daha rafine, düşük atıklılık, duyuşsal olarak dengeli ve çağdaş sunuma uygun biçimde yeniden tasarlanması gerekmektedir.*

Bu problem tanımı, öğrenciyi belirli bir tasarım kriterlerine yönlendirir. Bu kriterler doğrultusunda şevketi bostanın karakteristik lezzeti korunmalı; kuzu eti geleneksel kimliği desteklemeli, ancak tabakta ağır ve baskın bir unsur haline gelmemelidir. Şevketi bostan otunun kök, sap ve yaprakları mümkün olduğunca değerlendirilmeli; limon terbiyeli tat profili korunmalıdır. Bununla birlikte, geleneksel tarifteki yoğun sulu yapı yerine daha rafine sos ve emülsiyon formları geliştirilebilir. Böylece tabak, hem geleneksel lezzeti tanıyan tüketiciye hem de ilk kez deneyen kullanıcıya anlaşılır bir hikâye sunabilecektir.

Tanımlama aşamasından sonra öğrenci, geliştirme aşamasında farklı çözüm seçenekleri üretmek için prototipler hazırlar. Öncelikle geleneksel reçetede yer alan kuzu eti, şevketi bostan ve limonlu terbiye birlikte pişirilerek ortaya çıkan ürünü referans olarak ele alınır. Bu referans ürün üzerinden geleneksel lezzet profili, doku, yağ-asit dengesi ve pişirme süresini analiz edilecektir. Bu referanstan elde edilen bulgularla prototipler geliştirilecektir. Örneğin, şevketi bostanın kök kısmı püre veya kremaya dönüştürülebilir; yaprak ve sap kısımları ise çıtır, turşu veya fermente garnitür olarak değerlendirilebilir. Kuzu eti, küçük porsiyonlu ancak yoğun lezzetli bir bileşen olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşım ile atık azaltımı ve doku çeşitliliği açısından güçlü bir tasarım çözümü sunma becerisi kazandırır. Bu aşama, öğrencinin teknik bilgiyi yaratıcı süreçle birleştirmesini sağlayarak etin kolajen yapısını, pişirme sürecini, otun lifli dokusunun kontrolü, asit-yag dengesi, emülsiyon oluşturma, renk koruma ve porsiyonlama gibi kararları tasarım ol-

gusu ile birleştirir. Böylece gıda bilimi, duyuşsal analiz ve geleneksel mutfak bilgisini uygulama içinde bütünleştirilmiş olmaktadır.

Son aşama, geliştirilen yeni tasarımın sunulmasını ve test edilmesini içermektedir. Değerlendirme ve gerekçelendirme aşamasında öğrenci; oluşturduğu ürünün geleneksel yemekle ilişkisini, teknik başarısını, duyuşsal dengesini, atık azaltımına katkısını, maliyetini, servis uygulanabilirliğini ve tüketici kabulünü birlikte değerlendirir. Bu değerlendirme sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranabilir:

- Geleneksel kuzu etli şevketi bostan yemeğinde hangi unsurlar korunmuştur?
- Hangi unsurlar dönüştürülmüştür?
- Şevketi bostanın acımsı ve lifli yapısı nasıl yönetilmiştir?
- Kuzu etinin yoğunluğu nasıl dengelenmiştir?
- Terbiyesi hangi biçimde yeniden yorumlanmıştır?
- Tabakta kullanılan her bileşenin işlevi nedir?
- Yemeğin İzmir mutfağı ile olan ilişkisi nasıl aktarılmıştır?
- Atık azaltımı nasıl sağlanmıştır?

Bu sorular, öğrencinin yalnızca yemek yapmasını değil, yaptığı yemeği teknik, kültürel, duyuşsal ve sürdürülebilirlik boyutlarıyla gerekçelendirmesini sağlayacaktır. Böylece öğrenci, eğitim süresince edindiği bilgileri teknik uygulamayla birleştirerek tasarım temelli sunuma dönecektir.

#### Stanford d.school Modeli ile Tüketici Odaklı Yorum

Stanford d.school modeli, öğrencinin empati kurma, tanımlama, fikir üretme, prototipleme ve test etme aşamalarını uygulamasını sağlayarak kuzu etli şevketi bostan yemeğinin tüketici ve deneyim merkezli olarak ele alınmasına olanak tanımaktadır (Hasso Plattner Institute of Design t.y.). Bu modelde öğrenci, yemeği belirli tüketici grubu için tasarlayacaktır. Empati kurma aşamasında hedef tüketiciyi belirleyecektir. Örneğin hedef kitle; genç İzmirli tüketiciler, gastro-turistler, fine-dining müşterileri veya geleneksel yemeği halihazırda bilen orta yaş ve üzeri tüketiciler olabilir. Genç tüketiciler daha hafif, görsel olarak çe-

kici ve paylaşılabilir bir tabak sunumu beklentisi içinde olabilirken, gastro-turistler yemeğin hikayesini, yerel bağlamını ve özgünlüğünü önemseyebilir. Geleneksel tüketici ise yemeğin öz lezzetinden fazla uzaklaşmak istemeyebilir. Öğrenci bu aşamada küçük görüşmeler, tadım gözlemleri, menü incelemeleri ve tüketici yorumları aracılığıyla hedef kitlenin beklentilerin anlamaya çalışmalıdır. Bu aşamanın amacı, yemeği yalnızca öğrencinin kişisel yaratıcılığına göre değil, tüketici deneyimine tasarlamasını sağlamaktır. Empati aşamasında elde edilen veriler, tanımlama aşamasında açık ve net bir tüketici problemine dönüştürülür. Örneğin hedef kitle gastro-turistler ise problem şu şekilde tanımlanabilir:

*Gastro-turistler İzmir mutfağına özgü yerel yemekleri deneyimlemeyi arzulamakta ancak geleneksel tence-re yemeklerinin restoran ortamında sunum, hikâye ve porsiyonlama açısından daha anlaşılır ve deneyimsel biçimde aktarılmasına ihtiyaç duymaktadır.*

Bu problem tanımı, öğrencinin amacını yalnızca kuzu etli şevketi bostan pişirmekle sınırlandırmaz. Aksine öğrenciyi, yemeği İzmir mutfağını temsil eden, hikayesi olan, duyuşsal açıdan dengeli ve restoran deneyimine uygun bir tabak olarak tasarlanmasını sağlayacaktır.

Fikir üretme aşamasında öğrenciler, farklı sunum ve deneyim senaryoları geliştirmeye başlar. Bu aşamada, öğrencilerden hiçbir ön yargı yaratmadan geleneksele yakın yorum, çağdaş restoran yorumu ve sürdürülebilir, atıksız yorum gibi en az üç farklı konsept üretmeleri talep edilebilir. Öğrenci, şevketi bostanın kökü, sapı ve yapraklarını farklı dokularda değerlendirebilir; kuzu etini geleneksel güveç formunda değil, yavaş pişmiş küçük bir parça olarak kullanabilir; limonlu terbiyeyi ise köpük, jel veya emülsiyon yeniden yorumlayarak küçük bir tadım porsiyonu hazırlayabilir. Prototipleme aşaması olarak kabul edilen bu küçük ölçekli denemeler, kusursuz bir ürünü ortaya koymaktan daha çok fikirleri görünür kılmak ve geri bildirim almak amacıyla tasarlanmaktadır. Bu doğrultuda örneğin klasik limonlu terbiye, zeytinyağı-limon emülsiyonu ya da kuzu etinin pişirme sosuyla zenginleştirilmiş hafif ekşi bir sos gibi farklı seçeneklerle kuzu etli şevketi bostan sunumları hazırlanabilir.

Test etme aşamasında geliştirilen tabaklar, hedef kitle veya belirlenen tadımcılar tarafından tadım yapılarak değerlendirilir. Bu aşamada yöneltilcek sorular açık ve ölçülebilir olmalıdır. Örneğin aşağıdaki sorular kullanılabilir:

- Yemek İzmir mutfağını temsil ediyor mu?
- Şevketi bostanın tadı algılanıyor mu?
- Kuzu eti ve şevketi bostan ot dengesi başarılı mı?
- Porsiyon uygun mu?
- Tabak geleneksel yemeği bilen tüketiciyi rahatsız edecek kadar uzaklaşmış mı?
- İlk kez deneyimleyen biri için anlaşılır mı?
- Hikâye ve sunum yemeğin değerini artırıyor mu?

Bu geri bildirimler doğrultusunda öğrenci gerekli gördüğünde prototipleme aşamasına geri dönebilir ve yemeği yeniden geliştirilebilir. Böylece Stanford d.school modeli, kuzu etli şevketi bostan örneğinde öğrencinin yalnızca yaratıcı bir tabak üretmesini değil; tüketici anlayan, deneyimin tasarlayan, geri bildirim alan ve tasarım kararlarını gerekçelendiren bir öğrenme süreci yürütmesini sağlar.

### Mutfakta Yaratıcılık Modeli ile Yaratıcı Yemek Geliştirme

Hornig ve Hu (2008) tarafından geliştirilen mutfakta yaratıcılık modeli, kuzu etli şevketi bostan yemeğinin yaratıcı biçimde yeniden yorumlanması için uygun bir çerçeve sunmaktadır. Fikrin hazırlanması aşamasıyla başlayan model, öğrencinin geleneksel yemeğin bileşenlerini, pişirme tekniğini, tarihsel ve kültürel bağlamını, duyuşal özelliklerini ve olası dönüşüm noktalarını araştırmasına olanak tanımaktadır. Bu aşamada kuzu etinin hangi parçasının kullanılacağı, şevketi bostanın hangi bölümlerinin değerlendirileceği, yemeğin terbiyesinin nasıl işlediği ve asit-yağ dengesinin nasıl kurulduğu analiz edilecektir. Kısacası hazırlık aşaması, yaratıcılığın bilgiye dayalı olduğu gösteren temel aşamadır. Bu nedenle geleneksel reçete uygulanarak referans tabak olarak analiz edilmektedir.

Öğrenci, bu referans tabaktan edindiği bilgileri doğrudan ürüne dönüştürmek yerine zihinsel olarak olgunlaştırmalıdır. Bu süreçte farklı çağrışımlar geliştirmesi beklenmektedir. Örneğin şevketi bostanın köksü tadı ile kuzu etinin yoğunluğu arasında nasıl bir denge kurulabileceği ya da limonlu terbiyenin çağdaş bir sos diline nasıl aktarılacağı üzerine düşünmelidir. Bu aşama eğitim açısından önemlidir, çünkü öğrenciler çoğu zaman aklına gelen ilk fikri hemen uygulama eğilimindedir. Oysaki yaratıcı mutfak geliştirme süreci, düşünme, bekleme, ilişki kurma ve fikri olgunlaştırma gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencilerden eskiz, tat haritası, aroma eşleşme notları ve tabak kompozisyon fikirleri üretmeleri istenerek fikirlerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Daha sonra fikrin geliştirilmesi aşamasında mutfak denemelerine başlanmalıdır. Bu aşamada öğrenci, kuzu etine geleneksel tencere pişirme, sous-vide veya düşük sıcaklıkta fırınlama gibi farklı pişirme yöntemlerini uygulayabilir. Bu aşama, teknik yaratıcılığın merkezi olup öğrencinin lezzet, doku, renk, sıcaklık ve servis süresini birlikte değerlendirmesine katkı sağlayacaktır. Ancak bu süreçte malzeme miktarı, pişirme süresi, elde edilen sonuç, karşılaşılan sorun ve revizyon önerileri gibi her denemenin kayıt altına alınması unutulmamalıdır.

Son aşamada geliştirilen ürün belirli kriterlere göre doğrulanmaktadır. Yaratılan ürünün başarılı olması için yalnızca özgün olması yeterli değildir; aynı zamanda lezzetli, teknik olarak doğru, kültürel açıdan anlamlı, uygulanabilir ve hedef kitle tarafından kabul edilebilir olması gerekmektedir. Bu sebeple doğrulama kriterleri açık bir biçimde belirlenmelidir:

- Şevketi bostanın karakteristik tadı korunmuş mu?
- Kuzu eti yemeğin lezzetini destekliyor mu?
- Terbiye veya sos dengeli mi?
- Tabakta doku çeşitliliği var mı?
- Yemek İzmir mutfağıyla bağını koruyor mu?
- Ürün restoran veya eğitim mutfağı koşullarında yeniden üretilebilir mi?
- Atık azaltımı sağlanmış mı?

Bu model öğrencinin yaratıcı yemek geliştirme sürecini sezgisel ve rastlantısal bir uygulama olmaktan çıkartarak gözlemlenebilir, kayıt altına alınabilir ve değerlendirilebilir bir öğrenme sürecine dönüştürmektedir. Böylece öğrenci, geleneksel bir yemeği yalnızca üretmekle kalmaz; onu bilgiye dayalı, teknik olarak gerekçelendirilmiş ve yaratıcı biçimde yeniden yorumlanmış bir gastronomik ürüne dönüştürecektir.

## SONUÇ

Türkiye’de gastronomi eğitiminin niteliğini artırmak ve özellikle yerel ürün geliştirme, sürdürülebilir menü tasarımı, yaratıcı mutfak uygulamaları, ürün geliştirme, bitirme projeleri ve sektör iş birlikleri için tasarım temelli yaklaşımlardan yararlanmak mümkündür. Bu makalede, Çift Elmas, Stanford d.school ve mutfakta yaratıcılık modelleri, gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde tasarım temelli pedagojinin temelini oluşturabilecek yaklaşımlar olarak ele alınmıştır. Bu modellerin ortak noktası, yaratıcı üretimi rastlantısal ya da yalnızca bireysel yeteneğe bağlı bir süreç olarak değil; araştırma, problemi tanımlama, fikir geliştirme, prototipleme, test etme ve doğrulama aşamalarından oluşan sistematik bir öğrenme süreci olarak ele almalarıdır. Tasarım temelli pedagojik yaklaşım, öğrencinin teknik becerisi azaltmayıp aksine bu becerisini daha anlamlı, yaratıcı, kültürel ve sürdürülebilir bir bağlama yerleştirmektedir. Sonuç olarak tasarım ve yaratıcılık modellerinin gastronomi eğitimine entegrasyonu, öğrencilerin yalnızca iyi yemek yapan bireyler değil; yerel kültürü anlayan, tüketici ihtiyacını analiz eden, sürdürülebilirlik sorunlarına çözüm üreten ve gastronomik deneyimi bütüncül biçimde tasarlayan profesyoneller olarak yetişmesine katkı sağlamaktır.

Bu doğrultuda şu öneriler geliştirilebilir:

- Gastronomi ve mutfak sanatları programlarında tasarım düşüncesi, zorunlu veya çekirdek bir öğrenme yaklaşımı olarak ele alınabilir.
- Mutfak uygulama dersleri tasarım stüdyosu mantığıyla yeniden yapılandırılarak öğrencinin problem tanımlama, prototipleme, test et-

me ve iyileştirme süreçlerini deneyimlemeleri sağlanabilir.

- Sürdürülebilirlik yalnızca teorik bir ders olarak değil, tüm uygulama derslerine entegre edilen bir tasarım kriteri olarak kullanılmalıdır.
- Temel sanat eğitimi gastronomi programlarında daha güçlü bir biçimde yer almalı; estetik, kompozisyon, duyuşsal farkındalık ve kavramsal anlatı becerileri geliştirilmelidir.
- Gıda bilimi ve tasarım ilişkisi güçlendirilerek öğrencilerin gıda yapısı, tekstür, sağlık ve beslenme ilişkilerini yeni ürün geliştirme bağlamında öğrenmeleri sağlanmalıdır.
- Sektör, tasarımcılar, yerel üreticiler, kooperatifler ve akademi arasında iş birlikleri geliştirilmelidir.

Genel bir değerlendirmeye, gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminin çağdaş ihtiyaçlara yanıt verebilmesi, teknik beceri eğitiminin tasarım, sürdürülebilirlik, yaratıcılık ve kültürel anlam üretimiyle yeniden ilişkilendirilmesinde yatmaktadır. Tasarım odaklı pedagojik yaklaşım, öğrencinin reçeteyi uygulayan pasif bir öğrenen olmaktan çıkarak problemi tanımlayan, kullanıcıyı anlayan, yerel ve küresel bağlamı yorumlayan, prototip geliştiren, başarısızlığı öğrenme verisine dönüştüren ve kararlarını gerekçelendirebilen aktif bir gastronomi profesyoneli olarak yetişmesini desteklemektedir. Bu nedenle tasarım metodolojilerinin gastronomi eğitimine entegrasyonu, yalnızca estetik sunum becerisini güçlendiren yardımcı bir unsur olarak değil, çağdaş gastronomi eğitiminin düşünsel, etik ve uygulamalı temelini yeniden kurabilecek stratejik bir pedagojik çerçeve olarak değerlendirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Castanho, A., Brites, C., Oliveira, J. C. ve Cunha, L. M. (2024). Food Design Thinking: A Systematic Review from an Evolutionary Perspective, *Foods*, 13(15): 2446. <https://doi.org/10.3390/foods13152446>
- Çağlayan, E. (2019). Temel Sanat Eğitimi Dersinin Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimindeki Yeri ve Önemi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4): 3084–3095.
- Design Council (t.y.). The Double Diamond, <https://www.designcouncil.org.uk/resources/the-double-diamond/>, Erişim Tarihi: 21 Mayıs 2026.

- Deutsch, J. (2014). Suppressing Desire as Culinary Discipline: Can Culinary Education be Hedonistic? Should it be?, Dublin Gastronomy Symposium, Dublin Institute of Technology, <https://arrow.tudublin.ie/dgs/2014/june314/13>.
- Emms, S. M. (2005). The Modern Journeyman: Influences and Controls of Apprentice Style Learning in Culinary Education, (Basılmamış Doktora Tezi), Auckland University of Technology.
- Hasso Plattner Institute of Design at Stanford (t.y.). An Introduction to Design Thinking: Process Guide, Stanford University, <https://web.stanford.edu/~mshanks/MichaelShanks/files/509554.pdf>, Erişim Tarihi: 20 Mayıs 2026.
- Hegarty, J. A. (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. <https://doi.org/10.1080/15428052.2011.580705>
- Hornig, J. S. ve Hu, M. L. M. (2008). The Mystery in the Kitchen: Culinary Creativity, *Creativity Research Journal*, 20(2): 221–230. <https://doi.org/10.1080/10400410802060166>
- Massari, S. (Ed.) (2021). *Transdisciplinary Case Studies on Design for Food and Sustainability*. Woodhead Publishing.
- Mitchell, R., Woodhouse, A., Heptinstall, T. ve Camp, J. (2013). Why Use Design Methodology in Culinary Arts Education?, *Hospitality & Society*, 3(3): 239–260. [https://doi.org/10.1386/hosp.3.3.239\\_1](https://doi.org/10.1386/hosp.3.3.239_1)
- Myhrvold, N. (2011). The Art in Gastronomy: A Modernist Perspective, *Gastronomica*, 11(1): 13–23. <https://doi.org/10.1525/gfc.2011.11.1.13>
- Naismith, R. (2020). Guilds, States and Societies in the Early Middle Ages, *Early Medieval Europe*, 28(4): 627–662.
- Öney, H. (2016). Gastronomi Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35: 193–203.
- Samancı, Ö. (2020). Gastronomi: Disiplinler Arası Bir Buluşma, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 31(1): 92–95. <https://doi.org/10.17123/atad.713586>
- Santamarina, A. (2023). When Gastronomy Finds in Art a Reference and in Design an Ally, İçinde: What Got Us Here, Won't Get Us There: Proceedings of the 15th International Conference of the European Academy of Design, ss. 239–252, Blucher Design Proceedings, <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-list/ead2023-386/list>.
- Sevim, B. ve Görkem, O. (2016). Gastronomi Eğitiminde Geç Mi Kalındı Acele Mi Ediliyor?, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58). [https://doi.org/10.17932/IAU.GASTRONOMY.2017.016/gastronomy\\_v04i2002](https://doi.org/10.17932/IAU.GASTRONOMY.2017.016/gastronomy_v04i2002)
- Sökmen, A. ve Karamustafa, A. T. (2024). Gastronomi Eğitimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir İnceleme, *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 9(1): 18–38. <https://doi.org/10.37847/tdtad.1448149>
- Şat, R., Sezen, T. S. ve Doğdubay, M. (2023). Türkiye’de Gastronomi Eğitiminin Tarihi ve Gelişimi, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 34(3): 318–334. <https://doi.org/10.17123/atad.1316644>
- Uhri, A. ve Öztürk, B. (2023). *Ege Otları: Ege ve İzmir’in Yenilebilir Otlarının Kültürü ve Yemek Tarifleri*. İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.
- VanLandingham, P. G. (1995). The Effects of Change in Vocational, Technical, and Occupational Education on the Teaching of Culinary Arts in America, ERIC, <https://eric.ed.gov/?id=ED382832>.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Harcourt: Brace.
- Woodhouse, A. ve Mitchell, R. (2018). Using Design Methodologies to Problematise the Dominant Logic of Current Culinary Pedagogy, İçinde: R. Bonacho, A. P. de Sousa, C. Viegas, J. P. Martins, M. J. Pires ve S. V. Estêvão (Editörler), *Experiencing Food, Designing Dialogues: Proceedings of the 1st International Conference on Food Design and Food Studies*, ss. 23–26, CRC Press.
- Woodhouse, A. ve Rodgers, L. (2024). Culinary Arts Education: Unpacking and Disrupting its Master-Apprentice Pedagogy, *International Journal of Gastronomy and Food Science*, 35, 100898. <https://doi.org/10.1016/j.ijgfs.2024.100898>
- Zampollo, F. (2016). Food Design Thinking: A Branch of Design Thinking Specific to Food Design, *The Journal of Creative Behavior*, 50(3): 203–210. <https://doi.org/10.1002/jocb.148>

Betül ÖZTÜRK\*

\*Doç. Dr., İzmir Ekonomi Üniversitesi, Uygulamalı Yönetim Bilimleri Yüksekokulu, Sakarya Caddesi, No:156, 35330, Balçova, İzmir.

E-posta: betulozturk@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0838-9025



Betül ÖZTÜRK

Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Kimya Bölümünden mezun oldu (1998). Yüksek lisans derecesini İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü’nden Kimya dalından (2004), doktora derecesini de Yüksek Teknoloji Enstitüsü’nden Kimya dalından aldı (2010). İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsünde (2000 – 2010) çalıştı. İzmir Ekonomi Üniversitesi’nde çalışmaya başladı (2014) Halen İzmir Ekonomi Üniversitesi Uygulamalı Yönetim Bilimleri Yüksekokulu’nda görev yapmaktadır. Temel çalışma alanları gastronomi, gıda ve pişirme bilimi, duyu analizi, ürün geliştirme ve gıda tasarımı, sürdürülebilirlik, mutfak kültürü ve gastronomi turizmidir.