

# AÇIK ÖĞRETİM ORTAOKULU ÖĞRENCİSİ HÜKÜMLÜ VE TUTUKLULARIN OKUMA KAYGILARI\*

Hatice ALTUNKAYA\*\*

## ÖZ

Araştırma, Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okumaya yönelik kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma kaygıları; yaş, suç türü, medeni durum, bulunulan ceza infaz kurumu ve nereli olduklarına göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Silivri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 Nolu Ceza İnfaz Kurumları ve Silivri Açık Ceza İnfaz Kurumundan toplam 350 Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutuklu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Melanlıoğlu (2014a) tarafından geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma kaygılarında, medeni durum değişkenine göre “okuma sürecini planlama” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı; “okumayı destekleyen unsurlar” boyutunda ise bekâr öğrencilerin puanlarının evli bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma kaygılarında memleketlerinin bulunduğu bölge, yaş, suç türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların buldukları ceza infaz kurumu değişkenine bakıldığında “okumayı destekleyen unsurlar” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, “okuma sürecini planlama” boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre Silivri 5 Nolu Ceza İnfaz Kurumunda bulunan öğrencilerin puanlarının Silivri 3, 4, 6 ve 7 Nolu Ceza İnfaz Kurumlarında bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ışığında hükümlü ve tutuklu öğrencilerin okuma kaygılarının azaltılmasına katkı sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuma kaygısı, açık öğretim ortaokulu, hükümlü, tutuklu

---

\* Bu çalışma, 29 Eylül-2 Ekim 2016 tarihleri arasında Muğla’da düzenlenen Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin güncellenmiş ve genişletilmiş hâlidir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, hatice.altunkaya@adu.edu.tr

# READING ANXIETY OF CONVICTS AND INMATES ENROLLED IN DISTANCE LEARNING SECONDARY SCHOOLS

## ABSTRACT

This study is conducted in order to examine the reading anxieties of convicts and inmates enrolled in Distance Learning Secondary Schools by several variables. The study was conducted by using the scanning model and the reading anxiety of students was examined depending on variables such as age, type of crime, marital status, the penal institution and their birthplace. The sample of study consists of 350 Distance Learning Secondary School student convicts and inmates in Silivri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 penal institutions and Silivri Open Prison. A personal information form and the Reading Anxiety Scale (2014a) of Melanlıoğlu were used as data gathering tools in the study. The study has concluded that there is no significant difference in the reading anxiety on the dimensions of "planning the reading process" and "understanding and analyzing the material read" according to the marital status variable; and it was determined that single students had higher rates than the married ones on the dimension of "aspects supporting reading". There is no significant difference in the reading anxiety of students depending on variables such as the region of their birthplace, age and type of crime. Considering the penal institution variable where the convicts and inmates who are enrolled as students in Distance Learning Secondary Schools are located; it is seen that there is no significant difference in the dimensions of "aspects supporting reading" and "understanding and analyzing the material read"; whereas there is a significant difference in the dimension of "planning the reading process". According to this, it was determined that the scores of students located in Silivri no.5 penal institution were higher than those in Silivri 3, 4, 6 and 7 penal institutions. According to the conclusions of the study; suggestions were made to reduce the reading anxieties of convict and inmate students.

**Keywords:** Reading, reading anxiety, distance learning secondary school, convict, inmate

## GİRİŞ

Ceza infaz kurumları suç işlediği düşünülen tutuklular ile suç işlediği kesinleşen hükümlülerin yargılanmaları sürecinde ve sonrasında barındırıldıkları mekânlardır. Bu mekânlar, hükümlü ve tutukluların yalnızca barındırıldıkları yerler olmayıp tahliyeleri sonrasında topluma uyumlarının kolaylaştırılması, ruh ve beden sağlığı yönünden sağlıklı bireyler olabilmeleri için her türlü eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı mekânlardır. Ceza infaz kurumlarında genç ve yetişkin hükümlü ve tutuklulara uygulanacak eğitim ve iyileştirme çalışmalarına ilişkin usul ve esaslar 27/07/2007 tarih ve 46/1 sayılı genelge ile yürütülmektedir. Bu genelgenin eğitim ilkeleri ikinci maddesinde yer alan "Eğitime yönelik çalışmalardan beklenen; hükümlü ve

tutukluların doğru davranış, tutum ve alışkanlıkları benimseyerek, yeniden suç işlemelerini önleyecek ahlâkî değerler kazanmalarını sağlamak, kurum hayatını normal hayata yakınlaştırarak, bu kişilerin saliverilmelerinden sonra topluma uyumlarını kolaylaştırmak ve dış olaylara, tahriklere karşı sabırlı, dayanıklı ve soğukkanlı hâle getirmektir.” (CTE: 4671) ifadeleri ile hükümlü tutuklu eğitiminden beklenen temel amaç açıklanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hükümlü ve tutuklulara okuma yazma eğitiminden üniversite eğitimine, mesleki kurslardan kültürel kurslara uzanan çeşitlilikte eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenmektedir. Bunlara ek olarak değerler eğitimi projesi kapsamında konserler, konferanslar, tiyatro, sinema gösterimleri, kütüphane faaliyetleri de eğitimin bir parçası olarak kurumlarda yer almaktadır.

Ceza infaz kurumlarında uygulanan bu eğitim basamaklarından olan Açık Öğretim Ortaokulu (AÖÖ); mecburi ilköğretimini tamamlayamayan ve mecburi ilköğretim çağı dışına çıkmış yetişkinlerin öğrenim gördükleri merkezî sistemle uzaktan öğretim veren bir öğretim kurumudur. “T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı bulunan Açık Öğretim Ortaokulu, 1998-1999 öğretim yılından itibaren yurt içinde (ilçelerde) ve yurt dışında Batı Avrupa, Suudi Arabistan, Libya, Kuveyt, KKTC ve İran’da bulunan öğrencilerine uzaktan öğretim metotlarıyla hizmet vermektedir” (MEB). Çok sayıda hükümlü tutuklu öğrencinin öğrenim gördüğü bu eğitim sisteminde örgün eğitim programlarında belirlenen hedef davranışların öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu programda yer alan Türkçe dersi, dil eğitiminin temel dersidir.

Dil eğitimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesini kapsayan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde yer alan okuma eğitimi, okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası etkinlikleri gerçekleştirerek okuyucuya metnin anlamını doğru kurabilme becerisini kazandırmayı hedefler. Okur, okuma sürecinde bir taraftan dile ilişkin alfabenin seslerini, hecelerini, cümle yapılarını tanımak, diğer taraftan değer yargıları, ön bilgileri doğrultusunda metni anlamlandırmak durumundadır. Okumanın bilişsel yönü ile ilgili bu aşamalarının yanı sıra bir de duyuşsal yönü bulunmaktadır. Okurun sadece okumanın bilişsel boyutunda yeterli eğitime sahip olması okuma ediminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için yeterli değildir. “Okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle psikolojik, anlamlandırma yönüyle de sosyolojik bir süreci içerir” (Özbay, 2006; Demirel, 1999). “Bir metni okumaya yönelmede ve verimli bir biçimde okuyarak kavramada okuma sürecinin hem bilişsel hem de duyuşsal yanları etkili olmaktadır” (Ülper, 2011, s. 942). Kaygı, okumanın duyuşsal boyutunda yer alan bir duygu durumu olup “korku, belirsizlik, yetersizlik, hayal kırıklığı ya da gerginlik, heyecan gibi duyguları kapsayan insan duygularının bir parçasıdır” (Brown, 2000; Sarason, 1988; Scovel, 1978; Spielberger, 1972). Dil öğrenme ile ilgili alanda, kaygının öğrenmeyi yapılandırıcı ya da zayıflatıcı

olduğu yönünde iki farklı görüş bulunmaktadır. Yapılandırıcı kaygı, mücadele gerektiren bir görev öncesi en iyi şekilde istek olarak tanımlanabilen pozitif ve motive edici bir güçtür. Zayıflatıcı kaygı, öğrenme sürecini engelleyen korku ve hata hislerini içerir (Barghchi, 2006, s. 36). Eğitim sürecinde kaygı düzeyinin eğiticiler tarafından tespit edilmesi, zayıflatıcı kaygı durumunun bertaraf edilerek yapılandırıcı kaygı düzeyinde eğitimin gerçekleştirilmesi hâlinde daha sağlıklı bir eğitim sürecinin mümkün olabileceği söylenebilir. Andrade ve Williams (2009) kaygının; kişisel kaygı, durum kaygısı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı ve sınıf ortamında veya öncesinde gözlemlenebilecek test kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı gibi çok fazla çeşidi bulunduğunu belirtmektedirler. Bu kaygı çeşitleri arasında okuma kaygısı da bir kaygı türü olarak yer alır. Bireyin okumaya yönelik olarak dikkat toplama güçlüğü, hatırlayamama, başarısızlık korkusu gibi bilişsel; huzursuzluk, gerginlik, utangaçlık vb. gibi davranışsal; terleme, baş dönmesi, kızarma, bulantı titreme gibi fiziksel belirtileri kapsayan tepkisi, okuma kaygısı olarak tanımlanabilir. Zbornik'e (2001) göre okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik spesifik, durumsal bir fobidir ve fiziksel ve bilişsel tepkiler içerir. Fiziksel tepki adrenalın salınımı ve terleme, titreme ya da bayılma hissi, kalp atışının hızlanması, hızlı nefes alma, midede kelebekler geziyor hissi, gerginlik, baş ağrısı ya da bulantı gibi hislerdir. Bilişsel tepki ise aşırı bir korku, endişe duygusu, düşük öz güven, çaresizlik hisleri ve halkın beklentilerine karşı küçük düşme hislerini içeren kaygı durumlarıdır (Akt. Jalongo ve Hirsh, 2010, s.434).

Okuma kaygısı ve dil yeterliliği arasındaki muhtemel ilişkide okuma kaygısının dil performansını ve okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediğini araştıran araştırmacılar (Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Sas, 2002) yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenenlerin metinleri anlamada daha zayıf kalabildiklerini belirtmişlerdir.

Sellers'e göre (2000, s. 513) yüksek kaygılı okurlar okuma sürecinde metindeki kelimelerin zorluğu, nasıl zayıf okur oldukları, sınıf arkadaşlarının kendileri hakkındaki düşüncelerine yönelik korkuları, arkadaşlarının ne kadar başarılı oldukları ya da okumayı ne kadar sürede tamamlamak zorunda oldukları gibi okuduğunu anlama süreci ile tamamen alakasız şeyler hakkında düşünerek zihinsel enerjilerinin bir kısmını harcayabilirler. Aynı konu hakkında Bamford ve Day (1998) okurken daha az okuma stratejileri kullanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükseldiğini belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi okuma kaygısı düzeyinin ortalamının üzerinde yani yüksek olması, okurları okuma edimi hakkında, metindeki kelimelerin zor olduğu, ayrılan sürede okumanın tamamlanıp tamamlanamayacağı, sınıf arkadaşlarının okuma becerisindeki başarılarına ilişkin durumları gibi okuduğunu anlamaya odaklanmak yerine gereksiz düşüncelere yönelterek okuma başarısının azalmasına yol açabilmektedir. Okuma eğitimi sürecinde okuma becerisine yönelik belirlenmiş hedef dav-

ranışlara ulaşılabilmesi için okumanın duyuşsal boyutunda yer alan okuma kaygısı düzeyinin tespit edilmesi, yüksek kaygılı okuyuculara yönelik kaygıyı bertaraf edecek önlemlerin alınması, okuma başarısını artırmada bir etken olarak görülebilir. Bu yönüyle okuma kaygısının araştırılmasının tüm eğitim düzeylerinde gerekli olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, okuma kaygısı ile ilgili ikinci dil öğretimine yönelik özellikle de yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere yönelik çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Saito vd., 1999; Sellers, 2000; Hsu, 2004; Kuru Gönen, 2005; Lien, 2011; Wu, 2011; Rajab, Zakaria, Rahman, Hosni ve Hassani, 2012; Jafarigohar, 2012; Zhao, Guo ve Dynia, 2013). Türkiye’de örgün eğitimde ana dili Türkçe öğretimi çalışmalarına bakıldığında ise okuma kaygısına yönelik ölçek geliştirme çalışmaları ile (Melanlıoğlu, 2014a); (Çeliktürk ve Yamaç, 2015), “Üstbiliş Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi” (Melanlıoğlu, 2014b) ve “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” (Yıldız ve Ceyhan, 2016) konularında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Okuma kaygısı konusunda alan yazında Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine ya da hükümlü tutuklu Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine yönelik araştırma bulunmadığı görülmektedir. Öğrenim yaşı dışına çıkmış hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının tespit edilmesi öğrenim gördükleri Açık Öğretim Ortaokulundaki derslerindeki okuma ediminde başarılı olabilmeleri için önemli olduğu kadar boş vakitlerini değerlendirmede, bilgiye ulaşmada ve okuma alışkanlığı kazanabilmelerinde de önemlidir. Melanlıoğlu (2014b) öğrencilerin sadece okul yıllarında değil yaşamları boyunca bu tip bir kaygıya sahip olmalarının, yeni öğrenmeleri ve eski bilgileri değerlendirmeyi kısıtladığını belirtmektedir. Okuma sürecinde doğru telaffuzdan metni doğru bir şekilde anlamlandırmaya kadar yüksek düzeydeki kaygı, okuduğunu anlamayı zayıflatan bir faktör olarak değerlendirilebilir. Yeni öğrenmelerin devam ettiği, yaşam boyu öğrenme ilkesinin benimsediği Açık Öğretim Ortaokulu ve ceza infaz kurumlarında öğrenim görenlere yönelik araştırmaların yapılması, eğitim ortamlarının aşırı kaygıdan uzak, öğrenmenin önündeki engelleri ortadan kaldıracak şekilde düzenlenmesine hizmet edebilecek, öğretmenlerin ve programcıların dikkatini okumanın duyuşsal boyutunda yer alan kaygı faktörüne çekebilecektir.

Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygısı düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- a. AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- b. AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

c. AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları suç türlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

d. AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları nereli olduklarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

e. AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları buldukları ceza infaz kurumuna göre farklılık göstermekte midir?

Sarioğlu (1997, s. 20) bireylerin düşünme sürecini ailesel faktörler, çevrenin tepkileri, sosyo-ekonomik durum, inanışlar, deneyimler, eğitim durumu gibi pek çok faktörün etkilediğini ifade etmektedir. İnsan davranışı, duygusu, düşüncesi üzerinde etkisi olan yaş, medeni durum, suç türü, nereli olduğu, okuma kaygısına yönelik duygu durumunda da etken olabileceğinden bu faktörler araştırmanın değişkenleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma kaygılarının buldukları ceza infaz kurumuna göre araştırılma nedeni ise, her bir ceza infaz kurumunun idarecisinin, öğretmenlerinin farklı olması ve idarecilerin ve öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine yaklaşımlarının farklı farklı olabileceği ve bu yaklaşımlara bağlı öğrencilerin okumaya yönelik duygu durumlarının değişebileceği düşüncesidir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar, 2003). Bu çerçevede, AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları yaş, medeni durum, suç türü, nereli oldukları ve buldukları ceza infaz kurumu değişkenlerine göre belirlenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu, 2015/2016 eğitim öğretim yılında Silivri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 Nolu Ceza İnfaz Kurumları ve Silivri Açık Ceza İnfaz Kurumundan toplam 350 Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutuklu oluşturmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

Memleket Bölge	N	% Yüzde
Güney Doğu Anadolu	114	32,6
Doğu Anadolu	63	18,0
Akdeniz	11	3,1
Marmara	47	13,4
İç Anadolu	41	11,7
Karadeniz	68	19,4
Ege	6	1,7
Total	350	100,0

Yaş	N	% Yüzde
18-25 yaş	76	21,7
26-35 yaş	169	48,3
36-45 yaş	88	25,1
46 yaş ve üzeri	17	4,9
Total	350	100,0

Suç Türleri	n	% Yüzde
Cinayet	36	10,3
Yaralama	40	11,4
Uyuşturucu (Kullanma, Satma vb.)	70	20,0
Cinsel Suç	29	8,3
Hırsızlık, gasp, yağma	141	40,3
Çek, senet, bilişim (Karşılıksız çek, senet vb. ile bilişime ilişkin suçlar)	17	4,9
Örgüt ve çete	17	4,9
Total	350	100,0

Medeni durum	n	% Yüzde
Evli	148	42,3
Bekar	202	57,7
Total	350	100,0

Bulunulan Cezaevi	n	% Yüzde
Silivri 1	32	9,1
Silivri 2	41	11,7
Silivri 3	53	15,1
Silivri 4	35	10,0
Silivri 5	44	12,6

Silivri 6	49	14,0
Silivri 7	57	16,3
Silivri 8	22	6,3
Silivri Açık	17	4,9
Total	350	100,0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %33'ünün Güney Doğu Anadolu, %18'inin Doğu Anadolu, %3'ünün Akdeniz, %13'ünün Marmara, %12'sinin İç Anadolu, %19'unun Karadeniz ve %2'sinin Ege bölgesinden olduğu tespit edilmiştir. AÖO öğrencilerinin yaşları incelendiği zaman %22'sinin 18-25 yaş, %48'inin 26-35 yaş, %25'inin 36-45 yaş ve %5'inin 46 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin %10'unun cinayet, %11'inin yaralama, %20'sinin uyuşturucu (uyuşturucu temin etmek, kullanmak ve satmak), %8'inin cinsel suç, %40'ının hırsızlık-gasp-yağma, %55'inin çek, senet, bilişim (karşılıksız çek, senet vermek vb. ve bilişim suçları), %5'inin örgüt ve çete suç türünde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %42'sinin evli ve %58'inin bekâr bireylerden oluştuğu; %9'unun Silivri 1, %12'sinin Silivri 2, %15'inin Silivri 3, %10'unun Silivri 4, %13'ünün Silivri 5, %14'ünün Silivri 6, %16'sının Silivri 7, %6'sının Silivri 8 ve %5'inin Silivri Açık Ceza İnfaz Kurumundan çalışmaya katıldıkları tespit edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak Melanhoğlu (2014a) tarafından geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Beş ortaokulda 616 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda ölçek geliştirilmiştir. Yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmesi sonucunda “okuma sürecini planlama (0,682-0,544)”, “okumayı destekleyen unsurlar (0,821-0,774)”, “okuduğunu anlama ve çözümleme (0,763-0,471)” şeklinde üç faktörlü bir yapı gösteren, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,87 olan ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik 14 maddelik bir ölçek ortaya konulmuştur.

### **Ölçeğin geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulgular**

Okuma Kaygısı Ölçeği ile ilgili 14 adet ifadenin güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Co. Alpha analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Co. Alpha katsayısı 0,89 olarak tespit edilmiştir. Tezbaşaran (1997, s. 47), Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini belirtmektedir. Elde edilen katsayı, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak çalışmadan herhangi bir soru çıkarmaya gerek olmadığı görülmektedir. Güvenilirlik analizinin ardından yapı geçerliliğinin test edilmesi amacı ile 14 ifadenin bulunduğu ölçeğe faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda



3 adet alt boyut tespit edilmiştir. Bu boyutlar orijinal ölçekteki adları olan “okuma sürecini planlama”, “okumayı destekleyen unsurlar”, “okuduğunu anlama ve çözümüleme” boyutu olarak adlandırılmıştır. Faktör analizinde hesaplanan KMO örneklem yeterlilik katsayısı 0,81 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayı yapılan 350 adet anketin faktör yapısını orta koymak için yeterli sayıda olduğunun göstergesidir. Ayrıca faktör yapılarının anlamlılığının test edildiği Bartlet testi sonucuna göre ( $p=0,01, p<0,05$ ) elde edilen boyutlar yapısal olarak anlamlıdır.

Elde edilen 3 boyut toplam varyansın yaklaşık olarak %61’ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyansın bu tip çalışmalarda %50 ve üzerinde olması beklenir. Boyutlar incelendiği zaman “okuduğunu anlama ve çözümüleme” boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %22, iç tutarlılığı ise 0,76 olarak tespit edilmiştir. “Okuma sürecini planlama” boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %20, iç tutarlılığı ise 0,80 olarak tespit edilmiştir. “Okumayı destekleyen unsurlar” boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %19, iç tutarlılığı ise 0,72 olarak tespit edilmiştir. Kısacası Okuma Kaygısı Ölçeği ile ilgili 14 adet ifadenin güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 2.** Okuma kaygısı ölçeği yapı geçerliliği

İfadeler	Faktör yükü	Boyut	Açıklanan varyans	İç tutarlılık
Okuma Kaygısı 12	,586			
Okuma Kaygısı 1	,625	Okuduğunu anlama ve çözümüleme	22%	0,76
Okuma Kaygısı 4	,741			
Okuma Kaygısı 2	,766			
Okuma Kaygısı 9	,546			
Okuma Kaygısı 8	,626			
Okuma Kaygısı 13	,632	Okuma Sürecini Planlama	20%	0,80
Okuma Kaygısı 10	,642			
Okuma Kaygısı 11	,820			
Okuma Kaygısı 14	,413			
Okuma Kaygısı 3	,622			
Okuma Kaygısı 5	,674	Okumayı Destekleyen Unsurlar	19%	0,72
Okuma Kaygısı 7	,735			
Okuma Kaygısı 6	,802			

“Belli bir yapıyı ölçen maddenin, ölçekte kalabilmesi için faktör yük değerinin belli bir değerin üzerinde olması istenir. Faktör yük değerlerinin 0,45

olması iyi olarak kabul edilirken, (en azından %10'luk bir ilişkiyi açıklayabilmesi adına) az sayıda maddenin faktör yüklerinin 0,30'a kadar düşmesine göz yumulabilir" (Büyüköztürk, 2005:124). Bu ölçüt doğrultusunda da bakıldığında birinci boyut faktör yüklerinin ,586 ila 766; ikinci boyut faktör yüklerinin ,413 ila 820 arasında; üçüncü boyut faktör yüklerinin ise ,674 ila 802 arasında değiştiği ve gerekli ölçütleri sağladığı görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Tarama modelinde yürütülen araştırmanın yapılabilmesi için Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Yetişkin Eğitim Şubesinden Bakırköy Cumhuriyet Başsavcılığı aracılığı ile gerekli uygulama izni alınmıştır. Alınan izin neticesinde her bir ceza infaz kurumu idaresi ile ayrı ayrı görüşülerek uygulama için randevu alınmış ve Silivri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 Nolu Ceza İnfaz Kurumları ve Silivri Açık Ceza İnfaz Kurumundan toplam 350 öğrenciye ölçek uygulaması kurum dersliklerinde bir ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi konusunda; tanımlayıcı istatistikler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Çalışmadaki soru gruplarının faktör yapısını tespit etmek amacı ile açımlayıcı faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Boyutların iç tutarlılığının test edilmesi amacı ile Co. Alpha analizi kullanılmıştır. Elde edilen boyutlardaki iki grubun ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde t testi kullanılmıştır. Üç evre grubun karşılaştırılmasında Varyans analizi (ANOVA) testi ve ikili karşılaştırmalar (post. hoc.) için Sidak testi kullanılmıştır. Boyutlar arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile korelasyon analizi uygulanmıştır. Çalışmada 0,05'ten küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 3.** AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının medeni durumlarına göre incelenmesi

Ölçek	Boyutlar	Medeni durum	n	X	s.s.	t	p
Okuma Kaygısı	Okuma	Evli	148	2,83	0,90	0,96	0,34
	Sürecini Planlama	Bekâr	202	2,73	0,98		
	Okumayı Destekleyen	Evli	148	3,02	0,91	-2,41	0,02
	Unsurlar	Bekâr	202	3,16	0,83		
	Okuduğunu Anlama ve	Evli	148	3,29	1,03	0,15	0,88
	Çözümleme	Bekâr	202	3,27	0,98		

Sonuçlara göre AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların “okuma sürecini planlama” ile medeni durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, bekâr ve evli bireylerin “okuma sürecini planlama” düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ( $t=0,96, p>0,05$ ). Öğrencilerin “Okuduğunu anlama ve çözümleme” ile medeni durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, bekâr ve evli bireylerin “okuduğunu anlama ve çözümleme” düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ( $t=0,15, p>0,05$ ). “Okumayı destekleyen unsurlar” boyutunda katılımcıların medeni durumlarının ortalama boyut puanları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir ( $t=-2,41, p<0,05$ ). Farklılığın sebebinin bekâr bireylerin “okumayı destekleyen unsurlar” boyutu düzeylerinin evli bireylere göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bekâr bireylerin “okumayı destekleyen unsurlar” boyut puanlarının evli bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Okumayı destekleyen unsurlar” boyutunda metinle ilgili resim, karikatür vb. metni destekleyen görseller, metnin yazı stili ve boyut ile yazı karakterine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Araştırma sonucunda bekâr öğrencilerin metnin bu yönüyle daha fazla ilgili oldukları, bu boyutta evli bireylere göre daha fazla kaygı duydukları görülmektedir.

**Tablo 4.** AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının nereli olduklarına göre incelenmesi

Ölçek	Boyut	Bölge	n	X	s.s.	F	p
Okuma Kaygısı	Okuma Sürecini Planlama	Güney Doğu Anadolu (1)	114	2,66	0,77	1,81	0,10
		Doğu Anadolu (2)	63	2,83	0,96		
		Akdeniz (3)	11	2,36	0,85		
		Marmara (4)	47	3,13	1,11		
		İç Anadolu (5)	41	2,78	0,98		
		Karadeniz (6)	68	2,76	1,03		
		Ege (7)	6	2,60	0,91		
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	Güney Doğu Anadolu (1)	114	3,13	0,91	1,70	0,12
		Doğu Anadolu (2)	63	3,00	0,88		
		Akdeniz (3)	11	3,64	0,85		
		Marmara (4)	47	2,87	0,84		
		İç Anadolu (5)	41	3,07	0,78		
		Karadeniz (6)	68	3,22	0,79		
		Ege (7)	6	3,28	1,00		
Okuduğunu Anlama ve	Güney Doğu Anadolu (1)	114	3,18	0,90	1,72	0,12	

Çözümleme	Doğu Anadolu (2)	63	3,23	0,98
	Akdeniz (3)	11	2,66	1,00
	Marmara (4)	47	3,43	1,04
	İç Anadolu (5)	41	3,41	1,02
	Karadeniz (6)	68	3,45	1,11
	Ege (7)	6	2,92	1,00

Sonuçlara göre öğrencilerin memleketlerinin bulunduğu bölgelerin “okuma sürecini planlama”, “okuduğunu anlama ve çözümleme”, “okumayı destekleyen unsurlar” boyutları üzerinde etkili olmadığı 7 farklı bölgeden olan katılımcıların okuma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ( $F_1=1,81$ ,  $F_2=1,72$ ,  $F_3=1,70$ ,  $p>0,05$ ). Bu durumda, bölgelerin okuma kaygısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 5.** AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının yaşlara göre incelenmesi

Ölçek	Boyut	Yaş	n	X	s.s.	F	p			
Okuma Kaygısı	Okuma Sürecini Planlama	18-25 yaş (1)	76	2,64	0,96	2,49	0,06			
		26-35 yaş (2)	169	2,72	0,95					
		36-45 yaş (3)	88	2,92	0,89					
		46 yaş ve üzeri (4)	17	3,19	1,02					
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	18-25 yaş (1)	76	3,20	0,78	1,49	0,22			
		26-35 yaş (2)	169	3,05	0,86					
		36-45 yaş (3)	88	3,04	0,92					
		46 yaş ve üzeri (4)	17	3,43	0,92					
		Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	18-25 yaş (1)	76	3,28			0,97	0,38	0,77
			26-35 yaş (2)	169	3,23			1,04		
36-45 yaş (3)	88		3,36	0,99						
46 yaş ve üzeri (4)	17		3,38	0,78						

Sonuçlara göre öğrencilerin yaşlarının “okuma sürecini planlama”, “okuduğunu anlama ve çözümüleme”, “okumayı destekleyen unsurlar” boyutları üzerinde etkili olmadığı, yaşları 18-25, 26-35, 36-45 ve 46 yaş ve üzerinde olan katılımcıların okuma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ( $F_1=2,49$ ,  $F_2=149$ ,  $F_3=0,38$ ,  $p>0,05$  ). Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin yaşlarının okuma kaygısı üzerinde etkili olmadığı ortaya konulmuştur ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.** AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının suç türlerine göre incelenmesi

Ölçek	Boyut	Suç	n	X	s.s.	F	p
Okuma Sürecini Planlama		Cinayet	36	2,62	1,08		
		Yaralama	40	2,85	1,01		
		Uyuşturucu	70	2,64	0,76		
		Cinsel Suç	29	2,70	0,84		
		Hırsızlık				0,97	0,44
		Gasp yağ- ma	141	2,81	0,96		
		Çek, senet, bilişim	17	2,95	0,95		
	Örgüt ve çete	17	3,13	1,15			
Okumayı Destekleyen Unsurlar		Cinayet	36	3,26	0,93		
		Yaralama	40	3,23	0,97	0,86	0,52
		Uyuşturucu	70	2,94	0,82		

	Cinsel Suç	29	3,00	0,98		
	Hırsızlık					
	Gasp yağ- ma	141	3,11	0,78		
	Çek, senet, bilişim	17	3,24	0,86		
	Örgüt ve çete	17	3,12	1,05		
	Cinayet	36	3,06	1,16		
	Yaralama	40	3,19	1,02		
	Uyuşturucu	70	3,14	0,79		
	Cinsel Suç	29	3,34	0,99		
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Hırsızlık				1,14	0,34
	Gasp yağ- ma	141	3,41	1,05		
	Çek, senet, bilişim	17	3,16	1,14		
	Örgüt ve çete	17	3,50	0,73		

Öğrencilerin suç türlerine ilişkin isimler tespit edilirken ceza infaz kurumlarında infaz kalemlerinin suç türlerini adlandırma sistemlerinden yararlanılmıştır. Uyuşturucu olarak ifade edilen suç türü, uyuşturucu kullanmak, satmak, temin etmek gibi suçların genel adı olarak kullanılmıştır. Çek, senet, bilişim olarak kullanılan suç türü, karşılıksız çek, senet vermek ve bilişim suçlarını kapsamaktadır. Örgüt ve çete olarak ifade edilen suç türü her türlü örgüte üye olmak, çete kurmak gibi suçları kapsamaktadır.

Sonuçlara göre katılımcıların suç türlerinin “okuma sürecini planlama”, “okuduğunu anlama ve çözümleme”, “okumayı destekleyen unsurlar” boyut-

ları üzerinde etkili olmadığı suçları cinayet, uyuşturucu, cinsel suç, hırsızlık, çek, senet ve bilişim, örgüt ve çete olan katılımcıların okuma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ( $F_1=0,97$ ,  $F_2=0,86$   $F_3=1,14$ ,  $p>0,05$ ). Öğrencilerin suç türlerinin okuma kaygısı üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 7.** AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının buldukları ceza infaz kurumuna göre incelenmesi

Ölçek	Boyut	Cezaevi	n	Ortalama	S.sapma	F	p	İkili Karşılaştırma	
Okuma Sürecini Planlama	Okuma Sürecini Planlama	Silivri 1	32	3,00	0,87	2,2 0	0,0 3	5>3,4,6,7	
		Silivri 2	41	2,79	1,05				
		Silivri 3	53	2,53	0,96				
		Silivri 4	35	2,66	0,98				
		Silivri 5	44	3,17	0,99				
		Silivri 6	49	2,64	0,71				
		Silivri 7	57	2,67	0,86				
		Silivri 8	22	2,76	0,86				
		Silivri Açık	17	3,09	1,22				
	Okuma Kaygısı	Okumayı Destekleyen Unsurlar	Silivri 1	32	2,90	0,90	0,9 0	0,5 2	
			Silivri 2	41	3,18	0,82			
			Silivri 3	53	3,28	0,97			
			Silivri 4	35	3,07	0,88			
			Silivri 5	44	3,00	0,91			
			Silivri 6	49	2,98	0,74			
			Silivri 7	57	3,18	0,82			
			Silivri 8	22	3,03	0,70			
Silivri Açık			17	3,27	1,08				
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Silivri 1	32	3,23	0,87	1,5 5	0,1 4		
		Silivri 2	41	3,41	1,14				
		Silivri 3	53	3,03	1,11				
		Silivri 4	35	3,36	0,98				
		Silivri 5	44	3,41	1,01				
		Silivri 6	49	3,01	0,74				
		Silivri 7	57	3,44	1,03				
		Silivri 8	22	3,24	0,78				
		Silivri Açık	17	3,63	1,21				

Sonuçlara göre öğrencilerin bulunduğu ceza infaz kurumunun “okumayı destekleyen unsurlar” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutları üze-

rinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Silivri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve Silivri Açık Ceza İnfaz Kurumundaki katılımcıların “okuduğunu anlama ve çözümleme” ve “okumayı destekleyen unsurlar” düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ( $F_1=0,99$ ,  $F_2=1,55$ ,  $p>0,05$ ). “Okuma sürecini planlama” boyutunda ise katılımcıların bulunduğu ceza infaz kurumunun ortalama boyut puanları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Silivri 5 Nolu Ceza İnfaz Kurumundaki öğrencilerin “okuma sürecini planlama” boyutu puanlarının Silivri 3, 4, 6 ve 7 Nolu Ceza İnfaz Kurumlarında kalan öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur ( $F=2,20$ ,  $p<0,05$ ). “Okuma sürecini planlama” boyutunda yer alan maddeler, öğrencinin okuma sürecinde yapması gerekenleri içeren ifadelerden oluşmaktadır. Bu maddeler arasında yer alan onuncu madde “Okurken metni anlamadığımda kimden yardım isteyeceğime karar veremezsem kaygılanırım.” ifadesini içermektedir. Bu boyutta bu ve benzeri ifadelerden yola çıkarak öğrencilerin okuma sürecinde bir destek beklentisi içerisinde buldukları, bu desteği bulamama durumunda okuma kaygılarının yükseldiği söylenebilir. Bu bulgu ışığında öğrencilere okuma sürecinde desteklenebilecekleri, okuma öncesi, sırası ve sonrasında yardım alabilecekleri okuma ortamları sunulması hâlinde okuma kaygılarının azalabileceği söylenebilir.

## TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada, Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutuklu öğrencilerin okuma kaygıları, medeni durum, nereli oldukları, yaş, suç türü ve buldukları ceza infaz kurumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin okuma kaygılarında, medeni durum değişkenine göre “okuma sürecini planlama” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı; “okumayı destekleyen unsurlar” boyutunda ise bekâr öğrencilerin puanlarının evli bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okumayı destekleyen unsurlar boyutunda yer alan maddeler metne ilişkin görseller, yazı karakteri, harf boyutu gibi içeriklere sahiptir. Bu içerikler doğrultusunda düşünüldüğünde bekâr öğrenciler için okumayı destekleyen unsurlar kaygıyı artırmada bir etken olarak görülebilir. Bu bulgu ışığında, öğrencilere yönelik hazırlanacak okuma metinlerinin görseller, yazı karakteri, harf boyutu yönüyle göz önünde bulundurularak uygun şekilde hazırlanmasının okuma kaygısını azaltmada yarar sağlayabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin okuma kaygılarında nereli oldukları ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Cinayet, gasp, hırsızlık, yağma, cinsel suç, uyuşturucu vb. çok farklı suç türünün değişken olarak okuma kaygısını etkileyen bir faktör olmadığı tespit edilmiştir.

Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların buldukları ceza infaz kurumu değişkenine bakıldığında “okumayı destekleyen unsurlar” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, “okuma sürecini planlama” boyutunda ise anlamlı bir farklılığın



oluştugu görülmüştür. Buna göre Silivri 5 Nolu Ceza İnfaz Kurumunda bulunan öğrencilerin puanlarının Silivri 3, 4, 6 ve 7 Nolu Ceza İnfaz Kurumlarında bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin “okuma sürecini planlama” boyutunda “Metnin anahtar kelimelerini belirleyemediğimde endişelenirim.”, “Okurken metni anlamadığımda kimden yardım isteyeceğime karar veremezsem kaygılanırım.”, “Okurken nelere ihtiyacım olacağını tahmin edemezsem endişelenirim.” vd. şeklinde okurun okuma sürecine dair endişelerini dile getiren ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeler doğrultusunda araştırma sonuçları düşünüldüğünde, 5 Nolu Ceza İnfaz Kurumunda bulunan öğrencilerin okuma kaygılarının yüksek olması durumu, öğrencilerin destek beklentisi içerisinde bulunmalarına bağlanabilir. Öğrencilerin okuma kaygılarının azaltılabilmesi için ceza infaz kurumlarında gerçekleştirilecek okuma eğitimlerinin okuma sürecine destek verecek şekilde gerçekleştirilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasında Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin okuma kaygılarını ve hükümlü tutuklu Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin okuma kaygılarını inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Melanlıoğlu, (2014b) üstbilis strateji öğretiminin okuma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmış ve okuma eğitiminde üstbilis stratejilerinden yararlanmanın okuma kaygısını azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız ve Ceyhan (2016) ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve her gün kitap okuma değişkenlerine göre araştırmışlar ve sonucunda; cinsiyet ile anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmadığını, okul öncesi eğitim alanların ve her gün kitap okuyanların okuma kaygılarının diğerlerinden düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Hükümlü ve tutukluların rehabilite edilerek topluma gönderilmesi, yeniden suç işlemenin önüne geçilebilmesi için eğitim tek şart olarak görülebilir. Eğitim sürecinin önde gelen becerisi olan okuma becerisi, boş zamanların iyi bir şekilde değerlendirilmesi, dış dünya ile iletişimin sağlanması, sıkıntılı ortamlar olan ceza infaz kurumlarında zihnen sıkıntılı ortamdan uzaklaşmayı sağlaması, kişinin kendi kendini eğitebilmesi gibi yararları yönüyle hükümlü ve tutukluları rehabilite de edebilen bir beceri olarak görülebilir. Bilimsel olarak okuma yoluyla rehabilite, bibliyoterapi adını almaktadır. ‘Bibliyoterapi, kişinin duygusal sorunlarının anlaşılabilmesinde, yaşama uyum sorunlarının ele alınmasında ve kişinin içinde bulunduğu gelişim dönemlerine özgü gereksinimlerini tanıyabilmelerinde kullanılabilir. Doğru zamanda, doğru bireyle, doğru kitabı buluşturmak olarak tanımlanabilen bibliyoterapi, okuma yoluyla tedavi demektir. Kitaplar ve diğer okuma materyallerinin, eğitim amaçlı CD ve DVD’lerin terapötik amaçlı kullanımı terapide çok önemlidir. Çünkü kişi elde ettiği bilgiyle, terapistin rehberliğinde kendi yararlarını saracaktır, istediği takdirde değişimini başarabilecektir. Bunu sağlıklı yapabilmesi için bilgiye ihtiyacı vardır. Kişi edindiği bilgilerle, yalnız başına olduğu kişisel mücadelesinde kendine destek olabilir. Aslında yapılan, doğru

zamanda, doğru kişiyle, doğru kitabı buluşturarak, onun rahatlamasına yardımcı olabilmektir' (Philpot,1997'den akt. <http://www.cemkece.com/bibliyoterapi.html#.V2AJG7uLSHt>). Bu bilgiler ışığında, hükümlü ve tutukluların ruhsal yönden iyileştirilmelerinde de okumanın yararlı bir edim olabileceği söylenebilir. Hükümlü ve tutuklulara yönelik gerçekleştirilecek eğitimlerin okuma kaygılarını azaltacak şekilde düzenlenmesi halinde, okudukları Açık Öğretim Ortaokulunda başarılı olabilmelerine de imkân sağlanabilecektir. Öğrenciler, okuma kaygısı duymadan okumayı bir alışkanlık haline getirdiklerinde boş zamanlarını okuyarak değerlendirebileceklerdir. Bosworth (2002: 69) ceza infaz kurumu kütüphanelerinin, hükümlü ve tutuklular için kaçınılmaz biçimde stresli ve nahoş bir süreç olan hapis döneminde onlara kendilerini geliştirmeleri ve rahatlamalarını sağlayacak olanaklar sunabildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda hükümlü tutuklu öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini ve rahatlamalarını sağlamak için ceza infaz kurumu kütüphanelerinde hükümlü ve tutuklulara yönelik çalışma, okuma, dinleme ve izleme etkinlikleri düzenlenmelidir. Mahkumların beden ve ruh sağlığı bakımından ıslah edilmeleri, tahlİYeleri sonrasında yeniden suç işlemeyecek şekilde eğitilmeleri için kurumların eğitim birimlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu birimlerin bu sorumluluğu layıkıyla yerine getirebilmeleri için Adalet Bakanlığı ve kurum idarecileri tarafından desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Sokrates, (Platon, 1989) 'bilgisizlik kötülüktür' der. Bilgi edinmenin en iyi yolunun okumak olduğu göz önüne alındığında, hükümlü ve tutuklulara kaygı duymayacakları şekilde okuma ilgi ve alışkanlığı kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu alışkanlık neticesinde, hükümlü ve tutuklular bilgiye erişmenin doğru yolunu keşfedebilir, kötülüğün, suçun kaynağı olan bilgisizlikten kurtulabilirler.

## KAYNAKLAR

- Bamford, J. ve Day, R. R. (1998). Teaching Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 124-141.
- Barghchi, B. (2006). An Introspective Study Of L2 Reading Anxiety, Unpublished Master's Thesis, Mashhad: Ferdowsi University.
- Billington, J. (2012). Reading for Life: Prison Reading Groups in Practice and Theory. *Critical Survey, Special Issue, Reading and Writing in Prisons*, 23 (3), 67-85. ISSN 0011-1570
- Bosworth, M. (2002). *The U.S. Federal Prison System*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

CTE “Genç Yetişkin Hükümlü ve Tutukluların Eğitim ve İyileştirme İşlemleri ve Diğer Hükümler Hakkında Genelge” 08/06/2016 tarihli erişim ile <http://www.cte.adalet.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul Ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14 (1), 97-107.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Hsu, Y.C. (2004). *A Study on Junior College Students' Reading Anxiety in English as a Foreign Language*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, National Chung Cheng University, Chiayi, Taiwan.

Jafarigohar, M. (2012). The Effect Of Anxiety On Reading Comprehension Among Distance EFL Learners. *International Education Studies*, 5 (2), 159-174.

Jalongo, M. R., ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights From Neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37 (6), 431-435.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuru Gönen, İ. (2005). *İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerinin Yabancı Dilde Okuma Kaygılarının Kaynakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lien, H.Y. (2011). EFL Learners' Reading Strategy Use in Relation to Reading Anxiety. *Language Education in Asia*, 2, 199-212.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 08/06/2016 tarihli erişim ile <http://aio.meb.gov.tr/sayfa.php?id=53> adresinden alınmıştır.

Melanlıoğlu, D. (2014a). Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176), 95-105.

Melanlıoğlu, D. (2014b). Üstbilis Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176), 107-119.

Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri-I*. Ankara: Öncü Kitap.

Platon (1989), *Protagoras* (Çev. N. Şazi Kösemihal), MEB. Yayınları, İstanbul.

Rajab, A., Zakaria, W. Z. W. , Rahman, H.A., Hosni, A. D., Hassani, S. (2012). Reading Anxiety Among Second Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 362 – 369.

Saito, Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.

Sarason, I. G. (1988). Anxiety, Self-Preoccupation and Attention. *Anxiety Research*, 1, 3-7. <http://dx.doi.org/10.1080/10615808808248215>

Sarıoğlu, Ö. (1997). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Araştırma ve Uygulama Hastanesinde Çalışan Yoğun Bakım ve Servis Hemşirelerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Sas, M. M. (2002). *Reading Anxiety's Effects on Incidental Vocabulary Acquisition: Are Culturally Relevant Texts Exempt?* Unpublished doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas, NV, USA.

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33 (5), 512-520.

- Scovel, T. (1978). The Effect Of Affect On Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 941-960.
- Wu, H. J. (2011). Anxiety and Reading Comprehension Performance in English as a Foreign Language. *Asian EFL Journal*, 13 (2), 273-307.
- Yıldız, M. & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi / The Investigation of 4th Grade Primary School Students' Reading And Writing Anxieties in Terms of Various Variables, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11/2, ANKARA/TURKEY, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370>, p. 1301-1316.
- Zhao, A., Guo, Y. and Dynia, J. (2013). Foreign Language Reading Anxiety: Chinese as a Foreign Language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97 (3), 764-778.

## Extended Abstract

Penal institutions are the places where the prisoners thought to have committed crimes and the convicts receiving a sentence are held during and after their trials. Such venues are not only the places where the prisoners and convicts are simply detained but also the places where all sorts of training and educational activities are performed to facilitate their adaptation to the society and to help them become reliable individuals in terms of mental and physical health after prison. Open Education Secondary School (AÖÖ), one of the educational steps practiced at the penal institutions, is an educational institution which provides distant learning via a central system through which the adults, who could not complete their compulsory primary education and got out of the compulsory education age, receive education. In the field as regards to language learning, there are two different arguments that the anxiety is constructive or destructive in learning. A more appropriate training process can be said to be possible when the anxiety level is determined by the educators in the learning process, and the education is performed in the constructive learning process by eliminating the destructive anxiety state. High-level anxiety in the reading process, from correct pronunciation to accurate interpretation of the text can be regarded as a factor to impair the reading comprehension. This research was carried out with respect to the ones who receive education in Open Education Secondary School and at penal institutions where new learning continues and a life-long learning principle is adopted. It will help the educational environments and can be arranged free from excessive anxiety in such a way to remove the obstacles in learning and will be able to draw the attention of the teachers and programmers to the anxiety factor in the affective aspect of reading. The survey which has been conducted in

the screening model reviews the reading anxieties of the students based on their ages, types of crimes, marital statuses, the penal institutions they are confined and their birthplace. The samples of the survey consist of a total of 350 sentenced and imprisoned students of Open Education Secondary School from the penal institutions of Silivri no 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 and Open Penal Institution of Silivri. Personal information form and Reading Anxiety Inventory developed by Melanlıoğlu (2014a) were used as data collection tools. The survey suggested that there was no significant difference in the aspects of “planning the reading process” and “reading comprehension and analysis” in the reading anxieties of the students. According to the marital status variable unmarried students had higher marks when compared to the married individuals, in the aspect of “the factors promoting the reading”. There is no significant difference in the reading anxieties of the students, based on the variables such as the region they are from (birthplace), their ages and types of crimes. Considering the variable of penal institution where the sentenced and imprisoned students of Open Education Secondary School, it was observed that there was no significant difference in the aspect of “the factors promoting the reading” and “reading comprehension and analysis” while a significant difference was formed in the aspect of “planning the reading process”. It was found out that the students in the penal institution of Silivri no 5 had higher marks when compared to the students in the penal institution of Silivri no 3, 4, 6 and 7. Education can be regarded as the single condition to rehabilitate the prisoners and convicts before releasing them into the society and thus prevent them from recommitting crime. The reading skill which is the principal skill in the education process can be seen as a skill which can also rehabilitate the prisoners and convicts due to its benefits such as making use of the spare times efficiently, establishing the communication with the outside world, helping to keep away from the mentally distressed environment at the penal institutions which are stressful, and training the individuals on their own, etc. Scientifically, rehabilitation via reading is called bibliotherapy. Bibliotherapy which can be defined as bringing the right book with the right individual in the right time means therapy via reading. The use of books and other reading materials, educational CD and DVDs for therapeutic purposes is crucial in the therapy. This is because the individual will pick up the pieces with the information he/she acquired, under the guidance of the therapist and will be able to achieve his/her transformation, if he/she likes to do so. He/she will need information to do that. The person can support him/herself in his/her solitary personal battle, with the information he/she obtains. What is actually done is to unite the right book with the right person in the right time and to help him/her relax. Thus, reading can be a good practice to improve the prisoners and convicts mentally as well. If the training activities to be conducted regarding the prisoners and convicts are managed in a manner to reduce their reading anxieties; it will be possible to enable them to be successful in the Open Education Secondary School. When the students get the habit of reading without any reading comprehension, they will be able to make use of spare times by reading. The libraries of the penal institutions can offer the prisoners and convicts with the opportunities to improve themselves and get some relaxation during the stressful and unpleasant imprisonment period. In this context, studying, reading, resting and watching activities should be organised for the prisoners and convicts at the penal institutions in an effort to enable the sentenced and imprisoned students to improve themselves and get some relaxation. Responsibility falls on the educational units of the institutions in order to rehabilitate the convicts in terms of physical and mental health and to be

trained in such a way to prevent them from committing crimes again once they are discharged. It is thought that these units need to be supported by the Ministry of Justice and institution managers in order to fulfil such responsibility. Considering the fact that the best way to get information is to read, it is thought that the prisoners and convicts should be enabled to get the interest and habit of reading, in a way that they would not feel any anxiety and could discover the right way to access the information and recover from the ignorance which is the source of evil and crime.