



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

VOLEYBOL ANTRENÖRLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ
ÇALIK VELİ KOÇAK

ANKARA
ARALIK 2015

VOLEYBOL ANTRENÖRLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ

Çalık Veli KOÇAK

**DOKTORA TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren Otuz altı (36) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Çalık Veli

Soyadı : KOÇAK

Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Voleybol Antrenörlerinin Mesleki Yeterlikleri

İngilizce Adı : Vocational Efficacy Of Volleyball Coaches

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Çalık Veli KOÇAK

İmza:

Jüri Onay Sayfası

Çalık Veli KOÇAK tarafından hazırlanan “Voleybol Antrenörlerinin Mesleki Yeterlikleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Özbay GÜVEN

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Özbay GÜVEN

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Latif AYDOS

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Oğuz ÖZBEK

Spor Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Haluk KOÇ

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Cengiz AKALAN

Spor Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 21/12/2015

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Canım eşim ve biricik kıızıma...

TEŞEKKÜR

Doktora tez konumun fikri temellerinin atılmasında ve çalışma süresince ilgi, destek ve yardımlarını esirgemeyen, araştırmanın her aşamasında fikirleri ve yapıcı eleştirileriyle ufkumu açarak çalışmama yön veren, danışmanım ve ilham kaynağım sayın Prof. Dr. Özbay GÜVEN'e,

Araştırmanın gerçekleşmesinde değerli bilgi, deneyim ve zamanlarını benden esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Oğuz ÖZBEK, Doç. Dr. Latif AYDOS, Doç. Dr. Haluk KOÇ ve Doç. Dr. Cengiz AKALAN'a,

Araştırmanın istatistiksel analiz ve yorumlarına katkı sağlayan, daha da önemlisi hayatıma anlam katan, sevgili eşim Dr. Funda KOÇAK'a,

Gerek spor yaşantımda gerekse akademik çalışmalarım sırasında, ona yeterince zaman ayıramama ve ona katamadığım anılar için hiç bir zaman şikâyetçi olmayan yaşam kaynağım, canım kızım Duru KOÇAK'a,

Beni yetiştiren ve bu günlere gelmemde hiçbir fedakârlıklarını esirgemeyen ve hala en ufak sıkıntılarımızda bile yanımızda olan, ulu çınarlar annem ve babama,

Şu anda her biri bir tarafta olmalarına rağmen varlıklarıyla güç kaynağım olan, sevgili kardeşlerime,

Hitit Üniversitesindeki adlarını tek tek sayamadığım çalışma arkadaşlarıma,

Araştırmanın her aşamasında destek sağlayan Türkiye Voleybol Federasyonu ve çok değerli Genel Sekreteri Nihal İŞÇİ'ye ve Federasyon çalışanlarına,

Her aramamda beni hiç geri çevirmeyen Türkiye Voleybol Federasyonu çalışanı, voleybol emekçisi sevgili dostum Feyzi BAKIR'a,

Yirmi yıllık sporculuk yaşantımda her birinden çok önemli bilgiler öğrendiğim, Türk Voleyboluna sayısız katkı sağlayarak değer üretmiş değerli antrenörlerime,

Hayatımın en güzel yıllarına ait anılarda yerlerini alan, aynı amaç ve hedef doğrultusunda aynı salonlarda ter akıtıp, aynı şiseden su içtiğimiz sevgili takım arkadaşlarıma ve voleybol camiasındaki diğer sporcu arkadaşlarıma,

Ve dahası hayat felsefem olan spora, dolayısıyla voleybola sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

VOLEYBOL ANTRENÖRLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ

(Doktora Tezi)

Çalık Veli Koçak

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerinin belirlenerek farklı değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma iki aşamada planlanmıştır. Birinci aşamada, voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerini ölçebilecek psikometrik özelliklere sahip Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeği (VAMYÖ) geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise bu ölçek voleybol antrenörlerine uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de son iki yarışma sezonu (2013-2014 ve 2014–2015) içerisinde 1.-2.-3.-4. ve 5. kademelerde, antrenörlük lisansını Türkiye Voleybol Federasyonuna (TVF) tescil ettirerek etkin olarak çalışan ve TVF de iletişim bilgileri olan 1013 voleybol antrenörü oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 333 voleybol antrenörü oluşturmuştur. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiksel yöntemlerden; frekans, yüzde dağılımları, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilerek iki bağımsız grup için t-Testi, ikiden fazla bağımsız grup için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA), ortaya çıkan gruplar arasındaki farkı bulmak amacıyla da LSD testi uygulanmıştır. Araştırmada hata payı $\alpha=0.05$ olarak alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, VAMYÖ’nün bütününe ve alt boyutlarına bakıldığında en düşük tutum puanının teknik öğretim yeterliği boyutunda en yüksek tutum puanının ise antrenör kişilik yeterliği boyutunda olduğu görülmüştür. Ayrıca voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerinin, yaşa, cinsiyete, antrenörlük kademesine,

antrenörlük deneyimine, antrenörlüğü meslek olarak yapıp yapmamaya, etkin olarak çalışıp çalışmamaya, takımdaki antrenörlük konumuna, oyunculuk deneyimine, üst düzey oyunculuk deneyimine ve milli takımlarda yer alıp almamayla doğrudan ilişkili olduğu ve buna göre şekillendiği tespit edilmiştir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Voleybol, Antrenör, Mesleki Yeterlik

Sayfa Adedi : 131

Danışman : Prof. Dr. Özbay GÜVEN

VOCATIONAL EFFICACY OF VOLLEYBALL COACHES

(Ph.D Thesis)

Çalık Veli Koçak

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2015

ABSTRACT

Purpose of this research is to determine the vocational efficacies of volleyball coaches and assessment of these with regards to different variables. Relational screening model has been used in this research. Research has been planned in two phases. First phase was developing the Vocational Efficacy Scale of Volleyball Coaches (VESVC) with psychometrical qualifications which can measure the vocational efficacies of the volleyball coaches. In second phase, the scale was implemented to the volleyball coaches. Total field under survey for this research was comprised of 1013 volleyball coaches whom provided its contact information to Turkish Volleyball Federation (TVF) and actively work in 1.-2.-3.-4. and 5. phases within two competition seasons (2013-2014 and 2014-2015) through registering their coaching license to Turkish Volleyball Federation (TVF). Samples of this research are comprised of 333 volleyball coaches. Frequency, percentage distributions, average and standard deviation have been used amongst descriptive statistical methods in order to analyze the data in this research. T-Test has been used for two independent groups since it is agreed that the data demonstrates a usual distribution and one-way variance analysis (ANOVA) has been used for more than two independent groups. LSD test has been implemented in order to detect the group that causes difference amongst the groups that has been detected to be different from One Way ANOVA. Margin of error of this research has been regarded as 0.05. In accordance with the findings of the research, when whole and sub dimensions of VESVC are examined, it is understood that, lowest attitude point belongs to technical teaching efficacy while highest attitude point belongs to coach

personality efficacy. Furthermore, vocational efficacies of the volleyball trainers are determined and shaped in accordance with age, gender, level of coaching, coaching experience, considering coaching as a profession or not, actively working or not, position of coaching in the team, experience as a player, experience as an high rankings player and playing in national teams or not.

Science Code :

Key Words : Volleyball, Coach, Vocational Efficacy

Page Number : 131

Supervisor : Prof. Dr. Özbay GÜVEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR SAYFASI	v
ÖZ	vi
YABANCI DİLDE ÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Denenceler	6
1.5. Araştırmanın Amacı	7
1.6. Araştırmanın Önemi	7
1.7. Sayıtlar	8
1.8. Sınırlılıklar	8
1.9. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10

2.1. Voleybol Sporü	10
2.2. Voleybol Antrenörü	13
2.3. Yeterlik.....	14
2.4. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	15
2.5. Yeterlik İnancı.....	18
2.6. Yeterlik Kaynakları	20
2.6.1. Doğrudan Deneyimler	20
2.6.2. Dolaylı Deneyimler	21
2.6.3. Sözel İnandırma	22
2.6.4. Duygusal ve Fizyolojik Durum.....	23
2.7. Yeterliğin Gelişme Süreci	23
2.8. Yeterliğin Etkilendiğı Süreçler	25
2.8.1. Bilişsel Süreçler	25
2.8.2. GÜdüsel Süreçler.....	26
2.8.3. Duyusal Süreçler	26
2.8.4. Seçimsel Süreçler	27
2.9. Yeterliğin Sınıflandırılması	28
2.9.1. Göreve Özel Yeterlik	28
2.9.2. Alana Özel Yeterlik	28
2.9.3. Genel Yeterlik	29
2.10. Yeterliğin Önemi	29
2.11. Yeterliğin Ölçülmesi.....	30
2.12. Mesleki Yeterlik.....	31
2.13. Antrenör Yeterliğı	32
2.14. Araştırmanın Konusu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	34
2.14.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	34
2.14.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	39
BÖLÜM III.....	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	46
3.3. Veri Toplama Aracı	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	47

3.3.2. Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeği (VAMYÖ)	47
3.4. Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeği (VAMYÖ)' nin Geliştirilmesi	47
3.5. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	50
3.5.1 İçerik (Kapsam) Geçerliği.....	50
3.5.2. Yapı Geçerliği	51
3.6. Açıklayıcı Faktör Analizi-AFA	52
3.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	55
3.8. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması	58
3.9. Verilerin Analizi	58
BÖLÜM IV	59
BULGULAR ve YORUM.....	59
4.1. VAMYÖ' nün Geneline İlişkin Bulgular ve Yorum	59
4.2. Voleybol Antrenörlerinin Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular ve Yorum.....	62
BÖLÜM V.....	84
SONUÇ ve ÖNERİLER	84
5.1. Sonuç	84
5.2. Öneriler	87
KAYNAKLAR	90
EKLER.....	104
EK 1. Kompozisyon Formu	105
EK 2. Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeği	107
EK 3. İzin Belgeleri	109
ÖZGEÇMİŞ.....	112

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri.....	17
Tablo 2. Ölçeğin Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Katılan Voleybol Antrenörlerinin Kişisel Bilgileri	49
Tablo 3. Ölçeğin Madde-Toplam Test Korelasyon Sonuçları	51
Tablo 4. Ölçek Alt-Üst Grup Ortalamaları İçin T-Testi Sonucu	52
Tablo 5. Ölçeğe ilişkin AFA sonuçları	54
Tablo 6. Ölçeğe İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	56
Tablo 7. Ölçeğe İlişkin İç Tutarlık Katsayıları	58
Tablo 8. Voleybol Antrenörlerinin VAMYO'dan Aldıkları Puanların Ortama ve Standart Sapma Değerleri	60
Tablo 9. Antrenörlerin VAMYO'nun Bütününden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	61
Tablo 10. Voleybol Antrenörlerinin Kişisel Bilgileri.....	62
Tablo 11. Voleybol Antrenörlerinin Cinsiyetlerine Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	63
Tablo 12. Voleybol Antrenörlerinin Yaşlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	64
Tablo 13. Voleybol Antrenörlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	67
Tablo 14. Voleybol Antrenörlerinin Antrenörlük Kademelerine Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	68
Tablo 15. Voleybol Antrenörlerinin Antrenörlük Belgelerini Edinme Yollarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	70

Tablo 16. Voleybol Antrenörlerinin Antrenörlük Deneyim Sürelerine Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	71
Tablo 17. Voleybol Antrenörlerinin Antrenörlüğü Asıl Meslek Olarak Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	74
Tablo 18. Voleybol Antrenörlerinin Etkin Olarak Antrenörlük Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	75
Tablo 19. Voleybol Antrenörlerinin Etkin Olarak Antrenörlük Yaptıkları Takımlardaki Konumlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	76
Tablo 20. Voleybol Antrenörlerinin Etkin Olarak Antrenörlüğünü Yaptıkları Takım Düzeylerine Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	77
Tablo 21. Voleybol Antrenörlerinin Oyunculuk Deneyimlerine Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	78
Tablo 22. Voleybol Antrenörlerinin Oynadıkları En Üst Seviyeye Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	81
Tablo 23. Voleybol Antrenörlerinin Milli Sporculuk Yaşamlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Bilişsel Kurama göre davranışları etkileyen karşılıklı belirleyiciler.....	16
Şekil 2. Yeterlik inançlarını güçlendirme yolları	20
Şekil 3. Araştırma modeline ilişkin akış şeması	45
Şekil 4. Araştırmada kullanılacak örneklemelere ilişkin şekil.....	46
Şekil 5. DFA faktör-madde ilişkisi	57

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

GSGM	Gençlik Spor Genel Müdürlüğü
TVF	Türkiye Voleybol Federasyonu
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
YMCA	Young Men Christian Association
FIVB	Uluslararası Voleybol Federasyonu
AYÖ	Antrenör Yeterlik Ölçeği
CES	Coaching Efficacy Scale
CESP	Coaching Efficacy Scale Portugal
VAMYÖ	Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrultucu Faktör Analizi
KMO	Kaiser Meyer Olkin
UKCSA	İngiltere Antrenör Strateji Birliği (United Kingdom Coaching Strategy Association)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın konusu tanıtılarak, araştırma konusunun problem durumu, amacı, önemi ve kapsamı konusunda genel bilgi verilmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de ve dünyada bireylerin yaşamlarında büyük bir tutku olan ve önemli bir iş alanı özelliği kazanarak büyüme ve gelişimini hızla sürdüren sporun; ülkesel, kurumsal, bireysel ve daha birçok açıdan büyük getirileri olduğu bilinmektedir. Öyle ki, yarışma sporunun artık en iyi tanıtım araçlarından biri olarak görüldüğü ve mesleki anlamda çok çeşitli istihdam olanakları sunan bir alan olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Günümüzde sporun yarışma boyutunda sportif başarıya ulaşmak için, ülkeler ve spora yön veren kurumlar tarafından çeşitli politikalar geliştirilerek, sistemler yeniden düzenlenmekte ve bilimin ışığında spor eğitim süreçleri tasarlanmaktadır. Çok uzun zaman ve büyük emek gerektiren, sporcu yetiştirme sürecinin merkezinde ise her zaman sporcular ile spor eğitmenleri olarak antrenörler yer almaktadır.

Spor eğitim sürecinin en önemli parçalarından biri olan antrenör; uluslararası kural ve tekniklere göre sporcuları bireysel ve takım olarak eğiterek gelişimlerini sağlayan, alanıyla ilgili güncel gelişmeleri yakından izleyerek, sporu, sporun teknik yönlerini ve kurallarını öğreten spor eğitimcisidir (Gençlik Spor Genel Müdürlüğü, 2015). Vanek (1971), yaptığı ayrıntılı tanımda antrenörü; bilimin ışığında gerekli bilgileri sporcunun başarılı olması için kullanan, sahip olduğu bu bilgileri spora özgü beceriler ve stratejiler ile bütünleştiren, tüm

bunları birbirinden farklı kişiliğe sahip sporculara uygulayan spor eğitimcisi olarak tanımlamıştır. Bunun yanında antrenörün aynı zamanda etkin bir yönetici, organizatör, motivasyon sağlayıcı ve sporcuya bağımsızlığını, yeterliğini kazandıran bir eğitici olması gerektiği de vurgulanmıştır.

Erol ve Sevim (2000)'e göre, sporcuların istenilen beceri ve teknik yeterlik seviyesine erişmesinde önemli unsurlardan biri de sporcu eğitim sürecinin her aşamasında uygulamada bulunabilecek bilgi seviyesi yüksek, teknik becerileri uygulayabilen, yetenekli ve iyi eğitilmiş antrenörlerin bulunmasıdır.

Ayrıca Sevim (2006), antrenörlerin sporcuları antrene etmek ve sporun nasıl yapılması gerektiğini öğretmenin yanında eğitici, karakter inşa edici ve yol gösterici olarak da görev ve sorumlulukları olduğunu, antrenörlerin ancak bu doğrultuda kendini geliştirdiğinde ve görevlerini yerine getirdiğinde sporcusuna daha faydalı olabileceğini belirtmiştir.

İngiltere Antrenör Strateji Birliği (United Kingdom Coaching Strategy Association) (UKCSA) (2002), başarılı bir antrenörün danışman, örnek, bilgilendirici, değerlendirici, teşvik edip yönlendirici, arkadaş, araştırmacı, eğitmen, gözlemci, organizatör, destekleyici, motive edici özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Fraser-Thomas, Cote, ve Deakin, (2005) sporcuların edindikleri deneyim ve yaşantılardan hoşnut olma düzeyleri ve spor yaşamlarını sürdürme konusundaki istekliliklerinde önemli ölçüde antrenör etkisinin olduğunu bildirmişlerdir.

Bloom (1985), sporcular üzerinde bu denli etkisi olan antrenörlerin sporcu eğitim sürecindeki sorumluluklarını;

- a- Erken gelişim dönemlerinde, gelişimi süreç olarak ön planda tutan, çocukların yeteneklerini fark edebilen, onları koruma içgüdüleriyle hareket eden, kibar ve neşeli olması,
- b- Ergenlik dönemi ve öncesi dönemlerde çocuklara yeterli bireysel ilgi gösteren, saygı duyulan, üstün teknik bilgisi olan, yönetim becerisi ve rehberlik bakımından gerekli becerileri olan ve koyulan hedeflere ulaşan olması,
- c- Yetişkinlik dönemi yıllarda ise usta bir antrenör, otoritesi kabul edilmiş ve saygı duyulan, kızdığı anlarda bile sporcularına yönelik sevgisi hiç azalmayan, başarılı olmak için istekli, sürekli sporcularının iyilik ve başarılarını düşleyen bir yapıya sahip olmasıyla açıklamıştır (Bloom'dan aktaran Ziyagil ve Sevimli, 2013, s. 4-5).

Yukarıda yapılan antrenör ve antrenör görev tanımlarından da anlaşılacağı gibi sporcunun eğitim sürecinde antrenörlere farklı birçok görev ve sorumluluk yüklendiği görülmektedir. Sporcunun çok yönlü gelişimine önemli katkıda bulunacağı düşünülen bu görev ve sorumluluklar gereği, spor eğitmenleri olarak antrenörlerin bazı mesleki ve kişisel nitelikler taşımaları gerektiği akla gelebilir. Antrenörlerin sahip olmaları gerektiği düşünülen bu niteliklerin, sporcu eğitim sürecinde eğitimin başarıya ulaşmasını önemli ölçüde etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu anlamda antrenörlerin sahip olması gereken niteliklerden biri de kendi yeteneklerine yönelik mesleki yeterlik inancıdır. Yeterlik, bireylerin davranışlarında etkili olan bilişsel algılama etkenlerinden birisidir. “Bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olup olmadıklarına olan inançları” olarak tanımlanabilir (Bandura’dan aktaran Köksal, 2008).

Yeterlik inancı, bireylerde duygusal, düşünsel, güdüsel ve davranışsal açıdan önemli derecede belirleyici bir etkiye sahiptir. Kişinin kendi yeteneklerine olan yeterlik inancının yüksekliği, başarı ve mutluluğu artıran önemli etkenlerdendir. Yeterlik inancı yüksek kişiler çevrelerinde gerçekleşen etkinlikleri yoğun çaba göstererek takip ederler. Böyle kişiler sorunlar ve zorluklar karşısında geri adım atmaz, bu tür zorluklarda baş gösterebilecek olası stres ve korkularla baş edebilmek için daha yüksek bir motivasyona sahiptirler. Bu durumları onların daha güçlü güdülenmelerini sağlar (Zimmerman, 1995, s. 204-208).

Bandura (1997)'ya göre bazı beceriler ve yetenekler başarılı olmak için yeterli değildir. Kişiler başarıya ulaşabilmek için becerilerini ve yeteneklerini en etkili şekilde kullanmak zorundadırlar. Fakat kişilerin belli konularda ve becerilerde yetenekleri olduğu halde başarabilmeye yönelik yeterlik inancı yeterli düzeyde değilse kişi başarısızlıkla karşılaşabilir. Yeterlik inançları yüksek olan kişiler, kendilerinde ilgi uyandırıcı, çaba sarf etmeyi gerektiren hedefler belirlerler ve bu hedeflere ulaşabilmek için yüksek bir sorumluluk duygusu ile hareket ederler. Ayrıca başarısızlığa uğradıklarında ya da bir aksilikle karşılaştıklarında daha çok çaba göstermeye ve bu çabalarını korumaya çalışırlar.

Bu bağlamda konu antrenörler açısından düşünülecek olursa; antrenörlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirebilme bakımından kendilerini nasıl gördükleri de “antrenör yeterliği” kavramıyla karşılanabilir.

Antrenörlerin mesleki yeterliği, zorluklar karşısında yılmayan, organizasyon becerilerine sahip, güçlü ve olumlu hareket edebilen bir antrenör olma adına, antrenörün kendi yeteneklerine yönelik psikolojik bir özelliktir. Antrenör yeterliği; sporcuların öğrenmeleri ile ilgili olmasına rağmen, aynı zamanda sporcuların yarışma performansını da etkilemeye odaklanmıştır. Ayrıca, uzmanlaşmış düzeyde olan bir sporcunun öğrenme süreci, daha önceden kazandığı becerilerin öğretiminden çok, yeni ve ayrıştırılmış becerilerin öğretimini içerir (Feltz vd., 1999, s. 765-767). Buradan hareketle antrenör yeterliğinin, büyük oranda, birçok özel alana yönelik olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Antrenörlerin mesleki yeterlikleri de çok farklı boyutlarıyla bu özel alanların en önemlilerinden biri olabilir ve sporcu eğitiminde merkeze konulabilecek önemli bir unsur olarak görülebilir. Mesleki yeterlik düzeyi yüksek olan antrenörler, sporcularında spor dalına yönelik yeterliğin nasıl geliştirileceğini ve bu konuda hangi önemli etkenlerden yararlanacağını belirleme güçleri açısından bir adım önde olabilirler. Ayrıca sağlayacağı katkı bakımından antrenörlerin mesleki yeterlik düzeyleri verimli bir eğitim sürecinin oluşturulmasında ya da sporcu eğitim sürecine yönelik sistemlerin yeniden yapılandırılmasında çok önemli bir değişken olarak görülebilir. Buradan yola çıkarak mesleki yeterlik düzeyleri yüksek antrenörlerin mesleki yeterlik düzeyleri zayıf antrenörlere göre daha başarılı olacakları düşünülebilir. Tüm bu nedenlerden dolayı günümüzde Türkiye’de de çok ilgi çeken voleybol gibi bir spor dalının antrenörlerinin mesleki yeterlikleri belirlenebilmelidir.

Feltz vd. (1999)’a göre antrenörlerin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi için uygun psikometrik özelliklere sahip ölçme araçları gerekmekte ve öğretmen yeterliği ya da yöneticilik yeterliğini ölçen araçlar antrenör yeterliklerini ölçme konusunda yeterli olamamaktadır. Buradan yola çıkarak Feltz vd. (1999)’da antrenör yeterliklerini ölçmek için “Antrenör Yeterlik Ölçeği’ni (AYÖ)” geliştirmişlerdir. Ölçek, 24 madde ve “Motivasyon (Motivation)”, “Teknik (Technique)”, “Oyun Stratejisi (Game Strategy)” ve “Kişilik Oluşturma (Character Building)” olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır.

Myers vd., (2008)’ de antrenörlerde bulunması gereken başkaca antrenörlük yeterliklerinin geçerliklerini belirlemek amacıyla Feltz vd. (1999)’un geliştirdikleri Antrenör Yeterlik Ölçeği (AYÖ-CES)’den, madde çıkarmak ve ölçeğe “Fiziksel Kondisyon (Physical Conditioning)” boyutunu eklemek suretiyle “The Coaching Efficacy Scale II—High School Teams (Antrenör Yeterlik Ölçeği II – Lise Takımları)” ölçeğini geliştirmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde antrenör yeterliğini ölçebilecek Türkiye’de geliştirilen bir ölçme aracı görülememiştir. Yalnızca Gencer vd., (2009) tarafından, Feltz vd. (1999)’un geliştirdikleri AYÖ’ nün Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ancak, hem Feltz vd. (1999)’ un geliştirip Gencer vd., (2009)’un Türkçeye uyarladığı bu ölçek hem de ve Myers vd., (2008)’in geliştirdikleri AYÖ-II şu ana kadar Türkiye’de hiçbir araştırmada kullanılmamıştır. Bu durumun farklı nedenleri olabilir. Ayrıca bu ölçekler kullanılsa bile günümüzde sağlıklı ölçümler yapamayabilir. Bunun nedeni; günümüzde çok farklı görev ve sorumluluklar (UKCSA, 2002; Ziyagil ve Sevimli, 2013) yüklenmekte olan antrenörlerin, farklı boyutlarda ve spor dalına özgü olarak da değerlendirilmelerinin gerekliliğidir. Bu düşünceler doğrultusunda bu araştırma ile Türkiye’deki voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi ve farklı değişkenler bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma için öncelikle voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerini farklı boyutlarda da ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirilmiş, ardından bu ölçek aracılığıyla voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlik düzeyleri ölçülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

1.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri nasıldır?

1.3. Alt Problemler

1.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark var mıdır?

2.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile yaşları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı fark var mıdır?

4. Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile antrenörlük belgelerini edinme yolları arasında anlamlı fark var mıdır?

5.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile antrenörlük kademesi arasında anlamlı fark var mıdır?

- 6.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile antrenörlük deneyimi arasında anlamlı fark var mıdır?
- 7.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile antrenörlüğü asıl meslek olarak yapıp yapmamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 8.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile etkin olarak antrenörlük yapıp yapmamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 9.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile takımlarındaki konumları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 10.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile antrenörlüğünü yaptıkları takımların düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 11.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile süre bakımından oyunculuk deneyimi arasında anlamlı fark var mıdır?
- 12.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile seviye bakımından oyunculuk deneyimi arasında anlamlı fark var mıdır?
- 13.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile milli oyunculuk deneyimi arasında anlamlı fark var mıdır?

1.4. Denenceler

- 1.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri yüksek düzeydedir.
- 2.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark vardır.
- 3.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile yaşları arasında anlamlı fark vardır.
- 4.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı fark vardır.
- 5.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile antrenörlük kademesi arasında anlamlı fark vardır.
- 6.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile antrenörlük belgesini edinme yolları arasında anlamlı fark vardır.
- 7.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile antrenörlük deneyimi arasında anlamlı fark vardır.

8.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile antrenörlüğü asıl meslek olarak yapıp yapmama arasında anlamlı fark vardır.

9.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile etkin olarak antrenörlük yapıp yapmamaları arasında anlamlı fark vardır.

10.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile antrenörlük yaptıkları takımlardaki konumları arasında anlamlı fark vardır.

11.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile antrenörlüğünü yaptıkları takımların seviyeleri arasında anlamlı fark vardır.

12.Voleybol antrenörlerinin, mesleki yeterlikleri ile süre bakımından oyunculuk deneyimi arasında anlamlı fark vardır.

13.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile seviye bakımından oyunculuk deneyimi arasında anlamlı fark vardır.

14.Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri ile Milli oyunculuk deneyimi arasında anlamlı fark vardır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Türkiye’deki voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerinin belirlenerek, farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Alan yazına bakıldığında, antrenörlerin mesleki yeterliğiyle ilgili çalışmaların (Feltz, Chase, Moritz, ve Sullivan, 1999; Rad ve Gharehgozli, 2013; Vargas-Tonsing, Warners ve Feltz, 2003) dünyada daha önce yapılmış olmasına karşın sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye’de ise antrenörlerin mesleki yeterliğiyle doğrudan ilgili çalışma (Gençer, Kiremitçi ve Boyacıoğlu, 2009) neredeyse yoktur. Ancak dolaylı şekilde ilgili ve diğer mesleklere yönelik çalışmaların (Eskici, 2013; Demirtaş vd., 2011; Çalışkan vd., 2010; Seçkin ve Başbay, 2013) varlığı görülmektedir.

Araştırma, uluslararası alanda çok sık çalışılan bir konu olmaması ve Türkiye’de Antrenör yeterliği araştırmaları bakımından da daha önce çalışılmamış bir konu olması yönüyle alan yazına getireceği yenilik bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca Türk voleybol

antrenörlerinin mesleki yeterliklerini ölçmek için Türkiye’de geliştirilmiş bir ölçme aracının olmayışı da bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

1.7. Sayıtlar

Araştırma kapsamında, geliştirilen ölçme aracı olan Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeğinin (VAMYÖ) voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliğini ölçtüğü, katılımcıların ölçekteki sorulara doğru cevaplar verdiği ve örneklemin evreni yansıttığı varsayılmıştır.

1.8. Sınırlılıklar

Araştırmanın evreni, 15 Mayıs 2015 tarihinden önce voleybol antrenörlük belgesine sahip olan ve son iki voleybol sezonu (2013-2014, 2014-2015) içerisinde belgelerini Türkiye Voleybol Federasyonuna (TVF) vize ettirerek etkin olarak çalışan, TVF’de iletişim bilgileri olan 1.-2.-3.-4.-5. kademelerdeki voleybol antrenörleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın ölçümleri “Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Araştırma içerisinde kullanılan tanımlar aşağıdakilerden oluşmaktadır.

Antrenör: Sporcuların bireysel ve takım olarak, uluslararası kural ve tekniklere göre eğiterek geliştirilmesini sağlayan, alanıyla ilgili güncel gelişmeleri yakından izleyerek, sporu, sporun teknik yönlerini ve kurallarını öğreten spor eğitimcisidir (GSGM, 2015).

Yeterlik: Kişinin, beklenen sonuçlar ve başarı için gerekli performansı üretme becerisindeki kişisel inançlarının gücü olarak tanımlanabilir (Bandura 1997; Moen ve Allgood, 2009).

Mesleki Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu mesleki yeterlik olarak adlandırılır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008).

Voleybol Antrenör Yeterliği: Antrenörlerin sporcularının öğrenme ve performansını hangi ölçüde etkileyecek kapasiteye sahip olduklarına yönelik, kendilerine olan inançları olarak tanımlanır (Feltz vd., 1999, s. 765-776).

Voleybol: Voleybol, dinamik, sürekli değişen pozisyonlarla, karmaşıık hareketler içeren, çok yönlü sportif beceriler gerektiren bir takım oyunudur (Wulf, 2007).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma konusunun kavramsal çerçevesi çizilmeye çalışılacak ve katkı sağlayacağı düşünülen araştırma ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgisi bulunan, alan yazındaki çalışmaların bazılarına yer verilmeye çalışılacaktır.

2.1. Voleybol Sporü

Voleybol; oyunun oynandığı topu, iki takımın sahaları arasında gerilmiş filenin üzerinden rakip takımın oyun alanına geçirip yere değmesini sağlayarak sayı kazanma ve rakibin de aynı şekilde sayı kazanmasına engel olmaya çalışma amacı ile oynanan bir takım oyunudur (TVF, 2009).

Voleybol günümüzde hem lisanslı sporcu sayısı bakımından hem de seyirci bakımından dünyada en çok ilgi çeken spor dalları arasındadır. Hatta bazı ülkelerde o kadar sevilmektedir ki dünyanın en çok takip edilen spor dalı olan futboldan bile daha çok seyirci çekmektedir. Bunun yanında voleybolun dünya çapında tanınırlığı ve ilgi çekiciliğı her geçen gün artmaktadır. Bu durumun en önemli sebeplerinin başında voleybolun hızlı, göze hoş gelen ve oyunda aniden ortaya çıkarak, coşku ve heyecan veren kendine özgü hareket yapısı gelir.

Voleybolu diğer spor dallarından ayıran ve uygulayıcısını özel kılan en önemli özelliğı ise topa temas sporları içerisinde el ile oynanan tek spor dalı olmasıdır. Voleybolda top kontrolü topu tutarak değil, anlık temas, darbe ve dokunuşlar sayesinde gerçekleşir. Bu nedenle topa hâkimiyetin oldukça zorlaştığı bu oyun, voleybolcuların çok farklı fiziksel özelliklere sahip olmasının yanında, üst düzeyde teknik-taktik beceriler, koordinatif

yetenekler ve psikolojik özelliklere de sahip olmalarını gerektirir. Bu durum bile voleybolun diğer spor dallarından ayrılması ve özel bir yere konulması için başlı başına bir sebeptir (Fröhner'den aktaran Koçak, 2012, s. 5).

Voleybolda müsabaka, ortaya çıkmamış potansiyel güçlerle bağlantı kurar. En iyi yeteneğin gayretin, yaratıcılık ve estetikle gösterilmesini sağlar (Fröhner, 1999). Ayrıca voleybolun en önemli ve ilgi çekici özelliği ise; birbirini hızlı takip eden ve anlık değişebilen oyun çeşitlerinin çabucak bütünleşebilmesidir (Scates vd., 2003).

Voleybolun tarih sahnesine çıkışı 1895 yılında olmuştur. Amerika Birleşik Devletlerinin (ABD) Massachusetts eyaletinde ilk oynandığında bu oyunun adına "Mintonette" denilmekteydi. Genç Hristiyan Erkekler Birliği (YMCA) adlı misyoner kuruluşunda beden eğitimi öğretmeni olan William G. Morgan, kuruluşa üye gençlere serbest zamanlarını değerlendirici ve eğlendirici bir etkinlik olarak oynattığı "Mintonette" adlı oyunla bugünkü voleybolun temellerini atmıştır (Eralp ve Çotuk, 2005). Temeli eğlenceye dayanan ve başlarda bu amaçla oynanan voleybol, kendine has oyun özelliği taşıması ve yarışmacı bir yanı olması nedeniyle ilgi çekmiş ve ilk oynandığı yerin çevresinde adını hızla duyurmuştur.

Bu oyunun ilk kuralları, Dr. Frank Wood ve Mintonette'ye ilgili bir itfaiye şefi olan John Lynch tarafından oluşturulmuştur. "Mintonette" oyununa voleybol adının verilmesi ise 1952 yılında olmuştur. Prof. Albert T. Halsted'in önerisi üzerine bir süre kullanılan voleybol (volley-ball) adı, ABD Voleybol Birliği tarafından sözcüklerin birleştirilerek voleybol (volleyball) şeklinde değiştirilmiştir (Reeser ve Bahr, 2003).

Voleybolun Amerika kıtasında ve dünyada yayılması ve gelişimi ise yine YMCA dernekleri ve bu derneklerin dünya üzerindeki misyonerleri aracılığı ile olmuştur. Bu misyonerler gittikleri yerlerde bu oyunu ilgi çekmek ve üye sayılarını artırmak amacıyla oynatarak voleybolun yaygınlaşmasına ön ayak olmuşlardır.

Dünyada hızla sevilen ve oynanmaya başlanan voleybolun uluslararası bir organizasyonda boy göstermesi ilk defa 1912 yılında Filipinler'de Uzak Doğu Asya oyunlarında olmuştur. Ayrıca bu oyunlarda smaç hareketi ilk kez yapılmış ve bu tarih voleybol adına bir çağın başlangıcı olmuştur (Morpa, 2005).

Voleybolun yıllar içerisinde hızla gelişim kaydetmesiyle, oyunun temel teknikleri arasında blok, manşet gibi teknikler yer almaya başlamıştır. Bu yeni teknikler sayesinde kazanmaya odaklı yarışmacı yapısı daha fazla öne çıkarken, voleybolun seyir zevki de artmaya

başlamıştır. Bununla birlikte oyun kurallarında da voleybolun gelişimine uygun güncellemeler hızla yapılmıştır.

Günümüzde olimpiyat oyunlarının en çok ilgi çeken spor dallarından olan voleybol, 1964 Tokyo Olimpiyat Oyunlarıyla birlikte olimpik bir spor dalı olmuştur. Ülkelerde uzun süre bağımsız bir çizgide temsil edilmesinin ardından 1947 yılında Uluslararası Voleybol Federasyonu (FIVB) kurulmuştur. Bu kuruluşun günümüzde 220 den fazla üye ülke sayısı vardır (Morpa, 2005).

Türkiye’de ise voleybol ilk kez 1920- 1925 yılları arasında YMCA’nın İstanbul derneğinde Dr. Deaver tarafından oynatılmıştır. İstanbul’da bir voleybol takımı kurarak bu oyunun oynanmasını sağlayan Dr. Deaver’ın arkadaşı olan Selim Sırrı Tarcan, beden terbiyesi öğretmenliği yaptığı Erkek Muallim Mektebinde öğrencilerine bu oyunu oynatmıştır. Böylece Selim Sırrı Tarcan da voleybolun İstanbul geneline yayılmasına ön ayak olmuştur. Voleybolun Anadolu’ya yayılması ise yine YMCA’nın düzenlediği turnuvalar ve Selim Sırrı Tarcan’ın yetiştirdiği beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları yerlerdeki çabaları sayesinde olmuştur (Somalı,1997).

Aradan geçen kısa zaman içinde Türkiye’de çok sevilerek hızla yayılan ve bu sayede hızlı bir gelişim gösteren voleybolda ilk kulüpleşme Beşiktaş ile olmuştur. İlk Türk kulüp voleybol takımı olarak Beşiktaş’ın kurulmasının ardından İstanbul Teknik Üniversitesi ve Fenerbahçe gibi kulüplerin takımları, kurulan ilk voleybol takımları olarak Türk voleybol tarihindeki yerlerini almıştır (Erdem, 2004).

Türkiye 1948 yılında FIVB’ye üye olmuştur. Türkiye Voleybol Federasyonu ise ilk olarak 1958 yılında diğer federasyonlardan ayrılarak Voleybol-Eltopu Federasyonu olarak kurulmuştur. Uluslararası ve ulusal federasyonlaşma sürecini geride bırakan Türkiye, ilk kez 1958 Avrupa Voleybol Şampiyonasında yer almıştır (Morpa, 2005).

Voleybol, ilk oynandığı günden itibaren Türkiye’de çok sevilmiş ve hızlı bir ilerleme kaydetmiştir. Bugün ise çağdaş voleybol Türkiye’de oynanmakta ve yakından izlenmektedir. Günümüzde Türkiye’de voleybol adına önemli yatırımlar yapılmaktadır. Bu sayede kulüpler ve Milli takımlar düzeyinde uluslararası birçok başarı elde edilmiştir. Artık Türk Voleybolu bir ekol oluşturma ve uluslararası yarışmalarda hep en üst seviyelerde başarı yakalama çabası içinde olmalıdır. Bu çabaların temelinde doğru eğitim sistemleriyle başarılı sporcular yetiştirmek bulunmalıdır. Buradan yola çıkarak, voleybol eğitiminin temel taşlarından biri olan antrenörlerin, görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri

için gerekli beceri ve donanımları kazanmış, mesleki yeterlikleri yüksek bireyler olması gerektiği söylenebilir.

2.2. Voleybol Antrenörü

Antrenörlük; bireyleri ve takımları, bulundukları yerlerden olmak istedikleri yerlere ve sonuçlara ulaştırmak için yetkilendiren, onları geliştirerek cesaretlendiren, hedefler doğrultusunda elverişli ortam ve koşulları oluşturan yönetimsel özellik taşıyan bir eylemdir (Morgan, 1999, s. 213-215).

Antrenör dendiğinde ise sporcuları ya da takımları teknik, taktik, psikolojik ve kondisyonel bakımdan eğiterek gelişimlerini sağlamak ve yarışmalara hazırlamak için yetişmiş eğitmenler akla gelir. Rey (2002)'e göre de antrenör; “gösterici, doğrulayıcı ve motive edici bir öğretmendir”.

Antrenörlük tanımları istenirse daha da çoğaltılabilir. Bu kadar çok ve farklı tanımdan da çıkarılabileceği gibi antrenörlüğün doğası gereği, antrenörlerin birbirinden çok farklı kişisel ve mesleki özellikleri kendilerinde bulundurmaları gerektiği düşünülebilir. Yapılan araştırmalar ve incelemeler aracılığı ile antrenörlerin sahip olduğu birçok nitelik ve vasıf ortaya çıkarılarak antrenör tanımlamalarında bunlara yer verilmiştir.

Güzel (2008), “Amatör Sporcuların Antrenörlerinden Beklentileri” çalışmasında antrenörlerde bulunması gereken özelliklerin bazılarını şöyle sıralamıştır: Etik ilkelere sahiplik, güvenilirlik, zeka, organizasyon becerisi, dikkat ve çalışkanlık, mizah duygusu, kendini kontrol edebilme, sabır, inatçı ve ısrarcı olma, yenilikçilik, tarafsızlık, ileri görüşlülük, bilgi ve motive edebilme (Güzel, 2008, s. 32-41).

Bir takım sporu olan voleybolda da antrenörler, sporcularında sportif ve kişisel yeterliği geliştirebilmek için spor dalının gerekliliklerine uygun antrenörlük özellikleri ve yetenekleri bulundurmalıdır. Antrenörde bulunması gereken özellik ve yetenekler çoğaltılabilir. Ancak asıl düşünülmesi gereken antrenörlerin görevlerini yerine getirebilmek için sahip oldukları özellik ve yeteneklerini nasıl, ne şekilde ve ne kadar kullanabildikleridir. Antrenörlerin görevlerinde başarılarını etkilediği düşünülen bu özellik ve yetenekler, bireyin kendisi tarafından güçlü bir yeterlik inancı ile açığa çıkarılıp desteklenmediği sürece mesleki ve kişisel başarıya ulaşması bir hayli zorlaşabilir.

Spor eğitim sürecinde kilit noktada bulunan antrenörlerin, beklenen performansı ortaya koyabilmek için, kendi yeterliklerini değerlendirmeleri ve yeterliklerine olan inançlarının gücü, onların başarılarını etkileyecektir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde, antrenörlerde bulunması gerektiği düşünülen niteliklerden biri olan yeterlik ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

2.3. Yeterlik

Son yıllarda çeşitli alanlarda çokça duyulan yeterlik kavramına, spor psikolojisi alanında da sıkça değinilmektedir. Yeterlik kavramına ilk kez, Bandura (1982)'nin “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında”, kuramın temel ilkelerinden karşılıklı belirleyicilik ilkesinde, öz-yeterlik (self-efficacy) şeklinde değinilmiştir.

Pajares (1997)'e göre yeterlik; profesyonel bilginin bir parçası olarak, sınıflandırmaya yönelik bir olgu ve üzerinde düşünülmesi gereken geniş bir teorinin bir bölümüdür. Başka bir deyişle yeterlik, belli bir görevi yerine getirmek için sahip olunan yeteneklerin içerik bağlamında değerlendirilmesidir. Bandura (1982; 1986) yeterliğin bireyin organizmasında merkezi bir konumda olduğunu belirtmiştir.

Bandura (1986)'nin Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında değindiği “self efficacy” kavramı, Türkçeye Öz-yeterlik olarak çevrilmektedir. Öz-yeterlik ile ilgili yapılan ilk çalışmalara bakıldığında, öz yeterlik kavramının; “öz yeterlik algısı”, “öz yeterlik inancı”, “öz yeterlik yargısı” gibi farklı ifadeler ile karşılaşırız. Bu konudaki karmaşıklığı ortadan kaldırmak için Bandura (1982)'nin kuramına ve yapılmış öz-yeterlik tanımlarına bakmakta fayda vardır. Bandura (1982) öz yeterliği (self-efficacy), “bireyin olası durumlarda gerekli davranışları organize etme ve uygulamaya olan inancı” şeklinde ifade etmiştir (Bandura'dan aktaran Raudenbush, 1992,). Bunun yanında öz yeterlik; kişinin, beklenen sonuçlar ve başarı için gerekli performansı üretme becerisindeki kişisel inançlarının gücü olarak da tanımlanabilir (Bandura 1997; Moen ve Allgood, 2009).

“Öz yeterlik” kavramının kuramsal temellerine ve yapılan tanımlara bakıldığında kişinin kendi yeteneklerine yönelik, algılara bağlı bir inanç olduğunu görüyoruz. Öz yeterliğin kişisel bir inanç olduğundan hareketle, bu araştırmada “yeterlik” kavramı ile ifade edilmek istenen “öz yeterlik” olacaktır.

Bandura'nın (1977), davranış üzerine etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biri olan yeterlik, sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel bileşenlerinden birisidir. Bandura (2012)'ye göre "Bireylerin bilgi yapılarını bilişsel, sosyal ve duygusal eğilimleri ve davranışsal yetkinlikleri oluşturmaktadır. Bilginin bu biçimi kişisel ve sosyal değişmeyi etkilemektedir. Bu da sosyal bilişsel kuramın belirleyici özelliklerinden biridir"

İlerleyen bölümlerde yeterlik kavramının ortaya çıkışıyla birlikte, kuramsal geçmişi ve temel özelliklerine yer verilmiştir.

2.4. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

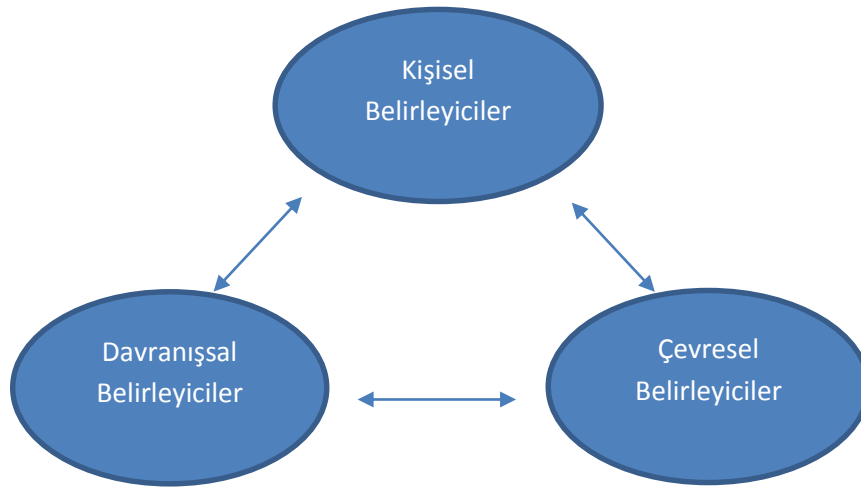
Davranışçı ve sosyal psikoloji içerisinde değerlendirilen sosyal bilişsel öğrenme kuramı, Miller ve Dollard (1941) tarafından ortaya konan sosyal öğrenme kuramına dayanır. Bandura (1986), sosyal bilişsel öğrenme kuramında davranışçılığı çokça eleştirmiş, düşüncelerin davranışlara etki ettiğini kabullenmeyen bir kuramın, karmaşık birey davranışlarını açığa çıkarmakta yetersiz olacağını savunmuştur. O, kuramında davranış edinimlerini bilişsel süreçler ile açıklamaya çalışarak, kuramını davranışçı kuramlardan ayırmak istemiştir. Bandura, (1986), uzun yıllar süren araştırmalar ve çalışmaları sonucunda, davranışçı yaklaşımdan uzaklaştırdığı kuramını 1986 yılında "Sosyal Bilişsel Kuram" olarak adlandırmıştır (Barut, 2008).

Sosyal bilişsel kuram, insanların kendi yaşamları üzerindeki kontrollerini açıklayan, insanların davranışlarını düzenleyen insan işlevleriyle ilgili kanıda bulunan bir kuramdır (Bandura, 1997). Bu kuram, bireylerin davranışlarının nedenlerini belirleyebilmek için bilgi sağladığı gibi, bireyin öğrenmesi ve değişimiyle de ilgilenir (Bandura, 2012). Sosyal bilişsel kurama göre, insan gelişimi bir süreç olarak değerlendirildiğinde gelişim tek yönlü değildir. Bireyin kapasitesini geliştirmesi ve devam ettirmesinde, kendi psikobiyolojik kökenlerinin yanında deneyimleri de etkilidir. Sosyal yaşantı ve uygulamalardaki farklılıklar ise insan yeteneklerinde önemli bireysel farklılıklar üretir (Bandura, 1986). Sosyal bilişsel kuram, insan düşüncesinin güdülemesini, etki ve davranış süreçleri yoluyla anlamak için etkili bir yaklaşımdır. Bu kuram, insan davranışının ve davranış değişiminin geniş bir dizi belirleyicilerini kapsamaktadır (Lent ve Hackett, 2009).

Öğrenmenin sosyal bir ortamda oluştuğunu vurgulayan sosyal bilişsel kurama göre, bireyler sosyal ortamlarda başkalarını gözlemleyerek yeni eylemleri öğrenebilmektedirler. Bireyler çevrelerini gözlemleyerek beceri, bilgi, strateji, kurallar, inanç ve tutum sahibi

olabiliyorlar. Bunun yanında bireyler incelediği örneklerden, örneklenen davranışların olabilirliğini ve sonuçlarını değerlendirebilmekte ve sonrasında kendi kapasitelerine yönelik inançlarına ve davranışların beklendik sonuçlarına göre hareket edebilmektedirler (Shunk, 2012).

İnsan davranışı, sosyal bilişsel öğrenme kuramında üçlü karşılıklı belirleyiciliği içeren bir nedensellik modeli ile açıklanmaya çalışılmaktadır (Bandura, 1986). Bu üçlü etkileşim, insanın içsel etkilerinin belirleyiciliği, insanların ilgilendiği davranışların belirleyiciliği ve insanlar üzerinde etkili olan çevresel güçlerin karşılıklı etkileşimleridir (Bandura, 2012).



Şekil 1. Sosyal Bilişsel Kurama göre davranışları etkileyen karşılıklı belirleyiciler (Bandura, 1986).

Bu kurama göre bireysel davranışlar bu üç faktörün karşılıklı etkileşimiyle belirlenmektedir. Bir davranışın sonucu olarak geleceğe yönelik bir davranış beklentisi oluşur. Bireyler tercih yaparlar ve hareket planlarını seçerler. Davranışlarıyla ilgili yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerini yapar, çıktılarını yorumlar, kapasiteleriyle ilgili inançlarını geliştirir ve sonuçta mantıksal olarak bu bilgiyi gelecekteki davranışlara rehber olması için hafızalarına kaydederler (Mills vd., 2007).

Bandura (1986)'ya göre öğrenme çeşitlerinden gözleyerek öğrenme, bireyin, başkalarının davranışlarını sadece taklit etmesi değil, etrafındaki olayların bilişsel olarak bilincine işlenmesiyle elde edilen bilgidir. Ayrıca taklit ederek öğrenme ve gözlem yolu ile öğrenme birbirlerinin yerine kullanılabilecek iki kavram değildir. Buna göre birey, örneği taklit etmeden de gözlemleri yoluyla öğrenebilmektedir.

Bandura (1986), tarafından geliştirilen sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme, modelden alma ya da gözleyerek gerçekleşmektedir.

Tablo 1'de Bandura (1986)'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının dayandığı altı temel ilke yer almaktadır.

Tablo 1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri

Sosyal Bilişsel Kuramın Temel İlkeleri	İlkenin Tanımı
Karşılıklı belirleyicilik ilkesi	Kişisel etkenler, kişinin davranışı ve çevre birbirlerini karşılıklı olarak etkiler ve bu etkileşim kişinin daha sonraki davranışlarını belirler. Kişinin davranışı çevreyi, çevre de kişinin davranışlarını değiştirebilirler (Demirbaş ve Yağbasan 2006; Bayrakçı 2007; McAlister vd., 2008; Karataş ve Öztürk 2009).
Sembolleştirme kapasitesi ilkesi	Kişinin düşünceleri için “semboller” görevli bir mekanizma konumundadır. Resimler, herhangi bir şekil ve sözel ifadelerin her biri semboller olarak kabul edilmektedir. Kişi sembollerini usunda biçimlendirerek olaylara anlam verebilir, çevresinde olup biteni yönetebilir ve deneyimlerini sürdürebilir. Ayrıca daha gerçekleşmemiş olayları uslarında canlandırabilir ve gelecekte karşılaşılabileceği olası durum ve davranışları uslarında deneyebilirler. Ayrıca kişi sembolleştirme kapasitesi sayesinde gelecekteki davranışlarına rehberlik etmesi için bilgilerini hafızasında tutabilir. Bu yolla kişi gözlemlediği ve incelediği davranışları kendisi için model alabilir (Bayrakçı 2007; Barut 2008; McAlister vd., 2008; Karataş ve Öztürk 2009).
Öngörülülük kapasitesi ilkesi	Kişinin bütün davranışlarının bir amacı vardır ve kendi öngörülerine göre biçimlenir. Kişinin kendini motive edebilme ve davranışlarına önceden yol gösterme yeteneğine öngörü denir. Kişi eylemden önce düşünme davranışı gösterdiği için kişide öngörü kapasitesi, geleceği düşünebilmeyi, hedef koyabilmeyi, plan yapabilmeyi ve tahmin yürütebilmeyi sağlar (Bayrakçı 2007; Barut 2008; McAlister vd., 2008; Sarıca 2008; Karataş ve Öztürk 2009).
Dolaylı öğrenme kapasitesi ilkesi	Kişinin kendi deneyimlerinin yanında başkalarının deneyimlerini de gözleyerek öğrendiği bilgileri içerir. Kişiler, daha çok da çocuklar çevrelerindeki insanların davranışlarını veya davranış sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmeyi gerçekleştirirler. Bu yolla kişi denemeden de nasıl yeni davranış geliştirebileceği hakkında bilgi edinir (Bandura 1977; Demirbaş ve Yağbasan 2006; Bayrakçı 2007; Barut 2008; McAlister vd., 2008; Sarıca 2008; Schmidt 2008).
Öz düzenleme kapasitesi ilkesi	Öz düzenleme kapasitesi, kişinin kendi davranışlarını dışarıdan gözlemleyerek kendi ölçülerinde karşılaştırıp yargıya varması ve gerektiğinde davranışlarını kendi ölçütlerine göre düzenlemesidir. Böylece kişi öz düzenleme kapasitesi yoluyla kendi davranışlarını etkileyebilir, yönlendirebilir ve denetleyebilir (Bandura 1977; Demirbaş ve Yağbasan 2006; Bayrakçı 2007; Barut 2008; McAlister vd., 2008; Sarıca 2008; Karataş ve Öztürk 2009).

Öz yargılama kapasitesi ilkesi	Öz yargılama kapasitesi, kişinin kendi yetenekleri üzerinde düşünme, yargıya varma ve kendini yansıtabilme yeteneğine sahip olmasıdır. Öz yargılama, kişilere öz deneyimlerini çözümleyerek gözden geçirme, öz düşünme süreçleri konusunda kafa yorarak gerektiğinde düşüncelerini değiştirebilme olanağı verir (Bandura 1977; Demirbaş ve Yağbasan 2006; Bayrakçı 2007; Barut 2008).
--------------------------------	---

(Bandura, 1986)

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi sosyal bilişsel öğrenme kuramının temelini oluşturan birey, çevre ve davranış değişkenlerinin birbirleriyle karşılıklı etkileşimi sonucu kuramın kavramsal çerçevesini oluşturan altı ana ilke ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, insan davranışını açıklayabilmek için yeterlik inancı kavramı üzerinde de durur. Yeterlik inancının, bireyde davranış değişikliğini başlatma ve sürdürmedeki önemi büyüktür. Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyin bir davranışı ortaya koyması bilişsel ve çevresel faktörler tarafından etkilenmektedir. Bilişsel faktörlerden biri de bireyin davranışına ilişkin algıladığı öz yeterlik inancıdır (Yardımcı ve Başbakkal 2011).

Bandura, yeterliğin, sosyal bilişsel öğrenme kuramındaki altı ana ilkedен biri olan öz yargılamanın temel belirleyicisi olduğunu öne sürmektedir. Yeterlik, bireyin davranışlarını etkileyen bir çeşit öz yargılama düşüncesidir (Bandura 1977; Demirbaş ve Yağbasan 2006; Bayrakçı 2007; Barut 2008)

Yeterlik inancı, bireyin kendisini nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü, kendisini nasıl isteklendirdiğini ve nasıl davrandığını ortaya koymaktadır (Bandura, 1994). Dolayısıyla başarıyı etkileyen psikolojik değişkenlerin en önemlilerinden biri de öz yeterliktir.

2.5. Yeterlik İnancı

Davranış bilimleriyle uğraşan sosyal bilişsel kuramcılar, davranış değişikliği sağlayan en önemli öge olarak yeterliği göstermektedirler (Hofstetter, Zuniga ve Dozier, 2001). Bandura (1977)'nin davranış üzerine etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biri olan yeterlik; bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi yetenek ve becerileri hakkındaki yargısı, inancıdır (Bandura 1977; Yardımcı ve Başbakkal, 2011). Bireyin kendi yetenekleri ve becerilerine yönelik inancının açıklanmaya çalışıldığı yeterlik; Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003), tarafından “kişinin bir işi yapmak için, gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki

inancıdır” şeklinde tanımlanmıştır. Pajares (2002)’e göre ise yeterlik inancı; belli bir durum ya da alanda bireyin var olan beceri ve yeteneklerini deneyerek yapabileceklerine olan inancıdır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yeterlik, bireyin kendini her hangi bir konuda yeterli ve etkili algılaması ve hayatını etkileyen olaylar üzerinde, etkili olacak performansı ortaya koyabilme yetenekleri hakkındaki inançlarıdır.

Yeterliklere yönelik inançlar hem cinsiyet görevlerinin hem de davranış biçimlerinin düzenlenmesinde ve kazanılmasında oldukça önemlidir (Bussey ve Bandura, 1999). Bireylerin hislerini, düşüncelerini ve kendilerini nasıl güdüleyecekleri ile doğrudan ilgili olan (Yiğitbaş ve Yetkin 2003; Acar 2007; Yardımcı ve Başbakkal 2011) yeterlik; basit bir biçimde, kişinin sahip olduğu beceri ya da bir davranışı ne kadar iyi gerçekleştirdiğine dayanmaz. Ayrıca o, genel bir güven hissi de değildir. Aksine o, kişinin farklı koşullar altında özel becerileri kullanmada ne kadar yetenekli olduğu ile ilgili kişisel inançlarına dayanır (Bartel, 1987).

...“Yeterlik inancı özgüven duygusu ile karıştırılmamalıdır. Özgüven genel bir çerçeve çizerken, öz yeterlik sadece bir iş ya da eyleme yöneliktir. Her durum ya da eylem için öz yeterlik değişebilir. Bir alanda yeterince yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip bir birey başka bir eyleme yönelik düşük öz yeterlik inancında olabilir”. Dolayısıyla özgüven gibi bir genelleme yapmak söz konusu değildir (Pajares, 2002, s. 117). “Yeterlik, öz güven ve benlik saygısına göre daha özel ve sınırlıdır” (Heslin, 1999).

Kişilerin yeterlik inançlarının sorguları, -ebilme sorusunun çevresinde döner (bu problemi çözebilir miyim?, araba sürebilir miyim?, iyi yazı yazabilir miyim? vb.) Bu sebepten dolayı, öz yeterlik inançları çoğunlukla “kendine güvene” yönelik göndermede bulunur (Pajares ve Schunk, 2002).

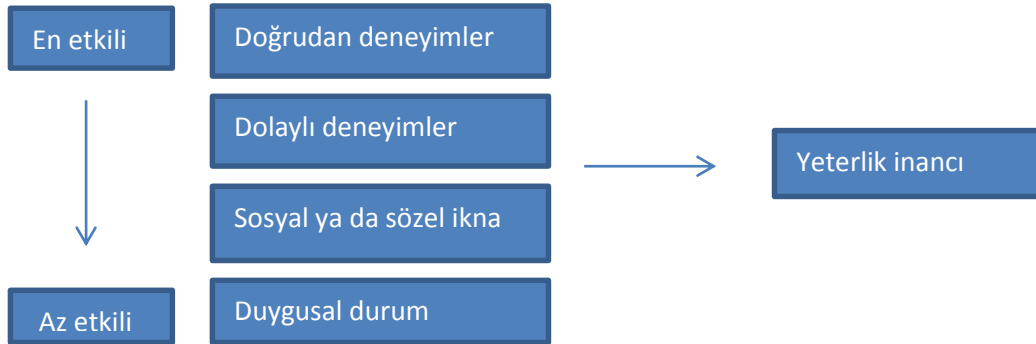
Bandura’ ya göre (1997) insanlar bir sorun karşısında çözüm üretecek gücün kendilerinde olduğuna inanmıyorlarsa, o sorunu çözmeye çalışmaya kalkışmamaktadırlar. İnsan davranışlarının önceki performanslarından büyük ölçüde etkilendiğini belirten Bandura; yeterliği, bireyin becerilerini istenilen performans doğrultusunda organize etmesi ve ortaya koyması olarak değerlendirmektedir. Bireyler yeteneklerini ve yeterliklerini kendilerini ve çevrelerini değiştirmek veya düzenlemek için kullanırlar. Ancak kişiler yeterliklerini kullanarak bir işi iyi yapıp yapamayacakları, önemli karar almaları ve insanlara yaklaşımları konusunda kendilerine olan güven duyguları, bireysel gizil kaygı ve endişeleri tarafından bastırılmaktadır (Bandura, 1997).

Ayrıca belli bir alan ve eylem ile ilgili olan yeterlik inancı, aynı kişi için, bir alanda güçlü olabilirken başka bir alanda zayıf olabilir (Cassidy ve Eachus, 2002).

2.6. Yeterlik Kaynakları

Bireyin yeterlik inancı koyduğu hedeflere yürümesinde, karşılaştığı zorlukları aşmasında ve hedefinde başarılı olmasında çok önemli bir yere sahiptir.

Marat (2003)'e göre birey yeterlik inançlarını çeşitli kaynaklardan faydalanarak güçlendirip geliştirebileceğini, bu kaynakların ise çevredeki kişilerin fikirleri, onların geri bildirimleri, yaptıkları değerlendirmeler ve cesaretlendirmeler; bireyin geçmiş deneyimleri, yaşatlarını gözlemleme ve görev hakkında bilgi edinme olduğunu belirlemiştir. Wood ve Bandura (1989) çalışmalarında kişilerin yeterliklerine yönelik inançlarını dört ana yolla güçlendirip ve geliştirebileceğini belirtmişlerdir.



Şekil 2. Yeterlik inançlarını güçlendirme yolları (Bandura, 1986).

Bunlar; doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ya da sözel ikna ve duygusal durumdur.

2.6.1. Doğrudan Deneyimler

Bireyin hayatında öğrenme ve davranışlara yön vermesi bakımından deneyimlerin önemi büyüktür. Sosyal bilişsel öğrenme kuramında da bireyin daha önceden gerçekleştirdiği başarılarının, yeterlik bilgisine etki eden en önemli kaynaklardan olduğu düşünülmektedir (Bandura, Adams ve Beyer, 1977; Bandura, 1982; Wood ve Bandura, 1989). Doğrudan

deneyimler; bireyin yeterlik inançları ile ilgili yaşantılarıdır ve bireyin özel bir görevi ya da işi başarılı şekilde yerine getirmesi ile değişebilir (Hodges, 2005).

Başarı deneyimlerinin; doğrudan bireysel deneyimler olması ve başarının bireyin kendi çabaları sonucunda geldiği atfının yapılması gibi sebeplerden dolayı, doğrudan başarı deneyimleri, en etkili yeterlik bilgi kaynağı olarak görülmektedir. Örneğin az çabayla elde edilen başarı, yeteneğe bağlanırsa yeterlik inancının güçlenmesi sağlanacaktır. Öte yandan, yüksek çaba ile elde edilen benzer başarı daha az yeteneğe vurgu yapar ve bu yüzden yeterlik inancı üzerindeki etkisi daha zayıf olacaktır (Bandura, 1977).

Başarı, deneyimleri diğer modellerden daha güçlü ve daha genel yeterlik inançları üretir (Bandura, 1998). Başarı ve tekrarlayan başarılı deneyimler bireyin yeterlik algısının yükselmesini sağlarken, tekrar eden başarısız girişimler ve özellikle olumsuz dış etkiler veya fazla çaba harcamamaktan kaynaklanmamış ve olayın başlangıç esnasında gerçekleşmiş başarısızlık ise yeterlik algısını düşürmektedir (Bandura, 1982; Bandura, 1998).

Bütün bunların yanında başarı deneyimlerinin sadece yeterlik inançlarını artırmakla kalmadığı, aynı zamanda, gelecekteki performansı da olumlu yönde etkileyerek artırdığı düşünülmektedir (Elias ve McDonald, 2007).

2.6.2. Dolaylı Deneyimler

Model oluşturma olarak da bilinen dolaylı deneyimler, ikinci önemli yeterlik kaynağı olarak nitelendirilmektedir. Bu kaynakta bireyler model olarak belirledikleri kişilerin eylemleri üzerinden bilgiler sağlayarak yeterlik inançlarını artırır ya da düşürürler (Bandura, 1986, Pajares, 2007, Shuck, 2009).

Bandura (1986) sosyal öğrenme kuramında öğrenme açısından en az risk taşıyan öğrenme yönteminin gözlemleyerek öğrenme olduğunu savunmuştur. Bandura (1986)'ya göre başkasından öğrenme bir yetenektir ve birey bu yeteneği sayesinde başkalarının davranışlarının olumlu ya da olumsuz sonuçlarını gözlemleyerek kendi davranışlarına yön verir (Güven'den aktaran Telef, 2011, s. 44).

Dolaylı öğrenme deneyimleri bireyin yeterlik algısını da fazlaca etkiler (Stipek, 2001, s. 42). Yeterlik üzerinde model almanın etkisi, modellere benzerlik ile kuvvetli şekilde ilişkilidir. Benzerlik düzeyi arttıkça modellerin başarı ya da başarısızlığı o kadar gerçekçi

olacaktır (Bandura, 1994, s. 1). Modelin sürekliliği, yaşı, görev hakkındaki uzmanlık durumu gibi önemli özellikleri ve gözlemleyen özellikleri, gözlemcinin yeterliği üzerinde etkili olabilir (Pajares 2003; Zülkadiroğlu vd., 2007; Kotaman 2008; Demir ve Maskan 2012; Pennell vd., 2012). “Ayrıca aynı cinsiyet ve ırka ait modeller başka cinsiyet ve ırktaki modellere göre daha etkili yeterlik inançları aşılar ve daha fazla güven uyandırır” (Bandura, 1997, s. 98).

Dolaylı deneyimler, yeterlik oluşturmada, doğrudan bireysel deneyimlere göre daha az etkili bir bilgi kaynağıdır. Ancak dolaylı deneyim olarak modellemenin, yeterlik algısı bilgi kaynağı olarak çocuklarda daha etkili olduğu saptanmıştır (Keyser ve Barling, 1981) .

2.6.3. Sözel İnandırma

Yeterliği besleyen kaynaklardan biri de sözel inandırma ya da başka kullanım şekliyle sosyal inandırmadır. Sözel ya da sosyal inandırma; bireyin görevle ilgili ortaya koyacağı performansa ilişkin çevresindeki bireylerin, kişinin o görevi başarılı şekilde yerine getirebileceğine ilişkin geribildirimlerini içerir (Bandura 1977; Coleman ve Karraker 1997; Lee 2000; Pajares 2003; Zülkadiroğlu vd., 2007; Kotaman 2008; Demir ve Maskan 2012; Pennell vd., 2012). Bu geri bildirimler bireyin bir işe yönelik başarılı ya da başarısız olabileceğine ilişkin cesaretlendirmeler, öğütler ve örnek deneyimlerin anlatılması şeklinde olabilir. Bu durum bireyde değişik oranlarda yeterlik algısını etkileyebilir (Pajares, 2007).

Sözel inandırma olumlu veya olumsuz olabilir. Olumlu inandırma kişiye cesaret ve güç kazandırır; olumsuz inandırma ise bireyin öz yeterlik inançlarını zayıflatarak yerle bir eder (Pajares, 2005).

Sözel ya da sosyal inandırma, yeterliği sürekli şekilde artırmak için sınırlı bir güç olsa da, gerçekçi sınırlar çerçevesinde yapılan değerlendirmeler başarı performansına katkı sağlayabilir (Bandura, 1982).

Sözel inandırmada çevrenin, ortaya koyacağı performansa yönelik bireye geri bildirimleri ve cesaretlendirmeleri söz konusudur. Eğer gerçekçi cesaretlendirmeler verilirse kişiler kendi sınırlarından ve güçlerinden kuşku duymak yerine, başarılı olabilirler ya da daha çok çaba gösterebilirler (Pajares, 2005).

Yeterlik üzerinde sözel inandırmanın etkisi geri bildirimde bulunanın güvenilirliğine, uzmanlığına, saygınlığına ve kendinden emin olmasına bağlı olabilir (Bandura, 1977).

2.6.4. Duygusal ve Fizyolojik Durum

Yeterlik inançları bireyin, duygusal ve fizyolojik durumuna göre de şekillenebilir. Bireyi bir işi yapabilmeye yönelik olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etkenler; stres, kaygı, uyarılma, yorgunluk, gibi psikolojik ve fizyolojik durumlarıdır (Bandura, 1986, Pajares, 2007). Burada kişilerde yeterliğe etkisi olan unsur, kişinin fizyolojik ve duygusal durumunu nasıl algıladığı ve ne şekilde yorumladığıdır. Duygusal durum bireylerde kişisel yeterlik algılarını etkiler. Olumlu bir duygusal durum bireylerde yeterlik algısını artırmaktayken karamsarlık ve ümitsizlik gibi durumlar düşük öz yeterlik algısına sebep olmaktadır. Bireyler yeterlik inançlarında olumlu yönde değişiklik yapmak istiyorlarsa stres tepkilerini azaltmalı, olumsuz duygusal yönelimlerini ve fiziksel durumlarını yanlış değerlendirmeyi bırakmalıdırlar (Bandura, 1994, s. 2).

Kişiler olumsuz sonuçlar elde edeceklerini düşündükleri işlere yönelik yüksek kaygı ve korku içinde bulunabilirler. Böyle yüksek kaygı ve korku durumları bireyde düşük yeterlik algısına neden olabilmektedir (Bandura, 1986, Pajares, 2007).

Yüksek yeterlik duygusu olan bireyler ise, büyük ihtimalle duygusal uyarınları performans sergilemeyi kolaylaştıran güç vericiler olarak görürler. Öte yandan yeterliğinden kuşku duyan bireyler, duygusal uyarıcıları performansı zayıflatan nedenler arasında düşünürler. Yeterlikte fizyolojik belirtiler spor, başka fiziksel etkinlikler ve sağlık işlevlerinde önemli rol üstlenir (Bandura, 1994, s. 2). “Ruhsal ve fizyolojik olarak kendini etkin bir uyarılma düzeyinde gören bir bireyin performansı, kendisini söz konusu bağlamda etkin olmayan uyarılma düzeyinde gören ve ruhsal ve fizyolojik yeterliğinden şüphe duyan bir bireyin performansından daha yüksek düzeyde olmaktadır” (Sahraç’tan aktaran Telef, 2011,s. 45).

2.7. Yeterliğin Gelişme Süreci

Bireyin başarılı deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel inandırma ve duygusal-fizyolojik durum olmak üzere başlıca dört ana kaynaktan beslenen yeterliğin gelişimi zamanla ve kişinin deneyimleri aracılığı ile gerçekleşir (Lee, 2005). Doğum ile başlayan ve yetişkinliğe değin süren, yaşamın çeşitli dönemlerinde edinilen deneyimlerden ve içinde bulunulan durumlardan etkilenen yeterlik inancı, kişiye göre değişir. Çünkü he birey aynı deneyimleri yaşasa bile, deneyimlerin kişilerde oluşturduğu etki çok farklı olabilmektedir (Maurer, 2001).

Çevresel olayları gözlemleyerek bir süre sonra eylemde bulunmaya başlayan bebek, davranışlarının etrafında bir tepki oluşturduğunun farkına varır ve çevresel olayları kontrolünde tutmaya çalışır (Bandura, 1994, s. 10). Keşfedici deneyimler ve etrafındakilerin performanslarını gözlemleyerek yeterlik gelişiminde ilk adımı atmış olan bebekte, bu aşamayı örnek alma aşaması izler(Bandura, 1997).

Bireyin yeterlik gelişiminde aile ile etkileşim ve ilişkilerin ardından arkadaş ve akran ilişkilerinin ön plana çıktığı görülür. Yeterlikte ikinci bilgi edinme kaynağı arkadaş ve akranlardır, Bu aşamada arkadaşlardan etkilenme çift yönlüdür. Arkadaş ve akran çevresiyle edinilen olumlu ve olumsuz deneyimler bireyin yeterlik gelişimine doğrudan etki etmekte, olumsuz deneyimler yeterlik gelişimine olumlu katkı sağlarken, olumsuz deneyimler ise yeterlik gelişimini baltalamaktadır (Maurer, 2001).

Yeterlik gelişim süreci ergenlik ile devam ederken, ergenlik dönemi bireyin yeterlik inancında büyük değişiklikler meydana getirir. Bu değişikliklerde yaşlılar oldukça etkilidir. Yaşlılar bireylerin görünümüne ve sosyalleşmelerine büyük katkı sağlar. Bireydeki değişim, büyük ölçüde yaşlı davranışlarında bir görevin başarılı ya da başarısız şekilde gerçekleştirilmesinin gözlenmesi ile ortaya çıkar (Shunk ve Meece, 2005). Bu dönemde ergenler, kendilerinde bulunan ilgi ve değerleri bulunduran yaşlıları arkadaş olarak seçerler. Seçici birey ve yaşlı ilişkisi karşılıklı olarak daha çok ilgi çeken alanlara yönelerek, yeterlik gelişimini olumlu yönde etkiler. Ancak yaşlı ilişkileri, yeterlik gelişiminde etkili diğer gizil güçlerin gelişimine engel de olabilir. Çünkü yaşlıların, yeterlik gelişiminde ve gerçekleşmesinde son derece önemli etkisi olduğundan, yaşlı ilişkilerindeki bozukluk ya da tutarsızlık bireysel yeterlik gelişimini olumsuz biçimde etkileyebilir (Bandura, 1994, s. 11). Yeterliğin gelişim sürecinde ve dolayısıyla bireyin hayatında ergenlik döneminin önemi büyüktür. Çünkü birey geleceğine yön verecek kararları bu dönemde alır ve uygulamaya koyar.

...“Yeterlik bilgi kaynakları arasında üçüncü sırada okul gelir. “Okul çalışmaları bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi ve sosyal geçerliğinin birincil belirleyicisi olarak, çocuğun yaşamında hayati bir öneme sahiptir. Okul, çocuğun daha büyük topluluklara etkili bir şekilde katılması için gerekli olan problem çözme becerileri ve bilgi kazanımı sağladığı yerdir. Okulda bilgi ve düşünce becerileri sürekli olarak test edilir, değerlendirilir ve sosyal olarak karşılaştırılır” (Bandura’dan aktaran Telef, 2011, s. 50).

Okullardaki eğitim düzeyi, öğretimin yapılandırılması, zor ya da kolay öğretim, öğrencinin başarı durumu hakkındaki geri bildirimler, öğretmenin ilgi düzeyi ve yaklaşım şekli,

yarışmalar, etkinliklerin niteliği ve niceliği, ve okul değişikliklerinin bireylerin öz yeterlik algıları üzerinde birçok olası etkisi vardır (Schunk ve Meece, 2005, s. 74).

Maurer (2001)'e göre, yetişkinlik evresinde ise bireylerin yeterlik bilgi kaynakları, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki “kendini gerçekleştirme” evresi ile benzer özellikler taşımaktadır. Güçlü bir yeterlik inancı, gerçekleştirilmesi gereken mesleki görevler, ebeveynlik sorumlulukları gibi birçok davranışın öğrenilmesi ve gerçekleştirilmesinde son derece önemlidir. İlerleyen yaşlarda ise yeterlik inancına sahip olmak, kişiye, bu dönemde hayata ve yitirilenlere karşı daha iyimser olmayı, kaybettikleri becerileri kabullenme olgunluğuyla birlikte koruyabildikleri becerilerine sahip çıkma özelliği edinmelerini sağlamaktadır (Bandura, 1997).

2.8. Yeterliğin Etkilendiği Süreçler

Bandura (1994) bireylerin duygu, düşünce, motivasyon ve davranışları üzerinde önemli etkisi bulunan yeterlik inançlarının, kişinin öğrenme ve davranışlarına başlıca dört ana süreç üzerinde farklı etkileri olduğunu belirtmiştir.

Bunlar; bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçimsel süreçlerdir.

2.8.1. Bilişsel Süreçler

Yeterlik inançları bilişsel süreçte çok farklı biçimlerde etkilerini göstermektedir. Bireyler bulunacakları eylemlerini önce düşüncede düzenlerler. Düşüncenin ana işlevi kişinin olayları öngörmesini ve yaşamlarını etkileyen olayları denetleyebilmek için yöntemler geliştirmesini sağlamaktır. Kişinin yeterlikleriyle ilgili inançları, kafalarında kurdukları ve tekrarlayabildikleri tahmini senaryoların çeşitleriyle yakından ilgilidir. Yüksek yeterlik inancına sahip kişiler yüksek performans için destek olacak ve olumlu rehberlik edebilecek senaryoları hayal ederler. Düşük yeterlik inancına sahip kişiler ise olumsuz senaryoları hayal ederler ve kurgularını işlerin yolunda gitmeyeceği seçeneği üzerinde kurarlar (Bandura, 1994, s.12).

Bunun yanında bireysel amaçlar belirlenirken, bireyin yetenekleri öz değerlendirmesinden etkilenir. Bireyin kendine verdiği sözler ve aldığı kararlar, yeterliğin daha güçlü algılanmasını sağlar. Bu sayede birey kendisi için daha zorlayıcı ve daha yüksek amaçlar belirleyebilir. Bazı beceriler, birçok belirsizlik ve şüphe barındıran bilginin etkili bilişsel

süreç değerlendirmesine gereksinim duyar. Kendi yeterliği konusunda şüphelerinden kurtulmayı başaramayan kişi, çevreden gelen zorlayıcı taleplerin yönetimi için gerekli performansı gösterebilmek adına, analitik düşünme dengesizlikleri yaşar, amaçlarının seviyesini düşürür ve iş kalitesi kötüye doğru gider. Fakat kendi yeterlilikleri hakkında kesin bir inanca sahip bireyler, sınırlı fırsat ve olanaklar bulunan durumlarda da bilgi, beceri ve azimle başarı yollarını bulurlar (Bandura, 1997).

2.8.2. Güdüsel Süreçler

Herhangi bir amaca ulaşmak için ya da yeni bir takım hedefler belirlemek için motivasyonun varlığına ihtiyaç duyan birey, kendini motive etmeyi büyük ölçüde zihinde geekleştirir. Motivasyon yönetimi  kişisel etki ile yönetilir. Bunlar: başkalarının performanslarına yönelik duyuşsal tepki, amaca yönelik yeterlik algısı ve başkalarının başarısı örnek alınarak kişisel hedeflerin yeniden belirlenmesidir. Birey motivasyonunu düzenlemede, yeterlik inancından, bilişsel motivleri hareketlendirmesini sağlayarak faydalanır. Böylece motivasyon, bilişsel olarak kurgulanır ve bireyin yetenekleri ile alakalı, düzenlemiş olduğu öngörü ve kestirimlere dayanır (Bandura, 1994, s. 4).

Yeterlik inançları motivasyona, bireyin amaçlar belirlemede ve bu amaçlara ulaşmada ne kadar çok çalışacağını, zorluklara ne kadar uzun süre karşı koyacağı ve başarısızlık karşısındaki esneklik sınırlarını belirleyerek katkı sağlar (Bandura'dan aktaran Telef, 2011, s. 52). Yüksek yeterlik inancına sahip olan bireyler başarısızlığın nedenini az çaba göstermekte ararken, düşük yeterlik inançları olan bireyler başarısızlığın nedenlerini yetenek azlığında ararlar (Bandura, 1994, s. 4).

2.8.3. Duyusal Süreçler

Bireyin davranış ve yaşantıları, duygusal eğilimlerden fazlasıyla etkilenir. Duyguların temelinde ise onlara yön veren ve geçmiş deneyimlerden etkilenmiş bir süreç içerisinde şekillenen, olumlu ya da olumsuz düşünceler yatar.

Düşünce süreçlerini yönetmek için sahip olunan yeterlik inancı, düşüncenin beraberinde getirdiği stres ve depresyonun denetim altına alınmasında temel etkindir (Kent ve Gibbons, 1987). Düşünce sürecini yönetecek yeterliğe sahip birey eğer bu süreci doğru yönetir ise düşüncesini düzenleyebilir; duygularının, düşünce ve davranışlarına etkisini öz

denetimi altına alabilir. Bireyin düşüncelerini denetim altına alabilmesi, duygusal durumların iyiliğinin korunmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Duygusal durumu çeşitli kaygı, korku ve stres etkenleri tarafından baskı altına alınan bireyin, bu etkenler üzerinde denetim sağlamak için algıladığı yeterlik seviyesi, kontrolün kaybedilip kaybedilmemesinde merkezi konumdadır.

Kontrolü kaybetme korkusuyla ilişkili çok fazla stres veya endişe hissetmek yeterlik inancının düşmesine neden olabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Stres etkenleri üzerinde denetim sağlayabileceğine ve onları yönetebileceğine inanan bireyler rahatsızlık veren düşünce kurguları oluşturmazlar. Öte yandan stres oluşturan baskı unsurlarını yönetemeyeceğine inanan bireyler kaçınılmaz sonu yani kaygı oluşumunu deneyimlerler. Bu kişiler etraflarının tehlike ile çevrili olduğunu düşünürler. Olası tehditlerin yoğunluğunu kendilerince büyütürler ve gerçekleşme olasılığı çok düşük olan durumlardan bile aşırı endişe duyarlar. Bunun sonucunda düşünce yoluyla kendilerini duygusal çöküntüye sürükleyerek işleyiş düzenlerini bozarlar.

Bireyde yüksek yeterlik inancı algılanan baskı unsurları üzerinde denetim sağlama ve başa çıkmanın yanı sıra önleme özelliği kazandırması bakımından da önemlidir. Yüksek yeterlik hissi, bireylerin olası tehditlere karşı önceden uyarılmasını ve önlem almasını sağlar. Bu sayede birey olası, tehditlerle karşılaşmadan önlem alarak onların gerçekleşmesini engellemiş olur. Böylece duygusal ve düşünsel olarak işlevinin bozulmasına izin vermez (Bandura, 1994, s. 5).

2.8.4. Seçimsel Süreçler

Seçimsel bir süreç olarak yeterlik; bireyin bulunmak istediği ortama, yaşamak istediği çevreye, edinmek istediği kariyere ve yapmak istediği şeylere karar vermesi gibi kendisi ile ilgili birçok şeye karar vermesi ve seçmesi ile ilgilidir. Bireyler yaşamları ile ilgili önemli konularda karar verip seçimde bulunurken, yeterlik inançlarının seviyeleri seçimlerinde etkilidir.

Yeterlik büyük oranda bireylerin yaşamları boyunca tercihlerini ve seçtikleri yolları etkilemektedir. Örneğin kısmen çevrelerinin ürünü olan bireylerin değer yargıları, kişisel gelişimleri, kişisel ilgileri, kapasiteleri ve tercihleri seçtikleri sosyal çevre etkilerinden büyük oranda etkilenir (Bandura, 1994, s. 7).

Bireyin kariyerini seçmesi ve geliştirmesi, yeterlik inancı düzeyinin seçimsel süreçler aracılığıyla yaşamı etkilemesinin güzel bir örneğidir (Lent ve Hackett, 1987). Kişilerin meslekleri, yaşamın çok önemli bir ögesini oluşturur ve kişisel gelişime önemli katkı sağlayan bir kaynaktır. Kişilerin yeterlik inançlarının seviyesinin yüksekliği, ciddiyele düşünölen kariyer fikirlerinin ve ilgi alanlarının genişliğini belirler. Bu sayede kişinin seçtiği mesleğe çok daha iyi hazırlanmasını sağlayarak ve başarısı şansını artıracaktır (Bandura, 1994, s. 8).

2.9. Yeterliğin Sınıflandırılması

Bandura (1986)' ya göre yeterlik, duruma ve göreve özgü, bireyin kendi yetkinlik durumuyla ilgili yargı ve inançtır. Bunun yanında alanda çalışan başka araştırmacılar da yeterlik inancının, birbirinden çok farklı ortamlarda genellenebilir bir inanç olarak da incelenebileceğini ortaya koymuşlardır. Buna göre yeterlik inançları göreve özel, alana özel ve genel yeterlik olmak üzere incelenmektedir (Eden, 1996; Judge vd., 1998).

2.9.1. Göreve Özel Yeterlik

Bandura (1986), yeterliğin ortama göre değiştiğini ve ortamdan etkilendiğini düşünmektedir. Buna göre bireyin yeterlik inancından belirli bir görev ile ilişki kurularak söz edilebilir. Dolayısıyla inanç, bireyde bir kişilik özelliği değildir. Örneğin; bir kişi, topluluk önünde yaptığı kendi sunumunu sözel ifade ve beceri bağlamında değerlendirebilir.

2.9.2. Alana Özel Yeterlik

Sosyal bilişsel kurama göre yeterlik yalnızca birbiriyle benzer yanları olan görevlere genellenebilmektedir. Buradan hareketle alanlara özel yeterliklerden söz etmek mümkün hale gelebilir. Bu sayede kişinin günlük yaşamındaki, eğitim-öğretim yaşamındaki ya da mesleki yaşamındaki etkinlik alanlarıyla ilgili yeterlik inançları ortaya çıkabilmektedir (Bandura, 1986). Örneğin bir antrenörün sporcu eğitiminde ölçme değerlendirme sürecini yerine getirebilmek açısından öz yeterliklerine olan inancı, alana özel yeterlik kapsamında değerlendirilebilir.

2.9.3. Genel Yeterlik

Sosyal bilişsel alanda çalışma yapan araştırmacılar Bandura (1986)'nın göreve ve alana özel yeterlik tanımlarına ek olarak yeterliklerin başkaca ortamlarda genellenebileceğini savunmuşlardır (Eden, 1996; Judge vd., 1998). Chen vd., (1999)'un yaptıkları bir çalışmada, genel yeterlik inancının, bireyin davranışının başarı düzeyini açıklayan özel yeterliği etkileyen sabit bir değişken olduğunu gözlemlemiş ve genel yeterlik denencesini doğrulamaya çalışmıştır.

2.10. Yeterliğin Önemi

Kişisel bir özellik olan yeterlik; kişinin bir işi gerçekleştirebilmek için kendi yeteneklerine olan inancını açıklamaktadır. Birey o işi gerçekleştirebilmek için yeterli beceri düzeyine sahip olup olmadığına yönelik inancı sonucunda davranış ortaya koyar (Shcunk, 2009, s. 103).

Henson (2001), bir beceriyi gerçekleştirme hakkındaki yeterlik inancının, bireyde davranış için gerekli motivasyonu, davranışı ve başarıyı etkilediğini belirtmiştir. Bireyin davranışlarının belirlenmesinde çok önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalarda, bireyin sahip olduğu yeterlik inancının, diğer beklenti inançlarına göre başarıyı daha iyi öngördüğü belirlenmiştir (Britner ve Pajares, 2001).

Pajares (1996), yüksek yeterlik inancının, bireylerin daha çok azim, istek, kararlık ve sabır göstermelerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca yüksek yeterliğe sahip bireylerin, zor görev ve aktivitelere girmekten de çekinmediği görülmektedir. Bununla beraber bireyler kendilerini yeterli gördükleri ve güvenli hissettikleri işleri yapma eğilimi gösterirken, yetersiz gördükleri ve güvensiz hissettikleri işlerden ise uzak durmakta hatta yapmamaktadırlar (Bandura, 1986). Buna karşın Pajares (1996), düşük yeterliğe sahip bireylerin, gerçekte başarabilecekleri görevlerde ve üstesinden gelebilecekleri sorunlar karşısında dahi kendilerine güvensiz bir tutum sergilediğini, strese ve depresyona daha kısa sürede yakalandığını belirtmektedir. Bunlara ek olarak yeterlik algısı düşük bireylerin, başarısız olma durumunda, yeterlik algılarının daha da düştüğünü ve başka başarısızlıklara da neden olduğu görülmektedir (Pajares, 1996).

Herhangi bir beceriye sahip olunması o becerinin başarılı şekilde yapılabileceği anlamına gelmeyebilir. Bireyin, sahip olduğu becerisi ile ilgili yüksek düzeyde performans

sergileyebilmesi onun bu beceriyi gerçekleştirebilme düzeyine olan olumlu ya da olumsuz yeterlik inancıyla da yakından ilgilidir. Ancak güçlü bir yeterlik inancının, performans ve başarıyı tek başına artıran bir değişken olduğu da hiçbir zaman söylenemez. Başarılı davranışın gerçekleşmesi için bireyin istek durumu, gerekli ortamın sağlanması, bireyin bilgi durumu gibi daha birçok etkenin de önemli olduğu unutulmamalıdır (Pajares, 2002).

Bu doğrultuda yeterlik inancının bireylerin;

- a) Olumlu ya da olumsuz düşünmesini,
- b) Hedef ve amaçlar belirlemesini,
- c) Bu hedef ve amaçlara ulaşabilmek için yöntem geliştirmesini,
- d) Zorluklara karşı ne kadar çaba harcayacağını,
- e) Çabalarının sonucunu,
- f) İşsel güdüsünü,
- g) Diğer bireylere ve topluma karşı hissettikleri duyguların niteliğini,
- h) Yaşamındaki seçimlerini,
- i) Genel anlamda stres seviyesini etkilemesi bakımından hayattaki öneminin büyük olduğu söylenebilir (Bandura,1977; Maddux, 1995; Bandura, 2001).

Öte yandan yeterlik inancı bireyde sonuç beklentisini beraberinde getirir. Sonuç beklentisi; davranışlar sonucunda ortaya çıkması beklenen sonuçlar olarak açıklanabilir. Sonuç beklentileri, bireyin bilişsel bir harita oluşturmasında ve davranışı ortaya koymasında gerekli olabilecek içsel yöntemler oluşturmasını sağlar. Bu sayede birey amaçlarına ulaşabilmek için bir taktik belirleyip, uygulamaya koyulur ve ortaya çıkan sonuca anlam yükleyerek öğrenir (Shcunk, 2009, s. 103, 104). Bireylerin ortaya koyacakları davranış sonucunda olumlu sonuçlara ulaşabilmeleri için o davranışı gerçekleştirebilmeye yönelik yeterli düzeyde olumlu yeterlik inancına sahip olmaları gerekir. Eğer yeterlik inanç düzeyi yeterli seviyede değil ya da düşükse davranış sonucunda olumlu sonuçlar ortaya çıkması olası değildir (Schunk, 2009, s. 106).

2.11. Yeterliğin Ölçülmesi

Yeterlik inancı bireyde bulunan gerçek yeterlik seviyesinden çok, yeterlik seviyesine yönelik kişisel inançla ilgilidir. Bandura (1995), davranışların gerçekte doğru olandan çok, insanların doğru olduğuna inandığı şeye dayandığı saptamasını yaparak önemli bir ayrıma işaret eder. Bandura (1995)'ya göre bireyler yeterlik düzeylerini genellikle hatalı

değerlendirmekte ve yeterlik düzeyleri hakkında yüksek ya da düşük yeterlik inancına sahip olabilmektedirler. Bu da bireylerin davranışlarını ve bu davranışlar sonucundaki beklentilerini doğrudan etkilemektedir. Birey davranışa karar verirken çekingen ya da aşırı istekli davranarak sonuç beklentisine etki edecek önemli hatalar yapabilmektedir.

Bireyin yaşamını önemli biçimde etkileyen etkenlerden olan yeterlik inancı ve algısı erken evrelerde tanımlanabilir. Bu sayede bireye yetenekleri doğrultusunda, istediği konuda başarılı olabilmek için gerekli özellikleri taşıdığına dair daha iyi bir kavrayış edinmesi sağlanabilir (Pajares, 2005).

Bandura (1986), kişinin yeterlik inancı ve algısının çeşitli ortam koşullarında, çeşitli etki alanlarında ve bunlarla ilişkili yetenekler bakımından ölçülmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu ölçümlerin sağlıklı olabilmesi ve geliştirilecek ölçme araçlarının önceden tahmin edebilme gücüne sahip olabilmesi için mutlaka bir görev, yetenek, ya da durum tanımlaması gereklidir (Bandura, 1986; Pajares, 1996).

2.12. Mesleki Yeterlik

Holland'a (1997), göre meslek seçimi, kişiliğin bir yansıması ve sonucudur. Günümüzde mesleki kimliğin bireylerin kişilikleri, cinsiyetleri, statüleri ve toplum içerisinde üstlenmiş olduğu diğer rollerle ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Bir bireye kendisiyle ilgili bilgiler sorulduğunda alınacak ilk cevap; mesleğiyle ilgili olarak kendisini ifade etmesidir. Çünkü insanlar yaptıkları işlerle anılmakta ve önemli olayların sonucunda yaptıkları işlerle tarihe geçmektedirler.

MEB (2008), bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu mesleki yeterlik olarak adlandırmıştır. Başka bir tanımda da Can (1992), meslek mensuplarının meslekle ilgili görevi başarıyla yapabilme gücü, bilgi ve becerisi olarak tanımlamıştır.

Birey yeterlik inancını ve algılarını başka birine aktarabilir ve başkalarını etkileyebilir. Örneğin; Leonard vd., (1998), yeterlik inancı yüksek olan annelerin şeker hastası çocuklarının öz bakım ve kendi kendini idare edebilme yeteneklerinin yeterlik inancı düşük olanlara göre oldukça iyi olduğunu söylemektedir.

Buradan hareketle bireylerin mesleklerine yönelik yeterlik inançları o meslekle ilgili davranış sonuçlarını ve başarılarını olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebileceği

söylenbilir. Aynı şekilde bireyin yeterlik inancının seviyesi, bireyin tutum, davranış ve mesleği yoluyla başkalarının yeterlik inançlarını da olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebileceği düşünülebilir.

2.13. Antrenör Yeterliği

Sporcunun doğuştan itibaren getirdiği bütün yetenekler onun başarılı olmasında etkili olmaktadır. Bunun yanında sporcunun sahip olduğu yetenekleri biçimlendirerek sporcuya yön veren kişi antrenördür (Amman vd., 2000) ve sporcuların yeteneklerinin ve çalışkanlıklarının yanında kazanmak için her zaman bir antrenörün yardımına ihtiyaçları vardır (Başer, 1998). Ayrıca sporculara sakatlık anında çoğu zaman ilk müdahaleyi yapan, motivasyonunu kaybederek oyundan kopan sporcuyu tekrar oyuna kazandıran kişi de antrenörlerdir. Tüm bunlarla beraber beslenme ve özel yaşantı konusunda onları denetleme, yeni taktikler geliştirme, takım içindeki ve sporcular arasındaki sorunları çözme, özel hayatlarıyla ilgili sıkıntıları aşmalarında sporculara yardım etme gibi daha birçok farklı uzmanlık gerektiren durumlarda, antrenörler karşılaştıkları güçlükleri aşmak zorundadırlar. Antrenörlerin bu zorunlulukları en iyi biçimde yönetebilmeleri için hem teknik hem de psikolojik bir takım yeterlikleri kendilerinde bulundurmaları gerekmektedir (Amman vd., 2000).

Bireyin öğrenmesi ve güdülenmesi üzerindeki büyük etkisinden dolayı yeterlik, öğrenme ve eğitim-öğretimde çok önemli bir konumdur (Coşkun vd., 2010). Ashton ve Webb (1986), öğretmenlerin mesleki yeterliklerine olan inançlarının, onların çabalarını, başarılarını ve verimliliklerini büyük oranda etkilediğini belirtmektedirler. Ayrıca Anderson, ve vd., (1988)'e göre de öğretmenin özel alan yeterliği öz yeterlikleriyle ilişkilidir.

Antrenör yeterliği, sporcuların öğrenmeleriyle ilgilenmesine rağmen sporcunun yarışma başarısını etkilemeye de odaklanmıştır (Feltz vd., 1999, s. 765-776). Ancak antrenör yeterliğinin sporcuların öğrenme ve deneyimleri üzerindeki olası önemli katkısı ve etkisi bilinmesine rağmen büyük ölçüde keşfedilmemiştir (Feltz vd., 1999, s. 765-776).

Birbirinden çok farklı özellikleri olan spor dalları açısından değerlendirilecek olursa antrenörlerin sahip olması gereken yeterliklerin önemi daha da anlaşılır olmaktadır. Bu açıdan bakılırsa antrenör yeterliği; antrenörlerin sporcularının öğrenme ve performansını

hangi ölçüde etkileyecek kapasiteye sahip olduklarına olan, kendilerine yönelik inançları olarak tanımlanabilir (Feltz vd., 1999, s. 765-776).

Antrenörlerin de birer öğretmen olduklarını düşünecek olursak, antrenör yeterliklerinin öğretmen yeterlikleriyle benzer olduğu kabul edilebilir. Ancak öğretmen yeterliğiyle fazlaca ortak yanları olmakla birlikte, belirli bir seviyeye gelmiş sporcunun öğrenme içeriği daha önceden zaten öğretilmiş olan becerilerden çok artırılmış becerilerden oluşması gerekir. Bu yönüyle antrenör yeterliğinin öğretmen yeterliğinden farklı boyutları olabilir (Feltz vd., 1999, s. 765-776).

Ayrıca antrenör yeterliği, öğretmen yeterliğine göre daha farklı örgütsel değişkenler tarafından etkilenebilir. Örneğin bir okul iklimindeki akademik önem, öğretmen yeterliğinde olduğu gibi antrenör yeterliğinde önemli olmayabilir (Hoy & Woolfolk, 1993). Bunun yanında bir topluluk için de atletik değer antrenörlük yeterliği için önem taşıırken öğretmen yeterliği için bir şey ifade etmeyebilir. Buna ek olarak antrenörlerin öğrettikleri kişiler üzerinde öğretmenlere göre daha çok kontrolü olduğu düşünülmektedir (Feltz vd., 1999, s. 765-776).

Öte yandan antrenörün yeterlik inancı, spor eğitiminin ve teknik öğretiminin niteliğini, kullanılan yöntemler ise sporcunun öğrenmeye katılımını ve sporcunun öğretilenleri anlayıp uygulayabilmesini etkileyebilir, bu da sporcuların sportif yeterliklerini ve başarı durumlarını belirleyebilir. Bu nedenle, antrenörlerin spor eğitim sürecinde üst düzeyde yarar sağlayabilmek adına, yüksek seviyede mesleki yeterliğe sahip olmaları gerektiği beklenebilir.

Spor ve yönetim liderliğini ölçen yöntemler de antrenör yeterliklerini incelemek için yetersizdir. Spor ve liderlik araştırmaları daha çok başarılı performans ve oyuncu memnuniyetine etki eden belirli liderlik yöntem ya da yöntemlerini ortaya koyma ile ilgili olmuştur (Horn, 1992). Antrenörlerin kendilerine olan güvenlerinin gelişimine hiç bir çalışmada dikkat edilmemiştir. Yönetimsel yeterlik araştırmaları da yönetim liderliğinde öz yeterlik kaynakları ile öz yeterliğin karar verme ve yöntem geliştirme üzerine etkileri ile ilgili olmuştur (Wood, Bandura, ve Bailey, 1990). Buradan hareketle spor eğitim sürecinde antrenör yeterlikleri gibi belirli sorunları incelemek için, ilgili alan yazın ve genel psikolojik savlar ile desteklenmiş, spor odaklı bir çerçeve geliştirmeye ihtiyaç vardır (Feltz vd., 1999, s. 765-776).

Denham ve Michael (1981)'ın çok boyutlu öğretmen yeterlik modeli, Bandura (1977, 1986)'nın öz yeterliği kavramsallaştırma ve Park (1992)'ın Antrenörlük güven ölçeğinden faydalanılarak antrenör yeterliğinde son derece etkili olduğu düşünülen, antrenörlüğe özel bilgi kaynaklarının, antrenörlüğe etki ya da sonuçlarını içeren antrenör yeterlik ölçeği oluşturulmak istenmiştir.

Yüksek düzeyde algılanan antrenörlük yeterliğinin, sporcuların beceri ve benlik saygısı üzerinde olumlu psikolojik etkileri olduğu gözlenmiştir (Horn, 2002). Ayrıca yüksek antrenör yeterliği ile kazanma yüzdesi, oyuncu tatmini, büyük oyuncu olabilme, takım bütünlüğü ve takım kültürü arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Malete ve Feltz, 2000; Vargas-Tonsing vd., 2003).

Yüzyılı aşkın bir süredir oynanan voleybol, dinamik, sürekli değişen pozisyonlarla, karmaşık hareketler içeren, çok yönlü sportif beceriler gerektiren bir takım oyunudur (Wulf, 2007). Voleybolun en önemli ve ilgi çekici özelliği; birbirini hızlı takip eden, değişik ve çeşitli oyun varyasyonlarının çok çabuk değişerek bütünleşebilmesidir (Scates vd., 2003). Bir takım sporu olarak voleybolda, antrenörlere, uzmanlık isteyen birbirinden ayrı birçok önemli görev yüklenmekte ve başarılı olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda voleybol antrenörlerinin kendilerine olan mesleki yeterlik inançlarının gücü onların başarılarını doğrudan etkileyebilir.

2.14. Araştırmanın Konusu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, antrenörlük, beden eğitimi öğretmenliği, öğretmenlik, spor yöneticiliği ve bazı diğer meslek alanlarında mesleki yeterliği konu alan, bu araştırmanın bir boyutuna veya kuramsal yönüne değinerek bu çalışmayı destekleyen bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.14.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Birbirinden farklı birçok meta-analitik çalışmada yeterlik inançlarının motivasyona, sosyal bilişsel özelliklere, duygusal iyi olma haline, performans ve başarıya önemli derecede katkıda bulunduğu kanıtlanmıştır (Bandura, 2005, s. 4). Sosyal bilişsel öğrenme kuramının önemli bir parçası olan yeterlik, uzun zamandan beri kişisel gelişim ve kişisel başarının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Bu yüzden yeterlik ile ilgili çalışmalar alan

yazında çokça görülmektedir. Bu araştırmaların yurt dışında yapılanlarının merkezinde; yeterlik düzeyinin ölçülmesini sağlayan ölçme aracı geliştirme, yeterliğin performans ve başarıya etkisi, yeterlik düzeyini belirleme ve öz yeterliği geliştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir.

Antrenör yeterliğiyle ilgili uluslararası çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok ölçek geliştirme ve farklı spor dallarında çalışan antrenörlerin yeterliklerinin araştırılması ve farklı değişkenlerle ilişkileri noktasında yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmamızla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olabileceği düşünülen araştırmaların bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Duarte vd., (2014), oyuncu ya da antrenör olarak değişik deneyim düzeyindeki futbol antrenörlerinin deneyimlerinin antrenör yeterlikleri üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, Portekiz’de farklı yarışma düzeyindeki takımları çalıştıran 60 antrenöre Antrenör Yeterlik Ölçeği’nin (CES; Feltz vd., 1999) Portekizceye uyarlanmış halini CESP (Duarte vd., 2010), uygulamıştır. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçlara göre; profesyonel oyunculuk deneyimi ile antrenör yeterliği arasında hiçbir boyutta anlamlı bir ilişki olmadığını, ancak profesyonel antrenörlük deneyimi ile “Kişilik Kazandırma” boyutu arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Weller (2013), altyapı antrenörlerinin eğitim seviyelerinin onların antrenörlük yeterlikleri üzerine etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, ABD’de 1669 altyapı antrenörüne Antrenör Yeterlik Ölçeği II’yi (CES II-YST) (Myers vd., 2011) uygulamıştır. Çalışmanın sonucuna göre; eğitim seviyesinin önemli bir antrenör yeterliği belirleyicisi olmadığını belirlemiştir.

Rad ve Gharehgozli (2013), profesyonel kadın basketbol takımlarında antrenörlük yeterliğine bağlı takım yeterliğini inceledikleri çalışmalarının örneklemini, İran profesyonel kadın basketbol takımlarını çalıştıran 12 antrenör ve bu takımlarda oynayan 116 kadın sporcu oluşturmaktadır. Araştırmacılar deneklere Antrenör Yeterlik Ölçeği (CES), (Feltz vd., 1999, s. 765-776) ve Sporda Kolektif Yeterlik Anketi’ni (CEQS), (Short vd., 2005) uygulamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre; antrenör yeterliğinin boyutlarından olan “Motivasyon Yeterliği” ve “Kişilik Kazandırma Yeterliği” profesyonel kadın basketbolunda takım yeterliği belirleyicilerinin en önemli iki unsuru olduğunu belirtmişlerdir.

Magle (2010), sporcu-antrenör ilişkisinin antrenör yeterliği üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, ABD’ de 602 Amerikan Ulusal Üniversite Sporları Birliği (NCAA) üyesi baş antrenöre, Antrenör Yeterlik Ölçeğini (Feltz vd., 1999, s. 765-776) ve antrenör-sporcu ilişki anketini uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; antrenör yeterliği ile antrenör-sporcu ilişkisi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir.

Feltz vd., (2009)’da yaptıkları antrenörlük yeterliği ve gönüllü altyapı antrenörleri adlı çalışmalarında çeşitli takımlarda gönüllü olarak çalışan altyapı antrenörlerinin antrenör yeterlik kaynaklarını belirlemek amacıyla 492 deneğe Antrenör Yeterlik Ölçeğini (AYÖ-CES) (Feltz vd., 1999, s. 765-776) uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; antrenörlük yeterliklerine güvenen, kendinden daha emin antrenörlerin geçmişinde oyunculuk ve antrenörlük deneyimlerinin olduğu görülmüştür. Bu antrenörlerin, yeterlik düzeyi düşük antrenörlere göre sporcularının özellikle ölçme aracı alt boyutlarından olan “teknik ve oyun stratejisi” yeterliği boyutlarındaki gelişimlerini sezon boyunca daha çok desteklediği belirlenmiştir.

Baker (2008), antrenör yeterliğinin takım uyumu ve performans üzerine etkisini araştırmak için, toplamda 167 futbol, beyzbol, ve senkronize paten takımı sporcusuna yine Feltz vd., (1999)’nin geliştirdiği Antrenör Yeterlik Ölçeğini uygulayarak yaptığı çalışmasında antrenör yeterliğinin takım uyumu ve performansa herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Myers vd., (2008)’nın 799 lise antrenörüne uyguladıkları “Antrenörlük Yeterlik Ölçeği II” de, Feltz vd., (1999)’nin geliştirdiği Antrenör Yeterlik Ölçeği I’ deki madde sayısını 24 den 18 e indirerek ölçeğe “Fiziksel Kondisyon” boyutunu eklemişlerdir.

Kowalski (2007), Feltz vd., (1999)’nin geliştirdiği Antrenör Yeterlik Ölçeğini kullanarak yaptığı “Gönüllü Futbol Antrenörlerinde Antrenörlük Yeterliği Analizi” adlı araştırmasında, Iova (ABD)’de küçük bir bölgede, 11- 14 yaş grubunu çalıştıran 69 gönüllü antrenörün kendilerini genel antrenörlük yeterliği bakımından “yeterli” hissettiklerini belirtmektedir.

Vargas-Tonsing vd., (2003) voleybolda antrenör yeterliği ile oyuncu ve takım yeterliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, Orta Amerika bölgesinde 12 lise bayan voleybol takımının 133 oyuncusu ve antrenörlerine voleybol yeterlik anketi ve Antrenör Yeterlik Ölçeğini (Feltz vd., 1999) uygulamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre antrenör

yeterliğinin takım yeterliğini önemli ölçüde etkilediğini, oyuncu yeterliği bakımından anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve antrenörlerin motivasyon ve karakter kazandırma yeterliklerinin takım yeterliği belirleyicilerinde en önemli boyutlar olduğunu bildirmişlerdir.

Bir başka çalışmada Sullivan ve Kent (2003), antrenör yeterliği ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, ABD’de 224 antrenöre (165 erkek, 58 kadın) Antrenör Yeterlik Ölçeği (Feltz vd., 1999, s. 765-776), ve Sporda Liderlik Ölçeği’ni (Chelladurai ve Saleh, 1980) uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; antrenör yeterlikleri, % 47 ye kadar liderlik stilleri belirleyicisi olduğunu ve alt boyutlardan “Motivasyon ve Teknik Yeterliğinin” bu belirleyiciler arasında en önemli katkıyı sağladığını belirtmişlerdir.

Feltz vd., (1999), “Antrenörlük Yeterliği Kavramsal Modeli: Ön İnceleme ve Ölçek Geliştirme” çalışmasında basketbol, voleybol, atıcılık, Amerikan futbolu, softbol, beyzbol, tenis, futbol, amigo, cimnastik, cross country, yüzme, güreş, buz hokeyi ve golf branşlarında toplamda 517 baş antrenöre uyguladıkları ölçek sonucunda genel antrenörlük yeterliğinin a) Motivasyon, b) Kişilik Oluşturma, c) Oyun Stratejisi ve d) Teknik alt boyutlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Hunt-Ruiz (2011), matematik öğretmeni adaylarının matematik öz yeterlik ve sonuç beklentisi inançlarını araştırdığı doktora tez çalışmasında; öğretmen adaylarına iki ayrı kurs programı uygulanarak yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme ve öğretme süreci oluşturulmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grubunda olmak üzere toplam 127 öğretmen adayı yer almıştır. Öğretmen adaylarına Matematik öğretimi öz yeterlik ölçeği uygulanarak matematik öz yeterlik durumu ve sonuç beklentileri ile ilgili veriler elde edilmiştir. Ölçek araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının matematik öğretimi öz yeterlik sonuçlarında belirgin düzeyde artış görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adaylarının sonuç beklentileri son test sonuçlarının, yalnızca deney grubunda arttığı belirlenmiştir.

Evans (2010), öğretmenlerinin matematik alan bilgisi ve öğretime yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasında, ABD’nin New York şehrinde bir üniversitenin orta kısım ve yüksek öğretiminde çalışan 22 öğretmene Matematik alan bilgisi anketi ve Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği’ni (Enochs, Smith, ve Huinker, 2000) uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin

matematik öğretimi öz yeterlik düzeylerini “yüksek” olarak belirlemiştir. Bununla beraber öz yeterlik düzeyleri aynı olmasına karşın iş tecrübesi çok olan öğretmenlerin matematik alan bilgilerinin daha düşük seviyede olduğunu belirlemiştir.

Brand ve Wilkins (2007), Bandura (1986)’nın belirttiği öz yeterliğe etkide bulunan dört değişkenin hangisinin daha çok etkili olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın örneklemine; matematik ve fen bilgisinin eklendiği yüksek lisans eğitimine devam eden 44 ilköğretim öğretmen adayı alınmıştır. Deneklerin, öğretmen adaylarında öz yeterliğe etkide bulunan etkenler hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda değişkenlerden “doğrudan deneyimler” in, öz yeterliğe etkide bulunan diğer değişkenlere göre en fazla oranda etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir..

Smith (2007), ergenliğin son döneminde, öz-yeterlik ve benlik saygısı üzerinde aile etkisi ve bu etkenlerin okul uyumunu ne şekilde etkilediğini araştırdıkları çalışmalarında, Otoriter bir yapıdaki ebeveynlerin çocuklarının daha düşük düzeyde benlik saygısına ve öz-yeterliğe sahip olduklarını belirlemiştir. Genel anlamda öz-yeterlik ve benlik saygısı ergen öğrencilerin okula uyumunu da olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca genel ve sosyal öz-yeterliğe düzeyi yüksek olan öğrencilerin, genel ve sosyal öz-yeterliği düşük düzeyde olanlara karşın daha az duygusal sorun yaşadıkları ve okullarına yönelik davranışsal uyumlarının daha iyi olduğunu belirlemiştir.

Caprara vd., (2006), “Öğrencinin Akademik Başarısı ve İş Doyumunun Belirleyicisi Olarak Öğretmen Yeterlik İnancı”, adlı, 75 lisede görevli 2000 öğretmen üzerinde uyguladıkları çalışmalarında, öğretmen yeterlik inancının öğrencinin akademik başarısına ve öğretmenin iş doyumuna etkisini araştırmışlardır. Çalışmada öğrencilerin yılsonu not ortalamaları bir sonraki eğitim öğretim yılı için toplanarak, yapısal eşitlik modeli analizleri ve öğrencilerin geçmiş başarıları da göz önünde bulundurularak yapılan ölçümler sonucunda, öğretmen yeterliklerinin, öğrencinin akademik başarısını ve öğretmenin isteki doyumunu etkileyen bir kavram olduğunu tespit etmişlerdir.

Tagger (2006), “Stajyer Beden Eğitimi Öğretmenleri Arasında Öğretmen Yeterliklerinin Öğrencilerin Öğrenmelerine Etkisi” adlı araştırmasında, stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci uyumu gibi alanlarda yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında; stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yeterliklerinin, Bandura’nın yeterlik kaynağı ile örtüşüp örtüşmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca kıdemli öğretmenlerle stajyer

öğretmenlerin öğretim sürecinin gözlenmesi yoluyla öğretim yeterlikleri arasındaki fark araştırılmıştır. Araştırmada, alt öğrenme stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci uyumu teknikleri açısından, stajyer öğretmenler arasında bir farklılık görülmemiştir. Her ne kadar anlam düzeyine ulaşmasa da stajyer beden eğitimi öğretmenleri arasında kişisel öğretim yeterlikleri ile genel öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir artışın meydana geldiği stajlar esnasında görülmüştür.

Zhang ve Burry-Stock (2003), 297 ilköğretim ve ortaöğretim de görevli öğretmenler ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarını ve hangi tür ölçme ve değerlendirme uygulamaları tercih ettiklerini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun ölçme ve değerlendirme alanında aldıkları eğitim düzeyi ya da miktarı arttıkça bu alanda kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin öğretim yaptıkları kademe yükseldikçe kâğıt-kalem testleri gibi tarafsız test kullanımını (yazılı yoklama, çoktan seçmeli, kısa cevap vb.) daha fazla benimsedikleri görülmüştür.

Bandura vd., (1999) Öz yeterlik ve çocukluk depresyonunu ilişkisel olarak inceledikleri araştırmalarında; çocuklardaki sosyal ve akademik yetersizlik algısının, yaşanan ve gelecekte yaşanabilecek depresyona doğrudan, akademik başarı, yardımlaşma davranışı ve sorun davranışlara etkileri yoluyla dolaylı olarak katkıda bulunduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; çocuklar akademik performans yetersizliklerine yönelik inançları nedeniyle depresyon yaşamaktadırlar. Ayrıca sosyal yetersizlik algısının da uzun süreçte erkek çocuklardan daha çok kız çocuklarının depresyona girmesi üzerinde daha ağır bir etkisinin olduğunu belirlemişlerdir.

Pajares ve Miller (1994), öğrencilerin matematikte problem çözmeye yönelik öz yeterlik inançları ile öz kavramının öngörücü ve aracı olarak etkisini belirlemek için yaptıkları çalışmada, öğrenme ve problem çözmeye yönelik yüksek yeterlik inancının, öğrencilerin problem çözme performansı ve becerisine katkısının daha çok öngörülebildiğini belirlemişlerdir.

2.14.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de ise bu konuyla doğrudan ilgili araştırmanın sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bunlardan birinde Gençler vd., (2009), antrenörün sporcularının performansını etkileme kapasitesi hakkındaki inançlarını ölçen, “Antrenör Yeterlik Ölçeği'nin (AYÖ)” (Feltz vd.,

1999, s. 765-776) Türkçeye uyarlama ve güvenirlik, geçerlik çalışması Türkiye’de yapılan ender çalışmalardandır. Araştırma kapsamında antrenörlere 4 alt boyut ve 24 maddeden oluşan AYÖ (CES) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeği oluşturan maddelerin orijinali ile uyumlu olarak 4 faktör altında toplandığı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ile de tüm parametre ölçümlerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2013), Spor Yöneticilerinin Öz Yeterlik Durumlarının Belirlenmesi adlı çalışmada, “karar verme”, “kişisel özellikler”, “bilgi” ve “kişiler arası ilişkiler” alt boyutlarından oluşan “Spor Yöneticileri Yeterlik Ölçeği” geliştirmiştir. Araştırmasını 537 spor ve kulüp yöneticisi üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonucunda; spor yöneticilerinin öz yeterlik puanlarının tüm alt boyutlarda yüksek olduğu, karar verme ile ilgili öz yeterlik puanlarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek, kişiler arası roller ile ilgili öz yeterlik puanlarının ise daha düşük olduğunu bulmuştur. Ayrıca tüm alt boyutlarda kamu spor yöneticilerinin, spor kulübü yöneticilerine göre daha yüksek yeterlik düzeyi ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eskici (2013), ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarını ve tutumlarını belirlemek ve ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı doktora tez çalışmasında, 609 ilkokul öğretmenine Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları için Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği” ile Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği”ni uygulamıştır. Araştırmacının elde ettiği sonuçlara göre; deneklerin, eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının “yüksek” olduğunu belirlemiştir. Yine denekler kendilerini yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarından “öğrenciyi aktifleştirme” de en yeterli, “alternatif değerlendirme” de ise en az yeterli olarak görmektedirler.

Ülper ve Bağcı (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının mesleklerine yönelik öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında, 351 Türkçe öğretmeni adayına araştırmacılar tarafından geliştirilen, 5 alt boyuttan oluşan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz yeterlik algısı ölçeğini uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; adayların öz yeterlik algı düzeylerinin “iyi düzeyde” olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca adayların yeterlik algı düzeylerinin hiçbir değişkene göre farklılık göstermezken’ akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Telef (2011), ergenlerin öz yeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve ergenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptığı doktora tez çalışmasında 706 ilköğretim öğrencisi ile 544 lise öğrencisi olmak üzere 1250 deneğe Muris (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen “Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği”, Derogatis (1992) tarafından geliştirilen, Türkçeye Şahin ve Durak (1994) tarafından uyarlanan ve Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) tarafından ergenler için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Kısa Semptom Envanteri”ni uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve düşmanlık arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir.

Çalışkan vd., (2010), fizik öğretmen adaylarının, kendilerine yönelik öz yeterlik inanç seviyelerini belirlemeye yönelik çalışmalarında, 451 öğretmen adayına kendi geliştirdikleri “Fizik Öz Yeterlik Ölçeği”ni uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının okudukları sınıf yükseldikçe ve akademik başarı seviyesi yükseldikçe fizik öz yeterlik inancının arttığını belirlemişlerdir.

Ünlü (2008), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ve Sınıf Yönetimi Davranışları” adlı doktora tez çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ve sınıf yönetimi davranışları, cinsiyet, mesleki kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumları, çalıştıkları okul düzeyi, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma durumu ve düzenli olarak spor yapma değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma 2007- 2008 eğitim öğretim yılında; Kırşehir, Aksaray, Konya, Kayseri ve Yozgat illerinde görev yapan 280 beden eğitimi öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada veriler, “Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği” (Ünlü vd., 2008). ve “Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği” (Ünlü, 2008) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bütün alanlarda kendilerine yönelik yeterlik algılarının “yeterli düzeyde” olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdemleri ile yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki de görülmektedir.

Küçükyılmaz ve Budan (2006), sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yeterlik algılarını ve yeterlik algılarını artırma yollarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında 4. sınıfta okuyan 21 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler

yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği adaylarının kendilerine yönelik fen öğretimi yeterlik algılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. ancak göre fen öğretimi gerçekleştirmeye yönelik algılarında kararsız olduklarını belirlemişlerdir.

Gün (2014), müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik düzeylerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla, öğretmen adaylarının piyano performansı öz yeterlik düzeylerini belirlenen değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı doktora tez çalışmasında 405 öğrenciye üç alt boyuttan oluşan “Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma sonucunda teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algılarında öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak deneklerin; teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algılarında piyano dersi akademik başarı notu ve günlük piyano çalışma süresine göre ise anlamlı farklılık belirlemiştir.

Seçkin ve Başbay (2013) yaptıkları çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemek ve öğretmen öz-yeterlik inançlarıyla öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada değişik coğrafi bölgelerden 10 devlet üniversitesinde, 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 558 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı örneklem olarak alınmıştır. Deneklere öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik ölçeği (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (Ünver vd., 2008) uygulamışlardır. Araştırmacılar çalışma sonuçlarına göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının “oldukça yeterli” seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ekici (2012), Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen, 33 madde ve 3 alt boyuttan oluşan “Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin” Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlik araştırmasını 683 öğrenci üzerinde uygulamış ve yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlarla ölçeğin Türkiye şartlarında da kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirtaş vd., (2011), öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında, 380 öğretmen adayına Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Çapa vd., (2005) tarafından yapılan öğretmen öz yeterlik ölçeğini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının

cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, deneklerin öz yeterlik algıları ile mesleğe ilişkin tutumları arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir

Akkoyunlu vd., (2005), 8 farklı üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 351 son sınıf öğrencisine iki hafta ara ile "Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği"ni uygulamışlar ve 12 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeği geliştirmişlerdir.

Aktağ ve Walter (2005), öğretmen adaylarının kendilerini bu mesleğe ilişkin ne kadar yeterli gördüklerinin belirlenmesi için yaptıkları çalışmalarında 1145 öğretmen adayına Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yeterlik Duygusu” ölçeğini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda yeterlik duygusunun cinsiyete göre farklılaştığını, kadın öğrencilerin erkeklere göre kendilerini daha yeterli gördüklerini belirlemişlerdir.

Erişen ve Çeliköz (2003), 2000-2001 öğretim yılında Gazi, Fırat ve Marmara Üniversitelerinin Teknik Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 309 öğrenciye uyguladıkları, “Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları” adlı ölçek geliştirme çalışmalarında, teknik eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, kendilerini öğretmenlik davranışları açısından “kısmen” yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

BÖLÜM III

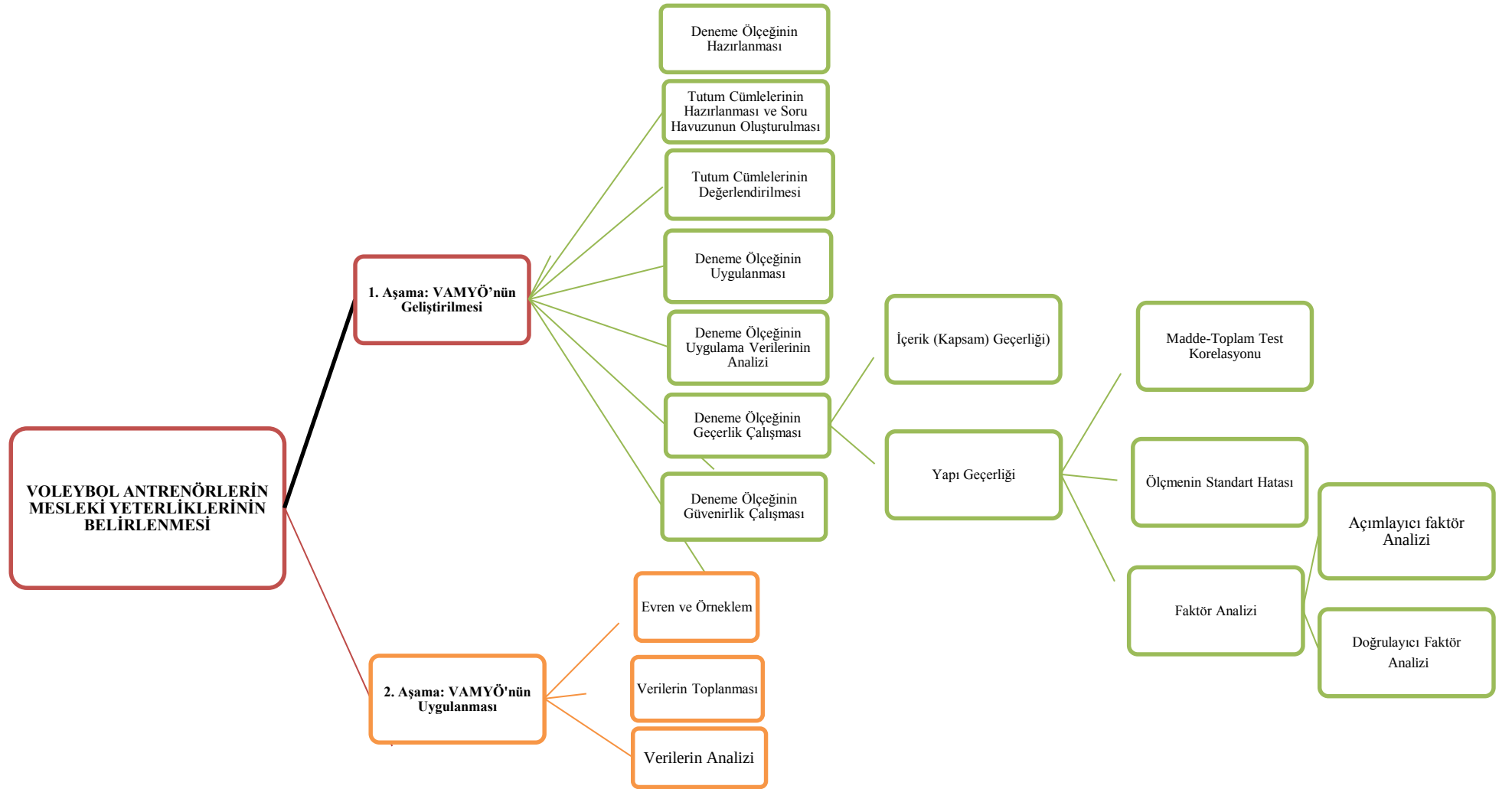
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, araştırmada benimsenen model ve araştırmanın yöntemsel ilerleyişi hakkında bilgiler verilmiştir. Bu doğrultuda iki aşamada planlanan araştırma için genel bir model ve genel akış şeması oluşturulmuştur. İlerleyen kısımlarda her aşama ayrıntılı olarak ele alınmış, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye’deki voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerinin araştırılması amaçlanan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1991, s. 79). Araştırma, voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerini ölçebilmek için “Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeğini (VAMYÖ)” geliştirme ve bu ölçme aracını uygulama olarak iki aşamada planlanmıştır.

Araştırmaya ilişkin akış şeması Şekil 3’de ayrıntılarıyla verilmiştir.



Şekil 3. Araştırma modeline ilişkin akış şeması.

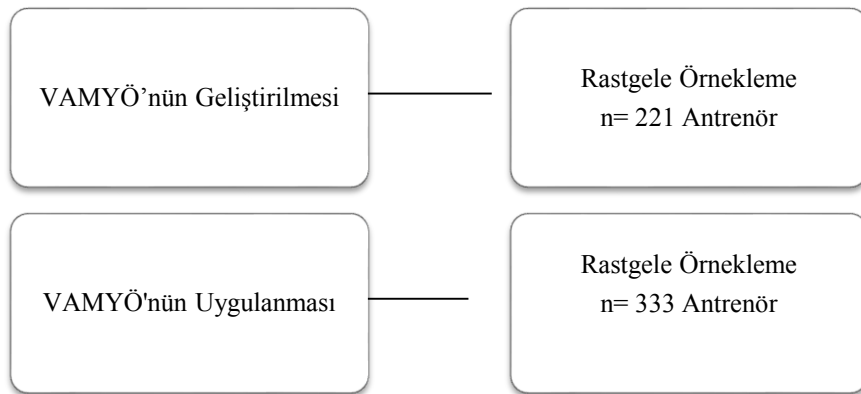
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki son iki yarışma sezonu (2013-2014 ve 2014–2015) içerisinde 1.-2.-3.-4. ve 5. kademelerde antrenörlük lisansını tescil ettirmiş, etkin olarak çalışan ve TVF de iletişim bilgilerine erişilebilen voleybol antrenörlerinin tamamı olan 1013 voleybol antrenörü oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli izinler ve antrenörlerin iletişim bilgileri TVF’den alınmıştır (EK 3).

Araştırmada ölçek geliştirme ve ölçeğin uygulanması aşamasında iki farklı örneklem alınmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında her bir ölçek maddesi için en az 3 kişinin örneklem kapsamına alınması (Sönmez, 2005, s. 150-170) ve örneklem büyüklüğünün 100 kişiden az olmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Foster, 2001, s. 232). Buna göre ölçeğin geliştirme aşamasında 221 voleybol antrenörü ölçek geliştirme örneklemine alınmıştır.

Ölçeğin uygulanması aşamasında ise örneklem belirleme konusunda, Krejcie ve Morgan (1970) değerlendirmelerin oranlara göre yapılacağı araştırmalarda evren hacminin büyüklüğüne karşılık örneklem büyüklüğünün ne kadar alınması gerektiğine ilişkin genel bir çizelge önermişlerdir. Buna göre 1013 kişilik evrenden alınacak örneklem sayısının alt sınırı, 0.05 kabul edilebilir hata için 285 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada ise 0.05 kabul edilebilir hata göz önünde bulundurularak 333 voleybol antrenörü örneklem kapsamına alınmıştır. Çalışmanın örnekleme kapsamına alınacak voleybol antrenörleri rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılacak örneklemeler Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4. Araştırmada kullanılan örneklemelere ilişkin şema.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirilen VAMYÖ kullanılmıştır. Veri toplama aracı, kişisel bilgi formu ve VAMYÖ olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların sosyo-demografik özellikleri olan; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, antrenörlük kademesi, antrenörlük belgesi edinme yolu, antrenörlük deneyimi, antrenörlüğün asıl mesleğini olup olmadığı, etkin olarak çalışıp çalışmadığı, antrenörlük yaptığı takımdaki konumu, etkin olarak antrenörlüğünü yaptığı takımın düzeyi, oyunculuk deneyimi, oynadığı en üst seviye, mili sporculuk bağımsız değişkenlerine yönelik soruların bulunduğu kişisel bilgi formu yer almaktadır.

3.3.2. Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeği (VAMYÖ)

Veri toplama aracının ikinci bölümde ise voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin sorularının bulunduğu VAMYÖ yer almaktadır. VAMYÖ 29 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki sorular antrenörler maddelere tamamen katılıyorum “5 puan (4.20-5.00)”, Çok katılıyorum “4 puan (3.40-4.19)”, Orta düzeyde katılıyorum “3 puan (2.60-3.39)”, Az katılıyorum “2 puan (1.80-2.59)” ve Hiç katılmıyorum “1 puan (1.00-1.79)” alacak şekilde puanlandırılmıştır. Bu puanlama şekli ile deneme ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 145; en düşük puan ise, 29 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeği (VAMYÖ)’ nin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme çalışmalarında her bir ölçek maddesi için en az 3 kişinin örneklem kapsamına alınması (Sönmez, 2005, s. 150-170) ve örneklem büyüklüğünün 100 kişiden az olmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Foster, 2001, s. 232). Çalışmanın örnekleme kapsamına alınacak voleybol antrenörleri rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Hazırlanan 58 maddelik deneme ölçeğinin güvenirlik çalışması için 221 voleybol antrenörü çalışmanın örnekleme kapsamına alınmıştır.

Ölçek geliştirme aşamasında öncelikle alan yazın incelenmiş ve voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerinin hangi boyutlarda incelenmesi gerektiğine yönelik genel bir çerçeve çizilmiştir (Feltz vd., 1999; Kowalski, 2007; Baker, 2008). Buna uygun olarak, “voleybol antrenörlerinin mesleki nitelikleri neler olmalıdır?” ve “voleybol antrenörlerinin mesleki yeterlikleri hangi boyutlarda ele alınmalıdır?” sorularına yanıt aranmıştır. Bu amaçla ölçek için soru havuzu oluşturulmadan önce voleybol antrenörleri hakkında bilgi sahibi olmak ve ölçek maddelerinin oluşturulmasında katkı sağlamak amacıyla çeşitli antrenörlük kademelerinden rastgele seçilen 20 voleybol antrenörüne kompozisyon (EK 1) yazdırılmıştır. Kompozisyon formunda bulunan yönlendirme sorularının hazırlanmasında ilgili alan yazından yararlanılmıştır (Feltz vd., 1999; Myers vd., 2008; Gençler, 2008). Kompozisyon formu hazırlandıktan sonra spor bilimleri alanından iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

Yazılan kompozisyonlardan elde edilen metinler araştırmacı tarafından içerik analizi yapılarak mesleki yeterlik ifadesi olabileceği düşünülen cümleler belirlenmiştir. Bu ifadeler tutum ifadesi yazma kurallarına göre yeniden düzenlenmiştir. Ardından uygun olduğu düşünülen cümleler madde havuzuna alınmıştır. Voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerini belirlemek amacıyla toplamda 117 adet mesleki yeterlik ifadesi oluşturulmuştur.

Hazırlanan maddelerin amacına uygun olma ve ölçülmek istenen alanı temsil etme durumunun belirlenmesinde Spor Bilimleri alanından 3 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla her bir maddenin voleybol antrenörlerinin yeterlikleriyle ilgili olup olmadığını belirlemek amacıyla üç kişilik uzman grubu maddeleri yeniden inceleyerek; dil ve içerik yönünden değerlendirmişlerdir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda deneme ölçeği 58 maddeden oluşan, 5’li Likert tipi bir ölçek olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin puan aralıklarının hesaplanmasında $(n-1)\frac{n-1}{n} = \frac{5-1}{5} = 0,80$ formülü kullanılmıştır. Deneme ölçeğinde yer alan maddeler, tamamen katılıyorum “5 puan (4.20-5.00)”, çok katılıyorum “4 puan (3.40-4.19)”, orta düzeyde katılıyorum “3 puan (2.60-3.39)”, az katılıyorum “2 puan (1.80-2.59)”, hiç katılmıyorum “1 puan (1.00-1.79)” olarak puanlandırılmıştır.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik değerlendirmesi kapsamında veriler 15 Mayıs – 1 Eylül 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Ölçek voleybol antrenörlerine araştırmacı tarafından yüz yüze ve elektronik posta (e-mail) aracılığı ile uygulanmıştır. Katılımcıların çalışmaya

gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Veri toplama aracının doldurulması 3-5 dakika arasında sürmüştür.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasına katılan voleybol antrenörlerinin kişisel bilgilerine ait veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Katılan Voleybol Antrenörlerinin Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	Alt Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	47	21,3
	Erkek	174	78,7
	Toplam	221	100,0
Yaş	19-24	40	18,1
	25-30	58	26,2
	31-36	37	16,7
	37-42	32	14,5
	43-48	34	15,4
	49 ve Üzeri	20	9,0
	Toplam	221	100,0
Öğrenim Durumu	Lise	10	4,5
	Üniversite	194	87,8
	Yüksek Lisans	15	6,8
	Doktora	2	,9
	Toplam	221	100,0
Antrenörlük Kademesi	Yrd. Antrenör	49	22,2
	Antrenör	50	22,6
	Baş Antrenör	99	44,8
	Kıdemli Ant.	19	8,6
	Teknik Dir.	4	1,8
	Toplam	221	100,0
Antrenörlük Belgesi Edinme Yolu	Denklik	85	38,5
	Üniversite	136	61,5
	Toplam	221	100,0
Antrenörlük Deneyimi	0-3 Yıl	51	23,1
	4-6 Yıl	48	21,7
	7-9 Yıl	37	16,7
	10-12 Yıl	25	11,3
	13 Yıl Ve Üzeri	60	27,1
	Toplam	221	100,0
Antrenörlük Asıl Meslek Mi ?	Evet	114	51,6
	Hayır	107	48,4
	Toplam	221	100,0
Etkin Olarak Antrenörlük Yapma	Evet	158	71,5
	Hayır	63	28,5
	Toplam	221	100,0
Antrenörlük Yaptığı Takımın Düzeyi	Alt Yapı Takımı	88	39,8
	A Takım	60	27,1
	Okul Takımı	26	11,8
	Milli Takım	5	2,3
	Toplam	179	81,0
Oyunculuk Deneyimi	Yok	17	7,7

	0-5 Yıl	27	12,2
	6-10 Yıl	50	22,6
	11-15 Yıl	62	28,1
	16 Yıl Ve Üzeri	65	29,4
	Toplam	221	100,0
Oynadığı En Üst Seviye	Alt Yapı Takımı	30	13,6
	Bölgesel Lig	21	9,5
	3. Lig	26	11,8
	2.Lig	50	22,6
	1.Lig	81	36,7
	Toplam	208	94,1
Milli Sporculuk	Evet	36	16,3
	Hayır	185	83,7
	Toplam	221	100,0

Çalışmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesinde, madde-toplam test korelasyonu, alt-üst %27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), AFA sonrası elde edilen faktör yapısına kanıt sağlamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve son olarak da Cronbach's Alpha katsayısı kullanılmıştır.

3.5. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik, ölçüm aracının ölçülmek istenen özelliğe uygunluğunu, elde edilen verilerin ölçülmek istenilen durumun niteliğini tam olarak yansıtmamasını ve bu verilerin çalışmanın amacına uygunluğunun değerlendirilmesidir (Tezbaşaran, 1997, s. 45). Bu çalışma kapsamında aşağıdaki geçerlik ölçütlerine bakılmıştır.

3.5.1 İçerik (Kapsam) Geçerliği

Ölçülmek istenilen niteliğin tüm gözlenen ve ölçülebilen özelliklerinin ölçme aracında bulunmasıyla sağlanan geçerliktir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 92). Değerlendirme kuramsal yapıya uygunluk ve konu alanında uzmanların görüşleri alınarak yapılmaktadır. Yapılan görüşmeler ve uzman görüşüne başvurma ölçeğin içerik geçerliğine katkı sağlamaktadır. Her bir madde yazım kurallarına uygunluk, açıklık, anlaşılabilirlik ve uzunluk olarak değerlendirilmiştir.

3.5.2. Yapı Geçerliği

Ölçeği oluşturan maddelerin ya da alt boyutların toplam puanı ile ölçek toplam puanları arasındaki anlamlı korelasyon katsayıları, iç tutarlık göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010, s. 54). Deneme ölçeğinde yer alan 58 maddenin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla korelasyonlara dayalı madde analizi yöntemi ile ölçekteki her madde için madde toplam test korelasyonları hesaplanarak Tablo 3’de gösterilmiştir. Madde Toplam Test Korelasyon katsayısı hesaplanırken alt kesme noktası .45 olarak alınmıştır.

Tablo 3. Ölçeğin Madde-Toplam Test Korelasyon Sonuçları (n=221)

Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
1	,509	21	,729	41	,692
2	,603	22	,677	42	,711
3	,606	23	,727	43	,380
4	,661	24	,760	44	,631
5	,552	25	,598	45	,702
6	,607	26	,656	46	,731
7	,272	27	,624	47	,633
8	,424	28	,667	48	,721
9	,658	29	,394	49	,689
10	,623	30	,727	50	,401
11	,474	31	,784	51	,658
12	,433	32	,510	52	,676
13	,739	33	,633	53	,572
14	,345	34	,734	54	,428
15	,410	35	,310	55	,244
16	,687	36	,728	56	,702
17	,401	37	,328	57	,672
18	,711	38	,744	58	,636
19	,319	39	,663		
20	,524	40	,796		

Tablo 3’de görüldüğü gibi “7, 8, 12, 14, 15, 17, 19, 29, 35, 37, 43, 50, 54, 55” numaralı maddeler dışında her madde birbirleriyle ve ölçek puanlarıyla uyumludur. Deneme ölçeğinin madde toplam test korelasyonları incelendiğinde yukarıdaki maddeler dışında kalan maddeler arasında ($r=.474-.796$) korelasyon katsayıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Korelasyon katsayılarının

yüksek olması, ilgili maddenin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir. Madde-toplam korelasyon katsayısının düşük olması, bu maddelerin ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğünü göstermektedir (Field, 2005, s. 674; Büyüköztürk, 2011, s. 171). Bu analiz sonucunda, yukarıda belirtilen 14 maddenin toplam test korelasyonu .45’den küçük olduğu için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve madde sayısı 44’e indirilmiştir. Bu sonuç, deneme ölçeğindeki diğer maddelerinin aynı boyutta ölçme yaptıklarını, voleybol antrenörlerinin yeterliklerini ölçebileceğini göstermektedir.

Tablo 4’de %27’lik alt ve üst gruplar farkına madde analizi sonucu gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Alt-Üst Grup Ortalamaları İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Üst %27 ‘lik grup	60	214,7833	4,1173	59	26,969	,000
Alt %27 ‘lik grup	60	159,8500	19,3441			

Madde analizi sonucuna göre, Tablo 4’de görüldüğü gibi ölçek toplam puanları ile %27’lik alt ve üst gruplar için hesaplanan “t” değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [$t_{(221)} = 26,969$, $p < .05$]. Bu analizin sonuçlarına göre, ölçekte yer alan 44 maddeden hiçbirinin çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Ölçeğin temel boyutları hakkında bilgi edinmek ve ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi-AFA yapılmıştır. AFA ile ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA yapılmıştır.

3.6. Açıklayıcı Faktör Analizi-AFA

AFA’da 221 kişiden oluşan örneklemin büyüklük açısından veri yapısının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO katsayısı kullanılmıştır. Çalışmada KMO değerinin .94 olduğu, bu nedenle veri yapısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu söylenebilir. Bartlett Sphericity testi sonuçları incelendiğinde hesaplanan χ^2 değeri ise 4749.872 ($p < .000$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010, s. 219).

Çalışmada ölçeği boyutlandırma yöntemi olarak temel bileşenler analizi ve açıklık sağlaması bakımından temel değişkenleri belirlemek için dik döndürme yöntemi (varimax rotation) tekniği kullanılmıştır (Bryman ve Cramer, 1999, s. 274). Çalışmada her bir madde için faktör yük değeri alt kesme noktası, 0.45 olarak belirlenmiştir. AFA’da bir maddenin ölçekte yer alıp almamasına, maddenin birden fazla faktörde, faktör yükleri arasında en az .10 düzeyinde fark olmaması koşulunu sağlaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 125). Buna göre diğer faktörlerle binişen 11 maddenin (2, 4,. 6, 13, 16, 28, 30, 31, 34, 40, 42. maddeler) ölçekten çıkarılması sonucu 33 madde ölçeğe alınmıştır. Ölçeğin AFA sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Ölçekte yer alan faktörlerden “motivasyon yeterliği” ölçeğe ilişkin toplam varyansın %16.25’ini, “öğretim yeterliği” %13.91’ini, “kişilik” 12.93’ünü, “liderlik ve takım yönetimi yeterliği” %11.28’ini, “kondisyon ve taktik yeterliği %10.47’sini karşılamaktadır. Bu 5 faktörün açıkladığı toplam varyans %64.8’dir. Alan yazına bakıldığında sosyal bilimler alanında %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları faktör yapısını belirlemede yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010, s. 48). Böylelikle tanımlanan faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir.

Ölçeğe ilişkin AFA sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğe İlişkin AFA Sonuçları

Faktörler	Madde No	Düzeltilmiş Madde No	Maddeler	Faktör Yükü	Varyans (%)
Motivasyon Yeterliği	24	1	Sporcularım düşük performans gösterdiklerinde kendilerine olan güvenlerini kaybetmemeleri için onlara destek olurum.	,712	16.25
	22	2	Sporcularımı motive ederim.	,687	
	23	3	Sporcularıma özgüven kazandırırım.	,685	
	27	4	Takımım başarısız olduğunda kendime olan güvenimi kaybetmem.	,661	
	25	5	Zayıf rakibe karşı iyi oynayabilmeleri için sporcularımı motive ederim.	,612	
	52	6	Önemli karşılaşmaların psikolojik baskısı altında bile zor kararlar verebilmeleri için sporcularımı cesaretlendiririm.	,593	
	44	7	Sporcularımı performansları hakkında sık sık bilgilendiririm.	,579	
	48	8	Sporcularımın kişiliklerinin olumlu yönde gelişimine katkı sağlarım.	,552	
	26	9	Kendimi motive ederim.	,527	
Teknik Öğretim Yeterliği	41	10	Sporcularımın gelişimini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin biçimde kullanırım.	,750	13.91
	33	11	Özel öğretim yöntemlerini sporcu eğitiminde etkili biçimde kullanırım.	,723	
	39	12	Teknolojiyi eğitim sürecinde etkin biçimde kullanırım.	,718	
	32	13	Spor dalıma uygun yetenek seçimini bilimsel yöntemler kullanarak yaparım.	,628	
	38	14	Öğretimi geliştirmeye yönelik etkili işbirliği sağlarım.	,607	
	36	15	Karmaşık teknik becerileri etkili biçimde öğretirim.	,596	
Antrenör Kişilik Yeterliği	10	16	Takımımın görev dağılımı yaparken adaletli davranırım.	,705	12.93
	49	17	Sporcularımın sportif erdeme uygun davranış göstermelerini sağlarım.	,701	
	18	18	Sporcularıma karşı dürüst olurum.	,673	
	53	19	Antrenör olarak ahlakı ön planda tutarım.	,651	
	9	20	Sporcularıma hedefler belirlerim.	,609	
	51	21	Sporcularımın öz saygılarını geliştirmelerine yardımcı olurum.	,566	
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	11	22	Her düzeydeki takımı rahatlıkla yönetirim.	,755	11.28
	3	23	Antrenör olarak etkileyici bir kişiliğe sahibim.	,708	
	20	24	Antrenör olarak gerekli organizasyon becerilerine sahibim.	,670	
	5	25	Her yaş ve düzeydeki sporcunun psikolojik durumunu anlarım.	,639	
	21	26	Temsil ettiğim takıma yönelik yüksek düzeyde mensubiyet duygusuna sahibim.	,605	
	1	27	Antrenörlüğün gerektirdiği etik değerlere sahibim.	,600	
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	47	28	Karşılaşma sırasında etkili oyuncu değişiklikleri yaparım.	,671	10.47
	58	29	Sporcularımın kondisyonlarını sezon dışında da koruyabilmeleri için uygun programlar yaparım.	,662	
	57	30	Sporcularımın kondisyonlarının sezon boyunca yüksek olmasını, bireysel farklılıklara uygun programlarla sağlarım.	,635	
	56	31	Sporcularımın kondisyon durumlarını doğru değerlendiririm.	,600	
	46	32	Karşılaşma sırasında ortaya çıkabilecek değişik durumlara hazırlıklıyım.	,523	
	45	33	Karşılaşma sırasında rakibin gücünü zayıflatacak, takımımın becerilerine uygun üst düzey taktikler uygularım.	,523	

3.7. Doğrulatory Faktör Analizi (DFA)

Çalışmada AFA sonucunda beş boyuttan oluşan ölçekte, ortaya çıkan faktör yapısının, bazı parametreler açısından doğruluğunu test etmek açısından DFA yapılmıştır. DFA’da oluşturulan kuramsal yapı ile gerçek veriler arasındaki uyumunun ortaya konulması bakımından araştırmacılar tarafından farklı uyum indeksi değerinin kullanılması ön görülmektedir (Marsh vd., 1988, s. 392; Frias ve Dixon, 2005, s. 170). Bunlar içinde araştırmacılarca en çok kabul görenler, Chi-Square Goodness- χ^2 , Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA Goodness of Fit Index-GFI, Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI , Root Mean Square Residuals- RMR or RMS, Normed Fit Index-NFI, Comparative Fit Index-CFI’dir. Ancak χ^2 her durumda tek başına tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir. χ^2 serbestlik derecesi (sd) ile oranlanarak değerlendirmeye alınmaktadır (Çokluk vd., 2010, s. 268). χ^2/sd sonucu ortaya çıkan değerin ≤ 2.5 olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Kline, 2005, s. 200).

Çalışmada DFA için kritik N değeri 134.95 olarak hesaplanmıştır. Bu durum çalışmada kullanılan 221 kişilik örneklem grubunun yeterli olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda $\chi^2/sd=1.88$ oranının mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Tablo 6) . Diğer uyum ölçütleri olan RMR, GFI, AGFI, CFI, ve NFI uyum indeksleri için kabul edilen uyum değeri >0.90 ve mükemmel uyum değeri ≥ 0.95 olarak belirtilmiştir (Marsh vd., 2006, s. 330). Ancak uygunluğunun değerlendirmesinde araştırmacılar arasında kesinlik yoktur. Bazı araştırmacılar $GFI \geq 0.85$ ve $AGFI \geq 0.80$ uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu vurgulamaktadırlar (Cole, 1987, s. 586; De Frias ve Dixon, 2005, s. 170). RMSEA uyum indeksi için ise 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Byrne ve Campbell, 1999, s. 562; Frias ve Dixon, 2005, s. 170). DFA sonucu elde edilen uyum ölçütleri Tablo 6’da verilmiştir.

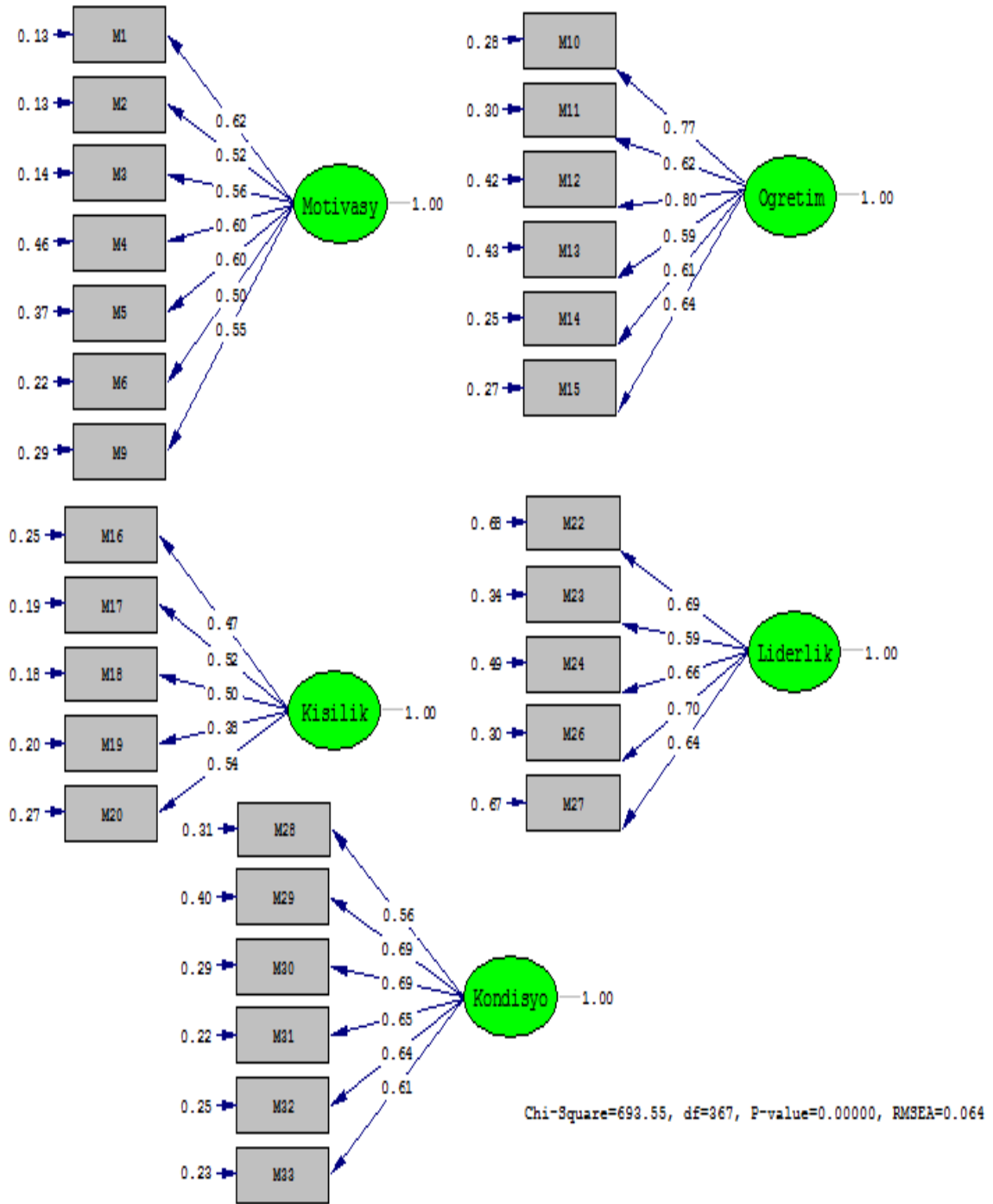
Tablo 6. Ölçeğe İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2/ sd	1.88	Mükemmel uyum
RMSEA	0.064	Mükemmel uyum
RMR	0.037	Mükemmel uyum
NFI	0.96	Mükemmel uyum
NNFI	0.98	Mükemmel uyum
CFI	0.98	Mükemmel uyum
GFI	0.91	İyi uyum
AGFI	0.88	İyi uyum

Tablo 6’da verilen uyum ölçütleri incelendiğinde elde edilen bu değerlerin tüm parametrelerde yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. RMSEA, RMR ile model karşılaştırmasını temel alan NFI, NNFI, CFI, GFI ve AGFI değerleri elde edilen modelin uygun model olduğunu istatistiksel olarak belirtmektedir. Buna göre 5 faktörü açıkladığı düşünülen ölçekteki 29 madde için yapılan doğrulayıcı faktör analizi bulgularının, gözlenen varyans kovaryans matrisine eşit olduğu belirlenerek model kabul edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, modelin örneklem verisine güçlü bir uygunluk göstermediğine karar verilmiş ve önerilen düzeltme indeksleri kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Buna göre birden fazla faktör içerisinde yer alan 7, 8, 21 ve 25. maddeler ölçekten çıkarılarak model doğrulanmıştır (Şekil 5).

Ölçekte yer alan faktörler ile o faktörlerde yer alan maddeler arasındaki ilişkiye ilişkin yapısal eşitlik modeli (YEM) Şekil 5’de gösterilmektedir.



Şekil 5. DFA faktör-madde ilişkisi.

Şekil 5’de faktörler ile faktörlerde yer alan maddeler arasında hesaplanan ilişki katsayılarına göre tüm maddeler için bu değer .30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle gözlenen tüm faktör-madde ilişkilerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

3.8. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik bir ölçme aracının birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi gücüdür (Tezbaşaran, 1997, s. 45). Güvenirlik katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer almakta ve bu değer 1'e yaklaştıkça güvenilirlik katsayısı artmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006, s. 286). Ölçek için Tablo 7'de gösterilen Cronbach's Alfa sonuçları da ölçeğin bütünü ve tüm alt boyutlarının iç tutarlık katsayısının .70'in üzerinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Ölçeğe İlişkin İç Tutarlık Katsayıları

Boyutlar	Cronbach'ın Alfası (Cr μ)
Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı	,954
1. Boyut: Motivasyon Yeterliği	,897
2. Boyut: Teknik Öğretim Yeterliği	,890
3. Boyut: Antrenör Kişilik Yeterliği	,854
4. Boyut: Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	,819
5. Boyut: Kondisyon ve Taktik Yeterliği	,901

Sonuç olarak yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizleri çerçevesinde, araştırma modeline ilişkin verileri elde etmek için kullanılan ölçümlerin güçlü bir şekilde güvenilir olduğu ve ayırt edici geçerliğin sağlandığına karar verilmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiksel yöntemlerden; frekans, yüzde dağılımları ve ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Fark testleri yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk testi ile analiz edilmiştir. Shapiro Wilk sonuçları tüm alt boyutlarda $p=0.000$ değeri vermiştir. Ancak Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2.00 ile +2.00 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Merkezi limit teoremine göre $n>30$ olan evrende bütün veriler normal dağılır. Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Daha sonra iki bağımsız grup için t-Testi, ikiden fazla bağımsız grup için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA), ortaya çıkan gruplar arasındaki farkı bulmak amacıyla da LSD testi uygulanmıştır. Araştırmada hata payı $\alpha=0.05$ olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan antrenörlerden veri toplama araçları ile elde edilen ve uygun istatistik yöntemlerle analiz edilen verilerden elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar araştırmanın alt problemlerine göre sıralanıp düzenlenerek sunulmuştur. Yorumlara ise her alt boyuta ait bulguların açıklanmasının ardından yer verilmiştir.

4.1. VAMYÖ' nün Geneline İlişkin Bulgular ve Yorum

Voleybol antrenörlerinin VAMYÖ'dan aldıkları puanların ortama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Voleybol Antrenörlerinin VAMYÖ’den Aldıkları Puanların Ortama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Motivasyon Yeterliği	Sporcularım düşük performans gösterdiklerinde kendilerine olan güvenlerini kaybetmemeleri için onlara destek olurum.	4,5465	,73331
	Sporcularımı motive ederim.	4,6787	,61266
	Sporcularıma özgüven kazandırırım.	4,6637	,64549
	Takımım başarısız olduğunda kendime olan güvenimi kaybetmem.	4,3333	,88834
	Zayıf rakibe karşı iyi oynayabilmeleri için sporcularımı motive ederim.	4,4264	,80557
	Önemli karşılaşmaların psikolojik baskısı altında bile zor kararlar verebilmeleri için sporcularımı cesaretlendiririm.	4,5646	,66736
	Kendimi motive ederim.	4,5195	,75873
Teknik Öğretim yeterliği	Sporcularımın gelişimini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin biçimde kullanırım.	4,0000	,92814
	Özel öğretim yöntemlerini sporcu eğitiminde etkili biçimde kullanırım.	4,1532	,82723
	Teknolojiyi eğitim sürecinde etkin biçimde kullanırım.	4,0511	,97272
	Spor dalıma uygun yetenek seçimini bilimsel yöntemler kullanarak yaparım.	3,9159	,90787
	Öğretimi geliştirmeye yönelik etkili işbirliği sağlarım.	4,2973	,80579
	Karmaşık teknik becerileri etkili biçimde öğretirim.	4,2042	,79553
	Takımında görev dağılımı yaparken adaletli davranırım.	4,6336	,63365
Antrenör Kişilik Yeterliği	Sporcularımın sportif erdeme uygun davranış göstermelerini sağlarım.	4,6126	,65175
	Sporcularıma karşı dürüst olurum.	4,6366	,66549
	Antrenör olarak ahlakı ön planda tutarım.	4,7808	,54052
	Sporcularıma hedefler belirlerim.	4,5796	,73045
	Her düzeydeki takımı rahatlıkla yönetirim.	3,6937	1,06244
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Antrenör olarak etkileyici bir kişiliğe sahibim.	4,2312	,81254
	Antrenör olarak gerekli organizasyon becerilerine sahibim.	4,1562	,91157
	Temsil ettiğim takıma yönelik yüksek düzeyde mensubiyet duygusuna sahibim.	4,4084	,81857
	Antrenörlüğün gerektirdiği etik değerlere sahibim.	4,5856	,69163
	Karşılaşma sırasında etkili oyuncu değişiklikleri yaparım.	4,3213	,79649
Kondisyon ve Taktik yeterliği	Sporcularımın kondisyonlarını sezon dışında da koruyabilmeleri için uygun programlar yaparım.	4,0781	,97247
	Sporcularımın kondisyonlarının sezon boyunca yüksek olmasını, bireysel farklılıklara uygun programlarla sağlarım.	4,1772	,87905
	Sporcularımın kondisyon durumlarını doğru değerlendiririm.	4,3063	,83730
	Karşılaşma sırasında ortaya çıkabilecek değişik durumlara hazırlıklıyım.	4,3303	,78323
	Karşılaşma sırasında rakibin gücünü zayıflatacak, takımımın becerilerine uygun üst düzey taktikler uygulayım.	4,3604	,75402

Ölçeğin geneli ve alt boyutları incelendiğinde ölçek maddeleri arasında en düşük tutum puanının ($\bar{X}=3,69\pm1,06$) “her düzeydeki takımı rahatlıkla yönetirim” maddesinde en yüksek puanın ($\bar{X}=4,78\pm0,54$) ise “antrenör olarak ahlakı ön planda tutarım” maddesinde olduğu görülmektedir.

Bulgulardan da anlaşılacağı gibi voleybol antrenörlerin özellikle takım yönetimi konusunda yetersiz görünmektedirler. Bunun nedeni çalışmaya yaşça genç olan ve deneyim süreleri az olan antrenörlerin uzmanlık düzeyi yüksek takımları çalıştırmada kendilerini yetersiz olarak görmeleri olabilir.

Antrenör olarak ahlakı ön planda tutarım maddesinin ise en yüksek tutum puanına sahip olması, ahlaki değerlere önem verildiğinin bir göstergesi olarak görülebilir. Bu durum da Türk voleybol antrenörlüğü için sevindirici bir durumdur.

Antrenörlerin VAMYÖ'nün bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9' de gösterilmiştir.

Tablo 9. Antrenörlerin VAMYÖ'nün Bütününden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss
Motivasyon Yeterliği	333	4,5332	,55734
Teknik Öğretim Yeterliği	333	4,1036	,68733
Antrenör Kişilik Yeterliği	333	4,6486	,49300
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	333	4,2150	,65318
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	333	4,2623	,66864
Toplam	333	4,3533	,50760

p.<0.05

VAMYÖ'nün bütününe ve alt boyutlarına bakıldığında en düşük tutum puanının teknik öğretim yeterliği boyutunda ($\bar{x}=4,10\pm0,68$) en yüksek tutum puanının ise antrenör kişilik yeterliği ($\bar{x}=4,64\pm0,49$) boyutunda olduğu görülmektedir.

Tablo 8'e göre; voleybol antrenörlerinin ölçeğin alt boyutlarından olan “teknik öğretim yeterliği” boyutunda yeterlik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, antrenörlerin doğru tekniği gösterebilme becerilerinin, öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme bilgilerinin yetersizliği ile açıklanabilir. Antrenörler en doğru ve kusursuz tekniği bilmeli ve bunu en doğru yöntemlerle sporcusuna öğretmek gelişimini izleyebilmelidir.

Öte yandan en yüksek puan ortalamasının “antrenör kişilik yeterliği” boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durum, antrenörlerin kişilik yapılarının mesleklerinde ön planda olduğunun bir göstergesi olabilir.

4.2. Voleybol Antrenörlerinin Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan voleybol antrenörlerinin kişisel bilgileri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Voleybol Antrenörlerinin Kişisel Bilgileri.

Kişisel Bilgiler	Alt Gruplar	F	%	Kişisel Bilgiler	Alt Gruplar	F	%
Cinsiyet	Kadın	71	21,3	Antrenörlük	Evet	165	49,5
	Erkek	262	78,7	Asıl Meslek	Hayır	168	50,5
	Toplam	333	100,0	Mi ?	Toplam	333	100,0
Yaş	20-25	72	21,6	Etkin Olarak	Evet	237	71,2
	26-31	88	26,4	Antrenörlük	Hayır	96	28,8
	32-37	60	18,0	Yapma	Toplam	333	100,0
	38-43	46	13,8	Antrenörlük	Alt Yapı	139	41,7
	44-49	41	12,3	Yaptığı	A Takım	89	26,7
	50 +	26	7,8	Takımın	Okul T .	33	9,9
	Toplam	333	100,0	Düzeyi	Milli T.	5	1,5
	Lise	31	9,3		Toplam	266	79,9
Öğrenim Durumu	Üniversite	271	81,4		Yok	32	9,6
	Lisansüstü	31	9,3		0-5 Yıl	45	13,5
	Toplam	333	100,0	Oyunculuk Deneyimi	6-10 Yıl	83	24,9
					11-15 Yıl	85	25,5
Antrenörlük Kademesi	Yrd. Antrenör	109	32,7		16 Yıl +	88	26,4
	Antrenör	64	19,2		Toplam	333	100,0
	Baş Antrenör	130	39,0		Alt Yapı	45	13,5
	Kıdemli Ant.	26	7,8		Bölgesel	44	13,2
	Teknik Dir.	4	1,2		3. Lig	39	11,7
	Toplam	333	100,0		2.Lig	66	19,8
Antrenörlük Belgesi Edinme Yolu	Denklik	106	31,8	Oynadığı En Üst Seviye	1.Lig	111	33,3
	Üniversite	227	68,2				
	Toplam	333	100,0		Toplam	305	91,6
Antrenörlük Deneyimi	0-5 Yıl	166	49,8	Milli Sporculuk	Evet	50	15,0
	6-10 Yıl	55	16,5		Hayır	283	85,0
	11-15 Yıl	50	15,0		Toplam	333	100,0
	16-20 Yıl	34	10,2				
	21 Yıl +	28	8,4				
	Toplam	333	100,0				

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan antrenörlerin %78,7 si erkek %21,3’ü kadın antrenörlerden oluşmaktadır. Yaş aralıklarına bakıldığında en büyük kitleyi 88 antrenör ile 25-30 yaş arasındaki antrenörlerin oluşturduğunu, 271 antrenörün de üniversite mezunu oldukları görülmektedir.

Voleybol antrenörlerinin cinsiyetlerine göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları Tablo 11’da gösterilmiştir.

Tablo 11. Voleybol Antrenörlerinin Cinsiyetlerine Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p*
Motivasyon Yeterliği	Kadın	71	4,5030	,52951	-,515	,607
	Erkek	262	4,5414	,56534		
Teknik Öğretim Yeterliği	Kadın	71	4,0164	,62434	-1,206	,229
	Erkek	262	4,1272	,70268		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Kadın	71	4,6338	,50027	-,286	,775
	Erkek	262	4,6527	,49190		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Kadın	71	4,1549	,60114	-,874	,383
	Erkek	262	4,2313	,66673		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Kadın	71	4,1127	,60407	-2,137	,033*
	Erkek	262	4,3028	,68051		
Toplam	Kadın	71	4,2841	,48002	-1,296	,196
	Erkek	262	4,3721	,51409		

p.<0.05

Tablo 11’de gösterilen t-testi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin cinsiyetine göre kondisyon ve taktik boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t_{(331)}=-2,137, p<.05$]. Gruplara göre aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, kondisyon ve taktik boyutunda erkek antrenörlerin ($\bar{x}=4,30\pm0,68$), kadın antrenörlere göre ($\bar{x}=4,11\pm0,60$) kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

Antrenör yeterliği ile ilgili alan yazındaki araştırmalara bakıldığında, cinsiyet değişkenine ilişkin bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte birçok çalışma bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birinde; Kowalski (2008), 69 gönüllü futbol antrenörü üzerinde yaptığı araştırmada, deneklerine “Antrenör Yeterlik Ölçeği” (AYO-CES) (Feltz vd., 1999)’ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda erkek antrenörlerin “Oyun Taktiği” boyutunda kadın antrenörlere göre antrenör yeterliği puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yine; Kavussanu vd., (2008), antrenör yeterliği ve verimliliğinin sporcular üzerine etkisini incelediği çalışmasında; 8 farklı bireysel ve 7 farklı takım sporlarında çalışan 26 antrenör ve onların 291 sporcusuna “Antrenör Yeterlik Ölçeği” (AYO-CES) (Feltz vd., 1999)’ni uygulamıştır. Çalışma sonucunda erkek antrenörlerin yeterlik düzeylerinin kadın antrenörlere göre “Oyun Taktiği” boyutunda daha yüksek olduğunu ve bu boyutta erkek antrenörlerin kadınlara göre sporcularına olumlu yönde katkısının daha çok olduğunu bildirmiştir.

Weller (2013), Antrenör yeterliği belirleyicisi olarak antrenörlerin cinsiyetlerini incelediği çalışmasında; 1669 alt yapı antrenörüne, “Alt Yapı Antrenörleri Yeterlik Ölçeği” (CES II-

YST) (Myers vd., 2011)'ni uygulamıştır. Çalışma sonucunda kadın antrenörlerin oyun taktiği geliştirme ve fiziksel kondisyon boyutlarında erkek antrenörlere göre daha yetersiz olduklarını belirlemiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına ve alan yazındaki araştırmanın benzer sonuçlarına bakıldığında; erkek antrenörlerin kadın antrenörlere göre mesleki yeterliklerinin daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Voleybol antrenörlerinin yaşlarına göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçlarına Tablo 12'da yer verilmiştir.

Tablo 12. Voleybol Antrenörlerinin Yaşlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Yaş (yıl)	n	Sd	$\bar{X}$	ss	F	p*
Motivasyon Yeterliği	20-25	72	5 327 332	4,4802	,64350	2,351	,041*
	26-31	88		4,4610	,60984		
	32-37	60		4,6214	,45543		
	38-43	46		4,4099	,53419		
	44-49	41		4,6620	,43420		
	50 +	26		4,7363	,45480		
Teknik Öğretim Yeterliği	20-25	72		4,1111	,67830	1,842	,104
	26-31	88		4,0379	,75714		
	32-37	60		4,0750	,68576		
	38-43	46		3,9746	,68220		
	44-49	41		4,2195	,61626		
	50 +	26		4,4167	,49497		
Antrenör Kişilik Yeterliği	20-25	72		4,5028	,68381	3,913	,002*
	26-31	88		4,6000	,42992		
	32-37	60		4,7200	,41202		
	38-43	46		4,6043	,46665		
	44-49	41		4,8098	,34627		
	50 +	26		4,8769	,29974		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	20-25	72		4,0528	,67802	8,016	,000*
	26-31	88		4,0045	,75808		
	32-37	60		4,2700	,54843		
	38-43	46		4,2696	,56445		
	44-49	41		4,5122	,46271		
	50 +	26		4,6846	,34023		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	20-25	72		4,1481	,76737	3,502	,004*
	26-31	88		4,1515	,63760		
	32-37	60		4,3528	,65246		
	38-43	46		4,1812	,62046		
	44-49	41		4,4187	,58704		
	50 +	26		4,6410	,54710		
Toplam	20-25	72		4,2653	,59447	4,503	,001*
	26-31	88		4,2547	,49058		
	32-37	60		4,4092	,46772		
	38-43	46		4,2819	,50041		
	44-49	41		4,5198	,39282		
	50 +	26		4,6658	,38234		

p.<0.05

Tablo 12'deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri yaşa göre, motivasyon yeterliği, antrenör kişilik yeterliği, liderlik ve takım yönetimi yeterliği, kondisyon ve taktik yeterliği, boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterirken ölçeğin teknik öğretim yeterliği boyutunda herhangi bir farklılık söz konusu değildir.

Voleybol antrenörlerinin yaşlarına göre motivasyon yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [F(5, 332)=2,351, p<.05]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 50 yaş ve üzerindeki antrenörlerin motivasyon yeterlikleri 20-25 yaş, 26-31 yaş, 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca 44-49 yaş arasındaki antrenörlerin motivasyon yeterlikleri 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin yaşlarına göre antrenör kişilik yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [F(5, 332)=3,913, p<.01]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 50 yaş ve üzerindeki antrenörler ile 44-49 yaş arasındaki antrenörlerin antrenör kişilik yeterlikleri 20-25 yaş, 26-31 yaş, 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca 32-37 yaş arasındaki antrenörlerin antrenör kişilik yeterlikleri 20-25 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin yaşlarına göre liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [F(5, 332)= 8,016, p<.001]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 50 yaş ve üzerindeki antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterlikleri 20-25 yaş, 26-31 yaş, 32-37 yaş 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca 44-49 yaş ve 32-37 yaş arasındaki antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterlikleri 20-25 yaş, 26-31 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. 38-41 yaş arasındaki antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterlikleri ise 26-31 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin yaşlarına göre kondisyon ve taktik yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [F(5, 332)= 3,502, p<.001]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 50 yaş ve üzerindeki antrenörler ile 44-49 yaş arasındaki antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterlikleri 20-25 yaş, 26-31 yaş, arasındaki antrenörlere

göre daha yüksektir. Ayrıca 50 yaş ve üzerindeki antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterlikleri 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin yaşlarına göre ölçeğin toplam puanında anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(5, 332) = 4,503, p < .001$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 50 yaş ve üzerindeki antrenörlerin toplam puanları 20-25 yaş, 26-31 yaş, 32-37 yaş, 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca 44-49 yaş arasındaki antrenörlerin toplam puanları 20-25 yaş, 26-31 yaş, 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir.

Alan yazında bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte araştırmalara rastlanılamamıştır. Bu araştırmanın bulgularının tersine Kowalski (2008), gönüllü futbol altyapı antrenörlerinin yeterliklerini analiz etmek istediği çalışmasında, 69 gönüllü futbol antrenörüne “Antrenör Yeterlik Ölçeğini” (AYO-CES) (Feltz vd., 1999) uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaş değişkeninin antrenör yeterliğine herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Bu çalışmada, yaş değişkeninin antrenörlerin mesleki yeterliğindeki etkisini, yaş arttıkça yeterliğin de arttığı şeklinde görüyoruz. Bunun nedeni, yaş arttıkça birikim ve deneyim gibi özelliklerin antrenörlerin kendilerine güvenlerini artırması ve bu durumun da onların mesleki yeterliklerine olumlu etki etmesi olabilir.

Voleybol antrenörlerinin öğrenim durumlarına göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13. Voleybol Antrenörlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	Sd	$\bar{X}$	ss	F	p*
Motivasyon Yeterliği	Lise	31	2 330 332	4,5161	,72906	1,220	,297
	Lisans	271		4,5182	,54733		
	Lisans Üstü	31		4,6820	,42970		
Teknik Öğretim Yeterliği	Lise	31		4,1613	,68649	,578	,562
	Lisans	271		4,0849	,70139		
	Lisans Üstü	31		4,2097	,55772		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Lise	31		4,5484	,75005	,776	,461
	Lisans	271		4,6554	,46480		
	Lisans Üstü	31		4,6903	,41260		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Lise	31		4,1806	,63109	,484	,617
	Lisans	271		4,2066	,67689		
	Lisans Üstü	31		4,3226	,43105		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Lise	31		4,1613	,95110	,996	,371
	Lisans	271		4,2583	,63869		
	Lisans Üstü	31		4,3978	,58480		
Toplam	Lise	31		4,3170	,67627	,867	,421
	Lisans	271		4,3447	,49453		
	Lisans Üstü	31		4,4650	,42194		

p.<0.05

Tablo 13’deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Alan yazında bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Bun çalışmalardan birinde Weller (2013), Antrenör yeterliği belirleyicisi olarak antrenör eğitim seviyesini araştırdığı çalışmasında; 1669 alt yapı antrenörüne “Alt Yapı Antrenörleri Yeterlik Ölçeği” (CES II-YST) (Myers vd., 2011)’ni uygulamıştır. Çalışma sonucunda Eğitim seviyesinin tek başına antrenör yeterliği belirleyicisi olmadığını belirtmiştir.

Tojjari vd. (2013), antrenör yeterliğine etki eden demografik özelliklerin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında, 453 futbol, mücadele sporları, yüzme ve halter antrenörüne kişisel bilgi anketi ve “Antrenör Yeterlik Ölçeği” (AYO-CES) (Feltz vd., 1999)’ ni uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; antrenör eğitimi ve önceki başarıların antrenör yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Bu araştırma bulgularına ve alan yazındaki diğer çalışmaların bazılarının sonuçlarına göre öğrenim durumunun antrenörlerin mesleki yeterliklerine etki etmediği söylenebilir. Bu durum antrenörlerin mesleki yeterliklerini, örgün öğrenim yoluyla değil de alandaki öğrenim yaşantılarıyla edindiklerini akıllara getirmektedir.

Voleybol antrenörlerinin antrenörlük kademelerine göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 14’ de verilmiştir.

Tablo 14. Voleybol Antrenörlerinin Antrenörlük Kademelerine Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Antrenörlük Kademesi	n	Sd	$\bar{X}$	ss	F	P*
Motivasyon Yeterliği	Yrd. Antrenör	109	4 328 332	4,5688	,54606	1,177	,321
	Antrenör	64		4,4174	,63852		
	Baş Antrenör	130		4,5440	,55174		
	Kıdemli Ant.	26		4,5659	,41301		
	Teknik Dir.	4		4,8571	,28571		
Teknik Öğretim Yeterliği	Yrd. Antrenör	109		,69557	,06662	2,370	,052
	Antrenör	64		,67651	,08456		
	Baş Antrenör	130		,68476	,06006		
	Kıdemli Ant.	26		,65857	,12916		
	Teknik Dir.	4		,08333	,04167		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Yrd. Antrenör	109		,56760	,05437	,770	,545
	Antrenör	64		,48844	,06105		
	Baş Antrenör	130		,45186	,03963		
	Kıdemli Ant.	26		,38877	,07624		
	Teknik Dir.	4		,00000	,00000		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Yrd. Antrenör	109		,65806	,06303	3,243	,013*
	Antrenör	64		,59465	,07433		
	Baş Antrenör	130		,68083	,05971		
	Kıdemli Ant.	26		,54014	,10593		
	Teknik Dir.	4		,20000	,10000		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Yrd. Antrenör	109		,73345	,07025	4,505	,001*
	Antrenör	64		,70221	,08778		
	Baş Antrenör	130		,60031	,05265		
	Kıdemli Ant.	26		,44841	,08794		
	Teknik Dir.	4		,08333	,04167		
Toplam	Yrd. Antrenör	109		,53796	,05153	2,556	,039*
	Antrenör	64		,55589	,06949		
	Baş Antrenör	130		,46753	,04100		
	Kıdemli Ant.	26		,39890	,07823		
	Teknik Dir.	4		,53796	,05153		

p.<0.05

Tablo 14’deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri antrenörlük kademelerine göre, liderlik ve takım yönetimi yeterliği, kondisyon ve taktik yeterliği, boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Voleybol antrenörlerinin antrenör kademelerine göre liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 332)= 3,243, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre teknik direktörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği yardımcı antrenörlere ve baş antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca

kıdemli antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği yardımcı antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin antrenör kademelerine göre kondisyon ve taktik yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 332)= 4,505, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre teknik direktör, kıdemli antrenör ve baş antrenörün kondisyon ve taktik yeterliği yardımcı antrenör ve antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin antrenörlük kademelerine göre ölçeğin toplam puanında anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(5, 332)= 2,556, p<.001$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre teknik direktörlerin toplam puanları yardımcı antrenör ve antrenörlere göre daha yüksektir.

Alan yazındaki çalışmalarda doğrudan antrenörlük kademesinin düzeyini destekler nitelikte sonuçlar bulunmasa da antrenör kademesine ilişkin bulguları destekleyebilecek nitelikteki değişkenlerle ilgili sonuçlar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan birinde; Kavussanu vd., (2008), antrenör yeterliği ve verimliliğinin sporcular üzerine etkisini incelediği çalışmasında; 8 bireysel sporlarda, 7 takım sporlarında çalışan 26 antrenör ve onların 291 sporcusuna “Antrenör Yeterlik Ölçeği” (AYO-CES) (Feltz vd., 1999)’ni uygulamıştır. Çalışma sonucunda deneyimli antrenörlerin deneyimsiz antrenörlere göre yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu ve onların sporcularına “Teknik Öğretim” boyutunda olumlu yönde katkı sağladıklarını bildirmiştir.

Antrenörlük kademesi değişkeni ile ilgili bulgulara bakıldığında antrenörlük kademesi yükseldikçe antrenörlerin yeterliklerinin arttığını görüyoruz. Bulgulara göre antrenörlük kademesi yüksek antrenörlerin (teknik direktör, kıdemli antrenör ve baş antrenör) özellikle “liderlik ve takım yönetimi” ile “kondisyon ve taktik” boyutunda, antrenörlük kademesi düşük antrenörlere göre daha yeterli olduklarını söyleyebiliriz. Antrenörlük kademesi yüksek antrenörlerin mesleki anlamda daha yeterli olmalarını da uzun yıllardır bu alan içinde olmalarına, bu sayede edindikleri deneyim, bilgi ve birikimlerinin çokluğuna bağlayabiliriz. Buradan hareketle antrenörlük kademesi yüksek antrenörlerin uzun yıllar beraberlerinde getirdikleri deneyim, bilgi ve birikimleri onları diğer antrenörlere göre öne geçirmektedir denilebilir.

Voleybol antrenörlerinin antrenörlük belgelerini edinme yollarına göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 15’ de gösterilmiştir.

Tablo 15. Voleybol Antrenörlerinin Antrenörlük Belgelerini Edinme Yollarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Belge Edinme Yolu	n	$\bar{X}$	ss	t	p*
Motivasyon Yeterliği	Denklik	106	4,5539	,53478	,462	,645
	Ant. Kursu	227	4,5236	,56846		
Teknik Öğretim Yeterliği	Denklik	106	4,1321	,72838	,516	,606
	Ant. Kursu	227	4,0903	,66854		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Denklik	106	4,5981	,52771	-1,279	,202
	Ant. Kursu	227	4,6722	,47530		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Denklik	106	4,1396	,79674	-1,442	,150
	Ant. Kursu	227	4,2502	,57263		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Denklik	106	4,2909	,62786	,533	,594
	Ant. Kursu	227	4,2489	,68779		
Toplam	Denklik	106	4,3484	,53505	-,121	,904
	Ant. Kursu	227	4,3556	,49546		

p.<0.05

Tablo 15’de gösterilen t-testi sonuçları incelendiğinde, antrenörlük belgesini denklikle alanlar ile antrenör kurslarına katılarak alan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>05).

Alan yazına bakıldığında bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birinde Kowalski (2008), 69 gönüllü futbol antrenörü üzerinde yaptığı araştırmada antrenörlere “Antrenör Yeterlik Ölçeği” (AYO-CES) (Feltz vd., 1999)’ni uygulamış, antrenörlerin antrenörlük belgelerini edinme yollarının ve antrenör gelişim seminerlerinin antrenör yeterliğine bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Richards (2012), 8 ABD New Hampshire üniversitesinde gerçekleştirilen altyapı antrenörleri eğitimi çalıştayında farklı dallarda antrenörlük yapan 8 deneğe çalıştaydan önce, çalıştaydan sonra, sezon ortası ve sezon sonrası olmak üzere “Antrenör Yeterlik Ölçeği” (CES) (Feltz vd., 1999)’ni uygulamıştır. Çalışma sonucunda ölçümlerin hiçbir aşamasından sonra antrenörlerin yeterliklerinde anlamlı bir değişiklik olmadığını bildirmiştir.

Ancak bu araştırmanın bulgularının tersine sonuçları olan çalışmalarda bulunmaktadır. Malate ve Feltz (2000), antrenör eğitim programlarının antrenörlerin yeterlikleri üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, 60 üniversite takımı çalıştıran antrenöre “Antrenör Yeterlik Ölçeği” (AYO-CES) (Feltz ve vd., 1999)’ni uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre antrenör eğitim programlarının antrenör yeterliği üzerinde anlamlı derecede olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Eldeki bulgular ve alan yazındaki araştırmalara bakıldığında antrenörlük belgesi edinme yolu ya da antrenör gelişim programları, kurslar, çalıştaylar gibi etkinliklerin, antrenörlerin mesleki yeterliklerine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni antrenörlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkıda bulunması için düzenlenen bu etkinliklerin antrenörlerin mesleki yeterliklerini artırmayı sağlayacak içeriğe sahip olmamaları olabilir.

Voleybol antrenörlerinin antrenörlük deneyim sürelerine göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 16’ de gösterilmiştir.

Tablo 16. Voleybol Antrenörlerinin Antrenörlük Deneyim Sürelerine Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Antrenörlük Deneyimi	n	Sd	$\bar{X}$	ss	F	p*
Motivasyon Yeterliği	0-5 Yıl	166	4 327 331	4,4983	,58843	1,427	,225
	6-10 Yıl	55		4,6208	,52971		
	11-15 Yıl	50		4,4429	,57957		
	16-20 Yıl	34		4,5798	,51561		
	21 Yıl +	28		4,6735	,38265		
Teknik Öğretim Yeterliği	0-5 Yıl	166		4,0251	,74006	3,589	,007*
	6-10 Yıl	55		4,2000	,57324		
	11-15 Yıl	50		3,9767	,66155		
	16-20 Yıl	34		4,2206	,60403		
	21 Yıl +	28		4,4643	,57082		
Antrenör Kişilik Yeterliği	0-5 Yıl	166		4,5361	,56955	4,800	,001*
	6-10 Yıl	55		4,7891	,31368		
	11-15 Yıl	50		4,6960	,42998		
	16-20 Yıl	34		4,7588	,37749		
	21 Yıl +	28		4,8214	,36246		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	0-5 Yıl	166		4,0229	,71839	10,410	,000*
	6-10 Yıl	55		4,3782	,55467		
	11-15 Yıl	50		4,2560	,50312		
	16-20 Yıl	34		4,4353	,45785		
	21 Yıl +	28		4,6929	,42333		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	0-5 Yıl	166		4,1205	,71718	7,268	,000*
	6-10 Yıl	55		4,4788	,52416		
	11-15 Yıl	50		4,1867	,57008		
	16-20 Yıl	34		4,3627	,71123		
	21 Yıl +	28		4,6905	,40500		
Toplam	0-5 Yıl	166		4,2468	,55390	6,536	,000*
	6-10 Yıl	55		4,4915	,39452		
	11-15 Yıl	50		4,3048	,43902		
	16-20 Yıl	34		4,4665	,46923		
	21 Yıl +	28		4,6626	,36702		

p.<0.05

Tablo 16’deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri antrenörlük deneyimlerine göre, teknik öğretim

yeterliği, antrenör kişilik yeterliği, liderlik ve takım yönetimi yeterliği, kondisyon ve taktik yeterliği boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Voleybol antrenörlerinin antrenörlük deneyimlerine göre teknik öğretim yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 331)= 3,589, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 21 yıl ve üzerinde antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin, teknik öğretim yeterliği, 0-5 yıl ve 11-15 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip olanlara göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin antrenörlük deneyimlerine göre antrenör kişilik yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 331)= 4,800, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 0-5 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin, antrenör kişilik yeterliği diğer tüm gruplara göre daha düşüktür.

Voleybol antrenörlerinin antrenörlük deneyimlerine göre liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 331)=10,410, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 0-5 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin, liderlik ve takım yönetimi yeterliği diğer tüm gruplara göre daha düşüktür. Ayrıca 21 yıl üzerinde antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin antrenörlük deneyimlerine göre kondisyon ve taktik yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 331)= 7,268, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 0-5 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin, kondisyon ve taktik yeterliği 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzerinde antrenörlük deneyimine sahip antrenörlere göre daha düşüktür. Ayrıca 21 yıl üzerinde antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterliği 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir. 6-10 yıl antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterliği ise 11-15 yıl arasında antrenörlük yapanlara göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin antrenörlük deneyimlerine göre ölçekten aldıkları toplam puanda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 331)=6,536, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 0-5 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin, antrenör yeterlikleri 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzerinde antrenörlük deneyimine sahip antrenörlere göre daha düşüktür. Ayrıca 21 yıl üzerinde antrenörlük

deneyimine sahip antrenörlerin yeterlikleri 11-15 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir. 6-10 yıl antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin antrenör yeterliği ise 11-15 yıl arasında antrenörlük yapanlara göre daha yüksektir.

Araştırmanın bu değişkeni ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında; elde edilen bulgular şaşırtıcı derecede bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmalardan birinde Duarte vd., (2014) oyuncu ya da antrenör olarak değişik deneyim düzeyindeki futbol antrenörlerinin deneyimlerinin antrenör yeterlikleri üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, Portekizde farklı yarışma düzeyindeki takımları çalıştıran 60 antrenöre Antrenör Yeterlik Ölçeği'nin (CES; Feltz vd., 1999) Portekizceye uyarlanmış halini CESP (Duarte vd., 2010), uygulamıştır. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçlara göre; profesyonel antrenörlük deneyimi ile “Kişilik Kazandırma” boyutu arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Feltz vd., (2009), takım sporlarında çalışan 492 gönüllü alt yapı antrenörünün, sporcularının öğrenme ve performanslarına etkilerini araştırdıkları çalışmalarında deneklere “Antrenör Yeterlik Ölçeği”ni (CES; Feltz vd., 1999) uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda süre olarak antrenörlük deneyimi fazla olan antrenörlerin olmayan antrenörlere göre özellikle “teknik” ve “oyun taktiği” boyutlarında sporcularının öğrenme ve performanslarına yönelik etkilerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Kowalski (2008), antrenörlerin öz yeterliklerinde deneyimlerin önemli bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Önceki deneyimlerin antrenörlerin öz yeterliğinde pozitif ve negatif olarak etkili olduğunu ifade etmektedir.

Yine Sullivan ve Kent (2003), geçmiş antrenörlük tecrübelerinin, antrenörlerin yeterlik durumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler.

Elde edilen bulgulara bakıldığında deneyim süreleri fazla olan antrenörlerin VAMYÖ'nün genelinde ve tüm boyutlarda deneyimsiz antrenörlere göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Alan yazındaki çalışmalarda bu sonuçları destekler niteliktedir. Buradan hareketle antrenörlük kademesinde olduğu gibi antrenörlük deneyimi değişkeninde de uzun yıllar içerisinde elde edilen deneyim, bilgi ve birikimlerin antrenörlerin yeterliklerini etkileyen önemli unsurlar olduğu söylenebilir.

Voleybol antrenörlerinin antrenörlüğü asıl meslek olarak yapıp yapmama durumlarına göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması tablo 17' de gösterilmiştir.

Tablo 17. Voleybol Antrenörlerinin Antrenörlüğü Asıl Meslek Olarak Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Antrenörlük Asıl Meslek mi?	n	$\bar{X}$	ss	t	p*
Motivasyon Yeterliği	Evet	165	4,5515	,58772	,592	,554
	Hayır	168	4,5153	,52693		
Teknik Öğretim Yeterliği	Evet	165	4,1596	,67131	1,476	,141
	Hayır	168	4,0486	,70034		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Evet	165	4,6691	,51875	,749	,454
	Hayır	168	4,6286	,46701		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Evet	165	4,2048	,68216	-,281	,779
	Hayır	168	4,2250	,62529		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Evet	165	4,3283	,66601	1,792	,074
	Hayır	168	4,1974	,66683		
Toplam	Evet	165	4,3847	,50745	1,120	,264
	Hayır	168	4,3225	,50735		

p.<0.05

Tablo 17’de yer alan t-testi sonuçlarına göre, asıl mesleği antrenörlük olan voleybol antrenörleri ile asıl mesleği antrenörlük olmayan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>05).

Araştırmanın bulgularını destekler nitelikte alan yazın bulgularına rastlanılamamıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre antrenörlüğü asıl meslekleri olarak ya da ek iş olarak yapan antrenörlerin yeterlik durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasını, bu işi asıl meslekleri olarak görmeyen antrenörlerin bile kendilerini iyi yetiştirmelerine bağlayabiliriz. Ayrıca asıl mesleği antrenörlük olan voleybol antrenörleri ile asıl mesleği antrenörlük olmayan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri arasında anlamlı farklılık olmaması, asıl meslekleri farklı olan voleybol antrenörlerinin de genellikle beden eğitimi öğretmeni vb. gibi yine sporun içinde bir meslekte çalışıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Voleybol antrenörlerinin etkin olarak antrenörlük yapıp yapmama durumlarına göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 18’ de gösterilmiştir.

Tablo 18. Voleybol Antrenörlerinin Etkin Olarak Antrenörlük Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Etkin Olarak Antrenörlük Yapma	n	$\bar{X}$	ss	t	p*
Motivasyon Yeterliği	Evet	237	4,5696	,54960	1,878	,061
	Hayır	96	4,4435	,56897		
Teknik Öğretim Yeterliği	Evet	237	4,1385	,67502	1,460	,145
	Hayır	96	4,0174	,71307		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Evet	237	4,7021	,47821	3,151	,002*
	Hayır	96	4,5167	,50652		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Evet	237	4,3080	,57237	4,183	,000*
	Hayır	96	3,9854	,77609		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Evet	237	4,3038	,66069	1,787	,075*
	Hayır	96	4,1597	,68052		
Toplam	Evet	237	4,4032	,48618	2,846	,005*
	Hayır	96	4,2302	,54011		

p.<0.05

Tablo 18’de gösterilen t-testi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin etkin olarak antrenörlük yapıp yapmama durumlarına göre antrenör kişilik yeterliği boyutunda [$t_{(331)}=3,151, p<.05$], liderlik ve takım yönetimi boyutunda [$t_{(331)}=-4,183, p<.05$] ve ölçeğin genelinde [$t_{(331)}=-2,846, p<.05$] anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Gruplara göre aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, antrenör kişilik yeterliği boyutunda etkin olarak çalışan antrenörlerin ($\bar{X}=4,70\pm0,47$), çalışmayan antrenörlere göre ($\bar{X}=4,51\pm0,50$) yeterlik düzeyleri daha yüksektir. Kondisyon ve taktik boyutuna bakıldığında etkin olarak çalışan antrenörlerin ($\bar{X}=4,30\pm0,66$), çalışmayan antrenörlere göre ($\bar{X}=4,15\pm0,68$) yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde ölçeğin geneli incelendiğinde de etkin olarak çalışan antrenörlerin ($\bar{X}=4,40\pm0,48$), çalışmayan antrenörlere göre ($\bar{X}=4,23\pm0,54$) yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu değişkenin bulguları incelendiğinde, etkin olarak antrenörlük yapan antrenörlerin henüz bir takım çalıştırmayan antrenörlere göre daha yüksek yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, mesleğinde kendini geliştirmiş, yeterliği yüksek antrenörlerin çalıştıracak takım bulmakta zorlanmadığını da açıklayabilir.

Voleybol antrenörlerinin etkin olarak antrenörlük yaptıkları takımlardaki konumlarına göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 19’ da gösterilmiştir.

Tablo 19. Voleybol Antrenörlerinin Etkin Olarak Antrenörlük Yaptıkları Takımlardaki Konumlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Antrenörlük Konumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p*
Motivasyon Yeterliği	Baş Ant.	167	4,5612	,52818	,081	,936
	Yrd. Ant.	99	4,5556	,57683		
Teknik Öğretim Yeterliği	Baş Ant.	167	4,1377	,67465	-,221	,825
	Yrd. Ant.	99	4,1566	,66446		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Baş Ant.	167	4,7150	,42648	,744	,458
	Yrd. Ant.	99	4,6707	,53400		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Baş Ant.	167	4,3665	,55042	2,334	,020*
	Yrd. Ant.	99	4,1980	,59966		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Baş Ant.	167	4,3503	,62699	1,277	,203
	Yrd. Ant.	99	4,2441	,70079		
Toplam	Baş Ant.	167	4,4229	,46028	,913	,362
	Yrd. Ant.	99	4,3668	,52253		

p.<0.05

Tablo 19’da gösterilen t-testi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin antrenörlük konumlarına göre liderlik ve takım yönetimi boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t_{(331)}=2,334, p<.05$]. Gruplara göre aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde liderlik ve takım yönetimi boyutunda takımlarında baş antrenörlük konumunda olan antrenörlerin ($\bar{x}=4,36\pm0,55$), yardımcı antrenörlük yapan antrenörlere göre ($\bar{x}=4,19\pm0,59$) mesleki yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Antrenörlerin mesleki yeterliklerinin, baş antrenörlük ya da yardımcı antrenörlük değişkenine göre araştırılmış çalışmalara alan yazında rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında ise takımlarında baş antrenör konumunda olan antrenörlerin yardımcı antrenör konumunda olanlara göre yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak baş antrenörlerin yardımcı antrenörlere göre yeterlikleri daha yüksek olduğu için o görevde oldukları akla gelebilir.

Voleybol antrenörlerinin etkin olarak antrenörlüğünü yaptıkları takım düzeylerine göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Voleybol Antrenörlerinin Etkin Olarak Antrenörlüğünü Yaptıkları Takım Düzeylerine Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Etkin Olarak Antrenörlüğünü Yaptığınız Takım Düzeyi	n	Sd	$\bar{X}$	ss	F	p*
Motivasyon Yeterliği	Alt Yapı Takımı	139	3 262 265	4,5622	,54091	,312	,817
	A Takım	89		4,5297	,56744		
	Okul Takımı	33		4,6277	,58460		
	Milli Takım	5		4,4571	,21189		
Teknik Öğretim Yeterliği	Alt Yapı Takımı	139		4,0851	,63079	1,442	,231
	A Takım	89		4,1816	,71890		
	Okul Takımı	33		4,2071	,71690		
	Milli Takım	5		4,6333	,32059		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Alt Yapı Takımı	139		4,6863	,43074	198	,898
	A Takım	89		4,7191	,51143		
	Okul Takımı	33		4,6727	,54272		
	Milli Takım	5		4,8000	,20000		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Alt Yapı Takımı	139		4,2230	,56879	2,902	,035*
	A Takım	89		4,4404	,58167		
	Okul Takımı	33		4,2485	,56132		
	Milli Takım	5		4,4800	,36332		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Alt Yapı Takımı	139		4,2494	,65429	,791	,500
	A Takım	89		4,3839	,68415		
	Okul Takımı	33		4,3232	,63593		
	Milli Takım	5		4,4000	,63026		
Toplam	Alt Yapı Takımı	139		4,3617	,45813	,699	,554
	A Takım	89		4,4448	,52802		
	Okul Takımı	33		4,4201	,52206		
	Milli Takım	5		4,5448	,30002		

p.<0.05

Tablo 20'deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri etkin olarak antrenörlüğünü yaptıkları takım düzeyine göre, liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [F(3, 265)= 2,902, p<.05]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre A takım antrenörlerinin liderlik ve takım yönetimi yeterliği alt yapı takımı antrenörlerine göre daha yüksektir.

Alan yazında bu değişken ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanılamamıştır. Bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda çalıştırdıkları takımların düzeylerine göre antrenörlerin yeterlikleri A Takımlar seviyesinde liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda, A Takım antrenörleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum günümüzde mesleki yeterliği yüksek, nitelikli antrenörlerin alt yapılarda değil de A Takımlar seviyesinde çalıştırılmaları ile açıklanabilir. Buradan hareketle mesleki yeterliği yüksek antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliklerinin

yüksek oluşu, onların otoritelerinden faydalanmak adına A Takımlar düzeyinde işe yaradığını düşündürebilir.

Voleybol antrenörlerinin oyunculuk deneyimlerine göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 21’ de gösterilmiştir.

Tablo 21. Voleybol Antrenörlerinin Oyunculuk Deneyimlerine Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Oyunculuk Deneyimi (Yıl)	n	Sd	$\bar{X}$	ss	F	p*
Motivasyon Yeterliği	Yok	32	4 328 332	4,5893	,44404	6,333	,000*
	0-5 Yıl	45		4,2571	,75630		
	6-10 Yıl	83		4,4423	,61328		
	11-15 Yıl	85		4,5513	,51656		
	16 Yıl +	88		4,7224	,35877		
Teknik Öğretim Yeterliği	Yok	32		3,9948	,64130	3,638	,006*
	0-5 Yıl	45		3,9593	,75307		
	6-10 Yıl	83		4,0763	,66325		
	11-15 Yıl	85		4,0118	,74880		
	16 Yıl +	88		4,3314	,58038		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Yok	32		4,6875	,43976	3,753	,005*
	0-5 Yıl	45		4,4933	,56504		
	6-10 Yıl	83		4,6193	,56965		
	11-15 Yıl	85		4,5882	,51764		
	16 Yıl +	88		4,8000	,30324		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Yok	32		4,0500	,75177	6,440	,000*
	0-5 Yıl	45		4,0400	,62755		
	6-10 Yıl	83		4,2024	,62117		
	11-15 Yıl	85		4,0941	,73068		
	16 Yıl +	88		4,4932	,47941		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Yok	32		4,1094	,68733	8,527	,000*
	0-5 Yıl	45		3,9889	,67176		
	6-10 Yıl	83		4,1627	,73850		
	11-15 Yıl	85		4,2314	,66671		
	16 Yıl +	88		4,5814	,45345		
Toplam	Yok	32		4,2909	,45670	7,731	,000*
	0-5 Yıl	45		4,1433	,56431		
	6-10 Yıl	83		4,2979	,54913		
	11-15 Yıl	85		4,3010	,52448		
	16 Yıl +	88		4,5862	,33664		

p.<0.05

Tablo 21’deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri antrenörlerin voleybol oynadıkları süreye göre, tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Voleybol antrenörlerinin voleybol oynadıkları süreye göre motivasyon yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [F(4,332)= 6,333, p<.05]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için

yapılan LSD testi sonucuna göre hiç voleybol oynamayan antrenörler ve 11-15 yıl voleybol oynayan antrenörlerin motivasyon yeterliği 0-5 yıl arasındakilere göre daha yüksektir. Ayrıca 16 yıl ve üzerinde voleybol oynayan antrenörlerin motivasyon yeterliği 11-15 yıl, 6-10 yıl, 0-5 yıl oynayanlara göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin voleybol oynadıkları süreye göre teknik öğretim yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 332)= 3,638, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 16 yıl ve üzerinde voleybol oynayan antrenörlerin teknik öğretim yeterliği 11-15 yıl, 6-10 yıl, 0-5 yıl voleybol oynayanlara ve hiç voleybol oynamamış antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin voleybol oynadıkları süreye göre antrenör kişilik yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 332)= 3,753, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 16 yıl ve üzerinde voleybol oynayan antrenörlerin antrenör kişilik yeterliği 11-15 yıl, 6-10 yıl, 0-5 yıl voleybol oynayan antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin voleybol oynadıkları süreye göre liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 332)= 6,440, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 16 yıl ve üzerinde voleybol oynayan antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği 11-15 yıl, 6-10 yıl, 0-5 yıl voleybol oynayan antrenörlere ve hiç voleybol oynamamış antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin voleybol oynadıkları süreye göre kondisyon ve taktik yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 332)= 8,527, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 16 yıl ve üzerinde voleybol oynayan antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterliği 11-15 yıl, 6-10 yıl, 0-5 yıl voleybol oynayan antrenörlere ve hiç voleybol oynamamış antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin voleybol oynadıkları süreye göre ölçeğin toplam puanında anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 332)= 7,731, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 16 yıl ve üzerinde voleybol oynayan antrenörlerin toplam puanları 11-15 yıl, 6-10 yıl, 0-5 yıl voleybol oynayan antrenörlere ve hiç voleybol oynamamış antrenörlere göre daha yüksektir.

Alan yazında araştırmanın bu değişkenine ait bulguları destekler nitelikte birçok çalışma bulunmaktadır. Duarte vd., (2014) oyuncu ya da antrenör olarak değişik deneyim

düzeyindeki futbol antrenörlerinin deneyimlerinin antrenör yeterlikleri üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, Portekiz’de farklı yarışma düzeyindeki takımları çalıştıran 60 antrenöre Antrenör Yeterlik Ölçeği’nin (CES; Feltz vd., 1999) Portekizceye uyarlanmış halini CESP (Duarte vd., 2010), uygulamıştır. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçlara göre; profesyonel oyunculuk deneyimi ile antrenör yeterliği arasında hiçbir boyutta anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir.

Rad ve Gharehgozli (2013) profesyonel kadın basketbol takımlarında antrenörlük yeterliğine bağlı takım yeterliğini inceledikleri çalışmalarının örneklemini, İran profesyonel kadın basketbol takımlarını çalıştıran 12 antrenör ve bu takımlarda oynayan 116 kadın sporcu oluşturmaktadır. Araştırmacılar deneklere Antrenör Yeterlik Ölçeği (CES; Feltz vd., 1999) ve Sporda Kolektif Yeterlik Anketi’ni (CEQS; Short vd., 2005) uygulamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre; antrenör yeterliğinin boyutlarından olan “motivasyon yeterliği” ve “kişilik kazandırma yeterliği” profesyonel kadın basketbolunda takım yeterliği belirleyicilerinin en önemli iki unsuru olduğunu belirtmişlerdir.

Feltz vd., (2009)’nın gönüllü altyapı antrenörlerinin antrenörlük yeterliklerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında çeşitli takımlarda gönüllü olarak çalışan altyapı antrenörlerinin antrenör yeterlik kaynaklarını belirlemek amacıyla 492 deneye Antrenör Yeterlik Ölçeğini (AYO-CES) (Feltz vd., 1999, s. 765-776) uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; antrenörlük yeterliklerine güvenen, kendinden daha emin antrenörlerin geçmişinde oyunculuk ve antrenörlük deneyimlerinin olduğu görülmüştür. Bu antrenörlerin, yeterlik düzeyi düşük antrenörlere göre sporcularının özellikle ölçme aracı alt boyutlarından olan özellikle “teknik” ve “oyun taktığı” boyutlarında sporcularının öğrenme ve performanslarına yönelik etkilerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Kowalski (2008), gönüllü futbol altyapı antrenörlerinin yeterliklerini analiz etmek istediği çalışmasında, 69 gönüllü futbol antrenörüne “Antrenör Yeterlik Ölçeğini” (AYO-CES) (Feltz vd., 1999, s. 765-776) uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre antrenörlerin oyunculuk deneyimlerinin genel antrenörlük yeterliğine bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Bu araştırmanın bulguları ve alan yazındaki çalışmaların sonuçlarına bakıldığında oyunculuk geçmişi bulunan antrenörlerin hiç oyunculuk geçmişi bulunmayanlara ve uzun yıllar oynamış olanların daha az süre sporculuk yapmış olanlara göre yeterliklerinin daha

yüksek olduğu söylenebilir. Buradan oyunculuk geçmişinin antrenörlük kariyeri için bir hazır bulunuşluk sağladığı ve oyunculuk dönemlerinde elde edilen bilgi, birikim ve deneyimlerin antrenörlük hayatında mesleki yeterliği doğrudan etkileyen bir unsur olduğu çıkarılabilir.

Voleybol antrenörlerinin oyuncu olarak oynadıkları en üst seviyeye göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 22’ de gösterilmiştir.

Tablo 22. Voleybol Antrenörlerinin Oynadıkları En Üst Seviyeye Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Oynadıkları En Üst Seviye	n	Sd	$\bar{X}$	ss	F	p*
Motivasyon Yeterliği	Alt Yapı	45	4 300 304	4,2984	,79295	3,434	,009*
	Bölgesel Lig	44		4,4740	,47207		
	3. Lig	39		4,4615	,60473		
	2. Lig	66		4,6126	,54139		
	1.Lig	111		4,6293	,45924		
Teknik Öğretim Yeterliği	Alt Yapı	45		3,9630	,64146	1,959	,101
	Bölgesel Lig	44		4,0265	,68004		
	3. Lig	39		3,9573	,58704		
	2. Lig	66		4,2399	,66225		
	1.Lig	111		4,1682	,74485		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Alt Yapı	45		4,5689	,59384	1,271	,281
	Bölgesel Lig	44		4,6727	,32304		
	3. Lig	39		4,5231	,60631		
	2. Lig	66		4,6939	,57026		
	1.Lig	111		4,6901	,41318		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Alt Yapı	45		4,0356	,65684	3,406	,010*
	Bölgesel Lig	44		4,2364	,52522		
	3. Lig	39		4,0359	,69566		
	2. Lig	66		4,3939	,55577		
	1.Lig	111		4,2919	,66594		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Alt Yapı	45		3,9889	,74823	7,887	,000*
	Bölgesel Lig	44		4,1250	,56733		
	3. Lig	39		4,0085	,69348		
	2. Lig	66		4,4242	,65384		
	1.Lig	111		4,4595	,57305		
Toplam	Alt Yapı	45		4,1663	,57028	4,623	,001*
	Bölgesel Lig	44		4,3025	,39505		
	3. Lig	39		4,2007	,53431		
	2. Lig	66		4,4728	,52449		
	1.Lig	111		4,4511	,47310		

p.<0.05

Tablo 22’deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri oynadıkları en üst seviyeye göre, motivasyon yeterliği, liderlik ve takım yönetimi yeterliği, kondisyon ve taktik yeterliği boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Voleybol antrenörlerinin oyunculuk deneyim düzeylerine göre motivasyon yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 304)= 3,434, p<.05$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 1. Lig ve 2. Ligde sporcu olma deneyimine sahip antrenörlerin motivasyon yeterlikleri alt yapıda oyunculuk deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin oyunculuk deneyim düzeylerine göre liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 304)= 3,406, p<.001$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 1. Lig ve 2. Ligde sporcu olma deneyimine sahip antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği alt yapıda oyunculuk deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin oyunculuk deneyim düzeylerine göre kondisyon ve taktik yeterliği boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 304)= 7,887, p<.001$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 1. Lig ve 2. Ligde sporcu olma deneyimine sahip antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterliği alt yapıda, bölgesel ligde ve 3. ligde oyunculuk deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin oyunculuk deneyim düzeylerine göre ölçeğin toplam puanında anlamlı fark tespit edilmiştir [$F(4, 304)= 4,623, p<.001$]. Farklılığı yaratan grubu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre 1. Lig ve 2. Ligde sporcu olma deneyimine sahip antrenörlerin ölçekten aldıkları toplam puan alt yapıda, bölgesel ligde ve 3. ligde oyunculuk deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir.

Eldeki bulgulara göre üst düzey oyunculuk deneyimi olan antrenörlerin daha alt seviyelerde oynamış antrenörlere göre ölçeğin genelinde ve motivasyon yeterliği, liderlik ve takım yönetimi yeterliği ile kondisyon ve taktik yeterliği boyutlarında mesleki yeterliklerinin yüksek oluşu, sporculuk yıllarında edinilen bilgi, birikim ve deneyimlerin antrenörlük mesleği için bir hazır bulunuşluk sağladığı düşüncesiyle açıklanabilir. Ayrıca sporculuğun kazandırdığı öz güvenin bireyin antrenörlük becerilerine de olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Voleybol antrenörlerinin milli sporculuk yaşamlarına göre voleybol antrenör yeterlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 23' de gösterilmiştir.

Tablo 23. Voleybol Antrenörlerinin Milli Sporculuk Yaşamlarına Göre Voleybol Antrenör Yeterlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Milli Sporculuk Yaşamı	n	$\bar{X}$	ss	t	p*
Motivasyon Yeterliği	Evet	50	4,6229	,58280	1,234	,218
	Hayır	283	4,5174	,55227		
Teknik Öğretim Yeterliği	Evet	50	4,2433	,66769	1,563	,119
	Hayır	283	4,0789	,68894		
Antrenör Kişilik Yeterliği	Evet	50	4,6920	,58164	,674	,501
	Hayır	283	4,6410	,47641		
Liderlik ve Takım Yönetimi Yeterliği	Evet	50	4,3040	,59142	1,045	,297
	Hayır	283	4,1993	,66322		
Kondisyon ve Taktik Yeterliği	Evet	50	4,4933	,67003	2,675	,008*
	Hayır	283	4,2214	,66121		
Toplam	Evet	50	4,4745	,52530	1,837	,067
	Hayır	283	4,3319	,50232		

p.<0.05

Tablo 23’de gösterilen t-testi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin milli sporcu olma durumlarına göre kondisyon ve taktik boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t_{(331)}=-2,675, p<.05$]. Gruplara göre aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, kondisyon ve taktik boyutunda milli sporculuk yapmış olan antrenörlerin ($\bar{X}=4,49\pm0,67$), milli sporculuk yapmayan antrenörlere göre ($\bar{X}=4,22\pm0,66$) kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

Alan yazında, oynanılan en üst seviye sporculuk deneyimi ve milli sporculuk durumu değişkenleri ile ilgili herhangi bir sonuç bulunmasa da bulgulara dayanarak oynanılan en üst seviye ve milli sporculuk geçmişinin de sporculuk deneyiminde olduğu gibi antrenörlerin mesleki yeterliklerine özellikle motivasyon, liderlik ve takım yönetimi ile kondisyon ve taktik boyutunda etki ettiği söylenebilir. Bunun nedeni olarak da üst düzey spor yaşantısında edinilen, motivasyon, liderlik ve takım yönetimi ile kondisyon ve taktik konusundaki yaşantı, bilgi ve becerilerin özellikle bu boyutlarda antrenörlerin yeterliklerinin artmasını sağlaması gösterilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayanarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmiştir. Sonuçların sunulmasında alt problemlere göre bir sıra izlenmiştir. Öneriler ise her alt probleme ait sonuçların peşinden sunulmuştur.

5.1. Sonuç

VAMYÖ'nün bütününe ve alt boyutlarına bakıldığında antrenörlerin yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara göre en düşük yeterlik puanının teknik öğretim yeterliği boyutunda en yüksek puanının ise antrenör kişilik yeterliği boyutunda olduğu görülmektedir.

Gruplara göre aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, kondisyon ve taktik boyutunda erkek antrenörlerin kadın antrenörlere göre mesleki yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre 50 yaş ve üzerindeki antrenörlerin, ölçeğin alt boyutlarından olan motivasyon yeterlikleri boyutunda yeterlik düzeyleri 20-25 yaş, 26-31 yaş, 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca 44-49 yaş arasındaki antrenörlerin, motivasyon yeterlikleri boyutunda yeterlik düzeyleri 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir.

Antrenör kişilik yeterlikleri boyutunda, 50 yaş ve üzerindeki antrenörler ile 44-49 yaş arasındaki antrenörlerin yeterlik düzeyleri 20-25 yaş, 26-31 yaş, 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca 32-47 yaş arasındaki antrenörlerin antrenör kişilik

yeterlikleri boyutunda yeterlik düzeyleri 20-25 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir.

Yine 50 yaş ve üzerindeki antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutundaki yeterlik düzeyleri 20-25 yaş, 26-31 yaş, 32-37 yaş 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca 44-49 yaş ve 32-37 yaş arasındaki antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri 20-25 yaş, 26-31 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. 38-41 yaş arasındaki antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri ise 26-31 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir.

Antrenörlerden 50 yaş ve üzerinde olanlar ile 44-49 yaş arasında olan antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri 20-25 yaş, 26-31 yaş, arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca 50 yaş ve üzerindeki antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir.

Yaş değişkenine göre 50 yaş ve üzerindeki antrenörlerin toplam puan ortalamaları 20-25 yaş, 26-31 yaş, 32-37 yaş, 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca 44-49 yaş arasındaki antrenörlerin toplam puan ortalamaları 20-25 yaş, 26-31 yaş, 38-43 yaş arasındaki antrenörlere göre daha yüksektir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Antrenörlük kademeleri göz önünde bulundurulduğunda teknik direktörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri, yardımcı antrenörlere ve baş antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca kıdemli antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri yardımcı antrenörlere göre daha yüksektir. Teknik direktör, kıdemli antrenör ve baş antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterlik boyutundaki yeterlik düzeyleri yardımcı antrenör ve antrenörlere göre daha yüksektir. Teknik direktörlerin toplam puanları yardımcı antrenör ve antrenörlere göre daha yüksektir.

Antrenörlük belgesini denklikle alanlar ile antrenör kurslarına katılarak alan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Antrenörlük süreleri 21 yıl ve üzerinde olan antrenörlerin, teknik öğretim yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri, 0-5 yıl ve 11-15 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip

olanlara göre daha yüksektir. Antrenörlük deneyimleri 0-5 yıl arasında olan antrenörlerin, antrenör kişilik yeterliği, liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutlarındaki yeterlik düzeyleri diğer tüm gruplara göre daha düşüktür. Antrenörlük deneyimleri 21 yıl ve üzerinde olan antrenörlerin liderlik ve takım yönetimi yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir. Antrenörlük deneyimleri 0-5 yıl arasında olan antrenörlerin, kondisyon ve taktik yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzerinde antrenörlük deneyimine sahip antrenörlere göre daha düşüktür. Ayrıca 21 yıl üzerinde antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir. Antrenörlük deneyimleri 6-10 yıl arasında olan antrenörlerin kondisyon ve taktik yeterliği boyutundaki yeterlik düzeyleri ise 11-15 yıl arasında antrenörlük yapanlara göre daha yüksektir. Ayrıca 21 yıl üzerinde antrenörlük deneyimine sahip antrenörlerin yeterlikleri düzeyleri, 11-15 yıl arasında antrenörlük deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir. Antrenörlük deneyimleri 6-10 yıl arasında olan antrenörlerin mesleki yeterliği ise 11-15 yıl arasında antrenörlük yapanlara göre daha yüksektir.

Asıl mesleği antrenörlük olan voleybol antrenörleri ile asıl mesleği antrenörlük olmayan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Etkin olarak çalışan voleybol antrenörlerinin çalışmayan antrenörlere göre antrenör kişilik yeterliği boyutunda, kondisyon ve taktik boyutunda ve ölçeğin toplam puanında yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Takımlarında baş antrenör konumunda çalışan voleybol antrenörlerinin kondisyon ve taktik yeterlik düzeyleri yardımcı antrenörlere göre daha yüksektir.

Çalıştırdıkları takımlar açısından bakıldığında A takım antrenörlerinin liderlik ve takım yönetimi boyutunda yeterlik düzeyleri, alt yapı takımı antrenörlerine göre daha yüksektir.

Voleybol antrenörlerinin 16 yıl ve üzerinde voleybol oynayanlarının ölçeğin tüm alt boyutlarındaki yeterlik düzeyleri ve ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları 11-15 yıl, 6-10 yıl, 0-5 yıl voleybol oynayanlara ve hiç voleybol oynamamış antrenörlere göre daha yüksektir. Ayrıca hiç voleybol oynamayan antrenörlerin ve 11-15 yıl voleybol oynayan antrenörlerin motivasyon yeterliği boyutunda yeterlik düzeyleri 0-5 yıl arasında oynamış olanlara göre daha yüksektir.

Oyunculuk yaptıkları seviyeye göre 1. Lig ve 2. Ligde oynamış antrenörlerin motivasyon, liderlik ve takım yönetimi, kondisyon ve taktik boyutlarındaki yeterlik düzeyleri ile ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları alt yapıda oyunculuk deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksektir.

Milli sporculuk yapmış olan antrenörlerin milli sporculuk yapmayan antrenörlere göre kondisyon ve taktik boyutunda yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerinin, yaşa, cinsiyete, antrenörlük kademesine, antrenörlük deneyimine, antrenörlüğü meslek olarak yapıp yapmamaya, etkin olarak çalışıp çalışmamaya, takımdaki antrenörlük konumuna, oyunculuk deneyimine, üst düzey oyunculuk deneyimine ve milli takımlarda yer alıp almamaya doğrudan ilişkili olduğu ve buna göre şekillendiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

VAMYÖ'nün bütününe ve alt boyutlarına bakıldığında en düşük tutum puanının teknik öğretim yeterliği boyutunda olduğundan yola çıkarak antrenörlerin kendilerini yetersiz hissettikleri teknik öğretim konusundaki eksikliklerinin giderilerek yeterlik seviyelerinin artırılması için seminerler, çalıştaylar ve antrenör eğitim programları düzenlenebilir. Yine antrenör eğitim kurslarında ve üniversitelerin bu alana yönelik bölümlerinin programlarında içerik düzenlemesine gidilebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından olan kondisyon ve taktik boyutunda erkek antrenörlerin kadın antrenörlere göre mesleki yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda kadın antrenörlerinin yetersizliklerinin kaynakları belirlenip giderilmesi için Voleybol Federasyonu ve üniversitelerin antrenör eğitimi veren bölümlerinin ve araştırmacıların çalışmalar yapması sağlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında yaşça büyük antrenörlerin küçük antrenörlere göre ölçeğin genelinde yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğal bir sonuç olarak görülebilir ancak yaşça küçük antrenörlerin, verilecek eğitimler ve kazandırılacak deneyimler yoluyla yaşça büyük antrenörler ile aralarındaki açığı kapatmaları sağlanabilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemesi antrenör eğitiminde örgün eğitimin önemini azaltmamalı tersine antrenörlerin mesleki

yeterliklerinin yükseltilmesi için antrenör adayları yüksek öğrenime ve lisans üstü eğitime özendirilmelidir.

Antrenörlük kademeleri göz önünde bulundurulduğunda teknik direktörlerin diğer antrenör kademelerine göre yeterlik düzeylerinin özellikle liderlik ve takım yönetimi ile kondisyon ve taktik yeterlik boyutunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar deneyimle doğru orantılıymış gibi görünse de verilecek doğru eğitimler ile teknik direktör dışındaki antrenörlük kademelerinde çalışan antrenörlerin yeterlik düzeyleri artırılmalıdır. Özellikle alt yapılarda çalışan antrenörlerin daha alt kademelerdeki antrenörler olduğu düşünülürse, temel voleybol eğitiminde çok önemli olan liderlik ve takım yönetimi ile kondisyon ve taktik konusunda antrenörlerin yeterlik düzeylerinin artırılması son derece önemlidir.

Antrenörlük belgesini denklikle alanlar ile antrenör kurslarına katılarak alan voleybol antrenörlerinin yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemesi antrenör eğitim kurumlarının bir başarısı olarak görülebilir. Ancak antrenörlere mesleki yeterliklerin ve istendik bilgi ve becerilerin kazandırılması noktasında örgün eğitimin ve örgün eğitim kurumlarının önemi göz ardı edilmemelidir.

Antrenörlük yapma süreleri 21 yıl ve üzerinde olan antrenörlerin özellikle teknik öğretim boyutunda yeterlik düzeylerinin yüksek oluşu olağan bir durum olarak karşılanabilir. Uzun yıllar antrenörlük yapmış antrenörlerin deneyim, bilgi ve birikimlerini spor eğitim sürecine olumlu yansıtabilmeleri sevindiricidir. Öte yandan antrenörlük deneyim süresi az olan antrenörlerin ise yeterlik düzeylerinin düşük olmasının nedenlerinin araştırılması gerekmektedir. Bu nedenler belirlenip ona göre antrenörlerin teknik öğretim yeterlik düzeyleri artırılmalıdır. Bu çalışmalar sporda öğretim yöntemlerinin en iyi biçimde öğretilmesini içermelidir.

Araştırma sonuçlarına göre etkin olarak çalışan voleybol antrenörlerinin çalışmayan antrenörlere göre antrenör kişilik yeterliği boyutunda, kondisyon ve taktik boyutunda ve ölçeğin toplam puanında yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunun saptanması halihazırda çalışmayan antrenörlerin bilgilerini ve antrenörlük yeteneklerini koruyamadıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durum antrenörlükte kabul edilebilir bir durum değildir. Türkiye Voleybol Federasyonu belli dönemlerde düzenleyeceği katılımı zorunlu olan seminerler ve kurslar yolu ile bu sorunun önüne geçebilmek için çaba harcamalıdır.

Takımlarında baş antrenör konumunda çalışan voleybol antrenörlerinin kondisyon ve taktik yeterlik düzeyleri yardımcı antrenörlere göre daha yüksek olması yardımcı antrenörlerin eğitime ve gelişimine önem verilmesi gerektiğinin göstergesi olarak algılanabilir. Buradan hareketle takımlarında yardımcı antrenör olarak çalışan antrenörler kendilerinin yeterlik düzeylerini artırabilmek için yüksek düzeyde çaba harcamalıdır. Kulüpler ve T.V.F. da takımlarında yardımcı antrenör olarak çalışan antrenörlerin gelişimi için özen göstermeli onlara her türlü kolaylığı sağlamalıdır.

Çalıştırdıkları takımlar açısından bakıldığında A takım antrenörlerinin, alt yapı takımı antrenörlerine göre liderlik ve takım yönetimi boyutundaki yeterlik düzeylerinin yüksek oluşu göz önünde bulundurularak alt yapı takımlarında çalışan antrenörlerin, liderlik ve takım yönetimi becerilerinin uygun yöntem ve programlarla artırılması sağlanabilir.

Voleybol antrenörlerinin 16 yıl ve üzerinde voleybol oynayanlarının ölçeğin tüm alt boyutlarındaki yeterlik düzeyleri ve ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları 11-15 yıl, 6-10 yıl, 0-5 yıl voleybol oynayanlara ve hiç voleybol oynamamış antrenörlere göre daha yüksektir. Bu sonuç, voleybolu oyuncu olarak uzun yıllar oynamış antrenörlerin daha az oynayanlara ya da hiç oynamayanlara göre mesleklerinde hazır bulunuşluk durumunun daha yüksek olduğunun göstergesi olabilir. Buradan hareketle oyuncu olarak bu alanda yer almış kişilerin, antrenör olarak da voleybola hizmet etmeleri özendirilmeli ve sağlanmalıdır.

Oyunculuk yaptıkları seviyeye göre Milli sporculuk yapmış olan, 1. Lig ve 2. Ligde oynamış antrenörlerin motivasyon, liderlik ve takım yönetimi, kondisyon ve taktik boyutlarındaki yeterlik düzeyleri ile ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları alt yapıda oyunculuk deneyimine sahip antrenörlere göre daha yüksek oluşundan yola çıkılarak, elit seviyede oynamış olan antrenörlerin diğerlerine göre mesleki yeterlik seviyeleri daha yüksektir denilebilir. Bu sonuç elit seviyede oynamış kişilerin antrenörlükte başarılı olabileceğini akla getirebilir. Bu da üst düzeyde oyunculuk yapmış kişilerin antrenörlük alanına kazandırılması gerektiğini akıllara getirmelidir.

Araştırma farklı değişkenler, sınırlılıklar ve örneklemeler ile tekrarlanabilir. Araştırma değişik spor dallarında çalışan antrenör yeterliklerini belirlemek ve antrenör yeterliklerinin bu spor dallarında sporcular ve takımlar üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini saptamak amacıyla tekrarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, T. (2007). Öz-Yeterlilik (Self-Efficacy) kavramı üzerine. 07 Temmuz 2015, tarihinde http://tulin.likya.org/Egitimle/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Aiken, L. R. (2000). *Rating scales and checklist evaluating behaviour personality and attitudes*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlilik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29, 1-8.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterliği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 10.
- Aktaş, I., & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spormetre*, 3 (4) 127-131.
- Amman T., İkizler H. C., & Karagözoğlu C. (2000). *Sporda sosyal bilimler*. Ankara: Alfa.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P., (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self Efficacy*. New York: Academic. In V. S. Ramachaudran.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*, In A. Bandura (Ed), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1998). *Personal and collective efficacy in human adaptation and change*. In J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: personal, social and cultural aspects* hove, UK: Psychology.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an angetic perspective. *Annual Review of Psychology*. 54(1), 1-26.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Bandura, A., Adams N. E., Beyer, J. (1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Psycholog*, 35, 125–139.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Bloom, B. S. (1985) *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Brand, B. R., & Wilkins, J. L. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods course. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 297-317.
- Baker, A. (2008). *The influence of coaching efficacy on team cohesion and performance*. Yüksek Lisans Tezi, University of Windsor. Ontario.
- Barut, A. G. (2008). *Sporda batıl davranış ve öz yeterlik ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Bartel, P. (1987). *Social and heterosocial self-efficacy in adolescent populations of child molesters, nonsex offenders and nonoffenders*. Yüksek Lisans Tezi, Simon Frase University.
- Başer, E. (1998). *Uygulamalı spor psikolojisi*. Ankara. Bağırhan.
- Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-209.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 269-83.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS release for Windows 8: For social scientists*. London: Routledge.
- Byrne, B. M., & Campbell, L. T. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555–574.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676–713.
- Büyüköztürk, Ş. (2011), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Çalışkan, S., Selçuk G. S., & Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları: cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- Can, G. (1992). *Akademik başarısızlık ve önlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal Of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (cuse) scale: investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 169-189.

- Chen, G., Goddard, T. G., & Casper, W. J. (1999). *Be specific! The role of context in core evaluations of the world and the self*. Paper presented at the 59th Annual Meeting of The Academy of Management. Chicago. August.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47–85.
- Cole, D. A. (1987). Methodological contributions to clinical research, utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Coşkun, E., Özer, B., & Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 123-136.
- Çiftçi, S. (2013). *Spor yöneticilerinin öz yeterlik durumlarının belirlenmesi*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- De Frias, Cindy, M., & Dixon, R. A. (2005). Confirmatory factor structure and measurement invariance of the memory compensation questionnaire, *Psychological Assessment*, 17(2), 168-178.
- Demir, C., & Maskan, A.K. (2012). Web destekli öğrenme halkası yaklaşımının lise 11. sınıf öğrencilerinin fizik dersi öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-30.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*. 36(159), 96-111.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2006). Fen bilgisi öğretiminde sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarına olan etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 320-338.
- Denham, C. H., & Michael, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 5, 39-63.

- Duarte, D., Garganta, J., & Fonseca, M. (2014) Does the experience influence the efficacy of football coach? A perspective from coaches with different levels of experience as player and as coach. *Journal of Human Sport & Exercise*, 9(1), 17-30.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Evans, B. (2010). Teacher quality, content knowledge, and self-efficacy in one mathematics teach for America cohort. *NERA Conference Proceedings*.
- Eden, D. (1996). *From self-efficacy to means efficacy: Internal and external sources of general and specific efficacy*. Paper presented at the 56th Annual Meeting of the Academy of Management. Cincinnati, OH, August.
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518–2531.
- Erdem, S. (2004). Adanmış bir hayat spor ve Olimpizm’li yıllar. İstanbul. Dünya.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Eralp, F., & Çotuk, Y. M. (2005). *Voleybolda Temel Beceriler*. İstanbul: Morpa.
- Erol, E. & Sevim, Y. (2000), *Antrenör eğitimi ve ilkeleri*. Ankara: G.S.G.M.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 765-776.
- Feltz, D. L., Hepler, T. J., Roman, N., & Paiement, C. (2009). Coaching efficacy and volunteer youth sport coaches. *The Sport Psychologist*, 23, 24-41.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.

- Fraser-Thomas, J., Cote, J., & Deakin, J. (2005) Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 19–40.
- Foster, J. J. (2001). *Data analysis using spss for Windows versions 8-10: A beginner's guide*. London: SAGE Publications.
- Fröhner, B. (1999). *Voleybol oyun kuramı ve alıştırmaları*. Cengiz A, (Çev) 1. Ankara: Bağırgan.
- Gençer, R. T., Kiremitçi, O., & Boyacıoğlu, H., (2009). Psychometric properties of coaching efficacy scale (CES): A study on Turkish coaches. *Nwsa: Sports Sciences*, 4(2), 143-153.
- Gençlik Spor Genel Müdürlüğü. (2015). Antrenör eğitim yönetmeliğı. 1. Bölüm amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar: Madde 4, Ankara. 25 Temmuz 2015 tarihinde www.gsgm.gov.tr. Sayfasından erişilmiştir.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update. USA: Pearson Higher Education.
- Gün, E. (2014). *Piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Güven, E. D. (2008). *Bir hazır giyim işletmesinde çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin öz-yeterlik inançlarının kimlik, sosyal karşılaştırma eğilimi ve demografik değişkenler bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güzel, İ. İ. (2008). *Amatör sporcuların antrenörlerinden beklentileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Henson, R. K. (2001). *Relationships between preservice teachers self-efficacy, task analysis and classroom management beliefs*. The Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association *Sunulmuş Poster Bildiri*,. February 1-3. New Orleans, LA.
- Heslin, P. A. (1999). Boosting Empowerment by Developing Self-Efficacy. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37, 52–64.
- Hodges, C. B. (2005). *Self-efficacy, motivational email, and achievement in an asynchronous mathematics course*. Doktora Tezi, Virginia State University.

- Hofstetter, C. R., Zuniga, S., & Dozier, D. M. (2001). Media self-efficacy: validation of a new concept. *Mass Communication & Society*, 4(1), 61–76.
- Horn, T. S. (1992). *Leadership effectiveness in the sport domain*. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teacher's sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 355-372.
- Horn, T. S. (2002). *Coaching effectiveness in the sport domain*. In T. S. Horn (ed), *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hunt-Ruiz, H. (2011). Preservice Teachers: Investigations in Early Fieldwork And Mathematics Efficacy Beliefs. Doktora Tezi, The Faculty of the School of Education. Liberty University..
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. & Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 61-74.
- Kavussanu, Maria., Boardley, I. D., Jutkiewicz, N., Vincent, S., & Ring, C. (2008). Coaching efficacy and coaching effectiveness: examining their predictors and comparing coaches' and athletes' reports. *The Sport Psychologist*, 22, 383-404.
- Keyser, V., & Barling, J. (1981). Determinants of children's self-efficacy beliefs in an academic environment. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 29–40.
- Kline, R. B. (2010). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Krejcie, R. B., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational And Psychological Measurement*. 30(3), 607-610.
- Küçükylmaz, E. A., & Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.

- Koçak, Ç. V. (2012). *2012 Londra Olimpiyat Oyunları bayanlar voleybol Avrupa kıta elemeleri final etabı müsabakalarında bazı fiziksel ve teknik değişkenlerin başarı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kowalski, C. L. (2007). *An analysis of coaching efficacy in volunteer soccer coaches*. Doktora Tezi. University of Northern Iowa. Iowa.
- Köksal, F. (2008). *Antrenörlerin liderlik tarzları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lee, K. M. (2000). MUD and self efficacy. *Education Media International*, 37(3), 177-183. 24 Haziran 2015 tarihinde <http://www.tandf.co.uk/journals.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Lee, S. W. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. London: sage.
- Lent, R. W. & Hackett, G. (2009). *Social Cognitive Theory*. In S. J. Lopez (Eds.), *The encyclopedia of positive psychology*. New York: Wiley.
- Leonard, B. J., et al. (1998). Self-management development in children and adolescents with diabetes: the role of maternal self-efficacy and confiict, *Journal of Pediatric Nursing*, 13(4), 224-233.
- Malete, L., & Feltz, D. (2000). The effects of a coaching education program on coaching efficacy. *The Sport Psychologist*. 14,(3), 410-417.
- Magle, A. B. (2010). *The influence of the coach-athlete relationship on coaching efficacy*. Yüksek Lisans Tezi, University of New Hampshire, New Hampshire
- Maddux, J. E. (1995) *Self-efficacy theory: An introduction*. In J. E. Maddux (Ed). *Self-efficacy, adaption, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum.
- Marat, D. (2003). *Assessing self-efficacy and agency of secondary school students in a multi-cultural context: Implications for academic achievement*. Proceedings of the New Zealand and Australian Association for Research in Education Conference,

Auckland. 18 Temmuz 2015 tarihinde
<http://www.aare.edu.au/03pap/mar03057.pdf>. sayfasından erişilmiştir.

- Marsh, H., Balla, J., & McDonald, R. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Marsh, H., & Balla, J. (1994). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology*, 28(2), 185-217.
- Marsh, H., Hau, K., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360
- Maurer, T. J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of Management*, 27(2), 123-140.
- McAlister, A. L., Perry, C.L. & Parcel, G.S. (2008). *How Individuals, Environments, and Health Behaviors Interact Social Cognitive Theory*. K. Glanz, B.K. Rimer, K. Viswanath (Ed.), *Health Behavior and Health Education Theory, Research, and Practice*. (4th ed.). San Francisco: Wiley.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). SES of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Moen, F., & Allgood, E. (2009). Coaching and the effect on self-efficacy. *Organization Development Journal*, 27(4), 69-82.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. H. Arıcı vd.). Ankara: Meteksan.
- Morpa Spor Ansiklopedisi 5, (2005). *Voleybol*. İstanbul Morpa.
- Myers, N. D., Feltz D. L., Chase, M. A., Reckase, M. D., & Hancock, G. R. (2008). The coaching efficacy scale II-High school teams. *Educational and Psychological Measurement*, 68(6), 1059-1076.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara. Devlet kitapları müdürlüğü.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578. 16 temmuz 2015 tarihinde <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSE1996.html>. pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543- 576.
- Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research. Advances in motivation and achievement*. M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). Greenwich, CT: JAI.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy. 25 Ağustos 2015 tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 139-158. 24 Mayıs 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308222>. pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Pajares, F. (2005). *Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Greenwich, CT: Information Age.
- Pajares, F. (2007). Current Directions in Self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., & Schunk, D. L. (2002). *Self and self-belief in psychology and education: an historical perspective*. Improving Academic Achievement. New York: Academic Press.
- Park, J. K. (1992). *Construction of the Coaching Confidence Scale*. Unpublished doctoral dissertation. Michigan State University, East Lansing.
- Pennell, C., Whittingham, K., Boyd, R., Sanders, M., & Colditz, P. (2012). Prematurity and parental self-efficacy: The preterm parenting & self-efficacy checklist. *Infant Behavior & Development*, 35, 678-688. Erişim 22 Haziran 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.07.009>. pdf sayfasından erişilmiştir.

- Rad, L. S., & Gharehgozli, S. (2013). Collective efficacy based on the coaching efficacy in female profesional basketball teams. *European Journal of Experimental Biology*, 3(2), 469-475.
- Rey, W. (2002). Daha iyi Antrenör Olmak. (Çev: Baytimur, G.). *Hacettepe Üniversitesi. Voleybol Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 27.
- Reeser, J.C., Bahr, R, (2003). *Editors. Handbook of Sports Medicine and Science Volleyball*. Massachusetts: USA.
- Richards, M. (2012). Coaching education and a survey of youth sport coaches' perceptions of their coaching efficacy. *Inquiry Journal*. 8.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumu ile ilişkili bir akış modeli*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sarıca, A. K. (2008). *Sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Scates, A., Linn, M., & Kowalick, V. (2003). *Complete conditioning for volleyball. 1.st. ed*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, L. (2008). *How we don't learn. Leadership*, November/December, 10-14.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories an educational perspective*. (Şahin, M. Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Schunk, D., & Meece, J. (2005). *Self-efficacy development in adolescences. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. NC: Information Age.
- Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 253-270.
- Sullivan, P. J., & Kent, A. (2003). Coaching efficacy as a predictor of leadership style in intercollegiate athletics. *journal of applied. Sport Psychology*, 15(1), 1-11.
- Sevim, Y. (2006). *Antrenör eğitim ilkeleri*. Ankara: Nobel Shunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Boston: Pearson.

- Smith, G. J. (2007). *Parenting effects on self-efficacy and self-esteem in late and how those factors impact adjustment to college*. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association (23–25 March). Philadelphia.
- Somalı, V. (1997). *Türk ve dünya voleybol tarihi (1895–1997)*. İstanbul: Türkiye Voleybol Federasyonu Voleybol Vakfı.
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eurasian Journal of educational Research*, 18, 150-170.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Stipek, D. J. (2001). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. New York: Viacom Company.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tagger, I. T. C. (2006). *The effect of student teaching on teacher efficacy among preservice physical educator*. Doctor of Philosophy, Department of Kinesiology, Michigan State University.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Türkiye Voleybol Federasyonu. (2009). *2009-2012 Voleybol Resmi Oyun Kuralları Kitapçığı*. Ankara: Sim.
- Tojjari, F., Esmaeili, M. R., & Majedi, N. (2013). The predictability of demographic characteristics on coaching efficacy. *Archives of Applied Science Research*, 5(5), 138-144.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay.
- United Kingdom Coaching Strategy Association (2002). *Sport coach, coaching retrieved*, 26 Mayıs 2015 tarihinde, <http://www.brainmac.demon.co.uk/coaching.html>. sayfasından erişilmiştir.

- Ülper, H., & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-8.
- Vanek, M. (1971). *The coaches' role and attitudes*. Proceedings of International Symposium on the Art and Sciences of Coaching. Canada. F.I. Production.
- Vargas-Tonsing, T. (2007). Coaches' Preferences for Continuing Coaching Education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(1), 25-35.
- Vargas-Tonsing, T., et al. (2003). The predictability of coaching efficacy on team efficacy and player efficacy in volleyball. *Journal of Sport Behavior*. 26(4). 396-407.
- Weller, G. V. (2013). *Youth sport coaching efficacy: coach education level as a predictor of coaching efficacy*. Yüksek Lisans Tezi, Nebraska Üniversitesi. Nebraska.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384.
- Wood, R. E., Bandura, A., & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181-201.
- Wulf, G. (2007). *Attention and motor learning*. Champaign: Human Kinetics.
- Yardımcı, F., & Başbakkal, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27(2), 19-33.
- Yiğitbaş, Ç., & Yetkin, A. (2003). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlik düzeyinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 7 (1) 6-13.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement In Education*, 16(4), 323-342.
- Ziyagil, M. A., & Sevimli, D. (2013). Avrupa birliği ile uyum sürecinde yükseköğretimde antrenörlük eğitiminin yeniden yapılanması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 9-28.

Zülkadiroğlu, Z. F., Budak, D.B., & Kozanoğlu, E. (2007). Yetkinlik beklentisinin spor ve fiziksel aktivitedeki nemi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 9-15.

EKLER

EK 1. Kompozisyon Formu

VOLEYBOL ANTRENÖRLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK KOMPOZİSYON FORMU

Değerli antrenörler,

Bu araştırmanın amacı, voleybol antrenörlerinin mesleki yeterliklerinin belirlenmesidir. Sorulara vereceğiniz yanıtların içtenliği araştırmanın niteliği açısından çok önemlidir. Vereceğiniz tüm bilgiler saklı tutularak, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen bütün sorulara yanıt vermeyi unutmayınız.

Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Çalık Veli KOÇAK

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Antrenör yeterliği; antrenörlerin sporcularının öğrenme ve performansını hangi ölçüde etkileyecek kapasiteye sahip olduklarına olan, kendilerine yönelik inançları olarak tanımlanabilir. Antrenörlerin sahip oldukları mesleki ve kişisel niteliklerin, sporcu eğitim sürecinde başarıyı önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Bir spor eğitmeni olarak, sporcu eğitim sürecinde çok önemli yeri olan antrenörlerde bulunması gereken mesleki yeterliklerin neler olması gerektiğini aşağıdaki sorular çerçevesinde açıklayan kısa kompozisyonlar yazınız.

Bu bakımdan;

- a)** Bir antrenörde olması gereken mesleki yeterlikler nelerdir?
- b)** Bir antrenör, sporcularını motivasyonel olarak etkileyebilmek için hangi yeterliklere sahip olmalıdır?
- c)** Bir antrenörün sporcusuna kişilik kazandırabilmesi için sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?

- d)** Bir antrenör, oyunu okuyabilmek ve strateji geliştirebilmek için hangi yeterliklere sahip olmalıdır?
- e)** Bir antrenörün eğitim sürecini kurgulama, yönetme ile teknik eksikliklerin tespiti ve temel tekniklerin öğretimi konusunda sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
- f)** Bir antrenör, sporcusunu kondisyonel olarak hazırlayabilmek için hangi yeterliklere sahip olmalıdır?

EK 2. Voleybol Antrenörü Mesleki Yeterlik Ölçeği

VOLEYBOL ANTRENÖRÜ MESLEKİ YETERLİK ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz?
☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaş aralığınız?
☐ 20-25 ☐ 26-31 ☐ 32-37 ☐ 38-43 ☐ 44-49 ☐ 50 ve üzeri
3. Öğrenim durumunuz? (En son bitirdiğiniz okul)
☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisans Üstü
4. Antrenörlük kademeniz?
☐ Yardımcı Antrenör ☐ Antrenör ☐ Baş Antrenör
☐ Kıdemli Antrenör ☐ Teknik Direktör
5. Antrenörlük belgenizi edinme yolunuz?
☐ Denklik (Üniversiteden) ☐ Antrenörlük Kursları
6. Antrenörlük deneyiminiz?
☐ 0-5 yıl ☐ 6- 10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri
7. Antrenörlük asıl mesleğiniz mi?
☐ Evet ☐ Hayır
8. Etkin olarak antrenörlük yapıyor musunuz? (Yanıtınız hayır ise 9.ve10. soruları boş bırakınız)
☐ Evet ☐ Hayır
9. Antrenörlük yaptığınız takımdaki konumunuz?
☐ Baş Antrenör ☐ Yardımcı Antrenör
10. Etkin olarak antrenörlüğünü yaptığınız takımın düzeyi?
☐ Alt Yapı Takımı ☐ A Takım ☐ Okul Takımı ☐ Millî Takım
11. Oyunculuk deneyiminiz? (Oyunculuk deneyiminiz yok ise 12. soruyu boş bırakınız)
☐ Yok ☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 yıl ve üzeri
12. Oyunculuk deneyiminiz var ise oynadığınız en üst seviye?
☐ Alt yapı takımları ☐ Bölgesel Lig ☐ 3. Lig ☐ 2. Lig ☐ 1. Lig
13. Oyuncu olarak millî takımlarda yer aldınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır

	MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Sporcularım düşük performans gösterdiklerinde kendilerine olan güvenlerini kaybetmemeleri için onlara destek olurum.					
2	Sporcularımı motive ederim.					
3	Sporcularıma özgüven kazandırırım.					
4	Takımım başarısız olduğunda kendime olan güvenimi kaybetmem.					
5	Zayıf rakibe karşı iyi oynayabilmeleri için sporcularımı motive ederim.					
6	Önemli karşılaşmaların psikolojik baskısı altında bile zor kararlar verebilmeleri için sporcularımı cesaretlendiririm.					
7	Kendimi motive ederim.					
8	Sporcularımın gelişimini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin biçimde kullanırım.					
9	Özel öğretim yöntemlerini sporcu eğitiminde etkili biçimde kullanırım.					
10	Teknolojiyi eğitim sürecinde etkin biçimde kullanırım.					
11	Spor dalıma uygun yetenek seçimini bilimsel yöntemler kullanarak yaparım.					
12	Öğretimi geliştirmeye yönelik etkili işbirliği sağlarım.					
13	Karmaşık teknik becerileri etkili biçimde öğretirim.					
14	Takımımda görev dağılımı yaparken adaletli davranırım.					
15	Sporcularımın sportif erdeme uygun davranış göstermelerini sağlarım.					
16	Sporcularıma karşı dürüst olurum.					
17	Antrenör olarak ahlaki ön planda tutarım.					
28	Sporcularıma hedefler belirlerim.					
19	Her düzeydeki takımı rahatlıkla yönetirim.					
20	Antrenör olarak etkileyici bir kişiliğe sahibim.					
21	Antrenör olarak gerekli organizasyon becerilerine sahibim.					
22	Temsil ettiğim takıma yönelik yüksek düzeyde mensubiyet duygusuna sahibim.					
23	Antrenörlüğün gerektirdiği etik değerlere sahibim.					
24	Karşılaşma sırasında etkili oyuncu değişiklikleri yaparım.					
25	Sporcularımın kondisyonlarını sezon dışında da koruyabilmeleri için uygun programlar yaparım.					
26	Sporcularımın kondisyonlarının sezon boyunca yüksek olmasını, bireysel farklılıklara uygun programlarla sağlarım.					
27	Sporcularımın kondisyon durumlarını doğru değerlendiririm.					
28	Karşılaşma sırasında ortaya çıkabilecek değişik durumlara hazırlıklıyım.					
29	Karşılaşma sırasında rakibin gücünü zayıflatacak, takımımın becerilerine uygun üst düzey taktikler uygularım.					

EK 3. İzin Belgeleri



TÜRKİYE VOLEYBOL FEDERASYONU
TURKISH VOLLEYBALL FEDERATION

Emniyet Mahallesi Milas Sokak No:9/A Beşevler-Ankara
Tel: 0312 221 40 40 (pbx) • Fax: 0312 221 40 10 • <http://www.tvf.org.tr>

Sayı: 3394
Konu: İzin hk.

15/05/2015

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ANKARA

İlgi: 07.05.2015 tarih ve 1788 sayılı yazınız.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim dalı doktora öğrencisi Çalık Veli Koçak'ın "Voleybol Antrenörlerinin Mesleki Yeterlilikleri" isimli tezi ile ilgili olarak voleybol antrenörlerine uygulama isteği ilgi yazı ile tarafımıza bildirilmiştir.

İlgili öğrencinin voleybol antrenörlerine uygulama yapması Federasyonumuzca uygundur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Ay. Nihal İşçi
Genel Sekreter



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

SAYI : 80287700-302.10 /1788
KONU : İzin

ANKARA
07.05.2015

TÜRKİYE VOLEYBOL FEDERASYONU BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Bilim Dalı Doktora öğrencisi Çalık Veli KOÇAK, Prof.Dr. Özgür GÜVEN 'nin danışmanlığında yürüttüğü "Voleybol Antrenörlerinin Mesleki Yeterlilikleri" isimli tezi ile ilgili olarak T.C Voleybol Federasyonuna bağlı Voleybol Antrenörlerine uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz etme ederim.


Yrd. Doç. Dr. Orhan ÜNAL
Enstitü Müdür Yardımcısı

EKLER

- 1-Dilekçe
- 2- Kişisel Bilgi Formu



Adres: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Tarihi Bina (Rektörlük Girişinin Arkası) 06500 Teknikokullar/ANKARA
Öğrenci İşleri : (0312) 202 37 70-71-63-69-78-74-75 (7 Hat) Faks: (0312) 202 37 79 e-posta : egtbil@gazi.edu.tr

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz 138194501 no'lu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilimdalı doktora öğrencisiyim. "Voleybol Antrenörlerinin Mesleki Yeterlikleri" başlıklı doktora tezim kapsamında T.C. Voleybol Federasyonuna bağlı voleybol antrenörlerine, "Voleybol Antrenörlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeğini" uygulamak istiyorum. Gerekli izinler için Türkiye Voleybol Federasyonuna başvurunun yapılması hususunda gereğinin yapılmasını bilgilerinize arz ederim.

Ek 1: Voleybol Antrenörlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği

Adres: Kardelen Mah. 1940.sok.

Batı Zirve konutları 46/B/4 Yenimahalle / ANKARA

Tel no: 0 505 496 05 89

Uygundur
Prof. Dr. Özbay Güven


Çalık Veli KOÇAK
07.10.2015

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Koçak, Çalık Veli
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum tarihi ve yeri	1981 - Ortaköy / Aksaray
Medeni hali	Evli
Telefon	
Faks	
E-posta	kocakveli@hotmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Aksaray Lisesi	1999
Üniversite	Gazi Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	2009
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü	2012
Doktora	Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2015

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
3	Hitit Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu / Çorum	Öğretim Görevlisi

Yabancı Dil	İngilizce
--------------------	------------------

Yayınlar

KOÇAK Ç. V. (2014). Elit voleybolcuların bu branşa yönelme nedenleri ve beklentileri. Route Educational and Social Science Journal, 1(3) 96-111.

KOÇAK Ç. V. (2014). Elit voleybolcuların bu branşa yönelme nedenleri ve beklentileri. 3rd International Conference on Science Culture and Sport. Poster bildiri. 24-26 Mayıs 2014, Saraybosna [PDF] <http://iscsconference.org/images/editor/files/abstract-book-14.pdf>

Koçak Ç.V., Yılmaz E. (2012). 2012 Londra olimpiyat oyunları bayanlar voleybol avrupa kıta elemeleri final etabı müsabakalarında bazı fiziksel ve teknik değişkenlerin başarı ile ilişkisi. 12-14 Aralık 2012 tarihleri arasında Denizli Pamukkale Üniversitesi BESYO ve Spor Bilimleri Derneği tarafından gerçekleştirilen 12. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresine (12. International Sport Science Congress) poster bildiri ile katılım. Denizli.

Koçak Ç.V., Yılmaz E. (2013), Elit kadın voleybol müsabakalarında bazı fiziksel ve teknik değişkenlerin başarı ile ilişkisi. Spormetre, 11(1), 019-025.