

Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesinde Paragraftan Anlam Kurmaya Dayalı Çoktan Seçmeli Sorular

Mustafa BAŐARAN¹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli soruların, genelde eğitimin, özelde okuma öğretimının amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğini ve bu testlerin sonuçlarının ne kadar geçerli olduğunu tespit etmektir. Tarama modelindeki araştırmanın verileri odak grup tartişması tekniği ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında ve analizinde nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Odak grup tartişmalarında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada iki farklı çalışma grubu ile çalışılmıştır. Birinci grup uzmanlık alanları Türkçenin Öğretimi olan toplam 18 öğretmenden; ikinci grup ise lise son sınıfa devam eden ve üniversiteye giriş sınavına hazırlanan 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli soruların, paragraf tam olarak anlaşılmadan da cevaplanabileceği; bu soruların Türkçe öğretiminin ilke ve hedeflerine uygun olmadığı ve öğrencilerin öncelikli amacının bu soruları paragrafı anlamadan cevaplamak olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular, Okuduğunu anlama, Okuduğunu anlamanın ölçülmesi

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.327a>

¹Yrd. Doç. Dr.- Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü – mbasaran66@yahoo.com

GİRİŞ

Son yıllarda okuma öğretimi alanında yapılan araştırmaların “okuma” kavramından çok, “okuma-anlama” veya “okuduğunu anlama” kavramları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durumun nedeni okumanın geleneksel tanımının değişmesidir. Günümüzde okuma, yazılı sembolleri seslendirme olarak değil, anlam inşa etme olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda okumanın nihai amacının anlama; kendinden anlam kurulan her şeyin de bir metin olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama

Michigan Okuma Derneği sürdürdüğü birçok kuramsal ve uygulamalı araştırma sonucunda okuduğunu anlamayı şu şekilde tanımlamıştır: Okuduğunu anlama, okuyucunun önbilgileri ile metindeki bilgileri birleştirmesi, böylelikle kendisindeki bilgilerin yardımıyla metindeki anlamın zihinsel bir temsiliyi inşa etmesidir. Bu süreç boyunca, okuyucu, dil becerilerini, kelime hazinesini, bilişsel şemalarını, bilişsel becerilerini ve bilişsel stratejilerini kullanarak metinde verilen fikirlerin tamamını ya da bir kısmını iyice düşünür, geliştirir ve değiştirir. Ayrıca anlamada motivasyonel faktörler de çok önemlidir. Hiçbir okuyucu bir metni tesadüfen anlayamaz. Eğer okuyucu metinle ilgilenmiyor, metinden anlam üretmeye çalışmıyor ve elde ettiği bilgiyi yapılandırmak için bilişsel bir çaba göstermiyorsa, anlama gerçekleşmez (Osborn, 1986; Akyol, 2006).

Okuduğunu anlama için yazılı sembolleri seslendirme becerisine sahip olmak yetmez. Zira okuduğunu anlama, birçok bilişsel becerinin aynı anda kullanılmasını gerektirir. Bu becerilere örnek olarak, okurken önemli ayrıntıları keşfetmek ve süreç boyunca zihninde tutmak, gerektiğinde metinden hareketle metinde olmayan yeni bilgileri üretmek, metni yorumlamak, derinlemesine anlam kurmak, edebi çıkarımlar yapmak, bilmediği kelime ve yargıları anlamak için metnin bağlamından faydalanmak, içgörü oluşturmak, ana fikri bulmak, yazarın amacını tespit etmek, içeriği tahmin etmek, sesleri tanımak, harf-ses ilişkisini kavramak, dikkati toplamak ve okuma esnasında sürdürmek gösterilebilir (Singhal, 2001; Mokhtari & Reichard, 2002).

Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi

Okuduğunu anlamanın ölçülmesi okuma öğretiminin bir parçasıdır. Zira anlamanın ölçülmesi, okuma öğretiminin başarısını, öğretmen ve öğretim materyalinin etkililiğini, anlamada sıkıntı yaşayan öğrencilerin belirlenmesini, sıkıntıları gidermek için yöntem seçimini ve yapılan iyileştirici çalışmaların etkililiğini tespit etme açısından son derece önemlidir (Valencia & Pearson, 1988). Ancak okuduğunu anlamanın nasıl ölçüleceğini ve sonuçların nasıl değerlendirileceğini söylemek oldukça zordur. Karşılaşılan zorlukların temelinde, anlama ve okumanın karmaşık yapısı yatmaktadır. Anlamanın ne denli karmaşık bir davranış olduğu yukarıda tartışılmıştır. Okuma da oldukça karmaşık bir davranıştır. Zira okuma birbirini destekleyen, aynı zamanda ayrı ayrı düşünülüp geliştirilebilecek birçok alt beceriyi (akıcı okuma, ses-harf ilişkisini kavrama, alfabenin yapısını ve işleyişini kavrama vb.) gerektirmekte ve farklı boyutlarda (duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor) davranışlar içermektedir. Bunlardan psiko-motor boyut hariç diğerleri doğrudan ölçülememektedir. Bu sebeplerden dolayı elde edilen ölçme sonuçları gerçek durumu yansıtmıyor olabilir. Ayrıca araştırmacıların veya öğretmenlerin okuduğunu anlamaya dair düşünceleri ve ölçme amaçları değiştikçe, okuduğunu anlamayı ölçme ve sonuçları değerlendirme biçimleri de değişir.

İlgili literatür incelendiğinde, okuduğunu anlamının ölçülmesine dair birçok yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımları temelde geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olarak sınıflandırmak mümkündür (Aslanoğlu, 2007). Geleneksel yaklaşımda, anlamının, okumanın doğal bir sonucu olduğu varsayımından hareketle, daha çok okumanın mekanik boyutuna yönelik alt düzey zihinsel becerilerin (sözcük tanıma, ses bilgisi, imla, hatırlama vb.) ölçülmesi söz konusudur. Bu yaklaşımda genellikle çoktan seçmeli testler ve bu testler için hazırlanan nispeten kısa metinler kullanılmaktadır (Levande, 1993).

Çağdaş ölçme yaklaşımlarına göre, okuma becerisinin ölçülmesinde temel amaç, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında okuduğunu anlama becerisini ne ölçüde kullandıklarını test etmek olmalıdır. Bu sebepten okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için yazılı veya sözlü anlatım gerektiren testler kullanılmalıdır. Zira çoktan seçmeli testlerde genellikle kısa ve edebi özellikleri olmayan metinler kullanılmaktadır. Oysa bireyler gerçek hayatta böylesi metinlerle çok az karşılaşmaktadırlar (Ozuru & Rowe, 2008).

Çağdaş yaklaşımlara göre, geleneksel okuma öğretiminde “öğretmenin temel görevi, öğrencilerin sayfadaki kelimeleri çözmesine yardım etmektir” şeklinde ifade edilebilecek ve metni merkeze alan anlayış değişmelidir. Bunun yerine, okuyucunun zihninde metinde yazanlardan ne kadar kaldığına değil, okuyucunun metin dâhil tüm kaynakları (ön öğrenmeler, metin, okuma stratejileri, bağlam vb.) kullanarak ne anlam inşa ettiğine odaklanmak gerekir (Winograd, Paris & Bridge, 1991). Bu temel ilkedен hareketle okuduğunu anlamının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde şu ilkelere dikkat edilmesi gerekir (Valencia & Pearson, 1998):

- Değerlendirmede okuyucunun bireysel özellikleri, metin ve bağlam göz önünde bulundurulmalıdır.
- Okumayla ilgili alt becerileri ayrı ayrı değerlendirmek yerine bu becerileri koordineli bir şekilde kullanabilme becerisi değerlendirilmelidir.
- Okuma sadece durağan bir ürün olarak değil aynı zamanda dinamik bir süreç olarak düşünülmelidir.
- Öğretmen öğrenci etkileşimini göz ardı eden teknikler yerine etkileşime dayanan ve etkileşimi geliştirici teknikler kullanılmalıdır.
- Okuduğunu anlamayı ölçmek için farklı ölçme araç ve yöntemleri kullanılmalıdır.

Okuduğunu Anlamının Ölçülmesinde Çoktan Seçmeli Testler

Türkiye’de, son yıllarda erken yaşlardaki öğrenciler için yapılan sınavlarda bazı düzenlemeler yapılsa da, hala ulusal düzeyde ilk, orta, lise hatta lisans mezunu öğrencilere yönelik hazırlanan sınavlarda okuduğunu anlamayı ölçmek için çoktan seçmeli sorular kullanılmaktadır. Sınıf ve Türkçe öğretmenleri de bu sınavlara hazırlık amacıyla ve değerlendirilmesi çok kolay fakat hazırlanması çok zor olmasına rağmen piyasada bol miktarda bulunduğu için bu testleri kullanmayı tercih etmektedir (Tekin, 1996).

Özellikle okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanan çoktan seçmeli sorularda bir paragraf ve bu paragrafla ilgili çeşitli sorular bulunmaktadır. Bu sebeple böyle sorulara paragraf soruları denildiği de olmaktadır. Çalışmanın bundan sonraki kısımlarında kullanılan “çoktan seçmeli soru” kavramıyla kast edilen “okuduğunu anlamının ölçülmesinde kullanılan paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorulardır”.

Sınıf ortamında veya ulusal düzeyde yapılacak bir baraj veya sıralama sınavında çoktan seçmeli test kullanmak, en ekonomik ve adil yol olarak görülebilir. Ancak çoktan seçmeli soru kullanımının beraberinde bazı sınırlılıklar getirdiği unutulmamalıdır: Acaba okuduğunu anlama düzeyini çoktan seçmeli sorularla belirlemek genelde eğitimin, özelde

okuma öğretiminin amaçlarına ve ilkelerine ne kadar uygundur? Çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerin sonuçları ne kadar geçerlidir?

Çoktan seçmeli sorularda günlük hayatta bireyin pek az karşısına çıkan, edebi unsurlar açısından oldukça kısır ve manayı tam olarak taşıyamayan paragraf düzeyinde metin parçaları kullanılmaktadır. Oysa anlamların ortak kılınması (iletişim/dilin temel işlevi) ancak metin düzeyinde dilsel ürünlerin kullanılmasıyla gerçekleşir (Özdemir, 1998; Kılıç, 2002). Bu durumda çoktan seçmeli test kullanmanın genelde eğitimin ve özelde okuma öğretiminin hedef ve ilkeleriyle uyuşmadığı söylenebilir.

Çoktan seçmeli sorular söz konusu ise doğru cevabı bulmada öğrencinin anlama gücü ve sorunun zorluğu kadar etkili olan birçok değişken vardır. Bu değişkenlerden ilk akla gelen ve öğrencilerin en önemli tahmin kaynağı seçeneklerdir. Zira öğrenciler en makul seçeneği işaretleme eğilimindedir. Çoktan seçmeli testlerin diğer sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir (Armbruster, Stevens & Rosenshine, 1977; Jenkins & Pany, 1978; Valencia & Pearson, 1988; Katz, Lautenschlager, Blackburn & Harris, 1990; Burton, Sudweeks, Merrill & Wood, 1991):

Anlamanın karmaşık yapısı ve öğrenciye özgüllüğü: Okuduğunu anlama gibi çok karmaşık ve üzerinde bireysel farkların çok etkili olduğu bir özelliği çoktan seçmeli testler kullanarak ölçüp öğrencileri aldıkları puanlara göre sıralanmak, birçok gelişimsel ve sosyal probleme sebep olabilir.

Öğrencinin anlamını bilmediği kelimeler ve karmaşık cümleler: Bir çoktan seçmeli soruda öğrencinin anlamını bilmediği kelimeler ve karmaşık veya dilbilgisi açısından hatalı cümleler bulunabilir. Çoktan seçmeli soruları hazırlayanların, soruları zorlaştırmak için çoğunlukla böyle bir yol tercih ettiği de bir vakiydir. Böyle bir durumlarda anlamada sıkıntı yaşamayan bir öğrenci, paragrafın çok büyük bir kısmını anlasa bile düşük puan alabilir. Zira çoktan seçmeli testlerde öğrencinin anlama performansını göstermek için doğru seçeneği işaretlemekten başka yapabileceği bir şey yoktur ve doğru cevap öğrencinin anlamadığı kelime veya cümleyle ilgili olabilir. Bu durumda paragrafın %90' unu anlayan bir öğrenci yanlış seçeneği işaretleyip "0" puan alabilir.

Ders müfredatı-sınav müfredatı: Sınıfta işlenen müfredatla, ders kitabındaki, standart testlerdeki veya ulusal sınavlardaki müfredatlarının örtüşmemesi sık rastlanan bir durumdur. Bu durum özellikle ulusal sınavlarda bazı öğrencilerin haksız şekilde yüksek puan almalarına neden olabilir.

Aşinalık: Konuya ve metin türüne aşinalık, okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir değişkendir. Bu durumda aslında anlamada sıkıntı yaşayan bir öğrenci sınavda karşılaştığı paragraftaki konuya ve metnin yapısına aşına ise sınavda başarılı olabilir.

Seçilen metin: Metnin türü, uzunluğu ve yapısı da anlama üzerinde etkilidir. Aynı yaş grubundaki öğrencilerin bile hikâye edici metinleri, bilgi verici metinleri veya şiirleri hoşlanma ve anlama düzeyleri farklı farklıdır. Çoktan seçmeli testlerde kullanılan metinler bazı öğrenciler için avantaj oluşturabilir.

Okuyucunun durumu: Öğrencilerin önbilgileri, kullandığı okuma stratejileri, okuma amacı vb. okuduğunu anlamayı etkiler. Ancak çoktan seçmeli sınavın sonuçları değerlendirilirken bu faktörler dikkate alınmaz. Bu başlık altında özellikle belirtilmesi gereken bir husus da test korkusudur. Test korkusu olan bir öğrenci, heyecandan, dikkatsizlikten veya diğer duygusal faktörlerden etkilenip paragrafı anladığı halde doğru cevabı bulamayabilir ya da doğru cevabı bilmesine rağmen yanlış seçeneği işaretleyebilir.

Okumaya ilgili becerilerin kullanılma oranları: Okuduğunu anlama için birçok bilgi ve becerinin uyumlu bir şekilde kullanılması gerekir. Zira zihinde anlamın tamamı

ancak okuma bittikten sonra ve ilgili beceriler beraberce kullanıldıysa oluşur. Ancak çoktan seçmeli testleri çözebilmek için öğrenci bu becerilerden biri veya birkaçına gereksinim duymaktadır. Bu sebepten bazı okuma becerileri zayıflayabilir.

Performans ve potansiyel ayrımı: Ulusal ölçekte ve hemen hemen her sınıf seviyesinde milyonlarca öğrencinin hazırlandığı ve yüksek maliyetli çoktan seçmeli sınavlarda aslında ne ölçülmektedir? Öğrencinin ne yapabileceği mi yoksa ne yaptığı mı? Tabii ki özellikle seçme sınavlarında amaç öğrencinin performansını değil potansiyelini ölçmek olmalıdır. Maalesef çoktan seçmeli sınavlarla öğrencinin potansiyelinden çok, o anki okuma performansı ölçülmektedir.

Öğretmenin pasifleşmesi: Çoktan seçmeli testler, öğretmeni adeta bir optik okuyucu haline dönüştürmekte ve pasif bir değerlendirici haline getirmektedir. Oysa öğretmenin asıl görevi, öğrencinin potansiyelinin ne kadarının ortaya çıktığını tespit etmek değil, tamamını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca ideal bir ölçme değerlendirme sürecinde, öğretmenler öğrencileriyle etkileşim halinde olmalı ve ihtiyaç duyduklarında öğrencilerini desteklemeli ayrıca yeni beceriler kazanmaları için öğrencilere gerekli ipuçları sağlamalıdır. Ancak çoktan seçmeli testlerin doğası gereği, bu testler uygulanırken öğrenci-öğretmen etkileşimi oldukça sınırlıdır.

Öğrenme gücünü yaşayan öğrenciler: Her öğrencinin okuma becerisiyle ilgili gelişim özellikleri ve ihtiyaçları farklı olduğu için her öğrenciyi aynı ölçme aracıyla, aynı şekilde ölçmek ve değerlendirmek uygun değildir. Özellikle öğrenme gücünü yaşayan ve durumları henüz tespit edilemeyen öğrenciler söz konusu olduğunda, çoktan seçmeli testleri kullanmak dramatik sonuçlar doğurabilir.

Çoktan seçmeli soru hazırlamanın gücünü: Çoktan seçmeli soru yazmak, oldukça zor, deneyim ve eğitim gerektiren bir beceridir. Birçok uzmanın ortaklaşa hazırladığı ulusal sınavlarda bile bazen hatalı sorular çıkabilmektedir. Öğretmen yapımı veya piyasada bulunan çoktan seçmeli testlerde de hataların olması kaçınılmazdır. Okuduğunu anlayıp anlamadığını ölçmek için çoktan seçmeli soru yazmak ise daha zordur. Bechger, Schooten, Glopper ve Hex'e (1999) göre çoktan seçmeli paragraf soruları hazırlarken, çoktan seçmeli soru yazımında dikkat edilmesi gereken ilkelere ek olarak şu hususlar da göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Paragraflar, sorular ve yönergeler net olmalıdır.
2. Paragraftaki bilgilere tüm öğrenciler eşit şekilde aşına olmalıdır.
3. Testi hazırlayanlar ve uygulayanlar öğrencilerin kültürüne aşına olmalıdır.
4. Testi hazırlayanlar ve uygulayanlar öğrencilerin dili kullanma düzeylerini iyi bilmelidir.
5. Test talimatları açık ve yeterli olmalı; mümkün olduğunca az kelime ile ifade edilmelidir.
6. Kelimeler ve cümleler öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.

Şans faktörü: Çoktan seçmeli testlerde şans faktörünün etkisini azaltmak için soru ve seçenek sayısını arttırma veya yanlış cevapların doğruları götürmesi vb. yöntemler kullanılmasına rağmen bu testlerin yapısı gereği şans faktörünün etkisi azaltılabilir ama yok edilemez. Okuduğunu anlamayı ölçen sorular söz konusu olduğunda ise öğrencinin doğru cevabı bilmediği halde doğru seçeneği bulmasını etkileyen tek faktör şans değildir. Zira okuduğunu anlamayı ölçen çoktan seçmeli testlerde diğer çoktan seçmeli testlerde olmayan birçok ipucu bulunmakta ve bu ipuçlarını bulmada uzmanlaşan öğrenciler pasajı değil anlamak, okumadan doğru cevabı bulabilmektedirler. Freedle ve Kostin (1999) çoktan

seçmeli testlerde metni anlamadan cevabı tahmin etmeyi kolaylaştıran ipuçlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. **Referanslar:** Seçeneklerin içinde paragraftan değiştirilmeden alınan ad öbekleri veya anlam üniteleri bulunabilir. Böyle tutarlılıklar ilgili seçeneğin doğru olabileceğine dair ipucu vermektedir.
2. **Yapı:** Özellikle bilgi verici metinler makro düzeyde, sebep/sonuç, problem/çözüm, özellikleri listeleme/tasvir etme ve karşılaştırma vb. şekillerde yapılandırılırlar. Metin ve seçenek benzer şekilde yapılandırılmış olabilir. Paragrafın yapısını çözen bir öğrenci seçeneklerde benzer yapıyı bularak soruyu kolayca cevaplayabilir.
3. **Cümlelerin başlama biçimi-üslup:** Paragraftaki ve seçeneklerdeki cümlelerin başlama biçimindeki tutarlılık veya üslup benzerlikleri doğru cevabı gösteren bir ipucu olabilir.
4. **Bilgilerin paragrafta bulunuş yerleri:** Özellikle ana fikir sorularında, paragrafın geneline sindirilmemişse ana fikir ya ilk ya son veya nadiren ikinci cümledir. Bunu bilen bir öğrenci paragrafı okumak yerine bu cümlelerle örtüşen seçenekleri tarayacaktır.
5. **Sözcüksel örtüşme:** Paragraf yazarının kelime seçimini anlayan bir öğrenci doğru seçeneği kelime seçimlerine göre tespit edebilir.
6. **Seçenek cümlelerinin uzunluğu:** Soru yazarları kapsayıcı ve yanlışları dışlayıcı özelliğini arttırmak için doğru seçeneğe ikinci öneme sahip bilgileri yazma eğilimindedir. Bu durumda özellikle zor, karmaşık veya uzun paragraflarla ilgili sorularda doğru veya en doğru seçenek genelde en uzun seçenek olmaktadır. Bunu bilen bir öğrenci paragrafı anlamasa bile doğru seçeneği bulabilir.
7. **Anahtar kelimeler:** Paragrafta kullanılan düşünmeyi geliştirme yollarını veya ana fikri gösteren, "özetle,'nın dediği gibi, sonuç olarak, vb." anahtar kelimeler doğru cevabı bulmada öğrenciye ip ucu sağlamaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı, paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli soruların, genelde eğitimin, özelde okuma öğretiminin amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğini ve bu testlerin sonuçlarının ne kadar geçerli olduğunu tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Verilerin toplanmasında ve analizinde nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada iki farklı grupta çalışılmıştır. Birinci grup, 2012-2013 eğitim öğretim yılında yüksek lisans eğitimine devam eden ve uzmanlık alanları Türkçenin Öğretimi olan toplam 10 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 5'i sınıf ve 5'i Türkçe öğretmenidir. Bu öğretmenlerin tamamı Kütahya, Afyon ve Bursa illerinde bulunan devlet okullarında öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 2 ile 7 yıl arasındadır.

İkinci grup 2012-2013 eğitim öğretim yılında lise son sınıfa devam eden ve üniversiteye giriş sınavına hazırlanan, 5'i kız ve 5'i erkek toplam 10 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 5'i sayısal ağırlıklı 5'i sözel ağırlıklı olarak YGS ve LYS sınavlarına hazırlanmaktadır.

Uygulama

Çalışmada iki ayrı odak grup tartışması yapılmıştır. Birinci tartışma, öğretmenlerle sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılara belli standartlara ve esnekliği sahip olduğu için, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2005) nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Formda açık uçlu, iki boyutu olan tek soru bulunmaktadır. Katılımcılara “okuduğunu anlamamanın ölçülmesinde çoktan seçmeli paragraf soruları kullanmanın, Türkçe öğretiminin genel ilkeleri ve ölçme amaçları açısından sınırlılıkları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Birinci tur tartışmada her katılımcı sırasıyla görüşlerini açıklamıştır. İkinci turda katılımcılar diğer katılımcıların görüşlerinden hangilerine katılıp ve hangilerine katılmadıklarını sebepleriyle birlikte açıklamışlar ve bu görüşler üzerinde kendi aralarında tartışmışlardır. Tartışma boyunca katılımcıların ifade ettiği görüşler bilgisayara kaydedilmiş ve katılımcıların tamamının göreceği şekilde yansıtılmıştır. Görüşme tutanağı 3 sayfa tutmuştur. Tartışmanın sonunda, grubun üzerinde uzlaştığı görüşler, grup üyelerinin tamamının katılımıyla listelenmiştir. Bu süreç boyunca araştırmacı tartışmaları yönetmiş ancak konuyla ilgili görüşlerini belirtmemiştir.

İkinci tartışma üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileriyle sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu formda bir adet açık uçlu, bir adet kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular “bir çoktan seçmeli paragraf sorusu paragrafı anlamadan da çözülebilir mi?” ve “bir çoktan seçmeli paragraf sorusunu çözme sürecinde neler yapmaktasınız?” şeklindedir. Katılımcılara önce kapalı uçlu soru yöneltilmiş; verilen cevaplar kaydedildikten sonra ikinci soruya geçilmiştir. Bu turda katılımcılardan kullandıkları test tekniklerini değil, genel olarak paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorulara yaklaşım biçimlerini anlatmaları istenmiştir. Bu turda katılımcıların tartışma kuralları çerçevesinde, birbirlerinin görüşlerine itiraz etmesine ve katkı sağlamasına izin verilmiştir. Tartışma boyunca katılımcıların ifade ettikleri görüşler bilgisayara kaydedilmiş ve katılımcıların tamamının göreceği şekilde yansıtılmıştır. Görüşme tutanağı 1,5 sayfa tutmuştur. Elde edilen cevapların raporlaştırılması araştırmacı tarafından yine aynı ortamda ve katılımcıların onayları alınarak yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin “okuduğunu anlamamanın ölçülmesinde çoktan seçmeli paragraf soruları kullanmanın, Türkçe öğretiminin genel ilkeleri ve ölçme amaçları açısından sınırlılıkları nelerdir?” sorusuna verdiği bazı cevaplar şu şekildedir:

“Öğrencilerim önce soruyu okumakta sonra cevabı paragrafta aramaktadır. Öğrencilerim paragrafı anlamaya çalışmayı vakit kaybı olarak görüyorlar.” (Katılımcı 1 - Türkçe öğretmeni).

“Öğrencilerime paragraf sorularını çözmek için bol bol kitap okumaları gerektiğini söylediğimde, bana kitap okumayla paragraf sorularını çözenin bir ilgisi olmayacağını, paragraf sorusu çözme tekniklerine çalışmalarının daha uygun olacağını söylüyorlar.” (Katılımcı 2 - Türkçe öğretmeni).

“Bütün testler, özellikle paragraf soruları öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını yok ediyor; öğrenciler bireysel çalışma saatlerinde ve hafta sonu edebi kitaplar okumak yerine dershanelerde veya evlerinde sınavlara hazırlık kitapları okuyor ve test çözüyorlar.” (Katılımcı 3 - Türkçe öğretmeni)

“Öğrencilerin sınavlara hazırlık kitabı okumaları okumadan zevk almalarını ve edebi çıkarımlar yapmasını engelliyor. Böylece çocuklar çok kısa metinleri okuma becerisine sahip oluyorlar ancak uzun metinleri başarıyla okuyamıyorlar.” (Katılımcı 4 - Türkçe öğretmeni)

“Dershaneye giden veya çoktan seçmeli sorular çözen öğrenciler, geliştirdikleri test tekniği sayesinde yüksek puanlar alıyor. Ancak bu puanlar bu öğrencilerin anlamada gerçekten başarılı olduğunu göstermez.” (Katılımcı 5 - Türkçe öğretmeni)

“Öğrencilerin aldıkları puanlara göre sıralanması hem gerçek durumu yansıtmıyor hem de öğrencilerin gelişimine zarar veriyor. Öğrenciler başarılı görülmek için kendilerini dershaneye gitmeye veya sınavlara hazırlık kitaplarına çalışmaya zorunlu hissediyor. Oysa ne dershane ne de sınavlara hazırlık kitapları anlamayı geliştirmez.” (Katılımcı 6 - Sınıf öğretmeni)

“Öğrenciler paragraf sorularını tesadüfen veya test teknikleri kullanarak doğru cevaplayabilir.” (Katılımcı 7 ve 8 - Sınıf öğretmeni).

“Paragraf soruları Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden yazılı ve sözlü anlatım becerisini geliştirmede hiçbir katkı sağlamamaktadır.” (Katılımcı 9 - Sınıf öğretmeni)

“Paragraf sorularıyla sınav yapmak ve sınavları okumak çok kolay ama bu durum öğretmeni optik okuyucu konumuna sürüklemekte; öğretmen öğrencilerin anlamadaki sıkıntılarını görüp önlem alamamaktadır” (Katılımcı 10 - Sınıf öğretmeni)

Bu cevaplardan hareketle öğretmenlerin paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli soruların Türkçe öğretiminin hedeflerine uygunluğu ve ölçme amacına hizmet etme derecesine ilişkin görüşleri şu şekilde listelenebilir (bu liste katılımcılarla beraber ve tüm katılımcıların onayı ile hazırlanmıştır):

- Paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli testler öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini göstermiyor olabilir. Çünkü öğrenciler çoktan seçmeli soruları çözerken okuyup anlamadan çok tarayıp bulmaya odaklanmaktadır.
- Çoktan seçmeli soruların çözümünde şans faktörü oldukça etkilidir. Öğrenciler özellikle yanlış cevapların doğruları götürmediği sınavlarda rastgele seçenekleri işaretlemekte bazen de tesadüfen doru cevabı yakalayabilmektedir.
- Çoktan seçmeli sorular öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını beklentilerin aksine geliştirmemekte hatta kitap okuma alışkanlığının gelişimini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlere göre, öğrenciler uzun metinleri okumakla kısa paragrafı daha iyi anlama arasında bir ilişki olmadığını düşünmektedirler.
- Çoktan seçmeli sorular öğrencilerin okuma zevkini yok etmektedir. Sınavda ve sınavlara hazırlık sürecinde sadece doğru seçeneği bulmaya odaklanan öğrenciler, okudukları metinlerin estetik yönüyle hiç ilgilenmemekte; sadece metinde cevabın bulunduğu kısımlara odaklanmaktadır.
- Sınavlara hazırlanan öğrenciler, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek yerine test tekniklerini geliştirmeye odaklanmaktadır.
- Çoktan seçmeli soruların yapısı gereği metnin tamamını ilgilendiren soru yazmak neredeyse imkânsızdır. Bu sebepten öğrenciler bu soruları çözerken cümle düzeyinde anlam kurmaktadır. Bu durum, öğrencilerin metinden anlam kurma,

derinlemesine anlam kurma ve metnin derin yapısını anlama becerilerini zamanla yok etmektedir.

- Birçok öğrenci paragraf sorularını cevabı içinde “kolay” sorular olarak değerlendirmektedir. Bu yüzden öğrenciler sınavlara hazırlanırken metinden anlam kurmayla ilgili hiçbir çalışma yapmamakta; bütün zamanlarını doğrudan bilgiyi ölçen sorulara hazırlanarak geçirmektedir.
- Çoktan seçmeli sorular öğrencilerin ne kadar anladığı ve anlamada öğrencinin karşılaştığı sıkıntılar hakkında öğretmene neredeyse hiçbir dönüt vermemektedir.
- Çoktan seçmeli sınavların sonuçlarına göre öğrencilerin sıralanması gerçek durumu çoğu zaman yansıtmadığı gibi bazı olumsuzluklara da neden olmaktadır. Test tekniği veya soruyla ilgili ön öğrenmeleri olan öğrenciler anlama becerisiyle ilgili sıkıntıları olmasına rağmen yüksek puanlar almaktadır. Ancak bu yüksek puanlar hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin anlamadaki sıkıntıları keşfedip iyileştirici çalışmalar yapılmasına engel olmaktadır. Ters durumda ise anlamasında sıkıntı olmayan öğrenciler düşük puanlar sebebiyle motivasyonunu veya kendine olan güvenini kaybetmektedir.
- Çoktan seçmeli sorular Türkçe öğretiminin temel hedefi olan yazılı ve sözlü anlatım becerilerini arttırmaya hiçbir katkı sağlamamaktadır.
- Çoktan seçmeli testler okuduğunu anlama çalışmaları sürecinde öğretmeni pasifleştirmekte ve öğretmenin, öğrencinin anlamada karşılaştığı güçlükleri tespit edip anında müdahale etmesini imkânsız hale getirmektedir.

Öğrencilerin tamamı “bir çoktan seçmeli soru, paragraf tam olarak anlaşılmadan da doğru cevaplanabilir mi? Sorusuna “evet” cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu hususla ilgili verdiği bazı cevaplar şu şekildedir:

“Bir seçme veya sıralama sınavında bir paragrafı anlamadan veya paragrafın tamamını okumadan soruyu cevaplayabildiğimde bunun bir şans olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu durum bana diğer sorularla daha fazla uğraşabilme olanağı sağlamaktadır.” (Katılımcı 1 - Sayısal alanda hazırlanıyor, kız)

“Paragrafı okumadan soruyu cevaplayabilmek için test tekniğinizi geliştirmelisiniz.” (Katılımcı 2 - Sözel alanda hazırlanıyor, erkek) şeklinde olmuştur. Diğer öğrencilerin cevapları da aynı şekildedir.

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin çoktan seçmeli sorularla anlamının ölçülmesine ilişkin görüşlerinin şu şekilde listelenebilir (bu liste katılımcılarla beraber ve tüm katılımcıların onayı ile hazırlanmıştır):

- Bir çoktan seçmeli soru, paragraf tam olarak anlaşılmadan da doğru cevaplanabilir.
- Seçme veya sıralama sınavında bir paragrafı anlamadan veya paragrafın tamamını okumadan soruyu cevaplayabilmek adaya büyük avantaj sağlar.
- Sınavlarda çıkan çoktan seçmeli sorular için okuduğunu anlama çalışmaları yapmaktansa test tekniğini geliştirici çalışmalar yapmak daha faydalıdır.

Öğrencilerin çoktan seçmeli soruları çözmek için geliştirdikleri strateji şu şekildedir (bu liste katılımcılarla beraber ve tüm katılımcıların onayı ile hazırlanmıştır):

- Öğrencilere göre çoktan seçmeli soruları çözerken önce soru kökü okunmalı ve soruda ne istendiği mutlaka anlaşılmalıdır.
- Soru anlaşıldıktan sonra, soruda istenen bilgiyi paragrafta aramak gerekir. Aslında sınavlarda paragraflar ve seçenekler sürekli değişmekte ancak sorularda istenenler hep aynı kalmaktadır. Bu sebepten soruda istenen anlaşıldıktan sonra derhal paragrafa dönülmeli ve ana fikir soruluyorsa ilk veya son cümleye bakmak; düşünceyi geliştirme soruluyorsa anahtar kelimeler taramak vb. sınava hazırlık döneminde çalışılmış olan test teknikleri kullanılmalıdır.
- Soruda istenen ve paragrafın taranması sonucu elde edilen bilgilerden hareketle seçenekler incelenmeli; en makul seçenek işaretlenmelidir.
- Bazı sorularda seçeneklerden hareketle doğru seçeneği veya yanlış olan bir iki seçeneği bulmak mümkündür. Seçenekler, paragraftaki anahtar kelimelerden daha çok ipucu sağlamaktadır.
- “Soruyu anla-paragrafı tara-uygun seçeneği bul” olarak formülleştirilebilecek bu strateji doğru seçeneği bulmaya yetmediyse; diğer soruya geçilmeli zaman kaldığında bu soruya dönülmelidir. Ancak öğrenciler burada hazırlandıkları puan türüne göre eğer henüz cevap vermedikleri, daha yüksek katsayısı olan sorular varsa bu soruları veya uzun bir paragrafı okuyup anlamaya çalışmaktansa aynı puanı kazandıracak kısa ve daha az yorucu soruları çözmeye çalışmanın daha mantıklı olduğunu belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen ve öğrenciler, paragraf tam olarak anlaşılmadan da doğru seçeneğin bulunabileceğini düşünmektedir. Bu durumda çoktan seçmeli testlerin geçerliliğinin sanıldığı kadar yüksek olmadığı söylenebilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin öncelikli amacı çoktan seçmeli soruları, paragrafı anlamadan çözmeye çalışmaktır. Öğrenciler bu amaç için birçok test tekniği öğrenmekte ve kullanmaktadır. Gerçekten de yapısı gereği çoktan seçmeli sorulara doğru cevabı vermek için illa da doğru cevabı bilmek şart değildir. Doğru cevabı bulmada şans faktörü, seçeneklerden en makulünü işaretleme ve diğer test tekniklerini kullanma da işe yaramaktadır. Yapılan birçok araştırma ve gözlem bu sonucu desteklemektedir (Owen, 1985; Katz & Lautenschlager, 1994). Öğrencilerin çoktan seçmeli testleri çözüme stratejisi “önce soruda isteneni anla; metni tara ve isteneni bul; sonra en makul seçeneği işaretle; bunlar doğru seçeneği bulmada yardımcı olmazsa ve zaman varsa paragrafı anlamak için dikkatlice oku” olarak ifade edilebilir. Bu bulgu Farr, Pritchard ve Smitten’in (1990) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonuçlarına benzemektedir. Bu araştırmacılara göre üniversite öğrencileri, öncelikle testle ilgili genel bir yaklaşım geliştirmekte; bu yaklaşımın gerektirdiği okuma stratejileriyle metinleri okumakta ve test çözüme stratejileri kullanmaktadırlar.

Öğretmen ve öğrencilerin çoktan seçmeli testlere ilişkin görüşlerinden hareketle bu testlerin eğitsel açıdan da bazı sınırlılıklar taşıdığı söylenebilir. Zira bu testlerde öğrenci anlama performansını sadece doğru seçeneği işaretleyerek gösterebilmektedir. Bu durum dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığı gibi bazı çok önemli beceri ve alışkanlıkların (kitap okuma, okumadan zevk alma, derinlemesine anlam kurma vb.) gelişmesine engel olabilmektedir. Bu testler öğrencilerin okuduğunu anlama hariç diğer tüm becerilerinin, sınav anı psikolojik durumlarının ve ön öğrenmelerinin aynı olduğu varsayımına dayanmaktadır. Yani bu testlerden öğrencilerin aldığı puanlar arasındaki farkın tek nedeni öğrencilerin anlama gücüdür. Oysa okuma ve anlamada bireysel farklılıklar çok önemlidir

ve her birey aynı metinden aynı anlamı çıkarmak zorunda değildir. Bu sebepten çoktan seçmeli sorularla okuduğunu anlamının ölçülmesi, dahası öğrencilerin aldıkları puanlara göre başarı sıralamasına tabi tutulması ve öğrenciye dair eğitsel kararlar alınması, gelişim ve öğrenme psikolojisinin ilkeleriyle uyuşmamaktadır. Öğrencilerin özellikle ulusal sınavlara eşit şartlarda girememelerinin tek nedeni bireysel farklar değildir. Diğer bir temel neden de müfredatın her sınıfta aynı şekilde işlenmemesidir. Her öğretmenin yeteneği, motivasyonu, birikimi farklıdır ve her sınıfın ve okulun imkânları da maalesef aynı değildir. Bu durumda özellikle çoktan seçmeli sınavlar söz konusu olduğunda her öğrencinin bu sınavlara eşit şartlarda hazırlanmadığı söylenebilir. Armbruster, Stevens ve Rosenshine (1977) ve Idol'ün (1986) yaptığı çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmacılar farklı sınıflara devam eden öğrencileri anlamayı ölçen çoktan seçmeli ve öğretmen yapımı essey türü sınavlardan aldıkları puanları incelemişler ve sınav formatı veya içeriği değiştikçe sınıfların ortalama puanlarına göre sıralamalarının da değiştiğini gözlemlemişlerdir. Bu durumda aile ve öğretmenlere, öğrencilerin anlama performansına ilişkin kendi gözlem ve sezilerine daha fazla güvenmeleri ve çoktan seçmeli test sonuçlarının gerçek durumu yansıtmıyor olabileceğini gözden kaçırılmamaları tavsiye edilebilir (Borko, Shavelson ve Stern, 1981).

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Armbruster, B. B., Stevens, R. J. & Rosenshine, B. (1977). *Analyzing content coverage and emphasis: A study of three curricula and two tests*. University of Illinois, Center for the Study of Reading (Referans No. 26).
- Aslanoğlu, A. E. (2007). PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bechger, T. M., Schooten, E., Gloppe, C. D. & Hex, J. J. (1999). The validity of international surveys of reading literacy: The case of the IEA reading literacy study. *Studies in Educational Evaluation*, 24 (2), 99-125.
- Borko, H., Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Teachers' decisions in the planning of reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 16, 449-466
- Burton, S. J., Sudweeks, R. R., Merrill, P. F. & Wood, B. (1991). *How to prepare better multiple-choice test items: Guidelines for university faculty*. Brigham: Young University Testing Services and the Department of Instructional Science Publishing
- Farr, R., Pritchard, R. & Smitten, B. (1990). A description of what happens when an examinee takes a multiple-choice reading comprehension test. *Journal of Educational Measurement*, 27 (3), 209-226.
- Freedle, R. & Kostin, I. (1999). Can multiple-choice reading tests be construct valid? *Psychological Science*, 5 (2), 107-116.
- Idol, L. (1986). *Models of curriculum-based assessment*. Rockville: Aspen Systems.
- Jenkins, J. R. & Pany, D. (1978). Standardized achievement tests: How useful for special education? *Exceptional Children*, 44, 448- 453.
- Katz, S., Lautenschlager G. J., Blackburn A. B. & Harris, F. H. (1990) Answering Reading Comprehension Items Without Passages On The Sat. *Psychological Science*, 1 (2), 122-127.
- Katz, S. & Lautenschlager, G. J. (1994). Answering reading Comprehension Items without Passages on the SAT-I, the ACT, and the GRE. *Educational Assessment*, 2 (4), 295-308.
- Kılıç, V. (2002) Bir metin çözümleme denemesi. *Türk Dili Dergisi*, 15 (90), 22-25.

- Levande, D. (1993). Standardized reading tests: concerns, limitations and alternatives. *Reading Improvement*, 30 (2), 125-127.
- Michigan Reading Association (1983). *Reading redefined*. A Michigan Reading Association Position Paper.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Osborn, J. (1986). Reading strategies and reading generalizations. *Reading Education Report No. 69*. National Inst. of Education, Washington.
- Owen, D. (1985). *None of the above*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ozuru, Y. & Rowe, M. (2008). Where's the difficulty in standardized reading tests: The passage or the question? *Behavior Research Methods*, 40 (4), 1001-1015.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Valencia, S. W. & Pearson, P. D. (1988). Principles for classroom comprehension assessment. *Remedial & Special Education*, 9 (1), 26-35.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1 (1), 1-13
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Winograd, P., Paris, S. & Bridge, C. (1991). Improving the assessment of literacy. *The Reading Teacher*, 45 (2), 108-115.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Measurement of Reading Comprehension Using Meaning-Based Paragraphs with Multiple-Choice Questions

Mustafa BAŞARAN²

Introduction

In recent years, the studies on teaching reading have focused on "reading and comprehension" or "reading comprehension" rather than "reading" because, the traditional definition of reading has changed. Today, reading is defined as constructing meaning from text. Not as the vocalization of written symbols. In this case, it can be said that the ultimate goal of reading is comprehension, and anything can be text if it is possible to obtain meaning from it.

Measuring reading comprehension is an important part of reading instruction. Evaluating comprehension is very important critical for determining the success of reading instruction and the competency of the reading teacher, the effectiveness of the instructional materials used, for identifying students who have difficulty with reading comprehension, selecting methods or strategies to resolve reading comprehension problems, and for determining the efficacy of remedial instruction (Valencia & Pearson, 1988).

One of the instruments used to measure reading comprehension is the multiple-choice tests. In our country, multiple-choice tests are used to determine students' reading comprehension levels at in each grade. Turkish teachers prefer to use these tests, which are commonly marketed to schools and educators, to prepare students for exams.

Using such tests for evaluating students can be seen as the most economical and fairest way to measure success in reading both, the classroom and at the national level. However, it should be noted that multiple-choice questions have some limitations.

For example, students' abilities and the difficulty of the question or passage are not the only variables for choosing the correct answer in multiple-choice questions. There are other variables, and the most important of these are choices. Having answers to choose from is the most important source of predicting the correct response for students, as students tend to choose the most reasonable option. Other limitations of multiple-choice tests are as follows (Armbruster, Stevens & Rosenshine, 1977; Jenkins & Pany, 1978; Valencia & Pearson, 1988; Katz, Lautenschlager, Blackburn & Harris, 1990; Burton, Sudweeks, Merrill & Wood, 1991):

- The complex structure of understanding and students' individual differences;
- Difficult words and complex sentences;
- The differences between the course curriculum and the exam curriculum;
- Students' familiarity with the subject and the passage structure;
- The length and structure of the selected passage;
- The reader's emotional state;
- Using only some reading skills to resolve these questions;
- The effect of the chance factor;
- Multiple-choice questions measure student performance rather than potential;
- Multiple-choice questions deactivates the teachers
- Students who have learning difficulties may be at disadvantage;
- Preparing multiple-choice questions is very difficult.

² Asst. Prof. Dr. - Dumlupınar University Faculty of Education - mbasaran66@yahoo.com

The aims of this study are determine the suitability of the multiple-choice questions for meeting educational objectives in teaching of reading and to examine the reliability of multiple-choice tests.

Method

The method used for this study is a focus group discussion that is part of a survey design. Qualitative research techniques were used for data collection and analysis. A semi-structured interview form was used in the study. We studied two different groups. The first group comprised a total of 10 teachers, whose area of expertise is Turkish education. The second group comprised 10 students. These students are currently in their final grade in high school in the academic year 2012-2013 and are also preparing for the college entrance examinations. In this study, the researchers conducted two separate focus group discussions with these groups. The results are reported.

Findings

We list below teachers' opinions about multiple-choice questions based on the meaning of a selected paragraph in order to establish compliance with the objectives of Turkish education and to measure the degree of views

- Multiple-choice tests based on establishing the meaning from a paragraph that is read may not indicate the actual level of students' reading comprehension because students tend to focus on scanning to locate the answer to the question rather than on reading for understanding.
- Contrary to expectations, multiple-choice questions do not develop a student's reading habits and, in fact may even have a negative effect on the development of effective reading habits.
- Multiple-choice questions eliminate the students' reading pleasure.
- Students who are preparing for exams focus on improving test taking strategies instead of focusing on improving their comprehension skills.
- Multiple-choice questions do not offer the student or teacher any feedback about the difficulties or misunderstandings the student encounters during the comprehension process.
- According to the results of multiple-choices tests, the ranking of students often fails to reflect actual ability levels and skills, and causes negativity.
- The multiple-choice test does not contribute to increased written and oral expression skills that are the main objective of Turkish education.
- Multiple-choice tests inactivate teachers in the process of reading comprehension exercises.

Students' opinions about the measurement of understanding using multiple-choice questions are follows:

- A multiple-choice question may be answered correctly without fully understanding the paragraph.
- Answering the question without reading or understanding all of a paragraph provides a great advantage to candidates in the examination or selection exams.

Strategies that have been developed by students to answer multiple-choice questions are as follows:

- According to the students, to answer multiple-choice questions, the first question must be read for understanding. Then the passage must be scanned to

find the answer to the question. The knowledge from the passage and the question must be compared with the possible choices. The most reasonable choice should be marked. This strategy is not enough to determine the correct choice; students must answer the other questions. At the end of the exam, if there is time, the questions and passages must be read carefully.

Conclusion

Teachers and students alike believe that a multiple-choice question may be answered correctly without fully understanding the paragraph that accompanies them. In this case, the validity of multiple-choice tests may be considered as high as previously thought. The primary objective of the students in the study group is to solve the multiple-choice questions without understanding the paragraphs. Students learn and use many test-taking strategies for this purpose.

In regard to the opinions of teachers and students about multiple-choice tests, it can be said that this type of test has some limitations in terms of educational value, since the student may indicate a good performance simply by checking the correct option. This situation does not contribute to the development of strong language skills, or to building important skills and habits (reading books, reading for enjoyment, examining comprehension in depth). In this case, we recommend self-confidence, observation, and intuition about reading comprehension to teachers and families.

Key Words: Meaning-based paragraphs with multiple-choice questions, Reading comprehension, Measurement of reading comprehension

Atıf için / Please cite as:

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular [Measurement of reading comprehension using meaning-based paragraphs with multiple-choice questions]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 3 (2), 107-121. <http://ebad-jesr.com/>