

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HAREKET VE ANTRENMAN ANABİLİM DALI

Mert BİLGİÇ

DOKTORA TEZİ

2025-ANTALYA

İHTİYAÇ ANALİZİNE DAYALI TASARLANMIŞ
ÖĞRENME TOPLULUĞUNUN
ANTRENÖR ADAYLARININ
ANTRENÖRLÜK ALAN BİLGİSİ GELİŞİMİNE
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Mert BİLGİÇ

DOKTORA TEZİ

2025-ANTALYA

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HAREKET VE ANTRENMAN ANABİLİM DALI

İHTİYAÇ ANALİZİNE DAYALI TASARLANMIŞ
ÖĞRENME TOPLULUĞUNUN
ANTRENÖR ADAYLARININ
ANTRENÖRLÜK ALAN BİLGİSİ GELİŞİMİNE
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Mert BİLGİÇ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Alpay GÜVENÇ
İKİNCİ DANIŞMAN
Prof. Dr. M. Levent İNCE

“Kaynakça gösterilerek tezimden yararlanılabilir”

2025-ANTALYA

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma jürimiz tarafından Hareket ve Antrenman Anabilim Dalı Hareket ve Antrenman Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir. .../...../.....

İmza

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Alpay GÜVENÇ
Akdeniz Üniversitesi

İkinci Danışman : Prof. Dr. M. Levent İNCE
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Üye : Prof. Dr. Abdurrahman AKTOP
Akdeniz Üniversitesi

Üye : Prof. Dr. Fatih DERVENT
Marmara Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Emel ÇETİN ÖZDOĞAN
Akdeniz Üniversitesi

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı beyan ederim.

Öğrenci
Mert BİLGİÇ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Alpay GÜVENÇ

İkinci Danışman
Prof. Dr. M. Levent İNCE

TEŞEKKÜR

Doktora çalışmam sürecinde bilgi, birikim ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanlarım Dr. Alpay GÜVENÇ ve Dr. M. Levent İNCE'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, Queensland Üniversitesi'ndeki proje danışmanım olan ve doktora tez projemde de desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Dr. Steven RYYNE'e de ayrıca minnettarım. Kendileri, antrenör eğitimi alanındaki bakış açımı geliştirmemde ve araştırmamın bilimsel niteliğinin güçlendirilmesinde önemli rol oynamışlardır.

Tüm sportif ve akademik kariyerim boyunca çok şey öğrendiğim ve her zaman yanımda olan Dr. Erhan DEVRİLMEZ'e minnettarım. Ayrıca, doktora tez jüri üyelerim Dr. Fatih DERVENT'e, Dr. Abdurrahman AKTOP'a ve Dr. Emel ÇETİN ÖZDOĞAN'a destekleri, değerli görüşleri ve yapıcı eleştirileri için teşekkür ediyorum.

Doktora çalışmama katılmayı kabul eden tüm antrenörlük eğitimi lisans programı öğrencilerine, öğretim elemanlarına ve mentörlere teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, Öğrenme Topluluğu Programına katılarak deneyimlerini paylaşan ve öğrenme süreçlerini hep birlikte derinleştiren beş antrenör adayı ile davetli araştırmacı ve antrenörlere de teşekkürlerimi sunarım. Katılımları, bu araştırmanın en değerli bileşenlerinden birini oluşturmuştur.

Doktora sürecim boyunca sabırları, anlayışları ve koşulsuz destekleriyle yanımda olan aileme, arkadaşlarıma ve tüm sevdiklerime özellikle teşekkür ederim.

Son olarak, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığınca 2211-A Yurt İçi Genel Doktora Burs Programı ve 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamlarında sağlanan destek için ayrıca müteşekkirim. Her iki destek de doktora yolculuğumda önemli rol oynamıştır.

ÖZET

Amaç: Araştırmanın amaçları; (i) yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarındaki antrenör adaylarının alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi, (ii) öğrenme süreçlerinde formal eğitimin rolünün ortaya koyulması, ve (iii) ihtiyaç analizine dayalı tasarlanmış öğrenme topluluğunun, antrenörlük alan bilgisi gelişimindeki etkilerinin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmanın birinci aşamasında, 2457 antrenör adayının katılımıyla Fiziksel ve Teknik Yetkinlik Geliştirme Alan Bilgisi Test Paketleri geliştirilmiştir. İkinci aşamada, açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Geliştirilen testlerle 2108 antrenör adayının alan bilgisi düzeyleri belirlenmiş ve 18 antrenör adayı, 19 öğretim üyesi ve iki mentörle yapılan görüşmeler tümevarımsal yansıtıcı tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Üçüncü aşamada, dizayn-temelli araştırma şeklinde beş antrenör adayı ile sekiz haftalık öğrenme topluluğu uygulaması gerçekleştirilmiştir. Antrenör adayları ve kolaylaştırıcıyla yapılan görüşmeler ve yansıtıcı kompozisyonlar tümevarımsal yansıtıcı tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Bulgular: Tüm alan bilgisi testlerinin standartları karşıladığı belirlenmiştir. Bu testlerle toplanan verilerde, antrenör adaylarının yeterli alan bilgisine sahip olmadıkları görülmüştür. Ardından, ihtiyaç analizi çerçevesindeki görüşme bulgularından dört tema oluşturulmuştur: (i) antrenör adaylarının hazırbulunuşluğu ve katılımı; (ii) öğretim ortamının niteliği; (iii) öğretim programının kapsamı; (iv) antrenörlük ve antrenörlük eğitimi alanlarında fırsat ve endişe kaynağı makro meseleler. Öğrenme topluluğu değerlendirmesinde ise üç tema oluşturulmuştur: (i) antrenörlük algısı, eylemlilik ve yaşam boyu öğrenme oryantasyonu geliştirme; (ii) sosyal öğrenmenin ve motivasyon dinamiklerinin gücü; (iii) antrenörlükte teori ve uygulama köprüsü kurma.

Sonuç: Antrenör adaylarının sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik gelişimi açısından yeterli alan bilgisine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bunun gerekçeleri çok boyutludur. Bu bağlamda, bir informal öğrenme ortamı olarak öğrenme toplulukları, antrenör adaylarının formal öğrenimlerini desteklemekte etkili uygulamalardan biridir.

Anahtar Kelimeler: etkili antrenörlük, antrenör eğitimi, sosyal öğrenme, eylemlilik

ABSTRACT

Objective: This study aims: (i) to identify content knowledge levels of pre-service coaches studying in higher education coach education programs, (ii) to understand role of formal education in their learning, and (iii) to determine effects of a needs-assessment based learning community on development of coaching content knowledge.

Method: In the first phase of the research, Content Knowledge Test Packs for Physical and Technical Competence Development were developed with participation of 2457 pre-service coaches. In the second phase, an explanatory sequential mixed method was used. The knowledge levels of 2108 pre-service coaches were determined using the developed tests. Then, interviews with 18 pre-service coaches, 19 faculty members, and two mentors were evaluated using inductive reflexive thematic analysis. In the third phase, an eight-week learning community was conducted with five pre-service coaches as a design-based research. Interviews with pre-service coaches and facilitator, and reflective essays were evaluated using inductive reflexive thematic analysis.

Results: All content knowledge tests met the standards. The data collected using these tests showed that pre-service coaches did not have enough content knowledge. Subsequently, four themes were generated from the interviews in needs analysis: (i) readiness and engagement of pre-service coaches; (ii) quality of the teaching environment; (iii) scope of the curriculum; (iv) macro level issues as a source of opportunities and concerns in coaching and coach education. In the learning community evaluation, three themes were generated: (i) developing coaching sense, agency, and lifelong learning orientation; (ii) the power of social learning and motivational dynamics; (iii) bridging theory and practice in coaching (praxis).

Conclusion: Pre-service coaches did not have enough content knowledge regarding the development of physical and technical competence in athletes. The reasons for this are multifaceted. In this context, learning communities, as informal learning environments, are one of the effective practices that support the formal coach education.

Key words: coaching effectiveness, coach education, social learning, agency

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
SİMGELER ve KISALTMALAR	viii
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. Belirsizliklerle Dolu, Karmaşık ve Dinamik Bir Meslek: Antrenörlük	3
2.2. Etkili Antrenörlük	4
2.1.1. Antrenörlük Bağlamları	5
2.2.2. Sporcu Çıktıları	7
2.2.3. Antrenörlük Bilgisi	14
2.3. Öğrenme Ortamları	17
2.3.1. Formal Öğrenme	18
2.3.2. Nonformal Öğrenme	21
2.3.3. İnformal Öğrenme	22
2.4. Öğrenme Topluluğu	29
2.5. Eylemlilik	33
3. GEREÇ ve YÖNTEM	36
3.1. Araştırma Aşamaları	36
3.2. Birinci Aşama – Genel Alan Bilgisi Testlerinin Geliştirilmesi	38
3.2.1. Katılımcılar	41
3.2.2. Yazılı Belge İnceleme	43
3.2.3. Testlerin Geliştirilmesi	43
3.2.4. Prosedürler ve Veri Analizi	45
3.3. İkinci Aşama – İhtiyaç Analizi	48
3.3.1. Açıklayıcı Sıralı Karma Desen	48
3.3.2. Katılımcılar	49

3.3.3. Veri Toplama	50
3.3.4. Veri Analizi	51
3.4. Üçüncü Aşama – Öğrenme Topluluğu Programı (ÖTP)	54
3.4.1. Dizayn Temelli Araştırma	54
3.4.2. Katılımcılar	54
3.4.3. ÖTP Uygulaması	58
3.4.4. Veri Toplama – Görüşme Prosedürleri	65
3.4.4. Veri Analizi	66
4. BULGULAR	67
4.1. Birinci Aşama – Genel Alan Bilgisi Testlerinin Geliştirilmesi	67
4.2. İkinci Aşama – İhtiyaç Analizi	69
4.2.1. Antrenör Adaylarının Alan Bilgisi Düzeyleri Ulusal Analizi	69
4.2.2. Yükseköğretim Antrenörlük Eğitimi Programlarının Antrenör Öğrenmesindeki Rolü	72
4.3. Üçüncü Aşama – Öğrenme Topluluğu Programı (ÖTP)	100
4.3.1. Antrenörlük Algısı, Eylemlilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Oryantasyonu Gelişimi	100
4.3.2. Sosyal Öğrenmenin ve Motivasyon Dinamiklerinin Gücü	104
4.3.3. Antrenörlükte Teori ve Uygulama Arasında Köprü Kurma (Praxis)	108
5. TARTIŞMA	110
5.1. Antrenör Adaylarının Antrenörlük Alan Bilgisi Düzeyleri	110
5.2. Yükseköğretim Antrenörlük Eğitimi Programlarının Antrenör Öğrenmesindeki Rolü	113
5.3. Öğrenme Topluluğu Programının Antrenör Adaylarının Eylemlilik Gelişimlerindeki Etkileri	123
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	131
KAYNAKLAR	137

EKLER

Ek 1 – Etik Kurul Onayı

Ek 2 – Asgari Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Ek 3 – Genel Alan Bilgisi Testleri Örnek Soruları

Ek 4 – Görüşme Klavuzu: İhtiyaç Analizi (Öğretim Üyeleri)

Ek 5 – Görüşme Klavuzu: İhtiyaç Analizi (Mentörler)

Ek 6 – Görüşme Klavuzu: İhtiyaç Analizi (Antrenör Adayları)

Ek 7 – Görüşme Klavuzu: ÖTP Değerlendirmesi (Kolaylaştırıcı)

Ek 8 – Görüşme Klavuzu: ÖTP Değerlendirmesi (Antrenör Adayları)

Ek 9 – Test Geliştirme Bulguları – Maddelerin Güçlük Değerleri, İçsel ve Dışsal Uyum İndeksleri ve Puan-Ölçüm Korelasyonları

Ek 10 – Test Geliştirme Bulguları – Wright Haritaları

ÖZGEÇMİŞ

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.	Etkili antrenörlüğün sağlanması gereken sporcu çıktıları	11
Tablo 2.2.	Farklı bağlamlarda sporcu çıktılarını (4C) geliştirmek için önerilen antrenörlük hedefleri	12
Tablo 3.1.	Genç sporcularda yetkinlik gelişimini sağlama noktasında antrenörlük eğitimi mesleki bilgi temel bilgi alan ve konuları	39
Tablo 3.2.	Katılımcıların demografik özellikleri	42
Tablo 3.3.	Bağımlı değişkenlerin basıklık-çarpıklık değerleri	52
Tablo 3.4.	Doğru yanıt yüzde ortalaması Levene's Test değeri	52
Tablo 3.5.	Antrenör adaylarının demografik özellikleri	55
Tablo 3.6.	Davetli konu uzmanlarının demografik özellikleri	57
Tablo 3.7.	Branşlarında fark yaratan davetli antrenörlerin demografik özellikleri	58
Tablo 3.8.	ÖTP'nin haftalık içeriği	65
Tablo 4.1.	Fiziksel yetkinlik geliştirme alan bilgisi testlerinin içsel ve dışsal uyum, güvenilirlik ve ayırt edicilik değerleri	67
Tablo 4.2.	Teknik yetkinlik geliştirme alan bilgisi testlerinin içsel ve dışsal uyum, güvenilirlik ve ayırt edicilik değerleri	68
Tablo 4.3.	Katılımcıların bilgi testleri doğru yanıtlarının ortalama, standart sapma ve değer aralığı	70
Tablo 4.4.	Katılımcıların antrenörlük deneyimlerine göre ortalama değerleri	71
Tablo 4.5.	Katılımcıların antrenörlük deneyimlerine göre t-testi bulguları	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1.	Araştırmanın aşamalarını gösteren akış diyagramı	37
Şekil 4.1.	Fiziksel ve teknik yetkinlik geliştirme alan bilgisi test paketleri doğru yanıt yüzdeleri	70



SİMGELER ve KISALTMALAR

4C	: Sporcu Çıktıları (Yetkinlik, Öz Güven, Bağ ve Karakter)
ICCE	: International Council for Coaching Excellence
MNSQ	: Ortalama Kare Artığı
MÖT	: Mesleki Öğrenme Topluluğu
n	: Katılımcı Sayısı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖT	: Öğrenme Topluluğu
ÖTP	: Öğrenme Topluluğu Programı
SÖO	: Sosyal Öğrenme Ortamı
Ss	: Standart Sapma
USYO	: Ulusal Spor Yönetimi Organları
$\bar{X}$	: Ortalama
YTA	: Yansıtıcı Tematik Analiz
ZSTD	: Standartlaştırılmış Ortalama Kare Artığı

1. GİRİŞ

Antrenörlük, belirsizliklerle dolu, karmaşık, bağlama özgü, dinamik ve sosyal bir uygulama alanı olarak ifade edilmektedir (Cushion ve Lyle 2010; Jones ve Wallace, 2005, 2006). Antrenörün rolü, araştırmacılar tarafından bir süredir incelenmekte ve antrenörlüğün doğası gereği çok yönlü olduğu belirtilmektedir (Jones ve ark. 2004, Cassidy ve ark. 2009). Bu bağlamda, etkili antrenörlük 1950'lerden beri tartışılmaya devam eden bir konu olmuştur (Cassidy ve ark., 2023). Côté ve Gilbert (2009), etkili antrenörlüğü “belirli antrenörlük bağlamlarında, sporcuların yetkinlik, öz güven, bağ ve karakter gelişimini sağlamak amacıyla mesleki, kişilerarası ve içsel bilginin bir bütün olarak tutarlı bir şekilde kullanılması/uygulanması” şeklinde tanımlamışlardır. Bu bütüncül tanımın temel bileşenleri; antrenörlük bağlamları, sporcu çıktıları ve antrenörlük bilgisidir. Birbirleriyle doğrudan ilişkili olmakla birlikte, bu üçlüde temel rol oynayan bileşen antrenörlük bilgisidir (Côté ve Gilbert, 2009). Ancak antrenörlük bilgisi ediniminin farklı ortamlarda ne ölçüde desteklendiği tartışılmaya devam etmektedir.

Alanyazında, antrenörlerin formal, nonformal ve informal öğrenme ortamlarında öğrendikleri ifade edilmiştir (Nelson ve ark., 2006). Antrenör eğitimi ve öğrenmesiyle ilgili farklı bakış açıları olsa da bu öğrenme ortamlarından biri olan formal antrenör eğitimi programları ve özellikle yükseköğretim antrenör eğitimi, antrenörlük mesleğinin profesyonelleşmesi için önemli ve gerekli bir adım olarak görülmektedir (Erickson ve ark., 2008; Lyle ve Cushion, 2016; Mallett ve Lara-Bercial, 2024). Bununla birlikte, bu programlara ciddi eleştiriler getirilmiş ve bu ortamların öğrenme açısından önemli sınırlılıklar barındırdığı belirtilmiştir (Nelson ve ark., 2006, Selimi ve ark., 2023). Eleştiriler arasında, bu programlarda biyoloji ve sağlık temelli öğrenme alanlarının ağır basması ve sosyo-pedagojik-kültürel bilginin ihmal edilmesi (Cassidy ve ark., 2023), sahadaki uygulamalardan uzak ve oldukça soyut içeriklerin aktarılması (Lemyre ve ark., 2007) ve antrenörlüğün standart, herkese uyan bir yaklaşımla icra edilebilecek mekanik bir süreç olarak görülmesi yer almaktadır (Nelson ve ark., 2006).

Bu noktada, antrenör eğitiminde sadece formal veya informal öğrenmeye ilişkin ikili görüş alanyazında eleştirilmiş ve her iki öğrenme ortamının da güçlü ve zayıf yönleri

olduğu belirtilmiştir (Cushion ve ark., 2010; Mallet ve ark., 2009). Mallett ve ark. (2009) antrenörler için iletişimi, işbirliğini, eleştirel düşünmeyi ve yansıma yapmayı teşvik eden, az yapılandırılmış informal öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemini vurgulamıştır. Bu noktada informal öğrenme ortamlarının, formal öğrenme ortamlarına entegrasyonu antrenör öğrenmesinin desteklenmesi açısından önemli bir adım olacaktır. İlgili araştırmalar (Bertram ve Gilbert, 2011; Gilbert ve ark., 2009; Kılıç, 2019), formal öğrenme ortamlarındaki eksiklikleri tamamlamak için antrenör eğitimi programlarına, amacı bireyleri uygulama alanlarında bilgilendirmek, güçlendirmek, desteklemek ve iyileştirmek olan öğrenme toplulukları (ÖT) (Deglau ve ark., 2006) gibi informal öğrenme ortamlarının entegrasyonunu bir gereklilik olarak ortaya koymuşlardır. Ancak, kanıta dayalı bir şekilde ortaya koyulmuş problemleri iyileştirmeyi amaçlayan ÖT uygulamalarının etkililiğini inceleyen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Bertram ve Gilbert, 2011; Kılıç, 2019).

ÖT'ler antrenörlerin amaçlı seçimler yapma, kendi öğrenmelerine karar verme ve mesleki kariyerlerini şekillendirme noktasında fırsatlar yaratabilir. Bu noktada, bağımsız hareket edebilme (Calhoun, 2002), kişinin kendi hayatı üzerinde kontrol kurma ve ona yön verme (Biesta ve Tedder, 2007) ve bireyin öğrenme yollarını/ortamlarını yönlendirebilme ve etkileyebilme becerisi (Klemenčič, 2015) olarak tanımlanan eylemlilik kavramı ÖT'ler bağlamında ele alınabilecek gelişim unsurlarının başında gelmektedir. Fasso ve arkadaşları (2015) işbirliğine dayalı, yaratıcı bir ÖT içinde eylemliliğin geliştirilmesinin, güncel mesleki gereklilikleri karşılayabilen aktif bireylerin mesleğe ve topluma kazandırılması noktasında önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Buradan hareketle, bu araştırmanın amaçları; (1) yükseköğretim antrenörlük eğitimi lisans programlarında öğrenimlerine devam eden antrenör adaylarının sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik geliştirmek için ihtiyaç duydukları alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi, (2) belirlenen alan bilgisi düzeylerini açıklamak ve anlamlandırmak noktasında, yükseköğretim antrenörlük eğitimi lisans programlarının antrenör adaylarının öğrenme süreçlerindeki rolünün belirlenmesi, ve (3) ihtiyaç analizine dayalı tasarlanmış öğrenme topluluğunun, antrenör adaylarının antrenörlük alan bilgisi gelişimindeki etkilerinin incelenmesidir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Belirsizliklerle Dolu, Karmaşık ve Dinamik Bir Meslek: Antrenörlük

Antrenörlerden eğitmen, rehber, akıl hocası, spor psikoloğu ve işletme yöneticisi gibi çeşitli rolleri yerine getirmeleri istenmektedir. Ancak 1950'lerden beri antrenörün kim olduğu, antrenörlüğün ne olduğu ve etkili bir antrenör olmak için nelerin bilinmesi ve hangi yetkinliklere sahip olunması gerektiği soruları cevaplanmaya çalışılsa da bu konulardaki araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Abraham ve ark., 2006; Cassidy ve ark., 2023; Cushion ve ark., 2006; ICCE, 2013; 2016; Jones, 2006; Jones ve Wallace, 2006; Tharp ve Gallimore, 1976).

İlk olarak, antrenörün kim olduğu düşünüldüğünde, antrenör “mesleği bir spor takımını antrene ve organize etmek olan kişi” şeklinde tanımlanmaktadır (Cambridge Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/coach>, Erişim tarihi: 20 Mayıs 2025). Türkiye’de ise Antrenör Eğitimi Yönetmeliği’nde (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2019) “Gençlik ve Spor Bakanlığı ve ilgili spor federasyonlarından alınan antrenörlük belgesine sahip kişi” şeklinde tanımlanmıştır. Ancak bu tanımlar, antrenörlük uygulamaları, gereklilikleri ve rolleri göz önüne alındığında oldukça sınırlıdır. Spor bilimleri alanındaki araştırmacılar ise antrenörlüğü farklı ve kapsamlı bakış açılarıyla tanımlayıp kavramsallaştırmaktadırlar. Örneğin, Wikeley ve Bullock (2006) antrenörleri, sporcularının performanslarını geliştirmeyi amaçlayan eğitimciler olarak ifade etmişlerdir ve antrenörlükten bahsederken öğretme ve mentörlük sürecini vurgulamışlardır. Jones (2006) da antrenörlüğün merkezinde öğretme ve öğrenmenin yer aldığını ifade etmiştir. İngiltere futbol milli takımının eski teknik direktörü Graham Taylor, teknik direktörlüğün esas olarak öğrenenlerle iletişim kurmak, öğrenmek ve olumlu ilişkiler sürdürmekten ibaret olduğu için “antrenörlük aslında bir öğretim biçimidir” ifadesinde bulunmuştur (Jones ve ark., 2004). Benzer şekilde, 2003 Dünya Kupası'nı kazanan İngiltere rugby takımının antrenörü Sir Clive Woodward, bu konuda “en iyi antrenörler iyi öğretmenlerdir” (Cain, 2004) şeklinde bir açıklama yapmıştır. Penney (2006) ise antrenörlüğün “pedagojik” bir iş olarak kabul edilmeye başladığını ve benzer şekilde Cassidy ve arkadaşları (2023) da antrenörlerin sporcu gelişimini “eğitimci” perspektifiyle

ele almalarının gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu görüş, son yirmi yılda yapılan çok sayıda antrenör davranışı araştırmasının da odağını oluşturmuştur (Hodges ve Franks, 2002; Kılıç ve İnce, 2021). Chelladurai (2007) ise antrenörlüğün “özünde karar verme sanatı ve bilimi” olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir bakış açısıyla, Jones ve Wallace (2006) antrenörlüğü orkestrasyon olarak adlandırmış ve orkestrasyonu antrenörlük bağlamında “sporcuların bireysel ve toplu performanslarını iyileştirmek için koşulları teşvik etmek, planlamak, organize etmek, izlemek ve bunlara yanıt vermek için antrenörler tarafından ifade edilen belirli parametreler dahilinde koordineli bir faaliyet” olarak tanımlamışlardır.

Antrenör ve antrenörlük sürecine ilişkin tanımlar ve/veya bakış açıları birbirinden farklı olsa da, spor bilimleri alanındaki mevcut anlayış, antrenörlüğün yalnızca sporun kendisi ile ilişkili olmadığını, bunun da ötesinde diğer antrenörler, sporcular, organizasyon yetkilileri, kulüp yöneticileri, seyirciler ve diğer katılımcılar gibi farklı paydaşları içeren belirsizliklerle dolu, karmaşık, bağlama özgü, dinamik ve sosyal bir uygulama alanı olduğunu ortaya koymaktadır. (Côté ve Gilbert, 2009; Cushion, 2007; Cushion ve ark., 2006; Cushion ve Lyle 2010; Jones ve Wallace, 2005; Nash ve Collins, 2006). Antrenörün rolü ise araştırmacılar tarafından bir süredir incelenmekte ve antrenörlüğün doğası gereği çok yönlü olduğu belirtilmektedir (Jones ve ark. 2004, Cassidy ve ark. 2009). Bu bağlamda, antrenörlüğün uygulaması açısından etkili antrenörlük 1950'lerden beri tartışılmaya devam eden bir konu olmuştur (Cassidy ve ark., 2023) ve farklı antrenörlük modelleri alanyazında tartışılmıştır (Örn., Antrenörlük Modeli, Côté ve ark., 1995; Antrenörlük Şematik Modeli, Abraham ve ark., 2006; Etkili Antrenörlük, Côté ve Gilbert, 2009). Bu çalışmada, kapsamı ve güncelliği göz önünde bulundurularak, Côté ve Gilbert'in (2009) Etkili Antrenörlük çerçeve yapısı temel alınmıştır.

2.2. Etkili Antrenörlük

Uzman antrenörlük nedir, etkili antrenörleri etkisiz antrenörlerden farklılaştıran unsurlar nelerdir, etkili bir antrenör olmak için neler gerekir gibi sorular alanyazında uzun süredir araştırma yapılan ve üzerine düşünülen sorulardır. Tharp ve Gallimore'un (1976) efsanevi basketbol koçu John Wooden üzerine yaptıkları çığır açıcı araştırma, etkili antrenörlük üzerine yapılan en eski ve bilinen eserlerden biridir. O zamandan beri, etkili antrenörlüğü

anlamaya yönelik arayış, birçok başka çalışmaya da yol göstermiştir (Bloom ve Salmela, 2000; Horton ve ark., 2005). Ancak yaklaşık 50 yıllık araştırma ve tartışmalara rağmen, hala terminoloji ve yaklaşımda kesinlik eksikliği ve antrenörlük sürecinin kavramsal anlayışıyla etkililik, nitelik ve uzmanlık ilişkilendirmesindeki belirsizlikler ve tartışmalar devam etmektedir (Cushion ve Lyle, 2010). Örneğin, bazı durumlarda araştırmacılar uzman veya etkili antrenörlüğü sporcuların başarı düzeyine (örn., galibiyet-mağlubiyet yüzdesi) veya sporcuların kişisel özelliklerine (örn., memnuniyet, keyif) göre tanımlarken, bazı araştırmacılar da antrenörün deneyim yılına (örn., 10 yıllık deneyim) göre tanımlamaktadır. Bu tür yaklaşımlar her ne kadar önemli bilgiler sağlasa ve antrenörlük araştırma alanını geliştirmeye yardımcı olsa da etkili veya uzman antrenörlük konusunda ortak bir kavramsal anlayışa açıkça ulaşılan kadar, alandaki ilerlemenin sınırlı kalmaya devam edeceğine dikkat çekilmektedir (Côté ve Gilbert, 2009).

Farklı kavramsal modeller, antrenörlüğü etkileyen değişkenler için farklı etiketler kullanmasına rağmen, etkili veya uzman antrenörlük tanımının temel bileşenleri olarak sporcu çıktısı, antrenörlük bağlamları ve antrenörlük bilgisi değişkenlerine dikkat çekilmiştir (Côté ve Gilbert, 2009). Etkili antrenör ve uzman antrenör kavramları arasında da bir fark bulunmaktadır. Etkili antrenörlüğün, yıllar/sezonlar boyunca aynı veya farklı sporcularla sergilenmesi uzman antrenörlük olarak ifade edilmektedir. Şöyle ki her uzman antrenör etkili antrenördür ancak her etkili antrenör uzman antrenör değildir (Côté ve Gilbert, 2009). Bu noktada, Côté ve Gilbert (2009) antrenörlük, öğretim, sporcu gelişimi ve pozitif psikoloji alanyazınının kapsamlı bir incelemesi yapmış ve etkili antrenörlüğü “belirli antrenörlük bağlamlarında, sporcuların yetkinlik, öz güven, bağ ve karakter gelişimini sağlamak amacıyla mesleki, kişilerarası ve içsel bilginin bir bütün olarak tutarlı bir şekilde kullanılması/uygulanması” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımда vurgu yapılan üç unsur; antrenörlük bağlamları, sporcu çıktıları ve antrenörlük bilgisidir. Bu bölümde etkili antrenörlük tanımındaki bu üç unsur ele alınacaktır.

2.2.1. Antrenörlük Bağlamları

Antrenörlük bağlamlarıyla ilişkili alanyazında farklı ifadeler kullanılmaktadır. Örneğin, Chelladurai (2007) spor katılımını zevk peşinde koşmak ile mükemmellik peşinde koşmak olarak iki spora katılım bağlamında ifade etmiştir. Her ne kadar alanyazındaki yaklaşımlar

birbiriyle belirli ölçüde örtüşse de bu araştırmada temel alınan Côté ve Gilbert'in (2009) etkili antrenörlük yaklaşımında kabul edilen antrenörlük bağlamları şunlardır: Rekreasyonel spor, gelişim sporu ve elit spor.

Bu sınıflandırma, Lyle'in (2002) spor liderliği rolleri ve örgütsel bağlamları tipolojisine en çok benzeyen sınıflandırmadır. Lyle'in tipolojisi, oldukça ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış ve antrenörlük süreci kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, sporcu beceri gelişiminin aşamaları üzerine yapılan ampirik araştırmalarla da en tutarlı olan tipoloji olarak ifade edilebilir (Côté ve ark., 2003; Trudel ve Gilbert, 2006).

Rekreasyonel spor antrenörlüğü

Rekreasyonel spor antrenörlüğü bağlamında, rekabetten çok katılım ve serbest zamanlara önem verilir. Temel becerilerin geliştirilmesi, düşük yoğunluk ve bağlılık, düzensiz ve yerel katılım rekreasyonel spor bağlamında ön plana çıkan özelliklerdir ve sporcuların sergiledikleri becerilerine göre seçilmeleri gibi bir uygulama yoktur (Lyle, 2002; Wankel ve Mummery, 1996). Sporcuların seçildiği tek amaç oyunlar esnasında dengeli takımlar oluşturmaktır. Genç sporcular için bu bağlam, sporcu gelişiminin 'örnekleme aşaması' olarak düşünülebilir (Côté ve ark., 2003). Rekreasyonel spor antrenörlüğü bağlamına bir örnek, sporun başlangıç seviyesi olarak da adlandırılan, acemi sporcular için tasarlanmış yerel gençlik spor ligleri veya yetişkin bireylerin (veteran sporcular) fiziksel aktivite düzeylerini ve sağlık durumlarını desteklemek için belediyelerce veya federasyonlarca organize edilen spor ortamları ve/veya müsabakalardır. Rekreasyonel spor antrenörleri, küçük çocuklardan yetişkinlere kadar her yaştan sporcuyla çalışabilir.

Gelişim sporu antrenörlüğü

Gelişim sporu antrenörlük bağlamında, rekreasyonel spor antrenörlüğüne kıyasla görece daha fazla rekabet söz konusudur. Sporcular ve antrenörlerin artan bağlılığı, sporcular ve antrenörler arasında istikrarlı bir ilişki ve sporcuların sergiledikleri becerilere göre seçilmesi, gelişim sporunun öne çıkan özellikleridir (Lyle, 2002; Wankel ve Mummery, 1996). Bu bağlamda sporcular, spora özgü özel antrenmanlar yaparlar. Gelişim sporu, bazı araştırmacılar tarafından spor performansının elit seviyelerine ulaşacak yeteneklerin

belirlenmesi için birincil bağlam olarak kabul edilir (Côté ve ark., 2003; Lyle, 2002). Ayrıca, Côté ve arkadaşlarının (2003) sporcu gelişiminin ‘uzmanlaşma aşamasına’ benzemektedir. Gelişim sporu bağlamına örnek olarak lise spor takımları, sporcuların beceri düzeyine göre katılımı kısıtlanan yerel veya bölgesel spor kulüpleri ve tam zamanlı veya profesyonel olmayan yetişkinler için rekabetçi sporlar verilebilir.

Elit spor antrenörlüğü

Elit spor bağlamı, sporcu ve antrenörlerin en üst düzeyde bağlılığı, yoğun hazırlık ve katılımı, performans hedefleri, son derece yapılandırılmış antrenmanları ve rekabetle karakterizedir. Genellikle tam zamanlı antrenörler ile oldukça zorlu ve rekabetçi bir sporcu seçim kriterleri bu bağlamın en önemli özelliklerindendir (Lyle, 2002). Bu bağlamda, antrenörler genellikle zamanlarının çoğunu sporcu gelişiminin ‘yatırım aşamasında’ sporcuları yönlendirerek geçirirler (Côté ve ark., 2003). Elit spor antrenörlüğüne örnek olarak birçok ülkedeki milli ve olimpiik takımlar ile profesyonel takımlar verilebilir.

2.2.2. Sporcu Çıktıları

Gelişim psikolojisi araştırmacıları, gençlerin optimum gelişim için güçlü yönlerinin uygun şekilde desteklenmesi gerektiğini öne sürmektedir (Peterson, 2004). Organize boş zaman etkinlikleri de olumlu gelişimi teşvik etmek için etkili bir araç olarak önerilmektedir (Larson, 2000). Özellikle spor, gençlerin katıldığı en popüler organize serbest zaman etkinliği olarak görülmektedir (Eccles ve Barber, 1999; Hansen ve Larson, 2007). Sporun gençlere ilham vermek, katılımlarını sağlamak ve geliştirmek için hayati bir rol oynayabileceğine dair uzun süredir yaygın bir inanç vardır (Holt, 2016). Bu açıdan hem spor hem de gelişim psikolojisi alanındaki araştırmalar, spor yoluyla katılımcıların, özellikle genç katılımcıların, sağlıklı gelişimini desteklemede antrenörlerin kritik rolünü vurgulamaktadır. Örneğin, Fraser-Thomas ve ark. (2005) gençlerin optimum gelişiminde sporun rolünü açıklamış ve gençlerin spora katılımından elde edilen yararları ve olumlu sonuçları ifade etmişlerdir. Holt (2016) da buna paralel olarak, sporun gençliği bütüncül olarak geliştirmek için önemli bir araç olarak hizmet edebileceğini öne sürmüştür. Ayrıca, Peterson (2004), spor gibi gençlik gelişim programlarının başarısı için grup liderinin

özelliklerinin kritik bir öneme sahip olduğunun altını çizmiştir. Bu noktada, alanyazında, spor yoluyla katılımcıların gelişimini optimize etmeyi amaçlayan antrenörler için yardımcı kılavuzların yetersizliği ifade edilmiştir (Petitpas ve ark., 2005). Gençlik ve spor antrenörleri, antrenörlük stillerini geliştirmek konusunda büyük ölçüde kendi başlarına bırakılmışlardır (Gilbert ve Trudel, 2004). Daha uzman antrenörler ise sporcu gelişimi ile ilgili çok az formal eğitim almışlardır (Erickson ve ark., 2007). Antrenörler, sporcuların gelişimini etkilemek için açıkça güçlü ve benzersiz bir potansiyele sahiptirler (Poczwadowski ve ark., 2006), ancak antrenörlerin sporcuların gelişimini olumlu yönde etkilemelerini sağlamak için, sporcu merkezli antrenörlük hakkında kapsamlı bir şekilde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Côté ve ark. (2010), gelişim, öğrenme ve spor alanyazınlarını gözden geçirmiş ve spor bağlamında sporcu çıktıları için 4C (yetkinlik, öz güven, bağ ve karakter) çerçeve yapısını önermişlerdir. Araştırmacılar, bu dört çıktının herhangi bir spor ortamında antrenörler ve sporcuların etkileşimlerinden ortaya çıkması gerektiğini varsaymış ve bu yeni çerçevenin gelecekte yürütülecek olan spor alanında pozitif gençlik gelişimi araştırmalarında kullanılmasını önermişlerdir. Farklı spor bağlamlarında antrenörlerin ihtiyaç duyduğu bilginin niteliği büyük ölçüde değişken olsa da, 4C sporcu çıktısı her bağlamda etkili antrenörlüğün önemli bir göstergesi olmaya devam etmektedir (Côté ve ark., 2013). Aşağıda, 4C sporcu çıktıları açıklanmıştır.

Yetkinlik

Öz-belirleme teorisi (Deci ve Ryan, 1985), insanların belirli alanlarda (örn., akademik, atletik, fiziksel, sosyal) becerilerine ilişkin algıları olarak tanımlanabilecek temel bir psikolojik yetkinlik ihtiyacına sahip olduklarını ileri sürer (Weiss ve Ebbeck, 1996). Sporda yetkinlik, yüksek düzeyde başarı, performans veya atletik beceri sergilemek olarak açıklanabilir (Côté ve ark., 2014; Vierimaa ve ark., 2012). Daha spesifik olarak, yetkinlik üç ana boyuta ayrılabilir. Bu boyutlar fiziksel beceriler, teknik beceriler ve taktik beceriler olarak ifade edilmektedir (Côté ve ark., 2014; Martens, 2004). Fiziksel beceriler, sporcuların spor becerilerini sergilemelerine ve sporun fiziksel taleplerini karşılamalarına olanak tanıyan fiziksel uygunluk ve işlevsel nitelikleri ifade eder (örn., hız, çeviklik ve dayanıklılık). Teknik beceriler, bir sporcunun ilgilendiği sporda başarıya ulaşmak için

gerekli hareketleri yapma ve görevleri yerine getirme becerisini ifade eder (örn., pas verme, şut atma, savunma ve kayma). Taktik beceriler, sporcuların rakiplerine karşı avantaj elde etmek için yarışma sırasında yaptıkları belirli eylem ve kararlara odaklanır (örn., karar verme, oyunu okuma ve strateji) (Martens, 2004).

Antrenörlük alanında en çok araştırılan konulardan biri, antrenörlük davranışlarının sporcuların performans çıktıları üzerindeki etkisidir (Côté ve Gilbert, 2009). Bu doğrultuda yetkinlik, etkili antrenörlüğün en belirgin ve gözlenebilir sonucudur. Sporcuların, spor yetkinliğinin gelişimi ise, fiziksel becerilerin, teknik becerilerin ve taktiksel becerilerin bütüncül gelişimi ile mümkün olabilir (Côté ve Gilbert, 2009; Côté ve ark. 2010, 2013).

Yetkinliğin tatminini destekleyen sosyal bağlamların büyümeyi ve içsel motivasyonlu davranışları kolaylaştırdığı, yetkinliği engelleyenlerin ise daha zayıf motivasyon, performans ve zindelik ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Gençlik sporu ve gelişim psikolojisi alanyazınında, daha yüksek yetkinlik algısı, aşağıdakiler dahil olmak üzere bir dizi önemli sonuçla ilişkilendirilmektedir: (1) Daha yüksek içsel motivasyon, (2) daha yüksek başarı düzeyleri, (3) başarıyla ilgili daha olumlu bilişsel süreçler (örn., öz saygı) ve davranışlar (örn., çaba, azim), (4) daha yüksek düzeyde olumlu duygu (örn., mutluluk) ve (5) daha düşük düzeyde olumsuz duygu (örn., kaygı) (Weiss ve Ebbeck, 1996; Weiss ve Ferrer-Caja, 2002).

Öz güven

Öz güven kavramının tanımı, Vealey'nin (1986) sporda öz güven üzerine yaptığı çalışmaya dayanmaktadır. Sporda öz güven, “bireylerin sporda başarılı olma becerilerine dair sahip olduklarına dair hissettikleri inanç veya kesinlik derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Vealey, 1986). 4C bağlamında ele alınan öz güven, durumluluk değil süreklilik öz güveni olarak ifade edilebilir. Spor alanında öz güvenin, kırılgan ve sporcuların bilişsel süreçleri, duyguları ve davranışları için kritik öneme sahip olduğu ifade edilmiştir (Vealey ve Chase, 2008).

Bağ

İnsanlar, aidiyet için doğuştan gelen temel bir ihtiyaçtan kaynaklanan, diğer insanlarla kalıcı ve olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme konusunda yaygın bir dürtüye sahiptir (Baumeister ve Leary, 1995). Öz belirleme teorisi bu psikolojik ihtiyacı, ilişkide olma, bağlı hissetme ve önemsenme ihtiyacı ile başkalarına ve kendi topluluğuna yakın olma ihtiyacı olarak tanımlamaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Spor psikolojisi alanyazınında, gençlerin önemli diğer kişilerle (örn., antrenörler ve akranlar) kurdukları bağların esenliklerine katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır (Jowett ve Poczwardowski, 2007; Smith, 2007).

Spor ortamı da diğer bireylerle etkileşimi içeren sosyal bir ortamdır. Bağ, sporcuların spor ortamında diğer bireylerle geliştirdikleri ilişkilerin kalitesini gösteren bir sporcu çıktısıdır ve bağ çıktısını oluşturmak için, antrenörlerin sporcularını akranlarıyla ve spor ortamındaki diğer yetişkinlerle (örn., antrenörler ve ebeveynler) anlamlı ve olumlu ilişkiler kurmaları noktasında yönlendirmesi gerekmektedir (Côté ve ark., 2014).

Karakter

Spor, uzun zamandır karakter gelişimini teşvik eden bir aktivite olarak görülmüştür. Ancak, aynı zamanda karakteri zayıflatan bir uğraş olarak da sıklıkla eleştirilere maruz kalmıştır (Weiss ve ark., 2007). Sporda karakter gelişimi konusunda birbirine zıt görüşler, bu konuda çok sayıda araştırmanın yapılmasına neden olmuştur (Weiss ve ark., 2007). Karakter, ahlaki gelişim ve sportmenlik davranışları bağlamında tanımlanır. Sporda karakter, genel olarak prososyal davranışlarda bulunmak ve antisosyal davranışlardan kaçınmakla ilişkilidir. Prososyal davranışlar, başkalarına yardım etmek veya fayda sağlamak amacıyla yapılan gönüllü eylemlerdir. Örneğin, yaralı bir rakibe yardım etmek prososyal bir davranıştır. Antisosyal davranışlar ise, rakibi kasten yaralamak gibi, başkalarına zarar vermeyi veya kendisi için bu yolla avantaj sağlamayı amaçlayan gönüllü eylemlerdir. Genç sporcuların yeteneklerini geliştirmeye çalışan antrenörlerin, karakter gelişimini teşvik etmeleri önemlidir (Côté ve ark., 2014).

4C Entegrasyonu

4C, spor katılımcıları için uzun vadede performansı (yetkinlik) ve psikososyal çıktıları (güven, bağlantı ve karakter) ölçmek için kapsamlı bir çerçeve sunar. Tablo 2.1, etkili antrenörlüğün sağlaması gereken çıktıların bir özetini sunmaktadır.

Tablo 2.1. Etkili antrenörlüğün sağlaması gereken sporcu çıktıları

Sporcu Çıktıları

Yetkinlik	Spor dalına özgü teknik ve taktik beceriler, performans becerileri, zindelik ve sağlıklı antrenman alışkanlıkları
Öz güven	Genel olumlu öz değer duygusu
Bağ	Sporun içindeki ve dışındaki bireylerle olumlu bağlar ve sosyal ilişkiler
Karakter	Spor ve diğerlerine saygı (ahlak), dürüstlük, empati ve sorumluluk

Côté ve Gilbert'in (2009) etkili antrenörlük tanımına göre, farklı bağlamlardaki antrenörler, bir sporcunun yetkinliğini, öz güvenini, bağını ve karakterini geliştirmek için farklı mesleki, kişilerarası ve içsel bilgi karışımına ihtiyaç duyacaklardır. Örneğin, 12 yaşında rekreasyonel bağlamda spor yapan bir badmintoncunun 4C'lerini geliştirmek, 22 yaşında elit bir badmintoncunun 4C'lerini geliştirmekten farklı bir antrenörlük yaklaşımı ve bilgisi gerektirir. Sporcu gelişimi literatürünün kapsamlı bir incelemesine dayanarak Côté ve Gilbert (2009) dört farklı antrenörlük bağlamı için farklı antrenörlük hedefleri profilleri önermiştir: (1) Çocuklar için katılım antrenörlüğü, (2) adölesanlar ve yetişkinler için katılım antrenörlüğü, (3) genç adölesanlar için performans antrenörlüğü, ve (4) daha büyük adölesanlar ve yetişkinler için performans antrenörlüğü. Belirtilen bu antrenörlük hedefleri Tablo 2.2'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Farklı bağlamlarda sporcu çıktılarını (4C) geliştirmek için önerilen antrenörlük hedefleri

Çocuklar için katılım antrenörlüğü	Performansa dayalı dışlayıcı bir seçim politikası yerine kapsayıcı bir yaklaşım benimseme
	Ustalaşmaya yönelik motivasyonel bir ortam yaratma
	Sporcuların eğlenceli ve düşük düzeyde yapılandırılmış oyunlara katılmaları için güvenli fırsatlar yaratma
	Öncelikle çocuğa odaklanarak temel hareketlerin gelişimini öğretme ve değerlendirme
	Sporun sosyal yönünü ve farklı sporlara katılımı teşvik etme
Adölesanlar ve yetişkinler için katılım antrenörlüğü	Sporculara sosyal etkileşimde bulunmaları için fırsatlar sunma
	Sporcuların eğlenceli bir şekilde rekabet etmeleri için fırsatlar sunma
	Fiziksel uygunluk ve sağlıkla ilişkili fiziksel aktivitelerin gelişimini teşvik etme
	Uzun vadeli spora katılım için güvenli bir ortamda spora özgü becerileri öğretme ve değerlendirme
	Spor yoluyla kişisel ve sosyal değerleri öğretme (örn., vatandaşlık)

Tablo 2.2. (devam) Farklı bağlamlarda sporcu çıktıları (4C) geliştirmek için önerilen antrenörlük hedefleri

Genç adölesanlar için performans antrenörlüğü	Tek bir spora odaklanmayı teşvik etmek için sporcunun spor deneyimini organize etme
	Oyun kurallarını öğretme
	Eğlenceli bir ortam yaratmakla birlikte amaçlı alıştırmaların yoğunluğunu giderek arttırma
	Güvenli bir ortamda fiziksel, teknik, algısal ve zihinsel becerileri öğretme ve değerlendirme
Daha büyük adölesanlar ve yetişkinler için performans antrenörlüğü	Spor yoluyla pozitif gelişim fırsatları sunma (örn., sivil katılım, sorumluluk).
	Amaçlı alıştırmalardan oluşan bir antrenman programı oluşturma
	Sporculara uygun zihinsel ve fiziksel dinlenme imkanı sağlama
	Sporcuları rekabetçi bir ortamda istikrarlı ve yüksek seviyede performans sergilemek için hazırlama
	Güvenli bir ortamda fiziksel, teknik, algısal ve zihinsel becerileri öğretme ve değerlendirme
	Sporculara performans sporculuğu sonrası yaşamları için hazırlanma fırsatları sağlama

Tablo 2'de sunulan farklı etkili antrenörlük hedefleri, sporcuların 4C'lerini geliştirmek için her antrenörlük bağlamının birbirinden farklılığını göstermektedir.

Côté ve Gilbert'in (2009) etkili antrenörlük perspektifinden ortaya çıkan önermeler şunlardır:

- Etkili antrenörler herhangi bir bağlamda, üç tür bilgiyi bir araya getirir: mesleki, kişilerarası ve içsel bilgi.
- Etkili antrenörler herhangi bir bağlamda, sporcuların yetkinlik, öz güven, bağ ve karakter alanlarındaki kapasitelerini, sporcuların özel ihtiyaçlarına göre geliştirir.
- Etkili antrenörlerin mesleki, kişilerarası ve içsel bilgilerinin bileşimi, en az dört farklı antrenörlük bağlamına göre farklılaşır.
- Etkili antrenörlüğü tutarlı bir şekilde uzun yıllar sergileyebilenler uzman antrenör olarak anılır.

Sonuç olarak, herhangi bir bağlamda etkili antrenörler, yüksek düzeyde mesleki, kişilerarası ve içsel bilgiye sahip olmalıdır. Ancak sporcuların yetkinlik, öz güven, bağ ve karakterini geliştirmek için gereken bilginin niteliği açısından her bağlam arasında farklılıklar olacaktır (Côté ve ark., 2010; Côté ve Gilbert, 2009).

2.2.3. Antrenörlük Bilgisi

Schempp (1993) "profesyonellerin toplumsal talepleri karşılamada deneyimledikleri başarı derecesi, büyük ölçüde üstlendikleri görev ve yükümlülükler için ürettikleri ve biriktirdikleri bilgiye bağlıdır" demiştir. Buna istinaden, Côté ve Gilbert (2009) de etkili antrenörlük tanımında antrenörlük bilgisini mesleki, kişilerarası ve içsel bilgi şeklinde üç ana başlık altında değerlendirmişlerdir. Etkili antrenörlüğün önemli bir bileşeni katılımcılara spora özgü becerileri öğretme becerisi olsa da aynı zamanda başkalarıyla etkili ilişki kurma ve bunu sürdürme becerisi (Becker, 2009; Jowett, 2007) ile kişinin kendi pratiklerinden öğrenme becerisi (Gilbert ve Trudel, 2001; Nater ve Gallimore, 2010) de antnrenörlük bilgisi bağlamında oldukça kritiktir. Etkili antrenörler, sadece spora özgü becerilerin değil, sporcuların genel gelişimini amaçlamalıdırlar (Côté ve ark., 2010; Côté ve Gilbert, 2009; Smoll ve Smith, 2002). Bu geniş bakış açısı, mevcut antrenörlük araştırmalarının çoğuna ışık tutmuştur ve araştırmacılarca antrenörlüğe bütüncül yaklaşım olarak da isimlendirilmiştir (Cassidy ve ark., 2009; Potrac ve ark., 2000). Katılımcılarda bütüncül gelişim sağlamak için de, etkili antrenörler yüksek düzeyde mesleki, kişilerarası

ve içsel bilgiye ihtiyaç duyarlar (Becker, 2009; Cassidy ve ark., 2009; Gilbert ve Côté, 2013).

Mesleki Bilgi

Abraham ve ark. (2006), antrenörler için uzmanlık bilgisini ikiye ayırmıştır. Bu bilgiler: bildirimsel bilgi ve prosedürel bilgi olarak ifade edilmektedir. Bildirimsel bilgi, spor bilimlerine (örn., spor psikolojisi, spor fizyolojisi, spor beslenmesi) alanlarına ait bilgileri içerir. Prosedürel bilgi ise sporun kendisine özgü bilgi ve pedagojik bilgiyi kapsar. Bu farklı bilgi kategorileri, antrenörlük için gerekli olan uzmanlık bilgisini tanımlayan daha genel bir mesleki bilgi kategorisi altında gruplandırılabilir (Collinson, 1996; Gilbert ve Côté, 2013). Dolayısıyla, antrenörlükte mesleki bilginin kavramsal temeli, bildirimsel (ne) ve prosedürel (nasıl) bilgiye dayanmaktadır.

Kişilerarası Bilgi

Antrenörler, insanlarla çalışırlar ve etkili antrenörlük bireysel ve grup etkileşimlerine bağlıdır. Başarılı olmak için antrenörler, sporcular, yardımcı antrenörler, ebeveynler ve diğer profesyonellerle düzenli olarak etkileşimde bulunurlar. Bireyleri yönlendirmede gerekli olan kişilerarası ve sosyal beceriler, antrenörlüğün insani yönü olarak da adlandırılabilir (Gilbert ve Côté, 2013). Son teorik araştırmalarda, antrenör-sporcu etkileşimlerinin çok yönlü bir kavramsallaştırılması savunulmuştur (Bowes ve Jones, 2006; Cushion ve ark., 2006; Jowett, 2017). Bu, antrenörlüğün sosyal etkileşim sistemlerine dayanan, karmaşık ve karşılıklı olarak etkileşime dayalı bir süreç olduğunu göstermektedir. Antrenörlüğün, belirli sporcular ve diğer kişilerle uygun ve etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için kişilerarası bilgi tabanlarını sürekli olarak geliştirmeleri önemlidir. Farklı yaş ve rekabet seviyeleri de antrenörlerin bu sporcularla ve onların özel sosyal bağlamlarıyla farklı şekilde ilişki kurmasını gerektirir (Côté ve Gilbert, 2009).

İçsel Bilgi

İçsel bilgi, kendini anlama ile iç gözlem ve yansıtma becerisi olarak tanımlanır (Côté ve Gilbert, 2009). Antrenörlük alanı araştırmacıları, etkili bir antrenör olmanın merkezinde öz farkındalığın rolünü uzun zamandır kabul etmektedir (Gilbert ve Côté, 2013). Antrenör

etkililiğini geliştirmenin temeli olarak öz farkındalığın kabul edilmesi, zaman ve antrenörlük bağlamlarının ötesindedir (Vickers ve Hale, 2010). Ancak, antrenörlerin içsel bilgilerini anlamamıza yardımcı olan temel kavramsal çerçeve konusunda hala belirsizlikler mevcuttur. Etkili antrenörlerin keskin bir öz farkındalık duygusuna sahip olduğu gösterilmiş olsa da (Gallimore ve Tharp, 2004) Schempp ve ark. (2007) kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, bu farkındalığın güçlü yönlerini korumak veya zayıf yönlerini gidermek için eyleme eşlik etmediği sürece antrenörün gelişimini sağlamayacağını ifade etmişlerdir. Son yıllarda, antrenörlerin yansıtma süreci ve bunun antrenörlerin gelişimine etkileri konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Cushion, 2018; Downham ve Cushion, 2024; Knowles ve ark., 2001; Nelson ve Cushion, 2006). Antrenörlerin yansıtma süreciyle ilgili en kapsamlı çalışmalardan biri, Gilbert ve Trudel'in (2001, 2004, 2005) iyi antrenörlerin deneyimlerini bilgi ve becerilere nasıl dönüştürdüklerini inceleyen araştırmalardır. Gilbert ve Trudel (2001, 2005), antrenörlerin yansıtma sürecine dayalı bir deneyimsel öğrenme modeli geliştirmiş ve etkili veya uzman antrenörlüğün tanımında içsel bilginin gerekliliğini vurgulamışlardır. Özetle, bir antrenörün sporcu çıktılarını en üst düzeye çıkarma becerisi, yalnızca kapsamlı mesleki bilgi ve kişilerarası bilgiye değil, aynı zamanda sürekli iç gözlem, inceleme ve kendi uygulamalarının gözden geçirilmesini içeren içsel bilgiye de dayanmaktadır.

Üç Bilgi Alanının Entegrasyonu

Dünya çapında hem antrenör eğitim programları hem de antrenörlerin işe alımında geleneksel olarak mesleki bilgi öne çıkmaktadır. Örneğin, profesyonel bir spor takımının eski elit sporcu olmayan bir antrenörü işe alması son derece nadirdir (Mielke, 2008). Buradaki varsayım, etkili bir antrenör olmak için temel gerekliliğin spor hakkında kapsamlı bilgiye (mesleki bilgi) sahip olmak olduğu yönündedir. Ne yazık ki bu eğilim sporun tüm seviyelerinde yaygındır. Bir bireyin diğer bireylerle ne kadar iyi iletişim kurduğu (kişilerarası bilgi) veya sürekli öğrenmeye ve eleştirel yansıtıcı düşünceye ne kadar açık olduğu (kişisel bilgi) nadiren dikkate alınır (Côté ve Gilbert, 2013). Mielke (2008) elit sporculuk deneyimi ile antrenörlük başarısını tanımlayıcı istatistiklerle ilişkilendirmiştir. Ancak, birçok araştırmacı, sporculuk becerisinin ve tecrübesinin antrenörlük başarısının tek yolu olmadığını ve bu ilişkinin sadece tanımlayıcı

istatistiklerle anlaşılamayacağını ifade etmişlerdir (James, 2007; Sloane, 2007). Bu, bireylerin geçmiş tecrübeleri veya sporculuk kariyerlerinden öğrenmedikleri anlamına gelmemektedir. Bu çıkarım, elit seviyede bir sporculuk kariyerine sahip olmanın etkili antrenörlükte bir ön şart olmaması durumuyla ilişkilidir. Antrenörlük ve öğretim alanyazını, etkili ve uzman antrenörlüğün mesleki, kişilerarası ve içsel bilgi alanlarının entegrasyonuna bağlı olduğunu göstermektedir (Côté ve Gilbert, 2009). Bu noktada antrenörlerin nasıl öğrendiği ve öğrenme ortamlarının nasıl tasarlandığı alanyazında dikkat çeken konuların başında gelmektedir.

2.3. Öğrenme Ortamları

Jarvis (2004) günümüzde eğitim kavramının yetersiz görüldüğünü ve öğrenme kavramının bu bağlamdaki kullanımının daha doğru olacağını ifade etmiştir. Bu noktada alanyazında tartışmalar devam etse de eğitim temel olarak destekli veya rehberli öğrenme süreci olarak kabul edilmektedir (Rogers, 2002). Öğrenme ise değişimin gerçekleşmesi beklenen veya değişim gerçekleşmiş olan kişiye vurgu yapar ve bu nedenle “davranış değişikliği, bilgi, beceri ve tutumların edinildiği eylem veya süreç” olarak tanımlanır (Boyd, 1980). Bu edinim, deneyim, yansıma, çalışma veya öğretim yoluyla olabilir (Buckley ve Caple, 2000). Eğitim teriminin kavramsal olarak kısıtlayıcı olduğu, öğrenmenin ise antrenörlerin mesleki uygulamalarında kritik olan bilgileri edindikleri tüm kaynakları kapsayabileceği savunulabilir. Jarvis (2004), “insan ömrü boyunca birçok farklı öğrenme süreci gerçekleşir, ancak bunların hepsi eğitimsel olarak değerlendirilemez” diyerek bu görüşü desteklemektedir. Sonuç olarak öğrenme sürecinde öğrenen sürecin vazgeçilmez bir üyesi olmasına karşın öğretmenin böyle bir pozisyonu yoktur. Çünkü öğrenme sıklıkla öğretimsiz gerçekleşir (Nelson ve ark., 2006). Bu araştırmada da antrenörlerin ve antrenör adaylarının öğrenmesinin sadece eğitim ortamlarında değil eğitim ortamları dışında da gerçekleştiğine yönelik bir bakış açısı benimsenmiştir.

Antrenörlük alanyazınında (Nelson ve ark., 2006; Mallett ve ark., 2009) antrenör öğreniminde genellikle üç ana öğrenme ortamından bahsetmektedirler. Bunlar formal, nonformal ve informal öğrenme ortamlarıdır. Bu tanımlamalar da yetişkin öğrenimi alanyazınındaki Coombs ve Ahmed’in (1980) belirttiği çerçeveye dayanmaktadır.

2.3.1. Formal Öğrenme

Coombs ve Ahmed (1980), formal öğrenmeyi “yüksek oranda kurumsallaşmış, kronolojik olarak kademeli ve hiyerarşik olarak yapılandırılmış bir eğitim sistemi” olarak ifade etmişlerdir. Formal öğrenim programları, bireylerin zorunlu katılımını, standartlaştırılmış müfredatı ve sonucunda bir sertifikasyon sürecini içerir (La Belle, 1982). Ulusal Spor Yönetim Organları (USYO) tarafından geliştirilen büyük ölçekli antrenör sertifika programları ve yükseköğretim antrenörlük eğitimi lisans programları bu tanıma uyan formal öğrenme ortamlarına örnek gösterilebilir.

Formal kurslar ve programlar antrenörlerin en sık katıldıkları antrenör eğitimi ortamlarıdır (Wang ve ark., 2025). Bunlar, farklı spor dallarındaki antrenörler arasında standardizasyon bağlamında belirli bir bilgi ve yetkinlik düzeyini sağlamak açısından önemlidir. Bu nedenle, antrenörlüğün profesyonelleşmesi yolunda önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Carter ve Bloom, 2009; Lyle ve Cushion, 2016). Profesyonelleşmeyle ilgili olarak Freidson (2001) formal öğrenmenin rolünü açıklamış ve “profesyonelliğin ideal-tipik konumu, belirli bir uzmanlık alanındaki bilgi ve becerinin soyut kavramlara ve bunların formal yollarla öğrenilmesine dayandığına dair bir düşünceye dayanmaktadır” demiştir. Bununla birlikte, formal öğrenme ortamlarının, antrenörleri antrenörlük mesleğine hazırlamak ve desteklemek açısından ne kadar etkili olduğu konusunda hala soru işaretleri bulunmaktadır.

Formal antrenör eğitim programları, USYO / spor federasyonları tarafından veya yükseköğretim kurumları tarafından yükseköğretim derecesi olarak sunulmaktadır. USYO’lar genellikle birkaç gün veya hafta süren kısa süreli kurslar organize etmekte ve bu durum da antrenörlerin katılımını ve öğrenme fırsatlarını sınırlamaktadır. Diğer taraftan, yükseköğretim kurumları son yıllarda büyük popülerlik kazanmıştır ve üç ila dört yıllık bir eğitim vermektedir (Zakrajsek ve ark., 2015). Genel olarak, her iki tarzdaki formal antrenör eğitim programı da antrenörlerin öğrenimi açısından etkisiz oldukları için eleştirilmektedir (Nelson ve ark., 2006, Selimi ve ark., 2023). Eleştiriler arasında, bu programlarda biyoloji ve sağlık temelli öğrenme alanlarının ağır basması ve sosyo-pedagojik-kültürel bilginin ihmal edilmesi (Cassidy ve ark., 2023), kısa sürede çok fazla bilgi aktarılmaya çalışılması (Lemyre ve ark., 2007), sahadaki uygulamalardan uzak ve

oldukça soyut içeriklerin aktarılması (Lemyre ve ark., 2007) ve antrenörlüğün standart, herkese uyan bir yaklaşımla icra edilebilecek mekanik bir süreç olarak ifade edilmesi yer almaktadır (Nelson ve ark., 2006). Alanyazındaki bazı araştırmalar ise formal öğrenme ortamlarının antrenörler için önemini bildirmişlerdir. Örneğin, Lemyre ve ark. (2007) sınırlı sporculuk veya antrenörlük deneyimi olan antrenörlerin, bilimsel bilgilerin paylaşımı, bir sosyal ağ/çevre oluşturma fırsatı ve önemli kaynaklar (örn., videolar, makaleler ve kitaplar) hakkında farkındalık kazanma gibi çeşitli kazanımları göz önünde bulundurarak formal antrenör eğitimi programlarını önemsediklerini göstermişlerdir. Benzer şekilde, Stodter ve Cushion (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada, formal antrenör eğitimi programının İngiliz genç futbol antrenörlerinin antrenörlük bilgisi, bilgi kullanımı ve davranışları üzerindeki olumlu etkisini tartışmışlardır.

Özellikle yükseköğretim derecelerini formal bir öğretim biçimi olarak ele alan Trudel ve Gilbert (2006) ABD'deki gelişimsel ve elit spor ortamlarında neredeyse tüm antrenörlerin çoğunlukla beden eğitimi ve spor bilimleri alanlarında yükseköğretim (lisans veya daha üstü) derecelerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Avustralya bağlamında Mallett ve arkadaşları (2016), yüksek performans antrenörlerinin çoğunun genellikle antrenörlükle ilgili yükseköğrenim görmüş olduğunu göstermiştir. Mallett ve Lara-Bercial (2024) tarafından yapılan küresel bir çalışmada, alanlarında fark yaratan, son derece başarılı antrenörlerin (araştırmacıların deyimiyle seri galibiyetler elde eden antrenörlerin) çoğunun, çoğunlukla beden eğitimi ve spor bilimleri gibi antrenörlükle ilgili alanlarda bir yükseköğretim derecelerinin olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca bu antrenörler, sahip oldukları formal eğitimleriyle ilgili olarak kariyerleri boyunca üzerine inşa edebilecekleri sağlam bir temel sağladığını ve bunu kariyerlerine başlamak için bir sıçrama tahtası olarak gördüklerini belirtilmiştir. Bununla birlikte, yükseköğretim antrenör eğitimi programları, sunulma şekilleri ve içerikleri açısından küresel olarak farklılık göstermektedir (Callary ve ark., 2014; ICCE, 2013, 2016) ve USYO'lar tarafından sunulan programlara kıyasla yeterince araştırılmamışlardır (Trudel ve ark., 2020).

Sınırlı sayıdaki araştırmalardan birinde, Stonebridge ve Cushion (2018) yükseköğretim antrenörlük lisans derecesi olan ve olmayan altyapı futbol antrenörleri arasındaki farkları araştırmış ve antrenörlük davranışları, farklı ve nitelikli sorular sorma, davranışların öz

farkındalığı ve davranışlar noktasında kapsamlı gerekçeler gibi uygulama faaliyetleri açısından bir dereceye sahip olmanın olumlu etkisini belirtmişlerdir. Ayrıca, Turner ve Nelson (2009) Birleşik Krallık'taki bir üniversitede verilen antrenör eğitimini araştırmış ve üniversite antrenör eğitiminin, spor ortamında bilgiyi uygulama ve meslektaşlarıyla tartışma fırsatları sunarak antrenörlerin entelektüel ve uygulamalı becerilerini geliştirebileceğini bildirmişlerdir. Ancak, öğrencilerin ve öğretim kadrosunun farklı geçmiş deneyimleri, altyapıları, sunulan olanaklar ve en kritik unsurlardan olan öğretilen müfredat gibi değişkenler noktasında bu bulgulara eleştirel bir gözle bakılmalı ve dikkatli yorumlanmalıdır. Dempsey ve ark. (2024) bu son noktaya dikkat çekmiş ve “antrenörlerin ne öğrendiği” sorusundan daha çok “nasıl öğrendiği” sorusunun daha sık araştırıldığını belirtmiştir (Cushion ve ark., 2022). Antrenörlerin bu formal öğrenme ortamlarında “ne öğrendiği” noktasında Jones (2000) belirli konu alanlarının – örneğin; spor fizyolojisi, motor kontrol ve biyomekanik – antrenman teorisi başlığı altında atletik gelişime odaklandığı ve öncelendiğini ifade etmiştir. Yaklaşık 25 yıl sonra Cassidy ve arkadaşları (2023) da bu vurguyu yineleyip, antrenör eğitimi müfredatlarında belirli konuların (örn., anatomi, fizyoloji ve biyomekanik) bir şekilde öncelendiğini ifade etmişlerdir. Antrenörlüğün karmaşık, dinamik, bağlama özgü ve belirsizlikler içeren doğası (Cushion ve Lyle, 2010; Côté ve Gilbert 2009; Jones ve Wallace, 2005, 2006) göz önüne alınmadan tasarlanan antrenör eğitimi programlarının, gelecekte işlerinin çok disiplinli, benzersiz ve belirsiz sosyal taleplerini karşılamak için gerekli yetkinliklere sahip olmayan mezunlar vermeye devam edeceği ifade edilmiştir (Jones, 2000).

Nelson ve arkadaşları (2006), formal antrenör eğitim programlarının, sporla ilgili becerilere dair bilgi tabanlarını ve antrenörlük için önemli veya Cassidy ve arkadaşları (2023) tarafından tartışıldığı gibi “ayrıcalıklı” olarak algılanan fizyoloji, fiziksel uygunluk ve beceri edinimi gibi spor bilimi konularını aktarmaya odaklandığını açıklamışlardır. Bu konuların önemi ve “ayrıcalığı”na rağmen, araştırmalar antrenörlerin birçok mesleki bilgi konusunda istenen bilgi düzeyine sahip olmadığını göstermiştir. Örneğin, Hammad ve arkadaşları (2022), taekwondo antrenörlerinin bilgi düzeylerini (fiziksel antrenman, egzersiz fizyolojisi, spor anatomisi, spor beslenmesi, spor yaralanmaları ve ilk yardım konularında) araştırmıştır. Bu araştırmadaki katılımcıların yaklaşık %70'i lisans veya yüksek lisans derecesine ve beş yıldan fazla antrenörlük deneyimine sahip olmasına

rağmen, doğru cevapların ortalama yüzdesinin %42.86 olduğunu bildirmiştir. Hammad ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, benzer geçmişlere sahip karate antrenörleri soruların sadece %45,7'sini doğru cevaplayabilmiştir. Ancak, farklı bir araştırmada, antrenörlere çeşitli alanlardaki (örn., antrenman teorisi ve metodolojisi, toparlanma yöntemleri, teknik ve fiziksel hazırlık) kendi bilgi düzeylerine ilişkin algıları sorulduğunda, kendilerini bilgili algıladıkları raporlanmıştır (Blumenstein ve ark., 2012). Benzer şekilde, Brink ve arkadaşları (2018), yaklaşık 25 yıllık antrenörlük deneyimine sahip, ancak sadece 5 antrenörün yükseköğretim diplomasına sahip olduğu 75 futbol antrenörünün kendi fiziksel, teknik ve taktik beceri antrenörlüğünü sırasıyla 5 üzerinden ortalama 3,88, 4,20 ve 4,24 olarak değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, antrenörlerin bilgi düzeyleri ile algıladıkları bilgi düzeyleri arasında alanyazında tutarsızlıklar olduğunu göstermektedir. Antrenörler ayrıca pedagoji ve iletişim gibi kritik antrenörlük becerilerinin formal antrenör eğitimi programlarında eksik olduğunu da düşünmektedirler (Dickson, 2001). Tüm bunlar, araştırmacıları mevcut formal antrenör eğitim programlarının başarısını ve antrenör öğrenmesindeki rolünü sorgulamaya itmektedir.

2.3.2. Nonformal Öğrenme

Nonformal öğrenme ortamı “ihtiyaç duyulan öğrenmeyi sağlamak için formal sistem çerçevesi dışında yürütülen tüm organize, sistematik ve eğitimsel faaliyet” olarak tanımlanmaktadır (Coombs ve Ahmed, 1980). Nonformal öğrenmenin örnekleri arasında konferanslar, seminerler, atölye çalışmaları ve klinikler sayılabilir. Nonformal ve formal öğrenme birçok benzer özelliği paylaşırsa da, nonformal öğrenme, bir grubun belirli bir alt grubuna (örn., yüksek performans antrenörleri) formal ve yapılandırılmış öğrenme ortamlarının (örn., kısa süreli antrenörlük kursları) alternatif kaynaklarını sunması noktasında farklılık göstermektedir (Nelson ve ark., 2006).

Antrenörlerin nonformal öğrenme faaliyetlerine katıldıklarına dair araştırmalar bulunmaktadır (Leeder ve ark., 2019; Wright ve ark., 2007), ancak alanyazında nonformal öğrenme ortamları, en az tercih edilen bilgi kaynaklarından biri olarak gösterilmektedir (Stoszkowski ve Collins, 2016). Ayrıca alanyazında, dış kaynaklı faaliyetlerin tümünü “antrenörlük kursları” gibi başlıklar altında birleştirme eğilimi de bulunmaktadır (Nelson

ve ark., 2006). Bu durum, antrenörlerin formal faaliyete mi yoksa nonformal faaliyete mi katıldıklarını anlamayı da son derece zorlaştırmaktadır.

2.3.3. İnfomal Öğrenme

İnfomal öğrenme, “her bireyin ev, iş ve oyun ortamlarındaki günlük deneyimlerinden, aile ve arkadaşlarının tutumlarından; seyahat ederek, gazete ve kitap okuyarak; radyo dinleyerek, film veya televizyon izleyerek edindiği bilgi, beceri ve tutumları ifade eden yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnfomal öğrenme genel olarak organize ve sistematik olmayan bir süreçtir” (Coombs ve Ahmed, 1980). Dolayısıyla, öğrenme çok çeşitli bağlamlarda gerçekleşir ve çoğu resmi öğretim kurumlarının dışında, infomal (resmi olmayan) ortamlarda meydana gelir (Merriam ve ark., 2007). Antrenörlük araştırmaları, antrenörlerin önceki sporcu deneyimleri (He ve ark., 2018; Jones ve ark., 2004; Rynne ve Mallett, 2012), infomal mentörlük (Bloom ve ark., 1998; Cushion, 2006, 2011; He ve ark., 2018), pratik antrenörlük deneyimleri (Rynne ve ark., 2006, 2010; Rynne ve Mallett, 2012; Sherwin ve ark., 2017), akran antrenör ve sporcularla etkileşimler (Abraham ve ark., 2006; Erickson ve ark., 2008; Rynne ve Mallett, 2012; Schempp ve ark., 1998; Stoszowski ve Collins, 2016; Wright ve ark., 2007) ve eleştirel yansıtıcı düşünme (Irwin ve ark., 2004; Sherwin ve ark., 2017) dahil olmak üzere çeşitli yollarla öğrendiklerini göstermiştir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde sportif deneyim, mentörlük, yansıtma ve durumsal öğrenme, infomal öğrenme ortamlarında öne çıkan dört konu olarak ifade edilebilir.

Sportif Deneyim

İnfomal öğrenmenin önemli bir kısmının, antrenörlerin sporcu ve/veya antrenör olarak “gözlem çıraklığı” (Sage, 1989) olarak tanımlanan süreçle ilgili olduğu ortaya atılmıştır (Cushion ve ark., 2003; Jones ve ark., 2004). Bir antrenörün, antrenörlük kariyeri boyunca pek çok gelişme katettiği açık olsa da, mesleki öğrenmenin genellikle mesleğe başlamaya yönelik bilinçli bir karardan yıllar önce başladığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, hem elit performans antrenörlerinin (Abraham ve ark., 2006; Irwin ve ark., 2004; Jones ve ark., 2003, 2004; Schempp, 1998) hem de gönüllü bir şekilde gençlerle çalışan antrenörlerin (Erickson ve ark., 2008; Wright ve ark., 2007), sporcu olarak

antrenörlük rolüne ilişkin pek çok bilgi edindikleri ve kendilerince bir anlayış geliştirdikleri ifade edilmiştir. Bloom ve arkadaşları (1998), bu deneyimlerin antrenörlere sporun kuralları, süreçleri ve yapılan alıştırmalar hakkında temel bir anlayış kazandırdığını ifade etmişlerdir. Wright ve arkadaşları (2007) farklı antrenörleri görmenin ve onlarla olan etkileşimlerin antrenörlerde bir öğrenme sürecinin oluşmasını sağladığını belirtmişlerdir. Bu deneyimlerin, performansın sporcular için nasıl bir his olduğunu anlamalarına yardımcı olduğu da antrenörlerin informal öğrenmeleri bağlamında ifade edilen unsurlardan bir diğeridir (Irwin ve ark., 2004; Schempp ve ark., 1998). Dolayısıyla, sportif deneyim, tartışmasız bir şekilde antrenörlerin öğrenme süreçlerindeki temel kaynaklardandır. Elit cimnastik antrenörleri, sporculuk deneyimini üçüncü en önemli öğrenme kaynağı olarak tanımlarken (Irwin ve ark., 2004), elit golf antrenörleri diğer bilgi yollarıyla karşılaştırıldığında bunu nispeten önemsiz olarak değerlendirmişlerdir (Schempp ve ark., 1998). He ve arkadaşları (2018) da Çinli cimnastik antrenörlerinin öğrenme süreçlerini inceledikleri araştırmalarında, en fazla ifade edilen öğrenme kaynağını geçmiş sporculuk kariyeri ve tecrübeler şeklinde raporlamışlardır. Araştırmadaki antrenörlerden birinin ifadesi doğrudan şu şekildedir: “Onun antrenörlük yöntemleri ve teorileri çok etkileyiciydi ve bunlar benim antrenörlüğe olan yaklaşımımın kaynağıdır.” (He ve ark., 2018). Wilson ve arkadaşlarının (2010) araştırmasındaki katılımcıları da kendi spor deneyimlerinden keyif aldığı ve spora olan sevgileri ve bu alanda kalma istekleri nedeniyle antrenörlük yapmaya başladıkları ifade etmişlerdir. Öğrenme süreçleriyle ilgili de birçoğu, sporculuk kariyerlerinin antrenörlük bilgilerini edinmeleri noktasında önemli roller oynadığını belirtmişlerdir. Mesquita ve arkadaşlarının (2010) araştırmasında da 22 farklı spordan Portekizli antrenörün öğrenme deneyimlerinde belirttikleri temel unsurlardan biri sporculuk deneyimleri olarak ifade edilmiştir. Ancak, Irwin ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında yer alan elit cimnastik antrenörlerinden biri, sportif deneyimlerin aslında zararlı olabileceğini, çünkü önceki sportif başarıların başkalarına karşı anlayış ve şefkat eksikliğine yol açabileceğini de bildirmiştir. Dolayısıyla, spora özgü muhtemel farklılıkların yanında, antrenörlerin sporculuk deneyimlerinden öğrenmelerine dair hem olumlu hem de olumsuz görüşler alanyazında mevcuttur.

Salmela (1995), Kanadalı elit takım sporları antrenörleri üzerine yaptığı çalışmada, tüm uzman antrenörlerin çocukluk ve ergenlik dönemlerinde birçok spor dalıyla yoğun bir şekilde ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Gilbert ve arkadaşları (2006), başarılı takım sporları antrenörlerinin, antrenörlük yapmadan önce bir dizi spor dalında binlerce saat spor katılımcısı olduğunu ve performans gösterdiğini tespit etmiştir. Örneğin, başarılı altyapı sporu ve elit spor antrenörleri, sporcu olarak ortalama 4600 saatlik deneyime sahiptirler (Gilbert ve ark., 2006). Veriler, katılım gösteren tüm antrenörlerin sporcu olarak yarıştığını göstermiştir. Buna ek olarak, altyapı sporlarındaki antrenörlerin %75'i şu anda antrenörlük yaptıkları spor dalında yarışmacı sporcu olarak deneyim sahibidir. Elit antrenörlerin ise %90'ından fazlası eski müsabık sporculardır. Veriler ayrıca, bu antrenörlerin baş antrenör olmadan önce 5 yıl veya daha fazla yardımcı antrenör deneyimine sahip olduklarını da göstermektedir (Gilbert ve ark., 2006).

Bu ön araştırmayı temel alan Erickson ve arkadaşları (2007) çeşitli spor dallarını kapsayan 19 Kanadalı üniversite baş antrenöründen elde ettikleri verileri analiz ederek beş kademeli antrenörlük süreç haritası oluşturmuşlardır. Bunlar: (1) Farklı branşlarda erken spor katılımı (6-12 yaş); (2) rekabetçi spor katılımı (13-18 yaş); (3) yüksek rekabetçi spor katılımı/antrenörlüğe giriş (19-23 yaş); (4) yarı zamanlı erken antrenörlük (24-28 yaş); ve (5) yüksek performans antrenörlüğü / baş antrenörlük (29+ yaş). Çalışmaya katılanların çoğunluğu şu anda antrenörlük yaptıkları spor dalında elit düzeyde bir sporculuk deneyimine sahipken, Erickson ve arkadaşları (2007), bulgularının Salmela'nın (1995) bulgularıyla tutarlı olduğunu, elit düzeyde sporcu deneyiminin antrenör olmak için mutlak bir ön koşul olmadığını bildirmişlerdir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda buna paralel bulgular sunmuştur. Örneğin, Mallet ve Lara-Bercial'in (2024) branşlarında fark yaratan, son derece başarılı 17 antrenörle (araştırmacıların deyimiyle seri galibiyetler elde eden antrenörlerle) yürüttükleri araştırmada, 17 antrenörün 10'unun uluslararası, altısının da ulusal veya bölgesel düzeyde sporculuk deneyimi olduğu ortaya koyulurken, sadece bir antrenörün sporculuk deneyiminin olmadığı raporlanmıştır. Dolayısıyla, sporculuk ve antrenörlük deneyimi, antrenörlerin spor ortamındaki rollerine ilişkin pek çok bilgi edindikleri ve kendilerince bir anlayış geliştirdikleri informal öğrenme ortamlarının başında gelmektedir.

Mentörlük

Mentörlük, antrenörün öğrenmesi için hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış bir destek olarak tanımlanabilir (Cushion, 2011; Cushion ve ark., 2010). Mentörlük, formal ve informal öğrenmenin bir araya geldiği uygulamaların en görünür örneği olarak ifade edilebilir (Malcolm ve ark., 2003). Mentörlük temelli eğitim programları, antrenör-sporcu ilişkilerinin kalitesini artırma potansiyeline sahiptir (Haugan ve ark., 2021; McQuade ve ark., 2015). Sporda mentörlük, antrenörler için profesyonel rehberlik ve kişisel ve psikolojik gelişimin kolaylaştırılması anlamına gelmektedir (Fraina ve Hodge, 2020; Jones ve ark., 2009). Bu programlar, antrenörlerin becerilerini, bilgilerini ve sporcularla olan kişilerarası ilişkilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Mentörlük temelli eğitim programlarının etkinliği, son yıllarda spor psikolojisi alanında önemli bir araştırma konusu olmuştur (Leeder ve Sawiuk, 2021; Trudel ve ark., 2020).

Mentörlük sürecinde öğrenmenin başarısı, ortamda mentör olarak bulunan antrenör ve çırak olarak bulunan antrenör aday veya yardımcı antrenör arasındaki ilişkinin kalitesine bağlıdır (Cushion, 2006). Araştırmalarda mentörlük sürecini olumsuz etkileyen ortak sorunlar şu şekilde belirtilmiştir: zaman ve eğitim eksikliği, kişisel veya mesleki uyumsuzluk, istenmeyen tutum veya davranışlar ve fark edilmeyen iş yükleri (Cushion ve ark., 2010; Cushion, 2011). Mentörlük alan antrenör aday veya yardımcı antrenörler, mentörün ilgi ve eğitim eksikliğinden ve sorunlu davranışlarından (aşırı eleştirel, savunmacı, kontrolcü) duydukları endişeleri de paylaşmışlardır (Cushion ve ark., 2010). Ehrich ve arkadaşları (2004) “mentörlük, en azından mentörlerin ve mentörlük yapılan kişilerin zaman ayırmasını ve bağlılık göstermesini, ve programları denetlemekten sorumlu eğitim veya kurum liderlerinin de güçlü desteğini gerektiren oldukça karmaşık, dinamik ve kişilerarası bir ilişkidir” şeklinde bir vurgu yapmıştır.

Mentörlük programlarına katılan antrenörler, iletişim becerilerinin geliştiğini ve sporcularının ihtiyaçlarını ve motivasyonlarını daha iyi anladıklarını bildirmişlerdir (Haugan ve ark., 2021). Böylece, bu antrenörler güven geliştirmek ve destekleyici bir ortam yaratmak için daha donanımlı hale gelmişlerdir. Bu durum da sporcuların psikolojik güvenliği ve performanslarının artırılması için oldukça önemlidir. İlişkisel antrenörlük uygulamalarını teşvik eden mentörlük çerçeveleri, hem sporcuların hem de antrenörlerin

deneyimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Mallett ve ark., 2009). Bu bulgular, antrenörlerin profesyonel gelişimini güçlendirirken sporcuların gelişimini destekleme kapasitelerini de artıran dönüşümsel ve mentörlük temelli eğitim programlarının potansiyelini vurgulamaktadır.

Antrenörlerin öğrenme ortamlarına dair yapılan araştırmalarda da mentörlük sıklıkla öne çıkan öğrenme kaynağı olarak ifade edilmektedir. Örneğin, He ve arkadaşlarının (2018) Çinli antrenörlerde yürüttükleri araştırmada mentörlük sporculuk deneyiminden sonra ikinci en yaygın öğrenme kaynağı olarak ifade edilmiştir.

Yansıtma

Yansıma yapma, diğer bir ifadeyle yansıtma, John Locke (1794) tarafından “kendi zihnimizi algılama/farkında olma” olarak ifade edilen yansıtmanın köklerinin oldukça eski zamanlara dayandığı söylenebilir (Brockbank ve McGill, 2007). Burada kritik olan deneyimlerdir. Ancak yansıtma, basitçe ne yaptığınız hakkında düşünmekten daha fazlasıdır. Yansıma yapma, kişinin kendi becerilerini ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik bir araç olarak kendi davranışını kendine meydan okuyarak, odaklı ve eleştirel bir şekilde değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (Osterman, 1990).

Schön (1983) iki tür yansıtma arasında ayrım yapmıştır. Bunlar; eylem anında yansıtma (olay gerçekleşirken uygulamalar hakkında) ve eylem üzerine yansıtma (olaydan sonra kişinin uygulamaları hakkında düşünmesi). Daha sonra Killion ve Todnem (1991), durumları öngörmek ve gelecekteki eylemleri yönlendirmek için proaktif düşünme olarak tanımlanan eylem için yansıtmayı da önermiştir. Antrenör, farklı becerilere, öğrenme stillerine ve kişiliklere sahip sporcuları geliştirmeye ve motive etmeye çalıştığından, antrenörlük zorlu, belirsizliklerle dolu ve baskı altında gerçekleşen bir süreç ve uygulama alanıdır (Jones ve Wallace, 2006). Öngörülemeyen koşullar ve zorlu ilişkiler, anlık yansımalarla duruma uygun pozisyon alabilen, kararlarını değiştirebilen bir antrenörlük sürecini gerektirir. Bu noktada, eylem anında yansıtmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Eylem üzerine yansıtma ise, sadece geçmiş olayları hatırlamak yerine, yeni bilgi üretmek için deneyimlerden aktif olarak öğrenmemize yardımcı olur. Yansıtıcı antrenörler, eylem anında ve eylemin üzerine yaptıkları yansımalarla edindikleri bilgileri gelecekteki

eylemlerini planlamak ve hazırlamak için de kullanarak sürekli gelişim sağlarlar. Yansıtıcı antrenörler, her an beklenmedik olayların olabileceğini düşünür ve hatta belirli zamanlarda bunları fırsata çevirecek esneklikte yaklaşır. Bu yaklaşım onlara belirli bir rehberin, bir planın varlığının rahatlığını sağlarken gelişen farklı durumlara da etkin reaksiyon verebilmeleri noktasında yardımcı olur (Cushion, 2018; Cushion ve ark., 2010).

Alanyazında, Schön'ün (1983) yansıtıcı uygulama teorisinin, antrenörlerin bilgilerini nasıl anlamlandırdıklarına, bir çerçeveye oturttuklarına ve pratik antrenörlük deneyimlerinden nasıl öğrendiklerini analiz etmek ve açıklamak için etkili bir uygulama olduğuna dair bulgular sunulmuştur (Downham ve Cushion, 2024; Gilbert ve Trudel, 2001, 2004, 2005; Vangrunderbeek ve ark., 2023). Antrenörlerin kendileri ve uygulamaları ile ilgili derinlemesine düşünüp yansıma yapmaları, öğrenme açısından oldukça kritik görünmektedir.

Durumsal Öğrenme

Geleneksel olarak spor ortamları, sporcuların öğrenmelerini içeren bir ortam olarak görülmektedir. Ancak bu ortamlar, son yıllarda antrenörlerin mesleki bilgi edinimi ve gelişimlerinin de gerçekleştiği ortamlar olarak kabul edilmeye başlamıştır (Cushion ve ark., 2003, 2006; Gilbert ve Trudel, 2001). Sosyal topluluklara katılım, doğası gereği öğrenmeyi de içermektedir (Cushion, 2006).

Durumsal öğrenme teorisi, başlangıçta Lave ve Wenger'in (1991) çıraklık döneminde öğrenmenin sosyal veya durumsal doğası üzerine yaptıkları araştırmalardan geliştirilmiştir. Bilgi gelişimini anlamak için Lave ve Wenger, beş çıraklık mesleğinde öğrenmeyi incelemiştir. Bu incelemelerinde çırağın, usta (yani deneyimli) bir topluluk üyesi veya öğrenim sürecinde daha ileride olan birinden, ilgili mesleğin periferdeki işlerini kademeli olarak icra edip bilgi ve beceriler geliştirdiğini belirtmişlerdir. Acemi, ustayı gözlemleyerek ve daha fazla katılım yoluyla temel becerileri kademeli olarak öğrenirken, tam bir katılımcının rolünü yerine getirmeye yaklaşır. Lave ve Wenger durumsal öğrenme teorisini, bilginin uygulandığı bağlamda gerçekleşen sosyal bir süreçte inşa edildiği öğrenme olarak teorileştirmişlerdir.

Birçok araştırmacı öğrenmenin esasen deneyimsel olduğunu öne sürmektedir (Moon, 2004; Jarvis, 2004). Bununla birlikte, deneyimden öğrenme ile deneyimsel öğrenme arasında bir ayrım vardır. Usher ve Solomon (1999) işyerinde öğrenmeyi ele alırken deneyimden öğrenmeyi ve günlük bağlamlarda yer almayı tanımlamaktadır. Bunu deneyimsel öğrenme ile karşılaştırmakta ve deneyimsel öğrenmede bilginin soyutlama yoluyla türetilebileceği olgusuna dikkat çekmektedir. Yani, yansıma yapma ve gözlem gibi yaklaşımların, deneyimsel öğrenmenin önemli unsurları olduğunu ifade etmektedir. Gilbert ve Trudel de (2001) yansıtıcı bir süreç olmadan, antrenörlerin uygulamalarını anlamlı bir forma ve anlayışa dönüştüremeyeceğini ve bunun sadece deneyimde kalacağını belirtmişlerdir.

Durumsal Öğrenme Teorisi'nde Lave ve Wenger (1991), öğrenmenin karmaşık, ilişkisel ve durumsal bir çaba olduğu için, kişiyi bir öğrenen olarak gören geleneksel bakış açısından, öğrenmeyi sosyal dünyaya bir katılım olarak gören bakış açısına ve öğrenmeyi bilişsel bir süreç olarak gören bakış açısından, sosyal uygulama olarak gören bakış açısına kavramsal bir geçişin gerekli olduğunu savunurlar. Durumsal öğrenme, Wenger (1998) tarafından daha da geliştirilerek mesleki öğrenme topluluğu (MÖT) kavramına dönüştürülmüştür. Bu kavram, “yaptıkları bir şeye karşı ortak bir ilgi veya tutku duyan ve düzenli olarak etkileşimde bulunarak bunu daha iyi yapmayı öğrenen gruplar” olarak tanımlanmıştır (Wenger ve ark. 2002).

Lave ve Wegner (1991), öğrenme için sosyal öğrenme topluluklarına katılımın altını çizip öğrenmenin bu şekilde katılım gerektiren bir süreç olduğunu belirtmiştir. Sosyal öğrenme toplulukları, katılan bireylerin, topluluk içinde ve/veya dışındaki bir konuya dair bir anlayışı, müzakere ederek karşılıklı katılım yoluyla oluşturulduğu, dolayısıyla öğrendiği bir ortamdır (Stafford, 2011). Antrenörler de genellikle formal öğrenme ortamlarının önemli olduğunu düşünseler de öncelikli tercihlerinin deneyimsel öğrenme ortamları olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Kılıç ve İnce, 2015; Mesquita ve ark., 2010; Reade ve ark., 2008; Wright ve ark., 2007).

2.4. Öğrenme Topluluğu

ÖT'ler, eğitim bilimlerinde odaklanılan temel öğretilerden biridir. Brown ve Campione'nin (1990) Öğrenen Toplulukları, Scardamalia ve Bereiter'in (1994) Bilgi Oluşturma Toplulukları gibi alanyazında öne çıkan öğrenme topluluklarının analizi sonrası, Bielaczyc ve Collins (1999), bu yaklaşımı eğitim uygulamalarının radikal bir şekilde yeniden kavramsallaştırılması olarak tanımlamışlardır. ÖT'lerin belirleyici özelliği, herkesin kolektif bir anlayış geliştirme çabasına dahil olduğu bir öğrenme kültürünün varlığıdır. Diğer bir ifadeyle, öğrenmenin odak noktasının bireyden ziyade grupta olmasıdır (Bielaczyc ve Collins, 1999).

Antrenör öğrenmesi odağında sadece formal veya sadece informal öğrenmeye ilişkin ikili görüş alanyazında eleştirilmiş ve her iki öğrenme ortamının da güçlü ve zayıf yönleri tartışılmıştır (örn., Cushion ve ark., 2010; Mallet ve ark., 2009). Mallett ve arkadaşları (2009) antrenörler için iletişimi, işbirliğini, eleştirel düşünmeyi ve yansıma yapmayı teşvik eden az yapılandırılmış informal öğrenme ortamlarının oluşturulmasını önermiştir. Kısa süreli "eğit ve belgelendir" (train and certify) yaklaşımından (Trudel ve Gilbert, 2006; Trudel ve ark., 2010) sürekli öğrenme ortamlarına ve uygulamalarına geçiş, Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği (NASPE, 2008) ve Ulusal Devlet Eğitim Kurulları Birliği (Hill, 2007) gibi önde gelen spor ve eğitim kuruluşlarınca önerilmiş ve antrenörler için sürekli mesleki gelişim ağları ve ÖT'ler kurulması adına tekrarlanan çağrılarda bulunulmuştur (Gilbert ve ark., 2009). İlgili alanyazında, geleneksel öğretim yaklaşımlarını durumsal ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarıyla karşılaştıran son araştırmalar, formal öğrenme ortamlarındaki eksiklikleri tamamlamak için antrenör eğitimi/gelişimi programlarına ÖT'lerin entegrasyonunu bir gereklilik olarak ortaya koymuşlardır (Bertram ve Gilbert, 2011; Gilbert ve ark., 2009; Kılıç, 2019).

Gilbert ve arkadaşları (2009) tarafından, ÖT yaklaşımı ile bu yaklaşımın değeri ve önemi hem öğretim hem de antrenörlük alanyazınında vurgulanmış ve ÖT olarak değerlendirilebilecek olan bazı kavramsallaştırmalar şu şekilde belirtilmiştir: Mesleki öğrenme toplulukları (Lave ve Wenger, 1991; Culver ve Trudel, 2006) ve sorgulamaya dayalı öğrenme (Gallimore ve ark., 2009). Son yıllarda ise Wenger-Trayner ve Wenger-Trayner (2020), MÖT olarak değerlendirilemeyen ancak bireylerde öğrenmenin

gerçekleştirdiği sosyal öğrenme ortamı (SÖO) yaklaşımını ortaya atmıştır. Deglau ve arkadaşları (2006) ise, bu tarz toplulukların, mesleki öğrenme toplulukları (Lave ve Wenger, 1991; Wenger ve ark., 2002; Culver ve Trudel, 2006), öğretmen öğrenme toplulukları (Borko, 2004), bilgi toplulukları (Craig, 2004) veya başka bir kavramla adlandırılrsa da işlevlerinin, bireyleri uygulamaları noktasında bilgilendirmek, güçlendirmek, desteklemek ve iyileştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, kanıta dayalı bir şekilde ortaya koyulmuş problemleri durumun iyileştirilmesini amaçlayan ÖT uygulamaları inceleyen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Bertram ve Gilbert, 2011; Kılıç, 2019), ancak bu uygulamaların etkililiği, çeşitli araştırmalarca farklı bağlamlarda ortaya koyulmuştur.

Culver ve arkadaşları (2009), bir spor liderinin beyzbol liginde ÖT geliştirme girişimini geriye dönük olarak incelemiştir ve Wenger'in (1998) MÖT çerçevesi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırma, rekabetçi bir antrenörlük bağlamında işbirliğine dayalı bir antrenörlük ortamı oluşturmak ve sürdürmek için vizyoner bir liderin gerekliliğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Kılıç ve arkadaşları (2024) da müsabık cimnastikçilerin antrenörlüğünü yapan altı cimnastik antrenörü için tasarlanmış SÖO uygulamasının etkilerini incelemiştir. Araştırmada, antrenörlerin sporcu gelişimi konusundaki bakış açılarını genişlettikleri, cimnastikçilerin gelişim ihtiyaçlarına ilişkin anlayışlarını derinleştirdikleri ve mevcut antrenman uygulamalarının bir kısmını değiştirmeye başladıkları raporlanmıştır.

Callary (2013) de artistik patinaj antrenörleriyle oluşturulan bir MÖT'ün antrenörler üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırma, bir artistik patinaj kulübünde, işbirliği kültürü, sürekli iletişim ve antrenörlerin kendilerini güvende hissedip öğrenmeye açık oldukları güvenilir bir çalışma ortamı geliştirerek ve sürdürerek bir MÖT'ün nasıl oluşturulduğunu ve sürdürüldüğünü açıklamaktadır.

Bertram ve Gilbert (2011) basketbol ve su topu branşları ile lise spor departmanı üyeleri ve antrenörlerinden oluşan üç ÖT uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Üç farklı ÖT de bir eğitim-öğretim dönemi boyunca farklı sıklıklar ve sürelerde bir araya gelmişlerdir. Başlangıçta, ÖT toplantılarının grup üyeleri arasında bir öncelik olarak görülmesine rağmen dönem sonuna doğru basketbol ve su topu ÖT'lerinde katılımın azaldığı

raporlanmıştır. Araştırmacılarca, bunun nedeni, ÖT katılımına dair hesap verebilirlik ve teşvik eksikliği olduğu düşünülmektedir. Her üç ÖT katılımcıları, ÖT fikrini ve sürekli mesleki gelişimi değerli bulduklarını söylemelerine rağmen, her ortamda katılımcıların öğrenimlerinden sorumlu tutulacakları bir sistem olmayışı da araştırmacılarca değinilen bir diğer noktadır. Diğer bir deyişle, toplantıya katılmamanın hiçbir yaptırımı/sonucu bulunmamaktadır. Öte yandan, örneğin ÖT'lerin okul kültürünün düzenli bir parçası olduğu Japonya'da, ÖT katılımcılarının, geliştirilen öğretim stratejilerini ve bu stratejilerin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisini açıklayan resmi raporlar yazmaları gerekmektedir (Stigler ve Hiebert, 1999). Bu konuya vurgu yapan NASPE (2008) de katılımı teşvik etmek için antrenör eğitimine katılımın ödüllendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılım sporu olarak değerlendirilebilecek bir bağlamda, Blair ve Capel (2011) ilkokullarda beden eğitimi dersleri veren antrenörlerin sunulan bir ÖT programına ilişkin algılarını incelemişlerdir. Yürütülen programın etkisine dayanarak, öğretmenlerin ve antrenörlerin birlikte çalışarak okullardaki çocuklara nitelikli spor deneyimleri sunabileceklerini, öğretmenlerin antrenörlerden spor hakkında bilgi edinebileceklerini ve antrenörlerin de öğretmenlerin pedagojik bilgi birikiminden yararlanabileceklerini önermişlerdir. Garner ve Hill (2017) de sekiz alp disiplini kayak antrenörüyle yapılan altı haftalık MÖT müdahalesinin etkilerini incelemişlerdir. Katılımcılar müdahale sonrası, gelişmiş duygusal zeka, sporcu odaklı yaklaşım, hikaye anlatımı, grup yansıtması ve antrenörlük rollerine dair perspektiflerinin değişimiyle hem kişilerarası hem de içsel bilgi alanlarında gelişim kaydetmişlerdir.

Gelişimsel spor bağlamında, Bertram ve arkadaşlarında (2016), beş altyapı futbol antrenörü ile uygulanan MÖT sonucu, antrenörlerde Wenger ve arkadaşlarının (2011) çerçevesine göre değer yaratmanın beş döngüsünün her birinde çeşitli kazanımların olduğu ve antrenörlerin süreçteki öğrenmelerinin algılanan antrenörlük becerilerinde artışa yol açtığı raporlanmıştır.

Üniversite sporları bağlamında ise, Bertram ve arkadaşları (2017) halihazırda devam eden ve 15 kadın üniversite sporları baş ve yardımcı antrenörlerinden oluşan bir MÖT'de yer alan dört antrenörle bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmada MÖT'ün nasıl oluşturulduğu ve sürdürüldüğü araştırılmış, ve antrenörlerin MÖT katılımı ile

sporcularının performansını artırmada etkili olan birçok antrenörlük stratejisi geliştirdikleri raporlanmıştır. Benzer şekilde, Bowles ve O'Dwyer (2022) da iki sezon boyunca bir üniversite Gaelic futbol takımına antrenörlük yapan iki antrenörün MÖT katılımı deneyimlerini incelemişlerdir. Her iki antrenörde de öğrenmenin gerçekleştiği algısı raporlanmıştır. Bu boyamsal araştırma, antrenörlük MÖT'ünün antrenörlerin uygulamaları hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda uzmanlıklarını informal ve anlamlı bir şekilde geliştirmelerine de yardımcı olma potansiyelini kanıtlamaktadır. Bunu noktada, bir antrenörün öğrenme yolculuğunun sosyal bağlamını kabul etmenin önemini vurgulanmıştır. Üniversite sporları bağlamında Henderson ve arkadaşları (2025) tarafından yürütölen bir diğör çalışmada da 10 antrenörün katıldığı SÖO uygulaması sonucu, katılımcıların olumlu deneyimler edindiklerini ortaya koyulmuştur. Bu deneyimler arasında, SÖO'nun yarattığı topluluk duygusu ve davetli konuşmacılar tarafından sağlanan bilginin niteliği yer almaktadır. Katılımcılarca, SÖO'nun paylaşımı teşvik ettiğı ve zihinsel sağlık, liderlik ve antrenör-sporcu ilişkisi hakkında çeşitli öğrenmeler sağladığı ifade edilmiştir.

Yüksek performans sporu bağlamında, Kuklick ve arkadaşları (2016), bir yüksek performans beyzbol antrenörünün sekiz hafta devam eden ÖT deneyimlerini incelemişlerdir. İncelemede, topluluk üyelerinin, antrenörün yansıma yapma sürecini kolaylaştırmak için etkileşimde bulundukları sosyal-psikolojik bağlantı ve süreç ele alınmıştır. (sorun paylaşımı, yansıtmayı teşvik etmek için sorular sorma, öngörölen öneriler ve işbirliğine dayalı çözümler). Sonuç olarak araştırma, bireyin bir toplulukla olan ilişkisi yoluyla sosyal öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve araştırmacılarca sosyal yansıma olarak adlandırılan, öğrenenin başkalarının bakış açılarına ve fikirlerine dayanarak yaptığı yansıma süreçlerini nasıl kolaylaştırdığını göstermektedir. Bir diğör yüksek performans sporu bağlamındaki araştırmada, Culver ve arkadaşları (2024) Kanada'da güvenli spor uygulamalarını desteklemek amacıyla, yüksek performans antrenörleri ve ulusal spor organizasyonları personeli için bir MÖT programı uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Amacı güvenli spor konseptinin antrenörler ve personel tarafından iyi anlaşılması ve uygulanması olan bu programda 15 katılımcı, dört aylık periyotta aylık çevrimiçi toplantılar gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak ise Wenger ve arkadaşlarının (2011) çerçevesindeki üç değör kapsamında öğrenmelerin gerçekleştiğı raporlanmıştır.

ÖT'lerde öğrenmenin gerçekleşmesi açısından topluluktaki kolaylaştırıcının rolünün altı da çizilmiştir. Bu noktada, Cassidy ve arkadaşları (2009) topluluk faaliyetlerinde kolaylaştırıcı, antrenörlerin etkileşimleri esnasında belirli yönlendirmeler ve bilgilendirmeler yapmak adına uygun teorik kavramları sürece entegre ettiğinde, antrenör öğrenmesinin daha etkin bir şekilde gerçekleşebileceğini öne sürmüşlerdir. Wenger ve arkadaşları da (2002) bir topluluğun başarısındaki en önemli faktörün liderliğin nasıl yürütüldüğüdür iddiasında bulunmuşlardır.

Yukarıda paylaşılan alanyazındaki araştırmalardan anlaşıldığı üzere, ÖT yaklaşımı farklı antrenörlük bağlamlarında antrenörlerin öğreniminde önemli bir etkiye sahiptir ve antrenörlerin gelişimi için umut vericidir. ÖT'ler, antrenörlerin mesleki gelişimi için değerli ortamlar olarak giderek daha fazla kabul görse de sağladıkları faydalar kolektif bilgi alışverişinin ötesindedir. Bu tür katılımcı yapılar, aynı zamanda antrenörlerin amaçlı seçimler yapma, kendi öğrenmelerine karar verme ve mesleki kariyerlerini şekillendirme noktasında da fırsatlar yaratabilir. Bu noktada, Klemenčič (2015) tarafından bireyin öğrenme ve eğitim yollarını ve ortamlarını yönlendirebilme ve etkileyebilme becerisi olarak tanımlanan eylemlilik kavramı ön plana çıkmaktadır. ÖT'lerin sosyal etkileşim odaklı bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünde, eylemliliğin geliştirilebileceği sosyal ve ilişkisel koşulları sağlayabileceği düşünülmektedir.

2.5. Eylemlilik

Sosyal teoride eylemlilik, sosyal yapının belirleyici kısıtlamalarından bağımsız olarak hareket edebilme olarak tanımlanır (Calhoun, 2002). Biesta ve Tedder (2007) ise eylemliliği, kişinin kendi hayatı üzerinde kontrol kurma ve ona yön verme becerisi olarak kabul eder. Öğrenme alanyazınında ise eylemlilik, bireyin öğrenme yollarını/ortamlarını yönlendirebilme ve etkileyebilme becerisi (Klemenčič, 2015) ve değişimi gerçekleştirmek için bir hedef belirleme, yansıma yapma ve sorumlu bir şekilde hareket etme kapasitesi (OECD, 2019) olarak tanımlanmıştır.

İşle ilgili öğrenme üzerine yapılan son araştırmalar, profesyonelliğin temel bileşeni olarak eylemliliği vurgulamıştır (Goller ve Harteis, 2017). Eylemlilik, yaşam boyu öğrenme ile iş hayatındaki değişiklikler ve belirsizliklerle başa çıkma (Su, 2011), yaratıcılık (Collin

ve ark., 2018; Hökkä ve ark., 2017) ve anlamlı kariyer inşa etme (Eteläpelto ve ark., 2013; O'Meara ve ark., 2011) ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, antrenörlüğün dinamik, değişken, kaotik ve sürekli gelişen doğası düşünüldüğünde (Jones ve Wallace, 2006), eylemlilik antrenörlerin hem mesleki yaşantılarında hem de öğrenme süreçlerinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Eylemlilik, genel olarak bir politika hedefi ve öğrenenlerin başarısı için bir koşul olarak kabul edilmektedir (Klemenčič, 2023). OECD (2019), öğrenen eylemliliğini, öğrencilerin kendi yaşamlarını ve çevrelerindeki dünyayı olumlu yönde etkileme becerisine ve iradesine sahip oldukları ilkesine dayanan OECD Öğrenme Pusulası 2030'un temel kavramı olarak kullanmaktadır. Avrupa Komisyonu (2022) da Avrupa Üniversiteler Stratejisi'nde eylemlilik ile ilgili önemli hedefler belirlemektedir. Ancak, eylemlilik, özellikle öğrenen eylemliliği, halen kapsamlı bir şekilde anlaşılamamış ve teorik bir temele oturtulamamış bir kavramdır (Jääskelä ve ark., 2020; Klemenčič, 2023). Klemenčič'in (2015, 2023) öğrenci eylemliliği teorisi, yükseköğretim kurumları ve eğitim süreçleri bağlamında öğrencilerin kendi kendilerini şekillendirmelerini açıklamaya çalışmaktadır. Yükseköğretimin temel amacının ve işlevinin de kişinin kendi kendini şekillendirmesi olduğu Marginson (2023a, 2023b) tarafından ifade edilmiştir. Bu teori, öğrenen eylemliliğini, hem öğrenenin kendi kendini şekillendirmesi için bir koşul hem de bunun bir sonucu olduğu düşüncesini ortaya atmaktadır.

İş yerinde öğrenme perspektifinden de Billett (2006), bireysel eylemliliğin (kişinin bir konuya dair aksiyon alması, seçimler yapması ve kendi öğrenme sürecini yönlendirme kapasitesi) ve sosyal yapıların/iş yerlerinin (kurumların normları, olanakları ve kısıtlılıkları), öğrenme ve gelişimi şekillendirmede birbirine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Ampirik işyeri öğrenme araştırmaları, çalışanların meslek öğrenmelerinin temel kaynağının iş olduğunu; iş yerindeki faaliyetlerin, diğer çalışanların ve işyerinin kendisinin bunu kolaylaştırdığını göstermiştir (Billett, 2001a). Bu noktada öğrenenlere sunulan fırsat, öğrenmenin kalitesi açısından önemli olacaktır. Aynı şekilde, bu bireylerin iş uygulamalarına nasıl katıldıkları, nasıl ve ne öğrendiklerini belirleyecektir (Billett, 2001b). Bu noktada, bireyin eylemliliği, iş yerinin bireye sundukları kadar önemli bir rol oynamaktadır.

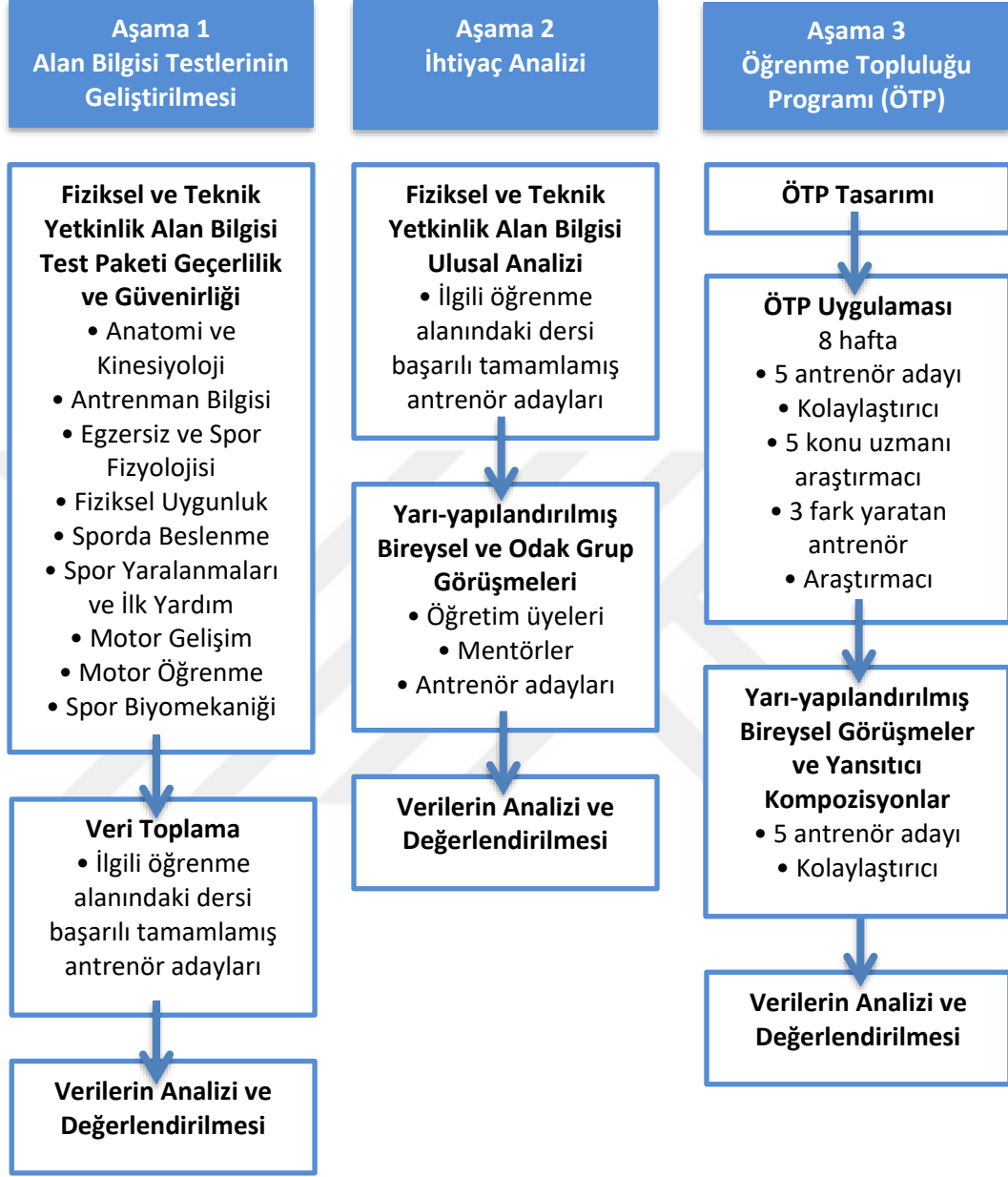
Eylemlilik, alanyazında farklı perspektiflerden ele alınmış olsa da antrenörlük ve antrenör eğitimi/öğrenmesi alanında sınırlı sayıda araştırma bu konuyu ele almıştır. Rynne ve arkadaşları (2006), bireysel öğrenme süreçleri (eylemlilikle ilgili) ile kolektif süreçler (yapıyla ilgili) arasındaki ilişkiyi dikkate almayı sağladığını ifade ettikleri Billett'in (2006) yaklaşımını temel alarak, Avustralya'daki yüksek performans antrenörlerinin öğrenmelerini incelemişlerdir. Sonuç olarak, durumsal öğrenme ortamı sunan spor kurumlarının, antrenörlerin öğrenmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Rynne ve arkadaşları da (2010) yüksek performans antrenörlerinin öğrenmelerini incelemiş ve bu antrenörlerin Avustralya'daki antrenör çalışma kurumları (State Institute of Sport; SIS) içindeki ve dışındaki çeşitli kaynaklardan öğrenmelerinin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Çalışılan kurum ve fiziksel çevre gibi antrenörlerin öğrenmelerinin etkilediği bir dizi faktörün varlığı belirtilmiştir. Ancak, bu çalışmada, Billett'in (2006) teorisine uygun olarak, bireylerin eylemliliğinin öğrenme için kritik öneme sahip olduğu açıkça vurgulanmıştır. Bu noktada araştırma bulgularında antrenörlerin eylemliliklerine şu örnekler verilmiştir: Antrenörlerin sürekli öğrenme arzuları, antrenörlüğünü yaptıkları spora olan tutkuları, en iyisi olma arzuları, bunun içsel ve dışsal olarak desteklenmesi, ve antrenörlerin hangi faaliyetlere katılacaklarına ve katılım derecelerine kendilerinin karar vermesi.

Sonuç olarak, bireylerin farkındalıkları, eylemleri ve öğrenmeleri noktasında karar verme ve aksiyon alabilme kapasiteleri olarak ifade edilen eylemlilik, antrenörlük uygulamalarında ve antrenör eğitimi/öğrenmesinde dikkat çekici bir olgudur. Ancak, alanyazında antrenörlerin eylemliliği kapsamındaki araştırmalar oldukça sınırlıyken antrenör adaylarının eylemliliğine odaklanan araştırmaya ise ulaşamamıştır.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırma Aşamaları

Bu araştırma, antrenör adaylarının alan bilgisi düzeylerini belirlemek, öğrenme süreçlerinde yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının rolünü anlamak ve ihtiyaç analizine dayalı tasarlanmış bir öğrenme topluluğu programının (ÖTP) antrenör adaylarının antrenörlük alan bilgisi gelişim süreçlerini nasıl etkilediğini incelemek amaçlarıyla üç aşamalı bir şekilde tasarlanmıştır. Birinci aşama bilgi testi geliştirme, ikinci aşama ihtiyaç analizi ve üçüncü aşama ise ÖTP uygulamasıdır. Bilgi testi geliştirme aşamasının amacı, sonraki adımda gerçekleştirilecek olan ihtiyaç analizinde kullanılmak üzere, genç sporcularda fiziksel ve teknik gelişimi sağlamak için ihtiyaç duyulan antrenörlük alan bilgisi konularında birer ölçme aracı geliştirmektir. İkinci aşama, bir ihtiyaç analizi olarak dizayn edilmiştir. Geliştirilen testler ile antrenör adaylarının ilgili alan bilgisi konularında bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Antrenör adaylarının ilgili alan bilgisi düzeyleri antrenör adayları, öğretim üyeleri ve mentörlerle yapılan görüşmelerle derinlemesine anlaşılmaya çalışılmıştır. Üçüncü aşamada ise belirlenen ihtiyaç doğrultusunda antrenör adaylarında eylemlilik geliştirmek amacıyla bir ÖTP tasarlanmış, uygulanmış ve bu uygulamanın antrenör adaylarının üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın aşamalarını gösteren akış diyagramı Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Araştırmanın aşamalarını gösteren akış diyagramı

Bu araştırma, Akdeniz Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından onaylanmış (Onay tarihi: 22.03.2023; Onay numarası: KAEK-225; Ek 1) ve tüm katılımcılardan veri toplama öncesi onam formları (Ek 2) alınmıştır.

3.2. Birinci Aşama – Genel Alan Bilgisi Testlerinin Geliştirilmesi

“International Council for Coaching Excellence” (ICCE) tarafından Côté ve Gilbert’in (2009) Etkili Antrenörlük yaklaşımını temel alan Uluslararası Antrenörlük Çerçevesi (ICCE, 2013) ve Yükseköğrenim Antrenörlük Lisans Dereceleri Standartları (ICCE, 2016) gibi çalışmalarda etkili antrenörlük için ihtiyaç duyulan bilgi alanları geniş bir çatı altında sunulmuştur. Bu bilgi alanlarından biri olan mesleki bilgi, yetkinlik kavramıyla doğrudan ilişkili olarak, antrenörlüğün iki temel fonksiyonu için gerekli olan bilgi alanıdır. Bu iki temel fonksiyon, nitelikli antrenman birimleri tasarlama ve sporcuları yarışmalarda en iyi performans düzeyine ulaştırma olarak ifade edilmektedir (United States Olympic and Paralympic Committee, 2020). Bu bağlamda genç sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik geliştirmeye doğrudan ilişkili temel bilgi alanları, “Fizyolojik Gereklilik Teorileri”, “Planlama Teorileri”, “Biyolojik Teoriler”, “Teknik Teorileri” ve “Hareket Teorileri” şeklinde ifade edilebilir (ICCE, 2016). ICCE’de (2016) de belirtildiği gibi, antrenörlük eğitimi lisans programlarında takip edilecek altın standartlarda oluşturulmuş bir müfredat yoktur, ancak ICCE ve antrenör öğrenmesi alanında uzmanlaşmış araştırmacılar tarafından bazı öneriler sunulmuştur. Yukarıda belirtilen bilgi alanları ve teoriler, ICCE tarafından Yükseköğrenim Antrenörlük Lisans Dereceleri Standartlarında (ICCE, 2016) önerilmiş bilgi alanları ve teorilerdir. İlgili teori ve alanlara dair ayrıntılar Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Genç sporcularda yetkinlik gelişimini sağlama noktasında antrenörlük eğitimi mesleki bilgi temel bilgi alan ve konuları

Temel Bilgi Alanı	Alt Alanlar	Teorik Alanlar	Konular ve Çalışma Alanları
Mesleki Bilgi	Antrenörlük Sürecini ve Uygulamasını Anlama	Planlama Teorileri	- Periyotlama - Yapısal Uyum
		Fizyolojik Gerekliklik Teorileri	- Spor Fizyolojisi - Kuvvet ve Kondisyonerlik - Sporda Beslenme - Spor Sakatlıkları
	Sporu ve Spor Müfredatını Anlama	Teknik Teorileri	- Biyomekanik - Motor Kontrol - Motor Öğrenme
		Hareket Teorileri	- Motor Kontrol - Motor Gelişim - Fonksiyonel Hareket
	Katılımcıyı Anlama	Biyolojik Teoriler	- Anatomi - Gelişimsel Fizyoloji - Egzersiz Fizyolojisi

Ülkemizde sürdürülen antrenör eğitimi yaklaşımlarında (üniversitelerde yürütülen antrenörlük eğitimi lisans programları ve Türkiye Cumhuriyeti Gençlik ve Spor Bakanlığı gibi ulusal yönetim organlarının spor federasyonları ile işbirliği içinde verdiği antrenör sertifika programları) farklı müfredat ve eğitim programları takip edilmektedir. Yakın zamanda, Yükseköğretim Kurulu (2023) antrenör eğitimi lisans programları için ortak bir müfredat önermiştir. Bu girişim, her ne kadar tüm Türkiye’deki antrenörlerin azami düzeyde standart bir bilgi tabanına sahip olma arzusunun yansıtsa da ülke çapındaki tüm kurumlar önerilen programı takip etmemekte, dolayısıyla sunulan öğretim programı

üniversiteler arası farklılık göstermektedir. Bu noktada, antrenörlük sürecinin karmaşık, dinamik, bağlama özgü ve belirsizlik içeren doğası da göz önünde bulundurulması gereken bir unsurdur (Côté ve Gilbert 2009; Cushion, 2007; Cushion ve Lyle 2010; Jones ve Wallace, 2005, 2006; Nash ve Collins, 2006). Bu unsurlardan bağlam, spor branşı, antrenör ve sporcu gurubu gibi değişkenleri ifade etse de daha geniş bir bakış açısıyla içinde bulunulan sistemin de düşünülmesi gerekmektedir. Ancak hem uluslararası hem de ulusal bakış açıları dikkate alındığında genç sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik gelişimi bağlamında öne çıkan konular yukarıda da belirtildiği gibi sınırlandırılabilir. Bu noktada Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında yürütülen antrenörlük eğitimi lisans programlarında sunulan aşağıdaki dersler/öğrenme alanları, Yükseköğrenim Antrenörlük Lisans Dereceleri Standartları (ICCE, 2016) ve Yükseköğretim Kurulu (2023) Spor Bilimleri Fakültesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (ANE-UÇEP) dikkate alınarak, genç sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik gelişimi için öncelikli ihtiyaç duyulan mesleki bilgi temelleri olarak belirlenmiştir:

- Anatomi ve Kinesiyoloji
- Antrenman Bilgisi
- Egzersiz ve Spor Fizyolojisi
- Fiziksel Uygunluk
- Sporda Beslenme
- Spor Yaralanmaları ve İlk Yardım
- Spor Biyomekaniği
- Motor Gelişim
- Motor Öğrenme

İlk araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, antrenörlerin genç sporcularda yetkinlik gelişimi için ihtiyaç duydukları antrenörlük alan bilgisi konularında birer ölçme aracına sahip olmak adına genel alan bilgisi testleri geliştirilmiştir.

3.2.1. Katılımcılar

Birinci aşamada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış ve 2457 antrenör adayı bu aşamada araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır (1599 katılımcı Fiziksel Yetkinlik Geliştirme – Alan Bilgisi Test Paketi'ne ve 858 katılımcı Teknik Yetkinlik Geliştirme – Alan Bilgisi Test Paketi'ne katılmıştır). Yaşları 18 ile 38 yıl arasında değişen katılımcılar, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesindeki 16 devlet üniversitesinin antrenörlük eğitimi lisans programlarında öğrenimlerine devam etmektedir. Çalışmaya dahil edilme kriterleri yanıtladığı testin konu alanı bilgisini içeren zorunlu dersi başarı ile tamamlamak ve çalışmaya katılmaya gönüllü olmaktır. Katılımcıların hangi testi yanıtlayacağı, üniversitelerdeki öğrenci sayısı ve çalışmaya dahil etme kriteri dikkate alınarak araştırma ekibi tarafından rastgele seçilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Katılımcıların demografik özellikleri

		Alan	Katılımcı Sayısı	Yaş	Cinsiyet
Fiziksel Yetkinlik Geliştirme Alan Bilgisi Test Paketi		Anatomi ve Kinesiyoloji	301	$\bar{X} = 21.20$ (Ss = 2.24)	Erkek = 58.14% Kadın = 40.53% Belirtmek istemeyen / Diğer = 1.33%
		Egzersiz ve Spor Fizyolojisi	251	$\bar{X} = 21.37$ (Ss = 2.05)	Erkek = 57.77% Kadın = 41.43% Belirtmek istemeyen / Diğer = 0.80%
		Antrenman Bilgisi	240	$\bar{X} = 21.92$ (Ss = 1.69)	Erkek = 60.00% Kadın = 37.50% Belirtmek istemeyen / Diğer = 2.50%
		Fiziksel Uygunluk	255	$\bar{X} = 21.73$ (Ss = 1.62)	Erkek = 55.69% Kadın = 42.35% Belirtmek istemeyen / Diğer = 1.96%
		Spor Yaralanmaları ve İlk Yardım	273	$\bar{X} = 21.66$ (Ss = 3.20)	Erkek = 55.31% Kadın = 43.59% Belirtmek istemeyen / Diğer = 1.10%
		Sporda Beslenme	279	$\bar{X} = 21.81$ (S = 1.91)	Erkek = 66.67% Kadın = 32.26% Belirtmek istemeyen / Diğer = 1.08%
Teknik Yetkinlik Geliştirme Alan Bilgisi Test Paketi		Motor Gelişim	339	$\bar{X} = 21.04$ (Ss = 2.03)	Erkek = 54.28% Kadın = 45.13% Belirtmek istemeyen / Diğer = 0.59%
		Motor Öğrenme	281	$\bar{X} = 21.66$ (Ss = 2.01)	Erkek = 45.20% Kadın = 53.38% Belirtmek istemeyen / Diğer = 1.42%
		Spor Biyomekaniği	238	$\bar{X} = 21.94$ (Ss = 1.53)	Erkek = 52.52% Kadın = 46.22% Belirtmek istemeyen / Diğer = 1.26%

 $\bar{X}$ = Ortalama; Ss = Standart sapma

3.2.2. Yazılı Belge İnceleme

Bilgi testlerinin hazırlanabilmesi için Türkiye Cumhuriyeti Gençlik ve Spor Bakanlığınca antrenörlük eğitimleri için hazırlanan 1., 2. ve 3. kademe ders kitapları kaynak olarak kullanılmıştır. Bu üç kademenin tercih edilme sebebi yükseköğretim kurumlarının antrenörlük eğitimi bölümü lisans mezunlarının, seçmiş oldukları uzmanlık branşlarında teorik sınavlardan muaf olup sadece uygulama sınavına girerek 3. kademe Kıdemli Antrenör Belgesi almaya hak kazanmalarındır (T.C. Resmi Gazete. Antrenör Eğitimi Yönetmeliği [AEY]. 14 Aralık 2019. Sayı: 30978). Dolayısıyla, teorik olarak yükseköğretim kurumlarının antrenörlük eğitimi bölümü lisans programlarında verilen eğitim, 3. kademe kıdemli antrenörlük seviyesine denk olarak kabul edilmektedir. Söz konusu kaynaklara ek olarak, farklı üniversitelerde verilen ilgili derslerin ders izlenceleri de aşağıda belirtilen panel üyelerince değerlendirilen diğer yazılı belgelerdir. Bu belgelerin tümü oluşturulan testlerin içerik olarak kapsayıcılığını sağlamak amacıyla konu uzmanı panel üyelerince değerlendirilmiştir.

3.2.3. Testlerin Geliştirilmesi

Her bir konu alanı için ayrı ayrı genel alan bilgisi testleri geliştirmek ve geçerliliğini doğrulamak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir. İlk olarak, ilgili çalışma alanında doktoralı iki profesör, 3. kademe antrenörlük belgesine sahip bir antrenör ve bir program geliştirme uzmanından oluşan bir panel oluşturulmuştur. Panellerdeki her bir profesör yükseköğretim kurumlarının antrenörlük eğitimi programlarında uzmanlık alanlarına dair dersleri yürütme deneyimine sahiptir. Antrenör, 19 yıl kulüp ve 6 yıl da milli takım antrenörlüğü deneyimine sahiptir. Öğretim programı uzmanı, 21 yıldır ulusal beden eğitimi ve antrenör eğitimi kuruluşlarında ilgili görevleri yürüten ve eğitim bilimleri alanında doktora sahibi bir araştırmacıdır. Son olarak, testleri Türkçe dil bilgisi açısından kontrol etmek üzere panelde bir Türkçe dil uzmanı da yer almıştır.

İkinci adım, panelin kolaylaştırıcılığıdır. Panelin organizasyonu, üyelerin iletişimi ve ilgili diğer tüm süreçler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Panel işleyişinde, Morrow ve arkadaşları (2016) tarafından önerilen belirtke tablosu kullanılmıştır. Belirtke tablosu içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla kullanılmakta ve ek olarak diğer içerik

uzmanlarının tablo maddelerini ve hazırlanan soruları gözden geçirmelerine olanak sağlamaktadır. Buna göre, her uzman grubu tarafından belirtke tabloları oluşturulmuş ve bu tablolar, antrenörlük eğitimi bölümlerinde ilgili konularda öğretim deneyimi olan iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Grup bir araya gelerek, belirtke tablosunda kararlaştırılan içeriğin temel bilgilerini temsil eden sorular geliştirmiştir. Alan bilgisi test paketleri, tek doğru yanıtı ve dört seçenekli, çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler şeklinde hazırlanmıştır.

Üçüncü adımda, Morrow ve arkadaşlarının (2016) önerileri takip edilmiş ve on antrenöre e-posta yoluyla içerik geçerliliği kontrolü için davet gönderilmiştir. Bu on antrenör, farklı spor branşlarında, farklı yıl ve düzeylerde antrenörlük deneyimine sahiptir. Buradaki amaç, belirli bir spora yönelik önyargıyı önlemek için farklı spor dallarından antrenörlerin farklı bakış açılarını almaktır. Antrenörlük Eğitimi Bölümü lisans mezunu olup e-posta yoluyla içerik geçerliliği kontrolü için davet edilen antrenörlerin altısı geri dönüş yapmıştır. Geri dönüş yaparak araştırmanın bu kısmına katılmayı kabul eden antrenörlerin branşları badminton, oryantiring, tenis, hentbol, basketbol ve voleyboldur. Her biri ilgili sporlarının en az 3. kademe antrenörlük belgesine sahiptir. Bu antrenörlerle, ilgili belirtke tablosu ve taslak alan bilgisi testleri paylaşılmış ve üniversite öğrenimlerindeki deneyimlerinden yola çıkarak test içerikleriyle ilgili fikirleri alınmıştır.

Dördüncü adımda, ikinci adımda belirtke tablolarını kontrol eden aynı iki öğretim üyesi tarafından taslak testler kontrol edilerek içerik geçerliliği sağlanmıştır. Bu öğretim üyeleri, tüm soruları onaylayarak geliştirilen testlerin uygun olduğunu belirtmiş ve ilgili dersleri tamamlayan antrenörlük eğitimi lisans programı öğrencilerinin bu soruları başarıyla cevaplayabileceğini doğrulamışlardır.

Görünüş geçerliliği sağlamak için, taslak testler, antrenörlük eğitimi programının son sınıf öğrencileri olan ve ilgili dersleri başarıyla tamamlamış on antrenör adayına (dört kadın, altı erkek) sunulmuştur. Bu antrenör adayları, testleri 17 ila 29 dakika arasında tamamlamışlardır ($\bar{X} = 21.66$ dakika). Ders deneyimleri ve belirtke tablolarına dayanarak testlerin içerik temsilini onaylayan antrenör aday grubu anatomi ve kinesiyoloji alan bilgisi testindeki iki sorunun, antrenman bilgisi, spor biyomekaniği, motor öğrenme ve spor yaralanmaları ve ilk yardım testlerindeki birer sorunun netliği konusunda geri

bildirimde bulunmuşlardır. Tüm yorumlar panel üyeleri tarafından incelenmiş, ifade ve dil netliği konusunda küçük düzeltmeler yapılmış ve aynı antrenör adayları tarafından tekrar kontrol edilip son hali onaylanmıştır. İçerik ve görünüş geçerlilik süreçleri için, testlerin kontrolüne katılan katılımcı sayısı konusunda altın bir standart bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmacı, cevaplar birbirine benzemeye başladığında testleri daha fazla kişiye göndermemiştir. Her testten örnek sorular Ek 3'te sunulmuştur.

Son olarak, paneldeki iki profesör tarafından oluşturulan ve içerik geçerliliği iki öğretim üyesi tarafından onaylanan belirtke tabloları, her testteki soruların zorluk dağılımını belirlemek için kullanılmıştır. Fiziksel Yetkinlik Geliştirme – Alan Bilgisi Test Paketi'ndeki soruların %28'i kolay, %43'ü orta ve %29'u zor olarak derecelendirilmiştir. Teknik Yetkinlik Geliştirme – Alan Bilgisi Test Paketi'ndeki soruların ise %25'i kolay, %45'i orta ve %30'u zor olarak derecelendirilmiştir.

3.2.4. Prosedürler ve Veri Analizi

Antrenör adayları, geliştirilen testleri öğrenim gördükleri programda devam eden dersler sırasında çözmüşlerdir. Morrow ve arkadaşları (2016), lise çağındaki ve daha büyük bireyler için bir veya iki çoktan seçmeli soru için bir dakika süre önermektedir. Morrow ve arkadaşlarının (2016) önerisi, pilot testte testlerin tamamlanma süresinin 17 dakika ile 29 dakika arasında olması ($\bar{X} = 21.66$ dk) ve Türkiye'de ders sürelerinin 40-45 dakika olduğu göz önünde bulundurularak, katılımcılara testi tamamlamak için 30 dakikalık bir süre verilmiştir ve hiçbir katılımcı ek süre talep etmemiştir. Tamamlanan testlerin verileri Excel tablolarına girilmiş ve ardından Rasch analizi (Rasch, 1980) için Winstep (sürüm 3.73) programına aktarılmıştır.

Rasch modellemesi (Rasch, 1980), klasik test geliştirme yaklaşımlarına alternatif bir yöntemdir. Boone (2016) Rasch modellemesinin önemli değişiklikler yapma ve doğrusal olmayan verileri doğrusal ölçeğe dönüştürme kapasitesi dahil olmak üzere pek çok avantajına dikkat çekmiştir. Basamak sıralama/sıralama bozma ve madde/kişi güvenilirliği gibi unsurlar da Rasch modellemesinin öne çıkan unsurlarındandır. Rasch modeli, bireylerin ve maddelerin davranışlarının altında yatan nedenleri anlamaya yarayan bir yaklaşımdır ve uyum teorisine dayanan bir modeldir (Uzunsakal, 2018). Rasch

modellemesi, bireylerin bir sorudaki bir cevabı seçme olasılığının, kişinin yetenek düzeyi ile soru zorluk düzeyi arasındaki farkın bir lojistik fonksiyonu olduğunu varsayar (Elhan ve Atakurt, 2005). Diğer bir ifadeyle, Linacre (2008) modelin bir bireyin bir soruya cevap verme olasılığının maddenin zorluğu ve kişinin bilgi/becerisine bağlı olduğu varsayımına dayandığını belirtmiştir. Modelin “verilere uymasını” gerektiren madde yanıt teorisi gibi geleneksel test değerlendirme yöntemlerinin aksine, Rasch modeli verilerin “modele uymasını” gerektirir (Linacre, 2008). Rasch modeli dört temel analiz içerir. Yapılan analizlerle her iki alan bilgisi test paketindeki her bir testin geçerliliği ve güvenilirliği ayrı ayrı test edilmiştir (Linacre, 2008; Rasch, 1980).

Madde uyumu

Rasch analizi, her bir maddenin modele ne kadar iyi uyduğunu gösteren madde uyumu istatistikleri sağlar (Bond ve Fox, 2007). İçsel ve dışsal uyum (infit ve outfit) istatistikleri, modele uyumu belirlemek için kullanılır (Liu, 2020). Madde uyumu, gözlenen ve beklenen yanıtlar arasındaki ortalama kare artıkları olarak açıklanabilir. İçsel uyum istatistikleri, katılımcıların potansiyel yanıtlarına ilişkin beklentilere duyarlıdır. Bu nedenle, daha fazla bilgiye sahip katılımcıların çoğu soruyu, özellikle de daha zor olanları cevaplayabilmesi verilerin modele uyduğunu gösterir. Verilerdeki beklenmedik eğilimler, dışsal uyum istatistikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Örneğin, içerik hakkında daha az bilgiye sahip katılımcılar daha zor olan soruları doğru cevaplayabiliyorsa, modele uygunluk düşük olacaktır. Rasch modelinde gözlemlenen ve beklenen arasındaki fark, ortalama kare artığı (MNSQ) ve standartlaştırılmış ortalama kare artığı (ZSTD) dahil olmak üzere madde uygunluk istatistiklerinin temelini oluşturur (Liu, 2020). ZSTD, artığın normalleştirilmiş t-skorudur. MNSQ ise gözlemlenen ve beklenen yanıt modellerinin arasındaki farka dayanan karesel artıktır (Liu, 2020). ZSTD değeri MNSQ'ya dayandığından, testin modele uygunluğunu değerlendirmek için önce MNSQ değerleri incelenmiştir (Linacre, 2008). 0.5'ten (yanıtlarda çok az varyasyon) 1.5'e (yanıtlarda büyük varyasyon) kadar değişen hem içsel hem de dışsal uyum istatistikleri, testin iyi bir model uyumu içinde olduğunu gösterir (Linacre, 2008). Yalnızca MNSQ değerleri beklenen aralıkta olmadığı takdirde ZSTD değerleri kabul edilebilir aralık olan -2.0 ile 2.0 değerleriyle sorgulanmıştır (Linacre, 2008).

Kişi uyumu

Kişi uyumu ölçümünün amacı, modeldeki olasılık dışı veya çok olası madde-puan örüntülerini tespit etmektir (Bond ve Fox, 2007; Linacre, 2008). Kişi uyumu indeksleri yanıtlayanların puanlarının anlamlılığını inceler. Uyum indeksleri, bireylerin madde yanıtlatma paternleri ile bazı önerilen geçerli madde yanıtlatma modeli arasında bir tutarlılık varsayar. Eğer bir kişinin içsel ve dışsal ortalama kare istatistiğı 0.5'ten küçük veya 1.5'ten büyük ise, düşük bir kişi uyumu söz konusudur (Linacre, 2008). ZSTD değeri, yalnızca MNSQ değeri kabul edilebilir aralıkta olmadığı durumlarda kontrol edilmiştir.

Kişi-madde / Wright haritaları

Kişi-madde haritaları olarak da adlandırılan Wright haritaları, madde zorluklarının dağılımı ve yanıtlayıcıların performansının görsel temsilini sunar (Linacre, 2008). Kişiler ile maddeler aynı düzlemde ve test sorularında başarılı olma düzeyi Wright haritalarında görölmektedir. Maddeler düzlemin sağı tarafında yer alır ve en zor madde en yukarıda, en kolay madde en aşağıda olacak şekilde sıralanırlar. Kişilerin cevapları ise düzlemin sol tarafındadır. En fazla doğru cevap veren en üstte, en az doğru cevap veren en altta olacak şekilde sıralanırlar.

Ayırt edicilik indeksi ve ayırt edicilik güven indeksi

Madde ve kişi ayırt edicilik indeksi olmak üzere iki farklı ayırt edicilik indeksi vardır. Madde ayırt edicilik indeksi, kolaydan zora doğru zorluk derecesini doğrulamak için kullanılır. Kişi ayırt indeksi ise yanıtlayanları yüksek bilgi düzeyine sahip olanlar ve gerekli bilgi düzeyinde olmayanlar olarak sınıflandırır. Modelin yapı geçerliğı de testten düşük ve yüksek skor elde edenleri birbirinden ayırmak için kullanılan ayırt edicilik indeksi ile belirlenmektedir. Madde ya da kişi ayırt edicilik indeksinde 1.5 ve üzeri kabul edilebilir; 2.0 ve üzeri iyi ayırt edicilik düzeyi olarak kabul edilmektedir. Ayırt edicilik indeksi 3.0 ve üzerinde ise mükemmel olarak nitelenmektedir (Bond ve Fox, 2007).

Ayırt edicilik güven indeksi, bir maddenin veya kişinin tekrar yerleştirilme olasılığını tahmin etmek için bir güvenilirlik ölçütü olarak kullanılır (Bond ve Fox, 2007). Hem

madde hem de kişi değerleri 0 ile 1 arasında değişir. 1.0'a yakın bir değer yüksek güvenilirliği, 0'a yakın bir değer ise düşük güvenilirliği gösterir (0.9 veya üzeri = 3. veya 4. seviye; 0.8 = 2. veya 3. seviye; 0.5 veya altı = 1. veya 2. seviye [kabul edilemez]) (Linacre, 2008). Güvenilirlik değeri 0.5'ten düşük olduğunda, ölçümlerdeki varyasyonun temel olarak ölçüm hatalarından kaynaklandığı ve bunun kabul edilemez olduğu anlaşılır (Bond ve Fox, 2007). Linacre'e (2008) göre, kişi güvenirliliği, klasik test teorisindeki geleneksel güvenilirlik indekslerine (örn., KR-20 ve Cronbach alfa) benzer şekilde yorumlanabilir. Ancak, alfa değerlerini yorumlamak için çok çeşitli nitel belirteçler kullanılmıştır. Bu nitel belirteçlerden bazıları şunlardır: Mükemmel (0.93-0.94), oldukça yüksek (0.76-0.95), iyi (0.71-0.91), nispeten yüksek (0.70-0.77), yeterli (0.64-0.85), tatmin edici (0.58-0.97), kabul edilebilir (0.45-0.98) ve kabul edilebilir olmayan (0.40-0.55) (Taber, 2018). Alan yazında alfa değerinin niteliksel yorumuna ilişkin farklı görüşler olması nedeniyle, Linacre (2008) ve Bond ve Fox (2007) tarafından da önerildiği üzere, bu araştırmada Rasch analizinde hem madde hem de kişi güvenirliliği için kabul edilebilirlik ölçütü $>.50$ olarak kabul edilmiştir.

3.3. İkinci Aşama – İhtiyaç Analizi

3.3.1. Açıklayıcı Sıralı Karma Desen

Sporcuların fiziksel ve teknik yetkinlik gelişimine yönelik antrenör adaylarının alan bilgisi gelişimi ve bu süreçte yükseköğretim kurumlarında devam eden antrenörlük eğitimi programlarının rolü hakkında zengin ve kapsamlı bir anlayış geliştirmek için açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu desen, önce nicel verilerin toplanmasını, ardından nicel bulguları iyileştirmek, genişletmek ve/veya açıklamak için nitel verilerin toplanmasını içermektedir. Tamamlayıcılık (bir yöntemden diğerine sonuçların detaylandırılması ve açıklığa kavuşturulması) ve genişletme (araştırmanın kapsamının ve aralığının genişletilmesi) için karma yöntem kullanılmıştır (Greene ve ark., 1989). Creswell ve Plano Clark (2018) entegrasyonun özellikle açıklayıcı sıralı karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda ilk aşamanın sonuçlarını ikinci aşamanın veri toplama aşamasına bağlayarak gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu aşamada nicel bulgular, soruların oluşturulması ve kullanılacak örnekleme stratejisinin (farklı coğrafi bölgelerdeki farklı üniversitelerden katılımcıların) belirlenmesi

açısından bir sonraki adımı planlamaya ve nicel bulguları açıklamak ve genişletmek açısından nitel sonuçların yorumlanmasına yardımcı olmuştur.

3.3.2. Katılımcılar

Nicel bölümde, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde öğretim faaliyetlerini sürdüren yükseköğretim kurumlarının antrenörlük eğitimi programlarının temsil edilebilirliğini sağlamak için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve ark., 2015). Bu şekilde 15 devlet üniversitesinden toplam 2108 antrenörlük eğitimi lisans öğrencisi ($n = 929$ kadın; $n = 1179$ erkek) gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Yaşları 19 ile 37 yıl arasında değişen ($\bar{X} = 22.35$ yıl; $Ss = 2.16$ yıl) antrenör adaylarının 1057'si bir spor branşında antrenörlük deneyimi olduğunu belirtmiştir ($\bar{X} = 17.86$ ay, $Ss = 14.60$ ay). Bu aşamada araştırmaya dahil etme kriteri, her katılımcının lisans eğitimi sırasında yanıtladıkları testle ilgili zorunlu dersi başarılı olarak tamamlamış olmasıdır.

Nitel bölümde ise katılımcıların seçimi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Fraenkel ve ark., 2015). Türkiye'nin beş farklı coğrafi bölgesindeki dokuz farklı yükseköğretim kurumunun antrenörlük eğitimi lisans programlarının son döneminde ve ortalama yaşları 22.93 yıl ($Ss = 0.92$ yıl) olan 18 antrenör adayı ile üç odak grup görüşmesi yapılmıştır. Her odak grup görüşmesinde 6 antrenör adayı yer almıştır. Antrenör adaylarının 10'u kadın, 8'i erkektir. Ayrıca, iki mentör (antrenör adaylarının stajlarından / antrenörlük uygulamalarından sorumlu baş antrenörler) ve 11 farklı yükseköğretim kurumunun antrenörlük eğitimi bölümlerinde görev yapan 19 öğretim üyesi ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İki mentörden biri kadın, 38 yaşında, hareket ve antrenman alanında doktora derecesine sahip ve 17 yıl kulüp antrenörlüğü ile 10 yıl milli takım antrenörlüğü deneyimine sahiptir. Diğer mentör erkek, 44 yaşında, beden eğitimi ve spor alanında yüksek lisans derecesine ve 25 yıl kulüp antrenörlüğü deneyimine sahiptir. Yaşları 43 ile 67 yıl arasında değişen ($\bar{X} = 50.68$ yıl, $Ss = 5.59$ yıl) öğretim üyelerinin ise 8'i kadın, 11'i erkektir. Minimum 6 yıl ve maksimum 33 yıl olmak üzere üniversitede ortalama 22.58 yıl ($Ss = 7.73$ yıl) deneyimi bulunan öğretim üyelerinin uzmanlık alanları Aşama 2'nin nicel bölümündeki fiziksel ve teknik yetkinlik gelişimi alan bilgisi test konularıyla örtüşmektedir. Tüm katılımcılara e-posta veya telefon yoluyla ulaşılarak görüşmelere davet edilmişlerdir.

3.3.3. Veri Toplama

Nicel Bölüm: Veri Toplama Aracı ve Prosedürleri

Nicel veriler, birinci aşamada Bilgiç ve arkadaşları (2025) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik süreçleri tamamlanan Fiziksel ve Teknik Yetkinlik – Alan Bilgisi Test Paketleri ile toplanmıştır. Fiziksel ve Teknik Yetkinlik – Alan Bilgisi Test Paketlerinde sırasıyla altı ve üç konu testi bulunmaktadır. Tüm testler çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Her testteki soru sayısı ve kapsanan içerikle ilgili ayrıntılar birinci aşamada yer almaktadır.

Antrenör adayları, öğrenimlerine devam ettikleri yükseköğretim kurumlarında düzenli olarak yürütülen derslerin başında testleri tamamlamışlardır. Antrenör adaylarının, testleri sınıf arkadaşlarının veya internet kaynaklarının yardımı olmadan kendi başlarına yanıtladıklarından emin olmak için verilen süre boyunca gözetmenlerce izlenmişlerdir. Bilgiç ve arkadaşları (2025) tarafından gerçekleştirilen test geliştirme sürecine uygun olarak, katılımcılara bir testi tamamlamaları için 30 dakika süre verilmiş ve katılımcılardan da ek süre talep edilmemiştir.

Katılımcıların bilgi düzeylerini değerlendirmek için, Türkiye'deki antrenör eğitimi bağlamlarında kullanılan kriterler dikkate alınmıştır. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında, notlandırma kriteri (örn., 100-88 = A [çok yüksek]; 87-74 = B [yüksek]; 73-60 = C [orta]; 59-46 = D [düşük]; 45-0 = F [çok düşük]) yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak aralıklar her üniversitede belirli noktada farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bir dersi başarıyla geçmeleri için en az “C” almaları gerekmektedir. Benzer şekilde, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile spor federasyonlarının iş birliği ile düzenlenen antrenör eğitimi kurslarının sınavlarında başarılı olmak için 60/100 puan bir kriter olarak kullanılmaktadır (<https://esertifika.anadolu.edu.tr/program/139/antrenor-temel-egitimi>). Buradan hareketle, araştırmanın bu aşamasında katılımcıların başarısı için toplam test sorularının %60'ının doğru yanıtlanması kriter olarak belirlenmiştir. Testlerden alınan 60'ın altındaki puanlar, ilgili alan bilgisinin yeterli olmadığını göstermektedir.

Nitel Bölüm: Görüşme Prosedürleri

Nitel bölümde, 19 öğretim üyesi ve iki mentör ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve 18 antrenör adayı ile altışar kişiden oluşan üç farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. On iki bireysel görüşme, görüşülen kişilerin tercih ettiği bir ofiste gerçekleştirilirken, diğer tüm görüşmeler seyahatle ilgili zaman ve mali kısıtlılıklar nedeniyle Google Meet platformunda çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bireysel ve odak grup görüşmesinin başında, katılımcılara, antrenörlük alan bilgisi, yükseköğretim kurumları antrenörlük eğitim programları ve genel olarak antrenörlük eğitimi hakkındaki tüm fikirlerinin görüşmeler sırasında tartışılabileceği açıkça belirtilmiştir. Tartışmaları kolaylaştırmak ve önceki aşamadaki bulguları nispeten daha ayrıntılı bir şekilde anlamlandırmak ve açıklamak amacıyla bir görüşme kılavuzu kullanılmıştır (Ek 4, Ek 5 ve Ek 6). Ancak görüşmelerin sonunda, katılımcılara istedikleri her konuyu belirtebilecekleri ifade edilmiştir. Tüm görüşmeler kayıt altına alınıp araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Her katılımcıya takma isim verilerek anonimlik sağlanmıştır. Görüşme transkriptleri katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiş ve güvenilirliği sağlamak için konuşmalarını teyit etmeleri istenmiştir (Smith ve McGannon, 2018). Ulaşılan katılımcılardan sadece bir öğretim üyesi e-postaya yanıt vererek konuşmasının okunurluğunu kolaylaştırmak adına dil bilgisi düzeltmeleri yapmıştır. Bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler 11 ile 73 dakika ($\bar{X} = 28$ dakika), odak grup görüşmeleri ise 68 ile 79 dakika ($\bar{X} = 72$ dakika) arasında sürmüştür.

3.3.4. Veri Analizi

On beş farklı devlet üniversitesinden elde edilen nicel veriler Excel tablolarına girilmiştir. Veriler, $(\text{Doğru Cevap} \times 100) / (\text{Toplam soru sayısı})$ formülüyle hesaplanan yüzde kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Veri analizi uygulamadan önce bağımsız örneklem t-testinin bazı varsayımları kontrol edilmiştir. İlk olarak normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Normal dağılım için basıklık-çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Bu değerlerin -1.5 ile +1.5

aralığında olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Bağımlı değişkenlerin basıklık-çarpıklık değerleri

	Basıklık		Çarpıklık	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Doğru Yanıt Yüzde Ortalaması	.97	.05	1.12	.11

$\bar{X}$ = Ortalama; Ss = Standart sapma

Tablo 3.3 incelediğinde katılımcıların doğru yanıt yüzde ortalamaları basıklık ve çarpıklık değerlerin kabul edilebilir değer aralığı olan -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bulgular elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını sağladığını göstermektedir.

İkinci varsayım homojen dağılım varsayımdır ve Levene’s Test değerleri ile kontrol edilmektedir. Bu değer $p < .05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı olmaması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Levene’s Test değeri Tablo 3.4’de raporlanmıştır.

Tablo 3.4. Doğru yanıt yüzde ortalaması Levene’s Test değeri

	<i>Levene Değeri</i>	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>p</i>
Doğru Yanıt Yüzde Ortalaması	1.35	1	2106	.17

sd1 = Serbestlik derecesi 1; *sd2* = Serbestlik derecesi 2; *p* = anlamlılık değeri

Tablo 3.4’e göre katılımcıların doğru yanıt yüzde ortalaması Levene değerinin p anlamlılık değeri açısından anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu, verilerin homojen dağılım sağladığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada elde edilen katılımcıların doğru yanıt yüzde ortalama değerlerinin gerekli varsayımları sağladığı belirlenmiştir. Buna istinaden, parametrik analizlerden bağımsız örneklem t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Analizler SPSS (v 26) kullanılarak gerçekleştirilmiş ve istatistiksel anlamlılık $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Nitel veriler için, Braun ve Clarke (2006, 2019) tarafından açıklanan tümevarımsal yansıtıcı tematik analiz (YTA) kullanılmıştır. Yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının farklı paydaşlarından (antrenör adayları, öğretim üyeleri ve mentörler) elde edilen veriler, analiz için tek bir veri seti olarak değerlendirilmiştir. Bu dahil etme, farklı perspektiflerden elde edilen deneyim ve düşünceleri zengin bir şekilde anlamamızı sağlamıştır. Bu aşamada araştırma soruları ele alınırken yorumlayıcı ve yapılandırmacı yaklaşımlar paradigmatik çerçeve olarak kullanılmıştır. Bu çerçeveleri benimsemek ve YTA'yı kullanmak, bulguların katılımcıların kendi fikirlerine ilişkin anlatımlarının öznelliğine saygı duyarak ifade edilip raporlanmasına olanak sağlarken, aynı zamanda araştırmacının kendi yansıtıcı yorumlarını kabul edip benimseyerek veri sürecini anlamlandırmasını da sağlamıştır. Braun ve Clarke (2006, 2019) tarafından önerilen YTA'nın altı aşaması bu analizde takip edilmiştir. İlk olarak, araştırmacı tüm görüşmeleri gerçekleştirip bunları yazılı hale getirmiştir. Bu süreç araştırmacının analizle aktif olarak ilgilenmeden önce ham verilere başından itibaren aşına olmasına olanak sağlamıştır. Aşinalık aşamasında, görüşme metinleri birkaç kez okunup notlar alınmıştır. Veri toplama, transkripsiyon ve analiz sürecinde araştırmacı, görüşmeler, görüşülen kişilerin deneyimleri ve düşünceleri, kendilerini nasıl ifade ettikleri ve deneyimlerini nasıl çerçevelendirdikleri hakkındaki kişisel yansımalarını içeren yansıtıcı günlük kullanmıştır. İkinci olarak, verilerin her bir kısmına satır satır eşit derecede dikkat gösterilerek anlamlı olduğu belirlenen her kısma kodlar atanmıştır. Bulguların güvenilirliğinin sağlanması adına akran değerlendirmesi yöntemi kullanılmıştır. Akran değerlendirmesinde, bir araştırmacı ve tarafsız bir akran, süreç boyunca çeşitli tartışmalar gerçekleştirir. Akran, araştırmacının kişisel bakış açılarının ve değerlerinin bulguları nasıl etkilediğini anlamasına yardımcı olmak için sorular sorar ve bu sayede, araştırma içindeki yanlışlık en aza indirilmeye çalışılır (Spall, 1998). Yapılan tartışmalardaki uyuşmazlıklar için, veriler gözden geçirilmiş ve tam bir uzlaşmaya varılana kadar tartışmalar sürdürülmüştür (Creswell ve Poth, 2018). Üçüncü olarak, benzer kodlar bir araya getirilerek potansiyel alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra, bu alt temalar ve temalar gözden geçirilmiş, revize edilmiş ve iyileştirilmiştir. Bu süreci daha etkin yürütmek adına tematik haritalar kullanılmış ve araştırmacı, analizin direkt olarak verilere dayandığından emin olmak için zaman zaman ham verilere tekrar tekrar dönüş yapmıştır. Ayrıca, araştırmacı

akran değerlendirmesi sürecinin devamı niteliğinde tez danışmanları ile de sürekli tartışmalarla bu aşamayı devam ettirmiştir. Bu tartışmalar ve tematik harita kullanımı, farklı düşünceler ve kalıplar arasındaki bağlantıları ve ilişkileri belirleme noktasında araştırmacıya yardımcı olmuştur. Son olarak, genel temalar isimlendirilmiş, tanımlanmış ve katılımcıların alıntılarıyla birlikte raporlanmıştır. Raporlama aşamasında, araştırmacı araştırma soruları ile veriler arasındaki bağlantıların uygun şekilde sunulduğundan emin olmak için önceki aşamaları düzenli olarak yeniden gözden geçirmiştir.

3.4. Üçüncü Aşama – Öğrenme Topluluğu Programı (ÖTP)

3.4.1. Dizayn Temelli Araştırma

Bu aşama antrenör adaylarının öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla geliştirilen bir ÖTP uygulamasını içermektedir ve dizayn-temelli bir araştırma şeklinde planlanmıştır. Tasarımın deneysel bir yaklaşımla ele alınmasını ana pratik yöntem olarak kullanan dizayn-temelli araştırma, hem uygulama hem de teori oluşturma amaçlarına hizmet eden ve “alanda” yürütölen disiplinler arası bir yöntem olarak tanımlanabilir (Reimann, 2011). Dizayn-temelli araştırmalarda müdahale bir öğretim yaklaşımı, bir değerlendirme çeşidi, bir öğrenme etkinliği veya teknolojik bir müdahale, yani belirli bir öğrenme ortamının veya aracının etkililiğinin test edilmesi olabilir (Anderson ve Shattuck, 2012). Gelişmekte olan bir yöntem olan dizayn-temelli araştırma, tasarım ilkelerinin nasıl geliştiğini ve hangi tür müdahalelerin daha iyi sonuçlara yol açabileceğini vurgulamaktadır. Süreçleri belirli bağlamlardaki sonuçlarla ilişkilendirerek, müdahaleleri daha iyi anlamak ve teorik açıklamaları iyileştirmek için kullanılmaktadır (The Design-Based Research Collective, 2003).

3.4.2. Katılımcılar

Antrenör Adayları

ÖTP, farklı spor branşlarında, değişen seviyelerde sporculuk deneyimi bulunan, bir devlet üniversitesinin antrenörlük eğitimi bölümü son sınıf öğrencisi olarak öğrenimlerine devam eden beş antrenör adayıyla gerçekleştirilmiştir. Antrenör adayları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum varyasyon örnekleme yöntemi ile seçilmiştir

(Creswell ve Plano Clark, 2018). En yaygın amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum varyasyon örnekleme yöntemi, odaklanılan olguya farklı bakış açıları getirmesi beklenen bireylerin seçildiği bir örnekleme yöntemidir. Farklılıkları en üst düzeye çıkarmak için belirlenen kriterler araştırmadan araştırmaya değişkenlik göstermektedir. Bu araştırmada ön planda tutulan farklılık kriterleri cinsiyet, spor branşı, spora katılım türü (performans veya katılım), milli takım sporculuk deneyimi ve antrenörlük deneyimidir. Temel hedef, katılımcıların başlangıçta kasıtlı olarak birbirlerinden farklı özelliklere sahip olacak şekilde seçilmesidir. Bu sayede görüşlerin farklılaşacağı ve odaklanılan olgunun çok boyutlu bir resminin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan antrenör adaylarına dair demografik bilgiler Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Antrenör adaylarının demografik özellikleri

Antrenör Adayı (Takma İsim)	Cinsiyet	Yaş (Yıl)	Spor Dalı	Sporculuk Deneyimi (Yıl)	Spora Katılım Türü	Milli Sporculuk Durumu	Antrenörlük Deneyimi (Ay)
Sevinç	Kadın	22	Squash	9	Performans	Evet	30
Tarık	Erkek	22	Hentbol	8	Katılım	Hayır	-
Azra	Kadın	22	Tenis	10	Katılım	Hayır	5
Kenan	Erkek	23	Badminton	14	Performans	Evet	12
Buse	Kadın	23	Atletizm	9	Performans	Evet	18

Kolaylaştırıcı

ÖTP’nin kolaylaştırıcılığı otuz yılın üzerinde öğretim üyeliği deneyimine sahip ve spor pedagojisi alanında uzmanlaşmış bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kolaylaştırıcının atletizm branşında sporculuk ve triatlon branşında da milli takım antrenörlüğü deneyimleri bulunmaktadır. Beden eğitimi ve spor alanında öğretim tasarımı uzmanlığı ile Eğitim Bilimleri alanındaki doktorasını tamamlayan kolaylaştırıcı, öğretim uygulamaları tasarımı, uygulaması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi noktasında beden

eğitimi ve spor alanındaki eğitmenlere mesleki gelişim olanakları yaratılması noktasında oldukça deneyimlidir.

Kolaylaştırıcının bu ÖTP’deki rolü güvenli, esnek ve grup etkileşimine dayalı bir öğrenme ve gelişim ortamının yaratılması noktasıdır. Kolaylaştırıcı, geleneksel bir uzman veya otoriter bir lider gibi davranmak yerine, tasarlanan ve geliştirilen içerik doğrultusunda grubu desteklerken, katılımcıların yönlendirdiği sorgulamalar, fikir alışverişleri, bireysel merak ve ihtiyaçlarının dile getirilip karşılanması noktasında sorumluluk almıştır. Açık ve özgür düşünceyi teşvik ederek, farklı bakış açılarına değeri vererek, katılımı dengeleyerek ve tüm üyelerin dinlendiğini hissetmelerini sağlayarak psikolojik olarak da güvenli bir ortamın oluşmasını teşvik etmiştir (Ortquist-Ahrens ve Torosyan, 2009). Yansıtıcı düşünme pratiği bu buluşmaların odaklarından biridir ve kolaylaştırıcı, katılımcıların sadece bilgi edinmekle kalmayıp, nasıl öğrendikleri ve birlikte nasıl çalıştıkları ya da çalışabilecekleri konusunda da içgörü kazanmaları için hem içerik hem de süreç açısından onları yansıtıcı düşünmeye yönlendirmiştir (Lewis ve ark., 2023). Özetle, bu araştırmada kolaylaştırıcının rolü, anlamlı öğrenmeyi sürdürmek için tasarım, diyalog, güven oluşturma, yansıtma ve uyum sağlama unsurlarını bir araya getirmektir.

Konu Uzmanları ve Branşlarında Fark Yaratan Antrenörler

ÖTP boyunca ilgili toplantının konu odağına bağlı olarak alanında uzman araştırmacılar ve kendi branşlarında fark yaratan antrenörler, antrenör adayları ile buluşturulmuştur. Davet edilecek konu uzmanlarının ve antrenörlerin kimler olacağı noktasında ulaşılabilirlik, uzmanlık, başarı ve tanınırlık gibi çeşitli unsurlar göz önüne alınarak araştırma ekibi tarafından belirlenmiş ve ilgili davetler gerçekleştirilmiştir. Davet edilen konu uzmanları ve antrenörlerle ilgili detaylı bilgi Tablo 3.6 ve Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.6. Davetli konu uzmanlarının demografik özellikleri

Takma İsim	Yaş (Yıl)	Cinsiyet	Öğrenim Derecesi	Uzmanlık Alanı	Öğretim Deneyimi (Yıl)
Fırat	45	Erkek	Doktora	Antrenman Bilimi	16
Hale	47	Kadın	Doktora	Egzersiz Fizyolojisi ve Sporda Beslenme	21
Volkan	44	Erkek	Tıpta Uzmanlık	Sporda Sağlık	9
Kıvanç	59	Erkek	Doktora	Motor Davranış	35
Uğur	46	Erkek	Doktora	Spor Pedagojisi	16

Tablo 3.7. Branşlarında fark yaratan davetli antrenörlerin demografik özellikleri

Takma İsim	Yaş (Yıl)	Cinsiyet	Öğrenim Derecesi	Branş	Antrenörlük Deneyimi (Yıl)	Antrenör Olarak Başarı Elde Edilen Organizasyonlar
Kuzey	50	Erkek	Lisans	Cimnastik	32	Olimpiyat Oyunları, Dünya Şampiyonası, Akdeniz Oyunları, Avrupa Şampiyonası, Avrupa Oyunları
Ece	38	Kadın	Doktora	Tenis	17	Dünya Takım Şampiyonası, Avrupa Şampiyonası, Avrupa Oyunları,
Ayaz	40	Erkek	Lisans	Okçuluk	14	Olimpiyat Oyunları, Dünya Şampiyonası, Dünya Kupası, Akdeniz Oyunları, Avrupa Şampiyonası, Avrupa Grand Prix

3.4.3. ÖTP Uygulaması

Antrenör adayları sekiz hafta süren ÖTP'ye katılmışlardır. Program haftada bir gün, 75 dk ile 120 dk arasında ($\bar{X} = 90.63$ dk, $S_s = 18.60$ dk) ve çevrimiçi (Google Meet) bir şekilde kolaylaştırıcı eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Programın temel amacı katılımcı antrenör adaylarında eylemlilik geliştirmektir. Bu amaçla, katılımcı antrenör adaylarının birbirlerinden, davetli konu uzmanlarından, branşlarında fark yaratmış olan antrenörlerden, program boyunca paylaşılan ilgili alan yazından ve yansıtıcı düşünce

yoluyla kendi deneyimlerinden gerçekleşecek olan öğrenme süreçleri desteklenmeye çalışılmıştır. Programdan öngörülen öğrenme çıktıları şunlardır:

- Dünyada ve Türkiye’de antrenörlük sosyal ekolojisini kavrar,
- Etkili antrenörlük için antrenörlük alan bilgisinin önemini tartışır,
- Kendi öğrenme deneyimleri ve antrenörlük alan bilgisi düzeyi ile ilişkili yansıma yapar,
- Antrenörlük alan bilgisindeki farklı konu alanlarının etkileşimini ve gerekliliğini tartışır,
- Mesleki hedef koyma, öz-düzenleme, öz-farkındalık ve öz-yeterlilik becerileri geliştirir,
- Farklı kaynaklardan doğru bilgiye ulaşmak adına bilgi okuryazarlığı geliştirir.

Yukarıda belirtilen öğrenme çıktılarına ulaşmak adına sekiz haftalık bir ÖTP yürütülmüştür. İlk toplantıda antrenör adayı katılımcılara programın amacı, program süreci ve çıktıları ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Ardından, dünyada ve Türkiye’de antrenörlük sosyal ekolojisi tartışılmıştır. İkinci toplantının odağı ise etkili antrenörlük konsepti ve etkili antrenörlükte antrenörlük alan bilgisinin yeri ve önemidir. Sonraki dört toplantıda genç sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik geliştirmek için ihtiyaç duyulan antrenörlük alan bilgisi konularına (üçüncü toplantı = antrenman bilgisi ve fiziksel uygunluk; dördüncü toplantı = egzersiz ve spor fizyolojisi ve sporda beslenme; beşinci toplantı = anatomi, kinesiyojoloji ve spor yaralanmaları ve ilk yardım; altıncı toplantı = motor davranış ve spor biyomekaniği) odaklanılmıştır. Yedinci toplantıda antrenörlükte yansıtıcı düşünme ve hedef koyma konuları tartışılmıştır. Son toplantıda mesleki gelişimi sürdürme üzerinde durulmuş ve ardından şimdiye kadar tartışılan konular üzerine bir yansıtıcı düşünme uygulaması gerçekleştirilmiş ve grup olarak öğrenme topluluğu deneyimi değerlendirmesi yapılmıştır. Tüm toplantılar video kayda alınmıştır.

Uygulanan ÖTP, yetişkin öğrenimi prensiplerine dikkat edilerek hazırlanmıştır. Brookfield (1986) bu prensipleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Gönüllü katılım: Yetişkin öğrenenler öğrenme faaliyetlerine gönüllü olarak katılırlar. Bu da deneyimleriyle örtüşmeyen ve/veya kafa karıştırıcı içeriklerde

ve/veya saygısız süreçlerde bu öğrenme faaliyetine devam etmeyecekleri anlamına gelmektedir. Bu ortamlardaki eğitimciler, erişilebilir bir dil ve ilgili materyaller kullanarak, yeni bilgi ve becerileri öğrenenlerin önceki deneyimleri ve güncel ilgi alanlarıyla ilişkilendirerek tasarlamalıdır. Tartışmalar, vaka çalışmaları ve küçük grup etkinlikleri gibi katılımcı öğrenme yöntemleri, yetişkinleri anlamlı bir şekilde öğrenme faaliyetine dahil etmek için önem arz etmektedir. Yalnızca bilgi aktarımı, eleştirel düşünmeyi veya tutum değişikliğini teşvik etmek için etkisizdir. Bu durum öğrenenlerin ilgisini kaybetme riskini doğurur ve bu da fiziksel ve/veya zihinsel devamsızlığa sebep olabilmektedir.

- Karşılıklı saygı: Etkili kolaylaştırıcılık, katılımcılara birey olarak saygı duymayı ve kendilerini değerli hissettikleri güvenli ve destekleyici bir ortam yaratmayı gerektirmektedir. Kolaylaştırıcılar veya katılımcılar tarafından sergilenen saygısız davranışlar, ilgisizliğe, korkuya ve dolayısıyla öğrenmenin azalmasına yol açmaktadır. İyi bir kolaylaştırıcılık, eleştirel düşünmeyi ve kişisel saldırılar olmadan farklı fikirlerin açık bir şekilde tartışılmasını teşvik etmektedir. Kolaylaştırıcılar, katılımcıların soru sormaktan ve sorgulanmaktan çekinmemelerini sağlayan bir grup kültürü veya “ahlaki kültür” oluşturmaya yardımcı olmalı ve öğrenmenin yüzeysel bir uzlaşma değil, gerçek bir keşif olmasını sağlamalıdır.
- İş birliği ruhu: Yetişkin öğrenimi iş birliğine dayalı ve katılımcıdır. Öğrenme ortamının standartları, müfredatları ve içerikleri öğrenenler ve kolaylaştırıcıların ihtiyaçları, hedefleri, yöntemleri ve değerlendirmeleriyle birlikte belirlenmektedir. Yetişkinler, kendi deneyimlerini öğrenmeleri için kaynak olarak kullanarak öğrenme sürecini şekillendirme sorumluluğunu paylaşmaktadırlar. İş birliğine dayalı yaklaşım yetişkin öğreniminin merkezinde yer almaktadır.
- Eylem ve yansıtma: Yetişkin öğreniminin merkezinde keşif, eylem ve yansıtma döngüsünü yer almaktadır. Yetişkinler, fikirleri araştırır ve bunları gerçek yaşam bağlamlarında uygulayarak, sonuçlara yansıma yaparak bu sürecin tekrarlayan döngüleriyle yeni bilgi ve beceriler edinirler. Bu süreç sadece pratik beceriler (örneğin okuryazarlık ve el sanatları) için değil, aynı zamanda tutum ve dünya görüşlerindeki değişiklikler için de geçerlidir. Yetişkin öğrenimi kesinlikle

bağlamdan bağımsız değildir. Öğrenenler yeni fikirleri, geçmiş ve şimdiki deneyimlerinin merceğinden yorumlar ve test ederler. Kolaylaştırıcılar, öğrenmenin anlamlı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını sağlamak için bu eğilimi temel alan içerikler tasarlamalı ve yöntemler seçmelidirler.

- Eleştirel yansıtma: Etkili kolaylaştırıcılık, sadece yetişkinlerin talep ettikleri becerileri edinmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda bu beceri ve bilgilerin ardındaki varsayımlar, değerler ve sosyal bağlamlar hakkında eleştirel farkındalığı da teşvik eder. Eğitim, beceri aktarımının ötesine geçerek, öğrenenleri altta yatan amaçları sorgulamaya ve alternatif bakış açılarını değerlendirmeye teşvik etmesi bakımından kritiktir. Yapılandırılmış eğitim veya örgütsel gelişim ortamlarında bile öğrenenleri ve çalışanları normlara meydan okumaya, varsayımları sorgulamaya ve yeni olasılıkları hayal etmeye teşvik etmek, büyüme ve inovasyon için çok önemlidir.
- Öz / kendi kendini yönlendirme: Etkili kolaylaştırıcılığın temel ilkelerinden biri, yetişkinlerin kendi kendilerini yönlendiren öğrenenler haline gelmelerine yardımcı olmaktır. Ancak, kendi kendini yönlendirme, dışarıdan dayatılan hedefler dahilinde bir dizi çalışma tekniği veya kaynak bulma becerisine indirgenmemelidir. Gerçek kendi kendine öğrenme, yetişkinlerin kendi eğitim hedeflerini belirlemeyi, başarı için anlamlı kriterler tanımlamayı ve bakış açılarını yeniden şekillendirmeyi içeren bir süreçtir. Sonuçta, bu sadece önceden belirlenmiş yapılar içinde daha verimli öğrenmek değil, yetişkinlerin dünyayı yorumlama biçimini dönüştürmekle ilgilidir.

Brookfield'in (1986) bu prensipleri, bu araştırmada uygulanan ÖTP'nin hem tasarımında hem de yürütülmesinde dikkat edilen unsurlardır.

Uygulanan ÖTP'yi bir konsept olarak ifade etmeden önce ise “Öğrenme” ve “Topluluk” kavramlarına değinmek gerekmektedir. “Öğrenme”, öğrenmenin “sosyal bir pratik olduğu ve öğrenme, düşünme ve bilmenin bireyler arasındaki ilişkileri oluşturduğu”nu vurgulayan, durumsal öğrenme yaklaşımı altında ele alınabilir (Dingyloudi & Strijbos, 2020). Benzer görüşler, öğrenmenin başkalarıyla birlikte bilgiyi inşa etmeyi içerdiğini düşünen Watkins (2005) ve bilginin aktarımının sosyal olduğunu ve kişinin kimliğine etki

ettiğini savunan Lawthom (2011) tarafından da dile getirilmiştir. Bu tanımlamalar, öğrenmenin sosyal boyutunun önemini vurgulamaktadır.

“Topluluk” ile ilgili olarak, Hillery'nin (1955) çığır açıcı çalışmasında en az 94 tanım yer almaktadır (Karlsson ve ark., 2025). Hillery'nin (1955) topluluklar üzerine yaptığı çalışmada, topluluk genel olarak coğrafi bir alanda sosyal etkileşim içinde olan ve bir veya daha fazla ortak bağı olan kişilerden oluşur görüşü ifade edilmiştir. Gardner'a (1990) göre, “topluluk” geleneksel olarak küçük, homojen, değişmeyen, yabancılara karşı hoşgörüsüz, nesiller boyu süren tarih ve süreklilik üzerine kurulu ve uyum talep eden bir yapı olarak görülmüştür. Sosyal yaşamdaki değişiklikler ise günümüz “topluluklarını”, hayatta kalmak ve değişim arayışında olmak, grup yükümlülüklerinin bir parçası olarak bireysel özgürlük ve sorumluluğu teşvik etmek, ortak kültür, norm ve değerleri sürekli olarak yeniden inşa etmek ve görece büyük grupların (örneğin üniversite) içinde daha küçük gruplar (örneğin sınıflar) şeklinde aidiyet duygusunu sağlamak için daha heterojen ve kapsayıcı olmayı gerekli kılmıştır (Karlsson ve ark., 2025). Gardner (1990) ayrıca, genel bir topluluk kavramından ziyade toplulukların oluşmasına yardımcı olan birkaç koşul belirlemiş ve bunları toplulukların “bileşenleri” olarak adlandırmıştır. Bunlar;

- Farklılıkların dahiliyeti ve farklılıklara değer verme, anlaşmazlıkları hoş görme
- Bir kültürü (normlar ve değerler) paylaşma ve mümkünse tarihi ve geleneği paylaşma
- Tüm üyelerin serbestçe iletişim kurabileceği iç iletişimi teşvik etme
- Üyelerin saygıyla karşılandığı, entegrasyonun ve özerkliğin değer verildiği bir ortamda ilgiyi, güveni ve takım çalışmasını teşvik etme
- Grubun etkili bir şekilde sürdürülmesi ve yönetimi
- Herkesin katılmama hakkına sahip olduğunu kabul ederken, ortak hedeflere katılımı ve liderlik görevlerinin paylaşılmasını teşvik etme
- Gençlerin gelişimini, bireysel büyüme fırsatları ile destekleme ve görece tecrübeli topluluk üyelerinin genç üyelere topluluğa karşı sorumluluk bilinci aşılması
- Dış dünya ile bağlantılar kurma, bu da bir yandan topluluğun bütünlüğünü korumak için sınırlar çizme ihtiyacı ile diğer yandan, topluluğun parçası olduğu

daha geniş topluluklarla verimli bağlantılar kurma ihtiyacı arasında her zaman belirli bir gerilimin varlığıdır.

Öğrenme bağlamında Wehlburg (2022), “topluluğun” eğitim hakkındaki düşüncelerimizi de etkilediğini ifade etmiştir. Bu noktada, “Öğrenme Topluluğu” çok tartışılan bir kavramdır, çünkü bu tür topluluklar farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır (Cross, 1998; Lenning ve ark., 2013). Cross (1998) öğrenme topluluğunu, öğrenme amacıyla entelektüel olarak etkileşimde bulunan gruplar olarak tanımlamıştır. Eğitim araştırmalarında, öğrenme toplulukları genellikle iki veya daha fazla derse birlikte kayıt olan öğrenci grubunu ifade eder (Lepistö ve Hytti, 2021; Zrull ve ark., 2012). Lenning ve Ebbers (1999), öğrenme topluluklarını, öğrencilerin öğrenimini geliştirmek ve çok yönlü ve zengin altyapıya sahip bireyler yaratmaya yardımcı olmak amacıyla birlikte çalışan küçük öğrenci ve akademik personel grupları olarak tanımlamıştır. Lenning ve Ebbers’e (1999) göre, öğrenme toplulukları genellikle personel tarafından organize edilir ve öğrenciler katılımcıdır. Oysa en etkili öğrenme toplulukları, iş birliğine dayalı öğrenmeyi vurgulayan, hem akademik hem de sosyal amaçlara hizmet eden ve üyelerinin sınıf dışında da etkileşimde bulunduğu topluluklardır (Karlsson ve ark., 2025). Bu araştırmadaki Öğrenme Topluluğu ise yukarıda tanımlarla da örtüşen bir şekilde katılımcı antrenör adaylarının öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla bir araya gelen bir gruptur.

Yürütülen ÖTP, Wenger'in (1998) sosyal öğrenme teorisi çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu noktada oluşturulan Öğrenme Topluluğu, Wenger'in Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT) özellikleriyle de uyumludur (Wenger ve ark., 2002). MÖT'lerin, üç temel bileşeni vardır: bir dizi konuyu tanımlayan bir bilgi alanı; bu alana ilgi duyan bir topluluk; ve bu alanda etkili olmak için topluluğun ortaklaştığı bir uygulama.

- Alan, topluluğa kimliğini kazandıran ortak ilgi alanı veya uygulama alanıdır. İyi tanımlanmış bir alan, MÖT'ün MÖT olarak tanımlanması noktasında oldukça kritiktir. Topluluk üyeleri ortak bir alan, diğer bir ifadeyle konu, sorun veya bir tutku etrafında bir araya gelirler. Alan, üyelerin katkıda bulunmalarını ve katılımlarını teşvik etmekle birlikte, öğrenmelerine rehberlik eder ve eylemlerine anlam katar.

- Topluluk, öğrenmenin sosyal dokusunu oluşturur. Diğer bir ifadeyle topluluk üyeleri arasındaki ilişkiler ve etkileşimler olarak da ifade edilebilir. Güçlü bir topluluk, karşılıklı saygı ve güvene dayalı etkileşimleri ve ilişkileri teşvik eder. Fikirleri ve deneyimleri paylaşma, sorgulama, sorular sorma ve dikkatle dinleme istekliliğini teşvik eder. Topluluk önemli bir unsurdur, çünkü öğrenme, entelektüel bir süreç olduğu kadar aidiyet meselesidir ve sadece zihinsel bir süreç değildir. Sosyal bağlar ve aidiyet duygusu, katılım, iş birliği ve öğrenme için oldukça önemlidir.
- Uygulama, topluluk üyelerinin paylaştığı bir dizi çerçeve, fikir, araç, bilgi, stil, dil, hikaye ve belge gibi ortak repertuardır. Alan, topluluğun odaklandığı konuyu belirtirken, uygulama ise topluluğun geliştirdiği, paylaştığı ve sürdürdüğü özel bilgidir (Wenger ve ark., 2002).

Bu araştırmadaki topluluk katılımcıları da genel olarak antrenörlüğe dair farkındalıklarını arttırıp kendi öğrenme süreçlerini desteklemek, özel olarak da antrenörlük alan bilgilerini geliştirmek (alan) amacıyla çevrimiçi bir bağlamda bir araya gelip tartışmalar yürüterek (topluluk), hem kendi deneyimlerinden hem birbirlerinden hem de konu uzmanları ve branşlarında fark yaratan antrenörlerden çeşitli konularda öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Bu noktada bu topluluğu bir Öğrenme Topluluğu yapan ve MÖT'ten ayıran temel unsurlar katılımcıların tek bir branştan gelmemesi, dolayısıyla başlangıçta paylaştıkları bir ortak repertuarın olmaması ve aktif olarak işlerinin antrenörlük değil, halen birer antrenör adayı ve yükseköğretim kurumu antrenörlük eğitimi bölümü son sınıf öğrencisi olmaları olarak ifade edilebilir.

Uygulanan ÖTP'de antrenör adayı katılımcılar, antrenörlük ortamlarını yansıtan bağlamsal konular üzerinde tartışmışlar, ilgili bilimsel verileri incelemişler ve bunları saha deneyimleriyle birleştirerek anlamlandırma noktasında çeşitli yansımalar yapmışlardır. Bu süreçte, antrenör adayı katılımcılar hem deneyimsel bilgileri hem de sağlanan ilgili bilimsel bilgiler aracılığıyla toplantılar boyunca kendileri, birbirleri ve davetliler ile öğrenmelerini desteklemişlerdir. Bu açıdan bakıldığında ve yukarıda ifade edilen öğrenme topluluğu tanımları göz önüne alındığında, geliştirilen programın bir ÖTP olduğu ifade edilebilir.

ÖTP uygulamasında kolaylaştırıcı aşağıda Tablo 3.8’de belirtilen içerikler üzerinden ilerlerken her hafta standart bir sıralama ile toplantıları yürütmüştür. Söz konusu içerik ise program öncesi yapılan ihtiyaç analizi (Türkiye geneli alan bilgisi testleri sonuçları ve antrenörlük eğitimi programlarının antrenörlerin öğrenme süreçlerindeki rolü konusuna dair nitel bulgular) doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tablo 3.8. ÖTP’nin haftalık içeriği

Toplantı Seansı	Tartışma Konuları
1	Program tanıtımı; Dünyada ve Türkiye’de antrenörlük sosyal ekolojisi
2	Etkili Antrenörlükte Mesleki Alan Bilgisinin yeri ve önemi
3	Antrenman Bilgisi, Fiziksel Uygunluk
4	Egzersiz Fizyolojisi ve Spor Beslenmesi
5	Anatomi, Kinesiyoloji, Spor Yaralanmaları ve İlk Yardım
6	Motor Öğrenme, Motor Gelişim, Spor Biyomekaniği
7	Yansıma; Hedef koyma
8	Mesleki gelişimi sürdürme; Program değerlendirmesi

3.4.4. Veri Toplama – Görüşme Prosedürleri

Sekiz hafta devam eden ÖTP sonrası beş katılımcı antrenör adayı ve bir kolaylaştırıcı ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tümü seyahat ve mali kısıtlılıklar sebebiyle Google Meet platformunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her görüşmede standardı sağlamak için bir görüşme kılavuzu kullanılmıştır fakat ilgili sorular tamamlandığında katılımcılara eklemek istedikleri her şeyi ekleyebilecekleri bir soru da yöneltilmiştir. Görüşme kılavuzları Ek 7 ve Ek 8’de sunulmuştur. Tüm görüşmeler kayıt altına alınıp araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Görüşmeler 17 ile 25 dakika ($\bar{X} = 21$ dakika) arasında sürmüştür. Kayıtlarda ve analizlerde ise takma isim kullanılarak katılımcıların gizliliği sağlanmıştır.

Transkriptler katılımcılarla paylaşılmış ve onay talep edilmiştir (Smith ve McGannon, 2018). Ardından, katılımcılardan bazılarının görüşme esnasında kendilerini iyi ifade edemedikleri geri bildirimleri alınmıştır. Buna istinaden katılımcılara, yansıtıcı kompozisyon ile yazılı olarak da yürütülen programa dair düşüncelerini ifade etme imkanı sunulmuştur. Sonuç olarak, tüm antrenör adayı katılımcılar ÖTP deneyimleriyle ilgili birer yansıtıcı kompozisyon yazmıştır.

3.4.5. Veri Analizi

ÖTP'ye katılım sağlayan antrenör adayları ve kolaylaştırıcıdan elde edilen nitel veriler tümevarımsal YTA ile değerlendirilmiştir (Braun ve Clarke, 2006, 2019). Veri analizinde ikinci aşamada izlenen süreç üçüncü aşamada da takip edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Birinci Aşama - Genel Alan Bilgisi Testlerinin Geliştirilmesi

Geliştirilen testlerinin Rasch analizi bulguları Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de raporlanmıştır.

Tablo 4.1. Fiziksel yetkinlik geliştirme alan bilgisi testlerinin içsel ve dışsal uyum, güvenirlik ve ayırt edicilik değerleri

Öğrenme Alanları		Ölçülen Sayı	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Güvenirlik	Ayırt Edicilik
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD		
			$\bar{X}$ (Ss)	$\bar{X}$ (Ss)	$\bar{X}$ (Ss)	$\bar{X}$ (Ss)		
Anatomi ve Kinesiyoloji	Soru	25	1.00 (.10)	-.3 (1.7)	1.02 (.16)	-.1 (1.6)	.96	5.00
	Kişi	301	1.00 (.17)	.0 (.9)	1.02 (.30)	.0 (1.0)	.76	1.76
Egzersiz ve Spor Fizyolojisi	Soru	22	1.00 (.07)	-.3 (1.3)	1.01 (.13)	.0 (1.1)	.97	5.88
	Kişi	251	1.00 (.24)	-.1 (1.2)	1.01 (.38)	.0 (1.2)	.72	1.60
Antrenman Bilgisi	Soru	27	1.00 (.08)	-.1 (1.3)	1.01 (.14)	.0 (1.3)	.96	4.96
	Kişi	240	1.00 (.14)	.0 (.8)	1.01 (.25)	.0 (.9)	.75	1.71
Fiziksel Uygunluk	Soru	22	1.00 (.07)	-.2 (1.2)	.99 (.11)	-.2 (1.1)	.94	4.14
	Kişi	255	1.00 (.14)	.0 (.9)	.99 (.23)	0 (.9)	.74	1.68
Spor Yaralanmaları ve İlk Yardım	Soru	28	.99 (.05)	-.1 (1.0)	1.05 (.13)	.4 (.9)	.98	7.33
	Kişi	273	1.00 (.19)	.0 (1.0)	1.05 (.51)	.0 (1.0)	.82	2.17
Sporda Beslenme	Soru	26	.99 (.07)	-.3 (1.2)	1.05 (.17)	.3 (1.4)	.96	5.07
	Kişi	279	1.00 (.15)	-.1 (1.9)	1.05 (.31)	.0 (1.0)	.79	1.96

$\bar{X}$ = Ortalama; Ss= Standart sapma MNSQ= Ortalama kare artışı; ZSTD= standartlaştırılmış ortalama kare artışı

Tablo 4.2. Teknik yetkinlik geliştirme alan bilgisi testlerinin testlerinin içsel ve dışsal uyum, güvenirlik ve ayırt edicilik değerleri

Öğrenme Alanları		Ölçülen Sayı	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Güvenirlik	Ayırt Edicilik
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD		
			$\bar{X}$ (Ss)	$\bar{X}$ (Ss)	$\bar{X}$ (Ss)	$\bar{X}$ (Ss)		
Motor Gelişim	Soru	24	1.00 (.04)	-.1 (.7)	1.03 (.10)	.3 (.9)	.97	5.30
	Kişi	339	1.00 (.15)	.0 (.8)	1.03 (.35)	.0 (.9)	.78	1.87
Motor Öğrenme	Soru	20	.98 (.06)	-.2 (.8)	1.09 (.18)	.6 (1.2)	.98	6.55
	Kişi	281	1.00 (.22)	-.1 (1.0)	1.09 (.60)	.0 (1.1)	.76	1.76
Spor Biyomekaniği	Soru	25	1.00 (.08)	-.2 (1.3)	1.01 (.12)	.0 (1.2)	.95	4.20
	Kişi	238	1.00 (.14)	.0 (.9)	1.01 (.24)	.0 (.9)	.74	1.68

$\bar{X}$ = Ortalama; Ss= Standart sapma MNSQ= Ortalama kare artığı; ZSTD= standartlaştırılmış ortalama kare artığı

Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de tüm bilgi testlerinin içsel ve dışsal uyum MNSQ ve ZSTD değerleri gösterilmektedir. İçsel uyum MNSQ değerlerine göre geliştirilen testlerden antrenman bilgisi (MNSQ değeri = 1.52), sporda beslenme (MNSQ değeri = 1.51) ve motor öğrenme (MNSQ değeri = 1.61) testlerinden birer soru beklenen MNSQ değer aralığı olan 0.5 ile 1.5 aralığında olmadığı belirlenmiştir. Beklenen değer aralığında olmayan bu soruların ZSTD değerleri kontrol edilmiştir. İlgili değerler incelendiğinde antrenman bilgisi (ZSTD değeri = 3.1), sporda beslenme (ZSTD değeri = 2.8) ve motor öğrenme (ZSTD değeri = 3.2) testlerinde yer alan üç sorunun ZSTD değerlerinin istenen +2.0 ile -2.0 aralığının dışında olduğu belirlenmiştir. MNSQ ve ZSTD değerleri beklenen değer aralığında olmayan üç soru testlerden çıkarılmıştır ve ilgili detaylar Ek 9’da sunulmuştur.

Testlerin güvenirlikleri kişi ve madde güvenirlik analizleriyle kontrol edilmiştir. Testlerin madde güvenirlik analizi değerlerinin .94 ile .98 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bulgular test maddelerinin yüksek güvenirlik değerlerine sahip olduklarını göstermektedir. Kişi

güvenirliği incelendiğinde ise değerlerin .72 ile .82 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Kişi guvenirliği değerleri tım testler için kabul edilebilir değer aralığında olduğu belirlenmiştir.

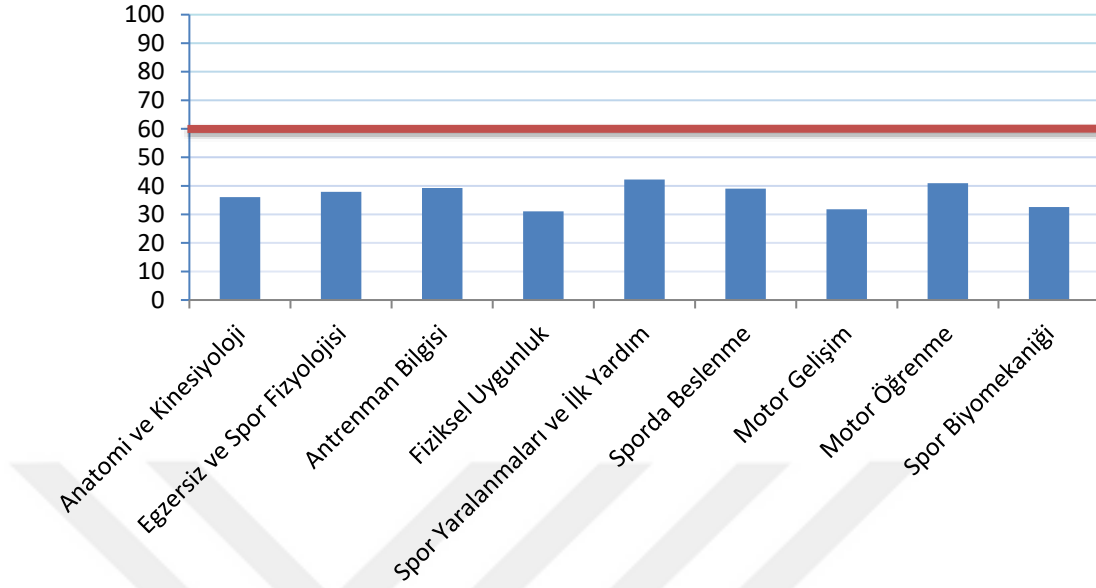
Testlerin ayırt edicilik duzeyleri madde ve kişi olarak raporlanmıştır. Bulgulara gıre madde ayırt edicilik değerlerinin 4.14 ile 7.33 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler maddelerin yuşsek ayırt edicilik duzeyine sahip olduklarını gıstermektedir. Kişi ayırt edicilik değerleri incelendiğinde değerlerin 1.68 ile 2.17 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Değerler, kişi ayırt edicilik duzeylerinin kabul edilebilir aralığta olduğunu gıstermektedir.

Son olarak Wright haritaları ile madde zorluk duzeyleri ve kişi yanıtlarının dağılımları kontrol edilmiştir. Wright haritaları incelendiğinde tım testlerde madde zorluk duzeyleri ve kişi yanıtlarının iyi bir dağılıma sahip olduklarını gıruılmaktadır (Ek 10).

4.2. İkinci Aşama – İhtiyaç Analizi

4.2.1. Antrenıre Adaylarının Alan Bilgisi Duzeyleri Ulusal Analizi

İhtiyaç analizinin nicel bılımunde, alan bilgisi test paketleriyle elde edilen verilerde katılımcıların doğru yanıt yuşde ortalamaları şekil 4.1’de gısterilmektedir. Bulgulara gıre anatomi ve kinesiyoloji % 36.08, egzersiz ve spor fizyolojisi % 37.91, antrenman bilgisi % 39.27, fiziksel uygunluk % 31.05, spor yaralanmaları ve ilk yardım % 42.21, sporda beslenme % 39.04, motor gelişim %31.79, motor ığrenme % 40.95 ve spor biyomekaniği %32.60 olarak belirlenmiştir.



Şekil 4.1. Fiziksel ve teknik yetkinlik geliştirme alan bilgisi test paketleri doğru yanıt yüzdeleri

Katılımcıların bilgi testleri ortalama ve değer aralığı bulguları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Katılımcıların bilgi testleri doğru yanıtlarının ortalama, standart sapma ve değer aralığı

		Öğrenme Alanı Bilgi Testleri	n	$\bar{X}$	Ss	Değer Aralığı
Fiziksel Yetkinlik Geliştirme	Alan Bilgisi Test Paketi	Anatomi ve Kinesiyoloji (25 soru)	231	9.02	4.30	22 (24-2)
		Egzersiz ve Spor Fizyolojisi (22 soru)	247	8.34	3.10	19 (21-2)
		Antrenman Bilgisi (26 soru)	235	10.21	4.64	22 (25-3)
		Fiziksel Uygunluk (22 soru)	229	6.83	2.88	18 (20-2)
		Spor Yaralanmaları ve İlk Yardım (28 soru)	234	11.82	3.99	22 (25-3)
		Sporda Beslenme (25 soru)	244	9.76	3.96	21 (23-2)
	Alan Bilgisi Test Paketi	Motor Gelişim (24 soru)	235	7.63	2.89	19 (22-3)
		Motor Öğrenme (19 soru)	229	7.78	2.57	17 (19-2)
		Spor Biyomekaniği (25 soru)	224	8.15	2.86	22 (23-1)

n = Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Ortalama; Ss = Standart sapma

Tablo 4.3'e göre katılımcıların doğru yanıt ortalamaları 25 soruluk anatomi ve kinesiyoloji için 9.02 ± 4.30 (2 - 24 doğru yanıt), 22 soruluk egzersiz ve spor fizyolojisi için 8.34 ± 3.10 (Değer aralığı = 2 - 21), 26 soruluk antrenman bilgisi için 10.21 ± 4.64 (Değer aralığı = 3 - 25), 22 soruluk fiziksel uygunluk için 6.83 ± 2.88 (Değer aralığı = 2 - 20), 28 soruluk spor yaralanmaları ve ilk yardım için 11.82 ± 3.99 (Değer aralığı = 3 - 25), 25 soruluk sporda beslenme için 9.76 ± 3.96 (Değer aralığı = 2 - 23), 24 soruluk motor gelişim için 7.63 ± 2.89 (Değer aralığı = 3 - 22), 19 soruluk motor öğrenmede 7.78 ± 4.30 (Değer aralığı = 2 - 19) ve 25 soruluk spor biyomekaniğinde 8.15 ± 4.30 (Değer aralığı = 1 - 23) olarak tespit edilmiştir.

Katılımcıların antrenörlük deneyimine sahip olup olmama durumlarına göre öğrenme alanları bilgi düzeyleri ortalama değerleri ve antrenörlük deneyimine göre fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4.4 ve Tablo 4.5'te raporlanmıştır.

Tablo 4.4. Katılımcıların antrenörlük deneyimlerine göre ortalama değerleri

Deneyim	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss
Deneyim var	1057	39.28	17.37
Deneyim yok	1051	35.69	14.75

n = Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Ortalama; Ss = Standart sapma

Ortalama değerler incelendiğinde antrenörlük deneyimine sahip olan katılımcıların ortalama doğru yanıtlarının ($\bar{X} = 39.28$, Ss = 17.37) antrenörlük deneyimine sahip olmayan katılımcıların doğru yanıt ortalamalarından ($\bar{X} = 35.69$, Ss = 14.75) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Katılımcıların antrenörlük deneyimlerine göre t-testi bulguları

Deneyim	<i>n</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deneyim var	1057	2016	5.11	.00
Deneyim yok	1051			

n = Katılımcı sayısı; *sd* = Serbestlik derecesi; *t* = *t* değeri; *p* = anlamlılık değeri, *p* < .01

Tablo 4.5'e göre katılımcıların öğrenme alanları bilgi testleri ortalama doğru yanıt yüzdeleri antrenörlük deneyimine sahip olup olmama bağımsız değişkenine göre farklılaşmaktadır ($t(2106) = 5.11, p<.01$). Bulgular antrenörlük deneyimine sahip katılımcıların doğru yanıt ortalamalarının antrenörlük deneyimine sahip olmayan katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Yükseköğretim Antrenörlük Eğitimi Programlarının Antrenör Öğrenmesindeki Rolü

İhtiyaç analizinin nitel bölümünde, yükseköğretim kurumlarında devam eden Antrenörlük Eğitimi Lisans Programının, geleceğin antrenörlerinin gelişim süreçlerinde nasıl bir rol oynadığını anlamak için gerçekleştirilen görüşmelerde dört tema oluşturulmuştur: (i) antrenör adaylarının hazırbulunuşluğu ve katılımı, (ii) öğretim ortamının niteliği, (iii) öğretim programının kapsamı (ön koşul, çeşitlilik ve öncelikler) ve (iv) antrenörlük ve antrenörlük eğitimi alanlarında fırsat ve endişe kaynağı olan makro düzeydeki meseleler. Bu temalar, mevcut süreçte nelerin istendik bir şekilde gerçekleştiğini ve hangi noktalarda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Antrenör adayları bu öğrenme ortamının ana aktörleridir ve çevrelerindeki her unsur, öğrenme yolculukları boyunca antrenör adaylarının öğrenmelerinde farklı açılardan farklı ölçeklerde roller oynamaktadır. Bu durumu daha iyi ifade etmek amacıyla, temalar amaçlı bir şekilde antrenör adaylarından başlayarak, onların öğrenme yolculuklarını etkileyen daha kültürel ve sistemle ilgili konulara doğru ilerleyen bir sırayla sunulmuştur.

Antrenör Adaylarının Hazırbulunuşluğu ve Katılımı

Antrenör adaylarının öğrenmeye ve daha genel olarak antrenörlük mesleğine olan ilgilerinin teşvik edilmesi, antrenör adaylarının öğrenme yolculuklarının ve antrenörlük eğitimi programlarının etkinliğinin temel taşları olarak öne çıkmaktadır. Ancak, öğrenmeye katılım ve kariyer hedefleri antrenör adayları arasında büyük ölçüde değişkenlik göstermektedir. Bu durum kısmen antrenör adayı Meltem'in şu yorumuyla açıklanabilir:

“Burada işin bir miktarda öğrencide olduğunu düşünüyorum. Yani, hocalar sana o kapıyı açıyor ama girip girmemek senin elinde.”

Bazı antrenör adayları tutkuyla ve net kariyer hedefleriyle öğrenimlerine devam etse de çoğunun öğrenmeye isteksiz olduğu, bilgi edinme ihtiyacı hissetmemesi ve düşük hedef belirleme yaklaşımları öğretim üyeleri ve mentörlerce belirtilen ve eleştirilen unsurlardandır. Öğretim üyesi Akın ve Cüneyt, öğrencilerinin hedef belirleme konusundaki düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmektedirler:

“... şu anda ben ne yapıyorum, ileride ne yapmam gerekiyor, nasıl bir şey olacağım, yani ileriye dönük bir ideali, mefkuresi, hedefi, kendine koyduğu bir çizgi, ben buradan mezun olacağım ve 10 sene sonra da şu takımda atletik performans direktörü olacağım, böyle bir şeyi yok.” (Akın)

“... 4 yıllık bir lisans mezuniyetim olsun düşüncesinde öğrenci biraz. Polis olan var, asker olan var. Başka ne bileyim işte, çeşitli mesleğiyle direkt ilişkili olmayan alanları seçenler var ve bunu baştan kafaya koyanlar var, birinci sınıftan itibaren. Şimdi bunlardan mesleki gelişim bekleyemeyiz. Bu olsun benim olsun yeter mantığında, hani şu okul bitsin.” (Cüneyt)

Öğrencilerin bilgiye verdikleri değer ve hissettikleri ihtiyaç konularında zamanın öne çıkan bir unsur olduğu konusu dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, yıllar içerisinde öğrencilerin bu konulardaki tutumlarının kaygı verici olduğunu düşünen öğretim elemanlarından Sezen bu durumu şu sözleriyle ifade ediyor:

“Öğrenci öğrenmeye karşı bir defans gösteriyor son yıllarda. Maalesef bu bilgilere gerçekten ihtiyacı olmayacağını düşünüyor ya da az bir bilgiyle, yani 50-60 alacak kadar bir şey yaptığında, bunun, dersi geçmiş olmanın, kendine mesleki yeterlilik de getirdiğini zannediyor.”

Öğretim üyelerinin ve mentörlerin perspektifinden, merak etmeme, öğrenme arzusuna ve tutkusuna sahip olmama, ve talep etmeme yıldan yıla farklılaşan öğrenci profilindeki en öne çıkan unsurlardır. Öğretim üyesi Sezen ve mentör Yağmur bu konuda şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“Genel olarak ben öğrenmenin istekle doğrudan bir ilişkisi olduğunu düşünüyorum. Hatta ben ‘talebe’ sözünü çok severim, talep eden. Bizim öğrencilerimizin, artık yeni jenerasyonun, bir türlü öğrenememesinin sebebi aslında böyle bir taleplerinin olmaması. Öğrenmek gibi bir talepleri yok.... Öğrencinin öğrenmesi için merak etmesi, sonra da talep etmesi gerekiyor. Yani hiçbir şeyi merak etmeyen bir grup var karşımızda ve bence temel bilgi ve becerileri kazanamamalarının en büyük sebebi de budur. Merak etmiyorlar, talepleri de yok.” (Sezen)

“... ben olsam, mesela, bir yere [staja] gidiyorum, bir hazırlanırım canım. Bir otururum. Hadi bize öğretmedi [hocamız], ama ben yine de oturur bir bakarım. Neymiş falan? Bir merak ederim. Yani merakla da ilgili bir şey, eğitimi alan kişilerin, o konuda. Evet, üniversitedeki hocalar tabii ki de bir şey veriyorlardır, illa ki. Kişide o merak ve istek ve tutku olmayınca sonra işte hiçbir şey bilmeyen arkadaşlar ortaya çıktı.” (Yağmur)

Öğretim üyeleri ve mentörlerin, antrenör adaylarının hedef belirleme yaklaşımlarındaki problem konusunda hemfikir olmasının yanı sıra, antrenör adayları da bu konuyu kendileri için bir endişe kaynağı olarak gündeme getirmişlerdir. Antrenör adayı Berk konuyla ilgili şu ifadelerde bulunmuştur:

“Sporla alakası olmayan 4 yıllık diplomamı alayım, asker-polis olurum belki kafasıyla üniversiteye giren arkadaşlarımız var.”

Ardından, bu genel ilgisizlik ve hedef eksikliği göz önüne alındığında, öğretim üyesi Çiğdem antrenör adaylarının antrenörlük eğitimi lisans programlarında ele alınan konuların değeri ve önemi hakkındaki algılarını da şu ifadeleriyle eleştirmiştir:

“Dersi sadece geçmesi gereken, atlaması gereken bir adım gibi düşünüyor ama mesleki olarak karşısına bu ihtiyaç duyacağı bilginin çıkmayacağını düşünüyor belki de. Nitekim mesleğe, bizden mezun olduktan sonra, mesleğe atıldıktan sonra bu bilginin değerli olduğunun farkına varıyorlar.”

Buradan yapılacak çıkarım, antrenörlük eğitimi lisans programında antrenör adaylarına sunulan öğretim programının içeriğindeki temel bilgi ve becerilerin pek çoğunda yeterince gelişmemiş olduğudur. Örneğin, öğretim üyesi Nil, antrenör adaylarının becerileri hakkında, özellikle iletişim becerilerine vurgu yaparak, şu yorumu yapmıştır:

“Bir antrenörün sadece teknik, taktik bilmesi de önemli değil. Bunun ne kadarını aktarabiliyor? İletişim çok önemli bir antrenör için. Çocuğa bu, çocuklara nasıl davranılması gerekiyor ki altyapılarda çalışıyorlarsa.... çocuğa nasıl davranılır, yetişkine nasıl davranılır?.... Ama bana özellikle bizim öğrencilerde o konuda bir sıkıntı varmış gibi geliyor.”

Antrenör adaylarının uygulamaları esnasında kendilerine mentörlük yapan Yağmur da uygulama alanındaki deneyimlerinden hareketle konuya dair şöyle bir yorumda bulunuyor:

“Korta çıktıklarında iletişim becerileri çok önemli ve bir çoğunda bununla ilgili sıkıntı oluyor.”

İletişimin sadece sözlü bir yapı olmadığı, yazılı iletişim veya yazılı kaynakların takibi noktasındaki bilgi ve becerilerin de antrenör eğitiminde öne çıkan unsurlardan bir diğeri olduğu katılımcılarca hemfikir olunan konulardandır. Öğrencilerin genel anlamda doğru bilgiye ulaşabilmesi, farklı bağlantılar kurabilmesi ve kendilerini geliştirebilmeleri açısından önemli bir noktada olan yabancı dil konusunda da öğretim üyeleri ve mentörler hem antrenörlerin hem de antrenör adaylarının sınırlılıklarını ifade etmektedirler. Bu konudaki sınırlılıklarını da kendilerinin yüksek öğrenimden önceki öğrenim kademelerinde edindikleri bilgi ve becerilerle ilişkilendirmişlerdir.

“Dil çok ciddi bir sıkıntı maalesef ülkemizde. Antrenör arkadaşlarımızın ciddi anlamda dil konusunda öncelikle bir eğitime ihtiyaçları var.” (Gökay)

“Bir kere yabancı dil bilerek gelmeleri gerekiyor bence. Açıkça konuşayım, İngilizce bilim ve internet dili. Yani kendi alanında bir şeyi takip edebilecek, literatür taraması yapabilecek, yeni bilgiye ulaşabilecek, nitelikli bilgiye ulaşabilecek literatür taramasını o dille yapabiliyor ve okuduğunu anlayabiliyor olması lazım.” (Mete)

Antrenör adayları da bu sorunları fark edip tartışmayı akademik ve sportif altyapılarını da ele alacak şekilde genişletmişlerdir. Örneğin, antrenör adayı Suzan konuyu şöyle yorumlamıştır:

“Bence konuşulmayan bir konu var ki Türkiye’de spor bilimleri fakültesine girmek için çok fazla bilgi birikimine ihtiyacın yok. Yani baraj puanını geçen yeterli. Bence bu çok kötü!”

Antrenör adayı Doğa da Suzan’ı destekler nitelikte şu yorumda bulunmuştur:

“Bizim mesela fakülteye girerken özgeçmiş istenmedi. Sadece puan ve parkur alındı, ve bizim sınıfımızda öyle sporla tanışmak için spor bilimleri fakültesine geldim diyenler var. Yani ilk defa üniversitede sporla tanışıyorlar. Şu an dördüncü sınıfa geldik, uzmanlık alıyorlar ve alttan uygulama derslerinden hiç kimse kalmıyor.”

Bu altyapı ve beceriler noktasında, yükseköğrenim kademesinden önceki öğrenim kademelerinin kazanımları ve/veya eksiklikleri, öğrencilerin sporla ilişkili deneyimleri, kariyerleri ve becerileri noktasında önemli roller oynamaktadır. Özellikle önceki öğrenim kademelerinin, öğrencilere belirli analitik ve düşünsel becerileri kazandıramadığına ilişkin kaygıları olan öğretim üyeleri şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“... aldığımız öğrenci bir milyonuncu öğrenci. Sınavda bir milyonuncu öğrenci Türkiye’de. Sınava giriyor zaten iki milyon öğrenci. Hani boş çeken, bir doğru yapan, iki doğru yapan öğrenciler buraya geliyor.” (Deniz)

“Öğrencilerin bu anlamda en büyük sorunu sayısal yeteneklerinin ya da analitik yeteneklerinin derslerle paralel yönde olmamasından kaynaklanıyor diye düşünüyorum.” (Yağız)

“Karvonen formülü ile ilgili bir soru sorduğumda, üzerine basa basa bunu sorarım, işlem sırasını atlamayın dememe rağmen, işlem sırası hatası %60. O sorunun oranına özellikle bakmıştım, %60 oranında o soruyu cevaplayamıyorlar, hataları da dört işlem sırasını bilmemeleri.” (Funda)

Gelecekte bir spor branşında antrenörlük mesleğini icra edecek olan antrenör adaylarının spor branşları ve/veya temel hareket becerileri konularındaki yetkinlikleri de kendilerinin öğrenim hayatlarını ve gelecekteki mesleki süreçlerini doğrudan etkilediği düşüncesi, öğretim üyeleri ve mentörlerce belirtilen önemli hususlardan bir diğeridir. Bu noktada öğretim üyesi Deniz düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“... temel motor becerilerinde sıkıntı var, koşmasında sıkıntı var, sıçramasında sıkıntı var, atlamasında, nesne kontrolünde, yakalamada, fırlatmada problem var. Şimdi bu öğrencilere antrenör olarak bir şey anlatmaya çalışıyorum, katılım antrenörlüğü anlamında dahi bunlar gerçekten çok zayıf.”

Deniz, kaygılarına şu sözleriyle açıklık getirmekte ve öğrenciler arasındaki değişkenliğe de vurgu yapmaktadır:

“[Bir antrenörün] temel becerileri, top sürme becerisini, pas atma becerisini, turnike becerisini, şut becerisini, bunları gösterebiliyor olması lazım. Maalesef öğrencilerim, hani aralarında bir tane var evet basketbol oynamış gelmiş iyi, ama uzmanlık alan beş öğrenci var, geri kalan dördü çok kötü. Hani onların herhangi bir şekilde bir yerde antrenörlük yapması söz konusu bile değil.”

Bunun da ötesinde öğretim üyeleri, antrenör adaylarınca da kabul edilen akademik ve sportif altyapılarıyla ilgili endişelerine katılarak bunu verilen derslerin seviyesinin düşük olmasının bir nedeni olarak açıklamışlardır. Öğretim üyesi Çiğdem konuya dair şu ifadelerde bulunmuştur:

“Bize gelen öğrencinin teorik kapasitesi, yani akademik kapasitesi biraz düşük olduğu için dersler aslında çok düşük seviyede veriliyor.... biz burada, gelen öğrenciye o derinliğe indiğimiz zaman ders kapsamında başarısız oluyor, çünkü algılayamıyor ve anlayamıyor. Bu da aslında ilköğretim ve ortaöğretimden getirdiği kapasiteyle alakalı. Bize gelen öğrencinin kapasitesiyle alakalı olarak biz

derslerin, ne yazık ki özellikle teorik, ağır derslerin seviyesini düşürmek zorunda kalıyoruz. Neredeyse bir ortaöğretimdeki öğrenciye anlatır gibi, ilköğretimdeki hatta öğrenciye anlatır gibi ders anlatmak zorunda kalıyoruz.”

Antrenör adayı Suzan de öğretim üyelerini doğrular nitelikte tartışmaya şunları eklemiştir:

“Hep hocalar hakkında konuşuyoruz. Evet, doğru! Ama öğrenciler çok kalitesiz! Öğrenciler kalitesiz ve bilgisiz olduğu için biraz da hocalar onların seviyesine inmek zorunda kalıyor. İnsanlar artık şu noktada, ‘Okul okuyamayacağım, ne yapayım? BESYO okuyayım.’ İşte ‘Puanım yok, mezuna kalmak istemiyorum, ne yapayım? BESYO okuyayım.’ Geliyorlar bu insanlar, iki parkur koşuyorlar. Yani, bir ay iki ay antrenman yapılsa herkesin koşabileceği bir parkurdan bahsediyoruz. Sonra üniversiteye geliyorlar, okumak istemeyen insanlar beden eğitimi okumaya başlıyor. Haliyle öğrenci kalitesi, portföyü çok düşük olduğu için de belki de bu noktada şunu da düşünmemiz gerek, neden bu derslerin kalitesi düşüyor? Acaba bu sadece hocaların yetersizliğinden mi kaynaklı yoksa bu öğrencilerin gerçekten kalitesinin çok düşük olmasından kaynaklı bir seviye düşüşü mü? Yani bence burada öğrencilerin payı da çok fazla.”

Antrenör adaylarının katılımları, yükseköğretim antrenör eğitimi programlarındaki öğrenim süreçlerinin temel taşlarından biridir. Sonuç olarak, tüm katılımcı grup, antrenör adaylarının hem akademik hem de sportif kişisel altyapılarının, mevcut bakış açılarının, hedef yönelimlerinin ve katılımlarının ilgili lisans programı çıktılarına ulaşılabilmesi noktasında büyük etkisi olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır.

Öğretim Ortamının Niteliği

Eğitim, doğası gereği öğrenme ve öğretme süreçlerinden oluşur. Yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının etkililiği tartışılırken, birçok katılımcı öğretim alanına atıfta bulunmuştur. Bu, öğretim içeriğinin oluşturulması, öğretim tasarımları ve öğretim kadrosunun algılanan yetkinliği gibi alanları içermektedir. Özellikle antrenör adayları, öğretim içeriğinin oluşturulması ve tasarımıyla ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Örneğin, ders içeriklerini ve bu içeriklerin kendi seçtikleri uzmanlık alanlarında uygulanabilirliğini sorgulamışlardır. Bu konuda antrenör aday Güney şu yorumda bulunmuştur:

“Örneğin, benim uzmanlık alanım futbol. Derslerin zaten büyük bir çoğunluğu futbol üzerinden gidiyor. Mesela, dördüncü sınıfın ikinci döneminde periyotlama adında bir ders var. Bu dersin 14 haftalık kazanımlarına dönüp baktığınızda bireysel sporlarda yer alan birisinin buradan aldığı periyotlama bilgisiyle çok bir

şey yapması mümkün gözüküyor ama takım sporlarıyla alakalı bir çalışma alanına sahipse inanılmaz şeyler katabilir kendine.”

Derslerin içeriği ile ilgili olarak, öğretim üyesi Burak da şu sorunu dile getirmiştir:

“Kendi kariyerimde pek çok üniversitede bulundum. Hiçbir üniversitede öğretmeyi nasıl öğreteceklerini öğretmiyorlar. Sadece basketbolda top sürme becerisini antrenöre öğretiyorlar. Ama bunu nasıl öğreteceğini öğretmiyorlar.... Yani bir şeyi öğretmenin yollarını biz çocuklara vermiyoruz. Türkiye genelindeki bütün, çoğu üniversiteden bahsediyorum yani %90’ında böyle olduğunu düşünüyorum ve gözlemledim. Yani iyi bir smaç vurmasını istiyoruz antör adayından ama bu smacı nasıl öğreteceğini öğretmiyoruz.”

Bu yaklaşım, öğretim kadrosunun bakış açıları ve yetkinlikleri hakkında yapılan yorumlarla antrenör adayları tarafından da sorgulanmıştır. Dersler sırasında kullanılan öğretim yöntemleri, genellikle sadece öğretim üyesinin öğrenene bilgi aktarımı şeklinde ilerleyen, öğreten merkezli olarak ifade edilmiştir. Öğretenlerin gözlemler, uygulamalar, tartışmalar ve yansımalar yoluyla antrenör adaylarının öğrenmelerini kolaylaştırdığı yaklaşımların pek tercih edilmediği vurgusu yapılmıştır .

Öğretim üyeleri ve mentörlere göre, antrenör adaylarının öğrenimi sadece teorik konularla değil, aynı zamanda uygulamalar ve gözlemlerle de pekiştirilmelidir. Antrenör adayları da bu öneride hemfikirdir. Ancak, derslerde kullanılan öğretim yöntemleri amaçlanan senaryodan oldukça uzak görünmektedir. Örneğin, Cüneyt tipik bir dersini şu şekilde tanımlamıştır:

“Ben şöyle söyleyeyim, bu ana derslerim için, antrenman bilgisi dersleri için, şöyledir benim dersim. Ben girerim, 2 saat boyunca konuşurum. Anlatırım, anlatırım, anlatırım... Arada sorular sorarım. Dersi bitiririm. Kimsenin de sesi çok fazla çıkmaz. Maalesef idealin bu olduğunu düşünmüyorum.... ama bu popülasyon için bunun daha kaliteli olduğunu düşündüğüm için ben böyle yapıyorum. Öbür türlü zamanı boşa harcamış oluyoruz. Yani şimdi şöyle düşün, karşında 30 kişi var konuyu vermişsin. Konu ne olsun, mesela GPS teknolojileriyle antrenmanda yük takibi olsun. Nasıl yaparız, bir okuyun. Şimdi 30 kişi, soruyorsun, o bir şey diyor bu bir şey diyor da diyemiyor zaten. Bakıyorsun işte, bazısı ben okuyamadım, bir gerekçe sunuyor, ben hastaydım. Şöyle bir tur atıyorsun sınıfta, dersin 30 dakikası geçmiş, 30 kişiye bir kere söz versen. Ortada hiçbir şey yok. Ama 30 dakika ben başlasaydım zaten G’sinden, P’sinden, S’sinden başlayıp ilk önce GPS’i tanıtip, modüllerini, kaç uydudan alıyor, kaç Rus uydusu var, kaç Amerikan uydusu var, teknoloji nasıl çalışıyor, kaç Hertz’te çalışıyordan başlayıp yük takibinin nasıl yapıldığına kadar gelirdim o kadar süre içerisinde. Şimdi hangisi daha kaliteli oldu?”

Buna karşın, antrenör adayları, öğrendiklerinin kalıcılığı için derslerde daha aktif olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda antrenör adayı Doğa düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Sadece teorik olarak aldığım, 14 haftayı tamamladığımda, bunun bende ne kadar kalıcı olduğunu ya da kendimde ne kadar yeterli hissettirdiğini tekrar düşünürüm. Çünkü öğrendiğimiz şeyler yine uygulamaya geliyor her zamanki gibi.”

Antrenör adaylarının teorik bilgileri uygulamayla bağlantı kurma becerilerinde sorunlar olduğu gibi, programda öğretilen öğrenme alanları arasında bağlantılar kurma konusunda da sorunlar olduğu görülmektedir. Öğretim üyeleri bu konuda düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“... bizim öğrencilerimizin şeyi de zor, dersleri kopuk kopuk, hepsi sanki birbirinden bağımsızmış gibi algılıyorlar. Hiçbirini böyle yukarıda birleştiremiyorlar.” (Ekin)

“Bütünü birleştiremiyorlar. Bu sadece kinesiyojoloji bağlamında değil, spor masajı dersini düşünebiliriz, bantlama bandajlama dersini düşünebiliriz.... Bantlama bandajlama dersinde ya da bir başka, fitness dersinde, uygulama dersinde bana öğrenci geldiği zaman anatomi ve kinesiyojoloji bilgisinin ciddi anlamda kayıplara uğradığını ve bunu da yaptığı işe ya da yeni öğreneceği programa transfer edemediğini görüyorum ya da etmekte güçlük yaşadığını görüyorum.” (Ozan)

“... öğrencilerin tamamen kendilerini, derslerin ya da programın içerisinde tutamadıklarını fark ediyorum. Yani alınan bilginin diğer disiplinlerle ilişkisini kuramadıklarını ve o alınan bilginin uygulamaya geçirilemediğini gözlemliyorum. Çünkü bilginin kalıcı olması için o aldığı bilginin kullanılıyor olması önemli olur.” (İlker)

Dersler arası ilişkiyi kuramama durumunun yanında bunu uygulama alanına aktaramama da antrenör adaylarının yaşadığı sınırlılıkların başında gelmektedir. Antrenörlük mesleğinin uygulamaya dayalı bir meslek olması vurgusuyla birlikte kendilerine antrenörlük uygulaması/staj dersleri kapsamında gelen öğrencilerin bu noktadaki yetersizlerini mentor Yağmur şu şekilde değerlendiriyor:

“Antrenörlük eğitimi açısından baktığımızda uygulamalı bir alan olduğu için hangi branşta olursa olsun, teorik eğitimin tabii ki de önemi çok büyük, ama bunun yanı sıra, aldıkları teorik eğitimin uygulamada nasıl olduğu veya nasıl uygulanabilir olduğu, nasıl geliştirilebilir olduğu konusu da çok önemli. Dolayısıyla bazı eğitimler üniversitede sadece teoride kalabiliyor.... bunların her

ikisinin de harmanlanması lazım. Aksi taktirde, doğru bir eğitim olmuyor ve sınırlılıklar başlıyor bir süre sonra.”

Bu konudaki kaygılarını öğretim üyesi Sezen de şu sözleriyle vurguluyor:

“Öğrenciler maalesef, tüm bizim çabalarımıza rağmen, bilgiyi öğrense bile aslında bilgiyi başka alanlara aktaramıyor. Yani işte kinesiyoloji dersinden örnek vereyim. Bir kasın başlangıç noktasını biliyor, orijinini biliyor, insersiyosunu biliyor, fonksiyonunu biliyor, yaptırdığı hareketi biliyor. Ama bunu bir kuvvet antrenmanı içerisinde nasıl kullanması gerektiğini, oraya aktıramıyor ya da kuvvet antrenmanında yaptırdığı bir hareketin aslında hangi kasları çalıştırdığını, hangi kasların ‘primer mover’ olduğunu, hangi kasların ‘assistant mover’ olduğunu, hangilerinin sinerjist kas olduğunu, hangilerinin fiksasyonu sağlayan kaslar olduğunu, bu bilgileri aktaramıyor. Bence en büyük sorun bu, yani bilgiyi bir şekilde alıyor ama pratik hayata bunu aktarması pek mümkün olmuyor.”

Tüm katılımcılar, sahadaki deneyiminve sosyal etkileşimler ve grup tartışmaları yoluyla öğrenmenin katılıcılığı ve etkililiğini vurgulamışlardır. Ancak, yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının, antrenör adayları için bu tür öğrenme ortamlarını ve fırsatlarını kolaylaştırmada yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu endişeler, öğretim kadrosunun mesleki yeterlilikleri hakkında soruların gündeme gelmesine de neden olmuştur. Daha spesifik olarak, öğretim kadrosunun yaklaşımları ve alan bilgileri bazı katılımcılar (yani mentörler, antrenör adayları ve öğretim üyeleri) tarafından bir dereceye kadar sorgulanmıştır. Örneğin, öğretim üyeleri meslektaşları ile ilgili şu yorumları yapmışlardır:

“Maalesef üniversitedeki eğitim veren arkadaşlarımızın ciddi bir bölümü uluslararası yapıyı çok kolay takip edebilir nitelikte değil. Onun sonucu olarak da verilen eğitimler maalesef yetersiz diye düşünüyorum. Yani, baştan sona kuramsal yapıyı alıp da götürebilecek, hangi kuramsal yapı üstüne bunu oturtabileceğiz diye düşündük müydü, öncelikle antrenör eğitimi veren kişilerin ciddi bir kuramsal desteğe ihtiyacı var diye düşünüyorum.” (Gökay)

“Akademisyenlerin mesleki yeterlilikleri çok düşük, alan bilgisi de zayıf. Öğrenci de bunun farkında.” (Deniz)

“Biz öğrencilerimizin bilgi düzeylerini verilen ya da vermiş olan öğretici bağlamında düşünüyoruz ama maalesef öğreticinin de bu bilgi düzeyini ölçebilecek bir düzenleme yok. Ama biz öğrencilere bunu yapabiliyoruz. Mesela fizyoloji dersi için ben ne kadar yeterliyim, o konuyla ilgili, ne kadar, bilgi düzeyimin ölçülmediği bir ortamda öğrencinin benden alabileceği bir veri tabanı oldukça sığ olacaktır. (Yağız)

Mesleki yeterlilik noktasında teorik derslerdeki vurgularla birlikte uygulama derslerde de belirli kaygıların olduğu ortadadır. Bu kaygıların yoğunlaştığı iki nokta vardır: öğretim kadrosunun yürüttükleri sportif uzmanlık dersindeki antrenörlük belgesi kademeleri, ve dersini yürüttükleri uygulamalı branşa dair öğretmeyi öğretme konusundaki yeterlilikleri. Uzmanlık alan derslerini yürüten öğretim elemanlarının sahip oldukları antrenörlük belgesi kademesinin önemini ve bu noktadaki hassasiyetlerini öğretim üyesi Çiğdem şu sözleriyle ifade etmektedir:

“... uzmanlık alan derslerinde etkileşim içerisinde bulunduğu hoca o alanın uzmanı. Bizim antrenörlük eğitimi bölümünde en az üçüncü kademe olması gerekiyor. Sonuçta bu önemli bir özellik.”

En az üçüncü kademe antrenörlük belgesine sahip öğretim elemanlarının uzmanlık derslerini yürütmesiyle hemfikir olarak bu konuda bazı kaygılarının olduğunu ifade eden öğretim üyesi Gökay ise bu durumu şu sözleriyle değerlendirmektedir:

“Burada ciddi bir problem var! Problem nedir? Uygulama derslerinde antrenör olan arkadaşların ya da burada eğitim veren arkadaşların antrenörlük konusundaki yeterlilikleriyle ilgili çok ciddi bir takım sıkıntılar var. Onun aşılabilmesi lazım. Nedir bu sıkıntılar? Birinci kademeyi almış, işte ben antrenörüm diyor, kaçınılmaz olarak üniversitede hoca, orada ders veriyor. Bu çok uygun bir şey değil. Antrenörlük eğitimi verecek kişinin üç veya dört veya beş olması gerekir. Onun düzenlenebilmesi son derece önemli. Maalesef bu konuda hala çok büyük sıkıntılar var.”

Bu konuya direkt olarak kademe perspektifinden olmasa da yetkinlik bağlamında bakan antrenör adayları da, aldıkları sportif uzmanlık dersinin öğretim kadrosunun yetkinliği konusunda çeşitli hassasiyetleri olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin antrenör adayı Öykü konuya dair düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

“Bizim okulumuzda da şöyle, uzmanlık hocalarımızın bazılarının yan dalı. Mesela benim uzmanlığım tenis, yan dal olarak tenis antrenörü, bizim dersimize giriyor. Bence ana dalı olması gerekiyor uzmanlık hocalarının.... Şu an bizim uzmanlık hocamızın da yan dalı tenis ve bize aktaramıyor bilgileri. Çünkü kendi de yeterli değil bence. Daha yeterli hocaların bize uzmanlık vermesi gerektiğini düşünüyorum ben.”

Uygulama dersleri ve öğretim kadrosunun yeterliliklerine ilişkili duyulan kaygılardan bir diğeri de öğretim kadrosunun yürüttüğü uygulamalı spor derslerinde öğretmeyi öğretme noktasındaki tutumları ve yeterlilikleridir. Bu noktada, öğretim üyelerinde

meslektaşlarının bir branşta iyi bir kariyere sahip olsa bile öğretmeyi öğretme konusunda bir takım sınırlılıklarının olduğu düşüncesi hakimdir. Öğretim üyesi Burak konuya dair şu yorumda bulunmuştur:

“Doçent ya da profesör bir milli basketbol hocamızın basketbolda top sürmeyi öğretememesi gibi bir durum açığa çıkıyor. Çünkü öğretmeyi öğretemediği için, bilmediği için o yolları, o basamaklamaları bilmediği için öğretmez. O kendine kalmış olur. Yani milliliği de kendine, akademik kariyeri de kendine.”

Sunulan derslerin niteliğiyle ilgili sorunları daha da kötüleştiren bir başka husus olarak, bazı katılımcılar derslerin düzenli olarak yapılıp yapılmadığına ilişkin endişeleri de dile getirilen unsurlardandır. Bu endişesiyle ilgili olarak antrenör adayı Defne şu yorumu yapmıştır:

“Şimdi şöyle bir şey var, spor bilimlerinde biraz rahatlık var bir de. Ben hiçbir zaman, tamam bazı hocalarımızı ayrı koyuyorum ama, 14 hafta boyunca ben ders işlediğimizi çok hatırlamıyorum. Yani çok sık iptaller, çok sık ertelemeler, işte bilmiyorum. Spor bilimleri biraz rahat galiba. Bu yüzden de belki gelişimimiz 14 haftada iyi bir yol izleyemiyor olabilir.”

Antrenör adaylarının bu endişe bazı öğretim üyeleri tarafından da gözlemlenmiş ve paylaşılmaktadır. Öğretim üyesi Yağız bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Çoğu yerde ders yapılmadığını biliyoruz. Öğrencinin bu konularla ilgili hassasiyetlerini biliyoruz.”

Bu konuya ek olarak, öğretim üyesi Deniz programdaki derslerin düzenli bir şekilde yürütülüyor olmasının öğrencilerde yarattığı ize şu sözleriyle dikkat çekmiştir:

“Kimi hoca bir hafta ders yapıyor, bir hafta ders yapmıyor, işte derslere devam-devamsızlık, akademik şeyler.... alışmış oldukları bir ders işlememe ya da işte dersleri böyle yüzeysel işleme durumu var.”

Öğrenim ve öğretim alanında yukarıda belirtilen tüm faktörler göz önüne alındığında, antrenör adaylarının hedeflenen öğrenim çıktılarını elde edememeleri pek de şaşırtıcı karşılanmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, antrenör adayları istedik alan bilgisine sahip olmadan derslerini tamamlıyor olmaları tüm katılımcılarca hemfikir olunan konulardandır. Öğretim üyesi Sezen ve Yağız bu konudaki düşüncelerini şu yorumlarıyla dile getirmişlerdir:

“Her şeyde olduğu gibi kağıt üzerinde program yeterlikleri son derece uygun, son derece düzgün. Yani bu dersi alan ve geçen bir öğrencinin, bu alanla ilgili ya da bu dersle ilgili bilgiye sahip olduğunu varsayıyor. Ancak ders kazanımlarının %10’unu bile belki öğrenci dönem sonunda elde edemiyor ve bu amaçlara bir şekilde ulaşamıyoruz.” (Sezen)

“Başarı yüzdemiz maalesef düşük. Bu, diğer dersler için de değerlendirilebilir. Ortalama bir yüzde verme ihtiyacı duysak ne diyebiliriz sorusunu yapalım, %30’dur yani, %30 öğrenci başarısı. 100 kişiden 30 kişi 50 ve üzerinde değerlendirilebilir.” (Yağız)

Bu konudaki düşünceler desteklenmekle birlikte söz konusu ulaşılamayan öğrenme çıktılarının kümülatif bir şekilde öğrencilerin sonraki dönemlerdeki dersleriyle ilişkili kazanımlarını etkilediği de vurgulanan noktalardandır. Bu konuya dair öğretim üyesi Çiğdem düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Bana gelen öğrenciler normalde anatomi dersini ve temel fizyoloji ile ilgili bilgiyi alıp geliyor antrenörlük eğitiminde. Ama ne yazık ki bir yıl geçmeden, birinci sınıfta bu dersleri alıyorlar temel dersleri, sonra bana geliyorlar, ki muhtemelen lisede de benzer dersler almış oluyorlar. Ama egzersiz fizyolojisi dersine geldiğinde akciğerin iki tane olduğunu ve göğüs kafesinin içini kapladığını neredeyse bilmeyecek düzeyde oluyorlar. Dolayısıyla bu kadar dersi almalarına rağmen, gelen öğrencinin o kadar seviyesi düşük ki, o kadar bir haber ki insan fizyolojisinden, insan anatomisinden, insan vücudundan, ben çok temelden başlayıp özellikle hayati risk taşıyan konularla ilgili eğitim vermeye çalışıyorum.... ders skalasında düşünecek olursak tüm öğrencilerin bence %15-20’lik kısmı gerçekten fizyoloji ile ilgili bilgiye sahip. Geri kalanı ortalama düzeyde ve ne yazık ki %20-30’luk hiç haberdar olmayan bir grup var. Bu üzücü.”

İlgili teorik derslerle ilişkili hedeflenen genel alan bilgisine ulaşamamasının yanında özelleşmiş ve pedagojik alan bilgisi noktasında da antrenör adaylarının ilgili derslerin sonunda hedeflenen noktadan uzak oldukları ifade edilmektedir. Bu noktada pedagojik alan bilgisine vurgu yapan mentör Yağmur konuyu şöyle değerlendirmiştir:

“... tabi şunu istemiyoruz, nasıl vuruyorsa onu öğretsin değil. Genel, uluslararası alanda kabul edilmiş teknikler içerisinde, eğitim verdiği performans ya da tenis okulu oyuncusunun yaşına göre uygun, pedagojik olarak uyarlanmış olan bütün bilgiyi aktarabilmesi, ona öğretebilmesi o tekniği. Çünkü her aşamada farklı bir teknik ve yaklaşımla geliyorsun. Yani 8 yaşındaki çocuktan 12 yaşındaki çocuğun yapması gereken beceriyi isteyemeyiz. Dolayısıyla o bilginin, bir bilgiye hakimiz (?), bunu o yaş grubuna ve seviyeye göre de indirmek ya da yükseltmek lazım.”

Genel olarak, katılımcılar öğretim içeriğinin oluşturulması, öğretim tasarımı, öğretim kadrosunun yetkinliği, derslerin süreklilik/eksikliği, ve son olarak teori-uygulama ve sunulan öğretim arasındaki uçurumlar hakkında fikirlerini paylaşmışlardır. Tüm bu endişeler, antrenör adaylarının öğrenme çıktıları noktasında istenen seviyelere çıkamamasına sebep olmaktadır.

Öğretim Programının Kapsamı (Ön Koşul, Çeşitlilik ve Öncelikler)

Öğretimin etkililiği noktasında ön plana çıkan ve belirleyici olan unsurlardan bir diğeri de öğretim programıdır. Program yeterlilikleri ve müfredat, yükseköğretim antrenörlük eğitimi lisans programlarının niteliği noktasında büyük bir etkiye sahiptir. Öğretim üyelerinin programların yeterliliği noktasında bir takım kaygılarının olduğu görülmektedir. Öğretim üyeleri bu kaygılarını şu sözleriyle ifade etmişlerdir:

“Programların yeterliliği kitabı bağlamda yeterli görünüyor. Ancak mesele bunların uygulanabilmesi ve etkin bir şekilde öğrenciye aktarılabilmesi. Tüm üniversiteler bağlamında değerlendirdiğim zaman bu kaygı verici bir şey.” (Ozan)

“İçerik olarak baktığımızda, bizim programlar iyi, bir antrenörün sahip olması gereken bilgilerin aktarıldığı bir program var kağıt üzerinde. Ama tabii uygulamada ne kadar başarılı oluyoruz, orası tartışılır.” (Sezen)

Müfredat konusunda ise her üniversitenin kendi müfredatını yürütmesine karşın katılımcılar, yükseköğretim antrenörlük eğitimi lisans programlarında sunulan derslerin multidisipliner yapısına vurgu yapmışlardır. Antrenör adayı Çınar bu konuda şu yorumu yapmıştır:

“Spor bilimleri antrenörlük eğitimi özellikle sağlık olsun, hukuk olsun, ekonomi dersi, sosyoloji dersi, birbirinden farklı dersler var. Gerçekten zengin bir içeriğe sahip.”

Antrenör adaylarının bu konudaki düşüncelerini öğretim üyeleri de şu sözleriyle desteklemişlerdir:

“Multidisipliner birçok şey barındırıyor içinde. Mesela, verim sporu ya da performans sporuyla birlikte antrenörlük eğitimi bölümü müfredatının sporda sağlıkla ilgili bir takım unsurları da içerisinde barındırması, spor yönetimiyle ilgili de bazı unsurlar barındırması, belki serbest zaman aktivitelerine yönelik rekreasyonel sporla ilgili bazı şeyleri de içinde barındırması, çocuklara yönelik,

engellilere yönelik, elitlere yönelik ya da normal bireylere yönelik ya da yaşlılara yönelik bir takım dersleri içinde barındırıyor olması.” (Mete)

“... multidisipliner alan olması da oradan geliyor zaten. Tabii birçok üniversite bu şekilde yapıyor ama biz de yine anatomi, fizyoloji, egzersiz fizyolojisi, biyomekanik, sosyoloji, tarih, psikoloji, motor gelişim vesaire olmak üzere yani bütün bu derslere yer vermenin dışında, seçmeli derslerle biraz daha programı zenginleştirerek çocukların ilgi alanlarına göre kendilerini geliştirebilecekleri şekilde şekillendirmeye çalıştık. Bu bağlamda seçmeli derslerimiz de oldukça geniş kapsamlı. Bunun içinde maç analizi var seçmeli derslerin içerisinde, yine çeşitli kondisyon geliştirme yöntemleriyle ilgili dersler var, beslenmeyle ilgili seçmeli dersler var vs.” (Akın)

Söz konusu öğretim programının multidisipliner yapısının yanında, antrenörlük belgesi alınabilecek farklı yollar (örn., Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Spor Federasyonu iş birliği ile düzenlenen antrenörlük kursları) ile kıyaslandığında yükseköğretim kurumlarında verilen antrenörlük eğitimi lisans programının çok daha kapsamlı olduğu öğretim üyelerince belirtilen unsurlardandır:

“Ciddi anlamda tabii ki bilimsel bilgiyle donanabilmeleri açısından önemli. Bizim [programımız], normal şartlar altında, Gençlik Spor’un yaptığı bir takım kurslardaki yapıdan daha farklı. Çünkü orada son derece kısıtlı vaziyette veriliyor, işte iki saatlik ya da dört saatlik ya da altı saatlik ders olarak veriliyor. Burada, tabii ki bir semester’lik ya da iki semester’lik ders şeklinde işlendiği için bilimsel dersler daha da önemli. (Gökay)

“Üniversitelerdeki lisans eğitimi programları tabiki çok kapsamlı. Ülkemizde 2 türlü belge veriliyor, antrenörlük belgeleri. Özelde yani federasyonlar anlamında ve üniversitelerde veriliyor. Tabi ikisinin programlarını, müfredatlarını karşılaştırdığımız zaman üniversitelerin gerçekten hem nicel hem de nitel yönden ben genel olarak iyi bir eğitim verdiğini düşünüyorum.” (Derya)

Katılımcılar arasında müfredatın teorik açıdan güçlü olduğu konusunda bir fikir birliği görülmektedir, ancak bazı endişeler, program dahilinde iyileştirilmesi ve/veya değiştirilmesi gereken bir takım unsurlar da paylaşılmıştır. Bunlardan ilki program dahilinde yürütülen uygulama dersleri ve belirli teorik derslerin uygulama saatleriyle ilişkilidir. Öğretim üyeleri ve öğretim programı uzmanları tarafından oluşturulan öğretim programlarının genel olarak teori yoğun bir şekilde hazırlanmış olması ve daha fazla uygulama imkanının öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi etkileyeceği üzerinden durulan konulardan biridir. Öğretim üyeleri bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“İçerik olarak teorisi daha yüksek belki, öyle düşünüyorum açıkçası. Bu bazen güçlü bir taraf olabilirken, bazen de öğrenmenin kalıcılığı açısından da güçsüz bir yönü haline gelebiliyor aslında.” (Ozan)

“Bizim lisans eğitimi olarak düşündüğümüzde, antrenörlük eğitimini düşünürsek eğer, teori ve uygulama açısından dengelemeye çalıştık aslında. Ama yine de teori kısmının biraz daha fazla olduğunu düşünüyorum. Biraz daha fazla sanki, biraz daha uygulamaya yönelik, teorik derslerin de özellikle biraz daha uygulamaya yönelik olması belki onlar için daha yararlı olabilir diyorum.” (Ekin)

Özellikle teorik derslerin uygulamaya yönelik olması noktasında vurgu yapan öğretim üyesi Ekin sözlerine şu şekilde devam etmektedir:

“Birebir uygulama yapması lazım. Ancak o zaman aklında kalıyor. Ölçüm yapması lazım. Fotoseli kendi kurması lazım. Kendi kayıt alması lazım. Oradan hesaplama yapacaksa, oradan hesaplama yapması lazım. Yoksa ders sırasında örneğin formül görüyorlar. Diyorlar ki ‘Hocam formül gerekli mi?’. Yani, gerekli değil diyorum, aslında gerekli de, hani o anda mantığını anlatmaya çalışıyorum... ama formülü gördükleri zaman hemen kaçıyorlar. Ama sahada olsa, işte ne bileyim süreyi tutup metreye böleceğini bilse, o da bir formül, daha kolay aklında kalır.”

Benzer bir perspektifle, öğretim üyesi Nil de teori dersleri için öğretim programında yeterli uygulama saati ayrılması gerektiği düşüncesini kendi uzmanlık alanı ve yürütmekte olduğu ders olan sporda beslenme üzerinden şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Şöyle bir şey mesela, ne hayal ederdim, ya da ne isterdim. Bir saatlik ya da iki saatlik ayrıca bir pratik dersimiz olsaydı, dışarıdan bir sporcuyu getirip konuşarak, analiz ederek, tek tek, basamak basamak ne yapıyoruz, uygulamada neler yapıyoruz. Onları anlatmak, göstermek isterdim ama böyle bir fırsatımız maalesef çok olmuyor.”

Katılımcıların dikkat çektiği konulardan bir diğeri ise bazı dersleri almak için gerekli olan kriterler, diğer bir ifadeyle ök koşullardır. Öğretim üyesi Sezen bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Mevcut programda tabii benim en çok eleştirdiğim noktalardan bir tanesi, derslerin sistematik bir şekilde öğretilmesi gerekiyor, yani anatomi öğrenmemiş birinin kinosiyoloji dersini almaması ya da fizyoloji almamış birinin egzersiz fizyolojisini almaması. Yani ön koşullu olması. Anatomi bilmeyen bir çocuk kinesiyoloji almamalı, alamamalı ya da temel fizyoloji almamış birisi egzersiz fizyolojisi dersini almamalı.”

Buna benzer bir diğerkonu ise uzmanlık alan dersleri noktasındaki branş seçimlerinde olmayan uygulama/mevzuat kriterleridir. Bu eksiklik, belirli bir branşta yeterliliğe sahip olmayan öğrencilerin diledikleri spor branşında uzmanlık dersi seçme özgürlüğünü sağlamaktadır. Mezun olduklarında ise, bu öğrenciler seçmiş olduğu branşın antrenörlüğünde ilk iki kademeyi atlayarak, ilgili federasyona direkt 3. kademe kıdemli antrenörlük belgesi için başvuruda bulunmaktadırlar. Sezen, bu konudaki düşüncelerine şu sözleriyle devam etmektedir:

“Antrenör yetiştiriyoruz biz!...yüzme özelinden örnek vereyim. Federasyon 4 teknik, 25 metre yüzemeyen kişiyi birinci kademe yüzme kursuna almıyor. Ama biz daha suyun üzerine duramayan öğrenciyi yüzme uzmanlık dersine alıyoruz. Yani bunun bir ön araştırması, ön testi ya da kabul koşulları yok. Öğrenciye sonsuz bir özgürlük verilmiş. Hayatında daha önce tenis raketi eline almamış çocuk tenis uzmanlık dersi alabiliyor ve mezun olduğunda işte üçüncü kademe tenis, yüzme antrenörlük belgesi elinde oluyor. Ama baktığımız zaman bu çocuklar gerçekten bu işleri yapmak için yeterli mi? Yani antrenörlük bölümlerindeki temel sorun bu. 2 dönem ya da 4 dönem alınan bir derste, eğer bu branşta daha önce sporculuğu yoksa, uygulamasına katılmamışsa, müsabık ya da değil bir şekilde bu branşla haşırneşir olmamışsa antrenörlük yapabileceğini düşünmüyorum ben. Ama maalesef bu, mevcut programlarımızın, mevcut sistemimizin en büyük handikaplarından bir tanesi.”

Antrenör adayları bu tartışmayı, kendilerine sunulan uzmanlık derslerinden birini seçmek zorunda kaldıkları noktaya getirmişlerdir. Antrenör adayları, uzmanlık seçeneği olarak sunulan spor dersleriyle ilgili müfredatın oldukça yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Antrenör adayı Doğa konuyla ilgili şu yorumda bulunmuştur:

“Ben de uzmanlık branşı seçimi konusunda mağdurdum. Normalde benim branşım da mesela atletizm, sırkla yüksek atlıyorum. Atletizmden almak istiyordum uzmanlığımı ama branş seçilmediği için, hocası sanırım dışarıdan ayarlanıyor belirli bir sayıya ulaştıktan sonra, bizim sayımız yeterli gelmedi ve ben atletizmden alamadım. Voleyboldan uzmanlık alıyorum şu an.”

Ders seçeneklerinin mevcudiyeti sadece uzmanlık sporları için değil, pedagoji, iletişim ve kişisel gelişim odaklı diğerkdersler için de bir problem olarak ifade edilmiştir. Antrenör adayı Ömer bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Müfredata kişisel gelişimle ilgili belki dersler eklenebilir.... Ne bileyim felsefeyle ilgili bir seçmeli ders konabilir. Çünkü antrenör olarak da bir kere kendi kişisel gelişimini tamamlaması ve bir hayat görüşüne, ne bileyim kendi yaşantısıyla ilgili

bir görüşe, bir temele, net bir yola sahip olması lazım ki sporcular yetiştirebilsin, başka insanların hayatına dokunabilsin.”

Ülke genelindeki öğretim programlarının değişkenliği de göz önünde bulundurularak müfredattaki ders yelpazesinin yeterliliği noktasında öğretim üyelerince de benzer kaygılar dile getirilmiştir.

“Hepimiz biliyoruz ki antrenörün çok iyi fizik kuralı [biliyor], matematik hesabı yapıyor olması lazım. Ben şimdi genelden bahsediyorum, bizde de aynı sıkıntı var. Müzik, matematik, fizik gibi derslerin olması gerekirken bunların savaşını veriyoruz birçok toplantıda. Müzik eğitimi de olmalı diyorum, fizik eğitimi de olmalı diyorum. Fizik de bilmeli, matematik de bilmeli diyorum.” (Funda)

“Biz insanlar içinde en fazla hareket eden meslek grubu diyelim, sporcular, bizken ve hareket eğer fizik ve matematik ve sonuç itibariyle biyomekanik bilgisinin veya bilim dalının inceleme alanına girmesi gerekirken, neden Türkiye’de spor bilimleri fakültelerinde, harekete dair bir bilgi, hareket bilgisi, temel anlamda fizik, matematik veya biyomekanik bilgisi verilmez diye düşünüyorum.... Hani biz hareketten bahsediyoruz, hareketi ölçmekten bahsediyoruz. Hareketin aslında kalitesi veya hareketin ortaya çıkarılış hızı, hareketin ortaya çıkarılıştaki doğruluğu, bunların hepsi biyomekanik bilim dalının inceleme alanı. Fakat bununla ilgili öğrencilere antrenörlük eğitimi bölümlerinde ders verilmiyor veya vermekten belki de imtina ediliyor.... bence çok elzem olan derslerden bir tanesi ve maalesef bu dersler birçok fakültede yok.” (Akın)

Öğretim programındaki dersler ve ders içerikleriyle ilgili bir diğer eleştiri ise programda eksik olduğu düşünülen pedagoji vurgusu olmuştur. Yükseköğretim antrenörlük eğitimi öğretim programlarında sınırlı bir şekilde yer alan pedagoji ders içerikleriyle ilgili düşüncelerini öğretim üyesi İlker şu şekilde ifade etmiştir:

“Bunun formasyondan ayrılması mümkün değil. Biliyor olması, onun iyi öğretebileceği anlamına gelmez. Bir de buna yönelik öğrenmeyle ilişkili, öğrenme, öğretme ve formasyonla ilişkili ciddi bir desteğe ihtiyaç var program içeriğinde.”

Öğretim üyelerince belirtilen pedagoji konusundaki eksikliğe antrenör adayları tarafından da dikkat çekilmiştir. Bu konudaki düşüncelerini antrenör adayı Suzan şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Bizim üniversitemizde o kadar fazla teorik bilgi bize yükleniyor ki evet bu bilgiler var ama bu bilgilerin nasıl kullanılacağı ya da sahaya çıktığımda bu bilgilerimi nasıl aslında uygulamaya aktaracağımı asla öğretmiyorlar.... gerçekten bir antrenör profili nasıl olmalı, dersler nasıl işlenmeli, uygulamalar nasıl yaptırılmalı, yaş gruplarına göre nasıl ayrılmalı, yani nasıl öğretilmeli diye

bildiğiniz apayrı bir ders olması lazım bence. O yüzden bu kadar aldığımız teorik bilgi de aslında bence boşa gidiyor, öğretmeyi öğretmiyorlar. Bence bu çok büyük bir eksiklik!”

Antrenör adayı Güney de kendisinin ve akranlarının iletişim konusundaki eksikliklerine vurgu yaparak bu noktadaki içeriklerin arttırılması önerisini şu şekilde belirtmiştir:

“Bence bu kadar teorik bilgi yerine iletişimle alakalı mesela dersler artabilir aslında. Bu da yine bizim dezavantajlı olduğumuz noktalardan. Çünkü bir süreç yaşadım mesela ben, bilgime en azından güvendiğim bir noktada hiç sıkıntı yaşamadık diyebilirim. Yani bunu nasıl yapacaktık acaba dediğim bir nokta olmadı. Ama işte baş antrenörle nasıl iletişim kuracağım ya da oyuncuyla nasıl iletişim kuracağım konularında inanılmaz eksiklikler yaşadım.”

Bu noktada, yükseköğretim antrenörlük eğitimi müfredatı ile ilgili olarak, katılımcılar bazı öğrenme alanlarını diğerlerinden daha önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak, öğretim üyeleri ve mentörlerce vurgu yapılan dersler ve ders grupları şunlar olmuştur; uzmanlık alan dersleri, biyoloji temelli dersler, planlama teorileri, ve teknik ve hareket teorileri. Bir antrenör için oldukça kritik olduğu ifade edilen derslerin başında biyoloji temelli dersler (örn., anatomi, kinesiyojoloji ve fizyoloji) gelmektedir. Öğretim üyeleri bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Anatomi, fizyoloji, egzersiz fizyolojisi, spor fizyolojisiyle takip eden zincir çok önemli dersler. Bunlar antrenman bilimine de çünkü temel oluşturan dersler. Bununla birlikte kinesiyojoloji çok önemli bir ders bu noktada.” (Mete)

“İlk sınıfta girdiğim anda öğrencilere şunu söylüyorum ve bunu inanarak söylüyorum, benim dersim çok önemli falan filan değil. Gerçekten mesleki yeterlilik için bu önemli. Anatomi neyi anlatır? İnsan vücudunu anlatır, yapısını anlatır. Fizyoloji neyi anlatır? Bu yapıların, bu organların, organ sistemlerinin nasıl çalıştığını anlatır. Egzersiz fizyolojisi bize neyi anlatır? Egzersiz yaparken ya da antrenman sırasında bu organ ve organ sistemlerinde meydana gelen akut ve kronik değişiklikleri anlatır, kardiyovasküler sistemden tutun da hormonal sisteme kadar egzersize verdiğimiz cevabı anlatır. Siz eğer antrenör olacaksanız diyorum çocuklara, gerçekten iyi bir antrenör olmak istiyorsanız, yaptırdığınız herhangi bir egzersizin, herhangi bir yüklenmenin organ ve organ sistemleri üzerinde nasıl bir etki yaptığını bilmezseniz, iyi bir antrenör hiçbir şekilde olamazsınız. Yani bir şeyleri yaptırırsınız ama bu böyle bilimsel temellere oturmayan, deneysel ya da yıllar içerisinde nesilden nesile aktarılan bilgileri yapmış olursunuz ve bilimsel temellere oturmayan hiçbir şeyin devamlılığı [olmaz], yani başarı elde edersiniz ama devamlı bir başarı elde edemezsiniz. Bu yüzden diyorum, iyi bir antrenör olacaksanız, antrenman bilgisini anlamak istiyorsanız, egzersizi öğrenmek zorundasınız. Egzersiz fizyolojisini

anlayabilmemiz için de fizyoloji bilmeniz lazım. Fizyoloji anlayabilmek için de anatomi bilmeniz lazım.” (Sezen)

Biyoloji temelli ders gruplarının ardından antrenörlük mesleği için kritik bir öneme sahip olduğu düşünülen bir diğer ders grubu planlama teorileri ile ilişkili dersler olmuştur (örn., antrenman bilgisi ve periyotlama). Bu konudaki düşünceler ise öğretim üyeleri Cüneyt ve Barış, ve mentör Tuna tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Antrenman bilgisi... neredeyse böyle bir match [eşleştirme] yaparsak harfler eşleşiyor yani, bölümün adıyla dersin harfleri eşleşiyor.” (Cüneyt)

“Antrenman bilgisini periyotlama, yüklenme, dinlenme gibi temel ilkeleri kullanabilecekleri ve antrenman programlarını oluşturabilecekleri yapı için çok kritik bir ders olarak düşünüyorum.” (Barış)

“Antrenman bilgisi ve kondisyon antrenmanları. Bu iki eğitimin daha iyi olması. Kuvvet gelişimi diye olan dersin ve periyotlama. Yıl içerisindeki periyotlama yapılabilmenin, peak [zirve] noktaları bulabilmenin önemli olduğunu düşünüyorum.” (Tuna)

Biyoloji temelli dersler ve planlama içerikli derslerle birlikte kritik olarak ifade edilen bir diğer ders grubu ise teknik ve hareket teorilerinin öğrencilere aktarıldığı derslerdir (örn., biyomekanik ve motor davranış). Bu konudaki düşünceler de öğretim üyelerince şu şekilde ifade edilmiştir:

“Hareketle ilgili temel bilgileri bilmesi gerekir. Biyomekanik bilmesi gerekir tabi ki.” (Ekin)

“Sporda beceri öğretimi! Dersin içeriğine baktığın zaman bir kere antrenmanda hangi task’ı [görevi] öğretiyor, yani öğrettiği beceri nasıl bir beceri, bu beceriyle ilgili becerinin tekrarının nasıl olması lazım, hangi yaş grubuna, novice [acemi] birine mi expert [usta] birine mi öğretiyor? Beceriye blok halinde mi rastgele mi, ne şekilde çalışması lazım? Artı, hangi sıklıkta, nasıl geri bildirim vermesi lazım? Beceri öğretimi, bence sporda beceri öğretimi çok kritik.” (Deniz)

“Motor gelişim önemli. Antrenman planlama süreci içerisine yine dahil olabilecek bir yapı, ki çocukların gelişim yapılarını hem psikomotor, hem duyuşsal, hem bilişsel gelişim yapılarını fark edebilmeleri açısından çok önemli bir ders. Yine beceri öğrenimi dersi önemli. Teknik gelişim açısından becerinin öğrenme süreçlerini kapsamı anlamında önemli.” (Barış)

Öte yandan, antrenör adayları öncelik verdikleri öğrenme alanları konusunda öğretim kadrosundan bir ölçüde farklılık göstermişlerdir. Genel olarak antrenör adayları öncelikle iletişim, psikoloji ve pedagoji derslerini, ardından antrenman bilgisi gibi planlama ve

anatomi gibi sağlıkla ilgili dersleri önceledikleri öğrenme alanları olarak ifade etmişlerdir.

Antrenör adayları konuya dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence iletişim çok önemli. Şimdi her şeyi bilebilirsiniz, belki de antrenman konusunda her konuya hakimsinizdir ama bunu karşıya geçiremedikten sonra bence bir anlam ifade etmiyor.” (Berk)

“Bizim ‘Sporda iletişim becerileri’ diye bir dersimiz var ama bence bu dersin çok daha fazlası olması gerekiyor. Çünkü çağımızın en büyük problemlerinden biri iletişim. İstedğin kadar iyi biliyor olabilirsin, istediğin kadar iyi sporcusu da olabilirsin ama önemli olan bunu aktarabilme yeteneğin.” (Meltem)

Antrenör adayı Erhan da iletişimin onlar için en kritik unsur olduğuna dair düşünceleri şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Bizim çalışacağımız grup çocuk grubu da olabilir, yani küçük yaş grubu da olabilir veya büyük yaş grubu yani yetişkinlere yönelik çalışmalar da yapabiliriz. Ama biz bunu karşı tarafa aktaramadığımız sürece veya işte şunu şöyle yapmalısın, bunu böyle yapmalısın tarzında doğru şeyle anlatamadığımız sürece bizim zaten bu bilgiyi bilmemizin çok da fazla bir anlamı olmayacak.”

Antrenör adayı Meltem konuya dair düşüncesini daha da öteye taşıyıp pedagoji ve iletişim derslerinin önemi hakkındaki görüşlerini paylaştığı ve öğretim kadrosunun bakış açısına katılmadığını şu sözleriyle belirtmiştir:

“Sadece biyomekanik ve fizyoloji gibi derslere odaklanmak değil, bir tık daha pedagoji ve iletişim derslerine odaklanıp bu şekilde ders yürütmeleri çok daha iyi olabilir.”

Antrenör adayı Defne de benzer bir perspektifle öncelediği “Gelişim ve Öğrenme” dersini şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Gelişim ve öğrenme dersi! Kesinlikle çok güzel bir ders ve çocuğa ilk yaştan yetişkinliğe kadar nasıl bir eğitim verebileceğimizi, nasıl başlayacağımızı göstermesi bence çok güzel.”

Ardından planlama teorilerine dair derslerin önemine vurgu yapan antrenör adayı Ege bununla birlikte diğer antrenör adaylarına hak vererek pedagoji ve iletişim konularındaki eksikliği de şu şekilde belirtmiştir:

“Antrenman planlaması tarzı dersler aslında, o süreçle ilgili kuvvettir, dayanıklılıktır, sporculara bu periyodik süreçte nasıl, ne zaman, ne yaptırılmalı, bu derslerin ben önemli olduğunu düşünüyorum. Ama arkadaşların dediği bu

öğrendiği bilgiyi karşıdaki sporcuya aktarma, ona hitap etme, onunla iletişime geçme kısmında çok ciddi eksiklikler olduğunu düşünüyorum ben de.”

Bu noktada yapay zekanın gelişimine vurgu yapan Ömer de gelecekteki kariyerleri açısından psikoloji ve pedagoji derslerinin daha kritik bir rol oynadığını şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Yapay zekanın da gelişmesiyle zaten program yazma konusunda belirli alt yapıyı aldıktan sonra gerisini getirebiliyoruz, yani daha da ilerliyor yapay zeka, muhtemelen program yazımı konusunda çok daha ileri gidecektir. O yüzden pedagoji ve psikolojinin daha önemli olduğunu düşünüyorum ben eğitimde.”

Katılımcılar, müfredattaki öncelikli derslere ilişkin bakış açıları noktasında belirli bir dereceye kadar farklılık gösterse de hem antrenör adayları hem de öğretim üyeleri ve mentörler uzmanlık spor dersinin öğretim programının en kritik derslerinden olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır.

Antrenörlük ve Antrenörlük Eğitimi Alanlarında Fırsat ve Endişe Kaynağı Olan Makro Düzeydeki Meseleler

Ülke genelinde yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetinde bulunan antrenörlük eğitimi lisans programlarının sayılarının giderek artması, hepsinin farklı altyapı olanaklarına ve öğretim kadrosuna sahip olması neredeyse tüm katılımcılarca ortak bir endişesi olarak ifade edildi. Birçok antrenör adayı ve öğretim üyesi, özellikle öğretim kadrosu ve laboratuvar olanaklarının yetersizliğine dikkat çekmiştir. Öğretim üyelerinin ilk dikkat çektiği konuların başında yıllar içerisinde sayıları gittikçe artan üniversiteler ve antrenörlük eğitimi programları gelmektedir. Bu konudaki düşüncelerini Çiğdem şu şekilde ifade etmektedir:

“Bu kadar önemli bir mesleğin, bu kadar çok sayıda mezun vermesi, bu kadar öğrenci alımından başlayarak akademik becerinin aşağıya çekilmesinin genel anlamda yanlış olduğunu düşünüyorum.”

Ülke çapındaki yükseköğretim antrenörlük eğitimi lisans programı sayısının gereğinden fazla olduğu düşüncesi antrenör adayları arasında da hakim olan bir düşüncedir. Örneğin antrenör adayı Erhan bu konuda şu yorumda bulunmuştur:

“Çok fazla üniversite ve bu üniversite sayısı çok gereksiz. Çok fazla spor bilimleri bölümü var ve bir gereği yok bana kalırsa. Meltem'in de söylediği gibi, az olsun

öz olsun mantığı bence daha mantıklı.... Bana kalırsa çok fazla mezun veriliyor, özellikle spor bilimi alanında çok çok fazla mezun veriliyor, ama iş alanına baktığımız zaman aynı şekilde bir iş alanı göremiyoruz.”

Bu düşüncüyü yetersiz alt yapı olanakları ile birleştirerek ifade eden Burak şunları söylemektedir:

“Sürekli, hızla açılan üniversiteler, alt yapı olmadan yapılan fakülteler, kağıt üzerinde oluşturulan fakülteler, arka planda salonu olmayan fakülteler, dersliği olmayan fakülteler göz önünde bulundurulduğunda [programların/bölümlerin] yeterli olduğunu fiziki anlamda yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bir ortam, fiziki anlamda yeterli değilse ders yapma olanağının da sınırlı sayıda olduğunu düşünüyorum.”

Kurumların özellikle alt yapı olanakları ile ilişkili birbirinden farklılaştığı ise bu konu bağlamında göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husustur. Kurumların alt yapılarının yetersizliği konusundaki düşüncelerini öğretim üyesi Cüneyt şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Mesela bazen laboratuvar olanaklarımız yetersiz kalıyor. Teknoloji çok hızlı geliyor, o teknolojiyi kendi laboratuvarlarımıza yansıtamayabiliyoruz. Dolayısıyla öğrenci o cihazları, o cihazların kullanımıyla ilgili, bunlar bir ölçüm aracı olabilir veya antrenman aracı olabilir, işte o cihazı tanımadan veya o ölçüm aracını veya o antrenman aracını tanımadan mezun olabiliyor.”

Alt yapı bağlamındaki ülke genelindeki sınırlılık, öğretim kadrosunun özellikleri bağlamında da kendini göstermektedir. Farklı yükseköğretim kurumlarında yürütülen antrenörlük eğitimi programlarındaki öğretim kadrosunun değişken özellikleri bağlamında önce çıkan konulardan biri öğretim elemanlarının sayısal olarak yeterliliğidir. İlgili sayısal yetersizlik ise beraberinde bölüm dışı ve kurum dışı görevlendirmeleri getirmektedir ki bu da antrenör adaylarına sunulan öğretimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu konudaki kaygılar ve düşünceler öğretim üyelerince şu sözlerle ifade edilmektedir:

“... bazı yerlerde branşa özgü ya da temel alana özgü hoca yok.” (Ekin)

“Antrenörlük Eğitimi Bölümü adına konuşacak olursan, bölümde 6 tane öğretim elemanı var. Öğretmenlik bölümünde 4 tane hocamız mevcut, oradan destek almaktayız. Gençlik Spor İl Müdürlüğü’nden destekler almaktayız. Buna rağmen cimnastik gibi atletizm gibi branşlarda öğretim elemanı bulamama sıkıntısını yaşıyoruz.... çok fazla seçenek olmadığı için çoğu zaman varsa birinci kademe

belgesi olan öğretmenlerden ya da antrenörlerden görevlendirmeler yaptık. Fakat biz üniversite eğitimi gibi üst seviyede, belki de yüksek öğrenimin alt basamağı olabilir ama üst seviyede bir öğrenim için bizlerin mezun ettiği ve aslında yüksek öğrenimden mezun olalı da uzun yıllar geçmiş olan, kendilerini güncellememiş, öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan, üniversite öğrencisine ders anlatma yeterliliği olmayan kişilere ders anlatmaları için hatta uygulama yaptırmaları için okulumuza davet etmek durumunda kaldık ve bir dönem onlara ders yükü tanımladık.” (Koray)

Katılımcılar, bölümlerin kurumsal yapı ve yönetim uygulamalarının farklı özelliklerinin yanı sıra, öğretim kadrosunun uzmanlık alanları, coğrafi koşullar ve belirli şehir ve bölgelerde popüler olan spor dallarına göre öğrenci kabulü ve sunulan uzmanlık spor derslerinde bunun göz önünde bulundurulması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Öğretim üyeleri konuya dair şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“Sizdeki öğretim elemanı potansiyeliyle bizdeki farklıdır. Ya da sizdeki çevresel, sosyal şartlar da farklılaştırabilir bunu. Bence böyle farklılıklar da olmalı, insanlar da öğrencilerimiz de ya da adaylarımız da bunları belirleyerek oralara gitmeli. Benim idealim böyle. Hani kazanamadım buraya değil de, örneğin Antalya'da rekreasyonun çok daha ön planda olması, işte Eskişehir'de eskrimin daha ön planda olması, ondan sonra Erciyes'te kayağın belki.” (Funda)

“Erzurum'da mesela kış sporları, Antalya, sahil bölgelerimiz, İzmir, İstanbul su sporları, yüzmeye yönelik veya işte dediğim gibi Kars, Erzurum, Van kış sporları. Bizim yetenek taramamızda, spor branşlarında hangi illerin hangi spor branşlarında daha öncü olduğu belli. O öncü illerde o spor branşlarında uzmanlığın verilmesi, yani hem coğrafi koşullar hem de branşın gereksinimleri olarak o illerde antrenörlük eğitimi bölümlerinde salt o branşlarda uzmanlık verilsin. Bir çocuk mesela Türkiye'de liseden mezun oldu ve spor özgeçmişi de var, diyelim ki kayak branşı. Kayak branşı olan öğrencimiz gidip Konya Selçuk Üniversitesi'ne gitmesin, o eğitim orada verilmesin. Nerede veriliyorsa o fakülteyi tercih etsin ki kendisini geliştirebilsin ve de katkısı olsun.” (Akın)

Bu tür esaslar noktasında programların belirli açılardan sınırlılıkları olmasıyla birlikte öğrencilerin programa kabul edilme ve antrenörlük sertifikası alma süreçleri de birer endişe kaynağı olarak belirtilmiştir. Öğretim kadrosu, programlara öğrenci kabul edilirken kullanılan sınav sisteminin de öğrencileri başarısızlığa uğrattığını, potansiyellerini ortaya çıkaramadığını ve programa kabul edilme noktasında farklı branşlardan gelen adaylara (dez)avantajlar sağladığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından Akın, öğrenci seçim kriterleri ve giriş sınavları konularındaki düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Biz geçen yıla kadar şöyle yapıyorduk sınavlarımızı, bir dönem koordinasyon, sürat, dayanıklılık parkurları düzenledik biz de. Ama burada şunu görüyorduk, branşlar arasında da adaletsizlik vardı. Örnek vereyim, basketbolcu, işte 2.10 m boyundaki bir basketbolcu geliyor, koordinasyon parkurunu belki 2 hatayla tamamlıyor belki çok yüksek bir dereceyle tamamlanıyor. Bir halterci geliyor mesela dayanıklılık parametresi çok kötü. Bunlar farklı branşlar fakat aynı testlerle değerlendirme yapıyoruz.”

Sınavla ilişkili yetersizliklere vurgu yaparken, öğrenci seçim süreçlerinin kendilerini hedef kitleyle buluşturamadığı konusunda da öğretim üyesi Burak şu yorumda bulunmuştur:

“Şimdi biz öncelikle öğrenci adaylarımızı alırken yeterli bir test, ölçüm ya da bir kritere sahip değiliz.... Basketbolcuyu buradan seçiyoruz, voleybolcuyu buradan seçiyoruz işte öğretmen olacağı da buradan seçiyoruz, rekreasyon alanında çalışacak olan öğrenciyi de buradan seçiyoruz. Bu yeterli bir ölçüm aracı olmadığı için bize gelen öğrenci de yetersiz. Yetersiz bir öğrenciyi yeterli hale getirmeye çalışıyoruz.... Yetersiz bir öğrenci aldığımız için ilk önce onu parmak pasta mükemmelleştirmeye çalışıyoruz. Buna eğitim öğretim süremiz yetmiyor. Ama bunu öğretmesini isteyeceğimiz zaman dönem bitmiş oluyor. Yani, öğrenciyi seçerken yetersiz bir seçim kriterimiz var. İstedığımız öğrencileri, beceriye sahip, alanda hazır bulunuşluğu yüksek öğrencileri alamıyoruz, iyi bir ya da orta düzeyde bir basketbolcu alsak basketbolda top sürmeyi öğretmemize gerek kalmayacak. Sadece ona top sürmeyi nasıl öğreteceğini öğreterek, 4 yıllık bu şekilde voleybolu nasıl öğretebileceğini, psikoloji, anatomi, fizyoloji, sporcu beslenmesi gibi performans terstleri gibi dersleri de birleştirerek iyi bir basketbol antrenörü oluşturabiliriz.... Ama biz şu an onları alamıyoruz, bu seçim kriterlerinden dolayı. Özel yetenek sınavlarının yetersiz, ölçmek istediği şeyi ölçemediği, istediğimiz profildeki öğrenciyi alamadığımız için yarım kalıyor her şey.”

Öte yandan, öğretim üyeleri arasında bu konuya dair farklı düşüncelere sahip olanlar da vardır. Yükseköğretim programlarında yürütülen öğretim programlarının bir sporcu yetiştirme değil antrenör yetiştirme odağında olduğunun altını çizen öğretim üyesi Akın konuya dair fikirlerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Biz burada sporcu yetiştirmiyoruz, antrenör yetiştiriyoruz. Antrenör! Evet sporun, herhangi bir sporun, işte futbol, basketbol hiç önemli değil içinden gelmiş bir öğrencinin yıllara dayanan deneyimi çok kıymetli bir parametre, hiç olmayan göre. Ama biz şunu görüyoruz, dünyada da ülkemizde de var, bunun örnekleri çok var, isim de verebiliriz hiç önemli değil, hiç sporla alakası olmayıp fakat çok üst düzey teknik direktörlük yapan isimler var şu an.”

Öğrenci seçme sorunları öğretimde doğrudan eksikliklere neden oluyor gibi görünse de, bunun altında yatan daha geniş kapsamlı farklı faktörlerin varlığı tartışılan esas unsurlardandır. Bunlardan biri, insanların antrenörlük sertifikası alabilmeleri için mevcut fırsatlar veya yollar olarak belirtilmiştir. Spor federasyonları ve Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından dört yıllık yükseköğretim antrenörlük eğitimi lisans programlarına alternatif olarak sunulan kısa süreli kurslar, yükseköğretim düzeyindeki kaliteyi de doğrudan etkileyen büyük bir problem olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, katılımcılar spor bilimleri fakültelerinin diğer programlarından (örneğin, spor yönetimi ve rekreasyon) mezun olanların da antrenörlük sertifikası alabilmelerini sorgulamış ve eleştirmişlerdir. Bu durum, yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının yeri ve değerinin sorgulanmasına sebep olmuş ve öğretim üyelerince konu şunları söylemiştir:

“Gelip okuyacak öğrenci de diyor ki, ben dışarıdan girerim antrenörlük belgesi alırım zaten diyor. Niye oraya geleyim ki diyor.” (Funda)

“4 yıl boyunca eğitim verdiğimiz öğrencinin karşısına 2-3 haftalık kursla belge almış, sonraki 2 yıl tekrar 2-3 haftalık kursa belge almış, tamamen alaylı dışarıda çalışmış bir grup çıkıyor.... Eğer dışarıda kimse antrenör olamasa diye böyle 2-3 haftalık kurslarla, sadece üniversiteden mezun olanların böyle bir yetkinliği olsaydı, o zaman biz derdik ki bu okula girmek çok zor. Bu okuldan mezun olmak da çok zor. Çok iyi öğrenmek zorundasınız. Çünkü siz çok önemli bir iş yapıyorsunuz. Geçemezsiniz. Bu derslere, bu bilgiye sahip olmadan bu diplomayı alamazsınız. Bu yetkinliği alamazsınız diyebilirdik ama biz bu kadar sert şartlar önlerine koşarken dediğim gibi dışarıda alelade kurslarda o bilgiyi alıp piyasada insanlar çalışıyor, bu da ister istemez bizim eğitim seviyemizi aşağı doğru çekiyor.” (Çiğdem)

Antrenör adayları da bu konuda öğretim üyeleriyle hemfikirdir ve konuya dair düşüncelerini Irmak şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Kesinlikle ve kesinlikle federasyonlardan belge alma kısmı kapatılmalı.... ben 4 yıl o kadar okuyup işimi yapmaya çalışırken, yılda bir tane antrenörlük belgesi alsaydık, ben zaten okuldan üçüncü kademe belge ile çıkıyorum. O zaman hiç okumayalım. Yani mantık buysa eğer, ben çok yanlış buluyorum.”

Antrenör adayı Erhan da bu tartışmaya katılarak şöyle devam etmiştir:

“Üniversite eğitiminin dışında aslında şöyle bir sorun var: Dışarıdan biz mezun olduktan sonra veya okurken zaten formasyon alıp aynı şekilde öğretmenliğe başvurabiliyoruz ya da işte atıyorum hangi bölüm olsun, hatta bir bölüm olmasın, diyelim ki tıp okuyan bir arkadaş tenise sardı, tenisi çok sevmeye başladı.

Sonrasında gidip tenis federasyonundan gerekli eğitimi aldıktan sonra antrenör olarak hayatına devam edebiliyor.... Bana kalırsa sadece yetkili olmayan üniversiteler değil, bu tarzdaki oluşumların da kapatılması gerekiyor. Yani dışarıdan belge alıp da bir antrenör olma ya da işte bir öğretmen olma tarzındaki olayların da kapatılması gerekiyor, bana kalırsa.”

Katılımcılar, bu sistemsiz tutarsızlıkların ve sınırlılıkların ülke çapında antrenörlük mesleğine atfedilen değeri ve önemi de etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri bu konudaki görüşlerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir:

“Bir tıp fakültesi öğrencisini aşağı çekme ihtimalin yoktur. Çünkü gidip adam öldürecek, bir insan hayatıyla oynayacak diye düşünülür ve dışarıda kurslarla kimse doktor olamıyor. Gerçekten yedi yıl boyunca çok iyi bir şekilde okunması lazım. Ne yazık ki antrenörlük mesleğine verilen değer Türkiye’de bu şekilde değil. Ama ben bir anne olarak, bir çocuğun, yani benim çocuğumun, bilgisiz bir antrenörün eline düşmesiyle karşılaşabileceği riskleri şu an görebiliyorum. Birçok insan bunu göremiyor. Kötü bir antrenör, çocuğunuzun bir bacağının kısa kalmasına yol açabilir, skolyoz olmasına yol açabilir, böbrek fonksiyonlarını yok edebilir, böbreklerini kaybetmesine yol açabilir, damar yapısının bozulmasına yol açabilir, kemiklerinin zarar görmesine yol açabilir. O kadar çok hasar verebileceği şey var ki!” (Çiğdem)

“... ömürleri yettikçe de bu 40 yıllık süreç içerisinde sürekli insana dokunacaklar, ben çok önemsiyorum. Bir doktorun hastaya bir reçete yazması gibi. Yazılan reçeteler etken maddedir ve onların da iyileştirecek ilaçları yazması lazım. Yanlış bir ilaç yazdığında hayatını sonuçlandırabilir ya da kalıcı hasarlara neden olabilir. Yani doktorluk böyle hassas ve kutsal bir meslektir. Aynı şekilde bizim antrenörlük mesleğimiz ve öğrencilerimizin de yüklenme yöntemleri, yüklenmedeki yazdıkları dozlar, yüklenme şiddetleri, süresi, kapsamını da bir reçete olarak görüyorum ben, o çerçeveye bakıyorum. Yanlış bir reçete nasıl ki yan etkileri olacağı gibi ya da hayatı sonlandıracağı gibi yanlış bir reçete sporcunun sürantrene olması, sakatlanması ya da daha kalıcı ya da hayatının sonlanması ile ilgili sonuçlar doğuracağı hassasiyetiyle ben olaylara bakıyorum, düşünüyorum.... Çünkü buradan çıktıklarında, bizden çıktıklarında, öğrenci insana dokunacak, çocuğa dokunacak, çocuğun hayatını yönlendirecek, ona bir antrenman programı yazacak.” (Burak)

Antrenörlük mesleğine atfedilen bu değer(sizlik) nedeniyle, antrenörlerden beklenen rol ve sorumlulukların, beslenme uzmanından psikoloğa, baş antrenörden kondisyonere kadar çok çeşitlilik göstermekte olduğu ve bunun da antrenör adaylarının öğrenim kalitesini etkilediği ifade edilmiştir. Öğretim üyeleri konuya dair şu yorumu yapmışlardır:

“Modern antrenörün aslında tek başına görev yapması bizim ülkemizde belki de bekleniyor. En azından Avrupa’daki örneklerle kıyasladığımızda antrenör grubu

var, birçok takım sporunda ya da bireysel sporda her bir özel gelişim alanının antrenörü ayrı. Hepimizin malumu bu. Ama bizde tek bir antrenörün yani hem baş antrenör, hem fitness antrenörü, hem kuvvet antrenörü, reaksiyon zamanı antrenörü, hem motor beceri antrenörü şeklinde birçok alanda uzmanlaşmasını bekliyoruz. Bu da tabii bizim lisansta vereceğimiz eğitimi daha da zorlu hale getiriyor.” (Koray)

“Avrupa ve daha da genelleştirirsek dünya çapında, Türkiye ötesinde ya da gelişmiş ülkelerde bu durum biraz daha farklı, antrenör adaylarına ya da antrenörlere biçilmiş görevler açısından. Türkiye’de maalesef antrenör her şey; abi, baba, kardeş, psikolog, sosyolog, fizyolog. O yüzden tabii bunların hiçbirinin tam anlamıyla altı doldurulmadığı için hepsinden bir parça var. Bu bir parçanın olması otomatik olarak antrenörün yetkinliğini de ortadan kaldırıyor. Bu durum da antrenörün gelişme ya da geliştirme sürecini bireysel açıdan olumsuz yönde etkiliyor.” (Yağız)

Dolayısıyla, alınan eğitimin üçüncü kademe kıdemli antrenörlük sertifikası için ne kadar yeterli olduğuyla ilgili, yükseköğretim antrenörlük eğitimi lisans programdaki faaliyetleri yürüten öğretim üyeleri ve mentörler endişelerini ifade etmişlerdir. Antrenörlük uygulaması/staj sürecinde antrenör adaylarından sorumlu olan mentörler konuya dair düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmişlerdir:

“...federasyonun üçüncü kademe eğitiminde yer aldım. Yani orada üçüncü kademe antrenörlük belgesi verilen eğitimde yer aldım. Orada bütün Türkiye’den öğrenciler vardı. Seviye inanılmaz çok düşüktü. Yani lisans öğrencisi gelen, üçüncü kademeyi hak etmiş kişilerin, uygulama bölümündeki kurstaki öğrencilerin bir çoğu tenis oynamada yetersizdi. Tenis oynamasından bahsediyorum yani.... genel itibariyle çatıda bütün Türkiye’den gelen, üçüncü kademe antrenörlük belgesini almaya gelen öğrencilerin %95’e yakını tenis oynama becerisinde sıkıntılıydı. Hatta yapılan AOS testinde, AOS testi de antrenör oyun seviyesini belirleme denen, ITN uluslararası ismi, belirleme testinde çoğu kişi eski sistemde ITN 5’ten, 1, 2, 3, 4, 5’e kadar alınıyordu. Üçüncü kademe birçok oyuncu 7 ve 8 çıktı. Eski müfredat olsaydı eğitime bile katılamayacaklardı. Ama şimdiki yeni müfredatta sadece oyun seviyelerine göre puan alıyorlar. Ama öncesinde ITN 5’in yoksa kursa katılamıyordun.” (Tuna)

“Şimdi biz okuldan tabii ki de güzel teorik eğitimler alıyoruz, bir miktar da uygulamalı eğitimler alıyoruz falan. Çıkıyorlar mesela. 3 çıkıyor. O adam 3 değil ama.... o adam hemen 3 almasın.... arkadaş yani 3’sünde sen daha tenis oynayamıyorsun. Ne anlatacaksın? Hangi tekniği göstereceksin? 3 değilsin. Sen mesela 2 ol. Hadi 2 ol. Hadi yani. Zorladık. O da bölümden mezunsun diye. 3 değil yani bunun karşılığı.... bence orada ona dışsal motivasyon yapılabilir. Onun kendini geliştirmesi için, evet abi bir hedef olsun. 2 oldum ama 3 olayım. Ya da 1 alsın yardımcı antrenör olarak mezun olsun, 2. kademeyi almaya çalışsın. Antrenör olmak için şunları şunları yapmam lazım, şunu da yapayım, bunu da

çalışayım işte bilmem ne falan. Yani, oralar çok fazla yok. Çünkü o 3'ler çıkıyor, geliyor. Ben antrenörüm diyor, CV veriyor. Ne yaptın abi sen mesela, ya da ne yapıyorsun? Çık bakalım korta. Kortta nasıl duracağı konusunda sıkıntılar var. Yani şöyle nasıl duracağı. Şimdi, antrenör sadece bir tenis eğitimi vermiyor, antrenör aynı zamanda orada korttaki duruşu, sporcunun hem karakter gelişimine, disiplinine, yani sen onun için bir rol model oluyorsun orada. Senin oradaki sakalın, benim ojelerim bunların hepsi acayip etkili. Saçını nasıl topluyorsun, ne giyiyorsun, ne kadar temizsin, ne kadar bakımlısın, ya da mimiklerin nasıl, insanlara nasıl yaklaşıyorsun, iletişim becerilerin. Bunların hepsini aslında dolaylı olarak bu şekilde öğreniyorlar. Senin disiplinin nasılsa sporcu da aynı disiplindedir. Yani sen mesela bir tane çocuk ipini unutuyor, ama ipini alması lazım yanına her antrenman başında. Eğer sen onun ipini unutmasına müsamaha gösterirsen o çocuk hep zaten bunu böyle yayacak gidecek falan falan falan. Yani sorumluluklarını yerine getirmeyecek.... Teknik açıdan baktığımızda, evet 3. kademesin. (Yağmur)

Oyun becerileri ve diğer açılardan tutum ve yaklaşımları bağlamında konuyu ele alan mentörlerin, yükseköğretim antrenörlük eğitimi lisans programı mezunlarını belirli ölçülerde yetersiz görmesinin yanında, öğretim üyeleri de genel hatlarıyla benzer düşünceler içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri konuya dair şunları söylemiştir:

“Aslında, antrenörlük eğitim bölümlerinin ortaya çıkış amacı ülkeye alanında donanımlı antrenör yetiştirmekken, öğrencilerimizin bu saydığım branşlar başta olmak üzere gidip üçüncü kademe belge adayı olarak girecekleri sınavda başarılı olabilecekler mi acaba diye ben kendi adıma, bölüm başkanı olarak, bir kaygı yaşadım, bir kaygı duydum.” (Koray)

“Spor Eğitim Dairesi de böyle bir yola gitmiş durumda antrenörlük eğitimiyle alakalı. Bilmiyorum başka bununla alakalı bir soru soracak mısın ama onlardan gelen geri dönüş, antrenörlük eğitimi bölümlerinden mezun ettiğiniz öğrenci sahaya gittiğinde antrenörlük yapamıyor. Çünkü kendisi, diyelim ki basketbol antrenörü, basketbol oynamayı bilmiyor ve 3. kademe, iki kademeyi atlayarak, 3. kademe antrenörlük belgesi veriyorsunuz. Tamam diyor, ben bunları sınava sokmak istiyorum diyor.... Dolayısıyla bir problem var demek ki bizim eğitim sistemimizde antrenörlük yetkisi veren kurum bu kadar bunun üzerine gidiyorsa. Sizin antrenörleriniz yeterli değil diyor üniversiteye, yeterli öğrenci mezun edemiyorsunuz. O yüzden bizim kendimize bir bakıp ‘Acaba gerçekten öyle mi? Bizim mezun ettiğimiz her kişi gerçekten çok iyi antrenörler mi?’ diye bakmamız lazım ki ben öyle olmadığını düşünüyorum.” (Çiğdem)

Genel olarak, yükseköğretim düzeyinde antrenörlük eğitimi lisans programlarının sayısının artması, farklı spor dallarında uzmanlık programlarının eksikliği, yetersiz sınav sistemi, antrenörlük belgesi almanın farklı yolları, antrenörlere ve antrenörlük mesleğine

atfedilen roller ve değer gibi daha geniş sistemsel sorunlar, Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde antrenörlük eğitiminin antrenör adaylarının nitelikli bir eğitim alma süreçlerini derinden etkileyen durumlar olarak tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü Aşama – Öğrenme Topluluğu Programı (ÖTP)

Katılımcı antrenör adaylarında eylemlilik geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen ÖTP sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtıcı kompozisyonlar üzerinden yapılan YTA ile üç tema oluşturulmuştur: (i) Antrenörlük algısı, eylemlilik ve yaşam boyu öğrenme oryantasyonu geliştirme, (ii) sosyal öğrenmenin ve motivasyon dinamiklerinin gücü, ve (iii) antrenörlükte teori ve uygulama arasında köprü kurma (praxis).

4.3.1. Antrenörlük Algısı, Eylemlilik ve Yaşam Boyu Öğrenme Oryantasyonu Geliştirme

Katılımcı antrenör adaylarının, kendilerini gelecekteki antrenörler olarak görme biçimlerinde yaşadıkları dönüşüm bu uygulamanın önde gelen çıktılarından biridir. Antrenör adayları, düşünme ve farkındalık yoluyla, öğrenimlerine karşı daha güçlü bir sorumluluk duygusu geliştirmişler ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemeye başlamışlardır. Bu bağlamda öne çıkan önemli unsurlardan biri katılımcı antrenör adaylarının kendi alan bilgisi düzeylerine dair öz farkındalık yaşamaları olarak gösterilebilir. Konuya dair antrenör adayı Kenan şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bu programda biz antrenör adaylarının eksiklerini ve kendimizi geliştirmemiz gereken alanları, başarılı bir antrenör nasıl olunuru, antrenörlük hayatında bizleri nelerin beklediğini gördük.... Yapılan araştırmalarda ne kadar eksik olduğumuzu, kendimizi bir antrenör adayı olarak geliştirmek zorunda olduğumuzu öğrendim.”

Antrenör adayı Canan da, Kenan ile benzer şekilde, yürütülen programın katılımcıların kendi alan bilgisi düzeylerini fark etme ve ilgili konularda eksik oldukları bilgileri tekrar etme noktasında etkili olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Dört yılın kısa bir özeti gibi oldu bizim için. Öğrendiğimiz şeyler, ama aslında öğrenemediğimiz şeyler! Onların tekrar üstünden geçilmesi, biraz kendi farkındalığımız için, yani öğrenip öğrenmediğimizi fark etmek açısından da güzel oldu bence.”

Bir antrenörlük felsefesinin önemli unsurlarından olan kendini yenileme, öğrenmeye açık olma, güncel bilginin peşinde koşma gibi olguların farkındalığı uygulanan ÖTP'nin başlıca amaçlarından da biridir. Katılımcı antrenör adayları da bu noktada öğrenme süreçlerinin önemini şu sözleri ile ifade etmişlerdir:

“Bence en kritik noktalardan biri bol bol öğrenme, yani bildiğin bilgilerden daha çok öğrenme ihtiyacın olacak. En kritik noktalardan biri bu. Sadece bildiğinle [yetinmek] değil daha çok şeyler öğrenmek gerekiyor.” (Tarık)

“Biz bu bölüme isteyerek geldik. İsteyerek gelmemize rağmen dersleri bu kadar önemsememiş olmamız, bu kadar kötü sonuçların olması aslında biraz üzücü.... Gelişmekte ve değişmekte olan bir iş yapıyoruz. Fark yaratacak en kritik şey bence sürekli kendimizi yenilememiz. Güncel şeyleri takip etmemiz gerektiğini düşünüyorum.” (Kenan)

Antrenör adayı Arzu ise bu tartışmayı bir basamak öteye götürerek kendi öğrenme süreciyle ilişkili kısa vadede aksiyon alma gerekliliğini vurgulamıştır:

“Aslında hiç bilğim olmadığını düşündüğüm noktalarda da bilğim olduğunu ya da gerçekten bilğim olmadığı noktalar olduğunu fark ettim, geliştirebileceğim [noktaları], ya da nasıl geliştirebileceğimi öğrendim.... Konuştukça, sohbet ettikçe bunları fark ettim ve bu bilgi eksiklerimi tamamlamam gerektiğini düşünüyorum. Özellikle bu önümüzdeki yaz sürecinde, yeni döneme başlamadan önce bu bilgilerimi tamamlamam gerektiğini hissettim ve çok iyi oldu benim için.”

Canan da bu noktada yaşamboyu öğrenme ihtiyacının etkili antrenörlük açısından kritik öneme sahip olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Etkili bir antrenörlük için [antrenörlerde] sürekli öğrenme isteğinin olması gerektiğini, güncel bilimsel yaklaşımların takip edilmesini[n gerekliliğini] ve insanlar ile iletişim kurmanın önemli olduğunu düşünüyorum.”

Kolaylaştırıcı da gözlemleri doğrultusunda ikinci seans ardında yapılan toplantı sonrası yansıtma bölümünde katılımcı antrenör adaylarının etkili antrenörlük konseptine dair farkındalıkları ile ilişkili şu ifadede bulunmuştur:

“Şimdi kafalarında etkili antrenörlük nedir ya da katılım/performans antrenörlüğü nedir vb. gibi şeyler oluşmaya başladı.”

Kolaylaştırıcının ifade ettiği bu gözlemi, antrenör adayı katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde de kendini göstermektedir. Örneğin, Kenan özellikle

performans antrenörlüğü bağlamında bir orkestrasyon süreci olarak antrenörlük rolü çıkarımında bulunmuştur.

“Konuştuğumuz konular elbette bütün antrenörlerin bilmesi gereken konular. Biz de yeni mezun olacağız. Bunlara kesinlikle hakim olmamız gerekiyor. Çünkü elimizden bir makine geçmeyecek, bir çocuk, genç ya da performans sporcusu yetiştireceğiz. Kesinlikle hakim olmamız gereken konular. Onun dışında aslında her konuya da hakim olmayız, böyle tam anlamıyla hakim olamayız. Hakim olmadığımız yerde, işler biraz daha profesyonelliğe gittiği zaman işini bilen ve iyi yapan bir ekip kurup o ekiple aynı doğrultuda ilerlemek gerektiğini düşünüyorum.”

Benzer şekilde etkili antrenörlük, antrenörlük rolleri, bütüncül antrenörlük gibi kavramlar çerçevesinde, antrenör adayları Sevinç ve Tarık etkili kolaylaştırıcının gözlemini destekler nitelikte olan düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmişlerdir:

“Bence en önemli noktalardan biri sporcuyu sadece fiziksel değil, psikolojik ve sosyal yönleriyle de bütün olarak ele alabilmek ve bunun için psikoloji anatomi beslenme gibi alanlarda temel bilgiye sahip olmak gerekiyor. Aynı zamanda sporcuyu gerçekten tanıyıp onun ihtiyaçlarına göre yaklaşmak önemli diye düşünüyorum.” (Sevinç)

“Bence fark yaratan ve etkili bir antrenörlük için en kritik unsurların başında bilimsel bilgiye dayalı çalışmak, iyi iletişim kurmak ve bireysel farklılıklara duyarlı olmak geliyor. Özellikle genç sporcularla çalışırken, onların hem fiziksel hem de psikolojik gelişimlerini gözetmek gerektiğini düşünüyorum.” (Tarık)

Tarık’ın yorumunda kısaca değindiği bilimsel bilgiye dayalı çalışmak ve yeniliklere açık olmak bu tema altında öne çıkan diğer konulardan biridir. Canan da bu konuya en çok dikkat çeken antrenör adaylarından biri olarak, özellikle branşında fark yaratan davetli antrenörlerden biriyle yapılan toplantıyla ve genel olarak bu konuyla ilgili düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“[O] gerçekten araştırıyor, hala biliminin ışığında mesela hareket ediyor. Teknolojiyi kullanıyor ya da o şekilde çalışıyor. Beni etkiledi. Çünkü gelenekselci değil bir kere. Onu görmek beni çok aşırı motive etti. Çünkü kimse öyle yok ki, hele bizim branşımızda hiç yok. Yani antrenman programı yazarken bizim hocalar, mesela benim kendi antrenörüm de dahil ilk antrenörüm, ‘Dün ne yaptın, 30 dakika koştuk hocam, tamam bugün 15 dakika koş’. Ertesi gün oluyor, ‘Dün kısa koştuk bugün uzun’, bir gün uzun bir gün kısa. Bir yıl böyle antrenman yaptım. Daha sonra farklı bir antrenöre geçtiğim zaman biraz aydınlandım.... Bence en kritik unsur kulaktan duyduğumuz bilgilerle devam etmemeliyiz işimize, hazırlanmalıyız. Yani bu yemek yapmak gibi bir şey, öncesinde bir hazırlık

yapmalıyız. Direkt yumurtayı kırmamalıyız mesela. Bunu düşünüyorum. Gelenekselci olmamalıyız. Bugün kısa mesafe yaptım diye, yarın uzun mesafe yapmamalıyım. Öğrendiğim bilgileri alanda kullanmalıyım.”

Öğrenmenin önemi ve öğrenilen bilgilerin sahada kullanımı bağlamında öne çıkan başlıklardan bir diğeri de yansıtıcı düşüncenin bir gelişim alanı olarak kullanılması noktasındaki bilgilenme ve farkındalık artışıdır. Bu konudaki düşüncelerini antrenör adayları şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Program öncesinde yansıtıcı düşünce kavramıyla ilgili çok fazla bilgiye sahip değildim. Bu süreç sayesinde hem ne anlama geldiğini hem de mesleki yaşamımda nasıl kullanabileceğimi öğrendim.” (Arzu)

“Bu süreçte [yansıtıcı düşünmenin] ne anlama geldiğini kendi antrenörlüğümde nasıl kullanacağımı öğrendim. Kendi antrenörlük uygulamalarımı sorgulamanın gelişim konusunda ne kadar önemli olduğunu fark ettim.... Sürekli kendimizi yeniliklere açık tutmamız gerekiyor. Sadece tek bir antrenmana ya da tek bir düşünceye bağlı kalmamayı söylüyor bence [yansıtıcı düşünce]. Sürekli kendini geliştirmeyi, kendini eleştirmeyi, kendi deneyimlerinden yola çıkarak kendini geliştirmeyi anlatıyor aslında. Bu açıdan bence antrenörlük konusunda çok önemli.” (Sevinç)

4.3.2. Sosyal Öğrenmenin ve Motivasyon Dinamiklerinin Gücü

Etkileşim, ÖTP’nin merkezinde yer almaktadır. Program boyunca, katılımcılar sadece kendi uygulamalarını yansıtarak dolayısıyla kendi kendilerine değil birbirlerinden ve davet edilen konu uzmanı araştırmacılardan ve branşlarında fark yaratan antrenörlerden de öğrenmişlerdir. Bu şekilde dizayn edilen sosyal öğrenme ortamı, antrenör adaylarının katılım motivasyonlarını da etkilemiştir. Öncelikli olarak katılımcı antrenör adayları programın sosyal öğrenme bağlamında dizayn edilmesi ile ilgili oldukça pozitif geri bildirimde bulunmuş ve bu dizaynın kendi öğrenme süreçlerini desteklediğini belirtmişlerdir.

Programın daha az etkileşimli, anlatım ağırlıklı geçeceğini düşünüyordum. Ancak tam tersine sporcuların ve antrenörlerin günlük yaşantılarına dair samimi paylaşımların yapıldığı bir ortamla karşılaştım.... Farklı kişilerin deneyimlerini dinlemek, antrenörlük konusunda daha fazla derinlemesine konuşmak aslında beklediğimden daha iyiydi. Daha yüzeysel geçeriz diye düşünüyordum ama her

konunun fazlasıyla ayrıntısına girdik ve sürekli etkileşim halindeydik. O olayı da çok sevdim. Bu kadar etkileşim halinde olacağımızı çok düşünmüyordum.... Antrenörlüğüm konusundaki yaklaşımlarımı, beni bekleyen zorlukları ve gelişimim için yapmam gerekenleri konuşup öğrendiğim bir deneyim oldu. Programa katılan hocalarımızın kendi deneyimlerini ve tecrübelerini bizlerle paylaşması gerçekten çok değerliydi. Gerçek hayattan örnekler duymak kendi antrenörlüğüm konusunda farklı bakış açıları kazanmamı sağladı. (Sevinç)

“Sadece tek bir kişiye bağlı olarak öğrenmek yerine daha çok kişiden öğrenmek daha önemliymiş. Ben onu anladım.” (Tarık)

“Gelen her konuğun paylaşımları ve deneyimleri bizim için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Onların bu bilgi ve deneyimleri ilerde meslek hayatına başlayacağımız zaman bizleri nelerin beklediği ne gibi sorunlarla karşılaşacağımız vb. olaylarda bize öncülük edebileceğini düşünüyorum.” (Kenan)

Sosyal olarak öğrenme noktasında en öne çıkan unsurlardan biri ise grubun antrenör adayı katılımcılar, branşlarında fark yaratan davetli antrenörler ve konu uzmanı araştırmacılar noktasında birbirlerinden oldukça farklılaşan özelliklere sahip olmasıdır. Bu farklılıklara özellikle antrenör adayı katılımcılar tarafından değer atfedilmiştir. Arzu bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Kimisi farklı branşlardan, kimisi farklı düzeylerden, kimisi milli sporcu, kimisi normal bir sporcu ya da kimisi antrenörlük konusunda kendisini geliştirmiş insanlar. Bu farklı deneyimleri duymak, aynı zamanda bunların üzerinde konuşmak, eksik olduğumuz konuları sormak... Herkesin kendi yaşamında bilmediği noktalar farklı. Bunları sorarken aslında benim de bilmediğimi, hatta o noktaya dikkatimi bile çekmediğimi fark ettim. Bu sayede arkadaşlarımla sormasıyla birlikte hiç düşünmediğim noktaları da aslında öğrenmiş oldum.”

Grup üyelerinin öğrenmelerinin kendi deneyimleri, grup arkadaşlarının soruları gibi farklı açılardan desteklenmesi noktasında ÖTP’nin öne çıkan diğer unsurlarından biri de merak ve sorgulama olmuştur. Katılımcı antrenör adaylarının nitelikli soru sorma becerilerinin haftalar içerisinde geliştiğini ve bunun da öğrenmenin bir göstergesi olduğunu dile getiren kolaylaştırıcı konuya dair düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Mutlu olduğum konu, zaman geçtikçe katılımcıların sorularının, yani özellikle uzmana sorularının, birbirlerine sorularının ya da yansıma niteliklerinin artmasını görmem. Bu da kolaylaştırıcı olarak doğru yolda olduğumuzu gösteriyor. Oradaki gelişmeleri haftalar içinde hissedebildim. Ara ara da ‘post-evaluation reflection’ bölümlerinde bunu haftalar içinde de sizinle paylaştım.... İlk haftalarda çok yüzeysel, konuyla bağ kuramayan sorular geliyordu. Şimdi soru

sormaya kalktıklarında dikkat edersen çok derin, deneyime bağlı ve gerçekten temaya uygun soru soruyorlar.... Birinin bilişsel öğrenme gerçekleştirip gerçekleştirmediği sorularının niteliğiyle ilgilidir. Soru kalitesi artmışsa bil ki orada öğrenme oluşuyordur.”

Bu şekilde sorgulayıcı yaklaşımın ve haftalar içerisinde bu sorgulayıcılığın geliştiği sadece kolaylaştırıcı tarafından değil, antrenör adaylarının birbirleriyle ilgili gözlemlerini dile getirdiği noktalarda da dikkat çekici bir şekilde öne çıkmaktadır. Örneğin Canan, bir diğer antrenör adayı Kenan’ın soru sorma davranışı ile ilgili gözlemlerini şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Kenan’ı mesela hiç ders ortamında bu kadar sorgulayıcı [görmemiştim], yani asla! Uyur derste Kenan. Burada bir bakıyorum Kenan sürekli parmak kaldırıyor. Sorgulayıcıydı. İyiydi.”

Her ne kadar ÖTP’nin çeşitli olumlu yönlerine ve kazanımlarına dikkat çekilse de antrenör adayı katılımcılar katılım motivasyonlarının program boyunca dalgalandığından da bahsetmişlerdir. Bunun gerekçesi olarak öne sürülen temel etkenlerden bazıları tartışılan konular, davet edilen konukların niteliği veya pozisyonlarıdır. Kolaylaştırıcı konuya dair gözlemlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Dış motivasyonla geliyorlardı ama zaman içinde bunun içsel motivasyona kısmen döndüğünü düşünüyorum. Bu önemli bir gelişme. Bu bazen hiç sağlanamayabiliyor bu tip etkinliklerde. Ama grubun dış motivasyondan iç motivasyona katılım yönünde bir müddet sonra dönüşüm geliştirdiğini düşünüyorum. Özellikle üçünde bu içsel motivasyonun oluştuğunu düşünüyorum.”

Antrenör adayı katılımcılar, ÖTP’ye katılım motivasyonlarındaki dalgalanmalara dair kendileri de kolaylaştırıcının gözlemini destekleyen nitelikte yorumlarda bulunmuşlardır.

“Süreç içerisinde motivasyonumda inişler ve çıkışlar oldu. Programdan kaynaklı değil de yoğunluktan kaynaklı bazen düşüşler oldu. Çünkü çok yoğunluktum ve o gün hani okulla, tezle birlikte vs. çok yoğunluk olsa daha sonra geldiğimiz zaman yine aslında sohbet havasında olduğu için çok ağır bir şey olmadı. Sadece yorgunlukla birlikte çok verimli geçiremediğim günler oldu. Ama onun dışında motivasyonum, çok yorgun olduğumu düşündüğüm gün konunun çok ilgimi çekmesi ile birlikte değişti de. Mesela bir hafta eğer konuk ve konu daha ilgimi çekiyorsa, sohbetin beklediğimden daha iyi geçmesiyle birlikte daha meraklı olduğum ya da daha fazla dinlemek, soru sormak istediğim anlar oldu.” (Arzu)

“Ben antrenörlük yapacağım için daha çok alanda olan insanlarla bir arada olmak beni daha motive etti. Onlardan bir şeyler öğrenmek, bir şeyler duymak...

İlgimi çekmeyen konularda ya da hocalarda ise [motivasyonum] düşmüş olabilir. Bir sonraki hafta da böyle mi olacak tarzında bir düşüklük yaşamış olabilirim. Onun haricinde motivasyonum hep yüksekti.” (Canan)

Bu noktada hem antrenör adayı katılımcıların yorumları hem de kolaylaştırıcının gözlemleri ve görüşleri göz önüne alındığında, davetli konu uzmanı araştırmacılar ve branşlarında fark yaratan antrenörler tartışmaların ilerleyişinde kritik rol oynamışlardır. Kolaylaştırıcının bu konudaki gözlemi antrenör adayı katılımcıların doğru kişilerle bir araya geldikleri yönündedir ve bu görüşünü şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Katılımcılarla çok doğru kişilerin buluştuğunu düşünüyorum, uzmanlık alanlarına göre. Ulaşılabilecek en iyi uzmanlara ulaşılabilirdiğini düşünüyorum. Bu da özellikle katılımcılar için çok anlamlı diye düşünüyorum.”

Bu görüş antrenör adayı katılımcılar tarafından da paylaşılmış ve şu sözlerle dile getirilmiştir:

“Beni motive eden şey davet ettiğiniz konukların alanlarında çok başarılı ve yetkin kişiler olmasıydı. Normal şartlarda bu insanlarla karşılaşmak çok güç olmasına rağmen bu toplulukta onlarla sohbet edip bilgi ve birikimlerinden faydalanmak beni motive etti.... X Hoca ve Y Hoca! Onlarla konuştuğumuz konular çok iyiydi. Sonuçta Olimpiyat'ta derece almış sporcuların hocaları, onları yetiştiren hocalar!” (Kenan)

“X Hoca'nın antrenörlüğe bakış açısı, gerçekçi oluşu, sadece kendi branşımızda değil diğer branşlarda da antrenörlüğün nasıl olduğunu gözlemlememiz gerektiğini söylemesi... belki de Olimpiyat şampiyonu yetiştirdiği için ortada bir başarı olduğu için daha çok dikkatimi çekti ve verimli geçti.” (Canan)

“X Hoca'nın yer aldığı program benim için gerçekten ilham vericiydi. Milli sporcularla yaşadığı deneyimler, antrenörlük sürecinde edindiği tecrübeler ve paylaştığı samimi tavsiyeler benim için çok değerliydi. Onu dinlemek, mesleki bakış açımı geliştirmem konusunda yardımcı oldu.” (Sevinç)

“Beni motive eden unsurlar kesinlikle gelecek olan hocalardı. Özellikle tenis ve cimnastik milli takım hocalarının geleceğini duyunca ayrı bir heyecan olmuştu. Bir daha ne zaman görebilirim ki dedim ve katılımımı biraz da onlar etkiledi ve motive etti.” (Tarık)

Her ne kadar davet edilen konu uzmanı araştırmacılar ve branşlarında fark yaratan antrenörler katılımcıların motivasyonlarını doğrudan etkilemiş olsa da rahat, kapsayıcı ve güvenli bir ortamının oluşmuş olması da katılımcıların öğrenme süreçlerini doğrudan ve pozitif bir şekilde etkileyen bir unsur olarak ifade edilmiştir. Özellikle böyle bir öğrenme

ikliminin oluşturulması sürecinde aktif bir rol oynayan kolaylaştırıcı konuya dair düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Burada mümkün olduğunca esnek, katılımcı ve güvene dayalı bir ortam yaratmaya çalışıyorduk. Onu da yarattığımızı tahmin ediyorum. Bu da akan haftalarda gösterdi kendini. Yani antrenör adaylarının ilk haftalarda gözünde, ya ben doğru yerde miyim, burada işim ne, bunlar bana ne yapmaya çalışıyor sorusunu görürken haftalar içinde daha katılımcı bir profil sergilemeye başladılar.”

Antrenör adayı katılımcılar da bu rahat, esnek, katılımcı ve kapsayıcı öğrenme iklimine dair kolaylaştırıcının bu gözlemini destekleyen nitelikte yorumlarda bulunmuşlardır. Örneğin Arzu bu konuda düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha çok sohbet havasında oldu. Kendimi kasmadığım bir ortam oldu. Bu konuda rahatladım aslında. Çok keyifli geçen konuşmalar da oldu ya da böyle ilginç olmadığı konular olduğunu da fark ettim. Ama genel anlamda düşündüğümde daha rahat bir ortam olduğu için de rahat bir şekilde bilgi alışverişi yaptık. Güzeldi.”

4.3.3. Antrenörlükte Teori ve Uygulama Arasında Köprü Kurma (Praxis)

Teorik bilgileri sahadaki antrenörlükle ilişkilendirerek anlamlandırma, ÖTP’nin temel öğrenme çıktılarından ve YTA’nın temalarından biridir. Antrenör adayı katılımcılar, formal eğitimde öğrendikleri içerikleri daha anlamlı hale getirmeleri ve pratikte bu teorik içeriklerin nasıl uygulandığını anlamalarına yardımcı olan örnekleri, senaryoları ve programlardaki diğerlerinin görüşlerini önemsediklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada kolaylaştırıcı katılımcıların alan bilgisi düzeylerinin sahadaki pratikleriyle anlam kazanacağına dair düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Farkındalıkla, kendi yerini bulmayla, merak oluşturmayla burada antrenörlük ve antrenörlük bilgisi katılımcılarda anlamlı hale getirildi bu toplantılarla.... özellikle Davetli Antrenör X de söyledi, yani çok güçlü söyledi, dedi ki ‘tamam sonuç düşük çıkmış, şaşıracak bir şey yok, sahaya gittiğinde öğrenir’. Hatırlıyorsun değil mi? Sahaya gittiğinde öğrenmek demek aslında anlamlı hale gelmesi. Çünkü orada gerçekten başarmak istiyorsa ona ihtiyacı var.”

Davetli antrenör tarafından ifade edilen ve kolaylaştırıcı tarafından aktarılan teorik içeriklerin uygulamadaki yeri ve bunun zamanla kazanımına dair antrenör adayı Arzu da şunları belirtmiştir:

“Örnek veriyorum, Z’nin antrenman sırasındaki ya da maç esnasındaki nabzının o kadar fazla yükselmesi. Bunlara şaşırdıktan sonra bunun aslında nasıl antrene edildiğini vesaire, böyle ayrıntılı bilgiler sorduğumuz için de çok daha farklı oldu. Daha farklı bilgiler öğrendik, direkt kitap bilgisi değil de daha akılda kalabilecek bilgiler öğrendiğimi düşünüyorum. Bu şekilde sohbet havasında olduğu için ve çok iyi bir antrenörden öğrendiğimiz için bu bilgileri daha farklı oldu diyeyim. Hani kitapta belki okuyup geçtiğim bir şeyi daha iyi anladığımı düşünüyorum.”

Teori ve uygulamanın arasında bu şekilde bir köprü kurulmasının ve uygulamanın yükseköğretim kurumlarında devam eden antrenör eğitimi lisans programlarında yeterince öncelenmemesini eleştiren Canan, uygulamanın kendisi için olan önemini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“ Genel olarak okul yoluyla veya dışarıdan aldığımız bilgiler hep teorikte olduğu için sahada aktif olan hocalarımızın bilgileri benim için önemliydi.... Ben de antrenörlük yapacağım için daha çok alanda olan insanlarla bir arada olmak beni daha motive etti. Onlardan bir şeyler öğrenmek, bir şeyler duymak...”

Amaçlarından biri bu süreci kolaylaştırmak ve antrenör adayı katılımcıların bu noktadaki öğrenmelerini destelemek olan ÖTP’nin katılımcılar tarafından verimli bulunmasının yanında iyileştirilmesi noktasında öneriler yine alana dönük örneklerin, vakaların ve incelemelerin arttırılmasına yönelikti. Bu da antrenör adayı katılımcıların teorilerin sahadaki yansımalarına ve sahadaki paydaşların deneyimlerine ne derecede önem verdiklerini göstermektedir. Bu konuda Arzu şunları söylemiştir:

“Daha ders gibi konu odaklı bir ortam olmasını beklerken daha fazla deneyimlerin paylaşıldığı daha günlük hayattan spor ve sporcu hayatı ile ilgili ve antrenörlerle ilgili konuların paylaşıldığı ortam oldu ve daha fazla ilgimizi çekti.... [Ancak] bazı konularda, birazcık daha temel bilgiler konuşulurken, soru sormadığımız, tartışmadığımız noktalar olduğu zaman belki o konuyla ilgili bir sporcu hayatı ya da bir antrenör hayatıyla ilgili bir olayı konuşup daha sonrasında orada daha fazla etkileşimin olması sağlanabilirdi. Çünkü bazı durumlarda daha çok bu şekilde sorular çıktığını düşünüyorum.”

ÖTP noktasındaki bu öneride altı çizilen teori ile uygulama arasında bir köprü kurulma ihtiyacı yükseköğretim kurumlarındaki antrenör eğitimi lisans programlarının bir

sınırlılığı olarak kimlik bulmuştur. Bu konudaki düşüncelerini Tarık şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Ben sporculuk dönemimde de antrenörüne yardımcı antrenörlük yapıyordum. Fakat bu antrenörlüğe hazır olma sorusu benim kafamı çok kurcaladı; okul dersleri mi yoksa iş hayatındaki o senden beklenen yetkinliklerin ve donanımın mı? Bence burada okulun gözle görülür derecede bir açıklığını görüyorum ben. Çünkü okulda bir slayt üzerinden ders veriliyor sana, uygulamalar yapılıyor, daha sonrasında da test ediliyorsun ve ona göre bir puan alıp sınıf geçiyorsun. Ama bence bu yetkinlik ve sahadaki pratik konusunda bence çok çok okuldaki öğrencilerin [eksiklikleri var]. Eğer ben de sahada pratik yapmasaydım ben de kendimi çok eksik hissederdim. Sudan çıkmış balığa dönecek çok arkadaşım var, ben bunu gözlemliyorum. Ama ikisi dengeli bir şekilde yönetildiğinde, yani hem okulda teorik bilgiyi alıp hem pratikte de katılımcıya uygulayabilirsen, gözlemleyebilirsen, ölçebilirsen, bunun çok daha sağlıklı olacağını düşünüyorum. Tek taraf asla olmaz. Hani sadece, alaylı deniyor galiba, eğitim almadan sadece onun bunun öğrettikleriyle de olmuyor sadece okulla da olmuyor. Tamamen dengeli olduğunu düşünüyorum.”

Aynı konuya kolaylaştırıcı tarafından da dikkat çekilmiştir. Fakat bu sınırlılığın aşılabilir ve iyileştirilebilir bir alan olduğu vurgusu yapılmıştır. Kolaylaştırıcı bu konuya dair hedef, iletişim ve rol model vurgusu yaparak gözlem ve düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“[Antrenör adaylarının] alan bilgileri zayıf. Yani üniversiteden aldıkları alan bilgisini ne yapacaklarını bilmiyorlar. Bunda bir şey olabilir, aslında o alan bilgileri paylaşıyor olabilir ama çocuklar gelişim ögesi açısından nereye gittiklerini bilmedikleri, hedefleri net olmadığı için, o alan bilgisini bir türlü aksiyona sokamıyor olabilirler. Ama temel mesleki alanımızla ilgili soruları sorduğunda ya da onunla ilgili bir yansıma istediğinde de o cevabı alamıyoruz. Uçuşan fikirler, bir bütüne oturmayan fikirler. Haftalar içinde yalnız bunda gelişme olduğu gözüküyor. Yani iletişime girdiğinde, çocuklar doğru yönlendirildiğinde, doğru sorular sorulduğunda, kendilerini ifade etme fırsatları verildiğinde, hedef koymaları istendiğinde, rol model konulduğunda orada ilerleme kaydettiklerini görüyoruz.”

Genel olarak, yükseköğretim düzeyinde antrenörlük eğitim programlarının sayısının artması, farklı spor dallarında uzmanlık derslerinin eksikliği, yetersiz sınav sistemi, antrenörlük sertifikası almanın farklı yolları, antrenörlere ve antrenörlük mesleğine atfedilen roller ve değer gibi daha geniş sistemik meseleler, Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde antrenörlük eğitiminin antrenör adaylarının öğrenimini ciddi düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Côté ve Gilbert (2009) tarafından önerilen etkili antrenörlük perspektifi antrenörlük bilgisi, sporcu çıktıları ve antrenörlük bağlamları olmak üzere üç bileşene dayanmaktadır. Ancak, günümüzde sunulan antrenör eğitiminin, özellikle formal öğrenme ortamlarının, etkili antrenörlüğü geliştirmekte ne düzeyde başarılı oldukları konusunda sorgulamalar devam etmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmanın ilk aşamasında antrenörlerin sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik geliştirmek için ihtiyaç duydukları alan bilgilerini değerlendirmek için alan bilgisi testleri geliştirilmiştir. İkinci aşamada, antrenör adaylarının genel alan bilgisi düzeyleri belirlenmiş ve yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının antrenör öğrenmesindeki rolü anlaşılmaya çalışılmıştır. Ardından, araştırmanın son aşamasında ise antrenör adaylarının öğrenme süreçlerini desteklemek, farkındalık geliştirip kendi öğrenmeleri noktasında aksiyon almalarını sağlamak amacıyla eylemlilik odaklı bir ÖTP uygulanmıştır. Bu bölümde, araştırma soruları ve bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde sırayla ele alınıp tartışılmıştır.

5.1. Antrenör Adaylarının Antrenörlük Alan Bilgisi Düzeyleri

Araştırmanın birinci amacı, yükseköğretim antrenörlük eğitimi lisans programlarında öğrenimlerine devam eden antrenör adaylarının sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik geliştirmek için ihtiyaç duydukları alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, antrenör adaylarının alan bilgisi düzeylerini belirlemek için alanyazında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları olmadığından öncelikle bu araçlar geliştirilmiştir. Bu bağlamda, fiziksel yetkinlik geliştirme alan bilgisi test paketi (Anatomi ve Kinesiyoloji, Antrenman Bilgisi, Egzersiz ve Spor Fizyolojisi, Fiziksel Uygunluk, Spor Yaralanmaları ve İlk Yardım) ve teknik yetkinlik geliştirme alan bilgisi test paketi (Motor Gelişim, Motor Öğrenme, Spor Biyomekaniği) geliştirilmiştir.

İçerik ve görünüş geçerliliği aşamaları sonuncunda elde edilen bulgular, her iki paketteki tüm alan bilgisi testlerinin gerekli standartları karşıladığını göstermiştir. İçsel ve dışsal uyum istatistikleri, maddelerin zorluk derecesinin test yanıtlarıyla elde edilen bilgi düzeyleriyle eşleştiği için tüm testlerin standartları karşıladığını göstermektedir.

Antrenman bilgisi, sporda beslenme ve motor öğrenme testlerinde birer soru, içsel ve dışsal uyum değerleri istenen aralıkta olmaması sebebiyle testlerden çıkartılmıştır. Wright haritaları da tüm testlerin farklı bilgi düzeylerini ayırt etmek için iyi bir zorluk düzeyi aralığına sahip olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, Rasch analizi her iki alan bilgisi test paketindeki tüm testlerin, güçlü psikometrik özelliklere sahip bir şekilde geçerli ve güvenilir ölçüm araçları olduğunu göstermiştir (Bilgiç ve ark., 2025).

Geliştirilen testlerin Türkiye geneli uygulanması sonucu elde edilen bulgular, antrenör adaylarının sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik gelişimi için ihtiyaç duydukları öğrenme alanlarında yeterli alan bilgisine sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu alanyazında benzer perspektifle gerçekleştirilmiş araştırmalarla belirli ölçülerde örtüşmektedir. Örneğin, Hammad ve arkadaşlarının (2022) Ürdünlü taekwondo antrenörlerinin fiziksel antrenman yöntemleri konusundaki alan bilgisi düzeylerini değerlendirdikleri araştırmalarında, katılımcıların yaklaşık % 70'i lisans veya yüksek lisans derecesine ve beş yıldan fazla antrenörlük deneyimine sahip olmasına rağmen, soruların doğru cevaplanma ortalama yüzdesinin % 42.86 olduğunu bildirmiştir. Türk antrenör adaylarının fiziksel yetkinlik geliştirme test paketindeki testlerdeki doğru yanıt ortalamaları da % 31.05 ile % 42.21 arasında değişmektedir. Hammad ve arkadaşlarının (2024) bir diğer araştırmasında da karate antrenörlerinin önceki araştırmalarında kullandıkları test paketindeki doğru yanıt oranlarının % 45,7 olduğu tespit edilmiştir. Backhouse ve McKenna (2012) da antrenörler arasında sporda doping konusunda bilgi eksikliği olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar alanyazında motor gelişim, motor öğrenme ve spor biyomekaniğinin dahil edildiği teknik yetkinlik geliştirme test paketindeki içeriklerin değerlendirildiği araştırmaya ulaşılamasa da Türk antrenör adaylarının ortalamaları % 31.79 ile % 40.95 arasında değişmekte ve fiziksel yetkinlik boyutuyla benzer bir tablo çizmektedir. Bu bulgu da alanyazına önemli bir katkı sunmaktadır.

Antrenör adaylarının genel alan bilgisi düzeylerinin düşüklüğü çeşitli araştırmalarda raporlanmıştır (Hammad ve ark., 2022, 2024). Bununla birlikte antrenör adaylarının, sporcuların gelişimine uygun düzenlemeler yapabilme ve sporcunun seviyesine uygun antrenman ortamları yaratabilmeyle ilişkili bilgiyi ifade eden özelleşmiş alan bilgisi düzeylerinin de farklı uzmanlık spor branşlarında yeterli düzeyde olmadığı raporlanmıştır

(Tabak ve ark., 2023). Bir başka araştırmada ise Tabak ve arkadaşları (2022) antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin basketbol dersi öncesi ve sonrası özelleşmiş alan bilgisi düzeylerini incelemiş ve hem ders öncesinde hem de sonrasında, bir öğreticinin sahip olması beklenen minimum özelleşmiş alan bilgisi düzeyinin oldukça altında olduklarını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada ve alan yazındaki çeşitli diğeri araştırmalarda elde edilen bulgular incelendiğinde antrenör adaylarının yetersiz bilgi düzeyleri görölmektedir. Bu araştırmada, antrenör adaylarının alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesinin ardından hem antrenör adaylarıyla hem de öğretim elemanları ve mentörlerle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler de bu durumu doğrular niteliktedir. Ancak, alanyazında antrenörlerin kendi alan bilgisi düzeyi algılarını, test yoluyla belirlenen alan bilgisi düzeylerinden görece farklı bir şekilde belirleyen araştırmalar bulunmaktadır. Antrenörlere çeşitli alanlardaki (örn., antrenman teorisi ve metodolojisi, toparlanma yöntemleri, teknik ve fiziksel hazırlık) kendi bilgi düzeylerine ilişkin algıları sorulduğunda, kendi bilgi düzeylerini görece yüksek algıladıkları raporlanmıştır (Blumenstein ve ark., 2012). Brink ve arkadaşları (2018) da yaklaşık 25 yıllık antrenörlük deneyimine sahip, ancak sadece 5 antrenörün yükseköğretim diplomasına sahip olduğu 75 futbol antrenörünün kendi fiziksel, teknik ve taktik beceri antrenörlüklerini sırasıyla 5 üzerinden ortalama 3,88, 4,20 ve 4,24 olarak değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Birleşik Krallık'ta antrenörlerin yaşadıkları problemlerin neler olduğunu anlamaya yönelik yürütölen bir diğeri araştırmada ise antrenörler kendi antrenörlük bilgi ve beceri düzeylerini en sık karşılaştıkları üçüncü problem olarak belirtmişlerdir (North ve ark., 2020). Bu problem odağında, sporun teknik ve taktiksel hususlarına ilişkin bilgi, güncel ve farklı uygulama fikirleri (özellikle taktiksel farkındalık için), farklı becerilere sahip büyük gruplarla çalışma (özel eğitim ihtiyaçları), sporcuların ilerleyişi ve bir sonraki seviyeye geçişi, sağlık sorunları ve fizyolojik/psikolojik/sosyal sorunlarla başa çıkma (örneğin, yaralanma, yeme bozuklukları ve ruh sağlığı) gibi konularda antrenörlerce algılanan eksiklikler ve yetersizlikler yer almaktadır. Bu araştırmada ise antrenör adayları özellikle bazı konularda (özellikle iletişim ve pedagoji) kendilerini oldukça yetersiz algıladıklarını dile getirmişlerdir. Öğretim üyeleri ve mentörler de antrenör adaylarının bilgi düzeyleri ile ilişkili benzer kaygılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular,

antrenörlerin bilgi düzeyleri ile algıladıkları bilgi düzeyleri arasında alanyazında farklı bulguların olduğunu göstermektedir.

Çalışmada antrenörlük deneyimi olan ve olmayan antrenör adaylarının alan bilgisi kıyaslamaları gerçekleştirilmiştir. Antrenörlük deneyimi olan katılımcıların anlamlı derecede daha yüksek düzeyde alan bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak, bu grupların ortalamalarına bakıldığında her iki grubun da kabul edilebilen 60/100 puanın altında kaldığı, dolayısıyla kabul edilebilir minimum alan bilgisi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, her ne kadar antrenörlük deneyiminin katılımcılarda alan bilgisi gelişimini destekleyebileceği çıkarımına sebep olsa da ortalama değerler yeterli alan bilgisinin oluşmadığını ve farklı yollarla desteklenmesi gerektiğini açıkça göstermektedir.

5.2. Yükseköğretim Antrenörlük Eğitimi Programlarının Antrenör Öğrenmesindeki Rolü

Antrenör adaylarının alan bilgisi testlerinin sonuçları, öz değerlendirmeleri ve öğretim kadrosunun görüşlerinden anlaşıldığı üzere, Türkiye'deki yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının çıktılarının, hedeflenenden oldukça uzak olduğu görülmektedir. Özellikle ICCE tarafından önerilen Yükseköğretim Antrenörlük Lisans Dereceleri Standartlarında (ICCE, 2016) belirtilmiş ve ayrıca Güney Afrika (Kubayi, 2018) ve Birleşik Krallık (Kingsbury, 2022) gibi çeşitli ülkelerdeki antrenör eğitimleri bağlamında ilgi çekici ve önemli olduğu düşünülen öğrenme alanlarında, antrenör adaylarının tespit edilen düşük alan bilgisi düzeyleri oldukça düşündürücüdür. Bu öğrenme alanlarının algılanan/belirtilen önemi ile (hedeflenenin oldukça altındaki) bilgi düzeyi değerlendirme sonuçları arasındaki tutarsızlığın altında yatan nedenler, nitelikli antrenör öğrenimini desteklemek için iyi anlaşılmalıdır. Bu bağlamda, öğrenme sürecinin merkezinde yer alan öğrenenlerin kendilerini nereye konumlandıkları, öğrenme motivasyonları ve hazırbulunuşlukları oldukça önem arz etmektedir (Edgar ve ark., 2019; Kirkland ve Cowley, 2023).

Alanyazındaki araştırmalar, öğrenme motivasyonunun yüksek olmasının öğrenme çıktılarına ulaşmayla ve akademik başarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Bruinsma,

2004; Klein ve ark., 2006). Örneğin, bir dersi önemseyen ve ona ilgi duyan öğrenciler, genellikle daha yüksek akademik başarıya yol açan ve zihinsel açıdan derin bir bilgi işleme sürecini benimseme eğilimindedirler (Bruinsma, 2004). Hesieh (2014) Tayvanlı yükseköğrenim lisans öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin motivasyonlarının öğrenme çıktılarına ulaşmak için oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Hesieh'in (2014) araştırması, öğretim elemanlarının, öğrencilerin derslerde daha fazla çaba göstermelerini veya derslere aktif olarak katılmalarını istemeleri durumunda, öncelikle öğrencilerin öğrenmeyle ilgili değerlerini ve beklentilerini belirlemeleri gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmada da ulaşılan temel bulguların başında öğrenenlerin öğrenme isteklerinin ve motivasyonlarının eksikliği olduğu düşünüldüğünde, Hesieh'in (2014) çıkarımı, bu araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Öğrenme çıktılarına ulaşma noktasında öne çıkan unsurlardan birinin öğrenen grubun yüksek içsel motivasyonu olduğu farklı çalışmalarda ortaya koyulmuş ve bu durum farklı değişkenlerle de ilişkilendirilmiştir. Örneğin, Bailey ve Phillips (2015) yükseköğrenim öğrencilerinde içsel motivasyonun daha yüksek esenlik ve akademik performans ile ilişkili olduğunu, dışsal motivasyonun öğrenme çıktılarına ulaşmayla daha az ilişkili olduğunu ve motivasyon eksikliğinin tutarlı ve anlamlı bir şekilde düşük çıktılarla ilişkili olduğunu raporlamışlardır. Bununla birlikte, yeni ve zorlu görevleri keşfetmeye meraklı ve ilgili öğrencilerin, hayatlarında buna eşlik eden bir anlam duygusu hissetme eğiliminde olduğu ifade edilmiştir (Bailey ve Phillips, 2015). Hayatta güçlü bir anlam duygusu da gelecekte daha iyi mesleki uyum (Bonebright ve ark., 2000) ve kariyer seçiminde rahatlık ve amaçlılık (Duffy ve Sedlacek, 2007) gibi çeşitli sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmadaki antrenör adaylarının da öğrenmeye ilgileri, merakları, tutkuları ve motivasyonları noktalarındaki zayıflıkları ve kariyer hedefi belirleme eksiklikleri düşünüldüğünde, bu bulguların alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca, hem antrenör adayları hem de öğretim üyeleri ve mentörler, antrenör adaylarının oyun becerilerini, sporculuk kariyerlerini ve deneyimlerini öğrenmeleri noktasında bir sınırlılık olarak ifade etmişlerdir. Dolayısıyla antrenör adayları hazırbulunuşluğu düşük bir grup olarak değerlendirilmiştir. Alanyazındaki çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Örneğin Milistetd ve arkadaşları (2014) Brezilya antrenör eğitimini değerlendirdikleri çalışmalarında antrenör adaylarının çoğunun sınırlı sporculuk

ve/veya antrenörlük deneyimine sahip olduğunu ve formal yükseköğretim antrenör eğitimi programlarında sınırlı sayıda antrenörlüğe dair derinlemesine ders bulunduğunu belirtmişlerdir.

Derinlemesine görüşmeler antrenör adaylarındaki öğrenmeye karşı ilgi ve ihtiyaç hissetme, antrenörlük mesleğine karşı tutku ve kariyer hedefi belirleme eksikliklerinin ve tüm bunların sonucu olarak antrenör adaylarının öğrenme faaliyetlerine düşük katılımının sebepsiz olmadığını göstermiştir. Bu noktada, antrenör adaylarının sosyal-ekolojisi (Bronfenbrenner, 1979), antrenör adaylarını motive edici ve teşvik edici görünmemektedir. Antrenör adaylarının öğrenme faaliyetleri açısından sosyal ekolojileri incelendiğinde, öğretme-öğrenme ortamının direkt olarak öğrenme faaliyetinde etkili olduğu katılımcılarca ifade edilmiştir. Öğretim içeriğinin yapılandırılması ve öğretim üyeleri ve mentörlerce uygulanan öğretim yöntemleri, antrenör adaylarının öğrenmeleri noktasında birer sınırlayıcı unsur olarak belirtilmiştir.

Biesta (2013) için eğitimin amacı kesinlikle öğrenenlerin öğrenmesi değil, öğrenenlerin “bir şeyler” öğrenmesidir. Dolayısıyla, Biesta (2013) tarafından “bir şeyler” olarak ifade edilen içerik ve içeriğin bir program bütününde nasıl yapılandırıldığı kritik bir öneme sahiptir. Lens ve arkadaşları (2001), ders içeriğini kariyerleri doğrultusunda daha önemli ve anlamlı olarak algılayan öğrenenlerin daha derin öğrenme stratejileri kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Söz konusu içerik ve bunların yapılandırılması açısından, antrenörlük eğitimi alanyazınında Yükseköğrenim Antrenörlük Lisans Dereceleri Standartları (ICCE, 2016) gibi standartlar, öneriler ve çerçeve yapılar ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla, antrenörlerin çeşitli bilgilere ihtiyaç duydukları konusunda genel bir fikir birliği vardır (Armour ve Chambers, 2014; Côté ve Gilbert, 2009). Örneğin, antrenörlüğün sürekli değişen doğasına uyum sağlamak, spor ortamındaki paydaşlarla (örn., sporcular, meslektaşlar, ebeveynler, yönetim, taraftarlar) iletişim ve diğer konulardaki çeşitli dinamik gereksinimleri karşılamak, farklı şekillerde düşünmek, davranış sergilemek ve yansıtmak için birden fazla öğrenme alanından yararlanmak gerekmektedir (Dempsey ve ark., 2024). Bu noktada antrenörlük bağlama özgü bir uygulama alanı olduğundan öğretim programı oluşturulurken antrenörlüğün ve antrenör öğrenmesinin bu bağlamsal doğası göz önüne alınmalıdır. Ancak antrenörlerin mesleki uygulamalarında hangi bağlamlarda hangi

bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirlemek oldukça güçtür (Potrac ve ark., 2016). Dolayısıyla, formal antrenör eğitimi programlarında antrenör adaylarına / antrenörlere hangi bilgilerin dahil edilmesi gerektiğini önceden kesin bir şekilde belirlemek ve bir reçete gibi sunmak oldukça zordur. Spesifik olarak, Jones ve Wallace (2006) antrenörlerin sadece farklı “olojilerden” bilgi edinmeleri gerekmediğini, aynı zamanda bunu eşzamanlı olarak yapmaları gerektiğini de belirtmişlerdir. Bunun gerekçesi olarak ise bir “oloji”den (örn., fizyoloji) elde edilen bilginin antrenörlük uygulamalarındaki başka bir “oloji”yle (örn., psikoloji) ilişkili olduğunu, ondan etkilendiğini veya onu etkilediğini öne sürmektedir. Bu da antrenör öğrenmesini desteklemek için biyo-psiko-sosyal bilginin entegrasyonunu gerektirmektedir (Dempsey ve ark., 2024).

Biyo-psiko-sosyal bilgi entegrasyonu önerilse de bu araştırmanın bulgularında hem öğretim kadrosunun hem de antrenör adaylarının görece spesifik öğrenme alanlarını önceleyen bir perspektife sahip oldukları dikkat çekmektedir. Örneğin, öğretim kadrosu ve mentörlerce ön plana çıkartılan öğrenme alanlarının sıklıkla anatomi ve fizyoloji gibi biyoloji ve sağlık temelli dersler, antrenman bilgisi ve periyotlama gibi planlama teorilerini içeren dersler ve biyomekanik gibi teknik teorileri içeren dersler olduğu görülmektedir. Antrenör adayları ise iletişim ve öğretme bilgisinin içeriğini oluşturduğu pedagoji konularının mesleki yaşantıları için kritik öneme sahip olduğunu belirtip bu konulardaki eksikliklerinin altını çizmektedirler. Côté (2006) de öğrenmenin antrenör eğitim programlarının ön saflarında yer alması gerektiğini ortaya koymakta ve antrenörlerin, antrenörlüğün teknik yönünün ötesine geçmelerini ve sporcularla etkileşim kurma, iletişim kurma ve onları motive etme gibi “uygulamaları” öğrenmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Alanyazında bunu işaret eden farklı araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Hall ve arkadaşlarının (2018) Birleşik Krallık’taki yükseköğretim antrenör eğitimi grubu ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, iletişim becerileri antrenör adaylarınca en önemli algılanan ve gelecekteki kariyerleri ile mesleki yaşantılarında kritik rol oynayacak öğrenme alanı olarak belirtilmiştir. Hall ve arkadaşlarının (2018) araştırmasının bu araştırmadan farklılaşan kısmı ise katılımcıların %60’a yakınının Birleşik Krallık yükseköğretim antrenör eğitiminin iletişim becerilerini geliştirdiğini ve sadece %3’e yakınının bu becerileri geliştirmedeğini düşünmeleridir. Bu araştırmanın

bulgularında ise hem öğretim programı hem de öğretim yöntemleri boyutunda iletişim becerilerinin gelişiminin ne derece sağlandığına dair derin kaygılar vardır.

Tek bir öğrenme alanından ziyade daha geniş perspektiften bakıldığında, Dempsey ve arkadaşları (2024) tarafından ifade edilen biyo-psiko-sosyal bilgi entegrasyonunun önemi ülkemizdeki yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının tüm paydaşlarınca belirli ölçülerde göz ardı edilmektedir denebilir. Her bir paydaş belirli alanların daha önemli olduğunu ifade etmiş ve bütüncül bir bakış açısı sunma fikrinden oldukça uzaktır. Ancak benzer durumlar dünyadaki antrenörlük eğitimi ortamlarında da gözlemlenmektedir. Örneğin Cassidy ve arkadaşları (2023) antrenör eğitimi programlarında biyoloji ve sağlık temelli öğrenme alanlarının vurgulandığını ve sosyo-pedagogik-kültürel bilginin ihmal edildiğini ifade etmişlerdir. Dempsey ve arkadaşları (2024) da İngiltere Formal Futbol Antrenörlük Eğitimi müfredatında antrenörlüğün sosyal yönleri hakkında araştırmalara dayalı açık bir içerik bilgisinin bulunmadığını raporlamışlardır. Ancak bu öğretim programlarındaki biyo-bilimsel içeriklerin son derece yoğun olmasının, antrenörlüğün sadece teorik bir alan olarak anlaşılmasına sebep olabileceği ve/veya antrenörlere alan uygulamalarında rehberlik etmesi açısından oldukça sınırlı kalacağı ifade edilmiştir (Jones 2000; Jones ve Wallace 2005). Bu noktada Nash ve Sproule (2012) de antrenör eğitimi programlarında pedagoji ile psikolojiye yeterli önemin verilmediğini ve bu tarz program formatlarının, iletişim ve liderlik gibi antrenörlük becerilerinin gelişimini sınırladığını vurgulamışlardır.

Öğretim programının içeriğinin önemiyle birlikte bu içerikteki entegrasyon da alanyazında dikkat çekilen bir unsurdur. Bilginin nasıl sınıflandırıldığına bağlı olarak, öğretim programları bir ders koleksiyonu veya entegre bir müfredat olarak değerlendirilebilir (Bernstein, 1975). Öğrenme alanlarının birbirinden güçlü bir şekilde ayrılması ve farklı disiplinlerin birbirinden bağımsız bir şekilde yer alması bir koleksiyon müfredat biçimine işaret eder. Buna karşın, öğrenme alanları arasındaki zayıf ayrım, disiplinler arası konular arasında bağlantılar kurulan ve kavramların birbirine bağlandığı, entegre bir müfredat biçimine işaret eder (Bernstein, 1975). Müfredatlardaki öğrenme alanları arasındaki bu sınırlar, öğrenenlerin muhtemel öğrenecekleri bilgileri etkilerken, aynı zamanda bilginin bağlamsal uygunluğunu da belirleyici bir unsurdur. Antrenörlüğün

bağlamsallığı ve etkili antrenörlük için gerekli olan çok yönlü ve disiplinler arası bilgi göz önüne alındığında antrenörlük eğitimi müfredatının kolektif olmaktan çok entegre bir müfredat olması uygun görülmektedir (Dempsey ve ark., 2024). Ancak Türkiye’deki yükseköğretim antrenörlük eğitimi programları da farklı öğrenme alanlarının farklı dersler olarak sunulduğu kolektif müfredat şeklinde ifade edilebilecek bir müfredat yapısı taşımaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2023). Bu araştırmada, özellikle öğretim üyeleri ve mentörler, antrenör adaylarının öğrenme alanları arasında bağlantılar kurma problemleri yaşadıklarının, bütüncül bakamadıklarının ve dolayısıyla “öğrendikleri” bilgileri uygulamalarına aktaramadıklarının altını çizmişlerdir. Araştırma bulgularında ifade edilen bu düşünceler ve gözlemler öğrenme çıktılarına ulaşamadığını ortaya koymaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri Türkiye’deki yükseköğretim antrenörlük eğitimi programının entegre değil farklı öğrenme alanlarının bir araya getirilip bir kolektif müfredat şeklinde oluşturulması olabilir. Dempsey ve arkadaşlarının (2024) İngiltere Formal Futbol Antrenörlük Eğitimi müfredatını inceledikleri araştırmalarında da içerik anlamında benzer bir bulgu ortaya koyulmuştur. Buna ek olarak, formal eğitim kapsamında yürütülen atölye çalışmalarının da birbirlerine entegre edilmediği ifade edilmiştir.

İçeriğin yapılandırılması, bir programın etkililiğinde oldukça kritiktir. Bununla birlikte bu araştırmanın bulgularında da ifade edilen ve öğrenme çıktılarını, dolayısıyla sunulan eğitimin niteliğini, doğrudan etkileyen bir unsur olarak içeriğin öğretim kadrosunca sunuş şekli de önemli unsurlardan bir diğeridir. Mallett ve arkadaşları (2013) yüksek performans antrenörleri için düzenlenen yükseköğretim antrenör eğitimi programlarına gerçekçi görevlerin dahil edilmesinin önemini belirtmiş ve eğitimlerde iş birliği fırsatlarının sunulmasını, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmesini ve antrenörlük bağlamlarında uygulanacak gerçekçi ve entegre değerlendirme görevlerinin eğitimlerde kullanılmasını önermişlerdir. Armour (2014) da benzer bir perspektifle öğretimsel vakaların bir öğrenme aracı olarak kullanılmasının gerekliliğini dile getirmiştir. Bu vakaların odağı, spor katılımcılarının zengin anlatımlarına, katılımcıların ihtiyaçlarının çok disiplinli analizine ve katılımcıları desteklemek için disiplinler arası pedagojik stratejilerin geliştirilmesine dayanmaktadır. Dolayısıyla bu şekilde yürütülen programların, antrenörlere ve antrenör adaylarına farklı öğrenme alanlarından bilgilerin spor katılımcılarını desteklemek için

nasıl entegre edilebileceğini düşünme fırsatını vereceği ifade edilmiştir. Ancak, bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye’de sunulan yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının bu önerinin oldukça uzağında olduğunu göstermektedir. Bulgularda, öğretim elemanlarınca uygulanan öğretim yaklaşımının öğrenenin pasif, öğretenin ise tüm sürecin merkezinde bir karar verici ve bilgi aktarıcı olarak var olduğu öğretim yöntemleri olduğu belirtilmiştir. Ancak formal antrenör eğitimi programlarının genellikle yukarıdan aşağıya bir yaklaşımla (bilim insanından antrenöre “bilgi aktarımı” şeklinde) tasarlanmış olması alanyazında da eleştirilmiştir (Côté, 2006). Bu programların “bilgi aktarımı” kursları değil, antrenörlük bilgisinin bağlam içinde paylaşıldığı ve yaratıldığı, iş birliğine dayalı öğrenme fırsatlarının sunulduğu birer öğrenme ortamı olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Côté, 2006). Dolayısıyla, öğrenenin vaka analizleriyle bilgi yaratım sürecine aktif katılımının antrenör öğrenmesinde daha etkili olacağı öne sürülmüştür. De Andrade Rodrigues ve arkadaşlarının (2021) vaka araştırması da yükseköğretim antrenör eğitimi programında öğrenen merkezli öğretim yaklaşımına dayalı bir ders yürütmenin ve öğrenenlerin stres içermeyen bir öğrenme ortamında öğrendiklerini ve geliştiklerini hissetmelerini sağlamanın mümkün olduğunu göstermiştir.

De Martin-Silva ve arkadaşlarının (2015) yükseköğretim lisans düzeyinde antrenörlük bölümü öğrencilerinin lisans programları boyunca entelektüel olarak nasıl geliştiklerini, özellikle pedagojik/sosyal ortamın bu gelişimi nasıl etkilediğine odaklanarak araştırması oldukça dikkat çekicidir. Araştırma bulguları genel olarak öğrencilerin öğrenimleri boyunca dualist bir bakış açısından (bilgiyi doğru/yanlış olarak gören) daha relativist bir bakış açısına (belirsizliği, çoklu bakış açılarını kabul eden) doğru nasıl evrildiklerini göstermektedir. Sonuç olarak da antrenör eğitimi programlarının, öğrencileri epistemik belirsizliğe maruz bırakan, sabit cevapları sorgulayan, onları yansıtıcı uygulamalara dahil eden ve destekleyici öğrenen-öğrenen ilişkileri sağlayan öğrenme ortamları tasarlamasını önermektedirler.

Alanyazındaki farklı çalışmalarda ise antrenör eğitimi programlarında öğrenen merkezli yaklaşımların benimsendiği ifade edilmiştir. Örneğin, Mesquita ve arkadaşları (2014) Portekiz’deki antrenör eğitimi programları sırasında kullanılan öğretim stratejilerinin oldukça kuralcı olduğunu ve öğretim sürecinin kısa sürede çok fazla bilgi aktarımına

dayandığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları da Türkiye’deki yükseköğretim antrenör eğitimi programlarında sıklıkla öğreten merkezli yaklaşımların kullanıldığını göstermektedir. Ancak antrenör adayları bu şekilde yürütülen dersler yerine daha fazla uygulamaya yönelik derslere ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, araştırmanın bulguları Mesquita ve arkadaşlarının (2014) bulgularıyla örtüşürken, antrenör adaylarının talepleri de alanyazında önerilen öğrenen merkezli yaklaşımlarla paralellik göstermektedir.

Öğretim süreçlerinin planlanması ve yürütülmesi noktasında ön plana çıkan konulardan biri öğretim elemanlarının alan bilgisidir. Walton ve arkadaşları (2024) antrenör eğitmenlerinin öğrenme teorisini yeterince anlamaması ve bunun sonucunda kullanamaması sorunuyla karşı karşıya olduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeninin de kısmen yetersiz eğitmen eğitimi, hazırlık ve bu konuda yeterince destek alamadıkları olabileceğini ifade etmişlerdir. Yükseköğretim antrenör eğitimi programlarında öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretim kadrosunun alan bilgisi düzeyleriyle ilişkili yürütülen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Ancak, spor eğitimi perspektifiyle ilişkilendirilebilecek bir alan olan beden eğitimi alanında bu konuda sınırlı da olsa bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Örneğin Tabak (2024) tarafından öğretmen adaylarının cimmastik alan bilgisi düzeyleri ile öğretim kadrosunun alan bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğretim tasarımı ve sunumu alan bilgisi düzeyi yüksek olan öğrencilerin dersi yürüttüğü grubun alan bilgisi düzeyi de daha yüksek tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin özellikle öğretim tasarımı ve sunumu alan bilgisi düzeylerinin öğrencilerin öğrenmesindeki rolü ve önemi bağlamında ele alınabilir. Etkin bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için tasarlanan öğrenme ortamları ve öğretim süreci oldukça kritiktir. Bu da belirli bir düzeyin üstünde alan bilgisi gerektirmektedir. Benzer şekilde, Derwent ve arkadaşları (2022) da beden eğitimi öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının dersini yürüttükleri çeşitli spor dallarıyla ilişkili genel alan bilgisi düzeylerinin arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da öğretim kadrosunun alan bilgisi düzeyi hem öğretim kadrosunca hem de antrenör adaylarınca sorgulanmış ve halihazırda yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının yeterli alan bilgisi düzeyine sahip olmadıkları düşüncesi bu araştırmadaki bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Alanyazında da bu kaygıların desteklendiği

çıkarmı yapılabilir. Tabak (2024) ve Dervent ve arkadaşlarının (2022) çalışmaları da göstermektedir ki öğretmenlerin alan bilgisi düzeyleri ile öğrenenlerin alan bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tüm bunları düşünerek, antrenörler kendi mesleki gelişimleri açısından antrenör eğitiminin kazanımlarının ve değerinin oldukça sınırlı olduğunu ve bu sürecin mesleği sürdürmek veya iş bulmak için sadece bürokratik bir basamak olduğunu ifade etmişlerdir (Chesterfield ve ark., 2010; Nash ve Sproule, 2012; North ve ark., 2020).

Antrenör adaylarının öğrenmeleri açısından sosyal ekolojileri (Bronfenbrenner, 1979) incelendiğinde, öğretim programı ve öğrenme-öğretme ortamı yanında daha geniş çerçevede bazı makro durumların da önemli olduğu ortaya koyulmuştur. Bunların başında Türkiye’de hızla artan üniversite sayıları, buna paralel de spor bilimleri fakültesi ve antrenörlük eğitimi lisans programı sayıları bir eleştiri konusu olarak tüm katılımcı paydaşlarca belirtilmiştir. Bu noktada, Özoğlu ve arkadaşları (2016) Türkiye’de 2006-2008 arasında 41 devlet üniversitesinin açıldığını, 2005’te 53 olan üniversite sayısının 2014’te 104’e ve 2005’te 25 olan özel üniversitelerin sayısının da 2014’te 72’ye çıktığını ifade etmiştir. 2008 yılı itibarıyla de Türkiye’de üniversite olmayan il kalmamıştır (Arap, 2010). Son istatistiklere göre ise Türkiye’de 208 üniversite ve bu üniversitelerde 99 Antrenörlük Eğitimi Lisans Programı bulunmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2025).

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının sayısının hızla artması, nitelik bağlamında çeşitli tartışmalara yol açmıştır. Birçok eleştirmen, çok kısa sürede ve yeterli altyapı ve/veya planlama olmaksızın bu kadar çok üniversite kurulmasının kalite standartlarını düşüreceğini ve yükseköğretim sisteminin çökmesine yol açacağını belirtmiştir (Kaynar ve ark., 2005). Bazı eleştirmenler uygun altyapı düzenlemeleri yapılmadan çok sayıda üniversitenin kurulmasını eleştirmek için “tabela üniversitesi” terimini kullanmıştır (Arap, 2010). Alanyazında, yükseköğretim kurumu sayısının artmasıyla birlikte karşılaşılabilecek benzer sorunlar farklı araştırmalarda da ortaya koyulmuştur. Örneğin, Doğan (2013) özellikle yeni kurulan devlet üniversitelerinde yaşanan sorunlara odaklanmış ve en çok bildirilen sorunların kurumsallaşma eksikliği, nitelikli öğretim elemanı yetiştirme zorluğu, öğretim elemanı sayılarının programlar bazında dengesiz

dağılımı ve fiziksel altyapı yetersizliği olduğunu tespit etmiştir. Arap (2010) tarafından da artan üniversite sayısı ile birlikte, bu üniversitelerin akademik, mali ve idari açıdan büyük sorunlarla karşılaşabileceği ifade edilmiştir. Ülkemizdeki duruma benzer şekilde, Çin (Mok ve Marginson, 2021), Güney Afrika Cumhuriyeti (Nyagope, 2023), Brezilya (McCowan, 2007) ve Sahra altı Afrika ülkeleri (Teferra, 2007) gibi farklı ülkelerde de hızla artan üniversite sayılarının nitelik ve eşitlik gibi çeşitli problemleri doğurduğu raporlanmıştır. Nitekim bu tarz akademik ve mali sınırlılıklar, bu araştırmadaki hem öğretim üyeleri ve mentörlerce hem de antrenör adaylarınca belirtilen sorunlardır. Fakültelerde yeterli uzman öğretim kadrosunun, altyapı imkanlarının, laboratuvarların ve ders malzemelerinin bulunmaması ifade edilen başlıca sınırlılıklardandır. Bu sınırlılıkların da öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini etkilediği ve öğrenme çıktılarına ulaşma noktasında çeşitli sınırlılıklar yarattığı ifade edilmiştir.

Antrenörlük ve antrenör eğitimi ile ilişkili öne çıkan bir diğer unsur ise antrenörlük mesleğinin nasıl algılandığı ve mesleğe verilen değerdir. Bu araştırmanın katılımcıları Türkiye’de antrenörlüğün farklı meslek kolları (örn., tıp doktorluğu) kadar değer görmediğini ifade etmişlerdir. Farklı yollardan elde edilebilen antrenörlük sertifikaları da bunun bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Yükseköğretim antrenör eğitimi ile elde edilen sertifikanın, spor federasyonlarının görece çok daha kısa süren (örn., birkaç hafta) kurs programları neticesinde de elde edilmesi katılımcılarla eleştirilmiştir. Ülkemizde yapılan diğer araştırmalarda da farklı açılardan benzer bulgulara ulaşıldığı söylenebilir. Özbay Özen ve Özbay’ın (2018) antrenörlük mesleğinin nasıl algılandığına yönelik antrenörlerle yürütmüş olduğu araştırmada “kendilerine göre mesleki konumları”, “örgütsel görünüm” ve “toplumsal algı” temalarına ulaşmıştır. Antrenörlerin kendi mesleklerine yönelik olumlu bir imaja sahip olmalarına rağmen örgütsel anlamda sahip oldukları olumsuz imaja dikkat çekicidir. Örgütsel olumsuz imajın yeterli düzeyde çalışmama ve değer görmeme algılarından kaynaklandığı, toplum tarafından da mesleklerinin tam olarak anlaşılmadığı belirtilmiştir. Şaşmaz Ataçocuğu ve Yorulmazlar (2017) da Türk futbol antrenörlerinin çalışma hayatlarında sosyal ve ekonomik güvensizlik deneyimlediklerini, çeşitli zamanlarda işsizlik yaşadıklarını, kendilerini güvende hissetmediklerini, her an işsiz kalabileceklerini düşündüklerini raporlamışlardır. Farklı bağlamlarda gerçekleştirilen araştırmalar da antrenörlük veya sporla ilişkili meslek

gruplarının toplumsal algılarının benzer şekillerde olduğunu göstermektedir. Örneğin İran’da Moghaddam ve arkadaşlarının (2015) beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin toplumda algılanan prestijini değerlendirdikleri araştırmalarında, satıcı, berber, taksi şoförü gibi meslek gruplarının beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksek bir mesleki prestije sahip olduğu ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenler arasında da diğer branş öğretmenlerinden daha düşük prestijli algılandıkları raporlanmıştır. Kıbrıslı beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki prestij algılarına yönelik yürütülen bir diğer araştırmada ise beden eğitimi öğretmenleri kendi mesleklerini tıp doktorluğu ve diğer branş öğretmenleri gibi meslek gruplarından daha düşük prestijli algılasa da sosyal statülerinden memnun olduklarını beyan etmişlerdir (Christodoulou, 2009). Sonuç olarak toplumsal antrenörlük mesleği algısı ve antrenörlerin ve sporla ilişkili meslek gruplarının kendi mesleklerine yönelik algıları noktasında alanyazında farklı görüşler ifade edilse de genel kanının görece düşük veya olumsuz bir mesleki algı, prestij ve değer olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları da ifade edilen bu algıların meslek eğitiminin şekillenmesinde rolü olduğunu ortaya koymaktadır.

5.3. Öğrenme Topluluğu Programının Antrenör Adaylarının Eylemlilik Gelişimindeki Etkileri

Öğrenenler, öğrenme ortamının temel aktörlerindendir ve olumlu öğrenen kimliğinin geliştirilmesi, başarı ve kazanım için kritik öneme sahiptir (MacFarlane, 2018). Bu olumlu öğrenen kimliği, öğrenenlerin eylemliliğine de katkıda bulunur. Eylemlilik geliştirmek de bireylerin öğrenim süreçleri boyunca kendi kendilerini şekillendirmelerine katkı sağlar (Klemenčič, 2015). Marginson (2023a, 2023b), kendi kendini şekillendirmenin yükseköğretimin temel amacı olduğunu savunmuştur. Klemenčič (2015) bu savı daha da ileri götürerek, eylemliliğin hem öğrenenler için kendini şekillendirme koşulu hem de bir sonucu olduğunu öne sürmüştür. Bu iç içe geçmiş kavramların ve olumlu öğrenen kimliğinin gelişiminin önemine rağmen, bu araştırmadaki antrenör adaylarının hem öz değerlendirmelerinde hem de öğrenim ortamındaki diğer aktörler olan öğretim üyeleri ve mentör değerlendirmelerinde genel olarak bu özelliklerden yoksun bireyler olarak algılandığı ifade edilmiştir. Trudel ve arkadaşları (2013) da formal antrenör eğitimi programlarının, antrenörlerin/antrenör adaylarının öğrenme becerilerini geliştirmelerine

yardımcı olacak ve böylece yaşam boyu öğrenmelerini teşvik edecek etkili stratejiler benimseme notasındaki etkisizliklerini ve sınırlılıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, bu araştırmada antrenör adaylarının eylemliliklerini geliştirmek amacıyla bir ÖTP tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Uygulanan ÖTP'nin bir çıktısı olarak katılımcıların öz farkındalık gelişimi eylemlilik noktasında öne çıkan unsurlardandır. Bir informal öğrenme ortamı şeklinde uygulanan ÖTP kapsamında bu noktada bir gelişim sağlansa da genel öğretim hedeflerinin bir parçası olarak öğrenenlerde öz farkındalık geliştirilmesi esastır (Flavian, 2016). Bu gelişimin katılımcıların formal öğrenme ortamlarında, diğer bir deyişle yükseköğretim antrenör eğitimi programlarında sağlanamaması düşündürücüdür. Dunlap ve Grabinger (2003) de özellikle karmaşık meslek kollarına yönelik formal eğitim programlarının öz farkındalık, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi konuların gelişiminde yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Eğitimin tarihine bakıp günümüzün hedeflerini yeniden düşünürken, eğitimin bireyler için bir güç kaynağı olması gerektiği, öğrenenlerin zihinlerini yeni ve daha iyi fikirlerin potansiyeline açması gerektiği ifade edilmiştir (Elmore, 2014). Eğitim ve öğrenme, kişilik, bilişsel yetenek, müdahale, önceki deneyimler, öz değerlendirme ve öğrenme motivasyonu gibi çeşitli faktörleri bir araya getirir (Stanhope ve ark., 2013). Her bir bileşen hem bireysel olarak hem de diğerleriyle ilişkili olarak gelişir. Bu çeşitli faktörlerin rolünü inceleyen Erez ve Judge (2001), öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkında daha iyi farkındalık geliştirdikçe motivasyon, öz değerlendirme ve akademik başarıların arttığını vurgulamışlardır. Flavian (2016) da istikrarlı ve yararlı bir öz farkındalık geliştirmenin, kişinin hayatının çeşitli alanlarında bağımsız bir öğrenen olma becerisini destekleyeceğini belirtmiştir. Antrenörlerin öz farkındalık eksikliğinin ise uygulamalarındaki olumlu davranışları sınırlayabileceği, bunun da mesleki hedeflerine ulaşmalarını olumsuz yönde etkileyebileceği ve gençlerin pozitif gelişim potansiyelini sınırlayabileceği ifade edilmiştir (McCallister ve ark., 2000; Millar ve ark., 2011). Nash ve Collins (2006) de sınırlı öz farkındalığın problem çözme engelleyebileceğini ve etkili kararlar almak için mevcut seçenekleri kısıtlayabileceğini ifade etmişlerdir. Öz farkındalık gelişiminin antrenörlük mesleği ve mesleki gelişimi noktasında son derece önemli olması sebebiyle, planlanan ÖTP'nin temel öğrenme çıktılarından birini oluşturmuş ve katılımcıların kendi öğren(eme)meleri noktasında bir öz farkındalık, kendi

öğrenmelerine dair aksiyon alma ve yaşam boyu öğrenme oryantasyonu gelişimi sağlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme, 21. yüzyılda etkili bir şekilde var olmak için yüksek düzeyde bilgi, beceri ve esneklik kazanan, yeni ve dönüştürücü yollarla öğrenen bireyler, kuruluşlar ve topluluklarla ilişkilidir (English ve Seath, 1998). Bu noktada bireyler kendilerini daha iyi tanıdıkça, dolayısıyla öz farkındalık geliştirdikçe, daha dirençli hale gelirler ve uyum sağlama becerileri artar. Uyum sağlama becerileri de belirsiz ve stresli durumları analiz etme, olası çözümleri belirleme, doğaçlama yapma ve soğukkanlılığını koruma becerileri olarak ifade edilebilir (Park ve Park, 2019). Antrenörlüğün belirsizliklerle dolu, karmaşık, bağlama özgü ve dinamik doğası düşünüldüğünde (Cushion ve Lyle 2010; Jones ve Wallace, 2005), öz farkındalık ve yaşam boyu öğrenme mesleki etkinlik açısından oldukça kritik özelliklerdir. Böyle bir mesleki ortamda daha fazla bilgi ihtiyacı ve edinimi, hataların kabulü ve değişime daha fazla istekli olma ile karakterize öz farkındalık oldukça kritiktir (Knowles ve ark., 2005).

Wadsworth ve arkadaşları (2020) bir futbol antrenörünün öz farkındalığını geliştirmek için altı aylık bir video analiz geri bildirim müdahalesi yapmışlardır. Bu müdahale, antrenöre kendi antrenörlük uygulamaları hakkında derinlemesine düşünme ve yansıma yapma fırsatı vermiştir. Sonuç olarak, katılımcı antrenörün kendi antrenörlük felsefesine ilişkin öz farkındalığını artırmıştır. McWilliams (2019) ise yansıtıcı düşünme pratikleri ile bir grup altyapı antrenörünün yargılayıcı olmayan, destekleyici ve katılımcı bir şekilde öz farkındalık gelişimlerinin sağlandığını raporlamıştır. Bulgular ayrıca, öz farkındalığın, antrenörlerin kendi uygulamalarındaki hangi değişikliklerin neden gerekli olduğunu fark edip davranış değişikliği sağlamanın temel bileşeni olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada uygulanan ÖTP’de de yansıtıcı düşünmenin bir öğrenme aracı olarak algılanması/fark edilmesi çıktısı oldukça önemli öğrenme çıktılarından biri ve alan yazını destekler niteliktedir.

Yansıma yapma, antrenörlerin deneyimlerini anlamlandırmaları ve mesleki bilgilerini oluşturmaları için önemli bir yöntem olarak yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (Cushion ve ark., 2003; Gilbert ve Trudel, 2001). Yansıma yapma, antrenörlerin teknik problem çözmenin ötesine geçerek kendi varsayımlarını, değerlerini ve antrenörlük

felsefelerini daha derinlemesine anlamalarını sağlamaktadır (Schön, 1983). Antrenörlük uygulamalarının karmaşık, belirsiz ve sosyal olarak bağlama özgü doğası içinde (Cushion ve Lyle 2010; Jones ve Wallace, 2005), yansıtıcı katılım, antrenörlerin durumsal kararlarını daha geniş pedagojik ilkeler ve bağlamsal kısıtlamalarla ilişkilendirmelerini de sağlamaktadır. Yansıma yapma, yalnızca geriye dönük bir faaliyet olmaktan ziyade, bilgiyi uygulamada sürekli olarak test eden, rafine eden ve gelişen uygulama ortamları içinde yeniden konumlandıran sürekli bir yorumlama süreci haline gelmektedir (Ghaye, 2011). Bu süreç de spor ortamlarının dinamik zorluklarına etkili bir şekilde yanıt vermek için gerekli olan uyarlanabilir uzmanlığı teşvik etmektedir.

Antrenörlük, genellikle deneyimlere dayalı bir meslek olarak tanımlansa da, deneyim tek başına öğrenmeyi garanti etmemektedir (Knowles ve ark., 2005). Yansıma yapma, deneyimin yapılandırılmasını ve aktarılabilir bilgiye dönüşmesini sağlayabilmektedir (Kolb, 2015). Ancak antrenörlerin yansıma yapmaya yönelik bilgi, beceri ve pratiklerine ilişkin alan yazında farklı bulgular mevcuttur. Örneğin, Nash ve arkadaşları (2022) performans sporu antrenörleriyle yürüttükleri araştırmalarında antrenörlerin yansıma yapmaya dair farkındalıklarının ve yeterli bilgilerinin olmadığını raporlamışlardır. Ardından yürüttükleri müdahale çalışması neticesinde, antrenörlerin yansıma yapma becerilerini geliştirmiş ve yansıtıcı düşünmenin mesleki öğrenme bağlamındaki önemi noktasında farkındalıklarını arttırmışlardır. Rodrigue ve Trudel (2018) ise yansıtıcı kart uygulamasının bir futbol antrenörünün yansıtma pratiklerine etkisini araştırmış ve öğretim stratejisi oluşturma, tepki verme yeteneğini geliştirme, personel farkındalığını artırma, etkili davranışları tanıma ve insan etkileşimlerini eleştirme gibi çeşitli farkındalıklar ve kazanımlar sağladığını raporlamışlardır. Roy ve arkadaşları (2021) da farklı amaçlarla (teknik, pratik veya eleştirel) ve yollarla (günlük, yansıtma kartları, video, ses kaydı) gerçekleştirilebilen yansıtmanın sadece antrenörlerin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerinde değil, birlikte çalıştıkları sporcuların gelişimlerinde de etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da ÖTP uygulaması sonucunda katılımcılarda yansıma yapmanın bir öğrenme ve gelişim aracı olarak kullanılabileceğine yönelik farkındalık kazandırılmış ve antrenör adaylarının yaşam boyu öğrenme süreçleri desteklenmiştir.

ÖTP uygulamaları boyunca gerçekleştirilen çeşitli yansıma pratiklerinde antrenör adaylarının antrenörlük mesleğine dair algılarında gelişmiştir. Antrenörlüğün bağlamsal doğası ve bir orkestrasyon olarak ifade edilebilecek antrenörlük kavramsallaştırmasının (Jones ve Wallace, 2006) katılımcı antrenör adaylarında olduğu gözlemlenmiştir. Jones ve Wallace (2006) antrenörlüğü karmaşık, dinamik ve sosyal bağlamda yer alan bir uygulama alanı olarak yeniden kavramsallaştırarak, antrenörü önceden planlanmış stratejileri uygulamaktan ziyade, birbiriyle çelişen talepleri ve öngörülemeyen bağlamları yöneten bir “orkestra şefi” olarak tanımlamaktadır. Etkili antrenörlüğün, önceden belirlenmiş planları katı bir şekilde uygulamak yerine, sürekli olarak durumları yorumlamak, koşullu kararlar almak ve birbiriyle çelişen öncelikleri dengelemekle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakış açısıyla antrenörlük, kontrolcü bir uygulamalı alanı olmaktan ziyade müzakere, doğaçlama ve anlam yaratma haline gelmektedir. Yansıma ve esneklik de bu belirsizliği yönetmek ve sporcunun gelişimini desteklemek için gerekli araçlar olarak konumlandırılır. Örneğin, Bjørndal ve Ronglan (2018) yürüttükleri araştırmada elde ettikleri bulgularla bu orkestrasyon yaklaşımının, İskandinav takım sporlarındaki genç sporcuların yetenek gelişim süreçleri bağlamında antrenörlerin rolünü anlamak için önemli ve işlevsel bir kavramsal çerçeve olabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da ÖTP uygulaması neticesinde katılımcıların ifade ettikleri antrenörlük rolleri, sorumlulukları ve bütüncül antrenörlük yaklaşımı noktasındaki farkındalıkları antrenörlüğü bir orkestrasyon olarak görmeye başladıkları izlenimini uyandırmaktadır.

Antrenörlüğün bu şekilde sosyal bir uygulama alanı olduğu noktasındaki farkındalıkla birlikte, antrenör adaylarının ÖTP uygulamalarında sosyal olarak hem birbirlerinden hem de davetli konu uzmanı ve fark yaratan antrenörlerden öğrenmeleri de araştırmanın önemli noktalarından bir diğeridir. Formal öğrenme ortamlarındaki genel yaklaşımdan ziyade, ÖTP’de katılımcıların sosyal öğrenme ortamı, antrenör adayları ve kolaylaştırıcı tarafından oldukça önemsenmiştir. Her ne kadar formal antrenör eğitimi ortamları küresel ölçekte popüler ve yaygın olsa da antrenörler genellikle bu eğitimlerin sistemin ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünmekte ve gelişimlerinin büyük bir kısmının nonformal ve informal yollarla gerçekleştiğini algılamaktadırlar (Stoszkowski ve Collins, 2014). Bu nedenle son yıllarda antrenörlük alanyazınında öğrenmenin sosyal yönlerine giderek daha fazla odaklanılmakta ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları özellikle dikkat çekmektedir.

Gilbert ve Trudel (2004) sosyal öğrenme ortamlarının, antrenörlerin davranışlarını büyük ölçüde yönlendiren ve etkileyen temel inançlarını ve doğrularını eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini teşvik etmek eşsiz bir fırsat olabileceğini ifade etmişlerdir. Antrenör öğrenmesinde ÖT veya MÖT uygulamalarının kullanıldığı araştırmalar alanyazında dikkat çekmektedir. Örneğin Bertram ve arkadaşlarının (2016, 2017) yürüttükleri araştırmalarda antrenörlerde Wenger ve arkadaşlarının (2011) çerçevesine göre değer yaratmanın beş döngüsünde çeşitli kazanımların olduğu, sporcularının performansını artırmada etkili olan çeşitli antrenörlük stratejileri geliştirdikleri ve antrenörlerin süreçteki öğrenmelerinin algılanan antrenörlük becerilerinde artışa yol açtığı raporlanmıştır. Bu araştırmada da antrenör adaylarının alan bilgisi düzeyleri ve kendi antrenörlük rollerine dair farkındalıklarının artması, yaşam boyu öğrenme süreçlerine dair eylemlilik geliştirilmesi ve teori ile uygulama arasında köprü kuracak nitelikte bir perspektif geliştirmiş olmaları sosyal öğrenme (Bandura, 1971, 2002) temelli tasarlanmış olan ÖTP'nin bir sonucudur. Fasso ve arkadaşları (2015) iş birliğine dayalı bir ÖT içinde bireysel eylemliliğin geliştirilmesini mesleki gerekliliklerini karşılayabilen aktif bireylerin mesleğe ve dolayısıyla topluma kazandırılması noktasında önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Belirtilen bu çıktılara ulaşılırken oluşturulan sosyal öğrenme ortamı kritik bir rol oynarken davet edilen konu uzmanları ve fark yaratan antrenörler de bu ÖTP'nin en önemli unsurlarındandır. Özellikle Olimpiyat, Dünya ve Avrupa şampiyonu sporcular yetiştiren yüksek performans antrenörlerinden öğrenme fırsatlarının sunulduğu toplantıların etkileyici rolü, hem katılımcı antrenör adayları tarafından hem de kolaylaştırıcı tarafından vurgulanmıştır. Bu davetlilerin antrenör adayları için birer rol model görevi üstlendiği de söylenebilir. Alanyazında da uzmanlık, deneyim, başarı ve diğer benzer belirleyici özelliklere sahip modellerin ortamdaki dinleyici veya gözlemci açısından etkileyici bir gücü olduğu ve dikkat çektiği kabul edilmektedir. Bir model ne kadar güç veya değere sahipse, diğerlerinin o modelin davranışını taklit etme olasılığı da o kadar artmaktadır (Connolly, 2017). Lyle (2013) da antrenörlerin rollerinden biri olan rol model olma konusunu vurgulamış ve başarılı antrenörlerin veya spor figürlerinin farklı şekillerle rol model olabileceklerine değinmiştir. Bu araştırmada yürütülen ÖTP toplantılarına katılan konu uzmanları ve fark yaratan antrenörler, kişisel başarılarıyla, başarı elde etmek için ne

yapılması gerektiğine dair yol göstericilikleriyle ve elde ettikleri çeşitli başarı ve ödüllerinin görünürlüğüyle katılımcılar için ilham verici birer rol model olarak ele alınabilirler (Lyle, 2013). Nitekim, katılımcı antrenör adaları da ÖTP toplantılarına davet edilen yüksek performans antrenörlerinin kendileri için oldukça dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu antrenörlerin, özellikle antrenör adaylarının teori ve uygulamanın bütünselliği konusunda bir bakış açısı edinmelerinde rol oynadıkları hem antrenör adaylarının kendilerince hem de kolaylaştırıcı tarafından ifade edilmiştir.

Teori ve uygulama entegrasyonu odağında gerçekleştirilen araştırmada, Jones ve arkadaşları (2012), antrenör eğitimi programlarının sıklıkla geleneksel öğretim yaklaşımlarına dayandığını ve bu noktada teorik bilgi ile antrenörlük uygulaması arasında önemli bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, Stodter ve Cushion (2019) İngiliz altyapı futbol antrenörleri ile 1,5 yıllık bir müdahale gerçekleştirmişlerdir. Bu müdahalenin antrenörlerin bilgi düzeylerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Ancak, bu olumlu değişen antrenörlük bilgisinin pratiğe yansımada noktasında eksiklikler olduğu ifade edilmiştir. Bunun sebebi olarak da derin bir öğrenmenin oluşmadığı gösterilmektedir. Jones ve arkadaşları (2012) da teori ve uygulama arasındaki bu sınırlılığı iyileştirmek için eylem araştırması ve MÖT'e dayanan bir pedagojik çerçeve önermektedirler. Bir yüksek lisans dersinde, öğrencilerden teori dersini takip eden hafta boyunca antrenörlük uygulamaları sırasında o haftanın teorik dersiyle ilişkili uygulamalar yapmaları istenmiştir. Ardından da yapılandırılmış tartışma grupları şeklinde bir MÖT uygulaması yapılmış ve öğrenci antrenörlerin deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Sonuç olarak formal eğitime MÖT entegrasyonu, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri yeniden düzenlemelerine ve anlamlandırmalarına yardımcı olmuş, derse aktif katılımlarını arttırmış ve antrenörlük uygulamalarına ilişkin yeni içgörüler kazanmalarını sağlamıştır. Bu araştırmada gerçekleştirilen ÖTP sonuçları da Jones ve arkadaşlarının (2012) araştırmasındaki sonuçları ve önerileriyle oldukça örtüşmekte ve alanyazını desteklemektedir.

Antrenör eğitimi alanyazınında sıklıkla üstünde durulan konulardan biri, teorik ile pratik uygulama arasında anlamlı bir bütünleşme sağlamaktır. Antrenörlerin mesleki bilgilerini geliştirmek için tasarlanmış formal programların yaygınlaşmasına rağmen, araştırmalar

teorinin genellikle antrenörlük uygulamalarının gerçeklerinden kopuk olarak algılandığını göstermektedir (Cushion ve ark., 2010; Piggott, 2012). Bu nedenle, son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğrenmeyi gerçek uygulama bağlamlarına yerleştiren pedagojik modellere yönelmiştir. Bu modellerde teori, salt bir bilgi birikimi olmaktan ziyade, anlamlandırma için bir araç haline gelmektedir (Nelson ve ark., 2016). Örneğin, Jones ve arkadaşlarının (2012) gibi müdahale çalışmaları, antrenörlerin yapılandırılmış yansıtıcı uygulama ve eylem araştırmalarına katıldıklarında, teorik fikirleri karmaşık antrenörlük ortamlarında yorumlama ve uyarlama konusunda daha becerikli hale geldiklerini göstermiştir. Benzer şekilde, Woods ve arkadaşları (2020) da, ekolojik dinamikler çerçevesinin yüksek performans antrenörlerinin antrenman ortamlarını yeniden tasarlayarak teori ile uygulama arasında köprü kurmalarına nasıl yardımcı olduğunu göstermiştir. Bu örnekler, teori ve uygulamanın entegrasyonunun sadece bilginin sınıftan sahaya aktarılması değil, antrenörlerin teoriyi uygulama yoluyla eleştirel olarak test edebilecekleri, tartışabilecekleri ve yeniden yapılandırabilecekleri diyalog alanları yaratmakla ilgili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, etkili antrenör öğrenme müdahaleleri ve ortamları, teori ve uygulama arasındaki geleneksel sınırları ortadan kaldırmak için durumsal öğrenme, vaka analizleri, yansıtıcı düşünme ve kolaylaştırıcı eşliğinde tartışma ortamlarını kullanmalı ve antrenörlerin belirsiz durumlara uyum sağlayabilen uygulayıcılar olmalarını sağlamalıdır.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Côté ve Gilbert'in (2009) önerdiği etkili antrenörlük kavramsallaştırmasında antrenörlük bilgisi, sporcu çıktıları ve antrenörlük bağlamları üç temel bileşen olarak ifade edilmiştir. Bu noktada antrenörlerin ve antrenör adaylarının öğrenme süreçleri antrenörlük alanyazınında araştırılan temel konulardan olmuştur. Ancak günümüz antrenör eğitimi programlarının ve öğrenme ortamlarının etkili antrenörlük bağlamında antrenörleri ve antrenör adaylarını ne ölçüde desteklediği halen sorugulanmaktadır. Buradan hareketle, bu araştırmanın ilk aşamasında antrenör adaylarının sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik geliştirmek için ihtiyaç duyacakları genel alan bilgisi konularına yönelik alan bilgisi test paketleri geliştirilmiştir.

Bulgular, her iki test paketindeki (Fiziksel Yetkinlik Geliştirme Alan Bilgisi Test Paketi ve Teknik Yetkinlik Geliştirme Alan Bilgisi Test Paketi) tüm alan bilgisi testlerinin gerekli standartları karşıladığını göstermiştir. Ancak MNSQ ve ZSTD değerlerinin beklenen değer aralığında olmaması sebebiyle antrenman bilgisi, sporda beslenme ve motor öğrenme testlerinden birer soru çıkartılmıştır. Bu çalışmada geliştirilen iki Alan Bilgisi Test Paketi, hem öğretim hem de araştırma yönünden alanyazına çeşitli katkılar sağlamaktadır. İlk olarak, bu testler, yükseköğretim antrenörlük eğitimi bölümlerinde verilen ilgili derslerde antrenör adaylarının öğrenim kazanımlarını ölçmek için kullanılabilir. Önceki araştırmalar, antrenörlerin fiziksel antrenman yöntemleri (Hammad ve ark., 2022; 2024) ve spor beslenmesi (Botsis ve Holden, 2015) gibi farklı öğrenme alanlarında güçlü bir bilgi birikimine sahip olmadıklarını göstermiştir. Ancak, öğreticilerin bu bilgileri geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçları kullanarak test edebilmeleri önemlidir. Bu Alan Bilgisi Test Paketlerinin kullanımıyla elde edilen veriler, antrenörlerin gerçek bilgi düzeylerini belirlemek ve öğretim programlarının iyileştirilmesine katkıda bulunmak için kullanılabilir. Bu noktada araştırmacılar da bu testleri kullanarak, antrenör adaylarının hangi öğrenme alanlarında görece zayıf olduğunu belirleyerek bu alanlar için gelişim programları tasarlayabilir, uygulayabilir ve bu programların etkililiğini değerlendirebilirler.

Bu araştırmanın birinci aşamasında geliştirilen alan bilgisi testleriyle ilgili birkaç sınırlılık da bulunmaktadır. İlk olarak, testler Türkiye’deki yükseköğretim antrenörlük eğitimi bölümlerinde öğrenimlerine devam eden antrenör adayları ile geliştirilmiş ve geçerliliği test edilmiştir. Bu nedenle, bu ölçme araçlarının farklı bağlamlarda kullanılması konusunda dikkatli olunmalıdır. Bununla birlikte, bu test paketlerinin farklı ülkelerde ve antrenör ve/veya antrenör adayları gibi farklı katılımcı gruplarla geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak kullanılması noktasında da büyük bir potansiyel bulunmaktadır. İkincisi, her bir alan bilgisi testinin son versiyonundaki soru sayısı 19 ile 28 arasında değişmektedir. Bu sayı, katılımcıların yorgunluğu ve testin tamamlanma oranları düşünülerek panel tarafından belirlenmiştir. Ancak daha fazla soru içeren bir test, alan bilgisini daha kapsamlı bir şekilde ele alabilir. Bu noktada dikkate alınması gereken konu ise testin uygulanabilirliğidir. Gelecek araştırmaların soru sayılarına bu perspektifle yaklaşması önerilmektedir. Üçüncüsü, bu araştırmada sporcuların yetkinliklerini bütüncül olarak geliştirmek için gerekli yetkinlik alanları (yani Côté ve arkadaşlarının [2013] belirttiği fiziksel, teknik, taktik ve zihinsel yetkinlikler) göz önünde bulundurularak, fiziksel ve teknik yetkinliklerin geliştirilmesi için gerekli olan alan bilgisine odaklanılmıştır. Bütüncül bir bakış açısına ulaşmak için gelecekteki araştırmalar diğer bileşenler için ihtiyaç duyulan alan bilgisine odaklanabilir. Son olarak, araştırmanın bu aşamasında kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her ne kadar katılımcı sayısı doğrulama için yeterli ve temsil gücü yüksek olsa da bu araştırmayı tekrarlayan gelecekteki çalışmalar için daha fazla katılımcıyla rastgele örnekleme yapılması önerilebilir. Rastgele örnekleme, bulguların genellenebilirliğini garanti altına alacak ve belirli grupların (örneğin, yüksek veya düşük alan bilgisi düzeyine sahip katılımcılar) aşırı temsil edilmesi gibi seçim yanlılığı ve örnekleme hatası olasılığını azaltacaktır.

Araştırmanın ikinci aşaması ise bir ihtiyaç analizi olarak tasarlanmıştır. Öncelikle antrenör adaylarının genel alan bilgisi düzeyleri belirlenmiştir. Geliştirilen alan bilgisi test paketleri kullanılarak Türkiye genelinden toplanan verilerde, antrenör adaylarının sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik gelişim sağlamak için ihtiyaç duyulan genel alan bilgisine yeterli düzeyde (% 60 doğru yanıt oranı) sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulguyu ve yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının antrenör öğrenmesindeki rolünü anlamak amacıyla antrenör adayları, öğretim üyeleri ve mentörlerle derinlemesine

görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşme bulgularından şu dört tema oluşturulmuştur: (i) antrenör adaylarının hazırbulunuşluğu ve katılımı; (ii) öğretim ortamının niteliği; (iii) öğretim programının kapsamı (ön koşul, çeşitlilik ve öncelikler); ve (iv) antrenörlük ve antrenörlük eğitimi alanlarında fırsat ve endişe kaynağı olan makro düzeydeki meseleler. Böylece, çok yönlü etmenlerin antrenör adaylarının öğrenme sürecine olumlu ve/veya olumsuz etkisinin olduğu ortaya koyulmuştur.

Öncelikle antrenör adaylarının öğrenme motivasyonlarının ve farkındalık düzeylerinin etkin bir öğrenme süreci için yeterli olmadığı söylenebilir. Bunun da antrenör adaylarının geçmiş öğrenim kademeleri deneyimleri ve spora katılımlarıyla ilişkili akademik ve sportif altyapılarındaki sınırlılıklardan kaynaklanan düşük hazırbulunuşluk ile ilişkili olduğu konusunda tüm paydaşlar benzer düşünceler belirtmişlerdir. Bununla birlikte, antrenör adaylarının yükseköğretim kurumlarındaki öğrenim deneyimlerinin de kendilerini istedik öğrenme çıktılarına ulaştırmadığı açıktır. Ancak bu sonucun öğretim kadrosunun alan bilgisi düzeyleri, kullandıkları öğretim yöntemleri ve öğretim içeriğinin yapılandırılmasıyla doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretim içeriği noktasında belirtilen önemli bir diğer unsur ise öğretim programının önerilen entegre müfredat yerine farklı öğrenme alanlarını ayrı ayrı dersler olarak sunan kolektif müfredat şeklinde oluşturulduğudur. Katılımcılarca multidisipliner yapısıyla öne çıkarılan ve güçlü olarak ifade edilen öğretim programı, yapılandırılma şekli itibarıyla antrenör adaylarının öğrenme süreçlerini destekleyen bir nitelik taşımamaktadır. Bu şekilde yapılandırılmış bir programın ders çeşitliliği ve ön koşul konularında da ciddi sınırlılıklar barındırması tüm paydaşlarca geliştirilmesi gereken bir unsur olarak ifade edilmiştir. Ancak tüm bunların makro düzeydeki meselelerden bağımsız olmadığı aşıkardır. Bu açıdan, ülke genelinde hızla artan yükseköğretim kurumu ve mezun sayısı, bununla ilişkili değişken fiziksel altyapı ve öğretim elemanı imkanları, antrenöre ve antrenörlük mesleğine verilen değer ve antrenörlük belgesi edinme yollarının tümü yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının sunduğu öğretimi ve antrenör adaylarının öğrenme süreçlerini derinden etkilediği belirlenmiştir. Sonuç olarak, yükseköğretim antrenörlük eğitimi sosyalekolojisinin antrenör adaylarının öğrenmelerini destekleme konusundaki yeterliliğine dair soru işaretleri vardır ve bu çok boyutlu bir meseledir. Bu mesele politika

yapıcılar tarafından özenle ve farklı etkenlerin öne çıktığı gerçeğine dikkat edilerek ele alınmalıdır.

Araştırmanın ihtiyaç analizi aşaması alanyazına çeşitli katkılar sunmaktadır. Öncelikle, antrenör adaylarının sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik gelişimi sağlama noktasında yetersiz genel bilgisi düzeyine sahip oldukları, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla, yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının başarıyla tamamlanması, mesleki anlamda yeterli antrenörlerin yetiştirildiği anlamına gelmemektedir. Bu yönüyle, araştırmanın bu bölümü, Türkiye’deki yükseköğretim antrenör eğitiminin belirli bir açıdan değerlendirilmesi niteliği taşımaktadır. Ancak, araştırmanın bu aşamasının nitel boyutu göstermektedir ki; bu bulgu çok boyutlu bir şekilde ele alınmalı, sistemin tüm paydaşları daha yetkin antrenörler yetiştirmek için birlikte çalışmalı ve antrenör öğrenmesi en iyi şekilde desteklenmelidir. Bu bağlamda öncelikle antrenör adaylarının öğrenme ve hedef belirleme motivasyonları ile öğretim kadrosunun mesleki gelişimleri desteklenmeli, öğretim programındaki öğrenme alanlarının entegrasyonu üzerine çalışılmalı ve sistemsal açıdan da makro düzeyde gerekli adımlar atılmalıdır.

Araştırmanın ihtiyaç analizi aşaması alanyazına ciddi katkılar sunmakla birlikte çeşitli sınırlılıkları da barındırmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilki genel alan bilgisi değerlendirme süreciyle ilişkilidir. Her ne kadar temsil gücü yüksek bir antrenör aday grubuna ulaşılmış ve katılımcılar yanıtladıkları alan bilgisi testinin ilgili dersini başarılı bir şekilde tamamlamış olsalar da henüz öğrenimlerini tamamlamamış olmaları halen mesleki gelişimleri için zamanlarının olduğu anlamına gelmektedir. Bu noktada gelecek araştırmalarda yükseköğretim antrenörlük eğitimi programı mezunu antrenörlerin genel alan bilgisi düzeylerinin de değerlendirilmesi önerilebilir. Ayrıca, yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının antrenör öğrenmesindeki rolünün anlaşılması noktasında gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerdeki katılımcılarla ilişkili bir sınırlılıktan da bahsedilebilir. Öğretim üyesi ve mentör katılımcılardan bazıları yükseköğretim antrenörlük eğitimi programı mezunu ve halen aktif antrenörlük hayatlarına devam etmektedir. Her ne kadar katılımcıların bazıları bu özellikleri taşıyor olsa da gelecek araştırmalarda farklı antrenörlük bağlamlarında yalnızca antrenörlük

mesleğini sürdüren katılımcıların da birer paydaş grup olarak temsiliyetinin sağlanması ve fikirlerinin alınması önerilebilir. Böylece, yükseköğretim antrenörlük eğitimi programlarının antrenör öğrenmesindeki rolünün anlaşılması konusunda daha zengin bir değerlendirmeye ulaşılabilir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise yükseköğretim antrenörlük eğitimi sosyalekolojisinin antrenör öğrenmesi konusunda çeşitli açılardan sınırlılıklarla dolu olmasına rağmen antrenör adaylarının öğrenmeleri desteklenmeye çalışılmıştır. Bu perspektifle, antrenör adaylarının kendi öğrenmeleri noktasında kendilerinin sorumluluk alabilmeleri ve gelişimlerini sürdürebilmeleri için eylemlilik gelişimi odaklı bir ÖTP uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta devam eden ÖTP uygulaması beş antrenör adayı, kolaylaştırıcı, araştırmacı ve farklı haftalarda davet edilen konu uzmanı araştırmacılar ile branşında fark yaratan antrenörlerin katılımı ile tamamlanmıştır. Bu ÖTP uygulamasının etkisini anlamak adına antrenör adayları ve kolaylaştırıcı ile derinlemesine bireysel görüşmeler yapılmış ve antrenör adaylarından yansıtıcı kompozisyon istenmiştir. Sonuç olarak üç tema oluşturulmuştur: (i) antrenörlük algısı, eylemlilik ve yaşam boyu öğrenme oryantasyonu geliştirme; (ii) sosyal öğrenmenin ve motivasyon dinamiklerinin gücü; ve (iii) antrenörlükte teori ve uygulama arasında köprü kurma (praxis).

Antrenör adaylarının öğrenme süreçlerini destekleme amaçlı gerçekleştirilen bu müdahale çalışması, ilgili alanyazına önemli katkılar sunmaktadır. Öncelikle antrenör adaylarının eylemlilik gelişimleri odaklı gerçekleştirilen ilk çalışma olması sebebiyle alanyazına antrenör öğrenmesi bağlamında farklı bir perspektif sunmaktadır. Ayrıca, sosyalekolojinin değişiminin oldukça güç olduğu kabul edildiğinde, bireylerin kendi öğrenmeleri konusunda aksiyon almalarını desteklemek problemlili durumun iyileştirilmesi noktasında önemli bir adım olarak ifade edilebilir. Ancak gerçekleştirilen uygulamanın kalıcı etkilerini değerlendirmek uzun vadeli bir yaklaşım gerektirmektedir. Dolayısıyla, gelecek çalışmaların boylamsal bir araştırma tasarımıyla, benzer müdahalelerin etkilerini test etmeleri önerilmektedir. Diğer taraftan, araştırmanın hem güçlü bir yönü hem de bir noktada sınırlılığı olarak ifade edilebilecek konu ise ÖTP uygulamalarının çevrimiçi şekilde yürütülmesidir. Gelişen teknolojilerin bu tarz uygulamalarda kullanımı daha

düşük maliyetlerle yüksek nitelikte işler gerçekleştirilebileceğini göstermektedir ve bu açıdan da bu araştırma alanyazına önemli bir katkı sunmaktadır. Ancak, bazı katılımcılar bu yöntemden oldukça hoşnutken bazılarının çevrimiçi yöntemin ciddi kazanımlarını kabul etmekle birlikte yüzyüze yöntemi tercih ettiklerini dile getirmeleri bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak da ifade edilebilir. Kendi öğrenmelerine kullanılan yöntemin farklı etkilerini dile getiren katılımcıların varlığı düşünüldüğünde gelecek araştırma tasarımları için hibrit yöntem bir öneri olarak sunulabilir. Sonuç olarak, araştırmanın bu aşamasında, alanyazında da önerilen iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve yansıma yapmanın teşvik edildiği az yapılandırılmış informal öğrenme ortamlarının formal öğrenme ortamlarına entegrasyonu (Mallett ve ark., 2009), antrenör adaylarında eylemlilik gelişimi odağında gerçekleştirilmiş ve antrenör adaylarının öğrenme süreçleri desteklenmiştir.

KAYNAKLAR

Abraham A, Collins D, Martindale R. The coaching schematic: validation through expert coach consensus. *J Sports Sci.* 2006;24(6): 549–564.

Anderson T, Shattuck J. Design-based research: A decade of progress in education research?. *Educ Res.* 2012;41(1): 16–25.

Arap S. Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye’de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi.* 2010;65(1): 1-29.

Armour K. *Pedagogical cases in physical education and youth sport.* London: Routledge; 2014.

Armour KM, Chambers FC. Sport & exercise pedagogy. The case for a new integrative sub-discipline in the field of sport & exercise sciences/kinesiology/human movement sciences. *Sport Educ Soc.* 2014;19(7): 855-868.

Avrupa Komisyonu. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for universities. COM(2022). Strasbourg: European Commission; 2022.

Backhouse SH, McKenna J. Reviewing coaches' knowledge, attitudes and beliefs regarding doping in sport. *Int J Sports Sci Coach.* 2012;7(1): 167-75.

Bailey TH, Phillips LJ. The influence of motivation and adaptation on students’ subjective well-being, meaning in life and academic performance. *High Educ Res Dev.* 2015;35(2): 201–216.

Bandura A. Social foundations of thought and action. In: Marks DF, ed. *The Health Psychology Reader.* 1st ed. London: Sage Publications; 2002, p:94-106

Bandura A. *Social learning theory.* New York City: General Learning Press; 1971.

Baumeister RF, Leary MR. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychol Bull.* 1995;117(3): 497-529.

Becker AJ. It's not what they do, it's how they do it: Athlete experiences of great coaching. *Int J Sports Sci Coach.* 2009;4(1): 93-119.

Bernstein B. *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission.* London: Routledge; 1975.

Bertram R, Culver DM, Gilbert W. A university sport coach community of practice: Using a value creation framework to explore learning and social interactions. *Int J Sports Sci Coach.* 2017;12(3): 287–302.

Bertram R, Culver DM, Gilbert W. Creating value in a sport coach community of practice: A collaborative inquiry. *Int Sport Coach J.* 2016;3(1): 2-16.

Bertram R, Gilbert W. Learning communities as continuing professional development for sport coaches. *J Coach Educ.* 2011;4(2): 40–61.

Bielaczyc K, Collins A. Learning communities in classrooms: Advancing knowledge for a lifetime. *NASSP Bull.* 1999;83(604): 4-10.

Biesta G, Tedder M. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Stud Ed Adults.* 2007;39(2): 132-149.

Biesta GJ. Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenol Pract.* 2013;6(2): 35-49.

Bilgiç M, Devrilmez E, Rynne S, İnce ML, Güvenç A, Akpınar S, Aktop A, Çetin Özdoğan E, Orhan İ, Özdemir Ö, Özkaya YG, Toktaş N. What do sports coaches actually know? Development and validation of physical and technical common content knowledge test packs. *Int J Sports Sci Coach.* 2025; 10.1177/17479541251358190.

Billett S. *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice.* New South Wales: Allen & Unwin; 2001a.

Billett S. Learning Through Work: Workplace Affordances and Individual Engagement. *J Workplace Learn.* 2001b;5: 209-214.

Billett S. Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind Cult Act.* 2006;13(1): 5369.

Bjørndal CT, Ronglan LT. Orchestrating talent development: Youth players' developmental experiences in Scandinavian team sports. *Sports Coach Rev.* 2018;7(1): 1-22.

Blair R, Capel S. Primary physical education, coaches and continuing professional development. *Sport Educ Soc.* 2011;16(4): 485-505.

Bloom GA, Durand-Bush N, Schinke RJ, Salmela JH. The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *Int J Sport Psychol.* 1998;29: 267–281.

Bloom GA, Salmela JH. Personal characteristics of expert team sport coaches. *J Sport Pedagogy.* 2000;6(2): 56–76.

Blumenstein B, Orbach I, Bar-Eli M, Dreshman R, Weinstein Y. High-level coaches' perceptions of their professional knowledge, skills, and characteristics. *Sport Sci Rev.* 2012;21(5–6): 5.

Bond TG, Fox MT. Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences. 2nd ed. Erlbaum, 2007.

Bonebright CA, Clay DL, Ankenmann RD. The relationship of workaholism with work–life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *J Couns Psychol.* 2000;47(4): 469–477.

Boone WJ. Rasch analysis for instrument development: Why, when, and how?. *CBE—Life Sci Educ* 2016; 15: rm4.

Borko H. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educ Res.* 2004;33(8): 3-15.

Botsis AE, Holden SL. Nutritional Knowledge of College Coaches. *Sport Sci Rev.* 2015;24: 193-200.

Bowes I, Jones R. Working at the Edge of Chaos: Understanding Coaching as a Complex Interpersonal System. *Sport Psychol.* 2006;20: 235-245.

Bowles R, O'Dwyer A. Identifying learning in a coaching community of practice: A collaborative self-study. *Eur J Sport Soc.* 2022;19(3): 214-231.

Boyd RD. *Redefining the Discipline of Adult Education.* San Francisco: Jossey-Bass; 1980.

Braun V, Clarke V. Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qual Res Sport Exerc Health.* 2019;11(4): 589-97.

Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol.* 2006;3(2): 77-101.

Brink MS, Kuyvenhoven JP, Toering T, Jordet G, Frencken WG. What do football coaches want from sport science? *Kinesiology.* 2018;50(1): 150–154.

Brockbank A, McGill I. *Facilitating reflective learning in higher education.* Maidenhead, UK: McGraw-Hill Education; 2007.

Bronfenbrenner U. *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979.

Brookfield S. *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices.* London: McGraw-Hill Education; 1986.

Brown AL, Campione JC. Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Contribution to human dev.* 1990;21: 108-126.

Bruinsma M. Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learn Instr.* 2004;14(6): 549-568.

Buckley R, Caple J. The Theory and Practice of Training. 4th ed. London: Kogan Page; 2000.

Cain N. Question time for the coaches: The six men plotting their countries' fortunes on the best and worst of their jobs. The Sunday Times: Sports Section, p:19. (2004, February 8)

Cain N. Question time for the coaches: The six men plotting their countries' fortunes on the best and worst of their jobs. The Sunday Times (Sports section). 2004 Feb 8:19.

Calhoun C. Dictionary of the Social Sciences. Oxford: Oxford University Press; 2002.

Callary B, Culver D, Werthner P, Bales J. An overview of seven national high performance coach education programs. Int Sport Coach J. 2014;1(3): 152–64.

Callary B. Coaches create and sustain a community of practice within a club. Revue phénEPS/PHEnex Journal. 2013;4(3): 1-13.

Carter AD, Bloom GA. Coaching knowledge and success: Going beyond athletic experiences. J Sport Behav. 2009;32(4):419-437.

Cassidy T, Jones R, Potrac P. Understanding sports coaching: The pedagogical, social and cultural foundations of coaching practice. 2nd ed. New York: Routledge; 2009.

Cassidy T, Potrac P, Rynne S. Understanding sports coaching: The pedagogical, social and cultural foundations of coaching practice. 4th ed. New York: Routledge; 2023.

Chelladurai P. Leadership in sports. In Tenenbaum G, Eklund RC, eds. Handbook of Sport Psychology. New York: Wiley; 2007: p:113-135.

Chesterfield G, Potrac P, Jones R. “Studentship” and “impression management” in an advanced soccer coach education award. Sport Educ Soc. 2010;15(3): 299-314.

Christodoulou D. Cypriot PE Teachers' Opinions on Occupational Prestige and Social Capital. Phys Cult Sport. 2009;46: 116-122.

Collin K, Herranen S, Paloniemi S, Auvinen T, Riivari E, Sintonen T, Lemmertty S. Leadership as an enabler of professional agency and creativity: Case studies from the Finnish information technology sector. *Int J Train Dev*. 2018;22(3): 222-232.

Collinson V. Becoming an exemplary teacher: Integrating professional, interpersonal, and intrapersonal knowledge. Paper presented at the Annual Meeting of the Japan–United States Teacher Education Consortium; 1996 Jul 15-18; Naruto, Japan.

Connolly GJ. Applying social cognitive theory in coaching athletes: The power of positive role models. *Strategies*. 2017;30(3): 23-29.

Coombs PH, Ahmed M. Attacking rural poverty: How nonformal education can help. 3rd ed. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press; 1980.

Côté J, Baker J, Abernethy B. From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sports. In: Starkes JL, Ericsson KA, eds. *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*. Champaign, IL: Human Kinetics; 2003, p:89-113.

Côté J, Bruner M, Erickson K, Strachan L, Fraser-Thomas J. Athlete development and coaching. In: Lyle J, Cushion C, eds. *Sports Coaching: Professionalisation and Practice*. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier; 2010.

Côté J, Erickson K, Duffy PAT. Developing the expert performance coach. In: Farrow D, Baker J, MacMahon C, eds. *Developing sport expertise*. 2nd ed. New York: Routledge; 2013: p:96-112.

Côté J, Gilbert W. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *Int J Sports Sci Coach*. 2009;4(3): 307–323.

Côté J, Hancock DJ, Abernethy B. Nurturing talent in youth sport. In: Papaioannou AG, Hackfort D, eds. *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology: Global Perspectives and Fundamental Concepts*. Hove, UK: Routledge; 2014: p:22-33.

Côté J, Salmela J, Trudel P, Baria A, Russell S. The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *J Sport Exerc Psychol.* 1995;17(1): 1-17.

Côté J. The development of coaching knowledge. *Int J Sports Sci Coach.* 2006;1(3): 217-222.

Craig CJ. Shifting boundaries on the professional knowledge landscape: When teacher communications become less safe. *Curric Inq.* 2004;34(4): 395-424.

Creswell JW, Plano Clark VL. *Designing and conducting mixed methods research.* 3rd ed. Sage Publications; 2018.

Creswell JW, Poth CN. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches.* 4th ed. Sage Publications; 2018.

Cross KP. Why learning communities? Why now? *About Campus.* 1998;3(3): 4-11.

Culver D, Duarte T, Rourke S. Leading a safe sport community of practice for high performance coaches: A role for mental performance consultants. *J Sport Psychol Action.* 2024;15(4): 193-206.

Culver D, Trudel P, Werthner P. A sport leader's attempt to foster a coaches' community of practice. *Int J Sports Sci Coach.* 2009;4(3): 365-383.

Culver D, Trudel P. Cultivating coaches' communities of practice: Developing the potential for learning through interactions. In: Jones R, ed. *The sport coach as educator: Reconceptualising sport coaching.* 1st ed. New York: Routledge; 2006: p:99-112.

Cushion C, Lyle J. Conceptual development in sports coaching. In: Lyle J, Cushion C, eds. *Sports Coaching: Professionalisation and Practice.* Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier; 2010.

Cushion C. Mentoring: Harnessing the power of experience. In: Jones R, ed. *The sport coach as educator: Reconceptualising sport coaching*. 1st ed. New York: Routledge; 2006: p:128-144.

Cushion C. Modelling the complexity of the coaching process. *Int J Sports Sci Coach*. 2007;2(4): 395-401.

Cushion CJ, Armour KM, Jones RL. Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*. 2003;55(3): 215-230.

Cushion CJ, Armour KM, Jones RL. Locating the coaching process in practice: models 'for' and 'of' coaching. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2006;11(1): 83-99.

Cushion CJ, Nelson LJ, Armour KM, Lyle J, Jones RL, Sandford R, O'Callaghan C. Coach learning and development: A review of literature. Sports Coach UK Research Project Report. Leeds: Sports Coach UK; 2010.

Cushion CJ, Stodter A, Clarke NJ. 'It's an experiential thing': The discursive construction of learning in high-performance coach education. *Sport Educ Soc*. 2022;27(7): 844–61.

Cushion CJ. Coaches' learning and development. In: Bailey R, Stafford I, eds. *Coaching children in sport*. Abingdon (UK): Routledge; 2011.

Cushion CJ. Reflection and reflective practice discourses in coaching: A critical analysis. *Sport Educ Soc*. 2018;23(1): 82-94.

De Andrade Rodrigues H, Brasil VZ, Milistetd M, Trudel P. Learner-centered teaching in a Higher Education course: a case study with a recognized researcher in Sports Coaching. *Res Soc Dev*. 2021;10(3): e44910313568.

De Martin-Silva L, Fonseca J, Jones RL, Morgan K, Mesquita I. Understanding undergraduate sports coaching students' development and learning: the necessity of uncertainty. *Teach High Educ*. 2015;20(7): 669–683.

Deci EL, Ryan RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum; 1985.

Deci EL, Ryan RM. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychol Inq*. 2000;11(4): 227-268.

Deglau DA, Ward P, O’Sullivan M, Bush KA. Professional dialogue as professional development. *J Teach Phys Educ*. 2006;25(4): 413–427.

Dempsey N, Cope E, Richardson DJ, Littlewood MA, Cronin C. An examination of content knowledge in formal coach education curriculum. *Sport Educ Soc*. 2024;29(2): 221–239.

Dervent F, Kurucan A, Devrilmez E, Ward P. Relationships between university instructors’ and preservice teachers’ content knowledge. *Eur Phys Educ Rev*. 2022;28(3): 686–703.

Dickson S. A preliminary investigation into the effectiveness of the national coach accreditation scheme. Canberra: Australian Sports Commission; 2001.

Dingyloudi F, Strijbos JW. A primer on emergence and design in learning communities: a conceptual orientation whose time has come. *Learn Cult Soc Interact*. 2020;25: 100251.

Doğan D. Yeni kurulan üniversitelerin sorunlari ve çözüm önerileri. *J Higher Educ Sci*. 2013;3(2): 108–116.

Downham L, Cushion C. Reflection and reflective practice in high-performance sport coaching: A heuristic device. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2024;29(6): 601–620.

Duffy RD, Sedlacek WE. The presence of and search for a calling: Connections to career development. *J Vocat Behav*. 2007;70(3): 590–601.

Dunlap JC, Grabinger S. Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Perform Improv Q*. 2003;16(2):6–25.

Eccles JS, Barber BL. Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters? *J Adolesc Res.* 1999;14: 10-43.

Edgar S, Carr SE, Connaughton J, Celenza A. Student motivation to learn: Is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? *BMC Med Educ.* 2019;19(1): 111.

Ehrich L, Hansford B, Tennent L. Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educ Adm Q.* 2004;40(4): 518–40.

Elhan AH, Atakurt Y. Ölçeklerin değerlendirilmesinde niçin Rasch analizi kullanılmalıdır? *Ankara Univ Tıp Fak Mecn.* 2005;58(1): 47-50.

Elmore JM. Exclusion, alienation and sectarian mind: Critical thinking versus dogmatic training. *Power Educ.* 2014;6(1): 73–83.

English H, Seath I. Lifelong learning: The essential guide. Somerset, UK: TEC and TQMI; 1998.

Erez A, Judge TA. Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *J Appl Psychol.* 2001;86(6): 1270–1279.

Erickson K, Bruner MW, MacDonald DJ, Côté J. Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *Int J Sports Sci Coach.* 2008;3(4): 527-538.

Erickson K, Côté J, Fraser-Thomas J. Sport Experiences, Milestones, and Educational Activities Associated With High-Performance Coaches' Development. *Sport Psychol.* 2007;21: 302–316.

Eteläpelto A, Vähäsantanen K, Hökkä P, Paloniemi S. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educ Res Rev.* 2013;10: 45–65.

Fasso W, Knight BA, Knight C. Development of individual agency within a collaborative, creative learning community. In: Khosrow-Pour M, ed. *Encyclopedia of Information*

Science and Technology. 3rd ed. Hershey, PA: IGI Global Scientific Publishing; 2015: p:7519–7528.

Flavian H. Towards teaching and beyond: Strengthening education by understanding students' self-awareness development. *Power Educ.* 2016;8(1): 88–100.

Fraenkel J, Wallen N, Hyun H. How to design and evaluate research in education. New York: McGraw Hill; 2015.

Fraina M, Hodge SR. Mentoring relationships among athletes, coaches, and athletic administrators: A literature review. *J Study Sports Athl Educ.* 2020;14(2): 140–164.

Fraser-Thomas JL, Côté J, Deakin J. Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Phys Educ Sport Pedagogy.* 2005;10(1): 19-40.

Freidson E. Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge. Chicago, IL: University of Chicago Press; 2001.

Gallimore R, Ermeling BA, Saunders WM, Goldenberg C. Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *Elem Sch J.* 2009;109(5): 537-53.

Gallimore R, Tharp R. What a coach can teach a teacher, 1975-2004: reflections and reanalysis of John Wooden's teaching practices. *Sport Psychol.* 2004;18(2): 119-137.

Gardner J. On leadership. New York: The Free Press; 1990.

Garner P, Hill D. Cultivating a community of practice to enable coach development in alpine ski coaches. *Int Sport Coach J.* 2017;4(1): 63–75.

Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB). Antrenörlük Eğitimi Yönetmeliği [İnternet]. Ankara: Gençlik ve Spor Bakanlığı; 2019 [Erişim tarihi: 22 Mayıs 2025]. Erişim adresi: <https://sporegitim.gsb.gov.tr/Sayfalar/2873/2859/Yonetmelikler.aspx>

Ghaye T. Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action. 2nd ed. Abingdon, UK: Routledge; 2011.

Gilbert W, Côté J, Mallett C. Developmental pathways and activities of successful sport coaches. *Int J Sports Sci Coach*. 2006;1(1): 69–76.

Gilbert W, Côté J. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: Potrac P, Gilbert W, Denison J, eds. *Routledge Handbook of Sports Coaching*. Abingdon, UK: Routledge; 2013: p:147–159.

Gilbert W, Trudel P. Learning to coach through experience: conditions that influence the reflective process. *Phys Educ*. 2005;62(1): 32–43.

Gilbert W, Trudel P. Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *J Teach Phys Educ*. 2001;21(1): 16–34.

Gilbert W, Trudel P. Role of the coach: how model youth team sport coaches frame their roles. *Sport Psychol*. 2004;18(1): 21–43.

Gilbert WD, Lichktenwaldt L, Gilbert JN, Zelezny L, Côté J. Developmental profiles of successful high school coaches. *Int J Sports Sci Coach*. 2009;4(3): 415–431.

Goller M, Harteis C. Human agency at work: towards a clarification and operationalisation of the concept. In: Goller M, Harteis C, eds. *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*. Cham, CH: Springer International Publishing; 2017: p:85–103.

Greene JC, Caracelli VJ, Graham WF. Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educ Eval Policy Anal*. 1989;11(3): 255–74.

Hall ET, Cowan DT, Vickery W. “You don’t need a degree to get a coaching job”: investigating the employability of sports coaching degree students. *Sport Educ Soc*. 2018;24(8): 883–903.

Hammad S, Alnawayseh A, Alshaar A, Hammad R, Djemai H. Assessing the knowledge level of karate coaches regarding physical training modalities. *Sport Mont*. 2024;22(3): 67–73.

Hammad S, Hammad R, Djemai H, Dabayebbeh IM, Ghanima S. The knowledge level of Taekwondo coaches regarding physical training methods in Jordan. *Sci Sports*. 2022;37(7): 631.e1.

Hansen DM, Larson RW. Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *J Appl Dev Psychol*. 2007;28(4): 360-74.

Haugan JA, Moen F, Østerås MO, Stenseng F. Effects of a mentor program for coaches on the coach-athlete relationship. *Sports*. 2021;9(8): 116.

He C, Trudel P, Culver DM. Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. *Int J Sports Sci Coach*. 2018;13(4): 496–507.

Henderson S, Bloom GA, Durand-Bush N, Kenttä G. Canadian university sport coaches' experiences participating in a social learning space on topics related to and impacting coach mental health. *Sport Exerc Perform Psychol*. 2025.

Hill M. Achievement and athletics: Issues and concerns for state boards of education. *State Educ Stand*. 2007;8(1): 22-31.

Hillery GA. Definitions of community: areas of agreement. *Rural Sociol*. 1955;20(2): 111–123.

Hodges NJ, Franks IM. Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *J Sports Sci*. 2002;20(10): 793–811.

Holt NL. *Positive Youth Development Through Sport*. Abingdon, UK: Routledge; 2016.

Horton S, Baker J, Deakin J. Experts in action: a systematic observation of 5 national team coaches. *Int J Sport Psychol*. 2005;36: 299–319.

Hökkä P, Vähäsantanen K, Mahlakaarto S. Teacher educators' collective professional agency and identity: transforming marginality to strength. *Teach Teach Educ*. 2017;63:36–46.

Hsieh TL. Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. *High Educ.* 2014;68(3): 417–433.

International Council for Coaching Excellence (ICCE). ICCE Standards for Higher Education Sport Coaching Bachelor Degrees. 2016.

International Council for Coaching Excellence (ICCE). International Sport Coaching Framework. Version 1.2. Champaign,IL: Human Kinetics; 2013.

Irwin G, Hanton S, Kerwin D. Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Pract.* 2004;5(3): 425–42.

Jääskelä P, Poikkeus AM, Häkkinen P, Vasalampi K, Rasku-Puttonen H, Tolvanen A. Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *Int J Educ Res.* 2020;103: 101604.

James N. Coaching experience, playing experience and coaching tenure: A commentary. *Int J Sports Sci Coach.* 2007;2(2): 109–140.

Jarvis P. *Adult Education & Lifelong Learning: Theory and Practice.* 3rd ed. Abingdon, UK: Routledge; 2004.

Jones R, Morgan K, Harris K. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. *Sport Educ Soc.* 2012;17(3): 313–329.

Jones RL, Armour KM, Potrac P. Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport Educ Soc.* 2003;8(2): 213–29.

Jones RL, Armour KM, Potrac P. *Sports coaching cultures: From practice to theory.* London: Routledge; 2004.

Jones RL, Harris R, Miles A. Mentoring in sports coaching: A review of the literature. *Phys Educ Sport Pedagogy.* 2009;14(3): 267–284.

Jones RL, Wallace M. Another Bad Day at the Training Ground: Coping with Ambiguity in the Coaching Context. *Sport Educ Soc*. 2005;10(1): 119-134.

Jones RL, Wallace M. The coach as ‘orchestrator’: more realistically managing the complex coaching context. In: Jones RL, ed. *The Sports Coach as Educator*. Abingdon, UK: Routledge; 2006: p:51–64.

Jones RL. *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising Sports Coaching*. London: Routledge; 2006.

Jones RL. Towards a sociology of coaching. In: Jones RL, Armour KM, eds. *The sociology of sport: Theory and practice*. London: Longman; 2000: p:33–43.

Jowett S. Coaching effectiveness: the coach–athlete relationship at its heart. *Curr Opin Psychol*. 2017;16: 154–158.

Jowett S, Poczwardowski A. Understanding the coach-athlete relationship. In: Jowett S, Lavallee D, eds. *Social Psychology in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics; 2007: p:3-13.

Jowett S. Interdependence analysis and the 3+1Cs in the coach-athlete relationship. In: Jowett S, Lavallée D, eds. *Social Psychology in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics; 2007: p:15-28.

Karlsson PS, Shafiti F, Duffy K. The house of the business school: A pragmatic approach to conceptualising learning community. *Int J Manag Educ*. 2025;23(2): 101141.

Kaynar M, Parlak İ, Aktur S. *Her ile bir üniversite: Türkiye’de yüksek öğretim sisteminin çöküşü*. Ankara: Paragraf Yayınları; 2005.

Kılıç K, Culver DM, İnce ML. A gymnastics coaches’ professional development program: exploring a needs-focused social learning space. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2024; 1–17.

Kılıç K, İnce ML. Youth athletes' developmental outcomes by age, gender, and type of sport. *J Hum Sport Exerc*. 2021;16(1): 212-225.

Kılıç K. Role of a needs assessment–based learning community experience on artistic gymnastics coaches’ professional knowledge and practices. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019, Ankara (Danışman: Prof. Dr. ML İnce).

Killion JP, Todnem GR. A process for personal theory building. *Educ Leadersh.* 1991;48(6): 14–6.

Kingsbury DM. Coaches’ acquisition of sport science knowledge and the role of education providers. Sheffield Hallam University, Doctoral Dissertation, 2022, Sheffield (Danışman: Dr. A Purvis).

Kirkland A, Cowley J. An exploration of context and learning in endurance sports coaching. *Front Sports Act Living.* 2023;5: 1147475.

Klein HJ, Noe RA, Wang C. Motivation to learn and course outcomes: the impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Pers Psychol.* 2006;59(3): 665–702.

Klemenčič M. A theory of student agency in higher education. In: *Research handbook on the student experience in higher education.* Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing; 2023: p:25–40.

Klemenčič M. What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. In: Klemenčič M, Bergan S, Primožič R, eds. *Student Engagement in Europe: Society, Higher Education and Student Governance.* 1st ed. Strasbourg-Cedex, France: Council of Europe Publishing; 2015: p:11–29.

Knowles Z, Borrie A, Telfer H. Towards the reflective sports coach: Issues of context, education and application. *Ergonomics.* 2005;48(11–14): 1711–1720.

Knowles Z, Gilbourne D, Borrie A, Neville A. Developing the reflective sports coach: A study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. *Reflect Pract.* 2001;2(2): 185–207.

Kolb DA. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education; 2015.

Kubayi NA. *Analysis of sport science perceptions and needs among South African coaches: evolving a strategic model for coach education*. University of Johannesburg, Doctoral dissertation, 2018, Johannesburg (Danışman: Yoga Coopoo).

Kuklick CR, Gearity BT, Thompson M, Neelis L. A case study of one high performance baseball coach's experiences within a learning community. *Qual Res Sport Exerc Health*. 2016;8(1): 61-78.

La Belle TJ. Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *Int Rev Educ*. 1982;28(2): 159–175.

Larson RW. Toward a psychology of positive youth development. *Am Psychol*. 2000;55: 170-183.

Lave J, Wenger E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1991.

Lawthom R. Developing learning communities: Using communities of practice within community psychology. *Int J Incl Educ*. 2011;15(1): 153–164.

Leeder TM, Sawiuk R. Reviewing the sports coach mentoring literature: A look back to take a step forward. *Sports Coach Rev*. 2021;10(2):129–152.

Leeder TM, Warburton VE, Beaumont LC. Coaches' dispositions and non-formal learning situations: An analysis of the 'coach talent programme.' *Sport Soc*. 2019;24(3): 356–372.

Lemyre F, Trudel P, Durand-Bush N. How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychol*. 2007;21(2): 191-209.

Lenning OT, Ebbers LH. The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education for the Future. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 26, No. 6. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education; 1999.

Lenning OT, Hill DM, Saunders KP, Stokes A, Solan A. Powerful learning communities: A guide to developing student, faculty, and professional learning communities to improve student success and organizational effectiveness. New York: Routledge; 2013.

Lens W, Matos L, Vansteenkiste M. Motivation and learning: The role of perceived instrumentality, future time perspective and autonomy. In: Volet S, Järvelä S, eds. Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications. Oxford, UK: Pergamon; 2001: p:221–241.

Lepistö T, Hytti U. Developing an executive learning community: Focus on collective creation. Acad Manag Learn Educ. 2021;20(4): 514-38.

Lewis C, Perry R, Hurd J. Lesson study as a vehicle for professional learning: The role of the facilitator. Educ Sci. 2023;15(1): 59.

Linacre JM. A user's guide to Winsteps Rasch-model computer program. Version 3.73. 2008.

Liu X. Using and developing measurement instruments in science education: A Rasch modeling approach. 2nd ed. Information Age Publishing, 2020.

Locke J. The works of John Locke. Vol. 1. London: Princeton Theological Seminary - Speer Library; 1794.

Lyle J, Cushion C. Sport coaching concepts: A framework for coaching practice. 2nd ed. London: Routledge; 2016.

Lyle J. Role models, sporting success and participation: A review of sports coaching's ancillary roles. Int J Coach Sci. 2013;7(2): 25-40.

Lyle J. Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour. Abingdon, UK: Routledge; 2002.

MacFarlane K. Higher education learner identity for successful student transitions. *High Educ Res Dev*. 2018;37(6): 1201-1215.

Malcolm J, Hodgkinson P, Colley H. Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre. London: Learning and Skills Research Centre; 2003.

Mallett C, Lara-Bercial S. Learning from serial winning coaches: Caring determination. New York: Routledge; 2024: p:41-42.

Mallett C, Rynne S, Dickens S. Developing high performance coaching craft through work and study. In: Potrac P, Gilbert W, Denison J, eds. *Routledge Handbook of Sports Coaching*. London, UK: Routledge; 2013: p:481–493.

Mallett CJ, Rynne SB, Billett S. Valued learning experiences of early career and experienced high-performance coaches. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2016;21(1): 89–104.

Mallett CJ, Trudel P, Lyle J, Rynne SB. Formal vs. informal coach education. *Int J Sports Sci Coach*. 2009;4(3): 325–364.

Marginson S. Higher education as student self-formation. In: *Assessing the Contributions of Higher Education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing; 2023a: p:61–87.

Marginson S. Student self-formation: An emerging paradigm in higher education. *Stud High Educ*. 2023b;49(4): 748–762.

Martens R. *Successful Coaching*. 4th ed. Champaign, IL: Human Kinetics; 2004.

McCallister SG, Blinde EM, Weiss WM. Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Phys Educ*. 2000;57(1): 35–45.

McCowan T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *High Educ*. 2007;53(5): 579–598.

McQuade S, Davis L, Nash C. Positioning mentoring as a coach development tool: Recommendations for future practice and research. *Quest*. 2015;67(3): 317–329.

McWilliams SR. Use of reflective practices to improve self-awareness in youth sport coaches. West Virginia University, Doctoral Dissertation, 2019, Morgantown, WV.

Merriam SB, Caffarella RS, Baumgartner LM. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass; 2007.

Mesquita I, Isidro S, Rosado A. Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *J Sports Sci Med*. 2010;9(3): 480.

Mesquita I, Ribeiro J, Santos S, Morgan K. Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. *Sport Psychol*. 2014;28(2): 124–136.

Mielke D. Coaching experience, playing experience and coaching tenure. *Int J Sports Sci Coach*. 2008;2(2): 105–108.

Milistetd M, Trudel P, Mesquita I, do Nascimento JV. Coaching and coach education in Brazil. *Int Sport Coach J*. 2014;1(3): 165–172.

Millar SK, Oldham AR, Donovan M. Coaches' self-awareness of timing, nature and intent of verbal instructions to athletes. *Int J Sports Sci Coach*. 2011;6(4): 503–513.

Moghaddam KS, Roozbahani M, Janjan S, Shahabzade S, Soori A. Considering the occupational prestige of physical education teachers compared with other jobs (Hamadan Province case study). *Am J Sports Sci*. 2015;3(3): 57–60.

Mok KH, Marginson S. Massification, diversification and internationalisation of higher education in China: critical reflections of developments in the last two decades. *Int J Educ Dev*. 2021;84: 102405.

Moon JA. *A handbook of reflection and experiential learning: Theory and practice*. London: Kogan Page; 2004.

Morrow JR Jr, Mood D, Disch J, Kang M. Measurement and evaluation in human performance. 5th ed. Champaign: Human Kinetics; 2016.

Nash C, Collins D. Tacit knowledge in expert coaching: science or art? *Quest*. 2006;58(4): 465–477.

Nash C, MacPherson AC, Collins D. Reflections on reflection: Clarifying and promoting use in experienced coaches. *Front Psychol*. 2022;13: 867720.

Nash C, Sproule J. Coaches perceptions of their coach education experiences. *Int J Sport Psychol*. 2012;43(1): 33–52.

Nater S, Gallimore R. *You Haven't Taught Until They Have Learned: John Wooden's Teaching Principles and Practices*. Morgantown, WV: Fitness Info Tech.; 2010.

Nelson LJ, Cushion CJ, Potrac P. Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. *Int J Sports Sci Coach*. 2006;1(3): 59–69.

Nelson LJ, Cushion CJ. Reflection in coach education: The case of the national governing body coaching certificate. *Sport Psychol*. 2006;20(2): 174–183.

Nelson LJ, Groom R, Potrac P. *Learning in sports coaching: Theory and application*. Abingdon, UK: Routledge; 2016.

North J, Piggott D, Rankin-Wright A, Ashford M. An empirical examination of UK coaches' issues and problems, and their support and advice networks. *Int Sport Coach J*. 2020;7(3): 283–294.

Nyagope TS. Massification at higher education institutions; challenges associated with teaching large classes and how it impacts the quality of teaching and learning in South Africa. *EDUCATIO J Educ*. 2023;8(2): 216–232.

O'Meara K, Jaeger A, Eliason J, Grantham A, Cowdery K, Mitchall A, Zhang KJ. By design: How departments influence graduate student agency in career advancement. *Int J Doctoral Stud*. 2014;9: 155–175.

OECD. Student Agency for 2030: Conceptual learning framework. Paris: Directorate for Education and Skills, OECD; 2019. Erişim adresi: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

Ortquist-Ahrens L, Torosyan R. The role of the facilitator in faculty learning communities: paving the way for growth, productivity, and collegiality. *Learn Commun J*. 2009;1(1): 29–62.

Osterman KF. Reflective practice: A new agenda for education. *Educ Urban Soc*. 1990;22(2):133–52.

Özbay Özen N, Özbay A. Antrenörlerin mesleki imajına ilişkin nitel bir araştırma. *Turk J Sport Sci*. 2018;2(2): 74–81.

Özoğlu M, Gür BS, Gümüş S. Rapid expansion of higher education in Turkey: the challenges of recently established public universities (2006–2013). *High Educ Policy*. 2016;29(1): 21–39.

Park S, Park S. Employee adaptive performance and its antecedents: Review and synthesis. *Hum Resour Dev Rev*. 2019;18(3): 294–324.

Penney D. Coaching as teaching: New acknowledgements in practice. In: Jones RL, ed. *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising Sports Coaching*. New York: Routledge; 2006: p:25-36.

Peterson C. Positive social science. *Ann Am Acad Pol Soc Sci*. 2004; 591: 186: 186-201.

Petitpas AJ, Cornelius AE, Van Raalte JL, Jones T. A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *Sport Psychol*. 2005;19(1): 63-80.

Piggott D. Coaches' experiences of formal coach education: A critical sociological investigation. *Sport Educ Soc*. 2012;17(4): 535–554.

Poczwadowski A, Barott JE, Jowett S. Diversifying approaches to research on athlete–coach relationships. *Psychol Sport Exerc.* 2006;7(2): 125-42.

Potrac P, Brewer C, Jones R, Armour K, Hoff J. Toward a holistic understanding of the coaching process. *Quest.* 2000;52(2):186-199.

Potrac P, Nelson L, O’Gorman J. Exploring the everyday realities of grass-roots football coaching: Towards a relational perspective. *Soccer Soc.* 2016;17(6): 910-25.

Rasch G. Probabilistic Models for some Intelligence and Attainment Tests. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

Reade I, Rodgers W, Hall N. Knowledge transfer: How do high performance coaches access the knowledge of sport scientists? *Int J Sports Sci Coach.* 2008;3(3): 319–334.

Reimann P. Design-based research. In: Markauskaite L, Freebody P, Irwin J, eds. *Methodological Choice and Design: Scholarship, Policy and Practice in Social and Educational Research.* 1st ed. Dordrecht, NL: Springer; 2011: p:37-50.

Rodrigue F, Trudel P. Reflective practice: a case study of a university football coach using reflective cards. *Reflect Pract.* 2018;2(3): 2–15.

Rogers A. *Teaching Adults.* 3rd ed. Buckingham, UK: Open University Press; 2002.

Roy X, Gavrilă SE, Sercia P. Reflective practice: Helping coaches improve their coaching. *Int J Strength Cond.* 2021;1(1). <https://doi.org/10.47206/ijsc.v1i1.55>.

Rynne SB, Mallett C, Tinning R. High performance sport coaching: Institutes of sport as sites for learning. *Int J Sports Sci Coach.* 2006;1(3): 223–233.

Rynne SB, Mallett CJ, Tinning R. Workplace learning of high performance sports coaches. *Sport Educ Soc.* 2010;15(3): 315–330.

Rynne SB, Mallett CJ. Understanding the work and learning of high performance coaches. *Phys Educ Sport Pedagogy.* 2012;17(5): 507–523.

Sage GH. Becoming a high school coach: From playing sport to coaching. *Res Q Exerc Sport*. 1989;60(1): 81–92.

Salmela JH. Learning from the development of expert coaches. *Coach Sport Sci J*. 1995;2(2): 3–13.

Scardamalia M, Bereiter C. Computer support for knowledge-building communities. *J Learn Sci*. 1994;3(3): 265-283.

Schempp PG, Templeton CL, Clark B. The knowledge acquisition of expert golf instructors. In: Farrally M, Cochran AJ, editors. *Science and golf III: Proceedings of the World Scientific Congress of Golf*. Leeds (UK): Human Kinetics; 1998. p. 295–301.

Schempp PG. Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. *J Teach Phys Educ*. 1993;13(1): 2-23.

Schempp PG, Webster C, McCullick BA, Busch C, Sannen Mason I. How the best get better: an analysis of the self-monitoring strategies used by expert golf instructors. *Sport Educ Soc*. 2007;12(2): 175-92.

Schön DA. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books; 1983.

Selimi E, Lascu A, Serpiello F, Woods CT. Exploring football coaches' views on coach education, role, and practice design: An Australian perspective. *Plos one*. 2023;18(5): e0285871.

Sherwin I, Campbell MJ, Macintyre TE. Talent development of high performance coaches in team sports in Ireland. *Eur J Sport Sci*. 2017;17(3): 271–278.

Sloane P. Coaching experience, playing experience and coaching tenure: A commentary. *Int J Sports Sci Coach*. 2007;2(2): 117–118.

Smith B, McGannon KR. Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *Int Rev Sport Exerc Psychol*. 2018;11(1): 101-21.

Smith A. Youth peer relationships in sport. In: Jowett S, Lavallee D, eds. *Social Psychology in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics; 2007: p:41-53.

Smoll FL, Smith RE. Coaching behaviour research and intervention in youth sports. In: Smoll FL, Smith RE, eds. *Children and Youth in Sport: A Biopsychosocial Perspective*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt; 2002: p:211-233.

Spall S. Peer debriefing in qualitative research: Emerging operational models. *Qual Inq*. 1998;4(2): 280–292.

Stafford I. *Coaching children in sport*. New York, NY: Routledge; 2011.

Stanhope DS, Pond SB III, Surface EA. Core self-evaluations and training effectiveness: Prediction through motivational intervening mechanisms. *J Appl Psychol*. 2013;98(5): 820–831.

Stigler JW, Hiebert J. *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: The Free Press; 1999.

Stodter A, Cushion CJ. Evidencing the impact of coaches' learning: Changes in coaching knowledge and practice over time. *J Sports Sci*. 2019;37(18): 2086-2093.

Stonebridge I, Cushion C. An exploration of the relationship between educational background and the coaching behaviours and practice activities of professional youth soccer coaches. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2018;23(6): 636–56.

Stoszkowski J, Collins D. Communities of practice, social learning and networks: exploiting the social side of coach development. *Sport Educ Soc*. 2014;19(6): 773–788.

Stoszkowski J, Collins D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. *J Sports Sci*. 2016;34(9): 794–802.

Su YH. The constitution of agency in developing lifelong learning ability: The ‘being’ mode. *High Educ.* 2011;62(4): 399–412.

Şaşmaz Ataçoğlu M, Yorulmazlar M. Evaluation of vocational experiences of football coaches and their visions about the profession. *Eur J Phys Educ Sport Sci.* 2017;3(12): 119–135.

Tabachnick BG, Fidell LS. Using multivariate statistics. 6th ed. USA: Pearson Education Limited; 2013.

Tabak EY, Uyhan O, Devrilmez M, Bilgiç M, Soslu R. Antrenör adaylarının özelleşmiş alan bilgisi düzeylerinin incelenmesi: Nedensel karşılaştırma çalışması. *Türk Klin Spor Bilimleri Derg.* 2023;15(2): 214–222.

Tabak EY, Yücetaş Z, Devrilmez M, Uyhan O. Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinin özelleşmiş alan bilgisi düzeyleri: Bir basketbol dersinin etkisi. *J Phys Educ Sport Stud.* 2022;14(1): 1–12.

Tabak EY. Cimnastik Alan Bilgisi Öğretim Programının Öğretim Elemanlarının Alan Bilgilerine, Pedagojik Alan Bilgilerine, Öğrenci Hatası Bilgilerine ve Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024, Karaman (Danışman: Doç. Dr. E Devrilmez).

Taber KS. The Use of Cronbach’s Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Res Sci Educ* 2018;48: 1273–1296.

Teferra D. Higher education in sub-Saharan Africa. In: Altbach PG, ed. *International handbook of higher education*. Dordrecht, NL: Springer Netherlands; 2007: p:557–569.

Tharp RG, Gallimore R. What a coach can teach a teacher. *Psychol Today.* 1976;9(8): 75–78.

The Design-Based Research Collective. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educ Res.* 2003;32(1): 5–8.

Trudel P, Culver D, Werthner P. Looking at coach development from the coach-learner's perspective: Considerations for coach development administrators. In: Potrac P, Gilbert W, Denison J, eds. Routledge Handbook of Sports Coaching. Abingdon,UK: Routledge; 2013: p:375–387.

Trudel P, Gilbert W, Werthner P. Coach education effectiveness. In: Lyle J, Cushion C, eds. Sport Coaching: Professionalisation and Practice. Oxford (UK): Elsevier; 2010: p:135–52.

Trudel P, Gilbert WD. Coaching and coach education. In: Kirk D, O'Sullivan M, McDonald D, eds. Handbook of Physical Education. London (UK): Sage; 2006: p:516–539.

Trudel P, Milestetd M, Culver DM. What the empirical studies on sport coach education programs in higher education have to reveal: A review. Int Sport Coach J. 2020;7(1): 61–73.

Turner D, Nelson LJ. Graduate perceptions of a UK university based coach education programme, and impacts on development and employability. Int J Coach Sci. 2009;3(2): 3–28.

Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği (NASPE). National coaching report; 2008.

United States Olympic and Paralympic Committee. Quality Coaching Framework 2020. Champaign, IL: Human Kinetics; 2020.

Usher R, Solomon N. Experiential learning and the shaping of subjectivity in the workplace. Stud Educ Adults. 1999;31(2): 155–63.

Uzunsakal E. Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve istatistik eğitimi üzerine bir uygulama. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018, İstanbul (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi D Yıldız).

Vangrunderbeek H, De Backer M, McCarthy L, Buelens E, Ponnet H. Developing critical reflection skills in a formal coach education program. *Int Sport Coach J.* 2023;10(1): 54–69.

Vealey RS. Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: preliminary investigation and instrument development. *J Sport Psychol.* 1986;8: 221–246.

Vealey RS, Chase MA. Self-confidence in sport. In: Horn TS, ed. *Advances in Sport Psychology*. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics; 2008: p:65-97.

Vickers B, Hale B. Perceptions of self-development throughout the spectrum of football coaching expertise. *J Coach Educ.* 2010;3(3): 117-139.

Vierimaa M, Erickson K, Côté J, Gilbert W. Positive youth development: a measurement framework for sport. *Int J Sports Sci Coach.* 2012;7(3): 601–614.

Wadsworth N, Charnock L, Russell J, Littlewood M. Use of video-analysis feedback within a six-month coach education program at a professional football club. *J Sport Psychol Action.* 2020;11(2): 73–91.

Walton J, Cushion C, Stodter A, Cope E. A systematic review of coach developers' professional learning. *Sports Coach Rev.* 2024: 1–26.

Wang Z, Casey A, Cope E. Coach experiences of formal coach education developed by national governing bodies: a systematic review. *Phys Educ Sport Pedagogy.* 2025;30(3): 351-363.

Wankel LM, Mummery WK. Canada. In: De Knop P, Engström LM, Skirstad B, Weiss M, eds. *Worldwide trends in youth sport*. Champaign, IL: Human Kinetics; 1996: p:27–42.

Watkins C. Classrooms as learning communities: a review of research. *London Rev Educ.* 2005;3(1): 47-64.

Wehlburg CM. The essential role of community in teaching and learning. *New Dir Teach Learn*. 2022;2022 9-12.

Weiss MR, Ebbeck V. Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. In: Bar-Or O, ed. *The Encyclopaedia of Sports Medicine: The Child and Adolescent Athlete*. Oxford: Blackwell Science; 1996: p:364-82.

Weiss MR, Ferrer-Caja E. Motivational orientations and sport behaviour. In: Horn TS, ed. *Advances in Sport Psychology*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics; 2002: p:101-183.

Weiss MR, Smith AL, Stuntz CP. Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention. In: Horn TS, ed. *Advances in Sport Psychology*. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics; 2007: p:187-210.

Wenger E, McDermott R, Snyder WM. *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston MA: Harvard Business School Publishing; 2002.

Wenger E, Trayner B, De Laat M. Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework. Research Report No. 18. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open University of the Netherlands; 2011.

Wenger E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1998.

Wenger-Trayner E, Wenger-Trayner B. *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge: Cambridge University Press; 2020.

Wikeley F, Bullock K. Coaching as an educational relationship. In: Jones RL, ed. *The sports coach as educator*. London: Routledge; 2006.

Wilson LM, Bloom GA, Harvey WJ. Sources of knowledge acquisition: Perspectives of the high school teacher/coach. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2010;15(4): 383–399.

Woods CT, McKeown I, O’Sullivan M, Robertson S, Davids K. Theory to practice: Performance preparation models in contemporary high-level sport guided by an ecological dynamics framework. *Sports Med Open*. 2020;6: 36.

Wright T, Trudel P, Culver D. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2007;12(2): 127–144.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Türlerine göre mevcut üniversite sayısı. 2025. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 16 Ekim 2025).

Yükseköğretim Kurulu. Spor Bilimleri Fakültesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (ANE-UÇEP). 2023. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ulusal-cekirdek-egitimi-programlari> (Erişim tarihi: 8 Ağustos 2024).

Zakrajsek R, Thompson M, Dieffenbach K. An exploration of the academic coaching education internship. *Sports Coaching Rev*. 2015;4(1): 24-40.

Zrull MC, Rocheleau CA, Smith MC, Bergman SM. Curriculum-based learning communities centered within a discipline. *New Dir Teach Learn*. 2012;132: 19-29.

EKLER

Ek 1 – Etik Kurul Onayı



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı:

223

06/04/2023

Sayın

Prof.Dr.Alpay GÜVENÇ
Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
Öğretim Üyesi

Değerlendirilmek üzere Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'na başvuruda bulunduğunuz, "İhtiyaç Analizine Dayalı Tasarlanmış Öğrenme Topluluğunun Tenis Antrenör Adaylarının Antrenörlük Alan Bilgisi Gelişimine Etkilerinin İncelenmesi" adlı araştırmaya ait alınan kurul kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ
KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
2023

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu
	AÇIK ADRESİ:	Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı Morfoloji Binası A Blok 1. Kat No: A1-05 Kampüs /ANTALYA
	TELEFON	0 (242) 249 69 54
	FAKS	0 (242) 249 69 03
	E-POSTA	etik@akdeniz.edu.tr
	ETİK KURUL KODU	2012-KAEK-20
PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ UNVANI/ADI/SOYADI		Prof.Dr.Alpay GÜVENÇ
ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI		İhtiyaç Analizine Dayalı Tasarlanmış Öğrenme Topluluğunun Tenis Antrenör Adaylarının Antrenörlük Alan Bilgisi Gelişimine Etkilerinin İncelenmesi
KARAR BİLGİLERİ	Karar No:KAEK- 225	Tarih: 22.03.2023
	Yukarıda bilgileri verilen çalışmanın yapılacağı merkezlerden/birimlerden izin alındıktan sonra yapılmasında bilimsel ve etik açısından sakınca olmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.	

Ek 2 – Asgari Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Asgari Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Katılımcı / Gönüllünün Protokol Numarası:

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

a. Araştırmanın Adı: İhtiyaç Analizine Dayalı Tasarlanmış Öğrenme Topluluğunun Antrenör Adaylarının Antrenörlük Alan Bilgisi Gelişimine Etkilerinin İncelenmesi

b. Araştırmanın İçeriği: Antrenör eğitimi alan yazınında etkili bir antrenör olmak için hangi bilgi ve becerilerin gerekli olduğu sorusu oldukça ön plana çıkmaktadır. Son birkaç on yıllık süreçte de, antrenörlere ve antrenör adaylarına gerekli bilgileri sunan hem formal hem de informal antrenör eğitimi/gelişimi programlarını araştırmaya yönelik bir ilgi vardır. Özellikle “Etkili Antrenörlük” odağında, gençlik sporlarındaki Pozitif Gençlik Gelişimi (PGG) çıktılarına da göz önünde bulundurarak, formal ve informal öğrenme ortamlarının entegrasyonu bu süreçte kritik rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırma üç aşamalı bir şekilde dizayn edilmiştir. İlk aşama bilgi testleri geliştirilmesini, ikinci aşama ihtiyaç analizini ve üçüncü aşama öğrenme topluluğu programının tasarlanmasını ve uygulanmasını içermektedir.

c. Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı; (1) üniversitelerdeki Antrenörlük Lisans Eğitiminin, antrenör adaylarının genç sporcularda yetkinlik gelişimi için ihtiyaç duydukları antrenörlük alan bilgisini nasıl geliştirdiğinin incelenmesi, ve (2) ihtiyaç analizine dayalı tasarlanmış Öğrenme Topluluğunun, antrenör adaylarının antrenörlük alan bilgisi gelişimini nasıl etkilediğinin incelenmesidir.

d. Araştırmanın Nedeni:

() Bilimsel araştırma

(X) Tez çalışması

e. Araştırmanın Öngörülen Süresi: 2 yıl

f. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: Aşama 1 ve 2’de 3000 civarı katılımcı, Aşama 3’te 4-6 katılımcı

g. Araştırmada İzlenecek Deneysel İşlemler: Araştırmada Aşama 1’de Antrenörlük Alan Bilgisi testleri geliştirilecektir. Aşama 2’de bunlarla veri toplanacak ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Aşama 3’te Öğrenme Topluluğu tasarımı ve uygulaması ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır.

2. Gönüllünün/Katılımcının Uygulama Sırasında Karşılaşabileceği Riskler ve Rahatsızlıklar:

Yukarıda açıklanan araştırma sırasında uygulanacak olan işlemlerin bana aşağıda belirtilen riskleri ve rahatsızlıkları getirebileceğinin bilincindeyim:

İlgili Öğrenme Topluluğu katılımında veya bilgi testini yanıtlama anında fiziksel bir efor söz konusu olmaması sebebiyle bir risk beklenmese de kendimi rahatsız hissedersen, deneyimi yarıda bırakıp araştırmadan çıkabileceğimin bilincindeyim.

3. Gönüllüler/Katılımcılar İçin Araştırmadan Beklenen Yarar:

Öğrenme Topluluğuna katılan öğrenciler muhtemel bilgi eksikliklerini, alan yazındaki güncel bilimsel yaklaşımlarla pratik anlamında bu bilgilerin neden önemli ve gerekli olduğu gibi konularda farkındalık kazanacaklardır. Aynı zamanda davet edilmesi planlanan konu uzmanları ve/veya antrenörlerle etkileşimde bulunma ve gelecek kariyerleri açısından iletişim kurup, meraklarını giderecek sorular yönelterek kendilerini bu anlamda geliştirme imkanı elde edeceklerdir.

4. Araştırma Konusundaki Soruların Cevaplandırılması:

Araştırmanın yürütülmesi sırasında olası yan etkiler, riskler ve zararlar ile haklarım konusunda bilgi almak için aşağıda belirtilen kişiyle bağlantı kurmam yeterli olacaktır.

Adı- Soyadı: Mert BİLGİÇ

Telefon:

[REDACTED]

5. Zararların Karşılanması:

Bu çalışmaya katıldığım için zarar göreceğim olursam, gerekli olan tıbbi bakımın sorumlu araştırmacı tarafından yerine getirileceği, uygulanan işleme bağlı olarak gelişebilecek her tür hasara (sakatlanma ve ölüm dahil) karşı güvencede olduğum, masraflarımın Prof. Dr. Alpay GÜVENÇ tarafından karşılanacağı bana bildirildi.

6. Araştırma Giderleri:

Araştırma kapsamındaki bütün işlemler için benden ya da bağlı bulunduğum sosyal güvenlik kuruluşundan hiçbir ücret istenmeyecektir.

7. Gönüllülük, Çalışmayı Reddetme ve Çalışmadan Çekilme Hakkı, Çalışmadan Çıkarılma:

Araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama altında olmaksızın gönüllü olarak katılıyorum.

Araştırmaya katılmayı reddetme hakkına sahip olduğum bana bildirildi.

Sorumlu araştırmacıya haber vermek kaydıyla, hiçbir gerekçe göstermeksizin istediğim anda bu çalışmadan çekilebileceğimin bilincindeyim.

8. Çalışmanın yürütücüsü olan araştırmacı ya da destekleyen kuruluş, çalışma programının gereklerini yerine getirmedeki ihmali nedeniyle ya da araştırma prosedürüne bağlı olarak onayımı almadan beni çalışma kapsamından çıkarabilir.

9. Gizlilik:

Çalışmanın sonuçları bilimsel toplantılar ya da yayınlarda sunulabilir. Ancak, bu tür durumlarda kimliğim kesin olarak gizli tutulacaktır.

10. Çalışmaya Katılma Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni kendi anadilimde okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım.

Gönüllünün / katılımcının Adı- Soyadı:

Yaş ve Cinsiyeti:

İmzası:

Adresi (varsa telefon ve/veya fax numarası):

.....
.....

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı- Soyadı:

İmzası:

Tarih:

Onam alma işlemine başından sonuna kadar tanıklık eden kuruluş görevlisinin

Adı- Soyadı:

İmzası:

Görevi:

Tarih:

Ek 3 – Genel Alan Bilgisi Testleri Örnek Soruları

Anatomi ve Kinesiyoloji

1. M. rectus abdominis aşağıdaki eklem hareketlerinden hangisini gerçekleştirir?
 - A) Diz ekstansiyonu
 - B) Gövde fleksiyonu**
 - C) Kol ekstansiyonu
 - D) Boyun fleksiyonu
2. Aşağıdakilerden hangisi şınav hareketinde aktif (dinamik) çalışan kaslardan biridir?
 - A) M. gluteus maximus
 - B) M. pectoralis major**
 - C) M. piriformis
 - D) M. rectus abdominis
3. Aşağıdakilerden hangisi pliometrik antrenman sırasında diz çekme, merdiven çıkma gibi hareketlerde kalça ekleminin fleksiyonundan sorumlu kaslardan **değildir**?
 - A) M. soleus**
 - B) M. rectus femoris
 - C) M. sartorius
 - D) M. iliopsoas

Egzersiz ve Spor Fizyolojisi

1. “Organizmada, çevresel değişimlere rağmen kararlı bir iç ortamın sağlanması ve korunmasına denir.”
Buna göre ifadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
A) Adaptasyon
B) Uyarılabilirlik
C) **Homeostaz**
D) Metabolizma
2. Aşağıdaki enerji kaynaklarından hangisi egzersiz sırasında en fazla miktarda ATP üretilmesini sağlar?
A) Aminoasit
B) Glikoz
C) Pirüvik asit
D) **Yağ asidi**
3. Sporcu ile sedanter arasında aşağıdaki farklardan hangisi **yanlıştır**?
A) Dinlenimde sporcunun kalp atım sayısı daha düşüktür.
B) Egzersiz sonrasında sedanterin kalp hızı daha geç normale döner.
C) Aynı düzey egzersizde sporcu daha düşük kalp atım hızına sahiptir.
D) **Maksimal egzersiz düzeyinde sporcuda sedanterden daha fazla kalp atım sayısı gözlenir.**

Antrenman Bilgisi

1. Antrenmanda sportif verimin altyapısını oluşturma açısından aşağıdakilerden hangisi ilk antrenman hazırlığıdır?
A) Fiziksel hazırlık
B) Teknik hazırlık
C) Taktik hazırlık
D) Zihinsel hazırlık
2. İki karşıt kas grubuna (agonist ve antagonist) yönelik art arda yapılan 10-12 tekrarlı setleme yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?
A) Artan Şiddette Setleme Yöntemi
B) Üçlü Setleme Yöntemi
C) Piramidal Yöntem
D) Süper Set Yöntemi
3. Kassal inhibisyon sağlayarak eklem hareket genişliğini en iyi geliştiren esneklik antrenmanı yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?
A) Pasif germe
B) Aktif germe
C) PNF germe
D) Statik germe

Fiziksel Uygunluk

1. Beden kompozisyonu için aşağıdakilerden hangisi doğru bir ifadedir?
A) Bel kalça oranı ile % yağ belirleyebiliriz.
B) Kadınlar erkeklerden %10-20 daha fazla yağ oranına sahiptir.
C) Beden Kütle İndeksi Boy/Ağırlığı ifade eder.
D) Beden Kütle İndeksi ile bireyin somatotipini belirleyebiliriz.
2. Bireyin VO₂max değeri aşağıdakilerden hangisi ile **değerlendirilemez**?
A) Anketler ile eşitlikler kullanılarak
B) Kalistenik fonksiyonel testler
C) Maksimal laboratuvar testleri
D) Submaksimal alan testleri
3. Aşağıdakilerden hangisi beceriye ilişkin fiziksel uygunluk unsurlarından **değildir**?
A) Esneklik
B) Çeviklik
C) Güç
D) Koordinasyon

Spor Yaralanmaları ve İlk Yardım

1. Aşağıdakilerden hangisi spor yaralanmalarının içsel faktörlerinden **değildir**?
 - A) Biyomekanik dizilim bozuklukları
 - B) Beden kompozisyonu
 - C) Kas dengesizlikleri
 - D) Aşırı antrenman yoğunluğu**
2. Aşağıdakilerden hangisi stres kırıklarının nedenlerinden **değildir**?
 - A) Yanlış antrenman planı ve yüklenme ilkeleri
 - B) Kas dengesizlikleri
 - C) Nörolojik bozukluklar**
 - D) Yapısal bozukluklar
3. Aşağıdakilerden hangisi spor yaralanması ilk yardım prensiplerinde kanama kontrolü, enflamasyon, kas spazmı ve ağrının giderilmesi için yapılan uygulamalardan **değildir**?
 - A) Soğuk uygulama
 - B) Basıncılı sargı (kompresyon)
 - C) Elevasyon- yükü azaltma
 - D) Ağrı kesici jel (Antienflamatuvar)**

Sporda Beslenme

1. Enerji veren besin ögeleri ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
 - A) Enerji veren besin ögeleri karbonhidrat, yağ ve minerallerdir.
 - B) Gram başına en fazla enerji sağlayan besin ögesi karbonhidrattır.
 - C) Protein enerji metabolizmasında diğer besin ögeleri kadar yer almaz.**
 - D) Bir gram yağ 4 kkal'lık enerji sağlar.
2. Glikojen depolarını boşaltıcı bir antrenman/müسابaka sonrası beslenmede aşağıdakilerden hangisi tercih edilmelidir?
 - A) Yüksek oranda protein ve yüksek oranda yağ içeren besinler
 - B) Yüksek oranda karbonhidrat ve orta düzeyde protein içeren besinler**
 - C) Düşük oranda yağ ve düşük oranda karbonhidrat içeren besinler
 - D) Yüksek oranda protein ve düşük oranda karbonhidrat içeren besinler
3. Aşağıdakilerden hangisi, sporcunun performansını geliştirdiği bilimsel çalışmalarla kanıtlanmış besin desteklerinden **değildir**?
 - A) Kreatin
 - B) Kafein
 - C) Karnitin**
 - D) Whey protein

Motor Gelişim

1. I- Kalıtsal faktörler

II- Fiziksel uygunluk

III- Beslenme

IV- Egzersiz

Gallahue' nun kum saati modelinde kum saatinin hızlı ya da yavaş boşalmasını sağlayan yaşam tarzı filtresi aşağıdaki faktörlerden hangilerine bağlıdır?

A) I ve II

B) I, II, III

C) II, III ve IV

D) I, II, III ve IV

2. Aşağıdakilerden hangisi Ulrich'in Kaba Motor Gelişim Testi'nin (TGMD) Nesne Kontrol testlerinden birisi **değildir**?

A) Yakalama

B) Topa ayakla vurma

C) Yerden top yuvarlama

D) Atlama

3. Aşağıdakilerden hangisi biyolojik yaş sınıflandırmalarından birisi **değildir**?

A) Morfolojik yaş

B) Diş yaşı

C) İskelet yaşı

D) Kronolojik yaş

Motor Öğrenme

1. Aşağıdakilerden hangisi açık beceri olarak sınıflandırılmaktadır?
 - A) Basketbolda serbest atış
 - B) Hentbolda 7 m atışı
 - C) Futbolda maç sırasında ayak içi pas verme**
 - D) 50 m serbest stil yüzme
2. Farklı spor branşlarındaki beceri türleri arasında en fazla negatif transfer olması beklenen beceriler aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?
 - A) Futbol ayak içi vuruşu – Masa tenisi forehand vuruşu
 - B) Hentbol temel atış – Su topu kale atışı
 - C) Hentbol top sürme – Basketbol top sürme**
 - D) Tenis servis – Voleybol servis
3. Aşağıdakilerden hangisi dışsal geri bildirim tiplerinden “Sonuç Bilgisi”ne örnektir?
 - A) “10 atıştan 7’si isabetliydi.”**
 - B) “Bileğini çok büküyorsun.”
 - C) “Dirseğin omuz hizasından aşağıdaydı.”
 - D) “Ayağını ileriye doğru savurmalısın.”

Spor Biyomekaniği

1. Aşağıdakilerden hangisi Spor ve Egzersiz Biyomekaniğinin amaçlarından **değildir**?

- A) Tekniğin iyileştirilmesi
- B) Ekipman geliştirme
- C) Yaralanmaların önlenmesi ve tedavisi
- D) Taktiğin iyileştirilmesi**

2. I- Ayak parmağı hızı

II- Kalça hızı

III- Ayak bileği hızı

IV- Diz hızı

Futbolda duran topa vuruş sırasında, yukarıdaki ekstremitelerin hızlarını büyükten küçüğe sıralayınız.

- A) I-II-III-IV
- B) I-III-IV-II**
- C) II-III-IV-I
- D) III-II-I-IV

3. İyi bir sprint performansı için aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?

A) Maksimum hız evresinde adım uzunluğu maksimum uzunlukta olmalıdır.

B) Maksimum hız evresinde yer ile temas süresi en az olmalıdır.

C) Sprint boyunca sporcunun vücut ağırlık merkezi dikey yer değiştirmesi hıza bağlı olarak artmalıdır.

D) İvmelenme evresinde kollar ve vücut pozisyonu hıza katkı sağlamalıdır.

Ek 4 – Görüşme Klavuzu: İhtiyaç Analizi (Öğretim Üyeleri)

1. Üniversitelerde devam eden Antrenörlük Eğitimi bölümleri öğrencilerinin lisans eğitimlerinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Güçlü yönleri ile ilgili neler söylersiniz?
 - b. Gelişmeye açık yönleri ile ilgili neler söylersiniz?
2. Antrenörlük Eğitimi bölümleri öğretim programındaki hangi derslerin kritik rol oynadığını düşünüyorsunuz? Neden?
3. Yürütmüş olduğunuz dersle ilgili, antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgi ve beceri gelişimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Yürütmekte olduğunuz derslerde öğrencilerin Bloom'un taksonomisini düşündüğünüzde (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma), öğrencilerin bilgi ve beceri gelişimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Siz, derslerinizde hangi basamağı hedefliyorsunuz? Neden?
 - b. Bunları geliştirmek için ne tip uygulamalar yapıyorsunuz?
 - c. Deneyimlerinizden, gözlemlerinizden örnekler verebilir misiniz?
5. Sizin uzmanlığınız olan ders ve konularla ilişkili, bölümde verilen formal eğitimin yanında, antrenör adaylarına verimli olabilecek bilgi kaynakları ve öğrenme ortamları nereler olabilir?
 - a. Önerdiğiniz diğer bu diğer hususlar, sizce antrenör adaylarını desteklemek açısından ne kadar etkili, gerekli veya önemli?
6. Bu görüşmeye ekleyeceğiniz başka bir konu var mı?

İşbirliğiniz ve bu görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 5 – Görüşme Klavuzu: İhtiyaç Analizi (Mentörler)

1. Üniversitelerde devam eden Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencilerinin lisans eğitimlerinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Güçlü yönleri ile ilgili neler söylersiniz?
 - b. Gelişmeye açık yönleri ile ilgili neler söylersiniz?
2. Antrenörlük Eğitimi bölümleri öğretim programındaki hangi derslerin kritik rol oynadığını düşünüyorsunuz? Neden?
3. Mentörlüğünü yaptığınız antrenör adaylarının staj süreçlerini göz önünde bulundurarak, söz konusu derslerle ilişkili bilgi ve beceri durumları/gelişimleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Mentörlük sürecinizde, antrenör adaylarının Bloom'un taksonomisini düşündüğünüzde (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma), bilgi ve beceri gelişimleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Siz, bu süreçte hangi basamağı hedefliyorsunuz? Neden?
 - b. Bunları geliştirmek için ne tip uygulamalar yapıyorsunuz?
 - c. Deneyimlerinizden, gözlemlerinizden örnekler verebilir misiniz?
5. Üniversitede verilen formal eğitimin yanında, antrenör adaylarına verimli olabilecek bilgi kaynakları ve öğrenme ortamları nereler olabilir?
 - a. Önerdiğiniz diğer bu diğer hususlar, sizce antrenör adaylarını desteklemek açısından ne kadar etkili, gerekli veya önemli?
6. Bu görüşmeye ekleyeceğiniz başka bir konu var mı?

İşbirliğiniz ve bu görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 6 – Görüşme Klavuzu: İhtiyaç Analizi (Antrenör Adayları)

1. Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencilerinin lisans eğitimlerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Yeterliliği ve/veya eksik yönleri ile ilgili neler söylersiniz?
 2. Sporcuları geliştirmek/desteklemek açısından, Antrenörlük Eğitimi bölümü mezunlarının sahip olması gereken belirli bilgi ve beceriler olmalı savından hareketle, öğretim programındaki hangi derslerin antrenör adaylarının mesleki bilgileri açısından kritik olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
 3. İlgili alanlar ve konularla ilişkili bilginizin ne düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?
 4. Sahip olduğunuz bilgiyi Bloom'un taksonomisini düşündüğümüzde hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında hangi noktalarda ne derece yeterli olduğunuzu düşünüyorsunuz?
 - a. Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
 5. Bu görüşmeye ekleyeceğiniz başka bir konu var mı?
- İşbirliğiniz ve bu görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 7 – Görüşme Klavuzu: ÖTP Değerlendirmesi (Kolaylaştırıcı)

1. Antrenör adayları için, genç sporcularda fiziksel ve teknik yetkinlik gelişimi odağındaki mesleki bilgilerine yönelik gerçekleştirdiğimiz sekiz haftalık programın nasıl yürütüldüğü hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz?
2. Oluşturulan öğrenme topluluğunda, bir kolaylaştırıcı olarak yer aldınız. Programdaki öğrenme iklimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz (Deneyim paylaşımları, bilimsel bilgi aktarımları, konu uzmanı tartışmaları ve etkileşim gibi)?
 - a. Sizce grubun güçlü ve geliştirilmeye açık yönleri nelerdi?
3. Öğrenme topluluğu programına katılım konusunda antrenör adaylarının katılım motivasyonlarıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - a. Haftalar içinde nasıl bir değişim oldu?
4. Antrenör adaylarının bu süreçte kendi öğrenmelerine dair ihtiyaçlarının farkına varıp varmadıkları konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu konuda, haftalar içinde gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdi?
5. Antrenör adayları, sahada ihtiyaç duydukları bilgilerle ilişkili, alanında deneyimli kişiler ile bir araya geldi. Antrenör adaylarının bu deneyimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Burada, antrenör adaylarında en çok ilgi uyandıran ve farkındalık kazandıkları konularla ilgili ne söylersiniz?
6. Sürece dair beklentileriniz ile gerçekleşen uygulamalar/tartışmalar/paylaşımlar arasında fark var mıydı?
 - a. Evet ise, ne açıdan?
7. Sizce 8 haftalık bir deneyim, bu açıdan yeterli midir? Süre ve içerik anlamında herhangi bir değişikliği gerekli görüyor musunuz?
8. Programın çevrimiçi yürütülmesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
9. Gelecekte benzer yapıda bir öğrenme topluluğu uygulamasında nelere dikkat edilmesini önerirsiniz?
10. Bu görüşmeye ekleyeceğiniz başka bir konu var mı?

İşbirliğiniz ve bu görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 8 – Görüşme Klavuzu: ÖTP Değerlendirmesi (Antrenör Adayları)

1. Öğrenme topluluğu programına katılım konusunda sizi motive eden unsurlar nelerdi?
 - a. Bu program devam ederken haftalar içinde motivasyonunuzda nasıl bir değişim oldu?
2. Sekiz hafta süren öğrenme topluluğundaki deneyimlerinize ilgili;
 - a. Programda neler yapıldı? Bunlarla ilgili deneyiminizi değerlendirir misiniz?
 - b. Sürece dair beklentileriniz ile gerçekleşen uygulamalar / tartışmalar / paylaşımlar arasında fark var mıydı?
 - i. Evet ise, ne açıdan?
 - c. Program boyunca, daha önce karşılaşmadığınız veya karşılaşmayı beklemediğiniz bir bilgi / deneyim paylaşımı oldu mu?
 - i. Evet ise, açıklayabilir misiniz?
 - d. Programda sizin için en önemli, sizde ilgi ve merak uyandıran konu/deneyim paylaşımı neydi?
 - i. Bunun ne açıdan önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
 - ii. Bu konuyu/deneyimi genç sporcularda yetkinlik gelişimi odağında antrenörlerin ihtiyaç duyduğu mesleki bilgiler bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?
3. Sizin için bu programın çıktısı nedir?
 - a. Program boyunca neler öğrendiniz?
4. Öğrenme topluluğu programı deneyiminizdeki, öğrenme iklimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz (Deneyim paylaşımları, bilimsel bilgi aktarımları, konu uzmanı tartışmaları ve etkileşim gibi)?
 - a. Programdaki diğer katılımcılarla ilgili genel düşünceniz nedir? Katılım motivasyonunuzu nasıl etkilediler?
 - b. Grubun güçlü yönleri sizce nelerdi?
 - c. Grubun zayıf yönleri sizce nelerdi?
 - d. Bu programın online yürütülmesi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

- e. Bu programın iyileştirilmesi için önerileriniz neler olur?
5. Öğrenme topluluğu deneyiminde edindiğiniz herhangi bir bilgiyi/farkındalığı/merağı, diğer arkadaşlarınızla paylaştınız mı?
- a. Evet ise, bu deneyimi bizimle paylaşabilir misiniz?
- b. Bu paylaşım size nasıl hissettirdi?
6. Son olarak, fark yaratan, etkili bir antrenörlük için sizce en kritik unsurlar nelerdir?
7. Bu görüşmeye ekleyeceğiniz başka bir konu var mı?

İşbirliğiniz ve bu görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.



Ek 9 – Test Geliştirme Bulguları: Maddelerin Güçlük Değerleri, İçsel ve Dışsal Uyum İndeksleri ve Puan-Ölçüm Korelasyonları

Anatomi ve Kinesiyoloji Alan Bilgisi Testi

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Model Standart Hata	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Puan-Ölçüm Korelasyon
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
9	1.36	.53	1.21	3.1	1.36	3.5	.18
24	1.46	.57	1.19	2.4	1.26	2.1	.21
21	1.52	.59	1.13	1.5	1.23	1.7	.24
1	1.54	.60	1.11	1.3	1.21	1.5	.26
22	1.51	.59	1.10	1.2	1.19	1.4	.28
6	1.52	.59	1.14	1.6	1.18	1.4	.25
25	1.36	.53	1.13	1.9	1.14	1.5	.28
7	1.30	.50	1.05	.9	1.12	1.5	.34
23	1.42	.56	1.02	.3	1.08	.7	.36
8	1.31	.50	.99	-.1	1.03	.4	.39
10	1.26	.46	.99	-.3	1.03	.4	.40
12	1.26	.45	1.00	-.1	.96	-.6	.40
13	1.51	.59	.99	-.1	.94	-.4	.40
15	1.26	.45	.99	-.3	.95	-.7	.41
18	1.25	.44	.96	-.8	.93	-1.0	.43
11	1.28	.48	.96	-.8	.92	-1.1	.44
20	1.26	.42	.95	-1.3	.90	-1.4	.44
5	1.26	.42	.93	-1.7	.94	-.8	.44
4	1.31	.50	.94	-1.1	.92	-1.1	.45
16	1.30	.50	.94	-1.1	.93	-.9	.45
14	1.28	.38	.87	-2.8	.92	-.9	.48
3	1.26	.42	.91	-2.1	.87	-1.9	.47
19	1.31	.51	.88	-2.3	.82	-2.3	.51
2	1.39	.55	.86	-2.1	.82	-1.9	.52
17	1.31	.36	.83	-3.6	.73	-3.0	.53

MNSQ = Ortalama kare artışı; ZSTD = Standartlaştırılmış ortalama kare artışı

Egzersiz ve Spor Fizyolojisi Alan Bilgisi Testi

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Model Standart Hata	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Puan-Ölçüm Korelasyon
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
18	2.04	.67	1.10	.7	1.28	1.3	.29
20	1.58	.58	1.10	1.2	1.21	1.8	.28
12	1.57	.58	1.09	1.1	1.19	1.6	.29
9	1.76	.62	1.08	.8	1.19	1.2	.31
1	1.49	.55	1.09	1.2	1.15	1.4	.30
13	1.53	.56	1.07	.9	1.10	1.0	.32
4	1.47	.54	.99	-.2	1.06	.7	.38
11	1.41	.38	1.06	1.2	1.03	.3	.25
10	1.46	.54	1.06	.9	1.04	.4	.33
7	1.47	.54	1.03	.5	1.02	.2	.35
17	1.70	.61	1.02	.2	.99	.0	.39
2	1.49	.55	.99	-.2	1.02	.2	.39
14	1.48	.54	1.01	.2	1.0	.1	.38
5	1.38	.49	.97	-.5	.93	-.8	.39
15	1.36	.43	.96	-1.0	.97	-.3	.37
3	1.48	.35	.96	-.6	.86	-.9	.34
21	1.36	.46	.94	-1.5	.94	-.7	.40
16	1.36	.42	.92	-1.9	.88	-1.2	.41
22	1.39	.39	.92	-1.7	.86	-1.2	.40
8	1.36	.43	.90	-2.5	.86	-1.5	.44
19	1.38	.40	.88	-2.7	.82	-1.7	.44
6	1.41	.38	.88	-2.4	.81	-1.6	.43

MNSQ = Ortalama kare artığı; ZSTD = Standartlaştırılmış ortalama kare artığı

Antrenman Bilgisi Alan Bilgisi Testi

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Model Standart Hata	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Puan-Ölçüm Korelasyon
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
11	1.72	.61	1.17	1.6	1.52	3.1	.13
3	1.39	.42	1.05	1.2	1.32	3.4	.27
20	1.57	.57	1.19	2.3	1.15	1.3	.18
2	1.43	.52	1.04	.7	1.19	2.1	.30
5	1.39	.47	1.10	2.3	1.10	1.3	.25
1	1.43	.52	1.08	1.5	1.09	1.0	.27
15	1.68	.60	1.08	.8	1.06	.5	.28
9	1.76	.62	1.08	.7	1.05	.4	.28
10	1.40	.48	1.05	1.0	1.02	.3	.32
8	1.41	.50	1.02	.4	1.01	.2	.34
24	1.44	.38	1.02	.3	.97	-.3	.32
16	1.62	.59	1.00	.1	.98	-.1	.35
19	1.42	.50	.99	-.2	.99	.0	.37
18	1.74	.62	.97	-.3	.99	.0	.37
7	1.40	.48	.95	-1.0	.97	-.3	.40
23	1.68	.60	.96	-.4	.97	-.1	.38
13	1.38	.46	.97	-.7	.94	-.9	.39
12	1.43	.51	.96	-.8	.96	-.5	.40
4	1.38	.44	.96	-1.0	.95	-.6	.39
6	1.54	.34	.95	-.7	.85	-1.1	.37
14	1.45	.52	.95	-.9	.92	-.9	.41
26	1.47	.53	.94	-1.1	.91	-1.0	.42
22	1.39	.44	.93	-1.6	.92	-1.0	.41
27	1.47	.37	.93	-1.1	.88	-1.0	.40
17	1.38	.46	.92	-1.8	.88	-1.6	.44
21	1.38	.46	.91	-2.1	.87	-1.8	.45
25	1.39	.47	.89	-2.6	.86	-1.9	.47

MNSQ = Ortalama kare artığı; ZSTD = Standartlaştırılmış ortalama kare artığı

Fiziksel Uygunluk Alan Bilgisi Testi

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Model Standart Hata	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Puan-Ölçüm Korelasyon
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
17	1.62	.60	1.13	1.4	1.18	1.3	.27
16	1.61	.59	1.14	1.5	1.17	1.3	.26
5	1.59	.59	1.09	1.1	1.16	1.2	.29
1	1.35	.44	1.07	1.7	1.12	1.3	.29
19	1.53	.57	1.07	1.0	1.12	1.0	.32
13	1.39	.50	1.06	1.3	1.09	1.0	.32
8	1.48	.55	1.03	.5	1.05	.5	.35
21	1.49	.55	1.03	.5	1.05	.5	.36
12	1.50	.56	1.00	.1	1.03	.4	.37
6	1.37	.49	1.01	.2	.97	-.3	.37
11	1.42	.53	1.00	.0	.98	-.1	.38
3	1.35	.44	1.00	-.1	.97	-.3	.37
7	1.36	.48	.99	-.3	.95	-.5	.39
20	1.39	.40	.98	-.3	.93	-.6	.37
4	1.36	.43	.98	-.5	.96	-.4	.38
15	1.38	.40	.97	-.6	.92	-.8	.38
2	1.40	.51	.96	-.8	.93	-.8	.42
18	1.41	.52	.93	-1.2	.89	-1.3	.45
9	1.37	.49	.91	-1.9	.85	-1.9	.46
10	1.37	.48	.91	-2.1	.86	-1.7	.46
22	1.36	.42	.91	-2.2	.84	-1.7	.45
14	1.35	.46	.90	-2.6	.86	-1.7	.47

MNSQ = Ortalama kare artığı; ZSTD = Standartlaştırılmış ortalama kare artığı

Spor Yaralanmaları ve İlk Yardım Alan Bilgisi Testi

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Model Standart Hata	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Puan-Ölçüm Korelasyon
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
3	1.44	.40	1.01	.1	1.33	1.8	.30
2	1.40	.42	1.04	.8	1.30	1.8	.29
7	1.68	.67	1.08	.8	1.28	1.8	.41
16	1.33	.51	1.11	2.6	1.25	2.4	.30
15	1.39	.43	1.02	.5	1.25	1.6	.31
23	1.62	.65	.95	-.5	1.12	.9	.49
9	1.36	.55	1.05	1.0	1.09	1.0	.39
10	1.33	.51	1.03	.8	1.07	.7	.37
11	1.33	.49	1.07	1.6	1.06	.6	.34
14	1.47	.61	1.01	.2	1.06	.6	.45
6	1.52	.37	.97	-.4	1.06	.4	.30
8	1.90	.29	.99	.0	1.05	.3	.22
5	1.64	.66	1.04	.4	1.04	.4	.46
12	1.35	.54	1.02	.5	1.04	.5	.40
25	1.42	.41	1.00	.0	1.01	.1	.32
17	1.44	.60	.98	-.2	1.01	.1	.47
26	1.35	.54	1.00	-.1	1.01	.1	.42
19	1.35	.45	.98	-.4	.99	-.1	.38
28	1.33	.50	.93	-1.7	.98	-.1	.46
22	1.33	.50	.98	-.5	.94	-.5	.42
20	1.34	.46	.93	-1.5	.97	-.2	.42
21	1.60	.65	.93	-.7	.96	-.2	.52
24	1.41	.58	.96	-.6	.95	-.5	.48
13	1.53	.63	.93	-.9	.95	-.4	.52
1	3.12	.16	.95	-.1	.84	-.3	.19
27	1.33	.50	.95	-1.3	.92	-.7	.44
4	1.34	.47	.94	-1.5	.93	-.5	.43
18	1.37	.44	.92	-1.6	.81	-1.4	.42

MNSQ = Ortalama kare artışı; ZSTD = Standartlaştırılmış ortalama kare artışı

Sporda Beslenme Alan Bilgisi Testi

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Model Standart Hata	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Puan-Ölçüm Korelasyon
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
25	1.68	.64	1.13	1.2	1.51	2.8	.24
5	1.46	.58	1.12	1.7	1.33	2.7	.27
23	1.31	.45	1.04	.9	1.31	3.4	.33
2	1.51	.59	1.11	1.4	1.30	2.3	.28
26	1.61	.62	1.07	.8	1.30	1.9	.31
22	1.35	.52	1.10	2.0	1.14	1.7	.31
6	1.37	.54	1.00	.1	1.11	1.3	.38
17	1.35	.40	1.00	.0	1.09	.9	.36
1	1.50	.59	1.02	.3	1.07	.6	.37
20	1.44	.57	1.03	.5	1.03	.3	.38
9	1.36	.53	1.03	.6	1.03	.4	.38
11	1.31	.46	1.01	.4	.98	-.2	.38
12	1.31	.44	.97	-.7	1.00	.0	.41
19	1.35	.52	.99	-.1	.93	-.8	.42
21	1.31	.45	.99	-.3	.97	-.3	.40
10	1.31	.45	.96	-1.0	.99	-.1	.42
18	1.31	.47	.92	-1.8	.98	-.2	.45
13	1.31	.46	.95	-1.3	.96	-.4	.43
24	1.41	.56	.96	-.7	.96	-.3	.44
7	1.31	.47	.96	-1.0	.95	-.5	.43
3	1.32	.49	.96	-1.0	.93	-.9	.44
14	1.33	.51	.95	-.9	.93	-.8	.44
8	1.33	.51	.93	-1.4	.92	-1.0	.46
15	1.32	.43	.91	-2.1	.87	-1.5	.46
4	1.44	.35	.90	-1.6	.82	-1.3	.44
16	1.35	.40	.84	-3.2	.78	-2.3	.51

MNSQ = Ortalama kare artışı; ZSTD = Standartlaştırılmış ortalama kare artışı

Motor Gelişim Alan Bilgisi Testi

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Model Standart Hata	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Puan-Ölçüm Korelasyon
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
13	1.16	.40	.96	-1.3	1.22	1.8	.34
14	1.17	.45	1.02	.6	1.15	1.6	.33
18	1.16	.40	.98	-.8	1.14	1.3	.33
1	1.16	.43	1.02	.7	1.14	1.4	.31
23	1.50	.58	1.08	.9	1.14	1.1	.38
5	1.23	.49	1.04	.8	1.11	1.2	.35
9	1.53	.59	1.02	.2	1.10	.8	.43
4	1.18	.45	1.00	-.1	1.08	.9	.36
19	1.52	.59	1.04	.5	1.07	.6	.42
20	1.19	.46	1.01	.2	1.06	.7	.36
15	1.38	.55	1.01	.1	1.06	.6	.42
21	1.22	.49	1.00	.1	1.04	.5	.38
8	1.39	.55	1.02	.3	1.03	.3	.41
10	1.28	.52	1.00	.1	1.02	.3	.40
16	1.19	.46	1.02	.5	.96	-.4	.36
22	1.64	.61	.99	-.1	1.01	.1	.48
2	1.21	.48	.98	-.4	1.00	.1	.39
7	1.23	.49	.98	-.4	.96	-.4	.40
24	1.19	.46	.98	-.5	.94	-.7	.39
12	1.22	.35	.97	-.6	.90	-.6	.31
3	1.66	.62	.97	-.2	.93	-.5	.50
17	1.43	.57	.96	-.4	.92	-.7	.48
11	1.19	.47	.94	-1.6	.90	-1.1	.42
6	1.34	.54	.91	-1.3	.82	-2.0	.51

MNSQ = Ortalama kare artışı; ZSTD = Standartlaştırılmış ortalama kare artışı

Motor Öğrenme Alan Bilgisi Testi

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Model Standart Hata	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Puan-Ölçüm Korelasyon
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
16	1.47	.36	.96	-.6	1.61	3.2	.31
13	1.50	.60	1.10	1.2	1.37	3.0	.35
2	1.51	.34	1.06	.9	1.33	1.7	.23
11	1.63	.65	.94	-.5	1.19	1.3	.47
5	1.55	.62	.97	-.3	1.14	1.1	.45
14	1.36	.54	1.02	.3	1.14	1.6	.41
10	1.47	.36	.99	-.2	1.14	.9	.32
8	1.46	.59	1.01	.1	1.11	1.1	.43
1	1.32	.46	1.03	.7	1.10	1.1	.37
20	1.33	.51	1.02	.5	1.09	1.1	.40
17	1.59	.32	.87	-1.6	1.06	.4	.39
18	1.32	.49	.98	-.4	1.04	.5	.42
3	1.32	.48	1.03	.6	1.03	.4	.39
6	1.41	.57	1.01	.1	.95	-.6	.46
7	1.33	.50	.99	-.3	1.00	.1	.44
19	1.32	.49	.99	-.1	.99	-.1	.42
4	1.32	.48	.98	-.3	.97	-.3	.42
12	1.32	.45	.98	-.4	.92	-.8	.42
9	1.46	.59	.89	-1.5	.85	-1.5	.54
15	1.47	.37	.84	-2.2	.86	-1.4	.57

MNSQ = Ortalama kare artışı; ZSTD = Standartlaştırılmış ortalama kare artışı

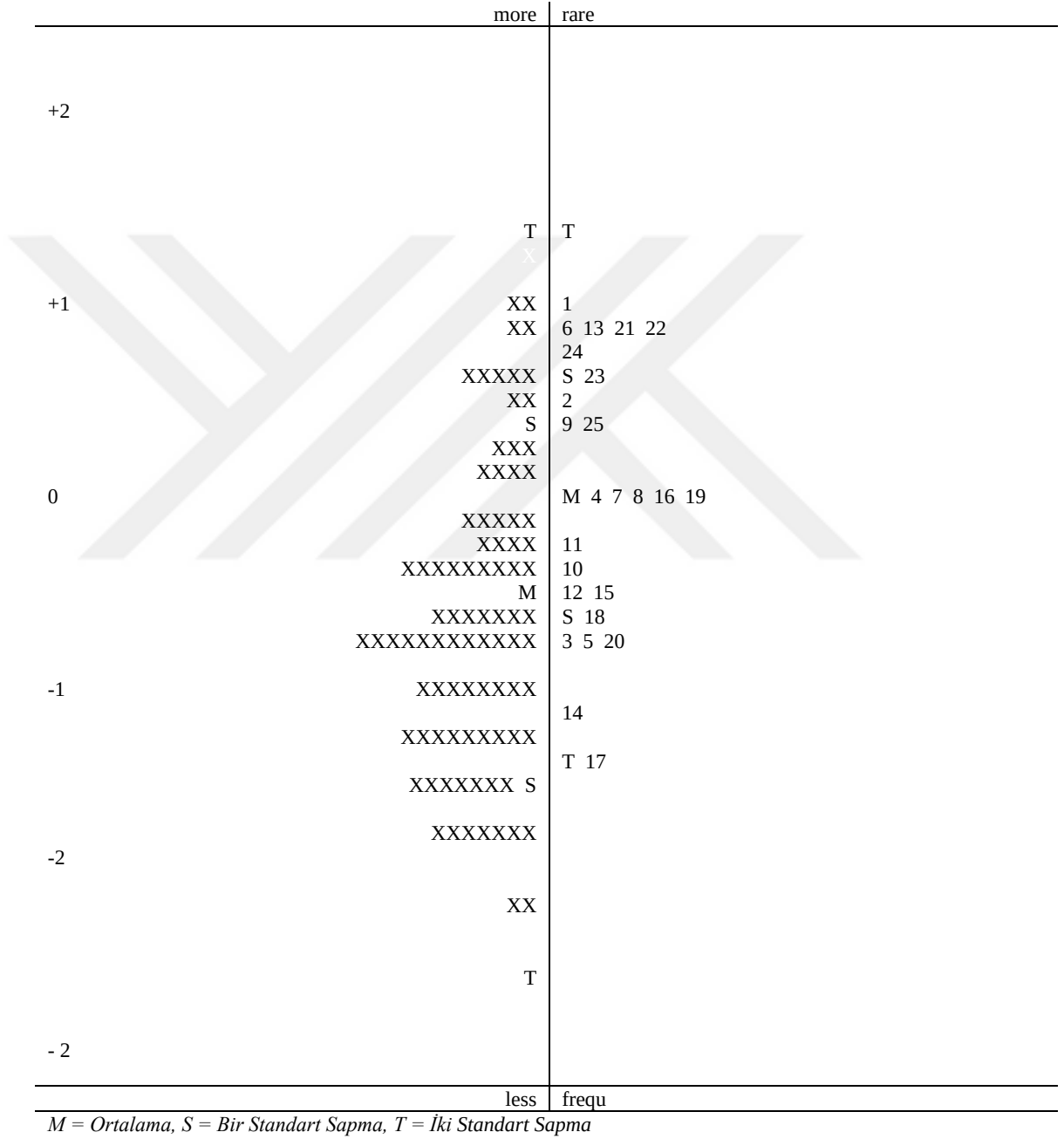
Spor Biyomekaniği Alan Bilgisi Testi

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Model Standart Hata	İçsel Uyum		Dışsal Uyum		Puan-Ölçüm Korelasyon
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
18	1.49	.51	1.13	1.9	1.23	2.3	.25
5	1.89	.62	1.08	.6	1.22	1.2	.27
11	1.71	.58	1.10	1.0	1.18	1.2	.27
14	1.62	.56	1.09	1.1	1.15	1.2	.28
17	1.52	.53	1.10	1.4	1.14	1.3	.28
4	1.52	.52	1.07	1.0	1.14	1.3	.30
8	1.72	.59	1.01	.1	1.12	.9	.34
2	1.41	.45	1.03	.6	1.11	1.4	.34
15	1.57	.54	1.05	.6	1.10	.9	.32
1	1.44	.48	1.10	1.8	1.09	1.0	.29
21	1.54	.53	1.05	.7	1.01	.2	.34
22	1.46	.49	1.03	.5	1.02	.2	.36
16	1.53	.53	1.01	.2	.99	-.1	.37
25	1.64	.56	1.01	.2	.99	-.1	.37
10	1.42	.38	.97	-.6	.95	-.5	.38
6	1.84	.61	.96	-.3	.96	-.2	.39
7	1.44	.48	.96	-.7	.95	-.5	.42
23	1.40	.42	.95	-1.0	.93	-.9	.42
19	1.41	.45	.92	-1.7	.92	-1.1	.45
13	1.48	.50	.92	-1.3	.92	-.9	.45
3	1.40	.43	.92	-1.8	.87	-1.6	.46
20	1.40	.43	.91	-1.9	.89	-1.5	.46
24	1.41	.45	.88	-2.6	.83	-2.3	.49
9	1.43	.47	.88	-2.4	.86	-1.8	.49
12	1.44	.37	.88	-2.4	.79	-2.1	.48

MNSQ = Ortalama kare artışı; ZSTD = Standartlaştırılmış ortalama kare artışı

Ek 10 – Test Geliştirme Bulguları: Wright Haritaları

Anatomi ve Kinesiyoloji Alan Bilgisi Testi



Egzeriz ve Spor Fizyolojisi Alan Bilgisi Testi

	more	rare
+2		T 18
	T	
	X	9
+1		17
		S
		20
		12
	XX S	13
		1 2
	XXXX	4 7 10 14
	XXXXX	
0		M
	XXXX	
	XXXXXXXXXXXX	5
	XXXXXXXXXXXX M	21
	XXXXXXXXXXXX	8
		15
	XXXXXXXX	S 16
-1		19
		22
	XXXXXXXX	6 11
	XXXXXXXX S	
		3
	X	T
-2		
	X	
	T	
	less	frequ
<i>M = Ortalama, S = Bir Standart Sapma, T = İki Standart Sapma</i>		

Antrenman Bilgisi Alan Bilgisi Testi

	more	rare
+2		
	X	T
	T	
+1	X	9 11 18
	X	15 23
		16
	XX	S 20
	XXX	
	S	
	XXXX	26
	XXXXXXXX	14
	XXXXXXXX	1 2 12
0		M 8 19
	XXXXXXXXXX	7 10
	XXXXXXXXXXXX	5 25
	XXXXXXXXXXXXX M	13 17 21
	XXXXXXXXXXXX	4 22
	XXXXXXXXXXXX	S 3
-1	XXXXXXXXXX	
	XXXXXXXXXX	24
	S	27
	XXXXX	
	XXXXX	T 6
-2	XXX	
	T	
	X	
	less	frequ

M = Ortalama, S = Bir Standart Sapma, T = İki Standart Sapma

Fiziksel Uygunluk Alan Bilgisi Testi

	more	rare
+2		
	T	
+1	XX	T
	X	5 16 17
	XX S	S 12 19
	XXX	8 21
	XXXXXX	11 18
0	XXXXXX	2
	XXXXXXXXXX	M 13
	XXXXXXXXXX M	6 9 10
	XXXXXXXXXX	7
	XXXXXXXXXX	14
	XXXXXXXXXX	3
	XXXXXXXXXX	S 1 4
	XXXXXXXXXX	22
-1	XXXXXXXXXX	15 20
	XXXX	T
	S	
	XXX	
-2	X	
	XX T	
-3		
	less	frequ

M = Ortalama, S = Bir Standart Sapma, T = İki Standart Sapma

Spor Yaralanmaları ve İlk Yardım Alan Bilgisi Testi

	more	rare
	X T	T
+2		
	X	5 7
	X S	21 23
	X	13
+1		S
		14 17
	XXXX	
	XXXX	24
	XXXXX	9
	XXXXXXXX	12 26
	XXXXXXXXX M	
0		10 16
	XXXXXX	M 22 27 28
	XXXXXX	11
	XXXXXXXXXXXXXX	4
		20
	XXXXX	18 19
	XXXXX	
		2 15
	XXXX S	25
-1		3
	XXXX	S
	XX	6
	X	
-2		
	T	8
		T
-3		
		1
	less	frequ

M = Ortalama, S = Bir Standart Sapma, T = İki Standart Sapma

Sporda Beslenme Alan Bilgisi Testi

	more	rare
+2	X	
	T	
	X	T 25
		26
+1	X	
	XXX	1 2
	S	S 5
	XXX	20
	XXXXXXXXXX	24
	XXXXXXXXXX	6
		9 19 22
0	XXXXXXXXXXXX	8 14
	XXXXXXX	M
	XXXXXXXXXXXX	3
	M	18
	XXXXXXXXXXXX	7 11 13
	XXXXXXXXXXXX	10 21 23
		12
	XXXXXXXXXX	S 15
	XXXXXXXXXX	
-1		16 17
	XXXXXXXXXXXX	
	XXXXX	
	S	T 4
	XXXXXXXXXX	
-2	XXXXX	
	XXXXX	
	T	
	less	frequ
<i>M = Ortalama, S = Bir Standart Sapma, T = İki Standart Sapma</i>		

Motor Gelişim Alan Bilgisi Testi

	more	rare
+2		
	T	T
		3 22
+1		9
		19 23
		S
		17
	S	8 15
	X	6
0	X	10
	XX	M
		5 25
	XXXXX	2 21
		11
	XXXX	4 16 20 24
	XXXXXX	14
	M	
	XXXXXXXXXX	S 1
-1	XXXXXXXX	18
		13
	XXXXXXXX	
	XXXXXX	T
		12
	XXXX S	
-2		
	X	
-3	T	
	less	frequ
M = Ortalama, S = Bir Standart Sapma, T = İki Standart Sapma		

Motor Öğrenme Alan Bilgisi Testi

	more	rare
	T	
+2	XXXX	T
		11
	X	5
+1	XX S	13
		S 15
	XXX	8 9
	XXXX	6
	XXXXXXXXXXXX	14
0	XXXXXXXXXXXX	20
	M	M 7
	XXXXXXXX	18 19
		3 4
	XXXXXXXXXXXX	1
	XXXXXXXX	12
-1	XXXXXXXX	S
	S	
	XXXXXX	10 16
		2
	XXX	17
-2	XX	T
	less	frequ

M = Ortalama, S = Bir Standart Sapma, T = İki Standart Sapma

Spor Biyomekaniği Alan Bilgisi Testi

	more	rare
+2		
+1	T XX X XXX XXXX XXXXX S XXXXX	T 5 6 8 11 S 25 14 15 4 16 17 21 18 M 13 22 7 1 9 2 19 24 S 20 3 23
0	XX XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXX M XXXXXXXXXXXXX	
-1	XXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXX S XXXXXX	10 T 12
-2	XX XX T	
-3	X	
	less	frequ
M = Ortalama, S = Bir Standart Sapma, T = İki Standart Sapma		

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	Mert	Soyadı	BİLGİÇ
-----	------	--------	--------

Eğitim Bilgileri

Mezun olduğu kurum		Mezuniyet yılı
Lise	Ali Güral Lisesi	2011
Lisans	Hacettepe Üniversitesi	2016
Yüksek Lisans	Akdeniz Üniversitesi	2019
Doktora	Akdeniz Üniversitesi	

İş Deneyimi

Görevi	Kurum	Süre (yıl-yıl)
Araştırma Görevlisi	Akdeniz Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü	2017 -
Misafir Araştırmacı	The University of Queensland, School of Human Movement and Nutrition Sciences	2024 - 2025

Yabancı Dilleri	Sınav türü	Puanı
İngilizce	YÖKDİL	100

Proje Deneyimi

Proje Adı	Destekleyen kurum	Süre (Yıl-Yıl)
Kültürlerarası Bir Araştırma: Türk ve Avustralyalı Antrenör Adaylarının Antrenörlük Alan Bilgisi Gelişim Süreçlerinin Karşılaştırılması	TÜBİTAK	2024 - 2025

Burslar-Ödüller:

TÜBİTAK 2211-A – Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı

TÜBİTAK 2214-A – Yurt Dışı Araştırma Burs Programı

Yayınlar:

- Bilgiç, M., Devrilmez, E., Rynne, S., İnce, M. L., Güvenç, A., Akpınar, S., ... & Toktaş, N. (2025). What do sports coaches actually know? Development and validation of physical and technical common content knowledge test packs. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17479541251358190.
- Bilgiç, M., Brustio, P. R., Uğurlu, A., & Işın, A. (2025). The road to the hoop: relative age effects and game-related performance in youth basketball. *Perceptual and Motor Skills*, 132(2), 278-296. Doi: 10.1177/00315125241310270
- Işın, A., Bilgiç, M., & Brustio, P. R. (2025). Darwinian selection for the fittest, oldest or youngest: relative age effects in European gymnastics. *Sport Sciences for Health*, 21(2), 691-698. Doi: 10.1007/s11332-024-01303-8
- Bilgiç, M., & Güvenç, A. (2024). The prevalence of relative age effects in a nationwide analysis of racket sports: Happy birthday?. *PloS one*, 19(12), e0316314. Doi: 10.1371/journal.pone.0316314
- Bilgiç, M., Uğurlu, A., Devrilmez, E., Dervent, F., & Ward, P. (2024). Validation of a Common Content Knowledge Test for Hiking and Camping. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43(3), 483-489. Doi: 10.1123/jtpe.2023-0203
- Özer, Ö., Uyhan, O., Devrilmez, E., Orhan, İ., Bilgiç, M., Uğurlu, A., ... & Akpınar, S. (2024). The relationship between attitude toward physical activity and weight gain in children and young adolescence. *Frontiers in Pediatrics*, 12, 1300613. Doi: 10.3389/fped.2024.1300613
- Bilgiç, M., & Işın, A. (2023). Embarking on a journey: a bibliometric analysis of the relative age effect in sport science. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 53(3), 325-332. Doi: 10.1007/s12662-021-00792-w
- Tabak, E. Y., Uyhan, O., Devrilmez, M., Bilgiç, M., & Soslu, R. (2023). Antrenör Adaylarının Özelleşmiş Alan Bilgisi Düzeylerinin İncelenmesi: Nedensel Karşılaştırma Çalışması. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 15(2), 214-222. Doi: 10.5336/sportsci.2022-94025
- Bilgiç, M., & Işın, A. (2023). Investigation of relative age effect in female soccer: born to play?. *Spor Bilimleri Dergisi*, 34(2), 88-97. Doi: 10.17644/sbd.1227529

- Devrilmez, E., Dervent, F., Uyhan, O., Çabıtcı, M., Devrilmez, M., Bilgiç, M., & Tabak, E. Y. (2023). Badminton Genel Alan Bilgisi Testinin Geçerliği ve Güvenirliği: Bir Rasch Analizi Çalışması. *Sportive*, 6(1), 1-13. Doi: 10.53025/sportive.1193964
- Uğurlu, A., & Bilgiç, M. (2022). Relative age effect revisited with participation trends in figure skating: Did a decade make difference. *Acta Kinesiologica*, 16(1), 99-106. Doi: 10.51371/issn.1840-2976.2022.16.1.13
- Çiy, D., Devrilmez, E., Bilgiç, M., & Dervent, F. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Sınav Kaygılarının İncelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 85-97. Doi: 10.33689/spormetre.1098577
- Devrilmez, E., Çiy, D., Bilgiç, M., & Dervent, F. (2021). Beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirliği/Turkish validity and reliability of physical education and sport course exam anxiety scale. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 1-13. Doi: 10.30655/besad.2021.31
- Bilgiç, M., & Devrilmez, E. (2021). The relative age effect is more than just participation bias in badminton. *Acta Gymnica*, 51. e2021.006. Doi: 10.5507/ag.2021.006
- Bilgiç, M., & Devrilmez, E. (2021). The relative age-related participation trends in European Badminton. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 13(2), 4. Doi: 10.29359/BJHPA.13.2.04

Bildiriler:

- Bilgiç, M., İnce, M. L., Güvenç, A., & Rynne, S. (2025). “Why should I go there?”: The role of tertiary degrees [Konferans sunum özeti]. 15th ICCE Global Coach Conference, Atina, Yunanistan.
- Bilgiç, M., & Uğurlu, A. (2019). *Artistik Patinaj Katılım Trendleri: Relatif Yaş Etkisi* [Konferans sunum özeti]. 10. Uluslararası Beden Eğitimi ve Spr Öğretmenliği Kongresi, Antalya, Türkiye.

- Yüksel, O., Kirazcı, S., Bilgiç, M., & Devrilmez, E. (2017). *Görsel perdeleme yaklaşımının basketbol sporcularının sezinleme zamanı performanslarına etkileri* [Konferans sunum özeti]. 9. Uluslararası Beden Eğitimi ve Spr Öğretmenliği Kongresi, Antalya, Türkiye.

