

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI ANABİLİM DALI
GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI BİLİM DALI

GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI
ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL KAYGISI VE ÖZ
YETERLİLİK İNANÇLARI İLE MESLEKİ YABANCI DİLE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

ASUMAN TORLAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN:
PROF. DR. HATİCE FERHAN NİZAMLIOĞLU

KONYA-2021

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI ANABİLİM DALI
GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI BİLİM DALI

GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI
ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL KAYGISI VE ÖZ
YETERLİLİK İNANÇLARI İLE MESLEKİ YABANCI DİLE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

ASUMAN TORLAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN:
PROF. DR. HATİCE FERHAN NİZAMLIOĞLU

KONYA-2021



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Asuman TORLAK		
	Numarası	18810201095		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Gastronomi ve Mutfak Sanatları		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
Tezin Adı	Gastronomi ve Mutfak Sanatları Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygısı ve Öz Yeterlilik İnançları ile Mesleki Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının İncelenmesi			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Asuman TORLAK



ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Asuman TORLAK		
	Numarası	18810201095		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Gastronomi ve Mutfak Sanatları		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. H. Ferhan NİZAMLIOĞLU		
Tezin Adı	Gastronomi ve Mutfak Sanatları Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygısı ve Öz Yeterlilik İnançları ile Mesleki Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının İncelenmesi			

Bu çalışmada, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü lisans programı öğrencilerinin yabancı dil kaygısı, yabancı dil öz yeterlilik inançları ve mesleki yabancı dile yönelik tutumları değerlendirilmiştir. Katılımcılardan ($n = 407$) verilerin toplanması amacıyla Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Türkiye’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarında zorunlu yabancı dil dersi olarak İngilizcenin yer almasından dolayı yabancı dil kaygısı ve öz yeterlilik inançlarının değerlendirilmesi için İngilizceye yönelik ölçekler kullanılmıştır. Ölçek puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, hazırlık sınıfı eğitimi veya lisans eğitimi esnasında üniversite dışı yabancı dil eğitimi alıp almama değişkenleri için istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Ayrıca, üç ölçek için katılımcı puanları arasındaki ilişkiler belirlenmiştir.

Yabancı dil kaygısı ve yabancı dil öz yeterlilik inançlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, mesleki yabancı dile yönelik tutumun cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Hazırlık sınıfında veya lisans eğitimi esnasında üniversite dışında yabancı dil eğitimi almış bireylerin yabancı dil kaygısı daha düşük bulunmuştur. Bu bireylerin yabancı dil öz yeterlilik inançlarının ve mesleki yabancı dile yönelik olumlu tutumlarının ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Mezun bireylerin öğrenim görmekte olan bireylere nazaran daha düşük yabancı dil kaygısına ve daha yüksek yabancı dil öz yeterlilik inancına sahip oldukları tespit edilmiştir. Mezun bireylerin mesleki yabancı dile yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ölçek puanları katılımcıların yabancı dil öz yeterlilik inançları ile mesleki yabancı dile yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Katılımcıların yabancı dil kaygısı puanlarının öz yeterlilik inançları ve tutum puanlarının her ikisi ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gastronomi, yabancı dil, mesleki yabancı dil, kaygı, öz yeterlilik, tutum



ABSTRACT

Author' s	Name and Surname	Asuman TORLAK		
	Student Number	18810201095		
	Department	Gastronomy and Culinary Arts		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	X	
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Prof. Dr. H. Ferhan NİZAMLIOĞLU		
Title of the Thesis/Dissertation	Examination of Gastronomy and Culinary Arts Students' Foreign Language Anxiety and Self Efficacy Beliefs and Their Attitudes Towards Professional Foreign Language			

In this study, Gastronomy and Culinary Arts undergraduate program students' foreign language anxiety, foreign language self-efficacy beliefs, and their attitudes towards the professional foreign language were evaluated. Likert-type questionnaires were used to collect data from the participants ($n = 407$). Since English is included as a compulsory foreign language course in Gastronomy and Culinary Arts undergraduate programs in Turkey, questionnaires for English were used to evaluate foreign language anxiety and self-efficacy belief. Questionnaire scores were subjected to statistical analysis for the variables of gender, grade level, whether or not to take foreign language education in the preparatory class or outside the university during undergraduate education. In addition, the relationships between participant scores for three questionnaires were determined.

It was determined that foreign language anxiety and foreign language self-efficacy belief differed significantly by gender. However, it was observed that the attitude towards professional foreign language did not differ by gender. Foreign language anxiety of individuals who received foreign language education in the preparatory class or outside the university during undergraduate education was found to be lower. It was observed that these individuals had higher foreign language self-efficacy beliefs and positive attitudes towards professional foreign language. It has been determined that graduates have lower foreign language anxiety and higher foreign language self-efficacy belief compared to current students. It has been observed that graduates have more positive attitude towards professional foreign language. Questionnaire scores showed that there is a positive relationship between participants' attitudes towards professional foreign language and their foreign language self-efficacy beliefs. It was determined that the participants' foreign language anxiety scores were negatively related to both their self-efficacy belief and attitude scores.

Key Words: Gastronomy, foreign language, professional foreign language, anxiety, self-efficacy, attitude

İÇİNDEKİLER

Özet	i
Abstract	ii
İçindekiler	iii
Tablolar Listesi	v
Kısaltmalar Listesi	vii
Önsöz ve Teşekkür.....	viii
Giriş	1

BİRİNCİ BÖLÜM GASTRONOMİ VE GASTRONOMİ EĞİTİMİ

1.1. Gastronomi Kavramı ve Tarihçesi	4
1.2. Gastronomi Eğitimi.....	7
1.3. Dünyada Gastronomi Eğitimi	8
1.4. Türkiye’de Gastronomi Eğitimi.....	12
1.4.1. Örgün Gastronomi Eğitimi.....	13
1.4.1.1. Ortaöğretim Gastronomi Eğitimi.....	13
1.4.1.2. Ön Lisans ve Lisans Düzeyinde Gastronomi Eğitimi	14
1.4.1.3. Lisansüstü Düzeyinde Gastronomi Eğitimi.....	17
1.4.2. Yaygın Gastronomi Eğitimi.....	17

İKİNCİ BÖLÜM GASTRONOMİ EĞİTİMİ VE YABANCI DİL

2.1. Turizm Sektöründe Yabancı Dilin Önemi	19
2.2. Yabancı Dil Öğretimi.....	23
2.2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	25
2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler.....	28
2.2.3. Mesleki Yabancı Dil Öğretimi	30
2.3. Gastronomi Eğitiminde Yabancı Dil Öğretimi	31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YABANCI DİL KAYGISI, YABANCI DİL ÖZ YETERLİLİK İNANCI VE YABANCI DİLE YÖNELİK TUTUM

3.1. Kaygı.....	33
3.2. Yabancı Dil Kaygısı.....	33
3.3. Öz Yeterlilik İnanç	37
3.4. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnanç	37
3.5. Tutum.....	38
3.6. Yabancı Dile Yönelik Tutum.....	39

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

4.1. Araştırma Soruları.....	42
4.2. Araştırma Modeli	42

4.3. Evren ve Örneklem	42
4.4. Veri Toplama Araçları	43
4.4.1. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği	45
4.4.2. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği.....	45
4.4.3. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	46
4.4.4. Verilerin Toplanması	46
4.5. Verilerin Analizi	46

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Bulgular	48
5.1.1. Örneklemin Demografik Özellikleri	48
5.1.2. Ölçeklerin Güvenilirlik Analizleri	48
5.1.3. Verilerin Normallik Analizleri.....	49
5.1.4. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	53
5.1.4.1. Yabancı Dil Kaygısı.....	53
5.1.4.2. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı	55
5.1.4.3. Mesleki Yabancı Dile Yönelik Tutum.....	61
5.1.5. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	64
5.2. Tartışma ve Sonuç	65
5.3. Öneriler	74
Kaynakça	76
Ekler.....	98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 5.1. Örneklemi oluşturan bireylerin cinsiyet, sınıf ve yabancı dil hazırlık eğitimi ve üniversite dışı yabancı dil eğitimlerine ilişkin veriler	48
Tablo 5.2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizlerine ilişkin Cronbach α değerleri	49
Tablo 5.3. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait normallik analizleri	49
Tablo 5.4. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri	50
Tablo 5.5. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği yazma alt boyutu puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri	50
Tablo 5.6. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği okuma alt boyutu puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri	51
Tablo 5.7. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği konuşma alt boyutu puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri	51
Tablo 5.8. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği dinleme alt boyutu puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri	52
Tablo 5.9. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri.....	52
Tablo 5.10. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri	53
Tablo 5.11. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının cinsiyete göre <i>t</i> testi sonuçları	53
Tablo 5.12. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik tek yönlü ANOVA testi sonuçları	54
Tablo 5.13. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu	54
Tablo 5.14. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının hazırlık eğitimi alma durumuna göre <i>t</i> testi sonuçları.....	55
Tablo 5.15. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının lisans öğrenimi sırasında yabancı dil eğitimi alma durumuna göre <i>t</i> testi sonuçları.....	55
Tablo 5.16. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanlarının cinsiyete göre <i>t</i> testi sonuçları.....	56
Tablo 5.17. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik tek yönlü ANOVA testi sonuçları.....	57
Tablo 5.18. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu.....	59
Tablo 5.19. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanlarının hazırlık eğitimi alma durumuna göre <i>t</i> testi.....	60
Tablo 5.20. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanlarının lisans öğrenimi sırasında yabancı dil eğitimi alma durumuna göre <i>t</i> testi sonuçları.....	61
Tablo 5.21. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyete göre <i>t</i> testi sonuçları.....	62
Tablo 5.22. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik tek yönlü ANOVA testi sonuçları.....	62

Tablo 5.23. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu	63
Tablo 5.24. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının hazırlık eğitimi alma durumuna göre <i>t</i> testi sonuçları.....	63
Tablo 5.25. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının lisans öğrenimi sırasında yabancı dil eğitimi alma durumuna göre <i>t</i> testi sonuçları.....	63
Tablo 5.26. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği alt ölçek puanları ve toplam puanı arasındaki ilişki.....	64
Tablo 5.27. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği alt ölçek puanları ve toplam puanı arasındaki ilişki	64
Tablo 5.28. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği toplam puanı arasındaki ilişki	65



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ACF	American Culinary Federation
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
ANOVA	Varyans Analizi (Analysis of Variance)
CIA	Culinary Institute of America
Ed	Editör
ESP	Özel Amaçlı İngilizce (English for Specific Purpose)
MEB	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	T.C. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TDK	Türk Dil Kurumu



ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hiçbir aşamasında desteğini esirgemeyen, anlayışlı ve yardımsever kişiliğini her zaman gösteren, tüm hayatım boyunca saygı ve sevgi duyacağım çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. H. Ferhan NİZAMLIOĞLU'na;

Hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen, yol gösteren hocalarım Doç. Dr. Ümit SORMAZ'a, Doç. Dr. Yasin BİLİM'e, Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Büşra MADENCİ'ye ve Öğr. Gör. Dr. Aynur Güleç BİRSEN'e;

Necmettin Erbakan Üniversitesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dalı'nın tüm öğretim elemanlarına;

Verilerin elde edilmesi aşamasında çalışmaya ciddiyle katılan sevgili öğrenci ve mezunlara;

En büyük destekçim eşim Prof. Dr. Emrah TORLAK'a ve gösterdikleri anlayıştan dolayı kızım Melisa ve oğlum Tolgahan'a;

Hayatımın her aşamasında bana destek olup inançlarımı hiçbir zaman yitirmeyen annem Neriman POLAT, babam Birol POLAT, abilerim Oğuzhan POLAT ve Halil POLAT'a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Asuman TORLAK

GİRİŞ

Son yıllarda gastronomiye olan ilginin artması ile birlikte gastronomi eğitimine olan ilgi de artmıştır. Yiyecek ve içecek sektörüne gerekli bilgi ve donanımına sahip iş gücünün sağlanabilmesi ancak nitelikli bir Gastronomi ve Mutfak Sanatları eğitimi ile mümkündür (Akoğlu vd., 2017: 155). Nitelikli bir Gastronomi ve Mutfak Sanatları eğitimi ise beslenme ve pişirme teknikleri gibi konuların yanı sıra iletişim, kültür ve estetiğe ilişkin konuları da kapsamalıdır (Horng ve Lee, 2009: 101). Eğitimli çalışanların yiyecek ve içecek işletmelerine değer kattığı ve müşteri memnuniyetinin sağlanmasında kilit bir rol üstlendiği söylenebilir. Bu nedenle, çalışanların eğitim düzeyi bir işletmenin başarısını ve kazancını etkileyen önemli bir faktördür (Birdir ve Kılıçhan, 2013: 621).

Seyahat eden insanların yabancı bir ülkede bulduklarında veya yabancı bir kültürle karşılaştıklarında, çevrelerinde aynı dili konuşabildikleri turizm çalışanlarını bulabilmeleri destinasyon tercihlerinde belirleyici olabilmektedir. Bu nedenle, turizm sektöründe personel istihdamında aranan nitelikler arasında yabancı dil bilgisi ön plana çıkmıştır (Akgöz ve Gürsoy, 2014: 22). Küreselleşme ile birlikte çalışma hayatında pek çok iş kolunda istihdam edilen bireylerin yabancı dil bilgisine olan ihtiyaçları artmıştır. Bu ihtiyaç, genel yabancı dil eğitiminden ayrılan meslek odaklı yabancı dil öğretimini ortaya çıkarmıştır (Hutchinson ve Waters, 1987: 9). Gastronomi turizmi ve açık restoran mutfaklarının popülaritesi, şeflerin yabancı dil iletişim yeterliliğine artan bir taleple sonuçlanmıştır. Açık restoran mutfakları, konukların yemek deneyimi ve memnuniyet seviyelerini yükseltmek için şefler ile yüz yüze etkileşimi gerekli kılmaktadır. Bu gereklilikler, mesleki yabancı dilin mutfak personelinin mesleki eğitimlerinin bir parçası olarak dikkate alınması ve müfredata dahil edilmesi gerekliliğini göstermektedir (Harvard Business Review Staff, 2014).

Yapılan çalışmalar öğrencilerin yabancı dil kaygısı, yabancı dil öz yeterlilik inancı ve yabancı dile yönelik tutumlarının yabancı dil öğrenme performanslarını etkilediğini ortaya koymuştur (Çimen, 2011: 88-89; Oğuz ve Baysal, 2015: 114; Behjoo, 2013: 88). Farklı akademik ve entelektüel seviyedeki öğrencilerin yabancı

dil öğrenimindeki başarılarının kaygıdan etkilendiği bilinmektedir. Yaygın olarak korku ve endişe ile karakterize olan kaygı, çeşitli derecelerde ortaya çıkmakta ve bireyler tarafından farklı şekillerde sergilenebilmektedir (McDonald, 2001: 90). Öz yeterlilik, insanların belirlenmiş performans hedeflerine ulaşmak için gereken eylem planlarını organize etme ve uygulama yeteneklerine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1986: 391). Öz yeterlilik temel olarak, "Bu durumda bu görevi yapabilir miyim?" sorusunun cevabı ile ilgilidir ve insanların yetkinlikleri ile benlik kavramlarına ilişkin algıları benzerlik göstermektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003: 119-137). Dil öğrenimi için öğrencilerin tutumları, öğrencilerin motivasyonları ile ilişkilendirilmiştir ve yabancı dil öğrenme motivasyonu, bireylerin sahip oldukları arzu ve dil öğreniminden memnuniyeti olarak tanımlanmıştır (Gardner, 1985: 8).

Ders programı tasarımı, belirlenmiş hedeflere ulaşılması için aktivitelerin tasarlanması ve öğrenciler için en ideal öğrenme ortamının oluşturulması amacı ile toplanan verilerin ders programına dönüştürülmesidir (Richards, 2001: 16). Ders programlarının yabancı dil dersleri açısından tasarımı, öğrencilerden mümkün olan en fazla verinin toplanması esasına dayanmaktadır (Hutchinson ve Waters, 1987: 10). Bu amaçla öğrenci beklenti ve gereksinimleri uzun süreli takip edilmeli ve elde edilen bulgular öğretim programına yansıtılmalıdır (Haddam-Bouabdallah, 2015: 49-50). Bu nedenle, Gastronomi ve Mutfak Sanatları programlarında yer alan mesleki yabancı dil derslerinin tasarımında, öğrencilerin yabancı dil kaygısı, yabancı dil öz yeterlilik inancı ve mesleki yabancı dile yönelik tutumları göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmada, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü lisans programı öğrencilerinin yabancı dil kaygıları, yabancı dil öz yeterlilik inançları ve mesleki yabancı dile yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla örnekleme oluşturan bireylerin yabancı dil dersine ilişkin kaygılarının, yabancı dil öz yeterlilik inançlarının ve mesleki yabancı dile yönelik tutumlarının, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezuniyet durumu, hazırlık eğitimi veya lisans öğrenimi sırasında üniversite dışı yabancı dil eğitimi alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Ayrıca örnekleme oluşturan bireylerin yabancı dil

dersine ilişkin kaygı düzeyleri, öz yeterlik inançları ve mesleki yabancı dile yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyi ortaya koyulmuştur. Türkiye’de yürütülen tüm Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarında zorunlu yabancı dil dersi olarak İngilizcenin yer almasından dolayı kaygı ve öz yeterlilik inançları için İngilizceye yönelik veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarında yer alan mesleki yabancı dil derslerinin tasarımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



1. GASTRONOMİ VE GASTRONOMİ EĞİTİMİ

1.1. Gastronomi Kavramı ve Tarihçesi

Gastronomi kelimesinin ilk kez ne zaman ve nerede kullanıldığına ilişkin farklı görüşler vardır. Yaygın olan görüşe göre, gastronomi kelimesine ilk kez M.Ö. dördüncü yüzyılda Antik Yunanda yaşamış olan şair Arcestratus tarafından yazılmış ve Akdeniz Bölgesi'nin yiyecek ve şarapları hakkında bilgiler veren bir kitapta yer verilmiştir (Athenaeus, 1927: 18–19). Gastronomi kelimesi Arcestratus'dan sonra asırlar boyu kullanılmamıştır. Son birkaç yüzyıl içinde gastronomi kelimesi ilk kez 1801 yılında Fransız şair Joseph Berchoux'a ait *Gastronomie ou L'Homme des Champs a Table* (Gastronomi ya da Tarladan Sofraya İnsan) adlı eserde yer almıştır (Santich, 2004: 16). Joseph Berchoux'un eserinin yayınlanmasını takiben 1803 yılında Fransız yazar Crose Magnan tarafından *Gastronomie a Paris* (Paris'te Gastronomi) adlı kitap yayınlanmıştır (Santich, 2004: 16; Zopiatis, Theodosiou, Constanti, 2014: 88). Oldukça eski tarihlere uzanan bir geçmişi ve çok çeşitli bilim dalları ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda gastronomi hakkında yapılan tanım denemelerinin çokluğu ve farklılığı şaşırtıcı değildir. Gastronomi kavramının tanım çeşitliliği gastronominin disiplinler arası özelliği ile açıklanabilir (Sarışık ve Özbay, 2015: 264-265). İlk gastronomi tanımının sahibi, 1755 yılında Fransa'da doğan ve *Physiologie du Goût ou Méditations de Gastronomie Transcendante* (Lezzetin Fizyolojisi ya da Yüce Mutfak Üzerine Düşünceler) isimli meşhur eserin yazarı olan Brillant Savarin'dir. Brillant Savarin, gastronomi teriminin insanların beslenmesi ile ilgili olan tüm disiplinleri kapsayan ve sistematik inceleme gerektiren sentez bir bilim dalı olduğunu ifade etmiştir. Brillant Savarin, gastronominin yalnızca bir yemeğin hazırlaması ve sunumu ile ilgili olmadığını, aynı zamanda bir yemeğin mükemmel hale getirilmesini de kapsadığını ifade etmiştir (Kaya ve Yurtseven, 2010: 58; Yılmaz ve Bilici, 2013: 21). Gastronomi kavramı için yapılan ilk tanımlar genellikle yiyecek ve içeceklerin hazırlanması ile sınırlı kalmıştır. Son yıllardaki tanımların ise gastronominin farklı yönlerini ve farklı bilim dalları ile ilişkilerini içerdiği belirtmiştir (Özbay, 2017: 2). Cousins ve Gillespie (2002: 5) gastronomi için yapılan tanımların çoğunluğunun

eksik olduğunu, toplumlar arasında beslenme alışkanlıklarının farklılığının gastronominin tanımının yapılmasını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Cousins ve Gillespie (2002: 2) en yalın şekilde yiyecek ve içecek zevki ile ilgili olan gastronominin konusunun insan olduğunu ve bu nedenle gastronomi ilkelerinin toplumsal, kültürel ve coğrafik beslenme faktörlerine dayalı olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde gastronomi kavramının tanımlanmasındaki zorluğa değinen Santich (2004: 15) gastronomiyi zaman, yer ve neden kombinasyonlarına göre yeme ve içmeye yönelik tavsiyeler ve rehberlik alanı olarak tanımlamıştır.

Gastronomi için yapılan tanımlarda, genellikle yeme-içme faaliyetini şekillendiren felsefi ve kültürel öğelere atıfta bulunulmuştur. Bir kumaş parçası ile örtünme ve giyinme arasında fark olduğu gibi yeme-içme ve gastronomi arasında da fark vardır (Altınel, 2009: 16; Öney, 2016: 194). Sosyoloji, psikoloji, ekonomi, tarih ve antropoloji gibi sosyal bilimlerle ziraat, kimya ve biyoloji gibi fen bilimleri ile ilişki içinde olması nedeniyle, gastronominin sadece yiyecek ve içeceklerle sınırlandırılması mümkün değildir (Akbaba ve Kendirci, 2016: 115; Gülen, 2017: 33). Gastronomi, bireylerin yemek alışkanlıkları, tercihleri ve bunlar üzerinde etkili olan faktörler açısından psikoloji ile, yiyecek ve içeceğin paylaşılması, toplumsal iletişimdeki yeri ve dışarıda yemek yeme alışkanlıkları, yemeğin toplumsal iletişimde ve paylaşımdaki rolü açısından sosyoloji ve ekonomi ile, yapım teknikleri ve tariflerin gelişimi ve kültürler arası etkileşim açısından ise tarih ile ilişkilidir (Akgöl, 2012: 22-23).

Bazı gastronomi tanımlarında, gastronominin fen ve sosyal bilim dalları ile etkileşim içinde olan bir bilim dalı olmasının yanı sıra bir sanat dalı olduğu ifade edilmiştir (Doğdubay ve Giritlioğlu, 2008: 325; Sormaz, Özata ve Güneş, 2015: 69) Yemek yapmanın bir sanat olarak kabul edilebilirliğine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Yemek yapmayı bir sanat olarak görenler, yemeklerin bir şiirin kelimeleri veya bir tablodaki fırça darbeleri gibi duyularımız ve duygularımız üzerinde derinlemesine etki edebileceğini savunmaktadır. Dolayısıyla, yemek yapmanın bir sanat olarak kabul edilebilecek ön koşulları sağladığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, toplumda yemek yapmanın kuralları ve

gelenekler ile derinden sınırlandırılması nedeniyle bir sanat dalından ziyade bir zanaat olduğu düşüncesi de yaygındır (Myhrvold, 2013: 13).

Cousins ve Gillespie (2002: 3-4) *European Gastronomy into the 21st Century* isimli kitabında gastronomi bilimini gıda, pratik, teorik ve teknik olarak dört alt başlıkta ele almıştır. Pratik gastronomi, yiyecek ve içeceklerin hazırlanması, sunumu ve servis edilmesi konularını kapsamaktadır. Teorik gastronomi, bilgi ile uygulamalı gastronomiyi desteklemekle beraber yiyecek ve içeceklerin tarifleri ile süreçlerine yönelik olan literatüre karşılık gelmektedir. Teknik gastronomi konuları arasında ise bir gıdanın insan tüketimine uygunluğu, mutfak ekipmanları, yenilikçi üretim teknikleri ve menü tasarımı gibi teknik hususlar yer almaktadır. Son olarak gıda gastronomisi ise yiyecek ve içecek tariflerinin gıda bilimine göre ele alınmasıdır ve bazı kaynaklarda bilimsel gastronomi olarak da nitelendirilmiştir. Bu alt başlıklar gastronominin yiyecek ve içeceklere dair tüm uygulama ve araştırmaları kapsayan bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Gastronomi bir bilim dalı olarak analitik bilgiye dayanmaktadır ve bir gıdanın yemeğe dönüştürülmesine katkı sağlayan kişilere yol göstermektedir (Öney, 2016: 195; Hatipoğlu, 2014: 15-16).

Gastronomi üretim, tüketim ve üretim ile tüketimin kesiştiği üç boyutlu bir kavram olarak ele alınabilir. Üretim boyutu, yemeklerin hazırlanması ile ilgilidir. Yemeğin hazırlanmasına yönelik bilgi birikimi, pişirmeye ilişkin hususlar ve ilgili uygulamalar üretim boyutunda incelenir. Tüketim boyutunda lezzetli yiyeceklere düşkünlük, yemekten hoşlanma ve yemek yeme konusunda abartılı davranma gibi sosyolojik hususlar ele alınmaktadır. Üretim ve tüketimin kesişim boyutunda ise yemeğin sunumuna ve tüketimine ilişkin kurallar ile uygun araç ve gereçler incelenmektedir (Akgöl, 2012: 18).

Gastronomi gazeteciliğinin kurucusu olarak kabul edilen Fransız Alexandra Grimod De La Reynière, *Almanachs des Gourmands* isimli rehber kitaplarının ilkinin 1804 yılında Paris'te yayınlamıştır. Alexandra Grimod De La Reynière 1808 yılında yazdığı *Manuel des Amphitryons* adlı kitabında gastronomiyi bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır ve ileriki yıllarda gastronominin bir eğitim alanı olacağını öngörmüştür (De La Reynière, 1808: 22-23). Gastronomi alanındaki en önemli eserlerden bir

tanesi 1825 yılında Brillant Savarin tarafından kaleme alınmış ve Türkçe de dahil olmak üzere çok sayıda dile çevrilmiş *Physiologie du Gout ou Meditations de Gastronomie Transcendante* (Lezzetin Fizyolojisi ya da Yüce Mutfak Üzerine Düşünceler) isimli kitaptır (Brillant-Savarin, 1994). Brillant Savarin'ın kitabı, takip eden yıllarda gastronomi alanında pek çok gazete ve dergi (Örneğin, *Le Gastronome* (1830-1831), *La Gastronomie* (1839-1841) ve *Le Gastronome* (1872-1873)) için ilham kaynağı olmuştur (Santich, 2004: 17). Ferguson, (2000: 1057) gastronominin gelişiminin sosyal, ekonomik ve kültürel şartlara bağlı olduğunu ve bununla beraber 18. yüzyıl sonları ve 19. yüzyılda, Fransa'nın bu şartları sağlayacak bir entelektüel iklimine sahip olduğunu bildirmiştir. Fransa, Paris'te 18. yüzyıl sonlarında açılan ilk restoran ile "yaşamak için yemek yeme" anlayışının dışına çıkılmasına da öncülük etmiştir (Dilsiz, 2010: 9).

1.2. Gastronomi Eğitimi

Bugünün mutfak eğitiminin temeli, eski İsviçre, Amerikan, Fransız ve Avusturya mutfak şeflerinin öğretme yöntemlerine dayanmaktadır. Günümüzde mutfak eğitimi, öğrencilere hammaddelerin estetik tabaklara dönüştürülmesinde yenilik, sezgi, zekâ, hayal gücü ve duyuşsal teknik becerilerden yararlanma yeteneği kazandırmak için eğitilmiş şefler tarafından verilmektedir (Brown, 2005: 54). Turizmin önemli bir unsuru haline gelen gastronomik hizmetlerin çekiciliğini daha fazla arttırmak için, gastronomi eğitim programlarının kalitesi ve istihdama katılan mezunların nitelikleri iyileştirilmelidir (Santich, 2004: 15). Gastronomi alanında günümüz eğitimcilerinin mesleki becerinin yanısıra gıda bilimi, gıda teknolojisi, gıda tüketimi ve uygulamaları konularında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Bunlara ek olarak, analitik ve eleştirel düşünme, ideal bir gastronomi eğitmeninin sahip olması gereken diğer niteliklerdir (Zahari vd., 2009: 69).

Gastronomi bir uygulama alanı olduğu kadar bir bilim alanıdır. Bir bilim alanı olarak gastronomi, mutfağın tarihine uzanır ve mutfak teknikleri ile uygulamalarının fizik ve kimyası ile ilgilenir. Bir uygulama alanı olarak gastronomi ise, bir sanat olarak kabul edilebilecek beceri ve bilgi birikimi aktarmak için tavsiye ve rehberlik uygulamalarını ifade etmektedir (Cousins ve Gillespie, 2002). Gillespie

(2005: 51), dünyadaki üniversitelerin çoğunluğunun gastronomi eğitim programlarının hem gerekli becerileri edinmelerine hem de istihdam edilebilirliğe yönelik bütünsel ve endüstri odaklı bir eğitim vermek üzere tasarlandığını iddia etmiştir. Öte yandan, Sigala ve Baum (2003: 369), gastronomi gibi turizm programlarının, geleneksel olarak öğrencilerin gerekli teknik uzmanlığı kazanmalarına yardımcı olmasına odaklanırken, günümüzün gerektirdiği diğer yeteneklerin kazandırılmasının ihmal edilmesine dikkat çekmiştir. Dünyada, üniversitelerde yürütülen gastronomi eğitim programlarının sayısı ve çeşitliliğinin son yıllarda artış göstermesi nedeniyle diğer birçok eğitim programına nazaran eğitim normları henüz tam olarak yerleşmemiştir (Harrington vd., 2005: 36).

1.3. Dünyada Gastronomi Eğitimi

Gastronomi eğitimi, nitelikli personel yetiştirmenin yanı sıra insana, kültüre ve geleceğe yapılan yatırım olarak tanımlanabilir. Uygulama gerektiren disiplinler arası bir alan olarak gastronomi eğitimi, kurumlar ve eğiticiler açısından zor bir eğitim alanı olarak kabul edilmektedir (Aymankuy ve Demirbulat, 2017: 234). İnsanların fizyolojik ihtiyaçları ile birlikte, psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını da karşılayan gastronominin sürdürülebilirliğinde gastronomi eğitiminin rolü çok büyüktür (Avcıkurt ve Sarıoğlan, 2007: 142; Harrington vd., 2005: 38). Gastronomi eğitimi, insanların ihtiyaçlarının karşılanması yanı sıra gastronominin bir kariyer alanı olmasını sağlamıştır (Güzel, 2009: 29). Tarihsel gelişimleri birbirine paralel olan Gastronomi ile Mutfak Sanatlarının bilim dalı haline dönüştükleri tarihler, birbirinden farklıdır. Gastronomi biliminin sanatsal yönünün uygulama alanı mutfak sanatlarıdır ve gastronomi eğitimi mutfak sanatları eğitiminden sonra ortaya çıkmıştır (Kinton ve Ceserani, 1987: 26). Gastronomi kavramı insanın yiyecek, içecek ile ilişkisini sorgulamakta, neyin, neden ve nasıl yendiği gibi sorulara cevap aramakta ve bilime daha çok soyut katkı sağlamaktadır. Ancak mutfak sanatlarının bilime katkısı somuttur ve bir yiyecek veya içeceğin hazırlaması, pişirilmesi ve sunumuna yönelik faaliyetler ile ilgilenir (Santich, 2007: 52-53).

Ateşin soba ile kontrol altına alınabilmesi, yemek pişirmenin kolaylaşmasını ve standart yemeklerin pişirilebilmesine olanak sağlamıştır (Gisslen, 2010: 72).

Yemek pişirmenin standardize edilebilmesi, bu standartları sağlayabilecek aşçılara olan ihtiyacı doğurmuştur ve böylece Orta Çağda mutfak sanatları eğitimi usta çırak ilişkisine dayalı olarak ortaya çıkmıştır (Smith ve Keating, 1997: 44). Geçmişte mutfak sanatları eğitimlerinde genel olarak baskıcı ve bilgi paylaşımına yer vermeyen bir anlayışın hâkim olduğu ve eğitim sürecinin yıllarca sürdüğü görülmektedir (Hughes, 2003: 10). Orta Çağ Avrupasında, mutfak sanatları eğitimi baskıcı bir şefin yanında altı yıl süren çıraklık gerektirmekteydi ve çıraklık boyunca insanlar çok düşük ücretler karşılığı ve hatta bazen de karın tokluğuna çalışmak zorunda kalmaktalardı (Burnett, 1994: 93; Brown, 2005: 49). Mutfak eğitimi verilen okulların açılması ile birlikte bu eğitim süresi kısalmış ve böylece ihtiyaç duyulan kalifiye mutfak personelinin yetiştirilmesi sağlanmıştır. Bu gelişme, toplumun nazarında mutfağın bir meslek ve sanat olarak algılanmasını sağlamıştır (Hughes, 2003: 10).

Avrupa’da aşçılık eğitiminin ilk örnekleri saraylarda ortaya çıkmıştır. XII. Louis gibi krallar sarayda yemek yapan ve servis eden kişilerin eğitilmesine önem vermiştir. XIV. Louis döneminde ise daha kapsamlı aşçılık eğitimleri için okullar açılmıştır ve bu okullarda Marie Antnie Careme gibi büyük aşçılar görev almıştır (Gürsoy, 2018: 33-37). Fransız Devrimi (1788-1789) modern Fransız mutfağının ortaya çıkmasını sağlamıştır ve böylece mutfak eğitiminin gelişmesinde önemli bir itici güç oluşturmuştur. Gelişen mutfak eğitimi Almanya, Amerika, Avusturya ve İngiltere başta olmak üzere farklı ülkelerde mutfak sanatlarına olan ilgiyi arttırmış ve çok sayıda mutfak okulunun ortaya çıkmasına neden olmuştur (Zopiatis, Theodosiou ve Constanti, 2014: 80). Fransız devrimi sonrasında işsiz kalan saray aşçıları, Paris başta olmak üzere Fransa şehirlerinde ilk modern restoranları açmışlardır. Bu restoranlar ile endüstriyel anlamda aşçılığın önemi ve aşçılık mesleğinin kıymeti artmış olsa bile, aşçılık eğitimleri uzun yıllar usta çırak ilişkisine dayalı, uzun ve standardizasyondan yoksun eğitimler olarak devam etmiştir (Kinton ve Ceserani, 1987: 27).

Gastronomi kavramına ve aşçılığa olan ilgi aynı tarihlerde yükseldiği söylenebilir. Grimod De La Reynière’in 1800’lü yılların başında Paris halkına

gastronomik rehberlik sunan yayınları (De La Reynière, 1808) usta çırak ilişkisi ile sürdürülen mutfak sanatları eğitimi açısından bir milat olmuştur (Brown, 2005: 44). Bu dönemde aşçılık bir sanat dalı olarak kabul görmüştür ve bir yemeğin niceliği kadar lezzeti ve görünümü de önem kazanmıştır (Barrows, Shapleigh ve Dudley, 1915: 20). Endüstri devrimi sonrasında o güne kadar genellikle esnaf birlikleri tarafından verilen aşçılık eğitiminin de dahil olduğu mesleki eğitimler, devlet sorumluluğu altına girmiştir (Smith ve Keating, 1997: 52). Toplum tarafından aşçılığın bir sanat dalı olarak görülmesi ve endüstrileşme ile birlikte, aşçılık eğitiminin gelişiminde önemli bir dönüm noktası olan “National Institute of Cookery” adlı aşçılık okulu, 1882’de Londra’da açılmıştır (Brown, 2005: 48). Formal aşçılık eğitiminin öncülerinden olan ve çok uluslu bir nitelik taşıyan “Le Cordon Bleu” 1895 yılında Fransa’nın Paris şehrinde açılmıştır. Bugün 20 ülkede bulunan 35 eğitim kurumu ile 20000’den fazla öğrenciye sahip olan Le Cordon Bleu dünyanın en büyük gastronomi eğitim ağı olarak kabul edilmektedir. Farklı kategorilerde eğitim vermekte olan kurum, eğitimin yanı sıra birçok eğitim materyalinin de yayıncısı durumundadır (Wright ve Treuille, 1996: 352; Spennemann, 2018: 45-53).

Avrupa’dan gelen soyluların kaliteli hizmet beklentisi, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’ndeki gastronomi eğitiminin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Brown, 2005: 47). ABD’de mutfak eğitiminin başlaması ve gelişmesine, Amerika Birleşik Devletleri mutfak dünyasının büyük şefi olarak kabul edilen Charles Ranhofer’ın büyük katkısı olmuştur. ABD’de yayınlanan en önemli yemek kitabı olarak kabul edilen Epicurean, 1894 yılında Charles Ranhofer tarafından yazılmıştır. New York’ta bulunan Delmonico isimli restoranın 1896 yılına kadar şefliğini yapan Charles Ranhofer, bu kitabın yanı sıra çeşitli dergilerde mutfak konusunda yazılar yazmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde 1937 yılında çıraklık yasasının kabul edilmesi ile birlikte American Culinary Federation (ACF)’nin verdiği mutfak sanatları eğitim sertifikası, resmi makamlar tarafından kabul görmeye başlanmıştır (Brown, 2005: 50-51). ABD’de 1946 yılında mutfak sanatları eğitiminin önde gelen eğitim kurumlarından olan Culinary Institute of America (CIA) kurulmuştur (Culinary Institute of America, 2021). ABD’de mutfak sanatlarında, 1970’li yıllarda

yaşanan büyük değişim ile başlayan profesyonelleşme süreci daha nitelikli bir eğitime olan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir (Hertzman ve Stefanelli, 2008:9; VanLandingham, 1995: 60). Bu ihtiyaç, Drexel Üniversitesi Mutfak Sanatları ve Gıda Bilimleri lisans programı gibi yükseköğretim programlarının yaygınlaşmasına neden olmuştur. ABD'de türünün ilk örnekleri arasında yer alan Drexel Üniversitesi Mutfak Sanatları ve Gıda Bilimleri lisans programı öğrencileri, mutfak sanatları ve gıda bilimi derslerinin yanı sıra tarih, kültür ve politika derslerini de almaktadır (Drexel Üniversitesi, 2021).

1970'li yıllarda artan eğitim ve okul imkanları ile aşçılık ve şeflik mesleklerini icra edenler arasında, alaylılara nazaran profesyonel eğitim almış kişilerin sayısı kayda değer oranda artmıştır. Mutfağı profesyonellerin devralması, yiyecek teknolojilerinin ve daha nitelikli mutfak eğitimlerinin önünü açmıştır. Endüstri ve eğitim kurumlarının etkileşimi sayesinde, öğrencilerin sektörün gereksinimleri doğrultusunda eğitim alması gerekliliği ortaya koyulmuştur. Avrupa'da doğan modern gastronomi eğitiminin son yüzyılda liderliğini ABD üstlenmiştir (VanLandingham, 1995: 1). İlk diplomalı eğitim programını sunan Le Cordon Bleu'yu, üniversitelerdeki lisans programları ve sonrasında Boston ve Adelaide Üniversitelerinin öncülük ettiği yüksek lisans programları takip etmiştir. Mutfak eğitiminde ihtiyaç duyulan uzmanların eğitimi için New York Üniversitesi 1996 yılında doktora programını açmıştır (Allen, 2003: 16).

Dünyanın ilk ve tek gastronomi temalı üniversitesi Slow Food iş birliği ile Gastronomi Bilimleri Üniversitesi ismi ile 2004 yılında İtalya'da kurulmuştur. Gastronomi Bilimleri Üniversitesi disiplinler arası eğitimi sayesinde öğrencilerin, gastronomi bilgisini, kültür, siyaset ve ekonomi gibi alanlara uyarlayabilmesini hedeflenmektedir. Ön lisans, lisans ve lisans üstü düzeyde toplam sekiz programda 2000'den fazla öğrencisi bulunan üniversitenin kuruluş amacı tarım yöntemlerini yenilemek, biyoçeşitliliği korumak, gastronomi ile tarımsal bilim arasında organik bir ilişki kurmak ve uluslararası bir araştırma ve eğitim merkezi oluşturmak olarak belirlenmiştir. Üniversitenin üç yıl süreli Gastronomi Bilimleri ve Kültürü lisans programı öğrencileri bu süre boyunca toplam 15 adet inceleme gezisine katılmak ve

bir lisans mezuniyet tezi hazırlamak zorundalardır (University of Gastronomic Sciences, 2020).

1.4. Türkiye’de Gastronomi Eğitimi

Osmanlı İmparatorluğu döneminde ve öncesinde aşçılık, usta çırak ilişkisi ile öğrenilen veya babadan oğula geçen bir meslek durumundaydı. Cumhuriyetin ilanı sonrasında 1950’li yıllarda Ankara, İstanbul ve İzmir’de meslek odaları ve belediyeler tarafından düzenlenen kısa süreli kurslar mutfak sanatları eğitimi alanında Türkiye’deki ilk örneklerdir (Çakır, 2010: 68). Türkiye’de gastronomi eğitimi, örgün diploma programları ve yaygın mesleki eğitim programları olarak iki başlık altında incelenebilir (Çorbacı, Yılmaz ve Gültekin, 2018: 54). Lise ve üniversitelerde sürdürülen örgün eğitim programlarının yanı sıra yemek pişirme sanatı ile ilgili, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Turizm Geliştirme ve Eğitim Vakfı, belediyeler ve diğer bazı özel kurumlar tarafından genel katılıma açık yaygın mesleki eğitim programları sunulmaktadır. Bu programlar nitelikli mutfak personelinin yetişmesi için zemin hazırlamakta ve gıda hazırlığının toplumda bir meslek olarak kabul edilmesine katkı sağlamaktadır (Demirkol ve Pelit, 2002: 16). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığının kurulması sonrasında sektöre eğitilmiş işgücü sağlamak için 1961 yılında eğitime başlayan Ankara Otelcilik Okulu ile gastronomi eğitimi, ilk kez bir örgün eğitim kuruluşunda verilmeye başlanmıştır. İkinci otelcilik okulu ise 1967 yılında İstanbul’da açılmıştır. Bu okullar bugün eğitim faaliyetlerine devam eden meslek liselerinin temelini oluşturmuştur (Çakır, 2010: 68).

Türkiye’de çalışan mutfak personelinin %77,7’sinin gastronomi eğitimi almadığı ve ilk veya orta dereceli okullardan mezun olduğu, mutfak şeflerinin ise yalnızca %5,7’sinin gastronomi alanında eğitim aldığı bildirilmiştir (Ekincek vd., 2017: 27). Görkem ve Öztürk (2011) tarafından yapılan bir araştırma Türkiye’deki otellerdeki mutfak yöneticilerinin yaklaşık üçte birinin hiç mesleki eğitim almadığını ve yükseköğrenim düzeyinde mesleki eğitim almış olanların oranının ise sadece %1,2 olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları aynı zamanda Türkiye’de lise ve üniversite düzeyindeki gastronomi eğitim programlarının sektör beklentilerini karşılamakta yetersiz kaldığını işaret etmektedir.

Türkiye’de gastronomi eğitiminin hedeflenen seviyeye ulaşmasının önündeki kısıtlamalar üç başlık altında incelenmiştir. Türk aile yapısının çocuklara karşı aşırı korumacı yaklaşımına bu kısıtlamalar arasında yer verilmiştir. Türk millî eğitim politikasında gastronomiye gereken önemin verilmemesi ve araştırma ve geliştirme yatırımlarındaki yetersizlik diğer kısıtlamalar olarak tanımlanmıştır (Sarioğlan, 2014: 262).

1.4.1. Örgün Gastronomi Eğitimi

Örgün eğitim, belirli bir amaca yönelik planlanmış bir program dahilinde, okul çatısı altında, benzer yaş grubunda ve birbirlerine yakın seviyelerdeki öğrencilere yönelik eğitim tipidir. Örgün eğitimde, öğrenciler teorik ve pratik derslere katılmakla yükümlüdürler. Örgün eğitim yalnızca eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleştirilen diploma programlarıdır. Örgün eğitim bir eğitim ve öğretim kurumundaki derslerin yanı sıra işbaşı eğitimleri de içerebilir. Bu tanıma göre ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsayan tüm planlı diploma programlarının örgün eğitim kapsamında olduğunu söyleyebiliriz (Erdem, 2000). Bugün, Türkiye’de örgün gastronomi eğitim programları lise düzeyinde başlamaktadır ve ön lisans, lisans ve lisansüstü programlar ile devam etmektedir (Temizkan, Cangül ve Kızıldaş, 2018: 21; Zengin ve Kırmızı, 2017: 189).

1.4.1.1. Ortaöğretim Gastronomi Eğitimi

Türkiye’de ortaöğretim gastronomi eğitimi T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir ve ortaöğretim gastronomi eğitiminin temelleri 1960’lı yıllarda Ankara ve İstanbul’da kurulan otelcilik okullarına dayanmaktadır (Görkem ve Sevim, 2016: 977). İlk başladığı dönemde bir yıl olan eğitim 1963 yılında üç yıla çıkarılmıştır. İlk yıllarda sadece erkek öğrencileri kabul eden bu okullarda, sonraki yıllarda karma eğitime geçilmiştir (MEB, 2018). Mezun öğrencilere, 1973 yılında üniversiteye giriş hakkının verilmesi sonrasında bu okulların eğitim programları güncellenmiş ve isimleri “Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi” olarak değiştirilmiştir. Sonraki yıllarda Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi ismi “Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi” olarak değiştirilmiş ve eğitim

süresi yabancı dil hazırlık sınıfı ilavesi ile dört yıla çıkarılmıştır (Birdir ve Kılıçhan, 2013: 619). Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde spesifik gastronomi eğitimi veren ilk lise olan Mengen Aşçılık Meslek Lisesi, 1985 yılında Bolu ili Mengen ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olarak eğitime başlamıştır. (Ekincek vd., 2017: 25-26; Kurnaz, Kurnaz ve Kılıç, 2014: 43-44).

Ortaöğretim gastronomi eğitimi 2005 yılına kadar Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri ile sürdürülmüştür. Bu tarihten itibaren gerekli alt yapının sağlanması koşulu ile Kız Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri, Ticaret Meslek Liseleri ve Çok Programlı Liselerin de gastronomi eğitim sınıflarının açılmasına izin verilmiştir (Kurnaz, Kurnaz ve Kılıç, 2014: 44). Günümüzde ortaöğretim kurumlarında “Yiyecek ve İçecek Hizmetleri” program ismi ile meslek liseleri ve çok programlı liseler bünyesinde örgün eğitim yürütülmektedir. Bu eğitim, bar, servis, host-hosteslik, gıda işleme, mutfak ve pastacılık olarak ayrılmaktadır. Dört yıl süreli “Yiyecek ve İçecek Hizmetleri” programının alt dallarına göre program içerikleri ve müfredat değişiklik göstermektedir. Müfredatlar, yiyecek ve içecek üretimi, üretimde kullanılan araç ve gereçler, temel mutfak ve servis teknikleri, hijyen ve sanitasyon kurallarını içermektedir (MEB, 2011).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığının 2020 yılı verilerine göre toplam 679 ortaöğretim kurumunda Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Programı bulunmaktadır. Bu programların yürütüldüğü okullardan en yaygın olanı ise Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleridir. 2020 yılı itibari ile Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Programı bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi sayısı 539’dur. Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Programı bulunan Mesleki Eğitim Merkezi ve Çok Programlı Anadolu Lisesi sayısı ise sırasıyla 94 ve 46’dır (MEB, 2020).

1.4.1.2. Ön lisans ve Lisans Düzeyinde Gastronomi Eğitimi

Türkiye’de gastronomi eğitimi ön lisans düzeyinde yükseköğretim kurumlarına bağlı meslek yüksekokullarında verilmektedir. Türkiye’de ön lisans düzeyinde gastronomi eğitimi 1997 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi

bünyesinde açılan Aşçılık programı ile başlamıştır. Mergen Meslek Yüksekokulunda bulunan bu programda eğitim, 1998 yılında 27 öğrenci ile başlamıştır (Denk ve Koşan, 2017: 57-58). Abant İzzet Baysal Üniversitesini sırasıyla, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi takip etmiştir (Görkem ve Sevim, 2016: 979). Meslek yüksekokullarında gastronomi eğitimi Aşçılık, İkram Hizmetleri ve Yiyecek-İçecek İşletmeciliği programları aracılığı ile yürütülmektedir (ÖSYM, 2020; Tekin ve Çiğdem, 2017: 977). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verilerine göre 2020 yılında 30’u vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 94 üniversitede 201 adet ön lisans düzeyinde gastronomi eğitim programı mevcuttur (ÖSYM, 2020). Bu programlarda toplam 7716 öğrenci eğitim almaktadır ve bu programlardan bir tanesi Piri Reis Üniversitesinde açılan “Gemi Aşçılığı” programıdır. Ayrıca, Ayvansaray Üniversitesi bünyesinde uzaktan eğitim, Anadolu Üniversitesi bünyesinde ise açık öğretim programı bulunmaktadır (YÖKATLAS, 2020).

Diğer turizm ve sanat programlarına nazaran Türkiye’de gastronomi lisans programlarının tarihi daha yenidir (Görkem ve Sevim, 2016: 977). Türkiye’de ilk gastronomi lisans programı 2003 yılında İstanbul Yeditepe Üniversitesinde Gastronomi ve Mutfak Sanatları adı ile açılmıştır. İkinci ve üçüncü lisans programları 2008’de İstanbul Okan Üniversitesi ve İzmir Ekonomi Üniversitesi bünyesinde oluşturulmuştur. Gazi ve Nevşehir Üniversiteleri devlet üniversiteleri arasında Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarının açılmasına öncülük etmiştir. Daha sonraki yıllarda, lisans programlarının sayısında kayda değer bir artış olmuştur. 2010 yılında gastronomi lisans programı bulunan üniversite sayısı 5 iken, 2018 yılı itibari ile 54’e ulaşmıştır. Bu üniversitelerin 26’sı vakıf üniversitesi, 29’u ise devlet üniversitesidir. Dokuz Eylül, Akdeniz ve Gelişim Üniversitelerinde birden fazla gastronomi eğitimini lisans programı bulunmaktadır (Akıncı, 2015: 45; Ünlüöner ve Boylu, 2005: 15, Ekincek vd., 2017: 32). ÖSYM’nin 2019 yılı verilerine göre lisans düzeyinde gastronomi eğitimi veren üniversite sayısı 61’e, program sayısı ise 143’e ulaşmıştır (ÖSYM, 2020). Türkiye’deki gastronomi lisans programları üzerine bir çalışmada (Aymanıkuy ve Demirbulat, 2017: 232) 2012-2016 yılları arasında öğrenci kontenjanının %318 oranında arttığı bildirilmiştir. Yine aynı

çalışmada 2016 yılında 1930 olan öğrenci kontenjanının %158 artış ile 3060'a ulaştığı ifade edilmiştir. Görkem ve Sevim (2016), 2010-2015 yılları arasında yükseköğrenim kurumlarındaki gastronomi programı kontenjanlarının %642 oranında arttığını bildirmiştir.

Gerekli bilgi ve beceriler ile donatılmış şef, yönetici ve gastronomi uzmanı adaylarını yetiştirmeyi amaçlayan gastronomi lisans programlarının müfredatları 240 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)'ye karşılık teorik ve pratik dersleri içermektedir. Mutfak, restoran ve kafe-bar yönetimi, yiyecek ve içecek yönetimi gibi derslerin yanı sıra programların mezuniyet şartları arasında, süresi üniversitelere göre farklılık gösteren stajın tamamlanması yer almaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2020; İstanbul Kültür Üniversitesi, 2020).

Türkiye'de gastronomi lisans programları Turizm Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu veya Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu bünyesinde yer almaktadır. Türkiye'de ilk gastronomi lisans programları Güzel Sanatlar Fakülteleri bünyesinde açılmıştır. Bu durum, gastronomi kavramının kültürel ve sanatsal yönü ile açıklanabilir. Bununla birlikte, sonraki yıllarda gastronomi programları çoğunlukla Turizm Fakültesi bünyesinde açılmıştır. (Öney, 2016: 193). Hegarty (2005) 'a göre kapsayıcı misafirperverlik kavramı, mutfak ve misafirperverlik öğretimini içermektedir. Bu nedenle, turizmin gastronomi ile ilgili olan en yakın alan olduğu söylenebilir.

Türkiye'de lisans düzeyinde gastronomi programları üç farklı isim altında yürütülmektedir: "Gastronomi ve Mutfak Sanatları", "Gastronomi" ve "Mutfak Sanatları ve Yönetimi" (Denk ve Koşan, 2017: 59). Bu programların dışında "Yiyecek İçecek İşletmeciliği", "Turizm İşletmeciliği", "Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği" bölümlerinin müfredatlarında gastronomi dersleri yer almaktadır. Ancak bu dersler bu bölümlerin gastronomi lisans programı olarak sınıflandırılması için yeterli değildir (Görkem ve Sevim, 2016: 979).

1.4.1.3. Lisansüstü Düzeyinde Gastronomi Eğitimi

Lisansüstü programlardan bireylerin belirli alanlarda uzmanlaşmaları ve bilimsel çalışmalar yürütmelerini sağlamaları, sektörde araştırmacı ve planlayıcı olarak proje tasarlama ve uygulama yeteneği kazanmış insan gücünün yetişmesine katkı sağlamaları beklenmektedir (Demirkol ve Pelit, 2002: 6). Geleceğin başarılı mutfak yöneticilerinin eğitilmesinde kritik bir rolü olan gastronomi yüksek lisans programları, lisans programlarına nazaran Türkiye’de daha az sayıda üniversitede yürütülmektedir (Ekincek vd., 2017: 29).

Türkiye’de gastronomi alanında açılan ilk lisansüstü program, 2014 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde açılmıştır. Türkiye’de 2017 yılı itibari ile 11 yüksek lisans programının olduğunu bildirmiştir. Bu programlar Abant İzzet Baysal, Adnan Menderes, Akdeniz, Alanya Hamdullah Emin Paşa, Balıkesir Üniversitesi, Gazi, Gaziantep, Mersin, Necmettin Erbakan, Okan ve Pamukkale Üniversitelerinin Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyesinde (Özdemir, Yılmaz ve Çalışkan 2015: 235, Çorbacı, Yılmaz ve Gültekin, 2018: 54). Gazi Üniversitesini takiben Balıkesir, Akdeniz, Nevşehir ve Necmettin Erbakan Üniversitelerinde açılan programlar ile birlikte 2021 yılı itibari ile doktora programı sayısı 5 olmuştur.

1.4.2. Yaygın Gastronomi Eğitimi

Yaygın mesleki eğitim, eğitsel açıdan katkı sağlayan, ancak bireyin eğitim seviyesini değiştirmeyen eğitim programları aracılığıyla gerçekleşen eğitimlerdir (Alkan, 1998: 140). Yaygın eğitim kişilerin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda ekonomik ve kültürel gelişimlerine katkı sağlayıcı nitelikte farklı düzey ve sürelerde yapılan eğitim, öğretim, rehberlik, üretim ve uygulama faaliyetlerine karşılık gelmektedir (MEB, 2018). Halk Eğitim Merkezleri, Yaygın Eğitim Enstitüsü, Mesleki Eğitim Merkezleri, Kız Teknik Öğretim Olgunlaştırma Enstitüleri, Turizm Eğitim Merkezleri, Pratik Kız Sanat Okulları ve Açık Öğretim Okullarında Gastronomi ve Mutfak Sanatlarına yönelik yaygın eğitim yürütülmektedir (Daylar, 2015: 39). Bu kurumların yanı sıra belediyeler, meslek odaları ve çeşitli sivil toplum

örgütleri tarafından çok sayıda kurs organize edilmektedir (Birdir ve Kılıçhan, 2013:620).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hayat boyu öğrenme etkinlikleri Halk Eğitim Merkezleri vasıtası ile gerçekleştirilmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018). Yaşam boyu öğrenmenin en etkili uygulamalarından olan halk eğitimi özellikle yetişkin bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirebilmesi nedeniyle ön plana çıkmaktadır (Kaya, 2015: 268). Türkiye İstatistik Kurumunun 2012 yılı verilerine göre Türkiye’de toplam 987 Halk Eğitim Merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde usta öğreticiler tarafından aşçı yardımcısı, aşçı çırağı, pastacı yardımcısı, pastacı çırağı, pizza ve pide yapımı gibi gastronomi ve mutfak sanatları kapsamında değerlendirilebilecek modül bazında çeşitli eğitimler verilmektedir (Daylar, 2015: 40).

Türkiye’de farklı şehirlerde en az ilkokul mezunu olan kişilere yönelik teori uygulamalı mesleki eğitimler veren toplam 9 adet Turizm Eğitim Merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde “Turizm İşletmelerinde Personel Yetiştirme Temel Eğitim Kursu” başlığı altında gastronomi ve mutfak sanatları alanında otuz haftalık yaygın eğitim kurs programları düzenlenmektedir. Bunlar arasında dört ay süreli staj içeren aşçı ve pastacı eğitim programları da yer almaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2020).

2. GASTRONOMİ EĞİTİMİ VE YABANCI DİL

2.1. Turizm Sektöründe Yabancı Dilin Önemi

Küreselleşme ile günümüzde kültürler ve milletler birbirlerine daha fazla yaklaşmış ve turizm ekonomik açıdan önemli sektörlerden bir tanesi haline gelmiştir. Turizm sektörünün hızla büyümesi, beraberinde insan kaynakları sorunlarını getirmiştir ve turizmde mesleki eğitimin önemi artmıştır (Davies, 2000: 66). Turizm çalışanları dili sosyal ve kültürel bağlamda kullanmak zorunda oldukları için iyi iletişim becerilerine sahip olmalıdır (Luka, 2011: 2). Seyahat eden insan sayısındaki ve ziyaret edilebilecek destinasyon sayısındaki artış ile birlikte, kaliteli hizmetin sürdürülebilirliği için yabancı dil bilgisine sahip personel ihtiyacı artmıştır. Turizm tesislerindeki hizmetin kalitesini belirleyen faktörler arasında, personelin aldığı eğitimin kalitesi de yer almaktadır. Nitelikli bir turizm eğitimi, tüketici beklentilerini karşılayabilmek için yabancı dil becerilerini de geliştirmeyi amaçlamalıdır (Charles, 1997: 90, Akgöz ve Gürsoy, 2014: 22). Turizm çalışanları tarafından ziyaretçiler ile iletişim kurma, müzakere etme ve işlem yapma aracı olarak kullanılmakta olan yabancı dil bilgisi, ekonomik, sosyal ve kültürel bir faaliyet olarak görülen turizmin gelişiminde anahtar role sahiptir (Sindik ve Bozinovic, 2013: 2; Prachanant, 2012: 117).

Son yıllarda turizm sektöründe personel istihdamında aranan nitelikler arasında yabancı dil bilgisi ön plana çıkmıştır (Akgöz ve Gürsoy, 2014: 22). Leslie ve Russell (2006: 1399) ziyaretçi ve ev sahibi arasında kaliteli iletişim olmadan, iyi ilişkilerin sürdürülemeyeceğini ifade etmiştir. Ortak bir dilin kullanımı, kaliteli bir iletişim için ön koşuldur. Bu nedenle, özellikle kültürlerarası iletişimde ve etkileşimde çok önemli rol oynayan turist rehberliği mesleğinin tanımında “ziyaretçilere tercih ettikleri dilde rehberlik etmek” ifadesine yer verilmiştir (Ap ve Wong, 2001: 551, Yu, Weiler ve Ham, 2002: 77; Leclerc ve Martin, 2004: 185). Akademik Turizm Eğitimi Araştırma Konferansının (2009) sonuç bildirgesinde Türkiye’de turizm sektörünün gelişebilmesi için yabancı dil eğitimine daha çok önem verilmesi, çalışanlar için yabancı dil öğrenmenin kolaylaştırılması, turizm sektörünün yabancı dile olan ihtiyacının belirlenmesi ve İngilizce dışındaki dillerin

yabancı dil eğitim programlarına dahil edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Tütüncü, 2009: 103-109).

Bireylerin iletişim becerileri, iş ve sosyal alanlarda ilişkileri kolaylaştırmakta ve özellikle insan ilişkilerinin önemli olduğu mesleklerde çalışanların iş verimliliğini arttırmaktadır (Korkut, 2005: 143). Turizm sektörü çalışanlarının farklı kültürlerden ziyaretçiler ile iletişim kurabilmelerinin öncelikli şartı, dünyada yaygın kullanılan bir yabancı dili bilmeleridir (Min ve Kim, 2013:110-115). Turistler ile ziyaret ettikleri destinasyonlardaki farklı kültür ve değerlere sahip insanlar arasında, mutlaka bir iletişim gelişecektir. Bu iletişimin etkin ve sağlıklı olabilmesi için ortak bir dil kullanımı gerekir. Yabancı dil bilgisi yetersizliği nedeni ile konuşarak iletişim mümkün olmadığında, insanlar beden dilini yoğun olarak kullanmak zorunda kalırlar. Beden dili kullanımı, farklı kültürlerde sahip olduğu farklı anlamlar nedeni ile yanlış anlaşılmalara da beraberinde getirmektedir (Avcıkurt, 2009: 71; Ceylan, 2015: 57). Ceylan (2015: 160) tarafından Pamukkale yöre halkı ve yabancı turistler arasındaki iletişime yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları Pamukkale'yi ziyaret eden yabancı turistlerin yöre halkı ile iletişim kurmaya oldukça istekli olduğunu, yöre halkının yabancı dil bilgisinin yeterli olmamasının iletişimi kısıtladığını ve iletişimde beden dili kullanımının yanlış anlaşılmalara neden olduğunu ortaya koymuştur.

Bireyin iletişim becerilerinin geliştirmesinin yanı sıra, yabancı dil eğitimi, entelektüel gelişimin tamamlayıcı bir ögesi olarak bireye katkı sağlamaktadır ve bireyi sosyalleştirmektedir. Yabancı dil öğrenimi, turizm sektörü çalışanlarına sağladığı iletişim avantajı sayesinde iş fırsatlarında çeşitliliği de beraberinde getirmektedir. Yabancı dil, hizmetlerin soyut ve insan faktörüne dayalı olduğu turizm sektöründe çalışanlar ve misafirler arasındaki iletişimi güçlendiren ve dolayısı ile hizmet kalitesini artıran bir faktördür. Yabancı dil bilgisinden yoksun çalışanlar ise bir destinasyonun turistik çekiciliğini ve misafir memnuniyetini azaltmaktadır. Yabancı dil bilgisi ile sağlanacak etkili bir iletişim, toplumların misafirlerine kendilerini daha iyi tanıtabilmelerini mümkün kılarak, önyargıların engellenmesine

de katkı sağlayacaktır (Leslie ve Russell, 2006: 1405; Ghany ve Latif, 2012: 98-103; Akgöz ve Gürsoy, 2014: 23).

Turistlerin ziyaretleri esnasında ihtiyaç duydukları bilgiye erişimlerinin kolay olması, bir destinasyonun tercih edilirliliğini ve aynı turistler tarafından tekrar ziyaret edilme oranını arttırmaktadır. Turistler kendi ülkelerine döndüklerinde, destinasyon ile ilgili olumlu görüşlerini çevreleri ile paylaşarak, destinasyonun tanıtımına ve pazarlanmasına katkıda bulunmaktadırlar. Bu tanıtım ve pazarlama avantajının oluşturulabilmesinin öncelikli şartı ise yabancı turistler ile etkin ve sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesidir (Cohen ve Cooper, 1986: 557). Ateşoğlu ve Bayraktar (2011: 107-108) bir destinasyon hakkında çevrelerindeki kişilerden edindikleri yargıların, turistlerin destinasyon seçimi üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Antalya iline gelen yabancı turistler ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları, özellikle yüksek gelir grubuna dahil turistler üzerinde deneyim ve düşünce paylaşımına dayalı ağızdan ağza pazarlamanın destinasyon tercihi üzerine etkisinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Trembath vd., (2011: 813-814) bir destinasyonun tercih edilirliliğinde samimiyet ve benzerlik faktörlerinin etkilerini değerlendirmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar, samimiyetin ve benzerliğin bir destinasyonun tercih edilirliliğinde önemli etkenler olduğunu ve bu etkenlerin en önemli ölçüsünün ise iletişim olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, yabancı dilin turizm bağlamındaki önemini ortaya koymaktadır. Karamustafa, Tosun ve Çalhan (2015: 142) bir destinasyonun tercih edilirliliğine etki eden faktörleri Kapadokya örneğinde incelemişlerdir. Kapadokya'yı ziyaret eden yabancı turistlerden anket yolu ile alınan bilgiler, yerel halkın iletişim becerilerinin destinasyonun tercih edilmesinde önemli faktörler arasında olduğunu göstermiştir. Kılıç (2011: 250-251) yabancı turistlerin Türkiye'deki destinasyonlara sadakati üzerine yaptığı çalışmasında, turistlerin sadakat düzeyine Türkiye'de yaşadıkları olumlu iletişim deneyimlerinin katkı sağladığını bildirmiştir.

Günümüzde İngilizce, farklı ülkelerden ve kültürlerden insanlar arasında iletişim için yaygın olarak kullanılan bir araç haline gelmiştir (Prachanant, 2012: 117). Küresel bir iletişim aracı olarak bir ülkenin küresel ekonomiye katılımı ve

bireylerinin bilgiye ve istihdam fırsatlarına erişimi için İngilizcenin etkin kullanımı bir zorunluluktur (Zhao ve Intaraprasert, 2013: 46). Turizm sektöründe de kullanım yaygınlığı nedeni ile yabancı diller arasında akla ilk önce İngilizce gelmektedir (Drozdzewski, 2011:166-169). Bu nedenle, İngilizce öğrenmek turizm eğitimi alan bireyler için temel bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, İngilizce bilgisi yetersizliği, turizm eğitimi alan öğrencilerin sorunları arasındaki yerini korumaktadır ve eğitimleri sonrasında yetersiz dil bilgileri nedeni ile başarısızlık yaşamaktadırlar (Türkeri, 2014: 8; Ghany ve Latif, 2012: 99). Türkiye’de turizm öğrencilerine yönelik İngilizce eğitimi konusundaki başarısızlıklar, öğretim programlarının planlanmasındaki yetersizlikler, uygun olmayan sınav yöntemleri, öğreticilerin sektör ihtiyaçlarına uygun nitelik ve tecrübeye sahip olmaması, işitsel ve görsel materyal kullanımının yetersizliği ve konuşma pratiği eksikliği ile açıklanabilir (Akgöz ve Gürsoy, 2014: 28; Türkeri, 2014, Gökçe ve Batman, 2015: 256, Ghany ve Latif, 2014: 102).

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de turizm sektöründe işverenler tarafından belirli pozisyonlar için en az bir yabancı dil bilme şartı aranmaktadır. Bu nedenle, turizm eğitimi almamış çok sayıda kişi yabancı dil bilmesi nedeni ile sektörde istihdam edilirken, turizm eğitim almış ve yabancı dil bilmeyen kişiler iş bulmada problem yaşamaktadırlar. Turizm sektöründe özellikle yönetim kademelerinde turizm eğitimi almamış iyi derecede yabancı dil bilen kişilerin istihdam sayısı oldukça fazladır (Demirkol ve Pelit, 2002:92). Çetin (2005: 156) turizm alanında lisans programlarından mezun olanların, sektörde yönetim kademelerinde görev alamamalarının önündeki en büyük engelin iyi derecede yabancı dil bilgisine sahip olmamaları olduğunu bildirmiştir. Avcı ve Asunakutlu (2003) tarafından turizm acentesi yöneticilerinin eğitim durumları üzerine yapılan çalışmalarının sonuçları, yöneticilerin çoğunluğunun turizm eğitimi almadığını ve %21’inin daha önce bir yabancı dil kursuna devam ettiklerini göstermiştir. Bu sonuç, sektörde yönetici pozisyonunda çalışabilmek için yabancı dil bilgisine sahip olmanın turizm eğitimi almış olmaktan öncelikli olduğunu göstermektedir.

2.2. Yabancı Dil Öğretimi

İnsanlar arasında hem öğrenme hem de öğretme açısından vazgeçilmez bir araç olan dil, aynı zamanda kültürün de daha iyi tanınmasını sağlar (Moeller ve Theresa, 2015: 327). Yabancı dil öğretimi, farklı milletlerden insanlar ile iletişim sağlayabilmesi için bir bireye anadili dışındaki dil veya dillerin öğretilme süreci olarak tanımlanabilir (Taşkın, 2007: 1). İnsanların yabancı bir dil öğrenmesindeki itici unsurların arasında, kişisel faydanın yanı sıra dil öğrenmenin verdiği tatmin duygusu da ön plana çıkmaktadır (Gallagher-Brett, 2004: 4). Harmer (2007: 27) bir yabancı dilin öğrenilmesinin amaçlarının iş ortamının oluşturduğu gereklilik, iş yerinde sağladığı avantaj, sosyal çevrenin değişmesine bağlı ihtiyaçlar ve farklı kültürleri tanıma duygusu olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı bir dili bilmek, bir bireye farklı kültürlerden bireyler ile iletişim sağlayabilmenin yanı sıra edebi gelişim, istihdam kolaylığı, fırsat eşitliği, hareketlilik, sosyal ve ekonomik gelişim imkânı sunmaktadır (Aydoslu, 2005: 3; Gallagher-Brett, 2004: 50). Bir dili bilmenin kriteri o dili anlama, konuşma, yazma ve okuma becerileri ile kullanabilmektir. Anlama becerisi ile sesleri ayırt edebilme ve sözcükleri tanıyabilme kastedilmektedir. Konuşma becerisinden kasıt ise kelimeleri uygun yerde ve doğru olarak kullanabilme ve kendini akıcı olarak ifade edebilmektir. Okuma becerisini, metin ile okuyucu arasındaki etkileşimin düzeyi belirlemektedir. Yazma becerisi kelime seçimi ve düşüncelerin organizasyonu yanında dilbilgisi yapılarının da doğru kullanımını gerektirmektedir (Arıcı ve Taşkın; 2019; 187-188). Geleneksel dil öğretim programlarında bir yabancı dil, yapı bilgisi, sözcük bilgisi ve dilin temel işlevleri gibi konular halinde, basitten karmaşığa doğru sıralanmakta ve her konu bir önceki üzerine inşa edilmektedir (Wilkins, 1976: 38). Bununla birlikte, geleneksel yabancı dil öğretiminin beklentileri karşılayamaması, dil öğretimi alanında yeni arayışlara neden olan bir problem olarak yerini korumaktadır (Bağçeci, 2004). İlkokuldan lisans eğitimine kadar uzun yıllar İngilizce dersi alan bireyler dahi, sıklıkla İngilizce konuşmakta zorlandıklarını ifade etmektedir (Haznedar, 2010: 747). Çok uzun süredir Türk eğitim sistemi programlarında temel zorunlu dersler arasında yer alan yabancı dil dersleri, ihtiyaç ve talepler

doğrultusunda zaman içinde nicelik ve nitelik açısından çeşitli değişikliklere uğramıştır. Ancak, yapılan değişikliklere rağmen Türkiye’de eğitim alan öğrenciler, uluslararası yabancı dil yeterliği sıralamalarında arzu edilen başarıyı gösterememektedir (Demirpolat, 2015: 7).

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin tarihi 18. yüzyıl sonlarına dayanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu’nda ilk kurulan yükseköğretim kurumları arasında yer alan Mühendishane-i Bahrî-i Hümayûn (1773), Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn (1795), ve Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye (1831) gibi okullarda Türkçe ders kitabı yokluğu ve Türk akademisyen yetersizliği nedeni ile eğitim yabancı dilde sürdürülmüştür (Demircan, 1988; Akyüz, 1982: 168). Eğitim programlarının düzenlenmesinde yeni arayışlar, Birinci Dünya Savaşı sonrasında yoğunlaşmıştır. 1933 yılında gerçekleştirilen üniversite reformuyla birlikte yurt dışından gelen akademisyenler eğitim programlarına ilişkin değerlendirme ve önerilerini hükümetlere rapor olarak sunmuşlardır. Yabancı dile ilişkin hususların da olduğu bu raporlar doğrultusunda eğitim programlarında bazı düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. İkinci Dünya Savaşı döneminde Almanya’dan kaçan ve Türkiye’ye kabul edilen akademisyenler yükseköğretimde yabancı dilde eğitimin yaygınlaşmasına öncülük etmişlerdir (Çelebi, 2006; 288).

Türkiye’de 1940’lı yılların başlarına kadar yabancı dil öğretiminde en önemli problem, yabancı dil öğretmeni yetiştiren programların olmaması olarak kabul edilmektedir (Çelebi, 2006; 289). 1926 yılında Konya’da kurulan ve 1927 yılında Ankara’ya taşınan Gazi Orta Muallim Mektebi, Cumhuriyet döneminde öğretmen ihtiyacının karşılanması için kurulan ilk eğitim kurumudur. 1946 yılında Gazi Eğitim Enstitü’sü adını alan bu kurum bünyesinde, yabancı dil öğretmeni yetiştirmek amacıyla, 1940’lı yıllarda sırasıyla Fransızca, İngilizce ve Almanca bölümleri oluşturulmuştur. Gazi Eğitim Enstitüsü’nün eğitim süresi 1962 yılında üç yıla, 1978 yılında ise dört yıla çıkartılmıştır (Işık, 2008: 17). Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında yabancı dil öğretiminde Fransızcaya verilen ağırlık diğer birçok ülke örneğinde olduğu gibi İkinci Dünya Savaşı sonrasında yerini İngilizceye bırakmıştır (Demirpolat, 2015: 8).

2.2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemi, öğrenciyi eğitimin amaçlarına hızlı ve verimli olarak ulaştıracak olan bir öğretim unsuru olarak tanımlanabilir. Öğretim yöntemi, öğretilmesi amaçlanan içeriğin ve bu içeriğin öğrenciye nasıl sunulacağını belirlemesidir. Öğretim tekniği ise sınıf içinde uygulanacak prosedürlere ilişkin bir tanımdır (Richard ve Rodgers, 2014: 145). Öğretim yöntemleri davranışsal, bilişsel ve bilinçdışı edinim süreçlerinin kullanılmasını ve böylece öğrenim ve edinim kalıcılığını sağlamaktadır. Öğretim yöntemi, öğrencinin öğrenmeye nasıl hazırlanacağı ve öğretmenin bilgi ve birikimini nasıl aktaracağını belirlemesi sayesinde başarının sağlanmasında belirleyicidir (Doğan, 2012: 72).

Öğretim yöntemleri toplumsal, siyasal ve ekonomik şartların neden olduğu gereksinmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmakta ve değişmektedirler (Kocaman (2012: 30). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin temelleri orta çağa kadar uzanmaktadır ve günümüze kadar öğreticiler iletişimsel ve klasik yöntemler dahil olmak üzere farklı birçok yöntem kullanmışlardır. On sekizinci yüzyıla kadar yabancı dil öğretimi amaçlarının arasında, o dili konuşmak genellikle yer almıyordu ve dil öğretim yöntemleri kelimelerin ezberlenmesi, dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve çeviri yapılması ile sınırlıydı (Richards ve Rodgers, 2014: 18). Yabancı dil öğretiminde ilk olması nedeni ile klasik yöntem olarak bilinen Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi gramer, sistematik ve çeviri odaklı bir dil öğretimi amaçlamıştır. Dil Bilgisi Çeviri Yönteminden sonra yabancı dil öğretiminde sırası ile tasarımcı yöntemler ve iletişimsel yaklaşımların ağırlığı gözlenmiştir (Güneş, 2009: 95). Zaman içinde ortaya çıkan bu yöntemlerden hiçbiri tek başına yeterli ve ideal bir yöntem olarak kabul edilmemektedir (Thanasoulas, 2002). Yirminci yüzyılda, dilbilimcilerin öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik prensip ve prosedürleri ortaya koyması ile birlikte, daha etkili yöntemlerin geliştirilebilmesine yönelik birçok öneri yapılmıştır (Richards ve Rodgers, 2014: 3). Günümüze kadar tanımlanan yabancı dil öğretim yöntemleri arasında Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, İşitsel-Dilsel Yöntem, Doğal Yöntem ve Seçmeli Yöntem ön plana çıkmaktadır (Demirel, 2009: 36).

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, analitik bir yapıya sahip olan Latince ile yazılmış metinlerin anlaşılmasına yönelik bir dil öğretim metodu olarak Avrupa'da ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde dil öğretiminin amaçları, dile ait tüm temel becerilerin edinilmesinden ziyade dil bilgisi, çeviri ve okuduğunu anlama olarak sınırlandırılmıştır (Richards ve Rodgers, 2014: 3). Bu yöntem, doğuda ise öğrenciler tarafından Arapça edebiyat eserlerinin anlaşılması için kullanılmıştır. Oldukça eski tarihlere dayanan bu dil öğretiminin prensiplerini tanımlayan ilk kişi Karl Plötz olmuştur. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, belirli bir öğrenme kuramı yerine çözümleme ve karşılaştırmaya dayanmaktadır (Hergirmen, 1990; 17). Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, öğrencilerin sözcük bilgilerini arttırmayı ve yabancı dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini hedeflemektedir. Bu nedenle, bu yöntem konuşma ve konuşulanı anlama becerisinden ziyade okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Hedef dile ait kuralların, öğrencilere ana dillerinde anlatıldığı bu yöntemin savunucuları, farklı bir dilin dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi ile kişinin kendi ana dilini daha etkili ve doğru kullanabileceğini ve böylece bu yöntemin öğrencilerin entelektüel gelişimlerine katkı sağlayacağını iddia etmişlerdir (Larsen Freeman, 2000: 11-19).

Dil Bilgisi Çeviri Yönteminin en önemli dezavantajı öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirememesidir (Hengirmen, 1990; 19). Kelimelerin telaffuz edilmesi üzerinde yeterince durulmadığı için bu yöntem ile dil öğrenmiş kişiler duyduklarını anlamakta ve sözlü iletişimde yetersiz kalmaktadırlar. Bu yöntemde, öğrencinin yabancı dilde çözümleme ve karşılaştırma yapabilmesi için öncelikle kendi ana dilinin dil bilgisi kurallarına hâkim olması gerekmektedir. Ana dillerinin dil bilgisi kurallarını yeterince bilmeyen kişiler, bu yöntem ile yabancı dil öğreniminde büyük güçlükler yaşamaktadır (Memiş ve Erdem, 2013; 300).

İşitsel-Dilsel Yöntem, farklı ülkelerde bulunan askeri üslerde görev yapan Amerika Birleşik Devletleri askerlerine, yabancı dil öğretiminde klasik Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ile arzu edilen sonuçların elde edilememesi üzerine Michigan Üniversitesinin katkıları ile geliştirilmiştir. Elde edilen sonuçların başarısı üzerine, İşitsel-Dilsel Yöntem 1950'li yıllarda ABD'de orta dereceli okullarda da

kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemde kelime ve yapı bilgisi diyalog yolu ile öğretilir ve bu diyaloglar öğretmen veya cihaz yardımı ile seslendirilir (Demircan, 2013; 215). Dilin öğreniminde, dinlemenin temel olduğu görüşüne dayalı bu yöntemde dinleme, anlama ve konuşmaya, diğer becerilere nazaran daha fazla ağırlık verilmektedir. Öğrencilerin tekrar ettikleri diyaloglar ile yeni kelimeler ve yapılar öğrenmeleri amaçlanır ve doğrudan dil bilgisi kuralları üzerinde durulmaz (Demirel, 1999; 44).

İşitsel-Dilsel Yöntem ile dil öğrenen kişilerin, dili yalnızca öğrendikleri kalıplar dahilinde konuşabilmeleri bu yönetime ilişkin bir dezavantaj olarak bildirilmiştir. Dinleme, anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine odaklanıldığından dolayı öğrenciler okuma ve yazma konusunda yetersiz kalmaktadırlar (Memiş ve Erdem, 2013; 304). Öğrenciler kitaplardan çalışmaya alışkın olmaları nedeni ile İşitsel-Dilsel Yöntem ile dil öğrenimde uyum problemleri yaşayabilmektedir (Demirel, 1999; 44).

On dokuzuncu yüz yılın sonunda yenilikçiler tarafından klasik yöntem olarak kabul edilen Dil Bilgisi Çeviri Yöntemine karşı ortaya konan Doğal Yöntem, yabancı bir dilin ana dili gibi öğretilmesi gerekliliği temeline dayanmaktadır (Richards ve Rodgers, 2014: 11). Doğal Yönteme göre yabancı bir dil yalnızca o dili ana dili olarak kullananlar ile yapılacak dinleme ve konuşma etkinlikleri ile öğrenilebilir (Demircan, 2013: 156). Yabancı öğretmen gerekliliği bu yöntemin yaygın olarak uygulanmasındaki en önemli kısıtlamadır (Demirel, 2003: 41). Doğal Yöntemde, sınıf içinde hedef dil dışında bir dil kullanılmaz ve dil bilgisi kuralları üzerinde durulmaz. Tümevarıma dayalı bu yöntemde telaffuz ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verilmektedir (Richards ve Rodgers, 2014: 11).

Yaş ve eğitim durumuna bakılmaksızın her bir bireyin yabancı dili aynı şekilde öğrenebileceği yaklaşımı, Doğal Yöntemin en çok eleştirilen yönüdür (Demircan, 2013; 175-176). Bir yetişkinin kullandığı ve bilgi sahibi olduğu ana diline ilişkin dil bilgisi kuralları henüz bir dil bilmeyen bir çocuk gibi yeni bir dili öğrenebilmesini kısıtlamaktadır (Demirel, 1999; 48).

Seçmeli (Eklektik) yöntem, öğretilen dilin özelliklerine göre farklı yöntemlerin birlikte kullanılması olarak tanımlanabilir (Memiş ve Erdem 2013: 308). Diğer tüm yöntemlerin avantaj ve dezavantajları olması nedeni ile Seçmeli Yöntem yabancı dil öğretiminde günümüzde en yaygın kullanılan yöntem durumundadır. Seçmeli Yöntem sağladığı esneklik ile farklı yaşlarda ve eğitim seviyesindeki öğrencilere başarı ile uygulanabilmektedir (Köprülü, 2016: 93). Öğretmenin farklı birçok yöntem hakkında bilgi sahibi olma zorunluğu Seçmeli Yöntemin en önemli dezavantajı olarak bildirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013: 308).

2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları yöntem ve teknik kaynaklı, öğretmen ve öğrenci kaynaklı, fiziksel ve teknolojik altyapı kaynaklı ve materyal kaynaklı olarak sınıflandırabiliriz. Bunlar arasında öğrencilerin dil becerilerini kullanma yeteneklerine gerekli ağırlığın verilmemesine neden olan yöntemsel kaynaklı olanlar ön plana çıkmaktadır. Turizm Fakültesi öğrencileri ile yapılan bir çalışmada yabancı dil derslerinin sınav odaklı olması, ders materyallerinin görsel ve işitsel açıdan yetersiz olması ve konuşma becerisinin geliştirilmesinin geri planda kalması yabancı dil öğrenme başarısını olumsuz etkileyen faktörler olarak tanımlanmıştır (Akgöz ve Gürsoy; 2014: 28). İngilizce başta olmak üzere yabancı dil öğretimine yönelik yaygın kullanılan yöntem ve teknikler genellikle batılı kaynaklara dayanmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin farklı ülkelerdeki başarıları sınıf mevcutları, öğretmen yeterlilikleri ve öğrencilerin ön öğrenmeleri gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir (Kırkgöz, 2008: 1860, Güneş, 2009: 82).

Günümüzde, yabancı dil öğretmenlerinin birçoğu yabancı dil öğretiminde hedef dilin kendilerine öğretildiği yöntemi uygulamakta ve dil öğretiminde yenilik ve gelişimleri takip etmekte yetersiz kalmaktadır (Işık, 2008: 21). Öğretmenlerin mesleki yeterlilik, sınıf yönetimi, ölçme, değerlendirme ve ders planlaması konularındaki eksiklikleri öğretmen kaynaklı diğer sorunlar olarak sayılabilir (Teevno, 2011: 31; Parker, 2007). Işık (2008: 20) yabancı dil öğretimini olumsuz etkileyen önemli hususlar arasında, öğretmen yetiştirme sistemi kaynaklı olanların da yer aldığını ifade etmiştir. Eğitim sistemi kaynaklı eksikliklerin üstesinden ancak

gereksinimlerin belirlenmesi amaçlı ve öğrenci odaklı, kapsamlı bir alan çalışması ile gelinebileceği bildirilmiştir (Evans, 2012: 171). Formasyon eğitimi almayan kişilerin yabancı dil öğretmeni olarak görev almaları da bir diğer problemdir (Çınkır ve Kurum, 2015: 31).

Öğrencilerin yabancı dile yönelik olumsuz tutumları yabancı dil öğretiminin başarısını olumsuz etkilemektedir (Akalin ve Zengin, 2007: 183). Gardner ve Lambert (1972: 16) yabancı dil öğreniminde dile ait kültürün içselleştirilmesinin önemli olduğunu ve bunun ancak yabancı dil ve kültüre karşı olumlu tutum ile mümkün olduğunu bildirmişlerdir. Arnold ve Brown (1999: 5) öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin yabancı dil öğrenme başarılarında belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, Ekmekçi (1999) yabancı dil öğretiminde duyuşsal özelliklerin yanı sıra öğrencilerin kişisel özelliklerinin, yabancı dil öğrenme yetkinliklerinin ve yaşlarının etkili olduğunu bildirmiştir. Lenneberg'e (1967: 192) göre beyin sol bölümünün gelişimini büyük oranda tamamlaması nedeni ile 12 yaşından büyük öğrencilerin bir yabancı dili kendi anadilleri gibi öğrenmeleri mümkün değildir. Kendilerini ifade etmekte zorlanan ve içe dönük bir karaktere sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda daha başarısız oldukları bildirilmiştir (Naiman, 1996: 224-225).

Sınıf mevcutların yüksek olması yabancı dil öğretiminin etkinliğini sınırlayan bir faktördür. Yabancı dil öğretimi yapılan sınıfların mevcudunun yirmi öğrenciyi aşmaması önerilmektedir. Kalabalık sınıflarda küçük gruplar halinde çalışma yapmanın zorluklarının yanı sıra öğrencilerin yabancı dil konuşabilecekleri süre oldukça kısıtlanmaktadır (Büyükduman, 2005: 60; Teevno, 2011: 31; Tilfarlıoğlu ve Öztürk, 2008: 209). Yabancı dil sınıflarında öğrencilere temel dil becerilerinin tümünün kazandırılabilmesi için izleme ve dinleme imkânı sunacak donanım bulunmalıdır (Büyükduman, 2005: 60). Bununla birlikte, günümüzde yabancı dil sınıflarının birçoğunda materyal olarak yalnızca tahta ve ders kitabı kullanılmaktadır (Paker, 2007).

2.2.3. Mesleki Yabancı Dil Öğretimi

Küreselleşme ile birlikte çalışma hayatında pek çok iş kolunda istihdam edilen bireylerin yabancı dil bilgisine olan ihtiyaçları artmıştır. Bu ihtiyaç, genel yabancı dil eğitiminden ayrılan meslek odaklı yabancı dil öğretimi ortaya çıkarmıştır (Hutchinson ve Waters, 1987: 9). Mesleki İngilizce veya dünyada yaygın kullanılan ismi ile Özel Amaçlı İngilizcenin (English for Specific Purpose) ikinci dil olarak İngilizce öğretiminden farkı İngilizcenin mesleki kullanımına odaklanmış olmasıdır. Günümüzde, özel amaçlı İngilizce birçok yüksek öğretim programına dahil edilmiş ve özel dil öğretim kuruluşlarının kurs programlarında yerini almıştır. Temel yabancı dil öğretiminde öğrencilere dört temel dil becerisinin edindirilmesi hedeflenmektedir. Mesleki yabancı dil öğretiminde ise üzerinde durulacak dil becerileri ihtiyaç analizleri ile belirlenir. Çünkü farklı meslek profesyonellerinin ihtiyaç duydukları dil becerileri farklılık gösterebilmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri kelime ve yapıları, ders dışında kullanabilmeleri edinilen bilginin kalıcı olmasının yanı sıra motivasyon sağlamaktadır (Atlı ve Özal, 2017: 34). İçeriğin belirli bir meslek alanına ve belirli ihtiyaçlara yönelik olması, belirli dil becerilerinin geliştirilmesi ile sınırlandırılması ve mevcut bir yöntemin her zaman uygulanabilir olmaması Strevens (1978) tarafından özel amaçlı İngilizce öğretiminin temel özellikleri olarak tanımlanmıştır. Dudley-Evans ve St. John (1998: 5) özel amaçlı İngilizcenin genellikle yetişkin ve orta veya ileri seviyede hedef dil bilgisine sahip öğrencilere yönelik olması ile genel İngilizce öğretiminden ayrıldığını bildirmiştir.

Dudley-Evans ve St. John (1998: 15) özel amaçlı İngilizce öğretimine yönelik materyal ve yöntemin, ihtiyaç analizi sonuçlarına göre geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Hedef kitlenin kimler olduğu ve İngilizceyi kullanım amaçları ihtiyaç analizinin temelini oluşturmaktadır. İhtiyaç analizinin önemini Hutchinson ve Waters (1987: 8) “Bana İngilizceye hangi amaçla ihtiyaç duyduğunu söylersen, sana ne tür bir İngilizceye ihtiyacın olduğunu söyleyebilirim” ifadesi ile özetlemiştir. İhtiyaç analizi sonrasında ise materyal seçimi, ders tasarımı, öğrenme aktiviteleri ve değerlendirme yöntemi belirlenmelidir. Hutchinson ve Walters (1987: 12) mesleki yabancı dil öğretiminde, gereksinimlerin öğrenci odaklı bir yaklaşım ile belirlenmesi

ve mesleğe yönelik sınırlandırılmış bir dil öğretim içeriği oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, Türkiye’de Turizm Fakültelerinde yabancı dil öğretiminin planlanmasında öğrencilerin mesleki gereksinimlerinin ön plana alınmadığı bildirilmiştir (Çelik, 2003: 76; İğrek, 2013: 69; Diken, 2006: 88). Turizm Fakülteleri programlarının birinci yılında yer alan genel İngilizce dersleri ve sonraki yıllarda yer alan mesleki İngilizce derslerinde aynı öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin kullanılması nedeni ile mesleki İngilizce dersleri amacına ulaşamamaktadır (Uysal, Temizkan ve Taslacı, 2018: 21).

Amaca göre farklılıklarından dolayı mesleki yabancı dil öğretmenlerinin aynı zamanda bir araştırmacı, materyal ve ders programı tasarımcısı ve süreç değerlendirici rollerini de üstlenmesi gerekmektedir (Sierocka, 2008: 3). Ders programı tasarımı, belirlenmiş hedeflere ulaşılması için aktivitelerin tasarlanması ve öğrenciler için en ideal öğrenme ortamının oluşturulması amacı ile toplanan verilerin ders programına dönüştürülmesidir (Richards, 2001: 16). Mesleki yabancı dil programı tasarımı öğrencilerden mümkün olan en fazla verinin toplanması esasına dayanmaktadır (Hutchinson ve Waters, 1987: 5-6). Bu amaçla öğrencinin beklenti ve gereksinimleri uzun süreli takip edilmeli ve elde edilen bulgular öğretim programına yansıtılmalıdır (Haddam-Bouabdallah, 2015: 49-50). Mesleki yabancı dil öğretiminin amaçlanan başarıya ulaşabilmesi için tüm tarafların ders programında yer alan aktivitelere katılmaya istekli olması da büyük önem arz etmektedir (Dudley-Evans ve St. John, 1998: 47). Bu nedenle mesleki yabancı dil derslerinin yürütülmesinde alanla ilgili veya alana ilgi duyan öğretim elemanlarının görevlendirilmesi uygun bir yaklaşımdır (Uysal ve Seçilmiş, 2019: 3829).

2.3. Gastronomi Eğitiminde Yabancı Dil Öğretimi

Uluslararası turizmin artan potansiyeli ile birlikte, turizm personelinin yabancı dil iletişim yeteneklerine giderek daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Gastronomi turizmi ve açık restoran mutfaklarının popüleritesi, şeflerin yabancı dil iletişim yeterliliğine artan bir taleple sonuçlanmıştır. Açık restoran mutfakları, konukların yemek deneyimlerinden memnuniyet seviyelerini yükseltmek için şefler ile yüz yüze etkileşimini gerekli kılmaktadır. Bu gereklilikler yabancı dilin mutfak

personelinin mesleki eğitimlerinin bir parçası olarak dikkate alınması ve müfredata dahil edilmesi gerekliliğini göstermektedir (Berinato, 2014). Mutfak personeli yetiştirme programlarının yabancı dil öğretimi yönü, diğer turizm hizmet alanları eğitim programlarına nazaran pedagojik olarak yeterince ele alınmamıştır. Genel olarak mutfak branşlarının müfredatlarının, profesyonel aşçılık becerilerinin geliştirilmesine odaklanması ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşük olması nedeni ile Gastronomi ve Mutfak Sanatları öğrencilerinin yabancı dil performanslarının farklı turizm alanlarında eğitim görenlerden daha düşük olduğu bildirilmiştir (Hsu, 2014: 56). Denk ve Koşan (2017: 70) tarafından mutfak personeli üzerine yapılan çalışmanın sonuçları personelin %58'inin bir yabancı dil bilgisine sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Gastronomi ve Mutfak Sanatlarına yönelik mevcut yazılı yabancı dil materyalleri çoğunlukla yemek pişirme, duyuşal özellikler ve mutfak ekipmanlarına yönelik sözlük niteliğinde kitaplardır. Mutfak personelinin yabancı dilde iletişim ihtiyaçları sınırlı sayıda kaynağa dahil edilmiştir (Blasco, 2015: 74-75). Bu tür yetersizlikler, Gastronomi ve Mutfak Sanatları alanında yabancı dil eğitiminin güncellenmiş uluslararası turizm eğilimlerine cevap verememesi ile sonuçlanmaktadır. Bu nedenle, İngilizce başta olmak üzere Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonunu artıracak ve gelecekteki kariyer ihtiyaçlarını karşılayabilecek etkili bir dil öğretim yaklaşımı ortaya konmalıdır. Bununla birlikte, Gastronomi ve Mutfak Sanatlarında yabancı dil öğretimi ile ilgili oldukça az sayıda çalışma yapılmıştır ve bu nedenle doldurulması gereken bir araştırma boşluğu vardır (El Sakran ve John, 2019:102-103). Kim ve Joo (2018: 164) gastronomi öğrencilerinin, yabancı dilin gelecekteki kariyerleri için önemli olduğunu düşünürler de çoğu zaman etkili yabancı dil öğrenme yöntemlerini bilmemelerinden ötürü amaçladıkları yabancı dil yetkinliğine ulaşamadıklarını bildirmiştir.

3. YABANCI DİL KAYGISI, YABANCI DİL ÖZ YETERLİK İNANCI VE YABANCI DİLE YÖNELİK TUTUM

3.1. Kaygı

Kaygı, bireyin maruz kaldığı bir uyarana karşı zihinsel, duygusal veya bedensel değişimler ile şekillenen bir uyarılmışlık hali olarak tanımlanabilir (Taş, 2006). Aydın ve Zengin (2008: 84) kaygı terimini, bir bireyin tehlike olarak algıladığı bir uyarana karşı hazırlandığı aşamada içinde bulunduğu güçsüzlük durumu olarak nitelendirmişlerdir. Her bireyin farklı sıklık ve yoğunlukta yaşadığı sorunlardan biri olan kaygı, iç sıkıntısı, bireyin kendini yetersiz görmesi ve huzursuzluk hali ile karakterizedir (Eroğlu, 2000: 308; Yüksel ve Kurt, 2003; Karataş, 2009: 32). Barlow (2004: 4) kaygıyı olası olumsuz olaylara hazırlıkla ilişkili, geleceğe yönelik bir ruh hali durumu olarak, korkuyu ise mevcut veya yakın tehlikeye yönelik bir alarm tepkisi olarak tanımlamıştır. Lang (1968) kaygı semptomlarını sözel-öznel, açık motor eylemler ve somato viseral aktivite olarak üç tepkiden oluşan bir sistem halinde sınıflandırmıştır. Bu sistemde kaygının semptomları arasında endişe (sözel-öznel), kaçınma (açık motor eylemler) ve kas gerginliği (somato viseral aktivite) yer almaktadır. Temel insani duygulardan biri olarak kabul gören kaygının varlığı ve seviyesi öğrenmeyi etkileyen bir bireysel farklılık ve dolayısı ile yabancı dil öğrenimini etkileyen bir faktör olarak kabul edilmektedir (Batumlu ve Erden, 2007: 25).

3.2. Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil öğrenmeye ilişkin bir olgu olarak yabancı dil kaygısının kavramsal yapısı ilk kez Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından ele alınmıştır ve yabancı dil kaygısı kavramı yabancı dil öğrenen bireylerin olumsuz duygusal tepkilerinin nedeni olarak ifade edilmiştir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986: 125) yabancı dil kaygısının dil öğrenimine ilişkin benlik algısı, davranışlar, inançlar ve duygular ile ilişkili bir olgu olduğunu ifade etmişlerdir. Bireyin ana dili olmayan farklı bir dili öğrenmesi veya kullanması durumunda yaşadığı endişe ve korku duygularının bir bütünü olarak tanımlayabileceğimiz yabancı dil kaygısı, çok boyutlu

ve karmaşık bir olgudur (MacIntyre ve Gregersen, 2012: 104-105). Araştırmacılar ve eğitimciler yabancı dil öğreniminin, öğrenciler için bir stres nedeni olabileceğini ortaya koymuşlardır ve öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirebilmeleri için yabancı dil kaygısının tanımlanması, ölçülmesi ve yönetilebilmesi için uğraş vermektedirler (Hamamcı ve Hamamcı, 2015: 378). Yapılan çalışmalar ile yabancı dil öğreniminde üstesinde gelinmesi gereken bir engel olan kaygının azaltılması için yöntem ve yaklaşımlar ortaya konmuştur. Yabancı dil kaygısının ölçümüne yönelik geliştirilen ölçekler bu alanda daha nitelikli çalışmaların yapılabilmesini mümkün kılmıştır (Çimen, 2011: 32). Zihinsel, duyuşsal ve kültürel çeşitli faktörler nedeniyle pek çok birey yabancı dil öğreniminde zorlanmaktadır. Duyuşsal bir faktör olarak nitelendirilebilecek olan kaygı, bu alanlarda yapılan araştırmalarda hala önemi koruyan bir değişkendir (Kapıkıran, 2006: 1).

Yabancı dil öğrenimi esnasında tecrübe edilen kaygının, diğer derslerin öğrenimindeki kaygıdan farklı yönlerinin olduğu bildirilmiştir. Farklı derslerde yüksek motivasyon ortaya koyan öğrencilerin bir kısmı aynı motivasyonu yabancı dil derslerinde devam ettirememektedir. Bu durum, yabancı dil kaygısının sınav kaygısının yanı sıra yoğun bir şekilde iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısından beslenmesi ile açıklanabilir. Bu kaygıların yanı sıra, literatürde yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenmede önemli dört temel dil becerisine özgü kaygılar ile de ilişkilendirilmiştir (Phillips, 1992: 16; MacIntyre ve Gardner, 1991; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986:125-126). Yabancı dil kaygısı, iletişim, sınav ve olumsuz değerlendirilme kaygıları ile paralellik göstermektedir. Yabancı dil öğrenimde kaygının en önemli kaynağı, bireyin öğrenilen dili kullanması gerektiğinde yaşadığı korkudur. Bireyler öğrenilen dilde beklenen seviyede bir iletişim becerisine ulaşamamaları durumunda iletişim kaygısı yaşamaktadır. Bu yetersizlik beraberinde olumsuz değerlendirilme kaygısını getirmektedir. Kaygı düzeyi yüksek yabancı dil öğrencilerin gerginlik ve endişe hissettikleri, derslere yoğunlaşmakta zorluk yaşadıkları ve öğrendiklerini çabuk unuttukları bildirilmiştir (Aydın ve Zengin, 2008: 89-90).

İletişim korkusu, bir bireyin diğer insanlarla iletişim kurması esnasında duyduğu korkuya bağlı bir utangaçlık türüdür. Yabancı dil öğreniminde karşılıklı etkileşim ve iletişimin önemi nedeniyle, iletişim korkusu yabancı dil kaygısı ile oldukça yakından ilişkilidir (Aksoy, 2012: 23; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986:127). Daly (1991: 4-6), iletişim korkusunun ortaya çıkması erken çocukluk döneminde yeterli bir iletişim becerisinin elde edilememesi, geçmiş olumsuz tecrübeler, genetik yatkınlık, cezaların tutarsızlığı ve doğru model yokluğu olmak üzere beş nedene bağlamıştır. İletişim kaygısı ve yabancı dil kaygısının büyük ölçüde ilişkili olduğunu öne süren McCroskey (1977: 80), iletişim kaygısının iletişim kurmayı kısıtlayan ve zorlaştıran bir çekingenlik durumu olduğunu ifade etmiştir. Birebir veya bir topluluk önünde yapılan konuşmalarda veya konuşanı anlamaya çalışırken duyulan güçlük, iletişim kaygısı tanımı içinde bulunmaktadır. Toplum içinde konuşurken zorlanan bireyler konuşma yeteneklerinin değerlendirildiği ve kendi kontrollerinde olmayan yabancı dil sınıf ortamlarında büyük kaygılar yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yanlış yapıyı kullanma veya doğru kelimeyi hatırlayamama korkuları, onları sessiz kalmaya sevk etmekte ve iletişimin esas olduğu yabancı dil derslerinde kaygı düzeylerini arttırmaktadır.

Yabancı dil kaygısını besleyen bir diğer korku ise diğer bireyler tarafından olumsuz olarak değerlendirilebileceği düşüncesi ile bir bireyin değerlendirme ortamlarından uzak durması olarak tanımlayabileceğimiz olumsuz değerlendirilme korkusudur. Sınav korkusuna benzemekle birlikte, olumsuz değerlendirilme korkusu yalnızca sınavlar ile sınırlı bir korku değildir ve kapsamı çok daha geniştir. Sosyal ortamlarda bulunma, iş görüşmeleri veya ders esnasındaki sözlü aktiviteler bu korku türü kapsamında değerlendirilebilir (Horwitz, 1986: 560-561).

Convington (1985) sınav korkusunun dört farklı aşamadan oluşan, başarıma amaçlı bir döngü olduğunu bildirmiştir. Bu aşamalar sınav beklentisi, sınava hazırlık, sınava katılma ve sınav tepkisi olarak tanımlanmıştır. Sınav korkusu yabancı dil kaygısı ile ilişkilendirilen bir faktördür. Başarısız olma ve düşük performans sergileme endişelerinden beslenen sınav korkusu, öğrencilerin genellikle kendilerine gerçekçi olmayan hedefler belirlemelerine ve bu hedeften daha düşük olan her

sonucu başarısızlık olarak algılamalarına neden olmaktadır (Aydın, 1999: 44). Horwitz (2001: 113) öğrencilerin yabancı dil dersi sınavlarında yaşadıkları sorunların, dikkatsizlik kaynaklı hatalardan ayrı tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Sınav korkusu olan öğrenciler sınav sayısı ve çeşitliliğinin fazla olduğu yabancı dil derslerinde daha fazla sıkıntı yaşamaktadırlar (Doğan, 2016: 196-197).

Baş (2014: 111) yabancı dil kaygısına neden olan etkinlik ve faktörleri konuşma ve dinleme etkinlikleri, hata yapma korkusu, öğretmen tutumları, öğrenme çevresi, öğretim yöntem ve teknikleri ve sınavlar olarak sınıflandırmıştır. Çelebi (2009: 78) tarafından ortaokul öğrencileri ve İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları öğretmenlerin ders aktivitelerinde öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini göz önünde bulundurmalarının öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik kaygı ve tutumları üzerine belirleyici olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonuçları aynı zamanda hata yapma korkusunun, arkadaş tepkilerinin ve aile baskısının öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Tavyan'da gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçları İngilizce öğrenme açısından olumsuz deneyimlere sahip bireylerin yabancı dil kaygısının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Chen ve Chang, 2004: 285). Von Worde (2003: 7) öğrencilerin yabancı dil kaygısını en fazla hissettikleri aktivitelerin konuşma ve dinleme olduğunu ve öğretmenin sınıf içindeki tutumunun ve konuşma hızının kaygı üzerine etki eden faktörler olduğunu bildirmiştir. Morreale (2011: 84), yabancı dil kaygısı üzerine çalışmasında kısa süreliğine de olsa dil ve kültür öğrenimi amacı ile yurt dışında bulunmuş öğrencilerin yabancı dil kaygısının yurt dışına hiç çıkmamış öğrencilere nazaran daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Güngör (2016: 298-299) tarafından Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan çalışmanın sonuçları kelime bilgisi yetersizliği, okuduğunu anlama etkinlikleri sırasında metine ilişkin soru ve yönergelerin anlaşılabilmesi, metinlerde bulunan uzun cümle yapıları ve metnin konusunun ilgi çekici olmaması, yabancı dil okuma kaygısının belli başlı nedenleri olduğunu göstermiştir.

3.3. Öz Yeterlilik İnancı

İlk kez Bandura (1986: 21) tarafından ortaya atılmış bir kavram olan öz yeterlilik bir bireyin başarısını olumlu veya olumsuz etkileyen bir bireysel farklılık olarak ifade edilmiştir. Bandura (1986: 22) öz yeterliliği bireyin hislerinin, düşüncelerinin, davranışlarının ve motivasyon araçlarının belirleyicisi olarak kabul etmiş ve bireyin bir işi gerçekleştirme kapasitesine inancı şeklinde tanımlamıştır. Sonraki yıllarda öz yeterlilik Pajares (1997) tarafından bireyin belirli bir görevi yerine getirebilmek için kendi yeteneklerini, görevin gereklerine uygun şekilde ayarlaması olarak tanımlanmıştır. Senemoğlu (2005) ise öz yeterliliğin kişinin farklı görevlerin üstesinden gelebilmesi ve bu görevleri başarabilme yeteneğine olan inancı olduğunu bildirmiştir. Bu tanımlara göre öz yeterlilik kavramı kişinin yetenekli olması ile değil, kapasitesine olan güveni ile ilişkilidir. Bu durumda, bir bireyin bir durumla başa çıkmak için yeterli becerileri olsa dahi başarı için onu harekete geçiren öz yeterlilik inancına sahip olması bir gerekliliktir (Yıldırım ve İlhan, 2010: 302).

Kişisel başarı yüksek öz yeterlilik inancı ile ilişkilendirilmiştir. Öz yeterlilik inancı ile bireyin bir konuya karşı olan ilgisi artmaktadır ve bu durum beraberinde başarıyı getirmektedir. Öz yeterlilik inancının düşük olması ise motivasyonu olumsuz etkileyerek bireysel yeteneklerin gerektiği şekilde kullanılmasını engellemektedir. Eğitim ve öğretim alanında öz yeterlilik inancı akademik başarıya katkı sağlayacak bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır (Pajares ve Schunk, 2001). Bireyin başarı ile sonuçlanan deneyimleri öz yeterlilik inancının gelişmesine katkı sağlarken, başarısızlıklar öz yeterlilik inancını zayıflatmaktadır (Büyükduman, 2006: 25). Öz yeterlilik inancının başarıya olan etkisinin değerlendirilmesinde gerekli bilgi ve yetenek olmaksızın yalnızca öz yeterlilik inancının başarıyı getiremeyeceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır (Bandura, 1986: 25).

3.4. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı

Öz yeterlilik inancının spesifik bir alanda arzu ederek çalışma, başarı için motivasyon, çaba ve zaman harcama gibi dolaylı sonuçları olmaktadır. Bireyin öz yeterlilik inancının seviyesinin farklı durumlar için farklılık gösterdiği bildirilmiştir.

Spesifik bir durum karşısında yüksek öz yeterlilik inancı gösteren bir birey farklı bir durumda düşük bir öz yeterlilik inancı sergileyebilir. Bu nedenle, öz yeterlilik inancının eyleme özgü ve farklı durumlarda değişkenlik gösterdiği söylenebilir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003: 86). Zimmerman (2000: 84) ise öz yeterliliğin seviyesinin karşılaşılan durumun zorluk seviyesine göre değişmekle birlikte bireyin bütün yaşamına genellenebilir ve farklı faaliyetler arasında aktarılabilir olduğunu bildirmiştir.

Öz yeterlilik inancı seviyesinin duruma göre değişkenliği nedeniyle farklı dersler için farklı ölçme araçları kullanımı bir gerekliliktir. Bu nedenle kendine özgü bir öğretim alanı olarak yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öz yeterliliklerine etki eden faktörlerin ve öz yeterlilik seviyelerinin artırılması için yöntemlerin belirlenmesi bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Raoofi, Tan ve Chan, 2012: 62-63). Yabancı dil öğreniminde öz yeterlilik inancı yabancı dil bilgisinden ziyade sahip olunan bilgiyi okuma, yazama, konuşma ve dinleme etkinliklerinde kullanabilme yeteneği ile ilişkilidir. Bireyin bu etkinliklerdeki yeterlilik algısı yabancı dil öz yeterlilik inancıyla doğrudan ilişkilidir (Büyükduman, 2006: 24). Öz yeterlilik inancının yabancı dil öğrenimindeki önemi üzerine yapılan çalışma sayısı son yıllarda artış göstermiştir. (Doğan, 2016: 195). Yapılan çalışmalar öz yeterlilik inancının yabancı dil öğreniminde başarıya olan etkisinin önemli olduğunu teyit etmiştir (Hsieh ve Schallert, 2008: 516; Mills, Pajares ve Herron, 2007: 278; Mahyuddin vd., 2006: 61;). Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inançlarını öğrenci ilgisi, strateji kullanımı ve deneyimin arttırdığı bildirilmiştir (Raoofi, Tan ve Chan, 2012: 62). Chen'in (2007: 94) üniversite öğrencileri üzerinde İngilizce dinlemeye ilişkin öz yeterlilik ve kaygı ölçekleri ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçları, İngilizce dinleme öz yeterliliğinin İngilizce dinleme kaygısına nazaran öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

3.5. Tutum

Tutum insan davranışları ve tercihleri üzerinde etkili olan ve açıklanması güç bir zihinsel kavramdır. Tutumun psikoloji, sosyoloji, iletişim ve eğitim başta olmak

üzere farklı alanlarda bir araştırma konusu olması nedeni ile bu farklı alanlarda farklı tanımları yapılmıştır. Tutum terimini belirli kişilere, nesnelere ve olaylara karşı daima aynı şekilde davranmamıza neden olan öğrenilmiş bir eğilim olarak tanımlayabiliriz. Tutum aynı zamanda belirli bir sosyokültürel ortamda bulunma sonucunda gelişen bir inanç olarak da tanımlanabilir (Kağıtçıbaşı, 2008: 109-110). Gardner'a (1985: 9) göre tutum bireyin bir çevresel bileşene karşı oluşan inanç ve düşünceleridir. Smith (1968) tarafından ise tutum psikolojik bir ögeye ilişkin bireye atfedilen ve bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendiren bir eğilim olarak tanımlanmıştır. Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere aralarında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılan üç ögeden oluştuğu bildirilmiştir. Bilişsel öge, bireyin bir konu hakkında gerçeklere dayanan bilgilerini, düşüncelerini ve inanışlarını ifade etmektedir ve bilginin gerçeklere dayanma oranı, tutumun kalıcılığını belirlemektedir. Duyuşsal öge bireyin bir konu hakkında duygularını, hislerini ve tavrını ifade etmektedir ve değiştirilmesi zor tutumlar genellikle duyuşsal yönü ağır basan niteliktedir. Davranışsal öge ise bireyin bir konu ile ilgili davranış eğilimlerini ifade etmektedir (Aydın, 2009: 281; İnceoğlu, 2010: 7-19).

İnsanların tutumları, çocukluklarının ilk dönemlerinde oluşmaya başlamakta ve onlara en yakın ve üzerlerinde en etkili kişiler olarak ebeveynler, tutumların şekillenmesinde önemli rol oynamaktadırlar (Harmer, 2007: 85). Kağıtçıbaşı (1999: 120) tutumların bazılarının doğrudan deneyimler yolu ile, bazılarının ise taklit etme ve sosyal öğrenme vasıtası ile oluştuklarını bildirmiştir. Tutumun oluşumunda genetik, fizyolojik, kişilik ve deneyim olarak sınıflandırabileceğimiz bireyin kendi yapısı ile ilgili ve grup üyeliği, sosyal sınıf ve toplumsallaşma süreci olarak sınıflandırabileceğimiz bireyin toplumsal yaşantısı ile ilgili faktörler etkili olmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 2004: 309).

3.6. Yabancı Dile Yönelik Tutum

Bir eğitim ortamında tutum, öğrencilerin okul, öğretmen, ders, sınav, okul arkadaşları ve ders araç-gereçlerine yönelik duygularını kapsamaktadır. Sosyoloji ve iletişim gibi tutumla ilişkilendirilebilecek farklı disiplinlere dahil bir süreç olan dil öğreniminde, bireyin tutum ve inançlarının önemli etkilerinin olduğu bildirilmiştir.

Psikolojik bir faktör olarak tutum üzerine çok fazla sayıda araştırma yapılmıştır. İnsanın doğası gereği duyguların, akademik başarı dahil olmak üzere eğitim üzerine önemli etkileri vardır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi stratejilerinin belirlenmesinde duyuşsal faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Dil öğrenme başarısını etkileyen çok sayıda faktör arasında duygusal öğelerin en önemli faktör olduğu ifade edilmiştir (Gardner, 1985: 17). Merisuo-Storm (2007: 232-234) öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik geliştirecekleri olumlu tutumların, motivasyonlarını kayda değer şekilde arttırabileceğini ve böylece olumlu tutumun dil öğrenimine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Her birey yabancı dil öğrenme performansını etkileyecek psikolojik özelliklere, tecrübeler ve yaşam şartlarına sahiptir. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi politikalarının oluşturulmasında, bireysel farklılıklara dayalı yabancı dile karşı tutum göz önüne alınmalıdır (Çimen, 2011: 7). Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwarı (2012: 124) tutumun yabancı dil öğrenmede başarıyı belirleyen bir unsur olarak bireyin kapasitesi kadar belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin yabancı dil dersine karşı geliştirdiği olumsuz tutum başarısızlığı da beraberinde getirmektedir. Yapılan çalışmalar (Gardner, Ginsberg ve Smythe, 1976; Genesee ve Hamayan, 1980: 97; Cooper ve Fishman, 1977: 8-15) yabancı dil öğreniminde tutumun önemi ortaya koymuştur ve yabancı dile karşı tutumun yabancı dil öğrenme sürecinde başarı ya da başarısızlıkla doğrudan ilgili olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar genellikle yabancı dil öğrenmeye karşı tutumu etkileyen faktörleri tanımlamaya çalışmışlardır. Chambers (1999: 25) öğrencilerin yabancı dil derslerine ailesi, arkadaş çevresi, medya kaynaklı ve kişisel tecrübelerine dayalı tutumlarını da beraberinde getirdiklerini ifade etmiştir. Brown (2000: 208) tutumların çocukluk döneminde aile, arkadaşlar ve çevredeki diğer kişiler ile kurulan iletişim ve çeşitli duyuşsal faktörlerden etkilenme sonucunda şekillendiğini bildirmiştir.

Genç ve Aksu (2004: 14) tarafından öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını etkilediği düşünülen faktörler ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını farkındalık ve motivasyon eksikliklerinin olumsuz etkilediğini göstermiştir. Çelikkaya (2013) ikinci yabancı dil

olarak Almanca öğrenen öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının öğretmenin sınıf içindeki davranışlarından, ders konularından, derse uygun materyal kullanımından, ders esnasında anadil ve yabancı dil kullanımından ve yabancı dili konuşurken hata yapma korkusundan etkilendiğini bildirmiştir.



4. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

4.1. Araştırma Soruları

Bu çalışmada, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü lisans programı öğrencilerinin yabancı dil kaygısı, yabancı dil öz yeterlilik inançları ve mesleki yabancı dile yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Örnekleme oluşturan bireylerin yabancı dil dersine ilişkin kaygısı, öz yeterlilik inançları ve mesleki yabancı dile yönelik tutumları cinsiyet, mezuniyet dahil olmak üzere sınıf düzeyi, hazırlık eğitimi veya lisans eğitimi sırasında üniversite dışı yabancı dil eğitimi alıp almadıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

2. Örnekleme oluşturan bireylerin yabancı dil dersine ilişkin kaygı düzeyleri, öz yeterlilik inançları ve mesleki yabancı dile yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.2. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel ve korelasyonel olarak tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırma birden çok değişken arasındaki ilişkinin bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2017: 16). Bu araştırmada genel tarama modelinin alt başlıklarından olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya ulaşabilmek için evrenin tümüne veya evrenden alınan bir örnek grubu üzerine uygulanırlar. İlişkiyel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki korelasyonu ortaya koymaya yönelik bir araştırma modelidir (Karasar, 2011: 111).

4.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü lisans programlarında Mesleki İngilizce dersini almış veya almakta olan bireyler

oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ($n= 407$) ise araştırma evreninden kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen Necmettin Erbakan Üniversitesi Turizm Fakültesi, Karamonoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü lisans programlarının öğrencileri oluşturmuştur.

4.4. Veri Toplama Araçları

Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programları öğrencilerinin yabancı dile ilişkin kaygı ve öz yeterlilik inançları ile mesleki yabancı dile ilişkin tutumlarının değerlendirilmesinde kullanılacak verilerin toplanması amacıyla Likert tipi üç farklı ölçek kullanılmıştır. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği ve Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini geliştiren araştırmacılardan ölçeklerin bu çalışmada kullanımı için elektronik posta yolu ile onay alınmıştır (Ek 5A, Ek 5B). Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğinin kullanımı için ölçeği Türkçeye çeviren ve tercüme edilmiş versiyonunun kullanım amacına uygunluğunu teyit eden araştırmacıdan elektronik posta yolu ile onay alınmıştır (Ek 5C).

Nicel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler, geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini sağlamalıdır (Taherdoost, 2016: 29). Geçerlik, nicel bir çalışmada bir kavramın doğru bir şekilde ölçülme derecesi olarak tanımlanabilir. Bir ölçeğin ikinci kalite kriteri ise aynı durumda tekrar kullanılması halinde tutarlı bir şekilde benzer sonuçlara ulaştırması olarak tanımlayabileceğimiz güvenilirliktir. (Heale ve Twycross, 2015: 9).

Geçerlik kendi içinde içerik geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüte dayalı geçerlik olarak üç ana başlıkta incelenebilir. İçerik geçerliği ölçeğin her bir maddesinin ölçülmek istenen konu kapsamında olması ile ilişkilidir. İçerik geçerliliğinin bir alt başlığı ise uzmanların bir ölçeğin amaçlanan kavramı ölçüp ölçmediğine ilişkin görüşlerine dayanan görünüş geçerliliğidir. Yapı geçerliliği, ölçek puanları ile çalışılan kavramla ilgili çıkarımların yapılabileceği ile ilgilidir. Yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilebilir. Açımlayıcı

faktör analizi, ölçeğin faktör yapısını tespit edebilmek ve hangi maddelerin ölçekte bulunması gerektiğine karar vermek için kullanılırken, doğrulayıcı faktör analizi daha önce belirlenmiş olan yapıyı doğrulamak için kullanılmaktadır. Ölçüte dayalı geçerlik teriminde yer alan ölçüt aynı değişkeni ölçen başka herhangi bir araçtır. Farklı araçların aynı değişkeni ne ölçüde ölçtüğünü belirlemek için aralarındaki korelasyon değerlendirilebilir (Taherdoost, 2016: 29-31).

Güvenilirlik bir ölçeğin tutarlılığı ile ilgilidir ve aynı ölçek ile aynı katılımcılar üzerinde tekrarlanan ölçümlerin tutarlı olmasını ifade etmektedir. Bir ölçeğin güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için iç tutarlılık, kararlılık ve eşdeğerlik göstermesi gerekmektedir. Her bir maddesinin ölçeğin tümü ile uyumu olarak tanımlayabileceğimiz iç tutarlılık, yarıya bölme yöntemi, Kuder Richardson ve Cronbach α testleri kullanılarak değerlendirilebilir. Yarıya bölme yönteminde bir ölçek ile elde edilen sonuçlar yarıya bölünür ve her iki yarım arasındaki korelasyon saptanır. Güçlü korelasyonlar yüksek güvenilirliği, zayıf korelasyonlar ise ölçeğin güvenilir olmayabileceğini işaret etmektedir. Kuder Richardson testi, yarıya bölme yönteminin daha karmaşık bir versiyonudur ve yarıya bölme yönteminden daha doğru sonuçlar vermektedir. Ancak, evet veya hayır gibi yalnızca iki yanıt seçeneği sunulmuş sorular içeren ölçeklere uygulanabilir. Bir ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için en sık kullanılan test ise Cronbach α 'dır. Bu testte, bölünmüş yarıların her kombinasyonundaki tüm korelasyonların ortalaması belirlenir. Cronbach α sonucu 0 ile 1 arasında bir değer olarak elde edilir ve kabul edilebilir bir güvenilirlik için bu değer en az 0,7 olması beklenmektedir. Kararlılık, tekrar testi ve paralel form testi kullanılarak değerlendirilebilir. Tekrar testi bir ölçeğin aynı katılımcılara benzer koşullar altında birden fazla uygulanması ile gerçekleştirilir ve katılımcıların tekrar puanları arasında istatistiksel bir karşılaştırma yapılır. Paralel form testi, katılımcılara orijinal ölçeğin ifade farklılıkları içeren farklı bir formunun verilmesi dışında tekrar testine benzerdir. Eşdeğerlik ise aynı amaç için aynı ölçeği kullanan iki veya daha fazla gözlemci arasındaki anlaşma düzeyini niteliksel olarak belirlemeye yöneliktir (Heale ve Twycross, 2015: 66-67).

4.4.1. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan yabancı dil kaygısı ölçeği (Ek 2), Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından, yabancı dil sınıflarındaki öğrencilerin yabancı dil kaygısının kapsamını ve seviyesini belirlemek amacıyla araştırmacılara standart bir veri toplama aracı sağlamak için geliştirilmiştir. Beş seçenekli ölçek, olumsuz performans beklentileri ve sosyal karşılaştırmalar, psikofizyolojik belirtiler ve kaçınma davranışları ile kendini gösteren kaygının seviyesinin ölçülmesine yönelik 32 maddeden oluşmaktadır. Horwitz (1986: 560) ölçeğin iç tutarlılığını Cronbach α testi ile değerlendirmiş ve Cronbach α değerini 0,93 olarak bildirmiştir. Ölçeğin kararlılığı sekiz hafta boyunca gerçekleştirilen tekrar ölçümleri ile değerlendirilmiş ve korelasyon katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ölçek ile ölçülen yüksek kaygı seviyeleri ve düşük ders başarıları arasındaki korelasyon ölçeğin yapı geçerliğini teyit etmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği sonraki yıllarda farklı araştırmacılar tarafından da teyit edilmiştir (Coşkun, 2017: 50-51). Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği Aydın (1999) tarafından geri çeviri tekniği kullanılarak Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçeye tercüme edilmiş versiyonunun iç tutarlılığı yarıya bölme yöntemi ile değerlendirilmiştir ve korelasyon katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır.

4.4.2. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği

Bu araştırmada yabancı dil öz yeterlilik inancının değerlendirilmesinde Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen ve 34 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır (Ek 3). Ölçek maddeleri dört temel dil becerisine yönelik gruplandırılmıştır ve böylece dört boyutlu bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek boyutları teyit etmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach α testi ile değerlendirilmiş ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma boyutları için 0,88 ile 0,93 arasında Cronbach α değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin bütünü için Cronbach α değeri ise 0,97 olarak hesaplanmıştır (Yanar ve Bümen, 2012: 103). Karafil ve Arı (2015: 24) yükseköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini sırasıyla doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach α testi ile değerlendirmiş ve kabul edilebilir değerler elde ettiklerini bildirmiştir.

4.4.3. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Özer (2016) tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği ile Turizm ve Seyahat Hizmetleri Programları öğrencilerinin mesleki yabancı dil dersine ilişkin düşünce ve değerlendirmeleri ile geliştirilmiştir (Ek 4). Ölçek içerik geçerliğinin sağlanabilmesi için dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Yirmi sekiz maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi öncesinde örneklemin büyüklüğü ve dağılımının faktör analizine uygunluğu teyit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach α testi ile değerlendirilmiş ve Cronbach α değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır (Özer, 2016: 74).

4.4.4. Verilerin Toplanması

Ölçekler ile verilerin toplanması için elektronik ortam kullanılmıştır. Ölçekler Google Formlar yazılımı vasıtasıyla 20 Nisan 2021 ile 01 Haziran 2021 tarihleri arasında örnekleme oluşturan katılımcılara iletilmiştir. Google Formlar vasıtası ile katılımcılardan cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin bilgi talebinde bulunulmuştur. Ayrıca katılımcılara lisans yabancı dil hazırlık eğitimi veya lisans eğitimi esnasında üniversite dışı yabancı dil eğitimi alıp almadıkları sorulmuştur.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerden önce demografik değişkenler gruplandırılmış ve ölçekler (Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği ve Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği) puanlanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri bir istatistik yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçeklerin iç tutarlılıkları Cronbach α yöntemiyle değerlendirilmiştir. Yabancı Dil Kaygısı, Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçekleri puanları bağımlı değişkenler; cinsiyet, sınıf düzeyi, hazırlık eğitimi alıp

almama, lisans eğitimi esnasında üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel analizler yapılmıştır. Verilerin analizlerinden önce verilerin parametrik veya parametrik olmayan analizlere uygunluğuna karar vermek için normallik sınanması yapılmıştır. Bu amaçla, verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin “-1,5 ile +1,5” arasında olması verilerin normal dağıldığı ve parametrik analizlere uygunluğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Örnekleme oluşturan bireylerin Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği ve Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyete, hazırlık eğitimi alıp almama ve üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Bağımsız Örneklem *t* testi kullanılmıştır.

Örnekleme oluşturan bireylerin Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği ve Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu takdirde, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Tamhane (Varyansların homojen olmaması durumunda) ve Scheffe (Varyansların homojen olması durumunda) testleri kullanılmıştır.

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği, Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile alt ölçek puanları dâhil olmak üzere Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi en az 0,05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri 0,05'ten küçük bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar ve ilişkiler “anlamlı” olarak kabul edilmiştir.

5. BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Bulgular

5.1.1. Örneklem Demografik Özellikleri

Örneklemi oluşturan bireylerin cinsiyet, mezuniyet durumu dahil olmak üzere sınıf düzeyi ve yabancı dil hazırlık eğitimi ve lisans eğitimi esnasında üniversite dışı yabancı dil eğitimi alıp almadıklarına ilişkin veriler Tablo 5.1’de verilmiştir. Örneklemi oluşturan bireylerin 212’si kadın (%52,1) ve 195’i (%47,9) erkektir. Örneklem 165’i (%40,5) üçüncü sınıfa, 186’sı dördüncü sınıfa (%45,7) devam etmektedir. Örneklem 56’sı (%13,8) ise mezun durumdaki bireylerden oluşmaktadır. Lisans hazırlık programına katılmış olanların sayısı 98 (%24,1), lisans hazırlık programına katılmayan bireylerden lisans eğitimi esnasında üniversite dışında dil eğitimi almış olanların sayısı ise 52’dir (%16,8).

Tablo 5.1. Örneklemi oluşturan bireylerin cinsiyet, sınıf ve yabancı dil hazırlık eğitimi ve üniversite dışı yabancı dil eğitimlerine ilişkin veriler

Özellik		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	212	52,1
	Erkek	195	47,9
Sınıf	Üçüncü sınıf	165	40,5
	Dördüncü sınıf	186	45,7
	Mezun	56	13,8
Lisans hazırlık eğitim programına katıldı mı?	Evet	98	24,1
	Hayır	309	75,9
Üniversite dışında yabancı dil eğitimi aldı mı (Hazırlık eğitimi almayanlar arasında <i>n</i> = 309)?	Evet	52	16,8
	Hayır	257	83,2

5.1.2. Ölçeklerin Güvenilirlik Analizleri

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğinin Cronbach α değeri 0,98 ve Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Cronbach α değeri ise 0,86 olarak hesaplanmıştır. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği alt ölçeklerinin Cronbach α

değerleri 0,90 ile 0,97 arasında, ölçeğin tümünün güvenilirlik değeri ise 0,98 olarak saptanmıştır (Tablo 5.2).

Tablo 5.2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizlerine ilişkin Cronbach α değerleri

Ölçek	Alt boyut	Madde sayısı	Cronbach α değeri
Yabancı Dil Kaygısı	-	32	0,98
Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı	Okuma	8	0,96
	Yazma	10	0,90
	Dinleme	10	0,97
	Konuşma	6	0,95
	Toplam	34	0,98
Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum	-	24	0,86

5.1.3. Verilerin Normallik Analizleri

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği, Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği ve alt ölçeklerine ilişkin örneklemi oluşturan bireylerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır (Tablo 5.3). Bu değerlerin “-1,5 ile +1,5” arasında olmaları katılımcılara ait ölçek puan verilerinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur.

Tablo 5.3. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait normallik analizleri

Ölçek		Çarpıklık değeri	Basıklık değeri
Yabancı Dil Kaygısı	-	-0,24	-0,81
Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı	Yazma	0,75	0,42
	Okuma	0,22	-0,49
	Konuşma	1,04	0,34
	Dinleme	0,60	-0,25
	Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum	-	-0,09

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, hazırlık eğitimi alıp almama ve lisans eğitimi esnasında üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama değişkenleri için normal dağılım gösterdikleri saptanmıştır (Tablo 5.4).

Tablo 5.4. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri

Değişken	Grup	Çarpıklık değeri	Basıklık değeri
Cinsiyet	Kadın	-0,14	0,18
	Erkek	-0,05	0,02
Sınıf	Üçüncü sınıf	0,41	0,37
	Dördüncü sınıf	0,45	0,21
	Mezun	-0,64	-0,19
Hazırlık eğitimi alıp almama	Evet	-0,06	-1,07
	Hayır	-0,17	0,42
Üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama	Evet	0,04	-1,24
	Hayır	-0,15	0,46

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği yazma alt boyutu puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, hazırlık eğitimi alıp almama ve lisans eğitimi esnasında üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama değişkenleri için normal dağılım gösterdikleri saptanmıştır (Tablo 5.5).

Tablo 5.5. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği yazma alt boyutu puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri

Değişken	Grup	Çarpıklık değeri	Basıklık değeri
Cinsiyet	Kadın	1,03	1,49
	Erkek	0,49	-0,39
Sınıf	Üçüncü sınıf	1,18	1,37
	Dördüncü sınıf	0,37	-0,35
	Mezun	0,43	-0,44
Hazırlık eğitimi alıp almama	Evet	0,48	0,08
	Hayır	0,85	0,71
Üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama	Evet	0,52	0,12
	Hayır	0,94	0,98

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği okuma alt boyutu puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, hazırlık eğitimi alıp almama ve lisans eğitimi esnasında üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama değişkenleri için normal dağılım gösterdikleri saptanmıştır (Tablo 5.6).

Tablo 5.6. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği okuma alt boyutu puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri

Değişken	Grup	Çarpıklık değeri	Basıklık değeri
Cinsiyet	Kadın	0,24	-0,59
	Erkek	0,25	-0,39
Sınıf	Üçüncü sınıf	0,24	-0,47
	Dördüncü sınıf	0,30	-0,28
	Mezun	-0,02	-0,92
Hazırlık eğitimi alıp almama	Evet	0,52	0,12
	Hayır	0,94	0,98
Üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama	Evet	0,24	-0,59
	Hayır	0,25	-0,39

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği konuşma alt boyutu puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, hazırlık eğitimi alıp almama ve lisans eğitimi esnasında üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama değişkenleri için normal dağılım gösterdikleri saptanmıştır (Tablo 5.7).

Tablo 5.7. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği konuşma alt boyutu puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri

Değişken	Grup	Çarpıklık değeri	Basıklık değeri
Cinsiyet	Kadın	1,12	0,79
	Erkek	0,93	-0,11
Sınıf	Üçüncü sınıf	1,38	1,22
	Dördüncü sınıf	0,96	0,33
	Mezun	0,43	-0,78
Hazırlık eğitimi alıp almama	Evet	0,49	-0,62
	Hayır	1,28	1,09
Üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama	Evet	0,58	-0,26
	Hayır	1,33	1,11

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği dinleme alt boyutu puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, hazırlık eğitimi alıp almama ve lisans eğitimi esnasında üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama değişkenleri için normal dağılım gösterdikleri saptanmıştır (Tablo 5.8).

Tablo 5.8. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği dinleme alt boyutu puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri

Değişken	Grup	Çarpıklık değeri	Basıklık değeri
Cinsiyet	Kadın	0,62	-0,05
	Erkek	0,55	-0,48
Sınıf	Üçüncü sınıf	0,83	0,15
	Dördüncü sınıf	0,58	-0,11
	Mezun	0,26	-0,64
Hazırlık eğitimi alıp almama	Evet	0,46	-0,74
	Hayır	0,69	-0,03
Üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama	Evet	0,36	-0,55
	Hayır	0,74	0,07

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, hazırlık eğitimi alıp almama ve lisans eğitimi esnasında üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama değişkenleri için normal dağılım gösterdikleri saptanmıştır (Tablo 5.9).

Tablo 5.9. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri

Değişken	Grup	Çarpıklık değeri	Basıklık değeri
Cinsiyet	Kadın	0,76	0,53
	Erkek	0,68	-0,06
Sınıf	Üçüncü sınıf	0,94	0,80
	Dördüncü sınıf	0,59	0,20
	Mezun	0,43	-0,55
Hazırlık eğitimi alıp almama	Evet	0,57	-0,48
	Hayır	0,78	0,56
Üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama	Evet	0,61	-0,24
	Hayır	0,82	0,61

Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, hazırlık eğitimi alıp almama ve lisans eğitimi esnasında üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama değişkenleri için normal dağılım gösterdikleri saptanmıştır (Tablo 5.10).

Tablo 5.10. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik analizleri

Değişken	Grup	Çarpıklık değeri	Basıklık değeri
Cinsiyet	Kadın	-0,14	0,18
	Erkek	-0,05	0,02
Sınıf	Üçüncü sınıf	-0,41	0,37
	Dördüncü sınıf	0,45	0,21
	Mezun	-0,64	0,19
Hazırlık eğitimi alıp almama	Evet	-0,06	-1,07
	Hayır	-0,17	0,42
Üniversite dışında yabancı dil eğitimi alıp almama	Evet	0,04	-1,24
	Hayır	-0,15	0,46

5.1.4. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

5.1.4.1. Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 5.11’de verilmiştir. Kadın katılımcıların ortalama puanları ($\bar{X} = 116,76$), erkek katılımcılardan ($\bar{X} = 109,62$) daha fazladır. Analiz sonuçlarına göre örneklemini oluşturan kadın bireylerin ortalama puanları ile erkek bireylerin yabancı dil kaygısı ortalamaları puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -2,44$; $p < 0,05$).

Tablo 5.11. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t testi	
				t	p
Kadın	212	116,76	30,21	2,44	0,015
Erkek	195	109,62	28,78		

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre (Tablo 5.12) Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır [$F(2, 404) = 13,88; p < 0,001$].

Tablo 5.12. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik tek yönlü ANOVA testi sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	23051,28	2	11525,64	13,88	0,000
Gruplar içi	335439,61	404	830,29		
Toplam	358490,89	406			

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanları açısından Scheffe testi ile tüm gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 5.13). Buna göre üçüncü sınıfta okuyan bireylerin ortalama puanları ($\bar{X} = 120,22$), dördüncü sınıfta okuyan bireylere ($\bar{X} = 112,16$) ve mezun bireylere ($\bar{X} = 96,98$) göre daha yüksektir. Dördüncü sınıfta okuyan bireylerin ortalama puanları ($\bar{X} = 112,16$) ise mezun bireylere ($\bar{X} = 96,98$) göre daha yüksektir.

Tablo 5.13. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	p
Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	8,06*	0,034
	Mezun	23,24*	0,000
Dördüncü sınıf	Üçüncü sınıf	-8,06*	0,034
	Mezun	15,17*	0,003
Mezun	Üçüncü sınıf	-23,24*	0,000
	Dördüncü sınıf	-15,17*	0,003

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği ortalama puanlarının hazırlık eğitimi alma durumuna göre t testi sonuçları Tablo 5.14'de verilmiştir. Hazırlık eğitimi almamış bireylerin Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği ortalama puanları ($\bar{X} = 118,32$), hazırlık eğitimi almış bireylerden ($\bar{X} = 97,61$) daha fazladır. Analiz sonuçlarına göre hazırlık

eğitimi almamış rneklemi oluşturan bireylerin ortalama puanları ile hazırlık eğitimi almış bireylerin ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -6,86; p < 0,001$).

Tablo 5.14. Yabancı Dil Kaygısı leği puanlarının hazırlık eğitimi alma durumuna göre t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	t testi	
				t	p
Hazırlık eğitimi almış	98	97,61	24,89	-6,86	0,00
Hazırlık eğitimi almamış	309	118,32	29,41		

Hazırlık eğitimi almamış rneklemi oluşturan bireylerin Yabancı Dil Kaygısı leği ortalama puanlarının lisans eğitimi sırasında yabancı dil eğitimi alma durumuna göre t testi sonuçları Tablo 5.15'te verilmiştir. Dil eğitimi almamış bireylerin ortalama puanları ($\bar{X} = 120,79$), lisans eğitimi sırasında dil eğitimi almış bireylerden ($\bar{X} = 106,15$) daha fazladır. Analiz sonuçlarına göre hazırlık eğitimi almamış ancak lisans eğitimi sırasında dil eğitimi almış bireylerin puan ortalamaları ile dil eğitimi almamış bireylerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -3,32; p < 0,01$).

Tablo 5.15. Yabancı Dil Kaygısı leği puanlarının lisans eğitimi sırasında yabancı dil eğitimi alma durumuna göre t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	t testi	
				t	P
Dil eğitimi almış	52	106,15	27,11	-3,32	0,001
Dil eğitimi almamış	257	120,79	29,30		

5.1.4.2. Yabancı Dil z Yeterlilik İnanı

Yabancı Dil z Yeterlilik İnanı leği alt ölçek ve toplam puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 5.16'de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre rneklemi oluşturan erkek bireylerin sırasıyla yazma, okuma, dinleme alt boyutları ve toplam puan ortalamaları ile kadınların ortalamaları arasında erkeklerin lehine

istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -2,25$; $p < 0,05$; $t = -3,11$; $p < 0,01$; $t = -2,55$; $p < 0,05$; $t = -2,81$; $p < 0,01$).

Tablo 5.16. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t testi	
					t	P
Yazma	Kadın	212	20,53	7,84	-2,25	0,025
	Erkek	195	22,29	7,95		
Okuma	Kadın	212	20,25	7,84	-3,11	0,002
	Erkek	195	22,64	7,61		
Konuşma	Kadın	212	10,77	5,36	-1,83	0,069
	Erkek	195	11,84	6,34		
Dinleme	Kadın	212	22,00	8,93	-2,55	0,011
	Erkek	195	24,36	9,80		
Toplam	Kadın	212	73,55	27,00	-2,81	0,005
	Erkek	195	81,13	27,41		

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği alt ölçek ve toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan ANOVA sonuçlarına göre yazma [$F_{(2, 404)} = 27,37$; $p < 0,001$], okuma [$F_{(2, 404)} = 4,54$; $p < 0,05$], konuşma [$F_{(2, 404)} = 16,02$; $p < 0,001$], dinleme [$F_{(2, 404)} = 12,89$; $p < 0,001$] ve toplam puanları [$F_{(2, 404)} = 17,56$; $p < 0,001$] sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 5.17).

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği yazma alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tamhane testi kullanılmış ve tüm gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 5.18). Mezun öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X} = 27,50$), üçüncü sınıf ($\bar{X} = 18,99$) ve dördüncü sınıfta okuyan bireylerin ($\bar{X} = 21,63$) ortalamalarına göre daha yüksektir. Dördüncü sınıfta okuyan bireylerin ($\bar{X} = 21,63$) ortalama puanları ise üçüncü sınıfta okuyan bireylere ($\bar{X} = 18,99$) göre daha yüksektir.

Tablo 5.17. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik tek yönlü ANOVA testi sonuçları

		Kareler toplamı	<i>Df</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Yazma	Gruplar arası	3048,84	2	1524,42	27,37	0,000
	Gruplar içi	22500,13	404	55,69		
	Toplam	25548,97	406			
Okuma	Gruplar arası	544,52	2	272,26	4,54	0,011
	Gruplar içi	24220,58	404	59,95		
	Toplam	24765,10	406			
Konuşma	Gruplar arası	1026,94	2	513,47	16,02	0,000
	Gruplar içi	12947,99	404	32,05		
	Toplam	13974,94	406			
Dinleme	Gruplar arası	2162,03	2	1081,01	12,89	0,000
	Gruplar içi	33882,07	404	83,87		
	Toplam	36044,09	406			
Toplam	Gruplar arası	24418,44	2	12209,22	17,56	0,000
	Gruplar içi	280947,47	404	695,42		
	Toplam	305365,91	406			

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği okuma alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmış ve mezun öğrenciler ile üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 5.18). Üçüncü sınıfta okuyan öğrenciler ile dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin okuma puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Mezun öğrencilerin okuma ortalama puanları ($\bar{X} = 24,20$), üçüncü sınıfta okuyan ($\bar{X} = 20,72$) ve dördüncü sınıfta okuyan ($\bar{X} = 21,13$) öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği konuşma alt boyutu puanlarında farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tamhane testi kullanılmış ve tüm gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 5.18). Mezun öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X} = 14,89$), üçüncü sınıfta okuyan ($\bar{X} = 9,95$) ve dördüncü sınıfta okuyan ($\bar{X} = 11,39$) öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksektir. Dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin ($\bar{X} = 11,39$) ortalama puanları ise üçüncü sınıfta okuyan öğrencilere ($\bar{X} = 9,95$) göre daha yüksektir.

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği dinleme alt boyutu puanlarında farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmış ve mezun öğrenciler ile üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 5.18). Üçüncü sınıfta okuyan öğrenciler ile dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Mezun öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X} = 28,32$), üçüncü sınıfta okuyan ($\bar{X} = 21,15$) ve dördüncü sınıfta okuyan ($\bar{X} = 23,32$) öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanlarında farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmış mezun öğrenciler ile üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 5.18). Üçüncü sınıfta okuyan öğrenciler ile dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Mezun öğrencilerin toplam ortalama puanları ($\bar{X} = 94,96$), üçüncü sınıfta okuyan ($\bar{X} = 70,81$) ve dördüncü sınıfta okuyan ($\bar{X} = 77,47$) öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Yazma alt ölçeği puanlarının analiz sonuçlarına göre, hazırlık eğitimi almamış bireylerin yazma alt boyutu ortalama puanları ile hazırlık eğitimi almış bireylerin ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 4,94$; $p < 0,001$). Hazırlık eğitimi almış bireylerin ortalama puanları ($\bar{X} = 24,72$; $S = 8,31$), hazırlık eğitimi almamış bireylerden ($\bar{X} = 20,31$; $S = 7,52$) daha fazladır (Tablo 5.19).

Okuma alt ölçeği puanlarının analiz sonuçlarına göre, hazırlık eğitimi almamış bireylerin okuma alt boyutu ortalama puanları ile hazırlık eğitimi almış bireylerin ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 6,97$; $p < 0,001$). Hazırlık eğitimi almış bireylerin ortalama puanları ($\bar{X} = 25,93$), hazırlık eğitimi almamış bireylerden ($\bar{X} = 19,95$) daha fazladır (Tablo 5.19).

Tablo 5.18. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu

	Gruplar (<i>i</i>)	Gruplar (<i>j</i>)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	<i>p</i>
Yazma	Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	-2,65*	0,002
		Mezun	-8,51*	0,000
	Dördüncü sınıf	Üçüncü sınıf	2,65*	0,002
		Mezun	-5,87*	0,000
	Mezun	Üçüncü sınıf	8,51*	0,000
		Dördüncü sınıf	5,87*	0,000
Okuma	Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	-0,41	0,886
		Mezun	-3,53*	0,014
	Dördüncü sınıf	Üçüncü sınıf	0,41	0,886
		Mezun	-3,12*	0,031
	Mezun	Üçüncü sınıf	3,53*	0,014
		Dördüncü sınıf	3,12*	0,031
Konuşma	Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	-1,44*	0,039
		Mezun	-4,95*	0,000
	Dördüncü sınıf	Üçüncü sınıf	1,44*	0,039
		Mezun	-3,51*	0,003
	Mezun	Üçüncü sınıf	4,95*	0,000
		Dördüncü sınıf	3,51*	0,003
Dinleme	Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	-2,17	0,087
		Mezun	-7,17*	0,000
	Dördüncü sınıf	Üçüncü sınıf	2,17	0,087
		Mezun	-4,99*	0,002
	Mezun	Üçüncü sınıf	7,17*	0,000
		Dördüncü sınıf	4,99*	0,002
Toplam	Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	-6,66	0,063
		Mezun	-24,15*	0,000
	Dördüncü sınıf	Üçüncü sınıf	6,66	0,063
		Mezun	-17,49*	0,000
	Mezun	Üçüncü sınıf	24,15*	0,000
		Dördüncü sınıf	17,49*	0,000

Konuşma alt ölçeği puanlarının analiz sonuçlarına göre hazırlık eğitimi almamış örnekleme oluşturan bireylerin konuşma alt boyutu ortalama puanları ile hazırlık eğitimi almış bireylerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 4,44$; $p < 0,001$). Hazırlık eğitimi almış bireylerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 13,67$), hazırlık eğitimi almamış bireylerden ($\bar{X} = 10,53$) daha fazladır (Tablo 5.19).

Dinleme alt ölçeği puanlarının analiz sonuçlarına göre, hazırlık eğitimi almamış bireylerin dinleme alt boyutu ortalama puanları ile hazırlık eğitimi almış bireylerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 6,53$; $p < 0,001$). Hazırlık eğitimi almış bireylerin ortalama puanları ($\bar{X} = 28,29$), hazırlık eğitimi almamış bireylerden ($\bar{X} = 21,50$; $S = 8,89$) daha fazladır (Tablo 5.19).

Tablo 5.19. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanlarının hazırlık eğitimi alma durumuna göre t testi sonuçları

		n	\bar{X}	S	t testi	
					t	p
Yazma	Hazırlık eğitimi almış	98	24,72	8,31	4,94	0,000
	Hazırlık eğitimi almamış	309	20,31	7,52		
Okuma	Hazırlık eğitimi almış	98	25,93	7,34	6,97	0,000
	Hazırlık eğitimi almamış	309	19,95	7,40		
Konuşma	Hazırlık eğitimi almış	98	13,67	6,28	4,44	0,000
	Hazırlık eğitimi almamış	309	10,53	5,53		
Dinleme	Hazırlık eğitimi almış	98	28,29	9,24	6,53	0,000
	Hazırlık eğitimi almamış	309	21,49	8,89		
Toplam	Hazırlık eğitimi almış	98	92,61	27,36	6,73	0,000
	Hazırlık eğitimi almamış	309	72,28	25,61		

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanlarının analiz sonuçlarına göre, hazırlık eğitimi almamış bireylerin toplam ortalama puanları ile hazırlık eğitimi almış bireylerin ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 6,73$; $p < 0,001$). Hazırlık eğitimi almış bireylerin toplam ortalama puanları ($\bar{X} = 92,61$), hazırlık eğitimi almamış bireylerden ($\bar{X} = 72,28$) daha fazladır (Tablo 5.19).

Hazırlık eğitimi almamış bireylerin Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği alt boyutlarının ve toplam ortalama puanlarının lisans eğitimi sırasında yabancı dil eğitimi alma durumuna göre, t testi sonuçları Tablo 5.20’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre hazırlık eğitimi almamış ancak lisans eğitimi sırasında üniversite dışında dil eğitimi alan bireylerin ortalama puanları ile lisans eğitimi sırasında dil eğitimi almamış bireylerin yazma alt boyutu ($t = 6,10$; $p < 0,001$), okuma alt boyutu ($t = 6,51$; $p < 0,001$), konuşma alt boyutu ($t = 5,15$; $p < 0,001$), dinleme alt boyutu (t

= 5,94; $p < 0,001$) ve toplam ($t = 6,84$; $p < 0,001$) ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tablo 5.20. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği puanlarının lisans eğitimi sırasında yabancı dil eğitimi alma durumuna göre t testi sonuçları

		n	\bar{X}	S	t testi	
					t	p
Yazma	Dil eğitimi almış	52	24,93	7,80	6,10	0,000
	Dil eğitimi almamış	257	19,89	7,52		
Okuma	Dil eğitimi almış	52	25,11	7,16	6,51	0,000
	Dil eğitimi almamış	257	19,84	7,55		
Konuşma	Dil eğitimi almış	52	13,53	6,06	5,15	0,000
	Dil eğitimi almamış	257	10,34	5,53		
Dinleme	Dil eğitimi almış	52	27,25	9,38	5,94	0,000
	Dil eğitimi almamış	257	21,41	8,91		
Toplam	Dil eğitimi almış	52	90,82	26,78	6,84	0,000
	Dil eğitimi almamış	257	71,48	25,66		

5.1.4.3. Mesleki Yabancı Dile Yönelik Tutum

Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 5.21’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre örnekleme oluşturan kadın bireylerin ortalama puanları ile erkek bireylerin ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t = -0,14$; $p > 0,05$).

Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre (Tablo 5.22) sınıf düzeyleri arasındaki fark anlamlıdır [$F_{(2, 404)} = 15,67$; $p < 0,001$].

Tablo 5.21. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyete göre *t* testi sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i> testi	
				<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	212	81,59	14,96	-0,14	0,891
Erkek	195	81,80	15,20		

Tablo 5.22. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik tek yönlü ANOVA testi sonuçları

	Kareler toplamı	<i>df</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	6628,48	2	3314,24	15,67	0,000
Gruplar içi	85456,13	404	211,53		
Toplam	92084,61	406			

Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarında farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmış ve mezun bireyler ile üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan bireyler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 5.23). Mezun bireylerin ortalama puanları ($\bar{X} = 91,22$), üçüncü sınıfta okuyan ($\bar{X} = 79,74$) ve dördüncü sınıfta okuyan ($\bar{X} = 80,39$) öğrencilerin ortalama puanlarına göre daha yüksektir. Üçüncü sınıfta okuyan ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin ortalama puanları ise istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir.

Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarının hazırlık eğitimi alma durumuna göre *t* Testi sonuçları Tablo 5.24'de belirtilmiştir. Analiz sonuçlarına göre hazırlık eğitimi almamış bireylerin puan ortalamaları ile hazırlık eğitimi almış bireylerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 5,66$; $p < 0,001$).

Tablo 5.23. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu

Gruplar (<i>i</i>)	Gruplar (<i>j</i>)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	<i>p</i>
Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	-0,65	0,916
	Mezun	-12,03*	0,000
Dördüncü sınıf	Üçüncü sınıf	0,65	0,916
	Mezun	-11,38*	0,000
Mezun	Üçüncü sınıf	12,03*	0,000
	Dördüncü sınıf	11,38*	0,000

Tablo 5.24. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının hazırlık eğitimi alma durumuna göre *t* testi

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i> testi	
				<i>t</i>	<i>p</i>
Hazırlık eğitimi almış	98	88,93	14,72	5,66	0,000
Hazırlık eğitimi almamış	309	79,40	14,45		

Hazırlık eğitimi almamış bireylerin Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının lisans eğitimi sırasında yabancı dil eğitimi alma durumuna göre *t* testi sonuçları Tablo 5.25’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre hazırlık eğitimi almamış ancak lisans eğitimi sırasında üniversite dışı dil eğitimi alan bireylerin ortalama puanları ile dil eğitimi almamış bireylerin ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 3,91; p < 0,001$).

Tablo 5.25. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının lisans öğrenimi sırasında yabancı dil eğitimi alma durumuna göre *t* testi

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i> testi	
				<i>t</i>	<i>p</i>
Dil eğitimi almış	52	86,38	12,96	3,91	0,000
Dil eğitimi almamış	257	77,98	14,35		

5.1.5. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Farklı ölçek ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği yazma ($r = -0,68$; $p < 0,001$), okuma ($r = -0,62$; $p < 0,001$), konuşma ($r = -0,66$; $p < 0,001$), dinleme ($r = -0,63$; $p < 0,001$) ve toplam puanları ($r = -0,73$; $p < 0,001$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Tablo 5.26).

Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği yazma ($r = 0,35$; $p < 0,001$), okuma ($r = 0,38$; $p < 0,001$), konuşma ($r = 0,27$; $p < 0,001$), dinleme ($r = 0,35$; $p < 0,001$) ve toplam puanları ($r = 0,39$; $p < 0,001$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Tablo 5.27).

Tablo 5.26. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği alt ölçek puanları ve toplam puanı arasındaki ilişki

		Yazma	Okuma	Konuşma	Dinleme	Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği Toplam
Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği	r	-0,68**	-0,62**	-0,66**	-0,63**	-0,73**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	407	407	407	407	407

Tablo 5.27. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği alt ölçek puanları ve toplam puanı arasındaki ilişki

		Yazma	Okuma	Konuşma	Dinleme	Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği Toplam
Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	r	0,35**	0,38**	0,27**	0,35**	0,39**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	407	407	407	407	407

Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği toplam puanları ($r = -0,32$; $p < 0,001$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Tablo 5.28).

Tablo 5.28. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği toplam puanı arasındaki ilişki

		Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği
Mesleki Yabancı Dil	r	-0,32**
Dersine Yönelik Tutum	p	0,000
Ölçeği	n	407

5.2. Tartışma ve Sonuç

Verilerin toplanması amacıyla daha önceki çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini sağladıkları teyit edilen Likert tipi ölçekler kullanılmıştır (Aydın, 1999; Yanar ve Bümen, 2012; Özer, 2016). Duygusal değişkenlerin ölçüleri ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalarda Likert ölçek tipi ile diğer ölçek tiplerine nazaran daha objektif sonuçlar elde edildiği bildirilmiştir (Gardner ve Macintyre, 1993: 9). Kullanılan ölçeklerin iç tutarlılıkları bu çalışmada elde edilen veriler ile Cronbach α yöntemiyle değerlendirilmiştir ve en düşük Cronbach α değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır. Kabul edilebilir bir güvenilirlik için Cronbach α değerinin 0,7 ve daha yüksek olması gerektiği bildirilmiştir (Heale ve Twycross, 2015: 66-67). Bu nedenle, bu çalışmada kullanılan tüm ölçekler kullanım amacına yönelik güvenilir olarak nitelendirilmiştir.

Örnekleme oluşturan bireylerin yabancı dil kaygısı ölçeği ortalama puanı Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans öğrencilerinin ve mezunlarının yabancı dil açısından kaygılı olarak nitelendirilebileceklerini ortaya koymuştur. Alanyazında yabancı dil kaygı düzeyi yabancı dil ediniminde başarıyı olumsuz etkileyen bir değişken olarak tanımlanmıştır (Aydoğdu, 2014: 44). Yabancı dil kaygısının akademik başarı üzerine olan etkisine yönelik çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Altunkaya ve Erdem (2017: 71) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi

incelenmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar okuma kaygısı yüksek öğrencilerin okuduğunu anlama testinden daha düşük puan aldığını göstermiştir. Aydoğdu (2014: 44) tarafından lisans programlarının İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler ile yapılan çalışmanın sonuçları, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Göçer (2014: 882) öğrencilerin yabancı dil başarıları ile sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirme kaygısı arasında negatif bir korelasyon olduğu bildirmiştir. Liu ve Chen (2015: 201) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmanın sonuçları yabancı dil öğrenme motivasyonu ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Chen ve Chang (2004: 284-285) öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyinin artması nedeni ile düşük gelişim becerileri gösterdiklerini bildirmişlerdir. MacIntyre vd., (1997: 267) yabancı dil kaygısının algılanan ve gerçek yeterlilik arasında farklılığa neden olduğunu bildirmişlerdir ve bu durumu yabancı dil kaygısının kişinin kompozisyon yeteneğini olumsuz etkilemesi sonucu kendini yetersiz hissetmesi ile açıklamışlardır.

Elde edilen verilere göre örnekleme oluşturan kadın bireylerin Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puan ortalamaları erkek bireylerden anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksektir. Bu sonuç Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarında öğrenim görmekte olan ve mezun kadın bireylerin yabancı dil kaygısının erkek bireylere nazaran daha yüksek olduğunu göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalar yabancı dil kaygısının cinsiyete bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, önceki çalışmaların bazılarında kadınların yabancı dil kaygı düzeylerinin erkeklere nazaran daha düşük olduğu, bazılarında ise kadınların yabancı dil kaygısının daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Cui 2011: 878-879; Hussain, Shahid ve Zaman (2011: 589; Hsu 2004; Çakıcı, 2015a: 253; Tuncer ve Doğan 2015: 162; Batumlu 2016). Cinsiyetler arasında yabancı dil kaygısındaki farklılıklar erkeklerin ve kadınların yabancı dil öğrenirken kullandıkları farklı öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir. Kadınlarda iletişim kaygısının, erkeklerde ise olumsuz değerlendirme kaygısının daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Hasan ve Fatimah, 2014). Dil öğreniminde psikolojik kavrayış, öğrencilerin epistemolojik deneyimleri ve sosyo kültürel değişkenler dahil olmak üzere çeşitli faktörlerden

etkilenmektedir. Kadınların erkeklere göre daha kaygılı olduğu bulgusu, kaygıya ilişkin sosyo kültürel değişkenler ile açıklanabilir. Erkeklerden daha endişeli bir tutum sergileme eğiliminde olan kadınlar geleneksel olarak erkek egemen bir toplumda yetiştirildikleri ve eğitildikleri takdirde yabancı dil öğrenimi esnasında sosyal etkileşimden kaçınmaktadırlar (Park ve French, 2013). Bu çalışmada, erkek bireylerin yabancı dil kaygısının kadınlara nazaran daha düşük bulunması erkek bireylerin staj dönemleri dahil olmak üzere turizm sektöründe daha yüksek istihdamı ile de açıklanabilir (Akoğlu vd., 2017:156). Gastronomi ilişkili turizm sektörü çalışanlarının yabancı dile maruz kalmaları beklenen bir durumdur ve yabancı dile maruz kalma yabancı dil kaygısını azaltan bir faktör olarak tanımlanmıştır (Aneiro, 1989).

Sonuçlar, yabancı dil kaygısının bireylerin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğini göstermiştir. Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarının üçüncü sınıfında okuyan bireylerin Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği ortalama puanları dördüncü sınıfta okuyan bireylere nazaran, dördüncü sınıfta okuyan bireylerin ortalama puanları ise mezun bireylere nazaran anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre yabancı dil kaygısında gözlemlenen farklılık sınıf düzeyine bağlı olarak yabancı dile daha fazla maruz kalmanın yanı sıra yaş faktörü ile de açıklanabilir. Çakıcı (2015b) üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygıları üzerine yaptığı çalışmasında genç öğrencilerin yaşları daha büyük öğrencilere göre daha kaygılı oldukları sonucu varmıştır. Aydın vd., (2017) alt sınıfların dilbilgisi etkinlikleri sırasında ve öğretmenler tarafından konuşmaya zorlandıklarında kendilerini daha gergin hissettiklerini ve genç öğrencilerin konuşma sırasında daha fazla olumsuz değerlendirme korkusu yaşadıklarını bildirmiştir.

Hazırlık eğitimi almamış bireylerin Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puan ortalamaları hazırlık eğitimi almış bireylerden anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, hazırlık eğitimi almamış bireyler arasında lisans eğitimi sırasında üniversite dışı dil eğitimi almamış bireylerin Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puan ortalamaları lisans sırasında üniversite dışı dil eğitimi almış bireylerden anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksektir. Hazırlık sınıfları veya okul

dışı kaynaklardan sağlanan dil eğitimi öğrencilerin kelime bilgisi yetersizliğini azaltmakta, okuduğunu anlama etkinlikleri sırasında metine ilişkin soru ve yönergelerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil düzeyindeki artış sınıf ortamında bireylerin yabancı dil kaygısını besleyen olumsuz değerlendirilme ve sınav korkularının azalmasını sağlamaktadır (Machida, 2016: 58).

Örnekleme oluşturan bireylerin Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği toplam ortalama puanı Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans öğrencilerinin ve mezunlarının yabancı dil öz yeterlilik inançlarının arzu edilen düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Yabancı dil öz yeterlilik inancının akademik başarı üzerine olan etkisine yönelik çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Kaşık (2014: 40) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik inançlarının İngilizce yazma başarısı üzerine etkisinin değerlendirildiği çalışmanın sonuçları, öz yeterlilik inancı ve yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Behjoo (2013: 88) İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri, öz yeterlilik inançları, akademik öz yeterlilik inançları ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Elde ettiği sonuçlar bu üç değişken ve yabancı dil arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Huang ve Chang (1996: 18-19) yabancı dil öğrenen öğrencilerin öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi değerlendikleri çalışmalarında öz yeterlilik ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Japonya’da üniversite öğrencilerinin öz yeterlilikleri ve yabancı dil dinleme becerileri arasındaki ilişki üzerine yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öz yeterlilikleri ile yabancı dil dinleme becerileri arasında pozitif korelasyon olduğu ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesinin öz yeterlilik seviyesini arttırdığı gözlenmiştir (Todaka, 2017: 114).

Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinde en düşük ortalama puan konuşma alt boyutuna aittir. Bu sonuç örnekleme oluşturan bireylerin en az konuşma becerisinde başarılı olabilecekleri inancında olduğunu göstermektedir. Bandura (1994) öz yeterlilik inancını şekillendiren en etkili kaynağın doğrudan bireyin deneyimlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bireyin bir dil becerisine yönelik öz yeterlilik inancı düzeyi, o dil becerisinin gelişimini destekleyen uyarıcılara ne sıklıkta maruz kaldığı ile

yakından ilişkilidir (İlbeği ve Çeliköz, 2020: 27). Mezunların Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği konuşma ortalama puanları, öğrencilere nazaran anlamlı düzeyde düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin mezunlara kıyasla konuşma becerilerini destekleyen uyarıcılarla daha az karşılaşması ile açıklanabilir.

Erkek bireylerin yazma, okuma, dinleme alt boyutları ve Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği toplam puan ortalamaları kadınların puan ortalamalarına nazaran anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksek bulunmuştur. Alanyazında yabancı dil öz yeterliliği üzerine cinsiyet değişkeninin etkisine ilişkin farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Memduhoğlu ve Çelik, 2015). Behjoo (2013: 89) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasının sonuçlarına dayanarak cinsiyetin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını iddia etmiştir. Memduhoğlu ve Çelik (2015) erkek üniversite öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algılarının, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bildirmişler ve bu sonucu ergenlik dönemlerinde ve sonrasında kızların erkeklere nazaran psikolojik gelişim özellikleri, kültürel ve çevresel faktörlerin etkisiyle bir grup içinde yanlış yapmaktan daha fazla kaygı duymaları ve buna bağlı olarak daha utangaç ve çekimser davranmaları ile açıklamışlardır. Duman (2007: 71-83) öz yeterlilik algısı ile başarı ilişkisi ve cinsiyetin öz yeterlilik üzerine etkisini değerlendirmek için İngilizce dersine yönelik bir öz yeterlilik inancı ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek ile öğrencilerden elde edilen veriler, öz yeterlilik algısının yabancı dil dersinde başarıyı arttırdığını ve öz yeterlilik algısının kız öğrencilerin başarıları üzerine daha fazla etkisinin olduğunu göstermiştir.

Sonuçlar bireylerin yabancı dil öz yeterliliklerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğini göstermiştir. Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarından mezun bireylerin Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği yazma, okuma, konuşma, dinleme ve toplam ortalama puanları öğrenim görmekte olan bireylere nazaran anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve konuşma ortalama puanları arasında anlamlı ($p < 0,05$) bir fark gözlenmiştir. Bununla birlikte, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma, dinleme ve toplam ortalama puanları

arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > 0,05$). Mezun öğrencilerin tüm yabancı dil becerilerinde daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip olmaları yaş faktörü ile açıklanabilir. Eginli ve Solhi (2020: 21) tarafından yaşın üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal öz yeterlilik düzeyi üzerine etkisinin değerlendirildiği çalışmanın sonuçları, öğrencilerin yaşının artmasının algılanan sosyal öz yeterlilik düzeyini arttırdığını ortaya koymuştur.

Örnekleme oluşturan hazırlık eğitimi almış bireylerin Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği yazma, okuma, konuşma, dinleme, konuşma ve toplam puan ortalamaları hazırlık eğitimi almamış bireylerden anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, hazırlık eğitimi almamış bireyler arasında lisans eğitimi sırasında üniversite dışı dil eğitimi almış bireylerin Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği yazma, okuma, konuşma, dinleme, konuşma ve toplam puan ortalamaları üniversite dışı dil eğitimi almamış bireylerden anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksektir. Gömlüksiz (2002) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın sonuçları üniversiteye başlayan öğrencilerin çoğunluğunun yeterli bir yabancı dil düzeyine sahip olmadığını göstermiştir. Bu nedenle, lisans eğitimi öncesinde hazırlık eğitimi veya lisans eğitimi esnasında üniversite dışı dil eğitimlerinin öğrencilerin yabancı dil düzeylerini ve dolayısı ile yabancı dil öz yeterlilik inançlarını arttırması beklenen bir sonuçtur. Hancı-Yanar (2008: 84) yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik algıları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonuçları hazırlık eğitiminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerine anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Amwazir, Perpisa ve Ikhsan (2013) üniversite öğrencilerinin yabancı dil sınıflarında öz yeterliliklerini etkileyen süreçleri değerlendirmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar öğrencilerin öz yeterliliğini etkileyen en önemli süreçlerin sırası ile seçim yapma süreci, bilişsel süreç ve motivasyonel süreç olduğunu ve öz yeterliliği yüksek öğrencilerin çevre seçme ve düzenleme yeteneğinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Örnekleme oluşturan bireylerin Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanı Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans öğrencilerinin ve mezunlarının mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarının olumlu olarak

nitelendirilebileceğini göstermektedir. Bu bulgu alanyazındaki benzer çalışmalarla örtüşmektedir (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015). Aksoy (2020) farklı lisans programlarından öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmada Turizm Rehberliği gibi İngilizce bilgisinin önem taşıdığı alanlarda eğitim gören öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının daha olumlu sonucuna varmıştır. Daha önce yapılan çalışmalar yabancı dil derslerine yönelik olumlu tutumun akademik başarıyı arttırdığını göstermiştir (Gülözer, 2010: 75). Morreale (2011) lisans programları öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları ile yabancı dil konuşma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir.

Elde edilen verilere göre örnekleme oluşturan kadın ve erkek bireylerin Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Benzer şekilde, Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) üniversite öğrencilerinin yabancı dil dersine yönelik tutumları üzerine yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bildirmişlerdir. Bununla birlikte, alanyazında yabancı dile yönelik tutum üzerine cinsiyet değişkeninin etkisine ilişkin farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Çimen (2011: 88-89) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada erkek öğrencilere nazaran kız öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu kanaatine varmıştır. Kadınların yabancı dile yönelik tutumlarının daha olumlu bulunduğu çalışmalarda duyuşsal tutumların cinsiyete göre farklılık göstermediği bildirilmiştir (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015). Farklı çalışmalardan cinsiyet değişkenine göre yabancı dile yönelik tutuma ilişkin elde edilen farklı sonuçlar, yabancı dil dersinin niteliği ve araştırma evrenlerinin farklılıkları ile açıklanabilir.

Sonuçlar mesleki yabancı dile yönelik tutumun bireylerin mezuniyet durumuna göre farklılık gösterdiğini göstermiştir. Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarından mezun olan bireylerin Mesleki Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanları üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan bireylere nazaran ($p < 0,05$) daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan bireylerin arasında mesleki yabancı dile yönelik tutum puanları açısından anlamlı bir

fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Benzer şekilde, Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) sınıf düzeyi değişkenin yabancı dile yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bildirmiştir. Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarından mezun olan bireylerin halen öğrenim görmekte olanlara nazaran, mesleki yabancı dil dersine yönelik daha olumlu tutum içinde olmaları çalışma hayatında mesleki yabancı dil dersinin kariyerlerine katkısını deneyimlemeleri ile açıklanabilir.

Hazırlık eğitimi almış bireylerin Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamaları hazırlık eğitimi almamış bireylerden anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, hazırlık eğitimi almamış bireyler arasında lisans eğitimi sırasında üniversite dışı dil eğitimi almış bireylerin Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum ölçeği puan ortalamaları lisans sırasında üniversite dışı dil eğitimi almamış bireylerden anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) daha yüksektir. Sandoval-Pineda (2011: 189) Meksika’da üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında üniversite eğitimi öncesinde yabancı dil geçmişi olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Örnekleme oluşturan bireylerin öğrenim gördükleri Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarında hazırlık eğitimi bir zorunluluk değildir ve öğrenci tercihinin bağlıdır. Benzer şekilde lisans eğitimi esnasında üniversite dışı yabancı dil eğitimi almak bir öğrenci tercihidir. Bir öğrencinin lisans programı hazırlık eğitimi veya lisans eğitimi esnasında üniversite dışı yabancı dil eğitimi alması yabancı dile yönelik içsel motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir. Alyaz, Gürsoy ve Kazanoğlu (2013) yabancı dile yönelik içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının da yüksek olduğunu ve içsel motivasyonun tutuma olan etkisinin dışsal motivasyondan daha güçlü olduğunu bildirmişlerdir.

Bireylerin deneyimlerine bağlı olarak zamanla şekillenen inanç ve tutumlarının öz yeterlilik algılarını değiştiren kaynaklardan bir tanesi olduğu bildirilmiştir (Pajares, 2001). Bu çalışmada, örnekleme oluşturan bireylerin Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanları ile Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği yazma, okuma, konuşma, dinleme ve toplam puanları arasında pozitif

yönlü anlamlı ($p < 0,05$) ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, önceki çalışmalarda yabancı dil dersine yönelik tutum ile yabancı dil öz yeterlilik inancı arasında anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu rapor edilmiştir (Tuncer ve Akmençe, 2019; Coşkun, 2017).

Eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inançlarının artırılmasında kaygı ve tutumun işlevsel araçlar olarak kullanılabilceği bildirilmiştir (Tuncer ve Akmençe, 2019). Örnekleme oluşturan bireylerin Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanları ile Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği yazma, okuma, konuşma, dinleme ve toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ($p < 0,05$) ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği puanları ile Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanları arasında negatif yönlü anlamlı ($p < 0,05$) ilişki olduğu saptanmıştır. Alanyazında yabancı dil kaygısı ile yabancı dil öz yeterlilik inancı ve yabancı dile yönelik tutum arasındaki ilişkiye yönelik yurtdışı ve yurtiçinde yapılmış çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların çoğunluğunda yabancı dil kaygısı ile öz yeterlilik algısı ve yabancı dile yönelik tutum arasında anlamlı negatif bir korelasyon olduğu rapor edilmiştir (Tuncer ve Doğan, 2015; Çimen, 2011). İngilizce öğrenen öğrencilerin okumaya yönelik öz yeterlilik inançları ile İngilizce okuma kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir (Ghonsooly ve Elahi, 2010: 57-58). Cheng (2001) kaygı ve öz yeterlik arasındaki ilişki üzerine çalışmasında, öğrenci kaygı seviyesinin artmasının yabancı dil öz yeterlilik algısını olumsuz etkilediğini rapor etmiştir. Tsai (2013: 13-14) öğrencilerin yabancı dil kaygısı, yabancı dil sınav kaygısı, yabancı dil öz yeterlilik düzeyleri ve yabancı dil yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde ettiği sonuçlar yabancı dil kaygısı ve sınav kaygısı arasında pozitif, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil öz yeterlilik düzeyi arasında negatif ve yabancı dil sınav kaygısı ve yabancı dil öz yeterlilik düzeyi arasında negatif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, bu sonuçların aksine Çubukçu (2008: 155-156) İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmasında, yabancı dil öz yeterlilik inancı ve yabancı dil kaygısı arasında bir korelasyon bulunmadığını tespit etmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları Türkiye’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programında öğrenim gören bireylerin yabancı dile yönelik tutumlarının olumlu olmasına karşılık, yabancı dil kaygılarının yüksek ve yabancı dil öz yeterlilik inançlarının arzu edilen seviyede olmadığını göstermiştir. Sonuçlar aynı zamanda yabancı dile yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlilik inançlarının birbirlerini etkileyen duyuşsal faktörler olduğunu ve bu faktörlerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Lisans programı hazırlık eğitiminin ve lisans eğitimi esnasında üniversite dışı yabancı dil eğitimlerinin öğrencilerin yabancı dile ilişkin duyuşsal özellikleri üzerine olumlu etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarının belirlenmiş hedeflere ulaşabilmesinde programlarda yer alan yabancı dil ve mesleki yabancı dil derslerinin önemi büyüktür. Yabancı dil ve mesleki yabancı dil derslerinin içerik ve işleyiş yönünden iyileştirme ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için öğrencilerin yabancı dil kaygısı, yabancı dil özyeterlilik inançları ve mesleki yabancı dile yönelik tutumlarına ilişkin verilere ihtiyaç vardır. Bu çalışma ile elde edilen verilerin ve bu veriler ile yapılan değerlendirmelerin Türkiye’deki Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarında yer alan yabancı dil ve mesleki yabancı dil derslerinin içerik ve işleyiş yönünden iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

5.3. Öneriler

Sonraki çalışmalarda Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü lisans programı öğrencilerinin yabancı dil kaygılarını azaltmak ve öz yeterlilik inançlarını arttırmak için yapılabileceklere ilişkin çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu amaçla öncelikle Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü lisans programı öğrencilerinin mesleki yabancı dile yönelik öğrenme stratejileri değerlendirilebilir ve yabancı dil kaygılarının nedenleri araştırılabilir.

İşverenler ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü lisans programından mezun olmuş çalışanlarla yapılacak araştırmalar ile mesleki yabancı dil derslerine ilişkin sektör beklentileri analiz edilebilir.

Alanyazında öğrencilerin mesleki yabancı dile ilişkin kaygı ve öz yeterliliklerinin değerlendirmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmamıştır. Bu nedenle, mesleki yabancı dile yönelik ölçek çalışmalarına ihtiyaç vardır.



KAYNAKÇA

ABİDİN, Mohamad Jafre Zainol, Majid Pour-Mohammadi ve Hannan Alzwari (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. **Asian Social Science**, 8(2), 119.

AKALIN, Suna ve Buğra Zengin (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. **Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi**, 3(1), 181-200.

AKBABA, Atilla ve Perihan Kendirci (2016). **Gastronomi Turizmi ve Coğrafi İşaretlemeli Ürünler**, Yiyecek İçecek Endüstrisinde Trendler 2. Baskı Ankara: Detay Yayıncılık.

AKGÖL, Yasemin (2012). “Gastronomi Turizmi ve Türkiye’yi Ziyaret Eden Yabancı Turistlerin Gastronomi Deneyimlerinin Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

AKGÖZ, Erkan ve Yüksel Gürsoy (2014). Turizm eğitiminde yabancı dil öğrenme, istek ve kararlılıkları: **Selçuk Üniversitesi. Journal of Tourism and Gastronomy Studies**, 2(1), 21-29.

AKINCI, Zeki (2015). “Meslek Yüksekokullarında Verilen Turizm Eğitiminin Değerlendirilmesi: Bir Odak Grup Çalışması”, **Mediterranean Journal of Humanities**, 5(1), 43-59.

AKKOYUNLU, Buket ve Feza Orhan (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 2(3).

AKOĞLU, Aylin, Seval Cansızoğlu, Neslihan Orhan ve Zuhul Özdemir (2017). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi Alan Öğrencilerin Sektörde Çalışmaya. **Journal of Tourism and Gastronomy Studies**, 146, 159.

AKSOY, Mine (2012). Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AKSOY, Zekeriya (2020). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. **Yüksek lisans tezi**, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.

AKYÜZ, Yahya (1982). **Türk eğitim tarihi**. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

ALKAN, Cevat (1998). Mesleki ve teknik eğitim esasları: Kavramlar-Gelişmeler-Uygulamalar-Yönelmeler. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** 7(1), 132-142

ALLEN, George. (2003). "Education About Food", **Encyclopaedia of Food and Culture**, 1(1), 556-558.

ALTINEL, Hüseyin (2009). "Gastronomide Menü Yönetimi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ALTUNKAYA, Hatice ve İlhan Erdem (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri, Reading Anxiety and Reading Comprehension Skills of Learners of Turkish as a Foreign Language. **Sakarya University Journal of Education**, 7(1), 59-77.

ALYAZ, Yunus, Esim Gürsoy ve Fatma Kazanoğlu (2013). Yabancı dil öğretmeni adaylarının dil seviyeleri ve öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumları. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26(1), 123-148.

AMWAZIR, Richy, Perpisa, Lili ve M. Khairi Ikhsan (2013). Students' self-efficacy in speaking class at the first year English Department students of Stkip PGRI Suatera Barat in academic year 2012/2013. **Journal Mahasiswa Bahasa Inqgris Genap**, 2(2), 17.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ (2020). **Aşçılık Program Bilgileri**. <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari/acikogretimfakultesi-onlisans-programlari-2-yillik/ascilik> Erişim Tarihi: 03.12.2020.

ANEIRO, Stella M. (1989). The influence of receiver apprehension in foreign language learners on listening comprehension among Puerto Rican college students **Doctoral dissertation, New York University**. New York

AP, John ve Kevin KF Wong (2001). Case study on tour guiding: Professionalism, issues and problems. **Tourism management**, 22(5), 551-563.

ARICI, Ali Fuat ve Yusuf Taşkın (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. **Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi**, 5(2), 185-194.

ARNOLD, Jane ve Hougla D. Brown (1999). **A map of the terrain. Affect in language learning**, Cambridge University Press

ATEŞOĞLU, İrfan ve Sumru Bayraktar (2011). Ağızdan ağıza pazarlamanın turistlerin destinasyon seçimindeki etkisi. **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**, 7(14), 95-108.

ATHENAEUS (1927). **The Deipnosophists**, William Heinemann, London, pp. 18–19. New York: G. P. Putnam's Sons.

ATLI, Işıl ve Dalga, Özal (2017). Does English Medium Instruction (EMI) Make a Difference on Student Motivation? **Journal of Language Research**, 1(1), 25-36.

AVCI, Umut ve Tuncer Asunakutlu (2003). Seyahat acentalarında yönetici eğitimi ve A Grubu seyahat acentalarında orta ve üst kademe yöneticilerin eğitimine yönelik bir araştırma. **Mevzuat Dergisi**.

AVCIKURT, Cevdet ve Mehmet Sarıoğlan (2007). “Yiyecek-İçecek Felsefesi ve Beslenme Alışkanlığının Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi”. **I. Ulusal Gastronomi Sempozyumu**. Antalya.

AVCIKURT, Cevdet (2009). **Turizm Sosyolojisi Genel Ve Yapısal Yaklaşım** (3.baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

AYDIN, Belgin (1999). A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes. **Doktora tezi**, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

AYDIN, Orhan (2009). **Tutumlar. Davranış Bilimlerine Giriş**. E. Özkalp (Editör). (10. Basım), s.287-303. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

AYDIN, Selami ve Buğra Zengin (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. **Journal of Language and Linguistic Studies**, 4(1), 81-94.

AYDIN, Selami, Leyla Harputlu, Şeyda Savran Çelik, Özgehan Uştuk ve Serhat Güzel (2017). Age, Gender and Grade Effect on Foreign Language Anxiety Among Children. **Teflin Journal**, 28(2), 133-154.

AYDOĞDU, Çilem (2014). The Relationship Between Foreign Language Learning Anxiety, Attitude toward English Language. Language Learning Strategies and Foreign Language Achievement, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

AYDOSLU, Ulviye (2005). Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği). **Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi**. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta

AYMANKUY, Yusuf ve Özge Güdü Demirbulat, (2017). **Türkiye’de Lisans Düzeyindeki Gastronomi ve Mutfak Sanatları Programlarının Durum Analizi**, İçinde Bozok Düriye, Avcıkurt Cevdet, vd. (2017) **Gastronomi Üzerine Araştırmalar**. Birinci Baskı, **Detay Yayıncılık**, Ankara.

BAĞÇECİ, Birsen. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

BANDURA, Albert (1986). **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ, 1986(23-28).

BARLOW, David H. (2004). **Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic**. Guilford press.

BARROWS, Anna, Bertha Shapleigh ve Anne Dudley Blitz (1915). **An Outline on The History of Cookery, Technical Education Bulletin**, 28, Teachers College Columbia University.

BAŞ, Gökhan (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 36(36), 101-119.

BATUMLU, Didar ve Münire Erden (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. **Eğitimde kuram ve uygulama**, 3(1), 24-38.

BAYSAL, A. Can ve Erdal Tekarslan (2004). **Davranış Bilimleri**. (4. basım). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

BEHJOO, Behram Mohammed (2013). The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement. **Yüksel lisans tezi**. Hacettepe üniversitesi, Ankara.

BERINATO, Scott (2014). Cooks make tastier food when they can see their customers. **Harvard business review**, 92(11), 12.

BİRDİR, Kemal ve Reha Kılıçhan (2013). “Mutfak şeflerinin mesleki eğitim düzeyleri ve yaşadıkları eğitim problemlerinin tespitine yönelik bir çalışma.” 14. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı, (ss.615-635). **14. Ulusal Turizm Kongresi**, Kayseri

BLASCO, Montserrat Esbrí. (2015). A cognitive linguistic analysis of the cooking domain and its implementation in the EFL classroom as a way of enhancing effective vocabulary teaching. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 178, 70-77.

BRILLANT-SAVARIN, Jean Anthelme (1994). **La Physiologie du Gout**. **Penguin, London** (Anne Drayton, Trans.; as the Physiology of Taste, 1. Publ. 1826). London: Penguin.

BROWN, H. Douglas (2000). **Principles of language learning and teaching** (Vol. 4). New York: Longman.

BROWN, Jeffrey N. (2005). “A Brief History of Culinary Arts Education in America”, **Journal of Hospitality & Tourism Education**, 17(4), 47-54.

BURNETT, John (1994). Useful Toil: Autobiographies of Working People from the 1820s to the 1920s, Psychology Press.

BÜYÜKDUMAN, Figen İlke (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28), 55-64.

BÜYÜKDUMAN, Figen İlke (2006). İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz ve Funda Demirel (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 2017, 1-360.

CEYLAN, Seher (2015). “Turizm sektörüne hizmet veren yöre halkının iletişim becerileri ve turistler tarafından algılanması: Pamukkale destinasyonunda karşılaştırmalı bir araştırma”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

CHARLES, Kwame R. (1997). Tourism education and training in the caribbean: preparing for the 21st century. Progress In Tourism And Hospitality Research, 3, 189-197.

CHAMBERS, Gary N. (1999). Motivating language learners (Vol. 12). Multilingual Matters.

CHEN, Tsai-Yu ve Goretti BY Chang. (2004) The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. Foreign Language Annals, 37(2), 279-289.

CHENG, Yuh-show (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. Concentric: Studies in Linguistics, 27(2), 75-90.

CHEN, Huei-Yu (2007). Relationship Between EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and English Performance. Doktora tezi. The Florida State University.

COHEN, Eric ve Robert L. Cooper (1986). Language and tourism. Annals of Tourism Research, 13(4), 533-563.

COOPER, Robert L. ve Joshua A. Fishman, J. A. (1977). A study of language attitudes. Bilingual press, 7-34.

COŞKUN, Göksel (2017) Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygıları, tutumları, öz-yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Erzurum, Türkiye

COUSINS, John ve Gillespie, Callein Hugh (2002). **Wine and Food Handbook: Aide Memoire for the Sommelier and the Waiter**. Hodder ve Stoughton Educational.

COVINGTON, Martin V. (1985). Test anxiety: Causes and effects over time. **Advances in test anxiety research**, 4, 55-68.

CUI, Jingjing (2011) Research on High School Students' English Learning Anxiety." **Journal of Language Teaching Research** 2.4.

CULINARY INSTITUTE OF AMERICA (2020). <https://www.ciachef.edu/about-the-culinary-institute-of-america/> Erişim Tarihi: 04.01.2021.

ÇAKICI, Dilek. (2015a) Yabancı Dil Öğrenenlerin Sınav Kaygı Düzeyleri. **International of languages education and teaching** 495-507

ÇAKICI, Dilek (2015b) Öğretmen adaylarının yabancı dil kaygısı. **International Journal of Languages' Education and Teaching**, 8, 495-507.

ÇAKIR, Murat (2010). Otel İşletmelerinin Mutfak Bölümünde İstihdam Edilen Personelin Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi: İstanbul'daki 5 Yıldızlı Zincir Otelere Yönelik Bir Alan Çalışması", **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÇELEBİ, Mustafa Durmuş (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(21), 285-307.

ÇELEBİ, Songül (2009). Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ÇELİK, Serkan (2003). Niğde Üniversitesi meslek yüksekokullarındaki büro yönetimi ve sekreterlik bölümü öğrencilerinin akademik ve mesleki İngilizce gereksinimlerine yönelik bir araştırma. **Yüksek Lisans Tezi**. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

ÇELİKKAYA, Şerife (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları. **Middle Eastern and African Journal of Educational Research**, 5, 96-109.

ÇETİN, Şule (2005). Öğrenci stajlarında yararlanılan dersler üzerine ampirik bir değerlendirme: Mersin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Örneği. **Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi**, 16(2), 153-169.

ÇINKIR, Şakir ve Gül Kurum (2015). Discrepancy in Teacher Employment: The Problem of Out-of-Field Teacher Employment. **Educational Planning**, 22(1), 29-47.

ÇİMEN, Sevda (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

ÇORBACI, Abdül Kadir, Gökhan Yılmaz ve Selami Gultekin (2018). An evaluation on culinary education in Turkey. **Global Conference on Education and Research**.

ÇUBUKÇU, Feryal (2008). Yabancı dil öğrenme endişesi ile öz yeterlik arasındaki korelasyon üzerine bir çalışma. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 4(1), 148-158.

DALY, John (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. **Language anxiety: From theory and research to classroom implications**, 9(1), 3-13.

DAVIES, Joy (2000). A study of language skills in the leisure and tourism industry. **Language Learning Journal**, 21(1), 66-71.

DAYLAR, Şükran (2015). “Otel Mutfak Yöneticilerinin İşgörenlerin Yeterlilik Düzeyi Hakkındaki Algıları: Karşılaştırılmalı Bir Uygulama”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

DE LA REYNIÈRE, Grimod (1808). **Manuel des amphitryons**. Paris: Capelle et Renand.

DEMİRCAN, Ömer (1988). **Türkiye’de yabancı dil**. Remzi kitabevi.

DEMİRCAN, Ömer (2013). **Yabancı dil öğretim yöntemleri: dil bilimleri; öğrenme ve öğretme yolları, yabancı-dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri**. Ekin Eğitim, Yayıncılık ve Dağıtım. 5. Baskı

DEMİREL, Özcan (1999). **Yabancı dil öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

DEMİREL, Özcan (2003). Avrupa Birliği Bütünleşme Bağlamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi. **Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma**, 239-249.

DEMİRKOL, Şehnaz ve Elbeyi Pelit (2002). Türkiye’deki turizm eğitim sistemi ve Avrupa Birliği sürecinde olası gelişmeler. **Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 125-146.

DEMİRPOLAT, Başak Coşkun (2015). **Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri**. Seta.

DENK, Erkan ve Abdulkadir Koşan (2017). “Otel Mutfak Çalışanları Mesleki Eğitim Seviyeleri ve Kariyer Hedeflerinin Ölçülemsi: Kış Koridoru Analizi”, **Yorum-Yönetim-Yöntem Uluslararası Yönetim-Ekonomi ve Felsefe Dergisi**, 5(1), 55-83.

DİKEN, Ülkü (2006) Gereksinim çözümlemesi kullanılarak uygulanan özel amaçlı dil (İngilizce) öğretimi (Eğirdir meslek yüksekokulu örneği). **Yüksek Lisans Tezi**. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

DİLSİZ, Beril (2010). “Türkiye’de gastronomi ve turizm (İstanbul örneği)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DOĞAN, Yunus (2016). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin biliş üstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi. **Doktora tezi**. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ

DOĞAN, Candemir (2012). Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri. **İstanbul: Ensar Neşriyat**, 79.

DOĞDUBAY, Murat ve İbrahim Giritlioğlu (2008). **Turistik Ürün Çeşitlendirmesi**, İçinde N. Hacıoğlu ve C. Avcıkurt (Edt.), Mutfak Turizmi, ss.433-456, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

DREXEL UNIVERSITY (2021). <https://drexel.edu/cnhp/academics/departments/food-hospitality-management/> Erişim Tarihi: 13.01.2021.

DROZDZEWSKI, Danielle (2011). Language tourism in Poland. **Tourism Geographies**, 13(2), 165-186.

DUDLEY-EVANS, Tony ve Maggie Jo St John (1998). **Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach**. Cambridge university press.

DUMAN, Burcu (2007). Lise Öğrencilerinin İngilizce’ye Yönelik Özyeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü, **Yüksek Lisans Tezi**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EGİNLİ, İlknur ve Mehdi Solhi (2020). Perceived Social Self-Efficacy and Foreign Language Anxiety among Undergraduate English Teacher Candidates: The Case of Turkey. **Novitas-ROYAL** (Research on Youth and Language), 14(1), 13-24.

EKİNCEK, Sema ve diğerleri (2017). “Gastronomy and Culinary Arts Education in Turkey: Department Heads’ Perspective”, **Studia Universitatis Babeş Bolyai Negotia**, 62(1), 23-43.

EKMEKÇİ, F. Özden (1999). **Research manual for social sciences**. Selt Publishing.

EL SAKRAN, Tharwat ve Adamson, John (2019). A Genre Analysis of the Schematic Structure and Linguistic Features of Reviewers' Reports on Research Manuscripts. **The Asian ESP Journal**, 7.

ERDEM, Ali Rıza (2000). Eğitim Sistemini Geliştirme Planı. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(7), 153-161.

EROĞLU, Feyzullah (2000). **Davranış bilimleri**. İstanbul: Beta Yayınları.

EVANS, Michael ve Linda Fisher (2012). Emergent communities of practice: secondary schools' interaction with primary school foreign language teaching and learning. **The Language Learning Journal**, 40(2), 157-173.

FERGUSON, Priscilla Parkhurst (2000). "Is Paris France?" **The French Review** 73 (6), 1052–1064.

GALLAGHER-BRETT, Angela (2004). Seven hundred reasons for studying languages. **The Higher Academy Education**, University of Southampton.

GARDNER, Robert C. (1985). **Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold.

GARDNER, Robert L. ve Wallace E. Lambert (1972). **Attitudes and motivation in second language learning** (Vol. 786). Newbury: Rowley.

GARDNER, Robert C., Ginsberg, R. E., ve Smythe, P. C. (1976). Attitude and motivation in second-language learning: Course related changes. **Canadian Modern Language Review**, 32(3), 243-266.

GARDNER, Robert C. ve MacIntyre, Peter D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. **Language teaching**, 26(1), 1-11.

GENÇ, Gülten ve Mualla Bilgin Aksu (2004) inönü üniversitesi öğrencilerinin ingilizce derslerine ilişkin tutumları. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

GENESE, Fred ve Else Hamayan (1980). Individual differences in second language learning. **Applied psycholinguistics**, 1(1), 95-110.

GHANY, Sayes Younis Abdel ve Muhammad M. Abdel Latif (2012). English language preparation of tourism and hospitality undergraduates in Egypt: Does it meet their future workplace requirements? **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, 11(2), 93-100.

GHONSOOLY, Behzad ve Majid Elahi (2010). Learners'self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. **Journal of English Language Teaching and Learning** 53-217

GILHESPY, Ian (2005). "Designing personal development modules for leisure studies: a discussion of the adoption of flexible teaching and learning approaches", **Journal of Leisure, Sport and Tourism Education**, Vol.4, No.1.

GISSLEN, Wayne (2010). **Dünya Mutfakları Atlası**, 5. Baskı

GÖÇER, Ali (2014). The relationship between anxiety and attitude of students learning Turkish as a foreign language and their achievement on target language. **Educational research and reviews**, 9(20), 879.

GÖKÇE, Akif ve Orhan Batman (2015). Turizm ön lisans programlarında meslek amaçlı İngilizce (EOP) öğretiminin öğrenci görüşlerine dayalı ihtiyaç değerlendirmesi. **Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi**, 211-264.

GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). **Journal of Social Science**, 143.

GÖRKEM, Onur ve Yüksel Öztürk (2011). "Otel mutfaklarında stajyer istihdamı ve beceri eğitimi yeterliğine yönelik bir uygulama", **İşletme Araştırmaları Dergisi**, Vol.3, No.4, pp.18-33.

GÖRKEM, Onur ve Burhan Sevim (2016). "Gastronomi Eğitiminde Geç mi Kalındı Acele mi Ediliyor?", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 15(58), 977-988. doi:10.17755/esosder.06573.

GÜLEN, Merve (2017). "Gastronomi Turizm Potansiyeli ve Geliştirilmesi Kapsamında Afyonkarahisar İlinin Değerlendirilmesi." **Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi**, 1(1), 31-42.

GÜLÖZER, Adnan (2010). Farklı test formatları ile ölçülen yabancı dil başarısının; öğrencilerin tutumları, kaygı düzeyleri ve öğrenme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Bolu.

GÜNEŞ, Bilal (2009) 1945-1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Isparta.

GÜNGÖR, Zühre Yılmaz (2016). Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı: Nedenleri ve cinsiyet faktörü **International Journal of Social Science**, 46, 291-301.

GÜRSOY, Deniz (2018). **Yiyelim İçelim Tarihini Bilelim: Dünden Bugüne Gastronomi**, 3. Baskı, İstanbul: Oğlak Yayıncılık.

GÜZEL, Gonca (2009). Gastronomi ve Inovasyon **İz Atılım Üniversitesi Dergisi**, 8, 28-29.

HADDAM-BOUABDALLAH, Mrs Faiza (2015). A course design in ESP the case of master's students in the department of biology. **Doktora tezi**. University of Tlemcen.

HAMAMCI, Zekeriya ve Ezgi Hamamcı (2015). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı Üzerine Bir Alan Yazın Taraması. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 4(4), 374-383.

HANCI Yanar, Burcu (2008). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

HARMER, Jeremy (2007). **The practice of English Language Teaching**. (4.Basım) England: Pearson Longman Publishing.

HARRINGTON, Robert J., Keith H. Mandabach, Dawn VanLeewen ve William Thibbodeaux (2005). The Institutionalization of Culinary Education: an initial assessment, **Journal of Culinary Science & Technology**, 4 (4), 31-49.

HARVARD BUSINESS REVIEW STAFF (2014). Cooks make tastier food when they can see their customers. Retrieved from <https://hbr.org/2014/11/cooks-make-tastier-food-when-they-can-see-their-customers>. (Erişim Tarihi: 02.02.2021)

HASAN, Diana Chitra ve Sitti Fatimah (2014). Foreign language anxiety in relation to gender equity in foreign language learning. In Equality in Education (pp. 183-193). **SensePublishers, Rotterdam**.

HATİPOĞLU, Aysu (2014). "Osmanlı Saray Mutfağı' nın Gastronomi Turizmi Çerçevesinde İncelenmesi", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

HAZNEDAR, Belma (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. **In International Conference on New Trends in Education and Their Implications** (pp. 11-13).

HEALE, Roberta ve Alison Twycross (2015). Validity and reliability in quantitative studies. **Evidence-based nursing**, 18(3), 66-67.

HEGARTY, Joseph. A. (2005). Developing "Subject Fields" in Culinary Arts, Science, and Gastronomy. **Journal of Culinary Science & Technology**, 4(1), 5-13.

HENGIRMEN, Mehmet (1990). **Yabancı dil öğretim yöntemleri: ve Tömer yöntemi**. Engin Yayınevi.

HERTZMAN, Jean. L. ve John Maas Stefanelli (2008). “Developing Quality Indicators for Associate Degree Culinary Arts Programs: A Survey of Educators and Industry Chefs.” **Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism**, 9(2), 135-158.

HORNG, Jeou-Shyan ve Yi-Chun Lee (2009). What environmental factors influence creative culinary studies?. **International journal of contemporary hospitality management**.

HORWITZ, Elanie K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. **Tesol Quarterly**, 20(3), 559-562.

HORWITZ, Elanie K., Michael B. Horwitz ve Joann Cope (1986). Foreign language classroom anxiety. **The Modern language journal**, 70(2), 125-132.

HORWITZ, Elanie K. (2001). Language anxiety and achievement. **Annual review of applied linguistics**, 21, 112-126.

HSIEH, Pei-Hsuan Peggy ve Diane L. Schallert (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates’ motivation in a foreign language course. **Contemporary Educational Psychology**, 33(4), 513-532.

HSU, Yang T. (2004). The relationships among junior high school students’ foreign language anxiety, EFL learning motivation and strategy. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan**.

HSU, Liwei (2014). Effectiveness of English for specific purposes courses for non-English speaking students of hospitality and tourism: A latent growth curve analysis. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, 15, 50-57.

HUANG, Shenghui ve Shanmao F. Chang (1996). **Self-Efficacy of English as a Second Language Learner: An Example of Four Learners**. Language Education Department, Indiana University, Bloomington. Eric.

HUGHES, Marilyn Hill (2003). “Culinary Professional Training: Measurement of Nutrition Knowledge Among Culinary Students Enrolled in A Southeastern Culinary Arts Institute.” **PhD. Thesis**, University of Alabama.

HUSSAİN, Muhammad Athar, Saeed Shahid ve Amir Zaman (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 29, 583-590.

HUTCHINSON, Tom ve Alan Waters (1987). **English for specific purposes**. Cambridge university press.

İŞİK, Ali (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlıklar Nereden Kaynaklanıyor? **Journal of Language and Linguistic Studies**, 4(2), 15-27.

İGREK, Elif (2013). İçerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının mesleki yabancı dil (İngilizce) derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İLBEĞİ, Ayhan Seher ve Mine ÇELİKÖZ (2020). İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. **IBAD Sosyal Bilimler Dergisi**, (8), 14-34.

İNCEOĞLU, Metin (2010). **Tutum-Algı İletişim**. (5. Basım). Ankara: İmaj Yayınevi.

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ (2020). **İKÜ’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları Okumak. Gastronomi ve Mutfak Sanatları**. <http://www.iku.edu.tr/7/1521/gastronomi-ve-mutfak-sanatlari.html>. Erişim Tarihi: 03.11.2020.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (1999). **Yeni İnsan ve İnsanlar**. (10.Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (2008). **Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş**, 11. Basım, Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti., İstanbul.

KAPIKIRAN, Necla Acun (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 3-8.

KARAFİL, Burcu ve Asım Arı (2015). Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

KARAMUSTAFA, Kurtuluş, Cevat Tosun ve Harun Çalhan (2015). Tüketici odaklı yaklaşımla destinasyon performansının değerlendirilmesi: Kapadokya Bölgesi örneği. **Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi**, 7(2), 117-148.

KARASAR, Niyazi (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, (11. baskı) Ankara. Nobel Yayınevi.

KARATAŞ, Zeynep (2009). Psikodrama ile yapılan grup çalışmasının ergenlerin sürekli kaygı düzeylerine etkisi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 34, 31-37

KAŞIK, İlknur (2014). The Relationship among Self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Ufuk University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KAYA, Ozan ve H. Rıdvan Yurtseven (2010). Eko Gastronomi ve Sürdürülebilirlik. O. E. Çolakoğlu (Ed.), (57-65). **11.Ulusal Turizm Kongresi, sunulmuş bildiri**, Ankara: Detay Yayıncılık.

KAYA, H. Eylem (2015). “Türkiye'nin Halk Eğitim Merkezleri”, **International Journal of Science Culture and Sport**, 3, 268-277. doi:10.14486/IJSCS289

KILIÇ, Burhan (2011). Destinasyon ziyaretçilerinin sosyo-demografik özelliklerinin sadakat eğilimleri üzerine etkisi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (26), 239-252.

KIM, Kitaek ve Kum-Jeong Joo (2018). Korean culinary college students' desired careers and English proficiency needs. **English Teaching**, 73(1), 161-181.

KINTON, Ronald ve Victor Ceserani (1987). **The Theory of Catering**. London: Hodder Arnold H&S.

KIRKGÖZ, Yasemin (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. **Teaching and Teacher Education**, 24(7), 1859-1875.

KOCAMAN, Ahmet (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. **Yabancı dil eğitimi çalıştay bildirileri**, 12-13.

KORKUT, Fidan (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28(28), 143-149.

KÖPRÜLÜ, Sevtap Günay (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. **Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik**, 4(1), 88-98.

KURNAZ, Alper, Hande Akyurt Kurnaz ve Burhan Kılıç (2014). “Ön lisans Düzeyinde Eğitim Alan Aşçılık Programı Öğrencilerinin Mesleki Tutumlarının Belirlenmesi”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 32, 41-61.

LANG, Peter J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. **In Research in psychotherapy conference**, 3rd, May-Jun, 1966, Chicago, IL, US. American Psychological Association.

LARSEN-FREEMAN, Diane (2000). **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University.

LECLERC, Denis ve Judith N. Martin (2004). Tour guide communication competence: French, German and American tourists' perceptions. **International Journal of Intercultural Relations**, 28(3-4), 181-200.

LENNEBERG, Eric H. (1967). **Biological Foundations of Language**. New York: Wiley.

LESLIE, David ve Hilary Russell (2006). The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and continental Europe. **Tourism Management**, 27(6), 1397-1407.

LINNENBRINK, Elizabeth A. ve Paul R. Pintrich (2003) The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning in the classroom. **Reading & Writing Quarterly** 19.2

LIU, Hui-ju, and Chien-wei Chen (2015). A Comparative Study of Foreign Language Anxiety and Motivation of Academic-and Vocational-Track High School Students. **English Language Teaching**, 8(3), 193-204.

LUKA, Ineta (2011). Fostering intercultural dialogue in tourism studies. **Policy Futures in Education**, 9(1), 114-122.

MACINTYRE, Peter D., Kimberly A. Noels ve Richard Clément (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. **Language learning**, 47(2), 265-287.

MACINTYRE, Peter ve Robert C. Gardner (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. **Language learning**, 41(1), 85-117.

MACINTYRE, Peter ve Tammy Gregersen (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. **In Psychology for language learning** 103-118. Palgrave Macmillan, London.

MACHIDA, Tomohisa (2016). Japanese elementary school teachers and English language anxiety. **Tesol Journal**, 7(1), 40-66.

MAHYUDDİN, Rahil, Habibah Elias, Loh Sau Cheong, Muhd Fauzi Muhamad, Nooreen Noordin and Maria Chong Abdullah (2006). The relationship between students' self efficacy and their English language achievement. **Malaysian Journal of Educators and Education**, 21, 61-71.

MCCROSKEY, James C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. **Human communication research**, 4(1), 78-96.

MCDONALD, Angus S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. **Educational psychology**, 21(1), 89-101.

MEMDUHOĞLU, Hasan Basri ve Şehnaz Nigâr Çelik (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları. İnönü Üniversitesi, **Journal of the Faculty of Education**

MEMDUHOĞLU, Hasan Basri ve İshak Kozikoğlu (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(2015) 184-202

MEMİŞ, Muhammed Raşit ve Mehmet Dursun Erdem (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. **Turkish Studies**, 8(9), 297-319.

MERISUO-STORM, Tuula (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. **Teaching and teacher education**, 23(2), 226-235.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018). **T.C. Resmî Gazete**, 30388 (11.04.2018).
http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/11093946_MEB_HBO_KURUMLARI_YNETMELYYY.pdf Erişim Tarihi: 04.12.2020.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, Mesleki Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği. (2005).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/12/20051224-8.htm> Erişim Tarihi: 03.12.2020.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM YÖNETMELİĞİ. (2002). **T.C. Resmî Gazete**, 24804
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/09/20080920-12.htm> Erişim Tarihi: 03.01.2021.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı Çerçeve Öğretim Programı.(2011).http://www.megep.meb.gov.tr/dokumanlar/%C3%87er%C3%A7ev e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1/Y%C4%B0YECEK%20%C4%B0%C3%87ECEK%20H%C4%B0ZMETLER%C4%B0 %C3%87%C3%96P_10.pdf Erişim Tarihi: 18.12.2020.

MILLS, Nicole, Frank Pajares ve Carol Herron (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. **Foreign language annals**, 39(2), 276-295.

MIN, Chankee ve Hyunduk Kim (2013). Relationship between cross-cultural attitudes and attitudes toward the foreign language study of tourism majors: the South Korean Case. **Journal of Tourism and Cultural Change**, 11(1-2), 109-125.

MOELLER, Aleidine Kramer ve Theresa Catalano (2015). Foreign language teaching and learning, **University of Nebraska-Lincoln**, Lincoln, NE, USA

MORREALE, Stefanie Gabriella (2011). The relationship between study abroad and motivation, attitude and anxiety in university students learning a foreign language. **Wayne State University**

MYHRVOLD, Nathan (2013). “The Art In Gastronomy: A Modernist Perspective.” **Gastronomica: The Journal of Food and Culture**, 11(1), 13-23.

NAIMAN, Neil (1996). **The good language learner** (Vol. 4). Multilingual Matters.

OĞUZ, Aytunga ve Emine Akkaş Baysal (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 4(3), 14.

ÖĞRENCİ SEÇME VE YERLEŞTİRME MERKEZİ (ÖSYM) (2020). **2020 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu**, <https://www.osym.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 23.12.2020.

ÖĞRENCİ SEÇME VE YERLEŞTİRME MERKEZİ (2020). **Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları Kataloğu**, <https://www.osym.gov.tr/TR,1900/tablo-4-merkezi-yerlestirme-ile-ogrenci-alan-yuksek-ogretim-lisans-programlari.html> Erişim Tarihi: 06.12.2020.

ÖNEY, Hüseyin (2016). “Gastronomi Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (35), 193-203.

ÖZBAY, Gülçin (2017). **Dünden Bugüne Gastronomi**, Tüm Yönleriyle Gastronomi Bilimi. Ankara. Detay Yayıncılık

ÖZDEMİR, Bahattin, Gökhan Yılmaz ve Osman Çalışkan (2015). Bireysel ve davranışsal faktörlerin restoran müşterilerinin şikâyet etme niyetlerine etkisi. **Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi**, 26(1), 61-79.

ÖZER, Selda (2016). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. **Doktora Tezi**. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Konya

PAJARES, Frank (1997). Current directions in self-efficacy research. **Advances in motivation and achievement**, 10(149), 1-49.

PAJARES, Frank ve Dale H. Schunk (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. **Perception**, London 11(2), 239-266.

PAKER, Turan (2007). Problems of teaching English in schools in Çal Region and suggested solutions. **21. Yüzyıla Girerken Geçmişten Günümüze Çal Yöresi: Baklan, Çal, Bekilli. Çal Yöresi Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği Yayını**, 3, 684-690.

PARK, Gi-Pyo ve Brian F. French (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. **Elsevier, System**, 41(2), 462-471.

PHILLIPS, Elanie M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. **The modern language journal**, 76(1), 14-26.

PRACHANANT, Nawamin (2012). Needs analysis on English Language Use in Tourism Industry. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 66, 117-125.

RAOOFI, Saeid, Bee Hoon Tan ve Swee Heng Chan (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. **English Language Teaching**, 5(11), 60-73.

RICHARDS, Jack C. (2001). **Curriculum development in language teaching**. Ernst Klett Sprachen. Cambridge University Press

RICHARDS, Jack C. ve Theodore S. Rodgers (2014). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge university press.

SARIŞIK, Mehmet ve Gülçin Özbay (2015). "Gastronomi Turizmi Üzerine Bir Literatür İncelemesi", **Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi**, 26(2), 264-278. doi:10.17123/atad.vol26iss218417

SANDOVAL-PINEDA, Angelica (2011). Attitude, motivation and English language learning in a Mexican college context. The University of Arizona.

SANTICH, Barbara (2004). "The study of gastronomy and its relevance to hospitality education and training." **International Journal of Hospitality Management**, 23, 15-24.

SANTICH, Barbara (2007). "The Study of Gastronomy: A Catalyst for Cultural Understanding", **The International Journal of the Humanities**, 5(6), 53-58.

SARIOĞLAN, Mehmet (2014). A Theoretical Research on the Constraints of Development of Gastronomy Education in Turkey, **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 116, 260-264.

SENEMOĞLU, Nuray (2005). **Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.

SIEROCKA, Halina. (2008). The role of the ESP teacher. **Business English**, 2(56), 33-37.

SIGALA, Marianna ve Tom Baum (2003). “Trends and issues in tourism and hospitality higher education: visioning the Future”, **Tourism and Hospitality Research**, Vol. 4, No.4, pp.367-76.

SINDIK, Josko ve Nikolina Božinović (2013). Importance of foreign languages for a career in tourism as perceived by students in different years of study. **Tranzicija**, 15(31.), 16-28.

SMITH, M. Brewster (1968). Attitude change. **International encyclopedia of the social sciences**, 1(17), 458-467.

SMITH, Erica ve Jack Keating (1997). **Making Sense of Training Reform and Competency Based Training**, Wentworth Falls: Social Science Press.

SORMAZ, Ümit, Esat Özata ve Eda Güneş (2015). Turizmde Gastronomi, **Sosyal Bilimler Dergisi**, 1(2), 67–73.

SPENNEMANN, Dirk (2018). Promoting and marketing a revolutionary cooking appliance in the 1840s Stanislas Sorel’s portable stove “Le Cordon Bleu”(1834–1849). **Journal of Historical Research in Marketing**.

STREVEENS, Peter (1978). English for International and Intranational Purposes. **Indian Journal of Applied Linguistics** New Delhi, 4(1), 69-79.

TABACHNICK, Barbara G. ve Linda S. Fidell (2013). **Using Multivariate Statistics**. Seventh Edition. Boston. Pearson Education Inc.

TAHERDOOST, Hamed (2016). Validity and reliability of the research instrument; how to test the validation of a questionnaire/survey in a research. HAL- archives-ouvertes.fr Id: hal-02546799 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02546799> (Erişim Tarihi: 01.03.2021)

TAŞ, Yeşim (2006). Kaygı Nedir? Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, Bilkent, Ankara. <https://w3.bilkent.edu.tr/www/saglik-merkezi/psikolojik-danisma-ve-gelisim-merkezi/koruyucu-onleyici-calismalar/brosurler-yayinlar/sinav-kaygisiyla-basacakma/> (Erişim Tarihi: 01.02.2021).

TAŞKIN, Engin (2007). Türkiye İçin Bir Felaket Senaryosu: Yabancı Dille Öğretim. **Türk Dil Tarih Kültür Birliği**.

T.C. AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI (2021) <https://www.aile.gov.tr/> Erişim Tarihi: 10.01.2021

TEEVNO, Roshan Ali (2011). Challenges in teaching and learning of English at secondary level class X. **International Journal of Human Resource Studies**, 1(2), 27.

TEKİN, Ömer Akgün ve Gamze Çiğdem (2017). “Önlisans Turizm Öğrencilerinin Mutfak Departmanında Kariyereyönelik Tutumları: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 52, 33-51.

TEMİZKAN, Rahman, Duran Cangül ve Mustafa Çağatay Kızıldaş (2018). “Food And Beverage Education and Scholars’ In Turkey”. **Journal of Gastronomy, Hospitality, and Travel**, 1(2), 6-12.

THANASOULAS, Dimitrios (2002). History of English language teaching. Retrieved on, 12(07), 2013. http://sofia.sams.ir/Schools/sams_sofia/Downloads/42fec03a-e87c-4e11-bda8-d679e14e067b.pdf (Erişim Tarihi: 27.01.2021).

TILFARLIOĞLU, Filiz ve Ali Öztürk (2007). An Analysis of ELT Teachers’ Perceptions of Some Problems Concerning the Implementation of English Language Teaching Curricula in Elementary. **Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi**, 3(1), 202-217.

TODAKA, Yuichi (2017). Self-efficacy of English listening skills in Japanese college EFL learners: Quantitative and qualitative analyses. **European Journal of English Language Teaching**.

TUNCER, Murat ve Yunus Doğan (2015). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Ders Kaygıları ve Akademik Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, (14).

TUNCER, Murat ve Ahmet Egemen Akmençe (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. **Turkish Journal of Educational Studies**, 6(3), 1-13.

TÜRK DİL KURUMU (2020). <http://www.tdk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: (20.12.2020).

TÜRKERİ, İlker (2014). Yükseköğretim düzeyinde turizm eğitiminin özel nitelikli sorunları ve çözüm önerileri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 3(4), 1-14.

TÜTÜNCÜ, Özkan (2009). Akademik turizm eğitimi arama konferansının ardından. **Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi**, 20(1), 103-112.

TREMBATH, Richard, Jenni Romaniuk ve Larry Lockshin (2011). Building the destination brand: An empirical comparison of two approaches. **Journal of Travel & Tourism Marketing**, 28(8), 804-816.

TSAI, Cheng-Chang (2013). The impact of foreign language anxiety, test anxiety, and self-efficacy among senior high school students in Taiwan. **International Journal of English Language and Linguistics Research**, 1(3), 1-17.

UNIVERSITY OF GASTRONOMIC SCIENCES (2021)
https://www.unisg.it/en/programs-admissions/master-gastronomy-creativity-ecology-education/?gclid=CjwKCAjwi9-HBhACEiwAPzUhHPzV3S7F50wdni1vh2xkcnvsdmJomNgVnhiHG2in9wMc2vtEmxzKARoCrDQQAuD_BwE Erişim Tarihi: (04.01.2021)

UYSAL, Davut, Saadet Pınar Temizkan ve Nazmi Taslacı (2018). Investigation of The Needs of Higher Education Tourism Students for English. **Journal of Gastronomy Hospitality and Travel**, 1(1), 18-28.

UYSAL, Davut ve Cihan Seçilmiş (2019). Turizm Fakültesi Öğrencilerinin İngilizce İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Gereksinim Çözümlemesine Dayalı Bir Program Önerisi. **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 8(4), 3808-3835.

ÜNLÜÖNEN, Kurban ve Yasin Boylu (2005). “Türkiye’de Yükseköğretim Düzeyinde Turizm Eğitimindeki Gelişmelerin Değerlendirilmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 3(12), 11-32.

VANLANDINGHAM, Paul G. (1995). **The Effects of Change in Vocational, Technical and Occupational Education on The Teaching of Culinary Arts in America**, Eric, 1-11.

WRIGHT, Jeni ve Eric Treuille (1996). **Le Cordon Bleu Complete Cooking Techniques**. Cassell.

YANAR, Burcu Hancı ve Nilay T. Bümen (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 20(1), 97-110.

YILDIRIM, Fatma ve İnci Ö. İlhan (2010). Özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. **Türk Psikiyatri Dergisi**, Vol. 21, No. 4.

YILMAZ, Hande ve Saniye Bilici (2013). “Yemeğin Kimyası: Moleküler Gastronominin Dünü, Bugünü ve Yarını”, **Journal of Tourism and Gastronomy Studies**, 1(4), 20-25.

YU, Xin, Betty Weiler ve Sam Ham (2002). Intercultural communication and mediation: A framework for analysing the intercultural competence of Chinese tour guides. **Journal of Vacation Marketing**, 8(1), 75-87.

YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAM ATLASI. (2020). Erişim (03.06.2020): <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10201>.

YÜKSEL, İhsan ve Mustafa Kurt (2003). Durumluk-sürekli kaygı düzeyi ile iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişkinin analizi. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 7(1), 33-45.

WILKINS, David Arthur (1976). Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford University Press, USA.

VON WORDE, Renee. (2003) **Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety**. Inquiry vol: 8.1 n1. Eric

ZAHARI, Mohd Salehuddin, Mohd Hairi Jalis, Muhammad Izzat Zulfify, Salleh Mohd Radzi ve Zulhan Othman (2009). Gastronomy: an opportunity for malaysian culinary educators. **International Education Studies**, 2(2), 66-71.

ZENGİN, Burhanettin, Ahmet Kırmızı (2017) Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Uygulama Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunları ve Çözüm Önerileri: Gazi Üniversitesi Örneği, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 5, 48, 34-42

ZHAO, Tao ve Channarong Intaraprasert (2013). Use of Communication Strategies by Tourism-Oriented EFL Learners in Relation to Gender and Perceived Language Ability. **English Language Teaching**, 6(7), 46-59.

ZIMMERMAN, Barry J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary educational psychology**, 25(1), 82-91.

ZOPIATIS, Anastasios, Panayiotis Theodosiou ve Panayiotis Constanti (2014). "Quality and Satisfaction with Culinary Education: Evidence From Cyprus", **Journal of Hospitality & Tourism Education**, 26, 87-98.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Formu



NECMETTİN ERBAKAN
ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULLAR

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :16/04/2021 Toplantı Sayısı :04 Karar No :2021/221
Araştırmanın Başlığı	Gastronomi ve Mutfak Sanatları Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygısı ve Öz Yeterlilik İnançları ile Mesleki Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Hatice Ferhan NİZAMLIOĞLU
Yardımcı Araştırmacılar	Yüksek Lisans Öğrencisi Asuman TORLAK
Etik Kurul Kararı	Başvurunuz değerlendirilmiş olup araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.
Düzeltilme ise gerekçeleri Uygun Değil ise gerekçeleri	

ASLI GİBİDİR
22/04/2021

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı

EK 2. Yabancı Dil (İngilizce) Kaygısı Ölçeği

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1.İngilizce derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.					
2.İngilizce derslerinde hata yapmaktan korkuyorum.					
3.İngilizce derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum.					
4. İngilizce derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.					
5. Haftada daha fazla İngilizce ders saatimin olmasını isterdim.					
6. İngilizce dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum.					
7. Diğer öğrencilerin İngilizce derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.					
8. İngilizce derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum.					
9. İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum.					
10. İngilizce derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor.					
11. İngilizce dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum.					
12. İngilizce derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum.					
13. İngilizce derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum.					
14. İngilizceyi ana dili İngilizce olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor.					
15. Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.					
16. İngilizce derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum.					
17. İngilizce derslerine girmek istemiyorum.					
18. İngilizce derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmiyorum.					
19. İngilizce öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor.					
20. İngilizce dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum.					
21. İngilizce sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor.					
22. Kendimi İngilizce derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum.					
23. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştuğunu düşünüyorum.					
24. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.					
25. İngilizce dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum.					
26. İngilizce dersinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor					
27. İngilizce derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum.					
29. İngilizce konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor.					
30. İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana geleceğinden endişe duyuyorum.					
31. İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanların yanında kullanırken rahatsız oluyorum.					
32. İngilizce öğretmenimin cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.					

EK 3. Yabancı Dil (İngilizce) Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği

	Bana hiç uymuyor	Bana çok az uyor	Biraz uyor	Oldukça uyor	Bana tamamen uyor
OKUMA					
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.					
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.					
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.					
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.					
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.					
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.					
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim					
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.					
YAZMA					
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.					
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.					
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.					
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim					
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.					
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.					
7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.					
8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikayet mektubu vb.)					
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.					
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.					
DİNLEME					
1. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.					
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.					
3. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.					
4. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.					
5. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarımınla ilgili soruları cevaplayabilirim.					
6. İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.					
7. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.					
8. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.					
9. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.					
10. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.					
KONUŞMA					
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)					
2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)					
3. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.					
4. İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.					
5. Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.					
6. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.					

Ek 4. Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Mesleki Yabancı Dil dersi zevkli/eğlenceli bir derstir.					
2.Mesleki Yabancı Dil dersinde okutmanın öğrencilerle tek tek ilgilenmesi beni derse çeker.					
3.Mesleki Yabancı Dil dersinde iş hayatımda faydalı olacak bilgiler öğrendiğime inanırım.					
4.Mesleki Yabancı Dil dersi zor bir derstir.					
5.Ne kadar zor olursa olsun Mesleki Yabancı Dil dersinin verilmesi faydalı olur.					
6.Mesleki Yabancı Dil dersinde işlenen konulardan zevk alırım.					
7.Mesleki Yabancı Dil dersinin saatleri artırılırsa memnun olurum.					
8.Mesleki Yabancı Dil dersine devam zorunluluğum olmasa, bu derse gelmek istemem.					
9.Mesleki Yabancı Dil dersinin sınavlarından korkarım.					
10.Mesleki Yabancı Dil dersini sevmem.					
11.Mesleki Yabancı Dil dersinde verilen ödevleri zevkle yaparım.					
12.Mesleki Yabancı Dil dersinde kullanılan İngilizce diyaloglar ilgimi çeker.					
13.Mesleki Yabancı Dil dersinde etkinliklere katılmaktan hoşlanmam.					
14.Mesleki Yabancı Dil dersine sadece sınavda başarılı olmak için çalışırım.					
15.Mesleki Yabancı Dil dersinin günlük hayattan konular içerdiğine inanırım.					
16.Mesleki Yabancı Dil dersini etkinliklere katıldığım zaman daha çok severim.					
17.Mesleki Yabancı Dil dersini yabancı bir dil öğrenmek istediğim için severim.					
18.Mesleki Yabancı Dil dersini konuşma ağırlıklı olduğu için severim.					
19.Mesleki Yabancı Dil dersinde zorlandığımda çalışma hevesimi kaybederim.					
20.Mesleki Yabancı Dil dersinde anlamadıklarımı sorup öğrenmek isterim.					
21.Mesleki Yabancı Dil dersinde okutmanın öğrencilere yönelik olumsuz tutumları derse ilgimi azaltır.					
22.İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.					
23.Mesleki Yabancı Dil dersi seçmeli olsa, bu dersi seçmem.					
24.İngilizce metinleri okuyup anladığımda, mutlu olurum.					
25. İngilizce bilgimi ve pratiğimi arttırmak için çok çaba harcarım.					
26.Mesleki Yabancı Dil dersinde öğrendiklerimi çevremdekilerle paylaşmak hoşuma gider					
27.Mesleki Yabancı Dil dersinde yazmaya yönelik etkinlikleri yapmaktan hoşlanmam.					
28.Mesleki Yabancı Dil dersinde dinleme etkinliklerini yaparken çok zevk alırım.					