



**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK MENSTRÜASYON  
PEDAGOJİSİ EĞİTİM PROGRAMI TASARISI: İHMAL  
EDİLENDEN ÖNERİLEN PROGRAMA GEÇİŞ ÇALIŞMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MEŞUDE SUBAŞI**

**TEZ DANIŞMANI**

**DOÇ. DR. OSMAN YILMAZ KARTAL**

**ÇANAKKALE – 2025**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK MENSTRÜASYON PEDAGOJİSİ  
EĞİTİM PROGRAMI TASARISI: İHMAL EDİLENDEN ÖNERİLEN  
PROGRAMA GEÇİŞ ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEŞUDE SUBAŞI

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. OSMAN YILMAZ KARTAL

ÇANAKKALE – 2025



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Meşude SUBAŞI tarafından Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL danışmanlığında hazırlanan ve **27/01/2025** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “Öğretmen Adaylarına Yönelik Menstrüasyon Pedagojisi Eğitim Programı Tasarısı: İhmal Edilenden Önerilen Programa Geçiş Çalışması” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL  
(Danışman)

Doç. Dr. Akan Deniz YAZGAN

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AVCU

.....

.....

.....

Tez No : 10608742

Tez Savunma Tarihi : 27/01/2025

.....

Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU  
Enstitü Müdürü

.././2025

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Meşude SUBAŞI

../../2025

## TEŐEKKÖR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca benden yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL, alışma konumun görünmez kahramanı başta kızım Cemre Subaşı olmak üzere tüm kız çocuklarına, hayatımın her evresinde bana destek olan değerli eşime ve aileme sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

MEŞUDE SUBAŞI  
anakkale, Ocak 2025



## ÖZET

# ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK MENSTRÜASYON PEDAGOJİSİ EĞİTİM PROGRAMI TASARISI: İHMAL EDİLENDEN ÖNERİLEN PROGRAMA GEÇİŞ ÇALIŞMASI

Meşude SUBAŞI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL

27/01/2025,165

Menstrüasyon, adet görme veya regl olarak da bilinen, kadınlarda ergenlik döneminden menopoza kadar her ay düzenli olarak gerçekleşen vajinal kanamadır. Menstrüasyon pedagojisi, bir eğitim programının tasarlanması-uygulanması-değerlendirilmesi sürecinde programın tüm sistemsel öğelerinde menstrüasyon kaynaklı fırsat ve engelleri dikkate alan eğitim yaklaşımıdır. Çalışma da öğretmen adaylarına yönelik menstrüasyon pedagojisi eğitim programı tasarlanması amaçlanmaktadır. 2023-2024 öğretim yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanları (n: 15) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmen adayları (n:341) ve öğretmenler (n:40) ile anket çalışması ile veriler toplanarak ihtiyaçlar belirlenmiştir. Çalışma karma yöntem ile gerçekleştirilmiş, nicel veriler anket tekniği ile, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Sonuçlara göre, kadın öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagojisi ihtiyacının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca birinci sınıfların menstrüasyon pedagoji beceri ihtiyacı diğer sınıflardan yüksek çıkmıştır. Verilerin analizi sonucu menstrüasyon pedagoji eğitimi modelinin hedef ve içerikleri belirlenmiştir. Revize Bloom taksonomisine göre üst düzey bilişsel becerilerin yer aldığı hedefler doğrultusunda 4 tasarım modeli ortaya konmuştur. Bu modeller; Bütünleşik Seçmeli Ders Modeli, Kulüplerle Etkileşimli Atölyeler Modeli, Metaverse Destekli Vakalar Modeli ve Cinsiyet Duyarlı Akran Öğrenen Olarak Yapay Zeka Etkileşim Modelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Menstrüasyon, Menstrüasyon Pedagojisi, Hizmet-öncesi Öğretmen Yetiştirme, Program Tasarımı



## ABSTRACT

### **MENSTRUATION PEDAGOGY CURRICULUM DESIGN FOR PRE-SERVICE TEACHERS: A STUDY ON THE TRANSITION FROM NULL CURRICULUM TO RECOMMENDED CURRICULUM**

Meşude SUBAŞI

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Educational Science

Advisor: Assoc. Prof. Osman Yılmaz KARTAL

27/01/2025,165

Menstruation, also known as menstruation or menses, is the regular monthly vaginal bleeding that occurs in women from puberty until menopause. Menstruation pedagogy is an educational approach that takes into account the opportunities and obstacles caused by menstruation in all systemic elements of the program in the process of designing-implementing-evaluating an educational program. The study aims to design a menstruation pedagogy training program for pre-service teachers. In the 2023-2024 academic year, semi-structured interviews with faculty members (n: 15) working at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education, and a questionnaire survey with pre-service teachers (n: 341) and teachers (n: 40) were conducted to determine the needs. The study was conducted with mixed method, quantitative data were collected with questionnaire technique and qualitative data were collected with semi-structured interview forms. According to the results, it was determined that female pre-service teachers had a higher average need for menstruation pedagogy compared to male pre-service teachers. In addition, the need for menstruation pedagogy skills of first-year teachers was higher than other grades. As a result of the data analysis, the objectives and contents of the menstruation pedagogy education model were determined. According to the revised Bloom's taxonomy, 4 design models were put forward in line with the objectives that include high-level cognitive skills. These models are; Integrated Elective Course Model, Interactive Workshops with Clubs Model, Metaverse Supported Cases Model and Artificial Intelligence Interaction Model as Gender Responsive Peer Learner.

**Keywords:** Menstruation, Menstruation Pedagogy, Pre-service Teacher Training, Program Design



# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa No</b>
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>GİRİŞ</b>	
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırma Soruları.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Kapsamı.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Araştırmanın Sayıltılar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM  
KURAMSAL ÇERÇEVE

	9
2.1. Menstrüasyon.....	9
2.1.1. Menstrüasyon Bozuklukları.....	11
2.1.2. Menstrüasyon Okuryazarlığı.....	14
2.2. Pedagoji.....	18
2.2.1. Menstrüasyon Pedagojisi.....	20
2.2.2. Menstrüasyon ve Kültür.....	24
2.3. Menstrüasyon Pedagojisi Kapsamında Öğretmen Niteliği.....	26
2.3.1. Eğitim Öğretim Sistemi ve Menstrüasyon Bağlamı.....	29
2.4. Program Tasarım Yaklaşımları.....	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM  
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

	37
3.1. Araştırmanın modeli.....	37
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	39
3.2.1. Nitel Veri Çalışma Grubu.....	39
3.2.2. Nicel Veri Evren-Örneklem.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Uzman Görüşme Formları.....	41
3.3.2. Öğretmen Adayı Menstrüasyon Pedagoji İhtiyaç Belirleme Anketi.....	41
3.3.3. Menstrüasyon Pedagojisi Öğretmen Anketi.....	43
3.4. Veri Toplama Süreci.....	43

3.5. Verilerin Analizi.....	45
3.5.1. Uzman Eşliğinde Model Belirleme Atölyeleri.....	48

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**  
**ARAŞTIRMA BULGULARI** 50

4.1. Öğretmen Adayı Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Program Tasarımı İhtiyaç Analizleri.....	50
4.1.1. Uzman Görüşmeleri Analiz Bulguları.....	50
4.1.2. Öğretmen Adayı Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Anketi Betimleyici Analiz Sonuçları.....	55
4.1.3. Öğretmen Adayı Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Anketi T-Testi Analiz Sonuçları.....	63
4.1.4. Öğretmen Adayı Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Anketi Anova Analiz Sonuçları.....	73
4.1.5. Öğretmenlerin Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Anketi T-testi Analiz Sonuçları.....	87
4.2. Menstrüasyon Pedagoji Eğitim Program Tasarımı Hedeflerin Belirlenmesi.....	93
4.3. Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Tasarım Modelleri.....	96
4.3.1. Bütünleşik Seçmeli Ders Modeli.....	97
4.3.2. Kulüplerle Etkileşimli Atölyeler Modeli.....	105
4.3.3. Metaverse Destekli Vakalar Modeli.....	110
4.3.4. Cinsiyet Duyarlı Akran Öğrenen Olarak Yapay Zekâ Etkileşim Modeli.....	114

BEŞİNCİ BÖLÜM	121
SONUÇ ve ÖNERİLER	
5.1. Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Program Tasarımında Öğretim Elemanları İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	121
5.2. Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Program Tasarımında Öğretmen Adayları İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	124
5.3. Belirlenen Eğitim İhtiyaçlarından Hareketle Programın Hedeflerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	135
5.4. Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Program Tasarımına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	136
5.5. Sonuçlar.....	137
5.6. Öneriler.....	138
KAYNAKÇA.....	139
EKLER.....	I
EK 1. ETİK KURUL İZİNİ .....	I
EK 2. ARAŞTIRMA ETİK KURUL İZİNİ- EĞİTİM FAKÜLTESİ OLURU	II
EK 3. TEZDEN ÜRETİLEN SÖZLÜ BİLDİRİ KATILIM BELGESİ.....	III
EK 4. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ.....	IV
EK 5. MENSTRÜASYON PEDAGOJİ EĞİTİMİ PROGRAM TASARIMI UZMAN GRUP İHTİYAÇ BELİRLEME YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	V
EK 6. MENSTRÜASYON PEDAGOJİ EĞİTİMİ PROGRAM TASARIMI ÖĞRETMEN ADAYI İHTİYAÇ BELİRLEME ANKETİ.....	VI
EK 7. MENSTRÜASYON PEDAGOJİ EĞİTİMİ PROGRAM TASARIMI ÖĞRETMEN İHTİYAÇ BELİRLEME ANKETİ.....	XII

## SİMGELER VE KISALTMALAR

Mens	Menstrüasyon
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
PMS	Premenstrual semptom
PMDD	Premenstrüel disforik bozukluk
SDG	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi
CSE	Cinsel Sağlık Eğitimi
AB	Avrupa Birliği
FOSE	Future of Sex Education
H(x)	Hedef x
EUROSTAT	Avrupa İstatistik Ofisi
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
DSM	Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
ECOSOC	Birleşmiş Milletler Ekonomi ve Sosyal Konseyi
UNFPA	Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu
OECD	Organisation for Economic Co-operation ve Development

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Adolesanlarda Normal Menstrüasyon Döngüsü	11
<b>Tablo 2</b>	Premenstrüel Sendrom Semptomları	12
<b>Tablo 3</b>	Program Oluşturma Modelleri	34
<b>Tablo 4</b>	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anket Formları Değer Aralıkları	47
<b>Tablo 5</b>	Menstrüasyon Pedagojisi Eğitim Programı Tasarımı Yarı Yapılandırılmış Uzman Görüşmeleri İçerik Analizi	51
<b>Tablo 6</b>	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi İhtiyaç Anketi Birey Boyutu	55
<b>Tablo 7</b>	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi İhtiyaç Anketi Grup Boyutu	56
<b>Tablo 8</b>	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi İhtiyaç Anketi İklim Boyutu	57
<b>Tablo 9</b>	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi İhtiyaç Anketi Sermaye Boyutu	58
<b>Tablo 10</b>	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi İhtiyaç Anketi Öğretim Boyutu	59
<b>Tablo 11</b>	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi İhtiyaç Anketi Ölçme Boyutu	60
<b>Tablo 12</b>	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi İhtiyaç Anketi Sınıf Dışı Boyutu	61
<b>Tablo 13</b>	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi İhtiyaç Anketi Beceri Boyutu	62
<b>Tablo 14</b>	Öğretmen Adayları Menstrüasyon Pedagojisi Birey Boyutu İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	63
<b>Tablo 15</b>	Öğretmen Adayları Menstrüasyon Pedagojisi Grup Boyutu İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	64

<b>Tablo 16</b>	Öğretmen Adayları Menstrüasyon Pedagojisi İklim Boyutu İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	65
<b>Tablo 17</b>	Öğretmen Adayları Menstrüasyon Pedagojisi Sermaye Boyutu İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	67
<b>Tablo 18</b>	Öğretmen Adayları Menstrüasyon Pedagojisi Öğretim Boyutu İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	68
<b>Tablo 19</b>	Öğretmen Adayları Menstrüasyon Pedagojisi Ölçme Boyutu İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	69
<b>Tablo 20</b>	Öğretmen Adayları Menstrüasyon Pedagojisi Sınıf Dışı Boyutu İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	70
<b>Tablo 21</b>	Öğretmen Adayları Menstrüasyon Pedagojisi Beceri Boyutu İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	72
<b>Tablo 22</b>	Öğretmen Adaylarının Birey Boyutu Beceri Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları	73
<b>Tablo 23</b>	Öğretmen Adaylarının Grup Boyutu Beceri Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları	74
<b>Tablo 24</b>	Öğretmen Adaylarının İklim Boyutu Beceri Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları	75
<b>Tablo 25</b>	Öğretmen Adaylarının Sermaye Boyutu Beceri Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları	79
<b>Tablo 26</b>	Öğretmen Adaylarının Öğretim Boyutu Beceri Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları	81
<b>Tablo 27</b>	Öğretmen Adaylarının Ölçme Boyutu Beceri Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları	83

<b>Tablo 28</b>	Öğretmen Adaylarının Sınıf Dışı Boyutu Beceri Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları	84
<b>Tablo 29</b>	Öğretmen Adaylarının Beceri Boyutu Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları	86
<b>Tablo 30</b>	Sahadaki Öğretmenlerin Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Birey Boyutu ve Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	87
<b>Tablo 31</b>	Sahadaki Öğretmenlerin Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Grup Boyutu ve Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	88
<b>Tablo 32</b>	Sahadaki Öğretmenlerin Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi İklim Boyutu ve Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	89
<b>Tablo 33</b>	Sahadaki Öğretmenlerin Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Sermaye Boyutu ve Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	90
<b>Tablo 34</b>	Sahadaki Öğretmenlerin Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Öğretim Boyutu ve Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	91
<b>Tablo 35</b>	Sahadaki Öğretmenlerin Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Ölçme Boyutu ve Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	91
<b>Tablo 36</b>	Sahadaki Öğretmenlerin Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Sınıf Dışı Boyutu ve Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	92
<b>Tablo 37</b>	Sahadaki Öğretmenlerin Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Beceri Boyutu ve Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları	93
<b>Tablo 38</b>	Hedeflerin Revize Bloom Taksonomisindeki Sınıflandırılması	96

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Menstrüasyon Döngüsü ve Hormonlarla İlişkisi	10
Şekil 2	Taba – Tyler Modeli	35
Şekil 3	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Tasarımı Araştırma Şeması	38
Şekil 4	Karma Yöntem Araştırması Uygulamasında İzlenen Aşamalar, İşlemler ve Analizler	45
Şekil 5	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Bütünleşik Seçmeli Ders Modeli	97
Şekil 6	Bütünleşik Seçmeli Ders Model Tasarımı Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi I	101
Şekil 7	Bütünleşik Seçmeli Ders Model Tasarımı Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi II	104
Şekil 8	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Kulüplerle Etkileşimli Atölyeler Modeli	105
Şekil 9	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Metaverse Destekli Vakalar Modeli	110
Şekil 10	Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Cinsiyet Duyarlı Akran Öğrenen Olarak Yapay Zeka Etkileşim Modeli	114

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Menstrüasyon, adet görme veya regl olarak da bilinen, kadınlarda ergenlik döneminden menopoza kadar her ay düzenli olarak gerçekleşen vajinal kanamadır. Menstrüasyon, sadece biyolojik bir süreç değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve ekonomik boyutları olan bir olgudur. Çok boyutlu yapısı bu olgunun önemini de arttırmaktadır. Menstrüasyonu ele alan sağlık bilimi, eğitim bilimi, kültür ve ekonomi bilimi birbiriyle ilişkili ve iç içedir. İnsan hayatının önemli dönemlerinden biri olan ergenlik kadınlarda menstrüasyon ile başlamaktadır. Ergenlikle birlikte ortaya çıkan bedensel değişimler, beraberinde psikolojik ve sosyal gelişimi de etkilemektedir. Menstrüel sağlık dediğimiz kavram da sadece hastalık ve sakatlığı değil sosyal, ruhsal ve bedensel tüm olguları kapsamaktadır. Bu anlamda menstrüasyonu bilmek ve farkında olmak sadece sağlık ve biyoloji ile bağdaştırılmamalıdır. Ancak alan yazın taramaları, uygulanan politikalar ve gerçekleştirilen projeler incelendiğinde menstrüasyon olgusunun sağlık ve biyolojik yönüne odaklandığı ortaya çıkmaktadır. Menstrüasyon eğitimi ile ilgili gelişmekte olan ülkelerde çok az çalışma mevcuttur. Gelişmiş ülkelere bakıldığında çocukluk döneminde başlayan ve okul döneminde devam eden cinsel eğitimler ile bu olgunun ortaya çıkardığı komplikasyonlar en aza indirgenmiştir. Türkiye'de ise toplumun genel olarak menstrüasyon hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı bu da utanç, korku ve yanlış anlamaları, menstrüasyonu gizlemeyi veya bu konuda konuşmaktan çekinmeyi, sadece kadın cinsiyetine atfedilen bir durum olmasını beraberinde getirmektedir.

Menstrüasyon, toplumsal cinsiyet rollerinin ve kimliklerin inşa edildiği sosyo-kültürel bir olgudur. Özellikle kız çocuklarının kadınlığa geçiş sürecinde, menstrüasyon olgusuna atfedilen anlamlar ve bu süreçteki toplumsal beklentiler, kültürel ve sosyal yapıların bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu algı erken çocuk evliliklerini de beraberinde getirmektedir. Çaha ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen "Değişen Türkiye'de Kadın" adlı araştırma, Türkiye de 26 ilde 5036 kadınla yapılan görüşmelere dayanmakta ve bulgulara göre, çocuk yaşta evlilik sorunu Türkiye'nin sadece belirli bölgelerinde değil, ülke genelinde yaygın olarak görülmektedir. Araştırma, çocuk gelinlerin

Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde ve farklı sosyoekonomik gruplarında var olduğunu ortaya koymaktadır (Çaha vd., 2014). TÜİK'in 2022 yılında yayınladığı evlenme istatistikleri, Türkiye'de çocuk yaşta evliliklerin önemli bir sorun olduğunu gözler önüne sermektedir. 2021 yılında 16-19 yaş aralığında evlenen erkek çocuk sayısı 6.920 iken, aynı yaş grubundaki kız çocuklarının sayısı 59.661 olarak kaydedilmiştir. Bu rakamlar, Türkiye'de çocuk yaşta evliliklerin yaygın olduğunu ve özellikle kız çocuklarını etkileyen bir sorun olduğunu açıkça göstermektedir. Kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi, onların eğitimlerine devam etmelerini, kişisel gelişimlerini tamamlamalarını ve sağlıklı bir gelecek kurmalarını engellemektedir (Tuik, 2023). Toplumsal cinsiyet normları çerçevesinde, menstrüasyon sıklıkla kız çocuklarının biyolojik ve sosyal olgunlaşmasının, dolayısıyla evliliğe hazır hale geldiklerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ataerkil toplumlarda, menstrüasyon sıklıkla kız çocuklarının evlilik için hazır hale geldiklerinin bir işareti olarak sunulmaktadır. Kız çocuklarının eğitime devam etmesi yerine evlendirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ve kız çocuklarının güçlendirilmesini engelleyen bir faktördür. Erken evliliklerin önlenmesi ve kız çocuklarının güçlendirilmesi için kapsamlı stratejilerin içerisinde toplumun menstrüasyon algısında eğitim yoluyla değiştirilmesi ön planda tutulmalıdır. Menstrüasyonun toplumsal ve kültürel boyutlarına ilişkin eğitimde ve toplumsal bilinçlenmede önemli eksiklikler olduğu ortadadır.

Menstrüasyonun kadın sağlığı üzerindeki etkileri, tıp literatüründe sıklıkla incelenen bir konudur. Menstrüasyon döngüsünü anlamak, menstrüasyonla ilgili sağlık sorunlarının farkında olmak ve sağlıklı yaşam tarzı seçimleri yapmak, kadınların bu dönemde sağlıklı ve rahat bir deneyim yaşamalarına yardımcı olmak adına birçok proje de mevcuttur. Kıbrıs Kadın Sağlığı Araştırma Derneği tarafından “Günümüzde Adet Projesi”, EMpower Vakfı'nın “Regl Hakkında Konuşuyoruz” projesi, One Drop “Adet Hijyeni Günü” projesi, Period Education Project “Dönemi Tanıyalım Eğitim Projesi” gibi sayısız proje vardır. Ancak bu projelerde de önemsenen yine menstrüasyonun biyolojik ve fiziksel kısmıdır. Literatürün ve yapılan çalışmaların menstrüasyonun belli noktalarına değinmesi, menstrüasyon ve eğitim odaklı çalışmaların az olması ve öğretmenlerin bu konuda çalışmalarda yer almaması bir diğer problem durumlarından biridir. Kadınların menstrüasyonu anlamak için öncelikli olarak eğitime ihtiyacı vardır. Menstrüasyonu anlamak, baş etme becerileri geliştirmek, doğru hijyenik koşullara ulaşmak ve uygulamak eğitimle mümkün olabilmektedir. Dünya’da menarş (ilk adet olma) yaşı, ortalama 10-19 yaş

arasında (World Health Organization, 2020), ülkemizde yapılan çalışmalarda ise menarş yaşı 12.8 ile 13,4 arasında değişmektedir (Demir vd., 2000). Ortaokul düzeyi okullara bakıldığında eğitim ve baş etme becerilerinin yanı sıra, hijyenik ürünlere ulaşmak ve kullanmak bile oldukça zordur.

Menstrüasyonun boyutlarından biri eğitim bağlamına bakıldığında ise en önemli problemin okul terkleri, devamsızlıklar ve akademik gerileme olduğu araştırmalar sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmalar, menstrüasyon döneminde yaşanan ağrı, rahatsızlık ve hijyenik ürünlere erişimdeki zorluklar nedeniyle kız öğrencilerin okula devamsızlık oranlarının arttığını göstermektedir (Connolly ve Sommer, 2013). Yine yapılan çalışmalarda bireylerin menstrüel ağrıyı tolere edip okula devam edebildiklerin de bile, depresyon ve menstrüel döngüleriyle ilişkili psikolojik stresler de dahil olmak üzere fiziksel ve zihinsel sağlık sorunları nedeniyle düşük konsantrasyon sonucu düşük performans gösterdiklerini bildirmektedir (Ameade vd., 2018; Chia vd., 2013; Yesuf vd., 2018; Yu vd., 2017). UNESCO'nun 2014 tarihli raporun da her 10 kız öğrenciden birinin regl döneminde okula gitmediğini ortaya koymaktadır (UNESCO, 2014). Avrupa İstatistik Ofisi'nin (EUROSTAT) 2017 yılına ait istatistiklerine bakıldığında, Türkiye'de 18-24 yaş grubundaki gençlerin %36'sı eğitimini yarıda bıraktığını ortaya koymuştur (Eurostat, 2017). Eğitim öğretim alanındaki istatistiklerde, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 2013 tarihli "Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu"na göre, öğrencilerin okulu erken yaşta bırakma oranı 2012 yılında %39,6 iken, bu oran 2017 yılında %32,5'e düşmüştür (MEB ve Unicef, 2013). Bu araştırmaya göre, ortaöğretimde okul terkinin başlıca sebepleri; başarısızlık ve devamsızlık gibi okul kaynaklı nedenler, evlilik ve okul değişikliği gibi kişisel nedenler, ekonomik zorluklar nedeniyle çalışma hayatına girme ve öğrencinin okula karşı olumsuz tutum ve davranışları olarak tespit edilmiştir. Burada yer alan evlilik kavramı ise menstrüasyonun kültürel ve cinsiyet boyutunu dolaylı yoldan da olsa göstermektedir. Tüm bu bulgular okul terki ve devamsızlık sorunun hala ciddi sayılarla devam ettiğini göstermektedir. Okul terki ve devamsızlık nedenleri içerisinde çalışmalarla kanıtlanmış, doğrudan menstrüasyon kaynaklı bir sonuç bulunmama ile birlikte dolaylı olarak (evlilik, genç kızlığa adım) neden gösterebilmektedir. Ancak menstrüasyon olgusunun akademik yaşantıya etkileri kanıtlanmış olup (Connolly ve Sommer, 2013; Krishnaiah vd., 2023) ve çözümü ile ilgili çalışmaların sınırlı olması bu konu hakkındaki problemlerden bir diğerini

ortaya koymaktadır. Menstrüasyonun sebep olduğu komplikasyonları fark edebilmek, önlemini anlayabilmek ve baş etme stratejileri geliştirmek akademik süreçte eğitmeni birebir ilgilendiren bir durumdur.

Shulman (1987), etkili bir öğretim için öğretmenlerin donanımında bulunması gereken yedi bilgi kategorisi tanımlamıştır. Bu kategoriler; genel pedagojik bilgi, öğrenci özellikleri bilgisi, eğitim ortamlarının bilgisi, eğitimsel amaçlar, değerler ve bunların tarihsel-felsefi temelleri, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve öğretim programı bilgisidir. İlk dört kategori, tüm öğretmenler için gerekli olan genel pedagojik yeterlilikleri içerirken; son üç kategori ise öğretmenin uzmanlaştığı alana özgü bilgi türlerini kapsamaktadır (Rowlve vd., 2009). Magnusson ve diğerleri (1999) çalışmalarında öğretmen pedagojisini; öğretime yönelik oryantasyon, öğretim program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrenci bilgisi ve değerlendirme bilgileri olarak güncellemiştir (Magnusson vd., 2006). An ve diğerleri (2004) konu alan bilgisi, öğretim bilgisi, program bilgisi ve öğretmen inançlarını PAB boyutları olarak belirttiği modelinde öğrencilerin düşünme yapılarını öğretim bilgisinin alt boyutu olarak yapılandırılmıştır (An vd., 2004). Nitekim güncel gelişmeler ve çağın gereksinimleri doğrultusunda değişen eğitim hedefleri ve öğretim programlarında da öğretmen yetiştirme programları güncellenmekte ayrıca görev yapmakta olan öğretmenlerin gelişimleri için hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmektedir. 2024'e gelindiğinde "Menstrüasyon Pedagojisi" öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir pedagoji alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin öğrencilere menstrüasyonla ilgili bilgi ve destek sağlamada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Cotropia, 2019). Öğretmen adaylarına yönelik menstrüasyon pedagoji eğitimi, öğretmenlerin bu konuda bilgi ve güvenlerini artırarak, öğrencilerin menstrüasyonu sağlıklı bir biyolojik süreç olarak algılamalarına ve yönetmelerine katkı sağlamaktadır. Bu durum, menstrüasyonla ilgili yaygın yanlış inanışların ve tabu kırılmasına yardımcı olurken, okullarda daha kapsayıcı ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturulmasına ve cinsel sağlık eğitiminin etkinliğinin artmasına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Bireylerin sağlıkları, bedenleri, insani hakları ile ilgili bilinçli kararlar verebilmeleri için nitelikli ve kaliteli menstrüasyon eğitimi sağlayan bir eğitim programının olması gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme fakültelerinde verilen mesleki eğitim, alan eğitimlerinin yanı sıra eğitim sürecinin her alanında ihmal edilen ve sessiz kalınan menstrüasyon olgusunun ele alınarak, menstrüasyon pedagoji eğitmeni yer verilmeli ve eğitimin başlangıç aşaması olan bir

menstrüasyon eğitimi programı geliştirilmelidir. Menstrüasyon pedagoji eğitimi öğretmen adaylarına yönelik menstrüel döngünün tüm boyutlarını ele alan bir eğitim programı tasarımıdır. Öğrencinin güven duyduğu ikincil bilgi odağı olan öğretmenlere bu eğitim ile menstrüasyon pedagoji eğitimi için ilk adım atılmaktadır. Menstrüasyonun sağlık, eğitim, ekonomik fırsatlar, kamusal ve sosyal hayata katılım dahil olmak üzere yaşamın tüm alanlarında önemli etkileri vardır (Hennegan vd., 2019; Winkler ve Roaf, 2015). Çalışmanın sonucunda ortaokul ile başlayan ve lise dönemi boyunca devam eden menstrüasyon döngüsünün biyolojik, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik yönleriyle hakim olarak öğrencilerin akademik sürecini kaliteli, adil ve sürdürülebilir devamını sağlamak ayrıca önemli noktalardandır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Çalışma da öğretmen adaylarına yönelik menstrüasyon pedagojisi eğitim programı tasarlanması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada öğretmen yetiştirme programları ve bu programlarda ihmal edildiği düşünülen menstrüasyon pedagojisine yönelik program tasarısı geliştirmek konu edinmektedir. Öğretmen yetiştirme fakültelerinde verilen mesleki eğitim, alan eğitimlerinin yanı sıra eğitim sürecinin her alanında ihmal edilen ve sessiz kalınan menstrüasyon olgusunun ele alınarak, eğitim fakültelerinde menstrüasyon pedagoji eğitimine başlangıç aşaması olan programın tasarısı geliştirilmektedir. Ayrıca kapsayıcı bir program tasarısı ile öğretmen adaylarının farkındalıklarını oluşturmak ve tüm paydaşlara fayda sağlamak hedeflenmiştir.

## **1.3. Araştırma Soruları**

1. Menstrüasyon pedagoji eğitimi program tasarımında ihtiyaçlar nelerdir?
2. Belirlenen eğitim ihtiyaçlarından hareketle programın hedefleri nelerdir?
3. Program hedeflerini gerçekleştirmek için hangi program tasarımı işe koşulmalıdır?

3.a. Hedeflenen program tasarımı yaklaşımı çerçevesinde, öğrenme alanları, öğrenme durumları ve ölçme değerlendirme çerçevesi nasıl olmalıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Menstrüasyon, her kadının hayatında doğal bir süreç olmasına rağmen, toplum içinde hala tabu ve yanlış bilgilerle dolu bir konu olarak ele alınabilmektedir. Bu durum, genç kızların menstrüasyonu sağlıklı bir şekilde anlamalarını ve yönetmelerini zorlaştırmakta, psikolojik ve sosyal sorunlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin menstrüasyon konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları, öğrencilerin bu süreci daha sağlıklı bir şekilde deneyimlemeleri için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, menstrüasyon pedagoji eğitiminin önemini vurgulayarak, bu alandaki eksikliklerin giderilmesi için gerekli adımların atılmasına katkı sağlamaktır. Öğretmenlerin sahada mens. kaynaklı problemlere müdahale edebilmeleri eğitim ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle henüz öğretmenlik mesleğini eline almamış ve bu becerileri oturtmaya çalışan bireylere menstrüasyon pedagoji eğitimi verilerek, bu olguda deneyim, bilgi ve beceri sahibi olmalarını sağlamak, eksikliklerin önceden önlem alınarak çözümlenmesini sağlayabilecektir. Menstrüasyon döneminde yaşanan fiziksel ve duygusal değişimler, genç kızların sağlığını etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin bu konuda duyarlı olması ve öğrencilerin bu gibi durumlarda akademik sürecinin sağlıklı ilerlemesi için stratejiler geliştirmesi önemlidir. Ayrıca okul ortamında menstrüasyonun doğal bir süreç olarak ele alınması, öğrencilerin sosyal entegrasyonlarına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıkları, toplumsal cinsiyet eşitliğine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı da menstrüasyon pedagoji eğitiminin önemini vurgulayarak, bu alandaki ilk adım olan eğitimin program tasarımını ortaya koymaktır. Oluşturulacak tasarım ortaokul ve lise öğretmen adaylarına menstrüel döngünün tüm boyutlarını ele alan bir eğitim programı tasarımıdır.

Bu çalışma da öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagoji eğitimi için program tasarısı elde edilmiştir. Eğitim ve öğretimin içeriğini, sürecini, değerlendirmesini içeren bir tasarım oluşturulmaktadır. Modeller farklı öğrenme hedeflerini ve farklı bakış açılarını kapsamaktadır. Programda faydalanıcılar aktif öğrencilerdir ve bilgiye doğrudan ve en kolay yoldan ulaşmak hedeflenmektedir. Yapılan ihtiyaç analizi ile algılar belirlenerek araştırma problemine büyük oranda cevap sunulmaya çalışılmaktadır. Bu araştırma, aynı zamanda çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarının yenilikçilik ve problem çözme yeteneklerini değerlendirmek adına büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının

menstrüasyon pedagoji becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının tasarlanmasına ve uygulanmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının ders sürecinde aktif rolde olabilmeleri, derse karşı ilgili olabilmeleri ve kendi öğrenmelerinden sorumlu durumda olmaları ve öğrenci merkezliliğin sağlanabilmesi tasarımların önemli ayrıntılarıdır. Öğretmen eğitiminde konu alanı dışına çıkılarak ihtiyaçlara yönelik farklı disiplin alanlarına değinmesi gerektiği mesajı vurgulanmaktadır. Öğretmen eğitim programlarına müdahale edilmeden destekleyici programların yaygınlaşması ve bu tür programlarla problem teşkil eden durumların çözülebileceği gösterilmektedir. Öğretmen adayları veya öğretmenlerle ilgili menstrüasyon pedagojisi hakkında ampirik bir araştırma bulunmamaktadır. Alan yazında çalışmanın olmaması teoriye yaklaştığımızda menstrüel pedagoji eğitiminin kişilerin yaşam kalitesi, akademik ve profesyonel performansı üzerinde de doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca ülkemizde kürtajın yasaklanması da bu bilginin önemini artırmaktadır. Bu tür bulgular, gençlerin sağlıkları hakkında bilinçli kararlar verebilmeleri için nitelikli ve kaliteli bir eğitim programının, nasıl bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

### **1.5. Araştırmanın Kapsamı**

Bu araştırma Türkiye’de Çanakkale ilinde bulunan; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 15 öğretim elemanı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 341 öğrenci, Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görev yapan 40 ortaokul öğretmenini ve serbest çalışan 2 uzman hekimi kapsamaktadır. Çalışmada öğretmen adayı öğrencilerin eğitim fakültesindeki süreçlerindeki ihmal edilen menstrüasyon hakkındaki bilgileri, bu konudaki öğretmenlik becerileri ve örtük öğrenmeleri dikkate alınmıştır. Eğitim fakültesinde yer alan konu alanları incelenmiş, öğretim elemanları ve öğrenciler ile menstrüasyon hakkındaki ihtiyaçları irdelenmiştir. Zaman sermayesi ve kişisel ilgi alanları da ihtiyaçla birleştirilerek öneri tasarımlar oluşturulmuştur.

## **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Çalışma bir tasarım araştırması olarak yürütülmüştür. Tasarlanan programların uygulaması ve değerlendirmesi gerçekleştirilmemiştir.
- Katılımcılar menstrüasyon pedagoji kavramını ele alırken olgunun daha çok sağlık ve cinsellik boyutuna yönelme eğiliminde olmaları pedagoji boyutunda anlamdırmalarında sınırlılıklar yaşanmıştır.

## **1.7. Araştırmanın Sayılılar**

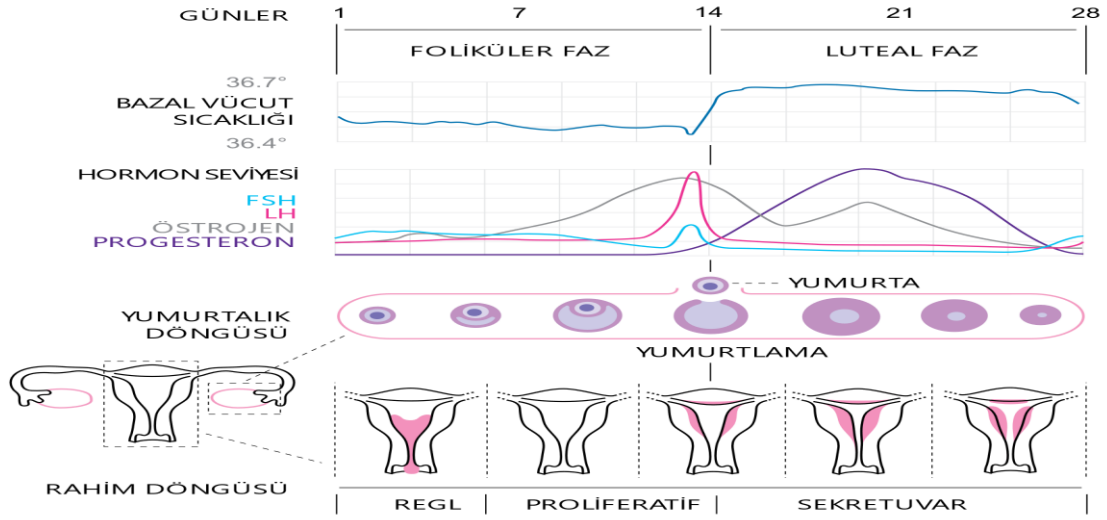
Araştırmaya katılan katılımcıların onamları alınarak, ölçme araçlarına verdikleri cevaplar samimi ve nettir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Menstrüasyon

Menstrüasyon, uterustan kan ve dokunun boşalması ile karakterize edilen ve endometriyal astarın dökülmesini işaretleyen doğal ve periyodik biyolojik bir süreçtir (Yulfitria vd., 2022). Menstrüasyon kanamasıyla ilgili makalelerin çoğu, menstrüasyon kanamasının normal biyolojik süreç olduğunu belirterek başlamaktadır. Bu bilgi doğrudur ancak menstrüasyon kanaması aynı zamanda kişisel ve politik olanı, mahrem ve kamusal olanı, fizyolojik ve sosyo-kültürel olanı birleştirmektedir (Bobel vd., 2020). Menstrüasyon olgusu çalışmaların çoğunda fizyolojik olarak yer almış olsa da toplumlarda birçok alanda etkisi oldukça yüksektir. Dişi üreme sistemi, fizyolojik olarak gebelik ve döllenme için periyodik hazırlık olarak kabul edilebilecek düzenli döngüsel değişiklikler gösterir. Bu olay menstrüasyonun biyolojik ve fizyolojik sürecini göstermektedir. Kadınlarda menstrüasyon döngüsü, yumurtalıklarda gerçekleşen iki aşamalı bir süreçtir ve rahim iç tabakasında da buna paralel değişikliklere yol açmaktadır. Bu aşamalar; foliküler faz ve luteal faz olarak adlandırılır. Foliküler faz, menstrüasyon kanamasının ardından başlar ve yumurtlama (ovulasyon) anına kadar devam eder. Bu süreçte yumurtalıklarda folikül adı verilen yapılar olgunlaşır ve içlerinden biri baskın folikül haline gelerek yumurtayı serbest bırakır. Luteal faz ise yumurtlamayla başlar ve bir sonraki menstrüasyon kanamasına veya gebelik oluşumuna kadar sürer. Bu evrede yumurtlama sonrası kalan folikül yapısı korpus luteum adını alır ve progesteron hormonu salgılayarak gebeliğe hazırlık yapar. Eğer gebelik oluşmazsa korpus luteum yıkılır ve hormon seviyeleri düşerek yeni bir menstrüasyon döngüsünü başlatmaktadır (Yücel, 2015). Bu süreç hormonların, dokuların ve moleküler sinyallerinin karmaşık etkileşimi tarafından yönlendirilmektedir (Smith, 2018).



Şekil 1. Menstrüasyon döngüsü ve hormonlarla ilişkisi

Menstrüasyon kanaması adölesanların %80-90'ında tipik olarak 2 ile 7 gün arasında sürmektedir (Adams Hillard, 2008). Bir döngüde yaklaşık 30 ml kanama olur, kanama 80 ml nin üzerinde olursa anormal olarak karşılanmaktadır (Diaz vd., 2006). Kanamanın süresi, miktarı, ilk kanama yaşı bireyin tüm hayatı boyunca takip etmesi gereken bir durumdur. Menarş, ilk menstrüasyon görme olgusuna denmektedir. Ortalama menarş yaşı toplumlar arasında değişkenlik göstermekle birlikte beslenme alışkanlıkları, coğrafik konum, sosyoekonomik düzey ve çevre şartlarından etkilenmektedir. Menarş genelde 10-16 yaşları arasında gerçekleşmektedir (Davutoğlu vd., 2013). Bu yaş dönemi 2024 yılı eğitim öğretim 4+4+4 eğitim sisteminde 4. sınıf ile başlayarak ortaokul dönemini kapsamaktadır. Topan ve arkadaşlarının 2023 yılında yaptıkları çalışmaya göre Türkiye'de menarş yaşı ortalamasının  $13,3 \pm 1,12$  (10-17) olduğu tespit edilmiştir (Topan vd., 2021). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 10-19 yaş arası ergenlik dönemi olarak kabul etmektedir. Ergenlik dönemi, bireylerin çocuktan yetişkinliğe adım attığı, bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan önemli değişimlerin yaşandığı bir süreçtir. Bu dönemde ikincil cinsiyet özellikleri ortaya çıkmaya başlar, cinsel olgunlaşma tamamlanır ve bireyler kimlik arayışına girerek çevrelerindeki insanlarla özdeşleşmeye çalışırlar. Aynı zamanda, ergenlik dönemi sosyo-ekonomik açıdan da bir geçiş dönemidir ve bireyler bağımsızlıklarını kazanmaya başlarlar. Son yıllarda yapılan araştırmalar, dünya genelinde ve Türkiye'de kız çocuklarında ilk menstrüasyon görme yaşının (menarş) düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Güneş Odabaşı ve Ergür Törel, 2016). Yedidağ ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada 1960'lardan 2024'e İç Anadolu

Bölgesi temel alınarak menarş yaşındaki değişimin 13,31 yıldan, 12,8 yıla düştüğü tespit edilmiştir (Yedidağ Akça ve Özer Koca 2022).

Tablo 1

Adölesanlarda normal menstrüasyon döngüsü

Menarş ortanca yaşı	12.43 yaş
Ortalama döngü süresi (1. jinekolojik yılda)	32 gün
Menstrüasyon döngüsü süresi	21-45 gün
Menstrüasyon kanaması süresi	≤7 gün
Ped /tampon kullanma	3-6 ped-tampon/gün

(Güzel, 2005)

Menarş yaşının önemi bu olguya hazır bulunuşluğu ve baş etme becerilerini etkilemektedir. Menarş yaşının giderek azalması ilkokul çağında gerek öğrencinin gerekse öğretmenin hazır olmasını öngörmektedir. Azalan yaş popölasyonu ilkokul öğretmenlerinin de bu konuda bilgi ve deneyim sahibi olmasını zorunlu kılmaktadır. Yaşın verdiği olgunlaşmaya henüz erişememiş olan öğrencinin menarş sürecinde bu durumla baş etme becerisi için desteği ikincil güven kaynağı öğretmenlerden bekleyebilmektir.

### 2.1.1. Menstrüasyon Bozuklukları

Normal menstrual siklus ortalama 28 günlük periyotlarla olmaktadır ve 4 ila 7 gün sürmektedir. Normal menstrüel kan kaybı ise her siklusta yaklaşık 30 ml kadardır; ancak kabul edilebilir üst sınır 60-80 ml'ye kadar çıkabilir (Bennett ve Gray, 2014). Tüm bu normal değerlerin altında veya üstünde kalan her değer anormal olarak kabul edilmekte ve bozukluk olarak değerlendirilmektedir. Başlıca en sık görülen menstrüasyon bozukluğu ise:

- Amenore: Menstrüasyon kanamasının yokluğu
- Düzensiz Menstrüasyon Döngüsü
- Disfonksiyonel Uterin Kanamaları, normal olmayan rahim kanamalarıdır ve şu şekilde tanımlanabilir:

Kanama süresi: Menstrüasyon kanaması 7 günden daha uzun sürer.

Kanama miktarı: Günlük kullanılan ped sayısı 6'dan fazladır.

Kanama sıklığı: Menstrüasyon dönemleri arasındaki süre 21 günden kısadır. Bu belirtiler, rahimde yapısal bir probleme işaret etmeyip hormonal dengesizlikler veya diğer faktörlerden kaynaklanabilir (Peacock vd., 2012).

- Dismenore; menstrüasyon döneminin ağrılı olması

Premenstrüel sendrom (PMS), menstrüel siklusun luteal fazında (menstrüasyonun ilk gününe kadar herhangi bir günde) ortaya çıkan bir semptomlar topluluğudur.

Tablo 2

Premenstrüel sendrom semptomları

<b>Duygusal Semptomlar</b>	<b>Fiziksel Semptomlar</b>
İntihar eğilimi	Akne
Sinirlilik, Anksiyete	İştahsızlık/İştah artışı
Depresyon, Ağlama krizleri	Ödem, Kilo artışı
Konsantrasyon güçlüğü	İshal/Kabızlık
Hipersomni veya insomni	Abdominal distansiyon
Duygulanımda değişkenlik	Yorgunluk
Cinsel isteksizlik	Baş ağrısı
Letarji	Göğüslerde hassasiyet ve/veya dolgunluk
Günlük aktivitelere karşı ilgi azalması	Pelvik ağrı, Eklem ve kas ağrısı

(Greydanus vd., 2009)

Üreme çağındaki kadınların çoğu, menstrüasyon öncesi dönemde bazı PMS belirtileri yaşamaktadır. Ancak, bu kadınların %3 ila %8'inde, duygusal belirtiler o kadar şiddetlidir ki, "premenstrüel disforik bozukluk" (PMDD) olarak adlandırılan ve Amerikan Psikiyatri Derneği'nin Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM 5) tanımlanan bir rahatsızlığa uygunluk göstermektedir. PMDD, günlük yaşamı olumsuz etkileyen depresyon, anksiyete, aşırı sinirlilik ve ruh hali değişimleri gibi belirtilerle karakterizedir (Koroğlu, 2015). Pakala ve arkadaşlarının 326 kız öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin %18,7'sinin menstrüasyon düzensizliği yaşadığı, %77,9'unun

menstrüasyon öncesi (PMS) semptomları olduğu ve %31,3'ünün karın veya sırt ağrısı/vücutta ağırlık hissi gibi birtakım semptomlara sahip olduğunu saptamıştır (Pakala vd., 2016). Moskova'da üreme sağlığı sorunlarının tespiti amacıyla yapılan araştırma da menarş yaşındaki kız öğrencilerin; %44'ünde pelvik ağrı, %81'inin şiddetli karın ağrısı, %98'nin regl öncesi ve regl sırasında sinirlilik, saldırganlık, kolay ağlama, çabuk yorulma ve baygınlık, %73'nün şişme, kilo alma, karın şişliği, kabızlık, ishal, göğüslerde şişme ve %50'sinin ise baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, kusma, uykusuzluk, koku ve sese karşı artan hassasiyet olduğu tespit edilmiştir (Solovyova, 2023). Menarş yaşı ve menstrüasyonun neden olduğu semptomlar düşünüldüğünde bu sorunları ilkökul veya ortaokul düzeyinde birçok kız öğrencinin yaşadığı ortadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün 3073 kız çocuğu üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre, ilk menstrüasyon kanamasından sonraki menstrüasyon döngülerinin ortalama uzunluğu 34 gündür ve bu döngülerin %38'i 40 günden daha uzun sürmektedir. Bu bulgular ışığında, 21 günden daha kısa aralıklarla gerçekleşen, 7 günden uzun süren veya 80 ml den fazla kan kaybına neden olan menstrüasyon kanamaları normal dışı kabul edilmektedir. Menarş sürecinde sık görülebilen menstrüasyon bozuklukları okul döneminde 4 sınıf ve ortaöğretimin ilk yıllarında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yaşanan problemlerin akademik yaşantıya etkisi yadsınamaz. Daha önceki çalışmalar, geniş bir sosyal ve kültürel grup yelpazesinde okul çağındaki ergenler ve genç kadınlar arasında dismenorenin eğitim devamsızlıklarına neden olduğunu (Ortiz vd., 2009), 12-25 yaş arası genç kadınların konsantre olma, katılma ve sınavlara girme becerilerini azalttığını ve dolayısıyla genel notları olumsuz etkilediğini bildirmiştir (Banikarim vd., 2000). Bu konuda yapılan çalışmaların yetersiz olması bu sorunun yok sayılamayacağını düşündürmemelidir. Ancak çalışmalar bunu kanıtlanmasına rağmen bu konuda önlem yine eğitimcilere düşmektedir. Ergenlik döneminde ciddi jinekolojik rahatsızlıklar çok nadir görülür ancak menstrüasyon sorunları yaygındır. Ağır menstrüasyon kanaması en sık görülen jinekolojik semptomdur ve kadınların sağlığı ve refahı üzerinde önemli etkileri olabilmektedir. Menstrüasyon sorunlarının çoğu hipotalamik, hipofiz, yumurtalık ekseninin olgunlaşmamasından kaynaklansa ve menarştan sonraki ilk birkaç yıl içinde normal olabilese de, organik patoloji her zaman dikkate alınmalıdır (Choi, 2008). Patolojik durumlar acil tedavi gerektirebileceğinden, özellikle ergenlik çağındaki kızlarda menstrüasyon bozukluklarının uygun şekilde yönetilmesi önemlidir (Caufriez, 1985). Birçok çalışma da kız öğrenciler arasında dismenore, premenstrüel sendrom (PMS), menoraji ve düzensiz menstrüasyon dahil menstrüasyon bozukluklarının yüksek prevalansı ortaya koymaktadır

(Alam vd., 2022). Öğrencilerde görülen bu problemin akademik yaşantıya etkisini de burada eğitimciler fark edip, çözüm üretebilirler. Menstrüasyonun en sık görülen komplikasyonu ağrı, eğitim de dahil olmak üzere günlük yaşam aktiviteleri üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Kannan vd., 2015; Schoep vd., 2019). Bireyler menstrual ağrıyı tolere edip okula devam edebildiklerini bile, depresyon ve menstrüel döngüleriyle ilişkili psikolojik stresler de dahil olmak üzere fiziksel ve zihinsel sağlık sorunları nedeniyle düşük konsantrasyon sonucu düşük performans gösterdiklerini bildirmektedir (Ameade vd., 2018; Chia vd., 2013; Yesuf vd., 2018; Yu vd., 2017). Menstrüasyon komplikasyonları kadınların yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilen ve bu döngü sürekli devam ettiğinden dezavantajdır.

### **2.1.2. Menstrüasyon Okuryazarlığı**

Tıp Enstitüsü sağlık okuryazarlığını "bireylerin sağlıkla ilgili temel kararları alma işleme ve anlama kapasitesine sahip olma derecesi" olarak tanımlamaktadır (Nielsen-Bohlman vd., 2004). Menstrüasyon okuryazarlığı literatüre konu olmuş bir kavramdır ancak bu eğitim kaynaklarda tek başına ele alınmamaktadır. İncelenen çalışmalara bakıldığında menstrüasyon eğitiminin, sağlık okuryazarlığı, cinsel eğitim, beden eğitimi, biyoloji alan eğitimi gibi konu alanları içerisinde yer verilmektedir. Bu alandaki eğitim genellikle biyolojik süreçlere odaklanmakta veya bilimsel bir bakış açısı benimsemektedir (DeMaria vd., 2020; Gupta vd., 2018). Menstrüasyon okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ile yaygınlığını arttırmakla birlikte, sağlık okuryazarlığının bir alt dalı olarak da kalmaktadır.

2009 tarihli Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal Konseyi (ECOSOC) Sağlık Okuryazarlığı Bakanlar Deklarasyonu, sağlığın geliştirilmesinde bilgi ve anlayışın güçlü doğasını kabul etmektedir. Bu bildirme de 'sağlık okuryazarlığının önemli sağlık sonuçlarının elde edilmesinde ayırıcı bir faktör olduğunu ve bu bağlamda sağlık okuryazarlığını teşvik etmek için uygun eylem planlarının geliştirilmesi çağrısında bulunduğunu' vurgulayarak sağlık okuryazarlığı için bir yetki sağlamaktadır. Her ne kadar sağlık okuryazarlığı popüleritesi yüksek ele alınan bir konu olsa da menstrüasyon okuryazarlığı bunun içinde kaybolmaktadır.

Menstrüel okuryazarlık, bir kişinin fiziksel ve duygusal yönleri de dahil olmak üzere menstrüel döngü hakkındaki bilgi ve anlayışının yanı sıra menstrüasyonu sağlıklı ve bilinçli bir şekilde yönetme becerisini ifade etmektedir. Bu, olgu biyolojik süreçleri anlamayı, normal varyasyonları ve potansiyel sağlık sorunlarını tanımayı ve menstrüel ürünlerin etkili ve hijyenik bir şekilde nasıl kullanılacağını bilmeyi de kapsamaktadır. Çeşitli çalışmalardan elde edilen araştırmalar, üreme biyolojisi ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda menstrüasyon dönemlerini etkili bir şekilde yönetmek gibi pratik yönleri de kapsayan kapsamlı menstrüasyon eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Curry vd., 2023; Roux vd., 2023; Sánchez López vd., 2023). Menstrüasyon döngüsünü gözleme, yorumlama ve yönetme becerileri belirli bir sağlık okuryazarlığına ihtiyacın olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, menstrüel sağlık okuryazarlığı ilk olarak, menstrüasyonu yönlendiren stres faktörlerini dikkate alarak kişisel sağlığı korumak için ovülasyona atıfta bulunarak ve yaşam evresini, döngü bilgi ve becerilerini uygulama disiplinini, üreme sağlığını ele alarak tanımlamaktadır (Roux vd., 2023). Menstrüel okuryazarlığı, bireylerin menstrüasyonla ilgili deneyimlerini şekillendirmede, yaşam kalitelerini, sağlık sonuçlarını ve akademik performanslarını etkilemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde genç kadınların menstrüel sağlık okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu (Armour vd., 2021; Holmes vd., 2021) ve menstrüel sağlık eğitiminde iyileştirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir (Curry vd., 2023; Li vd., 2020). Çalışmalar menstrüasyon sağlığı okuryazarlığının dünya genelinde çok çeşitli coğrafi, ekonomik veya kültürel faktörlere bağlı olarak düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Holmes vd., 2021). Düşük menstrüel sağlık okuryazarlığı ve ağrı yönetimine ilişkin eğitim eksikliği, gençlerin genellikle optimal olmayan analjezik seçeneklerini ve geleneksel ve halk tedavileri de dahil olmak üzere farmakolojik olmayan ilaçları kullanmalarında önemli bir faktör oluşturabilmektedir (Armour vd., 2019). Düşük sağlık okuryazarlığı seviyeleri, genel olarak daha kötü sağlık durumu, doğru ilaç protokollerine daha az bağlılık ve önleyici sağlık hizmetlerinin daha az kullanılmasıyla ilişkilidir (Nielsen-Bohlman vd., 2004). Alan yazındaki sistematik bir inceleme, ergen kızların %82,6'sının menstrüasyon kanaması konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğunu ve birçoğunun bilgi için annelerine güvendiğini ortaya koymaktadır. Menstrüasyona yönelik olumsuz tutumlar yaygındır ve bu da eğitim programlarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Uzoehi vd., 2023). Menstrüel okuryazarlığı, kapsamlı bir cinsellik eğitimi ve ergenlik eğitimine tam olarak uymaktadır, ancak genellikle yetersiz bir şekilde öğretilmekte, öğretmen eğitimine dahil edilmemektedir ve bu unsurlar genellikle

temel eğitim programının bir parçası olmasına rağmen değerlendirilmemektedir (Hennegan vd., 2021; Marcus vd., 2019). UNICEF tarafından yapılan bir araştırma Güney Asya'da her 3 kız çocuğundan 1'inin regl olmadan önce regl hakkında hiçbir şey bilmediğini ortaya koyarken, İran'daki kızların %48'i ve Hindistan'daki kızların %10'u reglin bir hastalık olduğunu ifade ettiklerini göstermektedir (WaterAid, 2013). Menstrüasyon okuryazarlığı, kız çocuklarının regl hakkında doğru ve eksiksiz bilgiye sahip olmaları, sağlıklı bir şekilde ergenlik dönemini geçirmeleri ve özgüvenli bireyler olarak yetişmeleri için kritik öneme sahiptir.

Menstrüel okuryazarlık özellikle ergenler ve genç yetişkinler olmak üzere çeşitli demografik bilgileri etkileyen önemli bir konudur. Bireysel düzeydeki sonuçları; fiziksel ve duygusal rahatsızlık, yanlış hijyen uygulamaları, stigma ve utanç, eğitim ve iş hayatında aksaklıklar, sağlık sorunlarının gözden kaçırılması, bilinçli karar vermede zorluk şeklinde sıralanabilir. Toplumsal düzeydeki sonuçları ise; cinsiyet eşitsizliğinin devamı, sağlık hizmetlerine erişimde eşitsizlik, ekonomik kayıplar, sürdürülebilir kalkınmanın engellenmesidir. Bu nedenlerle menstrüasyon okuryazarlığını artırmaya yönelik kapsamlı eğitim ve farkındalık programları, bu olumsuz sonuçları azaltmak ve daha sağlıklı ve eşitlikçi bir toplum oluşturmak için önemlidir. Bunu gerçekleştirmeyi amaçlayan birçok ülkede projeler, burslar, programlar, savunuculuk ve politika geliştirme hızla artmaktadır. Özellikle çağımız teknolojik öğrenmeleri menstrüel okuryazarlık konusunda birçok mobil uygulamasının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Share the Dignity- Periodtalk: Çocukların menstrüasyon dönemi hakkında konuşmasını sağlamak ve bu konuyu uzun zamandır çevreleyen tabu ve utancı ortadan kaldırmak için tasarlanmış Avustralya'nın ilk eğitim modülüdür. Beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar menstrüasyon, sanitasyon ve kültürel koşulları kapsayan ders planları sunmaktadır. Ayrıca atölyeler ve video içerikleri, ebeveyn ve öğretmenler için dialog temelli öğrenmeler mevcuttur (Period Talk, 2015).

Girl Now Women Later: 2020 yılında kurulan ve batı Afrika'da bir bölgede kız çocuklarının menstrüasyon dönemini yönetmeyi, okula devamını misyon edinen bir kuruluştur (Girl Now Women Later, 2020).

Menstruation Matters: menstrüasyon dönemlerini ve dismenorenin hafifletilmesini açıklayan bir web sitesidir (Menstruation Matters, 2018).

PPEP Talk: 5-9 yaş öğrenciler için, 2023 araştırmalarına yanıt olarak geliştirilen ve yüz yüze verilen Avustralya'nın tek Regl Eğitim programıdır (PPEP Talk, 2023).

My Vital Cycles: Batı Avustralya'daki tek cinsiyetli bir okulda, Sağlık Teşvik Okulu çerçevesini kullanarak 9. Sınıflarda menstrüel sağlık okuryazarlığını iyileştirmeye yönelik programdır (Roux vd., 2022).

Save the Children: Kız ve erkek çocukların menstrüasyon sağlığı okuryazarlığını geliştirmek, program değerlendirmeleri ve izleme yoluyla öğrenmeye ve müdahalelerini geliştirmeye yönelik bir programdır.

MH Day: İki temel amacı vardır. Birincisi, menstrüasyon sağlığı ve hijyeni etrafındaki tabuları yıkar. Farkındalığı artırır ve MHH etrafındaki olumsuz sosyal normları değiştirir. İkincisi, liderleri küresel, ulusal ve yerel düzeylerde MHH'ye öncelik vermeye ve harekete geçmeye teşvik eder (MH Day, 2014).

Konuşmamız Gerek Derneği: Regl yoksulluğunun regl ürünlerine erişim sıkıntısından çok daha fazlası olduğunu farkındayız. Bu bilinçle üç ana hedefimiz için çalışmaya devam ediyoruz. Türkiye'de menstrüel ürünlerin erişilebilirliğini, kalitesini ve sürdürülebilirliğini artırmak, Türkiye'de regl yoksulluğu ve deneyimleri ile ilgili veri toplama ve içerik oluşturmanın yaygınlaştırılması, Milli Eğitim Programına kapsamlı cinsellik ve regl olma eğitiminin dahil edilmesidir.

Kenya, menstrüasyon ürünleri üzerindeki katma değer vergisini 2004 gibi erken bir tarihte kaldırmıştır ve diğer politikalar 2011'den itibaren bunu izlemektedir. UNESCO, ilköğretimde ergenlikten önce kapsamlı bir cinsellik eğitimi başlatılmasını önermektedir (Nakell, Lufadeju ve UNESCO, 2017). Birçok ülke menstrüasyon problemlerinin farkındadır ve menstrüasyon okuryazarlığı hakkında bilinçlenmekte, bu konuda birçok adım atmaktadır.

## 2.2. Pedagoji

Pedagojinin sözlük anlamı “çocuklara öğretmenin bilimi ve sanatı” olarak ele alınmaktadır. Pedagoji kelimesinin kök anlamına bakıldığında "paidós" (çocuk) ve "gogos" (yönetmek) şeklinde ortaya çıkmıştır. Pedagojinin ilk kullanıldığı alan Atina eğitim sistemidir. Atina da çocukları okula götüren köleler; pedagog, pedagoji olarak adlandırılmaktaydı. Pedagoglar çocuklarla tüm gün birlikte bulunur, onları gözlemler ve gelişim süreçlerini izlerlerdi. Böylece pedagoglar, çocuk gelişimini her yönüyle bilen birer uzmana dönüşmüştür (Ada ve Baysal, 2013). Pedagojinin tarih içinde alan yazında ele alınmasına bakıldığında; 1991 yılında Bilhan, S. yayınladığı kitabında pedagojiyi ‘eğitimde başarıya ulaşmak, yani belirlenen hedeflere varmak için eğitim süreçlerini yönlendirmek, geliştirilen eğitim araçlarının verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak ve bu süreçleri sistematik bir bakış açısıyla ele almak için gerekli olan planlama, strateji ve uygulamaya yönelik düşüncelerdir.’ olarak ele almıştır (Bilhan, 1991). Pedagojiye bilimsel bir karakter kazandıran Herbart “Bir bilim olarak pedagoji, pratik felsefeye ve psikolojiye bağlıdır. İlki eğitimin amacını, ikincisi ise yolunu, araçlarını ve engellerini gösterir” ifadesini kullanmıştır (Herbart, 1923). Bu bağlamda Dilthey 1960 yıllarında "tarihsel okulun bilgi toplamını" kullanarak pedagojiye daha sağlam bir temelde bilimsel bir dayanak kazandırmaktadır (Dilthey, 1940). Pedagoji kısaca bilgi, sınıf yönetimi için gerekli yetkinlikleri ve eğitim-öğretim sürecinde gereken bilgi ve becerileri ifade eder (Shulman, 1987). Shulman (1987), öğretmenin uzmanlık alanlarını farklı kategorilere ayırmıştır. Bunların içinde pedagojiyi iki şekilde ele almaktadır:

1. Pedagojik Alan Bilgisi: Öğretmen, kendi alanıyla ilgili içerik ve pedagoji bilgisine sahip olmalıdır. Bu, öğretmenin konuyla ilgili öğretme stratejilerini ve pedagojik yaklaşımları anlamasını içerir. Pedagojik alan bilgisi, öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmesini, uygun öğretim yöntemlerini seçmesini ve ders içeriğini etkili bir şekilde aktarmasını sağlar.
2. Genel Pedagojik Bilgi: Öğretmen, sınıf yönetimi prensipleri ve stratejileri gibi kendi alanı dışındaki pedagojik bilgiye sahip olmalıdır. Bu, öğretmenin sınıfta disiplini sağlama, öğrenciler arasında etkili iletişim kurma ve öğrenme ortamını olumlu bir şekilde yönetme becerisini içerir.

Frabboni 2006 yılında yayınladığı kitabında pedagoji için: "Pedagoji özerklik arayışı ile disiplinlerarasılık talebi arasında hareket etmiştir ve etmektedir. Başka bir deyişle, pedagoji diğer bilgilerle kesişmeler, bağlantılar ve iç içe geçmelerle işaretlenen bilgi olarak yapılandırılmıştır" ifadesini kullanmıştır (Frabboni, 2006). Etkili pedagoji, programı politikalarını ve öğretmen eğitimi uygulamalarını şekillendiren yapılandırmacı ve sosyokültürel perspektiflerle ilgilenmektedir (Bell, 2005). Pedagoji, çocukların potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olmak ve onları topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmek için önemlidir. Etkili pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir, akademik başarılarını yükseltebilir ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyebilir. Alan yazı çalışmalarında pedagoji kavramının içinde birçok belirsizlik olduğu da dikkat çekmektedir. Buna dikkat çeken Waring, bu netlik eksikliğinin, eğitimcilerin sınıfta etkili öğretim stratejileri uygulama yeteneklerini engelleyebileceğini ifade etmiştir (Chacon Reyes, 2023). Eğitim sadece teknik bir faaliyet değildir, aynı zamanda belirli bir "ideal insan" oluşturmayı amaçlayan belirli sosyal, politik, kültürel, etik, tek kelimeyle ideolojik hedefleri takip etmektedir. Pedagoji eğitimi, çeşitli araştırma makalelerinde de vurgulandığı gibi, eğitim profesyonellerinin bilgi ve becerilerini şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Bir eğitim bilimi olarak pedagojinin tarihsel analizi, eğitimciler için epistemolojik, teorik ve eleştirel eğitimin önemini altını çizerek pedagoji ve felsefe arasındaki derin bağlantıyı vurgulamaktadır (Chacon Reyes, 2023). Mesleki pedagojik eğitim üzerine yapılan araştırmalar, mesleki eğitim alanında modernizasyon ve pratik uygulamalara odaklanarak, orta mesleki eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde sürekli iyileştirme ihtiyacını vurgulamaktadır (Le vd., 2022). Öğrenme meslek edindirme süreciyle de açıklanabilmektedir. Pedagoji eğitimi, eğitim ve öğretim yöntemleriyle ilgili bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlayan bir eğitim programıdır. Bu eğitim programı, eğitimcilerin sınıf ortamında etkili bir şekilde öğretim yapabilmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyebilmeleri ve eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli olan teorik ve pratik bilgileri kapsamaktadır. Pedagoji eğitimi genellikle üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisans, yüksek lisans veya sertifika programları şeklinde sunulur. Eğitim programları, öğretmen adaylarına hem teorik bilgi hem de pratik deneyim kazandırmayı hedefler. Bu sayede öğretmenler, eğitim ortamlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli durumlara hazırlıklı hale gelirler. Pedagoji de öğrenme süreçleri, öğretme yöntemleri, eğitim ortamları, eğitim politikaları temel odak noktalarıdır. Öncelikle toplumsal gelişim, kalite, yenilik, kapsayıcılık, etkililik, başarı, eşitlik için pedagoji eğitimi çok önemlidir.

Helsinki Üniversitesi'nde 200 öğretmen ile yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin aldıkları pedagojik eğitim miktarına göre;

- Pedagojik eğitimin, öğretmenlerin kavramsal değişim/öğrenci odaklı yaklaşım ve öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu,
- Pedagojik eğitim alan öğretmenler, öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma doğru bir geçiş gösterme eğiliminde olduğu,
- Öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin öğretim görevlerini yerine getirme becerilerine ilişkin inançlarının pedagojik eğitim ile güçlendiği,
- Öğretmenlerin pedagojik eğitimin öğretimleri üzerindeki etkisini olumlu olarak değerlendirdiklerini göstermektedir (Postareff vd., 2007).

Sonuç olarak pedagoji, çeşitli eğitim teorilerini, uygulamalarını ve sosyal hedefleri entegre eden çok yönlü bir öğretim ve öğrenme anlayışını ortaya koymaktadır. Eğitim fakültesi için mesleki pedagoji kavramı da söylenebilir. Mesleki pedagoji alanında çalışan öğretmenler (üniversite öğretim elemanları) öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda onların kariyer planlamalarına ve iş hayatına hazırlıklarına da rehberlik ederler.

### **2.2.1. Menstrüasyon Pedagojisi**

Menstrüasyon pedagojisi hakkındaki bilgilerin sınırlı ve öznel olduğu kabul edilmelidir. Alan yazında karşımıza çıkmasına rağmen en çok yurtdışı kaynaklarda rastlanmaktadır. Türkiye de menstrüasyon pedagojisi, son yıllarda artan bir ilgi görse de hala yaygın ve kapsamlı bir şekilde kullanılmamaktadır. Bu durum, regl olmanın toplumda tabu olarak görülmesi, mahremiyet, kültür, dini inançlar, cinsiyet eşitsizliği, eğitim sistemindeki eksiklikler ve regl yoksulluğu gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır. Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde, menstrüasyonu ele alan kaynaklar olgunun biyolojik, fizyolojik ve sağlık alanlarına odaklanmaktadır. Biyolojik bir yaklaşım uygulamak, öğretmenlerin menstrüasyon gerçeğini kapsayan dağınıklığı, nüansları, rahatsızlığı ve bireyselliği keşfetmek yerine vücudun işlevsel yönlerine odaklanmalarını sağlamaktadır. Menstrüasyon, üremenin ayrılmaz bir parçası olduğu için, aynı zamanda cinsiyetin de ayrılmaz bir parçası olduğu anlamına gelir. Aynı zamanda genital organlarla da bağlantılıdır. Menstrüasyonun

biyolojik yönlerine odaklanması, aslında son derece bedensel bir deneyim olan menstrüasyona klinik, gayri resmi ve bedensiz bir bakış açısı sağlamaktadır (Curry vd., 2023). Menstrüasyonu anlamak ve kadınların bu dönemde ihtiyaç duydukları desteği sağlamak için, bedensel deneyimleri merkeze alan bütüncül bir yaklaşım benimsemek gerekir. Menstrüasyon pedagojisi hem öğrencileri hem de eğitimcileri etkileyen, öğretmen bağlamıyla kesişen eğitimin kritik bir yönüdür. Öğretmenler, doğru bilgi ve anlayışla öğrencilerin regl dönemiyle ilgili kaygı ve korkularını azaltabilir, sağlıklı alışkanlıklar geliştirmelerine yardımcı olabilir ve toplumsal cinsiyet eşitliğine katkıda bulunabilirler. Bu da öğretmenin pedagojik eğitim yönünü etkili olarak yansıtmasını sağlamaktadır. Menstrüasyon pedagojisi, menstrüasyon temelli fırsatlar ve engelleri dikkate alarak öğretimini yönetebilme, eğitim ortamında öğrencilerin menstrüasyon döngüleriyle ilgili ihtiyaç ve zorluklarını anlamayı ve bu ihtiyaçları karşılayarak eğitim süreçlerini daha etkili ve kapsayıcı hale getirmeyi ifade etmektedir. Bu yaklaşım, özellikle kız öğrencilerin eğitimde karşılaştığı menstrüasyon kaynaklı zorlukları hafifletmeyi ve onların akademik başarılarını desteklemeyi sağlamaktadır. Bu nedenlerle, öğretmen adaylarının bu konuda doğru bilgiye sahip olması, bunun bir dezavantaj olabileceği farkındalığına sahip olması ve öğrenciler arasında destekleyici bir ortam oluşturması önemlidir. Böylece, kız öğrencilerin regl dönemlerini daha kaliteli bir şekilde geçirmelerini ve eğitimlerine daha etkin bir şekilde odaklanmalarını sağlanabilir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilere menstrüasyonla ilgili bilgi ve destek sağlamada hayati bir rol oynadığını göstermiştir (Cotropia 2019; Kirk ve Sommer 2006). Curry çalışmasında gençlerin sağlıkları ve refahları hakkında bilinçli kararlar verebilecek bilgi ve sağlık okuryazarlığı becerilerine sahip olmalarını sağlamak için kaliteli sağlık eğitimi sağlayan bir milli eğitim programının hayati önem taşıdığına işaret etmektedir (Curry vd., 2023). Yapılan çalışmalar incelendiğinde ergenlik çağındaki kızların sahip olduğu menstrüel bilgilerin kaynağı öncelikle anneler, televizyon, arkadaşlar, öğretmenler olarak ortaya çıkmaktadır (Dasgupta ve Sarkar, 2008; Ghattargi ve Deo, 2005; Singh, 2006).

Menstrüasyon pedagojisine odaklanan eğitim programları, menstrüasyon sağlığı sorunlarının ele alınması ve bireylerin güçlendirilmesi açısından çok önemlidir. Araştırmalar menstrüasyon fizyolojisi, hijyen uygulamaları ve ilgili sağlık davranışlarına ilişkin anlayışın geliştirilmesinde eğitimin önemini vurgulamaktadır (Ismaningsih vd., 2019; López García ve Pena Lima, 2020; Simmer-Brown, 2013). Menstrüasyon pedagojisi alan öğretmen

adayının, bu tür vakalarda farkındalığı ve yaklaşımı daha kaliteli olacaktır. İngiltere (%48), İskoçya (%24), Galler (%22) ve Kuzey İrlanda'daki (%6) okul eğitiminin tüm aşamalarından 789 (%91'i kadın) çevrimiçi bir anket yapılmıştır. Anket, okullarda menstrüel eğitim, öğretmenlerin menstrüel döngü hakkındaki bilgi ve güvenleri, öğretmenlere sağlanan destek, okulda menstrüel ürünlerin sağlanması ve menstrüel döngünün okuldaki gençler üzerindeki algılanan etkisi hakkında bilgi toplamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin %80'i menstrüel eğitimin iyileştirilmesi için eğitim almanın faydalı olacağını ifade etmişlerdir (Brown vd., 2022). Başka bir 5007 genç Avustralyalı kadının katıldığı anket çalışmasında, öğretmenler tarafından benimsenen eğitim yaklaşımlarındaki eksikliklerin, düşük menstrüasyon sağlığı okuryazarlığı eğitiminin, bazı bireyler için uzun vadeli olumsuz sağlık sorunlarına yol açtığı ortaya konmuştur (Curry vd., 2023). Öğretmenlerin ergenlik eğitimi verme ve menstrüasyon hijyeni yönetimi konusunda eğitilmesi gibi müdahalelerin uygulanması, öğrenciler arasında menstrüasyon dönemi bilgisini ve yönetimini önemli ölçüde iyileştirebilir ve potansiyel olarak menstrüasyon ile ilgili okul devamsızlıklarını azaltabilmektedir (Kansiime vd., 2022). Yabancı ülkelerdeki pedagoji eğitimleri incelendiğinde menstrüasyon pedagojisinin cinsellik eğitimi ya da biyoloji eğitimi altında verildiği ortaya çıkmaktadır. Ancak araştırmalar, kızların menarşa hazırlanmasında örgün eğitimin yetersizliğini vurgulamakta ve öğretmen yetiştirme programlarında cinsellik eğitimi yaklaşımlarının yeniden değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Dickson ve Ruth Wood, 1995). Mens kaynaklı oluşan sorunlarda akademik süreci yönetebilmeleri için meslekleri ile ilgili birçok alanda aldıkları pedagoji eğitimine mens pedagojisini de eklemek önemli bir adım olacaktır.

Öğretmenler, öğrencilerin menstrüasyon algılarını şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır; bulgular, öğretmenlerin okuldaki menstrüasyon deneyimlerini genellikle olumsuz ve öğrenmeyi zorlaştıran olarak algıladıklarını, eğitim ortamlarında menstrüasyona yönelik daha olumlu ve destekleyici yaklaşımlara olan ihtiyacı göstermektedir (Huseth-Zosel ve Secor-Turner, 2022). Bu kadar ihtiyaç varken öğretmenlerle yapılan araştırmalarda onların menstrüasyon pedagojisine bakış açısı değişmektedir. Duffy ve arkadaşlarının tespit ettiği gibi, özellikle ilköğretimde öğretmenler, menstrüasyon da dahil olmak üzere "hassas" konuları öğretme konusunda kendilerine çok az güven duymaktadır (A. Smith vd., 2013). Ergenler arasında işlevsel, etkileşimli ve kritik menstrüasyon sağlığı okuryazarlığında öğretmenlerin bazı durumlarda menstrüasyonu sorunlu bir konu olarak kurguladığını ve gizlenmesi gereken utanç verici bir yük olarak konumlandığını

göstermektedir (Agnew ve Gunn, 2019; DeMaria vd., 2020). Zaman sermayesi, kültür, dini inançlar, cinsiyet rolleri, politikalar, ideolojiler, kaynak yetersizliği, bilgi eksikliği gibi birçok faktör menstrüasyon pedagojisi eğitimi önündeki engeli açıklamaktadır. Lopez ve arkadaşının çalıştığı feminist bir eylem projesinde menstrüasyon eğitimi kavramı, bilimsel, ruhsal ve sağlıkla ilgili argümanları feminist bir bakış açısıyla harmanlayarak menstrüasyon eğitiminin kolektif ve deneysel doğasını vurgulamaktadır. Menstrüasyonla ilgili eğitim, müdahaleler ve destek sağlayarak bireyler öz farkındalık, öz bakım uygulamaları ve bedenlerine ilişkin daha derin bir anlayış geliştirerek bireysel ve kolektif güçlenmeyi sağlamaktadır (López García ve Pena Lima, 2020). Eğitimcilerin menstrüasyon konusundaki özgüvenini ve uzmanlığını artırmak ve eğitime sağlık, sosyal ve duygusal boyutlarla ilgili hususları dahil etmek için menstrüasyon döngüsü alanının ötesine genişletmek önem arz etmektedir. Kanıtlar, eğitimlerin genç ergenler (10-14 yaş) üzerinde yoğunlaşması gerektiğini göstermektedir; çünkü erken müdahaleler cinsiyete dayalı şiddeti, ergen hamileliğini, erken evliliği ve okulu bırakma sonuçlarını iyileştirmektedir (Chvera-Mouli vd., 2013; Igras vd., 2014). Gelecekteki araştırmalar, genç kadınların eğitim fırsatlarını ve gelecekteki yaşam şanslarını optimize edebilmeleri için menstrüasyonun her türlü etkisini azaltmak amacıyla mens yönetimini iyileştirme stratejilerine odaklanmalıdır.

Menstrüasyon pedagojisi etkileyen değişkenlerden bir tanesi de dindir. Din, farklı kültürlerde ve dinlerde menstrüasyonla ilgili farklı inançlar ve uygulamalar vardır. Bu inançlar, menstrüasyonun nasıl algılandığını, konuşulduğunu ve yönetildiğini etkileyebilmektedir. Menstrüasyon pedagojisinin kültürel ve dini hassasiyetleri dikkate alması önemlidir. Birçok dinde, menstrüasyon dönemi kadının "ritüel açıdan saf olmayan" bir durumda olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu inanış, kadının uzaklaştırılmasına, kutsal mekanlara girmesinin yasaklanmasına veya belirli nesnelere dokunmasının engellenmesine yol açabilmektedir. Örneğin, bazı İslam mezheplerinde menstrüasyon üyeli kadınların namaz kılmaması, oruç tutmaması veya Kuran'a dokunmaması gerektiği düşünülür. Benzer şekilde, bazı Hindu geleneklerinde menstrüasyonlu kadınların tapınaklara girmesi veya dini törenlere katılması yasaktır. Bazı dinlerde, menstrüasyonu kadınların ibadetlerini ertelemesi veya farklı şekillerde yerine getirmesi beklenirken, bazı dinlerde ise menstrüasyonun ibadete herhangi bir engeli yoktur. Bazı kültürlerde, menstrüasyon dönemi kadınlara özgü ritüeller ve geçiş dönemleri ile ilişkilendirilmektedir. Örneğin, bazı yerli topluluklarda genç kızların ilk menstrüasyonu, kadınlığa geçişin bir sembolü olarak

kutlanır ve özel törenler düzenlenir. Birçok dinde, menstrüasyon döneminde cinsel ilişkiye girmek yasaktır. Bu yasakların kökeninde, hijyen, sağlık veya dini inançlar gibi farklı sebepler vardır. Menstrüasyon dönemi, bazı kültürlerde kadınların mahremiyetine daha fazla önem verilmesi gereken bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde kadınlara özel alanlar sağlanması veya belirli sosyal etkileşimlerden kaçınılması gibi uygulamalar görülmektedir. Menstrüasyon ve din ilişkisi, kadınların sağlık ve refahını, eğitim ve sosyal statüsünü etkileyebilecek önemli bir konudur. Menstrüasyon pedagojisi, farklı dini ve kültürel perspektifleri dikkate alarak, kadınların menstrüasyon hakkında doğru bilgiye erişimini sağlamak, sağlıklı ve bilinçli seçimler yapmalarına yardımcı olmalı ve bu doğal süreci utanç veya korku duymadan yaşamalarını desteklemelidir.

### **2.2.2. Menstrüasyon ve Kültür**

Menstrüasyon, kadınların üreme çağında yaşadığı doğal bir biyolojik süreç olmasına rağmen, dünya genelinde farklı kültürlerde çeşitli şekillerde algılanır ve deneyimlenmektedir. Bu algı ve deneyimler, toplumsal cinsiyet rolleri, dini inançlar, gelenekler ve mevcut sağlık bilgisi gibi birçok faktörden etkilenir. Howie ve Shail, menstrüasyon hakkındaki kültürel mitlerin ve tıbbi uygulamaların, tarih boyunca toplumların bu biyolojik sürece bakışını nasıl etkilediğini incelemiştir (Howie ve Shail, 2005). İsim olarak adlandırılmasına bile birçok duygu yüklenen menstrüasyon regl, menstrüasyon, aybaşı, ayhali, kızıl günler, tatil, ziyaret, kanlı Mary gibi birçok sayamayacağımız isimlendirmeler ile karşımıza çıkmaktadır. Algıya göre birçok isim takmak menstrüasyonun kültürde normal, biyolojik bir süreç olmadığını da göstermektedir. Türkiye'deki ataerkil yapının ve kadın bedeni üzerinde toplumsal bir kontrol mekanizması olması, menstrüasyonun regl, "namus", "ayıp", "günah" gibi kavramlar kullanılarak gizlenmesi, utanılması gereken bir durum olarak görülmesi kadınların bedenlerini ve doğal süreçlerini özgürce yaşamasını engellemektedir. Burrows ve Johnson'ın 2005 yılında Birleşik Krallık'ta genç kadınlarla gerçekleştirdiği odak grup çalışması, kadınların menstrüasyon dönemine ilişkin genel olarak olumsuz düşüncelere sahip olduğunu ve bu konuyu utanç verici bulduklarını göstermektedir. Çalışmaya katılan kadınlar, regl döneminin toplum içinde ve hatta özel hayatlarında bile konuşulmaması gereken bir konu olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, toplumda menstrüasyon görmeye yönelik yaygın bir damgalanma ve tabu olduğunu ortaya koymaktadır (Burrows ve Johnson, 2005). Ergeç ve

arkadaşları tarafından Kadın Dayanışma Merkezinde kayıtlı 397 kadınla (geçici koruma altındaki yabancı uyruklu kadınlar ve T.C. vatandaşları) yapılan bir araştırma, kadınların menstrüasyon görme konusunda sessiz kalmaya zorlandıklarını ve bu durumu içselleştirdiklerini göstermektedir. Araştırmaya göre, kadınlar regl olmayı “kirli” veya “kötü” bir şey olarak görüyor ve bu konuyu konuşmamak için hem kendilerine hem de birbirlerine baskı yapmaktadırlar. Bu durum, kadınların regl deneyimlerini olumsuz yönde etkileyen toplumsal baskı ve tabuların varlığına işaret etmektedir (Ergeç vd., 2023). Aynı bağlamda Carol Gilligan, “kadınlar konuşurlarsa başkalarının onları kınayacağından, suçlayacağından, inciteceğinden, dinlemeyeceğinden veya anlamayacağından korktukları için kendi seslerinden vazgeçtiklerini söylemektedir” cümlesini kurarken sessizliğin öğrenilmişlerini ortaya koymaktadır (Gilligan, 2017). Menstrüasyon, tüm kadınları etkileyen doğal bir süreçtir. Ancak bazı kültürlerde, bu biyolojik olay, kadınların toplumsal rollerini ve davranışlarını belirleyen kültürel normlar tarafından gölgelenir. Bu normlar, kadınları regl dönemlerinde izole etmeye, kısıtlamalara tabi tutmaya ve utanç duygusu yaşatmaya yöneliktir (Vargün, 2021). Dünya Sağlık Örgütü’nün 1983 yılında on ülkede yaptığı bir araştırma, menstrüasyon algılarında önemli farklılıklar ortaya koymakta ve kadınların menstrüasyon sırasındaki deneyimlerini ve davranışlarını etkileyen kültürel inançlar, menstrüasyon kanının ‘kirli’ ve ‘doğal’ olarak algılanmasındaki farklı bakış açılarını göstermektedir (Snowden vd., 1983). Menstrüasyonun kültürel çerçevesi aynı zamanda cinsiyet, sağlık ve sosyal adalet konularıyla da kesişir ve toplumsal yanlış anlamaların damgalamayı nasıl sürdürülebileceğini ve uygun menstrüasyon hijyeni kaynaklarına erişimi nasıl engelleyebileceğini ortaya koymaktadır (Clancy, 2023). Menstrüasyon, kadınların cinsel sağlık ve üreme haklarıyla da yakından ilişkilidir. Menstrüasyon hakkında doğru bilgiye sahip olmak, kadınların kendi bedenlerini anlamalarını, sağlıklı seçimler yapmalarını ve üreme sağlıklarını korumalarını sağlar. Menstrüasyon, toplumsal eşitsizlikleri derinleştirebilir. Yoksulluk, eğitimsizlik, ayrımcılık gibi faktörler, kadınların menstrüasyon hijyeni kaynaklarına ve sağlık hizmetlerine erişimini engelleyebilir. Bu durum, kadınların sağlık ve refahını olumsuz etkiler ve toplumsal eşitsizlikleri artırır.

Eski çağlardan 2024’e ulaşan efsanelerde ve mitolojik öykülerde, menstrüasyon kanı farklı şekillerde tasvir edilmiştir. Bazı kültürlerde kutsal kabul edilirken, bazılarında tanrıların bir hediyesi veya bir laneti olarak görülmüştür. Ancak ortak nokta, menstrüasyon kanının neredeyse her zaman mistik bir güce sahip olduğuna inanmasıdır. Bu inanış

nedeniyle, menstrüasyon gören kadınlar genellikle toplumdan tecrit edilmiş, özel alanlara ayrılmış veya ritüel uygulamalara tabi tutulmuşlardır. Menstrüasyon kanının doğurganlıkla, yaşam döngüsüyle ve doğüstü güçlerle ilişkilendirilmesi, bu konunun tarih boyunca farklı toplumlarda çeşitli yorumlara ve uygulamalara yol açmıştır (Tan vd., 2017). Bazı kültürlerde menstrüasyon kanı kutsal kabul edilir ve doğurganlık, yaşam ve yenilenme ile ilişkilendirilir. Bu inanışta, menstrüasyon kanı bereketin ve bolluk sembolü olarak görülür ve ritüellerde kullanılabilir. Bazı yaratılış mitlerinde menstrüasyon kanı, kadınların ilk günahının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Menstrüasyonla ilgili efsanevi hikayeler, menstrüasyon kanına ve menstrüasyon kadınlara yüklenen anlamları ve toplumsal uygulamaları şekillendirir. İngilizce "menstrüasyon" kelimesi Latince "mensis" kelimesinden, yani aydan türemiştir. ABD'de "menstrüasyon dönemi" gibi çeşitli deyimlerle bilinmesine rağmen, "lanet" gibi daha aşağılayıcı isimleri vardır. Başka yerlerde, "ay yıkamak" (Sierra Leone) ve "düzenli aylık oluşum" (Tayvan) gibi isimleri vardır. Tıpkı menstrüasyonun küresel olarak çeşitli çağrışımlara sahip birçok isme sahip olması gibi, kadınların üreme sağlığıyla ilişkisi de uzay ve zamana göre değişir. Gerçekten de menstrüasyon ve yokluğu belirsizliğiyle karakterize edilebilir. Doğurganlığın bir işareti ve yenilenme ve gelecekte çocuk sahibi olma kaynağı olarak veya kirletici ve kontrol edilemeyen kan kaybı olarak ortaya çıkmaktadır. Alternatif olarak, menstrüasyonun olmaması olan amenore, gebe kalma yetersizliği veya gebe kalmanın sonucu olarak düşünülmektedir. İngiliz ve Amerikan kültüründe menstrüasyon görme genellikle görünmez ve damgalanmaktadır, tarihsel olarak saf olmayan olarak görülmekte, cinsiyet hiyerarşilerini güçlendirmekte ve kadınların kamusal yaşamdaki rollerini sınırlamaktadır (Kasenko, 2019). Kültürel inançlar, normalliğini ve bu fizyolojik süreç sırasında hijyenin önemini destekleyen bilimsel kanıtlara rağmen, menstrüasyonu kirlilikle ilişkilendirir ve günlük yaşamda kısıtlamalara yol açmaktadır. Bu nedenle menstrüasyon döneminin toplumsal, ekonomik ve kültürel boyutlarını ne kadar derinlemesine kavarsak, bu konuyla ilgili yanıtız kalan sorulara çözüm bulma şansımız da o kadar artar. Başka bir deyişle, regl olgusunu sadece biyolojik bir süreç olarak değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşimleriyle birlikte ele aldığımızda, bu alvea karşılaştığımız sorunlara daha kapsamlı ve etkili çözümler üretebiliriz.

### 2.3. Menstrüasyon Pedagojisi Kapsamında Öğretmen Niteliği

Çalışmamız da öğretmen adaylarının, menstrüasyonu kapsamlı bir şekilde ele alabilecek bilgi ve becerilerle donatılmasını hedefleyen bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu, öğretmenlerin sadece biyolojik süreci öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda menstrüasyonla ilgili sosyal, kültürel ve duygusal boyutları da anlayabilecekleri ve öğrencilerine aktarabilecekleri anlamına gelmektedir. Alan yazı taramalarında kadınların menarş öncesi edinilen bilgi kaynağının çoğunlukla anne, arkadaş, öğretmen olduğunu ifade etmektedirler. Bu bilgiler ise daha çok deneyimleri aktarma, hijyen kurallarını öğretme şeklindedir. Bu konuda daha nitelikli, kapsayıcı bilgi aktarım programına ihtiyaç vardır. Saha da özellikle doğru bilgi, kullanılabilir bilgi ve sürdürülebilir bilginin önemi büyüktür. Bu konuda ortaokul menarşın başladığı dönemdir ve burada nitelikli bir menstrüasyon pedagojisi eğitim programı ile hem algıyı hem de olgunun sürecini iyileştirmek mümkündür. Yine araştırma bulguları, gençlerin menstrüel semptomları için genellikle tıbbi tavsiye almadıklarını, bunun yerine sanal bilgilere güvendiklerini ve kendi kendine ağrı kesici ilaçlara başvurduklarını göstermektedir (Curry vd., 2023). Kenya'da verilen eğitimler menstrüasyon gören kadınların özgüvenleri konusunda birçok sorunla karşılaştıkları için kadınların yaşam becerilerini koruma ve geliştirmeye odaklanmıştır (Olson vd., 2022). Türkiye de de bu benzeri eğitimlerin artması, tabuların yıkılması ve sessizliğin bozularak normalleştirme sürecinin başlaması gerekmektedir. Ayrıca toplumda menstrüasyon olgusunun gerçek fizyolojik sürecini doğru aktarabilme sürecini başlatmak ve menstrüasyon algısında var olan negatif düşünceleri ortadan kaldırmak, bu süreçte yaşanan akademik zorluklarla gerek tek başına gerekse öğretmenler iş birliği ile baş edebilmek önem arz etmektedir. Menarş yaşının verdiği hormonal tepkiler ve biyolojik durumlar bu süreçte yer alan herkes için zor olmaktadır. Ortaokulda ilk kez karşılaşılan bu durum öğrenci de psikolojik olarak kaygı, stres, anksiyeteye; biyolojik olarak ağrı, kramp, bulantıya; sosyolojik olarak da izolasyon, geri çekilme, sessizlik, ilişkide azalma gibi durumlara neden olmaktadır. Biyolojik saatinin çoğunu okulda geçiren bir öğrenci için bunları aynı anda yaşamak ve baş etmek oldukça zor olabilmektedir. Bu tür bulgular, gençlerin sağlıkları hakkında bilinçli kararlar verebilmeleri için nitelikli ve kaliteli sağlık eğitimi sağlayan bir eğitim programının, nasıl bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Menstrüasyon eğitim tasarımı öğretmenlere, öğrencinin içinde bulunduğu durumu doğru anlatmak ve bir danışman rolüyle öğrenciye baş edebilme becerileri konusunda yol göstermektir. Çalışmalar öğretmenlerin bazı durumlarda

menstrüasyonu sorunlu bir konu olarak kurguladığını ve gizlenmesi gereken utanç verici bir yük olarak konumlandığını göstermektedir (Agnew ve Gunn, 2019; Gupta vd., 2018). Öğretmenlerin menstrüasyon konusunda kendilerini daha bilgili ve güvenli hissetmeleri, öğrencilerin menstrüasyonu sağlıklı bir süreç olarak anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olmaları, menstrüasyonla ilgili mitleri ve tabuları ortadan kaldırmaya katkı, okullarda daha kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratılmasına destek ve cinsel sağlık eğitiminin etkinliğini artırmak menstrüasyon pedagoji eğitiminin öğretmen adaylarına verilmesindeki önemli avantajlardır. Küresel ölçekte yapılan araştırmalar, 2030 yılına kadar dünya genelinde öğretmen ihtiyacının önemli ölçüde artacağını öngörüyor. Tahminlere göre, bu tarihe kadar 68 milyondan fazla yeni öğretmenin saha da olacağı ve toplam öğretmen sayısı 150 milyona ulaşacak. Bu durum, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarının gelecek yıllarda daha da önem kazanacağını göstermektedir (Kim vd., 2019). Toplumun önemli bir kısmını oluşturan öğretmenler, eğitim sisteminin başarısında kilit rol oynamaktadır. Eğitim kalitesi, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine, bilgi birikimine, pedagojik becerilerine ve mesleki motivasyonlarına bağlıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yatırım yapmak, eğitim sisteminin genel kalitesini yükseltmenin en etkili yollarından biridir (Tsui ve Cheng, 1999). Öğretmenlik mesleğinin toplumun ve kültürün devamı için oynadığı rol, onu diğer meslekler içinde alternatifsiz kılmaktadır. Hizmet öncesi eğitim ise öğretmen kimlik oluşumunun ve öğretmen olma sürecinin en temel basamağıdır. Hizmet öncesi eğitim; öğretmen adaylarının kendilerini toplumun bir parçası olarak hissetmelerini ve öğretmenlik rolleriyle özdeşleşmelerine imkân sağlar (Zhao ve Zhang, 2017). Öğretmen adaylarının henüz mesleğe adım atmadan güçlü mesleki kimlik geliştirmeleri, hizmet öncesi eğitimle mümkündür. Bu eğitimler konu alanı dışında da kapsayıcı nitelikte olmalıdır. Toplumda var olan olguların farkında olmak, sınıf ortamının dışındaki okul iklimini, toplum kültürünü benimsemek mesleğin getirdiklerindedir. YÖK'ün öğretmen yetiştirme programı incelendiğinde konu alanı dışında yer alan menstrüasyon eğitimi konusunda herhangi bir eğitim bulunmamaktadır. Ayrıca Yüksek Öğretim Kurumunun fakültelere bıraktığı seçmeli ders havuzlarında da bununla ilgili bir eğitimin var olmadığı görülmektedir. Öğretmen mesleğine bakıldığında sadece eğiticilik, bilgi yayıcılık rolleri değil danışmanlık, rehberlik, kolaylaştırıcılık rolleri de vardır. Orta ve düşük gelirli ülkelerde yapılan çalışmalarda, kız çocuklarının okulda regl dönemini yönetemediklerini ortaya koymaktadır (Hennegan vd., 2019; Sommer ve Sahin, 2013). UNESCO kapsamlı cinsellik ve sağlık eğitiminin ergenlikten önce başlamasını

savunmaktadır. Ancak öğretmenler bu bilgileri öğrencilere aktarma konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Chvera-Mouli ve Patel, 2017). Bu amaçla çalışma Türkiye'de menstrüel eğitim boşluğunu gidererek, öğretmen adayları için bu eğitimin program tasarımını oluşturarak, hizmet öncesi uygulama ile öğrencilere bu fırsatı sağlayacaktır.

### **2.3.1. Eğitim Öğretim Sistemi ve Menstrüasyon Bağlamı**

Menstrüasyon, hormonların etkisi ile başlayan biyo-psiko-sosyal bir süreçtir. Türkiye'de ve yabancı araştırmalarda, menstrüel eğitimin, sosyal ve duygusal boyutları yerine daha çok biyolojik boyutuna odaklandığı ortaya çıkmaktadır (Roux vd., 2019). Türkiye de menstrüasyon konulu araştırmalar bu sürecin en çok sağlık ve biyolojik yönünü ele almaktadır. Menstrüasyon ile okul sürecini inceleyen kaynak çok azdır. Türkiye de yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenler ve menstrüasyon konusunu ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalara baktığımızda menstrüasyon eğitiminin eksikliği; sağlık, saygınlık, psikososyal refah, istihdam ve topluma katılıma kadar uzanan (Mason vd., 2013; Phillips-Howard vd., 2016), ihmal edilmiş önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır (Hennegan vd., 2017). Literatürdeki çalışmaların çoğu menstrüasyonun okul devamsızlığı, konsantrasyon ve akademik performans ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Krishnaiah ve arkadaşlarının araştırmasında menstrüasyon, ergen kızların okula devamını ve genel refahını önemli ölçüde etkilediğini ve menstrüasyon sırasında ağrı, rahatsızlık, utanç, sızıntı korkusu ve ekonomik yoksulluk nedeniyle uygun materyallerin bulunmaması gibi faktörler sonucu okula devamsızlık oranlarının yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Krishnaiah vd., 2023). K12 çağındaki kadın nüfus, menstrüasyonun fizyolojik süreciyle ilgili yetersiz hazırlık, anlayış ve deneyim nedeniyle eğitim kurumlarına gitmekten kaçınma, kendi kendine uygulanan tıbbi tedaviye başvurma ve sosyal etkileşimlere girmekten kaçınma eğilimi sergilemektedir (Haque vd., 2014). 21.573 genç kadını içeren meta analiz çalışması incelendiğinde dismenore nedeniyle okula veya üniversiteye devamsızlık oranı %20,1 (N = 19, n = 11.226) ve sınıf performansı veya konsantrasyonun olumsuz etkilendiğini bildiren %40,9 (N = 10, n = 5126, %95) akademik çalışma ortaya konmuştur (Armour vd., 2019). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde menstrüasyon bozukluklarının kız öğrenciler arasında okula devam ve akademik performans üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu gösterilmiştir (Pakniat vd., 2020; Kareem vd., 2020). Ayrıca çalışmalar kırsal kesimdeki kızlar arasında dismenore, anksiyete ve akademik performans arasında anlamlı bir ilişki

olduğunu ortaya koymakta ve menstrüasyonun akademik başarı üzerindeki etkisini daha da vurgulamaktadır (Nomani, 2023). 21.573 genç kadını içeren başka bir çalışma incelendiğinde %40,9'u sınıf performansının veya konsantrasyonunun olumsuz etkilendiğini göstermektedir (Armour vd., 2019). Menstrüasyon bozuklukları ve menarş yaşı düşünüldüğünde akademik süreçte problem yaşamamak imkansızdır. Sahra altı Afrika'da kız çocuklarının %57'si ilkokula devam ederken, sadece %17'si ortaokula kayıtlıdır (Herz ve Sperling, 2004). Bu farkın önemli bir yönü olan menstrüasyon başlangıcı ve okullaşma arasındaki ilişki, araştırmalarda, programlarda ve bilimsel literatürde yeterince ele alınmamaktadır. Menstrüasyon olgusunu etkileri sonucu direk okula devam ve okul terki konusu ele alan birçok çalışma vardır (M.-U. Alam vd., 2017; Grant vd., 2013; Haque vd., 2014; Hennegan vd., 2017; Jasper vd., 2012; Jewitt ve Ryley, 2014; Miuro vd., 2018; Mudey vd., 2010; Oster ve Thornton, 2011; Phillips-Howard vd., 2016; Sommer, 2009; Sommer vd., 2015; Tegegne ve Sisay, 2014). Menstrüasyon, dünya genelinde milyonlarca kız çocuğu için okul terkinin ve devamsızlığının önemli bir nedenidir. Yetersiz hijyen koşulları, hijyen ürünlerine erişim eksikliği, regl ağrıları ve bu konudaki bilgi eksikliği, kız çocuklarının okulda kendilerini rahat hissetmemelerine ve devamsızlık yapmalarına neden olabilmektedir. Bu devamsızlıklar zamanla birikerek öğrenmede geri kalmaya ve motivasyon kaybına yol açabilir, sonunda da okul terkine sebep olabilmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, toplumsal tabular ve menstrüasyonla ilgili damgalanma, kız çocuklarının bu dönemde okula gitmelerini daha da zorlaştırmaktadır. Bu durum, kız çocuklarının eğitimini ve gelecekteki fırsatlarını olumsuz etkileyerek toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin devamını sağlamaktadır. Menstrüasyon ağrısının Gambiya'nın kırsal kesiminde menstrüasyon gören kızlar arasında okula devamsızlık ilişkili olduğu (Shah vd., 2022), Nijerya'da şiddetli menstrüasyon ağrısı ve menstrüasyon öncesi sendromu da içeren menstrüasyon bozukluklarının okula devamsızlık ve sınıftaki konsantrasyon azalması ile ilişkili olduğu (Piro ve Ahmed, 2012) ortaya çıkmıştır. Okul ortamında öğrenci menstrüasyona ilişkin öğretmen algıları ve deneyimleri ile ilgili yapılan bir çalışmada menstrüasyonun öğrenmeyi etkilediğini düşünen öğretmenlerin yanıtları 4 tema altında toplanmış: genel çekicilik eksikliği, dersten uzak kalınan zaman, utanma/endişe ve menstrüel semptomlardır (Huseth-Zosel ve Secor-Turner, 2022). Öğretmenlerin menstrüasyonla ilgili olumsuz algıları düşünüldüğünde öncelikle eğitim verenlerin bu konuda tabu ve sessizliğinin kırılması önemli bir sonuçtur. Tüm bu çalışmalardan yola

çıkarak menstrüasyon bozukluklarının okul hayatına etkileri düşünüldüğünde, şu şekilde sıralanabilir:

- Devamsızlık
- Dikkat
- Mahremiyet Endişeleri
- Erişim Sorunları
- Ayrımcılık ve Damgalama

Son yıllarda küresel eğitim camiası, özellikle ilköğretime evrensel erişim ve kız çocuklarının ortaöğretime geçişleri konusundaki endişelere vurgu yaparak okullaşmadaki cinsiyet uçurumunu kapatmaya odaklanmıştır (Herz ve Sperling, 2004). Yapılan bir araştırma da Avustralya'daki birçok öğretmenin menstrüasyon konusu hakkında bilgi sağlamanın eğitim ve güven eksikliği olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca buna ek olarak, birçok öğretmen, eğitim eksikliği nedeniyle menstrüasyon hakkında utanç duyduklarını bildirmektedir (Carman vd., 2011). Yeni Zelandalı öğrencilerin %27'sinin menstrüel semptomlar nedeniyle bazen veya her zaman okula gitmediği tespit edilmiş, Avustralya ve Tayvan'da yapılan çalışmalar dismenoreli ergen kızların okul başarılarının akranlarına göre daha düşük olduğunu bildirmiştir (Hillen vd., 1999). Menstrüasyonun kadınlar üzerinde bir dezavantaj olduğunu benimsemek önemli bir adımdır. Çeşitli çalışmalar menstrüasyon olgusu hakkındaki eğitimlerin ergenliğe ilişkin bilgi ve tutumları arttırdığını ortaya koymaktadır (Affzali vd., 2000). Menstrüasyonun önemli bir küresel halk sağlığı sorunu olduğunun giderek daha fazla kabul görmesine rağmen, program ve politikalarda hala birçok boşluk bulunmaktadır (M. G. Munro vd., 2018; Zahn, 2021). Sonuçlanan raporlar, ebeveynler ve öğretmenler de dahil olmak üzere yetişkinlerin üreme ve menstrüasyon hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve bu konuları tartışmaktan rahatsızlık duyduklarını göstermektedir (Chandra-Mouli ve Patel 2017). Menstrüasyon biyolojik bir olay olarak görülse de toplumsal ve kültürel yorumların etkisi altındadır. Kadınlığa giriş ile arasında kurulan bağlantı evlilik, cinsellik ve annelik üçleminde 'sorumluluk' teması ile ilişkilendirilen ekstra bir kavramdır (Yılmazbilek, 2022). Tarihsel ve kültürel olarak regl kanı kirli ve müstehcen kabul edilmiş, bu nedenle regl olan kadınlar güç hiyerarşilerinin en alt kısmına yerleştirilmişlerdir (Kasenko, 2019). Türkiye de başta olmak üzere birçok gelişmekte olan ülkelerde yapılan çalışmalar kültürel uygulamaların hâlâ kızlara yönelik

menstrüasyon sırasında damgalanma ve ayrımcılık yarattığını, bunun da onların kişisel ve mesleki büyüme ve gelişmelerini doğrudan etkilediğini ve aynı zamanda menstrüasyon hijyeni yönetimini de önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır (Karki ve Khadka, 2019). Menstrüasyon yoksulluğu dediğimiz ve tüm dünyada önem arz eden bir kavram vardır. Öğrenci bu yoksullukla mücadele ederken akademik performansı mutlaka etkilenmektedir. Menstrüasyon ve okul çağı kız çocukları konusunda dünya genelinde birçok politika ve projeler yürütülmeye çalışılmaktadır. Ancak yapılan birçok çalışma menstrüasyon olgusunun fiziki ve biyolojik noktalarına değinmektedir. UNFPA (Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu) Toplumsal Cinsiyet Stratejisi (2022-2025) cinsel sağlık ve üreme sağlığı ve haklarına her bağlamda ulaşma hedefini desteklemektedir (Kanem, 2022). İlk 5 maddesi içerisinde;

1. Cinsiyet eşitliğini ve özellikle en çok geride kalanlar için kadınların ve kız çocuklarının güçlendirilmesini teşvik etmek,
2. Kadınların ve ergen kızların cinsel sağlık ve üreme sağlığı ile haklarının iyileştirilmesi vardır.

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefinin (SDG) 6 Gündemi, 'Herkes İçin Su ve Sanitasyon Mevcudiyeti ve Sürdürülebilir Yönetimini Sağlamayı' amaçlamaktadır ve güvenli içme suyu, sanitasyon ve hijyene (WASH) evrensel erişime yönelik hedefleri içermektedir. Küresel Kız Çocukluğu Raporu (2023) “İklim krizi kız çocukların hayatını daha da zorlaştırıyor. Evleri ve geçim kaynaklarını yok ediyor, çocukları ve ailelerini daha da yoksulluğa sürüklüyor. Aileler için kolayına kaçmak zorunda kaldıklarında kaybedenler genellikle kızlar oluyor” ifadeleri yer almaktadır (Baroraho vd., 2023). “Cinsiyet eşitliğini gerçekleştirmeyi ve tüm kadınları ve kız çocuklarını güçlendirmeyi” amaçlayan SDG 5 geniş çapta kabul görmüştür. Dünya çapında sürdürülen proje ve stratejilerin basamak basamak ilerlemesi daha sağlıklı ve kaliteli sonuçlar doğuracaktır. Bu durumda ilk basamak sağlıkta olduğu gibi koruyucu, teşhis edici olmalıdır. Bu da eğitim ve aile ile mümkündür. UNESCO 2015 raporunda eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Rapora göre 48 ülkede yapılan cinsellik eğitiminin durumuna ilişkin ülkelerin yaklaşık %80'inin cinsel sağlık eğitimi ile ilgili farklı politika veya stratejilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle ABD, Cinsellik Eğitimi için Ulusal Öğretmen Hazırlık Standartları geliştirmiştir (Future of Sex

Education, 2021). Gerek cinsellik gerekse menstrüasyon olsun dünyada birçok ülke bu konuda çalışmalar yapmaya devam etmektedir. Kapsayıcılık, farkındalık, sürdürülebilirlik ve yaygınlaştırma adına bu tür çalışmaların artarak devam etmesi menstrüasyon pedagojisi eğitimi içinde adımlar oluşturmaktadır.

#### **2.4. Program Tasarım Yaklaşımları**

Program kavramı John Dewey (1902) ve diğer bilim adamlarının eserlerinde geçmesine rağmen kullanım alanı farklı adlandırılmıştır. 1918 yılında ilk kez Franklin Bobbitt'in *The Making of Curriculum* adlı kitabında öğrenim süreci, içerik, ders konusu terimlerini de kapsayacak biçimde kullanılmıştır (Bobbitt, 1918). Ayrıca bu kitap program oluşturma aşamalarının yer aldığı ilk kitaptır. 1920 ve 1930'lar da program geliştirme üzerine odaklanmış ve kuramsallaştırılmıştır. 1927 yılında yayımlanan Ulusal Eğitim Çalışmaları Derneğinin yıllık program geliştirme ile ilgili en önemli belgeler yer almaktadır (Rugg, 1927). John Dewey ile başlayan ve Bobbitt (1918), Body Bode (1921), W. W. Charters (1923) ve George S. Counts (1926) devam eden çalışmalar program geliştirmenin ayrıntılı olması ve gelişmesine çok katkısı olmuştur. Program geliştirme çalışmaları devam ederken beraberinde literatüre birçok kavram da eklenmiştir. Schwab (1969) ve Walker (1990) eğitsel temel kavramlar olan öğretmen, öğrenci, ders, konu sosyal çevreyi çalışmalarında kullanmışlardır (Schwab, 1983; Walker, 1990). Hedef, amaç, içerik, materyal, öğrenme stratejileri, zaman ve mekân kullanımı terimleri 1985 yılında alan yazı çalışmalarında geçmeye başlamıştır (Goodland, 1985). Hedef, ölçek, süreç ve çıktı gibi program geliştirme aşamalarının kavramları 2004 yılında Hewitt'in çalışmalarında yer almıştır (Hewitt, 2006). Program geliştirme çalışmaları hızını modellerle devam ettirmiştir. Günümüze değin birçok model geliştirilmiş, mevcut modeller modifiye edilmiştir. Bunun sonucu eğitim programına özgü birçok model ortaya çıkmıştır. Hewitt (2006), program geliştirme modellerini bir dizi aşamalardan oluşan, sıralamalı ve detaylı ilerlemeyi sağlayan normatif modeller ve süreci eğitimciye bırakan, esneklik sağlayan betimleyici modeller olarak iki bölümde toplamıştır.

Tablo3

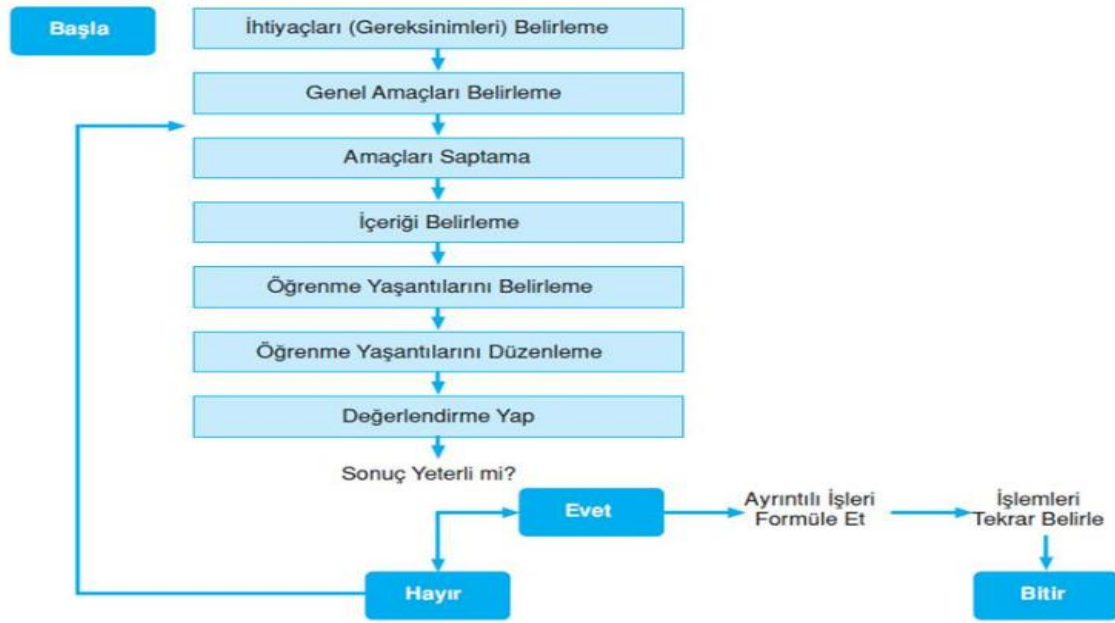
## Program oluşturma modelleri

<b>Modeller</b>			
<b>Normatif Modeller</b>	Tyler Modeli	Taba Modeli	Bruner Modeli
<b>Betimleyici Modeller</b>	Walker'ın Müzakereci Modeli	Freire'nin zgnleştirici Modeli	Hunter 'ın Ders Modeli

(Hewitt, 2006).

Peter Oliva, program geliştirmeyi, programlı kararlar vermeye ve bu kararların ürünlerini sürekli bir sıra içinde değerlendirmeye dayanarak yenilemeye yönelik süreç olarak tanımlanmıştır (Oliva ve Gordon, 2018). Güncel alan yazında eğitime dair birçok model yer almaktadır hatta program geliştirme modellerinin yanı sıra program modelleri de yer etmektedir. Burada genel olarak 3 modelden bahsedilmektedir. Taba ve Tyler Modeli program geliştirme hakkında temel olan bilgileri bize sunmaktadır. Oliva Modeli ise program geliştirme modellerinin eğitim alanındaki eğilimler nedeniyle nasıl değiştiğini bizlere sunmaktadır. Hilda Taba'ya göre, eğitim programları, uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından hazırlanmalıdır (Taba, 1970). Taba, program geliştirmenin, okulların genel hedefleri ve özel eğitim amaçları doğrultusunda alınan kararların bir araya getirilmesiyle oluşan karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Bu süreçte, öğretmenlerin aktif rol alması, programın etkililiğini ve uygulanabilirliğini artırmak açısından büyük önem taşımaktadır. Tyler'a göre program geliştirme, adım adım ilerleyen sistematik bir süreçtir. Bu süreçte öncelikle toplumun ihtiyaçları, konu alanı ve öğrenenlerin özellikleri analiz edilerek potansiyel hedefler belirlenir. Daha sonra bu hedefler, okulun felsefesi ve öğrenme psikolojisi prensipleri doğrultusunda filtrelenerek kesin hedeflere dönüştürülür. Sonrasında, bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak öğrenme deneyimleri seçilir ve tasarlanır. Programın etkililiğini belirlemek için ise son aşamada değerlendirme yapılır. Tyler, program geliştirmeyi, tüm bu aşamaları içeren organize bir süreç olarak ele almıştır (Uşun, 2023). Türk eğitim sistemine uygun bir program geliştirme modeli bulmak için yapılan araştırma, yeni bir model nerisi geliştirilmesini sağlamıştır. Bu da karşımıza Hilda Taba ve Ralph

Tyler'in fikirlerini birleştiren, her iki eğitimcinin de program geliştirme konusundaki temel prensiplerini harmanlayarak Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli ortaya çıkarmaktadır.



Şekil 2: Taba – Tyler modeli

Oliva modeli tümdengelsel bir modeldir. Genelden başlayarak ilerler. Bu model program geliştirme uzmanını programın kaynaklarından değerlendirme aşamasına kadar götüren kapsamlı, adım adım tanımlanmış süreci ifade etmektedir (Oliva ve Gordon, 2018). 2024 yılına kadar birçok model ortaya çıkmıştır. Ancak modellerdeki temel kavramlar aynı kalmaktadır. Öğretim tasarımı konusundaki yaygın görüş, sistem yaklaşımının geleneksel/ pozivist yorumu olsa da bu yorumu “öğretim tasarımına davranışçı yaklaşılması” nedeniyle eleştiren post modern anlayış da mevcuttur. Oluşturulmuş olan tasarımlarda kullanılan yaklaşımlar modelin açıklama kısmında ayrıntılı olarak yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenenler bilgiyi pasif bir şekilde öğreticiden almak yerine, çevreleriyle etkileşime girerek ve aktif olarak katılım sağlayarak kendi bilgilerini inşa ederler. Bu yaklaşım, öğrencilerin ders materyallerini seçme ve soru sorma gibi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımlarını teşvik eden bir sınıf ortamı yaratır (Scholnik vd., 2006). Yapılandırmacılık, farklı bakış açıları sunan çeşitli türlere ayrılmaktadır; Bilişsel Yapılandırmacılık: Bireyin zihinsel süreçlerine odaklanır ve bilginin nasıl işlendiğini, organize edildiğini ve temsil edildiğini inceler (Piaget, 1950). Sosyal Yapılandırmacılık: Bilgiyi oluşturmada sosyal etkileşimin ve kültürel bağlamın önemini vurgular (Vygotsky,

1978). Radikal Yapılandırıcılık: Bilginin bireysel olarak yapılandırıldığını ve objektif bir gerçekliğin olmadığını savunur (Von Glasersfel, 1995). Dewey'in felsefesinden etkilenen yeniden kurmacılık düşünürleri okulu; toplumda ne gibi gelişmeler olmasını isteniyorsa onların verilmesini sağlayan bir yol olarak görmüştür. George S. Counts kitabında eğitimcilere okulun toplumsal rollerini yeniden gözden geçirilmesinden bahsetmektedir (Counts, 1932). Theodore Brameld iş birliği, sağlık, beslenme ve barınmayı içeren on iki ihtiyaçtan bahsederek yeniden kurmacılık felsefesine değerler katmıştır (Theodore, 1971). Yeniden kurmacılık felsefesine katkı bulunan düşünürlerden birisi olan Paulo Freire baskıcı eğitim sistemlerini eleştirmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve dönüştürücü eylem becerilerini geliştiren "ezilenlerin pedagojisi"ni savunmuştur (Freire, 1970). Freire anlayışına göre öğrenciler kendilerine yüklenen malzemeyi istiflemekle ne kadar çok meşgul olurlarsa, dünyayı dönüştürme gücünden ve eleştirel bilinçten de o kadar uzaklaşırlar. Öğrenen özgür ve özerk olarak öğrenmeli ve hayatına aktarmalıdır. Öğretmen eğitimlerinin alt yapısında da özerklik, öğrencinin bilgiye özgür ulaşması, istediği bilgiyi, istediği kadar alması yatmalıdır. Tasarımların temelinde entelektüel donanım oluşturmak isteyen ve bunu hedefleyen insan vardır. Düşünen ve sorgulayan bir eğitimci kendini güncelleyebilen, yeniliklere açık, kapsayıcı düşünen, aynı zamanda hümanist bakış açısı olan, mizah anlayışı olan, sosyal bir bireydir. Bu donanımlara sahip bir eğitimcinin yetiştireceği nesiller de özgür ve yenilikçi olacaktır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

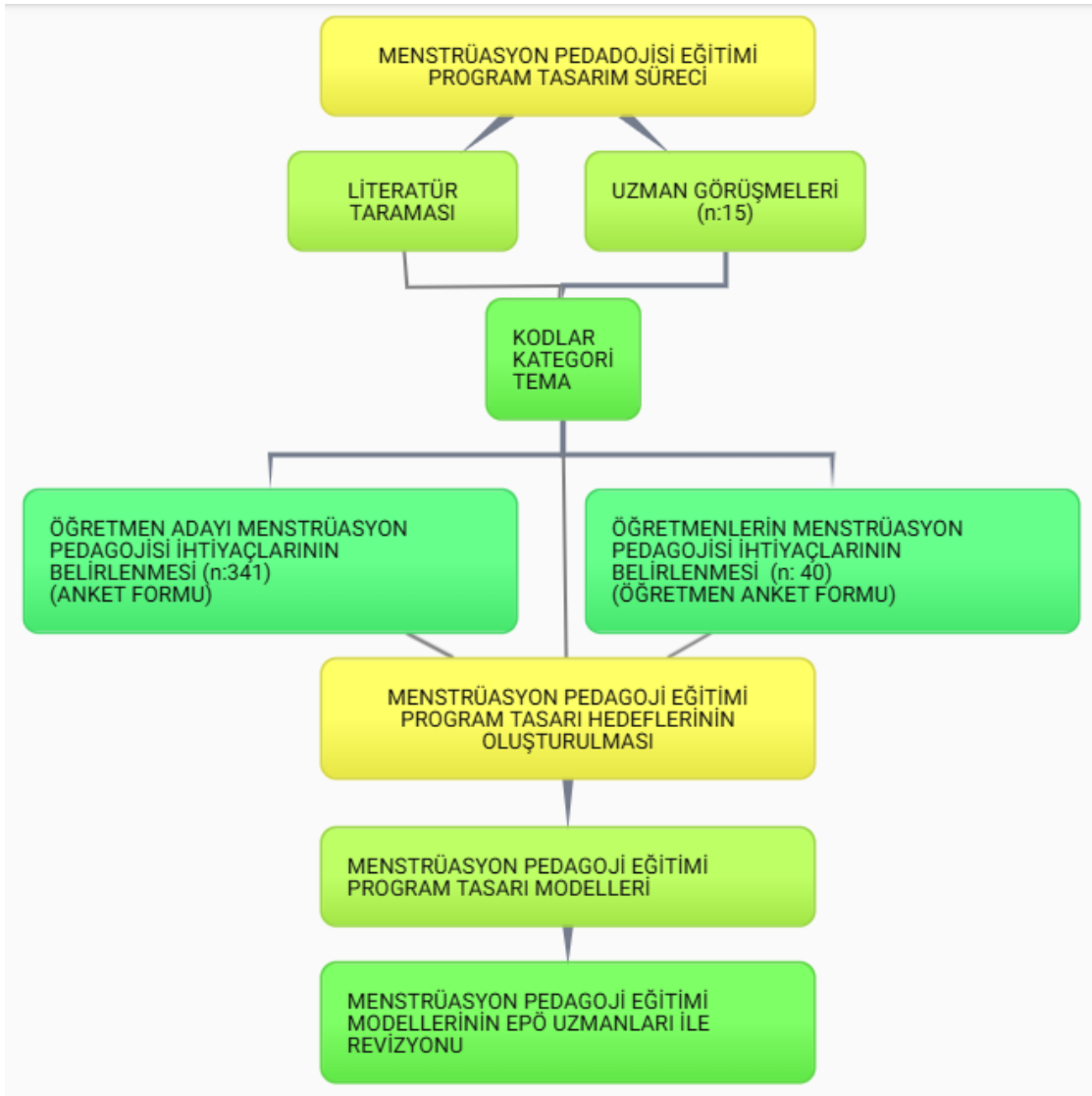
### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ile veri analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmen adaylarına yönelik menstüasyon pedagojisi eğitim programı tasarlanması amaçlanan çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri anket aracılığıyla nicel veri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla da nitel veri olarak toplanmış; sonra, aralarındaki ilişkiye göre öğretmen eğitiminde menstüasyon pedagoji eğitimine yönelik program geliştirmeye ilişkin tasarımlar belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları ilişkilendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Çalışmanın nitel araştırma kısmında eğitim fakültesinde görev yapan uzman grupla durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması, belirli bir konuyu veya durumu derinlemesine incelemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının menstüasyon konusundaki durumu, yani bilgi eksiklikleri, yanlış inanışlar, önyargılar ve pedagojik yetersizlikler gibi konular ele alınarak, "ihmal edilen" durum detaylandırılarak ortaya konmaktadır. Uzmanlarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nicel araştırma kısmında tarama çalışması yapılmıştır. Veriler öğretmen adaylarından anket yoluyla toplanmıştır. Menstüasyon pedagojisi eğitimi öğretmen adayı anketleri, ilk aşamada yapılan uzman görüşmeleri analizi sonucu ortaya çıkan veriler ve alan yazı çalışması doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırma süreci 2 aşamalı olarak planlanmıştır. İlk aşama nitel araştırma yönteminin kullanıldığı uzmanların öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını belirlemek için görüş alınmıştır. Alan yazı taramaları ve uzman eşliğinde yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturularak eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve bulgular detaylı bir şekilde raporlanmıştır. İkinci aşama nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin program tasarımındaki ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. İlk aşamadaki uzman görüşü

sonrası ortaya çıkan verilerden hareketle ve uzman danışmanlığı eşliğinde öğretmen adayı anketi oluşturularak uygulanmıştır. Veriler değişkenler dikkate alınarak analiz edilerek bulgulara dönüştürülmüş. Uzmanlardan, öğretmen adaylarından ve öğretmenlerden elde edilen bulgular ilişkilendirilerek hedefler oluşturulmuştur. Hedeflerin oluşturulma sürecinde eğitim programları uzmanları ve sağlık alanı uzmanları görüşleri alınmıştır.



Şekil 3

Menstrüasyon pedagoji eğitimi tasarımı araştırma şeması

### **3.2. Çalışma Grubu ve Evren/Örneklem**

Araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları, ortaokulda eğitim veren öğretmenler ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde ders veren eğitimcilerden oluşmaktadır.

#### **3.2.1. Nitel Veri Çalışma Grubu**

Nitel veri için çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Uzman görüşmesinde katılımcılar yöntemi amaçlı örnekleme ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının belirli bir konuyu derinlemesine incelemek ve zengin bilgi edinmek istediği durumlarda, özellikle seçilen bir örneklemin incelenmesinin daha etkili olacağı fikrine dayanmaktadır. Örneklem büyüklüğü araştırma sorularına, verilere bağlı olarak değişebilmektedir (Merriam, 2023). Katılımcıların belirlenmesi eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına e posta yoluyla görüşme randevusu karşılıklı istişare edilerek alınmıştır. Bu görüşmelerde katılımcılara, çalışmanın içeriği başta olmak üzere gerekli bilgiler sunulmuş, gönüllülük esasına göre çalışmaya katılabilecekleri vurgulanmıştır. 15 öğretim elemanı ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan uzmanların cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; 8 (%53,33) kadın, 7 (%46,7) erkek olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan uzmanlardan 5 kişi Eğitim Programları ve Öğretim alanı uzmanı, bir Psikolojik ve rehberlik danışmanı uzmanı, bir Biyoloji alanı uzmanı, bir Yabancı dil alanı uzmanı, bir Eğitim Yönetimi alanı uzmanı, bir Temel eğitim alanı uzmanı, bir Eğitim sosyolojisi alanı uzmanı, bir Sosyal Bilimler alanı uzmanı, bir Türkçe Eğitimi alanı uzmanı, bir Fizik Eğitimi alanı uzmanı ve bir Fen bilimleri eğitimi alanı uzmanından oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının yedi tanesinin çalışma süresi 20 ila 30 yıl, altı uzmanın çalışma süresi 10 ila 20 yıl ve bir uzmanın çalışma süresi 9 yıldır.

#### **3.2.2. Nicel Veri Evren/Örneklem**

Nicel veriler için evren/ örneklem oluşturulmasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibari ile 176 öğretim elemanı çalışmakta ve 3167 öğretmen adayı öğrenim görmektedir. Öğretmen adayı anket

uygulanması için hata payı: %5 olarak tespit edildiğinde ve %95 Z puanı ele alındığında örneklem hesaplaması 341 çıkmaktadır. Nicel veri aşamasında katılımcılar tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma kapsamında menarş yaşı göz önünde bulundurulurken ortaokul ve lise de eğitim verecek olan öğretmen adayları çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu çerçevede 01.05.2024-30.06 2024 tarihleri arasında her bir program ve sınıf seviyelerine ulaşabilecek şekilde veri toplama süreci planlanmıştır. Süreç için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama amacıyla sınıflara girildiğinde araştırmanın kapsamı ve veri toplama araçlarından bahsedilip, veri toplama sürecine katılmak isteyen kişilere veri toplama araçları dağıtılmıştır. Hesaplanan örneklem doğrultusunda 341 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmaya katılım sağlayanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; 234 (%68,6) kadın, 107 (%31,7) erkek öğrencidir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören katılımcılardan en fazla 77'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencisi, 53 Türkçe Öğretmenliği, 50'si Özel Eğitim Öğretmenliği ve 38'i İlk Öğretim Matematik Öğretmenliğini oluşturmaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde yer alan tüm bölüm öğrencilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 174'ü ikinci sınıf, 74'ü üçüncü sınıf, 59'u birinci sınıf ve 34'ü dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Aynı anket formu Öğretim Programları ve Tasarım alanında uzman danışmanlığında saha da görev yapan öğretmenlere uyarlanarak yeniden tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında 40 ortaokul öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışmaya katılım sağlayanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; 27 kadın (%67,5), 13 (%32,5) erkek öğretmen katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin işe koşulmasının nedeni öğretmen adaylarının veri analizlerinin sahada çalışan bireylerle desteklenmesidir. Öğretmenlerin seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Özellikle menstrüasyonun ve menarşın başlama evresi ortaokul olduğu için burada görev yapan öğretmenler ele alınmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Öğretmen adaylarına yönelik menstrüasyon pedagojisi eğitim programı tasarlama çalışmasında 2 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmanın her aşamasında elde edilen verileri çözümlenerek bir sonraki aşama için gerekli olan ölçme aracını tasarlamıştır.

### 3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Uzman Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış uzman görüşme formu; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına uygulanan, uzman eşliğinde ve alan yazın çalışması sonucu oluşturulmuş görüşme formudur. Nitel veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini sağlayabilmek adına görüşme prosedürlerini de içeren içerik, biçim ve yapı açısından nitel araştırmalar konusunda deneyimli 2 farklı akademisyene incelettirilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzman incelemesi ile iç geçerlik ve inanılabilirliği, araştırmanın nesnellığı ve genellenebilirliğini arttırmakta ve araştırmacının önemli olup da değinmediği ya da önemsiz olup da fazlaca değindiği durumların tespit edilmesine katkıda bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan form üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, katılımcıların sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik dört sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde, menstrüasyon pedagojisi eğitimi ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik üç soru yer almaktadır. Son bölüm ise, araştırmanın amacına göre değişen ek sondaj sorularını içermektedir (EK 5). Görüşme formunda araştırmanın amaçları, görüşme formunun amaçları ve veri toplama sürecinin hangi aşamasında olduğuna dair açık ve anlaşılır bir yönergeye yer verilmiştir.

### 3.3.2. Öğretmen Adayları Menstrüasyon Pedagojisi Eğitim Anketi

Öğretmen adaylarına yönelik menstrüasyon pedagojisi eğitim anketi; sosyodemografik sorular ve ihtiyaca yönelik anket sorularından oluşmaktadır. Oluşturulma aşamasında uzman görüşme veri analizlerinden ve alan yazı çalışmasından faydalanılmıştır. Öncelikle eldeki veriler ile soru havuzu oluşturulmuş sonrasında anket formuna dönüştürülmüştür. Öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagojisi eğitimine yönelik ihtiyaç ve becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik 4 soru yer almaktadır. İkinci bölümde menstrüasyon ve pedagoji eğitimi hakkında genel bilgi düzeyini ölçen 3 soru bulunmaktadır. Son bölüm de ise menstrüasyon pedagojisi eğitimi ihtiyaç ve becerilerine odaklanan 42 sorudan meydana gelmektedir (EK 6). Bu bölümdeki sorular, katılımcıların belirli bir beceriye sahip olma durumlarını "İhtiyacım olmadığını düşünüyorum", "Öncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum", "İhtiyacım olduğunu düşünüyorum" ve "Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum" şeklinde

derecelendirmelerini isteyen bir Likert ölçeği kullanılarak ölçülmektedir. Anket formlarında araştırmanın amacına ve konusuna bağlı olarak dört farklı değer ifadesi tanımlanmıştır. Anket formundan elde edilen ortalama puanlarının yorumlanmasında; 1.00-1.49 için İhtiyacım olmadığını düşünüyorum, 1.50-2.49 için Öncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum, 2.50-3.49 için İhtiyacım olduğunu düşünüyorum ve 3.50-4.00 için Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum değer aralıkları kullanılmıştır. Anketin son bölümünde yer alan 42 soru, içeriklerine göre sekiz farklı grupta toplanmıştır. Bu gruplar şunlardır:

**Birey:** Öğrenme engelleri ve duygu durum bozuklukları gibi belirtileri tanımak ve anlamak için farkındalık, menstrüasyonun sağlık sorunlarının öğrenme sürecine olan etkisini azaltmak için stratejiler geliştirmek ve uygulamak yer almaktadır.

**Grup:** Menstrüasyonun grup dinamikleri üzerindeki etkisini anlamak, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmak, akran etkileşimi sırasında ortaya çıkabilecek olumsuzlukları önleme ve müdahale etme becerileri geliştirmek yer almaktadır.

**İklim:** Menstrüasyonun sınıf iklimi üzerindeki etkisini yönetme, menstrüasyon kaynaklı zorbalığı önleme ve müdahale etme, menstrüasyonla ilgili kültürel duyarlılığı artırma, menstrüasyonla ilgili mahremiyete saygı duyma gibi kavramları üstbilgi becerilerini işe koşarak baş etme becerileri geliştirme yer almaktadır.

**Sermaye:** İnsan sermayesi ve sosyal sermaye kavramlarını ele alarak menstrüasyonun eğitim ortamında yarattığı pratik zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için alınması gereken önlemler yer almaktadır.

**Öğretim:** Menstrüasyonun öğrenme sürecine olan etkisine odaklanmakta ve öğretmenlerin bu süreci etkili bir şekilde yönetebilmeleri için gerekli bilgi ve beceriler geliştirmek yer almaktadır.

**Ölçme:** Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin menstrüasyonun potansiyel etkilerini göz önünde bulundurarak daha kapsayıcı ve adil hale getirilmesini sağlama becerisi geliştirme yer almaktadır.

Sınıf Dışı: Öğretmenin menstrüasyon konusunu sınıf dışındaki ortamlarda da pedagojik bir bakış açısıyla ele alması ve öğrencilere destek olma becerileri geliştirme yer almaktadır.

Beceri: Öğretmenin menstrüasyon konusunda sahip olması gereken kişisel ve profesyonel beceriler, kişisel önyargıları ve inançlarını hümanistik yaklaşımla ele alma yer almaktadır.

### **3.3.3. Menstrüasyon Pedagojisi Öğretmen Anketi**

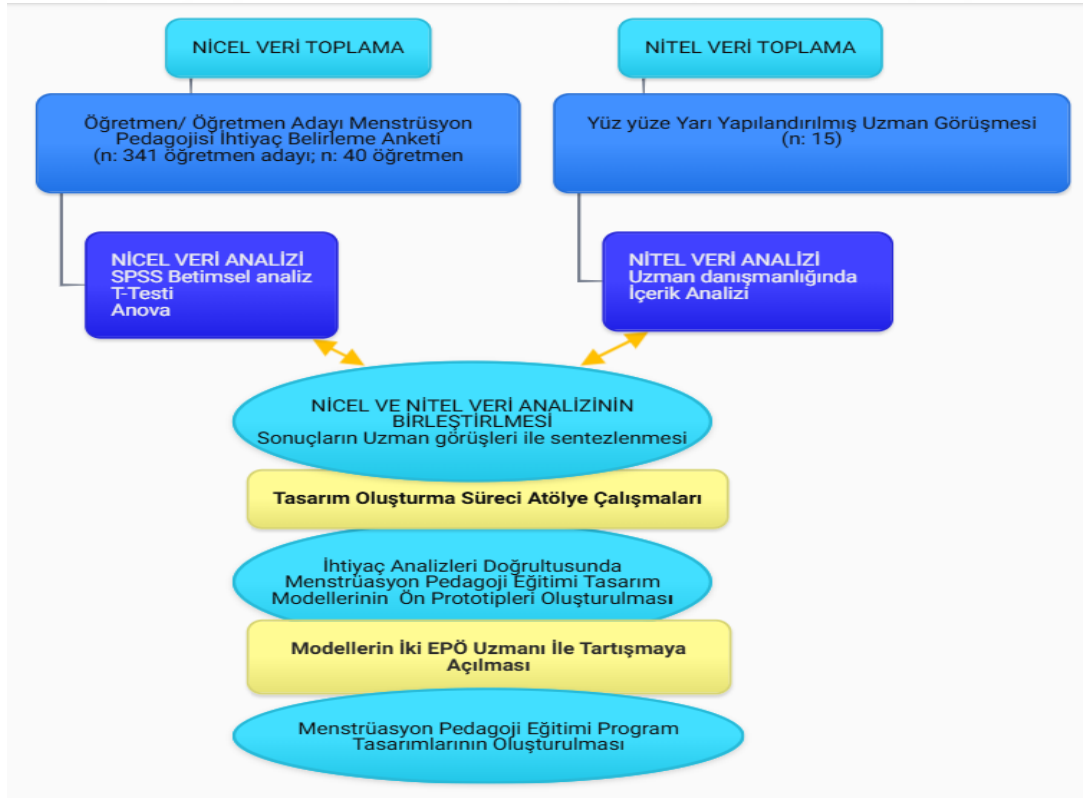
Öğretmenlere yönelik menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketi, daha önce öğrenciler üzerinde uygulanan anketin saha çalışmasında uygulanabilirliği ve deneyimler ışığında uyarlanarak geliştirilmiştir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik iki soru yer almaktadır. İkinci bölüm, menstrüasyon ve pedagoji eğitimi hakkında genel bilgi düzeyini ölçen iki sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm ise, menstrüasyon pedagojisi eğitimi ihtiyaç ve becerilerini değerlendirmeye yönelik 42 soruyu içermektedir. Bu bölümdeki sorular, katılımcıların belirli bir beceriye sahip olma durumlarını "Böyle bir beceriye sahip değilim", "Beceriye sahibim ancak uygulamaya koyamam" ve "Beceriye sahibim ve uygulamaya koyabilirim" şeklinde derecelendirmelerini isteyen bir Likert ölçeği kullanılarak ölçülmektedir. Anketin son bölümünde yer alan 42 soru, içeriklerine göre birey, grup, iklim, sermaye, öğretim, ölçme, sınıf dışı ve beceri olmak üzere sekiz farklı grupta toplanmıştır (EK 7).

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Bu bölümde verilerin toplanması sürecinde kullanılan veri toplama yöntemleri ve veri toplama teknikleri ile araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öğretmen adayları için menstrüasyon pedagoji eğitimi program tasarımı çalışmasında veriler hem nitel hem de nicel olarak toplanmıştır. Araştırmacı çalışmanın her aşamasında elde edilen verileri çözümleyerek bir sonraki aşama için gerekli olan ölçme aracını tasarlamıştır. Çalışmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış uzman görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında, ilgili alan yazın

taraması yapılarak konu hakkında kapsamlı bir bilgi birikimi oluşturulmuştur. Geliştirilen ilk form, geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla iki uzman ile pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formunun son hali elde edilmiştir. Nitel çalışmalarda pilot uygulamalar bir denetleme yöntemi olarak onaylanabilirliği (tutarlılığı) sağlamak için yapılmaktadır. Araştırma bağlamında yapılan pilot (ön) uygulamalar güvenilirlik açısından tutarlılığı ve doğrulanabilirliği sağlamak için, başka bir ifadeyle çalışma tekrarlandığında benzer sonuçlar üretebilmesi ve araştırmanın nesnellığının sağlanabilmesi adına yapılmıştır. 2023-2024 öğretim yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan gönüllü katılımcı öğretim elemanları ile haziran ayında bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş; görüşme verileri o gün metne aktarılmıştır. Eğitim fakültesinde görev yapan 15 uzman görüşüne ulaşılmıştır. Görüşmeleri gerçekleştirmek için araştırma kapsamında uzmanlara mail atılarak uygun zaman dilimi planlanmıştır. Görüşme sürecinde ses kaydı alınmamış, araştırmacı görüşme notları tutmuştur. Görüşmeler esnasında katılımcılardan bazıları konu bağlamı dışına çıkarak menstrüasyon deneyimlerini anlatmaya yönelince sonda sorular sorularak görüşmenin ana akışında devam etmesi sağlanmıştır. Ayrıca sonda sorularla görüşmenin amacına ilişkin daha fazla bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşmeden elde edilen verilerin hiçbir şekilde herhangi biri kişi veya kurumla paylaşılmayacağı, araştırmanın raporunda katılımcı isimlerinin gizli kodlar şeklinde verileceği belirtilmiştir. Böylece katılımcılar ve araştırmacı arasındaki güven ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerden içerik analizi ile kod, kodlama, temalar oluşturulmuş, bu veriler dış uzmanlar ile teyit edilmiştir. Uzman görüşmesi veri analiz sonucu oluşturulan 3 tema, 6 kategori ve 38 kod anket formuna yerleştirilmiştir. Elde edilen uzman görüşü veri analizleri ile Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman danışmanlığında öğretmen adayları anket maddeleri elde edilmiştir. Oluşturulan öğretmen adayları ihtiyaç anketi için 4 farklı uzman ile görüşme yapılarak pilot anket formu oluşturulmuştur. Pilot anket formu 15 öğretmen adayına birebir ve yüz yüze her maddeden ne anladığı sorgulanarak uygulanmış ve gerekli düzeltme değişiklikler sonucu menstrüasyon pedagoji eğitimi öğretmen adayları anket formu oluşturulmuştur. Nicel veriler için ortaokul ve lise düzeyinde eğitim verecek olan öğretmen adaylarına çalışmanın amacı, kapsamı gibi gerekli bilgiler aktarılarak onamları alınmıştır. Mayıs ve haziran aylarında her bir program ve sınıf seviyelerine ulaşabilecek şekilde veri toplama süreci yüz yüze ve Google Forms aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi ölçme aracı Microsoft Forms platformu üzerinden düzenlenerek link adresi ve karekodu

oluşturulmuştur. Öğretmen adayları ile paylaşılan link ve karekod üzerinden çevrimiçi ölçme araçları formunu cevaplamaları beklenmiştir. Formda öncelikli olarak onam sayfası açılmaktadır. Onamı kabul eden katılımcılar sonraki aşamaya geçmektedir. Son olarak öğretmen adayı anket formu sahada çalışan öğretmenlere uyarlanarak, karşılaştırma yapabilmeye bağlamında Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokulunda ve lisede görev yapan öğretmenlere Haziran ayında uygulanmıştır. Öğretmenler küçük bir örneklem grubu oluşturmaktadır. Araştırma için Çanakkale Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (Ek 1). Ayrıca Eğitim fakültesi görüşme ve anket uygulamaya yönelik gerekli izinler alınmıştır (Ek 2).



Şekil 4

Karma yöntem araştırması uygulamasının da izlenen aşamalar, işlemler ve analizler

### 3.5. Verilerin Analizi

Nitel verilerin toplanması için oluşturulan görüşme formları ile katılımcılara açık uçlu ve yüz yüze olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları yönlendirilmiştir. Nitel veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla izlenen adımlardan biri

de uzman görüşüne başvurulmasıdır. Bu doğrultuda, görüşme prosedürlerini de içeren formlar, dil ve anlatım, biçim ve yapı açısından incelenmek üzere nitel araştırmalar konusunda uzman iki akademisyene sunulmuştur. Araştırmanın içerik analiz süreci Creswell'in (2018) doğrusal ve hiyerarşik veri analizi yaklaşımına göre tasarlanmıştır (Creswell, 2018). Tümevarımsal içerik analizinin aşamaları takip edilerek, ham verilerin (görüşme notları) düzenlenmesi sürecine başlanmıştır. Yarı yapılandırılmış uzman görüşmelerinden elde edilen görüşme notları Word programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz için hazır hale getirilmiştir. Toplam 15 uzman görüşmesi sonucu 26.856 kelime transkript edilmiştir. Araştırmacı ilk okumada olası kodları ikinci okuma da ise açık kodlama yapılarak ayrıntılı bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listeleri tamamen araştırma konusunun bağlamı içerisindeki ifadelerden oluşturulmuştur. Veri analizinin bu aşamasında, araştırmacı tarafından oluşturulan kod listeleri ayrı bir Word belgesine aktarılmış ve detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur. Kod listeleri, araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak kodlar arası örüntüler ve ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişkilerden hareketle, anlamlı bir yapı oluşturmak amacıyla ilişkili kodlar kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Veri analizinin sonraki aşamasında, araştırmacı, oluşturulan temalar üzerinde derinlemesine bir inceleme gerçekleştirmiştir. Bu incelemede, kategoriler arası olası ilişkileri ve örüntüleri tespit etmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, temalar arasındaki ilişkiler kavramsal bir çerçevede değerlendirilerek ana temalar oluşturulmuş ve böylece verilerin daha üst düzeyde bir kavramsallaştırılması sağlanmıştır. Çalışmanın bu aşamasında, elde edilen bulguların doğruluğunu ve geçerliliğini desteklemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, geliştirilen kod listesi ve temalar, bir görüşme formu ile alanında uzman bir araştırmacıya sunulmuş ve değerlendirilmesi sağlanmıştır. Nitel çalışmalarda güvenilirlik ve geçerlik, nicel araştırmalardaki gibi istatistiksel testlerle ölçülemese de bu kavramların nitel araştırma bağlamında da önemli olduğu ve çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için çeşitli stratejilerden yararlanabileceği alan yazında vurgulanmaktadır. Creswell (2014; 2018), nitel araştırmalarda geçerliği artırmak için çeşitli stratejiler önermektedir. Bu stratejiler arasında uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, çeşitli veri kaynaklarından yararlanma, katılımcı kontrolü, derinlemesine betimleme, araştırmacı önyargılarının açıklanması, negatif veya uyuşmayan verilerin sunulması, akran incelemesi ve dış denetim yer almaktadır. Creswell ayrıca, nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası görüş birliğinin önemli bir strateji olduğunu belirtmektedir (Creswell, 2014, 2018). Araştırmacı çalışmada

iç geçerliliği sağlamak için; katılımcı teyidi, uzman inceleme, veri çeşitleme stratejilerini, dış geçerliliği sağlamak için; araştırma konusuna aşinalık, dahil olma hariç tutma kriterleri, görüşme sayısı, görüşme süresi, katılımcı sayısı ve yüz yüze görüşme stratejilerini uygulamıştır. Araştırmanın güvenilirlik bağlamında; bulguların literatür ile kıyaslanması, uzman görüşü, yöntemsel tutarlılık, adım adım tekrarlama, doğru yöntemin/desenin seçimi, katılımcı özgünlüğü, teyit edilebilirlik stratejileri işe koşulmuştur.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde IBM SPSS İstatistik 25 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin taraması yapılarak veriler analize açık hale getirilmiş ve değer kontrolü yapılarak boş değerlere grubun o değer için aritmetik ortalaması bulunarak girilmiştir. Anket formu araştırma kapsamında örnekleme alınan 341 öğretmen adayına ve 40 öğretmene ait form analiz edilmiştir. Araştırma bağlamında katılımcı grubunu oluşturan öğretmen adayları ve öğretmenlere ait verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Betimsel istatistikler analiz edilirken öğrenci ve öğretmen formdaki tüm maddelerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin anketteki her bir boyut ile cinsiyet değişkenine göre farklılıkları t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının anketteki her bir boyuttaki beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılıkları varyans analizi (Anova) kullanılarak tespit edilmiştir. Anket formlarında araştırmanın amacına ve konusuna bağlı olarak dört farklı değer ifadesi tanımlanmıştır. Anket formundan elde edilen ortalama puanlarının yorumlanmasında; 1.00-1.49, 1.50-2.49, 2.50-3.49 ve 3.50-4.00 değer aralıkları kullanılmıştır. Katılımcıların anket formlarına verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında kullanılan değer aralıkları ve karşıladığı değerler Tabloda detaylı olarak görülmektedir.

Tablo 4

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç belirleme anket formları değer aralıkları

Değer Aralıkları	Karşıladığı Değer
1.00-1.49	(1) İhtiyacım olmadığını düşünüyorum.
1.50-2.49	(2) Öncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.
2.50-3.49	(3) İhtiyacım olduğunu düşünüyorum.
3.50-4.00	(4) Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.

Katılımcıların anket formunda yer alan maddelere yönelik verdikleri yanıtların yorumlanmasında madde puanlarının aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (ss) değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların anket formlarına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları; 1.00-1.49 aralığındaysa ihtiyaç olmadığı, 1.50-2.49 aralığındaysa ihtiyaç olduğu ancak öncelikli olmadığı, 2.50-3.49 aralığındaysa ihtiyaç olduğu ve 3.50-4.00 aralığındaysa ise önceliği olan ihtiyacıdır şeklinde yorumlanmıştır.

### **3.5.1. Uzman Eşliğinde Model Belirleme Atölyeleri**

Atölye çalışması, bir grup bireyin spesifik bir konu alanına ilişkin problemlere ilişkin yeni bilgiler edindiği, yaratıcı performanslar sergilediği, yenilikçi çözümler ürettiği bir düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Örngreen ve Levinsen, 2017). Alan yazında atölye çalışmaları nitel araştırma yaklaşımları içerisinde değerlendirilmektedir (Ahmed ve Asraf, 2018). Uzman danışmanlığı, menstrüasyon pedagoji eğitimi programının bilimsel temellere dayanmasını, etkili ve kapsayıcı olmasını sağlamaktadır. Menstrüasyon pedagoji eğitimi program tasarımı model oluşturma aşamaları Eğitim Programları ve öğretim alanı uzmanı danışmanlığında aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Faz (24 Eylül 2024) : Model tasarımı için hedefler ve içerikler kritik edilmiş, hedeflere uygun tasarımlar tartışılmıştır. Sonraki faz için planlamalar yapılmıştır.
2. Faz (27 Eylül 2024): Hedefler sistematize edilmiş, öğrenme alanları içeriğe uygunluğu kritik edilmiştir. Hedefler, birbirleriyle ilişkili ve hiyerarşik bir şekilde oluşturulmuştur. Bu, öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olmasını sağlamak için önemli bir kriterdir.
3. Faz (04 Ekim 2024): Bu aşamada, model tasarımlarının ön prototipleri geliştirilmiş ve bu prototipler, uzman görüşleri ve ilgili literatür ışığında eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme sürecinde elde edilen bulgular doğrultusunda, tasarımlarda gerekli görülen düzeltmeler ve eklemeler yapılarak modelin geliştirilmesi sağlanmıştır.

4. Faz (14 Ekim 2024): Geliştirilen model tasarımlarının uygulanabilirliği, kapsayıcılığı, sürdürülebilirliği bağlamında araştırmalar yapılmış, veriler sonucu anlamlı farklılıklar çıkan cinsiyet değişkeni dikkate alınarak cinsiyet duyarlı bir model eklemesi yapılmıştır.

5. Faz (05 Kasım 2024): Tasarım modellerinin araştırmacı tarafından tamamlanmasının ardından, iki alan uzmanı ile bir iştişare süreci gerçekleştirilmiştir.



## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **ARAŞTIRMA BULGULARI**

#### **4.1. Öğretmen Adayı Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Program Tasarımı**

##### **İhtiyaç Analizleri**

##### **4.1.1. Uzman Görüşmeleri İçerik Analizi**

Koro-Ljungberg ve diğerleri (2018) tarafından da vurgulandığı üzere, nitel araştırma bağlamında verinin ne olduğu konusunda bir mutabakat olmamakla birlikte, görüşme bu alanda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama aracı olarak kabul edilmektedir (Koro vd., 2018). Nitel çalışmaların veri toplama araçlarından biri olan görüşme, soruların yapılandırılma düzeyi, katılımcı sayısı ve gerçekleştirilme biçimi gibi farklı boyutlarda sınıflandırılabilir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, soruların önceden belirlenmiş olma derecesine göre ayrılırken, odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşme gibi türler katılımcı sayısına göre farklılık göstermektedir. Yüz yüze, telefonla veya online olarak gerçekleştirilebilen görüşmeler ise teknik uygulama biçimine göre çeşitlilik göstermektedir (Creswell, 2018; Kvale ve Brinkmann, 2009). Görüşmede temel etik sorumluluğun görüşmecide olduğu unutulmamalıdır. Nitel bir araştırmada görüşmeci mülakatın basitçe katılımcıların sorulara yanıt vermesi olmadığını; asıl amacın katılımcıların hikayelerini dinleyerek deneyimlerinin nasıl gerçekleştiğini ve onların bu deneyimlere atfettikleri anlamları keşfetmeye çalışmak olduğunu unutmamalıdır (Roberts, 2020). Çalışmada eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan alan yazı taraması sonucu görüşme soruları için bir havuz oluşturularak öncelikle görüşme soruları belirlenmiştir. Pilot uygulama ve uzman düzeltmeleri ile son şeklini alan görüşme formu öğretmen adaylarına eğitim veren öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Menstrüasyon pedagoji eğitimi uzman görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu EK 5' te sunulmuştur. Çalışmanın verileri sağlamak için yapılan bu görüşmelerin amacı, Eğitim fakültesinde menstrüasyon olgusu hakkındaki algıları ve ihtiyaçları ortaya çıkarmaktır. 15 öğretim elemanı ile görüşme gerçekleştirilmiş olup, katılımcılar; Uzm1, Uzm2, Uzm3, Uzm4, Uzm5, Uzm6, Uzm7, Uzm8, Uzm9, Uzm10, Uzm11, Uzm12, Uzm13, Uzm14, Uzm15 olarak kodlanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucu kod,

kategori ve temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucu oluşturulan ayrıntılar tabloda yer almaktadır.

Tablo 5

Menstrüasyon pedagojisi eğitim programı tasarımı yarı yapılandırılmış uzman görüşmeleri içerik analizi

<b>TEMALAR</b>	<b>KODLAR</b>
<b>Bilgi Boyutu</b>	Fizyoloji, Komplikasyonlar, Dezavantajlar, Tabular, Hazır bulunuşluk, Yönetme
<b>Hukuki Boyut</b>	Etik, Mahremiyet, Güven Hak ve sorumluluklar
<b>Duygu Durum Boyutu</b>	Hormonal tepkiler, Öz benlik saygısı Empati, Aidiyet, Değerler, Güven, Yönetme
<b>Sosyal Boyut</b>	İletişim, Kültür, İş birliği, Empati, Sosyal kabuller ve roller İlişki dinamikleri, Çekilme, kapanma
<b>Beceri Boyutu</b>	Sınıf yönetimi, Liderlik, Rehberlik, Danışmanlık, İş birliği, Gözlem, Hijyen, Atık yönetimi, Öz düzenleme
<b>Dijital Boyut</b>	Sosyal medya, Dijital okuryazarlık

Uzmanlara sorulan menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç soruları sonucunda programın çok boyutlu olmasını, menstrüasyon olgusunun sadece bilgi boyutu ile sınırlı kalmamasını ifade etmişlerdir.

Uzm1: “Menstrüasyon eğitimi hem akademik hem de kültürel açıdan ihtiyaç olunan bir durumdur. Bilgi, beceri, davranış ve tutum boyutları karşınıza çıktığı zaman bu dört boyutta bireylere bir şeyler kazandırmamız gerekiyor.”

Uzm11: “Eğitim programı dediğimiz zaman tam öğrenmeyle alakalı eşleştirsek bunu üç parça da işe koşmak gerekir. Birincisi bilişsel anlam olarak bilişsel bilgi olarak nelere edinmeleri gerekiyor. Biliyorsunuz onun kendine ait basamakları var Bloom taksonomisinde. İkincisi duyuşsal, duyuşsal olarak burada hangi konularda öğrenmelere

sahip olmaları gerekiyor. Üçüncüsü devinimsel diye geçiyor. Bu da hareket eğitimiyle alakalı.”

Uzmanlarla görüşmeler sonucu menstrüasyon olgunun ve pedagoji eğitiminin tek boyutta (fizyolojik bilgi) olmaması gerektiği, birçok alanı kapsadığı ve bu alanları da ele almanın faydalı olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal boyutu mutlaka ele almak gerektiğini düşünen uzmanların bazı birebir ifadeleri şu şekildedir:

Uzm4: “İnsanlar değişiyor ve doğal bir şey ama kız çocuklarını birçok yönden etkileyebiliyor bu. Çünkü bir de öz bakım becerilerini etkileyen bir şey. Belki bunların hepsinin bütününde ele alınabilecek birkaç boyutu olabilir programın. Belki işte bedensel farkındalık, öz bakım yeterliliği, hormonal değişimler, sosyal etkisi, bunun psikolojik etkisi, mesela yaşam dönemlerinin farkındalığı, çocuğun bunu barış içinde geçirebilecek o psikolojik etkiyi desteği sağlayabilecek bir program. Ayrıca bunun yasal karşılığı yok henüz ne yazık ki iş yerinde de yok. Başka ülkeler politikalar geliştiriyor biz de ise devamsızlık olarak işleniyor.”

Uzm9: “İnsanın menstrüasyon anlamında bir insan özelliklerini, iki değer dünyasını, üç pedagoji bilgisini, dört sınıf yönetimini bu konudaki epistemolojik bilgi alt yapısını da desteklemek gerekir.”

Uzm12: “Tasarımda bir hukuk boyutu olmalı diye düşünüyorum.”

Uzm8: “Öğretmen adaylarımız, birer öğretmen olacağı için öğrenci yetiştirecek. Dolayısıyla bu tür şeyleri bilip öğrencilerine neler olduğunu, nelerle karşılaşabileceğini, nasıl olduğunu, ne zaman olduğunu, bunların olduğundan nasıl bir tavır takınacağını bilmeli diye düşünüyorum.”

Uzm6: “Genelde sosyal beceriyle alakası olduğunu, kabul alanıyla ilgili olduğunu düşünüyorum.”

Uzm7: “Programda kadınlar ayrı erkekler ayrı değil de daha çok programın kapsamında neyin ne kadar verilmesi gerektiği biraz da önemli yani genel kültür olarak

durum budur fizyolojik olarak böyledir işte o kısma ne kadar girilecek o önemli bunun yanında bununla baş edebilme yolları önemli mi olacak yani programdaki konu alanı ve meslek bilgisi becerilerinin nasıl dağıtılacağı biraz önemli bana sorarsanız.”

Uzm5: “Beceri boyutunu da düşünürsem, yaratıcılık girer mi? Mesela onu düşünüyorum. O bile girer. Yani çözmek için kendi yaratıcılıklarını kullanacak gittiği okulda, hangi bölgede, nasıl bir okuldaysa.”

Uzm10: “Eğitim açısından baktığında içinde bulunduğu gelişim döneminin temel özelliklerini yani böyle bir şeyi neden yaşıyor, fiziksel değişimin neden meydana geldiği, böyle bir dönemde nasıl değişikliklerle karşı karşıya kalacağını, karşı karşıya kaldığı bu dönemle ilgili nasıl tepkiler vermesi ya da nasıl davranması gerektiğiyle ilgili ve bunu kabul etmesi normal bir gelişim görevi ya da gelişim süreci olduğuyla ilgili nasıl bakması gerektiği ile ilgili bir içerik olması gerektiğini düşünüyorum.”

Menstrüasyon, yalnızca biyolojik olarak dişi olan bireylerin deneyimlediği bir süreçtir. Bu nedenle, pedagoji eğitiminde cinsiyet bağlamını anlamak, kız öğrencilerin deneyimleri dışında düşünülmelidir. Ayrıca menstrüasyonun toplumsal cinsiyet normları ve beklentilerinden de etkilendiği göz ardı edilmemelidir. Uzmanlara sorulan cinsiyet duyarlı program tasarımı sorusuna verilen bazı yanıtlar şu şekildedir:

Uzm9: “Erkeğin düşünce yapısıyla kadın düşünce yapısı çok farklı. Aynı olaya iki cins çok farklı tepkiler verebiliyor. Dolayısıyla aslında erkeğin zihninde de bunun normleştirilmesi gerekiyor.”

Uzm12: “Erkek için, ergenlik dönemiyle ilgili bir takım bilgilendirici bir dersin yapıldığını biliyorum ama bu tek dersle olacak bir şey değil yani 14 hafta boyunca nasıl biz ders veriyorsak aynı şekilde bir eğitim programı olan öğretim programı olan 14 hafta boyunca işlenen derslerin olduğu bir yapıda olması gerekiyor. Erkek öğretmenlerin de aynı şekilde bu yeterliklere sahip olması gerekiyor.”

Uzm4: “Eğitim açısından kız erkek ayrılmaması gerek hatta bunun erkeklerin, kadın retmenlerin de bildiği zaman, bunu normalleştirdiği zaman belki de birçok Şey daha kolaylaşacak.”

Uzm6: “Cinsiyeti ne olursa olsun. Kadın ya da erkek retmen adayı fark etmiyor. Ve o da sınıfına hitap ederken ve sınıfında kız rencileri var, erkek rencileri var.”

Uzm10: “Karma eğitimin olması hem çocukların bu olayı normalleştirmesi hem de retmen adaylarından farklı retmen adayların ya da karŐi cinsten bunu benzer yardım ya da destek gördüğünde olayın normalleştirmesi ve anlamlandırması daha kolay bence.”

Farklı kültürlerde menstrüasyon, farklı Şekillerde algılanır. Bazı kültürlerde menstrüasyon, doğal ve kutlanan bir süreç olarak kabul edilirken, bazılarında ise kirli, utanç verici veya gizli tutulması gereken bir konu olarak görülür. Pedagoji eğitimi, retmen adaylarının farklı kültürlerdeki menstrüasyon algılarını anlamalarını ve bu algıların rencilere olası etkilerinin farkında olmalarını sağlamalıdır. Uzmanların menstrüasyon pedagoji eğitimi ve kültür bağlamı cevaplarından bazıları Şu Şekildedir:

Uzm12: Doğu'da, Güneydoğu'da, iç Anadolu'da, Karadeniz'de falan belki kültürel farktan bahsedebilirsin fakat burası bir eğitim fakültesi. Biz retmen yetiştiriyoruz ve dolayısıyla kültürel farklılık, kültürel çeşitlilik bir anlamda burada eriyor.

Uzm4: “ilk önce hizmet öncesi dönemde retmen adayının bunları konuşabiliyor olması gerekiyor.” bence dönem gelişim dönemlerine göre çocukların yaş özelliklerine göre bunlar olabilir. Őöyle düşünüyorum kültürel duyarlı olacak ama bilgisini en doğru Şekilde yine aktarmak konusunda kararlı olacak. Bunu hissettirmek önemli Yurt dışında bununla ilgili özel politikalar var. alışmalar var yani ne yoksunluk ne hijyen ne de atık konusunda hiçbir sıkıntı yaşamıyorlar. Ama biz daha hiçbirini yapamıyoruz.

#### 4.1.2. Öğretmen Adayı Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Anketi Betimleyici Analiz Sonuçları

Menstrüasyon pedagoji eğitimi için öğretmen adaylarına hazırlanan anket sosyodemografik soruları ve menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç sorularından oluşmaktadır. Sosyodemografik sorulara verilen cevaplar incelendiğinde kadın sayısı n: 234, erkek n: 107 olmak üzere toplam 341 bireyden oluşmaktadır. Sınıf dağılımlarına bakıldığında 1.sınıf n: 59, 2.sınıf n:173, 3.sınıf n: 75, 4.sınıf n:34 şeklinde olup 79 kişi ile en çok Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden katılım olmuştur. Menstrüasyon hakkında profesyonel herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda ise yalnızca 30 kişinin eğitim aldığı, %91,2' sinin eğitim almadığı ortaya çıkmıştır. Menstrüasyon pedagoji eğitimi 42 ihtiyaç sorusu 8 ana boyuttan oluşmuş olup, birey boyutu, grup boyutu, iklim boyutu, sermaye boyutu, öğretim boyutu, ölçme değerlendirme boyutu, sınıf dışı boyutu ve beceri boyutlarını içermektedir. Boyutlar her analizde ayrı olarak değerlendirmiştir. Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketinde tüm öğretmen adayları sorulara en çok “İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum” cevabını vermişlerdir.

Tablo 6

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketi birey boyutu

1. BOYUT	ANKET SORULARI	İhtiyacım Olmadığımı Düşünüyorum	Öncelikli Olmayan Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	Öncelikli Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	X	S
BİREY	Mens. kaynaklı öğrenme engellerini fark etme	f 69	68	166	38	2,51	0,94
		% 20,2	19,9	48,7	11,1		
	Mens. kaynaklı öğrenme engelleri yönetme	f 57	70	172	42	2,58	0,91
		% 16,7	20,5	50,4	12,3		
	Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme	f 55	63	153	70	2,70	0,97
		% 16,1	18,5	44,9	20,5		

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketinin Birey Boyutu soruları ve dağılımına bakıldığında bu becerilerin öğretmen adayları tarafından çoğunlukla “ihtiyacım olduğunu düşünüyorum” cevabı verildiği ortaya çıkmaktadır. "Mens. Kaynaklı duygu

durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme" sorusunda "Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum" cevabının ortalaması diğer sorulara göre daha yüksek (%20,4) bulunmuştur. Bu, katılımcıların duygu durum bozukluklarının akademik yaşantı üzerindeki etkisinin farkında olduğunu ve bu konuda daha fazla yardım almaya istekli olduklarını göstermektedir. Genel olarak, katılımcıların mens kaynaklı öğrenme engelleri ve duygu durum bozuklukları konusunda farkındalık sahibi oldukları ve bu konuda destek ihtiyacı duydukları söylenebilir.

Tablo 7

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketi grup boyutu

2. BOYUT	ANKET SORULARI	İhtiyacım Olmadığımı Düşünüyorum	Öncelikli Olmayan Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	Öncelikli Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	X	S
GRUP	Mens üyeli grup çalışmalarını organize etme	<i>f</i> 78 % 22,9	111 32,6	130 38,1	22 6,5	2,28	0,89
	Mens üyeli grup etkileşimini yönetebilme	<i>f</i> 72 % 21,1	112 32,8	129 37,8	28 8,2	2,33	0,90
	Mens üyeli grup çalışmalarını denetleyebilme	<i>f</i> 72 % 21,1	107 31,4	135 39,6	27 7,9	2,34	0,90
	Mens kaynaklı akran etkileşiminde oluşabilecek olumsuzlukları gözlemleyebilme (zorbalık, istismar)	<i>f</i> 37 % 10,9	55 16,1	133 39,0	116 34,0	2,96	0,97
	Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme	<i>f</i> 38 % 11,1	55 16,1	140 41,1	108 31,7	2,93	0,96

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketinin Grup Boyutu soruları ve dağılımına bakıldığında bu becerilerin öğretmen adayları tarafından çoğunlukla "ihtiyacım olduğunu düşünüyorum" cevabı verildiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle akademik temelli akran etkileşiminde katılımcıların "Öncelikli Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum" cevap ortalamasının %31,7 yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8

## Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketi iklim boyutu

3. BOYUT	ANKET SORULARI	İhtiyacım Olmadığımı Düşünüyorum	Öncelikli Olmayan Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	İhtiyacım Olduğumu Düşünüyorum	Öncelikli Bir İhtiyacım Olduğumu Düşünüyorum	X	S
İKLİM	Mens kaynaklı sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme	<i>f</i> 55 % 16,1	68 19,9	155 45,5	63 18,5	2,66	0,96
	Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme	<i>f</i> 52 % 15,2	60 17,6	157 46,0	72 21,1	2,73	0,96
	Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme	<i>f</i> 52 % 15,2	87 25,5	151 44,3	51 15,0	2,59	0,92
	Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme	<i>f</i> 43 % 12,6	52 15,2	153 44,9	93 27,3	2,87	0,96
	Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme	<i>f</i> 55 % 16,1	65 19,1	162 47,5	59 17,3	2,66	0,95
	Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	<i>f</i> 57 % 16,7	75 22,0	146 42,8	63 18,5	2,63	0,97
	Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	<i>f</i> 52 % 15,2	76 22,3	148 43,4	65 19,1	2,66	0,96
	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	<i>f</i> 51 % 15,0	62 18,2	152 44,6	76 22,3	2,74	0,97
	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	<i>f</i> 44 % 12,9	76 22,3	150 44,0	71 20,8	2,73	0,93
	Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	<i>f</i> 42 % 12,3	61 17,9	158 46,3	80 23,5	2,82	0,94

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketinin İklim Boyutu soruları ve dağılımına bakıldığında bu becerilerin öğretmen adayları tarafından çoğunlukla “ihtiyacım olduğunu düşünüyorum” cevabı verildiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının “Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme” becerisine verilen cevaplarda %27.3'ü öncelikli bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayları özellikle zorbalığı önleme, kültürel farklılıkları yönetme ve Mens mahremiyetini koruma gibi konularda daha fazla destek ve eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 9

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketi sermaye boyutu

4. BOYUT	ANKET SORULARI	İhtiyacım Olmadığını Düşünüyorum	Öncelikli Olmayan Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	Öncelikli Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	X	S
SERMAYE	Mens kaynaklı zaman yönetimi engellerini yönetme	<i>f</i> 61 % 17,9	85 24,9	157 46,0	38 11,1	2,50	0,91
	Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme	<i>f</i> 49 % 14,4	71 20,8	135 39,6	86 25,2	2,76	0,99
	Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme	<i>f</i> 48 % 14,1	72 21,1	156 45,7	65 19,1	2,70	0,94
	Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme	<i>f</i> 53 % 15,5	59 17,3	146 42,8	83 24,3	2,76	0,99
	Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma	<i>f</i> 49 % 14,4	71 20,8	142 41,6	79 23,2	2,74	0,97

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketinin Sermaye Boyutu soruları ve dağılımına bakıldığında bu becerilerin öğretmen adayları tarafından çoğunlukla “İhtiyacım olduğunu düşünüyorum” cevabı verildiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının “Mens kaynaklı zaman yönetimi engellerini yönetme” becerisine katılımcıların %11,1'i bu ihtiyacın öncelikli olmadığı cevabı belirgin olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 10

## Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketi öğretim boyutu

5. BO YU T	ANKET SORULARI	İhtiyacım Olmadığını Düşünüyorum	Öncelikli Olmayan Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	Öncelikli Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	X	S
Ö Ğ R E T İ M	Mens kaynaklı devamsızlık durumlarını yönetebilme	<i>f</i> 59 % 17,3	74 21,7	133 39,0	75 22,0	2,66	1,01
	Mens kaynaklı okul terklerini engelleyebilme	<i>f</i> 50 % 14,7	64 18,8	143 41,9	84 24,6	2,77	0,98
	Mens duyarlı öğrenme ve öğretme stratejileri tasarlayabilme	<i>f</i> 40 % 11,7	68 19,9	165 48,4	68 19,9	2,77	0,90
	Mens duyarlı öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve uygulama	<i>f</i> 43 % 12,6	66 19,4	172 50,4	60 17,6	2,73	0,90
	Mens kaynaklı öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme	<i>f</i> 43 % 12,6	62 18,2	160 46,9	76 22,3	2,79	0,93
	Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltebilme	<i>f</i> 39 % 11,4	55 16,1	160 46,9	87 25,5	2,87	0,93

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketinin Öğretim Boyutu soruları ve dağılımına bakıldığında bu becerilerin öğretmen adayları tarafından "İhtiyacım olduğunu düşünüyorum" ve "Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum" seçeneklerinin toplam oranı, tüm sorularda %60'ın üzerinde analiz edilmektedir. Bu, öğretmenlerin bu beceri eksikliklerini hissettikleri ve bu konuda eğitim ihtiyacı duydukları yorumunu ortaya koymaktadır. "Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltebilme" en yüksek ihtiyaç oranıdır (%73,4).

Tablo 11

## Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketi ölçme boyutu

6. BO YU T	ANKET SORULARI		İhtiyacım Olmadığımı Düşünüyorum	Öncelikli Olmayan Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	Öncelikli Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	X	S
Ö L Ç M E	Ölçme ve değerlendirme sürecini Mens kaynaklı engelleri dikkate alarak tasarlayabilme ve yönetebilme	f	45	84	154	58	2,66	0,91
		%	13,2	24,6	45,2	17,0		
	Ölçme ve değerlendirme sürecinde Mens kaynaklı faktörlerden dolayı oluşabilecek aksaklıklarda alternatif ölçme ve değerlendirme stratejileri geliştirebilme	f	42	77	165	57	2,70	0,89
		%	12,3	22,6	48,4	16,7		

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketinin Ölçme Boyutu soruları ve dağılımına bakıldığında bu becerilerin öğretmen adayları tarafından çoğunlukla “İhtiyacım olduğunu düşünüyorum” cevabı verildiği ortaya çıkmaktadır. Her iki soruya da verilen cevapların toplam ortalaması %62,2'dir. Elde edilen veriler öğretmen adaylarının genel olarak ölçme değerlendirme süreçlerinin mens kaynaklı engellere duyarlı olması gerektiği konusunda hemfikir olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 12

## Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketi sınıf dışı boyutu

7. BO YU T	ANKET SORULARI		İhtiyacım Olmadığımı Düşünüyorum	Öncelikli Olmayan Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	Öncelikli Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	X	S
S I N I F D I Ş I	Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı diğer öğretmenlerle iletişim kurma	<i>f</i> 56	56	141	88			
		<i>%</i> 16,4	16,4	41,3	25,8	2,77	1,01	
	Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı, idari ve yönetsel süreçleri işe koşabilme	<i>f</i> 40	65	151	85			
		<i>%</i> 11,7	19,1	44,3	24,9	2,82	0,94	
	Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı olmak üzere veliler ile iletişim kurabilme	<i>f</i> 51	60	133	97			
		<i>%</i> 15,0	17,6	39,0	28,4	2,81	1,01	
	Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismalarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme	<i>f</i> 47	63	139	92			
		<i>%</i> 13,8	18,5	40,8	27,0	2,81	0,99	
	Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme	<i>f</i> 42	56	157	86			
		<i>%</i> 12,3	16,4	46,0	25,2	2,84	0,94	
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme	<i>f</i> 42	68	143	88				
	<i>%</i> 12,3	19,9	41,9	25,8	2,81	0,96		
Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	<i>f</i> 61	90	126	64				
	<i>%</i> 17,9	26,4	37,0	18,8	2,57	0,99		

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketinin sınıf dışı boyutu soruları ve dağılımına bakıldığında bu becerilerin öğretmen adayları tarafından çoğunlukla “İhtiyacım olduğunu düşünüyorum” cevabı verildiği ortaya çıkmaktadır. “Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı, idari ve yönetsel süreçleri işe

koşabilme” becerisine verilen cevaplar da “İhtiyacım olmadığını düşünüyorum” cevap ortalamasının diğerlerine göre belirgin düşük olduğu, aynı şekilde bu soruya verilen olumlu cevapların yüksek oranda olduğu ortaya çıkmaktadır. “Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme” becerisinin ortalama değerinin 2.57 olması, öğretmen adaylarının genel olarak bu konuda bir ihtiyaç hissettiklerini ancak diğer becerilere oranla daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 13

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketi beceri boyutu

8. BO YU T	ANKET SORULARI		İhtiyacım Olmadığımı Düşünüyorum	Öncelikli Olmayan Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	Öncelikli Bir İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum	X	S
B E C E R İ	Menstrüasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisi	<i>f</i>	36	47	145	113	2,98	0,95
		<i>%</i>	10,6	13,8	42,5	33,1		
	Mens dönemindeki öğrencilerim ile öğretimsel etkileşime yönelik sağlıklı tutum ve davranış becerisi	<i>f</i>	38	51	139	113	2,96	0,96
		<i>%</i>	11,1	15,0	40,8	33,1		
Mens dönemindeki öğrencilerimin öğretimsel yaşantılarına yönelik empati kurabilme becerisi	<i>f</i>	57	51	125	108	2,83	1,05	
	<i>%</i>	16,7	15,0	36,7	31,7			
	Menstrüasyon olgusuna yönelik kendi ahlaki, dini, kültürel, cinsel yaklaşımları değerlendirme becerisi	<i>f</i>	53	54	125	109	2,85	1,04
		<i>%</i>	15,5	15,8	36,7	32,0		

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç anketinin Beceri Boyutu soruları ve dağılımına bakıldığında bu becerilerin öğretmen adayları tarafından çoğunlukla “İhtiyacım olduğunu düşünüyorum” cevabı verildiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının yaklaşık %75’i menstrüasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisine ihtiyaç duydukları ortaya çıkarken, %68’i menstrüasyon dönemindeki öğrencilerinin öğretimsel yaşantılarına yönelik empati kurabilme becerisine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmaktadır.

### 4.1.3. Öğretmen Adayı Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Anketi t-Testi Analiz Sonuçları

Tablo 14

Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi birey boyutu ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıkları (independent sample t test)

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mens. kaynaklı öğrenme engellerini fark etme	Kadın	234	2,56	0,95	339	1,657	,098
	Erkek	107	2,38	0,90			
Mens. kaynaklı öğrenme engelleri yönetme	Kadın	234	2,66	0,89	339	2,516	,012*
	Erkek	107	2,40	0,92			
Mens. kaynaklı duyu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme	Kadın	234	2,82	0,94	339	3,496	,001*
	Erkek	107	2,42	0,98			

\*p<,05

Öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin birey boyutunda yer alan ‘Mens. kaynaklı öğrenme engelleri yönetme’ becerisine cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(339)=2,516$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının mens. kaynaklı öğrenme engellerini yönetme becerisi ( $\bar{X}=2,66$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,40$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. “Mens. kaynaklı duyu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme” becerisine cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(339)=3,496$ ; ( $p<,05$ )). Kadın öğretmen adaylarının Mens. kaynaklı duyu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme becerisi ( $\bar{X}=2,82$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,42$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 15

Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi grup boyutu ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mens üyeli grup çalışmalarını organize etme	Kadın	234	2,41	0,87	339	4,041	,000*
	Erkek	107	2,00	0,86			
Mens üyeli grup etkileşimini yönetebilme	Kadın	234	2,42	0,88	339	2,810	,005*
	Erkek	107	2,13	0,90			
Mens üyeli grup çalışmalarını denetleyebilme	Kadın	234	2,44	0,87	339	3,252	,001*
	Erkek	107	2,11	0,90			
Mens kaynaklı akran etkileşiminde oluşabilecek olumsuzlukları gözlemleyebilme (zorbalık, istismar)	Kadın	234	3,08	0,91	186	3,406	,001*
	Erkek	107	2,69	1,02			
Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme	Kadın	234	3,08	0,87	174	4,289	,000*
	Erkek	107	2,58	1,05			

\*p<,05

Öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin grup boyutunda yer alan organize etme beceri cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(339)=4,041$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının Mens üyeli grup çalışmalarını organize etme becerisi ( $\bar{X}=2,41$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,00$ ) yüksektir. Mens üyeli grup etkileşimini yönetebilme becerisi kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,42$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,13$ ) yüksektir. Mens üyeli grup çalışmalarını denetleyebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(339)=3,252$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,44$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,11$ ) yüksektir. Mens kaynaklı akran etkileşiminde oluşabilecek olumsuzlukları gözlemleyebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(339)=3,406$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=3,08$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,69$ ) yüksektir. Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup

( $t(339)=4,289$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=3,08$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,58$ ) yüksektir.

Tablo 16

Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi iklim boyutu ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mens kaynaklı sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme	Kadın	234	2,77	0,91	190	3,222	,001*
	Erkek	107	2,41	0,99			
Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme	Kadın	234	2,85	0,93	195	3,393	,001*
	Erkek	107	2,46	0,98			
Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme	Kadın	234	2,68	0,88	339	2,956	,003*
	Erkek	107	2,37	0,95			
Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme	Kadın	234	2,97	0,89	178	3,010	,003*
	Erkek	107	2,62	1,05			
Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme	Kadın	234	2,74	0,92	339	2,561	,011*
	Erkek	107	2,46	0,97			
Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	Kadın	234	2,74	0,95	339	3,356	,001*
	Erkek	107	2,37	0,95			
Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	Kadın	234	2,78	0,92	339	3,465	,001*
	Erkek	107	2,40	0,97			
Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	Kadın	234	2,88	0,91	186	3,947	,000*
	Erkek	107	2,42	1,01			
Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	Kadın	234	2,84	0,90	195	3,457	,001*
	Erkek	107	2,46	0,95			
Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	234	2,91	0,89	191	3,147	,002*
	Erkek	107	2,57	0,97			

\* $p<,05$

Öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin iklim boyutunda yer alan sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme beceri cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(190)=3,222$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının Mens kaynaklı sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme becerisi ( $\bar{X}=2,77$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,41$ ) yüksektir. Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(195)=3,393$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,85$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,46$ ) yüksektir. Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(339)=2,956$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,68$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,37$ ) yüksektir. Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(178)=3,010$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,97$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,62$ ) yüksektir. Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme becerisi, kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,74$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,46$ ) yüksektir. Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(339)=3,356$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,74$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,37$ ) yüksektir. Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(339)=3,465$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,78$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,40$ ) yüksektir. Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(186)=3,947$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,88$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,42$ ) yüksektir. Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(195)=3,457$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,84$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,46$ ) yüksektir. Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(191)=3,147$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,91$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,57$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi sermaye boyutu ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mens kaynaklı zaman yönetimi engellerini yönetme	Kadın	234	2,55	0,88	339	1,663	,097
	Erkek	107	2,38	0,95			
Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme	Kadın	234	2,87	0,93	182	3,064	,003*
	Erkek	107	2,50	1,06			
Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme	Kadın	234	2,83	0,87	185	3,993	,000*
	Erkek	107	2,39	0,98			
Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme	Kadın	234	2,91	0,91	179	4,009	,000*
	Erkek	107	2,42	1,07			
Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma	Kadın	234	2,90	0,91	189	4,628	,000*
	Erkek	107	2,37	1,00			

\*p<,05

Öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin sermaye boyutunda yer alan Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme becerisi cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(182)=3,064$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,87$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,50$ ) yüksektir. Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme becerisi, kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,83$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,39$ ) yüksektir. Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(179)=4,009$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,91$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,42$ ) yüksektir. Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(189)=4,628$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,90$ ) erkek öğretmen

adaylarından ( $\bar{X}=2,37$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi öğretim boyutu ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mens kaynaklı devamsızlık durumlarını yönetebilme	Kadın	234	2,72	,99	339	1,895	,059
	Erkek	107	2,50	1,02			
Mens kaynaklı okul terklerini engelleyebilme	Kadın	234	2,89	,95	197	3,675	,000*
	Erkek	107	2,47	,99			
Mens duyarlı öğrenme ve öğretme stratejileri tasarlayabilme	Kadın	234	2,88	,86	194	3,586	,000*
	Erkek	107	2,50	,92			
Mens duyarlı öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve uygulama	Kadın	234	2,83	,86	196	3,256	,001*
	Erkek	107	2,49	,91			
Mens kaynaklı öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme	Kadın	234	2,88	,91	339	2,967	,003*
	Erkek	107	2,57	,94			
Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltebilme	Kadın	234	2,97	,89	192	3,307	,001*
	Erkek	107	2,61	,95			

\*p<,05

Öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin öğretim boyutunda yer alan Mens kaynaklı okul terklerini engelleyebilme becerisi cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(197)=3,675$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,89$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,47$ ) yüksektir. Mens duyarlı öğrenme ve öğretme stratejileri tasarlayabilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(194)=3,586$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,88$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,50$ ) yüksektir. Mens duyarlı öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve uygulama becerisi, kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,83$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,49$ ) yüksektir. Mens kaynaklı öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup

( $t(339)=2,967$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,88$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,57$ ) yüksektir. Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltibilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(192)=3,307$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,97$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,61$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 19

Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi ölçme boyutu ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ölçme ve değerlendirme sürecini Mens kaynaklı engelleri dikkate alarak tasarlayabilme ve yönetebilme	Kadın	234	2,74	,86	186	2,550	,012*
	Erkek	107	2,46	,97			
Ölçme ve değerlendirme sürecinde Mens kaynaklı faktörlerden dolayı oluşabilecek aksaklıklarda alternatif ölçme ve değerlendirme stratejileri geliştirebilme	Kadın	234	2,79	,84	184	2,958	,003*
	Erkek	107	2,47	,95			

\* $p<,05$

Öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin öğretim boyutunda yer alan Ölçme ve değerlendirme sürecini Mens kaynaklı engelleri dikkate alarak tasarlayabilme ve yönetebilme becerisi cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(186)=2,550$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,74$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,46$ ) yüksektir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde Mens kaynaklı faktörlerden dolayı oluşabilecek aksaklıklarda alternatif ölçme ve değerlendirme stratejileri geliştirebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(184)=2,958$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,79$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,47$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 20

Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi sınıf dışı boyutu ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı diğer öğretmenlerle iletişim kurma	Kadın	234	2,89	,97	194	3,418	,001*
	Erkek	107	2,48	1,04			
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı, idari ve yönetsel süreçleri işe koşabilme	Kadın	234	2,95	,89	190	3,707	,000*
	Erkek	107	2,54	,97			
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı olmak üzere veliler ile iletişim kurabilme	Kadın	234	2,92	,96	188	2,996	,003*
	Erkek	107	2,56	1,06			
Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismarlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme	Kadın	234	2,91	,93	184	2,931	,004*
	Erkek	107	2,57	1,05			
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme	Kadın	234	2,92	,87	176	2,347	,020*
	Erkek	107	2,65	1,04			
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme	Kadın	234	2,91	,88	176	2,758	,006*
	Erkek	107	2,58	1,06			
Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	Kadın	234	2,68	,98	339	3,416	,001*
	Erkek	107	2,29	,96			

\*p<,05

Öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin sınıf dışı boyutunda yer alan Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı diğer öğretmenlerle iletişim kurma becerilere cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(194)=3,418$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının becerisi ( $\bar{X}=2,89$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,48$ ) yüksektir. Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı, idari ve yönetsel süreçleri işe koşabilme becerisi

cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(190)= 3,707$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,95$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,54$ ) yüksektir. Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı olmak üzere veliler ile iletişim kurabilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(188)=2,996$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,92$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,56$ ) yüksektir. Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismarlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(184)=2,931$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,91$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,57$ ) yüksektir. Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(176)=2,347$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,92$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,65$ ) yüksektir. Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(176)=2,758$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,91$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,58$ ) yüksektir. Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(339)=3,416$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,68$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,29$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 21

Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi beceri boyutu ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Menstrasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisi	Kadın	234	3,08	,90	189	3,037	,003*
	Erkek	107	2,74	,99			
Mens dönemindeki öğrencilerim ile öğretimsel etkileşime yönelik sağlıklı tutum ve davranış becerisi	Kadın	234	3,06	,90	183	2,996	,003*
	Erkek	107	2,71	1,03			
Mens dönemindeki öğrencilerimin öğretimsel yaşantılarına yönelik empati kurabilme becerisi	Kadın	234	2,91	1,03	339	2,015	,045*
	Erkek	107	2,66	1,08			
Menstrasyon olgusuna yönelik kendi ahlaki, dini, kültürel, cinsel yaklaşımlarımı değerlendirme becerisi	Kadın	234	2,92	1,00	188,6	1,958	,052
	Erkek	107	2,68	1,10			

\*p<,05

Öğretmen adaylarının menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin beceri boyutunda yer alan Menstrasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisi beceri cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir( $t(189)=3,037$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=3,08$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,74$ ) yüksektir. Mens dönemindeki öğrencilerim ile öğretimsel etkileşime yönelik sağlıklı tutum ve davranış becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(183)=2,996$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=3,06$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,71$ ) yüksektir. Mens dönemindeki öğrencilerin öğretimsel yaşantılarına yönelik empati kurabilme becerisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup ( $t(339)=2,015$ ;  $p<,05$ ), bu beceri kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=2,91$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=2,66$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.4. Öğretmen adayı menstrüasyon pedagoji eğitimi anketi Anova testi analiz sonuçları

Tablo 22

Öğretmen adaylarının birey boyutu beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılıkları

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mens. kaynaklı öğrenme engellerini fark etme	1	59	2,39	0,98	Gruplararası	3	1,796	,599	0,678	,678	
	2	173	2,51	0,91							
	3	75	2,51	0,95	Gruplariçi	337	297,4	,883			
	4	34	2,68	1,01							
	Toplam	341	2,51	0,94							
Mens. kaynaklı öğrenme engelleri yönetme	1	59	2,42	,91	Gruplararası	3	1,796	,696	0,842	,472	
	2	173	2,59	,90							
	3	75	2,66	,94	Gruplariçi	337	297,4	,827			
	4	34	2,61	,85							
	Toplam	341	2,58	,90							
Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme	1	59	2,37	,98	Gruplararası	3	8,933	2,978	3,207	,023*	1<3
	2	173	2,71	,94							
	3	75	2,84	,98	Gruplariçi	337	312,9	,929			
	4	34	2,88	,97							
	Toplam	341	2,69	,97							
Levene: 0,565		p= ,639		İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							

\*p<.05

Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=3,207; p<.05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,37$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,84$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yönetme becerileri puanları 3. sınıfa göre düşüktür.

Tablo 23

Öğretmen adaylarının grup boyutu beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılıkları

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mens üyeli grup çalışmalarını organize etme	1	59	2,10	0,92	Gruplararası	3	2,641	,880	1,114	,343	
	2	173	2,34	0,88							
	3	75	2,30	0,83	Gruplarıçi	337	266,3	,790			
	4	34	2,23	0,95							
	Toplam	341	2,28	0,88	Genel	340	268,9				
Mens üyeli grup etkileşimini yönetebilme	1	59	2,20	0,97	Gruplararası	3	1,489	,496	0,610	,609	
	2	173	2,33	0,91							
	3	75	2,41	0,79	Gruplarıçi	337	274,0	,813			
	4	34	2,35	0,91							
	Toplam	341	2,33	0,90	Genel	340	275,5				
Mens üyeli grup çalışmalarını denetleyebilme	1	59	2,20	0,94	Gruplararası	3	1,577	,526	0,648	,585	
	2	173	2,36	0,88							
	3	75	2,36	0,89	Gruplarıçi	337	273,2	,811			
	4	34	2,44	0,92							
	Toplam	341	2,34	0,89	Genel	340	274,8				
Mens kaynaklı akran etkileşiminde oluşabilecek olumsuzlukları gözlemleyebilme (zorbalık, istismar)	1	59	2,54	0,98	Gruplararası	3	13,45	4,485	4,955	,002*	1<2 1<3 1<4
	2	173	3,00	0,93							
	3	75	3,10	0,96	Gruplarıçi	337	305	,905			
	4	34	3,14	0,95							
	Toplam	341	2,96	0,96	Genel	340	318,5				
Levene: 2,035		p= ,109		İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							
Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme	1	59	2,55	0,96	Gruplararası	3	10,649	3,550	3,951	,009*	1<2 1<3 1<4
	2	173	2,97	0,93							
	3	75	3,06	0,94	Gruplarıçi	337	302,8	,899			
	4	34	3,08	0,96							
	Toplam	341	2,93	0,96	Genel	340	313,4				
Levene: 1,407		p= ,241		İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							

\*p&lt;.05

Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Mens kaynaklı akran etkileşiminde oluşabilecek olumsuzlukları’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=4,955; p<,05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,54$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 3,00$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 3,10$ ), 4. sınıfta ( $\bar{X} = 3,14$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının olumsuzlukları gözlemleyebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=3,951; p<,05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,55$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,97$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 3,06$ ), 4. sınıfta ( $\bar{X} = 3,08$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının müdahale stratejileri geliştirme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür.

Tablo 24

Öğretmen adaylarının iklim boyutu beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılıkları

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mens kaynaklı sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme	1	59	2,33	0,92	Gruplararası	3	7,988	2,663	2,950	,033*	1<2
	2	173	2,75	0,92							
	3	75	2,73	0,96							
	4	34	2,61	1,07	Grupları içi	337	,903				
	Toplam	341	2,66	0,95	Genel	340	312,2				
	Levene: 1,224	p= ,301	İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.								
Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme	1	59	2,33	0,93	Gruplararası	3	12,322	4,114	4,578	,004*	1<2 1<3
	2	173	2,80	0,92							
	3	75	2,89	0,90							
	4	34	2,64	1,15	Grupları içi	337	302,8	,899			
	Toplam	341	2,73	0,96	Genel	340	315,1				
	Levene:3,254	p= ,022	İkili farklılıkları belirlemek için Dunnett C Testi sonuçlarına bakılmıştır.								

Tablo 24'ün devamı

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark			
Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme	1	59	2,13	0,86	Gruplararası	3	15,064	5,021	6,188	,000*	1<2 1<3 1<4			
	2	173	2,65	0,89										
	3	75	2,70	0,88										
	4	34	2,76	1,04	Gruplariçi	337	273,4	,811						
	Toplam	341	2,58	0,92								Genel	340	288,5
	Levene: 0,864			p= ,460		İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.								
	Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme	1	59	2,49	0,97	Gruplararası	3	10,186				3,395	3,803	,011*
2		173	2,93	0,90										
3		75	2,97	0,95										
4		34	2,94	1,07	Gruplariçi	337	300,8	,893						
Toplam		341	2,86	0,95					Genel	340	311,0			
Levene: 1,699			p= ,167		İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.									
Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme		1	59	2,28	0,87	Gruplararası	3	12,613	4,204	4,853	,003*	1<2 1<3		
	2	173	2,77	0,92										
	3	75	2,77	0,93										
	4	34	2,47	1,05	Gruplariçi	337	291,9	,866						
	Toplam	341	2,65	0,94					Genel				340	304,5
	Levene: 1,238			p= ,296		İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.								
	Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	1	59	2,40	0,89	Gruplararası	3	4,627	1,542				1,651	,177
2		173	2,71	0,93										
3		75	2,65	1,01										
4		34	2,52	1,13	Gruplariçi	337	314,8	,934						
Toplam		341	2,63	0,96					Genel	340	319,4			
Levene: 1,238			p= ,296		İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.									
Mens üyesi grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme		1	59	2,28	0,89	Gruplararası	3	12,665	4,222	4,782	,003*	1<2		
	2	173	2,81	0,91										
	3	75	2,65	0,96										
	4	34	2,55	1,07	Gruplariçi	337	297,5	,883						
	Toplam	341	2,66	0,95					Genel				340	310,2
	Levene: 1,692			p= ,169		İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.								

Tablo 24'ün devamı

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme		59	2,44	0,93							
	1	173	2,83	0,94	Gruplar arası	3	10,189	3,396	3,703	,012*	1<2 1<3
	2	75	2,88	0,95							
	3	34	2,50	1,05	Grupları içi	337	309,1	,917			
	4	341	2,74	0,96							
	Toplam				Genel	340	319,2				
Levene: 1,147			p= ,330	İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							
Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme		59	2,40	0,76							
	1	173	2,82	0,94	Gruplar arası	3	11,464	3,821	4,500	,004*	1<2 1<3
	2	75	2,86	0,90							
	3	34	2,47	1,07	Grupları içi	337	286,1	,849			
	4	341	2,72	0,93							
	Toplam				Genel	340	297,6				
Levene: 2,111			p= ,099	İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							
Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme		59	2,47	0,97							
	1	173	2,87	0,91	Gruplar arası	3	8,235	2,745	3,208	,023*	1<2 1<3
	2	75	2,92	0,89							
	3	34	2,82	0,96	Grupları içi	337	288,3	,856			
	4	341	2,80	0,93							
	Toplam				Genel	340	296,6				
Levene: 1,473			p= ,222	İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							

\*p&lt;.05

Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan 'Mens kaynaklı sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme' becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=2,950; p<.05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,33$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,75$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Mens kaynaklı sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan 'Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme' becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=4,578; p<.05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,33$ ) öğrenim gören öğretmen

adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,80$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,89$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=6,188$ ;  $p<,05$ ). 1, sınıfta ( $\bar{X} =2,13$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,65$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,70$ ), 4. sınıfta ( $\bar{X} = 2,76$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sessizliği yönetebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,803$ ;  $p<,05$ ). 1, sınıfta ( $\bar{X} =2,49$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,93$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,97$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının zorbalığı yönetebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=4,853$ ;  $p<,05$ ). 1, sınıfta ( $\bar{X} =2,28$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,77$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,77$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının zorbalığı yönetebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=4,782$ ;  $p<,05$ ). 1, sınıfta ( $\bar{X} =2,28$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,81$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf yönetimi beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,703$ ;  $p<,05$ ). 1, sınıfta ( $\bar{X} =2,44$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,83$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,88$ )

öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=4,500; p<,05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,40$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,82$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,86$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının dezavantajları yönetebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahremiyetini dikkate alabilme’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=3,208; p<,05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,47$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,87$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,92$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mahremiyeti dikkate alabilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür.

Tablo 25

Öğretmen adaylarının sermaye boyutu beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılıkları

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mens kaynaklı zaman yönetimi engellerini yönetme	1	59	2,35	0,96	Gruplararası	3	4,078	1,359	1,641	,180	
	2	173	2,58	0,87							
	3	75	2,52	0,92							
	4	34	2,29	0,97	Gruplarıçi	337	,828				
	Toplam	341	2,50	0,91	Genel	340	283,2				
Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme	1	59	2,44	0,93	Gruplararası	3	7,159	2,386	2,470	,062	
	2	173	2,82	0,98							
	3	75	2,81	0,95							
	4	34	2,85	1,13	Gruplarıçi	337	325,6	,966			
	Toplam	341	2,73	1,00	Genel	340	1039,4				

Tablo 25'in devamı

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme	1	59	2,37	1,06	Gruplararası	3	7,667	2,556	2,968	,032*	1<2
	2	173	2,75	0,88							
	3	75	2,76	0,89							
	4	34	2,82	0,96	Gruplarıçi	337	290,2	,861			
	Toplam	341	2,69	0,93							
	Genel	340	297,8								
Levene: 3,463			p= ,017		İkili farklılıkları belirlemek için Dunnett C Testi sonuçlarına bakılmıştır.						
Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme	1	59	2,42	1,00	Gruplararası	3	10,903	3,634	3,788	,011*	1<2
	2	173	2,87	0,95							
	3	75	2,85	0,96							
	4	34	2,55	1,07	Gruplarıçi	337	323,3	,960			
	Toplam	341	2,75	0,99							
	Genel	340	334,2								
Levene: 1,791			p= ,149		İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.						
Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işleme	1	59	2,62	0,96	Gruplararası	3	1,472	0,491	0,515	,672	
	2	173	2,73	0,95							
	3	75	2,76	1,03							
	4	34	2,88	0,94	Gruplarıçi	337	320,7	,952			
	Toplam	341	2,73	0,97							
	Genel	340	322,2								

\*p&lt;.05

Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan 'Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme' becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=2,968; p<.05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,37$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,75$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal yaşantı engellerini beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan 'Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark

edebilmek ve önlemler alabilme' becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,788$ ;  $p<,05$ ). 1. sınıfta ( $\bar{X} =2,42$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,87$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 26

Öğretmen adaylarının öğretim boyutu beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılıkları

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mens kaynaklı devamsızlık durumlarını yönetebilme	1	59	2,22	0,98	Gruplararası	3	15,137	5,046	5,157	,002*	1<2
	2	173	2,79	0,97							
	3	75	2,62	0,98							
	4	34	2,76	1,10	Grupları içi	337	329,7	,978			
	Toplam	341	2,65	1,00	Genel	340	344,8				
Levene:		1,286	p= ,279	İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							
Mens kaynaklı okul terklerini engelleyebilme	1	59	2,40	1,00	Gruplararası	3	9,832	3,277	3,458	,017*	1<2 1<4
	2	173	2,82	0,97							
	3	75	2,82	0,93							
	4	34	2,97	0,99	Grupları içi	337	319,4	,948			
	Toplam	341	2,76	0,98	Genel	340	329,2				
Levene:		0,756	p= ,519	İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							
Mens duyarlı öğrenme ve öğretme stratejileri tasarlayabilme	1	59	2,64	0,90	Gruplararası	3	5,143	1,714	2,123	,097	
	2	173	2,84	0,87							
	3	75	2,80	0,88							
	4	34	2,47	1,02	Grupları içi	337	272,0	,807			
	Toplam	341	2,76	0,90	Genel	340	277,2				
Mens duyarlı öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve uygulama	1	59	2,61	0,83	Gruplararası	3	2,529	0,843	1,050	,371	
	2	173	2,78	0,87							
	3	75	2,77	0,90							
	4	34	2,55	1,07	Grupları içi	337	270,6	,803			
	Toplam	341	2,73	0,89	Genel	340	273,1				

Tablo 26'nın devamı

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mens kaynaklı öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme	1	59	2,44	0,87	Gruplararası	3	9,599	3,200	3,781	,011*	1<2
	2	173	2,87	0,94							
	3	75	2,89	0,84	Gruplarıçi	337	285,1	,846			
	4	34	2,70	1,03							
	Toplam	341	2,78	0,93	Genel	340	294,7				
	Levene: 2,141		p= ,095	İkili farklılıkların belirlenmesi için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							
Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltibilme	1	59	2,49	0,93	Gruplararası	3	10,107	3,369	4,031	,008*	1<2
	2	173	2,94	0,91							
	3	75	2,92	0,91	Gruplarıçi	337	281,6	,836			
	4	34	3,00	0,88							
	Toplam	341	2,86	0,92	Genel	340	291,7				
	Levene: 1,184		p= ,316	İkili farklılıkların belirlenmesi için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							

Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan 'Mens kaynaklı devamsızlık durumlarını yönetebilme' becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=5,157$ ;  $p<,05$ ). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,22$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,79$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının devamsızlık durumlarını yönetebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan 'Mens kaynaklı okul terklerini engelleyebilme' becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,458$ ;  $p<,05$ ). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,40$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,82$ ), 4. sınıfta ( $\bar{X} = 2,97$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının okul terklerini engelleyebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan 'Mens kaynaklı öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme' becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,781$ ;  $p<,05$ ). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,44$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} =$

2,87), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,89$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltebilme’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=4,031; p<,05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,49$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,94$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,92$ ), 4. sınıfta ( $\bar{X} = 3,00$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür.

Tablo 27

Öğretmen adaylarının ölçme boyutu beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılıkları

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Ölçme ve değerlendirme sürecini Mens kaynaklı engelleri dikkate alarak tasarlayabilme ve yönetebilme	1	59	2,42	0,95	Gruplara rası	3	5,055	1,685	2,046	,107	
	2	173	2,71	0,90							
	3	75	2,77	0,87							
	4	34	2,55	0,92	Grupları içi	337	277,4	,823			
	Toplam	341	2,65	0,91	Genel	340	282,5				
Ölçme ve değerlendirme sürecinde Mens kaynaklı faktörlerden dolayı oluşabilecek aksaklıklarda alternatif ölçme ve değerlendirme stratejileri geliştirebilme	1	59	2,52	0,91	Gruplara rası	3	3,032	1,011	1,275	,283	
	2	173	2,71	0,89							
	3	75	2,81	0,81							
	4	34	2,61	0,98	Grupları içi	337	267,2	,793			
	Toplam	341	2,69	0,89	Genel	340	270,2				

Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ölçme değerlendirme beceri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 28

Öğretmen adaylarının sınıf dışı boyutu beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılıkları (varyans analizi)

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı diğer öğretmenlerle iletişim kurma	1	59	2,54	0,98	Gruplararası 1	3	3,618	1,206	1,176	,319	
	2	173	2,80	1,07							
	3	75	2,81	0,91	Gruplariçi	337	345,6	1,026			
	4	34	2,85	0,92							
	Toplam	341	2,76	1,01							
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı, idari ve yönetsel süreçleri işe koşabilme	1	59	2,74	0,95	Gruplararası 1	3	0,689	,230	0,259	,855	
	2	173	2,82	0,99							
	3	75	2,85	0,83	Gruplariçi	337	298,7	,887			
	4	34	2,91	0,86							
	Toplam	341	2,82	0,93							
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı olmak üzere veliler ile iletişim kurabilme	1	59	2,50	1,04	Gruplararası 1	3	6,840	2,280	2,248	,083	
	2	173	2,85	1,06							
	3	75	2,86	0,92	Gruplariçi	337	341,7	1,014			
	4	34	2,97	0,83							
	Toplam	341	2,80	1,01							
Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismarlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme	1	59	2,44	0,93	Gruplararası 1	3	10,331	3,444	3,623	,013*	1<2 1<3
	2	173	2,91	1,02							
	3	75	2,88	0,83	Gruplariçi	337	320,2	,950			
	4	34	2,76	1,04							
	Toplam	341	2,80	0,98							
		Levene: 2,081	p= ,103	İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.							
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme	1	59	2,79	0,96	Gruplararası 1	3	2,664	0,888	1,002	,392	
	2	173	2,82	0,96							
	3	75	2,98	0,86	Gruplariçi	337	298,7	,887			
	4	34	2,67	0,94							
	Toplam	341	2,84	0,94							

Tablo 28 'in devamı

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme		59	2,55	0,96							
	1	173	2,87	1,00	Gruplararası	3	5,231	1,744	1,915	,127	
	2	75	2,89	0,83							
	3	34	2,73	0,89	Gruplariçi	337	306,7	,910			
	4	341	2,81	0,95							
	Toplam				Genel	340	311,9				
		59	2,33	0,92							
Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	1	173	2,64	1,01	Gruplararası	3	4,265	1,422	1,454	,277	
	2	75	2,60	0,98							
	3	34	2,50	0,96	Gruplariçi	337	329,5	,978			
	4	341	2,56	0,99							
	Toplam				Genel	340	333,7				

Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan 'Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismarlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme' becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,623$ ;  $p<,05$ ). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,44$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. sınıfta ( $\bar{X} = 2,91$ ), 3. sınıfta ( $\bar{X} = 2,88$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal medya istismarlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür.

Tablo 29

Öğretmen adaylarının beceri boyutu beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılıkları

Madde	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Menstruasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisi	1	59	2,74	0,95	Gruplararası	3	7,479	2,493	2,834	,038*	1<3
	2	173	2,97	0,94							
	3	75	3,21	0,82							
	4	34	2,91	1,08	Gruplariçi	337	,880				
	Toplam	341	2,98	0,94	Genel	340	303,8				
	Levene: 2,282 p= ,079 İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.										
Mens dönemindeki öğrencilerim ile öğretimsel etkileşime yönelik sağlıklı tutum ve davranış becerisi	1	59	2,66	1,01	Gruplararası	3	12,500	4,167	4,635	,003*	1<3
	2	173	2,97	0,93							
	3	75	3,24	0,80							
	4	34	2,76	1,15	Gruplariçi	337	,899				
	Toplam	341	2,95	0,96	Genel	340	315,4				
	Levene: 3,867 p= ,010 İkili farklılıkları için Dunnett C Testi sonuçlarına bakılmıştır.										
Mens dönemindeki öğrencilerimin öğretimsel yaşantılarına yönelik empati kurabilme becerisi	1	59	2,59	1,08	Gruplararası	3	11,613	3,871	3,566	,014*	1<3
	2	173	2,84	1,05							
	3	75	3,10	,92							
	4	34	2,55	1,15	Gruplariçi	337	365,8	1,086			
	Toplam	341	2,83	1,05	Genel	340	377,4				
	Levene: 2,818 p= ,039 İkili farklılıkları belirlemek için Tukey Testi sonuçlarına bakılmıştır.										
Menstruasyon olgusuna yönelik kendi ahlaki, dini, kültürel, cinsel yaklaşımlarımı değerlendirme becerisi	1	59	2,64	1,04	Gruplararası	3	8,168	2,723	2,554	,055	
	2	173	2,94	1,00							
	3	75	2,94	0,99							
	4	34	2,52	1,18	Gruplariçi	337	359,2	1,066			
	Toplam	341	2,85	1,03	Genel	340	367,3				

Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Menstrüasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisi’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=2,834; p<,05). 1, sınıfta ( $\bar{X}$  =2,74) öğrenim gören öğretmen adayları ile 3. sınıfta ( $\bar{X}$  = 3,21) öğrenim gören öğretmen adayları

arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsel sağlık bilgisi puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Mens dönemindeki öğrencilerim ile öğretimsel etkileşime yönelik sağlıklı tutum ve davranış becerisi’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=4,635; p<,05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,66$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 3. sınıfta ( $\bar{X} = 3,24$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sağlıklı tutum ve davranış beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde yer alan ‘Mens dönemindeki öğrencilerinin öğretimsel yaşantılarına yönelik empati kurabilme becerisi’ becerileri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=3,566; p<,05). 1. sınıfta ( $\bar{X} = 2,59$ ) öğrenim gören öğretmen adayları ile 3. sınıfta ( $\bar{X} = 3,10$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının empati kurabilme beceri puanı diğer sınıflara göre düşüktür.

#### 4.1.5. Öğretmenlerin Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Anketi t- Testi Analiz Sonuçları

Tablo 30

Sahadaki öğretmenlerin menstrüasyon pedagoji eğitimi birey boyutu ve cinsiyet değişkenine göre farklılıkları (independent sample t test)

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mens. kaynaklı öğrenme engellerini fark etme	Kadın	27	2,03	0,89	38	1,195	,239
	Erkek	13	1,69	0,75			
Mens. kaynaklı öğrenme engelleri yönetme	Kadın	27	1,96	0,89	38	1,460	,153
	Erkek	13	1,53	0,77			
Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme	Kadın	27	2,18	0,87	38	2,075	,045*
	Erkek	13	1,61	0,65			

Saha da aktif çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinin menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin birey boyutunda yer alan ‘Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının

akademik yaşantıya etkilerini yönetme’ becerisine cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(38)=2,075$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme becerisi ( $X=2,18$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $X=1,61$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 31

Sahadaki öğretmenlerin menstrüasyon pedagoji eğitimi grup boyutu ve cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p																																												
Mens üyeli grup çalışmalarını organize etme	Kadın	27	1,81	,92	32,0	1,386	,175																																												
	Erkek	13	1,46	,66				Mens üyeli grup etkileşimini yönetebilme	Kadın	27	1,88	,84	38	0,712	,481	Erkek	13	1,69	,75	Mens üyeli grup çalışmalarını denetleyebilme	Kadın	27	1,85	,90	38	0,782	,439	Erkek	13	1,61	,86	Mens kaynaklı akran etkileşiminde oluşabilecek olumsuzlukları gözlemleyebilme (zorbalık, istismar)	Kadın	27	1,96	,89	38	0,385	,702	Erkek	13	1,84	,89	Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme	Kadın	27	1,88	,89	38	-,115	,909
Mens üyeli grup etkileşimini yönetebilme	Kadın	27	1,88	,84	38	0,712	,481																																												
	Erkek	13	1,69	,75				Mens üyeli grup çalışmalarını denetleyebilme	Kadın	27	1,85	,90	38	0,782	,439	Erkek	13	1,61	,86	Mens kaynaklı akran etkileşiminde oluşabilecek olumsuzlukları gözlemleyebilme (zorbalık, istismar)	Kadın	27	1,96	,89	38	0,385	,702	Erkek	13	1,84	,89	Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme	Kadın	27	1,88	,89	38	-,115	,909	Erkek	107	2,58	1,05								
Mens üyeli grup çalışmalarını denetleyebilme	Kadın	27	1,85	,90	38	0,782	,439																																												
	Erkek	13	1,61	,86				Mens kaynaklı akran etkileşiminde oluşabilecek olumsuzlukları gözlemleyebilme (zorbalık, istismar)	Kadın	27	1,96	,89	38	0,385	,702	Erkek	13	1,84	,89	Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme	Kadın	27	1,88	,89	38	-,115	,909	Erkek	107	2,58	1,05																				
Mens kaynaklı akran etkileşiminde oluşabilecek olumsuzlukları gözlemleyebilme (zorbalık, istismar)	Kadın	27	1,96	,89	38	0,385	,702																																												
	Erkek	13	1,84	,89				Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme	Kadın	27	1,88	,89	38	-,115	,909	Erkek	107	2,58	1,05																																
Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme	Kadın	27	1,88	,89	38	-,115	,909																																												
	Erkek	107	2,58	1,05																																															

\* $p<,05$

Saha da aktif çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinin menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin grup boyutunda yer alan becerilere cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. “Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme” sorusunda kadınların referans alınması ile erkeklerin puanı yüksek çıkmıştır.

Tablo 32

Sahadaki öğretmenlerin menstrüasyon pedagoji eğitimi iklim boyutu ve cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p																																																																																																								
Mens kaynaklı sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme	Kadın	27	2,29	,82	38	,498	,622																																																																																																								
	Erkek	13	2,15	,89				Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,109	,914	Erkek	13	2,15	,89	Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme	Kadın	27	2,33	,83	38	2,008	,052	Erkek	13	1,76	,83	Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme	Kadın	27	2,33	,83	38	0,938	,354	Erkek	13	2,07	,75	Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180	Erkek	13	1,76	,83	Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180	Erkek	13	1,76	,83	Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,113	,911	Erkek	13	2,15	,80	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,537	,595	Erkek	13	2,00	,81	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,559	,579	Erkek	13	2,00	,70	Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	27	2,25	,81	38	-,485	,630
Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,109	,914																																																																																																								
	Erkek	13	2,15	,89				Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme	Kadın	27	2,33	,83	38	2,008	,052	Erkek	13	1,76	,83	Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme	Kadın	27	2,33	,83	38	0,938	,354	Erkek	13	2,07	,75	Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180	Erkek	13	1,76	,83	Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180	Erkek	13	1,76	,83	Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,113	,911	Erkek	13	2,15	,80	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,537	,595	Erkek	13	2,00	,81	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,559	,579	Erkek	13	2,00	,70	Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	27	2,25	,81	38	-,485	,630	Erkek	13	2,38	,65								
Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme	Kadın	27	2,33	,83	38	2,008	,052																																																																																																								
	Erkek	13	1,76	,83				Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme	Kadın	27	2,33	,83	38	0,938	,354	Erkek	13	2,07	,75	Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180	Erkek	13	1,76	,83	Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180	Erkek	13	1,76	,83	Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,113	,911	Erkek	13	2,15	,80	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,537	,595	Erkek	13	2,00	,81	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,559	,579	Erkek	13	2,00	,70	Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	27	2,25	,81	38	-,485	,630	Erkek	13	2,38	,65																				
Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme	Kadın	27	2,33	,83	38	0,938	,354																																																																																																								
	Erkek	13	2,07	,75				Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180	Erkek	13	1,76	,83	Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180	Erkek	13	1,76	,83	Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,113	,911	Erkek	13	2,15	,80	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,537	,595	Erkek	13	2,00	,81	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,559	,579	Erkek	13	2,00	,70	Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	27	2,25	,81	38	-,485	,630	Erkek	13	2,38	,65																																
Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180																																																																																																								
	Erkek	13	1,76	,83				Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180	Erkek	13	1,76	,83	Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,113	,911	Erkek	13	2,15	,80	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,537	,595	Erkek	13	2,00	,81	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,559	,579	Erkek	13	2,00	,70	Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	27	2,25	,81	38	-,485	,630	Erkek	13	2,38	,65																																												
Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,364	,180																																																																																																								
	Erkek	13	1,76	,83				Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,113	,911	Erkek	13	2,15	,80	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,537	,595	Erkek	13	2,00	,81	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,559	,579	Erkek	13	2,00	,70	Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	27	2,25	,81	38	-,485	,630	Erkek	13	2,38	,65																																																								
Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,113	,911																																																																																																								
	Erkek	13	2,15	,80				Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,537	,595	Erkek	13	2,00	,81	Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,559	,579	Erkek	13	2,00	,70	Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	27	2,25	,81	38	-,485	,630	Erkek	13	2,38	,65																																																																				
Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,537	,595																																																																																																								
	Erkek	13	2,00	,81				Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,559	,579	Erkek	13	2,00	,70	Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	27	2,25	,81	38	-,485	,630	Erkek	13	2,38	,65																																																																																
Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	0,559	,579																																																																																																								
	Erkek	13	2,00	,70				Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	27	2,25	,81	38	-,485	,630	Erkek	13	2,38	,65																																																																																												
Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	Kadın	27	2,25	,81	38	-,485	,630																																																																																																								
	Erkek	13	2,38	,65																																																																																																											

\*p<,05

Saha da aktif çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinin menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin iklim boyutunda yer alan becerilere cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t(2516)=5,052$ ;  $p>,05$ ). “Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme” beceri puanı kadınların referans alınması ile erkeklerin puanı yüksek çıkmıştır.

Tablo 33

Sahadaki öğretmenlerin menstrüasyon pedagoji eğitimi sermaye boyutu ve cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p																																												
Mens kaynaklı zaman yönetimi engellerini yönetme	Kadın	27	2,03	,85	38	0,130	,897																																												
	Erkek	13	2,00	,81				Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme	Kadın	27	2,22	,84	38	2,730	,010*	Erkek	13	1,46	,77	Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme	Kadın	27	2,25	,90	38	1,158	,254	Erkek	13	1,92	,75	Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme	Kadın	27	2,00	,83	38	-,281	,780	Erkek	13	2,07	,75	Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma	Kadın	27	1,77	,84	38	0,584	,562
Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme	Kadın	27	2,22	,84	38	2,730	,010*																																												
	Erkek	13	1,46	,77				Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme	Kadın	27	2,25	,90	38	1,158	,254	Erkek	13	1,92	,75	Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme	Kadın	27	2,00	,83	38	-,281	,780	Erkek	13	2,07	,75	Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma	Kadın	27	1,77	,84	38	0,584	,562	Erkek	13	1,61	,76								
Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme	Kadın	27	2,25	,90	38	1,158	,254																																												
	Erkek	13	1,92	,75				Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme	Kadın	27	2,00	,83	38	-,281	,780	Erkek	13	2,07	,75	Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma	Kadın	27	1,77	,84	38	0,584	,562	Erkek	13	1,61	,76																				
Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme	Kadın	27	2,00	,83	38	-,281	,780																																												
	Erkek	13	2,07	,75				Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma	Kadın	27	1,77	,84	38	0,584	,562	Erkek	13	1,61	,76																																
Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma	Kadın	27	1,77	,84	38	0,584	,562																																												
	Erkek	13	1,61	,76																																															

\*p<,05

Saha da aktif çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinin menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin birey boyutunda yer alan ‘Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme’ becerisine cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(38)=2,730$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme becerisi ( $X=2,22$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $X=1,46$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 34

Sahadaki öğretmenlerin menstrüasyon pedagoji eğitimi öğretim boyutu ve cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mens kaynaklı devamsızlık durumlarını yönetebilme	Kadın	27	1,85	,76	38	-,264	,793
	Erkek	13	1,92	,86			
Mens kaynaklı okul terklerini engelleyebilme	Kadın	27	1,66	,73	38	-,704	,486
	Erkek	13	1,84	,80			
Mens duyarlı öğrenme ve öğretme stratejileri tasarlayabilme	Kadın	27	1,85	,81	38	1,799	,080
	Erkek	13	1,3	,65			
Mens duyarlı öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve uygulama	Kadın	27	1,88	,84	38	1,309	,198
	Erkek	13	1,53	,66			
Mens kaynaklı öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme	Kadın	27	2,22	,80	38	1,391	,172
	Erkek	13	1,84	,80			
Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltebilme	Kadın	27	2,22	,75	38	1,452	,155
	Erkek	13	1,84	,80			

\*p<,05

Saha da aktif çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinin menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin iklim boyutunda yer alan becerilere cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 35

Sahadaki öğretmenlerin menstrüasyon pedagoji eğitimi ölçme boyutu ve cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ölçme ve değerlendirme sürecini Mens kaynaklı engelleri dikkate alarak tasarlayabilme ve yönetebilme	Kadın	27	1,9	,82	38	2,064	,046*
	Erkek	13	1,38	,65			
Ölçme sürecinde Mens kaynaklı faktörlerden dolayı oluşabilecek aksaklıklarda alternatif ölçme stratejileri geliştirebilme	Kadın	27	1,77	,80	38	1,234	,225
	Erkek	13	1,46	,66			

\*p<,05

Saha da aktif çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinin menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin birey boyutunda yer alan ‘Ölçme ve değerlendirme sürecini Mens kaynaklı engelleri dikkate alarak tasarlayabilme ve yönetebilme’ becerisine cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(38)=2,064$ ;  $p<,05$ ). Kadın öğretmen adaylarının Ölçme ve değerlendirme sürecini Mens kaynaklı engelleri dikkate alarak tasarlayabilme ve yönetebilme becerisi ( $X=1,92$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $X=1,38$ ) yüksektir. Her iki grubunda beceri düzeylerinin grup ortalamasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 36

Sahadaki öğretmenlerin menstrüasyon pedagoji eğitimi sınıf dışı boyutu ve cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p																																																																				
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı diğer öğretmenlerle iletişim kurma	Kadın	27	2,37	,83	38	1,511	,139																																																																				
	Erkek	13	1,92	,95				Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı, idari ve yönetsel süreçleri işe koşabilme	Kadın	27	2,03	,85	38	-,133	,895	Erkek	13	2,07	,95	Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı olmak üzere veliler ile iletişim kurabilme	Kadın	27	2,29	,86	38	1,029	,310	Erkek	13	2,00	,81	Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme	Kadın	27	1,96	,85	38	1,789	,082	Erkek	13	1,46	,77	Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,638	,527	Erkek	13	2,00	,91	Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme	Kadın	27	2,18	,83	38	1,479	,147	Erkek	13	1,76	,83	Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,890	,066
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı, idari ve yönetsel süreçleri işe koşabilme	Kadın	27	2,03	,85	38	-,133	,895																																																																				
	Erkek	13	2,07	,95				Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı olmak üzere veliler ile iletişim kurabilme	Kadın	27	2,29	,86	38	1,029	,310	Erkek	13	2,00	,81	Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme	Kadın	27	1,96	,85	38	1,789	,082	Erkek	13	1,46	,77	Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,638	,527	Erkek	13	2,00	,91	Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme	Kadın	27	2,18	,83	38	1,479	,147	Erkek	13	1,76	,83	Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,890	,066	Erkek	13	1,61	,86								
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı olmak üzere veliler ile iletişim kurabilme	Kadın	27	2,29	,86	38	1,029	,310																																																																				
	Erkek	13	2,00	,81				Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme	Kadın	27	1,96	,85	38	1,789	,082	Erkek	13	1,46	,77	Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,638	,527	Erkek	13	2,00	,91	Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme	Kadın	27	2,18	,83	38	1,479	,147	Erkek	13	1,76	,83	Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,890	,066	Erkek	13	1,61	,86																				
Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme	Kadın	27	1,96	,85	38	1,789	,082																																																																				
	Erkek	13	1,46	,77				Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,638	,527	Erkek	13	2,00	,91	Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme	Kadın	27	2,18	,83	38	1,479	,147	Erkek	13	1,76	,83	Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,890	,066	Erkek	13	1,61	,86																																
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme	Kadın	27	2,18	,83	38	0,638	,527																																																																				
	Erkek	13	2,00	,91				Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme	Kadın	27	2,18	,83	38	1,479	,147	Erkek	13	1,76	,83	Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,890	,066	Erkek	13	1,61	,86																																												
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme	Kadın	27	2,18	,83	38	1,479	,147																																																																				
	Erkek	13	1,76	,83				Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,890	,066	Erkek	13	1,61	,86																																																								
Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	Kadın	27	2,14	,81	38	1,890	,066																																																																				
	Erkek	13	1,61	,86																																																																							

\* $p<,05$

Saha da aktif çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinin menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin iklim boyutunda yer alan becerilere cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t(2516)=5,052; p > ,05$ ).

Tablo 37

Sahadaki öğretmenlerin menstrüasyon pedagoji eğitimi beceri boyutu ve cinsiyet değişkenine göre farklılıkları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Menstruasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisi	Kadın	27	2,00	,78	38	0,293	,771
	Erkek	13	1,92	,75			
Mens dönemindeki öğrencilerim ile öğretimsel etkileşime yönelik sağlıklı tutum ve davranış becerisi	Kadın	27	2,14	,81	38	-,020	,984
	Erkek	13	2,15	,89			
Mens dönemindeki öğrencilerimin öğretimsel yaşantılarına yönelik empati kurabilme becerisi	Kadın	27	2,18	,78	38	-,449	,656
	Erkek	13	2,30	,85			
Menstruasyon olgusuna yönelik kendi ahlaki, dini, kültürel, cinsel yaklaşımlarımı değerlendirme becerisi	Kadın	27	2,07	,78	38	-,288	,775
	Erkek	13	2,15	,89			

\* $p < ,05$

Saha da aktif çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinin menstrüasyon pedagojisi eğitimi anketinin iklim boyutunda yer alan becerilere cevabı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t(2516)=5,052; p > ,05$ ).

#### 4.2. Menstrüasyon Pedagoji Eğitim Program Tasarımı Hedeflerin Belirlenmesi

Öğrenci ve uzmanlar aracılığı ile toplanmış olan veriler ile çoğunlukla üst düzey düşünme becerileri alanında yoğunlaşan dört bilgi türünde de hedefler oluşmuştur. Her bir programda belirlenen formal hedefler (H) yanında bir örtük programı da işe koşulmaktadır. Çalışmanın verileri sonucu ortaya çıkan hedefler aşağıdadır:

H1. Mens kaynaklı öğrenme engellerini fark etmek ve yönetmek için sınıf ortamına ve öğrenci ihtiyaçlarına özgü yenilikçi stratejiler ve destekleyici yaklaşımlar geliştirir.

H2. Mens üyeli akran etkileşiminde mens kaynaklı olumsuzlukları önlemek, yönetmek için etkili stratejiler etkililiğini değerlendirir ve bu stratejinin öğrenci üzerindeki potansiyel etkilerini analiz eder.

H3. Mens kaynaklı olumsuzluk oluşturacak düşünme iklimi, sosyal iklim ve iletişim iklimi engellerini ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için özgün ve yenilikçi çözümler tasarlar.

H4. Mens kaynaklı mahremiyetin sınıf içi sessizliği nasıl etkilediğini anlayabilir ve örneklerle açıklayabilir.

H5. Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri ve neden olduğu dezavantajları yönetebilme.

H6. Mens döngüsünün neden olduğu fiziksel ve duygusal değişimlerin zaman yönetimi üzerindeki etkileri ile ilgili başa çıkma stratejileri geliştirme.

H7. Farklı yaşam alanlarındaki (ev, okul, işyeri vb.) mens kaynaklı hijyen ihtiyaçlarını analiz ederek, bu ihtiyaçlara uygun, yenilikçi, sürdürülebilir ve kapsayıcı hijyen altyapısı çözümleri tasarlamak ve geliştirmek.

H8. Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşarak vaka analizleri yapma.

H9. Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini ve fırsat eşitsizliklerini en aza indirmek için özgün ve yenilikçi çözümler tasarlayarak bir proje önerisi hazırlar.

H10. Belirli bir öğrencinin mens kaynaklı devamsızlık sorununu ele almak için kişiselleştirilmiş bir destek programı oluşturur ve uygular.

H11. Okul terkine yol açan faktörleri analiz eder ve mens döngüsünün bu faktörlerle nasıl etkileşim içinde olduğunu değerlendirir.

H12. Mens döngüsünün öğrenme sürecine etkilerini dikkate alarak, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan, kapsayıcı ve esnek öğrenme deneyimleri sunan, çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerini içeren, mens duyarlı bir öğretim programı tasarlamak ve bu programın etkililiğini değerlendirmek için ölçütler belirlemek.

H13. Mens döngüsünün farklı öğrencilerde akademik gerilemeye nasıl farklı şekillerde yol açabileceğini karşılaştırır ve analiz eder.

H14. Mens döngüsünün öğrenme ve performans üzerindeki potansiyel etkilerini analiz ederek, bu etkileri en aza indirecek şekilde adil, geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme süreci tasarlamak; bu süreçte kullanılacak farklı ölçme araçlarını ve stratejilerini belirlemek, uygulamak ve etkililiğini değerlendirerek gerektiğinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri geliştirmek.

H15. Öğretmenlerle ve velilerle iletişim ve iş birliği modellerini değerlendirir ve mens kaynaklı öğrenme engellerine müdahale etmek için en uygun olanı seçer ve seçimini gerekçelendirir.

H16. Menstrüasyon nedeniyle öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenci için uygun idari ve yönetsel süreçleri belirler ve bu süreçleri başlatmak için gerekli adımları atar. (Örneğin, öğrenciye izin vermek, sağlık odasına yönlendirmek, rehberlik hizmetlerinden yararlanmasını sağlamak).

H17. Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, farklı kültürel ve dini anlayışları dikkate alarak, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirir.

H18. Menstrüasyonla ilgili yaygın mitleri ve yanlış inanışları tanımlar ve bunları bilimsel gerçeklerle karşılaştırır.

H19. Mens döngüsünün öğrencilerin fiziksel, duygusal ve bilişsel durumları üzerindeki potansiyel etkilerini listeler.

H20. Öğretmen adayı, sağlıklı tutum ve davranış becerilerinin temel unsurlarını (empati, saygı, anlayış, destekleyici iletişim vb.) tanımlar.

Çalışma verilerimizin sonucunda oluşturulan hedefler doğrultusunda üstbilis becerilerinin yoğun olduğu bir tasarım planlanmaktadır. Programı tasarlarken hangi yaklaşımların benimsendiği her tasarımda ayrı ayrı açıklanmaktadır. Hedefler sonucu üst bilis becerileri işe koşulan, esnek, uygulanırlık, amaç odaklı, ölçülebilir, güncel ve dijital entegrasyonu olabilen yaklaşımlar göz önüne alınmıştır.

Tablo 38

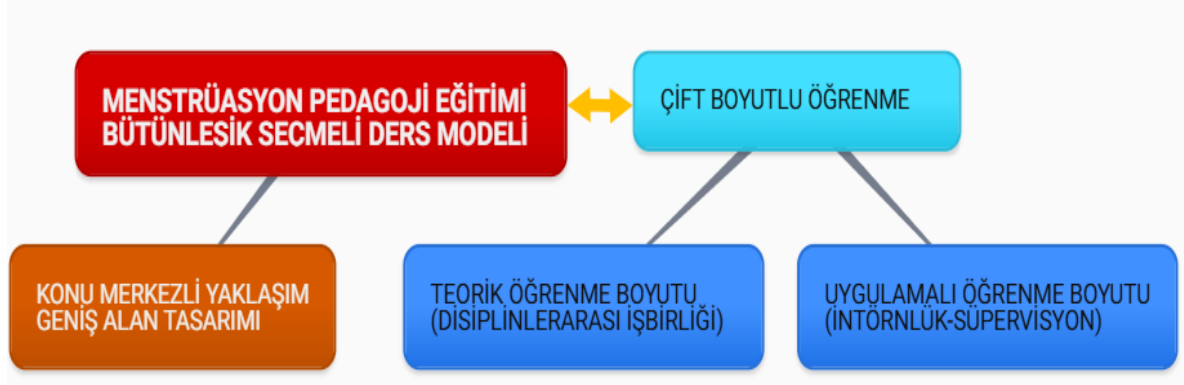
Hedeflerin revize bloom taksonomisindeki sınıflandırılması

BİLGİ BOYUTU	REVİZE BLOOM TAKSONOMİ BİLİŞSEL BOYUT					
	HATIRLAMA	ANLAMA	UYGULAMA	ÇÖZÜMLEME	DEĞERLENDİRME	YARATMA
<b>OLGUSAL BİLGİ</b>	H19-H20					
<b>KAVRAMSAL BİLGİ</b>		H4-H18	H5-H16	H8-H11-	H14-H15	H3-H7-H9-H12-H13-
<b>İŞLEMSEL BİLGİ</b>			H5-H16	H8-	H2-H14-H15	H3-H6-H7-H10-H12-H13-
<b>ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ</b>				H11-	H2-H14-H17	H1-H7-H10-H12-H13-

#### 4.3. Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Tasarım Modelleri

Tasarımların oluşturma süreci bulgulardan elde edilen veriler ile hedefler, yaklaşımlar ve içerikler ile araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Dört farklı tasarım ortaya çıkarılmıştır. Tasarımlar oluşturulduktan sonra uzman görüşüne sunulmuş ve tasarımların son halleri aşağıda sunulmaktadır. Öğretmen adayı menstrüasyon pedagoji eğitimi anketinde cinsiyet bir belirleyici olarak tespit edilmiştir. Program tasarım modellerinin cinsiyete duyarlı olması gerektiği sonucu göz önünde bulundurularak buna uygun bir tasarım modeli de oluşturulmuştur.

#### 4.3.1. Bütünleşik Seçmeli Ders Modeli



Şekil 5. Menstrüasyon pedagoji eğitimi bütünleşik seçmeli ders modeli

Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Bütünleşik Seçmeli Ders Modeli, menstrüasyon pedagojisi eğitiminin, farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek ve birden fazla ders kapsamında ele alınarak, seçmeli ders formatında sunulmasıdır. Farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilen, esnek ve kapsamlı bilgi sunan bir modeldir. Modelin “Bütünleşik” olarak adlandırılmasının nedeni de farklı disiplinleri bir arada toplaması, bilginin farklı boyutlarda sunulması ve hem teorik hem uygulama öğretim alanlarına yer vermesidir.

Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi program tasarımının temel eğitim felsefesi, yapılandırmacı öğrenme ve eleştirel pedagoji ilkeleri üzerine kurulmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin kendi bilgilerini aktif olarak yapılandırdığı bir yaklaşımdır. Bu programda öğrenciler, menstrüasyon konusunu farklı disiplinlerle ilişkilendirip kendi anlamlarını oluşturarak görmektedirler. Eleştirel pedagoji ise öğrencileri, toplumsal adaletsizlikleri sorgulamaya ve dönüştürmeye teşvik eder. Bu programda öğrenciler, menstrüasyonla ilgili toplumsal tabuları, damgalanmayı ve eşitsizlikleri eleştirel bir bakış açısıyla incelemekte ve farkındalıklar oluşturmaktadır. Yapılandırmacılıkta birden fazla yaklaşım olmasına rağmen Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi program tasarımı modelinde sosyal yapılandırmacılık benimsenmektedir. Menstrüasyon kavramının kültürel, dil, iletişim ve sosyal bağlamı düşünüldüğünde programda sosyal yapılandırmacılığın önemi de ortaya konmaktadır. Mens. Olgusunun içinde bulunduğu sessizliği ve ihmali sosyal yapılandırmacılık yaklaşımı ile açığa çıkarmak daha mümkündür.

Konu merkezli program tasarım yaklaşımı olan geniş alan tasarımı kullanılarak modellenmiştir. Bu program yaklaşımı belirli bir disiplinin (menstrüasyon) etrafında merkezlenmektedir. Bu tür program tasarımı öğrencilere tek bir çalışma konusu hakkında kapsamlı bir eğitim vermeyi amaçlar. Belirli bir konuyu öğretimin ana odağı haline getirmeyi gerektirir (Idris, 2024). Savunucusu ve öncüsü Harris Hutchins olan konu merkezli tasarım, birçok eğitim sisteminin gözdesidir. Savunucuları konu merkezli tasarımı savunurken; konular, öğrenmenin organize edilmesi ve yorumlanmasında mantıklı bir yol sunduğunu, konuların gelecekteki kullanımlarında insanlar için hatırlanmasını kolaylaştırdığı, öğretmenler (ortaokul ve daha alt seviyelerdeki) konu alanı uzmanı olarak yetiştirilmesi, ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri genellikle konuya göre düzenlenmektedir (Ornstein, 1982). Bilginin aranması ve elde edilmesinde akla ihtiyaç olduğunun vurgusunu yapan tasarımda insan aklı ön plandadır (Demirel, 2005). Geniş alan tasarımı ise benzer konular bir araya getirilerek daha geniş bir program başlığı altında ele alınır. Bu sayede içerik bütünleştirilir ve öğrenmenin derinliği artırılır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Tasarımda geniş alan yaklaşımı kullanılması nedeni de disiplinlerin bir araya gelerek bir konuyu merkeze alarak derinlemesine öğrenim sunmasıdır. Geniş alan tasarımında alanların bütünleştirilmesi ile program oluşturulmaktadır. Mens olgusunun sosyal, psikolojik, sağlık, mühendislik, fizyolojik ve hukuki alanlardaki yeri ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Menstrüasyon konusunu merkeze alarak öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve duygular birleştirilerek verilmektedir. Menstrüasyon olgusu hakkında ayrıntılı bilgiye (tıp alanı gibi) yer verilmeden, genel ve geçer olan evrensel doğrular üzerinde durulmaktadır. Burada menstrüasyon konusunun birçok boyutu farklı disiplinler aracılığı ile ele alınmaktadır. Ayrıca tasarımda modüler içerik yaklaşımı ile içerikler sunulmaktadır. Menstrüasyon boyutları birçok farklı modüllerle öğrenciye sunulmaktadır. Öğrenen bu modülleri istediği sırada öğrenilmektedir. Her modül, belirli bir öğrenme hedefine ulaşmak için gerekli olan tüm bilgi, etkinlik ve değerlendirme unsurlarını içermektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilere esneklik sunmakta, odaklanmayı kolaylaştırmak, güncellenmesi kolay ve yeniden kullanılabilir olması nedeniyle de yer verilmiştir. İçerik, konu uzmanlarının düzenlediği gibi öğretmenler tarafından uygulanır ve zamanında bitirilir. İhtiyaç analizleri sonucu oluşturulan hedefler ile menstrüasyon pedagoji eğitimi bütünleşik seçmeli ders modelinde;

- Menstrüasyon konusunda öğrencilere doğru ve güvenilir bilgi sağlamak (H1, H3)

- Toplumsal tabuları ve damgalanmayı yıkmak (H2, H9)
- Öğrencilerin menstrüasyonu sağlıklı bir şekilde yönetmelerini sağlamak (H6, H7, H10)
- Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmek (H4, H5)
- Farklı disiplinlerle bağlantı kurarak konunun bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlamak (H12)
- Teknoloji ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak etkili öğrenmeyi desteklemek (H14) hedefleri ile örtüşmektedir.

Ayrıca menstrüasyonu biyoloji, sağlık, sosyal bilgiler, psikoloji gibi farklı disiplinlerin bakış açısıyla ele alarak H12 hedefini (farklı disiplinlerle bağlantı kurarak bütüncül anlayış), öğrencilerin konuyu farklı açılardan incelemelerine ve bilgilerini gerçek hayata uygulamalarına olanak tanıyarak H1, H3, H4 ve H5 hedeflerini, öğrencileri farklı kaynaklardan bilgi edinmeye, farklı görüşleri değerlendirmeye ve kendi eleştirel düşüncelerini geliştirmeye teşvik ederek H4 ve H9 hedeflerini, farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde esnek bir yapı sunması H14 hedefini desteklemektedir. Bunlar dışında bilişsel hedeflerin alt biliş hedeflerini de dolaylı olarak iş koşmaktadır. Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi program tasarımı modelinde öğretim yöntem ve teknikleri olarak şunlar kullanılabilir:

- Problem tabanlı öğrenme: Öğrencilerin gerçek yaşam problemleri ile karşılaşarak menstrüasyon konusunu derinlemesine anlamaları sağlanabilir.
- Tartışma ve beyin fırtınası: Öğrencilerin farklı bakış açılarını paylaşmaları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri teşvik edilebilir.
- Grup çalışmaları: Öğrencilerin iş birliği yaparak öğrenmelerini ve farklı deneyimleri paylaşmalarını sağlanabilir.
- Rol yapma: Öğrencilerin menstrüasyonla ilgili farklı durumları canlandırarak empati kurmaları ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.
- Görsel ve işitsel materyaller: Öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için videolar, filmler, resimler ve müzikler kullanılabilir.
- Teknoloji destekli öğrenme: Öğrencilerin etkileşimli uygulamalar, simülasyonlar ve çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla öğrenmelerini sağlanabilir.

- Davranışsal yöntemler: Öğrencilerin menstrüasyonla ilgili olumlu tutumlar ve davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmak için model olma, pekiştirme ve geri bildirim gibi teknikler kullanılabilir.
- Araştırma ve inceleme: Öğrencilerin menstrüasyonla ilgili konuları araştırmalarını ve kendi bilgilerini oluşturmalarını sağlanabilir.
- Aktif öğrenme teknikleri: Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için soru-cevap, kısa sunumlar, oyunlar ve deneyler gibi teknikler kullanılabilir.

Program değerlendirme yaklaşımlarına bakıldığında, Cronbach (1982)'e göre program değerlendirme yaklaşımları bilimsel ve hümanistik olmak üzere ikiye ayrılır. Bilimsel yaklaşım, kontrollü deneylere, nicel verilere ve istatistiksel analize dayanır. Amaç, farklı koşullar altında öğrenci başarısını karşılaştırarak programlar hakkında objektif kararlar vermektir. Hümanistik yaklaşım ise programı doğal ortamında, nitel veriler ve gözlemler aracılığıyla değerlendirir. Odak noktası, deneylerden ziyade gerçek yaşam deneyimlerini ve katılımcıların bakış açılarını anlamaktır. Biçimlendirici değerlendirme, uygulama esnasında programın amaçlarının gerçekleşmesine yönelik ilerlemenin değerlendirilmesiyle ilgilidir. Biçimlendirici değerlendirmenin amacı programın etkinliğini ölçmek değil, programı geliştirmek ve amaçları gerçekleştirmek için gerekli bilgileri sağlamaktır. Formal değerlendirmeler, sistematik bir süreci içerir. Bu, değerlendirme için amaçların belirlenmesi; nerede, ne zaman ve kim tarafından yapılacağına karar verilmesi; süreçte kullanılacak tüm veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliğinin incelenmesi anlamına gelir. Formal değerlendirmeler, yapılandırılmış bir değerlendirme türüdür ve süreç hakkında uzmanlık gerektirir (Aygören ve Er, 2023; Fitzpatrick vd., 2004; Sağlam ve Yüksel, 2014). Değerlendirme sürecinde kararlar bir programın sonuçlarını görmeye odaklanırsa summatif değerlendirme olmaktadır. Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Bütünleşik Seçmeli Ders Modelinde değerlendirme yaklaşımı olarak hem formatif hem de summatif değerlendirme yaklaşımları benimsenmektedir. Formatif değerlendirmeler uzmanlara program hakkında geri bildirimler vermesi açısından ele alınmaktadır. Summatif değerlendirme yaklaşımı ile de verilen eğitimin öğrenciler üzerindeki geri bildirimini ölçülmektedir.

Üniversitenin eğitim öğretim ve sınav yönetmeliği kapsamında dersler 1. dönem 14 haftalık teorik seçmeli dersleri 2. dönemde 14 haftalık uygulama derslerini kapsamaktadır. Ders kayıtları gönüllü öğrencilerin seçmeli ders olarak bu dersi seçmeleri ile başlar. Herhangi

bir katkı payı ya da öğrenim ücreti yoktur. Eğitim dili Türkçe olup, fizyoloji dersinde konu alanı ile ilgili latince kavramları kapsamaktadır. Bu dersi almada herhangi bir ön koşul aranmamaktadır. Öğrencilerin teorik derslerin en az %70'ine ve uygulamalı derslerin en az %80'ine devam etmeleri zorunludur. Akademik takvime uygun olarak sınavların gün ve saatleri, sınavlardan en az iki hafta önce ilgili birim tarafından ilan edilir ve sınavı geçen öğrenciler hem sosyal transkript puanı hem de sertifikaya sahip olurlar. Sınavlar; ara sınav, yarıyıl sonu sınavı, bütünleme sınavı, mazeret sınavı, tek ders ve ek sınavlardan oluşur. Sınavlardan başarısız olan öğretmen adayı dersi tekrar almak ile yükümlüdür. Dersi alınan ve sınavı başarı ile tamamlanan derslerden muaf tutulurlar. İlk teorik aşamada hedeflerimizde yer alan alt düzey bilişsel becerileri kazandırmak yer almaktadır. İkinci dönem uygulama derslerinde metabiliş boyuta ilişkin becerileri kazandırmak hedeflenmiştir. Derslerin alınmasında herhangi bir ön koşul bulunmamaktadır. Program üniversite içinde hangi alan konusu işlenecekse o fakültede veya dersi verecek uzmanın uygun göreceği diğer yerlerde uygulanır. Üniversite de yer alan birçok disiplinin iş birliği derslerin yürütülmesi ve 2 dönemli olan hem teorik hem de uygulamaya yer verdiği için bütünlük olarak isimlendirilmiştir. Programda çift boyutlu öğrenme işe koşulmaktadır. 1. Boyutta menstrüasyon pedagojisinin teorik boyutları yer almaktadır. Bu boyutta öğrenciler seçmeli ders havuzundan menstrüasyon konu alanındaki içerikleri tamamladıktan sonra 2. Boyuta geçebileceklerdir. İlk boyut içerikleri tematik yaklaşım ile düzenlenmiştir. Bir tema belirlenerek konuların bu tema üzerinden ilişkilendirilmesi ile oluşan yaklaşımda menstrüasyon teması ortaya alınarak, üniversitede yer alan diğer alanları bu tema etrafında toplamak amaçlanmıştır.



Şekil 6. Bütünlük seçmeli ders model tasarımı menstrüasyon pedagoji eğitimi I

### Öğrenme/Öğretme Süreci

1. Çevrimiçi
2. Senkron/asenkron (dersi veren eğitiminin kararı)
3. Haftalık ders saati 45 dakika (AKTS)

Ölçme Değerlendirme yaklaşımı: Öğretim sürecinin son aşaması olan değerlendirme aşaması, çeşitli ölçme araçlarıyla öğrencilerin, hedeflerin ne kadarına ulaştığı belirlenmeye çalışmaktır. Seçmeli ders bazında alınacak olan bu programda final sınavı zorunludur. Alternatif olarak ihtiyaç duyulması halinde öğretim elemanın belirleyeceği performans değerlendirmesi yapılabilir. Ölçme Değerlendirme tekniği:

1. Projeler
2. Portfolyo dosyaları
3. Öğretim elemanı belirleyeceği final değerlendirme sınavı

Eğitim fakültesi öğrencileri 2. Boyuta geçebilmek için menstrüasyon pedagojisi konu alanı altında açılan seçmeli derslerden her bir alandan en az 2 menstrüasyon ders almak zorundadır. 1. Sınıf hariç, diğer sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Toplamda 10 dersi alan (14 haftalık) öğrenci ikinci boyuta geçebilmektedir. İkinci boyut uygulama aşamasıdır. Eğitim fakültesi öğrencisi 4. Sınıfta kendi stajı haricinde 1. Boyutta yer alan konu alanları ile ilgili birimlerde staj uygulamaları yer almaktadır. Bütünleşik Seçmeli Ders Model Tasarımı Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Modeli uygulanmasında eğitimcilerin niteliği:

#### Alan Bilgisi ve Uzmanlık:

- Menstrüasyon konusunda derinlemesine bilgi: Eğitimcilerin, menstrüasyonun biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve sosyal boyutlarını kapsamlı bir şekilde anlamları gerekmektedir.

- Pedagojik bilgi: Menstrüasyon konusunu farklı yaş gruplarındaki öğrencilere etkili bir şekilde öğrenebilmek için pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmaları önemlidir.

- İlgili disiplinlerde bilgi: Program tasarımı gereği, farklı disiplinlerle ilişkilendirilen bir eğitim ön görüldüğünden, eğitimcilerin sağlık, sosyal bilimler, hukuk, çevre gibi alanlarda da temel bilgilere sahip olması faydalı olacaktır.

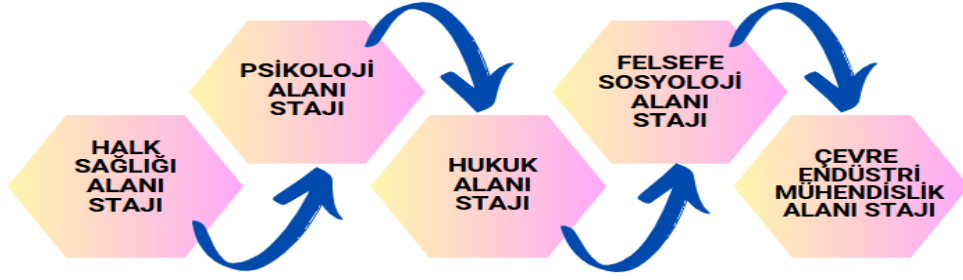
#### Kişisel ve Mesleki Nitelikler:

- Etkili iletişim becerileri: Öğrencilerle açık, dürüst ve saygılı bir iletişim kurabilmeli, onların sorularını ve endişelerini anlayışla karşılamalıdır.
- Empati ve duyarlılık: Menstrüasyonun kişisel ve hassas bir konu olduğunu göz önünde bulundurarak, öğrencilere empatiyle yaklaşmalı ve onların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdırlar.
- Eleştirel düşünme becerileri: Menstrüasyonla ilgili toplumsal tabuları ve kalıp yargıları sorgulayabilen, öğrencilerinde eleştirel düşünmeye teşvik eden bir yaklaşım sergilemelidirler.
- Güler yüzlü ve pozitif: Öğrencilere karşı güler yüzlü ve pozitif bir tutum sergileyerek, öğrenmeyi daha keyifli ve motive edici hale getirmelidirler.
- Sürekli öğrenme ve gelişime açıklık: Menstrüasyonla ilgili güncel bilgilere ve pedagojik yaklaşımlara açık olmalı, sürekli öğrenme ve gelişimi benimsemelidirler.

#### Ek Nitelikler:

- Cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık: Eğitimcilerin, cinsiyet eşitliği konusunda farkındalığa sahip olmaları ve bu konudaki hassasiyetlerini ders içeriklerine ve öğrenci etkileşimlerine yansıtmaları önemlidir.
- Farklı öğrenme stillerine uyum sağlayabilme: Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu göz önünde bulundurarak, ders içeriklerini ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirmelidirler.
- Teknoloji kullanımı konusunda yetkinlik: Teknoloji destekli öğrenme araçlarını ve kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabilmelidirler.

#### UYGULAMA-İNTÖRNLÜK-SÜPERVİZYON



Şekil 7. Bütünleşik seçmeli ders model tasarımı menstrüasyon pedagoji eğitimi II

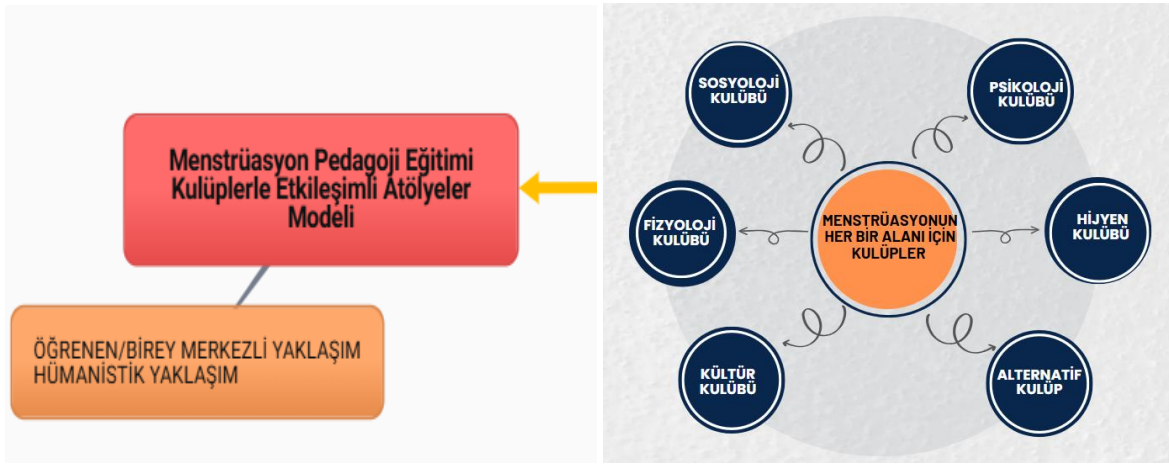
#### Öğrenme/Öğretme Süreci

1. Yüz yüze
2. 45 Dakika (AKTS) 14 hafta

Daha önceden planlanmış olan uygulama yer ve saatleri (Eğitim öğretim yılı başlamadan önce alan uzmanları bir araya gelerek stajların içeriklerini, yer ve saatlerini belirleyeceklerdir). Değerlendirme süreci; Menstrüasyon Pedagojisi Eğitimi Uygulama sonu kontrol listesi puanları olarak alınmaktadır.

Program uygulamaya konulmadan önce ilgili kurumlar ile yazışma ve görüşme yapıp, protokoller oluşturulup hangi birimde, hangi takvimde, stajın yapılacağı önceden belirlenip, öğrenci grupları buna göre tayin edilecektir. Öğretmen adayları öğrenciler ilk boyutu bitirdikten sonra saha da sınıf içi öğretmenlik becerileri ile bu alvea öğrenecekleri becerileri ilişkilendirmek için 2. Boyutu kendi öğretmenlik uygulamalarının olduğu 4. Sınıfta gerçekleştireceklerdir. Her bir alan da birer uygulamayı almak zorunludur. Halk Sağlığı stajına sağlık bilimleri fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirecektir. Burada cinsel sağlık, menstrüasyon sağlığı alanındaki uygulamalara katılacaktır. Psikoloji ve Felsefe stajında cinsellik, kadın, menstrüasyon olgularını ele alan stajlara katılacaktır. Çevre mühendisliği stajında atıklar ve imha ile ilgili alanlarda uygulamalara katılacaktır. Hukuk stajında menstrüasyon ve öğrenci konusunu işleyen bir vaka analizi uygulamasına katılacaktır. Uygulamada yer alan eğitimciler aynı zamanda süpervizyonluk da yapacaklardır. Eğitim fakültesi öğrencileri son sınıfta yapacakları öğretmenlik uygulamaları stajında menstrüasyonla ilgili herhangi bir problemle karşılaştıklarında hangi alanı ilgilendiriyorsa o eğitimle iletişime geçerek süpervizyonluk alacaktır.

### 4.3.2. Kulüplerle Etkileşimli Atölyeler Modeli



Şekil 8. Menstrüasyon pedagoji eğitimi kulüplerle etkileşimli atölyeler modeli

Kulüplerle etkileşimli atölyeler modeli ile menstrüasyon pedagojisi eğitimini daha eğlenceli, katılımcı ve etkili hale getirmek için yaratıcı bir yöntem olarak sunulmaktadır. Bu model, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre bir araya gelerek menstrüasyon hakkında bilgi edinmelerini, deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerini desteklemelerini sağlamaktadır. Akran öğrenmelerinin ön planda olduğu bir tasarım modelidir. Etkileşimli tasarlanacak olan atölye çalışmaları kulüplerin altında gerçekleştirilecek ve birbirleri ile iş birliği halinde olacaklardır. Bu tasarımda formal öğrenmeler yerine informal öğrenmeler ve farkındalık oluşturma ön planda tutulmuştur. Menstrüasyon pedagoji eğitimi kulüplerle etkileşimli atölyeler modelinin temel temel eğitim felsefesinde ilerlemecilik yaklaşımı benimsenmektedir. İlerlemecilik, öğrenci merkezli bir eğitim felsefesidir ve öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine katılımını vurgular. Bu modelde, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre farklı kulüplere katılarak, menstrüasyon konusunu farklı açılardan ele alma ve öğrenme fırsatı bulmaları, ilerlemecilik felsefesiyle örtüşmektedir. Ayrıca, ilerlemecilik, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine önem verir. "Kulüplerle Etkileşimli Atölyeler Modeli"nde, öğrencilerin menstrüasyonla ilgili sorunları tartışmaları, çözüm önerileri geliştirmeleri ve farkındalık yaratmaları beklenmektedir. Bu da ilerlemecilik felsefesinin temel prensipleriyle uyumludur.

Kulüplerle etkileşimli atölyeler modelinde, öğrenen merkezli yaklaşım program tasarımı olan hümanistik yaklaşım benimsenmektedir. Jean Jacques Rousseau'nun felsefesi olan "öğrencilerin kendini ifade etmelerini teşvik etme" öğrenen merkezli yaklaşım köklerini

oluşturmuştur (Ornstein, 1982). Bu program yaklaşımı bireyin gelişim ve ilerlemesinin, ilgi ve duygularının ön plvea olduğu, öğrencilerin kendini gerçekleştirme amacını kabul ederken aynı zamanda onlara bu yönde fırsatların olduğu esnek bir çevre sunması gerektiği söylemektedir (Ellis, 2015). Hümanistik program, Abraham Maslow ve Carl Rogers'ın çalışmalarına dayanır ve amacı, Maslow'un "kendini gerçekleştiren birey" veya Rogers'ın "bütüncül insan varoluşu" dediği ideal insan tipini geliştirmektir (Ornstein, 1982). Hümanistik yaklaşım, bireyin öznel deneyimlerine, duygularına ve düşüncelerine odaklanır. Bu modelde, öğrencilerin menstrüasyon konusundaki kişisel deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini paylaşmalarına ve anlamları kulüpler aracılığıyla teşvik edilmektedir. Ayrıca, bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol almalarını ve kendi anlamlarını oluşturmalarını vurgulamaktadır. "Kulüplerle Etkileşimli Atölyeler Modeli"nde öğrenciler, kendi ilgi alanlarına göre farklı kulüplere katılarak, menstrüasyon konusunu farklı açılardan ele alma ve öğrenme fırsatı bulunmaktadır. Bu nedenle, hümanistik yaklaşım, öğrencilerin menstrüasyon konusunu daha derinlemesine anlamalarını, farklı bakış açıları geliştirmelerini ve bu konuda daha duyarlı hale gelmelerini sağlayabilmektedir. Menstrüasyon pedagoji eğitimi kulüplerle etkileşimli atölyeler modelinde içerik yaklaşımı olarak tematik yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşımda, bir tema belirlenerek konuların bu tema üzerinden ilişkilendirilmesi söz konusudur. Aynı zamanda disiplinler arası çalışmaları da sağlar. Tematik yaklaşım, menstrüasyonla ilgili farklı temaların belirlenmesini ve bu temaların derinlemesine incelenmesini sağlar. Örneğin, "menstrüasyon ve beden algısı", "menstrüasyon ve toplumsal cinsiyet rolleri", "menstrüasyon ve sağlık", "menstrüasyon ve çevre" gibi temalar, atölye çalışmalarının odak noktasını oluşturmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin oluşturacağı menstrüasyon kulübünün alt dalları olacaktır. Her biri ayrı kulüp olmasına karşın birbirleri ile iletişim ve etkileşim içinde çalışmalar yapacaklar. Kulüplerde üniversitenin diğer bilim dalları öğrencileri de eklenecektir. Kulüplerle Etkileşimli Atölyeler Modeli"nde kulüplerin kurulma aşaması şu şekilde olacaktır:

1. Kulüp Tanıtımı ve Üye Toplama: Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi programı ve kulüplerin amacı, öğrencilere detaylı bir şekilde tanıtılması, Farklı bölümlerden öğrencilere ulaşmak için çeşitli yöntemler kullanılması (afişler, sosyal medya, sunumlar vb.), Öğrencilerin ilgi alanlarına ve hedeflerine uygun kulübü seçmeleri sağlanması, Kulüplerin işleyişi, beklentiler ve sorumluluklar net bir şekilde açıklanmasıdır.

## 2. Kulüp Yönetiminin Oluşturulması: Mentörler

Her kulüp için bir yönetim ekibi oluşturulmaktadır (mentör, yardımcı, sekreter vb.). Eğitim felsefesinden hareketle öğrenme sürecinde hem özerkliğini, öz düzenlemesini sağlayacağı için mentörleri öğrenciler kendileri belirleyeceklerdir. Mentörler her kulüp için gönüllülük esasına dayalı o alvea uzman öğretim elemanından ve yardımcısı da yine uzmanın belirleyeceği ve aynı alvea öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Yönetim ekibi, kulübün etkinliklerini planlama, organize etme ve yürütme sorumluluğunu üstlenmektedir. Demokratik bir seçim süreci ile öğrencilerin yönetim ekibine katılımı sağlanmaktadır.

## 3. Eğitim ve Oryantasyon: Kulüp üyelerine, menstrüasyon pedagojisi ve ilgili konularda temel bir eğitim verilmektedir. Kulüp içi iletişim, etkinlik planlama ve iş birliği konularında oryantasyon sağlanmaktadır. Üyelerin rolleri, sorumlulukları ve beklentileri net bir şekilde belirtilmektedir. Öğrencilerden geri bildirim alınmalı ve programın geliştirilmesi için bu geri bildirimler kullanılmalıdır.

Açılacak olan kulüpler ve genel tanımları:

➤ Fizyolojik mens. kulübü üyelerini eğitim fakültesi dışında sağlık bilimlerinde yer alan tıp, hemşirelik, eczacılık gibi bölümlerin öğrencileri de dahil edilecektir. Bu kulüp ayda bir kez kendi alanı ile ilgili atölye çalışması yaparak farkındalık ve informal öğrenmeleri destekleyecektir. Örneğin anatomi laboratuvarına gezi, cinsel organları tanıtan standlar... gibi.

➤ Sosyolojik mens. Kulübü üyeleri hukuk, sosyoloji, antropoloji gibi alanların öğrencilerinden oluşacaktır. Aynı şekilde bu kulüpte ayda bir kez menstrüasyonun sosyal boyutunu (algılar, ekonomi, izolasyon) atölyeler yapacaklardır. Örneğin, üniversite bahçesinde mens olgusunun hukuki boyutunu ele alan bir mahkeme simülasyonu kurmak, menstrüasyon sessizliğini anlatan pandomim çalışması gibi.

➤ Kültürel mens kulübü üyeleri tarih, sanat, felsefe, ilahiyat gibi alanların öğrencilerinden oluşacaktır. Ayda bir kez menstrüasyonun kültürel boyutunu ele alan

atölyeler yapacaklardır. Örneğin; dinin mens hakkındaki yargıları konulu münazarası, sanat alanında menstrüasyon konusunda resim yarışması ve sergisi

➤ Hijyenik mens kulübü üyelerinde sağlık bilimleri alanı ve mühendislik alan öğrencilerine yer verilecektir. Ayda bir kez yapılacak olan atölye çalışmalarında menstrüasyonun hijyenik boyutunu ele alacaklardır. Örneğin, menstrüasyon dostu okullar projesi oluşturmak, ped alma kutuları ile atık kutuları oluşturmak gibi.

➤ Psikolojik mens kulübü üyeleri psikoloji, PDR, sinirbilim, sosyoloji alan öğrencilerinden oluşacaktır. Ayda bir kez yapılacak atölye çalışmasında menstrüasyonun psikolojik boyunu ele alacaklardır. Örneğin, menstrüasyon yoksulluğunun neden olduğu psikolojik etkileri gösteren kısa filmler ve tartışmalar.

Kulüplerle Etkileşimli Atölyeler Modeli, ihtiyaç analizleri sonucu oluşturduğum hedefleri;

▪ Öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre kulüplere katılmalarını ve öğrenme süreçlerine aktif olarak dahil olmalarını sağlayarak H14 (çeşitli öğretim yöntemleri) ve H12 (farklı disiplinlerle bağlantı) hedeflerini

▪ Öğrencilerin menstrüasyon konusunu oyunlar, drama, sanat, deneyler gibi farklı etkinlikler aracılığıyla deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayarak, H4 (problem çözme) ve H5 (karar verme) hedeflerini

▪ Farklı kulüplerin iş birliği içinde menstrüasyonla ilgili toplumsal tabuları ve damgalanmayı ele alan etkinlikler düzenlemesini sağlayarak H2 (tabuları yıkma) ve H9 (eşitsizlikleri ele alma) hedeflerini

▪ Kulüp faaliyetlerinin eğlenceli ve ilgi çekici yapısı sayesinde öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenmeye daha istekli hale gelmelerini sağlayarak, H1 (bilgi sağlama) ve H3 (anlamayı sağlama) hedeflerini

▪ Öğrencilerin kulüp ortamında akranlarıyla etkileşim kurarak birbirlerinden öğrenmelerini ve destek olmalarını sağlayarak, H6 (sağlıklı yönetme) ve H10 (destekleyici yaklaşımlar) hedeflerini desteklemektedir.

▪ Bunlar dışında bilişsel hedeflerin alt biliş hedeflerini de dolaylı olarak işe koşturmaktadır.

#### Öğrenme/Öğretme Süreci;

1. Ayda bir kez atölye çalışması planlanmaktadır. Atölye 2 ders saati (90 dk) olacak şekilde sürelendirilmiştir.

2. Hümanistik yaklaşımdan hareketle öğrenme çevresinin temel karakteristik özellikleri yüz yüze iletişimi sağlayacak, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimine izin verecek şekilde seçilmelidir.

3. Atölyeler hangi alvea yapılacak ise o fakültenin uygun bulunduğu salonda gerçekleştirilecektir. Bunun dışında kantin, kütüphane, üniversite kampüsü, spor salonu gibi alanlarda kullanılacaktır.

4. Mentör eğitimciler (alanlarda uzman) eşliğinde atölyelerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi

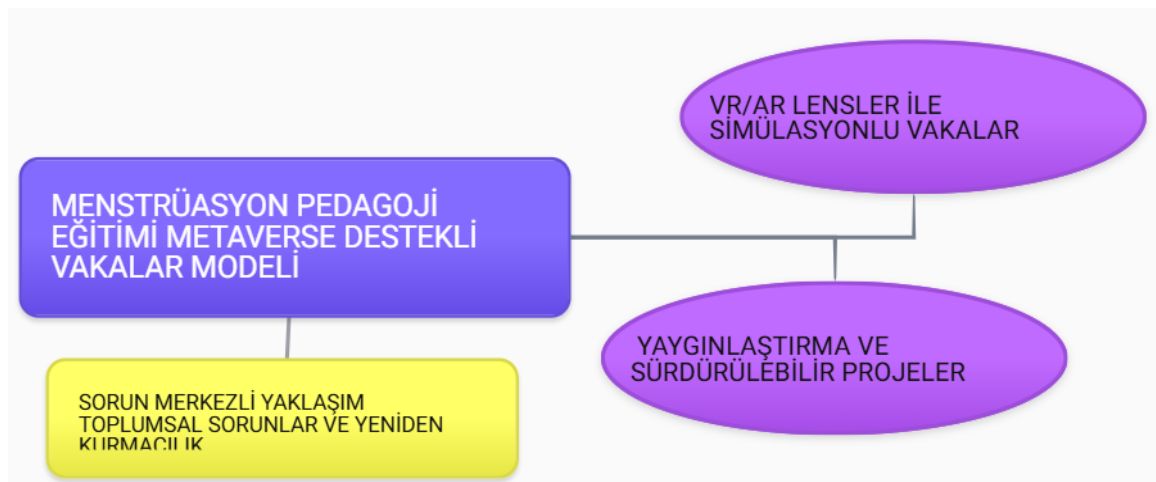
5. Atölyelerin çalışma ilkeleri ve kriterleri; Öğrenci merkezli yaklaşım, Katılımcı ve etkileşimli yöntemler, Güvenli ve saygılı ortam, Bilgiye erişim ve paylaşım, Farklı öğrenme stillerine uygunluk, Eleştirel düşünme ve problem çözme, Eğlenceli ve ilgi çekici, İş birliği ve dayanışma, Uygulama ve eylem odaklı olmasıdır.

Ayrıca atölyelerin içerikleri, doğru ve güncel bilgilerden, menstrüasyonun biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel boyutlarını kapsamlı, öğrencilerin yaşlarına, gelişim düzeylerine ve ön bilgilerine uygun, ilgi çekici ve merak uyandırıcı ve öğrencilerin birçok alt kültürden geldikleri düşünülerek kültüre duyarlı olmaktadır. Öğretmen adayı atölyelerde iş birliği içinde grup çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri, atölye çalışmalarının içeriği esnek ve

uygulanabilir olmalıdır. Ölçme ve Değerlendirme yaklaşımı: Menstrüasyon pedagoji eğitimi kulüpleriyle etkileşimli atölyeler modelinde değerlendirme yaklaşımı, sürece dayalı ve çok yönlü değerlendirme yaklaşımı benimsemektedir. Bu modelde, öğrencilerin atölye çalışmalarına aktif katılımı, grup çalışmaları, tartışmalara katkıları, proje çalışmaları ve öz değerlendirme gibi faktörler değerlendirme sürecinde dikkate alınmaktadır. Ayrıca öğrenci gözlemleri, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo değerlendirmesi, performans değerlendirmesi ve rubrikler gibi çeşitli değerlendirme araçları ile de çok yönlü summatif değerlendirme yaklaşımı kullanılmaktadır. Birincisi atölyeleri planlama ve uygulama sürecinde gözlem diğeri çıkarılan ürünün değerlendirilmesidir.

Kulüpler birbirleri ile iş birliği içinde etkinliklerini gerçekleştirecek. Atölye hazırlık sürecinde dernekler, sendikalar, belediyeler, valilik ile protokoller yapılacak ve gerekli her türlü destek sağlanacaktır. Kulüplere üye olacak öğrenciler bunun seçmeli sosyal transkriptte yer alacağını bilerek gönüllü olacaklardır. Kulüplerle etkileşimli atölyeler modeli menstrüasyon pedagoji eğitiminde tüm sınıflar yer alabileceklerdir. Ancak hiyerarşi esaslı ile görev dağılımları gerçekleşecektir. Birinci sınıflar henüz oryantasyon döneminde olmaları nedeniyle ve son sınıflar zaman ve deneyimleri nedeniyle hazırlık süreçlerinde yer alacaklardır. Son sınıfa kadar devam eden öğrencinin sosyal transkriptine çalışmaları eklenecektir.

#### 4.3.3. Metaverse Destekli Vakalar Modeli



Şekil 9. Menstrüasyon pedagoji eğitimi metaverse destekli vakalar modeli

Metaverse destekli vakalar modeli ile menstrüasyon pedagoji eğitimi öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumları sanal ortamda deneyimlemelerine ve öğrenmelerini derinleştirmelerine olanak tanımaktadır. Metaverse'deki bir eğitimin pedagojisi, geleneksel eğitimden farklı olarak, öğrenci merkezli, deneyimsel, etkileşimli ve işbirlikçi olmaktadır. Öğrencilere öğrenme süreçlerinde aktif rol alma ve kendi öğrenme deneyimlerini şekillendirme fırsatı sunar. Öğrencilerin ilgi alanlarına, öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturulmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için kendi öğrenme yollarını seçmeleri işe koşulmaktadır. Ayrıca öğrencilere gerçek dünyayı simüle eden sanal ortamlarda deneyimsel öğrenme fırsatları sunulmaktadır. Sanal laboratuvarlar, simülasyonlar, oyunlar ve sanal saha gezileri gibi etkinlikler, öğrencilerin öğrenmeyi daha derinlemesine anlamalarını ve bilgilerini gerçek hayatta uygulamalarını sağlamaktadır. Metaverse destekli vakalar modelinde temel eğitim felsefesi, öğrenci merkezli bir yaklaşım olan İlerlemecilik benimsenmektedir. Bu model, öğrencilerin gerçek dünyayı simüle eden sanal ortamlarda aktif olarak öğrenmelerine ve deneyim kazanmalarına dayanmaktadır. Meta verse destekli vakalar modelinin öğrenci merkezli, deneyimsel ve etkileşimli yapısı, İlerlemecilik eğitim felsefesi ile uyumludur. Bu modelde öğrenciler, gerçek dünya sorunlarına çözüm bulmak için aktif olarak bilgiyi yapılandırır ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaktadırlar. Buradan hareketle hedef ve içerikler oluşturulmuştur.

Metaverse destekli vakalar modelinde, Sorun Merkezli Program Tasarımı olan toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık yaklaşımı benimsenmiştir. Sorun merkezli tasarım, öğrencilerin eleştirel düşünme ve güncel toplumsal sorunları çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır (Tucker, 2011) Bu tasarımda öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinde deneme-yanılma yoluyla deneyim kazanmalarına ve belirsiz durumlarla başa çıkabilmeleri için rehberlik ederek problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Alcı, 2021). Toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık yaklaşımı, öğrencileri güncel toplumsal sorunlarla aktif olarak ilgilenmeye ve bu sorunlara çözüm bulmak için bilgiyi yapılandırmalarına teşvik eden bir yaklaşımdır. Sorun merkezli yaklaşım reel ortamlarda gerçekleşmektedir. Ancak bu tasarım modeli sorun merkezli yaklaşımın simülasyon tarzı uygulamalara transfer edilebildiği bir uygulamadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma ve iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu yaklaşımda zaman sürekli olarak toplumu değiştirmeye

zorladığı savı ön plandadır. Bu değişimin en iyi şekilde okul ile gerçekleştirilebileceği veya düzenlenebileceği ileri sürülür (Demirel, 2005). Kısacası, okullar toplumsal değişme ve dönüşümde kritik bir roledir. Metaverse destekli vakalar modeli ile menstrüasyon pedagojisi eğitiminin avantajları:

- Güvenli ve kontrollü bir öğrenme ortamı
- Etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme
- Empati ve anlayış geliştirme
- Problem çözme becerilerini geliştirme
- Kişiselleştirilmiş öğrenmeler sayılabilir.

Menstrüasyon pedagoji eğitimi Metaverse destekli vakalar modelinde içerikler oluşturulurken sorgulama merkezli içerik yaklaşımı benimsemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri sorunları ele alarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Metaverse ortamında, menstrüasyonla ilgili çeşitli sorunlar ve senaryolar oluşturabilmek ve öğrencilerden bu sorunlara çözüm bulmaları istenmektedir. Metaverse destekli vakalar modeli 2024 yılı teknoloji çağına ayak uydurmuş, dijital yeni öğrenmeleri içinde barındıran bir yaklaşımdır. Metaverse öğrenme ortamı, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojilerini kullanarak oluşturulan, gerçek dünyayı simüle eden veya gerçek dünyayla etkileşime giren sürükleyici bir dijital öğrenme alanıdır. Öğrenciler ve eğitimciler, bu ortamda avatarlar aracılığıyla etkileşim kurulabilmektedir. VR/AR gözlükleri, eğitim alanında devrim yaratma potansiyeli taşıyan güçlü araçlardır. Sanal Gerçeklik (VR) gözlükleri, kullanıcıları tamamen dijital bir ortama taşırken, Artırılmış Gerçeklik (AR) gözlükleri, gerçek dünyanın üzerine bilgisayar tarafından üretilen görüntüleri bindirerek etkileşimli bir deneyim sunar. Eğitimde de kullanılarak sanal ortamın avantajlarından faydalanılmaktadır. Örneğin, tıp eğitiminde: Sanal kadavralar üzerinde ameliyat pratiği yapmak, hastalıkları ve tedavilerini 3B modellerle incelemektedir. Metaverse destekli vakalar modelinde, bu teknoloji ile menstrüasyon konulu öğrenmeleri vakalar yoluyla birleştirmektedir. Eğitimcilerin ve öğrencilerin birlikte oluşturdukları menstrüasyonun farklı boyutlarını ele alan örnek vakalar, metaverse teknolojisi ile öğrencilere sunulurken vakanın çözümü istenecektir. Örneğin öğretmen adayı lensi taktığında kendini sınıf ortamında bulacak, buradaki mens kaynaklı bir iletişim sorununa çözüm arayacaktır. Metaverse destekli vakalar modeli ile menstrüasyon pedagoji eğitimi

hedeflerine bakıldığında, öğrenci merkezli öğrenmeye odaklanarak, öğrencilerin menstrüasyon konusunu derinlemesine anlamalarını ve farklı disiplinlerle ilişkilendirebilme becerileri H1, H3, H4, H5 ve H12 gibi hedeflerle örtüşmektedir. Ayrıca, menstrüasyonla ilgili toplumsal tabuları, damgalanmayı ve eşitsizlikleri eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek öğrencilerde farkındalık oluşturmayı amaçlamak H2, H9 ve H11 gibi hedeflerle desteklenmektedir. Okul ortamında menstrüasyonu yönetmek için stratejiler ve destekleyici yaklaşımlar sunarak H1, H6, H7 ve H10 gibi hedeflerle uyumlu olmaktadır. Son olarak, farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilen çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmayı hedefleyerek H12 ve H14 gibi hedefleri desteklemektedir.

#### Öğrenme/Öğretme Süreci

1. Alanında uzman eğitimciler, öğrenciler, veliler, yöneticiler gibi paydaşlar ile vakaların oluşturulması
2. Bilişim ve teknoloji alanı uzmanları ile vakaların sanal ortama aktarılması
3. Öğrenme hızına dayalı olarak vakaların oluşturulması
4. Mentör eğitimciler (alanlarda uzman)

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları: Menstrüasyon pedagoji eğitimi Metaverse destekli vakalar modelinde değerlendirme sürecin başından itibaren başlamaktadır. Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı ile öğrenci sürecin her aşamasında geri bildirimler sunulabilmektedir. Bu da vaka çözümlene sonuç raporlarıdır.

Sınıf ortamında oluşabilecek mens kaynaklı her türlü vaka metaverse teknolojisi ile öğrenciye sunulacak ve öğrencinin anda problemi çözme becerisi gerçekleşecektir. Seçmeli ders olarak sunulan Metaverse destekli vakalar modeli ile menstrüasyon pedagoji eğitimi, istekli olan öğrencilerin ayda bir kez vaka çözümlene raporu ile sonuçlanacaktır. Vakaların oluşturulması ve işlenmesi uzman eğitimciler ile iş birliği şeklinde yapılacaktır. Bu aşamada bilişim ve teknoloji alanı uzmanları, sağlık alanı uzmanları ve eğitim alanı uzmanları birlikte çalışacaklardır. Son sınıf öğrencilerinin öğrencilik rolünden çıkıyor olması, sahada yaptıkları öğretmenlik uygulamaları sonucu öğretmenlik rolünü daha çok benimsemiş olmaları nedeniyle dijital simülasyon vaka modeli ile menstrüasyon pedagoji eğitimi sadece 4. Sınıf öğrencileri seçebileceklerdir. Bu şekilde teknolojilerin etkili bir şekilde

kullanılması, öğrencilerin menstrüasyon hakkında daha bilinçli, anlayışlı ve hazırlıklı olmalarını sağlayabilir.

#### 4.3.4. Cinsiyet Duyarlı Akran Öğrenen Olarak Yapay Zeka Etkileşim Modeli



Şekil 10. Menstrüasyon pedagoji eğitimi cinsiyet duyarlı akran öğrenen olarak yapay zekâ etkileşim modeli

Yapay zeka "İnsan gibi düşünebilen, öğrenebilen ve problem çözebilen makineler" olarak tanımlanabilir. Bu düşünme işlemini ise algoritmalar, veri ve öğrenme kavramlarıyla sağlar. Dar yapay zeka (ANI), genel yapay zeka (AGI) ve süper yapay zeka (ASI) olmak üzere günümüzde 3 çeşitte ortaya çıkmaktadır. Yapay zeka birçok farklı sektörlerde kullanılmaktadır. Sağlık, eğitim, finans, güvenlik vb. Eğitimde yapay zekanın ilk uygulama örneği olarak 1920'de Ohio Üniversitesin çalışan Sidney L. Pressey gösterilebilir (Pressey, 1950). Pressey (1950), yapay zekanın eğitim alanında kullanıldığı önemli bir noktaya, yani eğitimin yönetimine dikkat çekmiştir. Pressey'e göre, yapay zeka destekli sistemler sadece öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda öğretmenlerin iş yükünü de hafifletecektir. Öğretmenler, testlerin değerlendirilmesi gibi zaman alan görevleri yapay zekaya devrederek, öğrencilerine daha fazla zaman ayırma ve bireysel ihtiyaçlarına odaklanma fırsatı bulacaklardır. Akran öğrenen yapay zeka (Peer-to-Peer AI), merkezi bir sunucuya ihtiyaç duymadan, birbirleriyle doğrudan iletişim kuran ve bilgi paylaşan yapay zeka ajanlarından oluşan bir ağdır. Bu yapı, menstrüasyona bir grup arkadaşın bir araya gelip bilgi alışverişinde bulunması ve birbirlerinden öğrenmesi gibidir. Akran öğrenen yapay zeka, henüz gelişmekte olan bir alandır. Yapay zekanın eğitime iki

şekilde katkı sunduğu söylenebilir; birincisi, eğitimin yönetimi aşamasında öğrencilere ve eğitimcilerle bilginin yönetimi ve sunumunda; ikincisi ise öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan dahil olarak öğretici rol aşamasında (Arslan, 2020). Yapay zekayı her bir öğrenen kişisel girişlerini yaptıktan sonra kendi yapay zekalarını ilgi alanlarına göre kişiselleştirerek öğrenme sağlamaktır. Yapay zekaya verilen bilgiler ışığında oyun temelli veya sosyal medya temelli akran öğrenen yapay zeka etkileşimli menstrüasyon pedagoji eğitimi ile süreç oluşturulacaktır. Yapay zekayı bir mentör gibi tasarlamak ve bunu akran öğrenenle şekilde tasarlamak olarak planlanmıştır. Model, menstrüasyonla ilgili biyolojik bilgilerin yanı sıra, cinsiyet kimliği, toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsel sağlık gibi konuları da ele almaktadır. Farklı cinsiyet kimlikleri ve deneyimleri tanınmakta ve saygı gösterilmektedir. İçerik, öğrencilerin kendilerini ve bedenlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Her öğrenci kendi hızında ve konfor seviyesinde ilerleyebilmektedir. Platforma üye olurken cinsiyet belirterek giriş yapılmakta ve yapay zeka bunu algılayarak buna uygun paylaşımlar sunmaktadır. Kapsayıcı bir dil ve cinsiyet eşitliğine dayalı eğitimler sunmaktadır. Menstrüasyon deneyiminin ve bu deneyimin etrafında şekillenen toplumsal algıların, cinsiyet kimliği ve rolleri ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Menstrüasyon ve cinsiyet bağlamı arasındaki olumsuzluklar toplumsal cinsiyet normları, stigma ve tabular, toplumsal cinsiyet eşitsizliği nedeniyle erişim ve kullanım zorlukları, eğitim eksikliği, din gibi birçok nedene bağlı ortaya çıkmaktadır. Cinsiyete duyarlı bir yaklaşım, menstrüasyonun tüm bireyler için normal ve sağlıklı bir biyolojik süreç olduğunu kabul ederek ve herkesin bu süreci kendi cinsiyet kimliğine ve deneyimine uygun bir şekilde yaşama hakkına sahip olduğunu savunmaktadır. Öğretmen adayları için menstrüasyon pedagoji eğitimi cinsiyet duyarlı akran öğrenen olarak yapay zeka etkileşim modelinde sosyal yapılandırmacılık yaklaşımı benimsemektedir. Sosyal yapılandırmacılık, 20. yüzyılın sonlarında postmodernizmin etkisiyle ortaya çıkmış önemli bir düşünce akımıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın bir türü olarak kabul edilen bu anlayış, bilginin sosyal etkileşimler sonucu oluşturulduğunu savunur (Lynch, 1997) Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımı geleneksel kuramların önem verdiği bireyci değişimden (örneğin genel olarak hümanistik kuramlarda amaçlanan) ziyade dil, kültür, danışan öyküleri ve içinde yaşanan toplumsal ortamdaki güç dengeleri gibi sosyal ve yöresel unsurların bireyin yaşantılarını anlamlandırması üzerindeki etkisini önemsemektedir. Sosyal Yapılandırmacılık, toplumsal cinsiyetin, bireylerin deneyimlerini ve bilgiyi yorumlama biçimlerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu kabul ederek menstrüasyon pedagoji eğitiminde kültürün, toplumsal

dengenin, bireyin sosyal ortamını dikkate alır. Ayrıca menstrüasyon pedagoji eğitimi cinsiyet duyarlı akran öğrenen olarak yapay zeka etkileşim modelinde öğrenen merkezli program tasarımlarından radikal yaklaşımı benimsemektedir. Öğrenen merkezli programda öğretmen, öğrencilerin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Ellis, 2015). Öğrenen merkezli programda, öğrencinin kendi deneyimleri ve algılarıyla bilgiyi nasıl oluşturduğu ve anlamlandırıldığı önemlidir. Bilgi, kişisel deneyimlerle şekillenen ve sürekli olarak yapılandırılan bir model olarak görülmektedir (Mulengeki vd., 2013). Radikal yaklaşımın öncüleri ise her öğrencinin kendi doğasında ele alınması gerektiğini öne çıkaran ve okul rolünün yeniden değerlendirilmesi ve dönüştürülmesi gerekliliğini savunmuşlardır (Demirel, 2005). Tasarımda tüm olasılıkları içeren ve sınırsız çalışma yollarının olduğu eğitim programından söz edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Sınırsız araştırma, geleneksel uzak öğretim ortamları, her bireyin kendi doğasında ele alınması gerektiğini düşündüğümüzde romantik yaklaşım model tasarımı benimsenmektedir. İçerik yaklaşımı olarak spiral yaklaşım benimsenmektedir. Spiral Yaklaşımında içeriğin doğrusal bir sıra izlemediği, bazı konuların gerektiğçe tekrar edilebildiği, esnek bir yapıya sahip programlama anlayışıdır. Öğrencilerin ön bilgilerini sürekli olarak tazelemelerine ve yeni bilgilerle ilişkilendirmelerine olarak tanınmaktadır. Öncelikle menstrüasyon konusu temel olarak sunulacak sonrasında farklı öğrenme yöntemleri ile pekiştirilerek artacaktır.

Cinsiyet duyarlı akran öğrenen olarak yapay zeka etkileşim modeli ile menstrüasyon pedagoji eğitiminde yapay zekanın yönettiği sosyal medya hesaplarından, oyunlardan öğrenmeler gerçekleşecektir. Öğretmen adayları akran öğrenen bir yapay zeka oluşturulması için öncelikle yapay zekayı kişiselleştirme ile ilgili eğitimler alacaklardır. Yapay zekayı kendi öğrenmelerine uygun olarak kişiselleştireceklerdir. Platforma girişte cinsiyet özellikle belirtilerek buna duyarlı bir eğitim programı tasarımı ortaya konulmaya çalışılacaktır. Menstrüasyon kültür, eğitim, din gibi birçok olgudan etkilenen bir kavramdır. Bu nedenle menstrüasyon kavramında cinsiyette önem arz etmektedir. Çalışmamızda yapılan veri toplama ve analizi sürecinde de cinsiyet faktöründe anlamlı değişiklikler ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu model cinsiyete duyarlı tasarlanmıştır. Bir insan olarak özellikle menstrüasyon konusunda cinsiyeti, kültürü, dini, rolleri bir kenara bırakıp yansız davranarak bir eğitim oluşturmak ve eğitimi yönetmek çok zor olabilmektedir. Yapay zekayı işe koşmanın nedeni de bu sınırlılığı dikkate alarak yansız eğitimler oluşturmaktır. Cinsiyete

dayalı oyun seçeneklerimiz, sosyal medya takiplerimiz değişebilmektedir. Yapay zeka bunları algılayarak oluşturulacak olan platformu buna göre tasarlanacaktır. Yapay zekaya uzmanlar genel programları, içerikleri, öğrenme süreçlerini ve değerlendirme bilgilerini yükleyecektir. Sonrasında öğrenciler kendi platformlarını ilgi alanlarına göre kendileri kişiselleştirecektir. Oyun temelli bir öğrenme için yapay zekaya bu konuda direktifler yüklenerek menstrüasyon pedagoji eğitimi oyun içinde vermesi sağlanacaktır. Oyun oynamayı seven öğrenci oyun esnasında aynı zamanda öğrenmeyi de gerçekleştirecektir. Bu aşamada hangi oyuna ihtiyaç olduğu, oyunun kurgulanması ve oyuna yönelik içerik üretimi uzmanlar tarafından geliştirilecektir. Yapay zekanın yöneticisi olacağı sosyal medya araçları düzenli bildirimler ile içerik paylaşımları yapacaktır. Yapay zeka kullanım istatistikleri tutarken sık kullanılan saatlerde canlı yayında tartışma ortamları açacaktır. Gün içinde hesapları aktif tutmak için öğrencilere anketler yollayarak ihtiyaç analizleri yapacak ve bu ihtiyaçlara yönelik içerikler oluşturacaktır. Kısa reels video yarışmaları ile öğrencileri merkezde tutacaktır. Ünlü influencerlar ile iş birliği yaparak sosyal medya hesaplarına katkıda bulunmalarını, daha fazla popülasyona ulaşmayı sağlayacaktır. Cinsiyet duyarlı akran öğrenen olarak yapay zeka etkileşim modeli ile menstrüasyon pedagoji eğitimi hedeflerine bakıldığında;

- Farklı cinsiyet kimliklerini ve deneyimlerini tanıyarak ve saygı göstererek H2 (toplumsal tabuları yıkma) ve H9 (eşitsizlikleri ele alma) hedefleri
- Öğrencilerin kendilerini ve bedenlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olarak H1 (bilgi sağlama) ve H3 (anlamayı sağlama) hedefleri
- Her öğrencinin kendi hızında ve konfor seviyesinde ilerleyebilmesini sağlayan modeliniz, H14 (çeşitli öğretim yöntemleri) hedefi
- Platforma cinsiyet belirterek giriş yapılması ve yapay zekanın buna uygun paylaşımlar sunması, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimini destekleyerek H12 (farklı disiplinlerle bağlantı) hedefi
- Kapsayıcı bir dil ve cinsiyet eşitliğine dayalı eğitimler sunması, H2 (toplumsal tabuları yıkma) ve H9 (eşitsizlikleri ele alma) hedefleri

- Yapay zeka destekli bir platform kullanmanız, H14 (çeşitli öğretim yöntemleri) hedefi
- Sosyal medya ve oyun temelli öğrenme gibi teknolojik araçlar, öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırarak H1 (bilgi sağlama) ve H3 (anlamayı sağlama) hedefleri
- Öğrencilerin menstrüasyon konusunu sosyal etkileşimler ve kendi deneyimleri aracılığıyla öğrenmelerini sağlayarak H4 (problem çözme) ve H5 (karar verme) hedefleri
- Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasını ve kendi doğasına uygun bir şekilde öğrenmesini vurgulayarak H10 (kişiselleştirilmiş destek programı) hedefi
- Öğrencilerin gelişimini ve programın etkililiğini izleyerek H12 (etkililiği değerlendirme) ve H14 (ölçme ve değerlendirme) hedefleri
- Menstrüasyon konusunu biyoloji, sağlık, sosyal bilgiler, psikoloji gibi farklı disiplinlerle ilişkilendirerek H12 (farklı disiplinlerle bağlantı) hedefleri desteklenmektedir.

Veri Gizliliği ve Güvenliği: Öğrencilerden toplanan verilerin nasıl depolanacağı, kullanılacağı ve korunacağı konusunda net protokoller belirlemek önemlidir. Veri gizliliği ve güvenliği konusunda etik kurallara ve yasal düzenlemelere uygunluk sağlanmaktadır. Bu nedenle sanal ortam sınırların da olmadığı bir platform olduğu için, içerikler hakkında sıkı denetimler sağlanacaktır. Yapay zeka dışında üretilen tüm içerikler bir süzgeçten geçecektir. Bu süzgeci uzmanlar oluşturacaktır. Uzman içerik üreticileri içinde eğitim fakültesi alanı uzmanları, mühendis alanı uzmanları, sağlık alanı uzmanları, tarih ve kültür alanı uzmanları, ilahiyat alanı uzmanları bulunacaktır. Uzman eğitimci kadrosunda bilişim suçları alanında uzman ve hukuk alanında uzmanlarda bulacaktır. Öğrenme/Öğretme Süreci;

1. Alanında uzman eğitimciler ile yapay zekanın aktif olduğu sosyal medya hesaplarının oluşturulması

2. Akran öğrenme performansı yüksek yapay zeka modellerinin bilişim ve teknolojiler alanı tarafından geliştirilmesi
3. İstatistiklerin düzenli takibi
4. Mentör eğitimciler (alanlarda uzman), ve mentör bir yapay zeka
5. Mobil uygulama üzerinden kişiselleştirilmiş takip ve destek
6. Farklı kültür ve dinlere ait menstrüasyon inanışlarını ve uygulamalarını ele alan uygulamalar
7. Menstrüasyonun eğitimde fırsat eşitliği ve adalete etkisini analiz eden çalışmalar ve örnekler
8. Velilerin menstrüasyon eğitimine katılımını ve iş birliğini sağlayacak stratejiler
9. Menstrüasyonla ilgili hukuki haklar ve sorumluluklar hakkında uygulamalar
10. Okul terkini önleme ve akademik gerilemeyi azaltmaya yönelik programlar ve müdahaleler
11. Öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlarla etkili iletişim ve iş birliği uygulamaları
12. Menstrüasyon mitlerini ve yanlış inanışları çürüten bilimsel bilgiler
13. Menstrüasyonun fiziksel, duygusal ve bilişsel etkileriyle başa çıkma stratejileri
14. Empati, saygı ve destekleyici iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler

Ölçme ve Değerlendirme yaklaşımı: Menstrüasyon pedagoji eğitimi Cinsiyet duyarlı akran öğrenen olarak yapay zeka etkileşim modelinde hem sürece hem de sonuca yönelik değerlendirme yaklaşımı benimsemektedir. Sürecin hedefler doğrultusunda ilerlediği ve sonuçta hangi kazanımları elde ettiği ortaya konmaktadır. Değerlendirme; hesabı aktif kullanma istatistiği ve en az 3 içerik paylaşımıdır. Cinsiyet duyarlı akran öğrenen olarak yapay zeka etkileşim modeli ile menstrüasyon pedagoji eğitiminde gönüllülük esas olacaktır. Öğrenciler birinci sınıftan son sınıfa kadar katılım gösterebileceklerdir. Her yıl belli sayıda içerik geliştiren öğrencinin sosyal transkriptine işlenecektir. Sosyal medyayı, farkındalık yaratma, topluluk oluşturma, eğitim materyallerine erişim gibi; mobil uygulamaları döngü takibi, eğitim içerikleri, kişiselleştirilmiş destek; yapay zekayı eğitim materyallerinin kişiselleştirilmesi, oyunlaştırılmış öğrenme, bilgiye kısa zamanda ulaşma gibi

avantajlarından ve teknolojilerin etik ve pedagojik ilkeler doğrultusunda kullanılacaktır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini arttıracak videolar, seminerler, paneller, tartışma ortamları, açık oturumlar, beyin temelli forumlar, mikroteaching etkinlikleri metabilis boyutu uygulamaya koyacak öğrenme alanlarıdır.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Program Tasarımında Öğretim Elemanları İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Literatürde, menstrüasyon deneyimleri, bilgiye erişim yöntemleri, döngüsel bedensel tepkiler, sağlık ve hijyen konularını ele alan ve ayrıca eğitim ile ilgili olarak menstrüasyon okuryazarlığı kapsamında çalışmalar mevcut olmasına rağmen; menstrüasyon pedagojisi olgusunun kavramsal-teorik arka planının aydınlatılması, bu olgunun problem ağı ve çözümlene gereksinimlerine ilişkin bilimsel açıklığının açık olduğu anlaşılmaktadır. Menstrüasyonun sadece biyolojik yönlerine odaklanmak, aslında oldukça kişisel ve bedensel bir deneyim olan bu sürece soğuk, mesafeli ve klinik bir bakış açısı getirmektedir. Bu yaklaşım, menstrüasyonu yaşayan bireyin duygusal ve sosyal deneyimlerini göz ardı ederek, onu sadece fiziksel bir olay olarak ele almaktadır. Ayrıca, Curry ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada öğrencilerin, menstrüasyon sürecinde ihtiyaç duydukları duygusal ve pratik desteğin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Curry vd., 2023). Menstrüasyon pedagojisi, bir eğitim programının tasarlanması-uygulanması-değerlendirilmesi sürecinde programın tüm sistemsel öğelerinde menstrüasyon kaynaklı fırsat ve engelleri dikkate alınmasını zaruri kılan bir eğitim yaklaşımıdır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde aktif olarak eğitim veren 15 öğretim görevlisi ile yarı yapılandırılmış uzman görüşmesi gerçekleştirilmiş, içerik analizi yöntemiyle incelenerek kod ve temalar oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler sonucu 38 kod ve “Bilgi Boyutu, Hukuki Boyut, Duygu Durum Boyutu, Sosyal Boyut, Beceri Boyutu, Dijital Boyut” olmak üzere 6 tema oluşturulmuştur. İçerik analizi yapılırken uzmanların gelişim dönemlerinin ve Bloom’un öğrenme hedeflerinin dikkate alınması ifadeleri 3 (Bilişsel, duyuşsal ve devinimsel) yer almaktadır. Menstrüasyon pedagoji eğitiminin aslında ne kadar gerekli olduğu ancak böyle bir konu açıldığında bunun farkındalığının oluştuğu ifade edilmiştir. Bu konuda ampirik bir araştırma bulunmamaktadır. Alan yazında çalışmanın olmaması teoriye yaklaştığımızda ihmalleri ortaya koymaktadır. Uzmanların dönütleri de bunu desteklemektedir. Yurt dışında cinsellik eğitimi altında menstrüasyon eğitimi yer almaktadır. Öğretmen adaylarına da bu eğitim program içerisinde verilmektedir. Ancak bu eğitimin amacı öğretmenlerin menstrüasyon konusunda öğrencilerine rehberlik ve danışmanlık yapmaları ile sınırlıdır.

Hollanda'daki eğitim kurumlarının yaklaşık yüz yıldır öğretmen eğitimine cinsellik eğitimini dahil ettiği bildirilmektedir (Timmerman, 2009). Zambiya 2014 yılından bu yana hizmet öncesi ilkokul öğretmenlerine CSE eğitimi vermektedir (UNESCO, 2015). Cinsel Eğitimin Geleceği (FoSE) Girişimi, Temmuz 2007'de Advocates for Youth, Answer ve SIECUS: "Toplumsal Değişim İçin Cinsel Eğitim" ortaklığıyla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda cinsellik eğitiminin kalitesini artırmayı hedefleyen bir proje başlatılmıştır. Bu proje, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında cinsellik pedagojisi alanında eğitim almalarını öngörmektedir. Proje kapsamında, cinsellik pedagojisi eğitiminin standartları belirlenmiş, uygulama ve değerlendirme raporları hazırlanmıştır (FOSE, 2007). Cinsellik pedagojisi eğitim için 7 standart belirlenmiştir:

1. Standart: Profesyonel Eğilim: Öğretmen adayları cinsellik eğitimini öğretme konusunda rahatlık, uyum ve öz yeterlilik gösterirler.
2. Standart: Çeşitlilik ve Eşitlik: Öğretmen adayları, öğrencilerin cinsellik hakkındaki öğrenmelerini etkileyebilecek bireysel, ailevi ve kültürel özelliklere ve deneyimlere saygı gösterir.
3. Standart: İçerik Bilgisi: Öğretmen adayları, insan cinselliğinin biyolojik, duygusal, sosyal ve yasal yönleri hakkında doğru ve güncel bilgiye sahiptir.
4. Standart: Yasal ve Mesleki Etik: Öğretmen adayları, uygulanabilir federal, eyalet ve yerel yasalar, yönetmelikler ve politikaların yanı sıra mesleki etiğe dayalı kararlar alırlar.
5. Standart: Planlama: Öğretmen adayları, standartlar, politikalar ve yasalarla uyumlu ve toplumun çeşitliliğini yansıtan, yaşa ve gelişime uygun cinsellik eğitimi planlar.
6. Standart: Uygulama: Öğretmen adayları cinsellik eğitimini öğretmek için çeşitli etkili stratejiler kullanır.

7. Standart: Değerlendirme: Öğretmen adayları, cinsellik eğitimi öğretimini geliştirmek amacıyla öğrencilerin bilgi, tutum ve becerilerini değerlendirmek için etkili stratejiler uygular.

Bu uygulama ile öğretmen adaylarına cinsellik konusu içerisinde menstrüasyon pedagojisi de yer almaktadır. Ancak bu projede öğretmenlerin konu hakkında alan bilgisine sahip olup bu bilgiyi öğretmek hedeflenmektedir. Bizim çalışmamızda öğretmenlerin menstrüasyonu öğrencilerine öğretme gibi bir hedefi bulunmamaktadır. Çalışmanın amacı öğretmen adaylarına menstrüasyon olgusunun neden olduğu dezavantajlı durumlara farkındalık kazanarak okul içi akademik sürecini yönetilmesidir. İngiltere'de yapılan sistematik bir incelemede (20 çalışma) genel olarak sağlık ve esenliğin verilmesinin önündeki şu engeller tespit edilmiştir: kısıtlı program alanı, öğretmen eğitiminin diğer yönlerine kıyasla sağlığa verilen düşük öncelik, eğitimde değişen hükümet öncelikleri ve finansman eksiklikleri (Shepherd vd., 2013). Okullar, gençlerin menstrüel sağlık eğitimine ilişkin algılarının oluşması, menstrüasyon ve komplikasyonları ile ilgili anlayış ve deneyimlerini destekleyen eğitim stratejileri ve yaklaşımları geliştirmek için önemli bir başlangıç noktasıdır (Curry vd., 2023). Menstrüasyonun en önemli boyutlarından birisi de ekonomidir. Bu boyut eğitim boyutunu da doğrudan etkileyebilmektedir. Okullarda regl yoksulluğu, kız öğrencilerin eğitimlerini ve refahlarını olumsuz etkileyen önemli bir sorundur. Bu sorun, öğrencilerin devamsızlık yapmalarına, akademik performanslarının düşmesine ve sosyal dışlanmaya maruz kalmalarına neden olabilmektedir. Literatüre girmiş bir kavram olan menstrüasyon yoksulluğu Dünyada yaklaşık olarak 500 milyon kişide var olduğu tahmin edilmektedir (Cardoso vd., 2021). Türkiye'de regl yoksulluğu araştırmasında (2022), katılımcıların yaklaşık olarak 5'te 1'inin her zaman sabun ve temiz su gibi regl bakımında kritik öneme sahip iki ürüne erişemediklerini ortaya koymuştur (Aldanmaz ve Eskitaşçıoğlu, 2022). Çalışmamızda uzmanlarla yapılan görüşmelerde özellikle menstrüasyon yoksulluğunu pedagojik olarak yönetilemediğini ifade etmişleridir.

Yapılan çalışmalar her ne kadar sınırlı olsa da sonuç ihtiyacın olması ve bu bağlamda daha sağlam adımların atılmasını ortaya koymaktadır. Gelişmiş ülkelerde dahi bu açıklığın ortaya çıktığı ve bu konuda stratejiler geliştirdikleri ortadadır. Araştırmalar, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında görev yapan ve öğretmen adaylarına pedagoji eğitimi veren

öğretim elemanlarının, menstrüasyon pedagojisi alanında önemli eksiklik ve ihmalin olduğunu göstermektedir.

## **5.2. Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Program Tasarımında Öğretmen Adayları İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve ortaokul ile lisede eğitim verecek olan öğretmen adaylarına menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç belirleme anketi uygulanmıştır. Anket uzman görüşmeleri analizi, alan yazı taraması ile uzman ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup, 42 soru ve 8 boyuttan oluşmaktadır. Anket soruları “İhtiyacım Olmadığını Düşünüyorum, Öncelikli Olmayan İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum, İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum ve Öncelikli İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum” cevapları ile bir ile dört arasında değer aralığıyla puanlar verilmiştir.

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç belirleme anketi birey boyutu analizi dağılımında öğretmenlerin bu becerilere çoğunlukla “İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum” cevabını verdiği özellikle “Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme” becerisine verilen cevap dağılımının %65,4 ile diğer sorulara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Menstrüasyon komplikasyonlarının akademik yaşantısına etkisini inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Küresel araştırmalar, yetersiz menstrüasyon eğitimi, menstrüasyon malzemelerine erişim eksikliği, okulda menstrüasyonu yönetememe, okuldayken sızıntı korkusu, yoğun fiziksel semptomlar (kramplar) ve utancın, menstrüasyonla ilgili devamsızlık ve kız çocukları arasında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini sürdüren daha kötü eğitimsel sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Crankshaw vd., 2020; Phillips-Howard vd., 2016; Sommer vd., 2015). Öğretmen adayı menstrüasyon pedagojisi birey boyutu cinsiyet değişkenine göre “Mens. kaynaklı öğrenme engelleri yönetme ve Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme” becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ortalamaları her iki soru içinde yüksek çıkmıştır. Öğretmen adayı birey boyutu beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre “Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme” sorusunda birinci sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında anlamlı farklılık vardır. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı üçüncü sınıf öğretmen adaylarının beceri puanından

düşük olduğu tespit edilmiştir. Buradan da henüz pedagoji eğitimine yeni başlamış olan öğretmen adaylarının menstrüasyon komplikasyonlarına karşı tutum ve davranışlarının akademik süreci kaliteli yönetecek kadar iyi olmadığını ortaya koymaktadır. Houston ve arkadaşlarının (2006) ABD merkezli çalışmalarında 24 (%15,3) kızın en az 1-3 gün, 6'sının (%3,8) ise 3-7 gün okula gitmediğini belirtmişlerdir (Houston vd., 2006). Anita Pradhan (2009) ortaokul son sınıftaki kızlar arasında menstrüasyon döneminde okula gelmemenin çeşitli nedenlerini ele almıştır ve bu nedenler arasında mens kaynaklı duygu durum bozuklukları da yer almaktadır (Pradhan, 2009). Yapılan çalışmalar okul çağındaki ergenler ve genç kadınlar arasında dismenorenin eğitim devamsızlıklarına neden olduğunu, 12-25 yaş arası genç kadınların konsantre olma, katılma ve sınavlara girme becerilerini azalttığını ve dolayısıyla genel notları olumsuz etkilediğini bildirmiştir (Ortiz vd., 2009). Ray Sudeshna'nın (2012) Batı Bengal'de kırsal bir ortaokulda 190 ergen kız arasında yaptığı kesitsel çalışmada kızların yaklaşık %38'i son menstrüasyon dönemlerinde okula devamsızlık yaptıklarını bildirmiştir (Sudeshna ve Aparajita, 2012). Literatürde, okul devamsızlıkları ve okul terkine yol açan mens kaynaklı nedenleri inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu olumsuzluklarla ilk karşılaşacak olan öğretmenler, çalışmamızın bulgularına göre bu durumlarla başa çıkma becerileri konusunda ihtiyaçları olduklarını ortaya koymuşlardır.

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç belirleme anketi grup boyutu analizi dağılımında öğretmenlerin bu becerilere çoğunlukla “İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum” cevabını verdiği özellikle “ Akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) önleme stratejilerini geliştirme ve Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme” beceri sorularına verilen “Öncelikli İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum” cevap yüzdeleri sırasıyla %34 ve %31 iken diğer soruların yüzdeleri %6 ile %8 arasında kalmaktadır. Öğretmen adayları öğrencilerinin akran etkileşimde zorbalık, istismar gibi mens kaynaklı problemlerle baş edebilme becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Kültürün menstrüasyon olgusuna yüklediği (kızlıktan kadınlığa geçiş) anlamlar bu gibi durumların ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır. Yapılan bir çalışmada Kuzey Tanzanya'da, kızların %13'ü regl dönemiyle alay edildiğini ve %80'inden fazlasının özellikle erkek sınıf arkadaşlarının bu tür tacizlerinden korktuğunu bildirmiştir (Benshaul-Tolonen vd., 2020) Nepal'de menstrüasyonu çevreleyen kültürel tabular,

kadınların toplumsal normlar nedeniyle sindirme ve ayrımcılıkla karşı karşıya kaldığı sessiz taciz yaratmaktadır (Shrestha, 2022). Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi grup boyutu cinsiyet değişkenine göre “Mens üyeli grup çalışmalarını organize etme, Mens üyeli grup etkileşimini yönetebilme, Mens üyeli grup çalışmalarını denetleyebilme, Akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) önleme stratejilerini geliştirme, Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme” becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre beceri ihtiyaç ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, kadınların menstrüasyonu bizzat deneyimlemeleri ve bu konuda öğrencilerine daha fazla destek olma ihtiyacı hissetmeleri ile ilişkilendirilebilir. Öğretmen adayları grup boyutu beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre “Akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) önleme stratejilerini geliştirme ve Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme” sorularına verilen yanıtlarda birinci sınıflar ile diğer sınıflar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Akran etkileşimini olumsuz etkileyecek olan menstrüasyon kaynaklı durumlarda birinci sınıflar daha fazla ihtiyaç bildirmişlerdir. Öğretmen nitelikleri, eğitim veya belirli konu alanlarındaki dereceler de dahil olmak üzere örgün eğitimle başlar. Örneğin, araştırmalar, eğitim bilimleri lisansına sahip öğretmenlerin, daha düşük niteliklere sahip olanlara kıyasla öğrenci performansını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Klingebiel ve Klieme, 2016). Sınıf düzeyinin azalmasıyla birlikte, öğretmenlerin pedagojik becerilerinde bir düşüş gözlemlenmekte ve sahada karşılaşılabilecek muhtemel sorunlara yönelik pedagoji eğitimlerinin kapsamı da buna paralel olarak genişlemektedir.

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç belirleme anketi iklim boyutu analizi dağılımında öğretmenlerin bu becerilere çoğunlukla “İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum” cevabını verdiği özellikle “Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme” becerisinin ortalaması ( $X= 2,87$ ) diğer başlıklara göre anlamlı bir artış göstermektedir. Burada dikkat çeken grup boyutunda olduğu gibi öğretmen adayları mens. Kaynaklı zorbalık sorunu karşısında baş edebilmek için pedagojik olarak kendilerini yeterli görmektedirler. Olumlu bir sınıf iklimi, zorbalık rollerinin azalmasına katkıda bulunarak işbirlikçi bir öğrenme ortamının önemini vurgulamaktadır (Thornberg vd., 2022). Öğretmenlerin bu tür durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmek için

zorbalığı önleme ve yönetme konusunda eğitim programları önerilmektedir (Tastan ve Bezci, 2023). Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi iklim boyutu cinsiyet değişkenine göre “Mens kaynaklı sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme, Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme, Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme, Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme, Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme, Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme, Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme, Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme, Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme ve Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme ” becerilerinde anlamlı farklılık vardır. Sınıf iklimi hakkında yöneltilen tüm ihtiyaç becerileri cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının beceri ihtiyacı yanıtları puanları erkek öğretmen adaylarından yüksektir. Toplumsal cinsiyet rolleri, öğretmenlerin davranışlarını ve öğrencilerle etkileşimlerini etkileyebilmektedir. Kelly çalışmasında kadın öğretmenlerin daha şefkatli ve destekleyici, erkek öğretmenlerin ise daha otoriter ve disiplinli olarak algılanma eğilimi olduğu ortaya çıkmıştır (Kelly, 1988). Öğretmenlerin cinsiyeti, öğrencilerle kurdukları iletişim tarzını ve kullandıkları öğretim yöntemlerini etkileyebilmektedir. Bu da sınıf iklimini ve öğrencilerin öğrenme deneyimini şekillendirmektedir (Sadker ve Sadker, 1994). Öğretmen adaylarının sınıf iklimi boyutundaki beceri düzeyleri incelendiğinde, "Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme" becerisi hariç, diğer tüm ihtiyaç yanıtlarında birinci sınıf öğrencileri ile diğer sınıflar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları, gerçek sınıf ortamlarında sınırlı deneyime sahip oldukları için ve pedagoji eğitimini sınıf derecesine göre tamamladığı için sınıf iklimi yönetiminde zorluklar yaşayabilirler. Ayrıca öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dökmekte zorlanabilirler. Bu teoriler ele alındığında birinci sınıf kademesinden başlayarak diğer kademelere doğru artan ihtiyaç puanı göz ardı edilemez bir gerçektir.

Menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyaç belirleme anketi sermaye boyutu analizi dağılımında öğretmenlerin bu becerilere çoğunlukla “İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum” cevabını verdiği tespit edilmiştir. Ancak “Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme, Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme, Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme ve Mens kaynaklı vakalarda

öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma” sorularının “Öncelikli İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum” değer aralığı %20 ile %25 arasındayken “Mens kaynaklı zaman yönetimi engellerini yönetme” soru ortalama puanı %11,1 olarak bulunmuştur. Menstrüasyonun en önemli etkilerinden birisi de dolaylı ya da doğrudan neden olduğu devamsızlık sorunudur. Araştırmalar, menstrüasyon döneminde yaşanan ağrı, rahatsızlık ve hijyenik ürünlere erişimdeki zorluklar nedeniyle kız öğrencilerin okula devamsızlık oranlarının arttığını göstermektedir (Connolly ve Sommer, 2013). Çalışmalar menstrüasyonun devamsızlık yarattığını kanıtlarken, çalışmamızda öğretmen adaylarının zaman yönetim engelleri becerilerine ihtiyaç duymadıkları, mens kaynaklı zaman sermayesiyle ilgili oluşabilecek problemlerde baş edebilme becerilerinin olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adayı menstrüasyon pedagojisi sermaye boyutu cinsiyet değişkenine göre “Mens kaynaklı zaman yönetimi engellerini yönetme, Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme, Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme, Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme ve Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma” becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının sermaye bağlamında menstrüasyon pedagoji eğitimi ortalamaları erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir. Kadın öğretmen adaylarının deneyimleri dikkate alındığında, hijyen altyapısı oluşturma stratejileri ve fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme becerilerinin puanlarının daha düşük olması beklenirken, elde edilen sonuçlar bu beklentinin tam tersini göstermiştir. Bu konuda ampirik bir araştırma bulunmamaktadır. Alan yazında çalışmanın olmaması teoriye yaklaştığımızda kadın öğretmen adaylarının cinsiyet eşitliği ve sosyal adalet konularında farkındalıklarının olduğunu, bu konularda daha hassas ve çözüm odaklı olduklarını söylemektedir. Benim sonucum da bununla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının sermaye boyutundaki beceri düzeyleri ile sınıf değişkeni incelendiğinde, “Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme ve Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme” beceri puanları birinci sınıflar ile ikinci sınıflar arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

Menstrüasyon pedagojisi eğitimi ihtiyaç belirleme anketi kapsamında gerçekleştirilen öğretim boyutu analizinde, öğretmenlerin ilgili becerilere yönelik "İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum" seçeneğine ağırlıklı olarak yöneldikleri tespit edilmiştir. “Mens

kaynaklı devamsızlık durumlarını yönetebilme ve Mens kaynaklı okul terklerini engelleyebilme” becerisine olan ihtiyaç puan yüzdeleri sırası ile %61 ve %66,5 olarak bulunmuştur. Ayrıca “Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltebilme becerisi” ihtiyaç yüzdesi %72,4’tür. Menstrüasyonun akademik sürece dolaylı ve doğrudan birçok etkisi olabilmektedir. Menstrüasyonun akademik başarı üzerindeki etkileri yüzyıl boyunca incelenmiştir. Munro ve arkadaşlarının yaptığı son sistematik bir inceleme, dismenore ile devamsızlık, sınıf içi aktivitelere daha az katılım, konsantrasyon eksikliği ve düşük akademik performans gibi akademik bozukluklar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (A. K. Munro vd., 2021). Çalışmalar, dünya çapındaki kadın tıp öğrencilerinin anormal menstrüasyon döngüleri nedeniyle dezavantajlı olduğunu da göstermektedir. PMS, PMDD ve dismenore, bir tıp fakültesinde akademik ve kişisel refah bozulmasının önde gelen nedenleridir (Alkhamis vd., 2021; Fukushima vd., 2020; Kushwaha vd., 2021). Menstrüasyon bozuklukları olan kadınların akademik performans, iş devamsızlıkları, daha yüksek tıbbi masraflar ve genel olarak daha düşük yaşam kalitesi üzerinde daha yüksek oranda olumsuz etki oranları vardır (Armour vd., 2019). Öğretmenlerin kaygıları, öğrencilerin dersten uzak kaldıkları süreye odaklanmıştır; bu süre ya dersin kendisinden ya dersler arasında menstrüasyon sorunlarını ele almak için yeterli zaman olmaması nedeniyle derse geç kalmaktan ya da öğrencilerin menstrüasyonla ilgili semptomlar veya menstrüel malzeme eksikliği nedeniyle okula tamamen devamsızlık yapmasından kaynaklanmaktadır (Huseth-Zosel ve Secor-Turner, 2022). Menstrüasyon kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerileme, devamsızlık gibi konularda kanıta dayalı birçok çalışma bulunmakla birlikte bu süreci yönetebilecek öğretmenlere yönelik ayrıca bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmacılar öneriler de menstrüasyon eğitiminin öneminden, öğretmenlerin bu olgu hakkındaki eğitimlerinden bahsetmekle yetişmektedir. Çalışmamızda öğretmenlerde ihmal edilen bu durumların çözüm odaklı geri bildirimleri olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin ihtiyaçları ve eğilimleri ile menstrüasyon pedagojisinde odaklanmak gereken noktalar ortaya konmaktadır. Öğretmen adayları menstrüasyon pedagojisi öğretim boyutunun cinsiyet değişkenine göre dağılımında “Mens kaynaklı okul terklerini engelleyebilme, Mens kaynaklı öğrenme ve öğretme stratejileri tasarlayabilme, Mens kaynaklı öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve uygulama, Mens kaynaklı öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme ve Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltebilme” becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının öğretim bağlamında menstrüasyon pedagoji eğitimi

ortalamaları erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir. Mens kaynaklı devamsızlık durumlarını yönetebilme becerisi cinsiyete göre kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık yoktur. Her iki grupta devamsızlık durumlarını yönetme becerisinde kendilerini eşit oranlarla eksik görmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim boyutundaki beceri düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılıklar göstermektedir. Birinci sınıfların öğrenim ortamını yönetme becerileri diğer sınıflara göre daha düşüktür. Bilindiği gibi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının pedagojik gelişimi, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar belirgin bir ilerleme göstermekte ve bu gelişim, teorik bilgi birikiminden pratik uygulama becerilerine, öğrenci merkezli yaklaşımdan mesleki kimlik oluşumuna kadar çeşitli boyutlarda olabilmektedir. 1. sınıf öğrencileri, genellikle eğitim bilimlerine giriş niteliğinde dersler alarak pedagojinin temel kavramları, öğrenme kuramları ve öğretim yöntemleri hakkında bilgi edilmektedirler (Shulman, 1987). 4. sınıf öğrencileri, aldıkları dersler ve staj deneyimleri sayesinde pedagojik alan bilgisini derinleştirir, öğretim yöntem ve tekniklerini uygular, ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar (Grossman, 1990). Çalışmamızda birinci sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının ihtiyaç ortalamalarının diğer sınıflara oranla yüksek çıkmasının nedenlerinden birini buna bağlayabiliriz.

Menstrüasyon pedagojisi eğitimi ihtiyaç belirleme anketi kapsamında gerçekleştirilen ölçme boyutu analizinde, öğretmenlerin ilgili becerilere yönelik "İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum" seçeneğine ağırlıklı olarak yöneldikleri tespit edilmiştir. Ölçme ile ilgili öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme süreci öncesi mens kaynaklı önlem becerileri ve süreç içerisinde oluşabilecek aksaklıklar ile ilgili yönetme becerileri hakkında ihtiyaçları sorgulanmıştır. Bu boyutta cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar vardır. Kadın öğretmen adaylarının beceri ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın sınıf değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin menstrüasyon kaynaklı yaşadığı sorunları anlayışla karşılayıp ölçme değerlendirme süreçlerini bu doğrultuda düzenleyebilmeleri, adil ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmak için kritik öneme sahiptir. Bu beceri hem pedagojik bilgi birikimini hem de empati ve duyarlılık gibi kişisel özellikleri içermektedir. Öğretmenler, menstrüasyon kaynaklı sorunlar yaşayan öğrencilere esneklik sağlayabilecek ölçme değerlendirme yöntemleri kullanmalıdır. Menstrüasyon fiziksel rahatsızlığa ve duygusal sıkıntıya neden olabilir, bu da sınavlar sırasında konsantrasyonu ve bilişsel işleyişi engelleyebilmektedir (Reddy, 2023) Crawford ve Waldman (2022), New York

Üniversitesinde yayınladıkları kitabında “Okulların ve üniversitelerin, menstrüel ürünler sağlamak ve menstrüasyon sırasında esnek sınav politikalarına izin vermek gibi destekleyici ortamlar yaratılmalıdır.” ifadelerini kullanmışlardır (Crawford ve Waldman, 2022). Çalışmamızda da öğretmen adayları bu stratejilere ihtiyaçları olduklarını ortaya koymaktadır.

Menstrüasyon pedagojisi eğitimi ihtiyaç belirleme anketi kapsamında gerçekleştirilen sınıf dışı boyutu analizinde, öğretmenlerin ilgili becerilere yönelik "İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum" seçeneğine ağırlıklı olarak yöneldikleri tespit edilmiştir. Sınıf dışı beceri nitelikleri içinde paydaş kişi ve kurumlarla iletişim, iş birliği, sosyal medya ve toplumun menstrüasyon odaklı kültür yer almaktadır. Öğretmen adayları “Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme” becerisi hakkında düşük bir ihtiyaç yüzdeliği bildirmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre dağılımlarda ise anlamlı farklılık vardır. Kadın öğretmen adaylarının sınıf dışı mens. Kaynaklı beceri ihtiyaç yüzdeleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenler genellikle iletişim ve empati kurma becerilerinde daha güçlü olarak algılanmaktadırlar. Bu, velilerle ve diğer paydaşlarla daha kolay ve etkili bir iletişim kurmalarını sağlayabilmektedir (Basow, 1992). Erkek öğretmenler ise daha otoriter ve görev odaklı bir iletişim tarzına sahip olabilmektedirler. Bu durum, bazı paydaşlarla iletişim kurmalarını zorlaştırabilmektedir (Eagly ve Carli, 2007). Araştırma bulgularımız, erkek öğretmen adaylarının paydaşlarla etkileşim konusunda ihtiyaçlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, literatürde yer alan, kadın öğretmenlerin iletişim ve iş birliği becerilerinin daha gelişmiş olduğu yönündeki görüşlerle çelişmektedir. Ancak, atıf yapılan çalışmaların çoğunlukla farklı kültürel bağlamlarda gerçekleştirildiği ve toplumsal cinsiyet rollerinin kültüre göre değişiklik gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, bu farklılığın ortaya çıkması beklenebilir bir durumdur. Öğretmen adaylarının sınıf dışı boyutunda “Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismarlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme” beceri düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılıklar göstermektedir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaç yüzdelikleri ikinci ve üçüncü sınıf yüzdeliklerine göre düşük çıkmıştır.

Menstrüasyon pedagojisi eğitimi ihtiyaç belirleme anketi kapsamında gerçekleştirilen mesleki gelişim beceri boyutu analizinde, öğretmenlerin ilgili becerilere yönelik "İhtiyacım Olduğunu Düşünüyorum" seçeneğine ağırlıklı olarak yöneldikleri tespit

edilmiştir. Özellikle öğretmen adayları “Menstrüasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisi” konusunda ihtiyaç yüzdelerinin fark edilebilir yükseklikte olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre dağılımlarında da anlamlı farklar vardır. “Menstrüasyon olgusuna yönelik kendi ahlaki, dini, kültürel, cinsel yaklaşımları değerlendirme becerisi” konusunda kadın ve erkek adaylarda farklılık yoktur. Sınıf değişkenine göre dağılımlarında “Menstrüasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisi, Mens dönemindeki öğrencilerim ile öğretimsel etkileşime yönelik sağlıklı tutum ve davranış becerisi ve Mens dönemindeki öğrencilerimin öğretimsel yaşantılarına yönelik empati kurabilme becerisi” düzeyleri birinci sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Birinci sınıfların ihtiyaç ortalamaları daha düşük tespit edilmiştir. Teori de bir alt sınıfların her zaman pedagoji bilgileri daha düşüktür. Bunu teorik bilgi birikimi ve deneyimler ile açıklamak mümkündür. Öğretmen adayları veya öğretmenlerle ilgili menstrüasyon pedagojisi hakkında ampirik bir araştırma bulunmamaktadır. Alan yazında çalışmanın olmaması teoriye yaklaştığımızda birinci sınıfların diğer sınıflara göre menstrüasyon pedagojisinin düşük olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çalışmamızdan çıkan sonuçlar da bununla örtüşmektedir.

Yapılan çalışmalarda mesleki öğrenme, genellikle menstrüasyon konusunda kişisel deneyime sahip olmayan erkek öğretmenler için faydalı olacağı sonucuna varmaktadır (Curry vd., 2023b). Çalışmamızda da erkek öğretmen adaylarının genel olarak ihtiyaç ortalamaları kadınlara oranla düşük çıkmıştır. Bu bulguyu uzman psikiyatrist ve Halk sağlığı uzmanları “Öncelikle kabullenme gerekir. Kabullendikten sonra bu konudaki eksikliğini gidermek ve "evet benim bu konuda bilgi eksikliğim var." Denir. Böyle bir rolü kendine biçmeyen, böyle bir rolü kabul etmeyen bir cinsiyet kendinde böyle bir eksiklik görmez. Yetiştığımız toplumdaki kültürün bize empoze ettiği ve empoze ettiğinin farkında bile olmadığımız kültürel normlar bunlar. Toplumun yüklediği cinsiyet rollerinden dolayı kendinde böyle bir sorumluluk görmediği için ihtiyaç duymaması normal.” ifadeleri ile açıklamışlardır. Teori ve araştırmalar menstrüasyon pedagoji eğitimi ihtiyacının erkekler içinde yüksek olduğunu bildirseler de ortada yadsınamaz toplumsal cinsiyet rolleri gerçeği vardır. Menstrüasyon hakkında çalışmaların yurtdışı kaynaklı olmaları da literatürdeki sonuçlarla çalışmamızın bazı bulgularda örtüşmediğini ortaya koymaktadır.

Küresel olarak, öğretmen yetiştiren kurumlardan yılda bir milyondan fazla öğretmen mezun olmaktadır (UNESCO, 2016). Uluslararası alanda yapılan çalışmalar, öğretmen yetiştiren kurumların, hizmet öncesi öğretmenlere alan bilgisi aktarımı ve etkili öğretim yöntemleri konusunda yeterli donanımı sağlamalarının gerekliliğini kanıtlarla (AITSL, 2022; British Columbia Teachers' Council, 2019; Department for Education, 2011; NBCT, 2019; Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2017) ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, söz konusu kurumların, öğretmen adaylarının belirli öğrenme alanlarında derinlemesine bilgi sahibi olmalarını ve bu bilgileri etkili bir şekilde sunabilmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmış bir eğitim programı uygulamaları zorunlu hale getirilmektedir. Lisans aşaması öğretmenler için mesleki gelişimin ilk aşaması olduğundan bilgi, tutum ve metodoloji gibi nitelikler temel beceri yeterlilikleri yer almalıdır (Talukdar vd., 2013). Bu çalışma, öğretmen adaylarının pedagojik gelişimlerine katkıda bulunabilecek bir eğitim programının önemine dikkat çekmektedir. Bulgularımız, menstrüasyon pedagojisi eğitiminin lisans düzeyinde verilmesi ve öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kanıta dayalı bilgilere dayanan bir menstrüasyon pedagojisi eğitiminin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri ve öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik edebilmeleri açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenilmektedir. Curry ve arkadaşlarının Avustralya okullarında yaptığı çalışma sonucu kadınların menstrüasyon komplikasyonları nedeniyle dezavantajlı grupta yer almaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Curry vd., 2023). Kapsayıcı ve adil bir eğitim sürecinde menstrüasyon olgusunu yok saymak imkansızdır. Bu durum öğrenciler için düşünüldüğünde akademik süreçte dezavantajlı oldukları ortadadır. 24 ülke ile çalışmalar yapan Birleşmiş Milletler Gelişim Programının (UNDP, 2022) Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine ulaşması ve 2030 yılına kadar toplumsal cinsiyet eşitliği ve insan haklarına erişilmesi için menstrüel sağlık zorunlu tutmaktadır (Babbar vd., 2022). Menstrüel sağlık ise eğitim ile mümkündür. Menstrüasyon pedagojisi bu hedefin bir parçası olarak işe koşulabilmelidir. Yine bu olgunun farkındalıklarını geliştirmek için ACARA (Avustralya Program, Değerlendirme ve Raporlama Otoritesi), güçlü yönlere dayalı bir yaklaşımla tutarlı olarak, sağlık okuryazarlığı geliştirilmesi, değerlendirilmesi, zenginleştirilmesi ve iletilmesi gereken kişisel ve toplumsal bir durum kararı almıştır (Scott vd., 2024). Bu kararların içinde menstrüasyon sağlığını geliştirme hedefleri de yer almaktadır. Menstrüasyon sağlığının geliştirilmesi eğitim ile mümkündür ve bir toplumda eğitimin iyileştirilmesi, güncellenmesi öğretmen yetiştiren kurumların iyileştirilmesi ile başlar. Brien ve arkadaşlarının

çalışmasında öğretmen ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için en iyi uygulama bütüncül öğretim kavramlarını belirlemek ve önceliklendirmek amacıyla hizmet öncesi öğretmenlerin kapsamlı cinsellik eğitimi vermeye hazırlanmasına ilişkin daha fazla araştırma yapılması ve daha fazla şeffaflık sağlanması önerilmektedir (O'Brien vd., 2021). Yabancı ülkelerde yapılan öğretmenlerin menstrüasyon ve cinsellik konusunda öğrencileri ile tutumlarında zorluklar yaşadıkları, menstrüasyon konusunda eğitim ihtiyaçlarının olduğu ortaya konmuştur. Okul ortamında menstrüasyonla ilgili konularda bilgi ve kaynak sağlayan öğretmenler de kendilerini ergenlik öncesi ve ergenlerin bu önemli gelişim sorununu ele alma konusunda ön saflarda bulunmaktadır (Riley vd., 2020). Ayrıca araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilere menstrüasyonla ilgili bilgi ve destek sağlamada hayati bir rol oynadığını göstermiştir (Cotropia, 2019; Kirk ve Sommer, 2006). Duffy ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada Avustralyalı öğretmenler ergenlik hakkında eğitim vermekten duydukları rahatsızlığı dile getirmiştir; kadın öğretmenlerin %34'ünden fazlası ve erkek öğretmenlerin %83'ü menstrüasyon konusunu ele alırken kendilerini güvende hissetmediklerini ifade etmektedirler (Duffy vd., 2013). Öğretmenlerin "Okulda regl olduklarında sınıfınızdaki/okulunuzdaki kızlar için bunun nasıl bir şey olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtların özet içerik analizi 10 kapsayıcı tema ortaya çıkarmıştır: utanç verici, strese neden olur, korkunç, gizlilik, rahatsız edici, hazırlıklı olmamak, ilk olmanın yarattığı sorunlar, hemşireye gönderme, devamsızlık (Huseth-Zosel ve Secor-Turner, 2022). Cinsel eylemler ve cinsel organlar hakkındaki tartışmalar, gençlerde ve birçok yetişkinde ele alınması zor (tabu değilse bile) konular olarak görülmekte ve öğretmenler bu konuları açmaya utanç veya hazırlıksız hissetmektedir (Lahme vd., 2018). Çalışmamızın ana teması öğretmenlerin menstrüasyon konusunda bilgi paylaşımı olmasa da menstrüasyon pedagojisini uygulamaları için konuya hâkim olmaları ve menstrüasyon konusunda algılarını yönetebilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, menstrüasyon eğitimini sadece biyolojik bilgilerle sınırlamayıp, öğrencilerin duygusal, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını da kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele almalarını sağlamak için, programda bu beklentilerin açık ve net bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Çalışmalar, öğretmenlerin öğrencilerin menstrüasyon deneyimlerini daha olumlu bir şekilde ele alma yolları konusunda eğitilmesi gerektiğine işaret etmekte ve okul politikaları için çıkarımlarda bulunmaktadır. Öğretmenlerin, özellikle de erkek öğretmenlerin, okul ortamında menstrüasyon sorunlarını gizli ve sessiz tutmak yerine olumlu ve açık bir şekilde nasıl ele alacakları konusunda eğitilmeleri, bu konudaki rahatlık düzeylerini artırabilir ve öğrencilerin

kendilerine destek ve bilgi konusunda güvenme olasılığını artırabilir (Huseth-Zosel ve Secor-Turner, 2022). İlk kez yapılan iş birliğinde, menstrüasyon adaleti alanında çalışan disiplinlerarası Avustralyalı araştırmacılar, aktivistler ve politika yapıcılar, 16 Şubat 2023'te Avustralya'nın Sidney Teknoloji Üniversitesi'nde, Eora Ulusu'nun Gadigal Halkı topraklarında Menstrüasyon, Hukuk ve Adalet Sempozyumu için bir araya gelmiştir. Menstrüasyon döngüsünün çocuk hakları, engelli hakları, cinsiyet hakları, sağlık, insan hakları, yerli kadınların sağlığı, endüstriyel ilişkiler, hukuk, politik ekonomi, psikoloji, kamu sağlığı, sosyoloji ve vergi hukuku ve politikası ile kesiştiği noktalara ilişkin araştırmalarını paylaşmışlardır (Armour vd., 2023). Çalışmamızda da uzman görüşmeleri analiz bulgularında uzmanların menstrüasyonun hukuki boyutuna da değinilmesi konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Ülkemizde de bu konuda hukuki adımların atılması yine eğitim ve farkındalıklarla mümkün olacaktır.

### **5.3. Belirlenen Eğitim İhtiyaçlarından Hareketle Programın Hedeflerine Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Hedef öğrencilere kazandırılmak üzere seçilmiş istendik özellikler olarak tanımlamış ve bu özelliklere bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar... vb. örnekler verilebilmektedir (Demirel, 2005). Eğitim hedeflerini sınıflandırma çalışmaları ilk olarak Bloom ile 34 uzmanın katıldığı bir grup tarafından 1949–1953 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında yayınlanan bilişsel alan taksonomisi, uluslararası düzeyde ölçme-değerlendirme ve eğitim-öğretim programı geliştirme çalışmalarına önemli bir referans noktası teşkil etmiştir. Üst basamaklardaki bir hedefin gerçekleşebilmesi için öncelikle alt basamaklardaki hedeflere ulaşılma gerekliliği, sentez düzeyinin değerlendirme düzeyinden daha karmaşık olması ve gelişim ve öğrenme psikolojisinin bu sınıflamayla birleştirilmesi ihtiyacı orijinal Bloom bilişsel alan sınıflaması 45 yıl sonra güncellemesine neden olmuştur (Anderson vd., 2001). Güncellenmiş sınıflama da Bloom'un altı ana kategorisi isim halinden eylem haline dönüştürülmüştür. Bilgi yerini hatırlamak, analiz yerini analiz etmek, en son üst iki basamakta değerlendirmek ve yaratmak şeklinde yenilenmiştir. Çalışmamızda da yenilenmiş olan Bloom taksonomisi işe koşulmuş ve üst düzey bilişsel hedefler oluşturulmuştur. Menstrüasyon pedagojisi eğitiminde eylemsel hedeflerin daha uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, hedefleri operasyonel hale getirecek şekilde sekiz öğrenme alanı belirlenmiştir. Bu

doğrultuda dört farklı program tasarımı geliştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı farklılıklar göz önünde bulundurularak tasarımlardan biri cinsiyete duyarlı bir şekilde modellenmiştir. Öğretmen bilgisinin ve öğrenme yaklaşımlarının, bir öğretmenin sahip olması gereken bireysel farklılıkları, bu farklılıkların yaratabileceği engelleri ve fırsatları dikkate alması gerektiği vurgulanmaktadır. Menstrüasyonun, kız ve erkek çocuklar arasındaki farklılıklarının yanında, kız çocukları arasında bile farklılıklar yarattığı ve kültürel olarak ele alınışında da farklılıklara neden olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu konuda pedagojik yeterliliğe sahip olmasının gerekliliği, teori tarafından desteklenmektedir. Alan yazında menstrüasyon pedagojisi ve öğretmen adaylarına özgü programlar mevcut olmadığı için çalışmanın literatüre katkısı ortadadır.

#### **5.4. Menstrüasyon Pedagoji Eğitimi Program Tasarımına Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Program tasarımı, bir konu seçme ve bunun için bir öğretim stratejisi geliştirme sürecidir ve konuların seçilmesini, öğretim stratejilerinin geliştirilmesini ve eşitlikçi öğrenme ortamlarını teşvik etmek için kapsayıcı uygulamaların entegre edilmesini kapsar (Idris, 2024). Farklı bakış açılarının ve kültürel açıdan duyarlı öğretim uygulamalarının dahil edilmesi, öğrencilerin çeşitli geçmişlerine ve öğrenme stillerine hitap etmek için önemlidir (Olateju Temitope Akintayo vd., 2024). Yeni ve güncel birkaç tasarım modeli örneği şunlardır; 4P Modeli, Bu yenilikçi yaklaşım hazırlık, planlama, prototip oluşturma ve pilot uygulamayı içermekte ve programın yeniden tasarlanması sırasında paydaşların katılımına ve esnekliğe olanak sağlamaktadır (Senior vd., 2024). Çalışmamız sonucu ortaya çıkan tasarım modeli bu model yaklaşımı ile uyumaktadır. Çalışmanın ileri aşamasında ortaya konulan modellerin uygulaması ve geri dönütlerle yeniden tasarlanması yer almaktadır. Öğrenme için Evrensel Tasarım-Universal Design for Learning (UDL), UDL, bireysel farklılıklara hitap eden ve erişilebilirliği teşvik eden çoklu katılım ve temsil araçlarını vurgulamaktadır (Olateju Temitope Akintayo vd., 2024). Çalışmamızda yer alan modeller de zorunlu ve sınav odaklı anlayıştan uzak, bireyselliğe dönük, teknolojik imkanlar ile kolay ulaşılabilen (sosyal medya, kulüp) daha çok kişiye hitap etmeye odaklanan bir tasarımdır. Program tasarım aşaması çok faktörlü ve karmaşıktır. Toplumun temel felsefeleri, dış ve iç itici güçler, ekonomik ve politik çıkarımlar, öğrenenlerin doğası, eğitim uygulamaları ve

teknolojinin rolü gibi unsurların hepsinin dikkate alınması gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Tasarım modelleri oluşturulurken bu unsurlar dikkate alınarak, Türk toplumunun doğası, kültürü, ekonomisi ve teknoloji alanında geldiği noktalar düşünülmüştür.

Çalışmamızda menstrüasyon pedagojisini çözümlenmekte her bir kendi karakteristik özelliği olan 4 model ortaya çıkmıştır. Modellerden ilki Bütünleşik Seçmeli Ders Modelidir. Bu model zaman, ekonomi, teknoloji açısından daha uygulanabilirliği yüksek bir modeldir. Üniversite seçmeli ders havuzunda yer alacak ve transkripti etkileyecek eğitim modelidir. İkincisi Kulüplerle Etkileşimli Atölyeler Modeli, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kulüpler kurarak, kulüp içerisinde etkileşimli atölyeler ile öğrenmeler hedeflenmiştir. Üçüncü model Metaverse Destekli Vakalar Modelidir. Bu tasarım modeli teknoloji ağırlıklı, yeni nesil öğrenme ortamlarını destekleyen bir modeldir. Son modelimiz Cinsiyet Duyarlı Akran Öğrenen Olarak Yapay Zeka Etkileşim Modelidir. Araştırma bulgularında yer alan cinsiyet değişkeni faktörünün anlamlı sonuçları ile böyle bir model ortaya konulmuştur. Yapay zeka ile çağımız gençlerinin en sık zaman ayırdıkları sosyal medya ve oyun birleştirilerek ortaya çıkmıştır. Modellerin ortak özellikleri teknoloji odaklı olmaları, kapsayıcı ve sürdürülebilirlikleri, uygulayıcılar için esneklikler sağlayan ve güncel yeni nesil öğrenme ortamlarını dikkate almalıdır. Bu modellerin bir sonraki aşamada uygulanmaya ihtiyacı vardır.

## 5.5. Sonuçlar

Menstrüasyon, kadın üreme sisteminin doğal ve fizyolojik bir fonksiyonu olmasına karşın, bu süreçle ilişkili semptomlar, bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek önemli bir faktördür. Menstrüasyon döneminde ortaya çıkabilecek fizyolojik, sosyal, ekonomik ve ruhsal semptomlar (örneğin, ağrı, yorgunluk, duygu durum değişiklikleri, izolasyon, utanç) birçok kadının eğitim, iş ve sosyal yaşamında olumsuz etkilerle sonuçlanmasına neden olabilmektedir. Bu durum, hayatın her aşamasında kadınların potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerini engelleyebilecek bir faktör olarak değerlendirilmelidir. Eğitim hayatında da menstrüasyon olgusunun sebep olduğu dezavantajın doğru yönetilebilmesi için menstrüasyon pedagojisi önemli bir yere sahiptir. Toplumun bu konuda var olan tabularını yumuşatmak, menstrüasyon kaynaklı öğrenme

engellerini en aza indirmek, olgunun neden olduğu cinsiyet eşitsizliğinin önüne geçmek için eğitimin her alanında menstrüasyonu ele alarak başlayacaktır. Eğitimin niteliği ise öğretmen yetiştiren kurumlarla başlamaktadır. Yeni nesil öğrenmeler ile bu öğrenmeleri sağlayacak olan eğitimcilerin niteliklerinin de değişerek yenilenmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarına verilecek menstrüasyon pedagoji eğitimi okullara sonrasında topluma yayılacaktır.

## 5.6. Öneriler

1. Araştırmacılara öneri: Alan yazında yer almayan menstrüasyon pedagoji kavramı ile ilgili daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır.
2. Uygulayıcılara öneri: Veri temelli oluşturulan tasarımların ileriki çalışmalarda uygulama ve değerlendirme aşamalarının da gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
3. Bu araştırma sonucunda menstrüasyon pedagojisi program geliştirme hedeflerine yönelik kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında bir fark tespit edilmiştir. Gelecek araştırmalar bu farkının nedenine odaklanabilir.
4. Paydaş olarak öğretmen adayı dışında veli, öğretmen, kurum yöneticileriyle de menstrüasyon pedagojisi konusunda araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Pegem Yayınevi: Ankara.
- Adams Hillard, P. (2008). “Menstruation in Adolescents What’s Normal, What’s Not”. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1135(1), 29-35. <https://doi:10.1196/annals.1429.022>.
- Affzali, H. M., Jandaghi, J., Alame, M. R. ve Zare, M. (2000). “Study Of Educational Needs Of 12-14 Years Old Girls About Adolescent Health And Determines Appropriate And Effective Strategies For Adolescent Health Education”. *Journal of Semnan University of Medical Sciences*, 1(2).
- Agnew, S. ve Gunn, A. (2019). “Students’ Engagement With Alternative Discursive Construction Of Menstruation”. *Health Education Journal*, 78(6), 670-680. <https://doi:10.1177/0017896919835862>.
- Ahmed, S. ve Asraf, R. M. (2018). “The Workshop As A Qualitative Research Approach: Lessons Learnt From A Critical Thinking Through Writing”. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 1-7. <https://doi:10.7456/1080SSE/201>.
- AITSL. (2022). “*Australian Professional Standards for Teachers. Australian: The Australian Institute for Teaching and School Leadership*”. Erişim: 01 Aralık 2024 [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c\\_64](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c_64)
- Alam, H. S. K., Fardush, T., Banik, A. K., Mamun, M. Al ve Ahsan, M. R. (2022). “A Study on the Menstruation of Adolescent Girls: A School Base Study in Dhaka, Bangladesh”. *SAS Journal of Medicine*, 8(12), 904-909. <https://doi:10.36347/sasjm.2022.v08i12.011>.

- Alam, M.-U., Luby, S. P., Halder, A. K., Islam, K., Opel, A., Shoab, A. K., ... Unicomb, L. (2017). "Menstrual Hygiene Management Among Bangladeshi Adolescent Schoolgirls And Risk Factors Affecting School Absence: Results From A Cross-Sectional Survey". *BMJ Open*, 7(7). <https://doi:10.1136/bmjopen-2016-015508>.
- Alcı, B. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. (H. Şeker, Ed.). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Aldanmaz, F. B. ve Eskitaşçıoğlu, İ. (2022). *Türkiye’de Regl Yoksulluğu Araştırması*, Erişim: 20 Mayıs 2024. <https://konusmamizgerek.org/turkiyede-regl-yoksullugu-arastirmasi/>
- Alkhamis, F., Almzraq, L., Alshayeb, Z. ve Al-Jaziri, Z. (2021). "Prevalence Of Premenstrual Syndrome Among Medical Students İn King Faisal University İn Alahssa-Saudi Arabia". *Medical Science*, 25(114), 1971-1983.
- Ameade, E. P. K., Amalba, A. ve Mohammed, B. S. (2018). "Prevalence Of Dysmenorrhea Among University Students in Northern Ghana; Its Impact And Management Strategies". *BMC Women’s Health*, 18(1), 39. <https://doi:10.1186/s12905-018-0532>.
- An, S., Kulm, G. ve Wu, Z. (2004). "The Pedagogical Content Knowledge of Middle School, Mathematics Teachers in China and the U.S". *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(2), 145-172. <https://doi:10.1023/B:JMTE.0000021943.35739.1c>.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Wittrock, M. ve Cruikshank, K. A. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. (A. Ö. Durmuş, Ed.). Pegema Yayınevi: Ankara
- Armour, M., Barrington, D., Connolly, H., Goldblatt, B., Hill, E., Howe, D., ... ve Ussher, J. M. (2023). "Menstrual Justice: A Human Rights Vision for Australia". *University of Baltimore School of Law Legal Studies Research Paper Forthcoming*. 1-10. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4452668>.

- Armour, M., Hyman, M. S., Al-Dabbas, M., Parry, K., Ferfolja, T., Curry, C., ... Holmes, K. (2021). "Menstrual Health Literacy and Management Strategies in Young Women in Australia: A National Online Survey of Young Women Aged 13-25 Years". *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 34(2), 135-143. <https://doi:10.1016/j.jpag.2020.11.007>.
- Armour, M., Parry, K., Al-Dabbas, M. A., Curry, C., Holmes, K., MacMillan, F., ... Smith, C. A. (2019). "Self-Care Strategies And Sources Of Knowledge On Menstruation In 12,526 Young Women With Dysmenorrhea: A Systematic Review And Meta-Analysis". *Plos ONE*, 14(7). <https://doi:10.1371/journal.pone.0220103>.
- Armour, M., Parry, K., Manohar, N., Holmes, K., Ferfolja, T., Curry, C., ... Smith, C. A. (2019). "The Prevalence and Academic Impact of Dysmenorrhea in 21,573 Young Women: A Systematic Review and Meta-Analysis". *Journal of Women's Health*, 28(8), 1161-1171. <https://doi:10.1089/jwh.2018.7615>.
- Arslan, K. (2020). "Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları". *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aygören, F. ve Er, K. O. (2023). *Eğitimde Program Değerlendirme Sınıflamalar-Modeller*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Babbar, K., Martin, J., Ruiz, J., Parray, A. A. ve Sommer, M. (2022). "Menstrual Health is a Public Health and Human Rights Issue". *The Lancet Public Health*, 7(1), 10-11. [https://doi:10.1016/S2468-2667\(21\)00212-7](https://doi:10.1016/S2468-2667(21)00212-7).
- Banikarim, C., Chacko, M. R. ve Kelder, S. H. (2000). "Prevalence and Impact of Dysmenorrhea on Hispanic Female Adolescents". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 154(12), 1226. <https://doi:10.1001/archpedi.154.12.1226>.
- Baroraho, T., İslam, F. ve Muhammed, R. (2023). *Global Girlhood Report 2023*. Erişim:14 Eylül 2024, <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/global-girlhood-report-2023-girls-at-the-centre-of-the-storm/>

- Basow, S. (1992). *Gender: Stereotypes and Roles*. Thomson Brooks, Cole Publishing: California
- Bennett, A. R. ve Gray, S. H. (2014). “What To Do When She’s Bleeding Through”. *Current Opinion in Pediatrics*, 26(4), 413-419. <https://doi:10.1097/MOP.000000000000121>.
- Benshaul-Tolonen, A., Aguilar-Gomez, S., Heller Batzer, N., Cai, R. ve Nyanza, E. C. (2020). “Period Teasing, Stigma And Knowledge: A Survey Of Adolescent Boys And Girls In Northern Tanzania Review”. *Plos One*, 15(10). <https://doi:10.1371/journal.pone.0239914>.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: Ankara.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin: Boston.
- Bobel, C., Winkler, I. T., Fahs, B., Katie, , Hasson, A., Arveda, E., ... Roberts, T.-A. (2020). *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies*. Palgrave Macmillan: Singapore. <https://doi:10.1007/978-981-15-0614-7>.
- British Columbia Teachers Council. (2019). *Professional Standards for BC Educators*. Erişim:19Haziran 2024, [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/standards-for-educators/edu\\_standards.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/standards-for-educators/edu_standards.pdf)
- Burrows, A. ve Johnson, S. (2005). “Girls’ Experiences Of Menarche And Menstruation”. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 23(3), 235-249. <https://doi:10.1080/02646830500165846>.
- Cardoso, L. F., Scolese, A. M., Hamidaddin, A. ve Gupta, J. (2021). “Period Poverty And Mental Health Implications Among College-Aged Women In The United States”. *BMC Women’s Health*, 21(1), 14. <https://doi:10.1186/s12905-020-01149-5>.

- Carman, M., Mitchell, A., Schlichthorst, M. ve Smith, A. (2011). “Teacher training in sexuality education in Australia: How Well Are Teachers Prepared For The Job?”. *Sexual Health*, 8(3), 269. <https://doi:10.1071/SH10126>.
- Caufriez, A. (1985). “Menstrual Disorders Associated with Hyperprolactinemia”. *Hormone Research*, 22(3), 209-214. <https://doi:10.1159/000180096>.
- Chacon Reyes, J. (2023). “Pedagogy and Training of the University Pedagogue”. *Journal Resur*, 14. <https://doi:10.25087/resur14a4>.
- Chandra-Mouli, V., Greifinger, R., Nwosu, A., Hainsworth, G., Sundaram, L., Hadi, S., ... Braeken, D. (2013). “Invest In Adolescents And Young People: It Pays”. *Reproductive Health*, 10(1), 51. <https://doi:10.1186/1742-4755-10-51>.
- Chandra-Mouli, V. ve Patel, S. V. (2017). “Mapping The Knowledge And Understanding Of Menarche, Menstrual Hygiene And Menstrual Health Among Adolescent Girls In Low- And Middle-Income Countries”. *Reproductive Health*, 14(1), 30. <https://doi:10.1186/s12978-017-0293-6>.
- Chia, C., Lai, J. H., Cheung, P., Kwong, L., Lau, F. P., Leung, K., ... Ngu, S. (2013). “Dysmenorrhoea Among Hong Kong University Students: Prevalence, Impact, and Management”. *Hong Kong Medical Journal*, 19(3), 222-228. <https://doi:10.12809/hkmj133807>.
- Choi, J. I. (2008). “Menstrual Disorders in Adolescence”. *Journal of Korean Society of Pediatric Endocrinology*, 13(1), 15-20.
- Clancy, K. (2023). *Period: The Real Story of Menstruation*. Princeton University Yayinevi: ABD.
- Connolly, S. ve Sommer, M. (2013). “Cambodian Girls’ Recommendations For Facilitating Menstrual Hygiene Management In School”. *Journal of Water, Sanitation and Hygiene for Development*, 3(4), 612-622. <https://doi:10.2166/washdev.2013.168>.

- Cotropia, C. A. (2019). "Menstruation Management in United States Schools and Implications for Attendance, Academic Performance, and Health". *Women's Reproductive Health*, 6(4), 289-305. <https://doi:10.1080/23293691.2019.1653575>.
- Counts, G. S. (1932). "Dare the School Build a New Social Order?". *Michigan Journal of Community Service Learning*, 142-157.
- Crankshaw, T. L., Strauss, M. ve Gumede, B. (2020). "Menstrual Health Management And Schooling Experience Amongst Female Learners İn Gauteng, South Africa: A Mixed Method Study". *Reproductive Health*, 17(1), 48. <https://doi:10.1186/s12978-020-0896-1>.
- Crawford, B. J. ve Waldman, G. E. (2022). *Menstruation Matters*. NYU Yayınevi: New York
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Ed.). Eğiten Kitap Yayınevi: Ankara.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S. Demir, Ed.). Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Curry, C., Ferfolja, T., Holmes, K., Parry, K., Sherry, M. ve Armour, M. (2023). "Menstrual Health Education İn Australian Schools". *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 14(2), 223-236. <https://doi:10.1080/25742981.2022.2060119>.
- Çaha, H., Aydın, S. ve Çaha, Ö. (2014). *Değişen Türkiye'de Kadın, Türkiye'de Kadının Sosyo-Kültürel, Ekonomik ve Siyasal Durumu*. Kıdem Yayınevi: İstanbul.
- Dasgupta, A. ve Sarkar, M. (2008). "Menstrual Hygiene: How Hygienic is the Adolescent Girl?". *Indian Journal of Community Medicine*, 33(2), 77. <https://doi:10.4103/0970-0218.40872>.

Davutoğlu, S. ve Orbak, Z. (2013). Erzurum İl Merkezi 9-16 Yaş Grubu Çocuklarda Jinekomaſti Prevalansı. Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Atatürk Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Erzurum.

DeMaria, A. L., Delay, C., Sundstrom, B., Wakefield, A. L., Naoum, Z., Ramos-Ortiz, J., ... Brig, K. (2020). "My Mama Told Me It Would Happen: Menarche And Menstruation Experiences Across Generations". *Women and Health*, 60(1), 87-98. <https://doi:10.1080/03630242.2019.1610827>.

Demir, S. C., Kadayıfçı, T. O., Vardar, M. A. ve Atay, Y. (2000). "Dysfunctional Uterine Bleeding and Other Menstrual Problems of Secondary School Students in Adana, Turkey". *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 13(4), 171-175. [https://doi:10.1016/S1083-3188\(00\)00061-9](https://doi:10.1016/S1083-3188(00)00061-9).

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliſtirme Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi Yayınevi: Ankara.

Department for Education. (2011). *Department for Education Annual Report and Accounts*. London: Stationery Office. Eriſim: 7 Temmuz 2024, [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7af3a5ed915d670dd7fc3e/HC\\_983.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7af3a5ed915d670dd7fc3e/HC_983.pdf)

Diaz, A., Laufer, M. R. ve Breech, L. L. (2006). "Menstruation in Girls and Adolescents: Using the Menstrual Cycle as a Vital Sign". *Pediatrics*, 118(5), 2245-2250. <https://doi:10.1542/peds.2006-2481>.

Dickson, S. ve Ruth Wood. (1995). "The Perceptions, Experiences, And Meanings Rural Girls Ascribe To Menarche-Implications For Teachers/Teacher Training". In *Australian Association for Research in Education Conference*. Hobart, Tasmania. Vol. 221.

Dilthey, W. (1940). *Fundamentals of a System of Pedagogy*. Macmillan Yayınevi: Cornell.

- Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A. ve Burke, J. (2013). "Puberty, Health And Sexual Education in Australian Regional Primary Schools: Year 5 And 6 Teacher Perceptions". *Sex Education*, 13(2), 186-203. <https://doi:10.1080/14681811.2012.678324>.
- Eagly, A. H. ve Carli, L. L. (2007). *Through the Labyrinth: The Truth About How Women Become Leaders*. Harvard İşletme Yayınları: Boston.
- Ellis, A. (2015). *Eğitim Programı Modelleri*. (A. Arı, Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ergeç, E. N., Davran, K. M., Avcıbay, Y. B., Yazgan, H. ve Karacan, O. (2023). "Regl Döneminin Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Açıdan İncelenmesi". *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, <https://doi:10.26650/iukad.2023.1293397>.
- M. Kotzeva, T. Brandmüller ve A. Onnerfors (2017). *Eurostat Regiona*. M. Kotzeva (Ed.). Publications Office of the European Union: Belçika. <https://doi:10.2785/257716>.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation*. Pearson Education Yayınevi: Kanada
- FOSE (2007). *National Teacher Preparation Standards for Sex Education*. Erişim: 20 Ekim 2024. [https://www.advocatesforyouth.org/wp-content/uploads/2023/01/FINAL\\_NTPPSE-2022\\_4WEB.pdf](https://www.advocatesforyouth.org/wp-content/uploads/2023/01/FINAL_NTPPSE-2022_4WEB.pdf)
- Frabboni, F. (2006). *Introduction to General Pedagogy*. Siglo Xxi Ediciones Yayınevi: İspanya
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic Yayınevi: California

- Fukushima, K., Fukushima, N., Sato, H., Yokota, J. ve Uchida, K. (2020). "Association Between Nutritional Level, Menstrual-Related Symptoms, And Mental Health In Female Medical Students". *Plos One*, 15(7), e0235909. <https://doi:10.1371/journal.pone.0235909>.
- Future of Sex Education (2021). *The Future of Sex Education Research Agenda: A Call to Action*. Erişim: 07 Ağustos 2024, <https://siecus.org/wp-content/uploads/2022/05/The-Future-of-Sex-Education-Research.pdf>
- Ghattargi, C. H. ve Deo, D. S. (2005). "Preparation And Practices Regarding Menstruation: A Comparative Study in Rural And Urban Adolescent Girls". *Indian J Comm Med*, 30, 10-14.
- Gilligan, C. (2017). *Kadının Farklı Sesi- Psikolojik Kuram ve Kadının Gelişimi*. Pinhan Yayınevi: İstanbul.
- Girl Now Women Later. (2020). Erişim tarihi: 13 Ağustos 2024, Erişim adresi: <https://www.girlnowwomanlater.org/#our-approach>
- Goodland, J. (1985). *Curriculum as a Field of Study*. Pergamon Yayınevi: New York
- Grant, M., Lloyd, C. ve Mensch, B. (2013). "Menstruation and School Absenteeism: Evidence from Rural Malawi". *Comparative Education Review*, 57(2), 260-284. <https://doi:10.1086/669121>.
- Greydanus, D. E., Omar, H. A., Tsitsika, A. K. ve Patel, D. R. (2009). "Menstrual Disorders in Adolescent Females: Current Concepts". *Disease-a-Month*, 55(2), 45-113. <https://doi:10.1016/j.disamonth.2008.10.004>.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making Of A Teacher: Teacher Knowledge And Teacher Education*. Teachers College Yayınevi: Columbia University.

- Gupta, J., Cardoso, L. F., Harris, C. S., Dance, A. D., Seckin, T., Baker, N. ve Ferguson, Y. O. (2018). "How Do Adolescent Girls And Boys Perceive Symptoms Suggestive Of Endometriosis Among Their Peers? Findings From Focus Group Discussions in New York City". *BMJ Open*, 8(6). <https://doi:10.1136/bmjopen-2017-020657>.
- Güneş Odabaşı, S. ve Ergür Törel, A. (2016). "Erken Puberteye Yaklaşım; Prematür Menarş ile Başvuran Bir Olgu Nedeniyle". *Türkiye Klinikleri J Case Rep*, 18-21.
- Güzel, C. (2005). "Puberte Fizyolojisi". *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*, Cinius Yayınları: Mart 2005, İstanbul. 172-180.
- Haque, S. E., Rahman, M., Itsuko, K., Mutahara, M. ve Sakisaka, K. (2014). "The Effect Of A School-Based Educational Intervention On Menstrual Health: An Intervention Study Among Adolescent Girls in Bangladesh". *BMJ Open*, 4(7), e004607. <https://doi:10.1136/bmjopen-2013-004607>.
- Hennegan, J., Dolan, C., Steinfield, L. ve Montgomery, P. (2017). "A Qualitative Understanding Of The Effects Of Reusable Sanitary Pads And Puberty Education: Implications For Future Research And Practice". *Reproductive Health*, 14(1). <https://doi:10.1186/s12978-017-0339-9>.
- Hennegan, J., Shannon, A. K., Rubli, J., Schwab, K. J. ve Melendez-Torres, G. J. (2019). "Women's And Girls' Experiences Of Menstruation in Low- And Middle-Income Countries: A Systematic Review And Qualitative Metasynthesis". *PLOS Medicine*, 16(5), e1002803. <https://doi:10.1371/journal.pmed.1002803>.
- Hennegan, J., Winkler, I. T., Bobel, C., Keiser, D., Hampton, J., Larsson, G., ... Mahon, T. (2021). "Menstrual Health: A Definition For Policy, Practice, And Research". *Sexual and Reproductive Health Matters*, 29(1), 31-38. <https://doi:10.1080/26410397.2021.1911618>.
- Herbart, J. F. (1923). *Outline for A Course in Pedagogy*. Alexis Frederick Lange (çev.). Good Press Yayınevi: İngiltere

- Herz, B. ve Sperling, G. B. (2004). *What Works in Girls' Education: Evidence and Policies from the Developing World*. Council on Foreign Relations Yayınevi: ABD
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Sage Yayınevi: Amerika.
- Hillen, T. I. J., Grbavac, S. L., Johnston, P. J., Straton, J. A. Y. ve Keogh, J. M. F. (1999). "Primary Dysmenorrhea in Young Western Australian Women: Prevalence, Impact, And Knowledge Of Treatment". *Journal of Adolescent Health*, 25(1), 40-45. [https://doi:10.1016/S1054-139X\(98\)00147-5](https://doi:10.1016/S1054-139X(98)00147-5).
- Holmes, K., Curry, C., Sherry, Ferfolja, T., Parry, K., Smith, C., ... Armour, M. (2021). "Adolescent Menstrual Health Literacy in Low, Middle And High-Income Countries: A Narrative Review". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1-14. <https://doi:10.3390/ijerph18052260>.
- Houston, A. M., Abraham, A., Huang, Z. ve D'Angelo, L. J. (2006). "Knowledge, Attitudes, and Consequences of Menstrual Health in Urban Adolescent Females". *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 19(4), 271-275. <https://doi:10.1016/j.jpag.2006.05.002>.
- Howie, G. ve Shail, A. (2005). *Menstruation: A Cultural History*. Palgrave Macmillan Yayınevi: İngiltere
- Huseth-Zosel, A. L. ve Secor-Turner, M. (2022). "Teacher Perceptions of and Experiences with Student Menstruation in the School Setting". *Journal of School Health*, 92(2), 194-204. <https://doi:10.1111/josh.13120>.
- Idris, Y. A. (2024). "Curriculum Design". *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, VIII(IIIS), 2452-2464. <https://doi:10.47772/IJRIS.2024.803179>.

- Igras, S. M., Macieira, M., Murphy, E. ve Lundgren, R. (2014). "Investing In Very Young Adolescents' Sexual And Reproductive Health". *Global Public Health*, 9(5), 555-569. <https://doi:10.1080/17441692.2014.908230>.
- Ismaningsih, Herlina, S. ve Nurmaliza. (2019). "Education On Stretching And Neuromuscular Taping In Reducing Primary Menstrual Pain (Primary Dysmenorrhea) In Adolescent Girls". *Jurnal Pengabdian Masyarakat Multidisiplin*, 2(2), 76-81. <https://doi:10.36341/jpm.v2i2.683>.
- Jasper, C., Le, T.-T. ve Bartram, J. (2012). "Water and Sanitation in Schools: A Systematic Review of the Health and Educational Outcomes". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(8), 2772-2787. <https://doi:10.3390/ijerph9082772>.
- Jewitt, S. ve Ryley, H. (2014). "It's A Girl Thing: Menstruation, School Attendance, Spatial Mobility And Wider Gender Inequalities In Kenya". *Geoforum*, 56, 137-147. <https://doi:10.1016/J.GEOFORUM.2014.07.006>.
- Kanem, N. (2022). *UNFPA Strategic Plan*. Erişim: 16 Haziran 2024. New York [https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa\\_strategic\\_plan\\_2022-2025\\_0.pdf](https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa_strategic_plan_2022-2025_0.pdf)
- Kannan, P., Chapple, C. M., Miller, D., Claydon, L. S. ve Baxter, G. D. (2015). "Menstrual Pain And Quality Of Life In Women With Primary Dysmenorrhea: Rationale, Design, And Interventions Of A Randomized Controlled Trial Of Effects Of A Treadmill-Based Exerciseintervention". *Contemporary Clinical Trials*, 42, 81-89. <https://doi:10.1016/j.cct.2015.03.010>.
- Kansiime, C., Hytti, L., Nelson, K. A., Torondel, B., Francis, S. C., Tanton, C., ... Ssesanga, T. K. (2022). "Menstrual health interventions, schooling, and mental health problems among Ugandan students (MENISCUS): study protocol for a school-based cluster-randomised trial". *Trials*, 23(1), 759. <https://doi:10.1186/s13063-022-06672-4>.

- Kareem, A. O., Adebayo, A. M., Johnson, O. E. ve Kareem, A. J. (2020). “Prevalence of School Absenteeism due to Menstrual Bleeding and Associated Disorders among Secondary School Students in a Semi-Urban Area of Southwest Nigeria”. *International Journal of School Health. Int. J. School. Health*, 7(3), 55-64. <https://doi:10.30476/intjsh.2020.86535.1083>.
- Karki, T. B. ve Khadka, K. (2019). “Cultural Barrier at the time of Menstruation: Perspective from Girl Students”. *Nepal Journal of Multidisciplinary Research*, 2(2), 16-20. <https://doi:10.3126/njmr.v2i2.26281>.
- Kasenko, J. (2019b). “Tracing Menstruation in British and American Culture. Strategies of Invisibilization, Stigmatization, and a Question of Im-Purity in Historical and Cultural Context”. *New Horizons in English Studies*, 4, 144-157. <https://doi:10.17951/nh.2019.4.144-157>.
- Kelly, A. (1988). “Gender Differences In Teacher–Pupil Interactions: A Meta-Analytic Review”. *Research in Education*, 39(1), 1-23. <https://doi:10.1177/003452378803900101>.
- Kim, L. E., Jörg, V. ve Klassen, R. M. (2019). “A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout”. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163-195. <https://doi:10.1007/s10648-018-9458-2>.
- Kirk, J. ve Sommer, M. (2006). “Menstruation And Body Awareness: Linking Girls’ Health With Girls’ Education”. *Royal Tropical Institute (KIT); Special on Gender and Health*, 1-22. Hollanda. Erişim: 29 Ağustos 2024 [https://www.susana.org/\\_resources/documents/default/2-1200-kirk-2006-menstruation-kit-paper.pdf](https://www.susana.org/_resources/documents/default/2-1200-kirk-2006-menstruation-kit-paper.pdf)

- Klingebl, F. ve Klieme, E. (2016). "Teacher Qualifications and Professional Knowledge". F. Klingebiel (ed.). içinde *Assessing Contexts of Learning* içinde (ss. 447-468). Springer International Yayınevi: Almanya
- Koro, M., MacLure, M. ve Ulmer, Y. B. (2018). *D...a...t...a...*, *Data++*, *Data and Some Problematics*. (N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln, Ed.). The sage handbook of qualitative research.
- Köroğlu, E. (2015). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5)*. Amerikan Psikiyatri Birliği.
- Krishnaiah, B. N., Nanjundaswamy, D. L., Kulkarni, S. N., Vasu, D. P., Kulkarni, A. G. ve Kurre, B. (2023). "Prevalence, Socio-cultural Restrictions and Determinants of School Absenteeism during Menstruation among Adolescent School Girls in Bangalore". *Indian Journal of Community Health*, 35(1), 71-76. <https://doi:10.47203/IJCH.2023.v35i01.013>.
- Kushwaha, R. P., Rauniar, G. P., Sarraf, D. P., Rai, D. S., Sinha, P., Sitaula, S., ... Sah, B. (2021). "Evaluation Of The Severity And Self-Management Practice İn Primary Dysmenorrhea İn Medical And Dental Students: A Cross-Sectional Study İn A Teaching Hospital". *Asian Journal of Medical Sciences*, 12(3), 59-65. <https://doi:10.3126/ajms.v12i3.32687>.
- Kvale, S. ve Brinkmann, S. (2009). *Inter Views: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2. bs.). Sage Yayınevi: Amerika.
- Lahme, A. M., Stern, R. ve Cooper, D. (2018). "Factors İmpacting On Menstrual Hygiene And Their İmplications For Health Promotion". *Global Health Promotion*, 25(1), 54-62. <https://doi:10.1177/1757975916648301>.
- Le, X. M., Phan, T. D. ve Le, T. T. (2022). "Pedagogy Training Courses in the Mekong Delta: EFL Teachers' Satisfaction and Expectations". *Journal of English Language Teaching*, 3(3), 123-135. <https://doi:10.24256/foster-jelt.v3i3.99>.

Li, A. D., Bellis, E. K., Girling, J. E., Jayasinghe, Y. L., Grover, S. R., Marino, J. L. ve Peate, M. (2020). “Unmet Needs and Experiences of Adolescent Girls with Heavy Menstrual Bleeding and Dysmenorrhea: A Qualitative Study”. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 33(3), 278-284. <https://doi:10.1016/J.JPAG.2019.11.007>.

López García, M. ve Pena Lima, X. (2020). “Pedagogía Menstrual como Herramienta para el Empoderamiento Femenino”. *Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, (7), 387-392. <https://doi:10.46661/ambigua.5191>.

Magnusson, S., Krajcik, J. ve Borko, H. (2006). “Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching”. *Examining Pedagogical Content Knowledge* içinde (ss. 95-132). Kluwer Academic Yayınevi: Dordrecht. [https://doi:10.1007/0-306-47217-1\\_4](https://doi:10.1007/0-306-47217-1_4).

Marcus, R., Kruja, K. ve Rivett, J. (2019). “What Are The Impacts Of Parenting Programmes On Adolescents?” *Department for International Development*, 1-104.

Mason, L., Nyothach, E., Alexander, K., Odhiambo, F. O., Eleveld, A., Vulule, J., ... Phillips-Howard, P. A. (2013). “We Keep it Secret So No One Should Know: A Qualitative Study to Explore Young Schoolgirls Attitudes and Experiences with Menstruation in Rural Western Kenya”. *PLoS ONE*, 8(11). <https://doi:10.1371/journal.pone.0079132>.

MEB ve Unicef. (2013). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu*. Erişim: 25 Eylül 2024, Ankara. Erişim: 28 Eylül 2024, <https://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf>

Menstruation Matters, (2018). Erişim: 22 Ağustos 2024, Erişim adresi:  
<https://www.menstruationmatters.co.uk/about-us/>,

Merriam, S. B. (2023). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. (S. Turan, Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara

MH Day. (2014). Erişim: 08 Ekim 2024, Erişim adresi:  
<https://www.menstrualhygieneday.org/about>

Miir, G., Rutakumwa, R., Nakiyingi-Miir, J., Nakuya, K., Musoke, S., Namakula, J., ... Weiss, H. A. (2018). "Menstrual Health And School Absenteeism Among Adolescent Girls In Uganda (MENISCUS): A Feasibility Study". *BMC Women's Health*, 18(1), 4. <https://doi:10.1186/s12905-017-0502-z>.

Mudey, A. B., Kesharwani, N., Mudey, G. A. ve Goyal, R. C. (2010). "A Cross-sectional Study on Awareness Regarding Safe and Hygienic Practices amongst School Going Adolescent Girls in Rural Area of Wardha District, India". *Global Journal of Health Science*, 2(2).

Munro, A. K., Hunter, E. C., Hossain, S. Z. ve Keep, M. (2021). "A Systematic Review Of The Menstrual Experiences Of University Students And The İmpacts On Their Education: A Global Perspective". *Plos One*, 16(9), <https://doi:10.1371/journal.pone.0257333>.

Munro, M. G., Critchley, H. O. D., Fraser, I. S., Haththotuwa, R., Kriplani, A., Bahamondes, L., ... Warner, P. (2018). "The Two FIGO Systems For Normal And Abnormal Uterine Bleeding Symptoms And Classification Of Causes Of Abnormal Uterine Bleeding İn The Reproductive Years: 2018 Revisions". *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, 143(3), 393-408. <https://doi:10.1002/ijgo.12666>.

Nakell, P., Lufadeju, G. ve UNESCO. (2017). Dünya AIDS'le ilgili Hedefinden Uzaklaşırken Küresel Rehavet Çocukların ve Ergenlerin Yaşamını Tehdit Ediyor Rapor. Erişim: 27 Temmuz 2024.

[www.unicef.org/dominicanrepublic/media/661/file/EI%20Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202017:%20Ni%C3%B1os%20en%20un%20mundo%20digital.pdf](http://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/661/file/EI%20Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202017:%20Ni%C3%B1os%20en%20un%20mundo%20digital.pdf)

NBCT. (2019). *National Board for Professional Teaching Standards Raporu*. Erişim:3Kasım2024, [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc\\_nbpts\\_021318.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_nbpts_021318.pdf)

Nielsen-Bohlman, L., Panzer, A. M. ve Kindig, D. A. (2004). *Health Literacy*. Hardcopy Version at National Academies Yayinevi: ABD

Nomani, I. (2023). “Exploring School Girls’ Menstruation Characteristics and Impacts on Their Academic Performance”. *International journal of health sciences*, 6596-6604. <https://doi:10.53730/ijhs.v6nS8.13915>.

O’Brien, H., Hendriks, J. ve Burns, S. (2021). “Teacher Training Organisations And Their Preparation Of The Pre-Service Teacher To Deliver Comprehensive Sexuality Education in The School Setting: A Systematic Literature Review”. *Sex Education*, 21(3), 284-303. <https://doi:10.1080/14681811.2020.1792874>.

Olateju Temitope Akintayo, Chima Abimbola Eden, Oyebola Olusola Ayeni ve Nneamaka Chisom Onyebuchi. (2024). “Inclusive Curriculum Design: Meeting The Diverse Needs Of Students For Social İmprovement”. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(5), 770-784. <https://doi:10.51594/ijarss.v6i5.1100>.

Oliva, P. ve Gordon, W. (2018). *Curriculum Design*. (K. Gündoğdu, Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara. <https://doi:10.14527/9786052411063>.

Olson, M. M., Alhelou, N., Kavattur, P. S., Rountree, L. ve Winkler, I. T. (2022). “The Persistent Power Of Stigma: A Critical Review Of Policy İnitatives To Break The Menstrual Silence And Advance Menstrual Literacy”. *PLOS Global Public Health*, 2(7). <https://doi:10.1371/journal.pgph.0000070>.

- Ørngreen, E.-L. ; ve Levinsen, R. (2017). “Workshops as a Research Methodology”. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(1), 70.
- Ornstein, A. C. (1982). “Curriculum Contrasts: A Historical Overview”. *Phi Delta Kappa International*, 63(6), 404-408.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı Temeller, İlkeler ve Sorunlar*. Eğitim Yayınevi: Konya
- Ortiz, M. I., Rangel-Flores, E., Carrillo-Alarcón, L. C. ve Veras-Godoy, H. A. (2009). “Prevalence and Impact of Primary Dysmenorrhea Among Mexican High School Students”. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 107(3), 240-243. <https://doi:10.1016/j.ijgo.2009.07.031>.
- Oster, E. ve Thornton, R. (2011). “Menstruation, Sanitary Products, and School Attendance: Evidence from a Randomized Evaluation”. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(1), 91-100. <https://doi:10.1257/app.3.1.91>.
- Pakniat, H., Hajiseyedjavadi, E., Mirgaloybayat, H. ve Emami, A. (2020). “Prevalence of Menstrual Disorders and its Relationship With Quality of Life in Female High School Students”. *The Journal of Qazvin University of Medical Sciences*, 24(4), 346-355. <https://doi:10.32598/JQUMS.24.4.4>.
- Peacock, A., Alvi, N. S. ve Mushtaq, T. (2012). “Period Problems: Disorders of Menstruation in Adolescents”. *Archives of Disease in Childhood*, 97(6), 554-560. <https://doi:10.1136/adc.2009.160853>.
- Period Talk. (2015). Share the Dignity. Erişim: 10 Eylül 2024, <https://d1fzx274w8ulm9.cloudfront.net/466f19c8066780df6bf44a630cb7859e.pdf>

- Phillips-Howard, P. A., Caruso, B., Torondel, B., Zulaika, G., Sahin, M. ve Sommer, M. (2016). "Menstrual Hygiene Management Among Adolescent Schoolgirls in Low- And Middle-Income Countries: Research Priorities". *Global Health Action*, 9(1), 33032. <https://doi:10.3402/gha.v9.33032>.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. Routledge Yayınevi: London.
- Piro, S. S. ve Ahmed, H. M. (2012). "Impact Of Menstruation On School Performance in Sarwaran And Shahid Khajabawa High School in Erbil City". *Kufa Journal for Nursing Sciences*, 2(3), 63-70. <https://doi:10.36321/kjns.vi20123.2532>.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. ve Nevgi, A. (2007). "The Effect Of Pedagogical Training On Teaching In Higher Education". *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. <https://doi:10.1016/j.tate.2006.11.013>.
- PPEP Talk. (2023). PPEP Talk. Erişim: 18 Ekim 2024, <https://www.pelvicpain.org.au/our-findings/>
- Pradhan, A. (2009). *People Can not Stay Healthy Without Water, Sanitation And Hygiene Infrastructure. But Good Hygiene Behaviours Are Just As Important*. Erişim: 28 Ağustos 2024, <https://washmatters.wateraid.org/blog/hygiene-for-health-campaign-protecting-health-through-water-sanitation-hygiene>
- Pressey, S. L. (1950). "Development and Appraisal of Devices Providing Immediate Automatic Scoring of Objective Tests and Concomitant Self-Instruction". *The Journal of Psychology*, 29(2), 417-447. <https://doi:10.1080/00223980.1950.9916043>.
- Reddy, S. (2023). Perspectives on Coping Strategies for Menstrual and Premenstrual Distress. *Understanding Menstruation in the Context of Systemic Stressors* içinde (ss. 13-29). Global Scientific Yayınevi: ABD

- Riley, A. H., Slifer, L., Hughes, J. ve Ramaiya, A. (2020). "Results From A Literature Review Of Menstruation-Related Restrictions İn The United States And Canada". *Sexual & Reproductive Healthcare*, 25, 100537. <https://doi:10.1016/j.srhc.2020.100537>.
- Roberts, R. (2020). "Qualitative Interview Questions: Guidance for Novice Researchers". *The Qualitative Report*, 25(9), 3185-3203. <https://doi:10.46743/2160-3715/2020.4640>.
- Roux, F., Burns, S., Chih, H. J. ve Hendriks, J. (2019). "Developing And Trialling A School-Based Ovulatory-Menstrual Health Literacy Programme For Adolescent Girls: A Quasi-Experimental Mixed-Method Protocol". *BMJ Open*, 9(3). <https://doi:10.1136/bmjopen-2018-023582>.
- Roux, F., Burns, S., Hendriks, J. ve Chih, J. (2022). "My Vital Cycles™: An Ovulatory-Menstrual Health Literacy Program for the Whole Person". *Fertility & Reproduction*, 04(03n04), 159-159. <https://doi:10.1142/S2661318222740711>.
- Roux, F., Chih, H. J., Hendriks, J. ve Burns, S. (2023). "Validation of an Adolescent Ovulatory Menstrual Health Literacy Questionnaire". *Australian and New Zealand Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 63(4), 588-593. <https://doi:10.1111/ajo.13680>.
- Rowland, T., Turner, F., Thwaites, A. ve Huckstep, P. (2009). *Developing Primary Mathematics Teaching*. Sage Yayıncılık: Amerika
- Rugg, H. (1927). *Curriculum Making: Past and Present*. Taylor ve Francis: NewYork.
- Sadker, M. ve Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. Simon and Schuster Yayınevi: New York
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara

- Sánchez López, S., Barrington, D. J., Poveda Bautista, R. ve Moll López, S. (2023). “Spanish Menstrual Literacy and Experiences of Menstruation”. *BMC Women’s Health*, 23(1). <https://doi:10.1186/s12905-023-02293-4>.
- Scholnik, M., Kol, S. ve Abarbanel, J. (2006). “Constructivism in Theory and in Practice”. *English Teaching Forum*, 12-20.
- Schoep, M. E., Nieboer, T. E., van der Zanden, M., Braat, D. D. M. ve Nap, A. W. (2019). “The Impact Of Menstrual Symptoms On Everyday Life: A Survey Among 42,879 Women”. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 220(6), 569-569. <https://doi:10.1016/j.ajog.2019.02.048>.
- Schwab, J. J. (1983). “The Practical 4: Something for Curriculum Professors To Do”. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. <https://doi:10.1080/03626784.1983.11075885>.
- Scott, D. (2024). *Australian Curriculum, Assessment and Reporting*. Erişim: 08 Aralık 2024, [https://www.acara.edu.au/docs/default-source/corporate-publications/acara-annual-report-2023-24.pdf?sfvrsn=dde45307\\_2](https://www.acara.edu.au/docs/default-source/corporate-publications/acara-annual-report-2023-24.pdf?sfvrsn=dde45307_2)
- Senior, A., Starchuk, C., Gaudet-Amigo, G., Green, J., Patterson, S. ve Perez, A. (2024). “A Novel Model For Curriculum Design: Preparation, Planning, Prototyping, And Piloting”. *European Journal of Dental Education*, 28(3), 770-778. <https://doi:10.1111/eje.13004>.
- Shah, V., Nabwera, H., Sonko, B., Bajo, F., Faal, F., Saidykhan, M., ... Torondel, B. (2022). “Effects of Menstrual Health and Hygiene on School Absenteeism and Drop-Out among Adolescent Girls in Rural Gambia”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3337. <https://doi:10.3390/ijerph19063337>.
- Shrestha, A. (2022). “Menstruation: A Silent Harassment among Women and Girls”. *Bagiswori Journal*, 2(1), 42-52. <https://doi:10.3126/bagiswori.v2i1.56336>.

- Shulman, L. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
- Simmer-Brown, J. (2013). "Listening Dangerously: Dialogue Training as Contemplative Pedagogy". *Buddhist-Christian Studies*, 33(1), 33-40. <https://doi:10.1353/bcs.2013.0002>.
- Singh, A. (2006). "Place of Menstruation in the Reproductive Lives of Women of Rural North India". *Indian Journal of Community Medicine*, 31(1), 10. <https://doi:10.4103/0970-0218.54923>.
- Smith, A., Fotinatos, N., Duffy, B. ve Burke, J. (2013). "The Provision of Sexual Health Education in Australia: Primary School Teachers' Perspectives in Rural Victoria". *Sex Education*, 13(3), 247-262. <https://doi:10.1080/14681811.2012.715580>.
- Smith, R. P. (2018). "The Physiology of Menstruation". *Dysmenorrhea and Menorrhagia* içinde (ss. 1-17). Cham: Springer International Publishing. [https://doi:10.1007/978-3-319-71964-1\\_1](https://doi:10.1007/978-3-319-71964-1_1).
- Snowden, R., Barbara, C. ve World Health Organization. (1983). *Patterns and Perceptions of Menstruation: a World Health Organization international collaborative study in Egypt, India, Indonesia, Jamaica, Mexico, Pakistan, Philippines, Republic of Korea, United Kingdom and Yugoslavia*. Croom Helm Yayınevi: London.
- Sommer, M. (2009). "Ideologies of Sexuality, Menstruation and Risk: Girls' Experiences of Puberty and Schooling in Northern Tanzania". *Culture, Health & Sexuality*, 11(4), 383-398. <https://doi:10.1080/13691050902722372>.
- Sommer, M., Ackatia-Armah, N., Connolly, S. ve Smiles, D. (2015). "A Comparison of the Menstruation and Education Experiences of Girls in Tanzania, Ghana, Cambodia and Ethiopia". *A Journal of Comparative and International Education*, 45(4), 589-609. <https://doi:10.1080/03057925.2013.871399>.

- Sommer, M. ve Sahin, M. (2013). "Overcoming the Taboo: Advancing the Global Agenda for Menstrual Hygiene Management for Schoolgirls". *American Journal of Public Health*, 103(9), 1556-1559. <https://doi:10.2105/AJPH.2013.301374>.
- Sommer, M., Sutherland, C. ve Chandra-Mouli, V. (2015). "Putting Menarche And Girls Into The Global Population Health Agenda". *Reproductive Health*, 12(1), 24. <https://doi:10.1186/s12978-015-0009-8>.
- Sudeshna, R. ve Aparajita, D. (2012). "Determinants Of Menstrual Hygiene Among Adolescent Girls: A Multivariate Analysis". *National Journal of Community Medicine*, 3 (02), 294-301.
- Taba, H. (1970). *Curriculum development; theory and practice*. Harcourt, Brace & World Yayinevi: New York
- Talukdar, J., Aspland, T. ve Datta, P. (2013). "Sex Education İn South Australia: The Past And The Present". *Sex Education*, 13(1), 107-116. <https://doi:10.1080/14681811.2012.681037>.
- Tan, D. A., Haththotuwa, R. ve Fraser, I. S. (2017). "Cultural Aspects and Mythologies Surrounding Menstruation and Abnormal Uterine Bleeding". *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 40, 121-133. <https://doi:10.1016/J.BPOBGYN.2016.09.015>.
- Tastan, M. A. ve Bezci, F. (2023). "Bullying from the Perspective of Multigrade Classroom Teachers". *Journal of Qualitative Research in Education*, 23(34). <https://doi:10.14689/enad.34.1681>.
- Teaching Council of Aotearoa New Zealand. (2017). Yasa Tasarısı 283–1. [www.legislation.govt.nz/bill/government/2017/0283/latest/whole.html](http://www.legislation.govt.nz/bill/government/2017/0283/latest/whole.html)

- Tegegne, T. K. ve Sisay, M. M. (2014). "Menstrual Hygiene Management And School Absenteeism Among Female Adolescent Students In Northeast Ethiopia". *BMC Public Health*, 14(1), 1118. <https://doi:10.1186/1471-2458-14-1118>.
- Theodore, B. (1971). "Patterns of Educational Philosophy: Divergence and Convergence in Culturological Perspective Title: Patterns of Educational Philosophy" *Divergence and Convergence in Culturological Perspective*, 140-143.
- Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y. ve Hong, J. S. (2022). "Associations Between Student–Teacher Relationship Quality, Class Climate, and Bullying Roles: A Bayesian Multilevel Multinomial Logit Analysis". *Victims & Offenders*, 17(8), 1196-1223. <https://doi:10.1080/15564886.2022.2051107>.
- Timmerman, G. (2009). "Teaching Skills and Personal Characteristics of Sex Education Teachers". *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 500-506. <https://doi:10.1016/j.tate.2008.08.008>.
- Topan, A., Ayyıldız Kuzlu, T., Kurt, A. ve Seval, M. (2021). "Determination of Menarche Age of Students in Adolescence and Affecting Factors". *Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 480-485. <https://doi:10.5961/jhes.2021.467>.
- Tsui, K. T. ve Cheng, Y. C. (1999). "School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis". *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268. <https://doi:10.1076/edre.5.3.249.3883>.
- Tucker, T. (2011). "What They Want And How They Want It: Students Expectations Of ESL Curriculum At The Classroom Level". *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(11), 11. <https://doi:10.19030/tlc.v8i11.6503>.
- TÜİK (2023). *Evlenme ve Boşanma İstatistikleri*. Erişim: 18 Mayıs 2024, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2023-53707>

UNDP (2022). *What are the Sustainable Development Goals? United Nations Development Programme*. Erişim: 27 Ekim 2024, <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>

UNESCO (2014). *Good Policy And Practice In Health Education*. Erişim: 15 Haziran 2024, [unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_f5058469-81ff-4dbb-9a55-90536f412ecb?\\_=229419fre.pdf&to=65&from=1](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_f5058469-81ff-4dbb-9a55-90536f412ecb?_=229419fre.pdf&to=65&from=1)

UNESCO. (2015). *Zambia Education For All 2015 National Review*. Erişim: 28 Temmuz 2024, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231573.locale=en>

UNESCO. (2016). *The World Needs Almost 69 Million New Teachers To Reach The 2030 Education Goals*. Erişim: 18 Temmuz 2024, <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf>

Uşun, S. (2023). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Anı Yayıncılık: Ankara.

Uzoechi, C. A., Parsa, A. D., Mahmud, I., Alasqah, I. ve Kabir, R. (2023). “Menstruation among In-School Adolescent Girls and Its Literacy and Practices in Nigeria: A Systematic Review”. *Medicina*, 59(12), 2073. <https://doi:10.3390/medicina59122073>.

Vargün, B. (2021). “Menstrüasyon ve Tabu”. *Antropoloji*, (42), 1-10. <https://doi:10.33613/antropolojidergisi.554017>.

Von Glasersfel, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Falmer Yayınevi: London.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Yayınevi: ABD.

Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of Curriculum*. Harcourt Brace Jovanovich: Newyork.

Word Health Organization (2020). *Word Health Organization Water and Sanitation*. Erişim: 11 Aralık 2024, [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/329290/A72\\_R7-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/329290/A72_R7-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Yedidağ Akça, D. H. ve Özer Koca, B. (2022). “1960’lardan Günümüze İç Anadolu Bölgesinde Menarş Yaşında Görülen Değişim”. *Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 163-175. <https://doi:10.47088/utad.1205300>.

Yesuf, T. A., Eshete, N. A. ve Sisay, E. A. (2018). “Dysmenorrhea Among University Health Science Students, Northern Ethiopia: Impact and Associated Factors”. *International Journal of Reproductive Medicine*, 2018, 1-5. <https://doi:10.1155/2018/9730328>.

Yılmazbilek, M. (2022). Kadınların Menstrüasyon, Çocuk Sahibi Olma ve Annelik Süreçlerinde Ezilme ve Direnme Deneyimleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yu, M., Han, K. ve Nam, G. E. (2017). “The Association Between Mental Health Problems And Menstrual Cycle Irregularity Among Adolescent Korean Girls”. *Journal of Affective Disorders*, 210, 43-48. <https://doi:10.1016/J.JAD.2016.11.036>.

Yulfitria, F., Fratidhina, Y., Primasari, N., Kebidanan, J., Kemenkes, P. ve Iii, J. (2022). “Pemberdayaan Divisi Keputrian Remaja Masjid Almasyhuda Bekasi dalam Meningkatkan Pengetahuan Remaja Mengenai Manajemen Menstruasi”. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Fisioterapi dan Kesehatan Indonesia*, 1,1. <https://doi:10.59946/jpmfki.2022.72>.

Yücel, G. (2015). Dokuz-18 Yaşlar Arası Kızlarda Menstrüasyon Problemleri. Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi. Erciyes Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Kayseri.

Yüksel, M. (2024). Program Geliştirmenin Temel Ögeleri Açısından Türkiye 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İspanya 2022 Sosyal Bilimler Öğretim Programının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Zahn, CM. (2021). “The American College of Obstetricians and Gynecologists' Clinical Content Transformation Initiative: Time for a Change! Obstet Gynecol”. *Obstetrics ve Gynecology*, 40(4), 461-465. <https://doi:10.1097/AOG.0000000000004488>.

Zhao, H. ve Zhang, X. (2017). “The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study”. *Frontiers in Psychology*, 8(JUL). <https://doi:10.3389/fpsyg.2017.01264>.

**EKLER**  
**EK 1.**  
**ETİK KURUL İZİNİ**



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu  
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği



Sayı : E-84026528-050.01.04-2300287668  
Konu : Başvuru İncelenmesi

26.11.2023

Sayın Meşude SUBAŞI

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0827 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun almış olduğu 23.11.2023 tarih ve 14/36 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR 36-** Sorumlu yürütücülüğünü Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL'ın yaptığı ve proje araştırmacısı Meşude SUBAŞI tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Menstrüasyon Pedagojisi Eğitim Programı Tasarısı: İhmal Edilenden Önerilen Programa Geçiş Çalışması" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

## EK 2

### ARAŞTIRMA ETİK KURUL İZİNİ - EĞİTİM FAKÜLTESİ OLURU



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-68203582-605.01-2300318601  
Konu : Meşude SUBAŞI'nın Anket İzni

28.12.2023

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
( Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı )

İlgi : 24.12.2023 tarihli ve E-93130991-730.08.01-2300315025 sayılı yazımız.

İlgi'de kayıtlı yazınız ekinde iletilen, Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Meşude SUBAŞI'nın, Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarına Yönelik Menstrüasyon Pedagojisi Eğitim Programı Tasarısı: İhmal Edilenden Önerilen Programa Geçiş Çalışması" adlı tez çalışması kapsamında, Fakültemiz öğrencileri ve öğretim elemanları ile 01 Ocak 2024-10 Haziran 2024 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşme formlarını ve anket formunu uygulama istemi, Fakültemiz Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Kurulu tarafından incelenmiş ve 2023-2024 Akademik Yılı Bahar Yarıyılı'nın ilk ve son haftaları ile sınav haftaları hariç uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne bilgi verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

**EK 3.**  
**TEZDEN ÜRETİLEN SÖZLÜ BİLDİRİ KATILIM BELGESİ**



**CERTIFICATE**  
**KATILIM BELGESİ - CERTIFICATE OF PARTICIPATION**

**MEŞUDE SUBAŞI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK MENSTRÜASYON PEDAGOJİSİ EĞİTİM PROGRAMI: İHTİYAÇ BELİRLEME ÇALIŞMASI**  
**MENSTRUATION PEDAGOGY TRAINING PROGRAM FOR TEACHER CANDIDATES: A NEEDS ASSESSMENT STUDY**

29 Kasım 2024 - 30 Kasım 2024 tarihleri arasında Kocaeli Üniversitesi Anıtpark  
Kampüsü KOCAELİ'de düzenlenen ULUSLARARASI MARMARA SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ'ne  
katılımınız ve değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

We appreciated your participation and valuable contributions to  
INTERNATIONAL MARMARA SOCIAL SCIENCES CONGRESS at Kocaeli Üniversitesi  
Anıtpark Kampüsü KOCAELİ on November 29, 2024 - November 30, 2024

**EK 4.**  
**BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ**

## MENSTRÜASYON PEDOGOJİSİ İHTİYAÇ BELİRLEME ANKETİ

Sayın Katılımcı,

Ben Meşude Subaşı. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim.

Menstrüasyon, kadınlarda üreme sistemi ile ilişkili olan doğal bir süreçtir.

**MENSTRÜASYON PEDAGOJİSİ** ise bir öğretmenin öğretimini tasarlarken ve uygularken, *menstrüasyon temelli fırsat ve engelleri dikkate alarak ÖĞRETİMİNİ YÖNETEBİLME BECERİSİDİR.*

Bu araştırma bilimsel bir amaçla yapılmaktadır ve katılımcı bilgilerinin gizliliği esas tutulmaktadır.

Kısaltma: Menstrüasyon= Mens. = Adet dönemi= Regl

Katkılarınız için teşekkür ederim.

*\* Zorunlu soruyu belirtir*

1. ÇALIŞMAYA GÖNÜLLÜ OLARAK KATILMAYI KABUL EDİYORUM. \*

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- EVET    2. soruya gidin  
 HAYIR

Win  
Wind

## EK 5.

# MENSTRÜASYON PEDAGOJİ EĞİTİMİ PROGRAM TASARIMI UZMAN GRUP İHTİYAÇ BELİRLEME YARI YAPILANMIŞ GÖRÜŞME FORMU

### İHTİYAÇ BELİRLEME UZMANLARA YÖNELİK

#### YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın katılımcı “Öğretmen Adaylarına Yönelik Menstrüasyon Pedagojisi Eğitim Programı Tasarısı: İhmal Edilenden Önerilen Programa Geçiş Çalışması” adlı Yüksek Lisans tezimi için aşağıda yer alan soruları yanıtlamanızı rica ediyorum. Bu çalışmada öğretmen adaylarına yönelik menstrüasyon pedagojisi eğitim programı tasarlanması amaçlanmaktadır. Bu form ile oluşturulacak olan program tasarımı için ihtiyaç belirleme amaçlanmıştır.

ÇOMÜ LEE  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim YL Öğrencisi  
Meşude ŞUBAŞI –

Yer:

Tarih ve Saat:

Cinsiyet:

Göreviniz ve uzmanlık alanınız:

Kaç yıldır çalışıyorsunuz:

Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?

1. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının menstrüasyon eğitimine yönelik hangi ihtiyaçları söz konusu olabilir?  
Sonda:
  - i. Konu alanı temelli ihtiyaçlar
  - ii. Beceri temelli ihtiyaçlar
  - iii. Sosyo-duygusal ihtiyaçlar
  - iv. Kültürel algılama ve diyalog temelli ihtiyaçlar
2. Öğretmen adaylarının menstrüasyon eğitimine ilişkin ihtiyaçları öğretmen adayının cinsiyetine göre farklılaşır mı? Cevabınız evet ise, bu farklılaşma nedir?
3. Öğretmen adaylarının menstrüasyon eğitimine ilişkin ihtiyaçları öğretmen adayının öğrenim gördüğü alan/branşa göre farklılaşır mı? Cevabınız evet ise, bu farklılaşma nedir?

Katkınız için teşekkür ederim.

## EK 6.

# MENSTRÜASYON PEDAGOJİ EĞİTİMİ PROGRAM TASARIMI ÖĞRETMEN ADAYI İHTİYAÇ BELİRLEME ANKETİ

## MENSTRÜASYON PEDOGOJİSİ İHTİYAÇ BELİRLEME ANKETİ

Sayın Katılımcı,

Ben Meşude Subaşı. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim.

Menstrüasyon, kadınlarda üreme sistemi ile ilişkili olan doğal bir süreçtir.

**MENSTRÜASYON PEDAGOJİSİ** ise bir öğretmenin öğretimini tasarlarken ve uygularken, *menstrüasyon temelli fırsat ve engelleri dikkate alarak ÖĞRETİMİNİ YÖNETEBİLME BECERİSİDİR.*

Bu araştırma bilimsel bir amaçla yapılmaktadır ve katılımcı bilgilerinin gizliliği esas tutulmaktadır.

Kısaltma: Menstrüasyon= Mens. = Adet dönemi= Regl

Katkılarınız için teşekkür ederim.

*\* Zorunlu soruyu belirtir*

1. ÇALIŞMAYA GÖNÜLLÜ OLARAK KATILMAYI KABUL EDİYORUM. \*

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

EVET 2. soruya gidin

HAYIR

SOSYODEMOGRAFİK SORULAR

2. CİNSİYETİNİZ \*

*Uygun olanların tümünü işaretleyin.*

KADIN

ERKEK

3. OKUDUĞUNUZ BÖLÜM( ALAN) NEDİR? \*

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

Coğrafya Öğretmenliği

Fen Bilgisi Öğretmenliği

İlköğretim Matematik Öğretmenliği

İngilizce Öğretmenliği

Japonca Öğretmenliği

Kimya Öğretmenliği

Okul Öncesi Öğretmenliği

Müzik Öğretmenliği

Özel Eğitim Öğretmenliği

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Resim-İş Öğretmenliği

Sınıf Öğretmenliği

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Türkçe Öğretmenliği

4. ŞUAN KAÇINCI SINIFTASINIZ? \*

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

1. SINIF

2. SINIF

3. SINIF

4. SINIF

5. EN UZUN SÜRE YAŞADIĞINIZ YERLEŞİM YERİ NERESİDİR? \*

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- İL  
 İLÇE  
 KÖY

6. SİZCE MENSTRÜASYON OLGUSUNU TANIMLAYAN BAĞLAM HANGİSİDİR? \*  
BİRDEN FAZLA SEÇEBİLİRSİNİZ.

*Uygun olanların tümünü işaretleyin.*

- ÜREME  
 EYLEM  
 KAVRAM  
 DÖNGÜ  
 KANAMA  
 SAĞLIK  
 KADINLIK  
 Diğer: \_\_\_\_\_

7. MENSTRÜASYON HAKKINDA PROFESYONEL BİR EĞİTİM ALDINIZ MI? \*

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- EVET  
 HAYIR

8. MENSTRÜASYON PEDAGOJİSİ EĞİTİMİ SİZCE NASIL OLMALI? EN FAZLA 3 \* SEÇENEĞİ İŞARETLEYİNİZ

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- Seçmeli ders olarak uygulanması  
 Mevcut derslerin içinde konu olarak işlenmesi  
 Sosyal sorumluluk projeleri olarak uygulanması  
 Konferanslar düzenlenmesi  
 Projeler geliştirilmesi  
 İlgili kuruluşlara inceleme gezileri düzenlenmesi  
 Sinema filmleri izlenmesi  
 Benzetimler kullanılması  
 Drama etkinlikleri uygulanması  
 Sosyal medya ile öğretim uygulanması  
 Spor etkinlikleri düzenlenmesi  
 Yaz okulları oluşturulması  
 Öğrenci kulüpleri oluşturulması  
 Diğer: \_\_\_\_\_

MENSTRÜASYON PEDAGOJİ EĞİTİMİ İHTİYAÇ BELİRLEME SORULARI

**MENSTRÜASYON PEDAGOJİSİ** ise bir öğretmenin öğretimini tasarlarken ve uygularken, menstrüasyon temelli fırsat ve engelleri dikkate alarak **ÖĞRETİMİNİ YÖNETEBİLME BECERİSİDİR.**

Bir öğretmenin menstrüasyon pedagojisi kapsamında sahip olması gereken nitelikler aşağıda sunulmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki Menstrüasyon pedagojisine yönelik öğretmen niteliklerinden, bir öğretmen adayı olarak hangisine hangi ölçüde ihtiyacınız olduğunuzu belirtir misiniz?

Bir öğretmen olarak, sınıf içi öğretim uygulamalarınızda, ...	İhtiyacım olmadığını düşünüyorum	Öncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum	İhtiyacım olduğunu düşünüyorum	Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum
Mens. kaynaklı öğrenme engellerini fark etme	( )	( )	( )	( )
Mens. kaynaklı öğrenme engelleri yönetme	( )	( )	( )	( )
Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme	( )	( )	( )	( )
Bir öğretmen olarak, sınıf içi öğretim uygulamalarınızda, ...	İhtiyacım olmadığını düşünüyorum	Öncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum	İhtiyacım olduğunu düşünüyorum	Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum
Mens üyeli grup çalışmalarını organize etme	( )	( )	( )	( )
Mens üyeli grup etkileşimini yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Mens üyeli grup çalışmalarını denetleyebilme	( )	( )	( )	( )
Akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) önleme stratejilerini geliştirme	( )	( )	( )	( )
Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme	( )	( )	( )	( )

<b>Bir öğretmen olarak, sınıf içi öğretim uygulamalarımızda, ..</b>	<b>İhtiyacım olmadığını düşünüyorum</b>	<b>Oncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>İhtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>
Mens kaynaklı sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	( )	( )	( )	( )
Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	( )	( )	( )	( )
<b>Bir öğretmen olarak, sınıf içi öğretim uygulamalarımızda, ..</b>	<b>İhtiyacım olmadığını düşünüyorum</b>	<b>Oncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>İhtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>
Mens kaynaklı zaman yönetimi engellerini yönetme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma	( )	( )	( )	( )
<b>Bir öğretmen olarak, sınıf içi öğretim uygulamalarımızda, ..</b>	<b>İhtiyacım olmadığını düşünüyorum</b>	<b>Oncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>İhtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>
Mens kaynaklı devamsızlık durumlarını yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı okul terklerini engelleyebilme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı öğrenme ve öğretme stratejileri tasarlayabilme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve uygulama	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme	( )	( )	( )	( )
Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltebilme	( )	( )	( )	( )

<b>Bir öğretmen olarak, sınıf içi öğretim uygulamalarınızda, ..</b>	<b>İhtiyacım olmadığını düşünüyorum</b>	<b>Öncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>İhtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>
Ölçme ve değerlendirme sürecini Mens kaynaklı engelleri dikkate alarak tasarlayabilme ve yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Ölçme ve değerlendirme sürecinde Mens kaynaklı faktörlerden dolayı oluşabilecek aksaklıklarda alternatif ölçme ve değerlendirme stratejileri geliştirebilme	( )	( )	( )	( )
<b>Bir öğretmen olarak, sınıf dışı rol, görev ve sorumluluklarınızı düşündüğünüzde, ...</b>	<b>İhtiyacım olmadığını düşünüyorum</b>	<b>Öncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>İhtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı diğer öğretmenlerle iletişim kurma	( )	( )	( )	( )
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı, idari ve yönetsel süreçleri işe koşabilme	( )	( )	( )	( )
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı olmak üzere veliler ile iletişim kurabilme	( )	( )	( )	( )
Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismarlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme	( )	( )	( )	( )
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme	( )	( )	( )	( )
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme	( )	( )	( )	( )
Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	( )	( )	( )	( )
<b>Bir öğretmen olarak, kendi bilgi, beceri ve donanımlarınızı düşündüğünüzde, ...</b>	<b>İhtiyacım olmadığını düşünüyorum</b>	<b>Öncelikli olmayan bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>İhtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>	<b>Öncelikli bir ihtiyacım olduğunu düşünüyorum</b>
Menstrasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisi	( )	( )	( )	( )
40. Mens dönemindeki öğrencilerim ile öğretimsel etkileşime yönelik sağlıklı tutum ve davranış becerisi	( )	( )	( )	( )
Mens dönemindeki öğrencilerimin öğretimsel yaşantılarına yönelik empati kurabilme becerisi	( )	( )	( )	( )
42. Menstrasyon olgusuna yönelik kendi ahlaki, dini, kültürel, cinsel yaklaşımlarımı değerlendirme becerisi	( )	( )	( )	( )

## EK 7.

# MENSTRÜASYON PEDAGOJİ EĞİTİMİ PROGRAM TASARIMI ÖĞRETMEN İHTİYAÇ BELİRLEME ANKETİ

## MENSTRÜASYON PEDAGOJİSİ ÖĞRETMEN ANKETİ

Sayın Katılımcı,

Ben Meşude Subaşı. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim.

Kısaltma: Menstrüasyon= Mens. = Adet dönemi= Regl

**MENSTRÜASYON PEDAGOJİSİ** ise bir öğretmenin öğretimini tasarlarken ve uygularken, *menstrüasyon temelli fırsat ve engelleri dikkate alarak ÖĞRETİMİNİ YÖNETEBİLME BECERİSİDİR.*

Bu araştırma bilimsel bir amaçla yapılmaktadır ve katılımcı bilgilerinin gizliliği esas tutulmaktadır.

Meslek hayatınızda adet döneminde olan öğrencilerinizi ve bu durumun sınıf içinde yaratacağı dezavantajları (akademik engeller, fiziksel engeller, sosyal engeller...) düşünerek cevaplayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Çalışmaya Gönüllü Olarak Katılmayı Kabul Ediyorum  
(*Yalnızca bir şıkta işaretleyin.*)

Hayır

Evet

2. Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

3. Okul Kademeniz nedir?

Ortaokul

Lise

4. Meslek hayatınızda adet olgusuyla karşı karşıya kaldığınızda menstrüasyon pedagoji eğitimine ihtiyaç duyar mısınız? Bu ihtiyaç ne ölçüde olur?

Evet

Hayır

5. Menstrüasyon pedagoji eğitimini ihtiyacı ne ölçüde olur?

1 2 3 4

Hiç     Çok fazla ihtiyacım olur

## ANKET

**MENSTRÜASYON PEDAGOJİSİ** ise bir öğretmenin öğretimini tasarlarken ve uygularken, *menstrüasyon temelli fırsat ve engelleri dikkate alarak ÖĞRETİMİNİ YÖNETEBİLME BECERİSİDİR.*

Bir öğretmenin menstürasyon pedagojisi kapsamında sahip olması gereken nitelikler aşağıda sunulmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki Menstrüasyon pedagojisine yönelik öğretmen niteliklerinden, bir öğretmen olarak hangisine hangi ölçüde yaşantınıza kattığınızı belirtir misiniz?

Bir öğretmen olarak, sınıf içi öğretim uygulamalarınızda, aşağıdaki ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNE ne düzeyde ihtiyacınız olduğunu işaretleyiniz.

	Böyle bir Beceriye sahip değilim	Beceriye sahibim ancak uygulamaya koyamam	Beceriye sahibim ve uygulamaya koyabilirim
Mens. kaynaklı öğrenme engellerini fark etme	( )	( )	( )
Mens. kaynaklı öğrenme engelleri yönetme	( )	( )	( )
Mens. kaynaklı duygu durum bozukluklarının akademik yaşantıya etkilerini yönetme	( )	( )	( )
	Böyle bir Beceriye sahip değilim	Beceriye sahibim ancak uygulamaya koyamam	Beceriye sahibim ve uygulamaya koyabilirim
Mens üyeli grup çalışmalarını organize etme	( )	( )	( )
Mens üyeli grup etkileşimini yönetebilme	( )	( )	( )
Mens üyeli grup çalışmalarını denetleyebilme	( )	( )	( )
Akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) önleme stratejilerini geliştirme	( )	( )	( )
Akademik temelli akran etkileşiminde oluşabilecek Mens kaynaklı olumsuzlukları (zorbalık, istismar) müdahale stratejilerini geliştirme	( )	( )	( )
	Böyle bir Beceriye sahip değilim	Beceriye sahibim ancak uygulamaya koyamam	Beceriye sahibim ve uygulamaya koyabilirim
Mens kaynaklı sınıf içi olumsuz iklimi yönetebilme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı olumsuz iletişim iklimini yönetebilme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı sınıf içi sessizliği yönetebilme	( )	( )	( )
Akademik etkinlikler dışındaki sınıf içindeki yaşantılarda Mens kaynaklı zorbalığı önleyebilme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı düşünme iklimi engellerini yönetebilme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı sosyal iklimin işlevini yönetebilme	( )	( )	( )
Mens üyeli grupta olabilecek problemler karşısında sınıf yönetimini sağlayabilme	( )	( )	( )
Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin kaynağı ya da sonucu olan farklılıkları/çeşitlilikleri yönetebilme	( )	( )	( )
Mens olgusuna duyarlı kültürel refleks ya da tepkilerin neden olduğu dezavantajları yönetebilme	( )	( )	( )

Sınıf içi her türlü iklim yönetiminde Mens mahramiyetini dikkate alabilme	( )	( )	( )
	Böyle bir Beceriye sahip değilim	Beceriye sahibim ancak uygulamaya koyamam	Beceriye sahibim ve uygulamaya koyabilirim
Mens kaynaklı zaman yönetimi engellerini yönetme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı hijyen altyapısı oluşturma stratejileri geliştirme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı sosyal yaşantı engellerini yönetebilme	( )	( )	( )
Mens. Kaynaklı fırsat eşitsizliklerini fark edebilme ve önlemler alabilme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı vakalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi paydaşlar açısından dikkate alınması gereken hukuki mevzuatı işe koşma	( )	( )	( )
	Böyle bir Beceriye sahip değilim	Beceriye sahibim ancak uygulamaya koyamam	Beceriye sahibim ve uygulamaya koyabilirim
Mens kaynaklı devamsızlık durumlarını yönetebilme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı okul terklerini engelleyebilme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı öğrenme ve öğretme stratejileri tasarlayabilme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve uygulama	( )	( )	( )
Mens kaynaklı öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme	( )	( )	( )
Mens kaynaklı öğrencide oluşabilecek akademik gerilemeyi fark etme, engelleyebilme, düzeltebilme	( )	( )	( )
	Böyle bir Beceriye sahip değilim	Beceriye sahibim ancak uygulamaya koyamam	Beceriye sahibim ve uygulamaya koyabilirim
Ölçme ve değerlendirme sürecini Mens kaynaklı engelleri dikkate alarak tasarlayabilme ve yönetebilme	( )	( )	( )
Ölçme ve değerlendirme sürecinde Mens kaynaklı faktörlerden dolayı oluşabilecek aksaklıklarda alternatif ölçme ve değerlendirme stratejileri geliştirebilme	( )	( )	( )
	Böyle bir Beceriye sahip değilim	Beceriye sahibim ancak uygulamaya koyamam	Beceriye sahibim ve uygulamaya koyabilirim
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı diğer öğretmenlerle iletişim kurma	( )	( )	( )

Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı, idari ve yönetsel süreçleri işe koşabilme	( )	( )	( )
Menstrüasyonun bir öğretim engeli olduğu durumlarda çözüm amaçlı olmak üzere veliler ile iletişim kurabilme	( )	( )	( )
Öğretimi ve öğrencileri kapsayan Mens kaynaklı sosyal medya istismarlarına karşı önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilme	( )	( )	( )
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde güvenilir ve geçerli bilgi kaynaklarına yönlendirme	( )	( )	( )
Mens olgusuna yönelik gerçekleştirilecek paydaş etkileşimlerinde, kültürel ve dini anlayışlardan kaynaklı fırsat ve engelleri yönetebilme	( )	( )	( )
Okul dışı ortamda mens kaynaklı sessizliği yönetebilme	( )	( )	( )
	<b>Böyle bir Beceriye sahip değilim</b>	<b>Beceriye sahibim ancak uygulamaya koyamam</b>	<b>Beceriye sahibim ve uygulamaya koyabilirim</b>
Menstrasyon konusunu kapsayan cinsel sağlık bilgisi	( )	( )	( )
Mens dönemindeki öğrencilerim ile öğretimsel etkileşime yönelik sağlıklı tutum ve davranış becerisi	( )	( )	( )
Mens dönemindeki öğrencilerimin öğretimsel yaşantılarına yönelik empati kurabilme becerisi	( )	( )	( )
Menstrasyon olgusuna yönelik kendi ahlaki, dini, kültürel, cinsel yaklaşımlarımı değerlendirme becerisi	( )	( )	( )