TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

HOMOFOBİYLE BAŞ ETME GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMINA İLİŞKİN DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

Esra UMMAK

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2016

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

HOMOFOBİYLE BAŞ ETME GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMINA İLİŞKİN DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

ESRA UMMAK

Danışman : Doç. Dr. Mehmet BİLGİN
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Meral ATICI
Jüri Üyesi : Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Banu İNANÇ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2016

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Meral ATICI

Üye: Prof. Dr. H.Mahir FİSUNOĞLU

Üye: Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU

Üye: Prof. Dr. Banu İNANÇ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım. 28/10/2016

Prof. Dr. H.Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 28/ 10/ 2016

Esra UMMAK

ÖZET

HOMOFOBİYLE BAŞ ETME GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMINA İLİŞKİN DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

Esra UMMAK

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Danışman: Doç.Dr.Mehmet BİLGİN
Ekim, 2016, 84 sayfa

Bu araştırmada öğretmenlere "Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği" (HBGR) programı uygulanmıştır. HBGR programının öğretmenlerin eşcinsellere yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın deney grubunda bulunan öğretmenlere 8 oturumluk "Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programı" uygulanmıştır. Kontrol gruplarına ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubu öğretmenlerine haftada bir olmak üzere ortalama 120 dakika süren 8 oturumluk grup rehberliği etkinliği yapılmıştır.

Araştırmanın verileri deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmenlere uygulanan "Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Söz konusu ölçek 1.deney ve 1.kontrol grubu öğretmenlerine öntest, sontest ve izleme ölçümleri olarak; 2.deney ve 2.kontrol grubu öğretmenlerine ise sontest ve izleme ölçümleri olarak uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 17 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular incelendiğinde, öğretmenlere uygulanan programın öğretmenlerin homofobi tutum puanını azalttığı ve bu etkinin uzun süreli olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen yetiştiren ve istihdam edilen tüm kurumlarda, bu programın uygulanması önerilmektedir. Öğretmenlerin eşcinsellere yönelik olumsuz tutumlarının azaltılmasında, heteroseksist ve homonegatif olmayan sıcak ve koşulsuz kabullenici ilişkilerin ve iletişimin geliştirilmesinin gerek LGBT gerekse de heteroseksüel öğrenciler açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Homofobi, homofobiyle baş etme grup rehberliği programı, öğretmenler, LGBT, eşcinsel öğrenciler.

ABSTRACT

AN EXPERIMENTAL STUDY REGARDING GROUP GUIDANCE COUNSELING ON DEALING WITH HOMOPHOBIA

Esra UMMAK

Ph. D. Dissertation, Department of Education Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet BİLGİN
October, 2016, 84 pages

In this research a "Group Guidance for Dealing with Homophobia (GGDH)" program was applied to teachers. The effects of the GGDH program on the attitudes of teachers towards homosexual students was examined.

An 8 session "Group Guidance for Dealing with Homophobia" program was applied to the 8 teachers that were in the research group. Nothing was applied to the control group. Research group teachers attended 8 sessions, once per week, 120 minutes each.

The data of the research was collected by the "Hudson and Ricketts Homophobia Scale". The mentioned scale was applied as a preliminary test and obversation to 1. research and 1. control group teachers; and a final test and obversation to 2. research and 2. control group teachers. SPSS 17 pack program was used to analyze the quantitative data of the research.

When the findings were examined, it was seen that the program reduced the homophobic attitude points of the teachers and this was continued long term effect. In light of these results, it is recommended that this program is applied in every institution that trains or employs teachers. It is thought that reducing the negative approach of teachers towards homosexuals and improving the heterosexist and homonegative relationships and changing it to a wam and unconditioned dialogue would benefit heterosexual students as much as LGBT students.

Keywords: Homophobia, group guidance program to deal with homophobia, teachers, LGBT, homosexual students.

ÖNSÖZ

"…hayat trajik bir homoseksüeldir
bence bütün homoseksüeller adonistir biraz
çünkü bütün sarhoşluklar biraz
freudun alkolsüz sayıklamalarıdır…"
Arkadaş Z. ÖZGER

Ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalar, bize eşcinselliğin değil homofobinin (heteroseksizmin/heteronormativitenin) sorunsallaştırılması gereken bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim-öğretim sisteminde ve kurumlarında, LGBT'lerin hak ihlali ve zorbalığa uğramamaları ve de sağlıklı ruhsal ve bedensel gelişimleri için okul personelinin özellikle öğretmenlerin (öğretmen adaylarının) çeşitlilikle kucaklaşmayı arttırmak, öğrencilerin yaşamlarını iyileştirmek için ihtiyaç duydukları konuda bilgilenmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlere "Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği" programı uygulanmıştır. HBGR programının öğretmenlerin eşcinsellere yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde birçok kişinin emeği ve katkısı olmuştur. Öncelikle bilgisini ve zamanını benimle paylaşan; çalışmanın her aşamasına emek veren, verilerin değerlendirilmesi ve analiz edilmesi sırasında yönlendirmeleriyle araştırmamı tamamlamama büyük katkı sağlayan tez danışmanım sayın Doç. Dr. Mehmet BİLGİN'e teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunan Prof. Dr. Meral ATICI'ya; Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU'na; Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU'na; Prof. Dr. Banu İNANÇ'a değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tez sürecimin çeşitli aşamalarında benden desteklerini esirgemeyen, deney ve kontrol grubuna dâhil olan değerli öğretmen arkadaşlara; Dursun SOYDAN, Bülent AKSOY, Ayhan ERKAL ve Zeki AYDOĞAN başta olmak üzere Hatay Eğitim Sen'e; Seçin TUNCEL, Demhat AKSOY, Umut GÜNER ve Ali EROL başta olmak üzere tüm KAOS GL ekibine; Kaws Kuzah LGBTİ Topluluğundan Handan ÖZKAN'a; her ihtiyacım olduğu an bana ofisini ve kütüphanesini açan arkadaş/değerli akademisyen Mehmet Hakan GÜNDOĞDU'ya; tez çalışmam sürecinde verileri değerlendirme

noktasında bana emeği geçen dostum Fatih TOPRAK'a; sevgili Canan ŞAHİN'e, Zeynep TEKKUŞ SET'e, Metehan ÇELİK'e, Meryem SAMANİ'ye, Fidan ŞENOVA'ya, Sakine GÖÇER ŞAHİN'e, Osman Tamer SIRIM'a, Gülşah KEMER'e, İsmet Buğra EKE'ye, Tuba BİLGİÇ'e, Suat KILIÇARSLAN'a, Seyit KESENEK'e, Ezgi TOPLU DEMİRTAŞ'a, Müzeyyen KÜÇÜKARSLAN'a çok ama çok teşekkür ederim.

Narı da beyaz gömleği de onunla sevdiğim, gerek erkeklik çalışmalarına gerekse de "şelalelere" ilgi duymamı sağlayan can'ım Yasemin YILDIRIM'a çok teşekkür ederim.

4 yıl boyunca "Kızım bu okul ne zaman bitiyor? Bunu bitirince ne olacaksın?" sorularını bıkmadan, sabırla ve merakla soran canım babama ve de "hayırlısı" diye başlayan dualarını hiç eksik etmeyen canım anneme; uygulama öncesi Portekiz gibi cazip bir teklifle gelen ve enerji toplamamı sağlayan canım kardeşim Ece UMMAK'a ve varoluşu en büyük rehabilite ve huzur alanım (kaynağım) olan yeğenim Efe Yaşar SIRIM'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Fonu'na (SDK-2016-5607) desteklerinden ötürü teşekkür ederim.

Bu çalışma, araştırmanın uygulama evresinde çalışmaya büyük katkı koyan ve yakın bir zamanda trafik kazasında kaybettiğimiz barış ve insan hakları aktivisti, yoldaş Tuğba ALAŞ'a ithaf edilmiştir.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
ÖNSÖZ ..... **vi**
KISALTMALAR ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**
EKLER LİSTESİ ..... **xii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 12
1.3. Alt Amaçlar 12
1.4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi 13
1.5. Sayıltılar 16
1.6. Sınırlılıklar 16
1.7. Tanımlar 16

BÖLÜM II
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Homofobiyi Açıklayan Kuramlar 18
2.1.1. Davranışsal Bilişsel Kuram 18
2.1.2. Feminist Kuram 23
2.1.3. İnsancıl (Hümanistik) Kuram 25
2.2. İlgili Araştırmalar 27

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 33
3.2. Çalışma Grubu 34
3.2.1. Katılımcıların Seçimi ve Grupların Oluşturulması 34
3.3. Veri Toplama Araçları 36
3.3.1. Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği (HRHÖ) 36
3.4. Verilerin Toplanması 37
3.5. Deneysel İşlem 37

3.5.1. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programı 38
3.5.2. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programının Kapsamı 38
3.5.3. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programının Hedefleri 38
3.5.4. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programının İçeriği 39
3.5.5. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programında Kullanılan Temel Yöntem ve Teknikler.....39
3.5.6. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programı Oturumları ve İçeriği .....
3.6. Verilerin Analizi 40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Verilere İlişkin Bulgular 52

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. 1. ve 2. Deney Gruplarına Yönelik Alt Amaçlara İlişkin Tartışma ve Yorum 58
5.2. 1. ve 2. Kontrol Gruplarına Yönelik Alt Amaçlara İlişkin Tartışma ve Yorum 60

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 62
6.2. Öneriler 62
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 62
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....63

KAYNAKÇA 65
EKLER 76
ÖZGEÇMİŞ 84

KISALTMALAR

HRHÖ: Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği

HBGR: Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programı

LGBTQ: Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans, Queer

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. HRHÖ'den Elde edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Sayı Genişliği 35

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları Ön Ölçümlerine Ait Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri 35

Tablo 3. Grup Rehberliğine Katılan 1. Deney Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ' den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının T Testi Sonuçları 52

Tablo 4. Grup Rehberliğine Katılan 1. Kontrol Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ' den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının T Testi Sonuçları 53

Tablo 5. Grup Rehberliğine Katılan 1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ'den Aldıkları Sontest Puanlarının T Testi Sonuçları 53

Tablo 6. Grup Rehberliğine Katılan 1. Deney Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ'den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları Farkı ile 1. Kontrol Grubu Öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Puanları Farkının Mann Whitney U-Testi Sonuçları 54

Tablo 7. Grup Rehberliğine Katılan 1. Deney Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ'den Aldıkları Sontest Puanları ile İzleme Puanlarının T Testi Sonuçları 55

Tablo 8. Grup Rehberliğine Katılan 1. Kontrol Grubunun HRHÖ'den Aldıkları Sontest Puanları ile İzleme Puanlarının T Testi Sonuçları 55

Tablo 9. Grup Rehberliğine Katılan 2.Deney Grubu ile 2. Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları 56

Tablo 10. Grup Rehberliğine Katılan 2. Kontrol Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ'denAldıkları sontest Puanları ile İzleme Puanlarının T Testi Sonuçları.....57

Tablo 11. Grup Rehberliğine Katılan 2. Deney Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ'den Aldıkları Sontest Puanları ile İzleme Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....57

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği (Örnek Maddeler) 76
Ek 2. Heteroseksüel Anket Formu (Örnek Maddeler) 77
Ek 3. "Ünlü Homofobikler: Bil Bakalım Ben Kimim" Etkinlik Formu (Örnek Maddeler) 78
Ek 4: Oturum Özetleri.....79
Ek 5. Etik Kurul Belgesi 83

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Eşcinsellik, aynı cinsiyetten bireyler arasında kurulan, cinsel nitelikli bedensel ya da duygusal bağlılık ve ilişki anlamına gelir (Güney, Kaygı ve Çorbacı-Oruç, 2004). Eşcinselliğin tanımını daha iyi anlamlandırabilmek için diğer psikobiyososyoseksüel kavramlara da değinmenin önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda cinsel kimlik, bireyin kendi bedeni ve benliğini belli bir cinsiyet içinde algılaması; cinsel yönelim bireyde cinsel duygu, davranış ve isteklerin belli bir cinsiyete çekimi; cinsel rol ise toplum içerisinde cinsellik açısından dışa vuran davranışların görünümü olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 2010). Dolayısıyla eşcinselliğin cinsel kimlik ya da cinsel rolle değil cinsel yönelimle ilişkili olduğu, transeksüelliğin (transkadın, transerkek) ise cinsel kimlikle ilgili olduğu belirtilmektedir.

Toplumsal cinsiyet ise kültüre, yaşanılan zaman ve coğrafyaya göre değişen, farklı cinsiyetlere sahip insanlardan beklenen sosyal rol, davranış ve fiziksel görünüş olarak tanımlanmaktadır (Başar, 2003). Paralel olarak Scott (2011) toplumsal cinsiyeti, kadın ve erkek kimliklerine ilişkin uygun rolün toplumsal üretimine vurgu yapan bir kültürel inşaa ve de bu kimliklerin sadece toplumsal kökenlerini belirgin kılmanın yolu olarak tanımlamaktadır. Biyolojik indirgemecilik çerçevesinde tanımlanan toplumsal cinsiyet, ikili (binary) cinsiyet sistemine tabi kılınmasına neden olmaktadır. Bu noktada Butler (2012), toplumsal cinsiyetin inşaasını cinsiyetten tümüyle bağımsızlaştırdığımızda "erkek ve eril" erkek bedeni imlediği gibi dişi bedeni de imleyebileceğini; "kadın ve dişil"in de, dişi bedeni gibi erkek bedenini de imleyebileceğini vurgulamaktadır. Direk (2014) ise kadın ya da erkek olarak doğsak bile içinde yaşadığımız kültür ve bu kültür içindeki deneyimlerimiz neticesinde kadın ve erkek olmanın çeşitli hallerini üstlendiğimizi ve varsayılan cinsiyetin ikiyle sınırlı olduğu halde toplumsal cinsiyetin sonlu bir sayı ile sınırlandırılamayacağını belirtmektedir.

Eşcinsel yönelim bireyin cinsel duygu, istek ve davranışlarının hemcinsine dönük olması iken, heteroseksüel yönelim cinsel yönelimin karşı cinse dönük olmasıdır. Erkek eşcinseller için gey, kadın eşcinseller için lezbiyen ifadesi kullanılmaktadır. Cinsel yönelim her iki cinse dönük olduğunda ise biseksüelliğin söz konusu olduğu

belirtilmektedir. Transeksüellik ise bireyin cinsel kimliğinin biyolojik cinsiyetinden farklı olması, kişinin yoğun biçimde karşı cinsten olmak istemesi veya karşı cinsten olduğu gerçeğine inanması durumu olarak tanımlanmaktadır (Başar, Nil ve Kaptan, 2010). Gerek ilgili literatürde gerekse de eşcinsel hak ve özgürlüklerini savunan, destekleyen sivil toplum örgütleri eşcinsel bireyler için kısaltılmış "LGBT" (Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transeksüel [Transkadın, Transerkek]) çatı kavramını kullanmaktadırlar.

Eşcinsellik 1973 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği'nce "hastalık sınıflandırması"ndan; 1992 tarihinde ise Dünya Sağlık Örgütü'nce (WHO) "Uluslararası Hastalıklar Sınıflandırması" ndan çıkartılmış, ancak bu süreç kademeli olmuştur. 1952 yılında DSM'nin ilk baskısında "sosyopatik kişilik bozukluğu" altında yer alan eşcinsellik, 1968 yılındaki ikinci baskı olan DSM-II'de ise ayrı bir cinsel sapkınlık olarak kişilik bozuklukları kategorisinde bulunan eşcinselliğin sınıflandırmadaki yeri sorgulanmaya başlanmıştır. Bu sorgulama yerini 1980 yılında basılan DSM-III'de "ego distonik eşcinsellik" başlıklı bir kategoriye bırakmıştır. Bu kategori, kendi cinsine yönelik uyarılmanın neden olduğu ruhsal sıkıntıyı ifade etmektedir. Ancak bu noktada, egodistonik eşcinselliği yordayan diğer değişkenlerin (toplumsal homofobi, içselleştirilmiş homofobi) de etkisi göz önüne alınıp tartışılmış ve bu değişkenlerin neden olduğu bir sıkıntının ruhsal bozukluk olarak yayımlanmasının yanlış olması gerekçeleriyle 1987 yılında DSM-III-R'de sadece "kişinin cinsel yönelimine bağlı yaşadığı kalıcı ve belirgin rahatsızlık' adı altında, "başka türlü adlandırılamayan cinsel bozukluklar" başlığı altında kalmıştır. 1994'te yayımlanan DSM IV'te ise hiçbir tanı kategorisi içinde yer almamıştır. Transeksüellik ise DSM IV'ten önce hastalık statüsünde yer alırken, bu tarihten sonra cinsel kimlik bozukluğu olarak yeniden tanımlanmış ve de 2013'te yayımlanan DSM V'te ise "cinsel kimliğinden yakınma (hoşnut olmama)" başlığı altında düzenlenmiştir.

Türkiye'de gey ve lezbiyenlere yönelik tutumlar çeşitli çalışmalarla incelenmiştir. Cinsiyet farklılığı açısından baktığımızda erkekler, kadınlarla kıyaslandığında eşcinsellere yönelik daha olumsuz tutum göstermektedir (Sargın ve Cırcır, 2015; Saraç, 2012; Ummak, 2012; Akdaş-Mitrani, 2008; Çırakoğlu, 2006; Yıldız, Atamer ve Yavuz, 2003; Sakallı, 2002a, 2002b). Eşcinsellere yönelik olumsuz tutumu yordayan değişkenlere baktığımızda, güçlü dini inançlar (Gelbal ve Duyan, 2006) ve dogmalar (Yıldız, vd., 2003) inançlar, yükleme (Sakallı, 2002c; Çırakoğlu, 2006) karşımıza çıkmaktadır. Eşcinsellere yönelik olumlu tutumu yordayıcı değişkenlere baktığımızda

ise eşcinseller hakkında bilgi sahibi olmak (Akdaş- Mitrani, 2008), sosyal iletişim (Çırakoğlu, 2006) ve sosyal etkileşimin (Sakallı ve Uğurlu, 2002) olduğu görülmektedir.

Eşcinsellere karşı gösterilen şiddet ve saldırganlığın altında yatan önemli bir neden homofobidir. Bir kavram olarak homofobi, 1970'lerin başında eşcinselliğe ve eşcinsellere karşı nefreti, gerçek dışı korkuyu ve hoşgörüsüzlüğü ifade etmek amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Weinberg, 1972). Homofobiyle ilgili bu tanım bireyin psikolojik süreçlerine ilişkin bir "patoloji söylemi" içermektedir. Konumlandırılan patoloji söyleminden uzaklaşılarak daha geniş bir kavramsallaştırılmaya ihtiyaç duyulduğundan "homofobi" kavramı, sosyal ve kültürel damarları olan bir zeminde anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bir başka deyişle, homofobi kişisel bir korku ve gerçek dışı bir inanç olmanın çok ötesinde kültür ve anlam sistemleriyle, kurumlar ve sosyal geleneklerle ilişkili olarak ele alınması gereken, bir "dış grup" olarak kavramsallaştırılması sonucunda oluşan ve belirli sterotiplerin (kalıplaşmış yargı) eşlik ettiği bir gruplar arası ilişki ideolojisi olarak görülmektedir (Göregenli, 2003).

Daha sonraları, eşcinselliğe karşı olumsuz tutumun sadece emosyonel yanıtlardan (korku, öfke ve nefret gibi) oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olmadığı, gey karşıtı tutum, inanç ve yargıları içeren çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu işaret eden "homonegativizm" kavramı önerilmiştir (Candansayar ve Çabuk, 2010). Homofobi kelimesi her ne kadar eleştirilmiş olunup eksik ve yetersiz bulunsa da yaygın şekilde kullanılmaktadır. Fakat bu kullanımının gerek literatürde gerekse de LGBT aktivizmde varolan tanımından öte yoğun olarak homonegativizmi de içinde barındıran sosyal ve kültürel bağlamlarda ele alındığı gözlemlenmektedir.

Selek'e (2003) göre eşcinseller farklı ülkelerde farklı bireylerdir fakat ortak noktaları benzer şiddet biçimlerine maruz kalmalarıdır. Bu bireyler, dışlanmakta, öldürülmekte, rehabilite edilmekte, yok sayılmakta, asimile edilmekte, ayrımcılığa uğramakta, kısıtlanmakta ve kendilerini tanımlama süreçleri engellenmektedir. Militarizm, ataerkillik, kapitalizm ve milliyetçilik eşcinsellere uygulanan şiddeti beslemekte olup bu ideolojiler de bu şiddetten beslenmektedir. Türkiye'de 2014 yılında yayımlanan "Cinsel Yönelim ve Cinsiyet Kimliği Temelli İnsan Hakları İhlalleri Raporu" nda, 351 vakadan 118'i cinayet, cinayete teşebbüs, fiziksel şiddet, silahla yaralama, tecavüz veya diğer cinsel saldırıları içermektedir (Kaos, 2014). Paralel olarak 2015 yılında yayımlanan raporda ise 5 nefret cinayeti, 32 nefret saldırısı (15'i birden

fazla kişi tarafından, 2'si polis eliyle, 12'si kesici aletle, 2'si ateşli silahla, 1 kundaklama), 2 siber saldırı ve 3 intihar vakası rapor edilmektedir (Kaos, 2015).

Güney, Kaygı ve Oruç'a (2004) göre, çeşitli çalışmalar, genel olarak insanların eşcinselliğe karşı olumsuz tutumları olduğunu ve bu tutumların, cinsiyet farklılıkları, din, geleneksel cinsiyet rolleri, yaş ve eşcinsel bireyler ile etkileşim, cinsiyetçilik ve ırkçılık gibi pek çok farklı etkene bağlı olarak değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Callender (2015), eşcinsel karşıtlığının birçok düzeyde görülebileceğini belirtmektedir. Kültürel düzeyde, yayılmacı din ideolojileri ve cinsel rol model normları etkili olurken, kurumsal seviyede devlet, kilise ve okullarda bu norm ve ideolojilerin desteklenmesi etkili olmaktadır. Gruplar arası seviyede, grup çatışması teorisi gibi klasik sosyal psikoloji kavramıyla açıklanabilirken bireysel seviyede ise davranış (örn. ayrımcılık), duyuşsal (örn. önyargılı yaklaşımlar) ya da bilişsel kavramlarla ilişkili psikolojik kavramlar (örn. stereotype) ile eşcinsel karşıtlığının anlaşılabileceğini belirtmektedir.

Eşcinsellere yönelik tutum ekseninde gerçekleştirilen araştırmalar dikkate alındığında, cinsiyet rolü, maskülen ideoloji, erkek rolü normları ile homofobi arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ortaya konmaktadır (Davies, 2004; Alden ve Parker, 2005; Parrot, 2009; Keiler, 2010; Onoufriou, 2010). Özbay (2013), "erkeklik" in bedensel-biyolojik bir ölçüt olmadığını, kültürel ve toplumsal çerçeve içerisinde şekillenen, bireyin yönlendirebildiği ancak toplumsal çerçevede anlam bulabilen sürekli yoruma ihtiyaç duyan bir performans ürünü olduğunu belirtmektedir. "Erkeklik", "gerçek erkekler" grubuna aidiyetin tanınmasıyla ve bu vasıtayla da sınanmakta olan kişileri diğerleri önünde "erkeklik" i tüm şiddet gerçekliği içerisinde yaşamaya çağırma amacı taşıdığı ve de "erkeklik" in eril grubun yapısına bağımlı olduğu dramatik bir gösterge olarak varsayılmıştır (Bourdieu, 2014). Paralel olarak Ertan (2009), ataerkilliğin hegemonik erkeklikten beslendiği, her ataerkil toplumun kendi kültürüne göre kurumsallaşan ve kutsanan hegemonik erkeklikler yarattığı ve de erkekler için bu nitelikleri elde edebilme sürecinin, kendilerini kanıtlamaları gereken bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda gerek dişil gerekse de eril grupların sergilediği "erkeklik"in, LGBT'lere yönelik ayrımcı ideolojilerde rolü olduğu söylenebilir. Hegemonik erkeklik ideallerinden yararlanan heterosekseül erkekler, bu idealleri paylaşsın ya da paylaşmasın erkekliklerini inşa etmek ve sürdürmek için bir araç olarak homofobiyi kullanmaktadırlar (Ertan, 2009). Yavuz, Dalkanat, Gölge ve Müderrisoğlu'na (2006) göre eşcinsel erkekler, heteroseksüel erkeklere kıyasla daha ağır şiddete maruz kalmaktadır. "Erkeklik" in gerek akademik dünyada gerekse de

toplumsal hayatta göz ardı edilen, üzerinde kafa yorulmayan bir iktidar türü olduğu belirtilmektedir (Özbay, 2013).

Homofobinin doğasını yordayan en önemli değişkenlerden bir tanesi de heteronormativite ve heteroseksizmdir. Heteronormativite, heteroseksüel yönelim temelli bir düzgüdür. Toplumsal ve kültürel bir yapı olarak ele alabileceğimiz heteronormativite, sadece eril ve dişil arasında yaşanan romantik ve cinsel ilişkinin normal ve sağlıklı olduğunu söylemektedir.

Heteroseksizm ise doğal, normal, üstün ve kabul edilir olan cinsel yönelimin heteroseksüellik olduğunu öne süren; onun dışında var olan diğer kimlik, davranış ve ilişkileri damgalayan, reddeden ve aşağılayan bir ideolojik sistem olarak tanımlanmaktadır (Candansayar ve Çabuk, 2010). Heteroseksizm, heteroseksüel olana da eşcinsel olana da dayatmacı yaklaşmaktadır. Bu dayatma beklediği rollerin karşılanması çerçevesinde esnemektedir. Göregenli (2010), heteroseksizmin ne olunduğundan çok ne olunmadığını kanıtlamaya dayandığını, bir başka deyişle bireyin olduğunu (erkek ve heteroseksüel) onaylama anlamıyla ve bireyin olmadığını (kadın ve eşcinsel) hem kendisine hem topluma ifade ve kanıtının en açık yolu olarak heteroseksüel maskülenliğin temel taşına işaret etmektedir. Bu noktada ise homofobinin, erkeğin kendi heteroseksüel maskülenliğiyle bağlantılı iç çatışmalarıyla başetmenin yolu olarak savunucu bir işleve hizmet ettiğine vurgu yapılmaktadır. Butler (2007), "heteroseksüel kimlik" yanılsaması yaratmanın yolunun "tekrar" dan geçtiği (performatif), heteroseksüelliğin risk altında olan bir kimlik olduğu ve her zaman "tekrar" a ihtiyaç duyduğu dolayısıyla da yeniden kurumsallaşmayı gerektirdiğine vurgu yapmaktadır. Bu kurumsal yapılardan bir tanesinin de okul ortamı olduğu söylenebilir. Okul sistemlerinin ve öğretim uygulamalarının, cinsel yönelim ve cinsel kimliklerle ilgili hegemonik kontrolü barındıran yaklaşımı LGBT öğrenciler için ayrımcılığı besleyebilmektedir.

Toplumsal cinsiyet rollerini öngörüldüğü şekliyle karşılamayanlar, şiddet ve tacize maruz kalma bakımından yüksek risk altındadırlar (Butler, 2010). İlgili literatür incelendiğinde, LGBT öğrencilerinin, heteroseksüel akranlarına kıyasla intihar düşünceleri, intihar girişimi, zorbalık ve mazeretsiz devamsızlık bakımından daha fazla risk altında bulundukları ortaya çıkmıştır (Robinson ve Espelage, 2011). İngiltere'de homofobik zorbalığın, kilolu bireylere yönelik yapılan zorbalığın ardından en yaygın zorbalık türü olduğu tespit edilmiştir (Guasp, 2009). Okulda LGBT mağduriyetleri, olumsuz ruhsal sağlık sonuçları ile ilişkili bir faktördür. Bontempo ve D'Augelli (2002),

okullarda heteroseksist taciz düzeyinin yüksek sağlık riskiyle ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Okullardaki olumsuz heteroseksist deneyimler azalan okul performansı dâhil, LGBT öğrenciler için çeşitli ruhsal sağlık riskleri şeklinde de etkide bulunabilmektedir (Murdock ve Bolch, 2005).

Diğer yandan, öğretmenlerin homofobik zorbalığa, engellilik ve etnik kökene bağlı olan zorbalığa kıyasla daha az müdahalede bulundukları ortaya konmuştur (Guasp, 2012). Glsen (2003), ulusal okul iklimi anketi raporuna göre öğrencilerin % 83'ü homofobik bir eylem gerçekleştiğinde okul yönetiminin tepkisiz kaldığı ya da nadiren karşıt bir eylemde bulunduğunu belirtilmektedir. Buna ek olarak homofobik dil ve söyleme maruz kalan öğrencilerin %42'si, öğretmenlerinin tümünün veya çoğunun o sırada yanlarında olduğunu belirtmişlerdir. LGBT öğrencilerinin ortak algısının, okullardaki homofobinin suç ortağının öğretmenlerin olduğu vurgulanmaktadır (Zack, Mannheim ve Alfano, 2010). Rivers (1995, 1996), çalışmasında öğrencilerin homofobik zorbalık deneyimlerini, öğretmenlerin homofobik söylemler kullanan öğrencilere karşı sessiz kalma veya aktif katılım şeklinde göz yumduğuna inanıldığını ortaya koymaktadır. Paralel olarak, Avusturalya'daki hizmet öncesi öğretmenlerin eşcinsellere yönelik bireysel ayrımcılığının sebebi olarak eşcinsellik konusunun öğretmenlerle ilişkili olmadığı, cinselliğin okul veya öğretmenlerin ilgi alanı olmadığı algısıyla bağlantılı olduğu ortaya konmaktadır. Bununla birlikte hem üniversite hem de okul sınıflarında "zorunlu heteroseksüellik" algısı olduğu ve eşcinsel kimliklerin patolojikleştirilmesinden kaynaklı olduğu belirtilmektedir (Robinson ve Ferfolja, 2001). Türkiye'de 2014 yılında yayımlanan "Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Değerlendirme Raporu"'nda, LGBT öğrencilerin eğitim hakkının görmezden gelindiği vurgulanmaktadır (Eğitimsen, 2014). 2015 yılında yayımlanan raporda ise cinsiyet ayrımcılığının, eğitimin en önemli unsuru olan ders kitapları aracılığı ve etkinliklerle aktarıldığı raporlanmaktadır (Eğitimsen, 2015).

Öğretmenlerin homofobik tutum ve davranışlarının, eşcinsel öğrencilerin okul hayatı ve sosyal yaşam kalitesine ne derecede etki ettiğine vurgu yapılabilir. Bu sorunun en erken ve en etkili biçimde çözülebilmesi için müdahale çalışmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin homofobik tutumlarını azaltmaya yönelik grup rehberliği destek programlarının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye Psikiyatri Derneği (TPD) ve Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği (CETAD) tarafından 2015 yılında yapılan ortak basın açıklamasında eğitim kurumları ve eğitim-öğretim sisteminde de LGBT'lerin hakları ve ruhsal bedensel gelişimleri için acil önlemler alınması gerektiği

belirtilmiştir. Bununla birlikte eğitimcilerin, geleneksel normların katı bir savunucusu değil, bu gençler için birer rehber olmaları vurgulanmıştır (Türkiye Psikiyatri Derneği [TPD], 2015). Paralel olarak Hanlon (2009), eğitimcilerin LGBT konusunda bilgili ve duyarlı olamadıkları sürece bu bireyler için güvenli bir eğitim ortamının sağlanamayacağı ve bu bireylere yönelik homofobik tutumların değişmeyeceğini belirtmiştir. Bu noktada, eğitimcilerin cinsel çeşitlilik konusunda kendi önyargıları ve kavram yanılgılarının tespit edilip öğrenilmesi gerekliliği ardından kapsayıcı bir ortam yaratmak için, kendi cinsel kimlilikleriyle mücadelede öğrencileri desteklenmeleri ve homofobik tutum ve tacize karşı etkili bir tutumu nasıl ele almaları gerektiği konusunda eğitilmeleri gerektiğini düşünmektedir.

McIntyre (2009), öğretmenlere LGB öğrencilerine dönük olarak okullarında homofobik zorbalık ve heteroseksizmin zararlı etkilerinin farkında olmaları gerekliliği, öğretmenlerin LGB çocukların ihtiyaçlarını tespit edip destek vermeleri, LGB öğrencilerin suskunluğu ve heteroseksizmin zorluklarına ilişkin sınırların sınıf politikalarında rol alması gerektiğinin farkında olmaları, erkek ve kadın farklılıkları ifadeleri için okulda güvenli alan sağlamalarıyla ilgili uyanık olmaları gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Francis (2012) ise eşcinsellik ve biseksüellik konularında öğretimi derinleştirmek için hangi yollara başvurulabileceği üzerine beş öneri vurgulamaktadır. Birincisi, eşcinsellik konusu, LGBT'lerin sorunları çerçevesinde müfredata entegre edilmesi gerekmektedir. Yani, eğitim politikaları yapıcılarının cinsellik eğitiminde farklı cinsel kimliklere yer vermesi ve heteroseksüel tekilliğin ötesine geçip tüm öğrencileri kapsayıcı nitelikte eğitime yer verilmesinin önemi vurgulanmaktadır. İkinci olarak, lezbiyen, gey ve biseksüel içeriklerin eklenmesi için veliler ve okul yöneticilerini de kapsayacak şekilde, sınıf bazında çalışılmasının ötesinde, net bir gerekçe ifade edip etkin müfredata entegre edilmesi gerekliliğidir. Bu noktada öğretmenlerin okulların lezbiyen, gey ve biseksüel sorunlarını daha açık bir şekilde dile getirilebileceği ideal yerler olması için toplum örgütleri ile işbirliği yaparak yenilikçi müdahalelerin uygulanmasında önemli rol oynayacakları düşünülmektedir. Üçüncüsü, öğretmenlerin cinsel çeşitlilik öğretimi konusunda daha bilgili ve emin hale getirilmesidir. Bu noktada ise lezbiyen, gey ve biseksüel konularında hizmet içi eğitim ya da konuyla ilgili iyi eğitimli, destekleyici öğretmenlerin varlığına vurgu yapılmaktadır. Dördüncü olarak, öğretmenlerin kendilerini lezbiyen, gey ve biseksüel olarak tanımlayan öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl eğitildiklerini incelemenin gerekliliğidir. Hizmet

öncesi genç öğretmenlerin cinsiyet, ilişkiler ve HIV eğitim alanlarında deneyimli öğretmenlere kıyasla, daha açık olmasının, deneyimli öğretmenlerin bu alanlarda direnen pozisyonda olmalarının daha muhtemel olduğu düşünülmektedir. Son olarak ise cinsel çeşitlilik konularında öğretmenlerin konumları, algıları ve etkileri ile ilgili daha fazla sayıda araştırma yapılmasına ihtiyaç şeklindedir.

Literatürde homofobiyle başetmeye yönelik sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

Foreman ve Quinlan (2008), sosyal hizmet bölümünde öğrenim gören öğrencilerin heteroseksizm ve homofobi hakkındaki bilinçlerinin arttırılması amacıyla Sosyal Hizmet Okulu ve Eşcinsel Sağlık Projesi ortaklığında gerçekleştirilen "LGBT olumlayıcı uygulama" temelli modülün LGBT'lere yönelik karşı tutumlarını, değerlerini ve önyargılarını keşfetmek için yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Modül, heteroseksizmin, homofobinin ya da içselleştirilmiş homofobi, bi-fobi gibi tanımların paylaşılmasıyla başlar ve ilk egzersiz olarak katılımcılara boş kartlar verilir ve kartların bir tarafına korkularını bir tarafına isteklerini yazmaları istenir. Daha sonra yaşamları, iş ve sosyal durumları çerçevesinde her iki tarafa da üçer madde yazmaları istenir ve kartlar rastgele yeniden dağıtılır. Tartışma bireylerin ortak korkuları üzerinden ilerler ve onlara yeni gelen bu alana alışmaları beklenir. "Efsanelerin aydınlatılması" egzersizinde ise, katılımcıların eşcinsellik ve biseksüellik konuları hakkında ilk olarak ne öğrendikleri belirlenir. Katılımcıların LGBT'leri tanımlamakta halk dilinde kullanılan "etiketleri" adlandırmasına izin verilir. Cinsellik, cinsiyet, sosyal kontrol üzerine var olan sorunlar ile ilgili bir sunum yapılır. Eşcinsel hakları hareketinin gelişimi ve eşcinsellik ile ilgili farklı kültürlerin ve dinlerin görüşleri incelenir. Rol oynama tekniğini kullanarak öğrencilerin kendi 'korku ve istek' kartlarından yola çıkarak sosyal iş pratiklerinde karşılaşabilecekleri durumları keşfetmeleri sağlanır. LGBT temalı çağdaş filmler izletilir; televizyon programlarında dil ve etiketler, ilişkiler ve korkular ile ilgili konular gündeme alınır. Öğrenciler aktif olarak LGBT danışanları veya personelin görünürlük planı içerisinde nasıl güvenli bir ortam yaratılabileceği için yollar düşünür. LGBT'lerin günlük hayatta maruz kaldıkları zorluklar ve sorunların içselleştirilmiş bir biçimde anlaşılması açısından 'Ev ödevi' katılımcılara verilerek modül tamamlanır. Örneğin, gey / lezbiyen yayın okuma, ya da LGBT'lerin destekleyen rozetleri satın alıp kamusal alanda onları destekleme amaçlı takmak gibi (Foreman ve Quinlan, 2008).

Şiddet Karşıtı Eğitim Kaynakları ise altı konu başlığından oluşan 305 dk'lık bir homofobi eğitim kiti sunmaktadır. Homofobi eğitim kiti, eşcinsellere yönelik stereotip'leri ve efsaneleri belirleyip tartışma, şiddet ve önyargılar arasındaki ilişkiyi de kapsayarak, eşcinsellik üzerine öğrencileri bilgilendirmeyi içermektedir. Bununla birlikte, gey ve lezbiyen konuşmacı panelleri yoluyla stereotip olmayan gey ve lezbiyen bireylerle iletişim kurma; gey ve lezbiyenlerle ilgili kabullenilebilir ve eşcinsellerin bakış açısından homofobi ve şiddeti yansıtan senaryolar tartışılmaktadır. Son olarak, gey ve lezbiyen bireylere karşı minimal ayrımcılığın küçümsenmesi için yapılan eylemler ve bu eylemlerin yansımalarından neler öğrenildiğinin paylaşılmasıdır (NSW Deparment of School Education, 1991; Akt: Van de Van, 1995).

Okullardaki homofobiyle mücadele etmek amacıyla, Massachusetts Güvenli Okullar Programı tarafından geliştirilen, Glsen (Gey, Lezbiyen ve Hetero Eğitim Ağı, 1999) tarafından 400 okul personeline uygulanan atölye 8 basamaktan oluşmaktadır. Atölyede "Heteroseksüellik Anketi" her katılımcıya dağıtılır ve tamamlanması için 5 dakika verilir. Çalışma, "homofobi", "hetereoseksizm" "kazanılmamış ayrıcalık (belirli bir grupta doğduğunuz için kazandığınız ayrıcalıklar)" kavramlarını açıklayarak devam eder. Katılımcıların, sorularla kavramlar arasındaki bağı kurmalarına vurgu yaparak farkındalıkları arttırılır (örn. heteroseksüel ayrıcalıklara vurgu yaparak ama erkek ayrıcalıklarından bahsetme –cinsel saldırı korkusu olmamak-, beyaz ayrıcalığı –ırktan ötürü olumsuz tepki görme korkusu olmamak). Son olarak katılımcılara 13 yaşındayken nasıl olduklarını hatırlamaları istenir ve o dönem yardıma ihtiyaçları olduğu fakat problemlerinin anlaşılmadığı bir zamanı hatırlamaları istenir grup ikiye ayrılır; sonrasında bireylerin hikâyelerini paylaşmaları için 3 dakika verilir. Paylaşım bittikten sonra süreçte kullandıkları sıfatlar ve nasıl hissettikleri sorularak tahtaya sıralanır. Bununla birlikte duygularla LGB gençlerin yaşadıkları arasında benzerlik olduğu vurgulanarak bitirilir. Atölyenin diğer basamaklarında, her öğretmenin öğrencilerine karşı destekleme seviyesinde olması gerekliliği vurgulanarak "Riddle Skala" (Riddle, 1994; Akt: Glsen, 1999) dağıtılır. Cinsel yönelimle ilgili temel bilgiler sağlanır. Gey, lezbiyen ve biseksüel gençler üzerindeki stres destek eksikliği ve performansa etkisi başlıklarında açıklanır. Heteoseksüel gençlik üzerindeki stres açıklanırken olumlu program örneklerini barındıran okullar, hikayeler, filmler, tanıklıkları sunarak bu sayede okullarda ılımlı iklimin nasıl sağlanacağı konusunda somut örnekler sunup cesaretlendirme sağlanır. Son iki basamakta ise soru cevap bölümü ve de Glsen'in "Ne yapabilirsin?" broşürü dağıtılarak tüm öğrenciler için hoşgörülü bir hava yaratmak için

bütün öğretmenlerin sorumluluklarını, öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmesi gerektiği vurgulanır.

Ollis (2010), sağlık eğitimi öğretmenlerinin cinsel çeşitliliğe ve homofobiye dair bilinçlerinin arttırılması amacıyla 4 aktiviteden oluşan 2 günlük eğitim dizisinin, öğretmenlerin homofobi konusunda farkındalıklarını arttırdığını dolayısıyla öğrencilerin homofobik davranışlarını engellemeleri konusunda başarı sağladıklarını ortaya koymaktadır. Eğitim, 4 aktivite içermektedir. Katılımcılara "Heteroseküel Anket Formu" (Rochlin, 1972; Akt: Ollis, 2010) dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Amaç burada bireylerin cinsel yönelimlerinden kaynaklı hem özel hem profesyonel hayatlarına yönelik yaşadıkları önyargıyı (genelde düşünülen ve sorulan sorular değiştirilerek sorulur), empati yoluyla kırmalarını sağlamaktır. İkinci aktivitede ise katılımcılara olası 2 cinsellik modeli gösterilir. İlki ve aynı zamanda cinsel üçleme (sexual trichotomy) (Liggins vd., 1994; Akt: Ollis, 2010) olarak adlandırılan model, cinselliğin tek boyutlu olmadığını aksine kimlik, davranış ve cazibenin bileşimi olduğu fikrini savunur. Amaç katılımcıların, cinselliği sabit ve bölünmez olarak sunan ve bu temelde kategorize eden düşüncelerinin sadece imkânsız değil aynı zamanda amaca zararlı olduğunu göstermektir. Diğer model, Kinsey Modeli (Kinsey, Pomeroy ve Martin, 1948; Akt: Ollis, 2010) cinsel cazibenin zaman ve mekânca sabit olduğu- Kinsey'in fikrine bakarak insanların % 10'u bütün hayatları boyunca cinsel yönelim ve cazibelerinde sadece/sırf heteroseksüel ya da homoseksüel oldukları- kavramına karşı çıkmak amacıyla ortaya atılmıştır. Üçüncü aktivitede bir çeşit rol yapma oyunu oynanır. Her katılımcıya bir rol verilir (farklı ırklar, cinsiyetler, sosyoekonomik seviyeler, cinsel yönelimler vs.). Daha sonra insanlara sosyal alandaki haklarıyla ilgili bazı sorular sorulur ve kişinin oynadığı karakter bu gücü elde edebilirse bir adım öne çıkması gerekir, dezavantajı varsa da geri adım atması gerekir. (Sonuçta heteroseksüel, beyaz ve evli insanlar en önde kalırken, eşcinseller, farklı ırktan insanlar, kadınlar ve bekârlarda farklı seviyelerde geriye doğru hareket etmiş olur). Dördüncü aktivitede Riddle'ın "Homofobiye Yönelik Tutum Skalası" na (Riddles, 1985; Akt: Ollis, 2010) dayanan "Tutum Skalası" uygulanarak, eşcinsellik ve heteroseksüellik ile ilgili tutumlarını sunulan kalıplarla ifade etmeleri sağlanır.

Diğer yandan Szalacha (2003), gey ve lezbiyen öğrenciler için Massachusetts Güvenli Okullar Programı (Safe School Programs, SSP) tavsiyelerinin uygulandığı ortaöğretim okullarında cinsel çeşitlilik iklimi (Sexual Difference Climate, SDC), üzerine öğrencilerin algılarını araştırmıştır. 33 okuldan toplam 1,646 öğrenciden elde

edilen veriler, SSP (Güvenli Okullar Programı) ve SDC (Cinsel Çeşitlilik İklimi) programları uygulanmış öğrencilerde önemli ölçüde tutum değişiklikleri oluşturmuştur. Çalışma, SDC (Cinsel Çeşitlilik İklimi) ve GSA (Gay-Straight Alliances, Gey-Hetero İttifakı) programlarının uygulanmasının öğretmen eğitimlerinde olumlu değişiklikler oluşturduğunu, bu doğrultuda kapsayıcı bir okul politikasıyla cinsel azınlık üyeleri ve heteroseksüel öğrencilerin daha olumlu bir okul iklimine sahip olabildiğini ortaya koymaktadır. Gey ve lezbiyenler için güvenli okullar programı (SSP) bir çok faaliyet içermektedir: Gey ve lezbiyen öğrencileri taciz, şiddet ve ayrımcılıktan koruyan okul politikaları geliştirme, krize ve intihara karşı okul personeline müdahale eğitimi, gey-hetero öğrenciler ve aile üyeleri tarafından okul temelli destek gruplarının oluşturulması (gey-hetero ittifaklar), aile üyeleri için bulunulan eyalete göre farklı uygulama önerileriyle okul temelli danışmanlık, öğretmen eğitimleri, homofobi ve heteroseksizmin bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutlarının incelenmesi ve de öğretmenlere yardımcı olmak için faaliyet ve görüşmeler yoluyla sunum yapılması programın boyutlarını oluşturmaktadır.

Wernick, Kulick ve Inglehart (2013), anti-LGBTQ tacizine müdahale eden öğretmen, akran ve okul iklimine tanık olan öğrencilerin bu müdahaleden etkilenmelerine yönelik araştırmalarında, öğretmen ve akranların müdahalesinin önemini ve özellikle öğrencilerin akran müdahalesine tanık olmalarının, öğretmenlerinin müdahale etmesinden daha pozitif bir etki barındırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulguya paralel olarak, Wernick, Kulick ve Inglehart (2014) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, trans öğrencilere yönelik taciz ve zorbalığa müdahale davranışının artmasında, akranlar arasındaki müdahalenin etkisi ortaya konmaktadır. Bu noktada, okullardaki LGBT öğrencilerinin yaşadığı zorluklara karşı önemli bir politika da Eşcinsel-Heteroseksüel İttifaklarıdır (Gay-Straight Alliances, GSA). Bunlar LGBT ve benzeri öğrencileri destekleyen ve okul ortamını cinsel azınlıkta olan gençler için geliştirme çabasında bulunan öğrenci dernekleridir (Glsen, 2007). Goodenow, Szalacha ve Westheimer'nın (2006) Massachusetts Gençlik Risk Davranışı Anketi verilerini kullanarak LGB öğrenciler arasında yaptığı çalışmada, GSA ile okul mağduriyeti ve intihar girişimlerinin bir önceki yıla nazaran daha düşük risk teşkil ettiği ve aralarında ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Paralel olarak bir başka çalışmada, bir okulda GSA'nın olması ile LGBT öğrencinin okula aidiyet duygusu ve (Glsen, 2007) desteklendiği hissi ortaya konmaktadır. Kosciw ve Diaz (2006) tarafından yapılan araştırmada GSA politikası olmayan bir okulda, GSA politikası olan bir okula

kıyasla LGBT öğrencilerinin fiziksel güvenlik kaygıları ve okuldan kaçma isteklerinin daha fazla görüldüğü ortaya konmaktadır. Diğer çalışmalarda da GSA politikası olan ve olmayan liseler karşılaştırıldığında, bu politikaya sahip okullarda öğrenim gören LGBT öğrencilerin daha iyi durumda oldukları görülmektedir (Kosciw ve Diaz, 2006; Szalacha, 2003; Walls, Kane ve Wisneski, 2010). Tüm öğrenciler için güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için, okul bölgelerinde özellikle cinsel yönelimle ilgili sıfır tolerans politikaları uygulanmalıdır. Gey-hetero ittifaklar gibi kulüpler daha olumlu bir atmosferi sağlamaktadır. Bu çalışmaları sadece okullarda bu tarz tutumları önlemek için değil aynı zamanda çeşitlilikle kucaklaşmayı artırmak ve öğrencilerin yaşamlarını iyileştirmek amacıyla yapmakta yarar vardır.

Ülkemizde öğretmenlerin (öğretmen adaylarının) homonegativite, heteroseksizm ve heteronormativite konularında bilgilenmelerine, cinsel kimlik ve cinsel yönelime dayalı ayrımcılığa yönelik müdahale becerisi kazanmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Homofobiye yönelik grup rehberliği programının öğretmenlerin eşcinsellere yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, homofobiye yönelik grup rehberliği programının, öğretmenlerin eşcinsellere yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir.

1.3. Alt Amaçlar

Araştırmada, homofobiyle başetme grup rehberliği programının etkisine ilişkin geliştirilen alt amaçlar aşağıda yer almaktadır.

Alt amaç 1: Araştırmaya katılan 1. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ (Hudson ve Ricketts Ölçeği) ’ den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt amaç 2: Araştırmaya katılan 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ’ den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt amaç 3: Araştırmaya katılan 1. deney grubu ve 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ’den aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt amaç 4: Araştırmaya katılan 1. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları farkı ile 1. kontrol grubu öğretmenlerin öntest ve sontest puanları farkı arasında anlamlı bir faklılık var mıdır?

Alt amaç 5: Araştırmaya katılan 1. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ'de aldıkları sontest puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt amaç 6: Araştırmaya katılan 1. kontrol grubunun HRHÖ'den aldıkları sontest puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt amaç 7: Araştırmaya katılan 2.deney grubu ile 2. kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt amaç 8: Araştırmaya katılan 2. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ'de aldıkları sontest puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt amaç 9: Araştırmaya katılan 2. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ'de aldıkları sontest puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Cinsel azınlıklar, heteroseksüel bireylerle karşılaştırıldığında, depresyon ve anksiyete dahil, psikolojik sorunlar açısından daha büyük risk taşımaktadırlar (Kaysen, Kulesza, Balsam, Rhew, Blayney ve Lehavot, 2014; Bostwick, Boyd, Hughes ve McCabe, 2010; Williams, Connolly, Pepler ve Craig, 2005; Meyer, 2003). LGBT (lezbiyen, gey, biseksüel, transeksüel) ergenleri, heteroseksüel akranlarına oranla okulda daha fazla tehlike altında olduğu, güvensiz hissetme, depresif olma, alkol ve tütün kullanma ve daha fazla intihar eyleminde bulunma ihtimallerinin olduğu belirtilmiştir (IOM, 2011). Amerikan lise öğrencilerinin aynı cinse ilgi duyan ya/ya da aynı cins ile cinsel deneyimi olduğunu belirtenlerin, diğer gençlere oranla en az iki kat daha fazla intihar girişiminde bulundukları belirtilmiştir (Russell ve Joyner, 2001). Bu bulguya paralel olarak, cinsel azınlıktaki gençlerin kendi canlarına kıyma konusunda yüksek risk altında oldukları belirtilmiştir (IOM, 2011). Koenig (2008), cinsel azınlık kapsamında olan gençlerin depresyon, intihar duyguları ve alkol-esrar kullanımında yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Gene aynı çalışmada, LGB öğrencilerin heteroseksüellere nazaran daha fazla depresyon ya da intihar eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmalar LGBT öğrencilerin okuldan kaçma ve okula devamsızlıklarının heteoseksüel akranlarına oranla daha olası olduğunu ortaya koymaktadır (Walls, Kane ve Wisneski, 2010; Walls, Hancock ve Wisneski, 2007).

Duyan ve Gelbal (2006), geleneksel değerler ve normların hala yaygın olduğu Türkiye gibi ülkelerde cinsellik eğitiminin oldukça zor olduğuna vurgu yapmaktadır. Dedeoğlu, Ulusoy ve Lamme (2012), Türkiye'de cinsellikle ilgili çalışmaların zorlayıcı olmasından dolayı LGBT'lerle ilgili sorunları gidermek için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Türkiye'deki pek çok öğretmenin eşcinsellik konusunu sınıflarında konuşmaması şeklinde uyarıldığı bununla birlikte öğretmenlerin meslektaşları, yöneticileri ve velileri tarafından eleştirileceklerinden korkup rahatsızlık duydukları, LGBT popülasyonunun istatistiksel olarak önemsiz olduğu ve/veya bu konu hakkında konuşmanın eşcinselliği teşvik edeceğini düşündükleri için konunun sınıf ve okul ortamında gereksiz görülüp konuşulmaktan kaçınıldığı belirtilmektedir (Michell, 2009).

Shai'ye (2011) göre, erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının kendi önyargı ve önyargılı kavramları ile yüzleşmeleri, öğretmenlerin cinsel kimliği geliştirmek ve bir aile oluşturmak için tek bir "doğru yol" un olduğu şeklinde sunulan yaşamlarının kültürel ve dini etkileri ile ilgili bir anlayışın oluşturulmasında açık fikirli olmaları gerekmektedir. Bu noktada, Hanlon (2009), eğitimcilerin etkili bir biçimde LGBT konularını tartışma ve savunma konusunda eğitilirlerse homofobik tutum, davranış ve söylemlerle ilgili konuşmak konusunda daha cesaretli olabileceğini ve öğrencilerin farkındalıklarını etkileyebileceklerini düşünmektedir.

Szalacha (2004), LGBT sorunları hakkında öğretmen ve yöneticilerin eğitiminin, hizmet öncesi ve hizmet içi aşamalarında gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, Dedeoğlu, Ulusoy ve Lamme (2012), Türk Milli Eğitim Bakanlığının, LGBT olgusunda öğretmenleri bilgilendirmek için hizmet içi eğitim faaliyetleri organize etmesi gerektiğini tavsiye etmektedir. Bu faaliyetler ile öğretmenlerin okullarda ortaya çıkabilecek homofobik davranışları ve bu davranışların olumsuz sonuçlarını yönetmeleri için temel becerilere sahip olabileceğine vurgu yapmaktadırlar. Homofobiye karşı bütünün parçası olan tutumların fark edilmesi ve liselerde uygun müfredatla homofobiye karşı eğitim verilmesi yararına çalışmak gerekmektedir (Van de Ven, 1995).

Evripidou ve Çavuşoğlu (2015), öğretmenlerin homofobik tutumlarına müdahale yöntemi olarak, önceden belirlenmiş ve de kavramlaştırılmamış müfredat ile çalışma yerine, sınıfta gey ve lezbiyen öğrencilerin de olduğunu gözeterek eğitim vermeleri için öğretmenleri teşvik etmenin önemine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte

heteronormatif önyargılar açısından öğretmenlerin durumları ve eğitim programlarının yeniden incelenmesi ve iyileştirilmesi, ders kitabı yazarları ve yayıncıların kalıplaşmış düşünceler yerine düşünmeye teşvik eden ve düşünce üreten materyalleri kullanması gerektiği belirtilmektedir. Cianciotto ve Cahill (2003) ise, Massachusetts Güvenli Okullar Projesi kapsamında personel eğitimi verilen okullardaki öğrencilerin % 54'ü, öğretmen ve danışmanların homofobi ile mücadele eğitimi aldıklarında tavırlarında destekleyici farklılıklar olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Clark' a (2010) göre, öğretmen eğitimlerinde sosyal adaleti daha iyi sağlamak için anti-homofobik ve birleşme (müttefik) çalışmalarını ayırt edebilmek önem arz etmektedir. Anti homofobik çalışmalar, homofobik ve heteroseksist söylemleri tartışma ve bu söylemlere eleştirel diyaloglarla eşlik etmeyi kapsamaktadır. "Birleşme (müttefik) çalışmalar"ı ise daha üretken bir şekilde, heteroseksist ve homofobik söylemlerin ötesine geçerek (örn. filmler, paneller, LGBT'lerin bakış açısı ve deneyimleri vb) sosyal birlikler oluşturmak için olasılıkları araştırıp farklılık çizgilerini sorgulamaktadır.

Francis ve Skelton' a (2001) göre, cinsiyetin inşaası ve cinsellik konularının öğretmen eğitimi sırasında araştırılması gerekmektedir. Sınıfta cinsellik ve toplumsal cinsiyet konularında öğretmenleri bilgilendirmek, güç ve taciz suiistimallerini önlenebilir kılacak ve kendi davranışlarını ve varsayımlarını incelemek için öğretmenleri teşvik edecektir. Önyargıyı azaltma programlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının, cinsel çeşitliliklere karşı ayrımcılık ve uygunsuzluk hakkında bireyleri eğitmenin, birçok durumda zor da olsa cinsel yönelimle ilgili taciz durumlarına karşı okul yaklaşımlarında faydalı olabileceği düşünülmektedir (Ferfolja, 2008). Paralel olarak, eğitmenlere ve psikolojik danışmanlara LGBT kimlikler ile ilgili doğru bilginin ulaştırılmasının koruyucu ruh sağlığı hizmetlerinden biri olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Türkiye Psikiyatri Derneği [TPD], 2015). Okullardaki eşcinsellerin yaşadığı homofobik şiddet, kötüleme ve ayrımcılık ışığında, hizmet öncesi öğretmenlerin, homofobiyi ve onun negatif sosyal ve eğitimsel sonuçlarını anlamak ve onunla mücadele etmek için gey ve lezbiyen konuları hakkında eğitim almalarının önemi vurgulanmaktadır (Robinson ve Ferfolja, 2001). Okullarda eğitim sisteminin ayrımcılığın her çeşidine (ırkçılık, seksizm, heteroseksizm) karşın ayrımcı olmayan politikalar ve stratejiler geliştirilip gey ve lezbiyen öğrencilere asistanlık yapabilecek öğretmen kadrosu yetiştirmek gerekmektedir (Van de Ven, 1995). Öğretmeninin, homofobik zorbalığa müdahale etmesine tanık olan öğrencisinin, kendisinin de böyle

davranması konusunda teşvik edileceği belirtilmektedir (Wernick, Kulick ve Inglehart, 2013).

LGBT öğrencilerin gerek okul gerekse de kişisel, sosyal ortamlarında deneyimledikleri olumsuz yaşantılarda, okul psikolojik danışmanları kritik bir role sahiptir. Ummak, Çelik ve Sanberk (2014), Türkiye'de lisede öğrenim gören LGB öğrencilerin fiziksel zorbalığa (el-kol hareketkeriyle dokunma vb.), dedikoduya (arkasından gey mi, kadın gibi vb.) ve dışlanmaya maruz kaldığını ortaya koymaktadır. Maruz kaldıkları zorbalık karşısında öğrenciler okul psikolojik danışmanından yardım talebinde bulunmayı reddetmiş, çok az öğrenci ise yardım talebinde bulunmuştur. Ummak ve Gündoğdu (2014), psikolojik danışmanların ülkemizde eşcinsellere yönelik yeterli bir psikolojik danışma/terapi eğitimi almadığını ileri sürmektedirler.

Homofobiyle baş etmeye yönelik geliştirilen programların okul psikolojik danışmanı yetiştirme eğitimlerinde de kullanılması sağlanabilir. Bu konuda bilgilenen psikolojik danışman tarafından, cinsel kimlik ve cinsel yönelime dayalı doğru bilgilerin öğretmenlerle paylaşılmasının ve koordineli bir şekilde homofobiye dönük müdahalede bulunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın yukarıda belirtilmiş gerekçe ve önemi dikkate alınarak bu çalışmada LGBT'ler konusunda grup rehberliği programının, öğretmenlerin eşcinsellere yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

1.5. Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine verilen ölçme aracını içtenlikle yanıtlayacakları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın nicel verileri, "Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği" uygulamasıyla elde edilecek verilerle sınırlı olacaktır.
2. Araştırma bulguları, deney gruplarına uygulanacak grup rehberliği programındaki etkinliklerin yapısı, süresi ve uygulayıcının etkililiği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

LGBT: Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transeksüel (transkadın, transerkek).

Eşcinsellik: Bireyin cinsel duygu, istek ve davranışlarının hemcinsine dönük olması durumudur.

Heteroseksüel: Cinsel yönelimin karşı cinse dönük olması durumudur.

Gey: Erkek eşcinsel.

Lezbiyen: Kadın eşcinsel.

Biseksüel: Cinsel yönelimin her iki cinse dönük olması durumudur.

Transeksüel: Cinsel kimliğinin biyolojik cinsiyetinden farklı olması, kişinin yoğun biçimde karşı cinsten olmak istemesi veya karşı cinsten olduğunu gerçeğine inanması durumudur.

Homofobi: Kurumlar ve sosyal geleneklerle ilişkili olarak ele alınması gereken, bir "dış grup" olarak kavramsallaştırılması sonucunda oluşan ve belirli stereo tiplerin eşlik ettiği bir gruplar arası ilişkidir.

Heteroseksizm: Doğal, normal, üstün ve kabul edilir olan cinsel yönelimin heteroseksüellik olduğunu öne süren; onun dışında var olan diğer kimlik, davranış ve ilişkileri damgalayan, reddeden ve aşağılayan bir ideolojik sistem.

Heteronormativite: Heteroseksüelliğin, toplumsal ve doğal norm olarak kabul edilmesi veya bu kabulünü içeren kültürel norm.

Homonegativizm: Gey karşıtı tutum, inanç ve yargıları içeren çok yönlü yapı.

Hegemonya: Bir sistem içerisindeki bir elemanın diğerlerinden üstün, baskın olma durumudur.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Homofobiyi Açıklayan Kuramlar

2.1.1. Davranışçı Bilişsel Kuramlar

Radikal davranışçı yaklaşımın öncü isimlerinden Skinner, çevrenin insan davranışlarının belirleyicisi olduğunu öne sürmektedir (İnanç-Yazgan ve Yerlikaya, 2016). Bir başka deyişle, insan davranışları dışsal faktörlerin bir fonksiyonu olarak görülmektedir. Davranışçı terapinin edimsel koşullanma ve gözlemsel öğrenme ilkesi bireyler üzerinde cinsiyete bağlı dışsal faktörlerin etkisini görme yolu sağlamaktadır (Bacanlı ve Öztemel, 2014). Skinner, davranışı tepkisel ve edimsel olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Tepkisel davranış ünlü Pavlov deneyinde köpek-zil-salya üçgeninde yani bilinen bir uyarıcıya karşı tepki olarak ortaya çıkan davranış şeklinde aktarılmaktadır. Edimsel davranış ise bilinen bir uyarıcı yerine organizma tarafından ortaya konan ve ortaya çıkan sonuçlar tarafından kontrol edilir. Bu noktada edimsel koşullanmanın davranışın tekrarlanma sıklığını etkileyen sonuçlarla ilgili olduğu öne sürülmektedir. Edimsel koşullamanın terminolojisinde olan "pekiştirme" kavramı ise homofobinin nasıl çalıştığını anlamlandırma noktasında ipucu sağlayabilmektedir. Örneğin, sınıfında eşcinsel arkadaşına homofobik cümleler kuran bir öğrencinin gerek sınıf arkadaşları gerekse de öğretmeni tarafından tebessümle karşılanması, o öğrenci için "olumlu pekiştirme" işlevi görüp gerek o öğrencinin gerekse de diğer öğrencilerin bu tarz homofobik davranışlarının ortaya çıkma olasılığının artmasına yol açan bir uyarıcı işlevi görebilmektedir. Dahası diğer öğrencilerin de öğretmenin olumlu pekiştirecine değer verip benzer homofobik tutumları sergileme olasılığı daha yüksek olacaktır.

Pekiştireçler (olumlu/olumsuz), bireyin hoşuna giden bir etki yarattığı için davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığını arttırmaktadır. Pekiştireçler organizma üzerinde yarattıkları etkinin kaynağına göre "birincil pekiştireçler" ve "ikincil pekiştireçler" olmak üzere 2'ye ayrılmaktadır (İnanç-Yazgan ve Yerlikaya, 2016). Birincil pekiştireçler daha çok biyolojik ihtiyaç ya da rahatsızlıklarla ilişkili iken ikincil pekiştireçler başlangıçta organizmayı tatmin etme ya da rahatsız etme gücüne sahip olmayan fakat birincil pekiştireçlerle ilişkilendirilmeleri sonucunda pekiştireç özelliği kazanan uyarıcılar olarak değerlendirilmektedir (İnanç-Yazgan ve Yerlikaya, 2016).

Bu doğrultuda da sınıfında homofobik cümleler kuran öğrenciye, öğretmeninin ve/veya arkadaşlarının sadece tebessüm tepkisi vermesinin ikincil olumlu pekiştireç işlevini gördüğünü söyleyebiliriz.

Diğer yandan, Bandura "pekiştirme" kavramına, bilişsel süreçlerin etkisine yaptığı vurgu açısından radikal davranışçılardan farklılaşmaktadır. Bandura, insanların uyarıcılara basit bir biçimde tepki vermek yerine uyarıcıları yorumladığını yani bireyin davranışın ardından ortaya çıkan hoş sonucun farkında olduğu, pekiştirildiği şeyi bildiği ve benzer şekilde davrandığı takdirde aynı pekiştireci tekrar alacağını umduğu için pekiştireçlerin davranış değişikliğine yol açtığını belirtmektedir (İnanç-Yazgan ve Yerlikaya, 2016). Buna göre, sınıfında eşcinsel arkadaşına homofobik cümleler kuran bir öğrencinin gerek sınıf arkadaşları gerekse de öğretmeni tarafından tebessümle karşılanması öğrenci açısından hoş bir şey yaptığı ve gene aynı şekilde LGBT'lerle dalga geçtiği, aşağıladığı ve bu bireyleri ötekileştirdiği müddetçe hem öğretmeninin hem de arkadaşlarının beğenisini, sempatisini kazanacağını umduğunu söyleyebiliriz.

Diğer bir yandan sosyo bilişsel kuramcılar öğrenmenin çok büyük bir kısmının model alma yoluyla (gözlem yoluyla) dolaylı bir biçimde gerçekleştiğine inanmaktadırlar. Sosyal öğrenme teorisine göre öğrenme süreci, modelin gözlemi ve genel olarak sosyal deneyimler tarafından yordanmaktadır. Modellemenin benzerliği modelin güçlü bir figür olması, davranış sonuçlarını cezalandırmak yerine ödüllendirmek, gözlemciyle benzer özellikleri paylaşması açısından farklı koşullarla etkilenebilmektedir (Prati, 2012).

Bandura, bireyin yaşamını etkilediği için cinsiyet konularını değerlendirmede gözlemsel öğrenmenin önemine işaret etmektedir (Bacanlı ve Öztemel, 2014). Bandura modelden edinilen dolaylı yaşantıların gözlem yoluyla öğrenmeyi sağladığını ifade ederken "dolaylı pekiştirme" ve "dolaylı güdülenme" kavramlarıyla bu süreci açıklamaktadır (İnanç-Yazgan ve Yerlikaya, 2016). Sınıfında eşcinsel arkadaşına homofobik cümleler kuran bir öğrencinin, öğretmeni tarafından tebessümle karşılanması örneğini ele aldığımızda, diğer öğrencilerin sergilenen homofobik tutum karşısında iyi sonuçlar alındığına şahit olmaları, onların da bu tarz homofobik tutumlar sergileme olasılığını arttırarak dolaylı pekiştirme işlevi görmektedir. Bununla beraber bu tarz homofobik tutumlar sergilendiğinde ulaşılan hoş duruma kendileri de ulaşmak isteyecek ve harekete geçirecek işlev dolaylı pekiştirmede dolaylı güdülenmeye yol açacaktır. Akranlar, bir topluluk içerisinde sosyal normları önyargı barındırmadan, pozitif bir biçimde yaratma noktasında birbirlerini etkileme potansiyeline sahiptir (Paluck, 2010).

Poteat (2007), Amerika'da 7. ve 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin bireysel homofobik tutum ve davranışlarının zamanla sosyalleştiğini ve homofobik tutumda önemli derecede grup içi benzerliklerin ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Paralel olarak Prati (2012), İtalya devlet okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin homofobik davranışlarının bireysel değil, sınıf seviyesi etkisinde görüldüğünü ifade etmektedir. Gey ve lezbiyenlere karşı agresif davranışların ya da düşmansılığın ifade edilmesi homofobik davranışların seviyesini belirlemektedir (Herek, 2000). Bireylerin sosyal deneyimlerinden topladıkları bilgi bireysel davranışlarını şekillendirmektedir (Bandura, 1986).

Ellis ise akılcı olmayan inançları, "kişinin kendisine dayatmaları", "başkalarına karşı dayatmaları" ve "yaşama ilişkin dayatmaları" şeklinde üç temel kategoride sunmaktadır (Arı ve Akkoyun, 2013). Bireyler akılcı olmayan inançlara çok fazla yaslandıklarında akılcı olmayan çıkarsamalar geliştirmektedirler. Bu çıkarsamalar, bazı şeyleri olduğundan daha kötü algılamak, engellenmeye karşı düşük tolerans sahibi olmak, lanetlemek ya da kendimize, başkalarına değer biçmek ve aşırı genellemeler yapmak şeklinde olmaktadır (Berbard ve DiGiuseppe, 1989; Ellis ve Dryden, 1997, Akt: Arı ve Akkoyun, 2013). Eşcinsellere yönelik olumsuz tutumu yordayan değişkenlerden birkaçı da dogmalar (Yıldız ve ark., 2003) inançlar, yükleme (Sakallı, 2002c; Çırakoğlu, 2006) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Akılcı olmayan inançların doğası, bireyler için varolan toplumsal beklentiyi karşılamak "zorunda oldukları" akılcı olmayan inançlar olarak kabul edildikleri için genellikle erkek ve kadınlar için farklılaşmaktadır (Tunç, 2014). Bu doğrultuda, kadın ve erkekten beklenen toplumsal beklentiye dair akılcı olmayan inançların, bu bireylerin eşcinselliğe ilişkin tutum farklılıklarını da etkilemesi olası gözükmektedir. Dolayısıyla homofobik tutumlar sergileyen bireylerin eşcinsellikle ilgili akılcı olmayan inançları ve bununla ilgili fonksiyonel olmayan duygu ve davranışların tespiti ve müdahalesi önem taşımaktadır. Ellis, insanların ırk, cinsiyet ya da zekâları gibi özelliklerinden dolayı ayrımcılığa uğramalarına yönelik, Carl Rogers'ın "koşulsuz saygı" kavramına benzer bir şekilde insanların kendilerini kabul etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Ellis, 1962, 1973, 1993, 2001c; Ellis ve Dryden, 1997; Akt: Tunç, 2014). Dolayısıyla danışman ve danışanın hareket ve eylemlerini sorgulamaları gerektiğine inanmaktadır (Tunç, 2014).

Callender (2015), ABD'de eşcinsel karşıtı taraftarların hala varlığını sürdürmesinin, eşcinselliğin algılanan bulaşıcılığı, kültürel damgalanma, algılanan değişkenliği ve gizlenebilir doğasından kaynaklanan eşcinsel karşıtı önyargıya özgü

özellikler ve ön yargılı tutumlar, kalıplaşmış ön yargılar (sterotip) gibi bireysel faktörler arasındaki karşılıklı ilişkiler olarak belirtmektedir. Bu doğrultuda, homofobinin işleyişini anlamlandırmayla ilgili bir diğer kuram da bilişsel yaklaşımdır. Şemalar, ara inançlar ve temel inançlar olarak ikiye ayrılabilmektedir. Eşcinsel bireylerle ya da eşcinsellikle ilgili hatalı temel inançlara sahipsek, davranışımızı etkileyen bu hatalı şemaları da aktive etmiş olmaktayız. Hatalı şemalar ve bunlara ilişkin temel inançlar, "seçici soyutlama", "felaketleştirme", "ya hep ya hiç tarz düşünme", "etiketleme ve yanlış etiketleme", "büyütme/küçültme", "aşırı genelleme", "meli/malı" ve "gereklilik ifadeleri" gibi bilişsel çarpıtmalara neden olmaktadır. Bilişsel davranışçılar hatalı bilgi işleme süreçlerini belirleyip değiştirmeyi amaç edinirken otomatik düşünceleri irdelemeye ve bu doğrultuda ana inançlar ve şemalara ulaşmaya çalışmaktadırlar (Akbağ, 2013). Diğer bir deyişle, bilişsel terapide temel amaç, düşüncedeki çarpıtmaları ve yanlılığı ortadan kaldırmaktır. Kültürel değer ve inançların, kültürel şemalar olarak da görüldüğü bilişsel terapide danışanın psikolojik işlevselliğini etkileyen değer ve inançlarının belirlenmesi mümkün olabilmektedir (Gültekin, 2014). Bilişsel terapi, yaşadıkları önyargı, ayrımcılık ve aşağılanma yüzünden lezbiyen, gey, biseksüel ve transeksüel bireylerin geliştirmeleri olası olumsuz benlik şemalarıyla çalışabilmektedir. Örneğin, eşcinsel olduğu için öğretmeni ya da arkadaşları tarafından dalga geçilme gibi olumsuz yaşantılar, "Eğer öğretmenim ve arkadaşlarım benim varoluşumdan hoşlanmıyorsa, değerli biri değilim" şeklinde koşullu inançlara yol açabilir ve bu tür inançlar da olumsuz bilişsel şemalar olarak temel oluşturabilir. Diğer yandan bilişsel terapi, eşcinsellerin açılma (coming out) sürecinde, gey alt kültürünü öğrenmekle ve bunu cinsellikle ilgili kendi inançlarını bütünleştirmekle özellikle gey erkeklere (gey olmanın potansiyel utanç durumuyla ilgili fazlaca yanlış inanç bulunmasından kaynaklı) yardımcı olabilmektedir (Gültekin, 2014).

Callender (2015), ayrımcılık ve anti-eşcinsel önyargıların doğasına farkındalık oluşturmak amacıyla bilişsel-duygusal-davranışsal perspektiften bir anti-gey önyargı modeli geliştirmiştir. Bu model, stereotip (biliş), ön yargı (duygu) ve ayrımcılık (davranış) şeklinde 3 bileşene ayrılmakta ve her bileşen kendi içerisinde 2 alt bileşene ayrılmaktadır. Bu alt bileşenler açık (tanımlayıcı) ve örtük (öngörücü, dolaylı) olarak sunulmakta ve alt bileşenler arasındaki karmaşık bağlantı vurgulanmaktadır. Stereotipler, eşcinsel erkek ve kadınların "sapkın yaşam" tarzlarını temsil eder. (örn.eşcinsel erkekler önüne gelenle cinsel ilişkiye girer, parti ve eğlence düşkünüdürler, lezbiyenler erkek düşmanıdırlar ya da baştan çıkarıcı kişilerdir).

Stereotip (biliş) bileşeninin, tanımlayıcı alt bileşeni cinsiyet kimliğiyle ilgili olumlu gibi görünen ancak uygunsuz cinsiyet inançlarını içermektedir (örn.eşcinsel erkekler empatik ve şefkatlidir, lezbiyenler iddialı tiplerdir). Örtük (öngörücü) alt bileşeni ise bu bireylerin olması gereken bir şekil/hal inancı içerir (örn. Geyler önüne gelenle cinsel ilişkiye girer, aids taşır, lezbiyenler erkek düşmanıdır). Alt bileşenler arasındaki karmaşık ilişki anti-gey önyargının doğasını görmemize salık vermektedir. Örneğin, Stereotip (biliş)'in örtük (öngörücü) alt bileşeni (örn.geyler aidstir), ön yargı (duygu) bileşeninin açık (tanımlayıcı) alt bileşeniyle (örn. korku, nefret) şeklinde etkileşime girerken, ayrımcılık (davranış) bileşeninin alt açık (tanımlayıcı) alt bileşeniyle de (örn. gey bireylere fiziksel saldırı) şeklinde ilişkilenir.

Dattalio ve Jongsma (2013), bilişsel-davranışsal aile terapisinin, kanıta dayalı tedavi planıyla cinsel eğilim çatışmasına yönelik 19 kısa dönemli amaç ve 35 terapik müdahale sunmaktadır. Kısa dönemli amaçlar özetle şu şekildedir:

1. Cinsel tercih ifşası geçmişi ve etkisini tartışma.
2. Cinsel eğilimin kökenleriyle alakalı inanışları dile getirme.
3. Her aile üyesinin belli cinsel uygulamalarla ilgili ahlaki değerlerini açıkça ifade etmesi.
4. Aile üyesinin cinsel eğilimini reddeden ve yargılayan açıklamaları ve hareketleri bertaraf etme.
5. Aile üyesinin cinsel eğilimini açıklamasıyla alakalı duyguları saygıyla dile getirme.
6. Cinsel eğilimle ilgili olumsuz duyguları harekete geçiren mantıksız inanışları tanımlama ve yerine yeni düşünceler üretme.
7. Diğerlerinin cinsel eğilimlerine ilişkin farklı inançları, katılaşmadan doğru bir şekilde belirtme.
8. Aile üyelerinin aralarında bağ kurmak için toplumsal faaliyetlerde yer alması.
9. Toplumsal dışlanma deneyimlerini belirleme ve başa çıkma davranışları geliştirme.
10. Aile üyelerinin toplumsal dışlanma ve reddedilme korkularıyla yüzleşme ve yalan söyleme veya kaçmak yerine bununla başa çıkma yolları geliştirme.
11. Günlük veya çizim kullanarak ilişkili durumu açıklama.
12. Cinsellik veya değişik cinsel tercihlerle ilgili bir şeyler okuma konusunda daha derin bir anlayışı dile getirme.

13. Ebeveynlerin kendilerini veya birbirlerini çocuklarının cinsel eğilimleri yüzünden suçlamalarına son verme.

2.1.2. Feminist Kuram

Feminist terapinin eşcinsellere yönelik ayrımcılığı anlama ve bu ayrımcılığa müdahale noktasında hizmet edeceği düşünülebilir. Konuşma şeklimiz hem dünya görüşümüzü yansıttığından hem de başkalarını etkilediğinden, feminist terapide "dil" in önemi vurgulanmaktadır (Güçray, 2013). Feminist terapinin dilin kullanımına ilişkin vurgusu, homofobiyi de yordayan ataerkil, heteroseksist ve cinsiyetçi ideolojiye farkındalık kazandırmak adına önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Feminist terapi eşitliği savunan bir sosyal değişme anlayışı temel ilkesine sahiptir (Güçray, 2013). Feminist terapi, danışanlarına kendi cinsiyet rollerinin ve sosyalleşme süreçlerinin farkına varma ve cinsel ayrımcı, baskıcı toplumsal inançların, uygulamaların kendilerini nasıl olumsuz etkilediğini anlama (Corey, 2008) şeklindeki terapötik amaçlarıyla danışanlarına yardımcı olur.

Feminist terapinin, gerek LGBT'lere gerekse homofobik bireylere yönelik kültür analizi ve kültürel müdahale tekniği, toplumsal cinsiyet rolü analizi ve toplumsal cinsiyet rolü müdahalesi, yeniden çerçeveleme ve yeniden etiketleme gibi terapötik yöntem ve tekniklerinin, hegemonik süreçleri anlamlandırma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Kültür analizi ve kültürel müdahale, danışanın içinde yaşadığı baskın kültürdeki sorunlarının, problemin tanımını hangi ölçüde etkilediği sürecini araştırmayı içermektedir (Arıcı ve Kepir, 2014). Örneğin, Türkiye'deki kültür ataerkil ve heteroseksist bir yapının egemenliği altındadır. Bu durum, eşcinsel bireylere yönelik sözel ve fiziksel şiddet ve ayrımcılık gibi sorunların algılanma şeklini etkileyebilmektedir. Bu kültür içerisinde gerek eşcinsellerin gerekse heteroseksüellerin problemi nasıl tanımladığı önem teşkil etmektedir. Eşcinseller açısından bu durum bireylerin kendisini suçlamaları şeklinde gösterebilirken, heteroseksüeller açısından eşcinsel bireylere yönelik ayrımcılık, dışlama, sözel ve fiziksel şiddetin rasyonelleştirilmesine yönelik inançlar bulunabilmektedir. Kültürel müdahale sürecinde ise terapist, kültür analizinden doğan konulara odaklanan öykülerin çeşitli yönlerini analiz ederek danışanı etkileyen kültürel sorunlara karşı duyarlı olabilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca terapistin danışanın kültürünü anlaması onun avukatlar, sosyal

kurumlar, aileler ya da başkalarının içinde yer alacağı müdahalelerde bulunmasına yardım edebilmektedir (Arıcı ve Kepir, 2014).

Toplumsal cinsiyet rolü analizi süreci, danışanlarına kültürel normlar açısından kadın ve erkek davranışlarını ve onların rahatsızlığının bu normlarla nasıl ilişkili olduğunu incelerken, aynı zamanda danışanlarına destek de olmayı içermektedir (Worell ve Remer, 2003; Akt: Güçray, 2013).

Cinsiyet analizi tekniği süreci, danışanın deneyimlediği cinsiyet rolü mesajlarını gözden geçirmesine yardım etmeyi içermektedir. Bununla beraber, cinsiyetle ilgili alınan mesajların pozitif ve negatif sonuçlarını belirlemeye yardımcı olma, var olan mesajlara bağlı danışanın kendisine söylediklerini belirlemeye çalışma, hangi mesajın değişmesi gerektiğine karar verme ve değişikliği uygulamak için bir plan geliştirme sürecini içermektedir (Güçray, 2009). Toplumsal cinsiyet rolü analizi lezbiyen ve gey erkeklerin gelişimlerindeki sosyal etkileri anlayabilmeleri için faydalı olabilmektedir (Arıcı ve Kepir, 2014). Toplumsal cinsiyet rolü müdahalesinde ise terapistler danışanlarına onların psikolojik problemlerini etkilemeleri bakımından sosyal sorunlar hakkında iç görü kazandırmaktadırlar. Örneğin, eşcinsel bir birey olduğu için okul ya da iş yaşantısında ayrımcılığa uğrayan ve bunu cinsel yönelim ya da kimliğinin kaçınılmaz sonucu olarak gören bir bireye terapist, ayrımcılığın yasal olmadığını bu durumun adil olmamakla birlikte insan haklarına aykırı olduğunu ifade eden cinsiyet rolü müdahalesini kullanabilir. Diğer yandan sadece cinsel yönelim ya da cinsel kimliği yüzünden okulda, iş yerinde, herhangi kişisel ya da sosyal ortamda eşcinsellere yönelik ayrımcı tutumlar geliştiren bir bireye, böyle bir yasal hakkının olmadığı ve insan haklarını ihlal ettiği yönünde cinsiyet rolü müdahalesi kullanılabilir.

Yeniden çerçeveleme ve yeniden etiketleme tekniği ise sosyal baskının bireylerin problemlerine nasıl dâhil olabildiğini anlamaları konusunda yardım etmeyi amaçlamaktadır (Arıcı ve Kepir, 2014). Örneğin, bireyin eşcinselliğini suç, ceza ya da patoloji olarak görmesinde heteroseksizmi, homofobiyi pekiştiren ve yeniden üreten medyanın/kurumların sebep olduğu sosyal baskıları, keşfetmesi ve anlamasına yardım edilebilir. Feminist psikolojinin bütünleştirilmiş bir şekilde bastırılmışlığın analizini gerçekleştirme ilkesi cinsel yönelim temelinde de baskılamaya karşı mücadele etmeye vurgu yapmaktadır (Corey, 2008). Feminist terapistler "kişisel olanın politik olduğuna" inanmaktadırlar. Bir başka deyişle, bir birey olarak kadının ya da eşcinsellerin (diğer baskı altındaki grupların) yaşadığı sıkıntının içinde yaşanılan politikanın yaratmış olduğu kültürün getirdiği sosyal ve politik yapının olduğu belirtilmektedir (Güçray,

2013). Feminist terapistler, toplumsal inançları içeren mitlere karşı gelmek amacı taşımakla beraber gey, lezbiyen, bisekseüel ya da transeksüel bireylerin cinsel yönelim ve cinsel kimliklerini sorunsallaştırmak yerine, gey, lezbiyen, bisekseüel ya da transeksüellere yönelik yasal, politik, dini ve psikolojik ayrımcılık gibi sosyal faktörlere odaklanmaktadırlar. Buna ek olarak, feminist terapistler lezbiyen, gey, biseksüel, transeksüellerle çalışırken toplum önüne çıkma, açılma (coming out), eleştiri ya da istismar, lezbiyen ve gey danışanlarına ırksal ya da kültürel ayrımcılık ve düşük sosyo-ekonomik geçmişleriyle ilgili önyargılarla baş etmelerinde destek sağlamaktadır (Arıcı ve Kepir, 2014).

Çok kültürlü bir feminist bakış açısından kadın ve erkeklerin birbirlerini nasıl gördükleri hakkındaki inanışlar, terapistlerin odaklanabilecekleri önemli bir konu ve çalışma alanıdır (Arıcı ve Kepir, 2014). Bu doğrultuda ise Bem tarafından geliştirilmiş toplumsal cinsiyet şeması kuramına değinmek önemlidir. Kuram, hem bilişsel gelişim kuramı hem de sosyal öğrenme kuramının cinsiyetlerin ayrılması ve toplumsal cinsiyet rollerini kazanılmasıyla ilgili açıklamalarını kapsamaktadır. Sandra Bem'in "Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı" na göre, çocuk bu şemaları öğrenirken kadın ve erkek arasındaki gözlenebilir farkları görür, kendi cinsiyetiyle ilgili bilgi edinir ve bu doğrultuda kendi cinsiyetini tanımlar. Bu süreç cinsiyet tipleştirme olarak tanımlanır ve süreç içerisinde çocuğun benlik kavramı oluşarak çocuğun dünyayı algılayışında içselleştirmiş olduğu cinsiyet şemasını kullanır (Dökmen, 2004).

Diğer bir deyişle, çocuk şematik seçiciliği kendine uygulayarak kendi cinsiyetine uygun olanları seçip öğrenmekte, böylece benlik kavramını oluşturmaktadır. Böylelikle çocukların benlik kavramı cinsiyetlerine göre gelişmiş ve zihinlerinde kadın ve erkek şeması yaratılmıştır (Bem, 1995, 1998; Anselmi/Law, 1998; Akt: Güldü ve Ersoy-Kart, 2009). Bu nokta da terapistler kendilerinin ve danışanlarının cinsiyet şemalarını gözlemleyerek terapi sürecini engelleyebilen düşünce kalıplarının farkına varabilmektedirler (Arıcı ve Kepir, 2014).

2.1.3. İnsancıl (Hümanistik) Kuram

Rogers insanların sevgi, aşk ve kabullenmeyi içeren güçlü bir ihtiyaçlar listesinin var olduğuna inanmaktadır. Rogers, koşulsuz pozitif saygı ve empatik anlayışın sonrasında danışanın durumuna yapıcı bir değişikliğin, bireylerin kişilik ile davranışlarına olumlu bir katkı sunabileceğini ifade etmektedir (Mera, 2002). Wolter-

Gustafson (2008), bireylerin birbirlerini tam olarak anlamalarına ve birbirleriyle iletişim kurabilmelerine cinsiyet bağlamını yansıtan olaylara karşı empatik olabilme durumunun katkı sağlanacağına inanmaktadır.

Rogers, insanların olumlu saygı ihtiyacının bireyin kendisi için önemli olan insanlarla deneyimlediği yaşantılar aracılığıyla öğrendiğini ve bu ihtiyaç nedeniyle de kendileri için önemli olan insanların sevgisini kazanmak istediklerini belirtmektedir (Şirin ve Akkoyun, 2013). Bu noktada, eşcinsel bireyler için özellikle okul yaşantısında öğretmenlerin, idarecilerin ve arkadaş çevresinin yaklaşımı bu bireylerin duygusal, sosyal, akademik ve ruhsal gelişimlerinin desteklenmesinde önemli etkilerde bulunmaktadır. Eşcinsel öğrenciler gerek okul yönetimi gerekse arkadaş çevresinden olumlu saygı ve kabul ihtiyacının doyurulmasına ihtiyaç duymaktadır.

Rogers'ın kişiliğin gelişimiyle ilgili temel vurgusu "olumlu saygı" üzerinedir. Sağlıklı kişilik gelişimi için bireyin başkalarıyla olumlu ya da olumsuz temasta bulunması gerekmektedir. Çocuk başkası tarafından ilgi ve kabul gördüğünü hissettikçe olumlu saygıya değer vermeye başlar ve bu da öz-saygı için bir önkoşuldur. Öz saygı oluştuktan sonra ise otonom bir özellik kazanır ve kendi kendini sürdürür. Koşulsuz olumlu saygı ihtiyacı karşılanan çocuk değer koşulları geliştirmeyecek bu yolla da kendini gerçekleştirmeyi başarabilecektir (İnanç-Yazgan ve Yerlikaya, 2009).

Değerli olma koşulu, kişi için önemli olan birisi tarafından bazı yönlerinin olumlu bazı yönlerinin olumsuz olarak değerlendirildiğini algıladığında ortaya çıkmaktadır. Rogers'a göre, kişi değer koşuluna bağlı olarak bazı davranışları sergilemek durumunda kalır ve bir müddet sonra da bu koşulları kendi benliğinin bir parçası olarak içselleştirir (Şirin ve Akkoyun, 2013). Değerlendirme koşulları başlangıçta dışsal yani başkalarının vermiş olduğu tepkilerdir ve çoğunlukla sosyal normlara dayalıdır ancak kişi bu durumu içselleştirmeye başlarsa yaşantılarını organizmik olarak değerlendirme sürecinden uzaklaşarak içselleştirdiği doğrultuda değerlendirmeye başlar ve bu da kişinin kendini gerçekleştirme eğilimine ters düşmektedir (Şirin ve Akkoyun, 2013). Koşullu saygı olduğu zaman, bireyler kendileriyle ilgili teması kaybedebilir ve kendilerine yabancılaşmış hissederek dünyaya ilişkin gerçek dışı ve kalıplaşmış algılara yol açan savunmalar geliştirebilirler (Eren-Gümüş, 2014). İnsancıl kurama göre, çocuğa sunulacak koşulsuz olumlu saygının doğumdan itibaren başlanması ve bu süreçte deneyimlerini kendince değerlendirme fırsatına sahip olması ve kendi organizmik değer verme sürecine göre seçimlerini yapabilmesi vurgulanmaktadır (İnanç-Yazgan ve Yerlikaya, 2009). Örneğin, eşcinsel bir öğrenci gerek öğretmenleri, gerek arkadaş

çevresinden koşulsuz sevgi ve şefkat alamadığı zaman, o çevrenin kendisinden beklediği toplumsal cinsiyet rolünü gösterdiği sürece sevilmeye değer olduğunu düşünmeye başlayabilir. Bu noktada ise eşcinsel öğrencinin benliğinin bir bütün olarak gelişmesi sekteye uğrayabilmektedir. Eşcinsel öğrencinin reddedileceği korkusuyla benliğinin bu yönünü açığa vuramamasının kişilik gelişimini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Lemoire ve Chen (2005), eşcinsel bireylerle birey merkezli uygulama yapılırken, ergenlerin cinsel kimliğinin açıkça tanınması, açılma sürecinde (come-out) risklerin ve yararların ne olduğunun tartışılması ve LGBT topluluğu içinde ergenlerin yaş gruplarına uygun olarak sosyalleşmesi şeklinde tariflenen bu üç unsurun sürece dâhil edilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Rogers'ın, benlik, özgürlük, insanların ne olursa olsun duygu, düşünce ve eylemlerinin, şefkat, sevgi ve kabullenmeye layık olduğu inancı, empati, bu yaklaşımın çok kültürlü ve çeşitlilik taşıyan toplumlarda uygulanmasına olanak vermektedir. Rogers'ın sosyal ve politik yönden ilişki kurmanın yolları olarak içtenlik, kabul ve empati temel koşullarına olan inancı bir takım kültürel değer olarak nitelendirilebilmektedir (Eren-Gümüş, 2014). Chantler (2005), birey merkezli kuramla ilgili değerli olma koşulunun içinde "ırklara ve cinsiyetlere ilişkin değer koşullarının" da eklenerek genişletilmesini ayrıca içselleştirilmiş olan sosyal stereotiplerin ve bunların etkilerinin tanınmasını önermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin LGBT'lere yönelik tutumları Rogers'ın koşulsuz kabul, olumlu saygı, empati ve organizmik değer verme süreci kavramı ışığında değerlendirilebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Francis (2012), Güney Afrika okullarında görev yapan 11 lise öğretmeninin, cinsel çeşitliliğe yönelik tutumlarını sınıf gözlemleri ve derinlemesine görüşme yoluyla incelemiştir. Araştırma bulguları, cinsel çeşitlilik ile ilgili konuların çoğu durumda göz ardı edildiğini ya da öğretmenler tarafından kaçınılması gereken bir konu olduğunu ve öğretmenlerin eşcinselliğe karşı "zorunlu heteroseksüellik fikrini kabul etme" yönünde pozisyon aldıklarını ortaya koymaktadır.

Meyer (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Kanada orta öğretim okullarında görev yapan 6 öğretmenin, cinsiyete dayalı zorbalık ve tacizin nasıl algılandığı ve müdahale engellerinin neler olduğu konusu derinlemesine görüşme tekniğiyle incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin kendi okullarında cinsiyetçi tacizleri

durdurmak için yeterli güce sahip olduklarını hissetmediği ve dış engellerin varlığının sürekli, cinsiyetçi, homofobik ve transfobik dil ve davranışları durdurma yeteneğini kısıtladığını ortaya koymaktadır. Dış engeller; yöneticilerden kurumsal destek eksikliği; konuyla ilgili örgün eğitim eksikliği; meslektaşların tutarsız tepkileri; ebeveyn tepkisinin korkusu ve negatif toplum tepkisi şeklinde tanımlanmaktadır.

Jones (2012), tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırmada, New York Eyaletinden gelen bir grup orta öğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin bulundukları sınıf ve okullarındaki homofobiyi kendi algıları bağlamında nasıl değerlendirdikleri yapılandırılmamış odak grup ve birey görüşmeleri yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, konuyu algılayış şekilleri ne kadar farklı olsa da öğretmenlerde homofobi ve homofobik nefret dilinin varlığını ortaya koymaktadır.

Dedeoğlu, Ulusoy ve Lamme (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen eğitimi programları ve ilkokul sınıflarında, 29 Türk öğretmen adayının, çeşitliliğe destek verme konusunda lezbiyen, gey, biseksüel ve transseksüel bireylerin sorunlarını içeren resimli 2 çocuk kitabına (And Tango Makes Three ve Molly's Family) ilişkin algıları tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının çoğunun toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim ve transeksüel kimlik ile ilgili kavramların anlaşılması konusunda farkındalıklarının olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının, kavramlarla ilgili az da olsa bilgi sahibi gibi görünmelerine karşın bu konularda pek çok efsaneye (LGBT'ler yabancıdırlar ve bizim gibi değildirler; LGBT kimlik bireysel bir tercihtir, doğuştan gelen bir yönelim değil ve LGBT'ler normal değildir, ve onlar normlara uymak için çaba göstermelidir) sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, erkek öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarında bu kitapların kullanımı konusunda daha hoşgörülü olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığı ise Anadolu'nun küçük kasabalardan gelmiş olma, geleneksel kültürel değerler açısından kadınlara daha ağır roller yüklemesiyle açıklamaktadırlar.

İnsan Hakları İzleme çalışması tarafından, Human Rights Watch Hatred in the Hallways (2001), 140 genç ve yedi eyalette görev yapan öğretmen, yönetici, danışman, gençlik servis sağlayıcıları ve veliden oluşan toplamda 130 yetişkin ile derinlemesine görüşmeler yoluyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin sık sık homofobik davranış ve sözlerin sarfedilmesinde çoğunlukla göz ardı etme davranışı sergiledikleri hatta bu duruma kendilerinin de dâhil olması gibi roller oynadıkları ortaya konmaktadır.

Zack, Mannheim ve Alfano (2010) , 111 öğretmen adayının öğrencilerden gelen homofobik söylemlere nasıl tepki verdiklerini odak grup görüşmesi yoluyla

incelemiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin sınıfta homofobik konuşma ile ilgili 4 tipik reaksiyon temsillerini tespit etmişlerdir. Bunlar; "kaçınan, tereddüt eden, onaylayan ve uyum sağlayanlar", şeklindedir. Ayrıca, homofobik tutum, davranış ve konuşmalar ile ilgili öğretmen adaylarının yaşadığı deneyimlere fenomenolojik bakış açısı sunan çalışmada, öğretmenlerin çoğunun homofobi düzeyleri ile homofobik iklime karşı savaşmak istedikleri ancak hedeflerine ulaşmak için yeterli yetkinliğe ve cesarete sahip olmadıkları ortaya konmuştur.

Shoshilou ve Vasiliou (2016), tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırmada, Kıbrıs Cumhuriyeti'nde ilkokul ve ortaöğretimde görev yapan 23 öğretmenin bulundukları sınıf ve okullarındaki homofobiyi kendi algıları bağlamında nasıl değerlendirdikleri yapılandırılmamış odak grup görüşmeleri yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, Kıbrıs okul sistemindeki homofobik zorbalık olaylarının yaygın ve bariz olduğunu, heteroseksüel aile yapısı, ulusal ve dini kimlik oluşumları ve toplum yapısının muhafazakâr doğası, homofobinin o toplumdaki görülme sıklığı ve normalleşmesi ile doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okullarda cinsel yönelim ile ilgili farkındalık eksikliğinin önemli seviyede olduğu ve katılımcıların cinsel yönelim konularıyla başa çıkamamasının nedeni olarak bu bilgisizliğin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Paralel olarak öğretmenlerin, sınıfta cinsellik veya cinsiyetin sosyal ifadesi ile ilgili konuşulması durumunda öğrencilerin ebeveynlerinden gelecek tepkilerden endişe duydukları bulgusuna da ulaşılmıştır.

Alexander, Santo, Cunha, Weber ve Russell (2011), tarafından Brezilya okullarında homofobik ve homofobik olmayan mağduriyetlerin öğretmenlerin tutumlarındaki yönlendirici etkileri, 339 öğrencinin anket (Okul Tacizi Önleme Anketi) verileri yoluyla ve yapısal eşitlik modeli yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma, homofobik mağduriyetin öğretmen tutumları ve okul yönetimi ile ilgili ilişkisini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, negatif öğretmen tutumları ile okula bağlılık arasında bir ilişki bulamazken, negatif öğretmen tutumları ile her türlü mağduriyet arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Clark (2010), Birleşik Devletlerde görev yapacak 7 öğretmen adayının, öğretmen eğitim programında başta cinsellik konusu olmak üzere "kültürel yeterlilik" anlamında bakış açıları ve çalışmaların kazanımları, lise ve ortaokul öğrencileriyle çalışmalara hazır olma durumları ve kültürel çeşitliliğe yönelimlerini ayrıntılı yarı yapılandırılmış görüşmelerle incelemiştir. Araştırma sonuçları, K-12 grubu öğretmenlerinin, LGBTİ

konusunda ve okullarda homofobi ve heteroseksizme yönelik çalışmalar konusunda hazırlıksız olduğunu ortaya koymaktadır.

McIntyre (2009), İskoçya'da 21 orta okul öğretmeninin, okullara LGB öğrencilerin eşitlikçi tutumla dahil edilmesi için olasılıklar ve engellere yönelik algısını nitel metodlar ve tematik analiz yöntemiyle incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin teoride "bütün öğrencilere eşit muamele" liberal görüşünü benimsemelerine rağmen pratikte (eş)cinsellikle ilgili suskunluk ve LGB öğrencilerin ihtiyaçlarına nasıl cevap verilmesi yönünde kafa karışıklığı yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Sargın ve Cırcır (2015), Konya'da 488 öğretmen adayının eşcinselliğe karşı tutumlarını nicel yöntemle (lezbiyen ve geylere yönelik tutum ölçeği) yaş, cinsiyet ve ait olunan alan açısından incelemiştir. Araştırma bulguları eşcinselliğe yönelik tutumda erkek öğretmen adaylarının daha olumsuz tutuma sahip olduğunu, 21-22 yaş grubundaki katılımcıların diğer yaş gruplarına nazaran daha olumlu tutuma sahip olduğunu ve eşit-ağırlık öğretmen adaylarının diğer alandaki bireylere nazaran daha olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Piedraa, Ramirez-Maciasa, Riesa, Rodriguez-Sanchezb ve Phippsc (2015), İspanya'da 170 beden eğitimi öğretmeninin cinsel azınlıklara karşı tutumunu nicel yöntemle (homofobi ve hetroseksizm algı ölçeği) homofobi ve heteroseksizm algıları açısından incelemiştir. Araştırma bulguları beden eğitimi derslerinde belirgin bir heteroseksist ve homofobik tutum ile davranış olduğunu ve öğretmenlerin de bunun farkında olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sınıflarda ve erkek öğretmenler arasında gey ve lezbiyenlere karşı ayrımcılık amacıyla homoseksüellik temalı dil kullanımının yaygın olduğu da ortaya konmaktadır.

Ferfolja (1998) tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırmada, 6 lezbiyen öğretmenin eğitimde ve öğrencilerde homofobik tutumların kendi deneyimleri açısından yansımaları derinlemesine görüşme yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonuçları, cinsel yönelime dayalı tacizin okullarda genellikle görünmez bir konu olduğu gerçeğini ve eşcinsellik toleransını artırmak için yardımcı olabilecek personelin yetersiz eğitim ve çok az kaynağın var olduğunu ortaya koymaktadır.

Saraç (2012), Türkiye'de 149 erkek, 97 kadın aday beden eğitimi öğretmeninin lezbiyen ve gey bireylere yönelik tutumlarını nicel yöntemle incelediği çalışmada, gey bireylere karşı kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha pozitif tutum gösterdikleri, lezbiyen bireylere karşı ise hem kadın hem de erkek öğrencilerin benzer tutuma sahip

oldukları ortaya konmaktadır. Bunun yanında gey arkadaşı ya da tanıdığı olan öğrencilerin olmayanlara kıyasla daha olumlu tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Gürşimşek (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, cinsellik ve eşcinsellik ile ilgili 478 öğretmen adayının tutumları ve bu tutumların derse katılım ile cinsiyet ve kültürel arka plan arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda İzmir'de bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde 2006-2007 eğitim-öğretim yılı boyunca cinsel eğitim dersine katılan 302 öğretmen adayının verileri Cinsel Tutum Ölçeği (SAS) ve Eşcinsellik Tutum Ölçeği (HAS) ön-test ve son test olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, cinsellik eğitiminin katılımcıların cinselliğe karşı tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ancak, adayların eşcinselliğe yönelik tutumlarında kursun herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

Van de Ven (1995), 130 lise öğrencisi üzerinde uygulanan 6 haftalık homofobi eğitim kitinin etkisini cinsiyet ve okul tipi gibi bağımsız değişkenleri göz önünde bulundurarak, test öncesi, test sonrası ve takip olarak incelemiştir. Çalışmanın bulguları, homofobi kitinin kısmi başarıya ulaştığını farklı tip okullardaki kız ve erkek öğrenciler için farklı tip etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, duyuşsal (homofobik öfke) ve davranışsal alanda, test sonrası ve izleme çalışması sürecinden sonra önemli ölçüde daha az homofobi içerdiği ortaya konmaktadır. Biliş alanında ise kız ve erkek öğrenciler (başlangıçta) arasında, eşcinsellere karşı düşmansılığın (duyuşsal) önemli derecede azaldığı fakat 3 aylık izleme sürecinde erkek öğrencilerin önceki homofobi seviyelerine döndüğü gözlenmiştir. Benzer olarak, tek cinsiyetli okullarda duyuşsal (hoşgörü) alanı, kızlar açısından düşmansılığın (duyuşsal) azaldığını ve azalmış homofobi seviyesini koruduklarını göstermiştir. Erkekler ise başlangıçta daha az düşmansılık (duyuşsal) göstermesine rağmen var olan düşmansı duygularına geri dönmüşlerdir.

Ollis (2010), cinsellik ve sağlık eğitimi programlarına cinsel çeşitliliği de dâhil etmelerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemiştir. 2 gün süren eğitimde, öğretmenlere sınıflarında uygulamaları için cinsel çeşitlilik üzerine odaklanan 4 aktivite verilmiştir. Aktiviteler öğretilen değerleri ve kalıpları zorlayan çalışmaların daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kendi homofobik tavırlarını incelemelerinin olguyla ilgili farkındalıklarını arttırdıklarını dolayısıyla öğrencilerin homofobik davranışlarını engellemeleri konusundaki başarılarını arttırdıklarını ortaya koymaktadır.

Evripidou ve Çavuşoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Kıbrıs'ta görev yapan 58 İngilizce öğretmeninin EFL (İngilizce öğretilen sınıflar) sınıflarında eşcinsellik konusundaki tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları, EFL öğretmenlerin sınıfta gey ve lezbiyenlere yönelik tutumları açısından olumlu bir eğilimde olduklarını ancak öğretmenlerin kaygıları nedeniyle sınıfta gey ve lezbiyenlik ile ilgili konularda konuşmaya istekli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, mevcut tutumları olumlu olsa bile, eşcinselliklerini keşfetmekte olan gey ve lezbiyen bireylerin heteronormatif eğitim kurumlarında veya bilgi sisteminde bulunan eksikliklerden dolayı sınıf ortamında doğabilecek sorunların ortaya çıkabileceğini, bazı eksikliklerin varlığının konuyla ilgili öğretmenlere yönelik eğitimin gerekli olduğuna dikkat çekilmektedir.

Dünyada ve ülkemizde öğretmenlerin (öğretmen adaylarının) önemli bir kısmında cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğiyle ilgili bilgi ve farkındalığın yeterli olmadığı görülmektedir. Literatürde genel olarak öğretmenlerde homofobi ve heteroseksist dilin varlığı ortaya konmaktadır. Homofobiye yönelik az sayıda geliştirilen ve uygulanan programların ise öğretmenlerin homofobik tutumlarını azalttığı, farkındalıklarını ve öğrencilerinin homofobik davranışlarını engellemeleri konusundaki başarılarını arttırdığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulanan programlar, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, homofobiyle başetme programının, öğretmenlerin homofobi düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bu araştırmada Solomon Dörtlü Grup Deseni kullanılmıştır. Solomon Dörtlü Grup Deseni, hem denekler içi, hem de denekler arası desenin bir arada kullanıldığı bir desendir. İç geçerliği sağlama amacı olan bu desen, ön test, son test kontrol grup desenine benzer bir desen olup; fazladan iki grup desene eklenmiştir. Bu desende ön ölçümün yapılmadığı ilave bir kontrol ve deney grubu bulunmaktadır. Bu iki grubun eklenmesiyle tekrarlanan ölçümlere maruz kalan grupların birden fazla ölçüm nedeniyle performanslarında gözlenebilecek olası etkiler kontrol edilmeye çalışılır (Bulduk, 2008). İki deney iki kontrol gruplu Solomon Dört Grup desenin simgesel gösterimi aşağıda sunulmuştur:

Gruplar		Öntest	Değişimleme	Sontest	İzleme
G1	R	Ö1	X	Ö2	Ö3
G2	R	Ö4	-	Ö5	Ö6
G3	R		X	Ö7	Ö8
G4	R			Ö9	Ö10

G1: 1.Deney Grubu
G2: 1.Kontrol Grubu
G3: 2.Deney Grubu
G4: 2.Kontrol Grubu
Ö1: 1.Deney Grubu Öntest
Ö2. 1.Deney Grubu Sontest
Ö3: 1.Deney Grubu İzleme testi

Ö4: 1.Kontrol Grubu Öntest
Ö5: 1.Kontrol Grubu Sontest
Ö6: 1.Kontrol Grubu İzleme testi
Ö7: 2. Deney Grubu Sontest
Ö8. 2. Deney Grubu İzleme testi
Ö9: 2. Kontrol Grubu Sontest
Ö10: 2. Kontrol Grubu İzleme testi
R: Deneklerin Gruplara Yansız Atanması
X: Deneysel İşlem

Araştırma kapsamında iki deney ve iki kontrol grubu üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın deney gruplarına alınan öğretmenlere homofobinin azaltılmasına yönelik grup rehberliği programı uygulanmış, kontrol gruplarına ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Grup rehberliği deney gruplarına katılan öğretmenlere her hafta bir oturum olmak üzere toplamda 8 oturum, her oturum en az 120 dakika olacak şekilde uygulanmıştır. Grup rehberliği sonunda 1. ve 2. deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmış ayrıca her iki deney ve kontrol gruplarının izleme ölçümleri 3 ay sonrasında yapılmıştır. Çalışma tamamlandıktan sonra 1. ve 2. kontrol gruplarına "Homofobiyle Baş Etme Grup Rehberliği" programı uygulanacağı duyurulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Antakya'da devlet ortaöğretim kurumlarında görev yapan gönüllü öğretmenler oluşmuştur.

3.2.1. Katılımcıların Seçimi ve Grupların Oluşturulması

Çalışma grubundaki öğretmenlerin seçimi sürecinde öncelikle Hatay Valiliği'nden yasal izin istenmiş ancak izin alınamamıştır. Bunun üzerine devlet orta öğretim kurumlarında görevli olan öğretmenlere homofobiyle başetme grup rehberliği programı deneysel çalışmasına ilişkin duyuru yapılmıştır. Çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerle araştırıcı kişisel iletişime geçmiştir. Bu öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlere "Aydınlatılmış Onam Form"u verilmiş ve imzalatılmıştır. Bu şekilde araştırmaya katılmak isteyen 40 öğretmenden random olarak seçilmiş 20 tanesine Hudson Ricketts Homofobi Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulaması yapılan öğretmenler 10'ar kişi

olarak random yoluyla 1.deney ve 1.kontrol grubuna atanmıştır. Öntest uygulanmayan diğer 20 öğretmen de random yoluyla 2.deney ve 2.kontrol grubuna atanmıştır.

1.deney grubuna 4 kadın, 6 erkek; 1.kontrol grubuna 8 kadın, 2 erkek; 2. deney grubuna 5 kadın, 5 erkek ve 2. kontrol grubuna 8 kadın, 2 erkek öğretmen katılmıştır. Ön ölçümlerin yapıldığı 1.deney ve 1.kontrol grubu öğretmenlerin sayı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, minimum ve maksimum değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

HRHÖ'den Elde edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Sayı Genişliği

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Minumum	Maximum
1.Deney	10	97,70	19,06	70	125
1.Kontrol	10	72,20	28,14	41	125

Öğretmenlere uygulanan HRHÖ'den alınan öntest puan ortalamaları normal dağılım özelliği gösterdiğinden (shapiro wilk $_{Deney}$= .055, shapiro wilk $_{kontrol}$ =.28; skewness $_{deney}$ = -0.18-0.68, kurtosis $_{deney}$ = -1.00-1.33; skewness $_{kontrol}$ = .78-.68, kurtosis $_{kontrol}$ = -.34-1.33) 1.deney ve 1.kontrol grupları arasındaki farka t testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grupları Ön Ölçümlerine Ait Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçek	deney		Kontrol		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
HRHÖ	97.70	19.06	72.20	28.14	2.37	.029

Tablo 2 incelendiğinde, 1.deney ve 1.kontrol gruplarının ön test HRHÖ puanları aritmetik ortalamaları arasında yapılan t testi sonucunda anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Solomon dört grup deseninde deneysel denemenin kontrol denemesine göre etkisini değerlendirmek, bir ön testin ön test almamaya göre etkisini test etmek, ön test ve deneme koşulları arasındaki etkileşimi değerlendirmek üzere özellikle ön test etkisini ortaya çıkarmada kullanılan bir yaklaşımdır (Balcı, 1995). Eğer ön testin pratik bir etkisi varsa ön test alan grupların (1.deney ve 1. kontrol) almayanlara göre (2.deney ve 2.kontrol) son test

ölçümleri daha yüksek olacaktır (1.deney $_{son=}$65.20, 1.kontrol $_{son}$ =71.00; 2.deney $_{son}$ =40.40, 2. Kontrol $_{son}$ = 63.90). Ayrıca deneysel grup ön testten etkilenmişse ön testin deneme etkileşimi olacaktır. Bu durumda 1. deney ve 2.deney grupları son test ölçümleri farkı 1.kontrol ve 2. kontrol grupların son test ölçümleri farkından büyük olacaktır (1.deney $_{son}$ − 2.deney $_{son}$ = 65.20 – 40.40 = 24.80; 1. kontrol $_{son}$ – 2.kontrol $_{son}$ = 71.00- 63.90 = 7.10). Bu amaçla 1.deney ve 1.kontrol gruplarının ön test sonuçlarının farkının anlamlı çıkması araştırmada solomon dört grup deseninin kullanılmasına engel teşkil etmemektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla öğretmenlere Hudson ve Ricketts (1980) tarafından geliştirilen, Sakallı ve Uğurlu (2001) tarafından uyarlanan Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği'nin 24 maddelik Türkçe formu kullanılmıştır.

3.3.1.Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği (HRHÖ)

Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği, eşcinsel bireylere yönelik tutumları ölçmek amacıyla Hudson ve Ricketts (1980) tarafından geliştirilen 25 maddelik bir ölçektir. Araştırmada, ölçeğin Sakallı ve Uğurlu (2001) tarafından uyarlanan 24 maddelik Türkçe formu kullanılmıştır. Uyarlama aşamasında, ölçek ilk olarak ikinci dilleri İngilizce olan iki Türk üniversite öğrencisi tarafından ayrı ayrı İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra Türkçe'ye çevrilen bu form tekrar İngilizce'ye çevrilmek üzere ODTÜ Modern Diller Bölümünde görevli bir öğretim üyesine verilmiştir. Sakallı ve Uğurlu (2001), ölçeği katılımcılara uygulamadan önce, 68 "şehrin eşcinsellerin bulunduğu kesimlerinde rahat bir şekilde yürüyebilme" ile ilgili maddeyi, ölçeğin uygulandığı şehirde (Ankara) böyle bir bölge olmadığı için ölçekten çıkarmışlardır. Böylece son şeklini alan ölçeğin Türkçe formu 24 madde olarak uygulanmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha değeri = .90 (Hudson ve Ricketts, 1980) ve Türkçe formu Cronbach Alpha değeri ise = .94 ile yüksek bir güvenirliğe sahip bulunmuştur (Sakallı ve Uğurlu, 2001). Ölçekte, katılımcılardan her bir maddeyi 1 (hiç katılmıyorum) ile 6 (çok katılıyorum) arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek homofobi düzeyine işaret etmektedir. Ölçekte yer alan 5, 6, 8, 10, 11, 13, 17, 18, 23 ve 24. maddeler tersine çevrilerek toplam puan bulunmuş ve elde edilen

toplam puanın aritmetik ortalaması hesaplanarak, bulunan ortalama puanı doğrultusunda katılımcılar düşük ve yüksek homofobi düzeyine göre ikiye ayrılmışlardır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya gönüllü olarak toplam 40 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan 40 öğretmenden 20'si random yoluyla seçilmiş ve bu 20 öğretmene HRHÖ uygulanmıştır. Bu birinci (öntest) uygulamadan sonra yine random yoluyla öğretmenler 1. deney ve 1. kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Diğer 20 öğretmen ise random yoluyla 2. deney ve 2. kontrol gruplarına ayrılmışlardır. İkinci aşamada, grup rehberliği hem 1. deney hem de 2. deney gruplarına 8 oturum olarak uygulanmıştır. Grup rehberliği sonucunda deney grupları ve kontrol gruplarına son test olarak HRHÖ uygulanmıştır. Ayrıca son test uygulamasından 3 ay sonra hem deney hem de kontrol gruplarına izleme çalışması kapsamında HRHÖ tekrar uygulanmıştır.

3.5. Deneysel İşlem

Öğretmenlere yönelik "Homofobiyle Baş Etme" grup rehberliği programı deney gruplarıyla haftada bir kez, yaklaşık 120 dakikalık oturumlar halinde uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından öğretmen gruplarına hafta içi iki gün akşam saatlerinde uygulanmıştır. 1.deney grubuna 31/03/2016 – 19/05/2016 tarihleri arasında Perşembe günleri; 2. deney grubuna ise 01/04/2016 – 20/05/2016 tarihleri arasında Cuma günleri haftada bir kez olacak şekilde uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar özel bir kuruluşa ait toplantı salonunda yapılmıştır. Oturumlara ısınma aktiviteleri ile başlanmış ve süreç devam ettirilmiştir. Uygulanan grup rehberliği programı 8 oturumdan oluşmaktadır.

Oturumlar genel olarak şu şekilde planlanmıştır:

Oturum 1: Cinsel yönelim, cinsel kimlik ve cinsel rolün kavramsallaştırılması.

Oturum 2: Psikiyatrik sınıflandırmalarda eşcinsellik,dönüştürme terapileri, empati.

Oturum 3: Homofobi, bifobi ve transfobi kavramları ve nefret suçları.

Oturum 4: Heteroseksizm ve hegemonik süreçler.

Oturum 5: Kültür, norm ve din bağlamında eşcinsellik.

Oturum 6: Eşcinsel bireylerle sosyal kontak.

Oturum 7: LGBT öğrenciler ve Ilımlı okul iklimi.

Oturum 8: Sonlandırma ve Özet

3.5.1. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programı

Öğretmenlere uygulanan "Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği" programı insancıl, feminist ve bilişsel davranışçı yaklaşımlara dayalı olarak hazırlanmış, öğretmenlerin eşcinsellere yönelik seksist, heteronormatif, homonegatif, önyargı ve ayrımcılık içeren tutum ve davranışlar yerine LGBT literatürüne ait temel kavramlarla birlikte kavram yanılgılarını ve gerçekçi olmayan düşüncelerini tespit etme ve bilgilendirme, eşcinsel bireylerle iletişim ve sosyal becerilerini geliştirerek homonegativizmle baş etmeleri hedeflenmiştir.

Bununla birlikte, bu program ile heteroseksizm ve heteronormativiteyi sorgulamanın ve müdahale etmenin okullarda gerek akran zorbalığıyla baş etme açısından gerekse de diğer öğretmen, idareci ve okul personeli kıskacında eşcinsel öğrencinin temel insani hak ve hurriyetini koruma noktasındaki önemine farkındalık geliştirmesine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

3.5.2. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programının Kapsamı

Bu program;

- Öğretmenlerde homofobinin azaltılmasına yönelik geliştirilen grup rehberliği programını içeren bir çalışmadır.
- Bu çalışma farklı seviyelerde homofobik tutuma sahip öğretmenlere yöneliktir.
- Bu çalışma 29-50 yaş arası 20 öğretmenden oluşan bir grupla gerçekleştirilmiştir.
- Haftalık grup oturumları 120 dakikadan oluşmaktadır.

3.5.3. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programının Hedefleri

Programın hedefleri; öğretmenlerin eşcinsellere yönelik seksist, heteronormatif, homonegatif, önyargı ve ayrımcılık içeren tutum ve davranışlara farkındalık ve müdahale becerisi geliştirilmesi, eşcinsel bireylerle iletişim ve sosyal becerilerin geliştirilmesi, heteroseksizm ve heteronormativiteyi sorgulama ve müdahale becerisi geliştirilmesidir.

3.5.4. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programının İçeriği

Her öğretmenin homofobik duygu, düşünce ve davranışları grup ortamında ele alınmaktadır. Grup, davranış düzenleyici olarak, olumlu anlamda kullanılmaktadır. Burada öğretmenler ile süreç odaklı olarak şu konular ele alınmaktadır;

- Kendi homofobik ve heteroseksist tutumlarının gelişimi,
- Kendi homofobik ve heteroseksist tutumuna dair öz ve dış değerlendirme,
- Grup üyelerinin güncel homofobik ve heteroseksist davranışları,
- Homofobi ve heteroseksizmin sonuçları,
- Homofobik ve heteroseksist olmayan iletişim ve ilişki geliştirme stratejileri,
- Homofobik ve heteroseksist tutuma sahip olmanın eşcinsel öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri.

3.5.5. Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programında Kullanılan Temel Yöntem ve Teknikler

- Öğretmenlerin dezavantajlı grup üyelerinin rollerini üstlendiği ve dezavantajlı grupların deneyimlerini paylaşmalarını böylelikle empati yapmalarını sağladığı canlandırmalar.
- "Öteki" olarak konumlanan eşcinsellerle empati kurabilmesi adına "Heteroseksüel Anket Formu" uygulanması.
- Öğretmenlerin kendi homofobik ve heteroseksist tutumlarıyla yüzleşmelerini sağlayan ve eşcinsel öğrencilerin cinsel kimlik ve cinsel yönelimlerinden dolayı uğradıkları ayrımcılığı anlayabilmelerini sağlayan filmlerin ve videoların izlenmesi, tartışılması.
- Homofobik tutum ve davranışların belirlenmesi ve müdahale edilmesini amaçlayan rol oynama.

3.5.6. Homofobiyle Baş Etme Grup Rehberliği Programı Oturumları ve İçeriği

1.OTURUM : Tanışma, Cinsel Yönelim, Cinsel Kimlik ve Cinsel Rol

Amaçlar

1) Öğretmenlerin bilgilenmesine ve grup yapısı içinde kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olmak.

2) Grup oturumları için temel kuralları belirlemek.

3) Öğretmenlerin niçin bu grubun üyesi olmak istediklerini ve neyi öğrenmeyi umduklarını belirlemek.

4) Davranışçı Bilişsel Kuramlar temelli, öğretmenlerin LGBT'lerle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını anlamalarına ve bunu ifade etmelerine yardımcı olmak.

5) Cinsel yönelim, cinsel kimlik ve cinsel rolün kavramsallaştırılmasına ilişkin farkındalık geliştirmelerini sağlamak.

Araçlar

1) Tahta

2) Kağıt

3) Kalem

Süreç

Isınma

1) Grupla tanışın ["İsimler ve Şarkıcılar" (Voltan-Acar, 2007)] ısınma etkinliği uygulanır ve özel olarak oturumun genel olarak da grubun amaçlarını kısaca açıklanır

2) Öğretmenler karşılıklı oturtularak eşleştirilir ve her öğretmene karşısında oturan öğretmeni çizmesi istenir.

3) Öğretmenlere "karşınızdaki kişi LGBT olsaydı resimde ne gibi değişiklikler olurdu?" diye sorup tekrardan üyelere çizimi tamamlamaları için birkaç dakika zaman daha verilir.

Çalışma Zamanı

1) Üyelerin tanışması için "İsimler ve Şarkıcılar" etkinliği uygulanır. Grubun birinci üyesi adını ve sevdiği şarkıcıyı söyler, ikinci üye birinci üyenin adını ve sevdiği şarkıcıyı, kendi adını ve sevdiği şarkıcıyı, üçüncü üye birinci üyenin adını, sevdiği şarkıcıyı, ikinci üyenin adını ve sevdiği şarkıcıyı, kendi adını ve sevdiği şarkıcıyı söyler. Bu, tüm grup üyeleri, kendi adlarını söyleyene dek devam eder (Voltan-Acar, 2007).

2) Grup kurallarından bahsedilir ve herkesin saygı görmesi ve konuşma vakti bulması için bu kuralların herkese yardımcı olduğu belirtilir. Aşağıdaki gibi birkaç temel kural önerilir;

*Burada söyleyeceğimiz ve yapacağımız şeyler özeldir ve grup içinde kalır (gizlilik kuralı)

*Herkes pas geçme hakkına sahiptir. Yani bir etkinliğin tümüne veya bir bölümüne katılmama hakkı vardır.

*Herkesin konuşma zamanı olacaktır.

*Birisi konuştuğu zaman diğerleri onu dinlemelidir.

3) Öğretmenlerden grup için başka kurallar düşünmeleri istenir. Tüm kuralları tahtaya yazılır.

4) Öğretmenler karşılıklı oturtularak eşleşmesi sağlanır ve her öğretmenden karşısında oturan öğretmeni çizmesi istenir ve grupla paylaşılır.

5) Öğretmenlere "Eğer karşınızdaki LGBT olsaydı resimde ne gibi değişiklikler yapardınız?" sorusundan sonra resme devam etmeleri ve çizdikleri resimleri tekrardan aktarmaları sağlanır.

6) Öğretmenlere cinsel kimlik, cinsel yönelim, cinsel rol kavramları, cinsel yönelim ve cinsel kimlik kavramları çatısı altında ise lezbiyen, gey, biseksüel, heteroseksüel ve trans kavramları açıklanır.

7) Katılımcılardan lezbiyen, gey, biseksüel, transeksüeller (LGBT) hakkında duyulan (olumlu, olumsuz veya nötr) tüm kelime ve cümleleri söylemeleri istenir ve bunlar sırayla tahtaya yazılır (örn: geyler aids'tir, geyler feminen lezbiyenler maskülendir, eşcinsel hayat yanlıştır). Sonrasında her kelime ve cümlenin kaynağının nereden beslendiğine (tv, gazete, din, film, reklam, okul, iş …) dikkat çekilir (Foreman ve Quinlan, 2008).

8) Katılımcılara kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık kavramları açıklanır ve katılımcıların yukarıda kurdukları her cümle ya da kelime ve de bir önceki resim çizme etkinliği, kalıpyargı-önyargı-ayrımcılık çatısı altında grupla tartışılır. Örneğin, bilişle ilişkilendirilen kalıpyargının örtük alt bileşeni (örn.geyler aidstir), duyguyla ilişkilendirilen önyargı'nın tanımlayıcı alt bileşeniyle (örn. korku, nefret) şeklinde etkileşime girerken davranışla ilişkilendirilen ayrımcılığın tanımlayıcı alt bileşeniyle de (örn. gey bireylere fiziksel saldırı) ilişkilenir (Callender, 2015).

9) Kalıpyargı-önyargı-ayrımcılık modelinin nasıl işlediği bilgisi aktarıldıktan sonra bu bilgiler ışığında gerek çizdikleri resimler gerekse kurdukları cümlelerle ilgili olarak

yanlış ya da efsane olduğu düşünülen veya o anda inanılan bir şey varsa bahsetmeleri istenir.

Oturumu Bitirme

1) Her grup üyesine gruba katılımları için mesela, "duygu ve düşüncelerini uygun ve şeffaf bir şekilde aktardığın için teşekkür ederim" gibi olumlu şeyler söylenir.

2) Oturumu bitirmeden önce söyleyecek bir şeyi olan olup olmadığı sorulur ve gelecek oturumun konusu (cinsel yönelimin doğası ve eşcinselliğin psikiyatri sınıflandırmalarındaki aktarımı) söylenir. Gizlilik kuralları anımsatılarak oturum bitirilir.

2.OTURUM: Psikiyatrik Sınıflandırmalarda Eşcinsellik, Dönüştürme Terapileri, Empati

Amaçlar

1) Bireysel ayrılıkların ortaya çıkarılması ve insanın değerli olduğu fark edilmesini sağlamak.

2) Cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğinin kavranmasına yardımcı olmak.

3) Eşcinselliğin psikiyatrik sınıflandırmalarında yeri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak

4) Rogers'ın "koşulsuz pozitif saygı" ve "empatik anlayış" kavramını anlamalarına yardımcı olmak.

Araçlar

1) "Heteroseküel Anket Formu" (Rochlin, 1972; Ollis, 2010).

2) Projeksiyon Cihazı

Süreç

Gözden Geçirme

1) Öğretmenlere geçen oturumda tartışılan kalıpyargı (stereotype), önyargı ve ayrımcılık kavram ve örneklerini hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur. Hatırladıkları farklı bir kalıp yargı, ön yargı veya ayrımcılığı paylaşmaları istenir.

Çalışma Zamanı

1) "Geştalt Duası" etkinliği uygulanır. Ben yerine grup üyesi kendi adını, sen yerine de yine grup üyesi yanındaki üyenin adını söyleyebilir. Örneğin, birinci üye, ikinci üyeye "ben Nilüfer'im sen Güneş'sin, sen Nilüfer olamazsın ben Güneş olamam, ben bu dünyaya senin istediğin bir kişi olmak için gelmedim." İkinci üye yanındaki üçüncü üyeye "ben Güneş'im sen Mehtap'sın, ben Mehtap olamam sen de Güneş olamazsın,

ben bu dünyaya senin istediğin bir kişi olmak için gelmedim" der. Böylece tur tamamlanır. Tur tamamlandıktan sonra neler hissedildiği paylaşılır. (Latner, 1986; Akt: Voltan-Acar, 2007).

2) Cinselliğin, cinsel yönelim, cinsel davranış ve cinsel kimlik birleşiminden nasıl oluştuğu açıklanır. Burada "sol el benzeşimi" ni kullanmak yararlı olabilmektedir. Örneğin, solak insanların "solakfobi" kurbanı olduğu (orta çağda kötü şeyleri uğursuz ve beceriksiz kelimeleri işaret ettiği ve bu kelimelerin solak insanlar için de kullanıldığı) ya da solakların davranışını değiştirmek için uğraşıldığı (örn. okullarda çocukları eller arkada bekletmek gibi) bilgisi verilir. Katılımcılara "sağlak merkezli" bir kültürde sağ elini kullanan bireylerin sayısını beyin fırtınası yapmalarını sağlamak amacıyla, katılımcılara kaçının solak olduğu sorulur. El kullanımıyla cinsel yönelim ve cinsel kimlik arasındaki bağlantı gösterilir (Glsen, 1999).

3) Eşcinselliğin geçmişten günümüze psikiyatrik sınıflandırmalardaki yeri aktarılır.

4) Bazı çevrelerin "onarım terapisi" adı altında eşcinsellere yönelik uyguladıkları bilimsel olmayan müdahaleler aktarılır. Başta Amerikan Psikiyatri Derneği (APA, 2000) olmak üzere birçok mesleki örgüt ve derneğin eşcinsellere yönelik "onarım ve dönüştürme terapileri" nin bilimsel ve etik olmadığına dair yaptıkları açıklamalar (Spod, 2012; TPD, 2012) aktarılır.

5) "Heteroseksüellik Anketi" her katılımcıya dağıtılır ve tamamlanması için 5 dakika verilir. Bu tepkileri ölçmek için bir çalışma olduğundan anket boyunca soru ya da iş birliğine izin verilmez. Anketin tamamlanmasının ardından her katılımcıya sayfanın başına "şu an hissedilen en güçlü duygu"yu tek kelime yazarak tepkilerini özetlemeleri istenir. Sonrasında üyelerden kelimeleri grup içerisinde paylaşmaları istenir ve tahtaya bu kelimeler sıralanır. Daha sonra en iyi hangi özel sıfatın en güçlü tepkiyi ya da fikri ifade ettiği sorulur (Glsen,1999). Burada amaç, bireylerin cinsel yönelimlerinden kaynaklı hem özel hem profesyonel hayatlarına yönelik yaşadıkları önyargıyı (genelde düşünülen ve sorulan sorular değiştirilerek sorulur), empati yoluyla kırmaktır (Ollis, 2010).

6) Türkiye'de ve dünyada cinsel önyargı, ayrımcılık, LGBT hakları, şiddet ve nefret suçları üzerine çalışan stk ve mesleki örgütler tanıtılıp faaliyetlerinden (Kaosgl, Spod, Cetad, Lambdaistanbul, İstanbul LGBTT, Pembe Hayat, Listag, Siyah Pembe Üçgen, Voltrans, ILGA, Glsen vb). bahsedilir.

Oturumu Bitirme

1) Bir sonraki oturumda öğretmenlere kendi tutumlarında neler farkettikleri hakkında konuşmak üzere gönüllü olmalarını isteyeceğinizi bilmelerini sağlanır.

2) Oturum sona ermeden önce öğretmelere soracak/söylecek herhangi bir şeyleri olup olmadığı sorulur ve gelecek oturumun konusundan bahsedilir (homofobi, bifobi ve transfobi). Öğretmenlere gizlilik kuralı ve bir sonraki oturumun zamanı hatırlatılarak oturum bitirilir.

3.OTURUM: Homofobi, Bifobi,Transfobi ve Nefret Suçları

Amaçlar

1) Homofobi ve transfobinin doğasını Bandura'nın "sosyal öğrenme kuramı" bağlamında anlamalarını sağlamak

2) Homofobi ve şiddet arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olmak.

Araçlar

1) Tahta

2) "Love is all you need" kısa filmi (19'13'') (Yönetmen: Kim Rocco Shields, 2011)

3) "Ünlü Homofobikler: Bil Bakalım Ben Kimim" Etkinlik Formu

4) Projeksiyon Cihazı

Süreç

Gözden Geçirme

1) Öğretmenlere geçen oturumda uygulanan "Heteroseksüel Anket Formu" sonrasında verdikleri tepkilerle ilgili kendi tutumlarında neler farkettiklerini paylaşmaları istenir.

Çalışma Zamanı

1) Katılımcılardan 13 yaşındayken (ergenlik) nasıl olduklarını hatırlamaları istenir ve o dönem yardıma ihtiyaçları olduğu, fakat problemlerinin anlaşılmadığı bir zamanı hatırlamaları istenerek grup ikiye ayrılır ve bireylerin hikâyelerini paylaşmaları için 3 dakika verilir. Paylaşım bittikten sonra süreçte kullandıkları sıfatları ve nasıl hissettiklerini sorarak tahtaya sıralanır. Son olarak, bu duygular ve LGB gençlerin yaşadıkları arasında benzerlik olduğu vurgulanarak bitirilir (Glsen, 1999).

2)"Love is all you need" (19' 13'') kısa filmi gösterilir ve öğretmenlerin filme ilişkin duygu, düşüncelerini paylaşmaları sağlanır.

3) Davranışçı ve bilişsel kuramlar çerçevesinde homofobi, bifobi ve transfobi kavramları açıklanır.

4) Homofobi, bifobi, transfobi ve şiddet arasındaki ilişki açıklanır (Ummak, Çelik ve Sanberk, 2014; Yavuz, Dalkanat, Gölge ve Müderrisoğlu, 2006).

5) Türkiyedeki nefret cinayetleri istatistikleri aktarılır (Kaos, 2014; Kaos, 2015)

6) "Ünlü Homofobikler: Bil Bakalım Ben Kimim?" isimli etkinlik uygulanır.

7) Katılımcıların etkinliğe ilişkin düşüncelerini grupla paylaşmaları istenir.

Oturumu Bitirme

1) Bir sonraki oturumda öğretmenlerden çevrelerinde farkettikleri homofobik cümleleri tespit etmelerinin isteneceği söylenir.

2) Oturum sona ermeden önce öğretmelere soracak/söylecek herhangi bir şeyleri olup olmadığı sorulur ve gelecek oturumun konusundan bahsedilir (heteroseksizm ve hegemonik süreçler). Öğretmenlere gizlilik kuralı ve bir sonraki oturumun zamanı hatırlatılarak oturum bitirilir.

4.OTURUM: Heteroseksizm ve Hegemonik Süreçler

Amaçlar

1) Heteroseksizmin doğasını anlamalarına yardımcı olmak.

2) LGBT' ler konusunda;

a) Toplumsal cinsiyetin,

b) Heteroseksizmin,

c) Hegemonyanın,

d) İkili (binary) toplum sisteminin

negatif kavramsallaştırmalar bağlamındaki etkisini Rogers'ın "değerli olma koşulu", Feminist terapinin "kültür analizi ve kültürel müdahale, cinsiyet rolü analizi ve cinsiyet rolü müdahalesi, yeniden çerçeveleme ve yeniden etiketlendirme", Bandura'nın "sosyal öğrenme teorisi" bağlamında anlamalarını sağlamak.

Araçlar

1) Kağıt

2) Kalem

3) Poster

4) "Gay turtles" kısa filmi (2''58'') (Uluslararası Af Örgütü Türkiye Şubesi, 2016)

5) Projeksiyon Cihazı

Süreç

Gözden Geçirme

1) Öğretmenlere önceki oturumda bahsedilen homofobik söylemlerle ilgili olarak çevrelerindeki farkettikleri homofobik cümleleri ve bu cümlelere ilişkin duygu ve düşünceleri tartışılır.

Çalışma Zamanı

1) Bir çeşit rol yapma oyunu oynanması sağlanır (Power Walk, 2015). Her katılımcıya bir rol verilir (farklı ırklar, cinsiyetler, sosyoekonomik seviyeler, cinsel yönelimler vs.). Daha sonra insanlara sosyal alandaki haklarıyla ilgili bazı sorular sorulur ve kişinin oynadığı karakter bu gücü elde edebiliyorsa bir adım öne çıkması istenir, kişinin dezavantajı varsa da geri adım atması istenir (Sonuçta heteroseksüel, beyaz ve evli insanlar en önde kalırken, eşcinsellerin, farklı ırklardan insanların, kadınların ve bekârların farklı seviyelerde geride kaldığı gözlenir) (Ollis, 2010).

2) Öğretmenlere etkinliğe ilişkin hissettiklerini paylaşmaları istenir.

3) Toplumsal cinsiyet, heteroseksizm, hegemonik süreçler, ikili (binary) toplum sistemi kavramları açıklanır ve bu kavramların bireylerin LGBT'lere dönük tutumları üzerindeki etkisi açıklanır.

4) "Gay turtles" kısa filmi (2''58'') izlenir ve öğretmenlerin filme ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir.

5) Öğretmenlere kültürümüzdeki cinsiyetçi deyiş, deyim, atasözleri örnekleri verilir (ör. "kızı kıza koşarsan kahpe, oğlanı oğlana koşarsan deyyus olur"; "kız çoçuğu ya er koynunda ya yer koynunda", "oğlan oktur her evde yoktur", "oğlan olsun deli olsun ekmek olsun kuru olsun" vb) ve gruba 5 dk. verilerek bildikleri ya da duydukları bu ifadeleri yazmaları ve grupla paylaşmaları istenir.

6) Her ifadeye ilişkin duygu ve düşünceler paylaşılır.

7) Medyada heteroseksist söylemler üreten haber ve kaynaklarından oluşan (Kaos 2010, 2011, 2012) poster ve video sunumu yapılır. Buradan heteroseksizmin insanların LGBT'lere yönelik tutumunu ve özellikle LGBT gençleri nasıl etkilediği üzerine tartışılarak çıkarım yapılır.

Oturumu Bitirme

1) Bir sonraki oturumda öğretmenlere okudukları gazete, dergilerdeki veya izledikleri tv programlarındaki heteroseksist ifadeleri tespit etmelerini isteyeceğinizi bilmeleri sağlanır.

2) Oturum sona ermeden önce öğretmelere soracak/söylecek herhangi bir şeyleri olup olmadığı sorulur ve gelecek oturumun konusundan bahsedilir (kültür, norm ve din bağlamında eşcinsellik). Öğretmenlere gizlilik kuralını ve bir sonraki oturumun zamanı hatırlatılarak oturum bitirilir.

5.OTURUM: Kültür, Norm ve Din Bağlamında Eşcinsellik

Amaçlar

1) Rogers'ın "koşulsuz saygı" bağlamında;

a) Farklı kültürlerin

b) Farklı dinlerin

geçmişten günümüze eşcinselliğe bakış açısını anlamalarına yardımcı olmak.

2) Türkiye ve Dünya'daki kanunlarda eşcinsellik olgusunun nasıl ele alındığı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.

Araçlar

1) Projeksiyon cihazı

2) "Henüz Değil!" kısa film (21'19'') (Yönetmen: Esra Ummak, 2009)

Süreç

Gözden Geçirme

1) Öğretmenlere önceki oturumda bahsedilen okudukları gazete, dergilerdeki veya izledikleri tv programlarındaki heteroseksist ifadeleri paylaşmaları ve bu ifadelere ilişkin duygu ve düşüncelerini aktarmaları istenir.

Çalışma Zamanı

1) Öğretmenlere farklı kültür ve dinlerin geçmişten günümüze eşcinselliğe ilişkin tutumlarına (Sakaoğlu, 2014; Gür, 2014; Batur, 2014; Kıraç, 2013) yönelik sunum yapılır.

2) Geçmişten günümüze farklı kültür ve dinlerin eşcinselliğe ilişkin tutumuna yönelik öğretmenlerin duygu ve düşünceleri paylaşılır.

3) Türkiye ve diğer ülkelerdeki LGBT'lerin yasal hak ve özgürlüklerinin hangi bağlamlarda olduğu bilgisi (Wikipedia, 2016) aktarılır.

4) "Henüz Değil!" (21'19'') filmi gösterilir.

5) Filmde röportaj veren eşcinsel bireylerin deneyimleri kültürel ve yasal bağlam üzerinden tartışılır.

Oturumu Bitirme

1) Oturum sona ermeden önce öğretmelere soracak/söylecek herhangi bir şeyleri olup olmadığı sorulur ve gelecek oturumun konusundan bahsedilir (eşcinsel bireylerle sosyal kontak). Öğretmenlere gizlilik kuralını ve bir sonraki oturumun zamanı hatırlatılarak oturum bitirilir.

6.OTURUM: Sosyal Kontak

Amaçlar

1) Eşcinsel bireyle sosyal kontakın etkilerini saptamalarına yardımcı olmak.

Çalışma Zamanı

1) Konuk biseksüel misafirin öğrencilik ve sosyal yaşantı aktarımı yapılır.

2) Konuk gey ve lezbiyen misafirin öğrencilik ve sosyal yaşantı aktarımı yapılır.

3) Konuk trans misafirin öğrencilik ve sosyal yaşantı aktarımı yapılır.

4) Karşılıklı soru ve cevapların gerçekleşmesi sağlanır.

Oturumu Bitirme

1) Oturum sona ermeden önce öğretmenlere soracak/söylecek herhangi bir şeyleri olup olmadığı sorulur ve gelecek oturumun konusundan bahsedilir (eşcinsel bireyler ve okul yaşantısı). Öğretmenlere gizlilik kuralını ve bir sonraki oturumun zamanını hatırlatılarak oturum bitirilir.

7.OTURUM: LGBT Öğrenciler, **Ilımlı Okul İklimi**

Amaçlar

1) Homofobi, heteroseksizm, heteronormativite ve cinsiyetçiliğin, LGBT ve hetero öğrenciler üzerinde yarattığı stresi anlamalarını sağlamak.

2) Okulların LGBT öğrenciler için nasıl ılımlı ve ayrımcılık karşıtı bir ortam sağlayabileceği üzerine farkındalık geliştirilmesini sağlamak.

Araçlar

1) Kağıt

2) Kalem

3) Projeksiyon Cihazı

4) "Dikkat Okulda Trans Var!" filmi (24'' 55'') (Yönetmen: Barış Sulu, 2013).

Süreç

Gözden Geçirme

1) LGBT'lerle kontak kurma deneyimine ilişkin duygu ve düşünceler paylaşılır.

Çalışma Zamanı

1) Türkiye'de ve dünyada LGBT öğrencilerin okul ortamında maruz kaldıkları zorbalık yaşantıları ve türlerine ilişkin literatür bulguları öğretmenlere aktarılır.

2) "Dikkat Okulda Trans Var!" filmi gösterilir ve filme ilişkin duygu ve düşünceler paylaşılır.

3) LGBT öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları mağduriyetlerin gerek öğrencilik gerekse de yetişkinlik yılları üzerindeki etkilerine dair literatür bulguları öğretmenlerle paylaşılır.

4) a) Gey ve lezbiyen aile bireylerinin yakınlarından tepki görme korkusundan kaynaklı kendilerini kapatma durumu ve bu aile bireylerinin özel ihtiyaçları üzerine düşünmeleri sağlanır.

b) Akranların, nefret suçu işleme ve homofobiyi sürdürme üzerindeki rolü açıklanır.

c) Cinsiyet rol beklentisi ve bu beklentinin eğitim fırsatlarını nasıl sınırlandırdığı gösterilir (örn. etiketlenmekten kaynaklı erkeklerin baleye gidememesi) (Glsen, 1999).

5) Öğretmenlere sınıflarında LGBT'lere yönelik ayrımcılık karşıtı müdahale ve politikaları nasıl uygulayacaklarına dönük bilgiler aktarılır (Örn. eşcinselleri aşağılayan bir kelime kullanan öğrencinin yaptığı şeyin şaka değil homofobi olduğunu açıklama; ilişkiler ile ilgili bağlantılarda bulunulacaksa, partner veya sevgili gibi kelimeler kullanma)

6) Dünyadaki olumlu program örneklerini barındıran okulları ve hikayeleri sunarak bu sayede (var olan sınırlılıkları ölçüsünde) okullarda ılımlı iklimin nasıl sağlanacağı konusunda somut örnekler sunup cesaretlendirme sağlanır (Glsen, 1999).

Oturumu Bitirme

1) Oturum sona ermeden önce öğretmelere soracak/söylecek herhangi bir şeyleri olup olmadığını sorun ve gelecek oturumun konusundan bahsedilir (grupta neler öğrenildiğini tekrar etme ve vedalaşma). Öğretmenlere gizlilik kuralı ve bir sonraki oturumun zamanı hatırlatılarak oturum bitirilir.

8.OTURUM: Sonlandırma ve Özet

Amaçlar

1) Son yedi oturumda neler olduğunun gözden geçirilmesini sağlamak.

2) Gruptan kazanılanların farkındalığının geliştirilmesini sağlamak.

3) Öğretmenlere grubu ve içindeki ilişkileri sonlandırma şansı vermek.

Araçlar

1) Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği

2) Herkes için aperatifler (çerez, meşrubat)

Süreç

Gözden Geçirme

1) Oturumların konuları tekrarlanır ve grup içinde öğrenilenlerin neler olduğu tartışılır. Aşağıdaki sorular tartışma için yardımcı olabilir:

* Cinsel yönelim, cinsel kimlik ve cinsel rol kavramlarının anlaşılması, LGBT'lerle ilgili tanımlamalarınızı etkiledi mi? Nasıl? Kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılığın işleyişini öğrenmenin, LGBT'lere yönelik tutumunuzda herhangi bir etkiye sahip olup olmadığıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir? (1.Oturum)

* Homofobik tutumlarla ilgili empati yapmanız, LGBT'lere yönelik tutumlarınızı hangi açıdan ve nasıl etkiledi? (2.Oturum)

* Sosyal öğrenmelerinizin, homofobi ve transfobiyi hangi açılardan (düşünsel, duygusal, davranışsal) ve nasıl beslediğini düşünüyorsunuz? (3.Oturum)

* Heteroseksizmin, hegemonyanın ve ikili (binary) cinsiyet sisteminin, heteroseksüel ve eşcinsel bireyler üzerindeki etkisine dair neler söyleyebilirsiniz? (4. Oturum)

* Farklı din ve kültürlerin eşcinsellik üzerinden söylemleri size ne ifade etmektedir? (5.Oturum)

* LGBT'lerle sosyal kontağın etkilerine dair duygu ve düşünceleriniz nelerdir? (6.Oturum)

* Okulda LGBT'lere destek olma, ayrımcılığa karşı sınıf ve okul içi politika oluşturma konusunda öğretmen olarak neler yapılabileceğine dair fikirleri belirtiniz? (7.Oturum)

2) "Gruptan Alınanları Bir Doğru Üzerinde Gösterme" isimli etkinlik uygulanır. Grup üyelerine, ayağa kalkmalarını ve odanın içinde bir doğru olduğunu varsaymaları birden yüze kadar olan bu doğruda, gruptan aldıklarına göre kendilerini yerleştirmelerini ancak bir noktada birden fazla kişinin olmaması gerektiği söylenir. Grup üyeleri, bu hayali çizgide dizilir ve ne yönden kendilerini bu noktaya yerleştirdikleri bilgisini paylaşmaları sağlanır. Böylece lider ve grup üyeleri grup içinde gruptan aldıklarına göre nerede yer aldığını görme fırsatı edinir (Voltan-Acar, 2007).

3) "Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği" uygulanır.

Grubu Sonlandırma

1-) Katılımları için öğretmenlere teşekkür edilir ve gizlilik kuralı hatırlatılır.

2-) Grubun vedalaşmasına izin verilir ve ikramda bulunulur.

Grup çalışması tamamlandıktan sonraki üçüncü aşamada, çalışma grubunu oluşturan her bir katılımcının tekrar ölçekleri doldurmaları sağlanacaktır. Toplanacak bu veriler araştırmada sontest puanları olarak kullanılacaktır.

Son aşamada ise, grup oturumlarının tamamlanmasından 3 ay sonra deney grubundaki katılımcılara ulaşılarak ölçekleri bir kere daha doldurmaları istenmiş ve böylece, izleme çalışmasının verileri toplanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada deney öncesi ve deney sonrasında toplanan veriler, öncelikle dijital ortama aktarılmış; ardından SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çözümleme sürecinde kullanılan istatistiksel analiz yönteminin varsayımları arasında olan normallik ve diğer sayıltıları karşılayan ölçümler için ilişkili ve ilişkisiz Ölçümler t testi kullanılmıştır. Normallik ve diğer sayıltıları karşılamayan ölçümler için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde alt amaçların incelenmesi amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular alt amaç sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

Alt Amaç 1: Araştırmanın birinci alt amacı *"Araştırmaya katılan 1. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ' den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan 1. deney grubunda bulunan öğretmenlerin HRHÖ'den aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek için, ilişkili ölçümler için t testi kullanılmıştır. t testi sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan 1. Deney Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ' den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları

Ölçüm	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Sd**	**t**	**p**
Ön test	10	97,7	19,06	9	3,69	0.005
Son test	10	65,2	18,35			

Tablo 3 incelendiğinde, 1. deney grubu öğretmenlerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (t= 3,69, p<.05). 1. Deney grubunun HRHÖ ön test puanı $\bar{X}$=97,7 iken, son test HRHÖ puanı ortalaması $\bar{X}$=65,2'dir.

Alt Amaç 2: Araştırmanın ikinci alt amacı *"Araştırmaya katılan 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ' den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"*şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ' den aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek için, ilişkili ölçümler için t testi kullanılmıştır. t testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan 1. Kontrol Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ' den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları

Ölçüm	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Sd**	**t**	**p**
Ön test	10	72,2	28,14	9	0,24	0.81
Son test	10	71	33,57			

Tablo 4 incelendiğinde, 1. kontrol grubu öğretmenlerinin ön test ve son test puan aitmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (t=0,24, p>.05). 1.kontrol grubu HRHÖ ön test puanı $\bar{X}$ =72,2 iken, son test HRHÖ puanı ortalaması $\bar{X}$=71 olarak tespit edilmiştir.

Alt Amaç 3: Araştırmanın üçüncü alt amacı *"Araştırmaya katılan 1. deney grubu ve 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan 1. deney grubu ve 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları son test puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek için, ilişkisiz ölçümler için t testi kullanılmıştır. t testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan 1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ'den Aldıkları Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
1.Deney son	10	65.20	18.35	9	0,47	0.63
1.Kontrol son	10	71.00	33.57			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının HRHÖ'den aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=0.47, p>.05). 1.

deney grubu HRHÖ son test puanı $\bar{X}$=65,20 iken, 1. kontrol grubu HRHÖ son test puanı ortalaması $\bar{X}$=71'dir.

Alt Amaç 4: Araştırmanın dördüncü alt amacı *"Araştırmaya katılan 1. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları farkı ile 1. kontrol grubu öğretmenlerin ön test ve son test puanları farkı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan HRHÖ'den alınan öntest ve son test puanları farkı ortalamaları normal dağılım özelliği göstermediğinden 1. deney ve 1. kontrol grupları arasındaki farka nonparametrik test olan Mann Whitney U-Testi testi ile bakılmıştır. Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan 1. Deney Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ'den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları Farkı ile 1. Kontrol Grubu Öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Puanları Farkının Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	**N**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Deney1	10	13,3	133	22	.034
Kontrol 1	10	7,7	77		

Tablo 6 incelendiğinde, 1. Deney ve 1. Kontrol gruplarının HRHÖ'den aldıkları öntest ve sontest puan farkı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (U=22, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1. deney grubu katılımcılarının HRHÖ ön test-sontest farkı puan ortalamalarının, 1. kontrol grubundaki katılımcıların ön test-son test farkı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Alt Amaç 5: Araştırmanın beşinci alt amacı *"Araştırmaya katılan 1. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları son test puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan 1. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ' den aldıkları son test ve izleme puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek için, ilişkili ölçümler için t testi kullanılmıştır. t testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan 1. Deney Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ' den Aldıkları Son Test ve İzleme Puanlarının t Testi Sonuçları

Ölçüm	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Sd**	**t**	**p**
Sontest	10	65,20	18,35	9	1,041	,325
İzleme	10	63,50	17,20			

Tablo 7 incelendiğinde, 1. deney grubu öğretmenlerinin son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (t=1,041, p>.05). 1. deney HRHÖ son test puanı $\bar{X}$=65,20 iken, izleme HRHÖ puanı ortalaması $\bar{X}$=63,50'dir.

Alt Amaç 6: Araştırmanın altıncı alt amacı *"Araştırmaya katılan 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları son test puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ' den aldıkları son test ve izleme puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek için, ilişkili ölçümler için t testi kullanılmıştır. t testi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan 1. Kontrol Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ' den Aldıkları Son Test ve İzleme Puanlarının t Testi Sonuçları

Ölçüm	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Sd**	**t**	**p**
Sontest	10	71,00	33,57	9	3,087	,013
İzleme	10	73,40	34,09			

Tablo 8 incelendiğinde, 1. kontrol grubu öğretmenlerinin son test ve izleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (t= -3,087, p<.05). 1. kontrol HRHÖ son test puanı $\bar{X}$= 71 iken, izleme HRHÖ puanı ortalaması $\bar{X}$=73,40'dır.

Alt Amaç 7: Araştırmanın yedinci alt amacı *"Araştırmaya katılan 2. deney grubu ile 2. kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan 2. deney grubu ve 2. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları son test puan ortalamalarının ilişkisiz ölçümler için t testi kullanılmıştır. t testi sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan 2. Deney Grubu ile 2. Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının t Testi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
2.Deney	10	40.40	10.12	9	2.48	.023
2.Kontrol	10	63.90	28.16			

Tablo 9 incelendiğinde, 2. deney ve 2. kontrol gruplarının HRHÖ'den aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (t=2.48, p<.05). 2. deney HRHÖ son test puanı $\bar{X}$=40,40 iken, 2. kontrol HRHÖ son test puanı ortalaması $\bar{X}$=63,90'dır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, 2. deney grubu katılımcılarının HRHÖ son test puan ortalamalarının, 2. kontrol grubundaki katılımcıların son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

Alt amaç 8: Araştırmanın sekizinci alt amacı "*Araştırmaya katılan 2. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ'de aldıkları sontest puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan 2. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ' den aldıkları son test ve izleme puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek için, ilişkili ölçümler için t testi kullanılmıştır. t testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan 2. Kontrol Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ' den Aldıkları Son Test ve İzleme Puanlarının t Testi Sonuçları

Ölçüm	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Sd**	**t**	**p**
Sontest	10	63,90	28,16	9	1,232	,249
İzleme	10	67,60	28,68			

Tablo 10 incelendiğinde, 2. kontrol grubu öğretmenlerinin son test ve izleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (t= -1,232, p>.05). 2. kontrol HRHÖ son test puanı $\bar{X}$=63,90 iken, izleme HRHÖ puanı ortalaması $\bar{X}$=67,60'dır.

Alt amaç 9: Araştırmanın dokuzuncu alt amacı *"Araştırmaya katılan 2. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ'de aldıkları sontest puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan HRHÖ'den alınan son test ve izleme puan ortalamaları normal dağılım özelliği göstermediğinden 2. deney grubu öğretmenlerinin son test ve izleme puan ortalamalarına nonparametrik test olan Mann Whitney U-Testi testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan 2. Deney Grubu Öğretmenlerinin HRHÖ' den Aldıkları Son Test ve İzleme Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	**N**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Sontest	10	11,20	112,00	43,00	,593
İzleme	10	9,80	98,00		

Tablo 11 incelendiğinde, 2. deney grubunun son test ve izleme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=43,00, p>.05).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde homofobiyle baş etme grup rehberliği programının, öğretmenlerin eşcinsellere yönelik tutumları üzerindeki etkisine ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. 1. ve 2. Deney Gruplarına Yönelik Alt Amaçlara İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacı "araştırmaya katılan 1. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları puanların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, 1. deney grubunun son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde düştüğü görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın dördüncü alt amacı "araştırmaya katılan 1. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları puanların ön test ve son test puanları farkı ile 1. kontrol grubu öğretmenlerinin ön test ve son test puanları farkı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Dördüncü alt amaca ait bulgular incelendiğinde, 1. deney grubunun ön test son test puan farkı ortalamasının, 1. kontrol grubunun ön test son test puan farkı ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca yedinci alt amacı "araştırmaya katılan 2. deney grubu ile 2. kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt amaçla ilgili bulguda 2. deney grubu öğretmenlerinin son test puan ortalamalarının 2. kontrol grubu öğretmenlerinin son test puan ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgular, homofobiyle baş etme grup rehberliği programının öğretmenlerin homofobi seviyesini azalttığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan araştırmanın üçüncü alt amacı "araştırmaya katılan 1. deney grubu ve 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Üçüncü alt amacın bulguları incelendiğinde ise 1. deney ve 1. kontrol gruplarının HRHÖ'den aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin seçimi sürecinde Hatay Valiliği'nden yasal izin alınamadığı için çalışmaya gönüllü katılmak isteyen 40 öğretmen arasından, gruplara atama yapmak durumunda kalınmıştır. Bu doğrultuda, üçüncü alt amacın bulgusunda katılımcıların seçimi ve grupların oluşturulmasında yaşanan sınırlılığın etkisinden bahsedebiliriz.

1.deney ve 2. deney grubuna dâhil olan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, araştırmaya gönüllü olarak katılmalarında (grup rehberliği programı oturumları başlamadan önce) okullarında LGBT öğrenciyi "teşhis etme" ve "düzeltme" fikrinin etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, grup rehberliği programı sürecinde bireysel olarak bu yanılgılarını tespit edip ifade etmiştir.

Homofobiyle baş etme grup rehberliği programının içeriği; cinsel yönelim ve cinsel kimlik terminolojisini kavrama ve anlamlandırma, homofobi, bifobi ve transfobinin doğasını ve işleyişini analiz edip nefret suçları ve ayrımcı ideolojilerle bağlantısını kurabilme, cinsiyetçilik, heteroseksizm, heteronormativite kavramlarıyla homofobinin ilişkisini tartışabilme, kültür ve norm kıskacında homofobiyi sorunsallaştırabilme becerilerini kazandırabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Programın uygulanması sırasında paylaşımların grup içi etkinliklerle, ev ödevleri ve geri bildirimlerle pekiştirilmesinin 1. ve 2. deney grubu öğretmenlerinin, homofobi seviyesini azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları yapılan çeşitli araştırmalarla paralellik göstermektedir (Van de Ven, 1995; Cianciotto ve Cahill, 2003; Szalacha, 2003; Foreman ve Quinlan, 2008; Whitman, Horn ve Boyd, 2007; Ollis, 2010; Benson, Smith ve Flanagan, 2014). Clark (2010), öğretmen eğitimlerinde sosyal adaleti daha iyi yapılandırmak için homofobiye yönelik "anti homofobik" çalışmaların yanı sıra "birleşme (müttefik)" çalışmalarının da önemli olduğunu belirtmektedir. Anti homofobik çalışmalar, ırkçı, heteroseksist, homofobik söylemleri tespit ve tartışmayı içerir ve bununla birlikte eleştirel diyaloga davet ederken, birleşme çalışmaları ise bu çizgilerin ilerisinde üretken sosyal birlikler üretmek için olasılıkları araştırır ve farklılık çizgilerini sorgulamaktadır. Homofobiyle baş etme grup rehberliği programı içeriğine baktığımızda, var olan oturumların anti çalışmalar ve birleşme (müttefik) çalışmalar içerdiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla, öğretmenlerin programın içerisinde var olan "birleşme (müttefik)" çalışmalarını fark etme, uyum sağlama ve özümseme konusunda avantajlı olabileceği düşünülmektedir. Bu avantajla beraber daha rahat deneyimlenen, birleştirilen ve performe edilen "anti homofobik" ve "birleştirici" çalışmaların, öğretmenlerin homofobik tutum seviyesini azaltma noktasında işlev görebileceği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan "araştırmaya katılan 1. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ'de aldıkları son test puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin HRHÖ'den aldıkları son test ve izleme testi puanları ortalamaları

arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın dokuzuncu alt amacı olan "araştırmaya katılan 2. deney grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları son test puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin HRHÖ'den aldıkları son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmaktadır.

Araştırmanın 1. deney ve 2. deney grubundaki öğretmenlerin homofobi puanlarının son test ve izleme ölçümleri arasında fark olmadığı, programın etkisinin 3 ay sonra yapılan izleme ölçümünde de devam ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin sekiz hafta boyunca yapılan çalışmalardaki bilgi ve becerileri devam ettirdikleri görülmektedir. Bu sonuç homofobiyle baş etme programının uzun süreli etkisinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Yapılan ilgili araştırmalarda da (Van de Ven, 1995; Whitman, Horn ve Boyd, 2007) benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Uygulanan programın uzun süreli etkisini sürdürmesinde programın öğretmenlerin homofobik ve heteroseksist tutumlarının gelişimi ve sürdürülmesinde öz ve dış değerlendirme yapabilme becerisini kazandırma, homonegatif ve heteroseksist olmayan iletişim ve ilişki stratejileri geliştirebilme, homofobik tutum ve davranışlarına yönelik tespit ve müdahale etme becerisini içeren özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

5.2. 1. ve 2. Kontrol Gruplarına Yönelik Alt Amaçlara İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı **"**araştırmaya katılan 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, homofobiyle baş etme grup rehberliği programının uygulanmadığı 1. kontrol grubu öğretmenlerinin, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuç grup rehberliği programına dâhil olmayan öğretmenlerin tutumlarının herhangi bir yönde değişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Altıncı alt amaç "araştırmaya katılan 1. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ'de aldıkları son test puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin HRHÖ'den aldıkları son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Sekizinci alt amaç "araştırmaya katılan 2. kontrol grubu öğretmenlerinin HRHÖ'den aldıkları son test puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık

var mıdır?" şeklindedir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin HRHÖ'den aldıkları son test ve izleme testi puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya konmaktadır.

Kontrol gruplarının HRHÖ izleme puanı ortalamalarında artış olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, kontrol grubundaki öğretmenlerin homofobi seviyelerinin arttığı söylenebilir. Bu doğrultuda, eşcinsel bireyler ve onların sorun alanları ve hak talepleriyle ilgili farkındalığa ve yetkinliğe sahip bireyler, LGBT'lerle ilgili dayatılan hegemonik yapıyı sorgulayıp reddedebilirken (deney gruplarında görüldüğü üzere), LGBT'lerle ilgili bilgisi ve farkındalığı olmayan bireylerin eşcinsellere yönelik tutumlarını sürdürdükleri düşünülebilir. Bununla birlikte cinsel yönelim, cinsel kimlik, cinsel rol, heteroseksizm, heteronormativite, homonegativizm, toplumsal cinsiyet vb. kavramlarının sorunsallaştırılmamasının ve LGBT kavramlarla ilgili doğru bilgi ve farkındalığın edinilmemesinin eşcinsellere yönelik olumsuz tutumu arttırdığı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırma iki deney grubu ile yürütülmüştür; her iki deney grubuna da "Homofobiyle Baş etme Grup Rehberliği Programı" (HBGR) uygulanmıştır.

Yapılan deneysel uygulamalar sonucunda, HBGR programına devam eden deney grubundaki öğretmenlerin homofobi tutum puanlarında anlamlı düzeyde düşüş olduğu ve uzun dönemde bu düşüşün etkisinin devam ettiği görülmüştür. Yani, deney ve kontrol gruplarının homofobi tutum puanları arasında deney grubundaki öğretmenler lehine pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üç aylık izleme süreci sonrasında da elde edilen kazanımların etkisinin sürdüğü görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve alanda çalışan uzmanlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, öğretmenlere yönelik iki ayrı deney grubu üzerinde çalışılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda veliler ve idareciler de sürece dâhil edilerek programın homofobik tutum üzerindeki etkileri değerlendirilebilir.
2. Bu çalışma, lisede görev yapan öğretmenlere yönelik olarak yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda benzer araştırmaların anasınıfı, ilkokul ve ortaokul seviyelerindeki öğretmenler ve daha geniş örneklemler üzerinde gerçekleştirilmesi araştırma sonuçlarını karşılaştırma ve genelleme açısından yararlı olacaktır.
3. Öğretmenlerin eşcinsellere yönelik homonegatif yargı ve ayrımcılık içeren tutum ve davranışlara farkındalık geliştirmeye ve müdahaleye yönelik bu program, eşcinsel bireylerle iletişim ve sosyal becerilerin geliştirilmesi, heteroseksizm, cinsiyetçilik ve heteronormativiteyi sorgulama ve müdahale

becerisi gibi pek çok beceri içermektedir. Bu tür becerilerin uygulanan kısa süreli programlar aracılığıyla edinilmesi mümkün olmayabilmektedir. Bu nedenle üniversitelerin eğitim fakültelerinden başlayarak programların hedeflediği becerilerin eğitim öğretim etkinlikleri ile birleştirilmesi, aday öğretmenlik sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitimlerine dâhil edilmesi öğretmenlerin bu becerileri içselleştirmesine ve davranışa dönüştürmesine yardımcı olabilir. Öğretmen eğitimi müfredatının içine yerleştirilebilecek beceri eğitimlerinin LGBT öğrenciler için koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetleri alanına katkı getirebileceği düşünülmektedir.

6.2.2. Alanda Çalışan Uzmanlara Yönelik Öneriler

1. Alanda çalışan psikolojik danışmanlar bu araştırmada geliştirilen homofobiyle baş etme grup rehberliği programını okul psikolojik danışmanlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yararına sunabilir.
2. Homonegativizme sahip öğretmenlere verilen bu grup rehberliğinin yanı sıra; öğretmenler LGBT hak ve özgürlüklerini savunan, cinsiyetçilikle ve ırkçılıkla mücadele eden feminist sivil toplum örgütlerine yönlendirilerek homofobik tutumların asgari düzeye indirilmesi yoluna gidilebilir.
3. Bu araştırma zaman ve uygulama gibi sınırlılıklar nedeniyle sadece öğretmenlerle yürütülen görece kısa süreli bir çalışmadır. Bu tür davranış ve etkileşim becerisi kazandırma programlarının uzun dönemli başarısı yönetici, veli, öğrenci, sivil toplum kuruluşları ve konunun diğer paydaşlarının da işbirliğini gerektirmektedir. Ebeveyn ve eğitimcilerin işbirliğini sağlamak, konuya ilişkin ortak bir anlayış oluşturmak, böylece uygulamada sistem, idareci ve ebeveynlerden kaynaklanan sorunları engellemek daha verimli sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir.
4. Öğretmenlerin, LGBT öğrencilerini taciz ve homofobik zorbalığa karşı koruyan sınıf ve okul politikası geliştirme becerilerini arttırmak çok önemlidir. Olumlu sınıf ortamını yaratacak ve bu tür müdahale programlarını uygulayabilecek kişiler olarak öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yolu ile iletişim kurma, sınıfta olabilecek çatışmaları çözme, homofobik davranışlarla baş etme, homofobi ve heteroseksizmin insancıl, feminist ve bilişsel davranışçı çerçevede nasıl ele almaları gerektiği bilgisi

sağlanabilir. Homofobik zorbalığın kronikleşmeden önlenmesi için, gey-hetero öğrenci ve aile üyeleri tarafından okul temelli destek gruplarının oluşturulması sağlanabilir. Bunun yanında, kriz, intihar ve zorbalığa karşı okul personeline müdahale eğitimi, öğretmen, idareci ve okul personelinin homofobiyle başetmesine yönelik önleme çalışmalarının okullarda mümkün olduğunca anasınıfı ve ilkokul düzeyinde başlatılması, eşcinsellere yönelik olumsuz tutumun sonuçlarının başarıyla kontrol edilmesini sağlayabilir.

5. LGBT öğrencilerin özellikle kritik bir gelişim aşaması olan ergenlik döneminde akranlar, aile, öğretmen ve okul personeli ile sağlıklı bir iletişim kurması, mutlu, kendine güveni olan, başarılı bireyler yetişmesine katkı sağlayacaktır. Gerek LGBT gerekse de heteroseksüel öğrencilere güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için, sınıf ve okul bazında özellikle cinsel yönelimle ilgili sıfır tolerans politikası güderek gey-hetero öğrenci klüpleri, konunun uzmanlarından oluşan danışma kurulları oluşturulması ve kurum yöneticilerinin desteği çerçevesinde bu kurullar aracılığıyla çeşitli kurs, seminer ve toplantılar düzenlenmesi sağlanabilir. Ayrıca broşür, afiş ve el kitapçıkları hazırlayarak ebeveynlerin, öğretmenlerin, idarecilerin ve okul personelinin çeşitlilikle kucaklaşmayı arttırmak, öğrencilerin yaşamlarını iyileştirmek için ihtiyaç duydukları konuda bilgilenmeleri ve sağlanabilir.
6. Daha sonraki çalışmalarda, anti homofobi eğitimi içerisine kuir pedogoji eğitimleri de dâhil edilebilir. Böylelikle, cinsiyet ve cinsellik gibi konularda doğruluğu kabul edilen varsayımlara yönelik daha radikal bir şekilde eleştirel bir mercek sağlanabilir.
7. Çalışma özel bir kuruluşa ait bir toplantı salonunda ve salonun var olan imkânları doğrultusunda yapılmıştır. Özel bir toplantı salonu olmasına rağmen kuruluşun yoğunluğundan kaynaklı, bazı günler uygulamalar farklı salonlarda yapılmak zorunda kalınmıştır. Okullarda bu tarz uzun süreli beceri eğitimlerinin yapılabileceği özel zaman dilimleri ve uygun grup çalışma salonlarının kullanımının psikolojik danışma ve rehberlik yıllık çalışma müfredatlarına konulmasıyla bu tür engellerin ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akbağ, M. (2013). Bilişsel terapi. F. Akkoyun (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* içinde (s. 314-350). Ankara: Nobel Yayın.

Akdaş-Mitrani, A.T. (2008). Eşcinsellere yönelik olumsuz tutumlar: Meslek grupları ve ilişkili özellikler. *Adli Bilimler Dergisi, 7*(24), 23-30.

Alden, H. L. ve Parker, K. F. (2005). Gender role ideology, homophobia and hate crime: Linking attitudes to macro-level anti-gay and lesbian hate crimes. *Deviant Behavior, 26*(4), 321-343.

Alexander, M.M., Santo, J.B., Cunha, J.D., Weber, L. ve Russell, S.T. (2011). Effects of homophobic versus nonhomophobic victimization on school commitment and the moderating effect of teacher attitudes in Brazilian public schools. *Journal of LGBT Youth, 8,* 289-308.

APA, (2000). Cinsel Yönelimi Değiştirme Girişimlerine Odaklı Terapiler (Onarım veya Dönüştürme Terapisi): *Amerikan Psikiyatri Derneği'nin Bildirgesi.* Erişim Tarihi: 05.04.2016, http://web.archive.org/web/20100703021349/http://www.psych.org/Departments/EDU/Library/APAOfficialDocumentsandRelated/PositionStatements/200001.aspx

Arı, R. ve Akkoyun, F. (2013). Akılcı duygusal davranışçı terapi. F. Akkoyun (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* içinde (s. 273-313). Ankara: Nobel Yayın.

Arıcı, F. ve Kepir, D. (2014). Feminist terapi: Çok kültürlü yaklaşım. N. Voltan-Acar (Ed.), *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* içinde (s. 431-473). Ankara: Nobel Yayın.

Bacanlı, F. ve Öztemel, K. (2014). Davranışçı terapi. N. Voltan-Acar (Ed.), *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* içinde (s. 250-293). Ankara: Nobel Yayın.

Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: TDFO Yayıncılık.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Başar, K. (2003). Lezbiyen ve geylere yönelik psikiyatrik tedavi girişimleri. *Lezbiyen ve geylerin sorunları* içinde (s. 130). Kaos GL Sempozyumu, Ankara.

Başar, K., Nil, M. Ş. ve Kaptan, S. (2010). Eşcinsellikle ilgili yaygın yanlışlar, bilimsel doğrular. *Hastalık'tan ideolojiye homofobi* içinde (s. 68-75). V. Uluslararası Homofobi Karşıtı Buluşma, Ankara.

Batur, E. (2014). Baskıyla Beslenen Eşcinsel Yaratıcılık. *Tarih Dergisi*, 4, 46-50.

Bauer, A. F. (2004). State of the States 2004: GLSEN's policy analysis of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) Safer Schools Issues. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network. Available online at www.glsen.org/cgibin/iowa/all/library/record/1687.html.

Benson, F. J., Smith, N.T., ve Flanagan, T. (2014). Easing the Transition for Queer Student Teachers From Program to Field: Implications for Teacher Education. *Journal of Homosexuality, 61*(3), 382-398.

Bochenek, M., ve Brown, A.W. (2001). *Hatred in the Hallways: Violence and Discrimination Against Lesbian.* Gay, Bisexual and Transgender Students in U.S. Schools. Available online at <www.hrw.org/reports/2001/uslgbt/toc.htm>.

Bostwick, W. B., Boyd, C. J., Hughes, T. L., ve McCabe, S. E. (2010). Dimensions of sexual orientation and the prevalence of mood and anxiety disorders in the United States. *American Journal of Public Health, 100,* 468–475.

Bourdieu, P. (2014). *Eril tahakküm.* (Çev.Ed. Yılmaz, B.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Bontempo, D.E., ve D'Augelli, A.R. (2002). Effects of at-school victimisation and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behaviour. *Journal of Adolescent Health, 30*(5), 364-374.

Bulduk, S. (2008). *Yeni başlayanlar için psikolojide deneysel araştırma yöntemleri.* İstanbul: Çantay Kitapevi.

Butler, J. (2007). *Taklit ve 'toplumsal cinsiyet'e karşı durma.* İstanbul: Agora Kitaplığı.

Butler, J. (2010). Queer yoldaşlığı ve savaş karşıtı siyaset. *Queer forum* içinde (s. 19-28). V. Uluslararası Homofobi Karşıtı Buluşma, Ankara.

Butler, J. (2012). *Cinsiyet belası: feminizm ve kimliğin altüst edilmesi.* İstanbul: Metsi Yayıncılık.

Callender, K.A. (2015). Understanding antigay bias from a cognitive-affective-behavioral perspective. *Journal of Homosexuality, 62,* 803-2015.

Candansayar, S. ve Çabuk, D. (2010). Tıp ve homofobi. *Hastalık'tan ideolojiye homofobi* içinde (s. 85-89). V. Uluslararası Homofobi Karşıtı Buluşma, Ankara.

Chantler, K. (2005). From disconnection to connection: Race, gender and the politics of therapy. *Bristish Journal of Guidance and Counselling,* 33, 239-256.

Cianciotto, J., ve Cahill, S. (2003). *Education policy: Issues affecting lesbian, gay, bisexual, and transgender youth*. New York: The National Gay and Lesbian Task Force Policy Institute. Retrieved from http://thetaskforce.org/reports_and_research/education_policy

Clark, C.T. (2010). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia. in a U.S. teacher education program. *Teaching and Teacher Education, 26,* 704-713.

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuram ve uygulamaları.* (Çev.Ed. Ergene, T). İstanbul: Mentis Yayınları.

Çırakoğlu, O. Ç. (2006). Perception of homosexuality among Turkish university students: The roles of labels, gender and prior contact. *The Journal of Social Psychology*, *146* (3), 293-305.

Dattlio, F.M., Jongsma, A.E. ve Davis, S.D. (2013). *Aile terapisi tedavi planlayıcısı*. (Çev. Yıldırım, A. & Kurt, İ.), Ankara: Nobel Yayınları.

Davies, M. (2004). Correlates of negative attitudes toward gay men: Sexism, male role norms, and male sexuality. *Journal of Sex Research, 41*(3), 259–266.

Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., ve Lamme, L.L. (2012). Turkish Preservice Teachers' Perceptions of Children's Picture Books Reflecting LGBT-Related Issues. *The Journal of Educational Research, 105*, 256-263.

Direk, Z. (2014). *Cinsiyetli olmak: Sosyal bilimlere feminist bakışlar.* İstanbul: Yapı Kredi.

Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ertan, C. (2009). Hegemonik erkeklik ve eşcinsellik. *Homofobi kıskacında beden: Erkeklik-kadınlık* içinde (s. 161-168). IV. Uluslararası Homofobi Karşıtı Buluşma, Ankara.

Eğitimsen (2014). *Eğitimde cinsiyetçilik raporu.* Erişim Tarihi: 4 Temmuz 2014, http://egitimsen.org.tr/egitimde-cinsiyetcilik-raporu-2014/

Eğitimsen (2015). *Eğitimde cinsiyetçilik raporu.* Erişim Tarihi: 4 Temmuz 2014, http://egitimsen.org.tr/egitimde-cinsiyetcilik-raporu-2015/

Eren-Gümüş, A. (2014). Kişi merkezli terapi. N. Voltan-Acar (Ed.), *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* içinde (s. 184-212). Ankara: Nobel Yayın.

Evripidou, D. ve Çavuşoğlu, Ç. (2015). English Language Teachers' Attitudes Towards the Incorporation of Gay- and Lesbian-Related Topics in the Classroom: The Case of Greek Cypriot EFL Teachers. *Sex Res Soc Policy, 12,* 70-80.

Ferfolja, T.(1998). Australian lesbian teachers, a reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools. *Gender and Education, 10*(4),401-415.

Ferfolja, T. (2008). Discourses that Silence: Teachers and Anti-Lesbian Harassment. *Studies in the Cultural Politics of Education, 29*(1), 107-119.

Foreman, M. ve Quinlan, M. (2008). Increasing Social Work Students' Awareness of Heterosexism and Homophobia- A Partnership between a Community Gay Health Project and a School of Social Work. *Social Work Education, 27*(2), 152-158.

Francis, B., ve Skelton, C. (2001). Men Teachers and the Construction ofHeterosexual Masculunity in the Classroom. *Sex Education, 1*(1), 9-21.

Francis, D.A. (2012). Teacher Positioning on the Teaching of Sexual Diversity in South African Schools. *Culture, Health&Sexuality, 14*(6),597-611.

Gelbal, S., ve Duyan, V. (2006). Attitudes of university students toward lesbians and gay men in Turkey. *Sex Roles, 55,* 573–579.

Glsen (1999). *Homophobia 101: Teaching respect for all.* Massachusetts: Education Department Resource.

Glsen (2007). *Gay-straight alliances: Creating safer schools for LGBT students and their allies.* (GLSEN Research Brief). New York: Gay,Lesbian, and Straight Education Network. Retrieved from http://www.glsen.org/cgi-bin/iowa/all/research/index.html

Goodnow, C., Szalacha, L., ve Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools, 43,* 573–589.

Göregenli, M. (2003). Bir gruplar arası ilişki ideolojisi olarak homofobi ve homofobik şemalar. *Lezbiyen ve Geylerin Sorunları ve Toplumsal Barış İçin Çözüm Arayışları Sempozyumu,* Mayıs. Ankara: Ayrıntı Basımevi.

Göregenli, M. (2010). Zalimin zırt dediği yer. *Homofobi kimin meselesi?* içinde (s. 222-224). V. Uluslararası Homofobi Karşıtı Buluşma, Ankara.

Guasp, A. (2009). *Homophobic bullying in Britain's schools*: The teachers' report Stonewall (Ed.), Research Reports. Retrieved from http://www.stonewall.org.uk/at_school/education_for_all/quick_links/education_resources/4003.asp

Guasp, A. (2012). *School Report: The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012.* London: Stonewall and University of Cambridge - Center for Family Research.

Güçray, S. (2009). Feminist terapi ve psikolojik danışma. F. Korkut-Owen., R. Özyürek., & D.N. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* içinde (s .99-131). Ankara: Nobel Dağıtım.

Güçray, S. (2013). Feminist Terapi. F. Akkoyun (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* içinde (s. 376-403). Ankara: Nobel Yayın.

Güldü, Ö. ve Ersoy-Kart, M. (2009). Toplumsal Cinsiyet Rolleri ve Siyasal Tutumlar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergi, 64*(3), 98-116.

Gültekin, F. (2014). Bilişsel terapi. N. Voltan-Acar (Ed.), *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* içinde (s. 328-368). Ankara: Nobel Yayın.

Güney, N., Kargı, E. ve Çorbacı-Oruç, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin eşcinsellik konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of HIV/AIDS, 7*, 131-137.

Gür, A. (2014). Batıda Eşcinsellik. *Tarih Dergisi*, 4, 40-46.

Gürşimşek, I. (2010). Sexual education and teacher candidates' attitudes towards sexuality. *Journal of Guidance & Counseling, 20* (1), 81-90.

Hanlon, J. (2009). How Educators Can Address Homophobia in Elementary Schools. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice, 22*(1), 32-44.

Herek, G. M. (2000). Sexual prejudice and gender: Do heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men differ? *Journal of Social Issues, 56,* 251-266.

Hudson, W., ve Ricketts, W. (1980). A strategy forthe measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality, 5,* 357-372.

Human Rights Watch, Hatred in the Hallways: Violence and Discrimination against Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Students in US Schools (2001) http://www.hrw.org/reports/2001/uslgbt/toc.htm [as of May 10, 2015.]

Institute of Medicine. (2011). *The health of lesbian, gay, bisexual, and transgender people:Building a foundation for better understanding.* Washington DC: National Academies Press.

İnanç, B.Y. ve Yerlikaya, E.E. (2016). *Kişilik kuramları.* Ankara: Pegem Akademi.

Jones, J.R. (2012). Dismantling the Context and Breaking Free From Contextual Oppositions: How Teacher Education Programs Can Combat Homophobia. *Journal of Srate, 22*(1), 8-15.

Kaos GL Derneği (2010). *Medyada Homofobiye Son.* Erişim Tarihi: 2 Şubat 2016, http://www.kaosgldernegi.org/kutuphanedetay.php?id=17

Kaos GL Derneği (2011). Medya Mart Raporu. Erişim Tarihi: 2 Şubat 2016, http://www.kaosgl.com/sayfa.php?id=6757

Kaos GL Derneği (2012). Medya Mart Raporu. Erişim Tarihi: 4 Şubat 2016, http://www.kaosgl.com/sayfa.php?id=11757

Kaos GL Derneği (2014). Cinsel Yönelim ve Cinsiyet Kimliği Temelli İnsan Hakları İhlalleri Raporu. Erişim Tarihi: 1 Ağustos 2016, http://www.kaosgldernegi.org/resim/yayin/dl/2014_nefret_sulari_raporu.pdf

Kaos GL Derneği (2015). Cinsel Yönelim ve Cinsiyet Kimliği Temelli İnsan Hakları İhlalleri Raporu. Erişim Tarihi: 1 Ağustos 2016, http://www.kaosgldernegi.org/resim/yayin/dl/lgbt__nsan_haklar__raporu_kaosgl_2015_1.pdf

Kaysen, D.L., Kulesza, M., Balsam, K.F., Rhew, I.C., Blayney,J.A. Lehavot, K, vd. (2014). Coping as a mediator of internalized homophobia and psychological distress among young adult sexual minority women. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 1*(83), 225-233.

Keiller, S. W. (2010). Masculine norms as correlates of heterosexual men's attitudes toward gay men and lesbian women. *Psychology of Men&Masculinity, 11*(1), 38-52.

Kıraç, F. (2013). *Eşcinsellikle ilgili dini-psikolojik algılar ve maneviyat.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Koenig, B.W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes and sexual orientation among high school students: What influence do parents and school have? *School Psychology Review, 37(*2), 202-213.

Kosciw, J.G., ve Diaz, E.M. (2006). *2005 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nations's*

schools. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network. Retrieved from http://www.gelsen.org/cgi-bin/iowa/all/research/index.html

Lemoire, S.J. ve Chen, C.P. (2005). Applying person-centered counseling to sexual minority adolescent. *Journal of Counseling and Development,* 83, 146-154.

McIntyre, E. (2009). Teachers discourse on lesbian, gay and bisexual pupils in Scottish schools. *Educational Psychology in Practice, 25*(4), 301-314.

Mera, M. (2002). *A psychoeducational program design to enhance hispanic mothers' acceptance of their gay, lesbian and bisexual children's alternative lifestyle utilizng a humanistic model.* Yayımlanmamış doktora tezi, Carlos Albızu University, Miami, Florida.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress and mental health in lesbian, gay and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin,* 129, 674–697.

Meyer, E.J. (2008). Gendered Harassment in Secondary Schools: Understanding Teachers' (non) Interventions. *Gender and Education, 20*(6), 555-570.

Michell, M.J. (2009). When Consciousness Dawns: Confronting Homophobia with Turkish High School Students. *The English Journal,* 98 (4), 66-72.

Murdock, T., ve Bolch, M. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centred analyses. *Psychology in the Schools, 42*(2), 159-172.

Ollis, D. (2010). 'I haven't changed bigots but …': Reflections on the impact of teacher professional learning in sexuality education. *Sex Education, 10* (2), 217-230.

Onoufriou, A. (2010). Proper masculinities and the fear of feminisation in modern Cyprus: University students talk about homosexuality and gendered subjectivities. *Gender and Education, 22*(3), 263-277.

Özbay, C. (2013). Türkiye'de Hegemonik Erkekliği Aramak. *Doğu Batı Dergisi, 63,* 185-204.

Paluck, E. L. (2010). Peer pressure against prejudice: A high school field experiment examining social network change. *Jounal of Experimental Social Psychology,* 47(2), 350–358.

Parrott, D. J. (2009). Agression toward gay men as gender role enforcement: Effects of male role norms, sexual prejudice and masculine gender role stres. *Journal of Personality, 77*(4), 1138-1166.

Piedraa,J., Ramirez-Maciasa, G., Riesa,F., Rodriguez-Sanchezb, A.R., ve Phippsc, C. (2015). Homophobia and Heterosexism: Spanish Pysical Education Teachers' Perceptions. *Sport in Society,* 1-15.

Poteat, V.P. (2007). Peer Group Socialization of Homophobic Attitudes and Behavior During Adolescence. *Child Development, 78*(6), 1830-1842.

Power Walk Exercise (2015, 3 Şubat). Erişim Tarihi: 7 Nisan 2016, https://undg.org/wp-content/uploads/2015/02/3-Facilitation-Note-Power-Walk-EN.doc

Prati, G. (2012). A social cognitive learning theory of homophobic aggression among adolescent. *School Psychology Review,* 41 (4), 413-428.

Rivers, I. (1995). The victimization of gay teenagers in schools: homophobia in education. *Pastoral Care in Education,13*(1), 35-41.

Rivers, I. (1996). Young, gay and bullied. *Young People Now,* 18-19.

Robinson, J.P. ve Espelage, D.L. (2011). Inequties in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school. *Educational Researcher, 40*(7), 315-330.

Robinson, K.H., ve Ferfolja, T. (2001). 'What are We Doing this For?' Dealing with Lesbian and Gay Issues in Teacher Education. *British Journal of Sociology of Education, 22*(1), 121-133.

Russell, S. T. ve Joyner, K. (2001). Adolescent sexual orientation and suicide risk: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 91,* 1276–1281.

Sakaoğlu, N. (2014). Doğuda eşcinsellik. *Tarih Dergisi,* 4, 36-40.

Sakallı, N. (2002a). The relationship between sexism and attitudes toward homosexuality in a sample of Turkish college students. *Journal of Homosexuality, 42,* 51-62.

Sakallı, N. (2002b). Application of the attribution-value model of prejudice to homosexuality. *Journal of Social Psychology, 142,* 264-271.

Sakallı, N. (2002c). Application of the attribution-value model of prejudice to homosexuality. *The Journal of Social Psychology, 42*(2), 264-271.

Sakallı, N. ve Uğurlu, O. (2001). Effects of social contact with homosexuals on heterosexual Turkish university students attitudes towards homosexuality. *Journal of Homosexuality, 42*(1), 53-62.

Sakallı, N. ve Uğurlu, O. (2002). The effects of social contact with a lesbian person on

the attitude change toward homosexuality in Turkey. *Journal of Homosexuality, 44,* 111-118.

Saraç, L. (2012). Attitudes of future physical education teachers in Turkey toward lesbians and gay men. *Psychological Reports, 111*(3), 765-775.

Sargın,N. ve Cırcır, O. (2015). The attitudes of prospective teachers toward homosexuality: A case study in Konya. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 1*(1), 17-24.

Scott, J. (2011). *Toplumsal cinsiyet: Faydalı bir tarihsel analiz kategorisi*. İstanbul: Agora Yayınları.

Selek, P. (2003). Ataerkillik ve eşcinsellere yönelik şiddet. *Lezbiyen ve Geylerin Sorunları ve Toplumsal Barış İçin Çözüm Arayışları Sempozyumu,* Mayıs. Ankara: Ayrıntı Basımevi.

Shai, T.A. (2011). Taking a stand: The role of the early childhood teacher in educating against homophobia. *Journal of Hate Studies, 9,* 149-163.

Shields, K.R. (Director). (2012). *Love is all you need* [Film]. US.

Shoshilou, P.A. ve Vasiliou, E. (2016). Teachers reflect on homophobia in the Cypriot education system: A Qualitative Study. *Journal of Lgbt Youth, 13*(1-2), 89-111.

Spod (2012). *Farklılıklarımız Tedavi Konusu Olamaz: Ne Yanlış Ne Yalnızız!* Erişim Tarihi: 10 Mart 2016, http://www.spod.org.tr/turkce/prof-dr-nevzat-tarhanin-aciklamalarini-kiniyoruz-ve-onarim-terapisini-reddediyoruz/

Sulu, B. (Yönetmen), (2013). *Dikkat Okulda Trans Var* [Film]. Türkiye.

Szalacha, L.A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts safe schools program for gay and lesbian students. *American Journal of Education, 110*(1), 58-88.

Szalacha, L. A. (2004). Educating teachers on LGBTQ issues: A review of research and program evaluations. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 1*(4), 67–79.

Şirin, A. ve Akkoyun, F. (2013). Birey merkezli terapi. F. Akkoyun (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* içinde (s. 147-178). Ankara: Nobel Yayın.

Taşkale, A.R. (2009). Nedir bu hegemonik erkeklik? *Homofobi kıskacında beden: Erkeklik-kadınlık* içinde (s. 161-168). IV. Uluslararası Homofobi Karşıtı Buluşma, Ankara.

Tunç, A. (2014). Akılcı duygusal davranışçı terapi: N. Voltan- Acar (Ed.), *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* içinde (s. 295-326). Ankara: Nobel Yayın.

Türk Psikologlar Derneği (2012). *Eşcinselliğin Tedavisine Yönelik Terapiler Üzerine Bir Açıklama*. Erişim Tarihi: 1 Mart 2016, https://www.psikolog.org.tr/?Detail=667

Türkiye Psikiyatri Derneği (2015). *TPD ve CETAD Ortak Basın Açıklaması: Cinsellik Çok Boyutludur.* Erişim Tarihi: 17 Mart 2016, http://www.psikiyatri.org.tr/presses.aspx?press=427&type=24

Uluslararası Af Örgütü (2016, 18 Nisan). *Gay Turtles.* Erişim Tarihi: 20 Nisan 2016, https://www.youtube.com/watch?v=8VY457e5Hgg

Ummak, E. (Yönetmen), (2009). *Henüz Değil* [Film]. Kuzey Kıbrıs Cumhuriyeti.

Ummak, E. (2012). *Mersin Üniversitesi öğrencilerinin eşcinsellere yönelik tutumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ummak, E., Çelik, M. ve Sanberk, İ. (2014). Eşcinsel yönelime sahip öğrencilerin akranlarından algıladıkları zorbalık ve bu zorbalıkla ilgili başa çıkmada okul psikolojik danışmanından algılanan destek ile ilgili görüşlerin incelenmesi. *1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s.268). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Ummak, E. ve Gündoğdu, M. (2014). Rehber Öğretmenlerin Eşcinsellere Yönelik Psikolojik Danışma Konusundaki Bilgileri. *1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s.1086). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi

Van de Ven, P. (1995). Effects on high school students of a teaching module for reducing homophobia. *Basic and Applied Social Psychology, 77*(1&2), 153-172.

Voltan-Acar, N. (2007). *Grupla psikolojik danışmada alıştırmalar deneyler.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Walls, N. E., Hancock, P. ve Wisneski, H. (2007). Differentiating the social service needs of homeless sexual minority youths from those of non-homeless sexual minority youths. *Journal of Children and Poverty*, *13*(2), 177–205.

Walls, N. E., Kane, S. B. ve Wisneski, H. (2010). Gay-Straight Alliances and school experiences of sexual minority youth. *Youth & Society, 41*(3), 307–332.

Weinberg, G. (1972). *Society and healthy homosexual.* Boston, MA: Alyson.

Wernick, L.J., Kulick, A. ve Inglehart, M.H. (2013). Factors predicting student intervention when witnessing anti-lgbtq harassment: The influence of peers, teachers and climate. *Children and Youth Services Review, 35,* 296-301.

Wernick, L.J., Kulick, A. ve Inglehart, M.H. (2014). Influences of peers, teachers and climate on students' willingness to inteervene when witnessing anti-transgender harassment. *Journal of Adolesce, 37,* 927-935.

Whitman, J.S., Horn, S.S. ve Boyd, C.J. (2007). Activism in the Schools: Providing LGBTQ Affirmative Training to School Counselors. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy, 11*(3-4), 143-154.

Wikipedia (2016). *Ülkelerine Göre Lgbt Hakları.* Erişim Tarihi: 20 Şubat 2016, https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%9Clkelerine_g%C3%B6re_LGBT_haklar%C4%B1

Williams, T., Connolly, J., Pepler, D. ve Craig, W. (2005). Peer victimization, social support, and psychosocial adjustment of sexual minority adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34,* 471–482.

Wolter-Gustafson, C. (2008). Cating a wider empathic net: A case for reconsidering gender, dualistic thinking and person-centered theory and practice. *Person-centered and Experiental Psychotherapies*, 7(2), 95- 109.

Yavuz, M. F., Dalkanat, N. Gölge, Z. B. ve Müderrisoğlu, S. (2006) Eşcinsel erkeklere yönelik fiziksel şiddetin değerlendirilmesi, *Adli Tıp Dergisi Cilt,* 20 (2), 15-21.

Yıldız, S., Atamer, A. ve Yavuz, M. F. (2003). Correlates of negative attitudes of undergraduate students towards gay men and lesbians. *Forensic Sciences International, 136* (1), 290.

Yüksel, Ş. (2010). Eşcinsellik, sosyal dışlanma ve ruh sağlığı sorunlarına yaklaşım. *Hastalık'tan ideolojiye homofobi* içinde (s. 79-83). V. Uluslararası Homofobi Karşıtı Buluşma, Ankara.

Zack, J., Mannheim, A. ve Alfano, M. (2010). "I didn't know what to say…": Four archetypal responses to homophobic rhetoric in the classroom. *The High School Journal*, 98-110.

EKLER

EK 1. Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği (HRHÖ)

*Lütfen aşağıdaki her bir ifade ile ne derece hemfikir olup olmadığınızı, verilen ölçekteki puanlardan birini seçerek ifadenin yanındaki boşluğa yazınız.

1 = Hiç katılmıyorum, 2 = Oldukça katılmıyorum, 3 = Biraz katılmıyorum, 4 = Biraz katılıyorum, 5 = Oldukça katılıyorum, 6 = Çok katılıyorum

___1. Bir eşcinsel grubun içinde olmaktan rahatsızlık duyarım.

___2. Kendi cinsimden birisi bana karşı cinsel ilgi gösterirse sinirlenirim.

___3. Çocuğumun eşcinsel olduğunu öğrenseydim hayal kırıklığına uğrardım.

___4. Kardeşimin eşcinsel olduğunu öğrenseydim üzülürdüm.

___5. Eşcinsellerin katıldığı sosyal aktivitelere katılmaktan hoşlanırım.

___6. Kızımın öğretmeninin lezbiyen olduğunu öğrenmek beni rahatsız etmez.

___7. Kendi cinsimden birisi bana cinsel ilgi gösterirse canım sıkılır.

___8. Bir partide bir eşcinselle rahatça konuşurum.

___9. Oğlumun erkek öğretmeninin eşcinsel olduğunu öğrenmek beni rahatsız eder.

___10. Erkek bir eşcinselle beraber çalışmak beni rahatsız etmez.

___11. Kendi cinsimden birisinin bana cinsel ilgi göstermesi beni rahatsız etmez.

___12. Çocuğumun eşcinsel olduğunu öğrenirsem, iyi bir ebeveyn olmadığımı düşünürüm.

___13. Kendi cinsimden birisini çekici bulmaktan rahatsızlık duymam.

___14. Toplum içinde iki erkeğin el ele tutuştuğunu görmek beni iğrendirir.

___15. Doktorumun eşcinsel olduğunu öğrenmek beni rahatsız eder.

___16. Patronumun eşcinsel olduğunu öğrenmek beni rahatsız eder.

___17. Kendi cinsimden birisinin bana cinsel ilgi göstermesi beni gururlandırır.

___18. Bir kadın eşcinselle çalışmak beni rahatsız etmez.

___19. Eşimin ya da partnerimin kendi cinsinden birisine ilgi duyması beni rahatsız eder.

___20. Komşumun eşcinsel olduğunu öğrenmek beni rahatsız eder.

___21. Eşcinsellerin gittiği bir barda görülmek beni rahatsız eder.

___22. Mensubu olduğumun dinin, din adamının eşcinsel olduğunu öğrenmek beni rahatsız eder.

___23. Kendi cinsimden en iyi arkadaşımın eşcinsel olduğunu öğrenmek beni rahatsız etmez.

___24. Kendi cinsimden insanların beni çekici bulmaları, beni rahatsız etmez.

EK 2. Heteroseksüel Anket Formu

Bu anket cinsel yönelimini heteroseksüel olarak tanımlayanlar içindir. Eğer bir heteroseksüel değilseniz, anketi heteroseksüel olan bir arkadaşınıza veriniz. Lütfen soruları olabildiğince samimi cevapmalaya çalışınız. Cevaplarınız bizim teminatımız altındadır ve gizliliğiniz korunmaktadır.

1) Heteroseksüelliğe neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?
2) Heteroseksüel olduğunuza ne zaman ve nasıl karar verdiniz?
3) Heteroseksülliğinizin büyüyünce vazgeçebileceğiniz bir evre olması mümkün müdür?
4) Heteroseksüelliğiniz öteki olan eşcinsel nevrotik korkunuzdan kaynaklanıyor olabilir mi?
5) Eşcinsel biriyle daha önce hiç cinsel deneyiminiz yoksa, tercihinizden nasıl emin olabiliyorsunuz?

Ek 3. "Ünlü Homofobikler:Bil Bakalım Ben Kimim" Etkinlik Formu

Lider bir oyuncu seçer ve oyuncuya LGBT konusunda olumsuz söylem üreten LGBT ya da hetero bireylerin ismini ve cümlelerini verir. Daha sonra oyuncu gruba dönük bir şekilde o rolü oynar ve katılımcıların kendisinin kim olduğunu tahmin etmesini sağlar. (Kart Örneği: "Benim ülkemde eşcinsel yoktur/ İran Cumhurbaşkanı Ahmedinejad).

Kartlar:

* "Cinsel tercihlerinden bize ne git evinde yaşa! Evlatlarımıza böyle şarlatanlıklar yaparak örnek olamayacaksınız!" Niran Ünsal/Şarkıcı
* " Bunlar fantezi dünyasını renklendiriyor. Cinsel tercihlerde büyüme, yaşadıkları ortam, süreç ve başlarına gelen olaylar doğrultusunda bu yolda ilerlerler."/ Esra Erol/ Tv Sunucusu
* "Hormonlu domates yemeyin, homoseksüel olursunuz" / Erman Toroğlu/ Hakem-Köşe Yazarı
* "Bu gey rolünü unutturmam için esaslı bir sevişme sahnesi çekmem gerekecek sanırım. Ya da tecavüz sahnesi… Aksi halde bu rol benim peşimi bırakmayacak" / Alişan/Şarkıcı
* "Hafif kırık, gençlere kötü örnek olur, onu bu haliyle ekrana çıkartamayız" /Ebru Gündeş/Şarkıcı
* "Örf, adet diye bir şey var. 13-14 yaşındaki çocuklar var ve ben örnek olmak zorundayım bu nedenle gey rolü oynamam, oynayanlar oynasın." Burak Özçivit/Oyuncu

Ek 4. Oturum Özetleri

Birinci Oturum:

İlk oturum 10 kişiyle toplandı. Grup çalışması için özel kiralanan bir toplantı salonu seçildi. Sandalyeler daire şeklinde dizildi. Üyeler ve lider bu sandalyeye oturdular. İlk oturumda üyelerin planlanan etkinlik aracılığıyla tanışmaları sağlandı. Danışman tarafından grup rehberliğinin amaçları ve kuralları grup üyelerine açıklandı. Grup kurallarıyla ilgili üyelerin ortak kararları alındı. Oturumda, deney ve kontrol grubunda olup aynı okulda çalışan bireylerin etkilenmemesi için deney grubunda olan öğretmenlere süreç boyunca gizlilik kuralı hatırlatıldı. Cinsel kimlik, cinsel yönelim, cinsel rol kavramları ve bu kavramların çatısı altında lezbiyen, gey, biseksüel, trans, heteroseksüel kavramları hakkında bilgi verildi. Planlanan etkinlikler aracılığıyla öğretmenlerin LGBT bireyler hakkında duydukları olumlu, olumsuz ve nötr cümleler, kelimeler saptandı. Katılımcılara kalıpyargı-önyargı-ayrımcılık modelinin nasıl işlediği hakkında bilgi verilerek bu cümleleri sorgulamaları sağlandı. Oturumun sonunda danışman ilk oturumun özetini yaptı ve bir sonraki oturumun konusu aktarılıp günü belirlendi.

İkinci Oturum:

Bir hafta sonra aynı gün ikinci oturum 10 kişiyle toplandı. Bir önceki oturumun kısa bir tekrarı yapıldı. Öğretmenlere bir önceki oturumda aktarılan kalıp yargı, önyargı ve ayrımcılık modelinin nasıl işlediğinin hatırlanıp hatırlanmadığı ve de geçen haftadan bu yana kendi hayatlarındaki deneyimledikleri olayları bu model çerçevesinde değerlendirip aktarmak isteyen olup olmadığı soruldu. Hümanistik öğeler, kişisel alan ve bireyin biricikliği üzerine içgörü sağlamak amacıyla "Geştalt Duası" etkinliği uygulandı ve katılımcılara neler hissedildiği soruldu. Cinselliğin, cinsel yönelim, cinsel davranış ve cinsel kimlik birleşiminden nasıl oluştuğu örneklerle aktarıldı. Eşcinselliğin geçmişten günümüze psikiyatrik sınıflandırmalardaki yeri ve bazı çevrelerin "onarım terapisi" adı altında eşcinsellere yönelik uyguladıkları bilimsel olmayan müdahaleler hakkında bilgi verildi. Öğretmenlerin eşcinsel bireylerle ilgili empati yapmalarını sağlamak amacıyla "Heteroseksüellik Anketi" uygulandı ve neler hissedildiği paylaşıldı. Türkiye'de ve dünyada cinsel önyargı, ayrımcılık, LGBT hakları, şiddet ve nefret suçları üzerine çalışan stk ve örgütleri tanıtıp faaliyetlerinden bahsedildi. Oturumun

sonunda danışanlarla birlikte ikinci oturumun özetini yapıldı ve bir sonraki oturumun konusu aktarılıp haftaya aynı gün toplanılmak üzere dağınıldı.

Üçüncü Oturum:

Bir hafta sonra aynı gün oturum 10 kişi ile toplandı. Danışanlarla birlikte bir önceki oturumda neler yapıldığı hatırlandı. "Heteroseksüel Anket Formu" sonrasında verdikleri tepkilerle ilgili hafta boyunca kendi tutumlarında neler fark ettiklerini paylaşmaları istendi. Katılımcılara 13 yaşındayken (ergenlik) nasıl olduklarını hatırlamaları istendi ve o dönem yardıma ihtiyaçları olduğu fakat problemlerinin anlaşılmadığı bir zamanı hatırlamaları istenerek grup ikişerli olarak ayrıldı ve sonrasında bireylerin hikâyelerini paylaşmaları için 3 dakika verildi. Paylaşım bittikten sonra süreçte kullandıkları sıfatları ve nasıl hissettiklerini sorulup tahtaya sıralandı. Son olarak, bu duygular ve LGB gençlerin yaşadıkları arasında benzerlik olduğu vurgulandı. Love is all you need (19' 13'') kısa filmi gösterildi ve her grup üyesi filme ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaştı. Öğretmenlere homofobi, bifobi, transfobi kavramları açıklanıp bu kavramların şiddetle ilişkisi aktarıldı. Türkiye ve Dünyada'ki nefret cinayetleri istatistikleri açıklandı. "Ünlü Homofobikler: Bil Bakalım Ben Kimim?" etkinliği uygulandı ve danışanların etkinliğe ilişkin düşünceleri paylaşıldı. Ev ödevi olarak öğretmenlere hafta boyunca çevrelerinde farkettikleri homofobik cümleleri tespit etmeleri istendi. Danışanlarla birlikte üçüncü oturumun özeti yapıldı ve bir sonraki oturumun konusu aktarılıp haftaya aynı gün toplanılmak üzere dağınıldı.

Dördüncü Oturum:

Bir hafta sonra oturum 10 kişi ile toplandı. Danışanlarla birlikte bir önceki oturumda neler yapıldığı hatırlandı. Danışanlara ev ödevi olarak verilen homofobik söylemlerle ilgili olarak çevrelerinde fark ettikleri homofobik cümleleri ve bu cümlelere ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşıldı. Planlanan etkinlik (Power Walk, 2015) uygulandı ve neler hissedildiği paylaşıldı. Toplumsal cinsiyet, heteroseksizm, hegemonik süreçler, ikili (binary) toplum sistemi kavramları açıklandı ve bu kavramların bireylerin LGBT'lere dönük tutumları üzerindeki etkisi tartışıldı. Gay Turtles (2''58'') kısa filmi izlendi ve her danışan filme ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaştı. Danışanlara kültürümüzdeki cinsiyetçi deyiş, deyim, atasözleri örnekleri verildi ve kendi bildikleri ya da duydukları cinsiyetçi deyiş, deyim ya da atasözlerini paylaşmaları için 5 dakika verildi. Medyada heteroseksist söylemler üreten haber ve kaynaklarından oluşan poster

ve video sunumu yapıldı ve buradan heteroseksizmin insanların LGBT'lere yönelik tutumunu ve özellikle LGBT gençleri nasıl etkilediği üzerine tartışıldı. Ev ödevi olarak öğretmenlere hafta boyunca okudukları gazete, dergilerdeki veya izledikleri tv programlarındaki heteroseksist ifadeleri tespit etmeleri istendi. Danışanlarla birlikte dördüncü oturumun özeti yapıldı ve bir sonraki oturumun konusu aktarılıp haftaya aynı gün toplanılmak üzere dağınıldı.

Beşinci Oturum:

Bir hafta sonra aynı gün beşinci oturum 10 kişiyle toplandı. Danışanlarla birlikte bir önceki oturumun kısa bir tekrarı yapıldı. Danışanlara ev ödevi olarak verilen bir önceki haftadan bu yana gazete, dergi ve tv programlarındaki tespit ettikleri heteroseksist ifadeleri ve bu ifadelere ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşıldı. Farklı kültür ve dinlerin geçmişten günümüze eşcinselliğe ilişkin tutumlarına yönelik sunum yapıldı. Farklı kültür ve dinlerin eşcinselliğe ilişkin tutumuna yönelik olarak öğretmenler duygu ve düşüncelerini paylaştı. Danışanlara Türkiye ve diğer ülkelerdeki LGBT'lerin yasal hak ve özgürlüklerinin hangi bağlamlarda olup olmadığı bilgisi aktarıldı. Henüz Değil (21'19'') kısa filmi izlendi ve her danışan filme ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaştı. Filmde röportaj veren eşcinsel bireylerin deneyimleri kültürel ve yasal bağlam üzerinden tartışıldı. Danışanlarla birlikte beşinci oturumun özeti yapıldı ve bir sonraki oturumun konusu aktarılıp haftaya aynı gün toplanılmak üzere dağınıldı.

Altıncı Oturum:

Bir hafta sonra oturum 10 kişi ile toplandı. Kaosgl, Pembe Hayat ve Kaws Kuzah adlı LGBTİ derneklerinden kendisini biseksüel, trans ve gey olarak tanımlayan aktivistler var olan kimlik ve yönelimleri üzerinden öğrencilik yıllarını ve sosyal hayat deneyimlerini danışanlarla paylaştı. Danışanlar LGBT aktivistlerine şeffaf şekilde sorular sorup duygu ve düşüncelerini paylaştı. Danışman tarafından altıncı oturumun özeti yaptı ve bir sonraki oturumun konusu aktarılıp haftaya aynı gün toplanılmak üzere dağınıldı.

Yedinci Oturum:

Bir hafta sonra aynı gün yedinci oturum 10 kişiyle toplandı. Danışanların LGBT'lerle kontak kurma deneyimine ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşıldı. Türkiye'de ve dünyada LGBT öğrencilerin okul ortamında maruz kaldıkları zorbalık yaşantıları ve

türlerine ilişkin literatür bulgularına yönelik sunum yapıldı. Dikkat Okulda Trans Var! (24'55'') kısa filmi izlendi ve her danışan filme ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaştı. LGBT öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları mağduriyetlerin gerek öğrencilik gerekse de yetişkinlik yılları üzerindeki etkilerine dair literatür bulguları öğretmenlerle paylaşıldı. Öğretmenlere sınıflarında ayrımcılık karşıtı müdahaleleri nasıl uygulayacaklarına dönük bilgiler aktarılırken dünyadaki olumlu program örneklerini barındıran okulları ve hikâyeleri sunarak okullarda ılımlı iklimin nasıl sağlanacağı konusunda somut örnekler sunup cesaretlendirme sağlandı. Danışanlarla birlikte yedinci oturumun özeti yapıldı ve bir sonraki oturumun konusu aktarılıp haftaya aynı gün toplanılmak üzere dağınıldı.

Sekizinci Oturum:

Bir hafta sonra aynı gün oturum 10 kişi ile toplandı. Her oturumun özeti aşağıdaki sorular aracılığıyla yapıldı. 1.Oturum: Cinsel yönelim, cinsel kimlik ve cinsel rol kavramlarının anlaşılması, LGBT'lerle ilgili tanımlamalarınızı etkiledi mi? Nasıl? Kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılığın işleyişini öğrenmenin, LGBT'lere yönelik tutumunuzda herhangi bir etkiye sahip olup olmadığıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir? 2.Oturum: Homofobik tutumlarla ilgili empati yapmanız, LGBT'lere yönelik tutumlarınızı hangi açıdan ve nasıl etkiledi? 3.Oturum: Sosyal öğrenmelerinizin, homofobi ve transfobiyi hangi açılardan (düşünsel, duygusal, davranışsal) ve nasıl beslediğini düşünüyorsunuz? 4.Oturum: Heteroseksizmin, hegemonyanın ve ikili (binary) cinsiyet sisteminin, heteroseksüel ve eşcinsel bireyler üzerindeki etkisine dair neler söyleyebilirsiniz? 5.Oturum: Farklı din ve kültürlerin eşcinsellik üzerinden söylemleri size ne ifade etmektedir? 6.Oturum: LGBT'lerle sosyal kontağın etkilerine dair duygu ve düşünceleriniz nelerdir? 7.Oturum: Okulda LGBT öğrencilere destek olma, ayrımcılığa karşı sınıf ve okul içi politika oluşturma konusunda öğretmen olarak neler yapılabileceğine dair fikirleri belirtiniz? Daha sonra "Gruptan Alınanları Bir Doğru Üzerinde Gösterme" etkinliği (Voltan-Acar, 2007) uygulandı. Etkinliğe ilişkin duygu ve düşünceler paylaşıldı. Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği uygulandı ve grupla vedalaşıldı.

Ek 5. Etik Kurul Belgesi

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Toplantı Tutanağı
Toplantı Tarihi: 01 Aralık 2015, saat 12.00
Toplantı Yeri: İktisat Bölümü Toplantı Salonu
Toplantıya mazeretleri nedeniyle katılamayan üyeler: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS,

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 18 Kasım 2015 gün ve 96820157-050.99/ sayılı yazısı ve ekleri görüşüldü. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN'in danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı PDR programı doktora öğrencisi Esra UMMAK'ın "Homofobiyle Baş Etme Grup Rehberliği Programına İlişkin Deneysel Bir Çalışma" başlıklı doktora tezinin "Anket" ve "Aydınlatılmış Onay Formu" ile ilgili bir bölüm olduğu için, bilimsel görüşü sorulan Yardımcı Doçent Dr. Sabahattin ÇAM tarafından hazırlanan rapor incelendi.

Sonuçta; anketin ve aydınlatılmış onay formunun "Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" hükümlerine uygun olduğu kanaatine varılarak, bu belgenin "Etik Kurul Onay Belgesi" olarak verilmesine, toplantıya katılan üyelerimizin oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Serap Çabuk

Prof. Dr.Mustafa ÖZTÜRK
Kurul Başkan Yar.

Prof. Dr. Tahir BALCI

Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
(Mazeretli)

Prof. Dr. Mustafa APAYDIN

Prof. Dr. Nurçay TÜRKOĞLU

Prof. Dr. Birnur ERALDEMİR

Prof. Dr. Hatice SOFU

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Esra UMMAK
Doğum Tarihi: 13.01.1986
Doğum Yeri: Mersin
E-Posta: psycholog33@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

(2012-2016) **:** Doktora, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, ADANA

(2009-2011) **:** Yüksek lisans, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Mersin

(2004-2009) **:** Lisans, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Kıbrıs

YABANCI DİL

İngilizce

İŞ DENEYİMİ

(2011 - Halen) : Milli Eğitim Bakanlığı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik