2021 ÜLKE ÇAPINDA OKUL ORTAMI ARAŞTIRMASI

Ülkedeki LGBTQ+ Gençlerin Okul Deneyimleri

Joseph G. Kosciw, Ph.D. Caitlin M. Clark, Ph.D. Leesh Menard

2021 ÜLKE ÇAPINDA OKUL ORTAMI ARAŞTIRMASI
Ülkedeki LGBTQ+ Gençlerin Okul Deneyimleri

Joseph G. Kosciw, Ph.D. Caitlin M. Clark, Ph.D. Leesh Menard

National Headquarters
110 William Street, 30th Floor New York, NY 10038
Ph: 212-727-0135 Fax: 212-727-0254

DC Policy Office
Make Office K Street 6th Floor,
Attn: GLSEN 1015 15th Street, NW Washington, DC, 20005
Ph: 202-347-7780 Fax: 202-347-7781
glsen@glsen.org www.glsen.org
© 2022 GLSEN
ISBN 978-1-934092-36-1

Referans vermek için:

Kosciw, J. G., Clark, C. M., & Menard, L. (2022). The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools. New York: GLSEN.

GLSEN, tüm öğrenciler için güvenli okullar sağlamayı amaçlayan ulusal bir eğitim kuruluşudur. 1990 yılında kurulan GLSEN, cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği/ifadesi ne olursa olsun her öğrencinin tüm insanlara saygı duymayı ve onları kabul etmeyi öğrendiği bir dünya tahayyül etmektedir. GLSEN, çeşitlilikleri kapsayan okul ortamlarına katkı vermeyi amaçlamaktadır. Eğitimci kaynaklarımız, araştırmalarımız, kamu politikası gündemimiz, öğrenci liderliği programlarımız ve geliştirme girişimlerimiz hakkında daha fazla bilgi için: www.glsen.org.

Grafik tasarım: Adam Fredericks

Kapak fotoğrafı: iStock.com/Halfpoint:

Raporun elektronik versiyonuna ulaşmak için: www.glsen.org/research.

Bu yayın Etkiniz AB Programı kapsamında Avrupa Birliği finansal desteği ile üretilmiştir.
Bu yayının içeriğinden yalnızca 17 Mayıs Derneği sorumludur ve hiçbir şekilde Avrupa Birliği'nin görüşlerini yansıtmamaktadır.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR 9
YÖNETİCİ ÖZETİ 10
GİRİŞ 27
METOT VE ÖRNEKLEM 32

BİRİNCİ BÖLÜM:

HASMANE OKUL İKLİMİNİN BOYUTLARI ve ETKİLERİ

OKULDA GÜVENDE HİSSEDEBİLME ... 37
LGBTQ+ Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvende Hissedebilmelerine Genel Bir Bakış ... 37
Okulla Kurulan İlişki ve Güven Hissiyatı ... 39
AYRIMCI DİLE MARUZ BIRAKILMA ... 40
Okulda LGBTQ+ Karşıtı Söyleme Maruz Bırakılma ... 41
LGBTQ+ Karşıtı Söyleme Müdahale ... 43
Okullardaki Diğer Ayrımcı Söylemler ... 45
TACİZ ve SALDIRIYA MARUZ BIRAKILMA ... 45
Cinsel Yönelim, Cinsiyet İfadesi/Kimliği Temelli Taciz ve Saldırı ... 45
Diğer Kimlikler Temelli Taciz ve Saldırılar ... 48
Diğer Taciz Biçimleri ve LGBTQ+ Öğrencilerin Maruz Bırakıldığı Olumsuzluklar ... 50
Siber Zorbalık ... 51
OKULDAKİ TACİZ VE SALDIRILARIN BİLDİRİLMESİ ... 52
Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Taciz veya Saldırı Bildirme ... 53
Taciz veya Saldırı Vakalarını Bildir(e)meme Nedenleri ... 53
Okul Personelinin Taciz ve Saldırıyı Ele Alış Biçimlerine Dair LGBTQ+ Öğrencilerin Görüşleri ... 55
Okul Personelinin Taciz ve Saldırıya Karşı Tutumlarının İşlevselliği ... 56
OKULLARDA LGBTQ+ KARŞITI AYRIMCLIK ... 58
HASMANE OKUL İKLİMİ: BAŞARI ORANLARI VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ... 60
Okul İklimi ve Başarı Oranları ... 60
Okul Ortamı ve Disiplin ... 64
Okul Ortamı ve Aidiyet Hissi ... 67
Okul İklimi ve Psikolojik İyi Oluş ... 68
Sonuç ... 70

İKİNCİ BÖLÜM:

OKULLARDAKİ KAYNAKLAR VE DESTEK MEKANİZMALARI

OKULLARDAKİ KAYNAK VE DESTEKLERİN MEVCUDİYETİ ... 72
Destekleyici Öğrenci Kulüpleri ... 72
Kapsayıcı Müfredat Kaynakları ... 73
Okul Dışında LGBTQ+ Kapsayıcı Materyallere ve Kaynaklara Erişim ... 74
Destekleyici Okul Personeli ... 76
Kapsayıcı ve Destekleyici Okul Politikaları ... 80
Sonuç ... 82
OKULLARDAKİ KAYNAK VE DESTEKLERİN YARARLARI ... 83
Destekleyici Öğrenci Kulüpleri ... 83

Kapsayıcı Müfredat Kaynakları ... 87
Destekleyici Okul Personeli ... 91
Kapsayıcı ve Destekleyici Okul Politikaları ... 95
Sonuç ... 99

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:

OKUL TÜRLERİ, DEMOGRAFİ VE OKUL ORTAMI

OKUL ORTAMI VE CİNSEL YÖNELİM ... 101
Okulda Güvende Hissedebilme ... 102
Hak İhlalleri ... 102
Ayrımcı Politikalar ve Uygulamalar ... 104
Disiplin Cezaları ... 104
Eğitime Bağlılık ve Geleceğe Dair Eğitim Tahayyülleri ... 105
Sonuç ... 106
OKUL ORTAMI VE CİNSİYET KİMLİĞİ ... 106
Okulda Güvende Hissedebilme ve Hak İhlalleri ... 107
Okuldaki Mekanlardan Kaçınma ... 110
Eğitim Arzusu ve Geleceğe Dair Eğitim Tahayyülleri ... 112
Ayrımcı Politika ve Uygulamalar ... 113
Disiplin ... 116
Sonuç ... 116
OKUL ORTAMI ve IRK/ETNİK KİMLİK ... 117
Okulda Güvende Hissedebilme ... 118
Hak İhlalleri ... 119
Ayrımcı Politika ve Uygulamalar ... 120
Disiplin Cezaları ... 121
Eğitime Arzusu ve Geleceğe Dair Eğitim Tahayyülleri ... 121
Sonuç ... 122
OKUL ÖZELLİKLERİ ve OKUL ORTAMI ... 123
Okul Seviyelerine Göre Farklılıklar ... 123
Okul Türlerine Göre Farklılıklar ... 125
Yerleşke Bazında Farklılıklar ... 127
Bölgelere Göre Farklılıklar ... 129
Sonuç ... 131

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:

EĞİTİM ORTAMINDA ZAMAN İÇİNDE MEYDANA GELEN DEĞİŞİKLİKLER

LGBTQ+ Karşıtı Söylemde Zaman İçeresindeki Değişimler ... 133
Ayrımcı Söyleme Müdahale Oranlarında Zaman İçerisindeki Değişimler ... 134
Taciz ve Saldırı Vakalarında Zaman İçerisindeki Değişimler ... 136
Okuldaki Taciz/Saldırıların Bildirilmesinde Zaman İçerisindeki Değişimler ... 137
LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcılık Biçimlerinde Zaman İçerisindeki Değişimler ... 138
LGBTQ+ Destekleyici Kaynak ve Mekanizmalarda Zaman İçerisindeki Değişimler ... 140
Zorbalık, Taciz ve Saldırı Karşıtı Politikalarda Zaman İçerisindeki Değişimler ... 142
LGBTQ+ Öğrencilerin Akranları Tarafından Kabul Edilmesi Bağlamında Zaman İçerisindeki Değişimler ... 143
Sonuç ... 143

TARTIŞMA 145
Sınırlamalar ... 146
Sonuç ve Tavsiyeler ... 147
Son Notlar ... 153

TABLO ve ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Tablo M1 Anket Katılımcılarının Demografik Özellikleri ve Eğitim Düzeyleri

Tablo M2 Katılımcıların Gittiklerin Okulların Özellikleri

Tablo 1.1 Çevrimiçi Yaşanan Taciz ve Saldırıları Bildirme Şekilleri

Tablo 1.2 Okul Personelinin Taciz ve Saldırı Karşısındaki Tutum ve Davranışları

Tablo 1.3 LGBTQ+ Öğrencilerin Liseyi Bitirme Konusunda isteksiz Olma/ Emin Olamama Sebepleri

Tablo 1.4. Hak İhlalleri ve Ayrımcılığa Maruz Bırakılan LGBTQ+ Öğrencilerin Akademik Başarıları

Tablo 2.1. TCİ'lerin Mevcudiyeti ve TCİ'lere Katılım

Tablo 2.2 LGBTQ+ Olumlu Temsillerinin Derslerde Öğretilmesi

Tablo 2.3 Zorbalık/Taciz/Saldırı Karşıtı Politikalar

Tablo 2.4 Transseksüel ve Nonbinary Politikalarında Kapsanan

Tablo 3.1 Cinsiyet Kimliği Temelli Ayrımcılık

Tablo 3.2 Farklı Eğitim Seviyelerine Göre LGBTQ+ Karşıtı Söylem, Yüz Yüze ve Çevrim İçi hak İhlalleri, LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Politika ve Uygulamalar, LGBTQ+ Öğrenciler İçin Destekleyici Uygulama ve Mekanizmalar

Tablo 3.3 Farklı Okul Türlerine Göre LGBTQ+ Karşıtı Söylem, Yüz Yüze ve Çevrim İçi hak İhlalleri, LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Politika ve Uygulamalar, LGBTQ+ Öğrenciler İçin Destekleyici Uygulama ve Mekanizmalar

Tablo 3.4 Farklı Yerleşim Türlerine Göre LGBTQ+ Karşıtı Söylem, Yüz Yüze ve Çevrim İçi hak İhlalleri, LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Politika ve Uygulamalar, LGBTQ+ Öğrenciler İçin Destekleyici Uygulama ve Mekanizmalar

Tablo 3.5 Bölgelere Göre LGBTQ+ Karşıtı Söylem, Yüz Yüze ve Çevrim İçi hak İhlalleri, LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Politika ve Uygulamalar, LGBTQ+ Öğrenciler İçin Destekleyici Uygulama ve Mekanizmalar

Şekil 1.1 LGBTQ+ Öğrencilerin Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği, Cinsiyet İfadesi Nedeniyle Kendilerini Güvensiz Hissetme Yüzdeleri

Şekil 1.2 Gerçek veya Algılanan Özellikleri/Kimlikleri Nedeniyle LGBTQ+ Öğrencilerin Okullarında Kendilerini Güvensiz Hissetme Yüzdeleri

Şekil 1.3 Güvensizlik ve Huzursuzluk Hissiyatlarından Kaynaklı LGBTQ+ Öğrencilerin Okuldaki Mekanlardan Kaçınma Yüzdeleri

Şekil 1.4 LGBTQ+ Öğrencilerin Huzursuzluk ve Güvensizlik Kaynaklı Müfredat Dışı Aktivitelerden Kaçınma Oranları

Şekil 1.5 LGBTQ+ Öğrencilerin Huzursuzluk ve Güvensizlik Kaynaklı Öğrencilerin Geçen Ay Okula Devamsızlık Oranları

Şekil 1.6 Güvenlik Endişeleri Nedeniyle Okul Değiştirmek Zorunda Bırakılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi

Şekil 1.7 Öğrencilerin Okulda LGBTQ+ Söyleme Maruz Bırakılma Oranları

Şekil 1.8 LGBTQ+ Öğrencilerin Homofobik Dile Maruz Bırakılmaları Sonucu Rahatsızlık/Huzursuzluk Oranları

Şekil 1.9 LGBTQ+ Söylem Üreten Akran Oranları

Şekil 1.10 LGBTQ+ Öğrencilerin Öğretmenleri ve Okul Personeli Tarafından Ayrımcı Söyleme Maruz Bırakılma Oranları

Şekil 1.11 LGBTQ+ Öğrencilerin Cinsiyet İfadesi İle İlgili Ayrımcı Dile Maruz Bırakılma Oranları

Şekil 1.12 Homofobik Söyleme Okul Personeli ve Akran Müdahalesi Oranları

Şekil 1.13 Cinsiyet İfade Temelli Ayrımcı Söyleme Okul Personeli ve Akran Müdahalesi Oranları

Şekil 1.14 LGBTQ+ Öğrencilerin Diğer Ayrımcı Söylemlere Maruz Bırakılma Sıklıkları

Şekil 1.15 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Yıl Okulda Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği, Cinsiyet İfadesi Temelli Sözlü Tacize Maruz Bırakılma Oranları

Şekil 1.16 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Yıl Okulda Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği, Cinsiyet İfadesi Temelli Sözlü Tacize Maruz Bırakılma Oranları

Şekil 1.17 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Okullarında Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği ve Cinsiyet İfadesi Temelli Fiziksel Saldırıya Maruz Bırakılma Oranları

Şekil 1.18 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Çevrimiçi Ortamlarda Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği ve Cinsiyet İfadesi Temelli Hak ihlallerine Uğratılma Oranları
Şekil 1.19 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Okullarında Diğer Kimlikleri Temelli Sözlü Tacize Maruz Bırakılma Oranları
Şekil 1.20 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Okullarında Diğer Kimlikleri Temelli Sözlü Tacize Maruz Bırakılma Oranları
Şekil 1.21 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Okullarında Yaşadıkları Gerçek veya Varsayılan Irk/Etnisite, Engellilik ve Dine Dayalı Fiziksel Saldırıya Maruz Bırakılma Oranları
Şekil 1.22 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Çevrimiçi Yaşadıkları Gerçek veya Varsayılan Irk/Etnisite, Engellilik ve Dine Dayalı Fiziksel Saldırıya Maruz Bırakılma Oranları
Şekil 1.23 LGBTQ+ Öğrencilerin Maruz Bırakıldığı Diğer Hak İhlalleri
Şekil 1.24 Öğrencileri Taciz ya da Tehdit Etmek İçin Kullanılan Çevrim İçi Platformlar
Şekil 1.25 LGBTQ+ Öğrencilerin Taciz ve Saldırı Vakalarını Bildirme Oranları
Şekil 1.26 LGBTQ+ Öğrenci Ailelerin Olaya Müdahale Etme Oranları
Şekil 1.27 LGBTQ+ Öğrencilerin Saldırı veya Tacize Maruz Bırakılmalarını Okul Personeline İletememe Sebepleri
Şekil 1.28 LGBTQ+ Öğrencilerin Personel Müdahalelerini Etkin Bulma Oranları
Şekil 1.29 LGBTQ+ Öğrencilerin Okullarında Ayrımcı Uygulama ve Pratiklere Maruz Bırakılma Oranları
Şekil 1.30 LGBTQ+ Öğrencilerin Eğitim Tahayyülleri
Şekil 1.31 Eğitim Tahayyülleri ve Hak İhlallerine Maruz Bırakılma
Şekil 1.32 Eğitim Tahayyülleri ve Çevrimiçi Hak İhlallerine Maruz Bırakılma
Şekil 1.33 Güvenlik Endişesi Ve Hak İhlalleri Nedeniyle Okula Devamsızlık
Şekil 1.34 Çevrimiçi Ortamda Güvenlik Endişesi ve Hak İhlalleri Nedeniyle Okula Devamsızlık
Şekil 1.35 Disiplin Cezalarına Çarptırılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi
Şekil 1.36 Yüz Yüze Eğitim Alanlarında Hak İhlallerine Maruz Bırakılma ve Disiplin Cezasına Çarptırılma
Şekil 1.37 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Hak İhlallerine Uğratılma ve Disiplin Cezaları
Şekil 1.38 Hak İhlallerine Maruz Bırakılma ve Okula Aidiyet Hissi
Şekil 1.39 Çevrimiçi Hak İhlallerine Maruz Bırakılma ve Okula Aidiyet Hissi
Şekil 1.40 Hak İhlallerine Maruz Bırakılma ve Öz Saygı
Şekil 1.41 Yüz Yüze Hak İhlalleri ve Depresyon Seviyeleri
Şekil 1.42 Çevrimiçi Hak İhlalleri ve Öz Saygı
Şekil 1.43 Çevrimiçi Hak İhlalleri ve Depresyon Seviyeleri
Şekil 1.44 LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Uygulama ve Politikalara Maruz Bırakılma, Öz Saygı ve Depresyon
Şekil 2.1 Müfredatta LGBTQ+ Temsilleri
Şekil 2.2 LGBTQ+ Müfredat Kaynaklarının Mevcudiyeti
Şekil 2.3 LGBTQ+ Öğrencilerin Aldığı Cinsellik Eğitiminin İçeriği
Şekil 2.4 Destekleyici Okul Personeli Sayısı
Şekil 2.5 Okul Personelinin LGBTQ+ Öğrenciler Tarafından Ne Kadar Destekleyici Olarak Algılandıkları
Şekil 2.6 Okul Personeliyle Görüşürken Hisler
Şekil 2.7 Güvenlik Personeline Dair Hisler
Şekil 2.8 LGBTQ+ Öğrencilerin Güvenlik Personeliyle Etkileşimleri
Şekil 2.9 LGBTQ+ Kimliği Açık Olan Öğretmen ve Okul Personeli
Şekil 2.10 Transseksüel ve Nonbinary Öğrenci Politikası Olan Okullar
Şekil 2.11 TCİ'lerin Mevcudiyeti ve Ayrımcı Dile Maruz Bırakılma
Şekil 2.12 TCi'lerin Mevcudiyeti, LGBTQ+ Öğrencilerin Güven Hissiyatı ve Devamsızlıkları
Şekil 2.13 TCİ'lerin Mevcudiyeti ve Yüz Yüze Hak İhlalleri
Şekil 2.14 TCİ'lerin Mevcudiyeti ve Çevrimiçi Hak İhlalleri
Şekil 2.15 TCİ'lerin Mevcudiyeti ve Destekçi Personel Sayısı

Şekil 2.16 TCİ'lerin Mevcudiyeti ve Ayrımcı Dile Müdahale
Şekil 2.17 TCİ'lerin Varlığı ve Eğitime Bağlılık
Şekil 2.18 Kapsayıcı Müfredat ve LGBTQ+ Karşıtı Söyleme Maruz Bırakılma
Şekil 2.19 Kapsayıcı Müfredat ve LGBTQ+ Öğrencilerin Güven Hissiyatı
Şekil 2.20 Kapsayıcı Müfredat ve Yüz Yüze hak İhlalleri
Şekil 2.21 Kapsayıcı Müfredat ve Çevrimiçi Hak İhlalleri
Şekil 2.22 Kapsayıcı Müfredat ve Eğitim Tahayyülleri
Şekil 2.23 Kapsayıcı Müfredat ve LGBTQ+ Karşıtı Söyleme Akran Müdahalesi
Şekil 2.24 Destekleyici Personel, LGBTQ+ Öğrencilerin Okuldaki Güven Hissiyatları ve Devamsızlık
Şekil 2.25 Destekleyici Personel ve Eğitim Tahayyülleri
Şekil 2.26 Destekleyici Okul Personeli ve Esenlik
Şekil 2.27 Okulda Güvende Hissetme ve Okul Personelinin Cinsel Yönelim ve Cinsiyet ifadesi ile İlgili Ayrımcı Söyleme Müdahalesi
Şekil 2.28 Okulda Güvende Hissetme ve Okul Personelinin Taciz ve Saldırıya Etkin Müdahalesi
Şekil 2.29 Yüz Yüze hak İhlalleri ve Okul Personelinin Taciz/ Saldırı Karşısında Sergiledikleri Tutumun Etkinliği
Şekil 2.30 Çevrimiçi Ortamda Hak İhlalleri ve Okul Personelinin Taciz/ Saldırı Karşısında Sergiledikleri Tutumun Etkinliği
Şekil 2.31 Güvenli Alan Çıkartmaları/ Posterleri ve Destekleyici Personel Sayısı
Şekil 2.32 Taciz ve Saldırı Karşıtı Okul Politikaları ve LGBTQ+ Karşıtı Söyleme Maruz Bırakılma
Şekil 2.33 Taciz/ Saldırı Karşı Okul Politikaları ve Okul Personelinin Ayrımcı Söyleme Müdahalesi
Şekil 2.34 Taciz/Saldırı Karşıtı Okul Politikaları ve Yüz Yüze Hak İhlalleri
Şekil 2.35 Taciz/ Saldırı Karşıtı Okul Politikaları ve Çevrimiçi Hak İhlalleri
Şekil 2.36 Taciz/ Saldırı Karşıtı Okul Politikaları, Taciz/Saldırıyı Bildirme ve Okul Personeli Müdahaleleri
Şekil 3.1 Cinsel Yönelim Bağlamında Okulda Açılma
Şekil 3.2 Cinsel Yönelim Bağlamında Okulda Güvende Hissedebilme
Şekil 3.3 Cinsel Yönelim Temelli Yüz Yüze Eğitim Ortamlarında Hak İhlallerine Maruz Bırakılma
Şekil 3.4 Cinsel Yönelim ve Cinsel Taciz
Şekil 3.5 Cinsel Yönelim Temelli Çevrimiçi Hak İhlallerine Maruz Bırakılma
Şekil 3.6 Cinsel Yönelim Temelli Ayrımcılığa Maruz Bırakılma
Şekil 3.7 Disiplin Cezaları ve Cinsel Yönelim
Şekil 3.8. Güvenlik Endişeleri Nedeniyle Okula Devamsızlık
Şekil 3.9 Eğitime Bağlılık, Eğitim Tahayyülleri ve Cinsel Yönelim
Şekil 3.10 Okuldaki Güven hissiyatı ve Cinsiyet Kimliği
Şekil 3.11 Cinsiyet Kimliği Temelli Okulda Hak İhlallerine Maruz Bırakılma
Şekil 3.12 Cinsiyet Kimliği Temelli Çevrim İçi Hak İhlalleri
Şekil 3.13 Cinsiyet Kimliği Nedeniyle Okuldaki Mekanlardan Kaçınma
Şekil 3.14 Cinsiyet Kimliği Temelli Güven Endişesiyle Okula Devamsızlık ve Okul Değiştirme
Şekil 3.15 Cinsiyet Kimliği ve Okuldaki Disiplin Cezaları
Şekil 3.16 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Cinsel Yönel Bağlamında Açık Olma
Şekil 3.17 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Okulda Güvende Hissedebilme
Şekil 3.18 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Hak İhlalleri
Şekil 3.19 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Çevrimiçi Hak İhlalleri
Şekil 3.20 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Ayrımcılık
Şekil 3.21 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Okulda Disiplin Cezalarına Çarptırılma
Şekil 3.22 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Güvenlik Endişesi Nedeniyle Okula Devamsızlık ve Okul Değiştirme

Şekil 3.23 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Eğitime Bağlılık ve Eğitim Tahayyülleri
Şekil 4.1 Zaman İçerisinde LGBTQ+ Karşıtı Dilde Değişimler
Şekil 4.2 Zaman İçerisinde Okul Personel Tarafından Üretilen Ayrımcı Dildeki Değişimler
Şekil 4.3 Homofobik Söyleme Müdahalelerde Zaman İçerisindeki Değişim
Şekil 4.4 Cinsiyet İfadesi Hakkında Ayrımcı Söyleme Müdahalelerde Zaman İçerisindeki Değişim
Şekil 4.5 Zaman İçerisindeki Cinsel Yönelim Temelli Hak İhlalleri
Şekil 4.6 Zaman İçerisindeki Cinsiyet İfadesi Temelli Hak İhlalleri
Şekil 4.7 Zaman İçerisindeki Cinsiyet Kimliği Temelli Hak İhlalleri
Şekil 4.8 Zaman İçerisinde Okul Personeline Hak İhlallerinin Bildirilmesi ve Okul Personelinin Müdahaledeki Etkinliği
Şekil 4.9 Zaman İçerisinde LGBTQ+ Ayrımcı Politika ve Uygulamalara Maruz Bırakılma Sıklığı
Şekil 4.10 Zaman İçerisinde TCİ'lerin Mevcudiyeti
Şekil 4.11 Zaman İçerisinde Müfredat Kaynaklarının Mevcudiyeti
Şekil 4.12 Zaman İçerisinde Destekçi Okul Personellerinin Mevcudiyeti
Şekil 4.13 Zaman İçerisinde Okullardaki Zorbalık/Taciz Karşıtı Politikalar
Şekil 4.14 Zaman İçerisinde LGBTQ+'ların Akranları Tarafından Kapsanması

Teşekkür

Yazarlar olarak, öncelikle 2021 anketimize katılan öğrencilere ve okuldaki deneyimleri hakkında bizi aydınlatmaya devam ettikleri için ve 1999'da başladığından beri Ulusal Okul Ortamı Araştırmalarına katılan 100.000'den fazla öğrenciye şükranlarımızı sunarız. LGBTQ+ gençler de dahil olmak üzere anketle ilgili bilgilerin yayılmasına yardımcı olan kuruluşlara ve paydaşlarına, gençleri araştırmaya katılmaya teşvik eden öğretmenlere ve ebeveynlere teşekkür ederiz. GLSEN'in Bölüm gönüllülerine ve çalışanlarına, anketi eyaletlerinde ve yerel topluluklarında yaygınlaştırdıkları için özellikle teşekkür ederiz. GLSEN Araştırma Enstitüsü personeli Adrian Zongrone ve Nhan Truong'a 2021 anket sürecinin ilk aşamalarında özenli çalışmaları ve GLSEN'in araştırmasına yaptıkları tüm önemli katkılar için minnettarız. Ayrıca veri toplama konusundaki yardımları için GLSEN Araştırma Enstitüsü 2021 Yaz Araştırma Görevlisi Jacquelyn Chin'e teşekkür ederiz. Ayrıca, Ulusal Okul Ortamı Araştırması'nın her bölümünün geçmiş yıllardaki çalışmalara dayandığı göz önüne alındığında, bu raporlara katkıda bulunan tüm eski GLSEN araştırma ekibinden Emily Greytak, Elizabeth Diaz, Neal Palmer, Madelyn Boesen, Mark Bartkiewicz, Adrian Zongrone, Nhan Truong, Christian Villenas, David Danischewski ve Noreen Giga'ya teşekkür etmek isteriz. Anket geliştirme ve veri toplama süreci boyunca yapıcı geri bildirimleri ve sürekli destekleri için GLSEN meslektaşlarımıza da teşekkür ederiz.

YÖNETİCİ ÖZETİ

ARAŞTIRMA HAKKINDA

1999'da GLSEN, lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel ve Queer (LGBTQ+) gençlerin okul deneyimleri hakkında çok az şey bilindiğini ve LGBTQ+ gençlerin, ergenlerle ilgili ulusal araştırmalarda neredeyse hiç yer almadığını tespit etti. Böylece, ilk Ulusal Okul Ortamı Araştırması'nı başlatarak tespit edilen bu ulusal veri ihtiyacını ele aldık ve iki yılda bir çalışma yürüterek bu güncel veri ihtiyacını karşılamaya devam ediyoruz. O zamandan beri, iki yılda bir düzenlenen Ulusal Okul Ortamı Araştırması, LGBTQ+ öğrencilerin karşılaştığı zorlukları belgelemekte ve okul atmosferini iyileştirebilecek olası müdahaleleri belirlemektedir. Elinizdeki bu çalışma, LGBTQ+ öğrenciler için kapsayıcı olmayan bir okul ortamının göstergelerini ve bu göstergelerin ne sıklıkta ortaya çıktığını belgeliyor. Böylesi bir okul ikliminin LGBTQ+ öğrencilerin eğitim sonuçları üzerindeki etkisini ve bu öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını araştırıyor. Kapsayıcı olmayan bir okul ikliminin olumsuz etkilerini dengeleyebilecek ve olumlu bir öğrenme deneyimini teşvik edebilecek okul kaynaklarının ve desteklerinin ulaşılabilirliği ve faydaları da yine elinizdeki bu çalışmanın inceleme konuları arasındadır. Yıllar içerisinde LGBTQ+ öğrencilerin okul ortamına dair değişen kaygılarını güncellemek adına, çalışma her bölümde biraz değiştirildi. Ancak içeriği 2001'den bu yana büyük ölçüde aynı kaldı. Okuyacağınız bu güncel rapor için kullanılan veriler, okulların COVID sürecinde eğitime devam etmek zorunda kaldığı 2020–2021 akademik yılına aittir. Bu nedenle, bazı anket soruları okul yapılarındaki ve öğretim yöntemlerindeki değişikliklere göre uyarlandı ve değiştirildi. Rapor, LGBTQ+ öğrencilerin okullardaki deneyimlerine ilişkin genel bir çerçeve çizerken, çalışma boyunca öğrencilerin çevrimiçi, yüz yüze ve hibrit öğrenme ortamlarındaki deneyimleri arasındaki farklı bulgular da tartışılıyor. Ulusal Okul Ortamı Araştırması, bu alandaki ender çalışmalardan biri olma özelliğini hala koruyor. Araştırmanın sonuçları GLSEN'in LGBTQ+ öğrencilerin karşılaştığı sorunları anlaması adına büyük önem arz ediyor. Aynı zamanda, herkesin kendini güvende hissettiği, kapsayıcı bir okul kültürü inşa etmek adına gelecekteki çalışmalara ışık tutuyor.

2021 raporumuzda, LGBTQ+ öğrencilerin okul deneyimlerini, olumsuz okul ortamı göstergelerine bağlı kalarak aşağıdaki maddeler ışığında inceliyoruz:

- Okulda homofobik ve ayrımcı sözlere maruz bırakılmak.
- Cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/kimliği veya ırk/etnisite gibi kimlik mevzularına içkin konularda okulda güvensizlik hissiyatı içerisinde olmak.
- Güven hissiyatının zedelenmesi nedeniyle derslere katılmamak veya okula gitmemek.
- Okulda ve internette taciz ve saldırıya maruz bırakılmak.
- Okulda ayrımcı politika ve uygulamalara maruz bırakılmak.

Bu olumsuz deneyimlerin, öğrenciler tarafından okul yetkililerine ve ailelere aktarılıp aktarılmadığı ve bahsi geçen yetişkinlerin sorunları nasıl ele aldıkları da raporun inceleme konuları arasında yer alıyor. Raporda aynı zamanda, kapsayıcı olmayan bir okul ortamının LGBTQ+ öğrencilerin akademik başarısı, eğitime olan motivasyonları ve psikolojik iyi oluşları gibi konular da irdeleniyor. Ayrıca, LGBTQ+ öğrencilerin okul deneyimlerinin kendi kişisel özelliklerine ve bulundukları toplulukların dinamiklerine göre nasıl değişkenlik gösterdiği masaya yatırılıyor.

Rapor, LGBTQ+ öğrencilerin okuldaki destekleyici kaynaklara ne ölçüde erişebildiğini ve bu kaynakların faydalarını da barındırıyor. Bahsi geçen destekleyici kaynaklar aşağıdaki gibidir:

- TCİ'ler (Gey-Heteroseksüel İttifakları veya Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik İttifakları) veya benzeri kulüpler.
- Zorbalık/taciz karşıtı politikalar, transseksüel ve nonbinary öğrencileri destekleyici politikalar gibi olumsuz deneyimlerin önüne geçen, kapsayıcı uygulamalar.
- Destekleyici okul personeli.
- LGBTQ+ ile ilgili konuları içeren kapsayıcı müfredat kaynakları.

GLSEN'in anketi yirmi yıldır yürüttüğü göz önünde bulundurulduğunda, olumsuz okul ortamı göstergelerinde ve destekleyici kaynak erişim düzeylerinde zaman içerisinde birçok değişikliğe tanıklık ettik. Bu değişimler de sizlere sunulan raporun inceleme konuları arasında yer almaktadır.

YÖNTEM

2021 Ulusal Okul Ortamı Araştırması, Nisan 2021'den Ağustos 2021'e kadar çevrimiçi gerçekleştirildi. Lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel ve Queer (LGBTQ+) gençlerden oluşan temsili bir ulusal örneklem elde etmek için, LGBTQ+ gençlere yönelik hizmetler sağlayan ve LGBTQ+ hakları savunuculuğu yapan ulusal, bölgesel ve yerel kuruluşlarla Instagram, Facebook ve Snapchat gibi sosyal medya mecraları üzerinden iletişim kurduk. Trans gençlerin, beyaz olmayan gençlerin ve kırsal topluluklardaki gençlerin temsilini sağlamak adına, bu gruplarla etkin bir şekilde çalışan dernek ve kuruluşları özellikle bilgilendirdik.

Araştırmanın nihai örneklemi, 13 ve 21 yaşları arasındaki toplam 22.298 öğrenciden oluşuyor. Öğrenciler, 50 eyaletin tamamından ve Columbia Bölgesi, Guam, Porto Riko, ABD Virgin Adaları ve Kuzey Mariana Adaları'ndan çalışmamıza katılmıştır. Örneklemin üçte ikisinden biraz fazlası (%67,2) kendilerini beyaz, %33,8'i cisgender (natrans), %31,5'i nonbinary, %30,1'i biseksüel ve %28,8'i gey veya lezbiyen olarak tanımlamaktadır. Örneklemdeki öğrencilerin yaş ortalaması 15,4'tür. Öğrenciler, 6 ile 12. sınıflar arasında olup, en yüksek katılım 9, 10 ve 11. sınıflardan sağlanmıştır.

BULGULARIN ÖZETİ

Hasmane Okul Ortamı

Ülke çapında okullar ne yazık ki, LGBTQ+ öğrencilerin ayrımcı bir dile ve şiddete maruz bırakıldıkları hasmane ortamlardır. Haliyle, LGBTQ+ öğrencilerin böylesi bir okul ortamında bulunmaktan imtina etmeleri kaçınılmaz bir hal almaktadır.

Okulda Güvende Hissedebilme

- Anketimize katılan LGBTQ+ öğrencilerin %81,8'i, gerçekte olan ya da varsayılan kimliklerinin en az bir tanesi yüzünden okulda kendilerini güvensiz hissettiklerini bildirmiştir.
- LGBTQ+ öğrencilerin %68'i cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve/veya cinsiyet ifadesi temelli bir güvensizlik hissettiklerini iletti. Bu oranın kendi içerisinde %50,6'sı cinsel yönelimleri nedeniyle, %43,2'si cinsiyet ifadeleri nedeniyle ve %40,3'ü cinsiyet kimliği nedeniyle güvensizliklerini ifade etmiştir.
- Güvensizlik hissiyatı, çevrim içi ortamda en düşük seviyede kendini gösterirken, yüz yüze öğrenme ortamlarındaki öğrenciler için bu hissiyat en yüksek seviyededir.

- LGBTQ+ öğrenciler en çok okuldaki duşlardan, soyunma odalarından ve beden eğitimi derslerinden imtina ettiklerini belirmiştir. Yaklaşık her 10 öğrenciden 4'ü bu alanlarda kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettiklerini iletmiştir (Yüzdelik sıralama sırasıyla şu şekildedir: %45,1, %42,6 ve %39,4).
- Çoğu LGBTQ+ öğrenci (%78,8), kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için okuldaki etkinliklerden veya müfredat dışı etkinliklerden kaçındıklarını bildirirmiştir.
- Yüz yüze öğrenme ortamında bulunan LGBTQ+ öğrenciler, hibrit öğrenme ortamındakilerle okuldaki mekanlardan kaçınma bağlamında karşılaştırıldıklarında herhangi bir fark gözlenmemiştir.
- LGBTQ+ öğrencilerin %32,2'si geçen ay kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için okula en az bir gün gitmemiştir. %11,3'ü geçen ay dört veya daha fazla gün okula katılım göstermemiştir.
- LGBTQ+ öğrencilerinin yaklaşık beşte biri (%16,2) okulda kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için okul değiştirdiklerini bildirmiştir.

Okuldaki Ayrımcı Söylem

- Neredeyse tüm LGBTQ+ öğrenciler (%97), okulda "gey" kelimesinin olumsuz bir şekilde kullanımına maruz bırakılmıştır (Örn. "bu çok gey"). %68'i böylesi söylemlere sıklıkla maruz bırakıldığını ve %93,7'si bu dilden dolayı rahatsızlık duyduğunu bildirmiştir.
- LGBTQ+ öğrencilerin %95,1'i okulda "hiç homo değil" ifadesine maruz bırakılmış ve %63,3'ü bu ifadeyi çok sık duyduklarını iletmiştir.
- LGBTQ+ öğrencilerin %89,9'u başka türlü homofobik dile maruz bırakıldıklarını belirtmiştir (Örn. "erkek Fatma" veya "ibne"). % 44,2'si bu ifadeleri çok sık duyduklarını iletti.
- LGBTQ+ öğrencilerin %91,8'i cinsiyet ifadesi hakkında olumsuz yorumlara maruz bırakılmıştır ("yeterince erkeksi" veya "yeterince kadınsı" davranmamak). %56,2'si bu ifadeleri çok sık duyduklarını iletmiştir.
- LGBTQ+ öğrencilerin %83,4'ü özellikle translar hakkında "travesti" veya atanmış cinsiyete gönderim yapan zamir kullanımı gibi olumsuz söylemlere maruz bırakılmış, %39,5'i bu ifadeleri çok sık duymuşlardır.
- Öğrencilerin %58'i öğretmenleri veya diğer okul çalışanları tarafından homofobik sözlere maruz bırakılmış ve %72'si öğretmenlerinin veya diğer okul çalışanlarının cinsiyet ifadeleriyle ilgili olumsuz dil kullandığını bildirmiştir.
- Genel olarak, okula yalnızca yüz yüze katılan öğrenciler, LGBTQ+ karşıtı ifadelere yalnızca çevrimiçi veya karma bir ortamda öğrenimine devam öğrencilere kıyasla daha sık maruz kalmıştır.
- LGBTQ+ öğrencilerin yalnızca onda biri (%10,9) okul personelinin okulda homofobik söylemler duyduklarında buna müdahale ettiğini ve LGBTQ+ öğrencilerin onda birinden daha azı (%8,8) okul personelinin cinsiyet ifadesiyle ilgili ayrımcı dile müdahale ettiğini belirtmiştir.
- LGBTQ+ karşıtı dile en düşük düzeyde okul personel müdahalesi olduğunu bildiren grup, yalnızca yüz yüze öğrenim ortamında bulunan öğrencilerdir.

Okulda Taciz ve Saldırı

2021-2022 akademik yılında bir noktada okula yüz yüze katılan LGBTQ+ öğrencilerin büyük çoğunluğu (%83,1), cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ kimliği, din, ırk ve engellilik temelli yüz yüze tacize veya saldırıya maruz bırakılmıştır. Yalnızca yüz yüze veya karma öğrenme ortamlarında bulunan LGBTQ+ öğrencilerin:

- %76,1'i geçen yıl özellikle cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ kimliği dayalı yüz yüze sözlü tacize (Örn. İsim takma veya tehdit etme) maruz bırakılmıştır. Sözlü tacizlerin %60,7'si cinsel yönelim, %57,4'ü cinsiyet ifadesi ve %51,3'ü cinsiyet kimliği temellidir .
- %31,2'si geçen yıl cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ kimliği temelli fiziksel tacize maruz bırakılmıştır. (Örn. İtme veya omuz atma gibi eylemler) Bu tacizlerin %22,4'ü cinsel yönelim, %20,6'sı cinsiyet ifadesi ve %20,5 cinsiyet kimliği temellidir.
- %12,5'i geçen yıl cinsel yönelimi, cinsiyet ifadesi/ kimliği temelli fiziksel saldırıya maruz bırakılmış (ör. yumruk, tekme, silahla yaralama), bu saldırıların %8,8'i cinsel yönelim, %8,2'si cinsiyet ifadesi ve %8,3'ü cinsiyet kimliği temelli gerçekleşmiştir.
- Çok sayıda LGBTQ+ öğrenci diğer kimlikleri kaynaklı okulda taciz veya saldırıya maruz bırakılmış, bu saldırıların %34,4'ü gerçek veya varsayılan engelliliğe, %29'u dini kimliğe ve %23,3'ü gerçek veya varsayılan ırk/etnik köken temelli gerçekleşmiştir.
- LGBTQ+ öğrencilerin %53,7'si geçen yıl okulda cinsel tacize maruz bırakılmıştır (Örn. Kişiye rızası dışında dokunma veya cinsel içerikli imalar).

2020-2021 akademik yılının bir noktasında okula çevrimiçi olarak devam eden LGBTQ+ öğrencilere, bir ders günü boyunca kimliklerine dayalı çevrimiçi tacize maruz bırakılmalarıyla ilgili deneyimleri sorulduğunda bu öğrencilerin:

- %36,6'sı cinsel yönelim temelli,
- %31,8'i cinsiyet ifadesi temelli,
- %30,3'ü cinsiyet kimliği temelli tacize maruz bırakıldığını iletmiştir.

Yalnızca çevrimiçi ortamda bulunan öğrenciler, karma (hibrit) öğrenme ortamında bulunanlara göre daha yüksek oranda cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ kimliği temelli çevrimiçi tacize maruz bırakılmıştır.

Bunlara ek olarak, birçok LGBTQ+ öğrenci, diğer kimliklerinden kaynaklı tacize maruz bırakıldıklarını bildirmiştir. Bu öğrencilerin:

- %17,3'ü gerçek veya varsayılan engelleri,
- %13,7'si dini inanışları,
- %13,2'si gerçek veya varsayılan ırk/etnisitileri nedeniyle çevrim içi tacize maruz bırakıldıklarını iletmiştir.

Taciz ve Saldırı Olaylarının Bildirilmesi

- Okulda tacize veya saldırıya maruz bırakılan LGBTQ+ öğrencilerin %61,5'i olayı okul personeline bildirmediklerini iletmiştir. Sebep olarak en çok, (taciz veya saldırıya maruz bırakılan öğrencilerin %69,6'sı tarafından), okul personelinin taciz karşısında bir şey yapmayacağı inancı gösterilmiştir.
- Yüz yüze öğrenme ortamlarındaki öğrenciler, yalnızca çevrimiçi veya hibrit ortamlardaki öğrencilere göre okul personeline daha yüksek oranda tacize maruz bırakıldıklarını bildirmiştir.

Okula çevrimiçi (hem yalnızca çevrimiçi hem de hibrit) katılan öğrencilerin yarısı (%49,5),uğratıldıkları hak ihlallerini çevrimiçi olarak bildirmediklerini ve bunun yerine bu durumu yalnızca okula bizzat gittiklerinde personele ilettiklerini belirtmiştir.

- Taciz veya saldırı olayını bildiren öğrencilerin %60,3'ü, okul personelinin yanıt olarak hiçbir şey yapmadığını veya öğrenciye bunu görmezden gelmesini öğütlediğini söylemiştir.
- Personelin taciz ve saldırı bildirimlerine verdiği yanıtlar, her üç öğrenme ortamında da benzer şekildedir.

Okullardaki Ayrımcı Politika ve Uygulamalar

LGBTQ+ öğrencilerin çoğu (%58,9) okulda LGBTQ+'lara karşı ayrımcı politikalar ve uygulamalara maruz bırakılmıştır. LGBTQ+ öğrencilerin karşılaştığı en yaygın ayrımcı politika ve uygulamalar arasında, öğrencilerin cinsiyet kimliğini hedef alan, kendilerini onaylayıcı ve güçlendirici kararlar alma yetilerini sınırlayarak bu edimlerini baltalayan ve okul deneyimlerini olumsuz etkileyen politika ve uygulamalar yer almaktadır. LGBTQ+ öğrencilerin:

- %29,2'sinin okullarında seçtikleri isim veya zamirleri kullanmaları,
- %27,2'sinin kendini tanımladığı cinsiyete uygun tuvaleti kullanması,
- %23,8'inin kendini tanımladığı cinsiyete uygun soyunma odasını kullanması,
- %20,6'sının ikili cinsiyet algısının "uygunsuz" olarak empoze ettiği kıyafetleri giymesi,
- %16'sının kendini tanımladığı cinsiyete uygun spor takımında oynaması engellenmiştir.

Birçok LGBTQ+ öğrenci başka ayrımcılık biçimlerine de maruz bırakılmıştır. Araştırmamıza katılan LGBTQ+ öğrencilerin:

- %25,2'si, LGBTQ+ olmayan öğrenciler arasında benzer şekilde disiplin cezası almayan, öpüşmek veya el ele tutuşmak gibi kamusal alanda birbirlerine yakınlık gösterdikleri için eşitsizlik yaratan bir biçimde disiplin cezasına çarptırılmıştır.
- %16,6'sının müfredat dışı etkinliklerde LGBTQ+ sorunları hakkında yazması veya konuşması,
- %15,6'sının LGBTQ+ sorunları hakkında araştırma veya proje yapması,
- %12,3'ünün LGBTQ+ sorunlarına dikkat çeken kıyafetler giymesi, aksesuarlar kullanması,
- %12,3'ünün bir öğrenci topluluğu oluşturması veya topluluğu tanıtması,
- %11,3'ünün, kendilerini LGBTQ+ olarak tanımladıkları için okul personeli ve spor hocaları tarafından spor aktivitelerinde yer almaları engellenmiştir.

Akademik yıl boyunca yalnızca yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunan LGBTQ+ öğrencilerin, diğer öğrenme ortamlarındaki öğrencilere göre herhangi bir ayrımcılığa maruz bırakılmaları çok daha yüksek oranlarda ortaya çıkmıştır.

Hasmane Okul Ortamının Olumsuz Etkileri

LGBTQ+ öğrencilere karşı düşmanca tutumların sergilendiği bir okul iklimi, öğrencilerin akademik başarısını ve ruh sağlığını olumsuz bir biçimde etkiler. Okulda hak ihlallerine ve ayrımcılığa maruz bırakılmak LGBTQ+ öğrenciler için akademik anlamda başarısızlık ve kötüye giden bir psikolojik ruh haliyle sonuçlanır.

Hak İhlallerine Maruz Bırakılmanın Etkileri

Cinsel yönelimleri nedeniyle daha yüksek düzeyde yüz yüze mağduriyete maruz bırakılan LGBTQ+ öğrencilerin daha düşük seviyelerde mağduriyet yaşayanlara kıyasla:

- Geçen ay okula üç kat daha fazla (%60,7'ye kıyasla %23) devamsızlık yaptıkları,
- Okul topluluklarına duydukları aidiyet hissiyatlarının daha az ve akademik performansları daha düşük (4.00 üzerinden 2.83'e karşılık 3,15) olduğu, orta öğretim sonrası eğitime (üniversite veya yüksek okula) devam etme konusunda daha az motive oldukları (16,6'ya ,kıyasla %9,4),
- Okulda disiplin cezası alma olasılıklarının yaklaşık iki kat daha fazla olduğu (%61,1'e kıyasla %33,6),
- Benlik saygılarının daha düşük ve depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bu araştırma kapsamında ortaya konmuştur.

Cinsiyet ifadelerinden dolayı daha yüksek düzeyde yüz yüze hak ihlallerine maruz bırakılan LGBTQ+ öğrenciler ise daha düşük seviyelerde maruz bırakılanlara kıyasla:

- Geçen ay okullarına neredeyse üç kat daha fazla devamsızlık yapmıştır (%60,7'ye karşılık %23,6).
- Okullarındaki topluluklara daha düşük düzeyde aidiyet hissetmiş ve akademik olarak daha düşük performans göstermişlerdir (3,17'ye karşılık 2.76). Orta öğretim sonrası eğitime dönük planları olduğunu daha az bir oranla bildirmişlerdir (%18,3'e karşılık %8,8).
- Okulda daha fazla disiplin cezasına çarptırılmışlardır (%59,8'e karşılık %34,7).
- Son olarak, daha düşük benlik saygısına ve daha yüksek depresyon düzeylerine sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Cinsiyet kimliği temelli daha yüksek düzeyde yüz yüze hak kaybı yaşayan LGBTQ+ öğrenciler arasında ise:

- Geçen ay okula daha fazla devamsızlık yapma oranları (%60,3'e karşılık %24,4),
- Okul topluluklarına daha düşük aidiyet düzeyi, akademik olarak daha zayıf performans (2,76'ya karşılık 3,17), orta öğretim sonrası eğitim konusunda daha az istek (%18,1'e karşılık %9,0),
- Daha fazla disiplin cezası oranları (%60,9'a karşılık %33,9),
- Daha düşük benlik saygısı ve daha yüksek depresyon düzeyleri gözlemlenmiştir.

Okulu bırakmayı düşündüklerini belirten LGBTQ+ öğrencilerin yarısı (%51,5), bu düşüncelerinin temelinde taciz, destekleyici olmayan akran ve eğitimciler, cinsiyetçi politikalar ve uygulamalar içeren hasmane bir okul ikliminin yattığını bizlere iletmiştir.

Ayrımcılığa Maruz Bırakılmanın Etkileri

Okulda LGBTQ+ kimlikleri ile ilgili ayrımcılığa maruz bırakılan öğrenciler, LGBTQ+ karşıtı ayrımcılıkla belirgin düzeyde mücadele edilen okullardaki akranlarına kıyasla,

- Geçen ay okula neredeyse üç kat daha fazla (%43,3'e kıyasla %16,4) devamsızlık yapmış,
- Daha düşük akademik performans göstermiş (2.92'ye kıyasla 3.20) ve
- Okullarında daha yüksek oranlarda disiplin cezalarına çarptırılmışlardır (%51,2'ye kıyasla %26,2).
- Bu öğrencilerin ayrıca daha düşük benlik saygısına ve okula aidiyet hissine sahip oldukları ve depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Okulu bırakmayı düşündüğünü belirten LGBTQ+ öğrencilerin önemli bir yüzdesi (%31,4), bu durumu cinsiyetçi okul politikaları ve uygulamalarının yarattığı düşmanca iklimiyle ilişkilendirmiştir.

LGBTQ+ Öğrencileri Destekleyen Kaynak ve Mekanizmalar

LGBTQ+ destekleyici ve güçlendirici kaynak ve mekanizmaların bulunduğu ortamlardaki LGBTQ+ öğrenciler okullarında kendilerini güvende ve desteklenmiş hissederler. Bu da akademik anlamda onların daha başarılı olmalarını sağlar. Ne yazık ki, çok sayıda okul öğrencilerin başarısında kritik bir öneme sahip kaynakları sağlamak ve mekanizmaları hayatı geçirmek konusunda başarısız oluyor.

TCİ'ler (Gey-Heteroseksüel İttifakları/Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik İttifakları)

Erişilebilirlik ve Katılım

- Araştırmamızda yer alan LGBTQ+ öğrencilerin yalnızca üçte biri (%34,8), 2020–2021 akademik yılında okullarının aktif bir TCİ veya benzeri öğrenci kulübü olduğunu söyledi.
- Yüz yüze öğrenim ortamlarındaki LGBTQ+ öğrencilerin okullarında aktif bir TCİ olma oranı, çevrimiçi veya hibrit öğrenim ortamlarındaki öğrencilere göre daha düşüktü (sırasıyla %26,5'e kıyasla %36,8 ve %35,6).
- Okullarında TCİ olan LGBTQ+ öğrencilerin yaklaşık yarısı (%47,8), bu kulübe katıldığını bildirdi.

Fayda

Okullarında TCİ olmayan LGBTQ+ öğrencilerle karşılaştırıldığında, okullarında aktif bir TCİ olan LGBTQ+ öğrencilerin:

- Okulda homofobik dile maruz bırakılma olasılıkları daha düşüktü. "Gey" kelimesinin pejoratif kullanımı (%56,6'ya karşılık %74,3 çok sık veya sık kullanım), "hiç homo değil" (%56,6'ya karşılık %67,0 çok sık veya kullanım) ve "ibne" veya "lez" gibi diğer homofobik ifadeler (%34,0'e karşılık %49,8 çok sık veya sık kullanım).
- Cinsiyet ifadesi hakkında sık veya çok sık oranlarda ayrımcı dile maruz bırakılma olasılıkları daha düşüktü (%48,9'a karşılık %60,3).
- Transfobik söyleme maruz bırakılma oranları daha düşüktü (%30,5'e karşılık %44,4).
- Gittikleri okullardaki okul personelinin homofobik söyleme müdahale etme oranları (%16'ya karşılık %10,2 çoğu zaman veya her zaman müdahale) ve cinsiyet ifadesiyle ilgili ayrımcı söyleme müdahale etme oranları (%11,5'e karşılık %7,1 çoğu zaman veya her zaman müdahale) daha yüksekti.
- Cinsel yönelimleri (%41,1'e karşılık %55,8), cinsiyet ifadeleri (%36,6'ya karşı %46,9) ve cinsiyet kimlikleri (%35,5'e karşılık %43,0) konusunda kendilerini güvensiz ve huzursuz hissetme oranları daha düşüktür.

Bu grup aynı zamanda:

- Cinsel yönelim (%17,7'ye karşılık %33,0), cinsiyet ifadesi (%18,2'ye karşılık %31,9) ve cinsiyet kimliği (%17,7'ye karşılık %30,2) ilgili daha düşük düzeylerde hak kaybı yaşamışlardır.
- Daha fazla destekleyici okul personeli (%67,9'a karşılık %46,6) ve daha fazla varlıklarını onaylan akranları (%55,4'e karşılık %32,4) olduğunu bildirmiştir.
- Güvensizlik hissiyatı gerekçesiyle okula daha az devamsızlık yapmıştır (%24,4'e karşılık %36,3).

- Okul topluluklarına kendilerini daha fazla ait hissetmiş, okulda akademik olarak daha iyi performans sergilemiş ve orta öğretim sonrası eğitime devam etmeye dair daha fazla planları olduğunu iletmiştir.
- Bu gruba dair bir diğer gözlem de daha yüksek benlik saygısına sahip olmalarıdır. Bu öğrenciler, psikolojik olarak daha yüksek düzeylerde iyi oluş halleri, daha düşük depresyon seviyeleri bildirmiştir ve intiharı düşünme oranları diğer akranlarına kıyasla daha düşüktür.

Kapsayıcı Müfredat Kaynakları

Erişilebilirlik

- Araştırmamızda yer alan LGBTQ+ öğrencilerin çoğunluğu (%71,6) derslerinde herhangi bir LGBTQ+ meselesine dair bir konu ya da ders materyali olmadığını iletmiştir.
- LGBTQ+ öğrencilerin yalnızca %16,3'üne okullarında LGBTQ+ kişiler, hareketin tarihi ve önemli olayları hakkında olumlu temsiller öğretilmiştir. %14,4'üne ise LGBTQ+ konuları hakkında olumsuz ve ayrımcı içerikler sunulmuştur.
- Karma veya yalnızca çevrimiçi olarak derslerine devam eden öğrencilerin, okula yalnızca yüz yüze devam eden öğrencilere göre LGBTQ+ konularının olumlu bir şekilde tartışıldığını bildirme oranları daha yüksektir.
- Öğrencilerin yalnızca %7,4'ü, hem LGB hem de transseksüellik ve ikili olmayan konuların olumlu temsillerini içeren LGBTQ+ seks eğitimi almıştır.
- Okullarına yalnızca çevrimiçi veya hibrit öğrenme ortamlarında devam eden öğrencilerin, okula yalnızca yüz yüze devam eden öğrencilere göre herhangi bir cinsel eğitim ve LGBTQ+ kapsayıcı cinsel eğitim aldıklarını bildirme oranları daha yüksektir.
- LGBTQ+ öğrencilerin beşte birinden azı, LGBTQ+ ile ilgili konuların ders kitaplarında veya verilen diğer okumalarda yer aldığını bildirmiştir. Öğrencilerin yalnızca %0,4'ü bu konuların ders kitaplarının ve okumalarının çoğunda yer aldığını iletmiştir.
- Okula yalnızca yüz yüze devam eden öğrenciler, hibrit veya yalnızca çevrimiçi okula giden öğrencilere göre kitaplarında ve ders okumalarında daha az LGBTQ+ içeriği olduğunu bildirmiştir.
- Öğrencilerin yarısından azı (%42,8), okul kütüphanelerinde LGBTQ+ meselelerine dair bilgiye erişebildiklerini bildirmiştir.
- Okulda internet erişimi olan öğrencilerin yarısından biraz azı (%48,2) okul bilgisayarları aracılığıyla LGBTQ+ ile ilgili bilgilere çevrimiçi olarak erişebildiklerini iletmiştir.

Fayda

LGBTQ+ kapsayıcı müfredatı olmayan okullardaki akranlarıyla karşılaştırıldığında, LGBTQ+ kapsayıcı müfredatı olan okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin:

- Homofobik ifadelere maruz bırakılma oranları daha düşüktür. Örn: "Gey" kelimesinin olumsuz bir şekilde kullanımı (%72,0'ye kıyasla %48,7 sık veya çok sık kullanım), "hiç homo değil" (%51,2'ye kıyasla %65,7 sık veya çok sık kullanım) ve diğer homofobik sözler "ibne" veya "lez" gibi ifadeler (%26,7'ye kıyasla %47,8 sık veya çok sık kullanım)
- Cinsiyet ifadesi temelli ayrımcı dile maruz kalma oranları daha azdır (%42,8'e karşılık %58,9).
- Transfobik söyleme maruz bırakılma oranları daha düşüktür (%23,6'ya kıyasla %42,7).

- Cinsel yönelim (%23,4'e karşılık %34,0), cinsiyet ifadesi (%34,0'e kıyasla %54,0) ve cinsiyet kimliği (%29,1'e karşılık %42,6) temelli kendilerini güvensiz hissetme oranları daha düşüktür.

Bu grup ayrıca:

- Cinsel yönelimleri (%3,4'e kıyasla %7,7), cinsiyet ifadeleri (%5,1'e kıyasla %9,5) ve cinsiyet kimliği (%4,2'ye kıyasla %8,7) ile ilgili daha düşük düzeylerde yüz yüze hak kaybı yaşamıştır.
- Kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için okula daha az devamsızlık yapmıştır (%54,7'ye karşılık %67,1).
- Okul topluluklarına kendilerini daha fazla ait hissetmiş, okulda akademik olarak daha iyi performans sergilemiş ve orta öğretim sonrası eğitime devam etme konusunda daha fazla istek göstermiştir.
- Sınıf arkadaşlarının LGBTQ+ kişilere karşı daha kabullenici yaklaştıklarını iletmişlerdir (%66,9'a kıyasla %35,3 kısmen veya çok kabullenici tutum oranı).
- Daha iyi psikolojik iyilik hali, daha yüksek benlik saygısı seviyeleri, daha düşük depresyon seviyeleri ve geçen yıl ciddi bir şekilde intiharı daha az düşünme oranları iletmişlerdir.

Destekleyici Eğitimciler

Erişilebilirlik

- Hemen hemen tüm LGBTQ+ öğrenciler (%96,3) okullarında LGBTQ+ öğrenciler için en az bir destekleyici personel olduğunu iletmiştir.
- Öğrencilerin yarısından fazlası (%58,2) en az altı destekleyici okul personeli olduğunu, %34,7'si 11 veya daha fazla destekleyici personel olduğunu bildirmiştir.
- Akademik yıl boyunca çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan öğrenciler, hibrit ve yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunanlara kıyasla daha fazla sayıda destekleyici öğretmenlere sahip olduklarını söylemiştir. 56
- Öğrencilerin, dörtte birinden azı (%23,7) okul yönetiminin LGBTQ+ öğrencileri kısmen veya çok desteklediğini iletmiştir.
- Yalnızca yüz yüze öğrenim ortamlarında bulunan LGBTQ+ öğrencilerin, yalnızca çevrimiçi ve hibrit öğrenim ortamlarındaki öğrencilere göre okul yönetimlerinin destekleyici olduğunu bildirme oranları daha düşüktür.
- Çoğu öğrenci (%82,9) okulda güvenlik görevlisi olduğunu bildirmiştir. Bu grubun dörtte birinden fazlası (%30,8) onların varlığından dolayı okulda kendini güvende hissettiklerini iletirken daha küçük bir yüzde (%25,1) güvenlik görevlilerinin varlığını kendilerini huzursuz ettiğini iletmiştir.
- Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%51,9) okullarında en az bir "güvenli alan" çıkartması veya posteri (bu çıkartmalar veya posterler genellikle destekleyici eğitimcileri belirlemeye yarar) gördüklerini söylemiştir.
- Hibrit öğrenme ortamlarında bulunan LGBTQ+ öğrencilerinin okulda güvenli alan çıkartmalarını veya posterlerini görme oranları en yüksek, yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin bu bağlamda bildirdikleri oran en düşüktür.

Fayda

Birkaç destekleyici okul personeli olan veya hiç olmayan (0 ila 5) LGBTQ+ öğrencilerle karşılaştırıldığında, okullarında çok sayıda (11 veya daha fazla) destekleyici personel bulunan öğrencilerin:

- Cinsel yönelim (%34,7'ye karşılık %64,2), cinsiyet ifadesi (%32,6'ya karşılık %51,7) ve cinsiyet kimliği (%30,1'e karşılık %48,3) temelli kendilerini güvensiz hissetme oranları daha düşüktür.
- Kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için okula devamsızlık yapma oranları (%20,1'e kıyasla %42,4) daha azdır.
- Okul topluluklarına kendilerini daha fazla ait hissetmiş, okulda akademik olarak daha iyi performans sergilemiş ve orta öğretim sonrası eğitime devam etme konusunda daha fazla heves göstermiştir.
- Daha iyi psikolojik iyilik hali, daha yüksek benlik saygısı seviyeleri, daha düşük depresyon seviyeleri ve daha düşük seviyelerde intiharı düşünme oranları bildirmişlerdir.

Okullarında güvenli alan çıkartması veya posterine rastlayan öğrencilerin, okullarında bu materyaller bulunmayan öğrencilere kıyasla çok sayıda destekleyici personel (11 veya daha fazla) belirleme oranları daha yüksektir (%'50,1'e karşılık %17,8).

Kapsayıcı ve Destekleyici Okul Politikaları

Erişilebilirlik

- Öğrencilerin çoğunluğunun (%76,1) okullarında zorbalıkla mücadele politikası olmasına rağmen, öğrencilerin yalnızca %12'si okullarının kapsamlı bir politikası olduğunu (yani hem cinsel yönelimi hem de cinsiyet kimliğini/ifadesini özel olarak sıralayan bir politika) bildirdi.
- Tüm akademik yıl boyunca yüz yüze eğitim almış olan LGBTQ+ öğrencilerin, çevrimiçi eğitim almış olan öğrencilere kıyasla okullarında kapsamlı bir politika olduğunu bildirme oranları daha düşük, genel bir politika olduğunu bildirme oranları daha yüksektir.
- LGBTQ+ öğrencilerin yalnızca %8,2'si okullarının veya bölgelerinin transseksüel ve nonbinary öğrencileri desteklemek için resmi politikaları veya yönergeleri olduğunu bildirmiştir.
- Sadece yüz yüze öğrenme ortamlarında olan öğrencilerin, okul özellikleri dikkate aldıktan sonra bile, yalnızca çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilere göre transseksüel ve nonbinary öğrenciler için kapsayıcı bir politikaya veya kılavuza sahip olduklarını bildirme olasılıkları daha düşüktür.

Fayda

Kapsamlı bir zorbalık/taciz karşıtı politikaya sahip okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin:

- "Gey" kelimesinin sık veya çok sık olumsuz bir şekilde kullanımına maruz bırakılma olasılıkları daha düşüktür (genel bir politikası olan okullardaki öğrencilerin %69,8'ine ve politikası olmayan okullardaki öğrencilerin %72,0'sine kıyasla %53,9 oranında).
- "Hiç homo değil" ifadesine sık veya çok sık maruz bırakılma olasılıkları daha düşüktür (genel bir politikaya sahip okullardaki öğrencilerin %64,9'una ve politikası olmayan okullardaki öğrencilerin %63,9'una kıyasla %54,7).

- "İbne" veya "lez" gibi diğer homofobik ifadelere sık veya çok sık maruz bırakılma oranları daha düşüktür (genel bir politika izleyen okullardaki öğrencilerin %44,8'i ve politikası olmayan okullardaki öğrencilerin %49,3'üne kıyasla %33,8).
- Cinsiyet ifadesi hakkında sık veya çok sık olumsuz söyleme maruz bırakılma oranları daha düşüktür (genel bir politika izleyen okullardaki öğrencilerin %56,9'una ve politikası olmayan okullardaki öğrencilerin %59,4'üne kıyasla %47,1).
- Transseksüeller hakkında sık veya çok sık transfobik söyleme maruz bırakılma oranları daha düşüktür. (Genel bir politikaya sahip okullardaki öğrencilerin %39,9'una ve politikası olmayan okullardaki öğrencilerin %43,4'üne kıyasla %30,6).
- Bulundukları okullardaki okul personelinin LGBTQ+ karşıtı söyleme müdahil olma oranları daha yüksektir (Genel bir politikaya sahip okullardaki öğrencilerin %11,6'sına ve politikası olmayan okullardaki öğrencilerin %7,2'sine kıyasla %24,5).
- Daha az LGBTQ+ karşıtı hak ihlallerine uğratıldıkları gözlemlenmiştir.
- Hak ihlalleri vakalarını okul personeline bildirme ve okul personelinin bu tür olaylara müdahalesini etkin olarak değerlendirme oranları daha yüksektir.
- Transseksüel ve nonbinary öğrenci grubu arasında, okullarında kendilerini kapsayan transseksüel /nonbinary öğrenci politikası veya kılavuzları olan okullardaki öğrenciler, bu politikaları içermeyen okullara kayıtlı akranlarıyla kıyaslandığında:
- LGBTQ+ karşıtı ayrımcılığa maruz bırakıldıkları daha düşük oranlarda iletmişlerdir. Bu öğrencilerin:
    - Okulda kendi seçtiklerini isimleri ve zamirleri kullanmalarına yönelik engellenme oranları daha düşüktür (%19,4'e karşılık %54,2).
    - Kendilerini tanımladıkları cinsiyete uygun tuvaletleri kullanmalarının engellenme oranı daha düşüktür (%25,6'ya kıyasla %59,3).
    - Kendilerini tanımladıkları cinsiyete uygun soyunma odalarını kullanmalarının engellenme oranları (%29,0'a karşılık %59,0) daha düşüktür.
    - İkili cinsiyet algısına göre "uygunsuz" olduğu düşünülen kıyafetler giymelerinin engellenme olasılığı daha düşüktür (%8,8'e karşılık %31,9).
    - Kendilerini tanımladıkları cinsiyete uygun okul spor takımında oynamalarının engellenme olasılığı daha düşüktür (%18,5'e kıyasla %37,9).
- Kendilerini güvende hissetmedikleri için okula devamsızlık yapma oranları daha azdır (%30,7'ye karşılık %38,2).
- Kendilerini okuldaki topluluğun bir parçası olarak hissetme oranları daha yüksektir (%69,2'ye karşılık %42,0).

Okul İkliminin LGBTQ+ Öğrenciler için Zaman İçindeki Değişimleri

LGBTQ+ öğrenciler için bu araştırmayı ilk gerçekleştirdiğimiz yıl olan 1999'dan beri okul ortamı genel olarak iyileşmiş gibi gözükse de birçok LGBTQ+ öğrenci için okullar oldukça düşmanca bir tutum sergilemeye devam ediyor. 2021'de, bu anketin 2019 sonuçlarından farklı olarak birkaç olumlu değişiklik gözlemledik.

Hasmane Okul İklimi Göstergelerindeki Değişiklikler

LGBTQ+ Karşıtı Söylem

- Homofobik dil kullanımları 2001'den 2015'e kadar düşüş göstermiş, 2015'ten 2017'ye kadar sabit kalmış ve 2019'da bu dil kullanımının sıklığı tekrar azalmıştır. 2021 yılında 2019 yılına kıyasla bir değişiklik gözlemlenmemiştir.
- "Bu çok gey" gibi ifadelerin kullanımı, okulda LGBTQ+ öğrencilerin maruz bırakıldığı en yaygın söylem olmaya devam ediyor. 2015 yılına kadar istikrarlı bir düşüş içinde olan bu söylem, 2015'ten 2019'a kadar artarak 2021'de de benzer seviyelerde seyretmiştir.
- "Hiç homo değil " ifadesine maruz bırakılmak, LGBTQ+ karşıtı söylem içerisinde istikrarlı olarak daha az yaygındı. 2011'den 2017'ye düşüş gösteren bu ayrımcı söylem. 2021'de de benzer bir seviyede kullanılmıştır.
- Cinsiyet ifadesiyle ilgili ayrımcı dile maruz bırakılmak, araştırmanın ilk yıllarında değişmemiş, 2011'den 2013'e düşüş göstermiştir. Bu bağlamdaki ayrıştırıcı dil, 2015'te artmış, ancak 2017'de ve 2019'da tekrar düşmüştür. 2021 yılında 2019'a göre daha yaygın kullanılan bu söylem yine de diğer yıllarla kıyaslandığında daha düşük sıklıklarda kullanılmıştır.
- Bu soruyu ilk sorduğumuz 2013'ten 2017'ye kadar translara yönelik nefret söylemi istikrarlı bir şekilde artarken 2019'da azalmış ve 2021'de de aynı seviyelerde kalmıştır.
- Öğretmenler ve okul çalışanları tarafından homofobik dile ve cinsiyet ifadesi hakkında ayrıştırıcı söyleme maruz bırakılma oranları 2019'dan 2021'e yükselmiş ve bu oranda son yıllara kıyasla önemli ölçüde artış gözlemlenmiştir.

Taciz ve Saldırı Bağlamındaki Değişimler

- Cinsel yönelime temelli gerçekleşen hak ihlalleri bağlamında:

- Yıllar süren düşüşün ardından sözlü tacizin sıklığı 2015'ten 2021'e değişmemiştir.
- 2007'den bu yana, fiziksel taciz sıklığı genel olarak düşmüş, 2019'dan 20201'e bir değişiklik olmamasına rağmen, her iki yılda da 2017'den önceki tüm yıllara kıyasla daha düşük bir oran gözlemlenmiştir.
- Fiziksel saldırı oranları 2001 ile 2007 arasında çok az bir oranda değişim gösterse de genel olarak 2011'den 2021'e düşüş göstermiştir.

- Cinsiyet ifadesine ilişkin hak ihlalleri bağlamında:
  - Sözlü taciz oranları 2001 ile 2007 yılları arasında değişmemiş ve genel olarak 2009'dan 2019'a düşüş göstererek 2021'de sabit kalmıştır. Ancak 2019 ve 2021 yıllarındaki bu oranlar, önceki yılların çoğuna kıyasla daha düşük seviyelerdedir.
  - Fiziksel taciz oranları 2017'den 2021'e değişmemiş, ancak bu yıllarda önceki yıllara göre daha düşük oranlarda gerçekleşmiştir.
  - Fiziksel saldırı olaylarında istikrarlı düşüş oranları devam etmiş ve 2021'de önceki tüm yıllara göre daha düşük seviyelerde gerçekleşmiştir.
- Cinsiyet kimliği temelli hak ihlalleri oranları (sözlü taciz, fiziksel taciz ve fiziksel saldırı), 2021'de 2019'a göre değişmemiş, ancak anketin ilk yıllarına kıyasla daha düşük oranlarda gerçekleşmiştir.
- 2017'den 2021'e kadar LGBTQ+ öğrenciler tarafından okul personeline hak ihlali bildirim oranlarında bir değişiklik olmamış ve LGBTQ+ öğrenciler tarafından olaylar bildirildiğinde personel müdahalesinin etkililiğine ilişkin derecelendirmeler 2013'ten 2017'ye kadar benzer oranlarda kalmıştır.

Ayrımcılık Bağlamındaki Değişimler

Genel olarak, LGBTQ+ öğrencilerin yarısından fazlası, beş ayrı zaman diliminde de okulda bir tür hak ihlaline maruz bırakılmıştır. 2019'da okulda herhangi bir LGBTQ+ karşıtı ayrımcılığa maruz bırakılan LGBTQ+ öğrencilerin yüzdesinin bir önceki yıla göre düştüğünü gözlemledik. Ancak yüzde 2021'de tekrar yükselişe geçmiş, 2013 ve 2017 yıllarına kıyasla bir farklılık göstermemiştir.

Spesifik ayrımcılık türleri bağlamında düşündüğümüze, çoğu ayrımcılık türü için yüzdeler 2013'te en yüksek seviyelerdeydi. 2019'da çoğu ayrımcılık türünde önceki yıllara göre bir düşüş gözlemledik. Ancak 2021'de, bu ayrımcılık biçimlerinin çoğunda bir artış gördük. Özellikle adların ve zamirlerin kullanımına ilişkin kısıtlamalar, ikili cinsiyet algısına dayalı giyinmeye zorlanma, LGBTQ+ meselelerine dikkat çeken kıyafet ve aksesuarların engellenmesinin yanı sıra LGBTQ+ olarak kendilerini tanımladıkları için dahi öğrencilerin disiplin cezalarıyla karşı karşıya gelmeleri bu artışta en belirgin hak ihlalleri arasında yer almıştır.

LGBTQ+ Destekleyici Kaynak Mekanizmalar Bağlamındaki Değişimler

Destekleyici Öğrenci Kulüpleri (TCİ 'ler)

- 2021'de, okullarında TCİ bulunan LGBTQ+ öğrencilerin yüzdesi önemli ölçüde düşmüştür. LGBTQ+ öğrencilerin yarısından fazlası son yıllarda okullarında destekleyici bir kulüp olduğunu bildirirken, 2021 yılında öğrencilerin %40'ında azı aktif bir destekleyici kulüp olduğunu bildirmiştir.
- Okullarında TCİ olan LGBTQ+ öğrencilerin yaklaşık yarısı (%47,8) bu kulübe katılım göstermiştir.

Müfredat Kaynakları Bağlamındaki Değişimler

Genel olarak, LGBTQ+ ile ilgili müfredat kaynaklarında çok az oranda olumlu değişiklik gözlemlenmiştir:

- Okul bilgisayarları aracılığıyla LGBTQ+ ile ilgili internet kaynaklarına erişim 2019'da en yüksek seviyedeyken 2021'de azalmıştır.
- Okul kütüphanelerinde LGBTQ+ ile ilgili kitaplara ve kaynaklara erişim 2019'da en yüksek seviyelerdeyken 2021'de azalmıştır. Genel olarak, okul kütüphanesi kaynaklarının mevcudiyetinde yıllar boyunca çok az değişiklik gerçekleşmiştir.
- Sınıfta destekleyici ve güçlendirici bağlamda LGBTQ+ materyallerine yer verilmesi, en az yaygın müfredat desteklerinden biri olmuştur. Önceki araştırma yıllarına göre çok az değişim gösteren bu müfredat kaynaklarının oranı 2021'de 2019'a göre bile daha düşüktür.
- LGBTQ+ bilgilerinin ders kitaplarında ve sınıf kaynaklarında bulunması da geçmişte LGBTQ+ öğrenciler için en az bildirilen müfredat desteklerinden biri olmuş ve 2021'de 2019'dan farklı bir oran gözlemlenmemiştir.

Destekleyici Eğitimciler Bağlamındaki Değişimler

- 2011'den bu yana, LGBTQ+ öğrencilerin %95'inden fazlası okulda en az bir destekleyici okul personeli olduğunu bildirmiştir.
- Ancak 2021'de destekleyici okul personelinin sayısı son yıllara, özellikle 2013-2019 arası geçen zaman dilimine kıyasla göre daha düşüktür. Yine de 2021'deki destekleyici okul personelinin sayısı, özellikle 2009 ve öncesi olmak üzere anketin ilk yıllarına kıyasla daha yüksektir.

Zorbalık ve Tacizle Mücadele Politikaları Bağlamındaki Değişimler

- Genel olarak, 2009'dan sonra okullarında herhangi bir politika türü olduğunu bildiren öğrenci sayısında gözle görülür bir artış olmuştur ve bu oranlar 2011'den bu yana aşağı yukarı sabit kalmıştır. 2011'den 2015'e kadar ufak artışlar gözlemlenen bu oranların ardından 2015'ten 2017'ye küçük bir düşüş gerçekleşmiştir. 2021'de okulların politik metinlerine sahip olma oranları 2019'a göre değişmemiştir ve 2017'ye göre biraz daha düşüktür.
- Özelleşmiş politikalarla ilgili olarak, 2005'ten 2013'e çok az değişiklik gerçekleşmiştir. Ancak, 2015'ten 2019'a, kapsamlı politikalar (tamamen özelleştirilmiş) yürüten okullarda eğitim alan LGBTQ+ öğrencilerin yüzdelerinde küçük artışlar, kısmen özelleşmiş politikaların olduğu okullara giden öğrencilerin yüzdelerinde küçük düşüşler gözlemlenmiştir. 2021'de, okullarında kapsamlı politikalar olduğunu bildiren LGBTQ+ öğrencilerin yüzdesi 2019'dakinden daha düşüktür ve kısmen özelleştirilmiş politikalar bildiren öğrencilerin yüzdesinde bir değişim gerçekleşmemiştir.

LGBTQ+ Öğrencilerin Okul Deneyimlerindeki Demografik Farklılıklar

LGBTQ+ öğrenciler çeşitlilik gösteren bir nüfustur. Pek çok benzer deneyimi paylaşsalar da okuldaki deneyimleri genellikle kişisel demografik özelliklerine göre değişkenlik gösterir. Bu bağlamda, aşağıdaki kategorilere dayalı olarak LGBTQ+ öğrenci deneyimleri arasındaki farklılıkları araştırmamızda inceledik: 1) gey, lezbiyen, biseksüel, panseksüel, queer, aseksüel ve sorgulayan öğrenciler arasındaki farklar da dahil olmak üzere cinsel yönelim bağlamındaki farklar 2) transseksüel, nonbinary, natrans ve sorgulayan öğrenciler arasındaki farklar da dahil olmak üzere cinsiyet kimliği bağlamındaki farklar 3) Arap Amerikalı/Orta Doğulu/Kuzey Afrikalı (ODKA), Asyalı Amerikalı/Pasifik Adalı/Hawaii Yerlisi (AAPA), Siyah, Latin, Kızılderili/Amerikan Kızılderili /Alaska Yerlisi ,çok ırklı ve Beyaz LGBTQ+ öğrenciler arasındaki farklar dahil olmak üzere ırk ve etnisite bağlamındaki farklar.

Cinsel Yönelim

- Genel olarak, panseksüel öğrenciler, diğer cinsel yönelimlere sahip öğrencilere kıyasla en olumsuz okul deneyimlerini bize aktardılar. Panseksüel öğrenciler, diğer birçok cinsel yönelime sahip öğrenciye göre daha yüksek düzeyde cinsel tacize ve cinsel yönelim, cinsiyet kimliği, cinsiyet kimliği temelli hak ihlallerine maruz bırakıldılar. Ayrıca, diğer birçok cinsel yönelime sahip LGBTQ+ akranlarına kıyasla daha ayrımcı politikalar ve uygulamalarla karşılaştılar. Panseksüel öğrencilerin kendilerini güvende hissetmedikleri için okula devamsızlık yapma ve okullarını değiştirme oranları daha yüksek ve eğitime dair plan ve istekleri daha düşüktür.
- Diğer cinsel yönelimlere sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında, queer veya gey, lezbiyen öğrencilerin okuldaki cinsel yönelimleri konusunda hem diğer öğrencilere hem de okul personeline "açık" olma oranları daha yüksektir.

Cinsiyet Kimliği

- Trans öğrenciler genel olarak akranlarına kıyasla okul ortamlarında düşmanca bir okul ortamına en fazla maruz bırakılanlar olmuştur. Trans öğrenciler arasında, transseksüel erkekler ve kendilerini yalnızca transseksüel olarak tanımlayan öğrenciler, nonbinary transseksüel öğrenciler ve transseksüel kızlara göre kısmen daha fazla olumsuzluğa maruz bırakılmışlardır.
- Kendilerini transseksüel olarak tanımlamayan nonbinary öğrenciler, kendilerini transseksüel olarak tanımlayan öğrencilere göre biraz daha okul deneyimlerine sahiptir. Nonbinary

öğrenciler arasında, kendilerini nonbinary erkek ve nonbinary kadın olarak tanımlayanlar, kendilerini yalnızca nonbinary veya genderqueer olarak tanımlayanlara ve diğer ikili olmayan kimliklere sahip olanlara (örneğin agender, demigender) göre daha az düşmanca bir tutama maruz bırakılmıştır.

- Natrans LGBQ öğrenciler arasında erkek öğrenciler cinsiyet ifadeleri ve cinsel yönelimleri açısından natrans kız öğrencilere göre daha düşmanca bir tutuma maruz bırakılmıştır. Natrans kız öğrenciler natrans erkek öğrencilere kıyasla daha fazla cinsiyet kimliği temelli düşmanca tutumlara maruz bırakılmıştır.
- Kendilerini sorgulayan öğrenciler önemli ölçüde daha kötü okul deneyimlerine maruz bırakıldıkları için natrans öğrencilere kıyasla oldukça farklılık göstermiştir.

Irk ve Etnisite

Genel olarak, "yerli" LGBTQ+ öğrencilerin, diğer ırk/etnik gruplardan akranlarına kıyasla daha düşmanca bir okul iklimine maruz bırakıldıklarını gördük. Yerli öğrenciler, cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi, cinsiyet kimliği ve ırk/etnik köken temelli neredeyse tüm diğer ırklara/etnisitelere kıyasla daha fazla hak ihlaline maruz bırakılmıştır. Ayrıca, yerli öğrenciler diğer tüm ırklardan/etnisitelerden öğrencilere kıyasla en düşük okula aidiyet düzeylerine ve en düşük akademik başarıya sahip öğrenci kitlesi olmuştur.

- AAPA ve Yerli öğrenciler dışında, siyah öğrencilerin ırkları/etnik kökenleri nedeniyle kendilerini güvensiz hissetme oranları diğer öğrencilerin çoğuna kıyasla daha yüksektir.
- Beyaz olmayan tüm LGBTQ+ öğrencilerin yarısından fazlası ırk/etnisite temelli yüz yüze hak ihlallerine maruz bırakılmıştır.
- Beyaz olmayan LGBTQ+ öğrencilerin dörtte birinden fazlası çevrimiçi sınıflarında ırk/etnisite temelli hak ihlalleri yaşamıştır.
- Beyaz öğrencilerin ırk/ etnisite temelli hak ihlali yaşama oranları diğer tüm gruplara göre çok daha düşüktür.

Çoğu ırk/etnik gruptaki LGBTQ+ öğrenciler arasında, çoğunluk okulda bir tür LGBTQ+ karşıtı ayrımcılığa maruz bırakılmıştır ve yüzdeler çoğu grup arasında benzer orandadır. AAPA öğrencilerin, diğer tüm ırklardan/etnik kökenlerden öğrencilerle karşılaştırıldığında LGBTQ+ karşıtı ayrımcılığa maruz bırakılma oranları en düşüktür. Yerli ve Latin öğrencilerin LGBTQ+ karşıtı ayrımcılığa maruz bırakılma oranları Siyah öğrencilere kıyasla daha fazladır.

Okul Özelliklerine Göre LGBTQ+ Öğrencilerin Okul Deneyimlerindeki Farklılıklar

LGBTQ+ öğrenciler kendi içlerinde çeşitlilik gösteren bir nüfustur ve pek çok benzer deneyimi paylaşsalar da okuldaki deneyimleri genellikle gittikleri okulların türüne ve konumuna göre değişir.

Okul Düzeyi

- Ortaokuldaki LGBTQ+ öğrenciler, lisedeki LGBTQ+ öğrencilere göre daha fazla düşmanca tutuma maruz bırakılmıştır (Daha yüksek oranlarda önyargılı dil, hak ihlalleri ve LGBTQ+ karşıtı ayrımcı okul politikaları ve uygulamaları).
- LGBTQ+ ortaokul öğrencilerinin TCİ'ler, destekleyici okul personeli, LGBTQ+ kapsayıcı müfredat kaynakları ve kapsayıcı politikalar gibi LGBTQ+ ile ilgili destekleyici ve güçlendirici kaynaklar erişme oranları lisedeki öğrencilere göre daha düşüktür.

Okul Türü

- Genel olarak, dini eğitim vermeyen özel okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin, devlet okullarındaki ve dini eğitim veren okullardaki akranlarına kıyasla daha az düşmanca tutuma maruz bırakılmıştır.
- Devlet okullarına giden LGBTQ+ öğrenciler, okulda en fazla homofobik dile maruz bırakılan ve en fazla cinsiyet kimliği temelli hak ihlalleri yaşatılan grup olmuştur. Dini eğitim veren okullardakiler öğrenciler cinsiyet ifadesi hakkında en fazla ayrımcı dilen maruz bırakılan gruptur.
- Devlet okullarındaki LGBTQ+ öğrenciler genellikle diğerlerinden daha yüksek düzeyde LGBTQ+ karşıtı hak ihlallerine maruz bırakılmıştır.
- Dini eğitim veren okullardaki öğrenciler, LGBTQ+ karşıtı ayrımcı okul politikalara ve uygulamalara en fazla maruz bırakılan öğrenci grubudur.
- Genel olarak, dini eğitim veren okullardaki öğrencilerin okullarında LGBTQ+ ile ilgili kaynaklara ve desteklere sahip olduklarını bildirme oranları en düşüktür. Özel okullardaki öğrencilerin bu kaynaklara ve desteklere sahip olduklarını bildirme olasılıkları ise en yüksektir.

Yerleşke

- Kırsal bölge okullarındaki LGBTQ+ öğrenciler, kent ve banliyölerdeki akranlarına kıyasla daha yüksek oranlarda önyargılı dile, hak ihlallerine ve LGBTQ+ karşıtı ayrımcı okul politika ve uygulamalarına maruz bırakıldıkları hasmane okul iklimleriyle karşı karşıya kalmıştır.
- Banliyö okullarındaki LGBTQ+ öğrenciler, diğerlerine göre hem yüz yüze hem de çevrimiçi LGBTQ+ karşıtı hak ihlallerine daha düşük düzeyde maruz bırakılmıştır.
- Kırsalda ve küçük kasabalarda okula giden LGBTQ+ öğrenciler, kent ve banliyölerdeki akranlarına kıyasla çok daha düşük oranlarda LGBTQ+ ilgili okul kaynaklarına ve destek mekanizmalarına sahiptir.

Bölge

- Güney'deki LGBTQ+ öğrenciler genel olarak diğer tüm bölgelerdeki öğrencilere göre daha fazla olumsuz okul deneyimine maruz bırakılmıştır (Daha yüksek oranlarda önyargılı dil, hak ihlalleri ve LGBTQ+ karşıtı ayrımcı okul politika ve uygulamalar).
- Genel olarak, Güney'deki LGBTQ+ öğrencilerin okulda LGBTQ+ ile ilgili kaynaklara erişim olankları en düşükken, Kuzeydoğu'daki öğrencilerin LGBTQ+ ile ilgili okul kaynaklarına sahip olma oranları en yüksektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

LGBTQ+ öğrenciler için güvenli ve varlıklarını onaylayan öğrenme ortamları yaratmak için acilen harekete geçilmesi gerektiği açıktır. 2021 Ulusal Okul Ortamı Araştırması'nın sonuçları, destekleyici okul personelinin, kapsayıcı ve güçlendirici okul politikalarının, LGBTQ+'ları içeren müfredat kaynaklarının ve öğrenci topluluklarının LGBTQ+ öğrencilerin okul deneyimlerini olumlu bir hale dönüştürme potansiyelini ortaya koymaktadır. Fakat güçlendirme mekanizmaları bunlarla sınırlı kalmamalıdır. Bulgular, taciz ve ayrımcılığı azaltmak ve olumlu destekleri artırmak için daha fazla çaba gösterilmesi gerekliliğini de gözler önüne seriyor. Bu bulgulara dayanarak şunları öneriyoruz:

- Kapsayıcı müfredat, kütüphane ve internet kaynakları aracılığıyla öğrencilerin LGBTQ+ tarihine, dönüm noktası olaylara ve politik hareketin öncüsü figürlere ilişkin bilgilere erişimini artırmak.

- LGBTQ+ öğrencilere destek sağlayan ve eğitimde LGBTQ+ konularını ele alan öğrenci kulüplerini desteklemek.
- Hak ihlalleri vakalarına müdahale oranlarını iyileştirmek ve güçlendirici öğretmen ve personel sayısını arttırmak adına okul personeline mesleki gelişim imkanları sağlamak.
- Kıyafet kurallarını içeren okul politikaları ve uygulamalarının, LGBTQ+ öğrencilere karşı ayrımcılığa neden olmasının önüne geçmek.
- Transseksüel ve geleneksel cinsiyet normlarına uyumlu olmayan öğrencilerin okul tesislerine ve faaliyetlerine eşit erişimini sağlayan ve bu öğrencileri desteklemek için uygun eğitim uygulamalarını belirleyen okul politikalarını yürürlüğe koymak.
- Öğrencilerin maruz bırakıldığı ihlal vakalarını raporlamak ve ele almak için kapsamlı ve hesap verilebilir sistemlerle birlikte, okullarda ve bölgelerde cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesini özellikle sıralayan kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikaları benimsemek ve uygulamak.

Bu önlemleri almak, bizi, cinsel yönelim, cinsiyet kimliği veya cinsiyet ifadesinden bağımsız, tüm öğrencilerin okulda öğrenme ve başarılı olma fırsatına sahip olduğu bir geleceğe taşıyabilir. Özellikle bu yılki raporda ortaya koyduğumuz gibi, okullarda LGBTQ+ güçlendirme mekanizmalarındaki düşüş göz önüne alındığında, tüm öğrenciler için güvenli ve onaylayıcı eğitim alanları sağlamaya kararlı olan herkesin politika, savunuculuk ve eğitim uygulamalarını güçlendirmesi zorunludur.

GİRİŞ

30 yılı aşkın bir süredir GLSEN, cinsel yönelimleri, cinsiyet kimlikleri veya cinsiyet ifadeleri ne olursa olsun tüm öğrenciler için okulların güvenli ve onların var oluşlarını olumlayıcı alanlar olmasına katkıda bulunmak için çalışmaktadır. Bu misyonun bir parçası olarak GLSEN Araştırma Enstitüsü, politika yapıcılar, eğitimciler, savunucular ve genel halk arasında farkındalığı artırmak için K-12 eğitiminde cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesi meselelerine içkin araştırmalar yürütmektedir. 1999'da GLSEN, kendilerini lezbiyen, gey, biseksüel veya transseksüel olarak tanımlayan ortaokul öğrencilerine yönelik iki yılda bir yapılan GLSEN Ulusal Okul Ortamı Araştırması'nı yürütmeye başladı. Kimliklerin zaman içinde değişip dönüştüğü göz önünde bulundurulduğunda, ileriki araştırmalarda kendilerini panseksüel, kuir, transseksüel, nonbinary, genderqueer (Yukarıda bahsedilen tüm kimlikler bu raporda "LGBTQ+" olarak anılır) olarak tanımlayan öğrenciler de araştırmaya dahil edildiler. NSCS, ABD'deki LGBTQ+ ortaokul ve lise öğrencilerinin deneyimlerine odaklanmaktadır. LGBTQ+ karşıtı dilin yaygınlığına, ayrımcılık ve hak ihlallerine dair raporlamalar yapar. Ayrıca dil ve ayrımcılık meselelerinin LGBTQ+ öğrencilerin akademik başarıları ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini inceler. NSCS ayrıca TCİ'ler (Cinsiyet ve Cinsellik İttifakları veya Gey-Heteroseksüel İttifakları) ve benzer destekleyici öğrenci kulüpleri gibi okul kaynaklarının ve desteklerinin mevcudiyetini, LGBTQ+ kapsayıcı müfredat kaynaklarını, destekleyici eğitimcilerin ve kapsayıcı okul politikalarının erişilebilirliğine odaklanır. Ayrıca, tüm bunların LGBTQ+ öğrenciler için daha güvenli ve daha onaylayıcı öğrenme ortamları yaratmadaki faydalarını NSCS'nin araştırmaları kapsamındadır.

2020-2021 öğretim yılı politika ve uygulamaları LGBTQ+ öğrencilere karşı çoğunlukla ayrımcı olan bir başkanlık yönetiminin gölgesinde başladı. Son 2019 raporumuzdan bu yana, Trump yönetimi, LGBTQ+ öğrencilere yürüttüğü politikalar aracılığıyla onları desteklemedikleri mesajını perçinlemeye devam etti. 2019 ve 2020 yıllarında, Trump yönetimin attığı adımlar, trans öğrencilere, özellikle de trans sporculara karşı düşmancaydı. ABD'de transseksüel gençlerin sportif faaliyetlere katılımlarını engellemek adına birçok hasmane yaklaşım benimsediler. Connecticut Bölgesi Bölge Mahkemesi'ne, Başlık IX korumalarının transseksüelleri kapsamaması gerektiğine dair başvuruda bulunmaları bu yaklaşımlarına bir örnektir. Ayrıca kadın sporcuları[1] ve dahası, trans kız sporcuları destekleyen atletizm politikalarının Başlık IX[2]' ün bir ihlali olduğunu savunmuşlardır. Trans sporcuların kendilerini tanımladıkları cinsiyetle uyumlu sporlara[3] katılmalarına izin veren eyaletlerden gelen federal fonları kesme tehdidinde bulunmuş ve eyaletlerin trans sporcuların spora katılmasını yasaklayan yasalarını alenen destemişlerdir.[4] 2019'da Eğitim Bakanlığı, zorbalıkla mücadelede cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğini kaldırarak, ilgili birimin, LGBTQ+'ların maruz bırakıldığı zorbalığa ilişkin herhangi bir veri toplamasını engellemiştir. Yürütülen bir diğer politika ise LGBTQ+ eğitimcileri ve onların okullardaki haklarını hedef almak olmuştur.[5] 2019'da yönetim, dini okulların LGBTQ+ eğitimcilere karşı ayrımcılık yapabilmesi ve ayrıca LGBTQ+ içeren müfredat ve materyalleri kaldırabilmesi gerekliliğine inandığını belirtti[6] Yüksek Mahkeme'nin 2020'de Bostock'un Clayton Viyaleti'ne karşı açtığı davada LGBTQ+ eğitimcilerin istihdam ayrımcılığına karşı korunması kararına rağmen, Trump yönetimi, bu kararın özellikle de transseksüeller için uygulanmamasına yönelik çaba sarf etmekle kalmamış[7] aynı zamanda Katolik bir okulunun bir öğretmeni gey olduğu için[8] işten çıkarma hakkına sahip olduğunu belirten bir iddianame hazırlamıştır.

2021 Ocak ayında, yani 2020-2021 öğretim yılının ortasında, Başkan Biden göreve geldiğinde, yürütme ve federal gücün, LGBTQ+ öğrencilerin ve genelde tüm LGBTQ+'ların haklarını desteklemek ve korumak için adımlar atan bir yönetime devredildiğini işaret etti. Yönetim, göreve geldikten kısa bir süre sonra, önceki yönetimde LGBTQ+ haklarının korunmasına yönelik ilerlemeleri tersine çeviren tüm uygulamaları eski haline getirmek ve LGBTQ+'ları korumak için harekete geçti. Ocak 2021'de Yüksek Mahkeme'nin Bostock davasında, ayrımcılığa karşı işyerindeki korumaların cinsel

yönelim ve cinsiyet kimliğine de barındırdığına ve bu kararın okullar için de geçerli olduğuna dair bir kararname çıkardı.[9] Bu kararnameye ek olarak, 2021'de Eğitim Bakanlığı, Başlık IX korumalarının LGBTQ+ öğrenciler için geçerli olduğunu ve öğrencilerin cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği ayrımcılığına karşı korunduğunu açıkladı.[10]

Bu eylemler, LGBTQ+'lar için açık bir destek anlamına gelse de desteğin okul yılının ortasında gerçekleştiği göz önüne alındığında, 2020-2021 öğretim yılında öğrencilerin deneyimleri üzerinde çok da derin bir etkiye sahip olma olasılığı düşük gözüküyor. Federal düzeyde kaydettiğimiz ilerlemeden bağımsız olarak, eyalet ve yerel bağlamdaki yetkililerin ve mevzuatın, eğitim ve ABD'li öğrencilerin, özellikle de LGBTQ+ öğrencilerin deneyimleri üzerinde daha fazla etkisi olmuş olabilir. Örneğin, 2021'de birçok eyalet, özellikle ırk, ırkçılık ve beyaz olmayan insanların deneyimleri hakkında eğitimde çeşitliliğe alan açan konuların okul müfredatına dahil edilmesini yasaklayan yasa tasarıları yayınladı.[11] Daha yakın zamanlarda ise, benzer yasa tasarıları LGBTQ+ konularının müfredata dahil edilmesini hedef aldı.[12] Daha da vahim olanı, 2021'de ülke genelindeki eyaletlerin, trans öğrencilerin okuldaki spor faaliyetlerine katılmalarını yasaklayan, trans ve nonbinary öğrencilerin okulda natrans akranlarıyla aynı fırsatlara sahip olmalarını engelleyen yasalar teklif etmeye ve bazı durumlarda bu yasaları yürürlüğe koymaya da devam etmesiydi.[13] Eyalet yasama meclislerindeki ve okul kurullarındaki bu çekişmeler, LGBTQ+ ve beyaz olmayan gençlerin, eğitimcilerin ve ötekileştirilmiş grupların hakları üzerine yürütülen hem yerel hem de ulusal tartışmaları alevlendirdi. Bu da kamusal alanda bu konulara dair olumsuz bir tutuma yol açtı.

Pandemiden etkilenen eğitim sistemi, 2020-2021 öğretim yılında ABD'deki öğrencilerin çoğunun okul deneyimlerini derinden etkiledi. Bazı okullar açık ve yüz yüze katılma izin verirken, birçok okul çözümü alternatif öğrenme ortamlarında aradı. Bazı okullar, öğretim yılı boyunca tamamen çevrimiçi eğitime devam etti. Bazıları ise, öğrencilerin yılın bir kısmında eğitime yüz yüze devam ettikleri, diğer kısmında da derslere çevrimiçi katıldıkları hibrit modelleri hayata geçirdi. 2020–2021 öğretim yılının başında, yalnızca dört eyaletteki (Arkansas, Florida, Iowa ve Teksas) okullar, öğrencilere yüz yüze öğrenim seçeneğini sundu.[14] Dönem başında, yalnızca çevrimiçi öğretim modeli ülkedeki en büyük 100 okul bölgesinde %74'lük bir oranla çok daha yaygın başvurulan bir metot oldu. [15]Akademik yıl ilerledikçe, daha fazla bölgedeki okul bir tür yüz yüze eğitime geçiş yaptı ve 2020 Kasım ayına gelindiğinde okul bölgelerinin yalnızca %19'u çevrimiçi eğitim modeline devam ederken, %36'sı yalnızca yüz yüze eğitim modeliyle ve %45'i hibrit bir modelle eğitim veriyordu. [16] Akademik yılının sonlarına gelindiğinde ise, 12 eyalet, tüm okulların açık olması zorunluluğunu getirdi ve ABD'deki bölgelerin tahminen %1'i sadece çevrimiçi, %53'ü sadece yüz yüze ve %46'sı hibrit modelle eğitime devam etti.[17] 2020-2021 öğretim yılı boyunca çevrim içi öğrenme modeli, yalnızca çevrimiçi veya hibrit formlarıyla oldukça yaygındı.

Öğrencileri, ailelerini ve okul personelini COVID-19'dan korumak için başvurulan çevrim içi model, birçoğuna göre bir dizi olumsuz sonuca gebeydi. Elimizde, COVID'in gençlerin okul deneyimleri üzerindeki etkilerini ve gençlerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini tartışan çok az araştırma var. Var olan az sayıdaki araştırma ise bizlere, genel olarak okula uzaktan katılan öğrencilerin okul hakkında daha zayıf algılara sahip olduğunu ve okula bizzat devam eden akranlarına göre daha düşük düzeyde sosyal, duygusal ve akademik iyi oluş halleri bildirdiklerini söylemektedir.[18] LGBTQ+ gençlere özel, pandeminin henüz başlarında yapılan bir araştırma, bu gençlerin destekleyici olmayan ebeveynlerle aynı evde olmaktan ve okuldaki destekleyici mekanizmalara erişememekten dolayı endişe duyduklarını ortaya koymaktadır. Ancak aynı araştırmaya göre pandemi bazı LGBTQ+ gençlere kimliklerini sorgulama anlamında katkıda bulunmuş ve onlara bu süreçlerinde daha fazla zaman ve alan tanımıştır. [19]

Gençler ve COVID üzerine yürütülen araştırmaların çoğu, pandeminin gençler üzerindeki ruh sağlığı etkilerine odaklanmıştır. Hastalık Kontrol Merkezi'nin 2021'in ortalarında gerçekleştirdiği Ergen Davranışları ve Deneyimleri Araştırması'na göre, COVID-19 salgını sırasında lise öğrencilerinin üçte birinin zihinsel sağlıkları kötüydü ve neredeyse yarısı ısrarla üzgün veya umutsuz hissettiklerini bildirdi.[20] Merkezin Gençlik Riskli Davranış Gözetim Sistemi, önceki yıllarda LGBQ gençlerin akranlarına kıyasla, daha kötü zihinsel sağlıkları ve daha yüksek oranda intiharla ilgili davranışları olduğunu ve bu durumun COVID salgını sırasında da devam ettiğini gösteriyor.[21] Araştırma ayrıca, birçok gencin çevrimiçi olarak eğitimlerine devam ettiği 2020-2021 öğretim yılında, LGBQ öğrencilerin daha yüksek oranda ebeveyn istismarı bildirdiklerini ve ödev, proje gibi okul sorumluklarını yerine getirmede diğer öğrencilere göre daha fazla zorluk yaşadıklarını ortaya koydu. Trevor Projesi'nden Temmuz 2020'ye ait anket verilerine göre, LGBTQ+ gençlerin %35'i "COVID-19 salgınının başlangıcından bu yana çok daha yalnız" hissetmiştir. Bu yüzde, natrans heteroseksüel akranlarıyla karşılaştırıldığında oldukça yüksektir.[22]

Birçok insan çevrimiçi öğrenmenin gençlerin kimlik temelli zorbalığa maruz bırakılma deneyimlerini azalttığını öne sürüyor, ancak bu savı destekleyen araştırma ve veriler oldukça az sayıdadır.[23] Genç popülasyonunun internet kullanımı üzerine yapılan genel bir inceleme, pandemi sırasında okulda zorbalık ve siber zorbalıkla ilgili araştırmalarda salgın öncesi oranlara kıyasla bir düşüş olduğunu göstermiştir.[24] Kırsal kesimde, düşük gelirli, nöroçeşitli gençler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, bu öğrenciler kapanma döneminde, pandemi öncesine göre daha az zorbalığa maruz bırakıldılar.[25] Özellikle LGBTQ+ gençlerle ilgili olarak yapılan bir araştırmada, grubun pandemi öncesi ve sırasında yaşadıkları kaygı düzeyleri karşılaştırıldı. LGBTQ+ gençlerden elde edilen verilere göre 2021'deki kaygı düzeyleri 2018'e göre daha yüksekti, ancak daha düşük hak ihlalleri oranları ve daha az intihar girişimi bildirildi.[26] Çevrimiçi eğitimin LGBTQ+ gençlerin okul deneyimleri üzerindeki etkilerini incelemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu aşikâr. Bu ihtiyacı karşılamak için, bu yılki anketimizi öğrencilerin deneyimledikleri çeşitli öğrenme ortamlarını hesaba katacak şekilde yeniden kurguladık. Pandemide ortaya çıkan önemli farklılıkları tartıştığımız bu raporda ayrıca, LGBTQ+ destekleyici kaynakların yüz yüze öğrenme ortamındaki erişilebilirliğiyle çevrimiçi ortamdaki erişilebilirliği arasındaki farklılıklara dair bulgular da sunuyoruz.

LGBTQ+ gençler üzerine yapılan araştırmalar artmaya devam ediyor. Hükümet ve diğer kuruluşlar tarafından LGBTQ+ gençleri genel bir mercek altın almak için ulusal bir araştırma da yürütüldü. Örneğin, Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri Ergen ve Okul Sağlığı Bölümü, 2015 yılında Gençlere Özgü Riskli Davranış Anketi'ne cinsel yönelimle ilgili sorular ekledi. Ankette, öğrencilere transseksüel kimlik ile ilgili soru da yöneltildi. 2017'de bu soru, 19 ayrı Gençlere Özgü Riskli Davranış İzleme Sistemi sitesinde pilot olarak kullanıldı ve 2019'dan itibaren, tüm izleme sistemi sitelerinde isteğe bağlı cevaplanacak bir soru olarak kullanılma açıldı. Bu değişiklikler, politika üretenlerin ve eğitimcilerin trans gençlerin kendi eyaletlerinde veya bölgelerindeki deneyimlerini daha iyi anlamalarına olanak tanıyacaktır. Ulusal Gençlere Özgü Riskli Davranış İzleme Sistemi 2019 verilerinden elde edilen son sonuçlar, lezbiyen, gey ve biseksüel öğrencilerin okulda şiddet dahil olmak üzere çoğu olumsuz sağlık koşulları açısından diğer akranlarına kıyasla daha büyük bir risk altında bırakıldıklarını ortaya koymaktadır.[27] Ayrıca, transseksüel kimliğin sorulduğu 14 yerden alınan 2017 Gençlere Özgü Riskli Davranış sonuçları da benzer bir biçimde trans öğrencilerin, natrans akranlarına kıyasla daha fazla olumsuz sağlık riskine maruz bırakıldığını ortaya koymuştur.[28] Trevor Projesi'nin LGBTQ+ Ruh Sağlığı Ulusal Araştırması, LGBTQ+ gençlerin ruh sağlığı ve onlara verilecek bakım ve desteğin en iyi nasıl sağlanabileceğine ilişkin oldukça önemli veriler paylaşmaktadır.[29] Ancak araştırmaları okul deneyimleri hakkında sınırlı bilgi içeriyor. Gençlere Özgü Riskli Davranış İzleme 'nin özellikle sağlık açısından riskli davranışlara odaklandığı ve Trevor Projesi raporunun ruh sağlığına odaklandığı göz önünde bulundurulduğunda, her iki anket de özellikle okul ortamıyla

ilgili sınırlı veri içermektedir. Bu nedenle, bahsi geçen iki hattı bir araya getirmesi ve ülke çapında LGBTQ+ öğrencilerin okul deneyimlerinin peşine düşmesi, GLSEN'in Ülke Çapında Okul Ortamı Araştırması'nın önemini bir kez daha gösteriyor.

2021 Ülke Çapında Okul Ortamı Araştırması, LGBTQ+ öğrencileri okulda ayrımcılığa ve hak ihlallerine karşı daha savunmasız hale getiren politikalar, uygulamalar ve koşullar hakkında kapsamlı bir tartışma sunuyor. Kapsayıcılıktan uzak bir ortamdaki LGBTQ+ öğrencilerin deneyimlerinin, eğitim başarılarını ve gidişatlarını nasıl etkilediğini inceliyor. Bu yılki rapor aynı zamanda LGBTQ+ öğrencilerin pandemiden kaynaklanan farklı öğrenme ortamlarında gerçekleşen okul deneyimlerinin nasıl olduğuna dair bir inceleme sunuyor. Araştırmayı yirmi yılı aşkın bir süredir yürüttüğümüz göz önünde bulundurulduğunda, zaman içindeki değişiklikleri incelemeye devam ediyoruz. 2021 Ulusal Okul Ortamı Araştırma Raporu, savunuculara, eğitimcilere ve politika yapıcılara, gençler için güvenli ve var oluşlarını olumlayıcı okullar oluşturma girişimlerini güçlendirecek güncel ve değerli bilgiler paylaşıyor.

METOT VE ÖRNEKLEM

Katılımcılardan, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı boyunca ayrımcı söylemlere, tacize, saldırıya ve okulun ayrımcı politikalarına maruz bırakılma durumlarıyla ilgili çevrimiçi bir anket doldurmaları istendi. Katılımcılara, ayrıca akademik deneyimleri, okula karşı tutumları, okula devam etme eğilimleri, kendilerini güvende hissedip hissetmeme halleri, destekleyici okul kaynaklarının mevcudiyeti ve erişimi hakkında sorular soruldu. Katılımcı kitlesini, en az 13 yaşında olan, 2020-21 döneminde Amerika Birleşik Devletleri'nde bir K-12 okuluna devam eden ve kendilerini lezbiyen, gey, biseksüel, panseksüel, queer veya "+" şemsiyesinin altında heteroseksüellik dışında bir cinsel yönelimle (Örn. Homoflexible, sorgulayan) ve/veya natrans bir cinsiyet kimliği ifadesiyle tanımlayan gençler oluşturdu. Veri toplama süreci, Nisan ve Ağustos 2021 arasında gerçekleşti.

Anket, GLSEN'in web sitesinde İngilizce ve İspanyolca dillerinde çevrimiçi katılıma açıldı. Bildirimler ve duyurular, GLSEN'in e-postası, SMS mesajları, GLSEN'in Facebook, Instagram ve Twitter gibi sosyal medya sayfaları aracılığıyla paylaşıldı. Ayrıca, LGBTQ+ gençlere hizmet veren veya onlar adına savunuculuk yapan ulusal, bölgesel ve yerel kuruluşlar web siteleri ve sosyal medya hesaplarında anketle ilgili duyurular yayınladı. Transseksüel, beyaz olmayan ve kırsal kesimlerde yaşayan gençlerin temsilini sağlamak adına, ağırlıklı olarak bu gruplarla çalışan kuruluşları anket hakkında bilgilendirmek için ek erişim çabaları gösterildi.

Katılımcılarla yalnızca LGBTQ+ gençlere hizmet veren gruplar ve kuruluşlar aracılığıyla iletişim kurmak, herhangi bir şekilde LGBTQ+ topluluklarla bağlantısı olmayan LGBTQ+ öğrencilere ulaşma olasılığımızı düşürdü. Bu nedenle, bahsi geçen LGBTQ+ öğrencilere ulaşmak için sosyal medya platformları aracılığıyla erişim hedefleri ve reklamcılık stratejileri belirledik. Anket reklamının, özellikle Facebook, Instagram, TikTok, ve Snapchat gibi platformlarda LGBTQ+ toplulukları ve sorunlarıyla alakalı ilgi alanlarına sahip 13 ila 18 yaş arası ABD'li kullanıcılarla paylaşımına özen gösterdik. Tarihsel olarak, gençlere yönelik ülke çapındaki anketlerde ve geçmiş GLSEN anketlerinde yeterince temsili sağlanamayan transseksüel kızlar, LGBTQ+ beyaz olmayan gençler ve cis gey, biseksüel ve queer erkekler gibi grupların katılımını sağlamak için, ek reklamlar aracılığıyla özellikle bu gruplara erişim hedeflendi. GLSEN ayrıca geniş bir LGBTQ+ genç hayran kitlesine sahip "influencar"lara ve tanınmış kişilere ulaşarak, onlardan sosyal medya sayfalarında anketin duyurusunu yapmalarını istedi. Anketle ilgili bilgiler, LGBTQ+ gençlerle ilgili içeriği ve LGBTQ+ genç takipçisi fazla olan sosyal medya sitelerinin sayfalarında da yayınlandı.

Nihai örneklem, 50 eyaletin tamamından ve Columbia Bölgesi, Guam, Porto Riko, ABD Virgin Adaları, Kuzey Mariana Adaları'ndan 13 ile 21 yaş aralığında toplam 22.298 öğrencinin katılımıyla oluştu. Tablo M1 katılımcıların demografik özelliklerini ve kaçıncı sınıfa gittiklerini, Tablo M2 ise devam ettikleri okulların özelliklerini göstermektedir. Tablo M1'de görüldüğü gibi, katılımcıların %67,2'si kendilerini beyaz, %33,8'i cis, %31,5'i nonbinary, %30,1'i biseksüel ve %28,8'i gey, lezbiyen olarak tanımladı. Öğrencilerin üçte biri (%36,5) ailelerinin dinlerini, mezhep farkı gözetmeyen Hristiyan olarak bildirirken, üçte birinden daha azı (%30,9) kendilerini ailelerinin diniyle özdeşleştirdiklerini bildirdi. Öğrencilerin çoğu 9., 10. ve 11. sınıflardaydı (ayrıca bkz. Tablo M1). Tablo M2'de görüldüğü gibi, LGBTQ+ öğrencilerin çoğunluğu (%88,1) devlet okullarından ve yaklaşık yarısı (%44,6) banliyö okullarındandı. Devlet okullarına kayıtlı olan öğrencileri karşılaştırıldığımızda[30], örneklemimiz Kuzey ve Orta Batı'dan daha fazla öğrenci ve Güney ve Batı'dan daha az öğrenci içeriyordu.[31]

Eğitim Seviyesi: Liselerdeki öğrencilerin yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunma deneyimleri daha yüksekken, ilkokul ve ortaokullardaki öğrenciler, yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamını daha az deneyimlemişlerdir. Yaşça daha küçük öğrencilerin gittiği okullar genel olarak yüz yüze öğrenme ortamına daha hızlı dönmüşlerdir.

Okul Türü: Devlet okulu öğrencileri ve dini eğitim vermeyen özel okul öğrencileri sadece yüz yüze öğrenme ortamlarını daha az deneyimlemişken, dini eğitim veren okullara giden öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunuşlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Yerleşke: Kentlerdeki ve banliyölerdeki okullara giden öğrencilerin çoğu yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamlarında yer alırken, kırsal okullardaki öğrenciler, yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunmuşlardır.

Bölge: Kuzeydoğu ve Batı'daki öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunma oranlarının Güney ve Orta Batı'daki öğrencilere kıyasla çok daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo M1 Anket Katılımcılarının Demografik Özellikleri ve Eğitim Düzeyleri

Cinsel Yönelim (s = 22256)	
Gey veya Lezbiyen	28.8%
Biseksüel	30.1%
Panseksüel[33]	18.3%
Queer	11.0%
Aseksüel[34]	6.1%
Diğer Cinsel Yönelim	2.9%
Sorguluyor	2.8%
Irk ve Etnisite[35] (n = 16700)	
Beyaz	67.2%
Hispanik veya Latin[36]	16.2%
Afro-Amerikan veya Siyah	3.3%
Asyalı Amerikalı, Pasifik Adalı, Yerli Hawaili	3.5%
Arap Amerikalı, Orta Doğulu, Kuzey Afrikalı	1.0%
Kızılderili veya Alaska Yerlisi	0.5%
Çok Irklı	8.1%
Diğer ırk ve Etnisite	0.1%
Ailenin Dini (s = 16649)	
Hıristiyan	36.5%
Katolik	15.3%
Protestan	2.9%
Yahudi	2.0%
Budist	0.5%
Ortodoks	0.4%
Müslüman	0.5%
Hindu	0.7%
Diğer Dinler (Örn. Pagan)	5.6%
Çok Dinli	12.0%
Ateist ya da Agnostik	23.7%

Toplumsal Cinsiyet[37] (s= 22209)	
Natrans	33.8%
Kız	26.9%
Erkek	6.9%
Trans	26.9%
Kız	1.4%
Erkek	10.4%
Nonbinary/Genderqueer	11.0%
Kendini sadece trans olarak tanımlayan	4.1%
Nonbinary	31.5%
Nonbinary veya Genderqueer	19.3%
Nonbinary veya Genderqueer Kız	5.0%
Nonbinary veya Genderqueer Erkek	0.9%
Diğer Nonbinary Cinsiyet Kimlikleri (Örn: agender, demigender)	6.3%
Sorguluyor	7.9%
Doğumda Atanan Cinsiyet (s= 22241)	
Erkek atanan	12.8%
Kadın Atanan	87.2%
Interseks	0.8%
Eğitim Düzeyleri (s = 16479)	
6. sınıf	1.5%
7	8.7%
8	16.3%
9	21.1%
10	22.0%
11	19.0%
12	11.1%
Diğer	0.3%
Ortalama Yaş (s = 22297) = 15.4	
Yurtta Kalan[38] (s = 16598)	23.9%

Tablo M2 Katılımcıların Gittiklerin Okulların Özellikleri

		Öğrenme Ortamları[39]		
		Sadece Çevrimiçi	Hibrit	Sadece Yüz Yüze
	Toplam	**24.9%**	**63.4%**	**11.7%**
	S = 22298	(s = 5552)	(s = 14139)	(s = 2607)
Eğitim Düzeyi (s = 22298)				
K12 (12 Yıllık Program)	9.9%	9.3%[a]	9.0%[a]	15.9%[b]
İlkokul Ortaokul Bir Arada (4-8.sınıflar)	2.4%	2.2%[a]	2.3%[a]	3.3%[b]
Orta Okul	19.0%	17.2%[a]	19.7%[b]	18.8%[b]
Üst Orta Okul (9-12.sınıflar)	9.0%	8.6%	9.3%	8.7%
Lise	59.7%	62.7%[a]	59.7%[b]	53.2%[c]
Okul Türü (n = 21989)				
Devlet Okulu	88.1%	89.3%[a]	88.2%[a]	85.2%[b]
Charter (Sözleşmeli) Okullar	4.1%	5.8%[a]	3.5%[b]	3.7%[b]
Magnet Okullar	9.3%	9.3%[a]	6.0%[b]	5.3%[b]
Dini Eğitim Veren	2.7%	2.7%[a]	4.6%[b]	9.9%[c]
Özel Okul	8.0%	8.0%[a]	7.2%[a]	4.9%[b]
Okul Yerleşkesi(n = 21803)				
Kent	23.2%	29.4%[a]	21.9%[b]	16.9%[c]
Banliyö	44.6%	47.1%[a]	44.7%[b]	38.5%[c]
Kırsal	32.3%	23.6%[a]	33.4%[b]	44.6%[c]
Bölge[40] (n = 22250)				
Kuzeydoğu	19.8%	20.4%[a]	21.7%[a]	7.8%[b]
Güney	32.0%	31.0%	[a]29.4%[a]	48.5%[b]
Ortabatı	24.5%	18.3%[a]	25.8%[b]	30.8%[c]
Batı	22.9%	28.0%[a]	22.8%[b]	12.9%[c]
ABD Toprakları	0.8%	2.3%[a]	0.3%[b]	0.0%[b]

BİRİNCİ BÖLÜM:

HASMANE OKUL İKLİMİNİN BOYUTLARI ve ETKİLERİ

OKULDA GÜVENDE HİSSEDEBİLME

LGBTQ+ Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvende Hissedebilmelerine Genel Bir Bakış

Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği ve Cinsiyet İfadesi: Birçok LGBTQ+ öğrenci okulda kendini güvende hissedememektedir. Araştırmamızdaki her beş LGBTQ+ öğrenciden dördü (%81,8) gerçek veya algılanan kimliklerinden en az biri nedeniyle okulda kendilerini güvensiz hissettiklerini bildirmiştir. Özellikle LGBTQ+ öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmemelerinin en yaygın nedeni cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve/veya cinsiyet ifadesi özellikleriyle ilgilidir. Öğrencilerin %68'i bu kimliklerden bir veya daha fazlası nedeniyle okulda kendilerini güvensiz hissettiklerini bildirmiştir. Şekil 1.1'de gösterildiği bu kimlikler arasında en yaygın güvensizlik hissiyatına neden olan cinsel yönelimdir.

Diğer Kimlikler/ Özellikler. LGBTQ+ öğrenciler, LGBTQ+ kimlikleri dışında diğer kimlikleri ve özellikleri nedeniyle de okulda kendilerini güvensiz hissettiklerini bildirmişlerdir. Bu kimlikler ve özellikler arasında beden ölçüleri, ekonomik durum, akademik başarı, vatandaşlık durumu, ırk veya etnik köken, gelişimsel veya fiziksel engeller, esenlik durumları ve din yer almaktadır. Şekil 1.2'de gösterildiği gibi, LGBTQ+ öğrenciler okulda en çok kendilerini esenlik durumları veya duygusal engelleri nedeniyle güvensiz hissetmişlerdir. Güvensizlik hissiyatına yol açan diğer bir etmen beden ölçüleridir.[41]

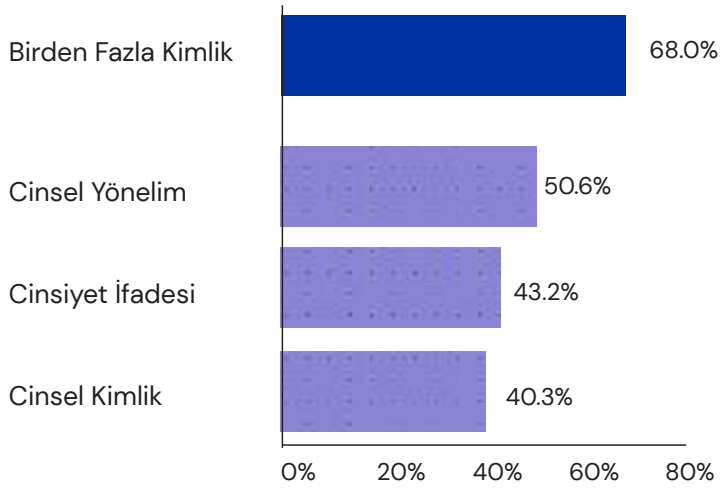
- LGBTQ+ öğrencilerinin yarısından fazlası (%61,6) kendilerini esenlik durumları veya duygusal engelleri nedeniyle güvensiz hissetmişlerdir.
- Üçte birinden fazlası (%42,1) beden ölçüleri nedeniyle,
- Dörtte biri (%25,9) akademik becerileri nedeniyle kendilerini güvensiz hissettiğini bildirmiştir.

LGBTQ+ öğrencilerin daha küçük bir yüzdesi, dinleri, ırkları ya da etnik kökenleri gibi diğer kimlikleri nedeniyle kendilerini güvensiz hissettiklerini bildirmiştir.

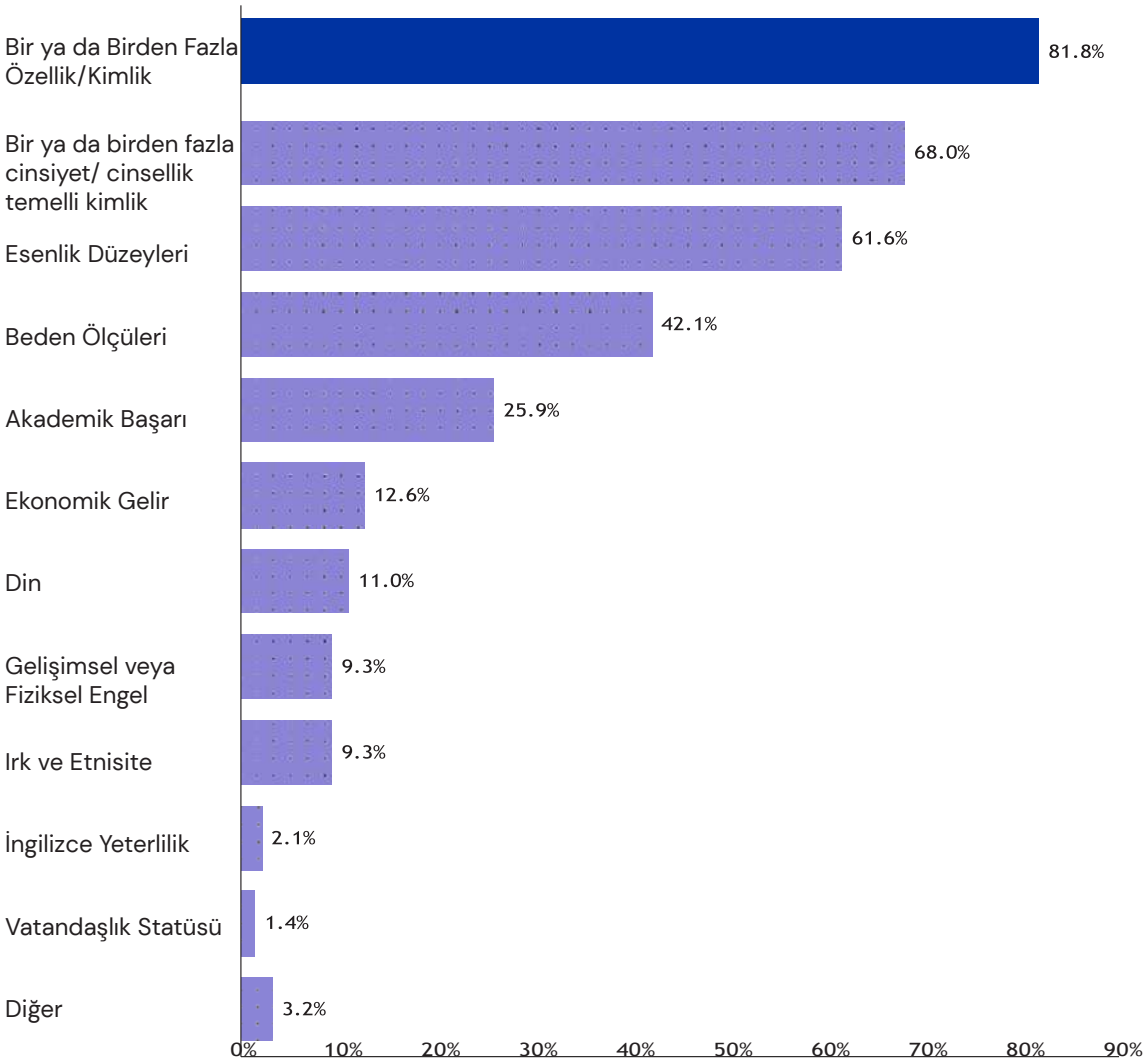
Öğrencilerden ayrıca, listelenen özelliklerde yer almayan başka bir nedenle okulda kendilerini güvensiz hissedip hissetmediklerini ve hissediyorlarsa nedenini bize söylemelerini istedik. Şekil 1.2'de gösterildiği gibi, anket katılımcılarının %3,2'si başka nedenlerle, en yaygın olarak cinsel taciz ya da cinsel şiddet korkusu, siyasi inançları veya silahlı şiddet nedeniyle okulda kendilerini güvensiz hissettiklerini bildirmiştir.

Genel olarak, yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki LGBTQ+ öğrencilerin çeşitli kimlik ve özelliklerinden dolayı okulda kendilerini güvende hissetme olasılıkları en düşükken, yalnızca yüz yüze öğrenme ortamlarındakiler bu güvensizliği en yüksek seviyede deneyimlemişlerdir.[42] Okul binası yerine evde çevrimiçi derslerde olmak LGBTQ+ öğrencilere akranlarından bir nevi korunma hissi vermiştir. Bu örüntü, ırk/etnik köken, fiziksel engel, ekonomik durum, vatandaşlık statüsü ve İngilizce dil becerisi nedeniyle güvensiz hissetme dışında tüm öğrenme ortamlarındaki öğrencileri için geçerlidir.[43]

Şekil 1.1 LGBTQ+ Öğrencilerin Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği, Cinsiyet İfadesi Nedeniyle Kendilerini Güvensiz Hissetme Yüzdeleri



Şekil 1.2 Gerçek veya Algılanan Özellikleri/Kimlikleri Nedeniyle LGBTQ+ Öğrencilerin Okullarında Kendilerini Güvensiz Hissetme Yüzdeleri



Okulla Kurulan İlişki ve Güven Hissiyatı

Okulda kendini güvende hissedemeyin öğrenciler, kendilerini istenmeyen hissettikleri belirli alanlardan veya etkinliklerden kaçınmayı seçebilirler. Bazı öğrenciler ise, okula gitmekten tamamen kaçınabilirler. Bu nedenle, düşmanca bir okul iklimi LGBTQ+ bir öğrencinin okuldaki topluluğa dahil olabilme becerisini etkileyebilir.

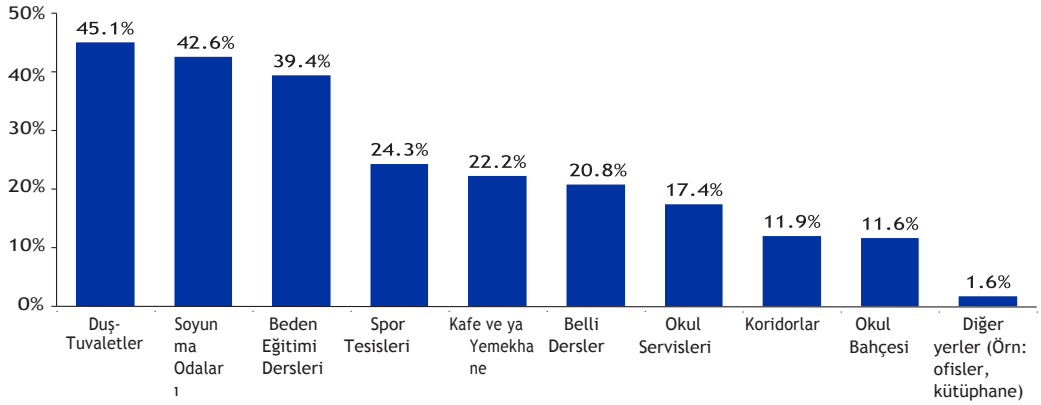
Okuldaki Mekanlardan Kaçınma: Araştırmamızda yer alan LGBTQ+ öğrencilere, kendilerini okulda güvensiz veya rahatsız hissettikleri için özellikle kaçındıkları belirli alanlar olup olmadığını sorduk. Şekil 1.3'te gösterildiği gibi, LGBTQ+ öğrenciler en yaygın olarak banyo ve tuvaletlerden, soyunma odalarından, beden eğitimi derslerinden kaçınırken (sırasıyla %45,1, %42,6 ve %39,4), yaklaşık 10 öğrenciden 4'ü bu alanların her birinden kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için uzak durmaktadır. [44] LGBTQ+ öğrencilerinin %24,3'ü spor tesisleri, %22,2'si kafeterya ve yemekhaneden kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için kaçındıklarını iletmişlerdir.

Ders Dışı Etkinliklerden Kaçınma: LGBTQ+ öğrenciler, güvenlik nedenleriyle okuldaki belirli alanlardan uzak durmanın yanı sıra, benzer korkularla öğrenci hayatına içkin ders dışı sosyal aktivelerden de kaçınabilirler. Herhangi bir öğrencinin, kulüpler veya özel etkinlikler gibi okul topluluğu etkinliklerine katılımı, öğrencilerin okula aidiyet duygusu, özsaygısı ve akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ancak, bu ortamlarda kendilerini güvende veya rahat hissetmeyen LGBTQ+ öğrenciler, okul etkinliklerine katılmanın faydalarına tam olarak erişememektedirler. Bu nedenle, özellikle akademik yılın en az bir kısmında okulda yüz yüze eğitim alan öğrencilere, kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için okul içinde ve dışında düzenlenen etkinliklere katılıp katılmadıklarını sorduk. LGBTQ+ öğrencilerin çoğu, okul dışı etkinliklerden kısmen (%78,8) ve yaklaşık üçte biri bunlardan sıklıkla kaçındıklarını bildirmiştir (sırasıyla %14,5 ve %15,2; bkz. Şekil 1.4). Genel olarak, sadece yüz yüze öğrenme ortamlarında yer alan LGBTQ+ öğrenciler, hibrit öğrenme ortamlarında bulunanlara kıyasla okuldaki alanlardan uzak durma konusunda farklılık göstermemiştir.[45] Böylesi yüksek bir oran, LGBTQ+ öğrencilerin okulun bu önemli işlevine dahil edilemediklerini göstermektedir.

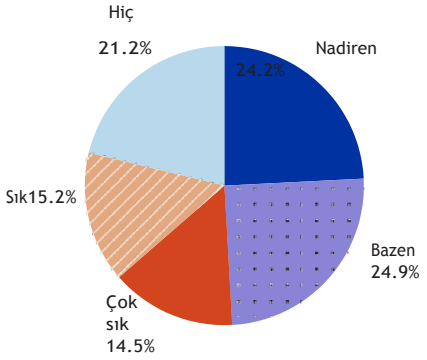
Okula Devamsızlık: Okulda güvensiz veya huzursuz hissetmek, özellikle okuldan tamamen kaçınmayla sonuçlanıyorsa, bu durum öğrencilerin akademik olarak gelişme ve başarılı olma becerilerini olumsuz etkiler. Okula devam etme alışkanlıkları sorulduğunda, LGBTQ+ öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%32,2) geçen ay kendilerini güvensiz veya huzursuz hissettikleri için okula en az bir gün devamsızlık yaptıklarını ve onda birinden biraz fazlası (%11,3) geçen ay dört ve dörtten fazla gün okula devam etmediklerini belirtmiştir. (Bkz. Şekil 1.5). Akademik yıl boyunca yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan LGBTQ+ öğrenciler, sadece yüz yüze ya da hibrit öğrenme ortamlarında bulunanlara oranla devamsızlıklarının daha az olduğunu belirtmiştir.[46] Ne yazık ki, bazı durumlarda, okul ortamı kapsayıcılıktan öylesine uzaklaşıp düşmanca bir hale bürünür ki LGBTQ+ öğrenciler mevcut okullarını bırakmak zorunda kalabilir. Çalışmamıza katılan LGBTQ+ öğrencilerin altıda biri (%16,2) de maruz bırakıldıkları hasmane okul ortamında kaynaklı güvensizlik hissinin kendilerini okul değiştirmeye ittiğini belirtmiştir. (Bkz. Şekil 1.6).

Bulgularımız, LGBTQ+ gençlerin çoğunluğunun okullarında kendilerini güvende hissetmediklerini göstermektedir. Bunun nedeni genellikle cinsel yönelimleri, cinsiyet ifadeleri ve/veya cinsiyet kimlikleridir. Öğrenciler, bu güvensizlik duygularını onlara yaşatan okul alanlarından, okul içi ve dışı etkinliklerden kaçınırken, durum bazıları için okuldan tamamen kaçınma anlamına gelmektedir. Okuldan ve/veya okul aktivitelerinden kaçınma ve hatta ayrılma oranlarının bu denli yüksek oluşu, bizlere LGBTQ+ öğrencilerin okul hayatına bütüncül katılım konusunda cesaretlerinin kırıldığını ve bazılarının da hasmane bir okul iklimi nedeniyle eğitime eşit erişimden mahrum bırakıldığını söylemektedir.

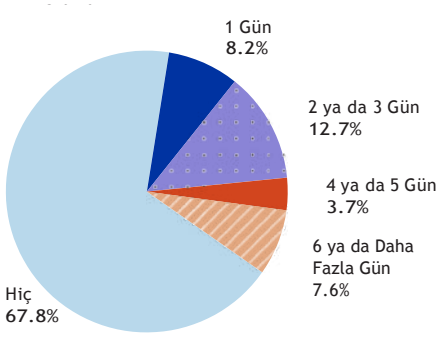
Şekil 1.3 Güvensizlik ve Huzursuzluk Hissiyatlarından Kaynaklı LGBTQ+ Öğrencilerin Okuldaki Mekanlardan Kaçınma Yüzdeleri



Şekil 1.4 LGBTQ+ Öğrencilerin Huzursuzluk ve Güvensizlik Kaynaklı Müfredat Dışı Aktivitelerden Kaçınma Oranları



Şekil 1.5 LGBTQ+ Öğrencilerin Huzursuzluk ve Güvensizlik Kaynaklı Öğrencilerin Geçen Ay Okula Devamsızlık Oranları



Şekil 1.6 Güvenlik Endişeleri Nedeniyle Okul Değiştirmek Zorunda Bırakılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi

AYRIMCI DİLE MARUZ BIRAKILMA

Sınıfları ve koridorları homofobik, transfobik, cinsiyetçi, ırkçı ve diğer tüm önyargılı söylemlerden arındırmak, hiç şüphesiz tüm öğrenciler için daha olumlu bir okul ortamına katkıda bulunacaktır. Okul iklimini ayrımcı söylem bağlamında değerlendirmek için, LGBTQ+ öğrencilere okuldayken LGBTQ+ karşıtı ve diğer önyargılı söylemlere maruz bırakılma durumlarını ve bu önyargılı dile verilen tepkileri sorduk.

%93,7'si "gey" kelimesinin olumsuz bağlamıyla kullanımına maruz bırakılmanın rahatsız ve huzursuz hissetmelerine neden olduğunu bildirmiştir (bkz. Şekil 1.8).

Öğrenciler sıklıkla "hiç homo değil"[48] ifadesine de maruz bırakılmışlardır.

Okulda LGBTQ+ Karşıtı Söyleme Maruz Bırakılma

Anketimizde, öğrencilere hem diğer öğrenciler hem de okul personeli tarafından ne sıklıkla homofobik ifadelere ("ibne", "erkek Fatma", "gey" kelimesinin olumsuz anlamda kullanılması ve "hiç homo değil" gibi), cinsiyet ifadeleri hakkında ayrımcı sözlere, (bir kız öğrencinin "yeterince kadınsı" davranmaması ile ilgili yorumlar gibi) transfobik ifadelere ("travesti" veya atanmış cinsiyetlerine gönderim yapan zamir kullanımı gibi) maruz bırakıldıklarını sorduk.

Homofobik Söylem: Araştırmamızda yer alan LGBTQ+ öğrencilerin en sık maruz bırakıldıkları homofobik söylem olumsuz "bu çok gey" veya "çok geysin" gibi olumsuz bağlamıyla kullanılan "gey" kelimesi olmuştur. [47] Şekil 1.7'de gösterildiği gibi, LGBTQ+ öğrencilerin üçte ikisinden fazlası (%68,0) okullarında bu tür yorumları sık sık duyduklarını bildirmiştir. Gey kelimesinin bu ve benzeri bağlamlardaki kullanımı genellikle birinin kusurlu davranışını vurgulamak için kullanılmaktadır ve bu nedenle, "ibne" veya "erkek Fatma" gibi "daha aşağılayıcı" ifadelere kıyasla okul yetkilileri ve öğrenciler tarafından ayrımcı olmayan bir dil olarak görülebilir. Ancak birçok LGBTQ+ öğrenci bu konuda böyle düşünmemektedir. LGBTQ+ öğrencilerin

LGBTQ+ öğrencilerin çoğunluğu (%63,3) bu ayrımcı ifadeye sıklıkla maruz bırakıldıklarını belirtmiştir (ayrıca bkz. Şekil 1.7). "Gey" kelimesinin olumsuz bağlamda kullanımına maruz bırakılmak "hiç homo değil" ifadesine kıyasla LGBTQ+ öğrencileri daha fazla rahatsız etmişse de [49] öğrencilerin %71,2'si bu ifadeye maruz bırakılmanın da bir biçimde rahatsız edici olduğunu belirtmiştir (ayrıca bkz. Şekil 1.8).

LGBTQ+ öğrenciler, "ibne" veya "erkek Fatma" gibi ayrımcı ifadelere daha az sıklıkla maruz bırakıldıklarını iletmişlerdir. Anketimize katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı (%44,2) bu ifadelere sıklıkla maruz bırakılmıştır (ayrıca Şekil Tablo 1.7).

Okulda homofobik söyleme maruz bırakılan öğrencilere, bu söylemin öğrenci nüfusu arasında ne kadar yaygın olduğunu sorduk. Şekil 1.9'da gösterildiği gibi, öğrencilerin beşte birinden biraz fazlası (%21,6) ayrımcı söylemin akranlarının çoğu tarafından kullanıldığını iletmiştir. Bu hususta daha da endişe verici olan durum ise, öğrencilerin yarısından fazlasının (%58.0) öğretmenleri ve diğer okul personeli tarafından homofobik söyleme maruz bırakıldığını ifade etmesidir (bkz. Şekil 1.10).

Cinsiyet İfadesi Temelli Ayrımcı Söylem: Toplum, bilindiği üzere kişinin cinsiyetini "uygun" bir biçimde ifade etmesi adına kişiye normlar dayatır. Kendilerini norma dışı bir biçimde ifade edenler eleştiri, taciz ve bazen de şiddete maruz bırakılırlar. Bu nedenle, araştırmamızda öğrencilere, "yeterince erkeksi" ve "yeterince kadınsı" olarak algılanmadıklarında ne sıklıkla ayrımcı dile maruz bırakıldıklarını sorduk. Elde edilen bulgular, okullarda cinsiyet ifadesi ile ilgili yaygın bir ayrımcı dil kullanıldığını göstermektedir.

Daha önce Şekil 1.7'de gösterildiği gibi, öğrencilerin %56,2'si, okuldaki akranlarının bazılarının veya çoğunluğunun cinsiyet ifadesi hakkında hem "yeterince kadınlık" hem "yeterince erkeklik" üzerinden ayrımcı dil kullandığını bildirmiştir. Bahsi geçen bu "yeterli olma" algısına dair ayrımcı dil kullanımının sıklığı Şekil 1.11'de gösterilmektedir. Öğrenciler, "yeterince erkeksilik" üzerinden daha fazla ayrımcı dile maruz bırakılmıştır.[50] Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49,1) sistematik olarak (yani, sık veya çok sık) atanmış erkeklikle ilgili, öğrencilerin üçte birinden fazlası (%37,4) atanmış kadınlıkla ilgili ayrımcı söyleme maruz bırakılmıştır. Öğrenci nüfusunun ne kadarının bu tür açıklamalarda bulunduğu sorulduğunda, öğrencilerin neredeyse beşte biri (%18.4) akranlarının çoğunun bir kişinin cinsiyet ifadesi hakkında ayrımcı söyleme başvurduğunu bildirmiştir (bkz. Şekil 1.9). Ayrıca, öğrencilerin yaklaşık %72' si öğretmenlerinin veya diğer okul personelinin bir öğrencinin cinsiyet ifadesi hakkında ayrımcı dil kullandıklarını belirtmiştir. (Bkz. Şekil 1.10). LGBTQ+ öğrenciler, akranlarının aksine, okul personelinin cinsiyet ifadesi hakkında ayrımcı dile, homofobik dile kıyasla daha fazla başvurduğunu belirtmiştir.[51]

Transfobik Söylem: Cinsiyet ifadesiyle ilgili ayrımcı söyleme zemin hazırlayan benzer bir hat, toplumsal cinsiyete dair normatif fikirlere meydan okuyabilecekleri için trans kişiler için de devrededir. Bu nedenle, öğrencilere özellikle transseksüeller hakkında "travesti" veya atanmış cinsiyetlerine gönderim yapan zamir kullanımı gibi transfobik ifadelere ne sıklıkta maruz bırakıldıklarını sorduk. Araştırmamızda yer alan LGBTQ+ öğrencilerin beşte ikisi (%39,5) transfobik söyleme sık veya çok sık maruz bırakıldıklarını bildirmiştir (bkz. Şekil 1.7).

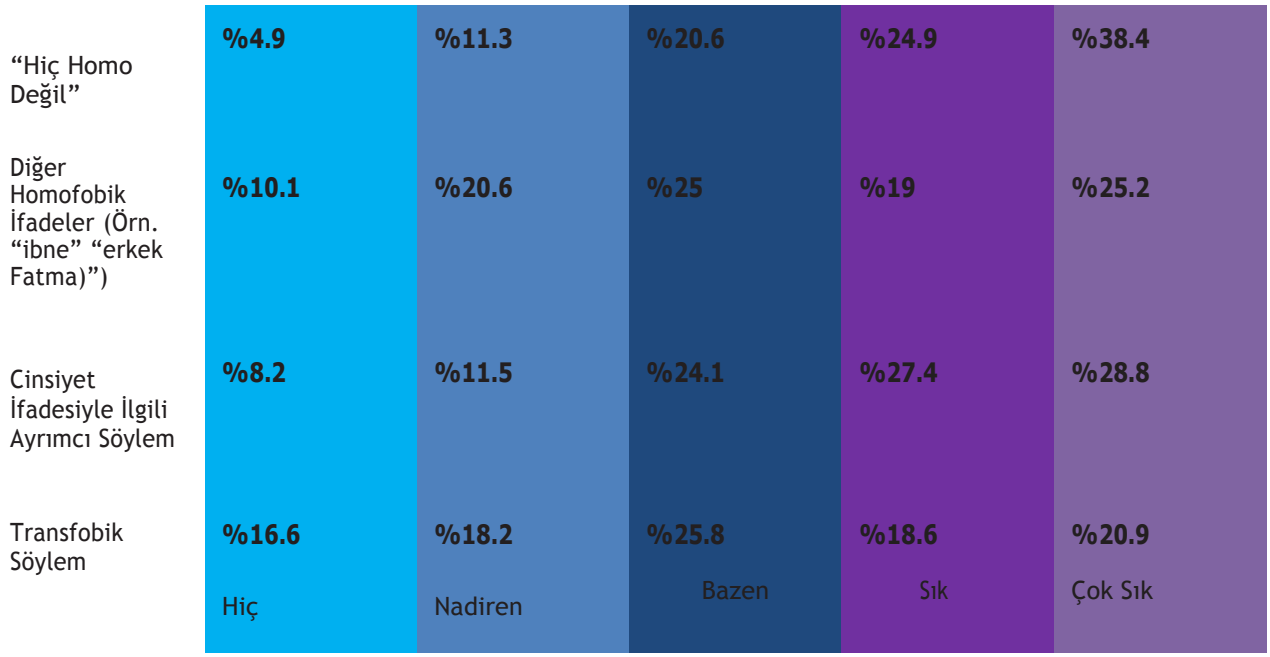
Okula yalnızca yüz yüze devam eden öğrenciler, LGBTQ+ karşıtı dili yalnızca çevrimiçi veya karma bir ortamda okula giden öğrencilere kıyasla daha sık maruz bırakıldıklarını dile getirmişlerdir.[52] Homofobik ve cinsiyet ifadesiyle ilgili ayrımcı söyleme de okula yüz yüze katılan öğrencilerin maruz bırakılma oranlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.[53]

Oranlar arasındaki farklılık, okul koridorları, kafeteryalar ve diğer okul alanları gibi temas alanlarının çeşitliliğiyle açıklanabilir. Okula çevrimiçi devam eden öğrencilerin sınıf dışındaki okul alanlarına erişimi olmadığı ve çevrimiçi sınıf ortamlarında dışında diğer öğrenci ve öğretmenlerini görmedikleri için muhtemelen ayrımcı dilin ortaya çıkmasına daha az zemin olduğunu düşünüyoruz.

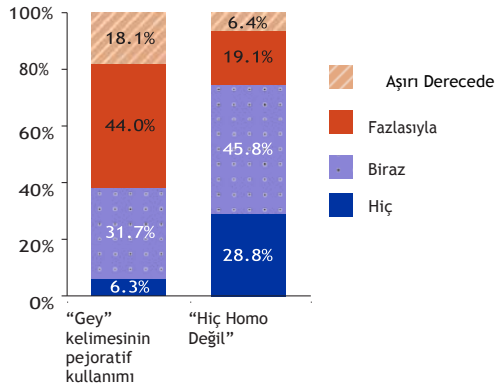
Okula yalnızca yüz yüze giden öğrenciler okula çevrimiçi (hibrit veya yalnızca çevrimiçi) devam eden öğrencilere kıyasla okul personeli tarafından daha fazla homofobik ve ayrımcı cinsiyet ifadeleri içeren dile maruz bırakılmıştır.[54] Fiziksel olarak okul binalarında bulunmanın sınıf dışındaki alanlarda öğrencilerin konuşmaları duyma olasılığını arttırdığına inanıyoruz.

Cinsel yönelim, cinsiyet kimliği veya cinsiyet ifadesi ile ilgili herhangi bir ayrımcı dil kullanımı, o dile maruz bırakılan öğrencinin şahsına yöneltilmese dahi, öğrenciye okul ortamında istenmediğine, hoş karşılanmadığına dair bir izlenim verebilir. Örneğin, cinsiyet ifadesiyle ilgili ayrımcı dil, transfobik ya da homofobik jargona ait ifadeler barındırmasa dahi LGB kişiler için rahatsız edicidir.

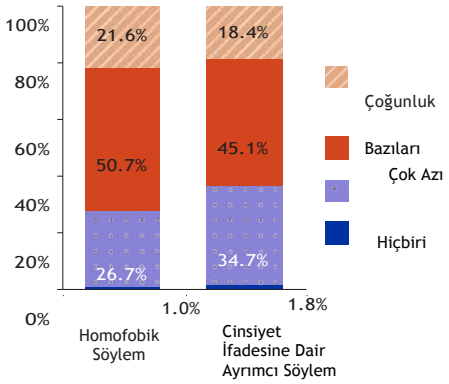
Şekil 1.7 Öğrencilerin Okulda LGBTQ+ Söyleme Maruz Bırakılma Oranları



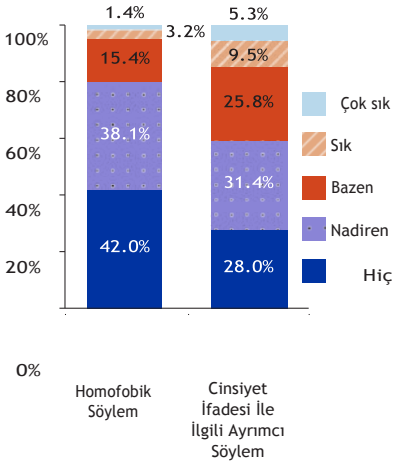
Şekil 1.8 LGBTQ+ Öğrencilerin Homofobik Dile Maruz Bırakılmaları Sonucu Rahatsızlık/Huzursuzluk Oranları



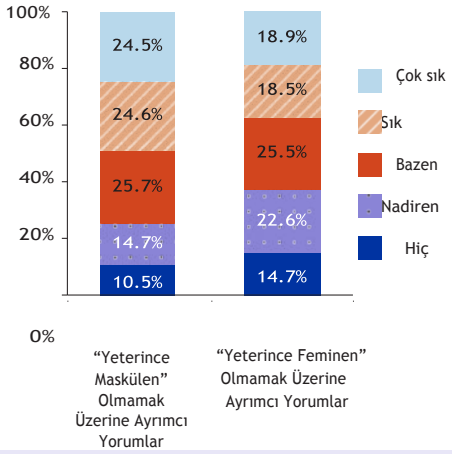
Şekil 1.9 LGBTQ+ Söylem Üreten Akran Oranları



Şekil 1.10 LGBTQ+ Öğrencilerin Öğretmenleri ve Okul Personeli Tarafından Ayrımcı Söyleme Maruz Bırakılma Oranları



Şekil 1.11 LGBTQ+ Öğrencilerin Cinsiyet İfadesi İle İlgili Ayrımcı Dile Maruz Bırakılma Oranları



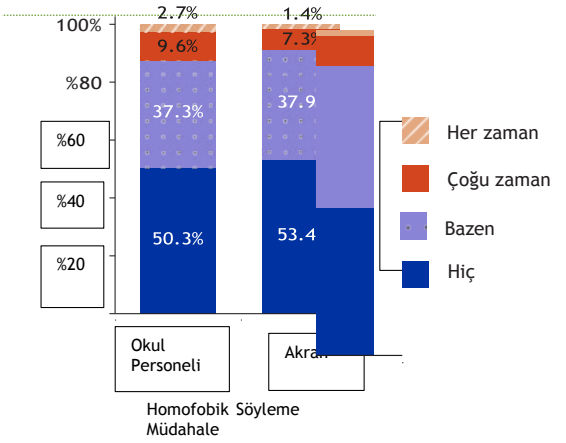
LGBTQ+ Karşıtı Söyleme Müdahale

Öğrenim ortamlarında LGBTQ+ karşıtı söylemin oldukça endişe verici bir durumdur. Okuldaki LGBTQ+ olmayan insanların ayrımcı dile müdahale etmeye istekli olması, okul ikliminin bir başka önemli göstergesi olabilir. Okullarda ayrımcı söyleme müdahale edilip edilmediği ve nasıl kesintiye uğratıldığını daha iyi anlamak için öğrencilere personelin ve diğer öğrencilerin homofobik ifadelere ve cinsiyet ifadesine ilişkin olumsuz ifadelere müdahalesini sorduk.[55]

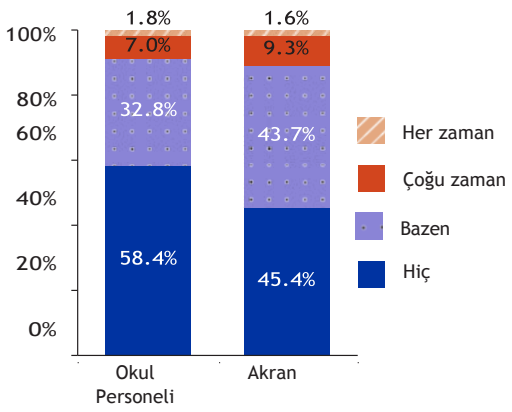
Homofobik Söyleme Müdahale: Okulda homofobik söyleme maruz bırakıldığını bildiren öğrencilere, okul personelinin bu söyleme müdahale edip etmediğini sorduk. Anketimize katılan öğrencilerin neredeyse üçte biri (%31,7) okul personelinin homofobik söylemin üretildiği anların tamamında veya çoğunda orada bulunduğunu ve müdahale etmeden sessiz kaldığını bildirmiştir. Öğrencilerin %12,3'ü okul personelinin yanlarında homofobik sözler söylendiğinde çoğu zaman veya her zaman müdahale ettiğini, yarısı (%50,3) personelin homofobik sözler duyduğunda asla müdahale etmediğini bildirmiştir. (bkz. Şekil 1.12). Oysa ki, öğretmenlerin ve okul personelinin okuldaki önyargılı dile müdahale etmesi temel sorumluluklarından biridir. Homofobik söylemin üretildiği esnada okul personelinin genellikle olay yerinde bulunmadığı düşünüldüğünde, diğer öğrencilerden de benzer bir müdahale beklentisi doğabilir. Ancak, LGBTQ+ öğrencilerin onda birinden azı (%8,7) akranlarının homofobik sözler karşısında her zaman veya çoğu zaman müdahale ettiğini ve yarısından fazlası (%53,4) akranlarının asla müdahale etmediğini bildirmiştir (ayrıca bkz. Şekil 1.12).

Cinsiyet Kimliği Temelli Ayrımcı Söyleme Müdahale: Araştırmamızda cinsiyet ifadesi hakkında ayrımcı dile maruz bırakılan öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%30,8) okul personelinin tamamında veya çoğunda olay yerinde olduğunu bildirmişti. Eğitimcilerin cinsiyet ifadesi temelli ayrımcı dile müdahale oranları, homofobik dile müdahale oranlarından daha düşüktür. [56] LGBQT+ öğrencilerin sadece %8,8'i okul personelinin olay yerinde bulunduğunda veya her zaman müdahalede bulunduğunu bildirmiştir (bkz. Şekil 1.13).

Şekil 1.12 Homofobik Söyleme Okul Personeli ve Akran Müdahalesi Oranları



Şekil 1.13 Cinsiyet İfade Temelli Ayrımcı Söyleme Okul Personeli ve Akran Müdahalesi Oranları



LGBTQ+ öğlencilerin ayrımcı dile maruz bırakılma oranlarının bu denli sık, okul personelinin bu dile bu denli az müdahale etmesi bizlere okullarda cinsiyet ifadesi bağlamında kapsayıcılık ve kabullenici tutumun çok ender olduğunu bizlere göstermektedir.

Okula yalnızca yüz yüze devam eden LGBTQ+ öğrenciler, cinsiyet ifadesi hakkında ayrımcı dile ve homofobik dile maruz bırakıldıklarında okul personelinin olay yerinde olduğunu en çok bildiren grup olmuştur. Bu oranlar, okula çevrimiçi devam eden öğrenciler arasında en düşük seviyededir.[57] Oranlardaki farklılık şaşırtıcı değildir. Okula çevrimiçi devam eden öğrencilerin öğretmenlerini tek gördükleri yer çevrimiçi ders ortamları iken, yüz yüze eğitim alan öğrencilerin eğitimcilerle etkileşeme geçecek daha fazla alan ve zamanı vardır. Yüz yüze ortamlarda öğrencilerin öğretmenlerine daha fazla erişim imkanlarının olması, her zaman öğretmenlerinden destek alabilecekleri anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin ayrımcı dile en fazla tanıklık ettikleri yüz yüze ortamlardaki öğrenciler, ayrımcı dille mücadele etme konusunda öğretmenlerinden en az destek gördüğünü ileten grup olmuştur. [58] Bu bulgu bizlere önyargılı dilden arındırılmış ve LGBTQ+ gençlerin varlığını onaylayan okul ortamları yaratmada, yetişkinlerin yalnızca o ortamda "bulunmalarından" öte LGBTQ+ karşıtı ayrımcı söyleme müdahale becerilerinin geliştirilmesini gerekliliğini göstermektedir. Farklı öğrenme ortamlarında akran müdahalesi oranları karşılaştırıldığında ise herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. [59]

Bu bulgular, okullarda LGBTQ+ karşıtı söylemin okullarda yaygın olduğunu ve bu durumun da LGBTQ+ öğrenciler için düşmanca bir öğrenme ortamına yol açtığını göstermektedir. Okul yetkililerinin ayrımcı söyleme nadiren müdahale etmesi, öğrencilere homofobik dilin tolere edildiğine dair bir mesaj göndermektedir. Ayrıca, 2021 çalışmamızda birçok öğrenci okul personelinin homofobik ve transfobik dil kullandığını bizlere iletmiştir. Bu bağlamıyla da okul personeli kötü davranışları modellemekte ve LGBTQ+ karşıtı söylemi meşrulaştırılmaktadır.

Okullardaki Diğer Ayrımcı Söylemler

Okulda LGBTQ+ karşıtı söylemin yanı sıra araştırmamızda yer alan öğrencilere ırkçı, cinsiyetçi dil kullanımı gibi diğer ayrımcı dil kullanımları hakkında da sorular sorduk. (Bkz. Şekil 1.14).[60] Öğrenciler en çok cinsiyetçi söyleme maruz bırakıldıklarını bizlere iletmiştir. (Bu oran homofobik söylemden bile daha fazladır. Araştırmamızda yer akan LGBTQ+ öğrencilerin çoğunluğu (%75,7) okullarında sistematik olarak (yani sık veya çok sık) cinsiyetçi söyleme, yaklaşık dörtte üçü (%72,6) sistematik bir biçimde engellilikleri ile ilgili ayrımcı dile maruz bırakıldıklarını bildirmişlerdir. Bu oranları beden ölçüleri ile ilgili ayrımcı söylem (%60,0) ve öğrencilerin dini inançları hakkında ayrımcı söylem (%24,8) takip etmiştir. Öğrencilerin en az maruz bırakıldıkları ayrımcı söylem türü (%18,3) göçmenlik statüleri ile ilgilidir. Eğitim ortamları bağlamında bir karşılaşmaya gidildiğinde, yüz yüze ortamda eğitim alan LGBTQ+ öğrenciler, hibrit ve çevrim içi ortamlardaki akranlarına oranla daha yüksek düzeylerde ayrımcı dile maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.[61]

Önyargılı veya aşağılayıcı bir dile maruz bırakılmak okullarda oldukça yaygın bir olaydır. Maalesef, çoğu eğitimci ve diğer okul yetkilileri ayrımcı söyleme karşı gerekli müdahalelerde bulunmamıştır. Okulların LGBTQ+ öğrenciler için kapsayıcı ve güvenli olmasını sağlamak için, öğretmenlerin önyargılı dilin kabul edilemez olduğunu açıklığa kavuşturması gerekmektedir. Okullarda tolere edilen her türlü önyargılı söylem, tüm öğrenciler ve özellikle de bu söyleme maruz bırakılan öğrenciler için son derece olumsuz bir ortam yaratmaktadır.

Şekil 1.14 LGBTQ+ Öğrencilerin Diğer Ayrımcı Söylemlere Maruz Bırakılma Sıklıkları

TACİZ ve SALDIRIYA MARUZ BIRAKILMA

Okulda LGBTQ+ karşıtı söyleme maruz bırakılmak güvende hissetme halini baltalayarak okul ortamını eğitim ve öğretime elverişsiz bir hale getirir. Taciz ve saldırıya maruz kalmanın sonuçları ise çok daha vahimdir. Araştırmamızda yer alan farklı öğrenme ortamlarındaki LGBTQ+ öğrencilere taciz ve saldırıya dair sorular yönelttik.

Okul yılının tamamında veya bir kısmında bizzat okula devam eden LGBTQ+ öğrencilerin büyük çoğunluğu (%83,1) cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi, cinsiyet kimliği, gerçek veya algılanan ırk/etnisite, dini inanış ve engellilik gibi kimlik temelli taciz veya saldırıya maruz bırakılmıştır. Okul yılının tamamında veya bir kısmında çevrimiçi olarak okula devam eden öğrencilerin ise yarısı (%50,7) kimlik temelli çevrimiçi tacize maruz bırakıldığını bizlere iletmiştir.

Cinsel Yönelim, Cinsiyet İfadesi/Kimliği Temelli Taciz ve Saldırı

Yüz Yüze Taciz ve Saldırı: Okula yüz yüze devam katılımcılara, geçen yıl özellikle cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesine dayalı (ör. "yeterince erkeksi" veya "kadınsı" davranmamak) temelli okulda ne sıklıkta ("asla", "nadiren", "bazen", "sık " veya "çok sık") sözlü ve fiziksel tacize

veya fiziksel saldırıya maruz bırakıldıklarını sorduk. Genel olarak, yalnızca yüz yüze öğrenme ortamlarındaki öğrenciler, hibrit öğrenme ortamlarındaki (yani hem yüz yüze hem de çevrimiçi okula giden) öğrencilere kıyasla cinsel yönelim, cinsiyet kimliği/ ifadesine dayalı olarak daha yüksek oranda taciz ve saldırıya maruz bırakılmıştır.[62]

Sözlü taciz: Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%76,1) geçen yıl bir noktada okulda özellikle cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ kimliği temelli sözlü tacize maruz bırakıldıklarını (Örn. Kendilerine aşağılayıcı lakaplar takıldığını veya tehdit edildiklerini) bildirmiştir. Üçte birinden fazlası ise (%29,8) bu tacize yoğun bir oranda maruz bırakıldıklarını iletmiştir.

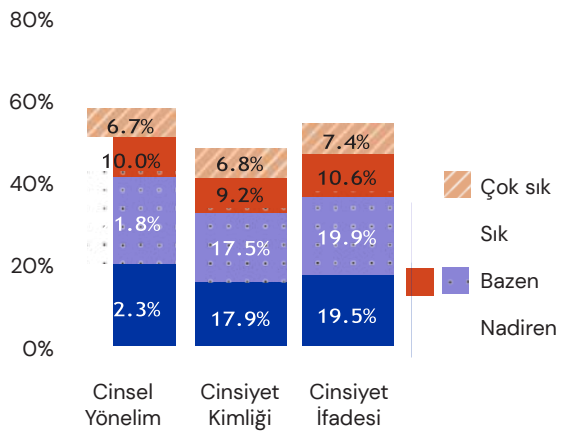
LGBTQ+ öğrenciler en çok cinsel yönelimleri ve cinsiyet ifadelerine dayalı olarak okulda sözlü tacize maruz bırakıldıklarını bildirmişlerdir. (bkz. Şekil 1.15). [63]

- Her on LGBTQ+ öğrenciden altısı (%60,7) geçen yıl cinsel yönelimleri nedeniyle okulda sözlü tacize maruz bırakılırken, %16,6'sı bu tacize yoğun bir şekilde maruz bırakılmıştır.
- LGBTQ+ öğrencilerin yarıdan fazlası (%51,3) geçen yıl okulda cinsiyet kimliği temelli tacize maruz bırakılırken, %16'sı bu tacize yoğun bir şekilde maruz bırakılmıştır.
- LGBTQ+ öğrencilerin çoğunluğu (%57,4) geçen yıl okulda cinsiyet ifadelerinden dolayı sözlü tacize maruz bırakılmış, %18'i bu deneyimi daha yoğun yaşamıştır.

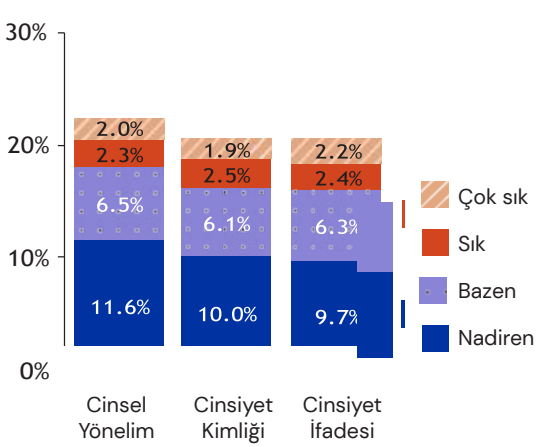
Fiziksel taciz. LGBTQ+ öğrencilerin üçte birinden fazlası (%31,2) cinsel yönelimleri, cinsiyet ifadeleri/kimlikleri temelli geçen yıl okulda bir noktada fiziksel tacize maruz bırakılmıştır. (Örn. itilip kakılmak). Öğrenciler en çok cinsel yönelimlerine göre okulda fiziksel tacize maruz bırakıldıklarını bildirmiştir. Bu oranı cinsiyet ifadesi/ kimliği temelli fiziksel taciz takip etmiştir (bkz. Şekil 1.16). [64]

- LGBTQ+ öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%22,4) geçen yıl cinsel yönelimleri nedeniyle okulda fiziksel tacize, %4,4'ü ise bu tacize sistematik bir biçimde maruz bırakılmıştır.
- LGBTQ+ öğrencilerini beşte birinden fazlası (%20,5) geçen yıl cinsiyet kimliği temelli okulda fiziksel tacize, %4,4'ü ise bu tacize sistematik bir biçimde maruz bırakılmıştır.
- LGBTQ+ öğrencilerin beşte birinden fazlası (%20,6) geçen yıl okullarında cinsiyet ifadesi temelli fiziksel tacize, % 4,5'i ise bu tacize sistematik bir biçimde maruz bırakılmıştır.

Şekil 1.15 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Yıl Okulda Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği, Cinsiyet İfadesi Temelli Sözlü Tacize Maruz Bırakılma Oranları
(Sadece Yüz Yüze ve Hibrit Ortamlarda Bulunan Öğrenciler)



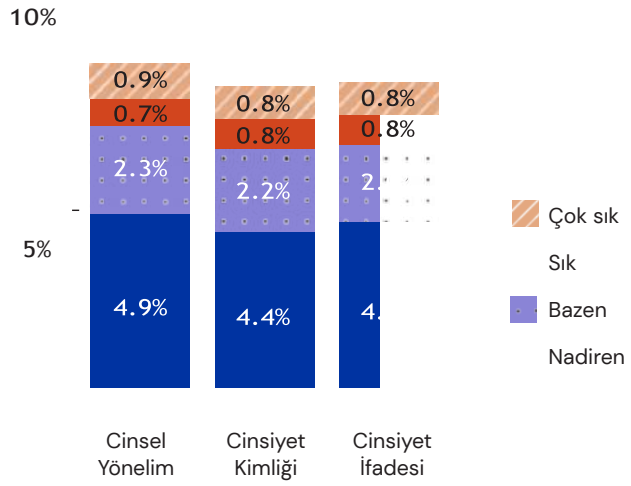
Şekil 1.16 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Yıl Okulda Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği, Cinsiyet İfadesi Temelli Sözlü Tacize Maruz Bırakılma Oranları
(Sadece Yüz Yüze ve Hibrit Ortamlarda Bulunan Öğrenciler)



Fiziksel saldırı: Araştırmamızda yer alan LGBTQ+ öğrencilerin onda birinden fazlası (%12,5) geçen yıl okulda cinsel yönelimleri, cinsiyet veya cinsiyet ifadeleri nedeniyle fiziksel saldırıya maruz bırakıldıklarını (Örn. yumruklanma, tekmelenme veya silahla yaralanma) bildirmiştir. Bu saldırıların oranları, sözlü ve fiziksel taciz oranlarına kıyasla daha düşük olsa da daha ciddi bir hak ihlali biçimidir. Şekil 1.17'de gösterildiği gibi, öğrencilerin cinsel yönelimleri, cinsiyet kimlikleri veya cinsiyet ifadeleri nedeniyle fiziksel saldırıya maruz bırakılma oranları birbirlerine oldukça yakındır. (Bu durum fiziksel saldırı biçimlerinin nadir gerçekleşmesiyle ve saldırı olaylarının bildirilmeyişiyle açıklanabilir.)[65]

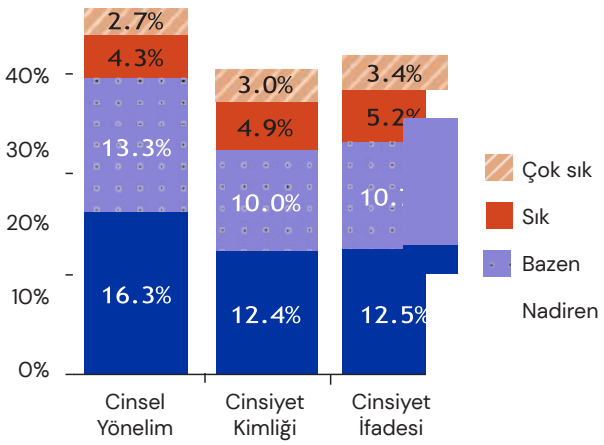
- LGBTQ+ öğrencilerin %8,8'i geçen yıl okulda cinsel yönelimleri temelli,
- %8,3'ü cinsiyet kimliği temelli fiziksel saldırıya,
- %8,2'si cinsiyet ifadesi temelli fiziksel saldırıya maruz bırakılmıştır.

Şekil 1.17 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Okullarında Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği ve Cinsiyet İfadesi Temelli Fiziksel Saldırıya Maruz Bırakılma Oranları
(Sadece Yüz Yüze ve Hibrit Ortamlarda Bulunan Öğrenciler)



Çevrimiçi Taciz: Okul yılının bir bölümünde veya tamamında okula çevrimiçi devam eden katılımcılara, ne sıklıkta ("hiç", "nadiren", "bazen", " sık" veya "çok sık") cinsel yönelim, cinsiyet kimliği/ifadesi temelli çevrimiçi tacize, maruz bırakıldıklarını sorduk (bkz. Şekil 1.18). Okula çevrimiçi katılan LGBTQ+ öğrencilerin %36,6'sı cinsel yönelim, %30,3'ü cinsiyet kimliği ve %31,8'i cinsiyet ifadesi temelli çevrimiçi tacize maruz bırakılmıştır. Yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan öğrenciler, hibrit öğrenme ortamlarında bulunanlara göre cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesine dayalı olarak daha yüksek oranda çevrimiçi taciz ve saldırıya maruz bırakılmıştır.[66]

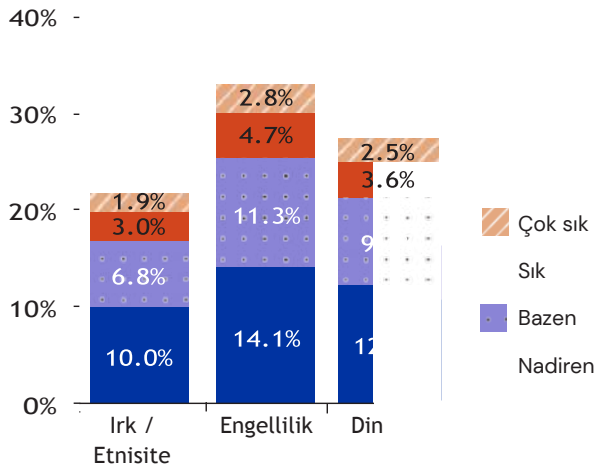
Şekil 1.18 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Çevrimiçi Ortamlarda Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği ve Cinsiyet İfadesi Temelli Hak ihlallerine Uğratılma Oranları
(Sadece Yüz Yüze ve Hibrit Ortamlarda Bulunan Öğrenciler)



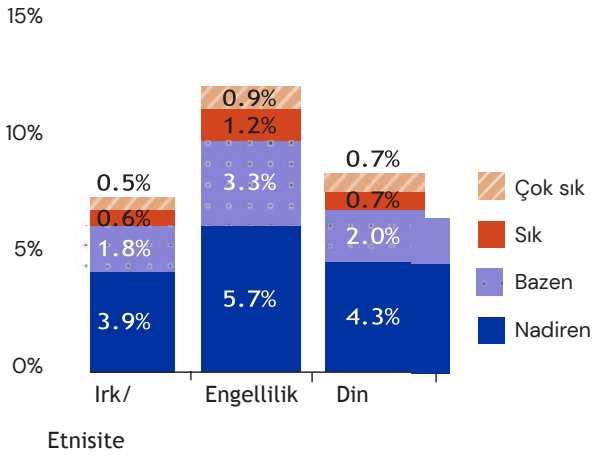
Diğer Kimlikler Temelli Taciz ve Saldırılar

Yüz Yüze Taciz ve Saldırı: LGBTQ+ öğrencilerin birden fazla kimliğe sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okullarında başka nedenlerle de hak ihlallerine uğratılabilecekleri açıktır. LGBTQ+ öğrencilere dini inanışları, gerçek veya algılanan ırkları, etnik kökenleri ve gerçek veya algılanan duygusal, gelişimsel veya fiziksel engelleri gibi diğer kimlik temelli durumlar nedeniyle maruz bırakıldıkları yüz yüze tacizle ilgili sorular yönelttik. Okula bizzat devam eden öğrencilere, geçen yıl içinde ne sıklıkla sözlü, fiziksel tacize, ne sıklıkta fiziksel saldırıya maruz bıkıldıklarını sorduk (bkz. Şekil 1.19, 1.20 ve 1.21). Genel olarak, bu taciz ve saldırı biçimleri, öğrencilerin okula yüz yüze veya çevrimiçi olarak devam etmelerine bağlı farklılıklar göstermemiştir.[67]

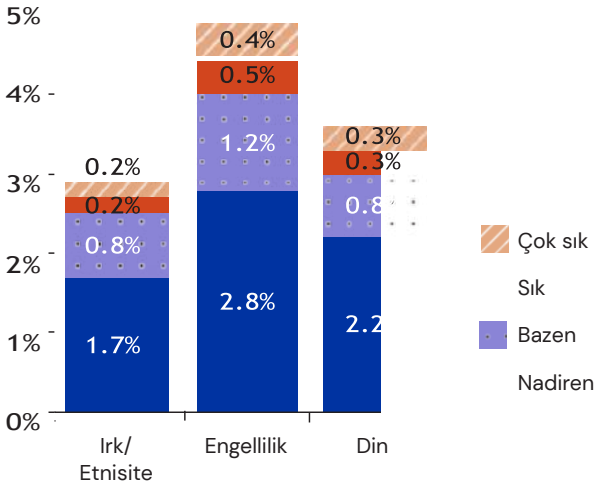
Şekil 1.19 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Okullarında Diğer Kimlikleri Temelli Sözlü Tacize Maruz Bırakılma Oranları
(Sadece Yüz Yüze ve Hibrit Ortamlarda Bulunan Öğrenciler)



Şekil 1.20 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Okullarında Diğer Kimlikleri Temelli Sözlü Tacize Maruz Bırakılma Oranları
(Sadece Yüz Yüze ve Hibrit Ortamlarda Bulunan Öğrenciler)



Şekil 1.21 LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Okullarında Yaşadıkları Gerçek veya Varsayılan Irk/Etnisite, Engellilik ve Dine Dayalı Fiziksel Saldırıya Maruz Bırakılma Oranları
(Yalnızca Yüz yüze veya Hibrit Öğrenme Ortamları



Engellilik: Okula bizzat devam eden LGBTQ+ öğrencilerin üçte birinden fazlası, gerçek veya algılanan engellerine (%34,4) dayalı olarak okulda hak ihlallerine maruz bırakılmıştır:

- Öğrencilerin %32,9'u gerçek veya varsayılan engelleri nedeniyle sözlü tacize,
- %11,2'si gerçek veya varsayılan engelleri nedeniyle fiziksel tacize,

%5,i ise gerçek veya varsayılan engelleri temelli fiziksel saldırıya maruz bırakılmıştır

Din: Okula bizzat devam eden LGBTQ+ öğrencilerin beşte birinden fazlası (%29,0) okulda dini inanışlarından dolayı hak ihlallerine maruz bırakıldıklarını bildirmiştir.

- Öğrencilerin %27,5'i gerçek veya varsayılan dinin inanışları temelli sözlü tacize,
- %7,7'si fiziksel tacize,
- %3,5'i gerçek veya varsayılan fiziksel saldırıya maruz bırakılmıştır.

Irk / etnisite: Okula yüz yüze devam eden LGBTQ+ öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%23.3), gerçek veya algılanan ırk veya etnik kökenleri temelli hak ihlallerine maruz bırakılmıştır.

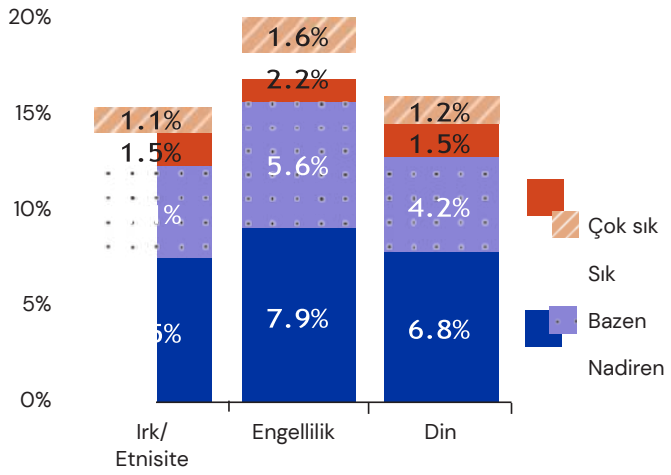
- Öğrencilerin %21,7'si gerçek veya varsayılan ırk/etnik köken temelli sözlü tacize,
- %7.'si gerçek veya varsayılan ırk/etnisite temelli fiziksel tacize
- %3'ü bu nedenlerden dolayı fiziksel saldırıya maruz bırakılmıştır.

Çevrimiçi Taciz: Okula çevrimiçi devam eden LGBTQ+ öğrenciler arasında:

- %17,3'ü gerçek veya varsayılan engelleri nedeniyle
- %13,7'si dinleri nedeniyle ve
- %13,2'si gerçek veya varsayılan ırk veya etnik kökenlerine dayalı olarak çevrimiçi tacize maruz bırakıldığını bildirmiştir. (bkz. Şekil 1.22).

Okula yalnızca çevrimiçi olarak katılan öğrenciler, hem çevrimiçi hem de yüz yüze okul ortamına devam eden öğrencilere kıyasla daha yüksek oranlarda bu tür çevrimiçi taciz deneyimlemişlerdir.[68]

Şekil 1.22 **LGBTQ+ Öğrencilerin Geçen Sene Çevrimiçi Yaşadıkları Gerçek veya Varsayılan Irk/Etnisite, Engellilik ve Dine Dayalı Fiziksel Saldırıya Maruz Bırakılma Oranları**
(Yalnızca Yüz yüze veya Hibrit Öğrenme Ortamları



Diğer Taciz Biçimleri ve LGBTQ+ Öğrencilerin Maruz Bırakıldığı Olumsuzluklar

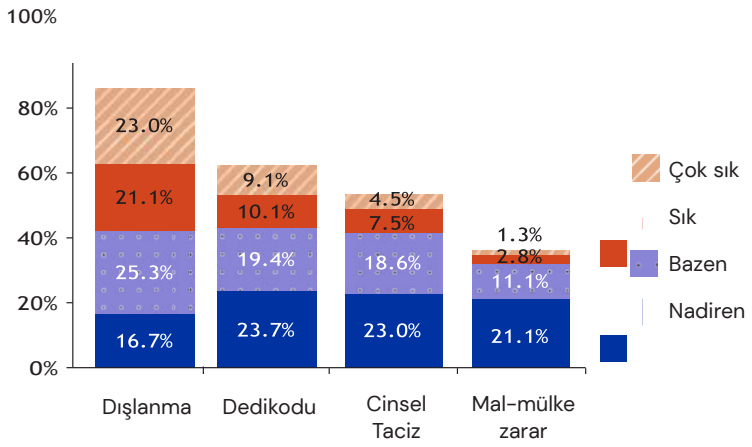
LGBTQ+ öğrenciler, cinsiyet kimlikleri, cinsel yönelimleri veya diğer kimlikleriyle ilgili okulda tacize maruz bırakılabilir veya başka olumsuz olaylar yaşayabilir. Anketimizde, öğrencilere geçen yıl içinde cinsel taciz ve kasıtlı mala zarar verme gibi diğer olaylara ne sıklıkta maruz bırakıldıklarını sorduk.

Cinsel taciz: Katılımcılara, geçen yıl okulda cinsel tacize ne sıklıkta maruz bırakıldıklarını sorduk. Şekil 1.23'te gösterildiği gibi, LGBTQ+ öğrencilerin çoğunluğu (%53,7) okulda cinsel tacize maruz bırakıldı ve %12,2'si bu tür olayların sık veya çok sık meydana geldiğini iletmiştir. Okula sadece yüz yüze ortamda devam eden öğrenciler en yüksek cinsel taciz oranlarına maruz bırakılırken, bunu okula hibrit ortamda devam eden öğrenciler izlemiştir.[69]

İlişkisel Saldırganlık: Okul temelli zorbalık ve taciz üzerine yapılan araştırmalar saldırgan davranış eylemlerine odaklanır. Bunula birlikte, dedikodu yaymak veya öğrencileri akran etkinliklerinden dışlamak gibi akran ilişkilerine zarar verebilecek ilişkisel saldırganlık biçimlerini incelemek de elzemdir.[70] Katılımcılara bu hususa dair deneyimlerini sorduğumuzda genellikle iki yaygın ilişkisel saldırganlık biçimine maruz bırakıldıklarını dile getirmişlerdir. Bunlardan ilkinin akranları tarafından kasıtlı olarak dışlanma ve ikincisinin de ayrımcı söylem ve yalanlarla hedef gösterilme olduğunu belirtmişlerdir. Şekil 1.23'te de gösterildiği gibi, araştırmamızdaki LGBTQ+ öğrencilerin büyük çoğunluğu (%86,2) diğer öğrenciler tarafından kasıtlı olarak dışlanmış veya ötekileştirilmiş hissettiklerini ve neredeyse yarısı (%44,1) bunu sık veya çok sık yaşadıklarını bildirmiştir. LGBTQ+ öğrencilerinin çoğu (%62,3) okulda onlar hakkında olumsuz sözler veya yalanlar söylendiğini ve dörtte birinden fazlası (%19,2) bunu sık sık yaşadığını belirtmiştir. Genel olarak, okula yüz yüze devam eden öğrenciler en yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlığa maruz bırakılmış, bu oranı sırasıyla hibrit ortamda eğitim alanlar ve çevrim için öğrenme ortamında bulunanlar takip etmiştir.[71]

Hırsızlık veya Mülke Zarar Verme: Kişisel eşyaların zarar görmesi veya çalınması, öğrenciler için olumsuz ve hasmane bir okul ikliminin oluşmasında başka bir parametredir. Akademik yılın bir noktasında okula yüz yüze devam eden LGBTQ+ öğrencilerin üçte birinden fazlası (%36,4) mülklerinin geçen yıl okuldaki diğer öğrenciler tarafından çalındığını veya mülklerine kasıtlı olarak zarar verildiğini bildirmiş ve %4,2'si bu tür olayların sık veya çok sık meydana geldiğini iletmiştir. (Ayrıca bkz. Şekil 1.23). Sadece yüz yüze okul ortamında bulunan öğrenciler arasında, okula hibrit uygulamayla devam eden öğrencilere göre maddi hasar daha yaygın bir biçimde deneyimlenmiştir.

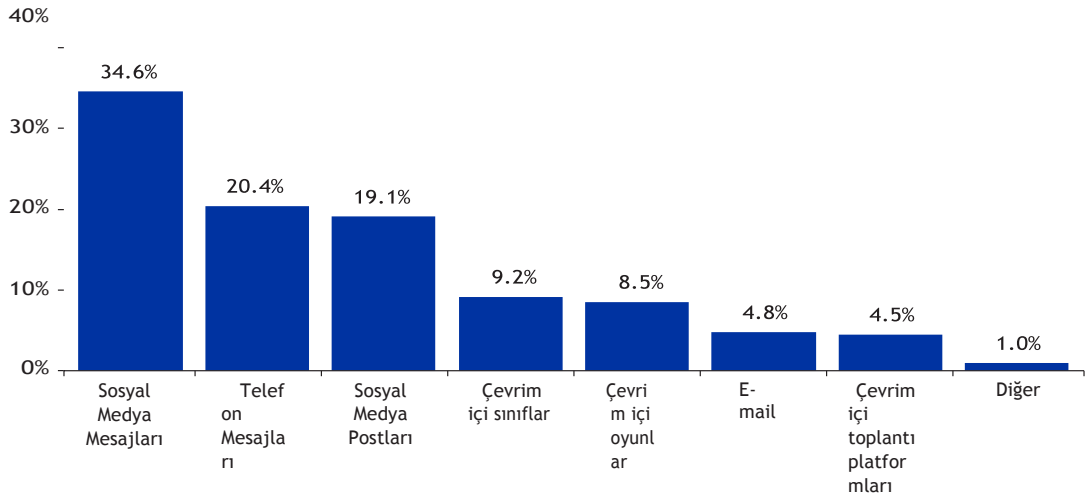
Şekil 1.23 LGBTQ+ Öğrencilerin Maruz Bırakıldığı Diğer Hak İhlalleri



Siber Zorbalık

Geride kalan eğitim öğretim yılında herhangi bir noktada okula çevrimiçi devam eden öğrencilere cinsel yönelimleri, cinsiyet kimlikleri ve diğer kimlikleri nedeniyle çevrimiçi taciz hakkında sorular sormanın yanı sıra, bu öğrencilere okullarındaki öğrenciler tarafından genel olarak ne sıklıkta elektronik medya aracılığıyla (Örn. kısa mesajlar, e-postalar, Instagram, Twitter, Tumblr, Facebook, Snapchat) tacize maruz bırakıldıklarını veya tehdit edildiklerini sorduk. Okula sadece çevrimiçi olarak devam edenlerin %52,8'i ve okula hem şahsen hem de çevrimiçi olarak devam eden öğrencilerin %50,4'ü son bir yılda bu tür tacize maruz bırakıldıklarını bildirmiştir. Aynı soruyu sadece yüz yüze okulda olan öğrencilere sorduğumuzda bu oranın, öğrencilerin yaklaşık yarısına (%47,1) tekabül ettiğini gözlemledik. Öğrenciler genellikle sosyal medyada mesaj ve halka açık sosyal medya gönderilerine yapılan yorumlar yoluyla elektronik tacize maruz bırakıldıklarını bildirdiler (bkz. Şekil 1.24).

Şekil 1.24 Öğrencileri Taciz ya da Tehdit Etmek İçin Kullanılan Çevrim İçi Platformlar



Bu bölümde, LGBTQ+ öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul ortamına yüz yüze, çevrimiçi ve hibrit gibi üç farklı modelde katılım gösterirken kimlik temelli maruz bırakıldıkları taciz biçimlerini inceledik. Bulgularımız, hak ihlalleri sıklığının öğrencilerin içinde bulundukları öğrenme ortamlarının türü ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Tüm yıl boyunca okula yüz yüze devam eden öğrenciler, yılın sadece bir bölümünde yüz yüze eğitim alan hibrit modeldeki öğrencilere kıyasla daha fazla yüz yüze hak ihlallerine maruz bırakılmışlardır. Benzer şekilde, yalnızca çevrimiçi öğrenciler hibrit öğrencilere göre daha fazla siber taciz zorbalığa maruz bırakılmıştır. Bu nedenle, hibrit ortamlarda bulunan öğrenciler, her iki hak ihlali biçimine de daha düşük bir oranda maruz kalmış olsalar da iki biçimini de göğüslemek zorunda bırakılmışlardır. Çoğunlukla örneklemimizdeki öğrencilerin maruz bırakıldıkları taciz, onların LGBTQ+ kimliklerini hedef almıştır. Sözlü, fiziksel ve çevrimiçi taciz ve saldırı dışında LGBTQ+ öğrenciler, ilişkisel saldırganlık ve cinsel taciz gibi diğer taciz biçimlerine de maruz bırakılmıştır. Bu diğer taciz biçimlerinin öğrencilerin LGBTQ+ kimliklerini ne ölçüde hedef aldığını bilemesek de LGBTQ+ gençlerin bu tür akran mağduriyetlerine LGBTQ+ olmayanlara kıyasla daha sık maruz bırakılması oldukça muhtemeldir. Bu tür ihlaller, öğrencilerin akademik başarıları ve okul ortamlarındaki refah düzeyleri üzerinde ciddi sonuçlar doğurmaktadır. Raporun ilerleyen kısımlarında bu sonuçları ele alacağız.

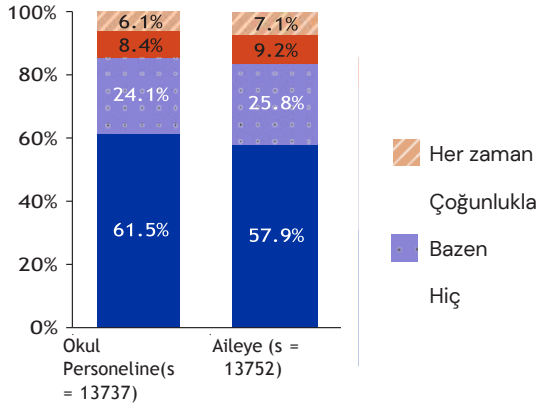
OKULDAKİ TACİZ VE SALDIRILARIN BİLDİRİLMESİ

GLSEN, okuldaki zorbalık/taciz vakalarının hem öğrenciler hem de personel tarafından bildirilmesi için açık yönergelerin bulunması ve okul personelinin bu konuda yeterince bilgili olması gerekliliğini savunur. Araştırmamızda, geçen yıl taciz veya saldırıya maruz bırakılan öğrencilere olayları okul personeline ne sıklıkta bildirdiklerini sorduk. Öğrencilere ayrıca herhangi bir aile üyesine taciz veya saldırı olaylarını bildirip bildirmediklerini de sorduk. Bunun sebebi, aile üyelerinden birinin okul personeli ile iletişime geçerek konuyu bildirme ve konuyla ilgilenme olasılığıydı.

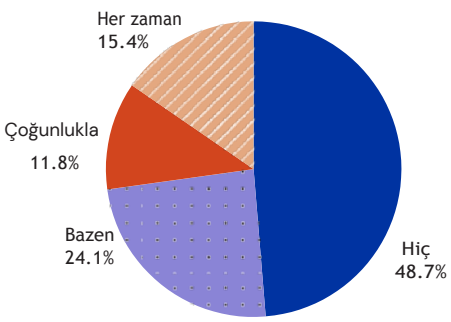
Şekil 1.25'te gösterildiği gibi, bu öğrencilerin yarısından fazlası (%61,5) okul personeline bu olayları asla bildirmediklerini, beşte birinden azı (%14,5), düzenli olarak bildirdiklerini, (yani, «çoğu zaman" veya "her zaman") yarısından azı ise (%42,1) okulda maruz bırakıldıkları olayı bir aile üyesine anlattığını söylemiştir(ayrıca bkz. Tablo 1.25). Bu oranın sadece yarısı (%51,3) bir aile üyesinin olayı okul personeli ile ele aldığını iletmiştir (bkz. Şekil 1.26). Bir ebeveyne açık olmayan LGBTQ+ öğrenciler, maruz bırakıldıkları taciz ve saldırı özellikle LGBTQ+ kimlikleriyle ilgiliyse, konuyu ebeveynine büyük olasılıkla aktaramayacaktır. Velisine/ aile üyelerinden birine / bir ebeveyne LGBTQ+ kimliğiyle ilgili açık olan öğrencilerin, maruz bırakıldıkları olayı bu kişiye anlatma oranının açık olmayanlara oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (%49,1'e karşılık %26,8).[73]

LGBTQ+ öğrencilerin taciz ve saldırıları bildirmesi, öğrenme ortamına bağlı olarak (yalnızca çevrimiçi, karma ve yalnızca yüz yüze) farklılık göstermiştir Yüz yüze öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin, maruz bırakıldıkları tacizi okul personeline bildirme oranları yalnızca çevrimiçi veya hibrit ortamlardaki öğrencilere göre daha yüksektir. [74] Okula yalnızca yüz yüze devam eden öğrencilerin okul personeli ile daha sık ve düzenli iletişim kurması olasıdır ve bu öğrenciler arasında daha yüksek bildirim oranı, personel ve öğretmenleriyle daha fazla etkileşim ile ilgilidir. Dahası, sadece yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunan öğrenciler, tacizi bildirme prosedürlerine bir önceki akademik yıldan zaten aşinaydılar. Oysa yalnızca çevrimiçi veya hibrit öğrenme ortamlarındaki öğrenciler muhtemelen çevrimiçi öğrenme ortamına uyum sağlamak için bildirim prosedürlerinde ayarlamalar yapmak zorunda kalan okullardaydı. Taciz ve saldırı vakalarını aileye bildirime oranlarında farklı öğrenme ortamlarına bağlı olarak herhangi bir fark gözlemlenmemiştir. Farklı öğrenme ortamları, öğrencilerin okullardaki yetişkinlerle olan ilişkilerini etkilemiş olsa da evdeki yetişkinlerle olan ilişkilerinde böyle bir etki yaratmamış olabilir.[75]

Şekil 1.25 LGBTQ+ Öğrencilerin Taciz ve Saldırı Vakalarını Bildirme Oranları



Şekil 1.26 LGBTQ+ Öğrenci Ailelerin Olaya Müdahale Etme Oranları (s = 5773)



Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Taciz veya Saldırı Bildirme

Yukarıda tartışıldığı gibi, yılın herhangi bir döneminde okula çevrimiçi katılan LGBTQ+ öğrenciler, okula yalnızca yüz yüze devam eden öğrencilere göre daha düşük oranda taciz ve saldırı bildirmiştir. Bu öğrenciler, okul yıllarının en azından bir kısmı için, okul personeline şahsen hak ihlalleri bildirememiş, bunun için sanal iletişim yöntemleri bulmak zorunda kalmışlardır. Taciz ve saldırıyı öğrencilerin okul personeline şahsen bildirmesi daha kolay ve tercih edilen bir yöntemdir. Okula çevrimiçi (hem yalnızca çevrimiçi hem de hibrit) devam eden öğrencilerin yarısının (%49,5) taciz ve saldırı olaylarını çevrimiçi olarak bildirmediklerini ve bunun yerine bu deneyimleri yalnızca okula yüz yüze gidebildiklerinde personele bildirdiklerini gözlemledik. Bir şekilde çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin taciz ve saldırıyı nasıl sanal olarak bildireceklerini bilmemeleri veya bunu yaparken zorluklar yaşamaları mümkündür. Ancak, okula çevrimiçi (hem yalnızca çevrimiçi hem de karma) katılan öğrencilerin yalnızca %14,7'si, taciz ve saldırıyı bildirmemelerinin bir nedeninin çevrimiçi bildirimdeki zorluklar olduğunu iletmiştir. Öğrencilerin personelle yüz yüze iletişim kuramayacakları ve deneyimlerini onlara iletmek için alternatif bir sanal yöntem bulmaları gereken çevrimiçi ortama kıyasla, öğrenciler okul personeline şahsen yaklaşmayı daha kolay bulmuş olabilir.

Sanal bildirim yöntemlerini daha iyi anlamak için, okula çevrimiçi (hem yalnızca çevrimiçi hem de karma) devam eden ve taciz ve saldırı vakalarını personele bildiren öğrencilere, okul personeli ile iletişim kurmak için kullandıkları yöntemleri sorduk. Bu öğrenciler arasında hak ihlallerini bildirmenin en yaygın yöntemi Tablo 1.1'de gösterildiği gibi, personele e-posta göndermek (%36,8) ve bunu özel bir çevrimiçi toplantıda okul personeli ile konuşmak (%13,5) olmuştur. Daha nadir başvurulan yöntemler arasında çevrimiçi bir form doldurmak, özel bir mesaj göndermek veya çevrimiçi sınıflarında konuşmak olmuştur. Yaygın olmasa da kısa mesaj veya telefon görüşmesi yoluyla bildirimde bulunmak da yöntemler arasında yer almıştır (Tablo 1.1).

Tablo 1.1 Çevrimiçi Yaşanan Taciz ve Saldırıları Bildirme Şekilleri
(s = 4510)

Vakayı Bildirme Yolu	Bildirim Şeklini Kullanan Katılımcıların Yüzdesi*
E-mail yollamak	36.8%
Çevrimiçi bir görüşme yoluyla okul personeline durumu iletmek	13.5%
Çevrimiçi bir olay formu doldurmak	9.4%
Çevrimiçi ders esnasında özel bir mesaj göndermek	8.8%
Bir TCİ toplantısında durumu biriyle paylaşmak	6.2%
Olayı telefonla bildirmek	5.4%
Olayı mesajla bildirmek (Örn. WhatsApp, Signal)	4.2%
Çevrim içi derste olayı dile getirmek	3.3%

*Katılımcılara birden fazla seçenek işaretleme şansı verildiği için yüzdelerin toplamı 100'e eşit olmayabilir.

Taciz veya Saldırı Vakalarını Bildir(e)meme Nedenleri

Taciz ve saldırı olaylarını okul personeline bildirmek, özellikle bu olayı bildirmenin sonucunda gereken müdahalelerin yapılacağı garantisi olmadığında, öğrenciler için korkutucu ve zor bir hal alabilir. Araştırmamızda taciz ve darp vakalarını okul personeline her zaman anlatmadıklarını belirten öğrencilere bunun nedenleri sorulmuştur. Şekil 1.27, araştırmaya katılanların bildirimde bulunmamak için paylaştıkları nedenleri göstermektedir.

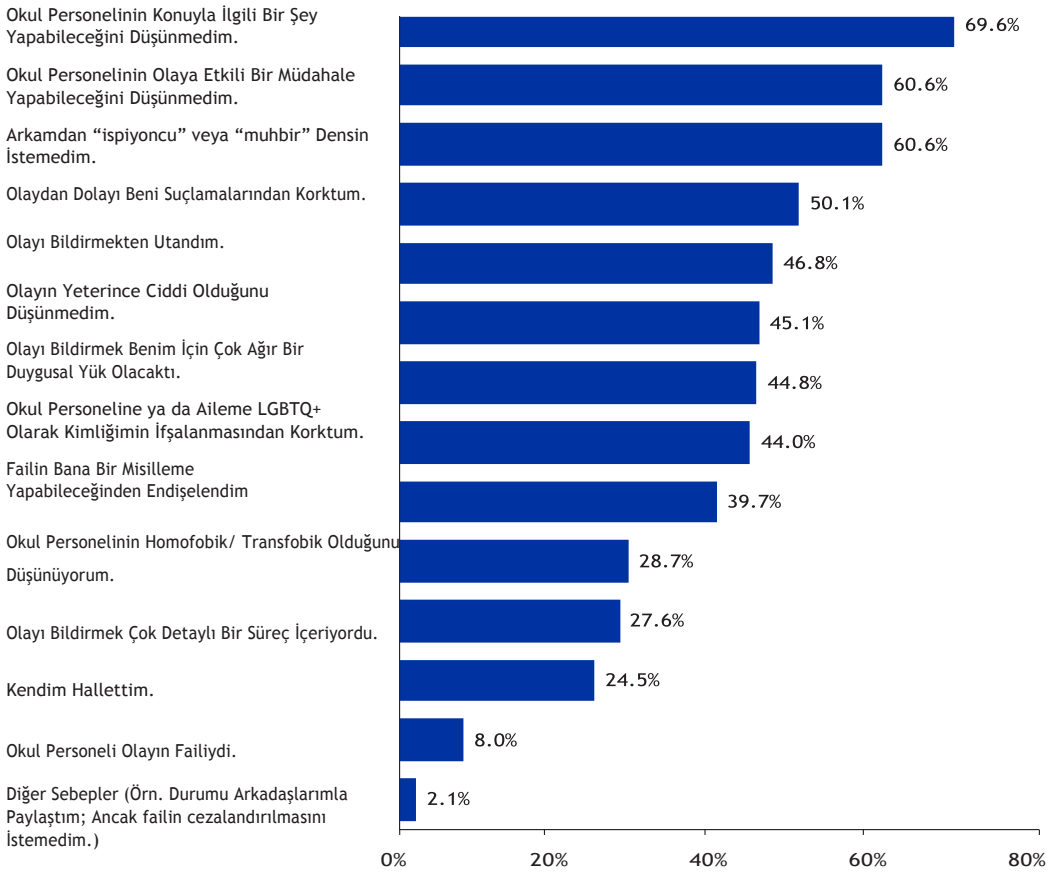
Şekil 1.27'de gösterildiği gibi, LGBTQ+ öğrencilerin hak ihlalleri olaylarını okul personeline her zaman bildirmemelerinin en yaygın nedenleri arasında, bunu yapmanın etkili olup olmayacağına dair şüphe duymak yer almıştır. Araştırmamızda taciz ve/veya saldırıya maruz bırakılan öğrencilerin

yaklaşık dörtte üçü (%69,6) okul çalışanlarının taciz olayını bildirseler bile bir şey yapmayacaklarına inandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%60,6) personel bir şeyler yapsa bile, eylemlerinin maruz bırakıldıkları olayın etkili bir biçimde ele alınmayacağına inanmaktadır. Birçok öğrenci (%60,6) de "muhbir" olarak algılanmak istemedikleri için taciz ve saldırı vakalarını bildirmemiştir.

Birçok LGBTQ+ öğrenci ise, kendileri için zaten düşmanca olan bir durumu şiddetlendirmekten korktukları için taciz ve saldırı olaylarını bildirmediklerini iletmiştir. Örneğin, bu öğrencilerin yarısı (%50,1) maruz bırakıldıkları taciz nedeniyle kendilerinin suçlanmasından veya başlarının belaya girmesinden korktuklarını dile getirmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %44,8'i olayı bildirmenin duygusal açıdan zor olacağından endişe duyduklarını iletmiştir. Birçok öğrenci de gizlilikle ilgili endişeler nedeniyle okul personeline olayı aktarmaktan kaçınmıştır. Araştırmamızdaki LGBTQ+ öğrencilerinin yaklaşık beşte ikilik bir oranı da (%44,0), yaşadıkları önyargıya dayalı zorbalığı bildirerek okul personeli veya aile üyeleri tarafından da "dışlanmaktan" endişe duymaktadır. Son olarak, öğrencilerin beşte ikisinden biraz fazlası (%39,7) tacizi okul personeline bildirmeleri halinde failden misilleme yapılacağı korkusu gibi güvenlik endişelerini dile getirmiştir.

LGBTQ+ öğrenciler genellikle okul personeline yaklaşmaktan rahatsız olduklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%46,8), olayı okul personeline bildirmekten utandıkları, dörtte birinden fazlası (%28,7), okul personelinin homofobik ya da transfobik olduğunu düşündükleri için taciz veya saldırıyı bildirmekten vazgeçmiştir. Bununla birlikte, belki de en rahatsız edici olan sebep, taciz veya saldırıya maruz bırakılan öğrencilerin yaklaşık onda birinin (%8,0) okul personelinin aslında olayın bir parçası olduğunu söylemesidir. Okul personeli tarafından maruz bırakıldıkları taciz veya saldırı, böylece öğrencilerin okullarındaki bu vakaları ele alabilecek bir mekanizma olmadığını hissetmelerine neden olmaktadır.

Şekil 1.27 LGBTQ+ Öğrencilerin Saldırı veya Tacize Maruz Bırakılmalarını Okul Personeline İletememe Sebepleri (s = 5265)



Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%45,1) taciz olayını bildirilmeye değer bir ciddiyet atfetmedikleri için okul personeline vakaları bildirmediklerini ifade etmişlerdir. Taciz ve saldırı olaylarıyla ilgili elimizde gerekli bilgiler bulunmadığı için, "yeterince ciddi değil" olarak algılanan olayların gerçekten önemsiz olup olmadığını belirleyemiyoruz. Araştırmamızın bulgularından yola çıkarak olayı yeterince ciddi bulmadığı için, okul yetkililerini bilgilendirmeye gerek duymayan öğrencilerin, diğer akranlarına kıyasla daha az hak ihlallerine maruz bırakılmış olduklarını söyleyebiliyoruz [76]; ancak bu bölümde bahsedilen taciz ve saldırı olaylarının bildirilmesinin önüne geçen birçok etmen nedeniyle de öğrenciler maruz bırakıldıkları taciz veya saldırının önemsiz olduğuna ikna etmiş olabilirler.

Anketimize katılan öğrencilerin dörtte biri (%24,5), durumu kendileri hallettikleri için okul personeline taciz veya saldırı bildirmediklerini söylemiştir. Daha fazla bilgi olmadan, bu öğrencilerin bahsi geçen olayları halletmek için hangi eylemleri gerçekleştirdiklerini bilemiyoruz. Faille doğrudan yüzleşmiş, onlara eylemlerini durdurmaları ya da tekrar etmemeleri talimatını vermiş veya bir şekilde misilleme yapmış olabilir. Ancak böylesi bir olasılık endişe vericidir çünkü bu tür eylemler taciz veya saldırıya maruz bırakılan öğrencileri zor durumda bırakabilir, disiplin cezası riski taşır ve akran zorbalığının önüne geçmeyi engelleyebilir. Öğrencilerin kendilerinin taciz olaylarını ele alma biçimlerinin doğasını ve olası sonuçlarını keşfetmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Genel bir çerçeveden bakıldığında bu yanıtlar, ülke çapındaki okullarda yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir. LGBTQ+ gençlerin, okul personelinin etkili adımlar atabileceğine dair şüphe duymaları, faillerin misilleme yapmasından korkmaları, dışlanma endişeleri taşımaları ve maruz bırakıldıkları olaylardan dolayı utanç hissettikleri araştırmamızın çarpıcı bulguları arasındadır. Tüm öğrencilere güvenli bir öğrenme ortamı yaratmak için okullar, taciz ve saldırı akalarına en uygun ve en etkili bir şekilde yanıt vermeye çalışmalıdır. Öğrencilerin bu vakaları bildirmeme nedenlerinin çoğu, daha kararlı okul politikaları ve uygulamaları yoluyla ele alınmalıdır. Okul personeli, dikkatlerine sunulan her olaya yanıt vermeli, taciz ve saldırıya maruz bırakılan öğrencileri yapılan işlem hakkında bilgilendirmelidir. Okul topluluğunun tüm üyelerini LGBTQ+ öğrenci sorunlarına duyarlı olma ve zorbalık ve tacize etkili bir şekilde yanıt verme konusunda eğitmek, taciz ve saldırıya maruz bırakılan öğrencilerin olayı bildirme olasılığını arttırabileceği gibi, bu ve benzeri çabalar tüm öğrenciler için okul iklimini de iyileştirecektir.

Okul Personelinin Taciz ve Saldırıyı Ele Alış Biçimlerine Dair LGBTQ+ Öğrencilerin Görüşleri

Olayları okul personeline bildiren LGBTQ+ öğrencilere, olay karşısında personelin aldığı önlemleri sorduk. Tablo 1.2'de gösterildiği gibi, en yaygın yanıt personelin hiçbir şey yapmadığı ve/veya rapor veren öğrenciye maruz bırakıldığı olayı görmezden gelmesini söylediği olmuştur (%60,3). Bunu takiben verilen en yaygın yanıtlar, personelin olayı bildiren öğrenci dışındaki kişilerle konuşması olmuştur. Öğrencilerin üçte biri (%33,9) personelin faille konuştuğunu veya tacize son vermelerini söylediğini ve daha da az oranda öğrenci, personelin ya ihbarda bulunan öğrencinin ya da failin ebeveynleriyle iletişime geçtiğini bildirmiştir (%19,4). Bazı öğrenciler (%17,3) personelin kendilerine duygusal destek sağladığını iletmiştir. Bununla birlikte, neredeyse aynı oranda öğrenci (%16,0) personelin olaya, öğrencinin davranışını değiştirmesi (Örn. «çok eşcinsel» davranmaması veya şekilde giyinmemesi) talebiyle yaklaştığını iletmiştir. Son olarak, öğrencilerin %16'sı personelin kendilerini failden uzaklaştırdığını bildirmiştir. Diğer yanıtlar Tablo 1.2'de incelenebilir.

Taciz bildirildiğinde müdahale etmemek, öğrencileri maruz bırakıldıkları olaydan dolayı cezalandırmak gibi taciz ve saldırı bildirimlerine karşı verilen uygunsuz tepkiler asla kabul edilemez. Zira taciz veya saldırıya maruz bırakılan öğrencilere karşı okul personelinin kayıtsızlığı ve uygunsuz yaklaşımları halihazırda iyi oluşları gözetilmemiş öğrenciler oldukça yıkıcıdır. Öğrenci bildirimlerini göz ardı eden personel, öğrenciyi hak ihlali yaşatılan öğrenciyi görünmez kılar ve böylesi bir tutum okulda taciz veya saldırıya maruz bırakılan diğer öğrencileri olayı sessizliğe iter.

Tablo 1.2 Okul Personelinin Taciz ve Saldırı Karşısındaki Tutum ve Davranışları (s = 4841)	
Okul Personeli Herhangi Bir Şey Yapmamış / Öğrenciye Olayı Görmezden Gelmesini Söylemiştir	**60.3%**
Okul personeli herhangi bir şey yapmadı	45.4%
Öğrenciye olayı görmezden gelmesini söyledi	40.8%
Personel Faille Konuşmuş/ Faile Taciz ve/veya Saldırı Durdurmasını Söylemiştir	**33.9%**
Aileyle İrtibata Geçilmiştir	**19.4%**
Personel taciz ve/veya saldırıya maruz bırakılan öğrencinin ailesiyle irtibata geçti	12.8%
Personel failin ailesiyle irtibata geçti	11.4%
Personel Taciz ve/veya Saldırıya Maruz Bırakılan Öğrenciye Duygusal Destek Sağlamıştır	**17.3%**
Taciz ve/veya Saldırıya Maruz Bırakılan Öğrenciye Davranış Biçimini Değiştirmesini Öğütlemiştir (Örn. "bu kadar gey olduğunu" belli etme)	**16.0%**
Taciz ve/veya Saldırıya Maruz Bırakılan Öğrenci ile Faili Birbirlerinden Uzaklaştırmıştır	**16.0%**
Faile Disiplin Cezası Verilmiştir (Örn. Okuldan uzaklaştırma)	**14.1%**
Olaya Maruz Bırakılan Öğrenciyi LGBTQ+ Olduğu İçin Suçlamıştır	**12.1%**
Olayla Başka Bir Okul Personelinin İlgilenmesini İstemiştir	**12.1%**
Okul Personeli Öğrencilere Zorbalık Üzerine Eğitim vermiştir	**10.7%**
Personel zorbalığın ne olduğuna dair tüm sınıfı bilgilendirdi	6.6%
Personel zorbalığın ne olduğuna dair faili bilgilendirdi	6.3%
Personel Vaka Raporu Doldurmuştur	**10.6%**
Olaya Maruz Bırakılan Öğrenci Disiplin Cezasına Çarptırılmıştır (Örn. Okuldan uzaklaştırma)	**7.0%**
Personel Kişilerarası Çatışmaları Çözme Yaklaşımına Başvurmuştur	**5.6%**
Diğer (Örn. Faili disipline göndermekle tehdit etmiştir)	**2.2%**

Katılımcılara birden fazla cevap verme hakkı tanınmıştır. Bu nedenle yüzdelerin toplamı 100'e eşit olmayabilir.

Personelin taciz ve saldırı bildirimlerine verdiği yanıtlar her üç öğrenme ortamında da benzerlik göstermektedir.[77] Bunun tek istisnası, yalnızca yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilerin, yalnızca çevrimiçi veya hibrit öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilere kıyasla tacizi görmezden gelmeleri gerektiği şeklindeki bildirimlere maruz bırakılma oranlarının daha yüksek olmasıdır. Personelin hiçbir şey yapmaması, hiçbir eylemde bulunmaması ve öğrencilere olayı görmezden gelmelerini söylemesi hem yüz yüze hem de çevrim içi eğitim ortamdaki öğrencilerden duyulan en yaygın yanıtlar olmuştur. Bu uygunsuz ve potansiyel olarak zararlı tepkiler, tüm eğitim ortamlarında gerçekleşmiş olması, eğitimcilerin LGBTQ+'lara yöneltilen taciz ve saldırı olaylarına nasıl müdahale etmeleri gerektiği konusunda daha iyi eğitilmeleri gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Okul Personelinin Taciz ve Saldırıya Karşı Tutumlarının İşlevselliği

Araştırmamızda, taciz ve saldırı olaylarını okul personeline bildirdiğini söyleyen öğrencilere, okul personelinin sorunu çözmede ne kadar etkili olduğu da sorulmuştur. Şekil 1.28'de gösterildiği gibi, öğrencilerin dörtte birinden biraz fazlası (%26,6) personelin olay bildirimlerine işlevsel bir şekilde yanıt verdiğine inanmaktadır. Öğrencilerin personel tepkisinin etkinliğine ilişkin aktarımları öğrenme ortamına göre farklılık göstermemiştir.[78]

Öğrencilerin işlevsel müdahale olarak tanımladığı eylemler şunlardır:[79]

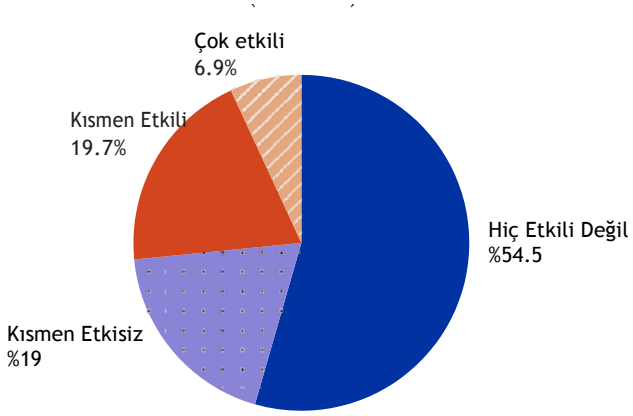
- Okul personeli, faile karşı disiplin işlemi başlattı.

- Faili zorbalık konusunda eğitti.
- Failin ebeveynleriyle temasa geçti.
- Tacize maruz bırakılan öğrenciye duygusal destek sağladı.

Öğrencilerin daha az etkili olduğunu düşündükleri müdahale yöntemleri ise şunlardı:[80]

- Okul personeli, durumu rapor eden öğrenciye kendi davranışlarını değiştirmesini söyledi.
- Olayı bildiren öğrenciyi disipline etme girişiminde bulundu.
- Olayı ele almak için hiçbir şey yapmadı ve/veya rapor eden öğrenciye tacizi görmezden gelmesini söyledi.
- Personel faille görüştü/faile durmasını söyledi.
- Öğrencinin adına bir taciz/saldırı formu doldurdu.
- Olayı başka bir personele havale etti.
- Olayı rapor eden öğrencinin ailesiyle temasa geçti.
- Akran arabuluculuğu/çatışma çözümü yaklaşımı kullandı.
- Sınıfı veya öğrenci grubunu zorbalık konusunda eğitti.
- Fail ile ihbarda bulunan öğrencinin okuldaki temas alanlarını azalttı, birbirlerinden uzaklaştırdı.

Şekil 1.28 LGBTQ+ Öğrencilerin Personel Müdahalelerini Etkin Bulma Oranları (n = 5265)



İşlevsiz müdahale pratikleri ile ilgili bu bulgular iki ayrı biçimde yorumlanabilir. Bunlardan ilki, okul personelinin bakım verebilme konusundaki eksik olabileceği. Diğeri ise okul personelinin iyi niyetli ancak zorbalık ve taciz vakalarına yönelik etkili müdahale stratejileri konusunda yanlış bilgilendirilmiş olması. Örneğin, öğrencilerin bir olay hakkında birbirleriyle konuştukları akran arabuluculuğu ve çatışma çözme stratejileri, yalnızca eşit sosyal güce sahip öğrenciler arasında çatışmanın olduğu durumlarda etkilidir. İlgili tüm tarafların çatışmaya katkıda bulunduğunu vurgulayan akran arabuluculuğu taciz ve saldırı vakalarında işlevsiz bir yöntemdir. Fail ve mağdur arasındaki asimetrik güç dağılımı mağduriyeti perçinleyecektir. Fail ile mağdur arasında güç dengesizliğini göz önünde bulundurmak bu nedenle her türlü müdahale pratiğinin çıkış noktası olmalıdır.[81]

Okul personeli, tüm öğrenciler için güvenli bir öğrenme ortamı sağlamakla yükümlüdür. Bu çalışmada ortaya çıkan önemli bir bulgu, öğrencilerin taciz veya saldırıyı bildirmemelerinin en yaygın nedeninin okul personeli tarafından hiçbir şey yapılmayacağına olan inançtı. Yukarıda tartışıldığı gibi, öğrenciler mağduriyet olaylarını bildirdiklerinde bile, personelin olayla en yaygın ilişkilenme biçimi hiçbir şey yapmamak ya da sadece öğrenciye bunu görmezden gelmesini söylemekti. Taciz ve saldırıyı etkili bir şekilde ele almamak, mağdur olan öğrencileri öğrenme fırsatlarından da mahrum bırakacaktır. Taciz ve saldırıya maruz bırakılan öğrencilerin %16'sına okul personeli tarafından cinsel yönelimleri veya cinsiyet ifadeleri gibi nedenlerle davranışlarını değiştirmelerinin söylenmesi özellikle rahatsız edicidir (bkz. Tablo 1.2). Okul personelinin bu tür tepkileri, LGBTQ+ öğrenciler için zaten dışlayıcı ve düşmanca olan okul ortamını daha da elverişsiz hale getirir. Kayıtsızlık ve mağdur suçlayıcı tutumlar, öğrencileri gelecekteki başka taciz veya saldırı olaylarını bildirmekten de alı koyar.

Dümeni bir kere daha araştırmanın şu bulgusuna kırmak önemlidir: Okula çevrimiçi olarak katılan öğrencilerin, okula yalnızca yüz yüze devam eden öğrencilere göre personele taciz ve saldırıyı bildirme olasılıklarının daha düşük oranlarda seyretmiştir. İleride de öğrencilerin okula çevrimiçi veya hibrit öğrenme ortamlarında devam edebileceklerini göz önünde bulundurarak, çevrimiçi eğitim verem okulların taciz vakalarını bildirme konusunda açık ve anlaşılır prosedürler üzerine çalışmaları oldukça elzemdir. Aynı zamanda, çevrimiçi ortamlardaki okul personelinin, öğrencilerin taciz ve saldırı konusunda kendilerine yaklaşabilmeleri için yöntemler geliştirmeleri gerekir. Öğrencilere sanal bir şekilde bile okul personelinin erişilebilir olduğuna dair bir teminat da aynı şekilde önem taşır.

OKULLARDA LGBTQ+ KARŞITI AYRIMCLIK

LGBTQ+ öğrenciler gerçek veya varsayılan LGBTQ+ kimlikleri temelli ayrımcı okul politikaları ve uygulamalarıyla karşılaşabilirler. Ayrımcı uygulamalar arasında LGBTQ+ ifadesinin göz ardı edilmesi, öğrencinin atanmış cinsiyetine uygun tesisleri kullanmaya zorlanması veya bu tesislere erişmesinin engellenmesi, LGBTQ+ kimliği nedeniyle bazı etkinliklere katılımının teşvik edilmemesi veya bu etkinliklerden dışlanması yer alabilir. Bu tür politikalar ve uygulamalar, LGBTQ+ öğrencilerin okul deneyimlerini baltalar. Öğrencilere okulda kendilerine değer verilmediği ve istenmedikleri hissiyatına yol açabilir ki böyle hisler halihazırda olumsuz bir zeminde şekillenen okul deneyimlerini öğrenciler için taşınması zor bir yük haline getirir.

Ayrımcı Okul Politikaları ve Uygulamaları: Ülke geneline bakıldığında, araştırmamızda yer alan öğrencilerin çoğu kendilerine yöneltilen LGBTQ+ temelli bir dizi ayrımcı okul politikalarına ve uygulamalarına maruz bırakılmıştır. Yaklaşık 10 öğrenciden 6'sı (%58,9) LGBTQ+ temelli ayrımcı politika ve uygulamalardan en az birini deneyimlediğini belirtmiştir (bkz. Şekil 1.29). Yüz yüze

öğrenme ortamları haliyle birçok ayrımcı uygulama ve politikaları daha belirgin bir biçimde gözler önüne sererken[82] farklı öğrenme ortamlarına bağlı olarak ayrımcı politika ve uygulamalarla ilgili farklı deneyimler olduğu bu araştırmada ortaya çıkan bulgular arasında yer alıyor.

LGBTQ+ öğrencilerin atanmış cinsiyetlerini hedef alarak onların kendi cinsiyet kimlikleri üzerine onaylayıcı kararlar verebilme yetilerini baltalayarak okul deneyimlerini güçleştiren en yaygın ayrımcı politika ve uygulamalardan en yaygın olanları şunlardır: [83]

- Öğrencilerin %29,2'sinin okullarında kendi seçtikleri isim veya zamirleri kullanmaları,
- %27,2'sinin seçilmiş cinsiyetine uygun tuvalete gitmesi,
- %23,8'inin seçilmiş cinsiyetine uygun soyunma odası kullanması,
- %20,6'sının atanmış cinsiyete göre "uygunsuz" görülen kıyafetleri giymesi,
- %16,0'ının seçilmiş cinsiyetine uygun spor takımında oynaması engellenmiştir.

Cinsiyet Kimliği ilgili bu ayrımcı politika ve uygulamaların her birinin, öğrencilerin cinsiyet kimliğini ve ifadesini açıkça hedef aldığını ve sınırladığını ve dolayısıyla transseksüel ve nonbinary öğrencilerin var oluşlarını doğrudan hedef alarak onlara yıkıcı bir okul deneyimi yaşattıklarının altını çizmek son derece önemlidir. Transseksüeller ve nonbinary öğrencilerin ayrımcı okul politika ve uyguları karşısındaki deneyimlerine içkin daha detaylı bir tartışma için raporun üçüncü bölümünde yer alan "Okul Ortamı ve Cinsiyet Kimliği" kısmına başvurabilirsiniz. Anketimize katılan birçok LGBTQ+ öğrenci, bazı okulların LGBTQ+ olarak kendilerini ifade etmelerini engelleyen politikalar ve uygulamalar sürdürdüğünü de belirtti (ayrıca bkz. Şekil 1.29):

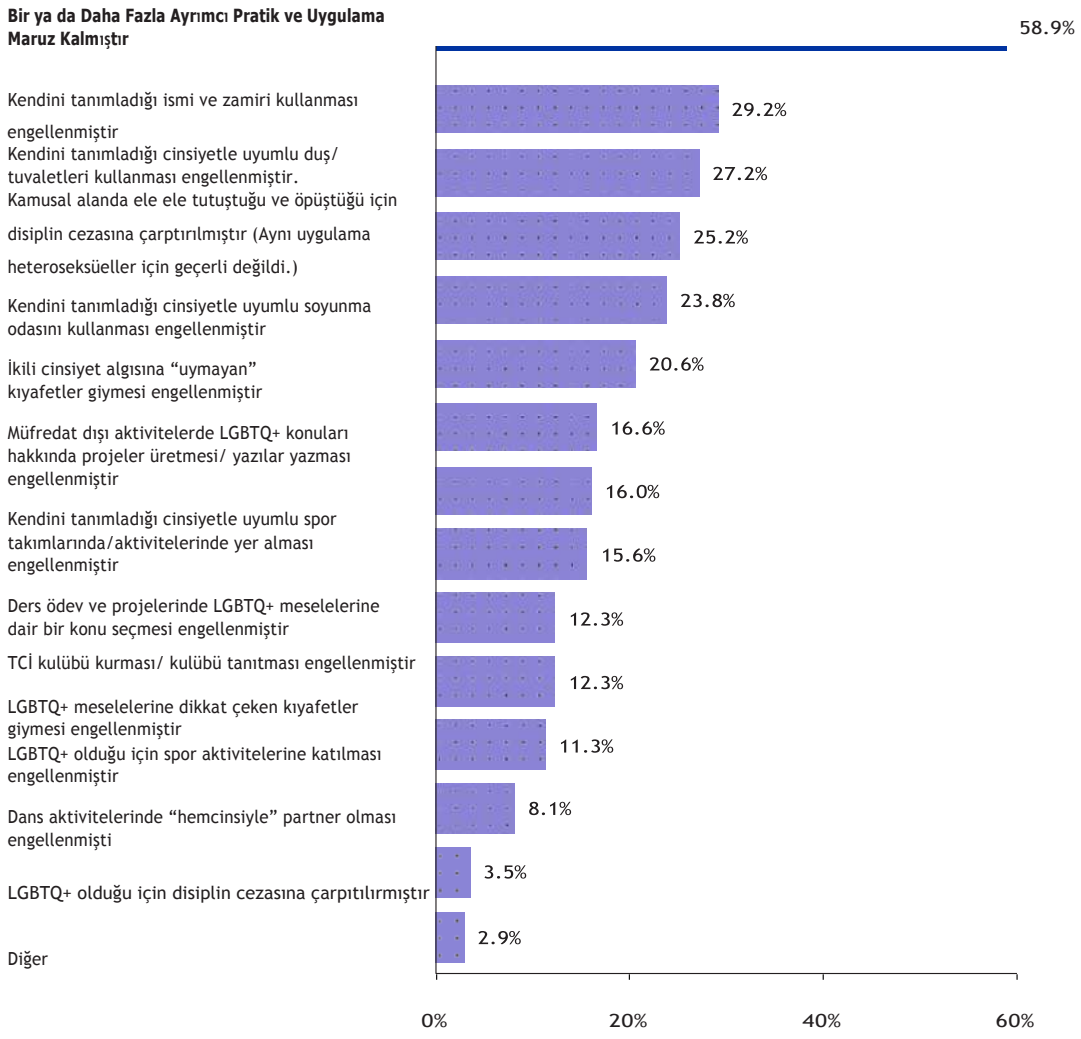
- LGBTQ+ öğrencilerin %25,2'si, kamusal alanda öpüştükleri veya el ele tutuştukları için LGBTQ+ olmayan öğrenciler aynı sergilediklerinde onlara uygulanmayan disiplin cezalarına maruz bırakıldı.
- %15,6'sının LGBTQ+ sorunları hakkında yazması veya okul projeleri yapması engellendi.
- %12,3'ünün LGBTQ+ sorunlarını simgeleyen kıyafetler giymesi/ takılar, rozetler takması yasaklandı.

Bunlara ek olarak, araştırmamıza katılan LGBTQ+ öğrencilerin çoğu, müfredat dışı etkinliklerinin okulun ayrımcı politikaları veya uygulamaları tarafından kendilerine sınırlandırıldığını iletti:

- LGBTQ+ öğrencilerin %16,6'sının müfredat dışı etkinliklerde LGBTQ+ sorunları hakkında yazması veya konuşması,
- %12,3'ünün bir topluluk oluşturması veya tanıtması,
- %11,3'ünün, kendilerini LGBTQ+ olarak tanımladıkları için spor koçları tarafından spor aktivitelerine katılması engellendi.

LGBTQ+ öğrencileri son derece olumsuz etkileyen ve onların okul hayatına LGBTQ+ olmayan öğrenciler kadar bütüncül ve eksiksiz katılımını engelleyen böylesi ayrımcı politika ve uygulamalarla bazı okullar, LGBTQ+ konularının ve hatta bazı durumlarda LGBTQ+ öğrencilerin varlığının dahi okul ortamına uygun olmadığı mesajını veriyor. (Raporun Hasmane Okul İklimi: Eğitim Çıktıları ve Psikolojik İyi Oluş bölümüne bakın). Okulların kapsayıcı ve çeşitli kimlikleri onaylayıcı alanlar olduğunun teminatı, LGBTQ+ öğrencileri hedefleyen ve onları orantısız bir şekilde etkileyen politika ve uygulamaları ortadan kaldırmaktan geçecektir.

Şekil 1.29 LGBTQ+ Öğrencilerin Okullarında Ayrımcı Uygulama ve Pratiklere Maruz Bırakılma Oranları



HASMANE OKUL İKLİMİ: BAŞARI ORANLARI VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ

Okul İklimi ve Başarı Oranları

Eğitime Dair Gelecek Tahayyülleri: Çalışmamızda, okul iklimi ile başarı oranları arasındaki ilişkiyi incelemek adına, öğrencilere liseyi tamamlama aruzlarına ve gelecekteki yüksek öğrenim tahayyüllerine dair sorular yönelttik.

Liseyi Bitirme Hedefleri: Araştırmamıza katılan LGBTQ+ öğrencilerin büyük çoğunluğu (%93,8) liseden mezun olmayı planladığını, %5,3'ü mezun olup olmayacağından emin olmadığını ve %0,9'u mezun olmayı düşünmediğini belirtmiştir. Daha küçük yaştaki LGBTQ+ öğrencilerin ise lise mezuniyetine dair daha şüpheli yaklaştıklarını gözlemledik.[84] Bu araştırma bağlamında, 2021'de NSCS'nin yalnızca okula devam eden öğrencileri kapsadığına dikkat çekmek önemlidir. 2020–2021 eğitim öğretim yılı öncesinde okulu bırakmış olan gençler araştırmanın örneklemine dahil değildir.

Liseyi bitirmeyi planlamayan veya bu konuda emin olmayan LGBTQ+ öğrencilere Genel Eğitim Diploması (GED) veya benzeri bir eşdeğer diploma alma konusundaki görüşlerini sorduk. Öğrencilerin çoğunluğu (%72,3) GED alıp alamayacaklarından emin değillerdi. %21,4'ü bir genel eğitim derecesi almayı planladıklarını, %6,2'si ise böyle bir planları olmadığını söylemiştir. Öğrenci kitleleri arasında lise denklik sertifikası üzerine yapılan bazı araştırmalar, GED denkliklerinin lise diplomalarıyla aynı eğitim kazanımlarını içermediğini göstermektedir.[85] Bununla birlikte, GED almayı planlayan öğrencilerin çoğunluğu (%58,3) bir tür lise sonrası eğitime devam etmeyi amaçladıklarını da söylemiştir.[86] LGBTQ+ öğrencilerin liseden mezun olmamaları durumunda eğitim ve kariyer planlarının nasıl engellenebileceğini daha iyi anlamak için daha fazla araştırma gereklidir.

LGBTQ+ Öğrencilerin Liseden Mezun Ol(a)mama Nedenleri: Liseyi bitirmeyi düşünmediğini belirten ya da mezun olup olmayacağından emin olmayan öğrencilere okulu bırakma nedenlerini sorduk. Bu öğrenciler, mezun olamamak için birçok neden sunmuştur. Tablo 1.3'te gösterildiği gibi, öğrencilerin büyük çoğunluğu depresyon, anksiyete, ya da stres (liseyi bırakma nedenlerini paylaşan öğrencilerin %92,3'ü) ve üçte ikisi (%65,5) düşük notlar, çok sayıda devamsızlık veya mezun olmak için yeterli krediye sahip olamama gibi akademik nedenler bildirmiştir. Bu öğrencilerin yaklaşık yarısı (%51,5) ise taciz/ saldırıya maruz bırakılma, destekleyici ve kapsayıcı olmayan akran ve eğitimciler ve cinsiyet kimlikleriyle uyumlu tuvalet/soyunma odaları gibi alan kullanımına ilişkin kısıtlamalar içeren düşmanca bir okul iklimini okul bırakma sebepleri olarak göstermiştir.

Öğrencilerin bildirdiği ruh sağlığına yönelik problemlerinin ve akademik endişelerinin, düşmanca bir okul ortamına maruz bırakılmalarından kaynaklı olması mümkündür. Okulda yaşatılan hak ihlalleri, öğrencilerin ruh sağlığını [87] ve başarı oranları olumsuz bir biçimde etkiler.[88] Ayrıca, kendini okul ortamında güvende hissedememe hali, öğrencilerin devamsızlık yapmasına, okuldan kaçmasına neden olur. Okulda kaçan öğrencilerin disiplin cezalarına çarptırılma, okuldan atılma [89] gibi risklerle karşı karşıya kalma olasılıkları vardır.

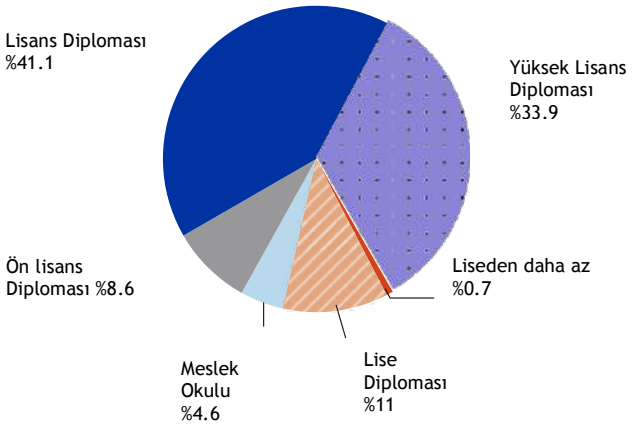
Tablo 1.3 LGBTQ+ Öğrencilerin Liseyi Bitirme Konusunda isteksiz Olma/Emin Olamama Sebepleri (s = 1244)

	Yüzdeler
Psikolojik İyi Oluşlarına Dair Endişeler (Örn. Depresyon, anksiyete)	92.3%
Akademik Endişeler	65.4%
Kötü Notlar	62.7%
Devamsızlık	28.8%
Yetersiz Ders Kredisi	28.1%
Düşmanca Okul İklimi	51.5%
Kapsayıcı Olmayan Akranlar	38.4%
Taciz	34.0%
Destekleyici Olmayan Eğitimciler	27.0%
Kapsayıcı Olmayan Okul Politikaları/ Uygulamaları	31.4%
COVID	49.5%
Çevrim içi eğitime dair zorluklar	39.5%
Pandemi kaynaklı zorluklar	29.4%
Gelecek Planlar için Lise Diplomasının Zorunlu Olmaması	25.2%
Aile Sorumlulukları (Örn. Çocuk bakımı, çalışma zorunluluğu)	15.8%
Diğer (Örn. Motivasyon eksikliği, destekleyici olmayan aile)	7.6%

Katılımcılara birden fazla cevap verme hakkı tanınmıştır. Bu nedenle yüzdelerin toplamı 100'e eşit olmayabilir.

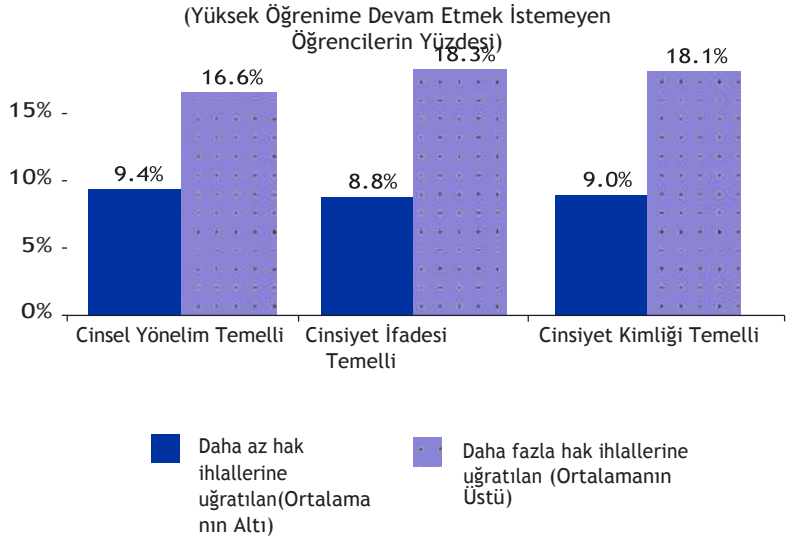
Okul İklimi ve Geleceğe Dair Eğitim Tahayyülleri: Şekil 1.30'da görüldüğü gibi, lise sonrası eğitime dair tahayyülleri sorulduğunda, LGBTQ+ öğrencilerin %41,1'i bir lisans derecesi, %33,9'u da lisans üstü bir eğitim derecesi hedeflediklerini belirtmiştir. Öğrencilerinin yalnızca %11,8'i herhangi bir türde orta öğretim sonrası eğitim almayı planlamadığını iletmiştir.

Şekil 1.30 LGBTQ+ Öğrencilerin Eğitim Tahayyülleri



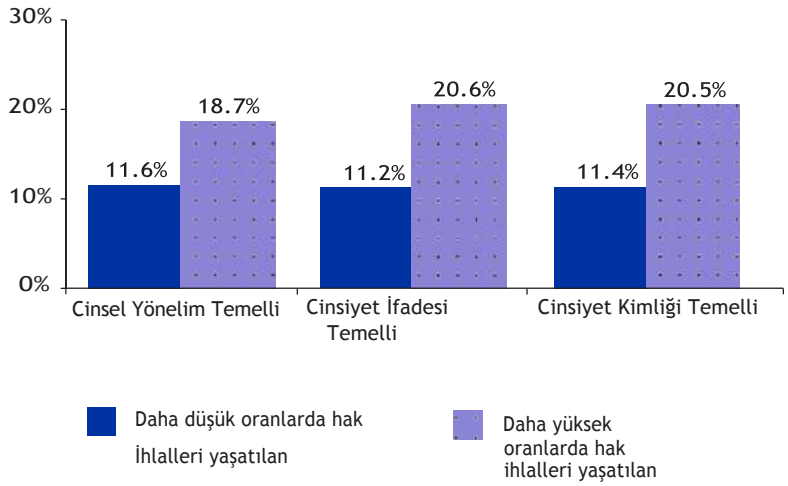
Okulda cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ kimliği temelli hak ihlallerine maruz bırakılmak, öğrencilerin eğitime dair duydukları hevesi kırabilir. Şekil 1.31'de görüldüğü üzere, okula yüz yüze veya hibrit ortamlarda devam eden öğrenciler arasında, cinsel yönelim temelli sistematik hak ihlallerine maruz bırakılan LGBTQ+ öğrencilerin lise sonra yüksek öğrenme devam etme istekleri daha düşük oranlarda ayrımcılığa uğratılan akanlarına kıyasla daha azdır. (%16,6'ya karşılık %9,4). Cinsiyet ifadesine/kimliğine dayalı hak ihlallerin maruz bırakılan öğrenciler arasında da bu oran ciddi bir fark göstermektedir (sırasıyla %18,3'e karşılık %8,8 ve %18,1'e karşılık %9,0)). [90]

Şekil 1.31 Eğitim Tahayyülleri ve Hak İhlallerine Maruz Bırakılma



Şekil 1.32'de görüldüğü üzere, okula çevrimiçi ortamlarda devam eden LGBTQ+ öğrenciler arasında sistematik tacize maruz kalanların daha düşük oranlarında hak ihlalleri yaşatılan akranlarına kıyasla eğitime dair arzu ve beklentileri daha düşük oranlarda karşımıza çıkmaktadır. [92]

Şekil 1.32 **Eğitim Tahayyülleri ve Çevrimiçi Hak İhlallerine Maruz Bırakılma**
(Yüksek Öğrenime Devam Etmek İstemeyen Öğrencilerin Yüzdesi)



Okul Ortamı ve Akademik Başarı: Düşmanca bir okul ortamı, öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Tablo 1.4'te görüldüğü üzere, cinsel yönelimleri, cinsiyet ifadeleri/ kimlikleri temelli daha yüksek oranlarda yüz yüze ve çevrimiçi hak ihlallerine uğratılan LGBTQ+ öğrencilerin GNO (Genel Not Ortalama)'ları, daha az taciz ve saldırıya maruz bırakılan akranlarına kıyasla kayda değer ölçüde daha düşüktür. Örneğin, cinsiyet ifadesi temelli sistematik hak ihlallerine maruz bırakılan LGBTQ+ öğrencilerin genel not ortalaması 2,76 iken, daha düşük oranlarda ihlallere maruz bırakılan öğrencilerinin not ortalaması 3,17'dir (bkz. Tablo 1.4).[93] Tablo 1.4'te görüldüğü gibi, ayrımcılığa maruz bırakılmak, derslerdeki başarısızlıkla doğrudan ilişkilidir .[94]

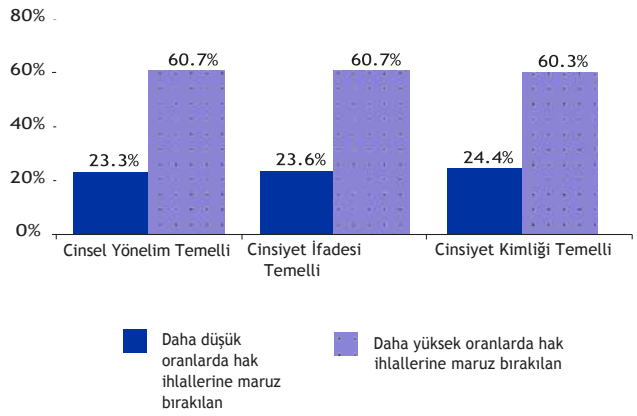
Yüz Yüze Hak İhlallerine Maruz Bırakılan	Düşük Oranlarda	Yüksek Oranlarda
Cinsel Yönelim Temelli	3.15	2.83
Cinsiyet İfadesi Temelli	3.17	2.76
Cinsiyet Kimliği Temelli	3.17	2.76
Çevrimiçi Hak İhlallerine Maruz Bırakılan	Düşük Oranlarda	Yüksek Oranlarda
Cinsel Yönelim Temelli	3.03	2.67
Cinsiyet İfadesi Temelli	3.05	2.55
Cinsiyet Kimliği Temelli	3.05	2.56
LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcılığa Maruz Bırakılan	Ayrımcılığa Maruz Bırakılan	Ayrımcılığa Maruz Bırakılmayan
	2.92	3.20

Yukarıdaki bulgular bizler LGBTQ+ öğrencilerin başarılı olmalarını engelleyen önyargıları azaltmanın ve onların var oluşlarını onaylayan ortamlar yaratmanın önemini bir kez daha göstermektedir. Eğitime dair istek ve beklentileri azalan, başarı oranları düşük olan LGBTQ+ öğrencilerle özel olarak ilgilenilmeli ve bu durumlara yol açan okul ortamı bileşenleri iyileştirilmelidir.

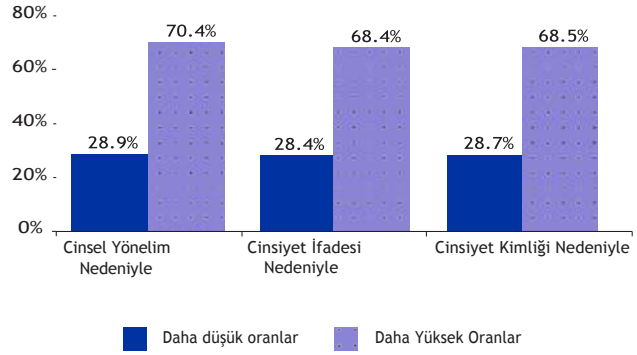
Okul Ortamı ve Devamsızlık: Bir öğrencinin maruz bırakıldığı hasmane iklim, onun eğitim hakkını baltalar. Okulda sistematik olarak taciz veya saldırıya maruz bırakılan öğrenciler, okula gitmeyerek

bu yıkıcı deneyimden uzak durmaya çalışır. Dolayısıyla bu öğrencilerin okula devamsızlık oranları artar. Şekil 1.33 ve 1.34'te görüldüğü gibi, okul ortamında cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi /kimliği temelli yoğun bir biçimde yüz yüze ve çevrimiçi hak ihlallerine maruz bırakılan LGBTQ+ öğrencilerin için okula devamsızlık yapma oranları diğer LGBTQ+ akranlarına kıyasla neredeyse iki kat daha fazladır. Okulda sistematik ayrımcılığa maruz bırakılan LGBTQ+ öğrencilerin, kendilerini güvende hissetmedikleri okula devamsızlık yapma oranları, diğer LGBTQ+ akranlarıyla kıyasla çok daha fazladır (%43,3'e karşılık %16,4).[96]

Şekil 1.33 Güvenlik Endişesi Ve Hak İhlalleri Nedeniyle Okula Devamsızlık
(Geçen ay en az bir gün okula devamsızlık yapan öğrencilerin yüzdesi)



Şekil 1.34 Çevrimiçi Ortamda Güvenlik Endişesi ve Hak İhlalleri Nedeniyle Okula Devamsızlık
(Geçen ay en az bir gün okula devamsızlık yapan öğrencilerin yüzdesi)



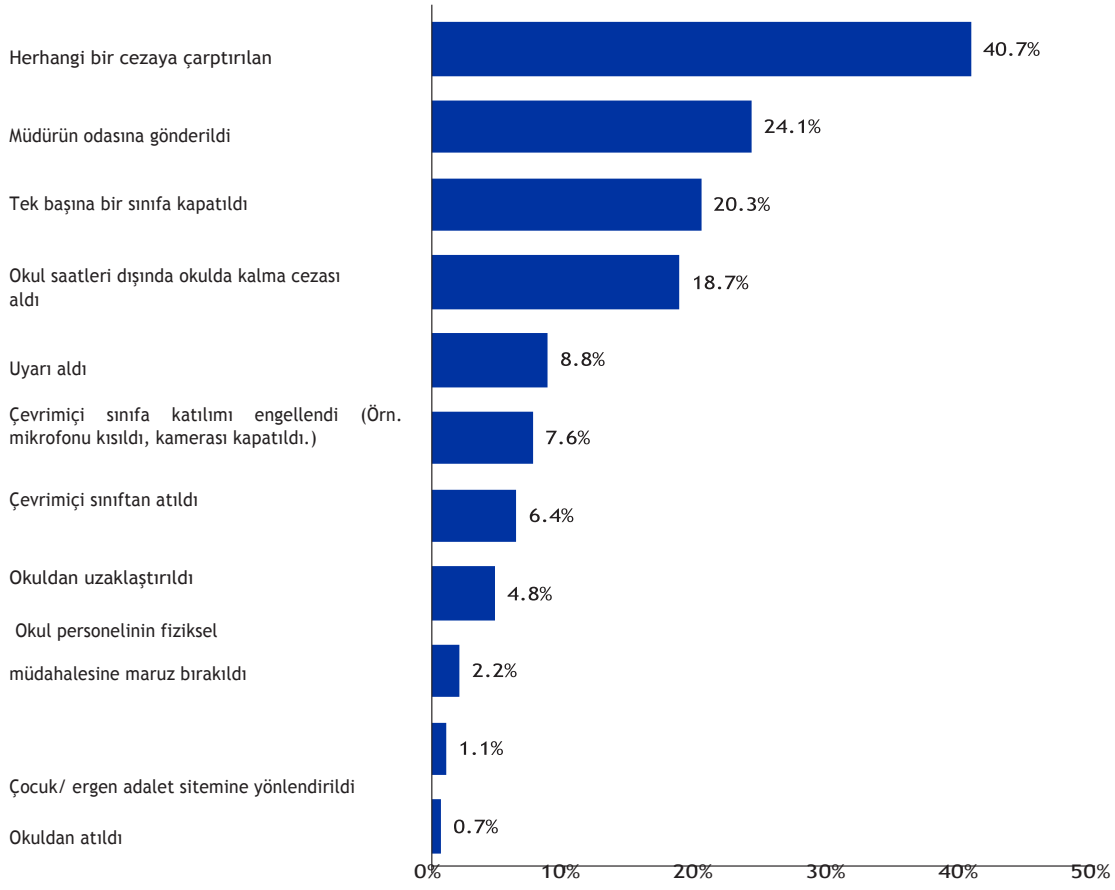
Okul Ortamı ve Disiplin

Sert ve dışlayıcı disiplin mekanizmalarının devreye sokulması son 30- 40 yıllık süreçte gittikçe artan bir pratik olmuştur.[97] Başlangıçta öğretmenleri ve öğrencileri korumak için hayati önem taşıma[98] vurgusuyla çerçevelenen bu disiplin politikaları, birçok kişiye göre okul ortamını gereğinden fazla şekillendirmekte ve öğrencileri okuldan uzaklaştırmaktadır. [99] Sert disiplin mekanizmalarının bu denli belirleyici olma hali, öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarını doğrudan etkilemiş ve gençleri çocuk adalet kurumları gibi eğitim desteklerinin ve fırsatlarının daha az olduğu alternatif ortamlarda bir arayışa sürüklemiştir. [100] Dışlayıcı okul disiplini pratiklerinin yaygınlaşması, bu durumun LGBTQ+ gençler üzerindeki etkisine dair artan bir endişeyle karşılanmasına neden olmuştur.[101] Hem yüksek akran zorbalığı oranları hem de kasıtlı veya kasıtsız olarak LGBTQ+ öğrencileri hedef alan okul politikaları, öğrencilerin okulla kurdukları iletişimi baltalamakta ve disiplin yaptırımlarına maruz bırakılma oranlarını arttırmaktadır.

Disiplin Cezaları: Bu çalışmada yer alan öğrencilerin üçte birinden fazlası (%40,7) bir noktada disiplin cezasına maruz bırakıldıklarını bildirmiştir. Verilen disiplin cezaları, müdürün odasına gönderilmek, bir sınıfta veya koridorda tek başına tecrit edilmek ve okul günleri/ saatleri dışında okulda kalmaya zorlanmak gibi uygulamalar içermektedir. (bkz. Şekil 1.35). LGBTQ+ öğrencilere verilerin cezaların bir kısmı ise onları okuldan uzaklaştırmak ve okuldan atmak olmuştur. (ayrıca bkz. Şekil 1.35).

Herhangi bir disiplin cezasına çarptırılma oranları öğrenme ortamına bağlı olarak kayda değer bir farklılık göstermemiştir. Ancak, çevrimiçi öğrenme ortamına özgü belirli disiplin cezaları ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi veya hibrit ortamlarda bulunan bazı LGBTQ+ öğrenciler, sınıfa çevrimiçi katılımlarının kısıtlanması gibi cezalara çarptırılmışlardır. Şekil 1.35'te de gösterildiği gibi, öğrencilerin %7,8'i çevrimiçi katılımlarının kısıtlandığını ve %5,4'ü çevrimiçi sınıftan çıkarıldığını bildirmiştir. Okuldaki disiplin cezaları, ceza ya da çocuk adalet sistemleriyle temasa kadar gidebilir ve öğrencilerin bir göz altı merkezinde tutuklanma ve hapis yatmalarıyla dahi sonuçlanabilir. LGBTQ+ öğrencilerin çok küçük bir kısmı (%1,1) bize bu sistemlerle temas kurulduğunu bildirmiştir.

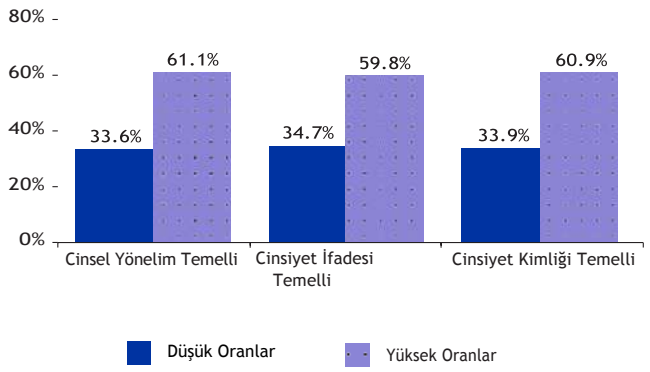
Şekil 1.35 Disiplin Cezalarına Çarptırılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi



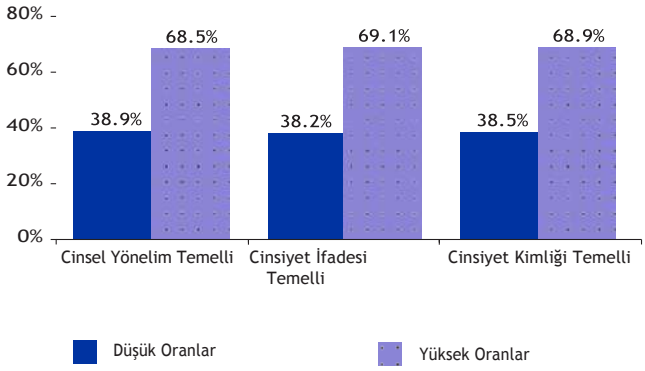
LGBTQ+ gençlerin sistematik hak ihlallerine maruz bırakılma oranları ve ayrımcı okul politikaları, onları okul yetkilileriyle istemedikleri bir etkileşime zorlayabilir ve disiplin cezası alma risklerini artırabilir. Bu nedenle, hak ihlallerine maruz bırakılmanın daha fazla disiplin yaptırımlarına uğratılmayla ilişkisini bir sonraki kısımda irdelemek istiyoruz.

Taciz ve Saldırıya Maruz Bırakılma ve Disiplin Cezaları: Cinsel yönelim, cinsiyet kimliği/ ifadesi temelli sistematik hak ihlallerine maruz bırakılan LGBTQ+ gençlerin disiplin cezasına çarptırılma oranları diğer LGBTQ+ aklanlarına kıyasla önemli ölçüde daha yüksektir. [102] Şekil 1.36 ve 1.37'de görüldüğü gibi, hak ihlallerine maruz bırakılma ve disiplin cezası arasındaki doğru orantı, öğrencilerin yüz yüze veya çevrimiçi ortamlarda olmalarından bağımsız bir şekilde benzer işlemiştir. Örneğin, 2020-2021 akademik yılının herhangi bir noktasında yüz yüze okul ortamında bulunan LGBTQ+ öğrenciler arasında, cinsel yönelim temelli daha fazla hak ihlaline uğratılan öğrencilerin %61,1'i aynı zamanda disiplin cezasına da çarptırılırken, daha düşük oranlarda hak ihlallerine maruz bırakıldıklarını ileten öğrencilerde bu oran %33,6'dır. Benzer bir biçimde, çevrimiçi ortamlarda bu kıyaslama üzerinden gördüğümüz oranlar %68,5'e karşılık %38,9'dur.

Şekil 1.36 Yüz Yüze Eğitim Alanlarında Hak İhlallerine Maruz Bırakılma ve Disiplin Cezasına Çarptırılma
(Geçen Sene Herhangi bir Disiplin Cezasına Çarptırılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 1.37 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Hak İhlallerine Uğratılma ve Disiplin Cezaları
(Geçen Sene Herhangi Bir Disiplin Cezasına Çarptırılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Okula Devamsızlık ve Disiplin Cezaları: Kendilerini güvenli bir okul ortamında hissedemeyen gençler haliyle okuldan uzak kalmanın yollarını ararlar ve bu da potansiyel disiplin cezalarıyla karşı karşıya bırakılmalarına yol açar. Okulda kaygı düzeylerinin artması sebebiyle okula gitmeyen/ okuldan kaçan öğrencilerin, disiplin cezasına çarptırılma oranlarının daha yüksek olduğunu gözlemledik.[103] Kendini güvende hissedemediği için okula devamsızlık yapan/okuldan kaçan öğrencilerin %55,9'u bir tür disiplin cezasıyla karşı karşıya kalırken, okuldan kaçma nedenleri güven ve kaygı endişesi olmayan öğrenciler için disiplin cezası oranları %33,5'tir.

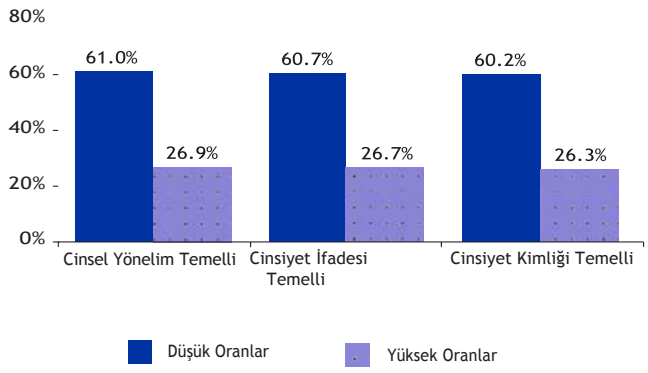
Ayrımcı Politikalar ve Disiplin Cezaları: Bu raporun Okullarda LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcılık bölümünde tartışıldığı gibi, bazı okulların LGBTQ+ gençleri haksız yere hedef alan ve onları disiplin cezaları açısından daha büyük bir riske maruz bırakan resmi politikaları veya resmi olmayan uygulamaları vardır. Örneğin, atanmış cinsiyete dayalı bir kıyafet yönetmeliği, transseksüel veya nonbinary öğrencinin atanmış cinsiyetine göre "uygunsuz" olduğu düşünülen giysiler giydiği için disiplin cezası almasına neden olmaktadır. Ayrıca, daha önceki bölümde de belirtildiği gibi, araştırmamızdaki bazı öğrenciler, LGBTQ+ olmayan akranları arasında benzer şekilde cezalandırılmayan ihlaller nedeniyle disiplin cezalarına maruz bırakıldıklarını da bildirmişlerdir (Örn. LGTBQ+ çiftlerin okulda el ele tutuşmak ve öpüşmek gibi davranışlarda bulunduklarında heteroseksüel akranlarına kıyasla daha sert cezalara çarptırılması). Ayrımcılık ve disiplin cezaları arasındaki ilişkiyi incelediğimizde, okulda ayrımcı politikalara ve uygulamalara maruz bırakılan LGBTQ+ öğrencilerin daha fazla disiplin cezası oranları bildirdiklerini gördük. Okulda yoğun bir ayrımcılığa maruz bırakılan LGBTQ+ gençlerin %51,2'si disiplin cezasına çarptırılırken, daha düşük oranlarda ayrımcılığa maruz bırakılan öğrencilerde bu oran %26,2 olarak karşımıza çıkmaktadır.[104]

Bu bulgular, cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ kimliği temelli ayrımcı okul politikalarına ve uygulamalarına maruz bırakılmanın daha yüksek oranda disiplin cezasına yol açabileceğinin kanıtıdır. LGBTQ+ öğrencilere yönelik disiplin eşitsizliklerini azaltmak için okul personelini daha iyi eğitmeleri ve disiplin mekanizmalarını LGBTQ+ bir biçimde yeniden düzenlemeleri gerekmektedir.

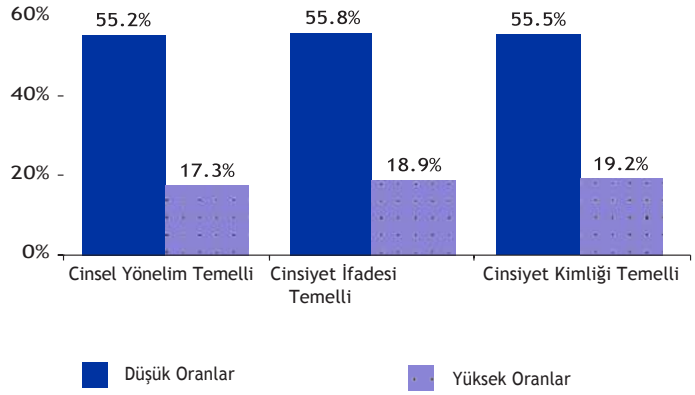
Okul Ortamı ve Aidiyet Hissi

Öğrencilerin kabul gördüklerini ve kapsandıklarını hissedebilmeleri, okul ortamına dair son derece olumlu bir göstergesidir ve daha yüksek akademik motivasyon ve daha yüksek akademik başarı gibi bir dizi eğitimsel süreç ve sonuçla doğrudan ilişkilidir.[105] LGBTQ+ karşıtı ayrımcılığın kaçınılmaz bir sonucu olarak, LGBTQ+ öğrenciler okuldaki topluluğa karşı aidiyet duygusu geliştiremeyebilir. Araştırmamızda, cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/kimliği temelli sistematik hak ihlallerine uğratılan öğrencilerin okula aidiyet hislerinin daha düşük olduğunu gördük.[106]Şekil 1.38'de görüldüğü gibi, cinsel yönelim temelli hak ihlallerine maruz bırakılan öğrencilerin okula aidiyet hisleri daha düşük oranlarda hak ihlallerine maruz bırakılan LGBTQ+ akranlarına kıyasla çok daha azdır (%26,9'a karşılık % 61). Bener oranları çevrim içi bağlamda da[107] [108]Şekil 1.39'da görmekteyiz.

Şekil 1.38 **Hak İhlallerine Maruz Bırakılma ve Okula Aidiyet Hissi**
(Okula Aidiyet Duygusu Besleyen LGBTQ+ Öğrencilerin Oranı)



Şekil 1.39 Çevrimiçi Hak İhlallerine Maruz Bırakılma ve Okula Aidiyet Hissi
(Okula Aidiyet Duygusu Besleyen LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Okul İklimi ve Psikolojik İyi Oluş

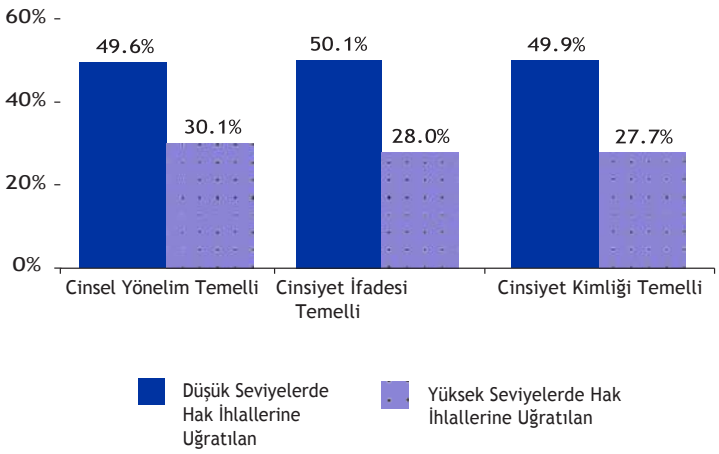
Önceki araştırmalar, okulda tacize veya saldırıya maruz bırakılmanın öğrencilerin ruh sağlığı ve özsaygısı üzerinde olumsuz etkiler bırakacağını göstermiştir[109].Bu durum, tacize maruz bırakılma olasılıklarının daha fazla olması nedeniyle LGBTQ+ öğrenciler bağlamında daha fazla endişe vericidir.[110] Bu doğrultuda, okul ortamında (yüz yüze veya çevrimiçi) saldırıya maruz bırakılmanın benlik saygısı[111] ve depresyon ile ilişkisini inceledik.[112]

Bu konuda yürütülen araştırmalar, LGBTQ+ gençlerin akranlarına kıyasla daha fazla intihar düşüncesi içinde olduklarını ve okuldaki hak ihlallerinin bu düşünceleri arttırdığını göstermiştir.[113]

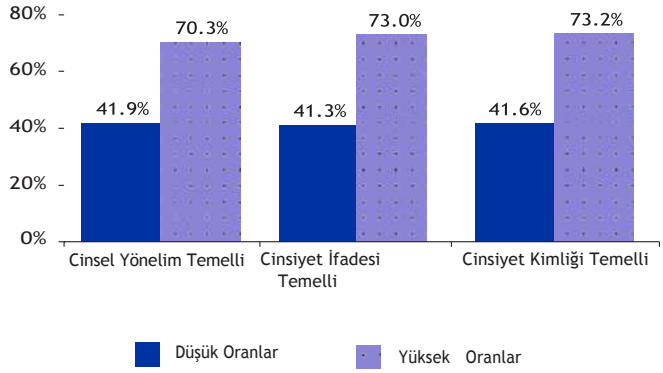
Cinsel yönelim, cinsiyet kimliği/ ifadesi temelli okulda sistematik hak ihlallerine maruz bırakılan LGBTQ+ öğrenciler daha düşük oranlarda hak ihlallerine uğratılan akranlarına kıyasla daha düşük benlik saygısına (bkz. Şekil 1.40)[114] ve daha yüksek depresyon seviyelerine[108] (bkz. Şekil 1.41)[115] sahiptir ve maalesef intihara daha meyillidir.[116]. Çevrimiçi ortamlardaki öğrenciler bağlamında da, (bkz. Şekil 1.42 ve Şekil 1.43) benzer oranlar görülmüştür. [117] [118] [119]

Ayrımcılık ve ötekileştirmenin de LGBTQ+ öğrencilerin psikolojik durumları üzerindeki olumsuz etkileri ortaya konmuştur.[120] Şekil1.44 bu bağlamda, öğrencilerin benlik saygısı ve depresyon seviyelerini göstermektedir. [121] [122]

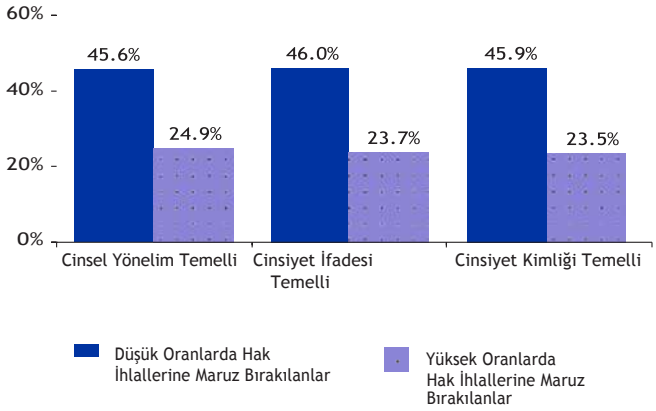
Şekil 1.40 Hak İhlallerine Maruz Bırakılma ve Öz Saygı
(Daha Yüksek Düzeylerde Öz Saygısı Olduğunu Belirten LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



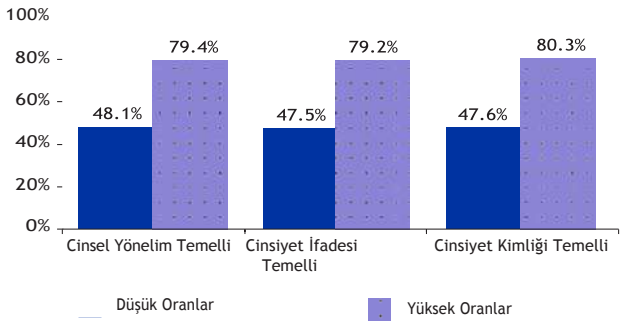
Şekil 1.41 Yüz Yüze Hak İhlalleri ve Depresyon Seviyeleri
(Daha Yüksek Oranlarda Depresyon Seviyeleri Bildiren Öğrencilerin Yüzdesi)



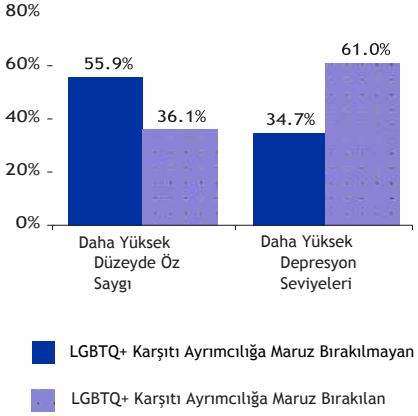
Şekil 1.42 Çevrimiçi Hak İhlalleri ve Öz Saygı
(Daha Yüksek Düzeylerde Öz Saygısı Olduğunu İleten Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 1.43 Çevrimiçi Hak İhlalleri ve Depresyon Seviyeleri
(Daha Yüksek Oranlarda Depresyon Seviyeleri Bildiren Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 1.44 LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Uygulama ve Politikalara Maruz Bırakılma, Öz Saygı ve Depresyon
(Daha Yüksek Seviyelerde Öz Saygı ve Depresyon Bildiren Öğrencilerin Yüzdesi)



Sonuç

Bu bölümdeki bulgular, hak ihlallerinin okul ortamını LGBTQ+ öğrenciler için nasıl düşmanca bir hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Sistematik bir biçimde hak ihlallerine ve ayrımcılığa maruz bırakılan LGBTQ+ öğrencilerin eğitime dair daha az hedefleri, daha düşük not ortalamaları ve okula daha fazla devamsızlıkları olduğu ortaya çıkan bulgularımız arasındadır. Ayrıca, LGBTQ+ öğrencilerin, okuldan atılmaya ve dahası olayların ceza sistemlerine intikal etmesine kadar varan okuldaki disiplin cezalarına çarptırılma oranların da yüksek olduğunu görüyoruz.[124] Bu bulgular, hasmane bir okul ikliminin LGBTQ+ öğrencilerin okula aidiyet duygularını zedelediğini ve psikolojilerini olumsuz etkilediğini de ortaya koymaktadır. LGBTQ+ öğrencilere destekleyici öğrenme ortamları ve eşit eğitim fırsatları sağlanması için hem hak ihlallerini önlemek hem de hak ihlalleri ortaya çıktığında doğru müdahale pratiklerini geliştirmek, ayrımcı okul politika ve uygulamalarını ortadan kaldırmak için daha fazla çalışılmalıdır. Okuldaki iklimi iyileştirmek LGBTQ+ gençlerin daha iyi bir ruh haline sahip olmalarını ve okul içinde ve dışında kendilerini daha iyi gerçekleştirebilmelerini sağlayacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM:

OKULLARDAKİ KAYNAKLAR VE DESTEK MEKANİZMALARI

OKULLARDAKİ KAYNAK VE DESTEKLERİN MEVCUDİYETİ

Kaynakların ve desteklerin mevcudiyeti, LGBTQ+ öğrenciler için okul ikliminin bir diğer önemli boyutudur. Öğrenciler için daha güvenli bir ortam ve daha olumlu okul deneyimleri sağlamaya yardımcı olabilecek birkaç temel kaynak vardır: 1) LGBTQ+ öğrencilerin sorunlarını ele alan öğrenci kulüpleri 2) LGBTQ+ öğrencileri destekleyen okul personeli 3) LGBTQ+'ları kapsayan müfredat materyalleri ve 4) Zorbalık karşıtı politikalar ve transseksüel ve nonbinary öğrencileri kapsayan ve destekleyen politikalar.[125] Araştırmamızda bahsi geçen bu dört temel kaynağın LGBTQ+ öğrenciler için mevcudiyetini inceledik.

Destekleyici Öğrenci Kulüpleri

Ders dışı etkinliklere katılım, akademik başarıyı ve okula aidiyet hissini olumlu anlamda etkiler.[126] Genellikle Gey-Heteroseksüel İttifakları veya Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik İttifakları (TCİ'ler) olarak bilinen LGBTQ+ öğrenciler için destekleyici öğrenci kulüpleri, özellikle LGBTQ+ öğrencilere aksi bir senaryoda hasmane bir ortam olabilecek okul iklimini daha güvenli kılar ve onlara varoluşlarının onaylandığı bir alan açar.[127] TCİ'ler ayrıca öğrencilere sorumluluk alma fırsatları sunar ve okulda olumlu dönüşümler yaratmak için potansiyel yollar sağlar.[128] Araştırmamızdaki LGBTQ+ öğrencilerin yalnızca üçte biri (%34,8), okullarında aktif bir TCİ veya benzeri bir öğrenci kulübü olduğunu bildirmiştir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise öğrencilerin %17,9'u normal şartlarda okulda bir TCİ olacağını ancak COVID-19 ile ilgili aksaklıklar nedeniyle bu yıl topluluğun bir araya gelemediğini bildirmiştir. Okullarında TCİ olan LGBTQ+ öğrencilerin yaklaşık yarısı (%47,8) kulübün toplantılarına aktif olarak katıldıklarını bildirmiş ve yaklaşık dörtte biri (%26,9) toplantılara düzenli olarak katıldıklarını söylemiştir ("sık " veya "çok sık"). Ayrıca, yaklaşık dörtte biri (%24,6) kulüplerinde lider veya yetkili pozisyonlarında yer almıştır (bkz. Tablo 2.1).

Tablo2.1. TCİ'lerin Mevcudiyeti ve TCi'lere Katılım

Okullarında Aktif Bir TCi Olan	Yüzdeler
Var	34.8%
Yok	65.2%
TCİ Toplantılarına Katılım Sıklığı	
Çok sık	19.9%
Sık	7.0%
Bazen	9.2%
Nadiren	11.6%
Hiç	52.2%
TCİ'de Aktif Bir Rol Alma	
Evet	24.6%
Hayır	75.4%

TCİ'lerin erişilebilirliği, öğrenme ortamlarına göre farklılıklar göstermiştir. Okula yalnızca yüz yüze katılan LGBTQ+ öğrenciler için topluluklarının var olma oranları, yalnızca çevrimiçi olarak katılanlara ve hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak katılanlara göre daha düşüktür (sırasıyla %26,5'e karşı %36,8 ve %35,6).[129] Ancak, raporun Yöntemler Bölümü'nde tartışıldığı gibi, çevrimiçi ve yüz yüze eğitime kıyasla öğrenme ortamının türü, okul özelliklerine, yani okul türü, bölge ve yerel bağlama göre

farklılık göstermiştir . Okul özelliklerinin tarihsel olarak LGBTQ+ okul desteklerinin mevcudiyetiyle ilişkili olduğu göz önüne alındığında,[130] TCİ'lerin mevcudiyetindeki bu farklılıkların okul özellikleri ile ilgili olduğu aşikardır. Bu bilgiyi hesaba kattığımızda, TCİ'lerin erişilebilirliği açısından üç tür öğrenme ortamı arasında hiçbir fark yoktur.[131] Ancak, yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki LGBTQ+ öğrencilerin TCİ'lere katılma olasılıkları, okul özelliklerini dikkate aldıktan sonra bile, diğer iki tür öğrenme ortamındaki LGBTQ+ öğrencilere göre daha düşüktür.[132] Muhtemeldir ki, okullar çevrimiçi ortama geçtiğinde öğrenci kulüplerinin buluşmaya devam etmesi için alternatif yollar aradılar, ancak öğrenciler, öğrenci kulüpleri toplantılarına yüz yüze katılmak yerine çevrimiçi olarak katılmaya daha az eğilimli olmuş olabilirler.

LGBTQ+ öğrencilerin neden okullarının TCİ'lerine dahil olup olmadıklarını inceleyen az sayıda araştırma vardır. TCİ çalışmamız, öğrencilerin bu kulüplere katılmamalarının ana nedenlerinin kişiler arası çatışmalar, program çakışmaları ve öğrencinin LGBTQ+ kimliği konusunda henüz açılmamış olması gibi nedenleri içerdiğini ortaya çıkarmıştır.[133] TCİ liderleri ve danışmanları, okullarında TCİ katılımının önündeki potansiyel engelleri değerlendirmeli ve toplantılarının erişilebilir olmasını sağlamak için adımlar atmalıdır. En iyi uygulamalar hakkında daha fazla bilgi TCİ Çalışması En İyi Uygulamalar raporunda bulunabilir.[134]

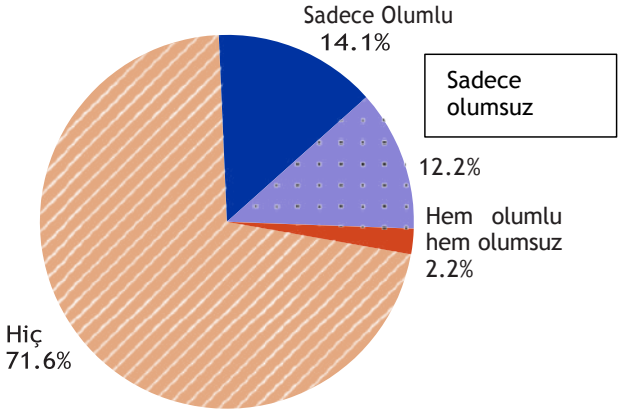
Kapsayıcı Müfredat Kaynakları

LGBTQ+ öğrenci deneyimleri, müfredatta LGBTQ+ ile ilgili bilgilerin yer almasıyla da şekillenebilir. LGBTQ+ tarihi, hareketin önemli olayları ve olumlu rol modelleri hakkında bilgi edinmek, LGBTQ+ öğrencilerin derslere katılımını artırabilir ve LGBTQ+ topluluğu hakkında onlara değerli bilgiler sağlayabilir. Araştırmamızda yer alan öğrencilere okuldaki derslerinde LGBTQ+'lara dair bahsi geçen temsillere yer verilip verilmediğini sorduğumuzda öğrencilerin büyük bir kısmı (%71,6) derslerinin bu konuları içermediğini bildirmiştir (bkz. Şekil 2.1).

LGBTQ+ Kapsayıcı Eğitim Öğretime Erişim: LGBTQ+ konularının, derslerinin bir veya daha fazlasında tartışıldığını belirten öğrencilerin (%28,4) arasından %49,5'i konuların yalnızca olumlu bir şekilde ele alındığını, %43'ü yalnızca olumsuz bir şekilde ele alındığını ve %7,6'sı konuların hem olumlu hem de olumsuz olarak ele alındığını söylemiştir. Genel olarak, örneklemimizdeki tüm öğrencileri düşündüğümüzde, yalnızca %16,2'sinin LGBTQ+ insanların ve LGBTQ + meselelerinin olumlu temsillerini içeren bir eğitim aldığını görüyoruz. Tarih/Sosyal Bilgiler ve İngilizce, bu konuların kapsayıcı bir biçimde ele alınması bağlamında en sık karşımıza çıkan dersler olmuştur (bkz. Tablo 2.2).

Kapsayıcı eğitime erişim, öğrenme ortamlarına göre farklılık göstermektedir.[135] Karma veya yalnızca çevrimiçi olarak okula katılan öğrencilerin, okula yüz yüze devam eden öğrencilere kıyasla LGBTQ+ konularının derslerinin bir veya daha fazlasında olumlu bir şekilde tartışıldığını bildirme oranları daha yüksektir. Ayrıca, bölge, yerleşke ve okul türü (dini, özel veya devlet) dahil olmak üzere okul farklılıklarını hesaba kattığımızda bile, okula yalnızca yüz yüze devam eden öğrenciler, LGBTQ+ konularının olumsuz bir şekilde öğretildiğini bildirme oranları en yüksek olan grup olmuştur. Bu farklılıkların neden kaynaklı olduğunu henüz bilemiyoruz. Farklı öğrenme ortamlarının LGBTQ+ konularının müfredata olumlu anlamda dahil olması üzerindeki etkilerini anlamak için gelecekte yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyuyoruz. Çevrimiçi eğitim ortamının doğası gereği LGBTQ+ kapsayıcı müfredata daha elverişli bir şeyler barındırıyor olması şimdilik bizlere en makul gözüken açıklamadır.

Şekil 2.1 Müfredatta LGBTQ+ Temsilleri



Tablo 2.2 LGBTQ+ Olumlu Temsillerinin Derslerde Öğretilmesi

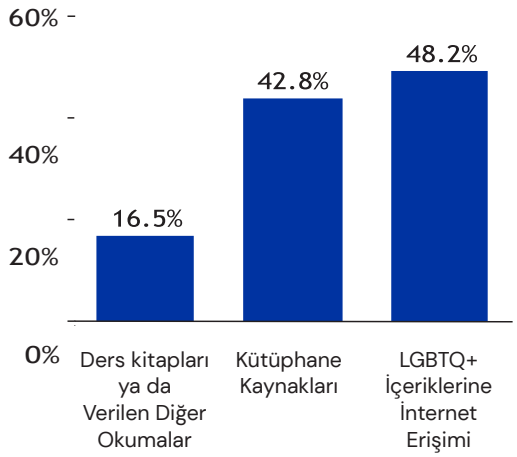
Ders	% Derslerinde Olumlu Temsiller Gören LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi (s = 3580)	% Soruya Cevap Veren LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi (s = 21922)
Tarih ya da Sosyal Bilgiler	62.3%	9.9%
İngilizce	39.2%	6.2%
Sağlık	20.6%	3.3%
Sanat	16.2%	2.6%
Müzik	13.8%	2.2%
Fen Bilgisi	12.4%	2.0%
Sosyal Bilimler	11.4%	1.9%
Yabancı Dil	8.4%	1.3%
Beden Eğitimi	5.6%	0.9%
Matematik	5.1%	0.8%
Diğer (Örn. Çok kültürlülük Çalışmaları, Seçmeli Dersler)	7.6%	1.2%

Okul Dışında LGBTQ+ Kapsayıcı Materyallere ve Kaynaklara Erişim

Öğrencilerin okulda öğrendiklerinin dışında, LGBTQ+ kapsayıcı içerik barındıran materyallere erişmeleri faydalı olacaktır. Örneğin, öğrenciler LGBTQ+ kişiler, LGBTQ+ tarihi ve hareketin önemli olayları hakkında bilgiler içeren ders kitaplarından yararlanabilirler. Öğretmenleri bu materyalleri doğrudan sınıfta ele almasa bile, öğrenciler kitaplardaki bu destekleyici içeriğe kendi başlarına çalışma zamanlarında erişebilirler. Öğrencilere ders kitapları veya kütüphane materyalleri gibi doğrudan sınıf eğitiminde yer almayan kapsayıcı materyal ve bilgilere erişim imkanlarını sorduğumuzda, yalnızca %0,4'ü bu konuların ders kitaplarının ve okumalarının birçoğunda yer aldığını ve %16,1'i yalnızca birkaçında yer aldığını bildirmiştir. Öğrencilerin doğrudan derslerde tartışılmayan LGBTQ+ temalarına ilişkin kaynaklara kütüphaneden ya da okul bilgisayarlarından erişebilme imkanlarını sorduğumuzda, birçok LGBTQ+ öğrencinin LGBTQ+ ile ilgili bu tür destekleyici müfredat kaynaklarına erişimi olmadığını gördük. Şekil 2.2'de gösterildiği gibi, okula yüz yüze devam eden her on öğrenciden dördü okul kütüphanelerinde LGBTQ+ tarihi gibi LGBTQ+ ile ilgili konularda kitap veya bilgi bulabileceklerini bildirmiştir (öğrencilerin %7,2'si birçok kaynak bulabileceklerini ve %35,6'sı sadece birkaç tanesini bulabildiğini iletmiştir).[138] Ayrıca okula bizzat giden ve okulda internet erişimi olan öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48,2) okul bilgisayarları aracılığıyla LGBTQ+ ile ilgili bilgilere erişebildiklerini söylemiştir.

Farklı öğrenme ortamlarındaki öğrenciler, LGBTQ+ materyallerine ve kaynaklarına farklı düzeylerde erişime sahiptir. Derslerde LGBTQ+ kapsayıcı öğretimle ilgili bulgularımıza benzer şekilde, okula yalnızca yüz yüze devam eden öğrenciler, hibrit veya yalnızca çevrimiçi okula devam eden öğrencilere kıyasla daha az LGBTQ+ içeriği barındıran ders kitabına veya diğer okumalara sahip olduklarını bildirmişlerdir.[139] Okula yüz yüze devam eden öğrencilerin, okul kütüphanelerinde ve okul interneti aracılığıyla LGBTQ+ kapsayıcı materyallere erişim oranları, yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamlarında olanlar ile hibrit öğrenme ortamlarında olanlar ile benzerdir.[140]

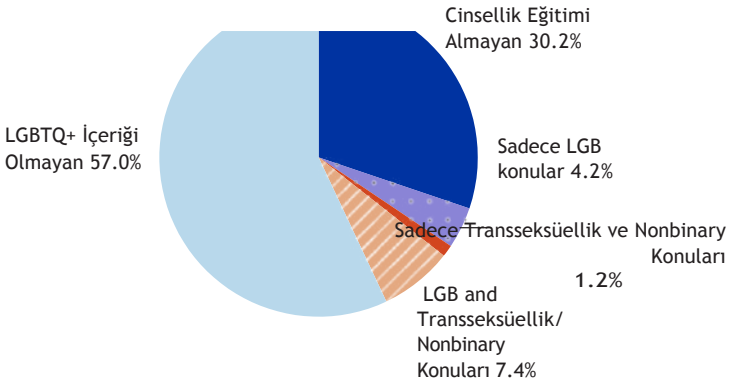
Şekil 2.2 LGBTQ+ Müfredat Kaynaklarının Mevcudiyeti



LGBTQ+ Kapsayıcı Cinsel Eğitime Erişim: Öğrencilere ayrıca okulda LGBTQ+ kapsayıcı bir cinsel eğitim alıp almadıklarını sorduk. Cinsel eğitim, LGBTQ+ kapsayıcılığı, doğum kontrolü, hamilelik, HIV ve diğer cinsel yolla edinilen enfeksiyonlar gibi konularda önemli bir bilgi edinme alanına dönüştürülebilir. Cinsel eğitim, genellikle sağlık derslerine dahil edilir. Daha önce belirttiğimiz gibi, LGBTQ+ gençlerin %20,6'sı sağlık derslerinde LGBTQ+ konularının olumlu temsillerinin öğretildiğini rapor etmiştir. Bu bulgunun yanı sıra, okullarda sağlık dersleri dışında gerçekleşen cinsel eğitime LGBTQ+ cinselliğinin dahil edilip edilmediğini özel olarak incelemek istedik.

Bir tür cinsel eğitim alan öğrencilerin üçte birinden azı (%29,6) LGBTQ+ konularının olumlu bir şekilde ele alındığını iletmiştir. Örneklemimizdeki tüm öğrenciler düşünüldüğünde, cinsel eğitim almayanlar da dahil olmak üzere, yalnızca %7,4'ü LGBTQ+ kapsayıcı cinsellik eğitimi almıştır. Bu eğitim hem LGB hem de transseksüel ve nonbinary cinselliğinin olumlu temsillerini içermektedir (bkz. Şekil 2.3). Cinsel eğitim derslerinin LGB cinselliğini olumlu bir şekilde kapsadığını ancak transseksüel ve nonbinary olma haline dair bir bilgi içermediğini söyleyen öğrencilerin oranı %4,2, derslerinin transseksüel ve nonbinary cinselliğini içerdiğini ancak LGB cinselliğini içermediğini bildiren öğrencilerin oranı %1,2'dir.[141] Okula yüz yüze devam eden öğrencilerin herhangi bir cinsellik eğitimi ve LGBTQ+ kapsayıcı cinsellik eğitimi almış olma oranları yine çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarındaki akranlarıyla kıyaslandığında daha düşük olarak karşımıza çıkıyor.[142]

Şekil 2.3 LGBTQ+ Öğrencilerin Aldığı Cinsellik Eğitiminin İçeriği



Destekleyici Okul Personeli

Destekleyici öğretmenler, müdürler ve diğer okul personeli, LGBTQ+ öğrenciler için bir başka güçlendirici kaynak görevi üstlenir. Okulda anlayışlı ve kapsayıcı bir yetişkinle konuşabilmek, özellikle kendini ötekileştirilmiş hisseden veya tacize maruz bırakılmış olan öğrencilerin okul deneyimleri üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olabilir.

Destekleyici Okul Personeli Sayıları: Araştırmamıza katılan öğrencilerin neredeyse tamamı (%96,3) okullarında LGBTQ+ öğrencileri destekleyen en az bir okul personeli olduğunu ve yarısından fazlası (%58,2) altı veya daha fazla destekleyici okul personel olduğunu söylemiştir (bkz. Şekil 2.4). Ancak, okul türlerine göre destekleyici okul personelinin sayısında önemli farklılıklar göze çarpmaktadır.[143] Yıl boyunca çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan öğrenciler, hibrit ve yüz yüze öğrenimdeki öğrencilere göre daha fazla sayıda destekleyici eğitimcinin varlığını hissettiklerini bildirmiştir. Yıl boyunca yalnızca yüz yüze okula giden LGBTQ+ öğrenciler, en az sayıda destekleyici eğitimciye erişimi olduklarını ileten gruptur.

Destekleyici Okul Yönetimi: Okul yönetimi, LGBTQ+ gençlerin okul deneyimlerinde özellikle önemli bir etkiye sahiptir. Gençlerin zor dönemlerinde onlara yol gösterici olmalarının yanı sıra, okul politikalarını belirledikleri için, okuldaki iklimin şekillenmesinde önemli bir rol oynarlar. Şekil 2.5'te görüldüğü gibi, LGBTQ+ öğrencilerin %36,6'sı okul yönetiminin (Örn. müdür, müdür yardımcısı) oldukça veya kısmen destekleyici olduğunu, dörtte birinden azı (%23,7) yönetimlerinin destekleyici olmadığını söylemiştir. Öğrencilerin üçte birinden fazlasının (%39,7) yönetimlerinin herhangi bir konum almadığını iletmesi bu bağlamda elimizdeki dikkat çekici verilerden bir tanesidir. Bu durum iki şekilde yorumlanabilir: İlki, okul yönetiminin LGBTQ+ meselelerine içkin nerede konumlandığını belli etmiyor olması, diğeri ise konumlarını belli etmedikleri için öğrencilerin okulun duruşuna dair bir fikri olmamasıdır.

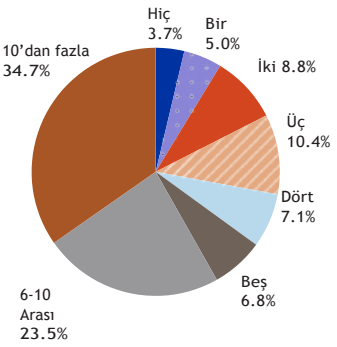
Destekleyici okul yönetimlerinin oranları öğrenme ortamlarına bağlı olarak önemli farklılıklar barındırmaktadır.[144] Destekleyici okul personeliyle ilgili bulgularımıza benzer şekilde, yıl boyunca yüz yüze eğitim alan LGBTQ+ öğrenciler, en düşük oranlarda yönetimlerinin destekleyici olduğunu bildiren gruptur. Yalnızca çevrimiçi öğretimde olanlar ile hibrit ortamlarda olanlar arasında bir fark gözlemlenmemiştir. Okul özellikleri dikkate alındığında dahi destekleyici personel ve destekleyici yönetim bağlamındaki farklılıklar değişkenlik göstermemiştir.

Okul Personeliyle LGBTQ+ Sorunları Hakkında Bir Biçimde Konuşabilme: Belli branşlardan eğitimcilerin destekleyici olarak görülme oranlarının daha yüksek olup olmadığını anlamak için, öğrencilere LGBTQ+ ile ilgili konular hakkında çeşitli okul personeli ile bire bir konuşurken kendilerini

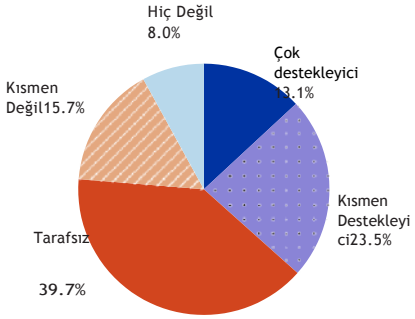
ne kadar rahat hissettiklerini sorduk. Şekil 2.6'da görüldüğü gibi, öğrenciler okuldaki ruh sağlığı uzmanlarıyla (Örn. okul danışmanları, sosyal hizmet uzmanları veya psikologlar) ve öğretmenleriyle konuşurken kendilerini rahat hissettiklerini bildirmiştir. %51,8'i okuldaki ruh sağlığı uzmanlarıyla biraz veya çok rahat konuşabileceklerini, %41,8'i bu rahatlığı bir öğretmenle sağlayabileceğini söylemiştir. Daha az sayıda öğrenci, okuldaki kütüphaneci (%30,7) veya okuldaki hemşire (%28,1) ile bire bir konuşabileceklerini iletmiştir. Öğrencilerin kendilerini en az rahat hissedeceklerini ilettikleri okul personelleri güvenlik görevlisi, spor koçları ve beden eğitimi öğretmenleri olmuştur (ayrıca bkz. Şekil 2.6).[145]

Destekleyici okul personeli ve destekleyici yönetimle ilgili bulgularımıza benzer şekilde, tüm yıl boyunca yüz yüze eğitim alan LGBTQ+ öğrenciler, çevrimiçi ve hibrit ortamdaki öğrencilere kıyasla, tüm okul personeline karşı kendilerini daha az rahat ve güvende hissetmiştir. [146] Bölge, yerleşke ve okul türünü dikkate aldığımızda, geriye kalan tek fark okul ruh sağlığı uzmanları, okul hemşireleri ve okul kütüphanecileri ile ilgili ortaya çıkmıştır.[147] Akademik yıl boyunca hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğrenim gören LGBTQ+ öğrenciler, ruh sağlığı uzmanlarıyla konuşurken diğer ortamlardaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde rahatlık seviyeleri belirtirken, yıl boyunca yüz yüze eğitim almış olan LGBTQ+ öğrenciler, okul hemşireleri ve okul kütüphanecileri ile görüşmelerinde üç farklı öğrenme ortamı içerisinde en düşük rahatlık düzeyine sahiptir.

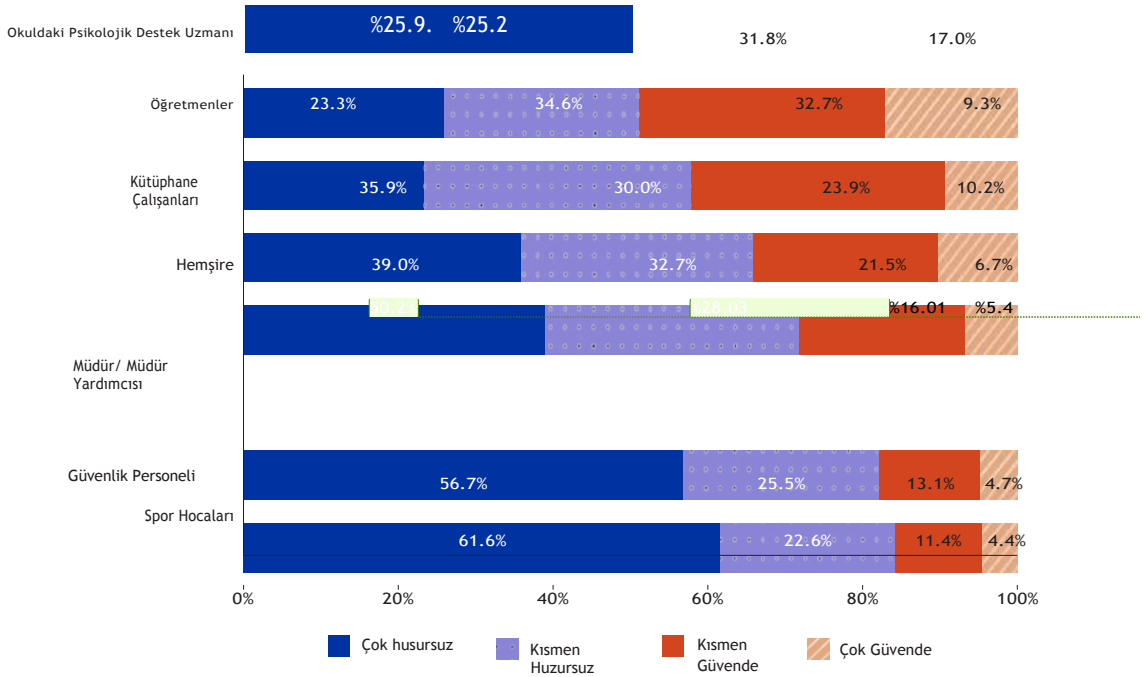
Şekil 2.4 Destekleyici Okul Personeli Sayısı



Şekil 2.5 Okul Personelinin LGBTQ+ Öğrenciler Tarafından Ne Kadar Destekleyici Olarak Algılandıkları

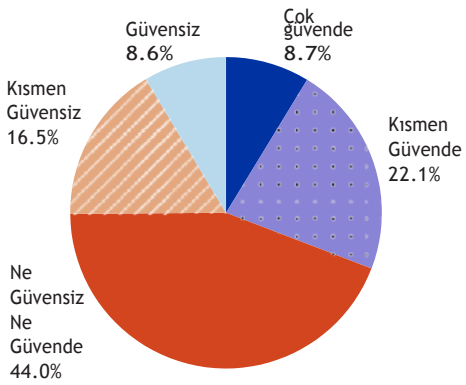


Şekil 2.6 Okul Personeliyle Görüşürken Hisler

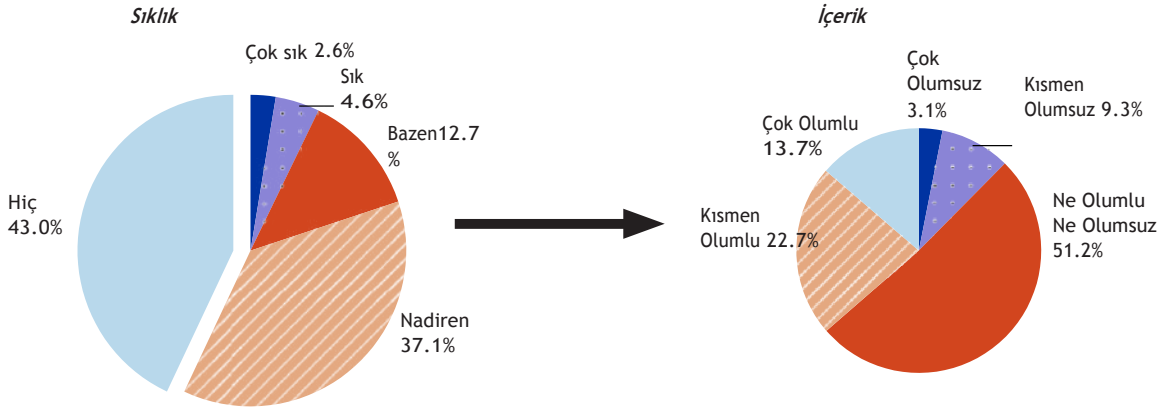


Okullardaki Güvenlik Personeli ile Yaşanan Deneyimler: Yukarıda belirtildiği gibi, LGBTQ+ öğrencilerin büyük çoğunluğu, LGBTQ+ meseleleri hakkında okullarındaki güvenlik personeli ile konuşmaktan çekinmektedir. Öğrencilerin çoğu (%82,9) okullarında bir güvenlik görevlisi olduğunu iletmiştir. Şekil 2.7'de görüldüğü gibi, öğrencilerin dörtte birinden fazlası (%30,8), güvenlik personelinin varlığı sayesinde okulda kendilerini güvende hissettiğini söylemiş, daha küçük bir yüzde (%25,1) ise güvenlik personelinin varlığının kendilerini huzursuz hissettirdiğini iletmiştir.[148] Bununla birlikte, LGBTQ+ öğrencilerin yaklaşık yarısı için (%44,0) , güvenlik personelinin güvende hissetme duyguları üzerinde bir etkisi yoktur. Şekil 2.8'de gösterildiği gibi, anketteki LGBTQ+ öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu personelle çok az veya hiç etkileşimi olmamıştır (%80,1 etkileşim oranlarını "hiç" veya "nadiren" olarak bildirmiştir). Güvenlik personeli ile herhangi bir etkileşimde bulunanların yarısı (%51,2) etkileşim deneyimlerini ne olumlu ne de olumsuz olarak tanımlamış ve yaklaşık onda biri (%12,4) etkileşimlerinin kısmen veya çok olumsuz olduğunu bildirmiştir (ayrıca bkz. Şekil 2.8).

Şekil 2.7 Güvenlik Personeline Dair Hisler



Şekil 2.8 LGBTQ+ Öğrencilerin Güvenlik Personeliyle Etkileşimleri



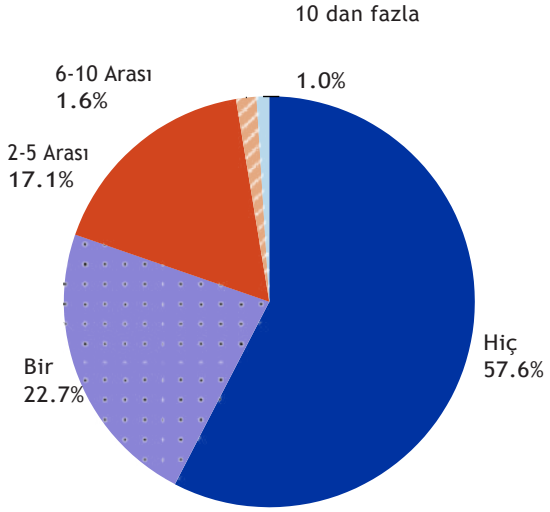
Genel olarak, LGBTQ+ öğrenciler için 2020-2021 akademik yılında COVID'in zaruri kıldığı farklı öğrenme ortamları, bir destek mekanizması olarak eğitimcileri ve okul personelini görme alışkanlıklarını etkilemiş olabilir. Yüz yüze eğitim alan LGBTQ+ öğrenciler, daha az destekleyici okul personeli bildirmelerinin yanı sıra okul yönetimlerinin de daha az destekleyici olduğunu iletmişlerdir. Okul personelini düzenli olarak yüz yüze gören öğrencilerin okullarındaki yetişkinlerden destek bulma konusunda daha büyük fırsatlara sahip olabileceklerini varsaymış olsak da yüz yüze eğitim alan birçok okulda öğrencilerin sınıf dışında ne kadar zaman geçirebilecekleri konusunda kısıtlamalar olmuş olabilir. Sınıf dışındaki okul aktiviteleri COVID dolayısıyla kısıtlanmamış olsaydı,

bu öğrenciler okuldaki yetişkinlerle etkileşim için daha fazla fırsata sahip olabilir ve onların destekleyici potansiyellerini daha fazla görebilirlerdi. Öğrencilerin okulda en rahat konuşabildikleri personel olarak tamamı sınıf dışı görev yapan (okul ruh sağlığı uzmanları, kütüphaneciler ve hemşireler) meslek uzmanlarını bildirmesi ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yılın tamamında veya bir kısmında çevrimiçi öğrenim gören öğrencilerin bu personelle etkileşime geçmek için çok az fırsatı olduğunu düşünüyoruz. Bizlere ilettikleri cevapların pandemi öncesi geçmiş deneyimlerini yansıtması muhtemeldir.

Desteğin Görünür Bir Biçimde Kurgulanması: Destekleyici öğretmenler ve diğer okul personeli, LGBTQ+ gençlerin yaşamlarında önemli bir işleve hizmet ederek okulda kendilerini daha güvende hissetmelerine yardımcı olmalarının yanı sıra okula aidiyet duygularına ve psikolojik iyi oluşlarına olumlu katkılarda bulunurlar. Eğitimcilerin LGBTQ+ gençlere desteklerini gösterebilmelerinin bir yolu, bu desteğin güvenli alan çıkartmaları ve posterleri gibi görünür şekilde sergilenmesidir. Bu çıkartmalar ve posterler, öğrenme ortamlarını LGBTQ+ öğrenciler için daha olumlu hale getirmeyi amaçlayan bir eğitimci kaynağı olan GLSEN'in Güvenli Alan Kitin'de[149] mevcuttur. Bu materyallerin amacı, LGBTQ+ öğrencilerin okulda bir destek kaynağı olabilecek ve herhangi bir olumsuz olayda müdahale edebilecek müttefik üyeleri saptamalarına yardımcı olmaktır. Araştırmamız kapsamında, öğrencilere okullarında bu çıkartmaları veya posterleri görüp görmediklerini sorduğumuzda, yarısından fazlasından (%51,9) bu materyalleri gördükleri yönünde bir bildirim aldık. Hibrit öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilerin bu materyalleri görme oranları en yüksek, yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin ise en azdı.[150] Her ne kadar öğretmenlerin bu materyalleri bilgisayarlarının arka planlarında gösterme ihtimalleri olsa da, yıl boyunca hiç okul binasına girmemiş olan öğrencilerin çıkartma veya posterleri görmemiş olmaları bizler için elbette şaşırtıcı bir bulgu değildir. Okul özelliklerini düşündükten sonra dahi, yıl boyunca hibrit ortamda eğitim alan öğrencilerin, sadece yüz yüze ortamdakilere kıyasla neden daha fazla destek işaretlerini gördükleri net bir biçimde ortaya konamamaktadır.

LGBTQ+ öğrenciler için başka bir destek kaynağı cinsel yönelimleri ve/veya cinsiyet kimlikleri konusunda açık olan LGBTQ+ okul personelinin varlığıdır. Ayrıca, LGBTQ+ kimliğiyle açık olan personellerin varlığı daha destekleyici ve kapsayıcı bir okul ikliminin göstergesidir. Anketimize katılan öğrencilerin yarısından azı (%42,4) okullarında en az bir tane açık kimlikli LGBTQ+ personel tanıdıklarını bize iletmiştir (bkz. Şekil 2.9).

Şekil 2.9 LGBTQ+ Kimliği Açık Olan Öğretmen ve Okul Personeli



Kapsayıcı ve Destekleyici Okul Politikaları

GLSEN, tüm öğrencilerin, cinsel yönelimleri, cinsiyet kimlikleri/ ifadeleri ne olursa olsun güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamına erişim hakkını savunmaktadır. Resmi okul politikaları ve yönergeleri, öğrencilere hangi tür davranışların kabul edilemez olduğunu belirterek, onlara sağlanan korumaların ve kendi haklarının farkında olmalarını sağlayarak, ayrıca davranış standartları belirleyerek bu amaca katkıda bulunabilir. Bu bölümde, destekleyici okul politikalarının iki farklı biçiminin mevcudiyetini inceliyoruz: kapsayıcı zorbalık/ taciz karşıtı politikalar ve destekleyici transseksüel ve nonbinary öğrenci politikaları.

Zorbalık, Taciz ve Saldırı Karşıtı Okul Politikaları: Okuldaki zorbalığı, tacizi ve saldırıyı ele alan okul politikaları, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri okul ortamları yaratmak için güçlü araçlardır. Bu tür politikalar, diğer kimliklerin yanı sıra cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği/ifadesi gibi kimliklerin korunduğunu açıkça belirtebilir. Bu raporda, üç tür zorbalık ve taciz karşıtı okul politikası belirleyip tartışıyoruz: 1) kapsamlı, 2) kısmen özelleştirilmiş ve 3) genel politikalar. Kapsamlı politikalar, sağlanan korumaları kimlik temelli olarak açıkça sıralar ve hem cinsel yönelimi hem de cinsiyet kimliği/ifadesi içerir. Bir okul, prosedürleri de içeren kapsamlı bir politika uyguladığında, zorbalık, taciz ve saldırının kabul edilemez olduğu mesajını öğrencilerine iletir. Kapsamlı okul politikaları, ayrıca öğrencilerine hak ihlallerine karşı daha fazla koruma sağlar çünkü kabul edilemeyecek zorbalık, taciz ve saldırı biçimlerini açıkça tanımlar. Ayrıca, LGBTQ+ öğrencilerin güvenliği de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin güvenliğinin okul yöneticileri tarafından ciddiye alındığını gösterir. Kısmen özelleştirilmiş politikalar cinsel yönelimden veya cinsiyet kimliğinden/ifadesinden açıkça bahseder; ancak her ikisinden birden bahsetmez ve LGBTQ+ öğrenciler için aynı düzeyde koruma sağlamayabilir. Son olarak, genel zorbalık ve taciz karşıtı okul politikaları ise, cinsel yönelimi veya cinsiyet kimliğini/ifadesini koruma altında olan kimlikler olarak açıkça belirtmez.[151]

Araştırmamızda, öğrencilere okullarında zorbalık, taciz ve saldırı karşıtı politikaların olup olmadığını ve bu politikaların açıkça cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği/ifadesi içerip içermediği sorduk. Öğrencilerin çoğunluğu (%76,1) okullarının bir tür politikası olduğunu bildirmiş olsa da (bkz. Tablo 2.3), yalnızca %12'si okullarının özellikle hem cinsel yönelim hem de cinsiyet kimliğinden bahseden kapsamlı bir politikası olduğunu iletmiştir. (Ayrıca bkz. Tablo 2.3).

2020-2021 akademik yılı boyunca zorbalık/taciz karşıtı bir politikanın varlığının öğrenme ortamlarına göre farklılık göstermesini beklemesek de yüz yüze eğitim gören LGBTQ+ öğrencilerin, okul özelliklerini hesaba kattıktan sonra bile yalnızca çevrimiçi eğitim alan öğrencilere kıyasla, okullarının kapsamlı bir politikaya sahip olduğunu bildirme oranları daha düşük ve genel bir politikaya sahip olduğunu bildirme oranları daha yüksektir. [152] 2019–2020 akademik yılının sonunda COVID nedeniyle çevrimiçi öğrenme ortamına geçişle birlikte, muhtemeldir ki okullar politikalarını tekrar gözden geçirmiş ve çevrimiçi ya da hibrit ortamlardaki birçok öğrenci yeni veya yenilenmiş politikalardan haberdar edilmiştir.

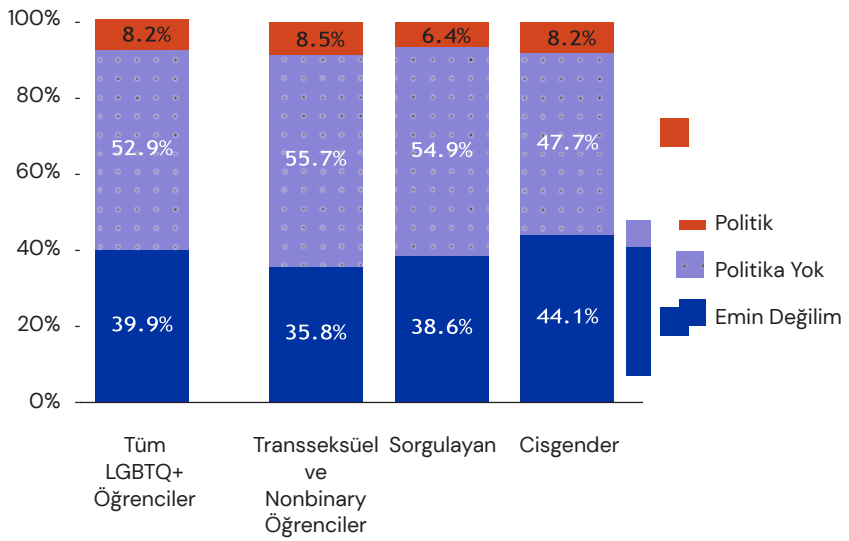
Tablo 2.3 Zorbalık/Taciz/Saldırı Karşıtı Politikalar

Okulun Politikası Yok/Olduğundan Haberim Yok	23.9%
Herhangi Bir Politikası Mevcut	76.1%
Genel (cinsel yönelim ve cinsiyet ifadesi özelleştirilmemiş)	57.4%
Kısmen Özelleştirilmiş	6.6%
Sadece Cinsel Yönelim	5.7%
Sadece Cinsiyet Kimliği/ İfadesi	0.9%
Kapsamlı (hem cinsel yönelim hem cinsiyet ifadesi/kimliği özelleştirilmiş)	12.0%

Transseksüel ve Nonbinary Öğrenci Politikaları ve Yönergeler: Zorbalık ve taciz karşıtı politikalar, tüm öğrencilere güvenli okul ortamları sağlamak adına bir hayli önemlidir. Ancak bu politikalar, LGBTQ+ öğrencilerin maruz bırakıldıkları ayrımcılıkları açıkça ele almamaktadır. Araştırmamız, trans ve nonbinary gençlerin, eğitim haklarını büyük ölçüde engelleyebilecek okul içi ayrımcı söylem ve pratiklerin fazla olduğunu göstermiştir (ayrıca bkz. Okulda Ayrımcılık Deneyimleri bölümü).[153] Daha da endişe verici olan bir gelişme, 2020–2021 öğretim yılında, birçok eyaletin transseksüel gençlerin yaşamlarını ve okul deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek bir takım yasaları yürürlüğe koyma çabalarıdır.[154] Bununla birlikte, bazı eyalet ve yerel eğitim kurumları, transseksüel ve nonbinary öğrencilerin eğitime eşit erişimini teminat altına almak için belirli politikalar ve uygulamalar geliştirmiştir. [155] Örneğin, transseksüel ve nonbinary öğrencilere kendi seçtikleri isim ve zamirlerle hitap edilmesini sağlamak adına, bazı okullar politikalar benimsemiştir. Ne yazık ki, bu tür politikaların yaygınlığı veya içeriği hakkında çok az şey bilinmektedir.

Öğrencilere okullarının veya bölgelerinin transseksüel ve nonbinary öğrencileri destekleyen resmi politikaları veya yönergeleri olup olmadığını sorduğumuzda, örneklemimizdeki tüm trans öğrencilerin yalnızca %8,5'i bize evet yanıtını vermiştir (ayrıca bkz. Şekil 2.10). Okullarında böyle bir politika olduğunu bildirilen öğrencilere ayrıca, okullarının transseksüel ve nonbinary öğrenci politikasının belirli bileşenleri hakkında sorular yönelttik. Bu öğrencilerin çoğu, okullarındaki politikaların genellikle seçilen adların/zamirlerin kullanımına, cinsiyet kimlikleriyle uyumlu tuvalet kullanımına ve kendi seçtikleri isimlerini ve cinsiyet kimliklerini yansıtacak biçimde resmi okul kayıtlarının güncellenmesine yönelik olduğunu bildirmiştir (bkz. Tablo 2.4). Transseksüel ve nonbinary öğrencilerin çok azının okullarında transseksüel ve nonbinary öğrencileri destekleyen bir okul politikası olduğunu ilettiklerinin altını çizmekte fayda görüyoruz. Tablo 2.4'te görüldüğü üzere, okullarında destekleyici bir politikaya sahip olan transseksüel ve nonbinary öğrencilerin %91,1'i bu politikaların seçilen ad ve zamirlerin kullanımını içerdiğini belirtmiş olsa da, bu oran araştırmamızda yer alan tüm transseksüel ve nonbinary öğrencilerin yalnızca %7,7'sine denk gelmektedir.

Şekil 2.10 Transseksüel ve Nonbinary Öğrenci Politikası Olan Okullar



Öğrenme ortamları bu konuda da farklılıklar göstermiştir. Tüm akademik yıl boyunca yüz yüze eğitim alan öğrencilerin okullarında transseksüel ve nonbinary öğrencileri koruyan politikalar veya kılavuzlar olduğunu bildirme oranları, yalnızca çevrimiçi eğitim alan ve hibrit öğrenme ortamlarındaki öğrencilere kıyasla daha düşüktür.[156] Daha önce belirtildiği gibi, çevrimiçi eğitime geçen okullarda, değişikliğe uyum sağlamak adına okul politikalarının gözden geçirilmiş olması muhtemeldir ve öğrenciler bu politikaların yenilendiğine dair haberdar edilmişlerdir. Bir diğer olasılık da yüz yüze ortamlardaki öğrencilerin okullarındaki transseksüel ve nonbinary öğrencilerin maruz bırakıldığı destek eksikliğine veya kısıtlamalara bizzat daha fazla tanıklık etmiş olmalarıdır.

	Politikası Olan Okullardaki Trans ve Nonbinary Olan Öğrencilerin Yüzdesi	*Araştırmamıza katılan Trans ve Nonbinary Öğrencilerin Yüzdesi
Seçilmiş adı/zamiri kullanabilme	91.3%	7.5%
Seçilmiş cinsiyet kimliğiyle uyumlu tuvalet/duş kullanabilme	64.3%	5.3%
Cinsiyetsiz tuvaletlere erişim	59.3%	4.9%
Resmi kayıtlarda isim / cinsiyet değişikliği	58.6%	4.8%
Seçilmiş cinsiyet kimliğiyle uyumlu müfredat dışı aktivitelere katılabilme (spor dışı)	51.1%	4.2%
Dilediği kıyafetleri giyebilme	47.6%	3.9%
Cinsiyet kimliğiyle uyumlu spor aktivitelerinde yer alma	39.6%	3.3%
Cinsiyet kimliğiyle uyumlu soyunma odasına erişim	39.2%	3.2%
Cinsiyet kimliğiyle uyumlu konaklama (Örn. yurt, okul seyahatleri esnasında konaklama)	23.4%	1.9%
Diğer (Örn. Cinsiyetsiz soyunma odaları)	5.5%	0.5%

*"Araştırmamızda cisgender dışında kendini tanımlayan tüm öğrencilere transseksüel ve nonbinary öğrenciler denmiştir (Örn: genderqueer, agender)

Sonuç

Okullardaki Kaynak ve Desteklerin Mevcudiyeti hakkındaki bu bölümde sunulan bulgular, birçok LGBTQ+ öğrencinin okullarında yeterli kaynak ve desteklere erişimlerinin olmadığını ortaya koymaktadır. TCİ'lerle ilgili olarak, öğrencilerin üçte birinden fazlası okullarında bu tür bir kulüp olmadığını, kapsayıcı müfredata ilişkin ise, öğrencilerin çoğunluğu LGBTQ+ meselelerinden derslerde bahsedilmediğini iletmiştir. Ayrıca birçok öğrenci LGBTQ+'nın cinsel eğitim müfredatlarında da kapsanmadığını söylemiştir. Son olarak, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun LGBTQ+ temsillerinin yer aldığı kaynaklara erişimi olmadığı ortaya konmuştur.

Destekleyici okul personellerine dair, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okullarında en az bir destekleyici personel tanımlayabilmiş olsalar da birçok öğrenci yalnızca beş veya daha az

destekleyici personel belirleyebilmiştir. Ayrıca, LGBTQ+ öğrencilerin yarısından azı okul idarelerinin bir şekilde veya çok destekleyici olduğunu ve öğrencilerin üçte birinden fazlası idarelerinin açıkça destekleyici bir tutum sergilemediklerini iletmiştir. LGBTQ+ öğrencilere kapsayıcı bir okul ortamı sağlanması adına öğrencilerin okulda geniş bir destekleyici personel ve yönetici ağına sahip olmaları son derece önemlidir.

Son olarak, az sayıda LGBTQ+ öğrenci, okullarında veya bölgelerinde kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikalara veya destekleyici transseksüel ve nonbinary öğrenci politikalarına sahip olduğunu bildirmiştir. Bu bulgular, LGBTQ+ öğrencilere daha güvenli ve onların varoluşlarını onaylayıcı okul ortamları yaratmanın daha fazla çaba gerektirdiğini açıkça ortaya koymaktadır.

2020-2021 öğretim yılı, COVID-19 salgınının eğitimde aksamalara neden olması açısından farklı bir yıl olmuş, [57] LGBTQ+ öğrencilerin destekleyici kaynaklara ve bilgiye erişimini engellemiştir. Tüm yıl boyunca okula yüz yüze devam eden öğrencilerin, çevrimiçi ve hibrit eğitime geçiş yapan okullara devam eden akranlarına kıyasla daha az destekleyici okul kaynağına erişimi vardı. Okula yalnızca yüz yüze devam eden LGBTQ+ öğrenciler, kapsayıcı müfredata, destekleyici eğitimcilere ve kapsamlı politikalara daha az erişim sağladıklarını bildirmişlerdir. Çevrimiçi eğitimin LGBTQ+ katılımını arttıracak yüz yüze ortamlarda olmayan fırsatlar sağlamış olması mümkündür. Örneğin, yönetimin fiili veya varsayılan gözetiminden uzakta kendi evlerinden ders vermek, muhtemelen eğitimcilere LGBTQ+ öğrencileri desteklemek adına daha fazla özgürlük tanımıştır. LGBTQ+ destekleriyle ilgili bu örüntünün tek istisnası, yalnızca yüz yüze eğitim ortamlarındaki öğrencilerin TCİ'lere daha fazla erişim sağlaması olmuştur. Okula sadece yüz yüze devam eden öğrenciler, tüm yıl veya yılın bir bölümünde okula çevrimiçi devam eden öğrencilere kıyasla okullarındaki TCİ'lere daha yüksek oranda katılmıştır. Bunun sebebi, öğrencilerin akranlarıyla sanal bir ortam yerine gerçek hayatta buluşmayı tercih etmeleri veya evde TCİ'ye çevrimiçi olarak katılma konusunda daha az rahat hissetmiş olmaları olabilir.

OKULLARDAKİ KAYNAK VE DESTEKLERİN YARARLARI

Destekleyici öğrenci kulüpleri ve okul personeli, LGBTQ+ kapsayıcı müfredat ve politikalar, LGBTQ+ öğrenciler için güçlendirici bir okul ortamının temel taşlarıdır.[157] Bunlar ve benzeri kurumsal destek mekanizmaları, hasmane bir okul iklimini tam tersi bir yöne evrilterek, LGBTQ+ öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan katkı yapar.[158] Bu bölümde, okul temelli kurumsal destekler ile okul iklimi, çeşitli eğitim göstergeleri (devamsızlık, akademik başarı, eğitim olan bağlılık, okula aidiyet) ve öğrencilerin psikolojik iyi oluşları (benlik saygısı, depresyon ve intihar eğilimi) arasındaki ilişkiyi inceliyoruz.

Destekleyici Öğrenci Kulüpleri

Önceki araştırmalar, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği/ifadesi konularını ele alan öğrenci kulüplerinin (Gey-Heteroseksüel İttifakları veya Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik İttifakları, genellikle TCİ 'ler olarak bilinir) LGBTQ+ öğrenciler için güvenli ve güçlendirici bir alan sağladığını ortaya koymuştur.[159] Bir TCİ 'nin varlığı, LGBTQ+ sorunları hakkında farkındalığı arttırarak ve LGBTQ+ öğrencilere okullarında müttefikleri olduğunu hissettirerek daha kapsayıcı bir öğrenci kitlesinin oluşumuna katkıda bulunur. .[160] [161]

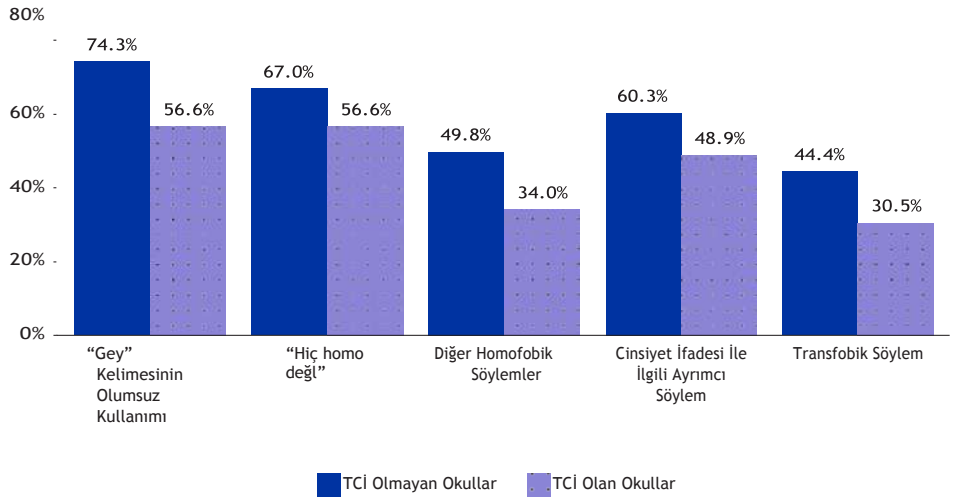
Ayrımcı Söylem, Okulda Güvende Hissedebilme ve Devamsızlık: Araştırmamızda, okullarında aktif bir TCİ olan LGBTQ+ öğrencilerin:

- TCİ olmayan okullardaki LGBTQ+ akranlarına kıyasla daha düşük oranlarda ayrımcı söyleme

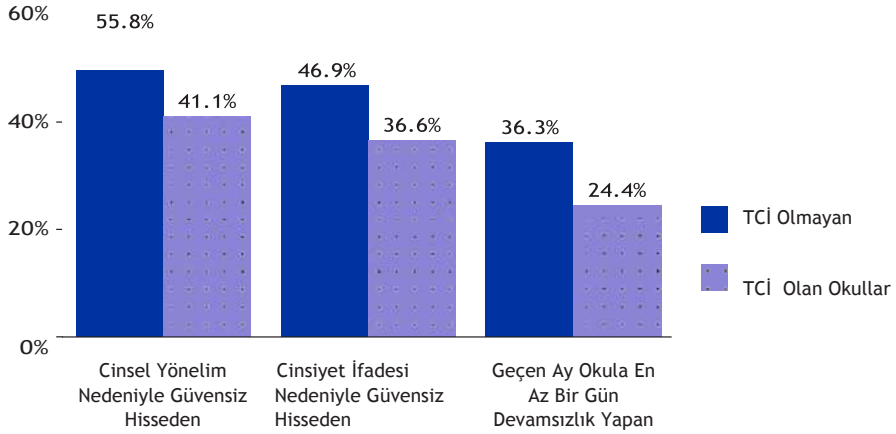
maruz bırakıldıklarını (Örneğin, TCİ'si olan okullardaki öğrencilerin %56,6'sı "gey" kelimesinin olumsuz kullanımına maruz bırakılırken, bu oran TCİ'si bulunmayan okullarda %74,3'tür.) (bkz. Şekil 2.11)162

- Cinsel yönelimleri, cinsiyet ifadeleri/ kimlikleri temelli kendilerini daha güvende hissettiklerini (bkz. Şekil 2.12)163
- Daha düşük oranlarda yüz yüze (bkz. Şekil 2.13)164 ve çevrimiçi hak ihlallerine (bkz. Şekil 2.14)165 maruz bırakıldıklarını
- Kendilerini daha huzurlu ve güvende hissettikleri için okula daha düşük oranlarda devamsızlık yaptıklarını (%24,4'e karşılık %36,3)166 ortaya koyduk.

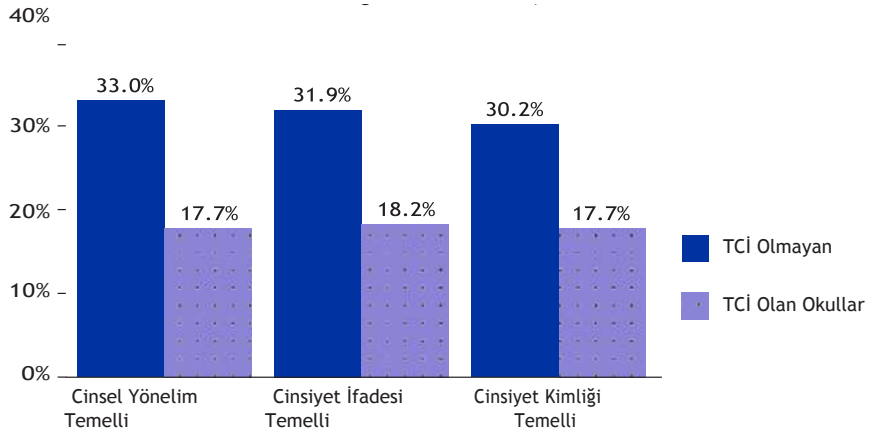
Şekil 2.11 TCİ'lerin Mevcudiyeti ve Ayrımcı Dile Maruz Bırakılma
(Sık veya Çok Sık Ayrımcı Dile Maruz Bırakılan Öğlencilerin Yüzdesi)



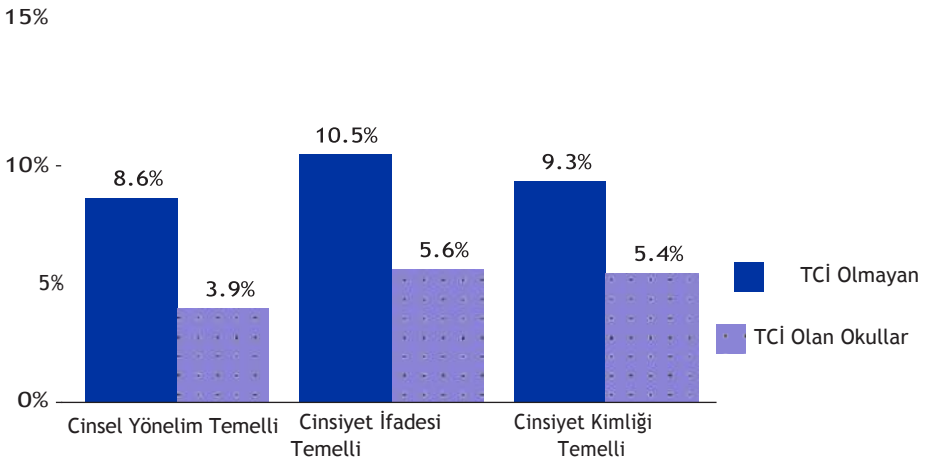
Şekil 2.12 TCi'lerin Mevcudiyeti, LGBTQ+ Öğrencilerin Güven Hissiyatı ve Devamsızlıkları
(Kendilerini Güvende Hissetmeyen Öğrencilerin Yüzdesi)



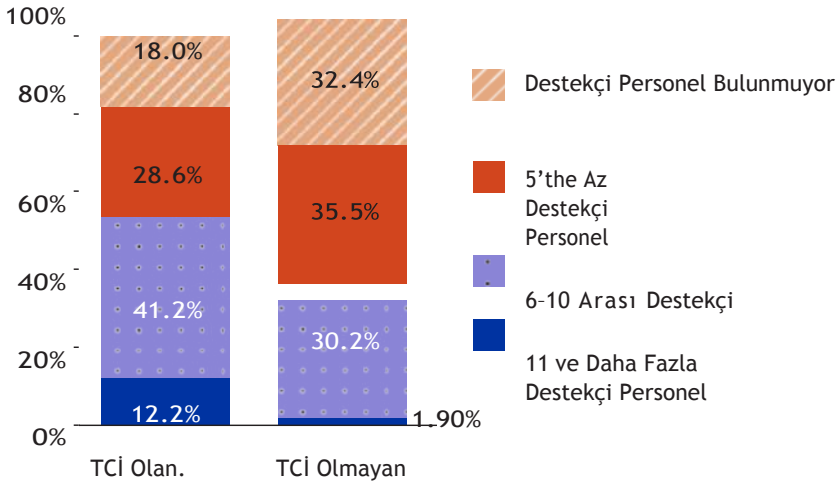
Şekil 2.13 TCİ'lerin Mevcudiyeti ve Yüz Yüze Hak İhlalleri
(Daha Yüksek Oranlarda Yüz Yüze Hak İhlallerine Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 2.14 TCİ'lerin Mevcudiyeti ve Çevrimiçi Hak İhlalleri
(Daha Yüksek Oranlarda Çevrimiçi Hak İhallerine Maruz Bırakılmış Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 2.15 TCİ'lerin Mevcudiyeti ve Destekçi Personel Sayısı



Öğrencilerin Okul Personeliyle Kurdukları İlişkiler: TCİ'lerin en az bir danışman öğretmen içerdiği düşünüldüğünde, böyle bir öğrenci kulübünün varlığı, LGBTQ+ öğrencilerin en az bir destekleyici okul personeli belirlemesini kolaylaştırır. Aktif bir TCİ'ye sahip okullardaki öğrenciler, diğer okullardaki öğrencilere göre daha fazla destekleyici personelle ilişkilenebilirler.[167] Şekil 2.15'te görüldüğü üzere, aktif bir TCİ'ye sahip okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin çoğu (%67,9) diğer okullardaki akranlarının %46,6'lık oranına kıyasla birçok destekleyici okul personeline ulaşabildiklerini iletmiştir. Aktif bir TCİ'ye sahip okullardaki LGBTQ+ öğrenciler sorunlarını akranlarından ziyade öğretmenleriyle konuşurken daha rahat hissettiklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerin yarısı (%52) öğretmenleriyle LGBTQ+ sorunları hakkında konuşurken "biraz" veya "çok" rahat hissettiklerini belirtirken, aktif bir TCİ olmayan okullarda bu oran %36,7'dir. [168]

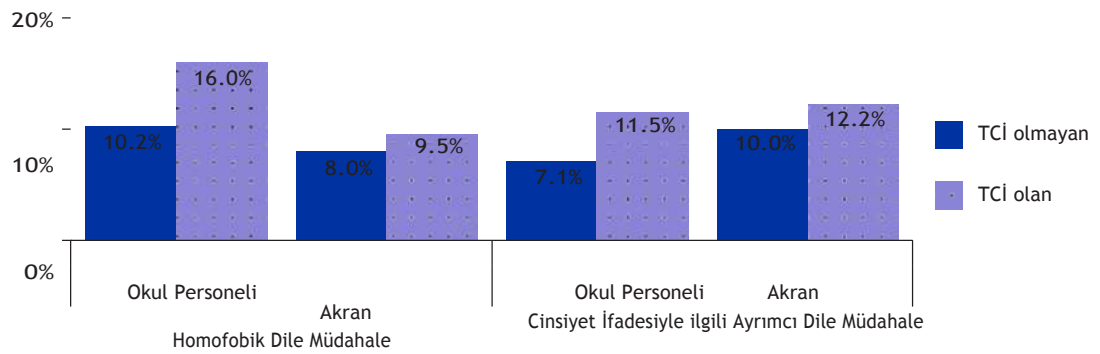
TCİ'ler LGBTQ+ karşıtı önyargıya dikkat çekerek ve eğitici eğitimleri düzenleyerek, okul personelinin ayrımcı dille mücadeleye dahil olma oranlarını arttırabilirler. Araştırmamızda, TCİ'lerin bulunduğu okullardaki personelin, aktif TCİ'lerin olmadığı okullardaki eğitimcilerden daha sık ayrımcı dile müdahale ettiğini bulduk (bkz. Şekil 2.16).[169] Örneğin, TCİ'lerin mevcut olduğu okullardaki personelin %16'sı TCİ'si olmayan okullardaki personelin %10,2'sine kıyasla çoğu zaman veya her zaman ayrımcı dile müdahale etmiştir.

Başarı Oranları ve Geleceğe Dair Eğitim Tahayyülleri: Müfredat dışı etkinliklere katılımın ve okul kulüplerinde yer almanın, akademik performansın artmasına katkıda bulunduğu iddia edilmektedir.[170] Bu bağlamda, TCİ'ler özellikle LGBTQ+ öğrenciler için daha olumlu bir okul iklimi oluşturmaya yardımcı olur ve bu da öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkiler. Araştırmamız, TCİ'si olan okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin, TCİ'si olmayan okullardaki akranlarına kıyasla daha yüksek not ortalamalarına sahip olduklarını göstermektedir (bkz. Şekil 2.17).[171] Ayrıca, okullarında böyle kulüpler olan öğrencilerin liseden sonra bir tür yüksek öğretim idealleri, okullarında TCİ'si olmayanlara göre daha fazladır (ayrıca bkz. Şekil 2.17).[172]

Akran Kabulü ve Akran Müdahalesi: TCİ'ler, LGBTQ+ öğrencilerin ve müttefiklerinin okul ortamında bir araya gelmeleri için bir fırsat sağlar ve LGBTQ+ öğrencilerin ve maruz bırakıldıkları sorunların okuldaki diğer öğrencilere görünür olması için bir zemin hazırlar. TCİ'ler ayrıca LGBTQ+ karşıtı önyargıyla mücadele etmek ve okulda LGBTQ+ sorunlarına dikkat çekmek için yürütülen etkinliklerde aktif bir rol alır. Araştırmamızda okullarında aktif bir TCİ bulunan LGBTQ+ öğrencilerin, Sessizlik Günü gibi bir GLSEN eylem gününe[173] katılma oranlarının, diğer akranlarına kıyasla çok daha yüksek olduğunu (%20.4'e karşılık %9.4) bulduk. [174]

Araştırmamıza katılan tüm öğrencilerin %40,5'i, akranlarının LGBTQ+'ları kısmen veya oldukça kabullendiğini bildirmiştir.[175] TCİ'si olan okullarda eğitimlerine devam eden öğrencilerin, TCİ'si olmayan okullardaki öğrencilerle kıyasla sınıf arkadaşlarının LGBTQ+'ları kabullenildiğini bildirme oranları çok daha yüksektir. (%55,4'e karşılık %32,4).[176] Ek olarak, TCİ'leri bulunan okullardaki öğrenciler, ayrımcı dil kullanımına karşı akranlarının olaya müdahil olma oranlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. (Ayrıca bkz. Şekil 2.16).[177]

Şekil 2.16 TCİ'lerin Mevcudiyeti ve Ayrımcı Dile Müdahale
(Okul Personeli ve Akranlarının Ayrımcı Dile Çoğunlukla Müdahale Ettiğini Bildiren LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Okul Aidiyeti: TCİ'lerin mevcudiyetinin daha destekleyici eğitimciler ve daha fazla onaylayıcı akranlarla ilişkisi sayesinde, okullarında bir TCİ olan LGBTQ+ öğrenciler kendilerini okul topluluğunun bir parçası olarak hissederler. TCİ'si olan okullardaki LGBTQ+ öğrenciler diğer okullardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde okula aidiyet bildirmişlerdir.[178]

Esenlik: TCİ'ler aidiyet ve güvenlik duygularına doğrudan olumlu katkılar yapmalarının yanı sıra, LGBTQ+ öğrencilerin esenliği üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. TCİ'leri olan okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin daha düşük depresyon seviyeleri ve daha yüksek oranlarda benlik saygısı bildirdikleri araştırmamızın bulguları arasında yer almaktadır.[179] Ayrıca, bu öğrencilerin geçen yıl intiharı düşünme oranlarının TCİ'si olmayan okullardaki LGBTQ+ akranlarına kıyasla daha düşük olması da araştırmamızın bulguları arasındadır.[180]

Aktif bir TCİ'nin varlığı daha önce de belirttiğimiz gibi, olumlu bir okul atmosferi ile doğrudan ilişkidir. Öyle ki, okullarında TCİ olan LGBTQ+ öğrenciler daha az LGBTQ+ karşıtı ayrımcı dile maruz bırakıldıklarını, kendilerini daha güvende hissettiklerini ve dolayısıyla okula daha az devamsızlık yaptıklarını iletmişlerdir. TCİ'si olan okullardaki LGBTQ+ öğrencilerden gelen bir diğer olumlu bildirim de bu öğrencilerin daha fazla sayıda destekleyici okul personeline ulaşabilmeleridir. Destekleyici okul personelinin sayıca fazlalığı öğrencilerin LGBTQ+ meseleleri hakkında öğretmenleriyle konuşurken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamış ve LGBTQ+ karşıtı açıklamalar yapıldığında personelin müdahale etme oranlarının da daha yüksek olmasını sağlamıştır. Okullarında TCİ'leri olan LGBTQ+ öğrenciler daha yüksek not ortalamalarına sahip olmakla kalmayıp yüksek öğrenim planlarının ve hedeflerinin varlığını diğer okullardaki öğrencilere kıyasla daha sık dillendirmişlerdir. Akranlarıyla ilgili olarak ise, varoluşlarının onlar tarafından daha fazla kabullenildiğini ve LGBTQ+ karşıtı söylem karşısında akranlarının müdahale etme oranlarının daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Son olarak, TCİ'si olan okullardaki LGBTQ+ öğrenciler, TCİ'si olmayan okullardaki LGBTQ+ akranlarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde okula aidiyet, daha düşük depresyon düzeyleri, daha yüksek benlik saygısı oranları iletmişlerdir.

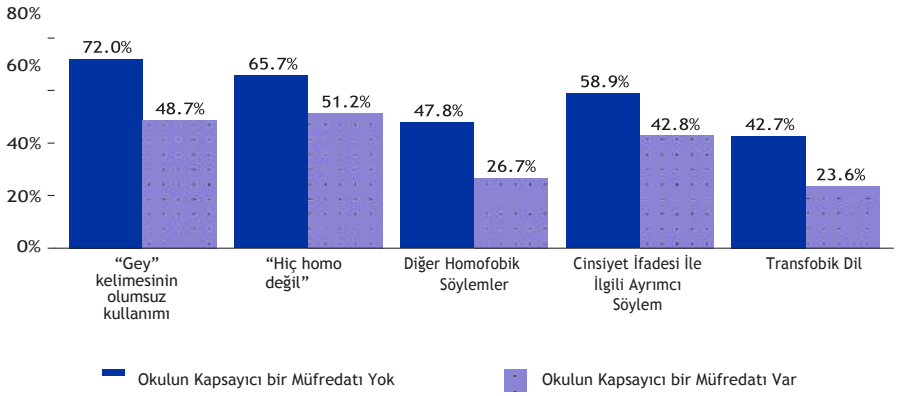
Kapsayıcı Müfredat Kaynakları

Çok kültürlü eğitim alanında çalışan birçok uzman, çeşitli kültürleri, ırkları, etnik kökenleri, cinsiyet kimlikleri/ifadeleri ve cinsel yönelimleri içeren bir müfredatın, tüm öğrencilerin öz değerine katkıda bulunduğuna ve çeşitlilikleri barındıran bir toplum inancını onlara aşıladığına inanmaktadır.[181] Müfredata LGBTQ+ ile ilgili konuların olumlu ve güçlendirici temsillerinin dahil edilmesi, LGBTQ+ öğrencilerin kendilerini okul topluluğunun değerli birer parçası olarak hissetmelerini sağlar ve akranlarının LGBTQ+ meseleleriyle ilgili daha olumlu yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanır.[182] Bu bağlamda, LGBTQ+ güçlendirici müfredat kaynaklarına erişim ile çeşitli okul iklimleri ve esenlik göstergeleri arasındaki ilişkiyi inceledik.

Önyargılı Söylem: Anketimize katılan LGBTQ+ öğrenciler, müfredatta LGBTQ+ konularının olumlu temsillerini içeren bir okula gitmeyi ayrımcı söyleme daha az maruz kalmayla ilişkilendirmiştir.[183] Müfredatta spesifik olarak LGBTQ+ temsilleri içeren okullardaki LGBTQ+ öğrenciler:

- böylesi bir müfredatı olmayan okullardaki akranlarına kıyasla daha az homofobik dile (bkz. Şekil 2.18),
- daha az cinsiyet ifadesi hakkında ayrımcı söyleme (ayrıca bkz. Şekil 2.18) ve
- daha az transfobik dile maruz bırakılmıştır (ayrıca bkz. Şekil 2.18).

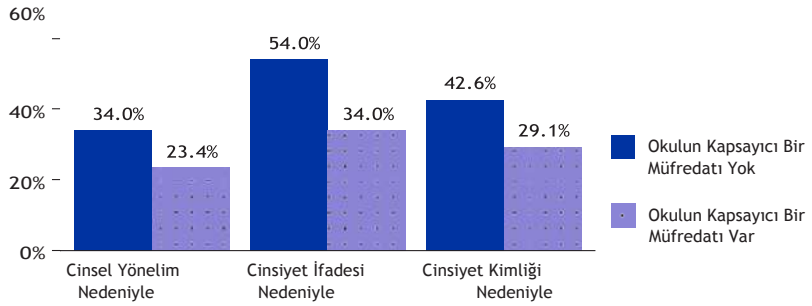
Şekil 2.18 Kapsayıcı Müfredat ve LGBTQ+ Karşıtı Söyleme Maruz Bırakılma
(LGBTQ+ Karşıtı Dile Sık veya Çok Sık Maruz bırakılan öğrencilerin Yüzdesi)



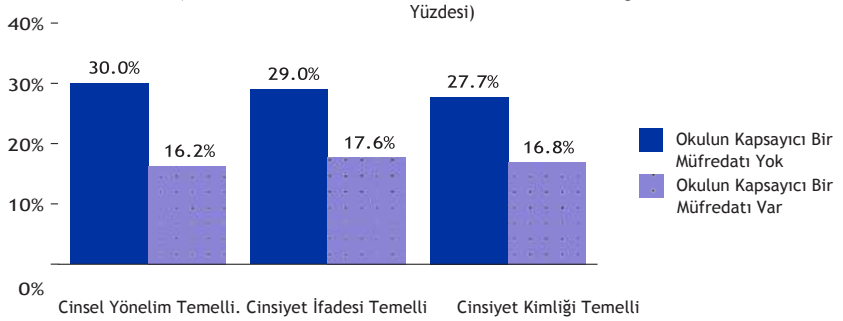
Hak İhlalleri ve Okulda Güvende Hissedebilme: Araştırmamızın bulgularına göre, müfredatında LGBTQ+ meselelerinin güçlendirici temsilleri içerilmiş olan bir okula gitmek okulda güvende hissetme haliyle doğrudan ilişkilidir. Müfredatında özellikle LGBTQ+ meseleleri kapsanan okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin:

- Diğer okullardaki akranlarına kıyasla, cinsel yönelimleri, cinsiyet ifadeleri/ kimlikleri ile ilgili olarak okullarında kendilerini daha güvende hissettikleri (bkz. Şekil 2.19)184
- Güven hissiyatları sayesinde okula daha az devamsızlık yapma oranlarına (%54,7'ye karşılık %67,1)185 sahip oldukları
- Cinsel yönelime, cinsiyet ifadesine/ kimliğine dayalı daha az yüz yüze (bkz. Şekil 2.20)186 ve çevrimiçi hak ihlallerine (bkz. Şekil 2.21).187 maruz bırakıldıkları araştırmamızın bulguları arasında yer almaktadır.

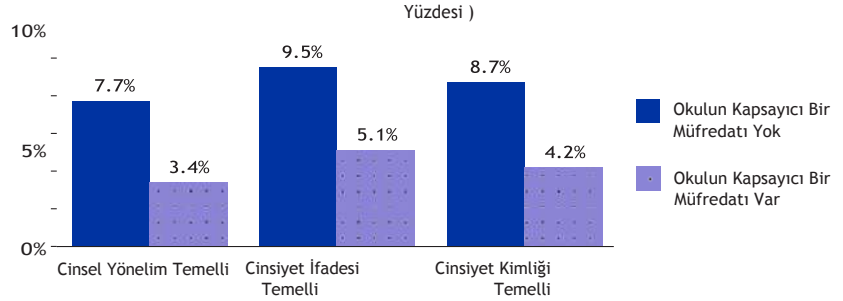
Şekil 2.19 Kapsayıcı Müfredat ve LGBTQ+ Öğrencilerin Güven Hissiyatı
(Kendilerini Güvende Hissetmeyen Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 2.20 Kapsayıcı Müfredat ve Yüz Yüze hak İhlalleri
(Daha Yüksek Oranlarda Hak ihlallerine Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



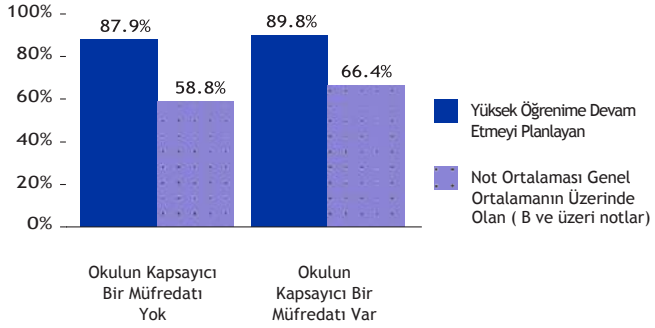
Şekil 2.21 Kapsayıcı Müfredat ve Çevrimiçi Hak İhlalleri
(Daha Yüksek Oranlarda Hak İhlallerine Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Öğrencilerin Okul Personeliyle Kurdukları İlişkiler: Eğitimciler müfredatlarına LGBTQ+ içeriği eklediklerinde, öğrencilerine LGBTQ+ meselelerini dillendirebilecekleri bir alan açarlar. Kapsayıcı bir müfredatı olan okullardaki LGBTQ+ öğrenciler, diğer okullardaki öğrencilere kıyasla, bu konuları öğretmenleriyle tartışırken kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Kapsayıcı müfredata sahip okullardaki öğrencilerin neredeyse üçte ikisi (%63,2), öğretmenleriyle LGBTQ+ meselelerine dair konuşurken "kısmen" veya "çok rahat" hissettiklerini belirtirken, bu oran kapsayıcı bir müfredatı olmayan okullardaki öğrenciler için %37,9'dur.[188]

Başarı Oranları ve Geleceğe Dair Eğitim Tahayyülleri: Kapsayıcı bir müfredat, LGBTQ+ öğrencilerin aldıkları eğitimle daha iyi bir ilişki kurmalarını sağlayarak, varlıklarının onaylandığını hissettikleri bir öğrenme ortamının oluşumuna katkı sağlar. Onaylayıcı bir öğrenme ortamı, öğrencilerin derse katılımının artmasını sağlayacağı gibi, onları daha fazla çabalamaya teşvik ederek, daha başarılı olmalarına zemin hazırlar. Kapsayıcı müfredatı olan okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin, diğer okullardaki akranlarına kıyasla daha yüksek not ortalamalarını bizlere iletmiş olmaları, bu durumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. (bkz. Şekil 2.22).[189] Ayrıca, LGBTQ+ kapsayıcı bir müfredat ışığında eğitim alan öğrencilerin daha fazla yüksek öğretim idealleri olduğu da çalışmamızda böyle bir bağlamda ortaya konmuştur. (ayrıca bkz. Şekil 2.22).[190]

Şekil 2.22 Kapsayıcı Müfredat ve Eğitim Tahayyülleri

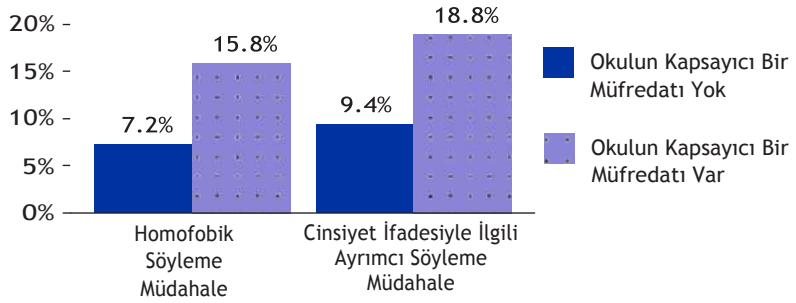


Akran Kabulü ve Akran Müdahalesi. Derslerdeki LGBTQ+ meselelerinin olumlu ve güçlendirici temsillerinin varlığı, LGBTQ+ öğrencilerin okul deneyimlerini iyileştirmenin yanı sıra genel olarak tüm öğrenci kitlesini LGBTQ+ meselelerine dair daha bilinçli olmaya çağırır.

Kapsayıcı bir müfredatın devrede olduğu okullarda eğitim gören LGBTQ öğrencilerin akranları tarafından "kısmen" veya "tamamen" kabul görme oranları diğer okullardaki akranlarına göre oldukça yüksektir. (%66,9'a karşılık %35,3).[191]

Kapsayıcı bir müfredat ışığında LGBTQ+ meselelerine içkin hak temelli bir politik konum geliştiren öğrencilerin ayrımcı tutum ve davranışlara tanık olduklarında seslerini yükseltme olasılıkları daha yüksektir. Genel oranlara bakıldığında, hak ihlalleri karşısında öğrencilerin olaya müdahil olma oranları düşük gözükse de, kapsayıcı bir müfredat ile eğitim alan öğrencilerin ayrımcı söyleme tanıklık ettiklerinde diğer okullardaki akranlarına oranla olaya müdahil olma olasılıkları iki katından daha fazladır (bkz. Şekil 2.23).[192]

Şekil 2.23 Kapsayıcı Müfredat ve LGBTQ+ Karşıtı Söyleme Akran Müdahalesi
(Akranlarının Her Zaman ve Çoğu Zaman Müdahale Ettiğini Bildiren Öğrencilerin Yüzdesi)



Okula Aidiyet Hissi: Müfredata güçlendirici bir biçimde dahil edilmenin, daha fazla sayıda destekleyici eğitimci ve daha fazla kabullenici akranla ilişkisine ek olarak, okula aidiyet hissiyatını da arttırdığı iddiasında bulunmak şaşırtıcı olmayacaktır. Araştırmamızın bulguları da bu iddiayı doğrular nitelikte şekillenmiştir.[193]

Esenlik: LGBTQ+ politik figürlerinin ve hareketin önemli tarihsel dönemeçlerinin müfredata dahil edildiği bir öğrenme ortamı, LGBTQ+ öğrencilerin kendileri ve kimliklerine içkin hissiyatlarını dahi güçlendirici bir zeminde kurgulamalarını sağlar. Böylesi bir müfredat eşliğinde okullarına devam eden LGBTQ+ öğrencilerin:

- Müfredatlarında güçlendirici LGBTQ+ temsilleri bulunmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek benlik saygısı 194
- Daha düşük depresyon seviyeleri 195 ve
- Daha düşük intihar eğilimleri 196 olduğu araştırma kapsamında ortaya konmaktadır.

LGBTQ+ kapsayıcı bir müfredat eşliğinde eğitim alan öğrenciler, ön yargılı dile daha az maruz bırakıldıklarını, kendilerini daha güvende hissettiklerini ve daha az devamsızlık yaptıklarını iletmişlerdir. Akranlar ve okul personeli bağlamında düşünüldüğünde de yine kapsayıcı bir müfredatın daha güçlendirici ve kabullenici ilişkilerin inşa edilmesine ve daha yüksek esenlik seviyelerine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Bununla birlikte, Okuldaki Kaynak ve Desteklerin Mevcudiyeti Bölümü'nde gördüğümüz gibi, çoğu LGBTQ+ öğrenciye LGBTQ+ ile ilgili güçlendirici içerik öğretilmiyor ve birçoğunun LGBTQ+ kapsayıcı müfredat kaynaklarına maalesef ki erişimi bulunmuyor. Kapsayıcı bir müfredat öğrencilerin okul deneyimlerinin iyileştirilmesi adına son derece elzemdir.

Destekleyici Okul Personeli

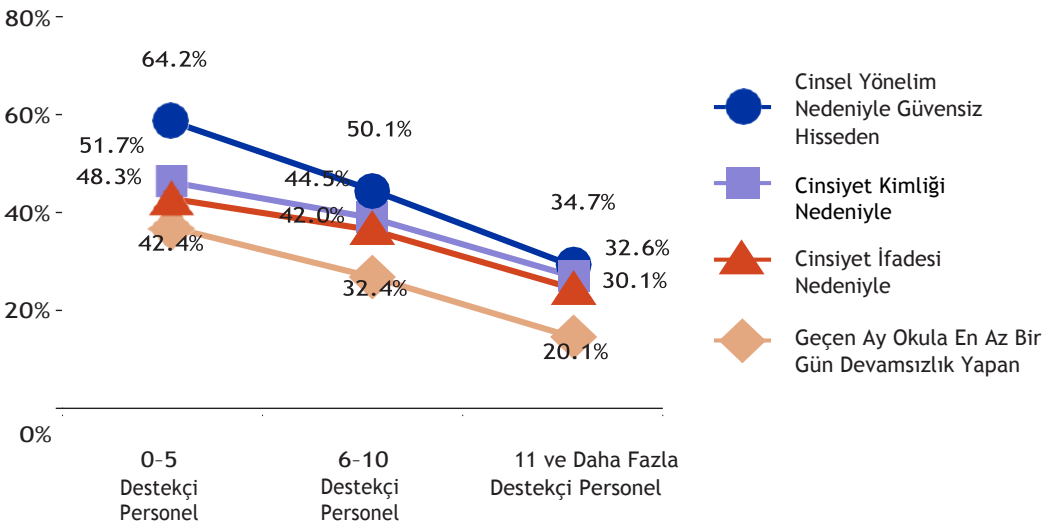
Destekleyici öğretmenlere ve okul personeline sahip olmak öğrencilerin eğitim deneyimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve derslere katılımını artırdığı ortaya konmuştur.[197] LGBTQ+ öğrencilerin okulda genellikle kendilerini güvensiz ve istenmeyen hissettikleri göz önünde bulundurulduğunda destekleyici okul personeline erişim oldukça kritiktir.[198] Bu nedenle, destekleyici personelin varlığı ile okul ikliminin çeşitli göstergeleri arasındaki ilişkileri inceledik.

Okulda Kendini Güvende Hissedebilme ve Devamsızlık: LGBTQ+ öğrencilerin destekleyici personele erişimlerinin olması kendilerini okulda daha güvende hissetmeleri ve okula daha az devamsızlık yapmalarıyla ilişkilidir. Şekil 2.24'te gördüğümüz üzere, okullarında daha fazla destekleyici personel bulunan öğrenciler cinsel yönelimleri, cinsiyet ifadeleri/ kimlikleri ile ilgili olarak kendilerini daha güvende hissetmişler ve okula daha az devamsızlık yapmışlardır.[199] Örneğin, okullarındaki destekleyici personel sayısı fazla (11 veya daha fazla) olan öğrencilerin %34,7'si cinsel yönelimlerinden dolayı okulda kendilerini güvensiz hissettiklerini bildirirken, destekleyici personelin düşük sayıda olduğu (0 ila 5) okullardaki öğrenciler için bu oran %64,2'dir.

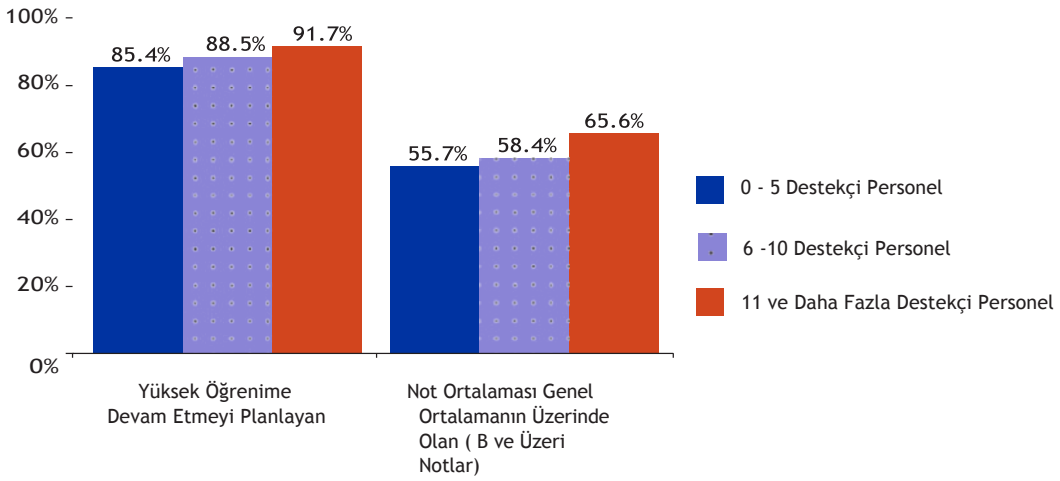
Akademik Başarı ve Geleceğe Dair Eğitim Tahayyülleri: Destekleyici okul personeli, onaylayıcı bir öğrenim ortamına katkıda bulunarak öğrencileri akademik anlamda motive olmaya teşvik eder. Bu nedenle, destekleyici personelin varlığı ve sayıca fazlalığı, LGBTQ+ öğrencilerin akademik başarılarıyla doğrudan ilgilidir. Araştırmamızda daha fazla destekleyici personele sahip öğrencilerin geleceğe dair eğitim tahayyüllerinin daha fazla olduğunu sizlerle paylaşıyoruz.[200]

Şekil 2.24'te görüldüğü gibi, araştırmamızda yer alan LGBTQ+ öğrencilerin çoğu liseden sonra eğitim almayı planlarken, destekleyici eğitimcilerin sayısı arttıkça bu yüzdede de artış gözlemlenmiştir. Örneğin okullarında birkaç destekleyici eğitimci olan öğrenciler arasındaki %85,4'lük oran, daha fazla sayıda destekleyici eğitimci olan okullardaki öğrenciler için %91,7'dir. Benzer şekilde, daha fazla destekleyici personele sahip öğrencilerin daha yüksek not ortalamaları bildirdikleri de araştırmamızda ortaya konmuştur. Daha az sayıda destekleyici personele sahip öğrencilerin %55,7'si genel ortalamanın üzerinde bir not ortalamasına sahipken, daha fazla sayıda destekleyici personele sahip öğrenciler için bu oran %65,6'dır (ayrıca bkz. Şekil 2.25).[201]

Şekil 2.24 Destekleyici Personel, LGBTQ+ Öğrencilerin Okuldaki Güven Hissiyatları ve Devamsızlık



Şekil 2.25 Destekleyici Personel ve Eğitim Tahayyülleri

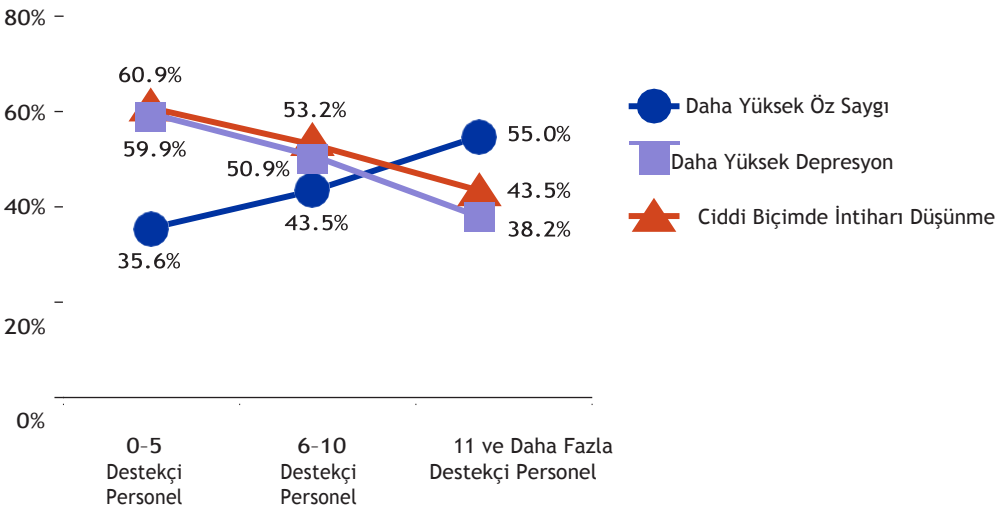


Okula Aidiyet Hissi: Destekleyici okul personelleri, öğrencilerin okulla kurdukları bağı güçlendirir. Okullarında daha fazla destekleyici personel olan LGBTQ+ öğrencilerin daha az destekleyici eğitimci olan okullardaki akranlarına kıyasla, okula aidiyet seviyeleri daha yüksektir. Okulda daha fazla sayıda destekleyici eğitimciye (11 veya daha fazla) sahip LGBTQ+ öğrencilerin dörtte üçü (%76,0), ortalama sayıda destekleyici eğitimciye (6 ile 10 arasında) sahip olan öğrencilerin yarısına (%51,7) ve az sayıda destekleyici personel (5 veya daha az) olan okullardaki akranlarının %31'ine kıyasla daha yüksek düzeyde okula aidiyet bildirmiştir. [202]

Esenlik: Destekleyici okul personeline sahip olmak, LGBTQ+ öğrencilerin kendilerini algılama biçimlerini ve ruh sağlıklarını da olumlu yönde geliştirir. Daha fazla destekleyici okul personeline sahip olan öğrenciler:

- daha az destekleyici eğitimci olan okullardaki akranlarına göre daha yüksek oranlarda benlik saygısına (bkz. Şekil 2.26) 203
- daha düşük depresyon seviyelerine (bkz. Şekil 2.26) 204 ve
- daha düşük intiharı düşünme oranlarına sahiptir. (ayrıca bkz. Şekil 2.26).205

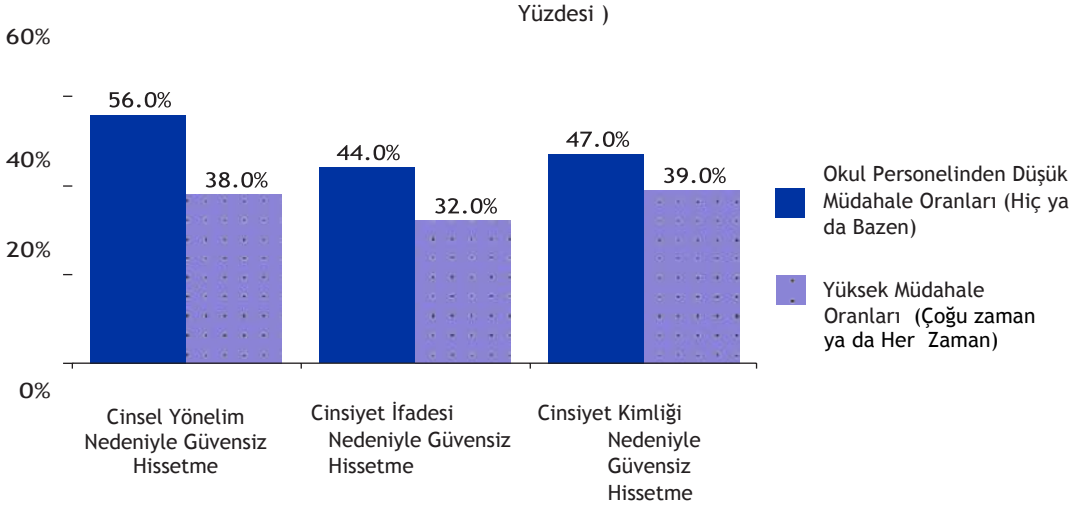
Şekil 2.26 Destekleyici Okul Personeli ve Esenlik



Okul Personelinin LGBTQ+ Karşıtı Söylemlere ve Hak İhlallerine Karşı Aldığı Konum: Okul personeli ayrımcı söyleme ve her türlü hak ihlaline karşı öğrencileri destekleyen ve güçlendiren bir konum almalıdır. Okul personelinin, LGBTQ+ karşıtı söyleme müdahale ettiği öğrenme ortamlarında, LGBTQ+ öğrencilerin:

- Cinsel yönelimleri, cinsiyet ifadeleri/ kimlikleri ile ilgili okulda kendilerini daha güvende hissettikleri (bkz. Şekil 2.27)206 ve
- Güven hissiyatı kaynaklı okula devamsızlık yapma oranlarının daha düşük olduğu araştırmamızda ortaya konmuştur. LGBTQ+ karşıtı söyleme okul personelinin daha az müdahalede bulunduğu (hiçbir zaman veya yalnızca bir süre)okul ortamlarındaki öğrencilerin %35,8'i devamsızlık sebeplerini kendilerini güvende hissedememe halleriyle açıklarken, okul personelinin daha sık (çoğu zaman veya her zaman) müdahale ettiği ortamlardaki öğrencilerin aynı açıklamayı yapma oranları %26,4 olarak karşımıza çıkmaktadır.207

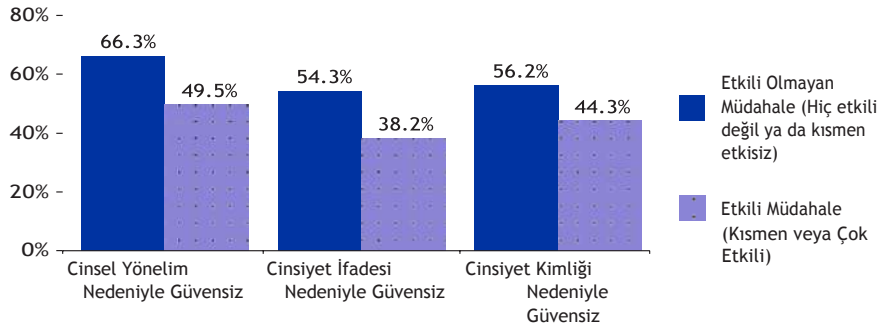
Şekil 2.27 Okulda Güvende Hissetme ve Okul Personelinin Cinsel Yönelim ve Cinsiyet ifadesi ile İlgili Ayrımcı Söyleme Müdahalesi
(Kendini Güvende Hissetmeyen Öğrencilerin Yüzdesi)



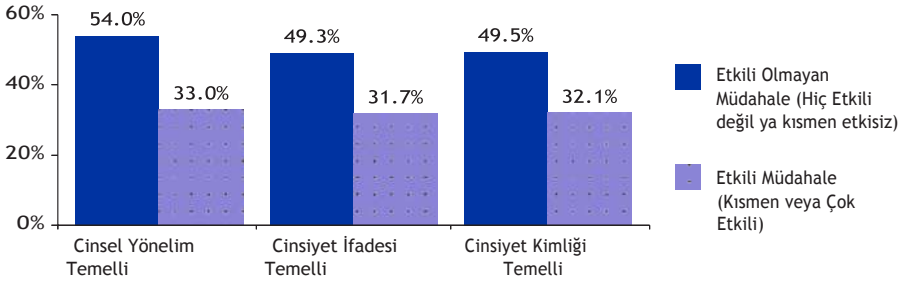
Personelin Aldığı Destekçi Konumun İşlevselliği: Okul personelinin taciz ve saldırıya karşı takındığı net ve caydırıcı tutum LGBTQ+ gençler için okul ortamını iyileştirmenin ötesinde gelecekteki hak ihlallerini engellemesi bakımından da oldukça işlevseldir.[208] Araştırmamıza göre, personelin taciz ve saldırıya karşı işlevsel bir konum aldığı ortamlardaki öğrenciler:

- Cinsel yönelimleri, cinsiyet ifadeleri/kimlikleri konusunda okulda kendilerini daha güvende hissetmiş (bkz. Şekil 2.28) 209
- Güven hissiyatı sayesinde okula daha az devamsızlık yapmış (Okul personelinin aldığı pozisyonu etkili bulmayan (kısmen etkisiz veya hiç etkili değil) öğrencilerin %52,4'ü devamsızlık sebeplerini güvensizlik hissiyatı ile açıklarken okul personelinin daha işlevli (çok etkili veya kısmen etkili) müdahale ettiği ortamlardaki öğrencilerin bu cevabı verme oranları %35'tir.) 210
- Cinsiyet ifadesi/kimliği temelli daha düşük oranda yüz yüze (bkz. Şekil 2.29) 211 ve çevrimiçi (bkz. Şekil 2.30)212 hak ihlallerine maruz bırakılmıştır.

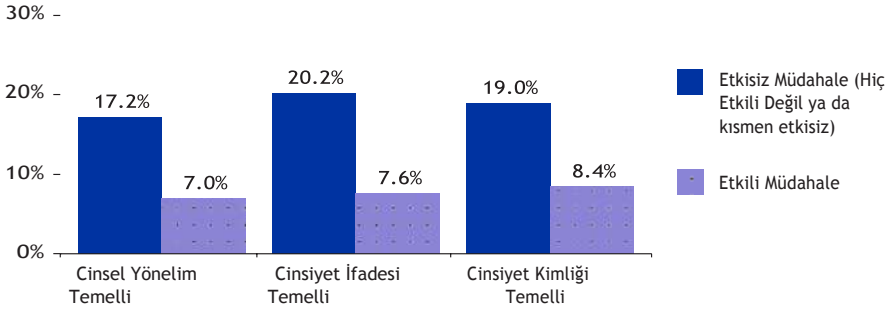
Şekil 2.28 Okulda Güvende Hissetme ve Okul Personelinin Taciz ve Saldırıya Etkin Müdahalesi
(Maruz Bırakıldıkları Olayı Okul Personeline Bildiren Öğrencilerin Yüzdesi, s = 5237)



Şekil 2.29 Yüz Yüze hak İhlalleri ve Okul Personelinin Taciz/ Saldırı Karşısında Sergiledikleri Tutumun Etkinliği
(Yüz Yüze Eğitim Ortamlarında Daha Yüksek Oranlarda Taciz/Saldırıya Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 2.30 Çevrimiçi Ortamda Hak İhlalleri ve Okul Personelinin Taciz/ Saldırı Karşısında Sergiledikleri Tutumun Etkinliği
(Çevrimiçi Ortamlarda Daha Yüksek Oranlarda Taciz/Saldırıya Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)

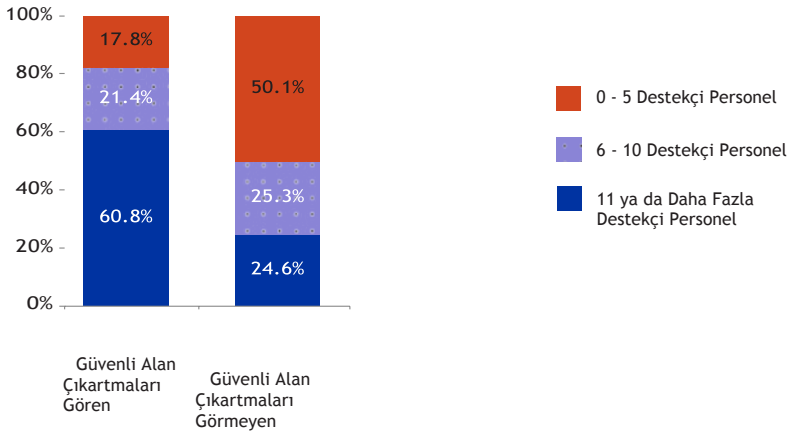


Desteğin Görünür Bir Biçimde Kurgulanması: Eğitimcilerin LGBTQ+ öğrencilere destekleyici müttefikler oldukları mesajını verebilme yollarında bir tanesi, GLSEN'in güvenli alan çıkartmaları ve posterleri gibi görünür materyallerdir. güvenli alan çıkartmalarını ve posterlerini gördüklerini bildiren LGBTQ+ öğrencilerin okullarında destekleyici öğretmenler olduğunu bildirme oranları diğer akranlarına göre daha yüksektir.[213] Şekil 2.31'de görüldüğü üzere güvenli alan çıkartması veya posteri gören öğrencilerin yarısı (%50,1) okullarında bu materyallerin bulunmadığı ortamlardaki akranlarının beşte birinden daha azına (%17,8) kıyasla, okullarında çok sayıda destekleyici personel (11 veya daha fazla) tanımlayabilmiştir.

LGBTQ+ müttefiki olan okul personeli, öğrenciler için varoluşlarının olumlandığı, kendilerini güvende ve oraya ait hissettikleri bir okul ikliminin teminatıdır. Dahası, böyle bir ortamda öğrenim gören öğrencilerin mezuniyet sonrası yüksek öğrenime devam etme arzuları daha fazladır. Ayrıca okul personeli, LGBTQ+ karşıtı dile müdahale ederek veya tacize etkili bir şekilde yanıt vererek LGBTQ+ öğrencilere desteğini gösterdiğinde, LGBTQ+ gençler için hasmane okul iklimi dönüşüm geçirir ve böylece öğrenme ortamı iyileştirilmiş ve güçlendirilmiş olur. Bulgularımız geniş bir

destekleyici personel kitlesine sahip olmanın, okul genelinde LGBTQ+ öğrencilerin kimlikleri konusunda kendilerini rahat hissettiklerini ve ayrımcı söylemin ve tacizin kesintiye uğradığını vurgulamaktadır. Tam da bu nedenlerden dolayı, okullar tüm personel için LGBTQ+ öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetmeye ve taciz/ saldırıya işlevsel olarak müdahale etmeye yönelik mesleki gelişim seminerlerine yatırım yapmalıdırlar.

Şekil 2.31 Güvenli Alan Çıkartmaları/ Posterleri ve Destekleyici Personel Sayısı



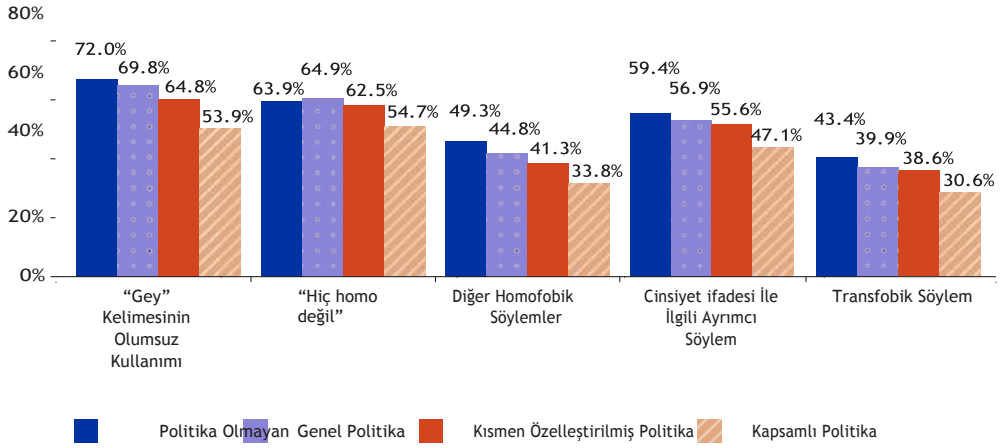
Kapsayıcı ve Destekleyici Okul Politikaları

Kapsayıcı ve destekleyici okul politikaları, öğrencilerin okullarında güvende olmalarına ve kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olur. Politikalar yalnızca yasaklı ve izin verilen davranışları belirtmekle kalmaz, aynı zamanda tüm okul topluluğu için ortak bir tutum belirlemeye hizmet eder. Bu politikalar LGBTQ+ öğrencileri desteklediğinde, onlar için daha olumlu bir okul iklimine katkıda bulunur.

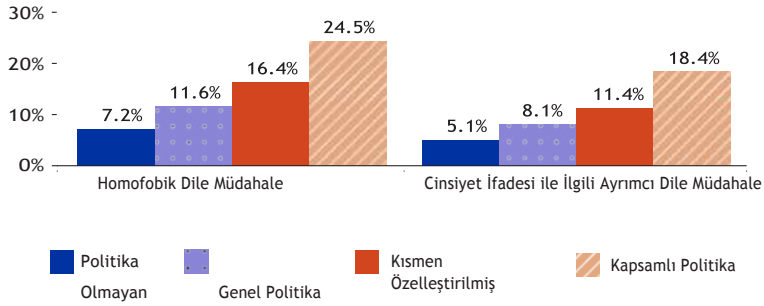
Zorbalık/ Taciz Karşıtı Politikalar: Kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikalar, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği/ifadesine dayalı hak ihlallerine karşı kurumun benimsediği tutumu açıkça belirttiği için okulların LGBTQ+ öğrenciler için güvenli olmasını sağlar. Ayrıca, bu politikalar, okuldaki öğrenciler LGBTQ+ karşıtı bir dil kullandıklarında ve LGBTQ+ öğrenciler taciz ve saldırı olaylarını bildirdiklerinde okul personeline uygun şekilde müdahale etmeleri için gereken rehberliği sağlar.

LGBTQ+ Karşıtı Söylem: Araştırmamızın çıktılarına göre, kapsamlı politikaları olan okullarda okuyan öğrenciler ayrımcı söyleme maruz bırakılma oranları en düşük olan grupken, kapsamlı bir zorbalık/taciz karşıtı bir politikası olmayan okullardaki öğrenciler, ayrımcı dile maruz bırakılma sıklığı en yüksek olan gruptur. (bkz. Şekil 2.32).[214] Örneğin, kapsamlı bir politikaya sahip okullardaki öğrencilerin %30,6'sı, transfobik dile maruz bırakılırken , kısmen özelleştirilmiş politikaları olan okullardaki öğrenciler arasında bu oran %38,6, genel politikaları olan okullardaki öğrenciler arasında %39,9 ve politikası olmayan okullarda %43,4'tür. "Eşcinsel" kelimesinin olumsuz bir şekilde kullanılması dışında, genel bir politikaya sahip olmak ile kısmen kurgulanmış bir politikaya sahip olmak arasında hiçbir fark gözlemlenmemiştir.

Şekil 2.32 Taciz ve Saldırı Karşıtı Okul Politikaları ve LGBTQ+ Karşıtı Söyleme Maruz Bırakılma
(Sık ya da Çok Sık LGBTQ+ Karşıtı Dile Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 2.33 Taciz/ Saldırı Karşı Okul Politikaları ve Okul Personelinin Ayrımcı Söyleme Müdahalesi
(Okul Personelinin Çoğu Zaman ve Her Zaman Müdahale Ettiğini Söyleyen Öğrencilerin Yüzdesi)

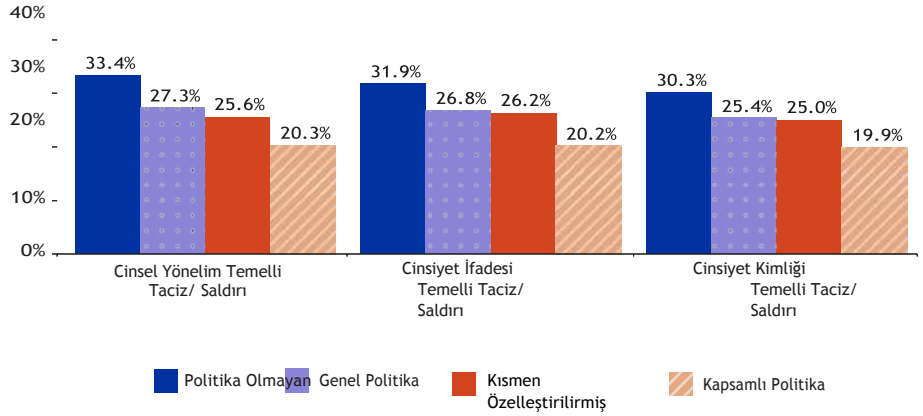


Ayrımcı Söyleme Karşı Alınan Tutum: Okulun zorbalık/taciz karşıtı politikaları genellikle eğitimcilere olayların ele alınmasında rehberlik sağlar. Genel olarak tüm öğrenciler personel müdahalesinin nadir gerçekleşen bir olay olduğunu bildirmiş olsalar da zorbalık/taciz karşıtı politikalara sahip okullardaki okul personelinin ayrımcı söyleme karşı olaya müdahil olması daha yaygın bir durumdur. Kapsamlı politikalara sahip okullardaki öğrenciler, LGBTQ+ karşıtı söyleme maruz bırakıldıklarında en yüksek personel müdahalesi oranlarını bildirmişlerdir. Bu oranı kısmen özelleştirilmiş politikalar ve genel politikalar takip etmektedir. Homofobik söyleme maruz bırakıldıklarında, kapsamlı politikalara sahip okullardaki öğrencilerin dörtte biri (%24,5), kısmen özelleştirilmiş politikaları olan okullardaki öğrencilerin %16,4'ü, genel politikası olan okullardaki öğrencileri %11,6'sı ve politikası olmayan okullardaki öğrencilerin %7,2'si öğretmenlerinin çoğu zaman veya her zaman olaya müdahale ettiğini söylemiştir.

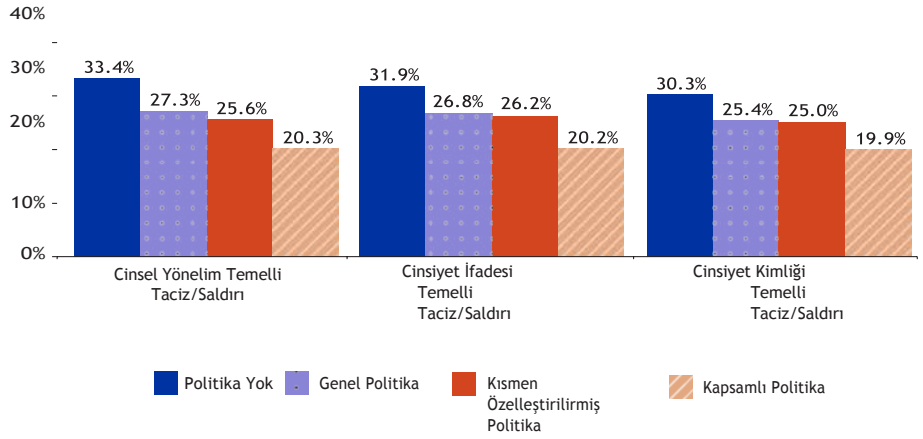
LGBTQ+ Karşıtı Hak İhlalleri: Akademik yılın bir noktasında okula yüz yüze devam eden öğrenciler arasında, zorbalık ve taciz karşıtı politikası olmayan okullarda okuyanlar, LGBTQ+ karşıtı yüz yüze hak ihlallerine en yüksek oranlarda maruz bırakılanlar, kapsamlı politikalara sahip okullarda okuyan öğrenciler ise en düşük oranlarda maruz bırakılanlar olmuştur (bkz. Şekil 2.34).[216]

Kapsamlı bir politikaya sahip okullardaki öğrenciler %20,2, kısmen özelleştirilmiş bir politikası olan okullardakiler %26,8, genel bir politikası olan okullardakiler %26,2 ve politikası olmayan okullardaki LGBTQ+ gençler %31,9'luk bir hak ihlallerine maruz bırakılma oranını bizlere iletmiştir. Ayrıca, akademik yılın bir noktasında okula çevrimiçi olarak devam eden LGBTQ+ öğrenciler arasında, hiçbir zorbalık ve taciz karşıtı politikası olmayan okullardaki öğrenciler en yüksek hak ihlalleri oranlarını bildirmiştir (bkz. Şekil 2.35). Genel bir politikaya sahip okullarda okuyan öğrenciler, kapsamlı bir politikaya sahip olanlara kıyasla daha fazla çevrimiçi hak ihlallerine maruz bırakılmıştır.[217]

Şekil 2.34 Taciz/Saldırı Karşıtı Okul Politikaları ve Yüz Yüze Hak İhlalleri ((Yüz Yüze Eğitim Ortamlarında Daha Yüksek Oranlarda Taciz ve Saldırıya maruz bırakılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 2.35 Taciz/ Saldırı Karşıtı Okul Politikaları ve Çevrimiçi Hak İhlalleri (Çevrimiçi Ortamlarda Daha Yüksek Oranlarda Taciz/Saldırıya Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Okul Personelinin Hak İhlalleri Karşısında Aldığı Konumun İşlevselliği: Okul politikaları, öğrencilere zorbalık ve tacizi bildirme konusunda rehberlik sağlar. Daha da önemlisi, bu politikalar öğrencilerin maruz bırakıldıkları hak ihlallerinin okul yetkilileri tarafından ele alınacağının teminatıdır. Cinsel yönelim ve cinsiyet ifadesine yönelik belirli koruma teminatlarının var olduğu okullarda, öğrencilerin okul personeline taciz veya saldırıyı bildirme oranlarının daha yüksek olduğunu araştırmamız kapsamında sizlerle paylaşıyoruz. Şekil 2.36'da görüldüğü gibi, kapsamlı bir okul politikası olan okullardaki öğrencilerin, araştırmamıza katılan diğer tüm öğrencilere kıyasla okul personeline hak ihlallerini bildirme olasılıkları daha yüksektir. Kısmen özelleştirilmiş bir politikası olan okullardaki öğrenciler, genel politikaları olan okullardakilere göre daha yüksek oranda vakaları rapor ederken, politikası olmayan okullardaki öğrencilerin taciz veya saldırıyı bildirme oranları en düşüktür.[218]

Cinsel yönelim ve cinsiyet ifadesinin korunma altına alındığının teminatını veren zorbalık ve taciz karşıtı politikalar, okul personeline okullarında LGBTQ+ karşıtı hak ihlallerini ele almanın gerekliliğini işaret eder. Şekil 2.36'da da görüldüğü gibi, kapsamlı politikalara sahip okullardaki LGBTQ+ öğrenciler, hak ihlalleri karşısında yapılan personel müdahalesinin daha işlevsel olduğunu bildirmiştir.

Kapsamlı politikaları ve kısmen özelleştirilmiş politikaları olan okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin personel müdahalesini işlevsel olarak tanımlama oranları daha yüksektir. Politikası olmayan okullardaki öğrencilerin personel müdahalesini işlevsel bulma oranları ise en düşüktür. [219]

Tüm bu bulgular kapsamlı politikaların LGBTQ+ öğrenciler için güvenli bir okul ortamını teşvik etmede diğer politika türlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu politikalar, öğretmenlere ve diğer okul personeline LGBTQ+ temelli tacize yanıt vermenin beklendiği ve kritik olduğu mesajını verir. Araştırmamızın sonuçlarında gördüğümüz üzere, okulların kapsamlı bir politikası olduğunda, okul personeli daha sık ve daha etkili bir şekilde müdahalelerde bulunmaktadır. Kapsamlı politikalar, öğrenciler arasında LGBTQ+ karşıtı dilin ve davranışların önüne geçme konusunda oldukça etkilidir. Kapsamlı politikalara sahip okullardaki öğrenciler, homofobik ve transfobik söyleme en az maruz bırakılanlar olmuştur. Kapsamlı politikalar, okul topluluğunun tüm üyelerine, LGBTQ+ karşıtı hak ihlallerine ve önyargılı söyleme müsamaha gösterilmediği mesajını iletir. Bu noktada kısmen özelleştirilmiş bir politikanın, yani cinsel yönelime veya cinsiyet ifadesi/kimliğine yönelik korumalardan sadece birini içeren bir politikanın, okullarda LGBTQ+ karşıtı ihlallerini önlemede genel bir politikadan ya da hiçbir politika olmamasından daha farklı bir etki yaratmadığını belirtmek önemlidir. Bu bulgular aynı zamanda, okullardaki zorbalık/taciz karşıtı politikaların kapsamlı olması ve özellikle cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesine dayalı korumaları özelleştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Transseksüel ve Nonbinary Öğrenci Politikaları ve Yönergeler: Transseksüel ve nonbinary öğrencilerin haklarının nasıl bir korunma olduğunu detaylandıran okul ve bölge politikaları, bu öğrencilerin eğitime erişim hakkını teminat altına alır. Bu politikalar aynı zamanda trans ve nonbinary öğrencilerin okul topluluğunun değerli ve önemli bir parçası olduğunu izlenimini verir.

Transseksüel ve Nonbinary Öğrenci Politikaları ve Okula Aidiyet: Transseksüel ve nonbinary öğrencilere destek sağlayan politikalar, bu öğrencilerin okullarında kendilerini güvende hissetmelerine katkı sağlar. Varoluşlarının onaylandığı bir öğrenme ortamında bulunmak transseksüel ve nonbinary öğrencilerin okula olan bağlılıklarını arttırır.

Bu politikalara veya yönergelere sahip olan okullardaki transseksüel ve nonbinary öğrencilerin diğer okullardaki akranlarına kıyasla:

- Okula devamsızlık yapma oranları daha düşük (%30,7'ye karşılık %38,2) 220 ve
- Kendilerini okul topluluğunun bir parçası olarak hissetme oranları daha yüksektir (%69,2'ye karşılık %42,0). 221

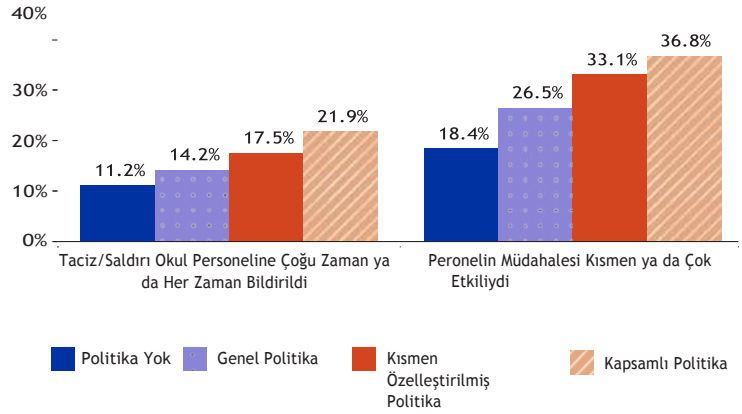
Transseksüel/ Nonbinary Öğrenci Politikaları ve Hak İhlalleri: Araştırmamızda, transseksüel ve nonbinary öğrencileri destekleyen resmi yönergelerin varlığının cinsiyet kimliği temelli ayrımcılık vakalarının daha düşük olmasıyla ilişkili olduğunu gördük. Bu politikaların veya yönergelerin belirli bileşenlerinin cinsiyet kimliği temelli ayrımcılığa karşı işlevselliğini incelediğimizde, bu politikalar sahip okullardaki öğrencilerin:

- Seçtikleri isim veya zamiri kullanmalarının daha az engellendiğini,
- Kılık, kıyafet konusunda daha az yargılanmaya maruz bırakıldıklarını224
- Cinsiyet kimlikleriyle uyumlu duş ve tuvaletleri kullanabilme oranlarının daha yüksek olduğunu 225
- Cinsiyet kimlikleriyle uyumlu soyunma odalarını daha rahat kullanabildiklerini226 ve
- Cinsiyet kimlikleriyle uyumlu spor aktivitelerine katılırken daha az ayrımcılığa maruz bırakıldıklarını 227 bulduk.

Yukarıda bahsi geçen hususların transseksüel ve nonbinary öğrenciler için kapsayıcı bir okul ortamı sağlamaktaki rolü oldukça fazladır. Kendilerine diledikleri şekilde hitap edilmesi okuldaki alanları tedirginlik yaşamadan kullanabilmeleri ve okul dışı faaliyetlerde yargılanmadan yer alabilmeleri her öğrenci için olduğu gibi transseksüel ve nonbinary öğrenciler için de okul deneyimlerini

olumlu yönde etkileyecektir. Transseksüel ve nonbinary öğrencilerin okulda hak ihlallerine maruz bırakılma, devamsızlık yapma, disiplin cezasına çarptırılma ve nihayetinde okulu tamamen bırakma hususlarında anahtar grup oldukları (bu risklerle daha fazla karşı karşıya bırakıldıkları) göz önünde bulundurulduğunda [228] okulların bu öğrencilerin haklarını korumaya yardımcı olacak ve eşit eğitime erişimlerini garanti altına alacak politikalar oluşturması çok önemlidir.

Şekil 2.36 Taciz/ Saldırı Karşıtı Okul Politikaları, Taciz/Saldırıyı Bildirme ve Okul Personeli Müdahaleleri



Sonuç

Bulgularımız, LGBTQ+ desteklerinin ve kaynaklarının, okulları LGBTQ+ öğrenciler için daha güvenli ve onaylayıcı hale getirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. TCİ'si ve LGBTQ+ kapsayıcı müfredatı olan okullardaki öğrenciler daha az LGBTQ+ karşıtı önyargılı dile maruz bırakıldıklarını ve daha az LGBTQ+ karşıtı hak ihlalleri yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin güvensizlik hissiyatı ve bu hissiyattan kaynaklanan okula devamsızlık yapma oranları daha düşüktür. Bu öğrenciler ayrıca, diğer okullardaki akranlarına kıyasla okul personeliyle LGBTQ+ konuları hakkında daha rahat konuşabildiklerini, akranları tarafından daha fazla kabul gördüklerini, daha yüksek not ortalamalarına ve eğitim beklentilerine sahip olduklarını, okul topluluklarına daha fazla aidiyet hissettiklerini ve psikolojilerinin daha iyi bir durumda olduğunu bildirmişlerdir. Bir TCİ'ye sahip okullardaki öğrenciler, daha fazla sayıda destekleyici eğitimciye ulaşabildiklerini ve hem personel hem de diğer öğrencilerin homofobik dile daha sık müdahale ettiğini söylemiştir. Bulgularımız ayrıca, daha fazla sayıda destekleyici okul personeli olan okullardaki öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetme ve bu hissiyattan kaynaklı devamsızlık yapma oranlarının daha düşük olduğunu, daha yüksek not ortalamalarına, daha yüksek eğitim isteklerine sahip olduklarını ve okul topluluklarına daha fazla ait olma hissettiklerini iletmiş ve bu öğrencilerde daha iyiye giden bir psikolojik iyi oluş hali gözlemlenmiştir.

Araştırmamızın bulgularına göre hem cinsel yönelim hem de cinsiyet kimliği/ifadesi için korumalar içeren kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikalara sahip okullardaki öğrenciler, daha az LGBTQ+ karşıtı önyargılı dile ve hak ihlallerine maruz bırakılmışlardır.

Ne yazık ki daha önceki bölümde de belirtildiği üzere, birçok LGBTQ+ öğrenci bu bölümde bahsi geçen destek ve kaynaklardan yoksundur. Bu bilgi bizlere tüm okullarda LGBTQ+ öğrenciler için olumlu öğrenme ortamları sağlamak amacıyla, bu kaynakların okullara dahil edilmesine dair daha fazla savunuculuk faaliyetleri yürütülmesi gerektiğini göstermektedir. Ek olarak, bu bölümdeki bulgular bizlere 2020-2021 öğretim yılı boyunca yüz yüze öğrenim ortamlarındaki LGBTQ+ öğrencilerinin kaynaklara erişiminin diğer ortamlardaki akranlarına göre daha sınırlı olduğunu söylemektedir. Umuyoruz ki COVID yasaklamaları kalktıkça okullar bu açıklarını telafi edecektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:

OKUL TÜRLERİ, DEMOGRAFİ ve OKUL ORTAMI

OKUL ORTAMI VE CİNSEL YÖNELİM

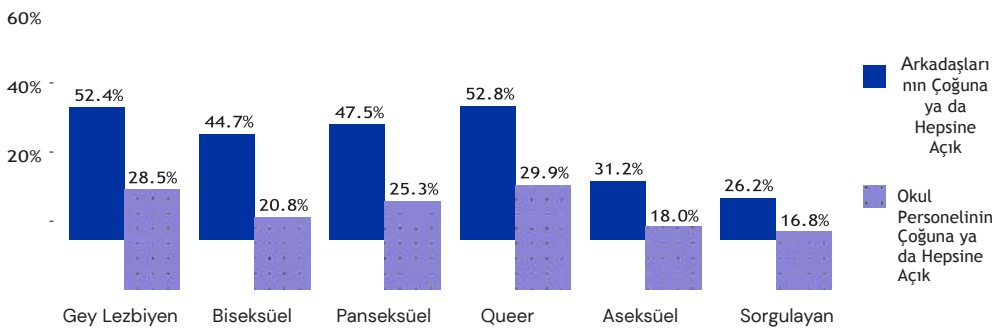
Ergen gelişiminin önemli bir evresi, gençlerin hem bir birey olarak hem de farklı sosyal grupların bir üyesi olarak kendi kişisel kimliklerini keşfettikleri ve tanımladıkları kimlik oluşumu dönemidir.[229] Çalışmamızda yer alan gençler, cinsel yönelimleri dahil olmak üzere çoklu kimliklerinin gelişim süreçleri içerisindeydiler. Yaş, gelişimsel bir süreç olduğu için kimlik oluşumunda önemli bir role sahiptir. Ergen gelişim süreçlerini tamamlamak üzere olan gençler tam da bu nedenle sürecin başlarında olan gençlere kıyasla lezbiyen, gey, biseksüel, panseksüel, queer veya aseksüel kimlikleri konusunda kendilerinden daha emin bir konum alırlar. Araştırmamızda yer alan sorgulayan öğrencilerin diğer tüm cinsel yönelimlere sahip öğrencilerden daha genç olduğunu[230] düşündüğümüzde, yaşın, cinsel yönelim kimliğiyle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

Cinsel yönelim kimliği oluşum sürecinin son adımlarından biri, kişinin lezbiyen, gey, biseksüel, panseksüel, queer veya aseksüel kimliğini açıkça ortaya koymasıdır.[231] Kimlik gelişiminin bu aşamasına gelen öğrenciler daha özgüvenli olmakla birlikte daha fazla hedef gösterilebilirler. Önceki araştırmalar, kişinin okulda LGBTQ+ kimliğini açık yaşamasının daha fazla akran zorbalığıyla ilişkisini ortaya koymuştur.[232] Araştırmamıza katılan öğrenciler arasında, kendilerini queer, gey ya da lezbiyen olarak tanımlayan öğrenciler genel olarak hem akranlarına hem de okul personeline diğer cinsel yönelimlere sahip öğrencilere kıyasla daha açıktır (bkz. Şekil 3.1).[233]

Örneklemimizdeki LGBTQ+ öğrenciler yalnızca cinsel yönelim kimliklerini oluşturma süreçlerini deneyimlemiyordu. Birçoğu natrans (cisgender olmayan) cinsiyet kimliklerini de oluşturmaktaydı. Cinsel yönelim kimliği ve cinsiyet kimliğinin, akran zorbalığı ile doğrudan ilişki olduğunu yinelemek önemlidir. Önceki araştırmalar, transseksüel ve nonbinary öğrencilerin cisgender öğrencilere göre olumsuz okul deneyimleri yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.[234] Araştırmamızdaki, panseksüel, queer ve aseksüel öğrencilerin cisgender olma oranları daha düşüktür. Gey, lezbiyen, biseksüel ve sorgulayan öğrencilere kıyasla kendilerini transseksüel, genderqueer, nonbinary veya cisgender olmayan başka bir cinsiyet kimliğiyle tanımlama oranları daha yüksektir.[235] Araştırmamızdaki panseksüel (%72.0), queer (%71.6) ve aseksüel (%67.9) öğrencilerin çoğunluğu kendilerini cisgender olarak tanımlamamaktadır. Sorgulayan öğrencilerin %50,5'i kendilerini cisgender dışında bir kimlikle tanımlamaktadır. Gey, lezbiyen ve biseksüel öğrencilerin kendilerini cisgender olarak tanımlama olasılıkları panseksüel ve sorgulayan öğrencilere göre daha yüksektir.[236] Gey ve lezbiyen öğrencilerin %43,7'si ve biseksüel öğrencilerin %42,4'ü kendilerini cisgender olarak tanımlamamaktadır.

Araştırmamızda, okul ortamı ile çeşitli cinsel yönelimlere sahip (gey, lezbiyen, biseksüel, panseksüel, queer, aseksüel ve cinsel yönelimlerini sorgulayan) [237] öğrencilerin okul deneyimleri arasındaki farklılıkları inceledik.

Şekil 3.1 Cinsel Yönelim Bağlamında Okulda Açılma
(Okulda Arkadaşlarına ve Okul Personeline Açık Olan Öğrencilerin Yüzdesi)



Okulda Güvende Hissedebilme

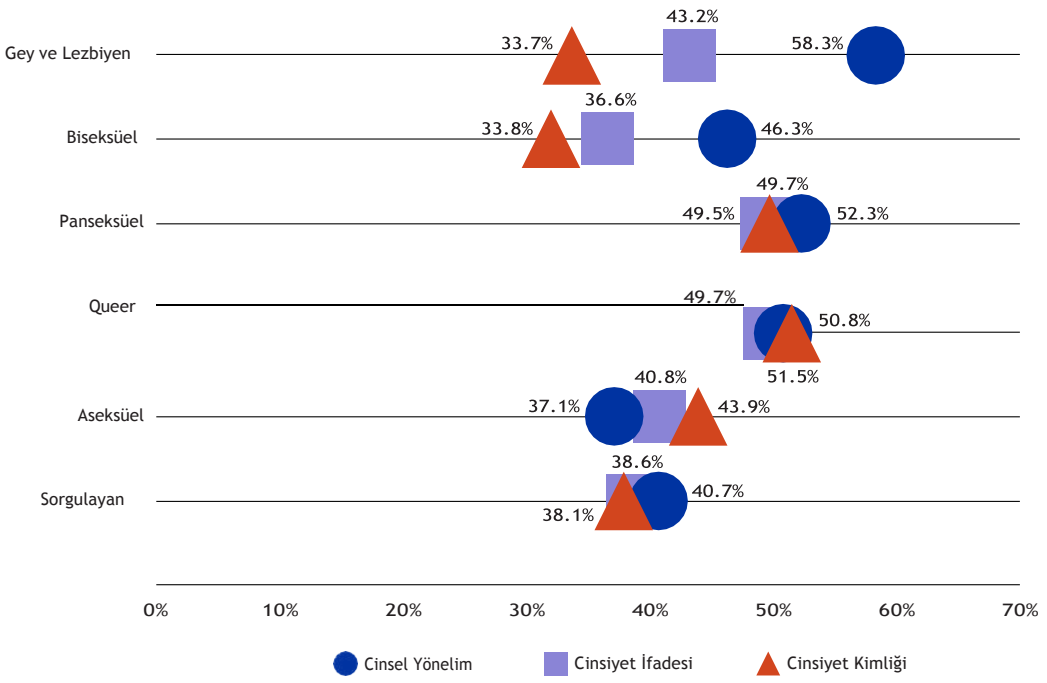
Öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissedebilme halleri, cinsel yönelime bağlı olarak farklılıklar göstermektedir.[238] Gey ve lezbiyen öğrenciler, cinsel yönelimleri nedeniyle kendilerini güvensiz hissetme olasılığı en yüksek, aseksüel öğrenciler en düşük olanlardır (bkz. Şekil 3.2). Queer ve panseksüel öğrencilerin, diğer yönelimlere sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında hem cinsiyet ifadeleri hem de cinsiyet kimlikleri nedeniyle akranlarının çoğundan daha fazla kendilerini güvensiz hissetme olasılıkları daha yüksekti (ayrıca bkz. Şekil 3.2).

Hak İhlalleri

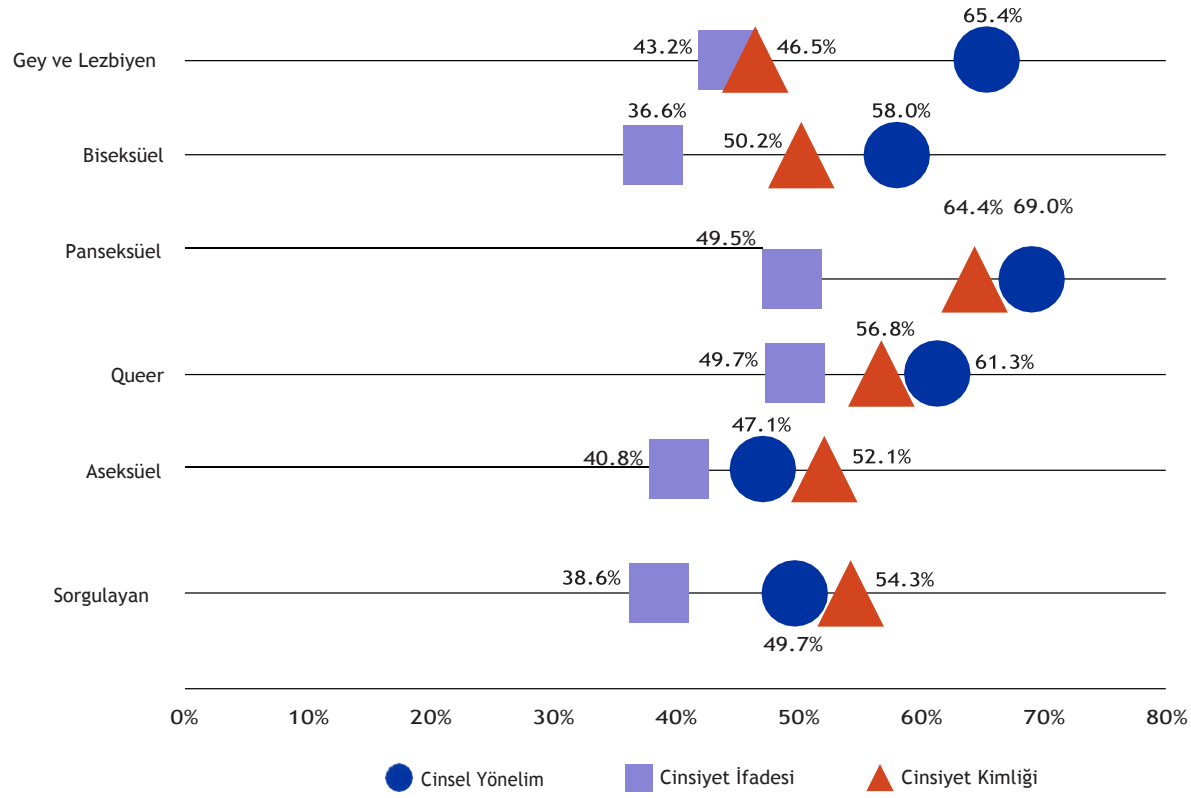
LGBTQ+ öğrencilerin **okul içi hak ihlallerine maruz bırakılma** oranları cinsel yönelimlerine bağlı farklılıklar göstermektedir (bkz. Şekil 3.3 ve 3.4) [239]

- Aseksüel ve sorgulayan öğrenciler hariç çoğu öğrenci, cinsel yönelime dayalı yüz yüze taciz veya saldırıya maruz bırakılmıştır (bkz. Şekil 3.3). En yüksek seviyeler panseksüel, gey ve lezbiyen öğrenciler arasındadır (sırasıyla %69.0 ve %65.4).
- Öğrencilerin çoğu, cinsiyet kimliği temelli yüz yüze taciz veya saldırıya maruz bırakılmış panseksüel öğrenciler ise diğer tüm akranlarına kıyasla, hak ihlallerine en yüksek oranlarda maruz bırakılan grup olmuştur. (ayrıca bkz. Şekil 3.3).
- Gey ve lezbiyen öğrenciler dışında, diğer öğrencilerin büyük bir kısmı cinsiyet kimliği temelli yüz yüze hak ihlallerine maruz bırakılmıştır (ayrıca bkz. Şekil 3.3). Panseksüel öğrenciler yine tüm gruplara kıyasla bu hak ihlallerine en yüksek oranlarda maruz bırakılan grup olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Cinsel tacizle ilgili olarak, panseksüel öğrenciler en yüksek oranlara maruz bırakılırken aseksüel öğrencilerin bu bağlamdaki oranları en düşüktür (bkz. Şekil 3.4).240

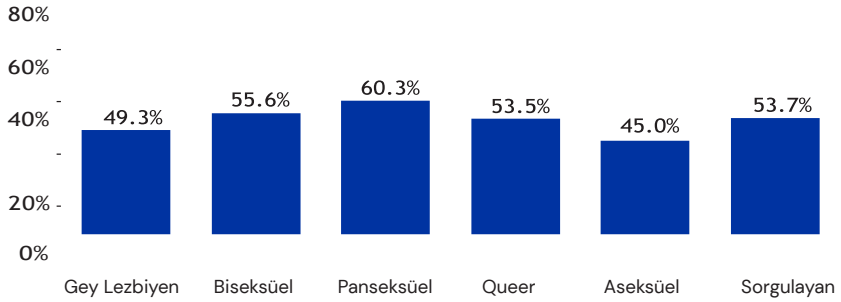
Şekil 3.2 Cinsel Yönelim Bağlamında Okulda Güvende Hissedebilme
(Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği/İfadesi Nedeniyle Kendini Okulda Güvende Hissedemeyen Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 3.3 Cinsel Yönelim Temelli Yüz Yüze Eğitim Ortamlarında Hak İhlallerine Maruz Bırakılma (Cinsel Yönelim, Cinsiyet İfadesi/Kimliği Temelli Hak İhlallerine Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



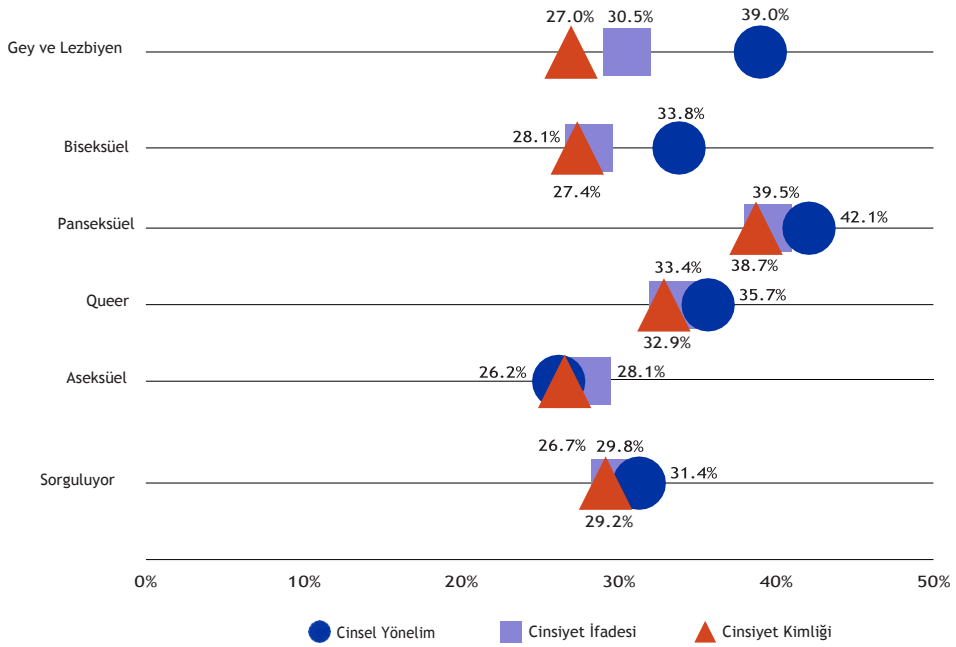
Şekil 3.4 Cinsel Yönelim ve Cinsel Taciz
(Cinsel Tacize Maruz bırakılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



LGBTQ+ öğrencilerin çevrimiçi taciz deneyimleri de cinsel yönelimlerine bağlı olarak farklılık göstermektedir (bkz. Şekil 3.5)[241]

- Gey, lezbiyen ve panseksüel öğrenciler, cinsel yönelim temelli en fazla çevrimiçi tacize maruz bırakılan öğrencilerdir.
- Panseksüel öğrenciler, en yüksek oranlarda cinsiyet ifadesi temlli çevrimiçi tacize maruz bırakılmıştır.
- Panseksüel öğrenciler ayrıca cinsiyet kimliği temelli en yüksek oranlarda çevrimiçi tacize maruz bırakılan grup olarak karşımıza çıkmaktadır.

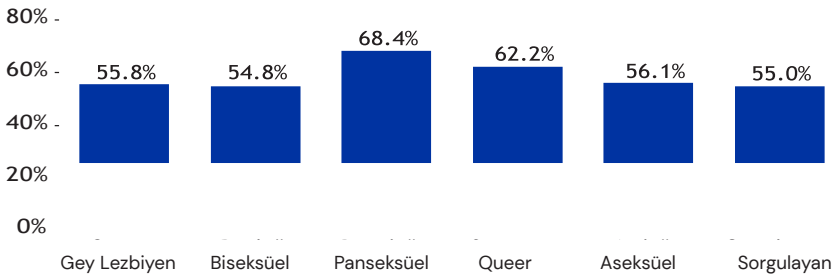
Şekil 3.5 Cinsel Yönelim Temelli Çevrimiçi Hak İhlallerine Maruz Bırakılma
(Cinsel Yönelim, Cinsiyet İfadesi/Kimliği Temelli Çevrimiçi Hak İhlallerine Maruz Bırakılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Ayrımcı Politikalar ve Uygulamalar

Okullarındaki politika ve uygulamalar kaynaklı olarak, cinsel yönelim temelli ayrımcılığa maruz kalma oranları farklılık göstermektedir.[242] Araştırmamıza göre, panseksüel öğrencilerin okulda diğer tüm öğrencilere kıyasla bir tür ayrımcılığa maruz bırakılma oranları diğer akranlarına kıyasla daha yüksektir (bkz. Şekil 3.6). Panseksüel öğrencilerin üçte ikisinden fazlası (%68,4) biseksüel ve sorgulayan öğrencilerin yaklaşık yarısına (sırasıyla %54.8 ve %55.0) kıyasla daha fazla ayrımcı politikalara ve uygulamalara maruz bırakılmıştır.

Şekil 3.6 Cinsel Yönelim Temelli Ayrımcılığa Maruz Bırakılma
(LGBTQ+ Karşıtı Politika ve Uygulamalara Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)

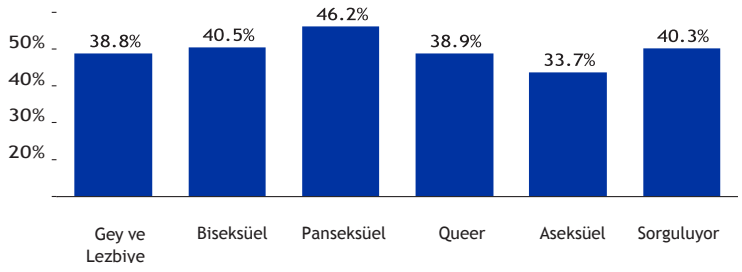


Disiplin Cezaları

Okuldaki disiplin üzerine yapılan araştırmalar, LGBTQ+ öğrencilerin okulda disiplin cezasına çarptırılma oranlarının, LGBTQ+ olmayan akranlarına göre daha yüksek olduğunu öne sürmektedir.[243] Ancak bu çalışmaların çoğu, LGBTQ+ popülasyonundaki cinsel yönelim çeşitliliklerini incelememiştir. Bu nedenle, araştırmamızda LGBTQ+ öğrencilerin okul disiplini bağlamında kendi aralarında yaşadıkları farklı deneyimleri de inceledik. Şekil 3.7'de görüldüğü gibi, panseksüel öğrenciler, gey, lezbiyen, queer ve aseksüel öğrencilere göre daha fazla, biseksüel öğrenciler ise aseksüel öğrencilere göre daha fazla disiplin vakalarıyla karşı karşıya gelmişlerdir.[244]

Şekil 3.7 Disiplin Cezaları ve Cinsel Yönelim

(Disiplin Cezalarına Çarptırılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)

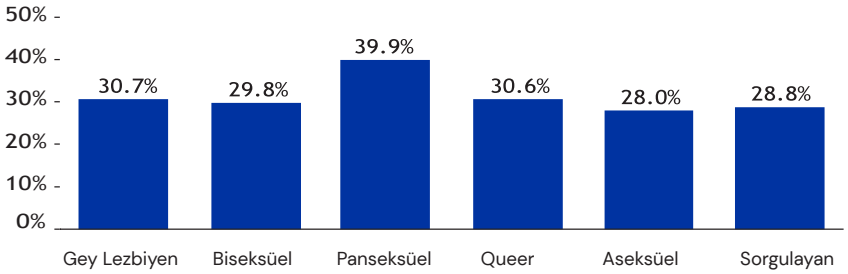


Eğitime Bağlılık ve Geleceğe Dair Eğitim Tahayyülleri

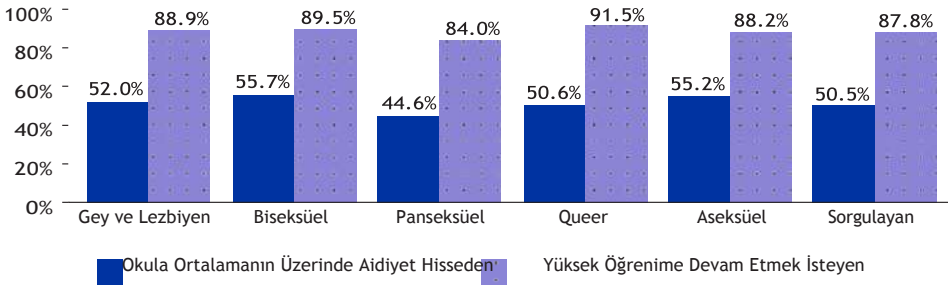
Hak ihlalleri, ayrımcılık ve orantısız disiplin cezalarının yaşatılması, okulları öğrenciler için güvensiz alanlar haline getirerek, öğrencilerin okula devam etme isteklerini etkiler. Panseksüel öğrencilerin daha yüksek hak ihlalleri oranlarına maruz bırakıldıklarına dair daha önceki bulgular dikkate alındığında, bu öğrencilerin diğer LGBTQ+ akranlarına kıyasla okula daha fazla devamsızlık yapmış olmaları şaşırtıcı değildir (bkz. Şekil 3.8).[245] Panseksüel öğrencilerin %39,9'u, gey, lezbiyen, biseksüel ve aseksüel öğrencilere kıyasla (sırasıyla %30,7 %29,8 % 28) kendilerini güvende hissetmedikleri için daha fazla devamsızlık yaptıklarını iletmişlerdir. Gelecekteki eğitim tahayyülleriyle ilgili olarak, panseksüel öğrencilerin lise sonrası eğitime devam etmeyi planlama oranları, queer veya biseksüel öğrencilere göre daha düşüktür (bkz. Şekil 3.9).[246] Eğitime bağlılık ile ilgili olarak, panseksüel öğrenciler, diğer cinsel yönelimlere sahip akranlarının çoğundan daha düşük oranlarda okula kendilerini okula ait hissetmişlerdir. (ayrıca bkz. Şekil 3.9).

Şekil 3.8. Güvenlik Endişeleri Nedeniyle Okula Devamsızlık

(Geçen Ay Okula En Az Bir Gün Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 3.9 Eğitime Bağlılık, Eğitim Tahayyülleri ve Cinsel Yönelim (Okula Bağlılık Oranları Ortalamanın Üzerinde Olan ve Yüksek Öğrenime Devam Etmek İsteyen LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Sonuç

Sonuçlarımız panseksüel öğrencilerin, LGBTQ+ topluluğu arasında en olumsuz okul deneyimlerine maruz bırakıldıklarını göstermektedir. Panseksüel öğrenciler diğer LGBTQ+ öğrencilere kıyasla daha yüksek oranlarda cinsel yönelim ve cinsiye kimliği temelli cinsel tacize maruz bırakılmışlardır. Bu gruptaki öğrenciler ayrıca LGBTQ+ akranlarının arasında en yüksek oranda ayrımcı politika ve pratiklere maruz bırakılan grup olarak karşımıza çıkmıştır.

Panseksüel öğrenciler gittikleri okullarda diğer LGBTQ+ akranlarına kıyasla kendilerini daha az güvende hissettikleri için okula daha az bağlılık hissetmiş, dolayısıyla daha fazla devamsızlık yapmışlardır.

Panseksüel öğrencilerin neden diğer LGBTQ+ öğrencilere kıyasla daha hasmane bir okul iklimine maruz bırakıldıklarını anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

OKUL ORTAMI VE CİNSİYET KİMLİĞİ

Araştırmamızda LGBTQ+ öğrencilerin güvende hissedebilmelerinde ve hak ihlallerine maruz bırakılma oranlarında cinsiyet kimliği temelli herhangi bir farklılık olup olmadığını inceledik.[248] Ayrıca, okullarına olan aidiyet duygularını, okula devamsızlık ve okula bırakma oranlarını yine cinsiyet kimliği ekseninde bir incelemeye tabi tuttuk. Transseksüel ve nonbinary öğrencilerin okulda disiplin cezalarına oranlarının bazı araştırmalarca ortaya konduğunu [249] dikkate alarak cinsiyet kimliği ve disiplin cezaları arasındaki ilişkiyi de göz ardı etmedik.

Özellikle odaklanmak istediğimiz nokta natrans öğrenciler ile trans, nonbinary ve sorgulayan öğrenciler arasında nasıl bir farklılık ortaya çıktığıydı.

- Natrans (cisgender) öğrenciler, kendilerini erkek veya kadın olarak tanımlayan ve cinsiyet kimlikleri doğumda atanan cinsiyetleriyle uyumlu olan öğrencilerdir.
- Trans ve nonbinary öğrenciler ise, cinsiyet kimlikleri doğumda atanan cinsiyetleriyle uyuşmayan öğrencilerdir. Örneklemimizdeki trans öğrenciler dört farklı kategoriye ayrılmıştır: 1) transseksüel erkekler, yani kendilerini transseksüel ve erkek olarak tanımlayanlar, 2) transseksüel kızlar, yani kendilerini transseksüel ve kadın olarak tanımlayanlar, 3) transseksüel nonbinary öğrenciler, yani kendilerini bir şekilde transseksüel ya da nonbinary olarak tanımlayanlar (örneğin, nonbinary, genderqueer, agender) ve 4) yalnızca transseksüel, yani kendini yalnızca transseksüel olarak tanımlayan ve başka bir cinsiyet kimliği olmayanlar.
- Nonbinary öğrenciler, ikili olmayan bir kimliği onaylayan, ancak kendilerini transseksüel olarak da tanımlamayan öğrencilerdir. Bu grupta 1) kendilerini yalnızca "nonbinary" veya "genderqueer" olarak tanımlayan "nonbinary/genderqueer" öğrenciler, 2) ikili toplumsal cinsiyet normları dışında kendilerini tanımlayan "bigender (çok cinsiyetli)", "agender (kendini herhangi bir cinsel kimlikle tanımlamayan)" veya "genderfluid (akışkan cinsiyet kimliği)" öğrenciler ve 3) kendini erkek veya kadın olarak tanımlayan, ancak natrans (cisgender) ve transseksüel olmayan nonbinary öğrenciler (burada "nonbinary erkek/kadın" olarak anılacaktır) yer almaktadır.
- Sorgulayan öğrenciler kendilerini bir cinsiyet kimliği kategorisi ile tanımlamamış ve cinsiyet kimliklerini sorguladıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda bahsi geçen tüm bu öğrenciler kendilerini okullarında genellikle güvende hissedemediklerini, yüksek oranlarda taciz veya saldırıya maruz bırakıldıklarını ve okulda cinsiyet kimlikleri, cinsiyet ifadeleri ve cinsel yönelimleri ile ilgili ayrımcılığa uğratıldıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, kendilerini güvende hissedememelerinden dolayı devamsızlık yaptıklarını ve bir kısmı da okullarını değiştirdiğini iletmiştir. Yaşanan tüm bu ortak olumsuzların kendi içlerinde nasıl

farklılıklar gösterdiğini bu bölümde ele alıyoruz. İlk olarak, trans öğrenciler arasında, trans erkekler, trans kızlar, nonbinary trans öğrenciler ve sadece trans öğrenciler arasındaki farkları inceliyoruz. Daha sonra, nonbinary/genderqueer öğrenciler, diğer nonbinary öğrenciler ve nonbinary erkek/kız öğrenciler dahil olmak üzere nonbinary öğrenciler arasındaki farklılıklara değiniyoruz. Son olarak da cisgender erkekleri ve cisgender kızları karşılaştırıyoruz.

Okulda Güvende Hissedebilme ve Hak İhlalleri

Transseksüel öğrencilerin cinsiyet kimlikleri ve cinsiyet ifadeleri nedeniyle okulda kendilerini güvensiz hissetme oranları diğer tüm öğrencilere göre daha yüksektir. Nonbinary öğrencilerin ise, sorgulayan ve natrans öğrencilere göre daha fazla güvensiz hissetme oranları göze çarpmaktadır (bkz. Şekil 3.10).[250]

Hem yüz yüze hem de çevrimiçi cinsiyet kimliği/ ifadesi temelli tacizle ilgili olarak, trans öğrenciler diğer akranlarına kıyasla daha yüksek oranlarda tacize maruz bırakılmıştır. Nonbinary öğrenciler arasında da bu oran, natrans ve cinsiyetlerini sorgulayan akranlarına kıyasla daha yüksektir. (Bkz. Şekil 3.11 ve 3.12).[251] Ayrıca, sorgulayan öğrencilerin cinsiyet kimliği/ ifadesi nedeniyle kendilerini güvensiz hissettiklerini bildirme oranları natrans öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Cinsel yönelim temelli yüz yüze ve çevrimiçi tacizle ilgili olarak, nonbinary öğrenciler diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek oranlarda hak ihlallerine maruz bırakılmıştır. Nonbinary öğrenciler cinsel yönelimleri nedeniyle okullarında kendilerini en az güvende hisseden grup olmuş, bu oranı sırasıyla transseksüel ve cisgender öğrenci grupları takip etmiştir.

Transseksüel Öğrenciler Arasındaki Farklar: Trans öğrenciler arasında cinsel yönelim temelli güvensizlik hissiyatı bağlamında bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak, cinsiyet kimliği/ ifadesiyle kaynaklı güven duyguları, trans öğrenciler arasında farklılık göstermiştir. Nonbinary transseksüel öğrencilerin cinsiyet kimlikleri nedeniyle kendilerini güvensiz hissetme oranları, trans erkek öğrencilere kıyasla daha düşüktür. (Bkz. Şekil 3.10).[252] Ayrıca, nonbinary trans öğrencilerin cinsiyet ifadelerinden dolayı okulda kendilerini güvensiz hissetme oranları trans erkek öğrencilere ve kendilerini sadece transseksüel olarak tanımlayan öğrencilere kıyasla daha azdır.[253]

Cinsel yönelime dayalı yüz yüze yaşatılan hak ihlalleriyle ilgili olarak, sadece transseksüel öğrenciler, nonbinary transseksüel ve transseksüel erkek öğrencilerden daha yüksek oranlar bildirmişlerdir; ancak bu oranlar transseksüel kız öğrencilerin bildirdiği oranlardan farklı değildir. Ayrıca, trans erkek ve trans kız öğrenciler arasında cinsel yönelim temelli yüz yüze hak ihlalleri açısından fark yoktur (bkz. Şekil 3.11).[254]

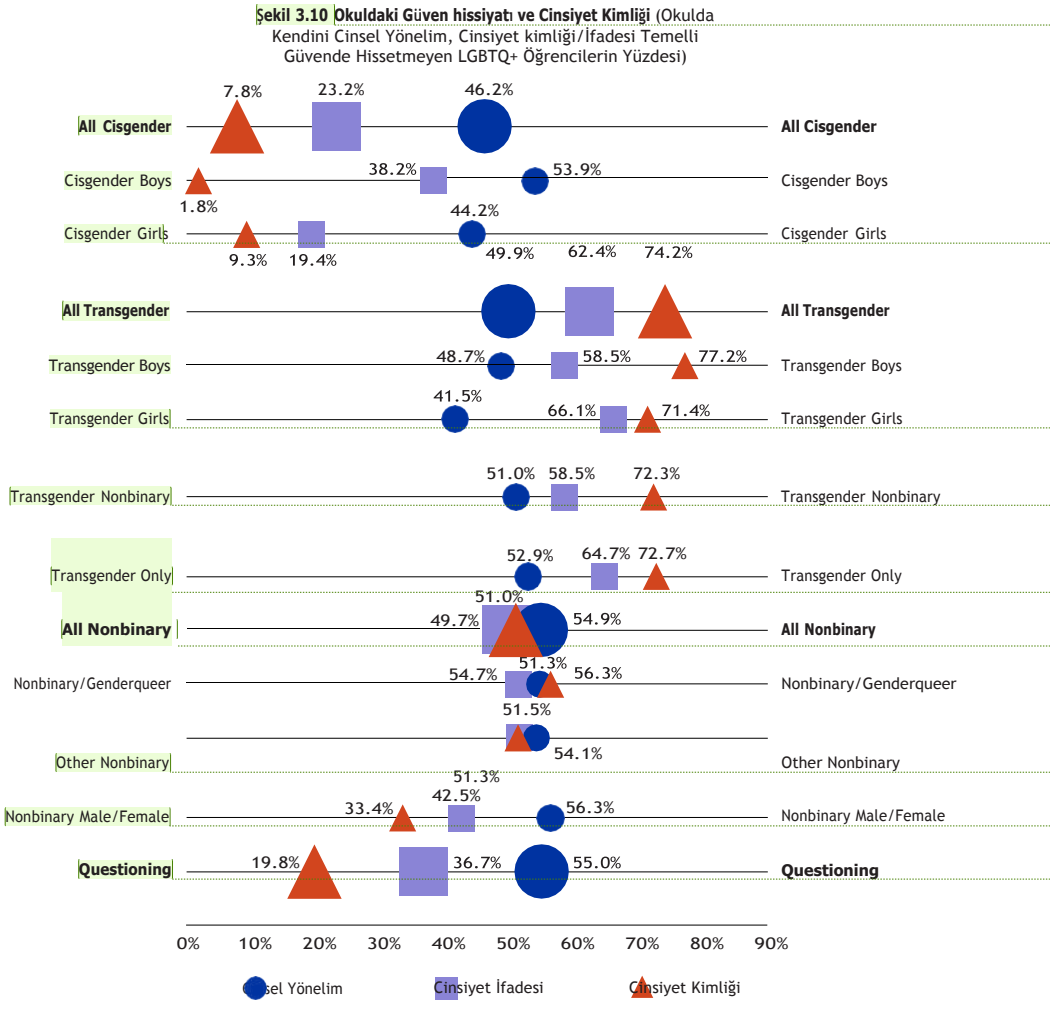
Hem cinsiyet kimliği hem de cinsiyet ifadesi temelli yüz yüze hak ihlallerine ilişkin, yalnızca transseksüel öğrenciler, transseksüel erkeklerden ve nonbinary transseksüel öğrencilerden daha yüksek oranlar bildirmiştir. Bildirdikleri oranlar transseksüel kızlardan farklı değildir. Ayrıca, trans kız ve trans erkek öğrenciler, cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesi temelli yüz yüze hak ihlallerine maruz bırakılmaları açısından farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte, transseksüel erkek öğrenciler, transseksüel nonbinary öğrencilerden daha yüksek oranlar bildirmiştir (ayrıca bkz. Şekil 3.11).[255]

Cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesi temelli çevrimiçi taciz konusunda trans öğrenciler arasındaki farklılıklar, yüz yüze yaşatılan hak ihlalleri ile ilgili bulgularla benzerdir (bkz. Şekil 3.12). Transseksüel (nonbinary) öğrencilerin cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesi temelli maruz bırakıldıkları çevrimiçi taciz oranları transseksüel erkeklere ve yalnızca transseksüel öğrencilere kıyasla daha düşüktür.[256] **Cinsel yönelim temelli çevrimiçi taciz**le ilgili olarak, trans öğrenciler arasındaki tek anlamlı fark, yalnızca trans öğrencilerin nonbinary öğrencilere kıyasla bu tür bir tacize daha yüksek oranlarda maruz bırakılmalarıdır.[257]

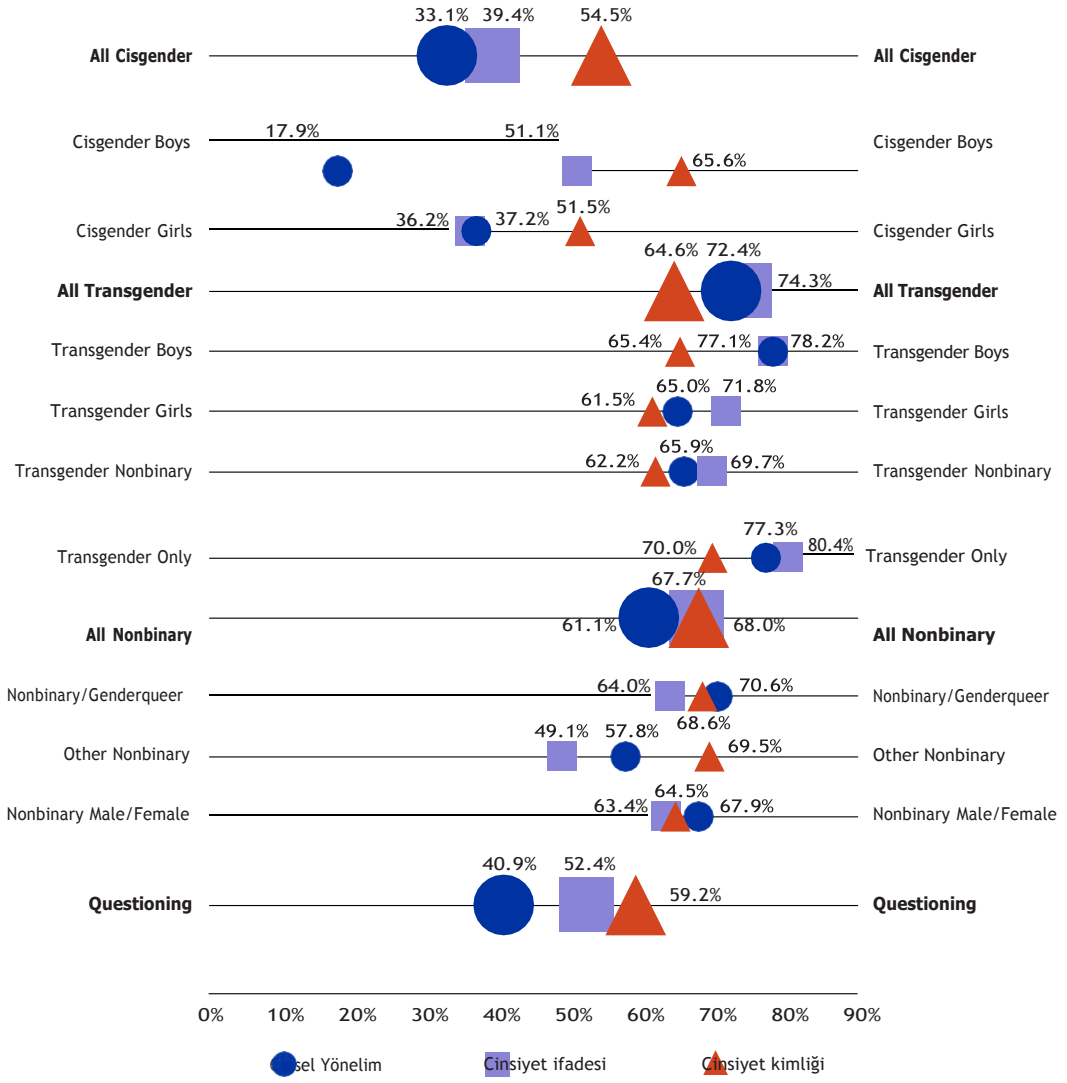
Nonbinary (İkili Olmayan) Öğrenciler Arasındaki Farklar: Nonbinary öğrenciler cinsel yönelimleri nedeniyle transseksüel akranlarıyla benzer oranlarda okullarında kendilerini güvensiz hissetmişlerdir.[258] Bununla birlikte, cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesi temelli kendilerini güvensiz hissetme konusunda, nonbinary kız ve nonbinary erkek öğrenciler, diğer nonbinary/genderqueer akranlarına kıyasla daha düşük oranlar bildirmişlerdir.[259] Ayrıca, nonbinary/genderqueer öğrenciler, diğer nonbinary öğrencilere kıyasla cinsiyet kimlikleri nedeniyle okullarında kendilerini daha az güvende hissetmişlerdir .

Genel olarak, nonbinary öğrenciler benzer oranlarda **cinsel yönelim temelli yüz yüze ve çevrimiçi tacize** maruz bırakılmışlardır.[260] Ancak, **cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesi temelli yüz yüze ve çevrimiçi hak ihlallerine** maruz bırakılmaları bağlamında farklılıklar vardır. Nonbinary erkek ve kız öğrenciler, nonbinary/genderqueer ve diğer nonbinary öğrencilere göre **yüz yüze ve çevrimiçi taciz** konusunda daha düşük oranlar bildirmişlerdir. [261] Ek olarak, nonbinary/genderqueer öğrenciler, nonbinary erkek ve kız öğrencilere kıyasla **cinsiyet kimliği temelli** daha fazla **çevrimiçi tacize** maruz bırakılmışlardır.

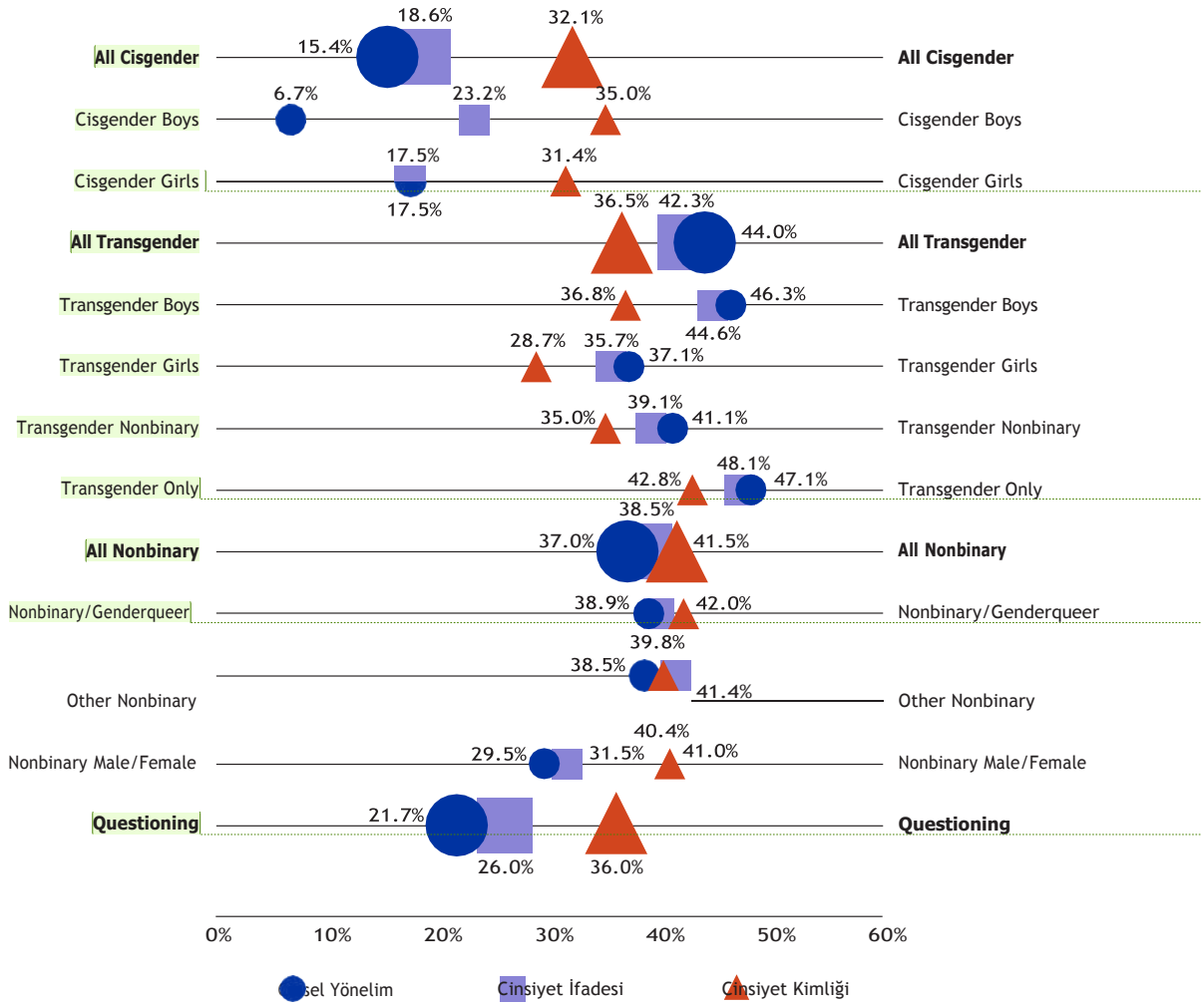
Cisgender Öğrenciler Arasındaki Farklar: Cisgender (natrans) kızlar ile karşılaştırıldığında, cisgender erkekler cinsel yönelim ve cinsiyet ifadeleri nedeniyle okulda kendilerini daha güvensiz hissetmişlerdir.[262] **Cinsel yönelim ve cinsiyet ifadesi temelli** daha fazla **yüz yüze** hak ihlallerine maruz bırkakılmışladır.[263] Cinsiyet kimliği bağlamında ise, cisgender kızlar okulda kendilerini daha güvensiz hissettiklerini iletmişlerdir.



Şekil 3.11 Cinsiyet Kimliği Temelli Okulda Hak İhlallerine Maruz Bırakılma
(Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği/İfadesi Temelli Okulda Hak ihlallerine Uğrayan Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 3.12 Cinsiyet Kimliği Temelli Çevrim İçi Hak İhlalleri
(Cinsel Yönelim, Cinsiyet kimliği/İfadesi Temelli Hak İhlallerine Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Okuldaki Mekanlardan Kaçınma

Okulda Güvende Hissedebilme Bölümü'nde tartıştığımız gibi, LGBTQ+ öğrencilerin önemli bir yüzdesi, kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için okuldaki alanlardan, özellikle tuvalet, duş ve soyunma odaları gibi ikili cinsiyet rejimine göre ayrılmış alanlardan uzak durmaktadır. Transseksüel ve nonbinary öğrencilerin okuldaki herhangi bir alandan kaçınma olasılığı cisgender öğrencilere göre daha yüksektir.[265] Transseksüel ve nonbinary gençler için, okuldaki ikili cinsiyet algısına göre ayrılmış alanlar özellikle zorlayıcı olabilir. Transseksüel erkek ve kız çocuklarının, cinsiyet kimlikleriyle örtüşen alanlara erişimleri engellenmekte ve gittikleri alanda kendilerini güvensiz hissetmektedirler.[266] Araştırmanın bu bölümünde, transseksüel ve nonbinary öğrencilerin duşlar, soyunma odaları gibi alanlardan ve beden eğitimi gibi derslerden uzak durma oranlarını inceledik.[267] Şekil 3.13'te görüldüğü gibi, trans öğrencilerin bu alanlardan kaçınma oranları diğer tüm öğrencilere göre daha fazladır. Nonbinary öğrenciler ise cisgender öğrencilere kıyasla bu alanlardan daha fazla kaçınmışlardır. Cisgender öğrencilerle karşılaştırıldığında, sorgulayan öğrencilerin de bahsi geçen alanlardan uzak durma oranları daha yüksektir.

Transseksüel Öğrenciler Arasındaki Farklar: Transseksüel öğrenciler cinsiyetlendirilmiş okul alanlarından uzak durma bağlamında kendi aralarında farklılıklar göstermiştir. Transseksüel nonbinary öğrencilerin duş ve tuvaletlerden uzak durmaları kendini diğer tüm transseksüel çatısı altında tanımlayan öğrencilere göre kıyasla daha azdır. Ayrıca, transseksüel erkeklerin

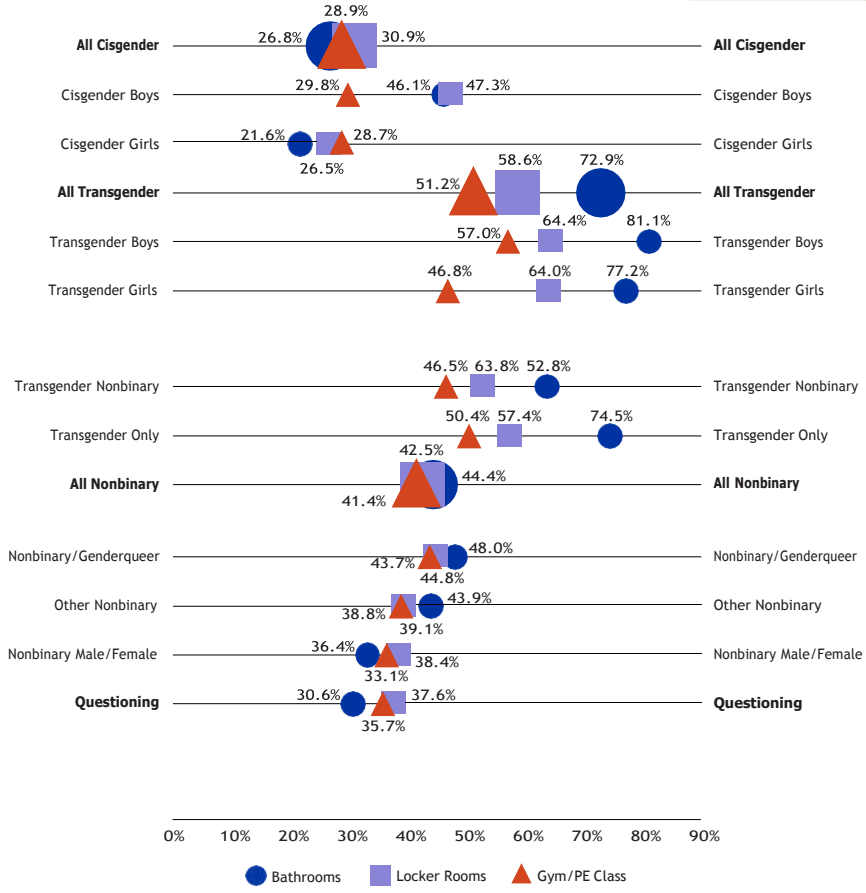
bu alanlardan kaçınma oranları kendilerini yalnızca transseksüel olarak tanımlayan öğrencilere göre daha fazladır; ancak transseksüel erkekler ve transseksüel kızlar arasında herhangi bir fak gözlemlenmemiştir. Soyunma odalarıyla ilgili olarak, Şekil 3.13'te görüldüğü gibi, transseksüel erkek ve transseksüel kızların bu alanlardan kaçınma oranları transseksüel nonbinary öğrencilere göre daha fazladır. Son olarak, nonbinary transseksüel öğrencilerin beden eğitimi dersine devamsızlık yapma oranları da trans erkeklere göre daha düşüktür.[268]

Trans öğrenciler cinsiyet ayrımı yapılmayan belirli okul alanlarından da uzak durmayı tercih etmişlerdir. Transseksüel kızlar, transseksüel erkek ve sadece transseksüel öğrencilere kıyasla okul kafeteryalarından daha az kaçınmışlardır.[269] Ek olarak, transseksüel kızlar ve nonbinary trans öğrencilerin belirli derslere (beden eğitimi) kendilerini sadece transseksüel olarak tanımlayan öğrencilere göre daha az devamsızlık yapma oranları mevcuttur.[270]

Nonbinary Öğrenciler Arasındaki Farklar: Nonbinary erkek ve kız öğrencilerin, tuvalet, duşlar, soyunma odaları ve spor salonu gibi cinsiyetlendirilmiş alanlardan uzak durma oranları nonbinary/gender queer öğrencilere göre daha düşüktür.[271] Diğer nonbinary öğrencilerin de tuvalet ve duşlardan kaçınma oranları nonbinary erkek ve kız öğrencilere göre daha yüksektir. Ek olarak, diğer nonbinary öğrenciler de nonbinary/genderqueer öğrencilerden daha fazla kafeteryalardan uzak durmuştur

Cisgender Öğrenciler Arasındaki Farklar. Cisgender erkek ve kız öğrenciler de kendilerini güvende hissedememe nedenleriyle alanlardan kaçınma konusunda farklılık göstermiştir. Cisgender kızların, kafeteryalar, koridorlar, otobüsler ve sınıflar gibi cinsiyetlendirilmemiş mekanlardan uzak durma oranları cisgender erkeklere oranla daha fazladır. [272] Cisgender erkeklerin ise duşlar, soyunma odaları ve spor tesisleri gibi cinsiyetlendirilmiş alanlardan kaçınma olasılıkları daha yüksektir.[273]

Şekil 3.13 Cinsiyet Kimliği Nedeniyle Okuldaki Mekanlardan Kaçınma
(Güvenlik Endişesiyle Okul Mekanlarından Kaçınan Öğrencilerin Yüzdesi)



Eğitim Arzusu ve Geleceğe Dair Eğitim Tahayyülleri

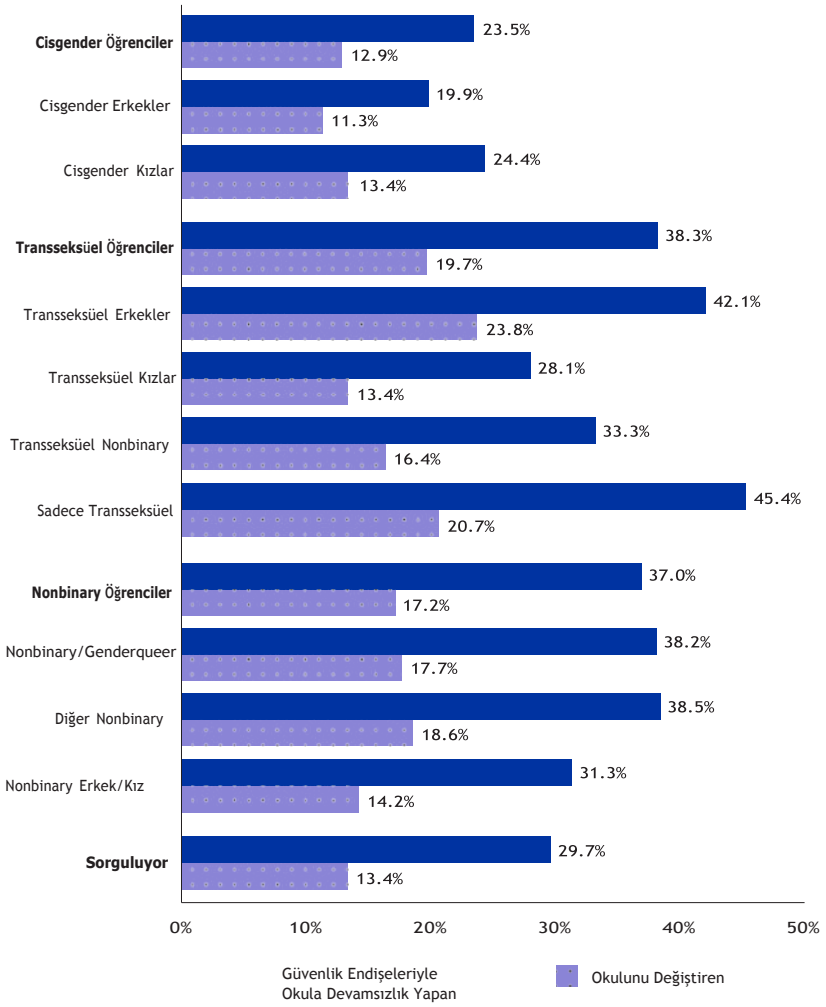
Hasmane bir okul iklimi, öğrencilerin okula aidiyet duygularını etkileyerek, öğrencilerin okuldan tamamen uzaklaşmasına neden olur. Araştırmamızda transseksüel öğrencilerin okullarına bağlı hissetme olasılıklarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Transseksüel öğrencilerin bu oranını nonbinary öğrenciler izlemiştir. Cisgender öğrenciler ise, diğer tüm öğrencilerden daha yüksek düzeyde okula aidiyet bildirmişlerdir.[274] Transseksüel ve nonbinary öğrencilerin kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için okula devamsızlık yaptıklarını (bkz. Şekil 3.14) ve okul değiştirdiklerini bildirme oranları cisgender ve sorgulayan öğrencilere göre daha yüksektir.[275] Cisgender ve sorgulayan öğrenciler arasında oranlar farklı olmamasına rağmen, okul değiştiren öğrencilerin, cisgender öğrencilere göre kendilerini güvensiz veya rahatsız hissettikleri için okula devamsızlık yapma oranları da daha yüksektir. Eğitimle ilgili beklentilerle ilgili olarak, transseksüel öğrenciler en düşük seviyeleri bildirmiş, bunu nonbinary izlemiştir.[276] Transseksüel öğrencilerin %83,8'i, nonbinary öğrencilerin %86,8'i, cisgender öğrencilerin %92,2'si ve sorgulayan öğrencilerin %91,4'üne kıyasla daha düşük oranlarda yükseköğrenimlerine devam etmek istediklerini iletmişlerdir.

Transseksüel Öğrenciler Arasındaki Farklar: Okula bağlılık duyguları kendilerini transseksüel olarak tanımlayan öğrencilerin arasında da farklılık göstermektedir. Transseksüel erkekler ve kendilerini sadece transseksüel olarak tanımlayan öğrenciler, transseksüel kızlara ve nonbinary transseksüel öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde okula aidiyet hissetmişlerdir.[277] Transseksüel erkeklerin ve kendilerini sadece transseksüel olarak tanımlayan öğrencilerin kendilerini güvensiz veya huzursuz hissettikleri için okula devamsızlık yapma oranları da nonbinary transseksüel öğrencilere ve transseksüel kızlara kıyasla daha yüksektir. (Bkz. Şekil 3.9).[278] Ayrıca trans erkek öğrencilerin güvenlik endişeleri nedeniyle okul değiştirme oranları da trans kız ve trans nonbinary öğrencilere göre daha yüksektir. (Ayrıca bkz. Şekil 3.14).[279] Son olarak, transseksüel erkekler ve sadece transseksüel öğrenciler nonbinary transseksüel öğrencilere göre daha düşük oranlarda yüksek öğrenime devam ermek istediklerini bildirmiştir. Transseksüel erkekler transseksüel kızlara oranla da daha düşük eğitim beklentilerine sahiptir.[280]

Nonbinary Öğrenciler Arasındaki Farklar: Nonbinary erkek ve kız öğrenciler ve diğer nonbinary öğrenciler okula benzer oranlarda aidiyet düzeyleri bildirmiş olsalar da nonbinary/genderqueer öğrenciler, diğer tüm nonbinary öğrencilere göre okullarına daha az bağlı hissettiklerini iletmiştir.[281] Nonbinary/genderqueer öğrenciler ayrıca, nonbinary erkek ve kız öğrencilere göre daha az oranlarda eğitim hedefleri bildirmişlerdir. [282] Nonbinary öğrencilerin, okula devamsızlık yapma ve okullarını değiştirme oranlarında bir farklılık gözlemlenmemiştir.[283]

Cisgender Öğrenciler Arasındaki Farklar: Genel olarak, cisgender kızlar, cisgender erkeklerden daha düşük eğitime bağlılık oranları bildirmişlerdir. Cisgender kızlar ayrıca okula daha düşük düzeylerde aidiyet hissetmişler[284] ve cisgender erkeklere kıyasla kendilerini güvensiz hissettikleri için okula devamsızlık yapma oranları daha yüksektir. Bu iki grup güvenlik endişesi nedenleriyle okul değiştirmek zorunda kalma konusunda farklılık göstermemiştir.[285]

Şekil 3.14 Cinsiyet Kimliği Temelli Güven Endişesiyle Okula Devamsızlık ve Okul Değiştirme
(Geçen Ay Okula Devamsızlık Yapan ya da Okulun Değiştiren Öğrencilerin Yüzdesi)



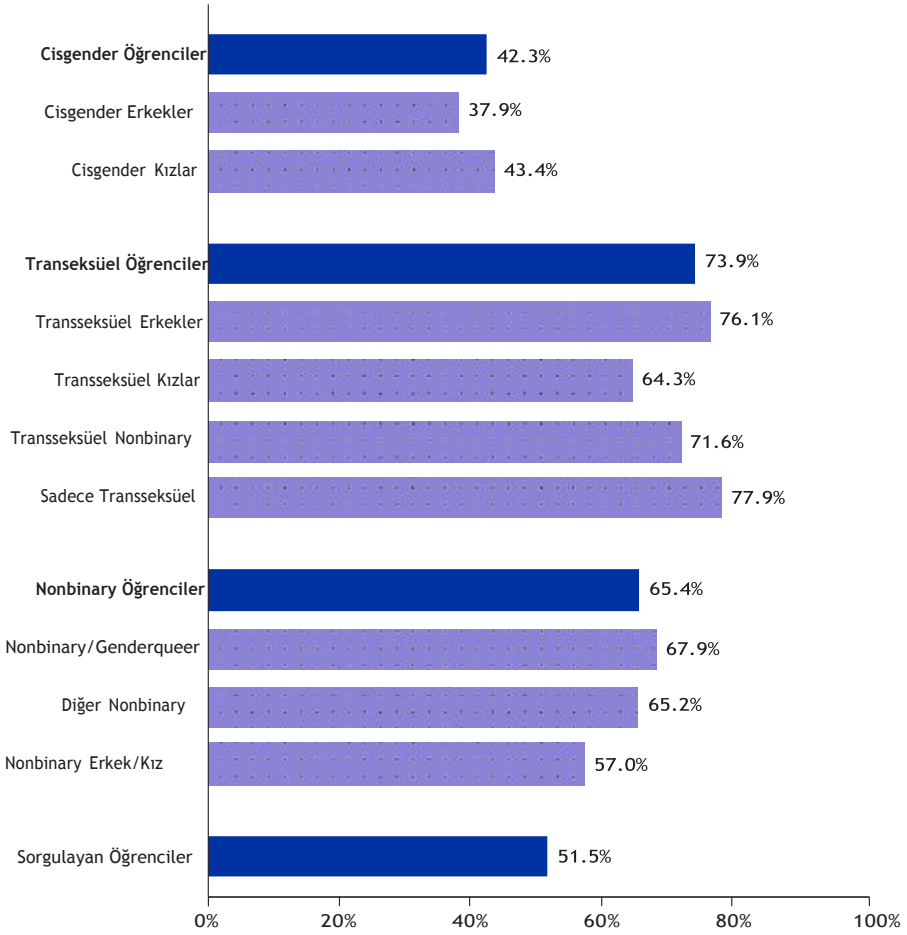
Ayrımcı Politika ve Uygulamalar

Şekil 3.15'te görüldüğü gibi, trans öğrenciler ayrımcı politika ve uygulamalar daha yoğun biçimde maruz bırakılmıştır.[286] Trans öğrencilerin %77,9'u ayrımcılığa maruz bırakıldığını bildirirken, bu oran nonbinary öğrenciler için %57, cisgender öğrenciler için %43,4 ve sorgulayan öğrenciler için %51,5'tir. Nonbinary öğrencilerin, cisgender ve sorgulayan akranlarına kıyasla ayrımcı politika ve uygulamalara maruz bırakılma oranları daha yüksektir. Sorgulayan öğrenciler ise bu tür politika ve uygulamalara cisgender öğrencilere kıyasla daha fazla maruz bırakılmıştır.[287]

Transseksüel ve nonbinary öğrencilerin, maruz bırakıldıkları belirli ayrımcılık türleri vardır. Okullardaki tuvaletler ve soyunma odaları gibi alanların cinsiyetlendirilmiş oldukları düşünüldüğünde, bu ayrımcılık biçimlerine cisgender öğrencilerden daha fazla maruz bırakılıyor olmaları şaşırtıcı değildir.[288] Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, cisgender ve sorgulayan öğrencilerle karşılaştırıldığında transseksüel ve nonbinary öğrencilerin:

- Cinsiyet kimlikleriyle uyumlu olmayan tuvalet ve soyunma odalarını kullanmaya zorlanmaları daha olasıdır.
- Cinsiyet kimlikleriyle uyumlu bir spor takımında yer almalarının engellenme oranı daha yüksektir.
- Seçtikleri ad ve zamirleri kullanmalarının engellenmesi daha yaygındır.
- Diledikleri biçimde giymelerinin engellenme yüzdeleri daha yüksektir.

Şekil 3.15 Cinsiyet Kimliği ve Okuldaki Disiplin Cezaları
(Okulda Disiplin Cezasına Çarptırılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, trans öğrenciler ayrıca atanmış cinsiyetlerine "uygun" tuvalet ve soyunma odalarını kullanmak zorunda bırakıldıklarını, cinsiyet kimlikleri ile uyumlu spor takımlarında oynamalarının ve seçtikleri isim ve zamirleri kullanmalarının engellendiğini nonbinary öğrencilere kıyasla daha fazla iletmişlerdir.[289] Bununla birlikte, transseksüel ve nonbinary öğrenciler, diledikleri biçimde giyinmelerinin benzer oranlarda engellendiğini bildirmişlerdir. Sorgulayan öğrencilerin de cisgender öğrencilere kıyasla isim ve zamirlere dayalı ayrımcılığa maruz bırakılma olasılıkları daha yüksektir.

Yukarıda belirtilen cinsiyet kimliği temelli ayrımcılık türlerine ek olarak, transseksüel ve nonbinary öğrencilerin, LGBTQ+ meselelerini konuşmalarının engellenmesi, kendilerini LGBTQ+ olarak tanımladıkları için haksız yere disiplin cezalarına çarptırılmaları gibi ayrımcılıklara maruz bırakılma oranları, cisgender LGBQ öğrencilere göre daha yüksektir.[290] LGBTQ+ öğrenciler arasında, transseksüel ve nonbinary öğrenciler akranlarına göre daha görünür ve/veya daha fazla damgalanmaya maruz bırakılmış oldukları için disiplin cezalarına karşı daha fazla hedef haline geliyor olabilirler. Bu konuya ilişkin nedenleri anlamak adına daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Transseksüel Öğrenciler Arasındaki Farklar: LGBTQ+ karşıtı ayrımcı politika ve uygulamalar düşünüldüğünde, transseksüel kızların ve nonbinary transseksüel öğrencilerin ayrımcı politikalara ve uygulamalara maruz bırakılma oranları, yalnızca transseksüel öğrencilere göre daha azdır.[291] Ek olarak, transseksüel erkekler trans kızlara oranla daha fazla ayrımcılığa maruz bırakılmıştır. Araştırmamızda bu bağlamda trans öğrenciler arasında önemli farklılıklar olduğunu gördük:

- Cinsiyet kimlikleriyle uyumlu bir spor takımında oynamalarının engellenmesiyle ilgili olarak, transseksüel erkekler ve sadece transseksüel öğrenciler, nonbinary transseksüel öğrencilere göre kıyasla bu ayrımcılık biçimine daha fazla maruz bırakılmışlardır. Trans erkekler ve trans kızlar arasında bu bağlamda bir fark gözlemlenmemiştir.[292]
- Cinsiyet kimlikleriyle uyumlu tuvalet/duş ve soyunma odalarını kullanmalarının engellenmesiyle ilgili olarak, sadece transseksüel öğrenciler ve trans erkeklerin bu ayrımcılık biçimine maruz bırakıldıklarını bildirme oranları nonbinary transseksüel öğrencilere göre daha fazladır (bkz. Tablo 3.1).[293]

Trans öğrenciler arasında kendilerine hitap edilmesini istedikleri adı ve zamirleri kullanmalarına yönelik engeller bağlamında farklı oranlar gözlemlenmemiştir.[294]

Nonbinary Öğrenciler Arasındaki Farklar: Nonbinary /genderqueer öğrencilerin erkek ve kadın nonbinary öğrencilere kıyasla ayrımcı politika ve uygulamalarla maruz bırakılma oranları daha yüksektir.[295] Örneğin, erkek ve kadın nonbinary öğrencilere kıyasla, adlarını ve zamirlerini kullanmaları, cinsiyet kimlikleriyle uyumlu banyo ve soyunma odalarını kullanmaları ve spor aktivitelerinde yer almaları daha yüksek oranlarda engellenmiştir.[296] Nonbinary/genderqueer öğrencilerin, diğer nonbinary öğrencilere göre adlarını ve zamirlerini kullanmalarının engellendiğini bildirme oranları da daha yüksektir.

Cisgender Öğrenciler Arasındaki Farklar: Genel olarak, cisgender kızların okulda herhangi bir ayrımcı politika veya uygulamaya maruz bırakıldıklarını bildirme oranları cisgender erkeklere göre daha yüksektir.[297] Cinsiyet kimliği temelli ayrımcılıkla ilgili olarak, cisgender erkeklerin cinsiyet kimliklerine "uygun" olmadığı düşünülen kıyafetleri giymelerinin engellendiğini bildirme oranları, ve cisgender kızların seçtikleri adları veya zamirleri kullanmalarının ve cinsiyet kimliklerine uygun soyunma odasını kullanmalarının engellendiğini bildirme oranları daha yüksektir.[298]

Tablo 3.1 Cinsiyet Kimliği Temelli Ayrımcılık

	Tuvaletler	Soyunma Odaları	İsimler/ Zamirler	Giyim	Spor Aktiviteleri
Cisgender Öğrenciler	**14.7%**	**14.8%**	**14.4%**	**22.8%**	**12.8%**
Cisgender Erkek	10.7%	11.0%	8.2%	26.6%	9.9%
Cisgender Kız	15.3%	15.4%	15.5%	21.7%	13.2%
Transseksüel Öğrenciler	**67.7%**	**71.3%**	**53.4%**	**27.5%**	**46.0%**
Transseksüel Erkek	68.7%	75.0%	50.9%	25.7%	51.5%
Transseksüel Kız	61.2%	67.2%	44.9%	35.8%	45.9%
Transseksüel Nonbinary	64.8%	65.5%	55.9%	26.0%	37.1%
Sadece Transseksüel	74.0%	75.6%	56.7%	33.0%	53.2%
Nonbinary Öğrenciler	**44.8%**	**42.7%**	**48.7%**	**31.9%**	**27.7%**
Nonbinary/Genderqueer	49.6%	47.2%	52.6%	32.5%	29.7%
Diğer Nonbinary	46.6%	45.4%	47.8%	32.7%	28.4%
Nonbinary Erkek/Kız	25.7%	24.4%	25.6%	28.9%	20.3%
Sorgulayan	23.5%	23.5%	29.1%	27.3%	18.1%

Disiplin

Daha fazla ayrımcı politika ve uygulamalara maruz bırakılmak, trans ve nonbinary öğrenciler arasında daha yüksek disiplin cezası oranlarına yol açmaktadır. Çünkü bu öğrenciler ayrımcı okul kural ve politikalarını "çiğnedikleri" için ceza veya disiplinle karşı karşıya kalabilirler. Öğrencilerin çeşitli cinsiyet kimlikleri bağlamında genel olarak herhangi bir disiplin cezası alıp almamaya ilişkin bir farklılık göze çarpmazken [299] belirli disiplin cezası türlerinde kayda değer farklılıklar tespit edilmiştir. Transseksüel ve nonbinary öğrencilerin müdürün ofisine gönderilme, uzaklaştırma alma ve tek başına okul binasında bir odaya kapatılma gibi cezalara çarptırılma oranları diğer öğrencilere kıyasla daha yüksektir. [300] Geçen yıl herhangi bir noktada okula çevrimiçi devam eden öğrenciler arasında, transseksüel ve nonbinary öğrencilerin çevrimiçi sınıflarına katılımları, diğer akranlarına oranla çok daha fazla kısıtlanmıştır (örneğin, kameraları veya mikrofonları kapatılmıştır).[301] Ek olarak, cisgender öğrencilerin çevrimiçi sınıflarından çıkarılma olasılığı nonbinary öğrencilere göre daha düşüktür. Örneklemimizdeki tüm nonbinary ve cisgender öğrenciler gibi tüm transseksüel kimliklere sahip öğrenciler de kendi aralarında benzer disiplin cezası oranları bildirmişlerdir.[302]

Sonuç

Transseksüel öğrenciler, akranlarına kıyasla düşmanca bir okul iklimine en fazla maruz bırakılan grup olmuştur. Transseksüel öğrenciler arasında, transseksüel erkekler ve kendilerini sadece transseksüel olarak tanımlayan öğrenciler, nonbinary transseksüel öğrenciler ve transseksüel kızlara kıyasla daha olumsuz bir okul ortamına maruz bırakılmıştır. Okul ikliminin belirli göstergelerini incelediğimizde trans kızların diğer trans öğrencilere göre daha olumsuz deneyimlere maruz bırakıldıkları görülmüştür. Örneklemimiz, diğer cinsiyet kimliklerine kıyasla az sayıda trans kız öğrenci içerdiği için bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Trans kızların deneyimlerini daha iyi anlamak ve trans kızların ve erkeklerin okul deneyimlerindeki farklılıkları daha ayrıntılı incelemek adına daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ek olarak, bugüne kadar kendilerini yalnızca transseksüel olarak tanımlayan gençlerin deneyimlerini inceleyen hiçbir araştırma bulunmamaktadır. Genel olarak bu gençlerin düşmanca bir okul iklimine en fazla maruz bırakılan grup olduğu düşünüldüğünde gelecekteki araştırmaların bu nüfusu daha iyi anlamaya çabalaması kritik bir öneme sahiptir.

Kendilerini transseksüel olarak tanımlamayan nonbinary öğrenciler, kendilerini transseksüel olarak tanımlayan nonbinary öğrencilere kıyasla nispeten daha iyi okul deneyimlerine sahiptir. Nonbinary öğrenciler arasında, kendilerini nonbinary erkek veya nonbinary kadın olarak tanımlayanlar, kendilerini yalnızca nonbinary veya genderqueer olarak tanımlayanlara ve diğer nonbinary kimliklere sahip olanlara göre daha az ayrımcı bir iklime maruz bırakılmışlardır. Nonbinary/genderqueer ve diğer nonbinary öğrenciler okul ikliminin birçok göstergesi bağlamında benzer oranlara sahip olsalar da nonbinary/genderqueer gençler daha fazla ayrımcılığa maruz bırakılmış ve cinsiyet kimliği temelli kendilerini daha az güvende hissetmişlerdir. Benzer bir biçimde bu grubun okula aidiyet düzeyleri daha düşüktür. Gençlerin kendilerini nonbinary olarak tanımlamalarının birçok farklı biçimini incelemek ve deneyimlerini daha iyi anlamlandırmak adına daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Trans ve nonbinary öğrencilere kıyasla, LGBQ cisgender öğrencilere nispeten daha az olumsuz deneyimler yaşatılmıştır. LGBQ cisgender öğrenciler arasında, cisgender erkek öğrenciler cinsiyet ifadesi ve cinsel yönelim temelli, cisgender kız öğrenciler ise cinsiyet kimliği temelli düşmanca bir okul iklimine maruz bırakılmışlardır. Hem cisgender erkek öğrencilerin cinsiyet ifadesine dayalı olarak maruz bırakıldıkları önyargıyı (feminen algılanan erkek öğrencilerin damgalanması) hem de cisgender kız öğrencilerin cinsiyet kimliğine dayalı maruz bırakıldıkları ön yargıları, kadınlara ve

kadınlığa karşı düşmanlık tezahürleri olarak okuyabiliriz. Bu nedenle, okuldaki LGBTQ+ öğrencilerin hak ihlallerine uğratılmalarına ve ötekileştirilmelerine karşı verilen mücadeleler, cinsiyetçilik karşıtı mücadeleyi de içerisinde barındırmalıdır.

Sorgulayan öğrenciler cisgender öğrencilere kıyasla daha olumsuz bir okul deneyimine maruz bırakılmıştır. Bu bulgu, cinsiyetlerini sorgulayan öğrencilerin akranları ve öğretmenleri tarafından cisgender olarak algılanmadığını ve bunun da genellikle daha düşmanca okul deneyimlerine yol açtığını göstermektedir. Kendini "sorgulayan" olarak tanımlayan öğrencilerin özellikle hangi cinsiyet kimliklerini sorguladıklarının bilinmediğini kabul etmek de önemlidir. Bu öğrenciler cisgender olup olmadıklarını da sorguluyor olabilirler. Cisgender olmadıklarını biliyor ancak hangi cisgender olmayan kimlikle kendilerini tanımlayacaklarını (örneğin, transseksüel veya nonbinary olup olmamaları) bilmiyor olmaları da mümkündür. Transseksüel ya da nonbinary bir kimliği sorguluyor olma hali, sorgulayan öğrencilerin neden trans ve nonbinary öğrencilere benzer okul deneyimlerine maruz bırakıldıklarını açıklamaya yardımcı olabilir.

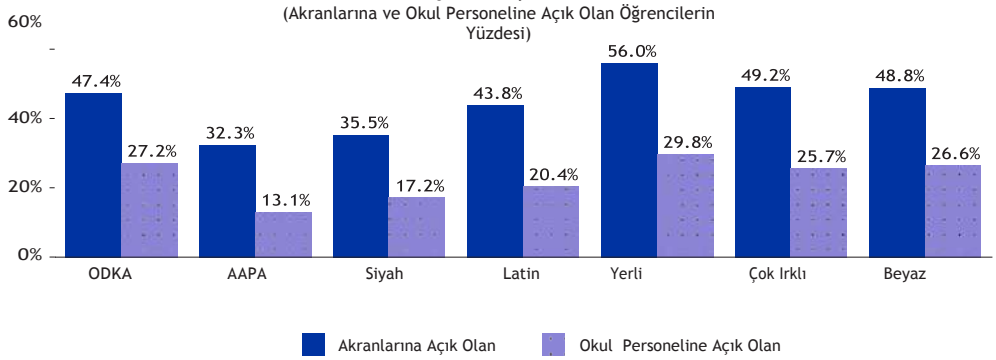
Araştırmamızda LGBTQ+ öğrencilerin okul deneyimleri arasındaki farkları mercek altına aldığımızda, kendilerini doğumda atanan cinsiyetleriyle tanımlamayanların (transseksüel, ikili olmayan, genderqueer ve diğer ikili olmayan), cisgender LGBQ akranlarına kıyasla daha düşmanca bir oklum iklimine maruz bırakıldıklarını bulduk. Bulgularımız aynı zamanda trans ve nonbinary öğrencilerin akranlarına göre eğitime daha az erişime sahip olduklarının altını çiziyor. Bunun nedeni yalnızca kendilerini daha güvensiz hissetmeleri ve daha fazla hak ihlaline maruz bırakılmaları değil. Aynı zamanda okullardaki mekanlara kısıtlı erişimleri olmaları, özellikle de cinsiyetlendirilmiş alanlardan dışlanmalarıdır. Okul personeli ve yönetimi trans ve nonbinary öğrenciler için okul iklimini iyileştirmek istiyorsa tüm bu ayrımcılık biçimlerinin farkında olmalı, bu öğrencilerin varlıklarını onaylayıcı ve olumlayıcı bir ortam yaratmak için daha kapsayıcı politikalar üzerinde çalışmalıdır.

OKUL ORTAMI ve IRK/ETNİK KİMLİK

Bu raporda daha önce tartışıldığı gibi, birçok LGBTQ+ öğrenci okulda kendilerini ırk ve etnik köken de dahil olmak üzere çeşitli kimlikleri nedeniyle güvende hissetmemekte ve kimlik temelli hak ihlallerine maruz bırakılmaktadır. Ayrıca, Beyaz olmayan LGBTQ+ öğrenciler gibi birden fazla kimliğinden dolayı damgalanan öğrenciler için, birden fazla baskı biçimi söz konusudr.[303] Örneğin, bir LGBTQ+ öğrencinin aynı zamanda ırkçılığa maruz bırakılması söz konusudur.[304] Bu nedenle, araştırmamızda farklı ırk/etnik gruplarından[305] gelen LGBTQ+ öğrenciler bağlamında da okul iklimini mercek altına aldık. Arap Amerikalı, Orta Doğulu ve Kuzey Afrikalı (ODKA), Asyalı Amerikalı, Pasifik Adalı ve Hawaii Yerlisi (AAPA), Siyah, Latin, [306] Kızılderili ve Alaska Yerlisi, çok ırklı ve Beyaz öğrenciler için özellikle cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi ve ırk/etnisite ile ilgili güvenlik ve hak ihlallerini inceledik. Ayrıca, LGBTQ+ karşıtı ayrımcı okul politikaları ve uygulamalarıyla ilgili deneyimlerini de araştırarak, farklı ırksal/etnik gruplar için LGBTQ+ karşıtı önyargının nasıl ortaya çıkabileceğini anlamaya çalıştık. Beyaz olmayan bazı gençlerin, Beyaz akranlarına[307] kıyasla okul personeli tarafından orantısız bir şekilde disiplin cezası için hedef alınabileceğini gösteren önceki araştırmalar düşünüldüğünde, öğrencilerin disiplin cezalarıyla ilgili deneyimlerini de inceledik. Son olarak, akademik başarı ve K12 sonrası eğitime dair tahayyüllerini ele aldık. Bu bölüm boyunca, LGBTQ+ öğrenciler arasındaki farklılıkları ırka/etnisiteye göre irdeliyoruz. Gruplar arasındaki farklılıkları incelerken, öğrencilerin okul deneyimlerini de etkileyebilecek faktörleri göz önünde bulundurduk. Örneğin, önceki araştırmalar, okulda kişinin LGBTQ+ kimliğini açığa vurmasının daha fazla akran zorbalığıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.[308] Açılmanın ırk/etnisiteye bağlı olarak değiştiğini ortaya koyuyoruz.[309] Örneğin, AAPA öğrencilerin hem akranlarına hem

de okul personeline açılmalarının diğer ırk/etnik gruplardan akranlarına göre daha zor olduğunu bulduk (bkz. Şekil 3.16). Açılma durumundaki bu tür farklılıklar öğrencilerin okul deneyimlerini etkileyebileceğinden, analizlerimizde uygun olduğu şekilde bunları, diğer demografik özellikleri ve okul özelliklerini hesaba katıyoruz.

Şekil 3.16 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Cinsel Yönel Bağlamında Açık Olma
(Akranlarına ve Okul Personeline Açık Olan Öğrencilerin Yüzdesi)

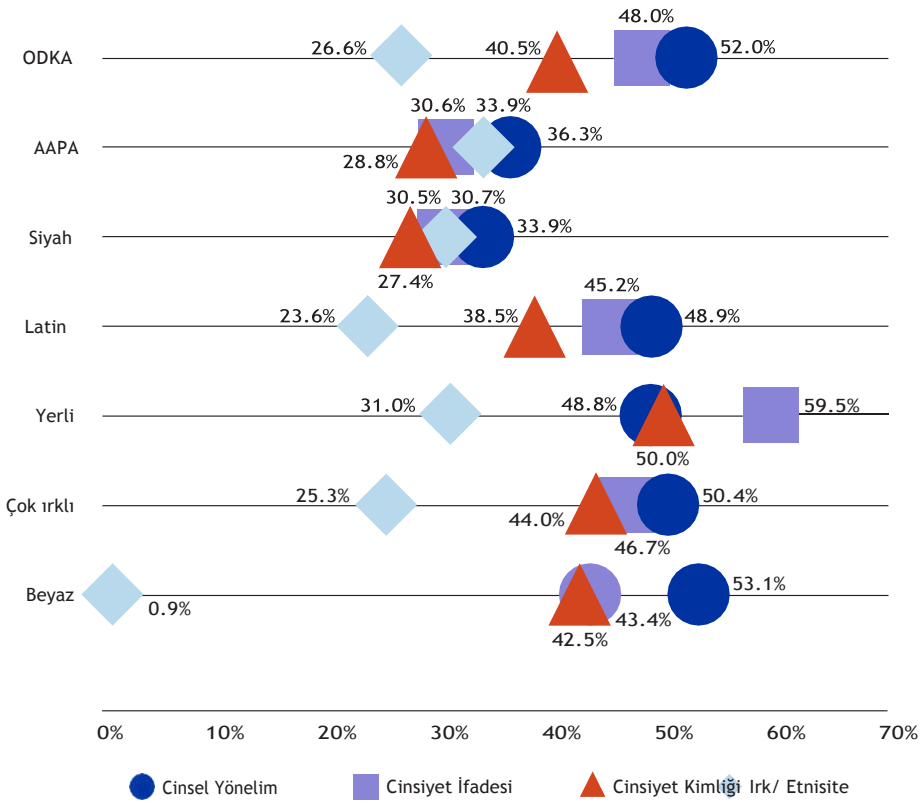


Okulda Güvende Hissedebilme

Birinci Bölümde belirtildiği gibi, birçok LGBTQ+ öğrenci çeşitli kimlikleri nedeniyle okulda kendilerini güvensiz hissetmektedir. Genel olarak, cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ kimliği ve ırk nedeniyle güvensiz hissetmek etnik gruplar arasında farklılık göstermektedir. (Bkz. Şekil 3.17):[310]

- Siyah ve AAPA öğrencilerin, beyaz, Latin ve çok ırklı akranlarına göre cinsel yönelimleri nedeniyle kendilerini güvensiz hissettiklerini bildirme oranları daha düşüktür.

Şekil 3.17 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Okulda Güvende Hissedebilme (Okulda Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği/İfadesi, Irk ve Etnisite Nedeniyle Kendilerini Güvende Hissetmeyen Öğrencilerin Yüzdesi)



- Siyah ve AAPA öğrencilerin, beyaz, Latin, Yerli ve çok ırklı öğrencilere göre cinsiyet ifadeleri nedeniyle kendilerini güvensiz hissettiklerini bildirme oranları da yine daha azdır.
- Siyah ve AAPA öğrencilerin cinsiyet kimliği temelli kendilerini güvensiz hissetme oranları, beyaz, Latin ve çok ırklı öğrencilere göre daha düşüktür.
- AAPA ve Yerli öğrenciler dışında, siyah öğrencilerin ırkları/etnik kökenleri nedeniyle kendilerini güvensiz hissetme olasılıkları diğer öğrencilerin çoğuna kıyasla daha yüksektir. Beyaz öğrencilerin okuldaki ırk/etnisite temelli kendilerini güvende hissetmeme oranları diğer tüm öğrencilere kıyasla daha düşüktür.

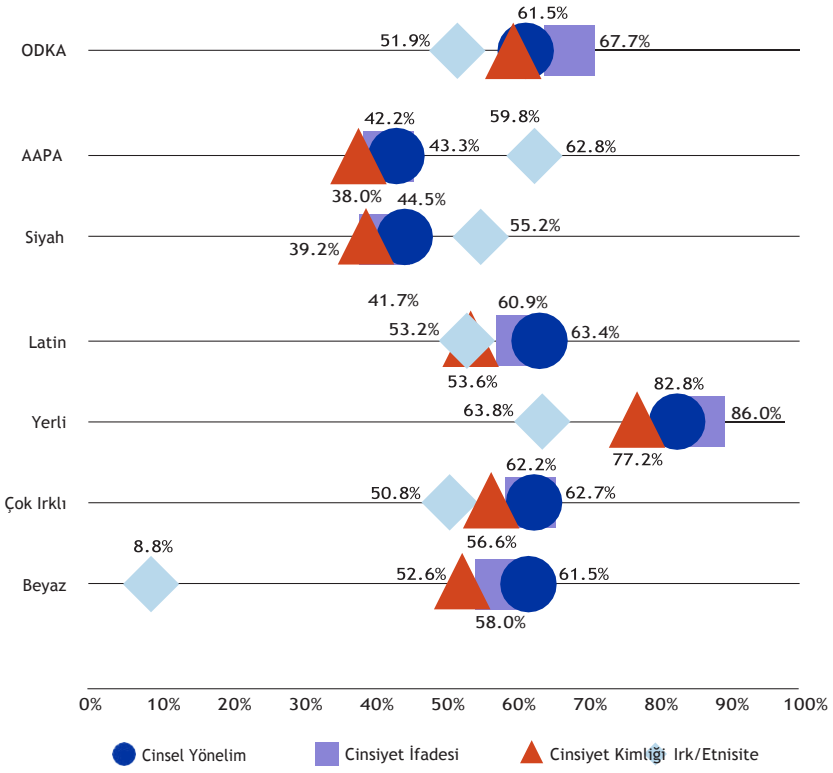
Hak İhlalleri

Araştırmamızda, LGBTQ+ öğrencilerin çoğunluğunun cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ kimliği ve ırk/etnisite temelli hak ihlallerine maruz bırakıldıkları ortaya konmuştur.[311] LGBTQ+ öğrencilerin, LGBTQ+ karşıtı ırk/etnik kökene bağlı [313] olarak farklılıklar göstermektedir. (bkz. Şekil 3.18).

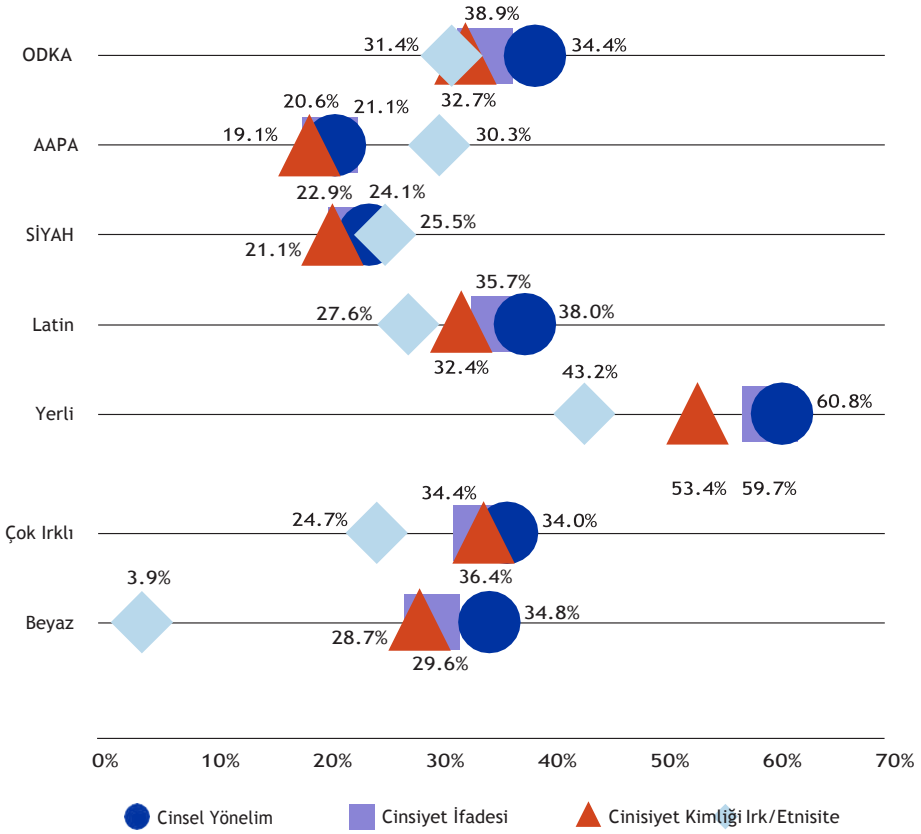
- Yerli öğrenciler, diğer birçok ırk/etnisiteden LGBTQ+ akranlarına kıyasla daha yüksek oranlarda cinsel yönelim, cinsiyet kimliği/ ifadesi temelli hak ihlallerine maruz bırakılmıştır.
- Beyaz olmayan tüm LGBTQ+ öğrencilerin yarısından fazlası ırk/etnisite temelli hak ihlallerine uğratılmıştır.
- Yerli öğrenciler ayrıca ırk temelli olarak diğer tüm öğrencilere kıyasla en yüksek yüz yüze hak ihlallerine uğratılan grup olmuştur.

LGBTQ+ öğrencilerin çevrimiçi tacize maruz bırakılma deneyimleri de ırk/etnik kökenlerine göre farklılık göstermektedir (bkz. Şekil 3.19)[314] Yerli öğrenciler diğer tüm akranlarına kıyasla ırk/etnisite temelli daha fazla tacize maruz bırakılmıştır.[315]

Şekil 3.18 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Hak İhlalleri (Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği/İfadesi, Irk/Etnisite Temelli Hak İhlallerine Maruz Bırakılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



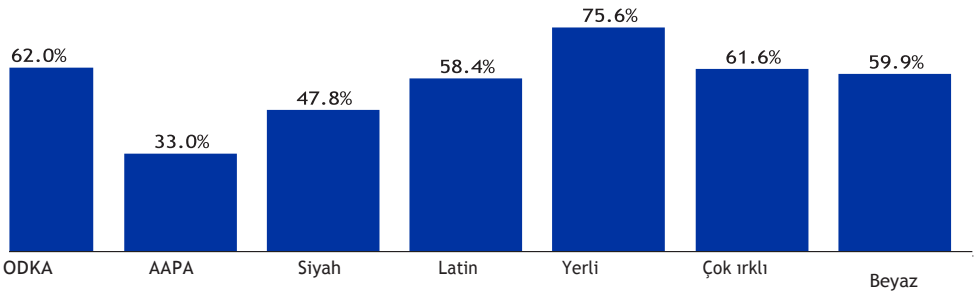
Şekil 3.19 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Çevrimiçi Hak İhlalleri (Cinsel Yönelim, Cinsiyet İfadesi/Kimliği, Irk ve Etnisite Temelli hak İhlallerine Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Ayrımcı Politika ve Uygulamalar

Araştırmamıza katılan birçok LGBTQ+ öğrenci, bir tür LGBTQ+ karşıtı ayrımcı politika veya uygulamaya maruz bırakıldıklarını bildirmiş ve bu deneyimler ırk/etnisiteye göre farklılıklar göstermiştir (bkz. Şekil 3.20).[316] AAPA öğrencilerin hak ihlallerine maruz bırakılma oranları en düşüktür.

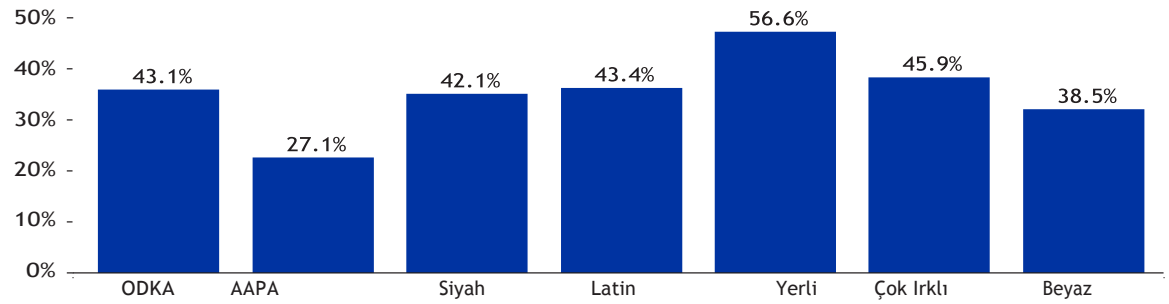
Şekil 3.20 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Ayrımcılık
(Ayrımcı Okul Politika ve Uygulamalarına Maruz Bırakılan LGBTQ+ Öğrencilerinin Yüzdesi)



Disiplin Cezaları

Önceki araştırmalar, beyaz olmayan gençlerin okulda disiplin cezası risklerinin beyaz akranlarına kıyasla daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir; ancak daha az sayıda çalışma, özellikle beyaz olmayan LGBTQ+ gençlere bakmanın yanı sıra, beyaz olmayan gençler arasındaki farklılıkları da incelemiştir. Bu nedenle, araştırmamızda ırk/etnisite temelli disiplin cezaları oranlarında bir farklılık olup olmadığını incelemeye çalıştık. Çoğu öğrencinin benzer oranları bildirdiğini bulduk (bkz. Şekil 3.21). [317] Mevcut anlatılar beyaz olmayan öğrencilerin orantısız biçimde olumsuz muameleye maruz bırakıldığını öne sürmektedir.[318] Bu nedenle öğrencilerin güvenlik personeli ile etkileşimini de inceledik ve bu deneyimlerde önemli bir fark olmadığını bulduk.

Şekil 3.21 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Okulda Disiplin Cezalarına Çarptırılma
(Okulda Disiplin Cezasına Çarptırılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)

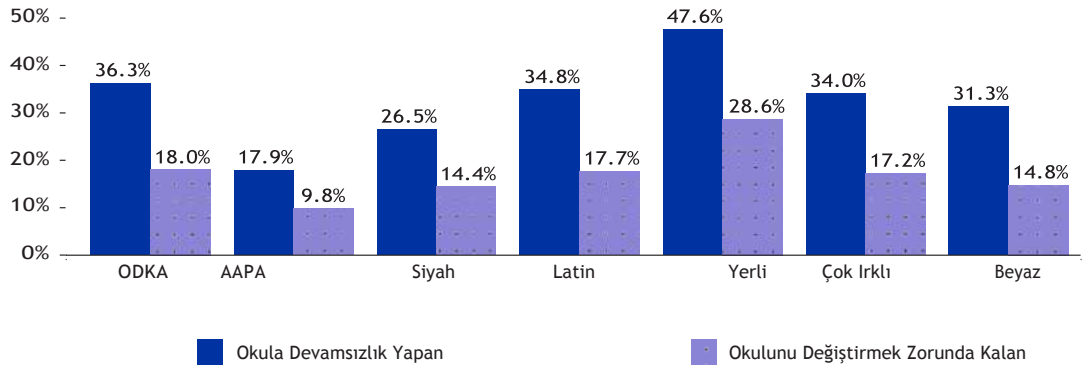


Eğitime Arzusu ve Geleceğe Dair Eğitim Tahayyülleri

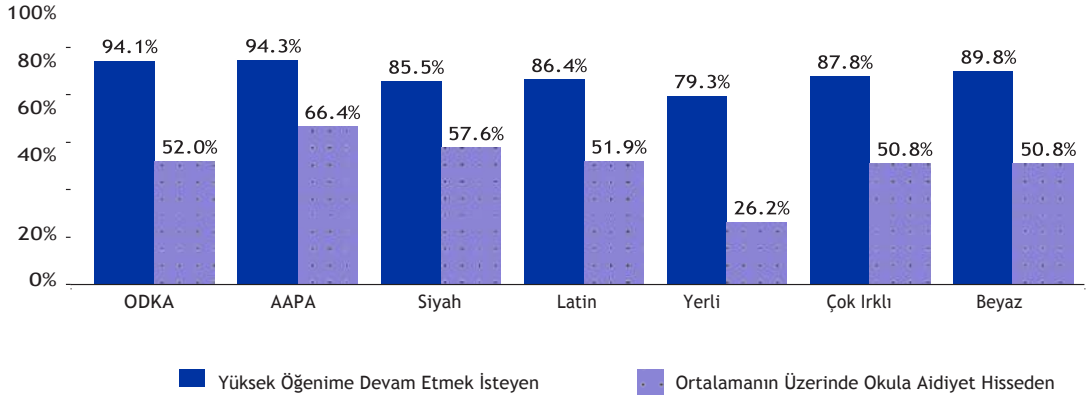
Düşmanca bir okul iklimi, öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumsuz etkiler, onların okuldan uzaklaşmasına neden olur ve eğitim haklarını baltalar. Öğrenciler bulundukları ortamlarda kendilerini güvende hissetmezlerse okula devamsızlıkları artar ve bu durum bazı zamanlar öğrencinin okulunu değiştirmek zorunda bırakılmasıyla sonuçlanır. Bu kısımda, öğrencilerin güven hissiyatını ve eğitimle kurdukları ilişkiyi ırk/ etnisite bağlamında inceliyoruz.

Beyaz öğrenciler, güvenlik nedenleriyle Latin öğrencilere ve Yerli öğrencilere kıyasla daha az devamsızlık yapmışlardır. AAPA öğrenciler de nispeten daha az devamsızlık yapan grupta yer almaktadır. (Bkz. Şekil 3.22).[319] Genel bir bulgu olarak, çeşitli ırklardan/etnisitelerden öğrencilerin benzer oranlarda geçmişte güvenlik nedeniyle okul değiştirmek zorunda kaldıklarını bulduk. Ancak, AAPA öğrencilerin Latin ve Yerli öğrencilere kıyasla güvenlik endişeleriyle okul değiştirme olasılıklarının daha düşük olduğunu da gördük. (ayrıca bkz. Şekil 3.22).[320] Yerli öğrencilerin diğer tüm ırklardan/etnisitelerden öğrencilere göre daha düşük okula aidiyet seviyelerine sahip olduğu ve AAPA öğrencilerinin beyaz, Yerli ve Latin öğrencilere kıyasla daha yüksek okula aidiyetlerinin olduğu da bulgularımız arasında yer almaktadır (bkz. Şekil 3.23).[321] Orta öğretim sonrası eğitime devam etmeyi planlama konusunda da öğrenciler benzer oranlar bildirmişlerdir. Bununla birlikte, Yerli öğrencilerin AAPA ve ODKA öğrencilere göre orta öğretim sonrası eğitime devam etmeyi planlama oranlarının daha düşük olduğunu gördük (ayrıca bkz. Şekil 3.23).[322]

Şekil 3.22 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Güvenlik Endişesi Nedeniyle Okula Devamsızlık ve Okul Değiştirme
(Geçen Ay Okula Devamsızlık Yapan ya da Geçmişte Okul Değiştirmek Zorunda Bırakılan LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 3.23 Çeşitli Irk/Etnisite Gruplarına Göre Eğitime Bağlılık ve Eğitim Tahayyülleri (Ortalamanın Üzerinde Okula Aidiyet Hisseden ve Yüksek Öğrenime Devam Etmek İsteyen Öğrencilerin Yüzdesi)



Sonuç

Tüm ırklardan ve etnik kökenlerden LGBTQ+ öğrencilerin çoğunluğu ötekileştirilmiş kimlikleri temelli hasmane bir okul ortamına maruz bırakıldıklarını bildirmişlerdir. Genel olarak, Yerli LGBTQ+ öğrencilerin birçok alanda diğer ırk/etnik gruplarından akranlarına kıyasla daha düşmanca okul iklimlerine maruz bırakıldıklarını gördük. Yerli öğrenciler, cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi, cinsiyet kimliği ve ırk/etnik köken temelli neredeyse tüm diğer öğrencilere göre daha yüksek oranlarda hak ihlallerine maruz bırakılmıştır. Yerli öğrenciler ayrıca, diğer tüm ırklardan/etnisitelerden öğrencilere kıyasla okula aidiyet ve eğitime dair olumlu duygular besleme bağlamında en düşük oranlara sahip gruptur.

AAPA VE ODKA öğrencilerin okula aidiyet ve eğitime dair olumlu istekleri Latin ve Siyah öğrencilere kıyasla daha fazladır. Ek olarak, AAPA öğrenciler en düşük disiplin cezası oranlarını bildirmiş ve diğer ırklardan/etnisitelerden akranlarının çoğuna kıyasla okula devamsızlıkları daha düşük oranlardadır.

LGBTQ karşıtı deneyimlerin ırk/etnik gruplar arasında neden farklılık gösterdiğine dair net bir bilgi elimizde şu an için yok. Dolayısıyla, ırk/etnik kimlik ile LGBTQ+ karşıtı okul deneyimleri arasındaki kesişimsellik hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyuyoruz. Analizlerimizde okulların ırksal bileşimini hesaba katmış olsak da, farklılıkların bazıları okullar özellikleriyle de ilintili olabilir. Bulduğumuz farklılıklara rağmen, genel olarak tüm beyaz olmayan LGBTQ+ gençlerin kimlik temelli hak ihlaline maruz bırakılma riskinin Beyaz LGBTQ+ akranlarına kıyasla daha yüksek olduğunu kabul etmek önemlidir.[323] Ayrıca, önceki araştırmalar, okulda hem ırkçı hem de LGBTQ+ karşıtı hak ihlallerine maruz bırakılan beyaz olmayan LGBTQ+ gençlerin, en düşük esenlik seviyelerini

bildirdiklerini ve okulda kendilerini güvensiz hissetme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. [324] Bu nedenle okul personelinin, ırkçılığı, homofobiyi, transfobiyi ve bu kesişen baskı biçimlerinin birbirini nasıl etkileyebileceğini anlayan ve bunlara yanıt veren kesişimsel bir yaklaşımla beyaz olmayan LGBTQ+ gençliği desteklemesi elzemdir. Okul ortamının farklı ırk ve etnik kökenlere sahip LGBTQ+ öğrenciler için nasıl tezahür ettiğine ve bu genç nüfus için en iyi uygulamaların ne olması gerektiğine dair daha fazla eleştirel perspektifle yola çıkan araştırmaya ihtiyaç vardır.

OKUL ÖZELLİKLERİ ve OKUL ORTAMI

LGBTQ+ öğrencilerin okuldaki güven hissiyatları ve LGBTQ+ destek mekanizmaları ile ilgili deneyimleri, okulların özelliklerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Anketimizdeki öğrencilere okul seviyeleri, devam ettikleri okul türü ve okullarının coğrafi konumu hakkında sorular sorulmuştur. Bu bölümde, LGBTQ+ öğrencilerin ayrımcı dile, hak ihlallerine ve ayrımcılığa maruz bırakılma ve güçlendirici kaynaklara ve desteklere erişimlerindeki oranlarını okul türlerine göre inceliyoruz.

Okul Seviyelerine Göre Farklılıklar

Kapsayıcı Olmayan Okul Ortamı: Ortaokuldaki (5-8. sınıf) ve lisedeki (9-12. sınıf) LGBTQ+ öğrencilerin okul iklimleri arasındaki farklılıklar da araştırmamızın kapsamında yer almaktadır. Genel olarak, ortaokuldaki LGBTQ+ öğrenciler lisedeki LGBTQ+ öğrencilere kıyasla daha düşmanca bir okul ortamına maruz bırakılmışlardır. Lisedeki öğrencilerle karşılaştırıldığında ortaokuldaki öğrenciler:

- "Bu çok gey" ifadesine daha fazla maruz bırakılmışlardır. (LGBTQ+ karşıtı diğer yorumlara maruz kalma bağlamında iki grup arasında herhangi bir fark yoktur (bkz. Tablo 3.2). 325
- Hem yüz yüze (bkz. Tablo 3.2)326 hem de çevrim içi ortamlarda (bkz. Tablo 3.2)328 cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ kimliği temelli hak ihlallerine daha yüksek oranlarda maruz bırakılmışlardır.

LGBTQ+ Destekleyici Kaynaklar ve Mekanizmalar: Ortaokuldaki LGBTQ+ öğrencilerin, lisedekilere kıyasla okulda LGBTQ+ ile ilgili kaynaklara ve desteklere erişim olasılığı daha düşüktür (ayrıca bkz. Tablo 3.2).[329] LGBTQ+ ortaokul öğrencilerinin hem kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikalara hem de transseksüel ve nonbinary öğrencileri destekleyen politikalara sahip olduklarını bildirme oranları da daha düşük olarak karşımıza çıkmıştır. Ortaokul öğrencileri, gittikleri okullarda lisedeki LGBTQ+ gençlere kıyasla, daha az destekleyici eğitimci, daha az destekleyici idari personel ve daha az güvenli alan çıkartmaları/posterleri bulunduğunu iletmişlerdir. Benzer bir biçimde, ortaokuldaki LGBTQ+ öğrencilerin LGBTQ+ kapsayıcı müfredata, kapsayıcı materyallere, kütüphane kaynaklarına ve ders kitaplarına erişimi de lisedekilere oranla daha düşüktür. Ortaokuldaki öğrencilerin lisedekilere kıyasla bizlere ilettikleri tek olumlu bilgi LGBTQ+ kapsayıcı cinsel eğitim almış olmalarını bildirme oranlarının daha yüksek olmasıdır. Cinsel eğitim genellikle ortaokulda başlamaktadır. Bu nedenle, ortaokul öğrencilerinin LGBTQ+ kapsayıcı cinsel eğitim alma oranlarının daha yüksek olduğunu bildirmiş olmaları bu bilgilerin kendilerine daha yakın zamanda öğretilmiş olması ile açıklanabilir. Ayrıca, cinsel eğitim müfredatı ve programları yenilendikçe, yaşça daha küçük öğrencilerin güncel ve kapsayıcı içeriğe erişimlerinin daha fazla olması muhtemeldir. Bu bulgunun dışında, ortaokul öğrencilerinin, okullarında TCİ gibi destekleyici bir öğrenci kulübü olduğunu bildirme olasılıkları da daha düşüktür. Ancak, okullarında TCİ'ye

sahip olan LGBTQ+ öğrenciler bağlamında bir kıyaslama yaptığımızda, ortaokuldaki öğrencilerin toplantılara katılım oranları daha yüksektir.[330] Ortaokullardaki ortamın nispeten daha hasmane olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin TCİ toplantılarına katılarak destek aramış olmaları muhtemeldir. Ortaokullarda liselere göre daha az ders dışı etkinlik mevcuttur. Bu nedenle de ortaokul öğrencileri TCİ'ye gitmekle başka bir etkinliğe gitmek arasında daha az seçim yapmak zorunda kalmış olabilirler.

Genel olarak bu bulgular, ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine kıyasla daha düşmanca ortamlara maruz bırakıldıklarını göstermektedir. [331] Okul bölgeleri, destekleyici kaynakları, LGBTQ+ karşıtı algı öğrencilerin davranışlarına ve tutumlarına işlemeden önce, çok daha erken bir dönemde yürürlüğe koymalıdır. Okul politikalarına özel olarak bakıldığında, transseksüel ve nonbinary öğrencilere yönelik kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikaların ve destekleyici politikaların genellikle bölge düzeyinde zorunlu kılındığı düşünülürse, okul düzeyine göre herhangi bir farklılık beklenemez. Daha genç öğrencilerin okulda koruyucu politikalardan daha az haberdar olmaları muhtemel olabilir. Bu nedenle, okul bölgelerinin tüm okul seviyelerinde öğrencileri hakları konusunda eğitme çabalarını arttırması gereklidir.

Tablo 3.2 Farklı Eğitim Seviyelerine Göre LGBTQ+ Karşıtı Söylem, Yüz Yüze ve Çevrim İçi hak İhlalleri, LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Politika ve Uygulamalar, LGBTQ+ Öğrenciler İçin Destekleyici Uygulama ve Mekanizmalar (Gruplar Arasında Sadece Belirgin Farklılıklar Tabloya Dahil Edilmiştir.)

	Orta Okullar	Liseler
LGBTQ+ Karşıtı Söylem (Sık ve Çok Sık)		
"Gey" Kelimesinin Olumsuz Kullanımı (Örn. "bu çok gey işi")	74.3%	64.5%
Yüz Yüze Yaşatılan Hak İhlalleri (Zorbalık/Taciz/Saldırı)		
Cinsel Yönelim Temelli	69.6%	32.9%
Cinsiyet İfadesi Temelli	65.2%	55.0%
Cinsel Kimlik Temelli	61.5%	49.0%
Çevrim İçi Yaşatılan Hak İhlalleri		
Cinsel Yönelim Temelli	39.7%	57.5%
Cinsiyet İfadesi Temelli	35.0%	29.0%
Cinsiyet Kimliği Temelli	34.9%	27.4%
LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Politika ve Uygulamalar	%87.3	%78.2
TCİ	21.0%	41.3%
Kapsayıcı Müfredat		
Müfredatta Olumlu LGBTQ+ Temsilleri	14.9%	16.6%
Cinsellik Eğitiminde Olumlu LGBTQ+ İçerikleri	12.2%	10.0%
Müfredat Kaynakları		
LGBTQ+ İnternet Sitelerine Erişim	42.8%	8.6%
LGBTQ+ Kütüphane Kaynakları	40.7%	59.4%
LGBTQ+'nın Ders Kitaplarına ve Okumalar Dahil Edilmesi	11.8%	18.6%
Destekleyici Eğitmenler		
Sayıca Çok (11 veya Daha Fazla)	29.0%	37.5%
Destekleyici Yönetim (Kısmen ya da Oldukça Destekleyici)	34.0%	38.2%
Güvenli Alan Çıkartma/ Posterleri	43.9%	56.2%
Kapsayıcı ve Destekleyici Politikalar		
Kapsayıcı Zorbalık/ Taciz Karşıtı Politika	9.7%	13.0%
Transseksüel/Nonbinary Öğrenci Politikası	6.8%	6.2%

Okul Türlerine Göre Farklılıklar

Araştırmamızda devlet okullarındaki, dini eğitim veren okullardaki ve özel okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin deneyimlerini de ele aldığımızda, özel okullardaki öğrencilerin en olumlu okul iklimi deneyimlediklerini gördük.

Ayrımcı Söylem. Genel olarak, özel okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin okulda herhangi bir LGBTQ+ önyargılı dile maruz kalma oranlarının devlet okullarındaki ve dini okullardaki akranlarına göre daha düşük olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.3). [332]Devlet okullarındaki ve dini okullardaki öğrenciler gey kelimesinin olumsuz bağlamda kullanımına ve transfobik dile aynı oranlarda maruz bırakılmışlardır. Bununla birlikte, devlet okulu öğrencilerinin genel olarak homofobik söyleme maruz bırakılma oranları dini okullardaki öğrencilere kıyasla daha yüksekken, dini okullardaki öğrenciler devlet okullarındaki öğrencilere kıyasla cinsiyet ifadesi hakkında daha fazla ayrımcı dile maruz bırakılmışlardır. Devlet okulu öğrencileri arasında, sözleşmeli okullardaki öğrenciler ile normal devlet okullarındaki öğrenciler arasındaki farkları da inceledik. Devlet okullarındaki öğrenciler "gey" kelimesinin olumsuz bağlamda kullanımına, diğer homofobik ifadelere ve transfobik ifadelere daha yüksek oranlarda maruz bırakılmışlardır. (Ayrıca bkz. Tablo 3.3). Ancak "homolora geçit yok" ve cinsiyet ifadesiyle ilgili ayrımcı söylemde iki grup arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.[333]

Akran Zorbalığı: LGBTQ+ karşıtı yüz yüze zorbalık oranları da okul türüne göre farklılık göstermektedir (ayrıca bkz. Tablo 3.3).[334] Devlet okullarındaki LGBTQ+ öğrenciler genellikle diğerlerine göre daha yüksek düzeyde LGBTQ+ karşıtı zorbalığa maruz bırakılmıştır. Devlet okulu öğrencileri, aynı zamanda dini okullardaki öğrencilere kıyasla da daha fazla cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğine dayalı akran zorbalığına uğratılmıştır. Bununla birlikte, devlet okulundaki ve dini okullardaki öğrenciler, cinsiyet ifadesi temelli akran zorbalığına benzer oranlarda maruz bırakılmışlardır. Özel okullarda ve dini okullarda, herhangi bir LGBTQ+ karşıtı zorbalık türünde farklılık gözlemlenmemiştir. **Çevrimiçi taciz**le ilgili olarak, tüm okullarda benzer oranlar gözlemlenmiştir.[335] Ayrıca, iki tür devlet okulu düşünüldüğünde de yüz yüze veya çevrimiçi taciz bağlamında kayda değer bir fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 3.3).[336]

LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcılık. Dini okullardaki öğrencilerin LGBTQ+ karşıtı ayrımcı okul politika ve uygulamalara maruz bırakılma oranları özel okullardaki ve devlet okullarındaki öğrencilere göre daha yüksektir. Bu oranlarda, özel okullar ile devlet okulları arasında bir fark gözlemlenmemiştir (ayrıca bkz. Tablo 3.3).[337] Ayrıca, devlet okulu öğrencileri arasında, sözleşmeli okullardakiler ile normal devlet okullarındakiler arasında ayrımcılıkla ilgili deneyimlerde anlamlı bir fark yoktur (ayrıca bkz. Tablo 3.3).[338]

LGBTQ+ Destekleyici Kaynak ve Mekanizmalar. Bu kısımda, LGBTQ+ öğrencilerin kapsayıcı eğitime erişimleri (TCİ'ler, destekleyici personel, kapsayıcı müfredat, okul politikaları) bağlamında okul türlerinde ortaya çıkan farklılıkları inceliyoruz. Dini eğitim veren okullardaki öğrencilerin LGBTQ+ ile ilgili destekleyici kaynak ve mekanizmalara erişebilme oranları diğer okul türlerinde eğitim alan akranlarına kıyasla en düşük düzeylerdedir. (bkz. Tablo 3.3).[339] Ek olarak, sözleşmeli okullardaki öğrenciler desteklere normal devlet okullarındakilerden daha fazla erişime sahiptir.[340] Özel okullardaki öğrenciler TCİ'lere, güvenli alan çıkartmalarına ve posterlerine, LGBTQ+ içeriği dahil kütüphane kaynaklarına erişim konusunda en yüksek oranı bildiren grup olmuştur.

Dini olmayan özel okullardaki öğrencilerin genellikle LGBTQ+ ile ilgili destekleyici okul kaynaklarına sahip olma olasılığı daha yüksektir. Dini eğitim veren okullardaki öğrencilerin müfredatlarında LGBTQ+ kişilerin ve konuların olumsuz temsillerini bildirme oranları diğer okul türlerinde eğitim alan akranlarına göre daha yüksektir. (bkz. Tablo 3.3).[341]

Tabloda da görüldüğü üzere, dini okullarda eğitim alan LGBTQ+ öğrencilerin diğer bazı okul türlerindeki akranlarına kıyasla derslerinde daha fazla LGBTQ+ içeriğine yer verildiğini bildirmesi şaşırtıcı olabilir. Ancak araştırmamızda, öğrencilere ders materyallerinde herhangi bir LGBTQ+ temsiliyetine yer verilip verilmediği sorulmuştur. Dini eğitim veren okullardaki öğrencilerin diğerlerine göre olumsuz LGBTQ+ içeriği öğretildiğini bildirme oranlarının daha yüksek olduğu bulgusu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin ders kitaplarında ve verilen okumalarda yer alan LGBTQ+ konularının genellikle olumsuz bir şekilde yer almış olması mümkündür.

Tablo 3.3 Farklı Okul Türlerine Göre LGBTQ+ Karşıtı Söylem, Yüz Yüze ve Çevrim İçi hak İhlalleri, LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Politika ve Uygulamalar, LGBTQ+ Öğrenciler İçin Destekleyici Uygulama ve Mekanizmalar
(Gruplar Arasında Sadece Belirgin Farklılıklar Tabloya Dahil Edilmiştir.)

LGBTQ+ Karşıtı Söylem	Devlet	Özel (Dini Olmayan)	Dini
(Sık veya Çok Sık)			
"Gey" Kelimesinin Olumsuz Kullanımı	69.5%[a]	52.8%[b]	66.3%[a]
"Hiç Homo Değil"	64.6%[a]	52.5%[b]	56.1%[c]
Diğer Homofobik Söylemler	46.1%[a]	27.5%[b]	38.0%[c]
Cinsiyet İfadesi ile İlgili Ayrımcı Söylemler	56.3%[a]	51.4%[b]	62.8%[c]
Transfobik Söylemler	40.6%[a]	27.1%[b]	39.7%[a]
Yüz Yüze Yaşatılan Hak İhlalleri (Zorbalık/Taciz/Saldırı)			
Cinsel Yönelim Temelli	63.1%[a]	49.6%[b]	59.0%[b]
Cinsiyet İfadesi Temelli	54.3%[a]	45.3%[b]	47.2%[a,b]
Cinsiyet Kimliği Temelli	59.5%	51.9%[b]	57.7%[b]
Ayrımcı Politika ve Uygulamalar	80.3%[a]	77.1%[a]	95.9%[b]
Kaynaklar			
TCİLER	36.1%[a]	35.3%[b]	12.1%[c]
Müfredatta Olumlu LGBTQ+ Temsilleri	15.9%[a]	27.8%[b]	7.9%[c]
Müfredatta Olumsuz LGBTQ+ Temsilleri	12.2%[a]	13.6%[a]	55.6%[b]
Cinsellik Eğitiminde Olumlu LGBTQ+ Temsilleri	10.0%[a]	19.9%[b]	6.2%[a]
LGBTQ+ İnternet Siteleri	47.8%[a]	59.9%[b]	38.9%[c]
LGBTQ+ Kütüphane Kaynakları	44.5%[a]	40.8%[a]	21.6%[b]
LGBTQ+'nın Ders Kitaplarına Dahil Edilmesi	15.9%[a]	22.4%[b]	21.2%[b]
11 ya da Daha Fazla Destekleyici Eğitimci	35.5%[a]	41.8%[a]	11.6%[b]
Destekleyici Yönetim	37.0%[a]	48.4%[b]	12.1%[c]
Güvenli Alan Poster/Çıkartmaları	53.5%[a]	55.0%[a]	18.0%[b]
Kapsamlı Zorbalık/Taciz Karşıtı Politikalar	12.1%[a]	17.1%[b]	3.4%[c]
Transseksüel/Nonbinary Öğrenci Politikaları	8.2%[a]	13.3%[b]	2.7%[c]

Devlet okulları kategorisinde, sözleşmeli okullardaki öğrenciler, LGBTQ+ içeren müfredat eğitimi, kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikaları, transseksüel ve nonbinary öğrenci politikaları, destekleyici yönetim ve LGBTQ+'nın ders kitaplarına veya okuma ödevlerine dahil edilmesi gibi destekleyici kaynaklar bağlamında daha yüksek oranlar iletmişlerdir. Buna karşılık, devlet okullarındaki öğrencilerin TCİ'lere, görsel destek işaretlerine ve LGBTQ+ kütüphane kaynaklarına erişimleri olduğunu bildirme oranları daha yüksektir. Sözleşmeli okullardaki ve normal devlet okullarındaki öğrenciler, destekleyici eğitimcilere erişim veya LGBTQ+ web sitesine erişim açısından farklılık göstermemiştir.

Genel olarak, özel okullardaki öğrencilerin LGBTQ+ karşıtı söyleme maruz bırakılma olasılıklarının düşük ve LGBTQ+ ile ilgili okul kaynaklarına ve desteklerine sahip olma oranlarının yüksek olduğundan, özel okulların LGBTQ+ gençler için devlet okullarına veya dini okullara göre daha olumlu ortamlar olduğunu söyleyebiliriz. Dini okullardaki LGBTQ+ öğrenci deneyimleri ile devlet okullarındakilerin deneyimleri arasındaki farklar ise kayda değer nüanslar içermektedir. Dini okullardaki öğrenciler cinsel yönelim temelli ayrımcı söyleme daha az maruz bırakılmışken, mesele cinsiyet ifadesi olduğunda daha fazla ayrımcı dile maruz kalmışlardır. Bu farklılık, dini okullarda geleneksel cinsiyet rolü davranışının diğer okul türlerine göre daha fazla denetlendiğini ve uygulandığını göstermektedir. Cinsiyet normlarının ve rollerinin katı şekilde uygulanması, dini okullardaki öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla ayrımcı politikala ve uygulamalara maruz bırakıldıklarına dair bulgumuzu da açıklayabilir. Çünkü bu politika ve uygulamaların çoğu cinsiyet normlarına ve ikili cinsiyet algısına bağlılıkla ilgilidir.

Hem dini hem de dini olmayan tüm özel okulların, okullarında eğitim alabilecek öğrencileri seçebileceği ve öğrencileri devlet okullarına göre daha kolay okuldan atabileceği gerçeği düşünüldüğünde, LGBTQ+ öğrencilerin dini ve özel okullarda nispeten daha az taciz maruz bırakılacaklarının altını çizmek önemlidir. Bununla birlikte, bazı dini okulların politikaları ve uygulamalarının, dini doktrinleri veya inançları kaynaklı LGBTQ+'lar için daha olumsuz bir okul ortamına neden olması muhtemeldir.

Bulgularımızı, tüm okul türlerinin, LGBTQ+ gençler için daha olumlu hale getirmek adına çalışmaları gerektiği yönünde yorumlayabiliriz. Dini okullar için, LGBTQ+ öğrenciler için daha kapsayıcı müfredat kaynakları ve politikaları sağlamaya yönelik daha çabalar özellikle elzemdir. Özel okullara baktığımızda ise, LGBTQ+ öğrencilerin okullardan atılmasına dair bir veri bulunmuyor. Bu nedenle özel okullardaki disiplin cezalarının LGBTQ+ öğrenciler için okul iklimini nasıl etkileyebileceğini anlamaya yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Devlet okullarına baktığımızda, normal devlet okullarında okuyanlara sözleşmeli okullardaki öğrenciler arasındaki bulgular genellikle benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, LGBTQ+ destekleyici kaynak ve mekanizmalara erişim bağlamında, sözleşmeli okullardaki öğrencilerin genellikle daha destekleyici kaynaklara sahip olma oranları daha yüksektir. Bu farklılığı anlamlandırmak adına da daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Son yıllarda sözleşmeli okullara gösterilen ilginin artmasıyla birlikte, gelecekteki araştırmaların bu okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin deneyimlerini daha ayrıntılı incelemesi de önemlidir. Sözleşmeli okullar misyonları, idealleri ve uygulamaları açısından büyük farklılıklar gösterebileceğinden, çeşitli sözleşmeli okul türlerinin LGBTQ+ öğrenci sorunlarını nasıl ele aldığına dair daha fazla araştırma özellikle değerli olacaktır.

Yerleşke Bazında Farklılıklar

LGBTQ+ öğrencilerin kentlerdeki, banliyölerdeki ve kırsaldaki okul deneyimlerinde ne gibi farklar olabileceğini araştırmamızın inceleme konularından biri olarak görüyoruz. Genel olarak, kırsal okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin en hasmane okul iklimine maruz bırakıldıklarını söyleyebiliriz.

Ayrımcı Söylem: Kırsal okullardaki LGBTQ+ öğrenciler her tür LGBTQ+ karşıtı söyleme, kentlerdeki ve banliyölerdeki öğrencilere kıyasla daha fazla maruz bırakılmışlardır. Kentlerdeki öğrencilerle banliyödekiler arasında bu bağlamda bir fark gözlemlenmemiştir. (Bkz. Tablo 3.4).[342]

Akran Zorbalığı: Banliyölerdeki okullarda okuyan LGBTQ+ öğrenciler, diğer yerleşimlerdeki akranlarına kıyasla **hem yüz yüze**[343] **hem de çevrimiçi**[344] **hak ihlallerine** daha düşük oranlarda maruz bırakılmışlardır. (Bkz. Tablo 3.4). Kentlerdeki okullarda eğitimlerine devam eden LGBTQ+ **öğrencilerin cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği temelli LGBTQ+ karşıtı çevrimiçi hak ihlalleri**ne maruz bırakılma oranları kırsaldaki öğrencilere kıyasla daha düşüktür. Bununla birlikte, kentlerdeki ve kırsaldaki öğrenciler, **cinsiyet ifadesi temelli çevrimiçi tacize** benzer oranlarda maruz bırakılmışlardır.

LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Politika ve Uygulamalar, LGBTQ+ Öğrenciler İçin Destekleyici Uygulama ve Mekanizmalar (Gruplar Arasında Sadece Belirgin Farklılıklar Tabloya Dahil Edilmiştir.)

	Kent	Banliyö	Kırsal
LGBTQ+ Karşıtı Söylem (Sık veya Çok Sık			
"Gey" Kelimesinin Olumsuz Kullanımı	63.7%[a]	63.4%[a]	78.0%[b]
" Hiç Homo Değil"	62.8%[a]	61.1%[a]	66.9%[b]
Diğer Homofobik İfadeler	40.6%[a]	37.4%[a]	56.6%[b]
Cinsiyet İfadesi Hakkında Ayrımcı Söylem	53.6%[a]	54.0%[a]	61.5%[b]
Transfobik Dil	34.8%[a]	34.7%[a]	50.4%[b]
Yüz Yüze Yaşatılan Hak İhlalleri (Zorbalık/Taciz/Saldırı)			
Cinsel Yönelim Temelli	58.9%[a]	57.6%[b]	69.2%[c]
Cinsiyet İfadesi Temelli	53.3%[a]	49.4%[b]	58.0%[c]
Cinsiyet Kimliği Temelli	58.7%[a]	55.3%[b]	63.4%[c]
Çevrim İçi Hak İhlalleri			
Cinsel Yönelim Temelli	36.0%[a]	33.6%[b]	41.6%[c]
Cinsiyet İfadesi Temeli	33.0%[a]	29.1%[b]	34.8%[a]
Cinsiyet Kimliği Temelli	30.7%[a]	28.1%[b]	33.3%[c]
LGBTQ+ Ayrımcılık	78.5%[a]	78.4%[a]	85.3%[b]
Kaynak ve Destekler			
TCİ'lerin Varlığı	%35.8	42.4%[b]	24.0%[c]
Kapsayıcı Müfredat	20.9%[a]		
Müfredatta Olumlu LGBTQ+ Temsilleri	13.9%[a]	17.7%[b]	11.2%[c]
Cinsellik Eğitiminde Olumlu Temsiller		10.9%[b]	7.4%[c]
Müfredat Kaynakları	50.1%[a]		
LGBTQ+ İçerikli Siteler	42.3%[a]	50.7%[a]	44.4%[b]
Kütüphane Kaynakları	17.1%[a]	45.1%[a]	40.9%[b]
Ders Materyalleri		18.9%[a]	13.1%[b]
Destekleyici Eğitimciler	39.7%[a]		
Sayıca Çok (11 ya da Daha Fazla Eğitimci)	41.5%[a]	41.6%[b]	21.7%[c]
Destekleyici Yönetim (Kısmen ya da Oldukça Destekleyici)	55.0%[a]	40.2%[a]	36.7%[b]
		59.2%[b]	39.8%[c]
Güvenli Alan	13.4%[a]	13.6%[a]	8.9%[b]
Kapsamlı Politikalar	10.3%[a]	9.1%[a]	5.5%[b]

LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcılık: Kırsal okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin, LGBTQ+ karşıtı ayrımcılığa maruz bırakılma oranları diğer bölgelerdekilere göre daha yüksektir. Kentlerdeki okullarda eğitim alan öğrenciler ile banliyö okullarındaki öğrenciler arasında bu bağlamda bir fark gözlemlenmemiştir. (Bkz. Tablo 3.4).[345]

LGBTQ+ Destekleyici Kaynak ve Mekanizmalar: Tablo 3.4'te de görüldüğü üzere, kırsaldaki okullara devam eden öğrencilerin LGBTQ+ ile ilgili tüm kaynaklara ve desteklere kentlerdeki ve banliyölerdeki akranlarına kıyasla daha az erişimleri bulunmaktadır.[346] Genel olarak, banliyölerdeki okullara giden öğrencilerin LGBTQ+ destekleyici kaynaklara kentlerdeki öğrencilere göre daha fazla erişimi vardır. Ancak banliyölerdeki ve şehirlerdeki okullar, kapsamlı politikalar, transseksüel/nonbinary öğrenci politikaları, LGBTQ+ ile ilgili kütüphane kaynakları, LGBTQ+ kapsayıcı ders kitapları/okuma materyalleri ve destekleyici yönetim bağlamlarında karşılaştırıldığında bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Genel olarak bulgularımız, kırsal alanlardaki okulların LGBTQ+ öğrenciler için en güvensiz okullar olduğunu ve LGBTQ+ destekleyici kaynak ve mekanizmaların en düşük seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Banliyö bölgelerindeki okullar LGBTQ+ öğrenciler için en güvenli alanlar gibi görünse de belirli kaynaklar ve destekler açısından bazen şehirdeki okullardan farklı değildir. LGBTQ+ öğrenciler için okul destekleri ile bunların okul iklimi üzerindeki etkisi arasındaki ilişkiyi, özellikle yerleşim alanlarındaki farklılıkları dikkate alarak incelemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bununla birlikte, LGBTQ+ kaynak ve desteklerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri düşünüldüğünde, özellikle kırsal okullarda alandaki okulları bu bağlamda dönüştürmek için özel bir çaba sarf edilmelidir.

Bölgelere Göre Farklılıklar

Güney, Orta Batı, Batı ve Kuzeydoğudaki LGBTQ+ öğrencilerin deneyimlerindeki farklılıkları incelediğimizde, genel olarak Güney ve Orta Batı'daki LGBTQ+ öğrencilerin Batı ve Kuzeydoğudaki öğrencilere kıyasla daha olumsuz okul deneyimlerine maruz bırakıldıklarını görmekteyiz.

Ayrımcı Söylem.: Genel olarak, Güney'deki LGBTQ+ öğrencilerin LGBTQ+ karşıtı her türlü söyleme maruz bırakılma oranları daha yüksektir. Transfobik dile maruz bırakılma oranları Orta Batı'daki akranlarıyla benzer orandadır. [347] Kuzeydoğu ve Batı'daki öğrencilerin LGBTQ+ karşıtı dile maruz bırakılma oranları en düşüktür (bkz. Tablo 3.5). Kuzeydoğudaki öğrenciler, diğer tüm bölgelerdeki öğrencilere kıyasla «gey" kelimesinin olumsuz bir şekilde kullanımına ve "hiç homo değil" ifadesine maruz bırakılma oranları en düşük olan grup olmuştur. Orta Batı'daki öğrenciler ayrımcı söyleme, Güney'deki öğrencilere göre daha düşük; ancak Batı ve Kuzeydoğudaki akranlarından daha yüksek oranlarda maruz bırakılmışlardır.

Akran Zorbalığı: Genel olarak, Kuzeydoğu bölgesindeki LGBTQ+ öğrenciler en düşük oranlarda akran zorbalığına maruz bırakılan grup olmuştur (ayrıca bkz. Tablo 3.5).[348] Güney ve Orta Batı'daki LGBTQ+ öğrenciler ise, genellikle daha yüksek düzeylerde yüz yüze LGBTQ+ karşıtı hak ihlallerine maruz bırakılmışlardılar. Cinsel yönelim temelli yüz yüze hak ihlallerine maruz bırakılma oranları Güney ve Orta Batı'daki öğrenciler arasında en yüksek Kuzeydoğudaki öğrenciler arasında en düşüktür. Cinsiyet kimliği/ifadesi temelli yüz yüze hak ihlalleri ile ilgili olarak, Kuzeydoğudaki öğrenciler en düşük oranları bildirmişlerdir. Batı'daki öğrenciler ise Güney'dekilerden daha düşük oranlar iletmişlerdir. Çoğunlukla, Kuzeydoğudaki öğrenciler, diğer bölgelerdeki öğrencilere göre daha düşük oranlarda çevrimiçi tacize maruz bırakılmışlardır.

LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcılık: Kuzeydoğu, öğrencilerin LGBTQ+ karşıtı ayrımcı okul politika ve uygulamalara en az maruz bırakıldıkları bölgedir. Bu oranı, Batı ve Orta Batıdaki okullar izlemektedir.

(ayrıca bkz. Tablo 3.5).[349] LGBTQ+ karşıtı okul ortamına maruz bırakılma oranları en yüksek öğrenciler Güney bölgesindeki okullara devam eden öğrencilerdir.

LGBTQ+ Destekleyici Kaynak ve Mekanizmalar: Güney'deki öğrenciler kaynak ve desteklere erişim konusunda en düşük oranları ileten öğrenci grubu olmuştur. Kuzeydoğu'daki okullarda eğitim alan LGBTQ+ öğrenciler ise bizlere bu bağlamda en olumlu bildirimi iletenlerdir (bkz. Tablo 3.5).[350]

Tablo 3.5 Bölgelere Göre LGBTQ+ Karşıtı Söylem, Yüz Yüze ve Çevrim İçi hak İhlalleri, LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Politika ve Uygulamalar, LGBTQ+ Öğrenciler İçin Destekleyici Uygulama ve Mekanizmalar (Gruplar Arasında Sadece Belirgin Farklılıklar Tabloya Dahil Edilmiştir.)

	Kuzeydoğu	Güney	Orta Batı	Batı
LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcı Dil Kullanımı (Sık veya Çok Sık)				
"Gey" Kelimesinin Olumsuz Anlamda Kullanımı	59.6%[a]	74.5%[b]	70.5%[c]	63.8%[d]
Diğer Homofobik İfadeler	37.5%[a]	51.3%[b]	47.2%[c]	64.2%[a]
"Hiç Homo Değil"	56.5%[a]	67.8%[b]	62.1%[c]	36.6%[c]
Cinsiyet İfadesi Hakkında Ayrımcı Dil	50.6%[a]	60.6%[b]	57.2%[c]	53.1%[a]
Transfobik Dil	33.0%[a]	45.7%[b]	42.9%[b]	33.2%[a]
Yüz Yüze Hak İhlalleri (Zorbalık/Taciz/Saldırı)				
Cinsel Yönelim Temelli	53.9%[a]	67.4%[b]	64.4%[b]	57.6%[c]
Cinsiyet İfadesi Temelli	47.0%[a]	56.6%[b]	55.3%[b,c]	54.6%[c]
Cinsiyet Kimliği Temelli	51.1%[a]	63.9%[b]	60.3%[b,c]	56.1%[c]
Çevrim İçi Hak İhlalleri				
Cinsel Yönelim Temelli	32.1%[a]	39.5%[b]	38.1%[b,c]	35.1%[a,c]
Cinsiyet İfadesi Temelli	27.8%[a]	33.7%[b]	32.2%[b]	32.1%[b]
Cinsiyet Kimliği Temelli	27.2%[a]	31.9%[b,c]	30.6%[b,d]	30.8%[a,c,d]
Ayrımcı Politika ve Uygulamalar				
LGBTQ+ Karşıtı Herhangi Bir Ayrımcılık	70.3%[a]	87.5%[b]	82.2%[c]	77.5%[d]
Okul Kaynakları ve Destekler				
TCİ'lerin Varlığı	49.3%[a]	21.9%[b]	35.8%[c]	40.5%[a]
Kapsayıcı Müfredat				
Müfredatta Olumlu LGBTQ+ Temsilleri	23.3%[a]	10.5%[b]	14.3%[c]	21.0%[a]
Cinsellik Eğitiminde Olumlu Temsiller	14.2%[a]	4.4%[b]	7.1%[c]	18.0%[d]
Müfredat Kaynakları				
İnternet Sitelerine Erişim	57.0%[a]	40.9%[b]	51.8%[c]	46.8%[d]
Kütüphane Kaynakları	49.5%[a]	36.7%[b]	46.3%[c]	42.0%[d]
Ders Materyalleri	20.5%[a]	13.5%[b]	16.6%[c]	17.5%[c]
Destekleyici Eğitimciler				
Çok (11 ya da Daha Fazla Eğitimci)	48.4%[a]	25.0%[b]	33.1%[c]	39.0%[d]
Destekleyici Yönetim (Kısmen ya da Oldukça)	50.7%[a]	24.5%[b]	35.6%[c]	43.5%[d]
Güvenli Alan	67.2%[s]	37.0%[b]	54.1%[c]	58.6%[d]
Politikalar				
Kapsamlı Taciz/Zorbalık Karşıtı Politikalar	17.8%[a]	7.0%[b]	10.2%[c]	16.2%[a]
Transseksüel ve Nonbinary Öğrenci Politikaları	12.7%[a]	4.6%[b]	7.1%[c]	10.7%[d]

Bölgesel bulgular, LGBTQ+ öğrencilerin ABD'nin neresinde olurlarsa olsunlar güvende olmalarını sağlamak için daha çok şey yapılması gerektiğini göstermekte, okul yönetimlerinin ve güvenli okul ortamı savunucularının LGBTQ+ öğrencilerin yaşadıkları bölgelerdeki okullara özellikle dikkat etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.[351] LGBTQ+ karşıtı müfredat ve LGBTQ+ karşıtı yasal düzlemdeki davalar göz önünde bulundurulduğunda daha muhafazakar olan birçok Güney ve Orta Batı eyaletlerinde[352], LGBTQ+ kaynaklarının ve desteklerinin okullarda en iyi şekilde nasıl uygulanacağı konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Ayrıca, zorbalığın önlenmesi ve olumlu okul iklimi ile ilgili ülke çapındaki çabalar, yalnızca LGBTQ+ öğrencilerin genel deneyimlerini dikkate almamalı, aynı zamanda LGBTQ+ karşıtı hak ihlalleri ve LGBTQ+ öğrenci desteklerine erişim ile ilgili bölgesel farklılıkları da kabul etmeli ve bunlara yanıt vermelidir.

Sonuç

Genel olarak, ülke çapındaki okullar LGBTQ+ öğrenciler için güvenli öğrenme ortamları değildir ve LGBTQ+ destek mekanizmalarından yoksundur. Ortaokullardaki, kırsal bölgelerdeki ve Güney ve Orta Batı'daki LGBTQ+ öğrencilerin çoğunluğu daha düşmanca bir okul ortamına maruz bırakılmaktadır. Okul türü ile ilgili olarak, LGBTQ+ öğrenciler için okul ikliminin resmi daha karmaşıktır. Bulgularımızdan, özel okulların daha güvenli olduğu ve LGBTQ+ öğrenciler için dini okullara göre daha fazla destekleyici kaynaklara sahip olduğu açıktır. Ancak, dini eğitim veren okullar ve devlet okulları arasındaki farklar daha ince nüanslar içermektedir. Dini okullardaki LGBTQ+ öğrencilerin LGBTQ+ karşıtı söyleme maruz bırakılma oranları daha düşük olmasına rağmen LGBTQ+ karşıtı ayrımcı politika ve uygulamalara maruz bırakılma oranları daha yüksektir. Devlet okullarındaki öğrenciler daha fazla LGBTQ+ destekler ve kaynaklara sahiptir. Bu bağlamıyla düşünüldüğünde, dini okullar fiziksel olarak daha güvenli olabilir ancak destekleyici veya eşitlikçi öğrenme ortamları açısından LGBTQ+ öğrenciler için devlet okullarından daha zayıftır. Ayrıca, normal devlet okullarıyla karşılaştırıldığında, özel, dini ve sözleşmeli okulların zorbalık, taciz ve önyargılı söylem durumlarında bu davranışlarda bulunan öğrencileri daha kolay okuldan atabileceğini not etmek önemlidir. Bu da okullardaki düşmanca ortamı azaltabilir.

Bugüne kadar, okullarda cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği temelli ayrımcılığa karşı açıkça koruma sağlayan hiçbir federal yasa yürürlüğe girmemiştir. 1972'de yürürlüğe konan Eğitim Düzenlemelerindeki Başlık IX, devlet okullarında cinsiyete dayalı ayrımcılığı yasaklamaktadır. Ancak bu başlık altında geçen cinsiyet ibaresinin, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğine dayalı ayrımcılığı da içerdiği konusunda yeteri kadar söz ve politika üretilmemiştir. Yakın geçmişte ABD Eğitim Bakanlığı, Başlık IX'un düşmanca bir ortam yaratan cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği temelli ayrımcılığı yasakladığını açıkça belirtecek biçimde yeniden gözden geçirilmesini önermiştir.[353]Ancak, özel dini okullar, devlet okullarının ayrımcılık sonucu karşılaşacakları yasal yaptırımlara uğramadan Başlık IX,[354]'u tam olarak uygulamaktan muaf olabilirler.[355]

Mevzuatta son zamanlarda kaydedilen bazı ilerlemelere rağmen, ayrımcılık yasağı korumalarının gelecekteki bir başkanlık değişiminde geri alınmasını engellemek için federal mevzuat gerekmektedir. LGBTQ+ öğrenciler için ayrımcılığa karşı federal korumaların olmaması ve dini okulların LGBTQ+ meselelerine içkin tutumları düşünüldüğünde, daha fazla yasal mücadele verilmesi gerekliliği açıktır. Okulların tüm öğrenciler için güvenli ve kapsayıcı olmasını sağlamak için çabalar arttırılmalı, LGBTQ+ öğrencilerin en az kaynak ve desteğe sahip olduğu okullara özellikle dikkat edilerek, onaylayıcı LGBTQ+ kaynaklarına ve desteklerine erişimlerin sağlanması için gayret sarf edilmelidir.

GLSEN, cinsel yönelimleri, cinsiyet kimlikleri, cinsiyet ifadeleri, ırkları, etnik kökenleri ve diğer

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:

EĞİTİM ORTAMINDA ZAMAN İÇİNDE MEYDANA GELEN DEĞİŞİKLİKLER

çeşitliliklerine bakılmaksızın, okulları tüm öğrenciler için güvenli hale getirmek adına çabalamaktadır. Ülke Çapında Okul Ortamı Araştırması'nın LGBTQ+ öğrencilerin okul deneyimlerini sürekli olarak değerlendiren tek çalışma olduğu göz önünde bulundurulduğunda, verilerimizi bu popülasyon için eğitim ortamında zaman içinde meydana gelen değişiklikleri incelemek için kullanmamız da oldukça önemli bir hal almıştır. Bu bölümde, ayrımcı söylemde, taciz ve saldırıya maruz bırakılma oranlarında ve ayrımcı okul politikalar ve uygulamalarında 2001 araştırmamızla günümüzdeki 2021 araştırmamız [356] arasında nasıl değişikler gerçekleştiğini inceliyoruz. Ayrıca destekleyici eğitimciler, TCİ'ler (Gey-Heteroseksüel İttifakları veya Cinsiyet ve Cinsellik İttifakları) gibi öğrenci liderliğindeki kulüpler, kapsayıcı müfredat kaynakları ve kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikalar gibi LGBTQ+ öğrencilere yönelik okullardaki olumlu kaynakların erişilebilirliğini de masaya yatırıyoruz. Ek olarak, öğrencilerin LGBTQ+ kişileri kabul etmelerinde zaman içinde değişiklik olup olmadığını da inceliyoruz.

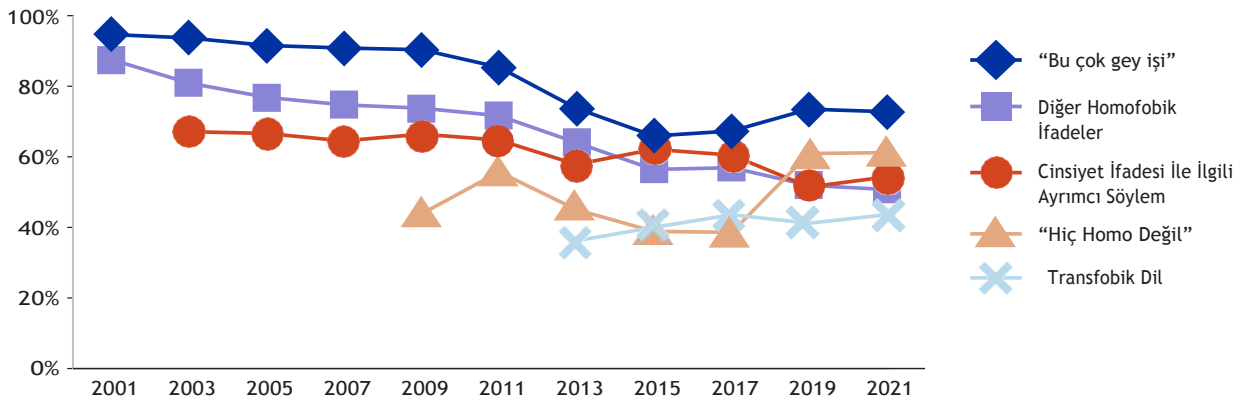
LGBTQ+ Karşıtı Söylemde Zaman İçeresindeki Değişimler

Dil sürekli olarak değişip dönüşmektedir. Dilin bu dönüşen hali LGBTQ+ karşıtı söylem bağlamında da geçerlidir. Bizler de bu değişimlere ayak uydurarak, LGBTQ+ öğrencilere LGBTQ+ karşıtı açıklamaları sorma şeklimizi değiştirdik. 2001 yılında "ibne", "erkek Fatma" gibi homofobik ifadelerin yanı sıra kötü veya değersiz bir şey ifade etmek için "gey" kelimesinin kullanımını incelemiştik. 2003 yılında, bir kişinin "yeterince kadınsı" veya "yeterince erkeksi" davranmaması gibi, ikili cinsiyet rejiminin dayattığı ayrımcı söyleme maruz bırakılma ile ilgili sorular sormaya başladık. 2009'a gelindiğinde "hiç homo değil" ifadesini değerlendirmeye başladık ve 2013'te transseksüellerle ilgili "travesti" veya "o"(atanmış cinsiyetine gönderim yapan zamir kullanımı) gibi ayrıştırıcı bir niyetle kullanılan transfobik söylemleri inceledik.

Homofobik söylem 2001'den 2015'e düşüş göstermiş ve 2015'ten 2017'ye kadar sabit kalmıştır. 2019'da tekrar düşüşe geçen bu söylemde, 2021 araştırmamızda herhangi bir değişim gözlemlenmemiştir. (Bkz. Şekil 4.1).[357]

- "Bu çok gey" gibi ifadelerin kullanımı, okulda LGBTQ+ öğrencilerin maruz bırakıldığı en yaygın ayrımcı söylem i olmaya devam etmektedir. Bu ifade 2015'e kadar sürekli olarak düşmüş, 2015'ten 2019'a yükselmiş ve 2021'de de benzer bir seviyede kalmıştır (ayrıca bkz. Şekil 4.1).[358]
- "Hiç homo değil" ifadesine maruz bırakılmak, LGBTQ+ insanlar ile ilgili diğer önyargılı söylemlerin çoğundan sürekli olarak daha düşük kullanım oranlarında karşımıza çıkmıştır ve bu oran, 2011'den 2017'ye düşüş göstermiştir. Ancak, 2019'da 2017'ye göre önemli bir artış yaşanmış ve 2021'de benzer seviyelerde seyretmiştir.[359]

Şekil 4.1 Zaman İçerisinde LGBTQ+ Karşıtı Dilde Değişimler
(LGBTQ+ Öğrencilerin Ayrımcı Dile Sık veya Çok Sık Maruz Kalma Yüzdeleri)

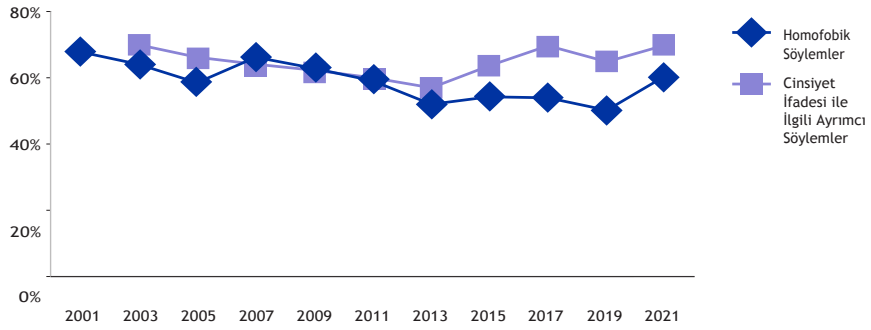


- Cinsiyet ifadesiyle ilgili ayrımcı söyleme maruz bırakılma sıklığı 2003 ile 2011 yılları arasında herhangi bir değişim göstermemiş, 2011'den 2013'e azalmıştır. Cinsiyet ifadesi temelli ayrımcı söylem 2015'te artmış, 2017'de ve 2019'da tekrar düşmüştür. 2021'de önceki tüm yıllardan daha düşük oranlar gözlemlenmiştir.[360]
- Transfobik söylem, ilk incelendiği 2013 yılından 2017 yılına kadar artış göstermiş, 2019'da azalmış, 2021'de benzer seviyelerde kalmıştır.[361]

Şekil 4.2'de görüldüğü gibi, 2001'den bu yana öğrencilerin çoğu, okullarındaki öğretmenler veya diğer personel tarafından LGBTQ+ karşıtı sözleme maruz bırakıldıklarını bildirmiştir:

- Öğretmenlerden veya okul çalışanları tarafından homofobik söyleme maruz bırakılma oranları 2007'den 2013'e düşüş göstermiştir. 2013'ten 2017'ye değişmemiş ve ardından 2019'da daha da azalmıştır. Ancak 2021'de personelin homofobik söylemi benimseme oranları artmış, 2013 ve sonrasındaki yıllara kıyasla daha yüksek oranlarda seyretmiştir. [362]
- Okul personelinden cinsiyet ifadesi hakkında olumsuz sözlere maruz bırakılma sıklığı, 2003 ile 2013 arasında düşüş eğilimi gösterirken, 2013'ten 2017'ye kadar artmıştır. 2019'da tekrar azalmış ve 2021'de artarak önceki yıllara kıyasla daha yüksek oranlarda seyretmiştir.[363]

Şekil 4.2 Zaman İçerisinde Okul Personel Tarafından Üretilen Ayrımcı Dildeki Değişimler
(LGBTQ+ Öğrencilerin Okul Personeli Tarafından Ayrımcı Dile Maruz Bırakılma Yüzdeleri)



Ayrımcı Söyleme Müdahale Oranlarında Zaman İçerisindeki Değişimler

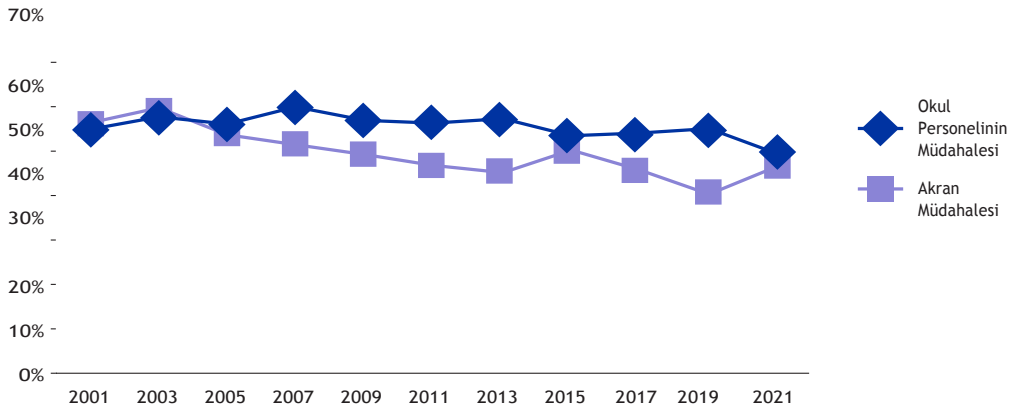
2001 araştırmamızda, öğrencilere okullarındaki insanların **homofobik söyleme** ne sıklıkta müdahale ettiklerini sormaya başladık (bkz. Şekil 4.3).

- Personel tarafından müdahale oranları 2001 ile 2013 yılları arasında nispeten benzerdi. 2013'ten 2015'e düşen bu oranlar, 2015'ten 2019'a benzer bir seviyede seyretmiş ve 2021'de tekrar düşüşe geçmiştir.[364]
- Diğer öğrencilerin müdahale oranları, araştırmanın ilk yıllarından 2013'e kadar büyük ölçüde düşüş göstermiştir. 2013'ten 2015'e yükselmiş, daha sonra 2017'de ve 2019'da tekrar düşmüştür. 2021'de öğrenci müdahalesi oranı 2019'a kıyasla artış göstermiştir.[365]

2003 araştırmamızda, öğrencilere okullarındaki insanların **cinsiyet ifadesi hakkında** ayrımcı söylem duyduklarında ne sıklıkta müdahale ettiklerini sormaya başladık (bkz. Şekil 4.4).

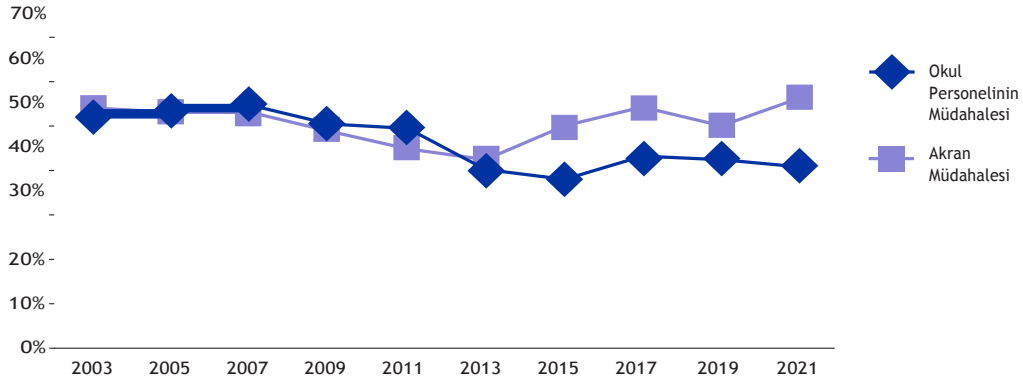
- Personel müdahale oranları 2003'ten 2011'e benzerlik göstermiştir. 2011'den 2013'e personel müdahalesinde küçük bir düşüş yaşanmış ve sonraki yıllarda müdahale büyük ölçüde benzer oranda kalmıştır. 2013'ten itibaren personel müdahale oranları önceki yıllara göre daha düşüktür. 2021'de, personel müdahalesinin oranı 2013 oranlarında ve sonrasından farklı değildir.366

Şekil 4.3 Homofobik Söyleme Müdahalelerde Zaman İçerisindeki Değişim
(Müdahale Olduğunu İleten LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



- Diğer öğrencilerin müdahale oranları, 2013'ten sonra yükselme eğilimi göstermiştir. 2019'da hafif bir düşüş gösteren oranlar 2021'de önceki yılların çoğundan daha yüksektir.367

Şekil 4.4 Cinsiyet İfadesi Hakkında Ayrımcı Söyleme Müdahalelerde Zaman İçerisindeki Değişim
(Müdahale Olduğunu İleten LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Okullarda LGBTQ+ karşıtı söylemlerle ilgili tüm sonuçlar dikkate alındığında, 2021'de çok az olumlu değişiklik olduğunu söyleyebiliriz. 2021'de, öğrenciler tarafından üretilen LGBTQ+ karşıtı söylemin çoğu, 2019'da gördüğümüzle benzer oranlardadır. Cinsiyet ifadesi hakkındaki ayrımcı söylem 2021'de 2019'a göre artmıştır. Ancak sıklığı önceki yıllara göre daha düşüktür. Sayıca az olan olumlu değişimlerden bir tanesi de 2021'de öğrencilerin, LGBTQ+ karşıtı söylem karşısında müdahale oranlarının artması olmuştur. Okul personeline ilişkin olarak 2021 yılında araştırmamızda yer alan LGBTQ+ öğrenciler, kendilerinden LGBTQ+ karşıtı söyleme maruz bırakılma oranlarında bir artış, homofobik sözlere daha az müdahale oranı ve cinsiyet kimliğine ilişkin ayrımcı söyleme müdahalede herhangi bir değişiklik olmadığını bildirmiştir. Bu bağlamda herhangi bir olumlu değişim olmaması, COVID'in bir sonucu olarak 2020-2021 akademik yılında okul eğitimindeki değişikliklerle ilgili olmuş olabilir. Bununla birlikte, 2020-2021 akademik yılında kamuoyundaki ve kamusal söylemdeki LGBTQ+ karşıtı propaganda artışının da bu alandaki etkisi yadsınamaz boyutlardadır.

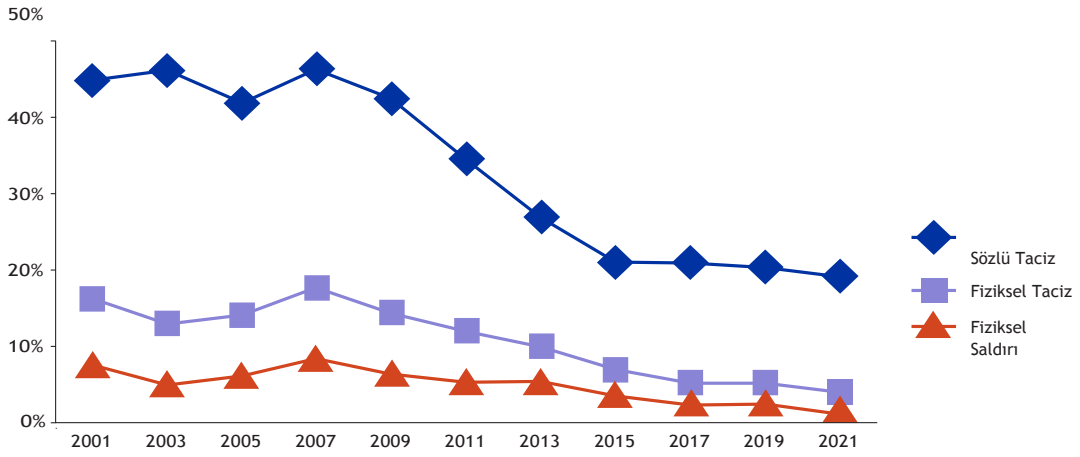
Taciz ve Saldırı Vakalarında Zaman İçerisindeki Değişimler

Orta okullarda LGBTQ+ öğrenciler için okul iklimindeki değişiklikleri daha iyi anlamak adına, 2021'den beri yaşanan LGBTQ+ karşıtı taciz ve saldırı vakalarını inceledik. Okulda cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/kimliği temelli sözlü ve fiziksel tacize maruz bırakılma sıklıklarını inceledik.

Cinsel yönelim temelli hak ihlallerine ilişkin oranlar:[368]

- Sözlü taciz 2001'den 2007'ye benzer seviyelerde ilerlemiş, 2007'den 2015'e önemli ölçüde düşüş göstermiştir. 2015'ten 2019'a benzer seviyelerde seyreden oranlar. 2021'de 2019'a kıyasla farklılık göstermemiştir (bkz. Şekil 4.5).
- Fiziksel taciz oranları 2001'den 2005'e çok az değişiklik göstermiş ve 2007'de artmıştır. 2007'den beri sıklık genel olarak düşüş göstermişse de 2021'de sıklık 2019'dan farklı değildir. Her iki yılda da 2017'den önceki tüm yıllara kıyasla daha düşük oranlar gözlemlenmiştir (ayrıca bkz. Şekil 4.5).
- Fiziksel saldırı sıklıkları 2001 ile 2007 arasında çok az değişmiş, ancak genel olarak 2011'den itibaren düşüşe geçmiştir. 2021'deki oranlar, önceki tüm yıllardan daha düşüktür (ayrıca bkz. Şekil 4.5).

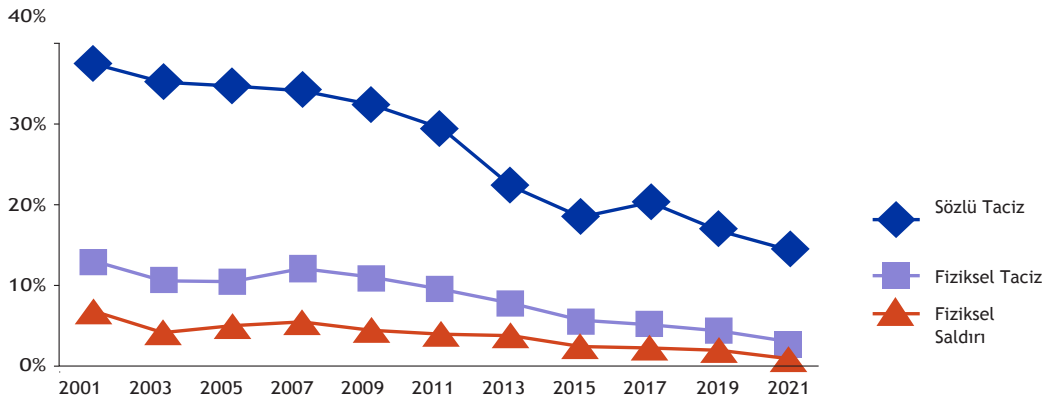
Şekil 4.5 Zaman İçerisindeki Cinsel Yönelim Temelli Hak İhlalleri (Sık ve ya Çok Sık Hak İhlallerine Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Cinsiyet ifadesi temelli hak ihlallerine ilişkin:[369]

- Sözlü taciz sıklıkları 2001 ile 2007 arasında değişmemiş ve genellikle 2009'dan 2019'a düşüş göstermiştir. Ancak 2021'de sıklık 2019'dan farklı değildir. Ancak her iki yıl için de önceki yıllara kıyasla çok daha düşük oranlar gözlemlenmektedir (bkz. Şekil 4.6).
- Fiziksel taciz, önceki yıllara göre birkaç değişiklikten sonra 2007'den başlayarak azalmıştır; ancak 2017'den 2021'e değişiklik göstermemiştir. 2017'den 2021'e kadar olan yıllardaki fiziksel taciz oranları, 2015 ve öncesine göre daha düşüktür. (Ayrıca bkz. Şekil 4.6).
- Önceki yıllara kıyas birkaç değişiklikten sonra fiziksel saldırı da 2007'de azalmaya başlamış ve 2021'deki oranlar önceki tüm yıllara göre daha düşüktür (ayrıca bkz. Şekil 4.6).

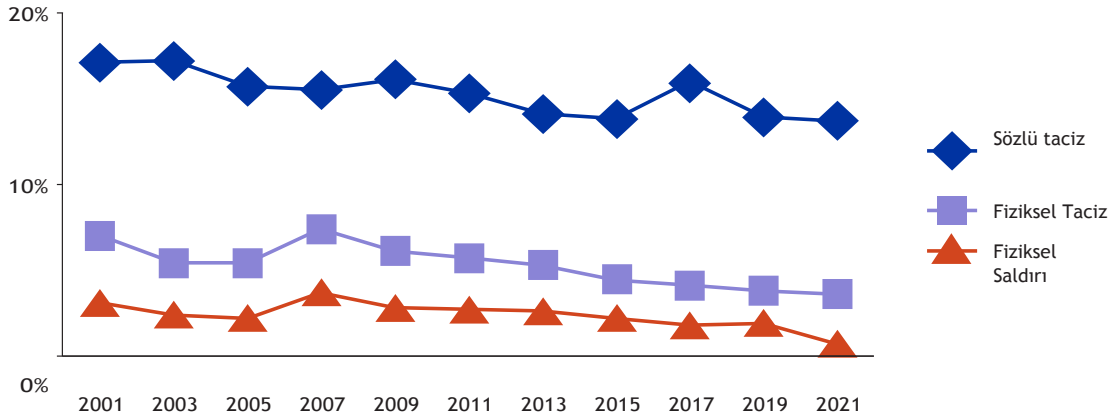
Şekil 4.6 Zaman İçerisindeki Cinsiyet İfadesi Temelli Hak İhlalleri (Sık ve ya Çok Sık Hak İhlallerine Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)



Cinsiyet kimliği temelli hak ihlalleri bağlamında:[370]

- Sözlü taciz 2001 ile 2011 arasında çok az değişmiş; ancak araştırmanın sonraki yıllarında 2011'den önceki yıllara göre daha düşük oranlar gözlemlenmiştir. 2021'deki sıklık 2017'den ve 2011 ve öncesindeki tüm yıllardan daha düşüktür (bkz. Şekil 4.7).
- Fiziksel taciz 2001 ile 2007 arasında çok az değişmiş ve genel olarak 2009'dan itibaren azalmıştır. 2021'de sıklık 2019'dan farklı değildir; ancak 2013 yılı ve öncesinden daha düşüktür (ayrıca bkz. Şekil 4.7).
- Fiziksel saldırı 2001 ile 2009 yılları arasında 2007'deki gözle görülür bir artış olsa da çok değişmemiştir. 2011'den itibaren sıklık genel olarak azalmış ve 2021'de 2019 hariç tüm yıllardan daha düşük oranlar gözlemlenmiştir.

Şekil 4.7 Zaman İçerisindeki Cinsiyet Kimliği Temelli Hak İhlalleri
(Sık ve ya Çok Sık Hak İhlallerine Maruz Bırakılan Öğrencilerin Yüzdesi)

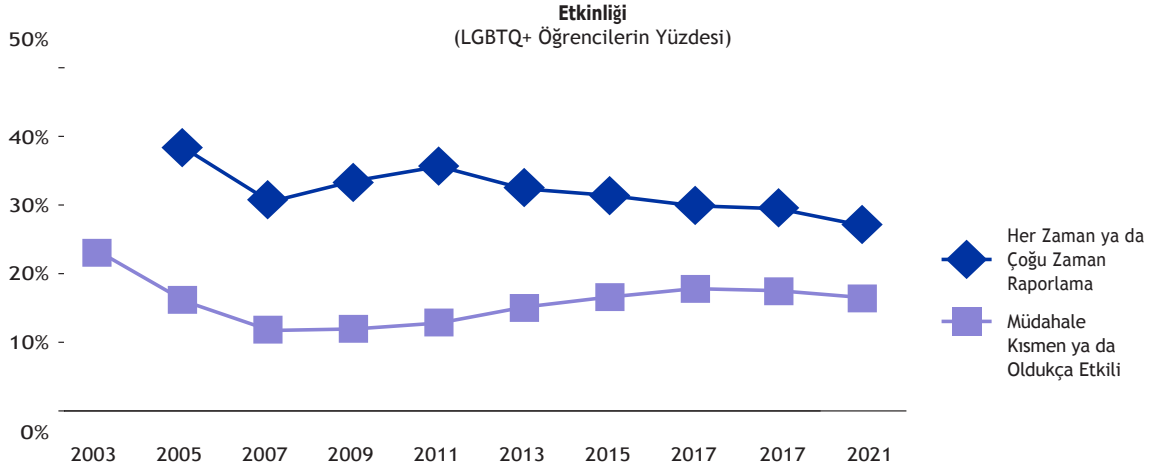


Okuldaki Taciz/Saldırıların Bildirilmesinde Zaman İçerisindeki Değişimler

2003 yılında, öğrencilere hak ihlallerine uğratıldıklarında, bunu okul personeline bildirme sıklığını sormaya başladık. Yıllar boyunca, en yüksek raporlama seviyesinin 2003'te ve en düşük seviyelerin 2007 ve 2009'da olduğunu görmekteyiz. O zamandan bu yana, 2017'ye kadar raporlama sıklığında küçük ama önemli bir artış gördük. Raporlama sıklığı 2017'den 2021'e farklılık göstermemiştir.[371]

2005'te öğrencilere, taciz ve saldırı olaylarını rapor ettiklerinde öğretmenlerinin veya diğer okul personelinin bunları ele almada ne kadar başarılı olduğunu sormaya başladık. O zamandan bu yana, öğrencilerin ancak küçük bir kısmı okul personeli tarafından yapılan herhangi bir müdahalenin etkili olduğunu bildirmiştir. Genellikle %30 ile %40 arasında bir oran, personel müdahalesinin yıllar boyunca kısmen veya çok etkili olduğunu bizlere iletmiştir. (Bkz. Şekil 4.8). En yüksek işlevsel müdahale seviyeleri 2005'te rapor edilmiştir. 2021'de hak ihlalleri bildirimleri karşısında gerçekleşen işlevsel müdahale oranları araştırmanın son yıllarına(2013-2019) benzer şekilde ortaya çıkmıştır. [372]

Şekil 4.8 Zaman İçerisinde Okul Personeline Hak İhlallerinin Bildirilmesi ve Okul Personelinin Müdahaledeki Etkinliği
(LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Zaman içindeki hak ihlalleri bağlamında yaşanan tüm değişiklikleri göz önünde bulundurarak, iki yılda bir yaptığımız araştırmanın ilk yıllarıyla son yıllarını kıyasladığımızda önemli gelişmeler gördük; ancak son zamanlarda değişim oranlarının azaldığını da belirtmekte fayda görüyoruz. 2021'deki son araştırmamızda, cinsel yönelim, cinsiyet ifadesi/ temelli sözlü ve fiziksel taciz oranları genel olarak 2019'a benzer ancak 2017'ye göre daha düşük seviyelerde karşımıza çıkmıştır. Ayrıca, her üç fiziksel saldırı türü için de 2021'deki oranlar, tüm önceki yıllara kıyasla önemli ölçüde düşmüştür. Bu durum, 2020-2021 akademik yılında COVID nedeniyle öğrenme ortamlarında yaşanan değişimin akranlar arası etkileşim için daha az fırsat yaratmasıyla ilişkilendirilebilir.

Taciz ve saldırı bildiriminde son yıllarda oran değişmemiştir. 2021'de bu durum, raporun Birinci Bölümü'nde tartışıldığı gibi, çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan LGBTQ+ öğrencilerin çevrimiçi hak ihlallerini bildirme prosedürlerine aşina olmayışlarıyla açıklanabilir. Hak ihlallerine karşı okul personeli müdahalesinin etkinliği ile ilgili olarak, yakın zamanda olayların bildirilme sıklığında herhangi bir değişiklik olmamasına rağmen, araştırmamızın son yıllarında öğrencilerin işlevsel olarak tanımladığı müdahale oranlarının artması umut vericidir. Özetle, okulların LGBTQ+ öğrenciler için önemli ölçüde daha güvenli hale geldiğine dair genel bir eğilim görmesek de okullardaki ortamın daha olumsuz hale dönüştüğünü de görmüyoruz.

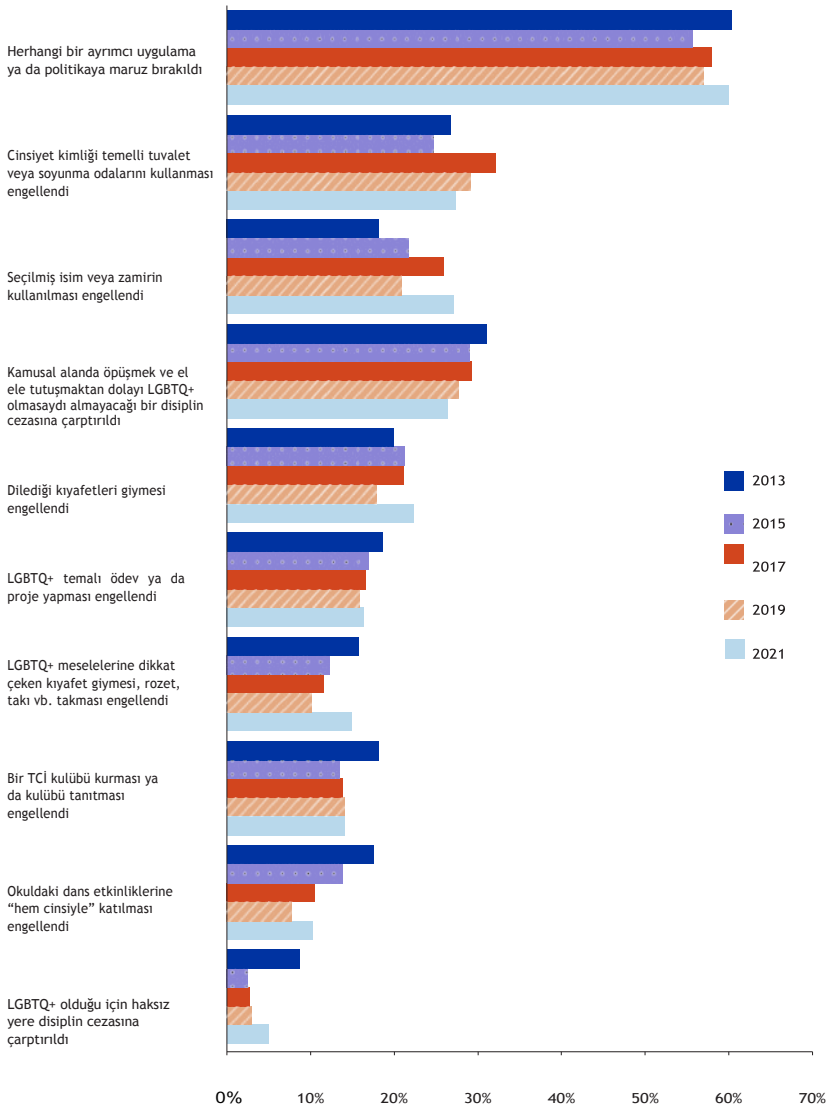
LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcılık Biçimlerinde Zaman İçerisindeki Değişimler

LGBTQ+ karşıtı söylem, ayrımcı politika ve uygulamalar LGBTQ+ öğrenciler için düşmanca bir okul deneyimine yol açmaktadır. Daha önce Okullarda LGBTQ+ Karşıtı Ayrımcılık Bölümü'nde belirtildiği gibi, öğrencilere okullarında LGBTQ+ karşıtı ayrımcı politika ve uygulamaları sormaya 2013 yılında başladık ve bu bölümde bu deneyimlerin 2013 ile 2021 arasında nasıl değişmiş olabileceğini inceliyoruz. [373]

Şekil 4.9, beş ayrı zaman diliminde okulda LGBTQ+ karşıtı ayrımcılığa maruz bırakılma sıklıklarını göstermektedir. Genel olarak, LGBTQ+ öğrencilerin yarısından fazlası, beş ayrı zaman diliminde de okulda LGBTQ+ temelli bir tür ayrımcılığa maruz bırakılmıştır. 2019'da herhangi bir şekilde LGBTQ+ karşıtı ayrımcılığa maruz bırakılan öğrencilerinin yüzdesi önceki yıllara göre düşmüştür; ancak bu yüzde 2021'de artış göstermiş ve bu yılki oran 2013'ten 2017'ye kadarki zaman diliminden farklı değildir.[374]

Belirli ayrımcılık biçimleriyle ilgili olarak, duş, soyunma odası kullanımı ve kılık kıyafete bağlı ayrımcılık dışında çoğu biçime yönelik yüzdeler 2013'te en yüksek seviyedeydi.[375] 2019'da çoğu ayrımcılık biçiminde önceki yıllara kıyasla bir düşüş gördük. Ancak 2021'de, özellikle adların ve zamirlerin kullanımına, LGBTQ+ meselelerine dikkat çeken kıyafetlere ve okuldaki dans aktivitelerine yönelik kısıtlamalar olmak üzere bu ayrımcılık biçimlerinin çoğu artmıştır. Cinsiyet kimliği temelli iki ayrımcılık biçimindeki artışın altını çizmek önemlidir. Birincisi, öğrencinin seçilmiş adının ve seçtiği zamirin kullanımı, ikincisi de kılık kıyafet. Bu iki meseleye içkin ayrımcılık 2019'a kıyasla 2021'de artış göstermiştir. Cinsiyet kimliği temelli başka bir ayrımcılık türü olan kişinin kendini tanımladığı cinsiyetle uyumlu duş ve soyunma odalarının kullanımının yasaklanmasıdır. 2019 ile 2021 arasında oransal olarak bu bağlamda bir farklılık gözlemlenmemiştir. 2020–2021 akademik yılında çevrimiçi ortamlarda isim/zamir kullanımına, kıyafet seçimlerine (ve belki de makyaja) daha fazla odaklanmış olabilirler.

Şekil 4.9 Zaman İçerisinde LGBTQ+ Ayrımcı Politika ve Uygulamalara Maruz Bırakılma Sıklığı
(LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



LGBTQ+ Destekleyici Kaynak ve Mekanizmalarda Zaman İçerisindeki Değişimler

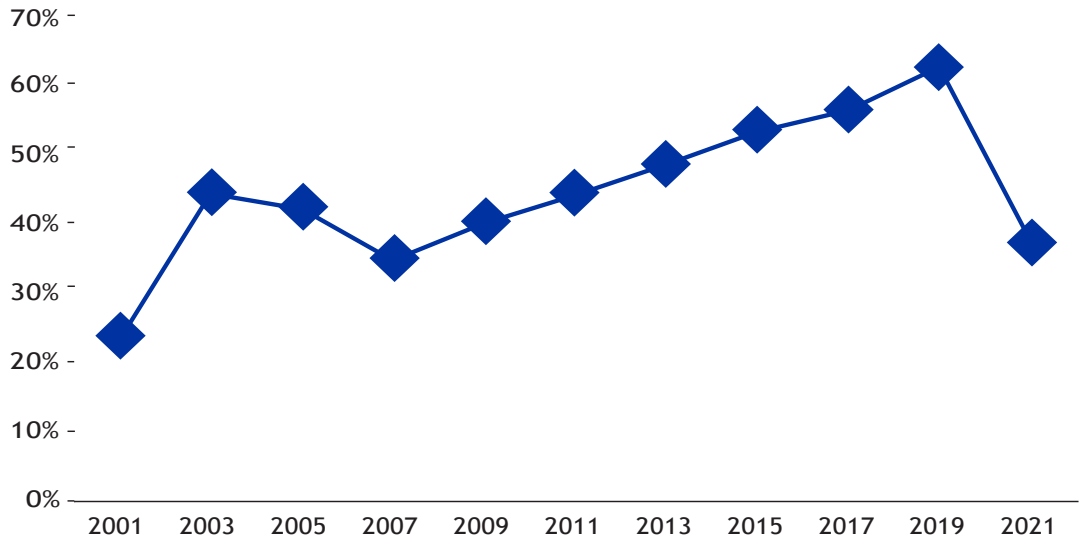
2001 yılında araştırmamızda yer alan LGBTQ+ öğrencilere TCİ'ler (Gey-Heteroseksüel İttifakları veya Cinsiyet ve Cinsellik İttifakları) ve müfredat kaynakları gibi okulda LGBTQ+ ile ilgili destekleyici kaynak ve mekanizmalarına varlığına dair sorular sormaya başladık. Bu bölümde, bu kaynak ve mekanizmaların, erişilebilirlik ve kullanılabilirlik bağlamlarındaki değişimlerini inceliyoruz.

Destekleyici Öğrenci Kulüpleri. 2019 anketimizde, okulda TCİ'ye sahip olan LGBTQ+ öğrencilerin yüzdesinde önceki yıllara göre istikrarlı ve önemli bir artış gördük; ancak 2021'de okullarında bu kulüplere sahip olan öğrencilerin yüzdesi 2019'a kıyasla oldukça düşüktür. (Bkz. Şekil 4.10).[376] Oran 2007'de %40'ın altındayken, 2019'da %60'ın üzerine çıkmış; ancak 2021'de tekrar %40'ın altına düşmüştür. Bu keskin düşüş COVID kısıtlamaları ile ilişkilendirilebilir.

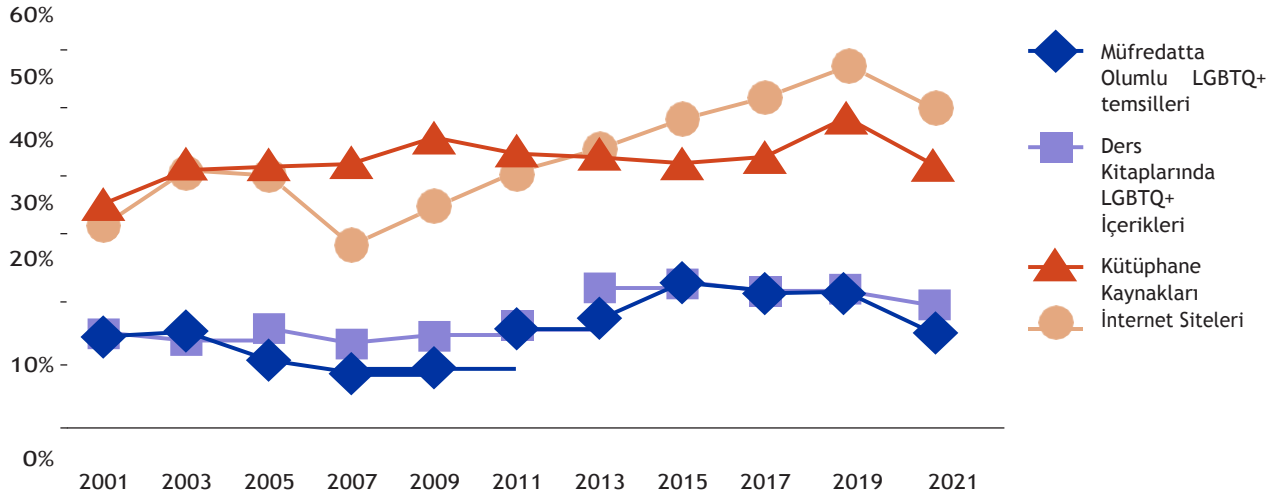
Kapsayıcı Müfredat Kaynakları. Genel olarak, LGBTQ+ müfredat kaynaklarında zaman içinde birkaç olumlu değişiklik gerçekleşmiştir (bkz. Şekil 4.11):

- Okul bilgisayarlarından LGBTQ+ ile ilgili içeriğe erişim 2019'da en yüksek seviyedeydi; ancak 2021'de bu oran azaldı. Erişim, 2021'de 2013 ve öncesine göre daha yüksektir.[377]
- Okul kütüphanelerindeki LGBTQ+ kitaplarına ve kaynaklarına erişim de 2019'da en yüksek seviyedeyken 2021'de düşüş göstermiştir. Genel olarak, okul kütüphanesi kaynaklarının mevcudiyetinde yıllar içinde çok az değişiklik meydana gelmiştir.[378]
- LGBTQ+ bilgilerinin ders kitaplarında ve sınıf materyallerinde yer alması, geçmişte LGBTQ+ öğrenciler için en az bildirilen müfredat desteklerinden biriyken, 2021'de LGBTQ+ meselelerinin ders kitaplarında yer aldığını bildiren LGBTQ+ öğrencilerinin yüzdesi 2019'a göre değişmemiştir.[379]
- Sınıflarda olumlayıcı LGBTQ+ materyallerinin öğretilmesi de en az yaygın müfredat desteklerinden biri olmuş ve çok az oranda değişmiştir. Bununla birlikte, sınıflarda olumlayıcı LGBTQ+ içeriğinin öğretildiğini bildiren LGBTQ+ öğrencilerin yüzdesi, 2021'de anketin daha önceki yıllarına (2015, 2017 ve 2019) kıyasla daha düşüktür.[380]

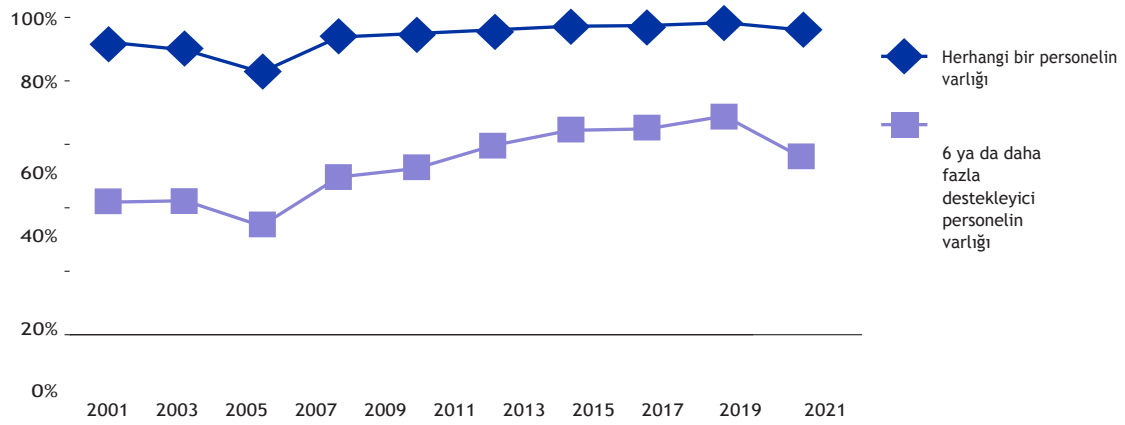
Şekil 4.10 Zaman İçerisinde TCİ'lerin Mevcudiyeti
(Okullarında Aktif Bir TCİ Olduğunu İleten Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 4.11 Zaman İçerisinde Müfredat Kaynaklarının Mevcudiyeti
(Okullarında Kaynaklar Olduğunu İleten LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Şekil 4.12 Zaman İçerisinde Destekçi Okul Personellerinin Mevcudiyeti
(Okullarında Destekleyici Personel Olduğunu İleten LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



İlginçtir ki, LGBTQ+ öğrencilere sınıfta LGBTQ+ ile ilgili olumsuz içeriğin öğretilmesi konusunda yıllar içinde pek bir değişiklik olmamıştır. Bu soruyu ilk sorduğumuz 2013 senesinden beri, oranlar 2015'te biraz artmış ve o zamandan beri herhangi bir değişiklik olmamıştır.[381]

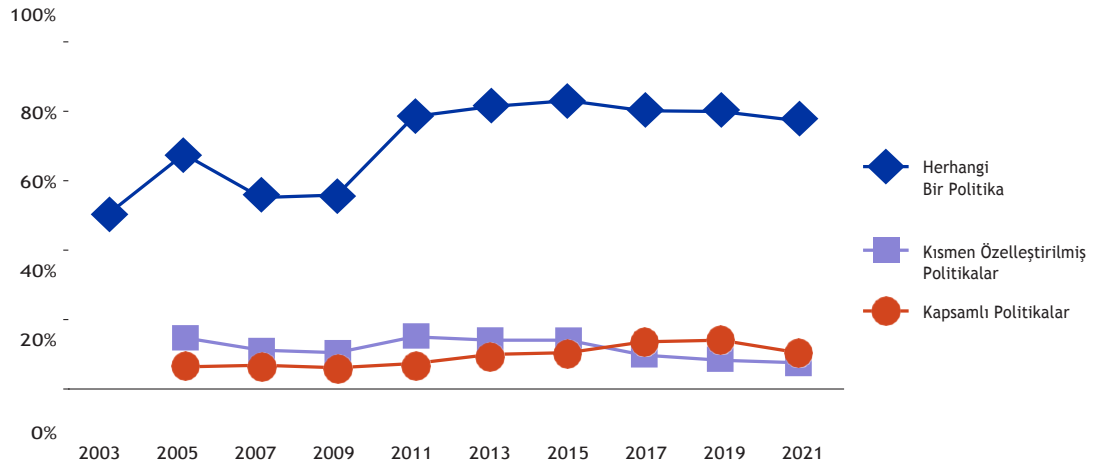
Destekleyici Okul Personeli: 2003 yılında, LGBTQ+ öğrencilere, onları destekleyen okul personelinin sayısını sormaya başladık.[382] Yıllar içerisinde, okuldaki destekleyici eğitimcilerin sayısında olumlu bir artış eğilimi gördük (bkz. Şekil 4.12).[383] Ancak 2021'de bu sayı son yıllara (2013'le 2019 arası zaman dilimi) kıyasla daha düşüktür. Şekil 4.12'de görüldüğü gibi, okullarında 6 veya daha fazla destekleyici eğitimci oranları anketin, önceki yıllarında %50'nin altındayken, 2019'da yaklaşık %70'e yükselmiş; ancak 2021'de %60'ın altına düşmüştür. Ayrıca, 2011'den bu yana, LGBTQ+ öğrencilerin %95'inden fazlası okulda en az bir destekleyici okul personeli olduğunu bildirmiştir.

Zorbalık, Taciz ve Saldırı Karşıtı Politikalarda Zaman İçerisindeki Değişimler

Şekil 4.13'te görüldüğü gibi, tüm zaman dilimlerinde LGBTQ+ öğrencilerin çoğu, okullarında bir tür zorbalık/taciz karşıtı politika olduğunu bizlere iletmiştir; ancak, öğrenciler içerisinde düşük bir yüzde bu politikaların cinsel yönelim ve/veya cinsiyet kimliği/ifadesini özelleştirdiğini bildirmiştir. Genel olarak, 2009'dan sonra herhangi bir politika türünü bildiren öğrenci sayısında ciddi bir artış ortaya çıkmış ve oran 2011'den bu yana aşağı yukarı aynı kalmıştır. 2015'ten 2017'ye küçük bir düşüş yaşanan bu oranlarda, 2021'de 2019'a kıyasla bir değişim gözlemlenmemiştir. Ancak 2021 oranları 2017'den biraz daha düşüktür.[384]

Özelleştirilmiş politikalarla ilgili olarak, 2005'ten 2013'e çok az değişiklik gerçekleşmiştir. 2015'ten 2019'a kadar, kapsamlı politikalara (yani tamamen özelleştirilmiş)[385] sahip olduğunu bildiren LGBTQ+ öğrencilerin yüzdesinde küçük artışlar ve okullarında kısmen özelleştirilmiş politikalar olduğunu bildirenlerin oranında küçük düşüşler yaşanmıştır. [386] 2021'de kapsamlı politikalar ve kısmen özelleştirilmiş politikalar bildiren LGBTQ+ öğrencilerin yüzdesi, 2019'a kıyasla değişmemiştir.

Şekil 4.13 Zaman İçerisinde Okullardaki Zorbalık/Taciz Karşıtı Politikalar
(Okullarında Zorbalık/Taciz Karşıtı Politikalar Olduğunu İleten Öğrencilerin Yüzdesi)



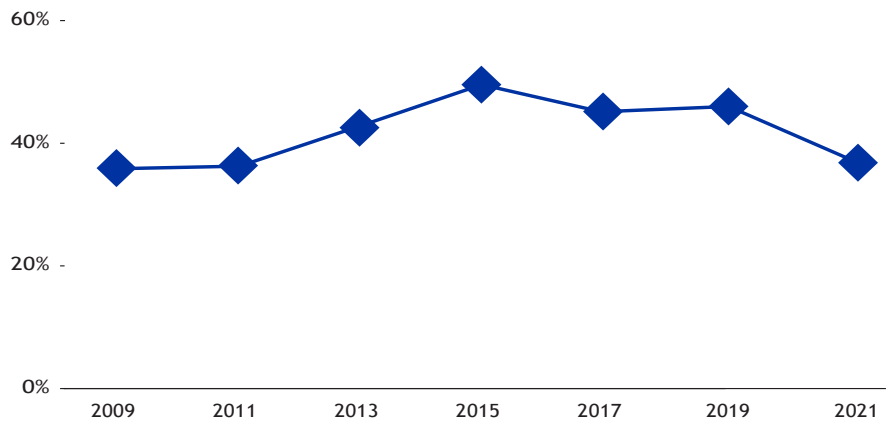
2021'de neredeyse tüm LGBTQ+ destekleyici kaynak ve mekanizmalara erişebildiğini bildiren öğrencilerin oranı 2019'a kıyasla daha düşüktür. Bu farklılıklardan bazıları, COVID nedeniyle yüz yüze iletişimin kısıtlanmasıyla açıklanabilir. Örneğin, çevrimiçi toplantı kapasitesindeki sınırlamalar veya COVID nedeniyle yüz yüze toplantılara getirilen genel kısıtlamalar okul personelinin genel olarak öğrencilerle bire bir iletişim kurmasını engellemiş ve bu durum, LGBTQ+ öğrencilerin daha az sayıda destekleyici eğitimci bildirmesine neden olmuş olabilir. TCİ'lerle ilgili olarak, 2020–2021 akademik yılında çevrimiçi olan okullar müfredat dışı kulüpleri çevrimiçi alanlara taşımamış olabilir ve yüz yüze eğitime devam eden okullar COVID önlemleri kapsamında ders dışı faaliyetleri durdurmuş olabilir. Okul kütüphanelerine erişim de COVID güvenlik önlemleri nedeniyle yüz yüze eğitimde olanlar için sınırlandırılmış ve çevrimiçi eğitimde olanlar için fiziksel olarak erişilemez bir durumda olmuş olabilir. Benzer şekilde, okul bilgisayarlarına erişim yüz yüze öğrenme ortamlarında, bilgisayarlar kütüphane veya bilgisayar odası gibi ortak kullanım alanlarında ise mümkün olmamıştır. Yine de COVID kaynaklı tüm bu kısıtlamalar, müfredatta neden LGBTQ+ içerik oranın 2021'de 2019'a kıyasla daha düşük olduğunu açıklamamaktadır. Olumlu LGBTQ+ temsillerinin müfredata dahil edilme oranlarındaki bu düşüş, büyük ölçüde LGBTQ+ meselelerine içkin kamusal söylemdeki değişimi yansıtmaktadır. 2021 baharında, birçok eyalet yasama organı, eleştirel ırk teorisinin öğretilmesine karşı çıkan müfredat sansür yasalarını değerlendirmiş, [387] yine aynı zaman diliminde üç eyalet ebeveynlerin öğrencilerini cinsel yönelim veya cinsiyet

kimliğinden bahseden herhangi bir dersten veya kurstan almalarına izin veren yasa tasarılarını kabul etmiştir.[388] Ötekileştirmeye maruz bırakılan topluluklara dair içeriği sansürleme veya yasaklama çabaları, daha fazla denetimden korkan eğitimciler üzerinde caydırıcı bir etki bırakmış olabilir.[389] Müfredatla ilgili kamusal söylem kaynaklı bu kötüye gidiş, okullardaki zorbalık ve taciz karşıtı özelleştirilmiş politikalardaki düşüşü de açıklayabilir. Okul yöneticilerinin cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadelerini kamusalda artan karşıt söylem nedeniyle okul politikalarına eklemekten imtina etmiş olmaları muhtemeldir.

LGBTQ+ Öğrencilerin Akranları Tarafından Kabul Edilmesi Bağlamında Zaman İçerisindeki Değişimler

Öğrencilerin LGBTQ+ kişilere yönelik tutumlarının zaman içindeki değişimlerini incelediğimizde öğrencilerin kabullenici tutumlarının 2011'den 2015'e kadar istikrarlı bir şekilde artmasını takiben, oranların 2019'a kadar büyük ölçüde aynı seviyede kalmış olduğunu ve 2021'de önemli ölçüde daha düşük olduğunu gördük (bkz. Şekil 4.14).[390]

Şekil 4.14 Zaman İçerisinde LGBTQ+'ların Akranları Tarafından Kapsanması
(Akranlarının Kısmen ya da Oldukça Kapsayıcı Olduğunu İleten LGBTQ+ Öğrencilerin Yüzdesi)



Sonuç

LGBTQ+ karşıtı açıklamalar ve hak ihlalleri gibi okul ikliminin olumsuz göstergeleriyle ilgili tüm sonuçlar dikkate alındığında, 2021'de ancak birkaç olumlu değişiklik görmekteyiz. 2021'de öğrenciler tarafından yapılan LGBTQ+ karşıtı açıklamaların çoğu, 2019'la benzer oranlardadır. Böylesi bir veriyle, okulların LGBTQ+ öğrenciler için daha güvenli bir hale gelmediğini; ancak akran etkileşimleri açısından önemli ölçüde daha da kötüleşmediğini söyleyebiliriz. Okul personeli ile ilgili bazı endişe verici değişikliklerin altını çizmekte fayda görüyoruz. Okul personelinin daha sık LGBTQ+ karşıtı söylem benimsediği ve daha azının okullarında LGBTQ+ öğrencileri desteklediği, araştırmamızın bulguları arasındadır. Buna ek olarak, okul personelinin LGBTQ+ karşıtı açıklamalar yapıldığında müdahale etme oranlarının önceki yıllara kıyasla daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Daha önce belirtildiği gibi, bu farklılıkların bir kısmı 2020-2021 akademik döneminde pandemi kaynaklı öğrenme ortamlarındaki değişimlerden kaynaklanıyor olabilir. Ancak, okullardaki yetişkinlerin karşıt eylemlerindeki veya eylemsizliklerindeki artış düşünüldüğünde, kamusal söylemdeki kötüye gidişin tüm bu olumsuzluklarda önemli bir payı olduğu açıktır.

LGBTQ+ öğrencilerin maruz bırakıldıkları ayrımcılık oranlarındaki artışlar da endişe vericidir. LGBTQ+ öğrencilerin kıyafetlerine, kendi seçtikleri ad ve zamir kullanmın getirilen kısıtlamalar ya da sadece kendilerini LGBTQ+ olarak tanımladıkları için maruz bırakıldıkları disiplin cezaları bu

endişelerimizin fazlasıyla gerçekçi bir zemini olduğunun ispatıdır. 2017'de ortaya çıkan cinsiyet ifadesiyle ilgili ayrımcı pratikler, 2019'dan 2021'e artış göstermiştir. Transseksüel insanlar hakkında kamusal alandaki tartışmalar, özellikle transseksüel öğrenci sorunlarını ABD okullarında ön plana çıkarmıştır.

2021'de neredeyse tüm LGBTQ+ kaynaklarına sahip olduklarını bildiren LGBTQ+ öğrencilerinin oranı 2019'dakilere göre daha düşüktür. Bu farklılıklar kısmen COVID nedeniyle yüz yüze iletişimin sınırlandırılmasıyla ilgili olabilir ve okullar olağan yüz yüze öğrenime döndükçe, mevcut desteklerdeki boşluklar azaltılabilir. Ancak, destekleyici okul personelindeki ve müfredattaki değişikliklerin, kamusal alandaki ayrımcı söylemle ilişkili olması muhtemeldir. 2021 araştırmamızı yaptığımızdan bu yana okullarda müfredat ve LGBTQ+ ifadesi hakkında karşıt yasama mücadelelerinin devam ettiği düşünüldüğünde, LGBTQ+ desteklerinin azalmaya devam etmesinden ciddi bir endişe duyuyoruz.

2019 raporumuzda, LGBTQ+ okul desteklerindeki artışın, sonraki yıllara okul ikliminin olumsuz göstergelerinde düşüşler olarak yansıyacağına dair bir hipotez geliştirmiştik ve 2019'da desteklerde bağlamında ortaya çıkan artışın, 2021'de okullarda LGBTQ+ karşıtı olaylarda bir düşüşe zemin hazırlayacağını umduk. Ne yazık ki, belki de COVID nedeniyle LGBTQ+ karşıtı olaylarda beklenen düşüşleri büyük ölçüde görmedik. 2021'de LGBTQ+ desteklerine ilişkin gözlemlediğimiz keskin düşüş bizlerde önümüzdeki yıllara dair ciddi kaygılar uyandırmaktadır. Zaman içerisindeki değişimlere dair bulgularımız, okulları LGBTQ+ öğrenciler için daha güvenli hale getirmek adına, özellikle güçlendirici destek mekanizmalara ihtiyaç duyulduğunu açıkça göstermektedir.

TARTIŞMA

Sınırlamalar

LGBTQ+ gençlerle ilgili ülke çapında herhangi bir nüfus parametresi olmamasına rağmen, araştırmamız için kullanılan yöntemlerin sonuç verdiğine inanıyoruz. Kendilerini lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel, queer ve "+" çatısı altında heteroseksüel olmayan bir cinsel yönelim ve/veya cisgender olmayan bir cinsiyet kimliğiyle tanımlayan LGBTQ+ öğrencilerin ülke çapındaki örneklemine Metot ve Örneklem bölümünde tartışıldığı gibi farklı biçimlerde ulaşmış olduk. Örneğin, erişimimizi genişletmek ve daha fazla temsiliyet elde etmek adına Facebook ve Instagram gibi sosyal medya mecralarında hedefli reklamlar yaptık. Bu bize araştırmaya katılmaları için LGBTQ+ topluluğuyla resmi bir bağı olması gerekmeyen LGBTQ+ öğrencilere ulaşma imkânı sağladı. Ancak, anket reklamları sadece LGBTQ+ içerik barındıran sayfaları ziyaret edecek olan veya bir şekilde GLSEN'in sosyal medyasına bağlanan gençlerin sosyal medya hesaplarına düştü.[391] LGBTQ+ içerikli sayfaları görüntüleme konusunda kendilerini rahat hissetmeyen ve GLSEN sayfalarına daha önce giriş yapmamış olan öğrencilerin sosyal medya hesaplarında bu reklamların görünmesi mümkün değildi. Bu nedenle, LGBTQ+ topluluğuyla resmi bir bağı olmayan veya çevrimiçi kaynaklara ve desteklere erişimi olmayan ve sosyal medyada LGBTQ+ içeriğini görüntülemek konusunda kendilerini rahat hissetmeyen LGBTQ+ gençler, araştırmamızda yeterince temsil edilmemiş olabilir.

Hemcinslerine veya birden çok cinsiyete cinsel ilgi duyan ancak kendilerini LGBQ olarak tanımlamayan öğrenciler de örneklem kapsamına alınamamıştır.[392] Bu gençler LGBTQ+ destek mekanizmalarından bihaber olabilirler. Bir başka olasılık da gençlerin sosyal izolasyon yaşıyor olmalarıdır. Kendini doğumda atanan cinsiyet ait hissetmeyen fakat kendini transseksüel olarak da tanımlamayan gençlere de ulaşamamış olma ihtimalimiz söz konusudur. LBGQ+ akranlarıyla benzer şekilde bu gençler de sosyal izolasyon yaşıyor olabilir ya da destek mekanizmalarına erişim olanaklarından yoksun olabilirler. Araştırmaya katılım kriteri ilk başta LGBTQ+ öğrenci olmak olarak belirlendi. Araştırma kendilerini LGBTQ+ olarak tanımlamayan ve fakat heteroseksüel ve natrans bir kimliği de benimsemeyen öğrencilerin katılımına da açıktı. Yine de bu öğrencilere yeteri kadar ulaşamamış olabileceğimizi düşünüyoruz. Örneğin, özellikle aseksüel öğrenciler arasında bazıları kendini LGBTQ+ olarak tanımlamayabilir ve anketimizdeki aseksüel öğrencilerden oluşan örneklem, bu öğrencilerin deneyimlerini yansıtmamış olabilir.

Anketin bir başka olası sınırlaması, ırk ve etnisiteyle ilgilidir. Araştırmaya LGBQ Afro-Amerikan/Siyah öğrencilerin ve LGBQ Hispanik/Latin öğrencilerin katılım yüzdesi daha düşüktür ve LGBQ Beyaz öğrencilerinin oranı, diğer tüm ırk/etnisite gruplarından LGBQ ortaokul öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. [393]Bu tutarsızlık, kısmen ırk/etnisite ölçümüne yönelik farklı yöntemlerle ilgili olabilir. Anketimizde, öğrencilere ırkları/etnik kökenleri hakkında bir soru soruldu ve kendilerine birden fazla yanıt verebilme hakkı tanındı.[394] Ülke çapında gençlere yönelik çalışmalar genellikle iki soru içerir: Biri, yanıtlayanın kendini Hispanik/Latin olarak tanımlayıp tanımlamadığıyla ilgili, diğeri ise ırkıyla ilgilidir.[395] Metodolojideki bu fark, öğrencilerin kendilerini nasıl tanımlayacaklarını da etkileyebilir.

Bu da temsiliyete dayalı verilerdeki bazı tutarsızlıkları açıklayabilir. Ek olarak, kendilerini transseksüel olarak tanımlayan gençlerin demografik dağılımına ilişkin ülke çapında istatistikler veriler bulunmadığından, transseksüel öğrenci örneklemimizi başka bir demografik araştırmayla karşılaştırma imkânımız bulunmamaktadır.

Örneklemimiz, diğer ülke çapındaki LGBTQ+ genç örneklemler gibi, kendilerini gey, biseksüel veya queer olarak tanımlayan cisgender erkeklerin küçük bir yüzdesini içermektedir. Bu gençlerin ortaokul veya lisede olma olasılıkları daha düşük olmuş olabilir. Anket hakkında bilgi edinme imkanları da daha az olmuş olabilir. LGBTQ+ öğrencilere yönelik bir araştırmayı doldururken

kendilerini rahat hissetmemiş olmaları da olasılıklar dahilindedir. Örneklemimiz aynı zamanda düşük sayıda bir transseksüel kız öğrenci temsiliyeti içermektedir. Örneklem yalnızca 2020–2021 öğretim yılında okula giden öğrencileri içerdiğinden, trans kızların trans erkeklere göre daha yüksek oranlarda okulu bırakmış olması ve dolayısıyla anketimize katılmaya uygun sayıca daha az trans kız olması da ihtimaller dahilindedir. Trans erkeklerin trans kızlardan daha erken açılmış olması da mümkündür, bu da daha az sayıda ortaokula giden trans kız öğrencisine ulaşabilmiş olmamızı açıklayabilir.

Araştırmamızın yalnızca İngilizce ve İspanyolca dillerinde yürütüldüğünü düşündüğümüzde, bu dillerden herhangi birinde yetkin olmayan LGBTQ+ öğrencilerin katılımı da sınırlandırılmış olabilir. Dolayısıyla, bu öğrenciler anket örneğimizde yeterince temsil edilmiyor olabilir. Araştırmanın yalnızca 2020–2021 öğretim yılında okulda olan LGBTQ+ öğrencilerin deneyimlerini yansıttığını da belirtmek önemlidir. Örneklemimiz, 2020-2021 öğretim yılında bir noktada okulu bırakmış öğrencilerin katılmasına izin verse de önceki okul yıllarında okulu bırakmış olabilecek LGBTQ+ gençlerin deneyimlerini yine de yansıtmamaktadır. Bu gençlerin deneyimleri, özellikle düşmanca okul iklimi, destekleyici kaynaklara erişim, okul disiplininin katılığı ve eğitime dair istekler açısından muhtemelen okuldaki öğrencilerden farklılık gösterecektir.

Son olarak, araştırmamızdan elde edilen veriler kesitseldir (yani veriler belirli bir zamanda toplanmıştır). Bu da nedenselliği belirleyemeyeceğimiz anlamına gelir. Örneğin, destekleyici personel sayısı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında bir ilişki olduğunu söyleyebilsek de kesin olarak birinin diğerinin sebebi olduğunu söyleyemeyiz.

Tüm bu sınırlamalara rağmen, araştırmamızın ulaşılması zor bir popülasyonun ülke çapındaki okul deneyimlerini büyük ölçüde yansıttığına inanıyoruz.

Sonuç ve Tavsiyeler

2021 Ülke Çapındaki Okul Ortamı Araştırması, okulların LGBTQ+ öğrenciler için genellikle güvenli olmayan öğrenme ortamları olduğuna dair kanıtlar sunmaya devam ediyor. Okulda önyargılı, aşağılayıcı, cinsiyetçi, homofobik ve transfobik bir dile maruz bırakılmak yaygın bir hak ihlali olarak karşımıza çıkıyor. Çalışmamızda yer alan her 10 öğrenciden yaklaşık 8'i en az bir kimliğinden kaynaklı okulda kendini güvende hissetmediğini söylemiştir. Kimlik nedenli güvensizlik hissiyatı en çok cinsel yönelim ve cinsiyet ifadesi temelli ortaya çıkmıştır. Öğrenciler okullarında güvensiz olarak gördükleri duşlar, tuvaletler, soyunma odaları gibi alanlardan ve beden eğitimi derslerinden sık sık kaçındıklarını bildirmişlerdir. Okula yüz yüze devam eden LGBTQ+ gençlerin büyük çoğunluğu akademik yıl boyunca cinsel yönelimleri, cinsiyet ifadeleri veya cinsiyet kimlikleri temelli sözlü tacize maruz bırakıldıklarını bildirmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin çoğu LGBTQ+ kimlikleri temelli fiziksel tacize ve saldırıya maruz bırakıldıklarını, cinsel taciz, siber zorbalık ve okulda kasıtlı olarak mülke zarar verme gibi hak ihlallerine uğratıldıklarını belirtmiştir. Birçok LGBTQ+ öğrenci aynı zamanda çevrimiçi tacize maruz bırakılmıştır. Bu tacizlerin üçte birinden fazlası cinsel yönelim temellidir.

Akranlarının önyargılı dil ve hak ihlalleri yoluyla yarattıkları düşmanca iklime, LGBTQ+ karşıtı ayrımcı okul politikaları ve uygulamaları da eklenmiştir. Okullarda LGBTQ+ öğrencilerin kendilerini kıyafetleri veya ilişkilenme biçimleri aracılığıyla ifade etmeleri yasaklanmış, müfredat ve müfredat dışı etkinliklere katılımları sınırlandırılmış ve seçtikleri isim veya zamirlerin kullanılması engellenmiştir.

LGBTQ+ öğrencilerin büyük çoğunluğu yüz yüze, çevrim içi ve hibrit ortamlarda eğitimlerine devam ederken kimlik temelli birçok hak ihlaline maruz bırakılmıştır. Bununla birlikte, sonuçlarımız hak ihlallerine uğratılmanın sıklığının öğrencilerin içinde bulundukları öğrenme ortamlarının türü

ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Tüm yıl boyunca okula yüz yüze devam eden öğrenciler, bir süre sadece yüz yüze olan hibrit öğrencilere göre daha fazla hak ihlaline uğratılmıştır. Benzer bir biçimde, derslerine yalnızca çevrimiçi katılan öğrenciler hibrit modelde eğitimlerine devam eden öğrencilere kıyasla daha fazla siber zorbalığa maruz bırakılmıştır. Bir başka deyişle, öğrencinin bulunduğu öğrenme ortamı ile uğratıldığı hak ihlalinin türü ve sıklığı ilişkilidir. Hibrit ortamlarda bulunan öğrenciler daha az sıklıkta hak ihlallerine maruz bırakılmış olsalar da hem yüz yüze hem de çevrimiçi ayrımcılık pratiklerine maruz bırakılmışlardır. Yıl boyunca yüz yüze eğitim alan LGBTQ+ öğrencilerin ayrımcılığa uğratılma oranları diğer öğrenme ortamlarındaki akranlarına kıyasla çok daha yüksektir.

LGBTQ+ öğrenciler kendi içlerinde çeşitlilik barındıran bir gruptur. 2021 anketimizin sonuçları bu öğrenciler arasındaki önemli farklılıkları da ortaya koymaktadır. Transseksüel ve nonbinary öğrenciler, natrans LGBQ akranlarına kıyasla kendilerini okulda daha güvende hissedebilmiş ve daha fazla hak ihlallerine maruz bırakılmışlardır. Benzer bir şekilde, panseksüel öğrenciler de diğer cinsel yönelimlere sahip LGBTQ+ akranlarına kıyasla kendilerini daha güvensiz hissetmiş ve daha fazla ayrımcılığa maruz bırakılmıştır. Ayrıca, Beyaz olmayan LGBTQ+ öğrencilere okulda genellikle hem ırk ve etnisite temelli hem de LGBTQ+ karşıtı çifte ayrımcılık yaşatıldığını araştırmamız kapsamında ortaya koymuş bulunuyoruz.

Yürütmüş olduğumuz çalışmanın sonuçları, LGBTQ+ karşıtı hak ihlallerine uğratılmanın öğrencilerin akademik başarıları ve esenlikleri üzerinde ciddi olumsuzluklar yaratacağını göstermektedir. Cinsel yönelimlerine veya cinsiyet ifadelerine dayalı olarak sık sık tacize ve saldırıya maruz bırakılan LGBTQ+ öğrenciler, daha az tacize maruz bırakılan akranlarına kıyasla okula daha fazla devamsızlık yapmış, akademik olarak daha başarısız olmuş ve gelecekteki eğitimlerine dair daha az planlama yapmışlardır. Daha fazla disiplin cezasına da çarptırılan bu grup okul topluluklarına daha az aidiyet ve bağlılık hissetmiş, esenliklerinde ciddi kayıplar yaşayarak yüksek depresyon seviyeleri deneyimlemişlerdir.

Tüm bu meselelerin giderilmesinde hiç şüphesiz okul personelinin büyük bir sorumluluğu bulunmaktadır. Tüm öğrenciler için güvenli bir öğrenme ortamı sağlamakla yükümlü olan okul personeli maalesef ki LGBTQ+ karşıtı söylemlere gerekli müdahaleleri yapmamıştır. Ayrıca, LGBTQ+ öğrenciler, okul personelinin çoğu zaman gerekli önlemleri alamayacağı ve/veya etkin müdahale yapamayacağına inandıkları için taciz ve saldırı vakalarını kendileriyle paylaşmamışlardır. Öğrenciler bu tip olayları rapor ettiklerinde de en çok karşılaştıkları tepki personelin kayıtsız kalması ya da kendilerine olayı görmezden gelmelerinin öğütlenmesi olmuştur.

LGBTQ+ öğrencilerin maruz bırakıldıkları taciz ve saldırıyı bildirime oranları, öğrenme ortamına (yalnızca çevrimiçi, karma ve yalnızca yüz yüze) göre ciddi farklılıklar göstermiştir. Yüz yüze öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin yalnızca çevrimiçi veya karma ortamlardaki akranlarına kıyasla okul personeline daha yüksek oranlarda taciz vakası bildirdikleri gözlemlenmiştir. Okula sadece yüz yüze devam eden öğrencilerin okul personeli ile daha sık ve düzenli iletişim kurmaları ve öğretmenlere ve diğer okul personeline daha fazla erişimleri olmasıyla bu durumu açıklamak mümkündür. Yalnızca yüz yüze öğrenim ortamlarında bulunan öğrenciler muhtemelen bir önceki akademik yıldan tacizi bildirme prosedürlerine zaten aşinalardı. Oysa yalnızca çevrimiçi veya hibrit öğrenme ortamlarındaki öğrenciler muhtemelen taciz bildirme prosedürlerinde değişiklikler yapmak zorunda olan okullardaydılar. Bu öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortama uyum sağlayamamış ve değişen bu prosedürlere yeterince aşinalık kazanamamış olmaları muhtemeldir.

Okulda LGBTQ+ karşıtı bir olay meydana geldiğinde müdahalelerle ilgili genel olarak okul personeli tarafından herhangi bir eylemde bulunulmamasına rağmen, araştırmamıza katılan LGBTQ+ öğrencilerin büyük çoğunluğu okulda LGBTQ+ öğrencileri destekleyen en az bir yetişkin

olduğunu bizlere iletmiştir. Bulgularımız, destekleyici okul personelinin LGBTQ+ öğrenciler için daha güvenli ve daha onaylayıcı öğrenme ortamlarının yaratımında oynayabileceği önemli rolü de göstermektedir. Destekleyici eğitimciler, öğrencilerin akademik performanslarını, eğitim isteklerini, güven duygularını, okula devam etme alışkanlıklarını, psikolojik iyi oluşlarını ve okula olan bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, personelin hak ihlalleri karşısında etkili bir tutum takındığı okullardaki LGBTQ+ öğrenciler, böylesi bir tutumun bulunmadığı okullardaki akranlarına kıyasla daha yüksek oranda taciz vakaları bildirmiştir.

Doğrudan destek sağlama ve LGBTQ+ karşıtı olaylara müdahale etme rollerine ek olarak, eğitimciler ayrıca LGBTQ+ kişilerin, hareketin tarihinin ve önemli olaylarının olumlu temsillerini içeren bir müfredatın öğretilmesinde de çok önemli bir rol oynar. Eğitimciler, LGBTQ+ konularını olumlu bir şekilde öğreterek, LGBTQ+ öğrencilerin okul ortamıyla ve genel olarak öğrenmeyle olan bağlarını güçlendirebilirler. Sınıflarda LGBTQ+ tarihinin, kişilerinin veya olaylarının içerilmesi daha yüksek bir akademik performansla doğrudan ilişkilidir. Araştırmamızın sonuçları, öğretmenleriyle LGBTQ+ sorunları hakkında daha rahat sohbet edebilen öğrencilerin, okuldaki topluluklarıyla daha güçlü bağları olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, derslerinde olumlu LGBTQ+ temsili barındıran bir içerik sunan eğitimciler, okuldaki tüm öğrencilerin LGBTQ+ meselelerine ilişkin bilgi ve farkındalığını arttırmış, okul ortamının daha kabullenici ve LGBTQ+'ların varlığını olumlayıcı bir hale gelmesini sağlamıştır. Müfredatlarında olumlu temsiller olduğunu bildiren LGBTQ+ öğrencilerin, kendilerini güvensiz hissetme ve bu nedenle okula devamsızlık yapma oranlarının daha düşük olduğu ve akranları tarafından daha az düşmanca davranışa (yani, daha az LGBTQ+ karşıtı dile ve hak ihlaline) maruz bırakıldıkları bu çalışmada ortaya konmuştur. Müfredatta olumlu temsillerin içerildiğini bildiren öğrenciler ayrıca, akranlarının LGBTQ+ karşıtı önyargılı açıklamalara müdahale etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve genel olarak LGBTQ+ kişileri daha fazla kabul ettiklerini bizlere iletmiştir.

Araştırmamızın sonuçları, okulda destekleyici eğitimcilere sahip olmanın yanı sıra, okulları daha güvenli hale getirmek ve LGBTQ+ öğrenciler için daha iyi eğitim çıktılarına, daha sağlıklı bir gelişime katkıda bulunmak adına kurumsal desteklerin ve kaynakların önemine de dikkat çekiyor. Bulgularımız, TCİ'lerin (Gey-Heteroseksüel İttifakları/Cinsiyet ve Cinsellik İttifakları) ve benzeri kulüplerin de LGBTQ+ öğrenciler için okul ortamını iyileştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. TCİ veya benzeri bir kulübün olduğu okullara giden öğrencilerin okula devamsızlık yapma ve okulda LGBTQ+ karşıtı söyleme maruz bırakılma oranları daha düşüktür. Ayrıca bu öğrencilerin okullarındaki LGBTQ+ karşıtı açıklamalarla ilgili personel ve akran müdahalesi oranlarının daha yüksek olduğu araştırma verilerince ortaya konmuştur. TCİ'ler tüm okul topluluğuna LGBTQ+ karşıtı davranışlara müsamaha gösterilmemesi gerektiğini ve ortaya çıktıklarında bunlarla mücadele edilmesi gerektiğini hatırlatır. Okullarında bir TCİ'ye sahip olan öğrenciler, akranlarının genel olarak LGBTQ+ kişileri daha fazla kabul ettiğini bildirerek, TCİ'lerın öğrenci topluluğuna LGBTQ+ öğrenci meseleleri hakkında farkındalık sağlayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, okulda bir TCİ'ye sahip olmak, belki de TCİ'lerin okul ortamı üzerindeki genel olumlu etkisinin bir sonucu olarak, okul topluluğuna daha fazla ait olma duygusu ve LGBTQ+ öğrenciler arasında daha fazla psikolojik iyi olu hali ile de ilişkilendirilmiştir.

Okul politikalarıyla ilgili olarak, bulgularımız hem kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikaların hem de transseksüel ve nonbinary öğrencilerin haklarını onaylayan politikaların önemine işaret etmektedir. Cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği/ifadesi için korumalar içeren kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikalara sahip okullardaki LGBTQ+ öğrenciler, daha düşük oranlarda LGBTQ+ karşıtı dile maruz bırakıldıklarını ve ayrımcı söylem karşısında okul personelinin daha etkin müdahalelerde bulunduğunu iletmiştir. Araştırmamıza göre, cinsel yönelimi veya cinsiyet ifadesini özelleştiren

ancak her ikisini de barındırmayan bir politikanın olduğu okul ortamları, herhangi bir özelleştirme içermeyen ya da herhangi bir politikanın olmadığı okul ortamlarından LGBTQ+ öğrencilerin iyi oluşları açısından çok da farklılık göstermemiştir. Kapsamlı zorbalık/taciz karşıtı politikalar, öğrencilere hak ihlallerini bildirme konusunda önemli yönergeler sağlar. Eğitimciler için de LGBTQ+ karşıtı davranışların nasıl ele alınması gerektiğine dair rehberlik sağlar. Benzer şekilde, transseksüel ve nonbinary öğrencilerin haklarını tanıyan politikaların özellikle transseksüel ve nonbinary öğrenciler için okul ortamını iyileştirdiği görülmektedir. Bu tür politikalara veya yönergelere sahip olan okullardaki transseksüel ve nonbinary öğrencilerin kendilerini güvensiz hissettikleri için okula devamsızlık yapma oranları daha düşüktür. Aynı zamanda bu öğrenciler okul topluluklarına daha fazla aidiyet duygusu hissetmiş ve cinsiyet kimliği temelli ayrımcılığa daha düşük oranlarda maruz bırakılmışlardır.

Ne yazık ki, LGBTQ+ destek ve güçlendirme mekanizmaları tüm LGBTQ+ öğrenciler için erişilebilir değildir. 2020–2021 akademik yılında öğrencilerin yarısından fazlasının okullarında aktif bir TCİ olmamasına rağmen, TCİ'ler diğer kaynaklardan biraz daha ulaşılabilir olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamıza katılan öğrencilerin okullarında LGBTQ+ öğrencileri destekleyen çok sayıda okul personeli (11 veya daha fazla) olduğunu bildirme oranları düşüktür. Küçük bir yüzde de okullarında herhangi bir destekleyici personel bulunmadığını bildirmiştir. Ayrıca, birçok LGBTQ+ öğrenci, okul kütüphanelerinden ve okul bilgisayarlarından olumlu temsiller içeren LGBTQ+ bilgilerine erişimden yoksundur. Çok düşük oranda LGBTQ+ öğrenci, sınıfta LGBTQ+ bilgilerinin öğretildiğini bizimle paylaşmıştır. Destekleyici okul politikalarıyla ilgili olarak, öğrencilerin çoğunluğu okullarının bir tür taciz/saldırı politikası olduğunu söylese de çok azı bunun cinsel yönelime ve cinsiyet kimliği/ifadesine dayalı korumaları açıkça belirten kapsamlı bir politika olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin, onda birinden azı okullarının trans ve nonbinary öğrencileri desteklemek için resmi politikaları veya yönergeleri olduğunu bildirmiştir. LGBTQ+ öğrencilerin çoğunun okuldaki destekleyici kaynaklara erişimi olmamasına rağmen, oranların en düşük olduğu okullar ortaokullar, dini eğitim veren okullar, kırsal alanlardaki okullar ve Güney ve Orta Batı'daki okullardır. Bu bulgular, her yerde LGBTQ+ öğrenciler için okul ortamını iyileştirmek adına TCİ'leri, destekleyici personeli, kapsayıcı müfredat kaynaklarını ve destekleyici okul politikalarını savunmanın önemini bir kere daha vurgulamaktadır. LGBTQ+ öğrencilerin mezun olabilmeleri ve yüksek öğrenimlerine devam edebilmeleri için iyileştirilmiş ortamlar elzemdir. Ayrıca, 2020–2021 akademik yılında yüz yüze öğrenim ortamlarındaki LGBTQ+ öğrencilerin destekleyici kaynaklara sahip olma oranlarının yalnızca çevrimiçi veya hibrit ortamlardaki öğrencilere kıyasla genellikle daha düşük olduğu düşünüldüğünde, okulların LGBTQ+ destek mekanizmalarını öğrenciler daha düzenli yüz yüze öğretim uygulamalarına döndükçe arttırmaları gerekmektedir.

Bu rapordaki bulgular, son raporumuzdan bu yana LGBTQ+ ortaokul öğrencileri için güvenli ve kapsayıcı okullara yönelik çok az kazanım olduğunu göstermektedir. LGBTQ+ karşıtı açıklamalar ve hak ihlalleri gibi okul ikliminin olumsuz göstergeleri ile ilgili tüm sonuçlar dikkate alındığında, 2019'dan bu yana, ortaokul öğrencileri için hasmane okul ortamlarını dönüştürmeye yönelik çok az değişiklik olmuştur. Okullar LGBTQ+ öğrenciler için daha güvenli hale gelmemiş; ancak akran etkileşimleri açısından önemli ölçüde de kötüye gidiş yaşanmamıştır. Endişe verici bazı değişimler okul personeli kanadında yaşanmıştır. Bulgularımız, personelin bizzat kendilerinin daha sık LGBTQ+ karşıtı açıklamalarda bulunduğunu ve daha az personelin okullarında LGBTQ+ öğrenciler tarafından destekleyici olarak algılandığını göstermektedir. Aynı zamanda, okul personelinin LGBTQ+ karşıtı açıklamalar yapıldığında etkili müdahale etme oranlarında da bir düşüş yaşandığı araştırmamızca ortaya konmuştur. Olumlu okul destekleriyle ilgili olarak, 2019'a kıyasla 2021'de neredeyse tüm kaynaklara erişimi olduğunu bildiren LGBTQ+ öğrencilerin oranı daha düşüktür. Bu farklılıklardan bazıları COVID nedeniyle yüz yüze iletişimin sınırlandırılmasıyla ilgili olabilir ve

okullar yüz yüze öğrenime döndükçe, mevcut desteklerdeki boşluklar azaltılabilir. Bununla birlikte, destekleyici okul personeli ve kapsayıcı müfredat bağlamındaki kötüye gidiş oranlarını COVID ile açıklamak çok mümkün gözükmemektedir. Buradaki ilişki LGBTQ+ karşıtı artan kamuoyu söylemi üzerinden kurulabilir. LGBTQ+ karşıtı hareketin yargı sürecine taşıdığı davalar göz önünde bulundurulduğunda, okullardaki LGBTQ+ desteklerinin azalmaya devam edebileceğine dair ciddi bir kaygı taşıyoruz.

4. Bölümde, LGBTQ+ okul desteklerinde bir yıl içinde görülen olumlu değişikliklerin etkilerinin sonraki yıllara okul ikliminin olumsuz göstergelerinde düşüşler olarak yansıdığına dair 2019 bulgularımızdan geliştirilen bir hipotezi tartışıyoruz. Bu hipotezden yola çıkarak da 2019'da destek mekanizmalarında gözlemlenen artışların, 2021'de okullarda LGBTQ+ karşıtı olaylardaki azalmalara ön ayak olacağı umudunu barındırmaktaydık. Ne yazık ki, belki de COVID'in bir sonucu olarak okul ortamlarındaki değişiklikler nedeniyle, LGBTQ+ karşıtı olaylarda beklenen düşüşleri göremedik; ancak bu tür olayların arttığına dair de elimizde pek bir veri bulunmamaktadır. 2021'de LGBTQ+ desteklerinde bu kadar önemli bir düşüş görmemiz, bunun daha sonraki okul yıllarında LGBTQ+ öğrenciler için okul iklimini nasıl etkileyebileceğine dair bizler için ciddi bir endişe kaynağıdır. Genel olarak, zaman içindeki bulgularımız, okulları LGBTQ+ öğrenciler için daha güvenli ve daha onaylayıcı hale getirme konusunda daha fazla çabaya ihtiyaç olduğunu açıkça göstermektedir.

Bugüne kadar, okullarda cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğine dayalı ayrımcılığa karşı açıkça koruma sağlayan herhangi bir federal yasa yürürlüğe girmemiştir. 1972'de yürürlüğe konan Eğitim Düzenlemelerindeki Başlık IX devlet okullarında cinsiyete dayalı ayrımcılığı yasaklamaktadır. Ancak bu başlık altında geçen cinsiyet ibaresinin cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğine dayalı ayrımcılığı da içerdiği konusunda yeteri kadar söz ve politika üretilmemiştir.[396] ABD Eğitim Bakanlığı, Başlık IX'un cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğine dayalı ayrımcılığı yasakladığını açıkça belirten bir biçimde yeniden gözden geçirilmesini önermiştir. Ancak, federal düzeydeki bu ilerlemeye rağmen, eğitim öncelikle eyaletteki ve yereldeki yetkililerin sorumluluğundadır.[397] Eyaletler okullarda öğretilmesi gerekenlere ilişkin standartlar belirler ve yereldeki eğitim yetkilileri bu standartları karşılayacak müfredatlar oluşturur. 2021'de, özellikle LGBTQ+ kişilerin ve beyaz olmayan insanların tarihlerini, deneyimlerini veya bakış açılarını öğretmekle ilgili olarak, okul müfredatında çeşitliliğe izin verilmemesine ilişkin eyalet yasama faaliyetlerinin arttığını gözlemledik. Bu nedenle de LGBTQ+ gençlere güçlendirici okul ortamları sağlamak için eyalet ve yerel politikaları geliştirmeye odaklanmış çabalara ihtiyaç vardır.

Gelişmelerden endişe duyan paydaşların LGBTQ+ öğrenciler adına atabileceği bir dize adım mevcuttur. 2021 Ülke Çapında Okul İklimi Araştırmasının sonuçları, destekleyici öğrenci kulüplerinin, destekleyici eğitimcilerin, kapsayıcı ve destekleyici politikaların ve diğer okul temelli kaynakların ve desteklerin varlığının LGBTQ+ öğrencilerin okul deneyimlerini nasıl olumlu etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, aşağıdaki önlemleri almanın önemini bir kere daha vurgulamak istiyoruz:

- LGBTQ+ öğrencilere destek sağlayan ve eğitimde LGBTQ+ konularını ele alan Gey-Heteroseksüel İttifakları veya Cinsiyet ve Cinsellik İttifakları (TCİ'ler) gibi öğrenci kulüplerinin desteklenmesi.
- Hak ihlallerine müdahale oranlarının iyileştirilmesi ve destekleyici öğretmen ve personelin sayısını artırmak için okul personeline eğitim sağlanması.
- Kapsayıcı müfredat, kütüphane ve internet kaynakları aracılığıyla öğrencilerin LGBTQ+ kişiler, hareketin tarihi ve önemli olaylarıyla ilgili uygun ve doğru bilgilere erişiminin arttırılması.
- Kıyafet kuralları ve spor müsabakaları gibi müfredat dışı etkinliklerle ilgili okul politikaları ve uygulamalarının LGBTQ+ öğrencilere karşı ayrımcılık yapmadığından emin olunması.

- Transseksüel ve nonbinary öğrenciler için kapsayıcı politika ve uygulamaların uygulanması.
- Olayları bildirmek ve ele almak için açık ve etkili sistemlerle birlikte, ırk, din ve engellilik gibi kategorilerin yanı sıra özellikle cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve cinsiyet ifadesini korunan kategoriler olarak sıralayan kapsamlı okul ve bölge zorbalık/taciz karşıtı politikaların benimsenmesi ve uygulanması.

Bu önlemleri almak, bizi cinsel yönelim, cinsiyet kimliği veya cinsiyet ifadesinden bağımsız olarak tüm öğrencilerin okulda öğrenme ve başarılı olma fırsatına sahip olduğu bir geleceğe taşıyabilir. 2021 raporumuzda görülen desteklerdeki düşüş hepimizin daha fazla çabalaması gerektiğinin altını ısrarla çiziyor.

Son Notlar

1 United States Department of Justice. (2020, March 24). The Department of Justice files statement of interest in Title IX women's equal opportunities case. https://www. justice.gov/opa/pr/ department-justice-files-statement-interest-title-ix-womens-equal- opportunities-case

2 Department of Education, Office of Civil Rights. (2020, August 31). Revised Letter of Impending Enforcement Action. https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/ investigations/ more/01194025-a2.pdf

3 Levenson, M. & Vigdor, N. (2020, May, 29). Inclusion of transgender student athletes violates Title IX, Trump administration says. The New York Times. https://www. nytimes.com/2020/05/29/ us/connecticut-transgender-student-athletes.html

4 Brown, R. (2020, June 19). Trump administration supports Idaho hill to ban transgender women, girls, from female sports. Idaho Statesman. https://www.idahostatesman. com/news/politics- government/state-politics/ article243666127.html

5 Kutner, B. (2019, September 20). Advocates take up fight to track bullying pg LGBT youth. Courthouse News Service. https://www. courthousenews.com/advocates-take-up-fight-to-track-bullying-of- lgbt-youth/

6 Frazin, R. (2019, October 11). Barr criticizes LGBT curriculums without opt-outs. The Hill. https://thehill.com/ homenews/ administration/465478-ag-barr-criticizes-lgbt-curriculum- requirements/

7 Wong, W. (2020, September 10). Indianapolis Catholic school should be able to fire gay teacher, Trump admin says. NBC News. https://www.nbcnews.com/feature/nbc-out/indianapolis-catholic- school-should-be-able-fire-gay-teacher-trump-n1239772

8 Johnson, C. (2020, September 14). How the Trump administration is getting around Bostock to allow anti-trans discrimination. The Washington Blade. https://www. washingtonblade.com/2020/09/16/ how-the-trump-administration-is-getting-around-bostock-to-allow-anti-trans-discrimination/

9 https://www.whitehouse.gov/briefing-room/presidential-actions/2021/01/20/executive-order-preventing-and-combating- discrimination-on-basis-of-gender-identity-or-sexual-orientation/

10 Bugüne kadar, okullarda cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğine dayalı ayrımcılığa karşı açıkça koruma sağlayan herhangi bir federal yasa yürürlüğe girmemiştir. 1972'de yürürlüğe konan Eğitim Düzenlemelerindeki Başlık IX devlet okullarında cinsiyete dayalı ayrımcılığı yasaklamaktadır. Ancak bu başlık altında geçen cinsiyet ibaresinin cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğine dayalı ayrımcılığı da içerdiği konusunda yeteri kadar söz ve politika üretilmemiştir

11 Kearse, S. (2021, June 14). GOP lawmakers intensify effort to ban critical race theory in schools. Pew. https:// www.pewtrusts.org/en/ research-and-analysis/blogs/ stateline/2021/06/14/gop-lawmakers- intensify-effort-to-ban-critical-race-theory-in-schools

Adams, C., Smith, A., & Tambe, A. (2021, June 2017). Map: See which states have passes critical race theories bills. NBC News. https://www.nbcnews.com/news/nbcblk/map-see-which-states-have- passed-critical-race-theory-bills-n1271215

12 Inclusive curricular standards policies. GLSEN. (n.d.). Retrieved October 10, 2022, from https://maps.glsen.org/ inclusive-curricular- standards-policies/

13 ACLU. (2021, February 26). The coordinated attack on trans student athletes. ACLU. https://www.aclu.org/news/ lgbtq-rights/the- coordinated-attack-on-trans-student-athletes

14 Education Week Staff. (2021, March 4). A year of COVID-19: What it looked like for schools. Ed Week. https://www.edweek. org/leadership/a-year-of-covid-19-what-it-looked-like-for- schools/2021/03strategy. html#anchor_1616080181070

15 Education Week Staff. (2021, March 4). A year of COVID-19: What it looked like for schools. Ed Week. https://www.edweek. org/leadership/a-year-of-covid-19-what-it-looked-like-for- schools/2021/03strategy. html#anchor_1616080181070

16 Return to Learn Tracker. (2022, May 5). Change in instructional status. Retrieved October 10, 2022, from https://www. returntolearntracker.net/instructional_ status/

15 Ferren, M. (2021, July 6). Remote learning and school openings: What worked and what didn't. Center for American Progress. https://www.americanprogress.org/ article/remote-learning-school- reopenings-worked-didnt/

17 Return to Learn Tracker. (2022, May 5). Change in instructional status. Retrieved October 10, 2022, from https://www. returntolearntracker.net/instructional_ status/

Ferren, M. (2021, July 6). Remote learning and school openings: What worked and what didn't. Center for American Progress. https://www.americanprogress.org/ article/remote-learning-school- reopenings-worked-didnt/

18 Common sense media: Surveymonkey poll: COVID and the return to school. SurveyMonkey. (n.d.). Retrieved October 10, 2022, from https://www.surveymonkey.com/ curiosity/common-sense-media- school-reopening/

Duckworth, A. L., Kautz, T., Defnet, A., Satlof-Bedrick, E., Talamas, S., Lira, B., & Steinberg, L. (2021). Students attending school remotely suffer sociallty, emotionally, and academically. Educational Researcher, 50(7), 479-482. https://doi. org/10.3102/0013189X211031551

Guillaume, M., Toomarian, E. Y., Van Rinsveld, A., Baskin-Sommers, A., Dick, A. S., Dowling, G. J., Gonzalez, M. R.,

Hasak, L., Lisdahl, K. M., Marshall, A. T., Nguyen, Q. T. H., Pelham, W. E., Pillai, C. C., Sheth, C., Wang, A. M., Tapert, S.

F., & McCandliss, B. D. (2022). Negative Impacts of Pandemic Induced At-Home Remote Learning Can Be Mitigated by Parental Involvement. Frontiers in Education, 7. https://www.frontiersin.org/ articles/10.3389/ feduc.2022.804191

Rao, M. E., & Rao, D. M. (2021). The Mental Health of High School Students During the COVID-19 Pandemic. Frontiers in Education, 6. https://www.frontiersin.org/ articles/10.3389/ feduc.2021.719539

Verlenden, J. V., Pampati, S., Rasberry, C. N., Liddon, N., Hertz, M., Kilmer, G., Viox, M. H., Lee, S., Cramer, N. K., Barrios, L. C., & Ethier, K. A. (2021). Association of Children's Mode of School Instruction with Child and Parent Experiences and Well-Being During the COVID-19 Pandemic—COVID Experiences Survey, United States, October 8–November 13, 2020. Morbidity and Mortality

Weekly Report, 70(11), 369–376. https://doi. org/10.15585/mmwr.mm7011a1

19 Fish, J. N., McInroy, L. B., Paceley, M. S., Williams, N. D., Henderson, S. Levine, D. S., & Edsall, R. N. (2020). "I'm kinda stuck at home with unsupportive parents right now": LGBTQ youths' experiences with COVID-19 and the importance of online support. Journal of Adolescent Health, 67(3), 450-452. 10.1016/j.jadohealth.2020.06.002

20 Jones, S. E., Ethier, K. A., Hertz, M., DeGue, S. Le, V. D., Thornton, J., Lim, C., Dittus, P. J., & Geda, S. (2022). Mental health, suicidality, and connectedness among high school students during the COVID-19 pandemic – Adolescent Behaviors and Experiences Survey, United States, January–June 2021. MMWR 2022; 71(No. 3):16-21. https:// www.cdc.gov/mmwr/volumes/71/su/ pdfs/su7103a3-H.pdf

Krause, K. H., Verlenden, J. V., Szucs, L. E., Swedo, E. A., Merlo, C. L., Niolon, P. H., Leroy, Z. C., Sims, V. M., Deng, X., Lee, S., Rasberry, C., Underwood, M. (2022). Disruptions to School and Home Life Among High School Students During the COVID-19 Pandemic — Adolescent Behaviors and Experiences Survey, United States, January–June 2021. MMWR 2022; 71(No. 3): 28-34. https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/71/su/pdfs/su7103a5-H.pdf

21 Johns, M. M., Lowry, R., Andrzejewski, J., Barrios, L. C., Demissie, Z., McManus, T., Rasberry, C. N., Robin, L., & Underwood, J. M. Transgender Identity and Experiences of Violence Victimization, Substance Use, Suicide Risk, and Sexual Risk Behaviors Among High School Students — 19 States and Large Urban School Districts, 2017. MMWR Morb Mortal Wkly Rep 2019;68:67–71. DOI: http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6803a3external icon

Jones, S. E., Ethier, K. A., Hertz, M., DeGue, S. Le, V. D., Thornton, J., Lim, C., Dittus, P. J., & Geda, S. (2022). Mental health, suicidality, and connectedness among high school students during the COVID-19 pandemic – Adolescent Behaviors and Experiences Survey, United States, January–June 2021. MMWR 2022; 71(No. 3):16-21. https:// www.cdc.gov/mmwr/volumes/71/su/ pdfs/su7103a3-H.pdf

Krause, K. H., Verlenden, J. V., Szucs, L. E., Swedo, E. A., Merlo, C. L., Niolon, P. H., Leroy, Z. C., Sims, V. M., Deng, X., Lee, S., Rasberry, C., Underwood, M. (2022). Disruptions to School and Home Life Among High School Students During the COVID-19 Pandemic — Adolescent Behaviors and Experiences Survey, United States, January–June 2021. MMWR 2022; 71(No. 3): 28-34. https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/71/su/pdfs/su7103a5-H.pdf

22 The Trevor Project. (2021, January). The Trevor Project research brief: Evidence on COVID-19 suicide risk and LGBTQ youth.

The Trevor Project. https://www.thetrevorproject.org/wp-content/ uploads/2021/01/COVID-19-and-LGBTQ-Youth-January-2021.pdf

23 Abramson, A. (2021, September 21). Capturing the benefits of remote learning. American Psychological Association Monitor. https://www.apa.org/monitor/2021/09/cover-remote-learning

24 Bacher-Hicks, A., Goodman, J., Green, J. G., & Holt, M. (2021). The COVID-19 pandemic disrupted both school bullying and cyberbullying. National Bureau of Economic Research: Cambridge, MA. https://www.nber.org/papers/w29590

25 McFayden, T. C., Breaux, R., Bertollo, J. R., Cummings, K., Ollendick, T. H. (2021). COVID-19 remote learning experiences of youth with neurodevelopmental disorders in rural Appalachia. Journal of Rural Mental Health, 45(2), 72–85. https:// doi.org/10.1037/rmh0000171

26 Gill, E. K., McQuillan, M. R. (2022). LGBTQ+ students' peer victimization and mental health before and during the COVID-19 pandemic. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(18). 10.3390/ijerph191811537

27 Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., Lowry, R., Chyen, D., Whittle, L., Thornton, J., Lim, C., Bradford, D., Yamakawa, Y., Leon, M., Brener, N., & Ethier, K. A. (2018) Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2017. MMWR Surveillance Summary 2018; 67(No. SS-8):1-114. https:// www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6708a1.htm

28 Johns, M. M., Lowry, R., Andrzejewski, J., Barrios, L. C., Demissie, Z., McManus, T., Rasberry, C. N., Robin, L., & Underwood, J. M. Transgender Identity and Experiences of Violence Victimization, Substance Use, Suicide Risk, and Sexual Risk Behaviors Among High School Students — 19 States and Large Urban School Districts, 2017. MMWR Morb Mortal Wkly Rep 2019;68:67–71. DOI: http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6803a3external icon.

29 The Trevor Project. (2019). National Survey on LGBTQ+ Mental Health. New York, New York: The Trevor Project. Available at: https://www.thetrevorproject.org/survey-2019.

30 U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Common Core of Data (CCD), "Table 203.20. Enrollment in public elementary and secondary schools, by region, state, and jurisdiction: Selected years, fall 1990 through fall 2030." https:// nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22_203.20.asp.

31 Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

32 Cinsel yönelim, listelenmeyen cinsel yönelimler için isteğe bağlı bir yazma öğesiyle birlikte çoklu kontrol öğesiyle (yani gey, lezbiyen, heteroseksüel, biseksüel, panseksüel, queer ve sorgulayan) şıkları sunularak değerlendirildi. Gençlerin birden fazla seçeneği seçmesine izin verildi. Çoklu cinsel yönelimleri onaylayan öğrencilere, kendilerini en güçlü şekilde tanımladıkları cinsel yönelimi belirtme seçeneği sunuldu. Analizlerin gençleri cinsel yönelim kategorilerinde karşılaştırabilmesi için veri aşamasında birbirini dışlayan kategoriler oluşturuldu. Hangi yönelimle kendilerini en güçlü şekilde özdeşleştirdiklerini belirten öğrenciler o yönelime sahip olarak kodlanmıştır. Birden çok cinsel yönelimi onaylayan ve hangisiyle en güçlü şekilde özdeşleştiğini belirtmeyi seçmeyen öğrenciler için yanıtlar şu hiyerarşiye göre kategorize edildi: gey/lezbiyen, biseksüel, panseksüel, queer, sorgulayıcı, aseksüel ve heteroseksüel/heteroseksüel. Böylece örnek olarak bir kişi "gey" ve "queer" olarak kendini tanımladıysa "gey/lezbiyen" olarak kategorize edildi. Kendini "biseksüel" ve "sorgulayan" olarak tanımlayan bir katılımcı, "biseksüel" olarak kategorize edildi.

33 Panseksüel kimlik, genellikle, cinsiyet kimliklerine bakmaksızın insanlara çekim duyma olarak tanımlanır. Bu kimlik, yaygın olarak ya bazı erkek kimlikli insanlara ve bazı kadın kimlikli insanlara çekim duyma olarak ya da aynı cinsiyetten bazı insanlara ve farklı cinsiyetten bazı insanlara çekim duyma olarak tanımlanan Biseksüel kimlikten farklıdır. Panseksüeller ikili olmayan cinsiyet kimliklerine de çekim hissederler.

34 Aseksüel kimlik, cinsel çekim yaşamamak, ancak muhtemelen diğer çekim biçimlerini (örneğin entelektüel, duygusal) deneyimlemek olarak tanımlanır.

35 Irk/etnik köken, tek bir çoklu kontrol soru öğesiyle değerlendirildi (yani, Afro-Amerikan veya Siyah, Asyalı veya Güney Asyalı, Hawaii Yerlisi veya diğer Pasifik Adalı;

Kızılderili, Amerikan Kızılderili veya Alaska Yerlisi; Beyaz veya Kafkas, Hispanik veya Latin ve Arap Amerikalı, Orta Doğulu veya Kuzey Afrikalı) listelenmemiş ırk/etnik kökenler için isteğe bağlı bir yazma öğesi sağlanmıştır. Birden fazla ırk/ etnik kategorisi seçen katılımcılar çok ırklı olarak kodlandı.

36 Orijinal metinde Latino (eril), Latina (dişil) kelimelerini kullanmamak adına Latinx kullanılmıştır.

37 Cinsiyet iki öğe aracılığıyla değerlendirildi: doğumda atanan cinsiyeti değerlendiren bir madde (yani erkek veya kadın) ve cinsiyet kimliğini değerlendiren bir madde (yani cisgender, transseksüel, nonbinary, cinsiyetçi, erkek, kadın, sorgulayan ve ek bir seçenek)

38 Herhangi bir eğitim destek hizmeti alıp almadıklarını soran bir soruyla değerlendirildi

39 Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

40 Öğrenciler geldikleri eyalete göre bölgelere yerleştirildi.

41 *RMANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

42 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

43 *MANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

44 *RMANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

45 *MANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

46 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

47 *MANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

48 "No homo", bir ifadenin sonunda potansiyel bir gey veya "homo" çağrışımından kurtulmak için kullanılan bir ifadedir. Örneğin, bazıları aynı cinsiyetten birine iltifat ettikten sonra "Kot pantolonunu beğendim- homo değil" gibi bir ifade kullanabilir ve eşcinsel veya "homo" olarak algılanmayı aşağılayıcı varsaydığı için homofobiktir.

https://www.glsen.org/sites/default/files/2022-10/NSCS-2021-Full-Report.pdf

49 *Bağımlı İlişkiler Grubu t Testi kullanılmıştır

50 *Bağımlı İlişkiler Grubu t Testi kullanılmıştır

51 *Bağımlı İlişkiler Grubu t Testi kullanılmıştır

52 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

53 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

54 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

55 Verilerimiz, homofobik ifadelere yönelik müdahaleyi ve cinsiyet ifadesine ilişkin olumsuz ifadelere yönelik müdahaleyi incelememize olanak sağlıyor, ancak transfobik açıklamalara yönelik müdahaleye ilişkin benzer verilerimiz yok.

56 *Bağımlı İlişkiler Grubu t Testi kullanılmıştır

57 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

58 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

59 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

60 *MANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

61 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

62 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

63 *MANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

64 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

65 Cinsel yönelim, cinsiyet ve cinsiyet ifadesine dayalı fiziksel saldırı sıklıklarındaki ortalama farklılıklar, tekrarlanan ölçümler çoklu varyans analizi kullanılarak incelenmiştir. Etki önemli değildir.

66 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

67 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

68 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

69 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

70 Blakely-McClure, S. J., & Ostrov, J. M. (2016). Relational aggression, victimization, and self-concept: Testing pathways from middle childhood to adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 45(2), 376–390.

Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2010). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 4, 479–491.

Young, E. L., Boye, A. E., & Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. Psychology in the Schools, 4(43), 297–312.

71 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

72 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

73 *Bağımlı İlişkiler Grubu t Testi kullanılmıştır.

74 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

75 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

76 *MANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

77 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

78 *ANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

79 Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

80 Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

81 stopbullying.gov. (n.d.). Misdirections in bullying prevention and intervention. https://www.stopbullying.gov/sites/default/ files/2017-10/misdirections-in-prevention.pdf

82 Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

83 *RMANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

84 *ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

85 Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Mader, N. S. (2010). The GED: NBER working paper no. 16064. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/papers/ w16064.pdf

86 GED almayı planlayan LGBTQ+ öğrenciler için eğitim hedeflerinin tam yüzdelik dökümü şu şekildedir: %40,6'sı yalnızca GED almayı planlamaktadır. %12,4'ü Mesleki, Ticaret veya Teknik Okulu tamamlamayı planlamaktadır. Ön lisans derecesi almayı planlayanların oranı %17,4, lisans derecesi almayı %18,9, Yüksek Lisans derecesi almayı planlayan %9,7'dir.

87 Espelage, D. L., Merrin, G. J., & Hatchel, T. (2016). Peer victimization and dating violence among LGBTQ+ youth: The impact of school violence and crime on mental health outcomes. Youth Violence and Juvenile Justice, 16(2), 156–173.

88 Watson, R.J., & Russell, S.T. (2014). Disengaged or bookworm: Academics, mental health, and success for sexual minority youth Journal of Research on Adolescence, 26(1), 159–165.

89 Palmer, N. A., & Greytak, E. A. (2017). LGBTQ+ student victimization and its relationship to school discipline

and justice system involvement. Criminal Justice Review, 42(2), 163–187.

90 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

91 *MANCOVA analiz yöntemi kullanılmıştır.

92 *Kısmi Korelasyon Analizi kullanılmıştır

93 *Pearson katsayısı korelasyonu kullanılmıştır.

94 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

95 *Pearson korelasyonları kullanılmıştır.

96 * Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

97 Kang-Brown, J., Trone, J., Fratello, J., & Daftary-Kapur, T. (2013). Generation later: What we've learned about zero tolerance in schools. New York, NY: Vera Institute of Justice.

Pigott, C., Stearns, A. E., & Khey, D. N. (2018). School resource officers and the school to prison pipeline: discovering trends of expulsions in public schools. American Journal of Criminal Justice, 43: 120–138.

Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. Equity & Excellence in Education, 47(4), 546–564.

White, R. E., & Young, D. C. (2020). The social injustice of zero- tolerance discipline. In R. Papa (Ed), Handbook on Promoting Social Justice in Education (pp 2471–2485). Switzerland: Springer.

98 Kang-Brown, J., Trone, J., Fratello, J., Daftary-Kapur, T. (2013). Generation later: What we've learned about zero tolerance in schools. New York, NY: Vera Institute of Justice.

White, R. E., & Young, D. C. (2020). The social injustice of zero- tolerance discipline. In R. Papa (Ed), Handbook on Promoting Social Justice in Education (pp 2471–2485). Switzerland: Springer.

99 Carr, S. (2014). How strict is too strict? The backlash against no-excuses discipline in high schools. The Atlantic, December 2014. Retrieved from http://www.theatlantic.com/magazine/ archive/2014/12/how-strict-is-too-strict/382228/?utm_source

= JFSF+Newsletter&utm_campaign = 78e5068481-Newsletter_December_2014&utm_medium = email&utm_term = 0_2ce9971b29-78e5068481-356428881

Department of Justice (DOJ). (2011). Attorney General Holder, Secretary Duncan announce effort to respond to school-to-prison pipeline by supporting good discipline practices. Press release. Washington, DC: DOJ. Retrieved from http://www.justice.gov/opa/ pr/2011/July/11-ag-951.html.

Kang-Brown, J., Trone, J., Fratello, J., & Daftary-Kapur, T. (2013). Generation later: What we've learned about zero tolerance in schools. New York, NY: Vera Institute of Justice.

Kostyo, S., Cardichon, J., & Darling-Hammond, L. (2018). Reducing student suspension rates. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/ ESSA_Equity_Promise_Suspension_BRIEF.pdf

Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. Journal of School Psychology, 51(5), 599–61.

100 Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2005). Breaking the school to prison pipeline: Identifying school risk and protective factors for youth delinquency. Exceptionality, 13(2), 69–88.

Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P., & Booth, E. A. (2011). Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement. New York, NY: The Council of State Governments Justice Center.

Kang-Brown, J., Trone, J., Fratello, J.,& Daftary-Kapur, T. (2013).

Generation later: What we've learned about zero tolerance in schools. New York, NY: Vera Institute of Justice.

Reynolds,C.R.,Skiba,R.J.,Graham,S.,Sheras,P.,Conoley,J.C. ,&Garcia-Vazquez,E.(2008).Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. The American Psychologist, 63(9), 852–862

Sander, J. B., Sharkey, J. D., Groomes, A. N., Krumholz, L., Walker, K., & Hsu, J. Y. (2011). Social justice and juvenile offenders: Examples of fairness, respect, and access in education settings. Journal of Educational and Psychological Consultation, 21(4), 309–337.

Todis, B., Bullis, M., Waintrup, M., Schultz, R., & D'Ambrosio, R. (2001). Overcoming the odds: Qualitative examination of resilience among formerly incarcerated adolescents. Exceptional Children, 68(1), 119–139.

White, R. E., & Young, D. C. (2020). The social injustice of zero- tolerance discipline. In R. Papa (Ed), Handbook on Promoting Social Justice in Education (pp 2471–2485). Switzerland: Springer.

101 Arredondo, M., Gray, C., Russell, S., Skiba, R., & Snapp, S. (2016). Documenting disparities for LGBT students: Expanding the collection and reporting of data on sexual orientation and gender identity. Discipline Disparities: A Research-to Practice Collaborative. The Equity Project. Bloomington, IN.

GLSEN (2016). Educational exclusion: Drop out, push out, and school-to-prison pipeline among LGBTQ+ youth. New York: GLSEN.

Himmelstein,K.E.,&Brückner,H.(2011).Criminal-justice and school sanctions against nonheterosexual youth: A national longitudinal study. Pediatrics, 127(1), 49–57. https://www.glsen. org/sites/default/files/2019-11/Educational_Exclusion_2013.pdf

Panfil, V. R. (2018). LGBTQ+ populations of color, crime, and justice: an emerging but urgent topic. In R. Martinez Jr., M. E. Hollis, & J. I. Stowell (Eds), The Handbook of Race, Ethnicity, Crime, and Justice (pp. 415–433). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Snapp, S. D., Hoenig, J. M., Fields, A., & Russell, S. T. (2015). Messy, butch, and queer: LGBTQ+ youth and the school-to-prison pipeline. Journal of Adolescent Research, 30, 57–82.

Goodenow, C., & Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. Journal of Experimental Education, 62(1), 60–71.

Murdock, T. B., & Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and

bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses. Psychology in the Schools, 42(5), 159–172.

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi- informant study. School Psychology Quarterly, 29(3), 360–377.

Wormington, S. V., Anderson, K. G., Schneider, A., Tomlinson, K. L., & Brown, S. A. (2016). Peer victimization and adolescent adjustment: Does school belonging matter? Journal of School Violence, 15(1), 1–21.

102 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

103 *Kısmi Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

104 Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

105 Goodenow, C., & Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. Journal of Experimental Education, 62(1), 60–71.

Murdock, T. B., & Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses. Psychology in the Schools, 42(5), 159–172.

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi- informant study. School Psychology Quarterly, 29(3), 360–377.

Wormington, S. V., Anderson, K. G., Schneider, A., Tomlinson, K. L., & Brown, S. A. (2016). Peer victimization and adolescent adjustment: Does school belonging matter? Journal of School Violence, 15(1), 1–21.

106 Anketimizde okula aidiyeti değerlendirmek için Goodenow (1993) tarafından tasarlanmış bir ölçüm kullandık: Goodenow, C. (1993). Ergenlerde psikolojik okul üyeliği duygusu: Ölçek geliştirme ve eğitim bağıntıları. Okullarda Psikoloji, 30(1), 79–90.

107 *Pearson korelasyonları kullanılmıştır.

108 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

109 Gruber, J. E., & Fineran, S. (2008). Comparing the impact of bullying and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents. Sex Roles, 59(1–2), 1–13.

Hase, C.N., Goldberg, S.B., & Smith, D. (2015). Impacts of traditional bullying and cyberbullying on the mental health of middle school and high school students. Psychology in Schools, 52(6), 607–617.

Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M, & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analyses. Pediatrics, 135(2), 496–509.

Hong, J. S., & Espelage, D. L (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school" An ecological system analysis. Aggression and Violent Behavior, 17(4), 311–322.

110 Greytak, E.A., Kosciw, J.G., Villenas, C., & Giga, N.M. (2016). From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/From_Teasing_to_ Tormet_Revised_2016.pdf

Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., Lowry, R., Chyen, D., Whittle, L., Thornton, J., Lim, C., Bradford, D., Yamakawa, Y., Leon, M., Brener, N., & Ethier, K. A. (2018) Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2017. MMWR Surveillance Summary 2018; 67(No. SS-8):1-114. https:// www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6708a1.htm

111 Benlik saygısı, "Bir şeyleri çoğu insan kadar iyi yapabilirim" gibi maddeleri içeren 10 maddelik Likert tipi Rosenberg benlik saygısı ölçeği RSE; Rosenberg, 1989) kullanılarak ölçülmüştür: Rosenberg, M. (1989). Toplum ve ergen benlik imajı (Gözden geçirilmiş baskı) Middletown, CT: Wesleyan University Press.

1112 Depresyon, "Geçen hafta boyunca gelecekle ilgili umutlu hissettim" gibi maddeleri içeren 20 maddelik Likert tipi CES-D depresyon ölçeği (Eaton ve diğerleri, 2004) kullanılarak ölçülmüştür.

113 Greytak, E.A., Kosciw, J.G., Villenas, C., & Giga, N.M. (2016). From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/From_Teasing_to_ Tormet_Revised_2016.pdf

Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., Lowry, R., Chyen, D., Whittle, L., Thornton, J., Lim, C., Bradford, D., Yamakawa, Y., Leon, M., Brener, N., & Ethier, K. A. (2018) Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2017. MMWR Surveillance Summary 2018; 67(No. SS-8):1-114. https:// www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6708a1.htm 1

Bockting, W. O., Miner, M. H., Swinburne Romine, R. E., Hamilton, A., & Coleman, E. (2013). Stigma, mental health, and resilience in an online sample of the US transgender population. American Journal of Public Health, 103(5), 943–951.

Burton, C. M., Marshal, M. P., Chisolm, D. J., Sucato, G. S., & Friedman, M. S. (2013). Sexual minority-related victimization as a mediator of mental health disparities in sexual minority youth: A longitudinal analysis. Journal of Youth and Adolescence, 42, 394–402.

Lee, J. H., Gamarel, K. E., Bryant, K. J., Zaller, N. D., & Operario, D. (2016). Discrimination, mental health, and substance use disorders among sexual minority populations. LGBT Health, 3(4), 258–265.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. Psychological Bulletin, 129(5), 674.

114 *Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

115 *Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

116 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

117 *Pearson Corelasyonları kullanılmıştır.

118 *Pearson Corelasyonları kullanılmıştır.

119 *Lojistik regresyon modelleri kullanılmıştır.

120 Bockting, W. O., Miner, M. H., Swinburne Romine, R. E., Hamilton, A., & Coleman, E. (2013). Stigma, mental health, and resilience in an online sample of the US transgender population. American Journal of Public Health, 103(5), 943–951.

Burton, C. M., Marshal, M. P., Chisolm, D. J., Sucato, G. S., & Friedman, M. S. (2013). Sexual minority-related victimization as a mediator of mental health disparities in

sexual minority youth: A longitudinal analysis. Journal of Youth and Adolescence, 42, 394–402.

Lee, J. H., Gamarel, K. E., Bryant, K. J., Zaller, N. D., & Operario, D. (2016). Discrimination, mental health, and substance use disorders among sexual minority populations. LGBT Health, 3(4), 258–265.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. Psychological Bulletin, 129(5), 674.

121 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

122 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

123 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

124 GLSEN (2016). Educational exclusion: Drop out, push out, and school-to-prison pipeline among LGBTQ+ youth. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/Educational_ Exclusion_2013.pdf

Center for American Progress & Movement Advancement Project (2016). Unjust: How the broken criminal justice system fails LGBT people. Washington, DC: MAP. https://www.lgbtmap.org/file/lgbt- criminal-justice.pdf

Palmer, N. A., & Greytak, E. G. (2017). LGBTQ+ student victimization and its relationship to school discipline and justice system involvement. Criminal Justice Review, 42(2), 163–187.

Poteat, P. V., Scheer, J. R., & Chong, E. S. K. (2016). Sexual orientation-based disparities in school and juvenile justice discipline: A multiple group comparison of contributing factors. Journal of Educational Psychology, 108(2), 229–241.

125 Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. Journal of School Violence, 12(1), 45–63.

Palmer, N.A., Kosciw, J.G., & Greytak, E.A. (2016). Disrupting hetero-gender- normativity: The complex role of LGBT affirmative supports at school. In S. T. Russell & S. S. Horn (Eds.) Sexual orientation, gender identity, and schooling: The nexus of research, practice, and policy (pp. 68–74). Oxford University Press.

126 Denault, A. & Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. Journal of Adolescence, 54, 94–103.

Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. Developmental Review, 32(1), 1–48.

Fredericks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. Developmental Psychology, 42(4), 698–713.

Kort-Butler, L. A. & Hagewen, K. J. (2011). School-based extracurricular activity involvement and adolescent self-esteem: A growth-curve analysis. Journal of Youth and Adolescence, 40(5), 568–581.

Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2013). An initial investigation of sexual minority youth involvement in school-based extracurricular activities. Journal of Research on Adolescence, 23(2), 304–318.

127 Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Villenas, C. & Giga, N. M. (2016). From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers. New York: GLSEN.

128 Griffin, P., Lee, C., Waugh, J., & Beyer, C. (2004). Describing roles that gay-straight alliances play in schools: From individual support to school change. Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 1(3), 7–22.

129 Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

130 Okul özelliklerine göre farklılıklar hakkında daha fazla bilgi edinmek için lütfen bu raporun "Üçüncü Bölüm"deki "Okul Ortamı ve Okul Özellikleri" bölümüne bakın.

131 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

132 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

133 Truong, N. L., Clark, C. M., Rosenbach, S., & Kosciw, J. G. (2021). The GSA Study: Results of National Surveys About Students' and Advisors' Experiences in Gender and Sexuality Alliance Clubs. New York: GLSEN.

134 Truong, N. L., Adelman, M., Clark, C. M., Borman, B., Nonnenmacher, S., & Kosciw, J. G. (2022). The GSA Study: Student Leader Narratives on Best Practices for Gender and Sexuality Alliance Clubs. New York: GLSEN.

135 * MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

136 Tüm öğrenme ortamlarındaki öğrencilere, LGBTQ+ kişiler, tarih veya konular hakkında bilgi içeren ders kitaplarına ve okuma materyallerine erişimleri sorulmuştur. Yalnızca okula şahsen devam eden öğrencilere (hem yalnızca yüz yüze hem de karma olarak) LGBQT+ kütüphane kaynaklarına erişim ve okul interneti aracılığıyla LGBTQ+ içeriğine erişim hakkında sorular sorulmuştur.

137 Öğrencilerin %73,5'i LGBTQ+ konularının herhangi bir ders kitabında veya verilen diğer okumalarda yer almadığını ve %10,0'u bu konuların yer alıp almadığını bilmediklerini bildirdi.

138 Okula bizzat giden öğrencilerin %28,8'i okul kütüphanesinde LGBTQ+ içerikli kitap veya bilgi bulamadığını ve %28,4'ü kütüphanelerinde bu kaynakların olup olmadığını bilmediğini bildirdi.

139 ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

140 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

141 *Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

142 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

143 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

144 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

145 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

146 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

147 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır

148 Okul güvenlik personelinin rolü göz önüne alındığında, yalnızca 2020-2021 öğretim yılında (tam zamanlı veya yarı zamanlı) bir okul binasında eğitim almış öğrencilere okul güvenliğiyle ilgili deneyimlerle ilgili bu özel sorular soruldu. Öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktu.

149 Daha fazla bilgi almak veya bir eğitimci veya okul için bir Güvenli Alan Kiti edinmek için https://glsen.org/safespace adresini ziyaret edin.

150 *Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

151 Not: Genel politika kategorisi, okul politikalarının cinsel yönelim veya cinsiyet ifadesini içermediğini açıkça söyleyen öğrencileri ve ayrıca okul politikalarının bu korumaları içerip içermediğinden emin olmadıklarını söyleyen öğrencileri içerir.

152 *Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

153 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. New York: GLSEN. http://live-glsen- website.pantheonsite.io/sites/default/files/2019-10/GLSEN-2017- National-School-Climate-Survey-NSCS-Full-Report.pdf

GLSEN (2016). Educational exclusion: Drop out, push out, and the school-to-prison pipeline among LGBTQ+ youth. New York, NY: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/ Educational_Exclusion_2013.pdf

Movement Advancement Project (MAP) and GLSEN. (April 2017). Separation and stigma: Transgender youth and school facilities. https://www.lgbtmap.org/file/transgender-youth-school.pdf

154 Krishnakumar, P. (2021, April 15). This record-breaking year for anti-transgender legislation would affect minors the most. https://www.cnn.com/2021/04/15/politics/anti-transgender- legislation-2021/index.html

155 U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Office of Safe and Healthy Students. (May 2016). Examples of policies and emerging practices for supporting transgender students. https://www2.ed.gov/about/offices/list/oese/ oshs/emergingpractices.pdf

156 Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

157 Palmer, N.A., Kosciw, J.G., & Greytak, E.A. (2017). Disrupting hetero-gender-normativity: The complex role of LGBT affirmative supports at school. In S. T. Russell & S. S. Horn (Eds.) Sexual orientation, gender identity, and schooling: The nexus of research, practice, and policy (pp. 68–74). New York, NY: Oxford University Press.

158 Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. Journal of School Violence, 12(1), 45–63.

159 Porta, C. M., Singer, E., Mehus, C. J., Gower, A. L., Saewyc, E., Fredkove, W., & Eisenberg, M. E. (2017). LGBTQ+ youth's views on gay-straight alliances: Building community, providing gateways, and representing safety and support. Journal of School Health, 87(7), 489–497.

Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2013). Gay-straight alliances, social justice involvement, and school victimization of lesbian, gay, bisexual, and queer youth: Implications for school well-being and plans to vote. Youth & Society, 45(4), 500–522.

160 Griffin, P., Lee, C., Waugh, J., & Beyer, C. (2004). Describing roles that gay-straight alliances play in schools: From individual support to school change. Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 1(3), 7–22.

161 Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., & Russell, S. T. (2011). High school gay–straight alliances (GSAs) and young adult well-being: An examination of GSA presence, participation, and perceived effectiveness. Applied developmental science, 15(4), 175–185.

162 * MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

163 * MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

164 * MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

165 * MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

166 * MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

167 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

168 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

169 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

170 Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. Journal of social issues, 59(4), 865–889.

Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school- based extra-curricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. Review of Educational Research, 75(2), 159–210. doi:10.2307/3516048

Strapp, C. M., & Farr, R. J. (2009). To get involved or not: the relation among extra-curricular involvement, satisfaction, and academic achievement. Teaching of Psychology, 37(1), 50–54. doi:10.1080/00986280903425870

171 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

172 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

173 GLSEN Eylem Günleri GLSEN tarafından koordine edilen, okul temelli LGBTQ+ öğrenciler tarafından yönetilen ulusal etkinlikleridir.

174 Sonuçlar *ki- kare testi uygulanarak bulunmuştur.

175 "Genel olarak, okulunuzdaki öğrencilerin LGBTQ+ kişileri ne kadar kabul ettiğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen öğrenci yanıtlarının tam dökümü hiç kabul etmiyorum: %5,1, pek kabul etmiyorum: %28,0, nötr: %26,4, biraz kabul ediyorum: %30,6, çok kabul ediyorum: %9,9.

176 *t testi kullanılmıştır.

177 *t testi kullanılmıştır.

178 *t testi kullanılmıştır.

179 * MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

180 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

181 Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice, third edition. New York, NY: Teachers College Press.

National Association for Multicultural Education (NAME). (2020). Definitions of multicultural education. https://www.nameorg.org/ definitions_of_multicultural_e.php

182 Greytak, E. & Kosciw, J. (2013). Responsive classroom curricula for lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning students. In E. Fisher, & K. Komosa-Hawkins (Eds.) Creating School Environments to Support Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Students and Families: A Handbook for School Professionals (pp. 156–174). New York, NY: Routledge.

Palmer, N. A., Kosciw, J. G., Greytak, E. A., & Boesen, M. J. (2016). Disrupting hetero-gender-normativity: The complex role of LGBT affirmative supports at school. In S. T. Russell & S Horn (Eds) Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling: The Nexus of Research, Practice, and Policy (pp. 58–74). New York, NY: Oxford University Press.

Snapp, S. D., Sinclair, K. O., Russell, S. T., McGuire, J. K., & Gabrion, K. (2015). LGBTQ+-inclusive curricula: Why supportive curricula matter. Sex Education, 15(6), 580–596.

183 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

184 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

185 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

186 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

187 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

188 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

189 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

190 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

191 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

192 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

193 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

194 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

195 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

196 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

197 Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of School Health, 74(7), 262–273.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. Canadian Journal of School Psychology, 25(1), 19–39.

Shepard, J., Salina, C, Girtz, S, Cox, J., Davenport, N., & Hillard, T. L. (2012). Student success: Stories that inform high school change. Reclaiming Children and Youth, 21(2), 48–53.

Vollet, J. W., Kindermann, T. A., Skinner, E. A. (2017) In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. Journal of Educational Psychology, 109(5), 635–652.

198 Joyce, H. D. (2015). School connectedness and student-teacher relationships: A comparison of sexual minority youths and their peers. Children & Schools, 35(3), 185–192.

Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. Journal of School Violence, 12(1), 45–63.

Marshall, A., Yarber, W. L., Sherwood-Laughlin, C. M., Gray, M. L., & Estell, D. B. (2015). Coping and survival skills: The role school personnel play regarding support for bullied sexual minority- oriented youth. Journal of School Health, 85(5), 334–340.

Watson, R. J., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2016). Sources of social support and mental health among LGB youth. Youth and Society, 1–19.

199 *Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

200 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

201 *Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

202 *Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

203 *Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

204 *Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

205 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

206 *Çift serili korelasyon kullanılmıştır

207 *Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

208 NSCS'de öğrencilere hak ihlalleri deneyimlerini personele en son ne zaman bildirdiklerini, personelin nasıl yanıt verdiğini ve bu yanıtın ne kadar etkili olduğunu sorduk. Öğrencilere yalnızca hak ihlaline en son yanıt verdiklerinde personelin ne kadar etkili olduğunu sormamıza rağmen, bunu bu bölümde personelin LGBTQ+ öğrencilerinin bildirimlerine yanıt verirken genel olarak ne kadar etkili olduğunu gösteren bir yaklaşık ölçü olarak kullandık.

209 *Nokta Çift serili korelasyon kullanılmıştır

210 Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

211 Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

212 Pearson Korelasyonları kullanılmıştır.

213 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

214 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

215 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

216 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

217 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

218 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

219 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

220 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

221 *Bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

222 *Ki- kare testi uygulanmıştır.

223 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

224 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

225 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

226 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

227 *Lojistik regresyon modeli kullanılmıştır.

228 GLSEN (2016). Educational exclusion: Drop out, push out, and the school-to-prison pipeline among LGBTQ+ youth. New York, NY: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/ Educational_Exclusion_2013.pdf

James, S. E., Herman, J. L., Rankin, S., Keisling, M., Mottet, L., & Anafi, M. (2016). The report of the 2015 U.S. Transgender Survey. Washington, DC: National Center for Transgender Equality. https:// transequality.org/sites/default/files/docs/usts/USTS-Full-Report- Dec17.pdf

Movement Advancement Project (MAP) and GLSEN. (April 2017). Separation and stigma: Transgender youth and school facilities. https://www.lgbtmap.org/file/transgender-youth-school.pdf

229 Kroger, J. (2007). Identity development: Adolescence through adulthood. Sage Publications.

McClean, K. C. & Syed, M. (2015). The Oxford Handbook of Identity Development. Oxford University Press.

230 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır

231 Cass, V. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. Journal of Homosexuality, 4(3), 219–235.

Glover, J. A., Galliher, R. V., Lamere, T. G. (2009). Identity development and exploration among sexual minority adolescents: Examination of a multidimensional model. Journal of Homosexuality, 56, 1–25.

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

Kenneady, D. A., & Oswalt, S. B. (2014). Is Cass's model of homosexual identity formation relevant to today's society. American Journal of Sexuality Education, 9(2), 229–246.

232 Kosciw, J. G., Palmer, N. A., & Kull, R. M. (2015). Reflecting resiliency: Openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationships to well-being and educational outcomes for LGBT students. American Journal of Community Psychology, 55(1), 167–178.

Watson, R. J., Wheldon, C. W., & Russell, S. T. (2015). How does sexual identity disclosure impact school experiences? Journal of LGBTQ+ Youth, 12(4), 385–386.

233 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır

234 Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A.D. (2020). The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. New York: GLSEN.

235 *Ki- kare testi uygulanmıştır.

236 Bir önceki nota bakın.

237 Cinsel yönelim çoklu kontrol maddesiyle değerlendirildi (Örn. gey, lezbiyen, düz/heteroseksüel, biseksüel, panseksüel, queer ve sorgulama), listede olmayan cinsel yönelimler için isteğe bağlı bir yazma öğesi sunuldu. Gençlerin birden fazla seçeneği onaylamasına izin verildi. Birden çok cinsel yönelimi onaylayan öğrencilere, kendilerini en güçlü şekilde hangi cinsel yönelimle özdeşleştirdiklerini belirtme seçeneği sunuldu.

238 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

239 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

240 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

241 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

242 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır

243 Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Villenas, C, & Giga, N. M. (2016). From teasing to torment: School climate revisited, a survey of

U.S. secondary school students and teachers. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/From_Teasing_to_ Tormet_Revised_2016.pdf

Mittleman, J. (2018). Sexual orientation and school discipline: New evidence from a population-based sample. Educational Researcher, 47(3), 181–190.

Palmer, N. A. & Greytak, E. A. (2017). LGBTQ+ student victimization and its relationship to school discipline and justice system involvement. Criminal Justice Review, 42(2), 163–187.

Poteat, V. P., Scheer, J. R., & Chong, E. S. K. (2016). Sexual orientation-based disparities in school and juvenile justice discipline: A multiple group comparison of contributing factors. Journal of Educational Psychology, 108(2), 229–241.

244 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

245 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

246 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

247 O'Malley Olsen, E., Vivolo-Kantor, A., & Kann, L. (2017). Physical and sexual teen dating violence victimization and sexual identity among U.S. high school students, 2015. Journal of Interpersonal Violence. Published online. doi: 10.1177/0886260517708757

Rasberry, C. N., Lowry, R., John, M., Robin, L., Dunville, R., Pampati, S., Dittus, P. J., & Balaji, A. B. (2018, September 14). Morbidity and mortality weekly report: Sexual Risk Behavior Differences Among Sexual Minority High School Students — United States, 2015 and 2017. MMWR Morb Mortal Wkly Rep, 67, 1007–1011.

Saewyc, E. M., Skay, C. L., Pettingell, S., Bearinger, L. H., Resnick, M. D., & Reis, E. (2007). Suicidal ideation and attempts in North American school-based surveys: Are bisexual youth at increasing risk? Journal of LGBT Health Research, 3(1), 25–36.

248 Cinsiyet iki madde aracılığıyla değerlendirildi: doğumda atanan cinsiyeti değerlendiren bir madde (yani erkek veya kadın) ve cinsiyet kimliğini değerlendiren bir madde (yani cisgender, transseksüel, nonbinary, genderqueer, erkek, kadın, sorgulama ve ek bir yazma seçeneği).

249 GLSEN (2016). Educational exclusion: Drop out, push out, and the school-to-prison pipeline among LGBTQ+ youth. New York: GLSEN.

266 Foley, J. T., Pineiro, C., Miller, D., & Foley, M. L. (2016). Including transgender students in school physical education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 87(3), 5–8.

Johnson, J. (2014). Transgender youth in public schools: Why identity matters in the restroom. William Mitchell Law Rev Sua Sponte, 40, 63–98.

Murchison, G. R., Agénor, M., Reisner, S. L., & Watson, R. J. (2019). School restroom and locker room restrictions and sexual assault. Pediatrics, 143(6).

Szczerbinski, K. (2016). Education connection: The importance of allowing students to use bathrooms and locker rooms reflecting their gender identity. Child Legal Rights Journal, 36, 153.

250 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır

251 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

252 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

253 Bir önceki nota bakın.

254 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

255 Bir önceki nota bakın.

256 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

257 Bir önceki nota bakın.

258 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

259 Bir önceki nota bakın.

260 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

261 Bir önceki nota bakın.

262 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

263 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

264 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

265 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

266 Foley, J. T., Pineiro, C., Miller, D., & Foley, M. L. (2016). Including transgender students in school physical education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 87(3), 5–8.

Johnson, J. (2014). Transgender youth in public schools: Why identity matters in the restroom. William Mitchell Law Rev Sua Sponte, 40, 63–98.

Murchison, G. R., Agénor, M., Reisner, S. L., & Watson, R. J. (2019). School restroom and locker room restrictions and sexual assault. Pediatrics, 143(6).

Szczerbinski, K. (2016). Education connection: The importance of allowing students to use bathrooms and locker rooms reflecting their gender identity. Child Legal Rights Journal, 36, 153.

267 MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

268 MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

269 MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

270 Bir önceki nota bakın.

271 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

272 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

273 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

274 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

275 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

276 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

277 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

278 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

279 Bir önceki nota bakın.

280 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

281 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

282 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

283 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

284 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

285 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

286 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

287 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

288 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

289 Bir önceki nota bakın.

290 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

291 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

292 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

293 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

294 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

295 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

296 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

297 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

298 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

299 ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

300 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

301 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

302 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

303 Bowleg, L. (2012). The problem with the phrase women and minorities: Intersectionality—an important theoretical framework for public health. American Journal of Public Health, 102(7), 1267–1273.

Crenshaw, K. (1990). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stanford Law Review, 43(6), 1241–1299.

304 Truong, N. L., Zongrone, A. D., & Kosciw, J. G. (2020). Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ+ students of color, Asian American and Pacific Islander LGBTQ+ youth in U.S. Schools. New York: GLSEN. https:// www.glsen.org/sites/default/files/2020-06/ Erasure-and-Resilience-AAPI-2020.pdf

Truong, N. L., Zongrone, A. D., & Kosciw, J. G. (2020). Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ+ students of color, Black LGBTQ+ youth in U.S. Schools. New York: GLSEN. https:// www.glsen.org/sites/default/files/2020-06/Erasure-and-Resilience- Black-2020.pdf

Zongrone, A. D., Truong, N. L., & Kosciw, J. G. (2020). Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ+ students of color, Latinx LGBTQ+ youth in U.S. Schools. New York: GLSEN. https:// www.glsen.org/sites/default/files/2020-06/Erasure-and-Resilience- Latinx-2020.pdf

Zongrone, A. D., Truong, N. L., & Kosciw, J. G. (2020). Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ+ students of color, Native and Indigenous LGBTQ+ youth in U.S. Schools. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-06/Erasure-and- Resilience-Native-2020.pdf

305 Irk/etnik köken, tek bir çoklu kontrol soru öğesiyle değerlendirildi.

306 Orijinal metinde Latino (eril), Latina (dişil) kelimelerini kullanmamak adına Latinx kullanılmıştır.

307 Anyon, Y, Jenson, J. M., Altschul, I., Farrar, J., McQueen, J., Greer, E., Downing, B., & Simmons, J. (2014). The persistent effect of race and the promise of alternatives to suspension in school discipline outcomes. Children and Youth Services Review, 44, 379–386.

GLSEN (2016). Educational exclusion: Drop out, push out, and school-to-prison pipeline among LGBTQ+ youth. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/Educational_ Exclusion_2013.pdf

Losen, D. J., Hodson, C., Keith II, M. A., Morrison, K., & Belway, S. (2015). Are we closing the school discipline gap? Los Angeles: The Center for Civil Rights Remedies.

U.S. Department of Education (2018). 2015-16 Civil Rights Data Collection: School Climate and Safety, Data Highlights on School Climate and Safety in our Nation's Public Schools. Washington, SC: U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. Retrieved from: https:// www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/school-climate-and-safety.pdf

308 Kosciw, J. G., Palmer, N. A., & Kull, R. M. (2015). Reflecting resiliency: Openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationships to well-being and educational outcomes for LGBT students. American Journal of Community Psychology, 55(1), 167–178.

Watson, R. J., Wheldon, C. W., & Russell, S. T. (2015). How does sexual identity disclosure impact school experiences? Journal of LGBTQ+ Youth, 12(4), 385–386.

309 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

310 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

311 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

312 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

313 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

314 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

315 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

316 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

317 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

318 Crosse, S., Gottfredson, D. C., Bauer, E. L., Tang, Z., Harmon, M. A., Hagen, C. A., & Greene, A. D. (2022). Are effects of school resource officers moderated by student race and ethnicity?. Crime & Delinquency, 68(3), 381–408.

319 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

320 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

321 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

322 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

323 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

324 Truong, N. L., Zongrone, A. D., & Kosciw, J. G. (2020). Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ+ students of color, Asian American and Pacific Islander LGBTQ+ youth in U.S. Schools. New York: GLSEN. https:// www.glsen.org/sites/default/files/2020-06/ Erasure-and-Resilience-AAPI-2020.pdf

Truong, N. L., Zongrone, A. D., & Kosciw, J. G. (2020). Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ+ students of color, Black LGBTQ+ youth in U.S. Schools. New York: GLSEN. https:// www.glsen.org/sites/default/files/2020-06/Erasure-and-Resilience- Black-2020.pdf

Zongrone, A. D., Truong, N. L., & Kosciw, J. G. (2020). Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ+ students of color, Latinx LGBTQ+ youth in U.S. Schools. New York: GLSEN. https:// www.glsen.org/sites/default/files/2020-06/Erasure-and-Resilience- Latinx-2020.pdf

Zongrone, A. D., Truong, N. L., & Kosciw, J. G. (2020). Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ+ students of color, Native and Indigenous LGBTQ+ youth in U.S. Schools. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-06/Erasure-and- Resilience-Native-2020.pdf

325 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

326 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

327 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

328 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

329 ki- kare testi kullanılmıştır.

330 t testi kullanılmıştır.

331 U.S. Department of Education. (2019). Student reports of bullying: Results from the 2017 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey. Retrieved August 2, 2020. https:// nces.ed.gov/pubs2019/2019054.pdf

396 NCWGE. 2022. "LGBTQI+ Students," in Title IX At 50: A Report by the National Coalition for Women and Girls in Education. (Washington, DC: NCWGE). Available at https:// www.glsen.org/title- ix-at-50.

*MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

332 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

333 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

334 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

335 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

336 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

337 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

338 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

339 *ki- kare testleri kullanılmıştır.

340 *ki- kare testi kullanılmıştır.

341 *ki- kare testleri kullanılmıştır.

342 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

343 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

344 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

345 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

346 *ki- kare testleri kullanılmıştır.

347 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

348 *MANOVA yöntemi kullanılmıştır.

349 *ANOVA yöntemi kullanılmıştır.

351 *ki- kare testleri kullanılmıştır.

351 Public Religion Research Institute. (2021). American' support for key LGBTQ rights continues to tick upward: Findings from the 2021 American Values Atlas. Retrieved September 2, 2022. https://www.prri.org/wp-content/uploads/2022/03/PRRI-Mar-2022- LGBTQ-AVA.pdf

352 GLSEN Public Policy (2022). Inclusive Curricular Standards: Representation of LGBTQ+ and Other Marginalized Communities Promotes Student Achievement and Wellbeing. New York: GLSEN. https:// www.glsen.org/activity/inclusive-curricular-standards

353 U.S. Department of Education, "Nondiscrimination on the Basis of Sex in Education Programs or Activities Receiving Federal Financial Assistance," Federal Register 87, no. 132 (July 12, 2022), https:// www.govinfo.gov/content/pkg/FR-2022-07-12/pdf/2022-13734.pdf.

354 20 U.S.C. § 1681(a)(3).

355 Donheiser, J. (August, 2017). Chalkbeat explains: When can private schools discriminate against students?

https://www.chalkbeat.org/2017/8/10/21107283/chalkbeat-explains-when-can-private-schools-discriminate-against-students

356 Tüm akademik yıl boyunca yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunan LGBTQ+ öğrenciler için, 2021 anket soruları, anketin önceki yıllarındaki LGBTQ+ öğrencilere yönelik sorularla benzerdi. Yalnızca çevrimiçi veya hibrit öğrenme ortamlarında bulunanlar için anket, çevrimiçi öğrenme ortamı ve çevrimiçi taciz hakkında daha fazla soru içeriyordu.

357 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

358 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

359 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

360 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

361 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

362 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

363 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

364 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

365 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

366 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

367 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

368 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

369 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

370 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

371 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

372 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

373 Zaman içindeki analiz için, 2017, 2019 ve 2021 verilerinin 2013 ve 2015 verileriyle tutarlı olması için banyolara ve soyunma odalarına ilişkin ayrımcılıkla ilgili iki değişkeni birleştirdik.

374 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

375 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

376 *MANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

377 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

378 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

379 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

380 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

381 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

382 2001 yılında öğrencilere okullarında destekleyici okul personeli olup olmadığına ilişkin "Evet/Hayır" sorusu sorulmuş, 2003 yılında ise destekleyici okul personeli sayısına ilişkin Likert tipi bir soru sorulmuş ve bu değişkende 2003 yılından 2021 yılına kadar olan ortalama farklar incelenmiştir.

383 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

384 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

385 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

386 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

387 GLSEN Public Policy (2022). Inclusive Curricular Standards: Representation of LGBTQ+ and Other Marginalized Communities Promotes Student Achievement and Wellbeing. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/activity/inclusive-curricular-standards

Sawchuk, S. (2022, April 19). What is critical race theory, and why is it under attack? Education Week. Retrieved from https://www. edweek.org/leadership/what-is-critical-race-theory-and-why-is-it- under-attack/2021/05.

388 Arkansas (SB 389), Montana (SB 99), and Tennessee (SB 1229). Source: GLSEN Public Policy (2022). Inclusive Curricular Standards: Representation of LGBTQ+ and Other Marginalized Communities Promotes Student Achievement and Wellbeing. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/activity/inclusive-curricular-standards.

389 Florido, A. (2021, May 28). Teachers say laws banning critical race theory are putting a chill on their lessons. NPR. Retrieved from https://www.npr.org/2021/05/28/1000537206/teachers-laws- banning-critical-race-theory-are-leading-to-self-censorship.

Loller, T., & Coronado, A. (2021, November 18). Fearful of new laws, many teachers deterred from covering race-related topics. PBS. Retrieved from https://www.pbs.org/newshour/education/ fearful-of-new-laws-many-teachers-deterred-from-covering-race- related-topics.

390 *ANCOVA yöntemi kullanılmıştır.

391 Facebook, Instagram ve Snapchat reklamları aracılığıyla LGBTQ+ ergenleri hedeflemek için çeşitli stratejiler kullanıldı: Reklamlar, özellikle LGBTQ+ topluluğuyla ilgili davalar, olaylar veya organizasyonlarla ilgilendiklerini belirten 13 ila 18 yaşındakilere gösterildi.

392 Rasberry, C. N., Lowry, R., Johns, M., Robin, C., Dunville, R., Pampati, S., Dittus, P. J., & Balaji, A. (2018). Sexual risk behavior differences among sexual minority high school students – United States, 2015 and 2017. MMWR, 67(36), 1007–1011.

393 NSCS 2021 örneğinin ırksal/etnik bileşimi ile ağırlıklandırılmamış nüfusa dayalı veriler arasındaki karşılaştırmalar Cinsel yönelimleri "heteroseksüel" dışında bir şey belirten gençlerin CDC 2019 Gençlik Riskli Davranış Araştırmasına benzerdi (YRBS): 1) Siyahi/Afrikalı Amerikalı LGBQ öğrenci yüzdemiz (%3,3) YRBS yüzdesinden daha düşüktü Siyahi/Afrikalı Amerikalı LGBQ (%16,4); 2) Hispanik/Latin LGBQ öğrenci yüzdemiz (%16,2) YRBS yüzdesinden (%23,1) daha düşük, 3) Beyaz LGBQ öğrenci yüzdemiz (%67,3) YRBS yüzdesinden (%46,6) daha yüksek; ve 4) LGBTQ+ AAPI (%3,5) ve Yerli (%0,5).

394 Hispanik/Latin ve Arap Amerikan/Orta Doğu/Kuzey Afrikalı kategorileri, ırkların aksine etnik köken olarak kabul edildi.

395 de Brey, C., Musu, L., McFarland, J., Wilkinson-Flicker, S., Diliberti, M., Zhang, A., Branstetter, C., and Wang, X. (2019). Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2018 (NCES 2019-038). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved July 21, 2020 from https://nces.ed.gov/pubs2019/2019038.pdf.

396 NCWGE. 2022. "LGBTQI+ Students," in Title IX At 50: A Report by the National Coalition for Women and Girls in Education. (Washington, DC: NCWGE). Available at https://www.glsen.org/title- ix-at-50.

397 US Department of Education (ED). (2021, June 15). Federal role in Education. Home. Retrieved from: https://www2.ed.gov/about/ overview/fed/role.html

* Araştırma metotlarının detayları için, bkz: https://www.glsen.org/sites/default/files/2022-10/NSCS-2021-Full-Report.pdf