




## Sınavın Panoptik İşlevi: Gizli Müfredat, Disipliner İktidar ve Denetim

Recep Temir<sup>1</sup>, Hakan Gülveren<sup>2</sup> 

### Öz

Bu çalışma, sınavların modern okulda yalnızca akademik başarıyı ölçmeye yarayan teknik araçlar olarak değil, okulun gizli müfredatı içinde işleyen disiplinler mekanizmaları olarak da ele alınabileceğini tartışmaktadır. Foucault'nun disiplinler iktidar anlayışından hareketle sınav; öğrenciyi görünür kılan, karşılaştıran, sınıflandıran, belgeleyen ve öz-denetime yönelten bir okul pratiği olarak değerlendirilmiştir. Çalışma, tamamlanmış bir yüksek lisans tezinde yer alan nicel verilerin sınav odağında yeniden ele alındığı betimsel ve yorumlayıcı bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Veriler, 2011–2012 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezindeki bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 242 öğrenciden elde edilmiştir. Bulgular frekans ve yüzde dağılımları üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin yaklaşık yarısının sınavları düzenli biçimde kontrol ve denetim aracı olarak gördüğünü; benzer biçimde yaklaşık yarısının sınavların öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir işleve sahip olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre bazı betimsel farklılıklar gözlenmekle birlikte, bu farklılıklar nedensel ya da istatistiksel anlamlılık iddiası olarak yorumlanmamıştır. Çalışma, sınavın pedagojik ve disiplinler işlevlerinin birbirinden kesin biçimde ayrılamayacağını; sınavın öğrenmeyi düzenlerken aynı zamanda öğrenciyi kurumsal normlara göre biçimlendiren bir gizli müfredat aracı olarak işlediğini ileri sürmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Michel Foucault,  
Disipliner iktidar,  
Gizli müfredat,  
Sınav,  
Normalleştirme,  
Eğitim felsefesi

### Makale Bilgisi

Makale Geliş Tarihi:  
03.04.2026

Makale Kabul Tarihi:  
10.06.2026

Çevrimiçi Yayın Tarihi:  
26.06.2026

Doi: 10.65831/joapoe.v2i1.4

This article is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License.



<sup>1</sup> Sorumlu yazar, Müdür Yardımcısı, TED Uşak Koleji Ortaokulu, rtemir7609@gmail.com

<sup>2</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, hakan.gulveren@usak.edu.tr

## 1. Giriş

Modern eğitim sistemlerinde sınavlar çoğunlukla öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye, öğrenme eksiklerini belirlemeye ve öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmeye yönelik teknik araçlar olarak kabul edilir. Bu bakış açısına göre sınav, öğretim programının hedefleri ile öğrencinin performansı arasındaki mesafeyi ortaya koyan pedagojik bir değerlendirme aracıdır. Ancak eleştirel eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi açısından sınavlar yalnızca bilişsel yeterlikleri ölçen nötr uygulamalar değildir. Sınavlar aynı zamanda öğrencilerin okul içindeki konumlarını, başarı algılarını, çalışma alışkanlıklarını ve kurumsal beklentilerle kurdukları ilişkiyi biçimlendiren pratiklerdir.

Gizli müfredat kavramı, sınavların okul yaşamındaki bu örtük işlevlerini anlamak için önemli bir kuramsal çerçeve sunar. Jackson'ın (1968) kavramsallaştırdığı ve Apple (1979), Giroux (1983), Lynch (1989) gibi eleştirel eğitim düşünürlerinin geliştirdiği gizli müfredat anlayışı, okulda öğrenmenin yalnızca resmi programda yer alan bilgi, beceri ve kazanımlarla sınırlı olmadığını gösterir. Öğrenciler okulda ders içerikleriyle birlikte otoriteye uyum sağlamayı, zamanı düzenli kullanmayı, rekabet etmeyi, kurallara riayet etmeyi ve başarı/başarısızlık kategorileri içinde kendilerini konumlandırmayı da öğrenirler. Bourdieu ve Passeron'un (1977) kültürel yeniden üretim, Bowles ve Gintis'in (1976) ise okul ile toplumsal-ekonomik düzen arasındaki ilişkiye dair tartışmaları, okulun yalnızca bilgi aktaran nötr bir kurum olmadığını; toplumsal normları, hiyerarşileri ve uyum biçimlerini yeniden üreten bir alan olarak da işlediğini göstermektedir. Bu yönüyle sınav, resmi müfredat ile gizli müfredatın kesiştiği temel okul pratiklerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Foucault'nun disipliner iktidar çözümlemesi, sınavın bu örtük işlevini daha derin bir düzeyde kavramayı mümkün kılar. Foucault'ya göre modern iktidar yalnızca yasaklayan, bastıran ya da cezalandıran bir güç değildir; aynı zamanda bireyleri tanımlayan, düzenleyen ve belirli normlara göre yönlendiren üretken bir ilişkiler ağıdır (Foucault, 1975, 1980). Disipliner

kurumlar, bireylerin davranışlarını yalnızca dışsal kurallarla değil, ölçme, kayıt, karşılaştırma ve normalleştirme pratikleriyle de düzenler. Okul bu açıdan, öğrencinin hem öğrenen bir özne hem de kurumsal beklentiler içinde değerlendirilen bir birey olarak şekillendiği önemli bir alandır.

Sınavın eğitimsel işlevi tam da bu noktada çift yönlü bir karakter kazanır. Aynı sınav uygulaması öğrenciler tarafından bir yandan kontrol ve denetim aracı olarak algılanabilirken, diğer yandan çalışma düzeni kurmaya, öğrenme sürecini planlamaya ve akademik performansı artırmaya yardımcı bir araç olarak da görülebilir. Bu ikili algı, Foucaultcu açıdan bir çelişki olmaktan çok modern iktidarın üretken niteliğine işaret eder. Sınav, öğrenciyi yalnızca baskı altına alan bir mekanizma değildir; aynı zamanda öğrencinin çalışma, kendini değerlendirme ve başarıya yönelme biçimlerini de düzenler.

Bu çalışma, sınavın okulun gizli müfredatı içindeki disipliner işlevini Foucaultcu bir perspektifle yeniden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada özellikle öğrencilerin sınavları bir kontrol aracı olarak algılama düzeyleri ile sınavların öğrenmeyi kolaylaştırmadaki rolüne ilişkin görüşleri ele alınmaktadır. Böylece sınav, yalnızca ölçme-değerlendirme tekniği olarak değil, öğrenme, denetim, başarı ve özneleşme süreçlerinin kesiştiği bir okul pratiği olarak tartışılmaktadır.

### **1.1. Problem Durumu**

Sınavlar, eğitim sistemlerinde öğrenme çıktılarının ölçülmesi ve akademik başarının belirlenmesi için vazgeçilmez araçlar olarak görülmektedir. Ancak sınavların okul yaşamındaki etkisi, yalnızca ölçme-değerlendirme işleviyle açıklanamaz. Sınavlar öğrencilerin başarıya, otoriteye, çalışmaya ve kendilerini değerlendirme biçimlerine ilişkin anlayışlarını da etkiler. Bu

nedenle sınav, resmî müfredatın teknik bir aracı olduğu kadar, gizli müfredatın da işleyen bir parçasıdır.

Bu çalışmanın problem durumu, sınavın öğrenciler tarafından hem denetim hem de öğrenmeyi destekleme bağlamında algılanmasından doğmaktadır. Bu ikili algı, sınavın pedagojik işlevi ile disiplinler etkisinin birbirinden bütünüyle ayrılamayacağını düşündürmektedir. Bu nedenle çalışmada sınavın, okulun gizli müfredatı içinde nasıl bir düzenleyici işlev gördüğü tartışmaya açılmaktadır.

## **1.2. Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, sınavların okulun gizli müfredatı içindeki disiplinler işlevini Foucault'nun disiplinler iktidar kavramı çerçevesinde incelemektir. Bu doğrultuda sınav, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını ölçen teknik bir değerlendirme aracı olarak değil, öğrencilerin öğrenme sürecini, başarı algısını, öz-değerlendirme biçimini ve kurumsal beklentilerle ilişkisini etkileyen bir okul pratiği olarak ele alınmaktadır.

Bu bağlamda çalışma, öğrencilerin sınavları ne ölçüde bir kontrol ve denetim aracı olarak algıladıklarını, sınavların öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolüne ilişkin görüşlerini ve bu algıların cinsiyet değişkeni bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini betimsel düzeyde incelemektedir. Bununla birlikte çalışmanın temel amacı, bu bulguları yalnızca nicel sonuçlar olarak sunmak değil, sınavın okul içindeki pedagojik ve disiplinler anlamını Foucaultcu bir perspektifle tartışmaktır.

## **1.3. Araştırma Soruları ve Çalışmanın Önemi**

Bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

1. Öğrenciler sınavları ne ölçüde bir kontrol ve denetim aracı olarak algılamaktadır?
2. Öğrenciler sınavların öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir işleve sahip olduğunu düşünmekte midir?

3. Öğrencilerin sınavı kontrol aracı olarak algılamaları ve sınavı öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir unsur olarak görmeleri cinsiyet değişkenine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Sınavın öğrenciler tarafından hem kontrol aracı hem de öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir uygulama olarak algılanması, Foucault'nun disipliner iktidar anlayışı açısından nasıl yorumlanabilir?

Çalışma, sınavı yalnızca teknik bir ölçme-değerlendirme aracı olarak değil, okulun gizli müfredatı içinde işleyen disipliner bir pratik olarak ele alması bakımından önem taşımaktadır. Sınavların öğrencilerde nasıl bir öğrenme anlayışı, öz-denetim biçimi ve başarı algısı ürettiği sorusu, eğitim felsefesi açısından temel bir problemdir. Bu nedenle çalışma, ölçme-değerlendirme tartışmalarına yalnızca teknik değil, aynı zamanda etik, politik ve pedagojik bir boyut kazandırmayı amaçlamaktadır.

## **2. Kuramsal Çerçeve**

### **2.1. Foucault'da Disipliner İktidar**

Foucault'nun modern iktidar çözümlemesi, iktidarı yalnızca merkezî, baskıcı ve yasaklayıcı bir güç olarak görmeyen ilişkisel bir bakışa dayanır. Bu yaklaşıma göre iktidar, yalnızca egemen olanın tabi olan üzerinde doğrudan uyguladığı dışsal bir zorlama değildir; toplumsal kurumlar, söylemler, bilgi biçimleri ve gündelik pratikler içinde işleyen üretken bir ilişkiler ağıdır. İktidar, bireyi bastırmakla kalmaz; onu tanımlar, konumlandırır ve belirli davranış biçimlerine yöneltir (Foucault, 1975, 1980; McHoul & Grace, 1993). Bu nedenle Foucaultcu açıdan özne, iktidarın dışında konumlanan bağımsız bir varlık olarak değil, belirli söylemsel ve kurumsal pratikler içinde kurulan bir varoluş biçimi olarak ele alınır.

Disipliner iktidar, modern toplumlarda özellikle okul, hapisane, kışla, hastane ve fabrika gibi kurumlarda işleyen bir iktidar biçimidir. Bu kurumlar bireyleri belirli mekânlara yerleştirir,

zamanlarını düzenler, davranışlarını izler ve onları karşılaştırılabilir performans birimlerine dönüştürür. Disiplinin amacı yalnızca itaat sağlamak değildir; aynı zamanda verimli, düzenli, ölçülebilir ve yönetilebilir bireyler üretmektir. Foucault'nun "uysal bedenler" kavramı, bu sürecin hem bedensel hem de zihinsel boyutuna işaret eder. Bireyler, dışsal zorlamaya gerek kalmadan, zamanla kendilerini kurumun normlarına göre düzenlemeyi öğrenirler.

Bu açıdan disiplinler iktidarın en önemli özelliği, gündelik pratikler aracılığıyla olağan ve doğal görünmesidir. Zaman çizelgeleri, mekânsal düzenlemeler, performans kayıtları, ödül-ceza mekanizmaları ve değerlendirme süreçleri bireylerin davranışlarını sürekli olarak belirli ölçütlere bağlar. Böylece birey, yalnızca bir grubun parçası olarak değil, ayırt edilebilir ve yönetilebilir bir tekillik olarak kurulur. Okul bağlamında bu işleyiş, özellikle sınav, notlandırma ve başarı kayıtları gibi uygulamalarda somutlaşır.

## **2.2. Gizli Müfredat ve Okulda Normalleştirme**

Gizli müfredat, okulda açıkça öğretilmeyen fakat gündelik eğitim pratikleri içinde öğrencilere aktarılan değer, norm ve davranış kalıplarını ifade eder. Resmî müfredat, hangi bilgilerin ve becerilerin öğretilceğini belirlerken; gizli müfredat, öğrencilerin okul yaşamı içinde nasıl davranmaları, otoriteyle nasıl ilişki kurmaları, zamanı nasıl kullanmaları ve başarıyı nasıl anlamlandırmaları gerektiğini öğretir. Bu nedenle okul, yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda belirli özne biçimlerini üreten ve toplumsal ilişkileri yeniden üreten bir toplumsallaşma alanıdır (Apple, 1979; Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1976; Giroux, 1983; Jackson, 1968; Lynch, 1989; Yüksel, 2002).

Gizli müfredatın işleyişi çoğu zaman doğrudan öğretim yoluyla değil, okulun düzeni ve tekrar eden uygulamaları aracılığıyla gerçekleşir. Ders zilleri, sınıf içi oturma düzeni, öğretmen-öğrenci hiyerarşisi, sınav takvimleri, notlandırma sistemleri, ödül ve ceza pratikleri bu örtük öğrenme süreçlerinin parçasıdır. Öğrenci bu pratikler içinde yalnızca ders içeriğini öğrenmez; aynı zamanda beklemeyi, rekabet etmeyi, karşılaştırılmayı, değerlendirilmiş olmayı ve

kurumsal otoritenin yargısını kabul etmeyi öğrenir. Bu yönüyle gizli müfredat, okulun görünür öğretim programı ile toplumsal düzenin yeniden üretimi arasında işleyen örtük bir pedagojik mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Bu bağlamda gizli müfredat ile disiplinler iktidar arasında güçlü bir ilişki vardır. Foucault'nun kavramlarıyla düşünüldüğünde okul, öğrencilerin davranışlarını belirli normlara göre düzenleyen bir disiplin mekânıdır. Gizli müfredat ise bu disiplinin pedagojik olarak doğallaştırılmış biçimidir. Öğrenci, okulun açıkça ifade edilen akademik hedeflerinin yanında, daha örtük biçimde “başarılı”, “uyumlu”, “çalışkan”, “düzenli” ve “sorumlu” öğrenci olmanın normlarını da öğrenir.

Bu makalede sınav, gizli müfredatın okul içinde nasıl somutlaştığını gösteren temel pratiklerden biri olarak ele alınmaktadır. Görünürde sınav, öğrencinin ne öğrendiğini belirlemeye yöneliktir; örtük düzeyde ise öğrencinin zamanı kullanma, kendini değerlendirme, otoritenin ölçütlerini kabul etme ve başarı/başarısızlık kategorileri içinde konumlanma biçimlerini etkiler. Bu nedenle sınav, gizli müfredatın yalnızca bir sonucu değil, onun işleyişini görünür kılan önemli bir okul pratiğidir.

### **2.3. Sınavın Disipliner Bir Teknoloji Olarak İşlevi**

Sınav, modern okulda hem pedagojik hem de disiplinler bir işlev üstlenir. Pedagojik açıdan öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek, eksiklikleri görmek ve öğretim sürecini değerlendirmek için kullanılır. Foucaultcu açıdan ise sınav, ölçme-değerlendirme sürecinin ötesinde, öğrenciyi kurumsal bilgi ve denetim alanına dâhil eden bir mekanizma olarak işler. Bu nedenle sınav, bilgi üretimi ile iktidar uygulamasının kesiştiği bir disiplinler teknoloji olarak değerlendirilebilir (Foucault, 1975; Hoskin, 1979).

Foucault'ya göre sınav, hiyerarşik gözetim ile normalleştirici yargıyı bir araya getiren özel bir tekniktir. Hiyerarşik gözetim, öğrencinin performansını izlenebilir hâle getirirken; normalleştirici yargı, bu performansı belirli ölçütlere göre anlamlandırır. Böylece sınav, yalnızca öğrencinin ne bildiğini belirlemez; öğrencinin okul içindeki konumunu, yeterli görülme biçimini ve gelecekteki eğitimsel imkânlarını da etkiler.

Sınavın en önemli sonuçlarından biri görünürlük üretmesidir. Öğrenci, sınav aracılığıyla yalnızca sınıf içindeki varlığıyla değil, performansı ile da kurumsal olarak tanınır. Sınav kâğıdı, not, başarı ortalaması ve sınıf geçme durumu, öğrencinin eğitimsel geçmişini kayıt altına alır. Bu belgeler, öğrencinin performansını geçici bir olay olmaktan çıkararak saklanabilir, karşılaştırılabilir ve sonraki kararlar için kullanılabilir bir veriye dönüştürür.

Bu kayıt süreci, aynı zamanda bireyselliğin belgelenmesi anlamına gelir. Not çizelgeleri, öğrenci dosyaları ve başarı kayıtları, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini, yeterliklerini, eksikliklerini ve gelişim düzeyini okulun kurumsal hafızasına dâhil eder. Böylece sınav, modern okulda yalnızca ölçme aracı değil, aynı zamanda arşivleme ve yönetme tekniği olarak işlev görür.

Sınav sonuçları öğrencileri başarılı/başarısız, yeterli/yetersiz, çalışkan/çalışmayan gibi kategoriler içinde konumlandırır. Bu kategoriler yalnızca akademik düzeyi ifade etmez; öğrencinin okul içindeki değerini, beklentilere uygunluğunu ve gelecekteki eğitimsel yönelimlerini de etkiler. Bu nedenle sınavın ürettiği sınıflandırmalar, pedagojik kararların yanında disiplinler ve kurumsal sonuçlar da doğurur.

Sınavın bir diğer etkisi, öğrencinin kendi davranışlarını sınav ölçütlerine göre düzenlemeyi öğrenmesidir. Öğrenci çalışma süresini planlar, başarısını başkalarıyla karşılaştırır, eksiklerini belirler ve performansını artırmaya çalışır. Bu süreçte denetim yalnızca dışsal bir baskı olarak işlemez; öğrencinin kendi davranışlarını izleme ve yönlendirme biçimine dönüşür. Böylece sınav, öz-denetim pratiklerinin okul içinde kurulmasında etkili olur.

Sınavın disiplinler işleyişi yalnızca öğrencilerle sınırlı değildir. Okulda öğretmenler de sınav sonuçları, başarı göstergeleri, yıllık planlar, ders uygulamaları ve idari değerlendirme süreçleri aracılığıyla izlenebilir ve değerlendirilebilir hâle gelirler. Bu nedenle sınav, öğrenci üzerinde işleyen tek yönlü bir kontrol mekanizması olarak değil, okulun farklı aktörlerini performans ölçütleri, kayıt sistemleri ve değerlendirme pratikleri içinde birbirine bağlayan daha geniş bir disiplinler ağına parçası olarak düşünülmelidir.

Sonuç olarak sınavın öğrenmeyi kolaylaştırıcı işlevi ile disiplinler işlevi birbirinden kesin biçimde ayrılamaz. Sınav öğrenciyi çalışmaya yönlendirebilir, öğrenme sürecini düzenleyebilir ve akademik başarıyı artırabilir. Ancak bu üretken etki, onun disiplinler niteliğini ortadan kaldırmaz. Aksine, sınavın öğrenmeyi düzenleyebilmesi, öğrencinin zamanını, davranışlarını ve öz-değerlendirme biçimlerini örgütlemesinden kaynaklanır. Bu yönüyle sınav, modern okulda hem öğrenmeyi destekleyen hem de öğrenciyi kurumsal normlara göre biçimlendiren çift yönlü bir mekanizma olarak işler.

### **3. Yöntem**

#### **3.1. Araştırma Deseni**

Bu çalışma, tamamlanmış bir yüksek lisans tezinde yer alan nicel verilerin sınav odağında yeniden ele alındığı betimsel ve yorumlayıcı bir araştırma olarak tasarlanmıştır (Temir, 2013). Araştırmanın özgün veri toplama süreci tarama modeline dayanmaktadır. Tarama modeli, var olan bir durumu kendi koşulları içinde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biridir (Karasar, 2002).

Bu makalede, veri setinin tamamı değil, sınavların kontrol aracı olarak algılanması ve sınavların öğrenmeyi kolaylaştırmadaki rolüne ilişkin bulgular ele alınmaktadır. Çalışma, iki düzeyli bir yapıya sahiptir. İlk düzeyde öğrencilerin sınavlara ilişkin görüşleri frekans ve yüzde dağılımları

üzerinden betimlenmektedir. İkinci düzeyde ise bu bulgular, Foucault'nun disiplinler iktidar ve gizli müfredat kavramları çerçevesinde yorumlanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, nicel bulguların betimsel sunumunu eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi açısından kuramsal bir tartışmayla birleştirmektedir.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın verileri, 2011–2012 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezindeki bir Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Çalışma grubunu 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 242 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcıların 148'i kız, 94'ü erkektir. Buna göre çalışma grubunun %61,2'si kız, %38,8'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde öğrencilerin %21,5'i 9. sınıf, %25,2'si 10. sınıf, %25,6'sı 11. sınıf ve %27,7'si 12. sınıf düzeyindedir.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin geliştirilmesinde Aka'nın (2004) Foucaultcu perspektiften disiplinler iktidar teknikleri ve bireyselliğin üretimi üzerine çalışması temel alınmış ve literatür taraması doğrultusunda maddeler oluşturulmuştur. İlk aşamada hazırlanan 70 maddelik anket formu alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş, uzman önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bu süreç sonunda araştırmada kullanılmak üzere 54 maddelik bir anket formu oluşturulmuştur.

Bu makalede, anketin tamamı değil, sınavla doğrudan ilişkili iki madde dikkate alınmıştır. Bu maddelerden ilki öğrencilerin sınavları bir kontrol aracı olarak algılama düzeylerini, ikincisi ise sınavların öğrenmeyi kolaylaştırmadaki rolüne ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerin yanıtları “Hiçbir Zaman”, “Ara Sıra”, “Sık Sık” ve “Her Zaman” seçenekleri üzerinden değerlendirilmiştir. Tablolarda boş bırakılan yanıtlar da ayrıca gösterilmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin sınavları kontrol aracı olarak algılama düzeyleri ile sınavların öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolüne ilişkin görüşleri frekans ve yüzde dağılımları üzerinden sunulmuştur. Ayrıca bu görüşlerin cinsiyet değişkenine göre nasıl bir dağılım gösterdiği betimsel olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada sınavı kontrol aracı olarak algılama ile sınavı öğrenmeyi kolaylaştırıcı unsur olarak görme arasındaki doğrudan ilişki test edilmemiştir. Benzer biçimde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamlılık testi yapılmamıştır. Bu nedenle bulgular yorumlanırken nedensel ya da ilişkisel sonuçlar çıkarılmamış; elde edilen dağılımlar Foucault'nun disiplinler iktidar ve gizli müfredat kavramları çerçevesinde yorumlanmıştır.

Çalışmanın temel amacı, genellenebilir istatistiksel sonuçlar üretmek değil, sınavın öğrenciler tarafından nasıl algılandığını betimlemek ve bu algıları eğitim felsefesi ile eğitim sosyolojisi açısından tartışmaya açmaktır. Bu nedenle bulgular, betimsel ve yorumlayıcı bir çerçevede değerlendirilmiştir.

### **3.5. Etik Durum**

Bu makale yeni bir veri toplama sürecine dayanmamaktadır. Kullanılan veriler, daha önce tamamlanmış bir araştırma kapsamında toplanmış arşiv verileridir. Makalede katılımcıların kimlik bilgilerine yer verilmemiş, veriler yalnızca toplulaştırılmış frekans ve yüzde dağılımları üzerinden kullanılmıştır.

Verilerin 2011–2012 eğitim öğretim yılında toplanmış olması ve makalede yalnızca anonimleştirilmiş, toplulaştırılmış bulguların kullanılması nedeniyle katılımcı gizliliğini ihlal edecek herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Çalışmanın sınırlılıkları sonuç bölümünde ayrıca değerlendirilmiştir.

#### 4. Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin sınavlara ilişkin görüşleri iki temel boyutta ele alınmaktadır. İlk olarak öğrencilerin sınavları bir kontrol ve denetim aracı olarak algılama düzeyleri incelenmiştir. İkinci olarak sınavların öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolüne ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Bulgular cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımlarıyla sunulmuştur. Tablolarda boş bırakılan yanıtlar da ayrıca gösterilmiştir.

##### 4.1. Sınavların Kontrol Aracı Olarak Algılanmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınavları bir kontrol aracı olarak algılama düzeylerine ilişkin dağılım Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Sınavların kontrol aracı olarak algılanmasına ilişkin dağılım*

Cinsiyet	Yanıt	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman	Boş	Toplam
Kız	N	29	31	12	62	14	148
	%	19,6	20,9	8,1	41,9	9,5	100,0
Erkek	N	24	20	20	26	4	94
	%	25,5	21,3	21,3	27,7	4,3	100,0
Toplam	N	53	51	32	88	18	242
	%	21,9	21,1	13,2	36,4	7,4	100,0

Tablo 1’e göre öğrencilerin önemli bir bölümü sınavları kontrol ve denetim aracı olarak algılamaktadır. Toplam katılımcıların %36,4’ü sınavların “her zaman”, %13,2’si ise “sık sık” kontrol aracı olarak işlediğini belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49,6), sınavların düzenli biçimde kontrol işlevi gördüğünü düşünmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrencilerin %41,9’u sınavların “her zaman” kontrol aracı olduğunu ifade ederken, erkek öğrencilerde bu oran %27,7’dir. Buna karşılık

erkek öğrencilerde “sık sık” yanıtı (%21,3), kız öğrencilere (%8,1) göre daha yüksektir. Bu dağılım, kız öğrencilerin daha çok “her zaman” kategorisinde, erkek öğrencilerin ise daha çok “sık sık” kategorisinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bununla birlikte “sık sık” ve “her zaman” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin sınavı kontrol aracı olarak algılama oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Bu bulgu, sınavların öğrenciler tarafından yalnızca akademik başarıyı ölçen araçlar olarak değil, aynı zamanda okul içindeki denetim ve düzenleme mekanizmalarının bir parçası olarak da algılandığını düşündürmektedir. Bu yorum, istatistiksel bir anlamlılık iddiasına değil, tabloda yer alan frekans ve yüzde dağılımlarının betimsel değerlendirmesine dayanmaktadır.

#### **4.2. Sınavların Öğrenmeyi Kolaylaştırmadaki Rolüne İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin sınavların öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolüne ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Sınavların öğrenmeyi kolaylaştırmadaki rolüne ilişkin dağılım*

Cinsiyet	Yanıt	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman	Boş	Toplam
Kız	N	26	28	16	65	13	148
	%	17,6	18,9	10,8	43,9	8,8	100,0
Erkek	N	31	19	18	20	6	94
	%	33,0	20,2	19,1	21,3	6,4	100,0
Toplam	N	57	47	34	85	19	242
	%	23,6	19,4	14,0	35,1	7,9	100,0

Tablo 2’ye göre öğrencilerin önemli bir bölümü sınavların öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir işleve sahip olduğunu düşünmektedir. Toplam katılımcıların %35,1’i sınavların öğrenmeyi “her

zaman”, %14,0’ı ise “sık sık” kolaylaştırdığını belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49,1), sınavları öğrenmeyi destekleyen bir uygulama olarak görmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrencilerin %43,9’u sınavların öğrenmeyi “her zaman” kolaylaştırdığını belirtirken, erkek öğrencilerde bu oran %21,3’tür. Buna karşılık erkek öğrencilerin %33,0’ı sınavların öğrenmeyi “hiçbir zaman” kolaylaştırmadığını ifade etmiştir. Kız öğrencilerde bu oran %17,6’dır. Bu dağılım, kız öğrencilerin sınavların öğrenme sürecini düzenleyici işlevini erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda kabul ettiklerini düşündürmektedir.

Bu bulgu, sınavların öğrenciler açısından yalnızca baskı ve denetim aracı olarak görülmediğini; aynı zamanda öğrenme davranışını düzenleyen ve çalışmaya yöneltten bir uygulama olarak da algılandığını göstermektedir. Ancak bu sonuç, istatistiksel anlamlılık ya da nedensel açıklama iddiası taşımamaktadır.

#### **4.3. Bulguların Birlikte Değerlendirilmesi**

İki tablo birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin sınavları çift yönlü bir araç olarak algıladıkları görülmektedir. Bir yandan öğrencilerin yaklaşık yarısı sınavları düzenli biçimde kontrol ve denetim aracı olarak görmektedir. Diğer yandan yine öğrencilerin yaklaşık yarısı sınavların öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedir. Bu durum, sınavın okul yaşamındaki pedagojik ve disipliner işlevlerinin öğrenciler tarafından birlikte deneyimlenebildiğini düşündürmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, sınavın kontrol aracı olarak algılanması konusunda kız öğrencilerin “her zaman” yanıtında, erkek öğrencilerin ise “sık sık” yanıtında daha yüksek oranlara sahip olduğu görülmektedir. Sınavların öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolüne ilişkin bulgularda ise kız öğrencilerin olumlu yanıtlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu dağılımlar, sınavın pedagojik ve disipliner işlevlerinin farklı öğrenci grupları tarafından farklı biçimlerde algılanabileceğine işaret etmektedir.

Bununla birlikte bu bulgular, kız öğrencilerin daha “uysal” ya da erkek öğrencilerin daha “dirençli” olduğu şeklinde doğrudan yorumlanmamalıdır. Elde edilen sonuçlar, yalnızca betimsel dağılımlara dayanmaktadır. Bu nedenle cinsiyet değişkenine ilişkin yorumlar temkinli biçimde ele alınmalı; sınav algılarındaki farklılıkların arkasındaki sosyolojik, pedagojik ve kültürel nedenlerin ancak daha ayrıntılı araştırmalarla açıklanabileceği kabul edilmelidir.

Bu çerçevede sınavın hem kontrol hem de öğrenme aracı olarak algılanması, Foucault’nun disipliner iktidar anlayışı bakımından tartışmaya değer bir bulgu sunmaktadır. Sınav öğrenciyi yalnızca denetleyen bir araç değildir; aynı zamanda öğrencinin çalışma alışkanlıklarını, zaman kullanımını, öz-değerlendirme biçimlerini ve başarı yönelimini de düzenleyen üretken bir mekanizma olarak işleyebilir. Dolayısıyla bulgular, sınavın okulun gizli müfredatı içinde öğrenciyi görünür kılan, sınıflandıran ve öz-denetime yönelten bir disipliner teknoloji olarak tartışılmasına zemin hazırlamaktadır.

## **5. Tartışma**

Bu çalışmanın bulguları, sınavların öğrenciler tarafından çift yönlü bir araç olarak algılandığını düşündürmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü sınavları kontrol ve denetim aracı olarak görürken, yine önemli bir bölümü sınavların öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir işleve sahip olduğunu belirtmiştir. İlk bakışta çelişkili görünen bu durum, Foucault’nun disipliner iktidar anlayışı çerçevesinde daha anlaşılır hâle gelmektedir. Çünkü Foucault’ya göre modern iktidar yalnızca baskılayan, yasaklayan ya da cezalandıran bir güç değildir; aynı zamanda bireyleri belirli normlara göre üreten, düzenleyen ve öz-denetime yönelten üretken bir ilişkiler ağıdır (Foucault, 1975, 1980). Bu açıdan sınav, okul içinde hem denetim hem de öğrenme davranışı üreten bir disipliner teknoloji olarak tartışılabilir.

### **5.1. Sınavın Kontrol ve Öğrenme Arasındaki İkili İşlevi**

Araştırma bulguları, öğrencilerin sınavı yalnızca akademik performansı ölçen bir araç olarak görmediklerini, aynı zamanda onu okul içindeki kontrol mekanizmasının bir parçası olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Bu yorum, Foucault'nun sınavı hiyerarşik gözetim ile normalleştirici yargının birleştiği özel bir teknik olarak değerlendirmesiyle uyumludur (Foucault, 1975). Sınav aracılığıyla öğrenci yalnızca ne bildiği bakımından değerlendirilmez; aynı zamanda başarı düzeyi, çalışma alışkanlığı, kurallara uyumu ve performansı üzerinden kurumsal olarak tanımlanır. Böylece sınav, öğrenciyi pedagojik bir özne olmanın yanında, kayıt altına alınabilir ve karşılaştırılabilir bir eğitimsel konum içinde de yerleştirir.

Bununla birlikte öğrencilerin yaklaşık yarısının sınavları öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir unsur olarak görmesi, sınavın yalnızca baskı ve denetim aracı olarak deneyimlenmediğini göstermektedir. Bu durum, sınavın disipliner niteliğiyle çelişmek zorunda değildir. Aksine, Foucaultcu açıdan sınavın öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak algılanması, iktidarın üretken boyutuna işaret eder. Sınav öğrenciyi çalışmaya yönlendirebilir, zamanını planlamaya zorlayabilir, performansını izlemeye teşvik edebilir ve başarı normlarına göre kendisini değerlendirmesine neden olabilir. Değerlendirme literatüründe de sınavların ve değerlendirme düzeneklerinin öğrencilerin neyi, nasıl ve ne kadar çalıştıkları üzerinde güçlü etkiler üretebildiği vurgulanmaktadır (Alderson & Wall, 1993; Gibbs & Simpson, 2004).

Bu bağlamda sınavın pedagojik ve disipliner işlevleri birbirinden kesin çizgilerle ayrılamaz. Sınav, öğrencinin öğrenme sürecini destekleyebilir; fakat bunu çoğu zaman ölçülme, karşılaştırılma, sıralanma ve kurumsal onay beklentisi üzerinden yapar. Dolayısıyla sınavın öğrenmeyi kolaylaştırması, onun nötr ya da yalnızca pedagojik bir araç olduğu anlamına gelmez. Tersine, öğrenmenin okul içinde hangi koşullar altında, hangi normlara göre ve hangi iktidar ilişkileri içinde örgütlendiğini sorgulamak gerekir.

## **5.2. Gizli Müfredatın Sınav Aracılığıyla İşleyişi**

Bulgular, sınavların gizli müfredatın işleyişinde önemli bir rol oynadığını düşündürmektedir. Gizli müfredat, öğrencilerin resmi programda açıkça belirtilmeyen fakat okul yaşamı içinde sürekli deneyimledikleri norm, değer ve davranış kalıplarını ifade eder (Apple, 1979; Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1976; Giroux, 1983; Jackson, 1968; Lynch, 1989; Yüksel, 2002). Bu çerçevede sınav, öğrencinin yalnızca ders içeriğini öğrenip öğrenmediğini belirlemez; aynı zamanda ona okulun beklediği öğrenci olma biçimini de öğretir.

Sınavlara hazırlanan öğrenci, çoğu zaman zamanı düzenli kullanmayı, belirli hedeflere göre çalışmayı, rekabet ortamında kendisini konumlandırmayı, otoritenin değerlendirmesini kabul etmeyi ve başarı/başarısızlık kategorileri içinde kendisini anlamlandırmayı öğrenir. Bu süreçte öğrencinin öğrenme deneyimi, merak ve anlam arayışından çok performans, not, sıralama ve yeterlik ölçütleriyle ilişkili hâle gelebilir. Bu nedenle sınav, gizli müfredatın yalnızca bir sonucu değil, onun önemli taşıyıcılarından biri olarak görülebilir.

Foucault'nun bilgi/iktidar ilişkisine ilişkin yaklaşımı, bu işleyişi anlamak açısından önemlidir. Sınav, bilgi üretimi ile iktidar uygulamasını aynı anda gerçekleştirir. Öğrencinin bilgisi ölçülürken öğrenciye ilişkin yeni bir bilgi de üretilir: notu, başarı düzeyi, eksiklikleri, yeterliği, ilerlemesi ve sıralamadaki konumu kayıt altına alınır. Böylece sınav, öğrenciyi hem bilgi nesnesi hem de disipliner düzenlemenin hedefi hâline getirir. Hoskin'in (1979) sınavın modern eğitimdeki tarihsel rolüne ilişkin değerlendirmeleri de sınavın yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda kurumsal bir kayıt ve sınıflandırma teknolojisi olarak işlediğini göstermesi bakımından bu yorumu desteklemektedir.

Bu işleyiş yalnızca öğrencilerle sınırlı değildir. Değerlendirme ve performans göstergeleri öğretmenleri, okulları ve eğitim süreçlerini de belirli hedefler, ölçütler ve hesap verebilirlik

beklentileri etrafında düzenleyebilir. Ball'un (2003) performativite tartışması, çağdaş eğitim kurumlarında performans göstergelerinin öğretmenlerin mesleki yargılarını ve pedagojik kararlarını nasıl dönüştürebileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu açıdan sınav, yalnızca öğrencilerin değil, okulun farklı aktörlerinin de izlenebilir, karşılaştırılabilir ve değerlendirilebilir hâle geldiği daha geniş bir disipliner ağın parçası olarak düşünülebilir.

Sınavın gizli müfredat içindeki işlevi, güncel değerlendirme ortamlarında daha da görünür hâle gelmektedir. Özellikle çevrim içi sınav ve uzaktan gözetim uygulamaları, sınavın yalnızca öğrencinin bilgisini ölçen bir araç olmadığını; aynı zamanda öğrencinin bedeni, mekânı, davranışı, dijital izi ve mahremiyeti üzerinde de düzenleyici etkiler üretebildiğini göstermektedir. Çevrim içi gözetimli sınav sistemlerine ilişkin güncel çalışmalar, bu sistemlerin yapay zekâ, biyometrik doğrulama, davranışsal izleme ve otomatik şüphe işaretleme gibi teknikler aracılığıyla değerlendirme sürecini daha yoğun bir gözetim alanına dönüştürebildiğini tartışmaktadır (Heinrich, 2025; Mutimukwe et al., 2025). Bu çalışma çevrim içi sınav uygulamalarını doğrudan incelememekle birlikte, öğrencilerin sınavı denetim aracı olarak algılaması, günümüz değerlendirme rejimlerinde gözetim, mahremiyet ve öğrenci özerkliği tartışmalarıyla birlikte düşünüldüğünde daha geniş bir anlam kazanmaktadır.

### **5.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Temkinli Bir Yorum**

Bulgular, kız öğrencilerin sınavı hem kontrol aracı hem de öğrenmeyi kolaylaştırıcı unsur olarak görme oranlarının erkek öğrencilere göre bazı kategorilerde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle “her zaman” yanıtlarında kız öğrencilerin oranlarının daha yüksek olması dikkat çekicidir. Ancak bu bulgu, cinsiyet değişkenine dayalı istatistiksel bir farklılık ya da nedensel bir açıklama olarak yorumlanmamalıdır. Veriler yalnızca frekans ve yüzde dağılımlarına dayandığı için, cinsiyet değişkenine ilişkin değerlendirmeler betimsel ve temkinli düzeyde tutulmalıdır.

Bu çerçevede kız öğrencilerin sınavı okulun düzen, başarı, çalışma ve öz-denetim beklentileriyle daha uyumlu biçimde algılamış olabilecekleri düşünülebilir. Ancak bu durum, kız öğrencilerin daha “uysal” ya da erkek öğrencilerin daha “direncili” olduğu biçiminde doğrudan ve özcü bir yorumla açıklanmamalıdır. Böyle bir yorum, hem verilerin sınırlarını aşar hem de toplumsal cinsiyet deneyimlerini indirgemeci biçimde ele alma riskini taşır.

Gilligan (1982) ve Walkerdine (1989) gibi araştırmacıların tartışmaları, eğitim süreçlerinde kız öğrencilerin çoğu zaman düzenli, sorumlu, çalışkan ve uyumlu öğrenci beklentileriyle daha fazla ilişkilendirilebildiğini göstermektedir. Bu çalışmanın betimsel bulguları da sınavın bu tür beklentilerle kesişebileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bu yorumun daha güçlü biçimde temellendirilebilmesi için öğrencilerin sınav deneyimlerini derinlemesine inceleyen nitel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Erkek öğrencilerde sınavların öğrenmeyi “hiçbir zaman” kolaylaştırmadığını belirtenlerin oranının daha yüksek olması ise sınava yönelik daha mesafeli bir tutumun varlığını düşündürülebilir. Ancak bu durum da doğrudan “direniş” olarak yorumlanmamalıdır. Foucault’nun iktidar ve direniş ilişkisine ilişkin yaklaşımı, iktidarın olduğu yerde farklı karşılaşma ve yanıt biçimlerinin de ortaya çıkabileceğini belirtir (Foucault, 1976). Bu bağlamda erkek öğrencilerin sınavı öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak daha düşük oranda kabul etmeleri, sınavın disipliner işleyişine yönelik farklı bir deneyim ya da mesafe olarak değerlendirilebilir. Bunun nedenleri ise ancak daha ayrıntılı araştırmalarla açıklanabilir.

#### **5.4. Öğrenmenin Denetimle Kurulması**

Bu çalışmanın en önemli tartışma noktalarından biri, öğrencilerin zihninde öğrenme ile denetim arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğudur. Bulgular, sınavların öğrenciler açısından hem öğrenmeyi düzenleyen hem de kontrol eden araçlar olarak algılanabildiğini düşündürmektedir.

Bu durum, modern okulda öğrenmenin çoğu zaman ölçülme, değerlendirilme ve karşılaştırılma süreçleriyle iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır.

Sınav, öğrenciyi çalışmaya yönlendirdiği ölçüde öğrenmeyi destekleyebilir. Nitekim biçimlendirici değerlendirme literatürü, uygun geri bildirim, açık ölçütler ve öğrencinin değerlendirme sürecine katılımı gibi koşullar altında değerlendirmenin öğrenmeyi güçlendirebileceğini göstermektedir (Black & Wiliam, 1998; Shepard, 2000). Ancak değerlendirme yalnızca dışsal ölçme, sıralama ve başarı baskısı etrafında örgütlendiğinde, öğrencinin öğrenme süreci denetim ve performans beklentilerine bağımlı hâle gelebilir. Perrenoud'un (1998) değerlendirme ve öğrenmenin düzenlenmesi üzerine tartışması da değerlendirmenin yalnızca sonuç belirleyen bir araç değil, öğrenme süreçlerini düzenleyen bir mekanizma olarak işlediğini göstermesi bakımından önemlidir.

Bu noktada sınavın pedagojik rolünü bütünüyle reddetmek yerine, onun hangi koşullarda öğrenmeyi desteklediği ve hangi koşullarda disipliner bir baskı mekanizmasına dönüştüğü sorgulanmalıdır. Eleştirel eğitim felsefesi açısından asıl mesele, sınavın varlığı ya da yokluğu değil, sınavın öğrenciyi nasıl bir özne olarak kurduğudur. Sınav öğrenciyi yalnızca rekabet eden, not için çalışan ve kendi performansını sürekli izleyen bir özneye dönüştürüyorsa, öğrenmenin anlamı daralır. Buna karşılık değerlendirme süreçleri öğrencinin düşünmesini, yorumlamasını, kendini ifade etmesini, öz-değerlendirme yapmasını ve öğrenme sürecine aktif katılımını destekliyse, sınavın disipliner etkileri pedagojik olarak dönüştürülebilir.

Bu tartışma, sınavın öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak algılanmasının tek başına olumlu ya da olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilmemesi gerektiğini göstermektedir. Sınav öğrenmeyi düzenleyebilir; ancak bu düzenleme öğrencinin bilgiyle kurduğu ilişkiyi derinleştirebileceği gibi, öğrenmeyi yalnızca test edilebilir başarı göstergelerine de indirgeme riski taşır. Yüksek riskli sınavlara ilişkin çalışmalar, test odaklı değerlendirme kültürünün müfredatı daraltma, öğrenmeyi ölçülebilir parçalara ayırma, pedagojik çeşitliliği azaltma ve öğrenciler arasında

rekabet baskısını artırma riski taşıdığını göstermektedir (Au, 2007; Berliner, 2011; Wheldon & Dobson, 2024). Bu çalışma yüksek riskli merkezi sınavları doğrudan incelememekle birlikte, öğrencilerin sınavı hem denetim hem de öğrenme aracı olarak algılaması, sınavın öğrenme üzerindeki düzenleyici etkisinin pedagojik olduğu kadar etik ve politik sonuçlar da doğurabileceğini düşündürmektedir.

### **5.5. Sınavın Eğitim Felsefesi Açısından Anlamı**

Sınavlara ilişkin tartışmalar çoğu zaman geçerlik, güvenilirlik, ölçme hatası, başarı puanı ve değerlendirme standardı gibi teknik kavramlarla sınırlı kalmaktadır. Oysa bu çalışma, sınavın aynı zamanda etik, politik ve pedagojik bir mesele olarak tartışılması gerektiğine işaret etmektedir. Sınav, öğrencinin yalnızca bilgisini değil, okul içindeki varoluş biçimini de etkiler. Öğrencinin kendisini nasıl gördüğü, başarıyı nasıl anlamlandırdığı, öğrenmeye nasıl yöneldiği ve otoriteyle nasıl ilişki kurduğu sınav pratikleriyle yakından bağlantılıdır.

Bu tartışma, sınav temelli okul kültürünün öğrenciler hakkında yalnızca akademik değil, aynı zamanda ahlaki ve varoluşsal mesajlar da üretebildiğine ilişkin daha geniş felsefi tartışmalarla ilişkilidir. Sınav merkezli ve eksiklik-odaklı okul anlayışı, öğrencileri yalnızca başarı düzeyleri üzerinden değerlendirme riski taşır (Portelli & Bozkurt, 2026). Bu anlayış, öğrencilerin değer, yeterlik ve insani imkânlarına ilişkin örtük mesajlar üretir. Bu açıdan sınavın gizli müfredat içindeki işlevi, yalnızca öğrencinin ne öğrendiğiyle değil, öğrencinin okul tarafından nasıl tanındığı, sınıflandırıldığı ve mümkün görüldüğüyle de ilgilidir.

Bu nedenle sınav, modern okulun güçlü gizli müfredat araçlarından biri olarak değerlendirilebilir. Sınav aracılığıyla öğrenci yalnızca ölçülmez; aynı zamanda belirli bir başarı normuna göre tanımlanır, sıralanır ve kendisini bu norma göre düzenlemeye yöneltilir. Bu durum, Foucault'nun disiplinler iktidar çözümlemesinin eğitim alanındaki açıklayıcı gücünü

ortaya koymaktadır. Sınav, baskı ile üretkenliği, denetim ile öğrenmeyi, ölçme ile özneleşmeyi aynı anda içinde barındıran çift yönlü bir mekanizma olarak işler.

Bu çerçevede değerlendirme uygulamalarının yalnızca kısa vadeli başarı göstergelerine değil, öğrencinin uzun vadeli öğrenme kapasitesine, öz-değerlendirme becerisine ve öğrenmeyi sürdürme gücüne katkısı bakımından da ele alınması gerekir. Boud ve Falchikov (2006), uzun vadeli öğrenme odaklı değerlendirme yaklaşımında, değerlendirme süreçlerinin yalnızca başarıyı belgeleyen değil, öğrencinin gelecekteki öğrenme sorumluluğunu destekleyen bir yapıya kavuşturulması gerektiğini vurgular. Güncel değerlendirme okuryazarlığı literatürü de öğretmenlerin değerlendirmeyi yalnızca ölçme tekniği olarak değil, geri bildirim, öğrenci katılımı, sosyo-duygusal destek ve öğrenmenin düzenlenmesiyle birlikte düşünmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Lei & Lei, 2026). Bu yaklaşım, sınavın disipliner etkilerini tümüyle ortadan kaldırmasa da, değerlendirmeyi daha katılımcı, geri bildirim odaklı ve öğrenmeyi derinleştiren bir pedagojik pratiğe dönüştürme imkânı sunar.

## **6. Sonuç**

Bu çalışma, sınavların modern okulda yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye yarayan teknik araçlar olarak değil, aynı zamanda okulun gizli müfredatı içinde işleyen disipliner mekanizmalar olarak da ele alınabileceğini tartışmaya açmıştır. Foucault'nun disipliner iktidar anlayışı çerçevesinde değerlendirildiğinde sınav, öğrenciyi görünür kılan, karşılaştıran, sınıflandıran, belgeleyen ve öz-denetime yönelten bir okul pratiği olarak işlev görmektedir. Bu nedenle sınavın eğitimsel anlamı, yalnızca ölçme-değerlendirme bağlamında değil, öğrencinin nasıl bir özne olarak kurulduğu sorusu etrafında da tartışılmalıdır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin sınavları çift yönlü bir araç olarak algılayabildiklerini düşündürmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü sınavları kontrol ve denetim aracı olarak görürken, yine önemli bir bölümü sınavların öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir işleve sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durum, sınavın pedagojik ve disipliner işlevlerinin birbirinden tamamen ayrı

olmadığını göstermektedir. Sınav, öğrencileri çalışmaya ve öğrenme sürecini düzenlemeye yönlendirebilir; ancak bu yönlendirme çoğu zaman ölçülme, sıralanma, karşılaştırılma ve kurumsal başarı normlarına uyum sağlama süreçleriyle birlikte işler.

Bu ikili yapı, Foucault'nun iktidarın yalnızca baskılayıcı değil, aynı zamanda üretken olduğu yönündeki yaklaşımıyla açıklanabilir. Sınav öğrenciyi yalnızca denetlemez; aynı zamanda çalışma alışkanlığı, zaman yönetimi, öz-değerlendirme ve başarı yönelimi gibi davranış biçimlerini de üretebilir. Bu nedenle sınavın öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak algılanması, onun disiplinler niteliğini ortadan kaldırmaz. Aksine, sınavın disiplinler gücü, öğrenmeyi belirli kurumsal normlar içinde örgütleyebilme kapasitesinden kaynaklanır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, kız ve erkek öğrencilerin sınavın kontrol ve öğrenme işlevlerine ilişkin görüşlerinde bazı betimsel farklılıklar bulunduğunu düşündürmektedir. Kız öğrencilerde özellikle “her zaman” yanıtlarının daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte bu bulgular, istatistiksel bir farklılık ya da nedensel açıklama olarak yorumlanmamalıdır. Daha temkinli bir değerlendirmeyle, sınavın okulun düzen, başarı ve öz-denetim beklentileriyle ilişkili olarak farklı öğrenci grupları tarafından farklı biçimlerde deneyimlenebileceği söylenebilir. Ancak bu durum, kız öğrencilerin daha “uysal” ya da erkek öğrencilerin daha “direnci” olduğu şeklinde özcü bir yorumla ele alınmamalıdır.

Çalışmanın temel sonucu, sınavın gizli müfredatın güçlü taşıyıcılarından biri olarak yorumlanabileceğidir. Sınav aracılığıyla öğrenci yalnızca ders içeriğine ilişkin bilgisini ortaya koymaz; aynı zamanda okulun başarı, düzen, rekabet, zaman disiplini ve otoriteye uyum beklentileriyle ilişki kurar. Böylece sınav, öğrencinin öğrenme deneyimini biçimlendiren ve onu belirli bir başarı normuna göre öz-denetime yönelten bir mekanizma hâline gelir. Bu durum, ölçme-değerlendirme uygulamalarının yalnızca teknik geçerlik ve güvenilirlik

ölçütleriyle değil, aynı zamanda etik, politik ve pedagojik sonuçları bakımından da tartışılması gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle veriler 2011–2012 eğitim öğretim yılında tek bir lisede öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Bu nedenle bulgular tüm lise öğrencilerine genellenemez. İkinci olarak, çalışma betimsel verilere dayandığı için sınav algıları ile öğrenme algıları arasında nedensel ya da ilişkiisel bir sonuç çıkarılmamıştır. Üçüncü olarak, cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular yalnızca frekans ve yüzde dağılımları üzerinden yorumlanmıştır; bu farklılıkların arkasındaki sosyolojik, pedagojik ve kültürel nedenler derinlemesine incelenmemiştir.

Gelecek araştırmalarda sınavın disiplinler ve gizli müfredat işlevi farklı okul türlerinde, farklı sosyoekonomik bağlamlarda ve güncel veri setleriyle yeniden incelenebilir. Özellikle nitel çalışmalar, öğrencilerin sınavı nasıl deneyimlediklerini, sınavlara yükledikleri anlamları ve sınavların öz-denetim, kaygı, motivasyon ve başarı algısı üzerindeki etkilerini daha derinlemesine ortaya koyabilir. Ayrıca alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerde nasıl farklı öğrenme ve özneleşme biçimleri ürettiği de eğitim felsefesi açısından önemli bir araştırma alanı olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak sınav, modern okulda yalnızca öğrenmeyi ölçen değil, öğrenmeyi belirli normlar içinde kuran bir pratik olarak da değerlendirilebilir. Bu nedenle sınavları anlamak, yalnızca öğrencilerin ne kadar öğrendiğini anlamak değil; okulun hangi tür öğrenci, öğrenme ve başarı anlayışını ürettiğini sorgulamak anlamına gelir. Bu sorgulama, değerlendirmeyi yalnızca daha doğru ölçme arayışı olarak değil, daha anlamlı, katılımcı ve uzun vadeli öğrenmeyi destekleyen pedagojik ilişkiler kurma meselesi olarak da düşünmeyi gerektirir (Boud & Falchikov, 2006; Shepard, 2000).

## **Tezden Üretilmiş Yayın Notu**

Bu makale, Recep Temir'in 2013 yılında Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Dr. Öğretim Üyesi Hakan Gülveren danışmanlığında tamamladığı "M. Foucault'un Disipliner İktidar Bağlamında Gizli Müfredat ve Disiplin Üzerine Bir Araştırma: Sait Sabri Ağaoğlu Anadolu Lisesi Örneği" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Mevcut makale, söz konusu tezde yer alan geniş veri setinin tamamını yeniden sunmayı amaçlamamakta; yalnızca sınavla ilişkili bulgulara odaklanarak bu bulguları Foucault'nun disiplinler iktidar ve gizli müfredat kavramları çerçevesinde yeniden yorumlamaktadır.

## **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

## **Etik Açıklama**

Bu çalışma yeni bir veri toplama sürecine dayanmamaktadır. Kullanılan veriler, daha önce tamamlanmış bir yüksek lisans tezi kapsamında toplanmış arşiv verileridir (Temir, 2013). Makalede katılımcıların kimlik bilgilerine yer verilmemiş, veriler toplulaştırılmış frekans ve yüzde dağılımları üzerinden kullanılmıştır.

## **Kaynakça**

Aka, A. (2004). *Eğitim aracılığı ile iktidarın yeniden üretilmesine ilişkin bir araştırma: Tuzluca ve Abidinpaşa liseleri örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.

<https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>

- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge & Kegan Paul.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287–302. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977* (C. Gordon, Ed.; C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Soper, Trans.). Pantheon Books.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Heinrich, E. (2025). A systematic-narrative review of online proctoring systems and a case for open standards. *Open Praxis*, 17(3), 485–499. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.17.3.836>
- Hoskin, K. (1979). The examination, disciplinary power and rational schooling. *History of Education*, 8(2), 135–146. <https://doi.org/10.1080/0046760790080205>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lei, W., & Lei, Z. (2026). Formative assessment literacy: A systematic review. *Language Testing in Asia*, 16, Article 7. <https://doi.org/10.1186/s40468-025-00418-0>
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. Falmer Press.
- McHoul, A., & Grace, W. (1993). *A Foucault primer: Discourse, power and the subject*. Melbourne University Press.
- Mutumukwe, C., Viberg, O., Cerratto-Pargman, T., & Han, S. (2025). Privacy in online proctoring systems in higher education: Stakeholders' perceptions, awareness and responsibility. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-025-09461-5>

- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85–102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>
- Portelli, J. P., & Bozkurt, E. (2026). Philosophy, praxis, and reasonable hope: A conversation with John P. Portelli. *Journal of Applied Philosophy of Education*. <https://doi.org/10.65831/joapoe.v2i1.2>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Temir, R. (2013). *M. Foucault'un disiplinler iktidar bağlamında gizli müfredat ve disiplin üzerine bir araştırma: Sait Sabri Ağaoğlu Anadolu Lisesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walkerdine, V. (1989). *Counting girls out: Girls and mathematics*. Virago.
- Wheldon, J., & Dobson, T. (2024). “Until now, nobody’s ever actually said straight out how do you feel about them”: Children’s experiences of the impact of high-stakes testing through participatory methods. *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2419471>
- Yüksel, S. (2002). The hidden curriculum. *Education and Science*, 27(126), 31–37.