




Assertiveness Skills in Children's Novels: An Analysis in the Context of Gender¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.17.2022	02.02.2023	02.23.2023

Elif Dumanlı ²

Ministry of National Education

Yasemin Esen ³

Ankara University

Abstract

Children's books have a significant role as other socializers in the processes of gender construction. Research widely examines how the visual and textual contents of all kinds of books addressing children reproduce stereotyped roles and perspectives related to gender through explicit and implicit messages. This study aimed to analyze the representations of assertiveness skill, one of the social skills, of heroes and heroines in the books of children's literature from a gender perspective. The data source of this study was composed of 64 children's novels, 32 copyrighted and 32 translated, published between 2010 and 2017, and addressing to children between the ages of 8 and 12. The study adopted a qualitative research method, employed document review method and conducted content analysis on the data. The frequency and percentage distributions of the determined categories within the scope of the assertiveness skills were interpreted in the context of gender. Within the framework of the findings, it was concluded that the assertiveness skills of boy heroes in the copyrighted novels and of girl heroines in the translated novels were represented more effectively.

Keywords: Children's books, social skills, assertiveness skills, gender

Citation: Dumanlı, E., & Esen, Y. (2023). Assertiveness skills in children's novels: An Analysis in the context of gender. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(1), 195-243. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1206546>

¹This study is derived from the doctoral dissertation completed by Elif Dumanlı under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Yasemin Esen, Ankara University Institute of Educational Sciences in 2022.

²PhD, Ministry of Education, Mamak Tuzluçayır Primary School, E-mail: elifdumanli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1968-8119>

³**Corresponding Author:** Assoc. Prof. Dr., Faculty of Educational Science, Department of Turkish and Social Sciences Education, E-mail: yesen@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3966-6726>

It is known that literary works help people in understanding the forms of establishing and maintaining social relationships. Individuals make assumptions about the embedded social and moral issues in texts, develop multiple perspectives and get to know the strategies to solve the problems presented (Black et al., 1999). Novels for children are just like the ones for adults. Children's literature is an integral part of raising sensitive and thoughtful people trained in emotional and intellectual dimensions (Sever, 2007), and it also contributes to the socialization and personality development of children. It introduces children to life and their immediate environment. It informs children about the culture and accumulated knowledge of the society they live in (Karatay, 2007). Children's literature has been a research subject with its various dimensions for it contributes to the formation of self-image, which helps children to form their identities, in addition to being a powerful instrument for them to learn about their cultural heritage (McCabe et al., 2011). One of these dimensions is related to how the visual and textual contents of all kinds of books prepared for children reproduce the traditional gender perspective through explicit and implicit messages.

Children's books play a significant role as other socializers in the process of gender construction. While books tell children the story of their own world on one hand, they convey the social values and norms, and gender roles structured around these values and norms on the other (Lynch, 2016). In this context, the drawings, stories, titles of the stories, main characters and side characters in books, and especially the actions, behaviors, roles and occupations of these characters, have been subjected to gender analysis in many respects. In this sense, it is possible to talk about a research tradition that continues from the 1970s to the present, with the gender perspective circulating in many fields of social sciences. For example, in national and international literature, heroes and heroines in children's literature (Béreaud, 1975; Filipović, 2018; Sever & Aslan, 2011), characters in plots (Casey et al., 2021; Hamilton et al., 2006; McDonald, 1989; Salman Erden, 2019), characters in visuals (Poarch & Monk Turner, 2011; Tognoli et al., 1994; Turner Bowker, 1996) was examined in terms of gender, and it was found that there was an inequality in representation in favor of males. In addition, the actions and behaviors of the characters in children's books (Heintz, 1987; Hillman, 1974; Weitzman et al., 1972), the games they played (Kapkır, 2019; Oğus Rollas, 2017; Yener, 2020), their relationships with space (Göl, 2011; Kahraman & Özdemir, 2019; Tognoli et al., 1994), their roles and responsibilities (Aslan, 2010; Roper & Clifton, 2013; Şimşek, 2019), and their occupations (Çatalcalı Soyer, 2009; Engel, 1981; Heintz, 1987; Kahraman & Özdemir, 2017; Kapkır, 2019; Kolbe & Voie, 1981; McDonald, 1989; Salman Erden, 2019) were analyzed in the context of gender. It was stated in these studies that female characters in the books for children often get to be the secondary characters, while male characters are the main characters; females are depicted in private/domestic spaces, while male characters are depicted in public spaces; and those who have an occupation are male characters, while female characters are portrayed as wives and mothers.

It was stated that the emotions and personality structures of book characters are stereotyped based on gender, and that male characters are defined with active adjectives, while female characters are defined with passive ones (Turner Bowker, 1996). In the national children's literature, it was determined that being authoritative, upset, determined, prod, strong, brave, sociable, protective, competitive, even-tempered, arrogant, aggressive, self-controlled, self-confident and knowledgeable are attributed to male characters, while female characters are portrayed as curious, talkative, dependent, needy, powerless, clumsy, maternal, compassionate, compliant, self-sacrificing, quite, beautiful, polite, insecure, generous, compromising, understanding, obedient, patient, emotional, kind, and helpful (Kahraman & Özdemir, 2019; Kapkır, 2019; Karaaslan, 2019; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Kösel, 2009; Oğus Rollas, 2017; Ünelöz, 2017; Yener, 2020).

In summary, most of children's books have a gender bias, and this has been considered an important problem area in terms of conveying stereotypes that lead to the reproduction of gender inequality in children starting from an early age. An examination of the related literature shows that the representations of social skills of the heroes and heroines in children's books have not been investigated in terms of gender. From this point of view, this study was conducted based on the idea that the analysis of social skill representations of the heroes and heroines in children's books may be important and contribute to gender studies. The child heroes and heroines in the copyrighted and translated children's books were examined comparatively in the context of the representations of assertiveness, which is an important social skill, in this study.

Assertiveness as a Social Skill

Social skills are defined as socially acceptable learned behaviors that allow individuals to effectively communicate with others and avoid socially unacceptable behaviors of others (Elliott & Gresham, 1993; Gresham, 1998; Gresham, 1981). According to another definition, social skills involve an individual's behavior patterns exhibited within the framework of social values and norms to enable them to lead a life in harmony with the social structure they are in (Tatar et al., 2018). Therefore, social skills, which are closely related to behaviors and attitudes acquired during socialization processes, which can also be expressed as the process of adapting to the social structure, can be considered an important part of the learning processes of individuals.

Although the definitions of social skills differ from each other, they have some common emphasis on some basic points. Accordingly, social skills are acquired through learning processes that involve observation, modelling, repetition and feedback; include specific and distinct verbal and nonverbal behaviors; require initiating both effective and appropriate behaviors and responding to others' behaviors; are interactive in nature; are influenced by the characteristics of the environment; and an individual's display of which is shaped by the factors such as age, gender and reputation. (Elliott & Gresham, 1993; Gresham, 1993; Merrell &

Gimpel, 1998). According to Gresham (1981), who highlighted that the social skills repertoire of individuals who do not have adequate social skills should be improved, social skills deficiencies can lead to school maladjustment, school dropout, delinquency, adult mental health problems and low academic achievement. Social skills are learned behaviors and taught by using structured teaching methods (Ogilvy, 1994). This education process, which aims to help individuals acquire social skills and reduce or eliminate problematic behaviors, involves the stages of observation, modeling, repetition and feedback (Elliott & Gresham, 1993; Gresham, 1993; Merrell & Grimpel, 1998).

Social skills include implicit problem-solving skills and a range of verbal and nonverbal responses influencing the perceptions and responses of other people during social interactions as well as observable behaviors (Elksnin & Elksnin, 1998). In this respect, Spence (2003) classified social skills and named behaviors such as eye contact, body posture, voice quality, facial expressions, listening skills and thanking as basic social skills. On the other hand, skills such as initiating and maintaining a conversation, making suggestions, asking for help, offering help, giving negative feedback, responding to negative feedback, initiative responses, coping with teasing and bullying, negotiation and conflict resolution are examples of complex social skills (Spence, 2003).

Gresham and Elliott (1993) classified social skills facilitating child-peer and child-adult interactions under the headings of cooperation, assertiveness, responsibility, empathy and self-control. In this classification, assertiveness includes behaviors such as asking for information about a subject from others and responding to peer pressure. In their metaanalysis, Caldarella and Merrell (1997) collected the most common social skills under the categories of peer relations skills, self-management skills, academic skills, adaptive skills and assertiveness skills. The behaviors under the assertiveness category include a range of behaviors such as initiating conversations with others, accepting compliments, inviting peers to play, having self-confidence, making friends, questioning the rules one considers unfair, introducing oneself to new people, looking confident in the company of the opposite sex, expressing one's emotions when one makes a mistake, and participating in activities or a group appropriately (Caldarella & Merrell, 1997). On the other hand, Elksnin and Elksnin (1998) categorized social skills under five headings as interpersonal skills, peer-related skills, academic skills, self-related skills and assertiveness skills, and stated that assertiveness skills allow children to express their personal needs without resorting to aggression.

Being one of the social skill types, assertiveness includes defending one's personal rights and expressing one's thoughts, feelings and beliefs in direct, honest and appropriate ways, while not violating others' rights (Lange & Jakubowski, 1975, cited in Eskin, 2003). It was stated that individuals display three basic behaviors when expressing their feelings and emotions, and while shyness and aggression are the two ends of this behavioral spectrum, assertiveness is a desirable and positive behavioral

pattern or personality trait in the middle of this spectrum (Voltan Acar et al., 2008). Assertiveness is used synonymously with the word 'güvengenlik' (ing. confidence) in Turkish literature, and according to the definition of Voltan (1980), is a kind of interpersonal relationship developed to protect one's rights without insulting others or denying their rights and include accurately conveying one's personal feelings, beliefs and thoughts while respecting others (cited in Voltan Acar et al., 2008).

Definitions of assertiveness often emphasize the importance of personal rights (Yoshioka, 2000). In their discussion on the development of interest in assertiveness skills from a historical perspective, Peneva and Mavrodieva (2013) stated that this topic came to the fore with the causality relationship established between some mental disorders and not being assertive in the field of clinical psychology in the 1940s, and within the framework of social and political changes that took place in 1970s, especially in relation to the expansion of civil rights movements in the USA, assertiveness was begun to be seen as a way of protecting individual rights. In the 1980s and 1990s, assertiveness was accepted as a tool to improve oneself and reach the maximum personal satisfaction one can get. On the other hand, in the twenty-first century, the formation of assertiveness skills in various spheres of the public life became a hot topic in relation to the increased demand for the social competence of individuals. In this context, especially the application of assertiveness in pedagogical processes drew attention, and in addition to educational applications, the importance of assertiveness skills in the fields of sports, medicine, politics, religion, art, fashion and tourism started to be investigated (Peneva & Mavrodieva, 2013).

It was stated that assertiveness skill helps individuals to improve other social skills, seize opportunities they encounter, acquire more effective communication skills and be more successful in social life (Voltan Acar et al., 2008). Like all social behaviors, assertiveness is shaped by the effect of culture and social norms, and the importance attached to it changes according to the cultural context. For example, while assertiveness is highly valued in the cultural context of Western Europe and North America, where individualistic values are dominant, it is valued less in Asian cultures, where collectivistic values are dominant (Eskin, 2003; Korem et al., 2011). Cultural differences also set various criteria for appropriate behaviors and personality traits for women and men in a society. In their study on the middle school girls in Iran, Paezy et al. (2010) determined that the most important reason for the girls not being assertive was the fear of disapproval by others and associated this situation with the collectivistic culture of Iranian society. Eskin carried on a similar discussion and as a result of his research on teenagers from Sweden and Turkey, which was based on the differences between sociocultural differences and evaluation of assertiveness as a behavioral pattern in the two countries, found that Swedish teenagers scored higher in assertiveness scales compared to their Turkish peers.

The way that assertiveness is perceived or constructed socially and culturally is an important topic in the context of gender studies. The 1970s, when assertiveness began to be defined as a behavior related to the protection of personal rights, was also

a period when the second wave women movement began to get stronger. In this period when the second wave women movement substantially influenced especially all disciplines under the umbrella of social sciences and historical, social and cultural phenomena were discussed from a new perspective with new concepts, namely, from a gender lens, assertiveness skill, being related to individual rights, was also discussed in terms of women's rights. For example, Jakubowski Spector (1973), who associated assertiveness with personal rights and listed these rights, stated that women were deprived of these rights and that women's assertiveness skills cannot be developed as a result of gender inequality working against women's interests due to social values and norms, and developed trainings for women which included various techniques (cited in Peneva & Mavrodieva, 2013). It was stated that literature analyzing the relationship between assertiveness and gender throughout the 1970s revealed conflicting results, there was disagreement about whether there was a difference between the assertiveness levels of men and women, especially in studies employing scales, nevertheless, men scored higher than women in three out of five studies (Chandler et al., 1978). On the other hand, based on the fact that the socialization processes of individuals are a factor shaping the way they behave, Olczak and Goldman (1981) stated that in the traditional dimension of gender role socialization, men were raised to be more challenging, competitive, sociable, independent and aggressive, while women were raised to be more nurturing/caring, submissive, obedient and less challenging and assertive than men, and therefore, the differences in terms of assertiveness were associated with gender stereotypes. Assertiveness is considered to be more compatible with male gender role stereotypes than with female ones, and there is a volume of evidence suggesting that assertiveness is a socially desirable male gender role trait (Eskin, 2003). In societies where gender discrimination is embedded in the social and cultural structure, the expectations for men to be assertive (and even aggressive), ambitious and strong, and for women to be obedient, passive and kind create a double standard and impose a limit on how assertive women can be (Onyeizugbo, 2003).

Although there is not enough research on the relationship between assertiveness and gender in the Turkish literature, there are quantitative studies considering gender as a demographic variable. An evaluation of the findings of these studies shows that there are studies indicating that men have a higher level of assertiveness (Aydın, 1991; Kaya & Karaca, 2018), as well as those reaching the opposite findings (Abakay et al., 2017; Adana et al., 2009). In addition to these, there are studies that did not find a significant relationship between assertiveness level and gender (Voltan Acar et al., 2008; Yaycı & Düşmez, 2016), and the researchers explained this situation with the diminishing differences between the two sexes, accompanying the change in the social structure.

It was stated that the role and importance of assertiveness in the modern education system increased in the 2000s, assertive behaviors were accepted as the most constructive communication method in teaching processes, and it enhances the personality traits of students by increasing the effectiveness of teaching processes

(Peneva & Mavrodieva, 2013), being effective especially in preventing substance addiction in adolescences (Metz, Fuemmeler, Brown, 2006, cited in Eroğul & Zengen, 2009). In summary, assertiveness is an important social skill that improves the well-being of individuals (Eskin, 2003), and there is theoretical and empirical evidence indicating that this behavior pattern can be improved by an appropriate education (Voltan Acar et al, 2008). Training guides for various age groups have been developed to improve the assertiveness skills of students, and research has been conducted to measure their effectiveness. Children's novels, stories and picture books are among the tools used in educational activities to improve social skills in general.

Literature helps children to evaluate their life experiences and thoughts about these experiences by encouraging them to use their imagination (Kiefer et al., 2007, cited in Gönen et al., 2012). The child reads and might acquire an awareness of social skills by witnessing the lives of heroes and heroines they meet in children's literature. According to Rives et al. (2000), children's literature provides a positive resource for teaching social skills. Teaching social skills through literature is a creative and fun way to learn new skills, and as students relate to characters through stories, social skills become meaningful and personal (Rives et al., 2000). In this respect, the better the characteristics of heroes or heroines that children emulate are developed, the more the children are willing to identify with them. According to Sever (2005), the hero's or heroine's commitment to life, their attitudes toward the problems they encounter, and the nature of the methods they follow for a purpose, for example, lead children to identify with the hero or heroine and think and act like them. In this context, in order for the child reader to acquire altruistic social skills, the characters in the book should be well-developed in terms of social skills.

It is seen in the literature that children's books are used to teach children social skills they lack through the modeling method. Within this framework, tales, stories and poems were used, for example, in studies conducted with the purpose of teaching mentally handicapped children the skills of thanking and apologizing (Türer, 2010), teaching apologizing, coping with teasing and avoiding inappropriate physical contact skills (Çiftçi, 2001), teaching pre-school children responsibility and cooperation skills (Baş, 2011), and communication, adaptation, self-control skills and altruistic behaviors (Aksoy, 2014), and eliminating the social skill deficiencies related to respect, empathy, self-control, responsibility and conflict resolution in children from various age groups (Rives et al., 2000). The common finding of the aforementioned studies was that through the children's literature works, children can learn the targeted social skills and adapt them to their daily lives by identifying with heroes and heroines whose character traits are well-developed. Aksoy and Baran (2020) found in their research conducted with children attending kindergarten to measure the effects of social skills training applications based on storytelling and games that the social skills of children who participated in these trainings were significantly higher than the children in the control group. Another finding of this research was that game-based social skills training was significantly more effective than storytelling-based training on social skills related to self-control and assertiveness (Aksoy & Baran, 2020).

Social skills representations in children's books are not a common research topic. Şahin et al. (2011) examined 80 pre-school picture books, 35 being translated and 45 copyrighted, published between 2005 and 2010 in Turkey and analyzed their characters in terms of the concept of self and altruistic (prosocial) behaviors. The findings showed that among altruistic behaviors covered in translated books, chatting, communicating, helping, reassuring, and giving emotional reactions were the ones covered the most, and self-sacrifice, being respectful and making a sacrifice were the ones covered the least. On the other hand, the altruistic behaviors covered the most in copyrighted books were giving emotional reactions, chatting, communicating, helping and cooperating, while the ones covered the least were empathizing and self-sacrifice. Gönen et al. (2012) examined 100 picture books for children and found that the books mostly covered skills such as asking for help, helping friends when necessary, being sensitive to friends' feelings, doing good things for oneself and expressing one's feelings, while they covered skills such as defending friends' rights, completing homework, feeling comfortable with the opposite sex, using free time properly, listening to teacher's instructions, having the control ability and the sense of humor the least frequently.

Although children's books have been an important research topic in analyzing the relationship between gender and education, social skills have not been able to find a place to themselves in this research agenda. While the effectiveness of children's literature works in teaching social skills has been demonstrated, there has been no approach developed in terms of the questions of which social skills these works offer for an ordinary child, with or without a social skill deficiency, and if there is any difference in the ways social skills are represented in terms of gender. The aforementioned research on social skills treated gender like other demographic variables (e.g., age, disability), and therefore, these studies did not include an analysis or examination from a gender perspective. From this point of view, in this study, the topic of social skills, which is socially and culturally accepted and therefore cannot be considered independently of socialization processes, is analyzed in the context of its relationship with gender, which is also the product of social construction.

Children meeting with texts in which they can identify with characters developed independently of gender stereotypes and biases and encountering qualified literature texts from an early age enable them to gain experiences related to social relationships, and thus offer them the opportunity to proliferate and enrich their limited life experiences from an early age and prepare them for life (Aslan, 2006). In this context, the problem of this study is to identify the similar and different characteristics in terms of gender by examining and comparing the assertiveness representations of child heroes and heroines in children's novels.

The purpose of this study is to examine the representations of assertiveness of child heroes and heroines in the translated and copyrighted children's novels which were published between 2010 and 2017 and addressed children between the ages of 8 and 12. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Is there any difference between the representations of assertiveness skills of child heroes and heroines in copyrighted novels?
2. Is there any difference between the representations of assertiveness skills of child heroes and heroines in translated novels?
3. Is there any difference between the child heroines of copyrighted and translated novels in terms of the representations of assertiveness skills?
4. Is there any difference between the child heroes of copyrighted and translated novels in terms of the representations of assertiveness skills?

Method

Under this title, the model of the research, the data source, the process and the analysis of the data, and the reliability issues are discussed.

Research Model

This study was constructed as qualitative research. The qualitative research approach aims to understand, interpret, describe and examine in depth the attitudes, behaviors, opinions and experiences of people (Kıral, 2020). As the data source of this study is children's novels, the method of document review was adopted. Being one of the scientific research methods, document review is defined as the collection, review, questioning and analysis of documents that are the primary source of research data (Özkan, 2021).

Data Source

The data source of this research is composed of 64 children's novels, 32 copyrighted and 32 translated, that were published between 2010-2017 and addressed children between the ages of 8 and 12. Within this framework, the publishing houses and books that met the criteria were reached through the Turkish Publishers Association, and the books are examined according to the criterion that the child hero or heroine in the book should be in interaction with their peers. In determining the data source, criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was followed. Purposive sampling includes the examination of information-intensive situations in depth to understand and define important situations, instead of making generalizations about the universe (Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). For this purpose, the list attached to Appendix was created, and each translated and copyrighted book was assigned a code number (e.g., T1, C1).

Ethical Committee Approval

With the decision of Ankara University Social Sciences Sub-Ethical Committee dated 31.05.2021 and numbered 10/208, it was unanimously decided that the approval of the ethical committee is not required for this study.

Process and Data Analysis

To be able to evaluate the representations of heroes' and heroines' social skills according to the context, each book was read at least twice and their extended summaries were written at the stage of data collection. These texts were divided into parts according to the codes, and separate folders were created for each text part. The method of content analysis was used for the data analysis. Content analysis is a technique investigating the social truth by objectively and systematically classifying the message contained in verbal, written, or other kinds of materials according to meaning and grammar, converting them to numbers and making inferences (Tavşancıl & Aslan, 2001).

In the process of data analysis, quantitative and qualitative methods were integrated. In the qualitative approach, data explains the situation (Patton, 2014), and it is based on description, understanding and interpretation (Merriam, 2013). On the other hand, in the quantitative approach, since data is confirmatory, hypotheses should be determined and it should be supported by data if they are true or not (Johnson & Christensen, 2014). This research employed categorical analysis as an analysis method suitable for the qualitative approach, the messages in the books were divided into units, categories were created according to predetermined criteria, and frequency analysis was conducted to reveal the proportional frequency of the units. This type of analysis allows understanding the intensity and importance of a certain item so that items can be placed in order of importance and a classification based on frequency can be made (Tavşancıl & Aslan, 2001).

In the analysis of the research data, the stages of coding the data, determining themes, organizing and interpreting the data according to the codes and themes (Yıldırım & Şimşek, 2013) were followed. During the data analysis, coding was made according to the conceptual structure obtained as a result of the literature research on social skills, and new codes that emerged in this process were added to the list. While the books were being analyzed, the single-paragraph narratives of the heroes and heroines were included under more than one category due to the versatility in the context of social skills. While the categories were being created, the criteria such as categories should be independent of each other, they should be in sufficient numbers to contain all the data, one data unit should be included only by one category and obtained through only one classification principle (Holsti, 1969, cited in Tavşancıl & Aslan, 2001; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013) were observed. Within the framework of organizing and defining the data according to codes and themes, the deficiencies in the coding schedule were eliminated by conducting a preliminary trial on a copyright and a translated book selected from outside the data source. At this stage, regulations were made in line with the opinions/suggestions of three field experts who had academic studies in the fields of children's literature, measurement/evaluation, gender and social skills. The coding schedule and functional definitions of the categories were updated and the main implementation was started.

In this study, assertiveness skills are defined as skills that enable one to protect their self and rights consciously without being passive or aggressive, and to express their feelings, thoughts and desires without feeling anxiety or guilt and denying others' rights (Timmins & McCabe, 2005; Efe, 2007; cited in Özdemir & Çapar, 2019), and the attitudes and behaviors of the heroes and heroines in the books are divided into 11 categories in the context of this definition. These categories are expressing one's thoughts, making explanation, asking question, giving direction, warning, objecting, making suggestion, helping, coping, using body language, and expressing one's feelings. The functional definitions of the sub-categories are as follows:

The ability to express one's thoughts. The hero or heroine completely expresses their thoughts on any subject to their peers in the way they want.

The ability to make explanation. The hero or heroine completely expresses their thoughts that their peers want to and expects to hear on a certain subject.

The ability to ask questions. The hero's or heroine's words direct to their peers and wait for a response to learn something.

The ability to give directions. The hero or heroine gives instructions to their peers to do or not to do something for the path to be taken about a matter.

The ability to warn. The hero or heroine warns their peers with a definite language to prevent a situation in which outcome is foreseen.

The ability to object. The hero or heroine rejects a feeling, thought or decision their peers express because they do not find it appropriate.

The ability to make suggestions. The hero or heroine expresses their opinion about the way that their peers should behave to overcome the problems they experience in a certain issue.

The ability to help. The hero or heroine uses their power and resources for the benefit of their peers.

The ability to cope. The hero's or heroine's resilience and success in the face of a negative issue which resulted from their interaction with their peers.

The ability to use body language. The hero or heroine tells a message they want to convey to their peers using non-linguistic elements such as eye contact, body posture, facial expressions, and hand and body movements.

The ability to express one's feelings. The hero or heroine completely expresses their feelings on any subject to their peers in the way they want.

Validity and Reliability

As an important part of the objectivity condition which constitutes the essence of the scientific approach, validity means the impartial observation of a phenomenon

to be investigated as it is (Kirk & Miller, 1986, cited in Yıldırım & Şimşek, 2013). According to Richards (2005), the validity of a study depends on the ability to explain the process of reaching the results obtained at the end of the research in a convincing way and building trust in the reader in this sense (cited in Merriam, 2013). On the other hand, Tavşancıl and Aslan (2001) state that in the research where the data is subjected to content analysis, the categories used in the analysis should be defined in detail and the research findings can gain validity only in the framework of these definitions. When creating the categories in this research, a detailed literature review was conducted on the subjects of social skills, assertiveness skills and gender.

The issue of reliability in qualitative research is not related to whether the same findings can be reached again, but whether the research results are consistent with the collected data (Merriam, 2013). It was suggested that the concept of *consistency* should be used instead of the concept of *reliability* in qualitative research, and this concept is defined as the data obtained by the researcher and the results obtained through this data being meaningful to others as well. In the research where content analysis is used, the issue of reliability depends primarily on determining and functionally defining the categories and coding the data in accordance with these definitions (Tavşancıl & Aslan, 2001). In this research, a pilot study was conducted on two selected books, then the categories were rearranged, and the deficiencies in the coding chart were corrected in line with the opinions and suggestions of three field experts. On the other hand, another reliability strategy based on the research is the credibility of the research. The main strategies to ensure credibility in a research are defined as long-term interaction, variation, expert/peer review and participant control (Guba, 1981, cited in Lincoln & Guba, 1985). In this direction, an expert review strategy was adopted in this research to ensure credibility, and opinions were taken from field experts regularly from the beginning to the end of the study.

Results

This section presents the research findings separately for copyrighted and translated children's novels and interprets the tables showing the frequency analysis of the categories within the framework of the literature.

The Assertiveness Skills of Child Heroes and Heroines in the Copyrighted Children's Novels

The frequency and percentage distribution of the sub-categories related to the assertiveness skills of heroes and heroines in the copyrighted children's novels examined within the scope of this research are given in Table 1.

Table 1

Frequency (f) and Percentage (%) Distributions of Assertiveness Skills of Girl and Boy Heroes in the Copyrighted Children's Novels

Sub-Categories	Girl Heroes		Boy Heroes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
The ability to ask questions	187	34.76	361	44.85
The ability to express one's thoughts	153	28.44	190	23.60
The ability to make explanation	89	16.54	128	15.90
The ability to use body language	26	4.83	12	1.50
The ability to give directions	25	4.65	33	4.10
The ability to make suggestions	21	3.90	34	4.22
The ability to object	14	2.60	20	2.48
The ability to warn	11	2.05	15	1.86
The ability to express one's feelings	7	1.30	11	1.37
The ability to cope	3	0.56	0	0
The ability to help	2	0.37	1	0.12
Total	538	100.00	805	100.00

An examination of Table 1 shows that the skills with which both child heroes and heroines are represented most frequently are the abilities to ask questions, to express one's thoughts, and to make explanations, respectively. Although the frequencies of these skills in the examined books are high for both sexes, it can be seen that the representation frequency for boys is quite higher than for girls. This means that boys ask questions, express their thoughts and make explanations more frequently. The skills represented through child heroines are using body language, giving directions, making suggestions, objecting, warning, expressing one's feelings, coping and helping, respectively. A comparison of heroines and heroes shows that the most salient difference is that heroines are represented more frequently in terms of using body language and coping skills. On the other hand, boys are more frequently represented in terms of making suggestions. In the representations of child heroes and heroines with the skill of making suggestions, they often speak of their opinions in terms of the things that should be done to solve the problems they face in the adventures they embark on with their peers. However, in the examined novels, girls use their supernatural skills in terms of making suggestions and solving problems, while boys use their knowledge about the real world. For example, a child heroine makes suggestions based on her ability to hear voices of whispers even far away (C6), while a child hero bases his suggestions on his knowledge about the historical places in Istanbul (C1). It was stated that adult and child female protagonists in children's literature often achieve unobtrusive success in their adventures (Weitzman et al., 1972). However, this study found that heroines represented in terms of making suggestion skill are also portrayed in active roles in the adventures they experienced with their peers.

In terms of coping skill, child heroes are not represented in copyrighted novels. In the works of children's literature, there are findings showing that adult and child

heroes use their friendships and cooperate with their friends to cope with the challenges they experience (Béreaud, 1975). This study found that girls represented in terms of coping skill cope with the challenges they experience by themselves without using their friendship relations. One of the heroines of a particular book that frequently represents coping skill in child heroines has recently moved to Istanbul from Artvin with her family. She tries to socialize with her classmates, but she is bullied by four boys because of the size of her teeth. The heroine ignores their words about her appearance to be able to cope with their bullying, and she tries to give the message that she is happy with the way she looks: "Look at that annoying boy! I pretend like I didn't hear that" (T30, p. 37). "I pretend like I am enjoying my carrot, and just as I pass in front of the bullies, I yell 'Oh, that is so funny!' and burst into a joyous laughter. I hope it was convincing" (T30, p. 38).

According to the data presented in Table 1, girls are represented more actively in using body language skill. Some examples of representations of girls in using body language skill are "Nazlı stopped Gözde with a movement of her hand when she saw her excitement" (T16, p. 28), and "They both fell silent when they saw the warning gaze of Nazlı" (T16, p. 35). The teacher of the boy protagonist in the novel representing the skill of using body language in boys brings a world globe to the class. The teacher says that the three-quarters of the world is covered with water. When she asks what the color of water is, the protagonist jumps to say "Blue". The protagonist and his classmate start to discuss which color is the most beautiful one. The protagonist thinks the most beautiful color is blue, while his friend thinks it is red. "... waved his hand towards his friends: Come on, you ..." (T4, p. 12). The skill of using body language is considered as a nonverbal response among social skills. It is accepted important for individuals to adjust the quality and quantity of their nonverbal responses such as eye contact, facial expressions, posture, social distance and use of gestures according to the demands of the different social situations (Spence, 2003). The girls represented in terms of using body language skill use this skill to control their younger peers, while boys use it to increase the quality/effectiveness of their speech. An examination of the percentages of sub-categories in the representation of assertiveness skill in boys in the copyrighted novels shows that all skills are represented through boys except for using body language, coping and helping.

The Assertiveness Skills of Child Heroes and Heroines in the Translated Children's Novels

The frequency and percentage distribution of the sub-categories related to the assertiveness skills of heroes and heroines in the translated children's novels examined within the scope of this research are given in Table 2.

Table 2

Frequency (f) and Percentage (%) Distributions of Assertiveness Skills of Girl and Boy Heroes in the Translated Children's Novels

Sub-Categories	Girl Heroes		Boy Heroes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
The ability to ask questions	282	32.30	236	34.45
The ability to express one's thoughts	225	25.77	187	27.30
The ability to make explanations	215	24.63	128	18.69
The ability to give directions	52	5.96	34	4.96
The ability to warn	20	2.29	11	1.61
The ability to object	20	2.29	18	2.63
The ability to express one's feelings	17	1.95	7	1.02
The ability to use body language	16	1.83	37	5.40
The ability to make suggestions	14	1.60	9	1.31
The ability to help	10	1.15	1	0.15
The ability to cope	2	0.23	17	2.48
Total	873	100.00	685	100.00

An examination of Table 2 shows that the skills with which both child heroes and heroines are represented most frequently are the abilities to ask questions, to express one's thoughts, and to make explanations, respectively. In this respect, it is seen that the most frequently represented assertiveness skills in both child heroes and heroines in both copyrighted and translated novels are the same. Girls are represented more actively in all skills except for using body language. The least frequently represented skill is coping in girls, while it is helping in boys. In the translated children's novels, the percentages of giving directions and helping are close to each other for boys and girls. On the other hand, girls are represented more actively in warning and expressing their feelings, while boys are represented more actively in coping and using body language. The most salient difference between the findings on translated and copyrighted books emerges in this framework. Child heroines use their warning skills to change their peers' behaviors in a positive direction:

Even Mary noticed that Colin had no idea how rude he was when giving orders to others, or even how he turned into a little monster. Actually, Mary used to be like him before, but since she came to Misselthwait, she discovered that this tongue was not very popular and loved. As a person who made this discovery, she wanted to share it with Colin (T7, pp. 301-302).

On the other hand, boys use their warning skills to prevent the dangerous and actions and behaviors of their peers, as in the following example: "He kicks the stroller and says, 'I have to walk her around', and shakes the handle of stroller so hard that ... then he starts pushing the stroller faster. 'Don't!' says Paule and tries grab Anderas' coat" (T8, pp. 93-100). Girls represented in warning skill are loving and caring towards their peers when changing their negative behaviors in a positive direction. On the other hand, boys are authoritative when preventing the dangerous actions and

behaviors of their peers. Girls represented in warning skill play an instrumental role in their peers overcoming their fears, while boys are portrayed in accordance with the male and female values that are in harmony with the patriarchal structure when they prevent the dangerous actions and behaviors of their peers.

In the examined novels, expressing their feelings is portrayed as a natural part of girls' characters, while it is an acquisition that improves with the influence of the environment in boys. A boy represented in the skill of expressing feelings (T22) does not express his feelings directly. His peer, a girl, who leads him to express his feelings had similar experiences with the protagonist and wants to understand his inner world. The protagonist expresses his feelings as a result of the interaction he had with the girl. The skills of responding, expressing thoughts and making explanations that the protagonist uses when interacting with the girl are related to the skill of expressing feelings:

“Anyway,” he says, “what I said was not true. I don't actually want to go to my home on Fish Pier Street. I would love to see Amazon and Orinoco for real. It would be a big change. But first, I have other things to deal with” (T22, p. 164).

An important difference of the translated novels from the copyrighted novels examined in this study is that child heroes are more actively represented in coping skill. Coping skill is represented in the heroines of two novels, of which codes are T12 and T27. Child heroes and heroines represented in coping skill use this skill to avoid conflict with their peers. An example of a heroine using her coping skill is as the following: “Ina was different in this sense, too. She just dropped her shoulders when Gob ruined her drawings by stepping on them (he did this when no one was looking), then switch her seat and start patiently drawing again” (T27, pp. 23-24). In a novel (T28) representing the coping skill of a boy, braces are attached to the upper and lower jaws of the protagonist. He speaks with his mouth closed so that his braces are not visible in the school. He has problems with his vision and hearing; he wears glasses and uses a hearing aid. He also has problems in his legs and spine. His friends nicknamed him “oldie” because he uses crutches and hearing aid. “I am always with my back to the wall in the locker room or shower, so no one notices anything. The problem is solved.” (T28, p. 29). The findings of the research (Béreaud, 1975) indicating that child heroes in the children's literature are encouraged more to cope with the problems they face are in line with the findings on the translated books in this research. That boys are represented more effectively in coping skill might be considered among the messages reinforcing the masculine characteristics in terms of coping skills with the problems they face.

It is seen that both girls and boys can adjust their body language according to social situations. Girls are portrayed with their eye and shoulder movements, while boys are portrayed with their gestures and nodding. There are studies indicating that women smile, look at others and make meaningful body movements more than men (Hall, 1984, as cited in Wester et al., 2002). More frequent representation of boys

using body language skill in the translated children's novels is an interesting finding in this sense.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the copyrighted books examined within the scope of the current research, 23 out of 37 novel protagonists are boys and 14 are girls, while in the translated children's novels, 23 out of 38 protagonists are boys and 15 are girls. In both translated and copyrighted books, it can be seen that the majority of the protagonists who direct the events are boys as the number of the child heroes is higher than girls, and this is in line with the findings of some research (Béreaud, 1974; Filipović, 2018; Hamilton et al., 2006; McDonald, 1989; Sever & Aslan, 2011; Turner Bowker, 1996). In the works of children's literature, even though plots differ from each other, adult and child heroes are portrayed with active behaviors, while adult and child heroines are portrayed with passive behaviors. For example, it was determined that adult or child heroes in children's books are often the ones who lead and direct others, while adult and child heroines often follow and serve the ones who lead (Weitzman et al., 1972). Such examples where boys are encouraged to achieve success and express themselves, while girls are encouraged to make others happy are named as "conditioning conspiracy" (Fisher, 1970, cited in Segal, 1981). In addition, there are studies showing that these stereotypes remain the same irrespective of the author's sex (Turner Bowker, 1996). The authors of the ten copyrighted and nine translated novels that are examined within the scope of this research and of which protagonists are girls are women. Contrary to the literature, women authors of the examined copyrighted and translated books developed their child heroines with more active characteristics in general.

It is seen in this study that in the context of the sub-categories of assertiveness skills, boys are more actively represented in the copyrighted books. The representation frequency of boys is higher than girls in all skills categories except for coping skill. More active representation of girls in using body language and coping skills among the categories constituting the assertiveness skills can be seen as a message in favor of girls in terms of gender stereotypes, because these struggles result in success. Girls represented in the skill of using body language use this skill to control their younger peers, while boys use it to reinforce the quality of their verbal expressions.

In terms of the assertiveness skills represented in translated children's novels, it was determined that the representation frequency of child heroines is higher in terms of the sum of all categories. Except for the skill of using body language, the active representation of child heroines in all assertiveness skills indicates a contradicting situation with the copyrighted books. Nevertheless, a more detailed analysis on skill contents reveals some patterns related to the different purposes and ways with which girls and boys use the same skills. For example, girls represented in warning skill play an instrumental role in their peers overcoming their fears, while boys play their roles in accordance with the patriarchal structure by preventing their peers' dangerous actions and behaviors. The skill of expressing one's feelings is portrayed as a natural part of girls' characters, while boys acquire it in time with the influence of their

environment, indicating that patterns in harmony with gender norms and reproducing them are developed in the books.

A comparison of the findings on translated and copyrighted books shows that girls are more actively represented in the skills of making suggestions and using body language in copyrighted books, and in the skills of warning and expressing one's feelings in translated books. It is an interesting similarity between translated and copyrighted books that girls represented in warning skill in these books use this skill to help their male peers to overcome their fear and change their behaviors in a positive direction. Girls represented in making suggestions skill succeed in their adventures by directing their peers with their suggestions in copyrighted books and preventing peer conflict with their suggestions in translated books. Girls represented in using body language skill use this skill to discipline their peers in copyrighted books and to reinforce their verbal expressions in translated books. On the other hand, girls represented in expressing one's feelings skill use emotional expressions mostly when they are with their male peers, and this is common in both copyrighted and translated books. A general examination of the findings shows that although the number of child heroines in copyrighted and translated book are close to each other, the representation frequency of girls' assertiveness skills is remarkably higher in translated books than copyrighted ones.

An examination of the percentage distribution of the categories of assertiveness skills shows that child heroes are more actively represented in the skill of making suggestions in copyrighted books, and in the skills of warning and using body language in translated books. Boys represented in the skill of making suggestions in both translated and copyrighted books are portrayed as characters who have knowledge and experience in subjects about which they make suggestions. In addition, boys represented in using body language in both types of novels use their body language to increase the quality of their verbal expressions. While boys are not represented in coping skill in copyrighted books, the hero of a translated book who has been subjected to his peers' verbal and social bullying due to his physical disabilities notices that the underlying cause of peer bullying is the male body perception in the patriarchal thinking system and turns his disabilities into tools to be used in coping skill. It was stated in the literature that assertiveness skills have an important function in dealing with peer bullying (Camodeca & Goossens, 2005) and assertiveness skills trainings in schools reduce victimization by raising an awareness in children and adolescence that they have the right to defend themselves (Avşar & Alkaya, 2017). Such examples found in one of the translated children's novels examined in this study are functional in the context that they provide a role model to children for coping with bullying.

As one of the mediators of the socialization process, children's books have various functions in preventing all kinds of discrimination, especially by encouraging the fight against gender inequality and creating a sensitivity for gender equality via literature. Children's books have a substantial influence on learning gender roles or the encouragement and reproduction of gender roles that are learned through other

socialization instruments. This is because books constitute one of the important learning experiences for children. Children who meet with a new instrument, namely books, outside the primary socialization environments in the preschool period start to learn how their peers behave, what they do and what they think via books. They witness how women/girls and men/boys display their gender roles. In addition, they meet role models about how they should be when they grow up.

The importance of the qualified books that give the reader the responsibility of questioning is quite clear in raising individuals who are aware that gender roles and stereotypes are the deepest kind of social inequalities and who have the motivation to transform that. Politis (2022) states that the power of literature to deepen, enrich, or expand children's lives and experiences stems from the fact that it forces the reader to think critically about what is outside the box. In this respect, children's literature has the privilege of presenting an understanding of society that encompasses different values and different realities of life (Politis, 2022). The child reader can empathize with the heroes and heroines whose character traits are well-developed and use what they acquire from books when solving problems in real life when they encounter with similar problems. In other words, they can transfer the knowledge and experience they acquired in fictional reality to their lives' reality. Children can find ways of solving various problems, information about the causes and consequences of events, opinions and comments in novels. Novels enrich children's limited life experiences; allow them to think about different types of people; thus, it greatly facilitates the adaptation of children to the social and cultural environment in which they live. Books also make it easier for children to get to know people in their own country with their past, as well as provide them with knowledge and views on people living in other continents and countries (Oğuzkan, 2021). Children's novels, which have the power to support critical and multidimensional thinking by introducing children to various characters and events in different environments, can provide them with awareness of altruistic social skills.

Children's books not only have the function of reproducing traditional values and norms but also have the power to change them. Children's book authors should be able to produce works that will help children to become critical readers against gender roles, stereotypes and prejudices and preserve their works' literary quality at the same time. In this way, they should be encouraged to think through heroes and heroines who make them feel that gender is a cultural factor that prevents individuals from gaining autonomy. In this study, how social skills that child heroes and heroines use when they interact with their peers are represented in the context of gender is examined with the content analysis technique. The representations of social skills that child heroes and heroines use during their interactions with their peers in children's literature can also be examined with the discourse analysis technique. This is because discourse is not only simply an examination of the linguistic elements but a reflection of power relations in a social and cultural context. In this respect, discourse analysis on different samples can reveal different aspects of the relationship between social skills representations and gender.



Çocuk Romanlarında Atılganlık Becerileri: Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Bir Çözümleme¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	17.11.2022	02.02.2023	23.02.2023

Elif Dumanlı ²

Milli Eğitim Bakanlığı

Yasemin Esen ³

Ankara Üniversitesi

Öz

Çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyetin inşası süreçlerinde, diğer toplumsallaştırıcılar kadar önemli bir rolü vardır. Araştırmalar yaygın biçimde çocuklara yönelik olarak hazırlanmış her türden kitabın görsel, metinsel içeriklerinin hangi açık/örtük iletilerle toplumsal cinsiyete ilişkin kalıplaşmış rolleri ve bakış açılarını yeniden ürettiğini incelemektedir. Bu çalışmada çocuk romanlarındaki baş karakterlerin sosyal becerilerden biri olan atılganlık becerisi temsillerinin toplumsal cinsiyet bakış açısıyla çözümlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın veri kaynağı 2010-2017 yılları arasında yayımlanan ve 8-12 yaş aralığındaki çocuklara seslenen 32 telif ve 32 çeviri olmak üzere toplam 64 çocuk romanından oluşmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve içerik çözümlenmesi yapılmıştır. Araştırmada atılganlık becerileri kapsamında belirlenen kategorilerin sıklık ve yüzdelik dağılımları, toplumsal cinsiyet bağlamında yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde, incelenen telif romanlarda oğlan çocukların, çeviri romanlarda ise kız çocukların atılganlık becerilerinde daha etkin temsil edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Çocuk kitapları, sosyal beceriler, atılganlık becerileri, toplumsal cinsiyet

¹Bu çalışma Elif Dumanlı'nın, Doç. Dr. Yasemin Esen danışmanlığında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2022 yılında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

²Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Mamak Tuzluca Yayı İlkokulu, E-posta: elifdumanli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1968-8119>

³Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-posta: yesen@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3966-6726>

Yazınsal yapıtların, insanların sosyal ilişkilerin kurulma ve sürdürülme biçimlerini anlamalarına yardımcı olduğu bilinmektedir. Bireyler metinlerde gömülü sosyal, ahlaki konular konusunda varsayımlar üretir, çoklu bakış açıları geliştirir ve sunulan problemleri çözme izlemlerini tanıma olanakları bulur (Black ve diğ., 1999). Çocuklar için yazılan romanlar da tıpkı yetişkinler için yazılanlara benzer. Çocuk edebiyatı, duygu ve düşünce boyutuyla eğitilmiş; duyarlı, düşünen insanların yetiştirilmesi sürecinin ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte (Sever, 2007) çocuğun toplumsallaştırılmasına ve kişilik gelişimine olumlu katkı sağlar. Çocuklara yaşamı ve yakın çevresini tanıtır. Çocuğu içinde büyüdüğü toplumun kültür ve bilgi birikiminden haberdar eder (Karatay, 2007). Çocuk edebiyatı çocukların kültürel miraslarını öğrenmelerinde güçlü bir araç niteliği taşımasının yanında, çocukların kimliklerini oluşturmaya yardımcı olan öz imgelerin oluşumuna da katkı sağladığı için farklı boyutlarıyla araştırma konusu olmuştur (McCabe ve diğ., 2011). Bu boyutlardan biri de çocuklara yönelik olarak hazırlanmış her türden kitabın görsel, metinsel içeriklerinin hangi açık ve örtük iletilerle geleneksel toplumsal cinsiyet bakış açısını yeniden ürettiğiyle ilgilidir.

Çocuk kitapları toplumsal cinsiyetin inşası sürecinde, diğer toplumsallaştırıcılar kadar önemli bir rol oynar. Kitaplar bir yandan çocuklara kendi dünyalarının hikâyesini anlatırken, diğer yandan hem toplumsal değer ve normları, hem de bunlar çerçevesinde yapılanmış cinsiyet rollerini aktarır (Lynch, 2016). Bu bağlamda çocuk kitaplarındaki resimler, öyküler, öykülerin başlıkları, ana karakterleri, yan karakterleri; bu karakterlerin eylemleri, davranışları, rolleri ve meslekleri başta olmak üzere bir çok açıdan toplumsal cinsiyet çözümlemelerine konu olmuştur. Bu anlamda toplumsal cinsiyet bakış açısının sosyal bilimlerin bir çok alanında dolaşıma girmesiyle birlikte, 1970'lerden günümüze kadar devam eden bir araştırma geleneğinden söz etmek olanaklıdır. Örneğin, ulusal ve uluslararası alanyazında, çocuk edebiyatı yapıtlarındaki kahramanlar (Béreaud, 1975; Filipović, 2018; Sever ve Aslan, 2011), olay kurgusundaki karakterler (Casey ve diğ., 2021; Hamilton ve diğ., 2006; McDonald, 1989; Salman Erden, 2019) ve görsellerdeki karakterler (Poarch ve Monk Turner, 2011; Tognoli ve diğ., 1994; Turner Bowker, 1996), cinsiyet açısından incelenmiş ve erkeklerin lehine olacak şekilde temsilde bir eşitsizlik saptanmıştır. Bunun yanında çocuk kitaplarındaki karakterlerin eylem ve davranışları (Heintz, 1987; Hillman, 1974; Weitzman ve diğ., 1972), oynadıkları oyunlar (Kapkıner, 2019; Oğus Rollas, 2017; Yener, 2020), mekânla ilişkileri (Göl, 2011; Kahraman ve Özdemir, 2019; Tognoli ve diğ., 1994), rolleri ve sorumlulukları (Aslan, 2010; Roper ve Clifton, 2013; Şimşek, 2019) ve meslekleri (Çatalcalı Soyer, 2009; Engel, 1981; Heintz, 1987; Kahraman ve Özdemir, 2017; Kapkıner, 2019; Kolbe ve Voie, 1981; McDonald, 1989; Salman Erden, 2019) toplumsal cinsiyet bağlamında çözümlenmiştir. Söz konusu çalışmalarda, çocuklara yönelik olarak hazırlanan kitaplarda kadınların sıklıkla ikincil karakterler olduğu, erkeklerin ise baş kahraman olduğu, kadınların özel alanda/ev içi mekanlarda, erkeklerin kamusal alanda gösterildiği, bir mesleğe sahip olanların erkekler olduğu, kadınlarınsa anne ve eş olarak betimlendiği belirtilmektedir.

Kitaplardaki karakterlerin duygularının ve kişilik yapılarının da toplumsal cinsiyete göre kalıplaşmış olduğu, erkek karakterlerin etkin, kadın karakterlerin ise edilgen sıfatlarla tanımlandığı belirtilmektedir (Turner Bowker, 1996). Ulusal alanyazında, çocuk kitaplarında otoriter, sinirli, kararlı, gururlu, güçlü, cesur, girişken, korumacı, rekabetçi, soğukkanlı, kibirli, saldırgan, öz denetimli, özgüvenli, bilgili olmak erkek karakterlere atfedilirken; kadın karakterlerin ise meraklı, konuşkan, bağımlı, muhtaç, güçsüz, beceriksiz, anaç, şefkatli, yumuşak başlı, fedakâr, suskun, güzel, kibar, özgüvensiz, cömert, uzlaşmacı, anlayışlı, itaatkâr, sabırlı, duygusal, sevecen, yardımsever olarak betimlendiği saptanmıştır (Kahraman ve Özdemir, 2019; Kapkır, 2019; Karaaslan, 2019; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Kösel, 2009; Oğus Rollas, 2017; Ünelöz, 2017; Yener, 2020).

Özetle, çocuk kitaplarının bir çoğu toplumsal cinsiyete ilişkin bir yanlılığa sahiptir ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesine kaynaklık eden kalıplaşmış yargıların erken yaşlardan başlayarak çocuklara aktarılması açısından önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir. İlgili alanyazında, çocuk kitaplarındaki kahramanların sosyal beceri temsillerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmediği anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışma, çocuk romanlarındaki kahramanların sosyal beceri temsillerinin toplumsal cinsiyet bağlamında çözümlenmesinin önemli olabileceği ve toplumsal cinsiyet çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşüncesinden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, telif ve çeviri çocuk romanlarındaki çocuk kahramanlar, sosyal beceriler içerisinde önemli bir yer tutan atılganlık becerisinin temsilleri bağlamında karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir.

Bir Sosyal Beceri Olarak Atılganlık

Sosyal beceriler, bireyin başkalarıyla etkili bir şekilde iletişime girmesini ve başkalarının sergilediği, toplumsal olarak kabul görmeyen davranışlardan kaçınmasını sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Elliott ve Gresham, 1993; Gresham, 1998; Gresham, 1981). Başka bir tanıma göre sosyal beceriler, bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapıyla uyumlu bir yaşam sürdürebilmesi için toplumsal değerler ve normlar çerçevesinde sergilediği davranış örüntülerini içermektedir (Tatar ve diğ., 2018). Dolayısıyla toplumsal yapıya uyum sağlama süreci olarak da ifade edilebilecek sosyalleşme süreçlerinde kazanılan davranış ve tutumlarla da yakından ilişkili olan sosyal beceriler, bireylerin öğrenme süreçlerinin önemli bir parçası olarak görülebilir.

Sosyal beceri tanımları birbirinden farklı olsa da bazı temel noktalarda ortak vurgulara sahiptir. Buna göre, sosyal beceriler gözlem, modelleme, tekrarlar ve geribildirim içeren öğrenme yoluyla edinilir; özgül ve farklı sözel/sözel olmayan davranışları içerir; hem etkili hem de uygun davranış başlatma ve başkalarının davranışlarına tepki vermeyi gerektirir; doğası gereği etkileşimlidir; çevrenin özelliklerinden etkilenir; yaş, cinsiyet ve saygınlık durumu gibi etmenler kişinin sosyal beceri gösterimini etkiler (Elliott ve Gresham, 1993; Gresham, 1993; Merrell ve Gimpel, 1998). Yeterli düzeyde sosyal beceri sahibi olmayan bireylerin sosyal

beceri dağarcığının geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan Gresham'a (1981) göre, sosyal beceri yetersizlikleri okul uyumsuzluğu, okul terki, suçluluk, yetişkin ruh sağlığı sorunları ve akademik başarı düşüklüğüne neden olabilmektedir. Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır ve yapılandırılmış öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilir (Ogilvy, 1994). Sosyal becerilerin kazanılmasını ve sorunlu davranışların azaltılmasını ya da ortadan kaldırılmasını amaçlayan bu öğretim süreci, gözlem, modelleme, tekrarlama ve geribildirim aşamalarını içerir (Elliott ve Gresham, 1993; Gresham, 1993; Merrell ve Grimpel, 1998).

Sosyal beceriler, gözlenebilir davranışların yarı sıra örtük problem çözme becerilerini ve sosyal etkileşimler sırasında diğer insanların algı ve tepkisini etkileyen bir dizi sözlü ve sözsüz tepkileri de içerir (Elksnin ve Elksnin, 1998). Bu anlamda Spence (2003) sosyal becerileri sınıflandırmış, örneğin göz teması, beden duruşu, ses kalitesi, mimik, dinleme becerileri, teşekkür etme gibi davranışları temel sosyal beceriler olarak adlandırmıştır. Diğer taraftan konuşmayı başlatma ve sürdürme, öneride bulunma, yardım isteme, yardım önerisinde bulunma, olumsuz geri bildirim verme, olumsuz geri bildirim tepki verme, girişimci tepkiler, alay ve zorbalıkla baş etme, müzakere ve çatışma çözümü karmaşık sosyal beceri örnekleridir (Spence, 2003).

Gresham ve Elliott (1993), çocuk-akran, çocuk-yetişkin etkileşimlerini kolaylaştıran sosyal becerileri işbirliği, atılganlık (girişkenlik), sorumluluk, empati ve özdenetim başlıklarında sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada atılganlık, bir konuda başkalarından bilgi istemek ve akran baskısına tepki vermek gibi davranışları içerir. Caldarella ve Merrell (1997), yaptıkları meta analiz sonucunda en yaygın sosyal becerileri, akran ilişkilerine yönelik beceriler, öz yönetim becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve atılganlık becerileri kategorilerinde toplamışlardır. Atılganlık kategorisinin içerdiği davranışlar, başkalarıyla sohbet başlatmak, övgüleri kabul etmek, akranlarını oynamaya çağırmak, özgüvene sahip olmak, arkadaşlık kurmak, haksız bulduğu kuralları sorgulamak, yeni tanıştığı kişilere kendisini tanıtmak, karşı cinsle birlikteyken kendinden emin görünmek, yanlış yaptığında duygularını ifade etmek ve etkinliklere ya da bir gruba uygun şekilde katılmak gibi bir dizi davranış çerçevesinde ele alınmaktadır (Caldarella ve Merrell, 1997). Diğer taraftan Elksnin ve Elksnin (1998) ise, sosyal beceri türlerini kişilerarası beceriler, akranlarla ilgili sosyal beceriler, akademik beceriler, benlikle ilgili beceriler ve atılganlık becerileri olmak üzere beş ana başlıkta sınıflandırmış, atılganlık becerilerinin çocukların saldırganlığa başvurmadan kişisel gereksinimlerini ifade etmelerini sağladığını belirtmiştir.

Sosyal beceri türleri arasında yer alan atılganlık, bireyin kendi kişilik haklarını savunmayı; düşüncelerini, duygularını ve inançlarını doğrudan, dürüstçe ve uygun şekillerde ifade etmeyi, bunu yaparken başkalarının haklarını da ihlal etmemeyi içerir (Lange ve Jakubowski, 1976'dan akt., Eskin, 2003). Kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken üç temel davranışta buldukları, bu davranış yelpazesinin iki ucunu çekingenlik ve saldırganlık davranışlarının oluşturduğu, atılganlığın ise bu yelpazenin

ortasında istendik ve olumlu bir davranış örüntüsü ya da kişilik özelliği olduğu belirtilmektedir (Voltan Acar ve diğ., 2008). Türkçe alanyazında “güvengenlik” sözcüğüyle de eş anlamlı olarak kullanılan atılğanlık, Voltan’ın (1980) tanımına göre başkalarını küçük görmeden, onların haklarını yadsımadan bireylerin kendi haklarını koruyabilmeleri için geliştirilen bir tür kişilerarası ilişkiler biçimidir ve kişilerin başkalarına saygı duymalarının yanında kendi duygularını, inançlarını, fikirlerini de doğru bir şekilde iletmelerini içerir (akt., Voltan Acar ve diğ., 2008).

Atılğanlıkla ilgili tanımlar, genellikle bireysel hakların önemini vurgulamaktadır (Yoshioka, 2000). Atılğanlık becerilerine yönelik ilginin gelişimini tarihsel bir bakışla ele alan Peneva ve Mavrodieva (2013), bu konunun 1940’larda klinik psikoloji alanında bazı ruhsal hastalıklarla atılğan olmama durumu arasında kurulan nedensellik ilişkisiyle gündeme geldiğini, 1970’lerde sosyal ve siyasal düzlemde (özellikle ABD’deki sivil haklar hareketinin genişlemesiyle bağlantılı olarak) yaşanan değişimler çerçevesinde, atılğanlığın bireysel hakları koruma yöntemi olarak görülmeye başlandığını belirtmektedir. 1980’li ve 1990’lı yıllarda atılğanlık, kendini geliştirmenin ve maksimum kişisel tatmine ulaşmanın bir aracı olarak kabul edilmiş, 21. yüzyıla gelindiğinde ise bireyin sosyal yeterliğine yönelik artan taleplerle bağlantılı olarak kamusal yaşamın çeşitli alanlarında atılğanlık becerilerinin oluşumuna odaklanılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede atılğanlığın özellikle pedagojik süreçlerde uygulanmasına dikkat çekilmiş, eğitim uygulamalarının yanı sıra spor, tıp, siyaset, din, sanat, moda ve turizm alanlarında atılğanlık becerilerinin önemi araştırılmaya başlanmıştır (Peneva ve Mavrodieva, 2013).

Atılğanlık becerisinin bireyin diğer sosyal becerilerinin gelişmesine, karşısına çıkan fırsatları değerlendirmesine, içinde bulunduğu çevreye duygusal olarak daha iyi uyum sağlamasına, daha etkili iletişim becerileri edinmesine ve toplumsal yaşamda daha başarılı olmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Voltan Acar ve diğ., 2008). Bütün sosyal davranışlar gibi, atılğanlık da kültürün ve toplumsal normların etkisiyle biçimlenir ve önemli görülüp görülmemesi kültürel bağlama göre değişir. Örneğin, bireyci değerlerin baskın olduğu Batı Avrupa ve Kuzey Amerika kültürel bağlamlarında atılğanlığa yüksek değer verilirken, kolektivist değerlerin baskın olduğu Asya kültürlerinde daha az değer verilir (Eskin, 2003; Korem ve diğ., 2011). Kültürel farklılıklar, aynı zamanda bir toplumda kadınlar ile erkeklere uygun davranış ve kişilik özelliklerine ilişkin çeşitli ölçütler belirler. Paezy ve diğ. (2010) İran’da ortaokula devam eden kız çocuklarıyla yürüttükleri araştırmada, kızların atılğan olmamalarının en önemli nedeninin başkaları tarafından onaylanmama korkusu olduğunu belirlemişler, bu durumu İran’ın toplulukçu (kolektivist) kültürüyle ilişkilendirmişlerdir. Benzer bir değerlendirmeyi temel alan Eskin’in (2003), sosyokültürel değerlerdeki farklılıklar ile İsveç ve Türkiye’de bir davranış örüntüsü olarak atılğanlığın değerlendirilmesi için yaptığı araştırmanın sonucunda, İsveçli ergenlerin atılğanlık ölçeklerinde Türk akranlarından daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Atılganlığın toplumsal ve kültürel olarak nasıl algılandığı ya da nasıl kurgulandığı, toplumsal cinsiyet çalışmaları bağlamında önemli konulardan biridir. Atılganlığın, bireysel hakların korunmasıyla ilişkili bir davranış olarak tanımlanmaya başladığı 1970'li yıllar, aynı zamanda ikinci dalga kadın hareketinin de güçlenmeye başladığı dönemdir. İkinci dalga kadın hareketinin özellikle sosyal bilimler çatısı altındaki tüm disiplinleri güçlü bir biçimde etkilediği, tarihsel/toplumsal/kültürel olguların yeni bir bakış açısıyla ve yeni kavramlarla, yani toplumsal cinsiyet merceğiyle ele alındığı bu dönemde, bireysel haklarla ilişkili olan atılganlık becerisi de kadın hakları açısından ele alınmıştır. Örneğin atılganlık davranışını kişi haklarıyla ilişkilendiren ve bu hakların bir listesini ortaya koyan Jakubowski Spector (1973), bu haklardan kadınların mahrum olduklarını, toplumsal değer ve normlar nedeniyle kadınların aleyhine işleyen cinsiyet eşitsizliğinin bir sonucu olarak kadınların atılgan davranış ve becerilerinin gelişemediğini ifade etmiş ve bu konuda kadınlar için çeşitli teknikler içeren eğitimler geliştirmiştir (akt., Peneva ve Mavrodieva, 2013). 1970'ler boyunca atılganlık ve toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkiyi çözümleyen alanyazının çelişkili sonuçlar ortaya koyduğu, özellikle ölçek uygulanan araştırmalarda kadınlar ve erkekler arasında atılganlık düzeyleri açısından fark olup olmadığı konusunda anlaşmazlık olduğu, buna rağmen her beş çalışmadan üçünde erkeklerin kadınlardan daha yüksek puan aldığı belirtilmektedir (Chandler ve diğ., 1978). Diğer taraftan bireylerin toplumsallaşma süreçlerinin davranışları biçimlendiren bir etmen olduğu gerçeğinden hareketle Olczak ve Goldman (1981) cinsiyet rolü toplumsallaşmasının geleneksel boyutunda erkeklerin iddialı, rekabetçi, girişken, bağımsız ve saldırgan; kadınların besleyici/bakım verici, uysal, itaatkar ve erkeklerden daha az iddialı, daha az atılgan olacak şekilde yetiştirildiklerini, dolayısıyla atılganlık bağlamındaki farklılıkların cinsiyet kalıplarıyla ilgili olduğunu belirtmektedir. Atılganlık, kadın cinsiyet rolü kalıp yargılarından çok, erkek cinsiyet rolü kalıp yargılarıyla daha uyumlu görülür ve atılganlığın toplumsal olarak arzu edilen bir erkek cinsiyet rolü özelliği olduğunu gösteren bir çok kanıt bulunmaktadır (Eskin, 2003). Cinsiyet ayrımcılığının sosyal-kültürel yapıya gömülü olduğu toplumlarda, erkeklerin atılgan (hatta saldırgan), hırslı ve güçlü; kadınların itaatkar, pasif ve nazik olmaları gerektiğine ilişkin beklentiler bir çifte standart yaratmakta ve kadınlara ne ölçüde atılgan davranacakları konusunda bir sınır dayatmaktadır (Onyeizugbo, 2003).

Türkiye'de atılganlık ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan yeterli araştırma olmamakla birlikte, cinsiyeti demografik bir değişken olarak ele alan nicel çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, erkeklerin atılganlık düzeylerinin daha yüksek bulunduğu çalışmaların (Aydın, 1991; Kaya ve Karaca, 2018) yanında, tam tersi bulgulara ulaşan çalışmalar (Abakay ve diğ., 2017; Adana ve diğ., 2009) olduğu görülmektedir. Bunların dışında, atılganlık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiş olan araştırmalar da (Voltan Acar ve diğ., 2008; Yayıcı ve Düşmez, 2016) söz konusudur ve araştırmacılar bu durumu toplumsal yapıdaki değişimle birlikte cinsiyetler arasındaki farklılıkların da azalmasıyla açıklamışlardır.

Modern eğitim sisteminde atılganlığın rolü ve öneminin 2000’li yıllarda daha da arttığı, atılgan davranışların öğretim süreçlerinde en yapıcı iletişim yöntemi olarak kabul edildiği ve öğretim süreçlerinin etkililiğini artırarak, öğrencilerin kişilik özelliklerini geliştirdiği (Peneva ve Mavrodieva, 2013), özellikle ergenlerin madde bağımlılığının önlenmesinde etkili olduğu (Metz, Fuemmeler, Brown, 2006’dan akt., Eroğul ve Zengen, 2009) belirtilmektedir. Özetle söylemek gerekirse, atılganlık bireylerin iyi oluş halini geliştiren önemli bir sosyal beceridir (Eskin, 2003) ve bu davranış örüntüsünün uygun bir eğitim ile geliştirilebileceğini gösteren kuramsal ve ampirik bulgular söz konusudur (Voltan Acar ve diğ., 2008). Öğrencilerde atılganlık becerilerini geliştirmek amacıyla farklı yaş gruplarına yönelik eğitim kılavuzları geliştirilmiş ve etkililiklerini ölçmek amacıyla çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Çocuk romanları, öyküler ve resimli kitaplar, genel anlamda sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla uygulanan eğitim etkinliklerinde kullanılan araçlardır.

Edebiyat, hayal gücünü kullanmayı teşvik ederek çocukların hayat deneyimlerini ve bu deneyimlerle ilgili düşüncelerini farklı şekillerde değerlendirebilmelerine kaynaklık eder (Kiefer ve diğ., 2007’den akt., Gönen ve diğ., 2012). Çocuk okur, çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluştuğunda kahramanların yaşamlarına tanıklık ederek sosyal beceri farkındalığı kazanabilir. Rives ve diğ.’ne göre (2000) çocuk edebiyatı, sosyal becerilerin öğretimi için olumlu bir kaynak sağlar. Sosyal becerilerin edebiyat yoluyla öğretilmesi, yeni beceriler öğrenmenin yaratıcı ve eğlenceli bir yoludur; öğrenciler öyküler aracılığıyla karakterlerle ilişki kurdukça, sosyal beceriler anlamlı ve kişisel hale gelir (Rives ve diğ., 2000). Bu anlamda çocukların öykündükleri kahraman ya da kahramanların özellikleri ne kadar iyi geliştirilmişse, çocukların kahramanla özdeşim kurmaya istekleri de o ölçüde artar. Sever’e (2005) göre, örneğin kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunlar karşısındaki tutumu ve bir amaç doğrultusunda izlediği yöntemlerin niteliği, çocukları kahramanla özdeşim kurmaya, onun gibi düşünmeye ve davranmaya yöneltir. Bu bağlamda, çocuk okurların özgeci sosyal becerileri edinebilmesi için kitaptaki karakterlerin sosyal beceriler açısından iyi geliştirilmiş olması gereklidir.

Alanyazında, sosyal beceri eksiklerinin modelleme yöntemiyle öğretilmesinde çocuk kitaplarının kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda örneğin zihinsel engelli çocuklara teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin kazandırılması (Türer, 2010) ve özür dileme, alay edilemeyle başa çıkma ve uygun olmayan fiziksel temastan kaçınma becerilerinin öğretilmesi (Çiftçi, 2001), okulöncesi yaş grubundaki çocuklara sorumluluk ve işbirliği yapma becerilerinin (Baş, 2011) ve iletişim, uyum, kendini kontrol etme ve özgeci davranışların öğretilmesi (Aksoy, 2014), farklı yaş grubundaki öğrencilerin saygı, empati kurma, öz denetim, sorumluluk / çatışma çözme çerçevesindeki beceri eksikliklerinin giderilmesi (Rives ve diğ., 2000) amacıyla yapılan çalışmalarda masallar, öyküler ve şiirler kullanılmıştır. Söz konusu araştırmaların ortak sonuçları, çocuk edebiyatı yapıtları aracılığıyla, çocukların karakter özellikleri iyi geliştirilmiş kahramanlarla özdeşim kurarak hedeflenen sosyal becerileri öğrenebildiklerini ve günlük yaşamlarında uyarlayabildiklerini göstermektedir. Aksoy ve Baran (2020) hem öykü anlatma hem de oyun temelli sosyal

beceri eğitimi uygulamalarının etkilerini ölçmek amacıyla anaokuluna devam eden çocuklarla yürüttükleri çalışmanın sonucunda, bu eğitimlere katılan çocukların sosyal becerilerinin kontrol grubundakilerden anlamlı bir şekilde yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmanın bir diğer sonucu da oyun temelli sosyal beceri eğitiminin kendini kontrol ve atılganlık boyutlarına ilişkin sosyal beceriler üzerinde, öykü anlatma temelli eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunun saptanmasıdır (Aksoy ve Baran, 2020).

Çocuk kitaplarında sosyal beceri temsilleri yaygın bir araştırma konusu değildir. Şahin ve diğerleri (2011), Türkiye’de 2005-2010 yılları arasında yayımlanan 35 çeviri, 45 telif olmak üzere toplam 80 okulöncesi resimli çocuk kitabını incelemiş, öykü karakterlerini benlik kavramı ve özgeci (prososyal) davranışlar açısından çözümlenmiştir. Araştırmada çeviri kitaplarda özgeci davranışlardan en fazla sohbet etme, iletişime geçme, yardımcı olma, güven verme, duygusal tepki verebilme; en az ise özveride bulunma, saygılı davranma ve fedakârlıkta bulunma davranışlarının işlendiği belirlenmiştir. Telif kitaplarda en fazla işlenen özgeci davranışın duygusal tepki verebilme, sohbet etme, iletişime geçme, yardımcı olma ve işbirliği yapma, en az işlenen davranışın ise empati kurma ve özveride bulunma olduğu belirlenmiştir. Gönen ve diğerleri (2012) çocuklar için hazırlanmış 100 resimli öykü kitabını inceledikleri araştırmada, kitaplarda çoğunlukla yardım isteme, gerektiğinde arkadaşlarına yardım etme, arkadaşların duygularına duyarlı olma, kendisi için iyi şeyler yapma ve duygularını ifade etme ile ilgili becerilerin daha fazla, ancak arkadaşlarının hakkını savunma, ödevleri tamamlama, karşı cinsle karşı rahat hissetme, boş zamanları uygun şekilde kullanma, öğretmenin yönergelerine uygun dinleme, kontrol yeteneği ve mizah duygusuna sahip olma becerilerinin daha az sıklıkta yer aldığını belirlemiştir.

Çocuk kitapları, toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisini çözümleyen alanyazının önemli araştırma gündemlerinden biri olsa da sosyal beceriler bu gündem içinde kendine yer bulamamıştır. Sosyal becerilerin öğretilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarının etkililiği ortaya konsa da sosyal beceri eksiği olsun ya da olmasın, bu yapıtların sıradan bir çocuk için hangi sosyal becerileri sunduğu ve sosyal becerilerin temsil edilme biçimlerinde toplumsal cinsiyet bağlamında farklılık olup olmadığı soruları çerçevesinde bir yaklaşım geliştirilmemiştir. Yukarıda sunulan sosyal beceri ve cinsiyet ilişkisini ele alan araştırmalar, cinsiyeti diğer demografik değişkenler (yaş, engellilik vb.) gibi ele almıştır ve dolayısıyla bu çalışmalarda toplumsal cinsiyet bakış açısıyla bir çözümleme/inceleme söz konusu değildir. Buradan hareketle bu çalışmada toplumsal ve kültürel olarak kabul gören, dolayısıyla toplumsallaşma süreçlerinden bağımsız düşünülemez olan sosyal beceriler konusu, yine toplumsal bir inşanın ürünü olan toplumsal cinsiyet ile ilişkisi bağlamında çözümlenmiştir.

Çocukların, karakter özellikleri toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından ve önyargılarından bağımsız olarak geliştirilmiş kahramanlarla özdeşim kurabilecekleri metinlerle buluşması, erken dönemden başlayarak nitelikli yazınsal metinlerle karşılaşması, onların toplumsal ilişkilere yönelik deneyimler edinmesini sağlamakta,

böylece çocuğa yaşama ilişkin sınırlı deneyimleri erkenden çoğaltma ve zenginleştirme olanağı sunmakta ve onu yaşama hazırlamaktadır (Aslan, 2006). Bu bağlamda çalışmanın problemini, çocuk romanlarındaki çocuk kahramanların atılganlık temsillerinin incelenip karşılaştırılarak, toplumsal cinsiyet bağlamında benzeşen ve farklılaşan özelliklerinin saptanması oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı, 2010-2017 yılları arasında yayımlanmış ve 8-12 yaş aralığındaki çocuklara seslenen telif ve çeviri çocuk romanlarındaki çocuk kahramanların, atılganlık temsillerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Telif çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların, atılganlık becerisi temsillerinde farklılık var mıdır?
2. Çeviri çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların, atılganlık becerisi temsillerinde farklılık var mıdır?
3. Atılganlık becerisinin temsillerinde telif ve çeviri romanlardaki kız çocuk kahramanlar arasında farklılık var mıdır?
4. Atılganlık becerisinin temsillerinde telif ve çeviri romanlardaki oğlan çocuk kahramanlar arasında farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, veri kaynağı, süreç ve verilerin çözümlenmesi ile geçerlik ve güvenilirlik konuları ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, insanların tutum, davranış, görüş ve deneyimlerini anlamayı, yorumlamayı, betimlemeyi ve derinlemesine incelemeyi hedefler (Kıral, 2020). Araştırmanın veri kaynağı çocuk romanları olduğu için doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Bilimsel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olan dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve çözümlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2021).

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı 2010-2017 yılları arasında yayınlanan ve 8-12 yaş aralığındaki çocuklarına seslenen 32 telif ve 32 çeviri olmak üzere toplam 64 çocuk romanından oluşmaktadır. Bu çerçevede Türkiye Yayıncılar Birliği aracılığıyla ölçütleri karşılayan yayınevlerine ve kitaplara ulaşılmış, kız ya da oğlan çocuk kahramanın akranlarıyla etkileşim içinde olması ölçütüne göre incelenmiştir. Veri kaynağının belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yolu izlenmiştir. Amaçlı örneklemede, evrene genelleme yapmaktan ziyade önemli durumları anlamak ve tanımlamak için bilgi-yoğun durumları derinlemesine incelemeyi içerir (Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu

amaçla Ek'te sunulan liste oluşturulmuş, telif ve çeviri kitapların her birine bir kod numarası (T1, Ç1 şeklinde) verilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'nun 31.05.2021 tarih ve 10/208 sayılı kararı ile bu çalışmada etik kurul onayı gerekmediğine oy birliği ile karar verilmiştir.

Süreç ve Verilerin Çözümlemesi

Verilerin toplanması aşamasında kahramanların sosyal beceri temsillerini bağlama göre değerlendirebilmek için yapıtların her biri en az iki kez okunmuş ve geniş özetleri çıkartılmıştır. Bu metinler kodlara uygun parçalara bölünerek, her metin parçası için ayrı klasörler oluşturulmuştur. Verilerin çözümlemesinde içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği iletiyi, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bir tekniktir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Araştırmada verilerin çözümlemesi sürecinde nitel ve nicel yaklaşımlar bütünleştirilmiştir. Nitel yaklaşımda veriler durumu açıklar (Patton, 2014) ve betimleme, anlama ve yorumlamaya dayanır (Merriam, 2013). Nicel yaklaşımda ise veriler doğrulayıcı olduğu için, hipotezlerin belirlenmesi ve hipotezlerin doğru olup olmadığının verilerle desteklenmesi gerekir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada nitel yaklaşım doğrultusunda çözümleme yöntemi olarak "kategorik çözümleme" kullanılmış, kitaplardaki iletiler birimlere bölünmüş, önceden belirlenmiş ölçütlere göre kategoriler oluşturulmuş ve birimlerin oransal olarak görünme sıklığını ortaya koymayı sağlayan sıklık çözümlemesi yapılmıştır. Bu çözümleme türü belirli bir ögenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamakta, böylece öğeler önem sırasına sokulabilmekte ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılabilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Araştırma verilerinin çözümlemesinde, verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ile yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) aşamaları izlenmiştir. Verilerin çözümlemesi sürecinde kodlamalar, sosyal becerilerle ilgili alanyazın araştırması sonucunda elde edilen kavramsal yapıya göre yapılmış, süreç içinde ortaya çıkan yeni kodlar listeye dâhil edilmiştir. Kitaplar çözümlenirken kahramanların tek paragraflık anlatım biçimleri, sosyal beceriler bağlamındaki çok yönlülük nedeniyle birden fazla kategori altında değerlendirilmiştir. Kategoriler oluşturulurken, kategorilerin birbirinden bağımsız olması, bütün verileri içerecek kadar yeterli sayıda olması, bir veri biriminin sadece bir kategoride yer alabilmesi ve yalnızca bir sınıflandırma ilkesinden elde edilmesi (Holsti, 1969'den akt., Tavşancıl ve Aslan, 2001; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013) gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması çerçevesinde, veri kaynağı dışından seçilen bir telif ve bir çeviri kitap üzerinde ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiş; kodlama

çizelgesindeki eksiklikler giderilmiştir. Bu aşamada, çocuk edebiyatı, ölçme/ değerlendirme, toplumsal cinsiyet ve sosyal beceriler alanlarında akademik çalışmaları olan üç alan uzmanının görüşleri/önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Kodlama çizelgesi ve kategorilerin işlevsel tanımları güncellenerek, asıl uygulamaya geçilmiştir.

Bu çalışmada atılganlık becerileri, bireyin benliğini, haklarını, edilgen kalmadan, saldırgan da olmadan bilinçli olarak koruması, duygu, düşünce ve arzularını başkalarının haklarını göz ardı etmeksizin, bu konuda kaygı ve suçluluk duymaksızın ifade edebilmesine olanak sağlayan beceriler (Timmins ve McCabe, 2005; Efe, 2007'den akt., Özdemir ve Çapar, 2019) şeklinde tanımlanmış ve incelenen kitaplardaki kahramanların tutum ve davranışları bu tanım bağlamında 11 alt kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler, düşüncesini söyleme, açıklama yapma, soru sorma, yönerge verme, uyarıda bulunma, itiraz etme, öneride bulunma, yardımda bulunma, baş etme, beden dilini kullanma, duygularını ifade etme becerilerinden oluşmaktadır. Alt kategorilerin işlevsel tanımları aşağıdaki gibidir:

Düşüncesini söyleme becerisi. Kahramanın, herhangi bir konuda düşüncelerini akran(lar)ına tam ve eksiksiz bir biçimde ifade etmesidir.

Açıklama yapma becerisi. Kahramanın, belirli bir konuda akran(lar)ının istediği ve beklediği düşüncelerini tam ve eksiksiz bir biçimde ifade etmesidir.

Soru sorma becerisi. Kahramanın, bir şeyi öğrenmek için akran(lar)ına yönettiği ve karşılığını beklediği sözleridir.

Yönerge verme becerisi. Kahramanın, akran(lar)ına herhangi bir konuda tutulacak yol için bir şeyi yapması ya da yapmaması konusunda talimat vermesidir.

Uyarıda bulunma becerisi. Kahramanın, sonucu önceden kestirilen bir durumu önlemek için akran(lar)ına kesin bir dille ikaz etmesidir.

İtiraz etme becerisi. Kahramanın, akran(lar)ının dile getirdiği bir duygu, düşünce veya kararı uygun bulmayarak reddetmesidir.

Öneride bulunma becerisi. Kahramanın, akran(lar)ına belirli konularda yaşanan sorunları aşmak için yapılması gereken davranışlarla ilgili düşüncesini ortaya koymasıştır.

Yardımda bulunma becerisi. Kahramanın kendi gücünü, olanaklarını akran(lar)ının yararı için kullanmasıdır.

Baş etme becerisi. Kahramanın, akran(lar)ıyla etkileşimi sonucu yaşadığı olumsuz bir olay karşısında direnç göstermesi ve başarı kazanmasıdır.

Beden dilini kullanma becerisi. Kahramanın, akran(lar)ına iletilmek istediği iletiyi göz teması, vücut duruşu, yüz ifadesi, el ve vücut hareketleri gibi dil dışı öğelerden yararlanarak anlatmasıdır.

Duygularını ifade etme becerisi. Kahramanın, herhangi bir konuda duygularını akran(lar)ına tam ve eksiksiz bir biçimde ifade etmesidir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel yaklaşımın özünü oluşturan nesnellik koşulunun önemli bir parçası olarak geçerlik, araştırılmak istenen olgunun, olduğu haliyle tarafsız bir şekilde gözlemlenmesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986'dan akt., Yıldırım ve Şimşek, 2013). Richards'a göre (2005) bir araştırmanın geçerliği, araştırma sonunda elde edilen sonuçlara ulaşılma sürecinin ikna edici bir biçimde açıklanabilmesine ve bu anlamda okuyucuda güven oluşturmaya bağlıdır (akt., Merriam, 2013). Tavşancıl ve Aslan (2001) ise verilerin içerik çözümlemesi tekniği ile çözümlendiği araştırmalarda, çözümleme işleminde kullanılan kategorilerin ayrıntılı olarak tanımlanmasının gerektiğini ve araştırma sonuçlarının ancak bu tanımlar çerçevesinde geçerlik kazanabileceğini ifade eder. Bu çalışmada kategoriler oluşturulurken sosyal beceriler, atılganlık becerileri ve toplumsal cinsiyet konularında ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenirlilik konusu, aynı bulguların tekrar elde edilip edilemeyeceği değil, bir araştırmada ortaya konan sonuçların, toplanan verilerle tutarlı olup olmadığı ile ilgilidir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda "güvenirlilik" kavramı yerine "tutarlılık" kavramının kullanılması önerilmekte, bu kavram ise araştırmacının elde ettiği veriler ve bunlar aracılığıyla ulaştığı sonuçların, başkaları için de anlamlı olması şeklinde açıklanmaktadır. İçerik çözümlemesi tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda, güvenirlilik konusu öncelikle kategorilerin belirlenmesi ve işlevsel olarak tanımlanmasına ve verilerin bu tanımlara uygun olarak kodlanmasına bağlıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu araştırmada, seçilen iki kitap üzerinde pilot uygulama yapılmış, ardından kategoriler yeniden düzenlenmiş, üç alan uzmanının görüşleri ve önerileri doğrultusunda kodlama çizelgesindeki eksiklikler giderilmiştir. Diğer yandan araştırmada temel alınan bir diğer güvenirlilik stratejisi araştırmanın inanırlığıdır. Bir araştırmada inanırlığı sağlamak için temel stratejiler uzun süreli etkileşim, çeşitleme, uzman/akran incelemesi ve katılımcı kontrolü şeklinde tanımlanmaktadır (Guba, 1981, akt., Lincoln ve Guba, 1985). Bu doğrultuda bu araştırmada inanırlığın sağlanmasında uzman incelemesi stratejisi benimsenmiş ve çalışmanın başlangıcından sonuna kadarki süreçte, alan uzmanlarından düzenli olarak görüş alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, telif ve çeviri çocuk romanları bağlamında ayrı ayrı sunulmuş, kategorilerin sıklık çözümlemesini gösteren tablolar alanyazın çerçevesinde yorumlanmıştır.

Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerileri

Araştırma kapsamında incelenen telif çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların atılganlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin sıklık ve yüzdelik dağılımları Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Sıklık (f) ve Yüzdeler (%) Dağılımları

Alt Kategoriler	Kız Kahramanlar		Oğlan Kahramanlar	
	f	%	f	%
Soru sorma becerisi	187	34.76	361	44.85
Düşüncesini söyleme becerisi	153	28.44	190	23.60
Açıklama yapma becerisi	89	16.54	128	15.90
Beden dilini kullanma becerisi	26	4.83	12	1.50
Yönerge verme becerisi	25	4.65	33	4.10
Öneride bulunma becerisi	21	3.90	34	4.22
İtiraz etme becerisi	14	2.60	20	2.48
Uyarıda bulunma becerisi	11	2.05	15	1.86
Duygularını ifade etme becerisi	7	1.30	11	1.37
Baş etme becerisi	3	0.56	0	0
Yardımda bulunma becerisi	2	0.37	1	0.12
Toplam	538	100.00	805	100.00

Tablo 1 incelendiğinde, hem kız hem de oğlan kahramanların en sık temsil ettiği becerilerin sırasıyla soru sorma, düşüncesini söyleme ve açıklama yapma becerileri olduğu görülmektedir. Bu üç becerinin incelenen kitaplardaki sıklığı her iki cinsiyet için de yüksek olmasına karşın, oğlan çocukları aracılığıyla temsil edilme sıklığının, kızlara göre fazla olduğu görülmektedir. Yani oğlan çocuklar daha sık soru sormakta, düşüncesini ifade etmekte ve açıklama yapmaktadır. Kız çocuklar aracılığıyla temsil edilen beceriler sıklık açısından beden dilini kullanma, yönerge verme, öneride bulunma, itiraz etme, uyarıda bulunma, duygularını ifade etme, baş etme ve yardımda bulunma becerileri şeklinde sıralanmaktadır. Kızlarla oğlanlar karşılaştırıldığında, en belirgin fark, kızların beden dilini kullanma ve baş etme becerilerinde daha sık gösterilmiş olmasıdır. Buna karşın öneride bulunma becerisinde oğlan kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Öneride bulunma becerisinde temsil edilen kız ve oğlan kahramanlar genellikle akranlarıyla birlikte atıldıkları serüvenlerde karşılaştıkları sorunları çözebilmek için yapılması gerekenlerle ilgili düşüncelerini ortaya koymaktadırlar. Ancak incelenen romanlarda öneride bulunma ve sorun çözme çerçevesinde kızlar doğaüstü yeteneklerini, erkeklerse gerçek dünya ile ilgili bilgilerini devreye sokmaktadır. Örneğin kızlar en uzaktaki sesleri ya da fısıltıları duyabilme yeteneğinden (T6), oğlanlar ise İstanbul'un tarihi yerleriyle ilgili bilgisinden (T1) dolayı önerilerde bulunmaktadır. Çocuk edebiyatı yapıtlarında yetişkin kadın ve kız çocuk kahramanların, yaşadıkları serüvenlerde çoğunlukla göze batmadan başarı elde ettikleri belirtilmektedir (Weitzman ve diğ., 1972). Ancak bu çalışmada, öneride bulunma becerisinde temsil edilen kızların da akranlarıyla birlikte yaşadığı serüvenlerde etkin rollerle betimlendikleri görülmüştür.

Baş etme becerisi çerçevesinde, telif romanlarda oğlan çocuklar temsil edilmemiştir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında yetişkin erkek ve oğlan çocuk kahramanların, yaşadıkları zorluklarla baş edebilmek için arkadaşlık ilişkilerini

kullandıkları ve arkadaşlarıyla işbirliği yaptıklarına ilişkin bulgular söz konusudur (Béreaud, 1975). Bu araştırmada baş etme becerisinde temsil edilen kız çocukların yaşadıkları zorluklarla arkadaşlık ilişkilerini kullanmadan yalnız baş ettikleri görülmüştür. Kız çocuk kahramanlarında baş etme becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T30) kahramanı, ailesi ile birlikte Artvin'den İstanbul'a yeni taşınmıştır. Sınıfındaki arkadaşlarıyla kaynaşmaya çalışır ama dişlerindeki büyüklükten dolayı dört oğlan çocuğunun zorbalıklarına maruz kalır. Kahraman, akran zorbalığıyla baş edebilmek için dış görünüşüyle ilgili alaycı sözleri duymazlıktan gelir ve bedeniyle barışık olduğuna ilişkin ileti vermeye çalışır: "Gıcığa bak! Duymamış gibi yapıyorum." (T30, s. 37). "Havucumu keyifle yiyormuş gibi yapıyor, tam belalıların önünden geçerken de, 'Ay çok komikmiş!' diye bağırıp, çingiraklı bir kahkaha patlatıyorum. Umarım inandırıcı olmuştur." (T30, s. 38).

Tablo 1'deki verilere göre beden dilini kullanma becerisinde kızlar daha etkin temsil edilmiştir. Kızların beden dilini kullanma becerisinde temsil edilme biçimlerine, "Gözde'nin heyecanla atıldığını gören Nazlı elinin bir hareketiyle onu durdurdu" (T16, s. 28) ve "Nazlı'nın uyarıcı bakışlarını görünce ikisi de suspus oldular" (T16, s. 35) cümleleri örnek verilebilir. Oğlan çocuklarında beden dilini kullanma becerisinin temsil edildiği romandaki (T4) kahramanın öğretmeni, sınıfa dünya küresi getirir. Öğretmen, dünyanın dörtte üçünün sularla kaplı olduğunu söyler. Suyun renginin ne olduğunu sorunca kahraman atılıp "mavi" der. Kahraman ile sınıf arkadaşı arasında en güzel rengin hangi renk olduğu üzerine tartışma çıkar. Kahramana göre en güzel renk mavi iken arkadaşına göre ise kırmızıdır. "... elini arkadaşına doğru salladı: Hadi canım sen de ..." (T4, s. 12). Beden dilini kullanma becerisi, sosyal beceriler arasında sözsüz tepkiler olarak yer almaktadır. Bireylerin göz teması, yüz ifadeleri, duruş, sosyal mesafe ve jest kullanımı gibi sözel olmayan tepkilerin niceliğini ve niteliğini farklı sosyal durumların isteklerine göre ayarlayabilmeleri önemli kabul edilir (Spence, 2003). Beden dilini kullanma becerisinde temsil edilen kızlar bu beceriyi kendilerinden küçük akranlarını kontrol etmek, oğlanlar ise konuşmasının niteliğini/etkililiğini artırmak için kullanmaktadır. Telif çocuk romanlarında atılganlık becerileri alt kategorideki oranlar incelendiğinde, beden dilini kullanma, baş etme ve yardımda bulunma becerileri hariç, diğer tüm becerilerin oğlan çocukları aracılığıyla temsil edildikleri sonucu çıkarılabilir.

Çeviri Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerileri

Araştırma kapsamında incelenen çeviri çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların atılganlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin sıklık ve yüzdelik dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çeviri Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Sıklık (f) ve Yüzdeler (%) Dağılımları

Alt Kategoriler	Kız Kahramanlar		Oğlan Kahramanlar	
	f	%	f	%
Soru sorma becerisi	282	32.30	236	34.45
Düşüncesini söyleme becerisi	225	25.77	187	27.30
Açıklama yapma becerisi	215	24.63	128	18.69
Yönerge verme becerisi	52	5.96	34	4.96
Uyarıda bulunma becerisi	20	2.29	11	1.61
İtiraz etme becerisi	20	2.29	18	2.63
Duygularını ifade etme becerisi	17	1.95	7	1.02
Beden dilini kullanma becerisi	16	1.83	37	5.40
Öneride bulunma becerisi	14	1.60	9	1.31
Yardımda bulunma becerisi	10	1.15	1	0.15
Baş etme becerisi	2	0.23	17	2.48
Toplam	873	100.00	685	100.00

Tablo 2 incelendiğinde, hem kız hem de oğlan kahramanların en sık temsil edildiği becerilerin sırasıyla soru sorma, düşüncesini söyleme, açıklama yapma becerileri olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, telif ve çeviri romanlardaki her iki cinsiyetten kahramanların en sık temsil edildikleri atılganlık becerilerinin sıralamalarının aynı olduğu anlaşılmaktadır. Kızlar beden dilini kullanma dışındaki diğer bütün becerilerde daha etkin temsil edilmiştir. Kızların en az sıklıkla temsil edildiği beceri baş etme, oğlanların ise yardımda bulunma becerisidir. Çeviri çocuk romanlarında, kızlar ve oğlanlar yönerge verme ile yardımda bulunma becerilerinde birbirine yakın oranlardadır. Buna karşın uyarıda bulunma ve duygularını ifade etme becerilerinde kızlar; baş etme ve beden dilini kullanma becerilerinde oğlanlar daha etkin temsil edilmiştir. Çeviri ve telif çocuk romanlarına ilişkin bulgular arasındaki en belirgin farklılık bu çerçevede ortaya çıkmaktadır. Kız çocuk kahramanlar, uyarıda bulunma becerisini akranının davranışlarını olumlu yönde değiştirmek için kullanmaktadır:

Colin'in insanlara emirler verirken ne kadar kabalaştığından, hatta küçük bir canavara dönüştüğünden haberi olmadığını Mary bile fark etmişti. Aslında Mary de önceden onun gibiydi ama Misselthwait'e geldiğinden bu yana bu üslubunun pek de rağbet edilen ve sevilen bir üslup olmadığını keşfetmişti. Bu keşfi yapmış bir kişi olarak bunu Colin'le de paylaşmak istedi. (Ç7, ss. 301-302)

Oğlan çocuklar ise "Pusete bir tekme atarak, 'Onu gezdirmek zorundayım' diyor ve pusetin tutma sapını öyle bir sarsıyor ki, ... Derken puseti daha da hızlı itmeye koyuluyor. 'Sakin!' diye Paule. Anderas'ın montundan tutmaya çalışıyor" (Ç8, ss. 93-100) örneğinde olduğu gibi uyarıda bulunma becerisini akranının tehlikeli eylem ve davranışlarını önlemek için kullanmaktadır. Uyarıda bulunma becerisinde temsil edilen kızlar akranlarının olumsuz davranışlarını olumlu yönde değiştirirken ona karşı

sevecen ve bakım verici davranmaktadır. Oğlan çocuklar ise akranlarının tehlikeli eylem ve davranışlarını engellerken otoriter davranmaktadır. Uyarıda bulunma becerisinde temsil edilen kızların, akranının korkularını yenmesinde araçsal rol oynayarak; oğlanların ise akranının tehlikeli eylem ve davranışlarını engelleyerek ataerkil yapıyla uyumlu dişil ve eril değerlere uygun betimlendikleri görülmüştür.

İncelenen romanlarda, kızların duygularını ifade etmesi karakterlerinin doğal bir parçası, oğlanların ise çevrenin etkisi ile gelişen bir edinim olarak gösterilmektedir. Duygularını ifade etme becerisinde temsil edilen oğlan çocuk (Ç22), duygularını doğrudan ifade etmez. Duygularını ifade etmesine neden olan akranı kız çocuğu, kahramanla benzer olaylar yaşamıştır ve kahramanın iç dünyasını anlamak ister. Kahraman, akranı kız çocuk ile yaşadığı etkileşimin sonucunda duygularını ifade eder. Kahramanın, akranı kız çocuğuyla yaşadığı etkileşim sırasında kullandığı yanıt verme becerisi, düşüncesini söyleme becerisi ile açıklama yapma becerisi, duygularını ifade etme becerisiyle bağlantılıdır: “Her neyse,” diyor, “söylediğim doğru değildi. Balık İskelesi Sokağı’ndaki evime gitmek istemiyorum aslında. Amazon’u ve Orinoco’yu görmek isterim gerçekten. Büyük değişiklik olur. Ama önce halletmem gereken başka şeyler var.” (Ç22, s. 164).

İncelenen romanlarda baş etme becerisinde oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiş olması, telif romanlardan önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Baş etme becerisi, kız çocuk kahramanlarında iki romanda (Ç12 ve Ç27) temsil edilmiştir. Baş etme becerisinde temsil edilen kız ve oğlanlar, bu beceriyi akranlarıyla çatışma yaşamamak için kullanmaktadırlar. Örneğin kız çocuk kahramanın baş etme becerisiyle ilgili şu örnek verilebilir: “İna bu konuda da farklıydı. Gob, resimlerinin üstüne basarak mahvettiği zamanlarda (kimse bakmadığında yapıyordu bunu) omuzlarını düşürmekle yetiniyor, sonra yer değiştirip sabırla yeniden çizmeye koyuluyordu.” (Ç27, ss. 23-24). Oğlan çocuğun baş etme becerisinin temsil edildiği bir romanın (Ç28) kahramanının üst ve alt çenesinde diş telleri takılıdır. Okulda diş telleri belli olmasın diye ağzı kapalı konuşur. Görme ve duyma sorunları vardır; gözlük takar ve işitme aleti kullanır. Bunların yanı sıra bacaklarında ve omurgasında da sorunlar vardır. Arkadaşları, kahramana koltuk değneği ve işitme aleti kullanmasından dolayı ‘moruk’ lakabını takmışlardır. “Soyunma odasında ya da duşta hep sırtım duvara dönük duruyorum, kimse durumu fark etmiyor. Sorun çözülmüş oluyor.” (Ç28, s. 29). Çocuk edebiyatı yapıtlarında oğlan çocuklarının, karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için daha fazla teşvik edildiğini belirleyen araştırmalar (Béreaud, 1975), çeviri çocuk romanları açısından bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Baş etme becerisinde oğlan çocukların etkin temsil edilmiş olmaları, karşılaştıkları sorunlarla baş etme becerileri anlamında eril özellikleri pekiştirici iletiler arasında sayılabilir.

Veriler çerçevesinde hem kızların hem de oğlanların, beden dilini sosyal durumlara göre ayarlayabildikleri görülmektedir. Kızlar göz ve omuz hareketleri; oğlanlar ise el ve baş sallama hareketleriyle betimlenmiştir. Alanyazında kadınların, erkeklerden daha fazla gülümsediği ve başkalarına baktığı ve daha anlamlı beden

hareketleri sergilediklerini gösteren çalışmalar söz konusudur (Hall, 1984'den akt., Wester ve diğ., 2002). Çeviri çocuk romanlarında beden dilini kullanma becerisi anlamında oğlan çocukların daha sık temsil edilmesi, bu açıdan dikkat çekici bir bulgudur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında incelenen telif çocuk romanlarında toplam 37 kahramanın 23'ü oğlan ve 14'ü kız, çeviri çocuk romanlarında ise toplam 38 kahramanın 23'ü oğlan ve 15'i kız çocuklardır. Telif ve çeviri çocuk romanlarında, oğlan çocukların sayısal olarak fazla olmasıyla da ilişkili bir şekilde olaylara yön veren kahramanların çoğunluğunun oğlan çocuğu olduğu görülmektedir; alanyazında bu bulguyla örtüşen araştırma sonuçları vardır (Béreaud, 1974; Filipović, 2018; Hamilton ve diğ., 2006; McDonald, 1989; Sever ve Aslan, 2011; Turner Bowker, 1996). Çocuk edebiyatı yapıtlarında, olay kurguları birbirinden farklılık gösterse de, yetişkin erkekler/oğlan çocuklar etkin, yetişkin kadınlar/kız çocuklar ise edilgen özellikler ve davranışlar ile betimlenmektedir. Örneğin kitaplarda erkek/oğlan çocuk kahramanların sıklıkla diğer kişileri yönetir ve liderlik yaparken, kadın/kız çocuk kahramanların liderlik yapanları takip eden ve hizmet eden olduğu belirlenmiş (Weitzman ve diğ., 1972), çocuklarının başarıya ve kendilerini ifade etmeye, kız çocuklarının ise başkalarını mutlu kılmaya yönlendirildiği bu tür örnekler, "şartlandırma komplosu" olarak adlandırılmıştır (Fisher, 1970'den akt., Segal, 1981). Ayrıca yazarın cinsiyeti ne olursa olsun bu kalıpların değişmediğini gösteren çalışmalar da söz konusudur (Turner Bowker, 1996). Bu araştırma kapsamında incelenen ve kahramanı kız çocuğu olan telif romanların on tanesinin, çeviri romanların ise dokuzunun yazarı kadındır. Alanyazının aksine incelenen telif ve çeviri çocuk romanlarında kadın yazarların, kız çocukları genel anlamda etkin karakter özellikleri ile geliştirdikleri görülmektedir.

Bu çalışmada, atılganlık becerilerinin alt kategorileri bağlamında telif romanlarda oğlan çocuk kahramanların daha etkin temsil edildiği görülmektedir. Oğlan çocukların baş etme becerisi hariç diğer tüm beceri kategorilerinde gösterilme sıklığı, kızlara göre daha fazladır. Atılganlık becerilerini oluşturan kategorilerde kız çocuk kahramanların beden dilini kullanma becerisi ile baş etme becerisinde daha etkin temsil edilmeleri, toplumsal cinsiyet kalıpyargıları bağlamında kızların lehine bir ileti olarak yorumlanabilir çünkü sonuç itibarıyla bu mücadeleler başarıyla sonuçlanmaktadır. Beden dilini kullanma becerisinde temsil edilen kızlar bu beceriyi kendisinden küçük akranlarını kontrol etmek, oğlanlar ise sözsöz ifadelerinin niteliğini artırmak için kullanmaktadır.

Çeviri çocuk romanlarındaki atılganlık becerilerinde kız çocuk kahramanların temsil sıklığının tüm kategorilerin toplamında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Beden dilini kullanma becerisi hariç, kız çocuk kahramanların atılganlık becerilerindeki etkin temsili, telif romanlardaki durumun tam tersini göstermektedir. Bununla birlikte bazı becerilerin içerikleri üzerinde daha ayrıntılı bir çözümleme yapıldığında, romanların kurgularında kızların ve oğlanların aynı beceriyi farklı amaç

ve yollarla gerçekleştirdiğine ilişkin bazı örüntüler dikkat çekmektedir. Örneğin uyarıda bulunma becerisinde temsil edilen kızların, akranlarının korkularını yenmesinde araçsal rol oynayarak; oğlanların ise akranlarının tehlikeli eylem ve davranışlarını engelleyerek ataerkil yapıyla uyumlu rollere uygun davrandıkları görülmüştür. Duygularını ifade etme becerisi kızların karakterinin doğal bir parçası, oğlanların ise çevrenin etkisi ile gelişen bir edinimi olarak betimlenmekte, yaygın toplumsal cinsiyet normlarıyla uyumlu ve bu normları yeniden üreten örüntüler geliştirilmektedir.

Telif ve çeviri romanlara ilişkin bulgular karşılaştırıldığında, öneride bulunma ile beden dilini kullanma becerisinde telif romanlardaki kızların; uyarıda bulunma ve duygularını ifade etme becerisinde ise çeviri romanlardaki kızların daha etkin temsil edildiği görülmüştür. Uyarıda bulunma becerisinde temsil edilen telif ve çeviri çocuk romanlardaki kızların, bu beceriyi akranları olan oğlan çocuklarının korkularını yenmeleri ve olumlu yönde davranış değişikliğinde bulunmaları için kullanmaları dikkat çekici bir benzerliktir. Telif romanlarda öneride bulunma becerisinde temsil edilen kızlar önerileriyle akranlarını yönlendirerek; çeviri romanlardaki kızlar ise önerileriyle akran çatışmasını engelleyerek yaşadıkları serüvenlerde başarılı olmaktadır. Beden dilini kullanma becerisinde temsil edilen kızlar telif romanlarda bu beceriyi akranlarını terbiye etmek; çeviri romanlarda ise sözselsel ifadelerini güçlendirmek için kullanmaktadır. Duygularını ifade etme becerisinde ise kızların, duygusal ifadeleri daha çok akranları oğlanlarla birlikteyken kullandıkları, bunun her iki roman türünde ortak olduğu görülmektedir. Bulgulara genel olarak bakıldığında, telif ve çeviri romanlardaki kız çocuk kahraman sayısı birbirine çok yakın olmasına karşın, çeviri romanlardaki kızların atılganlık becerilerinin temsil sıklığı, telif romanlardaki kızlardan dikkat çekici oranda yüksektir.

İncelenen romanlardaki atılganlık becerilerine ilişkin kategorilerin yüzdelik dağılımları incelendiğinde öneride bulunma becerisinde telif romanlardaki, baş etme becerisi ile beden dilini kullanma becerisinde ise çeviri romanlardaki oğlan çocuk kahramanların daha etkin temsil edildikleri görülmüştür. Telif ve çeviri romanlarda öneride bulunma becerisinde temsil edilen oğlan çocuklar, öneri yaptıkları konularla ilgili bilgi ve deneyim sahibi karakterler olarak betimlenmiştir. Ayrıca iki roman türünde de beden dilini kullanma becerisinde temsil edilen oğlanların, beden dilini sözselsel ifadelerinin niteliğini artırmak için kullandıkları görülmüştür. Baş etme becerisinde oğlanlar telif romanlarda temsil edilmezken, çeviri romanlardan birinde (Ç28) yer alan, bedensel engellerinden dolayı akranlarının sözel ve sosyal zorbalıklarına maruz kalan kahraman, akran zorbalığının temelinde yatan nedenin ataerkil düşünme sistemindeki erkek beden algısı olduğunu fark etmiş, bedensel engellerini baş etme becerisinde kullandığı birer araca dönüştürmüştür. Alanyazında atılganlık becerilerinin akran zorbalığıyla başa çıkmada önemli işlevleri olduğu belirtilmekte (Camodeca ve Goossens, 2005) ve okullarda düzenlenen atılganlık beceri eğitimlerinin, çocuk ve ergenlerde zorbalığa karşı kendilerini savunma hakları olduğu konusunda farkındalık yarattığı ve mağduriyeti azalttığı ifade edilmektedir (Avşar ve Alkaya, 2017). İncelenen çeviri çocuk romanlarından birinde karşılaşılan

bu tür örnekler, zorbalıkla başa çıkma anlamında çocuklara rol modelleri sunarak farkındalık kazandırması bağlamında işlevseldir.

Sosyalleşme sürecinin araçlarından biri olarak çocuk kitapları, edebiyat aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle mücadele etmek ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda duyarlılık oluşturmak başta olmak üzere, her türlü ayrımcılığın önlenmesi bakımından çeşitli işlevlere sahiptir. Çocuk kitapları, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde ya da diğer toplumsallaşma araçlarıyla öğrenilmiş olanların pekiştirilip yeniden üretilmesinde önemli bir etkiye sahiptir; çünkü kitaplar, çocuklar için önemli öğrenme deneyimlerinden birini oluşturur. Okulöncesi dönemde birincil toplumsallaşma ortamlarının dışında, yeni bir araçla, yani kitaplarla buluşan çocuklar, kitaplar aracılığıyla yaşatlarının nasıl davrandıklarını, neler yaptıklarını ve düşündüklerini öğrenmeye başlarlar. Kadınların/kız çocuklarının ve erkeklerin/oğlan çocuklarının, toplumsal cinsiyet rollerini nasıl sergilediklerine tanıklık ederler. Ayrıca büyüdüklerinde nasıl olmaları gerektiğine dair rol modellerle karşılaşır.

Toplumsal cinsiyet rollerinin ve kalıpyargılarının, sosyal eşitsizliklerin en derini olduğunun farkında olan ve bunu dönüştürme motivasyonuna sahip olan bireylerin yetişmesinde, okura sorgulama sorumluluğu veren yazınsal nitelikli kitapların önemi açıktır. Politis (2022), edebiyatın çocukların yaşamlarını ve deneyimlerini derinleştirme, zenginleştirme veya genişletme gücünün, okuru kalıpların dışında kalanlar hakkında eleştirel düşünmeye zorlamasından kaynaklandığını belirtir. Bu açıdan çocuk edebiyatı farklı değerleri ve farklı yaşam gerçekliklerini kapsayan bir toplum anlayışı sunma ayrıcalığına sahiptir (Politis, 2022). Çocuk okur, karakter özellikleri iyi yapılandırılmış kahramanlar aracılığıyla eş duyum sağlayarak gerçek yaşamda benzer sorunlarla karşılaştığında kitaplardan edindiklerini kullanarak sorun çözme sürecine katılabilir; başka bir deyişle kurgusal gerçeklikte edindiği bilgiyi ve deneyimi yaşamsal gerçekliğine aktarabilir. Çocuklar, romanlarda çeşitli sorunların çözümlenme yollarını, olayların sebep ve sonuçlarına ilişkin bilgileri, görüş ve yorumları bulabilirler. Romanlar, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir; türlü insan tipleri üzerinde düşünmelerine imkân sağlar; böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymalarını büyük ölçüde kolaylaştırır. Ayrıca, çocukların kendi ülkelerindeki insanları geçmişleriyle tanımlarını kolaylaştıracağı gibi onlara başka kıta ve ülkelerde yaşayan insanlar üzerine bilgi ve görüş de kazandırır (Oğuzkan, 2021). Çocukları farklı çevreler içinde, çeşitli karakterlerle ve olaylarla tanıştırmak eleştirel ve çok yönlü düşünmeyi destekleyebilme gücü olan çocuk romanları, onlarda özgeci sosyal beceri farkındalığı sağlayabilir.

Çocuk kitaplarının, geleneksel değerleri ve normları aktararak yeniden üretme işlevinin yanı sıra bunları değiştirebilme gücü de vardır. Çocuk kitabı yazarları, yazınsal niteliği koruyarak çocukların toplumsal cinsiyet rollerine, kalıpyargılarına ve önyargılarına karşı eleştirel birer okur olmalarını sağlayacak nitelikte yapıtlar ortaya koyabilmelidir. Bu çalışmada, çocuk kahramanların akranlarıyla etkileşimleri sırasında kullandıkları sosyal becerilerin toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl temsil

edildiği içerik çözümlemesi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmacılar, çocuk edebiyatı yapıtlarında çocuk kahramanların akranlarıyla etkileşimleri sırasında kullandıkları sosyal beceri temsillerini söylem çözümlemesi tekniğiyle de incelenebilir; çünkü söylem, sadece dilsel öğelerin basit bir incelemesi değil, sosyal ve kültürel bağlam içinde iktidar ilişkilerinin dile yansımalarıdır. Bu açıdan farklı örneklemeler üzerinde yapılacak söylem çözümlenmeleri, sosyal beceri temsilleri ve toplumsal cinsiyet ilişkisinin farklı yönlerini ortaya çıkarabilir.

References

- Abakay, U., Alıncak, F., & Ay, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin beden algısı ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi [Investigation of body perception and assertiveness levels of university students]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 12-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/405367>
- Adana, F., Aktaş, B., Erdağı, S., Eliş, S., Alkan, H., & Uluman, Ö. (2009). Hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin belirlenmesi [Determining assertiveness level of student health officering and nursing]. *Journal of Anatolia Nursing And Health Sciences*, 12(2), 51-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/2645/34027>
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [The effect of story telling-based and play-based social skills training on social skills of kindergarten children, Doctoral dissertation]. Ankara University.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2020). Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfı çocuklarının sosyal becerilerine etkisi: Deneysel bir çalışma [The effect of story telling-based and play-based social skills training on social skills of kindergarten children: An experimental study]. *Eğitim ve Bilim*, 45(204) 157-183. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8670>
- Aslan, C. (2006). Yaşam gerçekliğinin sunulduğu bakımından Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitapları [Rıfat Ilgaz's children's books in terms of presenting the reality of life]. *Eğitim-Bilim-Toplum*, 15(4), 4-15.
- Aslan, C. (2010). An Analysis of the presentation of women in 100 basic literary works in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (38), 19-36. <https://web.s.ebscohost.com>
- Avşar, F., & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 186-190. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.020>
- Aydın, B. (1991). Cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından atılganlık seviyesinin incelenmesi [Examining assertiveness level in terms of gender and gender roles]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 25-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/352/2307>
- Baş, N. (2011). *Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi* [The examination of the effect of the story based education program on the development of the responsibility and cooperation skills of 60-72 months old children, Master thesis]. Marmara University.
- Béreaud, S. R. (1975). Sex role images in french children's books. *Journal of Marriage and Family*, 37(1), 194-207. <https://doi.org/10.2307/351043>

- Black, C., Seeman, J., & Trobaugh, L. (1999). *Using children's literature to increase prosocial behaviors in the early years* [Master's thesis]. Saint Xavier University.
- Caldarella, P., & Merrell K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *school psychology review. School Psychology Review*, 26(2), 264-278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005) Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47(1), 93-105, <https://doi.org/10.1080/0013188042000337587>
- Casey, K., Novick, K., & Lourenco, S. F. (2021). "Sixty years of gender representation in children's books: Conditions associated with overrepresentation of male versus female protagonists". *PLoS ONE* 16(12), Article e0260566. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260566>
- Chandler, T. A., Cook, B., & Dugovics, D. A. (1978). Sex differences in self-reported assertiveness. *Psychological Reports*, 43(2), 395-402. <https://doi.org/10.2466/pr0.1978.43.2.395>
- Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler [Storybooks of the pre-school kids: Stereotypes and identities]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 13-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181702>
- Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi* [The effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach for mentally retarded individuals, Doctoral dissertation]. Ankara University.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 131-140. <https://doi.org/10.1177/105345129803300301>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313. <https://doi.org/10.1177/01454455930173004>
- Elliott, S. N., Barnard, J., & Gresham, F. M. (1989). Preschoolers' social behavior: Teachers' and parents' assessments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7(3), 223-234. <https://doi.org/10.1177/073428298900700304>
- Engel, E. R. (1981). Is unequal treatment of females diminishing in children's picture books? *The Reading Teacher*, 34(6), 647-652. <https://doi.org/10.2307/20195308>

- Eroğul, A. R. Ç., & Zengen, M. (2009). The effectiveness of an assertiveness training programme on adolescents' assertiveness level. *Elementary Education Online*, 8(2), 485-492. <https://core.ac.uk/download/pdf/230031006.pdf>
- Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in swedish and turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 7-12. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9450.t01-1-00315>
- Filipović, K. (2018). Gender representation in children's books: Case of an early childhood setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464086>
- Göl, M. (2011). *Çocuk edebiyatında cinsiyet rolleri: Mustafa Ruhi Şirin ve Ayla Çınaroğlu'nun eserleri* [Gender roles in children literature: Mustafa Ruhi Şirin's and Ayla Çınaroğlu's works, Master thesis]. Afyon Kocatepe University.
- Gönen, M., Aydos, E. H., & Ertürk, H. G. (2012). Social skills in pictured story books. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5280-5284. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.422>
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 19(2), 120-133. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(81\)90054-6](https://doi.org/10.1016/0022-4405(81)90054-6)
- Gresham, F. M. (1993). Social skills intervention guide. *Special Services in the Schools*, 8(1), 137-158. https://doi.org/10.1300/j008v08n01_07
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24(1), 19-25. <https://doi.org/10.1177/019874299802400103>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8(1), 137-158. https://doi.org/10.1300/J008v08n01_07
- Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55(11), 757-765. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9128-6>
- Heintz, K. E. (1987). An examination of sex and occupational-role presentations of female characters in children's picture books. *Women's Studies in Communication*, 10(2), 67-78. <https://doi.org/10.1080/07491409.1987.11089707>
- Hillman, J. S. (1974). An analysis of male and female roles in two periods of children's literature. *The Journal of Educational Research*, 68(2), 84-88. <https://doi.org/10.1080/00220671.1974.10884713>

- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Nicel, nitel ve karma araştırmalarda rnekleme [Sampling in quantitative, qualitative and mixed studies]* (İ. Budak ve A. Budak, Trans.; S. B. Demir, Ed.), *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar [Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches]* (pp. 215-242). Eđiten Kitap.
- Kahraman, P. B., & zdemir, H. (2019). Resimli ocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri acısından incelenmesi [Examination of children's picture books in terms of gender roles]. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 64-85. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.4>
- Kapkıner, E. (2019). *Sevim Ak'ın ocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bağlamında incelenmesi [A review of Sevim Ak's children's books in the context of gender stereotypes, Master thesis]*. Burdur Mehmet Akif Ersoy University.
- Kapkıran, A. N., Ivrendi, B. A., & Adak, A. (2006). Okulöncesi ocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması [Social skills in pre-school children: Status determination]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 19-28.
- Karaaslan, C. (2019). *Anonim türk masallarında toplumsal cinsiyet bağlamında kadın [The woman in the context of gender in anonymous Turkish tale, Master thesis]*. Marmara University.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer đretimi sürecinde masalın nemi ve iřlevi [The importance and function of the fairy tale in the process of language acquisition and value teaching]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26115/275130>
- Kaya, Z., & Karaca, R.(2018). Ergenlerin atılganlık ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi [Investigating adolescents' assertiveness and trait anxiety levels based on certain variables]. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1490-1516. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.113>
- Kaynak, D. (2017). *Okul ncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri [Gender roles in preschool story and fable books, Master thesis]*. Recep Tayip Erdođan University.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. [Document analysis as a qualitative data analysis method]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348>
- Kolbe, R., & Voie, J. C. L. (1981). Sex-role stereotyping in preschool children's picture books. *Social Psychology Quarterly*, 44(4), 369-374. <https://doi.org/10.2307/3033906>
- Kolikipınar, M. (2017). *Dede Korkut anlatılarında toplumsal cinsiyet bağlamında dil [Language in the context of gender in Dede Korkut narratives, Master thesis]*. Ardahan University.

- Korem, A., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Inter-group and intra-group assertiveness: Adolescents' social skills following cultural transition. *Journal of Adolescence*, 35(4), 855-862. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.12.002>
- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında cinsiyet olgusu* [Gender in story and fairytale books for preschool children, Master thesis]. Adnan Menderes University.
- Lincoln, Y. S., & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publication.
- Lynch, L. (2016). Where are all the pippis?: The under-representation of female main and title characters in children's literature in the Swedish preschool. *Sex Roles*, 75(9), 422-433. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0637-7>
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A., & Tope, D. (2011). Gender in twentieth-century children's books: Patterns of disparity in titles and central characters. *Gender and Society*, 25(2), 197-226. <https://doi.org/10.1177/0891243211398358>
- McDonald, S. M. (1989). Sex bias in the representation of male and female characters in children's picture books. *The Journal of Genetic Psychology*, 150(4), 389-401. <https://doi.org/10.1080/00221325.1989.9914605>
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
- Merriam, S. B. (2013). Dokümanlardan verilerin toplanması [Collection of data from documents] (S. Turan & H. Özen, Trans.; S. Turan, Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* [A guide to qualitative research design and practice] (pp.131-155). Nobel Yayıncılık.
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14(1), 73-83. <https://doi.org/10.1080/0144341940140105>
- Oğus Rollas, B. (2017). *0-6 yaş resimli çocuk hikâye kitaplarında toplumsal cinsiyet inşası* [Gender presentation in picture child story books for ages 0-6, Master thesis]. Yaşar University.
- Oğuzkan, A. F. (2021). *Çocuk edebiyatı* [Children's literature]. (11th ed.). Anı Yayıncılık.
- Olczak, P. V., & Goldman, J. A. (1981). Relationship between self-actualization and assertiveness in males and females. *Psychological Reports*, 48(3), 931-937. <https://doi.org/10.2466/pr0.1981.48.3.931>
- Onyeizugbo, E. U. (2003). Effects of gender, age, and education on assertiveness in a Nigerian sample. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 12-16. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1471-6402.t01-2-00002>

- Özdemir, N., & Çapar, M. (2019). Atılganlık kavramı ve psikiyatri hemşireliğindeki önemi [The concept of assertiveness and its importance in psychiatric nursing]. *EJONS International Journal on Mathematic, Engineering and Natural Sciences*, 3(8), 125-133.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi [Document analysis method for educational science research]* (4th ed.). Pegem Akademi.
- Paezy, M., Shahraray, M., & Abdi, B. (2010). Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness, subjective well-being and academic achievement of iranian female secondary students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1447-1450. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.305>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]* (Bütün, M. & Demir, S. B., Trans. Ed.). Pegem Akademi.
- Peneva, I., & Mavrodiiev, S. (2013). A historical approach to assertiveness. *Psychological Thought*, 6(1), 3-26. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.1912>
- Poarch, R., & Monk Turner, E. (2001). Gender roles in children's literature: A review of non-award-winning "easy-to-read" books. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 70-76. <https://doi.org/10.1080/02568540109594975>
- Politis, D. (2022). Gender in children's literature: Through or beyond conventions? *Advances in Literary Study*, 10, 129-140. <https://doi.org/10.4236/als.2022.102010>
- Rives, B., Smith, T., & Staples, G. (2000). *Improving student social skills through the use of children's literature* [Master's thesis]. Saint Xavier University. <https://eric.ed.gov/?id=ED444161>
- Roper, E. A., & Clifton, A. M. (2013). The representation of physically active girls in children's picture books. *Quarterly for Exercise and Sport*, 84(2), 147-156. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.784844>
- Salman Erden, Y. T. (2019). *Resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet olgusunun incelenmesi [Investigation of the social gender in picture children's books]*, Master thesis]. Adnan Menderes University.
- Segal, E. (1981). Picture books and princesses: the feminist contribution. *Children's Literature Association Quarterly*, 77-83. <https://doi.org/10.1353/chq.1981.0000>
- Sever, S. (2005). Çocuk, yazın ve yaşam [Child, literature and life]. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 46, 30-34.

- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatının çocuğun gelişim sürecindeki yeri ve önemi [The place and importance of children's literature in the child's development process]. In Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde çocuk edebiyatı [Children's literature in primary education]* (ss. 3-37). Anadolu University.
- Sever, S., & Aslan, C. (2011, October). *Çocuk edebiyatı yapıtlarında karakter çerçevesinin oluşturulmasında cinsiyet rollerinin sunuluşu [Presentation of gender roles in creating the character framework in children's literature works]*. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Bildiriler ve Atölye Çalışmaları). Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOĞEM), Ankara.
- Spence, S. H. (1983). Teaching social skills to children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 621-627. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00138>
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>
- Şahin, S., Işıtan, S., & Ünal, F. (2011). Yerli ve çeviri okul öncesi çocuk kitaplarının karakter, benlik kavramı ve prososyal davranışlar açısından incelenmesi [Investigation of native and translated preschool children's books in the character traits, self-concept and prosocial behaviors]. III. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı* (pp. 1021-1028). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şimşek, M. (2019). *Feyza Hepçilingirler'in çocuklara yönelik yazmış olduğu eserlerinde toplumsal cinsiyet yansımaları [Gender reflections in feyza hepçilingirler's works for children, Master thesis]*. Balıkesir University.
- Tatar, A., Özdemir, H., Haşlak, F. D., Atsızelti, Ş., Özüdoğru, M. T., Çavuşoğlu, F., Çelikbaş, B., Uysal, A. R., Toklu, N., Uyğur, G., Astar, M., & Saltukoğlu, G. (2018). Yetişkinler için a sosyal beceri ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi [Development and investigation of psychometric properties of "a socialskills test for adults"]. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 69-88. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13508>
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri [Content analysis and application examples for verbal, written and other materials]* (1st ed). Epsilon Yayıncılık.
- Timmins, F., & McCabe, C. (2005). How assertive are nurses in the workplace? A preliminary pilot study. *Journal of Nursing Management*, 13, 61-67. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2004.00492.x>

- Tognoli, J., Pullen, J., & Lieber, J. (1994). Domestic and work locations of characters in children's books. *Children's Environments*, 11(4), 272-280. <https://doi.org/10.2307/41514948>
- Turner Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does "curious Jane" exist in the literature? *Sex Roles*, 35(7-8), 461-488. <https://doi.org/10.1007/bf01544132>
- Türer, H. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği* [Students with intellectual disabilities the skills and gaining a direct apology to investigate the effectiveness of teaching methods, Master thesis]. Selçuk University.
- Ünelöz, G. (2017). *Ödüllü çocuk romanların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bağlamında incelenmesi* [Investigation of the award-winning children's novels in the context of gender stereotypes, Master thesis]. Ankara University.
- Voltan Acar, N., Arıcıoğlu, A., Gültekin, F., & Gençtanırım, D. (2008). Üniversite öğrencilerinin güvengelik düzeylerinin incelenmesi [Assertiveness level of universtiy students]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 342-350. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/566-published.pdf>
- Weitzman, L., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972), Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150. https://www.jstor.org/stable/2776222#metadata_info_tab_contentsWester, S.R.,Vogel, D.L.,
- Wester, S. R., Vogel, D. L., Pressly, P. K., & Heesacker, M. (2002). Sex differences in emotion: A critical review of the literature and implications for consueling psychology. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 630-652. <https://doi.org/10.1177/00100002030004008>
- Yaycı, L., & Düşmez, İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri tutumları ve atılganlık düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi [Examining of assertiveness level and gender roles attitude of university students according to some demographic characteristics]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 34-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/24415/258751>
- Yener, T. (2020). *Okul öncesi hikâye kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerinin kitabın metinsel içeriği ve kitabın resimleri açısından incelenmesi* [Anaysis of the gender roles in the pre-school stroy books in terms of the text's content and the pictures of the book, Master thesis]. İstanbul Aydın University.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences] (9th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Yoshioka, M. (2000). Substantive differences in the assertiveness of low-income African American, Hispanic, and Caucasian women. *The Journal of Psychology*, 134(3), 243-259. <https://doi.org/10.1080/00223980009600865>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

With the decision of Ankara University Social Sciences Sub-Ethical Committee dated 31.05.2021 and numbered 10/208, it was unanimously decided that the approval of the ethical committee is not required for this study.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'nun 31.05.2021 tarih ve 10/208 sayılı kararı ile bu çalışmada etik kurul onayı gerekmediğine oy birliği ile karar verilmiştir.

Proportion of Author's Contribution

All authors have participated equally in the work.

Appendix

Copyrighted Novels

Code	Author	Title	Publisher	Publication Year
C1	Mina Tansel	İstanbul'la Saklambaç	Can	2010
C2	Suzan Geridönmez	Uzayda Bir Yatılı Okul	Günişığı	2010
C3	Gülsevin Kırıl	İstanbul'u Çalıyorlar	Günişığı	2010
C4	Süleyman Bulut	Maviş	Can	2010
C5	Cemil Kavukçu	Bir Öykü Yazalım mı?	Can	2011
C6	Ash Der	Kayıp Rüyacı	Günişığı	2011
C7	Sevim Ak	Puldan Taştan Lahanadan	Can	2011
C8	Hacer Kılıcıoğlu	Bugün Benim Adım Kaktüs	Günişığı	2011
C9	Miyase Sertbarut	Çöp Plaza	Tudem	2012
C10	Filiz Özden	Sırlarla Dolu Konak	Yapı Kredi	2012
C11	Toprak Işık	Baba Beni Anlasana	Tudem	2012
C12	Fadime Uslu	Çat Kapı Dayım	Günişığı	2012
C13	Behiç Ak	Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği	Günişığı	2013
C14	İrem Uşar	Lata Şiba-İki Kentin Arasında	Günişığı	2013
C15	Muharrem Buhara	Uçamayan Kuş Baykuş	Can	2013
C16	Nihan Temiz	Masal Koleksiyoncusu	Can	2013
C17	Behiç Ak	Postayla Gelen Deniz Kabuğu	Günişığı	2014
C18	Müge İplikçi	Kömür Karası Çocuk	Günişığı	2014
C19	Gülsevin Kırıl	Çalınan Kent	Günişığı	2014
C20	Fadime Uslu	Kaçak Kahramanlar	Günişığı	2014
C21	Behiç Ak	Eve Giden Küçük Tren	Günişığı	2015
C22	Ömer Açık	Benim Babam Ömür Adam	Günişığı	2015
C23	Gülsevin Kırıl	Umut Sokağı Çocukları	Günişığı	2015
C24	Koray Avcı Çakman	Yedikır'ın Kuşları	Tudem	2015
C25	Behiç Ak	Çatıdaki Gezegen	Günişığı	2016
C26	Sevgi Saygı	Babaannemin İçine Uzaylı Kaçtı	Günişığı	2016
C27	Behiç Ak	Bebek Annem	Günişığı	2016
C28	Koray Avcı Çakman	Köye Yazar Geldi	Can	2016
C29	Behiç Ak	Bulutlara Şiir Yazan Çocuk	Günişığı	2017
C30	Gülsevin Kırıl	Belalı Dörtlü'ye Karşı	Günişığı	2017
C31	Sevim Ak	Melo	Can	2017
C32	Gökçe Ateş Aytuğu	Maya'nın Ağacı	Günişığı	2017