

ARAŞTIRMA MAKALESİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARINA ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN ANALİZİ: KİTAP KUŞAĞI OKUMA PROJESİ ÖRNEĞİ

Fatma EROĞLU GENÇ¹

¹Bağımsız araştırmacı. fatimaeroglugenc@gmail.com 

Öz

Bu çalışma, Kitap Kuşağı Okuma Projesi üzerinden okuma alışkanlığını etkileyen faktörleri tespit etmeyi hedeflemektedir. KKOP, ortaokul öğrencilerinin okuma oranlarını artırmayı hedefleyen, aşamalandırılmış, oyunlaştırılmış geniş çaplı bir okuma etkinliğidir. Konya'da bulunan İsmail Adile Avcan İmam Hatip Ortaokulunda pilot uygulaması gerçekleştirilen proje, karatedeki kuşak sembollerinden ilham alınarak tasarlanmıştır. Buna göre projeye katılan öğrenciler belirli sayıda kitap okumaktadır ve ilerleyişlerini sembolize etmek üzere bir üst kuşağa geçmektedir. Son aşama olan siyah kuşağa geçen öğrenciler 130 kitap okuyarak projeyi tamamlamaktadır. Projede materyal olarak kuşak yerine bileklik kullanılmıştır. Bir eğitim-öğretim yılı (8 ay) devam eden projeye gönüllü bir biçimde katılan 198 öğrenci toplamda 9.700 kitap okumuştur. Bu da öğrenci başına 48 kitaba tekabül etmektedir. Araştırmamızda projenin başarılı olmasında, hazırlık ve uygulama süreçlerindeki bazı çevresel düzenlemelerin etkin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu faktörler kitaba ulaşılabilirlik, seçimde muhtariyet, oyunlaştırma, devamlı geri dönüt ve notlardan bağımsızlık şeklinde kavramsallaştırılabilir. Bir etkinlik kapsamında olsun veya olmasın söz konusu düzenlemelerin okul ve ev ortamlarında göz önünde bulundurulması öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında kolaylaştırıcı, teşvik edici, özendirici, yol gösterici ve eşlik edici bir rol üstlenebilir. KKOP, farklı yaş gruplarında her okulun kendi orijinal şartlarına uygun biçimde yeniden düzenlenerek uygulanabilir. Araştırmamız nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Veriler katılımlı gözlemle toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kitap Kuşağı Okuma Projesi, okuma alışkanlığı, okuma kültürü.

Geliş: 19.07.2025

Kabul: 03.11.2025

Sorumlu Yazar: Fatma EROĞLU GENÇ

Kaynak Gösterimi: Eroğlu Genç, F. (2025). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına etki eden faktörlerin analizi: Kitap kuşağı okuma projesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 21(2), 89-108. doi.org/10.17244/eku.1746458

RESEARCH ARTICLE

ANALYSIS OF THE FACTORS AFFECTING THE READING HABITS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS: BOOK GENERATION READING PROJECT

Abstract

This study aims to identify the factors influencing reading habits through the "Book Generation Reading Project." The project is a large-scale, gamified, and tiered reading initiative designed to increase reading rates among middle school students. It was piloted at Ismail Adile Avcan Imam Hatip Middle School in Konya, Turkey, and was inspired by the belt ranking system used in karate. In this framework, participating students read a specified number of books and advance to higher levels, symbolized by colored belts. A student who reaches the final level—the black belt—completes the project by reading 130 books. Colored wristbands were used instead of belts to represent each level. The project lasted for one academic year (eight months) and was carried out on a voluntary basis. A total of 198 students participated, collectively reading 9,700 books, which corresponds to an average of 48 books per student. The findings of the study suggest that certain environmental factors implemented during the planning and execution phases significantly contributed to the project's success. These factors may be conceptualized as accessibility to books, autonomy in book selection, gamification, continuous feedback, and independence from grading. Whether implemented formally or informally, incorporating these environmental elements in both school and home settings plays a facilitative, encouraging, motivating, and guiding role in fostering students' reading habits. Similar projects can be adapted and implemented for different age groups by redesigning them to align with the unique conditions of each school environment. This study employed a qualitative research design; data were collected through participant observation and analyzed using content analysis.

Keyword: Book Generation Reading Project, reading habits, reading culture.

Received : 19.07.2025

Accepted: 03.11.2025

Corresponding Author: Fatma EROĞLU GENÇ

Citation: Kaynak Gösterimi: Eroğlu Genç, F. (2025). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına etki eden faktörlerin analizi: Kitap kuşağı okuma projesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 21(2), 89-108. doi.org/10.17244/eku.1746458

Extended Summary

Introduction

Although developing a habit of reading books is valuable at any stage of life, acquiring consistent reading behaviors during childhood and adolescence is especially important, given its long-term impact on an individual's future. Turning reading into a cultural practice from an early age lays the foundation for lifelong literacy. Literacy should be cultivated not merely as an academic requirement, but as an enduring activity that continues beyond formal education. A key determinant of this outcome is the nature of the relationship built with reading in the early years. At this point, verbal encouragement alone is insufficient; students need to be supported with concrete, engaging activities and continuous feedback to foster sustainable reading habits.

Book Generation Reading Project, developed within this framework, is a large-scale, gamified, and staged reading initiative aimed at increasing reading rates among secondary school students. Both the preparation and implementation phases of the project were carefully planned. Factors that influence students' reading experiences were systematically studied, and the learning environment was structured accordingly. In the project — also referred to as the Book Generation Reading Project — students progress through levels symbolized by colored belts, inspired by the belt system in karate. For every 15 to 20 books read, students advance to a new belt color: starting from white, then moving through yellow, orange, green, and blue, and finally reaching the black belt. To complete the program and earn the black belt, students must read a total of 130 books.

Instead of actual belts, colored wristbands were used to symbolize each level. Students were also asked to maintain reading diaries, which helped track their progress and enhanced engagement. Each week, the project coordinator reviewed students' diaries during a designated class period, asking questions about the books they recorded to ensure accountability. A total of 198 students voluntarily participated in the project, which lasted for one academic year (8 months), and collectively read 9,700 books. This corresponds to an average of 48 books per student. Additionally, 14 students qualified for the highest level—the black belt—by reading 130 books each.

Method

The research was conducted using a qualitative method. Qualitative research aims to uncover factors that influence processes but cannot be measured numerically, to discover underlying patterns, and to analyze intricate details. Unlike quantitative research, the goal is not to generalize findings, but rather to explore the underlying dynamics and contextual nuances of phenomena that cannot be fully explained through numerical data.

In this study, participant observation was employed as the primary data collection technique. This method involves the researcher actively engaging in the process being studied, not merely as an external observer but as a participant. The strength of participant observation lies in its ability to provide the researcher with a deep, insider understanding of the subject matter. Nuanced elements that might otherwise be overlooked can be captured more thoroughly through this immersive approach.

The process unfolds within its natural flow, with the researcher assuming the role of an actor embedded in that flow. Field experiences, particularly in educational settings, are highly valuable; however, they are not always adequately represented in academic literature. Teachers, as the active agents of education, possess a wealth of experience, including techniques developed over time and critical observations. Yet, these valuable insights often remain as personal teaching experiences rather than being transformed into academic knowledge. Conversely, academics conducting research may not have the same level of practical field experience as teachers. Therefore, texts generated by teachers based on their firsthand experience can be considered important contributions to the literature.

Moreover, participant observation proves to be an effective technique for transferring educational experiences from the field into a research context. In the Book Generation Reading Project, the researcher personally designed and implemented the project, taking on the role of both practitioner and coordinator. As such, the researcher acquired firsthand insights into which factors were influential during the process and how they impacted outcomes. The data were collected through the researcher's observations throughout the implementation period.

In our study, content analysis was employed as the data analysis technique. Within this scope, the dispersed field notes and data were systematically classified and categorized in accordance with the research objectives, and organized under main themes using generalizable frameworks for conceptualization.

Results

Within the scope of the Book Generation Reading Project, a total of 198 voluntary middle school students read 9,700 books over the course of an eight-month implementation period. As a result of the eight-month implementation period within the scope of the project, a total of 198 voluntary middle school students read 9,700 books collectively. This corresponds to an average of 48 books per student. The project was observed to improve students' reading comprehension, analytical abilities, verbal and written self-expression, and concentration skills. Additionally, it was noted that the program slowed down problematic group formations at school and provided significant psychological, social, and academic support to disadvantaged students, such as those living in residential care facilities ("love homes"), students facing language and environmental adaptation challenges due to immigration, students with weak reading skills, and those completely closed off to communication.

In our study, the project was examined in two phases: preparation and implementation. It was concluded that certain arrangements made during these phases played a crucial role in the project's success. These factors can be conceptualized as book accessibility, autonomy in selection, gamification, continuous feedback, and independence from grading. Book accessibility was ensured by establishing classroom libraries and allowing students to borrow books at any time without any registration requirements. Autonomy in selection was provided by not obligating students to read specific genres, enabling them to create personalized reading lists, and supplying books suitable for a wide range of interests. Gamification was essential for making the process engaging through a narrative framework, enabling phased progression, and offering rewards. The fourth factor involved providing continuous feedback in a manner that kept students consistently engaged without allowing disengagement. Finally, independence from grading prevented students from perceiving project tasks as mandatory school assignments and aimed to instill the awareness that reading itself is a reward.

Book Generation Reading Project was designed considering the conditions of middle school students. Similar projects can be adapted and implemented for different age groups. Particularly, incorporating environmental arrangements identified in our study will be functional in helping students achieve target outcomes in similar initiatives. Factors such as the number of books, duration, number of participants, school level, students' available free time, and the grade level at which the program is applied should be taken into account to design new activities tailored to the unique conditions of each school.

GİRİŞ

Kitap okuma, beyin gelişimini destekleyen, kavramsal birikimleri zenginleştiren, sosyal uyum becerilerini artıran, dil gelişimine katkı sunan, bilgi dağarcığını genişleten ve zihnin üst düzey kullanımına imkân tanıyan entelektüel bir uğraş ve estetik bir uyarandır (Dilidüzgün, 2018; Sever, 2008). İnsanoğlunun, birikimini sonraya aktarabildiği en kritik ve hayati materyaller olan kitaplar tarih boyunca muazzam bir öneme sahip olmuştur.

Kitap okuma her yaş ve düzeyde önemlidir. Fakat bilhassa belirli alışkanlıkları kazanabilmek açısından kritik bir dönem olan çocukluk ve gençlikte düzenli okuma davranışı kazanabilmek ve kitap okumayı bir kültür hâline getirebilmek, insan yaşamının sonraki yıllarına etkisi düşünüldüğünde daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle okuma davranışını, insanın tüm yaşamı boyunca -okul dışında ve eğitim süreci bittikten sonra da- devam edeceği bir faaliyet hâline getirmek hedeflenmelidir.

Bugünün dünyasında çocuklar ve gençler dijital araçlara çok erken dönemden itibaren ulaşabilmektedirler. PISA verilerine göre OECD ülkelerindeki 15 yaş altı gençler arasında internet bağlantılı bir akıllı telefonu bulunanların oranı %98'e ulaşmıştır (OECD, 2025). Bu kadar yaygın bir dijital maruziyet, çocuk ve gençlerde her geçen yıl artan biçimde dikkat dağınıklığına neden olmakta, kitap okuma faaliyetine odaklanmayı zorlaştırmakta, uzun metin okuma becerisi, zihni zorlayan metinlerle baş etmeyi sağlayan bilişsel sabır, dayanıklılık ve beceri gitgide azalmaktadır (Hari, 2022).

Dikkat dağıtıcı etkenlerin yoğunlaştığı ve okumaya odaklanmanın zorlaştığı günümüz şartlarında çocukların ve gençlerin kitap okumayı düzenli bir davranış ve kültür hâline getirebilmeleri için dijital öncesinden daha yoğun bir biçimde kolaylaştırıcı, teşvik edici, özendirici, yol gösterici, eşlik edici faaliyetlerin uygulanması gerekmektedir. Sadece sözlü yönlendirmelerle sınırlı kalmayıp çevre şartları düzenlenmeli; çocuklar ve gençler için süreçler daha cazip hâle getirilerek okuma davranışının kazanılması sağlanmalıdır.

Alan yazında ortaokul düzeyi öğrencilerin okuma alışkanlıklarını inceleyen araştırmalara bakıldığında bunların büyük bir kısmının ülkemizin farklı illerinde yaşayan ortaokul öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığını etkileyen faktörler, alışkanlıklar, eğilimler gibi hususları tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların hemen hemen tümü nicel yöntemle yapılmıştır ve veriler anket kullanılarak öğrencilerin cevapları üzerinden toplanmıştır. Bu çalışmalarda genellemeler, istatistik sonuçları, sayılar biçiminde veriler daha yoğun bir biçimde bulunmaktadır (Akbulut vd., 2017; Bayat & Çetinkaya, 2018; Calp, 2018; Çelik & Sur, 2024; Deniz, 2015; Kana, 2014; Kurnaz & Yıldız, 2015; Özcan vd., 2019; Özdemir, 2017; Sevgi & Karakaya, 2021; Şahin, 2019). Nicel çalışmalar, incelenen sahayla ilgili genel geçer bakış açıları oluşturabilmek açısından oldukça işlevsel araştırmalardır. Buna karşın daha detaylı veriler elde etmek için nitel yöntemle yapılmış araştırmalar devreye girmelidir.

Okuma alışkanlığını geliştirecek teknik ve metotlarla ilgili çalışmaları derleyen araştırmalarında Karatay ve arkadaşları son elli yılda konuyla alakalı yazılmış makaleler, tezler ve kitapları taramış ve okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik 3'ü sınıf içi bireysel; 5'i sınıf içi grupla; 24'ü sınıf dışı okuma şeklinde tasnif ettikleri 32 yöntem, teknik ve model önerisi tespit etmiştir. Sınıf içi bireysel metotlar sürekli sessiz okuma, bağımsız okuma, rehber eşliğinde kapsamlı okuma programı şeklinde sıralanabilir. Sınıf içi grup uygulamaları ise paylaşımlı ve etkileşimli okuma, Sokrates yöntemi, akvaryum tekniği, sesli okuma ve edebiyat halkalarıdır (Karatay vd., 2020). Araştırmamızda söz konusu modellerin hiçbirisiyle tam olarak örtüşmeyen ama kısmi benzerlikler taşıyan bir okuma etkinliği olan Kitap Kuşağı Okuma Projesi ele alınmıştır. Kitap Kuşağı Okuma Projesi (KKOP), ortaokul öğrencilerine düzenli kitap okuma davranışı kazandırmayı hedefleyen aşamalandırılmış ve oyunlaştırılmış bir okuma etkinliğidir. Pilot uygulaması Konya ili Meram ilçesinde bulunan İsmail Adile Avcan İmam Hatip Ortaokulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Proje, altıncı sınıf düzeyinde 198 kız öğrenciye uygulanmıştır. Sekiz aylık uygulama sonucunda okunan kitap sayısı oldukça yüksek bir rakama kadar çıkmış ve toplam 9.700'e ulaşmıştır.

Proje kurgusunun, hazırlık süreci ve uygulama esnasındaki çevresel düzenlemelerin bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Makalemizde KKOP üzerinden ortaokul öğrencilerinde okuma davranışının geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülen faktörlerin ortaya konması hedeflenmiştir. Bu çerçevede araştırmamızın ana problemi de okullarda çocukların ve gençlerin okuma davranışını olumlu yönde etkileyecek, kitaplarla bağıni kuvvetlendirecek ve okuma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak çevresel faktörlerin hangi biçimlerde düzenlenebileceği sorusu etrafında şekillenmiştir. Buna ek olarak, bu düzeyde yoğun bir okuma sürecinin, öğrenciler üzerinde oluşturacağı bilişsel, sosyal ve psikolojik etkilerinin neler olduğu da araştırmamızın alt problemi olarak tanımlanabilir.

YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında çevresel faktörleri geniş çaplı bir okuma etkinliği üzerinden analiz etmeyi hedefleyen araştırmamızda nitel bir yöntem kullanılmıştır. Bilindiği üzere nitel yöntemlerde süreçleri etkileyen ve sayılarla ölçülmesi mümkün olmayan durumların ortaya çıkarılması, düzenliliklerin keşfedilmesi, detayların deşifre edilmesi, meselelerin nicel yöntemlerle çözümlenmesi mümkün olmayan arka planlarının ve detaylarının ortaya konması hedeflenmekte; genelleme amacı güdülmemektedir (Neuman, 2017). KKOP 198 öğrencinin katılım sağladığı ve sekiz ay devam edebilmiş bir okuma projesi olarak pek çok veriyi

bünyesinde barındıran geniş bir saha imkânı sunmaktadır ve araştırmamızda nitel yöntemin avantajlarından faydalanılarak analiz edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmamızda veri toplama tekniği olarak katılımlı gözleme başvurulmuştur. Katılımlı gözlemle, araştırmacı sürecin içinde etkin olduğu bir sahaya incelemekte ve notlandırmaktadır. Yani araştırmacı, sürecin bir parçasıdır. Katılımlı gözlemin güçlü yönü araştırmacının meseleye hâkim olmasına imkân tanınmasıdır. Aksi takdirde kaçırılacak detaylar ve ayrıntılar içeriden gözlemle daha dikkatli biçimde veriye dönüşmektedir. Süreç doğal akışı içinde devam etmekte, araştırmacı akışın bir parçası olan bir aktör olarak yer almaktadır (Cathy D Macdonald, 2012; Gönç Şavran, 2012; Roque vd., 2024). Eğitim süreçlerinde oldukça kıymetli görülmesi gereken saha deneyimlerinin akademik çalışmalar eliyle analiz edilmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Eğitimin uygulayıcı aktörleri olarak öğretmenlerin, yıllar boyunca edindikleri tecrübeler, geliştirdikleri teknikler ve kritik tespitler içeren gözlemleri gibi pek çok husus, çoklukla akademik birikime dönüştürülemedikçe; kendi şahsi öğretmenlik deneyimleri olarak kalmaktadır. Öte yandan akademisyenlerin de öğretmenler kadar saha deneyimi imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenler eliyle sahaya dayalı olarak üretilen metinler önemli katkılar olarak görülebilir. Bu noktada katılımlı gözlemin sahadaki eğitim tecrübelerinin aktarılması hususunda oldukça işlevsel bir teknik olduğu söylenebilir.

Makale yazarı, KKOP'yi sahada uygulayan öğretmendir. Projeyi kendisi oluşturmuş, uygulamış, proje sürecinin tümünü gözlemlemiş ve saha notlarıyla detaylı bir biçimde notlandırmıştır. Süreçte hangi faktörlerin ne denli etkin olduğuyla ilgili ilk elden bilgi sahibidir. Araştırmadaki veriler de makale yazarının yani koordinatör öğretmenin sürece dair gözlemlerinden ve saha notlarından toplanmıştır.

Etik Bilgisi: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Veri Analizi

Araştırmamızda veri analizi tekniği olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, farklı söylemlerle uygulanan birtakım metodolojik araç ve tekniklerin tümü olarak tanımlanabilir. Söz konusu araç ve teknikler kontrollü bir yorum çabası ve çoklukla tümdengelimle dayalı bir okuma aracı olarak görülebilir. İçerik analiziyle sınırları belirlenmiş söylem örnekleri çözümlenmektedir (Bilgin, 2014). İçerik analizi toplanan verilerdeki ifadelerin, sistematik bir yolla tanımlanması, nitelendirilmesi, kategorilendirilmesi ve bu sayede bazı çıkarımlarda bulunulması çabası olarak da tanımlanabilir (Gönç Şavran, 2012). Araştırmamızda dağınık halde bulunan saha notları ve veriler, araştırmada ulaşmayı amaçladığımız hedefler doğrultusunda sınıflandırılmış, kategorize edilmiş ve kavramsallaştırma için genelgeçer çerçevelerle ana başlıklar altında tasnif edilmiştir.

Kitap Kuşağı Okuma Projesi ve Uygulama Sürecinin Aşamaları

İsmail Adile Avcan İmam Hatip Ortaokulu, Konya Meram ilçesi Alpaslan Mahallesinde bulunan, sabahçı ve öğlenci olmak üzere iki devrede eğitim faaliyetini sürdüren bir okuldur. Kız ve erkek öğrenciler farklı devrelerde eğitimlerini sürdürmektedir. Okul bünyesinde bir kütüphane bulunmaktadır ve kütüphanede bulunan kitap sayısı 2.640'tır (İsmail-Adile Avcan İmam Hatip Ortaokulu, 2025). Öğrencilerin iki devre eğitimlerini sürdürmeleri, okul öncesinde veya sonrasında uzun saatleri evde geçirdikleri anlamına gelmektedir. Veliler, öğretmenlerle yaptıkları bire bir görüşmelerde ve veli toplantılarında öğrencilerin boş vakitlerinde yoğun bir biçimde TV, tablet ve telefonla meşgul olduklarını ve sık sık bu konuda çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğrencilerle yapılan görüşmelerde, bir kısmı kitap okumayı sevdiğini ifade etse de bir kısmı kitap okumak istediğini fakat sıkıldığını, uzun süre kitap başında kalamadığını, ilgisinin daha ziyade ekrana kaydığını üzülenek belirtmiştir. Kitap okumayı faydalı ama sıkıcı bir etkinlik olarak görmektedirler. Proje koordinatörü, öğrencilerin büyük bir kısmında kitap okuma alışkanlığının bulunmadığı ve öğrencilerin okumayı keyif verici bir etkinlik olarak görmedikleri kanaatine ulaşmıştır.

Bu noktada kapsamlı, eğlenceli ve uzun süreli bir okuma etkinliğinin keyifli ve düzenli okuma davranışı geliştirmeye katkı sunabileceği düşüncesinden hareketle Kitap Kuşağı Okuma Projesi oluşturulmuştur. Buna göre öğrenciler okudukları her 15 veya 20 kitapta karatedeki kuşak sembollerinden faydalanılarak¹ bir kuşak atlamakta ve üst kuşağa geçmektedirler. İlk iki kuşak olan beyaz ve sarı kuşaklarda on beşer kitap, sonraki beş kuşakta ise yirmişer kitap olmak üzere toplamda 130 kitap okunması hedeflenmektedir. Buna göre öğrenci, ilk 15 kitabı okuduğunda beyaz kuşak alma hakkı; ikinci 15 kitabı okuduğunda (toplam 30 kitap okuyarak) sarı kuşak alma hakkı kazanmaktadır.² Sonrasında her 20 kitapta bir üst renge geçmektedir; yani 50 kitap okuyan öğrenci turuncu kuşak, 70 kitap okuyan öğrenci yeşil kuşak, 90 kitap okuyan öğrenci mavi kuşak, 110 kitap okuyan öğrenci kahverengi kuşak ve nihayet 130 kitap okuyan öğrenci de siyah kuşak almaya hak kazanmaktadır. Siyah kuşağı kazanan öğrenci projeyi tamamlamaktadır.

Proje kapsamında okuma sürecine eşlik eden bir biçimde kendilerini yazarak ifade edebilme kabiliyetlerinin gelişebilmesi için öğrencilerden kitap günceleri tutmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu güncelerde okunan her kitapla ilgili kitabın künye bilgilerini ve kitabın içeriğine dair öğrencinin değerlendirme ve kanaatlerini yahut kitabın çok kısa özetini içeren metinler yazmaları istenmiştir. Kitap günceleri, projenin sürdürülebilirliği için önemli bir işleve sahiptir. Proje yürütücüsü, rutin bir biçimde günceleri kontrol etmekte ve katılımcıların genel durumuyla ilgili kanaat sahibi olmaktadır. Ayrıca her hafta belirli bir ders saatinde hedef kitap sayısını tamamlamış öğrencilerin güncelerinden rastgele üç kitap seçip, bu kitaplarla ilgili sorular sormakta ve öğrencinin kitapları gerçekten okuyup okumadığını kontrol etmektedir. Soruları doğru cevaplayan öğrenci bir üst kuşağa geçmeye hak kazanmakta ve o anda kendisine ilerleme katettiğini gösteren bir bileklik takılmaktadır. Öğrencilerin okul içinde kuşaklarla gezmesi mümkün olmayacağından alternatif bir sembol aranmış ve hem taşıma kolaylığı hem de uygun maliyeti nedeniyle bileklikte karar kılınmıştır. Aşağıdaki kısımda proje, hazırlık süreci ve uygulama süreci şeklinde başlıklar altında detaylı biçimde açıklanmıştır:

Hazırlık Süreci

Projenin hazırlık süreci, proje öğrenciye sunulmadan yani uygulamaya başlamadan önce yapılan düzenlemeleri içermektedir. Projenin geniş kapsamlı, aşamalı ve uzun zamana yayılan bir çerçevesi olması nedeniyle, işleyişe dair müphemliklerin ortadan kaldırıldığı, sürecin standardize edildiği, adımların belirginleştirildiği bir hazırlık aşamasına ihtiyaç duyulmuştur. Zira, uygulama başladıktan sonra karışıklıklar, aksamalar ve standart olmayan tutumlar öğrencide motivasyon kaybına ve projenin itibar kaybetmesine neden olabilir. Bu nedenle projenin uygulamaya konulacağı ders dönemi başlamadan önceki yaz tatilinde proje detayları netleştirilmiştir. Bu kapsamda projenin hangi sınıf düzeyinde uygulanacağı, kitap listesinde hangi eserlerin bulunacağı, projede azami kaç kitabın hedeflendiği, ilerleyiş sembolize etmek üzere kuşak yerine hangi materyalin kullanılacağı gibi konular belirlenmiştir.

Hazırlık sürecindeki en kritik sorulardan biri projenin ortaokul sınıf düzeylerinden hangisine uygulanacağıdır. 8. sınıf öğrencileri liselere giriş sınavları hazırlık dönemindeyken ve sınava hazırlık telaşı nedeniyle bu tarz projelere odaklanmakta zorlanmaktadır. Henüz merkezî sınavlarla ilk kez karşılaşmaktadırlar ve bu da onları ders dışında ekstra faaliyetlerden izole eden sonuçlar doğurabilmektedir (Aslan & Cansever, 2013; Ulusoy, 2020). Buna karşı 5. sınıf düzeyi ilkokuldan yeni mezun olmuştur, okulun en yeni üyeleridir. İlkokuldan ortaokula ve sınıf öğretmeninden branş öğretmenlerine geçiş yaptıkları bu yeni ortamda, uyum sağlama konusunda zamana ihtiyaç duymaktadırlar (Demirkalp Kaya, 2021). Buna ek olarak öğretmenler tarafından tanınmamaktadırlar. Bu nedenlerle projenin uygulanabileceği ideal sınıfların 6 ve 7. sınıflar olduğu düşünülmüştür. Okulda kız öğrencilerin devam ettiği sabahçı devrede beş adet altıncı sınıf ve beş adet de yedinci sınıf bulunmaktadır. Henüz pilot uygulaması yapılacak bir proje için 10 sınıflık bir katılımcı grubu, kontrolü sağlama konusunda riskli görülmüştür. Bu nedenle bu

¹ Karatedeki kuşaklar sırasıyla beyaz, sarı, turuncu, yeşil, mavi, kahverengi ve siyahtır (Aykut Kaya vd., 2021)

² İlk iki kuşaktaki hedef kitap sayısı, öğrencilerin kuşak atlamının motivasyonuna daha kolay ulaşabilmesini sağlamak amacıyla 20 değil 15 olarak belirlenmiştir.

düzeylerden birinin seçilmesine karar verilmiştir. Bu noktada proje koordinatörünün altıncı sınıf düzeyindeki beş sınıftaki öğrencilerin tümünü tanıması belirleyici bir etken olmuştur. Koordinatör, önceki yıl bu sınıfların tümünde ders öğretmeni olarak görev yapmıştır. Tanışıklık ve öğretmen-öğrenci arasında kurulan bağ, yönlendirmeye ve motivasyona daha müsait olabilmelerine imkân tanımıştır. Son tahlilde proje için altıncı sınıf seviyesinin seçilmesi daha uygun görülmüştür.

Proje kapsamında öğrencilere sunulacak kitapların belirlenmesi bir diğer önemli meseledir. Kitaplar belirlenirken bilim, tarih, edebiyat, fantastik türler, dinî içerikli eserler, hikâye, roman, şiir gibi mümkün olduğunca çeşitliliği sağlayacak biçimde bir liste oluşturulmuştur. Kitap seçiminde temel kriter kitap içeriklerinde olumsuz mesaj ve içeriklerin bulunmamasıdır. Kitap listeleri belirlenirken öğrencilerin farklı okuma alışkanlıkları olduğu düşüncesiyle eserlerin yüzde yirmisi altıncı sınıf düzeyinin biraz altı, yüzde yirmisi ise biraz üstü sayılabilecek bir biçimde seçilmiştir. Öğrenim gücü çeken ve hâlen okuma yeterliliği geliştiremeyen iki özel gereksinimli öğrenci³ için ise ilk okuma düzeyinde iki set listeye eklenmiştir. Toplamda 500 kitaplık bir liste belirlenmiştir. Proje kapsamında satın alınan kitapların öğrencilerin kişisel kitaplarıyla ve okul kütüphanesindeki eserlerle karışmaması için KKOP yazılı bir kitap mührü yaptırılmıştır.

Öğrencilere kaç kitaplık bir hedef sunulacağı da önemli bir diğer problemidir. Başlangıçta projenin iki eğitim öğretim yılı boyunca süreceği düşünülerek bir planlama yapılmıştır. Bu da -2018'in Ekim ayından 2020'nin Haziran ayına kadar- üç aylık yaz tatili çıkarıldığında toplam 18 aylık bir zamana tekabül etmektedir. 18 ay 540 gündür. Öğrencilerin dört günde bir kitap okuyabilecekleri öngörüsünden hareketle, azami hedef olarak 130 kitap belirlenmiştir. Her gün 1,5 saat kitap okunduğunda bu hedefe ulaşmaları mümkündür. Altıncı sınıf ortaokul düzeyindeki kitapların sayfa yekûnunun çok fazla olmaması, öğrencilerin kitapları okuyup bitirmelerini kolaylaştırıcı bir etkidir. Buna ek olarak projenin uygulandığı okul iki devrelidir, yani sabahçı ve öğlenci öğrencilerden oluşmaktadır. Projenin uygulandığı kız öğrenciler sabahçıdır ve dersleri sabah saat 07.00'de başlamakta, saat 13.00'te bitmekte ve en geç 13.30 civarında evde olmaktadır. Bu da uzun saatler boyunca boş vakit imkânına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Bu iki faktörün okunan kitap sayısını yükselten önemli etkenler olduğu söylenebilir.

Bir diğer önemli hazırlık aşaması, okul idaresine projenin sunulması ve gerekli alt yapı çalışmaları için izin ve destek talep edilmesidir. Proje beş sınıflık bir sahaya hitap etmekte ve projenin uygulanabilmesi sürecinde okul mekânlarında birtakım değişiklikler talep edilmektedir. Ayrıca kitap temini için okul idaresinin desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bunlarla birlikte proje kapsamında gerçekleşecek tüm etkinliklerin planlaması için okul idaresinin bilgilendirilmesi önemlidir. Bu noktada okul idarelerinin tutumları, bu tarz faaliyetlerin uygulanması konusunda kritik öneme sahiptir. Okul yönetiminin iş birliğine yanaşmayan ve yeniliklere kapalı bir yapıda olması, benzeri çalışmaları büyük ölçüde uygulanamaz hâle getirebilmektedir. Sadece okullarda değil tüm platformlarda girişimci liderler sosyal sermayeyi üst düzeyde kullanabilmekte ve yenilikçi iş davranışı geliştirme, yeni fikir üretme, koalisyon kurma ve fikri gerçekleştirme gibi konularda olumlu ve üst düzey tutum sergileyebilmektedir (Bahçecik, 2021). Buna karşın, yeni işleri devamlı surette risk faktörlerini daha öne çıkararak değerlendiren yöneticilerin, çoklukla reddedici pozisyonlar aldığı söylenebilir. Proje koordinatörü, projeyi okul müdürüne uygulama sürecinin tümünü planladıktan ve üstünde çalışılmış, çerçevesi belirlenmiş, süreç boyunca ortaya çıkabilecek tatsız sürprizlerin ve risklerin büyük oranda azaltıldığı ve maddi-manevi emek

³ Söz konusu özel gereksinimli öğrencilerden ikisi de okuma becerileri konusunda yetersizdir. Bu nedenle onlar için büyük puntolu, resim ağırlıklı, ilkökul düzeyinde kitaplar tercih edilmiştir. Bu noktada okuma faaliyetinin onlara kazandıracağı diğer tüm faydalara ek olarak, tüm arkadaşlarının dâhil olabileceği projeye katılamamaktan dolayı bir dışlanma hissetmelerinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin yaşadığı öğrenme güçlükleri her zaman fizyolojik kısıtlılıklardan kaynaklanmamakta, bazen de çevresel faktörler durumu daha da zorlaştıracak sonuçlar doğurabilmektedir. Bu noktada bu bireylerin eğitim öğretim sürecinde gözden çıkarılmış kimseler olarak hissetmeyeceği düzenlemeler önemlidir. Özel gereksinimli bireylere öncelikle varlığını kabul etme, onlara alan açacak fırsatlar tanıma, farkındalık oluşturma, eğitim sistemi içerisinde dışlamama ve bağımsız birey olarak yaşam sürmelerini sağlayacak politikalar geliştirilmelidir. Bu sayede bu bireylerin var olan potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri sağlanmalıdır (Çetin, 2021)

verilmeye değer bir çalışma planı hâline getirdikten sonra sunmuştur. Okul idaresi projeyi kabul etmiş ve mümkün olan altyapı desteğini vereceğini ifade etmiştir.

Bu kapsamda okul idaresinden projenin uygulanacağı altıncı sınıf düzeyindeki beş sınıfta proje koordinatörüne ders verilmesi talep edilmiştir, okul idaresi bu talebi kabul etmiş ve ders programı bu yönde hazırlanmıştır. Okul idaresinden talep edilen diğer hususlar, projenin uygulanacağı sınıflara kitapların daima görülebildiği kapaksız ve estetik kitaplıkların yaptırılması ve projede kullanılacak kitaplar, bileklikler, tanıtım afişleri ve el broşürlerinin temin edilmesidir. Tüm talepler yerine getirilmiştir.

Uygulama Süreci

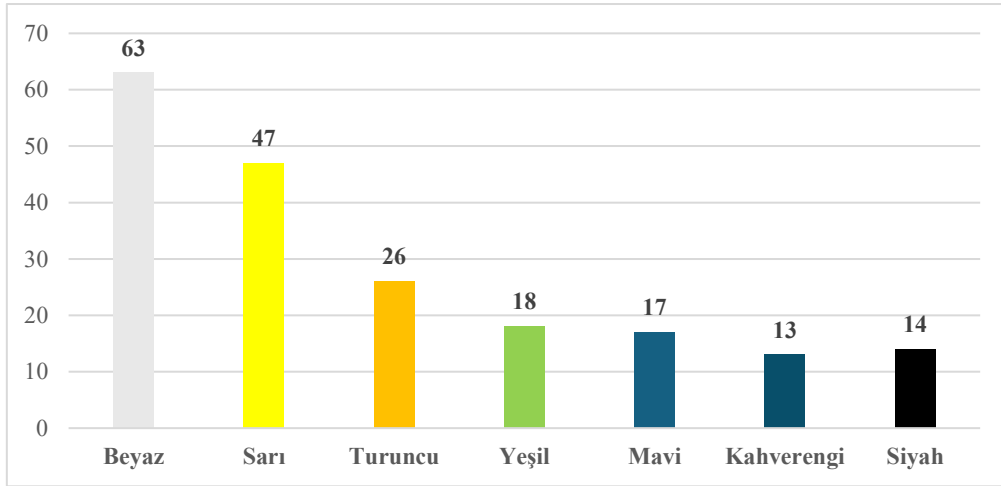
Hazırlık süreci tamamlandıktan sonra, Ekim ayı başında proje sınıflarda tanıtılmaya başlanmış, afişler okulda asılmış ve el ilanları dağıtılmıştır. Aynı gün kitaplar sınıflara yerleştirilmiştir. Altıncı sınıf düzeyindeki beş sınıfta da büyük bir merak ve heyecan oluşmuştur. Öğrencilere proje tanıtılırken katılımın gönüllülük esasına dayandığı, projeye katılmayanlardan herhangi bir not kırılmayacağı gibi katılanlara da ekstra not verilmeyeceği ifade edilmiştir. Fakat proje kapsamında gerçekleştirilecek ve tüm yıla yayılacak ara etkinliklere katılabilmek (okur-yazar buluşması, kahvaltı, gezi, kitap fuarı gezisi vb.) için projeye katılımın şart olduğu ifade edilmiştir. Tanıtım sürecinden sonra 198 öğrenciden 196 öğrenci projeye katılmaya gönüllü olmuştur, yalnızca iki öğrenci projeye katılmak istemediklerini söylemişlerdir. Sebep olarak da kitap okumayı sevmediklerini ve projede ilerleyemeyeceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Proje koordinatörü, hiçbir zorlamaya tabi tutulmayacaklarını, istedikleri kadar okuyabileceklerini ifade ederek onları tekrar davet etmiştir, onlar da kabul etmiştir ve böylelikle tüm öğrenciler projeye dâhil olmuştur. Projenin ilan edildiği gün sınıflarda hemen kitap paylaşımı başlamıştır. Öğrencilere istedikleri kitapları almakta özgür oldukları ifade edilmiştir. Kitap değiştirmek için bir asgari veya azami vakit sınırı da bulunmamaktadır. Hafta içi eve giderken yanlarında tek kitap, hafta sonu iki kitap götürme hakları bulunmaktadır.

Proje koordinatörü tarafından her sınıfta projenin kontrolü için rutin ve düzenli bir ders belirlenmiştir ve dersin ilk 15 dakikası proje için ayrılmıştır. Her hafta belirlenen derste koordinatör öğretmen üst kuşağa geçmeye hazır kimse olup olmadığını sormaktadır. Hazır olduğunu ifade eden öğrenci veya öğrenciler tahtaya kalkmakta ve kitap güncelerini öğretmene vermektedirler. Öğretmen, her öğrencinin kitap güncesinde notlandırılmış olan kitapların içinden üç eser seçmekte ve o eserlerle ilgili sorular sormaktadır. Öğrenci eserlere doğru cevaplar verirse bir üst kuşağa geçmektedir. Koordinatör öğretmen, öğrencinin üst kuşağa geçtiğini gösteren bilekliği o anda öğrencinin bileğine takmaktadır, tüm sınıf öğrenciyi alkışlamakta ve tebrik etmektedir.

Proje süreci boyunca öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik ara etkinlikler yapılmıştır. Katılımcı öğrencilere kitap fuarı gezisi, okulda gerçekleştirilen okur-yazar buluşmaları ve imza günleri, proje katılımcılarına özel kahvaltı organizasyonu bu etkinlikler arasındadır. Ayrıca hafta başında yapılan bayrak törenlerinde de okul müdürü tarafından proje katılımcısı öğrenciler taltif edilmiştir. Bu süreçte uygulama sınıflarının derslerine giren diğer öğretmenler tarafından da öğrencilere olumlu pekiştireçler verilmiştir.

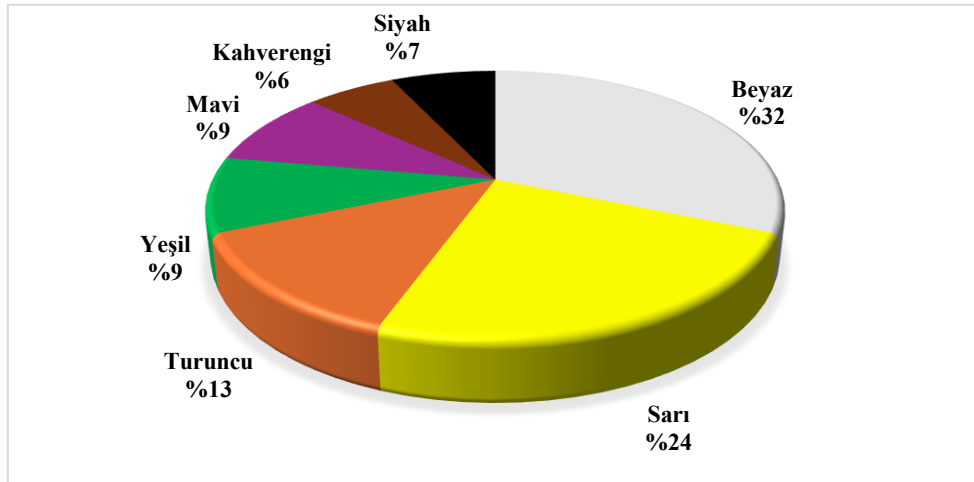
BULGULAR

Proje başlangıçta iki eğitim-öğretim yılını kapsayacak bir biçimde yani 18 ayı kapsayacak bir biçimde tasarlanmıştır. Fakat başlangıçta öngörülemeyen bir biçimde proje koordinatörünün görev değişikliği nedeniyle proje bir eğitim-öğretim yılı yani sekiz ay sürdürülebilmiştir. Bu nedenle veriler bir eğitim öğretim yılıyla yani Ekim-Mayıs arasıyla sınırlıdır. Proje sonunda ulaşılan veriler aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir:



Grafik 1. KKOP Katılımcılarının aldıkları kuşaklara göre sayısal dağılımı

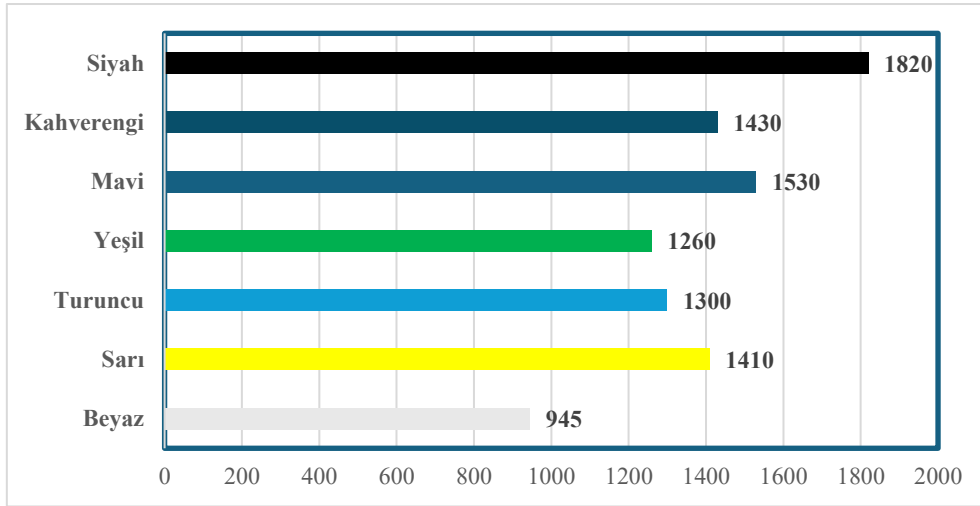
Grafik 1’de katılımcıların en son hangi kuşağı aldığının sayısal dağılımı görülmektedir. Buna göre projede 14 öğrenci siyah kuşak alma hakkı kazanmış ve projeyi 10 ay öncesinde tamamlamıştır. 13 öğrenci kahverengi, 17 öğrenci mavi, 18 öğrenci yeşil, 26 öğrenci turuncu, 47 öğrenci sarı ve 63 öğrenci beyaz kuşak almaya hak kazanmıştır. Proje kapsamında beyaz kuşak alamayan öğrenci bulunmamaktadır, buna göre projeye katılım sağlayan 198 öğrencinin tümünün asgari olarak beyaz kuşak alacak kadar yani 15 kitap okuduğu görülmektedir.



Grafik 2. KKOP Katılımcılarının aldıkları kuşaklara göre yüzdelik dağılımı

Grafik 2’de görüldüğü üzere KKOP’nin 198 katılımcısının %32’si beyaz, %24’ü sarı, %13’ü turuncu, %9’u yeşil, %9’u mavi, %6’sı kahverengi ve %7’si siyah kuşak almaya hak kazanmıştır. Projenin başta tasarlandığı gibi 18 ay sürmesi durumunda, turuncu, yeşil, mavi ve kahverengi kuşak almaya hak kazanan öğrencilerin siyah kuşağı tamamlayacağı öngörülebilir.⁴ Bu da tüm öğrencilerin yaklaşık yarısına tekabül etmektedir. Beyaz ve sarı kuşaklardaki öğrencilerin de siyah kuşağa ulaşmasa bile yeşil ve mavi kuşaklara kadar ilerleyebileceği öngörülebilir.

⁴ Zira 130 kitabı 18 ayda okumayı hedefleyen bir öğrencinin 8 ayda okuyacağı kitap sayısı 57’dir. 57 kitap okuyan bir öğrenci ise turuncu kuşaktır.



Grafik 3. KKOP Katılımcılarının kuşaklara göre okudukları kitap sayıları

Grafik 3. katılımcıların ulaştıkları kuşaklarda okudukları kitap sayısını göstermektedir. Örneğin siyah kuşağı alan öğrenciler toplamda 1.820 kitap okumuştur. Proje boyunca katılımcı öğrenciler tarafından toplam 9.700 kitap okunmuştur. Okunan kitaplar öğrenci sayısına bölüldüğünde, kişi başı ortalama 48 kitabın okunduğu görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 1’de yukarıdaki verilerin tümünü beraber görmek ve değerlendirmek mümkündür:

Tablo 1. KKOP’ye dair verileri toplu gösteren tablo

	Beyaz Kuşak	Sarı Kuşak	Turuncu Kuşak	Yeşil Kuşak	Mavi Kuşak	Kahverengi Kuşak	Siyah Kuşak
Kuşağa Göre Okunacak Kitap Sayısı	15	30	50	70	90	110	130
Kuşaktaki Öğrenci Sayısı	63	47	26	18	17	13	14
Kuşaktaki Öğrenci Sayısının Yüzdesi	%32	%24	%13	%9	%9	%6	%7
Kuşaklarda Okunan Kitap Sayısı	945	1.410	1.300	1.260	1.530	1.430	1.820

KKOP kapsamında 198 öğrenci tarafından sekiz aylık süreçte okunan 9.700 kitabın oldukça yüksek bir rakam olduğu söylenebilir. Öğrencilerin KKOP öncesinde aylık ve yıllık periyotlarda kaç kitap okuduğuna dair bir verinin bulunmaması, ilerleyişin derecesini gösterememek açısından bir sınırlılıktır. Bu sınırlılığı aşmak üzere ülkemizde yapılmış diğer akademik çalışmalardan hareketle ortaokul öğrencilerinin okuma oranlarıyla ilgili bazı verileri incelemek fikir verici olabilir. Örneğin Yılmaz, 11-12 yaş bandındaki ortaokul öğrencilerini okunan kitap sayısına göre dört grupta incelemekte ve ayda iki kitap okuyan öğrencileri yoğun okuyucu, ayda bir kitap okuyan öğrencileri orta dereceli okuyucu, iki ayda bir kitap okuyan öğrencileri sınırlı okuyucu şeklinde tanımlamaktadır. Son kategori ise hiç okumayanlardır (Bayat & Çetinkaya, 2018; Yılmaz, 2002). Bu sınıflandırmayla tutarlı bir biçimde Güneş de ayda iki kitap okuyan bir ortaokul öğrencisinin okuma alışkanlığı düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Güneş vd., 2024). Bu verilere göre KKOP katılımcılarının okuma seviyeleri astronomik biçimde yüksektir ve en alt seviye olan beyaz kuşak almaya hak kazanan katılımcıların dahi asgari sekiz ayda 15 kitap okudukları için yoğun okuyucu kapsamına gireceği söylenebilir.

Projenin sekiz aylık uygulama sürecinde sayısal veriler dışında gözlemlenen değişimler şu şekildedir:

- Katılımcılarda okuma anlama, kritik kabiliyeti, odaklanma, yazarak kendini ifade etme gibi akademik alanlarda olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir.

- Katılımcılar, kitap okumayla nitelikli bir bağ oluşturmuş, yeni türler denemişler, ilgi duydukları türleri fark etmişler, çok sayıda yazar ve yayınevi tanımışlardır. Kendi yaşlarına göre belirli bir entelektüel düzey edindikleri söylenebilir. Ayrıca proje boyunca okuma eylemini keyifli bir etkinlik olarak algıladıkları gözlemlenmiştir.

- Velilerden gelen dönütlere göre boş zamanlarda kitap okuma oranı arttığı için ekranla meşguliyet de azalmıştır.

- Projenin uygulandığı sınıflarda, akademik başarıları yüksek olmayan, gruplaşma eğiliminde olan, okul disiplini zorlayan ve öğretmenlerin uzun vadede endişelendiği bazı öğrenciler bulunmaktadır. Okul idaresi sene başında bu öğrencilerin sınıflarını değiştirmek suretiyle bazı önlemler almıştır fakat öğrenciler tenefüslerde bir araya gelmekte ve grup halinde dolaşmaktadırlar. Bilhassa bu grubun liderlik yapma pozisyonundaki üyesi projenin sıkı katılımcılarından biri olmuştur. Bu durum enerjisini heyecan verici başka bir alana çevirmesi ve dikkatini dağıtması açısından oldukça faydalı olmuş ve olumsuz gruplaşma sürecini yavaşlatıp hafifletmiştir.

- Katılımcılar içinde sevgi evlerinde yaşayan ve duygusal olarak kırılgan yapıya sahip iki öğrenci, proje sonucunda olumlu ruhsal değişimler yaşadıklarını ve projenin yaşamlarındaki zorluklar dışında alternatif bir meşgale edinmelerine imkân tanıdığını ifade etmiştir.

- Parçalanmış aile çocuğu olan, insanlarla göz teması kurmaktan kaçınan ve iletişim kurmaya isteksiz bir öğrencinin, kitap güncesi, duyularını paylaşacağı bir zemin olarak kullandığı görülmüştür. Öğrenci, kısa metinler yazılması istenen kitap güncesinde sayfalar süren uzun metinler yazmış ve kitap kahramanlarıyla kendi yaşamı arasında paralellikler kurarak iç dünyasıyla ilgili pek çok paylaşım yapmıştır. Koordinatör öğretmen öğrenciyle, bu metinler üzerinden bir bağ kurma imkânına sahip olmuştur.

- Projenin ilkokulu yurt dışında okuyup ortaokulda Türkiye'ye taşınan bir öğrencinin dil becerilerine büyük katkısı olmuştur. Çok sayıda kitabı okuma, okuduklarının içeriğine dair cümleler yazma ve tahtaya çıkıp kendisine sorulan soruları doğaçlama bir biçimde cevaplama gibi süreçlerin öğrencinin dil gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür.

Projenin Başarısında Çevresel Düzenlemelerin Etkisi

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerde okuma kültürünü oluşturmak ve okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla tasarlanan KKOP'nin sekiz aylık bir zaman diliminde oldukça yüksek okuma oranlarına ulaştığı görülmektedir. Bu yönüyle projenin başarılı olduğu söylenebilir. Projenin başarıya ulaşmasında, hazırlık ve uygulama süreci boyunca dikkatle takip edilen beş düzenlemenin önemli katkısı olduğu düşünülmektedir.

1. Kitaba Ulaşabilirlik

Projenin başlangıçtaki ön kabullerinden birisi öğrencilerin kitaba zor ulaşması nedeniyle yeterince okuma davranışı geliştirmediğidir. Ülkemizde okulların büyük kısmında bir kütüphane bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının son verilerine göre Türkiye'de toplam 75.467 okul bulunmaktayken 2024 yılı TÜİK verilerine göre ülkemizde örgün ve yaygın eğitim kurum kütüphane sayısı 42.889'dur (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024; TÜİK, 2025). Buradan hareketle ülkemizdeki okulların %56'sında kütüphane bulunduğu görülmektedir. Okulların yarısından fazlasında kütüphanenin bulunması sevindiricidir fakat %44'lük kütüphanesiz okul oranının da oldukça yüksek bir rakam olduğu söylenmelidir.

Bir okulda kütüphanenin bulunması kitaba ulaşmada önemli bir etkidir. Fakat tüm okullarda kütüphanelerden sorumlu bir memur bulunmamaktadır (T.C. Resmî Gazete, 2024). Bu da özel bir görevlinin bulunmadığı okullarda öğretmenlerin veya görevli öğrencilerin kütüphaneden kitap alıp verme işini yürütmelerini zorunlu kılmakta ve kütüphanedeki işlerin daha yavaş ve dar

aralıklarda yapılmasına neden olmaktadır. Üstüne üstlük teneffüs saatleri, öğrencilerin hem okuyacağı kitapları seçmesi hem de sıraya girip seçtiği kitabı kaydettirerek alabilmesi için oldukça dar vakitlerdir. Okuma konusunda istikrarlı ve motivasyonu yüksek öğrenciler dışında pek çok öğrenciden bu kadar ısrarlı bir tavır sergilemesini beklemek gerçekçi değildir. Diğer taraftan kendisi için doğru kitabı bulmak, ilgi alanlarını keşfedebilmek için de öğrencinin kitaplarla daha uzun süre birlikte olmaya ihtiyacı bulunmaktadır.

Evans ve arkadaşlarının PISA verilerinden hareketle 200.144 vaka içeren 42 farklı ülke örneklemini üzerine yaptığı analizde aile evindeki kitap sayısının -o ülkenin ideolojisi, siyasi geçmişi ve gelişmişlik düzeyinden bağımsız bir şekilde- akademik performansı oldukça güçlü bir biçimde etkilediği görülmüştür (Evans vd., 2014). Çocuğun, kitapların çokça bulunduğu bir evde yaşaması kitapların dünyasına aşinalığını artırmaktadır. İnsan zihninin fiziksel olarak maruz kaldığı nesnelere, fikirlere, görüntülere alışmaya daha meyilli olduğu ve kitapla kurulan ilişkide bu olumlu maruziyetin etkin olduğu söylenebilir. Kitabı devamlı görme ve kolay ulaşabilir olma gibi etmenlerin çocuğu okuma davranışına yönlendireceği söylenebilir.

Proje kapsamında kütüphanenin sınıfa taşınması ve kitapların öğrencinin devamlı vakit geçirdiği bir mekân olan sınıfta yer alması ulaşılabilirlikle ilgili sorunu büyük oranda ortadan kaldırmıştır. Bu noktada öğrencinin, kitap almak için ekstra bir çabaya, emeğe veya ayarlamalara ihtiyacı bulunmadan kitaba istediği anda ulaşabilecek yakınlıkta bulunması önemlidir. Üstüne üstlük, sınıf kitaplığının önünde serbest zamanlarda öğrencilerin kitap seçmesi, akran eğitimi bağlamında önemli bir katkıdır.⁵ Katılımcılar, kitaplık başında kitaplarla ve yazarlarla ilgili kendi aralarında konuşmalar yapmaktadır, bazı kitaplar tavsiye edilmektedir, içerikleriyle ilgili çarpıcı detaylar paylaşmaktadır. O anda sırasında oturan ve kitap seçmeyle ilgilenmeyen bir öğrencinin bile geri planda kitaplarla ilgili konuşmaları duyduğu, değerlendirmelerden haberdar olduğu, böylelikle sınıf içinde oluşan gündemi takip edebildiği ortamlar oluşmaktadır. Tüm bunların güdülemeye anlamlı katkılar sunacağı ve doğal ortamında öğrenmeyi örgütleyebilecek unsurlar olduğu söylenebilir. Bu tecrübenin, pek çok zaman yapılandırılmış ve tasarlanmış formal eğitimlerden daha etkili olan informal eğitime de bir örnek sayılabileceği söylenebilir.

Projedeki en radikal adımlardan birisi kitapların kaydedilmemesidir, yani öğrenciler kitap alırken kitabın ismini kaydetmemektedirler. Proje koordinatörü, bu uygulamanın bürokratik süreçleri en aza indirerek kitaba ulaşmayı kolaylaştıracağı gerekçesiyle faydalı olduğunu düşünmüştür. Buna karşın başlangıçtaki istişareler esnasında okul idaresi ve diğer öğretmenlerin kitapların kaybolması ihtimalini bir risk olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Fakat öğretmenin süreç boyunca öğrencilerle konuşurken bu hususta kendilerine güvendiğini ifade eden cümlelerin öğrencilerde daha dikkatli bir tutuma ve öz disipline neden olduğu görülmüştür. Buna ek olarak sık sık bu kitapların kamu malı olduğu ve kamu malına zarar vermenin ve onu yeterince korumamanın, içinde yaşadığımız toplumun inanç ve değer dünyası açısından büyük bir kabahat olduğu ve emanete ihanet olarak görüleceği ile ilgili konuşmalar yapılmıştır.⁶ Kitapların yıl sonunda -az sayıda kayıpla- büyük oranda korunması öğrencilerde bu konuda bir bilincin ve ahlaki tutumun geliştiğini göstermektedir. Bazı kitapların üstüne su dökülmüş, bazıları evdeki kardeşler tarafından yırtılmıştır fakat bunların sayısı oldukça azdır. Kitapların bir kısmı da sık kullanım nedeniyle eskimıştır fakat bu çok okunmalarından kaynaklanmaktadır ve sürecin doğal bir sonucudur. Kitabı, kaydetmeden verme konusunda, uygulamanın yapılacağı okulların öğrenci portresine ve öğretmenin süreci yönetme konusundaki öngörülerine göre karar vermek daha sağlıklı olabilir. Her okulda, her yaşta veya her öğrencide aynı sonuca ulaşmak mümkün olmayabilir.

⁵ Çırakman ve Arı'nın İzmir'de bulunan 18 farklı ortaokulda eğitim gören 6.092 öğrenci üzerinde uyguladıkları anketin sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin kitap seçme faktörlerini belirleyen birincil faktör arkadaş yönlendirmesidir (Çırakman & Arı, 2018).

⁶ Koordinatör öğretmenin branşının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olması ve okulun da bir İmam Hatip Ortaokulu olması, dini ifade ve söylemlerin etkisini artıran faktörlerdir.

2. Seçimde Muhtariyet

Projemiz kapsamında öğrencilerin, kendi sınıflarında bulunduğu için kitapları inceleme, kitaplık başında birbirleriyle kitaplar üzerine konuşma, beğenmediği kitabı bırakıp yeni bir kitabı alabilme gibi imkânlarla sahip olması, kendi ilgi alanlarını ve beğendikleri yazarları tespit edebilmesi açısından esnek bir alan oluşturmuştur. Proje koordinatörü tarafından okumakta zorlandıkları ve isteksizlik nedeniyle devam edemedikleri kitapları bitirmek zorunda olmadıkları ve kendilerine sürdürülemez gelen kitabı değiştirip yeni bir kitaba geçebilecekleri telkin edilmiştir. Bu düzeyde hedeflenen, öğrencinin daha çeşitli türde kitaba erişiminin temin edilmesi ve farklı yazarlar tanınmasıdır.

Sınıf kütüphanelerine alınacak eserler de her türlü ilgi alanını yansıtacak bir şekilde, zengin bir çeşitlilikle oluşturulmuştur. Bu noktada kimi çocuklar bilimle ilgili kitaplardan kimileri tarihî roman ve hikâyelerden kimileri ise mizah ağırlıklı eserlerden hoşlanmaktadır. Yetişkinler tarafından edebî nitelikleri nedeniyle çocuklara tavsiye edilen eserlerin çocuk okurda çoğu zaman sıkıcı ve ağır bulunduğu söylenebilir. Bu noktada çocukta edebî bir zevkin oluşması için zamana ve çok eser görmeye ihtiyacı olduğu ön kabulünden hareket edilmiştir. Öğrenci muhayyer bırakılmış, sadece yeni türleri ve yazarları denemeleri konusunda yöreklendirilmekle yetinilmiştir. Her sınıf kütüphanesinde farklı ilgi alanlarına sahip 100 kitap alınmış, iki aylık periyodlarla kitaplar sınıflar arasında değiştirilmiştir. Bu sayede sınıflara her iki ayda yeni kitaplar girebilmiştir.

Kendi seçimiyle okuma biçimindeki süreç, öğrencide kitap okumayı daha çok zevk aldığı bir meşgaleye çevirmede de etkindir. Bu sayede projenin bir okul ödevi gibi algılanması engellenmiş, okuma faaliyeti bir görev ve yük olmaktan çıkarılıp keyif alınan bir etkinliğe dönüştürülmüştür. İnsan beyninin keyif alıp kendi isteğiyle dâhil olduğu süreçlerde öğrenme düzeylerinin yükseldiği bilinmektedir. Bugün beyin üzerine yapılan ve nörobilim tekniklerinden faydalanan ortaya konan pek çok çalışmada insanın içsel motivasyonunun akademik süreçlere yansımaları tespit edilmektedir. Örneğin ilginç ve sıkıcı görevleri yerine getirirkenki beyin aktiviteleri arasında, ilginç görevler lehinde belirgin bir farklılık tespit edilmiştir (Jin vd., 2015). Son tahlilde içsel motivasyon, yenilik ve meydan okuma arayışı, keşfetme ve araştırma, kişinin kapasitelerini zorlama ve genişletmektedir (Lee & Johnmarshall Reeve, 2017).

Projedeki okuma faaliyeti, literatürde zevk için okuma (Reading for Pleasure) şeklinde kavramsallaştırılmaktadır, okumayı bir görev değil de keyif alındığı için yapılan bir aktivite olarak tanımlamaktadır ve genellikle okul dışındaki okuma tecrübelerini ifade etmektedir. Bu tarz okumayı karakterize eden temel faktörler gönüllülük ve serbest okumadır, yani kişi bir yükümlülüğün dolayısıyla değil istediği için okumaktadır. Zevk için okuma yalnız eğlence ve keyif olarak tarif edilmemekte, entelektüel tatmin, empati kurma, tefekkür gibi nedenlerle okuma da bu bağlamda değerlendirilmektedir (Duncan, 2010). KKOP'de de gönüllülük ve serbest okuma temin edilebildiği için, proje bağlamındaki okumaları zevk için okuma kapsamında değerlendirmek mümkündür.

3. Oyunlaştırma

Projenin devamındaki en önemli etkenlerden biri oyunlaştırmadır. KKOP'de sürecin devamını temin edecek ve öğrencinin ilgisini çekebilecek bir kurgu oluşturulmuş ve karatedeki ilerleyişi sembolize eden kuşak sembolü projeye taşınmıştır. Bu kurgunun oyunlaştırmının bir biçimi olduğu söylenebilir, burada kendi kurallarına göre işleyen özel bir dünya tasarlanmıştır. Oyunlaştırma bir aşamalılık sunmakta, öğrencinin önüne hedefler koymakta, başarısını tescillemekte ve son tahlilde öğrenciyi devamlı motive etmektedir. Oyunlaştırmının öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkilerini gösteren geniş çaplı meta analiz çalışmalarında oyunun sınıf içi başarıya ve öğrenme davranışına yoğun olumlu etkileri tespit edilmiştir. (Kim & Castelli, 2021; Zeng vd., 2024). KKOP'de oyunlaştırmının katkısı öğrencinin gönüllü dâhil olma isteğini artırması bağlamında kritiktir. Not gibi başka herhangi bir kazancın olmadığı durumda, öğrencinin ilgisini çekebilecek, onda deneyimleme arzusu oluşturabilecek bir atmosfere

girebilmesini temin etmektedir. Oyunun temel bileşenlerinden biri olarak materyal kullanımı da ilgiyi artıran bir faktördür. KKOP’de kullanılan materyal bilekliklerdir ve maddi değerleriyle değil taşıdıkları sembolik değerle öğrenciye bir statü de bağışlamaktadır.

4. Devamlı Geri Dönüt

Eğitimde dönüt vermenin yönlendirme, güdüleme ve pekiştirme şeklinde üç işlevinden bahsedilebilir. Dönüt, görev bittikten sonra verildiğinde sadece sonuç bilgisi vermektedir, yani süreci yönlendirme işlevi bulunmamaktadır. Ama görev sürecine eşlik eden devamlı ve sürece yayılmış dönütlerin, işin niteliğini artırma gibi kritik etkileri bulunmaktadır (Çalışkan, 2015). KKOP’nin uygulama aşamasındaki en büyük risklerden birisi, aylar boyu sürececek uzun süreli bir görev olması dolayısıyla, öğrencinin -heyecanla başlasa bile- bir süre sonra projeden kopması ve uzaklaşması ihtimalidir. Bunu engellemenin tek yolu projenin öğrencinin yaşamından çıkmasını engelleyecek biçimde devamlı gündemde tutulmasıdır. Proje koordinatörünün, projenin uygulandığı her sınıfta ders öğretmeni olması bunu kolaylaştırmıştır. Belirlenen derslerde ilk on beş dakika proje takibi için ayrılmıştır. Derslerin yetişmediği vakitlerde teneffüsler de kullanılmıştır. Öğrenci, tüm uygulama süreci boyunca her hafta mutlaka projeye ilgili sürece muhatap olmuştur, bu durum kopmasını ve uzaklaşmasını engellemiştir. Projedeki en önemli dönüt vericilerden birisinin de ilerlemeyi tescilleyen bileklikler olduğu söylenebilir. Kuşak atlamanın bir belirtisi olarak uygun renkteki bileklikler hem öğrencinin kendisini hem de çevresini, öğrencinin projede katettiği mesafeyle ilgili bilgilendirmekte ve bir uyarı rolü üstlenmektedir.

5. Notlardan Bağımsızlık

Projenin en dikkat çekici özelliklerinden birisi notlara yansıyan bir yön barındırmaması ve katılımın gönüllülük koşuluna bağlanmasıdır. Not, bu tarz projeler için kısa vadede işlevsel olsa bile, notlarını çok da önemsemeyen öğrenciler açısından bir süre sonra ket vurucu etkiye neden olabilir. Bir başka deyişle, öğrenciler arasında notlarını çok önemseyen bir kısım hariç, diğer öğrenciler bir süre sonra etkinlikten kopabilir. Projeye bağın, notların daha üstünde bir motivasyona ihtiyacı vardır. Proje koordinatörü projenin içinde olmanın yani kitap okumanın kendisinin zaten en büyük ödül olduğu söylemini sık sık dillendirmiştir.

Okullarda ölçme değerlendirme ihtiyacını karşılayan önemli bir yöntem olarak tüm dünyada yaygınlığını sürdürse de not vermenin zaman zaman gerçek öğrenmenin önüne geçen bir durum olup olmadığı tartışılmaktadır. Temel hedefi öğrenme düzeyini ölçmek olan not sistemi, süreçlerin sağlıklı ilerlememesi ve aşırı standartlaşma gibi etkenlerle maksadını aşan sorunlara neden olabilmekte ve öğrencinin gerçek öğrenmeyle bağıni koparabilmektedir. İyi notlar elde etmek için motive olan öğrenci derin öğrenme, bağlantılar kurma ve yaratıcılığını geliştirme gibi faktörleri dışlayabilmektedir. Öğrenme insan zihni açısından keyifli bir durum olması gerekirken not sisteminin etkisiyle bir yüke dönüşebilmektedir. Mevcut not sisteminde bilhassa başarısız öğrencilerin, bir süre sonra öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları ve kendileri için oluşan değişim fırsatlarını bile denemedikleri görülmektedir (Holland, 2022; Kjærgaard vd., 2024; The Conversation, 2025). Bugün ülkemizde okul sisteminin geneli düşünüldüğünde hâlihazırda kullanılan notlandırmadan farklı bir değerlendirme sistemi yakın gelecekte mümkün görünmese de KKOP benzeri etkinliklerin notlardan bağımsız yürütülebilmesi eğitimde etkinliklere gönüllü dâhil olma, öz disiplinin oluşturulması ve başarısız öğrencilerin katılımının artırılması gibi önemli katkılar sağlayabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kitap Kuşağı Okuma Projesi ortaokul öğrencilerine okuma kültürü ve düzenli okuma alışkanlığı kazandırmayı hedefleyen, aşamalandırılmış ve oyunlaştırılmış geniş çaplı bir okuma etkinliğidir. Proje kapsamında sekiz aylık uygulama sonucunda 198 gönüllü ortaokul öğrencisi toplamda 9.700 kitabı okumuştur. Bu da öğrenci başı ortalama 48 kitaba tekabül etmektedir. Proje sonucunda okuma oranlarının oldukça yüksek olduğu ve bu durumun öğrencilerdeki okuma anlama, analiz kabiliyeti, konuşarak ve yazarak kendini ifade etme, odaklanma gibi becerileri geliştirdiği

gözlemlenmiştir. Buna ek olarak okulda problemli gruplaşma süreçlerini yavaşlattığı, sevgi evlerinde yaşayan, yurtdışından geldiği için dile ve ortama uyum problemleri yaşayan, okuma becerileri zayıf, iletişime kapalı öğrenciler gibi dezavantajlı kişilere psikolojik, sosyal ve akademik alanlarda önemli katkılar sunduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmamızda projenin başarıya ulaşmasında kimi düzenlemelerin etkin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu faktörler kitaba ulaşılabilirlik, seçimde muhtariyet, oyunlaştırma, devamlı geri dönüt ve notlardan bağımsızlık şeklinde başlıklandırılabilir. Kitaba ulaşılabilirlik, sınıf kitaplığının oluşturulması ve öğrencilerin herhangi bir kayıt şartı getirilmeden dilediği zaman kitap alabilmesiyle sağlanmıştır. Seçimde muhtariyet, öğrenciyi belirli bir türde okumaya mecbur etmemek, okuma listesini kendi talebi doğrultusunda oluşturmasına imkân tanımak ve her türlü ilgi alanına sahip öğrencinin okuyabileceği nitelikte kitapların temin edilmesiyle sağlanmıştır. Oyunlaştırma, süreci bir kurguyla ilgi çekici hâle getirmek, aşamalandırabilmek ve ödüllendirmek için önemlidir. Dördüncü faktör öğrencinin kopmasına müsaade etmeyecek devamlılıkta gündemini meşgul edecek bir biçimde devamlı geri dönüt vermektir. Son olarak notlardan bağımsızlık ise öğrencinin projedeki görevleri okul ödevi gibi mecburi bir görev olarak algılamasının önüne geçmekte ve kitap okumanın kendisinin bir ödül olduğu bilincini yerleştirmeyi hedeflemektedir.

KKOP; ortaokul öğrencilerinin şartları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Benzeri projeler farklı yaş gruplarında kitap sayısı, süre, katılımcı sayısı, okul düzeyi, öğrencilerin günlük boş vakitleri, hangi sınıf düzeyinde uygulandığı gibi faktörler göz önünde bulundurularak her okulun kendi orijinal şartlarına uygun yeniden düzenlenerek uygulanabilir. Bilhassa araştırmamızda işaret edilen çevresel düzenlemelerin benzeri etkinliklerde de göz önünde bulundurulması öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşmasında işlevsel olacaktır.

Bu noktada okuma ve anlama hızı ilköğretim öğrencilerinde daha yavaş olduğu için ilköğretim düzeyinde, benzeri etkinliklerde okunması hedeflenen kitap sayısını düşürmek faydalı olabilir. Aynı şekilde lise düzeyindeki kitapların, çoklukla ortaokul kitaplarına göre daha geniş hacimli olmasının, kitapların bitirilme sürecini uzatacağı göz önünde bulundurularak planlama yapılmalıdır.

Herhangi bir etkinlikten bağımsız olarak okul kütüphanesi bulunan okullarda dahi sınıf kütüphanelerinin oluşturulması ve kitapların teşhir edilebileceği kapalı olmayan kitaplıkların tercih edilmesi öğrencilerin kitaba erişim imkânını ve karşılaşma yoğunluğunu artıracak düzenlemeler olarak işlevseldir. Öğrencilerin evlerde de kendi küçük kütüphanelerini kurmaları için teşvik edilmelidir. Bu kütüphanelerde öğretmenin veya ebeveynin beğendiği tür ve nitelikte kitaplarla yetinilmemeli, çocuğun ilgi alanlarını keşfedebileceği çeşitlilikte eserlerle karşılaşmasına imkân tanınmalıdır. Bilhassa edebî düzeyi yüksek bazı eserlerin okutulması hususunda ısrarcı olmak, öğrencilerin kitap okumayı tamamen yadsımalarına neden olabilmektedir.

Çocukta belirli bir kitap okuma alışkanlığı oluştuktan, kitap türleri, yazarlar ve yayınevleri gibi hususlarda kendi ilgi alanlarını ve beğenilerini keşfettikten sonra kütüphane, kitabevi ziyaretleri ve kitap fuarları gibi etkinlikler çok daha anlamlı hâle gelmektedir.

Okuma süreçlerindeki kazanımlarını çok daha yüksek düzeylere çıkaracak bir başka husus, öğrencilerin okudukları eserlerle alakalı kısa da olsa not tutma alışkanlığı kazanmalarıdır. Bu noktada eğitimcilerin, çok idealist bir tutum takınmamaları, yazı şekli, sayfa düzeni, yazım hataları gibi hususlarda daha toleranslı olmaları faydalı olabilir. Kendi cümleleriyle bir metin kaleme almak kimi öğrenciler için oldukça zor bir eylemdir ve sık sık düzeltmelerle yönlendirilmek bir süre sonra öğrencinin tümüyle vazgeçmesine neden olabilir.

KKOP, için başta öngörülen iki eğitim-öğretim yılı yani 18 aylık süreç tamamlanamamıştır, yani süreç erken bitirilmek zorunda kalmıştır. Benzeri projeler için bir eğitim-öğretim yılına göre planlama yapmak, öngörülemeyen teknik engellerle karşılaşma ihtimalini düşürebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırma tek yazarlıdır.

Etik Bilgisi

Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, S., Özdemir, E. E., & Çıvğın, H. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap ve Okumak Kavramları Üzerine Metaforik Algıları. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1),
- Aslan, N., & Cansever, B. A. (2013). Ailenin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Çocuğun Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımı Üzerindeki Etkileri: Türkiye ve Hollanda Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2),
- Aykut Kaya, Mustafa Utku Şahin, & Yasin Çetintaş. (2021). *Ortaöğretim Spor Lisesi Bireysel Sporlar Karate Ders Kitabı*. Devlet Kitapları.
- Bahçecik, Y. S. (2021). *Girişimci liderliğin yenilikçi iş davranışı üzerine etkisi: Sosyal sermayenin aracı ve örgütsel desteğin düzenleyici rolü* [Doktora Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri. *Elementary Education Online*, 17(2).
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Siyasal Kitabevi.
- Calp, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Ağrı İl Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4)
- Cathy D Macdonald. (2012). Understanding participatory action research: A qualitative research methodology option. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50. <https://doi.org/10.33524/cjar.v13i2.37>
- Çalışkan, M. (2015). Etkili Dönüt Verme Yolları. *Turkish Studies*, 10-11, 417-430.
- Çelik, H., & Sur, E. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Language Academy*, 11/2(45). <https://doi.org/10.29228/ijla.69980>
- Çetin, E. (2021). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Okumaya Giriş. İçinde Emre Laçın (Ed.), *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Okuma ve Okumanın Gelişim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çırakman, E. Ö., & Arı, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Seçimine Yön Veren Etmenler. *Researcher*, 6(3).

- Demirkalp Kaya, G. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını*. Tudem.
- Duncan, S. (2010). *Understanding Reading for Pleasure for emerging adult readers* / Request PDF. Institute of Education. https://www.researchgate.net/publication/320242574_Understanding_Reading_for_Pleasure_for_emerging_adult_readers
- Evans, M. D. R., Kelley, J., & Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces*, 92(4), 1573-1605. <https://doi.org/10.1093/sf/sou030>
- Gönç Şavran, T. (2012). Nicel ve Nitel araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri. İçinde Temmuz Gönç Şavran (Ed.), *Sosyolojide Araştırma Yönetim ve Teknikleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güneş, L. C., Durualp, E., & Durualp, E. (2024). Ankara'da Yaşayan Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 38(4), Article 4. <https://doi.org/10.24146/tk.1444338>
- Hari, J. (2022). *Çalınan Dikkat* (Barış Engin Aksoy, Çev.; Metis).
- Holland, B. (2022, Mayıs 19). *Virginia Politics*. Toxic Grading Culture: The Consequences of Grades on the Learning Experience. <https://virginiapolitics.org/online/toxic-grading-culture>
- İsmail-Adile Avcan İmam Hatip Ortaokulu. (2025). Okulumuz Hakkında. https://ismailadileavcaniho.meb.k12.tr/tema/okulumuz_hakkinda.php
- Jin, J., Yu, L., & Ma, Q. (2015). Neural Basis of Intrinsic Motivation: Evidence from Event-Related Potentials. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2015, 698725. <https://doi.org/10.1155/2015/698725>
- Kana, F. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.17556/jef.73171>
- Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>
- Kim, J., & Castelli, D. M. (2021). Effects of Gamification on Behavioral Change in Education: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073550>
- Kjærgaard, A., Buhl-Wiggers, J., & Mikkelsen, E. N. (2024). Does gradeless learning affect students' academic performance? A study of effects over time. *Studies in Higher Education*, 49(2), 336-350.

- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-71.
- Lee, W. & Johnmarshall Reeve. (2017). Identifying the neural substrates of intrinsic motivation during task performance. *Cognitive Affective & Behavioral Neuroscience*, 17(5). <https://doi.org/10.3758/s13415-017-0524-x>
- Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri* (S. Özge, Çev.; 9. bs). Yayın Odası.
- OECD. (2025). *How's Life for Children in the Digital Age?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>
- Özcan, H. Z., Batur, Z., & Sağcan, Y. C. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1)
- Özdemir, S. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), Article 7.
- Roque, A., Wutich, A., Brewis, A., Beresford, M., Landes, L., Morales-Pate, O., Lucero, R., Jepson, W., Tsai, Y., Hanemann, M., & Water Equity Consortium, A. for. (2024). Community-based Participant-observation (CBPO): A Participatory Method for Ethnographic Research. *Field Methods*, 36(1), 80-90. <https://doi.org/10.1177/1525822X231198989>
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem.
- Sevgi, S., & Karakaya, M. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), Article 2. <https://doi.org/10.17152/gefad.836544>
- Şahin, N. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940. <https://doi.org/10.16916/aded.585809>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). 2023-2024 Eğitim Öğretim İstatistikleri Açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr>
- T.C. Resmî Gazete, 32553 (2024).
- The Conversation*. (2025). How 'grade obsession' is detrimental to students and their education. <https://theconversation.com/how-grade-obsession-is-detrimental-to-students-and-their-education-199980>
- TÜİK. (2025). Kütüphane İstatistikleri, 2024. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kutuphane-Istatistikleri-2024-54192>
- Ulusoy, B. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı (LGS)'na İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5>
- Yilmez, B. (2002). Reading and Library Usage Habits of Students Whose Mother Tongue is Turkish in Vienna, Austria. *IFLA Journal*, 28(2), 74-80. <https://doi.org/10.1177/034003520202800211>

Zeng, J., Sun, D., Looi, C.-K., & Fan, A. C. W. (2024). Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A comprehensive meta-analysis of studies from the year 2008 to 2023. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2478-2502. <https://doi.org/10.1111/bjet.13471>