

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ÇOCUK ROMANLARINDAKİ ÇOCUK  
KAHRAMANLARIN TOPLUMSAL CİNSİYET  
BAĞLAMINDA SOSYAL BECERİ TEMSİLLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**ELİF DUMANLI**

**ANKARA  
TEMMUZ, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ÇOCUK ROMANLARINDAKİ ÇOCUK  
KAHRAMANLARIN TOPLUMSAL CİNSİYET  
BAĞLAMINDA SOSYAL BECERİ TEMSİLLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**ELİF DUMANLI**

**DANIŞMAN: DOÇ. DR. YASEMİN ESEN  
EŞ DANIŞMAN: DOÇ. DR. MUSTAFA SEVER**

**ANKARA  
TEMMUZ, 2022**



## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ**

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Elif Dumanlı

## ÖZET

# ÇOCUK ROMANLARINDAKİ ÇOCUK KAHRAMANLARIN TOPLUMSAL CİNSİYET BAĞLAMINDA SOSYAL BECERİ TEMSİLLERİNİN İNCELENMESİ

DUMANLI, Elif

Doktora Tezi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasemin ESEN

Eş Danışman: Doç. Dr. Mustafa SEVER

Temmuz, 2022, xiii + 240 sayfa

Çocuk kitapları, çocuğa erken yaşta toplumsal normların ve değerlerin sunulduğu bir araç niteliği taşıdığı için toplumsal cinsiyetin inşasında önemli bir rol oynar. Toplumsal cinsiyet kimliğinin gelişiminde önemli rol oynayan çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılarla yüklü açık ve örtük iletiler olduğu, özellikle kadınların ve kız çocukların sınırlı rollerle ve özelliklerle betimlendiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma söz konusudur. Çocuklar için yetişkinler tarafından hazırlanan kitapların, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıplarını güçlendirebilme ya da kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerine meydan okuyacak seçenekler sunarak bu kalıpları kırabilme işlevleri, alanyazındaki önemli tartışma konularından biri olmaya devam etmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında çocukların, toplumsal cinsiyet rollerini ve kalıpyargılarını sorgulayabileceği nitelikli çocuk kitapları ile buluşturulması önemlidir. Bu çalışmanın amacı, çocuk romanlarındaki çocuk kahramanların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi deseninde gerçekleştirilen bu araştırmanın veri kaynağını ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 2010-2017 yılları arasında basılan ve 8-10, 10-12 yaş aralığındaki çocuklarına seslenen 32 telif ve 32 çeviri olmak üzere toplam 64 çocuk romanı oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada bağlam birimi olarak “izlek” (tema) seçilmiştir. “Atılgnalık

becerileri”, “sosyal uyum becerileri” ve “eleştirel düşünme becerileri” ana temaları ve alt kategorilerin yorumlanmasında sıklık (frekans) ve yüzde puanlarından yararlanılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çalışma kapsamında incelenen telif çocuk romanlarında kız çocuk kahramanlar, atılganlık becerilerinde daha etkin temsil edilirken sosyal uyum becerileri ile eleştirel düşünme becerilerinde kız ve oğlan çocuk kahramanlar benzer özellikler taşımaktadır. Çeviri çocuk romanlarında kız çocuk kahramanlar, sosyal uyum becerilerinde daha etkin temsil edilirken atılganlık ve eleştirel düşünme becerilerinde kız ve oğlan çocuk kahramanlar benzer özellikler taşımaktadır. Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar sosyal uyum becerilerinde, telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar ise eleştirel düşünme becerilerinde daha etkin temsil edilmiştir. Atılganlık becerilerinde telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar arasında farklılık bulunmamaktadır. Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanları, atılganlık becerileri ile sosyal uyum becerilerinde daha etkin temsil edilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinde telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar arasında farklılık izlenmemektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Toplumsal Cinsiyet, Çocuk Edebiyatı, Sosyal Beceriler

## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF SOCIAL SKILLS REPRESENTATIONS OF CHILD HEROES IN CHILDREN'S NOVELS IN CONTEXT OF GENDER**

Dumanlı, Elif

Dissertation, Department of Cultural Foundation of Education

Supervisor: Doç. Dr. Yasemin Esen

Co-Supervisor: Doç.Dr. Mustafa Sever

July, 2022, xiii + 240 pages

Children's books play an important role in the construction of gender, as they are tools through which social norms and values are presented to children at an early age. There are many studies revealing that there are explicit and implicit messages loaded with gender stereotypes in children's books, which play an important role in the development of gender identity, and that especially women and girls are depicted with limited roles and characteristics. The functions of books prepared by adults for children to strengthen the stereotypes of children or to break these stereotypes by offering options to challenge stereotypical gender roles continue to be one of the important topics of discussion in the literature.

Bringing children together with quality children's books where they can question their gender roles and stereotypes is important in ensuring gender equality. The aim of this study is to examine the representations of social skills of child heroes in children's novels in the context of gender. The data source of this research, which was carried out in the document analysis design within the framework of the qualitative research approach, consists of a total of 64 children's novels, 32 copyrighted and 32 translated, published between 2010-2017 and addressed to children aged 8-10, 10-12, determined by criterion sampling method. Content analysis technique was used to analyze the data. In the research, "track" (theme) was chosen as the context unit. Frequency (frequency) and percentage scores were used to interpret the main themes and sub-categories of "assertiveness skills", "social adaptation skills" and "critical thinking skills".

According to the findings obtained from this research, while the girl heroines are represented more effectively in assertiveness skills in the copyrighted children's novels examined within the scope of the study, the girl and boy heroines have similar characteristics in social adaptation skills and critical thinking skills. In translated children's novels, girl heroines are represented more effectively in social adaptation skills, while girls and boys have similar characteristics in assertiveness and critical thinking skills. Girl heroines in translated children's novels were represented more effectively in social adaptation skills, and girl heroines in copyrighted children's novels were more effectively represented in critical thinking skills. There is no difference between the heroines in copyright and translated children's novels in terms of assertiveness skills. Heroes in translated children's novels were represented more effectively in assertiveness skills and social adaptation skills. There is no difference in critical thinking skills between boy heroes in copyright and translated children's novels.

**Key Words:** Gender, Children's Literature, Social Skills

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, 2010-2017 yılları arasında çok baskı yapan telif ve çeviri çocuk romanlarından belirlenen ölçütlere göre seçilen altmış dördünün toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsilleri incelenmiştir. Çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlıkları ele alınmıştır. İkinci bölümde tezin kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Toplumsal cinsiyet, çocuk edebiyatı ve sosyal beceriler temel kavramları, çocuk edebiyatında ve sosyal becerilerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı örneklerle tartışıldıktan sonra çocuklara özgeci sosyal becerilerin öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden nasıl yararlandığı ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırma modeline, veri kaynağına, verilerin çözümlenmesine, geçerlilik ve güvenirlik ile araştırmacının rolüne yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve bulguların ayrıntılı olarak yorumlanmasına, beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük emeği olan ve yolumu aydınlatan danışmanım Doç. Dr. Yasemin Esen'e içtenlikle teşekkür ederim. Tez izleme kurulunda yer alan, dönüt ve önerileriyle tezimin oluşmasına katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Sedat Sever'e, Prof. Dr. Hasan Atak'a ve Doç. Dr. Mustafa Sever'e teşekkür ederim. Tez savuma jürisinde bulunarak dönüt ve önerileriyle tezimin son biçimi almasına katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Canan Aslan'a ve Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün'e teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca bana her anlamda destek olan arkadaşlarım Fadime Kaplan'a, Nedime Erdoğan'a, Salim Kızılöz'e, Devrim Kızılöz'e, Fatmagül Bakır'a, Özlem Ateş'e, Hüseyin Sezer'e, Güneş Turgut Kesebir'e ve Suphi Güneş Alamdar'a teşekkür ederim.



*Aileme...*

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                                                      | Sayfa |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....                                                                                | iii   |
| ÖZET .....                                                                                                           | iv    |
| ÖNSÖZ.....                                                                                                           | viii  |
| İÇİNDEKİLER.....                                                                                                     | x     |
| TABLolar DİZİNİ.....                                                                                                 | xii   |
| BÖLÜM 1 .....                                                                                                        | 1     |
| GİRİŞ.....                                                                                                           | 1     |
| Problem Durumu.....                                                                                                  | 1     |
| Amaç .....                                                                                                           | 6     |
| Önem.....                                                                                                            | 6     |
| Sınırlılıklar.....                                                                                                   | 9     |
| BÖLÜM 2.....                                                                                                         | 11    |
| KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....                                                                                   | 11    |
| Toplumsal Cinsiyet .....                                                                                             | 11    |
| Çocuk Edebiyatı.....                                                                                                 | 20    |
| Çocuk Edebiyatında Toplumsal Cinsiyet.....                                                                           | 25    |
| Sosyal Beceriler .....                                                                                               | 47    |
| BÖLÜM 3.....                                                                                                         | 67    |
| YÖNTEM .....                                                                                                         | 67    |
| Araştırma Modeli.....                                                                                                | 67    |
| Veri Kaynağı.....                                                                                                    | 67    |
| Verilerin Toplanması .....                                                                                           | 77    |
| Verilerin Çözümlemesi .....                                                                                          | 79    |
| Güvenirlilik ve Geçerlik.....                                                                                        | 87    |
| Araştırmacının Rolü.....                                                                                             | 89    |
| BÖLÜM 4.....                                                                                                         | 91    |
| BULGULAR VE YORUMLAR .....                                                                                           | 91    |
| Telif Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Hangi Sosyal Becerilerle<br>Temsil Edildiğine İlişkin Bulgular..... | 92    |

|                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Telif Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Hangi Sosyal Becerilerle<br>Temsil Edildiğine İlişkin Bulgular.....                                        | 94  |
| Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Hangi Sosyal Becerilerle<br>Temsil Edildiğine İlişkin Bulgular.....                                         | 96  |
| Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Hangi Sosyal Becerilerle<br>Temsil Edildiğine İlişkin Bulgular.....                                       | 98  |
| Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Beceri<br>Temsillerinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Farklılıklara İlişkin Bulgular.....    | 100 |
| Çeviri Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Beceri<br>Temsillerinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Farklılıklara İlişkin Bulgular.....   | 121 |
| Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Sosyal Beceri<br>Temsillerinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Farklılıklara İlişkin Bulgular.....   | 152 |
| Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Beceri<br>Temsillerinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Farklılıklara İlişkin Bulgular..... | 175 |
| BÖLÜM 5.....                                                                                                                                                  | 201 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER.....                                                                                                                                        | 201 |
| Sonuçlar .....                                                                                                                                                | 201 |
| Öneriler .....                                                                                                                                                | 210 |
| Yazarlara Yönelik Öneriler .....                                                                                                                              | 210 |
| Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....                                                                                                                         | 211 |
| KAYNAKLAR.....                                                                                                                                                | 213 |
| EKLER .....                                                                                                                                                   | 229 |
| EK 1. Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarındaki Çocuk Kahramanların Sosyal Beceri<br>Temsillerinin Eserlere Göre Sıklıkları .....                                  | 230 |
| EK 2. Etik Kurul Onayı .....                                                                                                                                  | 236 |
| BENZERLİK BİLDİRİMİ .....                                                                                                                                     | 237 |
| ÖZGEÇMİŞ.....                                                                                                                                                 | 239 |

## TABLolar DİZİNİ

| Tablo                                                                                                                                                                           | Sayfa |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Tablo 1. Telif Çocuk Romanları Listesi .....                                                                                                                                    | 74    |
| Tablo 2. Çeviri Çocuk Romanları Listesi .....                                                                                                                                   | 76    |
| Tablo 3. Telif Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Atılğanlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları.....                 | 92    |
| Tablo 4. Telif Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları                     | 93    |
| Tablo 5. Telif Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları               | 94    |
| Tablo 6. Telif Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Atılğanlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları                    | 94    |
| Tablo 7. Telif Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları                   | 95    |
| Tablo 8. Telif Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları             | 96    |
| Tablo 9. Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Atılğanlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları                     | 96    |
| Tablo 10. Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları                   | 97    |
| Tablo 11. Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları             | 98    |
| Tablo 12. Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Atılğanlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları                  | 98    |
| Tablo 13. Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları                 | 99    |
| Tablo 14. Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzde (%) Dağılımları.....      | 100   |
| Tablo 15. Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Atılğanlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları .....  | 100   |
| Tablo 16. Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları ..... | 109   |

|                                                                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 17. Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel<br>Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%)<br>Sıralamaları .....    | 118 |
| Tablo 18. Çeviri Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Atılgnlık<br>Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%)<br>Sıralamaları .....           | 121 |
| Tablo 19. Çeviri Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal<br>Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%)<br>Sıralamaları .....         | 133 |
| Tablo 20. Çeviri Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel<br>Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%)<br>Sıralamaları .....   | 148 |
| Tablo 21. Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Atılgnlık<br>Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%)<br>Sıralamaları .....           | 152 |
| Tablo 22. Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum<br>Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%)<br>Sıralamaları .....         | 159 |
| Tablo 23. Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Eleştirel<br>Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%)<br>Sıralamaları .....   | 172 |
| Tablo 24. Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Atılgnlık<br>Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%)<br>Sıralamaları .....         | 175 |
| Tablo 25. Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal<br>Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%)<br>Sıralamaları .....       | 180 |
| Tablo 26. Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel<br>Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık ( <i>f</i> ) ve Yüzdelik (%)<br>Sıralamaları ..... | 195 |

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları ortaya konulurken çalışmanın genel çerçevesine dönük tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Cinsiyet, bireyin doğumla kazandığı biyolojik yapıya işaret eder. Toplumsal cinsiyet ise kültürel olarak kadını ve erkeği, toplumsal bir kadına ve erkeğe dönüştüren bir kategoridir (Saygılıgil, 2016). Kadın ve erkeğin biyolojik-fizyolojik özelliklerine dayanılarak toplumsal cinsiyet rolleri oluşturulur. Tüm toplumlarda kadın ve erkeği birbirinden ayıran, toplumsal rolleri oluşturan bir dizi sosyo-kültürel değerler bulunur; bu değerler bireyleri biçimlendiren, yönlendiren, denetleyen bir özellik taşır (Zeybekoğlu, 2013). Toplumsal cinsiyet rolleri ikili bir sistem yaratır. Bu ikili sistem, kültürel olarak yaratılan dişil ve eril değerler üzerinden varlığını sürdürür.

Toplumsal cinsiyet, kültürel bir yapıdır ve toplumsallaşma ile kuşaktan kuşağa aktarılır. Bebeklerin doğduğu andaki gelişimsel dizgelerinde bir farklılık yoktur. Cinsiyeti ne olursa olsun bebekler, davranışsal olarak kısıtlı ve sınırlı bilgi ile tamamıyla başkalarına bağımlı bir hayata başlamalarına karşın toplumsallaşma ile toplumsal cinsiyet rollerini öğrenirler. Toplumsal cinsiyet, bireylerin yeniden öğrendikleri ve gündelik eylemlerinde sürekli oluşturmak zorunda oldukları bir olgudur (Giddens 2000; Günindi Ersöz, 2016). Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesiyle ilgili pekiştirme ve cezalandırma olmak üzere iki temel mekanizma olmakla birlikte çocukların, başka insanları taklit etme yönünde güçlü bir eğilimlerinin olduğu belirtilir (Bandura, 1969; Akt. Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989).

Çocuklar, erkek ve kadınlar için hangi toplumsal cinsiyet rollerinin uygun olduğuna erken yaşta karar verirler (Nilsen, 1971). Çocuklar, okulöncesi dönemde ağırlıklı olarak anne-babalarının etkisi altındadır; ancak televizyon ve resimli çocuk kitapları da erken dönem toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde önemli rol oynar (Brooks-Gunn ve Matthews, 1979).

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 çevrelerini tanıtır. Çocuğu içinde büyüdüğü toplumun kültür ve bilgi birikiminde haberdar eder (Karatay, 2007). Bu nedenle özellikle çocukların erken yaşlarda bulunduğu resimli çocuk kitapları, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde önemlidir; çünkü çocuğa erken yaşta toplumsal değerlerin sunulduğu bir araçtır. Kitaplar aracılığıyla çocuklar, yakın çevrelerinin dışındaki dünyayı; diğer oğlan ve kız çocuklarının ne yaptıklarını, söylediklerini ve hissettiklerini; neyin doğru, neyin yanlış olduğunu; yaşlıları çocuklardan ne beklediğini öğrenirler. Bununla birlikte, kitaplar çocuklara büyüdülerinde neye benzeyeceklerini ve nasıl olmaları gerektiğine dair rol modeller sunar (Weitzman, Eifler, Hokada ve Ross, 1972).

Ulusal ve uluslararası alanyazında, çocuk edebiyatı yapıtlarında kahramanların cinsiyetlerinin (Béreaud, 1975; Filipović, 2018; Hamilton, Anderson, Broaddus ve Young, 2006; Sever ve Aslan, 2011; Turner-Bowker, 19996), olay kurgusundaki karakterlerin cinsiyetlerinin (Doughetry ve Engel, 1987; Engel, 1981; Filipović, 2018; Hamilton vd.,2006; Heinz, 1987; Hillman, 1974; Nilsen, 1971; Nilsen, 1978; McDonald, 1989; Salman Erden, 2019; Sever ve Aslan, 2011), görsellerdeki karakterlerin cinsiyetlerinin (Béreaud, 1975; Doughetry ve Engel, 1987; Filipović, 2018; Heintz, 1987; Nilsen, 1971; Poarch ve Monk-Turner, 2011; Turner-Bowker, 1996), başlıklardaki karakterlerin cinsiyetlerinin (Béreaud, 1975; Filipović, 2018; Hamilton vd., 2006; Tognoli, Pullen ve Lieber, 1994; Turner-Bowker, 1996), karakterlerin eylem ve davranışlarının (Béreaud, 1975; Heinz, 1987; Hillman, 1974; McDonald, 1989; Weitzman vd., 1972), karakterlerin oynadıkları oyunların (Çatalcı Soyer, 2009; Dilek, 2017; Kapkır, 2019; Kaynak, 2017; Oğus Rollas, 2017; Ünelöz, 2017; Yener, 2020), kahramanların eylem ve davranışlarının mekânla ilişkisinin (Çatalcı Soyer, 2009; Göl, 2011; Gün, 2008; Kahraman ve Özdemir, 2019; Karaaslan, 2019; Kolikpınar, 2017; Sarpkaya, 2019; Tognoli vd., 1994; Yener, 2020), karakterlerin dış görünüşlerinin (Çatalcı Soyer, 2009; Çınar, 2015; Engel, 1981; Filipović, 2018; Gayberi, 2019; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kaynak, 2017; Nilsen, 1971; Salman Erden, 2019; Weitzman vd.,1972), toplumsal cinsiyet rollerinin (Aslan, 2010; Béreaud, 1975; Çatalcı Soyer, 2009; Dilek, 2014; Doğan Güldenoğlu, 2018; Filipović, 2018; Göl, 2011; Kapkır, 2019; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Köse, 2009; Oğus Rollas, 2017; Roper ve Clifton, 2013; Salman Erden, 2019; Şimşek, 2019;

Ünelöz, 2017; Weitzman vd., 1972); karakterlere atfedilen duyguların ve karakterlerin kişilik yapılarının (Dilek, 2014; Doğan Güldenoğlu, 2018; Gürşimşek ve Günay, 2005; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kapkıner, 2019; Karaaslan, 2019; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Köseleler, 2009; Oğus Rollas, 2017; Salman Erden, 2019; Turner-Bowker, 1996; Ünelöz, 2017; Yener, 20202), karakterlerin mesleklerinin (Béreaud, 1975; Çatalcı Soyer, 2009; Engel, 1981; Heinz, 1987; Hillman, 1974; Kahraman ve Özdemir, 2017; Kapkıner, 2019; Koble ve Voie, 1981; McDonald, 1989; Salman Erden, 2019; Tognoli vd., 1994; Turner, 2001) toplumsal cinsiyet bağlamında incelendiği görülmektedir. Ayrıca 2000’li yılların başından itibaren çocuk kitaplarında kesişimsellik çalışmalarına da rastlanmaktadır. Örneğin, Hollis ve Cuevas (2013), yaşlı karakterlerin eylem ve davranışlarını; Roper ve Clifton (2013) fiziksel olarak etkin ve spor yapan kız çocuk karakterlerin temsillerini; Yakar ve Yılmaz (2019) yaşlı karakterlerin toplumsal cinsiyet rollerini kesişimsellik bağlamında incelemişlerdir. Ulusal ve uluslararası alanyazında, çocuk edebiyatı yapıtlarındaki kahramanların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinin incelenmesiyle ilgili herhangi bir araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleri ile sosyal beceriler arasında etkileşimli bir ilişki vardır; çünkü sosyal beceriler, bireylerin başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşime girmelerini; başkalarının sergilediği sosyal olarak kabul edilmez davranışlardan kaçınmalarını veya kaçmalarını sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanır (Elliott ve Gresham, 1993; Gresham, 1981). Yaş, cinsiyet ve saygınlık durumu gibi etmenler bireylerin sosyal beceri gösterimini etkilediği gibi (Michelson, Sugi, Wood ve Kazdin, 1983; Akt. Elliott ve Gresham, 1993; Gresham, 1993; Merrell ve Gimpel, 1998) bireyler, sağlıklı toplumsallaşmalarını sağlayacak sosyal becerilerden yoksun olabilirler. Gresham (1981), yeterli sosyal beceri sahibi olmayan bireylerin sosyal beceri dağarcığının geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapar; çünkü sosyal beceri yetersizlikleri okul uyumsuzluğu, okul terki, suçluluk, yetişkin ruh sağlığı sorunları, ağır ve hafif zihinsel engelli bireyler arasında ayrıma neden olduğu gibi zihinsel engelli, öğrenme engelli, duygusal olarak rahatsızlık yaşayan engelli nüfusta akran reddine, akademik başarı düşüklüğüne ve aile sistemi üzerinde de yıkıcı etkiye neden olur.

Sosyal beceri yetersizlikleri, öğrenme ve uygulama ipucu ve fırsatının olmaması ve bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Gresham ve Elliott, 1993). Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranışlar olduğundan (Ogilvy, 1994) çeşitli yöntemler kullanılarak öğretilir.

Sosyal beceriler, öncelikle gözlem, modelleme, tekrarlama ve geribildirim yoluyla öğretilir (Elliott ve Gresham, 1993; Gresham, 1993; Merrell ve Grimpel, 1998).

Ulusal ve uluslararası alanyazında, sosyal beceri eksiklerinin modelleme yöntemiyle öğretilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarının kullanıldığı görülmektedir; çünkü çocuk edebiyatı yapıtları, sosyal ve ahlaki konularda çoklu bakış açıları geliştirmeye ve sunulan sorunların çözümü konusunda izlemlerin tanınmasına olanak verir (Black, Seeman ve Trobaugh, 1999). Bu kapsamda örneğin Türer (2010), zihinsel engelli çocuklara teşekkür etme ve özür dileme becerilerini kazandırmak için öykü kullanmıştır. Baş'ın (2011) yaptığı araştırmada, okulöncesi yaş grubundaki çocuklara sorumluluk ve işbirliği yapma becerilerinin öyküler yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Çifçi'nin (2001) yaptığı araştırmada, zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, alay edilmeyeyle başa çıkma ve uygun olmayan fiziksel temastan kaçınma becerilerinin öyküler yoluyla kazandırılması amaçlanmıştır. Aksoy'un (2014) yaptığı araştırmada okulöncesi dönemdeki çocuklara iletişim, uyum, kendini kontrol etme ve özgeci davranışlar kazandırmada öykü anlatma temelli eğitim etkinliklerinin etkililiği araştırılmıştır. Geboloğul (2016) tarafından yapılan araştırmada otizm spekturm bozukluğu olan bireylere, sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü etkinliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı; hangi uygulama ile yapılan öğretimin daha verimli olduğu araştırılmıştır. Rives, Smith ve Staples (2000), ilkökul birinci sınıf ile ortaokul beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin saygı, empati kurma, öz denetim, sorumluluk ve çatışma çözme becerilerinden yoksun olduklarını belirlemişlerdir. Belirlenen beceri eksikliklerinin kazandırılmasında masallar, öyküler ve şiirler kullanılmıştır. Black ve diğerleri (1999), parçalanmış aileye sahip okulöncesi ve ilkökul dönemindeki çocuklara, öğretmen gözlemleri ve öğrenci görüşmeleriyle belirlenen sosyal beceri yetersizliklerinin kazandırılmasında öyküler kullanmışlardır.

Yukarıda aktarılan araştırmalarda, hedeflenen sosyal becerilerinin öğretilmesinde çocuk edebiyatı ürünleri kullanılmıştır. Yurtseven'in (2011), yaptığı araştırmada annelerin çocuğa kitap okuma ve kitap seçiminde okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileriyle ilişkisi incelenmiştir. Şahin, Işıtan ve Ünal (2011) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de basılmış 3-6 yaş grubu yerli ve yabancı resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin, benlik kavramı ve özgeci davranışlar ile ilgili iletiler içerip içermedikleri analiz edilmiştir; ancak çocuk edebiyatı yapıtlarında özgeci davranışlar incelenmiş olsa da toplumsal cinsiyet bağlamında bir değerlendirme yapılmadığı görülmüştür.

Alanyazın, sosyal beceriler ile toplumsal cinsiyet arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Okulöncesi (Atmaca, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş, 2020; Bülbül, 2008; Elibol Gültekin, 2008; Elliott, Barnard ve Gresham, 1989; Güzel ve Kurtulan, 2017; Tatlı, 2014), ilkokul (Şara Hürsoy ve Güneş, 2019), ilköğretim (Akkuş, 2005; Atılğan, 2001; Erdoğan, 2002; Ford, 1982; Sazcı, 2014; Uz Baş, 2003; Yurdakavuştu, 2012; Yükselgün, 2005) ve ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf kaynaştırma öğrencilerine (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) yönelik yapılan araştırmalarda kız çocuklarının sosyal beceriler toplam puanlarının oğlan çocuklarından fazla olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada kadın öğrencilerin mantıklı karar verme izlemleri, duyuşsal anlatıcılık, duyuşsal duyarlılık ve sosyal kontrol puanları erkek öğrencilerden; erkek öğrencilerin duyuşsal kontrol puanları kadın öğrencilerden yüksek çıkmıştır (Deniz, 2002). Ayrıca kız çocuklarının işbirliği, kendini ifade etme/atılğanlık, özdenetim (Bülbül, 2008; Elibol Gültekin, 2008; Koçak ve Tepeli, 2004; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) puanları oğlan çocuklarından; oğlan çocuklarının sorunlu davranışlar ile dışsallaştırılmış davranışları (Bülbül, 2008; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005), uyumluluk, ruhsal gerilim durumlarıyla başa çıkma, kendini tanıtmaya ve bireysel ilişkiler kurma ve duyguları anlamaya yönelik (Dermaz, 2008) puanlarının kız çocuklarından daha fazla olduğu görülmüştür.

Çocuk edebiyatı yapıtları aracılığıyla, çocukların karakter çerçeveleri iyi geliştirilmiş kahramanlarla özdeşim kurarak hedeflenen sosyal becerileri öğrenebildikleri ve günlük yaşamlarında genelleyebildikleri görülmektedir (Aksoy, 2014; Baş, 2011; Black vd., 1990; Çiftçi, 2001; Geboloğlu, 2016; Rives vd., 2000; Türer, 2010). Bununla birlikte duyuşsal anlatıcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, işbirliği yapma, özdenetim, uyumluluk, ruhsal gerilimle başa çıkma, kendini tanıtmaya, duygularını anlamaya yönelik ve bireysel ilişkiler kurma gibi becerilerde toplumsal cinsiyet bağlamında farklılıklar olduğu görülmektedir. Çocukların, karakter çerçeveleri sosyal beceriler yönünden toplumsal cinsiyet rolleri, kalıpyargıları, önyargılarından bağımsız olarak geliştirilmiş kahramanlarla özdeşim kurabilecekleri yazınsal nitelikli metinlerle buluşması sağlanmalıdır; çünkü çocukların erken dönemden başlayarak düzeylerine uygun nitelikli yazınsal metinlerle karşılaşması, onların toplumsal ilişkilere yönelik deneyimler edinmesini sağlamakta böylece çocuğa, yaşama ilişkin sınırlı deneyimlerin erkenden çoğaltma ve zenginleştirme olanağı sunmakta ve onu yaşama hazırlamaktadır (Aslan, 2006). Bu bağlamda çalışmanın problemini, çocuk romanlarındaki çocuk

kahramanların sosyal beceri temsillerinin incelenip karşılaştırılarak toplumsal cinsiyet bağlamında benzeşen ve farklılaşan özelliklerinin saptanması oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Araştırmanın amacı, 2010-2017 yılları arasında ilk baskısını yapmakla birlikte çok baskı yapan ve 8-10, 10-12 yaş çocuklarına seslenen, telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız ve oğlan çocuk kahramanların, toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Telif çocuk romanlarında kız çocuk kahramanlar hangi sosyal becerilerle temsil edilmiştir?
2. Telif çocuk romanlarında oğlan çocuk kahramanlar hangi sosyal becerilerle temsil edilmiştir?
3. Çeviri çocuk romanlarında kız çocuk kahramanlar hangi sosyal becerilerle temsil edilmiştir?
4. Çeviri çocuk romanlarında oğlan çocuk kahramanlar hangi sosyal becerilerle temsil edilmiştir?
5. Telif çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların, toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinde farklılık var mıdır?
6. Çeviri çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların, toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinde farklılık var mıdır?
7. Telif ve çeviri çocuk romanlarında kız çocuk kahramanların, toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinde farklılık var mıdır?
8. Telif ve çeviri çocuk romanlarında oğlan çocuk kahramanların, toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinde farklılık var mıdır?

### **Önem**

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yüzyıllardır sürmesinin nedeni ayrımcılığın toplumun her alanına sızmış olmasının yanında apaçık görünen biçimlerde değil, hemen göze çarpmayan ya da örtük biçimlere bürünerek toplumda kendine yer bulmasıdır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten örtük olguların açığa çıkarılması

eşitsizlikle mücadelede büyük önem taşımaktadır. Toplumsallaşma sürecinin araçlarından biri olarak çocuk kitapları, edebiyat aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle mücadele etmek; toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda duyarlılık oluşturmak; toplumsal cinsiyetle ilgili her türlü ayrımcılığın önlenmesi bakımından çeşitli işlevlere sahiptir. Çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyal beceriler konusunun ele alınmamış olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, telif ve çeviri çocuk romanlarındaki çocuk kahramanların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsilleri incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu incelemenin sonuçlarının yazarlara, yayınevlerine, sınıf ve rehber öğretmenlerine, ailelere ve araştırmacılara çeşitli yönlerden katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve biyolojik cinsiyetlerine hapsolmuş bireylerin gizli yeteneklerini ortaya çıkarmak bu alandaki tüm paydaşların işbirliğiyle olanaklıdır. Bireysel düzeyde çocuklar, öğretmenler, yazarlar kendi bilişsel dönüşümlerini sağlayabilir; örgütsel düzeyde okullar, yayınevleri evrensel insan hakları, kadının insan hakları ve çocuk haklarını benimseyebilir; toplumsal düzeyde aile, eğitim, siyaset kurumları toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olabilir; kültürel düzeyde dil, edebiyat, kültür yapılarında dönüşümler gerçekleşebilir.

Çocuk okurlar, sosyal beceriler ile toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıpyargılar arasındaki ilişkiyi sezinleten çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturularak eleştirel düşünme becerileri devindirilebilir. Çocuk okurlar, eşduyum kurabilecekleri sosyal beceriler yönünden iyi geliştirilmiş karakterler aracılığıyla açıkça dile getiremedikleri özcü inançlarıyla yüzleşebilir ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin belleklerinde yer bulması için özel bir çaba içine girebilirler. Her okur öncelikle kendinde var olan kalıpyargıları ve önyargıları değiştirerek toplumsal iyileşmeye önyak olabilir. Ayrıca nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşan çocuk okurlar, toplumsal cinsiyetin kültürel olarak inşa edildiğini; toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında sosyal beceri kullanımının önemini sezineleyebilir. İnsanları, cinsel kimliğinden dolayı ötekileştirmek yerine bir bütün olarak yeryüzü yurttaşı olmanın önemini sezineleyebilirler. Bu tutumlarını aile ve okul ortamına taşıma ve toplumsal cinsiyet eşitliğini çok yönlü sağlama çabası içine girebilirler.

Yazarlar, yazınsal anlamda yazma ve yaratma sürecinin öznesidir. Bu çalışma, çocuk kitabı yazarları için uygulamaya dönük önemli öneriler sunabilir. Çocuk kitabı yazarları hedef kitle bakımından geniş bir çocuk grubuna seslenmekte ve çoğu zaman farkında olmadan ve art niyet olmaksızın toplumsal cinsiyet ile ilgili ayrımcılık içeren

kültürel kodları yapıtlarına taşıyabilmektedir. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda yazarlar, sosyal becerilerdeki toplumsal cinsiyet ayrımcılığı içeren kültürel kodları fark ederek bilinçsizce yansıttıkları bu kodları yapıtlarına taşımama konusunda bir duyarlılık geliştirebilirler. Yazarlar, önce kendilerinde bir özdenetim süreci başlatarak kitaplarındaki karakterlerin sosyal beceri kullanımındaki toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını olumlayan anlatımları ve iletileri fark ederek yeni yapıtlarında daha dikkatli ve duyarlı davranabilirler. Ayrıca toplumsal cinsiyet bağlamında özgeci sosyal becerilerin kullanımında olumlu iletiler barındıran yapıtlar üretebilirler. Sözgelimi sorgulama, karakter analizi ve sosyal analiz yapma gibi eleştirel düşünme becerileri yönünden geliştirilmiş karakterler aracılığıyla toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl kalıpyargılara ve önyargılara dönüştüğünü; özerk birey olmayı engellediğini sezinletebilirler.

Yayınları, karakterlerin sosyal beceri temsilleriyle toplumsal cinsiyet rollerini, kalıpyargılarını ve önyargılarını pekiştiren değil; toplumsal cinsiyet eşitliğinin birey ve toplum için önemini duyumsatan kitapları yayınlama konusunda duyarlılık kazanabilir. Açık ya da örtük biçimlerde karakterlerin sosyal beceri temsilleri aracılığıyla toplumsal cinsiyet rollerini, kalıpyargılarını ve önyargılarını pekiştiren, buna bağlı olarak toplumsal cinsiyet ayrımcılığını olumlayan kitapları yayınlamamayı temel ilke olarak benimseyebilirler. Toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir yayıncılık anlayışı geliştirebilirler.

Sınıf öğretmenleri, çocukların sosyal beceri eksikliklerinden kaynaklı akran çatışmasının önüne geçebilmek ve şiddetsiz bir sınıf iklimi yaratabilmek amacıyla yazınsal nitelikli çocuk kitaplarından yararlanabilirler. Özellikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgileri derslerinde, yazınsal nitelikli çocuk kitapları aracılığıyla yaşadığı toplumda ve çeşitli toplumlarda yaşatlarının kullandıkları sosyal becerilerle toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı çatışmalar, özerkliklerine engel olan kalıpyargılar ve önyargılar konusunda eleştirel düşüncelerine destek olabilirler. Bu derslerde öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmayı değil; aynı zamanda onların toplumla ve evrensel kültürle bütünleşmelerini, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada sorumluluk duygusu geliştirmesini kolaylaştırabilirler. Ders içeriklerini ve eğitim durumlarını, öğrencilerinin özgeci sosyal beceriler yönünden iyi geliştirilmiş karakterlerle eşduyum sağlamaya olanak sunan yazınsal nitelikli kitaplarla buluşturarak zenginleştirebilirler. Rehber öğretmenler, toplumsal cinsiyet rolleri, kalıpyargıları ve önyargılarından kaynaklı akranlar arası çatışmaları çözme; karşı cinsle ilişki başlatabilme ve sürdürebilme

becerilerinden yoksun öğrencilere, eleştirel düşünme becerilerini devindirecek yazınsal nitelikli yapıtlarla buluşturarak, kurmaca karakterlerin özgeci sosyal becerileri nasıl kullandıklarına tanıklık etmelerine olanak sağlayabilir.

Aileler, çocuklarına önerecekleri ya da birlikte seçecekleri kitaplarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğini veya eşitliğini besleyen sosyal beceri temsilleri olup olmadığını sorgulama konusunda da duyarlılık kazanabilirler. Böylece aile içinde sosyal etkileşimleri sırasında kullandıkları hangi sosyal becerilerin toplumsal cinsiyet rollerini, kalıpyargılarını ve önyargılarını pekiştirdiği konusunda farkındalık sağlayarak karşı bir duruş geliştirebilirler. Böylece geleneksel aile anlayışıyla kuşaktan kuşağa aktarılan, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine neden olan rolleri, kalıpyargıları ve önyargıları sorgulayabilirler. Kısacası çocuk kitaplarındaki karakterlerin sosyal beceri temsillerini toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirebilen ailelere, çocuklarını nitelikli kitaplarla buluşturma çabalarına önemli katkılar sağlayabilir.

Bu çalışma, çocukların bulunduğu kitaplardaki karakterlerin sosyal beceri temsilleriyle ilgili veri seti oluşumuna katkı sağlayarak, sosyal beceri yetersizliklerinin modelleme yöntemiyle öğretilmesi için hazırlanacak deneysel çalışmalara; ayrıca farklı yaş aralıklarına seslenen çocuk kitaplarındaki karakterlerin sosyal beceri temsillerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesine ön açabilir.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışma, amaçlar açısından araştırmada belirtilen amaca ve ilgili alt amaçlara yanıt bulunmasıyla; kapsam açısından ise 2010-2017 yıllarında çok baskı yapan telif ve çeviri çocuk romanlarıyla sınırlıdır.



## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

#### Toplumsal Cinsiyet

İnsan yavrusu, hermafroditizm gibi doğuştan gelen cinsel gelişim bozukluğu olmadığı sürece kız ve oğlan çocuğu olarak dünyaya gelir. Toplumsal değerler, doğuştan gelen cinsiyete farklı anlamlar yüklenmesine neden olur. Uluslararası alanyazında kullanılan ‘sex’ sözcüğü Türkçede cinsiyet sözcüğüne; ‘gender’ sözcüğü ise toplumsal cinsiyet kavramına denk gelir.

Cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki biyolojik bir yapıya işaret eder (Akkaş, 2019; Dökmen, 2004; Ecevit, 2011; Giddens, 2000; Günindi Ersöz, 2016; Gürşimşek ve Günay, 2005; Vatandaş, 2011; Yıldırım, 2016; Zeybekoğlu, 2013). Cinsiyet doğumla kazanılır. Bireylerin, kendilerini erkek ya da kadın olarak tanımlamaları cinsel kimliklerini oluşturur (Akkaş, 2019; Freedman, vd., 1989). Kadın ve erkek arasında biyolojik yapıya bağlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklara cinsiyet farklılıkları denir (Dökmen, 2004). Cinsiyet farklılıkları, birincil ve ikincil özelliklere bağlı farklılıklardır. Birincil farklılıklar cinsiyet organlarındaki farklılıklar, hormonal farklılıklar, üreme fonksiyondaki farklılıklar olarak belirtilir (Dökmen, 2004; Esen, 2015; Günindi Ersöz, 2016). İkincil farklılıklar ise vücudun tüylü bölgelerin farklılığı, vücut yapılarındaki farklılıklar, sesin farklılığı ve âdemelması gibi farklılıklardır (Dökmen, 2004). Kadın ve erkek arasındaki cinsel organlardaki görünür farklılıklar ve buna bağlı olarak üreme işlevindeki farklılıklar biyolojik farklılığın en bariz sonucudur (Günindi Ersöz, 2016). Toplumsal cinsiyet kavramı ise biyolojik cinsiyetten farklı olarak kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder (Dökmen, 2004).

Toplumsal cinsiyet olgusunun özellikleri aşağıdaki şekilde belirtilebilir:

- Bireylerin doğuştan getirdiği bir özellik değil, toplumların, toplumsal kurumların ve kültürün yüklediği bir özelliktir.
- Sosyo-kültürel bir eşitsizlik üretir.
- Kültürel olarak inşa edilir.

- Toplumsal cinsiyet sürekli olarak ve yeniden öğrenilir. Bireylerin, gündelik eylemlerinde gece gündüz ‘oluşturmak’ zorunda olduğu bir olgudur.
- Kültürden kültüre değişiklik gösterir (Giddens, 2000; Günindi Ersöz, 2016; Zeybekoğlu, 2013).

Toplumsal cinsiyet konusunda en kapsamlı araştırmaları Amerika’da psikiyatrist ve psikanalist Robert Stoller yapar. 1968 tarihli *Sex and Gender* (Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet) adlı kitabında kadınlık ve erkeklik durumlarını birbirinden ayırmak için bu kavramı ilk kez kullanır (Gonzales ve Seidler, 2008; Akt. Ecevit, 2011). Stoller (1968), kitabının önsözünde kadın ve erkek cinsiyetinden söz edilebileceğini; ancak kadınlık ve erkeklikle ilgili konuşurken bu ikisinin zorunlu olarak anatomiye ya da fizyolojiyi içermeyeceğini belirtir (Akt. Esen, 2019). Ardından İngiliz toplumbilimci Ann Oakley 1972’de yayımlanan *Sex, Gender and Society* (Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet ve Toplum) adlı yapıtında cinsel farklılığın özcü ve evrensel açıklamalarına güçlü bir itiraz getirerek, toplumsal cinsiyet kavramının sosyal bilimler açısından bir çözümleme çerçevesi olarak kullanılmasının ilk adımını atar. Oakley, farklı kültürlerde ve farklı tarihsel dönemlerde, kadınların ve erkeklerin kendilerinden beklenen davranış biçimlerinde çok önemli farklar bulunduğu dikkat çeker. Bu değişikliği açıklarken Margaret Mead’ın 1928 (*Coming of Age in Samoa*) ve 1935 (*Sex and Temperment in Three Primitive Societies*) yıllarında yayınlanan saha araştırmalarına atıf yapar. Mead’ın çalışmaları, farklı toplumlarda yaşayan kadınların ve erkeklerin cinsiyet rollerinin aynı olmadığını, toplumlar ve kültürler arasında değişiklik gösterdiğini, dolayısıyla cinsiyet rollerinin kültüre içkin olduğunu göstermektedir (Akt. Esen, 2022). Böylece toplumsal cinsiyet kavramı ile birlikte, kadınlara ve erkeklere atfedilen farklı özelliklerin, rollerin ve statülerin biyolojik olarak belirlendiğine, bunların doğal ve değiştirilmez olduğuna inanılan erkek egemen bir dünyada, kadınların ikincil konumunu biyolojik farklılıklara dayandıran genel eğilimle baş etmeyi sağlayacak bir kazanım elde edilir (Bhasin, 2003).

Scott (2010), toplumsal cinsiyet kavramının, kadınlara ve erkeklere ilişkin uygun roller hakkındaki düşüncelerin tamamen toplumsal olarak yaratıldığını ifade eden “kültürel inşalar” a işaret etmenin bir yolu olduğunu belirtir. Unger ve Crawford (1992) ise cinsiyeti, toplumsal cinsiyetten ayırmanın iki nedenle önemli olduğunu belirtir. İlkin, cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin anlamsal eşitliği, kadın ve erkeğin tutum ve davranışlarındaki farklılığın, biyolojik temelli olduğu inancına götürebilir. Bu tür belirlenimci yaklaşım, tıpkı Freud’cu kuramlarda olduğu gibi anatomiye yazgı haline

getirerek, tarihsel ve kültürel bağlamı gözden geçirir. İkincisi, bu iki kavramı ayırmak, yaşamdaki etkilerinin karmaşık biçimlerini çözümlemeye yardımcı olabilir. Toplumsal cinsiyet farklılıkları, toplumda pek çok düzeyde ortaya çıkar. Toplumsal cinsiyete ilişkin süreçler, bireylerin davranışlarını, düşüncelerini, duygularını ve bireyler arası ilişkileri etkiler. Toplumsal kurumların yapısını belirlemeye yardım eder (Akt. Esen, 2015).

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyet üzerinden açıklanmaya çalışıldığında kadının doğası, erkeğin doğası denilerek cinsiyet eşitsizliği sürekli yeniden üretilir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği doğal gösterilerek katlanılması gereken ve kaçılmaz bir kader haline getirilir. Din gibi kurumlar aracılığıyla sorgulanması yasaklanır. Fine (2011), “Kadınların ve erkeklerin eşit konumda olduğu bir toplum hiç var olabildi mi?” diye sorgular bu durumu. Antropolog Evelyn Reed (1982) ise *Kadının Evrimi Anaerkil Klandan Ataerkil Aileye* adlı iki ciltlik yapıtında, “Tarihte kadınların son derece önemli ve etkileyici bir konumda bulunduğu bir dönem var mıydı? Vardıysa, böyle bir dönem içerisinde, kadınların toplumsal üstünlüklerini yitirerek anaerkil toplumdan ikinci derecede bir cins haline gelmeleri nasıl oldu? Yoksa anaerkillik, kimilerinin öne sürdüğü gibi tarihsel temelleri olmayan bir mit midir?” soruları çerçevesinde kadının tarihsel olarak toplumdaki konumunu sorgular. Yaptığı araştırmalar sonucunda, anasoylu klan dizgesinin varlığını belirterek anasoylu klan dizgesinin her iki cins insanın da eşitlik içinde yaşadığı, baskı ya da cins ayrımcılığının görülmediği bir ortaklaşmacı düzen olduğunu açıklar; toplumsal cinsiyet eşitsizliğini üretim ilişkilerinin değişmesine bağlar.

Üretim ilişkilerindeki farklılıklar sosyo-kültürel ilişkilerin değişmesine neden olur. Genel olarak birçok toplumda kadınlar edilgen, erkekler ise etkin olarak görülmeye başlanır. Bununla birlikte Margaret Mead’ın yaptığı araştırmalar kadınlara ve erkeklere yüklenen roller ve sorumlulukların toplumdan topluma da değişiklik gösterdiğini kanıtlar. Günümüzde bile toplumsal cinsiyetin kültürel bir olgu olduğunu gösteren örnekler vardır. Örneğin, Trobriand adalarında, çocuk büyütme ile ilgili tüm işleri baba yapar. Pasifik adalarında süslenip kokular sürünenler genç kızlar değil, delikanlılardır. New Meksiko’da yaşayan Zunilerde, cinsel ilişkide kadınlar etkindir. Geleneksel İran kültüründe erkekler şiiirle ilgilenir; duyarsız ve duygusuz bir erkek, güvenilir kabul edilir (Bora, 1995).

Araştırmalar, cinsiyetlendirilmiş beklentilerin gebelik sırasında bebeğin cinsiyetinin öğrenildiği anda başladığını gösterir. Sosyolog Barbara Rothman, bir grup anneden gebeliklerinin son üç ayında fetüslerinin hareketlerini tarif etmelerini ister. Bebeklerinin cinsiyetlerini bilmeyen kadınlar arasında, oğlan ve kız bebeklerin

hareketlerini tarif etme biçiminde belirli bir örüntü yoktur. Ancak doğmamış bebeklerinin cinsiyetini bilen kadınlar, oğlan ve kız bebeklerin hareketlerini farklı tarif eder. Oğlan bebeklerin etkinliği daha çok “canlı” ve “güçlü” olarak tarif edilir. Kız bebeklerin etkinliği tam tersi daha nazikçe tarif edilir (Fine, 2011).

Çocuk doğduktan sonra da seçilen ad, giysi renkleri ve oyuncaklarla cinsiyetlendirme devam eder. Oğlan çocuklarına Aslan, Cesur, Savaş, Çetin, Emir, Kıvanç, Onur gibi adlar verilirken kız çocuklarına Narin, Çiçek, Afet, Ahu, Ahenk, Balkız gibi adlar verilir. Oğlan çocuklarının adları cesareti ve etkin olmayı simgelerken kız çocuklarının adları edilgenliği, uysallığı ve uyumu simgeler. Oğlan çocuklarının giysilerinin renkleri mavi, kız çocuklarının ise pembedir. Mavi, gökyüzünün ve denizlerin rengidir; dış mekâna ve serüvene göndermede bulurken pembe renk ise düşlere, duygulara, ev içi mekâna ait olan birçok şeyi çağrıştırır. Oğlan çocuklarına pantolon, tişört gibi giysiler seçilirken kız çocuklarına elbise ve etek ağırlıklı giysiler seçilir. Kız çocukları daha bebekken taç, küpe, kolye ve çeşit çeşit tokalarla süslenir. Kız çocuklarının ayakkabı çeşitliği de oğlan çocuklarından fazladır. Giysi ve aksesuar seçimi, kız çocuklarının özgürce hareket etmesinden ziyade güzelliği içindir. Cinsiyetlendirme oyuncak seçimiyle devam eder. Oğlan çocukları için motor kas becerilerini ve zekâsını geliştirecek; ileride meslek seçimine temel oluşturacak araba, kamyon, tren, uçak gibi ulaşım araçları; top, topaç gibi oyuncaklar tercih edilirken kız çocukları için bebek ve minyatür ev eşyaları tercih edilir. Kız ve oğlan çocuklarının oyunları da cinsiyetli bir özellik gösterir. Oğlan çocukları futbol, savaşçılık oyunu, çamurla oynama gibi oyunlar oynar. Oyun alanları dış mekânla ilişkilidir. Kız çocuklarının oyun çeşitlilikleri sınırlıdır. Genellikle evcilik oyunu oynarlar. Oyun alanları ev içi alandır. Kız ve oğlan çocukları için oyun, toplumsal cinsiyet rollerini öğrendikleri toplumsallaşma süreçlerinin önemli bir parçasıdır. Nesnel olarak toplumsallaşma, toplumun kültürünün bir kuşaktan diğerine aktarıldığı ve bireyin, örgütlenmiş sosyal yaşamın kabul edilmiş ve onaylanmış yollarına uyarlandığı bir süreçtir. Öznel olarak toplumsallaşma ise bireyin çevresindeki kişilere uyarlanması sırasında bireyde cereyan eden bir öğrenme sürecidir. Kişi içinde yaşadığı toplumun alışkanlıklarını bu süreçte edinir (Ficter, 2011; Akt. Günindi Ersöz, 2016).

Bandura (1977), gözlem, taklit etme ve model almanın çocuğun toplumsallaşma sürecindeki önemine vurgu yapar. Oyunlar, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde kilit noktadadır. Toplumsal cinsiyet rolü, toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklentidir (Akt. Dökmen, 2004). Tüm toplumlarda kadın ve erkeği birbirinden ayıran, toplumsal rollerini oluşturan bir dizi

sosyo-kültürel değerler bulunmakta ve bireyleri biçimlendiren, yönlendiren, denetleyen bir özellik taşımaktadır (Zeybekoğlu, 2013).

Toplumsallaşma süreci ile kız ve oğlan çocukları, çeşitli nesneleri, etkinlikleri, oyunları, meslekleri ve hatta kişilik özelliklerini onlar için “uygun” ya da “uygun değil” olarak ayırt etmeyi öğrenirler (Dökmen, 2004). Oyun dönemindeki kız ve oğlan çocukları, toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmadıklarında tepkiyle karşılanırlar. Bandura (1969), sosyal öğrenme kuramında toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde temel iki mekanizmanın söz konusu olduğunu belirtir. İlk olarak, çocuklar cinsiyetlerine uygun davranışları için anne-babaları ve toplumdaki diğerleri tarafından pekiştirilirken, cinsiyetlerine uymayan davranışlar için cezalandırılırlar. Sözgelimi küçük bir oğlan çocuğu, kamyonla oynadığında anne-babası hoşnut olur, gülümser, ilgi gösterir ve genel olarak bu seçimi pekiştirir. Bebekle oynamayı seçtiğinde ise olumsuz şeyler söyleyerek onu doğrudan cezalandırabilir, bebeği elinden alıp uzaklaştırabilirler ya da ödüllendirmezler. Her iki durumda da çocuk, sonuç olarak, birçok oyuncak arasından cinsiyet damgalı olanları seçmeyi öğrenir. Benzer şekilde küçük bir kız, bebekleri seçip silahlardan kaçındığında ödüllendirir. Aynı süreç geleneksel cinsiyet rollerine uygun diğer davranışlar için de işler. Oğlan çocukları, atılgan ve saldırgan olmaya özendirilirlerken kız çocukları, sessiz ve edilgen olduklarında daha çok ödüllendirilirler. Oğlan çocuğu, matematik ve matematikle bağlantılı konulara, kız çocuğu ise yazın ve sanatla bağlantılı konulara yöneldiğinde ödüllendirilir (Akt. Freedman vd., 1989). Çocuklarını androjen cinsiyet kimliğiyle yetiştirmek isteyen çağdaş anne-babalar bile farkında olmayarak toplumsal cinsiyet rollerine göre davranırlar. Çağcıl bir anne, kız çocuğuna oynaması için oyuncak araba alır. Odasına girdiğinde çocuğunun oyuncak arabayı kucağında bebek uyutur gibi uyutmaya çalıştığını görür. Ne yaparsa yapsın kız çocuğunu androjen cinsiyet kimlikli yetiştirmedeğini düşünür. Çağcıl anne, bu durumu genetik ile açıklar. Ama çocuğunu her akşam uykuya yatıran kendisidir. Çocuk, rol model olarak aldığı annesini taklit eder. (Fine, 2011).

Çocuklarda başka insanları taklit etme yönünde güçlü bir eğilim vardır; ancak bu taklit tümüyle rastlantısal değildir. Çocuklar, güçlü insanları zayıf olanlardan ve toplumsal olarak önemli insanları, az önemli insanlardan daha fazla taklit etme eğilimindedirler. Sosyal öğrenme kuramına göre kız çocukları annelerini, oğlan çocukları ise babalarını daha fazla taklit ederler; çünkü anne-baba belli bir nedenden dolayı daha uygun bir model olarak görülür. Çocuklar, taklit ettiklerinde ödüllendiriliyor olabilirler.

Neden ne olursa olsun, çocuklar anne-babalarını taklit ederler ve kendileriyle aynı cinsten anne-babayı ayrı cinsten anne-babadan daha fazla taklit ederler (Freedman vd., 1989).

Kız ve oğlan çocuklarının oyunlarına karışma önyargılardan kaynaklanır. Örneğin, kız çocukları bisiklet süremez; çünkü dengede durmasını beceremez. Oğlan çocukları evcilik oynayamaz; çünkü mutfak eşyalarının işlevini bilemez. Brown (1998) önyargıyı, bir grubun üyelerine yönelik olumsuz tutum, duygu ya da davranış olarak tanımlar (Akt. Dökmen, 2004). Önyargılar ile kalıpyargılar arasında neden-sonuç ilişkisi vardır. Önyargılar, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının nedeni olabileceği gibi sonucu da olabilir. Toplumun, erkekler ve kadınlardan grup olarak göstermelerini beklediği tek tip duygu, düşünce ve davranış biçimlerine kalıpyargılar denir (Saraç, 2013). Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, zaman içinde değişmediği gibi dünyanın çeşitli kültürlerinde de benzerlik gösterir. Bu kalıpyargıların, gerçekte hiçbir ilişkisi olmayabilir; ancak insanlar, kalıpyargılara ‘sanki gerçekmiş’ gibi inanırlar (Cüceloğlu, 1997). Kadınlar ve erkeklerle ilgili en yaygın kalıpyargılar şunlardır: Erkekler daha saldırgandır. Sözlü ifadede kadınlar daha üstündür. Erkekler, matematik ve görsel yetenekte daha üstündür. Erkekler daha başattırırlar ve daha iyi önderlik yaparlar. Kadınlar daha dışa vurumcudurlar. Kadınlar, başkalarının duygularına karşı daha duyarlıdırlar. Kadınlar daha toplumsaldır. Kadınlar daha kolay etkilenir ve daha boyun eğicidirler. Kadınlar, başkalarına daha fazla açılırlar. Kadınlar, daha edilgen ve bağımlıdırlar ( Dinella, Claps ve Lewandrowksi, 2017; Freedman vd., 1989).

İlk çocukluk döneminde gözlem ve taklit yoluyla öğrenilen toplumsal cinsiyet rolleri, bilişsel gelişim sürecinde toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına dönüşür. Çocukların, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını üç aşamada geliştirdikleri öne sürülür:

1. Kadın ve erkek cinsiyetiyle ilgili ne tür şeylerin ilişkilendirildiğini öğrenmek (Örneğin, oğlan çocukları arabalarla kız çocukları bebeklerle oynar.),
2. Kendi cinsiyetiyle ilgili olan toplulukları öğrenmek (arkadaşlık, birliktelik ilişkileri),
3. Karşı cinsle ilgili ilişkileri öğrenmek (Martin, Wood ve Little, 1990; Akt. Witt, 2000).

Kalıpyargılar sınırlayıcıdır. Kadın ve erkeğin özerk benlik geliştirmesini engeller. Özerklik, bir insanın seçimlerini dış etkilerden ve şartlanmalardan bağımsız şekilde ve iç sesi doğrultusunda yapabiliyor olma özgürlüğüdür (Gençtan, 2010). Özerk benlikli birey; sınırları kendi doğrularıyla ve değerleriyle diğerlerinden ayırmış, özerk davranışlar gösterebilme becerisini kazanmış; etkin, girişken, kararsızlık yaşamadan kendini (dürtü

ve gereksinimlerini) yönetebilen ve yaşamını denetleyebilen, kendi benliğine saygılı, özdeğer duygusu gelişmiş, canlı, devingen, atılgan, çalışkan, ekonomik bağımsızlığını kazanmış, öğrenmeye meraklı, soran, araştıran, özgürce düşünen, farkındalık düzeyi gelişmiş kimsedir (Aslan, 2016). Özerk benliği gelişmiş birey toplumsal sorumluluk duyar. Özerk benlik duygusu olan kişinin toplumsal sorumlulukları arasında şunlar sayılabilir: insanların eşitliğini, özgürlüğünü benimsemiş olmak, insana saygı ve sevgi beslemek, insan haklarının yanında olmak, toplumcu düşüncelere sahip olmak, bilime bağlı kalmak, kendisinin ve başkalarının özerkliğini korumaktır.

Özerk benlik duygusu olan kişilerin toplumsal sorumluluğu çağımızda bunlarla bitmez. Bunların yanı sıra bir “karşı olmak” sorumluluğunu da yüklenmesi gerekir: ırkçılığa karşı oluş, her türlü bağnazlığa karşı oluş, insanın insanı sömürmesine karşı oluş, işkenceye karşı oluş, adaletsizliğe karşı oluş, savaşa ve nükleer silahlanmaya karşı oluş, doğanın yok edilmesine karşı oluştur (Öztürk, 2012).

Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, her iki cins için de olumsuz ve sınırlayıcı özellikler göstermekle birlikte, kadınlar aleyhine bir cinsiyet ayrımcılığına neden olur. Cinsiyet ayrımcılığının temelinde, eril ve dişil değerlerin biyolojik cinsiyet ile bağlantılı düşünülmesi yatar. Cinsiyetin tek tek insanların ‘biyolojik’ özelliklerinden çıkarak toplumsal anlamlar sistemine aktarılması ile toplumsal iktidar ilişkileri de aynı cinsiyet ilişkileri gibi hiyerarşik olarak işleyen ‘doğal bir düzen’ haline gelir (Bourdieu, 2015). Bu düzende, erkeklerin kadınlara egemenliği doğuştan kazanılmış bir üstünlük olarak görülür. Bu yolla bir “iç sömürü” düzeni ortaya çıkar. Bu düzen, her türlü ırk ayırımından, sınıf bölünmesinden daha kesin, daha katı ve daha sürelidir. Ataerkil ideoloji olarak adlandırılan cins temelli egemenlikte aile, toplum ve devlet birbiriyle bağlantılıdır ve bu bağlantı genellikle din ile beslenir. Toplumsallaştırma yoluyla da ataerkilliğe gönüllü destek kazandırılır (Millet, 1987). Ataerki (genel anlamıyla babanın egemenliği), ailede ve diğer yerlerde erkek otorite figürlerini, erkeklerin diğer erkeklerle olan rekabetçi ilişkilerini ve kadınların dışlanmasını ve kısıtlanmasını içeren bir erkek egemenliği sistemidir (Lerner, 1986; Ortner, 2014; Akt. Lips, 2021). Ataerkillik başlangıçta erkeklerin başta olduğu, mülkiyetin erkek soyundan miras kaldığı ve yaşça en büyük erkeğin aile reisi olduğu toplum ya da yönetim sistemini ifade ediyorken günümüzde erkeklerin, gücü kadınlardan daha fazla elinde tuttuğu bir sosyal sistemi açıklamak için kullanılmaktadır (Hines, 2019).

Walby (1953), ataerkilliğin birbiriyle bağlantılı altı özelliğini ortaya koyar: 1) Devlet: Kadınlar, devlet yönetiminde daha az resmi güç ve temsile sahiptir, 2) Ev işi: Kadınlarda ev işi yapma ve çocuk büyütme oranları daha yüksektir, 3) Şiddet: Kadınlar daha çok cinsel, sözel ve fiziksel şiddete maruz kalır, 4) Ücretli emek: Kadınlar, ucuz ve yedek işgücü olarak görülür, 5) Cinsellik: Kadın cinselliğinin olumsuz görülmesi daha olasıdır, 6) Kültür: Kadınlar, medyada ve popüler kültürde daha sık yanlış temsil edilir (Akt. Hines, 2019).

Ataerkil sistem, eril ve dişil değerler arasındaki hiyerarşi üzerine kuruludur. Günümüzdeki eril değerler güçlü ve akıllı olmak, başatlık, çatışmadan kaçmamak, şiddet uygulayabilmek, rekabet becerisi ve başarı tutkusu, teknolojik bilgiye ve uzmanlığa sahip olma, risk alma ve serüven peşinde koşma arzusu ve kahramanlık istencine sahip olmak; dişil değerler ise duygusallık, edilgenlik, barışçılık, anlayışlı ve sevecen olma, serüven değil garanti ve güvenceler arama, yerleşikliğe, ortaklaşmaya önem vermektir (Sancar, 2015). Eril ve dişil değerler birbirini zıt ve dışlayıcı özelliktedir; ikili karşıtlıklar üzerine dayanır. İkili karşıt ilişkiler sadece kadın-erkek arasında değil erkek-erkek ve kadın-kadın arasında da mevcuttur. Ataerkil sistemde, eril ve dişil değerlere uygun davranmayan cinsler hem kendi cinsi hem de karşı cins tarafından baskıya maruz kalır. Ataerkil sistem, kadın-kadın arasında da karşıt ikili sistemi üretir. Geçmişte fahişelerle namuslu kadınlar karşılaştırılırken, günümüzde de çalışan kadınlarla ev kadınları karşı karşıya getirilir. Bu kadınlardan birincisi ötekinin sahip olduğu “güvenlik” ve saygınlığa gıpta ederken ikincisi de kendisine saygınlık kazandıran sınırlamaların ötesinde özgürlük, serüven, dünyayı tanımak diye adlandırdığı birinci kadının yaşantısına özlem duyar. İkili düzen standardının çeşitli elverişliliklerinden yararlanan erkek, her iki kadının dünyasını da paylaşır ve üstün toplumsal ve ekonomik gücü ile de birbirine yabancılaştırılmış bu kadınları, birbirine rakip duruma getirir (Millett, 1987). Cornell’e (2016) göre ataerkil sistemde erki elinde bulunduran erkek genç, kentli, beyaz, heteroseksüel, tam zamanlı bir iş sahibi, makul ölçülerde dindar, spor dallarından en azından birini başarılı olarak yapabilecek düzeyde etkin bedensel performansla sahip erkektir. Erk sahibi erkek, karşıtı erkek ile çatışır ve baskı uygular; ama her ne kadar erkek-erkek karşıtlığı olsa da kadın cinsine karşı işbirliği vardır. Erkek egemen toplumlarda her tür erkek, konumu ve statüsü ne olursa olsun, egemen erkeklik değerlerini sürdürme ya da en azından sessizce onaylamanın yararına olduğunu bilir ve bu nedenle bu değerlerin sürdürülmesi için işbirliği yapar ya da uzlaşır (Sancar, 2015).

Ataerkil sistemin yüzyıllardır sürmesinin nedenlerinden en önemlisi, cins olarak ezilen kadınların bu düzenin bir ürünü ve devam ettiricisi olarak eril egemenliği “doğal” ve “normal” olarak kabul etme eğilimidir (Bourdieu, 2015); çünkü erkek egemenliği acımasız iktidar çekişmelerinin ötesine geçerek özel yaşamın ve kültürel süreçlerin örgütlenmesine sızan bir toplumsal güçler oyununda kazanılan toplumsal üstünlüğe sahiptir (Cornell, 2016).

Ataerkil sistemin aile, din, siyaset, ekonomi gibi kurumlarıyla ve toplumsal kurallarıyla neden olduğu cinsiyet eşitsizliğinin sorgulanmaya başlanması 1790’lı yılları bulmuştur. 1791-1792 yılları arasında hem Fransa’da hem İngiltere’de, “erkek hakları”nın hemen ardından “kadın hakları”na ilişkin bildiriler yayınlanmıştır. Mary Wollstonecraft tarafından kaleme alınan *A Vindication of the Right of Woman* (Kadın Haklarının Savunusu) ileride feminist mücadelenin başat yapıtlarından biri olmuştur. Bu yapıttan dört ay öncesinde, 1791 yılının Eylül ayında ise Paris’te Fransız Devrimi sırasında Olmype de Gouges tarafından kaleme alınan, *Les Droits de la Femme* (Kadın Hakları) adlı bir el broşürü yayınlanır (Cornell, 2016; Donovan, 2010). Amerika Bağımsızlık Bildirisi’nden sonra *Temel Doğal Haklar Doktrini*’ni kadınlara uyarlayan en erken girişim, Elisabeth Cady Stanton tarafından kaleme alınan ve 19-20 Temmuz 1848 tarihinde Seneca Falls, New York’ta yayınlanan *Declaration of Sentiments*’dir (Duygular Bildirisi). Duygular Bildirisi’nde yer alan, “İnsanlık tarihi, erkeklerin kadınlara sürekli zarar vermelerinin ve onların haklarını gaspetmelerinin tarihidir. Kadınlar, üstlerinde doğrudan mutlak tiranlık uygulanan nesnelerdir.” söylemiyle kadınlar, doğal haklarını ihlal eden ve şimdiye kadar kamusal olaylarda seslerini çıkarmalarını engelleyen yönetime rıza göstermezler (Donovan, 2010).

Kadınların, kendi aralarında bir dayanışma ağı yaratarak erkek egemen sistemin değerlerine ve cinsiyetçi politikalarına karşı başlattıkları bu mücadelede oy kullanma, eğitimde fırsat eşitliği ve kadınların mülkiyet hakları konuları ön plandadır. Zamanla kadınların kurtuluş mücadelesi feminizm olarak adlandırılır. Feminizm, en genel anlamıyla kadın ve erkeğin eşit olması düşüncesine dayanan, kadınların eşit yurttaşlık statüsü kazanabilmeleri için haklar ve özgürlükler talep eden ve kadınlar ile erkekler arasında yapısal olarak var olan iktidar ilişkilerinin değiştirilmesini amaçlayan siyasal bir akımdır. Basitçe ifade etmek gerekirse feminizm cinsiyetçiliği, cinsiyetçi baskıyı ve cinsel sömürüyü sona erdirmeyi amaçlayan bir harekettir (Hooks, 2012). Feminizmin temel öznesi kadındır ve kadınların kendi aralarındaki dayanışmaya dayanır. Dolayısıyla feminizm, kadın ve erkek arasındaki toplumsal farklılığın kökenlerini, nedenlerini ve

sonuçlarını sorgulayarak biyolojik farklılıklardan ziyade toplumsal olarak oluşturulan rollere odaklanır (Acil, 2020).

Bertkay (2015), kadınların ataerkil sistemde hep ikincil, kontrol edilmesi ve hükmedilmesi gereken varlıklar olarak görüldüğünü vurgulayarak feminist bilincin, 1) kadınların bağımlı bir toplumsal grup olduklarını ve bu gruba dâhil olmak nedeniyle haksızlığa uğramış olduklarının farkına varmalarını; 2) bağımlı konumlarının doğal değil, toplumsal/kültürel olarak belirlenmiş bir olgu olduğunu anlamalarını; 3) bu durumun değiştirilmesi için bağımsız mücadele amaçlarının ve izlemlerinin tanımlanmasını; 4) tasarlanan amaçlara ulaşmak açısından kadınlar arası dayanışma duygusunu ve pratiklerinin oluşturulmasını ve nihayet 5) geleceğe ilişkin ileri görüşlü bir seçenek geliştirmesini içerdiğini belirtir. Başka bir deyişle feminizm, kadınların biyolojik cinsiyetlerinden dolayı maruz kaldıkları toplumsal baskı ve kısıtlamalara karşı örgütsel mücadeleyi destekler. Bu örgütsel mücadeleyi, toplumun maddi koşullarından belleksel kalıplarına kadar uzanan geniş bir yelpazeye yayar.

### **Çocuk Edebiyatı**

Çocuk edebiyatı kavramını açıklayabilmek için çocuk ve edebiyat kavramlarını ayrı ayrı tanımlamak gerekir. Çocuk, bebeklik çağıyla erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insandır (Türkçe Sözlük, 2012). Edebiyat açık kavram olduğu için tanımının yapılması zordur. Örneğin üçgen kapalı bir kavram olduğu için doğru ve gerçek bir tanımla yapılabilir; çünkü yeni durumlara açık değildir. Ayrıca sanatın bir kolu olan edebiyatın, işlevsel özelliklerinden dolayı ortak bir tanımının yapılması da zordur. Kimine göre sanatın işlevi, zevk vermek veya estetik yaşantı sağlamaktır. Kimine göre de estetik duygudan başka duygular uyandırmaktır. Bazı düşünürler edebiyatın, birey ve toplum üzerinde eğitici (bilgisel, ahlaki, politik, dini) etkisi olması gerektiği üzerinde durmaktadır (Moran, 1974).

Özdemir (2016), insanın aşkın olma isteği olan bir varlık olduğunu belirterek, estetik ve eğitim işlevi ile edebiyatın, insanın yüzünü aşkınlığa çevirdiği vurgular. İnsanın aşkın olma isteği onun manevi dünyasına işaret eder. İnsanı çevreleyen maddi dünya hızla değişmesine rağmen manevi dünyası aynı hızla değişmez. İnsanın manevi dünyasını anlamlandırmasında edebiyat önemli bir işlev üstlenir. Yazarlar, insanoğlunun yüreğini okumaya, bunu yansıtmaya yönelmiş, yazmanın, yaratmanın temel nedeni

saymışlardır. İnsanın, tam insan olma isteği, duygusal dünyasının kurulup oluşmasının sanat yoluyla gerçekleşeceğine inanmışlardır (Özdemir, 2012).

İnsanın, aşkın olma isteği kişiliğini geliştirmesi ile mümkündür. Kişilik gelişmesi, her insanın kendi eğilimlerine, yeteneklerine göre gelişmesi, hayatta karşılaştığı yeni şartlara göre izleyeceği yolu kendisinin seçmesi demektir. Böyle bir hayat ve eğitim anlayışı, insanda çok çeşitli bir duyma, düşünme ve hareket etme bilincinin bulunmasını gerektirir, işte edebiyat bu bilinci uyandırmaya yarayan araçların başında gelir. Çünkü edebiyat, çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en etkili bir biçimde ortaya koyan bir sanattır (Kavcar, 2017).

Edebiyatın kullandığı araç dildir. Edebiyatta kullanılan dil gündelik dilden farklı özel bir dildir. Hatta edebiyat günlük dili dönüştürme işlevine sahiptir. Örneğin, ‘bugün uykusuz kalmış’ tümcesiyle ‘kirpiği tavana asılı kalmıştı gecedan’ tümcesi anlam olarak aynı olmasına rağmen birinci tümce bildirim tümcesiyken ikincisi estetik bir yazınsal tümcedir; çünkü yazınsal dilin etkisiyle gündelik dil yoğunlaşır, vurgulanır, çarpıtılır, içi dışına çıkarılır ve baş aşağı çevrilir (Eagleton, 1990).

Edebiyatın kurucu ögesi dildir ve edebiyat insanın tam insan olma ihtiyacından beslenir. Bu çerçevede, “edebiyat, dille oluşturulan bir sanattır. Edebiyat, doğası gereği, insan ve yaşam gerçekliğinin sanatçı duyarlılığı ile kurgulanmış örneklerini yansıtır. İnsana, yaşamı ve insan gerçekliğini anlatmaya çalışan, sanatçı sezileriyle örülmüş, öznel bir gerçeklik sunar. Bu gerçeklikte, okura insanoğlunun tüm serüvenleri aktarılır; onun sevinci, öfkesi, mutluluğu, umutsuzluğu, kıskançlığı, bencilliği, güzelliği ozanın (yazarın) dilinde yeni bir anlam kazanır. Sanatçının okurla paylaşmış, iletişim kurma isteğinin dilde somutlandığı bu eylem, belki de hiç yaşanmayacak ya da tanık olunmayacak nice yaşam durumlarını, nice insan kişiliklerini tanıtır bize. Okuma eyleminde, o kişilerin yaşamlarında verdikleri uğraşların, yaşadıkları duygu ve düşünce yoğunluğunun biz de ortağı oluruz. Onlara tanıklık ederiz.” (Sever, 2013a).

Edebiyatın bir dalı olan çocuk edebiyatı, geçiş edebiyatı olarak görülür (Dilidüzgün, 2003; Şirin, 2007). Çocuk edebiyatının öznesi olan çocuklar, yetişkin bireyin minyatürü değildirler; onlar dünyayı görme ve gerçeklere karar vermede kendilerine özgü yöntemler kullanırlar (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2005).

Çocuğun bilişsel gelişimi yetişkinden farklıdır. Bilişsel gelişim kavramı, organizmanın doğumundan başlayarak, kendini ve çevresini anlama ve yorumlama biçiminde nitelik ve içerik açısından giderek yetkinleşen süreçler toplamı olarak tanımlanabilir. Çocuğun bilişsel gelişimini İsviçreli bilim insanı Jean Piaget dört evreye

ayırarak açıklar. Evre kavramı, karmaşık ve çok yönlü bir süreci anlamayı kolaylaştırmak için yapılan bir tür sınıflama veya kategorileme çabası olarak algılanmalıdır (Aydın, 2003). Piaget'ye göre bilişsel gelişim evreleri duyuşsal motor, işlem öncesi evre, somut işlemler evresi ve soyut işlemler evresidir. Duyusal motor evresinde çocuk, tepkisel davranıştan amaca yönelik davranışa yavaşça geçiş gösterir. Taklit, bellek ve düşünceyi kullanmaya başlar. Nesne kalıcılığı kavramını edinir. İşlem öncesi evrede çocuk dili kullanmaya başlar. Tek yönlü sınıflandırmalar yapar. Başka bir kişinin bakış açısından bakamama durumu görülür. Somut işlemler evresinde çocuk, somut nesneler ve olaylar arasındaki mantıksal ilişkileri anlar. Üst düzeyde sınıflama yapma ve somut yollarla problem çözme becerisi gelişir. Düşünce artık benmerkezci değildir. Dolayısıyla olay ve sorunlara, diğer insanların görüş açılarını dikkate alan bir anlayışla yaklaşır. Soyut işlemler evresinde çocuk, soyut ve tamamen sembolik düşünebilir. Bilimsel yöntemle problem çözebilir. İnsanlığın mevcut ortak sorunlarıyla ve varsayımsal olarak dünyanın gelecekte karşılaşabileceği sorunlarla ilgilenirler. Her konuda çok yönlü analitik ve eleştirel düşünme, ayrıca düşüncelerini etkin bir iletişim örüntüsü içinde aktarma yeterliliği gösterirler (Aydın, 2003; Erden ve Akman, 1997; Kızıltepe, 2004; Senemoğlu, 1998).

Piaget'in kuramının, çocuk edebiyatına doğrudan ve basit bir şekilde uyarlanması söz konusu değildir. Ancak bu kuram, çocukluğun yetişkinlikten farklı bir dönem olması ve hatta çocukluğun farklı dönemlerinin kendine özgü farklı özellikler taşıyor olduğunu vurgulaması nedeniyle çocukların yetişkinlerin küçük kopyası olmadığı ve mental yapılarının farklı işlediğini bize hatırlatır (Spink, 1989; Akt. Gönen ve Veziroğlu, 2015). Çocuğun bilişsel gelişimi, çocuk edebiyatındaki çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkeleriyle bağlantılıdır. Çocuk gerçekliği, aynı nesnel olayı çocukların yetişkinlerden farklı olarak algılamasıdır. Örneğin gürül gürül yanan bir soba, yetişkin için iyi bir ısınma aracı iken aynı soba çocuk için ağızından alevler saçan korkutucu bir yaratık, belki de bir canavardır. Çocuğa görelilik, oluşturulacak metnin okur çocukların dil, düşünme düzeyi gözetilerek seçilen konuların yine hedef kitlenin ilgi alanlarından seçilmesi; duru, anlaşılır, karmaşık olmayan bir kurgu yaratmakla ilgilidir (Dilidüzgün, 2013). Çocuğa görelilik ilkesi, metnin dil ve kurgusuyla ilgiliyken çocuk gerçekliği ilkesi ise yazarın çocuğun bilişsel gelişimini hesaba katarak yazınsal yaratımda bulunmasıyla ilgilidir. Bu açıklamaların ışığında çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın

biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş edebiyatıdır (Şirin, 2007). Oğuzkan (2021), çocuk edebiyatının çocukluk çağında bulunan kimselerin düş, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün yapıtları kapsadığını; masallar, öyküler, romanlar, anılar, biyografik yapıtlar, gezi yazıları, şiirler, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar gibi ürünlerin bu çerçeve içine girebileceğini belirtir.

Çocuk, kendine özgü algıları olan, dünyayı kendi bakış açısıyla değerlendiren, sosyal, dilsel, ruhsal yetileri henüz tam olarak gelişmemiş ya da yetişkinlerin dünyasıyla tümüyle örtüşmeyen bir varlıktır. Bu nedenle çocuk yazını (edebiyatı), çocuğun düşünce ve kişilik gelişimine katkı sağlayacak türde olmalıdır (Dilidüzgün, 2003). Ayrıca “çocuk edebiyatı yazarı, bir düşüncenin, inancın peşinde koşan, o düşüncenin ya da inancın doğruluğunu çocukları inandırmaya çalışan bir söylevci” olmamalıdır. Yazarın öncelikli sorumluluğu, çocukları kendi deneyimleriyle bilgilendirme ve yetiştirme anlayışından çok, dilin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış; çocuğun kendini, insanı ve yaşamı tanımasına olanak sağlayacak yaşam durumları yaratmak olmalıdır (Sever, 2013b). Çünkü çocuklara, yaşam ve insan gerçekliğini, çizginin ve dilin anlatım olanaklarıyla sezdirenen bir uyarandır edebiyat. Duygu ve düşünce boyutuyla eğitilmiş; duyarlı, düşünen insanların yetiştirilmesi sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Sever, 2007).

Çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminin yetişkinden farklı özellikler taşıması çocuk edebiyatının eğitim işlevini ön plana çıkarır. Bununla birlikte bir bütün olarak çocuk edebiyatı ve ürünleri dikkate alındığında başta eğitici işlevinin yanında belirli amaç, önem ve niteliklere sahip olduğu görülür. Çocuk edebiyatının amaç, önem ve nitelikleri şu şekilde sıralanabilir.

Amacı;

- Bilgilendirme,
- Zevk verme,
- Çocuğa yaşamı tanıtmak,
- Kendine güven duygusu geliştirme,
- Başarma isteği uyandırma,
- İnsana ve çevreye karşı duyarlı olma bilinci kazandırma,
- Çocuğu sosyalleştirme,
- Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme,

- Farklı olanlara ve kavramlara karşı ilgi uyandırma,
- Güzellik ve estetik gibi duyuşsal ihtiyaçları karşılama,
- Çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağlama,
- Hayal gücünü, yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirme,
- Kişilik gelişimine olumlu katkılarda bulunma,
- Kitabı sevdirek, kitabın vazgeçilmez bir eğlenme ve bilgilenme aracı olduğunu fark ettirme,
- Okulöncesinde dinlediği anlama ve görselleri anlamlandırma; okul döneminde bunlara ek olarak metin ve görsel okuryazarlığını geliştirme,
- Düşündüklerini ve hissettiklerini yazı yoluyla anlatma isteği uyandırmadır.

Önemi;

- Eğlendiricidir,
- Çocuklara yaşama sevinci aşılar,
- Çocuklara hayatı ve yakın çevrelerini tanıtır,
- Çocuğun davranışlarını olumlu yönde geliştirir,
- Yaratıcı etkinlikler için alt yapı hazırlar,
- Dil gelişimine yardımcı olur,
- Çocuğun, güzellik duygusunu geliştirerek estetik değerle yazınsal ürünlerle karşılaştırır.

Niteliği;

- Eğitici olmalı,
- Çocuğun bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun olmalı,
- Değişik yaş gruplarındaki çocukları ilgi duydukları konulara yönlendirmeli,
- Çocuğu araştırmaya ve incelemeye yöneltmeli,
- Çocukta duygu ve algılarının gelişmesine zemin hazırlamalı,
- Yaşama sevincini ve iyimserliği işlemeli,
- Çocuğu, içinde doğup büyüdüğü toplumun kültür ve bilgi birikiminden haberdar etmeli,
- Yetişkinlerin zihinsel ve duygusal deneyimlerinden yararlanmalıdır (Karatay, 2007).

## **Çocuk Edebiyatında Toplumsal Cinsiyet**

Çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet alt başlığında, çocuk edebiyatı yapıtlarında toplumsal cinsiyet bağlamında karakterler ve karakter geliştirme başlıkları, ulusal ve uluslararası araştırmaların bulguları ışığında ele alınmıştır.

### **I. Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Karakterler**

#### **a) Kahramanların Cinsiyeti**

Çocuk edebiyatı yapıtlarında, erkek/oğlan çocuk kahramanların temsiliyet oranının fazlalığı dikkat çekicidir. Örneğin Béreaud (1975), Castor ve Roses adlı iki seriyi incelemiştir. Castor serisi geleneksel, Roses serisi ise çağcıl olarak nitelendirilir. Castor serisindeki resimli çocuk kitaplarında erkek-kadın kahraman oranı 9:7; Roses serisindeki resimli çocuk kitaplarında erkek-kadın kahraman oranı ise 5:1'dir. McDonald (1989), 1976-1987 yılları arasında Caldecott Madalyası kazanan ve ödüllü olmayan 19 kitap olmak üzere toplam 41 çocuk kitabını incelemiştir. İncelenen çocuk kitaplarındaki toplam 38 kahramanın 26'sı (%68.42) erkek, 12'si (%31.58) kadındır. Turner-Bowker (1996), 1984-1994 yılları arasında Caldecott Madalyası kazanan 30 resimli çocuk kitabını incelemiştir. Kitaplardaki kahramanlardan 24'ü erkek, 17'si kadındır. Hamilton, Anderson, Broaddus ve Young (2006), 30'u Caldecott Madalyası ile Honor Ödülü kazanmış toplam 200 resimli çocuk kitabını incelemişlerdir. Kitaplardaki kahramanların %86'sı erkek, %24'ü ise kadındır. Sever ve Aslan (2011) tarafından incelenen 41 okulöncesi çocuk kitabında olaylara yön veren kahramanların 20'si (%53) erkek, 16'sı (%47) kadın, 8 kahramanın ise cinsiyeti belirsizdir. Filipović (2018), erken çocukluk dönemine seslenen 15 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İncelediği kitaplardaki kahramanların %72'si erkektir.

#### **b) Olay Kurgusundaki Karakterlerin Cinsiyetleri**

Alanyazında çocuk edebiyatı yapıtlarının olay kurgularında erkek/oğlan çocuk karakterlerin daha fazla temsil edildikleri görülmektedir. Örneğin Nilsen (1971), 1951-1970 yılları arasında Caldecott Madalyası ve Honor Ödülü kazanan çocuk kitaplarını incelemiştir. İncelediği çocuk kitaplarının olay kurgusunda 1951-1955 yılları arasında %54 erkek karakter ile %46 kadın karakter; 1956-1960 yılları arasında %59 erkek

karakter ile %41 kadın karakter; 1961-1965 yılları arasında %65 erkek karakter ile %35 kadın karakter; 1966-1970 yılları arasında %74 erkek karakter ile %26 kadın karakter tespit etmiştir. Nilsen (1978), 1971 yılında yapmış olduğu araştırmasına 1971-1975 yıllarını da eklemiştir. İncelediği kitapların olay kurgusunda %78 erkek karakter ile %22 kadın karakter tespit etmiştir. Hillman (1974), erken dönem olarak adlandırdığı 1932-1935-1938 yılları ile son dönem olarak adlandırdığı 1965-1968-1971 yıllarında basılan 120 çocuk kitabını incelemiştir. Erken dönemdeki çocuk kitaplarının olay kurgusunda erkek karakterlerin %64.7, kadın karakterlerin %35.3; son dönemdeki çocuk kitaplarının olay kurgusunda erkek karakterlerin %61.2, kadın karakterlerin ise %38.8 oranında temsil edildiğini tespit etmiştir. Engel (1981), “Resimli Çocuk Kitaplarında Kadınlara Eşitsiz Davranış Azalıyor mu?” başlığıyla yaptığı çalışmada 1976-1980 yılları arasında Caldecott ve Honor Ödülü kazanan 19 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İnsan karakterlerle birlikte kişileştirilen hayvan ve cansız karakterleri de analize dâhil etmiştir. İncelenen 19 resimli çocuk kitabının olay kurgusunda yer alan 283 erkek karakter ile 112 (%28) kadın karakter tespit etmiştir. Heintz (1987), 1971-1984 yılları arasında Caldecott Madalyası kazanan 14 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İncelenen kitapların olay kurgusunda yer alan 86 erkek karakter ile 57 kadın karakter, cinsiyeti belirsiz 18 karakter tespit etmiştir. Dougherty ve Engel (1987), “1980’lerin ödüllü çocuk kitaplarında erkek egemenliği azaldı mı?” sorusu çerçevesinde yaptıkları çalışmada 1981-1985 yılları arasında Caldecott Madalyası ile Honor Ödülü kazanan 20 resimli çocuk kitabını incelemişlerdir. İnceledikleri kitapların olay kurgusunda 206 (%57) erkek karakter ile 153 (%43) kadın karakter tespit etmişlerdir. McDonald (1989), 1976-1987 yılları arasında Caldecott Madalyası kazanan ve herhangi bir ödül almayan 19 kitap olmak üzere toplam 41 çocuk kitabını incelemiştir. İncelenen çocuk kitaplarının olay kurgusundaki toplam 187 karakterin 110’u erkek, 77’si ise kadındır. Bu çalışmada, aynı zamanda yardımcı karakterler cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Yardımcı karakterler, birincil ve ikincil karakterler olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir. Birincil yardımcı karakterler, kahramanla etkileşime girer; ancak olay kurgusunun akışında somut bir etkileri yoktur. İkincil yardımcı karakterler ise kahramanla etkileşime girmezler. Olay kurgusunda arka planda yer alırlar. Toplam 54 birincil karakterden 29’u (%53.70) erkek, 25’i (%46.30) kadındır. Toplam 95 ikincil karakterden 55’i (%57.89) erkek, 40’ı (%42.11) kadındır. Peterson (1990), The Horn Book listesinde yer alan 1967, 1977 ve 1987 yıllarında basılan kitaplar arasından rastgele seçim yöntemiyle belirlediği okulöncesi resimli çocuk kitaplarını incelemiştir. İncelenen kitapların olay kurgusunda

erkek-kadın karakter oranları 1967 yılında 2:1, 1977 yılında 3:1, 1987 yılında ise 1:1 oranındadır. Kişileştirilen erkek-dişi hayvan karakterlerin oranları ise 1967 yılında 1.5:1, 1977 yılında 2:1, 1987 yılında ise 1.5:1 oranındadır. İncelenen çocuk kitapları tür olarak fantastik-halk öyküleri ile sosyal-aile öyküleri olmak üzere iki ana kategoriye ayrılarak erkek-kadın karakter temsilleri de incelenmiştir. Fantastik-halk öykülerinde erkek-kadın karakter temsil oranı 1967 yılında 1.5:1, 1977 yılında 3:1, 1987 yılında 1:1.5 oranındadır. Sosyal-aile öykülerinde erkek-kadın karakter temsil oranı 1967 yılında 3:1, 1977 yılında 7:1, 1987 yılında ise 1:1 oranındadır.

Hamilton ve diğerleri (2006), 30'u Caldecott Madalyası ile Honor Ödülü kazanmış toplam 200 resimli çocuk kitabını incelemişlerdir. İncelenen kitapların olay kurgusunda yer alan oğlan çocuk karakterlerin kız çocuk karakterlerden %24 daha fazla temsil edildiğini belirlenmiştir. Sever ve Aslan (2011), okulöncesi döneme seslenen 41 çocuk kitabını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda 41 kitapta tespit edilen 368 karakterden 195'i (%53) erkek, 173'ü (%47) kadındır. Filipović'in (2018) incelediği erken çocukluk dönemine seslenen 15 çocuk kitabının 8'inde kadın karakter yoktur. Kitapların 7'sinde ise kadın karakterler ikincil rollerdedir. Olay kurgusundaki karakterlerin %45'i erkektir. Olay kurgusundaki 71 karakterden 28'i (%39) cinsiyeti belirsiz olarak kodlanmıştır. Cinsiyeti belirsiz karakter sayılarının fazlalığı kişileştirilmiş hayvan karakterlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Salman Erden (2019), 4-6 yaş grubu çocuklara seslenen en çok satan kitaplar arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 27 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İncelenen kitaplardaki toplam 206 karakterden 101'i kadın, 105'i erkektir.

### **c) Görsellerdeki Karakterlerin Cinsiyetleri**

Alanyazında çocuk edebiyatı yapıtlarındaki görsellerde erkek/oğlan çocuk karakterlerin daha fazla temsil edildiği tespit edilmiştir. Örneğin Nilsen (1971), 80 resimli çocuk kitabının görsellerini incelemiştir. Görsellerde 386 kadın karaktere karşılık 579 erkek karakter tespit etmiştir. Béreaud'un (1975), incelediği Castor serisindeki resimli çocuk kitaplarının görsellerinde erkek-kadın karakter oranı 2:1; Roses serisindeki resimli çocuk kitaplarının görsellerinde erkek-kadın karakter oranı 5:1'dir. Engel (1981), 1976-1980 yılları arasında Caldecott ve Honor Ödülü kazanan 19 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İncelediği kitapların görsellerinde 2.345 erkek karakter ile 844 (%26) kadın karakter tespit etmiştir. Heintz (1987), 1971-1984 yılları arasında Caldecott Madalyası

kazanan 14 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İncelediği kitapların görsellerinde 751 erkek karakter ile 375 kadın karakter tespit etmiştir. Dougherty ve Engel (1987), 1981-1985 yılları arasında Caldecott Madalyası ile Honor Ödülü kazanan 20 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İnceledikleri kitapların görsellerinde 3.063 erkek karakter ile 1.832 kadın karakter tespit etmişlerdir. Turner-Bowker (1996), 1984-1994 yılları arasında Caldecott Madalyası kazanan 30 resimli çocuk kitabının görsellerinde 1.447 erkek karakter ile 895 kadın karakter tespit etmiştir. Poarch ve Monk-Turner (2001), 1937-1989 yılları arasında basılan 4-7 yaş grubuna seslenen 22 resimli çocuk kitabını incelemiştir. Kitaplar, tabakalama yöntemiyle bir halk kütüphanesinden seçilmiştir ve herhangi bir ödül kazanmamıştır. İncelenen kitapların görsellerinde 662 erkek karakter ile 467 kadın karakter tespit edilmiştir. Bu, 1.5:1 erkek-kadın oranına denk gelmektedir. Hamilton ve diğerlerinin (2006) incelediği 30'u Caldecott Madalyası ile Honor Ödülü kazanmış toplam 200 resimli çocuk kitabının görsellerinde erkek çocuk karakterler, kız çocuk karakterlerden %53 daha fazla temsil edilmiştir. Filipović (2018), incelediği erken çocukluk dönemine seslenen 15 kitapta toplam 498 görsel tespit etmiştir. Görsellerde tasvir edilen karakterlerin 205'i erkek, 97'si ise kadındır. Bu araştırmada kapak görselleri de incelenmiştir. Kapak görsellerinde 11 erkek karakter, 4 cinsiyetsiz karakter resmedilmiştir. Kapak görsellerinde kadın karakter temsili yoktur.

#### **d) Başlıklardaki Karakterlerin Cinsiyetleri**

Alanyazında çocuk edebiyatı yapıtlarındaki başlıklarda erkek/oğlan çocuk karakter temsillerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Örneğin Béreaud'un (1975) incelediği Castor serisindeki resimli çocuk kitaplarının başlıklarında erkek-kadın karakter oranı 2:1; Roses serisindeki resimli çocuk kitaplarının başlıklarında erkek-kadın oranı ise 5:1'dir. Tognoli, Pullen ve Lieber (1994), New York Metropolitan bölgesindeki üç kütüphaneden rastgele seçim yöntemiyle belirledikleri 2-5 yaş grubu çocuklara seslenen 200 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İncelenen kitaplar arasında 1980 yılından önce basılan kitapların başlıklarında erkek cinsiyetini çağrıştıran 34, kadın cinsiyetini çağrıştıran 17 başlık; 1980 yılından sonra basılan kitapların başlıklarında erkek cinsiyetini çağrıştıran 40, kadın cinsiyetini çağrıştıran 15 başlık tespit etmişlerdir. Turner-Bowker (1996), 1984-1994 yılları arasında Caldecott Madalyası kazanan 30 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İncelenen kitapların başlıklarında 24 erkek karakter ile 10 kadın karakter tespit etmiştir. Hamilton ve diğerleri (2006), 30'u Caldecott Madalyası ile Honor Ödülü kazanmış

toplam 200 resimli çocuk kitabını incelemişlerdir. İnceledikleri kitapların başlıklarında erkek karakterlerin kadın karakterlerden iki kat daha fazla temsil edildiğini tespit etmişlerdir (75 erkek karaktere karşılık 42 kadın karakter). Filipović'in (2018) incelediği erken çocukluk dönemine seslenen 15 kitabın başlıklarındaki karakterlerin %82'si erkektir.

Resimli çocuk kitaplarıyla ilgili 1930'lu yıllardan 2000'li yıllara kadarki zaman dilimini kapsayan araştırmalarda kadın karakterlerin kahraman olarak, olay kurgusunda, görsellerde, kitap başlıklarında ve kapak görsellerinde yeteri kadar temsil edilmediği görülmektedir. 1950'li yıllarda resimli çocuk kitaplarında kadın karakter temsiliyeti bir miktar artış göstermiş olsa da bu temsiliyet dünya nüfusunun yarısını oluşturan kadınları eşit göstermekten uzaktır. Resimli çocuk kitaplarında kadın karakterler en az kapak görsellerinde temsil edilmiştir. Weitzman ve diğerleri (1972), yaptıkları araştırmada resimli çocuk kitaplarında kadın karakterlerin olay kurgusunda ve görsellerde büyük ölçüde yetersiz temsil edildiğini; birçok kitapta kadın karakter bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bu durumu, “görünmez kadınlık” olarak adlandırarak en iyi çocuk kitapları olarak nitelendirilen kitapların başlıklarını tarayan çocukların, kız çocuklarının çok önemli olmadığı izlenimi edinebileceklerini; çünkü kimsenin onlar hakkında kitap yazma zahmetine girmemiş olduklarını; kitapların içeriğinin bu izlenimi nadiren ortadan kaldırdığını ifade etmişlerdir.

Béreaud (1975) ve Engel (1981), geleneksel dil örüntüsündeki eril zamir kullanımının erkek-kadın karakter sayılarındaki eşitsizliğin derinleşmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Engel'in (1981) araştırma kapsamında incelediği kitaplardan kahramanları sinek olan *In Why Mosquitoes Buzz in People's Ears* (Aaderma, 1975) adlı çocuk kitabında, kullanılan eril zamirler nedeniyle kişileştirilen sinek kahramanların 5'i erkek, 2'si dişi olarak çocuk okuyucuyla buluşmuştur. Eril zamir kullanımı, sadece kişileştirilen hayvan karakterlerde değil aynı zamanda cansız nesnelerde de görülmektedir. *The Amazing Bone* (Steig, 1976) adlı çocuk kitabında kişileştirilen kemiğe, eril zamirle atıfta bulunulduğu için kahraman bir erkek olmuştur.

Yukarıda aktarılan araştırmaların ortak noktası, araştırma kapsamında incelenen kitapların okulöncesi döneme seslenen resimli çocuk kitapları olmalarıdır. Resimli çocuk kitapları, çocukların cinsel kimlik gelişimi sürecinde etkilidir. Çocuklar, erkek ve kadınlar için hangi toplumsal cinsiyet rollerinin uygun olduğuna erken yaşta karar vermektedir (Nilsen, 1971). Okulöncesi dönemdeki çocuklar hâlâ ağırlıklı olarak anne-babalarının etkisi altındadır; ancak televizyon ve resimli çocuk kitapları da erken dönem

cinsiyet rolü gelişiminde rol oynar (Brooks-Gunn ve Matthews, 1979). Araştırmaların bir diğer ortak noktası ise söz konusu kitapların Caldecott Madalyası ve Honor Ödülü kazanan çocuk kitapları olmasıdır. Caldecott Madalyası, Amerikan Kütüphaneciler Birliği Çocuklara Hizmet Komitesi tarafından yılın en seçkin resimli çocuk kitabı için verilir ve okulöncesi kitapları için en saygın ödüdür. Caldecott Madalyası kazanan ve ikincileri (Honor Ödülü), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki neredeyse tüm çocuk kütüphaneleri tarafından sipariş edilir. Eğitimciler, öğrencilerini Caldecott Madalyası kazanan kitapları okumaya teşvik eder. Duyarlı anne-babalar, kazananları belirleyen etkileyici altın mührü sergileyen kitapları aramak için kütüphane raflarını gözden geçirir. Caldecott Madalyası kazanan kitap yayıncı için genellikle 60.000 kitabın satışı anlamına gelir ve yayın sektöründekiler neyin yayınlanacağı konusunda rehberlik için kazananlara bakar (Nilsen, 1970; Akt. Weitzman vd., 1972).

## **II. Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Karakter Geliştirme Yolları**

Çocuk kitaplarında, çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündükleri kahraman/kahramanlar ve onların nitelikleridir. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, kahramanın öyküdeki olaylara yön veren etkin kişiliği, çocukları kahraman/kahramanlarla özdeşim kurmaya yöneltir. Kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlanması, çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar.

Çocuk kitaplarında karakterler;

- Davranışlarıyla ve eylemleriyle,
- Konuşmalarıyla,
- Fiziksel özellikleriyle (dış görünüşleriyle),
- Diğer karakterlerin yorumlarıyla,
- Yazarın yorumuyla geliştirilir (Sever, 2013b).

Alanyazında karakterlerin davranış, eylem, fiziksel özellikleri (dış görünüşleri) ve yazarın yorumuyla geliştirildiği görülmektedir.

### a. Karakterlerin Davranışları ve Eylemleri

Çocuk edebiyatı metinlerinde, olay kurguları birbirinden farklılık göstermesine karşın erkek karakterler etkin, kadın karakterler edilgendir. Erkek karakterler başkalarını yönetir ve kurtarıırken, kadın karakterler başkalarını takip etmekte ve onlara hizmet etmektedir (Weitzman vd., 1972). Bu durumu Elizabeth Fisher, 1970 yılında New York Times Review’de yayınlanan makalesinde “Şartlandırılma Komplosu” olarak adlandırır. Fisher’in (1970) incelediği çocuk kitaplarında oğlan çocuklarının başarı ve kendilerini ifade etmeleri; kız çocuklarının başkalarını mutlu kılmak için şartlandırıldıkları dikkatini çekmektedir (Akt. Segal, 1981).

Weitzman ve diğerleri (1972), 1967-1971 yıllarında Caldecott Madalyası ve Honor Ödülü kazanan 18 çocuk kitabını incelemişlerdir. İncelenen kitapların sadece ikisinin kahramanı kız çocuğudur. *Sam, Bangs and Moonshire* (Ness, 1967) adlı yapıtın kahramanı kız çocuğunun adı bir erkek adı olan Sam’dır. *The Emperor and Kite* (Yolen, 1961) adlı yapıtın kahramanı ise yabancı bir prenses olan Djeow’dur. Bu iki yapıtın kahramanı kız çocukları serüvenlere atılır. Çocuk okuyucunun duyumsayacağı örtük iletiyi anlamlandırmak için Djeow Seow’un serüvenlerini takip etmek yeterlidir. Djeow’un serüveni, babasının krallığının kötü adamlar tarafından ele geçirilmesiyle başlar. Djeow Seow, babasını kurtarmaya çalışır; ama bunu kötü adamlar tarafından fark edilmemek için göze batmadan yapar. Djeow Seow, iki kadın kahramandan biri olmasına rağmen, okuyucuya iletilen örtük ileti bir kız çocuğunun ancak geleneksel kadınsı rolü oynayarak zafer kazanabileceği şeklinde görülür. Başarılı olan kadınlar, göze batmayan ve perde arkasında sessizce çalışan kadınlardır. Çocuk kitaplarında kadın kahramanlar ‘görünmez kadın’ olarak betimlenirken (Weitzman vd., 1972), *The Angry Moon* (Sletor, 1971) adlı yapıtın kahramanı oğlan çocuğu, bir kız çocuğunu Ay Tanrısı’ndan kurtarıırken veya *Frederick* (Lionni, 1967) adlı yapıtın kahramanı olan erkek fare Frederick, soğuk kış günlerinde kardeşlerinin hayatla kalmasını sağlamak için yaratıcı eylemlerini sergilerken erkek kimliğini saklamaz.

Heintz’in (1987), incelediği çocuk kitaplarında dört kadın kahraman vardır. Kadın kahramanlardan üçü, yaşadığı serüvende cesaret ve zekâlarını kullanarak başarıya ulaşırken biri geleneksel kadın rolü sergilemektedir. *The Girl Who Loved Wild Horses* (Goble, 1976) adlı yapıtın kahramanı kız çocuğu, vahşi bir erkek atla arkadaşır. Arkadaşlığının kabul görmemesi nedeniyle yaşadığı topluluktan dışlanır. Vahşi atlarla birlikte olmak için insan formundan hayvan formuna dönüşür. Yapıtın kahramanı kız

çocuğunun seçiminin geleneksel olarak algılanmasının nedeni erilliği simgeleyen vahşi atlarla birlikte olmak için dişiliğinin simgesi olan insan formundan vazgeçmesidir.

Hillman (1974) tarafından yapılan araştırmada, karakterlerin eylem ve davranışları ile birlikte karakterlere atfedilen duygular da analiz edilmiştir. Erken dönem olarak adlandırılan 1932-1935-1938 ile son dönem olarak adlandırılan 1965-1968-1971 yıllarında basılan 120 çocuk kitabı incelenmiştir. Erken dönem olarak adlandırılan zaman diliminde, fiziksel saldırganlık (%80.8 erkek oranına karşılık %19.2 kadın oranı), sözel saldırganlık (%68 erkek oranına karşılık %32 kadın oranı), fiziksel şefkat (%45.4 erkek oranına karşılık %54.6 kadın oranı), manevi ilgi (%34.5 erkek oranına karşılık %65.5 kadın oranı), yetkinlik (%74.5 erkek oranına karşılık %25.5 kadın oranı), bağımlılık (%26 erkek oranına karşılık %74 kadın oranı), hayal gücü (%39.7 erkek oranına karşılık %60.3 kadın oranı), hüznün (%42.7 erkek oranına karşılık %57.3 kadın oranı) ve öfke (%67.8 erkek oranına karşılık %32.2 kadın oranı); son dönem olarak adlandırılan zaman diliminde fiziksel saldırganlık (%72.5 erkek oranına karşılık %27.5 kadın oranı), yetkinlik (%65.6 erkek oranına karşılık %34.4 kadın oranı), bağımlılık (%27.1 erkek oranına karşılık %72.9 kadın oranı), hüznün (%37.2 erkek oranına karşılık %62.8 kadın oranı), şaşkınlık (%66.7 erkek oranına karşılık %33.3 kadın oranı) kadın ve erkek karakterlere atfedilen davranışlar ve duygular olarak analiz edilmiştir. Erken ve son dönem olarak belirlenen zaman dilimlerindeki çocuk kitaplarında erkek karakterler fiziksel saldırganlık, yetkinlik ve bağımsızlık içeren davranışlar sergilerken kadın karakterler bağımlılık içeren davranışlar sergilemektedir.

Hillman'nın (1974) yaptığı araştırmada erkek ve kadın karakterlere atfedilen davranışlar ve duygular Béreaud'ün (1975) yaptığı araştırmada karşımıza tema olarak çıkar. Eril temalar özerklik, başarı, yetkinlik ve arkadaşlık iken dişil temalar düş gücü ve iyi davranışları öğrenmektir. Bakım teması ise ortak temadır. Tek başına kamp yapmak, otostopla Paris'e gitmek, ıssız bir adadan arkadaşını kurtarmak, dünyayı dolaşmak gibi eylemler özerklik temasını oluşturur. Noel yemeği pişirmekten boğa güreşine kadarki eylemlerde erkek karakterler yetkindir. Erkek karakterlerin eylemlerindeki yaşanan olumsuzluklar doğal görünür. Örneğin bir kamp gezisinde iki erkek yavru kedi olan Pouf ve Noiraud, tavşanlar için tuzak kurar ve sonra kendi kurdukları tuzağa yakalanırlar. Böyle bir yetersizliğin şaşırtıcı bir biçimde olumsuz çağrışımları yoktur. Erkek karakterler, çocuk olsalar bile yetişkin bir erkeğin yapabileceği işleri başarıyla gerçekleştirir. Örneğin bir kazağa ihtiyacı olan Nicolas adlı kahraman, kazak için gerekli olan yünü bir yetişkinin yapabileceği koyun kırmak dâhil her eylemi başarıyla yerine

getirerek elde eder. Erkek karakterlerin eylemlerinde başarı elde etmelerinin bir nedeni de cins dayanışmasıdır. Pouf ve Noiraud örneğinde görüldüğü üzere erkek karakterler, çocuk kitaplarının görsellerinde ve olay kurgusunda birliktedir. Erkek karakterlerin birlikteliği yetkinlik, özerklik ve başarı kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Ortak bakım temasındaki eylemler, erkek karakterler için araçsal, kadın karakterler için kanıksanmış nitelik taşımaktadır. Castor serisindeki bakım temasında 5 oğlan ve 5 kız çocuğu vardır. Karakterlerin sayıları eşit olsa da eylemlerin nitelikleri farklıdır. Oğlan çocukları, kendilerinden daha küçük çocuklara baktıklarında bunu genellikle bir amaca ulaşmak için yapar. Nicolas, ihtiyacı olan kazağı annesinin örebilmesi için kız kardeşine bakar. Kız çocuklarının, küçük kardeşlerine bakmalarında hiçbir örtük neden yoktur. Görünüşe göre bu işin kendi sorumlulukları olduğunu varsaymaktadırlar. Cahterine, alışkanlıktan dolayı erkenden kalkar. Kardeşi için endişelenir. Sessizce kardeşinin uyuduğu odaya yönelir. Kardeşinin çıplak ayaklarını beşiğin parmaklıklarından dışarıya çıkmış hâlde bulur. Kardeşinin çıplak ayaklarını yorganın altına sokmak için acele eder. Bu arada dikkatsizce yere saçılmış oyuncaklara da başını hoşnutsuzlukla sallar. Öykü aynı gün, Catherine'nin kardeşinin beşiğini kendi odasına taşınmasını istemesiyle ve annesinin de bebeğin ablasına ihtiyacı olduğu konusunda hemfikir olmasıyla biter.

Korku temasında, toplumsal cinsiyet kalıpyargıları keskinleşir. Bir anne kedi, yavrularını ilk defa ahırın çatısına çıkarır. Erkek yavrular, çatıda kaymaktan hoşlanırken dişi yavru yükseklikten korkar ve kımıldamadan yerinde durur. Korku, kadınları felç eder ve korkularını yenmek için bir erkeğe ihtiyaç duyarlar. Bir başka örnekte, kadın karakterlerin erkek karakterlerin korkularını yenmelerindeki araçsal rolleri dikkat çeker. İki oğlan çocuğu, annelerinin yardımıyla karanlık korkularını yenmek için bilinçli olarak bahçeye çıkarılır. İki oğlan çocuğu, cesaretlerinin artması için beyaz aslan maskeleri takar. Öykünün sonunda, geceleyin bahçedeki gizemleri keşfetmek için dışarı çıkartılan iki oğlan çocuğunun maskeleri düşmüş olsa da korkuları geçer. Kız çocukları, hiçbir yerde buna benzer şekilde duygularıyla başa çıkacak gücü kazanmaya teşvik edilmez. Kızlar ağlar. Kişileştirilmiş hayvan karakterler arasında bile gözyaşları, korkular ve huysuzluk kadın cinsiyetine özgüdür. Kız çocukları, herhangi bir konuda yetişkinler tarafından cesaretlendirilmedikleri gibi uyarılar karşısında istemedikleri yönde davranış değişikliği yapmak zorunda kalır. Mimi adlı kız çocuğunun arkadaşı düşsel bir çift yeni terliktir. Düşündeki terlikler kedi ya da köpektir. Terlikler sayesinde kedi ya da köpek yavrusu gibi davranarak odada zıplar. Bu durumdan rahatsız olan büyükannesi, terlikleri

elinden almakla tehdit eder. Mimi, terliklerini kaybetmemek için pes eder ve sessizce sandalyesinde oturur. Çağcıl olarak görülen Roses serisindeki çocuk kitaplarında da geleneksel olarak görülen Castor serisindeki çocuk kitaplarında da eril ve dişil temaların niteliği değişmez.

Heinz (1987), 1971-1987 yılları arasında Caldecott Madalyası kazanan 14 resimli çocuk kitabını incelemiştir. Karakterlerin eylemleri, etkin eylemler ve edilgen eylemler olmak üzere iki kategoride karşılaştırılır. Etkin eylemler, önderlik, atletik olma, saldırganlık, sosyal ve mesleki eylemler; edilgen eylemler ise hizmet, rahatlama, seyretme, sevgi ve poz verme eylemleri olarak gruplandırılmıştır. Poz verme eyleminin içeriğini, karakterlerin görsellerde fotoğraf çektiyormuş gibi duruş sergilemeleri oluşturur. Etkin olma kategorisinde erkek karakterlerin eylemleri, 3:1 oranında kadın karakterlerden daha fazladır. Etkin olma kategorisinde yer alan önderlik eylemleri, başkalarını yönetme eylemiyle erkek karakterlere özgü bir nitelik kazanır. Kadın karakterler, kendilerine ne yapıp yapmayacakları söylenen, nitelik olarak edilgen eylemler içerisinde tasvir edilir. Etkin olma kategorisinde dikkati çeken bir başka eylem ise saldırganlıktır. Birine veya bir şeye zarar vermek için gerçekleştirilen eylemler ile zararlı bir şeyden veya saldırgandan uzaklaşmak için gerçekleştirilen eylemler, saldırganlık eylemleri kategorisinde değerlendirilir. Erkek karakterler 47, kadın karakterler ise 24 saldırgan eylem gerçekleştirirken tasvir edilmiştir. Saldırganlık kategorisinde değerlendirilen kadın karakterlerin eylemleri, erkek karakterlerin eylemlerinden nitelik yönünden farklılık gösterir. Kadın karakterlerden 8'i saldırgan eylemlerde bulunurken, 16'sı saldırgandan kaçarken tasvir edilir. *One Fine Day* (Hogrogrian, 1972) adlı yapıttaki kadın kahraman, bir kova sütü içen tilkinin kuyruğunu keser. *Duffy and the Devil* (Harve ve Margo Zemach, 1974) adlı yapıttaki cadı olan 5 kadın karakter ise toplantılarını engelleyen erkek karakteri kovalar. Bu iki örnekte de kadın karakterlerin saldırganlık kategorisinde değerlendirilen eylemleri doğrudan bir saldırı değil, kişisel alanlarını koruma eylemleridir.

McDonald (1989), yaptığı araştırmada erkek ve kadın karakterlerin yardım etme eylemlerini incelemiştir. Yardım eylemleri, araçsallaştırılmış ve kanıksanmış yardım eylemleri olarak iki kategoriye ayrılır. Araçsallaştırılmış yardım eyleminde, yardım eylemini gerçekleştiren karakterin başarıya ulaşmak için özsel amaçları ön plandadır. Kanıksanmış yardım eylemlerinde yardım edilen kişinin iyiliği, mutluluğu ve yardımın yararına olması ön plandadır. Araştırma kapsamında incelenen çocuk kitaplarında toplam 92 yardım eyleminin 55'i (%59.78) erkek; 37'si (%67.27) kadın karakterler tarafından

gerçekleştirilmiştir. Araçsallaştırılmış yardım eylemlerinin 37'si (%67.27) erkek, 15'i (%40.54) kadın karakterler; kanıksanmış yardım eylemlerin 18'i (%32.73) erkek, 22'si (%59.46) kadın karakterler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araçsallaştırılmış yardım eylemlerinin genellikle erkek karakterler, kanıksanmış yardım eylemlerinin ise kadın karakterler tarafından gerçekleştirildiği görülür. Kadın karakterler, öz benliklerinin bir parçasıymış gibi kanıksanmış yardım eylemlerinde bulunur. Kadın veya erkek fark etmeksizin yardımcı karakterlerin, erkek kahramanlara amaçlarına ulaşmaları için yardım ettikleri görülür.

Çocuk kitaplarında, oğlan ve kız çocuk karakterlerin eylem ve davranışları oynadıkları oyunlar bağlamında değerlendirilir. Koşma, kovalamaca, resim yapma ve oyuncaklarla oynama her iki cinsiyet için eşit betimlenir (Yener, 2020). Ancak kızakla kayma, çamurla oynama (Yener, 2020), savaşçılık oyunu, bisiklet sürme (Kaynak, 2017; Yener, 2020), topla oynama (Kaynak, 2017), futbol maçı (Çatalcı Soyer, 2009) ve zekâ oyunları (Kaynak, 2017) oğlan çocuklarıyla bağlantılı gösterilir. Bununla birlikte güncel teknolojik oyunlara vurgu yapıldığında oğlan çocuklarının daha ön planda olduğu gözlenir (Kapkıner, 2019). Kız ve oğlan çocuklarının, oynadıkları oyunlarla ilişkili olarak oyuncak seçimlerinde de farklılık gözlenir. Kız çocuk karakterleri çoğunlukla bebek (Çatalcı Soyer, 2009; Dilek, 2017; Kaynak, 2017; Oğus Rollas, 2017; Ünelöz, 2017), oğlan çocuk karakterleri kamyon, tren gibi ulaşım araçları, top, topaç gibi oyuncaklarla oynarken betimlenir (Çatalcı Soyer, 2009; Dilek, 2017; Kaynak, 2017; Ünelöz, 2017). Çocuk karakterlerin oyunlarına dâhil olan evcil hayvanlar cinsiyetçi kalıpyargılardan etkilenir. Ev içi mekânda kedi ile oynayan kız çocukları zayıf gösterilirken ev dışı mekânda köpekle oynayan oğlan çocukları güçlü gösterilir (Çatalcı Soyer, 2009). Kız ve oğlan çocuklarının, cinsiyete göre ayrılmış oyunlarda farklı toplumsallaşma deneyimleri, buna bağlı olarak da farklı beceriler, değerler ve hatta farklı amaçlar edinmeleri olasılığı yüksektir (Block, 1983; Dweck, 1981; Liss, 1983; Akt. Crombie, 1988).

Çocuk kitaplarında karakterlerin eylemleri mekânla ilişkilidir. Kadın karakterler en fazla ev içi ve çevresi mekânlarda, erkek karakterler dış mekânlarda görülür (Çatalcı Soyer, 2009; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kolikpınar, 2017). Ev içi mekânın kadınlar için güvenli olduğu; evden uzaklaştıkça tehlikelerle karşılaşma olasılığının arttığı iletili duyumsatılır (Gün, 2008; Karaaslan, 2019). Ev içi mekânda betimlenen kadın karakterler, anne ve eş rolündedir (Yener, 2020); mutfakta yemek hazırlarken, temizlik yaparken ve çocuklarının bakımlarıyla uğraşırken görülür (Sarpkaya, 2019). Ev işi, evli kadının asli görevi olarak kabul edilirken bekâr kadınlar için evliliğe hazırlık demektir. Kadın

karakterler, ev dışına kendileri için uygun görülen ev işini yeniden üretebilmek için çıkar (Gün, 2008). Ev içi mekânda betimlenen erkek karakterler genellikle baba rolündedir; salonda televizyon izlerken, gazete okurken ya da çalışma odasında çalışırken görülür (Kapkiner, 2019; Kaynak, 2017; Oğus Rollas, 2017). Ev içi mekânda ailenin hep birlikte görüldüğü yer ise yemek masasıdır. Yemek masasında hiyerarşik dizilime göre konumlanan ailede, anne ayakta ve servis yaparken kız çocuğu ise annenin yardımcısı olarak tasvir edilir (Oğus Rollas, 2017). Ev içi ve çevresindeki mekânlar, kadını sosyal yaşamın nimetlerinden yoksun bırakan ve sınırlayan olarak işlev görür (Vannicoploulou, 2004). Kız ve oğlan çocuk karakterlerin mekânla ilişkisi oyunlarda farklılık gösterir. Kız çocukları ev içi mekânlarda, erkek çocukları ise ev dışı mekânlarda oynarken betimlenir (Göl, 2011).

Tognoli ve diğerleri (1994), 1980-1993 yılları arasında basılan 200 resimli çocuk kitabındaki karakterlerin eylemlerini mekânla olan ilişkileri bağlamında incelemişlerdir. Erkek karakterlerin eylemlerinin dış mekânla, kadın karakterlerin eylemlerinin iç mekânla ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca erkek karakterlerin iç mekânda olduklarında bile dış mekânla kurdukları ilişkiye de dikkat çekerler. Araştırmanın örnekleminde yer alan Denys Cazet'in 1987 yılında basılan *Frosted Glass* adlı yapıtının kahramanı kişileştirilmiş erkek köpek olan Gregory'dir. Kahramanın eylemleri, erkek karakterlerin iç mekânda bulunurken bile ruhsal ve düşünsel olarak nasıl dış mekânda bulunduklarına ilişkin çarpıcı bir örnektir. Gregory, ders sırasında pencereden bakarak düşlere dalan erkek bir köpektir. Matematik ödevini yapmak yerine kâğıdın üzerinde dolaşan karıncaya kent resmi çizer. Dersarasına çıktığında iki büyük makineyi dinozora benzetir. Sınıfa döndüğünde, öğretmen öğrencilerden bir vazanın içerisinde bulunan çiçekleri çizmelerini ister. Gregory, resmi yapıp kâğıdı ters çevirir. Yaptığı çiçekler, ona bir roketten çıkan alevler gibi görünür. Resmi düşlediği gibi çizmeye koyulur. Arkadaşları onu, başının belaya gireceği konusunda uyarır. Ancak dersten sonra bir dişi kuzu, Gregory'e çizdiği resmin çizilen resimler arasında en iyisi olduğunu ve çizdiği roket gemisini, öğretmenin tüm çiçek resimlerinin ortasına astığını söyler. Alt metin, Gregory iç mekânda tasvir edilse bile arzusunun dinozorlar ve roket gemileri gibi dış mekânla bağlantılı nesnelerde olduğunu ve ilginç bir biçimde hem düş gücü hem de uyumsuzluğu için ödüllendirildiğini göstermektedir.

Ölçer (2003), yaptığı araştırmada karakter ve mekân ilişkisini ataerkil sistemle bağlantılı olarak değerlendirmiştir. İncelediği 32 masaldaki mekânları üç ayrı düzlemde tartışır. Bu mekânlar: Özel mekân, ara mekân ve kamusal mekândır. Bu mekânlardan özel

mekân olarak “ev içi”, ara mekân olarak ev içiyle dış dünya arasında geçiş işlevi gören “pencere” ve kamusal alan olarak “ev dışı” kullanılır. Ev içi mekân, kadın tarafından ailenin sürekliliğini ve bütünlüğünü korumak için kullanılır. Öte yandan ev içinde oluşturulmuş cinsiyetçi kültür, kadınlar arasındaki ilişkilerin biçimlendirilmesinde ve aileye dışardan katılan evlatlık ve gelinlerin “ötekileştirilmesi”nde etkin rol oynadığı görülür. Kadın karakterler, kamusal mekânı kullanırken cinsiyet değiştirmek, bir anlamda erkekleşmek zorunda bırakılırlar. Ataerkil düzen tarafından, bedeni ve cinselliği “kışkırtıcı fitne” olarak algılanan kadın ev içine kapatılır ve üzerindeki baskı sonucunda “en güzel olma” zorunluğunu hissederek rakipleriyle mücadeleye girmesine neden olur. Mekânın ergilenme sürecinde kadın ve erkeğin, iktidar ve kişiliğini dönüştürücü etkisi düzleminde, karakterler toplum tarafından kabul gören iktidar simgelerini elde etmeleriyle birey olma süreçlerini tamamlarlar. Karakterlerin iktidara ulaşmak için geçirdikleri aşamalar sonunda elde ettikleri, toplum yapısında uzun zamandır var olan geleneklerle örtüşür. Erkek egemen söylemde yaygın olarak kullanılan, erkeğin iktidarını simgeleyen “at, avrat, silah” üçlüsü, kadın bakış açısıyla ifade edildiğinde, kadın için iktidar simgeleri “ev, er, evlat” üçlüsüne karşılık geldiği düşünülür.

#### **b) Karakterlerin Fiziksel Özellikleri (Dış Görünüşleri)**

Çocuk kitaplarında karakterler giydikleri giysiler, takılar, makyaj ve belirginleştirilen göğüslerle dış görünüş itibariyle cinsiyet ayrımcılığına uğradıkları görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının görsellerinde, kadın/kız çocuk karakter elbise ve etek (Çatalcı Soyer, 2009; Gayberi, 2019; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005; Kaynak, 2017; Kahraman ve Özdemir, 2019; Salman Erden, 2019); erkek/oğlan çocuk karakterler tişört, pantolon, kazak, şort, gömlek, takım elbise, ceket (Çatalcı Soyer, 2009; Gayberi, 2019; Salman Erden, 2019; Kahraman ve Özdemir, 2019; Gürşimşek ve Günay, 2005) ile resmedilir. Görsellerde ağırlıklı olarak pembe renk kadın/kız çocuk karakterler, mavi renk erkek/oğlan çocuk karakterler için kullanılır (Gayberi, 2019; Kaynak, 2017; Kahraman ve Özdemir, 2019; Gürşimşek ve Günay, 2005). Kadın/kız çocuk karakterler uzun saçla, erkek/oğlan çocuk karakterler kısa saçla resmedilirken bıyık ve sakal eril simgeler olarak belirir (Gayberi, 2019; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005; Kahraman ve Özdemir, 2019; Salman Erden, 2019).

Karakterlerin aksesuar kullanımında cinsiyetçi kalıpyargılar görülür. Kadın/kız çocuk karakterler yaygın olarak küpe, çanta, taç, mutfak önlüğü, kolye, toka; erkek/oğlan

çocuk karakterler ise papyon, gözlük, şapka, bere, kamera (Çatalcı Soyer, 2009; Çınar, 2015; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005, Kahraman ve Özdemir, 2019; Kaynak, 2017; Salman Erden, 2019) ile birlikte resmedilir. Aksesuar olarak kravat sadece erkek/oğlan çocuk karakterler için kullanılır (Kaynak, 2017). Kadın/kız çocuk karakterlerin ayakkabı çeşitliliğinin erkek/oğlan çocuk karakterlerden fazla olduğu görülür. Kadın/kız çocuk karakterler, düz/spor ayakkabı, terlik, çizme, topuklu ayakkabı, figürlü panduf ve sandalet çeşitlerini kullanır (Kaynak, 2017). Kadın/kız çocuk karakterler, ayrıca dudaklarının rujlu, göğüslerinin belirgin ve kirpiklerinin uzun olmasıyla da geliştirilir (Gürşimşek ve Günay, 2005). Kişileştirilen hayvan ve meyve karakterlerin, aksesuarlarla, renklendirilen dudak ve yanaklarla, belirginleştirilen göğüs ve uzun kirpiklerle cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldıkları göze çarpar (Vannicoplulou, 2004).

Nilsen'in (1971) dikkatini, incelediği 80 resimli çocuk kitabında önlük takan kadın karakterler çeker. Önlüğü sadece kadın karakterler değil kişileştirilen dişi hayvan karakterler de takmaktadır. "Önlük kültürü" olarak adlandırdığı bu olgu kadınların başkalarına hizmet etmesini simgelemektedir. Engel'in (1981) incelediği çocuk kitaplarda da "önlük kültürü" karşısına çıkar. İncelediği halk öyküsü *Could Always Be Worse* (Zemach, 1976) adlı yapıtta, kadınlar ev işi yaparken önlük takarlar. Çağcıl bir öykü olan *Fish for Supper* (Goffstein, 1976) adlı yapıtta ise büyükannenin mutfakta önlük taktığı; ancak pantolonunu koruduğu görülür. Halk öykülerinde, tarihsel gerçeklik içerisinde kadın karakterlerin iş yaparken önlük takması gerçekçidir. Çağcıl öykülerde, kadın karakterlerin iş yaparken çağcıl giysilerinin üzerine önlük takması örtük ileti barındırır: Başkalarına hizmet etmek kadının temel görevidir.

Weitzman ve diğerleri (1972), yaptıkları araştırmada karakterlerin giysilerini ayrıntılı olarak analiz etmezler; ancak ilgilerini kız çocuk karakterlerinin giysileri çeker. Kız çocuk karakterler fırırlı, kolalı, pembe elbiseler giymektedir; saçları her zaman düzgün bir şekilde taranmıştır ve kurdele takılıdır. Bisiklete binmek veya top oynamak gibi eylemleri gerçekleştirmek için giysileri uygun değildir. Küçük kızlar genellikle hiçbir şey yapmayan; ama hayranlık uyandıran ve zevk veren sevimli bebekler olarak resmedilmektedir.

Filipović'in (2018) incelediği kitaplardan biri olan *Elephant Pants* (yazarı Smriti Prasadam-Hallas, çizeri David Wojtowycz, 2012) adlı yapıtta, kişileştirilen dişi hayvan karakterlerin cinsiyetlerini belirtmek için sutyen ve fiyonk kullanılmış, aynı zamanda yanaklar renklendirilmiştir (Bakınız

<http://www.youtube.com/watch?v=kndh6WQn10Y>). *We're Going on a Bear Hunt* (yazarı Michael Rosen, çizeri Helen Oxenbury, 2003) aldı yapıtta, ayı avına giden aile yollarda kar fırtınası dâhil birçok zorlukla karşılaşır. Babanın giysileri doğal çevreye uygunken anne ve kız çocuğu etek ve elbise ile resmedilir. Giysileri çıktıkları zorlu yolculuk için uygun değildir (Bakınız <https://www.youtube.com/watch?v=0gyI6ykDwds>). Kadın karakterlerin, cinsiyetçi kalıpyargılara uygun giysilerle resmedilmesi fiziksel çevre gerçekliğinin unutulmasına neden olur. Çocuk okuyucuya, koşullar ne olursa olsun kadınların kadınsı giysiler giymesi gerektiği iletisi duyumsatılmaktadır. Marie (2007), kadınsı işaretler (uzun kirpikler, fiyonklar, saç örgüsü gibi) içermeyen kişileştirilen hayvan karakterlerin çocuklar tarafından erkek olarak algılandığını savında bulunur (Akt. Filipović, 2018).

2000'li yıllara gelindiğinde çocuk kitaplarında, karakterlerin dış görünüşleriyle ilgili kesişimsellik çalışmalarına rastlanır. Feminist alanyazında, kesişimsellik siyah feminizm ile tartışılmaya başlayan bir kavramdır. Kesişimsellik, günümüzde yalnızca ırk eksenli değil cinsiyet kimliği, cinsel yönelim, farklı sınıfsal aidiyetler, engellilik, dış görünüş, etkin köken, din, eğitim seviyesi gibi birçok farklı mecralardaki kadınları birleştirebilme olanağına sahip bir köprü görevi görmektedir (Avcil, 2020).

Hollis ve Cuevas (2013), 1870 ile 2000'li yıllar arasında basılan 106 resimli çocuk kitabında yaşlı karakterleri incelemiştir. Her iki cinsiyetteki yaşlı karakterler dış görünüş olarak beyaz saçlı, saçsız, gözlüklü, kırışık yüzlü ve özellikle takma aletlerle tasvir edilir. Ancak yaşlı kadın karakterler daha az hareketli, zayıf ve çok daha yaşlı; sivri şapka, uzun burun ve bir süpürge varlığı ile kötü bir cadı olarak tasvir edilmiştir. Başka bir kesişimsellik örneği ise Roper ve Clifton'un (2013) yaptığı araştırmada görülür. Bu araştırmada, 10 resimli çocuk kitabının görsellerinde ve metinlerinde fiziksel olarak etkin ve spor yapan kız çocuklarının temsilleri incelenmiştir. Kitaplar, 1995-2010 yılları arasında ABD'de basılmış ve sayfa sayısı 18-31 arasındadır. Kız çocuk kahramanların yaşları 6 ile 10 yaş aralığındadır. Seçilen çocuk kitaplarının 5'inin yazarı kadın, 5'in yazarı erkektir; çizerlerin 4'ü kadın, 6'sı da erkektir. Kitaplarda fiziksel olarak etkin kız çocuklarının temsilleri dört kategoride incelenir: a) fiziksel temsil, b) hareket tanımlayıcılar, c) cesaretlendirme ve cesaret kırma kaynakları ve d) oğlan çocuklarıyla karşılaştırma. Kitapların 7'sinde kız çocuk kahramanlar atletik üniformalar giyer. Kitapların 2'sinde kız çocuk kahramanlar, karate yaparken beyaz kuşaktan (başlangıç) sarı kuşağa doğru ilerlerken resmedilmiştir. İncelenen kitaplardaki kız çocuk kahramanlar, spor etkinliği yaparken takı takmaz. Kitapların hiçbirinde kız çocuk

kahramanlar, kilolu tasvir edilmez. Kitaplarda kız çocuk kahramanların zayıf resmedilmeleri, yalnızca kız çocuklarının bedenlerinin gerçekçi olmayan bir tasviri olmakla kalmaz, aynı zamanda kız çocuklarının beden imgelerine ve benlik algılarına zarar verme potansiyeli taşır. İncelenen kitaplarda, kız çocuk kahramanların cesaretlerinin kırılma biçimlerinde geleneksel cinsiyetçi kalıpyargıların izleri görülür. Öncelikle fiziksel etkinlik ve spor yapan kız çocuklarının yetenekleri erkek çocukları ile karşılaştırılır. Hem kız hem de oğlan çocuk akranları tarafından cesaretleri kırılmaya çalışılan kız çocuk kahramanların cesaretlerinin kırılma odağı, bedenlerinin yaptıkları spora uygun olmaması noktasındadır. Cesaret kırıcı eleştirilere karşın kız çocuk kahramanlar, fiziksel olarak etkin olma arzusunda güçlü ve kararlı olarak sunulur. Leksyj (1995), erkeklerin spordaki başarı deneyimlerinin, tutumlarının ve ilgilerinin tüm insan davranışlarını ölçmek için ölçüt olarak görüldüğünü ifade eder (Akt. Roper ve Clifton, 2013). Bu yargı kapsamında, kız çocuk kahramanların cesaret kırıcı davranışlara karşı direnç göstermeleri çocuk okuyucular açısından olumludur.

### **c) Karakterlerin Yazarın Yorumlarıyla Geliştirilmesi**

Alanyazında çocuk kitabı yazarlarının, kadın karakterleri genellikle anne ve eş rolünde; erkek karakterleri ise baba rolünde geliştirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte baba figürü, sayısal olarak anne figüründen daha azdır ve ev içi rolleriyle değil meslekleriyle ön plandadır. Kadının birincil görevinin annelik ve ev kadınlığı olduğu kanıksamasıyla kadın karakterler ev içiyle, ev işleriyle ve anne olmakla sınırlandırılır (Aslan, 2010; Çatalcı Soyer, 2009; Doğan Güldenoğlu, 2018; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Köseleler, 2009; Salman Erden, 2019 ). Anne ve eş rollerinin uzantısı olarak ev kadını olarak geliştirilen kadın karakterler, çocuklarının fiziksel ve ruhsal bakımlarıyla ilgilenir, temizlik ve yemek yapar (Aslan, 2010; Dilek, 2014; Köseleler, 2009; Yener, 2020). Anne rolündeki kadın karakterler, çocuğunu toplumun etik değerlerine uygun yetiştirme amacı ile onun sıra dışı davranışlarını engelleyen diğer deyişle akıllı ve uslu bir çocuk yetiştirme çabasıdır (Göl, 2011). Anne rolündeki kadın karakterler anlayışlı, hamarat, itaatli, sabırlı, öğretici ve duygusallık ile temsil edilir (Oğus Rollas, 2017). Çocuk kitaplarında, erkek karakterler genellikle baba rolünde tasvir edilir. Baba, ev dışı rollerde görülür. Baba ekonomiyi, gücü ve otoriteyi temsil eder (Çatalcı Soyer, 2009; Kaynak, 2017; Köseleler, 2009; Oğus Rollas, 2017). Bununla birlikte eve ait güç gerektiren işlerde (bozuk bir şeyi tamir etmek, bahçe düzenlemek gibi) baba rolündeki erkek

karakterlerin ön plana çıktığı görülür. (Kapkıner, 2019) Eşini kaybeden, boşanan veya yanında bir erkek olmaksızın yaşayan kadın karakterler geçimlerini üstlenirler (Kapkıner, 2019; Kılıçoğlu, 2016; Şimşek, 2019; Ünelöz, 2017).

Béreaud (1975), Roses ve Castor serisindeki çocuk kitaplarındaki ebeveyn rol modellerini incelemiştir. Castor serisinde, insan ve kişileştirilmiş hayvan karakterler dâhil olmak üzere toplam 42 ebeveyn den 13'ü erkek, 29'u ise kadındır. Roses serisinde, insan ve kişileştirilmiş hayvan karakterler dâhil olmak üzere toplam 25 ebeveyn den 13'ü erkek, 12'si kadındır. Her iki seride de babalar evin geçimi sağlar, anneler ev kadındır. Babalar, ev işi yaparken veya rutin çocuk bakımı sorumluluklarını üstlenirken görülmezler. Geleneksel ev içi mekânda yetkin olan annelerin temel üç işlevi vardır: ev işi, çocuk bakımı ve eğitimi. Bazen çocukları eğitmek, onları terbiye etmek anlamına gelir. Dış dünyayı tanıtmak, iyi davranışları öğretmek kadınsı temanın eril karşılığı olarak görülür. Roses serisindeki babalar, çoğunlukla oğullarını gelecekteki meslekleri için hazırlar, gezilerde onlara eşlik eder ve onları yetişkin oyunlarıyla tanıştır. Ebeveyn rolünün işlevi azaldıkça çocuklarla ilişki arkadaşlığa dönüşür. Arkadaşlık ilişkisi erkeklere verilmiş, kadınlar bu ilişki biçiminde yoktur. Castor serisindeki on yazardan yedisi kadın, Roses serisindeki on yazardan birisi kadındır. Kadın yazarların sayıca üstün olduğu Castor serisinde de ebeveyn rolündeki karakterler geleneksel bakış açısıyla geliştirilmiştir.

Filipović'in (2018) incelediği 15 resimli çocuk kitabında, kadın karakterler çoğunlukla anne ve eş rolünde olduğu görülmektedir. İncelenen kitapların 4'ünde kadın karakterler yalnızca anne rolünde tasvir edilmiştir. Bu karakterlerin "anne" dışında bir adı ve kimlik imleri yoktur. *Owl Babies* (yazarı Martin Waddell, çizeri Patrick Benson, 1992) adlı yapıtın kahramanı Sarah adında kişileştirilmiş dişi bir baykuş yavrusudur ve üç yavru baykuşun en büyüğüdür. Kitaptaki anne karakteri sadece "Anne" olarak tasvir edilir. Bununla birlikte Sarah, annesinin yokluğunda kardeşlerine sevecen ve bakım verici davranarak annesinin yerini doldurur (Bakınız <http://www.youtube.com/watch?v=SOEbU2IBnP4>). İncelenen kitapların 5'inde anne figürü varken yalnızca 2 kitapta baba figürü vardır. Anderson ve Hamilton (2005), çocuk kitabı yazarlarının babalık rolünü yetersiz temsil etme eğiliminde oldukları, etkisiz ebeveynler olarak sundukları ve çocuk bakımına katılma oranlarını düşük gösterdiklerini belirtir (Akt. Filipović, 2018). İncelenen kitaplarda bakım verici baba figürünün görüldüğü tek kitap *We're Going on a Bear Hunt* (yazarı Michael Rosen, çizeri Helen Oxenbury, 2003) adlı yapıttır. Ancak bu yapıtta baba figürü, metinde değil sadece

görsellerde anne ile birlikte küçük bir çocuğa bakım verici davranırken resmedilmiştir (Bakınız <https://www.youtube.com/watch?v=0gyI6ykDwds>).

Roper ve Clifton (2013), 10 resimli çocuk kitabındaki anne-baba rollerini kesişimsellik bağlamında incelemiştir. Kitapların kahramanları, 6-10 yaş arası spor yapan kız çocuklarıdır. İncelenen kitaplardaki babalar, kız çocuklarını kendi yaptıkları sporla tanıştırır, sporun nasıl yapılacağını öğretir ve evde antrenman yapmalarına yardımcı olurlar. Anneler ise kız çocuklarını antrenmanlara götürür, tezahürat yapar ve onları cesaretlendirmek gibi bakım verici eylemlerde bulunur.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında, yaşlı erkek ve kadın karakterlerin toplumsal cinsiyet rollerinde kesişimsellik izleri görülür. Hollis-Sawyer ve Cuevas (2013) ile Yakar ve Yılmaz (2019), yaşlı karakterlerin toplumsal cinsiyet rollerini kesişimsellik bağlamında incelemişlerdir. Hollis-Sawyer ve Cuevas (2013), 1870 ile 2000’li yıllar arasında basılan 106 çocuk kitabında yaşlı karakterlerin toplumsal cinsiyet rollerini inceler. Bandura, Sosyal Öğrenme Teorisi’nde, çocukların modelleme yoluyla kendileri ve başkaları hakkında düşünce geliştirdiklerini öne sürer (Bandura, 2001, 2011; Akt. Hollis ve Cuevas, 2013). Çevresinde yeterli yaşlı bulunmayan çocuklar, kurgusunda yaşlı karakterler bulunan kitaplar sayesinde yaşlılıkla ilgili yargı sahibi olabilir. Çocuk kitapları, yaşlanmanın ne anlama geldiğini daha iyi anlamak ve yaşamları boyunca olumsuz kalıpyargıları ortadan kaldırmak bakımından önemli bir eğitim aracıdır (Waxman, 2005; Akt. Hollis ve Cuevas, 2013). Bununla birlikte incelenen kitaplarda yaşlı kadın karakterler, yalnız yaşar ve bakım verici rollerde gösterilirken yaşlı erkek karakterler, genellikle bilge rolündedir ve olay kurgusunda kararlara dâhil olurlar.

Yakar ve Yılmaz (2019), “Çocuklar için yazılmış kitaplarda yaşlı karakterler nasıl yer almaktadır?” sorusuna yanıt arar. Bu amaçla kurgusunda yaşlı karakterler barındıran ve çocuklara yönelik hazırlanmış öykü ve roman türünde 14 kitabı incelemişlerdir. İncelenen kitaplarda, yaşlı kadın karakterlerin genellikle torunlarının bakımlarını üstlendikleri görülür. Vannicouplulou (2004), torunlarının bakımını üstlenen yaşlı kadın karakterlerin mutlu, sevecen ve sabırlı tasvir edildiklerini vurgular.

Alanyazında çocuk kitabı yazarlarının, kadın ve erkek karakterleri betimlerken cinsiyetçi kalıpyargılardan etkilendikleri görülür. Erkek karakterler betimlenirken en çok kullanılan sıfatlar otoriter, sinirli, kararlı, gururlu, güçlü, cesur, girişimci, korumacı, rekabetçi, baskın, koruyucu (kadınlara karşı), soğukkanlı, kibirli, saldırgan, öz denetimli, özgüvenli, bilgili; kadın karakterler betimlenirken en çok kullanılan sıfatlar ise meraklı, konuşkan, bağımlı, muhtaç, güçsüz, beceriksiz, anaç, şefkatli, yumuşak başlı, özverili,

suskun, güzel, kibar, özgüvensiz, cömert, paylaşımcı, uzlaşmacı, öğretici (çocuklarına karşı), anlayışlı, hamarat, itaatli, sabırlı, duygusal, sevecen, yardımsever olduğu görülür (Gür, 2019; Kapkıner, 2019; Kahraman ve Özdemir, 2019; Karaaslan, 2019; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Köseleler, 2009; Oğus Rollas, 2017; Ünelöz, 2017; Yener, 2020).

Turner-Bowker (1996), çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet alanında yapılmış olan araştırmalarının verilerine dayanarak erkek karakterlerin etkin, kadın karakterlerin edilgen sıfatlarla tanımlanacaklarını; bu tanımlamaların yazarın cinsiyetinden etkilenmeyeceği tezinden yola çıkarak 1984-1994 yılları arasında Caldecott Madalyası kazanan 30 kitabı incelemiştir. İncelenen kitaplardaki erkek ve kadın cinsiyetine atfedilen sıfatları belirlemek amacıyla ayrı bir çalışma yapar. Bu çalışmanın sonucunda, erkek ve kadınları tanımlamak için en çok kullanılan yirmişer sıfat tespit edilir. Elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan ölçek ile örneklemdaki çocuk kitapları taranır. Çocuk kitaplarında, kadın karakterleri tanımlamak için en sık kullanılan sıfatlardan bazılarının güzel, ürkek, değerli (kıymetli), tatlı, güçsüz (yetersiz) ve korkak olduğu; erkek karakterleri tanımlamak için en sık kullanılan sıfatlardan bazılarının ise yüce, korkunç, acımasız, mükemmel, yıkıcı, öfkeli, cesur ve gururlu olduğu görülür. Kadın karakterleri tanımlamak için kullanılan değerli sıfatı kadın karakterlerin toplumsal cinsiyet rollerini layıkıyla yerine getirmesiyle ilgilidir. Toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak davranan kadın karakterler değerliken, bu rollere aykırı davranan kadınların çirkin ve tehlikeli olduğunu belirtmek için cadı sıfatı kullanılır. Erkek ve kadın karakterleri tanımlamak için kullanılan sıfatlar ile yazarların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaz. Kadın yazarlar da erkek yazar da kadınların/kız çocuklarının ve erkeklerin/oğlan çocuklarının davranış ve kişilik özelliklerini tanımlarken cinsiyetçi kalıpyargıların tuzağına düşmüşlerdir. Çocuk edebiyatı yapıtları, çocuklara anadilinin inceliklerini öğretmekle birlikte toplumsallaştırmanın da aracıdır. Dil, toplumsal cinsiyet ve diğer kalıpyargıları sürdürmek veya terk etmek için bir araç görevi görebilir. Ancak, dünyanın her yerindeki kadınlar cinsiyetçi kalıpyargıları yıkıyor olsalar da bu açıkça çocuk edebiyatına yansımamaktadır. Çocuklara, çağcıl yaşamın doğru bir resmi sunulmamaktadır. Bunun yerine, kız ve oğlan çocuklarına eşitsizlik yaratan değerleri öğreten bir model sunulmaktadır (Turner-Bowker, 1996).

Çocuk edebiyatı yapıtlarında, kadın karakterlerin birincil görevinin annelik ve ev kadınlığı olduğu görülür (Dilek, 2014; Doğan Güldenoğlu, 2018; Gayberi, 2019; Göl, 2011; Köseleler, 2009; Salman Erden, 2019; Weitzman vd., 1972). Bir mesleğe sahip kadın karakterler, öğretmenlik gibi annelik ve ev kadınlığının devamı görülen mesleklerde

çalışır (Çatalcı Soyer, 2009; Dilek, 2014; Doğan Güldenoğlu, 2018; Gürşimşek ve Günay, 2005; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kaynak, 2017; Salman Erden, 2019). Erkek karakterlerin ailesine karşı tek sorumlulukları para kazanmak olarak görülür ve bir meslek ile betimlenir (Kolikpınar, 2017; Oğus Rollas, 2017). Erkek karakterler, kamusal alanda güç gerektiren ve saygın mesleklerde çalışır. Mesleki çeşitlilikleri fazladır (Çatalcı Soyer, 2009; Göl, 2011; Kahraman ve Özdemir, 2017; Kapkır, 2019; Salman Erden, 2019).

Hillman (1974), erken dönem olarak adlandırılan 1932-1935-1938 ve son dönem olarak adlandırılan 1965-1968-1971 yılları arasında yayınlanan 120 çocuk kitabındaki karakterlerin mesleklerini incelemiştir. Erken dönem olarak belirtilen zaman diliminde basılan çocuk kitaplarındaki erkek karakterlerin %84.4'ü; son dönem olarak belirtilen zaman diliminde basılan çocuk kitaplarındaki erkek karakterlerin %79.4'ü birbirinden farklı mesleklerde betimlenmiştir.

Béreaud (1975), Castor ve Roses serisindeki çocuk kitaplarındaki yetişkin karakterlerin mesleklerini analiz etmiştir. Geleneksel bulunan Castor serisindeki çocuk kitaplarındaki erkek karakterler 2:1 oranında; çağcıl bulunan Roses serisindeki erkek karakterler ise 4:1 oranında kadın karakterlerden farklı mesleklerde tasvir edilmiştir. Her iki seride de erkekler, toplumsal güç ve saygınlık kazandırdığı kadar ileri teknolojik beceriler gerektiren yüksek gelir getiren ve yönetici konumundaki mesleklerde; kadınlar ise parasız eylemleri yürütmekte ve annelik rolünün uzantısı olarak görülen ilkökul öğretmenliği, hosteslik ve hemşirelik gibi mesleklerde çalışmaktadır.

Kolbe ve Voie (1981), 1972-1979 yılları arasında Caldecott Madalyası ve Honor Ödülü kazanan toplam 19 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İncelenen 19 kitabın 2'sinde kadın karakter bulunmamakla birlikte, ev dışında çalışan ve bir mesleği olan kadın karakter de yoktur.

Heinz (1987), incelediği 1971-1984 yılları arasında Caldecott Madalyası kazanan 14 resimli çocuk kitabının görsellerinde 44 kadın karakterin mesleki rollerde tasvir edildiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada, ev işçiliği meslek kategorisine dâhil edildiği için kadın karakterlerin mesleki rollerinde nicel bir artış görülür; çünkü 20 kadın karakter ev işçisi olarak resmedilmiştir. Ev işi yapan kadın karakterler görsellerde bebek bakarken, yemek pişirirken ve temizlik yaparken resmedilmiştir. Erkek karakterlerden biri hariç ev işi yaparken resmedilmez. Araştırma kapsamında incelenen kitaplardan biri olan *Duffy and the Devil*'deki (Harve ve Margo Zemach, 1974) şeytan olan Devil adlı erkek kahraman, ev işi olarak yün eğirir ve örgü örür. Ancak ev işini Duffy adlı karakteri tuzağa düşürmek için yapar. Erkek kahramanın yaptığı ev işi, rolünün bir parçası değil

serüveninde başarı elde etmek için araçsallaştırdığı bir iştir. Görsellerdeki erkek karakter, 29 farklı meslekte gösterilirken kadın karakterler yalnızca 10 farklı meslekte gösterilmiştir. Ev işçisi, tüccar, şarkıcı, dansçı, zanaatkâr ve kraliçe olarak resmedilen kadın karakterlerden sadece tüccar olan kadın karakter mesleğini icra ettiği için ücret almaktadır.

McDonald (1989), 1976-1987 yılları arasında basılan 22'si Caldecott 41 resimli çocuk kitabını incelemiştir. İncelenen kitaplardan 22'si Caldecott Madalyası kazanmıştır. Geriye kalan 19 kitap ise herhangi bir ödül kazanmamıştır. Erkek karakterler, kadın karakterlerden 19 farklı meslekte betimlenmiştir. Bu araştırmada da ev işleri meslek kategorisine dâhil edilmiştir. Kadın karakterler, ev işçisi, prenses, garson, kraliçe, peri, hizmetçi, melek ve dokumacı olarak tasvir edilir. Bununla birlikte mesleki roller basmakalıp ve ilerici; etkin ve edilgen kategorilerinde değerlendirilir. Örneğin, kraliçe rolündeki iki kadın karakterden birisi etkin kraliçe, diğeri de edilgen kraliçedir. Edilgen kraliçe görselde resmedilir; ama saray yönetimiyle ilgili herhangi bir eylemi gerçekleştirmez. İlerici mesleki roller, cinsiyetçi kalıpyargıların dışına çıkılarak yapılan meslekleri ifade eder. Kadın karakterlerden 6'sı ilerici mesleklerde tasvir edilir. Bu meslekler ise şunlardır: ip cambazlığı, postacılık, süt teslimatçılığı, dükkân işletmeciliği, mağaza yöneticiliği ve entelektüellik. Ev işleri, mesleki rol kategorisine dâhil edildiği için 2 erkek karakterden biri ev işi, diğeri de çocuk bakımı yaptığı için ilerici mesleki rollerde değerlendirilir.

Tognoli ve diğerleri (1994), 1980-1993 yılları arasında basılan okulöncesi dönemdeki çocuklara seslenen resimli çocuk kitaplarını incelemiştir. Erkek karakterlerin meslek çeşitliliği kadın karakterlerden fazla bulunur. Erkeklerin icra ettikleri mesleklerindeki çağcıllaşma ilgi çekicidir. Geçmişte kamusal yöneticilik yapan kral ve prens, günümüzde devlet bakanı ve belediye başkanı olarak görülür. Şoförlük mesleği de çağcıllaşır. Geçmişte araba, kamyon, traktör gibi kara araçlarını kullanan erkek karakterler, hava araçlarını kullanan pilot ve astronot olarak karşımıza çıkar. Bu araştırmada da ev işleri meslek kategorisinde değerlendirilir. Kadın karakterlerin, mesleki rollerinin başında ev işçiliği ve öğretmenlik gelir. Karakterlerin mesleklerine ait eylemleri gerçekleştirdikleri mekânlar da incelenir. Mesleklerin icra edildiği mekânlar, içeri ve dışarı olarak iki kategoride değerlendirilir. Erkek karakterlerden 43'ü içeride, 36'sı dışarıda; kadın karakterlerden 19'u içeride, 3'ü ise dışarıda mesleklerine ait eylemleri gerçekleştirir.

Engel (1981), Caldecott Madalyası kazanan 19 kitabı meslekler yönünden incelemiştir. İncelenen 19 kitaptan 8'i geleneksel halk öyküsüdür. Erkek karakterlerin gösterildiği mesleklerdeki çeşitlilik tarihsel gerçekliğine daha yakındır; ancak kadın karakterlerin tasvir edildiği mesleki roller tarihsel gerçekliği yansıtmamaktadır. Örneğin, *Ox-Cort Man*'de (Hall, 1979), tüm aile birlikte bahçecilik işleri ile uğraşır, mum yapar, akçaagaç şurubu pişir ve kız çocuğu koyun kırpar. Bu görüntüler tarihsel gerçekliğe daha yakındır. Engel (1981), kültür olarak üzerine inşa ettikleri son derece cinsiyetçi bir yazınsal mirasa sahip olmalarından dolayı yazarların, hayal güçlerinde kadınları değil erkekleri görme eğiliminde olduklarını belirtir. Caldecott Madalyası kazanan çocuk kitaplarının da çoğunluğunun geleneksel halk öykülerine dayandığından erkek rolü yüceltilmektedir.

Turner'in (2001) yaptığı araştırmada, nesnelerin mesleklerle ilişkisinin toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirmesi ilgi çekicidir. 1937-1989 yılları arasında basılan 22 resimli çocuk kitabında karakterler tarafından kullanılan nesnelerin toplumsal cinsiyete göre dağılımı incelenmiştir. Nesneler üretim, ev ve boş zaman kullanımı olarak üç kategoride incelenmiştir. Bir karakter, elinde tıbbi bir aletle doktor olarak tasvir edilmişse bu nesne üretim kategorisinde; bir karakter elinde karıştırıcı ile mutfakta tasvir edilmişse ev kategorisinde; bir karakter tarak ile gösterilmişse kişisel kategorisinde değerlendirilmiştir. Üretim nesneleri ile tasvir edilen toplam 283 karakterden 175 (%62.8)'i erkek; 108 (%38.2)'si kadındır. Ev nesneleri ile tasvir edilen toplam 161 karakterden 60 (%37.3)'ü erkek; 101 (%62.7)'i kadındır. Kişisel nesneler ile tasvir edilen 416 karakterden 267 (%64.2)'si erkek; 149 (%35.8)'u ise kadındır. Üretim nesneleri, meslekle ilgili eylemlerle tasvir edildiği için erkek karakter sayıları kadın karakterler sayılarını geçer. Ev nesneleri kategorisinde onarım ve bakım nesneleri de dâhildir. Ev nesneleri ile tasvir edilen erkek karakterler bahçe bakımı, çatı, musluk tamiri gibi işlerle ilgilendikleri düşünülebilir. Kişisel nesneler kategorisi aynı zamanda boş zaman kategorisi olarak da adlandırılır. Kişisel nesne kullanım kategorisinde tasvir edilen erkek karakterlerin, maddi gelir getiren işlerden sonra dinlenmek için boş zamanlarını değerlendirirken tasvir edilmeleri sayısal olarak fazla görülmelerine neden olmuş olabilir.

Alanyazın, çocuk kitaplarında kadın karakterlerin mesleki ilerlemelerinin göz ardı edildiğini, geleneksel ev kadını, anne rolünde, düşük ücretli işlerde ve niteliksiz meslekleri icra ederken sunulduklarını göstermektedir. Kadın karakterlerin, mesleklerindeki nicel artış ev işlerinin meslek kategorisinde değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Ev işi gelir getiren, sosyal güvencesi olan ve sosyalleşmeye olanak

sağlayan bir meslek değildir. Araştırmalarda ilgi çeken bir başka olgu ise meslek sahibi kadın karakterlerin, mesleklerinin etken ve edilgen kategorisinde değerlendirilmesidir. Edilgen meslek kategorisinde değerlendirilen mesleklerde kadın karakterler, olay kurgusunda veya görsellerde mesleklerini icra ederken görülmez.

Béraud (1975), 1960'lı yılların ortalarında Fransa'da kadınların tüm eczacıların %42'sini, diş hekimlerinin %29'unu ve tıp mesleğinin %22'sini, avukatların %19'u ve mühendislerin %3,7'sini temsil ettiğini; ancak bu durumun çocuk kitaplarına yeterince yansıtılmadığını belirtir. Çocuk kitaplarıyla buluşan kız ve oğlan çocukları, mesleklerle ilgili önyargılar geliştirebilir. Kız çocukları, kadınların esas görevinin annelik ve ev işleri olduğu; meslek sahibi olmayı düşünse bile annelik ve ev kadınlığının uzantısı mesleklerin uygun olacağı ya da gönüllülük esasına dayalı etkinliklerin içinde yer alması gerektiği düşüncesine kapılabilir. Oğlan çocukları ise erkek işi olarak algılanan mesleklerin kendileri için uygun olacağını düşünerek okulöncesi, sınıf öğretmenliği, hemşirelik, hosteslik gibi mesleklerden uzak durabilir.

Çocuk kitaplarında karakterlerin meslekleriyle ilgili odak nokta, yalnızca kız çocuklarının yaşam kalitesinin ve görünümünün iyileştirilip iyileştirilmeyeceği değil, aynı zamanda iş ve ev dünyası hakkında “gerçekçi” bir algıya maruz kalan oğlan çocuklarının daha eşitlikçi hâle gelip gelmeyeceği üzerine olması gerekir. Çocuk kitapları, kadınların çoğunluğunu ev dışındaki işgücünde ilginç ve çeşitli mesleklerde istihdam edildiği ve erkeklerin ev içinde ve çevresinde çeşitli ev ve aile rollerine katıldığı toplumsal cinsiyet gerçekliğini yansıtmakta yavaş kalmıştır. Erkekler, yaşamları boyunca hak kazanma örnekleriyle karşılaştırdıklarında bu, kız çocuklarına kıyasla onlar için orantısız bir güçlenme duygusuna katkıda bulunabilir ve kültürel bir erkek egemenliğinin sürdürülmesine yardımcı olabilir (Saco, 1992; Fejes, 1992; Akt. Tognoli vd., 1994).

### **Sosyal Beceriler**

Sosyal becerilerin alanyazında birbirinden farklı birçok tanımı vardır. Sosyal becerilerin uzlaşmış bir tanımını sağlamadaki zorluk birtakım psikolojik yapılara, kişilik, zekâ, dil, algı, değerlendirme, tutum, davranış ve çevre gibi temel insanı özelliklere dayanmasıdır. Diğer bir zorluk ise sosyal hizmet, eğitim, psikoloji, psikiyatri, özel eğitim ve psikiyatri hemşireliği gibi çok geniş bir disiplin grubundaki uzmanların sosyal becerilerin inşasıyla ilgilenmesidir. Her disiplinin kendine özgü bir bakış açısı

vardır. Bu nedenle sosyal becerilerin farklı birçok tanımının olması şaşırtıcı değildir (Merrell ve Gimpel, 1998).

Sosyal beceriler, bireyin başkalarıyla olan etkileşimlerinde fiziksel veya psikolojik zarara neden olmayan davranışlar bütünüdür (Spence, 1983). Genel olarak da sosyal beceriler, bireylerin başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşime girmelerini; başkalarının sergilediği toplumsal olarak kabul edilmez davranışlardan kaçınmalarını veya kaçmalarını sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanır (Elliott ve Gresham, 1993; Gresham, 1998; Gresham, 1981).

Sosyal beceriler, gözlenebilir davranışların yarı sıra örtük problem çözme becerilerini (Elksnin ve Elksnin, 1998); sosyal etkileşimler sırasında diğer insanların algı ve tepkisini etkileyen bir dizi sözlü ve sözsüz tepkileri de içerir. Bireylerin göz teması, yüz ifadesi, duruş, sosyal mesafe ve jest kullanımı gibi sözel olmayan tepkilerin niceliği ve niteliği farklı sosyal durumlara göre ayarlayabilmeleri önemlidir. Benzer şekilde ses tonu, ses seviyesi, konuşma hızı ve netliği gibi sözel nitelikler, başkaları üzerinde yaratılan izlenimi ve tepkileri önemli ölçüde etkiler. Göz teması, beden duruşu, ses kalitesi, mimik, dinleme becerileri, teşekkür etme, baş hareketleri temel sosyal beceri; konuşmayı başlatma ve katılma, öneride bulunma, yardım isteme ve yardım önerisinde bulunma, olumsuz geri bildirim verme, olumsuz geri bildirim tepki verme, girişimci tepkiler, alay ve zorbalıkla baş etme ve iş görüşmeleri (ergenler için), müzakere ve çatışma çözümü karmaşık sosyal beceri örnekleridir (Spence, 2003).

Çocuklar için farklı sosyal beceri tanımları üzerine yapılan tartışmalar sonucunda tanımlar üç başlık altında toparlanmıştır. Bunlar, a) akran kabulü tanımı, b) sosyal davranış tanımı ve c) sosyal geçerlilik tanımıdır. Akran kabulü tanımında çocuklar, akranları tarafından kabul edilirse sosyal beceri sahibi olarak nitelendirilir. Bu tanımın işlevsel olabilmesi için akran kabulü ile ilgili çeşitli sosyometrik göstergeler kullanılır. Akran kabulü tanımının en önemli dezavantajı, bir çocuğun akranları tarafından kabul veya reddine yol açan belirli davranışların tanımlanmış olmamasıdır. Dolayısıyla bu tanım, tarama ve sonuç değerlendirmesi için yararlı bir ölçüt sunabilse de sağaltım sağlayıcı izlemlerin tasarlanmasında çok az yarar sağlar. Sosyal becerilerin davranışsal tanımında sosyal beceriler, pekiştirme şansını en üst düzeye çıkaran ve kişinin sosyal davranışına dayanarak cezalandırma şansını en aza indiren duruma özgü davranışlar olarak tanımlanır. Sosyal becerileri tanımlayan davranışçı yaklaşım, bu sosyal davranışların sosyal açıdan anlamlı ve önemli olduğuna emin değildir. Araştırmacıların olası olarak tanımladığı sosyal beceriler, toplumun geniş kesimi tarafından değer verilen

amaçları ve sonuçları arttırmayabilir; sadece belirli davranışların sıklığını arttırabilir. Sosyal geçerlik tanımına göre sosyal beceriler, bir çocuğun önemli sosyal sonuçlara ulaşmasını sağlamaya yardımcı olan belirli durumlarda sergilenen davranışlardır. Çocuklar için önemli sosyal sonuçlar şunlardır: a) akran grubu tarafından kabulü, b) çocuk için önemli kişiler (örneğin anne-babalar ve öğretmenler) tarafından sosyal becerilerine yönelik olumlu yargıları, c) akademik yeterlilik, d) yeterli benlik kavramı veya benlik saygısı ve e) yeterli psikolojik uyum (yani psikopatolojinin olmaması). Bu tanım, aslında akran kabulü ve davranışsal tanımın bir birleşimidir (Elliott ve Gresham, 1987; Elliott, Sheridan ve Gresham, 1989; Merrell ve Gimpel, 1998).

Sosyal beceri tanımları, birbirinden farklı olmasına karşın aralarındaki benzerlik herhangi bir farklılıktan daha büyüktür. Farklı sosyal beceri tanımlarındaki benzerlikler beş başlık altında toplanmıştır.

- a. Sosyal beceriler öncelikle gözlem, modelleme, tekrarlama ve geribildirim içeren öğrenme yoluyla edinilir.
- b. Sosyal beceriler, özgül ve farklı sözel ve sözel olmayan davranışları içerir.
- c. Sosyal beceriler hem etkili hem de uygun davranış başlatma ve başkalarının davranışlarına tepkiler gerektirir.
- d. Sosyal beceriler, doğası gereği etkileşimlidir ve hem etkili hem de uygun tepkileri içerir.
- e. Sosyal beceri gösterimi, çevrenin özelliklerinden etkilenir. Alıcının yaş, cinsiyet ve saygınlık durumu gibi etmenler kişinin sosyal beceri gösterimini etkiler (Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin, 1983; Akt. Elliott ve Gresham, 1993; Gresham, 1993; Merrell ve Gimpel, 1998).

Sosyal beceri tanımı üzerinde uzlaşılmış bir tanımının olmamasının başka bir nedeni de hem 'yetenek' (Combs ve Slaby, 1977) hem de 'davranış' olarak nitelendirilmiş olmasıdır (Ogilvy, 1994). Spence ve Donovan (1998), sosyal yetkinliği başkalarıyla etkileşimlerinden başarılı sonuçlar elde etme yeteneği olarak tanımlar. Buna karşılık, Bierman ve Welsh (2000) sosyal yetkinliği, çocuğun farklı sosyal bağlamlara ve istemlere esnek bir biçimde uyum sağlamak için davranışsal, bilişsel ve duyuşsal becerilerin bütünleşmiş kapasitesini yansıtan bir organizasyon yapısı olarak kavramsallaştırır (Akt. Spence, 2003). Ancak sosyal yetkinlik, bireyin belirli bir durumdaki başarımının genel kalitesi hakkındaki sosyal yargıyı yansıtan özet bir terimdir (Elliott ve Gresham, 1993). Sosyal yargı yapanlar genellikle akranlar, anne-babalar ve öğretmenler; bazı açık

ölçütlere veya bazı normatif gruplarla yapılan karşılaştırmalara dayanır (Gresham, 1981). Sosyal yeterliliğin varlığı, sosyal becerilerin olağanüstü bir başarımının olduğu anlamına gelmez; sadece sosyal beceri başarımının yeterli olduğunu gösterir. Sosyal yeterlilik hem sosyal olmayan beceriler hem de sosyal becerilerden oluşur. Örneğin, motor beceri davranışları (sosyal olmayan beceriler) genellikle sosyal yeterlilik alanı içinde düşünülmemekle birlikte, akran sosyometrik ölçümlerinde çocukların sosyal yeterlilikleri ile olumlu yönde ilişkili olma eğilimindedir. Bu görüşü desteklemek için yapılan bir çalışmada, top atma uzaklığının ilköğretim çağındaki oğlan çocuklarının sosyal statüsünün en iyi öngörücüsü olduğu ve bu ilişkinin zamanla sabit kaldığı görülür (McFall, 1982; Akt. Merrell ve Gimpel, 1998). Motor becerilere ek olarak, sosyal yeterlilik için açıkça önemli olan bir başka sosyal beceri de sosyal etkileşimde kullanılan temel araç olan dil yeteneğidir (Hops ve Finch, 1985; Akt. Merrell ve Gimpel, 1998). Sosyal beceriler olarak değerlendirilmeyen; ama sosyal durumları algılama yeteneği ile ilgili olan algısal beceriler sosyal yeterlilik için önemlidir. Bilişsel beceriler de göz önünde bulundurulmalıdır; çünkü sosyal yakınlıklara neden olabilecek çeşitli motor ve dil davranışlarına ne zaman ve nasıl katılacağına veya belirli bir sosyal durumun nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin kararlar karmaşık bilişsel karar verme süreciyle ilintilidir (Miechenbaum, Butler ve Gruson, 1981; Akt. Merrell ve Gimpel, 1998).

Sosyal beceri alanında çalışanlar, çocuk ve ergenlerde olumlu ve olumsuz davranışları değerlendirmede bir denge sağlamak, bununla birlikte uygun davranışların belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla çeşitli sınıflandırmalar geliştirmişlerdir (Caldarella ve Merrell, 1997). Blashfield (1984), insan davranışlarına yönelik bir sınıflandırma geliştirmenin dört ana amacına dikkat çeker: a) uzmanların, bilinen davranış örüntüleri hakkında iletişim kurabilecekleri bir adlandırma sağlamak, b) bir davranışın örüntüsünü ve olası belirtilerini, sonucunu tahmin etme ve sağaltımı için yararlı bilgilerin tanımlarını sağlamak, c) var olan ve gelecekteki davranışlar hakkında öngörülerde bulunmak için bir temel oluşturmak ve d) hastalığın nedenini anlama, sonucunu öngörme ve sağaltımın geri bildirimiyle ilgili kuram oluşumuna yardımcı olmak (Caldarella ve Merrell, 1997).

Gresham ve Elliott (1993), çocuk-akran ve çocuk-yetişkin etkileşimlerini kolaylaştıran sosyal becerileri beş ana kategoride sınıflandırır. Bu davranış kategorileri işbirliği, girişimcilik, sorumluluk, empati ve özdenetimdir. İşbirliği kategorisi başkalarına yardım etme, materyalleri bir akranla paylaşma ve kurallara uyma gibi davranışlarla karakterize edilir. Girişimcilik, başkalarından bilgi istemek gibi davranışların

başlatılmasını ve akran baskısına tepki vermek gibi davranışları içerir. Sorumluluk, yetişkinlerle iletişim kurma ve başkası için endişe duyma yeteneğini gösteren davranışları içerir. Empati, akran veya önemli bir yetişkinin duyguları için endişe gösteren davranışlarla karakterize edilir. Son olarak, kendini kontrol etme davranışları, bir yetişkinin alayına veya düzeltici geri bildirime uygun şekilde tepki verme gibi çatışma durumlarında ortaya çıkan davranışları içerir.

Caldarella ve Merrell (1997), 21 araştırmanın meta analizi sonucunda en yaygın sosyal becerileri kategori haline getirir. Bu çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında, çocuk ve ergenler için sosyal becerileri alanında beş ana boyutun var olduğu görülür. Araştırmacılar bu sınıflandırmayı a) beş olumlu sosyal beceri modeline atıfta bulunmak için bir adlandırma sağlamak, b) çocuk veya ergenlerin güçlü olabilecekleri veya eksikliklerinin olabileceği boyutları tanımlamak, c) davranışsal müdahaleler tasarlayabilmek, d) müdahalelerin etkilerini ölçmek ve e) bu tür müdahalelerle çocuk ve ergen davranışının nedeni, öngörüsü ve geri bildirimi ile ilgili kuram geliştirmek için kullanabilir.

a) Akran İlişkilerine Yönelik Beceriler

1. Akranlarına iltifatta bulunur. Akranlarını över ve takdir eder.
2. Gerektiğinde akranlarına yardım eder ve destek sunar.
3. Akranlarını oyuna/etkileşime davet eder.
4. Tartışmalara katılır, uzun süre akranlarıyla konuşur.
5. Başı belada olan akranlarını ve haklarını savunur.
6. Etkinliklere katılması için akranları tarafından aranır. Akranları tarafından birlikte olmak için yeğlenir.
7. Akranları tarafından beğenilen beceri ve yetenekleri vardır. Akranlarıyla beceriklice kaynaşır.
8. Akranlarıyla konuşmaları beceriklice başlatır ve katılır.
9. Akranlarının duygularına (empati, sempati) duyarlıdır.
10. Önderlik becerilerine sahiptir. Akranlarla yapılan etkinliklerde önderlik rolü üstlenir.
11. Kolayca arkadaş edinir. Birçok arkadaşı vardır.
12. Gülmece anlayışı vardır. Neşesini akranlarıyla paylaşır.

b) Öz Yönetim Becerileri

1. Sorunlar ortaya çıktığında sakin kalır. Kızgın olduğunda öfkesini kontrol eder.
2. Kurallara uyar. Yürürlükteki sınırları kabul eder.

3. Uygun zamanlarda başkalarıyla uzlaşır. Çatışmalarda uzlaşmacı davranır.
4. Eleştiriyi hoş karşılar. Başkalarından gelen eleştiriyi kabul eder.
5. Akranlarının alaylarına uygun karşılık verir.
6. Çeşitli durumlarda başkalarıyla işbirliği yapar.

c) Akademik Beceriler

1. Görevleri/ödevleri bağımsız olarak yerine getirir.
2. Bireysel olarak verilen sınıf çalışmalarını/görevlerini tamamlar.
3. Öğretmenin yönergelerini dinler ve yerine getirir.
4. Yetenek seviyesi için kabul edilebilir kalitede işler üretir. Gizil yeteneklerini geliştirmeye çalışır.
5. Boş zamanını uygun şekilde kullanır.
6. Kişisel olarak kendisini iyi örgütler (örneğin gerekli malzemeleri okula getirir, okula zamanında gelir).
7. Uygun şekilde yardım ister. Soru sorar.
8. Çalışırken akranlarının dikkatini dağıtmasını görmezden gelir. Dikkat dağıtıcı etmenlere karşı çalışır.

ç) Uyum Becerileri

1. Yönergeleri izler.
2. Kurallara uyar.
3. Boş zamanını uygun şekilde kullanır.
4. Oyuncaklarını/malzemelerini/eşyalarını paylaşır.
5. Yapıcı eleştiriye veya düzeltildiğinde uygun şekilde tepki verir.
6. Ödevlerini bitirir. Görevlerini tamamlar.
7. Oyuncaklarını/işini düzgünce kaldırır.

d) Girişimcilik Becerileri (Hakkını Koruma, Savunma)

1. Başkalarıyla sohbet başlatır.
2. Övgüleri kabul eder.
3. Akranlarını oynamaya çağırır.
4. Kendine güzel şeyler söyler ve/veya yapar. Kendine özgüveni vardır.

5. Arkadaşlık kurar.
6. Haksız bulduğu kuralları sorgular.
7. Yeni tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.
8. Karşı cinsle birlikteyken kendinden emin görünür.
9. Yanlış yaptığında duygularını ifade eder.
10. Devam eden etkinliklere/gruba uygun şekilde katılır.

Elksnin ve Elksnin (1998), sosyal beceri türlerini kişilerarası beceriler, akranlarla ilgili sosyal beceriler, akademik beceriler, benlikle ilgili beceriler ve atılganlık becerileri olmak üzere beş ana başlıkta toplar.

1. Kişilerarası Beceriler: Bu beceriler kendini tanıtmak, katılmak, yardım istemek, yardım teklifinde bulunmak, iltifat etmek ve kabul etmek, özür dilemek gibi arkadaş edinme becerileridir.
2. Akranlarla İlgili Sosyal Beceriler: Bunlar, akran kabulü ile ilişkili sınıf arkadaşları tarafından değer verilen becerilerdir. Örnekler arasında işbirliği içinde çalışmak, bilgi istemek ve başkasının duygusal durumunu doğru bir şekilde değerlendirmek yer alır.
3. Akademik Beceriler: Okul başarısıyla ilgili beceriler arasında yönergeleri takip etmek, görevlerini iyi yapmak ve öğretmeni dinlemek yer alır.
4. Benlikle İlgili Beceriler: Bu beceriler, bir çocuğun sosyal bir durumu değerlendirmesine, uygun bir beceri seçmesine ve becerinin etkinliğini belirlemesine izin verir. Kendisiyle ilgili diğer beceriler arasında ruhsal gerilimle baş etme, duygularını anlama ve öfkeyi kontrol etme yer alır.
5. Atılganlık Becerileri: Bu beceriler, çocukların saldırganlığa başvurmadan gereksinimlerini ifade etmelerini sağlar.

Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1980) ise sosyal becerileri altı kategoride inceler:

1. Başlangıç sosyal beceriler: Dinleme, konuşma başlatma, konuşma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtma, başkalarını tanıtma, övme (kompliman yapma).

2. İleri sosyal beceriler: Yardım isteme, katılma, açıklama yapma, açıklamaları izleme, özür dileme, başkalarını ikna etme.

3. Duygularla başa çıkma becerileri: Kendi duygularını tanıma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, birilerinin öfkesiyle baş etme, yakınlık ifade etme, korkuyla başa çıkma, kendini ödüllendirme.

4. Saldırganlığa alternatif beceriler: İzin isteme, bir şeyleri paylaşma, başkalarına yardım etme, görüşme (uzlaşma), kendini denetleme, haklarını savunma, sataşmaya karşılık verme, başkalarını rahatsız etmekten kaçınma, kavgadan uzak durma.

5. Ruhsal gerilimle başa çıkma becerileri: Sızlanma, sızlanmaya dönüt verme, oyun sonrası kibarlık, sıkılganlıkla başa çıkma, terk edilmekle başa çıkma, bir arkadaşı savunma, propagandaya karşılık verme, başarısızlığa karşılık verme, karmaşık iletilerle başa çıkma, mazeretle başa çıkma, zor bir konuşmaya hazırlanma, grup baskısıyla başa çıkma.

6. Planlama becerileri: Bir şey yapmaya karar verme, soruna yol açan şeye karar verme, hedef belirleme, yeteneklerine karar verme, bilgi toplama, sorunları önem açısından düzenleme, bir karara varma, bir iş üzerinde yoğunlaşma (Akt. Bacanlı, 2014).

Gresham (1981), yeterli sosyal beceri sahibi olmayan bireyin, sosyal beceri dağarcığını geliştirmesi gerekliliğine vurgu yapar. Sosyal beceri dağarcığının geliştirilmesi çeşitli nedenlerle önemlidir. Birincisi, yetersiz sosyal becerilere sahip çocuklarda okul uyumsuzluğu (Grounlund ve Anderson, 1963), okul terki (Ullman, 1957), suçluluk (özellikle gençler tarafından işlenen hafif suçlar) (Roof, Sells ve Golden, 1972), uygunsuz davranışlar nedeniyle askerlik hizmetinden erken terhis (Roff, 1961) ve erişkin ruh sağlığı sorunları (Cowen, Pederson, Babigan, Izzo ve Trost, 1973; Kohn ve Claussen, 1955; Roff, 1970) oranı yüksektir. İkincisi, sosyal beceri yetersizliği ağır ve hafif zihinsel engelli bireyler ile engelli olmayan akranları arasında ayrıma neden olur (Morris ve Dolker, 1974). Üçüncüsü, sosyal açıdan popüler olmayan çocuklar işbirliği yapma, ihtiyaçlarını belirtme ve akranlarına olumlu tepki verme gibi çeşitli sosyal becerilerde yetersizdir (Gottman, Gonso ve Rasmussen, 1975; Gottman, Gonso ve Schuler, 1976; Oden ve Asher, 1977). Dördüncüsü, sosyal beceri yetersizlikleri zihinsel engelli (Ballard, Corman, Gottlieb ve Kaufman, 1977; Gattlieb, 1975; Gattlieb, Semmel ve Veldman, 1978; Strain, Cooke ve Appolloni, 1976; Whitman, Mercurio ve Caponigri, 1970), öğrenme engelli (Bruininks, 1978; Bryan, 1978) ve duygusal olarak rahatsızlık yaşayan (Morgan, 1977; Quay, 1978) engelli nüfuslarda yüksek düzeyde akran reddi ile ilgilidir. Beşinci olarak, sosyal beceri yetersizlikleri bilişsel gelişim geriliği ve zayıf akademik başarı ile

ilişkilendirilmiştir (Cartledge ve Milburn, 1978; Strain, Cooke ve Apolloni, 1976). Son olarak, yeterli sosyal becerilere sahip olmayan çocukların aile sistemi üzerinde yıkıcı bir etkiye sahip oldukları görülmüştür (Wahler, 1976).

Calderalla ve Merell (1987), 21 araştırmanın meta analizi sonucu sosyal beceri yetersizliklerini beş kategoriye ayırmışlardır. Bunlar:

1. Sosyal Becerisizlik: Zayıf akran ilişkileri, yalnız olmayı sevme, akranları tarafından alaya maruz kalma, utangaçlık, akranları tarafından göz ardı edilme.

2. Yetersiz Sosyalleşme/Saldırgan Davranış Bozukluğu: Öfke nöbetleri, olumsuzluk, zorbalık, terbiyesizlik, işbirliği yapmama, tembellik, huzursuzluk, dürtüsellik, hiperaktiflik.

3. Dikkat Eksikliği Bozukluğu: Edilgenlik, görevlerini bitirememe, dikkatsizlik ve dikkat dağınıklık, beceriksizlik ve zayıf eşgüdüm, dalgınlık.

4. Muhalif Meydan Okuma Bozukluğu: Tartışma, otoriteye meydan okuma, başkalarını rahatsız etme, kolayca sinirlenme veya tahrik olma, başkalarını suçlama, öfkeli olma, kırgın olma, öfkeyi kontrol edememe.

5. Şizoid-Tepkisiz: Konuşmamak, utangaçlık, geri çekilmişlik, tepkisizlik, yalnız olmayı sevme, gizlilik, boş bakma, şaşkınlık, üzgün görünme, ilgi eksikliği.

Çocuklarda gözlenen sosyal beceri yetersizlikleri, sosyal davranışların edinilmesinde veya gösteriminde yaşanan zorluklardan kaynaklandığı kabul edilir (Bandura, 1977; Akt. Gresham ve Elliott, 1989; Akkök, 2003; Akkök, 1999). Sosyal beceri yetersizlikleri beş etkenden kaynaklanabilir: 1) uygun sosyal davranışları öğrenme veya uygulama ipuçlarının veya fırsatlarının eksikliği, 2) uygun sosyal davranışların kazanılmasını veya gösterimini engelleyen sorunlu davranışların varlığı, 3) bilgi eksikliği, 4) uygun sosyal davranış gösterimleri hakkında yeterli uygulama veya geri bildirim eksikliği ve 5) takviye eksikliği. Bir çocuk için sosyal beceri yetersizliği bu beş faktörün birinden veya birleşiminden kaynaklanabilir (Gresham ve Elliott, 1993).

**İpucu ve fırsat eksikliği:** Bazı çocuklar, belirli sosyal becerilerde yetersizdir; çünkü sosyal olarak uygun davranışları tetikleyecek bazı sosyal ipuçları yoktur. Örneğin, bir çocuk oyunlara veya sosyal etkinliklere yalnızca tanıdık akranlarıyla katılmayı öğrenmiş olabilir. Çocuk, tanıdık olmayan akranlarını içeren bir oyun veya sosyal durumla karşılaştığında katılmaz. Bu durumda, çocuğun katılmamasının nedeni sosyal

katılıma aracılık eden tanıdık sosyal ipuçlarının (tanıdık akranları) olmamasıdır (Putallaz ve Wasserman, 1990; Akt. Elliott ve Gresham, 1993).

**Sorunlu davranışlar:** Sorunlu davranışlar, kendine veya başkalarına zarar veren, öğrenmeyi engelleyen veya günlük işlevlerinde yıkıcı olan herhangi bir davranış kümesidir. Sorunlu davranışların varlığı nedeniyle çocuklar, belirli sosyal becerileri kazanmayabilir ya da gerçekleştiremezler (Coie ve Koepl, 1990; Akt. Elliott ve Gresham, 1993). Gerçek anlamda sorunlu davranışların varlığı, sosyal beceri edinimini veya gösterimini engeller veya önüne geçer. Bu davranışlar, dışsallaştırma (örneğin öfke nöbetleri, başkalarıyla tartışma, kavgaya etme), içselleştirme (örneğin kaygı, bunalım, düşük benlik saygısı) ve hiperaktivite (örneğin dikkat dağınıklığı, dürtüsellik, kıpırcılık) sorunlarıdır (Elliott ve Gresham, 1993).

**Bilgi eksikliği:** Birçok çocuk, sosyal beceri yetersizlikleri sergiler; çünkü sosyal becerilerini uygun şekilde sergileyecek sosyal bilgiye sahip değildir. Sosyal bilgi açıkları üç eksiklik alanı ile ilgilidir. Birincisi, bazı çocuklar akran etkileşimleri için uygun amaçları tanımada yetersiz kalabilir (Ladd ve Mize, 1983; Akt. Elliott ve Gresham, 1993). Örneğin, bir çocuk oyunun amacını diğer çocuklarla eğlenmek yerine kazanmak veya “kabadayı” imgesi için iyi bir yol olarak görebilir. Çocukların sosyal amaçları, sosyal beceri işlevinin önemli bir yönünü temsil eder ve genellikle bu amaçlar akran grubunun sosyal amaçlarıyla uyumlu olmadığında akran reddini açıklar (Renshaw ve Asher, 1983; Akt. Elliott ve Gresham, 1993).

Bilgi eksikliğin ikinci alanı, bazı çocukların sosyal olarak uygun amaçlara ulaşmak için davranış izlemleri hakkında bilgi sahibi olmamalarıdır. Bu tür bilgi eksikliği, çoğu zaman sosyal bir amaca ulaşılmasını sağlayacak bileşen becerileri uygulama eksikliğinden kaynaklanır. Örneğin, bazı çocuklar basketbol oynayarak eğlenmek isteyebilir; ancak amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yeterli becerilere sahip olmayabilirler (örneğin, basketbol oynamak için gerekli fiziksel beceriler gibi). Çocuk, okulda yeni bir arkadaş edinmek isteyebilir; ancak arkadaşlık kurmasını sağlayacak sosyal girişim ve konuşma becerilerinden yoksun olabilir. Bilgi eksikliğin son alanı, çocukların belirli davranış izlemlerinin uygun olacağı bağlamlar hakkında bilgi sahibi olmamalarıdır. Uygun sosyal amaçları tanımlamakta zorluk çeken veya sosyal olarak uygun amaçlara ulaşmak için davranışsal izlemleri olmayan çocuklar, genellikle davranışsal izlemleri uygun durumsal bağlamlarla eşleştiremezler. Özetle, bu çocuklar çevrede uygun davranış izlemleri yaratacak göze çarpmayan sosyal ipuçlarını yanlış

algılarlar veya görmezden gelirler. Örneğin bir çocuk, akran grubu içindeki sohbette baskın olabilir. Grubun sessiz kalmasını ve başkalarının konuşmasına izin vermesini sağlayacak ince tepkileri algılamaz. Bu çocuğun sorunu, uygun sosyal amaçlardan veya konuşma becerilerinden yoksun olması değil aksine davranışlarını değiştirmesini sağlayacak olan çevresel sosyal ipuçlarını okuma yeteneğinden yoksun olmasıdır (Elliott ve Gresham, 1993).

**Uygulama ve geri bildirim eksikliği:** Birçok çocuk, yeni edinilen bir sosyal beceriyi uygulamak için yeterli pratiğe sahip olmadıkları için yetersiz sosyal beceri gösterimleri sergiler. Bazı çocukların, hangi izlemi kullanacağını bilmemesi bir sosyal bilgi açığının aksine yetersiz uygulamadan kaynaklanabilir. Sosyal beceri yetersizliği, yanlış davranış gösterimiyle ilişkilidir (Oden ve Asher, 1977; Akt. Elliott ve Gresham, 1993).

**Takviye eksikliği:** Bazı çocuklar, düşük sosyal beceri uyumu sergiler; çünkü davranışları çevreden pek az takviye edilir ya da davranışları hiç pekiştirilmez. Edimsel öğrenmenin temel ilkesi, davranışın sonuçlarının bir işlevi olduğudur. Bu nedenle belirli davranışlar çok az takviye ediliyorsa nadiren gerçekleşir. Sosyal beceri yetersizliğine sahip birçok çocuk için akran etkileşimlerinde sosyal çevrelerinden pek az takviye alırlar veya hiç takviye almazlar. Bu durumlarda, bu etkileşimler olumsuz sonuçlar doğurabilir (örneğin alay, isim takma ve yok sayılma gibi). Örneğin sosyal olarak yalıtılmış bir çocuk, akranlarıyla seyrek olarak etkileşime girebilir; çünkü akran etkileşimini geçmişte çok az takviye ile ilişkilendirmiştir (Gresham, 1981, 1985; Schneider ve Byrne, 1985; Akt. Elliott ve Gresham, 1993).

Sosyal becerileri (yetersizlikleri) değerlendirmek için mülakat, davranış derecelendirme ölçekleri veya anketleri (anne-baba, öğretmen veya akran raporları), doğrudan davranışsal gözlem (gerçek hayatta veya rol oynama) ve sosyometrik ölçümlerden yararlanılır (Spence, 2003; Elksnin ve Elksnin, 1998; Gresham, 1981; Elliott ve Gresham, 1987).

Sosyal becerileri değerlendirmek, sosyal beceri eğitiminde yararlanacak çocukları belirlemekle birlikte anne-babalar, öğretmenler, akranlar ve işverenler tarafından gerekli görülen sosyal becerileri tanımlamaya; bir çocuğun ihtiyaç duyduğu beceriler ile sahip olduğu beceriler arasındaki eşitsizliği ve sosyal beceri yetersizliklerinin nedenlerini saptamaya yarar (Elksnin ve Elksnin, 1998).

Sosyal becerilerle ilgili temel varsayım öğrenilmiş davranışlar olduğudur. Bu temel varsayıma dayanılarak sosyal beceriler, yapılandırılmış öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilir (Ogilvy, 1994). Sosyal beceri eğitiminin dört temel amacı vardır. Bunlar; 1) sosyal becerilerin kazanımını teşvik etmek, 2) sosyal becerilerin başarımını arttırmak, 3) engelleyici sorunlu davranışları azaltmak veya ortadan kaldırmak ve 4) hedeflenen sosyal becerilerin genelleştirilmesini ve korunmasını sağlamaktır (Gresham, 1998; Gresham ve Elliott, 1993).

Sosyal beceri yetersizliklerini gidermek için kullanılan eğitim yöntemleri dört ana başlık altında sınıflandırılabilir: a) edimsel koşullanma, b) modelleme, c) koçluk ve d) sosyal-bilişsel yöntemler.

Edimsel koşullanma yöntemleri, öncelikle doğal veya benzeş ortamlarda amaçlanan prososyal davranışların sosyal veya maddi olarak güçlendirilmesini sağlar. Modelleme yöntemleri, edinilecek becerinin filme alınmış veya canlı gösterimleri yoluyla istenen sosyal davranışların eğitimini içerir. Koçluk yöntemleri, istenen sosyal davranışların tartışılmasıyla birlikte doğrudan sözel öğretimden oluşur. Son olarak, sosyal-bilişsel yöntemler, sosyal yeterlilik ve problem çözme ile ilişkili bilişsel süreçlerin herhangi birine odaklanmaktadır. En etkili sosyal beceri öğretim yöntemi, tek bir yöntemden ziyade birleşik yöntemleri içerir (Elliott, Sheridan ve Gersham, 1989).

Sosyal beceri eğitimlerinde dört temel teknik kullanılır. Bunlar yönerge, prova, geri bildirim ve indirgeyici tekniklerdir (Gresham ve Elliott, 1993; Elliott ve Gresham, 1993).

**Yönerge:** Sözel ve modellenmiş yönerge olmak üzere iki tür yönerge vardır. Sözel yönerge, tipik olarak sosyal davranışı tanımlamak ve açıklamak için kullanılır (Elliott ve Gresham, 1993). Sözel yönerge, sosyal becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmak için somut ve soyut kavramların kullanımını içerebilir. Koçluk ve doğrudan öğretim süreci büyük ölçüde sözel yönergeye dayanır (Gresham ve Elliott, 1993). Modellenmiş yönerge, canlı veya filme alınan davranışsal sunumlarının kullanılması yoluyla sosyal becerilerin nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi verir. Sözel yönerge anlatmayı içermekle birlikte, modellenmiş yönerge, gözlemcilere belirli bir sosyal beceriye dâhil olan davranışsal bileşenin etkili başarımlarını üretmek için nasıl bir düzende birleştirileceğini gösterir. Bir anlamda, “Bir resim, bin kelimeye bedeldir.” atasözünün modellenmiş avantajlarını yakalar (Elliott ve Gresham, 1993).

**Prova:** Prova, beceri kavramının bellekte düzenlenmesini ve daha etkili davranışsal başarımını teşvik eden bir sosyal becerinin tekrarlanan uygulamasıdır (Gresham ve Elliott, 1993). Prova üç şekilde olabilir: a) açık, b) örtük ve c) sözel. Genellikle davranışsal prova olarak adlandırılan açık prova, bir sosyal becerinin başarımıyla ilişkili açık davranışların tekrar tekrar uygulanmasını içerir (Barton, 1981; Clement-Heist, Siegel ve Gaylord-Ross, 1992; Akt. Elliott ve Gresham, 1993). Örtük prova, sosyal becerinin davranışsal başarımının düşünülmesi ve düşünmesi anlamına gelir. Öğretilen sosyal becerilerin örtük provaları, yalnızca öğretilen bilgilerin saklanması değil aynı zamanda sosyal becerinin başarımının daha etkili olmasını sağlar. Örtük prova, sözel provadan farklı olarak, bir sosyal beceriyi betimlemek veya gerçekleştirmek yerine öğrencinin düşünmesini veya düşlemesini içerir (Elliott ve Gresham, 1993).

**Geri bildirim/pekiştirme:** Geri bildirim, öğrenilen sosyal becerinin başarımı ile ölçünlü başarımı arasındaki uygunluğa atıfta bulunur. Geri bildirim iki şekilde olabilir: değerlendirici ve bilgilendirici. Değerlendirici geri bildirimde, öğrenciye belirli bir davranışsal başarımı dışında bir ölçüt veya başarım ölçünüyle ne ölçüde eşleştiği bildirilir. Bilgilendirici geri bildirimde ise öğrenciye belirli bir sosyal becerinin doğru veya yanlış başarım nedenleri hakkında özel bilgiler verilir (Gresham ve Elliott, 1993; Elliott ve Gresham, 1993).

Pekiştirme, davranış sıklığını arttıran çevresel olayların sunumunu ve kaldırılmasını içerir. Pekiştirme, olumlu ve olumsuz olabilir. Olumlu pekiştirme ile bir davranışın sıklığını artıran çevresel bir olay sunulur. Sosyal beceri eğitim gruplarında övgü, tercih edilen etkinliklere erişim, katılım yıldızları ve benzerleri olumlu pekiştirmede sıklıkla kullanılır. Olumsuz pekiştirme ile davranış sıklığını arttıran çevresel bir olay kaldırılır. Olumsuz pekiştirme, her zaman kaçmayı ya da kaçınmayı öğrenmeyi içerir. Bireyin, sorunlu bir uyarıcıdan kaçmasına veya kaçınmasına izin verilirse davranışı olumsuz olarak güçlendirilir. Olumsuz pekiştirme, sosyal beceri eğitim grupları bağlamında olumlu pekiştirme kadar sık kullanılmamaktadır (Gresham ve Elliott, 1993).

**İndirgeyici teknikler:** İndirgeyici teknikler, sorunlu sosyal davranışlarla mücadele etme veya müdahale etme sıklığını azaltan çevresel olayların sunumu veya kaldırılması olarak tanımlanabilir (Elliott ve Gresham, 1993).

Elliot, Sheridan ve Gresham (1989), uygulanacak eğitim programının etkili olabilmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerektiğini belirtir.

1. Hangi davranışlar, beceri yetersizlikleri ve hangi davranışlar gösterim yetersizlikleridir?
2. Müdahale eden davranışlar mevcut mudur?
3. Davranış(lar) hangi durumlarda ortaya çıkıyor?
4. Davranışların işlevsel analizi nedir?
  - a. Hangi olaylar müdahale eden davranışların ortaya çıkmasından önce geliyor?
  - b. Hangi olaylar müdahale eden davranışların ortaya çıkışını takip etmektedir?
  - c. Sınıf ortamı sosyal becerilerin ortaya çıkmasına neden oluyor mu?
  - d. Akran ve öğretmen, sosyal yetenekli davranışları güçlendiriyor, görmezden geliyor veya cezalandırıyor mu?
5. Sınıf gözlemleri, öğretmen puanları ve öğretmen görüşmeleriyle uyumlu mu?
6. Çocuğun sınıftaki sosyometrik durumu nedir?
7. Öğretmenin, sınıf başarısı için önemli olduğunu düşündüğü davranışlar oluşuyor mu?
8. Öğretmenin, sınıf başarısı için önemli veya önemli olduğunu düşünmediği davranışlar nelerdir?
9. Çocuğun, kendi sosyal davranışı ve sosyometrik durumu hakkında algısı nedir?
10. Çocukta hangi müdahalelerin başarılı olması olasıdır?
11. Bu müdahaleler sınıfta uygulanabilir mi?
12. Eğer sınıf temelli müdahaleler mümkün değilse bu müdahaleler başka yollarla uygulanabilir mi?

Sosyal beceri eğitim programı;

- a. Programda hedeflenen belirli becerileri başarıyla öğretmişse,
- b. Öğretilen beceriler, gerçek yaşam ortamlarına genelleme yapılabilmişse ve etkileri zamanla korunabilmişse,
- c. Hedeflenen sosyal beceriler, çocuğun yaşamında sosyal olarak değerli bazı sonuçlar açısından bir fark yaratmışsa etkili olduğuna karar verilir (Oglivy, 1994).

Günümüz toplumunda çocuklar yoksulluk, artan şiddet, istismar, uyuşturucu kullanımı, alkol bağımlılığı ve aile ilişkilerin bozulması gibi son derece sorunlu bir sosyal

ortamla karşı karşıyadır. Toplumun her çocuğa öfke, dürtü kontrolü, empati kurma, çatışma çözme ve duygusal yeterlilikle ilgili temel sosyal becerileri öğretmesi gereklidir. Alanyazında sosyal becerilerle ilgili yapılan araştırmalarda hedef kitle genellikle okulöncesi (Aksoy, 2014; Aslan, 2008; Baş, 2011; Dereli, 2008; Durualp, 2009; Ekinci Vural, 2006; Elibol, 2008; Eti, 2010; Göktaş, 2015; Hansa Bilek, 2011; Karaşahin, 2016; Kılıç, 2016; Neslitürk, 2013; Özdemir Topaloğlu, 2013; Sapsağlam, 2015; Seven, 2006; Tatlı, 2014; Yaralı, 2015; Yaşar Ekici, 2013; Yurtseven, 2011), ilkokul öğrencileri (Mantaş, 2014; Tezcan, 2016), ortaokul öğrencileri (Durdu, 2013; Kurtoğlu, 2013), ergenler (Cerit, 2018; Çiftçi, 2001; Çorbacı Serin, 2012; Erdoğan, 2002; Keçialan, 2013; Sertelin Mercan, 2007; Yaya Kocayörük, 2000; Yiğit, 2008), zihinsel engelli (Çiftçi, 2001; Çorbacı Serin, 2012; Özokçu, 2008; Türer, 2010) ve işitme engelli çocuklar (Poyraz Tüy, 1999), üniversite öğrencileri (Deniz, 2002; Yüksel, 1997), otizm spektrum bozukluğu olan bireyler (Geboloğlu, 2016), kaynaştırma öğrenciler (Sazak Pınar, 2009), özel gereksinimli öğrenciler (Sazak Pınar, 2009), üstün yetenek potansiyeli olan çocuklardır (Karateke, 2016). Araştırmalarda ilişkisel tarama modeli (Aktaş Özkaşacı, 2012; Çorbacı Serin, 2012; Deniz, 2002; Elibol Gültekin, 2008; Hansa Bilek, 2011; Pırtık, 2013; Poyraz Tüy, 1999; Seven, 2006; Tatlı, 2014; Yiğit, 2008; Yurtseven, 2011), deneysel (Aksoy, 2014; Cerit, 2018; Dereli, 2008; Durdu, 2013; Durualp, 2009; Ekinci Vural, 2006; Göktaş, 2015; Kılıç, 2016; Mantaş, 2014; Kurtoğlu, 2013; Neslitürk, 2013; Özdemir Topaloğlu, 2013; Sapsağlam, 2015; Sazak Pınar, 2009; Sertelin Mercan, 2007; Yaralı, 2015; Yaşar Ekici, 2013; Yaya Kocayörük, 2000; Yüksel, 1997), yarı deneysel desen (Eti, 2010; Keçialan, 2013) yöntemleri kullanılmış; sosyal beceri değerlendirme ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik (Erdoğan, 2002) ile Türkçeye uyarlama çalışmaları (Karaşahin, 2016) yapılmıştır. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak davranış ölçeği (Aslan, 2008; Hansa Bilek, 2011; Özdemir Topaloğlu, 2013; Poyraz Tüy, 1999; Tatlı, 2014), sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (Aktaş Özkaşacı, 2012; Ekinci Vural, 2006; Elibol Gültekin, 2008; Erdoğan, 2002; Durualp, 2009; Karaşahin, 2016; Karateke, 2016; Keçialan, 2013; Mantaş, 2014; Pırtık, 2013; Sapsağlam, 2015; Seven, 2006; Yaya Kocayörük, 2000; Yiğit, 2008; Yurtseven, 2011), gözlem (Dereli, 2008; Tezcan, 2016) ve öğretmen günlüğü (Tezcan, 2016) kullanılmıştır.

Sosyal beceriler ile cinsiyet değişkeni arasında ilişkiyle ilgili yeterli araştırma olmamakla birlikte okulöncesi (Atmaca, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş, 2020; Bülbül, 2008; Elibol Gültekin, 2008; Elliott, Barnard ve Gresham, 1989; Güzel ve Kurtulan, 2017; Tatlı, 2014), ilkokul (Şara Hürsoy ve Güneş, 2019) ilköğretim (Akkuş,

2005; Atılgan, 2001; Erdoğan, 2002; Ford, 1982; Sazcı, 2014; Uz Baş, 2003; Yurdakavuştu, 2012; Yükselgün, 2005) ve ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf kaynaştırma öğrencilerine (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) yönelik yapılan araştırmalarda kız çocuklarının sosyal beceriler toplam puanlarının oğlan çocuklarından fazla olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırmada ise kadın öğrencilerin mantıklı karar verme izlemleri, duyuşsal anlatıcılık, duyuşsal duyarlılık ve sosyal kontrol puanları erkek öğrencilerden; erkek öğrencilerin duyuşsal kontrol puanları kadın öğrencilerden yüksek çıkmıştır (Deniz, 2002). Ayrıca kız çocuklarının işbirliği, kendini ifade etme/atılganlık, özdenetim (Bülbül, 2008; Elibol Gültekin, 2008; Koçak ve Tepeli, 2004; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) beceri puanları oğlan çocuklarından; oğlan çocukların sorunlu davranışlar ile dışsallaştırılmış davranışları (Bülbül, 2008; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005); uyumluluk, tinsel gerilim durumlarıyla başa çıkma, kendini tanıma ve bireysel ilişkiler kurma ve duyguları anlamaya yönelik beceri (Dermez, 2008) puanları kız çocuklarından fazla olduğu görülmüştür. Yukarıda aktarılan araştırmalardaki bulguların aksine sosyal beceriler ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamayan araştırmalara da rastlanmıştır (Bektaş, 2015; Coşkun, 2011; Erbaş, 2008; Gülhan, 2012; Kapkiran, Ivrendi ve Adak, 2006).

Yazınsal yapıtlar, insanların sosyal ilişkileri anlamalarına her zaman yardımcı olur. Metinlerde gömülü sosyal ve ahlaki konular konusunda bireyler varsayımlar üretir, çoklu bakış açıları geliştirir ve sunulan problemleri çözme izlemlerini tanıma olanakları bulur (Black vd., 1999). Çocuk okur, çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluştuğunda kahraman(lar)ın yaşamlarına tanıklık ederek sosyal beceri farkındalığı kazanabilir. Ancak çocuk edebiyatı ürünlerinde sosyal beceri temsilleriyle ilgili yeteri kadar araştırma yapılmamıştır. Bununla birlikte Şahin ve diğerleri (2011), Türkiye’de basılmış 3-6 yaş grubu yerli ve yabancı resimli çocuk kitaplarındaki öykülerde geçen karakterler, benlik kavramı ve özgeci (prososyal) davranışlar ile ilgili iletileri içerip içermediklerini analiz etmişlerdir. Yapılan araştırmada 2005-2010 yılları arasında yayınlanan 35’i çeviri (%43.7), 45’i telif (%56.3) olmak üzere toplam 80 okulöncesi resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Özgeci davranışların kitap türüne göre dağılımlarında çeviri kitaplarda özgeci davranışlardan en fazla “Sohbet etme, iletişime geçme” (%60.9), “Yardımcı olma” (%45.7), “Güven verme” (%45.7), “Duygusal tepki verebilme” (%45.7) davranışları işlenirken en az ise “Özveride bulunma” (%11.4), “Saygılı davranma” (%11.4) ve “Fedakârlıkta bulunma” (%11.4) davranışlarının işlendiği belirlenmiştir. Yerli kitaplarda ise en fazla işlenen özgeci davranışın “Duygusal tepki verebilme” (%71.1), “Sohbet etme,

iletişime geçme” (%71.1), “Yardımcı olma” (%57.8) ve “İşbirliği yapma” (%37.8); en az işlenen davranışın ise “Empati kurma” (%11.1) ve “Özveride bulunma” (%13.3) olduğu belirlenmiştir. Özgeci davranışlardan “Duygusal tepki verebilme” ve “Empati kurma” davranışlarında çeviri ve yerli kitaplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

Alanyazında yeterli olmamakla birlikte sosyal beceri eğitiminde çocuk edebiyatı yapıtlarının kullanıldığı görülür. Türer (2010), doğrudan öğretim yöntemiyle zihinsel engelli çocuklara teşekkür etme ve özür dileme becerileri kazandırmak için öykü kullanmıştır. Araştırmacı tarafından öğretilecek hedef sosyal beceriler doğal ortamında gözlenmiş ve gözlemlenen sosyal becerilere uygun öyküler yazılmıştır. Öykülerin günlük hayata uygun, kısa ve öz olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonunda zihinsel engelli çocuklar, teşekkür etme ve özür dileme becerilerini kazanmıştır.

Baş’ın (2011) yaptığı çalışmada ise sorumluluk ve işbirliği yapma becerilerini okulöncesi çocuklarına öğretmek için öykü temelli program kullanılmıştır. Öyküler, araştırmacı tarafından yazılıp resmedilmiştir. Araştırma sonunda çocukların sorumluluk ve işbirliği yapma becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Çiftçi’nin (2001) yaptığı çalışmada, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı hazırlanan sosyal beceri öğretim programında kullanılmak amacıyla amaçlanan becerilerin kullanıldığı ortamları betimleyen öyküler hazırlanmıştır. Öyküler, araştırmacı tarafından yazılmadan önce deneklerin bir günlük okul yaşantısı göz önüne alınmıştır. Öykülerin kısa cümlelerden oluşmasına ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonunda zihinsel engelli dokuz öğrencinin özür dileme, alay edilmeye başa çıkma ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerini öğrendikleri ve genelleyeabildikleri görülmüştür.

Aksoy’un (2014) okulöncesi çocuklarıyla yaptığı deneysel çalışmada Hikâye Temelli Sosyal Beceri Eğitimi ile Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi programları uygulanmıştır. Çalışmada anne-baba ve öğretmen değerlendirmeleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar” boyutunda ve toplam sosyal becerilerinde herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, öykü anlatma temelli eğitimin etkilerinin kalıcı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Geboloğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada, otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamaların etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı; hangi uygulama ile yapılan

öğretimin daha verimli olduğu araştırılmıştır. Katılımcılara “izin isteme” ve “yardım isteme” becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü öğretim yöntemlerinin etkili olduğu ve bireylerin, kazandırılması amaçlanan sosyal becerileri genelleyebildikleri görülmüştür.

Rives ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada, bir okulun ilköğretim birinci sınıf ve ortaokul beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin saygı, empati, öz denetim, sorumluluk ve çatışma çözümü becerilerden yoksun olduğu belirlenmiştir. Çocukların, sosyal beceri yetersizliklerine ilişkin veriler rehberlik dosyaları, öğretmen ve öğrenci anketleriyle elde edilmiştir. Çalışmada, sosyal becerileri tanıtmak ve öğretmek için edebiyatı birleştiren yapılandırılmış dersler kullanılmıştır. Çeşitli durumlarda becerileri göstermek için masallar, öyküler ve şiirler kullanılmıştır. Tartışmalar, tanımlanan sosyal beceriler üzerinde odaklanmıştır. Öğrencilerden, yazınsal alanda ortaya konulan durumların kendi yaşam deneyimleriyle açıklamaları istenilmiştir. Araştırma sonucunda, hedef sosyal becerilerin ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğu; ancak ortaokul öğrencilerinin davranışlarına herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Black ve diğerleri (1999), tarafından yapılan çalışmanın örneklemini parçalanmış (tek ebeveynli, velayeti paylaşılan boşanmış aileler ve koruyucu aileler) aileye sahip okulöncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemdeki çocuklar, aileleri ile yeterli vakit geçirememekte ve “elektronik bebek bakıcıları” olarak nitelendirilen medya ile etkileşim hâlinindedir. Gerçek sosyal oyundan yoksun çocuklar anti-sosyal özellikler göstermektedir. Sosyal beceri yetersizlikleri, öğretmen gözlemleri ile öğrenci görüşmeleriyle belirlenmiştir. Çalışma sırasında kullanılacak öyküler, öğrenci görüşmelerinden sonra tespit edilen sosyal beceri yetersizliklerine göre seçilmiştir. Öyküler, her hafta birkaç kez yüksek sesle okunmuştur. Araştırmacılar, kitap okurken öğrenciler arasında tartışmayı sağlamak ve prososyal becerileri vurgulamak için açık uçlu sorular sormuşlardır. Ayrıca öğrencilerin amaçlanan sosyal becerileri, sınıf ortamında uygulayabilmeleri için öykülerle bağlantılı çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin prososyal davranışlarında artış yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, akranlarıyla çatışma yaşasalar bile çözüm izlemlerini kullandıkları görülmüştür.

Yukarıda aktarılan çalışmalarda çocuk edebiyatı yapıtları kullanılmıştır. Yurtseven’in (2011) yaptığı çalışmada ise annelerin çocuğa kitap okuma ve kitap seçiminin okulöncesi çocukların sosyal becerileriyle ilişkisi incelenmiştir. Annelerin

kitap okuma sıklığı ile kitap seçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında okur-yazar etkileşiminin niteliğini belirleyen en temel öğelerden biri de çocukların öykündükleri kahraman ya da kahramanlar ve onların nitelikleridir. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, başkahramanın öyküdeki olaylara yön veren etkin kişiliği, çocukların kahramanla özdeşim kurmaya isteklendirir. Kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlanması, çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye yöneltir (Sever, 2005). Bu bağlamda, çocuk okurların özgeci sosyal becerileri edinebilmesi için kitaptaki karakterlerin sosyal beceriler açısından iyi geliştirilmiş olması gereklidir.



## **BÖLÜM 3**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi belirtilmiş ve bu yönteme ilişkin başlıca kavram, terim, ilke ve uygulamalar açıklanmıştır. Bu bölümde sırasıyla (1) Araştırma Modeli, (2) Veri Kaynağı (3) Verilerin Çözümlemesi, (4) Güvenirlilik ve Geçerlik ile (5) Araştırmacının Rolü başlıklarından oluşmaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, çocuk romanlarındaki çocuk kahramanların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinin incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, insanların tutumlarını, davranışlarını, görüşlerini, deneyimlerini daha detaycı bir yaklaşımla anlamayı, yorumlamayı ve betimlemeyi hedefleyen, derinlemesine inceleme olanağı sunan bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Kıral, 2020). Bu araştırmada, incelenecek çocuk romanlarının veri sağlamada temel kaynak olması nedeniyle doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Doküman, araştırma öncesi elde mevcut olan herhangi bir şey demektir (Merriam, 2013). Doküman incelemesi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olan çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve çözümlemesi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Özkan, 2021). Doküman incelemesi yapılırken dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma gibi aşamalar takip edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

#### **Veri Kaynağı**

Araştırmanın veri kaynağını, 2010-2017 yılları arasında çok baskı yapan telif ve çeviri çocuk romanları oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda veri kaynağı; başka bir deyişle incelenecek kitaplar belirlenmeye çalışılmıştır. Veri kaynağının belirlenmesine çalışma evreninin tanımlanmasıyla başlanmıştır. Çalışma evreninin tanımlanıp sınırlandırılması genel ve özel ölçütler gerektirir. Bu ölçütler, evrendeki birimlerin

türünü, bulundukları yer ile ayrıntılı öteki özellikleri belirler niteliktedir (Karasar, 2015). Çalışma evreninin sınırlandırılması için çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle genel ölçüt geliştirilmiş, çocuk kitapları yayınlayan yayınevlerinin belirlenmesi amacıyla on senenin üzerinde yayıncılık yapıyor olma ölçütü benimsenmiştir. Bu çerçevede, Türkiye Yayıncılar Birliği'nden bu ölçütü karşılayan yayınevlerinin adları talep edilmiştir. Türkiye Yayıncılar Birliği'nden gelen bilgiye dayalı olarak aşağıdaki liste oluşturulmuştur.

- Acar Kütüphanecilik ve Dök. Hiz. Proje Gel.ve Uyg. Bilgi Merkezi Ltd.Şti.
- Beyaz Balina Yayın Sanat Dağ. Paz. San. Tic.Ltd.Şti.
- Bulut Yayın Dağıtım Tic.ve San. Ltd.Şti.
- Çizmeli Kedi Omnia Yayınları-Murat Ali Batmankaya
- Damla Yayınevi Basım Yay.Dağ.ve Teks.San.Tic.Ltd.Şti.
- Doğan ve Egmont Yayıncılık Yapımcılık Tic.A.Ş.
- GNR Kitap Bilgisayar İth.İhr.Dağıtım San.Tic.Ltd.Şti.
- Hayygrup İletişim Yay.Yap.Rek.Tic.ve San.A.Ş.
- Kelime Yayınları-Asya Çağlar Öztürk
- Marsık Yayıncılık Tic.ve San.Ltd.Şti.
- Günışığı Kitaplığı
- Nar Yayınları Müzik Film ve Reklamcılık Ltd.Şti.
- Özyürek Yayıncılık Tic.A.Ş.
- Sarıgaga Yayıncılık Dağ.Tanıtım Ogr.-Ayşe Esra Okutan
- Sedir Yayınları A.Ş.
- Sev Yayıncılık Eğitim ve Tic.A.Ş.Redhouse
- Sigma Rublising Dağ.ve Org. Diş.Tic.Ltd.Şti. (Yeşil Dinazor)
- Şule Yayın Dağ.Paz.San.Tic.Ltd.Şti.
- Tudem Eğitim Hizmetleri San.ve Tic.A.Ş.

Türkiye Yayıncılar Birliği'nin on senenin üzerinde çocuk kitapları yayınlayan yayınevlerinin (19 yayınevi) listesine Tez İzleme Kurulu'nda önerilen Yapı Kredi Yayınevi ile Can Çocuk Yayınları da eklenmiştir.

Genel ölçüte göre yayınevlerinin adlarına ulaşıldıktan sonra çalışmanın amacı doğrultusunda özel ölçütler geliştirilmiştir. Bu amaçla veri kaynağı, amaçlı örneklem yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yoluyla oluşturulmuştur. Amaçlı örneklemin

mantığı ve gücü, derinlemesine anlama üzerine yaptığı vurgudan gelir (Patton, 2014). Amaçlı örneklemede, evrene genelleme yapmaktan ziyade önemli durumları anlamak ve tanımlamak için bilgi-yoğun durumları derinlemesine detaylı olarak incelemeyi içerir (Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu örnekleme yönteminde seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenir. Örneklemin araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebileceği ölçütleri içermesi gerekir. Bu ölçütler göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülür. Diğer bir deyişle, eldeki bilgilere dayanılarak, analiz açısından karakteristik özellikler gösteren birimler, olaylar, olgular alınarak örnekleme gidilmektedir. Örneklemin evreni ne ölçüde temsil ettiğine karar vermede, örnekleme alınan kontrol birimlerinin araştırılacak özelliklere de çok yakından ilişkisinin olması zorunluluğu aranmaktadır. Bu örneklem var olan verilerin ışığı altında belli bir özelliğine göre daha büyük bir gruba yansıttığı için seçilebilir (Merten, 1983; Akt. Taşvancıl ve Aslan, 2001).

Bu araştırmada incelenecek kitapların belirlenmesinde aşağıda sıralanan ölçütler temel alınmıştır:

1. Telif ve çeviri çocuk romanlarının 8-10 ve 10-12 yaş aralığına seslenmesi,
2. İlk baskılarını 2010-2017 yılları arasında yapmış olmaları,
3. 2010-2017 yılları arasında en çok baskı yapmış olmaları,
4. Romanların, on senenin üzerinde çocuk kitapları yayınlayan yayınevleri tarafından basılmış olması,
5. Kahramanın kız veya oğlan çocuğu olması,
6. Kahramanın akranlarıyla etkileşim içinde olması.

Bu araştırma roman türüyle sınırlandırılmıştır. Çocukların ilgi ve zevkle okudukları yazınsal türlerin başında roman gelir. Roman, anlatım yolu olarak düzyazının kullanıldığı bir edebiyat türüdür. En genel anlamıyla, insanların serüvenlerini, iç dünyalarını, toplumsal bir olayı ya da durumu ayrıntılarıyla anlatan bir tür olarak tanımlanabilir. Romanın başlıca özellikleri; uzun oluşu, kişilerin sayıca çokluğu, kişilerin ve özellikle başkişinin yaşayışının ayrıntılı anlatılması, genellikle geniş bir zaman parçasını kapsamasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015). Çocuklar için yazılan romanlar da tıpkı yetişkinlikler için yazılanlara benzer. Bununla birlikte çocuk yazarlarının çocuğun gelişimsel özellikleri ve kavrama becerilerinden dolayı çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği adı verilen iki temel öğeyi çok iyi kavramaları ve mutlaka gözetmeleri gereklidir. Aksi takdirde çocuğun anlama evrenini aşacak ve okuru olan

çocuk ile iletişim kurulamayacaktır. Çocuk yazarlarının sıkça başvurduğu öğreticilik yönteminin, edebiyat metinlerinde bulunması istenen bir özellik olmadığı kabul edilir. Ne var ki, dünyayı öğrenmekte olan çocuk için öğreticiliği bütünüyle yok etmek olanaklı değildir. Öğreticiliğin bütünüyle yok edilmesi de gerekmemektedir. Bu bağlamda çocuk romanlarının, çocukların özdeşleşme gereksinimlerini de karşılamak zorunda olduğu da belirtilmelidir (Dilidüzgün, 2007).

Çocuklar, romanlarda çeşitli konulara ilişkin olarak çözülmesi gerekli birçok sorunların karşılığını, olayların “neden” ve “niçin”ini açıklayan 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, 1997, 2021). Bu nedenle çocukları yeni çevreler içinde, çeşitli kişilerle karşılaştırarak kendi benliklerinden uzaklaştıran, bu kişilerin yaşantılarından geniş ölçüde yararlandırıarak (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2005) eleştirel bakışı uyandırmayı ve çok yönlü düşünmeyi sağlayan çocuk romanları onlarda özgeci sosyal beceri farkındalığı sağlayabilir.

Veri kaynağını oluşturan telif ve çeviri çocuk romanlarının listesini oluşturmak amacıyla aşağıdaki işlemler sırasıyla yapılmıştır.

1. Belirlenen 21 yayınevinin bilgisunar ortamındaki siteleri ziyaret edilmiştir.
2. Bilgisunar ortamında yapıt adı olmakla birlikte basım yılı, baskı sayısı, yapıtın türü ve yaş aralığı belirtilmemiş olan Çizmeli Kedi, Özyürek, Kelime, Doğan Egmont, Damla, Bulut ve Tudem yayınevlerine elektronik posta gönderilmiştir. Araştırma ile ilgili kısa bilgilendirme yapıldıktan sonra ölçütlere uygun çocuk romanı listesi talep edilmiştir.
3. Çizmeli Kedi, Kelime, Doğan Egmont yayınevleri ölçütlere uygun çocuk romanı listesi göndermiştir. Tudem Yayınevi yeterli elemanları olmadığı gerekçesiyle olumsuz yanıt vermiştir. Diğer yayınevlerinden ise herhangi bir yanıt gelmemiştir.
4. Bilgisunar ortamında yapıtlara ilişkin gerekli bilgileri yer alan yayınevlerine ait çocuk romanları listelenmiş, elektronik posta yoluyla yapıt listesi gönderen yayınevlerinin listeleri birleştirilip ilk liste elde edilmiştir.
5. İlk listede ilk baskı yılı, yaş aralığı, baskı sayısı belirtilmeyen ve seri olan telif ve çeviri çocuk romanları elenerek ikinci liste oluşturulmuştur.

6. İkinci listeden en çok baskı yapma ölçütüne uyularak nihai liste hazırlanmıştır; ancak okuma sırasında bazı yapıtların ölçütlere uymadığı görülmüştür. Aşağıda nihai listeden elenen ve yerlerine eklenen yapıtların adları belirtilmiştir:
- Nihai listede yer alan Gülsevin Kırıl'ın *İstanbul'u Çalıyorlar* (Günüşiği Yayınları, 2010, baskı sayısı:20) adlı yapıtı seridir. Serinin diğer kitabı *Çalınan Kent* (Günüşiği Yayınları, 2014, baskı sayısı:7) adlı yapıt da ölçütlere uyduğu ve nihai listede yer aldığı için veri kaynağına eklenmiştir.
  - Nihai listede yer alan Sevim Ak'ın *Sıcak Çikolatalı Yolculuklar* (Can Çocuk Yayınları, 2010, baskı sayısı:24) adlı yapıtındaki kahramanın akranlarıyla etkileşimi olmaması ve Ayşe Sarısayın'ın *Kedimin Adı Çamur* (Can Yayınları, 2010, baskı sayısı:14) adlı yapıtındaki kahramanın kişileştirilmiş hayvan olması nedeniyle listeden çıkarılıp yerine Süleyman Bulut'un *Maviş* (Can Çocuk Yayınları, 2010, baskı sayısı:15) adlı yapıtı eklenmiştir.
  - Nihai listede yer alan Tarık Dursun K.'nin *Kırmızı Otobüs* (Can Çocuk yayınları, 2011, baskı sayısı:15) adlı yapıtı ile Handan Durgut'un *Kılçık Uçurtma* (Can Çocuk Yayınları, 2011, baskı sayısı: 8) adlı yapıtındaki kahramanların kişileştirilmiş nesne olmasından dolayı listeden çıkarılıp yerine Hacer Kılıcıoğlu'nun *Bugün Benim Adım Kaktüs* (Günüşiği Yayınları, 2011, baskı sayısı:5) adlı yapıtı eklenmiştir.
  - Nihai listede yer alan Sevim Ak'ın *Saçlarımda Soru İşaretleri* (Can Çocuk Yayınları, 2012, baskı sayısı:11) adlı yapıtı ile Tarık Dursun K.'nin *Hoşça Kal Küçük* (Can Çocuk Yayınları, 2012, baskı sayısı:3) adlı yapıtındaki kahramanların akranlarıyla etkileşiminin olmaması; Duran Çetin'in *Macera Peşinde* (Nar Yayınları, 2012, baskı sayısı:3) adlı yapıtının baskısının tükenmiş olması nedeniyle listeden çıkarılıp yerine Miyase Sertbarut'un *Çöp Plaza* (Tudem Yayınları, 2012, baskı sayısı:20) adlı yapıtı ile Toprak Işık'ın *Baba Beni Anlasana* (Tudem Yayınları, 2012, baskı sayısı:6) adlı yapıtı eklenmiştir. Tudem Yayınevi'nin bilgisunar sayfasında yapıtların ilk baskı yılı ile baskı sayılarına ilişkin bilgiler bulunmadığı için yapıtlar kitapçılarda taranarak belirlenmiştir.
  - Nihai listede yer alan Ayşe Sarısayın'ın *Köpeğimin Adı Erik* (Can Yayınları, 2013, baskı sayısı:10) adlı yapıtındaki kahramanın kişileştirilmiş hayvan olması ve Koray Avcı Çakman'ın *Işığın Çocuğu Arel* (Can Çocuk Yayınları, 2013, baskı sayısı:6) adlı yapıtındaki kahramanın akranlarıyla etkileşiminin olmaması

nedeniyle listeden çıkarılıp yerine Nihan Temiz'in *Masal Koleksiyoncusu* (Can Yayınları, 2013, baskı sayısı:6) adlı yapıtı eklenmiştir.

- Nihai listede yer alan Ülkü Tamer'in *Pullar Savaşı* (Can Yayınları, 2014, baskı sayısı:5) adlı yapıtındaki kahramanın kişileştirilmiş nesne olması ve Feridun Büyükyıldız'ın *Gök, Deniz ve Toprak* (Can Yayınları, 2014, baskı sayısı:5) adlı yapıtındaki kahramanların ergen üç kardeş olması nedeniyle listeden çıkarılıp yerine Fadime Uslu'nun *Kaçak Kahramanlar* (Günışığı Yayınları, 2014, baskı sayısı:3) adlı yapıtı eklenmiştir.
- Müge İplikçi'nin *Kömür Karası Çocuk* (Günışığı Yayınları, 2014, baskı sayısı:7) adlı yapıtındaki kahraman yetişkin bir erkektir; ancak başından olaylar geçen bir oğlan çocuğudur ve akranlarıyla etkileşimi vardır. Bu nedenle veri kaynağına dâhil edilmiştir.
- Nihai listede yer alan Füsün Çetinel'in *Ayasofya Konuştu* (Günışığı Yayınları, 2015, baskı sayısı:6) adlı yapıtı ile Ömer Açık'ın *Menekşe İstasyonu* (Günışığı Yayınları, 2015, baskı sayısı:5) adlı yapıtındaki kahramanların akranlarıyla etkileşimleri olmaması nedeniyle listeden çıkarılıp yerine Koray Avcı Çakman'ın *Yedikır'ın Kuşları* (Tudem Yayınları, 2015, baskı sayısı:5) adlı yapıtı eklenmiştir.
- Nihai listede yer alan Behçet Çelik'in *Çantasızlar Kampı* (Günışığı Yayınları, 2016, baskı sayısı:4) adlı yapıtındaki kahramanın yetişkin bir erkek olması nedeniyle listeden çıkarılmıştır.
- Nihai listede yer alan Ömer Açık'ın *Montsuzlar* (Günışığı Yayınları, 2017, baskı sayısı:3) adlı yapıtı, gençlere seslenmesi nedeniyle listeden çıkarılmıştır.
- Nihai listede yer alan Oscar Wilde'ın *Nar Evi* (Can Çocuk Yayınları, 2010, baskı sayısı:9) adlı yapıtının türü bilgisunar sayfasında roman olarak belirtilmiştir. Yapıtı ulaşıldığında türünün masal olduğu görülmüştür. Yapıt nihai listeden çıkarılmış, yerine Dominique Torres'in *Kölelikten Kaçış* (Can Çocuk Yayınları, 2010, baskı sayısı:7) adlı yapıtı eklenmiştir.
- Nihai listede yer alan Claudy Roy'un *Uçan Ev* (Can Çocuk Yayınları, 2010, baskı sayısı:14) adlı yapıtı ile Susanna Tamoro'nun *Büyülü Çember* (Can Çocuk Yayınları, 2010, baskı sayısı:13 ) adlı yapıtındaki kahramanların akranlarıyla etkileşimleri olmaması nedeniyle listeden çıkartılmış, yerine Julius Lester'in *Gözyaşı Günü* (Can Çocuk Yayınları, 2010, baskı sayısı:2) adlı yapıtı eklenmiştir.

- Nihai listede yer alan Angella Nanetti'nin *Dedem Bir Kiraz Ağacı* (Günışığı Yayınları, 2011, baskı sayısı:25) adlı yapıtı ile Beatrice Masini'nin *Kocaman Ayaklı Çocuk* (Can Çocuk Yayınları, 2011, baskı sayısı:7) adlı yapıtındaki kahramanların akranlarıyla etkileşimleri olmaması nedeniyle listeden çıkartılmış, yerine Kristen Boie'nin *Şanslı Aile* (Günışığı Yayınları, 2011, baskı sayısı:4) adlı yapıtı eklenmiştir.
- Nihai listede yer alan Bianca Pitzorno'nun *Ağaçtaki Ev* (Günışığı Yayınları, 2012, baskı sayısı:9) adlı yapıtı ile Beatrice Masini'nin *Bilmece Bilen Kız* (Can Çocuk Yayınları, 2012, baskı sayısı:4) adlı yapıtındaki kahramanların akranlarıyla etkileşimleri olmaması nedeniyle listeden çıkartılmış, yerine Beatrice Masini'nin *Ejder Çocuk* (Can Çocuk Yayınları, 2012, baskı sayısı:4) adlı yapıtı eklenmiştir.
- Nihai listede yer alan Beatrice Masini'nin *Gizemli Miço* (Can Çocuk Yayınları, 2013, baskı sayısı:3) adlı yapıtı ile Eric Kästner'in *Küçük Adam* (Can Çocuk Yayınları, 2013, baskı sayısı:2) adlı yapıtındaki kahramanların akranlarıyla etkileşimleri olmaması; İtalo Calvino'nun *Varolmayan Şövalye* (Yapı Kredi Yayınları, 2013, baskı sayısı:2) adlı yapıtındaki kahramanın yetişkin olması nedeniyle listeden çıkartılmış, yerine Judith Kerr'in *Hitler Oyuncagımı Çaldı* (Tudem Yayınları, 2013, baskı sayısı:9) adlı yapıtı ile Frank Cottrell Boyce'un *Benim Adım Hiç Kimse* (Tudem Yayınları, 2013, baskı sayısı:4) adlı yapıtı eklenmiştir.
- Nihai listede yer alan Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* (Can Çocuk Yayınları, 2014, baskı sayısı:10) adlı yapıtındaki kahramanın çocukluk halinden yetişkin hale evrilmesi; Stefano Bordigilioni'nin *Söz-Düş Makinesi* (Can Çocuk Yayınları, 2014, baskı sayısı:3) adlı yapıtındaki kahramanın yetişkin olması; Roald Dahl'ın *İri Kiyım Timsah* (Can Çocuk Yayınları, 2014, baskı sayısı:4) adlı yapıtının baskısının tükenmiş olması nedeniyle listeden çıkartılmış, yerine Beatrice Massin'nin *Uzun Sivri Dişler* (Can Çocuk Yayınları, 2014, baskı sayısı:2) adlı yapıtı ile Stefano Bordiglioni'nin *Paolo'nun Düş Problemleri* (Can Çocuk Yayınları, 2014, 2014, baskı sayısı:2) adlı yapıtı eklenmiştir.
- Nihai listede yer alan Antoine de Saint-Exupery'in *Küçük Prens* (Can Çocuk Yayınları, 2015, baskı sayısı:15) adlı yapıtı ile Susanna Tamaro'nun *Atla, Bart* (Can Çocuk Yayınları, 2015, baskı sayısı:3) adlı yapıtındaki kahramanların akranlarıyla etkileşimlerinin olmaması nedeniyle listeden çıkartılmış, yerine

Nigel Smith'in *Nathalia Pissurat ve Dünyanın En Utanç Verici Babası* (Yapı Kredi Yayınları, 2015, baskı sayısı:1) adlı yapıtı eklenmiştir.

- Nihai listede yer alan Eric Kästner'in *Çizmeli Kedi* (Can Çocuk Yayınları, 2016, baskı sayısı:5) adlı yapıtındaki kahramanın kişileştirilmiş hayvan olması; Silvia Roncaglia'nın *İyi Uykular Dedektif* (Günişığı Yayınları, 2016, baskı sayısı:3) adlı yapıtındaki kahramanın yetişkin olması; Roald Dahl'ın *Benek Tozu ve Müthiş Sırlar* (Can Çocuk Yayınları, 2016, baskı sayısı:4) adlı yapıtının biyografik kurgu içermesi nedeniyle listeden çıkartılmış, yerine Beatrice Masini'nin *Ina Mağarada* (Can Çocuk Yayınları, 2016, baskı sayısı:3) adlı yapıtı ile Guido Sgordoli'nin *Ejder Çocuk* (Yapı Kredi Yayınları, 2016, baskı sayısı:2) adlı yapıtı eklenmiştir.
- Nihai listede yer alan Byrndis Bjogvinsdottir'in *Savaş Bitiren Sinek* (Can Çocuk Yayınları, 2017, baskı sayısı:5) adlı yapıtındaki kahramanın kişileştirilmiş hayvan olması; Anna Lavattelli'nin *Harika Tarif* (Günişığı Yayınları, 2017, baskı sayısı:2) adlı yapıtındaki kahramanın ergen olması nedeniyle listeden çıkartılmış, yerine Silvia Vecchini'nin *Isabella ile Çetesi* (Yapı Kredi Yayınları, 2017, baskı sayısı:1) adlı yapıtı eklenmiştir.

Tablo 1

*İncelenen Telif Çocuk Romanları Listesi*

| Eserin Kodu | Yazarı           | Eserin Adı              | Yayınevi            | Basım Yılı | Baskı Sayısı |
|-------------|------------------|-------------------------|---------------------|------------|--------------|
| T1          | Mina Tansel      | İstanbul'la Saklambaç   | Can Çocuk Yayınları | 2010       | 25           |
| T2          | Suzan Geridönmez | Uzayda Bir Yatılı Okul  | Günişığı Yayınları  | 2010       | 24           |
| T3          | Gülsevin Kırıl   | İstanbul'u Çalışıyorlar | Günişığı Yayınları  | 2010       | 20           |
| T4          | Süleyman Bulut   | Maviş                   | Can Çocuk Yayınları | 2010       | 15           |
| T5          | Cemil Kavukçu    | Bir Öykü Yazalım mı?    | Can Çocuk Yayınları | 2011       | 19           |
| T6          | Aslı Der         | Kayıp Rüyacı            | Günişığı Yayınları  | 2011       | 11           |
| T7          | Sevim Ak         | Puldan Taştan Lahanadan | Can Çocuk Yayınları | 2011       | 7            |
| T8          | Hacer Kılıcıoğlu | Bugün Benim Adım Kaktüs | Günişığı Yayınları  | 2011       | 5            |

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

*İncelenen Telif Çocuk Romanları Listesi*

| <b>Eserin Kodu</b> | <b>Yazarı</b>     | <b>Eserin Adı</b>              | <b>Yayınevi</b>      | <b>Basım Yılı</b> | <b>Baskı Sayısı</b> |
|--------------------|-------------------|--------------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|
| T9                 | Miyase Sertbarut  | Çöp Plaza                      | Tudem Yayınları      | 2012              | 20                  |
| T10                | Filiz Özden       | Sırlarla Dolu Konak            | Yapı Kredi Yayınları | 2012              | 9                   |
| T11                | Toprak Işık       | Baba Beni Anlasana             | Tudem Yayınları      | 2012              | 9                   |
| T12                | Fadime Uslu       | Çat Kapı Dayım                 | Günışığı Yayınları   | 2012              | 6                   |
| T13                | Behiç Ak          | Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği     | Günışığı Yayınları   | 2013              | 23                  |
| T14                | İrem Uşar         | Lata Şiba-İki Kentin Arasında  | Günışığı Yayınları   | 2013              | 15                  |
| T15                | Muharrem Buhara   | Uçamayan Kuş Baykuş            | Can Çocuk Yayınları  | 2013              | 9                   |
| T16                | Nihan Temiz       | Masal Koleksiyoncusu           | Can Çocuk Yayınları  | 2013              | 6                   |
| T17                | Behiç Ak          | Postayla Gelen Deniz Kabuğu    | Günışığı Yayınları   | 2014              | 18                  |
| T18                | Müge İplikçi      | Kömür Karası Çocuk             | Günışığı Yayınları   | 2014              | 7                   |
| T19                | Gülsevin Kırıl    | Çalınan Kent                   | Günışığı Yayınları   | 2014              | 7                   |
| T20                | Fadime Uslu       | Kaçak Kahramanlar              | Günışığı Yayınları   | 2014              | 3                   |
| T21                | Behiç Ak          | Eve Giden Küçük Tren           | Günışığı Yayınları   | 2015              | 10                  |
| T22                | Ömer Açık         | Benim Babam Ömür Adam          | Günışığı Yayınları   | 2015              | 6                   |
| T23                | Gülsevin Kırıl    | Umut Sokağı Çocukları          | Günışığı Yayınları   | 2015              | 5                   |
| T24                | Koray Avcı Çakman | Yedikır'ın Kuşları             | Tudem Yayınları      | 2015              | 5                   |
| T25                | Behiç Ak          | Çatıdaki Gezegen               | Günışığı Yayınları   | 2016              | 10                  |
| T26                | Sevgi Saygı       | Babaannemin İçine Uzaylı Kaçtı | Günışığı Yayınları   | 2016              | 8                   |
| T27                | Behiç Ak          | Bebek Annem                    | Günışığı Yayınları   | 2016              | 5                   |
| T28                | Koray Avcı Çakman | Köye Yazar Geldi               | Can Çocuk Yayınları  | 2016              | 4                   |
| T29                | Behiç Ak          | Bulutlara Şiir Yazan Çocuk     | Günışığı Yayınları   | 2017              | 6                   |

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

*İncelenen Telif Çocuk Romanları Listesi*

| Eserin Kodu | Yazarı            | Eserin Adı             | Yayınevi            | Basım Yılı | Baskı Sayısı |
|-------------|-------------------|------------------------|---------------------|------------|--------------|
| T30         | Gülsevin Kırıl    | Belalı Dörtlü'ye Karşı | Günüşiği Yayınları  | 2017       | 4            |
| T31         | Sevim Ak          | Melo                   | Can Çocuk Yayınları | 2017       | 4            |
| T32         | Gökçe Ateş Aytuğu | Maya'nın Ağacı         | Günüşiği Yayınları  | 2017       | 3            |

Tablo 2

*İncelenen Çeviri Çocuk Romanları Listesi*

| Eserin Kodu | Yazarı                  | Eserin Adı              | Yayınevi            | Basım Yılı | Baskı Sayısı |
|-------------|-------------------------|-------------------------|---------------------|------------|--------------|
| Ç1          | Andrew Clements         | Konuşmak Yok            | Günüşiği Yayınları  | 2010       | 22           |
| Ç2          | Gianni Rodari           | Gökyüzünden Gelen Pasta | Can Çocuk Yayınları | 2010       | 12           |
| Ç3          | Dominique Torres        | Kölelikten Kaçış        | Can Çocuk Yayınları | 2010       | 7            |
| Ç4          | Julius Lester           | Gözyaşı Günü            | Can Çocuk Yayınları | 2010       | 2            |
| Ç5          | Andrew Clements         | Tek mi? Çift mi?        | Günüşiği Yayınları  | 2011       | 13           |
| Ç6          | David Almond            | Ay'a Tırmanan Çocuk     | Günüşiği Yayınları  | 2011       | 12           |
| Ç7          | Frances Hadgson Burnett | Gizli Bahçe             | Can Çocuk Yayınları | 2011       | 6            |
| Ç8          | Kirsten Boie            | Şanslı Aile             | Günüşiği Yayınları  | 2011       | 4            |
| Ç9          | Cynthia Lord            | Kardeşim Benim          | Günüşiği Yayınları  | 2012       | 10           |
| Ç10         | Christine Nöstlinger    | Saklı Miras             | Günüşiği Yayınları  | 2012       | 6            |
| Ç11         | Erich Kästner           | İkizler Neyin Peşinde?  | Can Çocuk Yayınları | 2012       | 5            |
| Ç12         | Beatrice Masini         | Ejder Çocuk             | Can Çocuk Yayınları | 2012       | 4            |
| Ç13         | Judith Kerr             | Hitler Oyunağı mı Çaldı | Tudem Yayınları     | 2013       | 9            |
| Ç14         | Andrew Clements         | Sıradan Bir Çocuk       | Günüşiği Yayınları  | 2013       | 6            |
| Ç15         | Frank Cottrell Boyce    | Benim Adım Hiç Kimse    | Tudem Yayınları     | 2013       | 4            |
| Ç16         | Ted Hughes              | Demir Kadın             | Can Çocuk Yayınları | 2013       | 2            |
| Ç17         | Jaap Ter Haar           | Hayatı Sevmeye Devam Et | Can Çocuk Yayınları | 2014       | 9            |

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

*İncelenen Çeviri Çocuk Romanları Listesi*

| <b>Eserin Kodu</b> | <b>Yazarı</b>       | <b>Eserin Adı</b>                                    | <b>Yayınevi</b>      | <b>Basım Yılı</b> | <b>Baskı Sayısı</b> |
|--------------------|---------------------|------------------------------------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|
| Ç18                | Zoran Drvenkar      | Kısa Pantolonlular Çetesi                            | Günüşiği Yayınları   | 2014              | 4                   |
| Ç19                | Beatrice Masini     | Uzun Sivri Dişler                                    | Can Çocuk Yayınları  | 2014              | 2                   |
| Ç20                | Stefano Bordiglioni | Paolo'nun Düş Problemleri                            | Can Çocuk Yayınları  | 2014              | 2                   |
| Ç21                | Andrew Clements     | Gizemli Anahtar                                      | Günüşiği Yayınları   | 2015              | 7                   |
| Ç22                | David Almond        | Prinalarla Yüzen Çocuk                               | Günüşiği Yayınları   | 2015              | 3                   |
| Ç23                | Angela Nanetti      | Düşler Sirki                                         | Günüşiği Yayınları   | 2015              | 3                   |
| Ç24                | Nigel Smith         | Nathalia Pissurat ve Dünyanın En Utanç Verici Babası | Yapı Kredi Yayınları | 2015              | 1                   |
| Ç25                | Chiara Lossani      | Ailede Grev Var                                      | Günüşiği Yayınları   | 2016              | 4                   |
| Ç26                | Silvia Vecchini     | Erkekler Kızlara Karşı                               | Yapı Kredi Yayınları | 2016              | 3                   |
| Ç27                | Beatrice Masini     | Ina Mağarada                                         | Can Çocuk Yayınları  | 2016              | 3                   |
| Ç28                | Guido Sgardoli      | Ejder Çocuk                                          | Yapı Kredi Yayınları | 2016              | 2                   |
| Ç29                | Martine Murray      | Molly, Pim ve Milyonlarca Yıldız                     | Can Çocuk Yayınları  | 2017              | 4                   |
| Ç30                | Jo Hoestlandt       | Kocaman Kalpli                                       | Günüşiği Yayınları   | 2017              | 2                   |
| Ç31                | Jozua Douglas       | Korkunç Yüzme Antrenörü                              | Can Çocuk Yayınları  | 2017              | 2                   |
| Ç32                | Silvia Vecchini     | Isabella ile Çetesi                                  | Yapı Kredi Yayınları | 2017              | 1                   |

**Verilerin Toplanması**

Araştırmada, telif ve çeviri çocuk romanlarının metinlerindeki sosyal becerilere ilişkin anlatımları içeren yargısal veriler toplanmıştır. Yargısal veriler, olgusal nitelik taşımayan, yorum gerektiren verilerdir (Karasar, 2015). Bu araştırmada, veri kaynağını oluşturan çocuk kitaplarının kurmaca (roman türünde) olması ve anlam örüntülerinin bağlama göre değişmesi araştırma açısından verilerin yorumlanmasını gerektirmiştir.

Araştırmanın veri kaynağı belge (doküman) türündedir. Karasar (2015) belgeleri, “geçmişteki olguların anında iz bıraktığı resim, film, plak, ses ve resim kayıtlı bantlar, araç-gereç; bina, heykel vb. kalıntılarla; olgular hakkında, sonradan yazılmış ve çizilmiş her türlü mektup, rapor, kitap, ansiklopedi, resim ve özel yazı ve istatistikler, tutanak, anı, yaşam öyküsü vb.lerdir” olarak tanımlarken Creswell (2016) ise belgeleri kamusal ve özel olarak ikiye ayırır. Araştırma kapsamında incelenen kitaplara yayınevlerinden, kitapçılardan ve kütüphanelerden ulaşıldığı için kamusal nitelik taşıdığı varsayılmıştır. Araştırmada kitaplardan kısa alıntılar yapıldığı ve kaynak gösterildiği için özel izin alınmasına gerek görülmemiştir. Ayrıca, çalışma “insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına gerek olmadığına ilişkin etik kurulu kararı” Ek-2’de sunulmuştur.

Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belge tarama denir. Bu anlamda belge tarama, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2015). Bu süreçte ilk atılacak adım uygun belgeleri bulmaktır. Bir belgenin özgünlüğünü ve doğruluğunu araştırmak ve bunlara karar vermek araştırma işleminin bir sürecidir. Belgenin kökeni, yazarı, yazılma nedeni ve yazıldığı bağlam ve içerik hakkında olabildiğince değerlendirme yapmak araştırmacının sorumluluğundadır (Merriam, 2013). Araştırma kapsamında veriler toplanırken aşağıdaki izlek takip edilmiştir:

- Ölçüt örneklem kapsamında elde edilen listelere göre kitaplara yayınevlerinden, kitapçılardan veya kütüphaneden ulaşılmıştır.
- Ulaşılan kitapların türü, yazarı, yayınevi, ilk basım yılı ve baskı sayısı kontrol edilmiştir.
- Ulaşılan kitapların eksik sayfası olmamasına ve özgün olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmacı, verilerin toplanması aşamasında kahramanların sosyal beceri temsillerinin bağlama göre değerlendirebilmek için yapıtların her birini en az iki kez okumuş ve geniş özetlerini çıkartmıştır. Örneğin, *“Molly, Ellen’in ortada olanı dile getiriş tarzından hoşlanmasa da bunu görmezden gelmeye hazırdı. Çünkü Ellen Palmer onun en iyi arkadaşıydı, her zaman yanında olan, güvenebileceği en iyi arkadaşı.”* (Ç29, s.19). Kahramanın bu eylemi “uzlaşma becerisi” kategorisi altında kodlanmıştır. “Uzlaşma becerisi” kategorisinde kodlanmasına karar verilmeden önce yapıtın çıkarılan özetinden yararlanılmıştır. *“Molly sabah uyandığında annesinin evde olmadığını fark eder. Kahvaltı için annesini bekler; ama karnı acıkınca kalkıp kendisine reçelli ekmek*

*hazırlar. Okula gitme saati yaklaşmaktadır. Annesi henüz gelmemiştir. Okul için hazırlanması gerekmektedir. Annesine bakmak için evden çıkar. Annesinin bitki topladığı ormana yönelir. Annesiyle patikada karşılaşır. Annesi dalgın gözüküyormuş. Molly’i hırkasını çekiştirdiğinde, “Komşular.” der annesi. Komşuları onların farklılıklarına söyleniyormuş. Onları gözetliyor ve denetlemeye çalışıyormuş. Kahraman bu ruh durumu içinde okula gider.”* Annesinin farklılığından dolayı yargılanacağını düşünen kahramanın okulda pek arkadaşı yoktur. Arkadaşı Ellen, yargılamadan dinlediği için kahraman Ellen’in hoş bulmadığı davranışlarını görmezden gelip uzlaşmayı tercih eder.

Nitel verilerin analizi uzun bir zaman aldığı ve araştırmacı için yorucu bir süreç haline gelebildiği (Yıldırım ve Şimşek, 2013) için veriyi yönetebilmek ve çözümleme sürecini hızlandırmak amacıyla kelime işlemci (Word) programı kullanılmıştır. Bunun için her bir kitaptan elde edilen veriler ayrı bir kelime işlemci dosyası açılarak kayıt edilmiştir.

Jonhson ve Chistensen’e göre (2014) nitel yöntemleri kullanan araştırmacılar, geleneksel olarak veri analizi için dosyalama sistemi yaklaşımı kullanırlar. Veri analizine, veriyi metin haline getirerek ve çeşitli veri dokümanlarının kopyalarını çıkararak başlarlar. Sonra da bu kopyaların sol boşluklarındaki veriyi kodlarlar. Bundan sonra araştırmacılar kodlanmış verinin kopyalarını yaparlar ve veriyi kodlarla işaretlemiş metin parçalarına bölerler. Sonra bir dosyalama sistemi yaratılır ve her kod için bir klasör ayrılır. Metin parçaları uygun klasöre yerleştirilir. Eğer bir parçanın birden çok kodu varsa parçanın birden çok kopyası yaratılır ve parçanın kopyası tüm ilgili klasörlere konulur. Bu şekilde tüm klasörler ilgili tüm veri parçalarını içerirler. Bu noktada araştırmacı parçaları her klasörde yeniden okuyabilir ve verideki temaları arayabilir. Araştırmada toplanan veriler her bir kitap için ayrı ayrı kelime işlemci programına aktarılmıştır. Daha sonra metinler kodlara uygun parçalara bölünmüştür. Bölünen her metin parçası için ayrı klasörler oluşturulup içine yerleştirilmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

2010-2017 yılları arasında çok baskı yapan telif ve çeviri çocuk romanlarındaki çocuk kahramanların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinin incelendiği bu araştırmada 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 bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik çözümlemesinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu durum veriyi bölümlere ve parçalara ayırmayı (bir soğanın katlarını ayırır gibi) ve daha sonra tekrar bir araya getirmeyi içermektedir (Creswell, 2016).

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi amacıyla benimsenen bir teknik olarak içerik çözümlemesinde nitel ve nicel anlayışlar bütünleştirilmiştir. Nitel yaklaşımda veriler durumu açıklar (Patton, 2014). Bu nedenle nitel yaklaşım betimleme, anlama ve yorumlamaya dayanır (Merriam, 2013). Nicel yaklaşımda veriler doğrulayıcıdır. Bu nedenle nicel yaklaşımda hipotezlerin belirlenmesi ve hipotezlerin doğru olup olmadığının deneysel verilerle desteklenmesi birincil öneme sahiptir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada nitel yaklaşım doğrultusunda çözümleme yöntemi olarak “kategorik çözümleme” kullanılmıştır. Kategorik çözümleme genel olarak belirli bir iletinin önce birimlere bölünmesi sonra da bu birimlerin önceden belirlenmiş ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır. Nicel yaklaşım doğrultusunda kullanılan çözümleme yöntemi ise yalnızca “sıklık çözümlemesi”dir. Sıklık analizinde birimlerin nicel (yüzdesel ve oransal) olarak görünme sıklığını ortaya koymaktadır. Analizi yapılan materyalde ileti öğelerinin hangi sıklıkta görüldüğünün sayılması amaçlanmışsa, sayılabilecek nitelikteki birimler, örneğin sözcükler saptanır ve çözümleme göstergeleri sıklık türünde ifade edilir. Bu analiz türü belirli bir ögenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamaktadır. Sıklık analizi sonunda öğeler önem sırasına sokulabilmekte ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılabilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

İçerik çözümlemesinde veriler dört aşamada çözümlenir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, (4) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada veriler, belirtilen sıralamaya uygun olarak aşağıdaki dört aşamaya göre çözümlenmiştir.

**1. Aşama: Verilerin Kodlanması.** İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Kodlama; bir şeyin sistematik bir düzen içerisine koymak, bir şeyi sistemin ya da bir sınıflandırmanın parçası haline getirmek, kategorize etmek demektir

(Saldaña, 2019). Bu aşamada veriler incelenmiş ve anlamlı bölümlere ayrılmaya çalışılmıştır. Sonrasında kayıt biriminin ne olacağına karar verilmiştir. Alanyazında sözcük, cümle ve paragrafın çözümleme birimi olarak uygun olmadığı durumlarda ve değerlerin/tutumların araştırılmasında çözümleme birimi olarak “izlek” (tema) kullanılması önerilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu araştırmada çözümleme birimi olarak “izlek” seçilmiştir; çünkü sosyal beceri olgusu duyuşsal ve davranışsal boyutları, değerleri/tutumları içermektedir.

Alanyazında üç tür kodlama biçiminden söz edilmektedir: (1) daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, (2) verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve (3) genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, verilerin çözümlenmesinden önce sosyal beceriler ile ilgili genel bir kavramsal yapı oluşturulmuştur. Bu kavramsal yapıya göre kodlama yapılmıştır. Sonradan ortaya çıkan yeni kodlar listeye dâhil edilmiştir. Bu şekilde önceden belirlenen bir kod listesi içerik çözümlemesini yönlendirirken, tümdengelimci bir anlayışla verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan veriler de daha önceden oluşturulan kod listesine eklenmiş ya da yeni kodlara göre eski kodlar değiştirilmiştir.

Kategoride yer alan her bir veri birimi yanıtlayanın adı, alıntı satır numarası gibi özgün tanımlayıcı kodlar içermelidir. Bu durum alıntı bağlamları gözden geçirilmek istendiğinde asıl metne, alan notlarına ya da belgeye geri dönmeyi sağlayacaktır (Merriam, 2013). Bu araştırmada telif romanlara “T”, çeviri romanlara ise “Ç” kodu verilmiştir. Araştırmanın amacıyla bağlantılı olan her birim T ve Ç harfiyle birlikte yapıt ve sayfa numarası belirtilerek kodlanmıştır.

Kitaplar çözümlenirken kahramanların tek paragraflık anlatım biçimleri sosyal becerilerin bağlamındaki çok yönlülük nedeniyle birden fazla kategori altında değerlendirilmiştir. Örneğin *Sivri Uzun Dişler* adlı kitabın kahramanı Hortensia, annesini ve babasını kaybettikten sonra amcası Homer Pemberton’un yanına taşınmak zorunda kalır. Çevreyi tanımak için gezinirken sekizgen bir yapıyla karşılaşır. Yapının içine girer. Hortensia, içerisini inceleyince antik bir mezar evinde bulunduğunu anlar. Taşların üzerindeki tozları eldiveni ile silip okumaya çalışır. Hugo ve Helena Pemberton adlarını okur. İkisi de aynı gün ölmüşe benziyormuş. İkisi de öldüklerinde dokuz yaşındaymış. İkisinin de soyadları kendi soyadıyla aynıymış. Hortensia, yazıları okuyup kendi kendine yorum yaptığı sırada biri oğlan diğeri kız iki çocuğun sesini duyar. Kahramanın bu süreçte

yaptığı konuşma şu şekildedir: “İsimlerinizi biliyorum. Benim adım da Hortensia Pemberton. Soyadlarımız aynı olması acayip bir rastlantı... Lütfen bana kim olduğunuzu ve burada ne yaptığınızı söyler misiniz?” (Ç19, s.29). Kahramanın bu söylemi;

- *İsimlerinizi biliyorum* (düşüncesini söyleme becerisi),
- *Benim adım da Hortensia Pemberton* (günlük nezaket becerisi),
- *Soyadlarımızın aynı olması acayip bir rastlantı* (düşüncesini söyleme becerisi),
- *Lütfen bana kim olduğunuzu ve burada ne yaptığınızı söyler misiniz?* (soru sorma becerisi) olarak ayrı ayrı kodlanmış ve sayılmıştır.

Ayrıca aynı bağlam içinde yer alan ardıl sosyal becerilerin hepsi tek birim olarak kodlanmış ve sayılmıştır. Örneğin *Benim Adım Hiç Kimse* adlı kitabın kahramanı, sınıfa yeni gelen iki Moğol kardeşi gözlemler. Çözümlemede bu gözlemlerin hepsi tek bir birim olarak sayıma alınmıştır:

- *Büyük olan parmağını dudaklarına götürüp sus işareti yaptı ve, “Dikkatinizi öğretmeninize verin,” diyerek Bayan Spendolve’i işaret etti.*
- *Küçüğe göz attım; şapkası gözlerini tamamen kapatmış, neredeyse burnuna kadar inmişti.*
- *İki oğlan doğruca en arkaya gittiler* (Ç15, s.10).

Verilerin kodlanması sürecinde aynı anlama gelen bölümler bir araya getirilmiş, anlamı en iyi yansıtabilecek bir kavram bulunmaya çalışılmıştır. Kodlara verilen kavramlar uzman görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte espri yapma becerisi ve şaka yapma becerisi olarak ayrı ayrı kodlanan verilerin espri ve şaka yapma becerisi olarak birlikte kodlanmasına; empati ve sempati becerisi olarak kodlanan verilerin empati kurma becerisi ve sempati kurma becerisi olarak ayrı ayrı kodlanmasına; manevi paylaşım becerisi ve maddi paylaşım becerisi olarak kodlanan verilerin manevi paylaşım becerisinin düşüncesini söyleme becerisi ile açıklama yapma becerisini kapsadığı için çıkarılmasına; maddi paylaşım becerisinin paylaşım becerisi olarak kodlanmasına karar verilmiştir.

**2. Aşama: Temaların Bulunması.** Kategoriler, birçok özgün örneğin (veya daha önce belirlediğiniz veri parçasını ya da veri birimini) “kapsayan” ve birbirleriyle ilişki kuran kavramsal öğelerdir (Merriam, 2013). Bu amaçla kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığı ile kategorize edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlar, özgün ve

gözlenebilir türde gerçek eylemleri içerirken ana kategoriler ise daha kavramsal ve soyutturlar (Saldaña, 2019). Araştırmada kullanılacak olan kategoriler açık seçik tanımlanırsa herhangi bir verinin hangi koda gireceği ya da girmeyeceği kolaylıkla saptanabilir. Bu durum araştırmanın güvenilirliği ile de ilgilidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Araştırmada, öncelikle kodlar biraya getirilip incelenmiştir. Kodlar arasında ortak ve farklı yönler bulunmaya çalışılmıştır. Birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek atılganlık becerileri, sosyal uyum becerileri ve eleştirel düşünme becerileri olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Belirlenen temaların altında yer alan alt kategorilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı belirlemek için bu alanda deneyimli başka araştırmacılara danışılmıştır.

**3.Aşama: Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması.** Bu aşamada verilerin, okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Aynı kod ya da tema altında, veri setinin çeşitli bölümlerinde yer alan verileri tanımlamak ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgileri birbiriyle ilişkili bir biçimde sunmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada, ön deneme uygulaması ve uzman görüşleri/önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Sözelimi, çalışmanın başında kodlanan veriler “atılganlık becerileri” ve “sosyal uyum becerileri” ana temalarına bağlı alt kategoriler olarak kodlanmıştır; ancak alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda “eleştirel düşünme becerileri” ana teması eklenmiştir.

Aşağıda “atılganlık becerileri”, “sosyal uyum becerileri” ve “eleştirel düşünme becerileri” ana temalarının ve onlara bağlı alt kategorilerin tanımları verilmiştir.

**A. 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 becerilerdir (Timmis ve McCabe, 2005; Efe, 2007; Akt. Özdemir ve Çapar, 2019).

**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 buyruk vermesidir.

**Uyarıda bulunma becerisi:** Kahramanın, sonucu önceden kestirilen bir durumu önlemek için akran(lar)ına kesin bir dille yönerge vermesidir.

**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 koymasidir.

**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.

**B. Sosyal Uyum Becerileri:** Sosyal uyum bireyin, gruba ve topluluğa kendisini kabul ettirme, sosyal ilişki kurma, ilişkileri sürdürme, toplumun maddi ve manevi kültür öğelerini öğrenme ve içselleştirme sürecini kapsar. Sosyal uyum sürecinde, bireylerden dürtülerini kontrol etmesi, eleştiriyi ve yönlendirmeyi kabul etmeye istekli olması gibi öz denetim becerilerine sahip olması beklenir. Ayrıca yeni bir çevreye uyum sağlama ve yeni şeyler öğrenmeye istekli olması arzulanır (Budak, 2000; Elksnin ve Elksnin, 1998).

**Yanıt verme becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının herhangi bir konuda sorduğu bir soruya olumlu veya olumsuz karşılık vermesidir.

**İşbirliği yapma becerisi:** Kahramanın, amaç ve çıkar ortaklığı içinde olduğu herhangi bir konuda akran(lar)ı ile birlikte çalışmasıdır.

**Uzlaşma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ı ile düşünce ve çıkar ayrılığına düştüğünde sorunu empati kurarak ve karşılıklı ödünler vererek çözüme kavuşturmasıdır.

**Onaylama becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının eylem ve davranışlarından; akran(lar)ının dile getirdiği duygu ve düşüncelerinden doğru ve yerinde bulduklarını kabul etmesidir.

**Yönergeye uyma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının herhangi bir konuda uygun bulduğu tutulacak yol için bir şeyi yapması ya da yapmaması konusunda buyruğuna uymasındır.

**Kaçınma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının eylem ve davranışları karşısında geleceğe yönelik endişe, kararsızlık, karmaşa, korku, kötümserlik ve umutsuzluk duyguları hissederek kaygı duyup baş edemeyeceğini düşünerek kendisini geri çekmesidir.

**Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının jest ve mimiklerini; el ve vücut hareketleri gibi dil dışı öğeleri doğru anlamasıdır.

**Esprî ve şaka yapma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ını güldürmek ve aynı zamanda güldürürken düşündürmek amacıyla sözcük oyunlarından yararlanarak mizahi sözler söylemesidir.

**Günlük nezaket becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ına karşı incelikli ve saygılı davranmak amacıyla izin isteme, selamlaşma, özür dileme, teşekkür etme, rica etme gibi nezaket sözlerini kullanmasıdır.

**İltifat ve takdir etme becerisi:** Kahramanın, yaşadığı ilişki sırasında akran(lar)ının beğendiği söz ya da davranışlarına ilgilenmesi, on(lar)a saygı göstermesi ve damıtarak ifade etmesidir.

**Empati kurma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının ne hissettiğini veya düşündüğünü kendi duygu ve düşüncelerinden bağımsız olarak anlayabilmesidir.

**Sempati kurma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının hissettiklerini sorgulamadan birebir aynı duyguları yaşamasıdır.

**Paylaşım becerisi:** Kahramanın sahip olduğu nesne ve eşyaları, gereksinimi olan akran(lar)ıyla paylaşmasıdır.

**C. Eleştirel Düşünme Becerileri:** Eleştirel düşünme diğer inanların duygu, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı bireyin karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alarak değerlendirmesi ve kendi düşüncelerini şekillendirmesidir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip birey ifadeleri çözümler, ifade edilmemiş düşüncelerin ve önyargıların farkına varır ve düşüncelerin farklı ifade biçimlerini arar. Bu amaçla yaşanan çelişkilerin farkına varmaya ve bu çelişkileri ortadan kaldırmaya; düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurmaya; düşüncelerini bir model üzerinde uygulamaya; deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırmaya; düşüncelerini etkili bir iletişimle anlaşılır bir biçimde paylaşmaya çalışır (Demirel, 1999; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

**Eleştiride bulunma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının dile getirdiği duygu ve düşünceleri; gerçekleştirdiği davranışları belirli bir değerlendirme süzgecinden geçirdikten sonra kendi düşüncelerini olgunlaştırıp karşı tarafa ifade etmesidir.

**Gözlem yapma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının davranışlarını doğal ortam içinde gerçeği bilmek amacıyla dikkat, ilgi ve merakla incelemesidir.

**Sorgulama becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ıyla ilgili kendisinde merak uyandıran konuları kendi içinde ya da dışında sorgulama yolu ile çözüm aramaya çalışmasıdır.

**Duygularını anlamlandırma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ıyla kurduğu ilişkide yaşadığı duygu durumlarını doğru adlandırmasıdır.

**Çıkarım yapma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının dile getirdiği görüş veya önermelerden yeni anlamlı bir sonuç çıkarmasıdır.

**Karakter analizi yapma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ının kişiliğini tanımak için iyi ve kötü davranışları ayırt etmeye çalışmasıdır.

**Sosyal analiz yapma becerisi:** Kahramanın, akran(lar)ını eylem ve davranışlarını içinde yaşadığı çevrenin özelliklerini dikkate alarak değerlendirmesidir.

**4.Aşama: Bulguların Yorumlanması.** Yorum, bulgulara araştırma amaçları doğrultusunda verilen anlamdır (Karasar, 2015). Bu aşamada, araştırmacı topladığı verilere anlam kazandırmak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurmak, bulgulardan bir takım sonuçlar çıkarmak ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak zorundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Güvenirlilik ve Geçerlik**

**Güvenirlilik:** Güvenirlilik, yapılan araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesiyle ilgilidir. Nitel araştırmalarda “güvenirlilik” kavramı yerine “tutarlılık” kavramının kullanılması önerilir. Bu, başkalarının da aynı sonuçlara ulaşması değil araştırmacının topladığı verileri gören ve ulaştığı sonuçları inceleyen diğer kişilerin de onlardan bir anlam çıkarması şeklinde açıklanabilir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda asıl sorun bulguların tekrar elde edilip edilemeyeceği değil, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır (Merriam, 2013). İçerik çözümlemesi tekniğinin güvenirliği özellikle kodlama işlemine bağlıdır. Kategorilerin belirlenmesi ve açık seçik olarak tanımlanması en önemli aşamadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bu araştırmada, asıl uygulamaya başlanmadan önce veri kaynağının dışında araştırmacı tarafından seçilen iki kitap ile ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme yapılan kitaplar şunlardır: “*Kim Takar Salatalık Kral’ı*” (Chistine Nöstlinger, Güneşli Yayınları, 2012), “*Saklı Bahar*” (Çiğdem Sezer, Güneşli Yayınları, 2017). Ön denemenin tamamlamasından sonra kodlama çizelgesindeki eksiklikler giderilmiştir. Daha sonra basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilen iki kitap üzerinden alanda uzman iki öğretim üyesi ve sosyal beceriler alanında çalışmaları ve içerik çözümlemesinde deneyimli olan bir öğretim üyesi ile birlikte çalışılmıştır. Bağımsız gözlemciler arası uyum birden çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda kendi aralarındaki uyum derecesini gösteren bir tutarlılık ölçütüdür. Özellikle, öteki tutarlılık ölçütlerinin kullanışlı olmadığı durumlarda, en iyi ölçüt olarak bilinir (Karasar, 2015). Bağımsız gözlemciler, seçilen kitapları okumuş ve bu kitaplardan veri kümesini çözümlemiştir. Bu kitaplar şunlardır: “*Düşler Sirkî*” (Ç23) ve “*Belalı Dörtlüye Karşı*” (T30).

Bağımsız gözlemciler arası uyumu hesaplamak için şu formülden yararlanılmıştır: Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı/ Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı (Miles ve Huberman, 1994; Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bu formülün uygulanması sonucunda kodlayıcılar arası tutarlılık %90 bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayıcılar arasında en az %70'lik bir tutarlık oranı gerekmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu durumda araştırma kapsamında kitaplar üzerinde yapılan veri çözümlemesinin güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

**Geçerlik:** Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle yansız gözlemlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Richards (2005), geçerliliğin büyük ölçüde araştırmacının eldeki sonuçlara nasıl ulaştığını ikna edici bir biçimde ortaya koyabilmesi ve ortaya konulan veri, bulgu ve sonuçların ulaşılması mümkün olanların arasında en iyisi olduğu hakkında okuyucuda bir güven oluşturmaya bağlı olduğunu belirtir (Akt. Merriam, 2013). Tavşancıl ve Aslan (2001) ise içerik çözümlemesinde sonuçlar sunulurken çözümleme işleminde kullanılan kategorilerin tanımlarının verilmesi gerektiğini; ölçümlerin yalnızca bu tanımlamalara ilişkin olarak geçerlik kazandığını ifade eder.

Bu çalışmada temalar oluşturulurken sosyal beceriler, çocuk edebiyatı ve toplumsal cinsiyete ilişkin geniş bir araştırma yapılmıştır. Bu üç alanın ilişkisi, ilgili alanyazınla desteklenerek çalışmanın kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Veri toplamada bu çerçeveden yararlanılmış ve araştırma soruları da bu çerçeveye uygun olarak hazırlanmıştır. Temalar, dört alan uzmanına gösterilmiş ve onların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak temalara son biçimi verilmiştir. Çalışma sonuna kadar uzmanlardan görüş almaya devam edilmiştir. Bu bakımdan araştırmacının ölçmek istediğini uygun bir biçimde ölçtüğü söylenebilir. Çalışmanın alt kategorileri oluşturulurken aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

1. Kategorilerin, bir diğerini kapsamayacak şekilde ve birbirinden bağımsız olması,
2. İlgili bütün verileri içerecek kadar yeterli kategori olması,
3. İlgili bir veri biriminin sadece bir kategoride yer alabilmesi,
4. Kategorilerin yalnızca bir sınıflandırma ilkesinden elde edilmesi (Holsti, 1969; Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada araştırmacı bir araç olduğundan nitel rapor araştırmacı ile ilgili bilgi içermelidir. Araştırmacı hangi deneyim, eğitim ve bakış açılarını alana getirmektedir? Araştırmacı, araştırma konusuna ve araştırma alanına hangi ön bilgiler getirmiştir? Araştırmacı; insanlar, program ve çalışma konusu ile hangi kişisel bağlantılara sahiptir? (Patton, 2014).

Nitel araştırma, yorumlamaya dayalı bir araştırmadır; araştırmacılar, genellikle verilerle yoğun bir deneyim ve süreklilik içindedir. Bu durum beraberinde, nitel araştırma süreçlerine stratejik, etik ve kişisel hususlar dizisini getirir (Locke, Spirduso ve Silverman, 2013; Akt. Creswell, 2016). Bellekteki bu endişeyi göz önünde bulunduran araştırmacılar, yanlılıklarını, değerlerini ve çalışma sürecindeki yorumlarını biçimlendirecek cinsiyet, tarih, kültür ve sosyo-ekonomik durum (SED) gibi kişisel geçmişlerini yansıtarak açıkça tanımlarlar (Creswell, 2016).

Araştırmacı, 2014 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitimi doktora programında öğrenimine başlamıştır. Doktora öğrenimi sürecinde bu çalışmanın kuramsal ve yöntemsel alt yapısını oluşturabilecek “Okuma Kültürü ve Çocuk Edebiyatı”, “Sanat Eğitimi Sürecinde Çocuk Edebiyatı”, “Sanat Felsefesi”, “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri”, “Çocuk Edebiyatı ve Duyarlılık Eğitimi”, “Yazınsal Metin İncelemeleri”, “Nitel Araştırma Yöntemleri”, “Çocuğun Gelişim Sürecinde Edebiyat”, “Edebiyat İncelemeleri” derslerini almıştır.

Ayrıca “Çocuk Edebiyatı ve Duyarlılık Eğitimi” dersinin görevi gereği ölçüt örneklem yoluyla belirlenen çocuk edebiyatı yapıtlarını toplumsal cinsiyet bağlamında içerik çözümlemesi tekniğiyle incelemesi, araştırmacının içerik çözümlemesi konusunda ön deneyiminin olmasını sağlamıştır.

Araştırmacı, 1997 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim-Sen) üyesidir. Kadın üyelerin sendikal yaşama her düzeyde etkin katılımını sağlamak ve bunun için aşamalı bir biçimde sendikanın kadın üyelerinde toplumsal cinsiyet sorunlarına duyarlılık geliştirmek ve bu duyarlılığın işkolundaki en geniş kesime olabildiğince yayılması için program planlayıp yürüten ve sonuçlandıran eğitimciler yetiştirmek amacıyla Norveç Eğitim Emekçileri Sendikası NLSF ve KASAUM ile yürütülen “Merkez Kadın Eğitimcilerin Eğitimi” programına kabul edilmiştir. Kadın sendika eğitimcisi

yetiştirmeyi hedefleyen bu program dahilinde eğitimlerin ilki 30-31 Mayıs 1998 tarihinde, son eğitim ise 9-10 Nisan 2022 tarihinde yapılmıştır. Eğitimler üç evreli biçimde sürdürölmüştür. Birinci evrede toplumsal cinsiyet ve iktidar ilişkisi incelenmiştir. Bunun eğitim sistemi içindeki yansımaları, görünümleri ve yarattığı sonuçlar irdelenmiştir. İkinci evrede toplumsal cinsiyet ve kadın emeği başlıkları altında eşişsizliğin ekonomik, kültürel ve siyasal sonuçları değerlendirilmiştir. Üçüncü evrede eğitimde ayrımcılık konusu, cinsel kimlik ve cinsel yönelim ile ilgili sorunlar saptanmıştır (Eğitim-Sen Yayınları, 2011). Ayrıca araştırmacı, 2-3-4 Temmuz 2004 yılında Eğitim Emekçileri Sendikasının (Eğitim-Sen) “Sorgulamak ve Değiştirmek İçin” başlığıyla gerçekleştirilen 1. Kadın Kurultayı’nın düzenleme kurulunda yer almıştır.

Araştırmacı, 2006 yılında Ankara’da kurulan Kırk Örök Kadına Yönelik şiddetle Mücadele Kooperatifi’nde ekonomik nedenlerle feshedilene kadar gönüllü olarak çalışmıştır. Kooperatifte şiddete maruz kalan kadınlara danışmanlık yapacak gönüllerin eğitimlerini planlamış; şiddete maruz kalan kadınlara hukuki ve psikolojik destek yollarının oluşturulmasında etkin görev almış ve saha çalışmalarına katılmıştır.

Araştırmacı, 2020 yılının güz döneminde uzaktan eğitim yoluyla Duisburg-Essen Üniversitesi’nin Cinsiyet alışmaları dersine katılmıştır.

Araştırmacı, ocuklar için çeşitli öyküler yazmış ve yardımcı ders materyalleri hazırlamıştır. Yapıtları Somut Yayınları, ankaya Yayın Dağıtım ve Eğiten Kitap tarafından basılmıştır. Aynı zamanda 2017-2019 yılları arasında Eğiten Kitap’ta ocuk edebiyatı editörü olarak çalışmıştır.

Araştırmacının sınıf öğretmeni olarak çalışıyor olması çocukların akranlarıyla etkileşimlerinden kullandıkları sosyal beceriler konusunda farkındalığının olması; Eğitim-Sen merkez kadın eğitimcisi olması; ocuk kitapları yazarı olması ve editörlük yapmış olması tezin kuramsal bölümünü yapılandırılmasında ve özellikle araştırma bulgularının tartışılması aşamasında araştırmacıya önemli katkılar sağlamıştır.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amaçlarının verildiği sıraya uygun başlıklar altında sunulmuştur. Bulgular, amaçlardaki sorulara yanıt olacak biçimde açıklanmış, her bir ana temanın sonunda ayrı paragraflar biçiminde tartışılmış ve alanyazının tanıklığında yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, 2010-2017 yılları arasında yayınlanan ve çok baskı yapan telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız ve oğlan çocuk kahramanların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinin incelenmesidir.

Bu çalışmanın veri kaynağında yer alan 2010-2017 yılları arasında çok baskı yapan 32 telif ile 32 çeviri olmak üzere 64 çocuk romanındaki çocuk kahramanların sosyal beceri temsilleri, içerik çözümlemesi tekniğiyle çözümlendikten sonra 31 kategoride kodlanmıştır. Kategoriler, “atılganlık becerileri”, “sosyal uyum becerileri” ve “eleştirel düşünme becerileri” olmak üzere üç ana tema başlığı altında toplanmıştır. “Atılganlık Becerileri” ana teması kendi içinde on bir alt kategoriye ayrılmaktadır: düşüncesini söyleme becerisi, açıklama yapma becerisi, soru sorma becerisi, yönerge verme becerisi, uyarıda bulunma becerisi, itiraz etme becerisi, öneride bulunma becerisi, yardımda bulunma becerisi, baş etme becerisi, beden dilini kullanma becerisi ve duygularını ifade etme becerisi. “Sosyal Uyum Becerileri” ana teması on üç alt kategoriye ayrılmaktadır: yanıt verme becerisi, işbirliği yapma becerisi, uzlaşma becerisi, onaylama becerisi, yönergeye uyma becerisi, kaçınma becerisi, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi, espri ve şaka yapma becerisi, günlük nezaket becerisi, iltifat ve takdir etme becerisi, empati kurma becerisi, sempati kurma becerisi ve paylaşım becerisi. “Eleştirel Düşünme Becerileri” ana teması yedi alt kategoriye ayrılmaktadır: eleştiride bulunma becerisi, gözlem yapma becerisi, sorgulama becerisi, çıkarım yapma becerisi, duygularını anlamlandırma becerisi, karakter analizi yapma becerisi ve sosyal analiz yapma becerisi.

Bu araştırma kapsamında incelenen 64 çocuk romanında yer alan “Atılganlık Becerileri”, “Sosyal Uyum Becerileri” ve “Eleştirel Düşünme Becerileri” ana temalarına bağlı alt kategorilerin sıklık (*f*) ve yüzde (%) dağılımları verilmiştir.

**Telif Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Hangi Sosyal Becerilerle  
Temsil Edildiğine İlişkin Bulgular**

Tablo 3

*Telif Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                 | f   | %      |
|---------------------------------|-----|--------|
| Soru sorma becerisi             | 187 | 34.76  |
| Düşüncesini söyleme becerisi    | 153 | 28.44  |
| Açıklama yapma becerisi         | 89  | 16.54  |
| Beden dilini kullanma becerisi  | 26  | 4.83   |
| Yönerge verme becerisi          | 25  | 4.65   |
| Öneride bulunma becerisi        | 21  | 3.90   |
| İtiraz etme becerisi            | 14  | 2.60   |
| Uyarıda bulunma becerisi        | 11  | 2.04   |
| Duygularını ifade etme becerisi | 7   | 1.30   |
| Baş etme becerisi               | 3   | 0.56   |
| Yardımda bulunma becerisi       | 2   | 0.37   |
| Toplam                          | 538 | 100.00 |

Telif çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların atılganlık becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralama incelendiğinde (Tablo 3) sırasıyla soru sorma becerisi (%34.76), düşüncesini söyleme becerisi (%28.44), açıklama yapma becerisi (%16.54), beden dilini kullanma becerisi (%4.83), yönerge verme becerisi (%4.65), öneride bulunma becerisi (%3.90), itiraz etme becerisi (%2.60), uyarıda bulunma becerisi (%2.04), duygularını ifade etme becerisi (%1.30), baş etme becerisi (%0.56) ve yardımda bulunma becerisinde (%0.37) temsil edildikleri görülmektedir.

Tablo 4

*Telif Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                         | f   | %      |
|-----------------------------------------|-----|--------|
| Yanıt verme becerisi                    | 71  | 48.30  |
| Espri ve şaka yapma becerisi            | 16  | 10.88  |
| Uzlaşma becerisi                        | 12  | 8.16   |
| İşbirliği yapma becerisi                | 12  | 8.16   |
| Kaçınma becerisi                        | 10  | 6.80   |
| İltifat ve takdir etme becerisi         | 9   | 6.12   |
| Günlük nezaket becerisi                 | 7   | 4.76   |
| Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 3   | 2.04   |
| Empati kurma becerisi                   | 2   | 1.36   |
| Onaylama becerisi                       | 2   | 1.36   |
| Sempati kurma becerisi                  | 2   | 1.36   |
| Yönergeye uyma becerisi                 | 1   | 0.68   |
| Paylaşım becerisi                       | 0   | 0      |
| Toplam                                  | 147 | 100.00 |

Telif çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdeler sıralama incelendiğinde (Tablo 4) sırasıyla yanıt verme becerisi (%48.30), espri ve şaka yapma becerisi (%10.88), uzlaşma becerisi (%8.16), işbirliği yapma becerisi (%8.16), kaçınma becerisi (%6.80), iltifat ve takdir etme becerisi (%6.12), günlük nezaket becerisi (%4.76), sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi (%2.04), empati kurma becerisi (%1.36), onaylama becerisi (%1.36), sempati kurma becerisi (%1.36) ve yönergeye uyma becerisinde (%0.68) temsil edildikleri; ancak paylaşım becerisinde ise temsil edilmedikleri görülmektedir.

Tablo 5

*Telif Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                    | f  | %      |
|------------------------------------|----|--------|
| Gözlem yapma becerisi              | 36 | 40.45  |
| Sorgulama becerisi                 | 16 | 17.98  |
| Çıkarım yapma becerisi             | 15 | 16.85  |
| Eleştiride bulunma becerisi        | 12 | 13.48  |
| Duygularını anlamlandırma becerisi | 5  | 5.62   |
| Karakter analizi yapma becerisi    | 4  | 4.49   |
| Sosyal analiz yapma becerisi       | 1  | 1.12   |
| Toplam                             | 89 | 100.00 |

Telif çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralama incelendiğinde (Tablo 5) sırasıyla gözlem yapma becerisi (%40.45), sorgulama becerisi (%17.98), çıkarım yapma becerisi (%16.85), eleştiride bulunma becerisi (%13.48), duygularını anlamlandırma becerisi (%5.62), karakter analizi yapma becerisi (%4.49) ve sosyal analiz yapma becerisinde (%1.12) temsil edildikleri görülmektedir.

#### **Telif Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Hangi Sosyal Becerilerle Temsil Edildiğine İlişkin Bulgular**

Tablo 6

*Telif Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                 | f   | %      |
|---------------------------------|-----|--------|
| Soru sorma becerisi             | 361 | 44.84  |
| Düşüncesini söyleme becerisi    | 190 | 23.60  |
| Açıklama yapma becerisi         | 128 | 15.90  |
| Öneride bulunma becerisi        | 34  | 4.22   |
| Yönerge verme becerisi          | 33  | 4.10   |
| İtiraz etme becerisi            | 20  | 2.48   |
| Uyarıda bulunma becerisi        | 15  | 1.86   |
| Beden dilini kullanma becerisi  | 12  | 1.49   |
| Duygularını ifade etme becerisi | 11  | 1.37   |
| Yardımda bulunma becerisi       | 1   | 0.12   |
| Baş etme becerisi               | 0   | 0      |
| Toplam                          | 805 | 100.00 |

Telif çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların atılganlık becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelerik sıralama incelendiğinde (Tablo 6) sırasıyla soru sorma becerisi (%44.84), düşüncesini söyleme becerisi (%23.60), açıklama yapma becerisi (%15.90), öneride bulunma becerisi (%4.22), yönerge verme becerisi (%4.10), itiraz etme becerisi (%2.48), uyarıda bulunma becerisi (1.86), beden dilini kullanma becerisi (%1.49), duygularını ifade etme becerisi (%1.37) ve yardımda bulunma becerisinde (%0.12) temsil edildikleri; ancak baş etme becerisinde ise temsil edilmedikleri görülmektedir.

Tablo 7

*Telif Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                         | f   | %      |
|-----------------------------------------|-----|--------|
| Yanıt verme becerisi                    | 123 | 50.62  |
| Esri ve şaka yapma becerisi             | 29  | 11.94  |
| Uzlaşma becerisi                        | 17  | 7.00   |
| Kaçınma becerisi                        | 13  | 5.35   |
| İltifat ve takdir etme becerisi         | 10  | 4.12   |
| Günlük nezaket becerisi                 | 10  | 4.12   |
| Yönergeye uyma becerisi                 | 9   | 3.70   |
| Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 9   | 3.70   |
| İşbirliği yapma becerisi                | 8   | 3.29   |
| Onaylama becerisi                       | 7   | 2.88   |
| Paylaşım becerisi                       | 5   | 2.06   |
| Sempati kurma becerisi                  | 3   | 1.23   |
| Empati kurma becerisi                   | 0   | 0      |
| Toplam                                  | 243 | 100.00 |

Telif çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelerik sıralama incelendiğinde (Tablo 7) sırasıyla yanıt verme becerisi (%50.62), esri ve şaka yapma becerisi (%11.94), uzlaşma becerisi (%7.00), kaçınma becerisi (%5.35), iltifat ve takdir etme becerisi (%4.12), günlük nezaket becerisi (%4.12), yönergeye uyma becerisi (%3.70), sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi (%3.70), işbirliği yapma becerisi (%3.29), onaylama becerisi (%2.88), paylaşım becerisi (%2.06) ve sempati kurma becerisinde (%1.23) temsil edildikleri; ancak empati kurma becerisinde ise temsil edilmedikleri görülmektedir.

Tablo 8

*Telif Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                    | f   | %      |
|------------------------------------|-----|--------|
| Gözlem yapma becerisi              | 63  | 52.5   |
| Sorgulama becerisi                 | 20  | 16.67  |
| Çıkarım yapma becerisi             | 20  | 16.67  |
| Eleştiride bulunma becerisi        | 11  | 9.17   |
| Duygularını anlamlandırma becerisi | 3   | 2.5    |
| Karakter analizi yapma becerisi    | 3   | 2.5    |
| Sosyal analiz yapma becerisi       | 0   | 0      |
| Toplam                             | 120 | 100.00 |

Telif çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralama incelendiğinde (Tablo 8) sırasıyla gözlem yapma becerisi (%52.5), sorgulama becerisi (%16.67), çıkarım yapma becerisi (%16.67), eleştiride bulunma becerisi (%9.17), duygularını anlamlandırma becerisi (%2.5) ve karakter analizi yapma becerisinde (%2.5) temsil edildikleri; ancak sosyal analiz yapma becerisinde ise temsil edilmedikleri görülmektedir.

#### **Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Hangi Sosyal Becerilerle Temsil Edildiğine İlişkin Bulgular**

Tablo 9

*Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                 | f   | %      |
|---------------------------------|-----|--------|
| Soru sorma becerisi             | 282 | 32.30  |
| Düşüncesini söyleme becerisi    | 225 | 25.77  |
| Açıklama yapma becerisi         | 215 | 24.63  |
| Yönerge verme becerisi          | 52  | 5.96   |
| Uyarıda bulunma becerisi        | 20  | 2.29   |
| İtiraz etme becerisi            | 20  | 2.29   |
| Duygularını ifade etme becerisi | 17  | 1.95   |
| Beden dilini kullanma becerisi  | 16  | 1.83   |
| Öneride bulunma becerisi        | 14  | 1.60   |
| Yardımda bulunma becerisi       | 10  | 1.15   |
| Baş etme becerisi               | 2   | 0.23   |
| Toplam                          | 873 | 100.00 |

Çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların atılganlık becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralama incelendiğinde (Tablo 9) sırasıyla soru sorma becerisi (%32.30), düşüncesini söyleme becerisi (%25.77), açıklama yapma becerisi (%24.63), yönerge verme becerisi (%5.96), uyarıda bulunma becerisi (%2.29), itiraz etme becerisi (%2.29), duygularını ifade etme becerisi (%1.95), beden dilini kullanma becerisi (%1.83), öneride bulunma becerisi (%1.60), yardımda bulunma becerisi (%1.15) ve baş etme becerisinde (%0.23) temsil edildikleri görülmektedir.

Tablo 10

*Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                         | f   | %      |
|-----------------------------------------|-----|--------|
| Yanıt verme becerisi                    | 131 | 54.36  |
| Kaçınma becerisi                        | 35  | 14.52  |
| Günlük nezaket becerisi                 | 31  | 12.86  |
| Yönergeye uyma becerisi                 | 14  | 5.81   |
| Paylaşım becerisi                       | 7   | 2.90   |
| İşbirliği yapma becerisi                | 4   | 1.66   |
| Empati kurma becerisi                   | 4   | 1.66   |
| Uzlaşma becerisi                        | 3   | 1.24   |
| Onaylama becerisi                       | 3   | 1.24   |
| İltifat ve takdir etme becerisi         | 3   | 1.24   |
| Espri ve şaka yapma becerisi            | 2   | 0.83   |
| Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 2   | 0.83   |
| Sempati kurma becerisi                  | 2   | 0.83   |
| Toplam                                  | 241 | 100.00 |

Çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralama incelendiğinde (Tablo 10) sırasıyla yanıt verme becerisi (%54.36), kaçınma becerisi (%14.52), günlük nezaket becerisi (%12.86), yönergeye uyma becerisi (%5.81), paylaşım becerisi (%2.90), işbirliği yapma becerisi (%1.66), empati kurma becerisi (%1.66), uzlaşma becerisi (%1.24), onaylama becerisi (%1.24), iltifat ve takdir etme becerisi (%1.24), espri ve şaka yapma becerisi (%0.83), sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi (%0.83) ve sempati kurma becerisinde (%0.83) temsil edildikleri görülmektedir.

Tablo 11

*Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                    | f   | %      |
|------------------------------------|-----|--------|
| Gözlem yapma becerisi              | 394 | 71.12  |
| Sorgulama becerisi                 | 53  | 9.57   |
| Çıkarım yapma becerisi             | 46  | 8.30   |
| Duygularını anlamlandırma becerisi | 40  | 7.22   |
| Karakter analizi yapma becerisi    | 15  | 2.71   |
| Eleştiride bulunma becerisi        | 4   | 0.72   |
| Sosyal analiz yapma becerisi       | 2   | 0.36   |
| Toplam                             | 554 | 100.00 |

Çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralama incelendiğinde (Tablo 11) sırasıyla gözlem yapma becerisi (%71.12), sorgulama becerisi (%9.57), çıkarım yapma becerisi (%8.30), duygularını anlamlandırma becerisi (%7.22), karakter analizi yapma becerisi (%2.71), eleştiride bulunma becerisi (%0.72) ve sosyal analiz yapma becerisinde (%0.36) temsil edildikleri görülmektedir.

#### **Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Hangi Sosyal Becerilerle Temsil Edildiğine İlişkin Bulgular**

Tablo 12

*Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                 | f   | %      |
|---------------------------------|-----|--------|
| Soru sorma becerisi             | 236 | 34.45  |
| Düşüncesini söyleme becerisi    | 187 | 27.30  |
| Açıklama yapma becerisi         | 128 | 18.69  |
| Beden dilini kullanma becerisi  | 37  | 5.40   |
| Yönerge verme becerisi          | 34  | 4.96   |
| İtiraz etme becerisi            | 18  | 2.63   |
| Baş etme becerisi               | 17  | 2.48   |
| Uyarıda bulunma becerisi        | 11  | 1.61   |
| Öneride bulunma becerisi        | 9   | 1.31   |
| Duygularını ifade etme becerisi | 7   | 1.02   |
| Yardımda bulunma becerisi       | 1   | 0.15   |
| Toplam                          | 685 | 100.00 |

Çeviri çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların atılganlık becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelerik sıralama incelendiğinde (Tablo 12) sırasıyla soru sorma becerisi (%34.45), düşüncesini söyleme becerisi (%27.30), açıklama yapma becerisi (%18.69), beden dilini kullanma becerisi (%5.40), yönerge verme becerisi (%4.96), itiraz etme becerisi (%2.63), baş etme becerisi (%2.48), uyarıda bulunma becerisi (%1.61), öneride bulunma becerisi (%1.31), duygularını ifade etme becerisi (%1.02) ve yardımda bulunma becerisinde (%0.15) temsil edildikleri görülmektedir.

Tablo 13

*Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                         | f   | %      |
|-----------------------------------------|-----|--------|
| Yanıt verme becerisi                    | 119 | 56.40  |
| Günlük nezaket becerisi                 | 28  | 13.27  |
| Kaçınma becerisi                        | 20  | 9.48   |
| Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 9   | 4.27   |
| Yönergeye uyma becerisi                 | 7   | 3.32   |
| Onaylama becerisi                       | 6   | 2.84   |
| Sempati kurma becerisi                  | 6   | 2.84   |
| Uzlaşma becerisi                        | 4   | 1.90   |
| Paylaşım becerisi                       | 4   | 1.90   |
| İşbirliği yapma becerisi                | 3   | 1.42   |
| Esprî ve şaka yapma becerisi            | 3   | 1.42   |
| İltifat ve takdir etme becerisi         | 2   | 0.95   |
| Empati kurma becerisi                   | 0   | 0      |
| Toplam                                  | 211 | 100.00 |

Çeviri çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelerik sıralama incelendiğinde (Tablo 13) sırasıyla yanıt verme becerisi (%56.40), günlük nezaket becerisi (%13.27), kaçınma becerisi (%9.48), sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi (%4.27), yönergeye uyma becerisi (%3.32), onaylama becerisi (%2.84), sempati kurma becerisi (%2.84), uzlaşma becerisi (%1.90), paylaşım becerisi (%1.90), işbirliği yapma becerisi (%1.42), esprî ve şaka yapma becerisi (%1.42), iltifat ve takdir etme becerisinde (%0.95) temsil edildikleri; ancak empati kurma becerisinde ise temsil edilmedikleri görülmektedir.

Tablo 14

*Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzde (%) Dağılımları*

| Alt Kategoriler                    | f   | %      |
|------------------------------------|-----|--------|
| Gözlem yapma becerisi              | 332 | 68.45  |
| Çıkarım yapma becerisi             | 51  | 10.52  |
| Sorgulama becerisi                 | 47  | 9.69   |
| Duygularını anlamlandırma becerisi | 23  | 4.74   |
| Karakter analizi yapma becerisi    | 23  | 4.74   |
| Sosyal analiz yapma becerisi       | 6   | 1.24   |
| Eleştiride bulunma becerisi        | 3   | 0.61   |
| Toplam                             | 485 | 100.00 |

Çeviri çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralama incelendiğinde (Tablo 14) sırasıyla gözlem yapma becerisi (%68.45), çıkarım yapma becerisi (%10.52), sorgulama becerisi (%9.69), duygularını anlamlandırma becerisi (%4.74), karakter analizi yapma becerisi (%4.74), sosyal analiz yapma becerisi (%1.24) ve eleştiride bulunma becerisinde (%0.61) temsil edildikleri görülmektedir.

#### **Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Beceri Temsillerinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Farklılıklara İlişkin Bulgular**

Tablo 15

*Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                | Kız Çocuk Kahramanlar |       | Alt Kategoriler              | Oğlan Çocuk Kahramanlar |       |
|--------------------------------|-----------------------|-------|------------------------------|-------------------------|-------|
|                                | f                     | %     |                              | f                       | %     |
| Soru sorma becerisi            | 187                   | 34.76 | Soru sorma becerisi          | 361                     | 44.84 |
| Düşüncesini söyleme becerisi   | 153                   | 28.44 | Düşüncesini söyleme becerisi | 190                     | 23.60 |
| Açıklama yapma becerisi        | 89                    | 16.54 | Açıklama yapma becerisi      | 128                     | 15.90 |
| Beden dilini kullanma becerisi | 26                    | 4.83  | Öneride bulunma becerisi     | 34                      | 4.22  |
| Yönerge verme becerisi         | 25                    | 4.65  | Yönerge verme becerisi       | 33                      | 4.10  |

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

*Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Atılgnlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                 | Kız Çocuk Kahramanlar |        | Alt Kategoriler                 | Oğlan Çocuk Kahramanlar |        |
|---------------------------------|-----------------------|--------|---------------------------------|-------------------------|--------|
|                                 | f                     | %      |                                 | F                       | %      |
| Öneride bulunma becerisi        | 21                    | 3.90   | İtiraz etme becerisi            | 20                      | 2.48   |
| İtiraz etme becerisi            | 14                    | 2.60   | Uyarıda bulunma becerisi        | 15                      | 1.86   |
| Uyarıda bulunma becerisi        | 11                    | 2.04   | Beden dilini kullanma becerisi  | 12                      | 1.49   |
| Duygularını ifade etme becerisi | 7                     | 1.30   | Duygularını ifade etme becerisi | 11                      | 1.37   |
| Baş etme becerisi               | 3                     | 0.56   | Yardımda bulunma becerisi       | 1                       | 0.12   |
| Yardımda bulunma becerisi       | 2                     | 0.37   | Baş etme becerisi               | 0                       | 0      |
| Toplam                          | 538                   | 100.00 |                                 | 805                     | 100.00 |

Tablo 15’te telif çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların atılgnlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (sorma becerisi), ikinci (düşüncesini söyleme becerisi), üçüncü (açıklama yapma becerisi), beşinci (yönerge verme becerisi) ve dokuzuncu (duygularını ifade etme becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında yüzdelik sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmektedir.

Telif çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların atılgnlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde uyarıda bulunma becerisi kız çocuk kahramanlarında sekizinci, oğlan çocuk kahramanlarında yedinci, itiraz etme becerisi kız çocuk kahramanlarında yedinci, oğlan çocuk kahramanlarında altıncı ve yardımda bulunma becerisi kız çocuk kahramanlarında on birinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise onuncu sırada yer aldığı görülmektedir. Bu yüzdelik sıralamalarda farklılık olduğu söylenemez; çünkü becerilerin hem sıklıkları hem de yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır. Buna karşın yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında altıncı, oğlan çocuk kahramanlarında dördüncü sırada yer alan öneride bulunma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında dördüncü, oğlan çocuk kahramanlarında sekizinci sırada yer alan beden dilini kullanma becerisinde kız çocuk kahramanlar; yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında onuncu sırada

yer alan baş etme becerisinde ise oğlan çocuk kahramanlar temsil edilmediğinden kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Düşüncesini söyleme becerisi, yüzdalik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında ikinci sırada yer almaktadır. Düşüncesini söyleme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Bence o öyküde anlatılanlar gerçekten yaşanmış. Bugün yazara soracağım.”* (T5, s.17) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Fotoğraf çektirirken! Düşünsene, herkesin elinde, fotoğraf da çeken irili ufaklı cep telefonları var. Her gün yüzlerce fotoğraf çekmek istiyorlar. Fotoğrafını çekebilmek için kıpırdamayan insanlar, hayvanlar, bitkiler arıyorlar. Ama bulamıyorlar. Bir kediye gözlerine kestirdiklerinde, kedi kaçıp gidiyor. Telefonlarını kuşa yönelttiklerinde, kuşlar uçuverip kaçıyor. Sokakta dolaşanların fotoğrafını çekmekte ise çok zorlanıyorlar. Oysa, Kıpırdamayan Adam, ‘konu mankeni’. Sanki ‘Hadi gelin, benim fotoğrafımı çekin!’ diye duruyor. Herkesin arayıp da bulamadığı şey! İddiaya girerim, bu şehirde son günlerde en çok fotoğrafı çekilen kişi Kıpırdamayan Adam’dır.”* (T27, s.107) örnek olarak verilebilir.

Açıklama yapma becerisi, yüzdalik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında üçüncü sırada yer almaktadır. Açıklama yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Bak bu çarklar dönünce elektrik üretiliyor,” dedi Ceren.* (T11, s.36) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Burası tam istediğimiz gibi! Babam haklıymış: Hani iki yıl önce okulla bir tasarım sergisi görmeye gitmiştik, yine Haliç üzerindeki bir köprüde düzenlenmişti... İşte o köprü eskiden bu köprüünün yerinde dururmuş, diyor babam. O köprüünün altından vapurlar geçememiş. Haliç’e vapurlar girip çıkabilsin diye gecenin bir saatinde köprüyü kaldırmışlar. Denize daha yakın, yani daha alçak olduğu için, ‘Orada balık tutmak daha zevkliydi,’ diyor babam. Şimdi ona hak verdim buraya inince...”* (T1, s.36) örnek olarak verilebilir.

Soru sorma becerisi, yüzdalik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında birinci sırada yer almaktadır. Soru sorma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Neden oraya yazdın?”* (T26, s.111) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Dedeni sık ziyaret etmez miydin?”* (T2, s.121) örnek olarak verilebilir.

Yönerge verme becerisi, yüzdalik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında beşinci sırada yer almaktadır. Yönerge verme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Hemen sor o zaman,” dedim.* (T8, s.101) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Ömer, hadi fırla Profesör’ü kap gel!”* (T15, s.93) örnek olarak verilebilir.

Uyarıda bulunma becerisi, yüzdalik sıralamada kız çocuk kahramanlarında sekizinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise yedinci sırada yer almaktadır. Uyarıda

bulunma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Aman yavaş olun, buraya geliyor!” diye fısıldayarak arkadaşlarını uyardı Ledna.* (T6, s.88-89) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Tam yerinden kalkacaktı ki, Bora telaşla arkadaşlarını uyardı: “Dışarı çıkıyor. Saklanalım.”* (T24, s.56) örnek olarak verilebilir.

İtiraz etme becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında yedinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise altıncı sırada yer almaktadır. İtiraz etme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Saçmalama, kargalar kuştur bir kere, kimseye saldırmazlar.”* (T32, s.81) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Maviş, elini arkadaşına doğru salladı: “Hadi canım sende... Senin kırmızı, dörtte birinin içinde, dörtte bir! Mavi, dünyanın dörtte üçü, en çok bulunan renk!”* (T4, s.12) örnek olarak verilebilir.

Öneride bulunma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında altıncı, oğlan çocuk kahramanlarında ise dördüncü sırada yer almaktadır. Öneride bulunma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Kartonları saç kurutma makinesiyle bir güzel kuruturuz. Bu arada Boncuk’un fotoğrafını çeker bilgisayara yükleriz. Yazıcıdan renkli çıktılar alır, fotoğrafı da bu kartonlara yapıştırırız. Altına da, telefon falan gereken bilgileri yazdım mı, geriye sadece bunları görünür yerlere asmak kalır.”* (T12, s.47) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Tam, “Sen seyretmeyecek misin?” diye soracağım ki, onların zemin katta oturduklarını ve evlerinden gökyüzünü göremedikleri geliyor aklıma. “Bak ne diyeceğim,” diyorum, “bize gelsene. Ay’ı birlikte seyredelim. Teleskopumla!”* (T30, s.11) örnek olarak verilebilir.

Yardımda bulunma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında on birinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise onuncu sırada yer almaktadır. Yardımda bulunma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Tam konuştuğumuzu aktaracağım ki, Ege birdenbire feci bir öksürük krizine tutuluyor. Neredeyse boğulacak. “Aman ne oldu sana? Dur biraz su vereyim.” Ege yere çöküyor, yüzü kıpkırmızı, öksüre tıksıra sırtındaki çantasını işaret ediyor. Fermuarını açıyor, içindeki su şişesini bulup ona uzatıyorum; biraz kendine geliyor.* (T30, s.137) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Mehmet, dış kabuğu olmayan yerfistiklerini kocaman bir elekteeledikten sonra çuvala doldurdu. Ben de ona yardım ettim.* (T10, s.18) örnek olarak verilebilir.

Baş etme becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında onuncu sırada yer alırken oğlan çocuk kahramanlarında temsil edilmemiştir. Kız çocuk kahramanlarında baş etme becerisine, *Havucumu keyifle yiyormuş gibi yapıyor, tam belalıların önünden geçerken de, “Ay çok komikmiş!” diye çingiraklı bir kahkaha patlatıyorum. Umarım inandırıcı olmuştur.* (T30, s.38) örnek olarak verilebilir.

Beden dilini kullanma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında dördüncü, oğlan çocuk kahramanlarında ise sekizinci sırada yer almaktadır. Beden dilini kullanma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Nazlı serin serin gülümseyerek eliyle yolun diğer tarafını işaret etti.* (T16, s.71) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Yusuf, “Bir süre buralarda top oynamayalım,” diyor; başımı sallıyorum. Haklı! Otelciyle yeniden karşılaşmak... Düşüncesi bile korkunç.* (T23-O1, s.15) örnek olarak verilebilir.

Duygularını ifade etme becerisi, yüzdelerik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer almaktadır. Duygularını ifade etme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Seninle konuşmak beni çok rahatlattı,” dedi Sevgican. “Evet, kaplumbağa hızındayım ve bundan gurur duyuyorum.”* (T29, s.17) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Ali Hoşgörüş olmak güzeldi,” dedi. “Bir insana her zaman iki ismiyle birden hitap etmek güzeldir. Ona soylu bir hava verir. İlk başta işler yolundaydı. Ama şimdi, istemediğim bir noktadayım. Ben artık Bay Ç’yim. Herkes bana böyle sesleniyor. İsmimim iki kelimeli olması beni çok gururlandırmıştı. Ama sonunda düştüğüm duruma bakın! Sadece tek harfli! Ç! Bütün harflerimi kaybettim!”* Gözleri yaşarmıştı. Ağlamamak için kendini zor tutuyordu. Son bir cümleyle konuşmasını tamamladı: *“Bu baş belası Ç harfinden kurtulmak istiyorum!”* (T13, s.98-99) örnek olarak verilebilir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında, olaylara yön veren kahramanların çoğunluğu erkek/oğlan çocuğudur (Béreaud, 1974; Filipović, 2018; Hamilton vd., 2016; McDonald, 1989; Sever ve Aslan, 2011; Turner-Bowker, 1996). Araştırma kapsamında incelenen, 2010-2017 yılları arasında en çok baskı yapan otuz iki telif çocuk romanının on sekizinde (T1, T2, T3, T4, T7, T9, T10, T13, T15, T18, T19, T20, T21, T22, T24, T25, T27, T28) oğlan çocuk kahraman, on birinde (T5, T6, T8, T11, T12, T16, T17, T26, T29, T31, T32) kız çocuk kahraman, ikisinde (T14 ve T30) kız ve oğlan çocuk kahraman birlikte, birinde (T23) ise üç oğlan ve bir kız çocuk kahraman olmak üzere otuz yedi çocuk kahraman bulunmaktadır. Bu araştırmada olaylara yön veren kahramanların çoğunluğunun oğlan çocuğu olduğu görülmektedir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında, olay kurguları birbirinden farklılık göstermesine rağmen erkek/oğlan çocuk kahramanlar etkin, kadın/kız çocuk kahramanlar ise edilgen tasvir edilmektedir. Erkek/oğlan çocuk kahramanlar, başkalarını yönetir ve kurtarırken kadın/kız çocuk kahramanlar, başkalarını takip edip onlara hizmet etmektedir (Weitzman vd., 1972). “Şartlandırma Komplosu” olarak adlandırılan bu durum, çocuk edebiyatı yapıtlarında erkek/oğlan çocuk kahramanların karakter çerçevelerinin başarı ve

kendilerini ifade etmek, kadın/kız çocuk kahramanların karakter çerçevelerinin ise başkalarını mutlu kılmak üzere geliştirildiklerini vurgulamaktadır (Fisher, 1970; Akt. Segal, 1981). Ayrıca yazarın cinsiyeti ne olursa olsun erkek/oğlan çocuk kahramanlar etkin, kadın/kız çocuk kahramanlar edilgen betimlenmektedir (Turner-Bowker, 1996). Bu araştırma kapsamında incelenen otuz iki telif çocuk romanından on dördünün kahramanı kız çocuğudur. Kız çocuk kahramanların bulunduğu on dört romandan onunun yazarı (T6, T8, T12, T14, T16, T23, T26, T30, T31, T32) kadın, dördünün ise (T5, T11, T17, T29) erkektir. Erkek yazarlardan birinin yazdığı romanda (T5), betimsel anlatım tercih edildiği için kız çocuk kahramanın karakter çerçevesi edilgen geliştirilmiştir. Alanyazının aksine incelenen telif çocuk romanlarındaki kadın yazarların, kız çocuk kahramanların karakter çerçevelerini etkin geliştirdikleri görülmektedir.

Telif çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların atılganlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde soru sorma becerisi, düşüncesini söyleme becerisi, açıklama yapma becerisi, yönerge verme becerisi ile duygularını ifade etme becerisinin kız ve oğlan çocuk kahramanlarında aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Uyarıda bulunma becerisi, itiraz etme becerisi ile yardımda bulunma becerisinin yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır. Kız ve oğlan çocuk kahramanlar arasında farklılık görülmemektedir. Öneride bulunma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar, beden dilini kullanma becerisi ile baş etme becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Atılganlık becerilerinde kız çocuk kahramanların etkin temsil edildiği söylenebilir.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında altıncı, oğlan çocuk kahramanlarında dördüncü sırada yer alan öneride bulunma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlarında öneride bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T6) kahramanı, Hayaller Ülkesi'nin Fısıldayan Ağaçlar Kenti'nde yaşamaktadır. Kahraman, sabah erkenden yakın arkadaşları Kalse, Tulma, Pallom ve Siptor ile buluşmak için evden çıkar. Buluşmaya Kalse gelmez. Kahraman, diğer üç arkadaşı ile birlikte Kalse'nin evine gider. Kalse'nin, kötücül Rüyabozan tarafından kaçırıldığını anlarlar. Rüyabozan'ın amacı, rüyaları böylelikle düşleri ve geleceği değiştirebilme yeteneği olan Kalse'yi kandırarak Hayaller Ülkesi'ni yönetmektir. Kahraman ve arkadaşları, Kalse'nin izini sürmeye karar verirler. Uzun ve tehlikelerle dolu bir yolcuğa çıkarlar. Dört arkadaşın her birinin farklı bir yeteneği vardır. Kahramanın yeteneği, en uzaktaki sesleri ya da fısıltıları duyabilmesi, Pallom'un çok uzakları rahatlıkla görebilmesi, Siptor'un düşünceleri okuyabilmesi, Tulma'nın ise

zekâsıdır. *Ledna ona, Büyülü Orman'a girerlerken anlattığı kralın ağaca dönüştürdüğü ressamın masalını yazmayı telif etti. Böylelikle, yeni bir masal düşünmesine gerek kalmayacağı için zaman kazanacaklardı.* (T6, s.148) *"Bence yanlarına yaklaşıp, biraz daha yakından dinleyelim. Hem sizler de duyarsınız böylece."* (T6, s.168)

Oğlan çocuk kahramanlarında öneride bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanda (T1) kahraman ve ailesi, evlerinin bodrumunda bir lahit olduğunu öğrenir. Babası, durumu hemen ilgili kurumlara bildirir. Kahraman da en yakın arkadaşını arayıp bodrumlarında bir lahit olduğunu söyler. Lahdi incelemek için birlikte gizlice bodruma inerler. Lahit konuşur ve kendini İstanbul olarak tanıtır. Lahit, İstanbul'un tarihi yerlerini yaşanan olaylarıyla birlikte anlatmaya başlar. Kahraman ve arkadaşı, lahdin anlattıklarından etkilenir. İstanbul'un tarihi yerlerine karşı ilgileri artar. Lahit, İstanbul'un tarihi yerlerini keşfetmekle ilgili bir oyun oynamayı önerir. Arkadaşının kuzeni de lahitle ilgili gerçeği öğrenir. Üç arkadaş birlikte lahdin önerdiği oyunu oynarlar. *"İstersen Galata Köprüsü'nde buluşalım. Orası da olabilir bence... Şöyle açıklık bir yer..."* (T1, s.33) *"Burçlara tırmanıp sesimizi dışardakilere duyurmaya çalışalım."* (T1, s.83)

Öneride bulunma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanlar, akranlarıyla birlikte atıldıkları serüvenlerde karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmek için yapılması gerekenlerle ilgili düşüncelerini ortaya koymaktadırlar. Kız çocuk kahraman, en uzaktaki sesleri ya da fısıltıları duyabilme yeteneğinden, oğlan çocuk kahraman ise İstanbul'un tarihi yerleriyle ilgili bilgisinden dolayı önerilerde bulunur. Kız ve oğlan çocuk kahraman, önerileri kabul görmediğinde ise uzlaşma becerisini kullanırlar. *Ledna itiraz etmedi. Konu Kalse ve onu kurtarmak olduğunda, yapamayacağı fedakârlık yoktu.* (T6, s.148) *"Öyle olacak zaten oğlum; bu sadece bir öneriydi!"* (T1, s.138)

Çocuk edebiyatı yapıtlarında kadın/kız çocuk kahramanlar, yaşadıkları serüvenlerde göze batmadan başarı elde ederler (Weitzman vd.,1972). Alanyazının aksine, öneride bulunma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, akranlarıyla birlikte yaşadığı serüvende etkin bir rol oynamaktadır. Ayrıca öneride bulunma becerisinde, oğlan çocuk kahramanları %4.22 ile kız çocuk kahramanları ise %3.90 ile temsil edilmiştir. Bu yüzdelik oranlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öneride bulunma becerisinde temsil edilen kız çocuk kahramanların da yaşadıkları serüvenlerde etkin oldukları söylenebilir.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında onuncu sırada yer alan; ancak oğlan çocuk kahramanlarında temsil edilmeyen baş etme becerisinde kız çocuk

kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. 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 dışlarındaki büyüklükten dolayı dört oğlan çocuğunun zorbalıklarına maruz kalır. Kahraman, akran zorbalığıyla baş edebilmek için dış görünüşü ile söylenen sözleri duymazlıktan gelir ve dış görünüşü ile barışık olduğuna ilişkin ileti vermeye çalışır. *Gıcığa bak! Duymamış gibi yapıyorum. (T30, s.37) Havucumu keyifle yiyormuş gibi yapıyor, tam belahlıların önünden geçerken de, “Ay çok komikmiş!” diye bağırıp, çingiraklı bir kahkaha patlatıyorum. Umarım inandırıcı olmuştur. (T30, s.38)*

Çocuk edebiyatı yapıtlarında erkek/oğlan çocuk kahramanlar, yaşadıkları zorluklarla baş edebilmek için arkadaşlık ilişkilerini kullanırlar (Béreaud, 1975). Kız çocuk kahramanlarında baş etme becerisinde sıklıkla temsil edilen romanda (T30), oğlan çocuk kahraman da vardır. Kız çocuk kahraman, yaşadığı zorluklarla arkadaşlık ilişkilerini kullanmadan baş ederken oğlan çocuk kahraman, arkadaşlık ilişkilerini kullanarak baş eder. Oğlan çocuk kahramanın, Belalı Dörtlü olarak bilenen akranlarıyla çatışması Fen Bilgisi dersi için hazırladığı teleskobu sınıfa getirmesiyle tetiklenir. Kahraman, ders sırasında teleskobu öğretmenine gösterir. Öğretmen, teleskobu beğenir ve kahramandan teleskobu nasıl yaptığını arkadaşlarına anlatmasını ister. Kahraman, dersarısında çevresine toplanan arkadaşlarına coşkuyla teleskobunu gösterirken Belalı Dörtlü’den biri gelir ve teleskobu kırar. Kahraman, fiziksel olarak karşılık vermeye çalışır. Bu sırada yaşananlar kız çocuk kahramanın gözlem yapma becerisi aracılığıyla okuyucuya aktarılır. *Sarp hiç etkilenmiyor. Sanki yumruk yememiş de, göğsüne bir sinek konmuş gibi. Ege’yi bileğinden sıkıca tutuyor. Çenesinin kasılmasından canını acıtıncaya kadar sıkıldığını anlıyorum. (T30, s.27) Defne bu. Sarp’a doğru koşuyor. Birinin, birdenbire kollarından tutarak Defne’nin hareket etmesini engellediğini görüyorum. Aa, bunlar dört tane olmuşlar! Nereden bittilerse, Defne’nin arkasında üç zorba daha var. Sarp kadar iriyarı, onun gibi sevimsiz hepsi de. (T30, s.27)*

Belalı Dörtlü’nün dersleri kötüdür. Sınıftaki başarılı öğrencilerden zorla aldıkları ödevlerin üzerine adlarını yazıp öğretmenlere vermektedirler. Oğlan çocuk kahraman, bu gidişata dur demek niyetindedir; ancak bunu tek başına yapamayacağının farkındadır. *Birden zihnimde bir ampul yanıyor. Edison ampulü! Boş kâğıdı Defne’nin önünden kapıp, “I”ın ve artık iyice büyümüş noktanın karşısına “YANLIŞ ÖDEV!” yazıyorum. (T30, s.47)* Oğlan çocuk kahramanın önerisi ile sınıftakiler bir araya gelir. Biri doğru, diğeri yanlış iki ödev yapmaya başlarlar. Yanlış yaptıkları ödevleri her zamanki gibi

öğretmenlere vermek üzere sıralarının üzerine koyarlar. Belalı Dörtlü, sıraların üzerindeki yanlış yapılmış ödevleri alırlar. Üzerlerine adlarını yazdıktan sonra öğretmenlere verirler. Oğlan çocuk kahramanın önerisi ile yapılan tasarı başarıya ulaşır.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında dördüncü, oğlan çocuk kahramanlarında sekizinci sırada yer alan beden dilini kullanma becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlarında beden dilini kullanma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romandaki (T16) kahraman, en küçüğü dokuz, en büyüğü on iki yaşındaki üç arkadaşı ile yazları bir araya gelip birlikte zaman geçirir. Bir gün, gittikleri iskelede ‘Koleksiyoncu’ adında bir tekne görürler. Ne derlemesi yaptığını merak ederler. Tekneyi gözetlemeye başlarlar. Teknedeki adam sadece önündeki kâğıtları okumaktadır. İskelede filesiz top oynarken kahramanın arkadaşlarından birinin vurduğu top teknedeki adamın başına gelir. Adam kızmaz ve onları tekneye çağırır. Adam, teknenin evi olduğunu söyler. Birçok ülkeyi gezdiğini, masal anlattığını, masal dinleyen çocukların da kendi masallarını yazdıkları için yüzlerce masal biriktiğini anlatır. Kahraman ve arkadaşları, masal dinlemek için sık sık tekneye giderler. Adama armağan vermek isterler. Uslarına derlemesine eklemesi için masal yazmak gelir. Hep birlikte masal yazarlar. *Gözde’nin heyecanla atıldığını gören Nazlı elinin bir hareketiyle onu durdurdu. (T16, s.28) Nazlı’nın uyaran bakışlarını görünce ikisi de suspus oldular. (T16, s.35)*

Oğlan çocuk kahramanlarında beden dilini kullanma becerisinin sıklıkla 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. Bu tartışmaya dersarasında bir başka arkadaşı karışır. O arkadaşına göre de en güzel renk sarıdır. *Maviş, elini arkadaşına doğru salladı: “Hadi canım sende... Senin kırmızı, dörtte birinin içinde, dörtte bir! Mavi, dünyanın dörttü üçü, en çok bulunan renk!” (T4, s.12) Maviş, Güneş’in batış anını, bir an düşündükten sonra omuzlarını kaldırdı. “Gökyüzü değil bir kere, sadece Güneş’in battığı yer... O da beş dakika bile sürmüyor.” (T4, s.13-14)*

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 önemlidir (Spence, 2003). Çocuk edebiyatı yapıtlarında, kadın

karakterler çoğunlukla anne ve eş rolünde görülür. Kız çocuk karakterler, anne karakteri olmadığına anne rolünü üstlenip sevecen ve bakım verici davranırlar (Filipović, 2018). Telif çocuk romanlarında beden dilini kullanma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, beden dilini kendisinden küçük akranlarını kontrol etmek, oğlan çocuk kahraman ise konuşmasının niteliğini artırmak için kullanmaktadır.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında erkek/oğlan çocuk kahramanların karakter çerçeveleri eylem ve davranışlarıyla, kadın/kız çocuk kahramanların karakter çerçeveleri dış görünüşleri ile geliştirilmektedir (Çatalcı Soyer, 2009; Çınar, 2015; Filipović, 2018; Gayberi, 2019; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kaynak, 2017; Nilsen, 1971; Salman Erden, 2019). Beden dilini kullanma becerisi, kahramanların dış görünüşleri ile ilgilidir. Beden dilini kullanma becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmesi karakter çerçevelerinin geliştirilirken halen dış görünüşlerinin dikkate alındığını göstermektedir.

Tablo 16

*Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                         | Kız Çocuk Kahramanlar |        | Alt Kategoriler                         | Oğlan Çocuk Kahramanlar |        |
|-----------------------------------------|-----------------------|--------|-----------------------------------------|-------------------------|--------|
|                                         | f                     | %      |                                         | f                       | %      |
| Yanıt verme becerisi                    | 71                    | 48.30  | Yanıt verme becerisi                    | 123                     | 50.62  |
| Esprî ve şaka yapma becerisi            | 16                    | 10.88  | Esprî ve şaka yapma becerisi            | 29                      | 11.94  |
| Uzlaşma becerisi                        | 12                    | 8.16   | Uzlaşma becerisi                        | 17                      | 7.00   |
| İşbirliği yapma becerisi                | 12                    | 8.16   | Kaçınma becerisi                        | 13                      | 5.35   |
| Kaçınma becerisi                        | 10                    | 6.80   | İltifat ve takdir etme becerisi         | 10                      | 4.12   |
| İltifat ve takdir etme becerisi         | 9                     | 6.12   | Günlük nezaket becerisi                 | 10                      | 4.12   |
| Günlük nezaket becerisi                 | 7                     | 4.76   | Yönergeye uyma becerisi                 | 9                       | 3.70   |
| Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 3                     | 2.04   | Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 9                       | 3.70   |
| Empati kurma becerisi                   | 2                     | 1.36   | İşbirliği yapma becerisi                | 8                       | 3.29   |
| Onaylama becerisi                       | 2                     | 1.36   | Onaylama becerisi                       | 7                       | 2.88   |
| Sempatî kurma becerisi                  | 2                     | 1.36   | Paylaşım becerisi                       | 5                       | 2.06   |
| Yönergeye uyma becerisi                 | 1                     | 0.68   | Sempatî kurma becerisi                  | 3                       | 1.23   |
| Paylaşım becerisi                       | 0                     | 0      | Empati kurma becerisi                   | 0                       | 0      |
| Toplam                                  | 147                   | 100.00 |                                         | 243                     | 100.00 |

Tablo 16’da telif çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelerik sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (yanıt verme becerisi), ikinci (espri ve şaka yapma becerisi), üçüncü (uzlaşma becerisi), sekizinci (sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi) ve onuncu (onaylama becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında yüzdelerik sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmektedir.

Telif çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelerik sıralamaları incelendiğinde, kaçınma becerisi kız çocuk kahramanlarında beşinci, oğlan çocuk kahramanlarında dördüncü, iltifat ve takdir etme becerisi kız çocuk kahramanlarında altıncı, oğlan çocuk kahramanlarında beşinci, günlük nezaket becerisi kız çocuk kahramanlarında yedinci, oğlan çocuk kahramanlarında altıncı ve sempati kurma becerisi kız çocuk kahramanlarında on birinci, oğlan çocuk kahramanlarında on ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu yüzdelerik sıralamalarda farklılık olduğu söylenemez; çünkü becerilerin hem sıklıkları hem de yüzdelerik sıralamaları birbirine yakındır. Buna karşın yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında dördüncü, oğlan çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer alan işbirliği yapma becerisinde kız çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında on ikinci, oğlan çocuk kahramanlarında yedinci sırada yer alan yönergeye uyma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer alan empati kurma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar temsil edilmediğinden kız çocuk kahramanlar; oğlan çocuk kahramanlarında on birinci sırada yer alan paylaşım becerisinde ise kız çocuk kahramanlar temsil edilmediğinden oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Yanıt verme becerisi, kız ve oğlan çocuk kahramanlarında birinci sırada yer almaktadır. Yanıt verme becerisine kız çocuk kahramanlarında, “*Niye sizin buraya elektrik gelmiyor mu?*” “*Babaannem burada üretebildiği her şeyi kendisi üretiyor.*” (T11, s.36) oğlan çocuk kahramanlarında ise “*En çok bulunan hayvan ne?*” “*Tabii ki, panda. Bu tarafta pandaların soyu tükenirken, orası panda kaynıyor. Hangi taşı kaldırsan altından panda çıkıyor. Panda, panda, panda! Pandadan başı dönüyor insanın.*” (T21, s.27) örnek olarak verilebilir.

İşbirliği yapma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında dördüncü, oğlan çocuk kahramanlarında ise dokuzuncu sırada yer almaktadır. İşbirliği yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, “*Aramızda hemen işbölümü yapıyoruz. Ben taşları söküyorum, siyahları biryana, beyazları diğer yana istifiyorum. Darfil’sa siyah*

*taş yerine beyazı, beyaz taş yerine siyahı koyuyor. Bu şekilde her şey daha kolay.* (T14, s.62) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Renkli kâğıtlardan yıldızlar, aylar kesmeye, bunları teleskopa yapıştırmaya başlıyor. “Satürn de yakışacak,” diyor ve siyah, parlak bir kâğıttan kestiğim halkalı gezeni de ben ekliyorum.* (T30, s.17) örnek olarak verilebilir.

Uzlaşma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında üçüncü sırada yer almaktadır. Uzlaşma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Ne kadar paramız varsa birleştirelim,” dedi Tulma. “Ancak öyle yatacak bir yer bulabiliriz.” Ledna, Pallom ve Siptor ceplerindeki tüm parayı çıkarıp Tulma’ya uzattılar.* (T6, s.48) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Burcu gazetede tanıtımını okudukları yere saklanmayı öneriyor, Emre onu destekliyordu. Ali karşı çıkmadı.* (T1, s.100) örnek olarak verilebilir.

Onaylama becerisi, yüzdelerik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında onuncu sırada yer almaktadır. Onaylama becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Erol güldü. “Yaratıcı olduğumu ispat etmek istemiyorum. Yapma zevkimi öldürüyor.” Sevgican’ın gözleri parladı. İşte, kendisinin söylemek istediği ama ifade edemediği şey buydu. “Haklısın!” diye el çırpı.* (T29, s.21) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Okuldan çıkmamıza izin vermiyorlar, mektuplarımızı kontrol ediyorlar... Gizlice kaçmayı denedik de ne oldu? Şu lanet binada o kadar çok kilit var ki, birini açsan, diğerine takılıyorsun mutlaka,” diyerek elindeki kabukları hırsıyla ayağının dibindeki kovaya fırlattı. “Hanko Dede’me şifreli mektup yazmak dâhil, dışarıya haber ulaştırmak için her yolu denedim. Gördüğün gibi, o da işe yaramadı!” “Tamam, haklısın,” dedi Yazu.* (T27, s.135) örnek olarak verilebilir.

Yönergeye uyma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında on ikinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise yedinci sırada yer almaktadır. Yönergeye uyma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Esra, “Hadi oyalanmayın. Toplanın masaya.” deyince, yerlerimize kurulduk.* (T12, s.54) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Aferin kızıma,” dedi İrem ve diğerlerinin şaşkın bakışları arasında bir hamlede kuşu yakalayiverdi. Kuşun başını okşayarak “Ben kuşu tutarken şu kâğıdı alın,” dedi. Bora çabucak kuşun bacağındaki ipi çözdü ve kâğıdı aldı.* (T24, s.37) örnek olarak verilebilir.

Kaçınma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında beşinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise dördüncü sırada yer almaktadır. Kaçınma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Ledna bozulmuştu. ‘Etkileyici hikâyelere inanırım elbette,’ demek geçti içinden, ama sustu. Tulma’nın yarattığı gerginliği sürdürmek istemiyordu.* (T6, s.75) oğlan çocuklarında ise *“Senin ‘yeni bir hayat hakkı’ sözünden ben bir şey anlamadım ki onca ıvır zıvır nasıl anlasın?” dedi. “Boşuna yatağının altını Çifti çarşısına*

*döndürmüşsün. Dök at, kurtul yahu... Çöplük hepsi.” Köstebek “aguh muguh,” diye uludu. Dilinin ucuna, “Senin aklın yetmez,” demek gelmişti oysa. Can’ın aşırı alınganlığı tutmasını, günlerce peşinden koştururdu. Köstebek bu yüzden sindi, içinde biriken sözleri gerisingeri yuttu. (T7, s.37) örnek olarak verilebilir.*

Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi, yüzdelerik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında sekizinci sırada yer almaktadır. Sözsüz ifadeleri algılama becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Nazlı saçlarını savurarak: “Alperciğim, buraya gelirken konuştuğumuz konu hakkında söyleyeceklerim var. Heyecanını ve endişelerini anlıyoruz. Ama...” derken Alper’in elini sallamasıyla durakladı. (T16, s.91) oğlan çocuk kahramanlarında ise Tam, ‘Ne oldu? Gelmiyor musun?’ diye sormak üzereyim ki, başıyla kitapçıyı gösterip, işaret parmağını dudaklarına götürüp, “sus işareti” yapıyor. (T23-O3, s.80) örnek olarak verilebilir.*

Espri ve şaka yapma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında ikinci sırada yer almaktadır. Espri ve şaka yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Sen akıllısın, hem de çok akıllı. Şey, aynı zamanda biraz kıskançmışsın, onu da öğrenmiş olduk,” diye ekledi gülerek. (T6, s.95) oğlan çocuk kahramanlarında ise “Bunun yatsısı epeyi geç kalmış ama-250 yıl kadar...” (T1, s.131) örnek olarak verilebilir.*

Günlük nezaket becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında yedinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise altıncı sırada yer almaktadır. Günlük nezaket becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Buyurun. Defne Hanım, ben Papatya.” (T8, s.23) oğlan çocuk kahramanlarında ise “Alo, merhaba Elif.” (T3, s.99) örnek olarak verilebilir.*

İltifat ve takdir etme becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında yedinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise altıncı sırada yer almaktadır. İltifat ve takdir etme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Cesaretinize hayranım. Hiç başaramam demiyorsunuz. Size kolay gelsin. Dinlemeye gelirim.” (T31, s.57) oğlan çocuk kahramanlarında ise Zeynep’le ben, Ömer’i tebrik ettik. Süper bir fikirdi film olayı. (T15, s.52) örnek olarak verilebilir.*

Empati kurma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer alırken oğlan çocuk kahramanlarında temsil edilmemiştir. Empati kurma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Çok haklı. Arkadaşının senin sorununla alay etmesi ya da sana kızdığında herkesin ortasında sana çişli demesi korkunç olur. (T26, s.65) örnek olarak verilebilir.*

Sempati kurma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında on birinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise on ikinci sırada yer almaktadır. Sempati becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Sonra ikisi de sağ yumruklarını havaya kaldırıp bir koşu tutturuyor. Biri çelimsiz, biri tombik iki Süpermen’imi seyrederken, içim sevgiyle doluyor. Derken, neşeleri bana da bulaşıyor, arkalarından koşmaya başlıyorum.* (T30, s.142) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Hasan topu yakalıyor ve üçüncü gölü atıyor. Murat sevinçle koşuyor, Hasan’a sarılıyor. “Gooooo!” diye bağırarak sahanın çevresinde koşuyorlar. Ben de Yusuf’la birlikte üstlerine atlıyorum.* (T23-O3, s.92) örnek olarak verilebilir.

Paylaşım becerisi, yüzdelerik sıralamada oğlan çocuk kahramanlarında on birinci sırada yer alırken kız çocuk kahramanlarında temsil edilmemiştir. Paylaşım becerisine oğlan çocuk kahramanlarında, *Fırat gözü gibi sakladığı bir büyütücü Berk’in doğum gününde ona armağan etmekten çekinmedi.* (T9, s.149) örnek olarak verilebilir.

Telif çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelerik sıralamaları incelendiğinde yanıt verme becerisi, espi ve şaka yapma becerisi, uzlaşma becerisi, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi ile onaylama becerisinin kız ve oğlan çocuk kahramanlarında aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Kaçınma becerisi, günlük nezaket becerisi, iltifat ve takdir etme becerisi ile sempati kurma becerisinin yüzdelerik sıralamaları birbirine yakındır. Kız ve oğlan çocuk kahramanlar arasında farklılık görülmemektedir. İşbirliği yapma becerisi ile empati kurma becerisinde kız çocuk kahramanlar, yönergeye uyma ve paylaşım becerisinde oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Sosyal uyum becerilerinde kız ve oğlan çocuk kahramanların birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri söylenebilir.

Yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında dördüncü, oğlan çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer alan işbirliği yapma becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlarında işbirliği yapma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T30) kahramanı, ailesi ile birlikte Artvin’den İstanbul’a yeni taşınmıştır. Kahraman, sınıf arkadaşlarıyla kaynaşmaya çalışır; ama dışlerinin büyüklüğünden dolayı dört oğlan çocuğunun zorbalıklarına maruz kalır. Kahraman, dış görünüşü ile ilgili söylenen alaycı sözleri duymazlıktan gelerek ve dış görünüşü ile barışık olduğuna ilişkin ileti vererek akran zorbalığı ile baş etmeye çalışır. Romanın diğer kahramanı oğlan çocuğu da akran zorbalığına maruz kalır. Derslerde başarısız olan zorbalılar, başarılı öğrencilerin yaptıkları ödevleri alır, üzerine adlarını

yazdıktan sonra öğretmenlere verirler. Teleskopunu kırdıklarından beri zorbalara dış bileyen oğlan çocuk kahraman, yanlış ödev yapma önerisinde bulunur. Bu öneriyi, kız çocuk kahraman da kabul eder ve yanlış ödev yapma işbirliğine katılır. Kız çocuk kahramanın işbirliğine katılması oğlan çocuk kahramanın gözünden okuyucuya aktarılır. *Defne tombik parmaklarını sallayarak, “Dilek, Çağla ve Ceylan’a sordum,” diyor. “Hepsi iki ödev yapmış.”* (T30, s.60) Yanlış ödev yapma önerisi, ilk başta işbirliğine yeterli kişinin katılmaması nedeniyle başarısız olur; ancak kız çocuk kahramanın ısrarı ile tasarının uygulanmasına devam edilir. *“Yok yok,” diye atılıyorum, “devam edelim.” Sarplar’ı bozguna uğratmaktan daha çok istediğim bir şey yok.* (T30, s.68)

Oğlan çocuk kahramanlarında işbirliği yapma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romandaki (T27) kahramanın ailesi sık sık taşınmaktadır. Bu yüzden kahraman, sevdiği insanları arkasında bırakarak yaşayan bir çocuktur. Yeni okulunda resimden müziğe becerilerini sergilemesine karşın alçak gönüllülükten şaşmaz. Bu durum, arkadaşlarının ilgisini çeker. Sınıf arkadaşları kahramanı, kahraman ise okula gelmeyen sıra arkadaşını merak eder. Kahraman, sıra arkadaşını kime sorsa onu farklı anlatır. Sıra arkadaşının gerçek biri olmadığını düşünerek onu düşsel bir kişiliğe dönüştürür. Düzenlediği davette sıra arkadaşı beklenmedik bir şekilde ortaya çıkar. Sıra arkadaşının sürekli farklı bir kişi olarak anlatılmasının arkasında annesiyle ilgili kederli bir sır saklıdır: Bebek gibi davranan annesiyle sadece çeşitli rollere büründüğünde oyunlar aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Kahramana içini açan sıra arkadaşı, annesinin durumuyla ilgili yardım ister. *Afişleri asmak için iyi bir ekibe ihtiyacı vardı. Zeynep, Saliha ve Fatih dünden hevesliydi. Bu işi bayıla bayıla üstlendiler. Küçük bir toplantı yapıp, asılacak yerlere karar verdiler ve afişleri aralarında bölüştüler. Meydandaki çınar ağacına, berber vitrinlerine, otobüs duraklarına, okul bahçelerine, devlet dairelerine, kahve duvarlarına birer ikişer astılar.* (T27, s.118)

İşbirliği yapma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanların, akranlarının içinde bulundukları durumu sorgulamaları işbirliği yapma becerisini kullanmalarında önemli bir etkidir. *Bu sefer de Ege’nin gerçeği söylememesine şaşıyorum. Acaba burada, arkadaşını öğretmene şikâyet etmek, ispiyonculuk mu sayılıyor, yoksa o da Belalı Dörtlülük’ten korkuyor? Ama dün çok çok kızgındı. Cesareti, belki de öfkesinden kaynaklandı. Ne bileyim?* (T30, s.32) Ziya merakla *Şule’ye baktı. Kendisinin başına böyle bir felaket gelse ne yapardı acaba? Şule gibi dayanabilir miydi?* (T27, s.103).

Kahramanların işbirliği yapma becerisi, yardım etme eylemi içerisinde değerlendirilebilir; çünkü kahramanlar, sorunlarıyla baş edemeyen akranlarına yardım etmek için işbirliği yapmaktadırlar. Toplumsal cinsiyet rol kuramına göre yardım etme eylemlerinde erkekler kahramanca, kadınlar ise bakım verici ve sevecen davranmaktadır (Eagly ve Crowley, 1986). Çocuk edebiyatı yapıtlarında, yardım eylemleri araçsallaştırılmış ve kanıksanmış yardım eylemleri olarak görülür. Araçsallaştırılmış yardım eylemlerinde kahramanın özsel amaçları önde gelmektedir. Kahraman, yaşadığı serüvende başarıya ulaşmak için yardımda bulunur. Kanıksanmış yardım eylemlerinde ise yardım edilen kişinin iyiliği, mutluluğu ve yardımın faydasına olması önde gelmektedir. Erkek/oğlan çocuk kahramanlar araçsallaştırılmış yardım eylemlerinde, kadın/kız çocuk kahramanlar ise kanıksanmış yardım eylemlerinde betimlenmektedir (McDonald, 1989). İşbirliği yapma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahraman, kanıksanmış yardım eyleminde bulunmaktadır; çünkü yardım eylemlerinde akranlarının iyiliğini, mutluluğunu ve yardımın onların faydasına olması önelemektedirler.

Alanyazın, kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha fazla işbirliğine katıldığını göstermektedir (Bülbül, 2008; Elibol Gültekin, 2008; Koçak ve Tepeli 2004; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). İşbirliği yapma becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Alanyazın bulguları ile bu araştırmada elde edilen bulgular benzeşmektedir.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında on ikinci, oğlan çocuk kahramanlarında yedinci sırada yer alan yönergeye uyma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlarında yönergeye uyma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T12) kahramanı, çocukluktan ergenliğe geçiş sürecinde olan okuma ve yazmayı seven bir kız çocuğudur. Kahraman, ailesi ile iletişim sorunları yaşar. Denizci dayısını çok beğenmektedir. Üç dört yılda bir gelen dayısı, yanında bir hayvan dostunu da getirir. Kahramanı yazması için cesaretlendirir. Yazma denemeleri yapan kahraman, kendini yetersiz duyumsar. Dayısı, kahramana anılarını ve yaşadığı serüvenleri yazmasını salık verir. Kahraman, dayısının yanında getirdiği hayvan dostları sayesinde çevresindeki canlılara karşı duyarlılık geliştirirken yazma denemeleri sayesinde de çevresindeki ilişkilere eleştirel gözle bakar. *Esra, “Hadi, oyalanmayın. Toplanın masaya.” Deyince, yerlerimize kurulduk.* (T12, s.54)

Oğlan çocuk kahramanlarında yönergeye uyma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romandaki (T24) kahramanın babası, yaz tatilinde kuş gözlemek için çadır kampı

yapmayı önerir. Kahraman, ailesi ile birlikte kamp yapmak için Yedikır Gölü'ne gider. Kamp alanında kendilerinin dışında iki aile daha vardır. Bu ailelerden birinin kızı, kahramanın sınıf arkadaşısıdır. Kahraman, sınıf arkadaşı ve diğer ailenin oğlu ile birlikte kuş gözlemciliğinin inceliklerini öğrenmeye başlar. Dürbünle kuş gözlemlerken ayaklarında halka takılı kuşlar ilgilerini çeker. Ayaklarında halka takılı kuşlardan birini yakalarlar. Halkanın içinde şifreli bir not bulurlar. Bu sırada, sazlıkların arasında kuş yakalamaya çalışan bir adama denk gelirler. Adamı gözetlemeye başlarlar. Adam, yakaladığı kuşları bir barınağa götürür. Kuşların ayaklarına halka takar ve kafeslere koyar. Ardından da önündeki deftere bir şeyler yazar. Kahraman ve arkadaşları, ayaklarına halka takılı kuşların gizemini çözmeye çalışırken kendilerini şaşırtmacalarla dolu bir serüvenin içinde bulurlar. *“Haydi o tarafa gidelim.” Üçü birden çalılıkların yanına gitmiş, etraftaki kuşları izliyorlardı ki İrem heyecanla bağırdı: “Hey, şu kuşa bakın!” “Hangisine?” “Şuna. Şuna!” “A evet, ne güzel! Acaba ne kuşu?” (T24, s.35) “Aferin kızıma,” dedi İrem ve diğerlerinin şaşkın bakışları arasında bir hamlede kuşu yakalayiverdi. Kuşun başını okşayarak “Ben kuşu tutarken şu kâğıdı alın,” dedi. Bora çabucak kuşun bacağındaki ipi çözdü ve kâğıdı aldı. (T24, s.37)*

Çocuk edebiyatı yapıtlarında erkek/oğlan çocuk kahramanların karakter çerçeveleri etkin, kadın/kız çocuk kahramanların ise edilgen geliştirilmektedir (Béreaud, 1975; Hillman, 1974; Weitzman vd., 1972). Karakter çerçeveleri etkin olarak geliştirilen kahramanlar, önder olarak başkalarını yönetirken karakter çerçeveleri edilgen geliştirilen kahramanlara ise ne yapıp yapmayacakları söylenmektedir (Heinzt, 1987). Karakter çerçeveleri etkin geliştirilen kahramanlar başarılı, özerk ve arkadaşları ile birlikte tasvir edilmektedir (Béreaud, 1975). Yönergeye uyma becerisi, kahramanlara ne yapıp yapmayacakları söylendiği için edilgen karakter çerçevesinde geliştirilen kahramanların eylem ve davranışlarına özgü nitelik taşımaktadır. Bununla birlikte, yönergeye uyma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanlar, yaşadıkları serüvenlerde başarılı olmakta, özerk davranmakta ve akranları ile işbirliği yapmaktadır. Yönergeye uyma becerisi, edilgen geliştirilen karakter çerçevesinin özelliğini taşıyarak başarı, özerklik ve arkadaşlık ilişkileri ile etkin karakter çerçevesinin özelliklerini kazanmıştır.

Yüzdelik sıralamada oğlan çocuk kahramanlarında on birinci sırada yer alan paylaşım becerisinde kız çocuk kahramanlar temsil edilmediğinden oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Paylaşım becerisi ile ilgili örnekler incelendiğinde, *Arkadaşının payına düşen beş patates mükverini, kıtlıktan çıkmış gibi*

*silip süpürdüğünü fark edince, kendi tabağını hafifçe ona doğru ittirdi. (T2, s.140) Tüylerin bir tanesini “Belki mürekkebe batırıp bir şeyler yazarım,” diyerek kendine ayırdı, diğerlerini de taç yapması için İrem’e verdi. (T24, s.80) Okul çıkışı, eli boş gitmemek için, manavdan iki kilo elma armut alıp, kapılarını çaldı. (T27, s.90) Fırat gözü gibi sakladığı bir büyütecisi Berk’in doğum gününde ona armağan etmekten çekinmedi. (T9, s.149) özveri ve duyarlılığın öne çıktığı görülmektedir. Oğlan çocuk kahramanlarından birinin (T27) alım gücünün olması ilgi çekicidir.*

Çocuk edebiyatı yapıtlarında maddi gücü elinde bulunduranlar erkek karakterlerdir. Bir meslek ile tasvir edilen erkek karakterler, baba rolünde evin geçimini sağlarken görülür. Kadın karakterlerin ise öncelikli görevi, annelik ve ev kadınlığıdır. Bir meslekle birlikte tasvir edilen kadın karakterler, annelik ve ev kadınlığının devamı olarak görülen mesleklerde çalışmakta veya gelir getirmeyen yardım etkinliklerinde betimlenmektedir (Béreaud, 1975; Çatalcı Soyer, 2009; Dilek, 2014; Doğan Güldenoğlu, 2018; Engel, 1981; Gayberi, 2019; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005; Hillman, 1974; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kapkıner, 2019; Kaynak, 2017; Kolbe ve Voie, 1981; Köseleler, 2009; McDonald, 1989; Salman Erden, 2019; Tognoli vd., 1994; Weitzman vd., 1972). Telif çocuk romanlarında kız çocuk kahramanlar, paylaşım becerisinde temsil edilmemiştir. Oğlan çocuk kahramanların paylaşım becerisinde temsil edilmeleri, maddi gücü elinde bulunduranların veya maddi değerdeki nesnelere sahip olanların erkekler olduğu, oğlan çocuklarının bu geleneğin hak sahibi ve sürdürücüsü olduğu örtük iletişimini barındırmaktadır.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer alan empati kurma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar temsil edilmediğinden kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Empati kurma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanlardaki örnekler incelendiğinde, *Tedirginliği içime dokunuyor, sohbet olsun diye, “Kardeşime bunlarla resim yapacağım,” diyorum. (T30, s.132) Çok haklı. Arkadaşının senin sorununla alay etmesi ya da sana kızdığında herkesin ortasında sana çişli demesi korkunç olur. (T26, s.65)* kahramanların akranlarına karşı duyarlılıkları dikkat çeker.

Alanyazında, empati kurma becerisinde kadınların/kız çocukların daha etkin olduğu görülmektedir (Eisenberg ve Lennon, 1983; Fabes ve Eisenberg, 1998). Oğlan çocukları, erken yaşlardan itibaren etken ve mantıklı olmaya özendirilirken kız çocukları, eylem ve davranışlarının ilerleyişinde ortaya çıkan duygularla ilgilenmek üzere eğitildikleri için (Miller, 1976) duygusal kod çözmede daha başarılıdırlar (Brody, 1996;

Broyd ve Hall, 1993, 2000; Hall, 1978; Akt. Wester, vd.,2002). Bununla birlikte sosyal çocukların, zorbalardan ve kurbanlardan daha fazla empati kurma becerisi sergiledikleri, daha fazla empati kurma becerisi sergileyen çocukların sosyal oğlan çocukları değil, sosyal kız çocukları oldukları görülmüştür (Warden ve MacKinnon, 2003). Empati kurma becerisinde temsil edilen kız çocuk kahramanlar sosyaldır. Alanyazındaki bulguları ile bu araştırmada elde edilen bulgular örtüşmektedir.

Tablo 17

*Telif Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                    | Kız Çocuk Kahramanlar |        | Alt Kategoriler                    | Oğlan Çocuk Kahramanlar |        |
|------------------------------------|-----------------------|--------|------------------------------------|-------------------------|--------|
|                                    | f                     | %      |                                    | f                       | %      |
| Gözlem yapma becerisi              | 36                    | 40.45  | Gözlem yapma becerisi              | 63                      | 52.5   |
| Sorgulama becerisi                 | 16                    | 17.98  | Sorgulama becerisi                 | 20                      | 16.67  |
| Çıkarım yapma becerisi             | 15                    | 16.85  | Çıkarım yapma becerisi             | 20                      | 16.67  |
| Eleştiride bulunma becerisi        | 12                    | 13.48  | Eleştiride bulunma becerisi        | 11                      | 9.17   |
| Duygularını anlamlandırma becerisi | 5                     | 5.62   | Duygularını anlamlandırma becerisi | 3                       | 2.5    |
| Karakter analizi yapma becerisi    | 4                     | 4.49   | Karakter analizi yapma becerisi    | 3                       | 2.5    |
| Sosyal analiz yapma becerisi       | 1                     | 1.12   | Sosyal analiz yapma becerisi       | 0                       | 0      |
| Toplam                             | 89                    | 100.00 |                                    | 120                     | 100.00 |

Tablo 17’de telif çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (gözlem yapma becerisi), ikinci (sorgulama becerisi), üçüncü (çıkarım yapma becerisi), dördüncü (eleştiride bulunma becerisi), beşinci (duygularını anlamlandırma becerisi) ve altıncı (karakter analizi yapma becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kız çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer alan sosyal analiz yapma becerisi oğlan çocuk kahramanlarında temsil edilmediğinden kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Telif çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde gözlem yapma becerisi, sorgulama becerisi, çıkarım yapma becerisi, eleştiride bulunma becerisi, duygularını anlamlandırma becerisi ile karakter analizi yapma becerisinin kız ve oğlan

çocuk kahramanlarında aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Oğlan çocuk kahramanlarında temsil edilmeyen sosyal analiz yapma becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Ancak kız çocuk kahramanlarında temsil edilen sosyal analiz becerisinin sıklık (1) ve yüzde oran (%1.12) değeri küçüktür. Eleştirel düşünme becerilerinde kız ve oğlan çocuk kahramanların birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmektedir.

Eleştiride bulunma becerisi, yüzdelik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında dördüncü sırada yer almaktadır. Eleştiride bulunma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Obursunuz hepiniz! Bari yanınıza daha fazla yiyecek alsaydınız. Tembellik yapmayın, yeter! Ufak tefek bir şey atıştırıp hemen araştırmaya başlayacağız, tamam mı?”* Ledna çantasını sırtına asmış yürümeye başlamıştı bile. (T6, s.39-40) oğlan çocuk kahramanlarında ise Maviş, gözlerini açtığı anda kararını vermişti: *“O da beş, on dakikalık... Komik örnekler veriyorsun hep!”* (T4, s.14) örnek olarak verilebilir.

Gözlem yapma becerisi, yüzdelik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında birinci sırada yer almaktadır. Gözlem yapma becerisine kız çocuklarında, *“Selam,” diyor Darfil, kozansörden inerken. Ve sessizce diğer köşeye çekilip, cebinden çıkardığı incecik kâğıt parçasına bakıyor. Yüzünde benimkine benzeyen endişeli ve şaşkın bir ifade var. Kâğıda o kadar büyük merakla bakıyor ki, ona yaklaştığımı fark etmiyor bile. Gözucuyla beni gördüğünde bir parça yana kayıp, avuç içiyle yere iki kez vuruyor.* (T14, s.27-28) oğlan çocuk kahramanlarında ise Ön sırada oturan Ada kıkır kıkır gülmüş, yanındaki arkadaşı Selin, Cem’e dönüp alaycı bir bakış atmıştı. (T20, s.21) örnek olarak verilebilir.

Sorgulama becerisi, yüzdelik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında ikinci sırada yer almaktadır. Sorgulama becerisine kız çocuk kahramanlarında, Defne niye hiç aramıyor? Hadi arayamadı diyelim, insan kısacık bir mesaj da atamaz mı?... Ben şimdi kime “kankim” diyeceğim? Kiminle bip bip bip mesajlaşıp duracağım? (T8, s.27) oğlan çocuk kahramanlarında ise Kafam karmakarışık dışarı çıkıyorum. Bu çocuk nasıl değişti böyle? Acaba, çetesi onu terk edince yalnız kaldı da ondan mı? Babaannemin, “Canı canla ölçmeli,” dediği gibi bir şey mi bu? Yani insan ancak kendisi kötü duruma düşünce mi acı çekenleri anlayabiliyor? Yok canım! Aklıma acıklı filmlere, kitaplara bile ağlayıveren sulugöz annem geliyor. Belki bazı insanlar için böyledir, ama çoğunlukla başkasının duygusunu, durumunu pekâlâ kavrayabiliyor. Yoksa artık, ona bağırان çağırان kötü kalpli patrondan kurtulup, müşfik Ali Amca’nın yanında çalışması mı değiştirdi Sarp’ı? (T30, s.133-134) örnek olarak verilebilir.

Çıkarım yapma becerisi, yüzdeler sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında üçüncü sırada yer almaktadır. Çıkarım yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Kızın yaşını kestiremedi. 'Benden büyük,' diye düşündü yalnızca. Kendinden emin ve rahat hali bu yargıya varmasına neden olmuştu.* (T31, s.53) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Yanımdan ayrılırken, onun da içine kurt düştüğünü biliyorum. Çünkü böyle zamanlarda eliyle karnını ovuşturuyor.* (T14, s.96) örnek olarak verilebilir.

Duygularını anlamlandırma becerisi, yüzdeler sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında beşinci sırada yer almaktadır. Duygularını anlamlandırma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *O defterine, "Zamirler isimleri tanımlar," yazarken birden kafama dank ediyor. Değişen yalnızca o değil. Karşımda bir ayna olsa da kendime baksam, sanırım farklı bir yansımayla karşılaşacak, başka bir Ceylan göreceğim. Aynadaki, ya kumaşçı dükkânındaki ahlak suratlı adama benzeyecek ya da Zeynep'in çizdiği tahtta oturan kibirli Sarp'a. Onun bana çektiydikleri hâlâ aklımda, ama ben şimdi onun güçsüzlüğünden, bana muhtaç olmasından yararlanıp intikam almıyor muyum? Az önce çok beğendiğim planım şimdi bana utanç veriyor. Karşımda koca bir ayna varmış, çok bakarsam böyle bir Ceylan kalıcı olabilirmiş hissine kapılıyor, telaşla başımı çevirirken, yerde Sarp'ın silgisini görüyorum. Eğilip alıyor, ona veriyorum. "Kusura bakma, karıştırdım," diyorum. "İsimleri tamlayanlara sıfat, yerlerine geçenlere zamir denir."* (T30, s.130) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Bununla gurur duyuyordu Fırat. Bu gurur, yüz büyütece sahip olmaktan bile daha çok mutlu etmişti onu ve o anda farkına vardı bunun. Bazı anlamlar, eşyalardan daha önemliydi demek.* (T9, s.121-122) örnek olarak verilebilir.

Karakter analizi yapma becerisi, yüzdeler sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında altıncı sırada yer almaktadır. Kız çocuk kahramanlarında karakter analizi yapma becerisine, *Matematik sınavlarındaysa en kötü notu o alırdı. Bazen kâğıdı boş verdiği bile olurdu. Okulun koşu takımındaydı ve okul tarihinde onun kadar hızlı koşana hiç rastlanmamıştı. Ama en önde götürdüğü yarışı, aniden sıkılır ve terk ediverirdi. Elleri cebinde yürümeye başlar, bilerek ve isteyerek sonuncu olurdu. "Niye böyle yaptın?" sorusuna ise cevap bile vermezdi. Suratında gizli bir gülümsemeyle dolaşırdı.* (T29, s.18-20) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Ben Mehmet'in bu hallerine kızamıyordum. Kendini gerçekten bu evin oğlu gibi görüyordu. Pişen yemekte hakkı olduğunu düşünüyordu. İnaniyordu buna. O kadar samimiydi ki, ben de bunu çok olağan görüyordum. Elif'in sandığı gibi arsız da değildi Mehmet. Bizim eve gelirken, o günkü harçlığıyla mutlaka ufak tefek bir şeyler alır gelirdi. Elindeki torbayı, odanın girişinde*

*duran sehpanın üstüne sessizce bırakırdı. Getiren kendisi değilmiş gibi.* (T10, s.60) örnek olarak verilebilir.

Sosyal analiz yapma becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer alırken oğlan çocuk kahramanlarında temsil edilmemiştir. Sosyal analiz yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Cem yılışık yılışık gülüyordu. Esra yeniden suçluymuş gibi davranmaya başladı. Buna çıldırıyordum. Erkekler zeytinyağı gibi suyun yüzüne çıkıyor, bir şey olduğunda hep kızlar suçlanıyor, üstelik, kızlar da durumu hemen kabulleniyor!* (T12, s.98-99) örnek olarak verilebilir.

### Çeviri Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Beceri Temsillerinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 18

*Çeviri Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdeler (%) Sıralamaları*

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

Tablo 18’de çeviri çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların atılganlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (soru sorma becerisi), ikinci (düşüncesini söyleme becerisi), üçüncü (açıklama yapma becerisi), altıncı (itiraz etme becerisi) ve dokuzuncu (öneride bulunma becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmektedir.

Çeviri çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların atılganlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde yönerge verme becerisi, kız çocuk kahramanlarında dördüncü, oğlan çocuk kahramanlarında beşinci ve yardımda bulunma becerisi kız çocuk kahramanlarında onuncu, oğlan çocuk kahramanlarında on birinci sırada yer almaktadır. Bu yüzdelik sıralamalarda farklılık olduğu söylenemez; çünkü becerilerin yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır. Buna karşın yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında beşinci, oğlan çocuk kahramanlarında sekizinci sırada yer alan uyarıda bulunma becerisinde kız çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında on birinci, oğlan çocuk kahramanlarında yedinci sırada yer alan baş etme becerisinde oğlan çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında sekizinci, oğlan çocuk kahramanlarında dördüncü sırada yer alan beden dilini kullanma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar ve kız çocuk kahramanlarında yedinci, oğlan çocuk kahramanlarında onuncu sırada yer alan duygularını ifade etme becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Düşüncesini söyleme becerisi, yüzdelik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında ikinci sırada yer almaktadır. Düşüncesini söyleme becerisine kız çocuk kahramanlarında, “*Pekâlâ, en güzelinin akşam güneş battıktan sonra Marmitta’nın evine gitmek ve hendeğe bir daha pisliklerini atmaması için onu ikna etmek olduğunu düşündüm.*” (Ç32, s.54-55) oğlan çocuk kahramanlarında ise “*Belki bize yardım edebilir. Bram’ın diğer tarafa ulaşmasının ne kadar süreceğini hiçbirimiz bilmiyoruz.*” (Ç31, s.171) örnek olarak verilebilir.

Açıklama yapma becerisi, yüzdelik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında üçüncü sırada yer almaktadır. Açıklama yapma becerisine kız çocuklarında, “*Babam, öğretmenler ve anne babalarla birlikte şu okul şeyine başladı; öğrenciler için saçma salak şeyler düzenlemek istiyorlar. Sıkıcı geziler, aptal yarışmalar, kermesler, kullanılmış eşya satışları, yetenek gösterileri, kim bilir daha neler. Babam HER ŞEYE karışmak istiyor. Geçen gün televizyonda bir yemek belgeseli izlemiş, şimdi okul yemeklerinden hindi burgu kızartmayı çıkartmaya çalışıyor.*” (Ç24, s.11) oğlan

çocuk kahramanlarında ise *“Gördüğün her şey dikkatini başka yerlere çekiyor. Kirli tırnaklar veya yıpranmış gömlek yakası gibi. Veya huzursuz gözler. Ya da... Gülen bir ağız. Belki de sen bu kadının güzel elbisesine veya koridorda gördüğün antika bir saate ya da ne bileyim, herhangi başka bir şeye baktın. Benim için ise bütün bunlar yok artık. Ben sadece sesle yetinmek zorundayım. Ve her seste bir parça da ruh vardır!”* (Ç17, s.94) örnek olarak verilebilir.

Soru sorma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında birinci sırada yer almaktadır. Soru sorma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“İsimlerinizi biliyorum. Benim adım da Hortensia Pemberton. Soyadlarımız aynı olması acayip bir rastlantı... Lütfen bana kim olduğunu ve burada ne yaptığınızı söyler misiniz?”* (Ç19, s.29) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Peki, Gaspar’ı kim oynayacak?”* diye soruyor. (Ç8, s.31) örnek olarak verilebilir.

Yönerge verme becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında dördüncü, oğlan çocuk kahramanlarında ise beşinci sırada yer almaktadır. Yönerge verme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Kardeşinle git. Baban seni istiyor. Git haydi.”* (Ç4, s.81) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Hepiniz sıkıca tutun! Bir-iki-üç-ÇEKİN!”* diye bağırdı Jordan. (Ç14, s.116) örnek olarak verilebilir.

Uyarıda bulunma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında beşinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise sekizinci sırada yer almaktadır. Uyarıda bulunma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Böyle yaparak titreşimleri engelleyeceksin,”* diye uyardı Molly. (Ç29, s.120) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Ama bu, mektup gizliliğine aykırı!”* diye uyardı Jakop kısık bir sesle. (Ç10, s.23) örnek olarak verilebilir.

İtiraz etme becerisi, yüzdelerik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında altıncı sırada yer almaktadır. İtiraz etme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Saçmalık!”* diye bağırdı Anna. *“Tabii ki değişmedim!”* (Ç13, s.82) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Paolo gözlerini şaşkınlıkla kocaman açıp, “Ama Paris’e ya trenle ya da uçakla gidilir!”* diye haykırdı. (Ç20, s.26) örnek olarak verilebilir.

Öneride bulunma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer almaktadır. Öneride bulunma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Ona bir havlu fırlatıyorum. “En iyisi bunu kucağına ser, işerlerse falan.”* (Ç9, s.87) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Belki bir şeyler yapmaya başlayabilirsin,”* diye öneriyor Stan. *“Stantta yardımcı olabilirsin.”* (Ç22, s.132) örnek olarak verilebilir.

Yardımda bulunma becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında onuncu, oğlan çocuk kahramanlarında ise on birinci sırada yer almaktadır. Yardımda bulunma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *İyi Rehberlik görevimi gerçekten de ciddiye aldım. Ben yemek yemiyor olsam da, her öğle yemeğinde Chingis ile Nergui'yi yemekhaneye götürüp onlara birlikte oturabilecekleri boş yer buldum. Oyun ve yüzme saatleri için neler getirmeleri gerektiğini hatırlattım. Tuhaf görünümlü paltolarından vazgeçmelerini ve normal bir şey giymelerini söyledim.* (Ç15, s.27) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Donacaksın,” deyip, onu ayağa kaldırdım.* (Ç18-O1, s.42) örnek olarak verilebilir.

Baş etme becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında on birinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise yedinci sırada yer almaktadır. Baş etme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Ina 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, s.23-24) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Soyunma odasında ya da duşta hep sırtım duvara dönük duruyorum, kimse durumu fark etmiyor. Sorun çözülmüş oluyor.* (Ç28, s.29) örnek olarak verilebilir.

Beden dilini kullanma becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında sekizinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise dördüncü sırada yer almaktadır. Beden dilini kullanma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Elimi komodinden çekip kalbime götürerek, “Yemin ediyorum!” dedim.* (Ç25, s.146) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Jay de gülümsedi ve başıyla onayladı. “Evet.”* (Ç5-O1, s.15) örnek olarak verilebilir.

Duygularını ifade etme becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında yedinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise onuncu sırada yer almaktadır. Duygularını ifade etme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Şişmanlıyorum,” dedi Mary, “ayrıca güçleniyorum da. Eskiden hep yorulurdum. Bahçe kazarken hiç yorulmuyorum. Toprağı kabartınca kokusunu duymayı çok seviyorum.”* (Ç7, s.139) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Senin şakalarını sevmiyorum!” dedi Louis.* (Ç30, s.64) örnek olarak verilebilir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında, olaylara yön veren kahramanların çoğunluğu erkek/oğlan çocuğudur (Béreaud, 1975; Filipović, 2018; Hamilton vd., 2016; McDonald, 1989; Sever ve Aslan, 2011; Turner-Bowker, 1996). Araştırma kapsamında incelenen, 2010-2017 yılları arasında çok baskı yapan otuz iki çeviri çocuk romanının on sekizinde oğlan çocuk (Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç8, Ç10, Ç14, Ç17, Ç18, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23, Ç26, Ç28, Ç30, Ç31) kahraman bulunmaktadır. Oğlan çocuk kahramanların bulunduğu

romanlardan birinde (Ç5) kahraman oğlan çocuk sayısı iki, diğerinde (Ç18) ise dördtür. Çeviri çocuk romanlarının on dördünde (Ç4, Ç7, Ç9, Ç11, Ç12, Ç13, Ç15, Ç16, Ç19, Ç24, Ç25, Ç27, Ç29, Ç32) kız çocuk kahraman bulunmaktadır. Kız çocuk kahramanların bulunduğu romanlarından birinde (Ç11) kahraman kız çocuk sayısı ikidir. Çeviri çocuk romanlarında, olaylara yön veren kahramanların çoğunluğunun oğlan çocuğu olduğu görülmektedir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında olay kurguları birbirinden farklılık göstermesine rağmen erkek/oğlan çocuk kahramanlar etkin, kadın/kız çocuk kahramanlar ise edilgen tasvir edilmektedir. Erkek/oğlan çocuk kahramanlar, başkalarını yönetir ve kurtarıken kadın/kız çocuk kahramanlar, başkalarını takip edip onlara hizmet etmektedir (Weitzman vd., 1972). “Şartlandırma Komplosu” olarak adlandırılan bu durum, çocuk edebiyatı yapıtlarında erkek/oğlan çocuk kahramanların karakter çerçevelerinin başarı ve kendilerini ifade etmek, kadın/kız çocuk kahramanların karakter çerçevelerinin ise başkalarını mutlu kılmak üzere geliştirildiklerini vurgulamaktadır (Fisher, 1970; Akt. Segal, 1981). Ayrıca, yazarın cinsiyeti ne olursa olsun erkek/oğlan çocuk kahramanlar etkin, kadın/kız çocuk kahramanlar edilgen betimlenmektedir (Turner-Bowker, 1996). Bu araştırma kapsamında incelenen otuz iki çeviri çocuk romanından on dördünün kahramanı kız çocuğudur. Kız çocuk kahramanların bulunduğu on dört romandan dokuzunun yazarı (Ç7, Ç9, Ç12, Ç13, Ç19, Ç25, Ç27, Ç29, Ç32) kadın, beşinin ise (Ç4, Ç11, Ç15, Ç16, Ç24) erkektir. Alanyazının aksine incelenen çeviri çocuk romanlarında kadın yazarların, kız çocuk kahramanların karakter çerçevelerini etkin geliştirdikleri görülmektedir. Kadın yazarların yazdıkları çocuk romanlarından ikisinin (Ç19 ve Ç27) yazarı aynıdır.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için anti-masal örnekleri kullanılmaktadır. Robert Muncsh (1980)’in “*The Paper Bag Princes*” adlı yapıtı anti-masala örnek olarak verilebilir. Masalın kahramanı Elizabeth adında bir prensesdir. Elizabeth, Roland adlı prenses ile evleneceği zaman ejderha çıkagelip prensi kaçırmaya çalışır. Bu arada ejderha şatoyu yıkar ve prensesin giysilerini yakar. Elizabeth usunu kullanarak kaba güce başvurmaksızın Roland’ı kurtarır. Prens Roland, ejderhanın pençelerinden kendisini kurtardığı için Elizabeth’e gönül borcu duymak yerine onu prenses gibi görünmediği için eleştirir. Elizabeth evlenmekten vazgeçer. Son görüntüde Elizabeth, pısrık; ama aynı zamanda saygısız ve kendini beğenmiş bir erkekten kurtulduğu için şanslı olduğunu düşünerek gün batımına doğru yürürken görülür (Evans, 2002). Anti-masalda eril ve dişil roller ters yüz edilerek toplumsal cinsiyet rollerinin

sorgulanması amaçlanır. Veri kaynağında yer alan iki romanda (Ç19 ve Ç27) kız çocuk kahramanlar, olayların başlangıcında geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinde sunulur. Kız çocuk kahramanlar, karakter analizi yapma becerisi ile sosyal analiz yapma becerisini kullanarak yaşadıkları serüvenlerde kimlerle çatışma yaşamamaları ve kimlerle işbirliği yapmaları gerektiğine karar verir. Çocuk okuyucuya ataerkil toplumun, cinsiyet rollerine aykırı davranan erkekleri de ezildiği; özerk birey olmak için cinsler arasındaki işbirliğinin önemi sezdirilir.

Çeviri çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların atılganlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde soru sorma becerisi, düşüncesini söyleme becerisi, açıklama yapma becerisi, itiraz etme becerisi ile öneride bulunma becerisinin kız ve oğlan çocuk kahramanlarında aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Yönerge verme becerisi ile yardımda bulunma becerisinin yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır. Kız ve oğlan çocuk kahramanlar arasında farklılık görülmemektedir. Uyarıda bulunma becerisi ile duygularını ifade etme becerisinde kız çocuk kahramanlar, beden dilini kullanma ile baş etme becerisinde oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Atılganlık becerilerinde kız ve oğlan çocuk kahramanların birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmektedir.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında beşinci, oğlan çocuk kahramanlarında sekizinci sırada yer alan uyarıda bulunma becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlarında uyarıda bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç7) kahramanı, babasının işinden dolayı Hindistan'da doğar. Kolera salgınında annesini ve babasını kaybeder. İngiltere'de yaşayan ve eşini kaybettikten sonra hayata küsen eniştesinin yanına gönderilir. Hindistan'dayken ailesinin ilgisizliği nedeniyle Hintli bir dadı tarafından büyütülen kahraman, bencil ve hırçın bir karaktere sahiptir. İngiltere'ye geldiğinde eniştesinden ilgi görmez. Kendisiyle ilgilenen hizmetçilerden birinin oğlan kardeşi ile arkadaş olur. Oğlan çocuğunun, doğayla ve hayvanlarla kurduğu ilişki kahramanın ilgisini çeker. Kahraman, eniştesinin bir zamanlar eşiyle zaman geçirdiği; ancak eşini kaybettikten sonra kilitlediği bahçeden haberdar olur. Kahraman, bahçenin yerini öğrenir ve bahçenin kapısını açacak anahtara ulaşır. On yıldır atıl kalmış bahçeyi arkadaş oğlan çocuğu ile canlandırmaya başlar. Doğa ile etkileşimi sayesinde nazik ve düşünceli bir karaktere dönüşür. Bir gece, konakta duyduğu yabansı sesleri araştırırken yaşıtı olan eniştesinin oğlu ile karşılaşır. Kuzeni, kendini hasta duyumsamakta ve sakat olarak görmektedir. Bu yüzden odasından çıkmamaktadır. Kahraman, arkadaş oğlan ile birlikte kuzenini bahçeye götürür. Üçü birlikte

bahçeyi canlandırmaya çalışırlar. Bu süreçte kuzeni sağlığına kavuşur. “*Dickon’ı yollarsan ben de bir daha buraya gelmem,*” dedi. (Ç7, s.220) “*Bir çığlık daha atarsan,*” dedi “*ben de bağırırım. Hem de senden daha çok bağırırım, ödünü kopartırım!*” (Ç7, s.229)

Oğlan çocuk kahramanlarında uyarıda bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç8) kahramanı, Alman bir ailenin siyahi evlatlık çocuğudur. Ailesi, kahramanı iki haftalıkken evlat edinmiş ve her zaman onu çok sevmiştir. Beyazlar arasında yaşayan siyahi olmak kahramanın usunu karıştırır. Annesi, onu karnında büyütmediği için eğer yalan söylerse onu geri gönderirler mi? Gerçek annesi, ondan vazgeçtiğine göre kötü bir insan mıdır? Farklı renklerdeki çocuklar kardeş olabilir mi? benzeri sorular, kahramanın ailesi ile olan yaşantısını sorgulamasına neden olur. Kahramanın, okuldaki derslerle ilgili tek sorunu diktedir. Annesi, dikte yazılılarından önce kahramanı çalıştırmaktadır. Okuldan eve geldiği gün, annesi dikte yazılısı olup olmadığını sorar. Kahramanın ertesi gün dikte yazılısı vardır; ama dışarıda oynayan arkadaşının sesini duyunca dikte yazılısı olmadığını söyler. Kahraman, ertesi gün dikte yazılısından çok kötü not almamakla birlikte iyi bir not da almaz. Dikte yazılısını, anne ve babasına imzalatması gerekmektedir. Arkadaşı, dikte yazılısı ile ilgili annesine yalan söylese de kendi annesi olduğu için onu başından atmayacağını söyler. Arkadaşı, kahramana yalan söylediği için annesinin onu yine de isteyip istemeyeceğini sorar. Bunun üzerine kahraman evden kaçmaya karar verir. Yolda kız kardeşini gezdiren yakın arkadaşı ile karşılaşır. Arkadaşına evden kaçtığını söyler. Sürekli kız kardeşine bakmak zorunda kalan yakın arkadaşı da evden temelli olarak kaçmak istediği dile getirir. “*Sakın!*” diyen Paule, Anderas’ın montundan tutmaya çalışıyor. (Ç8, s.52) “*Dur!*” diyor Paule. (Ç8, s.100)

Kız çocuk kahraman, uyarıda bulunma becerisini akranının davranışlarını olumlu yönde değiştirmek için kullanmaktadır. Bunun için de karakter analizi yapma becerisinden yararlanmıştı. *Colin’in insanlara emirler verirken ne kadar kabalaştığından, hatta küçük bir canavara dönüştüğünden haberi olmadığını Mary bile fark etmişti. Hayatı boyunca sanki bir çöl adasında yaşamıştı ve adanın kralı da kendisi olduğu için kendine has bir üslup geliştirmişti. Etrafindan kendisini kıyaslayabileceği kimse de yoktu. 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, s.301-302)

Oğlan çocuk kahraman ise uyarıda bulunma becerisini akranının tehlikeli eylem ve davranışlarını önlemek için kullanmaktadır. Bunun için de gözlem yapma becerisinden

yararlanmıştı. *Pusete bir tekme atarak, “Onu gezdirmek zorundayım,” diyor ve pusetin tutma sapını öyle bir sarsıyor ki, Bette sağa sola savurulup, gülmekten adeta kendinden geçiyor.* (Ç8, s.93) *Derken puseti daha da hızlı itmeye koyuluyor.* (Ç8, s.100)

Uyarıda bulunma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, akranının olumsuz davranışlarını olumlu yönde değiştirirken ona karşı sevecen ve bakım verici davranmaktadır. Kahraman, akranının korkularını yenmede araçsal rol oynamaktadır (Béreaud, 1975). Oğlan çocuk kahraman ise akranının tehlikeli eylem ve davranışlarını engellerken otoriter davranmaktadır. Oğlan çocuk kahramanın otoriter davranışları, önder rolünde betimlenen kahramanların eylem ve davranışlarıyla benzerlik göstermektedir (Weitzman vd., 1972).

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında yedinci, oğlan çocuk kahramanlarında onuncu sırada yer alan duygularını ifade etme becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Duygularını ifade etme becerisinin kız çocuk kahramanlarında sıklıkla temsil edildiği romanlardan birinde (Ç25) kahramanın ailesi, işyerlerine daha yakın bir eve taşınmak zorunda kalır; ancak kahraman doğup büyüdüğü evden, mahalleden, okulundan ve arkadaşlarından ayrılmak istemez. Kahraman, ailesinin taşınma kararı alırken düşüncesini sormamasını kendisine yapılmış bir hakaret sayar. Eski mahalleden koparılmasını, onu var eden her şeyin yadsıması olduğu sonucuna varır. Ailesinin artık onu sevmediğine inanmaya başlar. Ailesinin, eski mahalleye dönmeye ereğinin olmadığını anlayınca kendisine eski mahalleden yeni bir aile bulmaya karar verir. Her hafta sonu bir arkadaşının evine konuk olur; ancak yeni bir aile bulması hiç kolay değildir. Gittiği her evde farklı bir aile düzeni ile karşılaşır. Karşılaştığı aile düzenleri kahramana yabancı gelir, üstelik hiçbir aile kendi ailesinin yerini tutmaz. Bir hafta sonu konuk kaldığı evdeki arkadaşı, arkadaşlarıyla oynamak için dışarı çıkmamaktadır. Kahraman, arkadaşının annesinin tam bir zorba olduğunu fark eder. Bir sonraki hafta konuk kaldığı evde görünüşte şatafat içinde yaşayan arkadaşının ailesinin borç batağında yüzdüklerini keşfeder. Bu arada, yeni arkadaşlarından birinin oldukça ciddi bir hastalıkla savaşımına tanık olur. Kahraman, bu grev sırasında hayatın hiç de kolay olmadığını fark eder. Herkesin önemli önemsiz sorunları vardır. Kendi sorunlarının bazı insanların sorunlarının yanında ne kadar anlamsız olduğunu anlar. *Ciddileştim. “Bencilin tekiyim. Anders benden kaçıyor şimdi.”* (Ç25, s.187)

Oğlan çocuk kahramanlarında duygularını ifade etme becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç22) kahramanı, babası ile annesini kaybettikten sonra amcası ve yengesiyile birlikte yaşamaya başlar. Amcası, çalıştığı tersane kapanınca işsiz kalır.

Tersanenin yıkıldığı gün, balık iskelesine boşaltılan balıkları görür görmez amcasının usuna bir düşünce gelir. Hiç zaman yitirmeden de harekete geçer. Eve taşıdığı birkaç kilo balık, metal levhalar ve alet çantasıyla uğraşmaya başlar ve konserve balık yapar. Amcasının konserve balık yapma girişimi zaman geçtikçe saplantıya dönüşür. Balıklar ve makineler, evin dört bir yanını hızlıca sarar. Kahraman, okulu bırakıp sabahtan akşama kadar konserve balık işinde çalışır. Kahraman, evde makinelerden yer kalmayınca bir dolabın içinde uyur; ama yine de sızlanmaz. Doğum gününü unutmayan yengesi, kasabaya geçici bir süre gelen panayıra gitmesi için bilet alır. Kahraman panayırdaki güzel bir gün geçirir. Akşam eve döndüğünde amcasının söylediği bir söz nedeniyle incinir. Kahraman, yüreğinde koca bir ağırlık ile evden ne yapacağını bilmeden ayrılır. Yolu panayıra düşer. Dostoyevski adında bir adamın yanında ördek-yakalamaca standında çalışmaya başlar. Adamın, aksi bir kız çocuğu vardır. Adam, kahramana eşinin Sibiryaya gitmesiyle kızının karakterinin değiştiğini anlatır. Kahraman, akşamları kız çocuğunun ağlama sesini duyar. Kız çocuğu ile arkadaş olmaya çalışır. Bu sırada da kendisini keşfetmesine neden olacak bir serüvene atılır. *“Doğru. Ama Bay Pirelli’yi pirinalarla yüzerken gördüğümde, ben de yapabilirim gibi hissettim.”* (Ç22, s.163) *“Evet. Korktum, ama Bay Pirelli gibi olmak nasıl bir histir biliyorum sanki. Balık olmanın nasıl bir his olduğunu da.”* (Ç22, s.163)

Duygularını ifade etme becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, kendine yeni bir aile ararken çevresindeki akranlarına karşı yabancılaştığını sezinler. Bu sezgiye neden olan ise duygularını anlamlandırma becerisini etkin olarak kullanmasıdır. *Pencereden dışarı baktım. Artık ne söyleyeceğimi bilmiyordum. Sağlığı iyi olmayan biriyle konuşmak niye bu kadar zor? Onunla karşılaşmamayı tercih ederdim; sonra biraz suçlu hissettim, çünkü benim uğurlu ayakkabılarım vardı, onun yoktu. Ama mutsuz durmuyordu ve konuşmayı kesmiyordu. Kliniğin, akdenizanemisi için özel bölümü vardı; bütün gün orada kalacaktı, ama sınavlarını da vermek zorundaydı.* (Ç25, s.121-122)

Duygularını ifade etme becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahraman, duygularını doğrudan ifade etmez. Duygularını ifade etmesine neden olan akranı kız çocuğunun kendisine olan düşkünlüğüdür. Çünkü akranı kız çocuğu, kahramanla benzer olaylar yaşamıştır. 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. *“Ördek yakalamaca standındaydım,” diye yanıtlayan Stan, bu açıklamanın*

ona azıcık gurur verdiğini hissediyor şaşkınlıkla. (Ç22, s.88) “Belki,” diyor Stan, “aklımıza koyarsak hepimiz özel biri olabiliriz.” (Ç22, s.165) “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).

Duygularını ifade etme becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, sevecen, özverili ve yardımsever; oğlan çocuk kahraman ise cesur, girişimci, korumacı, soğukkanlı, öz denetimli, özgüvenli ve bilgili karakter çerçevesinde geliştirilmiştir (Gür, 2019; Kapkıner, 2019; Kahraman ve Özdemir, 2019; Karaaslan, 2019; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Köseleler, 2009; Oğus Rollas, 2017; Ünelöz, 2017; Yener, 2020). Duygularını ifade etme becerisi kız çocuk kahraman için karakterinin doğal bir edinimi, oğlan çocuk kahraman için ise çevrenin etkisi ile gelişen bir edinim olarak görülmektedir (Hillman, 1974).

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında on birinci, oğlan çocuk kahramanlarında yedinci sırada yer alan baş etme becerisinde oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Baş etme becerisi, kız çocuk kahramanlarında iki romanda (Ç12 ve Ç27) temsil edilmiştir. Romanlardan birindeki (Ç12) kız çocuk kahraman dokuz yaşındadır. Kahramanın en önemli özelliği söz dalaşında arkadaşlarına üstün gelmesidir. Kahramanın hedefinde koşuda, kavgada ve benzeri etkinliklerde yenemediği oğlan çocukları vardır. Kahramana, oğlan çocuklarını sözcükler gibi basit ve acı veren bir silahla aşağılamaya çalışmak daha kolay gelir. Kahraman bir eğlence düzenler. Eğlenceye gelen arkadaşları, yeşim taşından yapılma pürüzsüz balığı okşamak ister. Kahraman, yeşim taşından yapılma balığın okşanmasını istemediği için baş etme becerisini arkadaşlarının ilgisini dağıtmak için kullanır. “Pirinç tatlısı alır mısın? Yeşil çay içer misin? Hediye için teşekkür ederim, hemen açacağım,” demişti (Ç12, s.17). Diğer romanın (Ç27) kahramanı kız çocuğu da dokuz yaşındadır. Tarih öncesinde yaşayan kahraman resim çizmeyi sever. Resimlerini ince, sivri çubuklarla toprağa ve tozun üzerine çizer. Kahraman, resim yapmaya başlamadan önce yerdeki alanı düzleştirir. Ardında da toprak parçasının kendisine ait olduğunu herkes bilsin ve oraya kimse ayak basmasın diye alanının dört bir köşesine çıtalar diker. Kahraman, resim çizerken meraklı kabile üyeleri başına toplanır. Homurdanarak yorum yaptıklarında veya coşkulanıp aslan ya da kurt resmine dokunmak için ellerini uzattıklarında kahramanın ilgisi dağılır. Kabiledaki oğlan çocuğu ise diğer kabile üyelerinden farklı olarak resimlerin üzerine basar. Oğlan çocuğu ile çatışma yaşamak istemeyen kahraman, baş etme becerisini resim

çizmeye devam edebilmek için kullanır. *Ina bu konuda farklıydı: Gob, resimlerinin üstüne basarak mahvettiği zamanlarda (kimse bakmadığında yapıyordu bunu) omuzlarını düşürmekle yetiniyor, sonra yer değiştirip yeniden çizmeye koyuluyordu.* (Ç27, s.23-24)

Oğlan çocuk kahramanlarında baş etme becerisinin sıklıkla temsil edildiği 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 takmışlar. Kahraman, öğretmenler odasındaki çöpün içinde ‘Ejder Çocuk’ adlı bir çizgi roman bulur. Çizgi roman, her gün karşılaştığı birilerinin elinden çıkmış, kurşun kalemle defter kâğıdına çizilmiş, son derece sıra dışı çizimlere sahip bir çalışmadır. Üstelik çizgi romanda anlatılan akıl almaz serüvenlerin devamı gelir. Kahraman, her gün yanından geçtiği bir duvarın boşluğunda durmadan yeni serüvenlerle dolu çizgi romanlar bulur. Çizgi romanları, okudukça görünmez olmak dışında bir amaç edinir: Etrafındaki zorbarların hakkından gelen, dürüstlük simgesi, ejderha maskeli süper kahramanın yaratıcısını bulmak ve onun nefes kesen öyküsünün peşine düşmek. *Yerime otururken, “Sesi yükseltmişim!” dedim. Böyle söyledim ve gülümsedim; çünkü onların beni oltaya düşürdüklerini sanmalarını istemiyordum.* (Ç28, s.23) *Bu yüzden sırt üstü yüzmeyi yeğliyorum, böylece kimse yüzünü buruşturarak, “Şuna bak nesi var!” demiyor; havuzun dibinde bir dalgıç olmaz, ama havuzun dibinde bir dalgıç olması en azından yeterince umulmadık bir şey.* (Ç28, s.29)

Baş etme becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahramanlar ile oğlan çocuk kahraman, akranlarından dış görünüş ve yetenek olarak farklıdır. Baş etme becerisini akranlarıyla çatışma yaşamamak için kullanmaktadırlar. Çocuk edebiyatı yapıtlarında oğlan çocuk kahramanlar, karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için teşvik edilirken kız çocuk kahramanlar teşvik edilmezler (Béreaud, 1975). Baş etme becerisinde oğlan çocuk kahramanların etkin temsil edilmiş olmaları karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için daha fazla teşvik edildiklerini göstermektedir.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında sekizinci, oğlan çocuk kahramanlarında dördüncü sırada yer alan beden dilini kullanma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlarında beden dilini kullanma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanlardan (Ç29) birinde, kahramanın tek istediği yakın arkadaşıninki gibi korunaklı bir hayat, düzenli bir ev, normal bir aile, el işi dersinde kendisine yardım eden bir anne, rafları tamir eden bir baba ve futbolcu bir

ağabeyinin olmasıdır. Kahramanın annesi, tan ağarırken çıplak ayakla bitki toplamaya ormana gider. Topladığı bitkilerden ilginç karışımlar ve iksirler hazırlar. Babası ise yıllardır ortada görünmeyen ikiz ağabeylerin peşine düşmüş, Küba’da bir yerlerde kayıplara karışmıştır. Kahramanın hayatı, komşularının tan ağarırken öten horozlarından rahatsız olmasıyla değişir. Annesi, bahçeye büyük bir ağaç dikmeye karar verir. Ağaç, iki ev arasında çitlerden daha sağlam bir bariyer olacak, belki de sesi boğacaktır. Ağaç bir günde büyümeyeceği için annesi bir iksir hazırlar. Çitin yanına derin bir çukur kazar. İksiri, çukura dökünce dertleri bitecektir. Annesi, çukur kazmanın yorgunluğunu bir çayla gidereyim derken dalgınlıkla çay yerine hazırladığı iksiri içer. Dallarında değişik yemişlerin bulunduğu dev bir anne-ağaca dönüşür. Komşularının, kendi bahçelerine uzanan anne-ağacın dallarını budamaya kalkışması işlerin iyice sarpa sarmasına neden olur. Kahraman, sürekli yalnız başına dolaşan ve doğaya meraklı sınıf arkadaşı oğlan çocuğuna yaşadıklarını anlatır. Onunla birlikte sorunların üstesinden gelmeye çalışır. *“Meleği kimin yaptığını biliyorum galiba,” diyerek gözleriyle doğrudan Pim Wilder’i işaret etti Molly. (Ç29, s.43) Molly omuz silkti, “Kim bilir! Belki de insana iyi şans getirip kötü ruhları uzaklaştıran bir tür tılsımdır,” dedi. (Ç29, s.44)*

Oğlan çocuk kahramanlarında beden dilini kullanma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanlardan (Ç10) birinde, kahramanın anne ve babası boşanmıştır. Annesiyle birlikte bir apartman dairesinde yaşayan kahraman, karşı dairelerinde oturan Zwoch ailesinin iki büyük kızı ile yakın arkadaştır. Kahraman, zamanının büyük çoğunluğunu karşı dairede geçirir. Hasta olduğu için okula gitmediği bir gün, Zwochlara gelen bir mektubu teslim alır. Avukat-noterden geldiği için mektubun önemli olduğunu düşünür. Çok geçmeden mektubun içeriği ortaya çıkar. Zwochların yaşlı bir akrabası ölmüştür ve tüm mal varlığı olan eski bir evi de baba Zwoch’a bırakmıştır. Miras kalan ev komşu aileyi heyecanlandırır. Gidip evi gördüklerinde bir yıkıntı ile karşılaşır. Anne Zwoch, yarardan çok zarar getireceğini düşünerek evin satılmasından yanadır. Evin kızları, kocaman bir evde yaşama düşü kurmaktadır. Baba Zwoch ise orta yolu bulmakla meşguldür. Kahraman, mirası bırakan kişinin zengin olduğunu düşünür. Evden başka yüklü bir gömü bıraktığına inanır. Evin kızları ile birlikte saklı gömüyü aramaya koyulur. *Tete’yle Pups odasından çıkarlarken Jakop onlara hafifçe el salladı. (Ç10, s.44) Alt dudağını kemirip, derin bir soluk alarak başını salladı. “Örümcek korkumdan nefret ediyorum! Tam da benim böyle bir korkum olması vicdansızlık!” (Ç10, s.77)*

Beden dilini kullanma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanın, beden dilini sosyal durumlara göre ayarlayabildikleri görülmektedir

(Spence, 2003). Beden dilini kullanma becerisinde kız çocuk kahraman, göz ve omuz hareketleri; oğlan çocuk kahraman ise el ve baş sallama hareketlerini kullanmıştır. Kız çocuk kahramanın, göz hareketleri kullanması ilgi çekicidir; çünkü alanyazın kadınların, erkeklerden daha fazla gülümsediği ve başkalarına baktığı, daha anlamlı yüzlere sahip olduğu ve daha anlamlı beden hareketleri sergilediklerini göstermektedir (Hall, 1978, 1984; Akt. Wester, Vogel, Pressly ve Heesacker, 2002). Bununla birlikte çocuk edebiyatı yapıtlarında, erkek/oğlan çocuk kahramanların karakter çerçeveleri eylem ve davranışlarıyla, kadın/kız çocuk kahramanların karakter çerçeveleri dış görünüşleri ile geliştirilmektedir (Çatalcı Soyer, 2009; Çınar, 2015; Filipović, 2018; Gayberi, 2019; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kaynak, 2017; Nilsen, 1971; Salman Erden, 2019). Çeviri çocuk romanlarında oğlan çocuk kahramanların beden dilini kullanma becerisinde etkin temsil edilmiş olması, karakter çerçevelerinin sadece eylem ve davranışlarıyla değil dış görünüşleri ile de geliştirildiklerini göstermektedir.

Tablo 19

*Çeviri Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                         | Kız Çocuk Kahramanlar |        | Alt Kategoriler                         | Oğlan Çocuk Kahramanlar |        |
|-----------------------------------------|-----------------------|--------|-----------------------------------------|-------------------------|--------|
|                                         | f                     | %      |                                         | f                       | %      |
| Yanıt verme becerisi                    | 131                   | 54.36  | Yanıt verme becerisi                    | 119                     | 56.40  |
| Kaçınma becerisi                        | 35                    | 14.52  | Günlük nezaket becerisi                 | 28                      | 13.27  |
| Günlük nezaket becerisi                 | 31                    | 12.86  | Kaçınma becerisi                        | 20                      | 9.48   |
| Yönergeye uyma becerisi                 | 14                    | 5.81   | Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 9                       | 4.27   |
| Paylaşım becerisi                       | 7                     | 2.90   | Yönergeye uyma becerisi                 | 7                       | 3.32   |
| İşbirliği yapma becerisi                | 4                     | 1.66   | Onaylama becerisi                       | 6                       | 2.84   |
| Empati kurma becerisi                   | 4                     | 1.66   | Sempatı kurma becerisi                  | 6                       | 2.84   |
| Uzlaşma becerisi                        | 3                     | 1.24   | Uzlaşma becerisi                        | 4                       | 1.90   |
| Onaylama becerisi                       | 3                     | 1.24   | Paylaşım becerisi                       | 4                       | 1.90   |
| İltifat ve takdir etme becerisi         | 3                     | 1.24   | İşbirliği yapma becerisi                | 3                       | 1.42   |
| Esprî ve şaka yapma becerisi            | 2                     | 0.83   | Esprî ve şaka yapma becerisi            | 3                       | 1.42   |
| Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 2                     | 0.83   | İltifat ve takdir etme becerisi         | 2                       | 0.95   |
| Sempatı kurma becerisi                  | 2                     | 0.83   | Empati kurma becerisi                   | 0                       | 0      |
| Toplam                                  | 241                   | 100.00 |                                         | 211                     | 100.00 |

Tablo 19’da çeviri çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (yanıt verme becerisi), sekizinci (uzlaşma becerisi) ve on birinci (espri ve şaka yapma becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında yüzdelik sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmektedir.

Çeviri çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde kaçınma becerisi kız çocuk kahramanlarında ikinci, oğlan çocuk kahramanlarında üçüncü, günlük nezaket becerisi kız çocuk kahramanlarında üçüncü, oğlan çocuk kahramanlarında ikinci ve yönergeye uyma becerisi kız çocuk kahramanlarında dördüncü, oğlan çocuk kahramanlarında beşinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu yüzdelik sıralamalarda farklılık olduğu söylenemez; çünkü becerilerin yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır. Buna karşın yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında beşinci, oğlan çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer alan paylaşım becerisinde kız çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında altıncı, oğlan çocuk kahramanlarında onuncu sırada yer alan işbirliği yapma becerisinde kız çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında yedinci sırada yer alırken oğlan çocuk kahramanlarında temsil edilmeyen empati kurma becerisinde kız çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında dokuzuncu, oğlan çocuk kahramanlarında altıncı sırada yer alan onaylama becerisinde oğlan çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında onuncu, oğlan çocuk kahramanlarında on ikinci sırada yer alan iltifat ve takdir etme becerisinde kız çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında on ikinci, oğlan çocuk kahramanlarında dördüncü sırada yer alan sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde oğlan çocuk kahramanlar; kız çocuk kahramanlarında on üçüncü, oğlan çocuk kahramanlarında yedinci sırada yer alan sempati kurma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Yanıt verme becerisi, yüzdelik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında birinci sırada yer almaktadır. Yanıt verme becerisine kız çocuk kahramanlarında, “*Şuna bak!*” diye bağırdı, birkaç metre ötedeki otları işaret ederek. “*Bunu kim yaptı acaba?*” “*Ben yaptım,*” dedi Mary. (Ç7, s.139) oğlan çocuk kahramanlarında ise “*Sanırım müdür bu işe pek sıcak bakmıyor.*” “*Neden?*” “*Kör bir öğrenci sınıfa yok olur da ondan.*” (Ç17, s.82) örnek olarak verilebilir.

İşbirliği yapma becerisi, yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında altıncı, oğlan çocuk kahramanlarında ise onuncu sırada yer almaktadır. İşbirliği yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Tullia şişeleri aldı, ben ve Mazi de balık kovanının iki*

ucundan tuttuk. (Ç32, s.57) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Hepimiz deli gibi arka cama vurmaya başladık, ama hiçbir şey olmadı, camda küçücük bir çizik bile açamadık.* (Ç18-O2, s.78) örnek olarak verilebilir.

Uzlaşma becerisi, yüzdeler sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında sekizinci sırada yer almaktadır. Uzlaşma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Molly biraz yumuşayarak başını salladı. “Sanırım haklısın,” demesine rağmen buna pek inanmıyordu.* (Ç29, s.42) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Nefesim kesildi. Karşı çıkmayı isterdim, ama sonra düşününce, Zoe ile eşleşmenin, bu meselenin Aurora ile kapanmasından daha iyi olacağını, hele hele yapışık ikizlerle eşleşmekten çok daha iyi olacağını fark ettim. Zoe’nin hamlesine razı oldum.* (Ç26, s.47) örnek olarak verilebilir.

Onaylama becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında dokuzuncu, oğlan çocuk kahramanlarında ise altıncı sırada yer almaktadır. Onaylama becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Yarın okul çıkışı gelirim,” dedi Pim. “Tamam,” dedi Molly dik durmaya çalışarak.* (Ç29, s.149) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Gülümseyerek başıyla onayladı Jay. “Tamam, gelirim. Harika olur.”* (Ç5-O1, s.69) örnek olarak verilebilir.

Yönergeye uyma becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında dördüncü, oğlan çocuk kahramanlarında ise beşinci sırada yer almaktadır. Yönergeye uyma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Yap şunu, Emma! Çekmeceli dolabın tepesinden fırçayı alıp saçını fırçalamaya başlıyorum, yavaşça, nazikçe.* (Ç4, s.39), oğlan çocuk kahramanlarında ise *“ŞİMDİ HİÇBİR YERE KIRMADAN DÜMDÜZ GİDİYORUZ!” diye bağırdı Sırtık. Ben de gözlerimi kapayıp direksiyona sıkı sıkı sarılarak, itfaiye arabasını düz tutmaya çalıştım.* (Ç18-O1, s.45) örnek olarak verilebilir.

Kaçınma becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında ikinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise üçüncü sırada yer almaktadır. Kaçınma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Karafatma kadar hoş. “Şerbet ister misin?” Cevap vermek istemiyorsan, sana soru soranın dikkatini başka bir soruyla dağıt.* (Ç9, s.86) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Paolo, arkadaşına inanır gibi yaptı ve ona hayranmış gibi göründü. En iyi arkadaşını küçük düşürmek veya sinirlendirmek istemiyordu.* (Ç20, s.20) örnek olarak verilebilir.

Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında on ikinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise dördüncü sırada yer almaktadır. Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Alman kardeşlerin sadece oynamaya değil, onlarla konuşmaya bile izinlerinin olmadığı çok açıktı. Alman çocuk sanki bir şey söylemek istemiş gibi baktı, sonra yine suratını özü*

*dilercesine komikleştirip omuzlarını yukarı kaldırmakla yetindi. (Ç13, s.91) oğlan çocuk kahramanlarında ise Serin hava çok iyiydi, ama Lindley'nin onu saygı dolu bir ifadeyle, başıyla onaylaması Jordan'a daha da iyi geldi. (Ç14, s.98 ) örnek olarak verilebilir.*

Espri ve şaka yapma becerisi, yüzdeler sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında on birinci sırada yer almaktadır. Espri ve şaka yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *"İrkçi matematikçi de bana hayran kaldı!" diyerek güldüm. O da güldü. (Ç25, s.187) oğlan çocuk kahramanlarında ise "Bunu kesin Kükreyenses giymiş olmalı," diye güldü Lev. "Kaçılırken üzerinde yalnızca mayo vardı tabii." (Ç31, s.163) örnek olarak verilebilir.*

Günlük nezaket becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında üçüncü, oğlan çocuk kahramanlarında ise ikinci sırada yer almaktadır. Günlük nezaket becerisine kız çocuk kahramanlarında, *"Merhaba!" dedi. "Geliyor musun? Bayan Wagenthaler'e çorbalık sebze almaya gidiyorum." (Ç11-K1, s.70) oğlan çocuk kahramanlarında ise "Hoşça kal," diyerek, elini Janne'ye uzatıyor. (Ç8, s.71) örnek olarak verilebilir.*

İltifat ve takdir etme becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında onuncu, oğlan çocuk kahramanlarında ise on ikinci sırada yer almaktadır. İltifat ve takdir etme becerisine kız çocuk kahramanlarında, *"Bikinin çok güzel." (Ç9, s.135) oğlan çocuk kahramanlarında ise "Çok hoş görünüyorsun," diyor. (Ç22, s.98) örnek olarak verilebilir.*

Empati kurma becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında yedinci sırada yer alırken oğlan çocuk kahramanlarında temsil edilmemiştir. Empati kurma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Önce bir yönde, sonra diğer yönde dönmemiz Nergui'yi endişelendirmişti; ters yönde yapılan bu iki hareketin birbirini sıfırlamasından korkuyordu. (Ç15, s.78) örnek olarak verilebilir.*

Sempatı kurma becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında on üçüncü, oğlan çocuk kahramanlarında ise yedinci sırada yer almaktadır. Sempatı kurma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Başını salladı Hogart. Gözleri kocaman açılmıştı, sanki gözkapakları yok olmuştu. Ona bakarken Lucy'yi daha büyük bir korku sardı. (Ç16, s.48) oğlan çocuk kahramanlarında ise Hafifçe seslenir ama kız cevap vermez. Dokunur, ama kız kıııldamaz. Hastalanmış mıdır? Giacomo, acıya benzer bir huzursuzluk hisseder. (Ç23, s.30) örnek olarak verilebilir.*

Paylaşım becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında beşinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise dokuzuncu sırada yer almaktadır. Paylaşım becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Böylece Hortensia onlara kendi gardırobundan Helene'ya çok yakışan, Hugo'yu da biraz komik gösteren kazaklar, ceketler ve eldivenler götürmeye*

*başlamış. (Ç19, s.70) oğlan çocuk kahramanlarında ise Onun için, yemeğin üstüne yiyeceği pudingi de buzdolabından çıkardı. Ama onu da dörde bölmek zorunda kaldığından midesi hâlâ dolmamıştı. (Ç10, s.84) örnek olarak verilebilir.*

Çeviri çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelerik sıralamaları incelendiğinde yanıt verme becerisi, uzlaşma becerisi ile espri ve şaka yapma becerisinin kız ve oğlan çocuk kahramanlarında aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Yönergeye uyma becerisi, kaçınma becerisi ve günlük nezaket becerisinin yüzdelerik sıralamaları birbirine yakındır. Kız ve oğlan çocuk kahramanlar arasında farklılık görülmemektedir. İşbirliği yapma becerisi, iltifat ve takdir etme becerisi, empati kurma becerisi ve paylaşım becerisinde kız çocuk kahramanlar; onaylama becerisi, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi ve sempati kurma becerisi oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Sosyal uyum becerilerinde kız çocuk kahramanların etkin temsil edildiği söylenebilir.

Yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında altıncı, oğlan çocuk kahramanlarında onuncu sırada yer alan işbirliği yapma becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlarında işbirliği yapma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç32) kahramanı, yaz tatilini annesinin doğup büyüdüğü köyde geçirmek zorunda kalır; çünkü babası yazardır ve köydeki evde daha verimli çalışacağını düşünür. Babası bir türlü yazmaya başlayamaz. Eşine, ev temizliğinde ve kullanılmayan eşyaları ayıklamasında yardımcı olur. Kahraman, köy yerinde sıkıldığı için çete kurmaya karar verir. Çetenin kimlerden oluşacağı ve ne yapacakları hakkında bir düşüncesi olmamakla birlikte ilk adımını atar. Köydeki tek arkadaşı kız çocuğunun yanına gider. Arkadaşına, çete kurma düşüncesinden bahseder. Arkadaşı çete kurma düşüncesine olumlu bakar; ama kahraman çete kurmak için en azından bir kişiye daha gereksinimleri olduğunu düşünür. Arkadaşı ile birlikte uslarına köyde yaşayan ve yaşlıları olan oğlan çocuğu gelir. Oğlan çocuğunun yanına giderler. Çeteye katılmayı kabul eden oğlan çocuğu, içi dönüşüme uğrayan balıklarla dolu bir çukurdan bahseder. Ertesi gün çete üyeleri, olay yerinde inceleme yapar. Çukurun etrafı atık yağlarla kaplıdır. Bu işin sorumlusu, aksi ve çoğu zaman içkili bir oto tamircisidir. Çete üyeleri, oto tamircisini durdurmak için işe yarar bir tasarı düşünürler. Yaptıkları tasarımı ailelerine anlatırlar ve onların yardımı ile de tasarımı adım adım uygulamaya başlarlar. *Ayrıca büyük bir ustalıkla eski kristal avizenin damla taşlarından birkaçını kumaşın üzerine diktik. (Ç32, s.56) Başlarına ve kuyruğuna takmak için mavi, yeşil ve siyah renkte naylon torbaları keserek balığın solungaçlarını yaptık (Ç32, s.57).*

Oğlan çocuk kahramanlarında işbirliği yapma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanda (Ç18), dört oğlan çocuk kahraman vardır. Kahramanlar, birbirlerini çok seven ve çok iyi tanıyan dört arkadaştır. Kendilerine “Kısa Pantolonlular Çetesi” adını takmışlardır. Kahramanlar, şort ve tişört ile yakalandıkları kar fırtınasından kurtulmak, ortadan kaybolan okullarını bulmak, devinim halindeki trene binmek ve doğum sancıları tutan kadına bebeğini dünyaya getirmesinde yardım etmek gibi farklı serüvenler yaşarlar. Romanda yaşanan serüvenler kahramanların kendi bakış açılarıyla anlatılmıştır. *Hepimiz deli gibi arka cama vurmaya başladık, ama hiçbir şey olmadı, camda küçücük bir çizik bile açamadık.* (Ç18-02, s.78) *Biz bu teklifi düşünmeye fırsat bulamadan, Beton arka pencereden içeri süzüldü, oradaki kırık camları süpürdü, dolayısıyla biz de, itiş kakış peşinden girmek zorunda kaldık ve nasıl olduğunu anlamadığım bir şekilde kendimi Agnes’in yanında ön koltukta otururken buldum; Sırtık, Rudolpho ve Beton ise arka koltukta oturuyorlardı.* (Ç18-02, s.82)

Çocuk edebiyatı yapıtlarında erkek/oğlan çocuk kahramanlar yaşadıkları serüvenlerde etkin ve özerk karakter çerçevesinde geliştirilirken, kadın/kız çocuk kahramanlar ise edilgen ve bağımlı karakter çerçevesinde geliştirilmektedir. Erkek/oğlan çocuk kahramanlar, yaşadıkları serüvenlerde cesaret gösterip zekâlarını kullanırken, kadın/kız çocuk kahramanlar göze batmadan başarı elde etmektedirler (Béreaud, 1975; Heinz, 1987; Hillman, 1974; Weitzman vd., 1972). Ayrıca erkek/oğlan çocuk kahramanlar, yaşadıkları serüvenlerde başka bir erkek/oğlan çocuk ile birlikte görülmektedir (Béreaud, 1975). İşbirliği yapma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahraman, işbirliği yapma becerisini yaşadıkları serüvenlerde başarı elde etmek için kullanmaktadır. Kız çocuk kahraman, kurduğu çeteye üçüncü kişi ararken özelliklerini gözü pek, korkusuz, serüven peşinde koşmayı bilen olarak tanımlar. Çeteye katılan oğlan çocuğu, çetenin ne ile uğraşacağına karar verir. Olayları başlatan ve yönlendiren romanın yan kişisi oğlan çocuğudur. Kız çocuk kahraman, işbirliği yaparken akranı oğlan çocuğunun yönlendirdiği olayların başarıya ulaşması için çabalar. Oğlan çocuk kahraman ise yaşadığı serüvende başarı elde etmek için diğer üç oğlan çocuk kahramanla birlikte davranır. Romandaki dört oğlan çocuk kahramanın, kişilik özellikleri birbirinden farklılık göstermesine rağmen ortak özellikleri cesur ve gözü pek olmalarıdır. Ayrıca oğlan çocuk kahramanlar, işbirliği içerisinde davranışlar da özerk kişilik yapılarında geliştirildikleri görülmektedir.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında dokuzuncu, oğlan çocuk kahramanlarında altıncı sırada yer alan onaylama becerisinde oğlan çocuk kahramanlar

daha etkin temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlarında onaylama becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç32) kahramanı, yaz tatilini uyuşuk uyuşuk kır evinde geçirmek istemez, çete kurmaya karar verir; ama yazı geçirmek için geldikleri köyde pek arkadaşı yoktur. Çete kurma düşüncesini, önce köydeki tek arkadaşı olan kız çocuğuna söyler. Çete kurmak için üçüncü bir kişi gerekmektedir. Kahraman, arkadaşına üçüncü çete üyesinin karakter özelliklerini anlatır. Üçüncü kişi gözü pek, korkusuz, serüven peşinde koşmayı bilen biri olmalıdır. *“Doğru” diye atıldım.* (Ç32, s.23) *“Evet, evet.”* (Ç32, s.23).

Oğlan çocuk kahramanlarında onaylama becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç22) kahramanı, anne-babasını kaybettikten sonra amcası ve yengesiyle birlikte yaşamaya başlar. Amcası, çalıştığı tersane kapanınca işsiz kalır. Tersanenin yıkıldığı gün, balık iskelesine boşaltılan balıkları görür görmez amcasının usuna bir düşünce gelir. Hiç zaman kaybetmeden de harekete geçer. Eve taşıdığı birkaç kilo balık, metal levhalar ve alet çantasıyla uğraşmaya başlar ve konserve balık yapar. Amcasının konserve balık yapma girişimi zaman geçtikçe saplantıya dönüşür. Balıklar ve makineler, evin dört bir yanını hızlıca sarar. Kahraman, okulu bırakıp sabahtan akşama kadar konserve balık işinde çalışır. Kahraman, evde makinelerden yer kalmayınca bir dolabın içinde uyur; ama yine de sızlanmaz. Doğum gününü unutmayan yengesi, kasabaya geçici bir süre gelen panayıra gitmesi için bilet alır. Kahraman panayırda güzel bir gün geçirir. Akşam eve döndüğünde amcasının söylediği bir söz nedeniyle incinir. Kahraman, yüreğinde koca ağırlık ile evden ne yapacağını bilmeden ayrılır. Yolu panayıra düşer. Dostoyevski adında bir adamın yanında ördek-yakalamaca standında çalışmaya başlar. Adamın, aksi bir kız çocuğu vardır. Adam, kahramana eşinin Sibirya’ya gitmesiyle kızının karakterinin değiştiğini anlatır. Kahraman, akşamları kız çocuğunun ağlama sesini duyar. Kız çocuğu ile arkadaş olmaya çalışır. Bu sırada da kendisini keşfetmesine neden olacak bir serüvene atılır. *“Yengenle amcan gibi,” diyor Nitasha. “Evet,” diyor Stan.* (Ç22, s.164) *Nitasha sırtlıyor. “Biraz balıklaşmış bir Stan bulacaklar.” “Evet,” diyor Stan* (Ç22, s.164).

Çocuk edebiyatı yapıtlarında oğlan çocukları, başarılı olmaları ve kendilerini ifade etmeleri, kız çocukları ise başkalarını mutlu kılmak için şartlandırılır (Fisher, 1970; Akt. Segal, 1981). Onaylama becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, akranına üçüncü çete üyesinde bulunması gereken özellikleri anlatır. Akranı, kahramanın söylediklerinin aynısını tekrar eder. Bunun üzerine kahraman, akranının söylediklerini doğrulamak için onaylama becerisini kullanır. Oğlan çocuk kahraman, alanyazının aksine, doğrudan kendini ifade edemez. Akranı kız çocuğu, benzer sorunlar yaşadığı için kahramanın duygu ve düşüncelerini öğrenmek ister. Kahraman, akranının sorgulaması

sonucu duygu ve düşüncelerini anlatır. Akranı, kahramanın söylediklerini içselleştirebilmek için söylediklerini tekrar eder. Kahraman da akranının doğru anladığını belirtmek için onun tekrar ettiklerini doğrulamak amacıyla onaylama becerisini kullanır.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında on ikinci, oğlan çocuk kahramanlarında dördüncü sırada yer alan sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi, kız çocuk kahramanlarında iki romanda (Ç13 ve Ç15) sıklıkla temsil edilmiştir. Romanlardan birinde (Ç13) kahraman İngiltere’de yaşamaktadır. Bir gün sınıfa iki Moğol kardeş gelir. Moğollar, görenekleri gereği yeni bir yere gidince kendilerine “iyi kılavuz” seçmektedir. İki Moğol kardeş, kendilerine “iyi kılavuz” olarak kahramanı seçer. *Büyük olan parmağını dudaklarına götürüp sus işareti yaptı ve, “Dikkatinizi öğretmeninize verin,” diyerek Bayan Spendolove’i işaret etti.* (Ç15, s.10) Diğer romanın (Ç15) kahramanı, Hitler Almanya’sında yaşayan Yahudi bir kız çocuğudur. Babası ayrıksı bir yazardır. Hitler yönetiminin pasaportlarına el koyacaklarını öğrenirler. Aile, İsviçre’ye gitmeye karar verir. *Alman kardeşlerin sadece oynamaya değil, onlarla konuşmaya bile izinlerinin olmadığı çok açıktı. Alman çocuk sanki bir şey söylemek istermiş gibi baktı, sonra yine suratını özür dilercesine komikleştirip omuzlarını yukarı kaldırmak ile yetindi.* (Ç13, s.91)

Oğlan çocuk kahramanlarında sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinin sıklıkla temsil edildiği 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 takmışlar. *“Bak da kahraman gör!” demek istercesine bana bir bakış fırlattı.* (Ç28, s.60) *6-B’deki sarışın çocuğu gördüğümde, bana “Bakacak ne var?” havasıyla bir bakış fırlattı.* (Ç28, s.107)

Çocuk edebiyatı yapıtlarında oğlan çocuk kahramanların, yaşadıkları serüvenlerde karşılaştıkları olumsuzluklarla baş edebilecek yetkinlikte geliştirildikleri görülmektedir (Béreaud, 1975). Çeviri çocuk romanlarında, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahramanlar, sözlü iletişim kuramadıkları akranlarının beden diliyle anlattıklarını anlayabilmek için, oğlan çocuk kahraman ise akranlarıyla çatışma yaşamamak için sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisini kullanmaktadır. Oğlan çocuk kahraman, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi sayesinde çatışmalardan kaçınarak yaşadığı serüvende başarı elde eder.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında onuncu, oğlan çocuk kahramanlarında on ikinci sırada yer alan iltifat ve takdir etme becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. İltifat ve takdir etme becerisinin kız çocuk kahramanlarında sıklıkla temsil edildiği romandaki (Ç25) kahramanın ailesi, işyerlerine yakın bir mahalleye taşınır. Kahraman, ailesinin kendisine danışmadan taşınma kararı almasına hem üzüldü hem de kırılır. Doğup büyüdüğü evden, mahalleden, arkadaşlarından ve okulundan koparılmasını kendisini var eden her şeyin yadsıması olduğu sonucuna varır. Ailesinin artık onu sevmediğini düşünmeye başlar. Ailesinin eski mahalleye dönmeye ereğinin olmadığını anlayan kahraman, kendisine eski mahallede yeni bir aile aramaya karar verir. Bu süreçte eski mahalledeki ilişkilerini sürdürmeye çalışırken taşındıkları mahallede de yeni arkadaşlıklar kurar. *Bir kaşıntı silsilesi daha. Ayağa kalktım. “Yaşa Wang!”* (Ç25, s.106) *“Şanslı bir kızsın Paola! Evin bir eğlence evi, annen olağanüstü bir kadın, baban da öyle!”* (Ç25, s.115)

Oğlan çocuk kahramanlarında iltifat ve takdir etme becerisi iki romanda (Ç5 ve Ç22) temsil edilmiştir. Romanlardan birindeki (Ç5) kahramanın ikiz kardeşi vardır. İkiz kardeşler, iki dakikalık arayla doğmuştur. İkizler, ilk doğanın bileğindeki belli belirsiz küçük lekenin dışında tıpatıp birbirlerine benzemektedir. İkizlerin çok arkadaşı yoktur; çünkü akranları ikizlerin arkadaşına ihtiyaçları olmadığını sanmaktadır. Ayrıca iki yeni arkadaş edinmek onlara zor gelir. İkizlerden biriyle arkadaş olmak istediklerinde diğerinin buna alınacağını düşünürler. Kahraman, ikizi hasta olduğu için yeni okullarına ilk gün yalnız gider. Dersler sırasında ikizinin adı okunmaz. Kahraman, ikizinin adının neden okunmadığını merak edip biraz araştırdığında ikizinin dosyasının kayıp olduğunu sezer. Okulda yalnız olmak hoşuna giden kahraman, eve döndüğünde durumu ikizine anlatır. Yalnızca birinin okula gideceğini ve her şeyi tasarladığını söyler. İkizi eğlenceli olacağını; ama sonunda yakalanacaklarını söyleyerek karşı çıkar. Kahraman, yakalandıklarında bunu yapmalarının nedeninin tek kişi olma konusunda deney yapmaları olduğunu söyleyeceklerini belirtir. İkizler, okul idaresi durumu sezene kadar okula dönüşümlü gidip gelirler. *“Ah,” dedi Jay. “İki... teşekkürler. Ben de seninkini beğendim. Evet, çok güzel bir gömlek.”* (Ç5, s.70). Diğer eserin (Ç22) kahramanı, anne-babasını kaybettikten sonra amcası ve yengesi ile birlikte yaşamaya başlar. Amcası işini kaybettikten sonra evi konserve balık fabrikasına çevirir. Evde makinelerden yer kalmayınca kahraman bir dolapta uyur; ama yine de sızlanmaz. Yengesinin doğum günü için aldığı bilet ile kasabaya gelen gezici panayıra gider. Güzel bir gün geçirdikten sonra eve döndüğünde amcasının söylediği bir söz nedeniyle incinir. Evden ayrılmaya karar

verir. Yolu tekrar panayıra düşer. Panayırdaki, Dostoyevski adında bir adamın ördek-yakalamaca standında çalışmaya başlar. Adamın, aksi bir kız çocuğu vardır. Balerin olan annesinin Sibiryaya'ya gitmesinden sonra kız çocuğunun karakteri değişmiştir. Kahraman, akşamları kız çocuğunun ağlama seslerini duyar. Onunla arkadaş olmaya çalışır. “Çok hoş görünüyor,” diyor. (Ç22, s.98)

Alanyazın, kadınların/kız çocuklarının erkeklerden/oğlan çocuklarından daha fazla nezaket sözleri kullandıklarını göstermektedir (Fabes ve Eisenberg, 1998). Çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların iltifat ve takdir etme becerisinde oğlan çocuk kahramanlara göre daha fazla temsil edilmiş olması alanyazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, iltifat ve takdir etme becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman ile oğlan çocuk kahramanlar, iltifat ve takdir etme becerisini arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmek için kullanmaktadır.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında yedinci sırada yer alan empati kurma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar temsil edilmediğinden dolayı kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlarında empati kurma becerisi dört romanda (Ç9, Ç15, Ç24 ve Ç29) temsil edilmiştir. “Kardeşim Benim” adlı romanda (Ç9) kahramanın otistik kardeşi vardır. Kardeşi, toplumsal kuralları öğrenmek için özel bir sağıltım yerine gider. Kardeşi, öğrendiği kurallara diğer insanların da uymasını bekler. Kurallara uyulmadığı zaman hırçınlaşır. Kahraman, kardeşinin durumundan dolayı yaşıtlarıyla ilişki kurmaya çekinir. Kahraman, kardeşini sağıltım için götürdükleri yerde tekerlekli iskemlede ve konuşamayan bir oğlan çocuğu ile tanışır. Oğlan çocuğunun bir sözcük kitabı vardır. Kahraman, farklı sözcükleri yazıp resimleyerek onun kitabını ve kullanabileceği sözcükleri zenginleştirir. “Benim Adım Hiç Kimse” adlı romanın (Ç15) kahramanı İngiliz’dir. Sınıfına iki Moğol kardeş gelir. Moğollar, görenekleri gereği gittikleri yerde kendilerine “iyi kılavuz” seçer. İki Moğol kardeş de kendilerine “iyi kılavuz” olarak kahramanı seçer. Kahraman, iki Moğol kardeşe kılavuzluk yaparken anadiline yansıyan cinsiyetçi öğeler dâhil geleneksel cinsiyetçi rolleri sorgular. “Nathalia Pissurat ve Dünyanın En Utanç Verici Babası” adlı romanın (Ç24) kahramanı babasından utanmaktadır. Babası, onu dünyaya gelmeden önce utandırmaya başlamış; çünkü gidip annesiyle evlenmiş ve soyadları Popepeace olmuş. Kahraman, okulda soyadı yüzünden arkadaşlarının alayına maruz kalır. Babası, eski olan her şeyin güzel olduğunu düşünür. Sürekli bozulan yıpranmış bir araba kullanır. Kahraman, taşındıkları için yeni bir okula başlar. Taşınmalarından dolayı da babasını suçlar; çünkü babasının doğru dürüst bir işi yoktur. Yeni okulunda kimsenin babası ile

karşılaşmasını istemez. Sınıfında ağabeyi ile birlikte yaşayan, öğretmenleri ve sınıftaki diğer öğrenciler tarafından hor görülen bir oğlan çocuğu vardır. Kahraman, oğlan çocuğundan uzak durup normal arkadaşlıklar kurmaya çalışsa da yaşanan olaylar ikisini bir araya getirir. “*Molly, Pim ve Milyonlarca Yıldız*” adlı romanın (Ç29) kahramanının tek istediği, yakın arkadaşıninki gibi sıradan bir hayatının olmasıdır. Babası, yıllardır ortada görünmeyen ikiz ağabeylerini bulmak için evden ayrılmıştır. Annesi ise topladığı bitkilerden hazırladığı iksiri dalgınlıkla içmiş ve ağaca dönüşmüştür. Kahraman, doğaya meraklı ve aynı zamanda yalnız başına dolaşan sınıftaki oğlan çocuğuna yaşadıklarını anlatır. Onunla birlikte sorunların üstesinden gelmeye çalışır. *Önce bir yönde, sonra diğer yönde dönmemiz Mergui’yi endişelendirmişti; ters yönde yapılan bu iki hareketin birbirini sıfırlamasından korkuyordu.* (Ç15, s.78) *Çocuklar da Darius’u görmüşlerdi, bağırarak ona bir şeyler söylediler. Pek hoş sözler değildi. Nat soyadı yüzünden sataşmalara alışkındı, ama bunlar da çirkindi. Çok acıtıcı sözlerdi* (Ç24, s.203).

Alanyazın, empati kurma becerisinde kadınların/kız çocuklarının daha etkin olduğunu göstermektedir (Eisenberg ve Lennon, 1983; Fabes ve Eisenberg, 1998). Çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların empati kurma becerisinde sıklıkla temsil edilmiş olması alanyazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte sosyal çocukların, zorbalardan ve kurbanlardan daha fazla empati kurma becerisi sergiledikleri; daha fazla empati kurma becerisi sergileyen çocukların sosyal oğlan çocukları değil, sosyal kız çocukları oldukları görülmüştür (Warden ve MacKinnon, 2003). Çeviri çocuk romanlarında kız çocuk kahramanlar, alanyazının aksine bireysel ve toplumsal farklılıklarından dolayı sosyal değillerdir; kendilerini gibi bireysel ve toplumsal farklılıklara sahip oğlan çocuk akranlarına karşı empati duymaktadırlar.

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında on üçüncü, oğlan çocuk kahramanlarında yedinci sırada yer alan sempati kurma becerisinde oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Sempati kurma becerisi, kız çocuk kahramanlarında iki romanda (Ç16 ve Ç24) temsil edilmiştir. Romanlardan birinde (Ç16) kahraman, eve giderken köprünün üstünde durup kanala bakar. Değişik hareketler yapan bir yılan balığı, sonra da korkmuş bir balıkçıl görür. Bu sırada deprem oluyormuş gibi duyumsar. Korkuyla evin yolunu tutar; ama evde her şey yolundadır. Akşam pencereden tık tık sesleri gelir. Pencereyi açtığında üç kardelen çiçeği görür. Dev bir el, çiçekleri uzatır ve geri çekilir. Karanlığın içinde dev bir şeklin dikilmekte olduğunu sezen kahraman, üzerini giyinip dışarı çıkar. Bir şey göremez; ama burnuna korkunç bir yarı çürüme kokusu gelir. Kokunun kaynağına doğru yürür. Dev bir yaratıkla karşılaşır.

Yaratık, “Beni temizle!” diye haykırır. Kahraman, dışarıdaki musluğu açar ve hortumu yaratığa tutar. Çamur aktıkça metale benzer bir şey ortaya çıkar. Bu, Demir Kadın’dır. Demir Kadın, “Yok edin zehircileri, cahilleri, çöp üreticilerini!” diyerek dans eder. Kahraman, Demir Kadın’ın babasının çalıştığı atık fabrikasını yerle bir edip herkesi öldürmesinden korkar. Demir Adam’la birlikte olan oğlan çocuğundan yardım ister. Oğlan çocuğu geldiğinde, onunla birlikte Demir Kadın’ı ikna etmek için çalışır. Diğer romanın (Ç24) kahramanı babasından utanmaktadır. Babası, onu dünyaya gelmeden önce utandırmaya başlamış; çünkü gidip annesiyle evlenmiş ve soyadları Popepeace olmuş. Kahraman, soyadı yüzünden okulda akranlarının alayına maruz kalır. Babası, eski olan her şeyin güzel olduğunu düşünür. Sürekli bozulan yıpranmış bir araba kullanır. Kahraman, taşındıkları için yeni bir okula başlar. Taşınmalarından dolayı da babasını suçlar; çünkü babasının doğru dürüst bir işi yoktur. Yeni okulunda kimsenin babası ile karşılaşmasını istemez. Sınıfında, ağabeyi ile birlikte yaşayan, öğretmenleri ve sınıftaki diğer öğrenciler tarafından hor görülen bir oğlan çocuğu vardır. Kahraman, oğlan çocuğundan uzak durup normal arkadaşlıklar kurmaya çalışsa da yaşanan olaylar ikisini bir araya getirir. *Başını salladı Hogarth. Gözleri kocaman açılmıştı, sanki gözkapakları yok olmuştu. Ona bakarken Lucy’yi daha büyük bir korku sardı.* (Ç16, s.48) *Nat’in güneşli göğündeki tek kara bulut, Darius’un hâlâ o korkunç çocuklarla dolu sınıfta sıkışıp kalmış olmasıydı.* (Ç24, s.153)

Oğlan çocuk kahramanlarında sempati kurma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç23) kahramanı, dünyayı koklayarak tanımaya çalışır. En sevdiği iş, işaret parmağıyla burnunu temizlemektir. Bundan dolayı, annesi ve öğretmenleri tarafından sık sık azarlanır. Sınıf arkadaşları da kahramanla alay eder. Sınıfa yeni gelen kız çocuğu ile birlikte kahramanın hayatı değişir. Kız çocuğu, patlamış mısır kokmaktadır. Üstelik bir sirkte çalışmakta, kirli ve tehlikeli görülen Eski Şehir’de yaşamaktadır. Yeni Şehir’de yaşayan kahraman, Eski Şehir ile ilgili sorular sormuş; ama kimselerden yanıt alamamıştır. Yeni gelen kız çocuğunun, Eski Şehir’de yaşaması merakını daha da körükler. Bu sırada, Yeni Şehir’in yöneticisinin Eski Şehir’i yok etmek için kurduğu tasarıları öğrenir. Kahraman, kız çocuğu ve üç kedi ile birlikte Yeni Şehir’in yöneticisinin kötücül tasarılarını engellemeye çalışır. *Hafifçe seslenir ama kız cevap vermez. Dokunur, ama kız kıııldamaz. Hastalanmış mıdır? Giacomo, acıya benzer bir huzursuzluk hisseder.* (Ç23, s.30) *Rocchina’nın gözleri açılmıyor, örgülü saçı hiç kıııldamıyordur; ölmüş olabileceği gibi korkunç bir endişeye kapılır Giacomo.* (Ç23, s.30)

Alanyazında empati/sempati kurma becerisinde kadın/kız çocuklarının daha etkin temsil edildiği görülmektedir (Eagly ve Crowley, 1986; Fabes ve Eisenberg, 1998; Wester, vd., 2002). Alanyazında bulguların aksine sempati kurma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Çeviri çocuk romanlarında sempati kurma becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahraman, dünyayı koklayarak tanımaya çalışır. Bu özelliği nedeniyle bulunduğu sosyo-kültürel yapıdan dışlanır. Farklı kokular kahramanın dünyasını zenginleştirir. Sempati kurduğu akranı kız çocuğu, sosyo-kültürel ve ekonomik düzey olarak farklıdır. Kahramanın duyumsadığı farklı kokular, akranına yakınlaşmasına ve sorgulamasına neden olur.

Çeviri çocuk romanlarında sempati kurma becerisinde temsil edilen kahramanlar, alanyazının aksine sosyal değillerdir. Farklılıklarından dolayı dışlanan kahramanlar, kendileri gibi dışlanan karşı cinsten akranlarına karşı sempati duymaktadırlar (Warden ve MacKinnon, 2003).

Yüzdelik sıralamada kız çocuk kahramanlarında beşinci, oğlan çocuk kahramanlarında dokuzuncu sırada yer alan paylaşım becerisinde kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlarında, paylaşım becerisinin sıklıkla temsil edildiği romandaki (Ç19) kahramanın annesi ve babası, iki senedir yolculuk yapmaktadır. Eve dönüş yolunda gemileri batar ve hayatlarını kaybederler. Kahraman, daha önce hiç görmediği amcasının yanına taşınmak zorunda kalır. Amcası, kendini Mutfak Bilgisi Ansiklopedisi'ne adamıştır. Kahramanı, yapmak istedikleri konusunda özgür bırakır. Kahraman, yerleşir yerleşmez çevreyi incelemek için dışarı çıkar. Sekizgen bir yapı ile karşılaşır. İçeriye girer. Yapının içini incelediğinde antik bir mezar evinde olduğunu anlar. Mezar taşlarının üzerindeki tozları siler. Kahraman, mezar taşlarındaki adları okuyup kendi kendine yorum yaparken arkasından gelen sesleri duyar. Arkasına döndüğünde, biri kız diğeri oğlan olan yaşıtı iki çocukla karşılaşır. Kız çocuğu, tamı tamına üç yüzyıldır kimse bizi uyandırmıyordu, diyerek kahramana teşekkür eder. Kahraman, kız ve oğlan çocuğunun açıklamalarından sonra adları söylendiğinde ya da susadıklarında uyandıklarını anlar. Aynı soyadını taşıdıkları çocuklar, kahramanın uzaktan kuzenleridir ve aynı zamanda da vampirdirler. Kahraman, kuzenlerini insana dönüştürmek için araştırma yapar. Sarımsağın vampirleri insana dönüştürmedeki etkisini keşfeder. Kahraman, amcası ile birlikte pizza hazırlar. Vampir kuzenleri, pizzaların üzerindeki domatesleri kana benzetir ve ilgilerini çeker. Pizzaların içinde sarımsak da vardır. Pizzaların içindeki sarımsağın dozu her geçen gün arttırılır. Kuzenleri zamanla insana dönüşür. *Böylece Hortensia onlara kendi gardırobundan Helena'ya çok yakışan,*

*Hugo 'yu da biraz komik gösteren kazaklar, ceketler ve eldivenler götürmeye başlamış. (Ç19, s.70) Böyle böyle, Hortensia sekizgene oyuncaklar getirmeye başlamıştı. Onlar da kızcağızla beraber oynuyorlar ve normal çocuklar gibi davranıyorlardı. (Ç19, s.71)*

Oğlan çocuk kahramanlarında paylaşım becerisi iki romanda (Ç10 ve Ç23) temsil edilmiştir. Romanlardan birindeki (Ç10) kahramanın annesi ile babası boşanmıştır. Annesiyle birlikte bir apartman dairesinde yaşayan kahraman, karşı dairede oturan Zwoch ailesinin iki büyük kızı ile yakın arkadaşır. Kahraman, zamanının büyük çoğunluğunu karşı dairede geçirir. Hasta olduğu için okula gitmediği bir gün, Zwochlara gelen bir mektubu teslim alır. Avukat-noterden geldiği için mektubun önemli olduğunu düşünür. Çok geçmeden mektubun içeriği ortaya çıkar. Zwochların yaşlı bir akrabası ölmüştür ve tüm mal varlığı olan eski bir evi de baba Zwoch'a bırakmıştır. Miras kalan ev komşu aileyi heyecanlandırır. Gidip evi gördüklerinde bir yıkıntı ile karşılaşılır. Anne Zwoch, yarardan çok zarar getireceğini düşünerek evin satılmasından yanadır. Evin kızları, kocaman bir evde yaşama düşü kurmaktadır. Baba Zwoch ise orta yolu bulmakla meşguldür. Kahraman, mirası bırakan kişinin zengin olduğunu düşünür. Evden başka yüklü bir gömü bıraktığına inanır. Evin kızları ile birlikte saklı gömüyü aramaya koyulur. *Üç şnitzeli dört kişiye paylaşdırmak zor olduğu için Jakop şnitzelleri pul kadar lokmalara bölüp saydı. (Ç10, s.83) Onun için, yemeğin üstüne yiyeceği pudingi de buzdolabından çıkardı. Ama onu da dörde bölmek zorunda kaldığından midesi hâlâ dolmamıştı. (Ç10, s.84)* Diğer romanın (Ç23) kahramanı, dünyayı koklayarak tanımaya çalışır. En sevdiği iş, işaret parmağıyla burnunu temizlemektir. Bu nedenle, annesi ve öğretmenleri tarafından sık sık azarlanır. Sınıf arkadaşları da kahramanla alay eder. Sınıfa yeni gelen kız çocuğu ile birlikte kahramanın hayatı değişir. Kız çocuğu patlamış mısır kokmaktadır. Üstelik bir sirkte çalışmakta, kirli ve tehlikeli görülen Eski Şehir'de yaşamaktadır. Yeni Şehir'de yaşayan kahraman, Eski Şehir ile ilgili sorular sormuş; ama kimselerden yanıt alamamıştır. Yeni gelen kız çocuğunun, Eski Şehir'de yaşaması merakını daha da körükler. Bu sırada, Yeni Şehir'in yöneticisinin Eski Şehir'i yok etmek için kurduğu tasarıları öğrenir. Kahraman, kız çocuğu ve üç kedi ile birlikte Yeni Şehir'in yöneticisinin kötücül tasarılarını engellemeye çalışır. *Genelde Giacomo ona, kalem ve silgisini ödünç veriyordu, çünkü kızın kaleminin arkası kemirilmiş olduğundan küçülmüş, silgisi de bir lokma kalmıştı. (Ç23, s.31) "O zaman, bir aylığına sana ödünç veriyorum. Tamam mı? Evde ödev yaparken yardımı olur." (Ç23, s.34)*

Çocuk edebiyatı yapıtlarında maddi gücü elinde bulunduranlar erkeklerdir. Bunun nedeni erkeklerin, baba rolünde evin geçimini sağlarken tasvir edilmeleridir. Kadınların

ise birincil görevi annelik ve ev kadınlığı olduğu görülür. Bir mesleğe sahip kadınlar, annelik ve ev kadınlığının devamı görülen mesleklerde veya gelir getirmeyen yardım etkinliklerinde betimlenir. Kız çocukları anneleriyle, oğlan çocukları ise babalarıyla birlikte görülür. Anne-babaları ile birlikte görülen çocuklar, onların öncülüğünde gelecekteki mesleklerine ve toplumsal cinsiyet rollerine hazırlanırlar (Béreaud, 1975; Çatalcı Soyer, 2009; Dilek, 2014; Doğan Güldenöglü, 2018; Engel, 1981; Gayberi, 2019; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005; Hillman, 1974; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kapkıner, 2019; Kaynak, 2017; Kolbe ve Voie, 1981; Köseleler, 2009; McDonald, 1989; Salman Erden, 2019; Tognoli vd., 1994; Weitzman vd., 1972). Alanyazının aksine, çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar paylaşım becerisinde daha etkin temsil edilmişlerdir. Paylaşım becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, maddi değerdeki eşyalarını akranlarına yardım etmek için paylaşmaktadır. Kahraman, eşyalarını paylaşırken akranlarının iyiliğine, mutluluğuna ve yararına olmasını önemsemektedir (McDonald, 1989). Kahraman, giysilerini paylaşarak akranlarına karşı bakım verici (Filipović, 2018), oyuncaklarını paylaşarak da dış dünyayı tanıtıcı (Béreaud, 1975) davranarak kız çocuklarından beklenen toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirmektedir. Paylaşım becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanlarından biri (Ç10), akranlarıyla aynı sosyo-ekonomik düzeydedir. Akranlarının evine gittiğinde onların yemeğini yiyen kahraman, kendi yemeğini paylaşarak eşit ilişki kurmaktadır. Diğer romanın (Ç23) kahramanı, akranıyla farklı sosyo-ekonomik düzeydedir. Kendisi, zenginliğin ve uygarlığın simgesi Yeni Şehir’de, akranı ise yoksulluğun ve geri kalmışlığın simgesi Eski Şehir’de yaşamaktadır. Kahraman okul eşyalarını, yiyeceklerini ve pusulasını paylaşırken akranının iyiliğine, mutluluğuna ve yararına olmasını önceler (McDonald, 1989).

Tablo 20

*Çeviri Çocuk Romanlarında Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                    | Kız Çocuk Kahramanlar |        | Alt Kategoriler                    | Oğlan Çocuk Kahramanlar |        |
|------------------------------------|-----------------------|--------|------------------------------------|-------------------------|--------|
|                                    | f                     | %      |                                    | f                       | %      |
| Gözlem yapma becerisi              | 394                   | 71.12  | Gözlem yapma becerisi              | 332                     | 68.45  |
| Sorgulama becerisi                 | 53                    | 9.57   | Çıkarım yapma becerisi             | 51                      | 10.52  |
| Çıkarım yapma becerisi             | 46                    | 8.30   | Sorgulama becerisi                 | 47                      | 9.69   |
| Duygularını anlamlandırma becerisi | 40                    | 7.22   | Duygularını anlamlandırma becerisi | 23                      | 4.74   |
| Karakter analizi yapma becerisi    | 15                    | 2.71   | Karakter analizi yapma becerisi    | 23                      | 4.74   |
| Eleştiride bulunma becerisi        | 5                     | 0.72   | Sosyal analiz yapma becerisi       | 6                       | 1.23   |
| Sosyal analiz yapma becerisi       | 2                     | 0.36   | Eleştiride bulunma becerisi        | 3                       | 0.62   |
| Toplam                             | 554                   | 100.00 |                                    | 485                     | 100.00 |

Tablo 20’de çeviri çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (gözlem yapma becerisi), dördüncü (duygularını anlamlandırma becerisi) ve beşinci (karakter analizi yapma becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında yüzdelik sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmektedir.

Çeviri çocuk romanlarında kız ve oğlan çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde, eleştiride bulunma becerisi kız çocuk kahramanlarında altıncı, oğlan çocuk kahramanlarında yedinci, sorgulama becerisi kız çocuk kahramanlarında ikinci, oğlan çocuk kahramanlarında üçüncü, çıkarım yapma becerisi kız çocuk kahramanlarında üçüncü, oğlan çocuk kahramanlarında ikinci ve sosyal analiz yapma becerisi kız çocuk kahramanlarında yedinci, oğlan çocuk kahramanlarında altıncı sırada yer aldığı görülmektedir. Bu yüzdelik sıralamalarda farklılık olduğu söylenemez; çünkü becerilerin yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır.

Çeviri çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde gözlem yapma becerisi, duygularını anlamlandırma becerisi ile karakter analizi yapma becerisinin kız ve oğlan çocuk kahramanlarında aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Sorgulama becerisi, çıkarım yapma becerisi, eleştiride bulunma becerisi ve sosyal analiz yapma becerisinin yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır. Kız ve oğlan çocuk kahramanlar arasında

farklılık görülmemektedir. Eleştirel düşünme becerilerinde kız ve oğlan çocuk kahramanlar, birbirine yakın yeterlilikte temsil edilmişlerdir.

Eleştiride bulunma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında altıncı, oğlan çocuk kahramanlarında ise yedinci sırada yer almaktadır. Eleştiride bulunma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *“Bu lafı hep bencil insanlar söyler. Senin istediğini yapmayan herkes bencil. Sen benden daha bencilsin be! Hayatımda gördüğüm en bencil çocuksun!”* (Ç7, s.220) oğlan çocuk kahramanlarında ise *“Sen amma da şımarık bir cadısin,” diye çıkıştı Lev öfkeyle. “İstediğin her şeye sahip olabilirsin. Harika bir evde yaşıyorsun. Her gün Wonderwaterland’e ya da istediğin başka parka gidebilirsin. Harika bir baban var ve durum böyleyken bile hep sızlanıyorsun.”* (Ç31, s.205) örnek olarak verilebilir.

Gözlem yapma becerisi, yüzdelerik sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında birinci sırada yer almaktadır. Gözlem yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *O günkü derste bir başkalık olduğunu fark etmesi biraz zaman aldı, ama sonunda ne olduğunu anladı. Darius sıranın altına girmiyor, kalem kutusunu kemirmeye çalışmıyordu. Aslında oğlanın Bayan Hunny’nin İngilizce derslerinde sıranın altına hiç girmediğini, kalem kutusunu da kemirmediğini fark etti. Üstelik bugün Darius olağanüstü hareketsiz oturuyor, doğruca Bayan Hunny’ye bakıyordu. Öğretmen “r” harfini ters yazmayı bırakmasını söylemek için yanına gelince, elini Darius’un omzuna koydu, ama Darius âdeti olduğu üzere kadının elini ısırarak yerine gülümsedi. Garip bir gülümsemeydi, Nat neden garip geldiğini epey sonra anladı. Darius sıradan bir öğrenci gibiydi bugün, her zamanki gibi dengesiz bir canavara benzemiyordu.* (Ç24, s.89) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Rocchina, tek bir sözcük bile kaçırmamak için gözlerini onlara diktiğinde, başı yavaşça öne eğilir, siyah ve uzun kirpikleri aşağıya doğru kapanırdı. Başı göğsüne değdiğinde, sıçrar, gözlerini ardına kadar açar, başını dikleştirir, olması gerektiği gibi tutardı. Giacomo hayran hayran kızı seyrederek, bu yaptığının bir oyun mu, yoksa sirkteki gösterilerinden birinin provası mı olduğunu merak eder, ama sormaya cesaret edemezdi.* (Ç23, s.29) örnek olarak verilebilir.

Sorgulama becerisi, yüzdelerik sıralamada kız çocuk kahramanlarında ikinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise üçüncü sırada yer almaktadır. Sorgulama yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Yanımdaki ikili göçebeydi, acaba göçebelik deneyimlerinden faydalanarak gidip bize yiyecek ve su bulacaklar mıydı?* (Ç15, s.95) oğlan çocuk kahramanlarında ise *Bakışlarını kaçırıyor. Kendini çaresiz hissediyor. Hiçbir şey*

*bilmiyor. Kendisi de küçük bir çocukken, Nitasha'ya nasıl yardımcı olabilir ki? (Ç22 s.131) örnek olarak verilebilir.*

Çıkarım yapma becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında üçüncü, oğlan çocuk kahramanlarında ise ikinci sırada yer almaktadır. Çıkarım yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Camdan Ryan'ın bir şeyler açıklıyormuş gibi el kol hareketlerini yaptığını görüyorum. Büyük ihtimalle nedenlerini açıklamadan, ona yaptığım her kötü şeyi Kristi'ye anlatıyor. (Ç9, s.112)* oğlan çocuk kahramanlarında ise *Yani daha doğrusu, Beton topu yanına almayı akıl etmiş olsaydı, belki fileyle buluşabilirdi. Ama aradan iki dakika geçtikten sonra Beton topun elinde olduğunu tamamen unutmuş olduğundan, onu elinden düşürmüştü. Ve büyük ihtimalle, topu tuttuğunu da ancak, unuttuğu topu sıçrayarak fileye sokmaya çalışırken fark etti. (Ç18-O1, s.27)* örnek olarak verilebilir.

Duygularını anlamlandırma becerisi, yüzdeler sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında dördüncü sırada yer almaktadır. Duygularını anlamlandırma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Paola kurnazca, "Gerçekten de hoşlandığın kimse yok mu?" diye sorguladı. Hepsi başıma üşüşmüştü. Onları hayal kırıklığına uğrattığıma üzülüyor, beceriksiz görünmek de istemiyordum, o yüzden uydurdum: "Hoşlandığım biri olabilir..." (Ç25, s.136)* oğlan çocuk kahramanlarında ise *Bir zamanlar evdeki günlüğümün sayfaları arasında sekize katlayıp sakladığım erkekler listesine yeniden göz attım. Geçen yıl çok ayrıntılı bir liste yapmıştık. Örneğin, çizgi roman karakterleri. Hangilerinin erkeklere ve hangilerinin kızlara özgü olduğuna dair Marco'nun hiç şüphesi yoktu. Listeyi yeni baştan inceledim ve tabii ki, Star Wars'a rastlamadım! Çizgi roman karakteri olmadığından, dikkate alınmamıştı. Oyun listesine göz attım ve iyi düşününce, girdap yüzünden yaşanan tatsızlıktan sonra, bir şüpheye kapıldım. Arabalar erkekler içindir, ama kuzinim her zaman benim araba yıkama garajımla oynamak ister. Gazete bayiinde satılan taş koleksiyonunu yapıyordu ve biz bunun kimin listesinde yer alması gerektiğine bir türlü karar verememiştik. Birileri taşların renklerine göre bir liste yapmayı önermişti. Örneğin, Giacomo'nun pembe kuvarısı ya da amestisti satın almaması gerekiyordu. Fakat bu meselenin, açıkça söylemek gerekirse nasıl sonuçlandığını hâlâ bilmiyordum. Parlak taşlar da kızlara göredir, ben her ne kadar Noel için taşlı tebrik kartlarına yazmayı çok seviyor olsam da... Kokulu kalemler de yine kızlar içindir. Dans etmek kızlara göredir. Bu yüzden üçüncü sınıftaki Matteo'nun bale kursuna gittiğini öğrendiğimizde, onunla fena halde alay etmiş olmamız da bana oldukça kötü gelmişti. O bize bundan söz etmemiştii. Bacaklarını yerde yüz seksen derece açarak oturabildiğini*

*gördüğümüzde, hepimiz şaşkına dönmüş, ama hiçbirimiz onun bu başarısını kutlamamıştık. Listeye göre hareket etmeyen huzurunun bozulduğunu düşününce biraz utanç duyuyordum. Böyle durumlarda o kişiyi ağlatıncaya kadar hiç de hoş olmayan sözler söylüyorduk. Ayrıca Marco, “Ağlamak da kızlara göredir” demişti. Her şeyin böyle sürüp gideceğini sanıyorduk. (Ç26, s.67-68).*

Karakter analizi yapma becerisi, yüzdeler sıralamada kız ve oğlan çocuk kahramanlarında beşinci sırada yer almaktadır. Karakter analizi yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Yine de Molly etrafında konuşacak birilerinin olmasını severdi ve Pim’in yanında olmasını da seviyordu. Çünkü Pim’in konulara kendine özgü bir yaklaşımı vardı ve bu, Molly’in farklı bakış açıları geliştirmesini sağlıyordu. Pim Ellen’den çok farklıydı. Ellen güzel, sıcak bir ev gibiydi; güvenli, sağlam ve hep aynı kalan. Pim ise alacakaranlık koruda yürümek gibiydi: aydınlık ve karanlık bir aradaydı. Tez canlı ve münasebetsizdi, fikirlerin üstüne atlar, sonra onları karanlıktan çıkarırdı. Pim’in dünyası baykuşların, yıldızların, hayvanların ve yeryüzünün gizemli dünyasıydı. Ellen’in dünyasıyla yanı başında, onu buyur eden, içine gizlenebileceği türde bir yerdi. (Ç29, s.164-165)* oğlan çocuk kahramanlarında ise *Durum sertleşebilirdi. Nikki affeden ve unutan biri değildi. O daha çok, kısasa kısasçıydı: Sonuna kadar sadık ve ölümüne komik. Alaycılık yeteneğine sahipti; yoksa bu bir lanet miydi? Çünkü Nikki sözleriyle neredeyse kan akıtabilirdi. Hatta, Marlea’yla arkadaşları bile ondan biraz korkarlardı; Nikki onlara Şirinler Kulübü derdi. (Ç14, s.44-45)* örnek olarak verilebilir.

Sosyal analiz yapma becerisi, yüzdeler sıralamada kız çocuk kahramanlarında yedinci, oğlan çocuk kahramanlarında ise altıncı sırada yer almaktadır. Sosyal analiz yapma becerisine kız çocuk kahramanlarında, *Gerçek şuydu: Oğlanlar yalnızca İngilizce öğrenmekle kalmıyorlardı; kendilerini İngilizce içine saklıyorlar, futbola, küfürlere ve moda olmuş kelimelere gömüyorlardı. Sıradan olmayı öğreniyordu Chingis ile Nergui. Ve bizim okulda sıradan oğlanlar kızlarla takılmazlardı. Kısa süre sonra İyi Rehber ihtiyaçları kalmadı ve ben de kendimi Mimi ile bir aşağı bir yukarı gelecekte ne kadar ünlü olacağımızı ve serbest kıyafet gününde ne giyeceğimizi konuşurken buldum. (Ç15, s.50-51)* oğlan çocuk kahramanlarında ise *Seydi istediği kadar Amsi’yi kardeşi olarak görsün, bir Tuareg’in kölesiyle konuştuğu gibi, çoğunlukla dediği dedik bir tonda konuşuyordu onunla. Amsi bunu efendilerinden öğrendiği bir alışkanlık olduğunu, kendisini aşağılamak için yapmadığını biliyordu. Kötüye yormuyordu. Üstelik, eline geçen güzel şeyleri her zaman onunla paylaşan bir çocuğa nasıl kızabilirdi ki? Ona deve sütü, çörekler ya da hurmalar veriyordu. Tuaregler için de bu besinler değerliydi.*

*Seydi'nin ablaları yiyeceklerini asla Assibi'yle paylaşmazlardı. (Ç3, s.29) örnek olarak verilebilir.*

### **Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Sosyal Beceri Temsillerinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Farklılıklara İlişkin Bulgular**

Tablo 21

*Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                 | Telif Çocuk Romanlarındaki Kız Çocuk Kahramanlar |        | Alt Kategoriler                 | Çeviri Çocuk Romanlarındaki Kız Çocuk Kahramanlar |        |
|---------------------------------|--------------------------------------------------|--------|---------------------------------|---------------------------------------------------|--------|
|                                 | f                                                | %      |                                 | f                                                 | %      |
| Soru sorma becerisi             | 187                                              | 34.76  | Soru sorma becerisi             | 282                                               | 32.30  |
| Düşüncesini söyleme becerisi    | 153                                              | 28.44  | Düşüncesini söyleme becerisi    | 225                                               | 25.77  |
| Açıklama yapma becerisi         | 89                                               | 16.54  | Açıklama yapma becerisi         | 215                                               | 24.63  |
| Beden dilini kullanma becerisi  | 26                                               | 4.83   | Yönerge verme becerisi          | 52                                                | 5.96   |
| Yönerge verme becerisi          | 25                                               | 4.65   | Uyarıda bulunma becerisi        | 20                                                | 2.29   |
| Öneride bulunma becerisi        | 21                                               | 3.90   | İtiraz etme becerisi            | 20                                                | 2.29   |
| İtiraz etme becerisi            | 14                                               | 2.60   | Duygularını ifade etme becerisi | 17                                                | 1.95   |
| Uyarıda bulunma becerisi        | 11                                               | 2.04   | Beden dilini kullanma becerisi  | 16                                                | 1.83   |
| Duygularını ifade etme becerisi | 7                                                | 1.30   | Öneride bulunma becerisi        | 14                                                | 1.60   |
| Baş etme becerisi               | 3                                                | 0.56   | Yardımda bulunma becerisi       | 10                                                | 1.15   |
| Yardımda bulunma becerisi       | 2                                                | 0.37   | Baş etme becerisi               | 2                                                 | 0.23   |
| Toplam                          | 538                                              | 100.00 |                                 | 873                                               | 100.00 |

Tablo 21’de telif ve çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların atılganlık becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (soru sorma becerisi), ikinci (düşüncesini söyleme becerisi) ve üçüncü (açıklama yapma becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında yüzdelik sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmektedir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların atılganlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelerik sıralamaları incelendiğinde yönerge verme becerisi telif çocuk romanlarında beşinci, çeviri çocuk romanlarında dördüncü, itiraz etme becerisi telif çocuk romanlarında yedinci, çeviri çocuk romanlarında altıncı, yardımda bulunma becerisi telif çocuk romanlarında on birinci, çeviri çocuk romanlarında onuncu ve baş etme becerisi telif çocuk romanlarında onuncu, çeviri çocuk romanlarında on birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu yüzdelerik sıralamalarda farklılık olduğu söylenemez; çünkü becerilerin yüzdelerik sıralamaları birbirine yakındır. Buna karşın yüzdelerik sıralamada telif çocuk romanlarında sekizinci, çeviri çocuk romanlarında beşinci sırada yer alan uyarıda bulunma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında altıncı, çeviri çocuk romanlarında dokuzuncu sırada yer alan öneride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında sekizinci sırada yer alan beden dilini kullanma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar ve telif çocuk romanlarında dokuzuncu, çeviri çocuk romanlarında yedinci sırada yer alan duygularını ifade etme becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların atılganlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelerik sıralamaları incelendiğinde soru sorma becerisi, düşüncesini söyleme becerisi ile açıklama yapma becerisinin aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Yönerge verme becerisi, itiraz etme becerisi, yardımda bulunma becerisi ile baş etme becerisinin yüzdelerik sıralamaları birbirine yakındır. Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar arasında farklılık görülmemektedir. Öneride bulunma becerisi ve beden dilini kullanma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar, uyarıda bulunma becerisi ve duygularını ifade etme becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Atılganlık becerilerinde telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar, birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmektedir.

Yüzdelerik sıralamada telif çocuk romanlarında sekizinci, çeviri çocuk romanlarında beşinci sırada yer alan uyarıda bulunma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında uyarıda bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T26) kahramanı, babaannesinin Alzheimer hastası olduğundan habersizdir. Babaannesinin günden güne değişen davranışlarına bir anlam veremez. Bu

işin arkasında uzaylılar olduğunu düşünür. Birkaç arkadaşı ile “Uzaylılarla Yakın Temas” (UYT) adında bir takım kurar ve gizlice bir tasarı yaparlar: Yaşlılar izlemeye alınacak ve uzaylılar saptanacaktır. *Çünkü her şeyi duyuyorlar. Haberleri olmasın ne yapacağımdan. Anladın mı?* (T26, s.11) *“Biliyor musun, babaannem asansörle inip çıkarken böyle tuhaflaştı. Dikkatli ol! Yukarı çıkana kadar ağzını burnunu tıka. Hiç soluk alma!” dedim.* (T26, s.13)

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında uyarıda bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç7) kahramanı, babasının işinden dolayı Hindistan’da doğar. Kolera salgınında annesini ve babasını kaybeder. İngiltere’de yaşayan ve eşini kaybettikten sonra hayata küsen eniştesinin yanına gönderilir. Hindistan’dayken ailesinin ilgisizliği nedeniyle Hintli bir dadı tarafından büyütülen kahraman, bencil ve hırçın bir karaktere sahiptir. İngiltere’ye geldiğinde eniştesinden ilgi görmez. Kendisiyle ilgilenen hizmetçilerden birinin oğlan kardeşi ile arkadaş olur. Oğlan çocuğunun, doğayla ve hayvanlarla kurduğu ilişki kahramanın ilgisini çeker. Kahraman, eniştesinin bir zamanlar eşiyle zaman geçirdiği; ancak eşini kaybettikten sonra kilitlediği bahçeden haberdar olur. Kahraman, bahçenin yerini öğrenir ve bahçenin kapısını açacak anahtara ulaşır. On yıldır atıl kalmış bahçeyi arkadaşı oğlan çocuğu ile canlandırmaya başlar. Doğa ile etkileşimi sayesinde nazik ve düşünceli bir karaktere dönüşür. Bir gece, konakta duyduğu yabansı sesleri araştırırken yaşıtı olan eniştesinin oğlu ile karşılaşır. Kuzeni, kendini hasta duyumsamakta ve sakat olarak görmektedir. Bu yüzden odasından çıkmamaktadır. Kahraman, arkadaşı ile birlikte kuzenini bahçeye götürür. Üçü birlikte bahçeyi canlandırmaya çalışırlar. Bu süreçte kuzeni sağlığına kavuşur. *“Dickon’ı yollarsan ben de bir daha buraya gelmem,” dedi.* (Ç7, s.220) *“Bir çılgılık daha atarsan,” dedi “ben de bağırırım. Hem de senden daha çok bağırırım, ödünü kopartırım!”* (Ç7, s.229)

Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar, akranları oğlan çocuklarının davranışlarını değiştirmek için uyarıda bulunma becerisini kullanmaktadır. Akranları oğlan çocuklardan biri (T26) uzaylılardan, diğeri ise (Ç7) dışarıya çıkmaktan korkmaktadır. Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar, uyarıda bulunma becerisi ile akranları oğlan çocuklarının korkularını yenmelerine yardımcı olmaktadır (Béreaud, 1975).

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında altıncı, çeviri çocuk romanlarında dokuzuncu sırada yer alan öneride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk

kahramanlarında öneride bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T26) kahramanı, babaannesinin Alzheimer hastası olduğundan habersizdir. Babaannesinin günden güne değişen davranışlarına bir anlam veremez. Bu işin arkasında uzaylılar olduğunu düşünür. Birkaç arkadaşı ile “Uzaylılarla Yakın Temas” (UYT) adında bir takım kurar ve gizlice bir tasarı yaparlar: Yaşlılar izlemeye alınacak ve uzaylılar saptanacaktır. “*Sen bize gel,” deyiverdim...* (T26, s.15) *Sadece biz değil, bütün grup evlere dağıldık. Bu da planımızın bir parçası. Benim önerimdi.* (T26, s.74)

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında öneride bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romandaki (Ç9) kahramanın kardeşi otizmlidir. Kardeşi, toplumsal kuralları öğrenmek için özel bir sağaltım yerine gider. Kardeşi, öğrendiği kurallara diğer insanların da uymasını bekler. Kurallara uyulmadığı zaman hırçınlaşır. Kahraman, kötü giden arkadaşlık ilişkilerinden ve daha birçok olumsuzluktan kardeşini sorumlu tutar. Bitişik eve, yaşıtı bir kız çocuğunun taşınacağını öğrenir. Daha kız çocuğu ile tanışmadan onunla kurmak istediği arkadaşlığı düşlemeye başlar. *Ona bir havlu fırlatıyorum. “En iyisi bunu kucağına ser, işerlerse falan.”* (Ç9, s.87) “*Belki güneşte uzanabiliriz?*” (Ç9, s.139)

Çocuk edebiyatı yapıtlarında eril temalar başkalarını yönetmek, zekâ, özerklik, başarı, yetkinlik ve arkadaşlık iken dişil temalar kurtarılmayı beklemek, başkalarını takip etmek, imgeleme gücü ve iyi davranışları öğrenmektir (Béreaud, 1975; Heinz, 1987; Hillman, 1974; Weitzman vd., 1972). Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, yaşadığı serüvende başarı elde edebilmek için öneride bulunma becerisini akranlarını yönetmek amacıyla kullanmaktadır. Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyecek durumlardan kaçınmak amacıyla öneride bulunma becerisini kullanmaktadır. Kahraman, otizmlili kardeşinin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemesini istemez. Kardeşi ile arkadaşları arasında bir denge kurmaya çalışır. Bunun için bir izlem geliştirir. *Cevap vermek istemiyorsan, sana soru soranın dikkatini başka soruyla dağıt.* (Ç9, s.86) Öneride bulunma becerisi, kahramanın geliştirdiği izlemin bir parçasıdır. Bu izlem sayesinde kahraman, imgelem gücünü kullandığı gibi iyi davranışları da öğrenmektedir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında sekizinci sırada yer alan beden dilini kullanma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında beden dilini kullanma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T16) kahramanı en küçüğü dokuz, en büyüğü on iki yaşındaki

üç arkadaşı ile yazları bir araya gelip birlikte zaman geçirir. Bir gün, gittikleri iskelede ‘Koleksiyoncu’ adında bir tekne görürler. Ne derlemesi yaptığını merak ederler. Tekneyi gözetlemeye başlarlar. Teknedeki adam sadece önündeki kâğıtları okumaktadır. İskelede filesiz top oynarken kahramanın arkadaşlarından birinin vurduğu top teknedeki adamın başına gelir. Adam kızmaz ve onları tekneye çağırır. Adam, teknenin evi olduğunu söyler. Birçok ülkeyi gezdiğini, masal anlattığını, masal dinleyen çocukların da kendi masallarını yazdıkları için yüzlerce masal biriktirdiğini anlatır. Kahraman ve arkadaşları, masal dinlemek için sık sık tekneye giderler. Adama armağan vermek isterler. Uslarına adamın derlemesine eklemesi için masal yazmak gelir. Hep birlikte masal yazarlar. *Nazlı gözlerini aç aça, “Sesini biraz alçalt lütfen,” dedi. (T16, s.20) Gözde’nin heyecanla atıldığını gören Nazlı elinin bir hareketiyle onu durdurdu. (T16, s.28)*

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında beden dilini kullanma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç7) kahramanı, babasının işinden dolayı Hindistan’da doğar. Kolera salgınında anne ve babasını kaybeder. İngiltere’de yaşayan ve eşini kaybettikten sonra hayata küsen eniştesinin yanına gönderilir. Hindistan’dayken ailesinin ilgisizliği nedeniyle Hintli bir dadı tarafından büyütülen kahraman, bencil ve hırçın bir karaktere sahiptir. İngiltere’ye geldiğinde eniştesinden ilgi görmez. Kendisiyle ilgilenen hizmetçilerden birinin oğlan kardeşi ile arkadaş olur. Oğlan çocuğunun, doğayla ve hayvanlarla kurduğu ilişki kahramanın ilgisini çeker. Kahraman, eniştesinin bir zamanlar eşiyle zaman geçirdiği; ancak eşini kaybettikten sonra kilitlediği bahçeden haberdar olur. Kahraman, bahçenin yerini öğrenir ve bahçenin kapısını açacak anahtara ulaşır. On yıldır atıl kalmış bahçeyi arkadaşı oğlan çocuğu ile canlandırmaya başlar. Doğa ile etkileşimi sayesinde nazik ve düşünceli bir karaktere dönüşür. Bir gece, konakta duyduğu yabansı sesleri araştırırken yaşıtı eniştesinin oğlu ile karşılaşır. Kuzeni, kendini hasta olarak duyumsamakta ve sakat olarak görmektedir. Bu yüzden odasından çıkmamaktadır. Kahraman, arkadaşı ile birlikte kuzenini bahçeye götürür. Üçü birlikte bahçeyi canlandırmaya çalışırlar. Bu süreçte kuzeni sağlığına kavuşur. *Küçükhanım Mary’in asabı bozulmuştu. Dudaklarını büzdü. (Ç7, s.192) Mary suratını büzüştürüp, “Gidiyorum!” dedi. (Ç7, s.222).*

Çocuk edebiyatı yapıtlarında anne rolünde betimlenen kadın karakterler, çocukların terbiyesi ile ilgilenirler. Büyük kız çocukları, annelerinin yokluğunda kendilerinden küçük çocukları terbiye etme sorumluluğunu üstlenir (Béreaud, 1975; Dilek, 2014; Filipović, 2018; Göl, 2011; Köseleler, 2009; Oğus Rollas, 2017; Yener, 2020). Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, beden dilini kullanma becerisini

kendisinden küçük akranlarını terbiye etmek için kullanmaktadır. Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman ise beden dilini kullanma becerisi ile sözel ifadelerini desteklemektedir (Spence, 2003).

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında dokuzuncu, çeviri çocuk romanlarında yedinci sırada yer alan duygularını ifade etme becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında duygularını ifade etme becerisinin sıklıkla temsil edildiği romandaki (T29) kahramanın sınıf öğretmeni, aynı zamanda annesidir. Sınıf öğretmeni olan annesi, her ay yaratıcılık tasarısı verir. Öğrencilerinden, şimdiye kadar düşünülmemiş bir şey düşünmelerini ister. Sınıftaki öğrencilerden sadece birinden yaratıcı düşünceler gelir. Kahraman, yaratıcı ve zeki olmadığını düşünür. Kendini düşlem gücü gelişkin olarak gören kahraman şiirler yazmaya başlar. Yazdığı şiirleri, sosyal medyada paylaşır; ancak sosyal medyada yayınladığı şiirleri, onu hiç göz önünde bulundurmadığı bir durum içine sürükler. Sanal benliği ile gerçek benliği arasında kalan kahraman, kendini kimlik arayışı içinde bulur. Bu sırada, Suriye’deki savaştan kaçıp gelmiş olan sınıf arkadaşı Jamal ile yakınlaşır. Bu yakınlaşma, kahramanın hem kendini hem de arkadaşını tanımasına neden olur. *“Ben öyle olmak istemiyorum. Bu, büyük bir sorumluluk. Herkes benden şiir yazmamı bekliyor. Oysa ben sadece Batu’ya ve anneme kızdığım için şiir yazdım. Bu kızgınlık şair olmamı sağlar mı?”* (T29, s.144) *“Yazdıklarımı herkes üzerine alınıyor. Pabuçlara bile şiir yazmaktan korkuyorum artık,” diye yakınmaya devam etti Sevgican.* (T29, s.144)

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında duygularını ifade etme becerisinin sıklıkla temsil edildiği romandaki (Ç25) kahramanın ailesi, işyerlerine yakın bir mahalleye taşınır. Kahraman, ailesinin kendisine danışmadan taşınma kararı almasına hem üzülür hem de kırılır. Doğup büyüdüğü evden, mahalleden, arkadaşlarından ve okulundan koparılmasını kendisini var eden her şeyin yadsıması olduğu sonucuna varır. Ailesinin artık onu sevmediğini düşünmeye başlar. Ailesinin eski mahalleye dönmeye ereğinin olmadığını anlayan kahraman, kendisine eski mahallede yeni bir aile aramaya karar verir. Bu süreçte eski mahalledeki ilişkilerini sürdürmeye çalışırken, taşındıkları mahallede de yeni arkadaşlar edinir. *“Akşam için sabırsızlanıyorum!” demiştim ki, Monica bana döndü.* (Ç25, s.71) *Ciddileştim. “Bencilin tekiyim. Anders benden kaçıyor şimdi.”* (Ç25, s.187)

Çocuk edebiyatı yapıtlarında kadın ve erkek kahramanlar betimlenirken kullanılan sıfatlarda toplumsal cinsiyet kalıp yargıları görülür. Erkek/oğlan çocuk

kahramanlar, betimlenirken en çok kullanılan sıfatlar otoriter, sinirli, kararlı, gururlu, güçlü, cesur, girişimci, rekabetçi, baskın, koruyucu (kadınlara karşı), soğukkanlı, kibirli, saldırgan, özdenetimli ve bilgilidir. Kadın/kız çocuk kahramanlar betimlenirken en çok kullanılan sıfatlar ise yumuşak başlı, özverili, suskun, güzel, kibar, özgüvensiz, cömert, paylaşımcı, uzlaşmacı, öğretici (çocuklarına karşı), anlayışlı, becerikli, uysal, sabırlı, duygusal, sevecen ve yardımseverdir (Gür, 2019; Kapkıner, 2019; Kahraman ve Özdemir, 2019; Karaaslan, 2019; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Kösele, 2009; Oğus Rollas, 2017; Ünelöz, 2017; Yener, 2020). Duygusal olarak betimlenen kadın/kız çocuk kahramanların, erkek/oğlan çocuk kahramanlara göre daha çok duygularını ifade etmesi beklenmektedir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın özgüveni yoktur. Yaratıcı ve zeki olmadığını düşünür. Kendisini düşlem gücü gelişkin olarak görür. Suriye’deki savaştan yürüyerek kaçıp gelen oğlan akranına karşı yardımsever davranmaktadır. Ayakkabı boyarken ve gazete satarken akranı oğlan çocuğuna yardım eder. Ayrıca, oğlan çocuğunun savaştan kaçarken anlattıklarından duygusal olarak etkilenir. Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın, arkadaşı olan oğlan çocuğu hastanede tedavi görmektedir. Akranı oğlan çocuğuna karşı anlayışlı, sabırlı ve sevecen davranır. Bununla birlikte yeni aile arayışı sırasında evlerinde kaldığı kız çocuklarının, aileleri ile ilgili duygusal paylaşımlarına mantık çerçevesinde açıklamalarda bulunur.

Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, duygularını akranı oğlan çocuğuna ifade etmektedir. Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, duygularını akranları kız çocuklarına ifade etmekle birlikte akranları kız çocukları duygularını ifade ettiğinde ise onlara mantık çerçevesinde açıklamalarda bulunmaktadır.

Tablo 22

*Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                         | Telif Çocuk Romanlarındaki Kız Çocuk Kahramanlar |        | Alt Kategoriler                         | Çeviri Çocuk Romanlarındaki Kız Çocuk Kahramanlar |        |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------|--------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------|--------|
|                                         | f                                                | %      |                                         | f                                                 | %      |
| Yanıt verme becerisi                    | 71                                               | 48.30  | Yanıt verme becerisi                    | 131                                               | 54.36  |
| Espri ve şaka yapma becerisi            | 16                                               | 10.88  | Kaçınma becerisi                        | 35                                                | 14.52  |
| Uzlaşma becerisi                        | 12                                               | 8.16   | Günlük nezaket becerisi                 | 31                                                | 12.86  |
| İşbirliği yapma becerisi                | 12                                               | 8.16   | Yönergeye uyma becerisi                 | 14                                                | 5.81   |
| Kaçınma becerisi                        | 10                                               | 6.80   | Paylaşım becerisi                       | 7                                                 | 2.90   |
| İltifat ve takdir etme becerisi         | 9                                                | 6.12   | İşbirliği yapma becerisi                | 4                                                 | 1.66   |
| Günlük nezaket becerisi                 | 7                                                | 4.76   | Empati kurma becerisi                   | 4                                                 | 1.66   |
| Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 3                                                | 2.04   | Uzlaşma becerisi                        | 3                                                 | 1.24   |
| Onaylama becerisi                       | 2                                                | 1.36   | Onaylama becerisi                       | 3                                                 | 1.24   |
| Empati kurma becerisi                   | 2                                                | 1.36   | İltifat ve takdir etme becerisi         | 3                                                 | 1.24   |
| Sempati kurma becerisi                  | 2                                                | 1.36   | Sempati kurma becerisi                  | 2                                                 | 0.83   |
| Yönergeye uyma becerisi                 | 1                                                | 0.68   | Espri ve şaka yapma becerisi            | 2                                                 | 0.83   |
| Paylaşım becerisi                       | 0                                                | 0      | Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 2                                                 | 0.83   |
| Toplam                                  | 147                                              | 100.00 |                                         | 241                                               | 100.00 |

Tablo 22’de telif ve çeviri çocuk romanlarında kız çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (yanıt verme becerisi), dokuzuncu (onaylama becerisi) ve on birinci (sempati kurma becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında yüzdelik sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmektedir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında altıncı sırada yer alan işbirliği yapma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında üçüncü,

çeviri çocuk romanlarında sekizinci sırada yer alan uzlaşma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında on ikinci, çeviri çocuk romanlarında dördüncü sırada yer alan yönergeye uyma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında beşinci, çeviri çocuk romanlarında ikinci sırada yer alan kaçınma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında sekizinci, çeviri çocuk romanlarında on üçüncü sırada yer alan sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında ikinci, çeviri çocuk romanlarında on ikinci sırada yer alan espri ve şaka yapma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında yedinci, çeviri çocuk romanlarında üçüncü sırada yer alan günlük nezaket becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında altıncı, çeviri çocuk romanlarında onuncu sırada yer alan iltifat ve takdir etme becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında onuncu, çeviri çocuk romanlarında yedinci sırada yer alan empati kurma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar ve çeviri çocuk romanlarında beşinci sırada yer alırken telif çocuk romanlarında temsil edilmeyen paylaşım becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde yanıt verme becerisi, onaylama becerisi ve sempati kurma becerisinin aynı sırada yer aldığı görülmektedir. İşbirliği yapma becerisi, uzlaşma becerisi, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi, espri ve şaka yapma becerisi ile iltifat ve takdir etme becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar; yönergeye uyma becerisi, kaçınma becerisi, günlük nezaket becerisi, empati kurma becerisi ile paylaşım becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Sosyal uyum becerilerinde telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar, birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmektedir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında altıncı sırada yer alan işbirliği yapma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında işbirliği yapma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanlardan birinin (T12) kahramanı, çocukluktan ergenliğe geçiş sürecinde olan okuma ve yazmayı seven bir kız çocuğudur. Kahraman, ailesi ile iletişim sorunları yaşar.

Denizci dayısını çok beğenmektedir. Üç dört yılda bir gelen dayısı, yanında bir hayvan dostunu da getirir. Kahramanı yazması için cesaretlendirir. Yazma denemeleri yapan kahraman, kendini yetersiz duyumsar. Dayısı, kahramana anılarını ve yaşadığı serüvenleri yazmasını salık verir. Kahraman, dayısının yanında getirdiği hayvan dostları sayesinde çevresindeki canlılara karşı duyarlılık geliştirirken yazma denemeleri sayesinde de çevresindeki ilişkilere eleştirel gözle bakar. *İlan afişlerini nasıl yapacağımızı tasarladık önce. Fotoğraf altına yerleştireceğimiz duyuruyu beraberce belirledik.* (T12, s.54) *Elbirliğiyle afişleri tamamladık.* (T12, s.55)

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında işbirliği yapma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç32) kahramanı, yaz tatilini annesinin doğup büyüdüğü köyde geçirmek zorunda kalır; çünkü babası yazardır ve köydeki evde daha verimli çalışacağını düşünür. Babası bir türlü yazmaya başlayamaz. Eşine, ev temizliğinde ve kullanılmayan eşyaları ayıklamasında yardımcı olur. Kahraman, köy yerinde sıkıldığı için çete kurmaya karar verir. Çetenin kimlerden oluşacağı ve ne yapacakları hakkında bir düşüncesi olmamakla birlikte ilk adımını atar. Köydeki tek arkadaşı kız çocuğunun yanına gider. Arkadaşına, çete kurma düşüncesinden söz eder. Arkadaşı çete kurma düşüncesine olumlu bakar; ama kahraman çete kurmak için en azından bir kişiye daha gereksinimleri olduğunu düşünür. Arkadaşı ile birlikte uslarına köyde yaşayan ve yaşlıları olan oğlan çocuğu gelir. Oğlan çocuğunun yanına giderler. Çeteye katılmayı kabul eden oğlan çocuğu, içi dönüşüme uğrayan balıklarla dolu bir çukurdan bahseder. Ertesi gün çete üyeleri, olay yerinde inceleme yapar. Çukurun çevresi atık yağlarla kaplıdır. Bu işin sorumlusu, aksi ve çoğu zaman içkili bir oto tamircisidir. Çete üyeleri, oto tamircisini durdurmak için işe yarar bir tasarı düşünürler. Yaptıkları tasarımı ailelerine anlatırlar ve onların yardımı ile de tasarımı adım adım uygulurlar. *Tullia şişeleri aldı, ben ve Mazi de balık kovanının iki ucundan tuttuk.* (Ç32, s.26) *Başlarına ve kuyruğuna takmak için mavi, yeşil ve siyah renkte naylon torbaları keserek balığın solungaçlarını yaptık.* (Ç32, s.57)

Çocuk edebiyatı yapıtlarında erkek/oğlan çocuk kahramanlar yaşadıkları serüvenlerde etkin ve özerk karakter çerçevesinde geliştirilirken, kadın/kız çocuk kahramanlar ise edilgen ve bağımlı karakter çerçevesinde geliştirilmektedir. Erkek/oğlan çocuk kahramanlar, yaşadıkları serüvenlerde cesaret gösterip uslarını kullanırken, kadın/kız çocuk kahramanlar göze batmadan başarı elde etmektedirler (Béreaud, 1975; Heinz, 1987; Hillman, 1974; Weitzman vd., 1972). Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar, işbirliği yapma becerisini yaşadıkları serüvenlerde başarı elde

etmek için kullanılmaktadırlar. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, yaşadıkları serüvende usunu kullanır. Önerileriyle olayların akışını yönlendirir. *“Kartonları saç kurutma makinesiyle bir güzel kuruturuz. Bu arada Boncuk’un fotoğrafını çeker bilgisayara yükleriz. Yazıcıdan renkli çıktılar alır, fotoğrafı da bu kartonlara yapıştırırız. Altına da, telefon falan gereken bilgileri yazdık mı, geriye sadece bunları görünür yerlere asmak kalır.”* (T12, s.37) Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman ise çete kurar; ama çetenin nasıl bir serüven yaşayacağına yapıtın yan kişisi oğlan çocuğu karar verir. Kız çocuk kahraman, işbirliği yaparken akranı oğlan çocuğunun yönlendirdiği olayların başarıya ulaşması için çabalar.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında üçüncü, çeviri çocuk romanlarında sekizinci sırada yer alan uzlaşma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında uzlaşma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T6) kahramanı, Hayaller Ülkesi’nin Fısıldayan Ağaçlar Kenti’nde yaşamaktadır. Kahraman, sabah erkenden yakın arkadaşları Kalse, Tulma, Pallom ve Siptor ile buluşmak için evden çıkar. Buluşmaya Kalse gelmez. Kahraman, diğer üç arkadaşı ile Kalse’nin evine gider. Kalse’nin, kötücül Rüyabozan tarafından kaçırıldığını anlarlar. Rüyabozan’ın amacı rüyaları, düşleri böylelikle geleceği değiştirebilme yeteneği olan Kalse’yi kandırarak Hayaller Ülkesi’ni yönetmektir. Kahraman ve arkadaşları, Kalse’nin izini sürmeye karar verirler. Uzun ve tehlikelerle dolu bir yolcuğa çıkarlar. Dört arkadaşın her birinin farklı bir yeteneği vardır. Kahramanın yeteneği, en uzaktaki sesleri ya da fısıltıları duyabilmesi, Pallom’un çok uzakları rahatlıkla görebilmesi, Siptor’un düşünceleri okuyabilmesi, Tulma’nın ise zekâsıdır. *“Ne kadar paramız varsa birleştirelim,” dedi Tulma. “Ancak böyle yatacak bir yer bulabiliriz.”* Ledna, Pallom ve Siptor ceplerindeki tüm parayı çıkarıp Tulma’ya uzattılar. (T6, s.48) *“Eh, mandıra ararken bir de erik ağacı bulursun artık,” dedi Pallom gülerek. “Hatta, biraz topla da biz de yiyelim.”* Ledna itiraz etmedi. *Konu Kalse ve onu kurtarmak olduğunda, yapamayacağı fedakârlık yoktu.* (T6, s.148)

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanları, uzlaşma becerisinde iki romanda (Ç15 ve Ç29) temsil edilmiştir. Romanlardan birinde (Ç29) kahramanın annesi, dalgınlıkla hazırladığı iksiri içer ve bir ağaca dönüşür. Kahraman, diğerlerine göre farklı ilgileri olan sınıfındaki oğlan çocuğundan yardım ister. *Molly biraz yumuşayarak başını salladı. “Sanırım haklısın,” demesine rağmen buna pek inanmıyordu.* (Ç29, s.42) Diğer romanın (Ç15) kahramanı İngiliz’dir. Sınıfa yeni gelen iki Moğol kardeşe kılavuzluk

yapar. *Bunun üzerine biz de ova etrafında önce benim saat yönü olduğunu tahmin ettiğim yönde dolandık ne olur ne olmaz diye bir de diğer yönde döndük.* (Ç15, s.78)

Çocuk edebiyatı yapıtlarında oğlan çocukları, başarılı olmaları ve kendilerini ifade etmeleri, kız çocukları ise başkalarını mutlu kılmak için şartlandırılır (Fisher, 1970; Akt. Segal, 1981). Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, birlikte atıldıkları serüvende başarılı olmak için uzlaşma becerisini kullanırken, çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar ise yardım istediği (Ç29) ve yardımda bulunduğu (Ç15) akranlarını mutlu kılmak için uzlaşma becerisini kullanmaktadır.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında on ikinci, çeviri çocuk romanlarında dördüncü sırada yer alan yönergeye uyma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında yönergeye uyma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T12) kahramanı, çocukluktan ergenliğe geçiş sürecinde olan okuma ve yazmayı seven bir kız çocuğudur. Annesi, babası ve kardeşiyle iletişim sorunları yaşar. Denizci olan dayısını çok beğenmektedir. Üç dört yılda bir gelen dayısı yanında bir hayvan dostunu da getirir. Kahramanı yazması için cesaretlendirir. Yazma denemeleri yapan kahraman kendisini yetersiz duyumsar. Dayısı, kahramana anılarını ve yaşadığı serüvenleri yazmasını salık verir. Kahraman, dayısının yanında getirdiği hayvan dostları ve yazma denemeleri sayesinde çevresindeki canlılara ve ilişkilere karşı duyarlılık geliştirir. *Esra, “Hadi, oyalanmayın. Toplanın masaya.” deyince yerlerimize kurulduk.* (T12, s.54)

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında yönergeye uyma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç7) kahramanı, babasının işinden dolayı Hindistan’da doğar. Kolera salgınında anne ve babasını kaybeder. İngiltere’de yaşayan ve eşini kaybettikten sonra hayata küsen eniştesinin yanına gönderilir. Hindistan’dayken ailesinin ilgisizliği nedeniyle Hintli bir dadı tarafından büyütülen kahraman, bencil ve hırçın bir karaktere sahiptir. İngiltere’ye geldiğinde eniştesinden ilgi görmez. Kendisiyle ilgilenen hizmetçilerden birinin oğlan kardeşi ile arkadaş olur. Oğlan çocuğunun, doğayla ve hayvanlarla kurduğu ilişki kahramanın ilgisi çeker. Kahraman, eniştesinin bir zamanlar eşiyle zaman geçirdiği; ancak eşini kaybettikten sonra kilitlediği bahçeden haberdar olur. Kahraman, bahçenin yerini öğrenir ve bahçenin kapısını açacak anahtara ulaşır. On yıldır atıl kalmış bahçeyi arkadaşı oğlan çocuğu ile canlandırmaya başlar. Doğa ile etkileşimi sayesinde nazik ve düşünceli bir karaktere dönüşür. Bir gece, konakta duyduğu yabansı sesleri araştırırken yaşıtı eniştesinin oğlu ile karşılaşır. Kuzeni, kendini hasta olarak

duyumsamakta ve sakat olarak görmektedir. Bu yüzden odasından çıkmamaktadır. Kahraman, arkadaşı ile birlikte kuzenini bahçeye götürür. Üçü birlikte bahçeyi canlandırmaya çalışırlar. Bu süreçte kuzeni sağlığına kavuşur. *“Perdeden sarkan bir ip var,” dedi Colin. “Git o ipi çek.” Mary şaşkın bir şekilde yerinden kalktı ve ipi buldu. Çektiğinde ipek perde büzülerek açıldı ve bir resim ortaya çıktı. (Ç7, s.177) Mary kendisine söyleneni yaptı ve taburesine oturdu. (Ç7, s.178)*

Çocuk edebiyatı yapıtlarında erkek/oğlan çocuk kahramanların karakter çerçeveleri etkin, kadın/kız çocuk kahramanların ise edilgen geliştirilmektedir (Béreaud, 1975; Weitzman vd., 1972) Karakter çerçeveleri etkin olarak geliştirilen kahramanlar önder olarak başkalarını yönetirken karakter çerçeveleri edilgen geliştirilen kahramanlara ise ne yapıp yapmayacakları söylenmektedir (Heinzt, 1987). Karakter çerçeveleri etkin geliştirilen kahramanlar başarılı, özerk ve arkadaşları ile birlikte tasvir edilmektedir (Béreaud, 1975). Yönergeye uyma becerisi, kahramanlara ne yapıp yapmayacakları söylendiği için edilgen karakter çerçevesinde geliştirilen kahramanların eylem ve davranışlarına özgü nitelik göstermektedir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, işbirliğine katılmak için yönergeye uyma becerisini kullanmaktadır. Kahraman, işbirliğine katılarak yaşadıkları serüvende başarı elde etmektedir. Arkadaşları ile birlikte betimlenen ve yaşadığı serüvende başarılı olan kahramanın eylem ve davranışları, etkin karakter çerçevesinde geliştirilen karakterlerin eylem ve davranışlarıyla benzeşmektedir. Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman ise yönergeye uyma becerisini kullanırken akranının mutluluğunu önceler. Bununla birlikte usunu kullanarak gizli bahçenin anahtarına ulaşması ve arkadaşları ile birlikte bahçeyi canlandırması nedeniyle karakter çerçevesinin özerk ve etkin geliştirildiği görülmektedir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında beşinci, çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında ikinci sırada yer alan kaçınma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında kaçınma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanlardan birinin (T31) kahramanı, sekiz yaşında kendine güveni zayıf bir kız çocuğudur. Ailesinin tutumu güvensizliğini daha da körükler. Sık sık deniz kıyısına giden kahraman, Pıtır adını verdiği bir balıkla konuşur. Pıtır belli bir süre sonra görünmez olur. Bu duruma canı sıkılan kahraman, yeni bir arkadaş bulma umuduyla bir kedinin peşine düşer. Kedinin peşinden daldığı bahçede Titsu adında bir kadınla tanışır. Titsu, çocukken ailesini savaşta kaybetmiş. Gezgin olarak karavanda yaşayan Titsu kullanılmayan eşyaları toplayıp dönüştürür. Kahraman, Titsu’nun yanında

kendisini rahat duyumsadığı için sık sık ziyaretine gider. Ziyaretleri sırasında kendi yaşlarında Aki adında bir kız çocuğu ile karşılaşır. Aki, anne ve babasıyla savaştan kaçarken bindikleri araç devrilince babasından ayrılmak zorunda kalmıştır. Annesi ile birlikte ülkelerinde gösteri yaparak hayatlarını kazanıyorlarmış. Kahraman, sık sık gittiği kıyıda denizden yükselen korkunç bir kokuyu sezer. Durumu mahalledekilere anlatır. Önceleri ciddiye alınmaz. Sonra mahallelerinde bulunan fabrikanın denizi kirlettiği anlaşılır. Kahraman, mahalleli ile birlikte fabrikanın denizi kirletmesine karşı düzenlenen eylemlere katılır. Bu eylemler sırasında Titsu'nun yazdığı oyunlarda Aki ile annesi rol alır. Oyunların katkısı ile fabrikanın denizi kirletmesinin önüne geçildiği gibi Aki'nin babasına kavuşmasına da umut olur. *“Ben....şey...mızıkamı bulursam sizi ararım.”* (T31, s.57) *“Hadi sana... kolay gelsin... işim....çok....” diye kekeledi.* (T31, s.61)

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında kaçınma becerisinde sıklıkla temsil edilen romanlardan birindeki (Ç9) kahramanın kardeşi otizmlidir. Kardeşi, toplumsal kuralları öğrenmek için özel bir sağaltım yerine gider. Kardeşi, öğrendiği kurallara diğer insanların da uymasını bekler. Kurallara uyulmadığı zaman hırçınlaşır. Kahraman, kötü giden arkadaşlık ilişkilerinden ve daha birçok olumsuzluktan kardeşini sorumlu tutar. Bitişik eve, yaşıtı bir kız çocuğunun taşınacağını öğrenir. Daha kız çocuğu ile tanışmadan onunla kurmak istediği arkadaşlığı düşlemeye başlar. *“Gönüllü mü çalışıyorsun?” Konuyu değiştirmem gerekiyor.* (Ç9, s.95) *“Bizde duş alabilirsin,” demek istedim, ama David evdeyken utanç verici bir şey olması ihtimali çok yüksek. “Yüzmeye gitmek ister misin?”* (Ç9, s.131)

Telif çocuk romanlarında kaçınma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, özgüvensizliğinden dolayı kaçınma becerisini kullanırken çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, otizmlili kardeşine karşı önyargıların arkadaşlık ilişkilerine olumsuz etkilememesi için kaçınma becerisini kullanmaktadır. Kahraman, kaçınma becerisini kullanırken kendisine bir izlem geliştirmiştir. Zorda kaldığı durumlardan kaçınmak için karşısındakinin dikkatini dağıtmaktadır. *Saçma bir şey söylediğinde, hızlıca konuşarak üstünü ört; belki kimse ne söylediğinin farkına varmaz.* (Ç9, s.76) *Cevap vermek istemiyorsan, sana soru soranın dikkatini başka soruyla dağıt.* (Ç9, s.86)

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında sekizinci, çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında on üçüncü sırada yer alan sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk

kahramanlarında sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T30) kahramanı, ailesi ile birlikte Artvin'den İstanbul'a yeni taşınmıştır. Dişlerinin büyüklüğünden dolayı sınıfında bulunan dört oğlan çocuğunun zorbalıklarına maruz kalır. *Tam konuştuğumuzu aktaracağım ki, Ege birdenbire feci bir öksürük krizine tutuluyor. Neredeyse boğulacak. "Aman ne oldu sana? Dur biraz su vereyim." Ege yere çöküyor, yüzü kıpkırmızı, öksüre tıksıra sırtındaki çantayı işaret ediyor. Fermuarını açıyor, içinden su şişesini bulup ona uzatıyorum; biraz kendine geliyor. "İyi misin?" diye soruyorum. Başıyla onaylıyor.* (T30, s.137)

Çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi iki romanda (Ç13 ve Ç15) temsil edilmiştir. Romanlardan birinin (Ç13) kahramanı dokuz yaşında Yahudi bir kız çocuğudur. Babası ayrıksı bir yazardır. Hitler yönetiminin pasaportlarına el koyacağını öğrenen aile İsviçre'ye gitmeye karar verir. Önce babası ardından da kahraman, kardeşi ve annesi ile birlikte İsviçre'ye gider. *Alman kardeşlerin sadece oynamaya değil, onlarla konuşmaya bile izinlerinin olmadığı çok açıktı. Alman çocuk sanki bir şey söylemek istermiş gibi baktı, sonra yine suratını özür dilercesine komikleştirip omuzlarını yukarı kaldırmakla yetindi.* (Ç13, s.91) Diğer romanın (Ç15) kahramanı altıncı sınıfta okuyan İngiliz bir çocuktur. Bir gün sınıfa iki oğlan çocuğu gelir. Herkesin kısa kollularla dolaştığı kadar sıcak bir havada kalın, kürklü palto ve şapka giymiş bu iki çocuk Moğolistan'dan gelmiştir. Moğol kardeşler, ülkelerinin göreneği gereği kahramanı kendilerine "iyi kılavuz" olarak seçerler. Kahraman, iyi kılavuz olmayı kabul eder. Moğol kardeşlere okulu tanıtmaya çalışırken yıllardır zaman geçirdiği okula başka bir gözle bakmaya başlar. Bu süreçte yaşadığı kasabayı ve Moğolistan'ı da keşfeder. *Büyük olan parmağını dudaklarına götürüp sus işareti yaptı ve, "Dikkatinizi öğretmeninize verin," diyerek Bayan Spendlove'i işaret etti.* (Ç15, s.10)

Telif ve çeviri çocuk romanlarında sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde temsil edilen kız çocuk kahramanlar, sözel iletişim kuramadıkları akranlarının beden diliyle anlattıklarını algılayarak uygun eylem ve davranışlarda bulunmaktadır. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, akranının sözsüz ifadelerini doğru yorumlayarak yardımda bulunur. Çeviri romanlarındaki kız çocuk kahraman (Ç13), akranlarının sözsüz ifadelerini anlayarak doğabilecek bir çatışmanın önüne geçer. Diğer kahraman ise (Ç15) evrensel kültür ile Moğol kültürüne ait sözsüz ifadeler arasında ayırım yapar. Önyargılı davranmak yerine gözlem becerisini etkin kullanarak sözsüz ifadeleri doğru yorumlayarak "iyi kılavuzluk" görevini başarıyla yerine getirir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında ikinci, çeviri çocuk romanlarında on ikinci sırada yer alan espri ve şaka yapma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında espri ve şaka yapma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T6) kahramanı, Hayaller Ülkesi'nin Fısıldayan Ağaçlar Kenti'nde yaşamaktadır. Kahraman, sabah erkenden yakın arkadaşları Kalse, Tulma, Pallom ve Siptor ile buluşmak için evden çıkar. Buluşmaya Kalse gelmez. Kahraman, diğer üç arkadaşı ile Kalse'nin evine gider. Kalse'nin, kötücül Rüyabozan tarafından kaçırıldığını anlarlar. Rüyabozan'ın amacı rüyaları böylelikle düşleri ve geleceği değiştirebilme yeteneği olan Kalse'yi kandırarak Hayaller Ülkesi'ni yönetmektir. Kahraman ve arkadaşları, Kalse'nin izini sürmeye karar verirler. Uzun ve tehlikelerle dolu bir yolcuğa çıkarlar. Dört arkadaşın her birinin farklı bir yeteneği vardır. Kahramanın yeteneği, en uzaktaki sesleri ya da fısıltıları duyabilmesi, Pallom'un çok uzakları rahatlıkla görebilmesi, Siptor'un düşünceleri okuyabilmesi, Tulma'nın ise zekâsıdır. *“Pallom, yıldız olmadın belki ama, şu yiyecekler sayesinde kalbimin yıldızı sensin! İstersen bütün gün şarkı söyle, ben de seni dinleyeyim,” dedi Ledna ve koca bir çikolatalı gofret parçasını ağzına tıktırdı. (T6, s.71) “Saçmalama,” dedi Ledna. “Sen akıllısın, hem de çok akıllı. Şey, aynı zamanda da biraz kıskançmışsın, onu da öğrenmiş olduk,” diye ekledi gülere. (T6, s.95)*

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında espri ve şaka yapma becerisinin sıklıkla temsil edildiği eserin (Ç25) kahramanı, ailesinin kendisine danışmadan taşınma kararı almasına üzülmüş ve kırılmıştır. Doğup büyüdüğü evden, mahalleden, arkadaşlarından ve okulundan koparılmasını onu var eden her şeyin yadsıması olduğu sonucuna varır. Ailesinin artık onu sevmediğini düşünmeye başlar. Ailesinin eski mahalleye dönmeye ereklerinin olmadığını anlayan kahraman kendisine eski mahallede yeni bir aile bulmaya karar verir. Bu süreçte eski mahalledeki ilişkilerini sürdürmeye çalışırken, yeni taşındıkları mahallede de yeni arkadaşlıklar kurar. *“Senin gibi miyobum,” diyerek güldürmeye çalıştım. (Ç25, s.110) “İrkçi Matematikçi de bana hayran kaldı!” diyerek güldüm. O da güldü. (Ç25, s.187).*

Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar, yaptıkları espri ve şakalarla akranlarının farklı özelliklerinin değerli olduğunu belirtmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca kahramanların yaptıkları espri ve şakaların yarattığı haz, espri ve şakaya tanık olan akranlarında da yoğun olarak yaşanmaktadır. Böylelikle espri ve şakalar gülme yoluyla haz üreterek bulunan gergin ortamın yumuşamasına neden olmaktadır. Kız çocuk kahramanlar, yaptıkları espri ve şakalarla uzlaşmacı, anlayışlı ve sevecen

betimlenmişlerdir (Gür, 2019; Kapkıner, 2019; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Köseleler, 2009; Oğus Rollas, 2017; Ünelöz, 2017; Yener, 2020).

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında yedinci, çeviri çocuk romanlarında üçüncü sırada yer alan günlük nezaket becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında günlük nezaket becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T11) kahramanı, yıl boyunca okula gitmekle birlikte yaz tatili boyunca da dershaneye gitmek zorunda kalır. Kahramanın babaannesi emekli bir profesördür. Bizimora adında ekolojik bir köyde yaşamaktadır. Babaannesi, yıllar boyunca kent hayatının getirdiği olumsuzluklardan bunalmış hem ruhsal hem de bedensel bir yeniden doğuşa gereksinim duymuştur. Kahraman, babaannesinin bu başkaldıran ve girişimci ruhundan cesaret alarak Bizimora'ya her hafta gelip giden kamyonete gizlice biner. Babaannesi, durumu oğluna ve gelinine haber verir. Bunun üzerine annesi ve babası Bizimora'ya gelir. Anne ve babası kahramanla konuşur. Kahraman, babasıyla yaptığı anlaşma sonucunda yazı babaannesiyle geçirir. Bu sırada Bizimora'nın yıkılıp yerine yüksek getirim elde edilecek çokkatlı bir site tasarısı hayata geçmek üzeredir. Kahraman, belediye başkanının oğlu, babaannesi ve diğer duyarlı insanlarla birlikte direnir. *Ceren sadece gülümsedi ve "Hadi hoşça kal," dedi. (T11, s.7) "İnan seninle bir ilgisi yok. Kırdıysam özür dilerim."* (T11, s.57).

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında günlük nezaket becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç25) kahramanı, ailesinin kendisine danışmadan taşınma kararı almasına üzülmüş ve kırılmıştır. Doğup büyüdüğü evden, mahalleden, arkadaşlarından ve okulundan koparılmasını onu var eden her şeyin yadsıması olduğu sonucuna varır. Ailesinin artık onu sevmediğini düşünmeye başlar. Ailesinin eski mahalleye dönmeye ereklerinin olmadığını anlayan kahraman kendisine eski mahallede yeni bir aile bulmaya karar verir. Bu süreçte eski mahalledeki ilişkilerini sürdürmeye çalışırken, taşındıkları mahallede de yeni arkadaşlıklar kurar. *"Aa, selam," diyerek, çekingence selamladım. (Ç25, s.64) "Olanlar için üzgünüm..." dedim. (Ç25, s.84)*

Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar, ilişkileri başlatmak ve güçlendirmek için günlük nezaket becerisini kullanmaktadır. Günlük nezaket becerisini kullanma yönünden nitelik olarak farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte öz bildirimler ve başkalarından gelen bildirimler olumlu sosyal davranışlardaki cinsiyet farklılıklarının, bireylerin gerçekte nasıl davrandıklarından ziyade erkeklerin ve

kadınların nasıl olması gerektiği konusundaki anlayışı yansıtmaktadır (Fabes ve Eisenberg, 1998). Günlük nezaket becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların daha etkin temsil edilmiş olması Batı kültüründe kız çocuklarının nazik olması gerektiği beklentisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında altıncı, çeviri çocuk romanlarında onuncu sırada yer alan iltifat ve takdir etme becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında iltifat ve takdir etme becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T31) kahramanı, sekiz yaşında kendine güveni zayıf bir kız çocuğudur. Ailesinin tutumu güvensizliğini daha da körükler. Sık sık deniz kıyısına giden kahraman, Pıtır adını verdiği bir balıkla konuşur. Pıtır belli bir süre sonra görünmez olur. Bu duruma canı sıkılan kahraman, yeni bir arkadaş bulma umuduyla bir kedinin peşine düşer. Kedinin peşinden daldığı bahçede Titsu adında bir kadınla tanışır. Titsu, çocukken ailesini savaşta kaybetmiş. Gezgin olarak karavanda yaşayan Titsu kullanılmayan eşyaları toplayıp dönüştürür. Kahraman, Titsu'nun yanında kendisini rahat duyumsadığı için sık sık ziyaretine gider. Ziyaretleri sırasında kendi yaşlarında Aki adında bir kız çocuğu ile karşılaşır. Aki, anne ve babasıyla savaştan kaçarken bindikleri araç devrilince babasından ayrılmak zorunda kalmıştır. Annesi ile birlikte ülkelerinde gösteri yaparak hayatlarını kazanıyorlarmış. Kahraman, sık sık gittiği kıyıda denizden yükselen korkunç bir kokuyu sezer. Durumu mahalledekilere anlatır. Önceleri ciddiye alınmaz. Sonra mahallelerinde bulunan fabrikanın denizi kirlettiği fark edilir. Kahraman, mahalleli ile birlikte fabrikanın denizi kirletmesine karşı düzenlenen eylemlere katılır. Bu eylemler sırasında Titsu'nun yazdığı oyunlarda Aki ile annesi rol alır. Oyunların katkısı ile fabrikanın denizi kirletmesinin önüne geçildiği gibi Aki'nin babasına kavuşmasına da umut olur. *“Cesaretinize hayranım. Hiç başaramam demiyorsunuz. Size kolay gelsin. Dinlemeye gelirim.”* (T31, s.57) *“Çok yetenekliyimşsin. Bu yaşta işin bile var. Okulla aran nasıl?”* (T31, s.64)

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında iltifat ve takdir etme becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç25) kahramanı, ailesinin kendisine danışmadan taşınma kararı almasına üzülmüş ve kırılmıştır. Doğup büyüdüğü evden, mahalleden, arkadaşlarından ve okulundan koparılmasını onu var eden her şeyin yadsıması olduğu sonucuna varır. Ailesinin artık onu sevmediğini düşünmeye başlar. Ailesinin eski mahalleye dönmeye ereklerinin olmadığını anlayan kahraman kendisine eski mahallede yeni bir aile bulmaya karar verir. Bu süreçte eski mahalledeki ilişkilerini

sürdürmeye çalışırken, taşındıkları mahallede de yeni arkadaşlıklar kurar. *Bir kaşıntı silsilesi daha. Ayağa kalktım. “Yaşa Wang!”* (Ç25, s.106) *“Şanslı bir kızsın Paola! Evin bir eğlence evi, annen olağanüstü bir kadın, baban da öyle!”* (Ç25, s.146)

Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın özgüveni yoktur. Ailesinin tutum ve davranışları özgüvensizliğini körükler. Kahraman, farklı kültürden gelen akranının özgüvenine ve annesiyle birlikte sanatsal etkinliklerde bulunmasına hayran kalır. Hayranlığını belirtmek için iltifat ve takdir etme becerisini kullanır. Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, farklı sosyo-ekonomik yapıdaki akranının sahip olduklarının değerini belirtmek için iltifat ve takdir etme becerisini kullanmaktadır. Kahramanın özgüveni vardır. İltifat ve takdir etme becerisini eleştirel düşünme becerisini devindirerek yapmaktadır.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında onuncu, çeviri çocuk romanlarında yedinci sırada yer alan empati kurma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında empati kurma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanlardan birinin (T26) kahramanı, babaannesinin Alzheimer hastası olduğundan habersizdir. Babaannesinin uzaylılar tarafından ele geçirildiğini düşünür. Akranları ile birlikte uzaylıları tespit etmeye çalışır. *Çok haklı. Arkadaşının senin sorununa alay etmesi ya da sana kızdığında herkesin ortasında sana çişli demesi korkunç olur.* (T26, s.65) Diğer romanın kahramanı (T30) ailesi ile birlikte Artvin’den İstanbul’a taşınmıştır. Dişlerindeki farklılık nedeniyle yeni sınıfındaki dört oğlan çocuğunun zorbalıklarına maruz kalır. *Biz böyle neşeyle koşarken, potanın altında tek başına dikilip bizi seyreden Sarp’ı fark ediyorum. Çok yalnız görünüyor. Sol elimi öne arkaya sallayıp, “gel” işareti yapıyorum. Sarp’ın yüzü aydınlanıyor, yanımıza yaklaşıyor ve geriden de olsa bizimle koşturuyor.* (T30, s.143)

Çeviri çocuk romanlarında kız çocuk kahramanlarının empati kurma becerisi dört romanda (Ç9, Ç15, Ç24 ve Ç29) temsil edilmiştir. Kız çocuk kahramanlar, sosyo-kültürel farklılıklara (otizmli kardeş, toplumsal cinsiyet rollerine aykırı davranan anne ve baba) sahiptir. Kız çocuk kahramanlarından biri sosyo-kültürel farklılığa sahip değildir (Ç15); ama sınıfa gelen iki Moğol kardeşe kılavuzluk yaparken içinde yaşadığı toplumsal yapıya farklı gözle bakmaya başlar. *Önce bir yönde, sonra diğer yönde dönmemiz Nergui’yi endişelendirmişti; ters yönde yapılan bu iki hareketin birbirini sıfırlamasından korkuyordu.* (Ç15, s.78) *Çocuklar da Darius’u görmüşlerdi, bağırarak ona bir şeyler*

*söylediler. Pek hoş sözler değildi. Nat soyadı yüzünden sataşmalara alışkindi, ama bunlar daha çirkindi. Çok acıtıcı sözlerdi. (Ç24, s.203)*

Alanyazın, empati kurma becerisinde kadınların/kız çocuklarının daha etkin olduğunu göstermektedir (Einsenberg ve Lennon, 1983; Fabes ve Einsenberg, 1998) Ayrıca sosyal çocukların, zorbalardan ve kurbanlardan daha fazla empati kurma becerisi sergiledikleri; daha fazla empati kurma becerisi sergileyen çocukların sosyal oğlan çocukları değil, sosyal kız çocukları oldukları görülmüştür (Warden ve MacKinnon, 2003). Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman sosyaldır. Empati kurma becerisini, kendine ve aynı zamanda diğer arkadaşlarına zorbalık yapan akranı oğlan çocuğuna karşı kullanmaktadır. Romanda kız ve oğlan çocuğu olmak üzere iki kahraman vardır. Belalı Dörtlü olarak bilinen akranlarının zorbalıklarına iki kahraman da maruz kalır. Oğlan çocuk kahraman, arkadaşları ile işbirliği yaparak zorbalara karşı direnir. Dış görünüşünden dolayı akran zorbalığına maruz kalan kız çocuk kahraman, dış görünüşü ile barışık olduğuna dair iletiler vererek baş etmeye çalışır. Bununla birlikte romanın diğer kahramanı olan oğlan çocuğuna da akran zorbalığıyla baş etmesine yardımcı olur. Kız çocuk kahraman, zorbalık yapan oğlan çocuklardan birinin çalıştığını öğrenir. Akranının içinde bulunduğu sosyo-ekonomik yapıyı analiz eder. Zorbalık yapmasına neden olabilecek etkenleri anlamaya çalışır. Kahramanın, oğlan çocuğuna karşı anlayışlı davranıp empati kurması cinsiyetçi öge barındırmaktadır; çünkü zorbalığa maruz kalsa da anlayışlı olmak ve zorbalık yapan akranını sosyalleştirme görevi kız çocuk kahramana verilmiştir. Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlardan üçü (Ç9, Ç24 ve Ç29) alanyazının aksine sosyal değillerdir. Empati kurma becerisini de yalnızlaştırılan oğlan çocuk akranlarına karşı kullanmaktadırlar.

Yüzdelik sıralamada çeviri çocuk romanlarında beşinci sırada yer alan paylaşım becerisinde telif çocuk romanlarında temsil edilmediğinden çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında paylaşım becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç19) kahramanı, anne ve babasını kaybettikten sonra hiç tanımadığı amcasının konağına taşınır. Amcası yemek ansiklopedisi hazırlamaktadır. Kahraman çevreyi incelemek için gezinirken konağın uzak bir köşesinde anıt mezara rastlar. Anıt mezarlığın içerisine girer. Mezarların üzerinde yazılan adları okuduğunda arkasında kendi yaşlarında biri oğlan diğeri kız çocuğu belirir. Bu iki çocuk, kahramanın uzaktan kuzenidir ve uzun zaman önce vampire dönüşmüşlerdir. Kahramanın, adlarını söylemesiyle kana susamış bir şekilde uyanırlar. Kahraman, vampir kardeşleri normal birer çocuğa dönüştürmek için

kolları sıvar. Amcasının da yardımıyla kan görünümü veren domatesli ve sarımsaklı pizzalar hazırlar. Vampir kardeşler zamanla normal birer çocuğa dönüşür. Böylece *Hortensia* onlara kendi gardırobundan *Helena*'ya çok yakışan, *Hugo*'yu biraz da komik gösteren kazak, ceketler ve eldivenler götürmeye başlamış. (Ç19, s.70) Böyle böyle, *Hortensia* sekizgene oyuncaklar getirmeye başlamıştı. Onlar da kızcağızla beraber oynuyorlar ve normal çocuklar gibi davranıyorlardı. (Ç19, s.71)

Çeviri çocuk romanlarında paylaşım becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, maddi değerdeki eşyalarını akranlarına yardım etmek için paylaşmaktadır. Kahraman, eşyalarını paylaşıırken akranının iyiliğine, mutluluğuna ve yararına olmasını önemsemektedir (McDonald, 1989). Kahraman, giysilerini paylaşarak akranlarına karşı bakım verici (Filipović, 2018), oyuncaklarını paylaşarak da dış dünyayı tanıtıcı (Béreaud, 1975) davranarak kız çocuklarından beklenen toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirmektedir. Ayrıca maddi değerdeki eşyalara sahip olan kadınların/kız çocuklarının bunu karşılıksız yardım işlerinde kullanması gerektiği örtük iletisi barındırdığı görülmektedir.

Tablo 23

*Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Kız Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                    | Telif Çocuk Romanlarındaki Kız Çocuk Kahramanlar |        | Alt Kategoriler                    | Çeviri Çocuk Romanlarındaki Kız Çocuk Kahramanlar |        |
|------------------------------------|--------------------------------------------------|--------|------------------------------------|---------------------------------------------------|--------|
|                                    | f                                                | %      |                                    | f                                                 | %      |
| Gözlem yapma becerisi              | 36                                               | 40.45  | Gözlem yapma becerisi              | 394                                               | 71.12  |
| Sorgulama becerisi                 | 16                                               | 17.98  | Sorgulama becerisi                 | 53                                                | 9.57   |
| Çıkarım yapma becerisi             | 15                                               | 16.85  | Çıkarım yapma becerisi             | 46                                                | 8.30   |
| Eleştiride bulunma becerisi        | 12                                               | 13.48  | Duygularını anlamlandırma becerisi | 40                                                | 7.22   |
| Duygularını anlamlandırma becerisi | 5                                                | 5.62   | Karakter analizi yapma becerisi    | 15                                                | 2.71   |
| Karakter analizi yapma becerisi    | 4                                                | 4.49   | Eleştiride bulunma becerisi        | 4                                                 | 0.72   |
| Sosyal analiz yapma becerisi       | 1                                                | 1.12   | Sosyal analiz yapma becerisi       | 2                                                 | 0.36   |
| Toplam                             | 89                                               | 100.00 |                                    | 554                                               | 100.00 |

Tablo 23’de telif ve çeviri çocuk romanlarında kız çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelerle sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (gözlem yapma becerisi), ikinci (sorgulama becerisi), üçüncü (çıkarım yapma becerisi) ve yedinci (sosyal analiz yapma becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında yüzdelerle sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmektedir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelerle sıralamada duygularını anlamlandırma becerisi telif çocuk romanlarında beşinci, çeviri çocuk romanlarında dördüncü ve karakter analizi yapma becerisi telif çocuk romanlarında altıncı, çeviri çocuk romanlarında beşinci sırada yer almaktadır. Bu yüzdelerle sıralamalarda farklılık olduğu söylenemez; çünkü becerilerin yüzdelerle sıralamaları birbirine yakındır. Buna karşın yüzdelerle sıralamada telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında altıncı sırada yer alan eleştiride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelerle sıralamaları incelendiğinde gözlem yapma becerisi, sorgulama becerisi, çıkarım yapma becerisi ile sosyal analiz yapma becerisinin aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Duygularını anlamlandırma becerisi ile karakter analizi yapma becerisinin yüzdelerle sıralamaları birbirine yakındır. Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar arasında farklılık görülmemektedir. Eleştiride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Eleştirel düşünme becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların etkin temsil edildikleri söylenebilir.

Yüzdelerle sıralamada telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında altıncı sırada yer alan eleştiride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında eleştiride bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanlardan (T6) birinin kahramanı, Hayaller Ülkesi’nin Fısıldayan Ağaçlar Kenti’nde yaşamaktadır. Kahraman, sabah erkenden yakın arkadaşları Kalse, Tulma, Pallom ve Siptor ile buluşmak için evden çıkar. Buluşmaya Kalse gelmez. Kahraman, diğer üç arkadaşı ile birlikte Kalse’nin evine gider. Kalse’nin, kötücül Rüyabozan tarafından kaçırıldığını anlarlar. Rüyabozan’ın amacı, rüyaları böylelikle düşleri ve geleceği değiştirebilme yeteneği olan Kalse’yi kandırarak Hayaller Ülkesi’ni

yönetmektir. Kahraman ve arkadaşları, Kalse'nin izini sürmeye karar verirler. Uzun ve tehlikelerle dolu bir yolcuğa çıkarlar. Dört arkadaşın her birinin farklı bir yeteneği vardır. Kahramanın yeteneği, en uzaktaki sesleri ya da fısıltıları duyabilmesi, Pallom'un çok uzakları rahatlıkla görebilmesi, Siptor'un düşünceleri okuyabilmesi, Tulma'nın ise zekâsıdır. *“Siz üç erkek ne yavaşsınız! Hadi, hareketlenin biraz! Şu acayip sis ortalığı tamamen kaplamadan biz de bir bakalım şu odaya.”* (T6, s.22) *“Obursunuz hepiniz! Bari yanınıza daha fazla yiyecek alsaydınız. Tembellik yapmayın, yeter! Ufak tefek bir şeyler atıştırıp hemen araştırmaya başlayacağız, tamam mı?”* Ledna çantasını sırtına asmış, yürümeye başlamıştı bile. (T6, s.39-40)

Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlarında eleştiride bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanlardan (Ç29) birindeki kahramanın tek istediği yakın arkadaşının gibi korunaklı bir hayat, düzenli bir ev, normal bir aile, el işi dersinde kendisine yardım eden bir anne, rafları tamir eden bir baba ve futbolcu bir ağabeyinin olmasıdır. Kahramanın annesi, tan sökerken çıplak ayakla bitki toplamaya ormana gider. Topladığı bitkilerden ilginç karışımlar ve iksirler hazırlar. Babası ise yıllardır ortada görünmeyen ikiz ağabeylerin peşine düşmüş, Küba'da bir yerlerde kayıplara karışmıştır. Kahramanın hayatı, komşularının tan sökerken öten horozlarından rahatsız olmasıyla değişir. Annesi, bahçeye büyük bir ağaç dikmeye karar verir. Ağaç, iki ev arasında çitlerden daha sağlam bir bariyer olacak, belki de sesi boğacaktır. Ağaç bir günde büyümeyeceği için annesi bir iksir hazırlar. Çitin yanına derin bir çukur kazar. İksiri, çukura dökünce dertleri bitecektir. Annesi, çukur kazmanın yorgunluğunu bir çayla gidereyim derken dalgınlıkla çay yerine hazırladığı iksiri içer. Dallarında değişik yemişlerin bulunduğu dev bir anne-ağaca dönüşür. Komşularının, kendi bahçelerine uzanan anne-ağacın dallarını budamaya kalkışması işlerin iyice sarpa sarmasına neden olur. Kahraman, sürekli yalnız başına dolaşan ve doğaya meraklı sınıf arkadaşı oğlan çocuğuna yaşadıklarını anlatır. Onunla birlikte sorunların üstesinden gelmeye çalışır. *“Yine de deli gibi sürmek zorunda değilsin.”* (Ç29, s.124) *“Aman ne komik,” diye homurdandı Molly.* (Ç29, s.125)

Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, akranlarının uygun bulmadığı davranışlarını eleştirirken onların bilgi ve olgunluk düzeylerini değerlendirmeye almaktadır (Erol ve Kara, 2020). Kahraman, uygun bulduğu davranışları yerine getirerek akranlarıyla birlikte yaşadığı serüvende etkin bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte kahramanın, eleştiride bulunduğu akranları oğlan çocuklarıdır. Kahraman, uygun bulduğu davranışları yerine getirerek bir anlamda akranları oğlan çocuklarını terbiye

etmektedir. Bu durum, çocuk edebiyatı yapıtlarında dışıl temalar arasında yer alan bakım teması içinde değerlendirilebilir (Béreaud, 1975). Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, eleştiride bulunurken akranının eylem ve davranışlarını artı ve eksi yanlarıyla çok yönlü değerlendirmeye almamakta ve düşüncelerini açık seçik ifade etmemektedir. Eleştirileri ima içermektedir. Kahramanın etkin eleştiride bulunmayıp kaçınması, akranı ile birlikte yaşadığı serüvende edilgin olmasına neden olmaktadır. Alanyazında çocuk edebiyatı yapıtlarında, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere düşük seviyede yer verildiği görülmektedir (Ceran, 2019).

### **Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Beceri Temsillerinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Farklılıklara İlişkin Bulgular**

Tablo 24

*Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                 | Telif Çocuk Romanlarındaki Oğlan Çocuk Kahramanlar |               | Alt Kategoriler                 | Çeviri Çocuk Romanlarındaki Oğlan Çocuk Kahramanlar |               |
|---------------------------------|----------------------------------------------------|---------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------|
|                                 | F                                                  | %             |                                 | f                                                   | %             |
| Soru sorma becerisi             | 361                                                | 44.84         | Soru sorma becerisi             | 236                                                 | 34.45         |
| Düşüncesini söyleme becerisi    | 190                                                | 23.60         | Düşüncesini söyleme becerisi    | 187                                                 | 27.30         |
| Açıklama yapma becerisi         | 128                                                | 15.90         | Açıklama yapma becerisi         | 128                                                 | 18.69         |
| Öneride bulunma becerisi        | 34                                                 | 4.22          | Beden dilini kullanma becerisi  | 37                                                  | 5.40          |
| Yönerge verme becerisi          | 33                                                 | 4.10          | Yönerge verme becerisi          | 34                                                  | 4.96          |
| İtiraz etme becerisi            | 20                                                 | 2.48          | İtiraz etme becerisi            | 18                                                  | 2.63          |
| Uyarıda bulunma becerisi        | 15                                                 | 1.86          | Baş etme becerisi               | 17                                                  | 2.48          |
| Beden dilini kullanma becerisi  | 12                                                 | 1.49          | Uyarıda bulunma becerisi        | 11                                                  | 1.61          |
| Duygularını ifade etme becerisi | 11                                                 | 1.37          | Öneride bulunma becerisi        | 9                                                   | 1.31          |
| Yardımda bulunma becerisi       | 1                                                  | 0.12          | Duygularını ifade etme becerisi | 7                                                   | 1.02          |
| Baş etme becerisi               | 0                                                  | 0             | Yardımda bulunma becerisi       | 1                                                   | 0.15          |
| <b>Toplam</b>                   | <b>805</b>                                         | <b>100.00</b> |                                 | <b>685</b>                                          | <b>100.00</b> |

Tablo 24’de telif ve çeviri çocuk romanlarında oğlan çocuk kahramanların atılgnlık becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (soru sorma becerisi), ikinci (düşüncesini söyleme becerisi), üçüncü (açıklama yapma becerisi), beşinci (yönerge verme becerisi) ve altıncı (itiraz etme becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında yüzdelik sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmektedir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların atılgnlık becerilerine ilişkin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde uyarıda bulunma becerisi telif çocuk romanlarında yedinci, çeviri çocuk romanlarında sekizinci, yardımda bulunma becerisi telif çocuk romanlarında onuncu, çeviri çocuk romanlarında on birinci ve duygularını ifade etme becerisi telif çocuk romanlarında dokuzuncu, çeviri çocuk romanlarında onuncu sırada yer aldığı görülmektedir. Bu yüzdelik sıralamalarda farklılık olduğu söylenemez; çünkü becerilerin yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır. Buna karşın yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında dokuzuncu sırada yer alan öneride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında temsil edilmeyen çeviri çocuk romanlarında yedinci sırada yer alan baş etme becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar ve telif çocuk romanlarında sekizinci, çeviri çocuk romanlarında dördüncü sırada yer alan beden dilini kullanma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların atılgnlık becerilerine ilişkin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde soru sorma becerisi, düşüncesini söyleme becerisi, açıklama yapma becerisi, yönerge verme becerisi ile itiraz etme becerisinin aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Uyarıda bulunma becerisi, duygularını ifade etme becerisi ile yardımda bulunma becerisinin yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır. Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar arasında farklılık görülmemektedir. Öneride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; baş etme becerisi ile beden dilini kullanma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Atılgnlık becerilerinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların etkin temsil edildiği söylenebilir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında dokuzuncu sırada yer alan öneride bulunma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk

romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında öneride bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T1) kahraman ve ailesi, evlerinin bodrumunda bir lahit olduğunu öğrenir. Babası, durumu hemen ilgili kurumlara bildirir. Kahraman da en yakın arkadaşını arayıp bodrumlarında bir lahit olduğunu söyler. Lahdi incelemek için birlikte gizlice bodruma inerler. Lahit konuşur ve kendini İstanbul olarak tanıtır. Lahit, İstanbul'un tarihi yerlerini yaşanan olaylarıyla birlikte anlatmaya başlar. Kahraman ve arkadaşı, lahdi anlattıklarından etkilenir. İstanbul'un tarihi yerlerine karşı ilgileri artar. Lahit, İstanbul'un tarihi yerlerini keşfetmekle ilgili bir oyun oynamayı önerir. Arkadaşının kuzeni de lahitle ilgili gerçeği öğrenir. Üç arkadaş birlikte lahdi önerdiği oyunu oynarlar. *“Yok,” dedi Ali, “bu kez sen sağdan, ben soldan çıkalım... Ortada buluşunca yine ben sağdan, sen soldan...”* (T1, s.69) *“Haydi gel şu mahpusların atıldıkları kuleyi gezelim,” dedi Ali.* (T1, s.80)

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında öneride bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç1) kahramanı, bir ilköğretim okulunda okuyan gürültücü bir öğrencidir. Sosyal bilgiler ödevi nedeniyle Hindistan'ı araştırırken Mahatma Gandhi'nin usunu dinginleştirmek ve yeniden düzenlemek için haftada bir gün konuşmama uygulamasını okur. Konuşmama uygulamasını denemek ister. Bir günün dört saatinde konuşmadan durabilir. Arkadaşıyla bir sunum yapması gerektiğinde bile öksürük nöbeti numarası yaparak konuşmaktan çekinir. Daha sonra öğlen yemeğini konuşmak yerine dinleyerek geçirmek ister; ama iki kız çocuğunun konuşmalarından rahatsız olur. Konuşmama uygulamasını unutup konuşur ve onları beş dakika sessiz kalamamakla eleştirir. Oğlanların mı yoksa kızların mı daha fazla konuştuğuyla ilgili tartışmadan sonra oğlanlar ile kızlar arasında konuşmama yarışması doğar. Herkes iki gün boyunca evde ve okulda konuşmayacaktır. Kural dışı olan tek şey bir öğretmenin doğrudan bir öğrenciye seslendiğinde üç sözcüğe kadar yanıt verebilmesidir. Takım kaptanları kahraman ve beş dakika sessiz kalamamakla eleştirdiği sınıf arkadaşı kız çocuğudur. Takım kaptanları karşı tarafların fazla sözcüklerini kayıt altına alırlar. Okuldaki sessizliğe ilk şaşıran okul müdiresi olur. Her zamanki gibi megafonu ile yemekhanedeki gürültüyü durdurmaya çalışmak zorunda kalmaz. Müdire sessizliğin bir yarışmadan kaynaklandığını ve elebaşlarının kimler olduğunu anlar; ama araya girmez. Yarışmaya katılan oğlan ve kız çocukları ilk başta konuşmadan durmakta zorlanırken beden diliyle iletişim kurabildiklerini keşfederler. Öğretmenler sessizliğe farklı tepkiler verirler. Bazı öğretmenler, öğrencilerin üç sözcüklü yanıtlarının onları daha az rahatsız edici yaptığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünür. Diğer öğretmenler ise üç sözcük sınırlamasından

rahatsız olur; çünkü bir soruya yanıt vermek için her zaman üç sözcüğün yeterli olmadığını düşünürler. Okul idaresi ile öğretmenler, yarışmaya son vermeleri için öğrencilere baskı uygularlar. İlk başta oğlanlar ve kızlar arasında cinsiyetçi bir öğeden kaynaklanan yarışma okul idaresi ve öğretmenlerin baskısı nedeniyle sivil itaatsizliğe evrilir. *“Dört de çok kolay. En iyisi, üç sözcük yapalım. Ve kuraldışı her sözcük bir puan sayılsın –kendi takımının aleyhine.”* (Ç1, s.31)

Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahraman, lahitle İstanbul’un tarihi yerlerini keşfetmekle ilgili bir oyun oynar. Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahraman ise akranı kız çocuğu ile konuşmama yarışması düzenlemeye karar verirler. Telif çocuk romanlarındaki kahramanın özel ilgisinden dolayı İstanbul’un tarihi yerleriyle ilgili bilgisi akranlarına göre daha fazladır. Çeviri çocuk romanlarındaki kahraman ise Hindistan’ı araştırırken Mahatma Gandhi’nin usunu dinginleştirmek ve yeniden düzenlemek için haftada bir gün konuşmama uygulamasını okumuş ve günlük hayatında uygulamaya çalışmıştır. Kahramanın yarışma için önerdiği konuşmama uygulaması ile ilgili bilgisi ve deneyimi vardır. Telif ve çeviri çocuk romanlarında öneride bulunma becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanlar yetkin olarak betimlenmişlerdir (Béreaud, 1975; Heinz, 1987; Hillman, 1974; Weitzman vd., 1972).

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında sekizinci, çeviri çocuk romanlarında dördüncü sırada yer alan beden dilini kullanma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında beden dilini kullanma becerisinin sıklıkla 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 mavidir. Arkadaşına göre ise kırmızıdır. Bu tartışmaya dersarasında bir başka arkadaş karışır. O arkadaşına göre de en güzel renk sarıdır. *Maviş, elini arkadaşına doğru salladı: “Hadi canım sende... Senin kırmızı, dörtte birinin içinde, dörtte bir! Mavi, dünyanın dörtte üçü, en çok bulunan renk!”* (T4, s.12) *Maviş, Güneş’in batış anını, bir an düşündükten sonra omuzlarını kaldırdı. “Gökyüzü değil bir kere, sadece Güneş’in battığı yer... O da beş dakika bile sürmüyor.”* (T4, s.13-14)

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında beden dilini kullanma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç5-O1) kahramanın ikiz kardeşi vardır. İkiz kardeşler, iki dakikalık arayla doğmuştur. İkizler, ilk doğanın bileğindeki belli belirsiz

küçük bir lekenin dışında tıpatıp birbirlerine benzemektedir. İkizlerin pek fazla arkadaşları yoktur; çünkü akranları, ikizlerin arkadaşlara gereksinimleri olmadığını sanmaktadır. Ayrıca, iki yeni arkadaş edinmek onlara zor gelir. İkizlerden biriyle arkadaş olmak istediklerinde diğerrinin buna alınacağını düşünürler. Kahraman, ikizi hasta olduğu için yeni okullarına ilk gün yalnız gider. Dersler sırasında ikizinin adı okunmaz. Kahraman, ikizinin adının neden okunmadığını merak edip biraz araştırdığında ikizinin dosyasının kayıp olduğunu sezer. Okulda yalnız olmak hoşuna giden kahraman, eve döndüğünde durumu ikizine anlatır. Yalnızca birinin okula gideceğini ve her şeyi tasarladığını söyler. İkizi eğlenceli olacağını; ama sonunda yakalanacaklarını söyleyerek itiraz eder. Kahraman, yakalandıklarında bunu yapmalarının nedeninin tek bir kişi olma konusunda deney yapmaları olduğunu söyleyeceklerini belirtir. İkizler, okul idaresi durumu fark edene kadar okula dönüşümlü gidip gelirler. *Jay de gülümsedi ve başıyla onayladı. “Evet.”* (Ç5-O1, s.15) *Jay başını salladı. “Yeni taşındık-yani, dün. Colorado’dan.”* (Ç5-O1, s.15)

Telif ve çeviri çocuk romanlarında beden dilini kullanma becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanlar, beden dilini konuşmalarının kalitesini artırmak için kullanmaktadır. Bununla birlikte oğlan çocuk kahramanların, beden dilini kullanma becerisinin niceliğini ve niteliğini farklı sosyal durumların istemlerine göre ayarlayabildikleri de görülmektedir (Spence, 2003).

Çeviri çocuk romanlarında yedinci sırada yer alan; ancak telif çocuk romanlarında temsil edilmeyen baş etme becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında baş etme becerisinde sıklıkla temsil edilen romandaki (Ç28) kahramanın üst ve alt çenesinde diş telleri takılıdır. Görme ve duyma sorunları vardır. Gözlük takar ve işitme aleti kullanır. Bunların yanı sıra bacaklarında ve omurgasında da sorunlar vardır. Akranları, kahramana koltuk değneğı ve işitme aleti kullanmasından dolayı ‘Moruk’ lakabını takmışlardır. *Yerime otururken, “Sesi yükseltmişim!” dedim. Böyle söyledim ve gülümsedim; çünkü onların beni oltaya düşürdüklerini sanmalarını istemiyordum.* (Ç28, s.23) *Bu yüzden sırt üstü yüzmeyi yeğliyorum, böylece kimse yüzünü buruşturarak, “Şuna bak nesi var!” demiyor; havuzun dibinde bir dalgıç olmaz, ama havuzun dibinde bir dalgıç olması en azından yeterince umulmadık bir şey. Soyunma odasında ya da duşta hep sırtımı duvara dönük duruyorum, kimse durumumu fark etmiyor. Sorun çözülmüş oluyor.* (Ç28, s.29)

Çeviri çocuk romanlarında baş etme becerisinde sıklıkla temsil edildiği romandaki oğlan çocuk kahramanın çeşitli bedensel engelleri vardır. Kahraman, bedensel engellerinden dolayı akran zorbalığına maruz kalır; ancak karakter çerçevesi karşılaştığı olumsuzluklarla baş edebilecek yetkinlikte geliştirilmiştir (Béreaud, 1975). Beden algısı ile düşük benlik saygısı arasında ilişki olmasına rağmen (Kaner, 2000) kahraman düşük benlik saygısına sahip değildir. Bunun nedeni kahramanın “rol tarafından yutulma” yaşamamasıdır; çünkü eril sistemin erkek beden algısını fark eder ve bedensel engellerinden dolayı akran zorbalığına maruz kalmamak için yöntemler geliştirerek baş etme becerisini etkin olarak kullanır.

Tablo 25

*Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                         | Telif Çocuk Romanlarındaki Oğlan Çocuk Kahramanlar |        | Alt Kategoriler                         | Çeviri Çocuk Romanlarındaki Oğlan Çocuk Kahramanlar |        |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------|--------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------|
|                                         | f                                                  | %      |                                         | f                                                   | %      |
| Yanıt verme becerisi                    | 123                                                | 50.62  | Yanıt verme becerisi                    | 119                                                 | 56.40  |
| Esprî ve şaka yapma becerisi            | 29                                                 | 11.94  | Günlük nezaket becerisi                 | 28                                                  | 13.27  |
| Uzlaşma becerisi                        | 17                                                 | 7.00   | Kaçınma becerisi                        | 20                                                  | 9.48   |
| Kaçınma becerisi                        | 13                                                 | 5.35   | Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 9                                                   | 4.27   |
| İltifat ve takdir etme becerisi         | 10                                                 | 4.12   | Yönergeye uyma becerisi                 | 7                                                   | 3.32   |
| Günlük nezaket becerisi                 | 10                                                 | 4.12   | Onaylama becerisi                       | 6                                                   | 2.84   |
| Yönergeye uyma becerisi                 | 9                                                  | 3.70   | Sempatî kurma becerisi                  | 6                                                   | 2.84   |
| Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | 9                                                  | 3.70   | Uzlaşma becerisi                        | 4                                                   | 1.90   |
| İşbirliği yapma becerisi                | 8                                                  | 3.29   | Paylaşım becerisi                       | 4                                                   | 1.90   |
| Onaylama becerisi                       | 7                                                  | 2.88   | İşbirliği yapma becerisi                | 3                                                   | 1.42   |
| Paylaşım becerisi                       | 5                                                  | 2.06   | Esprî ve şaka yapma becerisi            | 3                                                   | 1.42   |
| Sempatî kurma becerisi                  | 3                                                  | 1.23   | İltifat ve takdir etme becerisi         | 2                                                   | 0.95   |
| Empatî kurma becerisi                   | 0                                                  | 0      | Empatî kurma becerisi                   | 0                                                   | 0      |
| Toplam                                  | 243                                                | 100.00 |                                         | 211                                                 | 100.00 |

Tablo 25’te göre telif ve çeviri çocuk romanlarında oğlan çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdeler sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (yanıt verme becerisi) sırada yer alan becerinin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında yüzdeler sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmektedir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların sosyal uyum becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdeler sıralamaları incelendiğinde kaçınma becerisi telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında üçüncü ve işbirliği yapma becerisi telif çocuk romanlarında dokuzuncu, çeviri çocuk romanlarında onuncu sırada yer aldığı görülmektedir. Bu yüzdeler sıralamalarda farklılık olduğu söylenemez; çünkü becerilerin yüzdeler sıralamaları birbirine yakındır. Buna karşın yüzdeler sıralamada telif çocuk romanlarında ikinci, çeviri çocuk romanlarında on birinci sırada yer alan espri ve şaka yapma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında üçüncü, çeviri çocuk romanlarında sekizinci sırada yer alan uzlaşma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında beşinci, çeviri çocuk romanlarında on ikinci sırada yer alan iltifat ve takdir etme becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında altıncı, çeviri çocuk romanlarında ikinci sırada yer alan günlük nezaket becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında yedinci, çeviri çocuk romanlarında beşinci sırada yer alan yönergeye uyma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında sekizinci, çeviri çocuk romanlarında dördüncü sırada yer alan sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında onuncu, çeviri çocuk romanlarında altıncı sırada yer alan onaylama becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; telif çocuk romanlarında on birinci, çeviri çocuk romanlarında beşinci sırada yer alan paylaşım becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar ve telif çocuk romanlarında on ikinci, çeviri çocuk romanlarında yedinci sırada yer alan sempati kurma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların atılganlık becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdeler sıralamaları incelendiğinde yanıt verme becerisinin aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Kaçınma becerisi ile işbirliği yapma becerisinin yüzdeler sıralamaları birbirine yakındır. Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar arasında farklılık görülmemektedir. Telif ve çeviri çocuk

romanlarındaki oğlan çocuklar empati kurma becerisinde temsil edilmemiştir. Espri ve şaka yapma becerisi, uzlaşma becerisi ile iltifat ve takdir etme becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; günlük nezaket becerisi, yönergeye uyma becerisi, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi, onaylama becerisi, paylaşım becerisi ile sempati kurma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Sosyal uyum becerilerinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların etkin temsil edildikleri söylenebilir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında ikinci, çeviri çocuk romanlarında on birinci sırada yer alan espri ve şaka yapma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında espri ve şaka yapma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanda (T1) kahraman ve ailesi, evlerinin bodrumunda bir lahit olduğunu öğrenir. Babası, durumu hemen ilgili kurumlara bildirir. Kahraman da en yakın arkadaşını arayıp bodrumlarında bir lahit olduğunu söyler. Lahdi incelemek için birlikte gizlice bodruma inerler. Lahit konuşur ve kendini İstanbul olarak tanıtır. Lahit, İstanbul'un tarihi yerlerini yaşanan olaylarıyla birlikte anlatmaya başlar. Kahraman ve arkadaşı, lahdin anlattıklarından etkilenir. İstanbul'un tarihi yerlerine karşı ilgileri artar. Lahit, İstanbul'un tarihi yerlerini keşfetmekle ilgili bir oyun oynamayı önerir. Arkadaşının kuzeni de lahitle ilgili gerçeği öğrenir. Üç arkadaş birlikte lahdin önerdiği oyunu oynarlar. *Ali, alaycı konuştu: “Bari olayın hangi ayın hangi gününde olduğunu da söyleyelim. Belki İstanbul unutmuştur.”* (T1, s.65) *“Sen, en iyisi belediye başkanı ol. Yaptıracağın alt geçide adın verilir, gelecek yüzyıllarda İstanbul’la anılırsın!” dedi Ali.* (T1, s.169)

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında espri ve şaka yapma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romandaki (Ç31) kahramanın minyatür araba tutkunu olan babası tüm gününü televizyon karşısında geçirir. Annesi ise sürekli çapraz bulmaca çözer. Annesi ile babası birbiriyle pek konuşmazlar. Babası, kahramanı yeteneği olmadığı halde yüzme kursuna yazdırır. Yüzme okulunun sahibi aynı zamanda da çalıştırıcısı, kahramanın ileride iyi bir yüzücü olacağını söyler. Yüzme çalıştırıcısı televizyona çıkan, jüri üyeliği yapan, komik sesler çıkaran ve çocuklara masal okuyan bir yüzme şampiyonudur. Yüzme kursuna gelen çocukların ailelerine çocuklarının ileride yüzme şampiyonu olacaklarını söyler. Aileler, çocuklarının yetenekli olduklarını sanarak yüzme kursuna çok para öderler; ama yüzme çalıştırıcısı çocukları sevmez ve onlara çeşitli cezalar verir. Kahraman yaşadıklarını babasına anlatır; ama babası anlattıklarına inanmaz. Hatta kahramana, ileride dünya yüzme şampiyonu olacağı için okula gitmesine

gerek olmadığını söyler. Oğlunun eğitimi için ayırdığı parayla minyatür araba alır. Yüzme kursundaki çocuklar, yüzme çalıştırıcısına bir ders vermek isterler. Bu nedenle havuzun suyunu tamamen boşaltmayı kararlaştırırlar. Kendi aralarında iş bölümü yaparlar. Kahraman, pompa odasının anahtarını almak için gizlice yüzme çalıştırıcısının odasına girer. Pompa odasının anahtarını bulmak için çabalarken ayak sesleri duyar. Bir dolabın içine saklanır. İçeriye önce bir adam ardında da yüzme çalıştırıcısı gelir. Konuşmaları dinleyen kahraman, fidye için bir kız çocuğunun kaçırıldığını, fidyeyi alsalar bile kız çocuğunu serbest bırakmayacaklarını anlar. Adam ve yüzme çalıştırıcısı gittikten sonra kahraman fidye mektubunu bulur. Polise gider ve durumu anlatır; ama kimse ona inanmaz. Bunun üzerine kahraman, arkadaşı olan komşularının kızına durumu anlatır. Arkadaşının babası da durumdan haberdar olur. Birlikte fidye için kaçırılan kız çocuğunu bulmak için harekete geçerler. *“Bunu kesin Kükreyenses giymiş olmalı,” diye güldü Lev. “Kaçırılırken üzerinde yalnızca mayo vardı tabii.”* (T31, s.163) *“Bu kitap hayatınızı kurtarabilir,” dedi Lev alaycı bir ifadeyle.* (Ç31, s.186)

Espri ve şaka yapma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Bu durum kültürel farklılık olarak açıklanabilir; ancak kahramanların yaptıkları espri ve şakalar kasıt içermektedir. Telif çocuk romanlarındaki kahraman, İstanbul’un tarihi yerleriyle ilgili akranlarına göre daha fazla bilgi sahibidir. Lahitle oynanan oyunda önerileri kabul görmediğinde uzlaşma becerisini kullanır; ama yaptığı espri ve şakalardan önerileri kabul görmediğinde içten içe kızdığı sezilmektedir. Çeviri çocuk romanlarındaki kahraman, akranı kız çocuğunun yaşadıkları serüvende tehlikeli durumlarda soğukkanlılığını koruyup elindeki kitabı okumasına şaşırır, hatta sinirlenir. Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının tuzağına düşer; çünkü tehlikeler karşısında kadın/kız çocuklarından panik olmaları, ağlamaları ve mantıksız davranmaları beklenmektedir. Espri ve şaka yapan kişi bir başına gülmez; ancak espri ve şakasına gülen kişi, onda gülme istenci uyandırır. Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kahramanlar, yaptıkları espri ve şakalarla akranlarını küçük düşürmekte, aşağılamakta ve değersizleştirmektedirler. Zekâlarını ve kültürlü olduklarını sergilemeye dönük bir göstermecilik arzusu ile yaptıkları espri ve şakalara sadece kendileri gülmektedirler. Kahramanların yaptıkları espri ve şakalar, sözel saldırganlık çerçevesinde değerlendirilebilir (Hillman, 1974).

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında üçüncü, çeviri çocuk romanlarında sekizinci sırada yer alan uzlaşma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk

kahramanlarında uzlaşma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romandaki (T1) kahraman ve ailesi, evlerinin bodrumunda bir lahit olduğunu öğrenir. Babası, durumu hemen ilgili kurumlara bildirir. Kahraman da en yakın arkadaşını arayıp bodrumlarında bir lahit olduğunu söyler. Lahdi incelemek için birlikte gizlice bodruma inerler. Lahit konuşur ve kendini İstanbul olarak tanıtır. Lahit, İstanbul'un tarihi yerlerini yaşanan olaylarıyla birlikte anlatmaya başlar. Kahraman ve arkadaşı, lahdin anlattıklarından etkilenir. İstanbul'un tarihi yerlerine karşı ilgileri artar. Lahit, İstanbul'un tarihi yerlerini keşfetmekle ilgili bir oyun oynamayı önerir. Arkadaşının kuzeni de lahitle ilgili gerçeği öğrenir. Üç arkadaş birlikte lahdin önerdiği oyunu oynarlar. *Ali yolun karşısına nasıl geçeceklerini düşünürken Emre, “Hedefi şaşırmak yok, abi! Bugünkü hedefimiz Yedikule! Gecikiriz sonra...” diye kolundan tuttu. Ali kendi başına bir gün evden çıkıp Mermer Kule'yi gezmeye karar verdi. (T1, s.77) Burcu, gazetede tanıtımını okudukları yere saklanmayı öneriyor, Emre onu destekliyordu. Ali karşı çıkmadı. (T1, s.100)*

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında uzlaşma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç20) kahramanı problem çözmekte zorlanır. Öğretmeni pek mantıklı bir çocuk olmadığını söyleyince kahraman, kendisini değil problemleri mantıksız bulur. Problemleri baştan yazmaya karar verir. Bunun için de kırmızı kapaklı ve kareli bir defter alır. Kahraman ilk problemini yazar. Yazdığı problemi beğenir; ama öğretmenin problemi çözmek için tek bir işlem bile yapmaya gerek olmadığı için itiraz edeceğini düşünür. Arkadaşlarının ne söyleyeceklerini merak eder. Arkadaşları problemleri okuyunca eleştiride bulunsalar da hoşlarına gidip gülerler. Kahraman, arkadaşlarının eleştiri ve önerileri doğrultusunda problem yazmaya devam eder. Arkadaşları da kahramanın defterine düş problemleri yazmak ister. *Paolo daha fazla direnmedi ancak herkesin defterin ilk sayfasına kendi ismini yazmasını zorunlu tuttu. (Ç20, s.97)*

Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar, uzlaşma becerisini akranlarıyla çatışma yaşamamak ve yaşadıkları serüvende başarılı olmak için kullanmaktadırlar. Telif çocuk romanlarındaki kahramanın, yaptığı kasıtlı espri ve şakalardan akranlarının önerilerini uygun bulmadığı anlaşılmaktadır. Çeviri çocuk romanlarındaki kahramanın akranları, kahramanın düş problemleri yazdığı deftere kendileri de düş problemleri yazmak ister. Kahraman, defterin öğretmenin eline geçtiğinde düş problemlerinin tamamını kendisinin yazdığı sanılarak ceza almaktan ve azarlanmaktan çekinir. Zarar görmeden ve akranlarıyla da çatışma yaşamadan sorunu çözecek bir yol düşünür. Akranlarına düş problemleri yazacakları sayfalara adlarını

yazmayı şart koşar. Çeviri çocuk romanlarındaki kahraman, uzlaşma becerisini akranları ile çatışma yaşamamak için kullanmakla birlikte kendisine zararı dokunacak durumlardan da kaçınmaktadır. Kahraman, akranlarının düş problemleri yazacakları sayfalara adlarını yazma şartı koymakla başkalarını yönetecek ve karşılaştığı sorunları çözebilecek yetkinlikte betimlenmiştir (Béreaud, 1975; Weitzman vd., 1972).

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında beşinci, çeviri çocuk romanlarında on ikinci sırada yer alan iltifat ve takdir etme becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında iltifat ve takdir etme becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanda (T23) üçü oğlan, biri kız olmak üzere dört çocuk kahraman vardır. Oğlan kahramanlardan biri Suriyelidir. Kahramanlar, İstanbul'un sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir mahallesinde yaşamaktadır. Mahalleye Suriye'den göçen bir aile gelir. Aile bir otelde yaşamaya başlar. Yapıtta dışlanma, dil problemi yaşama, çalışmak zorunda kalma, psikolojik ve duygusal sıkıntılar kahramanların bakış açılarıyla anlatılır. *“Halil’e cevabı çok güzel yapıştırdın.”* (T23-O3, s.80) *Hasan’a, “Çok iyi oynadın!” diyorum.* (T23-O3, s.89)

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında iltifat ve takdir etme becerisi iki romanda (Ç5 ve Ç22) temsil edilmiştir. Romanlardan birindeki (Ç5) kahramanın, ikiz kardeşi vardır. İkiz kardeşler, iki dakikalık arayla doğmuştur. İkizler, ilk doğanın bileğindeki belli belirsiz küçük lekenin dışında tıpatıp birbirlerine benzemektedir. İkizlerin pek fazla arkadaşları yoktur; çünkü akranları ikizlerin arkadaşlara ihtiyaçları olmadığını sanmaktadır. Ayrıca iki yeni arkadaş edinmek onlara zor gelir. İkizlerden biriyle arkadaş olmak istediklerinde diğerrinin buna alınacağını düşünürler. Kahraman, ikizi hasta olduğu için yeni okula ilk gün yalnız gider. Dersler sırasında ikizinin adı okunmaz. Kahraman, ikizinin adının neden okunmadığını merak edip biraz araştırdığında ikizinin dosyasının kayıp olduğunu sezer. Okulda yalnız olmaktan hoşlanan kahraman, eve döndüğünde durumu ikizine anlatır. Yalnızca birinin okula gideceğini ve her şeyi tasarladığını söyler. İkizi eğlenceli olacağını; ama sonunda yakalanacaklarını söyleyerek itiraz eder. Kahraman, yakalandıklarında bunu yapmalarının nedeninin tek kişi olma konusunda deney yapmaları olduğunu söyleyeceklerini belirtir. İkizler, okul idaresi durumu fark edene kadar okula dönüşümlü gidip gelirler. *“Ah,” dedi Jay. “İu... teşekkürler. Ben de seninkini beğendim. Evet, çok güzel bir gömlek.”* (Ç5, s.70) Diğer romanın (Ç22) kahramanı, annesini ve babasını kaybettikten sonra amcası ve yengesi ile birlikte yaşamaya başlar. Amcası işini kaybettikten sonra evi konserve balık fabrikasına çevirir. Evde makinelerden yer

kalmayınca kahraman, bir dolapta uyur; ama yine de sızlanmaz. Yengesinin doğum günü için aldığı bilet ile kasabaya gelen gezici panayıra gider. Güzel bir gün geçirdikten sonra eve döndüğünde amcasının söylediği bir sözden incinir. Evden ayrılmaya karar verir. Yolu tekrar panayıra düşer. Panayırdaki Dostoyevski adında bir adamın ördek-yakalamaca standında çalışmaya başlar. Adamın aksi bir kız çocuğu vardır. Balerin olan annesinin Sibiry'a gitmesinden sonra kız çocuğunun karakteri değişmiştir. Kahraman, akşamları kız çocuğunun ağlama seslerini duyar. Onunla arkadaş olmaya çalışır. *“Çok hoş görünüyor,” diyor. (Ç22, s.98)*

Telif çocuk romanlarındaki kahramanın yaşadığı mahalleye mülteci bir aile gelir ve mahalledeki otelde yaşamaya başlar. Mülteci ailenin oğlan çocuğu, ekonomik sıkıntılar ve dil problemi nedeniyle eğitim-öğretimine devam edemez. Kahraman, futbol oyunu aracılığı ile mülteci akranıyla etkileşimde bulunur. Akranının futbol oyunundaki başarısını takdir eden kahraman, akranına öz güven kazandırarak sosyalleşmesini sağlamaya çalışır; çünkü kahraman da sosyo-kültürel ve ekonomik dışlanma yaşamaktadır. Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlardan biri (Ç5) kurduğu yeni arkadaşlıkları güçlendirmek için diğeri ise (Ç22) akranına öz güven kazandırarak sosyalleşmesini sağlamak amacıyla iltifat ve takdir etme becerisini kullanmaktadır. Alanyazında kız çocuklarının yardımda bulunma veya paylaşımından daha ziyade nezaket ifadelerini kullandıkları görülmektedir (Fabes ve Eisenberg, 1998). Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar, iltifat ve takdir etme becerisini yardımda bulundukları akranlarının başarılarından duydukları övücü belirtmek için kullanmaktadırlar.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında altıncı, çeviri çocuk romanlarında ikinci sırada yer alan günlük nezaket becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında günlük nezaket becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T2) kahramanı Negezeg gezegeninde yaşayan, eşitlikçi ve barışçıl bir yaşam süren Nasniler'den biridir. Kahramanın tarih sınavı kötü geçer ve sınıfta kalmak üzeredir. Bir de ikiz kardeşlerinin olacağını öğrenir. Kahraman, ailesinin ona yeterli zaman ayıramayacağını düşünür. Ailesini, insan geni taşıyanların gittiği özel bir okulda yatılı okumak için ikna eder. Kahraman yatılı okula vardığında okul idaresi ve öğretmenlerin tutum, davranış ve düşünceleri karşısında kaygı duyar. Arkadaşları ile kaynaştıkça okul müdürünün gizli tasarısını öğrenir. Müdür, okulu öğrencileri kendi düşüncesine uygun geleceğin askerleri olarak yetiştirmek üzere kurmuştur. Kahraman, arkadaşları ile birlikte

çok sıkı korunan okuldan kaçıp gerçeği ailelerine ulaştırmaya çalışır. *Üzerine yoğunlaşan ilgiyi fark eden Yazu, onlara sevinçle el salladı. “Merhaba, kızlar! Yemeğimi bitirir bitirmez, sizin de yanınıza geleceğim. O zaman tanışırız,” diye seslendi. (T2, s.94) Yazu bedenini küt diye arkaya bıraktı. “İyi geceler,” diye fısıldadı. (T2, s.100)*

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında günlük nezaket becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanlardan birinin (Ç17) kahramanı, okul çıkışı top oyarken kaçan topun peşinden gider. Sağına soluna bakmadan caddeye inen kahraman, o sırada mobiletiyle oradan geçen bir bahçıvanın sivri uçlu dirgeninin üzerine düşer. Siren sesleri duyar. Gözlerini açmaya çalışır; ama ortalık karanlıktır. İki gün üç gece kendine gelemmez. Üçüncü gün yüksek ateşi düşer. Solunumu sakinleşir, kalp atışları eski ritmine tekrar kavuşur. Kahraman kendine geldiğinde bedenini yoklar. Bedeninde her şeyin yolunda olduğunu sezer; ama ortalık halen karanlıktır. Gözlerini yoklar. Gözlerinde sargılar vardır. Sargıları çıkınca tekrar göreceğini sanmaktadır. Kaza anında başına gelenleri hatırlamaya çalışınca birden kaza anında, “Gözlerim nerede!” diye bağırdığını anımsar. Kahraman dehşet içinde kör olduğunu anlar. Kör olduğu için başka insanlara muhtaç yaşamak zorunda olmayı, körler yurduna gitmek zorunda kalmayı, anne ve babası için kendisinin kör olmasının ne kadar korkunç olacağını, körler abecesi öğrenmesi gerektiğini düşünür. Kahraman hastaneden taburcu olmadan önce bir koğuştadır. Koğuştadır üniversiteli bir genç vardır. Kahraman, üniversiteli gencin birkaç haftalık ömrünün kaldığını öğrenir. Üniversiteli genç, ölüme çok yakın durulduğu zaman insanın onu sevimli bir dost gibi algıladığını söyler. Kahraman, ölüm bile insana dost olabiliyorsa körlükle de iyi bir arkadaşlık kurulabilir diye düşünür. Hastaneden taburcu olduktan sonra birilerine bağımlı olmadan günlük hayatına uyum sağlamaya çalışır. Tekrar okula dönmek ister. Hastanede kaldığı süre içinde kaçırdığı dersleri telafi etmesi gerekmektedir. Sınıfında çok iyi tanımadığı bir arkadaşı yardım teklifinde bulunur. Kahraman yardım teklifini kabul eder; ama üstesinden gelmesi gereken birçok sorunla yüzleşmek zorunda kalır. *“Merhaba, Geert.” (Ç17, s.76) “Hepinize teşekkür ederim. Çok teşekkür ederim. Bu, bu gerçekten de fazla. O nedenle, hadi şimdi sahaya çıkın... Birkaç gol atın Victoria’ya.” (Ç17, s.79)*

Telif çocuk romanlarındaki kahraman, günlük nezaket becerisini yeni girdiği ortamda sosyalleşmek için kullanmaktadır. Çeviri çocuk romanlarındaki kahraman ise günlük nezaket becerisini, akranlarına görme engelinden dolayı sosyal hayattan kopmadığını sezdirmek için kullanmaktadır. Alanyazın kız çocuklarının duygusal, saldırgan olmayan, başarı odaklı ve kendine güvenen; oğlan çocuklarının ise duygusal

olmayan, saldırgan, başarı odaklı ve kendine güvenen olarak sosyalleştirildiklerini göstermektedir (Wester vd., 2002). Telif ve çeviri çocuk romanlarında günlük nezaket becerisini kullanan oğlan çocuk kahramanların günlük nezaket becerisini farklı sosyal ortamlarda sosyalleşmek için kullandıkları görülmektedir. Telif çocuk romanlarındaki kahraman, ailesinden uzakta yatılı okulda okumasına ve okulun sosyal ortamına alışmakta zorluk çekmesine rağmen duygusal bir tavrı yoktur. Okul müdürünün gizli ereğini sezer ve gerçeği ailesine bildirmek için çabalar. Çeviri çocuk romanlarındaki kahraman, geçirdiği kaza nedeniyle görme yetisini kaybeder. Yalnız kaldığında duygusallaşan kahraman sosyalleştiğinde hayatının eskisi gibi devam ettiğiyle ilgili iletiler vermektedir. Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kahramanların etkin olarak kullandıkları günlük nezaket becerisi, sosyalleşirken özgüven sahibi olduklarını akranlarına göstermek için aracılık görevi görmektedir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında yedinci, çeviri çocuk romanlarında beşinci sırada yer alan yönergeye uyma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında yönergeye uyma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T24) kahramanın babası, yaz tatilinde kuş gözlemek için çadır kampı yapmayı önerir. Kahraman, ailesi ile birlikte kamp yapmak için Yedikır Gölü'ne gider. Kamp alanında kendilerinin dışında iki aile daha vardır. Bu ailelerden birinin kızı, kahramanın sınıf arkadaşısıdır. Kahraman, sınıf arkadaşı ve diğer ailenin oğlu ile birlikte kuş gözlemciliğinin inceliklerini öğrenmeye başlar. Dürbünle kuş gözlemlerken ayaklarında halka takılı kuşlar ilgilerini çeker. Ayaklarında halka takılı kuşlardan birini yakalarlar. Halkanın içinde şifreli bir not bulurlar. Bu sırada, sazlıkların arasında kuş yakalamaya çalışan bir adama denk gelirler. Adamı gözetlemeye başlarlar. Adam, yakaladığı kuşları bir barınağa götürür. Kuşların ayaklarına halka takar ve kafeslere koyar. Ardından da önündeki deftere bir şeyler yazar. Kahraman ve arkadaşları, ayaklarına halka takılı kuşların gizemini çözmeye çalışırken kendilerini şaşırtmacalarla dolu bir serüvenin içinde bulurlar. *“Aferin kızıma,” dedi İrem ve diğerlerinin şaşkın bakışları arasında bir hamlede kuşu yakalayiverdi. Kuşun başını okşayarak “Ben kuşu tutarken şu kâğıdı alın,” dedi. Bora çabucak kuşun bacağındaki ipi çözdü ve kâğıdı aldı. (T24, s.37)*

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında yönergeye uyma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanda (Ç18) dört oğlan çocuk kahraman vardır. Kahramanlar, birbirlerini çok seven ve çok iyi tanıyan dört arkadaşdır. Kendilerine “Kısa Pantolonlular Çetesi” adını takmışlardır. Kahramanlar, şort ve tişört ile yakalandıkları kar

fırtınasından kurtulmak, ortadan kaybolan okullarını bulmak, hareket halindeki trene binmek ve doğum sancıları tutan kadına bebeğini dünyaya getirmesinde yardım etmek gibi farklı serüvenler yaşarlar. Yapıtta, yaşanan serüvenler kahramanların kendi bakış açılarıyla anlatılmıştır. *“ŞİMDİ SOLA!” diye bağırdı Sırtık. Ben de direksiyonu sola çevirdim. (Ç18-O1, s.44) “ŞİMDİ HİÇBİR YERE KIRMADAN DÜMDÜZ GİDİYORUZ!” diye bağırdı Sırtık. Ben de gözlerimi kapayıp direksiyona sıkı sıkı sarılarak, itfaiye arabasını düz tutmaya çalıştım. (Ç18-O1, s.45)*

Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar, yönergeye uyma becerisini yaşadıkları serüvenlerde başarı elde etmek için kullanmaktadırlar. Telif çocuk romanlarındaki kahraman, kız çocuk akranının yönergelerine uymaktadır. Yaşadıkları serüvende yönergeye uyma becerisi kahramanı edilgen değil akranlarıyla eşit konuma getirmektedir. Çeviri çocuk romanlarındaki kahraman, yönergeye uyma becerisini kullanarak çete üyesi olmanın gereğini yerine getirmektedir. Kahramanın yönergeye uyma becerisini etkin olarak kullanması, elde edilen başarıda birey olarak görünür olmasını engellemiş ve çetenin ön plana çıkmasına neden olmuştur. Kahramanın, arkadaşlık ilişkileriyle betimlenmesi yaşadıkları serüvende yaşanan olumsuzlukların doğal görünmesine neden olmaktadır (Béreaud, 1975; Hillman, 1974).

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında sekizinci, çeviri çocuk romanlarında dördüncü sırada yer alan sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T30) kahramanın sınıfında Belalı Dörtlü olarak anılan dört oğlan çocuğu vardır. Belalı Dörtlü derslerde başarısızdır. Sınıftaki başarılı öğrencilerin ödevlerini zorla alarak adlarını yazdıktan sonra öğretmenlere verirler. Kahraman, fen bilgisi dersi için yaptığı teleskobu sınıfa getirir. Öğretmen teleskobu beğenir. Arkadaşlarına nasıl yaptığını anlatmasını ister. Kahraman, dersarasında çevresine toplanan arkadaşlarına yaptığı teleskobu gösterirken Belalı Dörtlü’den biri gelip kırar. Kahraman, Belalı Dörtlü’nün zorbalıklarını engellemek ister. Arkadaşlarına, yanlış ödev yapma önerisinde bulunur. Arkadaşlarının da yardımıyla Belalı Dörtlü ile baş etmeye çalışır. *Başını hafifçe yana eğerek, tek kaşını kaldırıyor. Demiyor ama yüzünden, ‘Ne bakıyorsun? Burada şebek mi oynuyor?’ sorularını açık seçik okuyorum. (T30, s.58) Doruk şaşırıyor. ‘Sen de nereden çıktın?’ bakışı atıyor bana. (T30, s.73)*

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç28) kahramanının üst ve alt

çenesinde diş telleri takılıdır. Görme ve duyma sorunları vardır. Gözlük takar ve işitme aleti kullanır. Bunların yanı sıra bacaklarında ve omurgasında da sorular vardır. Akranları, koltuk değneği ve işitme aleti kullanmasından dolayı kahramana ‘Moruk’ lakabını takmışlar. *Ona dik dik baktığını görünce, “Ne bakıp duruyorsun? Aklını alırım senin, tekrar yerine koyamazsın!” demek istercesine çenesini havaya kaldırdı. (Ç28, s.161) Kızgın bir bakış değildi bu, “teşekkür etmek” istercesine fırlatılmış ve sadece benim yakalayabileceğim bir bakıştı. (Ç28, s.170)*

Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisini akranlarıyla çatışma yaşamamak için kullanmaktadırlar. Telif çocuk romanlarındaki kahraman, derslerindeki başarısından dolayı Belalı Dörtlü olarak adlandırılan akranlarının; çeviri çocuk romanlarındaki kahraman ise bedensel engellerinden dolayı akranlarının zorbalıklarına maruz kalmaktadırlar. Telif ve çeviri çocuk romanlarında sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisini etkin olarak kullanan kahramanlar, akran zorbalığından doğan çatışmalardan uzak durarak yaşadıkları serüvende başarı elde etmektedirler.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında onuncu, çeviri çocuk romanlarında altıncı sırada yer alan onaylama becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında onaylama becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (T2) kahramanı Negezeg gezegeninde yaşayan, eşitlikçi ve barışçıl bir yaşam süren Nasniler’den biridir. Kahramanın tarih sınavı kötü geçer ve sınıfta kalmak üzeredir. Bir de ikiz kardeşlerinin olacağını öğrenir. Kahraman, ailesinin ona yeterli zaman ayıramayacağını düşünür. Ailesini, insan geni taşıyanların gittiği özel bir okulda yatılı okumak için ikna eder. Kahraman yatılı okula vardığında okul idaresi ve öğretmenlerin tutum, davranış ve düşünceleri karşısında kaygı duyar. Arkadaşları ile kaynaştıkça okul müdürünün gizli tasarısını öğrenir. Okul müdürü okulu, öğrencileri kendi düşüncesine uygun geleceğin askerleri olarak yetiştirmek üzere kurmuştur. Kahraman, arkadaşları ile birlikte çok sıkı korunan okuldan kaçıp gerçeği ailelerine ulaştırmaya çalışır. *Yazu hızlı hızlı başını salladı. “Olur, tabii...” (T2, s.67) “Tamam, haklısın,” dedi Yazu. (T2, s.135)*

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında onaylama becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç22) kahramanı, anne ve babasını kaybettikten sonra amcası ve yengesi ile birlikte yaşamaya başlar. Amcası işini kaybettikten sonra evi konserve balık fabrikasına çevirir. Evde makinelerden yer kalmayınca kahraman, bir dolapta uyur; ama yine de sızlanmaz. Yengesinin doğum günü için aldığı bilet ile

kasabaya gelen gezici panayıra gider. Güzel bir gün geçirdikten sonra eve döndüğünde amcasının söylediği bir sözden dolayı incinir. Evden ayrılmaya karar verir. Yolu tekrar panayıra düşer. Panayırda Dostoyevski adında bir adamın ördek-yakalamaca standında çalışmaya başlar. Adamın aksi bir kız çocuğu vardır. Balerin olan annesinin Sibirya'ya gitmesinden sonra kız çocuğunun karakteri değişmiştir. Kahraman, akşamları kız çocuğunun ağlama seslerini duyar. Onunla arkadaş olmaya çalışır. “Yengenle amcan gibi,” diyor Nitasha. “Evet,” diyor Stan. (Ç22, s.164) Nitasha sırtıyor. “Biraz balıklaşmış bir Stan bulacaklar.” “Evet,” diyor Stan. (Ç22, s.164)

Telif çocuk romanlarındaki kahraman, okul müdürünün gizli ereğini öğrendikten sonra akranlarının yaptığı kaçma tasarısına dâhil olur. Kaçma tasarısı çerçevesinde yaşanan sorunlarda akranlarının düşüncelerinin doğruluğunu belirtmek için onaylama becerisini kullanmaktadır. Çeviri çocuk romanlarındaki kahramanın akranı, kendi annesinin yokluğundan dolayı kahramanla aynı duyguları duyumsadığını düşünmektedir. Annesi ve babasını kaybeden kahraman, bu konudaki duygu ve düşüncelerini akranına tam olarak ifade edememektedir. Akranı, kahramanın bu konudaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek istediği için sorular sorar. Kahraman, akranının keşfettiği kendisine ait duygu ve düşüncelerin doğruluğunu belirtmek için onaylama becerisini kullanmaktadır. Çocuk edebiyatı yapıtlarında oğlan çocukları, kendilerini ifade etmeleri için şartlandırılırken (Fisher, 1970; Akt. Segal, 1981) çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanın duygu ve düşüncelerini doğrudan ifade edemediği görülmektedir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında on birinci, çeviri çocuk romanlarında dokuzuncu sırada yer alan paylaşım becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında paylaşım becerisi beş romanda (T2, T9, T24, T27 ve T28) temsil edilmiştir. *Arkadaşının payına düşen beş patates mücverini, kütüktan çıkmış gibi silip süpürdüğünü fark edince, kendi tabağını hafifçe ona doğru ittirdi.* (T2, s.140) *Tüylerin bir tanesini “Belki mürekkebe batırıp bir şeyler yazarım,” diyerek kendine ayırdı, diğerlerini de taç yapması için İrem’e verdi.* (T24, s.80) *Okul çıkışı, eli boş gitmemek için, manavdan iki kilo elma armut alıp, kapılarını çaldı.* (T27, s.90) *Fırat gözü gibi sakladığı bir büyüteci Berk’in doğum gününde ona armağan etmekten çekinmedi.* (T9, s.149)

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında paylaşım becerisi iki romanda (Ç10 ve Ç23) temsil edilmiştir. Romanlardan birindeki (Ç10) kahramanın annesi ve babası boşanmıştır. Annesiyle birlikte bir apartman dairesinde yaşayan

kahraman, karşı dairede oturan Zwoch ailesinin iki büyük kızları ile yakın arkadaşdır. Kahraman, zamanının büyük çoğunluğunu karşı dairede geçirir. Hasta olduğu için okula gitmediği gün karşı komşularına gelen bir mektubu teslim alır. Mektubun bir avukat-noterden geldiği için önemli olduğunu düşünür. Çok geçmeden mektubun içeriği ortaya çıkar. Yaşlı bir akrabaları ölmüştür ve tüm mal varlığı olan eski bir evi baba Zwoch'a bırakmıştır. Miras kalan ev Zwoch ailesini heyecanlandırır. Gidip evi gördüklerinde bir yıkıntı ile karşılaşılır. Anne Zwoch, yarardan çok zarar getireceğini düşünerek evin satılmasından yanadır. Evin kızları ise kocaman bir evde yaşama düşleri kurmaktadır. Baba Zwoch ise orta yolu bulmakla meşguldür. Kahraman, mirası bırakan yaşlı akrabanın zengin olduğunu düşünür. Evin dışında yüklü bir gömü bıraktığına inanır. Evin kızları ile birlikte saklı gömüyü aramaya koyulur. *Üç şnitzeli dört kişiye paylaşdırmak zor olduğu için Jakop şnitzelleri pul kadar lokmalara bölüp saydı. (Ç10, s.83) Onun için, yemeğin üstüne yiyeceği pudingi de buzdolabından çıkardı. Ama onu da dörde bölmek zorunda kaldığından midesi hâlâ dolmamıştı. (Ç10, s.84)* Diğer romanın (Ç23) kahramanı, dünyayı koklayarak tanımaya çalışır. En sevdiği iş, işaret parmağıyla burnunu temizlemektir. Bu nedenden dolayı annesi ve öğretmenleri tarafından sık sık azarlanır. Sınıf arkadaşları da kahramanla alay eder. Sınıfa yeni gelen kız çocuğu ile birlikte kahramanın hayatı değişir. Kız çocuğu, patlamış mısır koklamaktır. Üstelik bir sirkte çalışmakta, kirli ve tehlikeli görülen Eski Şehir'de yaşamaktadır. Yeni Şehir'de yaşayan kahraman, Eski Şehir ile ilgili sorular sormuş; ama kimselerden yanıt alamamıştır. Yeni gelen kız çocuğunun, Eski Şehir'de yaşaması merakını daha da körükler. Bu arada Yeni Şehir'in yöneticisinin, Eski Şehir'i yok etmek için kurduğu tasarıları öğrenir. Kahraman, kız çocuğu ve üç kedi ile birlikte Yeni Şehir'in yöneticisinin kötücül tasarılarını engellemeye çalışır. *Genelde Giacomo ona, kalem ve silgisini ödünç veriyordu, çünkü kızın kaleminin arkası kemirilmiş olduğundan küçülmüş, silgisi de bir lokma kalmıştı. (Ç23, s.31) "O zaman bir aylığına sana ödünç veriyorum. Tamam mı? Evde ödev yaparken yardımı olur." (Ç23, s.34)*

Telif çocuk romanlarında paylaşım becerisinde temsil edilen oğlan çocuk kahramanlarında özveri (T2 ve T9) ve duyarlılık (T24 ve T27) öne çıkmaktadır. Oğlan çocuk kahramanlarından birinin (T27) alım gücünün olması ilgi çekicidir. Çeviri çocuk romanlarında paylaşım becerisinde temsil edilen oğlan çocuk kahramanlarından birinin özveriliği (Ç10), diğer kahramanın ise duyarlılığı (Ç23) öne çıkmaktadır. Duyarlılık sahibi kahramanın (Ç23), akranı kız çocuğuna göre üst düzey sosyo-ekonomik düzeyden gelmesi ilgi çekicidir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında, kamusal alanda güç gerektiren ve

saygın mesleklerde betimlenen (Çatalcı Soyer, 2009; Göl, 2011; Kahraman ve Özdemir, 2017; Kapkır, 2019; Kolikpınar, 2017; Oğus Rollas, 2017; Salman Erden, 2019) erkek karakterler maddi gücü elinde bulundurmaktadır. Anne ve eş rolünde betimlenen kadın karakterler, erkek karakterlerin maddi gücünden faydalanır. Kız çocukları anneleri, oğlan çocukları da babalarıyla tasvir edilerek ilerideki rol ve sorumluluklarına hazırlanırlar. Kahramanlardan ikisi (T2 ve T9) akranları oğlan çocukları ile diğerleri ise (Ç10, Ç23, T24 ve T27) kız çocukları ile paylaşımda bulunmaktadır. Kahramanlardan sadece ikisi (Ç10 ve T2) akranlarıyla aynı sosyo-ekonomik yapıya sahipken biri (T9) alt sosyo-ekonomik yapıda bulunmaktadır. Diğer üç romanın kahramanları (Ç23, T24 ve T27) akranları kız çocuklarına göre üst düzey sosyo-ekonomik yapıya sahiptirler. Akranlarıyla paylaşımlarını duyarlılık ve özverlilik bağlamında yapmış olsalar da maddi gücü elinde bulunduranların erkekler olduğu örtük iletisi içermektedir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında on ikinci, çeviri çocuk romanlarında yedinci sırada yer alan sempati kurma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların sempati kurma becerisinde sıklıkla temsil edildiği eserde (T23) üçü oğlan, biri kız olmak üzere dört çocuk kahraman vardır. Oğlan kahramanlardan biri Suriyelidir. Kahramanlar, İstanbul'un sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir mahallesinde yaşamaktadır. Mahalleye Suriye'den göçen bir aile gelir ve bir otelde yaşamaya başlar. Yapıtta dışlanma, dil sorunu yaşama, çalışmak zorunda kalma, psikolojik ve duygusal sıkıntılar kahramanların bakış açılarıyla anlatılır. *Murat sevinçle koşuyor, Hasan'a sarılıyor. "Gooooool!" diye bağırarak sahanın çevresinde koşuyor. Ben de Yusuf'la birlikte üstlerine atlıyorum.* (T23-O3, s.92) *Birlikte bağırıyor, zıplıyoruz.* (T23-O1, s.98)

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların sempati kurma becerisinde sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç23) kahramanı, dünyayı koklayarak tanımaya çalışır. En sevdiği iş, işaret parmağıyla burnunu temizlemektir. Bu nedenle annesi ve öğretmenleri tarafından sık sık azarlanır. Sınıf arkadaşları da kahramanı alaya alırlar. Sınıfa yeni gelen kız çocuğu ile birlikte kahramanın hayatı değişir. Kız çocuğu, patlamış mısır koklamaktır. Üstelik bir sirke çalışmakta, kirli ve tehlikeli görülen Eski Şehir'de yaşamaktadır. Yeni Şehir'de yaşayan kahraman, Eski Şehir ile ilgili sorular sormuş; ama kimselerden yanıt alamamıştır. Yeni gelen kız çocuğunun, Eski Şehir'de yaşaması merakını daha da körükler. Bu sırada Yeni Şehir'in yöneticinin, Eski Şehir'i yok etmek için kurduğu tasarılarını öğrenir. Kahraman, kız çocuğu ve üç kedi ile birlikte

Yeni Şehir'in yöneticisinin kötücül tasarımlarını engellemeye çalışır. *Duygulanan Giacomo'nun yüreği sıkışmıştı. (Ç23, s.27) Hafifçe seslenir ama kız cevap vermez. Dokunur, ama kız kılmıdamaz. Hastalanmış mıdır? Giacomo, acıya benzer bir huzursuzluk hisseder. (Ç23, s.30)*

Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahraman, mahallelerindeki otelde yaşayan mülteci ailenin oğluna; çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahraman sınıfa yeni gelen kız çocuğuna karşı sempati duymaktadır. Telif çocuk romanlarındaki kahramanın sempati kurma becerisini devindiren kendisinin de sosyo-kültürel ve ekonomik ayrımcılığa maruz kalmasıdır. Çeviri çocuk romanlarındaki kahraman, dünyayı koklayarak tanımaya çalışır. Sınıfa yeni gelen kız çocuğu patlamış mısır kokusuyla başka bir dünyanın kapısını aralamaktadır. Alanyazında sosyal çocukların zorbalardan ve kurbanlardan daha fazla empati/sempati kurma becerisine sahip oldukları görülmektedir (Einsenber ve Lennon, 1983; Warden ve MacKinnon, 2003). Telif çocuk romanlarındaki kahraman sosyal ve ekonomik; çeviri çocuk romanlarındaki kahramanı dünyayı tanımak için seçtiği farklı yöntemden dolayı ayrımcılığa maruz kalırlar. Bu nedenle alanyazının aksine sosyal değillerdir; ancak ayrımcılığına maruz kaldıkları noktada akranlarına karşı sempati duymaktadırlar. Empati/sempati duymakla ilgili yapılan araştırmalarda sosyal çocukların, mağdurların sorunlarına yönelik yapıcı çözüm yolları sundukları; sosyal çocukların kızlar olmasına rağmen, mağdurların ağırlıklı olarak oğlan çocukları olduğu görülmüştür (Warden ve MacKinnon, 2003). Telif çocuk romanlarında kahramanın sempati beslediği mağdur olan akranı oğlan; çeviri çocuk romanlarındaki kahramanın akranı ise kız çocuğudur. Alanyazının aksine çeviri çocuk romanlarındaki sempati kurma becerisinde sıklıkla temsil edilen kahramanın, mağdur olan akranı kız çocuğudur. Bununla birlikte telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kahramanlar, mağdur akranlarının sorunlarını çözmede yapıcı çözüm yolları sundukları görülmektedir.

Tablo 26

*Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarında Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerine İlişkin Sıklık (f) ve Yüzdelik (%) Sıralamaları*

| Alt Kategoriler                    | Telif Çocuk Romanlarındaki Oğlan Çocuk Kahramanlar |        | Alt Kategoriler                    | Çeviri Çocuk Romanlarındaki Oğlan Çocuk Kahramanlar |        |
|------------------------------------|----------------------------------------------------|--------|------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------|
|                                    | f                                                  | %      |                                    | f                                                   | %      |
| Gözlem yapma becerisi              | 63                                                 | 52.5   | Gözlem yapma becerisi              | 332                                                 | 68.45  |
| Çıkarım yapma becerisi             | 20                                                 | 16.67  | Çıkarım yapma becerisi             | 51                                                  | 10.52  |
| Sorgulama becerisi                 | 20                                                 | 16.67  | Sorgulama becerisi                 | 47                                                  | 9.69   |
| Eleştiride bulunma becerisi        | 11                                                 | 9.17   | Duygularını anlamlandırma becerisi | 23                                                  | 4.74   |
| Duygularını anlamlandırma becerisi | 3                                                  | 2.5    | Karakter analizi yapma becerisi    | 23                                                  | 4.74   |
| Karakter analizi yapma becerisi    | 3                                                  | 2.5    | Sosyal analiz yapma becerisi       | 6                                                   | 1.24   |
| Sosyal analiz yapma becerisi       | 0                                                  | 0      | Eleştiride bulunma becerisi        | 3                                                   | 0.62   |
| Toplam                             | 120                                                | 100.00 |                                    | 485                                                 | 100.00 |

Tablo 26’da telif ve çeviri çocuk romanlarında oğlan çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerinin alt kategorilerine ilişkin yüzdelik sıralamaları karşılaştırıldığında birinci (gözlem yapma becerisi), ikinci (çıkarım yapma becerisi) ve üçüncü (sorgulama becerisi) sırada yer alan becerilerin sıralamasının aynı olduğu; ancak sonrasında yüzdelik sıralamada değişimlerin olduğu gözlenmiştir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamasında duygularını anlamlandırma becerisi telif çocuk romanlarında beşinci, çeviri çocuk romanlarında dördüncü ve karakter analizi yapma becerisi telif çocuk romanlarında altıncı, çeviri çocuk romanlarında beşinci sırada yer almaktadır. Bu yüzdelik sıralamalarda farklılık olduğu söylenemez; çünkü becerilerin yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır. Bununla birlikte telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında yedinci sırada yer alan eleştiride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar, telif çocuk romanlarında temsil edilmezken çeviri çocuk romanlarında altıncı sırada yer alan sosyal analiz yapma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir.

Telif ve çeviri çocuk romanlarında, oğlan çocuk kahramanların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde gözlem yapma becerisi, çıkarım yapma becerisi ile sorgulama becerisinin aynı sırada yer aldığı görülmektedir. Duygularını anlamlandırma becerisi ile karakter analizi yapma becerisinin yüzdelik sıralamaları birbirine yakındır. Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar arasında farklılık görülmemektedir. Eleştiride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar; sosyal analiz yapma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinde telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar, birbirine yakın yeterlilikte temsil edilmişlerdir.

Yüzdelik sıralamada telif çocuk romanlarında dördüncü, çeviri çocuk romanlarında yedinci sırada yer alan eleştiride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında eleştiride bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanlardan birinin (T28) kahramanı, Keçibuldu Köyü'nde ailesiyle birlikte yaşayan ilköğretim çağındaki bir oğlan çocuğudur. Kahraman, yazları okul tatil olduğunda koyun otlatır. Her kabaya gittiğinde bir kitap getiren dedesi sayesinde okuma alışkanlığı edinen kahramanın en iyi dostları kitaplardır. Yaz tatilinin başladığı gün kahraman, köylerine bir yazarın yerleştiğini öğrenir. Yakın arkadaşı oğlan çocuğu ile yazarı ziyaret eder. Yazar, onlara her ziyaretlerinde birer kitap ödünç verir. Kitaplardan mümkün olduğunca uzak durmaya çalışan yakın arkadaşı bile kitap tutkunu olur. Kahraman, yakın arkadaşının kitap okumasına sevinir; çünkü okuduğu kitapları birine anlatmak hoşuna gider. Yazar, yazmak için özel bir yer ya da bilgisayar aramaz. Her an, her yerde basit bir tükenmez kalemle yazar. O köye, köy halkı da ona alışır. Kahraman bir gün, yazarın köyden ayrıldığını öğrenir. Kendisine haber vermeden gittiği için yazara içerler. Yazarın neden gittiğini sorgularken çok geçmeden yazardan bir paket gelir. *“Sen Karbeyaz’ı da geçtin... Obur mobur ama o bile böyle dalmaz içeriye!”* (T28, s.49) *Sıkıntım bir anda öfkeye dönüşmüştü, “Aptal aptal konuşma! Gitse duyardık,” dedim hıncımı Ömer’den çıkarmak istercesine.* (T28, s.79)

Çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında eleştiride bulunma becerisinin sıklıkla temsil edildiği romanın (Ç1) kahramanı, bir ilköğretim okulunda okuyan gürültücü bir öğrencidir. Sosyal bilgiler ödevi nedeniyle Hindistan’ı araştırırken Mahatma Gandhi’nin usunu dinginleştirmek ve yeniden düzenlemek için haftada bir gün konuşmama uygulamasını okur. Konuşmama uygulamasını denemek ister. Bir günün dört

saatinde konuşmadan durabilir. Arkadaşıyla bir sunum yapması gerektiğinde bile öksürük nöbeti numarası yaparak konuşmaktan çekinir. Daha sonra öğlen yemeğini konuşmak yerine dinleyerek geçirmek ister; ama iki kız çocuğunun konuşmalarından rahatsız olur. Konuşmama uygulamasını unutup konuşur ve onları beş dakika sessiz kalamamakla eleştirir. Oğlanların mı yoksa kızların mı daha fazla konuştuğuyla ilgili tartışmadan sonra oğlanlar ile kızlar arasında konuşmama yarışması doğar. Herkes iki gün boyunca evde ve okulda konuşmayacaktır. Kural dışı olan tek şey bir öğretmenin doğrudan bir öğrenciye seslendiğinde üç sözcüğe kadar yanıt verilmesidir. Takım kaptanları kahraman ve beş dakika sessiz kalamamakla eleştirdiği sınıf arkadaşı bir kız çocuğudur. Takım kaptanları karşı tarafların fazla sözcüklerini kayıt altına alır. Okuldaki sessizliğe ilk şaşırان okul müdürü olur. Her zamanki gibi megafonu ile yemekhanedeki gürültüyü durdurmaya çalışmak zorunda kalmaz. Müdire sessizliğin bir yarışmadan kaynaklandığını ve elebaşlarının kim olduğunu anlar; ama araya girmez. Yarışmaya katılan oğlan ve kız çocukları ilk başta konuşmadan durmakta zorlanırken beden diliyle iletişim kurabildiklerini keşfederler. Öğretmenler sessizliğe farklı tepkiler verirler. Bazı öğretmenler, öğrencilerin üç sözcüklü yanıtlarının onları daha az rahatsız edici yaptığını ve öğretmeyi kolaylaştırdığını düşünür. Diğer öğretmenler ise üç sözcük sınırlamasından rahatsız olur; çünkü bir soruya yanıt vermek için her zaman üç sözcüğün yeterli olmadığını düşünürler. Okul idaresi ile öğretmenler, yarışmaya son vermeleri için öğrencilere baskı uygularlar. İlk başta oğlanlar ve kızlar arasında cinsiyetçi bir öğeden kaynaklanan yarışma okul idaresi ve öğretmenlerin baskısı nedeniyle sivil itaatsizliğe evrilir. *“Beş dakika susmak zorunda kalsan, bahse girerim ortadan ikiye yarılırdınız!”* (Ç1, s.18) *“Beş dakika susmak zorunda kalsan, bahse girerim ikiye yarılırdın, dedim. Fay hattı gibi. Genellikle ağzından çıkan bir dolu sıcak gaz yüzünden. Cır cır cır, hiç durmadan konuşurken çıkardığın. Evet. Böyle dedim sana.”* (Ç1, s.23)

Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar, eleştiride bulundukları akranlarının duygu durumunu ve bilgi düzeylerini değerlendirmeye almamaktadırlar (Erol ve Kara, 2020). Telif çocuk romanlarındaki kahramanın kitap okuma alışkanlığı vardır ve ileride yazar olmayı düşlemektedir. Akranı oğlan çocuğunun ise kitaplarla arası yoktur. Kahraman, okuduğu kitapları akranıyla paylaşamamanın burukluğunu yaşamaktadır. Köye yazar geldiğinde asıl muhatap olarak kendini görür. Yazara mahcup olmak istemediğinden akranının uygun bulmadığı davranışlarını eleştirir. Çeviri çocuk romanlarındaki kahraman, Mahatma Ganhdi’nin usunu dinginleştirmek ve yeniden düzenlemek için haftada bir gün konuşmadığını okur. Konuşmama uygulamasını

dener. Yemekhanede konuşan kız çocuklarını, usunu bulanıklaştırdığı için onları toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına (kızlar oğlanlardan daha fazla konuşurlar) dayanarak eleştirir. Haklı olduğunu düşünen kahraman, aynı eleştiriyi ikinci kez yeniler. Hatta oğlanlar ve kızlar arasında konuşmama yarışması yapmayı önerir. Kahraman, yarışma boyunca toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını sorgular. Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının etkisiyle yapılan bir eleştiri ile başlayan konuşmama yarışması, erki temsil eden yetişkinlerin baskısı sonucu sivil itaatsizlik eylemine dönüşür.

Çeviri çocuk romanlarında altıncı sırada yer alan sosyal analiz becerisi, telif çocuk romanlarında temsil edilmediği için çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Sosyal analiz yapma becerisi, çeviri çocuk romanlarında beş romanda (Ç3, Ç10, Ç26, Ç28 ve Ç31) temsil edilmiştir.

“Kölelikten Kaçış” (Ç3) adlı romanın kahramanı, köle bir ailenin çocuğudur. Yakacak odun aradığı bir gün bir adamla karşılaşır. Adam eskiden köle olduğunu; ama sonradan özgürlüğüne kavuştuğunu anlatır. *Seydi istediği kadar Amsi’yi kardeşi olarak görsün, bir Tuareg’in kölesiyle konuştuğu gibi, çoğunlukla dediği dedik bir tonda konuşuyordu onunla. Amsi bunu efendilerinden öğrendiği bir alışkanlık olduğunu, kendisini aşağılamak için yapmadığını biliyordu. Kötüye yormuyordu. Üstelik, eline geçen güzel şeyleri her zaman onunla paylaşan bir çocuğa nasıl kızabilirdi ki? Ona deve sütü, çörekler ya da hurmalar veriyordu. Tuaregler için de bu besinler değerliydi. Seydi’nin ablaları yiyeceklerini asla Assibi’yle paylaşmazlardı.* (Ç3, s.29)

“Saklı Miras” adlı romanın (Ç10) kahramanı, komşularının kızlarıyla yakın arkadaştır. Komşularına bir ev miras kalır. Ev yıkık döküktür. Kahraman, yıkık dökük evin bir yerinde saklı bir gömü olduğunu düşünür. Komşularının kızı ile birlikte saklı gömüyü arar. *Bu Jakob’u hiç teselli etmedi. Ona göre, kızlar için örümcek korkusu normaldi. Ama normal bir oğlan için bu korkunç bir kusurdu! Bir erkeğin mantıklı olması gerekirdi! Mantıklı bir insan kendisine hiçbir zaman zararı dokunmayacak küçük bir hayvancıktan korkmazdı!* (Ç10, s.77)

“Erkekler Kızlara Karşı” (Ç26) adlı romanın kahramanın okuduğu sınıfta, oğlan ve kız çocuklarının eylem ve davranışları oğlan çocuklar tarafından hazırlanan bir dizelgeye göre değerlendirilirken sınıfa yeni gelen bir kız çocuğu dizelgenin sorgulanmasına neden olur. *Bir zamanlar evdeki günlüğümün sayfaları arasında sekize katlayıp sakladığım erkekler listesine yeniden göz attım. Geçen yıl çok çok ayrıntılı bir liste yapmıştık. Örneğin, çizgi roman karakterleri. Hangilerinin erkeklerle ve hangilerinin kızlara özgü olduğuna dair Marco’nun hiç şüphesi yoktu. Listeyi yeni baştan inceledim*

ve tabii ki, *Star Wars*'a rastlamadım! Çizgi roman karakteri olmadığından, dikkate alınmamıştı. Oyun listesine göz attım ve iyi düşününce, girdap yüzünden yaşanan tatsızlıktan sonra, bir şüpheye kapıldım. Arabalar erkekler içindir, ama kuzinim her zaman benim araba yıkama garajımla oynamak ister. Gazete bayiinde satılan taş koleksiyonuna ne demeli? Erkeklerden Giacomo, kızlardan da Federica aynı koleksiyonu yapıyordu ve biz bunun kimin listesinde yer alması gerektiğine bir türlü karar verememiştik. Birileri taşların renklerine göre bir liste yapmayı önermişti. Örneğin, Giacomo'nun pembe kuvarsı ya da ametisti satın almaması gerekiyordu. Fakat bu meselenin, açıkça söylemek gerekirse nasıl sonuçlandığını hâlâ bilmiyordum. Parlak taşlar da kızlara göredir, ben her ne kadar Noel için taşlı tebrik kartlarına yazmayı çok seviyor olsam da... Kokulu kalemler de yine kızlar içindir. Dans etmek kızlara göredir. Bu yüzden üçüncü sınıftaki Matteo'nun bale kursuna gittiğini öğrendiğimizde, onunla fena halde alay etmiş olmamız da bana oldukça kötü gelmişti. O bize bundan söz etmemiştik. Bacaklarını yerden yüz seksen derece açarak oturabildiğini gördüğümüzde, hepimiz şaşkına dönmüş, ama hiçbirimiz onun bu başarısını kutlamamıştık. Listeye göre hareket etmeyen huzurunun bozulduğunu düşününce biraz utanç duyuyordum. Böyle durumlarda o kişiyi ağlatıncaya kadar hiç hoş olmayan sözler söylüyorduk. Ayrıca Marco, "Ağlamak da kızlara göredir" demişti. Her şeyin böyle sürüp gideceğini sanıyorduk... (Ç26, s.66-67-68)

"Ejder Çocuk" adlı romandaki (Ç28) kahramanın çeşitli bedensel engelleri vardır. Bedensel engelleri nedeniyle akran zorbalığına maruz kalır. Dev ne zaman birine gözlerini dikecek olsa, karşısındaki kendini parça parça edilecekmiş gibi hissederdi. (Ç28, s.12)

"Korkunç Yüzme Antrenörü" (Ç31) adlı romanda kahraman, babasının zoruyla yüzme kursuna gitmek zorunda kalır. Yüzme kursunun sahibi aynı zamanda yüzme çalıştırıcısı toplumsal kalıpyargılardan yararlanarak sahte bir algı yaratmıştır. Yüzme kursuna katılan oğlan çocuklarına çeşitli cezalar verir. Oğlan çocukları, yüzme çalıştırıcısına bir ders vermek isterler. Kendi aralarında iş bölümü yaparlar. Bu iş bölümü gereği kahraman, yüzme çalıştırıcısının odasından havuzun pompa anahtarını alması gerekmektedir. Herkesin onun dediğini yapması gerçekten çılgıncaydı. Bir keresinde Sem onu reddedince Claus şişko poposuyla onun kafasına oturmuş ve, "Bir dahaki sefere osuracağım, ona göre!" diye tehdit etmişti. O andan itibaren herkes Claus'un söylediklerini usul usul yerine getirmeye başlamıştı. (Ç31, s.40)

Çeviri çocuk romanlarında sosyal analiz yapma becerisinde temsil edilen “*Kölelikten Kaçış*” adlı romanın (Ç3) kahramanı, efendisinin yaşıtı oğlan çocuk ile arkadaşır. Efendinin oğlunun arkadaşça davranışları kahramanın köleliği sıradanlaştırmasına neden olur. Ablasının başka bir efendiye satılması karşısında efendinin oğlunun kayıtsızlığı ve özgürlüğüne kavuşmuş adamın anlattıkları kahramanın kölelik sistemini sorgulamasına neden olur. Kahramanın sosyal analiz yapma becerisi, özgür olma düşüncesini tetikler. “*Saklı Miras*” adlı romanın (Ç10) kahramanı, komşularının kızlarını babalarına miras kalan evde saklı bir gömü olduğu konusunda ikna eder. Birlikte saklı gömüyü ararlar. Kahramanı sosyal analiz yapmaya iten etken önderlik ettiği serüvende yaşadığı örümcek korkusudur. Önder rolündeki bir oğlan çocuğunun örümcek korkusu olmaması gereklidir; çünkü toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına göre örümceklerden korkması gerekenler kız çocuklarıdır. Kahraman örümcek korkusunu toplumsal cinsiyet kalıpyargıları üzerinden sorgular; ama bilinç sıçraması yaşamaz. Örneğin, “*Erkekler Kızlara Karşı*” (Ç26) adlı romanın kahramanı, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları sorgularken erkekler değil kadınlar ağlar kalıpyargısı karşısında erkekler de ağlar diyerek duygularını dizginlemez. “*Erkekler Kızlara Karşı*” adlı romandaki (Ç26) kahramanın sınıfına yeni gelen kız çocuğunun ezber bozan eylem ve davranışları sınıfta oğlan ve kız çocukları arasındaki kutuplaşma halinde yürüttükleri yarışı sorgulamalarını sağlar. Kahraman, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını sorgularken kendini merkeze alır. Sosyal analiz yapma becerisi sayesinde toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının kendi duygu ve düşünceleri üzerindeki etkisini çözümler. “*Ejder Çocuk*” adlı romanın (Ç28) kahramanı, sosyal analiz becerisi sayesinde ötekileştirilmesine neden olan etkenin bedensel engellerinin ötesinde ataerkil sistemin makul erkek beden algısından kaynaklandığını fark eder ve bedensel engellerinden dolayı kaynaklanan çatışmalardan uzak durur. “*Korkunç Yüzme Antrenörü*” adlı romandaki (Ç31) kahraman, sosyal analiz becerisi sayesinde akranları oğlan çocuklarının davranışlarındaki toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının farkına varır. İçinde bulunduğu sıkıntılı durumdan kurtulmak için akranları oğlan çocukları ile işbirliği yapamayacağını anlar ve başka bir tercihte bulunur. Çeviri çocuk kitaplarında oğlan çocuk kahramanlarından biri hariç (Ç10), yaptıkları sosyal analizler sayesinde toplumsal cinsiyet algılarında bilinçsel dönüşüm yaşarlar ve yaşamlarını değiştirecek kararlar alırlar.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Çağdaş ve demokratik bir toplum için toplumsal cinsiyet rollerine ve kalıpyargılarına eleştirel bakabilen bireylere gereksinim vardır. Eleştirel düşünebilen birey, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından ve önyargılarından sıyrılıp herkese eşit uzaklıktan bakabilir, genelleme yapma eğiliminden uzak durur ve cinsiyetçi uygulamalar karşısında yılmadan çözümler arar. Bu bireylerin yetişmesinde, okura sorgulama sorumluluğu veren yazınsal nitelikli kitapların yerinin önemi açıktır. Çocuk okur, karakter çerçeveleri iyi yapılandırılmış kahramanlar aracılığıyla eşduyumu sağlayarak gerçek yaşamda benzer sorunlarla karşılaştığında kitaptan edindiği ön bilgileri kullanarak sorun çözme sürecine katılabilir; başka bir deyişle kurgusal gerçeklikte edindiği bilgiyi ve deneyimi yaşamsal gerçekliğine aktarabilir.

2010-2017 yılları arasında çok baskı yapan telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız ve oğlan çocuk kahramanların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 32 telif ve 32 çeviri olmak üzere toplam 64 çocuk romanı, içerik çözümlemesi tekniğiyle incelenmiştir. Veri kaynağında bulunan çocuk romanları atılganlık becerileri, sosyal uyum becerileri ve eleştirel düşünme becerileri ana temaları ile bunlara bağlı 31 alt kategoriye göre çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen 32 telif çocuk romanındaki atılganlık becerilerinde kız çocuk kahramanlar etkin temsil edilmiştir. Atılganlık becerileri ana temasına bağlı alt kategorilerin yüzdeleri sıralamaları incelendiğinde kız çocuk kahramanların beden dilini kullanma becerisi ile baş etme becerisinde; oğlan çocuk kahramanların ise öneride bulunma becerisinde daha etkin temsil edildikleri görülmüştür.

Öneride bulunma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanlar, akranlarıyla birlikte atıldıkları serüvenlerde karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmek için yapılması gerekenlerle ilgili düşüncelerini ifade etmektedirler. Baş etme becerisinde oğlan çocuk kahramanlar temsil edilmediğinden kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmişlerdir. Baş etme becerisinde toplumsal cinsiyet bağlamında cinsiyet ayrımcılığı görülmüştür; çünkü çocuk edebiyatı yapıtlarında erkek/oğlan çocuk kahramanlar, karşılaştıkları zorluklarla baş etmede arkadaşlık ilişkilerini kullanırken kız çocuk kahraman, arkadaşlık ilişkilerini kullanmadan karşılaştığı zorluklarla yalnız başına baş etmektedir. Beden dilini kullanma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, beden dilini kendisinden küçük akranlarını kontrol etmek, oğlan çocuk kahraman ise konuşmasının niteliğini artırmak için kullanmaktadır. Ayrıca çocuk edebiyatı yapıtlarında kız çocuk karakterlerin karakter çerçeveleri dış görünüşleri ile geliştirilmeleri nedeniyle de toplumsal cinsiyet ayrımcılığının beden dilini kullanma becerisinde kız çocuklar kahramanlardan yana devam ettirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal uyum becerilerinde, kız ve oğlan çocuk kahramanlar birbirine yakın yeterlilikte temsil edilmişlerdir. Sosyal uyum becerileri ana temasına bağlı alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde işbirliği yapma becerisi ile empati kurma becerisinde kız çocuk kahramanların; yönergeye uyma becerisi ile paylaşım becerisinde oğlan çocuk kahramanların daha etkin temsil edildikleri görülmüştür. İşbirliği yapma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanlar, işbirliği yapma becerisini zor durumda bulunan akranlarına yardım etmek için kullanmaktırlar. Ayrıca işbirliği yapma becerisini kullanırken de akranlarının iyiliğine, mutluluğuna ve yardımın onların faydasına olmasını öncelemektedirler. Yönergeye uyma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanlar, akranlarıyla birlikte atıldıkları serüvenlerde yönergelere uyarak başarı elde etmektedirler. Kız çocuk kahramanların paylaşım becerisinde temsil edilmemiş olmaları, maddi gücü elinde bulunduranların veya maddi değerdeki nesne veya eşyalara sahip olanların erkekler olduğu, oğlan çocukların bu geleneğin hak sahibi ve sürdürücüsü olduğu örtük iletisini barındırdığı için toplumsal cinsiyet ayrımcılığının devam ettirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, paylaşım becerisinde temsil edilen oğlan çocuk kahramanların, maddi değerdeki nesne ve eşyaları paylaşırken akranlarına karşı özverili ve duyarlı oluşları öne çıkmaktadır. Empati kurma becerisinde oğlan çocuklarının temsil edilmemesi nedeniyle kız çocuk kahramanların daha etkin temsil edilmesinde toplumsal cinsiyet bağlamında ayrımcılık görülmüştür.

Çünkü oğlan çocukları erken yaşlardan itibaren kurdukları ilişkilerde mantıklı olmaya, kız çocukları ise karşısındakinin duygularına karşı duyarlı olmaya özendirilmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerinde, kız ve oğlan çocuk kahramanlar birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmüştür. Eleştirel düşünme becerileri ana temasına bağlı alt kategorilerin yüzdelik dağılımları incelendiğinde kız çocuk kahramanların, sosyal analiz becerisinde daha etkin temsil edildikleri görülmekle birlikte becerinin sıklık (1) ve yüzde oran (%1.12) değerinin az olmasından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Bununla birlikte sosyal analiz becerisinde temsil edilen kız çocuk kahramanın, sosyal analiz yaparken toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını bilince çıkarması ve eleştirel yaklaşması ilgi çekicidir.

Araştırma kapsamında incelenen 32 çeviri çocuk romanındaki atılganlık becerilerinde kız ve oğlan çocuk kahramanların birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmüştür. Atılganlık becerileri ana temasına bağlı alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde kız çocuk kahramanların uyarıda bulunma becerisi ile duygularını ifade etme becerisinde; oğlan çocuk kahramanların ise beden dilini kullanma becerisi ile baş etme becerisinde daha etkin temsil edildikleri görülmüştür. Uyarıda bulunma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahramanların, akranının korkularını yenmesinde araçsal rol oynayarak; oğlan çocukların ise akranının tehlikeli eylem ve davranışlarını engelleyerek ataerkil yapıyla uyumlu dişil ve eril değerlere uygun davrandıkları görülmüştür. Duygularını ifade etme becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahramanın, duygularını ifade etmesi karakterinin doğal bir edinimi; oğlan çocuk kahramanın ise çevrenin etkisi ile gelişen bir edinimi olarak görülmektedir. Baş etme becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanlar, bu beceriyi akranlarıyla çatışma yaşamamak için kullanmaktadırlar. Beden dilini kullanma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanların, beden dilini sosyal durumlara göre ayarlayabildikleri görülmektedir.

Sosyal uyum becerilerinde, kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiştir. Sosyal uyum becerileri ana temasına bağlı alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde kız çocuk kahramanların işbirliği yapma becerisi, iltifat ve takdir etme becerisi, empati kurma becerisi ile paylaşım becerisinde; oğlan çocuk kahramanların onaylama becerisi, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi ile sempati kurma becerisinde daha etkin temsil edildikleri görülmüştür. İşbirliği yapma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanlar, yaşadıkları serüvenlerde başarı elde edebilmek için işbirliği yapmaktadırlar. Ancak kız çocuk kahraman, yapıtın yan kişisi olan akranı

oğlan çocuğunun yönlendirdiği olayların başarıya ulaşması için işbirliği yaparken, oğlan çocuk kahraman, akranları olan diğer oğlan çocuklarıyla birlikte yaşadığı serüvenin başarıya ulaşması için işbirliği yapmaktadır. Onaylama becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman, akranına doğrudan ifade ettiği düşüncelerinin doğruluğunu onaylamak için, oğlan çocuk kahraman ise doğrudan ifade edemediği; ama akranının keşfederek ortaya çıkardığı düşüncelerinin doğruluğunu belirtmek için onaylama becerisini kullanmaktadır. Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahramanlar, sözlü iletişim kuramadıkları akranlarının beden diliyle anlattıklarını anlayabilmek; oğlan çocuk kahramanlar ise akranlarıyla çatışma yaşamamak için bu beceriyi kullanmaktadırlar. Aynı zamanda oğlan çocuk kahraman, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisini etkin kullanarak ve çatışmalardan kaçınarak yaşadığı serüvende başarı elde etmektedir. İltifat ve takdir etme becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanlar, bu beceriyi arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmek için kullanmaktadırlar. Empati kurma becerisinde oğlan çocuk kahramanların temsil edilmediği görülmüştür. Empati kurma becerisinde temsil edilen kız çocuk kahramanlar, empati kurma becerisini akran zorbalığa maruz kalan veya sosyal uyumda zorlanan akranları oğlan çocuklarına karşı kullanmaktadırlar. Empati kurma becerisi, ataerkil sistemin geleneksel toplumsal rolleri yerine getirmeyen cinse baskı uyguladığı; cins dayanışmasının önemini sezdiren iletiler barındırmaktadır. Sempatik kurma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız ve oğlan çocuk kahramanlar, bireysel ve toplumsal farklılıklarından dolayı sosyal değillerdir. Sempatik kurma becerisini, kendileri gibi bireysel ve toplumsal farklılıklarından dolayı dışlanan karşı cinsteki akranlarına karşı kullanmaktadırlar. Sempatik kurma becerisi, toplumsal cinsiyet eşitliği yönünden örtük ileti barındırmaktadır; çünkü toplumsal cinsiyet rollerinin her iki cinsi de olumsuz etkilediği, özerk birey olabilmek için cins dayanışmasının önemi sezdirilmektedir. Paylaşım becerisinde temsil edilen oğlan çocuk kahramanlar, maddi değerdeki nesne ve eşyalarını akranları kız çocuklarıyla paylaşarak eşit ilişki kurmaya çalışmaktadırlar. Paylaşım becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahraman ise maddi değerdeki nesne ve eşyalarını akranlarıyla paylaşırken onlara karşı bakım verici ve dış dünyayı tanıtıcı davranarak geleneksel toplumsal değerlerin kadınlardan beklentileriyle uyumlu davranmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinde, kız ve oğlan çocuk kahramanların birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmüştür.

İncelenen telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların, atılganlık becerilerinde birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmüştür. Atılganlık

becerileri ana temasına bağı alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde öneride bulunma becerisi ile beden dilini kullanma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların; uyarıda bulunma becerisi ile duygularını ifade etme becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların daha etkin temsil edildiği görülmüştür. Uyarıda bulunma becerisinde sıklıkla temsil edilen telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar, bu beceriyi akranları olan oğlan çocuklarının korkularını yenmeleri ve olumlu yönde davranış değişikliğinde bulunmaları için kullanmaktadırlar. Uyarıda bulunma becerisinde temsil edilen kız çocuk kahramanlar, akranları oğlan çocuklarının korkularını yenmede araçsal rol oynadıkları için geleneksel toplumsal değerlerin kadınlardan beklentileriyle uyumlu davranmaktadırlar. Öneride bulunma becerisinde sıklıkla temsil edilen telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, önerileriyle akranlarını yönlendirerek; çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman ise akranlarıyla çatışma yaşamının önüne geçtiği için yaşadıkları serüvenlerde başarılı olmaktadır. Beden dilini kullanma becerisinde sıklıkla temsil edilen telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar bu beceriyi farklı şekillerde kullanmaktadırlar. Telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, beden dilini kullanma becerisini akranlarını terbiye etmek; çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman ise sözel ifadelerinin kalitesini arttırmak için kullanmaktadır. Duygularını ifade etme becerisinde sıklıkla temsil edilen telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların, duygusal ifadeleri daha çok akranları oğlan çocukları ile birlikte olduklarında kullandıkları görülmüştür.

Telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların, sosyal uyum becerilerinde birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmüştür. Sosyal uyum becerileri ana temasına bağı alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde işbirliği yapma becerisi, uzlaşma becerisi, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi, espri ve şaka yapma becerisi ile iltifat ve takdir etme becerisinin telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların; yönergeye uyma becerisi, kaçınma becerisi, günlük nezaket becerisi, empati kurma becerisi ile paylaşım becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların daha etkin temsil edildiği görülmüştür. İşbirliği yapma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın akranlarıyla birlikte yaşadığı serüvende başarılı olmak; çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın ise akranı oğlan çocuğunun yönlendirdiği serüvenin başarıya ulaşması için işbirliği yaptığı görülmüştür. Uzlaşma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın akranlarıyla birlikte yaşadığı serüvende başarılı olmak; çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk

kahramanın ise yardım istediği ve yardımda bulunduğu akranlarını mutlu kılmak için uzlaştıkları görülmüştür. Yönergeye uyma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın akranlarıyla birlikte yaşadığı serüvenin başarıya ulaşması amacıyla yapılan işbirliğine katılmak için; çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın ise akranını mutlu kılmak için yönergeye uydukları görülmüştür. Kaçınma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın, özgüvensizliğinden dolayı sosyal ortama karışmamak; çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın ise olumsuz durumların ortaya çıkmasını engellemek için kaçındıkları görülmüştür. Telif ve çeviri çocuk romanlarında sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde temsil edilen kız çocuk kahramanların, sözel iletişim kuramadıkları akranlarının beden diliyle anlattıklarını algılayarak uygun eylem ve davranışlarda bulundukları görülmüştür. Telif ve çeviri çocuk romanlarında espri ve şaka yapma becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahramanların, yaptıkları espri ve şakalarla akranlarının farklı özelliklerinin değerli olduğunu belirtmeye çalıştıkları görülmüştür. Telif ve çeviri çocuk romanlarında günlük nezaket becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahramanların, ilişkileri başlatmak ve güçlendirmek için günlük nezaket becerisini kullandıkları görülmüştür. İltifat ve takdir etme becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın, imrendiği akranına hayranlığını belirtmek; çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanın ise farklı sosyo-ekonomik yapıdaki akranına sahip olduklarının değerini belirtmek için iltifat ve takdir etme becerisini kullandığı görülmüştür. Empati kurma becerisini telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların, akranları oğlan çocuklarını sosyalleştirmek; çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların ise akranları oğlan çocukları ile birlikte zorluklara karşı direnmek için kullandıkları görülmüştür. Paylaşım becerisi, çeviri romanlardaki kız çocuk kahramanlarında temsil edilmiştir. Paylaşım becerisinde sıklıkla temsil edilen kız çocuk kahramanın, bakım verici ve dış dünyayı tanıtıcı davranarak, kız çocuklarından beklenen toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme becerilerine bağlı alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde eleştiride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanların daha etkin temsil edildiği görülmüştür. Eleştiride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, akranlarının uygun bulmadığı davranış ve eylemlerini eleştirirken, uygun bulduğu davranış ve eylemleri yerine getirerek akranlarıyla birlikte yaşadığı serüvende etkin rol almaktadır. Çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahraman, akranının uygun bulmadığı davranış ve eylemleri açık seçik ifade

etmemektedir. Eleştirileri ima içerdği için akranı ile birlikte yaşadığı serüvende edilgen olduğu görülmüştür.

İncelenen telif ve çeviri çocuk romanlarındaki atılganlık becerilerinde, çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar etkin temsil edilmiştir. Atılganlık becerileri ana temasına bağlı alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde öneride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların; baş etme becerisi ile beden dilini kullanma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların daha etkin temsil edildikleri görülmüştür. Telif ve çeviri çocuk romanlarında öneride bulunma becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanların, öneride bulundukları konularla ilgili bilgi ve deneyim sahibi oldukları görülmüştür. Telif ve çeviri çocuk romanlarında beden dilini kullanma becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanların, beden dilini konuşmalarının kalitesini artırmak için kullandıkları görülmüştür. Baş etme becerisi telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlarında temsil edilmemiştir. Baş etme becerisinde sıklıkla temsil edilen çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanın bedensel engellidir. Eril sistemin erkek beden algısını fark eden kahraman, baş etme becerisini bedensel engellerinden dolayı akran zorbalığına maruz kalmamak için kullanmaktadır.

Sosyal uyum becerilerinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar etkin temsil edilmiştir. Sosyal uyum becerileri ana temasına bağlı alt kategorilerin yüzdelik sıralamaları incelendiğinde espri ve şaka yapma becerisi, uzlaşma becerisi ile iltifat ve takdir etme becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların; günlük nezaket becerisi, yönergeye uyma becerisi, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi, onaylama becerisi, paylaşım becerisi ile sempati kurma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların daha etkin temsil edildikleri görülmüştür. Telif ve çeviri çocuk romanlarında espri ve şaka yapma becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanların, yaptıkları espri ve şakalarla akranlarını küçük düşürmekte, aşağılamakta ve değersizleştirmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Telif ve çeviri çocuk romanlarında uzlaşma becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanlar, uzlaşma becerisini akranlarıyla çatışma yaşamamak ve yaşadıkları serüvende başarılı olmak için kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte çeviri çocuk romanlarındaki kahraman, uzlaşma becerisini akranları ile çatışma yaşamamak için kullanmakla birlikte kendisine zararı dokunacak durumlardan da kaçındığı sonucuna ulaşılmıştır. Telif ve çeviri çocuk romanlarında iltifat ve takdir etme becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanlar, iltifat ve takdir etme becerisini yardımda bulundukları akranlarının

başarılarından duydukları övüncü belirtmek için kullandıkları görülmüştür. Böylece akranlarının sosyalleşmelerine aracılık ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Telif ve çeviri çocuk romanlarında günlük nezaket becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanların günlük nezaket becerisini sosyalleşmek için kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahraman, günlük nezaket becerisin yeni girdiği ortama kaynaşmak için kullanırken çeviri çocuk romanındaki oğlan çocuk kahraman ise günlük nezaket becerisini, akranlarına görme engelinden dolayı sosyal hayattan kopmadığını sezdirmek için kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Telif ve çeviri çocuk romanlarında yönergeye uyma becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanların, yönergeye uyma becerisini yaşadıkları serüvenlerde başarı elde etmek için kullandıkları görülmüştür. Telif ve çeviri çocuk romanlarında sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanların sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisini akranlarıyla çatışma yaşamamak için kullandıkları görülmüştür. Onaylama becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahraman, görüş alış-verişi sırasında akranlarının doğru bulduğu görüşlerini onaylarken çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahraman, kendisine ait olan; ama dile getiremediği akranının keşfettiği düşünce ve duygularının doğruluğunu onaylamaktadır. Telif ve çeviri çocuk romanlarında paylaşım becerisinde temsil edilen oğlan çocuk kahramanların, maddi değerdeki nesne ve eşyaları akranlarıyla paylaşırken özverili ve duyarlı davrandıkları görülmekle birlikte maddi gücü elinde bulunduranların erkekler olduğu örtük iletişimi barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme becerilerinde telif ve çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar, birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmüştür. Eleştirel düşünme becerileri ana temasına bağlı alt kategorilerin yüzdeleri sıralamaları incelendiğinde eleştiride bulunma becerisinde telif çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların; sosyal analiz yapma becerisinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların daha etkin temsil edildikleri görülmüştür. Telif ve çeviri çocuk romanlarında eleştiride bulunma becerisinde sıklıkla temsil edilen oğlan çocuk kahramanların, akranlarına yönettikleri eleştirilerle onları küçümseyici davrandıkları; buna neden olan etmenin ise oğlan çocuk kahramanların karakter çerçevelerinin yetkin geliştirilmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Telif çocuk romanlarında sosyal analiz becerisinin temsili yoktur. Sosyal analiz becerisinde temsil edilen çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanlar, yaptıkları sosyal analizler sayesinde toplumsal cinsiyet algılarında bilinçsel dönüşüm yaşamakta ve yaşamlarını değiştirecek kararlar almaktadırlar. Oğlan çocuk

kahramanların, sosyal analizlerini toplumsal cinsiyet kalıpyargıları üzerinden yapmaları ilgi çekicidir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında incelenen telif çocuk romanlarında, kız çocuk kahramanların atılganlık becerilerinde etkin temsil edilmiş olmakla birlikte beden dilini kullanma becerisi ile baş etme becerisinin kullanım niteliği yönünden toplumsal cinsiyet bağlamında farklılık olduğu görülmüştür. Sosyal uyum becerilerinde kız ve oğlan çocuk kahramanlar birbirine yakın yeterlilikte temsil edilmiş olmakla birlikte empati kurma becerisi ile paylaşım becerisinin kullanım niteliği yönünden toplumsal cinsiyet bağlamında farklılık olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme becerilerinde kız ve oğlan çocuk kahramanlar birbirine yakın yeterlilikte temsil edilmiştir.

İncelenen çeviri çocuk romanlarında, kız ve oğlan çocuk kahramanların birbirine yakın yeterlilikte temsil edilmiş olmakla birlikte duygularını ifade etme becerisi ile beden dilini kullanma becerisinin kullanım niteliği yönünden toplumsal cinsiyet bağlamında farklılıklar olduğu görülmüştür. Sosyal uyum becerilerinde, kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edilmiş olmakla birlikte işbirliği yapma becerisi, onaylama becerisi, sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi, empati kurma becerisi ile paylaşım becerisinin kullanım niteliği yönünden toplumsal cinsiyet bağlamında farklılıklar olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme becerilerinde, kız ve oğlan çocuk kahramanlar birbirine yakın yeterlilikte temsil edilmişlerdir.

İncelenen telif ve çeviri çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar, atılganlık becerilerinde birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmekle birlikte beden dilini kullanma becerisinin kullanım niteliği yönünden toplumsal cinsiyet bağlamında farklılık olduğu görülmüştür. Sosyal uyum becerilerinde kız çocuk kahramanlar birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmekle birlikte işbirliği yapma becerisi, uzlaşma becerisi, yönergeye uyma becerisi, kaçınma becerisi, iltifat ve takdir etme becerisi, empati kurma becerisi ile paylaşım becerisinin kullanım niteliği yönünden toplumsal cinsiyet bağlamında farklılıklar olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme becerilerinde, telif çocuk romanlarındaki kız çocuk kahramanlar daha etkin temsil edildiği görülmekle birlikte eleştiride bulunma becerisinin kullanım niteliği yönünden toplumsal cinsiyet bağlamında farklılık olduğu görülmüştür.

İncelenen telif ve çeviri çocuk romanlarında, atılganlık becerilerinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk kahramanların etkin temsil edildikleri görülmekle birlikte beden dilini kullanma niteliği yönünden toplumsal cinsiyet bağlamında farklılık olduğu görülmüştür. Sosyal uyum becerilerinde çeviri çocuk romanlarındaki oğlan çocuk

kahramanlar etkin temsil edildikleri görülmekle birlikte uzlaşma becerisi, günlük nezaket becerisi ile onaylama becerisinin kullanım niteliği yönünden toplumsal cinsiyet bağlamında farklılıklar olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme becerilerinde oğlan çocuk kahramanlar birbirine yakın yeterlilikte temsil edildikleri görülmekle birlikte sosyal analiz becerisinin kullanım niteliği yönünden toplumsal cinsiyet bağlamında farklılık olduğu görülmüştür.

## **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler “yazarlara yönelik öneriler” ve “araştırmacılara yönelik öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

### **Yazarlara Yönelik Öneriler**

Çocuk kitapları, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde önemli bir etkiye sahiptir; çünkü kitaplar, çocuklar için önemli öğrenme deneyimlerinden birini oluşturur. Okulöncesi dönemdeki çocukların, kadınların birincil görevlerinin ev idaresi, erkeklerin ise evi geçindirmek için para kazanmak olduğunu fark ettikleri bilinmektedir. Okulöncesi dönemde yakın çevresinden uzaklaşıp kitaplarla buluşan çocuklar, kitaplar aracılığıyla yaşatları olan çocukların nasıl davrandıklarını öğrenir. Kadınların/kız çocuklarının ve erkeklerin/oğlan çocuklarının, toplumsal cinsiyet rollerini nasıl sergilediklerine tanıklık ederler. Ayrıca büyüdüklerinde nasıl olmaları gerektiğine dair rol modellerle karşılaşır. Çocuk kitaplarının, kültürel değerleri aşılamanın yanı sıra değiştirebilme gücü de vardır; ancak alanyazın incelendiğinde çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığının devam ettiği görülmektedir. Bununla birlikte çocuklar için kitap yazan yazarlar, yazınsal nitelikten ödün vermeden çocukların toplumsal cinsiyet rollerine, kalıpyargılarına ve önyargılarına karşı eleştirel birer okur olmalarını sağlayacak nitelikte ürünler ortaya koymalıdır. Yazarlar, okurları özellikle bu çalışmanın sonuçlarına göre kitaplarda az yer verilen “karakter analizi yapma becerisi”, “sosyal analiz yapma becerisi” ile “sorgulama becerisi”nin alt kategorilerine ilişkin anlatımlarla buluşturmalıdır. Böylece toplumsal cinsiyetin, bireylerin özerk birey olmasını engelleyen kültürel bir öge olduğunu sezinleten kahramanlar yoluyla düşünceleri devindirilmelidir.

## Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada, çocuk kahramanların akranlarıyla etkileşimleri sırasında kullandıkları sosyal becerilerin toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl temsil edildiği içerik çözümlesi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmacılar, çocuk edebiyatı ürünlerinde özellikle de çocukların sıkça buluştukları, çok satılan kitaplardaki çocuk kahramanların akranlarıyla etkileşimleri sırasında kullandıkları sosyal beceri temsillerini söylem analizi tekniğiyle incelemelidir; çünkü söylem, sadece dilsel öğelerin basit bir incelemesi değildir. Söylem, sosyal ve kültürel bağlam içinde iktidar ilişkilerinin dile yansımasıdır.

Bu çalışmada, 8-10 ve 10-12 yaş grubuna seslenen telif ve çeviri çocuk romanlarındaki çocuk kahramanların akranlarıyla etkileşimleri sırasında kullandıkları sosyal beceri temsilleri toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde okulöncesi önemlidir. Bu yaş aralığındaki çocuklar için hazırlanan resimli çocuk kitapları, erkeklik ve kadınlık kavramlarını henüz geliştirmeye başladıkları okulöncesi yıllarda çocuklara ulaşır. Bu nedenle araştırmacılar, resimli çocuk kitaplarındaki çocuk kahramanların akranlarıyla etkileşimleri sırasında kullandıkları sosyal beceri temsillerinin görsellere ve metinlere nasıl yansıdığını toplumsal cinsiyet bağlamında incelemelidir.

Alanyazında son yıllarda çocuk kitaplarındaki kesişimsellik çalışmaları dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın örnekleminde yer alan “*Ejder Çocuk*” (Ç28) adlı yapıtın oğlan çocuk kahramanı bedensel engellidir. Bedensel engellerinden dolayı akranlarının sözel ve sosyal zorbalıklarına maruz kalır. Kahraman, akran zorbalığının temelinde yatan nedenin ataerkil düşünme sistemindeki erkek beden algısı olduğunu bilince çıkarır. Bedensel engellerini baş etme becerisinde kullandığı birer araca dönüştürür. Bu çerçevede araştırmacılar, çocuk kitaplarında bedensel engelli kız ve oğlan çocuk kahramanların akranlarıyla etkileşimleri sırasında kullandıkları sosyal beceri temsillerini toplumsal cinsiyet bağlamında incelemelidir.

Bu çalışmada, çocuk kahramanların akranlarıyla etkileşimleri sırasında kullandıkları sosyal beceri temsilleri toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmiştir. Araştırmacılar, çocuk kitaplarındaki çocuk kahramanların öğretmenleri ve anne-babaları gibi kendileri için önemli yetişkinlerle etkileşimleri sırasında kullandıkları sosyal beceri temsillerini toplumsal cinsiyet bağlamında incelemelidir.



## KAYNAKLAR

- Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları Çerçevesinde Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 97-118.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Anne-Baba El Kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akkuş, Z. (2005). *İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Özsaygı ve Denetim Odağı ile İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye Anlatma Temelli ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Anneni Çocuk Yetiştirme Tutumu ile Çocuğun Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ar-El Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aslan, C. (2016). Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) Önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.79445>
- 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. Erişim adresi: <https://web.s.ebscohost.com>
- Aslan, C. (2006). Yaşam Gerçekliğinin Sunuluşu Bakımından Rıfat Ilgaz'ın Çocuk Kitapları. *Eğitim-Bilim-Toplum*, 15(4), 4-15.
- Aslan, E. (2008). *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Atılgan, G. (2001). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim I. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G. ve Şepitçi Sarıbaş, M. (2020). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 157-173. doi: 10.47714/uebt.768067

- Avcil, C. (2020). Kesişimsellik:Feminizmde Kapsam Genişlemesine Doğru. *Journal of Oriental Scientific Research*, 4(29), 1290-1312. Erişim adresi: <http://www.dergipark.org.tr>
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (4. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal Beceri Eğitimi* (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, N. (2011). *Hikâye Temelli Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sorumluluk ve İşbirliği Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bektaş, D. (2015). *Hareketli Oyun Etkinliklerinin 7-8-9 Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Béreaud, S.R. (1975). Sex role images in French children's books. *Journal of Marriage and Family*, 37(1), 194-207. doi: 10.2307/351043
- Berktaş, F. (2015). Feminist Teoride Açılımlar. Y. Ecevit ve N. Karkıner (Editörler), *Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları*. (ss.2-23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Black, C., Seeman, J. & Trobaugh, L. (1999). *Using children's literature to increase prosocial behaviors in the early years* (Unpublished master's thesis). Saint Xavier University, Illinois, United States.
- Bora, A. (1995). *Kadınlar ve Erkekler Hakkında Bilmediğimiz Birkaç Şey*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Eril Tahakküm* (B. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Brooks-Gunn, J. B., & Matthews, W. S. (1979). He and she: How children develop their sex-role identity. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Bülbül, N. E. (2008). *4 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Caldarella, P., & Merrell K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278. doi: 10.1080/02796015.1997.12085865
- Ceran, C. (2019). *Resimli Çocuk Kitaplarının Eleştirel Düşünme Becerilerini Desteklemesi Yönünden İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Cerit, E. (2018). *Sosyal Beceri Geliştirme Eğitim Programının Ergenlerin Psikolojik Sağlamlılık ve Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.

- Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977). Social-skills training with children. *Advances in Clinical Child Psychology*, 161–201. doi:10.1007/978-1-4613-9799-1\_5
- Cornell, W.R. (2016). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar Toplum, Kişi ve Cinsel Politika*. (C. Soydemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Coşkun, N. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Sosyal Beceri Düzeyi ile Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Creswell, J., W. (2016). Nitel Yöntemler. (S., B. Demir, Çev.) S., B. Demir (Ed.), *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (ss.183-213). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crombie, G. (1988). Gender differences: Implications for social skills assessment and training. *Journal of Clinical Child Psychology* 17(2), 116-120. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1702\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1702_2)
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışları Psikolojinin Temel Kavramları* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitapları: Stereotipler ve Kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(1), 13-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2008), Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Çınar, P. (2015). Resimli Çocuk Kitaplarında Giyimiyle Kadın Karakterler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 1-18. Erişim adresi: <http://www.ankara.edu.tr>
- Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çorbacı Serin, G. E. (2012). *Zihinsel Engelli Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri ve Davranış Problemleri ile Ebeveynlerin Genel Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranış Psikolojinin Temel Kavramları* (7.Baskı). Remzi Kitapevi: İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Ankara.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Dermez, H. G. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Dil Derneği. (2012). *Türkçe Sözlük* (3. Baskı). Ankara: Ames Matbaacılık.
- Dilek, A. (2014). 4-6 Yaş Çocuk Öykülerindeki Kadın Kahramanların Meslek Analizi. *Journal Of Qafqaz University- Philology And Pedagogy*, 2(1), 94-102. Erişim adresi: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>
- Dilek, A. (2017). Resimli Hikâye Kitaplarında Yer Alan Oyuncakların İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 81-93. doi: 10.24130/eccd-jecs.196720171111
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş Çocuk Yazını* (2. Baskı). Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Dilidüzgün, S. (2007). Öykü ve Roman, Z.Güneş (Ed.), *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. (ss.93-144). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dilidüzgün, S. (2013). Ana Çizgileriyle Çocuk ve Edebiyatı, Z. Güneş (Ed.), *Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı*. (ss.37-54). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dinella, L. M., Claps, J. M., & Lewandowski, G. W. (2017). *Princesses, princes, and superheroes: Children's gender cognitions and fictional characters. The Journal of Genetic Psychology*, 178(5), 262–280. doi:10.1080/00221325.2017.135141
- Doğan Güldenoğlu, B. N. (2018). Çocuk Romanlarındaki Kadın Karakter Çerçevesinin Sosyal ve Kültürel Yaşamındaki Yerin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 926-946. Erişim adresi: <https://web.s.ebscohost.com>
- Donovan, J. (2010). *Feminist Teori* (A. Bora, M. Ağduk Gevrek ve F. Sayılan, Çev.). Ankara: İletişim Yayınları.
- Doughtery W. H., & Engel, R. E. (1987). An 80s look for sex equality in Caldecott Winners and Honor Books. *The Reading Teacher*, 40(4), 394-398. doi: 10.2307/20199480
- Dökmen, Z.Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durdu, M. (2013). *Duyuşsal Davranış Eğitimi Programının Erinlik Dönemi Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi, Türkiye.

- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Eagleton, T. (1990). *Edebiyat Kuramı* (E. Tarım Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Eagly, A., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 283-308. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org>
- Ecevit, Y. (2011). Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisine Başlangıç. Y. Ecevit ve N. Karkınar (Editörler), *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*. (ss.2-29). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eğitim-Sen Yayınları (2011). Eğitim-Sen Çalışma Raporu 2011-2014 Dönemi. Ankara.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131. doi: 10.1037/0033-2909.94.1.100
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- 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. doi: 10.1177/105345129803300301
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313. doi:10.1177/01454455930173004
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66(2), 96-99. doi:10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.
- 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>
- Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27(2), 197-222. doi:10.1016/0022-4405(89)90007-1
- Engel, E. R. (1981). Is unequal treatment of females diminishing in children's picture books? *The Reading Teacher*, 34(6), 647-652. Doi:10.2307/20195308

- Erbaş, D. (2008). Özel Eğitim Öğretmenleri Tarafından Uygulanan Olumlu Davranışsal Destek Programının Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 1-14. doi: [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000123](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000123)
- Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Sosyal Becerilerin Sosyo-Ekonomik Düzey, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Erol, S. ve Kara, Ö. T. (2020). Çocuk Yazınında Eleştirel Düşünme Becerileri, Yeterlilikleri ve Tutumları Üzerine Bir İnceleme: Küçük Kara Balık Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1125-1135. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr>
- Esen, Y. (2015). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim*. Bolu: Kemal Matbaacılık.
- Esen, Y. (2019). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Perspektifi. (Der. A. F. Ersoy ve H. Karaduman), *Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar*, (ss.53-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen, Y. (2022). Toplumsal Cinsiyet Merceğinden Eğitim. (Der. A. Yıldız), *Cumhuriyet ve Çağdaş Eğitim*. (ss.223-259). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Eti, İ. (2010). *Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Evans, J. (2002). ‘Princesses are not war’n things, they always scream and run off’: Exploring gender stereotypes in picture books. *Literacy*. 32 (3), 5-11. doi: 10.1111/1467-9345.00091
- Fabes, R.A., & Eisenberg, N. (1998). Meta-analyses of age and sex differences in children’s and adolescents’ prosocial behavior. *Handbook of child psychology*, 3, 1-29. Erişim adresi: <https://www.public.asu.edu>
- 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. doi: 10.1080/02568543.2018.1464086
- Fine, C. (2011). *Toplumsal Cinsiyet Yanılsaması* (K. Tanrıyar. Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323–340. doi:10.1037/0012-1649.18.3.323
- Freedman, J. J., Sears D. O. ve Carlsmith, J. M. (1989). Cinsiyet Roller (A. Dönmez Çev.). *EBF Dergisi* 22(2), 687-724.

- Gayberi, E. (2019). *Yerli ve Çeviri Çocuk Kitaplarında Dil Dışı Öğelerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Sunuş Biçimleri Bağlamında İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Geboloğlu, B. (2016). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Kazandırmada Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Uygulamalarının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Geçtan, E. (2010). *Zamane*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji* (H. Özel ve C. Güzel, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile Katılımlı ve Sosyal Beceri Eğitim Programının Tek Başına ve Birlikte 4-5 Yaş Çocukların Sosyal Becerileri ve Anne-Çocuk İlişkileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Göl, M. (2011). *Çocuk Edebiyatında Cinsiyet Rollerini: Mustafa Ruhi Şirin ve Ayla Çınaroğlu'nun Eserleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2015). Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı*. (ss.1-12). Ankara: Eğiten Yayınları.
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 19(2), 120–133. doi:10.1016/0022-4405(81)90054-6
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(2), 120–124. doi:10.1177/002221948902200207
- Gresham, F. M. (1993). Social skills intervention guide. *Special Services in the Schools*, 8(1), 137–158. doi:10.1300/j008v08n01\_07
- 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. doi: 10.1300/J008v08n01\_07
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24(1), 19–25. doi:10.1177/019874299802400103
- Gülhan, G. (2012). *10-12 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerine Eğitsel Oyunların Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gün, B. (2008). *Masallara Feminist Bir Bakış ve Cinsiyet Meseleleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Günindi Ersöz, A. (2016). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gür, B. (2019). *100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Türk ve Dünya Masallarının Toplumsal Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Gürşimşek, I. ve Günay, D. (2005). Çocuk Kitaplarında Cinsiyet Rollerinin İşlenişinde Kullanılan Dilsel ve Dildışı Göstergelerin Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Dergisi*, 18, 53-63. Erişim: <http://dergipark.org.tr>
- Güzel, B. ve Kurtulan, B. (2017). Erken Çocukluk Dönemi (4-7 Yaş) Bilişsel Beceriler ile Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 381-408. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12475>
- Hamilton, M.C., Anderson, D., Broadus, 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. doi:10.1007/s11199-006-9128-6
- Hansa Bilek, M. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ev ile Okul Ortamındaki Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- 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. doi: 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. doi: 10.1080/00220671.1974.10884713
- Hines, S. (2019). *Toplumsal Cinsiyet Akışkan mıdır? Önemli Sorular 21. Yüzyıl İçin Bir Rehber* (Ö. Çağlar Aksoy, Çev.). İstanbul: Hep Kitap.
- Hollis-Sawyer, L., & Cuevas, L. (2013). Mirror, mirror on the wall: Ageist and sexist double jeopardy portrayals in children's picture books. *Educational Gerontology*, 39(12) 902-914. doi: 10.1080/03601277.2013.767650
- Hooks, B. (2012). *Feminizm Herkes İçindir Tutkulu Politika* (E. Aydın, B. Kurt, Ş. Özgün ve A. Yıldırım, Çev.). İstanbul: BGST Yayınları.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Nicel, Nitel ve Karma Araştırmalarda Örneklem (İ. Budak ve A. Budak, Çev.) S., B. Demir (Ed.), *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (ss. 215-242). Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Nitel ve Karma Araştırmada Veri Analizi (H. Akdağ, Çev.) S., B. Demir (Ed.), *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (ss. 431-534). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kahraman, P. B. ve Özdemir, H. (2019). Resimli Çocuk Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 64-85. doi: 10.29329/mjer.2019.185.4

- Kaner, S. (2000). Ortopedik Engelli ve Engelli Olmayan Erkek Ergenlerde Benlik Saygısı ve Beden İmajı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 13-22. Erişim adresi: <http://www.dergipark.org.tr>
- Kapkıner, E. (2019). *Sevim Ak'ın Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Bağlamında İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Kapkıran, A. N., Ivrendi, B. A. ve Adak, A. (2006). Okulöncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(19), 19-28. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr>
- Karaaslan, C. (2019). *Anonim Türk Masallarında Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadın* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaşahin, H. (2016). *Sosyal Beceri Ölçeğinin Türkçe Formunun Alternatif Modellerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Karateke, B. (2016). *Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocuklara Uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programının Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve Eğitim* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A.F. ve Aksoy, Ö. (2015). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaynak, D. (2017). *Okul Öncesi Hikâye ve Masal Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Roller* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Keçialan, R. (2013). *Ergenlere Yapılan Sosyal Beceri Eğitiminin İletişim ve Öfke Kontrolüne Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kılıç, K. M. (2016). *Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi ile Sosyal Beceri Düzeyleri ve Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kılıçoğlu, E. B. (2016). *Ayla Kutlu'nun Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde Toplumsal Cinsiyet Roller* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli, Türkiye.

- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 170-189. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Kızıltepe, Z. A. (2004). *Öğretim Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. İstanbul: Ofset Yayınevi.
- Kocak, N. ve Tepeli, K. (2004). *4-5 Yaş Çocuklarında Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi I.Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi, Bildiri Kitabı II.Cilt, İstanbul.
- Kolbe, R., & Voie, J. C. L. (1981). Sex-role stereotyping in preschool children's picture books. *Social Psychology Quarterly*, 44(4), 369-374. doi: 10.2307/3033906
- Kolıkpınar, M. (2017). *Dede Korkut Anlatılarında Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Dil* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ardahan Üniversitesi, Ardahan, Türkiye.
- Köseler, F. (2009). *Okul Öncesi Öykü ve Masal Kitaplarında Cinsiyet Olgusu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Kurt, A. ve Ayaz, B. E. (2018). Ayla Kutlu'nun Yıldız Yavrusu Adlı Çocuk Romanında Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Değişen Baba Figürü. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 18(18), 311-320. Erişim adresi: <http://www.dergipark.org.tr>
- Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Psiko-Eğitim Programının İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Yılmazlık, Sosyal Beceri-Okula Uyum ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Lips. M.H. (2021). *Toplumsal Cinsiyet Temel Bilgiler* (O. Orhangazi, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Mantaş, S. (2014). *Drama Etkinliklerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- 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. doi: 10.1080/00221325.1989.9914605
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents Conceptualization, Assessment, Treatment*. New York: Psychology Press New York and London.
- Merriam, S. B. (2013). Dokümanlardan Verilerin Toplanması (S. Turan ve H. Özen, Çev.) S. Turan (Ed.), *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (ss.131-155). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Verilerin Analizi (S. İşçi ve Ö. Öztekin, Çev.) S. Turan (Ed.), *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (ss.161-198). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Millett, K. (1987). *Cinsel Politika* (S. Selvi, Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Moran, B. (1974). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (2. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Nilsen, A. P. (1971). Women in children's literature. *College English*, 32(8), 918-926. doi: 10.2307/375631
- Nilsen, A. P. (1978). Five factors contributing to the unequal treatment of females in children's picture books. *Top of the News*, 34(2), 255– 259. doi: 10.1080/03601277.2013.767650
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14(1), 73– 83. doi:10.1080/0144341940140105
- Oğus Rollas, B. (2017). *0-6 Yaş Resimli Çocuk Hikâye Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet İnşası* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yaşar Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Oğuzkan, A.F. (1997). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı* (5. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, A.F. (2021). *Çocuk Edebiyatı* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ölçer, E. (2003). *Türkiye Masallarında Toplumsal Cinsiyet ve Mekân İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özdemir, E. (2012). *İnsan Yüreğine Yolculuk* (2. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2016). *Düşüncenin Canı*. İstanbul: Eksik Parça Yayınları.
- Özdemir, N. ve Çapar, M. (2019). Atılgnalık Kavramı ve Psikiyatri Hemşireliğindeki Önemi. *EJONS International Journal on Mathematic, Engineering and Natural Sciences*, 3(8), 125-133. Erişim adresi: <http://www.ejons.co.uk>
- Özdemir Topaloğlu, Ş. (2013). *Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Özkan, U.B. (2021). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Öztürk, O. (2012). *Özerk Benlik, Kul Benlik "Biat" Toplumunun Ruhsal Kökenleri*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırmada Stratejik Temalar (M. Bütün ve F., I. Demir, Çev.) M. Bütün ve S. B. Demir (Eds.) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (ss.37-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Analiz ve Yorumlama (A. Çekiç ve A. Bakla, Çev.) M. Bütün ve S., B. Demir (Eds.) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (ss.431-534). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Analizin Kalitesinin ve İnanırlılığının Artırılması (S. Çelik ve F. Ö. Karaktaş, Çev.) M. Bütün ve S. B. Demir (Eds.) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (ss.541-588). Ankara: Pegem Akademi.
- Reed, E. (1982). *Kadının Evrimi Anaerkil Klandan Ataerkil Aileye I* (Ş. Yeğin, Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Peterson, B.S., & Lach, M. A. (1990). Gender stereotypes in children's books: Their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender and Education*, 2(2), 185-197. doi: 10.1080/0954025900020204
- Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve Tam Aileden Gelen Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri ve Akran Tepkilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Ankara.
- 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. doi:10.1080/02568540109594975
- Poyraz Tüy, S. (1999). *3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Rives, B., Smith, T., & Staples, G. (2000). *Improving student social skills through the use of children's literature* (Unpublished master's thesis). Saint Xavier University, Illinois, United States.
- 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. doi: 10.1080/02701367.2013.784844
- Saldaña, J. (2019). Kod ve Kodlama Sürecine Giriş (A. Tüfekci Akcan ve S., N. Şad, Çev.) A. Tüfekci Akcan ve S., N. Şad (Eds.), *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı* (ss.1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Salman Erden, Y. T. (2010). *Resimli Çocuk Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Olgusunun İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Sancar, S. (2015). Erkeklik. Y. Ecevit ve N. Karkıner (Editörler), *Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları*. (ss.168-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Sosyal Değerler Eğitim Programının Sosyal Beceri Kazanımına Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Saraç, S. (2013). Toplumsal Cinsiyet. L. Gültekin, G. Güneş, C. Ertung ve A. Şimşek. (Editörler) *Toplumsal Cinsiyet ve Yansımalar*. (ss.27- 32). Ankara: Atılım Üniversitesi.
- Sarpkaya, S. (2019). Samed Behrengî'nin Eserlerinde Çocuk. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 62-73. doi:<https://dx.doi.org/10.32579/mecmua.521537>
- Sarvis, , J. T. (2004). *Gender roles in children's literature: An historical perspective. 1970-2003* (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University, Chicago, United States.
- Saygılıgil, F. (2016). Giriş. F. Saygılıgil (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları* (ss. 9-16). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Sazak Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Becerilere İlişkin Beklentileri ile Sosyal Beceri Öğretim Programının Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sazcı, A. (2014). *9 ve 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Yönetici İşlevleri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Scott, W. J. (2010). Toplumsal Cinsiyet: Faydalı Bir Tarihsel Analiz Kategorisi. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, (D. Demirler ve F. Dinçer, Çev.) 12, 112-138.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200. Erişim adresi: <http://www.dergipark.org.tr>
- Segal, E. (1981). Picture books and princesses: The feminist contribution. *Children's Literature Association Quarterly*, 1981 proceedings, 77-83. doi: 10.1353/chq.1981.0000
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Özsen Matbaası.
- Sertelin Mercan, Ç. (2007). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Seven, S. (2006). *6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sever, S. (2005). Çocuk, Yazın ve Yaşam. *Çocuk Çocuk Dergisi*. 46, 30-34.

- Sever, S. (2007). Çocuk Edebiyatının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri ve Önemi. Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı* (ss.3-37). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Sever, S. (2013a). *Çocuk ve Edebiyat* (7. Baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013b). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. ve Aslan, C. (2011, Ekim). *Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Karakter Çerçevesinin Oluşturulmasında Cinsiyet Rollerinin Sunuluşu*. 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. doi: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. doi: 10.1111/1475-3588.00051
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57. doi: [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000086](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000086)
- Şahin, S., Işıtan, S. ve Ünal, F. (2011). Yerli ve Çeviri Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Karakter, Benlik Kavramı ve Prososyal Davranışlar Açısından İncelenmesi. III. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss.1021-1028). 05-07 Ekim 2011 ÇOĞEM. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şara Hürsoy, P. ve Güneş, C. (2019). Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(4), 1458-1471. doi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.-493863>
- Şimşek, M. (2019). *Feyza Hepçilingirler'in Çocuklara Yönelik Yazmış Olduğu Eserlerinde Toplumsal Cinsiyet Yansımaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tatlı, S. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne-Babalarıyla ve Öğretmenleriyle Olan İlişkilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri* (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tezcan, Ö. (2016). *İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Tognoli, J., Pullen, J., & Lieber, J. (1994). Domestic and work locations of characters in children's books. *Children's Environments*, 11(4), 272-280. doi: 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. doi:10.1007/bf01544132
- Türer, H. (2010). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Teşekkür Etme ve Özür Dileme Becerilerinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4.ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Okul Uyumunu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Ünelöz, G. (2017). *Ödüllü Çocuk Romanların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Bağlamında İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Vannicopoulou, A. (2004). Resimli Çocuk Kitaplarında Kadın Karakterler. *Ege Eğitim Dergisi* (Yeliştuna, D.Ç., Çev.), 5(2), 65-73. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr>
- Vatandaş, D. (2011). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 0(35), 29-56. Erişim adresi: <http://www.dergipark.gov.tr>
- Yakar, Y. M. ve Yılmaz, H. D. (2019). Çocuk Kitaplarında Yaşlı Karakterler. *Journal Of World Of Turks*, 11(1), 165-183. Erişim adresi: <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/1116/91116>
- Yaralı, G. (2015). *Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokul Çocuklarının Duygularını Anlama ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Ankara.
- Yaşar Ekici, F. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışlar Açısından Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yaya Kocayörük, A. (2000). *İlköğretimde Öğrencilerin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yener, T. (2020). *Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kitabın Metinsel İçeriği ve Kitabın Resimleri Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, Ş. (2016). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadına Yönelik Şiddet. D. Şişman Kaygılı ve F.Şahin (Editörler), *Sosyal Politikanın Cinsiyet Halleri Toplumsal Cinsiyet ve Sosyal Hizmet*. (ss.81-102) Ankara: Nika Yayınları.
- Yiğit, R. (2008). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Depresyon ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin Çocuklarına Hikâye Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yükselgün, Y. (2008). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kullanım Durumlarına Göre Saldırganlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). *Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Erkeklik Olgusu*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Development Psychology*, 21(3), 367-385. doi:10.1348/026151003322277757
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125–1150. doi:10.1086/225261
- 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 counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 630-652. doi: 10.1177/00100002030004008
- Witt, S. D. (2000). The influence of peers on children's socialization to gender roles. *Early Child Development and Care*, 162(1), 1–7. doi:10.1080/0300443001620101



**EK 1. Telif ve Çeviri Çocuk Romanlarındaki Çocuk Kahramanların Sosyal Beceri  
Temsillerinin Eserlere Göre Sıklıkları**

Tablo 1: Telif Çocuk Romanlarındaki Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Atılganlık  
Becerilerinin Alt Kategorilerinin Eserlere Göre Sıklıkları

| Alt Kategoriler                 | Oğlan Çocuk Kahramanlar                                                                                                                                                     | Kız Çocuk Kahramanlar                                                                                             |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Düşüncesini söyleme becerisi    | T1(21), T2(21), T4(3), T9(3), T10(11), T13(6), T14(5), T15(13), T19(1), T20(6), T21(10), T22(1), T23-O1(2), T23-O2(1), T23-O3(1), T24(12), T25(26), T27(34), T28(8), T30(5) | T5(2), T6(36), T8(2), T11(17), T12(6), T14(4), T16(16), T17(3), T23(2), T26(14), T29(26), T30(7), T31(16), T32(2) |
| Açıklama yapma becerisi         | T1(15), T2(2), T3(1), T9(2), T10(6), T13(11), T14(3), T15(10), T19(1), T20(3), T21(25), T23-O1(1), T23-O2(1), T24(9), T25(9), T27(24), T28(5)                               | T6(12), T8(5), T11(12), T12(5), T14(1), T16(7), T17(18), T23(4), T26(4), T29(13), T30(1), T31(7)                  |
| Soru sorma becerisi             | T1(27), T2(38), T3(2), T4(7), T9(4), T10(23), T13(11), T14(1), T15(26), T18(7), T20(3), T21(14), T23-O1(5), T23-O2(1), T23-O3(2), T24(29), T25(90), T27(60), T28(4), T30(7) | T6(41), T8(3), T11(13), T12(8), T14(7), T16(4), T23(2), T26(36), T29(38), T30(7), T31(25), T32(3)                 |
| Yönerge verme becerisi          | T1(4), T2(1), T9(1), T10(4), T14(4), T15(4), T18(1), T19(1), T20(2), T21(1), T22(1), T24(7), T30(2)                                                                         | T6(4), T8(2), T11(4), T12(2), T14(1), T16(2), T26(7), T29(1), T30(2)                                              |
| Uyarıda bulunma becerisi        | T1(5), T2(2), T15(1), T21(1), T22(1), T24(2), T25(2), T28(1)                                                                                                                | T6(3), T12(1), T14(1), T26(4), T29(1), T32(1)                                                                     |
| İtiraz etme becerisi            | T1(4), T2(3), T4(3), T10(3), T13(1), T15(2), T24(3), T28(1)                                                                                                                 | T6(6), T8(1), T11(1), T12(1), T29(1), T31(1), T32(3)                                                              |
| Öneride bulunma becerisi        | T1(13), T3(1), T10(4), T19(1), T22(1), T23-O1(2), T23-O3(2), T24(1), T25(3), T27(3), T28(1), T30(2)                                                                         | T6(7), T8(1), T12(5), T16(3), T23(1), T26(4)                                                                      |
| Yardımda bulunma becerisi       | T10(1)                                                                                                                                                                      | T30(2)                                                                                                            |
| Baş etme becerisi               | ×                                                                                                                                                                           | T30(3)                                                                                                            |
| Beden dilini kullanma becerisi  | T1(1), T4(3), T9(1), T14(1), T23-O1(2), T24(2), T27(2)                                                                                                                      | T6(1), T8(2), T11(5), T16(15), T30(2), T31(1)                                                                     |
| Duygularını ifade etme becerisi | T2(2), T10(1), T13(1), T15(1), T19(1), T25(4), T27(1)                                                                                                                       | T5(1), T11(1), T17(1), T29(3), T30(1)                                                                             |

Tablo 2: Telif Çocuk Romanlarındaki Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerinin Eserlere Göre Sıklıkları

| Alt Kategoriler                         | Oğlan Çocuk Kahramanlar                                                                                      | Kız Çocuk Kahramanlar                                                                          |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Yanıt verme becerisi                    | T1(17), T4(2), T10(4), T14(2), T15(7), T19(5), T20(2), T21(33), T23-O1(2), T24(6), T25(13), T27(19), T28(11) | T6(16), T8(1), T11(6), T12(7), T14(2), T16(1), T17(7), T16(18), T29(5), T30(1), T31(6), T32(1) |
| İşbirliği yapma becerisi                | T18(1), T27(5), T30(2)                                                                                       | T6(1), T12(2), T14(2), T30(7)                                                                  |
| Uzlaşma becerisi                        | T1(9), T2(2), T10(2), T15(3), T21(1)                                                                         | T6(7), T8(1), T11(1), T12(2), T26(1)                                                           |
| Onaylama becerisi                       | T2(2), T23-O1(1), T25(1), T27(2), T30(1)                                                                     | T29(2)                                                                                         |
| Yönergeye uyma becerisi                 | T9(1), T10(1), T14(1), T15(2), T24(3), T27(1)                                                                | T12(1)                                                                                         |
| Kaçınma becerisi                        | T4(1), T7(1), T14(3), T15(1), T19(1), T27(5), T30(1)                                                         | T6(3), T8(2), T26(2), T31(3)                                                                   |
| Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | T1(1), T10(1), T18(1), T23-O3(3), T30(3)                                                                     | T6(1), T16(1), T30(1)                                                                          |
| Espri ve şaka yapma becerisi            | T1(16), T3(1), T15(2), T23-O1(1), T23-O2(1), T23-O3(1), T28(2), T30(5)                                       | T6(8), T8(2), T12(1), T16(1), T26(3), T30(1)                                                   |
| Günlük nezaket becerisi                 | T2(5), T3(2), T23-O1(1), T25(1), T28(1)                                                                      | T8(2), T11(3), T23(1), T30(1)                                                                  |
| İltifat ve takdir etme becerisi         | T1(3), T2(1), T13(1), T15(1), T23-O3(3), T30(1)                                                              | T6(2), T29(2), T30(2), T31(3)                                                                  |
| Empati kurma becerisi                   | ×                                                                                                            | T26(1), T30(1)                                                                                 |
| Sempati kurma becerisi                  | T23-O1(1), T23-O3(1), T27(1)                                                                                 | T30(2)                                                                                         |
| Paylaşım becerisi                       | T2(1), T9(1), T24(1), T27(1), T28(1)                                                                         | ×                                                                                              |

Tablo 3: Telif Çocuk Romanlarındaki Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerinin Eserlere Göre Sıklıkları

| Alt Kategoriler                    | Oğlan Çocuk Kahramanlar                                                                                               | Kız Çocuk Kahramanlar                                  |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Eleştiride bulunma becerisi        | T1(2), T2(2), T4(1), T10(1), T14(1), T15(2), T28(2)                                                                   | T6(3), T16(1), T26(6), T29(2)                          |
| Gözlem yapma becerisi              | T2(4), T7(1), T9(2), T10(6), T14(2), T15(1), T20(5), T23-O1(5), T23-O2(1), T23-O3(23), T24(4), T27(1), T28(2), T30(6) | T8(3), T11(2), T12(6), T14(1), T26(7), T29(2), T30(15) |
| Sorgulama becerisi                 | T13(2), T20(3), T22(1), T23-O3(1), T24(3), T27(3), T30(7)                                                             | T8(7), T12(1), T16(1), T23(1), T26(1), T30(5)          |
| Çıkarım yapma becerisi             | T19(1), T10(4), T14(5), T19(1), T20(1), T23-O3(3), T25(2), T27(2), T30(1)                                             | T11(2), T23(1), T26(5), T30(6), T31(1)                 |
| Duygularını anlamlandırma becerisi | T9(2), T20(1)                                                                                                         | T11(1), T12(1), T23(1), T30(2)                         |
| Karakter analizi yapma becerisi    | T10(1), T14(1), T30(1)                                                                                                | T8(1), T11(1), T12(1), T29(1)                          |
| Sosyal analiz yapma becerisi       | ×                                                                                                                     | T12(1)                                                 |

Tablo 4: Çeviri Çocuk Romanlarındaki Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Atılganlık Becerilerinin Alt Kategorilerinin Eserlere Göre Sıklıkları

| Alt Kategoriler                 | Oğlan Çocuk Kahramanlar                                                                                                                                                                      | Kız Çocuk Kahramanlar                                                                                           |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Düşüncesini söyleme becerisi    | Ç1(17), Ç3(1), Ç5-O1(5), Ç5-O2(3), Ç6(12), Ç8(10), Ç10(14), Ç14(3), Ç17(13), Ç18-O1(9), Ç18-O2(3), Ç18-O3(10), Ç18-O4(2), Ç20(9), Ç21(3), Ç22(15), Ç23(4), Ç26(20), Ç28(9), Ç30(11), Ç31(14) | Ç(15), Ç7(68), Ç9(17), Ç11-K1(1), Ç12(3), Ç13(6), Ç15(26), Ç16(6), Ç19(13), Ç24(19), Ç25(28), Ç29(23)           |
| Açıklama yapma becerisi         | Ç1(9), Ç2(1), Ç5-O1(9), Ç5-O2(4), Ç6(7), Ç8(9), Ç10(3), Ç14(1), Ç17(4), Ç18-O3(14), Ç18-O4(2), Ç20(4), Ç21(3), Ç22(4), Ç23(8), Ç26(19), Ç28(8), Ç30(3), Ç31(16)                              | Ç4(3), Ç7(75), Ç9(26), Ç11-K1(3), Ç11-K2(1), Ç13(9), Ç15(12), Ç16(5), Ç19(4), Ç24(14), Ç25(20), Ç29(34), Ç32(9) |
| Soru sorma becerisi             | Ç1(26), Ç3(6), Ç5-O1(13), Ç5-O2(6), Ç6(16), Ç8(4), Ç10(14), Ç14(1), Ç17(7), Ç18-O1(1), Ç18-O2(3), Ç18-O3(9), Ç18-O4(2), Ç20(11), Ç21(5), Ç22(8), Ç23(17), Ç26(27), Ç28(15), Ç30(10), Ç31(35) | Ç4(16), Ç7(76), Ç9(4), Ç11-K1(3), Ç13(11), Ç15(24), Ç16(8), Ç19(3), Ç24(22), Ç25(72), Ç29(27), Ç32(16)          |
| Yönerge verme becerisi          | Ç1(5), Ç5-O1(1), Ç6(1), Ç10(3), Ç14(5), Ç17(3), Ç18-O2(2), Ç18-O3(4), Ç20(1), Ç22(2), Ç26(3), Ç28(1), Ç30(1), Ç31(2)                                                                         | Ç4(4), Ç7(14), Ç9(2), Ç12(2), Ç13(2), Ç15(9), Ç16(2), Ç19(2), Ç24(3), Ç25(4), Ç29(6), Ç32(2)                    |
| Uyarıda bulunma becerisi        | Ç5-O1(1), Ç5-O2(1), Ç8(2), Ç10(1), Ç14(1), Ç17(1), Ç18-O1(1), Ç18-O2(1), Ç22(1), Ç31(1)                                                                                                      | Ç7(6), Ç9(1), Ç11-K1(3), Ç24(3), Ç25(2), Ç29(2), Ç13(2), Ç16(1)                                                 |
| İtiraz etme becerisi            | Ç6(2), Ç8(5), Ç10(2), Ç20(2), Ç22(4), Ç23(2), Ç26(1)                                                                                                                                         | Ç7(5), Ç13(5), Ç19(1), Ç25(6), Ç29(1), Ç32(2)                                                                   |
| Öneride bulunma becerisi        | Ç1(2), Ç8(1), Ç10(1), Ç21(1), Ç22(2), Ç30(1), Ç31(1)                                                                                                                                         | Ç7(2), Ç9(5), Ç13(1), Ç15(2), Ç16(1), Ç25(3)                                                                    |
| Yardımda bulunma becerisi       | Ç18-O1(1)                                                                                                                                                                                    | Ç13(3), Ç15(2), Ç16(2), Ç25(2), Ç29(1)                                                                          |
| Baş etme becerisi               | Ç21(2), Ç28(15)                                                                                                                                                                              | Ç12(1), Ç27(1)                                                                                                  |
| Beden dilini kullanma becerisi  | Ç5-O1(12), Ç5-O2(3), Ç8(2), Ç10(3), Ç14(2), Ç17(1), Ç18-O1(1), Ç18-O3(1), Ç20(3), Ç21(1), Ç22(2), Ç23(1), Ç26(1), Ç28(1), Ç31(3)                                                             | Ç7(3), Ç9(2), Ç13(1), Ç15(2), Ç25(3), Ç29(3), Ç32(2)                                                            |
| Duygularını ifade etme becerisi | Ç6(1), Ç10(1), Ç22(2), Ç23(1), Ç30(1), Ç31(1)                                                                                                                                                | Ç7(11), Ç13(1), Ç25(4), Ç29(1)                                                                                  |

Tablo 5: Çeviri Çocuk Romanlarındaki Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Sosyal Uyum Becerilerinin Alt Kategorilerinin Eserlere Göre Sıklıkları

| Alt Kategoriler                         | Oğlan Çocuk Kahramanlar                                                                                                                                                  | Kız Çocuk Kahramanlar                                                                        |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Yanıt verme becerisi                    | Ç1(6), Ç2(1), Ç3(1), Ç5-O1(11), Ç5-O2(1), Ç6(12), Ç8(4), Ç10(6), Ç14(3), Ç17(4), Ç18-O3(7), Ç18-O4(4), Ç20(3), Ç21(3), Ç22(10), Ç23(5), Ç26(14), Ç28(15), Ç30(4), Ç31(5) | Ç4(3), Ç7(34), Ç9(17), Ç11-K1(1), Ç13(7), Ç15(12), Ç19(2), Ç24(12), Ç25(13), Ç29(22), Ç32(8) |
| İşbirliği yapma becerisi                | Ç18-O2(2), Ç18-O4(1)                                                                                                                                                     | Ç32(4)                                                                                       |
| Uzlaşma becerisi                        | Ç20(1), Ç26(1), Ç28(1), Ç30(1)                                                                                                                                           | Ç15(1), Ç29(2)                                                                               |
| Onaylama becerisi                       | Ç14(1), Ç18-O3(2), Ç22(2), Ç31(1)                                                                                                                                        | Ç29(1), Ç32(2)                                                                               |
| Yönergeye uyma becerisi                 | Ç8(1), Ç18-O1(5), Ç31(1)                                                                                                                                                 | Ç4(1), Ç7(4), Ç15(7), Ç24(1), Ç32(1)                                                         |
| Kaçınma becerisi                        | Ç5-O1(4), Ç10(1), Ç20(5), Ç26(3), Ç28(6), Ç30(1)                                                                                                                         | Ç7(1), Ç9(12), Ç12(1), Ç13(3), Ç15(2), Ç24(5), Ç25(2), Ç29(8), Ç32(1)                        |
| Sözsüz ifadeleri algılayabilme becerisi | Ç14(1), Ç18-O3(1), Ç28(6), Ç31(1)                                                                                                                                        | Ç13(1), Ç15(1)                                                                               |
| Espri ve şaka yapma becerisi            | Ç31(3)                                                                                                                                                                   | Ç25(2)                                                                                       |
| Günlük nezaket becerisi                 | Ç5-O1(6), Ç5-O2(3), Ç8(2), Ç17(4), Ç20(3), Ç21(1), Ç26(1), Ç28(4), Ç30(2), Ç31(2)                                                                                        | Ç7(1), Ç9(3), Ç11-K1(1), Ç12(1), Ç13(2), Ç19(1), Ç25(15), Ç29(4), Ç32(3)                     |
| İltifat ve takdir etme becerisi         | Ç5-O1(1), Ç22(1)                                                                                                                                                         | Ç25(2), Ç9(1)                                                                                |
| Empati kurma becerisi                   | ×                                                                                                                                                                        | Ç9(1), Ç15(1), Ç24(1), Ç29(1)                                                                |
| Sempati kurma becerisi                  | Ç23(5), Ç26(1)                                                                                                                                                           | Ç16(1), Ç24(1)                                                                               |
| Paylaşım becerisi                       | Ç10(2), Ç23(2)                                                                                                                                                           | Ç4(1), Ç13(1), Ç15(2), Ç19(2), Ç29(1)                                                        |

Tablo 6: Çeviri Çocuk Romanlarındaki Kız ve Oğlan Çocuk Kahramanların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Alt Kategorilerinin Eserlere Göre Sıklıkları

| Alt Kategoriler                    | Oğlan Çocuk Kahramanlar                                                                                                    | Kız Çocuk Kahramanlar                                                                |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Eleştiride bulunma becerisi        | Ç1(2), Ç31(1)                                                                                                              | Ç7(2), Ç29(2)                                                                        |
| Gözlem yapma becerisi              | Ç3(1), Ç5-O1(2), Ç8(24), Ç10(9), Ç18-O1(48), Ç18-O2(39), Ç18-O3(55), Ç18-O4(18), Ç20(37), Ç22(1), Ç23(2), Ç26(85), Ç31(11) | Ç4(10), Ç7(6), Ç9(32), Ç13(23), Ç15(74), Ç16(1), Ç24(53), Ç25(20), Ç29(123), Ç32(52) |
| Sorgulama becerisi                 | Ç1(1), Ç3(11), Ç6(1), Ç8(1), Ç14(10), Ç17(1), Ç20(1), Ç22(1), Ç23(4), Ç26(6), Ç28(10)                                      | Ç4(1), Ç7(1), Ç9(2), Ç13(2), Ç15(3), Ç24(11), Ç29(32), Ç32(1)                        |
| Çıkarım yapma becerisi             | Ç3(1), Ç5-O1(1), Ç8(6), Ç10(3), Ç14(4), Ç18-O1(4), Ç18-O2(3), Ç18-O3(2), Ç20(1), Ç26(5), Ç28(20), Ç30(1)                   | Ç4(2), Ç7(3), Ç9(4), Ç13(1), Ç15(6), Ç24(5), Ç29(22), Ç32(3)                         |
| Duygularını anlamlandırma becerisi | Ç3(4), Ç5-O1(1), Ç6(1), Ç10(3), Ç17(2), Ç18-O1(2), Ç18-O2(1), Ç20(5), Ç21(1), Ç26(2), Ç28(1)                               | Ç4(2), Ç7(1), Ç9(1), Ç12(1), Ç13(1), Ç15(6), Ç16(1), Ç25(3), Ç29(24)                 |
| Karakter analizi yapma becerisi    | Ç10(1), Ç14(5), Ç17(3), Ç18-O1(4), Ç18-O2(2), Ç18-O3(1), Ç20(2), Ç26(2), Ç28(2), Ç31(1)                                    | Ç7(4), Ç25(1), Ç29(8), Ç32(2)                                                        |
| Sosyal analiz yapma becerisi       | Ç3(1), Ç10(1), Ç26(1), Ç28(1), Ç31(2)                                                                                      | Ç15(1), Ç29(1)                                                                       |

## **EK 2. Etik Kurul Onayı**

### **ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ**

**Karar Tarihi** : 31/05/2021

**Toplantı Sayısı** : 10

**Karar Sayısı** : 208

**208-** Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Elif Dumanlı**'nın "Çocuk Romanlarındaki Çocuk Kahramanların Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Sosyal Beceri Temsillerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Elif Dumanlı**'nın "Çocuk Romanlarındaki Çocuk Kahramanların Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Sosyal Beceri Temsillerinin İncelenmesi" başlıklı tezinin, insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.

## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Çocuk Romanlarındaki Çocuk Kahramanların Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Sosyal Beceri Temsillerinin İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

|                          |               |
|--------------------------|---------------|
| <b>Rapor Tarihi</b>      | : 09-Ağu-2022 |
| <b>Gönderim Numarası</b> | : 1880647401  |
| <b>Sayfa Sayısı</b>      | : 244         |
| <b>Sözcük Sayısı</b>     | : 67358       |
| <b>Karakter Sayısı</b>   | : 473610      |
| <b>Benzerlik Oranı</b>   | : % 8         |
| <b>Savunma Tarihi</b>    | : 06.07.2022  |

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** Elif DUMANLI

**Tarih:** 09.08.2022

**İmza:**



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı ve Soyadı** : Elif DUMANLI

**E-Posta Adresi** :

**İş Deneyimi** :

| Derece    | Bölüm/Program                   | Üniversite             | Yıl          |
|-----------|---------------------------------|------------------------|--------------|
| Lisans    | Fransız Dili ve Edebiyatı       | Hacettepe Üniversitesi | 1996         |
| Y. Lisans | İlköğretimde Program Geliştirme | Hacettepe Üniversitesi | 2001         |
| Doktora   | Güzel Sanatlar Eğitimi          | Ankara Üniversitesi    | Devam Ediyor |

### Görevler:

| Görev Unvanı    | Görev Yeri                      | Yıl   |
|-----------------|---------------------------------|-------|
| Sınıf Öğretmeni | Ankara Mamak Yenimutlu İlkokulu | 2018- |

### YAYINLAR ve PROJELER

#### F. Diğer Yayınlar:

**F1.** Dumanlı, E. (2012). Kelimeler Gezegeni. Somut Yayın Dağıtım: Ankara.

**F2.** Dumanlı, E. (2013). Dönüşüm Öyküleri. Somut Yayın Dağıtım: Ankara.

**F3.** Dumanlı, E. (2014). Vazgeçme Çözüm Ara!. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.

**F4.** Dumanlı, E. (2014). Sınıfımızdaki Çinli. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.

**F5.** Dumanlı, E. (2014). Çift Kulak Hanım'ın Besin Zinciri. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.

**F6.** Dumanlı, E. (2014). Ama O Başlattı! Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.

- F7.** Dumanlı, E. (2014). Salatalık Ağacı Fili. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F8.** Dumanlı, E. (2014). Patenli Eşek. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F9.** Dumanlı, E. (2014). Ne Oynuyoruz? Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F10.** Dumanlı, E. (2014). Keyif Adası. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F11.** Dumanlı, E. (2014). Oyun Pikniği. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F12.** Dumanlı, E. (2014). Zihinsel Kibarlık Lütfen! Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F13.** Dumanlı, E. (2016). Kaybolan Yumurtalar. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F14.** Dumanlı, E. (2016). Boyama Meraklısı Keçi. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F15.** Dumanlı, E. (2016). Kimildayan İpler. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F16.** Dumanlı, E. (2016). Parfümcü Köpek. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F17.** Dumanlı, E. (2016). Kuğu Gibi Yüzmek. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F18.** Dumanlı, E. (2016). Filcan Hayvanat Bahçesinde. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F19.** Dumanlı, E. (2016). Filcan Havalimanında. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F20.** Dumanlı, E. (2016). Filcan Kargo Uçağında. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F21.** Dumanlı, E. (2016). Filcan Şeker Kamışı Tarlasında. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F22.** Dumanlı, E. (2016). Filcan Afrika'da. Çankaya Yayın Dağıtım: Ankara.
- F23.** Dumanlı, E. (2017). Atasözleri Kartları 1. Eğiten Yayınevi: Ankara.
- F24.** Dumanlı, E. ve Kızıllöz, S. (2017). Deyim Kartları 1. Eğiten Yayınevi: Ankara.
- F25.** Dumanlı, E. (2017). Deyim Kartları 2. Eğiten Yayınevi: Ankara.