

Ortaokul Öğrencilerinin Distopik Çocuk Romanlarını Okuma Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma

Remzi GÜNAY¹ , Erhan ŞEN² 

Öz: Distopik edebiyat, okuru dünyanın geleceğine ilişkin olası olumsuz senaryolar, cehennemvari kurgular, küresel felaketler ve dramatik sonuçlarla karşı karşıya getirerek uyaran ve mevcut koşullara eleştirel bir bakış geliştirmesini sağlayan yazınsal bir türdür. Bu tür yapıtların ahlaksal gündeminde teknolojik gelişmeler, salgın hastalıklar, çevre kirliliği, otoriter rejimler, yapay zekâ ve iklim krizi gibi güncel sorunlar yer almaktadır. Aynı zamanda bireysel, toplumsal, psikolojik, ekonomik, biyolojik ve politik boyutlarıyla geleceğin nasıl şekilleneceğine dair sorular çocuk okurun karşısına çıkmaktadır. Çocuklara seslenen distopik anlatılar çocuğun çok boyutlu gelişiminde işlevsel bir rol üstlenerek mikro düzeyde bireyin, makro düzeyde ise insan türünün karşılaşılabileceği sorunları sezmesine olanak tanır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerine okutulan 4 distopik romana ilişkin ortaokul öğrencilerinin okuma deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırma, temel nitel araştırma deseniyle yapılandırılmış olup veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğrenci günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu 13 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve analiz sürecinde MAXQDA 2022 yazılımından yararlanılmıştır. Bulgular öğrencilerin distopik romanları hak ve hukuk, doğa ve iklim ile dijital çağ sorunları çerçevesinde değerlendirdiklerini, karakterler ve kurgusal evrenlerle duygusal bağ kurduklarını ve distopik anlatıların çocuk okurda yerel ve küresel sorunlara yönelik duyarlılık, farkındalık ve çözüm odaklı düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, distopik roman, okuma deneyimi, duyarlılık

A Study on Secondary School Student's Reading Experiences of Dystopian Children's Novels

Abstract: Dystopian literature is a genre that confronts readers with possible negative future scenarios, global catastrophes, and dramatic consequences, thereby encouraging a critical perspective on present conditions. Its moral agenda often addresses contemporary issues such as technological developments, pandemics, environmental pollution, authoritarian regimes, artificial intelligence, and the climate crisis. Through these themes, child readers are invited to question how the future may be shaped across individual, social, psychological, economic, biological, and political dimensions. Dystopian narratives for children support multidimensional development by helping them recognize potential problems at both individual and global dimensions. The study was designed within a basic qualitative research framework, and the data were

Geliş tarihi/Received: 02.03.2026

Kabul Tarihi/Accepted: 04.07.2026

Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Karacadere Gazi Çetin Yıldız Ortaokulu, remzi_gunay_@hotmail.com, 0009-0003-6422-4388

² Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, erhansen@yyu.edu.tr, 0000-0001-7678-812X

Atıf için (To cite): Günay, R., & Şen, E. (2026). Ortaokul öğrencilerinin distopik çocuk romanlarını okuma deneyimleri üzerine bir araştırma. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 23(2), 412-438.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1900916>

collected through semi-structured interview forms and student journals. Content analysis was employed to analyze the data, and MAXQDA 2022 software was utilized during the analysis process. The study group within the frameworks of rights and justice, nature and climate, and issues of the digital age; that they consisted of 13 secondary school students. The findings indicate that students evaluated dystopian novels established emotional connections with the characters and fictional worlds; and that dystopian narratives fostered sensitivity, awareness, and solution-oriented thinking skills regarding local and global issues among young readers.

Keywords: Children's literature, dystopian novel, reading experience, sensitivity

Giriş

Distopik edebiyat geleceğe yönelik kaynağa dönüşebilecek anlatılardandır. Bu durum bir yanıla günceli gerçeklikten koparıırken diğer bir yanıla da geleceğin bilinmezliğine ışık tutar. Distopik kurgular gelecek ile ilgili bir öngöründe bulunarak küresel sorunları su yüzüne çıkardığı için etkileyici ve çarpıcıdır. Okura söz konusu senaryoların gerçekleşme olasılığını iletir. Distopik edebiyatın başarısı da burada yatmaktadır: Yalnızca bir hayal ürünü değil, güncel kaynaklardan beslenen bir dünya yaratmasıdır (Günel, 2015). Bu yönüyle distopik yapıtlar güncel koşullardan hareketle gerçekleştirebilecek fütüristik korkuları yansıtarak okurda içsel bir uyanışı tetikleyebilir. Distopyanın referansının gerçek dünya olması onun gerçekle olan ilişkisini güçlendirir. Rahatsız eden, öznenin gerçek ile kurduğu ilişkidir. Bundan dolayı distopyanın gücü, etkileyciliği, vuruculuğu, karamsar, korkunç bir geleceği ele almasından değil; o geleceğin günümüz gerçekliğinden izler taşıyor olmasındandır. Tıpkı grotesk anlatının gerçeğe olan referansı gibi. Ürküten distopik kurgu değil, gerçeğin kendisidir (Çelik, 2010).

Çocuklara seslenen distopik yapıtlarda var olan sistem ve işleyiş, belli etik sorunları beraberinde getirmektedir. Güç odaklı yönetim anlayışı, toplumsal sınıflar, sermayenin paylaşım sorunu, ekosistemin tahribatı, bilim, teknoloji ve yapay zekânın ulaşabileceği tehlikeli boyutlar, çocuk karakterlerin kimliklerinden uzaklaşması distopik kurgunun etik boyutunu oluşturur. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri çeşitli ahlaksal çatışmalar aracılığıyla çocuk okuru toplumsal ya da bireysel konular üzerinde düşünmeye yönlendirir. Böylece söz konusu yapıt farklı açılardan, gerçek dünyadaki sorunlarla ilişkilendirilerek anlamlandırılır (Şen, 2021). Bu sorgulamalardan hareketle de çocuk okur, okuduğu yapıttaki kurgusal eylemler üzerinde kafa yorup bilinçli olarak eylemlerde bulunabilir.

Eleştirel kimliğini daima canlı tutan distopya türü yapıtlar, dünyanın geleceğine dair tehlikelerle dolu, karamsar bir görünüm çizmektedir. Distopyanın eleştirel yönü vardır. Bu eleştirel yönünü uyarıcı niteliğinden almaktadır. Bu uyarıcı nitelik var olan durumun devam ettirilmesi hâlinde ortaya nasıl bir toplum ve sistem çıkacağını resmederek okurları mevcut duruma karşı ikaz etmeyi ve resmedilen dünyanın değiştirilmesi gerektiğini belirtir (Öztürk, 2021).

Çocuk okur, edebiyat yapıtlarındaki karakterler aracılığıyla yeni düşsel arkadaşlar edinir (Sever, 2019), dünya ve insana yönelik duyarlılığı derinleşir (Aslan, 2021). Çocuklara seslenen diğer türlerde olduğu gibi distopik yapıtlarda da genellikle çocuk figürler görülmektedir. Çocuk figürler öncelikle dünyanın karşı karşıya kaldığı iklim krizi, teknolojik felaketler, otoriter rejimler, salgınlar gibi olgulara ilişkin bilinçlidir. Bununla birlikte, bu tür kurgularda çocuk karakterlere büyük sorumluluk yüklenmektedir. Yaşadıkları dünyayı kurtarmak için çocuk karakterler büyük bir mücadeleye girerek özneleşmeye doğru adım atarlar (Şen, 2021). Öznenin değişim üzerindeki gücünü vurgulayan ve çocuklara hitap eden distopik yapıtlar, çocuk okurun mücadelecisi

karakterlerle karşılaşmasını sağlayarak güven ve empati duygularının gelişimine katkıda bulunur. Bu tür yapıtlar, umut duygusunu canlı tutar, okurun karakterlerle özdeşim kurmasını destekler ve insan ile yaşam gerçeğini karakterler aracılığıyla tanımasına olanak tanır. Bu yönleriyle distopya, çocuklar için hem ilgi çekici, eleştirel ve uyarıcı bir tür hem de yaratıcı, varsayımsal (hipotetik) ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştiren bir uyaran niteliği taşır. Booker (2018) da daha iyi bir gelecek hayalini korumak için yakın gelecekteki kâbuslara ilişkin distopya temelli uyarılara ihtiyacımız olduğuna dikkat çekmektedir. Çünkü distopyacı düşüncenin en önemli payı, ütopyacı ülküleri sorgulayan aykırı sesler sağlayarak o ülküleri dinç ve geçerli tutarak dogmalaşmalarını önlemektir. Bu yönüyle distopik yapıtlar, çocuk okurun insanın, dünyanın ve evrenin karşı karşıya olduğu sorunları daha yakından tanımasına; bu sorunlara yaratıcı ve özgün çözümler üretmesine; öz bilinç geliştirmesine; farklı yaşam biçimlerini çeşitli açılardan değerlendirmesine; ayrıca belirli olay, durum ve olguları deneyimlemesine olanak sağlamaktadır. En önemlisi de çocuğun varsayımsal senaryolarla dünyayı farklı perspektiflerden görmesine aracılık etmektedir.

Alan yazını incelendiğinde distopik anlatıların mevcut toplumsal yapıları eleştirme, geleceğe ilişkin uyarıcı bir bilinç oluşturma ve iktidar ilişkilerini görünür kılma işlevi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bu çalışmalar yoğunlukla kuramsal çözümleme, karşılaştırmalı edebiyat ve içerik incelemesine dayalı olup; okur merkezli, özellikle çocuk ve genç okurların algı, duygu ve düşüncelerine odaklanan eğitsel girişim ve uygulamaların sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir (Altar, 2018; Barış, 2022; Coşkun, 2019; Düzsöz, 2022; Ermiş, 2023; İskender, 2017; Kırgız, 2019; Pala, 2023; Serttaş, 2018; Tamer, 2022; Yeşil, 2023). Bu çalışma, söz konusu boşluktan hareketle ortaokul öğrencilerinin distopik çocuk romanlarını okuma deneyimlerini doğrudan inceleyen okur merkezli bir araştırma olarak konumlanmaktadır. Araştırma, temel nitel araştırma deseni çerçevesinde öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen verileri analiz ederek çocuk okurun distopik romanlarla kurduğu bilişsel ve duyuşsal etkileşimi çok boyutlu biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, distopik türdeki çocuk romanlarının yalnızca metin temelli yaklaşımlarla değil, okur deneyimi odağında da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu türün çocuklarda eleştirel düşünme, farkındalık geliştirme ve küresel sorunlara duyarlık kazandırma potansiyeline ilişkin somut bulgular sunarak alan yazına hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel problemi, “Çocuklara seslenen distopik türdeki yapıtlara ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” sorusu çerçevesinde belirlenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Distopik yapıtlarda ortaokul öğrencilerinin dikkatini çeken sorunlar nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin distopik yapıtlarda ilgi duyduğu karakterlerin nitelikleri nelerdir?
3. Distopik evren ortaokul öğrencilerinde hangi duygu durumlarını ortaya çıkarmaktadır?
4. Ortaokul öğrencileri distopik evreni nasıl tanımlamaktadır?
5. Ortaokul öğrencilerinin distopik romanları önerme gerekçeleri ile önerdikleri kişiler arasında nasıl bir bağ bulunmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma” yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.41). Bu çalışma, nitel araştırma deseni çerçevesinde iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, uygulama materyalleri kapsamında ortaokul öğrencilerine seslenen ve pedagojik açıdan uygun distopik yapıtlar belirlenmiş; ikinci aşamada ise bu yapıtların uygulanacağı çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur.

Araştırma Materyalleri

Araştırma kapsamında kullanılacak yapıtların seçimi sürecinde, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygunluk, distopik türün ayırt edici özelliklerini yansıtmaya ve güncellik gibi ölçütler temel alınmış; bu doğrultuda aşağıdaki kriterler belirlenmiştir:

- a) 9+ yaşa seslenmesi³
- b) Distopik türün temel niteliklerini (cehennemvari bir evren, otoriter rejimler, küresel ve insani krizler, uyarıcı misyon...) taşıması.
- c) Son 5 yıl içinde yazılmış olması ya da Türkçeye çevrilmiş olması

Sonuç olarak yukarıdaki ölçütleri karşılayan, pedagojik ve estetik değere sahip şu yapıtların okutulmasına karar verilmiştir:

- 1- 1 GB Adalet (Dilge Güney, Tudem Yayınları)
- 2- Teneke Uygarlığı (İclal Dikici, Tudem Yayınları)
- 3- Gelecek Ekspresi- Çöp Dünya (Özgür Balpınar, Timaş Yayınları)
- 4- Teneke (Padraid Kenny, İthaki Çocuk Yayınları)

Bununla birlikte ölçütleri karşıladığı halde çocuk okura uygun olmayan yapıtlar elenmiştir. Örneğin Kat Falls’a ait “Karanlık Yaşam” adlı yapıt okuma listesine eklenip ilk olarak araştırmacı tarafından okunmuştur. Daha sonra yapıtla ilgili şu tespitler yapılarak yapıt okuma listesinden çıkarılmıştır: olay örgüsünün karmaşıklığı, dil ve anlatımın yoğunluğu, argo ifadelerin sıklığı, kurgusal ton.

Çalışma Grubu

Seçilen distopik yapıtların okutulacağı öğrenci grubunu tespit etmek, araştırmanın ikinci aşamasını oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulması için amaçsal örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçsal örnekleme amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde yeğlenir (Büyüköztürk vd. 2013, s. 90). Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerine ait bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerine Ait Bilgiler

³ Yapıtların seslendiği yaş düzeyinin belirlenmesi için kitapların ait olduğu yayınevlerinin kitap katalogları temel alınmıştır.

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Sınıf düzeyi	Görüşme Süresi
K1	K	13	7	18 dk. 32 sn.
K2	K	13	7	10 dk. 34 sn.
K3	K	12	7	13 dk. 29 sn.
K4	K	13	7	11 dk. 29 sn.
K5	K	12	7	17 dk. 41 sn.
K6	K	13	7	8 dk. 16 sn.
K7	K	12	7	10 dk. 42 sn.
K8	K	12	7	20 dk.
K9	E	11	5	13 dk. 15 sn.
K10	E	13	7	12 dk. 27 sn.
K11	E	11	6	18 dk.
K12	K	11	7	9 dk. 28 sn.
K13	E	14	8	9 dk. 39 sn.
Toplam	4	9		

Çalışma grubunu toplam 13 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 9'u kız, 4'ü erkektir. Öğrencilerin yaşları 11 ile 14 arasında değişmekte olup grubun büyük çoğunluğunu 12 ve 13 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi bakımından katılımcıların ağırlıklı olarak 7. sınıf öğrencileri olduğu, bununla birlikte 5., 6. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin de araştırmaya dâhil edildiği görülmektedir. Bu durum, çalışma grubunun ortaokulun farklı sınıf düzeylerinden öğrencileri kapsadığını göstermektedir. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin süresi 8 dakika 16 saniye ile 20 dakika arasında değişmekte olup görüşmelerin önemli bir kısmı 10–18 dakika aralığında tamamlanmıştır. Bu süreler, nitel veri toplama sürecinde öğrencilerin görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmeleri açısından yeterli bir zaman dilimi sunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada birinci veri toplama aracı olarak 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde soruların amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği ve öğrenci düzeyine uygunluğu açısından üç Türkçe öğretmeni ile Türkçe Eğitimi alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının işlevliliğini sınamak amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiş; elde edilen geri dönüşler doğrultusunda görüşme formu revize edilerek son hâline ulaştırılmıştır.

Çalışmada ikinci veri toplama aracı olarak öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Katılımcılar, süreç boyunca okudukları kitaplara ilişkin olarak günlüklerde yer alan soru maddelerini (okumaya başlama ve bitirme tarihi, en sevilen karakter, sevilmeyen karakter ve öğrencinin ilgisini çeken olaylar vb.) yanıtlamışlardır. Eğitsel girişim (distopik roman okuma) sonucunda toplam 52 günlük toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizinde sıklıkla betimsel analiz, içerik analizi ve tümevarımsal analiz yöntemlerine yer verilmektedir (Balcı, 2013). Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi için içerik analizine başvurulmuştur. Genellikle görüşme dökümleri, günlükler ve dokümanların analizini ifade eden içerik analizi (Patton, 2014) toplanan verilerin derinlemesine çözümlenmesini hedefler, önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca bulguların görselleştirilmesi, bulgular

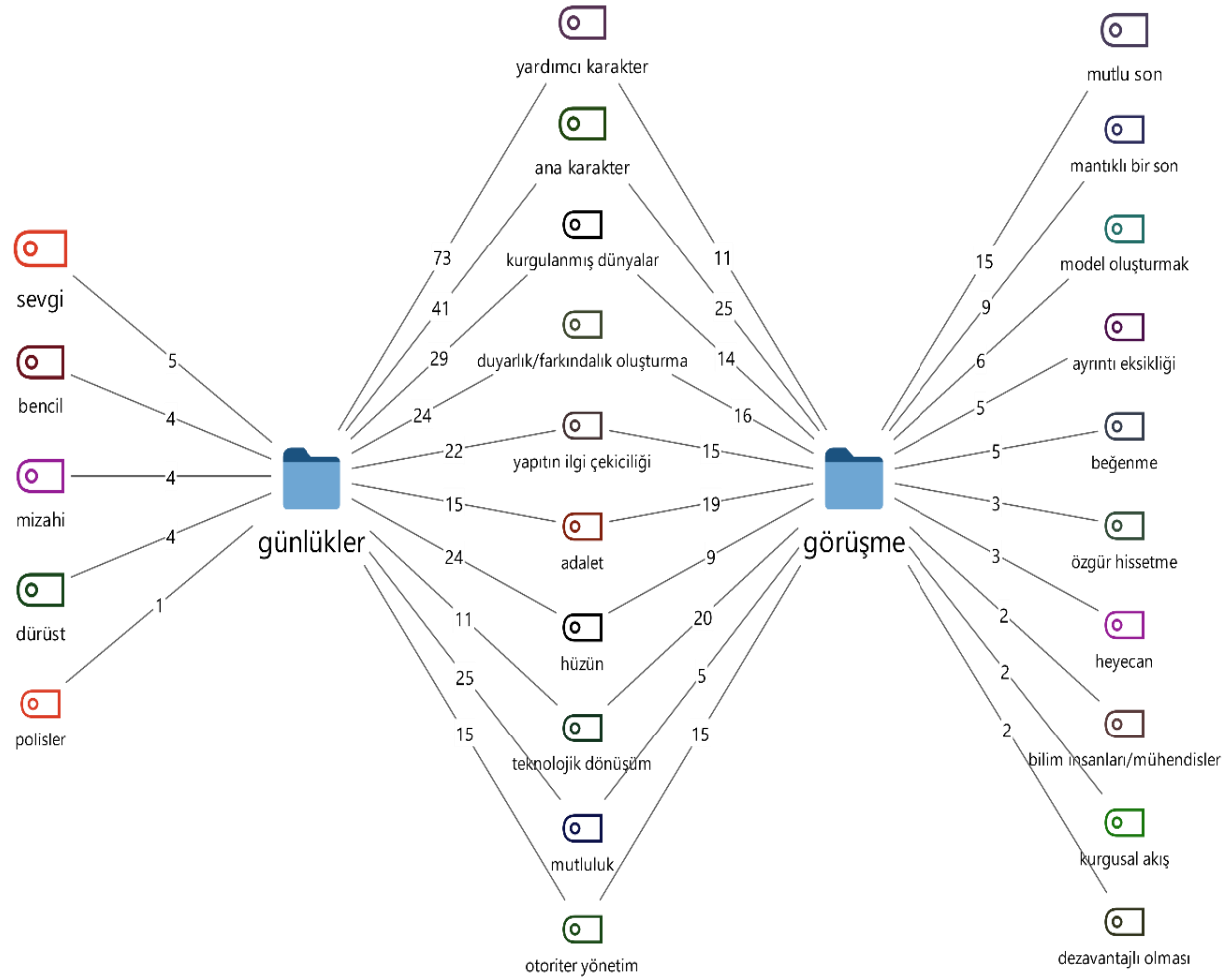
arasındaki bağıın somutlaştırılması amacıyla nitel araştırma yazılımlardan MAXQDA 22 kullanılmıştır.

Güvenirlik ve Geçerlilik

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı biçimde sunulması, sonuçlara ulaşma aşamalarının açıkça aktarılması geçerliğin temel göstergelerindendir. Nitel araştırmalar nicel çalışmalardan farklı özellikler taşısa da iç ve dış geçerlik bu araştırmalarda da önemlidir. İç geçerlik; veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde tutarlılığın yakalanmasına, bu süreçlerin okura açık biçimde açıklanmasına; dış geçerlik ise bulguların başka bağlamlara aktarılabilirliğine dayanmaktadır. Bu nedenle araştırmanın tüm aşamalarının ayrıntılı biçimde raporlanması önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İç güvenilirliğin sağlanmasında bazı stratejiler önerilmektedir (LeCompte & Goetz, 1982'den akt. Yıldırım & Şimşek, 2018). Bunlar arasında verilerin yorumsuz biçimde sunulması, araştırmaya birden fazla araştırmacının katılması, farklı veri toplama yöntemleriyle bulguların doğrulanması, analiz sürecine başka bir araştırmacının dâhil edilmesi ve önceden tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye dayalı veri analizi yapılması yer almaktadır. Bu yönden araştırmacının yararlandığı kavramsal çerçeveyi nasıl oluşturduğunu ve analiz sürecini nasıl yürüttüğünü açık biçimde ortaya koyması gerekmektedir.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için temel stratejiler sistematik biçimde uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarının dayandığı veri setleri, analiz basamakları ve yorumlama süreçleri açık, sistematik ve izlenebilir bir biçimde sunulmuştur. İç geçerliği güçlendirmek amacıyla veri toplama araçları, analiz basamakları ve yorumlama süreçleri tutarlı bir çerçevede yürütülmüş, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek okura ham veriye erişim olanağı verilmiştir. Dış geçerlik ve dış güvenilirlik açısından ise araştırmanın bağlamı, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Böylece benzer araştırmaların farklı ortamlarda karşılaştırılabilir biçimde yürütülmesine olanak sağlayacak bir açıklık yakalanmıştır. Bu bütüncül yaklaşım, çalışmanın inandırıcılığını, tutarlılığını ve aktarılabilirliğini güçlendirmektedir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliliği denetlemenin yollarından biri de üçgenlemeye (triangülasyon) başvurmaktır. Birden fazla veri kaynağı ya da yöntemin kullanılması anlamına gelen üçgenleme (triangulation) araştırma sonuçlarının geçerliğini ve güvenilirliğini artırmada güçlü bir araçtır. Üçgenleme, belirli bir konu ya da bakış açısını ortaya koymak amacıyla farklı kaynaklardan elde edilen kanıtların doğrulanması sürecini ifade etmektedir. Çoklu veri kaynağından yararlanılması, araştırmacılara bulguları çapraz kontrol etme olanağı sağlamaktadır. Böylece çalışmanın tutarlılığı ve verilerdeki olası çelişki ya da aykırılıklar denetlenebilmektedir (Taherdoost, 2026). Bu çalışmada güvenilirlik ve geçerliği artırmak amacıyla veri çeşitlemesi yoluna da gidilerek öğrenci görüşmeleri ve süreç boyunca tutulan öğrenci günlükleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu veri kaynakları karşılaştırıldığında genel anlamda benzer olgular üzerinde durdukları söylenebilir:

Şekil 1*Katılımcı günlükleri ve gerçekleştirilen görüşmeler arasındaki ilişki*

Her iki veri kaynağında da benzer tema ve kodların ortaya çıkması, bulguların tek bir veri toplama aracına dayanmadığını ve tematik örüntülerin farklı veri türlerinde de tekrarlandığına işaret etmektedir. Özellikle bazı temel kategorilerin her iki veri setinde de yüksek frekansla yer alması, kodlama sürecinin sistematik ve tutarlı biçimde yürütüldüğünü somutlaştırmaktadır. Bu örtüşme ve paralellik araştırmanın güvenilirliğini desteklemektedir. Bu karşılaştırma geçerlik açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin hem sözlü ifadelerinde hem de yazılı günlüklerinde benzer duygu, düşünce ve deneyimleri dile getirmeleri, bulguların bağlamsal olarak doğrulandığını teyit etmektedir. Veri kaynakları arasındaki paralellik araştırmanın iç geçerliğini ve inandırıcılığını güçlendirmektedir. Veri setleri arasında gözlenen sınırlı farklılıklar ise veri toplama araçlarının doğasından kaynaklanmakta olup bulguların çeşitlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, çoklu veri kaynağına dayalı bütüncül bir analiz çerçevesi sunmaktadır.

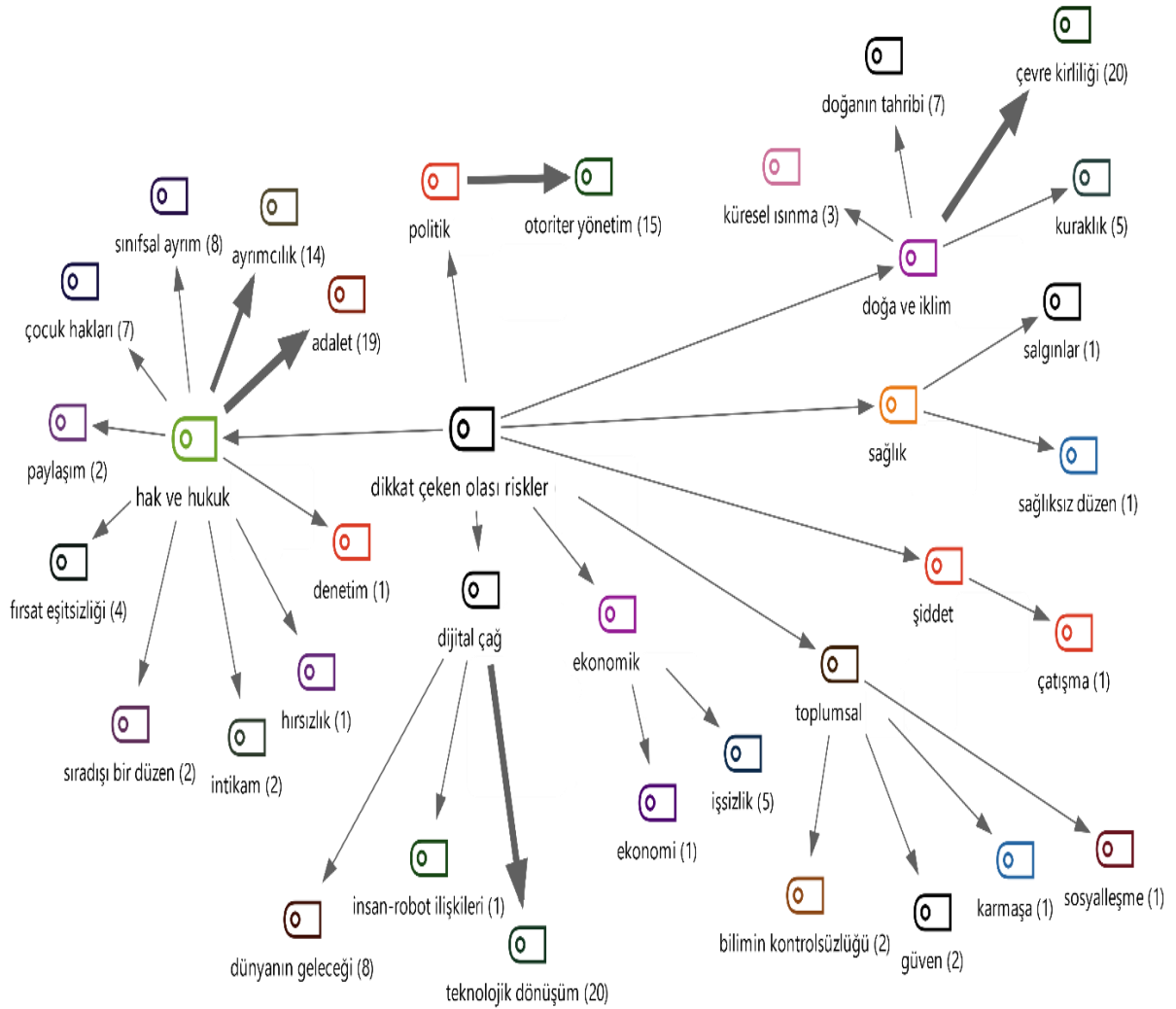
Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler kodlanmış, benzer içerikler bir araya getirilerek temalar ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bulgular, öğrencilerin distopik romanlara ilişkin algılarını, dikkat çektikleri sorun alanlarını, karakter değerlendirmelerini ve duygusal tepkilerini sistematik bir çerçevede ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Şekil 2’de distopik romanlarda ortaokul öğrencilerinin dikkatini çeken sorunlara ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli gösterilmektedir.

Şekil 2

Distopik Romanlarda Dikkat Çeken Sorunlar



Şekilde görüldüğü üzere ortaokul öğrencileri distopik romanlarda en çok “hak ve hukuk” (f: 60), “doğa ve iklim” (f: 35), “dijital çağ” (f: 29) eksenindeki sorunlara dikkat çekmektedir. Hak ve hukuk bağlamında adalet (f: 19), ayrımcılık (f: 14) ve sınıfsal ayırım (f: 8) öne çıkarken, diğer sorunlara sınırlı düzeyde değinilmiştir. Doğa ve iklim kategorisinde çevre kirliliği (f: 20) başta

olmak üzere doğanın tahribi (f:7), kuraklık (f: 5) ve küresel ısınma (f: 3) dikkat çeken sorunlar arasında yer almaktadır. Dijital çağda teknolojik dönüşüm (f: 20), politik ekseninde ise otoriter yönetim (f:15) öne çıkmaktadır. Bununla birlikte ekonomi (işsizlik, f: 5), toplum (güven ve bilimin kontrolsüzlüğü, f: 2), sağlık (sağlıksız düzen ve salgınlar, f:1) ve şiddet (çatışma, f:1) sorunlarına daha sınırlı düzeyde yer verilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin distopik romanlarda dikkatini çeken sorunları somutlaştırmak için günlük ve görüşmelerden alınan şu ifadeler yer verilebilir:

Adalet/Özgürlük/Otoriter Yönetim

K 5: “1 GB Adalet”te Meto adlı robot vardı ve bundan çok para kazanan şirketler vardı. Ama fanları sırf Meto’yu sevdikleri için haksız yere Ethem’i suçlamışlardı. Bu dünyada yaşamak istemezdim. Çünkü haksızlık ve adaletsizlik var.

K 9: Özgürlüğe kapalı ve insanları esirliğe alan bir kısım vardı. İnsanların özgür olamadığı bir taraf vardı. Diğer tarafta ise insanların özgürce dolaştığı, istediklerini yapabildikleri bir taraf vardı.

G 9: Bu kitabın ikinci evreninde yaşamak istemezdim. Çünkü orası çok adaletsiz ve orada özgürlük yok. İnsanların özgürlüğü kısıtlanıyor.

G 8: Otokent dünyasında yaşamak istemezdim. Çünkü orada yaşamak hapisanede yaşamaktır ve ayrımcılık yapan bir başkan var.

Sınıfsal Ayrım/Eşitsizlik

K 2: “Teneke Uygarlığı”nda otokenttekiler hep güçlüydü, alt kesim fakirdi.

Çevre Kirliliği / Ekolojik Yıkım

K 8: “Gelecek Ekspresi”nde herkesin bağırdığı çevre kirliliğinden bahsediyor. Çok kötü sonuçları var. Mesela orada bir maske 500 bin. Polisler geziyordu, maske takın diye.

G 2: Tren olayından önceki dünyada yaşamak isterdim. Biraz bile olsa yeşil alanlarımız, ormanlarımız, hayvana olan sevgimiz var. Çevremiz temiz.

Teknoloji ve İşsizlik

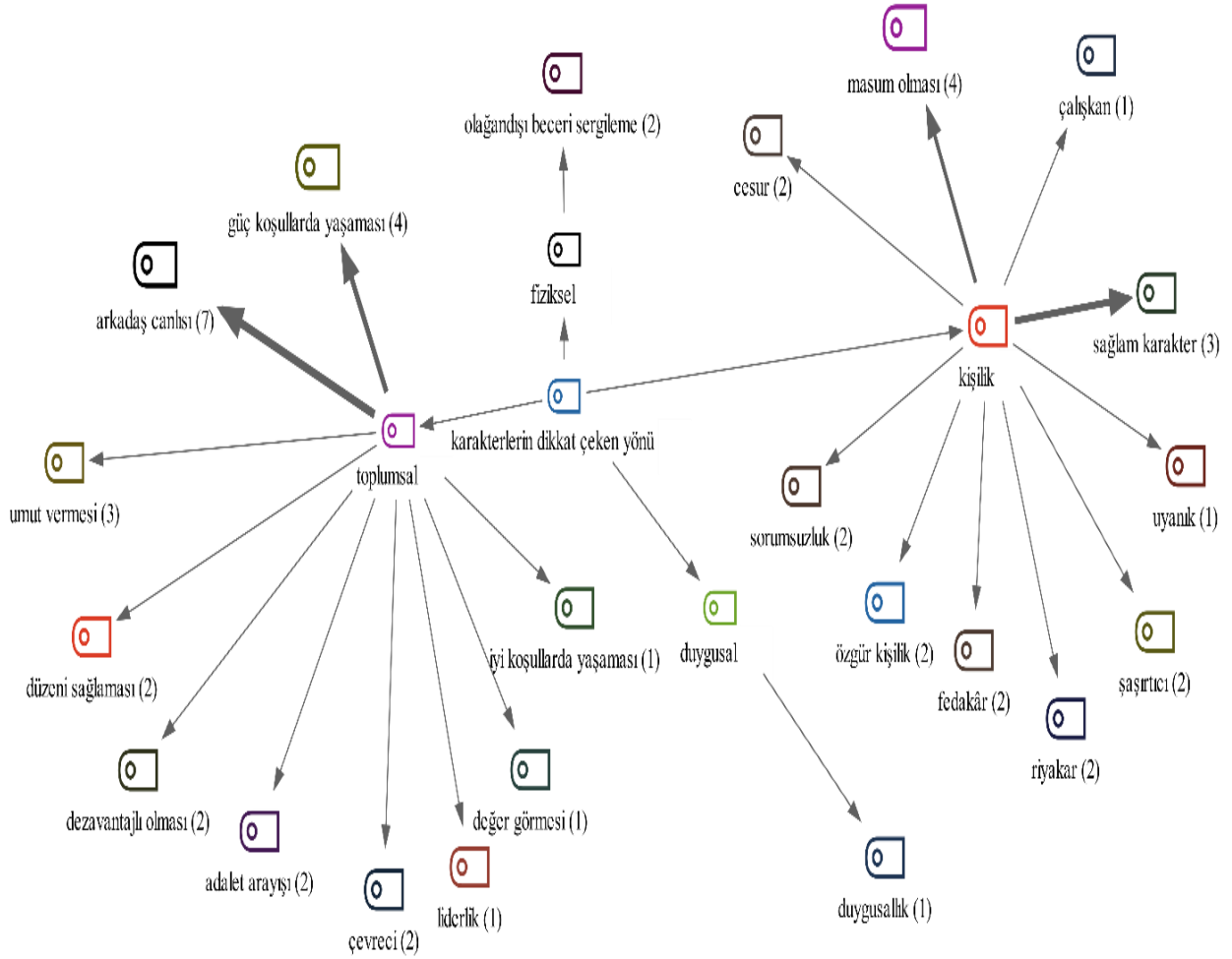
K 1: Teknoloji çok fazla ilerlemiş olduğu için birçok iş robotlar tarafından yapılacaktı. Böylece iş imkânları bulmak zor olacaktı.

K 5: “1 GB Adalet”te robotlaşma, insanın yerinde geçme falan hatta şöyle yazıyordu: “Kuşlar yerine dronelar geziyordu.” Bu ilgimi çekti, çünkü geleceğimize çok benziyor. Biz de teknoloji çağındayız. Teneke’de Bu robotların gelişimi ve insana benzemesi bu çok büyük savaşları doğuracaktır.

Şekil 3’te distopik romanlarda ortaokul öğrencilerinin dikkatini çeken karakter özelliklerine ilişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli verilmektedir.

Şekil 3

Distopik Romanlarda Dikkat Çeken Karakter Özellikleri



Katılımcıların, karakterlerin özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinde ağırlıklı olarak “toplumsal” niteliklere (f: 25) odaklandıkları görülmektedir. Bu bağlamda karakterlerin arkadaş canlısı olması (f: 7) ve zor koşullarda yaşaması (f: 4) öne çıkan özelliklerdir. “Kişilik” ana kategorisinde (f: 21) karakterlerin masum olması (f: 4) ve sağlam bir karakter sergilemesi (f: 3) katılımcılar tarafından önemsenmektedir. Buna karşılık karakterlerin “fiziksel” niteliklerine (f: 2) sınırlı düzeyde dikkat çekildiği, olağandışı beceri sergilemenin (f: 2) ön plana çıktığı görülmektedir. Karakterlerin duygusal yönüne ilişkin değerlendirmelerin [duygusallık (f: 1)] ise katılımcıların dikkatini oldukça sınırlı ölçüde dikkat çektiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin distopik yapıtlarda ilgi duyduğu karakterlerin özelliklerini somutlaştırmak için günlük ve görüşmelerden alınan şu ifadeler aktarılabilir:

Duygusalılık

K 5: “Teneke Uygarlığı”nda Attila ve Defne vardı. İkili âşıklardı, biraz romantikti. Sonu romantik değildi tabii ki. Başkan ve karısı kaçıyordu ama orada kalanlar bir yere gidemiyordu.

Masumiyet

K 9: Ethem’in yerinde olmak isterdim. Çünkü Ethem çok masum bir insan ve yetiştiği yer kötü. Fakat o kötü şartlara rağmen moralini hiç bozmadı. Onun yerinde olmak isterdim.

G 9: Ethem çok masum ve iyi biri.

K 1: Çünkü Meto’nun bir suçu yoktu, onu yaratanların suçuydu.

G 10: Meto. Çünkü o haksız yere hapiste yattığı için.

Sağlam Karakter

K 10: “Gelecek Ekspresi”nde Nil çevreyi koruyordu. Nil’in çevreyi koruması, tiyatro hazırlaması, insanların ona gülmesi, sonrada kendini toparlaması aklımda kaldı.

K 9: “Teneke”de ise Gripper yine aklımda kalanlardan. Gripper çok cesur ve güçlüydü. Arkadaşlarına çok yardım ederdi. En sonda onun parçalanması beni çok etkiledi. Reaves’in kötü bir insan gibi davranması ve sonra Cristopher’ı koruması beni çok şaşırttı.

Arkadaş Canlısı

K 3: Defne ile Attila’nın arkadaşlıkları, onu da unutamadım.

G 2: Cristopher’ı sevmemin nedeni ne olursa olsun hep çok iyi ve arkadaşlarının yanında. Diğer robotları sevmemin nedeni hep yan yanalar, birbirlerine güvenip birbirlerini seviyorlar.

G 5: Blake ve Absalom hariç hepsini seviyorum. Çünkü bu diğer karakterlerin arkadaşlıkları ve nezaketleri çok hoşuma gitti. Sırf arkadaşı Cristopher için canlarını tehlikeye atmaları çok hoş.

K 1: Daha sonra “Teneke Uygarlığı”nda 2 çocuk vardı, Defne ve Attila, mesela onların çok güzel dostluğu vardı.

Güçlü Koşullarda Yaşamayı

K 3: “1 GB Adalet”te Ethem vardı. Onu ve yaşadıklarını unutamadım.

K 11: “Teneke”de Cristopher var. Kaza sonucu yaşadıkları ilgimi çekti.

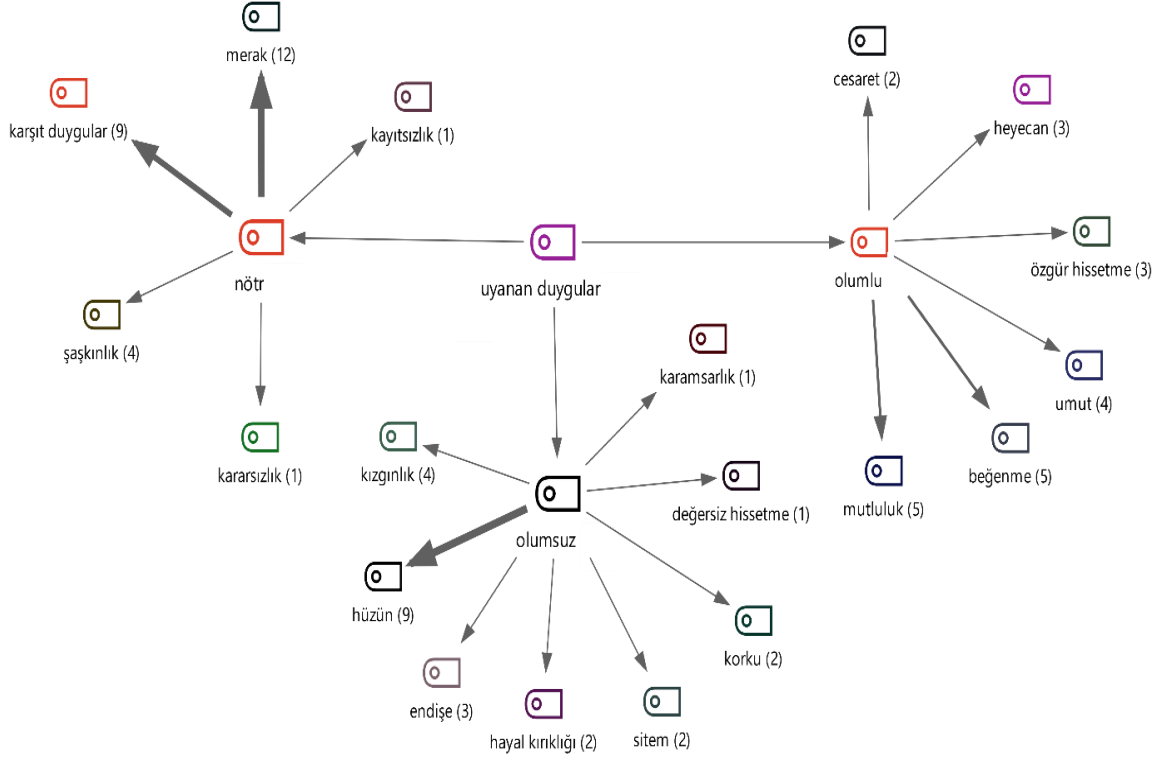
G 6: Çünkü Ethem karşısına çıkan her türlü olumsuzluğa ve kötü duruma karşı ayakta durabilmiştir.

G 2: Babaanneyi sevmemin nedeni o adama uymayıp kendi evinde, kendi dünyasına yaşıyor.

Şekil 4'te distopik romanlardaki dünyanın ortaokul öğrencilerinde uyandırdığı duygulara ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli yer almaktadır.

Şekil 4.

Distopik Evrenin Katılımcılarda Uyandırdığı Duygular



Şekilde görüldüğü gibi distopik romanlardaki dünyaların ortaokul öğrencilerinde uyandırdığı duygular “yönelimi belirsiz” (f: 27), “olumlu” (f: 22) ve “olumsuz” (f: 24) olmak üzere üç ana kategori altında toplanmaktadır. Yönelimi belirsiz duygulardan “merak” (f: 12) olurken, bu kategoride öne çıkan diğer bir alt boyut ise “karşıt duygular”dır (f: 9). Sıklık açısından olumsuz duygular “hüzün” (f: 9) ve “kızgınlık” (f: 4); olumlu duygular ise “mutluluk” (f: 5), “beğenme” (f: 5) ve “umut” (f: 4) alt duyguları çevresinde yoğunlaşmaktadır. Bu yönden distopik romanların ortaokul öğrencilerinin çeşitli duyguları deneyimlemesine aracılık ettiği ve devindirdiği sonucu çıkarılabilir.

Distopik romanlardaki dünyaların ortaokul öğrencilerinde uyandırdığı duyguları somutlaştırmak için şu ifadeler aktarılabilir:

K2: Bence şey... Ben o kitapları okuduğumda hep böyle şey vardı: Acaba o dünya nasıl? Mesela “1 GB Adalet”te yeşil alan ve turuncu alan. Mesela yeşil alanla ilgili okuduğumda aklım hep turuncu alanda kalıyordu. Öyle kitaplardı. Güzeldiler. 3 kitapta da 2 evren olması güzeldi. (merak)

K7: Aslında “Teneke Uygurlığı”nda otokenti yöneten başkan yüzünden sinirlenmişim. İnsanları dışarı çıkartmıyordu, izin vermiyordu. (kızgınlık)

K11: “Gelecek Ekspresi”nde hem mutluluk hem de üzünlük yaşadım. (karşıt duygular)

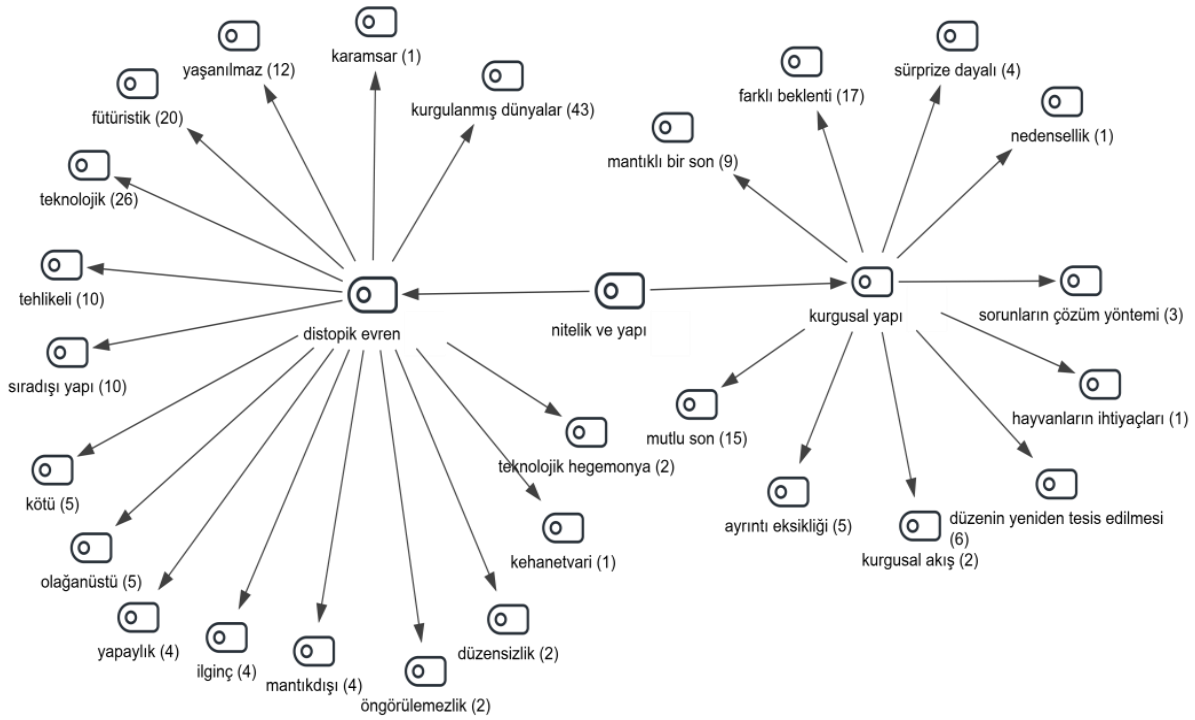
G3: Attila ile Defne kaçtığımda umut dolu oldum. (umut)

G5: Yazarak anlatamayacağım duygular oldu. Birden birçok duyguyu yaşadığımı söyleyebilirim. (karşıt duygular)

Şekil 5'te ortaokul öğrencilerinin kurgusal yapıya ilişkin beklentileri ile distopik evrene yönelik tanımlamalarını gösteren Hiyerarşik Kod–Alt Kod Modeli sunulmaktadır.

Şekil 5

Kurgusal Yapıya İlişkin Beklenti ile Distopik Evrene Yönelik Tanımlama



Şekilde görüldüğü gibi distopik evrene ilişkin tanımlamalarda öğrencilerin sıklıkla “kurgulanmış dünyalar” (f: 14) alt kategorisine vurgu yapmaktadırlar. Bununla birlikte “teknoloji” (f: 11) ve “fütüristik yapı” (f: 7) kategorilerinin de öne çıktığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin distopik evreni ağırlıklı olarak teknoloji temelli ve geleceğe dönük bir kurgu olarak algıladıklarını göstermektedir. Kurgusal yapıya ilişkin beklentiler incelendiğinde ortaokul öğrencileri yoğunlukla “farklı beklenti” (f: 17) içinde olmuşlardır. Özellikle “mutlu son” (f: 15) beklentisinin de yüksek sıklıkla dile getirilmesi öğrencilerin distopik anlatılarda karanlık ve sorunlu bir dünya kurgusuna rağmen umut verici bir sonla karşılaşmak istediklerine işaret etmektedir.

K 1: Bu okuduğum kitaplarda mesela gelecekle ilgili olduğu için gelecek dünya vardı. Gelecek evren vardı. İşte robotlar, teknoloji ilerlemiş veya düzen bozulmuş yani böyle bir dünya vardı.

K 6: Daha çok teknolojik, teknolojinin yaygın olduğu dünya anlatılıyordu.

K 7: Robotların olduğu, robotların yaşadığı bir evren anlatılıyordu. “Gelecek Ekspresi” dışında diğer kitaplarda robot vardı.

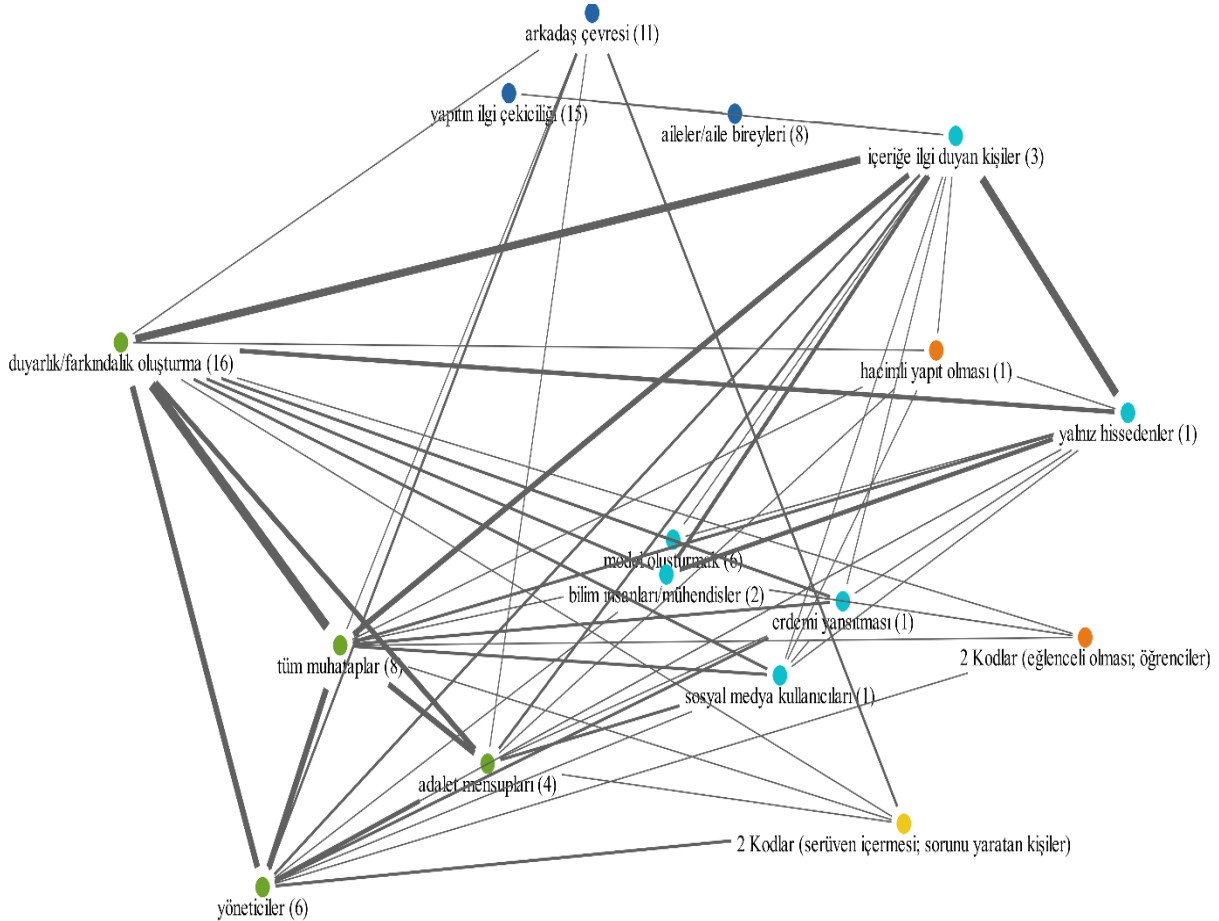
G 3: Teneke evreninde/dünyasında yaşamak isterdim. Robotlara karşı biraz merakım var ve bundan dolayı o evrende yaşayıp görmek isterdim.

G 5: Teneke evreninde/dünyasında yaşamak isterdim. Çünkü insanlara yardım etmesi ve teknolojik olarak ileride olacağı için ülke hem siyasi hem de toplum olarak güzel olurdu.

Şekil 6'da ortaokul öğrencilerinin distopik romanları önerme gerekçeleri ile önerdikleri kişiler arasındaki bağı gösteren Kod Haritası sunulmaktadır.

Şekil 6

Distopik Romanları Önerme Gerekçeleri İle Önerilen Kişiler Arasındaki Bağ



Kod haritasındaki ilişkiler incelendiğinde katılımcıların okudukları distopik romanları en yoğun biçimde “duyarlık/farkındalık oluşturma” (f: 16) ve “yapının ilgi çekiciliği” (f: 15) gerekçeleriyle önerdikleri görülmektedir. Bu gerekçeler doğrultusunda yapıtların başta arkadaş çevresine (f: 11), tüm muhataplara (f: 8) ve yöneticilere (f: 6) önerildiği dikkat çekmektedir. Duyarlık/farkındalık oluşturma amacıyla yapılan önerilerin özellikle arkadaş çevresinde yoğunlaşması, öğrencilerin distopik yapıtları toplumsal bilinç geliştirme aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Yapının ilgi çekici bulunması ise önerilerin daha çok aile bireyleri (f: 8) ve içeriğe ilgi duyan kişiler yönünde şekillenmesine yol açmaktadır. Bunun yanı sıra model oluşturma gerekçesiyle (f: 6) yapılan önerilerin hedef kitlesinin içeriğe ilgi duyan kişiler, bilim insanları/mühendisler (f: 2) ve yalnız hissedenen kişiler (f: 1) olması öğrencilerin distopik romanları farklı okur profilleri için işlevsel ve yönlendirici bir anlatı türü olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin distopik romanları önerme gerekçeleri ile önerdikleri kişiler arasındaki ilişkiyi somutlaştıran günlük ve görüşmelerden alınmış şu doğrudan alıntılar aktarılabilir:

Duyarlık/farkındalık oluşturma

K 12: Dünyayı çok kirletenlere “Gelecek Ekspresi”ni öneririm. Kirletmesinler diye öneririm.

G 12: Bu kitabı adliye çalışanlarının okumasını isterdim. Bazen çok yanlış kararlar verebiliyorlar.

K 13: “Gelecek Ekspresi”ni Çağan arkadaşşıma öneririm. Çünkü çevreyi hiç önemsemiyor.

G 13: Bu kitabı Çağan arkadaşşımanın okumasını isterdim. Çünkü çevreye hiç önem vermiyor.

Yapıtın ilgi çekiciliği

K 9: Ben “Teneke”yi arkadaşşılarıma önermek isterim. Özellikle İbrahim’e. Çünkü o böyle kitapları çok seviyor, robotlarla ilgili şeyleri, mekanikleri.

G 9: Bu kitabı arkadaşşımanın okumasını isterdim. Çünkü robotları ve bu tür kitapları sever.

K 7: İlkokul ve ortaokul çağındaki kişilere önermek isterim. Yani onların zevkine uygun olduğunu düşündüm, hatta bu formlara da yazdım. Eğlenceli kitaplar yani.

G 7: Bu kitabı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okumasını isterdim. Çünkü zevklerine uyacağını düşünüyorum. Çünkü eğlenceli ve güzel bir kitap.

Arkadaş çevresi

K 13: “Gelecek Ekspresi”ni Çağan arkadaşşıma öneririm.

G 13: Bu kitabı Bulut arkadaşşımanın okumasını isterdim. Çünkü o, önyargılı biri.

K 9: “1 GB Adalet”i Nisa’ya önerirdim. “1 GB Adalet” Nisa’ya uygun bir kitap ve böyle kitapları çok seviyor.

G 9: Bu kitabı arkadaşşımanın okumasını isterdim. Çünkü o, robotları ve bu tür kitapları sever.

Tüm muhataplar

K 2: “Gelecek Ekspresi”ni tüm dünyanın okumasını isterdim. Çünkü geleceğimizi nasıl bir şeye çevirecekler görsünler.

G 2: Bu kitabı tüm dünyanın okumasını isterdim. Çünkü geleceğimizi nasıl kötü, çöp bir dünyaya çevirdiğimizi görsünler.

K 5: Aslında herkese öneririm. Bu kitapların verdiği mesaj, fikir, duygular çok hoştu.

G 5: Bu kitabı herkesin okumasını isterdim. Çünkü bu kitap sayesinde insanlar daha bilinçli olurdu, doğa düzelirdi. (Günlük)

Yöneticiler

K 3: Daha sonra “1 GB Adalet”... Onu da biraz daha yönetimi elinde olanların okumasını isterdim.

G 3: Bu kitabı insanları yönetenlerin okumasını isterim. Çünkü bu kitaptan ders çıkarsınlar diye.

K 12: “Teneke Uygarlığı”nı liderler okusun. Baskıcı oldukları için.

G 12: Bu kitabı, kitapta geçen şekilde liderlik yapanların okumasını isterdim. Hatalarının farkına varmalarını isterdim.

Sonuç ve Tartışma

Distopik yapıtlarda hak ve hukuk bileşenlerinin sınırlandırılması ya da ortadan kaldırılması, otoriter yönetim anlayışı, gözetim toplumu, katı normlar hiyerarşisi, toplum mühendisliği ve propaganda gibi öğeler ön planda yer almaktadır. Atasoy’un (2020) da vurguladığı üzere bu tür yapıtlarda sunulan toplumsal düzen, meritokrasiye dayalı bir yapıdan ziyade manipülasyon, tek tipleşme ve dogmatik düşünce üzerine inşa edilmekte, sorgulama ve eleştirel düşünceye kapalı bir sistem olarak kurgulanmaktadır. Bununla birlikte distopik anlatılarda ekolojik çöküş, küresel ısınma, kuraklık ve doğanın tahribi gibi sorunlar da sıklıkla ele alınmakta, kurgusal evrenler ekoeleştirel bir zemin üzerinde yapılandırılmaktadır (Şen Sönmez, 2020). Bu bağlamda araştırma bulguları, ortaokul öğrencilerinin doğa ve iklim sorunlarına yoğun biçimde değindiklerini; hak ve hukuk, dijital çağ, ekonomi, sağlık, toplum, şiddet ve politika gibi çeşitli temalar etrafında değerlendirmeler yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, uygulama sürecinde okutulan distopik romanların öğrencileri politik, ahlaksal ve küresel sorunlar üzerine düşünmeye yönlendirdiğini ve bu alanlarda farkındalık geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Alan yazınındaki çalışmalar çocuklara seslenen distopik anlatılarda doğa ve iklim sorunlarının belirgin biçimde öne çıktığını göstermektedir. Yılmaz (2017) yapıtlarda çevre tahribatının ve doğaya ait yaşam alanlarının yok edilmesinin temel iletiler arasında yer aldığını belirtmiştir. Yağmur (2019) çocuk edebiyatında doğa–çocuk ilişkisini incelediği çalışmada doğayı “fedakârlık” odağı olarak nitelendirmiş; çocuk karakterlerin doğanın korunması için etkin roller üstlendiğini vurgulamıştır. Demirtaş (2021) incelediği yapıtlarda doğa sevgisi, doğal yaşam alanlarına saygı ve çevre tahribatının önlenmesine yönelik duyarlık oluşturan içeriklerin sıkça işlendiğini ifade etmiştir. Benzer biçimde Serin (2022) ekoeleştirel yaklaşımla ele aldığı yapıtlarda çevre sorunlarının yalnızca doğaya değil, insan yaşamına ve toplumsal yapıya da zarar verdiğini; insanmerkezci bakış açısının sorgulandığını ortaya koymuştur. Ergeç (2020) ekolojik distopya türündeki bir yapıtı incelediği çalışmada, insanın doğadaki tek ve üstün varlık olmadığına dikkat çekerek insan–doğa ilişkisine yalnızca insan odaklı yaklaşmanın sorunlu olduğunu vurgulamıştır. Bayraktar (2021) ise doğanın insan eliyle tahrip edilmesi sonucu ortaya çıkan ekolojik felaketleri, özellikle sıcaklık artışı ve kuraklık bağlamında ele almıştır. Bu çalışmaların bulguları, araştırmamızda ortaokul öğrencilerinin distopik yapıtlarda doğa ve iklim sorunlarına yoğun biçimde dikkat çekmeleriyle örtüşmekte; söz konusu sorunların katılımcılar tarafından fark edildiğini ve anlamlandırıldığını göstermektedir.

Ortaokul öğrencileri tarafından ön plana çıkarılan diğer bir başlık ise dijital çağdır. Yetişkinlere ve çocuklara seslenen distopik yapıtlarda fütüristik ve teknolojik evrenler, yapay zekâ, robotlar önemli bir yer tutmaktadır. Katılımcılar dijital çağ ve dönüşümü dünyanın geleceğine ilişkin önemli bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Geleceğe ilişkin küresel sorunlara bağlı olarak ortaya çıkan nükleer facialar, laboratuvar ortamında üretilen bir virüsler, dünyayı işgal etmeye çalışan devasa makineler distopyadaki gelecek zamanın aygıtlarıdır (Kavas, 2020). Günümüzün en önemli aygıtlarından biri olan teknoloji sürekli gelişmekte, bu gelişimin geleceğe yönelik etkileri

ve etik boyutu yoğun biçimde tartışılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin söz konusu soruna dikkat çekmiş olmaları kayda değer bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Aytan ve Güngör (2018) Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında modernite ve teknolojiye yönelik örtük eleştirilerini incelemiştir. Teknolojinin insanları esir aldığına, sanal iletişimin güçlü boyutlarına ulaşarak yeni kimlik inşasına, teknolojinin yeni etik sorunları doğurmasına dikkat çekmişlerdir. Barış (2022) çalışmasında “Androtopyaya Yolculuk” adlı yapıtta kurgulanan teknolojiye bağlı distopik dünya ile teknolojinin kötü amaçlarla üretilmesi ve kullanılmasının dünyaya nasıl zarar verebileceğini, insanların kontrol etmekte söz sahibi olmadığı yapay zekâ kavramının tehdit boyutunu, hareketsiz kalan ve spor yapmayan insanların ne tür sağlık sorunlarıyla karşılaşabileceğini anlatmıştır. Söz konusu çalışmaların bulguları ile katılımcıların dijital çağ ile ilgili görüşleri örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencileri tarafından ifade edilen bir diğer ana kategori ise politik sorunlardır. Distopik yapıtlarda politik sorunlar sıkça işlenir. Katılımcılar otoriter yönetimi önemli bir politik sorun olarak ifade etmişlerdir. Halkın özgürlüğünün sınırlandırılması, yönetim erkinin sınırsız ve keyfi olarak kullanılması, sınıfsal ayırım, fırsat eşitsizliği distopik yapıtlardaki önemli politik sorunlardır. İncebacak ve Öztürk (2018) çalışmalarında “Kapiland’ın Kobayları” ve “Kapiland’ın Kıyameti” yapıtlarında egemen güçlerin teknolojiyi güdümlü kullanarak insanları kontrol altına alma, insan özgürlüğünü kısıtlayarak dünyayı modern bir hapishaneye çevirme, insan yaşamını ve doğayı parçalama isteklerine yer vermiştir. Yapıtlarda insanların doğrudan teknoloji aracılığıyla kendi sonlarını hazırladıkları ifade edilmiştir. Yavuzaslan (2022) araştırmasında incelediği distopya yapıtlarında adalet değerinin ön plana çıktığını aktarmıştır. Efe (2023) çalışmasında incelediği yapıtta sosyal kontrol kodunun en çok tekrar eden kod olduğu sonucuna varmıştır. Bilgin (2020) araştırmasında incelediği çocuk edebiyatı kapsamındaki yapıtlarda teknolojinin olumsuz etkileri olarak sosyalleşme, teknoloji, gerçeklikten kopuş, sahte kişilik ve kimlik oluşturma, özel yaşamın gizliliği, hastalık, tüketim kültürü, davranış yönetme gibi konulara yer vermiştir. İskender (2017) araştırmasında “Kapiland’ın Kobayları” adlı yapıtta bilişsel kontrole, zorunlu uyuma, gözetim ve propaganda uygulamalarına; “Işın Çağı Çocukları” adlı yapıtta ise dünya düzeninin değişimine ve yeni bir dünya düzenine doğru dönüşüm sürecine koşut olarak erk sahibi liderin otoriterleşmesine dikkat çekmiştir. Söz konusu çalışmalar ile araştırmamızda katılımcıların ifade ettiği politik ve teknolojik sorunlar örtüşmektedir. Bu açıdan süreç boyunca okutulan distopik romanların politik ve teknolojik sorunlarla ilgili farkındalık oluşturma potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencileri distopik romanlardaki dünyayı çoğunlukla yapılandırılmış, olumsuz, teknolojik, geleceğe dair kavramlarla açıklamışlardır. Düzenli Gür (2021) “Işın Çağı Çocukları” adlı yapıtta mekânın bilim ve teknoloji açısından gelişmiş bir evren olarak kurgulandığını; Dünya Çocukların Olsa adlı yapıtta ise kimyasal yıkım sonrası insanların tarım toplumuna dönerek uygarlığı yeniden inşa etmeye çalıştığı, çocukların bu süreçte bilinçli roller üstlendiği doğal bir ortamın sunulduğunu belirtmiştir. Söz konusu yapıtlarda laboratuvarlar ve deniz altına kurulan yeraltı kentleri gibi mekânlar yer almakta ve her iki yapıt da uzak bir gelecek zamanını konu edinmektedir. Bozkaplan (2010) fantastik ve bilim kurgu romanlarını incelediği çalışmasında romanlarda Dünya, galaksiler, yeni keşfedilen gezegenler, paralel evrenler ve insan bedeni gibi farklı mekânların kurgulandığını vurgulamıştır. Araştırmamızda katılımcıların betimlediği distopik evrenin bu çalışmalarda ele alınan evren ve mekân tasarımlarıyla belirli yönlerden benzeşmesi, ortaokul öğrencilerinin distopik dünyaları temel boyutlarıyla kavradıklarını ve anlamlandırdıklarını göstermektedir.

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin, distopik romanlardaki karakterleri değerlendirirken toplumsal, kişilik, fiziksel ve duygusal niteliklere odaklandıkları belirlenmiştir. Bu temada toplumsal nitelikler ön plana çıkmış; karakterlerin arkadaş canlısı olmaları ve güç koşullar altında yaşamaları katılımcıların en fazla dikkatini çeken özellikler olmuştur. Karakterlerin arkadaşlarıyla kurdukları ilişkiler ve içinde bulundukları zorlu yaşam koşulları, öğrencilerin karakterleri anlamlandırma süreçlerinde belirleyici olmuştur. Kişilik nitelikleri kapsamında ise karakterlerin masumiyet ve sağlam karakter özellikleri sergilemeleri dikkat çekmiştir. Fiziksel nitelikler arasında özellikle olağandışı beceriler ön plana çıkarken, karakterlerin duygusal yönlerine ilişkin ifadelerin sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bulgular, Şen ve Karagül'ün (2021) çalışmasıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada ortaokul öğrencilerinin kötü yaşam koşullarına sahip ve ölüm deneyimi yaşayan karakterlerle özdeşleşmekten kaçındıkları; bunun yerine mutlu, becerikli, dayanıklı ve hayatta kalmayı başarmış, olumlu ruh hâline ve olumlu kişilik özelliklerine sahip karakterleri tercih ettikleri ortaya konmuştur. Benzer biçimde araştırmamızda da ortaokul öğrencilerinin bu tür nitelikler sergileyen karakterlere ilgi duyduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Süreç boyunca okutulan distopik romanlardaki dünyalar katılımcılarda farklı duygu durumlarını ortaya çıkarmıştır. Distopik evrenin katılımcılarda uyandırdığı duygular “yönelimi belirsiz, olumlu ve olumsuz” duygular olmak üzere üç ana kategoride toplanmıştır. Yönelimi belirsiz kategorisinde “merak” duygusuyla “karşıt duygular” ön plana çıkmaktadır. Olumsuz duygularda “hüzün, kızgınlık”, olumlu duygular arasında “mutluluk, beğenme, umut” öne çıkmaktadır.

Araştırmada katılımcıların sıklıkla merak duygusunda değindiklerine dikkat çektikleri görülmektedir. Alan yazınında çocuk edebiyatı yapıtlarında merak duygusunun önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Alagöz (2023), incelediği yapıtlarda merak duygusunu harekete geçiren ifadelerle sıklıkla yer verildiğini; yazarların sordukları sorular ve merak uyandıran olay örgüsünün çocukların kitaba yönelik ilgisini canlı tuttuğunu belirtmiştir. Yiğit ve Süğümlü (2022) Türkçe yazılmış ve çeviri çocuk romanlarında merak duygusunun yeterli ve birbirine yakın düzeylerde işlendiğini saptamış; Süğümlü ve Eraslan (2019) ise merak unsurunun yapıtlarda ön planda olduğunu ortaya koymuştur. Çelik ve Fırat (2020), çocuk gerçekliğine dayalı örneklerin merak duygusunun etkisiyle ortaya çıktığını vurgularken, Doğan (2019) çocuğun gizemli olayları çözme sürecinde keşif ve araştırma aşamalarının merak duygusunu tetiklediğine dikkat çekmiştir. Ayrıca Akyüz (2018) karakterlerin karşıt durumlar ve karşıt duygular yaşadığını belirterek çocuk okurun duygusal sürece aktif biçimde dâhil olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmamızda katılımcıların duygu durumlarını tereddüt etmeden, yalın ve açık biçimde ifade etmeleri; distopik romanların çocuk okurun merak duygusunu harekete geçirme işlevini yerine getirdiğini somut biçimde ortaya koymaktadır.

Çocuk edebiyatı yapıtları çocuğun farklı duygu durumlarını tanımasına, deneyimlemesine, duyguların insan yaşamındaki önemine, duygusal öz düzenleme becerisine, duygusal söz dağarcığı edinmelerine olanak vermektedir (Aslan, 2021). Alan yazınında gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda (Canlı ve Aslan, 2018; Erdem ve diğ., 2017; Kirazlı, 2018; Koçak, 2018; Türkben ve Avan, 2020) çocuk edebiyatı yapıtlarında hüzün, üzüntü ve kızgınlık gibi olumsuz duyguların belirgin biçimde yer aldığı ve bu duyguların çocuk okurun duygusal deneyimini şekillendiren temel öğeler olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular olumsuz duygu durumlarının yalnızca distopik türe özgü olmadığını, edebiyatın sahip olduğu özgül anlatı ve etki potansiyeliyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin olumlu duygular ana kategorisinde ifade ettikleri diğer duygu ise “umut” duygusudur. Şimşek ve Çiftçi (2021) araştırmalarında öğrencilerin mültecilerin yaşadıkları zorlu hayatın üstesinden geleceğine inanmaları konusunda olumlu tutum geliştirdikleri ve mültecilerin gelecekleri konusunda umutlarını, iyimserliklerinin koruduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla distopik romanların karamsar bir dünya çizmeler bile okurda umut duygusunun oluşmasına, duygusal farkındalığının artmasına aracılık ettiğini somutlaştırmaktadır.

Aslan ve Burgul Adıgüzel (2024) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, çocuk kitaplarının yetişkinlere kendini tanıma ve anlama, öznel iyi oluş hâlini artırma, kendini geliştirme ile çocuğu anlama ve çocukla iletişim kurmayı kolaylaştırma açısından önemli katkılar sunduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada, çocuk kitaplarının yetişkinlerin öznel iyi oluş düzeyini artırarak onlara keyif ve mutluluk sağladığı, yaşama bakış açılarını olumlu yönde etkilediği, zorlayıcı duygu ve sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olduğu, eğlenceli zaman geçirmelerini sağladığı, umut ve cesaret verdiği ve rahatlatıcı bir işlev üstlendiği ortaya konmuştur. Bu bulguların, gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Nitekim ortaokul öğrencileri de distopik romanların cesaret, mutluluk, heyecan, özgürlük ve umut duygularını harekete geçirdiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar kurgusal akışı “mutlu son” olarak sıkça vurgulamıştır. Şen (2016) çocuk edebiyatı yapıtlarında umut ve mutlu sonlar arasındaki ilişkiyi irdelediği çalışmada ele aldığı yapıtların sonunun ağırlıklı olarak mutlu son ile bittiğini ifade etmiştir. Bulut (2018) çalışmada incelediği yapıtların tüm olumsuzluklardan sonra mutlu son ile bittiğini aktarmıştır. Altunbay ve Çakır (2018) çalışmalarında her iki yapıtın da mutlu son ile bittikleri belirtmişlerdir. Tekşan vd. (2011) çalışmalarında 9-12 yaş grubuna ait 12 çocuğun katılımı ile gerçekleşen çalışmada, katılımcılar kitapların merak duygusu uyandırmasını ve mutlu sonla bitmesini istemişlerdir. Bu yönden, araştırma kapsamında okutulan distopik çocuk romanlarının tamamının belirgin bir umut vurgusu taşıdığı ve bu çerçevede mutlu sonlarla kurgulandığı görülmüştür. Bu bulgu, söz konusu yapıtların çocuk okurun umut beklentisini karşılamada işlevsel olduğunu göstermektedir.

Şen ve Karagül (2021) çalışmalarında katılımcıların kurgusal karakterin yaşadıklarına bağlı olarak olay örgüsünü değiştirme eğiliminde olduklarını aktarmıştır. Gönen (2017) araştırmasında konu ve kurgu niteliklerini incelediği bölümde kurgusal sonu “çatışmaların ana karakterin isteği doğrultusunda çözülmesiyle de çocukların istedik davranışları kazanmaları amaçlanması” olarak ifade etmiştir. Bu yönden katılımcıların kurgusal akışa dair farklı bir beklenti içinde olması, kurgusal akışta farklı olay ve durumlar beklentisi alan yazınındaki bu çalışmalara paralellik sergilemektedir.

Katılımcılar yapıtları farklı kişilere, farklı gerekçelerle önermiştir. Ortaokul öğrencileri okudukları yapıtları yoğunlukla “duyarlık/farkındalık oluşturma ve yapıtın ilgi çekiciliği” gerekçesiyle “tüm muhataplara, arkadaş çevresine, yöneticilere” önerdikleri görülmektedir. Katılımcılar yapıtları ilgi çekici bularak aile bireylerine önermektedir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevlerinden biri çocuğun insanlara, çevreye, doğaya ilişkin duyarlık geliştirmesi ve farkındalık oluşturmastır. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerine okutulan distopik yapıtların, söz konusu işlevi yerine getirerek katılımcılarda duyarlık geliştirdiğini ve öz bilinç oluşturduğunu söyleyebiliriz. Ortaokul öğrencileri yapıtları, yakından uzağa olarak çevrelerine, yöneticilere, tüm muhataplara önermişlerdir. Yıldız (2009) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin çocuk kitaplarının iç yapısıyla ilgili görüşlerini aktardığı bölümde konuların ilgi çekici olduğu görüşünü yansıtmıştır. Arıcı (2005) çalışmasında öğrencilerin yapıt seçiminde

yapıtın konusunun ön planda olduğunu aktarmıştır. Karakoç (2005) araştırmasında yapıt seçiminde başlık, reklam ve yapıt hakkındaki tavsiyelerin etkili olduğunu belirtmiştir. Yurtbakan (2017) çalışmasında öğrencilerini kitap seçiminde en çok kitabın konusuna dikkat ettiklerini belirtmiştir. Karadayı (2019) araştırmasında öğrencilerin kitap seçiminde en fazla konuyu (% 89,7) göz önünde bulundurdıkları sonucuna varmıştır. Bu çalışmada katılımcıların distopik romanları önerirken konunun ilgi çekiciliğine gönderme yapması söz konusu çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Katılımcılar çocuklara seslenen distopik yapıtları ağırlıklı olarak arkadaş çevrelerine önermişlerdir. Balcı (2009) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin son okudukları kitabı seçerken en çok arkadaş tavsiyesine dikkat ettiklerini vurgulamıştır. Zengin (2003) çalışmasında tavsiyeye göre kitap seçmenin gençlerin kitap seçiminde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Okurların iletişim halinde olduklarını, okudukları yapıtları birbirlerine tavsiye ettiğini ifade etmiştir. Deniz (2015) araştırmasında öğrencilerin okudukları kitapların büyük çoğunluğunu arkadaşlarından temin ettiklerini vurgulamıştır. Altunkaynak (2018) araştırmasında öğrencilerin yapıtları aile, öğretmen ve akran tavsiyesi ile seçtiklerini ortaya koymuştur. Çocukların öğretmen, yaşıtlı ve çevresindeki diğer insanlardan etkilenerek kitap seçimlerini belirlediklerini ifade etmiştir. Çiğdem (2006) araştırmasında okurların kitap değişim eğilimlerine (değiş-tokuş) değinmiştir. Öğrencilere sorular yönelterek öğrenci yanıtları ile okuma ilgisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Mut ve Gelişli (2021) gerçekleştirdikleri bir çalışmada okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların rolüne yönelik görüşleri ele aldığı bölümde arkadaşların okuma alışkanlığının oluşmasında önemli bir rol üstlendiklerini belirtmiştir. Araştırmada öğrencilerinin yarısının kitap okuma noktasında birbirlerine örnek oldukları sonucuna varılmıştır. Bir diğer bulgu ise arkadaşların okumaya karşı merak uyandırma, ilgi çekme ve teşvik etme gibi farklı rollerinin bulunmasıdır. Söz konusu çalışmalar ile araştırmamız okuma çevresi, okuma alışkanlıkları, okuma eğilimleri açısından benzeşmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, distopik çocuk romanlarının öğrencilerde özellikle hak ve adalet, doğa ve iklim ile dijital çağ sorunlarına yönelik farkındalık geliştirdiği ve okurların karakterler aracılığıyla duygusal bağ kurmalarını desteklediği görülmüştür. Bu bağlamda, Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin eleştirel düşünme ve duyarlık düzeylerini geliştirecek nitelikli distopik metinlere yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca bu tür metinlerin sınıf içi etkinliklerde ve okuma çalışmalarında kullanılması öğrencilerin küresel ve toplumsal sorunlara yönelik çözüm odaklı düşünme becerilerini destekleyebilir. Bununla birlikte distopik yapıtların farklı yaş grupları ve değişkenler çerçevesinde öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen uygulamalı araştırmaların artırılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 12/01/23 tarihli E85157263-050.01.04-604.01.02-313176 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar, bu çalışmanın yürütülmesi ve yayımlanması sürecinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder. Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar, bu çalışmaya eşit düzeyde katkı sağladıklarını beyan ederler.

Üretken Yapay Zekâ Beyanı: Yazarlar, bu makalenin geliştirilmesinde hiçbir yapay zekâ aracının kullanılmadığını ve tüm içeriğin tamamen yazarlar tarafından üretildiğini teyit ederler.

Kaynakça

- Akyüz, M. (2018). Çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından Muzaffer İzgü'nün çocuk romanlarındaki karakterler. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 6(15), 305-318. <https://izlik.org/JA73DH48GE>
- Alagöz, A. (2023). *Dilge Güney'in eserlerinin çocuk gerçekliği bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Altar, H. (2018). *Doris Lessing'in Hayatta Kalma Güncesi ve Tahsin Yücel'in Gökdelen adlı romanlarında modernite eleştirisi olarak distopya*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi.
- Altunbay, M. ve Çakır, E. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde savaş ve göç olgusu ("Uçurtma Avcısı" ve "Kuş Olsam Evime Uçsam" adlı eserler örnekleme). *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 96-110. <https://doi.org/10.19126/suje.380058>
- Altunkaynak, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin kitap seçimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 101-117. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Aslan, C. (2021). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi*. Pegem Yayıncılık.
- Aslan, C., & Burgul Adıgüzel, F. (2024). What do children's books say to adults? *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(2), 531-538. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1309081>
- Atasoy, E. (2020). Distopik kurgu ve ümitvar distopya bağlamında ütopyacılık geleneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(3), 1135-1147. <https://doi.org/10.21547/jss.715654>
- Aytan, T., & Güngör, B. (2018, 19–20 Ekim). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında modernite ve teknoloji eleştirisi. *V. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, İstanbul, Türkiye.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi.
- Barış, T. (2022). Şöhret Doğruyol Sağbaş'ın Ütopyaya Yolculuk ile Androtopyaya Yolculuk adlı eserlerinde teknolojiye bağlı bilim-kurgu ve ütöpik-distopik unsurların kullanılışı. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(24), 279-299. <https://doi.org/10.33207/trkede.1118892>
- Bayraktar, B. (2021). İklim-kurgu ve distopik bir öykü olarak "Günübirlikçiler". *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 574-597. <https://doi.org/10.32321/cutad.973589>

- Bilgin, S. (2020). *Çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde teknolojinin sunuluş biçimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Booker, M. K. (2018, Ekim–Kasım). *Distopya ve ütopya*. Notos Öykü, 35–46.
- Bozkaplan, D. İ. (2010). *1990–2008 arası çocuk edebiyatımızda fantastik ve bilim-kurgu romanlar üzerinde bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: Zorunlu göç hikâyeleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 383-410. <https://doi.org/10.26466/opus.406296>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Şirin, K., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canlı, S., ve Aslan, C. (2018). Çetin Öner’in “Gülibik” adlı çocuk romanının yapısal ve eğitsel ilkeler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 812-833. <http://ilkogretim-online.org.tr/>
- Coşkun, B. (2019). *James Graham Ballard’ın Gökdelen adlı eserinin distopya ışığında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Çelik, A. B. (2010). *Distopyalarda iletişim araçlarının kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Çelik, H. & Fırat, H. (2020). Çocuk hikâye ve romanlarında çocuk gerçekliği: Sevim Ak örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 94-109. <https://izlik.org/JA79AD92FC>
- Çiğdem, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Demirtaş, E. Ö. (2021). Koray Avcı Çakman’ın öykü ve romanlarının duyarlık eğitimi açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64. <https://tr.kezana.net/Reader/Article/4HbamQBicLSx2IusqZtYNQ>
- Doğan, S. (2019). *Mavisel Yener’in “Dolunay Dedektifleri” roman dizisinde çocuk gerçekliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Uşak Üniversitesi.
- Düzenli Gür, F. (2021). “Dünya Çocukların Olsa” ve “Işın Çağı Çocukları” adlı yapıtların bilimkurgu ve çocuk edebiyatı bağlamında incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.47935/ceded.897239>
- Düzsöz, E. (2022). *Distopya yazını Amerikan tarihi üzerinden okumak: Demir Ökçe romanı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Efe, Z. (2023). *Çocuk ve gençlik edebiyatında distopik kurgu incelemesi: Açlık Oyunları örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Erdem, A. Ü., Aydos, E. H., ve Çoban, A. (2017). Resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 914-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326606>

- Ergeç, Z. (2020). Oya Baydar'ın" Köpekli Çocuklar Gecesi" adlı romanı üzerine ekoeleştirel bir okuma. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 176-189. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.720996>
- Ermış, A. Ş. (2023). İmgelerden toplumsala bir akış: distopik kurmaca ve Omniscient dizisinde gözetim-imge. *Pamukkale Üniversitesi İletişim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 20-45. <https://izlik.org/JA97XU43HY>
- Gönen, M. (2017). *Çocuk edebiyatı yazarı ve çizeri olarak Feridun Oral'ın çocuk edebiyatımızdaki yeri ve eğitsel değerler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi.
- Günel, H. (2015). *Distopik filmler üzerinden mekansal okumalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- İncebacak, Z. ve Öztürk, Y. (2018). Miyase Sertbarut'un Kapiland üçlemesinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Diyaletolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*(19), 105-136. <http://dx.doi.org/10.22464/diyalektolog.262>
- İskender, H. (2017). Distopik romanların gençlik edebiyatındaki yeri üzerine bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 431-448. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.298129>
- Karadayı, F. (2019). *Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve eğilimlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karakoç, M. (2005). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kavas, F. (2020). *Çağdaş sanatta ütopya ve distopya*. İksad Yayınevi.
- Kirazlı, N. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa görecelik açısından düzenlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kırgız, Ş. (2019). Gelenekten geleceğe: Ernst Junger'in Glaserne Bienen adlı eserinde distopik kurgu. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 63, 35-49. <https://izlik.org/JA82BF48JW>
- Koçak, D. C. (2018). *Ankara ilindeki üniversitelere bağlı anaokullarında bulunan 2005–2017 yılları arasında basılmış resimli öykü kitaplarının duygusal okuryazarlık açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Mut, G., & Gelişli Y. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 92-113. <https://izlik.org/JA76HZ37ER>
- Öztürk, A. S. (2021). *Ütopya ve distopya edebiyatının toplumsal temelleri ve eleştirel kimliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Pala, N. S. (2023). *Distopyalarda toplumun geleceği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Serin, N. (2022). Özgür Balpınar'ın eserlerine ekoeleştirel bir yaklaşım. *Türkbilig*, 2022(44), 135-152. <https://izlik.org/JA89LK52HT>
- Serttaş, A. (2018). Sinemada yabancılaşma ve teknoloji temalı distopya: siberpunk anlatı. *TRT Akademi*, 3(5), 344-360. <https://izlik.org/JA26AN38ML>
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Süğümlü, Ü., & Eraslan, A. (2019, 26–29 Ekim). Bilgin Adalı'nın “Zaman Bisikleti” öykü serisinin merak unsuru bakımından incelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu, Samsun, Türkiye.
- Şen, E. (2016). Çocuk yazınında “umut” ve “mutlu son” ilişkisi üzerine bir inceleme. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(1), 137–150. <https://izlik.org/JA79ZF76WF>
- Şen, E. (2021). *Çocuk edebiyatında kurmaca gerçeklik*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şen, E. (2022). *Çocuk ve gençlik edebiyatında distopya ve pedagojik boyutu (“Adı Sıfır” adlı yapıtın incelenmesi)*. Uluslararası Çocuk Sempozyumu, Sinop, Türkiye.
- Şen, E., & Karagül, S. (2021). A study of secondary school students' perceptions of fictional characters. *International Journal of Educational Methodology*, 7(3), 433–446. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.3.433>
- Şen Sönmez, Ü. (2020). Bir ekodistopya olarak Köpekli Çocuklar Gecesi'nde ekomarksizmin izleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 389-424. <https://doi.org/10.26650/TUDED2020-0009>
- Şimşek, T., & Çiftçi, F. (2021). Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin 7. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 715–742. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960194>
- Taherdoost, H. (2026). *Navigating qualitative research (A comprehensive guide to methods and practices)*. Routledge.
- Tamer, H. Y. (2022). Dijitopya: Teknoloji, yönetim ve emek bağlamında ütopyalar ve distopyalar. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 13–37. <https://izlik.org/JA49FP36FZ>
- Tekşan, K., Acar, F., & Yiğit, M. S. (2012). Çocuk edebiyatı eserlerine çocukların penceresinden bakış. İçinde S. Sever ve diğerleri (Haz.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 937–945). Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOĞEM).
- Türkben, T., & Avan, H. G. (2020). Michael Ende'nin Momo adlı eserin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 451–467. <https://izlik.org/JA45EC42ZF>
- Yağmur, S. (2019). *Türk çocuk edebiyatında doğa-çocuk* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yavuzaslan, H. (2022). *Distopyaların değerlerin aktarımı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Yeşil, S. Ş. (2023). *Karanlık şehirler, kent distopyaları ve ümitvar açılımları: Abluka, “Üçüncü Çocuk”, Körfez* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ç. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Yılmaz, H. D. (2017). *Koray Avcı Çakman'ın eserlerinde çocuklara yönelik ekoeleştirel iletiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi.
- Yiğit, M. & Süğümlü, Ü. (2022). Türk ve çeviri çocuk romanlarının merak unsuru açısından incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 35-57. <https://izlik.org/JA36MS24WL>
- Yurtbakan, E. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Zengin, N. (2003). Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 131-149. <https://izlik.org/JA98BK63BZ>

Extended Summary

Introduction

Dystopian literature is a powerful literary genre that confronts individuals and societies with dark future scenarios, cultivating a critical perspective on present realities. This genre not only presents a negative vision of the future but also offers an opportunity to critique contemporary social, political, and technological trends. Dystopian narratives addressed to children move beyond catastrophic plots and create a sphere of awareness that fosters young readers' ethical, social, and environmental sensitivity. Themes such as technological transformation, ecological crisis, authoritarian regimes, class inequality, freedom, and justice constitute the moral and political agenda of dystopian works written for children. In this context, dystopian narratives do not merely offer children a fictional world; they also encourage them to think critically, question existing structures, respond to possible future scenarios, and develop heightened awareness and sensitivity.

Method

This study examines secondary school students' engagement with dystopian children's novels, focusing on the issues they foreground, their perceptions of characters, their emotional responses, and the reasons underlying their recommendations of these works. The research was designed within a basic qualitative framework. The study group comprised 13 students aged between 11 and 14 from different grade levels. Using purposive sampling, four pedagogically appropriate dystopian novels were selected and assigned to the participants. Data were collected from two sources: semi-structured interviews and student journals maintained throughout the reading process. The data were analyzed through content analysis, with the coding process carried out using MAXQDA 2022. Codes were subsequently organized into themes based on conceptual similarities and semantic relationships. To strengthen reliability and validity, data triangulation was employed; interview and journal data were comparatively examined to identify thematic consistencies and divergences.

Findings

The findings reveal that students primarily interpreted dystopian novels through the lenses of “rights and justice” (f=60), “nature and climate” (f=35), and the “digital age” (f=29). Within the rights and justice dimension, justice (f=19), discrimination (f=14), and class inequality (f=8) emerged as the most salient themes. Participants critically engaged with issues such as restricted freedom, the arbitrary exercise of power, social inequality, and violations of individual rights. Authoritarian governance (f=15) likewise surfaced as a prominent political concern. These results indicate that students read dystopian narratives through a questioning lens, connecting fictional scenarios to contemporary social realities. In the “nature and climate” category, environmental pollution (f=20) received the greatest emphasis, followed by environmental destruction (f=7), drought (f=5), and global warming (f=3). Students perceived ecological collapse as both a personal and global threat and framed environmental awareness as a decisive factor shaping the future. Within the “digital age” dimension, technological transformation (f=20) and robotization were identified as major areas of concern. Students frequently referred to scenarios in which technology replaces human labor, robots assume human roles, and unemployment (f=5) becomes increasingly prevalent, reflecting their future-oriented anxieties.

Findings related to character analysis show that secondary school students predominantly evaluated characters in terms of social (f=25) and personal (f=21) traits. Among social traits, being friendly (f=7) and living under harsh conditions (f=4) were emphasized. Within the personal category, innocence (f=4) and resilience/strong character (f=3) stood out. Physical traits (f=2) and extraordinary abilities (f=2) were mentioned less frequently, while emotionality (f=1) had the lowest frequency. These results indicate that students interpreted characters primarily through ethical values, resilience, and moral attitudes rather than physical appearance. The prominence of characters who resist difficult circumstances and maintain strong friendships demonstrates that students value solidarity and perseverance.

The emotions evoked by dystopian worlds were grouped into three main categories: ambivalent emotions (f=27), negative emotions (f=24), and positive emotions (f=22). Among ambivalent emotions, curiosity (f=12) and mixed emotions (f=9) were prominent. Sadness (f=9) and anger (f=4) characterized negative emotions, whereas happiness (f=5), appreciation (f=5), and hope (f=4) represented positive emotions. These findings reveal that dystopian novels do not merely produce fear or pessimism; rather, they activate multilayered emotional processes such as curiosity, hope, and critical reflection. The presence of hope in particular suggests that dystopian narratives serve a transformative and empowering function for young readers.

Students predominantly described dystopian worlds as “constructed worlds” (f=14), “technological environments” (f=11), and “futuristic universes” (f=7). However, the frequent expression of a desire for a “happy ending” (f=15) highlights the importance of hope for child readers. Even within dark future scenarios, children expect to see the possibility of resolution, transformation, and improvement, reflecting the ethical and emotional dimensions of their narrative expectations. Participants most frequently recommended dystopian novels for the purposes of “raising awareness/sensitivity” (f=16) and due to their “engaging nature” (f=15). The books were mainly recommended to friends (f=11), all audiences (f=8), and leaders (f=6). These findings indicate that students perceive dystopian novels as socially instructive narratives that promote critical thinking and carry transformative potential.

Results and Discussion

In conclusion, the study demonstrates that dystopian children's novels have the potential to foster justice awareness, ecological sensitivity, critical thinking about technology, emotional awareness, and solution-oriented perspectives among secondary school students. Dystopian narratives enable young readers to question contemporary global issues, develop critical consciousness, and construct hope-oriented visions of the future. In this respect, dystopian children's literature can be considered a functional genre that supports both cognitive and affective development within a pedagogical context.