

## Yetenek Sınavları Konusunda Yayınlamış Olduğum Videolara Gelen Eleştirilere Yanıtlarım

Çetin Tüker 15. Mayıs. 2022

Geçtiğimiz Şubat 2022 içinde birkaç video yayınlamış ve bölümümüzün yetenek sınavlarını çeşitli seviyelerde eleştirmiştim. Eleştirilerime Prof. Dr. Ali Baykal'dan bazı eleştiriler geldi. Bu çok olumlu bir durum. Gelişme ve ileriye yönelik adımlar atabilmenin yollarından biri, belki de en önemlisi, ortaya atılan bir teorinin yanlışlanan yönleri üzerinde yeni araştırmalar ile bilgi inşa etmektir. Bu açıdan bakınca bazı ilerlemeler kaydettiğimizi düşünüyorum. Kendisi ile eleştirileri konusunda detaylı olarak konuşacaktık ancak benim sağlık durumum ve araya giren bayram tatili sebebiyle henüz bu görüşme gerçekleşemedi. Önümüzdeki günlerde gerçekleşmesini umuyorum. Konu ile ilgili olarak bana bazı sorular geldiği için soru ve eleştirileri şimdiden yanıtlamak istiyorum.

Hocamızla şu ana kadar Whatsapp üzerinden süren iletişimimiz süresince bana yönelttiği eleştiriler sırasıyla:

1. OBP'nin geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin yetersiz olması, çünkü OBP'nin okullar tarafından öğrencilerini memnun etmek adına yozlaştırılması ve havadan puanlar verilerek yükseltilmesi
2. MSGSÜ Grafik Bölümü Yetenek Sınavı seçme ölçütlerinin mi yoksa okuldaki derslerin değerlendirme ölçütlerinin mi geçerlik ve güvenirlik açısından gözden geçirilmesi.
3. Görsel yetenek ile ilgili alan yazını "sıfır" saymış olmam

şeklinde özetlenebilir.

Eleştirileri sırayla yanıtlamak istiyorum.

### 1. A.

Hocamızın OBP'nin okullar tarafından belirlenmesi, ÖSYM tarafından hesaplanması ve sınav puanlarına katılması sırasında sık sık değişen ve nereden geldiği pek de anlaşılamayan bazı katsayılar kullanılması konusundaki eleştirilerinde haklılık payı vardır. Baykal (2008; 2011) bu konuda yaptığı yayınlarda oldukça detaylı eleştiriler yapmış, öneriler getirmiştir. Baykal'ın yazıları ne yazık ki eski tarihlidir ve güncel durum hakkında bilgi vermese de bu konuda haksızlıklar olduğu ve olmaya da devam edebileceği konusunda iç gözü kazandıracaktır. Kendisinin de bahsettiği gibi bazı okulların öğrencilerine havadan puan verebilmeleri olasıdır ve bu şekilde davrananlar da olmuştur. Bununla ilgili olarak gazetelerde köşe yazıları da var. Buna benzer bazı çekinceleri ben de videolarda anlatmıştım.

Bu eleştirilerde haklılık payı olmasına rağmen 2019-2018-2017 yıllarında bölümümüzü kazanan adayların OBP puanlarını inceledim. Puanlar sıklıkla (yaklaşık 25 kişi) 300-470 arasında dağılmakta sayıları 5 civarında olan bir grup ise 200-299 aralığında dağılmaktadır. Puanlar şişirilmiş bile olsa dar bir aralığa yığılacak kadar şişiril(e)memiş olduğunu düşünüyorum. Veya Baykal'ın (2011) bahsettiği gibi ÖSYM'nin içeriği net olmayan hesaplamaları ile bir şekilde bir dağılım oluşmuştur.

### B.

Ancak OBP'nin bir parametre olarak hiç alınmaması gerektiği konusundaki eleştiriye katılmıyorum. OBP puanı giriş puanları hesaplanırken ÖSYM tarafından belirlenmiş belli katsayılarla çarpılarak adayın puanına eklenmektedir. Dolayısıyla bizim okul veya bölüm

olarak OBP'yi puan hesabına katmak/ katmamak, veya OBP'nin katsayısını değiştirmek konusunda bir kararımız, uygulama yetkimiz vs. yoktur. Bu noktada YÖK-ÖSYM ne derse ona tabiyiz. ÖSYM bu katsayıları belirlerken nereden yola çıkıyor nasıl hesaplıyor bunu bilemeyiz.

Ben ilgili raporları hazırlarken bağımsız değişken olarak OBP, TYT, Baraj ve Bölüm sınavlarını almıştım. Çünkü elimizde bu 4 bağımsız değişken var (başka da bir değişken yok) ve tüm puanlar bu 4 değişkenin çeşitli katsayılarla çarpılarak toplanmasından oluşuyor. Dahası, üniversite öğrencilerin akademik başarılarının yordanmasına (öngörülmesinde – prediction) yönelik uluslararası literatürde de sıklıkla kullanılan bir değişkendir. Bizde OBP ismiyle anılan değişken “High School GPA,” bizde giriş sınavı adıyla anılan sistem de “admission test” adıyla literatürde yer almaktadır. Bu durumda literatürde (kendi içindeki eleştirilerle birlikte) kabul gören bir parametreyi dışarda bırakmam mümkün değildi.

Kullandığım istatistik hesap yöntemi de analiz için gerekli koşullar sağlandığında “çoklu regresyon analizi” yöntemidir. Yine literatürde bu yöntem kullanılmaktadır. Çoklu regresyon analizi yönteminin koşulları sağlanamadığında, kanıt kalitesi daha düşük olsa da korelasyonlara bakıldı. Korelasyon nedensellik ima etmez (correlation does not imply causation). Burada da bir nedensellik değil “ortada dertlenmeyi gerektirecek bir ilişkisellik var mı yok mu?” sorusunun yanıtı aranmıştır. OBP ile çok sayıda ders notu arasındaki pozitif yönlü ilişkisellik bana bir nedensellik ima etmese de “şanstan öte” dertlenmeyi gerektirecek bir ilişkisellik olduğunu düşündürmektedir.

Ben OBP'yi adayın üniversite öncesi öğrenim sürecindeki (i) düzenli ders çalışma disiplininin ve (ii) genel bilgi seviyesinin bir göstergesi olarak aldım. Bu iki değişken de adayın üniversitedeki akademik başarılarını etkileyecek önemli değişkenlerdir. Genel anlamda da (i) ve (ii) ile ilgili düşüncem değişmedi. Bazı zayıf okullardan gelen zayıf öğrenciler okulun sistemi suistimal etmesi sonucu şişirme notlarla yüksek OBP almış olsa da tüm okulların böyle davrandığını düşünmüyorum. Dahası iyi çalışan ve yüksek notları olan öğrencilerin OBP'leri de kaçınılmaz bir şekilde doğal olarak yüksek olacağından, yüksek OBP'li öğrencilerin çoğunun gerçekten de o puanları hakedecek bir başarıyı göstermiş olma olasılıkları aksi duruma göre daha fazla olacaktır.

C.

OBP ile ilgili eleştiriler sonucu bu değişkeni tamamen dışarıda bıraksak bile, bizim seçme sınavımızın seçme becerisinin yokluğu ile ilgili tespit değişmiyor. Çünkü bu iki durum arasında bir nedensellik ilişkisi yok. Yetenek sınavımızın başarılı olma/olmama durumu, OBP parametresinin geçerlik/güvenirlik durumundan bağımsızdır. OBP tamamen hatalı bile olsa bu sonuç bizim yetenek sınavının başarılı bir seçme aracı olduğunu göstermez.

2. İkinci eleştiri Grafik Bölümü yetenek sınavının eleştirilmesine rağmen, derslerinin ölçme değerlendirme yöntemlerinin kesin doğru kabul edilmesidir. Hocamızın bu noktada da belli oranlarda haklılık payı vardır. İlgili videolarda derslerde uygulanan ölçme/değerlendirme süreçlerine bir eleştiri getirmemiştım. Ders tanımlama formlarına göz attığımda neredeyse tüm dersler için kazanımların yanlış yazılmış olduğunu görüyorum. Kazanımlar aynı zamanda o derste nasıl bir eğitim yöntemi uygulanacağını ve nasıl değerlendirileceğini de belirler. Ancak diğer taraftan hocalarımızın çoğunun ders tanımlama formlarını yazmayı eziyet olarak gördüğü, bu süreci geçiştirdiği ve yazılan içeriklerle gerçek uygulamanın pek de aynı olmadığını hepimiz deneyimliyoruz. Ders kazanımları birleşerek bölüm program yeterliliklerini

oluşturuyor. Bölüm program yeterliliklerimiz de ders kazanımları ile tutarlı olacak şekilde güncellenmek durumundadır. İleride akredite olmaya karar verir isek denetçilerin ilk bakacağı belgeler bunlar olacaktır.

Tek tek ders bazında ölçme değerlendirilmede hatalar olabileceğini kabul ediyorum. Bu konuda hocamız ile aynı fikirdeyim. Ancak bu sadece bizim bölümümüz için değil. Tüm dünyadaki okullarda verilen dersler için geçerlidir. Ders bazındaki ölçme değerlendirme süreçlerini reddedersek tüm literatürdeki ilgili araştırmaları da reddetmemiz gerekir. Bunu raporumuzu hazırlarken de düşünmüştük. İlgili raporumuzda ders bazındaki değerlendirmelere ek olarak öğrencinin GNO'sunu da hesaba katmıştık. Aslında bu karar yine benim kişisel seçimim değil literatürde de böyle yapıldığını görüyoruz. Bölüm sınavımız GNO için de yordama/prediction becerisinden uzaktı. Raporda bundan da bahsettik. GNO tüm derslerin notlarının ortalamaları olduğu için ders bazında olabilecek hatalar GNO içinde küçülmektedir. GNO'da mükemmel değildir ancak (belli şekillerde sistemi suistimal eden bazı öğrencileri saymazsak) çoğu öğrencinin başarısı için fikir vermektedir.

Son olarak da dönem ve diploma projelerine baktığımızda, proje derslerini geçen ve mezun olan öğrencilerimizin işleri tüm öğretim üyelerini (açıklanan notlar seviyesinde) tatmin etmektedir. Yani bu öğrenciler bir grafik tasarımcı gibi görünmekte, düşünmekte ve tüm bu eğitim sonunda bir grafik tasarımcının elinden çıkmış gibi görünen işler üretebilmektedir. Bu durumda bu kişilerin birer grafik tasarımcı haline geldiği sonucuna varabiliriz. Ölçme değerlendirme sistemimizin dersler bazında belli oranlarda hatalar içermekle birlikte toplamda hedeften çok fazla şaşmadığını düşünüyorum.

Bağımlı değişkenimiz (GNO ve ders notları) üzerinde elimizdeki bilgiler temelinde bir konsensüs var. Bu durumda geçerlik güvenirlik sorunları olduğu aşikar olan bağımsız değişkene (yetenek sınavlarına) odaklanmak ve sorgulamak bana daha mantıklı geliyor.

3. Eleştirilerin sonuncusu görsel yetenek ile ilgili alanyazını “sıfır” saymış olmamdır. Bu sebeple hocamız bana bazı görsel zekâ ölçen tersler (Torrance'ın Yaratıcılık testi, Raven'in Progressive Matrices testi) ve konu ile ilgili literatür (Sternberg, Kaufman, & Grigorenko, 2008; Guilford, 1961) tavsiye etmiştir. Bu testleri biliyordum literatürde de eksik olduğum kısımları okudum ve bundan sonrasında da bu kitap ve makaleye sık sık başvuracağımı düşünüyorum.

Burada bir yanlış anlama olduğunu düşünüyorum. Ben görsel zekâ ile ilgili literatürü yok saymadım. Tüm bu bilginin grafik tasarım seçme sınavında yordama becerisi olan bir parametre olabileceğini gösteren deney ve gözleme dayalı bir yayın olmadığını söyledim. Ortada bir çalışma yoksa neye dayanarak yargıya varabilirim? Alanımızda ne yazık ki lisans seviyesinde araştırma yöntemleri dersleri ve lisansüstü seviyede deney ve gözleme dayalı araştırma yapma geleneği olmadığından, ürettiğimiz bilgileri yazarak ifade etmediğimizden, bilgiyi yazılı olarak üretme bilgisini gereksiz bir bilgi kabul etme eğiliminde takılı kaldığımızdan, şu an ihtiyaç duyduğumuz çok gerekli bilgileri de üretemiyoruz. Oysa yararlı bilginin tartışmasız gerekliliğinin yanında yararsız gibi görülen bilgilerin de yararlı ve gerekli olabileceğini tamamen gözden kaçırmış görünüyoruz (yararsız bilginin faydaları konusunda Flexner, 2017 makalesini tavsiye ederim).

Lisans program yeterliliklerimizde “Tasarımın bir problem çözme meselesini olduğunu kavramak” maddesi bulunmaktadır. Yani bizim bölüm olarak tasarıma bakışımız “tasarımın bir

problem çözme meselesi olması” temelindedir. Grafik tasarıma bakışımız da “grafik tasarımın iletişim problemlerine görsel yöntemlerle çözüm bulma” meselesi olmasıdır. Başka grafik tasarım programları tasarıma da grafik tasarıma da başka şekillerde bakabilirler. Grafik tasarım kuramı ile ilgili tartışmalardır. Şu an burada o tartışmalara girmek gereksiz. Aynı tartışmalar yıllardır mimarlık alanında ve eğitiminde de yapılmaktadır. Alandaki her tasarım hocasının aynı şekilde düşünmesi mümkün değildir.

Ancak bilişsel bilim alanında kişisel görüşlerin ötesinde gelişen, çağımızın bilgi seviyesi ile belirli bir konsensüsü yakalamış bazı teoriler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları ihtiyaç duyduğumuz iç görüyü bize kazandırabilir. İnsanın nasıl öğrendiği ve bilgiyi nasıl işlediğini açıklayan bilişsel yük teorisine göre (Sweller, Van Merriënboer, & Paas, 1998; 2019). İnsan için evrimsel bağlamda iki tür bilgi grubu bulunur (Sweller et al., 2019). Bunlardan ilki “biologically primary knowledge” (biyolojik birincil bilgi) yani evrimsel olarak hayatta kalmamızı sağlayan, genlerimize işlenmiş, doğduğumuz andan itibaren var olan bilgilerdir. Yetenek kavramından burada söz edilebilir. Bu bilgiler yüzleri ayırt etme yeteneği, gözler açıkken isteğe bağlı olmadan görme yeteneği, diğer insanlarla sosyal iletişim kurma yeteneği, bir ana dil öğrenme ve sözlü iletişim kurma yeteneği, bir sorunla karşılaşıldığında var olan bilgileri kullanarak olası çözümleri üretme yeteneği vb. bilgilerdir. Bunlar hayatta kalmamıza sebep oldukları için evrim sürecinde genlerimize işlenmiştir ve doğduğumuz anda bile bizimle birlikte. Bunun dışında kalan tüm bilgiler yani okuma, yazma, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, enstrüman çalma, tasarım yapma, sanat üretme, resim heykel yapma vb. her şey “biologically secondary knowledge” (biyolojik ikincil bilgi) kapsamındadır. Sonradan öğrenilir ve “uzun dönem bellek”te (long term memory) bilgi ağları şeklinde depolanır. Gerektiğinde “çalışma belleği”nde işlenir (Çalışma Belleği Modeli hakkında detaylı bilgi için [Baddeley, 2003](#); Sweller et al., 1998; Sweller et al., 2019). Uzun dönem bellekte depolanan bir bilgi ne kadar çok geri çağrılır ve kullanılırsa o kadar otomatikleşir ve bir süre sonra çalışma belleğinde hiçbir yük oluşturmada kullanılan otomatikleşmiş bir beceri haline gelir (araba kullanırken hiç düşünmeden otomatik olarak vites değiştirmek veya okurken kelimeleri harf harf değil bir bütün halinde tanıyıp okumak gibi). Çizim yapabilmek, evrimsel olarak bize avantaj sağlayan ve doğuştan gelen bir yetenek değil öğrenilen, pratik yapmakla geliştirilen ve otomatikleştirilen bir beceridir. Bölümümüzden mezun olan/olamayan ve çok başarılı illüstratörler olarak adı duyulmuş kişilerin kaç bin saat çizim yaptıkları ile ilgili bir tahmin yürütebilir misiniz?

Problem çözme becerisi öncelikle belli bir alanla ilgili bilgi ağının büyüklüğü ve o alana özgü problem çözme yöntemlerinin (ki bu da aynı ağlar içinde depolanan bir bilgidir) bilinmesine bağlıdır. Yani alanla ilgili problem çözme konusunda alan bilgisi en geniş olanlar daha başarılı olacaktır (Sweller et al., 1998; Sweller et al., 2019).

İnsan belli bir probleme var olan bilgi ağını kullanarak çözüm üretemez ise diğer bilgi ağlarına başvurarak bilgi transfer eder. Transfer yapabilmek için kişinin uzun dönem belleğinde geniş bir alan dışı bilgi ağı deposu da olmalıdır. Yani “alan için gerekli olmayan bilgi” aslında ihtiyaç duyulduğunda çağrılan ve yaratıcı çözümlere de yol açabilen çok da gerekli bir bilgidir. Biraz kelime oyunu yaparsak “gereksiz bilgi aslında gerekli bilgidir.”

Eğer alan bilgisi yok ise ve transfer edebileceği bilgi de yok ise, insan bu durumda “serbest atış” yöntemi ile çözüm aramaya başlar. Rastgelelikle Yaratım İlkesi biyolojik birincil ilkelerden biridir (Sweller et al., 2019). Bu yöntemle bazı problemlere çözüm bulmak olasıdır ama çok zaman ve emek gerektirir. Sıklıkla başarısız olunur. Bulunan çözümler de zaman yokluğundan yeterince derinlemesine irdelenmiş olmayacaktır.

Rastgelelikle yaratım ilkesi biyolojik birincil ilkelerden biridir, yani doğuştan gelir ve temel olarak herkeste bulunur. Bir probleme zaten bildiğimiz alan veya alan dışı bilgi ile çözüm bulamadığımızda çözüm yaratmamızı sağlar. Yaratıcılık ise “...geleneksel tanımına göre yeni, iyi ve ihtiyaca uygun şeylerdir” (Sternberg, Kaufman, & Grigorenko, 2008. p.291). Sternberg et al.’a göre var olan bilgi ağlarının kullanılması üzerine temellenmiş sekiz yaratıcılık türü şunlardır: (i) çoğaltma/tekrarlama, (ii) yeniden tanımlama, (iii) ileri hareket, (iv) daha ileri hareket, (v) yeniden yönlendirme, (vi) yeniden yapılandırma (vii) yeniden başlatma, (viii) bütünleştirme (2008). Bu sekiz yaratıcılık türü de alan ve alan dışı bilgi ağlarının genişliği üzerine kuruludur. Yani alan ve alan dışı bilgisi az olan kişi şans eseri yaratıcılık dışında alan ve alan dışı bilgisi geniş olan birisine kıyasla daha az yaratıcı olacaktır (Müzik alanında bir örnek için Hendrick, 2021).

Bizim şu an uyguladığımız sistemle seçtiğimiz öğrenciler alan bilgisine sahip olmadığı gibi (bunu zaten beklememeliyiz çünkü alan bilgisini okulda öğrenecekler) diğer alanlarda da oldukça eksik bilgi ağlarına sahip öğrencilerdir. Bu eksik bilgi ağlarından biri de adayların soyut düşünme becerilerini geliştirebilecek olan matematik bilgileri ağıdır. Adaylarımızın ciddi bir bölümü, neredeyse yarısı, TYT sınavında en düşük puan alan öğrenci grubundadır.

Yetenek sınavı adı altında yaptığımız bu sınavlarda bizler çoğu adayın birkaç aylık bir kurs sonucunda ezberlediği çizim teknikleri ile görselleştirdiği yanıtları değerlendiriyoruz. Oysa çizim becerileri bölüm program yeterliklerinde belirttiğimiz “tasarımın bir problem çözme becerisi olması” durumuna bir katkıda bulunmuyor. Olsa olsa çözülen problemin kâğıda dökülmesi kısmındaki beceriyi gösteriyor. Bunu destekleyen bir örnek araştırma makalesinde mühendislik öğrencilerinin el çizimi becerilerinin tasarım becerilerine etkisi olmadığı görülmüştür (Cham & Yang, 2005). Çizim becerisi, çizerek tasarlama sürecinde çalışma belleğinin uzantısı olarak kullanılacağı için çalışma belleğinin yükünü azaltmaya yarayan bir beceridir ve gerektiğinde öğretilir ancak adayın uzun dönem belleğindeki alan dışı bilgi ağlarını 4 yıllık alan bilgisi eğitimiyle geliştiremeyiz. Çizim yapmayı öğrenme hızı, kişinin genetik donanımına bağlı komponentler sebebiyle insandan insana değişebilir. Ancak her durumda, hızlı ya da yavaş, öğretilir bir beceridir ve pratik yapılan süre ve öğretim yöntemine bağlı olarak genetik mirası zayıf kişiler de çok iyi yerlere gelecektir.

## **TYT (1. Basamak sınavı) yerine AYT (alan yeterlik sınavı) konusunda ısrar etmemizin arkasındaki ana sebepler:**

Bölüm program yeterliklerine dayanarak, grafik tasarımın öğretilir becerilerden oluşan bir meslek olduğunu düşünüyoruz.

Buna göre;

1. AYT sınavında başarılı olan öğrencilerin uzun dönem belleklerindeki bilgi ağının daha büyük ve çeşitli olma olasılığının TYT sınavından alınacak adaylara kıyasla daha yüksek olacağını;
2. AYT sınavında başarılı olabilen öğrencilerin, olamayanlara kıyasla disiplinli çalışma ve
3. Öğrenme becerilerinin daha yüksek olacağını

düşünüyoruz.

Bölüm program yeterliklerine dayanarak, grafik tasarım bir problem çözme durumu ve problem çözme becerisi de uzun dönem bellekteki bilgi ağlarının genişliği ile ilgili olduğuna göre disiplinli çalışma ve öğrenme becerileri daha yüksek adayları seçmeye çalışıp sonra bunlara alan bilgisi

yüklemeye çalışmak (gerekirse çizmekle ilgili beceriler dahil), çok düşük bilgi seviyeleri, disiplinli çalışma becerisi eksikliği ve en kötüsü motivasyon ve hedef eksikliği ile gelen ama birkaç ay kurs gördüğü için üstünkörü bir çizim becerisine sahip kişilere (hangi yöntemle seçilirlerse seçilsinler) alan bilgisi yüklemeye çalışmaktan daha kolay olacaktır.

## Bilgi kuramı:

Sonuç olarak asıl soru şudur: MSGSÜ Grafik Tasarım Bölümü yetenek sınavlarının MSGSÜ Grafik Tasarım Bölümü için başarılı bir seçme aracı olduğunu gösteren kanıtlar nerededir?

“Bir şey var ama biz ölçemiyoruz” cevabı astrologların “bir etki var ama sizin biliminiz henüz ölçemiyor” demesinden farklı değil. Bir şey var ise nerede?

Yetenek sınavlarımız, karanlık odadaki kör adamın kara kediye bulduğunu iddia ediyor. Ben ise kedinin nerede olduğunu soruyorum. Henüz bana kediye gösterebilen çıkmadı. (Carl Sagan’ın Garajımdaki Ejderha hikayesi ve Bertrand Russel’in Yörüngedeki Çaydanlık benzeşimlerine göz atmanızı rica ederim).

Ben bizim yetenek sınavlarının iyi bir ölçme aracı olduğu iddiasına karşılık “kanıt nerede?” diye sorduğumda “sen olmadığını kanıtlar” yanıtını alıyorum. Felsefi açıdan ispat yükü varlık iddiasında bulunandadır (Onus probandi / burden of proof). Bilgi kuramı açısından bakarsak bir şeyin yokluğunu kanıtlayamam. Bu mümkün değil. Karanlık bir odada kara kedi olmadığını, yatağınızın altında veya garajınızda bir ejderha yaşamadığını veya yörüngede bir çaydanlık olmadığını kanıtlamam mümkün değil. Ancak bizim yetenek sınavının bizim için iyi bir ölçme aracı olduğu iddiasında olanlar kolayca kanıt göstererek beni ikna edebilirler. Bu iddiada olduklarına göre benim henüz görmediğim kanıtlara çoktan ulaşmış olmalılar. Bu kanıtlar açıkça paylaşsın ki herkes bu hakikate ulaşsın. Kanıtlar lütfen nesnel olsun. “140 yıl” ve “tüm dünyada böyle” bir kanıt değil. Tüm dünya yanlış yapıyor veya umursamıyor olabilir.

Hayır, bizden mezun olup alanda çok başarılı olmuş az sayıda illüstratör/karikatürist/çizgi romancılar da kanıt değil. Biz grafik tasarımcı yetiştirme iddiasındayız değil mi? Program yeterliliklerinde illüstrasyon, çizgi roman, karikatür kelimeleri hiç geçmiyor. Ayrı bir illüstrasyon MYO kuralım onları ayrıca eğitelim. Ülkedeki bu konudaki açığı da kapatmış oluruz. Buna karşılık okulu bitiremeyen ve senelerdir ön lisans diploması bile alabilecek kadar ders tamamlayamamış onlarca öğrencimiz var. Kısıtlı sistem kaynaklarımızı tüketiyorlar. Özellikle son sene alınan öğrencilerin seviyesinden kimse memnun görünmüyor.

Bence bu “yetenek” kelimesini de değiştirelim. Sınavımız yetenek ölçmüyor. Ne ölçtüğünü ise ben bilmiyorum.

## Referanslar

Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature reviews neuroscience*, 4(10), 829-839.

Baykal, A. (2008). Eğitimde Ölçme ve Aranan Nitelikler. In Prof. Dr. Üstün Ergüder (Chair), *Yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Özel Okullar. Symposium conducted at the meeting of Ortaöğretim Sisteminde Arayışlar Sempozyumu*, Antalya, Türkiye

Baykal, A. (2011). Yükseköğretime Geçiş ve Lisans Yerleştirme Sınavları için Puanlama Önerileri. In International Higher Education Congress: New Trends and Issues. (Vol. 3, section XII, pp 1715-1723)

Cham, J. G., & Yang, M. C. (2005). Does Sketching Skill relate to good design?. In *International Design Engineering Technical Conferences and Computers and Information in Engineering Conference* (Vol. 4742, pp. 301-308).

Flexner, A. (2017). The usefulness of useless knowledge. In *The Usefulness of Useless Knowledge*. Princeton University Press.

Guilford, J. P. (1961). Three faces of intellect.

Hendric, C. [@C\_Hendrick], (2021, April 1). A great example of why creativity is based on knowledge. Without a deep understanding of classical, gospel and blues music Paul Simon couldn't have written "Bridge Over Troubled Water". Great songwriters have a vast mental library of music to draw upon. [Tweet]. Twitter, [https://twitter.com/c\\_hendrick/status/1377704920976068614](https://twitter.com/c_hendrick/status/1377704920976068614)

Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. Cambridge University Press.

Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review*, 10(3), 251-296.

Sweller, J., van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261-292.