

yüksek
öğretime
giris
sorunları

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ
YAYINLARI

YÜKSEK ÖĞRETİME GİRİŞ SORUNLARI

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ I. EĞİTİM TOPLANTISI

25 — 26 Ekim 1977

ŞAFAK MATBAASI, ANKARA — 1978

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

BİLİM DİZİSİ NO : 1

Yayına Hazırlayan:

Dr. Nizamettin Koç

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| SUNU | V |
| TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ GENEL BAŞKANI CELÂL ŞARDAN 'IN KONUŞMASI | VII |
| TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ GENEL SEKRETERİ SELÂ-Mİ SARGUT 'un KONUŞMASI | IX |
| BİLDİRİ : I Bilim Politikası ve Yüksek Öğretim (Dr. Ergun Türkcan) | 1 |
| BİLDİRİ : II Yüksek Öğretimin Plânlama Sorunu ... (Doç. Dr. Mahmut Adem) | 31 |
| PANEL : I YÜKSEK ÖĞRETİM ADAYLARINDA NE GİBİ NİTELİKLER ARANMALIDIR? | 55 |
| BİLDİRİ : III Üniversiteye Öğrenci Alım Sistemleri ve Ülkemiz (Dr. Mahmut Tezcan) | 97 |
| BİLDİRİ : IV Yüksek Öğretime Geçişte Öğrencileri Yöneltme Sorunu (Doç. Dr. S. Ç. Özoglu) | 129 |
| PANEL : 2 ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVLARI ÖĞ- RENCİ SEÇMEDE NE DERECE GEÇER- LİDİR? | 165 |
| EKLER | |
| EK : 1 Türk Eğitim Derneği I. Eğitim Toplantısı Prog- ramı | 241 |
| Ek : 2 Yayına Hazırlık Çalışmalarında Gerekli Dü- zeltmeler İçin İlgililere Gönderilen Yazı Ör- neği..... | 245 |

S U N U

Günümüzde «Yüksek Öğretim» bir eğitim sorunu olmanın boyutlarını aşarak, toplumun önemli sorunlarından biri haline gelmiş bulunmaktadır. «Yüksek Öğretim» sorununa çözüm için kamu kuruluşlarının uğraşları yanı sıra kamuya yararlı gönüllü kuruluşların da uğraş vermeleri yararlar sağlayabilecektir. 1928 yılında Atatürk'ün ileri görüş ve düşünceleri temel alınarak kurulmuş bulunan Türk Eğitim Derneği 1939 yılında kamuya yararlı dernek olarak onaylanmıştır. Türk Eğitim Derneği ulusal eğitimize kuramsal ve uygulamalı boyutlarda bilimsel çalışma ve katkılarda bulunmak, eğitim alanındaki bilimsel çalışma ve araştırmaları yönlendirip desteklemek, eğitim sorunlarımıza bilimsel ve gerçekçi çözümler getirme konusunda çalışmalar yapmak ve bu alandaki çalışmaların gerçekleştirilmesinde işbirliği sağlamak amacıyla bir Bilim Kurulu oluşturmuştur. Bilim Kurulumuzun ilk çalışmalarından biri olarak I. EĞİTİM TOPLANTISI **Yüksek Öğretim Giriş Sorunları** konusunu ele almak üzere düzenlenmiştir.

25-26 Ekim 1977 günlerinde, Ankara'da Büyük Ankara Oteli Salonunda yapılan Türk Eğitim Derneği I. Eğitim Toplantısı'nda ele alınan konuya ilişkin sunulan bildiriler, yapılan tartışmalar ve panel çalışmalarının bir yapıtta toplanarak yayınlanması yararlı bulunmuştur.

Yüksek Öğretime Giriş Sorunları konusundaki toplantının ilk gününde «Bilim Politikası ve Yüksek Öğretim» ile «Yüksek Öğretimde Plânlama Sorunu» adlı iki bildiri sunulmuş ve tartışılmıştır. Bu bildirilere ilişkin tartışmalara, enerji kısıtlaması nedeniyle ses alma aygıtlarıyla saptama olanağını bulamadığımız için yer verememekteyiz. İlk gün «Yüksek Öğretim Adaylarında Ne Gibi Nitelikler Aranmalıdır?» konulu panel çalışmalarıyla toplantı tamamlanmıştır.

Toplantının ikinci gününde, «Üniversiteye Öğrenci Alım Sistemleri ve Ülkemiz» ile «Yüksek Öğretime Geçişte Öğrencileri Yönelme Sorunu» adlı bildiriler sunulmuş ve «Üniversiteye Giriş Sınavları Öğrenci Seçmede Ne Derece Geçerlidir?» konulu panel çalışmaları yapılmıştır. Toplantının ikinci gününe ilişkin çalışmaların tümünü bu yapıtta sunma olanağı bulunmuştur.

Derneğimizin I. Eğitim Toplantısında yapılan çalışmaların kamuya eksiksiz ulaştırılması için olanaklar çerçevesinde ses alma aygıtında saptanan konuşmalar daktilo edilerek ilgililere gönderilmiş, eksikliklerin giderilmesi, eklemlerin, düzeltmelerin yapılması sağlanmıştır.

I. Eğitim Toplantısının hazırlık çalışmalarında, toplantının gerçekleştirilmesinde ve yayın için gerekli çalışmalarda üstün gayretler göstermiş bulunan Derneğimiz Genel Müdürlük elemanlarına ve yapıtı yayına hazırlayan Dr. Nizamettin Koç'a teşekkürlerimizi sunar. Şafak Matbaası ilgililerine müteşekkiz.

Doç. Dr. Süleyman Çetin ÖZOĞLU

**(Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi)
Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu Başkanı**

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

GENEL BAŞKANI CELÂL ŞARDAN'IN KONUŞMASI

T.E.D. I. Eğitim Toplantısının Değerli Konukları,

Türk Eğitim Derneğinin düzenlemiş olduğu T.E.D. Birinci Eğitim Toplantısına hoş geldiniz. Sizleri şahsım ve Derneğimiz Yönetim Kurulu adına saygı ile selâmlarım.

Atatürk'ün direktifleriyle kurulmuş olan ve yakında 50. kuruluş yılını kutlayacak Derneğimiz, geçen yarım asırlık süre içerisinde Türk Eğitimine, yabancı dilde eğitim yapan okullar açmak ve okuma olanağından yoksun bulunan çalışkan ve zeki Türk çocuklarına öğrenim yardımı yapmak veya öğrenim bursu vermek ve öğrenci yurtları kurmak suretiyle katkıda bulunmak uğraşı içinde olmuştur. Bu yönde çok başarılı olduğuna inandığımız Derneğimiz, gittikçe artan sayıda öğrenciye yardım ve burs ile okuma olanağı sağlamıştır.

Derneğimiz, yukarıda açıklamaya çalıştığım çalışmalarını bir yandan sürdürürken, bu yıl Türk eğitimine başka yollarla da katkıda bulunmayı amaç edinmiş bu-

lunmaktadır. Bugüne dek bu sahada başarılı bir çalışma yapmış sayılamayız. Derneğimiz eğitim konularına zaman zaman katkıda bulunmuştur. Ancak bu yıl Yönetim Kurulumuz bu konudaki çalışmalarını artırmayı kararlaştırmış bulunmaktadır. Türk eğitimine bilimsel yönden de katkıda bulunabilmek üzere çalışma düzenimizde de buna paralel çalışmalar yapılmıştır.

Biraz sonra çalışmalarına başlayacak olan T.E.D. I. Eğitim Toplantısı, Derneğimizin amaçladığı bilimsel çalışmalardan birisidir. Derneğimizin eğitimle ilgili bilimsel çalışmalarının yürütülmesi ve planlama önerilerinin oluşturulup yönlendirilmesinden sorumlu olacak bir «Bilim Kurulu» oluşturmuştur. Bu bilim kuruluna katılan arkadaşlarımıza huzurunuzda sonsuz teşekkürlerimi sunarken, onların da katkıları ile Derneğimiz bilimsel çalışmalarının ve bu yolla eğitime katkıda bulunma faaliyetlerini hızla sürdüreceğini özellikle belirtmek isterim.

Şimdi, T.E.D. I. Eğitim toplantısının düzenleyicisi, Bilim Kurulu üyesi ve Derneğimiz Genel Sekreteri Selâmi Sargut'a, toplantının içeriği hakkında bilgi sunmak üzere söz vermek istiyorum.

Tekrar toplantıya katılan ve açıklamalarıyla Türk eğitimine değerli katkılarda bulunacağına inandığım çok değerli eğitimcilere ve bilim adamlarımıza, değerli konuklarımıza teşekkür eder, saygılar sunarım.

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

GENEL SEKRETERİ SELÂMİ SARGUT'UN KONUŞMASI

Değerli Konuklar,

Türk Eğitim Derneği arkasında bıraktığı elli yıl boyunca, adında yer alan eğitim sözcüğünün yüklediği sorumlulukları amaçları doğrultusunda yürütmeyi bir görev bildi. Toplumla karşı kendini yükümlü saydığı konularda önemli girişimlerde bulundu ve bunda da başarı kazandı. Bir yandan yüzlerce yoksul çocuğa eğitim yapabilmeleri için destek olurken, öte yandan da yurtlar açtı, yabancı dil öğreten ulusal kökenli orta öğretim kuruluşlarının ülkede yerleşmesini sağladı.

Devletin elli yıllık süre içinde yaptığı çalışmalar sonucu derneğin amaçlarından bazılarının işlevini yitirmeye başladığı görüldü. Sözgelimi devlet çok sayıda yurt açma, yabancı dil öğretimine ağırlık veren orta öğretim kuruluşlarını yaşatma olanağına kavuştu. Derneğimiz bu gelişmeler üzerine Kolejlerini vakıflaştırarak bütün olanaklarını korunan öğrenciler yönünde kullanmaya başladı.

Bu arada Türk Eğitim Derneği eğitim yaşamına üst düzeyde katkılarda bulunmanın gereğine inanarak çalışma alanını genişletme çabası içine girdi. Önce Eğitim ve Bilim Dergisiyle yayım yaşamına katıldı. Ardından Bilim Kurulu kurularak eğitimle ilgili yaygın çalışmalar başlatıldı.

Bugün sunacağımız I. Eğitim Toplantısı T.E.D. Bilim Kurulu'nun ortaya koyduğu ilk çalışmadır. Bilim Kurulumuz, çalışma yöntemini saptayıp Eğitim Toplantısı'nın çalışma sürecindeki yerini belirledikten sonra konu üzerine eğildi. Bu aşamada iki temel öge üzerinde duruldu. Seçilecek konu güncel olmalıydı. İkinci olarak da tüm toplumu ilgilendiren, tartışılması beklenen, üzerinde durulması gereken bir konuyu yakalamak gerekiyordu. Yapılan toplantılar sonunda «Yüksek Öğrenime Giriş Sorunları»nın bu iki ögeyi içerdiği sonucuna varıldı. Konuya ilgi duyan değerli bilim adamları ve ilgili kuruluşların yöneticileri bizden yardımlarını esirgemediler. Dört bildirinin ve iki panelin yer aldığı iki günlük çalışmaların başarılı geçmesi için konuklarımızın da katkılarını bekliyoruz. İrdelenecek sorunlardan çıkarılacak sonuçların eğitim yaşamımıza yarar sağlayacağı inancındayız. Böylesi toplantıları bundan sonra da sürdürebilmek temel amacımızdır. Öncelikle kuramsal yapıyla uygulama arasında kurulması gerekli köprüyü oluşturmak T.E.D. Bilim Kurulu'nun izleyeceği yöntem olacaktır.

Saygılar sunarım.

BİLDİRİ : I

**Bilim Politikası ve Yüksek
Öğretim**

**Dr. Ergun Türkcın
Hacettepe Üniversitesi
Öğretim Görevlisi**

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Fatma Varış

GİRİŞ :

«Bilim» ve «Yüksek Öğretim» birbirini tamamlayan hatta birbiri ile eşanlamlı sayılabilecek iki kavramdır. Bilim yüzyılımızın simgesi oldu, yüksek öğretim ise günümüzün sorunu. Bu da olağan. Çünkü, giderek bilime dayanan toplumların en duyarlı bölgesi, bilimle «genç hayatın» karşılaştığı yüksek öğretim kesimidir. Toplumların geleceğe ait potansiyeli, bilime-dayalı gelişmelerin dinamikleri bu kesimde saklıdır.

Bu tebliğde, bu duyarlı bölgenin, yüksek öğretimin, giderek ağırlaşan sorunlarına biraz daha değişik bir açıdan yaklaşımağa çalışacağız. Bu açı «Bilim Politikası» açısidir.

Bilim, günümüzde, hayatın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Bu cümle, bir akademisyenin mesleğine saygısını yada uygar bir toplumun üyesi olduğunu vurgulamak için törensel bir amaçla söylenmemiştir. Gerçekten, bilim, üretim sürecinde, üretici güçlerin bir ögesi, bağımsız bir üretim faktörü olarak toplumsal hayatın temellerinden biridir. Ancak, bu noktaya, 16. yüzyıldaki Bilim Devriminden (Scientific Revolution) başlanarak maddi ve kültürel hayatın giderek sıklaşan ve sonunda organik bir bağlantıya dönüşen etkileşimleriyle varılmıştır. Bu süreç içinde yüksek öğ-

retim de kendini değiştirmiş, daha doğrusu «Akademik Devrim», değişen toplumsal koşulların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. (1)

II BİLİM - TEKNOLOJİ - ÜRETİM İLİŞKİSİ :

Modern üretim süreçlerinin temeli 18. yüzyıl ikinci yarısında ortaya çıkan Endüstri Devriminde atılmıştır. Yeni tekstil makineleri ile buhar enerjisinin tümleştirilmesiyle, zanaatkarın becerisini el aletleriyle birleştiren manüfaktür sisteminin yerini, modern kütle üretiminin gereği olan fabrika sistemi (factory system) almıştır. Endüstri Devrimine yol açan sosyo - ekonomik birikim ve koşulların üzerinde durmayacağız; Bu konu hem tebliğimizin çerçevesi dışında kalmaktadır hem de iktisat tarihinin en iyi bilinen alanlarından biridir. Ancak, bu Devrimin teknolojik dinamikleri üzerindeki tartışmaların yeterince aydınlandığı söylenemez. Son yıllara kadar bu dönemde teknoloji üretenlerin (mucitler) bilimle ilişki kurmadan üretim darboğazlarına pratik çözümler getiren kimseler olduğu savunulmuş ve bu kimselerin mesleki durumları da göz önünde tutularak bu sav genellikle benimsenmiştir. Son yıllarda yapılan bazı çalışmalar ise, aksine, James Watt, Matthew Boulton, Thomas Henry vb. pek çok mucit ve müteşebbisin sadece pratik adamlar, zanaatkarlar olmayıp o zamanki bilim adamları, bilimsel dernek (Learned societies) ve çevrelerle yakın ilişkiler içinde olduklarını kanıtlamaktadır (2).

-
- (1) C. Jencks ve D. Riesman, **The Academic Revolution**, Doubleday, New York, 1968, Ch. I. «The Academic Revolution in Perspective». Bu yapıtta, Amerikan yüksek öğretim sisteminin 17. yüzyıldan bu yana oluşumu ele alınmıştır.
 - (2) Bu konu ile ilgili önemli bir çalışma için bkz. : A. E. Musson ve Eric Robinson, **Science and Technology in the Industrial Revolution**, Manchester University Press, 1969, passim.

Bilim - teknoloji - üretim ilişkileri 19. yüzyıl içinde giderek sıklaşarak 20. yüzyıl başlarında «organik» bir bağlantıya dönüşmüştür. Organik bağlantı ile üretimin bir parçası olmak, bilim ve araştırmanın bir girdi (input) olarak üretime katılması anlaşılmalıdır. Bu anlamda bilim - teknoloji - üretim organik bağlantısı bilime - dayalı yada araştırma - yoğun dediğimiz endüstri kesimlerinde görülür ki bu tür endüstriler ilk olarak 19. yüzyıl ikinci yarısında bir sektör niteliğinde oluşmuşlardır. Ağır kimya, elektirik ve ilaç endüstrileri bilime - dayalı ilk sektörler olarak ortaya çıkmıştır (3).

Endüstri ile bilimsel araştırmanın organik bağlantısının en belirgin biçimi «endüstriyel araştırma laboratuvarı»dır. Bu laboratuvar bir firma yada teşebbüsün kendi birimi olarak çalışabildiği gibi çeşitli firma ve kuruluşlara (hükümet dahil) çalışmalarını ve olanaklarını kiralayabilen türden de olabilir. Günümüzde sayıları çoğalan (piyasa ekonomilerinde) devlet laboratuvar ve araştırma enstitülerini de bu kategorilere sokmak gerekir. Çünkü araştırma artık bir üretim süreci, bu faaliyetlerin yapıldığı yer de ayrı bir ekonomik sektör haline gelmiştir. Doğal olarak bu sektörün malları (outputs), katma değeri, girdileri (inputs), verimlilik hesapları vb. kavramlar, ölçümler, sorunlar ortaya çıkmıştır.

A.B.D. de 1930 - 1940 arasında endüstri laboratuvarlarının sayısı 300'den 1625'e yükselmiştir (4). Bu dönemde

(3) Bilime - dayalı (science - based) yada araştırma - yoğun (research - İntensive) endüstriler devrimlerini (dinamiklerini) bilimsel araştırmalardan alan üretim kesimleridir. Genellikle, satışlarının % 5 - 20 arasında bir miktarını araştırma ve geliştirme (A+G) faaliyetine ayıran ileri endüstri kesimlerinin etkenliği geleneksel sektörlere de ayrı bir ivme kazandırmaktadır.

(4) OECD, *Reviews of Science Policy, United States, Paris, 1968, s. 24.*

araştırma harcamaları Gayri Safi Milli Hasılanın (GSMH) % 0.3'ünü geçmemiş ve istikrar göstermiştir (5). İkinci Dünya Savaşı sırasında araştırma sisteminin hızla genişlediğini ve 1960 larda nisbi olarak 10 kez ileri bir düzeyde istikrara kavuştuğunu saptayabiliriz (6).

Miktar olarak, 1940 da 340 milyon dolar tutarındaki (A+G) harcamaları 1965 de 2.05 milyar dolara (7). (GSMH'nin % 3'ü); 1970 de 27.25 milyar dolara yükselmiştir (8). (ABD GSMH'nin yine % 3'ü.) Sovyetler Birliği, İngiltere vb. diğer endüstri ülkelerinde de benzer gelişmeler olmuştur(9).

ABD millî gelirinin % 3 ü, bu ülke ekonomisinin dış ticareti ile tarım sektörü arasında bir yerdir. Bunun ötesinde, «Bilimsel araştırmanın gücü ve başarısı, teknolojiye uygulanmasının etkenliği bir ulusun niteliğinin göstergesi sayılmaktadır. Bilim o denli önemli ve pahalıdır ki, bilimle ilgili temel kararlar bilim adamlarına ve bilim severlere (private patrons) bırakılmamakta, devlet tarafından alınmaktadır. Açıktır ki, bilimin ilerlemesi bir politika sorunu olmuştur. Bu nedenle de bir toplumda herkes **bilim politikası** kararlarından etkilenmekte, dolaylı bir biçimde de olsa bu kararların sorumluluğunu taşı-

(5) Loc. cit., s. 30.

(6) Loc. cit.

(7) Loc. cit.

(8) OECD, **R and D in OECD Member Countries : Trends and Objectives**, DAS/SPR/70. 31, Paris, August 1970, s. 41, Appendix Table 1.1 den.

(9) ABD ileri endüstriye sahip piyasa ekonomilerinin prototipi olduğu için burada örnek olarak ele alınmıştır. Diğer endüstriyel ülkeler de büyüklükleri ve endüstrileşme düzeyleriyle orantılı olarak (A+G) sistemleri geliştirmişlerdir. Diğer ülkelerin araştırma faaliyetleri ile ilgili temel bilgiler için TABLO 1/A ve B'ye bkz.

maktadır» (10). Dar anlamda bilim politikası, yukardaki mantık çerçevesinde, bir ülkenin A+G faaliyetlerini ya da sistemini belli amaçlara (ulusal, toplumsal, ekonomik) yönlendirmektir (11). Doğal olarak, belirli bir ulusal sistemi yönlendirmek, geliştirmek ya da denetlemek diğer «ilgili» ve «bağıntılı» sistemlerin eşgüdümü ve etkileşimlerini gerektirir. Bilim - araştırma ya da bilim - teknoloji sisteminin en yakınındaki iki büyük sistem de endüstri ve yüksek öğretimdir. Bütün sistemlerle birlikte, ulusal bir politika sorunu olarak ele alındığında, **geniş kapsamlı** bir bilim politikası kavramına ulaşılmaktadır. Bu genişletilmiş çerçeve içinde de yüksek öğretim ayrı bir yere ve ağırlığa sahiptir.

(10) J.R. Ravetz, **Scientific Knowledge and its Social Problems**, Penguin Books, 1973, s. 11.

(11) Dar anlamda bilim politikasını, bir şekilde, **araştırma politikası**, ülkedeki araştırmaların eşgüdümü ve yönlendirilmesi olarak da anlaşılabilir. Firma ya da laboratuvar düzeyinde, genellikle, araştırma yönetiminden (R+D management) söz edilmektedir.

TABLO : 1/A

OECD ÜLKELERİNDE GAYRİ SAFİ ARAŞTIRMA ve GELİŞTİRME
HARCAMALARININ (G.S.A.G.H.) SEKTÖRLERE GÖRE
% DAĞILIMI (1969 YILI İÇİN)

| Ülkeler | Araştırma Sektörleri | Özel Sektör | Kamu Sektörü | Kâr Amacı Olmayan kurumlar | Yüksek Öğrenim |
|-----------------------|---------------------------|----------------|-----------------------|-------------------------------------|----------------------|
| | GSAGH (1) | | | | |
| Belçika | 261.104,5 | 56.4 | 10.5 | 0.5 | 32.5 |
| Kanada | 1.135.983,7 | 36.6 | 34.5 | | 28.9 |
| Finlandiya | 63.288,6 | 52.6 | 24.1 | 2.5 | 20.8 |
| Fransa | 2.678.178,0 | 55.5 | 29.2 | 1.0 | 14.2 |
| B. Almanya | 2.652.006,0 | 68.2 | 4.7 | 9.7 | 17.5 |
| Yunanistan | 15.126,7 | 25.6 | 56.0 | 2.1 | 15.4 |
| İrlanda | 22.414,1 | 36.5 | 47.7 | 0.9 | 14.9 |
| İtalya | 694.300,5 | 54.8 | 25.1 | | 20.1 |
| Japonya | 2.592.301,0 | 67.3 | 12.1 | 1.5 | 19.0 |
| Hollanda | 585.469,2 | 62.1 | 11.4 | 8.7 | 17.9 |
| Norveç | 96.966,5 | 48.2 | 20.0 | 0.5 | 31.2 |
| İsveç | 368.089,4 | 66.0 | 14.8 | 0.1 | 19.1 |
| İsviçre | 391.351,1 | 84.7 | 4.2 | | 11.0 |
| İngiltere | 2.439.779,0 | 64.7 | 24.5 | 2.5 | 8.3 |
| A.B.D. | 26.594.992,0 | 69.5 | 14.1 | 3.7 | 12.7 |
| Türkiye (1970) (*) | 492 Milyon T.L. (2) | | 424 Milyon T.L. | | 68 Milyon T.L. |

(1) Bin U.S. doları olarak.

(2) Milyon TL. olarak. Bu rakam özel sektörle, Türkiye'de mevcut olmayan araştırmacı türdeki «kâr amacı olmayan kurumlar» sektörünü kapsamamaktadır. Bu nedenle rakamın bir miktar daha büyük olması gerekebilir.

(*) TUBİTAK, Bilim Politikası Ünitesi, 1971.

KAYNAK : Science Policy, Facts and Figures, September/October, 1972.

TABLO : 1/B

**OECD ÜLKELERİNİN ARAŞTIRICI İNSANGÜCÜ POTANSİYELİ
İÇİNDE YÜKSEK ÖĞRENİM SEKTÖRÜNÜN YERİ
(1963 - 1964 YILLARI İÇİN)**

| Ülkeler | Toplam Kalifiye Araştırmacı (Bilim Adamı ve Mühendis) Sayısı | Toplam Araştırmacı Stoku içinde Yüksek Öğretim Sektörünün Yeri (%) |
|-------------|--|--|
| A.B.D. | 496.500 | 12.7 |
| İngiltere | 59.415 | 9.3 |
| B. Almanya | 33.380 | 28.4 |
| Fransa | 32.540 | 17.9 |
| Japonya | 114.840 | 31.7 |
| İtalya | 19.410 | 44.2 |
| Kanada | 13.430 | 18.1 |
| Hollanda | 2.260 | 27.7 |
| İsveç | 6.340 | 14.5 |
| Belçika | 5.540 | 44.2 |
| Norveç | 2.290 | 35.3 |
| Avusturya | 2.030 | 41.5 |
| İspanya | 1.134 | 40.5 |
| İrlanda | 850 | 27.3 |
| Yunanistan | 820 | 28.8 |
| Türkiye (*) | 4.557 | 61.1 |

(*) Türkiye'nin nisbi olarak büyük bir araştırmacı sayısına sahip görünmesinin nedeni, hesaplamanın tam gün esasından (full - time equivalent) yapılmamış olmasıdır. Bu katsayı 1/4 olarak alınsa, sayı bin civarındadır.

KAYNAK : OECD, The Overall Level and Structure of R + D Efforts in OECD Member Countries, Paris, 1967.

Türkiye için, TUBİTAK, Bilim Politikası Ünitesi.

III. BİLİM - TEKNOLOJİ SİSTEMİ VE YÜKSEK ÖĞRETİM :

Önce, yüksek öğretimin, modern bir bilim - teknoloji (araştırma) sistemi içinde önemli bir sektör olduğu belirlenmelidir. Bazı ülkelerde A+G harcamalarının 1/3'üne varan bir etkinliğe sahip olan (TABLO 1) bu sektör, her türlü araştırma tipini gerçekleştirmekle beraber, yapısı ve tarihsel gelişimi gereği **temel araştırmalarda** uzmanlaşmıştır (TABLO 2).

TABLO : 2
TEMEL ARAŞTIRMA VE YÜKSEK ÖĞRETİM

| YÜKSEK ÖĞRETİM SEKTÖRÜNDE TEMEL ARAŞTIRMALAR | | | | | |
|---|---------|--------------------------|--|---|---|
| Ülkeler | | Harcamalar (Milyon\$) | Sektörün A+G Harcamaları İçindeki Yeri (%) | Sektörün Toplam Temel Araştırma Harcamaları İçindeki Yeri (%) | Sektörlerin Toplam Temel Araştırma Harcamaları (Milyon \$) |
| A.B.D. | 1963/64 | 1.261 | 79.3 | 49.1 | 2.566 |
| İngiltere | 1964/65 | 104 | 84.3 | 44.9 | 230 |
| Fransa | 1964 | 148 | 85.9 | 53.3 | 277 |
| Hollanda | 1964 | 41 | 59.9 | 45.5 | 90 |
| İtalya | 1963 | 19 | 59.6 | 61.2 | 43 |
| Belçika | 1963 | 11 | 62.2 | 48.2 | 22 |
| Norveç | 1963 | 5 | 68.7 | 67.2 | 7 |
| Avusturya | 1963 | 3 | 53.7 | 61.7 | 5 |

KAYNAK : OECD, Gaps in Technology Between Member Countries, Analytical Report, 1968, Paris, Chapter S. 66 ve 77'den.

**TABLO 3 : ÇEŞİTLİ ARAŞTIRMA ALANLARINDA YÜKSEK ÖĞRETİM SEKTÖRÜNÜN PAYI . BAZI OECD ÜLKELE-
RİNDE - (TOPLAM «ALAN» A+G HARCAMALARININ - 1967 YILI - YÜZDESİ OLARAK)**

| ÜLKELER | SAVUNMA | UZAY | NÜKLEER | TARIM | ENDÜSTRİ | ALTYAPI | SAĞLIK | BİLİMİN İLERLEMESİ |
|------------|---------|-------|---------|-------|----------|---------|--------|--------------------|
| Avusturya | | | | 22.4 | | | 57.0 | 85.6 |
| Belçika | | | | 19.5 | 0.6 | | 55.4 | 88.1 |
| Kanada | 3.5 | 25.0 | 5.3 | 14.3 | | | 80.9 | 69.4 |
| Danimarka | | 100.0 | 51.8 | 23.8 | 2.6 | 50.7 | 47.8 | 82.8 |
| Finlandiya | | | | 20.0 | 0.1 | | 63.7 | 58.1 |
| Fransa | 2.0 | 3.4 | 0.1 | 5.8 | 0.7 | | 35.7 | 92.5 |
| F. Almanya | 2.5 | 3.4 | 7.8 | 52.8 | 2.0 | | 83.8 | 79.6 |
| Yunanistan | | | | 17.4 | 20.8 | 24.9 | 66.4 | 89.1 |
| İrlanda | | | | 4.0 | 0.7 | 6.5 | 55.5 | 70.4 |
| İtalya | | | | 40.4 | 0.4 | | 25.9 | 57.0 |
| Japonya | | 90.0 | | 31.5 | | 0.7 | 66.6 | 93.2 |
| Hollanda | | | | 23.1 | | | 82.8 | 79.7 |
| Norveç | | | | 41.2 | 0.8 | | 79.5 | 94.3 |
| İsveç | 1.3 | | 10.9 | 50.3 | 0.3 | 17.4 | 54.1 | 87.6 |
| İsviçre | 5.0 | | | | 5.5 | | | 98.2 |
| İngiltere | 0.6 | 4.9 | 0.6 | 5.3 | 0.8 | 0.2 | 5.4 | 73.7 |
| A.B.D. | 5.9 | | 4.3 | 25.6 | 0.7 | 1.0 | 43.6 | 77.7 |

KAYNAK : OECD. R+D in OECD Member Countries : Trends of Objectives, DAS/SPR/70.31, Paris, 17 th August 1970, Raporundaki Appendix, Tablo III - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 daki verilerden düzenlenmiştir.

NOT : Sayfa 6'da sözü edilen yeni OECD Sınıflandırmasındaki 5 grupta toplanan araştırma alanları şunlardır :
1. Ulusal güvenlik ve Büyük Bilim (Savunma, sivil uzay, sivil nükleer); 2. İktisadi Kalkınma (Tarım, Madencilik ve imalat); 3. Toplum hizmetleri (Sağlık, Çevre, sosyal refah ve diğerleri); 4. Bilimin İlerlemesi (Genel Üniversite fonları yoluyla araştırmaların teşviki); 5. Diğer faaliyetler (Gelişmekte olan ülkeler ve çeşitli araştırmalar). Yukarıda, temel 8 alan gösterilmiştir.

Ancak, «temel», «uygulamalı» araştırmalarla «endüstriyel geliştirme» şeklinde, 1960'larda yapılan sınıflandırmalar (12), 1970'lerde yerini daha «operasyonel» sınıflandırmalara bırakmaktadır. Bu sınıflandırmalar büyük araştırma alanları, temel konular ve ulusal «amaçların» çakıştığı büyük harcama «blokları»nı belirlemektedir. Örneğın, OECD'nin yeni sınıflandırması 5 büyük grupta 12 araştırma alanı üzerinde duruyor (13). A+G Harcamalarının bu şekilde sınıflandırılması ile yüksek öğretim sektörünün toplam araştırma faaliyetleri içindeki payları, OECD ülkelerinin verilerine göre TABLO 3'de görölmektedir.

Oldukça soyut bir ayırım olan temel - uygulamalı araştırma - geliştirme faaliyeti yerine, amaç - alan belirleyen yeni sınıflamanın getirilmesi, bir bakıma, araştırma sisteminin işlevsel gereğı olmaktadır. Çünkü, hiç bir araştırmacı temel yada uygulamalı araştırma yapmak için işe başlamaz. Modern araştırma projeleri son derece yüksek maliyetlidir; finansmanı büyük ölçüde (çok kez tamamına yakın bir kısmı) devlet ve endüstriyel firmalar tarafından yapılmaktadır. Devlet kuruluşları ve firmaların belirli amaçları ve sorunları vardır. Onları ilgilendiren çözümlerdir. Bu çözümler ise, modern toplum ve modern ekonominin (üretim = teknolojinin) gereğı olarak çok - disiplinli, farklı tipte araştırmaların (temel, uygulamalı) ve geliştirme faaliyetlerinin, gereğinde, birden fazla araştırma sektörünün

(12) OECD'nin «klasik» standart ölçümleri için Bkz. OECD, DAS/SPR/70.40, **The Measurement of Scientific and Technical Activities**, «Frascati Manual», Paris, 1970.

UNESCO, Guide to the Collection of statistics on science and Technology, ST.77/WS/4, Paris 1977.

(13) OECD, **Research and Development in OECD Member Countries: Trends and Objectives**, CMS (71) 6 Appendix, Scale 2, Paris, 1971, s. 38.

katılması ve finansmanı ile gerçekleşmesini zorunlu kılmaktadır (14).

İşte, bu olgu araştırma faaliyetlerinin yapısını ve yöntemlerini kökten etkilediği gibi yüksek öğretimin de yapısını etkilemektedir. Çünkü, geleneksel üniversite, bir takım klasik disiplinlere göre örgütlenmiştir. Örneğin, «teknoloji eğitimi, büyük ölçüde, makine mühendisliği, elektrik mühendisliği, kimya vb. disiplinlere ve bölümlere ayrılmış (categorized) durumdadır. Bu durum iki vahim sonuç doğurmaktadır: Birisi, üst düzeydeki disiplinlerarası örgütlenmede, üniversitenin araştırma ve eğitim işlevleri arasına ayrılık (schism) girmesi; böylece, karmaşık (comlex) sistemler düzeyinde de önemli bir sorun ortaya çıkmakta, bu alanlardaki üniversite araştırma faaliyetleri giderek eğitim yapısı dışındaki kuruluşlarda (15) gerçekleştirilmektedir. Diğer sonuç, mühendislik eğitimi ile endüstrinin gereksinimleri arasındaki büyüyen farktır.» (16)

(14) Uluslararası sınıflandırmalarda 4 araştırma sektörü mevcuttur: Özel, kamu (government), kâr amacı olmayan kurumlar, Yüksek öğretim. Sektörler araştırmayı gerçekleştiren ve finanse eden, biçiminde ikili bir yapıya sahiptir. Kamu, en büyük finansman sektörü olduğu halde, piyasa ekonomilerinde, araştırmaların büyük bölümü özel sektörde gerçekleştirilmektedir. Yüksek öğretim en çok finanse edilen sektördür. Bkz. OECD, **The Overall Level and Structure of R+D Efforts in OECD Member Countries**, Paris, 1967, passim.

(15) Bu kuruluşlar, üniversiteye bağlı araştırma birimlerinin meydana getirdiği çevre araştırma sistemidir (Peripheral system). Dışarıdan alınan projelerle finanse edilip, genel yönetimi üniversiteye bırakılan enstitü ve laboratuvarlar. Bkz. E. Türkcan, «Yüksek Öğrenim Sektöründe Araştırma Faaliyetleri», **Eğitim ve Bilim**, Cilt I, sayı 3, s. 13 - 15.

(16) E. Jantsch, (Çev. E. Türkcan), «Disiplinler - arası ve Disiplinler - üstü Bir Üniversiteye Doğru», **Eğitim ve Bilim**, Cilt I, sayı 4, Kasım 1976, s. 26.

Sadece bu sorun değil, modern toplumun yarattığı diğer koşullar da yüksek öğretimin yapısında bazı yeniliklerin araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu koşulları iki Alman araştırmacı şöyle formüle ediyor:

- Artan öğrenci sayısını karşılamak,
- Modern bilimsel araştırmanın örgütsel ve mali gereklerini karşılamak,

— Üniversite öğretiminin içerik ve yöntemlerini bilimsel gelişmelere uyarlamak,

— Üniversite öğretiminin içerik ve yöntemlerini, aynı zamanda, üniversitenin toplumdaki yeni fonksiyonlarına uyarlamak,

— Üniversitenin örgüt içi ilişkilerini, üniversitenin devletle, toplumla ve endüstriyle olan karşılıklı bağlarını ve diğer gerekleri karşılayacak etkin bir politika izlenmesine olanak sağlamak için yeni bir yönetsel yapı geliştirmek(17).

Kuşkusuz, bu sorunlar, artık endüstri ötesi (post industrial) topluma geçmesinden söz edilen, günümüz ileri endüstri toplumlarındaki durumu yansıtmaktadır. Henüz, endüstrileşme aşamasındaki ülkemizin yüksek öğretim sorunlarının farklı nitelikte ve çok daha ağır koşullar altında olduğu açıktır. Konuyu bilim politikası açısından incelemek için bile Türkiye'deki yüksek öğretimin durumunu kısaca saptamakta yarar vardır.

IV. TÜRKİYE'DE YÜKSEK ÖĞRETİMİN NİTELİĞİ VE BİLİM POLİTİKASI :

«Ülkemiz, darülfünun döneminde ve daha sonra 1933 reformu ile... Batı Avrupa'nın seçkin yetiştirmeğe yönelik

(17) E. Böning ve K. Roeloffs, **Innovation in Higher Education, Three German Universities : Aachen, Bochum, Konstanz**, OECD - Paris, 1970, s. 133.

klasik üniversite düzenine sahip çıktı.» (18) Planlı dönemin, yüksek öğretim için, hatta genel olarak tüm eğitim sistemi için anlamlı bir plan getirdiğini söylemek güç. Ekonominin ve bir ileri aşamada sektörlerin büyüme hızlarına göre kalifiye insan gücüne talep tahminleri yapılmakta fakat talebin bileşimi fazla belirlenememektedir.

Kısaca, şu kadar mühendis yada doktorun yurt içinde (yurt dışında) yetiştirileceği öngörülür. Bu hesaplamalarda birkaç basit yöntem kullanılmaktadır: Üretimle yüksek öğretim arasında sektörel bir katsayı bulmak ve bu katsayı yardımıyla, saptanan üretim hedeflerine varmak için bir de mesleki personel sayısı çıkarmak. Eğer yeni ve daha gelişmemiş sektörsel, başka ekonomilerden katsayı ithal etmek yada oturup «icat» etmek gerekir. Genellikle de, sektördeki mesleki personel veri kabul edilip, sektörün büyüme hızı (ve biraz daha fazlası) personel sayısına ilave edilir. Sonunda personel sayısı ile bir takım okul yatırımları (moneter ifadesiyle) ortaya çıkar. Bunlara, «programların çağdaş eğitim gereklerine göre düzenlenmesi» eğitimin kalitesi, yaygınlığı, üniversite araştırma faaliyetlerini geliştirmek, bölgeler arası denge, öğretim üyesi/öğrenci oranları vb. bazı «kalitatif» öneriler de eklenince Türkiye'nin beş yıllık kalkınma planları içindeki «yüksek öğretim» planının kanavası elde edilir. Bütün tablolar ve katsayıların ötesinde gerçekleştirilmeğe çalışılan daha çok öğrencinin «yüksek öğretim tampon bölgesinde» daha uzun süre kalmasını sağlamaktır. Çünkü, istihdam yaratamayan bir ekonomi için, yüksek öğretim sistemi işsizliğin devletle aileler arasında ortaklaşa finanse edildiği, bir işsizlik «önleme» bölgesi yaratmaktadır. Bu mekanizma ile işsizliğin ekonomiye doğrudan maliyeti (vergi mükellefleri, bütçe

(18) DPT, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Haziran, 1977, s. 11.

üzerine) nispeten azalmaktadır. Bu nedenle, radyo, televizyon ve mektupla öğretim gibi yeni yöntemlerle, sayısı hızla artan üniversitelerin yanında yüksek öğretim, teorik olarak tüm yüksek öğretime hazır kitleyi kapsayabilecek bir yaygınlığa da kavuşturulabilir.

Bu yaygınlığın yanı sıra süreyi uzatma girişimleri de devam ediyor. Bu yöntemlerden biri üniversitelerde yabancı dil öğretimini mecburi hale getirmektir. Böylece, pratik olarak 4 yıllık öğretim 5 yıla çıkıyor. İki yıllık ön - lisans okulları, hemen hemen, otomatik süreçlerle 4 yıla dönüştürülüyor. Fakat, her nasılsa, sistemin içsel ekonomisinden yararlanmayı kimse düşünmemektedir. Bir başka şekilde, aynı öğretim kadrosu ve aynı alt yapı ile daha fazla öğrenci alma yöntemleri üzerinde durulmamaktadır. Hatta, öğretim üyesi/öğrenci oranlarında, yeni üniversiteler yasası ve personel yasasından sonra hafif bir iyileşme, en azından artan öğrenci sayısına rağmen oranların değişmemesi nedeniyle (19) tersine bir eğilim olduğu söylenebilir. Sistem, ekonomik zorunluluklarla eğitimi yaygınlaştırmaya çalışırken, diğer yandan «elitist» felsefesini korumağa çalışmaktadır. Birbirine çelişen bu iki hareket noktası bazı eylemlerde aynı paralele girmektedir. Örneğin, iki yıllık ön - lisans okullarının 4 yıla çıkarılmasıyla, öğretim süresi uzatılıyor ve aynı zamanda daha üst tabakalara hizmet götürecek elemanlar yetiştirilmesi öngörülmektedir. Elitizm ile, daha küçük zümrelerin, daha iyi bir hizmetten ötekilere göre daha fazla yararlanmasını kastediyorum.

Bu yöntemlerle işsizlik sorunu, üniversite sorunu ve plan hedeflerinin gerçekleşmesi sorununa nasıl bir katkıda bulunuluyor? Ayrı bir konu. İşsizliğin beş altı yıl «bir

(19) DPT - SPD, Planlı Dönemde Yüksek Öğretim, Ekim, 1976, s. 67.

şekilde» ertelenmesi, her beş altı yılda bir daha büyük patlamalarla, bu yöntemlerin çözümsüzlüğünü göstermesi, başka bir çözüm yolu getiremeyen ekonomi yöneticileri için «ehven-i şer» sayılabilir mi? Altmışların sonu, yetmişlerin (hâlâ yaşadığımız) ortaları, belki seksenlerin başı.. herbiri ötekine göre daha büyük bir «yüksek öğretim krizi» yada «anarşik olaylar» patlaması. Acaba, böyle bir ilişki, böyle bir konjonktür var mı? Kuşkusuz araştırmaya değer.

Yüksek öğretim hakkındaki bu özel değerlendirmeden sonra, tekrar konumuza dönerek, Türkiyedeki «bilim politikası» mekanizmalarını, bu mekanizmaların yüksek öğretim ve toplumla (ekonomiyle) ilişkilerini ele almalıyız.

Türkiye’de ilk resmi «bilim politikası» organı, planlı iktisadi kalkınma çabalarına paralel olarak, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı döneminde ortaya çıktı. Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu, (TUBİTAK) 278 sayılı yasa ile «Müspet bilimlerde temel ve uygulamalı araştırmalar alanında takip edilecek milli politikanın tespitinde Hükûmete yardımcı olmak..» ve bu alanlarda «öğretim temel olacak prensip ve yolları tespit etmek ve ilgili kurumlara tavsiyelerde bulunmak...» la (madde 2) da görevlendirilerek, 1963 yılında kuruldu. Kuşkusuz, bu tarihten önce de bilim, araştırma ve yüksek öğretimle ilgili kararlar alınıyor ve uygulanıyordu. Yalnız bu kararlar belli bir sistematikten ve eşgüdümünden yoksundu. Tübitak’ın, belirli ulusal amaçlar için bu eşgüdümün sistemini kuracak mekanizma olduğu, yada yasama organının bu niyetle hareket ettiği söylenebilir. Çünkü, bir «bilim politikası fikri» Birinci Beş Yıllık Plânda mevcuttu (20).

(20) DPT, **Kalkınma Planı Birinci Beş Yıl 1963 - 67**, s. 463.

Şimdi, bu kuruluş 15 yaşına girerken, çalışmaları, kendi yasasındaki bu iki temel görev açısından değerlendirilmelidir (21). Böyle bir değerlendirmenin ilk sonuçları, bize, Türkiye’de, bu organın kurulmuş olmasına rağmen, bilim politikasının dar ya da geniş tanımına uygun ulusal bir metnin geliştirilemediğini göstermektedir. Yine, 1930 lar yada 1950 lerdeki gibi, herhangi bir çerçeve içinde, iyi belirlenmiş ulusal amaçlar doğrultusunda yöneltilmeyen, «araştırma iyidir, bilimin her türüsü, her şekilde desteklenmelidir, bilim ve araştırma alanındaki kararları bilim adamları almalıdır», felsefesinin pratiği olan bir «politikasızlık politikası», 1960’ların ve 70’lerin de «resmi» ve «örgütlü» bilim politikasının özünü oluşturuyor.

TÜBİTAK’ın öteki görevi, «öğretim kurumları için temel ilke ve yollar saptamak» hiç bir zaman üstesinden gelemediği bir işlev oldu. Yüksek öğretimle yada daha özel olarak üniversite ile Kurumun birbirleriyle etkileşimlerinin yasasının öngördüğü biçimde değil de onun tamamen aksi yönde yani üniversitenin Kurumu etkilemesi Kurumun ilke ve çalışmalarını kendi doğrultusunda saptamasının nedenlerini Tübitak’ın yapısında ve üniversitenin de kendi üst yapısını titizlikle korumasında aramalıyız.

Tübitak’ın yapısı nedir? Bugün bakıldığında, Tübitak bir üniversitelerarası örgüt niteliği gösteriyor. Şubat 1977 sonuna kadar Kurumda görev almış 84 araştırma grubu üyesinin tamamı, 20 grup yürütme sekreterinin 16’sı 32

(21) TÜBİTAK’ın pek az değerlendirilmesi yapılmıştır. Bilim Politikası açısından ele alan iki çalışma : E. Türkcan, «The Limits of science Policy in the Developing Country», **Research Policy** s. 2 (1574) s. 336 -363, Morth Holland ve C. Cooper, «Science Policy and Technological Change in Underdevelopped Economics.» **World Development**, Vol 2, No. 3, March 1974, içinde bir bölüm.

Bilim Kurulu üyesinin 26'sı, 5'i asil, 2'si vekil 7 Genel Sekreterin hepsi üniversite öğretim üyesidir. Son Faaliyet Raporuna göre 76'sı sonuçlanmış, 357'si devam eden 433 desteklenen araştırma projesininin 369'u (örneğin % 85.3) üniversite mensuplarından gelmiştir. Projelerin % 65.6'sı (284 adet) tek yöneticili, % 19.4 (84 adet) iki yöneticilidir. Şu bir kaç veri dahi Tübitak'ın üniversitelerin kontrolünde, onların projelerine «ekstra» bir destek sağlayan «yan kuruluş» görüntüsünü ortaya koymaktadır. Böylece, Tübitak'ın üniversite araştırmaları, öğretim sistemleri, programları hakkında yol göstericiliği bir yana üniversitenin etki alanı dışında, kendi bilim yada araştırma politikasını bile saptaması çok güçtür. Sanayi ve toplumun diğer kesimlerine araştırma yoluyla «girmesi» ise, sanayiye dışa bağımlı ve daha çok teknoloji transfer eden yapısı nedeniyle daha da olanaksızdır. Aslında, bütün kesimlerin birbiriyle etkileşim alanlarını asgaride tutması, «kapalı sistemler» oluşturması toplumumuzun, bu gelişme aşamasındaki genel özelliklerinden biridir.

Kapalı sistemlerin «en kapalıısını» da yüksek öğretim kesimi oluşturuyor. Bir kez üniversitenin Ortaçağlardan beri süregelen bir geleneği var. Bir kilise gibi, günlük olayların üstünde, tarafsız ve çıkarısız bir görünüm kutsal bir dokunulmazlık atmosferi sağlıyor. Son zamanlara kadar üretime doğrudan katılmayıp, belli bir hizmet karşılığı toplumdan bir pay aldığından kendi içinde bir sosyal sınıf çelişkisi doğmamış; sadece çıraklıktan (asistanlık) hocalığa doğru bir mesleki tabaklaşma var. Sisteme girmek ve sistem içinde yükselmek için belirli engel ve sınavları geçmek, sisteme uyarlığını bir şekilde kanıtlamak gerekir. Bu kapalı sistem, bir de Anayasa ve kanunlarla korunuyor, sağlamlaştırılıyor. Kuşkusuz, korunan bilim ve düşünce özgürlüğüdür. Bu özgürlükler insanın temel hakları arasındadır ve üzerinde tartışmak

bile söz konusu değildir. Ancak, bu özgürlükleri ileri sürerek, üniversitenin sistemini toplumdaki gelen değişim taleplerine karşı şu veya bu şekilde koruması haklı mıdır, mümkün müdür?

V. YÜKSEK ÖĞRETİMİ PLANLAMAK YADA YÖK'ÜN BAŞINA GELENLER :

7.7.1973 Gün ve 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu'nun 4. maddesi: «yüksek öğretimin bütünlüğü anlayışı içinde çağdaş bilim ve teknolojinin gereklerine ve Devlet Kalkınma Planının temel ilke ve politikalarına uygun olarak yüksek öğretim alanına yön vermek amacıyla, gerekli inceleme, araştırma ve değerlendirmeleri yapmak, yüksek öğretim kurumları arasında koordinasyonu sağlamak, uygulamaları izleyerek yetkili makam ve mercilere önerilerde bulunmakla görevli bir kurul» olan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) nu yaratıyor.

Ankara Üniversitesi ve Cumhuriyet Halk Partisi, Üniversite Kanunu'ndaki diğer bir çok madde ile birlikte bu maddenin de iptali için Anayasa Mahkemesine başvuruyorlar. Ankara Üniversitesine göre «Kurulun amacı Üniversitelere «yön vermektir». Üniversite dışı kuruluşların üniversitelere yön vermesinin Anayasanın 120. maddesinin öngördüğü idari ve bilimsel özerklikle bağdaştırılması olanağı yoktur.» (**Resmi Gazete**, RG, sayı: 15431,3 Aralık 1975, s. 2). CHP ne göre de, YÖK, «Sisyal iktidarların ve çeşitli çıkar guruplarının etki alanı içinde bulunan üniversite dışı bir kuruluştur.»; «Anayasanın 120'nci maddesi hüküme aykırı olması nedeni ile... iptali gerekir.» Eğer, bu kuruluş maddesi iptal edilmezse, YÖK'ün kuruluş görev ve yetkileriyle ilgili 5 ve 6. maddelerin bazı bentlerinin ip-

tali isteniyor. Pratik olarak bu maddelerin de tamamı, YÖK'ün operasyonel araçları ortadan kaldırılıyor.

Madde 5 — Yüksek Öğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanının başkanlığında her üniversitenin yetkili organınca profesörler arasından 2 yıl için seçilecek birer temsilci ile kuruldaki üniversite temsilcileri sayısı kadar aynı süre ile Milli Eğitim Bakanının teklifi üzerine Bakanlar Kurulunca atanacak üyelerden kurulur. Bu şekilde atanmalar arasında resmi yüksek öğretim kurumları, Maliye, Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlıkları ile Devlet Plânlama Teşkilatından ve Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumundan en az birer üyenin bulunması şarttır.

Yüksek Öğretim Kurulunun göstereceği üç aday arasından Milli Eğitim Bakanı tarafından bir Genel Sekreter tayin edilir. Genel Sekreterler toplantılara oy hakkı olmaksızın katılır.

Genel Sekretere bağlı olarak, sekreterlik işlerini ve kurulca verilecek diğer görevleri yürütmek üzere Milli Eğitim Bakanlığında bir Sekreteryaya kurulur. Bu sekreteryada ayrıca eğitim araştırmaları, planlaması koordinasyonu yapacak ve eğitimle ilgili çalışmalarını düzenleyecek yeteri kadar uzman bulundurulur.

YÖK Milli Eğitim Bakanının daveti üzerine toplanır. Bu cümlelerin tamamı ile 6. maddedeki (a) bendindeki «ilgili kuruluşların senatolarınca tespit edilen ideal kadrolarını dengeli bir şekilde düzenlemek», cümlesiyle, (ç), (e), (f), (g), bentlerinin tamamının iptali isteniyor. Bu bentler şöyle:

ç) Üniversitelerin, yüksek öğretimin bütünlüğü çerçevesi içinde, yüksek dereceli okullara akademik yönden yapabilecekleri yardımları ve bu alandaki gözetim hizmet-

lerinin esaslarını ilgili kurumlarla birlikte saptayarak, gereğini istemek ve sonuçlarını izlemek.

e) Kalkınma planının gerektirdiği araştırma konuları ile özel araştırma fonlarının üniversitelere dağıtımını üniversitelerarası işbirliği halinde yapmak.

f) Yüksek öğretim kurumlarının öğrencilerinden alınacak ücret ve harçlar konusunda gerekli esasları tespit etmek ve denkliliği sağlamak

g) Uluslararası bilimsel kuruluşlara katılmak amacını güden milli komiteler kurmak, denetlemek ve gereken mali desteği sağlamak.

Bu bentlere yöneltilen itirazlar şöyledir: (Burada, Ankara Üniversitesinin savunması esas alınıyor. Çünkü, bu konuda bir üniversitenin tutum ve yaklaşımı önem kazanıyor). YÖK'ün kuruluşunu belirleyen 5. madde için. «üniversitelerin bilimsel ve idari çalışmaları üzerinde, doğrudan doğruya veya dolayısıyla büyük etkiler yapabilecek olan bir kuruluşta Üniversite dışı güçlerin temsilcilerinin bulunması ve hele bunların çoğunlukta olması Üniversitelerin «kendilerince seçilmiş organlar eliyle yönetileceği» yolundaki Anayasal kurala bağdaşamaz,» deniyor, Aynı kural, 6. madde (a) bendi son cümlesinin de iptalini gerektiriyor. Ayrıca, «ideal kadroların düzenlenmesini Yüksek Öğretim Kuruluna bırakan hüküm Anayasanın 120. maddesinin 3. fıkrası ile üniversite öğretim üye ve yardımcılara sağlanan teminat ilkesine de aykırıdır.» (R G, s. 33)

6. Madde (ç) bendi: «..bu hüküm sayesinde, belli bir üniversitenin imkânları müsaade etmese bile belli bir yüksek okula yardım etmeğe zorlanması... siyasal neden-

lere dayanan kişisel baskı vasıtası olabileceği kuşkusu bilimsel ve idari özerklikle bağdaşmaz.» (RG, s. 4)

6. Madde (e) bendi: «Üniversiteleri diğer öğretim kurumlarından ayıran en önemli nitelik üniversitelerin hem öğretim hem de araştırma görevlerine sahip olmasıdır ve üniversitenin araştırma görevini öğretim görevinden ayırmak mümkün değildir. Üniversiteler yetiştirdikleri öğrencilerin nitelik ve nicelikleri kadar, hatta ondan da çok gerçekleştirdikleri araştırmalarla ülkeye, bilime hizmet ederler ve ün kazanırlar. Bu bakımdan, araştırma konularının ve araştırma fonlarının dağıtılması üniversitelerin varlıkları ile yakından ilgili olup bir üniversitenin bu yolla canlandırılması veya öldürülmesi mümkündür. Bu kadar önemli bir yetkinin YÖK'e bırakılması siyasal iktidarların veya çıkar gruplarının üniversitelerin bilimsel çalışmalarında, hatta varlıklarında doğrudan doğruya etkili olması sonucunu doğuracaktır. Böylelikle üniversite dışı, araştırma konularının ve araştırma fonlarının dağıtım yolu ile bazı üniversiteleri diğerleri aleyhine geliştirebilecek ve yine aynı yolla bazı üniversiteleri ve fakülteleri araştırma imkanından yoksun lise üstü öğretim yapan meslek okulları haline getirebilecektir. Bu duruma düşmek istemeyen Üniversiteler ise, bilimsel gerçekleri ifade etmek yerine, iktidarda bulunan güçlerin arzularına göre hareket etmek zorunda kalacaklardır (RG. s. 4). Ankara Üniversitesi (f) ve (g) bendlerini de özerklikle bağdaştırmıyor. Ancak, önemli olan (e) bendine yapılan itirazda yer alan hususlardır. Bu hususa ilerde döneceğiz.

Anayasa Mahkemesi 11. 12. 13. 14 ve 25 Şubat 1975 günü aldığı kararda, «bu görevlerde (4. maddedeki) bakılacak olursa, hepsinin de devletçe yapılacak gözetim ve denetim niteliğinde işler olduğu, üniversitelerin kendi

başlarına bunların üstesinden gelmelerinin söz konusu bile edilemeyeceği ve kurulun bu konularda yapacağı işin de... yönetime doğrudan katılma niteliğinde olmayan... yardımcı çalışmalardan ibaret bulunduğu görülmektedir.»; «Anayasanın 120. maddesindeki «devletin gözetimi ve denetimi» ilkesinin... bir anlamı olsa gerekir. Çünkü kanun koyucu, hele Anayasa koyucu bir işe yarayan, bir amacı olmayan hükümler getirmez... bir devletin eğitim politikasına temel olacak ilkelerde uyum ve bütünlükten yoksun bir eğitim politikasının güdüldüğü memleketlerde gençliğin sosyal ve ekonomik ve kültürel alanlardaki kalkınmaya olan maddi ve manevi etkisi zayıflar, giderek yozlaşır ve böylece bu gibi memleketlerde yabancı sömürsü ve çıkarıcılığı egemen olur... Şu halde bu kuruluş (YÖK), Anayasanın 120. maddesinde öngörülen temel koşullar çerçevesinde yönetim ve bilim özerkliğini zedelemeyecek hukuksal bir yapıya sahip olacak, Devlet gözetimine esas alınacak öğüt ve önerilerde bulunacaktır. Bu öğüt ve öneriler, özellikle Yüksek öğretimin bütünlüğü anlayışı içinde **çağdaş bilim ve teknolojinin gereklerine ve kalkınma planının temel ilke ve politikalarına uygun** olarak yüksek öğretim alanına yön verecek doğrultuda oluşacaktır. YÖK bu konularda gerekli inceleme ve değerlendirmeleri yaparak yüksek öğretim kurumları arasında bir koordinasyon sağlanmasına çalışacaktır... Açıklanan nedenlerle 4. maddeye yönelen iptal istemi reddedilmelidir.» (RG, s. 17) deniyor.

5. Madde için, YÖK'ün «oluşum biçimi gözönünde tutulursa bu kuruluşun üniversitelerüstü değil, üniversite-lerdışı bir niteliğe sahip olduğu... üniversite içi, daha açık bir deyimle, üniversite yönetimi ile kararlar aldığı görülecektir... «Devletin gözetimi» ilkesine, «yürütme organının gözetimi» biçiminde eşdeğerli bir anlam verilerek yasal

düzenlemelere gidilmiştir.» denilmekte; Anayasanın 120. maddesine aykırı görülerek, iptal edilmektedir. Bu maddenin iptal edilmiş olması karşısında, 6. maddenin «üniversiteler yönünden, artık bir uygulama alanı kalmamış olacaktır.» (RG, s. 17 ve 18)

Böylece, YÖK, esas ve amaçtan değil, kuruluş ve işleyişinin Anayasaya aykırılığından, pratikte ortadan kaldırılıyor. Gerçekten, Ankara Üniversitesinin ve bir siyasi partinin, yüksek öğretimi, Türkiye'nin bilim ve araştırma potansiyelinin en önemli kısmını, her zaman «özerkliğin» ötesinde bir «ideolojik kontrole» olanak veren «yürütme organı gözetiminde» bırakması düşünülemezdi. Nitekim, Anayasa Mahkemesinin kararı bu duyarlılığı doğrulamış, bilim ve düşünce özgürlüğü aleyhine çalışabilecek bir mekanizmayı ortadan kaldırmıştır. Ancak, Yüksek Mahkemenin YÖK'ün amaç, görev ve yetkilerine ilişkin aykırı bir karar almamış olması noktası üzerinde durulmalıdır. Sanırsanız ki, davacılar da 4. madde ile ilgili kararın özünü yeterince değerlendirmişlerdir. Çünkü, «çağdaş bilim ve teknolojinin gereklerine ve kalkınma planının temel ilke ve politikalarına uygun olarak, yüksek öğretimin yönlendirilmesi ve koordinasyonu, aslında çağdaş bilim ve teknolojinin gereklerinden biridir. Toplumun, temel ekonomik ve toplumsal amaçlarını gerçekleştirmek için «plânlama ilkesi»ni getirmiş bir sistemde, yüksek öğretimin plan mantığı dışında kalması düşünülemez. Yüksek öğretimin üretim ve toplum dışında kaldığını varsaymak gerekir ki, bu tebliğ de bile, bilim-teknoloji-üretim arasındaki organik bağların zaman içinde hızla sıklaşmağa başladığı gösterilmiş tersine bir gelişmenin tarihe de ters düşeceği anlatılmaya çalışılmıştır. Fakat, bu kararlar Anayasa Mahkemesinin de, tahmin edilir ki istemediği ters bir sonuç doğmuştur: 5. madde iptal edilince, teknik bir nedenle (44 sayılı

yasanın 28. maddesinin 2. fıkrası uyarınca), 6. madde de yürürlükten kalkmıştır. Oysa, YÖK'ün görev ve yetkilerini belirleyen bu maddenin a ve c fıkraları, modern bir yüksek öğretim planlamasını, dolaylı olarak da bir bilim politikasını kalkınma plan ve programları doğrultusunda (veya içinde) yapılmasını sağlıyor ve hatta zorunlu kılıyor. (İptal edilen 5. maddedeki, «DPT ve TÜBİTAK'dan en az birer üyenin bulunması şart» ını hatırlatalım.) Bu fıkralar şöyledir:

a) Yüksek öğretim alanında yeni kurumların açılması, mevcutların geliştirilmesi, insangücü ihtiyaçlarının karşılanması, yatırımların ve kaynakların etkili bir şekilde kullanılması, yüksek öğretim alanının muhtaç bulunduğu öğretim ve araştırma elemanlarının yurt içinde ve dışında yetiştirilmesi için kısa ve uzun vadeli planlar hazırlamak...

c) Öğrenim ve öğretimin Devlet kalkınma planı hedeflerine uygun olarak yürütülmesini sağlamak amacıyla üniversitelerin özelliklerini kapasitelerini, insangücü ve maddi ihtiyaçlarını dikkate alarak gerekli gördüğü öğretim dallarında dönem sayısının artırılması paralel öğretim ve gece öğretimi yapılması hususunda önerilerde bulunmak..

Davacıların (A.Ü. ve CHP) bu iki fıkraya itiraz etmeleri, «üniversitelerüstü yada üniversitelerarası bir planlama işlevi»nin herkes tarafından benimsendiğini göstermektedir. Ancak, mevzuatta bir boşluk doğmuş oluyor. Bu boşluğun doldurulması 1977 Programında bir kez daha vurgulanıyor: «Üniversiteler Kanununun yeniden gözden geçirilerek tüm yüksek öğretimi kapsamasının ve yüksek öğretimin fiziki, akademik ve kanuni açıdan bir bütün halinde ele alınarak planlamasına imkan verecek

merkezi bir karar organı oluşturulmasının sağlanması...» (1977 Programı. **Resmi Gazete**, 11 Aralık 1976, s. 97)

Bu boşluk, yeni bir organla yada demokratik ve Anayasaya uygun kurulmuş yeni Yüksek Öğretim Kurulu ile doldurulmadıkça, yani bugünkü durumda, Yüksek Öğretim planlaması (1) üniversitelerin kendi aralarında kararlaştıracakları ihtiyari bir mekanizma ile, belki Üniversitelerarası Kurul çerçevesinde gerçekleştirilmeğe çalışılabilir. Buna teknik bir anlamda bir planlama bir program demek mümkün müdür?(11) YÖK'den önceki duruma dönülerek, Beş Yıllık Kalkınma Plan ve Programları çerçevesinde bir yüksek öğretim planlaması hazırlanabilir. Üniversiteler Kanunu 43. maddesi, «Yeni üniversiteler ve fakülteler yüksek öğretim planlaması çerçevesi içinde kurulabilir.» demektedir. Genel planın uygulanma aracı ya da müeyyidesi, devletin klasik gücü bütçe olacaktır. Çünkü, «Üniversitelerin bütçeleri, genel ve katma bütçelerin bağlı olduğu esaslara uygun olarak yürürlüğe konur ve denetlenir.» (Madde 71)

Oysa, üniversitelerin (yada bu dava nedeniyle Ankara Üniversitesinin) bu çok genel ve eski bir aracı üniversite özerkliğine aykırı gördüğü anlaşılıyor. 6. maddenin (e) fıkrasındaki, araştırma konuları ve fonlarının dağıtımında YÖK'ün üniversitelerarası işbirliği halinde görev yapmasına karşı çıkmıştır. «Bu kadar önemli bir yetkinin YÖK'e bırakılması siyasal iktidarların veya çıkar gruplarının üniversitelerin bilimsel çalışmalarında, hatta varlıklarında doğrudan doğruya etkili olması sonucunu doğuracaktır.» (Bkz. s. 16) Kaynaklarının hemen tamamını kamu fonlarından temin eden bir kuruluş için ilgi çekici bir iddia Ankara Üniversitesinin ve diğer üniversitelerimizin 1976 yılı bütçelerinden hesaplanmış olan araştırma harcamaları Tablo 4. de görülmektedir.

TABLO : 4
TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN 1976 (A+G)
HARCAMALARI : (Bin TL.)

| | |
|------------------------|----------------|
| Ankara Üniversitesi | 54.062 |
| İstanbul Üniversitesi | 54.664 |
| Ege Üniversitesi | 99.776 |
| İTÜ | 13.598 |
| ODTÜ | 15.250 |
| Hacettepe Üniversitesi | 56.534 |
| Diğer Üniversiteler | 41.626 |
| TOPLAM | 335.510 |

KAYNAK : Muzaffer SOY, Kamu Kesimi Araştırma Geliştirme Harcamaları Hakkında Not, DPT - SPD, Ağustos 1976, mimo Üniversite harcamaları ile ilgili tablolardan düzenlendi.

Bu kadar önemli bir karara konu olduğu söylenen fonların miktarı, yukarı doğru tahmin olasılığı (overestimation) fazla bir yöntemle bu kadardır. Ankara Üniversitesinin aynı yıl bütçesi 703 milyon TL'dir. Gerek bu bütçe gerekse hayati sayılan araştırma fasılları bilinen bütçe-plan süreciyle saptanmıştır. Bu süreçte, her üniversite, maliye ve planlama bürokrasisiyle ve çoğunluğunu iktidar partisinin oluşturduğu Parlamento Bütçe-Plan Komisyonu ile karşılaşmaktadır. Üniversitelerin kendi bütçe kaynakları dışındaki fonlar ise Tübitak'tan ve araştırma talep eden diğer özel ve tüzel kişilerden gelmektedir. Bu durumda, konular ve araştırma fonlarının miktarları Tübitak'ın koyduğu kurallarla belirlenmekte, üniversite mensupları bu çerçevede kişisel karar vermekte, en fazla kürsü yada bölüm düzeyinde bir anlaşma yapılmaktadır. Özel projelerin koşulları ise kuşkusuz özel bir süreç gerektirir. Bazı üniversitelerimiz bunları kendi vakıfları kanalıyla yapma ilkesi getirdiği biliniyor. Başka bir deyişle, üniversitelerin bütçede ayrılan fasıllar dışındaki araştır-

maları tamamen kişisel bir girişim sonucudur. Bu yöntemler, «yüksek öğretimin bütünlüğüne ve özerkliğe» aykırı sayılmamaktadır. Böylece, «üniversite öğretim üyelerinin özerk olması» biçiminde başka bir üniversite özerkliği kavramına ulaşıyoruz.

SONUÇ:

Kısaca özetlersek, pratikte, Türkiye'nin gerçeklerine ve ulusal amaçlarına, çağdaş bilim ve teknolojinin gereklerine uygun bir yüksek öğretim planlaması ve bilim politikası yapmak, bu gün için, olanaksızdır. Akademik özgürlüklerin ve üniversite özerkliğinin bu işlevlere engel olduğunu söylemek boşunadır. Bilimsel Devrimden bu yana beş yüz yıldan beri bu özgürlükleri savunan ülkeler uzun zamandır planlı bir yolda ilerlemektedirler. Yirminci yüzyılda, bilim ve teknolojinin insanın tarihinde en hızlı gelişmeyi göstermesiyle, bu olaya planlı programlı bir biçimde yaklaşmanın ilişkisi hiç bir aydının gözünden kaçmaz. Bunun ötesinde yüksek öğretimin, toplumun her katıyla ve özellikle endüstriyle kurduğu organik bağlar hızlı gelişmenin dinamiğini açıklamaktadır. Bilim ve araştırma özgürlüğü, bilim adamı ve araştırmacının toplum ve üretimle ilişki kurabildiği ölçüde artmaktadır. Çünkü, bilim adamı ve araştırmacı gerekli ilgi ve desteği, karşılaştığı engelleri yenebileceği gücü toplumun bütün katlarından ancak bu şekilde bulabilmektedir.

Aslında ülkemizde de ciddi hiç bir kuruluş ve aydın, bir yüksek öğretim planlamasına ve bilim politikasına karşı çıkmamaktadır. Eğer bu planlar ve politikalar saptanamıyorsa, nedenlerini sadece sistemin içinde değil, diğer ulusal plan ve politikaların da saptanamamasındaki temel nedenlerde aramalıyız.

Son cümlelerimizde üniversiteye giriş sorununa değinelim. Belli bir süre içinde, hangi kalitede ve çeşitte ne kadar insanı hangi yöntemlerle yetiştireceğini saptamamış, hangi bilim ve araştırma dallarını ne ölçüde geliştireceğini kararlaştırmamış bir yüksek öğretim sisteminde, bu sisteme «giriş» gibi ikinci derece bir sorunun çözülmesi değil, ancak (ertelenmesi) söz konusu olabilir. Tebliğ içinde, kısaca, bu günkü «erteleme» yöntemlerimize değinmiştik. Ancak, bu ertelemenin toplumsal maliyeti çok yüksek olmaktadır. «Öğrenci olayları» başlığı altında dökülen kanlar, yitirilen ders saatleri bu maliyet kalemlerinden bazıları değil midir?

BİLDİRİ : II

Yüksek Öğretimin Planlama Sorunu

Doç. Dr. Mahmut Adem
A. Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Oturum Başkanı: Yrd. Prof. Dr. Mete Tanrıkut

Kalkınma planlarında eğitim, iki temel açıdan ele alınmıştır: Kalkınmanın ekonomik ve toplumsal hedefleri. Bu nedenle Türk eğitim sisteminin üç temel hedefinden biri, kalkınmanın gerekli kıldığı sayıda ve nitelikte, özellikle yüksek nitelikte insangücünün yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir. Başka bir anlatımla toplumsal ve ekonomik kalkınmayı, ulusal eğitim düzeninden soyutlamak olası değildir. Eğitim ve ekonomi bir bütünün ayrılmaz öğeleridir. Bunu bir şema ile şöyle gösterebiliriz. (Şekil 1)

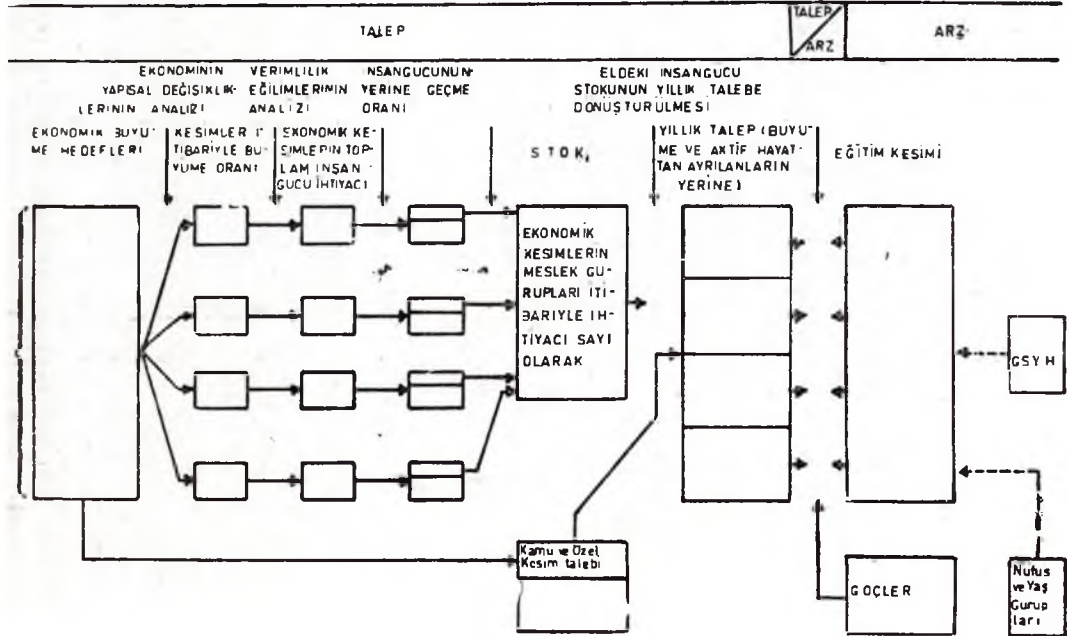
Eğitim ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişki böylece belirlendikten sonra, burada daha çok yüksek öğretim üzerinde durulacaktır.

1. Yüksek Öğretim Sorununun Önemi

1967 yılından beri Amerika'dan Avrupa'ya Asya'dan Orta Doğu'ya hemen tüm ülkelerde patlak veren «öğrenci olayları» ile su yüzüne çıkan yüksek öğretim bunalımı, günümüz toplumunu büyük ölçüde sarsmıştır. Yüksek öğretim bunalımı 1969'da Fransa'da Cumhurbaşkanı Général de Gaulle'ü ve 1971'de Türkiye'de «matematikselsel» çoğunluğu temsil eden hükümeti görevlerinden ayrılmaya zorlayan başlıca nedenlerden biri olmuştur. Bununla birlikte Fransa'da öğrencilerin «sokağa çıkışından» altı ay sonra siyasal iktidar bir «Üniversite Reform Yasası» çıkararak sorunu bir ölçüde çözümlenmiştir.

ŞEKİL : 1

ULUSAL DÜZEYDE İNSANGÜCÜ TAHMİNLERİ
SÜRECİNİN AŞAMALARI



Buna karşılık yüksek öğretim bunalımı Fransa'dan 10 gün kadar sonra patlayan Türkiye'de gerekli yasal önlemler zamanında alınmamıştır. 1970'lerden beri tüm yüksek öğretim kurumlarında öğretim üyesi can güvenliği içinde derslerini veremez öğrenciler güven içinde öğretimi izleyemez duruma gelmişlerdir. 8 yıldan beri ana babalar, okula giden çocuklarının can derdine düşmüşler, büyük bir tedirginlik içinde kıvrınmaktadırlar. Çok değerli bir bilim adamının da değindiği gibi, ana - baba akşam eve dönen çocuğunu «**bugün derslerin nasıldı**» sorusu ile değil, «**okulda bir olay oldu mu?**» sorusu ile karşılaşmaktadır. (1)

Öte yandan ekonomik kalkınması için sermayenin kıt bir üretim faktörü olduğu Türkiye, eğitim konusunda parasal fedakarlıktan çekinmemektedir. yaptığımız bir araştırmaya göre, planlı kalkınma döneminde ortalama olarak kamu giderlerinin hemen hemen beşte biri eğitim kesimi için harcanılmakta, toplam eğitim giderlerinin de en az beşte biri yüksek öğretime harcanılmaktadır. Örneğin, 1976 bütçesinden ulusal eğitime 26 milyar liralık ödenek ayrılmıştır. Bu miktarın yaklaşık 6 milyarı yüksek öğretim kesimine verilmiştir.

Planlı dönemde eğitim harcamalarının gelişmesi incelendiği zaman, bu harcamaların yıldan yıla hızla arttığı gözlenmektedir. Özellikle en pahalıya mal olan yüksek öğretim giderlerinin, hem genel kamu harcamalarından, hem toplam kamu eğitimi harcamalarından daha hızlı arttığını araştırmalar ortaya koymuştur. (2) Bu noktada haklı olarak bir soru akla gelmektedir : **Türkiye yüksek öğretim harcamalarının artışına hangi noktaya değin katlanabilecektir.**

(1) S. L. Meray, **Su Başlarını Devler Tutmuş, Çağdaş Yayınları, İstanbul; 1977.**

(2) Bu konuda ayrıntılı bilgi için, bkz : Mahmut Adem, **Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası, Ankara, 1977.**

Vazgeçme maliyeti dikkate alındığında bu harcamalar verimli midir? Bir israf söz konusu mudur? Öğretimin niteliğini düşürmeden öğrenci başına birim maliyeti düşürmek olası mıdır? Türkiye’de yüksek öğretime harcanılan parasal ve insan kaynakları daha etkili bir biçimde kullanılabilir mi? Yüksek öğretim kurumlarına ödenek ayrılmasında bazı temel ölçütler belirlenmiş midir? Bazı bilim dalları, aynı üniversitenin benzer fakülteleri (iki tıp fakültesi gibi) ya da çeşitli Üniversiteler arasında öğrenci başına birim maliyetin büyük ölçüde farklı oluşunun nedenleri araştırılmış mıdır? Bazı yüksek öğretim kurumlarına, diğer bazı kurumlara göre parasal yönden tanınmış olan ayrıcalıklar çözümlenmiş midir?

Bütün bu sorulara yüksek öğretim planlaması yanıt aramak zorundadır. Yüksek öğretim, özellikle **üniversitelerin geleneksel anlamda iki temel görevi** olduğu bilinmektedir: **Öğretim ve araştırma**. Üniversiteler, öteki ülke sorunları konusunda olduğu denli, temel eğitim, orta öğretim, yüksek öğretim ya da genel öğretim ve meslek - teknik öğretim vb. konularda araştırmalar yaparak ulusal eğitim sisteminin gelişmesine katkıda bulunmakla da görevlidir. Öyleyse Türk eğitim düzeninde, yüksek öğretim planlaması sorunu özel bir önem taşımaktadır.

Bu denli önemli olan yüksek öğretim planlaması konusunda bugüne değin Türkiye ne yapmıştır? Konunun başlıca iki açıdan ele alınması olasılığı bulunmaktadır. Örgüt yetki ve sorumluluk.

2. Yüksek Öğretim Planlama Örgütü

Türk yüksek öğretim düzeni,

- a) Üniversiteler
- b) Akademiler

c) Yüksek okullardan oluşmaktadır.

Konuya bütçe ve plan açısından bakıldığı zaman, bu şema daha da basitleşmektedir:

a) Katma bütçeli kurumlar (özerk üniversiteler ve 1970'den beri iktisadi ve Ticari İlimler Akademileri)

b) Genel bütçeye bağlı yüksek öğretim kurumları.

Bunlardan üniversiteler, **30 Eylül 1960 tarih ve 91 sayılı Devlet Planlama Teşkilâtı kuruluş yasasının** açık hükmüne karşın, 17 yıldan beri ciddi bir planlama disiplini benimseyememişler, ne ulusal, ne kurumsal düzeyde bir planlama örgütü kuramamışlardır. **1750 sayılı Üniversiteler Yasası ile üniversitelerüstü** bir kuruluş olan «Yüksek Öğretim Kurulu» kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanının başkanlık ettiği YÖK'ün görevleri şunlardır:

a) Yüksek öğrenim alanında yeni kurumların açılması, mevcutların geliştirilmesi, insan gücü ihtiyaçlarının karşılanması, yatırımların ve kaynakların etkili bir şekilde kullanılması, yüksek öğretim alanının muhtaç bulunduğu öğretim ve araştırma elemanlarının yurt içinde ve yurt dışında yetiştirilmesi için kısa ve uzun vadeli planlar hazırlamak ve ilgili kuruluşların senatolarca tesbit edilen ideal kadrolarını dengeli bir şekilde düzenlemek;

b) Üniversite ve diğer yüksek öğretim kurumlarını ilgilendiren kanun ve tüzük tasarılarını inceleyerek görüşlerini bir ay içinde Milli Eğitim Bakanlığına sunmak;

c) Öğrenim ve öğretimin devlet kalkınma planı hedeflerine uygun olarak yürütülmesini sağlamak amacı ile üniversitelerin özelliklerini, kapasitelerini, insan gücü ve maddi ihtiyaçlarını dikkate alarak gerekli gördüğü öğretim

dallarında dönem sayısının artırılması, paralel öğretim veya gece öğretimi yapılması husunda önerilerde bulunmak;

c) Üniversitelerin, yüksek öğretimin bütünlüğü çerçevesi içinde, yüksek dereceli okullara akademik yönden yapabilecekleri yardımları ve bu alandaki gözetim hizmetlerinin esaslarını ilgili kurumlarla birlikte saptayarak, gereğini istemek ve sonuçlarını izlemek;

d) Görevlerine ilişkin çalışma sonuçlarını her yıl bir rapor halinde yayınlamak;

e) Kalkınma planının gerektirdiği araştırma konuları ile özel araştırma fonlarının üniversitelere dağıtımını üniversitelerarası işbirliği halinde yapmak.

f) Yüksek öğretim kurumlarının, öğrencilerinden alınacak ücret ve harçlar konusunda gerekli esasları tespit etmek ve denkliğini sağlamak;

g) Uluslararası bilimsel kuruluşlara katılmak amacını güden, millî komiteler kurmak, denetlemek ve gereken malî desteği sağlamak;

h) Bu kanunla verilmiş diğer görevleri yapmak ve yetkileri kullanmak; (Madde 6)

Ancak 1750 sayılı yasanın yukarıya alınan 6. maddesinden her ne denli YÖK tüm Türk Yüksek Öğretimini bir bütünlük içinde planlayabilecek bir organ olarak görülüyorsa da, iki yılı aşkın bir zamanda bu yönde herhangi bir etkinlikte bulunamamıştır. 1750 sayılı yasanın YÖK'ün kuruluş işleyiş, görev ve yetkilerine ilişkin maddeleri **3.12. 1975 tarihinde**, bir yıl içinde anılan maddelerin yerine yenilerinin parlamentodan geçirilmesi kaydıyla Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. 1975'ten beri de iptal edilen maddeler yerine yenileri yasallaştırılamamış-

tır. Böylece üniversiteleri ya da tümüyle Türk yüksek öğretimini planlamakla görevli ulusal düzeyde bir organ boşluğu bulunmaktadır.

Her özerk üniversitenin yalnız yatırım giderlerini son derece ilkel yöntemlerle izleyen birer İnşaat Dairesi bulunmaktadır. Ancak anılan dairelerdeki uzmanlar, yapılan yatırım giderlerinin neden olacağı cari harcamalar konusu üzerinde hiç durmamaktadırlar. Oysa genellikle yatırım giderleri, toplam harcamaların % 15 - 20'den öteye geçmemektedir. Öyleyse üniversitelerin İnşaat Dairesi sözcüğün tam anlamıyla bir «Üniversite Planlama Birimi» niteliğinde değildir. Çünkü genel olarak üniversite bütçesinin yaklaşık % 70 - 80'i bu dairenin yetkisi dışında bulunmaktadır.

Genel bütçeye tabi öteki yüksek öğretim kurumlarının büyük bir bölümü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır. Bu bakanlığın planlama, bütçeleme ve yatırım birimleri ekli şekilde gösterilmiştir (Şekil 2). Şekil incelendiği zaman, M.E.B.'da üst düzeyde hiç değilse yatırım ödeneklerinin ayrılması konusunda DPT ile işbirliği yapabilecek bir Planlama Birimi olmadığı açık seçik görülmektedir. Buna göre MEB'nca belirlenmiş bir ulusal yüksek öğretim politikası olmadığı ortaya çıkmakta, şekilde görülen her yatırımcı daire, yatırım ödenekleri konusunda DPT'na muhatap olmaktadır (bkz. Şekil 3).

Cari harcamalar ve öteki ödenekler konusunda Maliye Bakanlığı ile «pazarlığa» girişebilmektedir.

3. Plan - Bütçe ilişkisi :

Türkiye planlı kalkınma politikasını benimsediğinden günümüze değin bütçe ile plan arasında yeterli ilişki kurulamamıştır. Anılan ilişki hem örgütsel hem de dizgesel anlamda kurulamamıştır. **Planlı**

döneme girildiği andan itibaren yatırım ödeneklerinin ayrılması konusundaki yetki DPT'na verilmiştir. Cari harcama ve bazı transfer ödeneklerinin ayrılması konusundaki yetki Maliye Bakanlığı'ndadır. Bu yetkiyi kullanırken Maliye Bakanlığı, söz konusu cari ve transfer ödeneklerini saptarken, DPT'ca verilen yatırımların aynı yıl için gerektireceği cari ve transfer harcamalarını hiç dikkate almamaktadır. Oysa Anayasanın 126. maddesi ile «kanun, kalkınma planları ile ilgili yatırımlar veya bir yıldan fazla sürecek iş ve hizmetler için özel süre ve usuller koyabilir.» hükmü getirilmiştir (3).

Ayrıca 91 sayılı DPT kuruluş yasasının 15. maddesinde, «yıllık programlar, bütçeler ile iş programlarından önce hazırlanır. Bütçelerle iş programlarının hazırlanmasında planlama teşkilâtının yıllık programları ile kabul edilen esaslara uyulur» denilmektedir. Bununla birlikte uygulama, Maliye Bakanlığı ile DPT arasında sıkı bir işbirliğine göre yürütülmemektedir (4). Genel muhasebe kanuna göre, genel ve katma bütçeli dairelerin bütçe tasarıları Aralık ayı başında sunulması gerektiğinden, bütçe hazırlık çalışmalarını Maliye Bakanlığı Kasım ayı içinde bitirmekte ve Bakanlar Kuruluna sunmaktadır. Yıllık program ve bütçe hazırlık çalışmalarının aynı zamana rastlaması ve ayrı organlarca yürütülmesi nedeniyle planlama ve bütçeleme arasında ilişki, koordinasyon sağlanamamaktadır.

MEB dışında kalan bakanlık ya da kamu kuruluşlarına bağlı yüksek öğretim kuruluşlarının planlamasının daha iyi yürütüldüğünü savlamak için de elde yeterli veri bulunmamaktadır.

(3) Gülay Coşkun, **Bütçe Reformu «Nedenleri» ve Program Bütçe Sistemi**, TODAİE, Ankara, 1976, s. 126.

(4) Aynı, s. 127.

MEB nin PLANLAMA ve BÜTÇELEME İLE İLGİLİ BİRİMLERİ

Bakanlık Müsteşarlığı

İlköğretim Genel Md.

Planlama ve Donatım Şb.

Ortaöğretim Genel Md.

Bütçe Şb.

İstatistik ve Okul Açılmalarını Planlama Şb.

Yatırım Şb.

Öğretmen Okulları Genel Md.

Planlama Şb.

Halk Eğitimi Genel Md.

Planlama, Koordinasyon ve Yetiştirme Şb.

Din Eğitimi Genel Md.

Üçüncü Şb. Bütçe ve Planlama İşleri

YAY-KUR

Planlama Programlama Program Geliştirme Dairesi

Mali İşler Dairesi

Talim ve Terbiye
DAİRESİPlanlama ve Büt-
çeleme DairesiMesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı

Etüd ve Programlama Dairesi

Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Md.

Yatırım ve İhtiyaç Şb.

Erkek Teknik Öğretim Genel Md.

Yatırım ve İhtiyaç Şb.

Kız Teknik Öğretim Genel Md.

Yatırım ve İhtiyaç Şb.

Ticaret ve Turizm Öğretim Genel Md.

Mali İşler Şb.

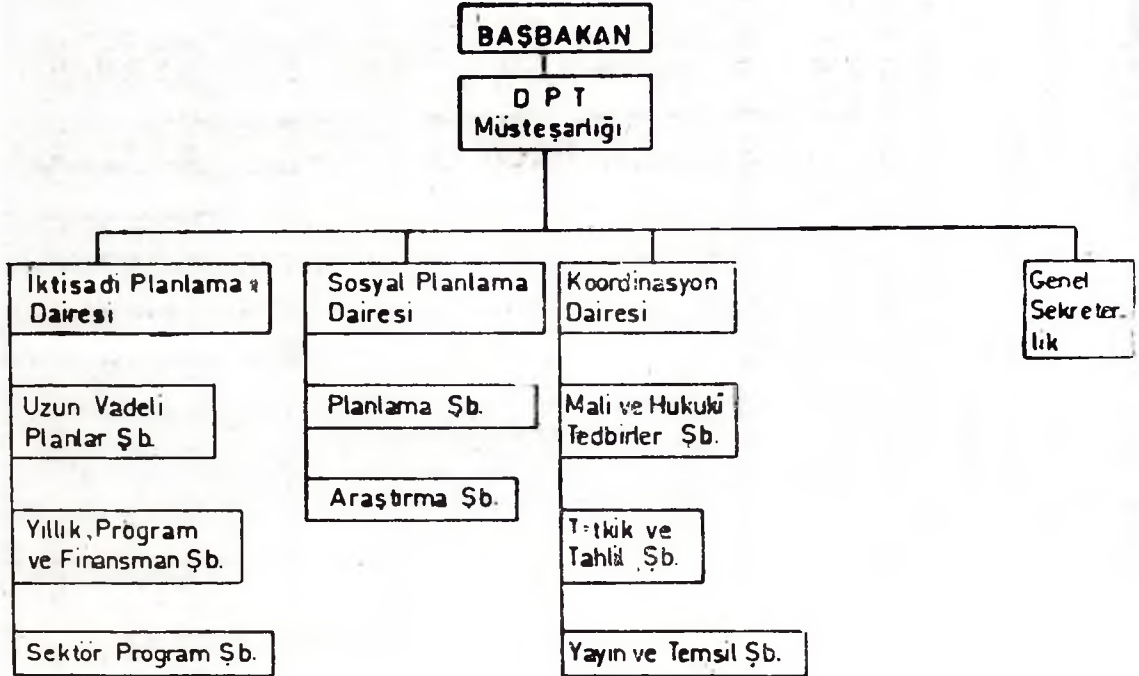
Eğitim Araçları ve Teknik İşbirliği Genel Md.

Planlama ve Değerlendirme Şb.

İnsangücü Eğitimi Genel Md.

ŞEKİL : 3

DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI



4. Planlı Dönemde Yüksek Öğretimde Gerçekleşmeler :

Burada daha çok nicel, nitel ve maliyet açısından kaydedilen gerçekleştirmeler anlaşılmaktadır.

A. Nicel Gelişme

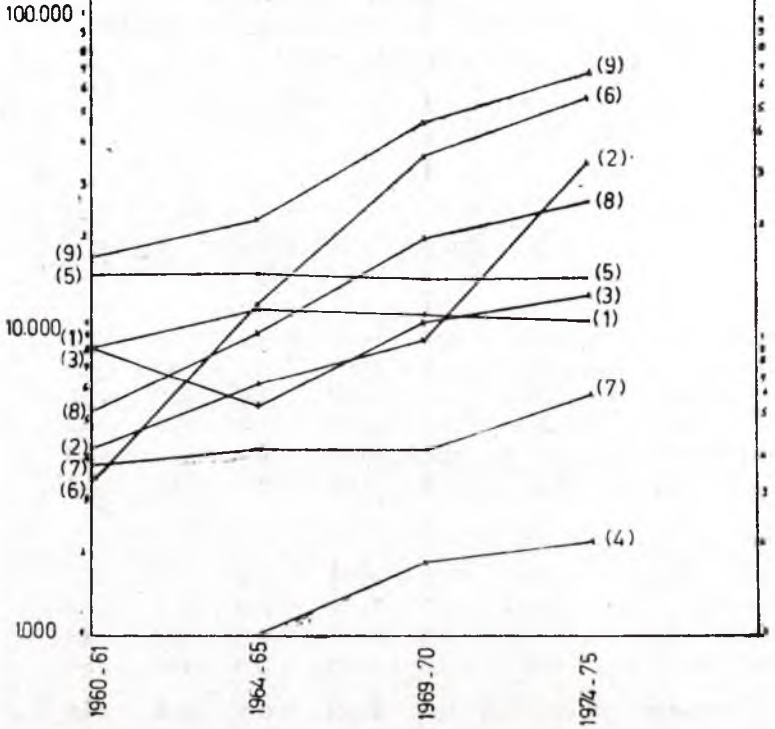
Burada bilim dalları itibariyle yüksek öğretim öğrenci sayısının planlı dönemdeki evrimi incelenecektir. Bu gelişme Çizelge 1 ve Grafikde gösterilmiştir. Çizelge 1 ve Grafik incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir.

ÇİZELGE 1
YÜKSEK ÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN BİLİM DALLARI İTİBARIYLA DAĞILIMI

| | 1963 - 64 | Toplam İçindeki Yeri (%) | 1973 - 74 | Toplam İçindeki Yeri (%) | 11 Yıllık Artış Oranı (%) | Yıllık Ortalama Artış Oranı (%) |
|-----------------------------------|---------------|--------------------------------|----------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| I. | | | | | | |
| Edebiyat | 10.303 | 13.5 | 10.753 | 6.0 | 2.6 | 0.5 |
| Eğitim | 6.888 | 8.0 | 16.516 | 29.5 | 180.0 | 10.9 |
| G. Sanatlar | 1.028 | 1.0 | 1.753 | 1.0 | 70.0 | 5.5 |
| Sosyal Bil. | 20.498 | 27.0 | 54.071 | 30.5 | 164.0 | 10.2 |
| Hukuk | 13.717 | 18.0 | 10.975 | 6.0 | — | -2.0 |
| I. TOPLAM | 51.426 | 67.5 | 95.870 | 55.0 | 83.0 | 6.2 |
| II. | | | | | | |
| Mühendislik | 8.465 | 11.5 | 46.997 | 26.0 | 555.0 | 18.7 |
| Tıp Bil. | 7.830 | 10.0 | 22.286 | 13.0 | 285.0 | 11.0 |
| Tarım | 3.779 | 5.0 | 5.244 | 3.0 | 39.0 | 3.3 |
| Fen Bil. | 4.637 | 6.0 | 8.884 | 5.0 | 92.0 | 6.7 |
| II. TOPLAM | 24.711 | 32.5 | 83.411 | 47.0 | 237.0 | 13.0 |
| Yüksek Öğretim Toplamı | 76.137 | 100.0 | 179.281 | 100.0 | 133.0 | 8.8 |

BİLİM DALLARI İTİBARIYLA YÜKSEK ÖĞRETİMDE
ÖĞRENCİ SAYISI. GELİŞİMİ (1960 - 61/1974 - 75)

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 1- Edebiyat | 7- Tarım |
| 2- Eğitim | 8- Tıp |
| 3- Fen | 9- Toplumsal Bilimler |
| 4- Güzel Sanatlar | |
| 5- Hukuk | |
| 6- Mühendislik | |



a. Mühendislik

1963 - 64/1973 - 74 döneminde en yüksek öğrenci artışı mühendislik dalında gerçekleşmiştir. % 555 ya da yıllık ortalama olarak % 8,7. İncelemeye konu olan dönem başında yüksek öğretim öğrenci sayısının % 11,5'ini oluşturan mühendislik öğrencileri, dönem sonunda toplam öğrencinin % 26'sına yükselmiştir.

b. Tıp Bilimleri

İnceleme konusu dönemde ikinci önemli artış Tıp Bilimlerinde gerçekleşmiştir: % 285 ya da yıllık ortalama olarak % 11. 1963 - 64 öğretim yılında toplam yüksek öğretim öğrencilerinin % 10'unu oluşturan Tıp Bilimleri öğrencileri, 1973 - 74'te toplamın % 13'ünü oluşturuyordu.

c. Eğitim

Nicel açıdan üçüncü önemli artış, eğitim alanında gerçekleşmiştir : % 180 ya da yıllık ortalama olarak % 10,9. 1963 - 64 öğretim yılında toplam yüksek öğrenim gören öğrencilerin % 8'i eğitim kesiminde bulunuyordu. 11 yıl sonra 1973 - 74'te bu oran % 9.5'e yükselmiştir.

d. Toplumsal Bilimler

1963 - 64 / 1973 - 74 döneminde dördüncü derecede önemli gelişme, toplumsal bilimlerde gerçekleşmiştir : % 164 ya da yıllık ortalama olarak % 10,2. İnceleme konusu dönem başında toplam yüksek öğretim öğrenci sayısının % 27'sini oluşturan Toplumsal Bilimler öğrencileri, dönem sonunda % 30.5'e yükselmişlerdir.

B. Nitel Gelişme

İlk bakışta yukardaki açıklamaların ışığında bilim dalları itibariyle yüksek öğretim öğrenci sayılarında kaydedi-

len gelişmelerin, plan hedefleri ile az çok tutarlı olduğu savlanabilir. Ancak soruna nitel ya da kalite açısından baktığı zaman, gerçekleşen durumun hiç de iç açıcı olmadığı görülmektedir. Çünkü yüksek öğretimde asıl olan niteliktir.

Eğitimde niteliğin nicel olarak ya da kalitenin sayısal olarak ölçülmesinin güçlükleri bilinmekle birlikte bazı ölçütler düşünülebilir. Örneğin bir öğretim üyesine düşen öğrenci sayısı, vb...

Nicel açıdan değerlendirilen dört bilim dalı, nitel açıdan değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir.

a. Mühendislik

Çizelge 2'ye göre 1963 - 64 öğretim yılında Mühendislik öğrencilerinin % 46'sı üniversitede öğrenim görürken 1973 - 74'te bu oran % 31,5'e düşmüştür. 1963 - 64'te üniversitede bir öğretim üyesine ortalama 8 öğrenci düşerken, DMMA ve yüksek okullarında 20 öğrenci düşüyordu. Onbir yıl sonra aynı oran sırasıyla 12 ve 51'e yükselmiştir. Mühendislik öğrenimi gören öğrenci sayısında kaydedilen artışın çok büyük bir bölümü üniversite dışında kalan kurumlarda, özellikle 1472 sayılı kanunla kamulaştırılan eski özel yüksek okullarda gerçekleşmiştir. Örneğin 1970 - 71 öğretim yılında üniversite dışında kalan kurumlarda öğrenim gören mühendislik öğrencilerinin % 82'si ticaret amacıyla kurulmuş özel yüksek okullarda öğrenim görüyorlardı. Daha açık bir deyişle mühendislik dalındaki insangücü açığının kapatılabilmesi için nicelik, niteliğe yeğlenmiştir.

b. Tıp Bilimleri

1963 - 64'te Tıp Bilimleri öğrencilerinin % 89'u üniversitede öğrenim görürken, 11 yıl sonra bu oran % 57'ye

düşmüştür. 1970 - 71 öğretim yılında Diş Hekimliği yüksek okulları öğrenci sayısının % 89'u Eczacılık Yüksek Okulları öğrenci sayısının % 99'u özel okullarda öğrenim görüyorlardı (Bkz. : Çizelge 2).

Çizelge 2

PLANLI DÖNEMDE BAZI BİLİM DALLARINDA
KAYDEDİLEN GELİŞMELER

| | 1963 — 1964 | | | 1973 — 1974 | | |
|------------------|----------------|-------------------|------------------------|----------------|-------------------|------------------------|
| | Öğrenci Sayısı | Toplama Oranı (%) | Öğretim Üyesi/ Öğrenci | Öğrenci Sayısı | Toplama Oranı (%) | Öğretim Üyesi/ Öğrenci |
| 1. Mühendislik | 8.465 | 100 | 12 | 49.597 | 100 | 26 |
| Üniversite | 3.886 | 46 | 8 | 15.649 | 35 | 12 |
| Yük. Okul | 4.579 | 54 | 20 | 33.927 | 65 | 51 |
| 2. Tıp Bilimleri | 7.830 | 100 | — | 22.517 | 100 | 9 |
| Üniversite | 6.984 | 89 | 6 | 12.888 | 53 | 6 |
| Yük. Okul | 864 | 11 | 45 | 9.629 | 47 | 28 |
| 3. Eğitim | 5.888 | 100 | — | 16.516 | 100 | 16 |
| Üniversite | — | — | — | 204 | 1 | 5 |
| Yük. Okul | 5.888 | 100 | 18 | 16.012 | 99 | 16 |
| Eğitim Ens. | 4.106 | 70 | 27 | 13.605 | 85 | 19 |
| 4. Sos. Bilimler | 20.498 | 100 | — | 95.989 | 100 | 129 |
| Üniversite | 5.277 | 26 | 31 | 31.973 | 33 | 88 |
| Yük. Okul | 15.221 | 74 | 88 | 64.066 | 67 | 168 |
| İTİA ve Y.O. | 14.313 | 94 | 113 | 40.181 | 63 | 131 |

Burada da nicelik, niteliğe yeğlenmiştir. Bu konuda çok önemli bir başka nokta da, doktorların bölgeler itibarıyla dağılımının dengesiz olmasıdır. Örneğin 1973 yılında toplam doktorların % 63'ü ilk üç büyük ilimizde (İstanbul, Ankara ve İzmir) geri kalan % 37'si diğer illerde bulunuyordu. Yani Tıp dalında kaydedilen sayısal gelişme, 1961 tarihli sağlık hizmetlerini sosyalleştirme kanunu uyarınca, hizmetlerin ülke düzeyinde daha dengeli dağılımını sağlayamamıştır.

Örneğin Kırklareli, Edirne, İstanbul ve Tekirdağ illerinden oluşan bölgede bir doktora 619 nüfus düşerken; Muş, Bitlis, Van, Hakkâri'den oluşan bölgede 10.466 nüfusa bir doktor düşmektedir.

c. Eğitim

1973 - 74'te eğitim dalında üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, toplam eğitim dalı öğrencilerinin % 1'ini oluşturmuyordu. Geri kalan öğrenciler yüksek okullarda öğrenim görüyorlardı. Bunların da, % 85'i Eğitim Enstitülerinde öğrenimlerini sürdürüyorlardı. Burada da niceliğin, niteliğe yeğlendiği anlaşılmaktadır.

d. Toplumsal Bilimler

1963 - 64'te üniversitede toplumsal bilimler öğrenimi gören her 31 öğrenciye 1 öğretim üyesi düşerken, öteki toplumsal bilimler yüksek öğretim kurumlarında bu oran 88 idi. On bir yıl sonra aynı oran sırasıyla 88 ve 168'e yükselmiştir.

Akademi ve yüksek okullarda toplumsal bilim öğrenimi gören öğrencilerin çok büyük bir bölümü, 1973 - 74'te % 63'ü, İTİA ve Yüksek Okullarında bulunmaktaydı.

Elde kesin istatistiksel veriler bulunmamakla birlikte «en çok aydın işsiz yetiştiren İTİA ve Yüksek Okulları ile Gazetecilik Yüksek Okullarıdır.» demek yanlış olmaz kanısındayız. 1970 - 71'de Gazetecilik Yüksek Okulları toplam öğrenci sayısının % 80'i, İTİA ve Yüksek Okulları öğrenci sayısının % 36'sı ticaretleştirilmiş özel yüksek okullarda öğrenim görüyorlardı (Bkz. : Çizelge 2).

C. Maliyet

Genel olarak eğitimde, özellikle yüksek öğretimde niteliği olumsuz olarak etkileyen etmenlerden biri de maliyet olarak kabul edilmektedir.

Yüksek öğretimde birim maliyet kurumdan kuruma çok değişmektedir. Hatta bazı kurumlar bu konuda imtiyazlı duruma gelmektedir.

Çizelge 3

ÜNİVERSİTELERDE ORTALAMA BİRİM MALİYET (1968 sabit fiyatlarıyla)

| | 1967 | 1972 |
|-------------------------------|--------------|--------|
| Ankara Üniversitesi | 4.769 (1968) | 11.489 |
| İstanbul Üniversitesi | 2.831 | 5.816 |
| İstanbul Teknik Üniversitesi | 9.849 | 8.447 |
| Ege Üniversitesi | 16.330 | 10.895 |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi | 10.599 | 9.091 |
| Atatürk Üniversitesi | 10.696 | — |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi | 11.046 | — |
| Hacettepe Üniversitesi | 32.959 | 30.237 |
| Üniversite Ortalaması | 8.629 | 9.484 |

ÇİZELGE : 4

Ankara, İstanbul, İstanbul Teknik ve Ege Üniversite-
leri Çeşitli Bilim Dalları İtibariyle Öğrenci Başına Gerçek-
leşen Cari Harcamalar (1968 Sabit Fiyatlarıyla TL.)

| Bilim Dalı | 1967 | 1972 |
|--------------------|--------|--------|
| Edebiyat | 1.385 | 3.223 |
| Eğitim | 1.562 | 12.596 |
| Fen | 4.253 | 4.734 |
| Hukuk | 588 | 1.155 |
| Mühendislik | 7.262 | 8.533 |
| Toplumsal Bilimler | 2.583 | 3.096 |
| Tarım | 9.429 | 14.444 |
| Tıp | 10.953 | 14.450 |

I — Çizelge 3 incelendiğinde :

Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamaların en yüksek olduğu üniversite, Hacettepe Üniversitesi'dir : 1972'de 30.237 TL. Hacettepe Üniversitesi'ni çok gerilerden 11.489 ve 10.895 TL. ile Ankara ve Ege Üniversiteleri izlemekte, öğrenci başına ortalama birim maliyetin en düşük olduğu üniversite olarak da 5.816 TL. ile İstanbul Üniversitesi gelmektedir. En pahalıya mal olan Hacettepe Üniversitesi ile en ucuza mal olan İstanbul Üniversitesi arasında çok büyük bir fark bulunmaktadır; 1968 sabit fiyatları ile 1972 yılında öğrenci başına 24.421 TL. Bu farkı, Hacettepe Üniversitesi'nin Tıp ağırlıklı oluşu ile açıklamak mümkün değildir. Çünkü 1972 - 73 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi'nde Tıp Bilimleri öğrenimi gören .033

öğrenci bulunuyordu. Aynı yıl İstanbul Üniversitesi'nde 5.677 öğrenci Tıp Bilimleri öğrenimi görüyordu. Öyleyse başka nedenlerin düşünülmesi gerekebilir. Birincisi, Hacettepe Üniversitesi'nin yakın bir geçmişi vardır, dolayısıyla kuruluşunu tamamlayabilmesi için yatırım harcamalarının, eski bir üniversiteye oranla daha çok olması doğaldır. Ancak öğrenci başına birim cari harcamalarda da büyük fark olunca bunun nedeni üniversiteler arasındaki personel statüsündeki farklı uygulamalarda aranabilir. Örneğin aynı hizmeti gören öğretim üye ve yardımcısına, aynı yasaya tabi iki üniversitede (Hacettepe Üniversitesi - İstanbul Üniversitesi) farklı ücret ödenmektedir. ODTÜ'nin 1765 sayılı Üniversite Personel yasası dışında bırakılması, Hacettepe Üniversitesi'nin döner sermaye bütçesinden personeline ek ücret ödemesi, anılan personel yasası kapsamına çeşitli akademilerin ve Türkiye Orta Doğu Âmme İdaresi Enstitüsü'nün de alınması soruna yeni boyutlar kazandırmıştır. 1765 sayılı Üniversite Personel Yasası aynı hizmeti görenler arasında eşitlik yaratmayı amaçlarken, eşitsizlik de yaratmıştır. Örneğin İktisadi ve Ticari İlimler Akademisinde bir doktor öğretim elemanı doktorasını tamamladıktan iki yıl sonra, üniversitelerde de doktora dört yıl sonra doçentlik için baş vurabilmektedir. Ve Akademi doçenti ile Üniversite doçenti, ücret açısından aynı haklara sahip olmaktadır.

Öyleyse, üniversite planlama sorunlarının yapılacak maliyet/fayda analizi temel alınarak incelenmesi, yönetsel ya da öteki harcama kalemlerinde israf edildiği anlaşılan kurumlara fazla ödenek verilmemesi gerekmektedir.

2 — Çizelge 4 incelendiğinde; Türkiye'de en pahalıya mal olan Üniversite öğretiminin Tıp olduğu (1972'de 14.450 TL.) onu 14.444 TL. ile Tarım ve 12.596 TL. ile Eğitimin izlediği, buna karşılık en ucuz öğretim türünün de

Hukuk olduğu anlaşılmaktadır. Burada da Hukuk öğreniminin 11 katı, Toplumsal Bilimler öğreniminin 4 katı, Fen öğreniminin 3 katı ve Mühendislik öğreniminin 1,5 katı pahalı olan Eğitim alanının pahalı olması nedenleri üzerinde durulmalıdır.

5. Sonuç ve Öneriler

1. Yüksek öğretimi planlamakla görevli belli bir organ bulunmamaktadır. Oysa başka birçok ülkede bu iş bir bakanlık ya da ayrı bir müsteşarlık olarak örgütlenmiştir. 1750 sayılı Üniversiteler yasası, tüm yüksek öğretimi bir bütün olarak kabul ettiğine göre, üniversitelerin de dahil olduğu bir yüksek öğretim planlama örgütü zaman geçirilmeden kurulmalıdır.

2. Özellikle üniversitelerin pek çok konuda araştırma yapmalarına karşılık, yüksek öğretimin planlama ve ekonomik sorunlarına ilişkin yeterince araştırma yapılmamıştır, yapılmalı ya da yaptırılmalıdır.

3. Yüksek öğretimde insan ve parasal kaynaklar etkili bir biçimde kullanılmadığı, eğitsel hedeflerle nitelikli insangücü gereksinmesi arasında ciddi bir ilişki bulunmadığından, bir yandan **aydın işsiz yetiştirilmekte, öte yandan bazı kesimlerde örneğin üniversitelerde yüksek nitelikli insangücü gereksinmesi karşılanamamaktadır.** Öyleyse yüksek öğretim planlaması —varsa— yeniden gözden geçirilmelidir.

Bibliyografya

1. Devlet İstatistik Enstitüsü Yüksek Öğretim İstatistikleri
2. Genel ve Katma Bütçeli Dairelerin Bütçe Kanunları
3. Mahmut Adem, **Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası** Ankara, 1977.
4. —————, **Yüksek Öğretimin Verimlilik ve Planlama Sorunları**, MPM, Verimlilik Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, Ekim-Aralık 1975, s. 90-112.
5. —————, **Türkiye'de Yüksek Öğretim Harcamalarının Çözülmesi**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1-4, 1977. S. 23-84.
6. —————, **Yüksek Öğretim Planlaması**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1-4, 1977, s. 335-350.

P A N E L : 1

**YÜKSEK ÜĞRETİM ADAYLARINDA NE GİBİ
NİTELİKLER ARANMALIBIR ?**

Panel Üyeleri : Prof Dr. Turhan Oğuzkan (Başkan),
Prof. Dr. Rauf Nasuhoğlu, Prof. Dr. Kemal Özinönü, Doç.
Dr. Süleyman Çetin Özoğlu, Doç. Dr. Hüseyin Batuhan.

A. PANEL ÜYELERİNİN KONUŞMALARI

BAŞKAN (PROF. Dr. TURHAN OĞUZKAN) — Sayın bayanlar, baylar, sayın davetliler,

«Yüksek Öğretime Giriş Sorunu» gibi geniş bir öğrenci kitlesini, ana-babaları, eğitimcileri ve kamu oyunu yakından ilgilendiren bir konuyu seçkin davetlilerin katılımıyla tartışma olanağı sağlayan Türk Eğitim Derneğine, yeni oluşturduğu Bilim Kurulu ilgililerine, bu toplantıyı hazırlamada emeği geçen herkese ne kadar teşekkür etsek azdır.

Sorun hem birey hem toplum açısından büyük önem taşıyor. Bir yanda, yeteneklerinin elverdiği ölçüde eğitim olanaklarından yararlanmak hakkını bu ülkede kendisine Cumhuriyet Anayasası ile tanıdığımız birey var. Bu bireylerin oluşturduğu ve sayıları her yıl artarak büyüyen bir kitle, lise mezunu gençlik kitlesi, ihtiyaçları, özlemleri, umutları ile yüksek öğretim kurumlarının kapılarına yığılıyor. Öte yandan, toplumun yüksek öğretim kurumlarına verdiği görevler, onlara sağlayabildiği olanaklar, onlardan bekledikleri bulunmakta. Artık ülkemizde yüksek öğretim kurumlarının her geçen yıl sayıları hızla artan adayların hepsine yer açamayacağı belli olmuştur. Giriş kapısı daradır, gittikçe daha da daralmaktadır.

Rakamlar ortadadır: Yüksek öğretime giriş için merkezi sınav sisteminin başlatıldığı 1965 yılında sınava katılan aday sayısı 33,763 idi. Bu sayı, 1970 de 64,183 e, 1975 de 261.485 e çıktı. İçinde bulunduğumuz 1977 yılında yuvarlak rakamla 345 bin kişi sınava girdi. Yerleştirilecek öğrenci sayısı, sınava girenlerin yüzde 20 sini bulmayacaktır. 1978 yılında sınava gireceklerin sayısının 400 bini, 1979 da ise 450 bini aşacağı tahmin ediliyor. Bu durumda yüksek öğretim kurumlarına girebilecek öğrenci oranlarında daha da büyük düşmeler olacaktır.

Bu koşullar altında yüksek öğretim olanaklarından kimlerin yararlanacağı, kimlerin bu kurumlarca kabul edilip kimlerin dışarda bırakılacağı konusu ister istemez kuvvetle öne çıkmaktadır. Bu sorunun her yönüyle tartışılmasında; gerek birey, gerekse toplum için en sağlıklı olacak yolun ya da yolların araştırılmasında yarar vardır.

Derhal görülüyor ki sorun çok yönlüdür, karmaşıktır. Bu sorunun toplumun değer yargıları, gelişme ve kalkınma ihtiyaçları, devletin mali takati, kişinin öğrenme özgürlüğü gibi sosyal ve ekonomik yönleri olduğu kadar eğitim sisteminin düzenlenişi ve işleyişi ya da doğrudan doğruya yüksek öğretime girişin düzenlenmesi ile ilgili teknik yönleri vardır.

Bu sabah yapılan oturumda bilim politikası ile yüksek öğretim arasındaki ilişki ve yüksek öğretimin planlanması konuları üzerinde ilgi çekici iki bildiri verildi, bunlar tartışıldı. Yarın sabah oturumunda yüksek öğretime girişte çeşitli ülkelerdeki uygulamalar ile yöneltme sorunları bildiri verilerek işlenecek. Öğleden sonra, ülkemizde halen uygulanmakta olan giriş sınavlarının geçerlik derecesi ile ilgili teknik bir konu tartışılacak. Bizim bu oturumda panel olarak ele alacağımız konu adayların nitelikleridir.

«Yüksek Öğretim Adaylarında Ne gibi Nitelikler Aranmalıdır?» konusunu tartışacağız.

Sizlere panel üyelerimizi takdim etmek isterim:

Oturuş sırasıyla, Sayın Prof. Dr. Rauf Nasuhoğlu, Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Öğretim üyesi.

Sayın Prof. Dr. Kemal Özinönü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bölümü Başkanı.

Sayın Doç. Dr. Hüseyin Batuhan, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Beşeri Bilimler Bölümü Öğretim Üyesi.

Sayın Doç. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim üyesi ve Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu Başkanı.

Görüldüğü gibi panelimiz, Üniversitelerden gelen kimselerden oluşmakta ve belirli alanlar temsil edilmektedir. Umarım, konuyu tartışırken yüksek öğretime giriş sorununun sadece Üniversitelere girişle sınırlı olmadığı, öteki yüksek öğretim kurumlarını da kapsadığı dikkate alınacaktır. Ayrıca, giriş konusunda çok farklı disiplinlerin, farklı öğrenim alanlarının da ihtiyaçları göz önünde bulundurulacaktır. Bunları, sorunu geniş bir çerçevede içinde tartışmamız gerektiği düşüncesiyle arz ediyorum.

Sayın Nasuhoğlu, önce sizden rica edebilirmiyim? Sizce yüksek öğretime kabul edilecek adaylarda ne gibi nitelikler aranmalıdır?

PROF. DR. RAUF NASUHOĞLU — Sayın Başkan, Sayın Dinleyenler.

Yüksek Öğretimin Orta Öğretimden gelen gençlerden ne gibi nitelikler beklediği konusu çok öznel değer-

lendirmelere neden olabilir. Aslında bu tartışmaya açık ve sınırları pek belirli olmayan bir konu, ama yine de bazı kişisel değerlendirmeler ileri sürülebilir.

Yüksek Öğretime gelen gençte aranması gereken genel kapsamlı ve en önemli nitelik «çalışma ve öğrenme» alışkanlıklarının yeterince gelişmiş olmasıdır. Doğal olarak bu çok genel bir deyimlemedir ve çok çeşitli etkenleri içerir. Bunları ana dil ile ilgili nitelikler, matematik ile ilgili nitelikler, diye iki kısımda inceleyebiliriz.

Okuma alışkanlığı: Kişinin öğrenmek için kullanabileceği en etkili ve hiç vazgeçilmez araç okumadır. Üzülerek belirtiyim ki yüksek öğretime gelen gençlerimizin çok büyük çoğunluğu okumayı, iyi okumayı, anlayarak metnin içindeki düşüncelerin mantık dizisini yitirmeden, metnin tüm yapısını gözden kaçırmadan okumayı bilmiyorlar. Buna şaşmamak gerek. Çünkü bu alışkanlık bilinçli olarak belirli yöntemlerle edinilebilecektir. Bu dikkatle geliştirilmesi gereken bir eğitim konusudur. Bunu orta öğretimde sadece diyelim Dil ve Edebiyat derslerinin görevi saymak çok yanlış bir tutumdur. Her konunun, her dersin amaçlarına ulaşmakta okumaktan yararlanmak zorundayız. Bir örnek vereyim. Okuması en güç ve öğrencilerin çok yıldıkları metinler fizik metinleridir. Bir fizik metni genellikle somut örnekler ile genellikle deneyler ile soyut kavramlar geliştirmeye çalışır. Fizik metni okunurken düz metnin ya da matematik formüllerin altında saklı somut fiziksel gerçekleri durmadan gözönünde canlı tutmak gerekir. Bu soyut-somut ilişkisi koptuğu anda okumanın artık bir yararı kalmamıştır. Bundan sonra anlamadan ezberleme süreci başlar. Şimdi iyi okumak, anlayarak okumak için neler gerektiğini kısa başlıklar halinde özetlemek isterim.:

- 1 — Bir metni birkaç kez yinelemeğe gerek kalmadan okuyabilmek.
- 2 — Okunan metindeki önemli düşünceleri bulup çıkarmak ve bu düşünceleri ayırıp düzenlemekte güçlük çekmeyecek hale gelmek.
- 3 — Gerekirse kuşkulu kalan yerleri ayırdedip oraları çabucak gözden geçirebilmek,
- 4 — Okunan metnin konusunu bütünü ile ve ilgili başka dallarla ilişkisini görebilmek.
- 5 — Bir metin okurken çevresini unutacak kadar dikkatini toplayabilmek,
- 6 — Okurken hayallere dalma eğilimine düşmemek, ya da eğilimleri en azına indirebilmek,
- 7 — Belli bir metni belli bir süre içinde okuyabilmek ve saat tutarak okumak suretiyle okuma hızını artırmağa çalışmak,
- 8 — Okunan metnin içindeki çizelge formül, grafik gibi açıklayıcı araçları yerinde ve zamanında değerlendirek okumak,
- 9 — Okumayı engelleyici dış etkenleri, Radyo TV, çeşitli gevezelikler, yararsız tartışmaların bulunduğu yerlerden uzaklaşmak.

Bir metni belirli bir süre içinde okuma alışkanlığını elde etmesi gerekir gençin. Normal bir metin insanı gerektiğinden fazla uğraştırıyorsa ortada bir güçlük var demektir. Bunu gidermek için önce sesli okuma, sonra alçak sesle okuma, sonra yazıyı gözleriyle izleyerek hızlı okuma ile anlıyarak okuma alışkanlığı pekiştirebilir. Bilmediğim kadariyle okuma, eğitiminde kullanılan bir yöntem.

Ben öğrenciliğimde böyle bir eğitimden geçtiğimi hatırlamıyorum. Bu günkü durumun benim öğrenciliğimdenden pek farklı olduğunu da sanmıyorum. Okuma sırasında formül, grafik gibi araçlar geçiyorsa bunları yerinde ve gerektiğinde kullanmak gerekir; formüller ve şekiller ağırlıklarınca değerlendirilmelidir.

Özet olarak yüksek öğretime giderken bir metni özümseyerek, anlıyarak okumasını öğrenmiş olmak gerekir.

Başta da belirttiğim gibi gençlerimizde böyle bir okuma alışkanlığı geliştirebilmeği yalnız Dil ve Edebiyat derslerinden beklemek sorunu fazla basitleştirmek olur. Her konunun kendine özgü bir mantığı, bir sunuş yöntemi, bir dili ve terimcesi vardır. Bunların tümü gençte dengeli bir okuma ve anlama yeteneği geliştirmelidir. Unutmayalım ki öğrenme herkesin kendi çabası ile oluşan bir süreçtir. Bu süreç içinde okumanın payı konusuna göre yüzde yetmiş beş-seksenin herhalde üstündedir. Öğrenciyi okumağa alıştırmak için her konuda okuma parçaları vermek, okunan parçaları birimler halinde özetlemek ve düşünceler üzerinde tartışmak gibi yöntemlere başvurmak çok yararlı olur.

Yüksek öğretime gelen gençte dinleyebilme, kendini dağıtmadan konuşmasının, düşünce dizisini yitirmeden dinleyebilme yeteneğinininde gelişmiş olması gerekir.

Bu belki okumaktan da güç edinilen bir yetenektir. Daha ilk bir kaç dakika sonunda konuşmacı ile arasında kalın bir sis tabakası oluşursa öğrenci konuşmadan hiç bir şey alamaz olur. Dinlerken sözleri değil, deyimlerin düşünceleri izlemeğe çalışmak gerekirse bazı düşünceleri kısaca not etmek alışkanlığı kazanmak yararlı olur.

Gençte düşüncelerini derli toplu, söz kalabalığına boğmadan açık biçimde deyimleyebilme yeteneğinin de gelişmiş olması gerekir. Fen dersleri ve matematik bu bakımdan çok yetiştirici birer ortam sağlar. Açık, kesin ikiliksiz bir deyimleme alışkanlığı kafanın düzenli düşünme-bildiğini gösterir.

Üzülerek belirtelim ki gençlerimizin büyük çoğunluğu bu nitelikleri orta derecede bile edinmemektedirler. Bir tomar sınav kağıdı içinde yazım, düzen, noktalama ve gramer bakımından okunabilir kağıt sayısı üç, beşi geçmez.

Ana dil aracını iyi kullanamayan bir gencin herhangi bir dalda başarılı olabileceğini sanmak kendimizi avutmak olur.

Yüksek Öğretime gelen gençte geliştirilmesi gereken matematikle ilgili nitelikler hesap yapma ve en başta dört temel işlemi; toplama, çıkarma, çarpma, bölme işlemlerini hiç hataya düşmeyecek biçimde pekiştirilmiş olmasıdır. Bu söylediğimin yadırganacağını biliyorum. Ama yılların görgüsü bize gençlerimizin bu önemli aracı iyice, kolayca, hatalara düşmeden, hataya düşerlerse bunun nerede olduğunu çabucak tanıyarak, düzeltme yolunu kolayca bulabilecek şekilde kullanamadıklarını göstermektedir. Hele üslü sayılarla çarpım ve bölüm işlemlerinin sonucunu eleştirici gözle değerlendirememektedirler. Gençlerimiz matematiği araç olarak kullanan fen dallarında sadece dört işleme dayanan hesaplar sonunda bile yanlış sonuca varınca bunu küçümsemekte «hesap hatası» diye dudak bükmemektedirler. Oysa sadece eğitimde değil, sosyal yaşamımızda bile «Hesap hatalarının» toplumumuza nereye mal olduğunun örnekleri pek çoktur. Dört işlemin üzerine gelen matematik tekniklerine de hiç değilse bazı

meslekler doğrultusunda öğrenim görevlerine yatkın olmaları gerekir.

Öğrencinin edinmesi gereken bir nitelik de doğru düşünme ve bir uslamlama tekniğini çelişkilere düşmeden yürütebilmesidir. Bunun pek basit bir işlem olmadığı açık. Bir problemi verileriyle ve kanıtlarıyla tutarlı bir sonuca doğru götürmek her bilim alanında kullanılan örneklerle edinilen bir niteliktir. Bu bakımdan fizik öğrenirken, matematik ya da kimya öğretilirken bu bilimlerle ilgili bir takım olguları değil onların düşünme ve gerçeklere varma yöntemlerini öğretmek gerekir. Bu sanırım ki ayrı bir tartışma konusu olabilecek kadar önemli bir konudur.

Son olarak gençlerimizde geliştirmek zorunda olduğumuz önemli bir nitelik de kendi kendine öğrenme alışkanlıklarını edinmeleridir. Bu yukarıdan beri saydığımız niteliklerin tümü ile oluşacaktır. İnsan Yüksek Öğretimi bitirdikten sonra da ömrü boyunca öğrenmek, durmadan hızla gelişen bilimin getirdiklerini öğrenmede yeni koşullara uymak zorundadır. Yoksa mesleğinin belli bir aşamasında donup kalırsa çağının dışında kalacaktır.

Öğrenmek, ömür boyunca öğrenmeyi, kendi başına ayakta kalmayı öğrenmek demektir. Bunu sağlamış insanın öğretimde olduğu kadar sonraki yaşamında da başarılı olacağı kuşkusuzdur.

Dikkat buyurduysanız bu açıklamalarımda öğrencinin belirli dallarda, neleri öğrenmesi gerektiği gibi bir konuya değinmedim. Çünkü öğrenilenlerin çoğu unutulacaktır, ve iyi ki unutulacaktır. Ama Yüksek Öğretime geçen bir genç girdiği eğitim ortamına uyabiliyorsa yolunu bulup ilerleyebilecektir. Bu bakımdan bilim dallarından edinilmesi gereken bilgi ve becerileri yukarıda saydığım niteliklerden

daha az önemli saymak durumunda olduğumuzu düşünüyorum.

Teşekkür ederim Sayın Başkan

BAŞKAN — Çok teşekkür ederim. Şimdi Sayın Prof. Özinönü'den düşüncelerini rica ediyoruz.

PROF. DR. A. KEMAL ÖZİNÖNÜ — Teşekkür ederim sayın başkan. Benden önce konuşan sayın Prof. Nasuh-oğlu genellikle benimde katılacağı bazı temel niteliklere değindiler. Şimdi konuyu bazı verilere dayatarak tarihsel bir yaklaşımla üniversitelerin ortaöğretimden nitelik itibariyle neler beklediklerini açıklamaya çalışacağım.

1930 yılları Amerikası bizim bugün karşı karşıya bulunduğumuz ekonomik ve sosyal sıkıntılar içersinde iken, bu sıkıntıların azaltılması ve mümkünse giderilmesi yönünde ortaöğretimin katkısının ne olabileceği, şimdi bizim burada yapmaya çalıştığımız gibi, tartışma konusu edilmiş. Böylelikle «Sekiz Yıllık Araştırma» diye bilinen ve 1932-1940 yıllarını kapsayan uzun süreli bir dizi niyetod ve kapsam araştırması yapılmış. Araştırmaya otuz iki lise katılmış ve bu dönemde bu liselerden mezun olanlar, varılan bir anlaşma ile üniversitelere sınavsız ve ön koşulsuz alınmışlar. Böylece araştırma döneminde, Üniversitelerin ortaöğretim üzerinde, mezunlar yoluyla sürdürdükleri baskı kaldırılmış ve denemeye katılan ortaöğretim okulları neyi nasıl, ne düzeyde ve niçin okutmaları gerektiği konusunda karar vermekte kendilerini özgür ve bağımsız hissetmişler. Bunun sonucunda okulların bir kısmı — tabii denemeye katılan liseleri kastediyorum — müfredat ve öğrenci değerlendirmesi alanlarında bugün bile eğitimcilerin geniş ölçüde yararlandıkları çalışmalar yapmışlar,

yenilikler getirmişler, gelişmeler sağlamışlar. Okulların bir bölümü ise üniversiteye hazırlamaya yönelik alışlagelmiş kalıplardan ayrılmamışlar ve fazla değişiklik yapmamışlar. Geri kalan deneme liseleri ise tutucu ve ilerlemeci diyebileceğimiz bu iki sınır arasında değişme göstermişler. Şimdi bu sekiz yıllık araştırmanın bizim bugünkü tartışmamız için en ilginç görünen yönü şu: Liseler değişme ve gelişme çabalarını sürdürürken o arada uygun yollarla üniversitelerin akademik kadrolarına sormuşlar «sizler bizim mezunlarımızda ne gibi nitelikler arıyorsunuz?» diye. Şimdi hatırladığım kadarıyla söyleyeyim üniversitelerin lise mezunlarında ne gibi nitelikler aradıklarını. Birincisi, ana dilini etkili bir biçimde kullanma. Bunun içerisinde, okuduğunu anlama, meramını belirgin bir biçimde anlatabilme, sözlü ve yazılı olarak tabii, düşüncelerini anlaşılır bir biçimde yazıya dökebilme, başkalarının yazdıklarını ya da söylediklerini kendi diliyle yazabilme, tefsir edebilme ve analizleyebilme var. O halde dili hünerle kullanma başta gelen bir nitelik. Sormak gerek acaba bizim lise çıkışlılar bu niteliği kazanmakta mıdırlar? Kazanmadıysalar, kazanmadıkları için kendilerine nasıl yardım edilebilir, tabii daha lise sıralarında iken?

Aranan ikinci nitelik dört işlemi; çarpma, bölme, toplama, çıkarmayı, hünerle kullanma. Burada hız, hata ve günlük hayata uygulama işin içine giriyor. Burada işlemlerin ezberlenen kalıplardan çok problem işleme, işlem den probleme geçiş önem kazanıyor.

Üçüncü aranan nitelik çalışma alışkanlığının geliştirilmiş olması. Bunun içerisinde zamanı etkili ve ekonomik kullanma, konuyla ilgili kaynaklardan haberli olma ve bu kaynakları yeterince kullanabilme var. Dördüncü nitelik estetik yönden gelişmiş olma. Sonuncusu ise başkalarıyla geçinme alışkanlığını geliştirmiş olma, yani grup halin-

de çalışma, tartışma, ve ortak kararlara varma alışkanlıklarını kazanmış olma.

Şimdi bu nitelikleri beklenen niteliklerin tümü olarak saksak, tabii ki bunlara eklenebilecek daha başka temel nitelikler düşünülebilir, örneğin düşünme ve problem çöme kabiliyetinin gelişmesi, bu niteliklerin gelişmesini etkileyen, hızlandıran, destekleyen ya da köstekleyen etkiler nelerdir acaba? Bunu belirleyebilmek için kişinin «eğitilebilirliği»nin neye bağlı olduğunu saptamamız gerek. Bu ise oldukça uzun ve güç bir iş. Hele burada kısıtlı zaman içersinde. Bu yüzden yaklaşımımız çok genel olacak. Görünüşe göre, kişinin eğitilebilirliğine E dersek Einstein'ın ünlü madde-enerji transformasyonuna benzeyen bir ilişkiyle, eğitilebilirliği $E=bc^2$ şeklinde ifade etmemiz mümkün olur. Burada «b» ile kişinin çevresinden —okul dahil— kazandığı tüm hazırlıkları, «c» ile de kişinin tüm yeteneklerini ve motivasyonunu kastediyorum. Kişinin söz konusu yetenekleri içersinde doğuştan soya çekimle gelenler var ki bunların arasında zeka en önemlisi, tabii müzik gibi özel yetenekler de var. Zeka genel bir yetenek. Zeka yoluyla kişi çabuk ve doğru algılıyor, çabuk ve ekonomik bir biçimde etkileşiyor. Eğer kişinin tüm yeteneklerini kapsayan kapasitesi, diğer kişilerininkine kıyasla, bağıl olarak daha fazla ise, bu kişinin çevresinden kazandıkları diğer kişilerininkine kıyasla daha az olsa bile bu kişi belli bir süre sonra, işleme giren, yani eğitim vetiresine giren diğer arkadaşlarından daha fazla öğreniyor, değişiyor ve gelişiyor, aynı zamanda çevresiyle etkileştiği için çevresiyle birlikte değişiyor. Eğer herhangi bir öğrenci, üyesi bulunduğu sosyo-ekonomik katmanın az hazırlık kazandıran türden olmasından ötürü daha az bir hazırlıkla eğitim vetiresine gelmişse ancak yeteneği ve motivasyonu etkileştiği grubun ortalamasından yukarıda ise «b»

faktöründeki bu noksanlığı «c» faktöründeki bağıl üstünlüğü sayesinde, tabii etkileşimi düzenleyen eğitimcinin bu durumu gözlediğini ve de uygun önlemler aldığını düşünersek, gelişme ve değişme hızı ve miktarı da fazla oluyor. Bu öğrenci noksanını —«b» faktöründeki noksanlığı— kısa zamanda tamamlıyor, önce grubuyla eşleşiyor daha sonra grubunun ortalamasının üstüne çıkıyor.

Örneğin durumu Orta Doğu Teknik Üniversitesine uygulayalım. Benim yaptığım bir araştırmaya göre 1974 akademik yılında fizik, kimya ve kimya mühendisliği dallarında okuyan birinci sınıf öğrencilerinden % 50'si bir üst sınıfa doğrudan, yani takınsız geçme başarısını göstermemiştir. Halbuki bu öğrenciler birinci sınıfı başarıp ikinci sınıfa ulaşınca ikinci sınıfı geçme şansları önemli ölçüde arttıktan başka üniversiteyi bitirme oranları % 78'e kadar yükseliyor. Bu bulgular neyi gösteriyor? Gözlenen başarı artışı bu öğrencilerin üniversitede uygulanan öğretim sürecine aşinalık kazanmalarından mı, yoksa elde ettikleri genişletilmiş etkileşme zamanı içerisinde liselerden getirdikleri eğitimsel ve sosyal hazırlıklarındaki yani «b» faktöründeki noksanlarını tamamlama olanağı kazanmalarından mı, yoksa öğretim dilinde yeterli hazırlık kazanmalarından mı, yoksa öğretim kadrosunun kendilerini tanıyıp onlara yardım etmek üzere daha yeterli bir zamana sahip olmalarından mı, yoksa bütün bu etkenlerin tümünden mi ileri gelmektedir? Birinci yıldan sonra gözlenen bu başarı hızlanması, ya da artışında «c» faktörünün önemli katkısı yok mudur? Bütün bu gözlemler konu ettiğimiz «b» ve «c» faktörlerinin üniversitede öğrenci başarısını etkilemedeki önemini açıklıkla ortaya koymaktadır. «b» faktörü içerisinde daha önce değindiğimiz «ana dilini, ve/veya öğretim dilini etkili bir biçimde kullanmak, dört işlemi belli bir hız ve duyarlılıkla uygula-

yabilmek» önemli bir yer kaplıyor. Öte yandan «c» faktörü içersinde «öğrenme gücü ve öğrenme isteği» yer alıyor. Genel olarak belirlemeğe çalıştığım bu niteliklerin ölçülebilir bir biçimde ifade edilmeleri gerekir ki üniversiteye alınacak öğrencilerin seçiminde bu nitelikleri açığa koyabilelim. Bu ise bizi «Üniversite Giriş Sınavları» sorununa getirmektedir. Şimdi sorunu eğitim süreci, süreç girdileri ve süreç çıktıları ile birlikte ele alalım, eğer yurdun gereksinmeleriyle belirlenen üniversite eğitimi çıktılarına yani süreç çıktılarına ve süreç olanaklarına bağlı olarak saptanan süreç girdi sayısı lise çıktılarına eşit olursa «Giriş ve Seçme Sınavları» diye bir sorun ortaya çıkmaz. Ancak bilindiği gibi üniversite eğitim piramidinin en üst katmanını oluşturmaktadır. Piramitsel yapının bir gereksinmesi olarak üniversitede öğrenci girdisi ile, lise öğrenci çıktısı arasında lisenin aleyhine bir fark doğmaktadır. Ki bu bizi «seçime» yani sınava itmektir. Seçim söz konusu olunca, niteliklerin belirlenip ölçülmesi gereği ortaya çıkıyor. Bu ise daha önce değindiğim «b» ve c faktörleri»nin tanımı, bu faktörleri oluşturan elemanların saptanmasını, bunlara verilecek bağlı ağırlıkların kararlaştırılmasını gerektiriyor. Daha sonra bunları ölçecek aletlerin test v.b., hazırlanması, denenmesi, kullanılmaları ve bu aletlerin değerlendirilmesi gibi düzenli bir seri işlevin yapılmasına yol açıyor. Bilindiği gibi bu işin önderliğini Orta Doğu Teknik Üniversitesi yapmıştır ve bu görev halen Üniversitelerarası Kurul'un yetkisinde bir kurum tarafından yürütülmektedir; Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından. Uygulamaya bakılırsa bu merkez, gerek «b» gerek «c» faktörüne yer veren bir seçme düzeni kullanmaktadır. «c» ve «b» faktörlerine verilen ağırlıklar uygulamadan elde edilen sonuçlara göre zaman zaman değiştirilmektedir. Uygulanan seçme düzeninde gözlenebilen en önemli noksan «c» faktörünün önemli ele-

manlarından biri olan «motivasyon»un ölçülmesine yer verilmemiş olmasıdır. Motivasyonun seçme sürecine katılması güçtür, bunu kabul ediyorum. Yanlız bu yönde, Türkiye çapında yaygın Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin potansiyelinden yararlanılması düşünülebilir kanısındayım. Seçme Merkezi «b» faktörünü oluşturan niteliklerin saptanıp ölçülmesinde sistematik bir çalışma içersine girmiştir. Ancak «ana dilinin etkili kullanılması niteliği»ne yeterince ağırlık verildiği söylenemez. Halbuki bu çok önemli bir niteliktir. Keza «c» faktörü üzerinde «b» faktörüne benzer bir sistemli çalışma gözlenmemektedir. Merkezi eğitim düzenine sahip olan ülkemizde, «b» faktörüne ait niteliklerin saptanıp geliştirilmesi işi tek elden Milli Eğitim Bakanlığı'nca yürütülmesine karşın uygulamada bu konuda bölgelerarası bir eşitlik ve denge sağlandığı söylenemez. Aksine «b» faktörünün Türkiye çapında gerçekleştirilmesinin gösterdiği dağılım ile bölgelerarası sosyo-ekonomik kalkınma göstergesi arasında gözlenebilir paralellikler vardır.

Sözlerimi zaman çerçevesi içersinde tutmak için burada keseceğim. Ancak müsaadenizle bir iki noktaya daha değineceğim. Daha önce belirlemeğe çalıştığım temel niteliklerin yanı sıra, «b» faktörü içersinde yer alması ülkemizin içinde bulunduğu sosyo ekonomik koşullar nedeniyle gerekli gözükken bir diğer nitelik de yabancı dildir. Üniversiteye girecek öğrencilerin bir yabancı dilde hazırlıklı olmaları ne sağlayacak diye sorulabilir. Yabancı dildeki hazırlık kişinin üniversiteye girme hakkını saptayan bir faktör olarak tabii ki düşünülmemelidir, Ancak üniversite öğretiminin etkili olabilmesi için bu hazırlığa gereksinim vardır. Bu iki nedenle böyledir. Birincisi, bilindiği gibi Türkiye gelişmekte olan bir ülke olarak dışardan devamlı surette bilim ve teknoloji ithal etmektedir. Bu ne-

denle böyle bir transferin ülke yararına kullanılması için, transfer edilen bilim ve teknoloji yanı sıra bunların ana kaynaklarının bilinmesine gereksinme vardır, ki bu ancak yabancı dil bilmekle olur. İkincisi üniversite mezunlarının ülke piyasasında iş bulmaları yabancı dil bilmeleriyle artar gözükmektedir. Nitekim gazete ilan yoluyla Türkiye'de bir yıl iş isteklerini analizlediğim zaman gördüm ki kurumların yanılmıyorsa % 80'i, şimdi kesin döküm yanımda yok, işin ön koşulu olarak yabancı dil ve tercihan İngilizce istemektedirler. Aynı analizi İngiltere için ve 15 gün süre ile yaptığımda orada üniversite mezunlarına sunulan işlerin sadece % 3'ü yabancı dili ön koşul olarak istemektedir. Bu karşılaştırma bir bakıma iki toplumun yabancı dile olan gereksinme farkını, dolaylı olarak da ekonomik ve teknolojik gelişmişlik ve bağımsızlık farkını ortaya koymaktadır. Eğer ilanlara dayalı iş piyasası analizi bir anlam taşıyorsa, o da daha bir süre yurdumuzda üniversite öğretiminde yabancı dile duyulacak gereksinmeyi vurgular gözükmektedir. Bazen iş ilanlarında Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nin ismen bahsedilmesi bir bakıma bu kurumlarda yabancı dile verilen ağırlığa bağlanabilir. Tabii diğer niteliklerin karşılaştırılması ayrı bir tartışma konusudur.

Değinmek istediğim bir başka nokta orta öğretimle üniversiteye hakim olan eğitim süreçleri arasındaki farktır. Orta öğretimde süreç genellikle herkes için aynıdır ve katı kalıplar içersindedir. Üniversitede zaman, etkileşme türü ve alanlar itibariyle öğrenciye daha geniş seçme olanakları tanınmıştır. Öğrenci üniversiteye gelince daha bağımsız ve demokratik öğretim sürecine girer. Bu ise bazan orta öğretimde kazandığı «disiplin altında öğretim»le ters düşer ve öğrencinin uyum gücüne, çalışma alışkanlıklarının bozulmasına ve başarısızlığa yol açar. Üni-

versiteler bu konuda öğrencilerine yeterli rehberlik yapamamaktadırlar.

Kısaca toparlarsam, üniversitelere girişte «b ve c faktörleri» önemli rol oynuyor. Bu faktörlerin elemanları bir seçimden diğerine değiştirildiği gibi, her birine verilen bağıl ağırlık da değiştirilmekte. Bu değişimin nedenlerinin ve sonuçlarının bilinmesine gereksinme var. Eğer ülkemizde gözlendiği gibi Üniversite Giriş Sınavlarına katılanların üçte biri olan ve kurum değiştirmek için her yıl tekrar sınava giriyorsa «seçme» işlemi ile öğrenci istekleri arasında yeterli bir denge kurulmamış demektir. Ancak böyle bir dengenin öğrenci istekleri yönünde düzeltilmesinin sağlıklı olduğu da söylenemez. Teşekkür ederim Sayın Başkan ve sayın dinleyiciler.

(Doç. Dr. Hüseyin Batuhan'ın Konuşması*)

BAŞKAN — Sayın Özoğlu, sizin görüşlerinizi öğrenebilir miyiz?

DOÇ. DR. SÜLEYMAN ÇETİN ÖZOĞLU — Teşekkür ederim sayın Başkan.

Yüksek öğretime girecek adaylarda aranması söz konusu olabilecek nitelikleri benden önce konuşan panelin sayın üyeleri ana hatlarıyla belirlediler. Kuşkusuz yüksek öğretime girecek veya hazırlanacak adaylarda aranacak nitelikleri çok değişik boyutlarda tartışmak, incelemek olasıdır. Kompozisyonu değişik bir panel bu konuyu daha başka bir boyutta ele alıp tartışabilirdi. Bizim panelimiz

(*) Doç. Dr. Hüseyin Batuhan'ın konuşmasını yaptığı sırada cereyan kesilmesi nedeniyle konuşması ses alıcı gereçlerle saptanamamış olduğu ve Ek 2 deki yazıya cevap alınmadığı için yayınlanamamıştır.

bu konuyu herhangi bir meslek veya yüksek öğretim programı için ele almamaktadır. Genel hatlarıyla aday öğrencilerde aranan nitelikler sorununa davranışsal, psikolojik nitelikler boyutunda yaklaşmaktadır.

Adaylardan aranacak nitelikler konusunda akla ilk gelen soru şu olmaktadır: Yüksek Öğretim ne tip kimse yetiştiriyor? Bir diğer deyişle yüksek öğretim bireylere neyi ne için veriyor? Kuşkusuz böyle bir soru ile ilgili olarak hemen yüksek öğretim, yapacağı iş için, işleyeceği, yetiştireceği birey için ne gibi nitelikleri temel görmektedir? Sorusu da kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu sorulara verilebilecek bir çok cevap olduğu gibi bunlar her zaman tartışmaya açıktır. Bilindiği gibi toplumlarda ve toplumumuzda yüksek öğretim, genel hatlarıyla, toplumda «karar verme» işini belirli derecelerde yerine getirecek kimseleri yetiştirmektedir. Bu karar verme genel hatlarıyla üst düzeyde olmaktadır. Bunun içindir ki toplumdaki tüm bireylerin yüksek öğretimden geçirilmesi söz konusu olmamaktadır. Yüksek öğretimden geçen veya geçirilen bireylerin «karar verme» işlemi ve onun süreçleri için gerekli yeteneği ve hazırlığı göstermeleri istenmekte ve aranmaktadır. «Karar verme» süreci belli düzeyde zihinsel yeteneği temel koşul olarak ortaya koymaktadır. Bu temel koşulun yanı sıra öğrenme istek ve alışkanlığı ile ilgi ve motivasyon gibi psikolojik özelliklerin belirli bir düzeyde gelişmiş ve hazır olması gerekmektedir.

Panelimizin üzerinde durduğu ve ele aldığı niteliklerin, eğitsel ve psikolojik davranışların ölçülebilir nitelikler olması gereğini vurgulamak gerekmektedir. Toplumda bu nitelikleri oluşturan, ölçülebilir hale getiren, bireysel yetelik ve yeteneklerin yanı sıra, toplumun değerleri olmaktadır. Bu değerleri de teknoloji, ekonomi ve savunma gibi etkinlikler oluşturmaktadır. Kuşkusuz yüksek öğretimin

ürünleri bu etkinliklerle ölçülmek ve değerlendirilmek durumundadır. Bu etkinlikleri biçimlendiren bireysel hak ve özellikleri dikkate almak gerekir. Bireyin doğal, yasal, toplumsal ve eğitsel hakları onun yüksek öğretimini ve ona girişini etkileme ve sağlama durumundadır. Çoğulcu ve özgürlükçü demokratik toplumlarda bireyin yüksek öğretime girme veya girmeyi deneme hakkını teslim etmek gerekmektedir. Ancak bu hak yüksek öğretimin gerekli kıldığı yetenek gerekli yetenek düzeyi ile bağdaşma, uyuşma durumundadır. Bu bağdaşma, uyuşmanın sağlanmasında, bireyin yüksek öğretime girmeyi, salt hakkı olduğu için istemesi gerçekçi olmaz. Yüksek öğretimi beceremeyecek olanların yüksek öğretime girmesini sağlamayı, eğitimi demokratlaştırma, fırsat eşitliğini sağlama olarak savunmak güçtür.

Bu genel özetlemeden sonra, yüksek öğretime girecek adayların psikolojik özelliklerini «kendini gerçekleştirme» kavramında toplamak olasıdır. Kendisini gerçekleştiren veya kendini gerçekleştirmeyi amaçlayan ve bunu deneyen bireyin yüksek öğretime hazır olup olmamasını belirlemesi söz konusudur. Kendini gerçekleştiren birey, kendini tanıyan, yeteneklerini kullanan veya kullanma yollarını bilen, becerilerini oluşturan, başkalarıyla geçinebilen, gerçeği anlayabilen, yeni yaşantılara açık olabilen, kişisel olmayan problemlere dönük olabilen niteliklere sahip bireydir. Böyle bir bireyin yüksek öğretime hazır oluşu ve yüksek öğretimin gerekli kıldığı nitelikleri göstermesi olasılığı yüksektir. Yüksek öğretimin gerekli kıldığı nitelikler hiç bir zaman salt bilgi olmama durumundadır.

Yüksek öğretime giriş çerçevesinde, yüksek öğretime girecek adayların nitelikleri konusunda, diğer panel üyelerinin de vurguladığı gibi en önde yetenek gelmektedir.

Bu yeteneğin yazı, söz ve şekil ile anlatma, doğru ve gerçekçi düşünebilme yeti ve alışkanlığı, okuma alışkanlığı ve becerisi, sayılarla düşünebilme yeteneği olması gerektiği belirlenmiş bulunmaktadır. Yüksek öğretim, bireyi bir meslekten çok meslek kariyerine, meslekî yaşam çizgisine, hazırlamada önemli olacağına göre öngördüğü nitelikler yalnız zihinsel nitelikler veya bilgiler olmak durumunda değildir. Bir diğer deyişle, yüksek öğretim için, orta öğretimin koşullandırması bilgi aktarma, saklama, ezberleme niteliği geçerli ve yeterli olmamak durumundadır.

Yüksek öğretimin yaptığı eğitim ve öğretimde yetiştirmesi gereken insangücünün nitelikleri yönünden, adaylarında araması gerekenleri şöyle özetleyebiliriz: Yüksek öğretime aday olan öğrenci, öğrenmesini öğrenmiş, kendisini tanıyıp anlayabilen, yüksek öğretim için güdülenmiş ve hazırlanmış, «robot»tan çok «pilot» özellikleri taşıyan öğrenci olmalıdır. Bu anlayışa göre çok öğrenmiş, ezberlemiş öğrenci yerine öğrenen, etkin çalışmasını, dinlenmesini ve öğrenmesini bilen öğrencinin yüksek öğretime aday olması ve orada verilen eğitim ve öğretimi yerine getirerek yüksek öğretimin amaçladığı biçimde gelişmesi esastır. Maalesef bugünkü giriş sistemi, yüksek öğretime giriş işlemlerinin bilgi niteliğine dayalı olmasını öngörmekte ve sürdürmektedir.

Sayın Başkan. dinleyicilerin ve sizin sabır ve ilgileriniz için teşekkür ederim.

B. GENEL TARTIŞMA

BAŞKAN — Şimdi genel tartışmayı açıyoruz. Buyurun Sayın Rauf İnan.

M. RAUF İNAN — Efendim, ben emekli bir öğ-

retmenim. Bugün bu açık oturumu dinlerken 1957'de İstanbul'da pedagoji kongresi açıldığı gün, gazetelerde rektörün gazetecilerle bir konuşması çıkmıştı, onu anımsadım. İstanbul Üniversitesi Rektörü orada diyordu ki, Üniversiteye gelen öğrenciler başarısız oluyorlar. Nedeni Şu: Liselerde iyi yetişmiyorlar». Bu bir kişisel teşhisdir; ama bu teşhisi kabul etmemiz zordur. Bir rektörün böyle konuşmaması lazımdı. Demin Sayın Nasuhoğlu, «öğrenmeyi öğrenmek» üzerinde durmalarında ne kadar yerinde bir noktaya parmak bastıklarını gördük. Bir sorum olacaktır. Fakülteler, üniversiteler arasında ayrılıklar çok, bu belli, sömestirlere, bitirmeye göre yüksek öğretimde başarı durumu nedir. Orta dereceli okullarda, örneğin liselerde başarısızlık durumu, yıkım. Acaba yüksek öğretimde durum nedir?.

Bunun yanında şunları da arz edeceğim. Görüyoruz ki, bulûğ çağına girmiş çocuklarda yetenek tipleri şöyle ayrılıyor. Bir tipe kuramsal (teorik) deniyor. Sonra, iş yapan tip (pratik tip), kızgın tip. Bir diğeri estetik tip, (güzellikçi, sanatçı tipi), başka biri de atletik tiptir. Bunlardan elbette ki, yüksek öğretime en çok gelmesi gerekenler her halde kuramsal tipte olanlardır. Çünkü, yüksek öğretimde düşünsel düzey yükselir, ona göre de bir kuramsal yetenek ister. Bunları nasıl seçmeli, bunları nasıl bulmalı? Demin buyurdular, 350.bin kişi bu yıl imtihana girmiş, bunun 300 bini dışarıda kalmış. Gelecek yıllar bu daha da artacaktır. Milli Eğitim Bakanı burada olmadığı için ona söyleyemiyoruz. Milli Eğitim Bakanlığının vazifesi nedeniyle, yetişemeyen gençlere: «bana ne efendim,» «sen başaramadın,» «ne yaparsan yap,» «başının çaresine bak,» diyemez. Her genci mesleğe yetiştirmesi lazımdır. Bir çocuk okula ayak bastığından bir mesleğe girene kadar Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altındadır;

ama bu bilince varmamış olduğu için, Milli Eğitim Bakanlığımız, ilk okullarda, orta okullarda, liselerde, yüksek okullarda başarısız olanları gerçekte kendi sorumluluğu olarak görmemektedir. İnşallah Milli Eğitim Bakanlığı bir gün o bilince varır.

Yüksek öğretimde başarısızlık durumu nedir? Bunu rica edeceğim. Ayrıca şunu görüyoruz: Yüksek öğretimde seçime bir seçme mi, bir ayıklama mı, bir süzme mi gerek? Bu seçme, ayıklama, süzme ayırımını Amerika, Fransa ve İtalya'da profesörlük yapmış olan Alman W. Lietzmann'ın 1951 de yayınlanmış bulunan (Okul Reformu ve Matematik Öğretimi) kitabında görmüştüm.

Türkiye'de bu konuda, bugünkü seçme yöntemi herkesin şikayet ettiği bir sistemdir ve gerçekten de iyi bir seçim değil. Bu memleket bir deneme yapmıştır. 1958 - 1959'larda öğretmen okullarının son sınıflarındaki öğrenciler öğretmen kurullarının kararıyla, demek ki, onları yetiştirenlerin kararıyla, seçiliyor ve Ankara'ya gönderiliyor. Atatürk lisesinde bir yıl yoğun bir lise öğreniminden geçtikten sonra liseyi bitirme sınavı ile yüksek öğretime alınıyorlardı. Birçok profesör arkadaşlardan duymuşumdur: «Yazık ki, ben onlardan asistan alamadım. Çünkü, bunlardaki süzme gerçekten yüzde yüz isabetliydi.» diyorlardı. Onları, okutan yetiştiren hocaları öğretmen kurulunda seçiyorlardı. Başarısızlık sıfırdı. Başarı yüzde yüzdü. Aynı şey üniversitelerde de kendisini gösteriyordu. Bunlar hep öğretmen olarak liselere, öğretmen okullarına alındılar.

Bu seçme yöntemi ilkin 1943 - 44 - 45 - ve 46'larda köy enstitülerinde uygulanmış, Yüksek Köy Enstitüsü'ne bu yöntemle öğrenci seçilip gönderilmiş, bu enstitüden çıkanlarda hep başarılı olmuşlardı.

Öyle sanıyorum ki, bu yüzbinlerimiz, yüksek öğretimde kapı dışında bırakılan bu yüzbinlerimiz için bir çare düşünmemiz lazım. Zannedirim bu daha çok yarınki açık oturumun konusudur; ama buna da değinmeden geçilemiyor.

1974 Milli Eğitim Şûrası bunu çözmek için toplanmıştı aslında. Üniversite kapılarında yığılan öğrencileri nasıl üniversiteye alırız sorununu çözemediler.

Şimdi ayrıca şunu rica edeceğim: Bugünkü sistemde seçilenler ve üniversiteye girenler acaba ne kadar isabetli bir seçimle girmişlerdir? Bu iki sorunun cevaplandırılmasını rica edeceğim. Birincisi, üniversiteler, fakülteler arasındaki farklar dikkate alınmadan, ortalama olarak, sömestir, yıl ve öğrenimi bitirmeye göre başarı oranı nedir? İkinci sorumu da demin arz ettim: Seçimlerde isabet ne kadardır, ne ölçüdedir?

Teşekkür ederim efendim.

BAŞKAN — Buyurun Efendim.

BİR DİNLEYİCİ — Şimdi yanlış anlamadımsa, Sayın Özönü'nün şöyle bir sözü vardı : Üniversiteyi seçerken, seçme sınavları öğrencileri yetenekleri açısından, bir de bilim, başarı bataryalarıyla seçiyor. Motivasyonları ölçülmüyor. Bu yüzden öğrencilerin % 30'u motive olmadıkları fakültelerden ayrılmak durumunda kalıyorlar. Öğrencilerin % 30'u girdikleri fakültelerden ayrılıyorlarsa, bu büyük bir rakam. Kuşkusuz bunun için önlemler almak gerekir. Ancak, ben komşumdan örnek vermek istiyorum. Komşumun bir çocuğu Tıp'ı istemiş, Bizatihi tercih bir motivasyon değil midir acaba? Oysa 500 küsurun üzerinde puan almış, başka bir yere gidebilecek iken, hiç bir yere gidemeyeceği yazılı

gelmiş, tek bir Tıp'ı tercih ettiği için. Bu husus çocuğun motivasyonunun ölçüldüğünü göstermiyor mu? Burada Özinönü'nün söylediğinin aksine bir şey mi çıkıyor acaba?

BAŞKAN — Buyurun Efendim.

BİR DİNLEYİCİ — Yüksek öğrenim kurumlarının aradığı nitelikler var. Acaba hayat bu adama ne gibi nitelikler veriyor. Üretimin tercihi nedir, toplumun tercihi nedir? Yüksek öğretim kurumları bu tercihleri gözeterek mi kendilerini düzenliyorlar? Bu sorulara cevap rica ediyorum

Benim üzerinde durmak istediğim bir başka konu da şu olacak: Bilim adamında aranan özellikleri yüksek öğretim kurumu o öğrenciye gerçekten verebiliyor mu? Sanıyorum bu açıdan yüksek öğretim pek bir şey veremiyor.

BAŞKAN — Buyurun Sayın Özinönü

PROF. DR. A. KEMAL ÖZİNÖNÜ — Teşekkür ederim Sayın Başkan. Bana yöneltilen soruları cevaplamaya çalışacağım. Önce «düşünme» ile ilgili soruyu ele alalım. Bilindiği gibi «düşünme» bir dizi zihinsel operasyonları kapsıyor. Bu operasyonlar düşünsel davranışlar olarak en alt basamakta belleğe dayalı bilgi kazanılmasıyla başlayıp analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha karmaşık davranışlara ulaşan bir basamaklar dizisi halinde karmaşık bir yapı gösteriyor. Psikologlar ve eğitimciler bu düşüncesele davranışları sınıflamağa ve işe vuruk olarak tanımlamağa çalışıyorlar. Bu yönde önemli ve güvenilir sonuçlar da alınmış ve bu düşünce basamaklarındaki gelişmeyi duyarlılıkla ölçebilen testler de geliştirilmiş. Bizim Seçme ve Değerlendirme Merkezi de bu yönde önemli çalışmalar yapıyor. Şimdi bence sorun şu: orta öğretime hakim olan eğitim sürecinin amacıyla süreç çıktıklarının üniversite

için değerlendirilmesi amaçları arasında ne değin bir denge var? Bilindiği gibi liselerle sürecin en ağırlık kazanan amacı düşünce merdiveninin en alt basamağı olan «bilgi» dir. Halbuki testlerde düşünce davranışları daha yukarı bir düzeyde tutulmuş olabiliyor. Bu fark seçmenin niteliğini bozmaz mı? Öte yandan, «c» faktörü içerisinde yer alan düşüncesele yetenekler testlerde yeterince temsil edilmiş gibi gözüküyor. Hatta bunların çoğu bilgi basamağının fonksiyonu imiş gibi bir görünüm gösteriyor. Bence bu konuda sistemli bir çalışmaya gereksinme var.

Düşünce fonksiyonlarının salt fen dersleri yoluyla kazandırılabilceği konusuna gelince. Ben burada anlamsal bir güçlkle karşılaştığımızı zannediyorum. Tahmin ediyorum ki, demek istenilen şey eğer fen dersleri bilimsel araştırmalara hakim olan yöntemlerle öğretilirse öğrencinin düşünce davranışlarının gelişmesine yol açar. Bu doğrudur ve görüldüğü gibi sorun muhteva sorunu olmaktan çok metod sorunudur. Benzeri metodlarla yürütölen diğer dersler de öğrencilerin düşünme kabiliyetinin gelişmesine yardımcı olurlar. Ancak gözlemlerimiz dersin türü ne olursa olsun orta öğretimde eğitim sürecinin genellikle amaç olarak bilgi ve kavram basamaklarını aldığını göstermektedir. Amprik olarak söylersem üniversite öğretim sürecinde de amaç genellikle yine bilgi ve kavrama düzeylerinde kalmaktadır. Öte yandan Modern Fen Müfredatı olarak başlatılan hareketin de «öğretim amaçlarının bilgi ve kavrama katmanlarından seçilmesi» şeklinde öğretim alışkanlığını ortadan kaldırdığı söylenemez. Son bir nokta olarak şunu söyleyelim ki, ben üniversiteyi her isteyenin gidebildiğı bir yüksek öğretim kurumu olarak görmüyorum. Bu mümkün değil. Bilindiğı gibi Türkiye açık bir orta öğretim düzeni uygulamakta. Açık bir üniversite öğretimi demek üniversite öğrenci sayısının

en az dört beş katına çıkması demektir. Bu artış bugünün verilerine göre düşünülmüştür. Orta öğretimdeki okullaşma oranının artmasıyla üniversite öğrenci girdilerinin daha da artmasını beklemek doğaldır. Bu ise yurdumuzda her yıl kişi başına düşen gayri safi millî hasılanın daha büyük bir diliminin Millî Eğitime ayrılması demektir... Bu dilim bugünkü koşullarda bile ağırken açık üniversite politikasının benimsenmesiyle ülke ekonomisinin kaldıramayacağı bir büyüklüğe ulaşır. Kaldı ki, böyle bir uygulamanın bugünkü eğitim sisteminde ekonomiye katkı getireceği de şüphelidir. Açık üniversiteden çok iyi planlanmış açık bir yüksek öğretim daha rasyonel bir yaklaşım olarak gözükmektedir. Teşekkür ederim.

BAŞKAN : Buyurun efendim.

DR. DURMUŞ ALİ ÖZÇELİK: Sayın konuşmacıların özelikle verimli çalışma alışkanlıkları adı altında toplayabileceğimiz okuma, hesaplama, sağlıklı ve eleştirici düşünme gibi yeterlikleri vurgulamış olmalarına sevindim. Ancak, bir şeyi düşünmekten de kendimi alamadım : Panel üyeleri başka bir şekilde, başka kişilerden seçilmiş olsaydı yine de en çok vurgulanan beceriler bunlar mı olurdu?

Konuşmaları dinlerken bir noktada takıldım. Sayın panel üyeleri ilgili alandaki önceki öğrenmelere ikinci ve hatta üçüncü derecede bir yer ve önem tanır gibi göründüler. Kanımca bu tutum önceki öğrenmelerin sadece «malûmat» cinsinden, yani bilişsel alan teksonomisi dikkate alındığında sadece hatırlanan fakat kullanılmayan bilgilerden ibaret olacağı sayılısına dayanmaktadır. Öğrenmeleri, sayın Özinönü'nün de değindikleri gibi hatırlanabilen bilgileri kavrama, bunları yeni öğrenmelerde kullanabilme, bilgi bütünlerini ayırıştırma, öğrenilenlerden

yeni bilgi bütünüleri sentezleme biçiminde alırsak sanıyorum ki, bunun karşısına çıkmayacaklar ve önceki öğrenmelere de daha çok önem vereceklerdir. Sayın panel üyelerinin bu konudaki fikirlerini duymak isterim.

İlgili alanda önceki öğrenmelerin önemini gösteren diğer bir neden de yukarda sözü edilen iyi çalışma becerilerinin kendiliğinden oluveren ve belli bir içerikten bağımsız olarak kazanılabilen beceriler olmamasıdır. Bu nokta da dikkate alındığında şöyle bir sonuca ulaşabiliriz sanırım : Bizim orta dereceli okullardan bekleyebileceğimiz şey öğrencilere belli içeriklerle ilişkili olarak verimli çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasıdır.

Son olarak, sayın panel üyelerinin bir başka konudaki fikirlerini de öğrenmek isterim. Sayın Özinönü, başarıya değişik bir yaklaşım getirdiler. Daha önce kazanılan öğrenmelere B, öğrenme gücüne C diyerek $B \times C^2$ şeklinde bir «eğitilebilirlik» kavramı tanımladılar ve buradan hareketle de bize genel bir görünüm sunmaya çalıştılar. Sayın Öziönü'nün bu yaklaşımından cesaret alarak ben de yine bu konuda son yıllarda gösterilmiş olan bir modeli özetleyerek panel üyelerimizin bu konudaki fikirlerini de öğrenmek istiyorum.

Sözünü ettiğim bu model yüzlerce korelasyon araştırması ve on kadar da deneysel araştırma sonuçlarına dayanılarak geliştirilmiş olan bir okulda öğrenme modelidir. Bu modelle okul tipi toplu öğrenmelerin nasıl olduğunun açıklanmasına ve bu tür öğrenmelerin yordanmasına çalışılmaktadır. Modele göre, okul öğrenmelerindeki değişkenliğin (öğrenciler arası farklılaşmanın) % 50'si ilgili ön öğrenmelerdeki farklılardan gelmektedir. Önceden ilgili alanda edinilen öğrenmeler ve öğrenilenleri kullanma becerileri işte bu ön öğrenmeler arasındadır. Örneğin, lise fizik dersinde öğrenilmesi öngörülmüş bulunan öğrenmelerin gerçekleşme derecesi üniversite

fiziğindeki başarı değişkenliğinin yarısını belirlemektedir. Eğer ayrıca zekâ (öğrenme gücü) şeklinde genel bir gücün varlığı da düşünülürse o da bunlar arasında düşünülmektedir.

Yine bu modele göre, başarı değişkenliğinin % 25'ini öğrencinin öğrenme güdüsü (motivasyon) belirlemektedir. Öğrencinin ders ilgisi, derse karşı tutumu, akademik öz-kavramı, vb. bu güdüyü oluşturan kaynaklardır. Ancak, ilgili alandaki ön öğrenmelerle birlikte ve ondan sonra ele alındığında bu değişken başarı değişkenliğinin ancak % 15'ini daha açıklayabilmektedir. Bunun % 25'e çıkamaması öğrenme güdüsünün ilgili ön öğrenmelerle ilişkili olmasından ileri gelmektedir. Böylece, başarıdaki toplam değişkenliğin % 65 gibi büyük bir kısmı ilgili ön öğrenmeler ve öğrenme güdüsüne bağlanmaktadır.

Sözû edilen modele göre, başarı değişkenliğinin bir % 25'i de üniversitedeki öğretimin niteliğince, bu öğretimin öğrenci için anlamlı, işe yarar ve yeterli olup olmama durumuyla belirlenmektedir. Sonuç olarak, buraya kadar sayılan üç ana öge başarı değişkenliğinin % 90'ını belirlemektedir. (Kalan % 10 değişkenliğin de ölçme araçlarının güvenilirliklerinin tam olmaması nedeniyle ölçümlere karışabilecek hatalardan ve anlık değişmelerden gelebileceği düşünülmektedir.)

Bu model, «Bloom'un Okulda Öğrenme Modeli» dir ve son birkaç yıl içinde yapılmış olan çeşitli araştırmalarla da desteklenmiştir (1). Ayrıca bu model bütün okul-

(1) Bu modelin tamamı ve model üzerindeki geçişler çalışmaları Benjamin S. Bloom tarafından yazılarak MacGraw - Hill Book Co. tarafından 1976 yılında yayımlanan HUMAN CHARACTERISTICS AND SCHOOL LEARNING (İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme) adlı kitapta verilmektedir. İki yıl içinde on'dan fazla dile çevrilmiş olan bu kitabın Türkçeye çevirisinin de yakında yayımlanmasına çalışılmaktadır.

da öğrenmeleri açıklamak üzere geliştirilmiş olan genel bir modeldir. Bu nedenle Üniversitedeki öğrenmeyi de açıklayıcı olması beklenir.

Eğer Sayın Panel Üyelerimiz böyle bir model ile ilgili görüşlerini de belirtir ve bu modeli biz de benimseyebilirsek o zaman soruna daha da bir açıklık kazandırılmış olacaktır. Ondan sonraki iş bu modelin doğurgularından yararlanmaya ve bu modelin kullanılmasına olacaktır ki bu son konuya burada girmek istemiyorum.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Buyurun Sayın Öymen.

HIFZIRRAHMAN RAŞİT ÖYMEN — Efendim, değerli panel konuşmacıları ve soru soran arkadaşları dinledikten sonra adaylarda aranması gereken nitelikleri tek tek saymanın topunu veya bazılarını benimseyip, bazılarını gereksiz saymaktan ise, bir genelleme yapmak ihtiyacını duyarak öğretim ve eğitimin artık kantiteden niteliğe yönelik bir istikamette islahı gereğine inanıyorum. Çünkü, gördüm iki, konuşanların belirlediği gibi motivasyon ve kendi doğrultusunda, kendi özvarlığında bir gelişme imkânı bulamadığı gibi, onlara bu imkânı verecek olan, geliştirecek olan kendilerinden burada sayıp döktükleri eksikliklerle karşılaşmaktadırlar. Şahsen ben Ankara Üniversitesi'nin iki fakültesinde 10 yıla yakın bir süre profesörlük kadrosu karşılığında görevli olarak çalıştım. Acı ve tatlı hatıralarım arasında birkaçının konu ile ilgili olduğunu şimdi hissediyorum.

Ders sonunda sorardım, anlamadığınız bir şey varsa, bir probleminiz varsa. Çünkü, iki şey hayatta ciddidir derdim. Biri, öğrenmek, biri evlenmek. Bu iki sorunu ciddiye almazsanız, amacınıza ulaşamazsınız. Öğrencilerin cevapları soru biçiminde olurdu. — «Efendim, ne zaman imza vereceksiniz? Test usulü mü, kompozis-

yon mu? İmtihan yapacaktınız?» birde «Hangi kiptan mesulüz?» Bu soruların dışında sual sorulmadı. Benim okuttuğum dersler türlü fakültelerden de gelenlerin pedagoji dersleriydi. 500 - 1000'i aşan kâğıtlar olurdu. Bunların içinde doktor reçetesinden de beter yazılar vardı. O nedenle test biçiminden başka çıkar yol bulamamıştım.

Şimdi ben arkadaşlarıma bir sual soracağım. Zaten işi oraya bağlamak istiyorum. Biz tarım, ticaret vs. gibi meslek okullarının adını lise koymakla lise islahatı yapmış olduğumuzu zannediyoruz, kendimizi aldatmışız.

Lise hocaları ile üniversite hocaları bir araya gelerek lisenin kendilerinden, üniversitenin de onlardan istediği durumları karşılaştırıp bulmaz ve buna göre bir imtihan sistemi yapmazlarsa verimli, yeterli bir sonuç alamazlar.

Bu nitelik hususunda söz gelimi şunu söylemek isterim ki, ortaçağın ilk üniversiteleri bir lise kısmını da içeriyorlardı. Böylece 14 - 15 yaşındaki çocuklar üniversiteye gelirlerdi.

Sonra bir şey var, günümüzün olayları öğrencileri hocalarının karşısına çıkarıyor. Ünlü bir filozof; «öğrenci üniversiteyi beğenmiyorsa ve şu şartla beğenmiyorsa haklıdır. Eğer daha iyi hoca istiyorsa, daha iyi laboratuvar istiyorsa, daha iyi kitap istiyorsa, daha iyi program istiyorsa haklıdır» der. «Gelecekte ki üniversite profesörleri de bu gibi öğrenciler arasından yetişecektir» diyor. Fakat boykotçu öğrencilerin çoğu bize de «nasıl imtihan yapacaksınız?» «ne kadar kısa sürede diplomalarını alacakları» nı soruyorlar.

Şimdi bu, bizim maarif hayatımızın bir problemidir. Düşünün kü, milli mücadele başladığı zaman üniversite

değil, İstanbul dışında bir tek yüksek okul yok idi. Maarif Vekâleti, Milli Eğitim Bakanlığı'nda Yüksek Tedrisat Dairesi yok idi. Çünkü, karşılığında bir yüksek okul yoktu. Hepsi İstanbul'da toplanmıştı.

Bugün batı liseleri çok ileridir. Lisan da önemlidir. Lisan öğretilmiyor tam manasıyla liselerde. Bir dil başlı başına formasyonlarla öğretilir.

Nicelikten niteliğe tümüyle geçmek zamanı gelmiştir. Bundan sonraki bu yığımlar özellikle, köy, kasaba, bucakta lise açıp da hocasız, yabancı dilsiz, laboratuvarsız bir iki öğretmenle yetişen bir çocuk ile tam kadrolu bir liseden mezun olan çocuktan aynı şeyi istemek abestir. Köylerde ve kazalardaki çocukların başarısızlığının nedeni bizim düzensizliğimizdir.

Bir misal vereyim. Benim talebeliğimde 12 sene idi. Batıda 13 sene idi. 12 yıllık lise tahsili Cumhuriyetin başına kadar sürmüştür. Fakat köy de dahil biz 6 senelik ilk tahsili 5 seneye indirdik. Şimdi lisede verdiğimiz eski 12 yıllık lisenin bir şekil değiştirerek meydana çıkmasıdır. Bu şartlarla liseyi bitirip de Avrupa okullarının imtihanını kazanan gençlerimiz var, bunlar kendilerinin öğretmenleridirler.

İş burada düğümleniyor. Bilim politikası bilimin özgürlüğünü sonsuz eleştiri alabildiğine yayılmasını istiyor.

Arkadaşlarıma şunu söylemek istiyorum. Mesele bu söylediklerimizi gerçekleştirecek elemanlar yetiştirmektir.

Mesele dönüp dolaşıp evvelâ bir lise ıslahatına geliyor. Liselerimizi ıslah etmeliyiz esaslı olarak.

Ayrıca üniversitelerimizin bugünkü şiddet eylemlerinden korunabilmesi ve boş geçen zamanların değerlendirilmesi de ayrı bir konu olarak Türk Maarif Derneğince test sınavları gibi incelenmesi yerinde olacaktır. Aksi takdirde bu sınavların pratik bir anlamı kalmayacaktır.

Türk Maarif Derneği'nin bu toplantı ile kuruluşunun amacına uygun bir aşamaya gelmiş olmasını görmek mutluluğu ve evlatlarından birini bu müessesede yetiştirmiş bir baba olarak bu temel konunun da gelecek toplantılarda ele alınmasını bekler, bu bilimsel toplantıya emek veren arkadaşlarımızı tebrik ederken kurum yöneticilerine de şükranlarımı sunarım.

BAŞKAN — Buyurun Efendim.

MUSTAFA TURNA — Sayın Eğitimciler, dinleyiciler;

Burada hazır bulunan ve konuşan, değerli arkadaşlarımızın ve eğitimcilerin konuşmaları ile ortaya attıkları sorunlar ve değerli fikirlerden sonra bana hemen hemen söyleyecek hiçbir şey kalmadı. Fakat bazı tecrübelerime ve idarecilik hayatımda edindiğim bilgilere dayanarak sayın konuşmacılara bazı sorular yöneltmek istiyorum. Burada tartışılacak konu, **YÜKSEK ÖĞRETİM ADAYLARI**'nda ne gibi nitelikler aranmaktadır? Seçme sınavını kazanarak Üniversiteye kaydolunan öğrenci, evvelce elde ettiği bilgilerle Üniversiteye intibak ederek dersleri takip ederek başarı kazanabiliyor mu?

Şahsi kanaatim odur ki, bir öğrenci Üniversiteye girebilmişse, liseden getirdiği bilgi de ikifayetsizse bunu üniversite hocaları tamamlamalıdır. Burada iki örnek vermek istiyorum.

1 — Zonguldak da aynı zamanda, Maden Teknik Okulunda Öğretim Görevlisi olarak çalıştığım sırada, bu okula bağlı Mühendislik kursunda öğretmenlik yapan bir mühendis, tahtaya fizik dersi ile ilgili bir elektrik formülü yazar. Bu formüle uygun problemler çözer. Hayata atılmış ve genel kültürlerinin çoğunu kaybetmiş öğrenciler bundan bir şey anlamazlar. Öğretmene bu formülün, nasıl ve nereden çıktığını sorarlar. Öğretmen onlara; «bunu basit bir lise kültürü olan bile anlar. Sizin bunları bilerek buraya gelmeniz gerekirdi. Bunları anlamıyorsanız burada işiniz ne?» der ve çocuklara çıkışır. Bunun üzerine hepsi yaşlı başlı olan çocuklar sınıftan çıkarlar. Bu olay Milli Eğitim Bakanlığınca çeşitli müfettişlere üç ay incelenmiştir.

Halbuki öğretmen onların moralini yükseltmek için formülün çıkarılmasını gösterir, onların noksan kalan bilgisini tamamlar, böylesine müessif bir olayın çıkmasına sebep olmazdı.

2 — İkinci örnek Rahmetli Hasan Ali Yücel'e aittir.

Bir zamanlar rahmetli Hasan Ali Yücel TRABZON LİSESİNDE bir edebiyat öğretmeninini dersine girer. Öğrencilerin bilgi seviyesini yoklar. Birçok eksikler görür. Öğretmeni sıkıştırır ve bunun sebebini sorar. Öğretmen derki; «efendim, bu çocuk mezun olduğu okuldan zayıf geldi. Bunun için biz onları ancak bu kadar yetiştirebiliyoruz.» Bakan öğrencinin geldiği GÜMÜŞHANE Ortaokuluna gider ve Türkçe öğretmenini bularak konuşur. Türkçe öğretmeni de çocukların ilkokuldan zayıf geldiklerini onun için bu kadar yetiştirebildiklerini söyler. İlkokul ise bunu kabul etmez. Bakan bu incelemelerini bitirdikten sonra o zamanki gazetelerde de yayınlanan şu açıklamayı yapar.

— Bir okul bir öğrenciyi bilgi yönünden kifayetli yetiştirmese bile, diğer öğretmenlerin görevi öğrencinin noksan bilgisini tamamlamaktır. Bunu yapmazlarsa kabahatlidirler, görevlerini yapmamışlardır.

Bu iki örneği verdikten sonra ben Sayın Üniversite Öğretim görevlisi olan eğitimcilerimize soruyorum.

Liseden bir kısım öğrencilerin bilgisi eksik olarak geliyorsa, kendileri bu noksanı tamamlamak için neler yapmışlardır?

İkinci konu da şu : Biz liseden neler bekliyoruz? Neler istiyoruz? Liseler öğrencileri ne oranda, hangi düzeyde yetiştirebiliyorlar? Bu kifayetli midir, değilmi dir? Şimdi de bunların üzerinde duralım.

Bilhassa ORTA ÖĞRETİM tecrübe tahtasına dönmüştür. Durmadan sistem değişir. İmtihan yönetmeliği değişir, imtihan şekli değişir, hatta bu çoğu kez politik olarak yapılır.

Örneğin, eskiden liseler 12 yıl idi. Sonra 11 yıla indirildi. Eskiden gerek ortaokullarda, gerekse lise de öğrenci 3 yıl sınıf geçmek zorunda idi. Bundan sonra her iki kademede de üç yıllık dersten BAKALORYA sınavı vermek zorunda idi. Sonradan bu kaldırıldı. Bir süre sonra OLGUNLUK İMTİHANI sistemi getirildi. Ve öğrenciler lise de üç yıl okuduktan sonra mezuniyet sınavına girmekte bu sınavı kazandıktan sonra Üniversitede okumak isterlerse edebiyat veya fen kolundan Olgunluk Sınavına girmek ve kazanmak zorunda idiler. Şimdi bu da kaldırıldı. Hatta mezuniyet sınavı da kaldırılmış bulunuyor. Şimdi liselerde öğrenciler o kadar kolaylıkla okuyor o kadar kolay mezun oluyorlar ki, fazla çalışma gereğini bile duymuyorlar. Zira, kolaylıkla lise mezunu olabiliyorlar.

Ne mutlu. Hele öğrencinin biraz da çalışma isteği ve kabiliyeti varsa, başarı o oranda artıyor. Şimdi sizlere soruyorum.

— Bu koşullar altında çocuk kifayetli olarak yetişebilir mi? Yetişebiliyor mu? Önce bunun eleştirisini yapmak zorundayız.

Bu öyle bir uygulamaki, biz ne olursa olsun çocuğun liseden mezun olması için onlara çeşitli imtihana girme hakkı dahil her türlü kolaylığı göstermekte bu hususta gayretkeşlik yapmaktayız. Bundan vazgeçemedikçe öğrencileri yeter derecede bilgili olarak yetiştiremeyiz. Bu bir. İkincisi liselerin noksan öğretmen kadrosunu tamamlamak zorunluğudur.

Diğer önemli konu ise, lisenin çocuğu hangi seviyede yetiştirmesi gereklidir? Hangi düzeyde bilgi vermesi sorunudur. Biz liseden ne kadar bilgi istiyoruz, bu bilgi nasıl olmalıdır? Buna örnek olarak yine Zonguldak ilinin KARABÜK ilçesinden bir örnek vereceğim.

Zonguldak Milli Eğitim Müdürlüğüm sırasında, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu bir üyesi ile birlikte Yabancı bir Profesör ilimize gönderildi. Bunlar bizim eğitim kurumlarımızı inceleyeceklerdi. Biz Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi Fevzi Ertem, Prof. Dr. Claud Bridges ile birlikte Karabük'e geldik lisede incelemeğe başladık. Derslere giriyorduk. Bir Matematik öğretmeninin dersine de girdik. Öğretmen ders anlatıyordu. Prof. arkada bir sıraya oturmuş dersi dinliyordu. Ben kürsünün yanında idim. Kürsünün üzerinde bulunan öğretmene ait not defterini aldım. Sınıfı bularak öğrencilerin seviyesini tespit ettim. Sınıf deftere göre çok zayıftı. Diğer sınıfların durumu da aynı idi. Bunun farkına varan Prof. yanıma geldi. Durumu kendisine anlattım. O da bütün

sınıfların durumunu gözden geçirdi. Hayret içinde kaldı. Zira öğrencilerin % 90 dan fazlası zayıf not almışlardı. Bu durum Prof.'ün hayretini mucip oldu. Dersten çıktıktan sonra öğretmenle konuştu ve ona şunları sordu :

— Siz bu çocukların hepsini de MATEMATİKÇİ mi yapmak niyetindesiniz. Bunları öylemi yetiştirmek istiyorsunuz? Öğretmenin cevabı «hayır» dı.

O zaman şunları söyledi : «Çocuklara hayatta geçerli-ği ölçüsünde bilgi vermemiz lazım. Bir öğrenci bütün dersleri aynı derecede sevemez. Bütün derslerden aynı derece de başarılı olamaz. Çocuğun yetenek ve kabiliyetini ölçmek ve ona değer vermek lâzımdır.» Eğitim konusunda şunu belirtmekte yarar görürüm. Bir öğrenci lisede bizde olduğu kadar lüzumsuz pek çok bilgi ile doldurulmaz. Evvela programlarımız bize göre değildir. Çoğu kopyadır. Örneğin bir öğrenci lisede YABANCI BİR ÜLKENİN Coğrafyasını Türkiye Coğrafyası kadar, tarihi de onların tarihi ile beraber hatta daha da teferruatlı öğrenmeğe zorlanmaktadır. Bu yüzden de Milli kültürümüz zayıf kalmaktadır.

Büyük ATATÜRK Eğitim ve Öğretimde okulun gayesini şu vaciz sözleri ile ne güzel ifade etmiştir:- «Okulda öğrenciye verilen bilgi, onun için ağır bir yük olmaktan ziyade, öğrendiği bilgiyi hayatta uygulayabilmek niteliği kazandırmaktır.» der. Biz ise bunun aksini yapıyoruz. İşte sorun bu,

Diğer bir konu da üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarıdır.

Ben şahsen, üniversite seçme sınavlarının tam bir değerlendirme yaptığı kanısında değilim. Biz çocuktan ne bekliyoruz? Üniversite derslerini yapabilmek niteliği.

Bunun için sınavlarda genellikle 3 çeşit test uygulanmaktadır :

- a) Genel Yetenek
- b) Genel Kültür
- c) Yabancı Dil.

Bir çocuğun verilen bu TEST sorularını kolaylıkla çözebilmesi için bu sorulara yabancı olmaması, test uygulama bilgisine sahip olması gerekir. Bunun için sorulara yabancı olmaması, test uygulama bilgisine sahip olması gerekir. Bunun için ekseriyle, okullarda uygulama yapılmaz. Bunda başarı göstermek için mutlaka öğrencinin bir DERSHANE'ye devam etmesi gereklidir. Dershaneler ise çocuğa her şeyi öğretmez. Öğretim derse yalandır. Dershaneye gelen çocuğun evvela bir genel kültüre sahip olması gereklidir. Halbuki, kırsal bölgelerden gelen çocuklar umumiyetle zayıftır. Öğretmen kadrosu çok noksan, araç - gereci kifayetsiz olan bu okullardan fazla bir şey de beklenemez. Bu yönden büyük kentlerdeki çocuklar çok daha avantajlı ve talihlidir. Dershanelerde de üniversite seçme sınavlarında da bu mutlu çocuklar başarı sağlamakta, diğerleri bu haktan yoksun kalmaktadırlar. Bu yüzden birçok dershaneler açıkça EĞİTİM TİCARETİ yapmakta öğrencileri ve velileri sömürmektedir. Onların sırtından para kazanmaktadırlar. Buralara genellikle varlıklı aile çocukları veya mutlaka çocuğunu üniversitede yetiştirmeyi gaye edinmiş orta halli aile çocukları girebilmektedir. Köylü çocuklarla fakir aile çocuklarının pek çoğu bundan mahrumdur. Sonra kırsal alandan gelen çocuklarla, büyük kentlerde okumuş mutlu çocukları aynı sorularla imtihana tabi tutuyoruz. Ve onları üniversitede okuma hakkından mahrum bırakıyoruz. Böylece ANAYASA'nın emrettiği eğitimdeki fırsat eşitliğini ortadan kaldırıyoruz.

1961 ANAYASA'sı ve Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini getirmiştir. Bu nedenle her şeyden evvel bu sınavlar ANAYASA'ya ters düşmektedir. Onun için bu sınavların kırsal alandan gelen çocuklar için başka, diğerleri için başka sorularla yapılması ve iki kademede gerçekleştirilmesi daha adil bir uygulama olur.

Biliyoruz ki, kırsal alanlardan çok zeki ve kabiliyetli çok sayıda çocuk yetişmektedir. Bunlar üniversiteye girerlerse ötekilerden daha başarılı olur. Bunların biz pek çok örneklerini gördük ve yaşadık.

Test uygulamaları bazı kere tesadüf sonucu bu soruları dolduran öğrencileri başarıya ulaştırırken, soruları normal yoldan çözmeye çalışan çocukları başarısız yapıyor. Bu da ayrı bir konu..

Şahsi kanaatim odur ki, daha iyisi bulununcaya kadar, üniversite giriş sınavları fen ve edebiyat kolu mezunları için ayrı sorularla yapılmalı ve değerlendirilmelidir. Bunun kanıtlanması için açık bir örnek vereceğim.

Ankara Koleji'nin Edebiyat kolundan mezun bir öğrenci bu sınavlarda puan tutturarak Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin Mimarlık bölümüne girme olanağı sağlamış, fakat üniversitede başarılı olamadığı için kaydı silinmiştir.

Bu konuda önemli olan seçme sınavlarını az hatalı yapmaktır. Zira bazı yerlerde öğrenciler sınava ekip halinde giriyor, birbirlerine yardım ederek sınavlarda başarı kazanıyorlar. Bazan da, çoğu kere kardeşler, asıl adayın yerine başkası girerek sınavı kazandırıyor. Sayın Mıhçıoğlu bundan imtihan sahtekârlığı olarak bahsetti ki, doğrudur. Bu daha çok Ankara dışındaki sınav merkez-

lerinde daha yaygın oluyormuş. Bunu sık sık duyuyor ve gazetelerden öğreniyoruz. Benim Sayın Hocalara bu konudaki sorum şu :

— Bahsettiğim bu imtihan yolsuzlukları ne miktarda yapılmakta, yapanlar hakkında ne gibi işlem yapılmaktadır. Bunları önlemek mümkün müdür?

Diğer bir sorum da üniversiteye girenlerin, burada başarılı olup olmamasıdır. Üniversite öğrencilerinden elbette birçok bilgiler ve yetenekler isteyecektir. Fakat öğrenci eksik bilgi ile gelmişse, üniversite bu bilgiyi tamamlamak için çaba göstermeyecek midir? Bizde Üniversiteye girdiğimiz zaman pek çok noksanlarımız vardı. Hocalarımız bunları tamamladılar ve tamamlamamıza da yardımcı oldular.

Sorum şu : Üniversiteler öğrencinin noksan bilgisini tamamlamak için gayret sarfediyor mu? Etmeyormu? Edecek mi? Etmeyecek mi? Bu hususların açıklanmasını da rica ve istirham edeceğim saygılarımla...

BAŞKAN — Buyurun Sayın Özinönü.

Prof. Dr. A. KEMAL ÖZİNÖNÜ — Teşekkür ederim Sayın Başkan.

Durmuşali Özçelik, benim örnek olarak ileri sürdüğüm formülün detaylarıyla ilgili açıklamalarda bulundu. İlk fırsatta bunu tartışmakta yarar vardır. Ben sadece buna işaret etmek istedim. Bunun dışında söyleyecek bir şey yok.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN (Prof. Dr. Turhan Oğuzkan) - Gerek panel üyelerinin açıklamalarından, gerekse genel tartışmalardan

ıkan sonucu özetlemek gerekirse, ülkemizde yüksek öğretime girişte bugün dikkate alınmakta olan niteliklerin gözden geçirilerek daha geniş, daha değişik açılardan bir değerlendirme yapma gereği ortaya çıkmaktadır. Böyle bir değerlendirmede bugünkü yüksek ğretim sisteminin içinde başarı ihtimalleri yanında bu düzeyde öğretimden neler beklediğimiz, bu sistemin nasıl bir eleman tipi yetiştirmesini istediğimiz, öğrencinin üretim hayatına uymasını nasıl sağlıyacağımız gibi hususlar bulunmaktadır. Vurgulanan bir görüş, öğrencinin liseden getirdiği bilgi yükü yanında, doğal yetenekleri, öğrenme hevesi, araştırma isteği, eleştirici, yaratıcı düşünme yeteneği gibi hususların önemle dikkate alınması gereği olmaktadır. Bundan başka, bilgi yükü yanında, okuma, anlama, söz-l ve yazılı ifade, matematiksel düşünme yeteneği gibi beceriler üzerinde de durulmuştur. Oturumu kapatırken, katkılarınızdan ve ilginizden dolayı hepimize panelimiz adına teşekkürlerimi sunarım (Alkışlar).

BİLDİRİ : III

**Üniversiteye Öğrenci Alım
Sistemleri ve Ülkemiz**

Asis. Dr. Mahmut TEZCAN
A. Ü. Eğitim Fakültesi

Oturum Başkanı : Dr. Ferhan OĞUZKAN

GİRİŞ:

Bu çalışmamızda, çeşitli ülkelerde uygulanan üniversiteye öğrenci alım sistemleri ve ülkemizin durumu ele alınmıştır. Konuya yaklaşımımız, mevcut durumun saptanması ve her sistemin kısmen eleştirisi biçiminde olmuştur.

Ülkemizde her yıl üniversiteye öğrenci alınırken yapılan sınavlarda konu hemen güncel olmakta ve sistem üzerinde tartışmalar başlamaktadır. Bu nedenle, acaba dünyada çeşitli ülkeler yüksek öğrenime nasıl öğrenci alıyorlar? Uygulanan farklı sistemler nelerdir? sorularının cevaplandırılmasında yarar vardır. İşte bu çalışmamızın konusu da böyle bir amaca yöneliktir.

Hemen belirtmeliyiz ki konu, ülkelere göre oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte çeşitli sistemleri birkaç kategoride toplamak olanaklıdır.

1. Orta Öğrenimden İtibaren Sınavla Seçim :

Bir kısım ülkelerde üniversiteye devam edecek öğrencilerin seçimi, fiilen orta öğretime giriş aşamasında veya orta öğretimin ortalarında yapılmaktadır. Bir öğ-

rencinin orta öğretime kabulü, gerçekte onun üniversiteye kabulü anlamını taşımaktadır. Bu ülkelerde orta öğrenime giremeyenler, mesleki ve teknik öğrenim alanları ile ilköğretim öğretmeni yetiştiren orta dereceli öğretmen okullarına girebilmektedir. Bu okullardan mezunlar üniversiteye alınmamaktadır. **İngiltere, Belçika, Güney Afrika, Yeni Zelanda** bu sistemi gerçekleştiren ülkelerdir. Bu ülkelerin kimilerinde ise sınavlar, orta öğretimin ortalarında yapılmaktadır. Bu dönem, aynı zamanda zorunlu öğrenim döneminin sonudur (2).

Bu sistem içerisinde yer alan **İngiltere**'de yüksek öğrenim kurumlarına girebilmek için genellikle «**Genel Eğitim Sertifikası**» (General Certificate of Education) sınavlarına katılmak ve bu sınavlarda yeterli puan almış olmak gerekmektedir. Genel Eğitim Sertifikası sınavlarına liseye devam etsin veya etmesin, her aday girebilmektedir (11). **İngiltere ve Galler ülkesinde**: 1944 yılından beri, orta öğrenime başlayan öğrencilerin az sayıda olan en çok yetenekli görülenleri akademik öğrenim yapıp yüksek öğrenime hazırlanmak üzere **Græmer Okullarına** gelmekte idi. Son yıllarda bu seçimsel sistemin yerini çok amaçlı veya esnek programlı okul sistemi almış bulunmaktadır.

Her biri bir öğrenim konusuna dayanan «**General Certificate of Education**» sınavları, ayrı ve bağımsız birçok kurumlarca yönetilir. Yüksek öğrenime girmek isteyen öğrencilerin çoğu, 15 - 16 yaşında iken en az beş öğrenim konusunda **Ordinary** düzeyde, 18 yaşında iki veya üç öğrenim konusunda **Advanced** düzeyde sınav vermeye çalışır. 15 yaşındaki öğrenciler daha çok genel bilgi niteliğinde olan ve değişik dalları kapsayan derslere devam ettikleri zamandır. İleri düzeydeki sınavlara 2 yıl sonra girilir. Bu devrede öğrenciler dallarını seçmiş ve

iki veya üç değişik ders almaktadırlar. Bu sınavlar zorunlu değildir fakat almayanlar yüksek öğrenimde ilerlemek için bazı sınavları da kapsayan kurslar alır. Sınavlar yılda iki kez yapılır ve büyük çoğunlukla yüksek öğretim okullarının veya kolejlerinin kendilerince yönetilir (1).

Her üniversite, öğrenci seçme işlemi ile ilgili standart ve koşulları kendi karar organlarıncaya tayin etmektedir. Açık üniversite dışındaki yüksek öğretim kurumlarına girişte genellikle öğrencinin lisedeki başarısıyla, ileri düzeyde eğitim sertifikasındaki notları - puanları ana ölçüt olarak kabul edilmekte, öğrenci kontenjanlarını arz ve talebe göre dengeleyebilmek için de mülakat sistemine başvurulmaktadır (12).

Sistemin Eleştirisi :

Üniversiteye yetenekli kişilerin alınması bakımından ideal bir sistemdir. Fakat uygulaması güç olabilir. Orta öğretimdeki öğretmen ve personelin yeterli olması gerekir. Düzenli, sistemli bir sınav yapımı uygulamada güçlükler yaratabilir. Lisede öğrenci başarısını saptayan sistemli, planlı çalışmalara gereksinim vardır. Fakat sistem özellikle İngiltere’de uzun bir geleneğe sahip olduğu için düzenli bir biçimde yürümektedir.

İlkokuldan sonra seçme yapıldığında, bütün öğrenciler için düşünülen ilkokul, sanki yüksek öğrenime girecek öğrenciler için bir hazırlık okulu imiş gibi görünür. Yüksek öğrenime girmeyecek öğrenciler bakımından olumsuz etkileri olabilir. Böylece ilkokul belgesinin ölçünleri bozulmakta, bu belgeyi elde edeceklerin sayısı azalmaktadır. Ayrıca orta okullara, alacağı öğrenci kapasitesinden daha az sayıda öğrenci alınmış olabilir.

2 — Üniversiteye Sınavsız Olarak Doğrudan Öğrenci Alımı :

Kimi ülkelerde ise üniversiteye orta öğrenimden sonra doğrudan girilir. Örneğin :

İskoçya'da öğrenciler yüksek öğrenim kurumlarına ve bölümlerine alınmak üzere «**Ayıklama Dairesi**» ne dilekçe ile başvururlar. Üniversiteler kapasitelerini doldurmaya yetecek kadar dilekçe bulamadıklarından her aday ilgisine yakın bir programa yazılabilir. Ancak saygınlığı fazla olan eski üniversitelerin tıp, hukuk gibi fakültelerine kapasiteyi aşan istemde bulunulur. Ayıklama Dairesi, adaylara ve kurumlara duyurarak dengesizlikleri giderir (1).

Ayrıca **A.B.D.**'nin kimi bölgelerinde ise «**Açık alım**» sistemi uygulanır. Yüksek öğrenime girişte orta öğrenim diploması yeterli sayılır (1).

İsveç'de ise, yüksek öğrenime seçimde sınav uygulanmaz. Adaylar her bireye göre hesaplanan seçme puanlarına dayanılarak ölçeklenir. Seçme puanları, üst orta öğrenim sertifikalarına (veya eşdeğerine) ve mesleki deneyimlerinin değerlerine bağlı olarak hesaplanır (1). Daha önce büsbütün değişik tiplerde eğitim almış adayları uygun biçimde değerlemek için bu adaylar kota guruplarına ayrılır. Böylelikle belli bir tür eğitim almış her aday, istediği öğrenim doğrultularında kendi benzerlerini kapsayan gurupla karşılaştırılır. Bu ölçütler dışında ve eğer aday arzu ederse, genel eğitim kapasitesini ölçmeyi amaçlayan isteğe bağlı bir öğrenim yeteneği testinin sonuçları ile kredilenebilir. Bu testin, bütün yüksek öğrenim doğrultuları için özdeş olması önerilmiştir.

Sistemin eleştirisi :

Avrupa'daki bu sistemle üniversiteye girişi kabul eden ülkeler giderek azalmıştır. Üniversitelerin kapasiteleri hem sınırlıdır, hem de üniversite öğrenimi yapmak bakımından yeteneksiz kişilerin belirli alanlarda öğrenim görmesi olanaksızdır, israfıdır.

Ülkemizde denenmiş bir sistemdir. Üniversiteye aşırı taleple terkedilmiştir.

3 — Öğrencilerin Herhangi Bir Kayıtlama Olmaksızın Kabulü ve Seçme İşinin Birinci Yıl Sonunda Yapılması :

Orta öğretimin demokratlaştırılması akımının etkisiyle kimi ülkelerde orta öğretim kademesindeki kayıtlamalar kaldırılmakta ve öğrenci seçme işinin üniversite kademesine kaydığı görülmektedir. A.B.D.'nin değişik eyaletlerinde, Sovyetler Birliği'nde, Güney Afrika, Yeni Zelanda, Japonya gibi ülkelerin kimi bölgelerinde kısmen uygulanmaktadır (2). Bu ülkeler, aynı zamanda, üniversiteye girişte sınav sistemini de kullanırlar. Yine bu ülkelerde Mesleksel ve Teknik öğretim ve öğretmen okulları, yüksek öğretime kaydırılmıştır. Orta öğretimden mezun olanlar, üniversitede bir yıllık bir hazırlık öğrenimi görürler. Bir yıllık öğretimden sonra yapılan seçme sınavını kazananlar üniversiteye girebilirler.

A.B.D. de yetenekçilikten eşitçiliğe yönelen eğitim felsefesi, azınlık veya etnik gruba bağlı olmaya, sosyo ekonomik düzeye, cinsiyete ve yaşa bakılmaksızın bireyin eğitim gereksinimini karşılamayı zorunlu kılar. Sosyo - ekonomik düzeyleri düşük olanlar için birçok üniversiteler orta öğrenim öğrencilerini yetiştirici özel çalışma-

lara yöneltme ve onları yüksek öğrenim için hazırlama amacını güden özel yaz kursları programlarını desteklemektedir. Ayrıca yarım zamanlı akşam kursları açılmıştır. Bütün bu kurslar, yüksek öğrenimin ilk yılında onarıcı ek başlangıç kurslarıdır.

Güney Amerika'nın kimi ülkelerinde lise olgunluk diploması olan herkes üniversiteye alınmakta fakat seçme işi birinci yılın sonunda yapılmaktadır.

Sistemin eleştirisi ,

Üniversiteye akımın, üniversitelerin öğrenci alma kapasitesini henüz çok fazla aşmadığı ülkelerde uygulanan bu sistem, yüksek öğrenimi başarı ile tamamlamaları olanaklı olmayan gençleri üniversiteye almak bakımından ve talebe göre sınırlı olan eğitim olanaklarının rasyonel olmayan bir biçimde kullanılmasına yol açabileceğinden pahalı bir sistemdir. Bir yıllık hazırlık eğitiminin plânlanması, programlanması, personelinin sağlanması, bina v.s. gibi araç - gereç yönünden güçlükler yaratabilir.

4 — Liseden Sonra Olgunluk Sınavı :

Olgunluk sınavında başarılı olanlar üniversiteye girerler. Olgunluk diploması üniversiteye kabulde esastır.

Örneğin **Fransa**, bu sistemi uygulamaktadır. Bakalorya, bir sınav ve ulusal bir diplomadır. Bakalorya sınavı yazılı ve sözlüdür. Hangi serîde olursa olsun aynı değerde olup aynı hakları vermektedir.

Öğrenciler, bitirme sınıfında okudukları kollara göre 6 serîden birinde sınava girmektedirler (8).

Seri A : Felsefe - Edebiyat

Seri B : Ekonomik ve Sosyal Bilimler

Seri C : Matematik ve ekonomik bilimler

Seri D : Matematik ve doğal bilimler

Seri D₁ : Tarım ve teknik bilimler

Seri E : Matematik ve teknik bilimler.

1968 yılından itibaren matematik bakaloryasına sahip olanlar fen ve tabiat bilimleri öğretimi yapan bütün fakültelere serbestçe girebilmektedirler.

Fransız halkının çoğu için orta öğretimin amacı, ulusal bir diploma olan bakaloryaya sahip olmaktır (8).

Liselerdeki başarı, üniversiteye girmek için bir yarıştıdır. Bakalorya bu rolü oynamaktadır. Sistemin amacı, öğrencileri benzeştirmektir.

Bakaloryanın ikili bir işlevi vardır :

1. Lisenin bittiğini belirten bir sertifikadır.
2. Üniversiteye giriş olanağı vermektedir.

Avusturya'da bu sistemi uygulayan ülkeler arasındadır. Yüksek öğrenime alım için ayrı bir seçme sınavı yoktur. Üst düzey genel orta öğrenim, üst düzey teknik öğrenim veya dışardan sınav sonunda elde edilen olgunluk diploması yeterlidir (1).

Meksika'da üniversite öncesi hazırlık öğreniminin sonunda öğrenci bakalorya sınavına girer. Bu sınavda kazananlar genellikle üniversiteye girebilmektedirler (Kimi-lerinde ayrıca giriş sınavları yapılmasına rağmen). Üni-

versitelerin kimileri, öğrenci sayısına göre ödenek aldıkları için pek az sayıda adayı geri çevirirler (1).

İsviçre'de olgunluk sınavı uygulanır. Bir kurul (İsviçre Sağlık Kurulu) olgunluk sınavını denetler. Ayrıca öğretmen notlarına da önem verilir (1).

Sistemin Eleştirisi :

Özellikle Fransa'da eğitimciler, bakalorya sayısının çokluğunu eleştirmektedirler (8).

Ayrıca bakaloryanın kaynak, enerji, personel ve finansman nedeniyle pahalı olduğu söylenmektedir (8).

Bununla birlikte Fransa'da bakalorya savunulmaktadır. Çünkü üniversiteye giriş sınavının, öğrencinin sınıfta öğrendiklerini kabul etmeyeceği ve sadece sınava avantaj tanıyacağı, bu sınavlarda gözlem, açıklama, bir düşünceyi diğerinden ayırt edebilme olanaksızlığı üzerinde durulmaktadır.

Ayrıca, Fransa'da üniversiteye giriş sınavı konusunda liselerde öğrencilerin bölümlere ayrılması ve bölümlerin işlevlerinin geçersiz kalarak fakülteye girişin şansa kalacağı inancı vardır.

Ülkemizde bakalorya sistemi 1930 - 1935 yılları arasında uygulanmıştır. 1955 yılında kaldırılmıştır (10). 1935 yılında liselerde olgunluk (bakalorya) sınavı uygulanmakta idi. Lise bitirme sınavlarında başarı göstererek lise bitirme diploması almış olanlardan, üniversite yada yüksek okullara gitmek isteyenlerin olgunluk diploması almaları öngörülmüştür.

Fen kolu ve edebiyat kolu olmak üzere iki kısımdı.

Sorular M.E. Bakanlığı tarafından hazırlanırdı. Yazılı olarak yapılan merkezî bir sınavdı (10).

Lise diploması almış olanlar sınavlara girebilmekte idi. Bu sınavlar üniversite ve yüksek okullara girebilmek için barajdı.

1962 yılında toplanan 7. Milli Eğitim Şûrası'nda olgunluk sınavları tekrar ele alınarak aşağıdaki gerekçelerle savunuluyordu:

1. Fransa'da olduğu gibi eğitim ve öğretim olanakları birbirinden farklı bulunan liselerde bir seviye eşitliği ve barajı kurmak,

2. Programlarını esas mesleksel amaçlarından kaydırmadan meslek okullarının istekli ve yetenekli öğrencilerine yüksek öğretime geçiş olanağı sağlamak.

Daha sonra olgunluk projesi uygulanamadı ve mesleksel okulların liseye benzeme çabaları sürüp gitti

5 — Orta Öğrenim Boyunca Akademik Başarıya Dayanma :

Kimi ülkeler, orta öğrenim boyunca öğrencinin akademik başarısını, üniversiteye girişte esas almaktadır. Örneğin **Avustralya**.

Batı Almanya'da ise orta öğrenim sonu sınavda alınan derece esas alınmaktadır. Merkezî bir örgüt, bölge ve istenen yüksek öğretim kurumlarının özellikleri, giriş için bekleme yılları, tercih sırası gibi kimi ölçütler kullanarak genel bir giriş sınavı verilmeksizin adayları sıralar, kontenjanlara göre adayları seçip yerleştirir (1).

Hollanda'da ise, eskiden üniversite öncesi orta öğrenimi bitirme diploması alan her öğrenci üniversitelerin istediği bölümüne veya fakültesine girebilmekte idi. Şimdi birçok fakültele girebilmek için, üniversite öncesi orta öğrenim bitirme sınavına bazı belli dersler girmiş ve bu derslerden yeterlik sınavı verilmesi koşulu getirilmiştir. Öte yandan yüksek meslek okulu diploması alanlarla 25 yaşını geçmişler için böyle diplomalar gerekli olmaksızın üniversiteye girme hakkı tanındığından birçok öğrenim alanları için sabit yer sayısı veya kontenjan konulması zorunlu olmuştur. Bunun da sonucu olarak, bitirme sınavı notlarının ortalaması yüksek olanlara öncelik tanınarak geri kalan boş yerlere ad çekme yolu ile seçme yöntemi uygulanmaya başlanmıştır (1).

A.B.D.'nin kimi üniversitelerinde ise adayın orta öğrenimdeki başarısı esas alınır. Adayın ağırlıklı not ortalamasının istenilen bir sınırı aşması istenir.

Daha önce **İngiltere'de** de öğrencilerin lisedeki başarılarının dikkate alındığını belirtmiştik. Fakat sadece lisedeki başarının dikkate alınmadığını, ayrıca başka sınavlar yapıldığına ilgili bölümde değinmiştik.

Sistemin eleştirisi :

Öğretmenlerin başarıyı ölçme sistemlerinin geliştirilmesi, onların bu konuda çok iyi yetiştirilmesi, işi çok ciddiye almaları gerekir. Çok kalabalık sınıflarda öğretmenlerin her öğrenciyi çok iyi tanıması olanaksızdır. Ayrıca öğretmenlerin yetenekleri ve yetiştikleri okullar çok farklıdır. Bu durum başarı değerlendirmesini etkiler. Orta öğretime bu sistemin iyi uygulanmasını sağlayacak her tür rehberlik örgütünün kurulması ve personelinin sağlanmasını gerektirir.

6 — Orta Öğretimde Akademik Başarı ve Seçme Sınavının Esas Alınması :

Bu sistemde üniversiteye girişte hem öğrencinin akademik başarısı, hem de seçme sınavı sonuçları gözönünde bulundurulur.

İsrail gibi kimi ülkelerde ise adayın üniversiteye alınmasında seçim komiteleri genellikle ortak ölçüt kullanmaktadır (1).

- a. Olgunluk diplomasında ağırlıklı not ortalaması
- b. Akademik yetenek testinde başarı
- c. İngilizce yeterlik testinde başarı

A.B.D. de bu yöntem kullanılır. Üniversiteler genellikle öğrencilerin üniversite giriş sınavı sonuçlarını, lise öğrenimlerindeki akademik başarılarını ve ayrıca lise müdürlerinin öğrenciler hakkındaki tavsiyelerini değerlendirerek yeni öğrenci seçmektedirler (1, 12).

Federal Almanya'nın kimi fakülteleri de (Tıp gibi) bu yöntemi uygular.

Japonya'da üniversiteye girişte ise adayın üniversite giriş sınavlarında yeterli puanı sağlaması, lise öğrenimindeki başarısının belirli bir akademik düzeyin üstünde ve lise müdürünün aday hakkındaki referansının müsbet olması esası uygulanmaktadır. A.B.D. de olduğu gibi (12).

Üniversiteye giriş sınavları, her üniversite tarafından bağımsız olarak yürütülmektedir. Sadece Milli Eğitim Bakanlığı, giriş sınavlarına ilişkin kuralları ve ana hatlarını belirleyen bir Üniversite Giriş Sınavları Konseyi kurmuştur. Bu konseyin saptadığı temel kurallara göre

üniversiteler ve teknik kolejler kendi giriş sınavlarını yürütmektedirler.

Sistemin eleştirisi :

İdeal bir yöntemdir. Fakat çok masraflıdır. Yeterli personel olmadıkça çok sayıdaki öğrencilere uygulama gücünü vardır. Sistem A.B.D. de iyi işlemektedir. Kuşkusuz orada öğretimde başarı değeri öğrenciler arasında benimsendiği ve yerleştiği için öğrenciler yarışma ve başarıya çok önem vermektedirler. Yarışma ve başarı değerleri toplumca da sürekli olarak teşvik görmektedir. Böylece eğitim sisteminde bu bakımdan yerleşmiş bir gelenek sürmektedir. Ayrıca tavsiye mektuplarının da oldukça ciddiye alındığı görülmektedir.

7 — Üniversiteye Girişte Sadece Sınav Uygulaması :

Bu yöntemin temel felsefesi, belirli bir düzeyin üstünde bulunan, üniversite öğreniminin gereklerini yerine getirebilecek entellektüel yeteneklere sahip adayları seçerek almaktır. Bazan da çok sayıda aday arasından fakültenin kontenjanını aşan kısmını en iyileri ayırarak elemek için yapılmaktadır. Sınav yapmanın başka bir nedeni de, kimi ülkelerde liselerin müfredet programlarıyla üniversitelerin aradıkları düzey arasında ahensizlik bulunması ve böylece üniversiteye alınacakların sınava tabi tutulması gerektiğidir.

Üniversiteye girişte sınav uygulayan ülkelerden birkaç örnek olarak **Türkiye, Birleşik Arap Cumhuriyeti, Brezilya, İngiltere, İran, Meksika, Hindistan, Yeni Zelanda, Nijerya, Filipinler, A.B.D., Sovyetler Birliği, Japonya, Ko-**

münist Çin gösterilebilir. (Çin'de tek bir sınav açılmaktadır ve entellektüel yetenek aranmaktadır.) Bu sistemin uygulandığı ülkelerden örneğin İngiltere'de üniversite kapısını açan, paradan çok yetenektir. Sovyetler'de sınav bir merkezden değil, her fakültenin kendisinin açması biçimindedir (1, 2).

İran'da iki kez sınav yapılmaktadır. Birisi üniversiteye girişte, diğeri orta öğretimi bitirme döneminde yapılır. Bu iki sınav sonuçları birleştirilerek aday üniversiteye alınır (1).

Belçika, Fransa, Danimarka'da mühendislik fakültesine sınavla girilmektedir. **Finlandiya, Norveç, Danimarka**'da da kimi fakültelere girişte bir seçme yapılmaktadır.

Sovyetler Birliği'nde ise orta dereceli okul mezunları yüksek öğretim kurumunda açılan giriş sınavlarına katılma hakkına sahiptir. Her fakülte kendi giriş koşullarını saptar. Reformlara göre yüksek öğrenime yeni başlayacak olanlardan % 80'inin orta dereceli okulu bitirdikten sonra belirli bir iş deneyimi istenmektedir. Bu iş deneyimi en az iki yıllık bir pratik çalışma olmalıdır. Bu iş, bir çiftlikte, bir fabrika veya bir sanayi kuruluşunda veya askerlik hizmetinde olabilir. Doğrudan doğruya orta dereceli okuldan üniversiteye gidenler (Fen ve Matematik'te çok başarılı olanlar) % 20 civarındadır (4).

Ülkemiz, yukarıda belirtilen türlerden sonuncusuna girmektedir.

Yüksek öğrenim isteğinde bulunan aday sayılarının yüksek öğrenim kapasitelerine oranları giderek yükselmeye başlayınca eski öğrenci alımı ölçütlerinin yetersizliği ortaya çıktı.

Örneğin Merkezî Sisteme başvuran aday sayısı 1964 sınav yılında 33.763 iken 1977 sınav yılında 357.454'e çıkmıştır (9). Bu nedenle sınavlarda sürekliliği ve düzen birliğini sağlamak ve seçme işleminin niteliğini artırıcı çeşitli çalışma ve araştırmaları yapmak üzere Üniversitelerarası Kurul'a bağlı ve yetki ile donatılmış bir merkezî sisteme gereksinim duyulmuş ve böyle bir merkez kurulmuştur.

ÜSYM Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

Test Geliştirme ve Araştırma Birimi, Araştırma ve Geliştirme Birimi, Bilgi İşlem Birimi, Aday kayıt birimi, Adaylarla İlişkiler Birimi ve Yönetimle İlgili Birimlerden oluşmaktadır.

Ülkemizde Merkezi sisteme yöneltilen eleştiriler oldukça fazladır. Örneğin test sorularının cevaplandırılmasında rastlantıların rol oynadığı, bölgelerarası eğitsel dengesizlik nedeniyle eşitlik sağlanamadığı ve test tipi sınavlara alışık olmayanların başarısız olduğu ileri sürülmektedir. Fakat bu eleştiriler daha çok Milli Eğitim Bakanlığı'na yöneltilebilir. Eğer Bakanlık, bölgelerarası dengesiziği eğitim yönünden giderecek önlemleri alamıyor, kendi okullarında çeşitli testlere ağırlık vermiyorsa bunda merkezi sınav sistemi sorumlu olmamalıdır. Bununla birlikte bölgelerarası farkı azaltacak çeşitli önlemler söz konusu olabilir. Örneğin, her bölgeye belli bir kota ayırmak bir yol olabilir. Diğer bir önlem, her bölge öğrencilerinin standart puanlarını ayrı ayrı hesaplamak biçiminde olabilir. Bu her iki yol da üzerinde ÜSYM'ce araştırmalar yapılarak ileriki yıllarda denenmek istenmektedir.

Az gelişmiş bölge öğrencileri, üniversiteye başlamadan önce bir yıllık eğitime de tabi tutulabilirler. Veya bu lise tamamlama eğitimi, yaz kursları, akşam kursları biçiminde bir yıldan az kısa süreli kurslar biçiminde de düzenlenebilir.

Merkezî sistem en fazla puan alanları seçip bir sıralama yapmaktadır. Son yıllarda merkez uzmanları tarafından testlerin niteliğini arttırma çabaları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Halen sürekli olarak testler geliştirilmektedir. Ayrıca bu yıl, test sorularının cevaplandırılmasında rastlantıların rol oynamayacağı önlemler alınmıştır.

Alınan bir başka önlem de, kopyayı önlemeye yöneliktir. Bu önlem de bu yıl uygulanmıştır.

Herkesin üniversitede okumasına devletin mali kaynakları yeterli olamamaktadır. Bu gerçekleşse bile bireyler arasındaki yetenek farklılıkları hepsinin üniversiteye devam etmesini engellemektedir. Bu nedenlerle bir sınav yapmak zorunlu görülmektedir. Üniversitelerarası sınav sistemi ülkemizde bir gelişim sonucu ortaya çıkmıştır. Geçen yıl önerilen bir fakültenin kendisine uygun öğrenciyi seçmesini, sınavını kendisi yapması önerisini gerçekçi bulmuyoruz. Çünkü daha önce bu sistem denenmiştir. Her fakülte binlerce öğrenciyi kısa zamanda, nerede sınavdan geçirecek, hangi personelle? Üstelik bu sistem, öğrenciyi birçok masrafa sokmaktadır. Günlerce bir tek fakültenin sınavına girmek için büyük kentlerde kalması gerekir.

Ayrıca sınav günlerinin çakışması nedeniyle birden fazla sınava girmek olasılığı ortadan kalkmakta idi. Bu nedenle mevcut sınav sistemimizin aksaklıklarını gidermek için ve onu daha da geliştirmek kanımızca daha gerçekçi görülmektedir. Ülkemizde sınav yanında ayrıca lise-

deki başarı derecesini de dikkate alacak bir sistemin geliştirilmesinde yarar vardır. Çünkü gelişmiş ülkelerde (İngiltere, A.B.D., Japonya gibi) tek bir sınavla yetinilmediğine değinmiştik. Böylece öğrencinin lisedeki başarı durumu ve ilgileri, yetenekleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumda öğrencinin tüm öğrenim yaşantısı değerlendirilmiş olur.

Üniversiteye giriş için somut önerimiz, bölgelerarası dengesizliğin giderilmiş olduğu bir sınav sistemi ile birlikte öğrencinin daha önceki öğrenim yaşantısının belirli ölçülerde dikkate alınması biçimindedir.

KAYNAKLAR

1. International Association for Educational Assessment (Uluslararası Eğitsel Değerlendirme Birliği) 1976 toplantısına ilişkin dökümanlar. 24-28 Mayıs 1976, UNESCO Paris
2. Mihçioğlu Cemal; Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz, S.B.F. Yayını 1969
3. Mihçioğlu Cemal; Üniversiteye Girişin Yeniden düzenlenmesi, Bugünkü Durum ve Öneriler, Eğitim Fakültesi Yayını 1974
4. J. F. Cramer and G.S. Browne, Çağdaş Eğitim - Milli Eğitim Sistemleri Üzerinde Mukayeseli Bir İnceleme. M.E.B. Yayını 1974
5. Access to Higher Education in Europe, UNESCO Yayını 1967
6. Bowles, Frank; Yüksek Öğrenime Giriş, Cilt 1, M. E. B. Yayını, 1967.
7. Bowles, Frank: Access to Higher Education, Vol. 1. Unesco 1963; Vol. 2. 1965

8. Türkoğlu, Adil : Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Ankara 1977, Eğitim Fakültesi, Çoğaltma.
9. Günalp Altan ve Diğerleri: Admission of Students to Higher Education in Turkey Ankara 1977, Çoğaltma.
10. Özgüven, Ethem: Türkiye'de Üniversiteye Girişle İlgili Uygulamalar. Araştırma, D.T.C.F. Felsefe Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 10. Cilt 1972, Ankara.
11. Melek, Kemal: İngiliz Üniversitelerinde Yapılan Kayıtlar ve Öğrenci Değerlendirmesi Üzerine Bir İnceleme. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul 1974
13. Akgün, Ahmet: Üniversiteye Hangi Öğrenciler Nasıl Alınmalı? Ankara 1976, Çoğaltma,

GENEL TARTIŞMA

BAŞKAN — Şimdi tartışmayı açıyorum. Buyurun Sayın Dr. Galip Karagözoğlu.

DR. GALİP KARAGÖZOĞLU — Sayın konuşmacı bugün ele almış olduğu konu ile Türk eğitiminin en önemli problemlerinden birisine parmak basmış bulunuyor. Genç arkadaşımın bu cesaretine hayran kaldım. Çünkü, dünyanın birçok eğitim düzeninde henüz bu sorun çözülmüş değil. Konuşmaları dinlerken benim biraz evvel Sayın Özgüvenin sormuş olduğu soruyu sormak aklımdan geçiyordu. Fakat soru sorulduğu için ben yinelemeyeceğim. Ancak şu noktayı belirtmek isterim ki, mukayeseli eğitim konusunda çalışmış olan arkadaşlarımızın gayet iyi bilecekleri üzere dünyanın hangi ülkesinde olursa olsun, üniversitenin kapısında siz eşiği geniş; fakat alçak tut-

tuğunuz sürece üniversiteye girecek olan öğrenci sayısında büyük bir artma olmaktadır. Sebebi; kapıyı geniş fakat eşiği alçak tutacak olursanız, her alandan öğrencinin kolaylıkla üniversiteye girmesini sağlayabileceğiniz gibi, ayrıca çok çeşitli alanlardan gelenlerin de belli ölçütler içerisinde seçimi söz konusudur. Bugün Türkiye’de bizim uygulamış olduğumuz sistemde hem kapı çok dar, hem de eşik çok yüksek.

Yani, 343 bin kişinin içerisinde yaklaşık olarak 60-70 bin öğrenciye biz üniversitede öğretim imkânı sağlayabiliyoruz. Geriye kalanların neye yarayacakları bilinmediği gibi, bu öğrencilerin önümüzdeki yıllara giderek artan bir birikme meydana getirecekleri de bir gerçektir. Yapılmış olan projeksiyonlara göre 1982 yılında 1 milyon 200 bin öğrenci üniversite kapısında birikmiş olacaktır. Artış hemen hemen üç misli olmasına rağmen, üniversitelere giriş kapasite artışını dikkate aldığımız takdirde, bunun ancak % 30 nisbetinde artacağını tahmin edebiliyoruz. 400’lük bir artışa karşılık kapasite bakımından % 30’luk bir artış. Dolayısıyla Türkiye’de bundan sonra üniversiteye giriş aslanın ağzında olacaktır. O halde yapılacak iş nedir?..

Ben arkadaşımın önerisine katılamıyorum. Şayet bölgelerarası dengesizlikler ortadan kaldırılacak olursa, öğrencinin akademik başarısı da dikkate alınsın önerisine ben Türk eğitim sisteminin içerisinde gelen bir kişi olarak katılma imkânı bulamıyorum.

1973 yılında yapılmış olan bir araştırmamıza göre, Türkiye’de kimya fakültesi mezunu olarak 84 kimya öğretmenimiz vardır. 84 öğretmenin 56’sı Ankara, İstanbul ve İzmir liselerinde görevli, Geri kalanlar ise yine Anadolu’nun ve Ankara çizgisinin batısında kalan diğer liseleri-

mizde görevlidir. Türkiye'de bugün iç bölgelerarası eğitim olanaklarındaki farklılığı ortadan kaldırmamız yakın bir gelecekte imkânsız gibi gözüküyor.

Diğer taraftan bunu ortadan kaldıramadığımız sürece ele alacağımız bu sistem, daha doğrusu öğrencinin orta öğretimdeki başarısının üniversiteye girişte bir ölçü olarak düşündüğümüz takdirde bugünkü haksızlıkların biraz daha ötesine geçmiş olacağız. Bir fikir vermek üzere TÜBİTAK'ın halen uygulamakta olduğu bir yöntemi ben sizlere açıklamak isterim.

Biliyorsunuz TÜBİTAK liselerarasında bilimsel yarışmalar düzenlemektedir. Bu yarışmaları biz bundan üç yıl evveline kadar Türkiye çapında yapardık ve Türkiye'de matematik dalında Türkiye birincisi, ikincisi, üçüncüsünü seçerdik. Fizik ve kimya dalında da aynı. İnanırmısınız, yarışmalar uygulamaya konulduğundan bugüne kadar Ankara, İstanbul ve İzmir liselerinin dışında Anadolu öğrencilerinden pek azı yarışmalarda derece kazanabilmiştir. O halde bu yarışmaları yapmanın gereği ortadan kalkıyor. Yani bir motivasyon unsuru yoktur. Bunu düşünen kurumumuz bu yarışmaları bölgesel olarak değerlendirme yönüne gitti ve bölgesel değerlendirme yapıldı. Türkiye'yi yedi bölgeye ayırdık, Kıbrıs'ı da buna kattık 68. vilâyetimiz olarak. Kıbrıs'taki öğrencileri de kendi aralarında değerlendirmek suretiyle ortaya çok çarpıcı sonuçlar çıktı. Güneydoğu Anadolu'nun matematik birincisi 100 üzerinden yapılan derecelendirmede 34 puanla birinci olurken, Orta Anadolu bölgesinde matematik yarışmasında birincilik ödülü 93 puan alan öğrenciye verilmiştir. Demek ki bugün için bölgelerarası farklılığı ortadan kaldırmamız imkânsızdır.

Bir eğitimci olarak hiçbir zaman diyemeyiz ki, bütün akıllılar Ankara İstanbul veya İzmir'de toplanmıştır. Nor-

mal dağılımı düşüncecek olursak bu üstün yetenekliler içinde Doğu, Güneydoğu, Orta Anadolu'da bulunanlar da var. Bunların akademik başarılarını dikkate alıp da üniversiteye kaydı söz konusu olacak olursa, bir haksızlık ortaya çıkacaktır. Ankara Bahçelievler Deneme lisesinde yapılan bir değerlendirme ile Doğu Anadolu'daki bir lisede yapılan değerlendirme arasında büyük fark olacaktır. Doğu Anadolu'da sekiz alan bir öğrenci Ankara'da sekiz alan öğrenciye göre daha farklı bir bilgiye sahiptir. O halde çocuğun almış olduğu bilgiyi de dikkate alacak olursanız yine adaletsizlik olur. Demek ki her iki sistem de ayrı ayrı kullanıldığı takdirde bizim için bugün geçerli bir yol değil. Üniversitelerarası giriş sınavında izlemiş olduğumuz yöntem ile öğrencinin orta öğretim seviyesinde almış olduğu notlar ve akademik başarısını birleştirilmiş bir ölçü olarak aldığımız takdirde daha adaletli bir seçim yolunu uygulamış olabiliriz.

Çok teşekkür ederim.

BAŞKAN — Buyurun Efendim.

DR. MAHMUT TEZCAN — Sayın konuşmacıya çok teşekkür ederim. Bu toplantıda başka sistemler bulabilirsek çok yerinde bir şey olur tabii. Fakat ben sorunu kısa vadede düşünmüyorum. Çok kısa bir gelecekte bu sisteme gidilsin demek zaten sakıncalı. Çünkü mevcut personelle sorunu hemen gidermek açısından düşünürsem olanaksız gayet tabii. Fakat uzun vadeli olarak ele almayı düşünüyorum. Çünkü, gelecekte uzun bir süre bu sorunu uzun vadeli olarak düşünürsek sistemi geliştirmek açısından yararlı olur ümidiyle ben böyle bir öneride bulundum, ama tabii bu benim bir önerimdi, bir eğitimci olarak da, hatta daha önceki öğrenimin dikkate alınmasını zan-

nediyorum eğitimci arkadaşlarımız daha çok benimseyeceklerdir. Çünkü, kişiyi tanımak yönünden daha önceki geçmişinin ele alınması çok yararlı olabilir.

Sonra eğitim sistemimize giren yeni öğelerden bahsetmiştim. Fakültelerimizden yetişen psikologlar, rehberler vs. gibi uzman kişiler okul sistemine girmeye başladı. Bunlar zannediyorum gelecekte daha da geniş işlemlerle okulda geniş bir personeli oluşturacaklardır.

Bunun yanında toplumumuz geçiş toplumu olarak hızlı bir toplumsal değişme süreci içinde bulunmaktadır. Örneğin, arkadaşımız öğretmenlerin gitmediği bölgelere örnek verdi. Bugün artık bu değer yargıları kalkmaktadır. Çok zorunlu olmadığı sürece öğretmen artık büyük kentlerin bunalımından, ekonomik sorunlarından sıyrılıp, geçim olanaklarının biraz daha kolay olabileceği ufak kentlere gitmek eğilimindedir. Yani, artık büyük kentlerde yaşamamanın güçlüklerinden kaçıp, daha ufak sakin bölgelere gitmek eğilimini seziyorum gelecek için. Bu da bölgelerarası eşitsizliği bir ölçüde giderebilecek bir husus olabilir.

Ben önerimi bu noktaları gözönünde bulundurarak uzun vadeli olarak düşünmüştüm. Ülke koşullarına uyabilecek yepyeni modeller önerilebilir.

Çok teşekkür ederim.

BAŞKAN — Buyurun Efendim.

BİR DİNLEYİCİ — Sayın Dr. Mahmut Tezcan çok önemli bir konu üzerinde bizleri aydınlatıcı bilgiler verdi. Kendisini bu konuşmasından dolayı kutlarım, teşekkür ederim. Sayın Eğitimci bu konuşması ile Batı memleketlerindeki Seçme Sınavı

sistemlerinden bahsettiler ve kısa açıklamalar yaptılar. Şu varki Batı memleketlerinde Üniversiteye giriş sistemleri değişik, kendi özellikleri ve niteliklerine uygun olarak yürütülüyor. Onların koşulları ile bizim koşularımız aynı değil. Bir çok arkadaşların da işaret ettiği gibi, evvela Batı ülkelerinde Üniversite önünde büyük yığılma yok. Bu nedenle oralarda üniversiteye alınacak öğrenciler daha iyi bir sistemle değerlendirilebiliyor. Öğrenciler daha evvelden kendi kabiliyetleri istikametine yönelttikleri için bu konuda onların bilgi seviyesini ölçmek daha kolay oluyor.

Bizde durum böyle değil ki. Bu sınavlara her yıl katılan öğrenci sayısı biraz daha artıyor. Üniversite seçme sınavlarına her yıl sayıları biraz daha artarak çok sayıda öğrenci katılmaktadır. Bundan 10 yıl evvel 50-60 bin civarında öğrenci katılırken şimdi bu sayı 350.000'e çıkmış bulunuyor. TÜBİTAK'da görevli bir arkadaşımızın da işaret ettikleri gibi, Üniversite Seçme Sınavlarına katılan çocukların çoğu, daha ziyade kırsal bölgelerden gelmektedir. Bazı Batı Anadolu yöresinin dışından sınavlara giren çocukların çoğu maalesef bu sınavları kazanmamaktadır. Kazananlar ise genellikle istekleri ve ihtisasları dışındaki fakültelere girebiliyorlar. Böylece düpedüz ANAYASA'nın eşitlik prensibi ihlal ediliyor, çiğnenmiş oluyor. Bu çok önemli bir konu.

Üniversite sınavlarındaki bu eşitsizliği giderecek olan en önemli unsur olan Öğretmen açığının süratle kapatılması en ciddi konudur.

Bu nedenledir ki, okullardaki öğretmen açığını kapatmak, öğretmenleri mesleğe bağlayabilmek için evvela Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleğini cazip hale getirmesi lüzumludur. Bunu yaptıktan sonra da, konuyu

tek taraflı olarak düşünmemek, tek taraflı ele almamak gerekir.

Milli Eğitim Temel Kanunu 1973 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun istedikleri niteliklerden biri, öğrencilerin ORTAOKUL'dan itibaren mesleğe yönelme fırsatının verilmesini işaret etmektedir.

Bu mesleğe yönelme fırsatı, Batı memleketlerinde geniş ölçüde, çok eski yıllardan beri verilmiş ve uygulanmaya devam etmiştir. Liseden sonra bir çocuk 2-3 yıllık bir mesleki formasyondan geçirilmek suretiyle TEKNİSYEN olarak yetiştirilmektedir. Bu teknisyen iş hayatında mühendisten daha fazla ücret almaktadır. Hatta mühendisin aldığı ücretin bir kat fazlası ücret alanlar var. Amerika'da Pratik yetişmiş mühendislerin diplomalı mühendislerden daha üstün tutulduğunu bilmekteyiz.

Batı ülkelerinde Üniversiteden çok meslek okulu ve teknisyen okulu var. İstikbal daha cazip olduğu için Üniversiteye heves eden olmuyor.

Bizde Milli Eğitim Temel Kanunu'nun emrettiği şekilde öğrenciler mesleğe yöneltilirse, hem Üniversitelere rağbet azalacak, hem de Üniversiteler önündeki yığılma ortadan kalkmış olacaktır.

1961 ANAYASA'sı Türkiye'ye Plânlı kalkınmayı getirmiş Başbakanlığa bağlı bir Yüksek Plânlama Kurulu meydana getirmiştir.

Plânlamaya göre, kalkınmayı gerçekleştirecek insan gücünü yetiştirmek için öğretimin Teknik Öğretime kaydırılması, Planlı ve programlı bir eğitim plânlaması yapılması gerekir. Halbuki şimdiye kadar bu yapılmadı.

10 yıldan beri buna uyulsa ve Liseye dayalı 2-3 yıllık Meslek okulları açılabilse idi, bu günkü duruma gelmeyecekti.

Üniversitenin önünde her yıl büyük bir yığılma meydana gelmekte, yıldan yıla yığılan sayı artmaktadır. Bu Üniversite Seçme ve Yerleştirme Merkezi için büyük ve önemli bir SORUN yaratmaktadır. Önce bu yığılmayı eritmek birinci sorun. Bunun şahsi kanaatımıza göre iki yolu vardır.

1 — Memleketimizde hızlı kalkınmayı gerçekleştirecek insangücünü yetiştirmek, plânlamanın isteğine uygun olarak TEKNİK ÖĞRETİME YÖNELME'yi bir an evvel gerçekleştirmek lâzımdır.

2 — Açılacak 2-3 yıllık Meslek Okulları vasıtasıyla (Topoğrafya-Teknik resim, Laborantlık, Fizik-Elektrik teknisyeni, Elektronik teknisyen okulu misali) Her yıl 60-70 bin öğrenci almak suretiyle 2-3 yıl da yığılmayı silmek. Bu okulların sayısını artırarak Üniversiteyi tek çıkar yol olmaktan kurtarmak gerekir.

3 — Öğretmen kadrosu tamam olan büyük merkezlerdeki Liselerde, bir yıllık olgunluk sınıfı açmak (Fen-Edebiyat-Tabii bilimler-Sosyal Bilimler) kollarında Diploma verecek olan bu sınıflardan mezun öğrenciler, branşları ile ilgili fakültelere baş vurabileceklerdir. Orada gerekirse yarış sınavı yapılarak fakültelere öğrenci alınacak ve daha iyi değerlendirme yapılmış olacaktır.

Böylece çeşitli propagandalarla öğrenci çeken Dershaneler'in Eğitim Ticareti yapmaları da önlenmiş olacaktır.

Bunlar yapılmadığı sürece hem Aydın İşsiz sayısı artacak, hem de Üniversiteler önünde yığılan öğrenci mik-

tarı yükselecektir. Bu, memlket için son derece zararlıdır. Elbette teknik öğretime yöneltme kolay bir iş değildir. Zira Teknik Okul Atölye ister, araç-gereç ve uygun bina ister. Bu okullarda öğrencilerin atölyelere dağılıma nisbeti sınırlıdır. Bu nedenle okul ve atölye sayısı artırılmadan fazla öğrenoi almak mümkün değildir. Bu sınırı aşarsak öğrencilerin gereğince yetişmesini önlemiş oluruz. Bu konudaki bir hatıramı da burada kaydetmeden geçemeyeceğim.

Sayın Dr. İbrahim Öktem'in Milli Eğitim Bakanlığı sırasında, Plânın sür'atle gerçekleşmesi için, o zamanın Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürüne emir vermiştir. Bu emir üzerine Genel Müdür:

— «Sayın Bakanım, hay hay şu kadar Sanat Enstitüsü açalım, emriniz baş üstüne. Ancak bunun için şu kadar atölye, şu kadar tezgâh, şu kadar araç ve gereç lâzım. Hatta şu kadar da okul ister. Bunun karşılığı her yıl istediğim miktarda ödenek verecekmisiniz? Bunu veremezseniz, plânınızın gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu ödenek verilirse üç yılda gerçekleşir.» der. Bakan tekrar ısrar eder. Bunun mümkün olmadığını bilen Genel Müdür de istifa ederek ayrılır. Bu konuda hazırladığı raporu inceledim. Tam gerçeği yansıtmakta idi.

Maalesef şu zamana kadar plânlı ve düzenli bir EĞİTİM PLANLAMASI yapılmadı ve yapılamadı. Çektiğimiz sıkıntının bir nedeni de bu. Üniversite önündeki yığılma durmadan arttığı halde, bunu gördükleri halde bir tedbirde alınmamıştır. Bugün görülen tablonun tek nedeni bu plânsız, programsız kalkınma isteğidir.

Gerçek de, okullara alınacak öğrencinin bile, ihtiyaç duyulan alanlara kaydırılmak suretiyle Plânlanması lâzım...

Bizim İsteğimiz Lise Son Sınıflara Bakolorya Sınavı konulması değil, Lise mezunları için bir Olgunluk Sınıfı açılmasıdır. Buradan mezun olanlar Üniversiteye gidecektir.

Bunlar yapıldığı takdirde, SEÇME SINAVLARI daha normal koşullar altında yapılacak ve değerlendirme daha geçerli olacaktır kanısındayım. En derin saygılarımla.

BAŞKAN — Buyurun Efendim.

KENAN OKAN — Ben Üniversitelerarası Seçme Sınavını Yüksek Öğretim Yokuşu adını verdiğim bir yokuşta yapılan yarışmalara benzetiyorum. Yüksek öğretim yokuşu adını verdiğimiz bu yokuşta bu yıl 357 bin genç yarışa girdi. Bu yarışçıların çok azı yarışı başarı ile bitirecek. Bu yarış daha ilkokula, öğrenci kaydını yaptırırken başlamaktadır. Aslında bu 11 yıl süren bir maratondur. Yüksek öğretim önünde bu maratonun son etabı yapılmaktadır. 11 yıl önce ilkokullara kaydolun 691 bin gençten ancak 34 bin kadarı yükseköğretime girebilmektedir. Bunların da ancak 12 bin kadarı üniversitelere girebilmektedir. Tüm yükseköğretim kurumlarını ele alırsak ilkokulu bitirenlerin ancak yüzde 4'ü yükseköğretime girebilmektedir. Yükseköğretim önünde eski yıllardan kalma bir yığılma var diyoruz. Kazanan ise ancak yüzde dört. Bizim ölçü araçlarımız acaba bu yüzde dördü de ne derecede seçebiliyor? Bu ayrı bir tartışma konusudur.

Ben Sayın Tezcan'ın konuşmasına ufak katkılarda bulunmak istiyorum. Bölgelerarası büyük farklılıklar vardır. Bu farklılığı gidermek Devletin görevidir. Belki Üniversitelerarası Öğrenci Seçme Merkezi yetenek testlerine ağırlık vererek bölgelerarası dengesizliği az da olsa gidebilir. Bu konuda Merkez çaba göstermektedir. Merkez,

öğrencilerin okuldaki başarısını esas alacak bir araştırmaya girişmiş bulunmaktadır. Kurul uzmanları öğrenci seçiminde öğrencilerin lisedeki başarılarını da bir faktör olarak katmayı düşünmüş ve bu konuda ne derecede etkili olabileceğini araştırmak istemiştir. Araştırma henüz sonuçlanmamıştır. Uygulamada benim bir gözlemim var. Lise birincisi, ikinci ve üçüncülerini eski uygulamalarda bazı üniversiteler alıyor, bunlar için kontenjan ayırıyordu. Uygulamada gördük ki, bazı okul müdürleri kendi çocuklarının okul birincisi olması için öğretmenlere baskı yapmaktadır. Bu yöntem, Üniversitelerarası Kurulun kararı ile kaldırıldı. Yine öğrencilerin haziran ayında mezun olmaları merkezi sisteme girmesi için esas kabul edilmişti. Benim bu yılki uygulamada gözlemim şu oldu. Öğrencilerin mezuniyet bildirim formları bize geliyor. Okulların başarı durumları yüzde 98'in üzerinde. Bunun nedenlerini araştırdık. Haziranda mezun olmak öğretmenler üzerinde baskı unsuru olmaktadır. Bu yıl haziranda mezun olma koşulunu kaldırdık.

Bölgelerarası seçim yapılması ve bölgelere kota ayırma önerisi üzerinde de çalışmalar yapıldı. Vaktile Milli Eğitim Bakanlığı Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesinde bu konuda bir çalışma yapıldı. O zamanlar parasız yatılı sınavlarına giren öğrenciler için de benzer bir sorun vardı. Parasız yatılı öğrencilerden de şimdi üniversite sınavlarında olduğu gibi bazı bölgelerin çocukları sınavları kazanıyordu. Bunu önlemek için çalışmalar yapıldı. Sosyo ekonomik durum, öğrenci sayıları ve nüfus dağılımları göz önünde tutularak bir takım indeksler geliştirildi. Bölgeler üç guruba ayrıldı. Birinci bölge Türkiye ortalamasının çok altında olan bölge, ikincisi bu bölge ile Türkiye ortalaması arasında kalan bölge ve üçüncü bölge ise Türkiye ortalamasının üstünde kalan bölge idi.

Fakat yükseköğretimde böyle bir ayırım yapılabilir mi? Bu çok güçtür. Çünkü her üniversite öğrencilerini en yeteneklilerden almak istiyecektir. Üniversitelerden bir direnme gelebilir.

Ben bu konuda Hollanda örneğini öneririm. Hollanda da yüksek öğretime giriş için eski veya yeni öğrenciler her yıl açılan bir sınava girerler. Öğrencilerin yüksek öğrenim kurumlarına girebilmeleri için belli bir başarı oranını göstermek zorundadırlar. Bu oran yüzde 75'lik bir başarıdır. Bu sınav bir çeşit olgunluk sınavına benzemektedir. Üniversitelere devam etmek isteyenler devletin açtığı sınavda yüzde 75'in üstünde bir başarı göstermek zorundadır. Bu başarı için aday kendini yetiştirir ne zaman bu başarıyı gösterebilirse o zaman yükseköğretime girebilir. Böyle bir baraj belki bizdeki yığılmayı bir dereceye kadar giderebilir. İkinci yol da; plan hedefleri ile ilgilidir. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlanırken bir plan stratejisi hazırlanmıştı. Bu stratejiye göre çağ nüfusunun yüzde 15'inin yükseköğrenime girmesi ön görülmektedir. Bu hedefe göre 19 yıl sonra, 1995 yılında yükseköğretimde öğrenci sayısının 731 bin olması gerekmektedir. Şimdi yükseköğretimde 280 bin civarında öğrenci bulunmaktadır. Bu duruma göre 19 yıl içinde 550 bin öğrencilik yeni bir kapasite yaratılması gerekmektedir. 550 binlik kapasiteyi 20 yıla bölersek her yıl 25 bin öğrencilik kapasite yaratılacak demektir. Buda Orta Doğu Teknik Üniversitesinin tam kapasitesi gibi üç üniversitenin devreye girmesi demektir. Her yıl üç üniversite kurmak için 20 yıl sonra yeniden 40 bin öğretim üyesini yetiştirmek zorunluluğu vardır. Bu sadece bir sınav sorunu değil aynı zamanda bir eğitim reformu sorunudur.

Benden önceki konuşmacı şunu söylemişti: «Mesleki Teknik Öğretime yönelelim» Ama Teknik Öğretim Müste-

şarlığı gururla diyor ki «Biz teknik öğretim kurumlarına girmek isteyenlere sınav uyguladık.» Bu bir gurur meselesi değil, aksine gereken reformu gerçekleştirememenin beyanıdır. Çünkü yine ülkenin, plan gereği çağ nüfusunun yüzde 60'ının mesleki ve teknik öğretim kurumlarına girmesi gerekmektedir. Bunu sağlayacak kapasiteyi yaratamamışız. Yükseköğretim önündeki birikimin önlenmesi doğrudan doğruya teknik öğretim reformuna bağlıdır. Teknik öğretim reformunu yapamazsak yığılmayı önleme olanağı yoktur. Sınavlara girenlerin sayısı arttıkça ölçme araçlarının duyarlılığıda azalmaktadır.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN (DR. FERHAN OĞUZKAN) — Sayın dinleyiciler Sayın Dr. Tezcan, çeşitli ülkelerde, uygulanan üniversite giriş sınavları konusunda bilgi verdi, açıklamalar yaptı. Çok değerli dinleyicilerimizin de katkılarıyla üniversite giriş sınavlarının ülkeden ülkeye ne kadar değişiklik gösterdiği biraz daha açıklığa kavuşmuş oldu.

Benim kanıma göre, bu sınavların her ülkenin eğitim felsefesi ve eğitim politikasıyla sıkı sıkıya ilişkisi vardır. Gençlerin büyük bir bölümünü, üniversitede eğitmeyi amaç edinmiş bir devletin veya toplumun her halde mevcut barajları mümkün olduğu kadar azaltması, hattâ bu barajları kaldırması tabiidir; buna karşı, ancak üstün yetenekli kimselerin üniversitede okuması gerektiği düşüncesinin bir eğitim felsefesi ve bir eğitim politikası olarak benimsendiği toplumlarda ise bu barajların, bu sınavların kaldırılması söz konusu olamaz, Şüphesiz, politik güçler veya başka baskı grupları da sınav sistemlerini etkiler. Görüyoruz, genellikle otoriter ülkelerde bireylerin izleyecekleri öğrenim yolu ve biçimi çok önceden belirlenmek-

te, eğitim imkânları açısından kısıtlamalara boyun eğmek her öğrencinin yazgısı haline gelmektedir. Demokratik ülkelerde, insanın yetenek ve bilgisine göre kapasitesinin en doruğuna varması bir hak olarak tanınan ülkelerde ise durum tamamiyle değişiktir. Öte yandan, üniversite ve yüksek okullara girişin merkezî sınav sistemiyle yürütülmesi bir politika olarak benimsendiği takdirde, bunu en iyi bir biçimde uygulamanın yolu aranmalıdır. Bu bakımdan, gerek Tezcan arkadaşımızın, gerek öteki arkadaşlarımızın önermiş buldukları ve daha eğitimsel görülen yolların gözönünde tutulmasının, türlü seçenekler üzerinde durmanın ve sürekli araştırmalar yapmanın önemi ve gereği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Esasen bundan sonra konuşacak arkadaşımız, bazı seçenekleri daha somut bir biçimde ortaya koyacaktır. Öğleden sonraki panelimizin konusu da budur. Yurdu-muzda bugüne kadar uygulanan üniversite giriş sınavı sistemi üzerinde görüşülecek, yetkili kişiler bu sistemi eleştirileceklerdir.

Şimdi çay molası veriyorum.

BİLDİRİ : IV

**Yüksek Öğretime Geçişte
Öğrencileri Yöneltilme Sorunu**

Doç. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu
A. Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Feriha Baymur

G I R I Ő

Toplumların geliştirdikleri eğitim sistemleri ve uygulamaları yaşamlarında ve sũrekliliklerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bir toplumun eğitim sistemi genellikle o toplum'un yapısına paralel olan karmaşık bir yapıya ve işleyişe sahiptir. Toplumlar eğitim sistem ve uygulamalarında, bireylerinin yetiklikleri ve yetenekleri düzeyinde gelişmelerini ve toplumun içindeki rol ve sorumluluklar için yetiştirilmelerini öngörmektedirler. Kuşkusuz eğitim sisteminin temel öğeleri, yani amaçlar, davranışsal hedefler, programlar, metodlar, öğretim ve eğitim elemanları, bina ve tesisler (fiziki yapı ve yatırımlar) ve uygulamalar yanında en önemli öğe bireyler, öğrenciler olma durumundadır. Bũtũn bu öğeler bir araya gelerek ulaşılabilen bir eřgũdũm içinde sisteme özelliğini vermektedirler.

EĞİTİM — ÖĞRETİM

Genellikle eğitim sisteminde öğelerin eřgũdũm içinde işlevlerini yerine getirme işleminde, sũrecinde en çok vurgulanan konu eğitimin öğretim kısmı olmaktadır. Bir

diğer deyişle eğitim uygulamalarının en belirgin etkinliği öğrenme veya öğretme ile ortaya konmakta ürünleri de bu boyutlarda değerlendirilmektedir. Öğrenme veya öğretme de bilgi kazandırma, yetenekleri geliştirme, beceri kazandırma gibi hedefler belirlenerek işlemlere geçilmektedir. Bununla beraber eğitimi yetiştirme, hazırlama, gibi işlemleriyle tanımladığımız kadar, bireylerin ya da öğrencilerin tüm olarak gelişmelerine yardım işlemleri olarak da dikkate almak, tanımlamak çağdaş bir yaklaşımdır.

Öğrencinin gelişmesi, yetiştirilmesi sürekli bir süreç özelliğine sahiptir. Öğrencinin gelişmesi gibi genel bir kavramdan ne kastettiğimizi açıklamak gereğini şöyle yerine getirebiliriz. Öğrencinin gelişmesi demek biyolojik, psikolojik ve toplumsal boyutta kendisini gerçekleştirme-si'dir. Psikologların kullandığı bu «kendini gerçekleştirme» kavramı toplumda ne nitelikte insan yetiştirmeliyiz sorusuna da bir yanıt olmaktadır. Bireyin kendini gerçekleştirmesinde gördüğümüz belli başlı özellikler şöyle sıralanabilir: **Gerçeği algılayabilme, kişisel olmayan problemlere dönük olabilme, kendine yeterli olabilme, yeteneklerini geliştirip kullanabilme, yaşantılara açık olabilme ve kendini tanıyabilme, özellikleri.**

Bu özellikler bireyin kalıtım ve çevre etkileşiminde, öğrenmesinin, yaşantılar kazanmasının, ürünü olmaktadır. Öyle ise eğitim sonunda yetiştireceğimiz bireyde bu özellikleri arama durumunda olacağız. Kendini gerçekleştirme, sürekli ve dinamik işlemlerden oluşma durumundadır. Yaşamdaki akışta, gelişmede kendini gerçekleştirme belirli düzeylerde ve biçimlerde ortaya çıkmakta ve bu düzeyler birbirlerine bağlı olmaktadır.

EĞİTİMDE YÖNELTME

Örgün olarak ele alındığında eğitim, toplumun ve bireylerin gelişmesi sürecinde yüklendiği görevleri yerine getirmek için birbirini izleyen düzeylerde ve okullarda örgütlenmektedir. Genellikle okul öncesi, ilk öğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim düzeyleri bu örgütlenme dizisinin en yaygın biçimidir. Toplumda bireylerin bu düzeydeki eğitimden geçirilmeleri belirli uygulamalarla sürdürülmektedir. Memleketimizde eğitimin düzeyleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenmiş ve düzeyler arası ilişki bir takım esaslara bağlanmıştır. Bu düzeylerdeki eğitimin ortak özellikleri ayrıca temel yaklaşımı ve uygulamayı çerçevelemektedir. Bu ilkelerden şu ikisi ele aldığımız konu ile çok yakından ilgilidir: Bireyin ve toplumun gereksinimleri ile Yöneltilme İlkeleri.

Bunlardan ilki, «Eğitimin vatandaşların istek ve yetenekleri ile toplumun gereksinimlerine göre düzenlenir», hükmünü içermektedir. Bu sözü edilen ilkedeki vatandaşların isteklerini, vatandaşların gereksinimleri olarak kabul edilmek olanağı bulunduğu görüşündeyiz. Öyle ise memleketimizde eğitim, **bireylerin gereksinimleri** ile **yetenekleri** ve toplumun **gereksinimleri** gibi üç temel üzerinde düzenlenmek durumundadır. Bu biçimde düzenlenen eğitim bireyin kendisini gerçekleştirmesini amaçlayacaktır. Yöneltilme ilkesi bu amaçlamanın belirleyicisi olmaktadır. Bu ilke, bireylerin, eğitimleri süresinde, ilgi, yetenek ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara **yöneltilerek**, **yetiştirilmeleri** olarak belirlenmiştir.

Milli Eğitimimiz böyle bir yöneltilmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenirse amacına ulaşabilecektir. Bu ilkede-

ki yöneltme sözcüğünün anlamı bireyi koşullandırma, onu robotlaştırma olarak ele alınamıyacak kadar açıktır. Yöneltme, bireyin sistemin içinde ilgi, yetiklik ve yetenekliğine göre kendisini bulması, geliştirmesi ve kendini gerçekleştirmesi olmakta ve **yönlendirme** özelliğini kapsamaktadır.

Acaba bu çerçevede eğitim sistemimizdeki durum nedir? Gözlemlerimiz ve sınırlı da olsa, araştırma bulguları eğitim sistemimizde ve uygulamalarında bireylerin, öğrencilerin gereksinmelerine, yeteneklerine ve ilgilerine göre yöneltildiklerini ve bir diğer deyişle öğrencilerin kendilerini gerçekleştirip geliştirmekte olduklarını, mutlu, sağlıklı, üretken ve çağdaş aynı zamanda tam anlamıyla işlevde bulunabilen bireyler olarak toplumsal etkinliklere hazırlandıklarını ve yetiştiklerini söyleyebilme olanağı bulunmamaktadır. Eğitim sisteminin işleyişinde, bireyi diğer girdilerin yanı sıra başlı başına bir **girdi** olarak düşünürsek bunun **çıktısı** beklediğimiz düzeyde ve biçimde olamamaktadır. Bu durumu öğrencileri eğitim sisteminde ki yöneltme çerçevesinde ele aldığımızda görünen tablo ve ona ilişkin görüşler şöylece özetlenebilir:

Eğitim Sisteminde Düzeyler ve Geçişler

Tüm toplumlarda uygulanmakta olan örgün eğitim işlemlerinde belirli eğitim düzeyleri oluşturulmuştur. İlk, orta ve yüksek diye isimlendirilen bu düzeyleri eğitimin sürekliliği ilkesini kapsamakla beraber aralarında belirgin farklılıklar da ortaya koymaktadırlar.

1 — Toplumdaki tüm bireylerin eğitim düzeylerinin hepsinden geçirilmeleri, bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri için gerekli olmadığı gibi, olası da değildir. Bireylerin tümünün bütün eğitim düzeylerinden geçirilmesi

biyolojik, psikolojik, toplumsal ve ekonomik olarak olanak dışıdır. Bu yargının eğitimin temel ilkelerinden biri olan eşitlik ilkesine ters düşmediği açıktır. Zira eşitlik ilkesi toplumda eğitim için tüm bireylere fırsat ve olanak eşitliği sağlamak anlamındadır. Fırsat ve olanak eşitliği sağlamak, biraz önce değinilen başta biyolojik ve psikolojik olmak üzere toplumsal ve ekonomik sınırlamayı ve farklılaşmayı tüm olarak ortadan kaldırma anlamına gelmektedir. Çok kuramsal ve hayalci bir görüşle toplumsal ve ekonomik farklılaşmayı bir biçimde en az düzeye indirdiğimizi kabul etsek bile biyolojik ve psikolojik farklılaşmayı en alt düzeye indirmek veya tümünden kaldırmak olanacağını bulabileceğimizi düşünmek olanak dışıdır.

Bu durum, bir görüşe göre, bize bireylerin kalıtım ve psikolojik boyutlarında belirli bir sınırlılıkta doğal olarak yöneltilmiş bulduklarını göstermektedir. Bu gerçeğe kaçınılmaz yönelme çerçevesi olarak bakabiliriz. Öyle ise, eğitim sistemindeki düzeyler arası geçişler ve öğrenici akışı bu yönelme çerçevesinde gerçekleşme, bizde bireyleri kendilerine özgü bu çerçeve içinde yetiştirme ve yönelme durumundayız. Bu çerçeve içinde yönelme konusunda yanlış anlamalara meydan verebilecek bir iki noktayı açıklamak yararlı olacaktır.

a) Doğal gerçeğin belirlediği bu yönelme çerçevesi bir alan ortaya koymaktadır ve bu alan içinde yönelme, yönlendirme ve bireyi yetiştirme olanağı vardır. Öyle ise bireyi yetenek (istidat) ve yeteneklerinin sınırları içinde ve en üst düzeyde yetiştirmek, eğitimden geçirmek olanağı yaratılmalıdır. Bu da bireyi tanımak, onu kendisine tanıtmak ve çerçevedeki yönelme alanları hakkında gerçekçi bilgiler sağlamak ile olur.

b) Doğal gerçeğin belirlediği yöneltme çerçevesi eğitim ile, yani çevrede sağlanan olanaklarla, geliştirilebilir, değiştirilebilir bir özelliğe de sahiptir. Bireyin doğan gerçeğin belirlediği yöneltme çerçevesi, belirleyene, belirleme zamanına ve ölçüt alınan değerler ile kullanılan araçlara göre farklılıklar gösterecektir. Eğitim planlaması, toplum kalkınması uygulamaları bu durumu yansıtacaktır. Doğal gerçeğin belirlediği yöneltme çerçevesi, birey yaşantılar ve öğrenmeler için hazırlanacak ortamlarda ve fırsatlarda izlenmeden, gözlenmeden ve objektif olarak incelenmeden zorlanmamalı ve tamamen rastlantılara dayalı olarak belirlenmemelidir.

Bu açıklamalar bizi, bütün toplumlarda gözlediğimiz bir durum hakkında bir saptamaya götürmektedir. Hiç bir toplumda, yüksek öğretim çağındaki bireylerin tümü yüksek öğretimden geçirilmemektedir ve buna da gerek duyulmamaktadır. Böyle bir uygulamaya toplumların kalkınma gelişmelerini sürdürme sorunları ve ekonomileri olanak vermemektedir. Bu bakımdan bireyler çeşitli eğitim düzeylerinden başta yetenekleri, ilgileri ve olanaklar çerçevesinde geçme durumundadırlar. Üst düzeyde yetenekleri gerektiren yüksek öğretimden bireylerin yararlanmaları bireylerin gereksinimleri, toplumsal hakları ile toplumun gereksinimleri ve olanakları arasında dengelemek önemli olmakta ve gerekmektedir.

2 — Eğitim düzeyleri arasındaki geçişler diğer bir deyişle, bireylerin akışı konusuna etki eden bir çok etmen olmakla beraber, eğitim sistemlerinde geçiş kararları genellikle başarı'ya, yeteneğe ve olanaklara bağlı olmaktadır. Eğer bir sistemde geçişler ve buna ilişkin olarak her düzeyde **çıktılar**, ürünler; bireylerin yeteneklerine, başarılarına, ilgilerine ve toplumun gereksinimleri ile değer yar-

gılarına uygun olarak belirlenebilmiş ise sistem iyi işliyor demektir. Kuşkusuz bu iyi işleme sürekli olmamakta, zaman zaman bu işleyişi zorlayan etmenler sistemde değişmeleri ve gelişmeleri gerekli kılmaktadır. Örneğin, nüfus patlaması, teknolojiye ki gelişmeler, toplumsal değerlerin değişmesi sistemi zorlayacak belli başlı etmenlerdir. Bu zorlamalar sistemde uygun değişikliklerle karşılanmamış ise sistem işleyişini tümünden yitirebilir, geçilmez dar boğazlara sürüklenebilir. Örneğin 1960'larda eğitim sistemimizde hissedilen ve toplumsal bir sorun olan orta öğretimden yüksek öğretime geçiş çıkmazı. VIII. Milli Eğitim Şurasının ana konusu olmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sistemindeki bu dar boğaz sorununu, belirli bir çarpıcılıkla ortaya koymuştur. Yüksek Öğretimin kapılarının önüne getirilen ve yığılan öğrenciler ve sorunları eğitim sistemindeki arızanın en belirgin göstergesi olmuştur. Böyle bir darboğaz sorununu geriye doğru giderek sistemde öğrencileri yönlétme yaklaşım ve biçimleriyle ilişkileri çerçevesinde ele almak bu noktada uygun görülmüştür.

EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRENCİLERİ YÖNELTME YAKLAŞIM VE BİÇİMLERİ

Bireylerin toplumdaki, yetenek, ilgi ve başarılarına göre yönelmeleri, hazırlanmaları ve yetişmeleri temel haklarıdır. Toplum bireylerin bu haklarını sağlayacağı hizmetlerle karşılama durumundadır. Bireylerin yönelme ve geleceğe hazırlanma haklarını karşılama bireyleri koşullandırma ve zorlamaya dayalı yönlétme biçiminde ise kuşkusuz bu bireyin gelişmesine olanak sağlamaktan çok on-

ların belirli hedefler, işler için alet, robot olarak kullanılmalarna yol açacaktır. Böyle bir durumda birey kendisini gerçekleştiremeyecektir. Bireyin kendini gerçekleştirmesinde, kendisini değerlendirerek yöneltmesi yanı içsel yöneltme gerekli ve önemlidir. Bu bireyin kendine ilişkin kararlar oluşturabilme ve verme yeteneği ile ilgilidir. İncelememizin bu aşamasında eğitimde öğrencileri yöneltme kavramının ne olduğuna ve çeşitlerine kısaca bir göz atmak yarar sağlayacaktır. Yöneltme nedir? Yöneltme, eleme, kontrol, güdüleme veya sıralama gibi işlemlerden farklı olma durumundadır. Bireyi eğitim süreci içinde yöneltme bir yöntem, öğretim işlemi olmaktan çok bir yetiştirme, sürekli bir eğitim işlemi olma durumundadır. Bu haliyle yöneltme, insan ilişkilerini ve bireyin gelişmesini, benlik tasarımları oluşturmasını içeren psikolojik ve sosyolojik bir özellik taşımaktadır. Bunun içindir ki yöneltme toplumda bireyle başlayıp onunla bitme durumundadır. Öğrencileri yöneltmeyi, bireyin yetenek, yetenek, ilgi ve başarıları ölçüsünde toplumdaki olanakları en iyi değerlendirmesini sağlayacak sürekli hizmetler grubu olarak düşünmekteyiz. Bu biçimi ile yöneltme bireyin gelişmesine, yetişmesine yardımcı olmaktadır. Böylelikle toplumsal gereksinimlerin de gerçekçi olarak karşılanması olanağı doğar. Yöneltmeye bu açıdan bakıldığı zaman iki temel işlem kaçınılmaz olmaktadır. Biri, yöneltmede yöneltilmesi, yönlendirilmesi söz konusu olan bireyin **tanınmasını** ve bireyin kendisini **tanımalarını**, diğeri ise gerekli hazırlığın yapılmasını ve toplumda yönelinilecek alanların belirlenebilmesi olmaktadır. Toplumda bireyleri yöneltmenin en uygunu, sağlıklı ve yaygın eğitim sistemi içinde gerçekleşebilir. Bireyin gelişmesinin, topluma hazırlanmasının en uzun ve etkili dönemi okulda geçmektedir. Bu anlayış içinde memleketimizde mevcut durum nedir? Eğitim ne gibi yöneltme yaklaşım ve biçimleri sürecinde söz konusu olabilir ve yük-

sek öğretime geçişe yöneltme kavramı çerçevesinde nasıl bakabiliriz?

1 — Memleketimizde Eğitim Sürecinde Yöneltme.

Eğitim düzeyleri arasındaki geçişler bir diğer deyişle öğrenci akışı, belirli koşula göre yapılmakta olup sistemli ve bilinçli bir öğrenci yöneltmesinden söz etmek olanağı bulunmamaktadır. İlk okuldan sonra öğrencilerin yöneltmeleri; farklı okullara gitme veya iş hayatına atılma gibi durumlar, eğer yöneltme ise bunu eğitim dışı etmenlerin zorlamalarının oluşturduğu gözlenmektedir. Kuşkusuz ilk öğretimi bir ölçüde temel eğitim düzeyi olarak düşüdüğümüzde bu düzeyde de bireylerin yöneltmesi söz konusu olmaktadır.

Bilindiği kadariyle ilkokulu bitiren öğrencilerin tümü orta öğretime geçemediğine, geçemediğine göre koşullar zorluklar, engeller, öğrencileri «yöneltmekte» ve bu bir çok durumda öğrencilerin yetenekleri ve istekleri dışında olabilmektedir. Orta okula devamı olanak bulamayanlar bir ölçüde ekonomik ve diğer koşullar içinde zorlanmış olarak «yöneltilememişler.» Eğitim sistemindeki akışta bu zorlanmış «yöneltmeyi» yani sistemin öğrencileri sistem dışına çıkarmasını, toplumun bir sorun olarak ele alıp incelemeye gerek öğrencinin gerekse toplumun yararına uygun olarak öğrencilerin yönlendirilmesi, hazırlanması sınırlı da olsa sorunu çözüme bağlamaya çalıştığını gözlemekteyiz. Örneğin, ilkokul programı, bölge okulları, temel eğitim okulları, beceri kazandırmaya yönelik program ve uygulamalar, meslek lisesi bu biçimde ele alınabilir.

Orta öğretimin ilk kademesi olan orta okul programları ve amacı çerçevesinde öğrencileri bir üst kademeye

hazırlamayı sürdürmekte ve açıkça belirtilmemiş olsa bile öğrencileri dolaylı olarak yönlendirme söz konusu olmaktadır. Orta okulda program, öğretim ve eğitim uygulamalarının öğrencileri yeteneklerine, ilgi ve başarılarına ve toplumun gereksinmelerine göre yönelttiğini söylemek olancağı bulunmamaktadır. Acaba eğitimin ilk okul ve orta okul kademelerinde öğrenciler yönlendirilmeye hazır mıdır? Yani toplumda yaşama atılma, meslek seçme, işe sahip olma gibi durumları düşünürsek; acaba ilk ve orta okul çocukları biyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarda yönlendirilebilecek kadar olgunlaşmış mıdır? Bunun bilincine varabilirler mi? Bu konunun ayrıntılı tartışmasına girmektense konuya sistem yaklaşımı açısından bakmakta yarar olabilir. Eğitim sistemi, hangi düzeyde olursa olsun, öğrencileri sistemin dışına çıkarıp topluma yollamakta olduğuna göre bu dışarı çıkarmayı bir hazırlama ve yönlendirme ile bütünleştirme durumundadır. Böyle bir bütünleştirme, toplumun kalkınması, insan gücünü yetiştirilmesi ve bireylere toplumsal olanaklar sağlama gibi yönlerden kaçınılmaz olmaktadır. Öyle ise, öğrencilerin yönlendirilmesi, bütün eğitim düzeylerindeki okullarda gerçekleştirilme durumundadır. Bu yönlendirme kesin olmayıp, esnek ve gelişmeye, değişmeye açık olmaktadır. Eğitim sistemi içinde ilkokul ve orta okul düzeylerinde öğrencilerin yönlendirilmesi bakımından yalnızca öğrencilerin sistemin dışına çıkması sorunu veya öğrenci akışı yönünden değil ayrıca öğrencilerin gelişmesi, toplumsal bir varlık olarak toplumdaki yerini kendi yetenek, başarı, ilgi ve olanakları ile görme ve buna hazırlanma işinin de başlangıcı ve belirlenmesi durumları ortaya çıkmaktadır. Ailenin çocuk yetiştirme konusunda yaptığı bir çok etkinliklerin yanı sıra, toplumsal kurumlar da ki, bunların başında eğitim sistemi gelmektedir; bireylerinin gelişmeleri, toplumun gereksinme, olanak ve değerlerine göre hazırlanmaları için etkinliklerde bulunma duru-

mundadırlar. Çağdaş toplumda, endüstri toplumlarında bu hazırlanma büyük ölçüde farklılaşmış ve bunun sonucu olarak da bireyin kendine ait kararları vermesi zorlaşmış, dolayısıyla yönelmesi ve bunu gerçekleştirmesi sorun olmuştur. Bu sorunu toplumsal kurumlar arasında eğitimin çözmesi beklenmektedir. Eğitimdeki yöneltme işlemi de, bireylerin gelişmeleri ile paralel olma durumundadır.

Ortaokuldan, Lise'ye geçiş, sistem içinde belirli bazı özellikler taşımaktadır. Ortaokuldan sonra çerçevesi, yakın geleceği belli işlere, alanlara yönelme veya öğrencileri yöneltme söz konusudur. Örneğin, memleketimizde özellikle 1960'tan itibaren öğrencileri genel liselerden çok teknik öğretime yöneltme, kanalize etme, amacıyla benimsenen politika ve başlatılan uygulama dikkati çekmektedir. Ne yazık ki belirlenen ve hayati olan bir gereksinmeye cevap vermek üzere benimsenen politika ve girilen uygulama beklenen başarıyı ortaya koymamıştır. Genel lise ile aynı düzeydeki teknik okullara kayıt olan öğrenci sayıları arasındaki açıklık, genel lise lehine gittikçe büyümüş görünmektedir. Bu uygulamanın daha açık bir deyişle yöneltme işleminin, beklenen başarıya ulaşamamasının toplumsal, ekonomik, psikolojik ve yönetsel sayılabilecek bir çok nedenleri vardır. Ancak bizce nedenlerin başında, eğitimde yöneltme işlemlerinin doğasının henüz sistemimizde gerektiği biçimde anlaşılabilmiş olması gelmektedir. Yöneltme bir hazırlık, süreklilik ve hem bireysel hem toplumsal değerler, gereksinimler ve değerlendirmeler ile olanaklar tarafından oluşturulacak bir işlem olma durumundadır. Özellikle eğitimde yöneltme, öğretim ögesinin dışında daha başka etkinlikleri içermektedir. Okullarda Rehberlik Hizmetleri bunların başında gelmektedir.

Gelişmekte olan ve ergenlik diye isimlendirilen kendine özgü özellikleri ve kritik yönleri bulunan bir gelişim devresindeki gençlerin, lise öğrencilerinin, yönettirmesi ya da onların yönelmeleri toplumumuz için, eğitim sistemimiz için başlı başına önemli olan bir konudur. Esas işlevi öğrencileri yüksek öğretime hazırlama olarak kabul edilen ve son yıllarda bu işlevine bazı yeni işlevler eklenmeye çalışılan lise öğretimi, araştırmaların bulguları ve yaygın gözlemlere göre öğrencileri yüksek öğretime hazırlayamamaktadır. Öğrencileri yüksek öğretime hazırlayamayan lise öğretimi acaba öğrencileri yüksek öğretim için yönltebilmekte midir? Kuşkusuz hazırlamanın olmadığı bir işlemde yönettirme de söz konusu değildir. Yaygın bir kanıt olarak lise öğretimi öğrencileri yüksek öğretimin kapılarının önüne yığmaktadır. Yine yaygın bir kanaat olarak, lise öğretiminin öğrencileri Yüksek Öğretim için, yetenek geliştirme, yeterli bilgi ve anlamlı bilgi kazanma becerileri yönlerinden yetiştirmediği sonucuna varılmış olduğunu gözlemekteyiz. Hatta zaman zaman bu tip kanıların farklı eğitim düzeylerinde yayılmış olduğunu her eğitim düzeyi, kendisine gelen öğrencilerin geldikleri düzeyde iyi yetiştirilmemiş olduğunu öne sürdüğü görülmektedir. Eğitim düzeyleri arasında kopukluk olduğunu, süreklilik bulunmadığını ve buna dayalı olarak öğrenci akışının yönettirme, hazırlama gibi işlemlerden çok rastlantı ve koşullar ile biçimlendiğini söylemek için somut dayanakları bulmak güç değildir.

Özetlersek, memleketimizde eğitim düzeyleri arasında sağlanmış bir eğitsel eşgüdüm görünmemektedir. Düzeyler arası, bireylerin yetenek, ilgi ve başarıyla toplumsal gereksinimlerin yer aldığı ve bir köprü görevi yapacak hazırlama ve yönettirmenin bulunmadığını; varsa bile bunun eğitimde yalnızca ve tek yönlü olarak bazı

öğretim uygulamaları ile sağlandığı; yöneltmeden çok rastlantıların ve koşulların belirli anlarda verilmesi gereken kararları ve yapılan sıralamaları oluşturduğunu gözlemekteyiz. Böyle bir durum eğitim düzeyleri arasındaki geçişi büyük ölçüde, etkilemekte parasal ve insan gücü kaynağının israfını doğurmakta buna bağlı olarak özellikle yüksek öğretime geçiş ve giriş toplumun en önemli sorunu olmakta ve toplumun geleceğini etkileyecek boyutlara ulaşmaktadır. Bu çerçevede eğitim sistemimizde öğrencilerin yöneltmesi konusu başlı başına önem kazanmaktadır. Alınan tedbirler, yöneltme adı altında olsa bile, yeterli olmamakta; bir süreklilik ve tutarlılıktan çok sistemin belirli yerlerinde belirli zamandaki küçük onarmalar niteliğinde kalmaktadır. Örneğin VIII. Milli Eğitim Şûrası'nda alınan, uygulamaya konulacağı söylenmiş olan ve lisede öğrencilerin üç programa ayrılmasını öngören kararlar yeterli ve etkili olamamıştır. Demokratik, insan haklarına saygılı bir toplumsal düzende eğitim sisteminde alınacak politika ve uygulama kararlarının, toplumun bu temel özelliğini içermenin yanı sıra bireylerin psikolojik ve yetenek farklılıklarının toplumsal ve ekonomik farklılıklar olarak değerlendirilmemesine de yer vermesi gerekmektedir. Toplumdaki bütün bireyleri yüksek öğretimden geçirme biçimindeki bir politikayı demokratik bulmak olanağı yoktur. Bireyin doğa gerçeğine uymayan politika ve uygulamaları demokratik diye nitelenecek olanağı bulunmamak gerekir.

2 — Öğrencileri Eğitim Sistemi İçinde Nasıl Yöneltebiliriz veya Yönlendirebiliriz.

Toplumda bireyleri yönelten, yönlendiren etmenlerin başında önce bireylerin gereksinimleri ve bu gereksinimlerin doyurulması gelmektedir. Bireyin gelişmesiyle bu

gereksinmeler psikolojik ve toplumsal gereksinmeler olarak ortaya çıkmakta ve birey onlara göre davranmakta, bir diğer deyişle yönelmektedir. Yani, bireyi gereksinmeleri ve çevresi yöneltmektedir. Çevre, geniş anlamıyla, bunu değişik biçimlerde yapmaktadır. Rastlantıların da rol aldığı yaygın etkileme ve yönlendirme ile örgüt ve anlamlı olan bilinçli yönelme ki bunun yönlendirme, yönelme özelliği ağır basmaktadır. Yönelmenin iki anatürü olarak ortaya çıkmaktadır. Belli başlı yönelme türleri veya uygulamalarını şöyle özetleyebiliriz.

a) Doğal Yönelme

Doğal gerçeğin bireyi yöneltmesi, çevrenin yöneltmesi, yönlendirmesi en etkin yönelme biçimi olarak karşımızdadır. Kuşkusuz çevrenin yöneltmesi geniş bir çerçevede niteliğindedir ve bunun içinde daha ayrıntılı yönelme biçimleri söz konusudur. Biz bunlardan en önemlisi olan eğitim sistemi ve uygulamaları ile bireylerin yöneltilmelerine kısaca bakmayı yararlı buluyoruz.

b) Eğitim Olanakları ve Programlarla Yönelme (Yetenek ve Başarıya Dayalı)

Eğitim sistemi içinde belirlenen amaçlara ve davranışsal hedeflere göre yapılan etkinlikler, bireyleri etkilemeyi ve onlara belirli davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim sistemindeki bu istenilen davranışları kazandırma işlemine tümü ile yönelme olarak bakabiliriz. Memleketimizde temel eğitim yasaları böyle bir yönelmenin olması gereğini ve bunun bireyin yetenek, yetenek ve ilgileriyle oluşturularak yürütülmesini öngörmektedir. Eğitim sistemindeki değişik programlar böyle

bir yöneltme ile hem bireyin hemde toplumun gereksinmelerini karşılamayı amaçlamaktadır. Öyle ise eğitim sisteminde bireyleri hazırlayacağımız programlarla yöneltmekteyiz. Bu yöneltmenin esnekliği, yöneltilecek alan ve kanallarının genişliği ve geçişlere olanaklar vermesi toplumsal gereksinme ve bireysel yeteneklerle anlam kazanmaktadır. Kuşkusuz programları etkileyen bir çok etmen vardır. Çağdaş teknoloji ve bilim bu programları geniş ölçüde etkilediği gibi nüfus patlaması, toplumların gelişmesi ve yaşama standartlarının değişmesi gibi durumlar da programları etkilemekte ve değiştirmektedir. Yetiştirmeyi düşündüğümüz insan ve onun nitelikleri de programların değişmesine neden olmaktadır. Yöneltme programlarla olduğu gibi, bazı yöneltme ve yönelme zorunlulukları veya koşullandırmaları da programı etkilemekte ve değiştirmektedir. Yüksek öğretime giriş işlem ve sınavları öğretim programlarını etkilemekte ve bazı değişimleri zorlayabilmektedir. Bu zorlama yalnız programlar boyutunda değil programların işlenmesi konusunda da görülmektedir. Yani programları işleme metodlarını da etkilemektedir. Ayrıca eğitim sistemine yeni unsurlarda getirmektedir. Özel dershaneler gibi programları etkilemeye bir örnek memleketimizdekine benzer bir yüksek öğretime giriş sınavı programı uygulayan Brezilya'dan verilebilir. Brezilya'da orta öğretimdeki fen programlarının sık sık değişmekte olduğunu ve üniversite tarafından yapılmakta olan giriş sınavının ağırlık verdiği içeriğe göre programlarda ayarlanma işlemlerinin çok sık yürütüldüğünü bu uygulamalarda görev alan Brezilyalı bir yetkili açıklamış ve bunu sağlıklı bulduklarını, bunun üniversite ile Milli Eğitim Kuruluşu arasında bir etkileşimi yarattığını belirtmiş idi.

Programlarla bireyleri eğitim düzeylerinde yöneltme işlemlerinin sürekli olacağı ve bir hazırlık ile yöneltme iş-

lemindeki amacın eğitim uygulamalarıyla bütünleşmesi gereği açıktır. Programlarla yöneltme yalnız bir eğitim düzeyinde değil, bütün düzeylerde değişmelere farklılaşmalara olanak sağlayacak bir esneklikte sürdürülmesi gereken belirli işlemler düzüsü niteliğinde olmaktadır. Programlarla yöneltme de özellikle birey ve toplumsal gereksinimler açılarından yanlış yöneltmelerin yapılabileceği ve bu tip yanlış yöneltmelerin veya yöneltmelerin zararlı olabileceğini de belirtmek gerekir. Eğitim sisteminde programları değiştirme veya yenileme gereken çabuklukla ve etkililikte gerçekleşmemektedir. Onun içindir ki programlarla yöneltme bazen öğrencilerin yeteneklerine ve toplumun gereksinmelerine cevap veremeyebilmektedir. Eğitim uygulamalarında programlarla yöneltmenin, eğitimde rehberlik hizmetleriyle bütünleşmesi yöneltme kavramına ve onun bireyin gelişmesiyle ilgili temel özelliğine en uygun olanıdır.

c) Olanaklar, Kısıtlamalar ve Sınavlarda Yöneltme (Sıralama)

Bireylerin yöneltmelerinde diğer bir biçim, engellenin koşulların ve olanakların belirlediği yöneltmedir. Bu tip yöneltme zorlama özelliği ile beraber oluşmuş görünmektedir, çoğu zaman. Örneğin lise son sınıfa kadar eğitim sistemi içindeki yaşamında belirli ve bilinçli bir hazırlama, yöneltme işlemine yer verememiş isek, son sınıftan mezun olanların yöneltmeleri koşullara olanaklara ve üniversitelerarası giriş sınavı puanlarının sıralamasına bağlı olarak yeteneği, başarısı, bilgisi, ilgisi gibi unsurlara değil de rastlantılara bağlı kalacaktır. Bu aşamada, yapılan yöneltmenin belirlediği yolu izlemeden çok karşılaşılan duruma ilişkin zorlanmış **tercihler** yapma esas olacaktır. Kuşkusuz bu tür tercihleri yaparken mev-

cut bütün bilgileri kullanmak yarar sağlayacaktır ama buna rağmen zorlama, rastlantı ve koşullanma sonuç üzerinde etkili olacaktır. Kendini yöneleceği alan veya alanlar boyutunda tanıyamamış tanıma olanağı bulamamış olan gençler tercihlerini gerçekçi ve sağlıklı bir biçimde yapamamaktadırlar. Gerçekçi ve sağlıklı tercihler yapabilme **tanımayı, olanakları değerlendirmeyi ve gerçeği kendi yetenek ve yeterlilikleri düzeyinde anlamayı** gerekli kılmaktadır.

- d) Uygulanan Planlamayla (Ekonomik, Eğitim) Öğrencileri Yöneltilme.

Kalkınma ve eğitim planları da bireylerin yöneltilmelerinde başlı başına bir biçim olmaktadır. Kalkınma planları belirli bir model veya modeller içinde yönelinilecek alanları, gereksinimleri de kapsayan kestirmelere yer vermektedir. 1961 Anayasası'nın plânlı kalkınmayı öngörmesinden sonra girilen planlı kalkınma çalışmaları ve 5 yıllık kalkınma planları, toplumun ve kalkınmanın gerektirdiği insan gücü gereksinmelerinin karşılanmasını öngören eğitim planlama ve uygulamalarını getirmiştir. Bu eğitim planlamalarının, kapasite artırma ve yöneltilme konularında ulaştığı düzeyin yeterli olduğunu söylemek olanağı bulunamamaktadır. Ayrıca politik nedenlerle alınan kararlar ile de öğrenciler yöneltilmektedirler. Örneğin Eğitim Enstitülerine giriş sınavına ilişkin uygulamalar.

Ana hatlarıyla incelemeğe çalıştığımız ve demokratik toplumlardaki uygulamalarda söz konusu olabilecek öğrencileri yöneltilme biçimlerinde, öğrencileri yöneltilme kavramının farklı açılardan ele alındığını görmekteyiz. Yukarıda değindiğimiz yöneltilme kavramına ilişkin görüşümüz çerçevesinde ise yöneltilme bireyin ve toplumun

gelişmesine paralel, bireyin gelişmesi ile bütünleşen ve süreklilik gösteren, ayrıca bu özelliği ile eğitim sisteminin bütün düzeylerinde ele alınması gereken bir işlemler grubudur. Yöneltilmenin en kritik olduğu dönem veya biçim bireylerin mesleğe veya mesleklere yönelmeleri ile meslek seçme aşamalarında ortaya çıkmaktadır. Genel bir bakış çerçevesinde, orta öğretimden yüksek öğretime geçişte öğrencilerin yöneltilmeleri konusu bir mesleğe yöneltilme ve meslek seçme sorunu olmaktadır. Yüksek öğretime gelmeden önce, bireylerin ilgi, yetenek ve başarılarına göre yöneltilmeleri sağlanabilmiş olsaydı yüksek öğretime geçiş sorunu daha değişik boyutlara ulaşabilirdi. Yüksek öğretimin gerektirdiği yüksek yetenek ve bilgi ayrıca ilgi beklenti gibi yönlerden hazırlık, öğrencilerin yönelmelerinde ve yöneltilmelerinde birer etmen olarak değerlendirilmelidir. Böyle çok yönlü ve psikolojik nitelikte bir değerlendirme ise en etkili bir biçimde rehberlik hizmetleriyle, Mesleki Rehberlik çerçevesinde yapılabilir.

3 — Yüksek Öğretime Geçiş ve Yöneltilme Arasındaki İlişki ve Bazı Öneriler.

Birçok nedenlerden dolayı bütün toplumlarda derece, derece olmak üzere öğrencilerin yüksek öğretime geçişleri eğitsel, ekonomik, toplumsal ve politik boyutlarda bir sorun olmaktadır. Bir çok toplum, eğitim sistemleri için öngördüğü tedbirlerle soruna yaklaşmıştır. Memleketimizdeki mevcut kapasite ve yer arasındaki sayısal dengesizlikten ve bu durumun çok büyük boyutlara ulaşmasından sonra sorun olmuştur. Bir diğer deyişle, başvuran öğrenci sayısı kadar yer olsa idi yüksek öğretime giriş geçiş sorunu olmayacaktır; demek söz konusudur denebilir. Kuşkusuz sorun bu kadar basit değildir. Yüksek Öğ-

retime girişte engel olmasa, her birey yüksek öğretime girse bile bireylerin yönelmeleri yüksek öğretimin içinde bir sorun olarak gelişecektir. Bu bakımdan yüksek öğretime geçiş ve yöneltme bir yer ve sayı, kapasite sorunu olmaktan daha öte bir özellik ortaya koymaktadır. Çağdaş yaşam için bireyin eğitim düzeylerinde hazırlıklar yapması ve yönelmesi kaçınılmazdır.

Yöneltme eğitim sisteminin bütün düzeylerinde yer alması gereken bir işlemler bütünü olup, sistemin içinde öğretimin yanı sıra bireyi tanıyıp onu kendisine tanıtıcı etkinlikleri gerekli kılmaktadır. Eğitim sisteminin içinde öğrenciyi tanıyıp onu kendisine tanıtıcı ve onunı yönelmesine olanak ve yardım sağlayıcı hizmetler, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri, çağdaş eğitim sistemlerinin temel bir ögesi olarak dikkati çekmektedir. Öğrenciyi eğitim süreci boyunca tanıma ve onu kendisine tanıma eğitim sisteminin işlevini sürdürdüğü toplumsal ve ekonomik olanaklar düzeyinde 1960'lardan sonra dünyadaki bir çok eğitim sistemine bağlı okullarda süratle yer almaktadır. Örneğin Fransa'daki eğitim reformu ve eğitim uygulamalarındaki yeni eğilimler ile İngiltere'deki uygulamalar bu gelişmeleri vurgulamaktadır. Bireyleri eğitim sürecinde artık yetenek, başarı, ilgi ve olanaklar düzeyinde hazırlamak, yöneltmek ve yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu uygulamalar çerçevesinde sistemin belirli düzeylerinde sistemden ayrılma durumunda ve isteğinde olanlar toplum ve kendi istekleri için hazırlanmaktadırlar. Böyle bir hazırlığa dönük, verimliliğe dönük, istihdama dönük, ekonomik gerçeklere dönük hazırlama gibi isimler verilebilir. Bu tür hazırlık yöneltme ve yetiştirmeye temelde bireyin toplumsal gerçekler içinde kendini gerçekleştirmesi olarak bakabilmekteyiz.

Yöneltme eğitim sisteminde yalnız bir düzeyin sonun-

da ve onu izleyen düzeyin başında yapılan, belirli bir zamana bağlı, sınırlı ama hayati kararlarla yapılabilecek bir işlem olmama durumundadır. Onun içindir ki yöneltme, eğitim sistemindeki öğretim çalışmalarına paralellik ve süreklilik içinde bireyi tanıyıp onu kendisine tanıtarak sürdürülme durumundadır.

Yüksek öğretime geçişte, öngörülen öğrencileri yöneltme sağlansa bile yine yüksek öğretimin öğrencilerde aradığı nitelikler ve yetenek düzeyi çerçevesinde bir giriş yerleştirme değerlendirmesi gereği kaçınılmazdır. Böyle bir değerlendirme, giriş ve yerleştirme sınavları konusunda, Rehberlik ve Psikolojik danışma hizmetleriyle sağlanmış gerçekçi olmasına titizlik gösterilmiş sürekli bir yöneltmenin bütünleyicisi, tamamlayıcısı olmaktadır. Bir diğer deyişle, **orta öğretim sistemimiz içinde yer alan öğretim ve eğitim çalışmaları ve etkinlikleri öğrencilerin yüksek öğretime girişlerinde mutlaka mümkün olan genişlik ve etkililikte bir değer almalıdır.** Bu katılma belki de belirli ölçülerde gerçekleştirilmektedir ama yeterli görünmemektedir. Bir çok memlekette uygulandığı gibi (örneğin Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, Norveç) Lise-deki öğrenim ile kazanılan ve notla değerlendirilmiş olan bilgi, ayrıca lisedeki hazırlık ve yönelme giriş ve yerleştirme sınavlarında ve kararlarında belirli bir ağırlıkta ele alınıp yüksek öğretime giriş ile ilgili değerlendirme katılmaktadır. Genel bir ifadeyle, yüksek öğretime geçişte ki, girişte ki karara veya belirleyici giriş sınavı puanına Lise-deki diploması yüksek öğretime girişte bir koşul, belirleyici olmaktadır. Ama halen diploma yüksek öğretime giriş puanını etkileyen bir özelliğe sahip değildir.

Önerimiz, olgunluk diploması usulünü göngören ve 1970'de o zamanki Üniversitelerarası Giriş Komisyonu Başkanı Merhum Prof. Forgaç'ın olgunluk sınavı öneri-

sinden farklı olmakla beraber bazı ortak özelliklere sahiptir.

Önerimiz genel hatları ile şöyle özetlenebilir:

Orta öğretimin ikinci devresinde öğretime paralel Rehberlik Hizmetlerinden, öğrencileri yöneltme ve hazırlama işlemlerinden de yararlanmak kaydıyla yüksek öğretime hazırlayan kollardaki öğrencilerin 9. 10. ve 11. sınıftaki derslerinden aldıkları başarı notlarının belirli ağırlıklarda yüksek öğretime giriş puanlarının belirlenmesinde hesaba katılması kabul edilmelidir. Kuşkusuz bu kabulü izleyecek işlemlerde bir çok sorun ve uygulama tedbirleri gereği ortaya çıkacaktır. Bunlar üzerinde yapılacak ayrıntılı çalışmalar soruna bazı çözümler getirebilir. Araştırmaların ortaya koyduğu yadsınamaz bir gerçek, özellikle eğitim uygulamalarında mevcut ve geçmişteki akademik başarı genel olarak gelecekteki akademik başarıyı kestiren en etkin **tek kestirici** olduğudur. Kuşkusuz yetenek ve yetiklik gibi iki temel psikolojik özellik akademik başarının en temel dayanağı olduğuna göre bu kestirme işi yetenek ve yetikliğin çerçevesinde yapılma durumundadır.

Böyle bir uygulama için, yani üç yıllık orta öğretimdeki derslerin başarı notlarının belirli bir ağırlıkla yüksek öğretime giriş puanında yer almasına karşı eleştiriler olabilir ve uygulamadaki mevcut duruma ilişkin sakinlikli notları ortaya koyucu görüşler ileri sürülebilir. Önerimiz böyle bir uygulamaya geçişin, yani üniversiteye girişte bir önceki eğitim düzeyindeki etkinliklerin daha belirleyici ağırlıkta hesaba katılmasına başlamanın, ön koşulu orta eğitimde daha etkin bir düzeyde ve biçimde yönelt-

me, yönlendirme işlemlerinin başlatılmasıdır. Bu hizmetlerle öğrenci kendini, yöneleceği alanları tanıma ve değerlendirme yeteneğini kazanacak ve üniversiteye girişe önemli, hayati bir spor karşılaşmasına hazırlanırken yapacağı antrenmanlarla, bir ölçüde dopingle değilde, geleceğe yani öngördüğü yaşamına hazırlanacaktır. Yeteneğini, ilgisini, başarısını özlemlerini toplumsal olanak ve gerçeklerle toplumsal gelişmeleri kendi değerlendirme süzgecinden geçirebilecektir. Böyle bir uygulama bugün karşı karşıya olduğumuz yüksek öğretime girişte orada yeniden yönelmeler, geri dönerek yeniden denemeler ve rastlantıya dayalı ama istenmeyen, ilgi duyulmayan konularda ve yerlerde öğretimi sürdürmeyi de bir ölçüde etkileyecek ve belki de azaltacaktır.

Orta öğretimin ikinci dönemindeki eğitim ve öğretimi belirli bir not ağırlığında yüksek öğretime giriş puanına dahil etme politikasının benimsenmesi kuşkusuz ayrıntılı çalışmaları gerektirecektir. Böyle bir politikanın uygulanmasından neler bekleyebiliriz? Bu konudaki görüşlerimizi yöneltme işlemi ile ilgili bazı genellemelere değinerek özetlemek yararlı olacaktır.

a) Eğitim sistemi içinde öğrencileri veya yönlendirme eğitsel nitelikler, işlemler grubu olarak, öğrenci ve onunla ilgili kimselerin eş uyumu ile yapılmalıdır, ayrıca sürekli olup hazırlanmaya olanak sağlamalıdır.

b) Öğrencileri yöneltme eğitimde belirli ve uygun bir biçimde erken başlatılmalı ve sürdürülmelidir.

c) Öğrencileri yöneltme yaşantılar yoluyla yaşantıların öğrenciler tarafından da değerlendirilmesiyle yapılmalıdır.

d) Yöneltilme, objektif tanıma ve anlamaya dayalı olarak, gerçeklere ve toplumsal değer yargılarına yer veren ölçüler içinde yapılmalı dinamik ve gelişmeye açık oluş özellikleri korunmalıdır.

e) Yüksek öğretime geçişte girişte yöneltilme en geç orta öğretimin ikinci devresindeki öğretimde başlatılmalı; Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleriyle desteklenmelidir.

f) Yüksek öğretimin kendisine girecek öğrencilerin bilgisine hazır hale getirilmesi önemlidir. Bu yalnızca en üst ve en alt puanı ile dikkate alınacak ağırlıklı puanın cinsini belirlemek biçiminde olmamalıdır.

Yöneltilmeye dayalı olarak öğrencilerin orta öğretimin ikinci dönemindeki derslerindeki akademik başarının notlarının belirli bir ağırlıkta yüksek öğretime giriş puanlarında yer alması eğitimin sistemine ve öğrencilerin gelişmesine, ayrıca genel olarak yüksek öğretime giriş sorununa neler getirebilir veya ekleyebilir? Maddeler halinde ifade edersek, böyle bir uygulama :

a) Orta öğretimin ikinci devresindeki öğretimde öğrencileri güdüler. Onların derslerine ve öğrenimlerine gelecekleri açısından önem vermelerini sağlar. Yapacağı çalışmanın, alacağı notun, yüksek öğretime etkisini bilmesi, öğrenciyi «geçer not yani beş yeterlidir» tavrından uzaklaştırır. Yüksek öğretim için kendini hazırlama ve yeterlilik açısından kontrol etme ile karşı karşıya bırakabilir.

b) Gerçekçi bir hazırlık için öğrencileri, ana babasını güdüleyecek, yönlenecek varsa yanlış yönlenecekleri etkileyecektir. Hali hazırdaki «sıralama» uygulaması için belirli zamana sığdırılan okul dışındaki özel derslere ti-

pi hazırlıkları azaltarak, yalnız bir giriş sınavına değil yüksek öğretime hazırlamayı sağlar.

c) Gelecekteki akademik başarıyı en iyi kestiren olanak şimdiki başarı ve hazırlanma daha gerçekçi kararlar verilmesine ve kendine güvene olanak verecektir.

d) Öğrencinin kendisini ve yöneleceği alan veya alanları tanımasına olanak sağlayabilecektir.

e) Bu uygulama orta öğretimin ikinci devresinde müfredat programlarını ve öğretim metodlarını da etkileyecektir.

f) Kalkınma planlarında insan gücü yetiştirilmesine ilişkin modellerini ve öğrencileri yöneltme işlem ve plan uygulamalarını anlamlı kılacaktır.

Özetle önerimizde yer alan uygulama orta öğretimin ikinci devresindeki eğitimin kendi bütünlüğü ve belirlenmiş olan anlamı içinde yüksek öğretim ile köprülenmesini sağlayabilecektir. Bu ise, eğitim sisteminin düzeyleri boyutunda bütünleşmesi durumunu belirleyecektir. Öğrencileri yöneltme işlemini ve buna ilişkin kararları ve öğrencinin yönelmesini erteleme, geciktirme ve yöneltmeyi yüksek öğretime sıralama sorununa çözüm getireyecektir.

GENEL TARTIŞMA

BAŞKAN — Sayın Özoğlu'ya çok teşekkür ederiz. Şimdi konuyu tartışmaya açıyorum. Buyurun Sayın Turhan Oğuzkan.

PROF. DR. TURHAN OĞUZKAN — Sayın Özoğlu'nun ülkemizde yüksek öğretime girişin yeniden düzenlenmesi ile ilgili görüşlerinden pek çoğunu paylaşmamak mümkün değil. Örneğin, yüksek öğretimin herkesin faydalanabileceği bir hizmet olmadığı görüşü. Sanırım bu konuda toplum olarak bir anlayışa varmamız gerekiyor. Kezâ orta öğretimde yöneltmenin ve geniş anlamıyla rehberliğin önemi üzerindeki düşüncelerini de paylaşmamak mümkün değil. Son somut önerisi ise, yüksek öğretime öğrenci seçiminde lise ve dengi okullardaki başarı derecesine bakılması, bu düzeyde gösterilen başarının dikkate alınması. Bu önerisinde, kuşkusuz haklı olduğu bir nokta bulunuyor. Genel olarak yapılan araştırmalar, öğrencinin geçmişteki başarısının, geleceğe ait başarı ihtimalinin bir göstergesi olabileceğini ortaya koyuyor.

Sayın Özoğlu son önerisinin uygulanması halinde sağlanabilecek faydaları belirtti. Onun için, bana tereddütlerimi söylemek düşünüyorum.

Ülkemizin kendine özgü koşulları var. Bunlardan biri, okullar arasında öğrenci başarısı yönünden görülen büyük farklılıklardır. 1970'lerin başında verilen istatistiklere göre, kız meslek okullarında sınıf geçme oranları yüksekti, yüzde 90'a yakın ya da bunun üstünde bulunuyordu. Ticaret liselerinde ise bu oran yüzde 70 civarında, hatta bunun altına düşüyordu. Liseler ve diğer okullar bunların arasında yer alıyordu.

Dikkati çeken bir husus da, tek tek okullar arasında başarı yönünden görülen çoğu kez açıklanması güç farklılıklardır. Bir süre önce, yaptığımız bir çalışma için sınıf geçme oranları bakımından tipik okullar seçmek istemiştik. Okullar arasında, bu yönden çok geniş farklılıklarla kar-

şılaştık. İncelediğimiz okulların da sınıfları ve şubeleri arasında sınıf geçme yüzdeleri bakımından pek büyük farklar bulunduğunu gördük.

Okullarımızda başarı oranlarının bir yıldan ötekine bazan büyük dalgalanmalar gösterdiği de bir gerçektir. Bunların arkasında, örneğin sınıf geçme yönetmeliğinde yapılan değişiklikler gibi bazan belli bir neden bulunmakla birlikte, bazısının nedenini ya da nedenlerini ortaya koymak kolay değildir.

Öğretmenlerin not verme ölçüleri, birbirinden çok farklıdır. Bu yüzden çoğu kez, bir öğrencinin aldığı not sadece onun başarısını değil, bir ölçüde öğretmenin not verme anlayışını göstermektedir. Örneğin İstanbul'un tanınmış bir lisesinde adı sıfırcıya çıkmış bir öğretmen vardı. Uzun yıllar pek çok öğrenciye kıt not verdi. Onun sınıfına düşenler, okuttuğu dersten kolay not alamazlardı. Böyle ün yapmış öğretmenler vardı, kuşkusuz bugün de var. Bunun tersine, bol not vermekle tanınmış öğretmenler vardır.

Öğretmenlerin not verme davranışları incelenmiş değildir. İncelense ortaya ilgi çekici durumlar çıkabilir. Bir çalışmamız sırasında gözümüze çarptı: Öğrenci Haziran döneminde başarısız, bütünleme sınavına girmiş, yine başarısız. Haziran döneminde ve bütünleme sınavında aldığı not 2 ve 3. Bir hafta sonra tek ders sınavı yapılmış, 10 alarak geçmiş. Bu 10 numara, muhtemelen öğrencinin gerçek başarısını yansıtmaktan çok, öğretmenin tek ders sınavına karşı bir tepkisidir. Adetâ öğretmen : «Sınav üstüne sınav hakkı vererek öğrenciyi mutlaka başarılı saymak mı istiyorsunuz? Öyleyse buyurun,» demek istiyor.

Öğretmenin not verme davranışının nelerden etkilebileceğini belirtmek için bu örneği veriyorum. Lisedeki

notlar yüksek öğretime geçişte rol oynadığı takdirde, bu durum öğretmenin not verme davranışını nasıl etkileyecektir? Çok muhtemeldir ki bir kısım öğretmenler, kendi öğrencilerine avantaj sağlamak, kendi okullarını, kendi ünlerini öne çıkarmak için daha geniş ölçüler içinde not verme yoluna gireceklerdir. Belki bazı okullar, bunu bir politika haline getireceklerdir; bu arada, böyle davranmayan okulların öğrencileri zarara uğrayacaklardır. Hepimiz yüksek standartları ile tanınmış okullar bulunduğunu biliyoruz. Böyle bir uygulamada bu gibi okullardan orta ve iyi derece ile mezun olmuş fakat birçok okulun daha iyi derecelerle mezun olmuş öğrencisinden daha kuvvetli öğrenciler de zarara uğrayacaklardır.

Tereddütlerim. uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlarda toplanmaktadır. Sayın Özoğlu'nun bu hususlarda ne düşündüğünü rica ediyorum.

BAŞKAN — Buyurun Efendim.

PROF. DR. NAMIK ARAS — Efendim, her konunun iyi ve kötü tarafları bulunduğundan hiç şüphemiz yok. Doç. Dr. Özoğlu'nun ortaya attığı konu, yani öğrencilerin orta öğretim seviyesinde aldıkları notların bir yönde değerlendirmeye katılması fikrine ben de tamamen iştirak ediyorum. Bunun uygulamasında bazı aksak taraflar olabilir, fakat bir çok yönden faydaları da olacağı kanaatindeyim.

Türkiye değişik ve büyük bir ülke, bir ucundan diğer ucuna çok farklılıklar var. Van'daki bir okulumuzla İstanbul'daki bir okulumuz arasında farklar olabilir. Acaba bu okul farklılıkları nereden ileri geliyor? Tabii öğrencinin sosyal tarafları buna etki ediyor. Biz bütün bunları göz-

önüne alarak bir bölgedeki öğrencilerimiz iyi, diğer bölgedeki öğrencilerimizin tamamı zayıf diyemeyiz.

Benim ortaya atmak istediğim konu şu: Eğer biz orta öğretimdeki notları değerlendirme yönüne gidersek, böylece her bölgede iyi not almış öğrencileri ödüllendirme imkânını bulabiliriz; yani sıralama imkânını bulabiliriz. Bu konuda bir örnek vermek istiyorum.

TUBİTAK'ın fizik, kimya ve matematik konularında yarışmaları var. Geçen seneye kadar tek dereceli yapılan sınavlarda birinciliği hep Ankara Fen Lisesi veya İstanbul'da bazı liselerdeki öğrencilerimiz alırlardı. Ankara'nın doğusunda hiç bir okula ödül gitmedi. Acaba bunu, Ankara'nın doğusunda hiç kuvvetli öğrenci yok manasına mı almak lâzım? Ben bu kanaatte değilim. Geçen sene bir kararla, sınavları coğrafi bölgeler esasına göre yapmaya başladık. Bu şekilde yaptığımız yarışmalar sonucu gördük ki, her bölgeden üstün ve yetenekli öğrenci grubunu seçme imkânını bulabiliyoruz. Bazı bölgelerden gelen öğrencilerin bilgi seviyeleri Ankara, İstanbul'dakiler kadar iyi olmayabilir; fakat kendi aralarında temayüz etmiş bu öğrencilerinde çok başarılı olduklarını gördük. Tahmin ediyorum ki, Doç. Dr. Özoglu'nun teklifinde «bu husus kısmen dikkate alınmalı» fikri var. Yani, üniversiteye girişte lisede aldığı notlar belli bir oranda dikkate alınmalıdır. Böylece yüzbinlerce öğrenci bir ön elemeye kendiliğinden tabi tutulmuş olur. Denebilir ki her lisenin not ortalaması belli bir seviyede olan öğrencileri giriş imtihanına girebilir. Bu konu hakikaten çok derinliğine tartışılmalı kanaatindeyim. Faydalı yanlarının çok olduğu kanısı var bende.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Buyurun efendim

DR. FERHAN OĞUZKAN — Efendim, Sayın Özoğlu'na teşekkür ederim. Gerçekten ilginç ve çok önemli bir konuda bize tartışma fırsatı verdiler. Söz alan öteki arkadaşları da dinledikten sonra sorunun ne kadar çetrefil olduğu, bizim şartlarımız altında doyurucu çözümlere gitmenin ne kadar güç olduğu anlaşılıyor.

Bu konuda Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası'ndan hemen sonra — kimi arkadaşlarım hatırlayacaklar — okullarımızda bu konuda bir takım denemelere girişildi. Özellikle liselerimizin dokuzuncu sınıfından onuncu sınıfına geçen öğrencilerin fen ve edebiyat bölümlerine ayrılmasında bir takım akademik şartlar aranmasının yerinde olacağı düşünüldü. Bundan başka, X. ve XI. sınıflarda bölümlerin biraz daha çeşitlendirilmesi ve değişik programlar uygulanması yoluyla öğrencilerin üniversitelerin belli fakültelerine daha sağlam bir ön - hazırlıkla girmeleri mümkün olacaktı. Deneme liselerinde öğrencilerin edebiyat grubu derslerinden yeterli not aldıkları takdirde edebiyat bölümüne, fen grubu derslerinden yeterli not aldıkları takdirde fen bölümüne ayrılmaları hususu bir karara bağlandı. Bu denemeye ilk karşı koyma velilerden geldi. Dediler ki: «Başka okullarda fen bölümüne ayrılanlardan siz böyle şartlar arıyor musunuz? Benim çocuğum fen derslerinden ortalama 6,5 aldı diye siz onu nasıl edebiyat bölümüne ayırır, fen bölümüne girmesine engel olursunuz? Ben de çocuğumu alıp bu şartların aranmadığı başka bir liseye götürürüm.» Çünkü, fen bölümünde okuyan öğrencinin mühendislik öğrenimi veya tıp öğrenimi veren fakültelere girme olasılığı daha yüksek. Görülüyor ki veli, kapasitesini düşünmeden, çocuğunun üniversitede hangi fakülteye gireceğini belirlemeye çalışmaktadır. Burada, öğrenciyi zorlama sorunu var. Bu bakımdan, rehber-

lik süreci içinde küçük sınıflardan başlayan sistemli bir yöneltme çalışması, bir yandan çocuğun kendini tanıması, öte yandan da ailenin çocuğunu tanımasına yardım etmesi açılarından çok önem kazanıyor. Bu sorun şüphesiz, tümüyle bir rehberlik konusu, onun için ayrıntılarına girmek istemiyorum. Yalnız, ben, yöneltme konusunun sistemli bir biçimde ve velilerle işbirliği yapılmak suretiyle ele alındığı zaman, çok sağlıklı bir ortamın yaratılabileceğine inandığımı belirtmek istiyorum.

Ancak bu sorunun bir yönü. Öteki yönü üniversiteye giriş sınavları. Bu konunun, orta öğretimle ilgili olarak çözüme kavuşması gereken bir yanı var; bir de üniversiteye geçişin tümüyle ayrı düşünülmesi var.

Orta öğretim kurumlarının, gerek amaçları, gerek programları yönünden, her öğrenciyi üniversiteye hazırlayan birer kurum olarak düşünülmemesi gerekir. Bu durumda, yine Sayın Özoğlu'nun biraz evvel bahsettiği çeşitli programlar konusu önem kazanıyor. Öğrenciler bu çeşitli programlara yerleştirildikleri takdirde — tabii geçişlere imkân sağlamak şartıyla — kendileri üniversiteye mi hazırlanıyor, yoksa hayata mı hazırlanıyor bunun bilinci içinde daha iyi yetişmiş olacaklardır. Eskiden meslek okullarında okuyanlar hiç üniversiteye girip giremeyecekleri kaygısı içinde değillerdi. İzledikleri program çerçevesinde iyi bir öğrenci, başarılı bir öğrenci olmaya çalışırlardı. Şimdi biz ortaöğretim kurumlarında verdiğimiz genel bir eğitimle gençleri lise mezunu yapıyoruz. Onlara lise diploması veriyoruz; ama Devlet olarak, üniversite önünde bekleyen bu gençlerin bir bölümüne diyoruz ki, «Sizler giremezsiniz!» Gençlere ve velilerine bunun nedenini anlatmak çok güç oluyor. Gençler: «Bizim elimizdeki diplomalar ne diplomasıdır? Lisenin amacı ne-

dir? Üniversiteye öğrenci hazırlamak değil midir?» diyorlar. Her şeyden önce velilere ve çocuklara artık liselerin yalnız üniversiteye öğrenci hazırlamadığını ancak belli programları izleyenlerin üniversiteye gidebileceğini veya üniversitenin böyle şartlar aradığını çok önceden anlatmak, bildirmek zorunluluğu vardır.

Ben görüşümü şöyle özetlemek istiyorum: Yöneltilme, her şeyden önce öğrencileri en uygun programlara yerleştirme sorunudur. Üniversiteye giriş sorunu ise, üniversitenin alacağı öğrencilerde aradığını uzun deneylerden sonra tespit etmesi sorunudur. Üniversite öğrencilerden istediği akademik hazırlığın niteliğini ve seviyesini açıklamalıdır. Bu yapılırsa istekli öğrenciler ancak o seviyeye geldikten sonra başvuruda bulunacaklardır. O seviyenin altında kalan öğrenciler ise üniversiteye giremeyeceklerini, üniversiteyi zorlamanın anlamsız olduğunu anlayacaklar, kendilerine uygun alanlara geçmeye çalışacaklardır.

Teşekkürlerimle.

BAŞKAN — Buyurun Sayın İnan.

RAUF İNAN — Efendim, ben sadece bir iki soru tespit ettim, onu yönelteceğim.

Birincisi, ortaöğretimde yöneltmeyi kabul ediyoruz. Şûra kararları, hepsi buna yönelmiş vaziyette. Yönetmelikleri çıkmış ve rehberlik servisleri kurulmuş.

Ortaöğretimde yaklaşık 1 milyon 800 bin öğrenci var. 500 kişiye bir rehber öğretmen düşüncem, yaklaşık olarak 3600 civarında rehber öğretmene ihtiyaç var. Acaba bu

mevcut mu? Karşımızda bir rehber öğretmen yetiştirme sorunu var, bu birincisi.

İkincisi; bu rehber öğretmenlerin uygulayacağı yöneltmeyi yapabilmesi için materyal var mı?

Diğer bir soruda şu: Söz gelimi küçük bir kasabada, Akçakoca'yı alalım, burada bir lise var, ortaokulu var ve velilerde çocuklarının yöneltmesini istiyorlar, en iyi rehber öğretmenler gelmiş, malzeme var, ve çocuklara diyoruz ki, «Sen ticaret dalına gireceksin, sen meslek okuluna gideceksin» Bu pratik olarak mümkün mü? Veya bunu mümkün kılabilmek için sayın Özoğlu nasıl bir okul sistemi önerir?

Vaktiyle önerilmiş birçok gayeli okul sistemi vardı. Şûra da kabul etmişti. Ben bu konuların mümkünse cevaplandırmasını rica edeceğim.

BAŞKAN — Buyurun efendim.

DOÇ. DR. SÜLEYMAN ÇETİN ÖZOĞLU — Teşekkür ederim Sayın Başkan.

Görüşleri için arkadaşlarımıza çok teşekkür ederim. Kuşkusuz şu anda uygulamadaki bütün tereddütler ortadan kalkmış değil. Hali hazırdaki üniversiteye giriş uygulaması orta öğretim sistemine ve okuldaki uygulamaya çok değişik biçimde aksetmiş bulunuyor. Kuşkusuz önerime kuramsal açıdan destek aramaya kalkarsam çok büyük bir dayanağım var. Türk eğitim sisteminin bütün yasalarında, bütün uygulamalarında eğitim işleminin bireyi, öğrenciyi geliştirilmesi amaçlanmıştır. İşleyişte patolojik durum vardır. Patolojiyi belirlemek tek başına bu uygulamayı düzeltecek değildir. Düzeltemez de zaten; ama bu patoloji varken, ne gibi meseleler düşünülebilir?

Örneğin, öğretmenlerin not vermede, okulda birbirleriyle dayanışma yaratarak kasıtlı bir değerlendirme yapmaları. Bu önemli bir konu. Öyle ise bütün bu sorunların teknik boyutları teker teker tartışılmalı. Böyle bir kasıtlı değerlendirme, bol not verme, okullar arası yapay yarış yaratmanın boyutları ne olabilir? Ben not vermede farklı düşünüyorum. Diyorum ki, bütün öğretmenler not verme sistemi ne ise ona göre not vermeye devam edeceklerdir. Bir öğrencinin lise öğrenimi boyunca göreceği öğretmen sayısı her halde yediyi aşacaktır. Eğer yedi öğretmen de kasıtlı olarak öğrencilerin notunu yükseltiyorsa, bu eğitimdeki uygulamanın bir patolojisi olacaktır. Bunu nasıl düzeltiriz? Bunu düzeltmek belki de çok güç. Ancak, bu tereddütlere bir cevap vermek şart. Mutlaka birçok okul kasıtlı uygulamaya gidecektir bu durumda. Yalnız şunu da unutmamak lâzım. Bugün okulların yaptığı işi giriş sınavları boyutunda özel dersaneler yapmaktadır. Dersaneler üniversiteye giriş meselesinde yarışıyor. Kazandırdıkları öğrenci ile gururlanmaktadırlar. Bu eğitim sistemimiz için övünülecek bir durum değil. Ben, eğer bir yarış söz konusu ise, bu yarışta okulların yarışmasını tercih eder bir tutumdayım. Tereddütlerin giderilmesiyle ilgili hemen uygulanacak bir çözüm yok. Bunun özellikleri incelenmeli ve tartışılmalıdır. Ama bunu büyük boyutlarda tahayyül edip, önerinin getirdiklerini bir kenara bırakmamak gerekir.

Öğretmenlerin koşullandırılması yalnız üniversiteye giriş meselesinde değil, tüm eğitim sisteminde belirli bir etkiyi ortaya koymaktadır. Mutlaka rehberlik dediğimiz çalışmaların eğitimde ve geçişlerde bütünleşmesi gerek. Bunu sağlayamadığımız sürece zaten benim önerim anlamını kaybedecektir. Bu eğitim gücü içerisinde bazı değişikliklerin sağlanması olanağı vardır. Yeterki amaçtan

sapmadan, yaklaşımımızı anlamlı kılabiliriz. Öğrencinin gelişmesini amaçlayan sistemde öğrenciyi eleme ve sıralama anlamlı değildir. Dolayısıyla sayın hocamın sorularına geleceğim. Birçok ihtiyaçlarımız var. Ama şu var ki, sistemimizdeki patolojiyi günlük yaşamımızda büyük sorunlarla, toplumsal olaylarla ilgili düşünmekteyiz. Örneğin isterseniz Kasım ve Eylül aylarındaki üniversiteye giriş sorunu olarak düşünün, isterseniz bütün yıl bizi etkileyen sorunlar olarak düşünün toplumda eğitim temel bir sorundur. Bundan kaçmamıza imkân yok. Bugün kaçarsak, yarın kaçamayız. Üniversiteye öğrenciyi sıralama sınavı veya usulü ile almaya devam edersek sorunları çözmemiş olacağız belki erteleyeceğiz. Üniversiteye girişi bir eğitim konusu olarak değerlendirme işlemi yapma durumundayız.

Teşekkür eder, saygılar sunarım.

P A N E L : 2

**ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVLARI ÖĞRENCİ SEÇMEDE
NE DERECE GEÇERLİDİR ?**

Panel Üyeleri: Prof. Dr. Şefik Uysal (Başkan), Prof. Dr. Cemal Mihçioğlu, Prof. Dr. Altan Günalp, Prof. Dr. Fuat Turgut, Doç. Dr. Ethem Özgüven, Dr. Fethi Toker.

A. PANEL ÜYELERİNİN KONUŞMALARI

BAŞKAN (PROF. DR. ŞEFİK UYSAL) — Efendim, Üniversitelere giriş sorunu bildiğiniz gibi Türkiye’de yediden yetmişe herkesi ilgilendiren çok ilginç sorunlardan biri haline gelmiştir. Yapılan bazı çalışmalara ve ilgililerin beyanlarına göre önümüzdeki yıllarda daha da ciddi durumlar ortaya çıkacaktır. Sorun bilindiği gibi çok boyutludur. Bütün boyutlarıyla ele alıp burada ayrıntıları ile tartışabileceğimizi sanmıyorum. Ancak Üniversiteye giriş sorunu diğer boyutlarıyla bir miktar da olsa daha önceki tartışmalarda ele alınmıştır. Şimdi bu sistem ne derece geçerli bir sistem, diğer bir deyişle, Üniversitelere Giriş Sınavları öğrenci seçmede ne derece geçerlidir? Bu sistem ile seçtiğimiz öğrenciler gerçekten üniversitede öğretimini en iyi biçimde başarabilecek öğrenciler midir, yoksa, öğrenci seçmede bazı hatalar yapılmaktadır?

Paneldeki arkadaşlarımıza zamanın kısıtlı olması nedeniyle, kendilerinden hiç olmazsa 10 dakika içinde sorunu bu açıdan ele almak suretiyle ortaya koymalarını rica edeceğim.

Şimdi mikrofonu Sayın Prof. Dr. Cemal Muğçioğlu'na bırakıyorum.

PROF. DR. CEMAL MIHÇIOĞLU — Bir sınavın geçerliği, o sınavın ölçmek istediği şeyi ölçebilme, seçmek istediği kimseleri seçebilme gücü anlamına gelir. Açık oturumumuzun konusunu oluşturan soruna geçmeden önce, «üniversite seçme sınavlarının amacı nedir, kimleri, hangi nitelikte kişileri seçmeye çalışmaktadır?» sorusunu yanıtlamak gerekir.

Bu amaç, hiçbir zaman açık bir biçimde tartışılmış, tanımlanmamıştır. Türkiye'de «merkezi sistem» kurulduktan birkaç yıl sonra, bu konu üzerindeki deneylerimi yazıya dökerken üniversitelerarası giriş sınavının amacını tanımlama gereğini duydum. Amacı şöyle tanımladım: «Ortaöğretim kurumlarının en parlak mezunlarını bir yarışma sınavıyla seçip yüksek öğretim kuruluşlarının öğrenci gereksinimini karşılamak.» En parlak öğrenciler derken kastedilen de (a) zihin yetenekleri yüksek, (b) bu yetenekleri kullanarak bilgi dağarcıklarını olabildiğince zenginleştirmiş lise çıkışlılarıdır.

Üniversitelerarası giriş sınavının amacı, «gerçekleştirilebilir» amacı, başından beri bu olmuştur. Üniversiteye alınacak öğrencilerde, yazılı ya da sözlü anlatım yeteneği, belirli davranış özellikleri gibi daha başka nitelikler de aranabilirdi, ama aranmadı. Çünkü o yıllarda bile on binlerce adayın katıldığı bir sınavda bu nitelikleri test yöntemiyle ya da başka yöntemlerle ölçmek güç, hatta olanaksızdı.

«Merkezi sistem»in kuruluşundan bu yana iki türlü test kullanılmıştır. Bunlardan biri «zekâ», «zihin kabiliye-

ti», «genel yetenek» testi gibi değişik dönemlerde değişik adlar alan testtir. İkincisi, lise öğretim programlarına göre düzenlenmiş üç parçalı (Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Yabancı Dil bölümlerinden oluşan) bir başarı testidir. Başlangıçta bu zekâ ya da zihin kabiliyeti testlerinin öğrencilerin doğuştan sahip oldukları birtakım nitelikleri ölçeceği düşünülmüştü, ancak çok geçmeden zihin yeteneklerinin de toplumsal, kültürel ortamda gelişmekte olduğu, onun derin etkilerine açık bulunduğu görüldü.

Bu «merkezi sistem»e üye kuruluşlar ya toplam puana, ya fen puanına ya da sosyal bilimler puanına göre seçme yaparak öğrenci aldılar.

Başlangıçtan beri, belleğe dayanan bilgilerin yinelenmesinden çok usavurma (muhakeme) yeteneğini ölçen sorulara ağırlık verilmek istenmiştir. Bilgi testleri lise öğretim programlarına göre hazırlanmıştır. Bu uygulamanın arkasında, lisede başarıya yol açan niteliklerin üniversitede de başarıya yol açacağı varsayımı saklıdır. Yani zekâ + çalışkanlık.

Bir sınavın, özellikle bir testin geçerliği iki türlü denebilir: (1) Başarı durumu önceden bilinen bir kümeye uygulanarak, (2) seçilenler sonradan izlenerek üniversitedeki başarılarını gösteren notlarla giriş puanları arasında «ilişki» (korelasyon) hesabı yapılarak.

Başlangıçta test yöntemi seçilirken onun yüzeysel geçerliğine (face validity) güvenilmiş, bu tür sınavların artık uygulama olanağı kalmayan eski kompozisyon tipi sınavlardan —çok sayıda soru sorulup daha esaslı bir yoklama yapılabilmesi, daha nesnel bir değerlendirme olanağı sağlaması gibi nedenlerle— daha geçerli olduğu düşünülmüştür. Güvenlik düşünceleriyle üniversiteye gi-

riş sınavlarında kullanılan testler üzerinde önceden geçerlik incelemesi yapma yoluna pek gidilememiştir. Zihin kabiliyeti testiyle ilgili olarak yalnız bir yerde bir deneme yapılmıştır.

Buna karşılık birtakım araştırmacılar üniversiteye alınan öğrencilerin oradaki başarılarını izleyerek geçerlik incelemeleri yapmış, ilişki katsayıları hesaplamışlar, ancak bu katsayılar genellikle düşük çıkmıştır. Aşağıda başlıcalarına değindiğim nedenlerle:

1. Lisede başarılı olan kimi öğrenciler, ailenin disiplinli çevresinden uzaklaşıp büyük kentlerin bir ölçüde başıboş ortamına gelince yeterince başarılı olamıyorlar. Kiralık odalar, yurtların aşırı disiplinsizliği, kent yaşamının o yaştakiler için aşırı çekiciliği, çeşitli arkadaşlık ilişkileri, kulüpçülük, dernekcilik çalışmaları bu başarısızlığın nedenleri arasında yer alıyor. Bu durumda giriş sınavı puanlarıyla üniversitede alınan notlar arasında bağlantı aramak neye yarar?

2. Bu arada üniversitede derse hemen hemen hiç devam etmeme yüzünden başarılı olamayan öğrenciler vardır. Girişte başarılı olan, ama daha sonra derslere bile gelmeyen, öğrenimle ilgilenmeyen bu gibi öğrencilerin araştırma kapsamı dışında bırakılması gerekirken, yapılan araştırmalarda bu yola gidilmemektedir. Bu gibi öğrenciler yüzünden geçerlik incelemelerinde ilişki katsayısının küçük çıkması durumunda kabahat giriş sınavında mıdır?

3. Birtakım iyi öğrenciler ancak sınıf geçecek kadar ders çalışıp zamanlarının önemli bir bölümünü başka yayınları okumaya ayırmakta, dolayısıyla öğrenimde gös-

terebilecekleri başarısının daha altında bir başarı göstermektedirler.

4. Sayıları az da olsa yasa dışı yollardan üniversiteye giren öğrenciler vardır. Acaba geçerlik araştırmasının yapıldığı bir sınıfta, sahtekârlık yaparak girmiş ama orada çok düşük notlar almış 1-2 öğrenci varsa bunların durumu ilişki katsayısını ne ölçüde etkileyecektir?

5. İlişki katsayısının düşük çıkmasının bir başka nedeni de belirli bir yılda belirli bir kuruma alınan öğrenciler arasında kimi durumlarda önemli nitelik farkları bulunmamasıdır. Örneğin, toplam 350.000 adayın en üstteki 480'i arasından Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesine ayrılan 153 kişi ya da 8.000'i arasından Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesine alınan 450 kişi arasında çok büyük nitelik farkları bulunmayacağı, bu yüzden de yapılacak bir ilişki hesabında katsayının yüksek çıkmayacağı açıktır. Buna karşılık sınava katılan 350.000 kişi içinden başarı sıralamasına göre aşağıya doğru diyelim onar ya da yirmişer bin kişide bir öğrenci bu kuruluşlara alınıp gösterecekleri başarıyla giriş sınavında aldıkları puanlar arasında bağlantı aransaydı öyle sanıyorum ki katsayı çok daha yüksek çıkardı.

6. Üniversitelerdeki öğrenci değerlendirme düzeninin geçerliği de haklı olarak tartışma konusu yapılabilir. Bu durumda söz konusu katsayının düşüklüğü üniversitedeki başarı değerlendirmesinin kötülüğünden ileri gelmekte de olabilir.

Buna karşılık üniversitelerarası giriş sınavlarının geçerliğinin ilişki katsayılarının gösterdiğinden daha yüksek olduğunu ortaya koyan gözlemler, kanıtlar vardır.

Benim kişisel gözlemlerim liselerde başarılı olan öğrencilerin üniversiteye girişte de başarılı olduklarını, bu arada «ezberci» öğrencilerin bu sınavlarda daha düşük bir başarı kazandıklarını göstermektedir. Bu gözlemleri paylaşanların sayısı az değildir. Bu arada karşlarına gelen öğrencilerin giriş sınavında aldıkları puanı, yüzlerine bakarak kestirebildiklerini söyleyen Fakülte Sekreterleri tanırım.

1965-66 öğretim yılında Siyasal Bilgiler Fakültesine alınanlar üzerinde yapılan bir araştırmada birinci yıl öğrencileri girişteki puan durumlarına göre dört kümeye ayrılmış, sınıf geçmeler oranının üst kümeden alt kümeye doğru düzenli olarak azaldığı, buna karşılık kalanlar oranının giderek arttığı görülmüştür. Dr. S. Kendir'in yaptığı bu araştırmada ilişki katsayısı + 0.24 gibi düşük bir düzeyde bulunmakla birlikte, araştırmacı «giriş sınavında alınan puan toplamının, başarılı öğrencilerin seçilmesinde oldukça etkin bir biçimde kullanılmış olduğu izlenimini verdiği» sonucuna varmıştır.

Benim 1965-1970 döneminde açılan işe giriş yarışma sınavlarını kazanan Siyasal Bilgiler Fakültesi çıkışlılar üzerindeki bir araştırmam da üniversitelerarası giriş sınavının seçme gücü (geçerliliği) konusunda olumlu bir izlenim vermiştir. Bu araştırma kapsamına giren başarılı SBF çıkışlıların % 39.77'si öğrencilerin giriş sınavında en yüksek başarıyı gösteren ilk yüzde yirmisi arasında yer alıyor, bu oranlar daha sonraki yüzde yirmilik kümeler için % 25.15, % 14.03, % 11.69, % 9.36 olarak azalan bir sıra izliyordu. Bu arada Üniversite Asistanlık sınavlarında başarı gösterenlerin % 78'i giriş sınavlarında ilk yüzde yirmilik, % 22'si ikinci yüzde yirmilik kümede yer

alıyorlardı. Daha aşağıdaki kümelerden hiç kimse Asistanlık sınavlarında başarı gösterememişlerdi (1).

Yine benim üniversitelerarası giriş sınavı test puanları ortalamalarına göre liselerin başarı durumları üzerinde yaptığım 1964-65, 1965-66, 1976-77 öğretim yıllarına ilişkin araştırmalar liselerin durumunu gerçeğe oldukça yakın bir biçimde yansıtmaktadır (2).

Ancak, testlerin eski «klasik» türdeki sınavlardan daha geçerli olduğunu söylemek yetmez. Testler arasında da geçerlik farkları vardır. Her yıl geçerlik düzeyi daha yüksek seçme araçları geliştirmek için çaba harcamak gerekir. Bu yolda özellikle son iki yılda Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nce madde analizleri, ayırım gücü yüksek soruların belirlenmesi gibi çalışmalar yapılmaktadır. Ancak, hemen her yıl sınavın uygulanması sırasında test sorularının kaçırılması, bu testlerin daha sonra özel dershanelerce yayımlanan kitaplarda basılarak açıklanması geçerliği daha yüksek testlerin geliştirilmesi amacını güden çalışmaları geniş ölçüde kösteklemektedir.

(1) **Daha İyi Bir Kamu Hizmeti İçin** — Siyasal Bilgiler Fakültesi Üzerinde Bir Araştırma (Ankara Üniversitesi Basımevi, 1962), s. 270-271.

(2) 1964-65 yılına ilişkin veriler için bakınız: Cemal Mihçioğlu, «Üniversitelerarası Giriş Sınavında Aldıkları Sonuçlara Göre Türkiye'deki Liselerin Başarı Durumları», **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi** (Cilt XXIV, Sayı 4) (Ankara, 1970), s. 57-110.

1965-66 yılına ilişkin veriler için bakınız: Cemal Mihçioğlu, **Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz** (Ankara Üniversitesi Basımevi, 1969), s. 132-160.

1976-77 giriş sınavına ilişkin çalışmamız daha yayımlanmamıştır.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz Sayın Mıhçıoğlu. Şimdi sözü Sayın Prof. Dr. Altan Günalp'a aynı soruyu yanıtlamak üzere bırakıyorum.

PROF. DR. ALTAN GÜNALP — Çok teşekkür ederim.

Ben akademik kariyerim itibariyle eğitimci olmadığım dan sorunu biraz daha değişik açılardan cevaplamak istiyorum. Üniversitelerarası Seçme Sınavlarının öğrencileri üniversitelere seçmede ne derecede başarılı olduğu sorununun yurdumuzda niçin ön plana geldiğini ortaya koyalım. Gayet tabii 40-50 bin kişilik bir yüksek öğretim kapasitesi için 350-400 bin kişi müracaat ederse ve bunlardan yaklaşık onda biri yüksek öğrenime kabul edilirse ve bu sonuncularında ancak onda biri istediği bir bölüme girme imkânını bulursa ister istemez sınavların belki de iyi seçim yapmadığı şüphesi ve sorunu kamuoyunda belirecektir. Başarılı olamayanlar kendilerinin yeterli bilgiye sahip olduklarını iddia edecekler ve üniversiteye, yüksek öğrenime girememelerinin tek sorumlusu olarak giriş sınavlarına hücum edeceklerdir. Yüksek öğrenim kurumlarında yeterli kapasite bulunmaması, yüksek öğrenim mezunları için yeterli iş alanlarının sağlanamamış olması gibi hususlar tamamen ikinci plana itiliyor ve üniversite sınavları kaldırıldığı takdirde herkesin yüksek öğrenime girmesi mümkün olacakmış gibi yanılığın içine düşüyor.

Sorun niçin bu derecede ağırlık kazanmıştır. Öğretim sistemimizde ki bozukluk, dengesizlik ve amaç sapıklıkları giderilmediği takdirde durum daha da ağırlıklaşarak devam edecektir.

Bu sınavların yapılmasında ki amaç sayın Mıhçıoğlu tarafından son derece güzel özetlenmiştir. Bu sınavlarla Türk ortaöğretim sisteminin yetiştirdiği en iyi adayları seçerek yüksek öğrenim kurumlarına yerleştirmek istiyoruz. En iyi adaylardan kastımız nedir? En iyi adaylar lise müfredatını en iyi hazmetmiş olanlar, uygarlık nimetlerine en çok kavuşmuş olanlar arasından gelecektir. Biz bunların arasından bir grubu seçerek yüksek öğrenim kurumlarına yerleştiriyoruz. Bu, acaba, geri kalanlar arasında yüksek öğrenimi başarabilecek gençler bulunmadığını mı gösterir. Geri kalmış bir ilimizden gelen, öğretmen ve ders yüzü görmemiş bir öğrenci gerekli imkanlar kendisine tanınsaydı üniversite giriş sınavlarında en az bir kolej mezunu kadar başarı gösterip yüksek öğrenime giremezmiydi. Gayet tabi bunu başarabilirdi. Ama burada gerçekte hayali bir birinden ayırt etmek durumundayız. Bu gün biz ne kadar uğraşırsak uğraşalım, testlerimizi ne kadar geliştirirsek geliştirelim ortaöğretim yıllarının dengesizliğinin bozukluğunu ve yarattığı sosyal adaletsizlikleri üç, dört, beş veya sekiz saatlik bir sınavla giderebilmek gücüne sahip olamayız. Testler ne kadar mükemmel olursa olsun onyediyedi yaşına kadar hertürlü eğitim imkanından çoğunlukla yoksun kalmış ve bu yoksunluğu onyediyedi, onsekiz yıl sürmüş bir delikanlıyı eleyip geçecektir. O bakımdan «acaba yaptığımız sınavlar üniversitelere uygun öğrencileri seçiyor mu seçmiyor mu» sorusunu şu anda cevaplamanın büyük bir önem taşıyacağı kanısındayım. İncelediğimiz çocuklar bunların yetişdikleri ortamlar birbirine o kadar benzemiyor ki. Sınavlarla yüksek öğretim kurumlarına girenleri de ne derecede sağlıklı izlemişiz, içinde yaşadıkları ortamı nasıl değerlendirebilmişiz. Çocukların yüksek öğrenimde başarılarını etkileyen diğer faktörleri ne derecede hesaba katabiliyoruz. Bunlar şu anda doyurucu bir cevap getir-

meyecek olan sorulardır. Bu nedenle üniversite sınavları yüksek öğrenimde başarılı olabilecek öğrencileri nasıl bir isabetle seçmiştir sorusuna şimdilik cevap vermeye çalışmanın sağlıklı olmayacağına inanıyorum. Ama en azından şu soruyu rahatlıkla cevaplandırabiliriz «yapılan sınavlar ortaöğretimi iyi hazmetmiş ve uygarlığın nimetlerine bol, bol kavuşmuş çocukları diğerlerinden ayırıyor mu?» Bunun çok iyi yapıldığı kanısındayım. Zaten bu ayırımı çok iyi yaptığı için üniversite seçme sınavları boy hedefi haline gelmiş ve bazı çevrelerce eğitimde sosyal adaletsizliğin kaynağı olarak gösterilmeye çalışılmıştır. Üniversite Seçme Sınavları esas görevi olan bu ayırım işini yapamasa da kamuoyundaki tepkiyi haklı görebilirdim. Alınan sonuçlar göstermektedir ki az gelişmiş bir yöreden gelen çocuklarla çok gelişmiş yörelerden gelenler arasında büyük uçurumlar bulunmaktadır. Doğu, Batı karşılaştırmalarında olsun, il merkezi, ilçe, nahiye karşılaştırmalarında olsun bu büyük fark sınavlar sonunda ortaya açık seçik çıkmaktadır. Uygulanan sınavların bir tek bu nedenle hoş gitmemesini anlayabiliyorum: birtakım haksızlıklar, sosyal adaletsizlikler ve fırsat eşitsizliklerinin sonuçları büyük bir çıplaklıkla ve hiç inkara mahal kalmıyacak bir şekilde apaçık ortaya serilmektedir, üniversite giriş sınavları sonunda. Bölgelerarası, ailelerarası yerleşme merkezleri arası, okullararası farkların uçurum boyutlarına ulaştığı bir ortamda sınavın sonuçlarını gayet doğal karşılıyorum. Çıktıkları noktalar bu kadar farklı olan gençler arasında da üniversite sınavları sonuçlarına göre «sınav geçerlik çalışmaları» yapmanın ve bu çalışmaların bu güne kadar uygulanan metotlarla tekrarlanmasının bir yararı olmayacağı kanısındayım.

Ancak ne yapılabilir?. birbirine oldukça benzer ortamlardan gelen gençler üzerinde üniversitelerarası seç-

me sınavları hakkında bir geçerlik çalışması planlanabilir. Bu gençler çevresel koşullar da dikkate alınmak kaydıyla üç-beş yıllık bir devre için dikkatle izlenebilir, yüksek öğretim kurumlarının öğretim kapasiteleri ve değerlendirme yöntemleri kıyaslanabilir bir duruma getirilebilir ise üniversitelerarası seçme sınavları üzerindeki geçerlik çalışması bir parça anlam kazanabilir.

Kanımcı yapılması gereken en öncelikli iş, çocuklarımızı daha eşit koşullarda yarışabilir duruma getirmek için ortaöğretim sisteminin düzeltilmesidir. Sınavların amacından saptırılıp sosyal adalet veya fırsat eşitliği sağlama aracı olarak kullanılmasını istemiyelim. Var olan adaletsizlik ve eşitsizliklerin toplum hayatımızdaki çok derin nedenlerine eğilip bunları ortadan kaldırmaya yönelelim.

Her üniversitenin kendi sınavını kendisinin yapmasının, mülakatla öğrenci alınmasının daha isabetli olacağını düşünmenin Türkiye koşullarında geçerli ve inandırıcı ve hatta uygulanabilir olduğu konusunda gerçek şüphelerim vardır. Nedenlerini kısaca açıklamak isterim. Tıbbiye-ye girmek isteyen öğrencilerin sayısı doksanbin civarındadır. Sayıları ondört kadar olan tıp fakültelerimizin toplam kontenjanı ikibin kadar. Bu doksanbine yakın öğrencinin herbir tıp fakültesi tarafından ayrı ayrı uygulanacak olan sınavlara ve mülakatlara katılmak üzere bir hafta on günlük bir süre içerisinde Türkiye'nin değişik illerini dolaşmak zorunda bırakıldıklarını gözümüzün önüne getirelim. Bu tablo dahi işin ne kadar gerçekleştirilemez bir nitelikte olduğunu göstermeye yeter sanırım. Ayrıca Türkiye'nin içinde bulunduğu koşullarda sözlü sınav veya mülakat sistemi her an lekelenebilecek bir yöntemdir. Bu gün Türkiye'de kurumlara karşı, kişilere karşı büyük bir güvensizlik yaratılmıştır. Torpil, iltimas, kayırma, çoğu za-

man gerçekleşmeseler bile kişilerin, ailelerin ve gençlerin zihnini bulandırmakta, inançlarını sarsmaktadır. Geçen yıllardaki bir rneği hatırlatmak isterim: Eğitim Enstitülerine mülakatla ğrenci alınması işlemi. Bütün Türkiye söylentilerle çalkalandı. Kimse işin hakkasına yapıldığına inanmak istemedi ve inanmadı. Mülakat uygulayarak doksanbin aday içinden ikibindrtyz kişiye tıp fakültelerine kaydettiğimiz zaman da aynı dedikodular ve çalkantılar daha büyük bir şiddetle yurt yüzeyine yayılacaktır. Hiç kimse bu çocukların çok bilgi ve yetenekli oldukları için tıp fakültelerine kabul edildiğine inanmak istemeyecektir.

Yaptığımız sınavlar iyi yetişmiş adayları seçme konusunda başarılıdır. Çok değişik faktörler bu sınavlarla seçilerek yüksek öğrenim kurumlarına yerleştirilmiş öğrencilerin başarı durumlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceği için sınavların yüksek öğrenimdeki başarıyı yordamada ne derece geçerli olduğunu söylemenin şu anda mümkün olmayacağı kanısındayım. Mevcut sistemin Türkiye'nin koşullarında onbeş yirmi sene daha devamının zorunlu olduğuna inanıyorum. Sınav sistemini daha güvenilir hale getirmek lc gleri yüksek testler kullanmak için sarfedilecek gayretlerin çok daha yararlı olacağını sanıyorum.

BAŞKAN — Teşekkür ederim. Sayın zgvn, sizin bu konudaki görüşlerinizi öğrenebilir miyiz?

DOÇ. DR. ETHEM ZGVN — Saptanmış olan bu panel başlığında en önemli ve yüklü kelime «Geçerlik» kelimesidir. **Geçerlik**, lme dilinde «Bir lme aracının ölçmek üzere hazırlandığı amacını ölçebilme derecesi» olarak tanımlanır. Ele alınan konu niversiteye giriş olduğuna göre, geçerlik tanımında geçen «**lme araçları**» gi-

riş sınavında kullanılan çeşitli testler ve birleşik standart puanların elde edilmişinde kullanılan işlem yolları olmaktadır. Seçme sınavından beklenen «amaç» ise «**Üniversitede başarılı olacak en iyi öğrencileri seçmektir**».

Geçerlik kavramını farklı şekillerde düşünmek mümkündür. Biz konuyu üniversite giriş sınavları için en önemli olan «**kapsam geçerliği**» ve «**yordama geçerliği**» yönünden ele alacağız. Kapsam geçerliği, sınavlarda kullanılan testlerin gerek kapsam ve gerek bireyde ölçülmesi istenilen nitelikler yönünden, bilinmesi gerekli bilgi, beceri ve davranışlar evrenini temsil edip etmediği sorusu ile ilgilidir. Yordama geçerliği ise, sınavın amacına uygun ölçütleri test puanlarının ne derecede yordayabildiği ile ilgilidir. Diğer bir deyimle, testler üniversitede en başarılı olacak öğrencileri seçmede ne derecede güçlüdür? sorusu ile ilgilidir. Giriş sınavında en yüksek puan alan öğrenci girdiği bölümlerde en başarılı oluyorsa, ve öğrenciler giriş sıralarına uygun bir sıra ile üniversitede başarı gösteriyorlarsa, bu, testin yordama geçerliğinin yüksek, bunun aksi oluyor ise düşük olduğunu gösterir. Ölçme aracının geçerliği bir var ya da yok meselesi olmaktan çok bir derece meselesidir. Yordama geçerliği yaygın olarak öğrencilerin üniversiteye **giriş puanları** ile üniversitedeki belirli bir süre sonunda saptanan **akademik ortalamaları** arasındaki **korelasyonlar** hesaplanarak bulunmaktadır.

Giriş Sınavlarının Kapsam Geçerliği

Giriş sınavının amacında belirtilen «en iyi öğrencileri seçmek» ifadesindeki «**en iyi**»'yi tayin eden niteliklerin

ne olduğu bir değer yargısıdır. En iyi'nin ne, ya da hangi nitelikleri taşıyan kişiler olduğunun belirtilmesi gerekir. Bu husus, hazırlanan sınavların «**kapsam geçerliği**» yönünden büyük önem taşır. Çünkü, seçme sınavında kullanılacak ölçme araçları belirli bilim dallarında başarılı olmayı tayin eden bu kişisel nitelikleri ölçecek şekilde hazırlanacaktır. Ülkemizde belirli bir bilim dalında başarılı olmak için gerekli nitelikler henüz saptanmış değildir. Seçimi isteyen ve yapan üniversiteler olduğuna göre, öğrencilerden bekledikleri niteliklerin saptanmasını da üniversitelerin yapması gerekir. Üniversiteler adına seçimi, Üniversiteler Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi yaptığına göre bu konunun ele alınmasına önderlik etmesi beklenir.

Bu gün, giriş sınavında kullanılan «Genel Başarı Testleri»nin bilim alanlarında başarıyı tayin edecek bir güce sahip olması olanaksız görölmektedir. Örneğin bir fen genel başarı testi 80 kadar soruyu kapsar. Bu sorular matematik, fizik, kimya ve biyoloji gibi genel başlıklara bölündüğü zaman her bilim alanına, 20 kadar test sorusu düşmektedir. Bu alanların herbirinin içinde çok geniş kapsamlı konular bulunduğu, örneğin, matematik alanının matematik, geometri, cebir, trigonometri, astronomi v.b. konuları kapsadığı dikkate alınırsa kullanılan genel başarı testlerinin bilimdalı evrenini temsil edemeyeceğini ve kapsam geçerliğinin yetersiz bulunduğu gayet açıktır. Durum, Fizik, Kimya ve biyoloji için de aynıdır.

Diğer yandan **fen** puanına göre öğrenci alan bilim dalları o kadar çok çeşitlidir ki **fen puanının kapsadığı başarılı olma** niteliklerinin, **Üniversitedeki bölümlerde başarılı olmak** için gerekli olan öğrenci niteliklerini içermesi de olanaksız.

Üniversitelerde fen puanına göre öğrenci alan fakülteler tıp, matematik, jeoloji, ziraat, inşaat, veteriner, fizik, dişçilik, kimya, beslenme, v.b. bilim alanlarıdır. Çok çeşitli bilim dallarından birkaçına değindiğimiz bu alanlar, gerek programlarının kapsamı ve gerek öğrencilerin o bölümlerde başarılı olması için gerekli genel ve özel nitelikler yönünden düşünülürse birbirlerinden çok farklı olduğu gayet açıktır.

Bu nedenlerle, giriş sınavlarında kullanılan Fen Başarı Testi ve Sosyal Bilimler Başarı Testi adları ile kullanılan «Genel Başarı Testleri» ancak çok sayıdaki adayları «elemek» için kullanılabilir. Ayrıca, yüzbinlerce kişinin katıldığı ve çok sayıda merkezde ve çok sayıda kişinin görev aldığı böyle bir sınavda çeşitli uygulama hatalarının da olması olağandır. Bu halde, sınavların «eleme» ve «giriş» olmak üzere iki kademeli yapılması; «Giriş» sınavına belirlenecek bir puan sınırını aşmış olan daha az sayıdaki kişilerin alınması uygun olur. Sınav merkezi ikinci giriş sınavı için benzer bölümlerin özel durumlarına uygun düşecek daha çok çeşitli ölçme araçları geliştirmelidir. Böylece «bölümde başarılı olacak en iyi öğrencileri seçme» amacına katkıda bulunabilirler. Ayrıca giriş sınavları yoluyla öğrencilerin eleme sınavında aldıkları puanların gerçek yetenek ve başarı düzeylerini temsil edip etmediğine ilişkin sorunlar ve buna dayalı hatalar azaltılmış olacaktır.

Kapsam Geçerliğine İlişkin Literatür

Testlerin kapsamına ilişkin literatürde görebildiğimiz bazı eleştiriler belki şöylece özetlenebilir.

Özgüven (1970) Lise başarısı ile üniversitedeki başarı arasındaki korelasyonlardan çok daha yüksek olduğunu işaret etmektedir. Yaptığı araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuç da «**başarı motivinin**» üniversitedeki öğrenci başarısını yordama yönünden çok etkili olduğudur. Araştırmacı başarı motivinin bir göstergesi olarak öğrencilerin üç yıllık lise akademik ortalamalarını kullanılabileceğine, giriş sınavlarında lise akademik ortalamalarının test puanlarından daha yüksek bir ağırlıkla birleşik standart punlara dahil edilmesinin sınavın geçerliğini önemli derecede arttırabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca, lise başarısının üniversiteye girişte dikkate alınmasının lise öğrencilerini güdüleyeceğini ve bir sistem olarak eğitime bir «**süreklilik**» boyutu getireceğini bununda geçerlik konusu kadar önem taşıdığını belirtmektedir.

Özgüven, aynı araştırmasında, giriş sınavlarının sadece bir zihin yoklaması niteliğini taşıdığını, halbuki zihinsel faktörlerin, üniversite düzeyinde başarıyı yordayan bir değişken olarak değerini yitirmeye başladığını ifade etmektedir. Üniversiteye gelinceye kadar, bu tip zihinsel faktörler açısından öğrencilerin eliminasyona uğradıklarını; bu nedenle, zihinsel nitelikler yönünden öğrenciler arasındaki farkların azaldığını; seçimde **motivasyon** ile ilgili faktörlere yer vermenin zaruret olduğunu belirtmektedir.

Yerlici (1973) üniversiteye öğrenci seçiminde bilgi, genel yetenek gibi yönlere ağırlık verildiğini, kişinin çalışma isteği, çalışma gücü ve yaratıcılık gibi öğrencilerin başarılı olabilmesi için önemli olan niteliklerinin dikkate alınmadığından yakınmaktadır. Araştırmacı ayrıca, bu niteliklerin mevcut sistemin uyguladığı testlerle ölçülebileceğini belirtmekte ve üniversiteye giriş gibi önemli bir kararın bir tek sınava dayanılarak verilmiş olmasının hatalı olduğuna işaret etmektedir.

Nasuhoglu (1973) Giriş sınavlarının kapsam yönünden yetersiz bulunduğunu, ve öğrencileri ezberciliğe sürükleyecek bir nitelik taşıdığını belirtmekte ve bu görüşünü şöyle açıklamaktadır. «Fen Bilimleri Testi soruları, örneğin, fizikte, gerilim, akım, şiddet gibi bir formüle bağlı problemler şeklinde düzenlenmektedir. Bu halde, öğrenciler verilen niteliklerden formülü hatırlayabilmekte, elektrik gerilim, elektrik akımı, direnç gibi kavramları bilmeden dahi sorulara cevap verebilmektedirler, sosyal bilimlerde bu ezbercilik daha da belirgindir.» Bu gelişme eğitim hedeflerini yozlaştırabilecek, öğrencileri çok sınırlı şeyleri öğrenmeye yöneltecek bir etkiyi de peşinde getirebilir.

Özgüven (1974) Halihazır üniversite giriş sınavlarında kullanılan testlerin hazırlanmasında lise programındaki konuların esas alınmakta olduğuna, lise programındaki konular ile üniversitelerin çeşitli bölümlerindeki akademik programların gerekleri arasında bir bağ kurulmadığına işaret etmekte, hazırlanan soruların üniversitedeki programlar için gerekli hangi niteliği ölçtüğünün dikkate alınmadığını belirtmekte, testteki her sorunun üniversitelerin koyacağı hedef ve davranışları ölçecek şekilde hazırlanması gerektiğini, lisedeki ders konularının, ancak adaylar arasında ortak yaşantıları gösteren bir araç gibi düşünülebileceğini ifade etmektedir.

Giriş Sınavlarının Yordama Geçerlikleri

Üniversite Giriş Sınavlarını yöneten Merkezi sistemde sınavlar testlerle yapılmakta, uygulanan test bataryasında, genellikle zihin kabiliyetleri, sosyal bilimler, fen

bilimleri ve yabancı dil testi olmak üzere dört test bulunmaktadır. 1969-73 yılları arasında geçen 4 yıllık sürede giriş sınavlarında zihin kabiliyetleri testi seçme sınavı test bataryasından çıkarılmış, 1974 yılından itibaren tekrar test bataryasına dahil edilmiştir. Bugün genel kabiliyet testi, fen, sosyal, yabancı dil ve toplam puanlar elde edilirken birleşik puanlara yüksek bir ağırlıkla (% 46) katılmaktadır.

Sınavda kullanılan testlerin, üniversitedeki öğrencilerin başarılarını yordama (Prediction) yönünden geçerli olup olmadıkları önemli bir sorudur. Seçme sınavı yapmaktaki temel amaç başvuran adaylar içinden, üniversitede başarılı olacak en iyi öğrencileri seçmek olduğuna göre öğrencilerin üniversiteye girmesi ya da girmemesi gibi çok önemli bir kararın tek ölçütü olan test puanlarının, bu **yordamayı** yapmada geçerli olması gerekir.

Ülkemizde üniversitede giriş sınavlarını yürüten Üniversitelerarası Giriş Sınavı Komisyonları 1964 yılından bu yana geçen on dört yıllık süre içinde her yıl yeni testler uyguladıkları halde, seçme bataryasına dahil testler üzerinde, yaptıkları seçimin ve seçimde kullandıkları testlerin isabet derecesini ortaya çıkaracak gözle görülür bir **geçerlik ve güvenilirlik araştırması** yapmamışlardır. Bununla beraber, merkezi sınav sistemi dışındaki ilgili uzmanlar tarafından, meslek ilgisi ve kendi insiyatifleri ile üniversite giriş sınavlarında kullanılan testlerin yordama **geçerlikleri ve güvenilirlikleri** üzerinde bazı araştırmalar yapılmıştır.

Üniversite Akademik Ortalama Ölçütüne göre Ülkemizde Yapılan Geçerlik Araştırmaları

Üniversite düzeyinde giriş sınavlarının iyi öğrenci seçip seçmediği konusunu araştıran Tan (1966) Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine 1961-62 öğrenim yılında kabul edilen öğrencilerin girdikleri bölümde birinci yıl sonunda tutturdıkları **akademik ortalamaları** bir ölçüt olarak kullanarak yaptığı geçerlik araştırmasında üniversiteye giriş sınavında aldıkları toplam puanlarla üniversitedeki akademik ortalamaları arasında 0.16 ile 0.48 arasında değişen korelasyonlar bulmuştur. Yine aynı araştırmada öğrencilerin akademik ortalamaları ile giriş sınavı bataryasında bulunan beş testin her birinden aldıkları puanlar arasında -0,44 ile 0.48 arasında değişen korelasyonlar bulunmuş ve korelasyonların çoğu 0.30 ile 0.40 arasında toplanmıştır.

Kendir (1968) Siyasal Bilgiler Fakültesi'ne 1965 - 66 öğrenim yılında alınmış olan öğrencilerin üniversite giriş sınavında aldıkları zekâ, fen, sosyal bilimler ve toplam puanları ile fakültede bir yıl sonundaki başarıları arasındaki korelasyonları araştırmış; toplam puan ile 0.24, zekâ ile — 0.02, Fen bilimleri puanı ile 0.08 ve Sosyal Bilimler testi puanı ile ise 0.28 korelasyon bulmuştur. Araştırmacı, Siyasal Bilgiler Fakültesi giriş sınavlarında kullanılan testlerin üniversite başarısını yordama yönünden bir katkısı olmadığı görüşünü ifade etmiştir. Aynı araştırmacı Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde buna benzer bir inceleme yapmıştır. Bu araştırma sonuçları ile Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde yaptığı araştırma sonuçları arasında bir paralellik bulunduğu işaret eden araştırmacı, öğrencilerin Hukuk Fakültesine girişte aldıkları toplam pu-

anla, birinci yıl sonu başarıları arasında sıfıra yakın negatif bir korelasyon bulunmuştur. Fen puanının geçerliği de anlamlı bulunmamış, sosyal bilimler testinin geçerliği ise düşük olmakla beraber manidar bulunmuştur.

Toker, Uçkunkaya, Gülcü (1969) Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerine giren öğrencilerin üniversite giriş sınavında aldıkları toplam puan ile, birinci yılın sonundaki akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Korelasyon katsayıları çoğunluk 0.40 civarında olmak üzere, —0,17 ile 0.51 arasında değişmiştir.

Hacettepe Üniversitesi merkezi sınav sistemine dahil olmakla beraber o yıllarda her bölüm için ayrılan öğrenci kontenjanının % 20'si oranında lise birinci, ikinci ve üçüncülerini de sınavsız olarak almaktaydı. Bu öğrencilerin çoğu Hacettepe Üniversitesinde istediği bölüme girmektedirler. Mezun oldukları liselerin birinci, ikinci ve üçüncüleri oldukları için % 20 kontenjanla Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine giren, fakat üniversite giriş sınavında hiç bir üniversiteye giremeyecek kadar düşük puan alan ve % 20 kontenjan olmasa üniversiteye girmeleri olanaksız bulunan bir grup öğrenci ile giriş sınavında yüksek puan alarak üniversiteye girenlerin başarıları karşılaştırılmıştır. Her iki grubun da üniversitedeki başarıları arasında manidar bir fark bulunmadığı görülmüştür. Üniversite giriş sınavlarında, hiç bir üniversiteye giremeyecek derecede başarısız oldukları halde, bu öğrencilerin, üniversiteye bir hayli yüksek puanlarla giren öğrenciler derecesinde başarı sağlamaları, üniversite giriş sınavlarının geçerliği hakkında ciddi endişe uyandıracak niteliktedir.

Özgülven (1971) üniversite giriş sınavlarında kullanılan testlerden elde edilen ağırlıklı puanların geçerliklerini araştırmıştır. Hacettepe Üniversitesi'ndeki öğrencilerin üç sömestirlik akademik ortalamaları başarı ölçütü olarak alındığında üniversite başarısını yordayıcı puanların geçerlikleri zihin yeteneği testi için 0.05, fen puanı ile 0.14 sosyal bilimler puanı için 0.18 yabancı dil puanı için 0.20 ve toplam ağırlıklı puan için ise 0.24 olarak bulunmuştur. Bu korelasyonlar istatistiksel yöntemlerle test edildiğinde zihin yeteneğine ilişkin korelasyon dışında kalan diğerleri 0.05 seviyesinde manidar bulunmuştur. Araştırmacı bu korelasyonların birer geçerlik katsayısı olarak değerlerinin çok düşük olduğuna işaret etmiştir.

Canküyer (1972) Ankara Tıp, Veteriner ve Ziraat Fakülteleri öğrencilerinin üniversite giriş sınavlarında aldıkları test puanları ile üniversitenin birinci sınıfında (FKB) deki akademik ortalamaları arasındaki korelasyon katsayılarını bulmuştur. **Zihin yeteneğine** ilişkin korelasyonlar Tıp Fakültesi öğrencileri için 0.12, Veteriner için 0.03 ve Ziraat Fakültesi için ise — 0.02 olarak bulunmuştur. **Fen testinin** geçerliği fakülte sırası ile 0.24, — 0.06 ve 0.17, toplam **puanın** geçerliği ise yine fakülte sırasına göre 0.32, 0.05 ve 0.12 olarak bulunmuştur. Testlerin geçerlik katsayılarının fakülteden fakülteye değiştiği dikkati çekmektedir. Tıp fakültesi için fen, sosyal ve toplam puanın geçerliği istatistiksel anlamda manidar bulunmuştur. Zihin yeteneği testine ilişkin geçerlik ise manidar bulunmamıştır. Veteriner Fakültesi öğrencileri için testlerin hiçbiri manidar bulunmamıştır. Ziraat Fakültesi için ise korelasyon düşük olmakla beraber, sosyal bilimler testinin geçerliği manidar bulunmuş, diğer testlerin geçerliği ise manidar çıkmamıştır. Zihin yeteneği testlerinin tüm fakülteler için geçer olmadığı, diğer testlerin ise üniversi-

te öğrencilerinin başarılarını yordamada fakülteden fakülteye farklar gösterdiği; çoğunluk giriş testlerinin yordama geçerliğinin düşük olması dikkati çekmiştir.

Onay (1972) Ankara liselerinden mezun olarak 1970 - 71 yılında Hacettepe Üniversitesi'ne kaydolun öğrencilerin lisedeki üç yıllık başarı ortalamalarını, Üniversite Giriş Sınavında aldıkları puanlar ve üniversitedeki başarılarını üç değişken olarak ele almış ve aralarındaki bağıntıları incelemiştir. **Tıp ve Diş Hekimliği** fakültelerinde okuyan öğrencilerin fen puanları ile üniversitedeki **akademik başarıları** arasında — 0.012, sosyal puanı ile — 0.04 ve yabancı dil puanı ile 0.29 korelasyon bulmuştur. Bu korelasyonlar istatistiksel yöntemlerle kontrol edildiğinde hiçbirisi manidar bulunmamıştır.

Eczacılık, Fen, Mühendislik ve Kimya fakültelerindeki öğrencilerin akademik başarıları ile fen puanı arasında 0.31 ve yabancı dil puanı ile 0.54 korelasyon bulunmuş ve istatistiksel yönden önemli olduğu anlaşılmıştır. **Sosyal ve İdari Bilimler** fakültesinin, çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerin akademik başarıları ile fen puanı arasında 0.15 sosyal puanı ile 0.08 ve yabancı dil puanı ile ise 0.31 civarında korelasyon bulunmuştur. Bu korelasyonlardan hiçbirisi manidar çıkmamıştır.

İngiliz, Fransız ve Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinde fen puanı için — 0.15, sosyal puanı için 0.58 ve yabancı dil puanı için de — 0.25 korelasyon bulunmuştur. Bu korelasyonlardan sadece sosyal puanı ile akademik başarı arasındaki bağıntı manidar bulunmuştur. Üniversitedeki yabancı dil başarısını yordama ilginçtir. Çünkü üniversitelerin filoloji bölümleri yabancı dil puanına göre öğrencileri almaktadır. Halbuki bu puanın yordama ge-

çerliği olumsuzdur. Fakülteler arasında farklar bulunmakla beraber ÜGİ sınavlarında elde edilen puanların genel olarak üniversitedeki başarıyı yordama değerlerinin çok düşük olduğu dikkati çekmektedir.

Yıldırım (1972) Ortadoğu Teknik Üniversitesi'ne giren öğrencilerin bir sömestirlik ve bir yıllık akademik ortalamalarını ölçüt olarak kullanarak adayların Ortadoğu Teknik Üniversitesi Giriş Sınavında kullanılan yordayıcı testlerin geçerliklerini incelemiştir. Öğrencilerin bir sömestirlik akademik ortalamaları ölçüt olarak alındığında, Bilim Başarı Testinin geçerliği 0.30 ve genel kabiliyet testinin ise 0.12 bulunmuştur.

Yordayıcı testlerden Bilim Başarı Testinin öğrencilerin bir yıllık akademik Başarı Ortalaması ile olan korelasyonu 0.35, Genel Kabiliyet testinin ise 0.05 olarak bulunmuştur. Araştırmacı bu geçerliklerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Yerlici (1973) Mantıki bir yaklaşımla Boğaziçi Üniversitesinde, yaptığı bir araştırmada, üniversite giriş sınavları ile alınan Boğaziçi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi öğrencilerinden toplam puanları 289 ile 429 arasında değişen ve aynı lisenin mezunları olan bir grubun üniversiteye giriş sınavında aldıkları puanlar ile üniversitedeki akademik başarı ortalamalarını karşılaştırmış iki değişken arasında önemli bir bağlantı bulamamıştır. Örneğin üniversite girişte puanları 400'ün üstünde olanlardan biri dışında ötekiler üniversitede üstün başarı gösterenlerin ÜGİ puanları 319 ile 409 arasında gelişigüzel dağılmıştır. Bu grupta ÜGİ'den en yüksek ve en düşük puan alan (429) ve (290) iki öğrencinin üniversitedeki genel not ortalamalarının hemen hemen hiç farksız olduğu görülmüştür.

Dış Ülkelerde Yapılan Geçerlik Çalışmaları

Dış ülkelerde, özellikle Üniversite giriş sınavlarında testlerden yararlanan Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan geçerlik çalışmaları özet olarak gözden geçirilirse, girişte kullanılan testlerle üniversite düzeyindeki akademik ortalamalar arasındaki bağıntılara dayalı olarak yapılan yordama geçerlikleri Segel (1934) Fişhermen (1957) ve French'(1958)'in de ifade ettikleri gibi 0.20 ile 0.75 arasında değişmekte korelasyon katsayıları çoğunluk 0.30 ile 0.55 arasında toplanmaktadır.

Lise Başarısı ile Üniversite Başarısı Arasındaki Bağıntılar

Bazı geçerlik çalışmalarında da üniversitelere alınan öğrencilerin lise akademik ortalamaları, lise bitirme dereceleri yordayıcı bir başarı ölçüsü olarak ele alınmış, üniversite başarısını yordama geçerlikleri araştırılmıştır.

Özgüven (1970) Hacettepe Üniversitesi'nde yaptığı bir araştırmada öğrencilerinin akademik ortalamaları ile öğrencilerin liseyi bitirme dereceleri arasında 0.37 seviyesinde bir korelasyon bulmuştur. Öğrencilerin lise bitirme dereceleri ile üniversite akademik ortalamaları arasındaki bu korelasyon, aynı araştırmada öğrencilerin üniversiteye girişte aldıkları toplamı fen, sosyal ve yabancı dil puanları ile olan korelasyonlarından en yüksek korelasyonu veren toplam ağırlıklı puanla üniversite başarısı arasındaki 0.24 korelasyon katsayısı ile karşılaştıran araştırmacı öğrencilerin lisedeki başarı derecelerinin üniversitedeki başarılarını yordama yönünden ağırlıklı puanlar-

dan daha yüksek bir geçerliğe sahip olduğunu belirtmektedir.

Onay (1972) Öğrencilerin lisedeki üç yıllık akademik başarı ortalamalarının üniversitedeki başarıyı yordamada önemli bir ölçüt olduğunu göstermektedir. Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine giren öğrencilerin lise akademik ortalamaları ile üniversitedeki başarıları arasındaki korelasyonlar bu araştırmada ortanca 0.52 olmak üzere 0.04 ile 0.75 arasında değişmiştir. Araştırmacının da ifade ettiği gibi öğrencilerin üniversitedeki başarılarını yordama yönünden üniversite giriş sınavlarının önemli bir katkısı olmadığı, buna karşılık öğrencilerin liseye ilişkin üç yıllık akademik ortalamalarının daha geçer bir ölçüt olduğu görülmektedir.

Üniversiteye Giriş Sınavlarının

GÜVENİRLİĞİ

Güvenirlilik, bilindiği üzere, ölçme aracının ölçme sonuçlarındaki kararlılığının bir ölçüsüdür. Acaba aynı öğrencilere aynı testler kısa bir dinlenmeden sonra ya da birkaç hafta ara ile tekrar uygulansa aldıkları puanlarla önceki başarı sırasındaki yerlerini aynen muhafaza edebilecekler midir? Yoksa, adaylar ikinci defa uygulanan sınav sonucuna göre sıralandıklarında grup içindeki başarı sıraları birincisine göre geniş ölçüde değişecek midir?

Adayların kişisel puanları değişebilir, yani düşebilir, yükselir veya aynı kalabilir. Sınavın güvenilirliği, testlerin öğrenciler arasındaki bireysel farkları ölçmedeki hassasiyeti ve onları her seferinde grup içinde aynı başarı sırasına koyabilmedeki kararlılığı ile ilgilidir.

Bir testin güvenilirliği genel olarak aynı gruba, aynı aracın aralıklı veya aralıksız olarak iki defa uygulanmasından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanarak bulunmaktadır. Farklı durumlar ve maksatlar için paralel testler, testi yarılama gibi yöntemlerle, güvenilirliği bulmaya yarayan matematiksel eşitliklerden de yararlanılmaktadır. Öncede değinildiği gibi güvenilirlik katsayısı, testten elde edilen puanların bireyi grup içinde aynı başarı sırasına koyabilmedeki kararlılığının bir ölçüsüdür. Güvenirlik katsayısı, bir korelasyon katsayısı olarak alabileceği maksimum pozitif değere ($r = 1.00$) yaklaştıkça test puanlarının kararlılık derecesi artar, uzaklaştıkça azalır. Bireylerin aldıkları puanlar, ve bireyin grup içindeki sırası bir uygulamadan diğerine büyük farklar gösteriyorsa, bu puanlara dayanılarak birey hakkında verilecek kararın, öğrencinin üniversiteye girer, ya da giremez kararının isabetini önemli derecede etkileyecektir.

Testlerin güvenilirlikleri üzerinde daha az sayıda araştırma yapılmıştır. Giriş sınavlarının güvenilirliği hakkında bir fikir vermek üzere literatürde bulunanlar kısaca özetlenmiştir.

Yıldırım (1972) Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde giriş testlerinin güvenilirliğini araştırmış, Bilim Başarı Testinin güvenilirliği 0.75 ve Genel Kabiliyet Testinin güvenilirliği ise 0.81 olarak bulunmuştur.

Özgüven (1974) Kuder - Richardson'un 21 numaralı eşitliğinden yararlanarak 1972 - 78 yılı Üniversite giriş sınavlarında uygulanan bataryaya dahil testlerin güvenilirlik katsayılarını incelemiş güvenilirlik katsayıları Fen Testi için 0.70, Sosyal Bilimler Testi için 0.65 ve Yabancı Dil Testinin ise 0.86 olarak bulunmuştur. Aynı testlere ilişkin ölçmenin standart hataları ise sıra ile 4.10, 3.75 ve 1.68 bulunmuştur. Ölçmenin standart hatası bireysel puanların hata sınırlarını, güvenilirlik katsayıları ise bir ölçme aracı olarak testin bütününe ilişkin kararlılık ölçüsü olarak testlerin kalitesi hakkında fikir vermektedir. Geçerlilik katsayılarına paralel olarak testlerin güvenilirliklerinin de çok yüksek olmadığı görülmektedir. Aslında geçerlilik ve güvenilirlik katsayıları birbirleri ile ilişkili değerlerdir. Güvenirlik katsayıları, sınava giren öğrencilerin puanlarına çeşitli kaynaklardan gelen hataların oldukça yüksek oranda katılmış bulunduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Bazı Öneriler

Türk Eğitim Derneği'nin düzenlediği Üniversite Giriş Sorunlarına ilişkin iki günlük bir programın «**Üniversite Giriş Sınavları**» Öğrenci Seçmede ne Derecede Geçerlidir? Sorulu panel bölümünün bir üyesi olarak sunduğum bu konuşma sonunda uygulanan testlerin geçerlilik ve güvenilirlikleri üzerindeki araştırmalar dikkate alındığında, öğrencilerin üniversitelerdeki başarılarını yordama yönünden yeterli olmadığı görülmektedir.

Testlerin teknik yönden en azından dış dünyada, aynı maksat için kullanılan emsalleri düzeyine getirilmeleri için daha iyi hazırlanmaları, test üzerinde yapılması gereken analiz ve araştırmaların daha titizlikle ele alınmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Testlere ilişkin geçerlik katsayısının bir bilim dalından diğerine oldukça geniş ölçüler içinde değişmesi, bu durumun aynı tip puanla öğrenci alan fakülteler içinde de görülmesi, çok **genel nitelikte** hazırlanan giriş sınavı testlerinin bölümlerin özel gereklerini dikkate alamadığı kanısını uyandırmaktadır. Belki de testlerin geçerlik katsayılarının düşük olmalarının nedenlerinden biri de bu olabilir. Bu nedenle, genel başarı niteliğinde hazırlanan bu testlerin çok sayıdaki adayları «eleme» amacı için kullanılması ve birbirlerine yakın olan bilim dallarının özel niteliklerine daha uygun öğrenci seçmek için ikinci bir **giriş** sınavı düzenlenmesi düşünülebilir.

Başarı ve yetenek gibi sadece zihinsel bir yoklama niteliği gösteren üniversite giriş sınavlarının yüksek öğrenim düzeyinde yeterli olmadığı başarı motivi gibi değişkenlerin de sınava dahil edilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu maksatla, öğrencilerin üç yıllık lise akademik ortalamalarının da yüksek bir ağırlıkla birleşik standart puanlara katılmasının, giriş sınavlarının geçerliklerini önemli ölçüde artırabileceği kanısını uyandırmaktadır. Özellikle öğrencilerin lise başarıları ile üniversite başarıları arasındaki korelasyonların, giriş testleri ile üniversite başarıları arasında ki korelasyonlardan daha yüksek olması bu kanıyı desteklemektedir.

KAYNAKLAR :

- CANKÜYER Ersoy (Dr.) «Tıp, Veteriner ve Ziraat Fakültesi öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavlarında Aldıkları Puanlarla FKB Derslerindeki Başarıları Arasındaki Bağlılıkların İstatistiksel Analizi» Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi, 1972.
- FİŞHERMAN A. S. «Supplement to College Board Seares» C.E.E.B. New York, 1957.
- FRENCH W. J. «Validation of New. Hem Types Against Four Year Academic Criteria» Journal of Educational Psyc, 1958, 49, 67-76.
- KENDİR (Prof. Dr.) Üniversite Giriş Sınavları Üzerinde İstatistiksel Bir Deneme, Devlet İstatistik Enstitüsü Ankara, 1968.
- MIHÇIOĞLU Cemal (Prof. Dr.) «Üniversitelerarası Giriş Sınavında Aldıkları Sonuçlara Göre Türkiye'deki Liselerin Başarı Durumları» A.Ü. SBF Dergisi 1969, XXIV, 57 - 110.
- NASUHOĞLU Rauf (Prof. Dr.) «Üniversiteye Giriş Sınavları Nasıl Düzenlenmeli» Milliyet, 4 Temmuz 1973.
- ONAY Perihan «Öğrencilerin Lise Üniversitelerarası Giriş Sınavı ve Üniversitedeki Başarıları Arasında İlişkiler» Eğitimde Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1972.
- ÖZGÜVEN Ethem (Doç. Dr.) «Türkiye'de Üniversiteye Girişle İlgili Uygulamalar» «Araştırma Dergisi» Ankara Üniversitesi Yayın, Ankara, 1976, 180 - 198.
- ÖZGÜVEN Ethem (Doç. Dr.) «Üniversiteye Giriş Sorunu» TÜBİTAK V. Bilim Kongresi, Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Tebliğleri, 29 Eylül — 1 Ekim 1975, Ankara, Sayfa : 5 - 18.

- ÖZGÜVEN Ethem (Doç. Dr.) «**Üniversiteye Öğrenci Seçiminde Giriş Sınavlarının Rolü**» Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi 3 (2), Eylül 1971, 105 - 117.
- ÖZGÜVEN Ethem (Doç. Dr.) «**Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**» Hacettepe Üniversitesi Basımevi, 132 s. 1974.
- ÖZGÜVEN Ethem (Doç. Dr.) «**Eğitsel ve Sosyo - Ekonomik Faktörler Açısından Üniversiteye Giriş Sorunu**» H. Ü. Doçentlik Tezi, 1974, 371.
- TAN Hasan (Prof. Dr.) «**Giriş Sınavlarımız İyi Öğrenci Seçebiliyor mu?** Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1966.
- SEGEL, D. «**Predicting Success in College**» Office of Education, Washington D. C.
- TOKER F. (Dr.) Uçunkaya ve Gülcü; 1968 - 69 Öğretim Yılında Hacettepe Üniversitesi'ne Kaydolan Lise Birinci, İkinci ve Üçüncü-cülerinin Başarıları Üzerine Bir Araştırma» Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1969.
- YERLİCİ A. Vedat (Prof. Dr.) «**Boğaziçi Üniversitesine Giriş Koşulları Hakkında Bazı Görüşler**» İstanbul, 1973.
- YILDIRIM Cemal (Prof. Dr.) «**Ortadoğu Teknik Üniversitesi'ne Giriş ve Üniversitede Başarıyı Etkileyen Faktörler**» Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 1972.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz Sayın Özgüven. Şimdi görüşlerini öğrenmek üzere sözü Sayın Toker'e veriyorum. Buyurun Sayın Dr. Fethi Toker.

DR. FETHİ TOKER — Teşekkür ederim.

Bugün Türkiye'deki koşullar üniversiteye seçme ile öğrenci alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu seçmede bir ölçmenin yapılması gereklidir. Tartışma konumuz bu ölçmenin ne kadar geçerli olup olmadığıdır.

Geçerlik çalışması zor bir konu. Fakat bu konu memleketimizde daha da zorlaşmaktadır. Çünkü, bizde her yıl üniversiteye öğrenci seçmede kullanılan testler değişmektedir. Test, eğer bir süreklilik gösterse, diğer bir deyişle, her yıl bazı değişikliklerle aynı testi uygulama olanağımız olsa, bu testin geçerli olup olmadığına bugün kesin bir cevap vermek olanağı olurdu. Fakat her yıl değişen test ne kadar birbirine benzese de; soru hazırlayanların değişmesi, soru plânlarının değişmesi, test plânlarının değişmesi, soruların belli yönde gelişen öğrencilerin seviyesinin çok üstünde olması gibi nedenler bu testin geçerliğini birden düşürebilir. Bunun için bu testlerin geçerliği üzerinde her yıl hazırlanan testlerin geçerliği söz konusudur.

İkinci bir husus, ince bir ölçme metodundan bahsedilemez. Üniversiteye giriş sınavları ile biz çok değişik üniversitelerin değişik bölümlerine öğrenci seçmekteyiz. Şimdi Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin Mimarlık Bölümü'nde istenen nitelikler hiç şüphesiz Hacettepe Üniversitesi'nin Matematik Bölümü'nden veya Tıp Fakültesi öğrencilerinden beklenenden çok daha değişiktir. Elbetteki

sınav sisteminde değişiklikler yapılır ve bir iyileşmeye gidilebilir ve her bölgedeki öğrenciler için ayrı testler geliştirebilirsek, daha geçerli testler hazırlamış olabiliriz. Fakat günümüzdeki uygulamalar buna olanak sağlamamaktadır.

Bugüne kadar yapılan araştırmalar arkadaşımız tarafından belirtildi. Ben de bunlara ilave edilebilecek bazı araştırmalar var. Fakat aşağı yukarı belli ki hiç bir korelasyon bulunmayan araştırmalarla 0.50'yi bulan korelasyon araştırmaları var. Bunlar Sayın Gündalp'ın belirttiği gibi, öğrenciler dört, beş yıl izlenerek her yılki başarılarıyla Üniversiteye Giriş Puanlarını karşılaştırmaya dayanan korelasyonlar değildir. Hemen hemen hepsi birinci yıldaki başarılarıyla giriş puanları arasındaki korelasyonlardır.

Yalnız burada söylemek istediğim bir önemli husus daha var ki o da şudur: Eğer bir bölümde sıfır korelasyon bulunmuşsa, yani test puanı ile başarı arasında sıfır korelasyon bulunmuşsa, bu testin tamamen geçersiz olduğunu göstermeyebilir. Elbetteki testin geçersiz olduğunu da söyleyebiliriz, ancak bu sıfır korelasyona dayanarak bir ilişki yoktur diyerek doğrudan doğruya test geçersizdir diyemeyiz. Nedeni şudur: Yine benim gördüğüm kadarıyla, üniversitelerin çeşitli bölümleri belli puan ranjlarıyla öğrenci almaktadırlar. Örneğin, Hacettepe Üniversitesi'nin İstatistik Bölümü'nde bu ranj 10 puana kadar düşmektedir. İstatistik Bölümü'ne giren en yüksek puanlı öğrencinin puanı 460 ise, en düşük puanlı öğrencinin puanı da 450'dir. Bu 10 puanlık fark içinde biz elbetteki çok ince bir ölçme yapamayız. Şimdi bizim testlerimiz 800 ile 100 arasında değişen bir puan vermektedir. Onun için, 10 puanlık bir yerde siz bir korelasyon bula-

mazsanız, «hayır efendim, bu test geçersizdir» diyemezsiniz. Geçerli olabilir. Dolayısı ile bunu daha iyi araştırmak hiç şüphesiz mümkün.

Bir şey daha söyleyip sözlerimi bitirmek istiyorum. «Notların geçerliği tartışılabilir» dendi. Şüphesiz tartışılabilir. Çünkü, hocaların verdiği notların ne kadar doğru olduğu şüphelidir. Bunun için yalnızca notlara bakmak doğru olmayabilir. Çünkü, Batı'da aşağı yukarı bu testlerin geçerlikleri yine başarıyı ölçen testlerle yaptıkları korelasyonlara dayandırılmaktadır. Bizde de, örneğin, Tıp Fakültesi'nde bir geçerlik çalışması yapıyorsak ve oradaki hocaların notlarına da fazla güvenmiyorsak, bu araştırma için bir ölçme uzmanı ile oradaki hocaların müşterek çalışarak bir test hazırlamalarını ve ondan sonra test puanlarıyla orada hazırlanan test puanları arasındaki korelasyona bakmakta yarar olacağı inancındayım. Her halde, ÜSSM'nin hazırlamakta olduğu geniş çaptaki araştırmada buna da yer verilecektir sanırım.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz Sayın Dr. Toker. Şimdi sözü Sayın Prof. Dr. Fuat Turgut'a veriyoruz. Buyurun Sayın Turgut.

PROF. DR. FUAT TURGUT — Efendim, hepinizi saygıyla selâmlarım. Burada konuşulan problem bir seçme problemidir. Psikometride birçok seçme modeli vardır. Seçme modellerinden hiç değilse bir tanesini bu açık oturuma başlarken açıklayabilseydik, konuşmacılarımızın değindikleri noktalar daha da kesinlik kazanırdı. Bu sebeple ben, önce, seçmenin ne olduğunu ve seçmede

geçerlik sorununun ne anlama geldiğini çok basit bir model üzerinde açıklamaya çalışacağım. Sonra, modeli biraz karmaşıktırarak, üniversite giriş sınavlarımızda ne yapılabileceği sorusuna cevap vermeye gayret edeceğim.

Şimdi farazî modelimizi kurmaya başlayalım. Üniversite dediğimiz şey bir tek bölümden ibaret olsun. Bu bölüme başvuran aday sayısı, alınacak öğrenci sayısından büyük olsun. Bir tek test kullanarak, başvuranlar arasından, kontenjanı doldurma kaygımız olmaksızın, öğrenci seçecek olalım. Görüldüğü gibi bu basit model, bugünkü uygulamamızdan iki noktada ayrılıyor. Birincisi, uygulamada bir tek değil birkaç test kullanılıyor. İkincisi, birkaç testin puanı birleştirilerek birtek bölüm için değil, uygulamadaki yüzlerce bölüm için sıralama yapılıyor.

Bizim basit modelimizdeki bir tek testin görevi nedir? Basit modelde testten beklenen şey, üniversiteye girip de başarısız olacak adayları girişte ayıklamak, üniversitede başarılı olacak kimseleri dışarıda bırakmamaktır. Tabii ki, kontenjan dolar mı, eksik mi kalır gibi kaygılar bu modeldeki teste yüklenmemiştir. Başvuranlar içindeki üniversitede başarılı olacakların sayısı kontenjanı doldurmaya yetmiyorsa kontenjanı dolduramayacağız; fakat, bu sayı kontenjandan büyük çıkarsa üniversiteyi başarabileceklerin bir kısmını dışarıda bırakmak zorunda kalacağız. Demek ki, bu modelde kontenjanın dolup dolmayacağını veya başarılı olacak bazı adayların dışarıda kalıp kalmayacağını başvuru grubundaki yetenek tayin edecektir.

Testin hangi puanına kadar «üniversiteyi başarır», hangi puanının altındakilere «üniversiteyi başaramaz» diyeceğiz? Bu soruya çeşitli yöntemlerle cevaplar verilebil-

diği halde, bizim uygulamamız bu soruya hiç cevap aramadan başvuruları puan sırasına koymak ve o sıranın üst başından itibaren kontenjan doluncaya kadar aday almak olmuştur. İleride değineceğimiz gibi bu uygulamanın önemli kusurları olabilir.

Sözünü ettiğimiz basit modelde geçerlik problemi nedir? Test öyle yapılmalı ki, başvuruların hepsinin o bir tek bölümlük üniversitede başarı ihtimalleri test puanlarından hesaplanabilsin; hattâ yeterince kesinlikle hesaplanabilsin. Test, her adayın başarı ihtimalini çok az hatayla söylesin. Test, bu ihtimali hesaplamaya yardım ettiği oranda geçerlidir. Böyle bir test elimizde varsa, başarı ihtimallerini önümüze koyar, şapkamızı da önümüze koyar, hangi başarı ihtimalinin üstündekileri üniversiteye alacağımıza karar veririz. Meselâ, «bu yıl başarı ihtimali 0.90 nın altına düşenleri almıyoruz» diyebiliriz.

Gerçekte böyle bir test yapılabilir. Yapılması, iki yöntemle mümkün olabilir. Nazarî olarak, şu yetenekleri ölçen test bu görevi yapar deriz. Testi böylece hazırladıktan sonra onu dener, başarıyı ne derece isabetle kestirdiğini ortaya çıkarırız. İkinci yöntem, birincisine göre daha sağlam olan şu yöntemdir: İşe test yapmakla başlamayız, kriteri analiz etmekle başlarız. Türkiye’de yanlış yapılan da zaten budur. Yani nazarî olarak bir test yapınca herşeyi olup bitti sayışımız hatalıdır. Kriter nedir? Modelimizdeki bir bölümlük üniversitede okunacak, yapılacak öğrenci yükümlülüklerinin hepsidir. Dikkat edilirse, yarısı bile demedim; hepsi dedim. Test, bu kriterdeki başarıyı önceden kestirecek olan araçtır. Yani testimizde yüksek puan alan kişiler, üniversiteye girip okuduklarında testteki puanlarının yüksekliği oranında ba-

şarılı olmalıdırlar. İşte bunun için, bu açık oturumda ben- den önce konuşan arkadaşlarım testlere yordayıcı sifa- tını taktılar. O halde, bir yordayıcı test hangi koşullarda en geçerli olur? Bu sorunun cevabı basittir. «Bir yorda- yıcı, kriterdeki yeteneklerin hepsini kapsadığında geçer- li olur.» Ne yazık ki, bu basit cevabın uygulamaya konul- ması çok zordur. Evvelâ, çoğu halde kriteri iyice bilme- yiz. Hattâ Türkiye’de hiçbir kriterin ne gibi yetenekler- den oluştuğunu doğru dürüst araştırmış değiliz. İkinci- si, bir test, bir kriterin analizinden ortaya çıkabilecek yeteneklerin hepsini birden ölçemez. Onun için teste o yeteneklerin önemlilerini yani daha yordayıcı olduğuna inandığımız yetenekleri dahil ederiz. O halde, testimiz yordayıcı yetenekleri kapsadığı oranda geçerli olacak- tır. İkinci yöntem diye başladığımız bu uzun açıklama- nın kısaca özeti şudur: Test geçerliği, daha işin başın- da, bu testin hangi kriterde başarıyı yordayacağı ka- rarlaştırılırken ve testin soruları yazılırken üzerinde du- rulacak bir problemdir.

Basit modeli karmaşıktırmadan, test geçerliği üzerinde biraz daha duralım. Bir test, yapılışında geçer- liği yeterince yüksek hale getirilebilse bile, uygulamada geçerliğini yitirebilir. Testi nasıl uygulamalıyız? Öğren- cinin testi cevaplamasını engelleyecek her türlü etki- den sakınmalıyız. Cevaplamaya, ne çok kısa ne çok uzun, tam kritik bir süre vermeliyiz. Kopyaya imkân ver- memeliyiz. Daha bir çok faktör sayılabilir, fakat ben bi- zim uygulamalarımıza dönmekle yetineceğim. Bugüne kadar üniversite giriş sınavları uygulamaları birkaç önemli değişiklik geçirdi. Fakat, uygulamaya getirilen her kolaylık test geçerliğinin önemli bir kısmını alıp gö- türdü. Her seferinde test geçerliğinden feragatte bulun- duk. Bunun en kötü örneği iki yıl önceki uygulamada

görüldü. Testlerin tümünü bir tek oturumda uyguladık. Bir adayın imtihan binasına ulaştığı zamandan oradan ayrıldığı zamana kadar geçirdiği süre sekiz saati buluyordu. Adayın salona alınıp, salondan bırakılması arası da en az altı saat kadardı. Bu arada hiç kimseyi dışarıya bırakmadık. Benim yönettiğim bir salonda altına kaçırılanlar, testleri çarpıp sınavı terkedenler oldu. Bu test uygulaması değil, olsa olsa dayanıklılık yarışmasıdır.

Test geçerliğinde üçüncü boyut ise, deneme ile testin geçerliğini artırmaktır. Ne yazık ki, şimdiye kadar deneme ile en geçerli testleri bulma veya yapma çalışmalarımız olamamıştır. Buna en büyük engel, bir uygulamada testin çalınması veya başka yöntemlerle ifşâ ediciler eline geçmesidir. Testler çalınmasa, ifşası engellenebilse, işin başında bir değil birkaç test yaparız ve birkaç yıllık deneme sonunda en geçerli testleri bulabiliriz.

Test geçerliğinin dördüncü boyutu, başvuru ile kontenjan arasındaki orandır. Seçmede kullanılacak bir testin güclüğü bu orana göre ayarlanır. Test 100 kişiden 20 kişiyi seçebilecek güclük derecesinde ise bu oran için geçerli olur; fakat, seçme oranının yüzde yirmiden uzaklaştığı haller için geçerliğini gittikçe kaybeder.

Şimdi konuşmamızın başında kurduğumuz basit modeli genişletmeye başlayalım. O modelde, kontenjan doldurma kaygımız olmadığını farzetmiştik. Bu faraziye-yi kaldırıp, başvuranlar arasında bir sıralama ile kontenjanın doldurulacağını kabul edelim. Kontenjanın dolup dolmayacağı veya başvuranlar grubunun yüzde kaçının kontenjanı doldurmaya yeteceği başvuru sayısına ve kontenjan sayısına bağlıdır. Başvuru kontenjandan

küçük olursa kontenjanı dolduramayız. Kontenjan başvuru-
durudan küçük ise, alınanların oranı küçüldükçe daha
yetenekli adayları seçme ihtimali artar. Testin geçerli-
ğinin seçme oranına bağlı olduğunu daha önce belirt-
miştik. Kontenjan/başvuru oranı, bu halde seçme ora-
nı olur. Seçme oranını bilmiyorsak, elbetteki testin iste-
nilen güçlük ve geçerlikte yapılması mümkün olmaz.

Modeli biraz daha büyütelim. Bir tek test kullanacağı-
mızı farzetmiştik. Başarıyı yordayan yeteneklerin, bir tek
testle ölçülemediğini, bir test yerine üç test kullanacağı-
mızı kabul edelim. Bu takdirde hem soru sayısı arttığı için
hem de her test ayrı bir yeteneği ölçtüğü için bataryanın
geçerliği artar. Böylece birden fazla testle sıralama yapı-
lırken, her testin nihai puana hangi ağırlıkla girmesi ge-
rektiğini tayin etmek de önemli bir problem olarak ortaya
çıkır.

Modelimizi son olarak bir boyutta daha genişletelim.
Üç testlik bir batarya ile sadece bir fakülteye değil, beş
ayrı fakülteye öğrenci seçileceğini farzedelim. Bu durum-
da her fakülte için ayrı ağırlıklarla bir sıralama puanı elde
etmemiz gerekecektir. Eldeki testler bir fakültenin kapı-
sındaki sıralama için geçerli olur da, diğer biri için yete-
rince geçerli olmayabilir. Fakültelerdeki öğretimin tayin
edeceği kriterler arasında farklar büyük ise, bir fakülte
dikkate alınarak geçerliği maksimize edilen bir batarya,
diğer fakülteler için daha düşük geçerlikte olur. Bugünkü
uygulamada, başvuru kapı sayısı 600 civarındadır. Üç-
Dört testle 600 ayrı sıralama yapmak ve hepsinin yete-
rince geçerli bir sıralama olduğunu iddia etmek mümkün
değildir. Bu kadar çeşitli okul ve fakülteye öğrenci seçe-
cek imtihan bir tek bataryadan oluşamaz. Bir tek batarya-
dan oluşursa, test sayısı artacağı için uygulama süresi

çok uzar. Bundan on-onbeş yıl önce sınavlara otuz-kırk bin öğrenci giriyor; bunların yaklaşık yüzde otuz-kırkı seçiliyordu. Bu sınavlar da iki gün süren daha çok sayıda testle yapılıyordu. Sınav süresi bugün dörtbeş saatlik bir tek oturuma indirildi.

Şimdi bizdeki uygulamanın geçerliğini etkileyen diğer etkenlerden birkaçına daha dokunayım:

Başvuru sayısı yarım milyona yaklaşmaktadır. Başvuru sayısı çok artarsa ne olur? Birincisi, yukarıda değinildiği gibi, çok büyük bir gruptan çok küçük bir grubu seçmekle daha yeteneklileri seçme ihtimalimiz ve bu sebeple seçmenin geçerliği artar. İkincisi, başvuru sayısı artarsa testleri geçerli biçimde uygulama yöntemleri kontrolümüzden çıkar. Bugünkü uygulama, geçerliğini tamamen yitirecek ve kendi ağırlığıyla çökecek boyutlara ulaşmıştır.

Sınavın geçerliğini etkileyen diğer bir etken başvuran adayların orta öğrenimlerinin programlar açısından çok çeşitli oluşudur. Bu okulların hepsi lise niteliğinde değildir. Testlerimiz bu programların birine uydurulsa, diğerlerine uydurulamaz. Sınavımızı daha geçerli hale getireceksek, başvuru kaynaklarının programlarını iyice incelemek zorundayız.

Nihayet, bir sınavın geçerliği sınava girenlerin sınavı nasıl gördüklerine bağlıdır. Önce, sınava şüpheyle bakan ve meselâ şansa büyük başarı elde edebileceğine inanan adaylar soruları çözmeye büyük gayret göstermeden, cevaplamayı şansa bırakabiliyorlar. İkincisi sınava dışardan bakanlar bu sınavlarda sosyal adalet olmadığını yazıp du-

ruyorlar. Bu da sınavın görünüşteki geçerliğini yani itibarını zayıflatıyor. Gerçekte, bir sınavın görevi olmaması gereken sosyal adalet sağlama işi de giriş sınavlarına yüklendiğinden bu yanlış kanı doğuyor.

Bugüne kadar sınavlarda idarî kolaylıklar sağlayan birçok değişiklik yaptık; benim kanımca da bu değişikliklerin herbirinde sınav geçerliğinden feragatte bulunduk.

Bugün sınavlarımızın kendi ağırlığıyla çökecek duruma geldiğini söyledim. Acaba, giriş sınavlarımızı ıslah etmemiz mümkün mü?

Benden önceki konuşmacılar bu soruya cevap olacak önerilere kısmen dokundular. Ne yapabiliriz?

Birincisi, sınavımızı iyi bir psikometrik modele oturtmalıyız. Her sene başka bir model, her sene farklı bir sınav olmamalıdır.

İkincisi, bugün başvuru sayısı o kadar büyümüştür ki, sınavın bölünmesi zorunluğu biz istemesek de karşımıza çıkmıştır. Bu açık oturumda üç çeşit bölme ima edildi. Ben bu bölme yöntemlerine kısaca değinmek isterim.

Bölme yöntemlerinden biri, kriterleri bölüp gruplama yöntemidir. Meselâ, Fen Mühendislik Fakültelerinin sınavları, Sosyal-Hukuk Fakültelerinin sınavlarından ayrı olarak yapılsın denilebilir. Sınav, başvuru okul ve fakülteler dikkate alınarak dört-beş grupta ayrı ayrı yapılabilir; ya da bir tek sınavda adaylara başvuru yerlerine göre farklı testler uygulanabilir. Güney Amerika ülkelerinden birinde üniversite giriş sınavları dört koldan yapıl-

maktadır. Orada bir aday bu kollardan ancak birine başvurabilmektedir.

Sınavı bölmenin ikinci yolu, iki basamaklı ve elemeli bir sınav düzenlemektir. Birinci basamak sınavı geniş tutulur, hattâ mahallinde uygulanabilir. Birinci basamak sınavına dayanılarak adayların bir kısmı elenir; elenmeyenlere ikinci basamak sınavı uygulanır. Fen Lisesine öğrenci seçimi böyle yapılmaktadır. İki basamaklı sınavların psikometrik modeli daha karmaşıktır. Bunun birçok üniversite ve fakülteye uygulanması daha da zor olacaktır.

Sınavı bölmenin üçüncü yöntemi olarak ülkenin çeşitli bölgelerinde farklı sınavlar yapma fikri ileri sürüldü. Sayın Dr. Özgüven, ben doğru anladımsa, «imtihanlar ayrı ayrı bölgelerde yapılsın» dedi. Bunun bir benzeri, Oturum Başkanımızın ve benim Test Bürosunda çalıştığımız yıllarda Eğitim Enstitülerinde uygulandı. Türkiye bölgelere ayrılmıştı; bir aday ancak bir bölgeye başvurabiliyordu. Bütün bölgelerde aynı testler uygulanıyor, fakat sıralama her bölgede ayrıca yapılıyordu.

Bu konuşmamı bitirirken, testlerde sorulan soruların içeriklerine değil de, yapılarına değinmek istiyorum. Testlerimizde, özellikle genel yetenek testinde, çok çeşitli soru tipleri kullanılmaktadır. Soru tiplerinin bu derecede çeşitli tutulması geçerliği düşürebilir. Soru tipleri beş-altı ana çeşide indirilirse, hangi tiplerin hangi kriterleri yordamada daha geçerli olduğu, araştırmalarla ortaya çıkarılabilir.

Sözlerimi bitirdim. Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Çok teşekkür ederiz Sayın Prof. Dr. Turgut.

B. GENEL TARTIŞMA :

BAŞKAN — İzlediğiniz gibi, ifade edildiği biçimde, üniversiteye giriş sınavları yolu ile öğrenci seçmek ne derece geçerlidir sorusuna panel üyeleri bir miktar cevap aramaya çalıştılar ve görüşlerini ifade ettiler. O kadar çok sınav ve test sözü edildi ki, gençlerimiz kadar bizler de test ve sınav bilinci içinde olur gibiyiz ve tahmin ederim toplum da böyle bir bilinç içinde. Sınav ayları geldiği zaman, üniversite giriş sınavları sözü edilmeye başlandığı zaman Sayın Prof. Dr. Altan Günalp'ın sık sık televizyona çıkmasından anlıyoruz ki, sorun bir miktar daha canlanıyor. Ama bu sorun aslında canlılığını belirli bir seviyede toplumumuzda her zaman muhafaza ediyor. Herkes çocuklarının geleceğinden endişeli. Endişeli bir toplum haline geldik. Toplum sağlığı açısından ilginç bir dönem yaşıyoruz. Birtakım çalışmalara göre bu durum toplum ruh sağlığı açısından üzerinde durulmaya değer hale gelmiştir.

Şimdiye değin yapılan tartışmalarda önemli noktalar sanırım elde ettik. Bir iki cümle ile ifade etmek istersek, birtakım yönetsel zorunluluklar bizi belli bir merkezi sisteme doğru götürmüştür. Bu sistemin kendi içinde birtakım adaletsizlikleri var, bunu yönetici arkadaşlarımız da açık yüreklilikle ifade ettiler; ama bu adaletsizlikler çoğu kere uygulamadan ziyade Türkiye'deki orta öğretim sisteminden kaynaklanmaktadır. Ancak bütün bu hataları biz getirdik test ve sınav dediğimiz ölçme sorunlarında aradık.

Aslında tek başına alındığı zaman test puanları pek fazla bir bilgi vermezler. Eğer test sonuçlarını tek başına

aldığımız zaman, hele bunu da tek başına alıp da insan hayatını değiştiren önemli kararlar almaya kalktığımız zaman sonuçlara biraz endişeyle bakmak gerekir.

O halde test sonuçları diğer bazı verilerle birleştiği zaman bir anlam kazanır. İşte bazı arkadaşlarımız konuya bu açıdan değindiler. Ben daha fazla konuşmak istemiyorum o konuda. Sanırım sorun gerekli açıklığı kazandı.

Bir nokta daha belirlendi, bir devamlılık söz konusu değil bugünkü sistemde. Yani, üç saat, beş saat, bazı uygulamalarda iki gün süren sınav sonucunda bir gencin nereye gitmesi gerektiğini tayin etmek mümkün olabilir mi acaba? Kolay değil. O halde, bu kadar önemli bir kararı, bu kadar kısa bir sürede yapılan bir sınav sonucunda vermelimiyiz, vermemeli miyiz? Aslında bu Türkiye'nin meselesi değil sadece, yüksek öğretime giriş sorunu bütün Avrupa ülkelerinde şu anda rahatsızlık konusu. Geçen hafta Unesco'nun Bükreş'te düzenlediği bir toplantıda yüksek öğretime giriş sorunu tartışıldı. Bu sorun Avrupa ülkelerinde de mevcut bulunmaktadır ve üzerinde ciddiyetle durulmaktadır.

O halde sorun giderek evrensellik kazanmaya başlamıştır. Ancak ülkemizde sanırım bu çok daha ciddi boyutlara ulaşmıştır. Orta öğretim sistemiyle bir bütünlük göstermediği için giderek daha da ciddileşmekte olduğu anlaşılıyor.

Ben müsaade buyurursanız kısaca bir ufacık nokta ile tartışmayı bağlayayım ve ondan sonra mikrofonu sorulara bırakayım.

Öyle görünüyor ki, yapılan bütün bu olumlu çalışmalar ve sonuçlarının ortaya koyduğu bir gerçek, bu siste-

min ciddi bir değerlendirilmesinin yapılması gereğidir. Burada yöneticiler ve teknik elemanların gerçekten uzun süren araştırmalar yapmaları ve kamuoyuna bu araştırma sorunlarını yansıtmaları hem kamuoyundaki endişeyi bir miktar gidermede yardımcı olacak hem de muhtemelen yeni yüksek öğretime öğrenci seçme modellerinin geliştirilmesinde yaratıcılık gücünü harekete geçirmiş olacaktır.

Öyle görünüyor ki, birçok sorularınız var. Bakışlarınızdan anlaşılıyor. Onun için şimdi mikrofonu size bırakıyorum.

Buyurun Sayın Yıldırım.

PROF. DR. CEMAL YILDIRIM — Efendim, söz almak isteyenlerin çok olacağı tahminiyle sözlerimi mümkün olduğu kadar kısa tutmaya çalışacağım.

Benim konuşmacıların söylediklerinden çıkardığım ve programa da alınan sorudan anladığım kadariyle bugünkü uygulama, merkezi sistem tarafından yürütölen uygulama, bir değerlendirmeye tabi tutulmuş görünüyor. şimdi bir değerlendirmeye girerken, bunu uzman arkadaşlar çok iyi bilirler, mutlaka birtakım kriterlere, ölçüt dediğimiz şeylere, başvurmak zorunluğu vardır. Bu sistemi de değerlendirirken, böyle birtakım kriterlerin kullanıldığını gördük. İki tür kriterin kullanıldığını, daha doğrusu panelde bulunanların kriter kullanmada iki gruba ayrıldığını ben müşahade ettim. Bir uygulama içinde olanların, sistemi şu veya bu şekilde temsil edenlerin ya da yürütenlerin getirdiğı kriterler oldu. Bir de, eğer tabirimi mazur görürlerse, kitaptan, yeni teoriden kriter getirenler oldu. Bunları isimlendirebilirim de. Sayın Prof. Dr. Turgut ve Sayın Doç. Dr. Özgüven daha çok teoriden kriterler getirerek

sistemi değerlendirme yönüne gittiler. Sayın Mıhçıoğlu, Sayın Toker bugünkü uygulamadan birtakım kriterler çıkararak değerlendirmede bulundular ve sistemin bir bakıma savunmasını yaptılar.

Üniversitelerarası giriş sınavı geçerli midir? sorusu tartışmaya açılmış burada. Aslında bu biçimiyle sorunun cevabı yoktur. Çünkü, bu soru bir varsayıma dayanıyor, o da sınavın tek bir programda, ya da hiç değilse türdeş sayılabilecek programlarda başarıyı haber verdiği varsayımadır. Böyle bir varsayımın geçerliği savunulamaz. Gerçek odur ki, Üniversitelerarası giriş sınavı son derece değişik programlara son derece karışık olan bir gruptan öğrenci seçme vazifesiyle karşı karşıyadır. Bir kere adayların çeşitli okullardan çeşitli sosyal katmanlardan, çeşitli etnik gruplardan kültür farklarıyla geldiklerini görüyoruz. Öte yandan yine belirtildi, 600 kadar değişik programa öğrenci seçme söz konusudur.

Giriş sınavları öteden beri (gerek Orta Doğu'da veya diğer üniversitelerde gerekse son 4 yıldan beri merkezi sistemde uygulanan giriş sınavları) daima aynı varsayımdan hareket etmek durumunda kalmıştır. Biz Üniversiteyi tek bir program olarak varsayıyoruz. Tekrar belirtelim, bu varsayım geçerli değildir. Ne var ki, 600 tür programa öğrenci seçme ihtiyacı ve güçlüğü karşısında böyle bir varsayımdan kaçınılamaz. Bugün sınava müracaat edenlerin sayısındaki büyük artışları gözönünde tutarsanız, ve çeşitli programlar arasındaki büyük farklılaşmayı, giderek artan farklılaşmayı, gözönünde tutarsanız, Türkiye'de bugün uygulanan sistem belki küçük ölçüler içinde değiştirilebilir, fakat koşullar değişmedikçe sistem dışında bir başka varsayıma dayanan yeni bir sistem oluşturma bana gerçekçi görünmemektedir.

İdeal olan şüphesiz her programa göre belli bir sınav sistemi geliştirmektedir; daha doğrusu öğrencilerin özel yeteneklerini, ilgilerini yoklayan bir sınav geliştirmektir. Bugünkü ortamda böyle bir sınavı geliştirmek ne üniversitelerin olanakları içindedir ne de bugünkü büyük aday kitlesi karşısında bunu yapacak bir teknik güç ve organizasyon vardır. O halde kurumsal olarak çok geçerli olan bir varsayım, Türkiye'nin bugünkü ortamında geçersiz bir hale geliyor ve bizi ister istemez üniversitelerin tüm programlarını tek program olarak farz etme noktasına zorluyor.

Şimdi üniversitelerin programlarını tek program olarak düşündüğümüzde yaptığımız hatayı da görüyoruz. Büyük bir hata vardır; fakat kaçınılmaz bir hatadır bu. Bizim burada aradığımız şey nedir?.. Yaptığımız seçmede aradığımız, üniversitede başarı potansiyeli olan en üst grubu veya bu gruplardan birini seçmek. Onun için bizim sınavlarımız başarı potansiyeli en yüksek olan gruplardan hiç değilse birini seçmeye yönelmiştir ve biz bunu yaptığımızı sanıyoruz. Bunun birtakım kanıtları vardır; bu kanıtlar henüz o şekilde kamuya da sunulmuş değildir; fakat bazı kaba gözlemler, bize yaptığımız ölçmenin varsayım çerçevesi içinde doğru olduğunu göstermektedir. Şöyle ki:

Sınav sonuçlarını incelediğimizde bir takım okulların, örneğin bu arada Fen Lisesinin ve ona yakın olan okulların çok daha başarılı olduğunu, başarı sırasında en üst yerleri işgal ettiğini görüyoruz; buna karşılık geri kalmış bölgelerde çeşitli olanaklar bakımından yoksun okullardaki öğrencilerin bu başarıyı yeteri kadar gösteremedikleri görülmektedir. Bu, bugünkü sınavların o varsayım çerçevesi içinde geçerli olduğunun bir kanıtıdır. Bu gözlemi doğrulayan başka belirtiler de vardır.

Şimdi bunu söylerken ben hiçbir zaman bugünkü sınavların eğitimimizdeki yaygın fırsat eşitsizliğini giderdiği iddiasında değilim. Fırsat eşitliğini sağlamak üniversiteler-arası giriş sınavının görevi değildir. Bunu arkadaşlar çeşitli şekillerde belirttiler.

Eğitimde sosyal adaleti sağlamanın sınav sistemi içinde yeri var mıdır?. Bunun üzerinde yıllardan beri durmaktayız, şu anda da tartışıyoruz. Fakat soruya bugüne kadar olumlu bir cevap verilebildiğini görmedim. Öyle görünüyor ki sosyal adalet sorunu başka düzeyde, başka aşamalarda halledilmesi gereken bir meseledir. Üniversitelerarası giriş sınavında halledilecek bir mesele değildir.

Bunun dışında bir iki somut noktaya daha dokunmak isterim. Sınavın geçerliğini azaltan bazı uygulamalarımız vardır. Sayın Turgut'un da belirttiği gibi, gerçi orada biraz abartma görüyorum, sekiz saatlik bir sınav verdiğimizizi ben hatırlamıyorum. Bizim verdiğimiz sınav 3-5-4 saatliktir. Ama belki uygulamadan doğan bazı uzatmalar da olmuştur. Fakat 3,5 saat de olsa bu uzun bir süredir, sınavın geçerliliği iki bakımdan zayıflamaktadır. Bir kere testlerimize yeteri kadar soru koyamamaktayız. İkincisi de, bu süre birçok çocuklar için uzun bir süredir. Bu da, hem geçerliği, hem de sınavın güvenilirliğini zayıflatan bir husustur; ama sekiz saatlik bir sınav uygulamasını her halde merkezi sistem ne öngördü, ne de uygulamada böyle bir şey olduğunu sanmıyorum.

Bir mesele de, Sayın Ethem Özgüven'in değindiği geçerlik çalışmalarıyla ilgili. Ethem Özgüven'in geçerlik çalışmalarının tümüne değindiğini sanmıyorum. Bazı geçerlik çalışmaları Orta Doğu'da da yapıldı. Bu çalışmalardan elde edi-

len sonuçlarda geçerlik katsayıları biraz daha yüksek örneğin, bizim yaptığımız bir çalışmada giriş sınavlarındaki test puanları ile üniversitedeki başarı notları arasındaki korelasyon bazı testlerde %60-65'e kadar yükseldi. Ama buna mukabil bazı testler üzerinde de, özellikle mimari kabiliyet testinde beklenenin altında kalmıştır sonuç. Ne varki katsayının düşüklüğüne bakarak bir testin geçersizliğine hükmetmek doğru olmaz. Kriter ölçülerinin, yani başarı notlarının da güvenilir olması gerekir. Katsayayı etkileyen başka etkenleri de gözden uzak tutamayız. Bazı dağınık ve yeterli söz götüren çalışmalarda elde edilen katsayılara bakıp giriş sınavının geçerliği üzerinde bir yargı yürütmek bence sakıncalıdır. Bunun tehlikelerini Sayın Mihçioğlu ayrıntılarına girerek belirtti.

Üniversite öğretim kurumu olarak üniversitenin öğrenciye arz ettiği ortamla, öğrencinin geldiği lise ortamı birbirinden birçok yönlerden son derece farklıdır. En başta öğretim üyeleri farklıdır, değerlendirme sistemleri farklıdır. Öğrencinin yer değiştirmesinden doğan farklar vardır. Yani, bu tür farkları gözönünde tutmaksızın değişik yer ve zamanlarda yapılmış bazı korelasyon çalışmalarını, küçük çaptaki inceleme sonuçlarını giriş sınavının geçersizliği için bir kanıt gibi göstermek dayanaktan yoksun, ihtiyatsızca bir davranıştır.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz Sayın Yıldırım. Buyurun Efendim.

DR. YILDIZ KUZGUN — Üniversite seçme sınavlarının bölgelerarası dengesizliği yansıtan bir yol olduğu üzerinde duruldu ve bölgelerarası dengesizliği gidermek için Sayın Özgüven tarafından bir öneri ileri sürüldü. Ve sınav

sonuçları her bölge için ayrıca değerlendirilsin dendi. Burada benim merak ettiğim bir husus var. Bu bölgelerdeki yapılacak olan değerlendirmelerden sonra seçilecek öğrenciler bölge üniversitelerinde mi okutulacaklardır. Yoksa şimdiki sistemde olduğu gibi mi yüksek öğretim kurumlarına yerleştirileceklerdir. Ben bunu pek iyi anlayamadım. Eğer bu öğrenciler için, yani eğitim olanaklarından yoksun bölgelerde yetişen öğrenciler için ayrı bölge üniversiteleri düşünülüyorsa, aklıma şöyle bir sakınca geliyor: Bölge üniversiteleri eğitim olanakları bakımından son derece kısıtlı üniversitelerdir. Bugünkü durumda öğretmen yetersizliği, araç, gereç yetersizliği vardır. Zaten eğitim olanakları sınırlı liselerde okumuş olan öğrencileri, tekrar eğitim olanakları kısıtlı üniversitelere göndermek haksızlığı devam ettirmekten başka bir şey değildir kanımca.

Bu öğrencileri eğer şimdiki sistemde olduğu gibi yetiştirecek olursak, bu sefer Hakkari lisesinin birinci veya ikincisini Robert Kolejin birincisi veya ikincisi ile aynı sınıfa yerleştirmek gibi hatalı bir iş yapmış olmaz mıyız? Sorum buydu.

Bir noktaya daha değinmek istiyorum. Üniversite sınavlarının amacı, üniversitede başarılı olacak öğrenciyi seçmektir. Sayın Turgut, her halde gönlünün çektiğini söylediler. %90 ihtimalle başarılı olacak öğrenciyi seçme amacındayız dediler. Bir eğitim kurumunda başarı için yetenek ve motivasyon gereklidir. Yani, yetenek ve ön bilgi başarı için zorunludur; fakat yeterli değildir. Bir seçme sınavından, hele böyle 250 bin kişinin içinden 30 bin kişinin seçildiği bir sınavdan sonra, arkadaşlarımla değindiği gibi hakikaten yetenek yönünden öğrenciler arasındaki farklar çok aza inmektedir. Bundan sonra başarı tamamen motivasyona bağlı olmaktadır. Motivasyonu ölç-

meye ise bizim hiç imkânımız olmayacaktır. Çünkü, bu duyuşsal bir alandır ve ölçmeci arkadaşlarım çok iyi bilirler, duyuşsal alanları ölçmede, ölçmeciler epeyce başarısız kalmışlardır. Bilişsel alanları ölçmek çok daha kolaydır. Bilişsel alanı ölçmede bile bu kadar güçlüklerle karşılaşırken, duyuşsal alanlarla ilgili özellikleri nasıl ölçeceğiz? Sanırım bu sorunun cevabı pek kolay bulunamayacak.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN: Teşekkür ederiz Buyurun Sayın Turgut.

PROF. DR. FUAT TURGUT — Sayın Yıldız Kuzgun'un birinci sorusu, bölgelere göre öğrenci seçiminin nasıl olacağı ile ilgiliydi. Sayın Özgüven'in teklifi şunu getirir: Bugün ÜSYM bütün adaylar için bir ortalama hesaplıyor ve bütün adayları bir tek grup olarak ele alıp bir başvuru kapısında sıralıyor. Benim anladığım kadarıyla, Sayın Özgüven, söz gelişi, Türkiye'de üç ayrı bölge varsa, üç ayrı sınav yapılsın ve ona göre sıralamalar yapılsın diyor. Şüphesiz, bir tek sınav dahi yapılmış olsa, üç ayrı sıralama yapılabilir. Ayrıca, teklifte şu nokta var: Diyelim iki, bir tek sınavda Robert Kolej mezunu bir aday 48 ham puan yapmış ve kendi grubunda onsekizinci olarak sıralanmış olsun öte yandan Hakkâri Lisesi Mezunu bir aday ise 38 ham puanla kendi grubunda üçüncü olarak sıralanmış olsun. Bunun büyük bir sakıncası vardır. On yedi kişilik kontenjanı olan bir yere bu iki aday başvurduklarında, Robert Kolej mezunu oraya alınamayacaktır. Şüphesiz, üç bölgede üç tane onbeşinci bulunabileceğinden, hangi onbeşincinin alınacağı ayrı bir problem yaratıyor. Fakat, daha az yetenekli bir kimsenin üniversiteye

alındığı, daha çok yeteneklinin başka bölgeden geldiği gerekçesiyle reddedileceği açıkça anlaşılıyor. Bu problemin ne mantıkî yönden, ne de istatistiksel yöntemlerle bir çözümü bulunacağı kanısında değilim. Çünkü az gelişmiş bölgelerimize özel kontenjan tanıdığımız zaman, daha yetenekli kişileri dışarda bırakmak pahasına sosyal adalet sağlarız. Bugünkü testlerle ölçülen başarı ve yetenek puanlarını ölçüt alarak bir tek sıralamaya öğrenci kabul ettiğimiz zaman da, doğal yeteneklerimizi her bölgede aynı derecede geliştiremediğimizden, sosyal adaletsizliği üniversiteye girişte de sürdürmüş oluruz. Üniversiteye giriş politikasını saptayan yetkililer bu seçeneklerden birine karar verdikten sonra sınavı düzenleyicilerin işi, o politikayı en az hata ile uygulamaktır.

İkinci soruda sözü edilen yüzde doksanı ben bir misal olarak söyledim. Gerçekte hiç kimse Türkiye okul ve üniversitelerindeki başarı ihtimallerini hesaplamış değildir. Bunun sebebi, şimdiye kadar yapılan geçerlik araştırmalarının daima korelasyon katsayısına indirilmiş olmasıdır.

Diğer etkenlerin test puanlarına katılıp katılmayacağı da soruldu. Elbette ki katılabilir. Meselâ, üç yıllık lise başarısı bir puan olarak sıralamaya katılabilir. Fakat, bu başarının bugünkü lise koşullarında güvenilir bir biçimde ölçülmediği, ölçülse bile sıralamaya katılmaya başlayınca zamanla geçerliğinin düşeceği korkusu vardır.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz. Buyurun Sayın Özgüven.

DOÇ. DR. ETHEM ÖZGÜVEN — Efendim, benim konuşmamda bir öneri vardı. O da şu idi: Bir soru olarak acaba şu üzerinde tartışılan psikometrik bir modelle, üze-

rinde durulan bu modeli ülkemizin temel sorunu haline gelmiş, belirli bölgelerdeki öğrencilerin girememesi sorununun modelin temel niteliğini, yani psikometrik modelin temel niteliğini bozmadan bir uzlaştırma mümkün müdür?. Bu idi. Diğer bir husus ise bu modelin dayandığı temel mesele, motivasyon faktörüydü. Yani, bu benim önerdiğim modelde her bölgenin başarı motivi en yüksek olan öğrencilerine olanak sağlamaktı.

Üniversite düzeyinde başarı testleriyle, yetenek testleri arasındaki korelasyonlara baktığımız zaman bunun 0.50 civarında olduğunu görüyoruz. Yani, başarı ile yetenek arasındaki korelasyonun 0,50 civarında olduğunu görüyoruz. Bu korelasyon aşağı doğru inildiği zaman orta-öğretimde 0,60'a, ilköğretimde 0,70'e çıkıyor. Bu şu demektir: Öğrenciler zihinsel faktörler yönünden üniversite düzeyine gelinceye kadar elenmektedir. Birçok sınavlar ve eğitim sisteminin getirdiği durumlar yönünden elenmektedirler. Üniversite seviyesine gelindiği zaman artık zihinsel faktörler önemini gittikçe kaybediyor, tamamen ortadan kalkıyor demiyorum. Ama önemi azalıyor. Benim bu konuda 1970 yıllarında yapılmış bir araştırmam var. Üniversite öğrencilerinin başarılarına zihinsel olmayan faktörler dediğimiz bazı faktörler etki etmeye başlıyor. Şimdi geçerlik katsayılarına baktığımız zaman, bizim ülkemizde ortalama 0.30 olsun, bunun karesini aldığımız zaman üniversite düzeyinde başarıyı etkileyen faktörlerdeki yüzde çıkmaktadır. Yani, üniversite girişte kullandığımız araçlardan dolayı elde ettiğimiz zihinsel faktörlerin başarıyı yarımadadaki oranı % 5-9 arasında bir hisse almaktadır. Peki bu % 90'ını ne gibi faktörler teşkil etmektedir?.. Benim araştırmamın temeli bu idi. Burada birçok motivasyona dayalı faktörlerin önemli olduğu görülmüştür. Yani bu üniversite girişte yaptığım öneri, hem moti-

vasyon faktörünü öne alması ve bir kısım sosyal yönden olan şikâyetleri önleyecek bir öneri gibi görünüyor. arkadaşlarımızın bazı sakıncalar ileri sürmelerine rağmen.

Benim değerlendirmem şu olacak: En azından bir denemeye değer görüyorum.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz. Buyurun Sayın Günalp.

PROF. DR. ALTAN GÜNALP — Efendim, şimdi ben konuşmalara toptan değinmek istiyorum müsaade eder-seniz.

Bu bölgesel sınav meselesinde şöyle bir sıkıntılı durum ortaya çıkıyor. Değişik bölgelerdeki değişik illerde farklı sınavlar uygulandığında bir haksızlığı ortadan kaldıralım derken başka haksızlıklara yol açmış oluruz. Geçen yıl merak ederek 1976 Sonuçları ve liselerin başarı durumlarıyla ilgili dosyayı inceledim. Okulların başarı durumları yalnız buldukları coğrafi bölgelere göre değil il merkezi ve ilçelere, nahiyelere göre değişiklik gösteriyor. Hatta aynı şehrin değişik bölgelerinde ve mahallerinde bulunan okullar arasındaki fark zaman zaman çok gelişmiş bir il ile az gelişmiş il arasındaki farka yaklaşıyor. Bölgesel sınavlar uygulamaya kalkarsak bölge ayırımında hangi kriterleri kullanacağız Coğrafi bölgeler mi; il, ilçe, nahiyeye ayırımı mı; mahalle ayırımı mı esas alınacaktır? Gelişmiş bir ilin gelişmemiş liselerini gelişmiş liselerle aynı sınava sokmak veya gelişmemiş bir ilin özel surette gelişmiş liselerini gelişmemiş liselerle aynı sınava sokmak bana pek doğru görülüyor. Böyle bir uygulama gelişmiş bölgelerdeki gelişmemiş liselerin aleyhine ve gelişme-

miş bölgelerdeki gelişmiş liselerin lehine büyük bir haksızlık yaratacaktır.

Değerlendirmeyi farklı yapmak da aynı anlamı taşır. Nallıhan Lisesi ile Ankara Fen Lisesini aynı şekilde sıkıca değerlendiriyorum. Diyarbakır'daki Anadolu Lisesini (ki bu bir yabancı dil kollejidir) sırf Diyarbakır'da olduğu için daha yumuşakça değerlendiriyorum. Bu benim kanımca kalkınmış bölgelerden gelen iyi çocuklara sırf yaşadıkları bölgenin kalkınmışlığı yüzünden reva görülecek bir haksızlıktır. Az gelişmiş yöredeki çocuklara daha önceki yıllarda yapılan haksızlıkları berteraf etmek için gelişmiş yörelerden gelen çocuklara bilinçli bir şekilde ve kendi elimizle haksızlık yapıyoruz.

Bu sıkıntılı ve çelişik bir durum ortaya çıkarıyor. Temele, esastaki probleme yönelik bir çözüm getirmekten ziyade palyatif bir tedavi uyguluyoruz. İmkânsızlıkla içinde çırpınarak Türk eğitim sistemine hizmet vermeye çalışan Milli Eğitim mensubu arkadaşlarımı gücendirmek istemiyorum. Ama bu palyatif tedavi uygulandığında farklı bölgelerde değişik sınavlar uygulandığında veya sınav değerlendirmeleri değişik ölçeklerle yapıldığında Mili Eğitimle ilgili kişilerde bir rahatlık belirebilir. Madem ki üniversiteye giriş sınavları ile, bölgesel farklılıklar, görünürde de olsa, bu şekilde giderilebiliyor, niye kendimiz üzerek şu ilçeye, şu bölgeye öğretmen bulmak için çabalıyalım; eğitim düzeyini geri kalmış bölgelerde hızla yükseltmek için bir sürü sıkıntıya girelim. Bu Milli Eğitimimize bir rehavet, yavaşlık, durgunluk getirir endişesindeyim. Bu, apandisit ağrısı çeken, barsağı patlamak üzere olan bir kişiye ağrı giderici ilaçlar vererek ağrıyı gizemek, hastalığı saklamak ve hastayı ameliyat masasına getirmekten kaçınmak gibi yanlış bir tutuma sürükler bizi.

Sosyal adaletsizliği, fırsat eşitsizliğini gercekci olmıyan bazı cözüm yolları deneyerek adeta legalize ediyoruz anlamını taşır. Sınav sistemini, başka bir kurumun yapması gereken bir görev ile yüklüyoruz, ve böylece esas görevli kurumun görevini yapmakta gevşek davranması için ortam hazırlıyoruz.

Demin bir arkadaşımız, ortaöğretimdeki başarı derecesinin yüksek-öğretimdeki başarıyı daha iyi yordadığını söylediler. Bu konuda şimdiye kadar geniş bir araştırma yapıldığını hatırlamıyorum. Bazı küçük çapta incelemeler var. Biz ÜSYM olarak bu yıl büyük çapta bir araştırma başlatmış durumdayız. Bu projenin bir bölümü olarak lise diplomasında bu yıldan itibaren yer almaya başlayan diploma notunun geçerliğini saptamaya çalışacağız. Okulların öğretim kapasitelerine göre diploma notunun dağılımı nasıl, değişik liselerimizden diploma notu geliyor. Ankara Fen Lisesinden gelen 7,8 diploma notuyla, acaba Siirt lisesinden gelen veya Giresun lisesinden gelen 7,8 diploma notu birbirinin eşdeğeri midir? Bunları aynı derecede değerlendirip işleme sokabilir miyiz?.. Ben sanmıyorum bunu standart bir not olarak kabul edeceğimizi. Ama peşin hükümden hareket etmiş olmamak için bütün okullarımızın fiziksel kapasitelerini, öğretmen kapasitelerini, boş geçen ders saatlerini saptamaya kadar varan bir büyük araştırma planlanmıştır, derhal uygulanmak üzere bu günlerde. Bu bilgilerle ortaöğretimden sınava müracaat eden adayların da tümünün diploma notunu almış durumdayız. bir ikorelasyon, bir dağılım kurmaya çalışacağız, acaba liselerin öğretim kapasiteleri ve verdikleri diploma notları nasıldır, bunu kullanabilir miyiz, kullanamaz mıyiz? Ondan sonra ikinci safha bu diploma notlarıyla bu çocukların bizim sınavlarda aldıkları notlar arasında bir bağıntı var mıdır, bunu da araştıracağız.

Burada hemen şunu söyleyeyim, gerçekten ÜSYM'nin dökümanları yayınlanmış vaziyette değildir Sayın Uysal; fakat şunu hatırlatmak isterim: Biz henüz iki yaşındaki bir kurumuz ve başladığımız zaman altımızda oturacak sandalyemiz dahi yoktu da, Hacettepe Üniversitesinden ödünç almıştık. Sayın Turgut gayet iyi hatırlarlar,

BAŞKAN — Teşekkür ederiz. Buyurun Sayın Oğuzkan.

DR. FERHAN OĞUZKAN — Efendim ben bir soru sormayacağım bir takım notlar aldım. Vaktimizin çok dar olduğunu da gözönünde tutarak bir kaç noktaya kısaca değinmek ve bir öneride bulunmak istiyorum.

Üniversiteye giriş sorunu çok önemli bir sorun. Gençlerin geleceğini etkileyen bir sorun; hattâ yalnız gençleri değil, gençler kadar onların ailelerini de etkileyen bir sorun. Yarım gün süren bir sınav sonunda öğrencilerin büyük bir bölümü kendilerini hiç istemedikleri veya ilgi duymadıkları bir fakültede veya bir bölümde buluyorlar. Öte yandan, bu sınavların gençlerin hayatı üzerinde oynadığı rol dolayısıyla bir takım özel dershaneler büyük bir endüstri halinde çalışıyor. Bu bakımdan, üniversiteye giriş sorunu üzerinde çok ciddi bir biçimde durmak gerekiyor. ÜSYM'nin bu konuya eğildiğini, bugünkü uygulamayı iyileştirmek amacıyla birtakım araştırmalara giriştiğini üniversiteye giriş şartlarını daha geçerli bir yönetime bağlamak çalışmaları içinde bulunduğunu duymak gerçekten memnunluk verici bir şeydir. Ben, burada önerilen türlü çözüm yolları arasında, özellikle öğrencilerin geçmiş akademik başarılarını dikkate alan, yani öğrencilerin lisedeki başarılarını değerlendiren bir çözüm yolunun yararlı bir önlem olacağına inanıyorum. Bu konuda yapılan araştırmalar da akademik özgeçmişin, daha ileri öğrenim kademelerinde beklenen başarı üzerinde sağlam bir kestiri-

me dayanak olduğunu ortaya koymaktadır. Diploma derecelerinden çok öğrencilerin lisedeki yığılmalı başarı ortalamaları dikkate alınacak olursa daha doğru olacağı kanısındayım.

Bir başka önemli sorun da sınava giren öğrenci sayısının artması. Bir sınav döneminde 350 bin kişi başvuruyor, ancak bunların 40 bini üniversiteye veya yüksek öğretime kabul ediliyorsa, çok ciddi bir sorunla karşı karşıya bulunuyoruz demektir. Acaba bu sayıyı daha makul bir seviyede nasıl tutabiliriz? Bu konuda alınması zorunlu bir önlemi, hemen kısaca açıklamak istiyorum.

Okullarımızda yöneltme ve rehberlik hizmetlerine hız vermek. Bugünkü hizmetlerin yeterli alınmadığını biliyoruz. Bu yöneltme ve rehberlik çalışmalarıyla öğrenciler güçlü ve zayıf yönleriyle kendilerini daha iyi tanıyacaklar, ilgi ve istidatlarının ne doğrultuda olduğunu göreceklerdir. Mezun olduktan sonra öğrencilerin önünde ne gibi seçenekler bulunduğu etraflı biçimde açıklanması da rehberlik hizmetleri kapsamı içinde düşünülmelidir. Rehberlik çalışmaları etkili olduğu takdirde umarım ki birçok öğrenci, ortaokuldan sonra üniversiteye hazırlayan programlar yerine, hayata veya mesleğe hazırlayan lise programlarını izlemeyi tercih edecektir.

Çok teşekkür ederim Efendim.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz. Buyurun Efendim.

BİR DİNLEYİCİ — Başlangıçta ikinci defa toplandığımız zaman Sayın panel Başkanımız ruh sağlığı konusu olduğunu söyledi üniversiteye girişin.

Benim kızım bu sene lisenin son sınıfında. Kendisini liseyi bitirmiş addediyor ve üniversite imtihanlarını düşünüyor. Daha bu başlamadan yaşıyor.

Şimdi bu yalnız öğrencileri ilgilendiren mesele değil, velileri de ilgilendiren bir mesele. Şimdi şüphesiz her şeyi hazırlıyorlar. Sayın Altan Günalp'ın televizyonda yaptığı bazı açıklamalar da öğrencileri bazı açıklığa götürmüştür. Ama bence bu rehberliğin veya sınavla ilgili açıklamaların sene başından itibaren başlaması gerektiğini sanıyorum. Yani öğrenciler ders yılı başından itibaren hem teknik açıdan hem ruhsal açıdan bu sınava hazırlanmalıdırlar. İmtihan hakkında her türlü bilgiye sahip olmaları gerekir. Ben bu yönden rehberliğin çok yararlı olacağı kanısındayım.

İkincisi, aslında bu üniversiteye giriş imtihanı bir sıralamadır. Biz diyoruz ki, elimizde bu kadar stok var, bunlar arasında sıralama yapıyoruz. Pekâlâ bu sınavların ne kadar geçerli olup olmadığını bir üniversite kendi okulunda bunun araştırmasını yapabilir. Bir üniversiteye giriş 850 puanla 350 puan arasında değişiyor.

Gittikçe çoğalan sayı karşısında evvelâ üniversiteler yükseköğretime girişin bir standartını tespit etmelidirler. Yükseköğretim deyince, yükseköğretimle üniversite arasında bir ayrılık olmaması lâzım aslında. 850 puanla 350 puan arasında olan bir öğrenci yükseköğretime girebiliyor. Yani kontenjan doldurmakla, yükseköğretime giriş şartlarını tespit etmek arasında bir seçici karar verememiş durumdayız. Sınav konusunda daha önce tartışma yapılmadığı için bu oluyor.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz. Buyurun Efendim.

BİR DİNLEYİCİ — Efendim, veliyi, öğretmeni ve gençleri ilgilendiren bir önemli konu üzerinde burada panel yaptığımızdan dolayı son derece memnunum. Burada Türk Eğitim Derneği cidden bütün vatandaşlarımız için büyük bir hizmet yapmıştır. Kendilerine bu hususta teşekkür ederiz.

Şimdi buradaki güncel konu olarak ele alınan konu, üniversite giriş sınavları öğrenci seçmede ne derece geçerlidir?

Efendim, şimdi bir kere konunun bu tarafı bile bunun izahını yapmaya kâfi; fakat bugün Milli Eğitim Bakanlığı, nüfusu 10 bini aşan kasabalara bile öğretmen ve aracını düşünmeden lise açtığı sürece, bugün 350 binin üstünde öğrenci giriyorsa, yarın 500 binin üzerinde öğrenci girecektir. Bu kadar çok sayıda öğrencinin olduğu yerde de üniversite seçme sınavları test usulüne göre devam edecektir. Kaç sene devam edeceğini bilmiyoruz. Bu bir vakıa; fakat bu imtihanlar öğrenciyi istenilen ortamda seçiyor mu, seçmiyor mu? Birçokları, öğretmen sayısı az olan liselerden gelen öğrencilerin bu imtihanı kazanmaları imkânsız, bu vaziyette giriş imtihanını kazananlar birkaç merkeze inhisar ediyor. Bu gördüğümüz bir vakıadır. Ben bunun tatbikatını senelerden beri görüyorum bir eğitimci olarak.

Burada sayın hocamızın da işaret ettiği gibi, eğitim ticaretide başlamıştır. 4-5 bin lira bir öğrenciden her sene para alan bu dershanelerin yetiştirdiği çocuklar mutlaka üniversite imtihanını kazanıyor mu?.. Elbette kazanmıyor. Bir defa genel kültürü ve bilgisi olmayan bir çocuğun bir senelik veya iki üç aylık kurslarla bu bilgiyi tamamlama-

masına imkân yok. Eğitimci olarak ben bunu sureti katiyede kabul etmiyorum. Böyle bir şey olamaz; ama bu oluyor. Neden oluyor?.. Çünkü, birtakım neşriyatlar oluyor, görüyorsunuz gazetelerde, «Bizim dershanemizde şu puandan şu puana kadar alan öğrenciler girdi» Bu bir propaganda mevzuu olarak neşrediliyor. Şimdi bu propagandalara mesnet teşkil edebilmesi için de, meselâ bir üniversitede hocalık yapan kimselerden birçoklarını üniversite sınavlarına sokuyorlar.. Ben bunların birçoklarını ismen de biliyorum. Bunlar bu imtihanlara girerken bu imtihanlardaki soruları almak için giriyor, ikinci olarak da bu imtihana girerken kendi yetiştirdiği talebelerin bir kısmını aynı sınıfa sokup, onlara yardım etmek için de giriyor. Şimdi böylece üniversite imtihanında normal ölçüler içerisinde, tam bir objektif seçme olamıyor; ama bu bir dedikodu mevzuu olmaktan da uzak kalamıyor.

Şimdi bir kere meselenin önemli noktalarından birisi bu. Şimdi ben sayın hocalarımıza derim ki, tabii elbette bu üniversitenin vazifesi değil, üniversite seçme sınav merkezinin de vazifesi değil; ama üniversite genel olarak bir öneride bulunabilir.

Benim şahsi kanaatim bu hususta şu: Evvelâ bir defa seçme sınavına katılan öğrencinin sayısını azaltalım. Bunun için ne yapalım? Evvelâ bir yığılma var. Ne kadar yığılma var?.. 350 bin, belki gelecek sene 400 bin, öbür sene 500 bin ve bir milyona kadar çıkacağını profesör arkadaşlarımız işaret ettiler. Bu vaziyet olduğu zaman ne yapacağız?.. O halde bu yığılmayı önleyici bir tedbir düşünemez miyiz?. Bunu üniversite öneremez mi?.. Meselâ, bunun başında olmak üzere, bir teknisyen okulları vaziyetinde, yani bizim bugün kalkınmamızı hızlandıracak insan gücünü yetiştiren grubu yetiştiren iki senelik teknis-

yen okulları açmak suretiyle bu yığılmayı bertaraf etmek mümkün mü?.. Bir kere üniversite Milli Eğitim Bakanlığına bu hususta bir talepte bulunabilir mi?.. Birinci konu bu.

İkinci konu; yine bu da üniversitenin teklifi ile olacaktır. Ben şahsen ön lisans okullarının bunu tam manasıyla önleyeceğine kani değilim. Bunun için öğretmen kadrosu bol olan yerlerde, liselerde bir olgunluk sınıfı açılması ve oradan çıkan taleplerin üniversite sınavlarına katılmasını sağlamak mümkün olur mu?.. Bunun dışında olarak da, üniversite imtihanlarında biraz evvel söylediğim gibi kontrol sistemlere daha aktif bir çalışma yapmanız mümkün müdür?.. Yani, bu mahsurları önleyecek birtakım tedbirler almanız mümkün müdür?.. Bunun üzerinde de sizlerden açıklama rica edeceğim.

Saygılarımla.

BAŞKAN — Teşekkür ederim. Buyurun Sayın Adem.

DOÇ. DR. MAHMUT ADEM — Vakit hayli ilerledi çok kısa bir soru soracağım.

Yüksek öğretime giriş sorununun çok boyutlu olduğu anlaşılımıştır. Bu çok boyutlu soruna Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Merkezi hangi tür araştırmalarla, ne gibi bir çözüm aramak istemektedir? Yüksek öğretime giriş sorununa çözüm getirebilecek araştırmaları gerçekleştirebilmek için ÜSYM'nin malî olanakları var mıdır? Örneğin 1977 yılı toplam bütçesi nedir? Bunun yüzde kaçını araştırmaya ayırmaktadır? ÜSYM'nin adaylardan sınava giriş harcı kılavuz satış geliri dışında başka gelir kaynakları var mıdır, varsa nelerdir? Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz. Buyurun Efendim

BİR DİNLEYİCİ — Bu soru teknik bir soru olacak. Sayın araştırmacı arkadaşlarımızın neticelerini dinlerken, bütün araştırmaların tek bir korelasyon katsayısına, daha doğrusu basit korelasyon katsayısına dayandığını gördüm. Konum itibariyle bazı istatistiksel yöntemlerin var olduğu kanısındayım. Her halde eğitimci arkadaşlarımız ve istatistik yönünden uğraşan arkadaşlarımıza önemli görevler düşüyor bu değerlendirme için. Daha başka yöntemlerle değerlendirilmesinin gereğine inanıyorum. Bu bir.

İkincisi çok basit bir misal vereceğim. Orta Doğu Teknik Üniversitesi İşletmecilik Bölümündeyim ve bizim bölüme giren öğrencilerin bir ve dördüncü sınıf başarı durumuyla üniversiteye giriş puanları arasındaki başarı durumu maalesef basit korelasyon sayısı ile negatif çıktığını, sadece bilgi olarak bildirmek ve bir de bu başarı durumunun dörtlü bir sistem olduğunu vurgulamak isterim. Yani, lise başarısı, ortaöğretim başarısı, üniversiteye giriş sınavları başarısı, üniversite başarısı ve ondan sonra da hayat başarısı. Orada da çok ilginç bir gözlemsel araştırmamız var. Maalesef üniversite mezunu, yani bizim bölümden mezun olmuş kişilerin birikimsel ortalamalarını kıstas aldığımızda, birikimsel ortalaması düşük olan kişilerin hayatta çok başarılı iş adamları olduğu neticesi çıkıyor. Bunu sadece bilgi olarak vermekle yetineceğim.

Yalnız belki bir boyut daha katılabilir araştırmaya. Hayattaki başarı dördüncü bir boyut olarak katılabilir kanısındayım.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederim. Sorular burada bitmiş bulunuyor. Uygulama ile ilgili soruların cevaplarını Sayın Prof. Altan Günalp'tan rica edelim. Teknik Soruları da diğer arkadaşlarımız cevaplandıracaklar. Buyurun Sayın Günalp.

PROF. DR. ALTAN GÜNALP — Çok teşekkür ederim. Sayın Başkan.

Bunlara çok soru sorulduğu için mümkün olduğu kadar sorularda ortak noktaları dile getirmeye çalışacağım.

Şimdi isterseniz şöyle sondan itibaren, Sayın Adem'in sorusundan itibaren başlayalım. Bir kere bütçe itibariyle biz kendi yağıyla kavrulan bir kurumuz. Devlet bize bir kuruş vermez, biz de devlete vermeyiz. Öğrencilerin verdikleri para ile idare ederiz, bunların büyük bir kısmı sınav masrafları olarak gitmekte. Sınavda sadece 35 bin tane öğretim üyesi kullanıyoruz, bunların ödemeleri yapılıyor. Bütün bunların arasında birtakım yatırımlar yapıyoruz. Bir kere kendi aletlerimizi alıyoruz. Araştırmalarımıza başlayabilmek için bir mali güce sahip olmamız gerekiyordu. İki senelik tasarrufumuzla bu mali güce şimdilik sahip olmuş vaziyetteyiz.

Bütçenin şimdilik oldukça küçük oranı % 5 - 10'u araştırmaya ayrılıyor. Bugün merkezimizde dökümanlar vardır. Bunlar yavaş yavaş bir ivme kazanan durumda. Değerlendirmeye başlanmış vaziyettedir. Ayrıca bu yıl başlattığımız araştırmalarımız var. Meselâ, DPT ile beraber planladığımız, başvurma anında aldığımız bilgilere dayanan ayrı bir anket, sosyo - ekonomik araştırma var. Eğitim geçmişini bize bildiren bir araştırmadır bu. Bunun dökümleri yapılmaktadır. Çocuğun hangi yörelerden geldiği ve buna göre neleri istediği, neleri başarabileceği veya başaramadığını bize gösterecek olan gayet geniş bir araştırma vardır, şöyle böy-

le 300 bin kişinin bu ankete doğru cevap vermiş olabileceğini düşünüyoruz.

Bunun yanında demin dediğim gibi bir büyük geçerlik araştırması planlanmıştır. Araştırma ve Geliştirme Bölümümüz tarafından yapılmaktadır. Bunun ana proje taslağı hazırlanmış ve üniversiter kuruluşlara gönderilmiştir. Bu konuda üniversitelerin ve akademilerin yardımına muhtacız. Sınırlarını kesinlikle çizdiğimiz birtakım izleme işlemlerini yapmamız lâzım, birkaç yıl boyunca. Bu birkaç yıl boyunca üniversitelerin bize çok büyük yardımda bulunmaları gerekiyor. Her türlü yardımı yapabilmeleri gerekiyor.

Bunun yanında öğretim üyelerinin fikirlerini almak amacıyla bir anket form hazırlamıştık. Sanıyorum bu sene başlanılacaktır. Bu anket formu hazırlanırken şundan esinlendik. Bu iki yıl kadar evvel Almanya'daki yüksek öğretime giriş sorununu halleden Dortmund'daki Merkezi ziyaret ettim; onlar artık yürürlükteki sistemi terkedip bazı dallar için özel bir merkezi sınav düzenleme yoluna gidiyorlardı. Bunlar için bilgi almak istedik. Birkaç sene sonra sınava geçeceklerini ve şimdilik üniversite hocalarının, değişik dallara alınacak öğrencilerde ne gibi nitelikler bulunmasını istediklerini saptamaya yönelik bir anket safhasında olduklarını öğrendik. Biz de bu sene bu yolda bir anket yaptık.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın değişik gruplarıyla da ortak projeler yürütülmektedir. Bunlardan biri diploma notu üzerindedir. Diploma notu eskiden olduğu gibi pekiyi, iyi, orta şeklinde değildir. Bu, yeni getirilen ve üç sene önce kararlaştırılarak bu sene ilk defa diplomalarda yer alacak olan yeni bir ortalama nottur; bütün yılların ortalamaları vardır. Bu ortalama not ne dereceye kadar geçer-

lidir?.. Bu büyük bir araştırma konusudur. Bütün ortaöğrenim kurumlarının değerlendirilmesini gerektirmekte. Ondan sonra da bu ortalama not yükseköğrenime girişte bir kıstas olarak kullanılır mı, kullanılamaz mı, ne dereceye kadar bize bir kullanım imkânı verecektir?.. Bizim test sonuçlarımızla bir korrelasyon aranacaktır.

Sayı kısıtlaması üzerinde Yönetim Kurulumuz üç yıldan beri devamlı mesai sarf etmektedir. Ancak, sayı kısıtlamasında birtakım çıkmazlarla karşı karşıyayız. Bir kere üniversite sınavlarına girmek herkesin hakkıdır derler. Ben üniversiteyi bitirmiş olsam dahi başka bir üniversitede öğretime girmek hakkına sahibim. Kimse benim öğrenme hakkımı kısıtlayamaz. Ancak şu var: Her ne kadar hukuksal gerçek bunu söylüyorsa da, bir de bizim ekonomik gücümüz var. Şöyle oluyor: Çocuk üniversitenin birinci, ikinci sınıfındayken, yine imtihanlara giriyor, tutuyor başka bir yere geçiyor. Bu yüzden üst sınıflarda muazzam bir boşalma oluyor. Üst sınıflardaki kontenjan açıkları boşa dönen çarklardır. Hacettepe Üniversitesinde 50 kişi ile başlayan bir bölümde üçüncü sınıfta 13 kişi kaldığını hatırlıyorum. Halen de yine 125 kişi kaydedilen birtakım bölümlerde ikinci sınıfın sonunda 60 kişi kalmaktadır. Bu demektir ki, üniversitelerimizdeki çark yarı yarıya boşa dönmektedir. Çok önemli bir konu bu. Biz 350 bin kişiyi sınava aldıktan sonra 400 bin kişiyi de sınava alırız. 400 bin kişiyi aldıktan sonra, 500 bin kişi olsun fark etmez. Biz bunu yaparız sıkıntısına rağmen, mesele değil. Esas benim önem verdiğim ve geçen gün Yönetim Kurulumuzda da uzun uzadıya tartıştığımız ve bir öneri hazırladığımız konu, yükseköğretim kurumlarının üst sınıflarında beliren kontenjan açıkları. Bu büyük bir israftır. Biz bunu önlemeye çalışıyoruz. Yoksa sayı kısıtlaması fazla bir problem değil bizim için.

Başka bir husus şuydu efendim; dershanelerin işleme bizim aklımız ermiyor. Hakikaten dershaneler bizim gücümüzün ötesinde bir güçle hizaya sokulabilecek ticarethanelerdir. Biz bu konuda yardımcı olmak amacıyla bundan iki yıl önce çok ucuza verilmek üzere ÜSS Testlerine Hazırlanma Kılavuzu diye bir kitapçık hazırladık ve bütün okullara binlerce lira sarf ederek yolladık. Bazıları açıp bakmışlar, dağıtmak zahmetine dahi katlanmadan bize geri gönderdiler. Tekrar paketledik hepsini ve tekrar yolladık. Bu sizde dursun, bu sene satmazsanız, gelecek sene satın dedik. Bir hafta sonra yine geri geldi. Şimdi ilgili arkadaşlar yeni bir kılavuz hazırlanması yönünde hazırlık içindeler. Biraz daha fazla detaylı; ama bu da dershanelerin kârını önleyecek bir çare değil. Maalesef bir şey yapabilecek değiliz bu konuda.

Yükseköğretime giriş koşullarının hangi sistemle ve nasıl saptandığını söylemek güçtür. Burada değişik yükseköğretim kurumlarımızın ne kadar değişik koşullar istediklerini belirtmek yerinde olur. Örneğin bazıları yalnız fen kolu mezunlarını, diğer biri fakültelerimizden bazıları yalnız modern fen kollarından gelen öğrencileri alma şartı koyuyor. Diğer fakülteler meslek okulu mezunları dahil herkese açık. Belirli ve ortak bir düzen halen mevcut değildir. Yükseköğretim kuruluşlarının kendilerine mahsus öğrenci alımı politikası vardır. Üniversitelerarası Kurula bu dağınık görünüş götürülmüştür. ÜSYM olarak bu uyuşmazlıkların ve tutarsızlıkların tespiti ve Kurula bir öneri getirilmesi dileğinde bulunuldu.

Kitap çalınması, dershanelere kitapların götürülmesiyle ilgili çok sıkı kontrollerimiz var. Geçen yıl üç kişiyi yakaladık. Üçü de dershanelerde öğretmen. Bir tanesi

kimya öğretmeni ve Kimya yüksek mühendisi. Mahkemeye verdik. Hâkim bana kitabın maddi değerini sordu. Bunun birkaç liralık kitap çalınması meselesi olmadığını 100 milyona yakın para harcanarak ortaya çıkarılan bir test çalınması olduğunu açıklamaya çalıştım. Her birinin değeri 100 milyon lira olan 350.000 kitaptan birinin çalındığından şikayet ediliyor mealinde bir zabıt tutuldu. Şaka yapmıyorum, bu bir gerçektir. Şimdi bu ortamda biz soruların çalınmasına engel olamadığımız için sorularımızı geliştirmek imkânını bulamıyoruz. Sorularımızı her yıl sadece bize gelecek yıl el yordamıyla olanak sağlasın diye elde tutuyoruz. Madde analizi yapıyoruz. Fakat bu testleri geliştirip kullanma durumunda değiliz.

Aynı sınıfa öğrencinin kendi hocasının düşmesi ise olanaksızdır. Bilgisayar aynı sınıftan gelen iki çocuğu dahi bir sınıfa koymuyor. Öğretmenleri de tamamen gelişmiş güzel dağıtıyoruz. Keçiören'de öğretmense Dikmen'e gidiyor. Buna rağmen bazı salon başkanlarımızın dikkatsizliği ve itiraf edeyim, kötü niyetleri yüzünden bazı öğrencilerin hakları yenilmekte. Fakat ÜSYM'de bu işler inanılmaz derecede büyük bir ciddiyetle izlenmektedir. Herkesle boğaz boğaza gelmek, tabancayla kovalamak pahasına sahtekârlıkları ortaya çıkarıyoruz. Gözümüzden kaçanlar olabilir.

Teşekkür ederim efendim.

BAŞKAN — (Prof. Dr. ŞEFİK UYSAL) — Efendim, sayıyorum birçok soruların cevabı verildi. Tabii bu cevaplar verilirken de sistemin kendine özgü bazı güçlüklerinin varlığı ortaya çıkmış oldu.

Önce bu amaçla standart testlerin geliştirilmesi ge-

rekir. Halbuki bizim sistemimizde her yıl testler yeniden hazırlanmakta ve sınavlardan sonra da bu testlerin gizliliği kaldırılmaktadır. Bu uygulamanın sakıncaları ise açıktır. Testlerin geliştirilmesi olanağı kalmamasının yanında, bir de sorularda tekrarların meydana gelmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bir örnek vereyim. Bugünkü lise kitaplarından diyelim ki 350 - 400 soru çıkarabiliyoruz. Bilgi yığılımı bu soru sayısını, zaman içersinde belki bir miktar arttırabilir. Ancak, insan yaratıcılığının da bir sınırı olacağını kabul etmemiz gerekecektir. Sonuçta, hazırlanabilen bu test soruları 10 - 15 yıl sonra tekrar edilmeye başlanacaktır. Halbuki, Batıda bu tür testler standardize edilir, normları çıkarılır ve uzun yıllar, devam eden bir geliştirme süreci ile muhafaza edilir. Doğal olarak, gizliliği de korunur. Test tekniği açısından, sanırım eleştiriler bir miktar bu konu üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Toplumda kişilerin test bilincine fazlaca girmiş olması bir diğer eleştiri olarak belirmektedir. Bu gerçekten de doğru bir gözlemdir. Nitekim bu bilincin beklenenin çok üstünde olduğu, piyasaya çıkarılan test kitapları ve bu amaçla açılan özel dershanelerin giderek artan sayısından açıkça anlaşılmaktadır. Ayrıca, testlerin içeriği de bazı derslere daha fazla ağırlık tanınmasına yol açmıştır. Açılan dershanelerde testlere hazırlık kursları hemen tamamen Matematik, Fen Dersleri ve Zekâ Testlerine ayrılmış görünmektedir. Nitekim 1977 - 1978 öğretim yılı için uygulanan Üniversitelerarası Giriş Sınavlarına ilişkin dağılımda Fen dersleri sonuçları, dağılımı tepeye doğru çekmekte, standart kayma küçülmektedir. Sosyal Bilimlerde ise bu dağılım normal dağılıma yakın bir görüntü vermektedir. Öyle görünüyorki özel derslerin ve test kitaplarının sağladığı «doping» fen dersleri sonuçlarına

belirgin bir biçimde yansımaktadır. Bu durumun, testin teknik niteliklerini zedeleyeceği açıktır.

Bir diğer hususta üniversitelerarası giriş sınavlarına ilişkin araştırmaların yokluğudur. Gerçekten de her yıl uygulanan bu sisteme ilişkin, ilgili değişkenleri tümü ile içeren ve bir senteze gidebilecek geniş çapta herhangi bir araştırmaya raslanmamaktadır. Bu sistem tek başına ele alınmak yerine orta öğretim sistemi ile bir bütünleşme göstermeli ve öğrenciler orta öğretimin ikinci yarısında değerlendirilmeli ve üniversiteye girişte verilecek karar devamlılık ilkesine uygun bir biçimde verilmelidir. Bunun için de geniş çapta araştırmalar yapılmalı ve bilimsel bulgulara dayanılarak yeni modellerin yaratılmasına çalışılmalıdır. Burada yeni bir model önerilmemiştir. Esasen panelin amacı da bu değildir. Ancak, toplumu, testi bir amaç olarak görme eğiliminden uzaklaştıracak yeni sistem ya da modellerin gerektiği gerçeği hemen hemen herkesin birleştiği bir husus olarak belirlemektedir. Aksi halde test araç değil giderek amaç haline dönüşmekte ve böylece bir eğitim patolojisi ortaya çıkmaktadır. Nitekim, bugün Türkiye’de lise son sınıflarda öğretmen başarısını kanıtlayabilmek için öğrencilerini Üniversitelerarası Giriş Sınavı testlerine hazırlamakta, diğer bir deyişle «test eğitimi» yapmaktadır.

Üniversitelerarası Giriş Sınavı yetkililerinin bu konuda araştırmalara yönelmiş olduklarını duymak gerçekten sevindirici bir olaydır. Öyle görünüyorki kendileride bugünkü modelden daha iyilerinin olabileceği kanısı ve gayreti içindedirler. Gerçekten, araştırmalara ağırlık verip bu sistemi daha verimli hale nasıl getirebiliriz? Başka seçenekler var mıdır? sorularına mutlaka cevap bulmak zorundayız.

Efendim, sanırım konuşulanları kısaca özetledim. Müsaade ederseniz paneli burada kapatıyorum. Panele iştirak ederek katkıda bulunan arkadaşlarımıza, soru ve görüşleri ile sorunun aydınlanmasına yardım eden dinleyicilerimize, özetle tümünüze çok teşekkür ederim.

Bu toplantıyı düzenleyen ve iki gündür gerçekten başarı ile yürüten Türk Eğitim Derneği'ne ve bu Derneğin Bilim Kurulu Başkanı Sayın Doç. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu'na şükranlarımızı iletir ve bir genel değerlendirme yapmaları için son sözü kendilerine bırakmak isterim.

Tekrar teşekkürler efendim (alkışlar).

DOÇ. DR. SÜLEYMAN ÇETİN ÖZOĞLU — Çok teşekkür ederim Sayın Başkan.

Kamuya yararlı bir Dernek olan Türk Eğitim Derneği, bugüne kadar yürüttüğü faaliyetlerden çok değişik bir faaliyeti iki gün içinde yürütmeye çalıştı. Bu çalışmaların sonunda, ben mutlu bir kişi olarak sizlere bir iki sözcükle hitap etmek ve toplantıyı değerlendirmek ve toparlamak istiyorum.

Konuya değinişimiz kiminize göre yalnızca bir derde dokunmak idi. İsaetli bir dokunma olduğunu gördük. Üniversitemizin sayın mensupları ve özellikle giriş sınavlarını yürüten merkezimizin sayın yöneticilerinin bize bu toplantıdaki katkıları bizi ayrıca memnun etti ve soruna değinmemizin anlamını büyük bir biçimde ortaya koydular.

Bizler bazı bildirilerle konuyu deşelim dedik. Dün bir eğitim planlaması, bir bilim politikası sorununa değindik

ve bugünkü tartışmalar bizi bu noktaya getirdi. Bir bilim politikası, bir araştırma politikası ve üniversitelerin bu politikalarda durumu. Gördük ki bu konularda henüz tartışma aşamasındayız. Uygulama olmadığı için değerlendirilmesini yapamadık.

Arkadaşlarımız bildirimlerinde böyle bir bilim politikasının olmadığını; ancak gerekli olduğunu vurguladılar. Yüksek öğretimin 10 yıldan beri planlanmadığını belirlediler. Bugünkü tartışmalarımız da bu belirlemeyi açık bir biçimde ortaya koydu.

Yüksek öğretime girecek adaylarda aranan nitelikleri tartışmaya çalıştık. Maalesef ölçü işlemini, değerlendirmeyi yapan kişilere belirli ölçütler veremedik; ancak zihinsel yeteneklerden söz ettik, bilgi ve belirli kişisel özelliklerden söz ettik, alışkanlıklardan, motivasyondan, becerilerden söz ettik; ama ölçme için ölçütler nedir bunu saptayamadık. Ancak, bunun bir sorun olduğu konusunda herhalde yeterince vurguladık. Umuyoruz ki bundan böyle üniversitemiz giriş sınavıyla öğrenci alma meselesinde önce ne istiyorlar? nasıl öğrenci bekliyorlar? bunu saptama konusuna eğileceklerdir.

Bugün ise değişik memleketlerdeki üniversiteye giriş sınavlarına ilişkin bir karşılaştırmalı bildiri dinledik ve birçok değişik memlekette onların kendi ihtiyaçlarına göre uyguladıkları yöntem ve testler hakkında bilgi aldık.

Bir başka bildiri de soruna değişik bir açıdan bakarak, üniversiteye yönelme ve giriş karar ve işlemlerinin bir eğitim sorunu olduğunu, eğitimin bütün kademelerinde ve Psikolojik Danışma diye isimlendirebileceğimiz hizmetlerin devam etmesi gerektiğini ve ancak bundan sonra

öğrencileri yönelteceğimizi ve lisenin yüksek öğretimin önüne yığıdığı öğrencilerle ancak böyle uğraşabileceğimizi belirlemeye çalıştık. Bu bildiri ayrıca bir öneri ortaya koydu. Lisede 3 yılda alınan akademik başarı notlarının üniversiteye girişte belirli bir ölçüde ağırlık kazanmasını öngören bir giriş sistemi bu önerinin esasıydı. Bu öneri de tartışılabilir. Ama rehberlik konusuyla bütünleşmiş olan böyle bir yaklaşım her halde yüksek öğretimin önüne yığılan grupla uğraşmada anlamlı bir kolaylık getirebilir. Nitekim, bugün panelde de ortaya çıkan, yeniye yönelme gereği böyle bir gereksinmeden doğmuş gözükmektedir.

Kuramsal ve uygulamaya dönük çabaları ele alan bu tip toplantıların devam edeceğini düşünüyoruz. Özellikle bugün ikinci paneldeki tartışmalardan sonra ortaya çıkan bir iki noktayı vurgulamak söz konusu olmalıdır.

Seçim sistemine ilişkin patoloji, gerçekler ve söz konusu olabilecek bazı yenilemeler tartışıldı. Ama üzerinde en fazla durulan nokta bu sorunların günlük sorunlar olmadığı, mutlaka bilimsel araştırmalarla ele alınması, geliştirilmesi gereği yeterince vurgulandı. Hele bir de bunlara üniversitenin bu çerçevede eğilmesi sağlanabilirse soruna daha iyi bakma olanağını bulabileceğimizin bir umut olduğunu görmüş olduk. Ben kişisel olarak bir umut içinde olmamızın mutluluğu içindeyim.

Eğitim sistemlerindeki işleyiş, örgüt ve bunun patolojisi, tabii olarak iki günlük tartışmalarımızın esasını teşkil etti. Bundan kendimizi sıyıramadık. Bugün patolojilere belki yalnız dokunmakla yetindik, çözümedik. Her halde bunu çözme bizim işimiz olamazdı.

Yine toplantımızda değinilen bir husus, Üniversitelerarası Kurulun üniversiteye giriş konusuna eğilmesi ol-

muştur. Üniversiteye giriş konusunda yetkili ve sorumlu olan Üniversitelerarası Kurul Üniversiteye Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinden ayrı olarak bir komisyon kurmuş ama bugüne kadar bu komisyon göreve başlatılmamıştır. Üniversiteye Giriş Sorunlarını Araştırma Komisyonu'nun bir an önce çalışmaya başlatılmasının sağlanması temenni edildi. Bu komisyonun çalışmaya başlatılmasının, üniversiteye giriş sorununu üniversitelerin araştırma ve bilimsel tavır ve davranış ile ele almalarının ilk belirtisi ve örneği alacağı belirtildi.

Ben sözlerimi tekrar üniversitenin sayın mensuplarına ve Üniversiteler Arası Giriş Sınavı ve Yerleştirme Merkezi ilgililerine katkıları için teşekkürlerimle bağlayarak bize bu fırsatı veren Türk Eğitim Derneği Yönetim Kuruluna da teşekkürlerimizi huzurlarınızda sunmak isterim. Sorularınız ve katkılarınız için çok teşekkürler, iyi günler efendim.

EK : 1

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

I. EĞİTİM TOPLANTISI

YÜKSEK ÖĞRETİME GİRİŞ SORUNLARI

25 - 26 Ekim 1977 Salı - Çarşamba

Yer : Büyük Ankara Oteli Salonu

25 Ekim 1977 Salı

- 9.00— Açılış
9.30—10.00 — Bildiri
10.00—10.30 — Tartışma
10.30—11.00 — Ara
11.00—11.30 — Bildiri
11.30—12.00 — Tartışma
12.00—14.00 — Öğle Tatili
14.00—15.00 — Panel
15.00—15.30 — Ara
15.30—16.30 — Tartışma

26 Ekim 1977 Çarşamba

- 9.30—10.00 — Bildiri
10.00—10.30 — Tartışma
10.30—11.00 — Ara
11.00—11.30 — Bildiri
11.30—12.00 — Tartışma
12.00—14.00 — Öğle Tatili
14.00—15.00 — Panel
15.00—15.30 — Ara
15.30—16.30 — Tartışma
16.30—17.00 — Toplantının Genel Değerlendirmesi ve
Kapanış

I. GÜN

BİLDİRİLER :

- 1) Bilim Politikası ve Yüksek Öğretim - Dr. Ergun Türkcan, Hacettepe Üniversitesi
- 2) Yüksek Öğretimin Planlama Sorunu - Doç. Dr. Mahmut Adem, A.Ü. Eğitim Fakültesi.

PANEL : 1

Yüksek Öğretim adaylarında ne gibi nitelikler aranmalıdır?

II. GÜN

BİLDİRİLER :

- 1) Üniversiteye Öğrenci Alım Sistemleri ve Ülkemiz. Dr. Mahmut Tezcan, A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- 2) Yüksek Öğretime Geçişte Öğrencileri Yöneltilme Sorunu - Doç. Dr. Süleyman Çetin Özoglu, A.Ü. Eğitim Fakültesi.

PANEL : 2

Üniversiteye Giriş Sınavları Öğrenci Seçmede Ne Derece Geçerlidir?

EK : 2

Derneğimizce düzenlenen ve 25-26 Ekim 1977 günleri Büyük Ankara Oteli Salonunda yapılmış bulunan «T.E. D. I. Eğitim Toplantısı»na katılan konuşmacıların ses alıcı gereçlerle saptanan konuşmalarının Derneğimizce bir kitap haline getirilmesi çalışmaları sürdürülmektedir.

Salonun yankılama durumu ve zaman zaman ceryan kesilmesi nedeniyle bazı konuşmacıların, konuşmaları eksik saptanmış veya hiç saptanamamıştır. Kitapta bütün konuşmacıların ayrı ayrı değer taşıyan konuşmalarının yer almasına önem vermekteyiz.

Konuşmanızın ses alıcı gereçten belirlenebilen metni ekte sunulmaktadır. Sizce uygun olabilecek en kısa zamanda (örneğin 15 gün içerisinde) ekte sunulan metinde yapılmasını gerekli gördüğünüz düzeltmeleri, eklemeleri veya çıkartmaları yaparak yayınlanmasını uygun gördüğünüz metni Derneğimize ulaştıracağınızı ümit etmekteyiz. Sizden belirli bir süre herhangi bir cevap alamaz isek, konuşmanızın saptanabilen durumda basılmasını sakıncalı, bulmadığınızı kabul ederek, olanaklar çerçevesinde konuşmanızı yayınlanacak kitapta değerlendirmeyi düşünmekteyiz.

İlgi ve zahmetlerinize teşekkürlerimizi sunarız.

Saygılarımla
Genel Müdür
Seydi Dinçtürk

Not: : Konuşmanızın ilgili olduğu konu veya tartışma:



FIYATI
500,- tl