



**HARMANLANMIŞ ÖĞRENMENİN ANTRENÖR EĞİTİMİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARIYA VE MOTİVASYONA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

TÜRKER TURAN YILDIZ

DOKTORA TEZİ

**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: Türker Turan

Soyadı: YILDIZ

Bölümü: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Harmanlanmış Öğrenmenin Antrenör Eğitimindeki Akademik Başarıya ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Inspecting the Effect of Blended Learning on the Academic Success and Motivation at Coach Training

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: Türker Turan YILDIZ

İmza:

Jüri onay sayfası

Türker Turan YILDIZ tarafından hazırlanan “Harmanlanmış Öğrenmenin Antrenör Eğitimindeki Akademik Başarıya ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hafize KESER

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. A. Emre EROL

(Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Rekreasyon, İstanbul Gelişim Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Sami ŞAHİN

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 15/03/2016

Bu tezin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL

TEŞEKKÜR

Teknolojinin her geçen gün gelişmesi, kullanımının yaygınlaşması çoğu alan gibi eğitim alanında da önemini ortaya koymuştur. Öğrenme yaklaşımlarında geliştirilen teknolojik çözümler eğitim açısından faydalı noktalara ulaşmıştır. Bu yaklaşımlardan son yıllarda etkili olan harmanlanmış öğrenme modelleri çeşitli alanlarda kullanılabilmektedir. Ülkemizde eksikliği görülen spor eğitimi ve dolayısıyla sporcu eğitmen eğitimi alanında da etkili olabileceği düşünülmüş ve bu alandaki eksiklik göz önünde bulundurularak çalışma yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde yardımlarını ve deneyimlerini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK'a, değerli kardeşim Büşra ÜNLÜLEBLEBİCİ'ye ve çalışmalarım boyunca her an yanımda olan kıymetli eşim ve aileme sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

**HARMANLANMIŞ ÖĞRENMENİN ANTRENÖR EĞİTİMİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARIYA VE MOTİVASYONA ETKİSİNİN
İNCELENMESİ
(DOKTORA TEZİ)**

**TÜRKER TURAN YILDIZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MART 2016**

ÖZ

Bu çalışmada Türkiye’de yürütülen Antrenör eğitim kurslarının değerlendirilmesi ve önerilen harmanlanmış eğitim ortamının antrenör adaylarının akademik başarısına ve motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır. Öncelikle harmanlanmış öğrenme ortamının geliştirilmesine ışık tutması amacıyla bir durum analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde kadrolu ve sözleşmeli çalışan 1.513 antrenöre “Türkiye’deki Antrenör Eğitim Modeli Değerlendirme Anket Formu” uygulanmıştır. Anket sonuçları ışığında önerilen harmanlanmış öğrenme ortamlarının antrenör adaylarının akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisinin araştırılması için antrenör eğitim kurslarında verilen temel eğitim derslerinin web destekli ortama aktarılması ve özel eğitim derslerinin de geleneksel yüz yüze ortamda verilmesini öneren harmanlanmış öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Çalışma Ankara ilinde Voleybol branşından 1. Kademe Antrenörlük Lisansı eğitim programına katılmak isteyen 40 kursiyerle gerçekleştirilmiştir. Kursiyerler eşit ve yansız atama yöntemi ile 20’şer kişilik iki gruba ayrılmıştır. İlk grup üzerinde harmanlanmış antrenörlük eğitiminin etkisi incelenirken ikinci grupta mevcut antrenörlük eğitim sisteminin etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilişkisiz örneklem t testi, ilişkili örneklem t testi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere göre karşılaştırmalarında

tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında antrenör adaylarının hem akademik başarılarında hem de motivasyon düzeylerinde harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim gören antrenörler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kursiyer görüşlerine göre harmanlanmış öğrenme ortamının görsellerinin ve içeriğinin motive edici olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kalıcılığını artırdığı, ders materyallerine zaman kısıtı olmaksızın istedikleri zaman ulaşmanın kursiyerler açısından önemli olduğu ve derse karşı motive edici olduğu, başka dersleri de harmanlanmış öğrenme ortamında almak istedikleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ulaşılan sonuçlara dayanarak araştırmacı tarafından geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış öğrenme, antrenörlük eğitimi, antrenör eğitim modeli, yapılandırmacılık, uzaktan eğitim.

Sayfa Adedi: 177

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK

**INSPECTING THE EFFECT OF BLENDED LEARNING ON THE
ACADEMIC SUCCESS AND MOTIVATION AT COACH
TRAINING
(Ph D THESIS)**

TÜRKER TURAN YILDIZ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

MARCH 2016

ABSTRACT

In this study, the coach training courses conducted in Turkey are evaluated and the effect of the proposed blended learning environment on the academic success and motivation of the coach candidates is researched. First of all, to clarify the development process of the blended learning environment, a situation analysis was conducted. Within this concept, “Survey Form of Evaluation of Coach Training Model in Turkey” was applied to 1513 coaches who are regularly and contracually employed at Youth and Sports Ministry. In the light of the survey results, a blended model that proposes to tranfer principal lessons at coach education courses to the web supported environment and to give the special lessons in the traditional face-to-face environment is designed for exporing the effect of the porposed blended learning environment on the academic success and motivation of the coach candidates. The study is performed at Ankara to the trainees who would like to participate in the first level coach license education from the Volleyball branch. Trainees are assessed into two groups of 20 by equal and unbiased assignment method. While the effect of blended coach training was examined on the first group, the effect of traditional face-to-face coach training was examined on the second group. Independent sample t test, dependent sample t test and for the comparison of independent variables with respect to

dependent variables, one way analysis of covariance (ANCOVA) was used in this study. As a result of the research, it is noticed that there is a significant difference on both the academic success and the motivation levels in the favor of the coaches that are trained at blended learning environment. In addition, according to the trainee opinion, it was determined that the visual materials and content of the blended environment to be motivating, facilitating learning, increasing the persistency of the learning; the accessibility of the course materials at anytime from anywhere is important and motivating and they also want to take other courses in the blended learning environment. The suggestions confessed by the researcher based on the results of the study are also given.

Science Code:

Key Words: Blended Learning, Coach Training, Coach Training Model, Constructivism, Distance Education.

Page Number: 177

Supervisor: Associate Prof. Mehmet Akif OCAK

İÇİNDEKİLER

ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Yapılandırmacı Öğrenme	11
2.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Türleri.....	13
2.1.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	13
2.1.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık.....	14
2.1.1.3. Radikal Yapılandırmacılık	15

2.2. Antrenör Kavramı.....	16
2.3. Antrenörün Sahip Olması Gereken Yeterlilikler	17
2.4. Antrenör Eğitimi.....	19
2.4.1. Dünyada Uygulanan Antrenör Eğitimine Bazı Örnekler	19
2.4.1.1. İngiltere.....	19
2.4.1.2. Almanya.....	20
2.4.1.3. Avustralya	21
2.4.1.4. Romanya.....	23
2.4.2. Türkiye’de Antrenörlük ve Antrenör Eğitimi	24
2.4.2.1. Türkiye’de Uygulanan Antrenör Eğitim Programı	26
2.4.2.2. Kademeler İtibariyle Antrenör Eğitim Kurs Dersleri ve İçerikleri.....	30
2.5. Harmanlanmış Öğrenme	30
2.5.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Çeşitli Tanımları.....	30
2.5.2. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri.....	32
2.5.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Bileşenleri.....	34
2.5.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Amaçları.....	36
2.5.5. Harmanlanmış Öğrenmenin Faydaları	38
2.5.6. Harmanlanmış Öğrenmenin Önemi	40
2.6. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	43
BÖLÜM III	51
YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Modeli	52
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1. Türkiye’deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu ...	54

3.3.2. Akademik Başarı Testi.....	56
3.3.3. Motivasyon Ölçeği	59
3.3.4. Kursiyer Görüşme Formu	60
3.4. Öğrenim Materyali.....	60
3.5. Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamı Geliştirme Süreci.....	62
3.6. Öğrenim Materyali Geliştirme Süreci	66
3.7. Verilerin Analizi	74
BÖLÜM IV.....	77
BULGULAR VE YORUMLAR.....	77
4.1. Antrenör Eğitim Programına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	77
4.2. Gelişim Seminerlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	91
4.3. Harmanlanmış ve Yüzyüze Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar	94
4.4. Harmanlanmış Öğrenme Ortamına Yönelik Kursiyer Görüşlerinin Bulgu ve Yorumları.....	101
BÖLÜM V	106
SONUÇ	106
BÖLÜM VI.....	116
ÖNERİLER.....	116
KAYNAKLAR.....	118
EKLER	133
EK 1: Gazi Üniversitesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü Ders Programı.....	135
EK 2: I. Kademe Kurs Müfredatı	138
EK 3: Türkiye’deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu....	143
EK 4: Akademik Başarı Testi.....	148
EK 5: Belirtke Tablosu.....	158

EK 6: Motivasyon Ölçeği	159
EK 7: Motivasyon Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	161
EK 8: Genel ve Özel Antrenman Bilgisi Ders Planı	163

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Ülkelere Göre Antrenör Eğitim Programlarının Karşılaştırması	24
Tablo 2.2. Antrenör Eğitim Programı.....	28
Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Gösterimi.....	53
Tablo 3.2. “Türkiye’deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu” Ölçeği Alt Boyut İç Tutarlılık Değerleri	56
Tablo 3.3. Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 3.4. Araştırmanın Modeli	61
Tablo 3.5. Öğrenme Yönetim Sistemi Analiz Tablosu	64
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Antrenörlerin Demografik Bilgileri.....	77
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Antrenörlerin Spor ve Antrenörlüğe İlişkin Demografik Bulguları	78
Tablo 4.3. Anketteki İfadelere Verilen Cevapların Dağılımı ve Betimleyici İstatistik Değerleri	80
Tablo 4.4. Gelişim Semineri İfadelerine Verilen Cevapların Dağılımı ve Betimleyici İstatistik Değerleri	91
Tablo 4.5. Harmanlanmış Öğrenme Grubu ve Yüz Yüze Öğrenme Grubunun Motivasyon Düzeyi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Karşılaştırması.....	94
Tablo 4.6. Harmanlanmış Öğrenme ve Yüzyüze Öğrenme Grubunun Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Karşılaştırması	95
Tablo 4.7. Harmanlanmış Öğrenme Grubunun Motivasyon Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Karşılaştırması	96

Tablo 4.8. Yüzyüze Öğrenme Grubunun Motivasyon Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Karşılaştırması.....	96
Tablo 4.9. Harmanlanmış Öğrenme Grubunun Akademik Başarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Karşılaştırması	97
Tablo 4.10. Yüz Yüze Öğrenme Grubunun Akademik Başarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Karşılaştırması	97
Tablo 4.11. Harmanlanmış Öğrenme ve Yüzyüze Öğrenme Grubunun Motivasyon Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Karşılaştırması	98
Tablo 4.12. Harmanlanmış Öğrenme ve Yüzyüze Öğrenme Grubunun Düzeltilmiş Son Test Motivasyon Puanları Kovaryans Analizi Sonuçları	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Harmanlanmış öğrenme modelleri	33
Şekil 2.2. Harmanlanmış öğrenmenin tarihsel gelişimi.....	41
Şekil 2.3. Liselerde harmanlanmış öğrenme	43
Şekil 3.1. Web sitesinin ana sayfası	67
Şekil 3.2. Kullanıcı giriş ekranı	68
Şekil 3.3. Ders ekranı	68
Şekil 3.4. Ders ekranı (devamı).....	69
Şekil 3.5. Bölüme ait sunu görüntüsü ekranı.....	70
Şekil 3.6. Bölüme ait video ekranı	70
Şekil 3.7. Bölüme ait animasyon video ekranı	71
Şekil 3.8. Bölüm sonu değerlendirme soruları ekranı	71
Şekil 3.9. Bölüme ait ödev ekranı.....	72
Şekil 3.10. Kursiyer değerlendirme soruları sonuç raporu	73
Şekil 3.11. Değerlendirme soruları raporu	73
Şekil 4.1. “Kursa katılacak antrenör adayları ön eleme sınavından geçmelidir.” ifadesinin frekans dağılımı	83
Şekil 4.2. “Millî sporcularda eğitim şartı aranmalıdır.” ifadesinin frekans dağılımı	84
Şekil 4.3. “Tüm kapsam ele alındığında verilen eğitim yeterlidir.” ifadesinin frekans dağılımı.....	87

Şekil 4.4. “Derslerde teknolojiyi kullanma seviyesi yeterlidir.” ifadesinin frekans dağılımı	88
Şekil 4.5. “Kursun yapıldığı yerde konaklama zorluğu yaşanmaktadır.” ifadesinin frekans dağılımı	88
Şekil 4.6. “Değerlendirmenin merkezi bir sınav ile yapılması gerekmektedir.” ifadesinin frekans dağılımı	90
Şekil 4.7. “Antrenör yeterliliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla belirli periyotlarla gelişim seminerleri düzenlenmesini ve katılımın zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesinin frekans dağılımı	93
Şekil 4.8. “Kademeler arası dönemde belirli periyotlarla, antrenör yeterliliklerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerekli buluyorum.” ifadesinin frekans dağılımı	94

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmayı gerektiren problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar ve ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi bütün alanlarda olduğu gibi eğitim sisteminde de gerekli yeniliklerin yapılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Eğitim sistemi halihazırda demografik, bilimsel, ekonomik, sosyal ve siyasal karakterli bir çok faktörün etkisi altında olup yeni işlevler ve boyutlar kazanmakta, yapı, içerik ve yöntem bakımından köklü değişikliklerle karşı karşıya bulunmaktadır (Alkan, 1997). Bilişim teknolojilerinin gücü ile öğrencilerin bilgi ve birimlerini yeterliliklerini paylaşabileceği yeni stil öğrenme ortamları oluşmaktadır (Akt: Rahmani ve Deugherty, 2007). Bilimsel literatürün gelişmesi teknoloji ile bütünleşmiş eğitim araçları ile mümkündür. Zira eğitim; insanın çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte, insana yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür (Başaran, 1978).

Gümşimşek (1998)'e göre problem çözme yeteneğini geliştirmiş, bilgiye ulaşma tekniklerini bilen ve bilgiye olan isteğini sürekli artıran, analitik düşünebilen öğrenciler yetiştirmek, öğrenciyi takım çalışmasına yönlendirmek ve baştan sona öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olmasını sağlamak çağdaş eğitimin hedefleri arasındadır. Birey davranışlarının istenilen şekilde değiştirilebilmesi amacının taşındığı bir öğrenme sürecinde, öğrenciye sadece bilgi aktarılması öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli olamamaktadır (Keser, 1988). Bilim ve teknolojik gelişmeleri eğitime yansması sonucu eğitim alanındaki gelişmeler öğretmen merkezli olmaktan öğrenci ve öğrenme ortamı

merkezli olmaya doğru yol almaktadır. Öğrenme sadece sınıf içi ortamlarda değil yaşamın her evresinde ve mekanında ortaya çıkabilecek bir kavram olarak görülmektedir (Reigeluth, 1999). Özellikle ilk geliştirildiği yıllarda çoğu eğitici ve araştırmacı tarafından eğitimde kurtarıcı olarak görülen bilgisayarlar, yine birçokları tarafından eğitimde tek alternatif olarak kabul edilmiştir (Simpson, 2003). Teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşması eğitimde sürekliliği ve kalıcılığı sağlamak adına çokça imkân sunmaktadır.

80'li yıllarda bilgisayarın eğitim alanında yer almasıyla birlikte bilgisayar destekli eğitim imkânlarından faydalanılır hale gelinmiştir. İnternetin insan yaşamında yerini almasıyla birlikte bilgisayar destekli eğitim 90'lı yılların sonunda yerini web destekli eğitime bırakmıştır (Başdaş ve Kirişcioğlu, 2007). Bu durum eğitimcinin ve öğrencinin aynı mekanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmakla beraber, çalışma zamanında esneklikler sağlamıştır (Keser, Uzunboylu ve Özdamlı, 2011). Her ne kadar sınıf ortamında yapılan eğitim özgün ve köklü bir eğitim olsa da artık birçok kurum elektronik öğrenmeye (e-öğrenme) yönelmiştir (Sugrue ve Kim, 2004). Fakat eğitim ve öğretimi tamamen teknoloji tabanlı ve internet üzerinden yapılmasına ilişkin çeşitli uygulama ve görüşler bir takım sorunları da gözler önüne sermiştir. Oluşabilecek sorunları özetlemek gerekirse; öğrenme ortamlarında önemli görülen yüz yüze etkileşim, ortam ve olanakların eksikliği, öğrenme süresinde karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin anında çözülmemesi ve bu durum sonrasında yaşanabilecek aksaklıklar, anında yardım görmeme ve sorunun giderilememesinden kaynaklanan davranışların gelişimi, bireysel çalışma alışkanlığı olmayan ve bu yeteneğini geliştirmemiş öğrenciler için planlama zorluğu gibi sorunlardır. Bu sorunlar teknolojik uygulama araçları ile giderilse de yüz yüze etkileşim ortamı oluşturulmaması “harmanlanmış/karma öğrenme” yaklaşımını gündeme getirmiştir (Başdaş ve Kirişcioğlu, 2007). Harmanlanmış öğrenmede öğrenciler online öğrenmenin yanı sıra bir eğitmen eşliğinde bir araya gelip yüz yüze eğitim de aldıklarından dolayı insanlar bu öğretim modelini daha çok tercih etmektedirler (Horn ve Staker, 2011).

Singh ve Reed (2001)'e göre harmanlanmış öğrenme, öğrenimin verimini artırmak ve öğrenim için kullanılan bütçeyi daha aza indirmek amacıyla birden fazla öğretim yönteminin bir arada kullanılmasıdır. Harmanlanmış eğitimde bilgisayar destekli veya web destekli öğrenme yüz yüze öğrenme ile birlikte yer almakta ve öğrenmenin kalitesini artırmaktadır (Kerres ve Witt, 2003). Bu öğrenme yaklaşımı farklı teknolojiler ve etkinlik

çeşitleri ile farklı öğrenme tekniklerinin birleştirilmesiyle belirli bir gruba özel ve en uygun şekilde hazırlanan bir öğrenme programı olarak tanımlanmakta ve “harmanlama” veya “karma” teriminin kullanılması yüz yüze yapılan öğrenime teknolojik kaynakların eklenmesiyle oluşan yeni bir yaklaşımdan gelmektedir (Bersin, 2004).

Harmanlanmış öğrenme geniş kapsamlı bir öğrenme yaklaşımı olmakla beraber amaç, farklı öğrenme metotlarının iyi yanlarından faydalanarak öğretimi daha etkin kılmaktır. Harmanlama türlü modellerle yapılabilirken yaygın olarak kabul gören harmanlama; sınıf içi yüz yüze öğrenme ortamları ile web destekli uzaktan öğrenme ortamlarının birleşimidir (Garrison ve Kanuka, 2004).

Alanyazındaki çalışmalarda görülen harmanlanmış öğrenme ortamlarının başarısı, bu yaklaşımın eğitim disiplinlerinin genelinde uygulanabileceği fikrini akıllara getirmektedir. Yalnızca zorunlu eğitimde değil meslek edinme eğitimlerinde de bu yaklaşımın uygulanabilmesi önem taşımaktadır.

Günümüzde gerek basın yayın organlarının spora yaklaşımı gerekse insanların stresten kurtulma, formda kalma çabaları ve hepsinden öte sporla kazanılan uluslararası başarılar oldukça önemli hale gelmiş ve spora yeni bir boyut kazandırmıştır (Özer,1990). Erkal ve diğerlerine (1998) göre spor, ferdin tabii çevresini beşerî çevre hâline getirirken elde ettiği yetenekleri geliştiren, belirli sınır ve kural ile ekipmanlı veya ekipmansız, bireysel veya takım olarak, serbest zaman aktivitesi kapsamında veya düzenli tam zamanlı şekilde, beden ve ruh sağlığını düzenleyen, rekabetçi, dayanışmacı, sosyal ve kültürel bir olgudur. Ayrıca spor eğitimi insanların fizik ve ruh yapılarını geliştiren ve hareket faktörünün hemen her çeşidini ve bütün prensiplerini kapsayan en uygun araç olmaktadır (Keten, 1993). Küreselleşen dünyada, spordaki büyük gelişmeler, müsabaka ortamlarının ve spor tesislerinin kalitesinin artması, standartlarının yüklemesi, sporcu sayılarının artması, seyir zevkinin yaygınlaşması sosyal ve kültürel bir olay olan sporun temel niteliklerinden biri olan rekabet şartlarını arttırmıştır. Bu artışı ile rekabete dayalı yarışma ve faaliyetler yatay ve dikey olarak artmaktadır (Erkal ve diğ. 1998). Gerek geleneksel medya gerekse sosyal medya ile dünyadaki iletişim ağının genişlemesi sayesinde spor faaliyetlerine dair en ufak organizasyonlar bile bilinir duruma gelmiştir. Son yıllarda bilim ve teknolojinin de gelişmesiyle birlikte bedensel faaliyetlerin toplumlar üzerindeki önemi fark edilmiş ve ülkeler spor politikalarını iyileştirme sürecine girmişlerdir. Türkiye’de spor politikalarının

genel ilkelerinde spor eğitimi ile ilgili; ilmi eğitim ilkesi, spor eğitiminin zorunlu ve yeterli olması ilkesi gibi ilkeler yer almaktadır (DPT, 2000).

Sporda istenilen hedeflere ulaşmak öncelikle eğitim ve öğretime önem vermek ve sporda eğitici kadroları bilimsel ölçülere uygun eğitim programlarından geçirmekle mümkün olabilir (Tiryaki, 1994). Sporda sporcuların ulusal ve uluslararası düzeyde başarılı olabilmesi, antrenörlerin vermiş oldukları eğitimle paralel ilişki içerisindeydir. Antrenörler sporcuların fiziksel, zihinsel ve sosyal kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede etkin rol almaktadırlar (Tozoğlu 2003). Zira bir antrenör ne denli verimli bir eğitim programından geçmiş ise onun yetiştireceği sporcular da o denli performans gösterecektir. Devecioğlu, Çoban ve Karakaya (2011) çalışmalarında Türkiye genelinde elit sporcu yetiştirilmesinin iyi eğitim almış, bilgili ve deneyimli antrenörler ile olacağına dikkat çekmiştir.

Bu önemle Türkiye'deki antrenör eğitimi incelendiğinde, eğitimin iki farklı kurum tarafından verildiği görülmektedir. Bunlar; üniversitelerin beden eğitimi veya spor eğitimi veren yükseköğrenim kurumları ve spor federasyonlarının işbirliği ve teknik desteği ile Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından açılan kurslardır. Türkiye'de spor eğitimi farklı kurumlar aracılığıyla çeşitli isimler altında verilmekte etkinliği incelendiğinde uygulamalarda sıkıntılar, eksiklikler ve kurumlar arasında koordinasyon eksikliklerinin olduğu görülmektedir (Devecioğlu, Çoban ve Karakaya, 2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu güne kadar antrenör eğitiminde federasyonlar, kurslar, üniversiteler, enstitüler, akademiler ve yüksekokullar faaliyet göstermesine rağmen, sporda arzu edilen kalite yakalanamamış ve bu alanda marka haline gelmiş olan ülkeler düzeyinde nitelikli spor adamları yetiştirilememiştir (Güçlü, 2001).

Ülkemizde antrenörlük kavramı ve antrenör eğitim modeli çok sayıda akademik çalışma ile değerlendirilmiştir. Demirelli (2009) Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından çeşitli tarihlerde düzenlenen 11 farklı branşta 1.kademe antrenör yetiştirme kurslarına katılan toplam 335 antrenör adayı ve bu kurslarda görevli öğretim elemanlarının kurslara ilişkin genel algılarını araştırmıştır. Araştırmada, Antrenör Eğitim Yönetmeliği gereğince birinci kademe yardımcı antrenör yetiştirme kurs programında yer alan ders sayısı, günlük ders süresi ve toplam eğitim süresinin yeterli olmadığı ve bu durumun ideal eğitim ortamı konusunda sıkıntılara sebep olduğu sonucuna varmıştır. Erdoğan (2011) Ankara ve Bartın ilindeki akademisyen ve aynı zamanda spor

adamı kimliği olan kişilerle mülakat yöntemi uygulayarak, spor sistemindeki antrenör eğitiminin durumunu ve görülen aksaklıkları araştırmış; federasyon yönetmeliklerinde antrenör eğitim kurslarına katılacak sayının belli olmaması, kursların çok kalabalık yapıldığı ve sınav-değerlendirme sisteminin tek bir merkezden yapılmamasının getirdiği aksaklıklara değinmiştir. Gün (2014) antrenörlük kademelerindeki tesis, kullanılan malzeme, idari personel ve eğitimciler üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma 195 futbol antrenörüyle gerçekleştirilmiştir. Gün (2014)'e göre sportif başarı, iyi ve kaliteli bir antrenör eğitime bağlıdır. Antrenör eğitimi de sadece endüstrinin görevi değil, ilgili eğitim kurumlarının da görevleri arasındadır. Mevcut eğitim sistemine göre, daha iyi bir eğitim organizasyonunun kurgulanması kaçınılmazdır.

Çalışmalar incelendiğinde antrenör eğitiminin mevcut durumu, yapısal sorunlar, mevzuat eksikliklerinin ortaya koyulduğu görülmektedir. Çalışmalarla Türkiye'deki antrenör eğitiminin sorunlarına çeşitli yönlerden yaklaşılmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmalar büyük çoğunlukla durum tespitine yönelik yapılmış çalışmalardır. Ancak alanyazında antrenör eğitim sistemine farklı bir bakış açısı getiren, farklı öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı,

Türkiye'deki mevcut antrenör eğitim sisteminin tespit edilen problemlerinden hareketle, antrenör eğitiminde kademeler itibariyle uygulanan temel ve özel eğitim programlarında, yüz yüze eğitimi ve web destekli eğitimi kullanan bir harmanlanmış eğitim ortamı geliştirerek antrenör adaylarının akademik başarısı ve motivasyon düzeylerine etkisini belirlemek, yasa yapıcıların bu duruma olan farkındalıklarını artıracak bir çözüm önerisi sunmaktır.

Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar araştırılmıştır.

1. Türkiye'de Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından uygulanan antrenör eğitim kurslarının, etkinliği ve verimliliği nasıldır?

2. Türkiye’de Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından uygulanan gelişim seminerlerinin etkinliği ve verimliliği nasıldır?
3. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı uygulanan grup ile yüzyüze öğrenme yaklaşımını uygulayan gruplarda,
 - a. Harmanlanmış öğrenme grubunun ön test ve son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Yüzyüze öğrenme grubu kursiyerlerin ön test ve son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Harmanlanmış öğrenme grubu kursiyerlerin ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Yüzyüze öğrenme grubu kursiyerlerin ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - e. Her iki grubun birbirleriyle kıyaslamalı olarak akademik başarı ve motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören kursiyerlerin öğrenme ortamı ile ilgili görüşleri;
 - a. Deneyimlemiş oldukları harmanlanmış öğrenme ortamının hoşlarına giden yanları nelerdir?
 - b. Bu öğrenme ortamının hoşlarına gitmeyen yanları nelerdir?
 - c. Harmanlanmış öğrenme ortamında bir daha eğitim almak isterler mi? Neden?

1.3. Önem

Antrenör kavramının kökleri en az spor kadar eskiye dayanmaktadır. Spor ve sporcu hayatındaki önemi göz önünde bulundurulduğunda “antrenörlük eğitimi” üzerine eğilinmesi gerekmektedir. Son yıllarda bilim ve teknolojinin de gelişmesiyle birlikte spor eğitim teknikleri sürekli değişmekte ve alanyazını yenilenmektedir. Çalışmalar incelendiğinde antrenör eğitiminin mevcut durumu, yapısal sorunlar, mevzuat eksikliklerinin kısmen ortaya koyulduğu görülmektedir. Çalışmalarla Türkiye’deki antrenör eğitiminin sorunlarına çeşitli yönlerden yaklaşılmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalar büyük çoğunlukla durum tespitine yönelik yapılmış çalışmalardır.

Ancak alanyazında antrenör eğitim sistemine farklı bir bakış açısı getiren, farklı öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma kapsamında Türkiye’de uygulanan antrenör eğitim programının incelenmesine yönelik yapılan anket çalışması, halihazırda bu alanda gerçekleştirilmiş en kapsamlı çalışma konumundadır. Anket çalışması demografik bilgiler, antrenör eğitim kursu ve gelişim seminerleri bölümlerinden oluşmaktadır. Anketin tamamının ya da bir bölümünün detaylı bir şekilde ele alınması, elde edilen bulguların farklı çalışmalarla karşılaştırılması yeni araştırmacılara ışık tutması açısından önem arz etmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan anket çalışması, Türkiye’deki antrenör eğitimin sorunlarına antrenör perspektifinden yaklaşmış bir durum tespiti olarak düşünülebilir. Gençlik ve Spor Bakanlığı yetkililerince anket sonuçlarının irdelenerek yorumlanması, karar vericilerin bu alanda yapacakları çalışmalara ışık tutması açısından önemlidir.

Kurgulanan harmanlanmış öğrenme ortamı, Türk sporunun sorunlarının tespitiyle birlikte, çözüme yönelik atılmış bir adım olarak düşünülebilir. Bu alanda yapılacak yeni çalışmalar Türk sporunun geleceği açısından büyük önem arz etmektedir.

Uzaktan eğitim uygulamaları günümüzde pek çok disiplin tarafından yoğun bir şekilde kullanılmakta ve eğitim-öğretim süreçlerini olumlu şekilde etkilemektedir. Antrenör eğitimi alanında da uygulanan bu sistem, gerçekleştirilecek benzer çalışmalara ışık tutması ve alana yaptığı katkı açısından önem arz etmektedir.

Araştırma kapsamında Türkiye’de antrenörlük eğitim kurslarının daha fazla katılımcıya ulaşarak değerlendirilmesi ve geliştirilen harmanlanmış eğitim modeli, web destekli eğitim ve yüzyüze eğitim aşamasında bilimsel alanyazını takip ederek hazırlanan ortak eğitim müfredatları ile antrenörler arasındaki akademik başarı farklarına ve karşılaşılan olumsuzluklara, fizikî olanaksızlıktan kaynaklanan problemlere çözüm getirmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Türkiye’de uygulanan antrenör eğitim programının incelenmesi amacıyla yapılan anket çalışması açısından; araştırmanın çalışma grubu, Gençlik ve Spor Bakanlığı’nda kadrolu ve

sözleşmeli olarak ve Bağımsız Spor Federasyonlarında sözleşmeli olarak istihdam edilen en az 1. Kademe antrenörlük lisansına sahip antrenörler ile sınırlıdır.

Araştırmanın sonuçları, Türkiye’de gerçekleştirilen kademeler itibariyle antrenör eğitim kurslarının çalışmalarını değerlendirmek, eğitimin verimliliği ve yeterliliği konusunda inceleme yapmak ve yeterli olmayan konularda çözüm üretmek amacıyla hazırlanmış anket formu ile sınırlıdır.

Anket formu sadece antrenörler açısından antrenör eğitim kurslarının değerlendirilmesini kapsamaktadır. Sürecin diğer paydaşlarının araştırma dışında tutulması bir sınırlılık olarak söylenebilir.

Harmanlanmış öğrenmenin antrenör eğitimindeki akademik başarıya ve motivasyona etkisinin incelenmesi açısından yapılan deneysel çalışma voleybol branşından 1. Kademe Antrenörlük kursuna katılmak isteyen kursiyerler ile sınırlıdır.

Araştırmanın sonuçları, 1. Kademe antrenörlük eğitim yeterliliklerini ve motivasyon düzeylerini ölçmek amacı ile kullanılan motivasyon ölçeği ve kursiyerlere uygulanan başarı testi ile sınırlıdır.

Öğrenme yönetim sistemi olarak seçilen Moodle platformundan kaynaklanan Türkçe dil desteğine yönelik sorunlar açısından çeşitli aksaklıklar yaşanmış, bu durum kısmen çözülmüştür.

1.5. Tanımlar

Çevrim-içi Eğitim: Birbirinden zaman ve mekan açısından ayrı, eğitici ve öğrenciler arasında gerçekleşen bir eğitim uygulamasıdır (Keegan, 1996).

Web Destekli Eğitim: Eğitim için web teknolojilerinin kullanılmasıdır. (Horton, 2000).

Uzaktan Eğitim: Birbirinden mekan açısından farklı yerlerde olan öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimin teknolojik araçlar yoluyla gerçekleştiği bir öğrenme-öğretme sistemidir (Yalın, 2008).

Öğrenme Yönetim Sistemi: Öğrenme Yönetim Sistemi (Learning Management System-LMS) eğitim yönetimini bütün olarak otomasyona geçiren yazılımların oluşturduğu bir sistemdir (Yalın, 2008).

Harmanlanmış Eğitim: Çoklu ortam teknolojileri, sanal sınıflar, e-posta, çevrimiçi konferanslar, çevrim-içi yazı animasyonları ve görüntülü yayınların karışımının geleneksel sınıf ortamında yapılan eğitim ile beraber kullanılmasından oluşmaktadır (Thorne, 2003).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Öğrenme sürecinde bilgiyi tüketen değil kendi deneyimleriyle bilgiyi üreten, kendi kendine öğrenebilen öğrenciyi merkeze alan teoridir (Bodner, 1986; Wittrock, 1992; Brooks ve Brooks, 1999; Palmer, 1999).

Antrenör: Genel anlamda sporcuların bedensel ve zihinsel, psikolojik ve sosyal kapasitelerinin amaçlı davranışlarla geliştirilmesine yardım eden ve bilgisini spor becerileri ve stratejileri ile birleştirerek her sporcuya seviyesine göre aktaran, bu konuda özel eğitim almış kişidir (Konter, 1996).

Antrenman: Bedensel ve moral gücün, teknik ve taktik becerilerin, fiziksel ve ruhsal yüklenmelerle düzeltilmesi ve en üst düzeye getirilmesi amaçlarına yönelik bir eğitim sürecidir (Sevim, Tuncer, Erol ve Sunay, 2001).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini oluşturan yapılandırmacı öğrenme, antrenör eğitimi ve harmanlanmış öğrenme ile ilgili temel kavramlar ve ilkeler açıklanmıştır.

2.1. Yapılandırmacı Öğrenme

Öğrenme yaklaşımları, öğrenci doğası ile öğrenme sürecini açıklayan felsefi temellere dayanır. Yapılandırmacı yaklaşım temelini felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşımdır (Fosnot, 1992). Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temeldeki açıklamaları 1800 ve 1900’lü yıllardaki Kant felsefesine ve İtalyan Filozof Giambattista Vico’nun düşüncesine ve 20. yy. başında William James, John Dewey, F.C. Barlet, Jean Piaget ve L. S. Vygotsky gibi isimlere dayandırılmaktadır (Tezci ve Gürol, 2003). Yapılandırmacılık, öğrenci merkezli, anlam odaklı, işlem-uygulama yönelimli olan ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren yaklaşımdır (Johnson, 2009). Piaget başlangıçtaki çalışmalarıyla bilişselliğin gelişim evrelerine dayalı aşamalarını ve son zamanlardaki çalışmalarıyla ise bilişsel gelişimin zihinsel süreçlerle açıklandığı yapılandırmacı yaklaşımı geliştirmiştir (Keser, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde bilgiyi tüketen değil kendi deneyimleriyle bilgiyi üreten, kendi kendine öğrenebilen öğrenciyi merkeze alan bir teoridir. Bu kurama göre öğrenci edilgen bir bilgi alıcısı değil, mevcut bilgileri ile yeni bilgileri yorumlayıp kaynaştırarak, zihninde yeniden yapılandırmaktadır (Bodner, 1986; Wittrock, 1992; Brooks ve Brooks, 1999; Palmer, 1999). Yapılandırmacı öğrenmede birey yeni karşılaştığı deneyimlere mevcut bilgileriyle anlam vermeye açıklamaya çalışır, tümevarımcı yol

izleyerek bilgiyi zihninde yapılandırır (Appleton, 1997). Yapılandırmacılığa göre bilgi, bireyin bireysel veya sosyal olarak anlamı yapılandırması ile elde edilir ve her birey kendi bilgisini kendisi oluşturur (Brooks ve Brooks, 1999). Temel olarak bilginin öğrencinin zihninde yapılandırıldığını savunan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının beş basamakta ifade edilen felsefesini Özmen (2004) şu şekilde derlemiştir:

- Öğrenme zihinsel bir süreçtir. Bilginin yapılanması zihinsel işlemleri gerektirir. Bu teoride materyal veya bilgi öğrenene doğrudan verilmez. Bilgiler anlamlı bir şekilde öğrenilir.
- Öğrencilerin önceki bilgi birikimi öğrenmeyi etkiler. Öğrenciye yeni bilgi onun önceki bilgi birikimi ile ilişkilendirilerek verilmelidir. Öğrenenlerin zihninde yeni bilgilerin öğretilmesine engel olabilecek çeşitli yanlış kavramlar bulunabilir. Öğrencilerin bu yanlış kavramaları bilimsel olarak kabul edilebilir bilgilerle değiştirilerek öğretim işlemi gerçekleştirilmelidir.
- Öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgilerinin yanlış ya da tatmin edici düzeyde olmadığını onlara ispatlanması ile daha sağlıklı bir şekilde meydana gelir. Öğrencilerin mevcut bilgilerinin yetersiz olduğunun gösterilmesi ve anlamlı öğrenmenin sağlanması için öğrenci tarafından kazanılan deneyimler kullanılabilir. Eğer öğrenci deneyimleri ile ilgili olarak mevcut bilgilerini kullanarak doğru tahminler yapabilirse, anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur.
- Öğrenme aynı zamanda sosyal bir süreç olduğundan dolayı, bilişsel anlamda gelişme sosyal etkileşimler sonucunda meydana gelir. Öğrenme sorgulayıcı tarzda yapılan konuşmalarla daha da kolay gerçekleşir.
- Öğrenme kavramla ilgili ek uygulamaları gerektirir. Yeni uygulamalar öğrencinin konuyla ilgili bilgilerinin pekişmesini sağlar (Bodner, 1986; Geelan, 1995; Shiland, 1999; Akt: Özmen, 2004, S.104).

Öğrencinin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturur (Perkins, 2006). Açıklamalara göre, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin etkin olması büyük önem taşımaktadır. Yapılandırmacılıkta, bilgilerin üst üste konarak biriktirilmesi veya ezberlenmesi değil, eski bilgiler ile yeni bilgi arasında bağ kurma, ilişkilendirme ve bu sayede yeni bilgiyi yapılandırma, özümseme, kendi deneyimlerini katarak yeniden keşfetme süreci söz konusudur. Bunun içinde yapılandırmacı öğrenmede, sadece okuyan ya da dinleyen birey yerine daha sosyal, tartışabilen, yorumlayabilen, hipotez kurabilen bireylerin etkinliğiyle öğrenme gerçekleştirilir (Perkins, 2006). Bireyin geçmiş bilgi, tutum, inanç ve değerleri birbirinden farklı olabilir ve buna bağlı olarak bilginin anlamlandırılması da öznel olabilir. Bireyin

önceden sahip olduğu birikim, kimi bireyler için öğrenmeyi kolaylaştırıcı olabileceği gibi, kimileri için de öğrenmeyi güçleştirici olabilmektedir (Deryakulu, 2005).

2.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Türleri

Yapılandırmacı görüşte ortak noktaların yanı sıra bilginin nasıl yapılandıracağı ile ilgili farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bunlar Jean Piaget'nin “bilişsel yapılandırımcılık”, Lev Vygotsky'nin “sosyal yapılandırımcılık” ve von Glasersfeld'in “radikal yapılandırımcılık” türleridir.

2.1.1.1. Bilişsel Yapılandırımcılık

Piaget'in öğrenme kuramını temel alan bilişsel yapılandırımcılık, bilginin yapılandırılmasını bireyin çevresiyle aktif olarak etkileşimi ve zihinsel yapıları ile ortaya çıktığı varsayımını kullanır (Özden, 2005). Piaget bu yaklaşımını kavrama, uyum ve dengeye getirme süreçleri ile açıklamaktadır. Bilişsel yapılandırımcı yaklaşımın odağı, dengede olan ve öğrencinin o ana kadar sahip olduğu tüm bilgiler ile bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Kişi, karşılaştığı yeni durumu önceki bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya, kavramaya çalışır. Önceki bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram oluşturarak yeni duruma uyum sağlar. Bu durumda zihninde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur (Özden, 2005). Eğer yeni bilgi önceki bilgiler ile çelişiyorsa birey yeni bilgiyi önceki bilgilerle yapılandırmaz, özümseyemez ve bilişsel dengesizlik oluşur. Bu durumda bireyden durumu dengeye getirecek yeni bir bilişsel yapı oluşturması beklenir. Düzenleyici şemalarda dengesizliğe yol açan durumlar, bireyin yeniden bilişsel düzenlemeye gitmesini sağlar (Fosnot, 2007).

Piaget'e göre eğitim-öğretim etkinlikleri öğrencileri aktif araştırmaya katacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler bu sayede kendi kavramsal anlayışlarını oluşturabileceklerdir. Öğrencilerin öğrenmelerinde onlara sosyal etkileşim sağlamak önemlidir. Bu onlara çeşitli perspektifleri ve kültürel olarak ilgili kavramları öğrenme fırsatı verebilir. Öğrenci düşüncesinde tutarsızlıkları ve çatışmaları açığa çıkarmak öğrenme açısından çok önemlidir. Öğrenciler bu sayede uyum ve özümleme yoluna gidebilirler (Keser, 2003).

2.1.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Vygotsky'nin görüşlerini temel alan sosyal yapılandırmacılık, bireyin bilişsel sisteminin kendisinin sosyal yaşantısından ayrılamayacağı ve onun bir sonucu olarak görülmesi gerektiğini vurgular. Vygotsky'ye göre öğrenmede dil ve kültürün önemi büyüktür. (Senemoğlu, 2005). Vygotsky öğrenmenin Piaget'nin öne sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli yer tuttuğunu savunmuştur (Keser, 2003). Bireyler birbirinden izole edilmiş varlıklar olarak değil topluluğun aktif birer üyesi olarak öğrenir ve bireyin ne öğrendiği; nerede öğrendiğine, ne zaman öğrendiğine veya hangi sosyal bağlam içinde olduğuna bağlıdır (Yang ve Wilson, 2006).

Bireyin başarısının arkasında başkalarıyla gerçekleştirdiği “işbirlikli” çabanın rolü büyüktür (Özden, 2009). Öğrenciler kendi başlarına anlayamadıkları içerik ve düşünceleri öğretmenlerinin ya da ileri seviyedeki akranlarının yardımıyla kavrar (Epstein ve Ryan, 2002). Bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşarak, oluşturdıkları anlamı, diğer bireylerin fikirlerinden etkilenecek şekilde geliştirdiklerini savunur (Fer ve Cırık, 2007).

Bu anlamda sosyal yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede işbirliğinin önemini vurgulayarak, öğrenmenin doğası gereği sosyal bir eylem olduğunu açıklar (Özdemir ve Yalın, 2007).

Sosyal yapılandırmacılar bilişsel yapılandırmacıların aksine zihinsel süreçlerin özünde toplumsal süreçlerin olduğunu; bilgiyi bireylerin değil toplulukların yapılandırıdığını savunmaktadırlar. Bilgi hakkında görüş birliğinin sağlanabilmesi için topluluk üyelerinin etkileşimde bulunmaları gereklidir. Üyelerin birlikte gerçekleştirecekleri etkinlikler, yapacakları konuşmalar ortak bir anlayış oluşmasına yardımcı olur. Grupta yer alan daha iyi bilen kişiler, diğerlerinin kavramsallaştırma süreçlerini kolaylaştırır. Bu süreç, bireyin kişisel keşfetme eyleminin ötesine varmasını sağlar (Açıkgöz, 2003).

2.1.1.3. Radikal Yapılandırmacılık

Von Glasersfeld'in görüşlerini temel alan radikal yapılandırmacılık, bilginin pasif bir edinim olarak değilde bireyin kendisi tarafından aktif hale getirilerek oluşturulduğunu, bu oluşturulma sürecinde bireyin çevresiyle olan ilişkisinin öğrenmede önemli rol oynadığını, bu bağlamda kavranacak bilginin bireyin zihinsel süreçleri ile ilişkili olduğunu ifadelendirmiştir (Von Glasersfeld, 1995). Von Glasersfeld'e göre bilgi, ontolojik gerçekliğin keşfedilmesine değil, bireyin dış dünyayı düzenlemesine hizmet eder. Bireysel öğrenenin bir dışsal gerçeklik tarafından bilincine bastırılan bilginin alıcısı durumunda olmadığını savunur (Philips ve Soltis, 2005) Von Glasersfeld ayrıca bilginin evrim teorisiyle ilişkili olduğunu ve uyumun bilgi içinde önemli olduğunu söylemiştir. Birey gibi bilginin de varolma davranışının olduğunu, bireyin bilişsel yapısına uyum gösteren bilginin öğrenildiğini, uyum göstermeyenlerin ise var olamadığını dolayısıyla öğrenilemediğini savunmuştur.

Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık, özünde, bireyin bilgiyi yapılandırıldığı fikrini savunmaktadır. Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık bu yönüyle ortaklık gösterirken bilişsel sürece, çevresel etkileşime, dil gelişimine ve algılama konularına verdikleri önem bakımından farklılık göstermektedir. Bireyin bilişsel süreçlerini; bilişsel yapılandırmacılık, çevresel etkileşimini ve dil gelişimini sosyal yapılandırmacılık, algılama süreci ve kişisel deneyimlerini ise radikal yapılandırmacılık ön plana çıkarmaktadır (Demirci, 2003).

Mevcut antrenör eğitim kurslarında kursiyerlerin, derslerin öğrenilme sürecinde aktif ve katılımcı olmaları esas alınmaktadır. Eğitim programında, kursiyerlerin araştıracakları, keşif yapabilecekleri, problem çözebilecekleri, problem çözüm tekniklerini paylaşacakları ortamların sağlanmasının önemi vurgulanıp yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir.

Antrenör eğitimi için gerçekleştirilen bu çalışmada antrenör adaylarının; kendi kendine öğrenebilen, işbirlikçi, düşünen ve sorgulayan, fikirlerini tartışabilen, bilgileri ezberleyen değil o bilgiyi keşfedebilen, özümseyebilen, iletişim kurma becerilene sahip teknolojiyi aktif bir şekilde kullanabilen bireyler olması beklenmektedir. Geçmiş öğrenmelerinin üzerine eklenecek yeni bilgilerin zihinsel gelişmişliklerine göre bilişsel şemalarını yapılandırmaları beklenmektedir. Ayrıca harmanlanmış öğrenme ortamının uzaktan eğitim kısmında forum, blog gibi etkileşim araçlarıyla öğrenenlerin işbirliği içinde olmaları,

bilgilerini paylaşabilmeleri, tartışabilmeleri ve bunun sonucunda kendi bilgilerini yapılandırmaları beklenmektedir. Bu amaçla çalışmada bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık yaklaşımları kullanılmıştır.

2.2. Antrenör Kavramı

Genel anlamda antrenörlük; sporcu, spor yöneticileri, medya, seyirci ve antrenör arasındaki etkileşime dayanan basit ve özel olarak sporcu, spor ve antrenör arasındaki etkileşimle şekillenen hem bilim, hem de sanat özelliği taşıyan bir meslek olarak tanımlanabilir (Konter, 1996). Bu anlayışı destekle Başer (1994) antrenörlüğü; karşılıklı iletişim ve etkileşimle diğerlerini etkileme ve yönlendirmeye dayalı bir liderlik sanatı olarak tanımlamıştır.

Antrenör kavramının hukuki, teknik ve sosyolojik açıdan birçok tanımını yapmak mümkündür. Teknik açıdan sporcuları yetiştiren kimse olarak tanımlanabilirken sosyolojik ve hukuki anlamda bu tanım genişletilebilir.

Antrenör Eğitim Yönetmeliğine göre antrenör; “ilgili spor dalında eğitim gördüğü kademedeki programları başarı ile tamamlayarak bulunduğu kademe için Genel Müdürlükten belge alan, sporcuları veya spor takımlarını ulusal ve uluslararası kural ve tekniklere uygun olarak yetiştirmek, yarışmalara hazırlanmalarını ve yarışmalarını, gelişmelerini takip etmek görev ve yetkisini haiz olan kişi” olarak tanımlanmaktadır. (Başbakanlık, 2002)

Antrenör, genel anlamda sporcuların bedensel ve zihinsel, psikolojik ve sosyal kapasitelerinin amaçlı davranışlarla geliştirilmesine yardım eden ve bilgisini spor becerileri ve stratejileri ile birleştirerek her sporcuya seviyesine göre aktaran, bu konuda özel eğitim almış kişidir (Konter, 1996). Başka bir deyişle antrenör, gerekli teknik bilgileri, sporcunun başarısı için kullanan, aynı zamanda bu bilgileri spor becerileri ve stratejileri ile birleştiren ve farklı özelliklere sahip insanlara uygulayabilen kişi olarak tanımlanır (Charman, Drotter ve Noel, 2001).

Antrenör, gerek yüksek başarı seviyesinde idman ve hazırlama ilminin gerektirdiği formasyona sahip, gerekse beden ve ruh sağlığını sağlayıcı, beden eğitimi ve spor

faaliyetlerinde bulunanları çalıştıracak güce ve bilgiye, aynı zamanda sosyo-psikolojik bilgi ve kabiliyete de sahip olan yetiştirici ve çalıştırıcı kişilere denir (Çakıroğlu, 1987).

Antrenör, kuramsal bilgileriyle deneyimlerini birleştirerek sporcuları yeteneklerine uygun biçimde yönlendiren, çalıştıran, yarışmalara hazırlayan, liderlik yapan bir spor insanıdır (Doğan, 2004).

2.3. Antrenörün Sahip Olması Gereken Yeterlilikler

Sporcunun ya da takımın başarılı olmasında antrenörün kişiliği büyük önem taşımaktadır. Antrenör bir amaç için mücadele eden sporcuların eğitimi yöneticisidir ve bu amaca doğru sporcularına zekice yönlendiricilik yapmaktadır (Terry, 1991).

Antrenör, bir eğitici ve yol gösterici olarak bazı özelliklere sahip olmalıdır. Ancak, bu özelliklere sahip olduğunda sporcusunun saygısını kazanabilir (Akt: Korkmaz, 2013).

Antrenörlük birçok alanda bilgi sahibi olmayı gerektirir. Antrenör olmayı isteyen bir kimsenin bunun farkında olması, kendisini sürekli öğrenmeye ve gelişmeye hazır tutması gerekir. Antrenör öğrendiklerini sporcularına aktarmayı bir meslek gereği olarak kendisine ilke edinmelidir (Akt: Demirelli, 2009).

Antrenörün iyi bir organizatör, etkili bir yönetici, motivatör ve sporcuya bağımsızlığını, yeterliliğini kazandıran bir eğitimci olması gerektiği de belirtilmiştir (Charman, Drotter ve Noel, 2001).

Antrenör, pozitif davranışlarıyla oyuncularının tutumunu pekiştirmeyi sağlayarak takım içinde sportif bir hava yaratmalıdır. Sporcularla arasında arkadaşça bir atmosfer yaratarak, antrenman ve maç analizlerine onları da katarak sorumlulukları paylaşmaya ve kendi kendilerini kontrol etmeye alıştırmalıdır (Erdem, 2006).

Etkili antrenörün: “başarılı performans ortaya koyabilen veya sporcularından olumlu psikolojik tepkiler alabilen” antrenör olduğu belirtilmiştir (Horn, 2002).

Takım içersindeki atmosferden sorumlu olan antrenörlerin, takımın başarısını sağlamak için mutlaka sporcuların birbirleri ile ve kendileriyle olan ilişkilerini çok iyi ayarlamalı ve bu konuda çok hassas davranmalıdır (Lazar, 2001).

Antrenörün temel özellikleri;

- a) Geniş ve etraflı olarak kavrama, bilme ve anlama
- b) Dünyayı görebilme, yaşama bakış ve felsefe
- c) Şefkat, sevgiye bağlılık
- d) Karakter, kişilik
- e) Nüktedanlık ve ayak uydurmak şeklinde sıralanabilir (Konter, 1996).

Spilker (1975) ise ideal bir antrenör de olması gereken özellikleri şöyle belirtmiştir:

- 1. Antrenör İyi Bir Branş Bilgisine Sahip Olmalıdır:** Antrenörün iyi bir branş bilgisinin yanı sıra bazı yardımcı disiplinler (spor hekimliği, biyomekanik, pedagoji, istatistik vb.) hakkında da bilgilenmesi gerekmektedir. Bu disiplinlerin spora transferi ve değerlendirilmesinin gerekliliği, ideal bir antrenörün bu disiplinlerle ilgili derinlemesine ve köklü bir eğitimden geçmesini gerekli kılmaktadır.
- 2. Antrenör İyi Bir Genel Kültür Bilgisine Sahip Olmalıdır:** Antrenörün iyi bir genel kültür bilgisine sahip olması, antrenörün karakteri ve sporuyla ilişkisini olumlu yönde etkileyebileceği gibi, onun çevreyle de iletişim kurmasına yardımcı olabilmektedir.
- 3. Antrenörün Kişisel ve Karakter Özelliğinin Uygunluğu:** Antrenör eğitiminde ve gelişiminde, spor branş bilgisi, genel kültür bilgi seviyesi ne kadar önemli bir kriterse, antrenörün kişisel ve karakter özelliği de o oranda önemli bir kriterdir. Spor branş bilgisi ve genel kültür bilgisi eğitimle kazandırılabilirdiği halde, antrenörün kişisel ve karakter özelliği uygunluğu, herhangi bir disipline dayalı bilgiyle kazandırılmamaktadır. Bu özellik sadece kendini sürekli geliştirmekle sağlanabilmektedir. Antrenörün kendini sürekli geliştirerek kendini gerçekleştirmesi bilinçli olmak ve değerlendirme yapabilmek faktörüne bağlıdır.

Genel olarak antrenörün sahip olması gereken özellikler; spor bilgisi, ilgi düzeyi, dürüstlük, örnek olma, olgunluk, yenilenebilme, zeka, inatçı ve ısrarlı olma, sabırlı ve kendini kontrol edebilme, organizasyon yeteneği, mizah duygusu, dikkatli ve çalışkan olma şeklinde sıralanabilir (Sevim vd., 2001).

Sporcuların istenilen düzeye erişmesinin temel şartlarından en önemlisi her düzeyde uygulama yapabilecek bilgili, becerikli, yetenekli ve iyi eğitim almış antrenöre sahip

olmaktır. Değişik spor dallarında yetişecek antrenörlerin spor dalının özelliği dikkate alınarak bir model içerisinde eğitilmesi ve geliştirilmesi zorunluluktur. Bu nedenle temel ilkeleriyle bilimsel imkanlardan yararlanılarak yetişmiş bir antrenör, sporcularını da en iyi şekilde yetiştirir (Sevim, 1998).

2.4. Antrenör Eğitimi

Spor eğitimi, insanın genel eğitiminde büyük öneme sahiptir. Bu fırsatların yeterince değerlendirilebilmesi büyük ölçüde kaliteli spor eğitimcisi yetiştirmeye dayalıdır. Kaliteli spor eğitimcisi yetiştirmek ise; yeterli alan, araç ve gereç, yeterli spor eğitimcisi yetiştirebilecek akademik ve uygulamacı personel, çağdaş ve gereksinmeye uygun programlarla donanımlı kurumlarla gerçekleştirilebilir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2000).

Sporcuların istenilen düzeye erişmesinin temel şartlarından en önemlisi her düzeyde uygulama yapabilecek bilgili, becerikli, yetenekli ve iyi eğitilmiş antrenörlere sahip olmaktır. Değişik spor dallarında yetişecek antrenörlerin spor dalının özelliği dikkate alınarak bir model içerisinde eğitilmesi ve geliştirilmesi bir zorunluluktur. Bu nedenle temel ilkeleriyle bilimsel olanaklardan yararlanılarak yetişmiş bir antrenör, sporcularını da en iyi şekilde yetiştirir (Sevim vd., 2001). Özellikle sporda gelişmiş ülkeler sporcuların yetişmesi ve başarısında büyük rolü olan antrenörleri yetiştiren eğitim programlarını bilimsel çalışmalara dayandırmışlardır (Sunay ve İmamoğlu 1996).

2.4.1. Dünyada Uygulanan Antrenör Eğitime Bazı Örnekler

Dünyada sporda ileri gitmiş olan ülkeler, spor bilimlerine dayalı olarak gerçekleştirdikleri eğitim programlarıyla antrenör eğitimine de önem vermişlerdir (Sevim vd., 2001).

2.4.1.1. İngiltere

İngiltere’de antrenörler iki yaklaşımla yetiştirmektedir: Birincisi spor federasyonları tarafından yetiştirilen antrenörler; ikincisi ise, ulusal antrenörlük vakfı tarafından yetiştirilen antrenörlerdir (Sevim vd., 2001).

Ulusal Spor Federasyonları, antrenörlerin seçimleri, eğitimleri ve gelişmelerinden sorumludur ve hazırladıkları eğitim programları, tamamen ilgili sporun teknik yönüyle sınırlıdır. Bununla ilgili olarak Thorpe; ‘ulusal spor federasyonlarının, antrenman metodu ve spor pedagojisinde meydana gelen değişimleri araştırmadan, tamamen geleneksel bilgiye dayanan bir eğitim sistemi uyguladığını’ belirtmiştir. Bu gelişmeler çerçevesinde 1980’lerin başında, aralarında Loughbourg Üniversitesi’nde bulunduğu başarılı antrenör eğitimi sunan çevreler ve spor konseyi, ülkenin değişik bölgelerindeki antrenörleri desteklemek üzere Ulusal Antrenörlük Vakfını kurmuşlardır (Akt: Sevim vd., 2001).

Ulusal Antrenörlük Vakfı, antrenörlük kademelerinde gerekli bilginin toplanması ile görevlendirilmiştir. Ancak İngiltere’de daha fazla deneyimli ve bilgili antrenör yetiştirilmesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri ile Yüksek Eğitim Enstitüleri ve üniversiteler tarafından gerçekleştirilmektedir. İngiltere’de spor eğitimi veren üniversitelerin amaçlarından biri, antrenör yetiştiren diğer kurumlara göre öğrencilerin yüksek akademik yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktır. Böylece üniversitelerde amaç düşünen antrenör yetiştirmek olmuştur.

2.4.1.2. *Almanya*

Almanya’da antrenör eğitimi köklü bir yapıya sahiptir. Antrenörler, ülkemizde Spor Genel Müdürlüğü’nün dengi olan Alman Spor Birliği’nin (Deutscher Sport Bund) organizasyonu ve denetiminde C,B ve A kategorilerinde en az 6 yıllık bir süreyi tamamlayarak eğitilirler. Almanya’da C seviye antrenörlük kademesi, alıştırma çalıştırıcıları eğitimi adıyla geçmektedir (Spilker, 1975). Bu kademedeki antrenörlerin belli bir sportif altyapıya sahip olmaları şartı aranır. Eğitim programında antrenörlere spor türlerinin muhtevaları, genel kültür olarak öğretilirken sporun insan organizmasına olan pozitif etkileri detaylı olarak işlenir. Bu kademedeki grup çalışması ve planlı eğitim söz konusudur. Seminer çalışması yoktur. Eğitim programını başarı ile tamamlamak için yalnızca yazılı sınav değil, antrenörlerin çalıştıkları kulüplerde bir proje çalışması yapmaları gerekir (Spilker, 1975). Antrenörler C kademesi için 120 saatlik bu eğitimden geçerlerken; B kademesinde 50, A kademesinde ise 90 saatlik bir eğitim programı ile çoğunlukla branşlarla ilgili özel alan eğitimi alırlar (Spilker, 1975). Bu programı bitirenler “Diploma Antrenörlüğü” adı verilen 1.5 yıllık eğitim sürecini kapsayan bir öğrenime katılabilirler. Ancak bu öğrenime

katılabilmek için geçmişte profesyonel ya da üst düzeyde sporcu olmak gerekli olmaktadır. Almanya’da diploma antrenörlüğü öğretimi Köln Spor Akademisi’nde yapılmaktadır. Antrenör akademisinin amacı; Uluslar arası spor genelinde, ülke sporunu ileriye ve başarıya götürecektir bilgili ve deneyimli, kendi branşlarında yüksek yeterlilikte antrenör yetiştirmektir (Sevim vd., 2001).

2.4.1.3. Avustralya

Avustralya’da antrenörlük, öğrenilen ve uygulamalı olarak yapılan bir meslektir. Elit düzeyde gerçekleştirilen antrenörlük kursları Avustralya Antrenörlük Konseyi (Australian Coaching Council - AAC) tarafından 1989’dan bu yana 2 diploma programıyla gerçekleştirilmektedir. Bunlar:

1. Avustralya Antrenör Konseyi tarafından gerçekleştirilen Spor Antrenörlüğü Diploması (ACC Graduate diploma of Sports Coaching)
2. Millî Antrenörlük Bursları tarafından gerçekleştirilen (National Coaching Scholarships-NCS) Yüksek Performans Kursu (High Performance Course) elit düzeyde yetiştirilen antrenörlerin gelişimini belirlemeye ve desteklemeye hizmet eder (Philips, 2000).

1. Avustralya Antrenör Konseyi Spor Animatörlüğü Diploması

Bu kurs programı, antrenörlere son gelişmiş antrenörlük teorilerini sağlamaya yöneliktir. Kurs programı yüksek performans antrenörlüğü ile bağlantılı olan 23 farklı alanı içerir.

1. Fonksiyonel Anatomi ve Fizyolojisi
2. Spordaki Enerji Sistemleri
3. Dayanıklılık Antrenmanı
4. Esneklik Antrenmanı
5. Sportif Özel Performans Faktörleri
6. Beslenme
7. Çevre Faktörleri
8. İyileştirme Programı
9. Zihinsel Antrenman
10. Yarışmaya Zihinsel Hazırlık
11. Beceri Antrenman Programları

12. Beceri Analizi
13. Performans Faktörleri Analizi
14. Periyodik Antrenman Programları
15. Antrenman Kampları ve Seminerleri
16. Yarışma Turları
17. Yetenek Belirleme ve Uzun Vadede Gelişim
18. Kişisel Yönetim /Liderlik Becerisi
19. Spor Sistemleri ve Yönetimi
20. Millî Takım Programı
21. İnsan Kaynakları Yönetimi
22. Spor Bilimi ve Dayanışma Servisleri Kullanımı
23. Medya ile Bağlantı

Bu kurs 2 aylık part-time (yarı zamanlı) çalışma programı ile hizmet vermekte olup 2 şekilde yapılmaktadır.

a. Uzaktan Eğitim Yoluyla Antrenörlük Kursu:

Uzaktan eğitim kurslarında antrenörler ev ortamında çalışma olanağı sağlanır. Kursiyerler aynı zamanda uygun uzman bir eğitmenle bağlantı kurabilirler. Öte yandan, antrenörlerin ihtiyaçlarına bağlı olarak bazı geliştirici seminerler verilebilir (Sevim vd., 2001).

b. Sınıfta Yapılan Eğitim Yoluyla Antrenörlük Kursu:

Bu kurs, formal olarak eğitim kurumlarında gerçekleştirilen kurslar olmaktadır. Yüzyüze ortamlarda eğitim gerçekleştirilmektedir.

2. Millî Antrenörlük Bursları Yüksek Performans Kursu

Avustralya Antrenörlük Birliği aracılığıyla Avustralya spor komisyonu potansiyel yüksek performans antrenörlerini eğitmek ve geliştirmek için antrenörlük bursları sağlar. Bu tür antrenörlük bursları elit antrenörler gözetimi altında antrenörlük deneyimi sağlamak için düzenlenir. Aynı zamanda bu bursa ACC'nin Spor Antrenörlüğü mezuniyet diploması da dahildir. Burslu antrenör, eğitime tam zamanlı katılmak zorundadır. Ancak istisnai durumlarda burs iki yıllık döneme yayılabilmektedir (Sevim vd., 2001).

2.4.1.4. Romanya

Romanya'da antrenör eğitimi iki farklı yaklaşımla verilmektedir. Bunlardan ilki antrenör okulu "Consiliul'a" ülkemizdeki Gençlik ve Spor Bakanlığı'na denk olan kuruma bağlı olup, eğitim süresi süresi iki yıldır. Kursa katılabilme şartları; lise mezunu olmak ve yapılan teorik ve pratik sınavda başarılı olmaktır. "Spor Dalı Teorik ve Pratik" adı altında görülen derslerin sonunda, kulüplerde staj uygulaması yapılmaktadır. Kurs sonunda ise, bitirme sınavı yapılmakta ve başarılı olanlar ilgili spor dalında "Antrenör" olmaktadır.

İkinci yaklaşım ise, Facultait Educatie ülkemizde Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu'na denk olan ve dört yıl süreyle beden eğitimi öğretmeni ve antrenör yetiştiren okullardır. Bu okullar lise mezunu ve teorik, pratik olarak yapılan giriş sınavını başaran adayları kabul etmektedir. Üç yıl süresince görülen genel ve spor dalı teorik derslerin sonunda bir yıl okul veya spor kulüplerde staj uygulaması yapılmaktadır. 3 yılın sonunda bir yıl okul ve spor kulüplerinde staj uygulaması yapılmaktadır. Öğrenim sonunda ise bitirme sınavı yapılmakta ve başarılı olanlar beden eğitimi öğretmeni ve ilgili spor dalında antrenör olmaktadır.

Romanya'da üst düzey antrenör olabilmek ise, iki antrenörlük eğitim programının birinden mezun olmak ve 12 yıllık bir antrenör eğitimi uygulamasından geçmek gerekmektedir. (Sevim vd., 2001; Özkara, 1990).

Özellikle sporda gelişmiş ülkeler, sporcuların yetişmesi ve başarısında büyük rolü olan antrenörleri yetiştiren eğitim programlarını bilimsel çalışmalara dayandırmışlardır (Sunay ve İmamoğlu, 1996). İncelenen ülkelerin çoğunda eğitim iki yaklaşım altında ilerlemektedir. Üniversiteler vederasyonlara bağlı kurslar aracılığıyla eğitim verilmektedir. Eğitimin süresi 2 yıl ile 4 yıl arasında değişmekle birlikte üst düzey antrenör olabilmek için 4 yılın üzerinde teorik ve pratik eğitim gerekmektedir. Ülkelerdeki antrenör eğitimi ile ilgili özet bilgiler Tablo 2.1'de derlenmiştir.

Tablo 2.1. Ülkelere Göre Antrenör Eğitim Programlarının Karşılaştırması

Ülkeler	Antrenörlük Kademesi	Eğitim Süresi	Katılım Şartları
İngiltere	3	En az 4 yıl ve üzeri	Lise mezunu olmak, yapılan teorik ve pratik sınavda başarılı olmak
Almanya	3	En az 6 yıl ve üzeri	Sportif altyapıya sahip olmak, teorik ve pratik sınavda başarılı olmak
Avustralya	3	En az 4 yıl ve üzeri	Lise mezunu olmak, yapılan teorik ve pratik sınavda başarılı olmak
Romanya	3	En az 2 yıl ve üzeri	Lise mezunu olmak, yapılan teorik ve pratik sınavda başarılı olmak

2.4.2. Türkiye’de Antrenörlük ve Antrenör Eğitimi

Türkiye’de antrenörlük ve antrenör eğitimi 16.08.2002 tarihli ve 24848 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan ‘Antrenör Eğitim Yönetmeliği’ ile mevzuat altına alınmıştır. Antrenörlük her spor dalında 5 kademe olmak üzere aşağıdaki gibi sınıflandırılır:

- a. I. Kademe (Yardımcı Antrenör): Üst düzey antrenörün yanında ve spora yeni başlayanlarda görevlendirilir.
- b. II. Kademe (Antrenör): Minikler ve yıldızlar kategorisinde görevlendirilir.
- c. III. Kademe (Kıdemli Antrenör): Gençler ve büyükler kategorisinde görevlendirilir.
- d. IV. Kademe (Başantrenör): Büyükler ve millî takımlarda görevlendirilir.
- e. V. Kademe (Teknik Direktör): Büyükler ve millî takımlarda görevlendirilir.

Üst kademedeki antrenör lisansına sahip olanlar alt kademelerde de görev alabilmektedir.

Antrenör eğitim kursları, federasyonların, gençlik hizmetleri ve spor il müdürlükleri ile sporla ilgili kurum ve kuruluşların ihtiyaçları esas alınarak ilgili spor dalı federasyonunun işbirliği ve teknik desteği ile Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığınca düzenlenir.

Kademeler itibariyle antrenör eğitim kurslarına katılacak kişilerde aşağıdaki şartlar aranır:

- a. En az lise dengi okul mezunu olmak, (Bütün kademeler için geçerlidir fakat millî sporcularda bu şart aranmaz)

- b.** Görevini devamlı yapmasına engel olabilecek vücut veya akıl hastalığı ile malül bulunmamak,
- c.** Taksirli suçlar hariç olmak üzere ağır hapis veya 6 aydan fazla hapis veya affa uğramış olsalar bile devletin şahsiyetine karşı işlenen suçlarla; zimmet, ihtilas, irtikap, rüşvet veya şeref ve haysiyeti kırıcı suçtan veya istimal ile istihlak kaçakçılığı hariç kaçakçılık, resmi ihale ve alım satımlara fesat karıştırmak, devlet sırlarını açığa vurmak suçlarından dolayı tecil edilmiş olsa dahi ceza almamış olmak,
- d.** En az 18 yaşını doldurmuş olmak kaydıyla spor dallarının özelliğine göre ilgili federasyonca belirlenen yaş sınırına uymak,
- e.** Amatör Spor Daları Ceza Yönetmeliğine göre son üç yıl içinde bir defada 6 ay aydan fazla ve/veya toplam 1 yıldan fazla veya doping suçundan dolayı ceza almamış olmak.

Gerekli şartları taşıyarak her kademede açılan antrenör eğitim kurslarını başarı ile bitirenlere ilgili federasyon başkanı, Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürü ve Spor Eğitim Dairesi Başkanının imzasını taşıyan Antrenör Belgesi verilir.

Antrenör belgesini almış olanlara antrenörlük yaptıklarını belgelemek kaydıyla ilgili federasyonca lisans verilir. Antrenör lisans vize işlemleri ile ilgili esas ve usuller ilgili federasyonlarca belirlenir.

Antrenör kurslarına katılacaklarda aranan şartlardan herhangi birini, antrenör belgesini aldıktan sonra kaybeden veya bu şartlardan herhangi birini taşımadığı antrenör belgesi verildikten sonra anlaşılan antrenörlerin belge ve lisansları Genel Müdürlük veya ilgili federasyon onayı ile geçersiz sayılır.

Antrenörlük eğitimi Türkiye’de 1990’lı yıllara kadar ‘Beden Eğitimi ve Spor’ eğitimi veren üniversitelerde müfredat içerisinde alınan seçmeli derslere göre veya Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü bünyesinde açılmış olan antrenörlük kursları ile verilmekteydi (Akt: Efe, 2010). 1992 yılında kurularak faaliyete geçen üniversitelere bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulları Antrenörlük Eğitimi Bölümleriyle farklı bir boyutta devam etmektedir (Sevim vd., 2001).

Antrenörlük Eğitimi Bölümü kapsamında; ağırlıklı olarak antrenman (hareket) eğitimi ve genel kültür alanlarında eğitim öğretim verilmekte, kamu ve özel spor örgütlerinin çeşitli branşlarına antrenör yetiştirilmektedir (Yıldız, Özdağ ve Yaman, 2008).

Üniversitelerin beden eğitimi veya spor eğitimi veren yüksek öğrenim kurumlarından mezun olanların kademeler itibariyle belirtilen bentlerden yalnızca bir branşta olmak şartıyla talep ettikleri spor dalında antrenör belgesi alabilmesi için;

- a) Üniversitelerin beden eğitimi veya spor eğitimi veren yüksek öğrenim kurumlarından mezun olup, herhangi bir spor dalında ihtisas eğitimi almayan ancak bir spor dalında ağırlıklı olarak seçmeli eğitim alanlara, o dalda I. Kademe (Yardımcı Antrenör) belgesi,
- b) Üniversitelerin beden eğitimi veya spor eğitimi veren yüksek öğrenim kurumlarından mezun olanlardan eğitim gördükleri ihtisas dersi ile ilgili olarak durumlarını belgelemeleri şartıyla uzmanlık (ihtisas) spor dalında II. Kademe (Antrenör) belgesi,
- c) Üniversitelerin beden eğitimi veya spor eğitimi veren yüksek öğrenim kurumlarının Antrenör Eğitimi Bölümü mezunlarına III. Kademe (Kıdemli Antrenör) belgesi, III. Kademe (Kıdemli Antrenör) belgesini aldıktan sonra üç yıl boyunca antrenörlük yaptığını ve ilgili spor dalında en az iki seminere katıldığını belgeleyenlere, başvurusu halinde doğrudan IV. Kademe (Başantrenör) belgesi verilir.

Günümüzde üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarına bağlı Antrenörlük Eğitimi Bölümlerinin sayısı giderek artmaktadır. 2014 yılında devlet ve vakıf toplam 48 üniversitenin Antrenörlük Eğitim bölümlerine öğrenci alınmıştır. Çoğu üniversitede bölümün ikinci öğretimi mevcuttur. 4 yıllık olan bu eğitim için üniversitelerin neredeyse hepsi YGS'ye ilave olarak özel yetenek sınavı uygulamaktadır.

2.4.2.1. Türkiye’de Uygulanan Antrenör Eğitim Programı

Üniversitelerce verilen Antrenörlük Eğitimi Bölümü tüm üniversitelerde hemen hemen aynı içerikte ve yakın kredilere sahiptir. Üniversitelerde uygulanan Antrenörlük Eğitimi bölümü her yarıyıl 30 AKTS (Avrupa Kredi Toplama ve Transfer Sistemi) olmak üzere toplam 240 AKTS kredisini mezuniyet için gerekli kılmaktadır. Dersler ve içerikleri üniversitelere göre bazı farklılıklar göstermesine karşın denklik anlamında bir farklılık olmamaktadır.

Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Antrenörlük Eğitimi Bölümü ders içerikleri ve programı incelenecek olursa; ilk yıl 13, ikinci yıl 14, üçüncü yıl 12, dördüncü yıl 12 olmak üzere toplam 51 dersten başarılı olmak gerekmektedir. Lisans Eğitim programı EK 1’de verilmiştir.

Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağlı Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenen antrenör eğitim kurslarında kademeler itibariyle dersler verilmektedir. Ara dönemlerde de gelişim seminerleri düzenlenmektedir. Her kademedeki antrenör eğitim kurslarına ek olarak ilgili federasyon, Spor Eğitim Dairesi Başkanlığının koordinesini alarak Genel Müdürlük’ten alacağı onaydan sonra antrenör gelişim seminerleri düzenler. Ayrıca gerekli hallerde Daire Başkanlığı, ilgili federasyonla koordineli olarak Genel Müdürlük makamının onayıyla antrenör gelişim semineri düzenler. Eğitim kademeleri ve bir üst kademe antrenör olabilmek için gerekli şartlar;

- a) I.Kademe (Yardımcı Antrenör):** Bu kademe için düzenlenen eğitim programını kapsar.
- b) II. Kademe (Antrenör):** I. kademe temel çalıştırıcı (monitör) lisansına sahip ve en az 1 yıl üst kademe antrenörün yanında çalışmış olduğunu belgeleyen antrenörlerin katılabildiği eğitim programını kapsar.
- c) III. Kademe (Kıdemli Antrenör):** II. kademe antrenör lisansına sahip ve II. kademede en az 2 yıl çalışmış olduğunu belgeleyen ve bu süre içerisinde sporla ilgili en az 2 seminer görmüş antrenörlerin katılabildiği eğitim programını kapsar.
- d) IV. Kademe (Başantrenör):** III. kademe antrenör lisansına sahip ve III. kademede en az 3 yıl çalışmış olduğunu belgeleyen ve bu süre içerisinde sporla ilgili en az 3 seminer görmüş antrenörlerin katılabildiği eğitim programını kapsar.
- e) V. Kademe (Teknik Direktör):** IV. kademe antrenör lisansına sahip ve IV. kademede en az iki yıl çalışmış olduğunu belgeleyen ve bu süre içerisinde sporla ilgili en az beş bilimsel spor aktivitesi görmüş antrenörlerin katılabildiği eğitim programını kapsar.

Antrenör Eğitim Yönetmeliği ile kurs ve ders planı mevzuat altına alınmıştır. Kademeler itibariyle temel ve özel eğitim programlarında uygulanacak ders saatleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.2. Antrenör Eğitim Programı

DERSİN ADI	I. KADEME	II. KADEME	III. KADEME	IV. KADEME	V. KADEME
A. TEMEL EĞİTİM PROGRAMI	SAAT	SAAT	SAAT	SAAT	SAAT
Spor Anatomisi	4	6	6	-	-
Spor Fizyolojisi	4	8	6	20 (Z)	-
Genel Antrenman Bilgisi	10	14	16	20 (Z)	-
Spor ve Beslenme	4	4	4	-	-
Spor Sosyolojisi	-	4	4	-	-
Spor Psikolojisi	4	6	8	10 (Z)	10 (Z)
Sporda Yönetim ve Organizasyon	2	2	5 (Z)	5 (Z)	5 (Z)
Sporcu Sağlığı	4	4	2	-	-
Biomekanik	-	-	4	10 (S)	10 (S)
Sporda Öğretim Yöntemleri	4	4	-	-	-
Sporda Genel Teknik Taktik Öğretim İlkeleri	-	-	4	10 (S)	-
Beceri Öğrenimi	4	4	4	2(Z)	-
Psikomotor Gelişim	6	8	-	-	-
Sporda Psikolojik Yardım Becerileri	-	-	-	-	10 (S)
Sporda Ölçme ve Değerlendirme	2	2	-	-	-
Sporun Sosyal Psikolojisi	-	-	-	10 (S)	-
Sporda Zihinsel Antrenman Teknikleri	-	-	-	-	10 (S)
Yetenek Seçimi Ve İlkeleri	2	-	-	10 (S)	10 (S)
Müsabaka Analizleri Ve İstatistik	-	-	-	10 (S)	-
Motivasyon Teknikleri Ve Hedef Belirleme	-	-	-	10 (S)	-
Beslenme Kaynaklı Ergojenik Yardım	-	-	-	10 (S)	10 (S)
Spor Pazarlaması	-	-	-	-	10 (S)
Antrenörlük Eğitimi ve İlkeleri	-	-	-	10 (S)	-
Temel Eğitim Toplam	50	66	63	80(S) 57(Z)	60(S) 15(Z)
B. ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI					
Üst Düzey Antrenman Planlanması Ve Programlanması	-	-	-	20 (Z)	-
Özel Kondisyon Antrenmanı Ve Metodları	-	-	-	-	10 (S)
Müsabaka Yönetimi ve İlkeleri	-	-	-	-	10 (S)
Antrenörlük Uygulamasında Yeni Arayış ve Gelişmeler	-	-	-	-	10 (Z)

Özel Antrenman Bilgisi	10	10	12	20 (Z)	20 (Z)
Spor Dalı Gözlem Ve Değerlendirme	-	4	-	-	-
Spor Dalı Oyun Kuralları	2	-	-	-	-
Spor Dalı Teknik Taktik	32	50	50	-	-
Üst Düzey Teknik Antrenman	-	-	-	-	20 (Z)
Üst Düzey Taktik Antrenman	-	-	-	-	30 (Z)
Üst Düzey Teknik Taktik	-	-	-	60 (Z)	-
Kurs Bitirme Projesi	-	-	-	P	
Özel Eğitim Toplam	44	64	62	100(Z)	20(S) 80(Z)
Genel Toplam	94	130	125	157 (Z) 80 (S)	95 (Z) 80 (S)

Kaynak: Başbakanlık (2002)

Gerekli hallerde Daire Başkanlığınca Genel Müdürlük Makamından alınacak onay çerçevesinde ders saatleri ve/veya değişik dersler ilave edilerek kurs süresi uzatılabilir, ders isimleri değiştirilebilir veya çıkarılabilir (Başbakanlık, 2002). Kurs programı yönetmelikte yer alırken gelişim seminerlerine ait süre bilgisi gibi konulara değinilmemiştir. Her kademedeki eğitim kurslarının sonunda kursiyerler, eğitim programında yer alan bütün derslerden sınava tabi tutulurlar. Sınavlar aşağıdaki şekilde yapılır;

- a) Sınavlar derslerin özelliklerine göre yazılı, test, sözlü, uygulamalı veya hem yazılı, hem de sözlü yapılır. Derslerin sınavları ilgili dersin öğretim elemanı tarafından değerlendirilir.
- b) Eğitim programlarına ait derslerin sınav sonuçları 100 puan üzerinden değerlendirilir. Başarılı olunabilmesi için özel ve temel eğitim programında yer alan derslerin sınavlarından en az 60 puan alınması zorunludur.
- c) Temel ve özel eğitim programında yer alan derslerin sınavlarından en fazla 5 dersten başarısız olanlar daha sonra açılacak olan antrenör kurslarına devam etmeksizin başarısız olduğu derslerden 5 yıl içerisinde aynı dersten 3 kez doğrudan sınavlara katılma hakkına sahip olup, başarısız olanlar kursu tekrarlamak zorundadırlar.
- d) IV. Kademe (Baş Antrenör) ve V. Kademe (Teknik Direktör) kurslarına katılıp başarılı olan kursiyerler, ilgili spor branşında hazırlayacakları en az 4 bin kelimedenden oluşacak kurs bitirme projelerini programda görev alan öğretim elemanlarından oluşturulan komisyonun uygun görmesi halinde, belgelerini almaya hak kazanırlar (Başbakanlık, 2002).

2.4.2.2. Kademeler İtibariyle Antrenör Eğitim Kurs Dersleri ve İçerikleri

Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığınca düzenlenen Antrenör Eğitim kurs müfredatı belirli bir talimatla ya da mevzuatla yazılı hale getirilmemiştir. Ders saatleri ve konuları belirlenmiş fakat kaynak kullanımı veya anlatım konusunda merkezi bir yapı oluşmamıştır. Hatta gerekli hallerde Daire Başkanlığınca Genel Müdürlük Makamından alınacak onay çerçevesinde ders saatleri ve/veya değişik dersler ilave edilerek kurs süresi uzatılabilir, ders isimleri değiştirilebilir veya çıkarılabilir (Başbakanlık, 2002). I Kademe Antrenör Eğitim Kursu ders müfredatı EK 2’de verilmiştir.

Kurslar üç günlük, bir haftalık, 15 günlük ve 1 aylık olabilir (Sevim vd., 2001). Kursların kaç günde tamamlanması gerektiği konusunda mevzuatta bir maddeye rastlanmamıştır. Kursun düzenlenmesini talep eden federasyonun planlamasına ve verilecek karara göre bu süreler değişebilmektedir.

2.5. Harmanlanmış Öğrenme

2.5.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Çeşitli Tanımları

Uluslararası literatürde “blended learning” olarak yer alan harmanlanmış öğrenme ile ilgili en geniş tanımlama Graham, Allen ve Ure tarafından (2003) üç başlık altında yapılmıştır;

1. Öğretim modellerinin veya aktarım biçimlerinin birleştirilmesi,
2. Öğretim metotlarının birleştirilmesi,
3. Online ve yüz yüze öğretimin birleştirilmesi (Akt: Graham, 2006).

Harmanlanmış öğrenme; öğretimin verimini artırmak ve maliyetini düşürmek amacıyla birden fazla öğretim modelinin bir arada kullanılmasıdır (Singh ve Reed, 2001).

Harmanlanmış öğrenme, iki ya da daha fazla farklı öğretim metodunun birleştirilerek kullanılmasıdır (Rossett, 2002).

Harmanlanmış öğrenme, öğrenmeyi daha verimli hale getirmek için, sınıf içinde veya dışarıda, birden fazla eğitim ve öğretim metotlarının birlikte kullanılmasıdır. Bu tanım, farklı öğrenme metotlarını (konferans, tartışma, uygulama, örnek olay çalışması, simülasyon vb.), farklı aktarım biçimlerini (sınıf içi veya bilgisayar destekli), farklı

zamanlama (senkron veya asenkron) ve farklı düzeyde rehberlik (bireysel, eğitimci destekli, grup çalışması) yaklaşımlarını içerir (Pankin, Roberts ve Savio, 2012). Harmanlanmış öğrenme, eğitimdeki en iyi sınıf içi yaklaşımının, eğitim ve öğretim yöntemlerinin birleştirilmesidir (Wilson ve Smilanich, 2005).

Harmanlanmış öğrenme, web tabanlı teknolojiler ve yüz-yüze eğitimci önderliğinde yapılan eğitim arasındaki uyumlu bir dengeyi açıklamak için kullanılır (Ocak, 2011).

İlk iki yaklaşıma göre yapılan bu tanımlarda harmanlanmış öğrenme geniş anlamda ele alınmıştır. Harmanlanmış öğrenme oldukça kapsamlı bir yaklaşım olmakla beraber amaç, farklı öğretim metodlarının yararlarından faydalanarak öğretimi daha etkin kılmaktır. Harmanlanmış öğrenme konusunda en geniş ve kapsayıcı tanımlardan birisi Driscoll'a aittir. Driscoll (2002) harmanlanmış öğrenmeyi dört farklı şekilde ele almıştır:

- Eğitimin amaçları uyarınca web destekli teknolojilerin (sanal sınıflar, bireysel eğitim, grup öğrenme, çoklu ortam kullanarak öğrenme) çeşitlerinin birleştirilmesidir.
- Eğitim teknolojileriyle en verimli öğrenme modelini elde etmek için farklı pedagojik yaklaşımların (yapılandırmacı, davranışsal ve bilişsel) birleştirilmesidir.
- Farklı eğitim teknolojilerinin (CD-ROM, web destekli eğitim, video, film) eğitimci eşliğindeki eğitim ile birleştirilmesidir.
- Öğrenme ve çalışma ortamı arasında uyumu sağlamak için mesleki amaçlar gözetilerek eğitim teknolojilerinin harmanlanmasıdır.

Graham (2006)'a göre ilk iki yaklaşım çok geniş bir tanımlama içermekte ve neredeyse tüm öğretim sistemlerini kapsamaktadır. Bu sebeple genel olarak harmanlanmış eğitim tanımları üçüncü başlık etrafında toplanmıştır.

Harmanlama farklı şekillerde yapılabilirken yaygın olarak kabul görülen harmanlama; sınıf içi yüz yüze öğrenme ortamları ile web destekli öğrenme ortamlarının birleşimidir (Garrison ve Kanuka, 2004).

Harmanlanmış eğitimde bilgisayar destekli veya web destekli öğrenme yüz yüze öğrenme ile birlikte yer almakta ve öğrenmenin kalitesini artırmaktadır (Kerres ve Witt, 2003). Bu öğrenme yaklaşımı farklı öğrenme yaklaşımlarının yeni teknolojiler ve etkinlik çeşitleri ile bütünleştirilmesiyle belirli bir gruba özel ve en uygun şekilde hazırlanan bir öğrenme programı olarak tanımlanmaktadır. “Harmanlama veya Karma” terimi yüz yüze yapılan

eğitimin diğer elektronik kaynaklarla birleştirilmesiyle oluşan yeni bir yaklaşımdan gelmektedir (Bersin, 2004).

Valiathan (2002) harmanlanmış öğrenme terimini, birçok farklı aktarım metotlarının (işbirlikçi öğrenme, web tabanlı dersler, bilgi yönetimi uygulamaları) birleştirilmesinin yanı sıra yüz yüze sınıf içi eğitim, e-öğrenme ve bireysel öğrenme gibi çeşitli etkinlik tabanlı faaliyetlerin uyum içinde harmanlanmış hali olarak tanımlamaktadır.

Harmanlanmış öğrenme, sohbet sayfaları, tartışma grupları, podcast ve öz-değerlendirme araçları gibi farklı web tabanlı araçların kullanılarak yüzyüze öğrenme ortamının desteklenmesidir (Allan, 2007).

Uluslararası alanyazınında blended, hybrid veya mixed; Türkçe alanyazınında ise harmanlanmış , karma veya melez öğrenme olarak adlandırılan öğrenme ortamı; yüz yüze öğrenme ile elektronik veya uzaktan öğrenmeyi bütünleştirme, farklı öğrenme kuramlarını, yöntem ve tekniklerini bütünleştirme, sınıftaki öğrenme sürecini çeşitli çevrimiçi teknolojiler ile destekleme şeklinde tanımlanabilmektedir (Brown, 2001; Mantyla, 2001; Driscoll, 2002; Singh ve Reed, 2001; Young, 2002; Osguthorpe ve Graham, 2003; Akt: Uluyol ve Karadeniz, 2009).

Yen ve Lee (2011) harmanlanmış öğrenmenin, çevrimiçi ve geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarının en iyi bileşenlerini, dikkatli bir planlamayla bir araya getirerek geleceğin baskın bir öğretim modeli olacağını savunmuşlardır.

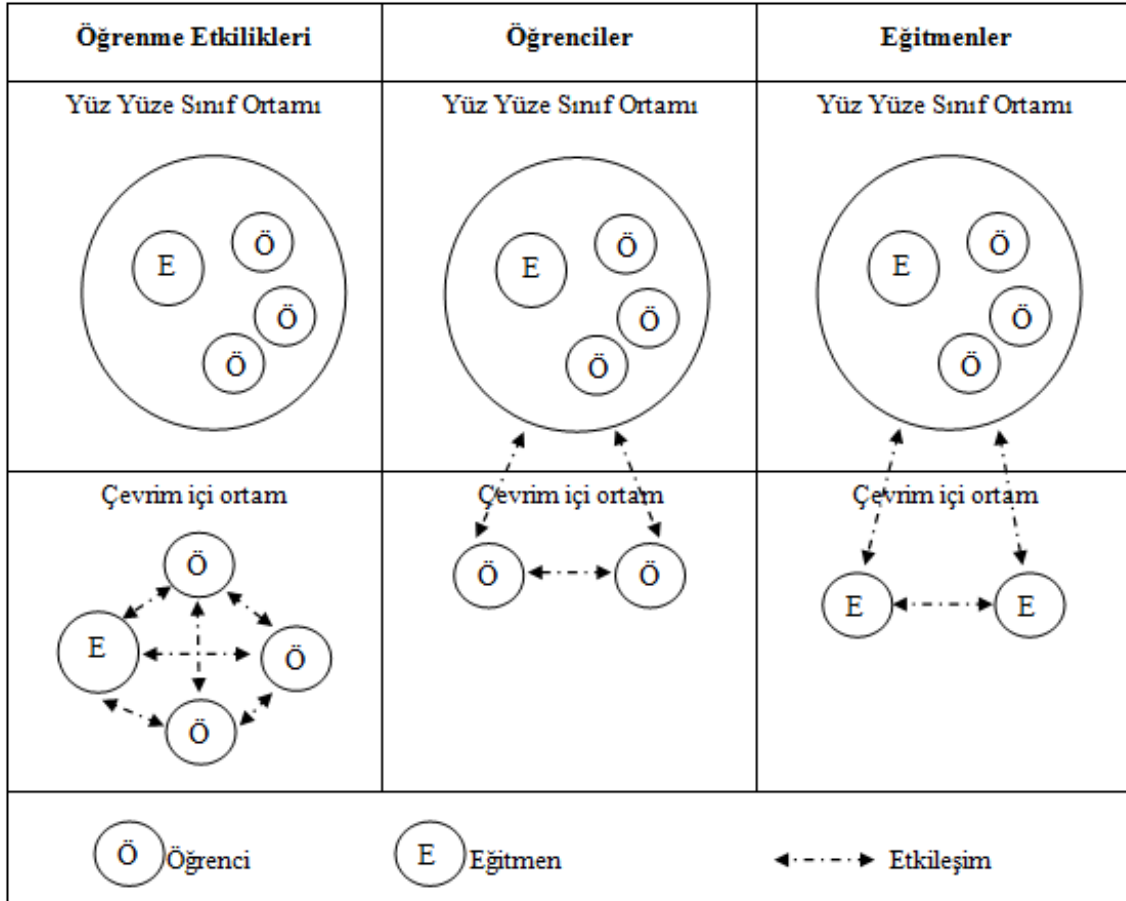
Tüm tanımlamalara bakılarak harmanlanmış öğrenmeyi, geleneksel yüz yüze eğitim ile çevrimiçi web destekli eğitimin güçlü ve olumlu yanlarının öğretim amaçlı uyum içerisinde bir araya getirilmesi olarak tanımlamak mümkün olacaktır.

2.5.2. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri

Harmanlanmış öğrenme ortamları hazırlanırken en yaygın kullanılan yöntem eğitimin bir kısmının yüz yüze sınıf içi ortamda, diğer kısmının ise web destekli bilgisayar ortamında tasarlanmasıdır. Eğitim farklı şekillerde harmanlanabilir. Bir ders kendi içinde bazı bölümlerinin yüz yüze bazı bölümlerinin ise internet ortamında sunulması şeklinde tasarlanacağı gibi; bazı derslerin yüz yüze bazı derslerin ise internet ortamında sunulması şeklinde de tasarlanabilir. Dersin nasıl harmanlanacağına dışında ortamların ve etkileşimlerin de nasıl harmanlanacağı önem konusudur. Harmanlanmış öğrenme ortamları

tasarlanırken en az üç faktörün birleştirilmesi önerilmektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003). Bu faktörler;

1. Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme aktiviteleri
2. Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenciler
3. Çevrimiçi ve yüz yüze eğitmenler



Şekil 2.1. Harmanlanmış öğrenme modelleri (Osguthorpe ve Graham, 2003)

Harmanlanmış öğrenmede yer alması önerilen üç faktörün yaygın olarak kullanılan modeli Şekil 2.1’de verilmiştir. Her modelde üst kısım yüz yüze ortamları, orta kısım çevrim içi ortamları alt kısım ise etkileşimi göstermektedir.

İlk harmanlanmış öğrenme modelinde; öğrenciler sınıf içinde öğretmenleri ile geleneksel yüz yüze eğitim gerçekleştirmektedir. Çevrimiçi ortamda ise aynı öğrenciler eğitimin diğer kısmını yine öğretmenleri ve birbirleriyle etkileşim kurarak gerçekleştirmektedir. Bu modelde senkron ve asenkron etkileşim söz konusudur. En yaygın kullanılan modeldir.

İkinci harmanlanmış öğrenme modelinde; sınıf içi ortamda öğretmen eşliğinde yüz yüze eğitim alan öğrencilere çevrim içi ortamdan farklı öğrenciler katılarak eğitim gerçekleştirilmektedir. Sınıf ortamındaki eğitimle, öğretmen ve öğrenciler çevrimiçi ortamdaki farklı öğrenciler etkileşimde bulunabilirler.

Üçüncü harmanlanmış öğrenme modelinde ise öğretmen eşliğinde öğrenciler sınıf ortamında eğitim alırken çevrimiçi ortamdan farklı öğretmenler eğitime eşlik edebilir. Sınıf içi öğretmen ve öğrenciler ile çevrimiçi ortamdan diğer öğretmenler etkileşim gösterebilir.

Harmanlanmış eğitim tasarlanırken eğitimin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitli modellemeler kullanılabilir. Bersin'in önerdiği modeller beş başlık altında toplanmaktadır.

- 1. Harmanlanmış araç ve aktivitelerle kişisel e-öğrenme:** Yüz yüze sınıf eğitimi kullanılmaz. Öğrenciler kişisel olarak teknolojinin desteklediği çevrimiçi ortamlarda derse katılır.
- 2. Öğretici yönetiminde harmanlanmış kişisel e-öğrenme:** Öğretmen kontrolünde kişisel öğrenme etkinlikleri yapılır. Bu model genellikle ders içi ve dersler arası ön hazırlık olması ve sınıf eğitiminin daha etkili hale getirilmesi için kullanılır.
- 3. Diğer materyal merkezli çevrimiçi e-öğrenme:** Çevrimiçi öğrenme etkinlikleri ve web seminerleri eğitimin temelini oluşturur. Modelde kişisel çalışma etkinlikleri dersi tamamlayıcı aktiviteler olarak yer alır.
- 4. İş merkezli eğitim (işbaşında eğitim):** Bu model genellikle iş merkezli eğitim programlarında kullanılır. Beceriler karmaşıktır ve gösterilmesi zorunludur.
- 5. Benzetişim ve laboratuvar merkezli öğrenme:** Bu modelde laboratuvar ortamı veya benzetişim kullanılır. Öğretilenleri uygulanabilir hale getirmek için öğretim teknolojilerinden yararlanılır (Bersin, 2004).

2.5.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Bileşenleri

Harmanlanmış öğrenme tanımlarından ve modellerinden anlaşılacağı gibi geniş kapsamlı bir olgudur. Eğitimin, öğrencilerin ve kurumların ihtiyaçlarına göre çeşitli şekillerde tasarlanabilmektedir. Genel olarak sınıf içi eğitimleri ile çevrim içi eğitimlerin birleştirilmesi olarak karşımıza çıkan harmanlanmış öğrenme modellerinde farklı bileşenler rol oynamaktadır. Singh (2003)'e göre bu bileşenler şu şekildedir;

1. Çevrim İçi ve Çevrim Dışı Öğrenme Ortamı

Basit anlatımla, harmanlanmış öğrenme tecrübesi, çevrimiçi ve çevrim dışı (sınıf içi) öğrenme öğelerini birleştirir. Çevrim içi öğrenme ile kast edilen “internet veya intranet” ortamında, çevrim dışı ile kast edilen ise sınıf ortamında gerçekleştirilen eğitimidir. Burada çevrim dışı eğitim faaliyetlerinin çevrimiçi öğrenme ortamı ile yönetildiği varsayılır. Bu tür harmanlanmış öğrenim ortamında, öğretmen yönetimindeki sınıfa, web üzerinden çalışma materyalleri ve araştırma kaynakları destek olmaktadır.

2. Bireysel ve İşbirlikçi Öğrenme Ortamı

Bireysel öğrenme öğrencinin öğrenme faaliyetlerini kendi bireysel hızında ve kontrolünde gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir. İşbirlikçi öğrenme ise öğrencilerin kendi aralarında bilgi paylaşımı yaptıkları dinamik iletişimi ifade eder. Bireysel ve işbirlikçi öğrenme ortamının birleştirilmesi ile oluşan harmanlanmış öğrenme ortamı, kontrollü bir şekilde bilginin veya konunun eş zamanlı çevrimiçi karşılıklı tartışılarak gözden geçirilmesini veya uygulamalarını içerebilir.

3. Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamlarının, önceden planlanmış, yapılandırılmış veya bir kitabın bölümleri gibi belli bir düzene göre sıralanarak tasarlanmış olması söz konusu değildir. Gerçekte çoğu öğrenme ayaküstü konuşmalar, toplantı veya epostalar gibi yapılandırılmamış biçimlerle şekillenir. Harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin yapılandırılmamış biçimlerle şekillenen öğrenme etkinliklerinin bilgilerine ulaşarak işbirliği ve çalışma yapabilmelerini kapsayabilir.

4. Geleneksel ve Güncel İçeriklerin Harmanlanması

Güncel ve kullanıma hazır içerikler bir kurumun ihtiyaçlarına ve isteklerine cevap verecek nitelikte olmayabilir. Diğer yandan güncel içerikler, geleneksel olan içeriklere göre daha ucuzdur ve yüksek verim yararı sunarlar. Bireyselleştirilmiş genel içerikler günümüze uyarlanabilir. Scorm gibi standartlar ile güncel ve geleneksel içerikler esnek olarak bir araya getirilebilirken maliyetler düşer ve kullanıcıların deneyimleri artar.

5. Öğrenme ve Uygulamanın Harmanlanması

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının en iyi şekli öğrenme ile uygulamanın birleşik olduğu süreçlerdir. Öğrenme performans araçları ve işbirliği ile desteklenerek uygun ortam

tasarlanabilir. Böylece sınıf ortamındaki zaman, biçim ve yer gibi belirgin sınırlılıklar ortadan kalkmaktadır.

2.5.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Amaçları

Harmanlanmış öğrenme tanımından, modellerinden ve bileşenlerinden anlaşılacağı gibi farklı metotlarla uygulanabilir. Genel olarak öğrencilerin ve eğitimin ihtiyaçlarına ve isteklerine göre şekillenen harmanlanmış öğrenmede etkinliklerin ve uygulamaların biçimi, zaman, mekan gibi olgular da önemli rol oynamaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin bu esnek yapısı farklı şekillerde uygulanabilme potansiyelini ortaya koymaktadır (Osguthorpe ve Graham 2003).

Harmanlanmış eğitim tasarımı yapılırken amaçlara ilişkin kriterler göz önünde bulundurulmalıdır. Harmanlanmış eğitimin amaçları 6 maddede toplanmıştır (Osguthorpe ve Graham 2003).

1. Pedagojik Zenginlik
2. Bilgiye Erişim
3. Sosyal Etkileşim
4. Öğrenci Kontrolü
5. Düşük Maliyet
6. Kolay Revize Edilebilme

Pedagojik Zenginlik: Öğrencinin öğrenmesinin geliştirilmesi, harmanlanmış öğrenmenin temel amaçları arasındadır. Geleneksel yüz yüze eğitimde öğretmen vaktinin çoğunluğunu konu anlatımı ile kullanırken tartışma, problem çözme veya etkinliklere gerektiği kadar zaman kalmamaktadır. Harmanlanmış eğitimde ise öğretmene sınıf içi zamanı daha esnek kullanma imkanı verilmektedir. Eğitimci önceden hazırladığı sesli konu anlatım videosu, ders sunusu gibi materyalleri çevrimiçi ortamda sunarak öğrencilerin sınıf içi derse hazır gelmelerini sağlamaktadır. Hatta sözlü anlatımla kolay anlaşılamayacak içeriklerin anime veya simüle edilmiş halleri öğrenciye sunularak teknolojik ortamın imkanları kullanılabilir. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler sınıf içi yüz yüze ortamda tartışma, uygulama, yorumlama gibi aktiviteleri gerçekleştirecek zamana sahip olmaktadır. Bu sayede öğrencilerin öğrenmeleri gelişmekte, konuyu ve dersi daha iyi anlamaları sağlanmaktadır.

Bilgiye Erişim: Öğrencinin bilgiye ulaşımının kolaylaştırılması da harmanlanmış eğitimin bir diğer amacıdır. Sınıf içi eğitimde öğrenciler tek veya sınırlı kaynaktan eğitim almakta ve bu nedenle bilgiyi karşılaştıracılabilecekleri veya daha fazla anlatıma ulaşabilecekleri ortamı bulamamaktadır. Harmanlanmış öğrenmede ise öğrencilere çok sayıda kaynak, anlamayı ve karşılaştırmayı kolaylaştıracak görsel destekli eğitim materyali çevrimiçi ortam vasıtasıyla sunulmaktadır. Harmanlanmış öğrenme yöntemi bilgiye erişim kaynaklarını arttırmak için önemlidir (Bonk, Olson, Wisner ve Orvis, 2002).

Sosyal Etkileşim: Öğrenmede bilgi alışverişı yapmanın, paylaşmanın ve tartışmanın kısacası sosyal etkileşimin önemi büyüktür. Harmanlanmış eğitimin bir başka amacı da öğrencilerin sosyal iletişim kurarak öğrenmelerini sağlamaktır. Geleneksel sınıf içi ortamda zaman ve mekan kısıtlaması olduğu içi bu etkileşim sınırlı bir şekilde sağlanmakta veya hiç sağlanamamaktadır. Harmanlanmış öğrenmede bu durum aşılmış ve öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilmeleri sağlanmıştır. Harmanlanmış öğrenmede forum, blog, e-posta vb. birçok araç, öğrencilerin ders hakkında anlamadıkları veya kafalarına takılan noktaları tartışarak çözümlemelerine yada değişik bir açısı geliştirmelerine imkan sağlamaktadır. Bu sayede eğitim daha özgün olmakta ve tek düzelikten çıkmaktadır.

Öğrenci Kontrolü: Harmanlanmış eğitimde, öğrenmenin öğrenci kontrolüne verilmesi ve öğretmen yönlendirmesinin azaltılması, eğitimin bireysel düzeye getirilmesi amaçlanmaktadır. Sınıf içi eğitimde öğretmen kontrolünde eğitim sunulmaktadır. Öğrencinin bireysel öğrenme hızı, farklı tekniklerle öğrenme imkanı dikkate alınmamaktadır. Harmanlanmış eğitim bu durumun önüne geçip, öğrencilere kendi hızlarında ve istedikleri tarzda farklı eğitim materyalleri sunmaktadır. Bu sayede öğrenciler eğitim süresinde daha aktif olmakta, neye nasıl çalışacağına kendi karar vermekte ve yönlendirmeye ihtiyaç duymadan kendine uygun olan materyali ve anlatımı seçebilmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamı, öğrencilerin bireysel seçim alanını zenginleştirmektedir (Graham, 2006).

Düşük Maliyet: Harmanlanmış öğrenmede maliyetleri düşürmek de eğitimin amaçları arasındadır. Zaman ve mekan anlamında geniş imkanlar sunan harmanlanmış eğitim mali tasarruf anlamında faydalar sağlamaktadır. Sınıf içi eğitimde öğrenmenin istenildiği düzeye gelmesi için öğretmen ve mekan oldukça uzun kullanılmaktadır. Harmanlanmış eğitimde ise derslerin konu anlatım kısımlarının çoğu çevrimiçi ortamlarda yapıldığı için öğretmen ve derslik maliyetleri aza indirilmektedir. Özellikle yüksek öğrenimde eğitim

veren öğretmenlerin zamanlarını daha verimli kullanabilmeleri harmanlanmış eğitimle mümkün olabilmektedir. Öğretim tasarımcılarının amaçlarından bir tanesi de en uygun maliyete bu tarz yaklaşımları uygulayabilmek olmalıdır (Osguthorpe ve Graham, 2003).

Kolay Revize Edilebilme: Web tabanlı uzaktan öğrenmede çevrim içi kaynaklar genelde karmaşıktır ve değiştirilmesi veya güncellenmesi için uzman desteğine ihtiyaç vardır. Harmanlanmış öğrenmede ise içerik tasarımının çoğu öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Çevrimiçi kaynaklar, karmaşık programlama, grafik, ses ve video becerileri gerektirmeyip basit ve değiştirilmesi kolaydır. Öğretmenler bu revizeleri uzman gereksinimi duymadan kendileri yapabilir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarını düzenlemedeki bu kolaylıklar sayesinde esnek, etkileşimli, kendi kendini devam ettiren öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003).

2.5.5. Harmanlanmış Öğrenmenin Faydaları

Amaçlarından da görüldüğü gibi harmanlanmış eğitim geleneksel yüz yüze eğitime göre birçok olumlu katkıyı beraberinde getirmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin pedagojik zenginlik sağlama, bilgiye erişim yollarını artırma, sosyal etkileşim sağlama, öğrenenlerin kendi hızında öğrenmesini ve bu süreci kontrol edebilmelerini, maliyeti düşürme ve kolay revize edilebilme gibi faydalar sağladığı belirtilmiştir (Osguthorpe ve Graham 2003). Öğrenci, eğitmen, eğitim kurumu ve eğitimin etkililiği açısından bakıldığında harmanlanmış eğitimin çok sayıda faydası olduğu görülebilir. Tek başına sunulan eğitim yöntemlerinin hiçbirisi, bütün eğitim şekilleri için ideal olamayacaktır; çünkü farklı kişilerin öğrenme biçimleri, farklı eğitim yöntemlerini gerektirecektir. Bu yüzden de harmanlanmış öğrenme, kullanıcının belirlenen eğitim ihtiyaçlarına göre en uygun öğrenme biçimini bulmasına imkan sağlar. Harmanlanmış öğrenme, eğitimdeki en iyi sınıf içi yaklaşımının, en iyi ilave eğitim yöntemlerinin ve en iyi uygulanabilir öğretim yöntemlerinin birleştirilmesidir (Wilson ve Smilanich, 2005).

Harmanlanmış öğrenme, geleneksel yüz yüze eğitimin ve çevrim içi eğitimin olumlu yönlerini ön plana çıkarıp öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkıda bulunurken; öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı motivasyonları ve kendi bireysel öğrenmelerini kontrol etme becerileri açısından olumlu etkilere sahiptir (Dağ, 2011).

Öğrenme etkililiğini artırması ve zenginliği sürekli kılması, zaman ve maliyet açısından uygunluğu harmanlanmış öğrenmenin faydalarından bazılarıdır (Singh ve Reed, 2001).

Garnham ve Kaleta (2002) harmanlanmış öğrenmenin; daha fazla etkileşim, verimli öğrenme, esneklik, elverişlilik, kalıcılık, düşük maliyet gibi faydaları olduğunu belirtmiştir.

Harmanlanmış eğitimin getireceği yararlar Wilson ve Smilanich'e göre şöyle sıralanabilir:

Eğitime daha geniş alanda ulaşma: Bazı durumlarda tek bir yöntem kullanımı eğitim programını sınırlayabilir. Sınıf içi eğitimlerde tarih ve mekândan kaynaklı katılımcı eksikliği olabilir. Harmanlanmış öğrenim öğrencilere alternatifler sunarak, o zamanda ve sınıfta olmayanlara katılım imkânı sağlar.

Kolay uygulanabilme: Harmanlanmış öğrenme, farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte ve kolay uygulanabilir olması nedeniyle birçok kurumun kullanımındadır.

Maliyet etkililiği: Harmanlanmış öğrenme hem zaman hemde mekandan tasarruf sağladığı için kurumların ihtiyaçları doğrultusunda en uygun çözümü sağlayabilmektedir. Böylece kurumlar kendileri için ekonomik ve düşük maliyetli olan çözümü seçebilme imkanına sahiptir. Wisconsin Madison Üniversitesi Genel Kimya derslerinde harmanlanmış eğitim gerçekleştirmiş, tartışma derslerinin çevrim içi ortamda ve ara sınavların internet üzerinden yapılması yolu ile bazı değişikliklere gidilmiştir. Yapılan düzenlemeden sonra her bir öğrencinin maliyetinin %28 oranında azaldığı belirlenmiştir (Ünal, 2004).

Olumlu mesleki sonuçlar: e-Learning Guild (2003)'in harmanlanmış eğitim ile ilgili yaptığı araştırmaya göre katılımcıların %73,6'sı harmanlanmış öğretim yönteminin tek yöntemin kullanıldığı öğrenime göre daha etkilidir.

Farklı ihtiyaçlara cevap verebilme: Öğrenme kişiden kişiye değişen farklı öğrenim metotları gerektiren bir olgudur. İnsanların bazıları okuyarak bazıları dinleyerek öğrenir. Bazıları ise öğrenme aşamasında görselliğe ihtiyaç duyar. Harmanlanmış öğrenme bu farklılıkları göz önünde bulundurarak kişilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun farklı çözümler sunabilmektedir.

Gelişmiş eğitim: Harmanlanmış öğrenme esnek ve etkili öğrenme modelleri sunarak kurum ve bireyler için gelişmiş eğitim imkanı yaratır.

Tayebinik ve Puteh (2013) ise harmanlanmış öğrenme yararlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- Sunduğu eğitim aracılığıyla öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve çıktılarını değiştirme potansiyeline sahiptir.
- Öğrencilere birçok kaynağa ulaşma imkânı sunar.
- Harmanlanmış öğrenme ile geleneksel sınıflarda teknolojiden faydalanılması öğrenme kalitesini arttırdığı gibi öğrencilerin güven ve yetkinlik geliştirmesine katkı sağlar.
- Öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayan web tabanlı uygulamalar ile konunun derinlemesine anlaşılması için fırsatı sunar.
- Öğrenciler için kaynakları aktif kullanabilecekleri esnek bir öğrenme ortamı sunmakla birlikte ve öğretim üyelerine de küçük gruplar halinde öğrenciler ile daha fazla zaman geçirmek imkânı sunar (Akt: Pesen, 2014).

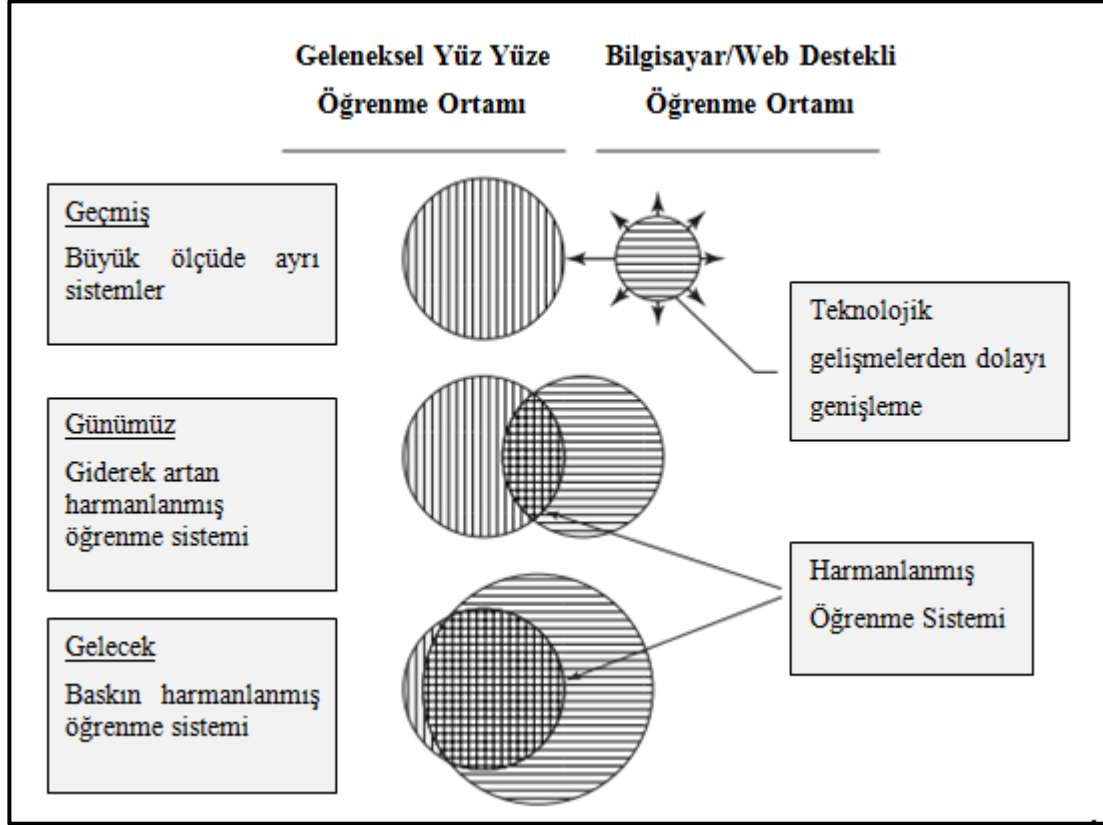
Harmanlanmış eğitim sunduğu kaynak zenginliği, bilgiye erişimin kanalların açıklığı, zaman ve mekan bağımsızlığı sayesinde öğrencilerin öğrenmelerini geliştirir, eğitimi verimli kılar. Eğitimin bireysel hızda ve öğrenci kontrolünde olması farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verir; forum, blog, e-posta gibi paylaşım ve iletişim araçlarıyla öğrencilerin sosyal etkileşime girmesini, bilgiyi daha iyi kavramasını ve bilginin kalıcı olmasını sağlar. Bu sayede öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı motivasyonları, kendilerine güven ve yetkinlikleri artar. Yalnızca öğrenci açısından değil kurum ve öğretmenler için zaman ve mekan tasarrufu sağlarken maliyetleri düşürür. Esnek ve elverişli olması sayesinde kolay revize edilebilir ve ilave uzmana ihtiyaç duyulmadan tasarlanabilir (Osguthorpe ve Graham, 2003; Tayebinik ve Puteh, 2013; Wilson ve Smilanich, 2005; Dağ, 2011; Singh ve Reed, 2001; Collis, 2003; Morgan, 2002; Garrison ve Vaughan, 2008).

2.5.6. Harmanlanmış Öğrenmenin Önemi

Geleneksel yüz yüze eğitim, çevrimiçi uzaktan eğitim ve bu iki yaklaşımın farklı kriterlerde birleştirilmesinden doğan harmanlanmış eğitim. Bugün öğretim tasarımı yapılırken tüm bu yaklaşımlar kullanılarak hatırı sayılır çoklukta eğitim modellenabilir. Geleneksel yüz yüze eğitim ve çevrim içi uzaktan eğitimin literatürce kabul gören olumlu yanlarının “her iki dünyanın en iyileri”nin bir araya getirilmesiyle modellenen

harmanlanmış eğitim son yıllarda özellikle yüksek öğrenimde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Sağladığı yararlar ile de önemi giderek artmaktadır.

Graham (2006) harmanlanmış öğrenmenin tarihsel gelişimini ve gelecekte nasıl bir noktaya geleceğini özetlemiştir. (Şekil 2.2)



Şekil 2.2. Harmanlanmış öğrenmenin tarihsel gelişimi (Graham, 2006)

Geçmişte; geleneksel yüz yüze öğrenme ve bilgisayar /web destekli öğrenme birbirinden tamamen ayrı iki öğrenme ortamıydı, çünkü birbirlerinden farklı içerik ve yöntem kombinasyonları kullanıyorlardı. Geleneksel yüz yüze öğrenme ortamında öğretmen kontrolünde bire bir senkron etkileşim varken diğer çevrimiçi ortamda bireysel hızda, kaynak ve öğrenci etkileşimli asenkron eğitim anlayışı mevcuttu. Farklı çevrelerin farklı ihtiyaçları için kullanılmaktaydı.

Günümüzde ise öğretim teknolojilerinin hızlı gelişimi, uyumu ve esnekliği geleneksel yüz yüze öğrenme ortamları ile web destekli öğrenme ortamlarının kaynaşmasını sağlamıştır. Burada bilgisayar destekli ve web tabanlı öğrenme ortamlarının gelişmesi önemli bir etkidir. Bu sayede gittikçe artan harmanlanmış öğrenme uygulamaları ile karşılaşmak mümkündür.

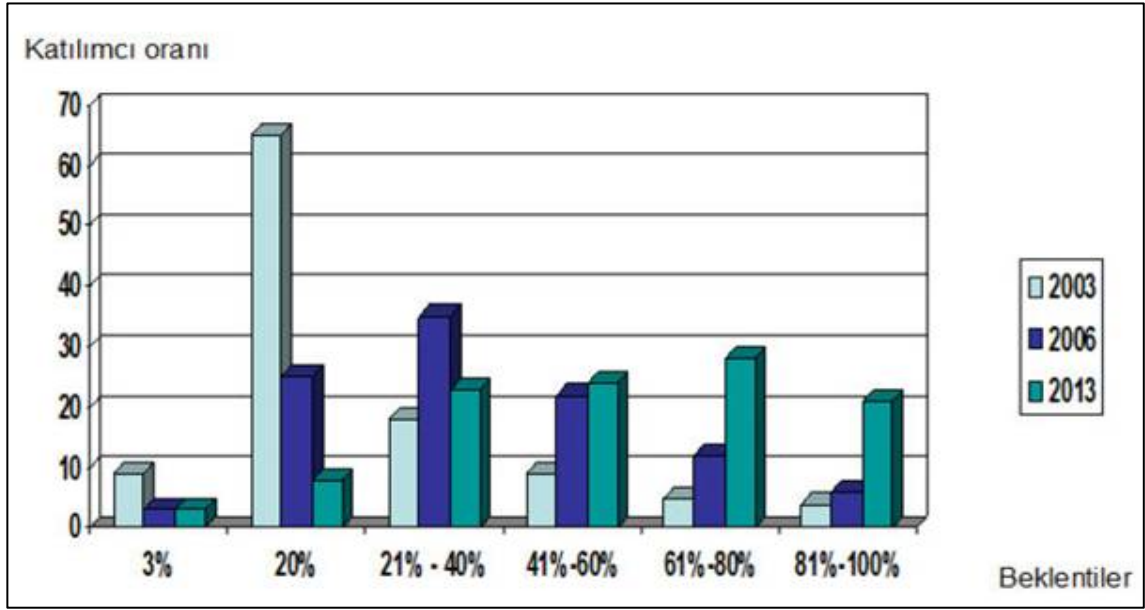
Gelecekte teknolojinin ve kullanımının artması ile birlikte bilgisayar/web destekli öğrenme ortamları daha da genişleyerek geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarını neredeyse kapsayacak şekilde daha baskın harmanlanmış öğrenme ortamlarının oluşacağı öngörülmektedir (Graham, 2006).

Harmanlanmış öğrenmenin yüksek öğrenim için şimdiye kadarki en iyi ve eşsiz eğilim olduğu ve yakın gelecekte yüksek öğrenimde uygulanan harmanlanmış derslerin, tüm derslerin %80-90 'ını kapsayacağı belirtilmiştir (Young, 2002). Elbette ki teknolojik gelişmelerin ve kullanım yaygınlığının artması bu oranlara gelinmesinde yardımcı olacaktır. Teknolojik gelişmeler harmanlanmış öğrenmeyi gelecekte öğretim kurumları tarafından daha fazla tercih edilecek bir öğrenme yaklaşımı haline getirecektir (Fook, Kong, Lan, Atan ve Idrus, 2005).

Harmanlanmış öğrenmenin sadece yüksek öğrenim de değil meslek içi eğitimlerde ve lise düzeyinde kullanımının yaygınlığı olumlu eğilim göstermektedir.

Türkiye’de IDEA Eğitim ve Danışmanlık Şirketi tarafından Ziraat Bankası’nın 17.000 personeline 1250 şubesinde verilen “Yeni Bankacılık Uygulaması” da ülkemizdeki harmanlanmış öğrenme ile mesleki eğitim uygulamalarına örnek olarak verilebilir. Uzaktan eğitim yöntemine göre hazırlanmış olan bu programda günün 24 saatinde kurum çalışanlarının sesli, simülatif ve interaktif özelliklere sahip eğitimleri izlemeleri sağlanmaktadır. IDEA bünyesinde yer alan Eğitim Yönetim Sistemi ile personelin eğitim performansı konusunda bilgi alınabilmekte, hangi öğrencinin hangi dersi ne kadar süre izlediği belirlenebilmekte, forum alanı ile öğrencilerle iletişim kurulabilmekte ve öğretmen desteği sağlanabilmektedir. Böylece eğitim performansını etkileyen unsurlar belirlenerek eğitim kalitesini artırma çalışmaları yapılabilmektedir (Ünal, 2004).

Ayrıca liselerde harmanlanmış öğrenme yönteminin ne düzeyde uygulandığı ve ne hızla ilerlediği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre (Şekil 2.3) araştırmaya katılan % 20'lik grup 2013 yılı itibariyle harmanlanmış öğrenme metodunun liselerdeki eğitimin %81-%100' üne hakim olacağını öngörmüşlerdir (Bonk ve Graham 2004, Akt: Yapıcı, 2011).



Şekil 2.3. Liselerde harmanlanmış öğrenme (Bonk ve Graham, 2004, Akt: Yapıcı, 2011).

Harmanlanmış öğrenmenin sayılan birçok yararının yanında yapılan araştırmalarla da ortaya konulmuş başarısı mevcuttur. Bu sebeplerle harmanlanmış öğrenme ortamları geleneksel yüz yüze veya çevrim içi öğretime bir alternatif olmanın yanı sıra daha etkili olabileceğini de göstermektedir (Singh ve Reed, 2001).

2.6. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde öncelikle Türkiye’de uygulanan antrenör eğitimi üzerine yapılan çalışmalar sonrasında harmanlanmış öğrenme yaklaşımı üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Pehlivan’ın (1995), 9 spor branşından 175 antrenör eğitim kursiyeri üzerinde tarama modeli kullanarak antrenör eğitim kurslarının işleyişine ilişkin yaptığı araştırmasında; kurs öğreticileri yeterli bulunmuş, kursiyerlerin öğrenmeye ilgi duyduğu, öğretim yöntem ve tekniklerin iyi kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat kursiyerler, sürenin daha uzun olmasını, seviye tespiti yapılmasını, uygulamaya yer verilmesini ve organizasyonun iyi olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

İnal (1995) Avrupa Futbol Birliği futbol antrenör eğitimlerini inceleyerek, Türkiye Futbol Federasyonu tarafından yürütülen Teknik Direktör Lisans kurslarının durumunu araştırmış,

Türk futbol antrenör eğitiminin sorunları tespit ederek, TFF'nin yürüttüğü Teknik Direktör Lisans kursları için program geliştirmeye çalışmıştır. TFF tarafından düzenlenen Teknik Direktör Lisans kurslarında, belirlenen hedeflere kısmen ulaşıldığı, derslerin içeriğinin eğitimin amacına ulaşılabilmesi için kısmen yeterli olduğu, uygulamalı eğitimler yanında bazı derslerin, mesleki yaşamlarında ihtiyaçlarını gidermelerine yönelik olmadığı sonucuna varmıştır.

Karaç (2004) çeşitli tarihlerde düzenlenen 10 farklı branşta yapılan antrenör yetiştirme kurslarına katılan 237 antrenör adayı kursiyer ve bu kurslarda görevli 80 öğretim elemanının görüşlerini, geliştirdiği bir anket aracılığıyla değerlendirmiş, öğretim elemanlarının ve antrenör adayı kursiyerlerin görüşlerini karşılaştırmıştır. Antrenör eğitim kurslarındaki günlük ders programlarına ayrılan süreler ve işlenen derslerin, gerek kursiyerler gerekse öğretim elemanları tarafından yeterli bulunmadığına değinmiştir.

Demirelli (2009) Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından çeşitli tarihlerde düzenlenen 11 farklı branşta 1.kademe antrenör yetiştirme kurslarına katılan toplam 335 antrenör adayı ve bu kurslarda görevli öğretim elemanlarının kurslara ilişkin genel algılarını araştırmıştır. Araştırmada, Antrenör Eğitim Yönetmeliği gereğince birinci kademe yardımcı antrenör yetiştirme kurs programında yer alan ders sayısı, günlük ders süresi ve toplam eğitim süresinin yeterli olmadığı ve bu durumun ideal eğitim ortamı konusunda sıkıntılara sebep olduğu sonucuna varmıştır.

Efe (2010) Avusturya ve Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme ve antrenörlük eğitimi müfredatlarını tarama modeliyle sınırlandırmış, Viyana Üniversitesi (Avusturya) ve Türkiye’de uygulanan beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme ve antrenörlük eğitim müfredatlarını incelemiştir. Avusturya ve Türkiye arasındaki beden eğitimi öğretmeni yetiştirme ve antrenörlük eğitimi sürelerinin farklılık gösterdiği, ayrıca bölümlerde verilen derslerde gözle görülür farklılıkların olduğu, Türkiye’deki beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme ve antrenörlük eğitimi programlarının AB’nin bilgi toplumu ve eğitim sistemleri politikaları doğrultusunda gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Erdoğan (2011) Ankara ve Bartın ilindeki akademisyen ve aynı zamanda spor adamı kimliği olan kişilerle mülakat yöntemi uygulayarak, spor sistemindeki antrenör eğitiminin durumunu ve görülen aksaklıkları araştırmış; federasyon yönetmeliklerinde antrenör eğitim

kurslarına katılacak sayının belli olmaması, kursların çok kalabalık yapıldığı ve sınav-değerlendirme sisteminin tek bir merkezden yapılmamasının getirdiği aksaklıklara değinmiştir.

Bowman ve Dodge (2011) Amerika’da Antrenör Eğitim Programından (ATEP) başarı ile mezun olmuş Ulusal Antrenörler Birliği tarafından akredite edilmiş birinci kademe 14 antrenör üzerinde mülakat yöntemi ile 10 soruluk anket uygulamış ve eğitim ortamı iyileştirilmiş, eğitmenleri ile pozitif iletişim kurabilen, dinamik ve ilgi çekici şekilde uygulanan müfredatlar ile öğrencilerin antrenörlük kariyerlerinde başarılı ve kararlı olduğu sonucuna varmışlardır.

Kılınç (2012) İç Anadolu Bölgesi’ndeki illerde 142 antrenörle yaptığı çalışmada antrenörlerin iş doyum düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmasında, antrenörlerin çalışma alanlarının ve kullandıkları spor malzemelerinin uluslararası standartlara kavuşturulması gerektiğini, antrenörlerin çağın getirdiği eğitim standartlarından yararlanmaları gerektiğini tespit etmiştir.

Gün (2014) antrenörlük kademelerindeki tesis, kullanılan malzeme, idari personel ve eğitimciler üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma 195 futbol antrenörüyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sportif başarı, iyi ve kaliteli bir antrenör eğitime bağlıdır. Antrenör eğitimi de sadece endüstrinin görevi değil, ilgili eğitim kurumlarının da görevleri arasındadır. Mevcut eğitim sistemine göre, daha iyi bir eğitim organizasyonunun kurgulanması kaçınılmazdır.

Yaşar (2015) İç Anadolu Bölgesi’ndeki futbol kulüplerinin altyapılarında görev yapan 212 antrenörle iç doyum düzeyi ve örgütsel bağlılık kavramları üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, eğitim seviyesi yüksek olan antrenörlerin iş doyum ve bağlılık seviyelerinin düşük olduğunu tespit edilmiştir. Altyapı antrenörlerinin iş tanımlarının belli olmaması, antrenörlere sağlanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yıllar içerisinde antrenör eğitiminin verimliliğinin azaldığı ve uygulanan modelin bilgi toplumu gereklerine uyum sağlayamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının eğitmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerini farklı açılardan farklı metodlarla araştıran gerek uluslararası gerekse ulusal alanyazında çokça çalışma yapılmıştır.

Johnson (2002) harmanlanmış öğrenme tekniğini incelediği kurs programında bu yaklaşımın üç büyük yararını gözlemlemiştir. Çalışmasında harmanlanmış öğrenme ortamlarının ders içeriğine kolay erişim, derslerin etkililiği ve öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimin kolaylığını tespit etmiş, bunun motivasyon unsuru ve alternatif öğretim yöntemi olabileceğini belirtmiştir.

Cottrell ve Robinson (2003) harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkinliğini muhasebe dersi alan bir grup öğrenci üzerinde tarama modeli kullanarak araştırmış ve öğrenci başarı ve memnuniyetlerinin harmanlanmış öğrenme ortamı lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Rovai ve Jordan (2004) araştırmalarında harmanlanmış öğrenme ortamı ile geleneksel sınıf içi yüz yüze öğrenme ortamını ve sadece çevrim-içi öğrenim ortamlarını kıyaslamışlar; harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin başarılarının yüz yüze ve çevrim-içi öğrenim ortamlarındakinden daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Ünsal (2007) ‘Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi’ adlı çalışmasında, gerçek deneme modeli kullanarak matematik öğretmenliği bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 46 öğrencinin başarı ve motivasyonunu incelemiştir. Araştırma sonunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrencilerin ara sınavlarda elde ettikleri genel akademik başarı puanı ortalaması, yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasına göre anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Ayrıca web destekli öğrenme ortamının bilgiye ulaşma, kendi hızında ilerleme, öğrenme zenginliği, bireysel çalışma gibi alanlarda önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Usta (2007) harmanlanmış öğrenme ve çevrim-içi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisini, yarı deneysel model kullanarak sınıf öğretmenliği bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 73 öğrencinin katılımıyla araştırmış ve sonucunda; harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin öğretmen desteği, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ders içeriği ile yapısı ve kurumsal destek açısından çevrim-içi eğitim alan öğrencilere göre daha fazla doyum elde ettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin çevrim-içi eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı ve edindikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu yönünde bulgular elde etmiştir.

Akyol (2009) çevrim-içi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin memnuniyet ve öğrenmelerine yönelik algı düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasında, hem çevrim-içi hem de harmanlanmış olarak tasarlanan bir lisansüstü eğitim dersinin harmanlanmış

uygulamasının öğrencilerin algı düzeylerinde daha fazla olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kirişcioğlu (2009) ‘Fen Laboratuvar Derslerinde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çeşitli Boyutlarda İncelenmesi’ isimli çalışmasını Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 2. Sınıfta öğrenim gören 30 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Araştırmada öğrencilerin fen laboratuvarı dersine yönelik tutumlarında harmanlanmış öğretim ile ilgili algılarının olumlu yönde olduğu sonucuna varmıştır.

Caner (2009) İngilizce Öğretmenliği programı öğretmenlik uygulaması dersi için harmanlanmış öğrenme modeli üzerine gerçekleştirdiği çalışmada, betimsel tarama modeli kullanarak katılımcıların harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğretmenlik becerilerini artırdığını ve bu dersin olumlu olarak algılandığını tespit etmiştir.

Uluyol ve Karadeniz (2009) çalışmalarında harmanlanmış öğrenme ortamında hazırladıkları bir teknik dersin 39 öğrenci üzerindeki başarısı ve öğrenme sürecinin yararlılığına ilişkin etkisini incelemişler ve harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin ders başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşırken uygulanan yöntemin faydalı ve olumlu yönde kazanımlar edindirdiğini belirtmişlerdir.

Türkçapar (2011) harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin psikomotor becerileri kazanma düzeylerine etkisini futbol branşı odağında incelemiş, beden eğitimi dersi alan 7. sınıf öğrencileri üzerinde deneysel model kullanarak; harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin futbol beceri düzeylerine daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Aygün (2011) algo-heuristik kurama dayalı harmanlanmış öğrenme ortamının, öğrencilerin sunum hazırlama becerilerine, bilgisayara yönelik tutumlarına ve bilişim teknolojileri dersine güdülenme düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Bilişim teknolojileri dersi alan 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yarı deneysel model kullanarak, harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin geleneksel ortamda öğrenim görenlere göre sunum hazırlama becerilerine yönelik akademik başarılarının arttığını, bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini ve bilişim teknolojileri dersine güdülenme düzeylerinin arttığını belirlemiştir.

Aksoğan (2011) harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisini bilgisayar programcılığı bölümü 2. sınıf öğrencilerinin

katılımıyla araştırmış; harmanlanmış öğrenme ortamında elde edilen öğrenmenin geleneksel öğrenme ile elde edilen öğrenmeden daha kalıcı olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Bitlis (2011) harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin bağımsız öğrenme becerileri ile ilişkisini, bir dil öğrenme programı aracılığıyla Fatih Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler üzerinde araştırmıştır. Araştırma bulguları; harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini desteklemede geleneksel yüz yüze öğrenim yöntemine göre daha olumlu etkiler yarattığı yönündedir.

Üstün (2011) çalışmasında BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşlerini betimsel tarama modeli ile araştırmıştır. Katılımcılar, harmanlanmış öğrenme ortamlarında aktif öğrenmenin daha iyi gerçekleştiği, etkin öğretim imkanlarının daha iyi sağlandığı ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığı yönünde görüş beyan etmişlerdir.

Yıldız (2011) harmanlanmış öğrenme ortamlarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisini ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören 71 öğrenci üzerinde yarı deneysel model kullanarak araştırmış ve öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamlarında, sınıf içi yüz yüze öğrenme ortamlarına göre akademik başarılarının daha fazla arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Türk (2012) harmanlanmış öğrenme ortamının meslek yüksekokulu öğrencilerinin derse katılımlarına ve akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasını Bilgisayar Programcılığı bölümü 2. sınıf öğrencilerinin katılımıyla deneysel model kullanarak yürütmüştür. Araştırmada harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğu yönünde sonular elde edilmiştir. Ayrıca bu çalışma harmanlanmış öğrenme ortamlarının meslek yüksekokulu öğrencilerinin derse katılımlarına ve başarılarına olumlu katkı yaptığını göstermiştir.

Aydemir (2012) harmanlanmış öğrenme ortamının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimsel araştırmayı anlamaları üzerine etkisini, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıfta öğrenim gören 80 öğrencinin katılımıyla araştırmış; harmanlanmış öğrenme ortamının öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kıldığı ve akranlar ile öğretim üyesi arasındaki iletişimi ve etkileşimi olumlu bir şekilde artırdığı sonucuna varmıştır.

Saritepeci (2012) harmanlanmış öğrenme ortamının ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersine katılan 107 öğrencinin harmanlanmış öğrenme ortamında derse katılımlarını, akademik başarılarını, derse karşı tutum ve motivasyonlarını incelemiştir. Araştırmada harmanlanmış öğrenme ortamı ile sınıf içi yüz yüze öğrenme ortamı karşılaştırılmış ve harmanlanmış öğrenmenin daha yüksek akademik başarı sağladığı, derse karşı tutumu olumlu düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Acelajado (2011) matematik bölümünde cebir dersi alan bir grup öğrenci üzerinde harmanlanmış öğrenmenin etkilerini incelemiş, harmanlanmış öğrenme ortamında elde edilen başarının geleneksel yüz yüze öğrenme ortamında elde edilen başarıdan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme ortamının da ders alan öğrenciler için daha keyifli ve ilgi çekici olduğunu tespit etmiştir.

Demirkol (2012) ‘Ortaöğretim Kurumlarında Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarıya ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi’ isimli çalışmasını biyoloji dersi alan lise son sınıfı 54 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda harmanlanmış öğrenme ortamının geleneksel öğrenme ortamına göre öğrenci akademik başarısı üzerinde daha etkili ve daha yararlı olduğunu tespit etmiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme sonunda biyoloji dersine olan ilgilerinin arttığı ve biyoloji dersinin işleniş şeklinden keyif aldıkları sonucuna varılmıştır.

Çardak’ın (2012) harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci etkileşimleri ve öğrenme düzeylerini incelediği çalışması, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ‘öğretim ilke ve yöntemleri’ dersini alan 30 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmada öğrencilerin çevrim-içi etkinliklere katılımları ve etkileşimleri konusunda çeşitli sorunların yaşandığı, bu sorunların işlevsel kararlarla çözümlendiği, öğrencilerin birbirleriyle, öğretim elemanlarıyla ve içeriklerle etkileşimleri, akademik başarıları ve öğrenme düzeylerinin uygulama sürecinde gelişme gösterdiği ve öğrencilerin derse katılımları arttıkça etkileşimlerinin de arttığı belirlenmiştir.

İncelenen çalışmalarda harmanlanmış öğrenme ortamlarının başarısı göze çarpmaktadır. Mevcut antrenör eğitimin etkinliği konusundaki olumlu yönde olmayan görüşler, harmanlanmış öğrenmenin literatür ve uygulamalarında görülen başarılar yaklaşımın antrenör eğitimi alanında da uygulanabileceği fikrini akıllara getirmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Çalışmada öncelikle Türkiye’de uygulanan antrenör eğitimi programı incelenmiştir. Buradan çıkarılan sonuçlar ışığında harmanlanmış öğrenme ortamı geliştirilerek yüzyüze öğrenme ortamı ile akademik başarı ve motivasyon düzeyi açısından karşılaştırması yapılmıştır.

Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenen antrenör eğitim kurslarına ve gelişim seminerlerine katılan kursiyerlerin antrenör eğitim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Tarama modelinde gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Başka bir deyişle bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tarama modelinde olayları olduğu gibi kaydetme, sınıflama en başta olan özelliştir. Ancak yorum ve değerlendirme yapmak zorunludur. Tarama modeli iki amaca hizmet eder: mevcut şartları tanımak ve problemi çözme açıklama vb. çalışmalar için gerekli bilgileri toplayarak tasnif edip özetlemek (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmanın evrenini, Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde açılan antrenörlük kurslarına ve gelişim seminerlerinin ikisine de en az bir kez katılmış olan ve en az 1. kademe antrenörlük lisansına sahip olan antrenörler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil edeceği düşünülen örneklem grubu ise, Gençlik ve Spor Bakanlığı’nda kadrolu ve sözleşmeli olarak ve Bağımsız Spor Federasyonlarında sözleşmeli olarak istihdam edilen en az 1. Kademe antrenörlük lisansına sahip farklı spor branşlarından 1.513 antrenördür.

Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı ile koordineli çalışılması örneklem seçiminde etkili olmuştur. Web ortamında hazırlanan “Türkiye’deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu”; Gençlik ve Spor Bakanlığı’nda kadrolu ve sözleşmeli olarak ve Bağımsız Spor Federasyonlarında sözleşmeli olarak istihdam edilen antrenörlerin e-posta adreslerine anket erişim bilgileri Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı koordinesinde gönderilerek uygulanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada harmanlanmış eğitim ile yüzyüze eğitimin akademik başarı ve motivasyon düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu 2x2 faktöriyel deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, gruplara ayrılmış veya tek grup halinde mevcut olan materyalin herhangi bir işleme konulmadan ölçülmesi ve elde edilen bilgilerin kaydedilmesi veya aynı materyali bir işleme tabi tutarak denemeler gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Arıkan, 2000). Deneysel modeller, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modeli bir araştırmada, amaçlar, genellikle, denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005). Faktöriyel desen kullanılarak iki ya da daha çok bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki temel etkilerinin yanı sıra ortak etkileri de test edilebilmektedir (McMillan, 2000). “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneme Modeli” özellikle deneysel işlemlerin yer aldığı araştırmalarda en çok başvurulan model olarak göze çarpmaktadır. Bu modelin en belirgin özelliği hem deney hem de kontrol grupları bulunurken gruplar arasında rastlantısal seçime dayalı denklik kurulmaktadır (Cohen & Manian, 1994). 2 faktörlü desenlerde bağımlı değişken üzerine etkisi incelenen en az iki faktör vardır. Bu faktörden bir tanesi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını (deney ve kontrol gruplarını), diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlemlerini (öntest-sontest) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001; Hovardaoğlu, 1994).

Araştırmanın bağımsız değişkeni harmanlanmış antrenörlük eğitimi ve yüzyüze antrenörlük eğitimi şeklinde iki alt düzeyi bulunan antrenörlük eğitim programıdır. Deney grubu üzerinde ‘harmanlanmış antrenörlük eğitimi’nin etkisi incelenirken kontrol grubunda ‘yüzyüze antrenörlük eğitim’i kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise akademik başarı ve motivasyon düzeyleridir. Deney ve kontrol gruplarında aynı bağımlı değişkenin etkileri incelenmiştir. Gruplar yansız ve eşit atama ile belirlenmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Gösterimi

Gruplar		Ölçümler		
		Öntest		Sontest
G ₁	R	ABT	X _{HE}	ABT
		MT		MT
G ₂	R	ABT	X _{YE}	ABT
		MT		MT

G₁: Harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim alan grup

G₂: Yüzyüze öğrenme ortamında eğitim alan grup

R: Yansız atama

ABT: Akademik Başarı Testi

MT: Motivasyon Düzeyi Testi

X_{HE}: Harmanlanmış eğitim süreci

X_{YE}: Yüzyüze eğitim süreci

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, voleybol branşından 1. Kademe Antrenör eğitim kursuna katılmak isteyen kursiyerler oluşturmaktadır. Voleybol branşı, takım sporu olması, ülkemizde başarı oranının yüksek olması ve bu alanda antrenör eğitim kurslarına olan talebin fazla olması

sebebiyle seçilmiştir. 1. Kademe antrenörlüğün seçilmesinin sebebi ise kursiyerlerin araştırma öncesinde hazır bulunuşluklarının anlamlı fark oluşturmayacak ölçüde aynı ve temel seviyede olması istendiği içindir. Araştırmanın örneklemini ise Ankara ilinde Voleybol branşından 1. Kademe Antrenör eğitim kursuna katılmak isteyen kursiyerlerden oluşmaktadır. 40 kişilik kursiyer grubu yansız atama yöntemi ile deney grubu ve kontrol grubuna atanarak 20'er kişilik iki grup oluşturulmuştur. Araştırma örnekleminin seçiminde deneysel sürecin devamlılığını sağlama ve deneklere ulaşabilme kolaylığı, örneklem büyüklüğü seçiminde ise derslik ve uygulama alanlarının fizikî imkanları göz önünde bulundurulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, mevcut antrenör eğitim programını değerlendirmek, eğitimin verimliliği ve yeterliliği konusunda inceleme yapmak üzere anket formu geliştirilmiştir. Çalışmaya konu olan öğrenme ortamlarını kıyaslamak için grupların harmanlanmış eğitim ve yüzyüze eğitim ortamına göre elde ettikleri akademik başarı ve motivasyon düzeyine ilişkin verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları geliştirilmiştir. Anket formu, akademik başarı testi ve motivasyon testine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

3.3.1. Türkiye'deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu

“Türkiye'deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu” hazırlanırken, öncelikle alanyazın taraması yapılmış, daha önce bu amaçla geliştirilmiş ve kullanılmış olan soru formları incelenmiştir. İnceleme sonuçları, uzman görüşleri ile birleştirilerek taslak soru formları geliştirilmiştir (EK 3). “Türkiye'deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu”nun ön uygulaması Ankara Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü bünyesinde istihdam edilen 37 antrenör ile yapılmıştır. Ön uygulama ile formlar anlaşılabilirlik, biçim ve içerik yönünden değerlendirilmiş, alınan geribildirimler doğrultusunda geliştirilerek son şekilleri verilmiştir.

“Türkiye'deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu” 3 ana bölümden oluşmaktadır:

- Demografik Bilgiler
- Antrenör Eğitim Kursu
- Gelişim Seminerleri

Demografik Bilgiler bölümünde yaş, cinsiyet, eğitim durumu, bölümü, mesleği, spor branşı, millî sporcu olma durumu, sporculuk düzeyi, faal antrenör olma durumu, antrenörlük kademesi olmak üzere 10 ifadeden oluşmaktadır. Antrenör Eğitim Kursu bölümü 5 alt bölümden oluşmaktadır. Kademeler itibariyle gerçekleştirilen antrenör eğitim kurslarının değişik açılardan etkinliği ve verimliliği ile ilgili ifadeler yer almaktadır. “Genel Şartlar” alt bölümü 11 sorudan, “Eğitim Programı” alt bölümü 14 sorudan, “Fizikî Şartlar” alt bölümü 5 sorudan, “Organizasyon” alt bölümü 5 sorudan, “Değerlendirme” alt bölümü 7 sorudan oluşmaktadır.

Gelişim Semineri bölümünde kademeler arası dönemde gerçekleştirilen gelişim seminerlerin verimliliği ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bölümde toplam 10 ifade bulunmaktadır. “Türkiye’deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu” geneli dikkate alındığında antrenör eğitim programının verimliliği ve etkinliği ile ilgili 62 ifade yer almaktadır.

Anketin “Antrenör Eğitim Kursu” ve “Gelişim Seminerleri” bölümlerinde kursların çeşitli özelliklerine ilişkin ifadeler verilmiş ve bu ifadelere katılım durumlarını; 1) Kesinlikle Katılmıyorum; 2) Katılmıyorum; 3) Kararsızım; 4) Katılıyorum ve 5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden birini dikkate alacak şekilde 5’li likert tipi ölçekleme modeli kullanılmıştır. Buradan hareketle ölçekte yer alan her bir ifadede alınabilecek en yüksek puanın 5 olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, antrenörlerin ifadeye katılma düzeyi olarak aşağıdaki şekilde değerlendirilmiştir:

1,00- 1,80: Kesinlikle Katılmıyorum

1,81- 2,60: Katılmıyorum

2,61- 3,40: Kararsızım

3,41- 4,20: Katılıyorum

4,21- 5,00: Kesinlikle Katılıyorum

Güvenirlilik bir değişken içindeki sorular arasındaki ortalama ilişkiyi göz önüne alan ölçümün içsel tutarlığı olarak tanımlanabilir. Cronbach 0.70 alfa katsayısı sosyal bilimlerde içsel güvenilirlik için yeterli kabul edilmiştir (Baum ve Wally, 2003). Ölçeğin “Antrenör Eğitim Kursu” bölümü 5 alt boyuttan ve “Gelişim Seminerleri” bölümü tek boyuttan

oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının ve ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. “Türkiye’deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu” Ölçeği Alt Boyut İç Tutarlılık Değerleri

Bölümler	Faktörler	Soru Sayısı	Aritmetik Ortalama	İç Tutarlılık (Cronbach Alpha)
Antrenör Eğitim Kursu	Genel Şartlar	11	3,35	0.82
	Eğitim Programı	14	3,17	0.81
	Fizikî Şartlar	5	3,21	0.83
	Organizasyon	5	3,40	0.89
	Değerlendirme	7	3,44	0.92
Gelişim Semineri		10	3,59	0.88
Ölçeğin Bütünü		52	3,35	0,90

Alt boyutların Cronbach Alpha değerlerinin 0,81 ile 0,92 arasında dağıldığı görülmektedir. Ölçeğin bütününe güvenirlilik katsayısı ise 0,90 bulunmuştur. Bu sonuçlar “Türkiye’deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu” ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Akademik Başarı Testi

Araştırmada kursiyerlerin akademik başarılarının belirlenmesi için akademik başarı testi geliştirilmiştir. Bu test uygulama öncesi ön test, uygulamanın ardından son test olarak kullanılmıştır. Test ile kursiyerlerin akademik başarılarına ilişkin veri toplanmıştır. Ön test verilerinin analiz edilmesi ile elde edilen sonuçlar, hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde ve uygulama sonucunda öğrenme ortamının başarıya etkisinin incelenmesinde kullanılmıştır. Genel ve Özel Antrenman Bilgisi dersinin temel ve özel eğitiminde kazandırılacak hedef ve davranışlar belirlenmiştir. Derse ilişkin Bloom’un bilişsel alan taksonomisinin bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeyindeki hedef ve davranışların gerçekleşme derecelerini tespit etmek üzere çoktan seçmeli sorulardan oluşan akademik başarı testi hazırlanmıştır (EK 4-5). Hazırlanan testin amacına ulaşabilmesi için belirlenen hedef ve davranışların tamamı veya tüm kritik davranışların yoklanması gerekecektir (Özçelik, 1998).

Başarı testi için öncelikle soru havuzu oluşturulmuştur. Genel Antrenman Bilgisi dersi temel ve özel eğitimi kazanımlarını karşılayacak şekilde hazırlanan 48 soru çalışma grubu ile aynı niteliklere sahip olan 100 kişiye uygulanarak denenmiştir. Testin puanlaması doğru cevaplar için 1 ve yanlış cevaplar için 0 olarak yapılmış ve hesaplamalarda bu puanlama esas alınmıştır. Homojen bir yapıyı ölçtüğü varsayılan ve benzer maddelerden oluşan ölçme araçlarının bir tek uygulamayla güvenilirliğinin belirlenmesi, o ölçme aracının iç tutarlılığı hakkında bilgi verir. Bir tek uygulamayla güvenilirlik belirlemede çeşitli teknik ve formüller bulunmakla birlikte, en çok kullanılanları Kuder Richardson-20 (KR-20), Kuder Richardson-21 (KR-21) ve Cronbach Alpha teknikleridir. Her iki teknik de birbirinden türetilmiş olmasına karşın, hangisinin kullanılacağı, madde puanlarının ölçeklenme biçimine bağlıdır (Crocker ve Algina, 1986).

Cronbach tarafından geliştirilen alfa katsayısı yöntemi, maddeler 1-3, 1-4, 1-5 gibi puanlandığında, diğer bir ifadeyle madde puanları sürekli ise kullanılması uygun olan bir iç tutarlılık yöntemidir (Ercan ve Kan, 2004). Kuder-Richardson formülleri, testteki her maddenin aynı değişkeni ölçtüğü, yani testin ölçtüğü şeyin homojen olduğu sayılısına dayanır. Testin iki yarısı yerine testteki tüm maddeler arasındaki tutarlılığın ölçümünü verir; ve iç tutarlılık katsayısı olarak adlandırılır. KR-21 madde analizi yapılmamış testlere uygulanır; ve testteki maddelerin madde güçlükleri eşit farzedilir. Bu nedenle KR-21 formülü ile elde edilen katsayı güvenirlüğün alt sınırı olarak kabul edilir (Başar, 2009). KR-20 madde puanlarının (1-0) şeklinde olduğu durumlarda kullanılabilir. Bu analiz için doğru cevaplandırılan maddelere bir puan verilerek, yanlış veya boş bırakılan maddelere ise hiç puan verilmeden puanlanan testlere uygulanabilir.

$$KR - 20 = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum p \cdot q}{S_x^2} \right]$$

K: Testteki soru sayısı

P: Madde güçlük indeksi

Q: 1-P

S_x^2 : Test puanları dağılım varyansı

Ölçeğin güvenirlüğünün belirlenmesinde KR-20 analizi kullanılmıştır. Ön deneme sonunda yapılan geçerlik ve güvenilirlik testleri sonucuna göre KR-20 =0,81 olarak tespit edilmiştir.

Bilimsel başarı testlerinin güçlük düzeyleri ile ilgili olarak elde edilen değerler için; 0.40 ve altı zor, 0.41–0.59 arası orta, 0.60 ve üstü ise kolay sorular olarak değerlendirilebilir (Turgut, 1992). Bir maddenin ayırt etme gücü, ölçülen değişken bakımından birimler arası farklılığı ne kadar ortaya çıkarabildiği ile ilgilidir. Ayırt etme gücü, ölçmenin temel amacı ölçülen nesnelerdeki farkı yakalayabilmek olduğu için ayrı bir öneme sahiptir. Ayırt etme gücü düşük maddelerin testten çıkarılması ile ölçek daha kısa ama etkili bir hale gelmiş olur (Ergin, 1995). Bu sebeple ayırt ediciliği düşük/negatif olan soruların geçerliliği olumsuz etkilememesi amacıyla testten çıkarılmasına karar verilmiştir. 40 soruya düşürülen test için KR-20 değeri 0,86 bulunmuştur.

Tablo 3.3. Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Zorluk Derecesi	Ayırt Ediciliği	Madde No	Zorluk Derecesi	Ayırt Ediciliği
1	0,6316	0,4737	25	0,8553	0,2368
2	0,3684	0,2505	26	0,2251	0,3150
3	0,6974	0,2895	27	0,2703	0,6941
4	0,3576	0,4737	28	0,1522	0,3841
5	0,5576	0,1812*	29	0,6913	0,2368
6	0,4079	0,4474	30	0,5428	0,2012*
7	0,5795	0,3274	31	0,4027	0,4508
8	0,4536	0,1942*	32	0,5921	0,6053
9	0,3524	0,0114*	33	0,2503	0,5350
10	0,2763	0,4211	34	0,3628	0,4268
11	0,2376	0,2563	35	0,3015	0,3320
12	0,3207	0,3510	36	0,5784	-0,1525*
13	0,4022	0,3035	37	0,7395	0,4726
14	0,2657	-0,1474*	38	0,8316	0,2632
15	0,3917	0,4221	39	0,3618	0,4403
16	0,6237	0,2971	40	0,5753	0,3921
17	0,4962	0,3533	41	0,6421	0,2737
18	0,3546	-0,1502*	42	0,8289	0,3421
19	0,6743	0,4754	43	0,8026	0,2895
20	0,3607	0,4430	44	0,7742	0,3645
21	0,4258	0,1928*	45	0,4076	0,5002
22	0,3006	0,3221	46	0,5025	0,3744
23	0,3251	0,5304	47	0,7911	0,3075

24	0,2206	0,3291	48	0,3012	0,4235
-----------	--------	--------	-----------	--------	--------

*Ayırt ediciliği düşük veya negatif olan maddeler

3.3.3. Motivasyon Ölçeği

Çalışmada antrenörlük eğitiminde harmanlanmış öğretim ortamlarının kursiyerlerin motivasyonları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Kursiyerlerin antrenörlük eğitimine yönelik motivasyonunu ölçmek için 2003 yılında Özerbaş tarafından bilgisayar destekli bağlaşıklık öğretimin motivasyonel etkisini belirlemek amacıyla geliştirilen motivasyon ölçeği kullanılmıştır (EK 6).

Ölçek “*Tamamen Katılıyorum*” (5), “*Katılıyorum*” (4), “*Kararsızım*” (3), “*Katılmıyorum*” (2), “*Hiç Katılmıyorum*” (1) şeklinde ifade edilen beşli likert tipinde hazırlanmış 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ifadelerin 15 olumlu, 15 olumsuz niteliktedir. 1,3,4,6,8,10,11,13,16,18,19,21,22,25,30. ifadeler olumsuz olup ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30’dur. 90 puan ise kararsızlık durumunu ifade ederken 90’ın üzerindeki puanlar olumlu motivasyonu, 90’ın altındaki puanlar olumsuz motivasyonu ifade etmektedir.

Ölçeğin geçerlilik-güvenirlilik sürecinde Cronbach Alpha güvenirlik değeri ise 0,88 sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi çalışması yapılmış ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0,49 ile 0,87 arasında değiştiği gözlenmiştir (Özerbaş, 2003). Faktör analizinin aynı yapıyı veya niteliği ölçen maddelerin bir araya getirilmesini amaçlayan bir teknik olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2001). Faktör analiz sonucunda açıklanan varyans % 41,7 olarak saptanmıştır. Maddelerin faktör ortak varyansı ise 0,50 ile 0,82 arasında hesaplanmıştır (EK 7). (Özerbaş, 2003). Faktör analizinde en temel noktalar, maddelerin bulundukları faktörlerdeki yük değerleri için sınır değerin 0,45 olmasının uygun olması, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazlasının yeterli olduğudur (Büyüköztürk, 2001).

Söz konusu ölçek geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olması nedeniyle araştırmada kullanılmıştır.

3.3.4. Kursiyer Görüşme Formu

Harmanlanmış öğrenme grubundan harmanlanmış eğitime katılan antrenör adaylarının deneyimlerini ve uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik, nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 3 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunda şu sorular yer almaktadır:

1. Deneyimlemiş olduğunuz harmanlanmış öğrenme ortamının hoşunuza giden yanları nelerdir?
2. Bu öğrenme ortamının hoşunuza gitmeyen yanları nelerdir?
3. Harmanlanmış öğrenme ortamında bir daha eğitim almak ister misiniz? Nedenleri ile belirtiniz.

Görüşmeler, harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören antrenör adaylarından rastgele olarak seçilen 10 kursiyer ile uygulamanın sonunda yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kursiyerler kendilerine sorulan sorulara kendi el yazılarıyla düşündüklerini belirtmişlerdir.

3.4. Öğrenim Materyali

Kademeler itibarıyla antrenör eğitim kursları belli dönemlerde haftalık olarak yapılmaktadır. 1. Kademe Antrenör Eğitim Kursu dersleri toplam 94 olup bunun 50 saati Temel Eğitim, 44 saati Özel Eğitim'dir. Kurs programında kurala bağlanmış genel bir uygulama biçimi olmamasına rağmen temel eğitim dersleri 2 hafta, özel eğitim dersleri 2 hafta olmak üzere tüm dersler 4 haftalık kurs programında tamamlanabilmektedir.

Öğretim programı hazırlanırken deneysel çalışma yapabilmek amacıyla Genel Antrenman

Bilgisi ve Özel Antrenman Bilgisi dersi pilot ders olarak seçilmiştir. Genel Antrenman Bilgisi ve Özel Antrenman Bilgisi Dersi aynı konulardan oluşmaktadır. Özel Antrenman Bilgisi dersi kursun özel eğitim kısmında verilmektedir ve çoğunlukla uygulamalardan oluşmaktadır. Bu bağlamda öğretim ortamı hazırlanırken Genel Antrenman Bilgisi (Temel Eğitim) dersi 8 saat, Özel Antrenman Bilgisi (Özel Eğitim) dersi 8 saat olarak bölümlere ayrılmıştır. Her iki ders için ders planı hazırlanmıştır. Sonrasında Genel Antrenman Bilgisi dersi, konuları baz alınarak bir öğrenim materyali geliştirilmiştir. Öğretim materyalinin hazırlanması aşamasında bölümler itibarıyla ders planı hazırlanmış ve kazanımlar ile ders ortamı tablolastırılmıştır (EK 8). Öğrenim materyali hazırlanırken bilişsel ve sosyal yapılandırıcılık ilkeleri ışığında kazanımlar belirlenmiş, etkinlik temelli bir materyal hazırlanmıştır. Hazırlanan bu materyal Tablo 3.4'teki yapıda bir araştırma modeli öngörüldüğü için, uzaktan eğitim ortamına da aktarılmıştır. Harmanlanmış eğitim grubunda Temel Eğitim dersi uzak ortama aktarılıp web üzerinden, Özel Eğitim dersi de yüzyüze yöntemle verilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmanın Modeli

Temel Eğitim		Özel Eğitim	
(Genel Antrenman Bilgisi Dersi)		(Özel Antrenman Bilgisi Dersi)	
Harmanlanmış Eğitim Grubu (20 kişi)	Uzaktan Eğitim	Yüzyüze Eğitim	
Yüzyüze Eğitim Grubu (20 kişi)	Yüzyüze Eğitim	Yüzyüze Eğitim	

3.5. Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamı Geliştirme Süreci

Bilişim dünyasındaki gelişmeler, web destekli bilgi aktarımına yönelik yazılımların da gelişmesini beraberinde getirmiştir. Geliştirilen yazılımlarla, eğitim alanında öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi ve öğrenme sürecini destekleyici pek çok uygulama yapmak mümkün hale gelmiştir.

Bilgisayar destekli öğrenmeye ilişkin alanyazın incelendiğinde sanal öğrenme ortamlarının tasarlanmasında çoğunlukla yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Özellikle bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık kavramlarının öp plana çıktığı web destekli öğretim ortamlarında yaygın olarak kullanılan öğretim aracının bilgisayar olduğu aşıkârdır.

Özonur (2008) web'i, öğrenci-öğretmen ve web paydaşlarının buluşmasını sağlayan bir teknoloji olarak tanımlamaktadır. Aynı veya farklı mekânlardaki bireylerin bilgisayarı bir bağlanma aracı olarak kullanarak metin, veri, grafik ve video gibi öğeleri paylaşabildikleri, forum-chat gibi iletişim araçlarıyla senkron ya da asenkron iletişim kurabildikleri bir ortam olması açısından da webin önemi büyüktür. Web teknolojisi eğitim alanında 3 şekilde kullanılabilir:

1. Yüz yüze eğitimin dışında kalan zamanlarda, destekleyici nitelikte web ortamının kurgulandığı yapılar: bu sistemde, sınıfta yapılan etkinlik ve tartışma ortamlarının genişletilmesi, ödev paylaşılması, grup çalışmalarının ders dışında da devam ettirilebilmesi amaçlanmıştır. Ortam, bir destek niteliği taşımaktadır.

2. Uzaktan Eğitim Ortamları: Uzaktan eğitim ortamında ders materyalleri ve etkinliklerin tamamı öğrencilere sanal ortamda ulaştırılmaktadır. Sistemde sesli ve görüntülü konferans ile görüntü aktarımı mümkün olmaktadır. Eğitim çoğunlukla çevrimiçi olarak devam etmekte ve belirli zamanlarda da öğretmen-öğrenci aynı anda bir sanal sınıf ortamında bir araya gelmektedir.

3. Harmanlanmış Eğitim Ortamları: Harmanlanmış eğitim, yeni bir yaklaşım olarak düşünülmemelidir (Clark, 2003). Harmanlanmış eğitimin içerisinde öğrenciler, sınıf ortamı, öğretmenler, sanal ortam, ders materyalleri yer almaktadır. Yüz yüze eğitim ortamı ile uzaktan eğitim ortamının bir arada kullanıldığı eğitim türü harmanlanmış eğitim olarak nitelendirilebilir.

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık kuramları detaylı incelendiğinde zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bilginin çeşitli formlarda sunulması felsefesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu da web teknolojilerinden faydalanma anlamına gelmektedir. Web teknolojilerinin esas etkinliği de yapılandırmacı yaklaşımın bu alana yansıtılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Öğrenci merkezli olması öngörülen bu yaklaşımda öğrenme süreçlerinin tamamının kontrolü öğrenciye verilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin süreci denetlemesi ve sahiplenmesi önemli bir şarttır. Web destekli ortamda da öğrencilerin süreci denetlemesi ve sahiplenmesi istenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda, günlük yaşam koşullarının öğrenme ortamına yansıtılması oldukça önemlidir. Web destekli ortamlarda da metin, görüntü, ses, video, animasyon gibi öğelerin varlığı günlük yaşam koşullarının öğrenme ortamına yansıtılmasında önemli rol oynar.

Öğrencinin öğrenme sürecinde neler yaptığı, hangi kazanımların öğrenildiği ve öğrencilerin süreci değerlendirebildiği web destekli ortamlar, bu yönüyle de yapılandırmacı yaklaşımı destekler niteliktedir. Ayrıca öğrenciler web destekli ortamda kendi çalışmalarını diğer öğrencilerin çalışmalarıyla da karşılaştırarak, kendi eksikliklerini görebilme imkanı bulabilirler. Bu durum da öz farkındalığın artırılması anlamına gelmektedir.

Web destekli ortam seçimi: Moodle

İlk kez 1906 yılında eğitim alanında kullanılmaya başlanan “uzaktan eğitim” kavramı, ilk dönemlerinde mektupla eğitim şeklinde kurgulanmıştır. Ancak bu eğitim 1990’lı yıllarda potansiyeli karşılayamaz duruma gelmiştir (Kaya, 2002). 1990’lı yılların sonlarına doğru bilgisayar ağlarındaki gelişmelerle birlikte uzaktan eğitimin web destekli yapılabileceği olgusunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum uzaktan eğitimin kullanılma alanını büyük ölçüde geliştirmiştir.

Hayat boyu öğrenme, sürekli eğitim, zaman ve mekân bağımsız öğrenme kavramlarının da etkisiyle insanlar uzaktan eğitim araçlarını yoğun olarak kullanmaya başlamıştır.

Türkiye’deki mevcut antrenör eğitim programı geleneksel yüz yüze eğitim yöntemi ile sağlanmaktadır. Bu çalışma, ilgili eğitimin gelişen teknolojinin imkânlarından

yararlanılarak gerçekleştirilebileceğini öngörmekte ve buna uygun bir harmanlanmış öğrenme ortamı kurgulamaktadır.

Web destekli öğrenme ortamı hazırlanırken kullanılan pek çok öğrenme yönetim sistemi mevcuttur. Bunların önemlileri TinyLMS, ATutor, MOODLE, OLAT, Jones e-ducation DOKEOS, dotLRN ve Fle3'tür. Alanyazın incelenmesi sürecinde öğrenme yönetim sistemleri içerisinde pek çok özelliği bakımından MOODLE'in diğer sistemlere göre ön plana çıktığı görülmektedir (Önal, Kaya ve Draman, 2006). Önal vd. (2006)'ın yapmış oldukları çalışma, öğrenen-ortam arasındaki iletişimin yüksek olması, çoklu ortam desteği, kullanılabilirlik özellikleri bakımından MOODLE platformunu ön plana çıkarmaktadır (Tablo 3.5).

Tablo 3.5. Öğrenme Yönetim Sistemi Analiz Tablosu

Platform İsmi	Kullanıcı Server Hizmeti	Unesco Genel Değerlendirme Puanı	Menü Görünümü	Kullanım Kolaylığı	Mesajlaşmada öğrenci/öğretmen resim görüntüsü	Kullanıcı için dosya yükleme ortamı	Anket	Tartışma Formu	Canlı Söbet	Çoklu Dil Desteği	Ders takvimi
OLAT	Var	*****	Çok güzel	Kolay anlaşılır, yardım olayı güçlü, Index araması var	Yok	Var	Var	Var	Yok	Var	Var.
MOODLE	Yok, fakat az bir ücret karşılığı var.	*****	Harika	Muhteşem	Var	Var	Var	Var	Var (Türkçe)	Var (diller aras kolay geçiş)	Var
DOKEOS	Var	****	İyi	Kullanışlı, interaktif	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var

TinyLMS	Var	****	İyi	Kullanımı kolay	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Jones e- ducation	Link- Systems	****	İyi	Kullanımı kolay ve kullanıcı var, rehberi mevcut	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Var
dotLRN	Yok	****	İyi	Kullanımı kolay, konu geçişleri mantıklı	Yok	Var	Var (basit ve gelişmiş)	Var	Var (Türkçe)	Yok	Var
ATutor	Yok	****	İyi (kara tahta görünümü)	Çok fazla opsiyonlu Bilgisayar bilgisi yüksek kullanıcılar için	Yok	Var	Yok, fakat test fonksiyonu ile sağlanabilir.	Var	Var (Türkçe)	Yok	Yok
Fle3	Yok	****	Karmışık görünümü	Mesajlar konulara ve yazara göre sunulur	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok

Kaynak: Önal vd. (2006)

Tablo 3.5 incelendiğinde Moodle platformunun diğer platformlara göre pek çok kriter bakımından üstün yanları görülmektedir. Hem açık kaynak kodlu olması, hem pedagojik ve sosyal açıdan pek çok özelliği barındırması, hem de büyük bir geliştirici topluluğunca desteklenmesi açısından Moodle platformunun kullanılmasına karar verilmiştir.

Günümüzde öğrenme yönetim sistemleri arasında en çok tercih edileni Moodle platformudur. Modüler bir yapıya sahiptir. Her bir modül kendi içerisinde genişleme ve esneme imkanına sahiptir. Ayrıca Moodle platformu yapılandırmacı yaklaşımın esas aldığı işbirlikçi öğrenme ortamını da desteklemektedir.

3.6. Öğretim Materyali Geliştirme Süreci

İnternet teknolojileri kullanılarak öğrenenlere kendi kendilerine araştırabilecekleri ve öğrenebilecekleri etkinlikler için kapsamlı metinsel, görsel ve işitsel materyaller sağlanmalıdır. İnternet temelli eğitim uygulamalarında yer alabilecek farklı içerik bileşenleri mevcuttur (Yalın, 2008). Metinler, görseller (resimler, grafik ve tablolar, kavram ve zihin haritaları), videolar, animasyonlar, etkinlikler, ölçme araçları bu içerik bileşenlerine örnektir.

İnternet ortamlarının en sık kullanılan bileşeni metinlerdir. Diğer bileşenler metinde anlatılan bilgiyi açıklamaya çalışır. Geleneksel metinlerden farklı olarak çoklu ortamlarda yer alan metinler farklı nesnelere farklı şekillerde bağlanabildiği için daha güçlü bir nitelik taşırlar (Boyle, 1997). Resim bileşenleri, soyut fikirleri daha gerçekçi biçimlere dönüştürmeyi sağlar (Heinich, Molenda ve Russell, 1993). Kavramlara somut bir nitelik kazandırmak, yeni öğrenilecek kavramlar ile önceki öğrenilenler arasında bağlantı kurmak, kavramlar ile alt kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemek ve konu alanının bütününe öğrencinin görmesini sağlayarak daha etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek açısından kavram ve zihin haritalarının kullanılması büyük önem taşımaktadır. Videolar, soyut kavramları somutlaştırmak, metin ya da hareketsiz görsellerle açıklanması zor olan içeriğin sunumunu desteklemek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Yalın,2008). Öğretim sürecinin başında öğrencinin giriş yeterliliklerini belirlemek, öğretim esnasında öğretimin işleyişini izlemek ve öğrencinin başarısını değerlendirmek amacıyla ölçme araçları kullanılmaktadır.

Jonassen'a (1991) göre en etkili öğrenme bağlamı, olay ve problem temelli ve etkinlik içeren ortamlardır. Öğrenme ancak ve ancak etkinlikler gerçek durumlara benzer olursa gerçekleşir. Gerçek öğrenme öğrencinin etkin olduğu öğrenmedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenlere gerçeğe yakın deneyimler sunulmalı ve sınıf ortamına yansıtılarak gerçek dünyada olan deneyimler planlanmalıdır (Winn, 1993). İnternet destekli yapıcı öğrenme ortamlarına göre tasarlanan etkileşimli çokluortamlar, öğrencilere gerçek hayatın tüm karmaşıklığını ve belirsizliğini keşfedebilecekleri kaynaklara sahiptirler (Herrington ve Oliver, 1995). Yukarıda belirtilen ilkeler ve yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefeleri ışığında yüz yüze eğitim ortamı için oluşturulmuş olan öğretim materyali, sanal ortama aktarılmıştır. Bu işlem esnasında etkinlik temelli bir anlayış benimsenmiştir. Ders etkinlikleri yazılı metin, video, animasyon gibi öğelerle desteklenmiştir.

Harmanlanmış eğitim metodu ile öğrenim görecektir olan kursiyerlere uygulama öncesinde platformu nasıl kullanacaklarıyla ilgili 2'şer saatlik eğitim verilmiştir. Eğitim ile sisteme nasıl giriş yapacakları, ders notlarına, blog ve forumlara nasıl ulaşacakları, bölüm sonu mini değerlendirmelere, soru bankasına ve etkinliklere nasıl katılacakları ile ilgili örneklendirmeler yapılmıştır. Böylece kursiyerler deneysel uygulamaya hazır hale gelmişlerdir. Uzak ortama aktarılan “Genel Antrenman Bilgisi” dersine “eders.birsunum.com” adresinden erişim sağlanmaktadır.

Anasayfada açılan dersler, takvim kısımları yer almaktadır. Ayrıca sağ üst kısımda eğitimcinin ait bilgiler ve sol süt kısımda Genel Antrenman Bilgisi dersi ile ilgili kursiyerlerin görüşlerini paylaşabilecekleri sohbet kısmı yer almaktadır (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Web sitesinin ana sayfası

Kursiyerler ana sayfadaki dersi tıkladıkları zaman site giriş ekranına yönlendirmektedir. (Şekil 3.2). Ders öncesinde harmanlanmış eğitime katılacak kursiyerlere kullanıcı oluşturulmuş ve sistem tarafından e-posta adreslerine bu bilgiler iletilmiştir. Kursiyerler derse kendilerine oluşturulan kullanıcı adı ve şifreleri yardımıyla katılmaktadır. Kullanıcı adı ve şifre bilgilerini isteyen ekrana kursiyerler kendilerine ait olan bilgileri girdikleri takdirde ders ekranına yönlendirilmektedirler.

E-Dersler

[Ana Sayfa](#) » [Siteye giriş yap](#)

Giriş yap

Kullanıcı adı

tt_yildiz

Şifre

☐ Kullanıcı adını hatırla

Giriş yap

[Kullanıcı adı veya şifrenizi mi unuttunuz?](#)

Oturum desteği etkin olmalıdır ?

Bazı derslere konuk olarak erişebilirsiniz

Konuk olarak giriş yap

Şekil 3.2. Kullanıcı giriş ekranı

Kursiyerler giriş ekranına bilgilerini yazıp giriş yaptıktan sonra ders ekranına yönlendirilmektedir. Ders taslağı bölümler halinde hazırlanmıştır. 8 bölümden oluşan Genel Antrenman Bilgisi dersinde o gün hangi konu işlenecek ise konu ile ilgili materyaller kursiyerlerin erişimine açılmaktadır. Kursiyerlere Genel Antrenman Bilgisi dışında harmanlanmış öğrenme hakkında da kısa bilgiler verilmektedir. Bu kısım sağ orta kısımda haberler başlığı altında verilmiştir. Ekranın sağ alt kısmında kursiyerlerin fikirlerini paylaşabilecekleri sohbet kısmı eklenmiştir.

GENEL ANTRENMAN BİLGİSİ

[Ana Sayfa](#) » [Derslerim](#) » [Çeşitli](#) » [GAB](#)

GEZİNME

[Ana Sayfa](#)

- Benim sayfam
- Site sayfaları
- Profilim
- Mevcut ders
 - GAB**
 - Katılımcılar
 - Nişanlar
 - Genel
 - BÖLÜM 1 - ANTRENMAN KAVRAMI VE İLKELERİ
 - BÖLÜM 2 - ANTRENMANDA TEMEL YÜKLENME İLKELERİ
 - BÖLÜM 3 - ANTRENMAN PLANLAMASI İLKELERİ
 - BÖLÜM 4 - KUVVET ANTRENMANI
 - BÖLÜM 5 - DAYANIKLILIK ANTRENMANI
 - BÖLÜM 6 - SÜRAT ANTRENMANI

Haber forumu

Genel Antrenman Bilgisi dersi 8 bölümden oluşmaktadır.

Bölmelere ait konu anlatımları, ödevler ve etkinlikler bölüm içeriğinde paylaşılmıştır.

BÖLÜM 1 - ANTRENMAN KAVRAMI VE İLKELERİ

- Antrenmanın Değişik Tanımları
- Antrenmanın Genel İlkeleri
- Antrenman Dönemleri
- Antrenmanı Oluşturan Öğeler

FORUMLARI ARA

Git

[Gelişmiş arama ?](#)

SON HABERLER

[Harmanlanmış Öğrenme Nedir?](#)

[Daha eski konular ...](#)

YAKLAŞAN OLAYLAR

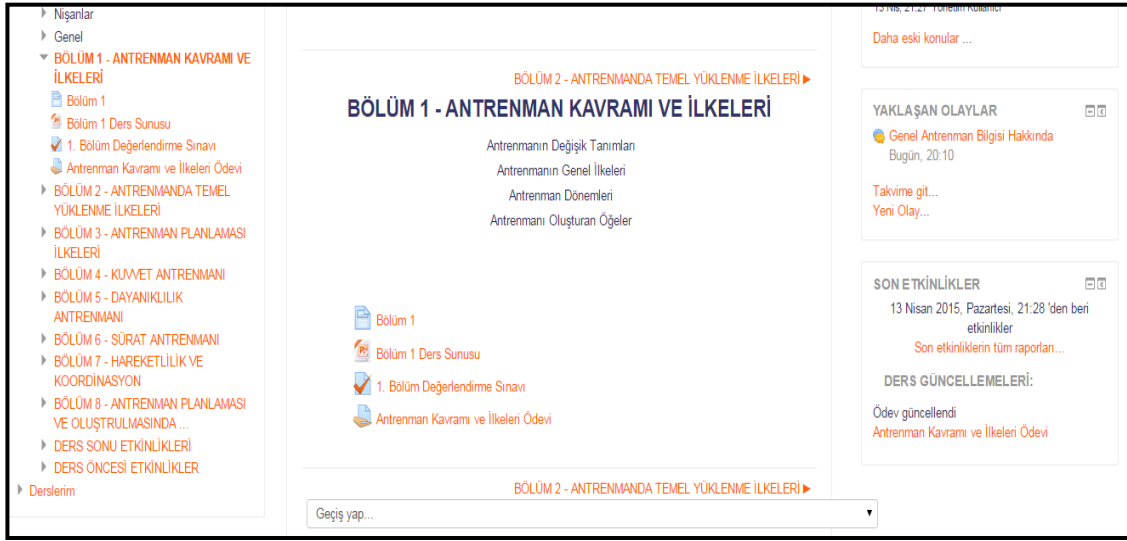
[Genel Antrenman Bilgisi Hakkında](#)
Bugün, 20:10

[Takvime git...](#)

[Yeni Olay...](#)

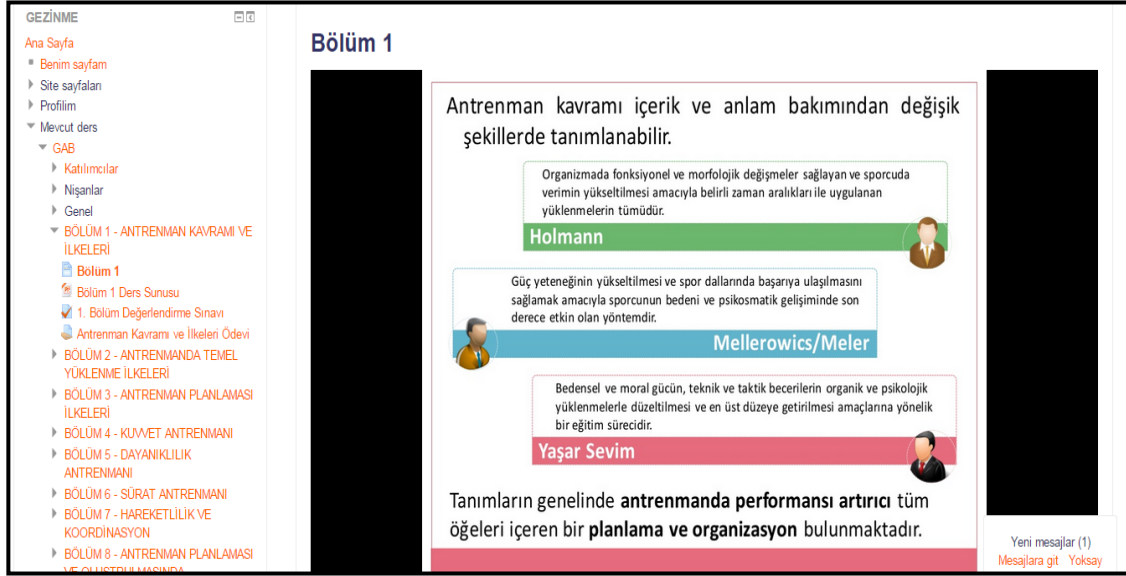
Şekil 3.3. Ders ekranı

68

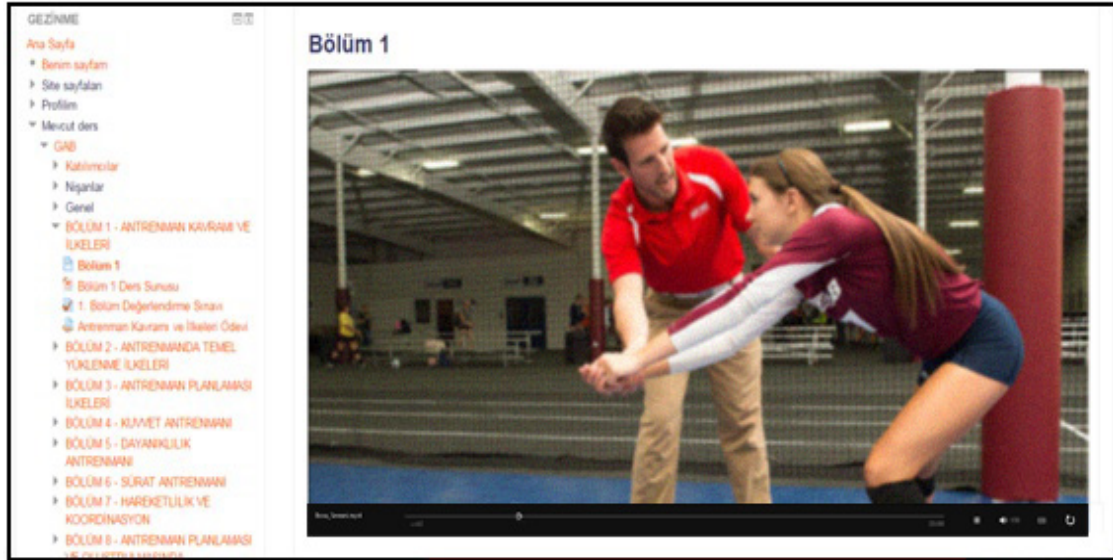


Şekil 3.4. Ders ekranı (devamı)

Bölümlerin altında bölüme ait ders sunusu, ders sunusunun video hali, bölüme ait değerlendirme sınavı ve ödevler yer almaktadır. Bölümlere ait ders sunuları ders tekrarı ve kaynak materyal olması açısından kursiyerler tarafından indirilebilir nitelikte hazırlanmıştır. Bölüme ait ders sunusunda bölümün alt konuları, konunun kısa özeti yer almaktadır. Bu sayede kursiyerler ders materyaline ulaşabildikleri gibi bölüm hakkında da fikir sahibi olabilmektedir. Bölüme ait videolar çeşitli antrenman animasyonları ve gerçek antrenman görüntülerinden oluşmaktadır. Ayrıca ders sunularının video haline dönüştürülmüş ve animasyonlarla zenginleştirilmiş halidir.



Şekil 3.5. Bölüme ait sunu görüntüsü ekranı



Şekil 3.6. Bölüme ait video ekranı



Şekil 3.7. Bölüme ait animasyon video ekranı

Şekil 3.5’te ilk bölüme ait ders sunusu görülmektedir. Ayrıca konunun içeriğine göre kalıcılığı ve öğrenmeyi kolaylaştırması açısından video ve animasyonlara yer verilmiştir (Şekil 3.7).

Konu anlatımı bitiminde her bölümün sonunda değerlendirme, etkinlikler ve ödev kısmı yer almaktadır (Şekil 3.8 ve Şekil 3.9).

Soru 2

Henüz cevaplanmadı

1 üzerinden işaretlenmiş

Soruyu işaretle

Uzun zaman aralığında kasların bir dirence karşı çalışmayı sürdürebilme yeteneğidir.

Yukarıda verilen kuvvet türü aşağıdakilerden hangisidir?

Lütfen birini seçin:

☐ Genel Kuvvet

☐ Relatif Kuvvet

☐ Salt Kuvvet

☐ Kuvvette Devamlılık

☐ Çabuk Kuvvet

Soru 3

Henüz cevaplanmadı

1 üzerinden işaretlenmiş

Soruyu işaretle

Aşağıdaki ifadelerde boş bırakılan yerlere uygun kelimeleri eşleştiriniz.

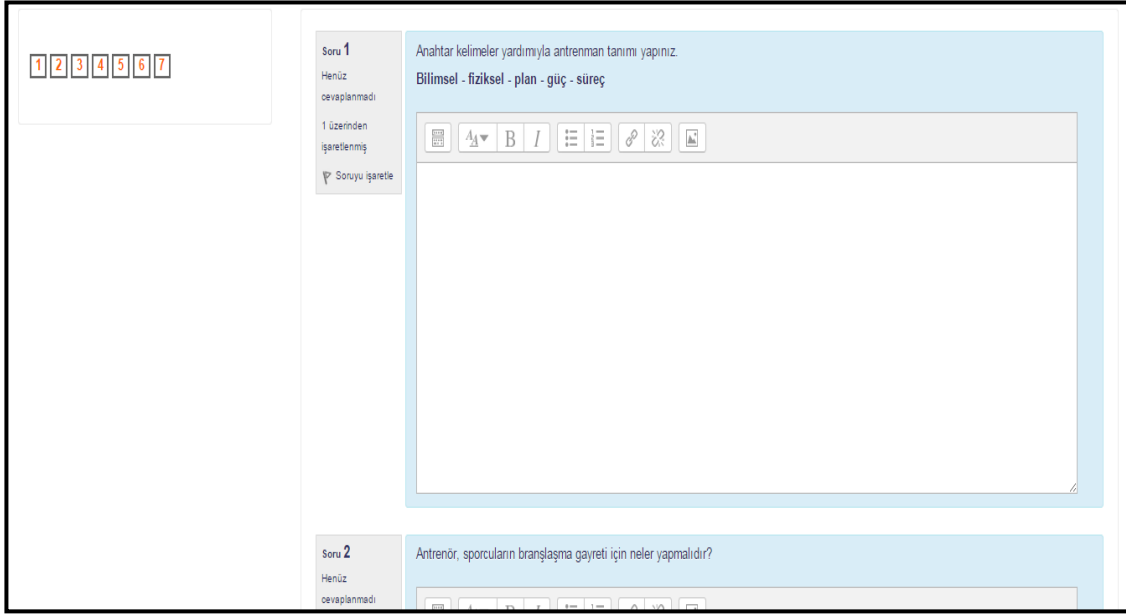
Maksimal kuvvet antrenmanında temel ilkelerden olan yüklenmenin şiddeti %..... arasında olmalıdır.

.....; en kısa zamanda en yüksek kuvveti uygulayabilme becerisidir.

Bir seferde kaldırılabilen en yüksek ağırlık kuvvet olarak adlandırılır.

Sonraki

Şekil 3.8. Bölüm sonu değerlendirme soruları ekranı



Şekil 3.9. Bölüme ait ödev ekranı

Değerlendirme soruları; boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli, doğru –yanlış şeklinde hazırlanmıştır. Boşluk doldurma sorularında sorunun yanına açılan listeden boşluğa uygun olan cevap seçeneği işaretlenebilmektedir. Bu alanda doğru cevabın yazı olarak alınmaması yazım yanlışlarından veya aynı anlama gelecek farklı cevaplardan kaynaklanabilecek puan kayıplarının önüne geçmeye yöneliktir. Kursiyerler her soruyu cevaplandırdıktan sonra cevabının doğru mu yanlış mı olduğu bilgisini diğer soruya geçmeden alabilmektedir. Bu sayede verdiği cevabı ve soruyu unutmadan hızlı geri dönüş alabilmektedir. Ayıca değerlendirme soruları bittikten sonra toplam puanını ve soru bazlı verilen cevaplar ve doğru cevaplar görüntülenebilmektedir (Şekil 3.10). Öğrenciler kendi değerlendirme sınavının sonuçlarını görebilmektedir. Ayrıca yönetici de değerlendirme sınavının ayrıntılı raporunu inceleyebilmektedir Şekil(3.11).

Soru 4

Yanlış

1 üzerinden 0 notunu ver

🚩 Soruyu işaretle

⚙️ Soruyu düzenle

Aşağıdakilerden hangisi sportif antrenmanın amaçlarından biridir?

Lütfen birini seçin:

- ☐ Bilimsel verilerden yararlanmak
- ☐ Eğitim prensiplerinden yararlanmak
- ☒ Diğer spor dallarından yararlanmak ✖
- ☐ Performans ölçütlerinden kullanmak
- ☐ Rakiplerine üstünlük kurmak

Cevabınız yanlış.

The correct answer is: **Rakiplerine üstünlük kurmak**

Soru 5

Doğru

1 üzerinden 1 notunu ver

🚩 Soruyu işaretle

⚙️ Soruyu düzenle

Antrenman, organizmada fonksiyonel ve morfolojik değişimler sağlar.

Select one:

- ☒ Doğru ✔
- ☐ Yanlış

Cevabınız Doğru.

The correct answer is 'True'.

Şekil 3.10. Kursiyer değerlendirme soruları sonuç raporu

Soru 5

Doğru

1 üzerinden 1 notunu ver

🚩 Soruyu işaretle

⚙️ Soruyu düzenle

Antrenman, organizmada fonksiyonel ve morfolojik değişimler sağlar.

Select one:

- ☒ Doğru ✔
- ☐ Yanlış

Cevabınız Doğru.

The correct answer is 'True'.

[Yorum yap veya notu değiştir](#)

Yanıt geçmişi

Adım	Zaman	Aksiyon	Durum	Notlar
1	12/03/15, 17:25	Başlatıldı	Henüz cevaplanmadı	
2	12/03/15, 17:27	Kaydedildi: Doğru	Cevap kaydedildi	
3	12/03/15, 17:28	Gönderim tamamlandı	Doğru	1

Şekil 3.11. Değerlendirme soruları raporu

Şekil 3.9’da gösterilen ödevler her bölümün sonunda yer almaktadır. Konunun kazanımlarına uygun bir şekilde hazırlanan ödevlerde kursiyerlerin anlatılan konuları kendi cümleleriyle ifade edebilmeleri, kavramaları amaçlanmıştır.

Kursiyerlerin akıllarına takılan soruları sorabilmeleri, konu ve genel ders ortamıyla ilgili düşüncelerini ve dersle ilgili karşılaştıkları sorunları paylaşabilmeleri için forum sayfaları

eklenmiştir. Ders ana sayfasının sol üst kısmında açılan sohbet bloğu ile kursiyerler öğretmenleriyle iletişim kurabilmektedirler.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen nicel veriler istatistik paket programı SPSS (Statistical Package for Social Sciences) ile analiz edilip ve araştırmanın tüm amaçları 0,95 ($p=0,05$) güven düzeyinde test edilmiştir.

Çözümleme yapılan istatistiklere normallik varsayımları kontrol edilerek başlanmıştır. Verilerin normal dağılıma uyduğu varsayılarak analizde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenlerin ikili karşılaştırmalarında ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır;

- Harmanlanmış öğrenme grubu ve yüzyüze öğrenme grubunun akademik başarı ön test sonuçları t testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır.
- Harmanlanmış öğrenme grubu ve yüzyüze öğrenme grubunun motivasyon düzeyleri ön test sonuçları t testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır.
- Harmanlanmış öğrenme grubu ve yüzyüze öğrenme grubunun akademik başarı son test sonuçları t testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır.
- Harmanlanmış öğrenme grubu ve yüzyüze öğrenme grubunun motivasyon düzeyleri son test sonuçları t testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır.

Bağımlı değişkenlerin ikili karşılaştırmalarında ilişkili örneklem t testi karşılaştırılmıştır;

- Her iki grubun (Harmanlanmış öğrenme grubu ve yüzyüze öğrenme grubu) akademik başarıları açısından uygulama öncesi ve sonrası test sonuçları t testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır.
- Her iki grubun (Harmanlanmış öğrenme grubu ve yüzyüze öğrenme grubu) motivasyon düzeyleri açısından uygulama öncesi ve sonrası test sonuçları t testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere göre karşılaştırmalarında tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) karşılaştırılmıştır;

- Harmanlanmış öğrenme ortamı ile yüzyüze öğrenme ortamında eğitim alan antrenör adaylarının akademik başarıları sontest puanları tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile karşılaştırılmıştır.
- Harmanlanmış öğrenme ortamı ile yüzyüze öğrenme ortamında eğitim alan antrenör adaylarının motivasyon düzeyleri sontest puanları tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda doküman incelemesi yöntemi ile toplanan nitel verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara yazılı olarak verdikleri cevaplardan benzer temalara sahip olanlar gruplanmış, bu tematik çerçevelere göre cevap veren öğrenci sayıları (*f*) belirlenmiştir. Elde edilen bu cevaplar yorumlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmada öncelikle Türkiye’de uygulanan antrenör eğitimi değerlendirilmiştir. Sonrasında harmanlanmış öğrenme ortamı geliştirilerek yüzyüze öğrenme ortamı ile akademik başarı ve motivasyon düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak tablolatırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Antrenör Eğitim Programına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Antrenör eğitim programına yönelik yapılan anket çalışmasına ilişkin bulgu ve yorumlar demografik ve istatistiki olarak açıklanmıştır. Tablo 4.1’de araştırmaya katılan antrenörlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, bölüm, meslek bilgileri sunulmuştur.

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Antrenörlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	367 24,3
	Erkek	1.146 75,7
Yaş	18-23	16 1,1
	24-29	449 29,7
	30-35	535 35,4
	35 Yaşından Büyük	513 33,9
Eğitim Durumu	İlköğretim	31 2,0
	Lise	283 18,7
	Önlisans	77 5,1
	Lisans	1.041 68,8
	Yüksek Lisans	78 5,2
	Doktora	3 0,2
Bölüm	Antrenörlük Eğitimi	657 43,4
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	421 27,8
	Spor Yöneticiliği/Spor Yönetimi	72 4,8
	Rekreasyon	21 1,4

	Diğer	28	1,9
	Antrenör	1.456	96,2
Meslek	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	27	1,8
	Sporcu	1	0,1
	Diğer	29	1,9

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan antrenörlerin demografik bulguları verilmiştir. Bulunan sonuçlara göre araştırmaya katılan antrenörlerin % 24,3’ü (367) kadın, % 75,7’si (1.146) erkektir. Antrenörlerin % 1,1’i (16) 18-23 yaş aralığında, % 29,7’si (449) 24-29 yaş aralığında, % 35,4’ü (535) 30-35 yaş aralığında ve % 33,9’u (513) 35 yaşın üzerindedir. Antrenörlerin eğitim durumlarına bakıldığında % 2’lik bir kesimin (31) ilköğretim okulu mezunu, % 18,7’lik bir kesimin (283) lise mezunu, % 5,1’lik bir kesimin (77) önlisans mezunu, % 68,8’lik kesiminin (1.041) lisans mezunu, % 5,2’lik bir kesimin (78) yüksek lisans mezunu ve % 0,2’lik bir kesimin (3) doktora mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan antrenörlerin (ilköğretim ve lise mezunu olanlar hariç) bölümlerine bakıldığında %43,4’ü (657) antrenörlük eğitimi bölümü, %27,8’i (421) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü, %4,8’i (72) spor yöneticiliği/spor yönetimi bölümü, %1,4’ü (21) rekreasyon bölümü, %1,9’u (28) diğer bölümlerden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan antrenörlerin mesleklerine bakıldığında %96,2’si (1.456) antrenör, %1,8’i (27) beden eğitimi ve spor öğretmeni, % 0,1’i (1) sporcu ve %1,9’u (29) diğer mesleklerle uğraşmaktadır.

Tablo 4.2’de araştırmaya katılan antrenörlerin spor branşı, millî sporcu, sporculuk düzeyi, aktif antrenörlük durumu, antrenörlük kademesi sunulmuştur.

Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Antrenörlerin Spor ve Antrenörlüğe İlişkin Demografik Bulguları

Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)	
Spor Branşı	Atıcılık	126	8,3
	Basketbol	103	6,8
	Boks	52	3,4
	Cimnastik	65	4,3
	Futbol	73	4,8
	Güreş	174	11,5
	Halter	28	1,9
	Hentbol	73	4,8
	Judo	61	4,0
	Kick Boks	13	0,9

	Okçuluk	25	1,7
	Tekvando	84	5,6
	Tenis	92	6,1
	Voleybol	123	8,1
	Yüzme	115	7,6
	Diğer	306	20,2
Millî Sporcu	Evet	427	28,2
	Hayır	1.086	71,8
Sporculuk Düzeyi	Amatör	954	63,1
	Profesyonel	559	36,9
Antrenör Kademesi	1. Kademe Antrenör	39	2,6
	2. Kademe Antrenör	758	50,1
	3. Kademe Antrenör	587	38,8
	4. Kademe Antrenör	90	5,9
	5. Kademe Antrenör	39	2,6
Aktif Antrenör	Evet	1,451	95,9
	Hayır	62	4,1

Tablo 4.2’de araştırmaya katılan antrenörlerin spora ve antrenörlüğe ilişkin demografik bulguları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre antrenörlerin spor branşlarına göre dağılımları; % 8,3’ü (126) atıcılık, % 6,8’i (103) basketbol, % 3,4’ü (52) Boks, % 4,3’ü (65) cimnastik, % 4,8’i (73) futbol, % 11,5’i (174) güreş, % 1,9’u (28) halter, % 4,8’i (73) hentbol, % 4’ü (61) judo, % 0,9’u (13) kick boks, % 1,7’si (25) okçuluk, % 5,6’sı (84) tekvando, % 6,1’i (92) tenis, % 8,1’i (123) voleybol, % 7,6’sı (115) yüzme, % 20,2’si (306) diğer spor dalları şeklindedir.

Araştırmaya katılan antrenörlerin % 28,2’si (427) millî sporcu iken % 71,8’i (1.086) millî sporcu değildir. Araştırmaya katılan antrenörlerin %63,1’i (954) amatör sporcu iken % 36,9’u (559) profesyonel sporcudur. Araştırmaya katılan antrenörlerin % 2,6’sı (39) 1. Kademe Antrenör, % 50,1’i (758) 2. Kademe Antrenör, % 38,8’i (587) 3. Kademe Antrenör, % 5,9’u (90) 4. Kademe Antrenör, % 2,6’sı (39) 5. Kademe Antrenördür. Araştırmaya katılan antrenörlerin % 95,9’u (1.451) aktif antrenörlük yapmakta ve % 4,1’i (62) aktif antrenörlük yapmamaktadır.

Temel istatistiki veriler Tablo 4.3’te verilmiştir. İfadelere verilen cevapların dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Anketteki İfadelere Verilen Cevapların Dağılımı ve Betimleyici İstatistik Değerleri

	ANTRENÖR YETİŞTİRME KURSLARININ YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$	SS
S1	Açılacak kurslar ile ilgili duyurular yeterlidir.	184	491	158	583	97	2,95	1,204
S2	Kurs katılım ücretleri uygun miktardadır.	351	529	241	334	58	2,48	1,177
S3	Kursa başvuru yaş sınırlamasının en az 18 olması uygundur.	170	207	62	681	393	3,61	1,306
S4	Kursa alınacak kursiyer sayısının en fazla 40 olması uygundur. Kursiyer sayısının 40'dan fazla olması uygun değildir.	97	225	126	687	378	3,68	1,184
S5	Kursa katılacak antrenör adaylarından istenilen belgeler gereklidir.	94	140	72	792	415	3,86	1,110
S6	Kursa katılacak antrenör adaylarından istenilen belgeler yeterlidir.	80	174	124	890	245	3,69	1,042
S7	Kursa katılacak antrenör adaylarının seçimi adil ve uygundur.	208	349	335	524	97	2,97	1,176
S8	Kursa katılacak antrenör adayları ön eleme sınavından geçmelidir.	122	264	112	577	438	3,62	1,283
S9	Kursa katılacak antrenör adaylarının eğitim düzeyleri antrenör olmak için yeterlidir.	238	421	257	480	117	2,88	1,233
S10	Millî sporcularda eğitim şartı aranmalıdır.	177	284	116	493	443	3,49	1,384
S11	Antrenör adaylarında ilgili spor branşında lisanslı sporcu olma şartı aranmalıdır.	142	274	121	480	496	3,60	1,350
S12	Kurs süresi antrenör olabilmek için yeterlidir.	470	465	167	342	69	2,39	1,259
S13	Günlük ders programlarının süresi öğrenme düzeyi açısından yeterlidir.	275	452	206	510	70	2,77	1,223
S14	Her ders için ayrılan süre öğrenme düzeyi açısından yeterlidir.	252	512	239	463	47	2,70	1,159
S15	Kursta işlenen dersler antrenörlük için gereklidir.	89	164	135	833	292	3,71	1,078
S16	Kursta işlenen dersler antrenörlük için yeterlidir.	227	497	242	473	74	2,78	1,179
S17	Dersler uygun öğretim yöntemleri ile işlenmektedir.	127	340	266	684	96	3,19	1,110
S18	Ders içerikleri antrenör adaylarının branşlarına uygundur.	120	263	275	774	81	3,29	1,066
S19	Ders içerikleri antrenör adaylarının branşlarına göre yeterlidir.	133	442	288	589	61	3,00	1,093
S20	Kursta işlenen derslerin içerikleri, grubun seviyesine uygun olarak hazırlanmıştır.	122	390	309	620	72	3,09	1,083
S21	Eğitim için görevlendirilen öğretim görevlileri alanında uzman, bilgili kişilerdir.	60	139	211	879	224	3,71	0,962
S22	Kurs, önceden belirlenen ders planına uygun olarak yapılmaktadır.	57	152	158	980	166	3,69	0,928
S23	Dersler zamanında başlayıp zamanında bitmektedir.	66	195	145	929	178	3,63	0,994
S24	Derslere antrenör adaylarının aktif katılımı sağlanmaktadır.	60	214	191	846	202	3,63	1,014

S25	Tüm kapsam ele alındığında verilen eğitim yeterlidir.	239	491	485	257	41	2,58	1,159
S26	Derslerin yapıldığı derslikler fizikî olarak yeterlidir.	139	344	266	676	88	3,15	1,119
S27	Derslerin yapıldığı derslikler eğitim açısından uygundur.	112	310	270	736	85	3,25	1,074
S28	Uygulama derslerinin yapıldığı yer, tesis bakımından yeterlidir.	122	308	229	734	120	3,28	1,119
S29	Derslerde kullanılan materyaller yeterlidir.	114	337	259	703	100	3,22	1,097
S30	Derslerde teknolojiyi kullanma seviyesi yeterlidir.	131	340	311	632	99	3,15	1,108
S31	Kursun yapıldığı yerde konaklama zorluğu yaşanmaktadır.	93	300	162	503	455	3,61	1,267
S32	Kursun yapıldığı yerde ulaşım zorluğu yaşanmaktadır.	71	391	232	481	338	3,41	1,220
S33	Kursun yapıldığı yerde yemek ihtiyaçlarının karşılanmasında zorluk yaşanmaktadır.	84	375	192	506	356	3,45	1,244
S34	Kursun yapılacağı yer, tesis imkanları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.	132	318	319	627	117	3,18	1,118
S35	Kursun yapıldığı ildeki Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü kursla ilgili konularda kursiyerlere yardımcı olmaktadır.	130	230	259	727	167	3,38	1,130
S36	Kurs bitiminde uygulanan değerlendirme, kurs müfredatına uygundur.	60	153	295	897	108	3,56	0,911
S37	Değerlendirmenin merkezi bir sınav ile yapılması gerekmektedir.	106	243	260	643	261	3,48	1,200
S38	Değerlendirme ciddi ve titiz bir şekilde yapılmaktadır.	99	260	290	706	158	3,37	1,086
S39	Derslerin bitiminden hemen sonra sınav yapılması uygundur.	101	222	174	793	223	3,54	1,113
S40	Kurs bitiminden hemen sonra tüm dersleri kapsayan ortak bir sınav yapılmalıdır.	125	372	232	604	180	3,23	1,184
S41	Eğitim derslerinden geçer notun en az 60 olması uygundur. 60'tan az olması uygun değildir.	53	94	155	880	331	3,89	0,934
S42	Bütünleme sınavları ciddi bir şekilde uygulanmaktadır.	78	214	423	678	120	3,36	0,991

“Açılacak kurslarla ilgili duyurular yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %12,2’si kesinlikle katılmadığını, %32,5’i katılmadığını, %10,4’ü kararsız olduğunu, %38,5’i katıldıklarını ve %6,4’ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenör eğitim kurslarıyla ilgili duyuruların ilişkili spor dalının ve federasyonun aktifliği ile ilgili olabileceği için duyuruların yeterli olduğu ifadesine değişken cevaplar verilmiştir.

“Kurs katılım ücretleri uygun miktardadır.” ifadesine antrenörlerin %23,2’si kesinlikle katılmadığını, %35,0’ı katılmadığını, %15,9’u kararsız olduğunu, %22,1’i katıldıklarını ve %3,8’i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak antrenörler, kurs katılım ücretlerinin uygun miktarda olduğu ifadesine katılmamışlardır.

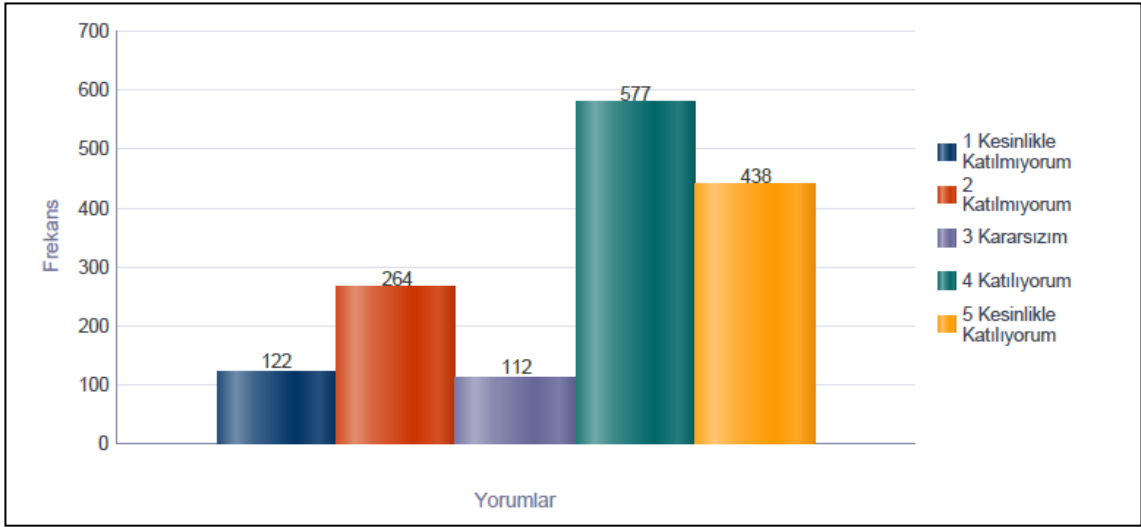
“Kursa başvuru yaş sınırlamasının en az 18 olması uygundur.” ifadesine antrenörlerin %11,2’si kesinlikle katılmadığını, %13,7’si katılmadığını, %4,1’i kararsız olduğunu, %45,0’ı katıldıklarını ve %26,0’ı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre genel olarak antrenörler, kursa başvuru yaş sınırlamasının en az 18 olmasının uygunluğu ifadesine katılmışlardır.

“Kursa alınacak kursiyer sayısının en fazla 40 olması uygundur. Kursiyer sayısının 40’dan fazla olması uygun değildir.” ifadesine antrenörlerin %6,4’ü kesinlikle katılmadığını, %14,9’u katılmadığını, %8,3’ü kararsız olduğunu, %45,4’ü katıldıklarını ve %25,0’ı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörler, kursiyer sayısının en fazla 40 olması gerektiğini savunmuşlardır şeklinde yorumlanabilir.

“Kursa katılacak antrenör adaylarından istenilen belgeler gereklidir.” ifadesine antrenörlerin %6,2’si kesinlikle katılmadığını, %9,3’ü katılmadığını, %4,8’i kararsız olduğunu, %52,3’ü katıldıklarını ve %27,4’ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. “Kursa katılacak antrenör adaylarından istenilen belgeler yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %5,3’ü kesinlikle katılmadığını, %11,5’i katılmadığını, %8,2’si kararsız olduğunu, %58,8’i katıldıklarını ve %16,2’si kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak antrenörler, istenilen belgeleri gerekli ve yeterli görmektedir şeklinde yorumlanabilir.

“Kursa katılacak antrenör adaylarının seçimi adil ve uygundur.” ifadesine antrenörlerin %13,7’si kesinlikle katılmadığını, %23,1’i katılmadığını, %22,1’i kararsız olduğunu, %34,6’sı katıldıklarını ve %6,4’ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Kurslara olan talep spor dalına göre değişiklik gösterdiği için antrenörlerin bir kısmı seçimi adil bulurken bir kısmı adil olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

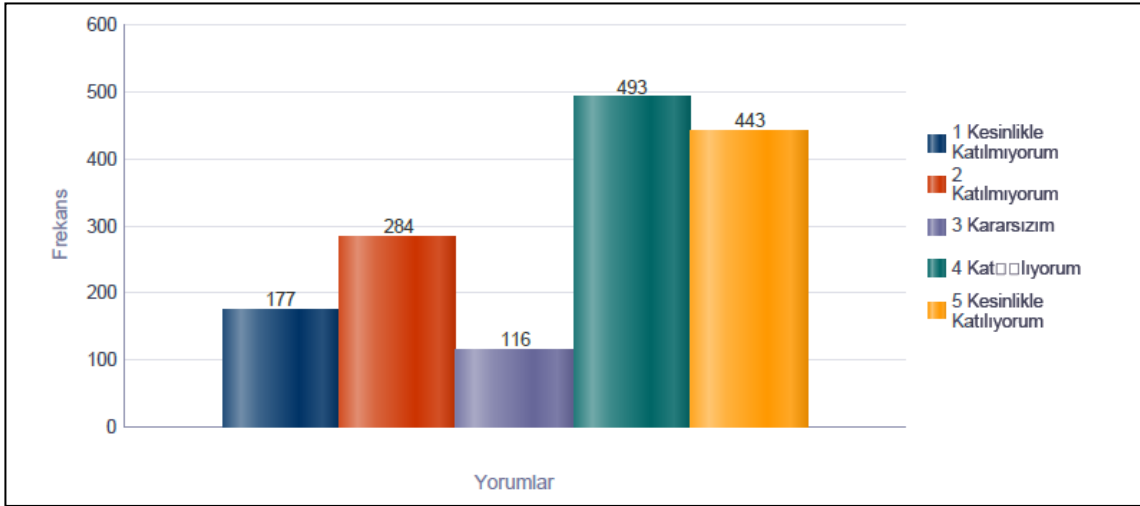
“Kursa katılacak antrenör adayları ön eleme sınavından geçmelidir.” ifadesine antrenörlerin %8,1’i kesinlikle katılmadığını, %17,4’ü katılmadığını, %7,4’ü kararsız olduğunu, %38,1’i katıldıklarını ve %28,9’u kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel anlamda antrenörler, kursa katılacak antrenör adaylarının ön eleme sınavından geçmesi gerektiği ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 4.1. “Kursa katılacak antrenör adayları ön eleme sınavından geçmelidir.” ifadesinin frekans dağılımı

“Kursa katılacak antrenör adaylarının eğitim düzeyleri antrenör olmak için yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %15,7’si kesinlikle katılmadığını, %27,8’i katılmadığını, %17,0’ı kararsız olduğunu, %31,7’si katıldıklarını ve %7,7’si kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre genel olarak antrenör adaylarının eğitim düzeylerinin yeterliliği veya yetersizliği konusunda bir yorum yapılamamaktadır.

“Millî sporcularda eğitim şartı aranmalıdır.” ifadesine antrenörlerin %11,7’si kesinlikle katılmadığını, %18,8’i katılmadığını, %7,7’si kararsız olduğunu, %32,6’sı katıldıklarını ve %29,3’ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak antrenörlerden, millî sporcularda eğitim şartı aranmalıdır ifadesini destekler nitelikte cevaplar alınmıştır.



Şekil 4.2. “Millî sporcularda eğitim şartı aranmalıdır.” ifadesinin frekans dağılımı

“Antrenör adaylarında ilgili spor branşında lisanslı sporcu olma şartı aranmalıdır.” ifadesine antrenörlerin %9,4’ü kesinlikle katılmadığını, %18,1’i katılmadığını, %8,0’ı kararsız olduğunu, %31,7’si katıldıklarını ve %32,8’i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre antrenörler, antrenör adaylarının ilgili spor branşında lisanslı sporcu olma şartı aranmalıdır ifadesine genel olarak katılmışlardır.

“Kurs süresi antrenör olabilmek için yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %31,1’i kesinlikle katılmadığını, %30,7’si katılmadığını, %11,0’ı kararsız olduğunu, %22,6’sı katıldıklarını ve %4,6’sı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre antrenörler, kurs süresi antrenör olabilmek için yeterlidir ifadesine genel olarak katılmadıklarını bildirmişlerdir.

“Günlük ders programlarının süresi öğrenme düzeyi açısından yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %18,2’si kesinlikle katılmadığını, %29,9’u katılmadığını, %13,6’sı kararsız olduğunu, %33,7’si katıldıklarını ve %4,6’sı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. “Her ders için ayrılan süre öğrenme düzeyi açısından yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %16,7’si kesinlikle katılmadığını, %33,8’i katılmadığını, %15,8’i kararsız olduğunu, %30,6’sı katıldıklarını ve %3,1’i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelerdeki farklı görüşlerin, kursların süresi ve işleyişinin kursu düzenleyen federasyonlara göre değişiklik göstermesinden kaynaklandığı şeklinde düşünülmektedir.

“Kursta işlenen dersler antrenörlük için gereklidir.” ifadesine antrenörlerin %5,9’u kesinlikle katılmadığını, %10,8’i katılmadığını, %8,9’u kararsız olduğunu, %55,1’i

katıldıklarını ve %19,3'ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre genel olarak antrenörler, kursta işlenen derslerin antrenörlük için gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Kursta işlenen dersler antrenörlük için yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %15,0'ı kesinlikle katılmadığını, %32,8'i katılmadığını, %16,0'ı kararsız olduğunu, %31,3'ü katıldıklarını ve %4,9'u kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre genel olarak antrenör kursta işlenen derslerin antrenörlük için yeterliliği veya yetersizliği konusunda kesin bir yorum yapılamamaktadır.

“Dersler uygun öğretim yöntemleri ile işlenmektedir.” ifadesine antrenörlerin %8,4'ü kesinlikle katılmadığını, %22,5'i katılmadığını, %17,6'sı kararsız olduğunu, %45,2'si katıldıklarını ve %6,3'ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlerin çoğunluğu derslerin uygun öğretim yöntemleriyle işlendiği yönünde kanaat belirtmişlerdir.

“Ders içerikleri antrenör adaylarının branşlarına uygundur.” ifadesine antrenörlerin %7,9'u kesinlikle katılmadığını, %17,4'ü katılmadığını, %18,2'si kararsız olduğunu, %51,2'si katıldıklarını ve %5,4'ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlerin çoğunluğu ders içeriklerinin antrenör adaylarının branşlarına uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Ders içerikleri antrenör adaylarının branşlarına göre yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %8,8'i kesinlikle katılmadığını, %29,2'si katılmadığını, %19,0'ı kararsız olduğunu, %38,9'u katıldıklarını ve %4,0'ı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak antrenörlerin, ders içerikleri antrenör adaylarının branşlarına göre yeterlidir ifadesine ortak bir görüş bildirmediği ve bunun yine uygulamalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

“Kursta işlenen derslerin içerikleri, grubun seviyesine uygun olarak hazırlanmıştır.” ifadesine antrenörlerin %8,1'i kesinlikle katılmadığını, %28,5'i katılmadığını, %20,4'ü kararsız olduğunu, %41,0'ı katıldıklarını ve %4,8'i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlerin çoğunluğu kursta işlenen derslerin içeriklerinin grubun seviyesine uygun olarak hazırlandığını düşünmektedir.

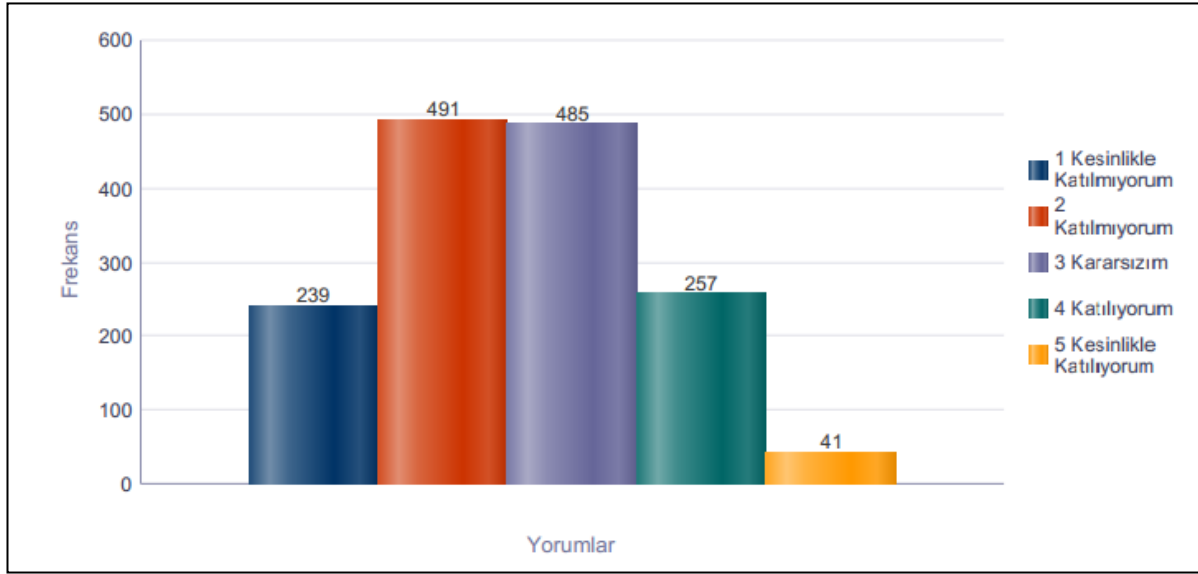
“Eğitim için görevlendirilen öğretim görevlileri alanında uzman, bilgili kişilerdir.” ifadesine antrenörlerin %4,0’ı kesinlikle katılmadığını, %9,2’si katılmadığını, %13,9’u kararsız olduğunu, %58,1’i katıldıklarını ve %14,8’i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre antrenörler, eğitim için görevlendirilen öğretim görevlileri alanında uzman, bilgili kişilerdir ifadesine katılmışlardır.

“Kurs, önceden belirlenen ders planına uygun olarak yapılmaktadır.” ifadesine antrenörlerin %3,8’i kesinlikle katılmadığını, %10,0’ı katılmadığını, %10,4’ü kararsız olduğunu, %64,8’i katıldıklarını ve %11,0’ı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlerin görüşlerine göre kurs önceden belirlenen ders planına uygun olarak yapılmaktadır.

“Dersler zamanında başlayıp zamanında bitmektedir.” ifadesine antrenörlerin %4,4’ü kesinlikle katılmadığını, %12,9’u katılmadığını, %9,6’sı kararsız olduğunu, %61,4’ü katıldıklarını ve %11,8’i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlere göre dersler zamanında başlayıp zamanında bitmektedir yorumuna ulaşılabilir.

“Derslere antrenör adaylarının aktif katılımı sağlanmaktadır.” ifadesine antrenörlerin %4,0’ı kesinlikle katılmadığını, %14,1’i katılmadığını, %12,6’sı kararsız olduğunu, %55,9’u katıldıklarını ve %13,4’ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörler, derslere antrenör adaylarının aktif katılımı sağlanmaktadır ifadesine genel olarak katılmışlardır.

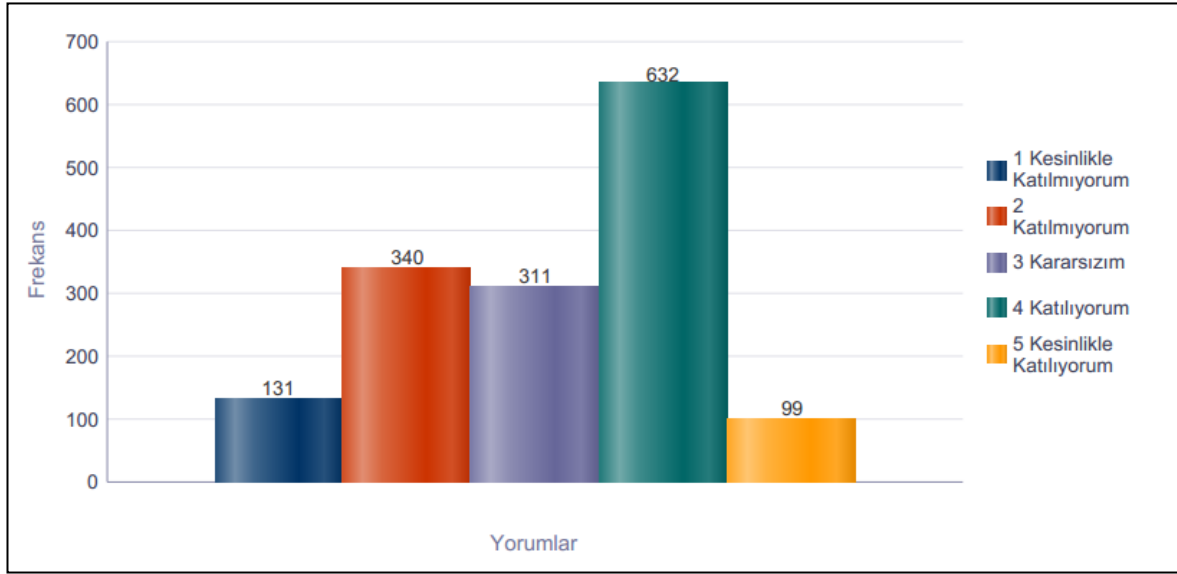
“Tüm kapsam ele alındığında verilen eğitim yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %15,8’i kesinlikle katılmadığını, %32,4’ü katılmadığını, %32,1’i kararsız olduğunu, %17,0’ı katıldıklarını ve %2,7’si kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Spor branşı farklılıkları ve kurs uygulamalarında federasyonlara göre farklılıklar yaşanmasına rağmen genel olarak antrenörler tüm kapsam dahilinde verilen eğitimi yeterli bulmamışlardır.



Şekil 4.3. “Tüm kapsam ele alındığında verilen eğitim yeterlidir.” ifadesinin frekans dağılımı

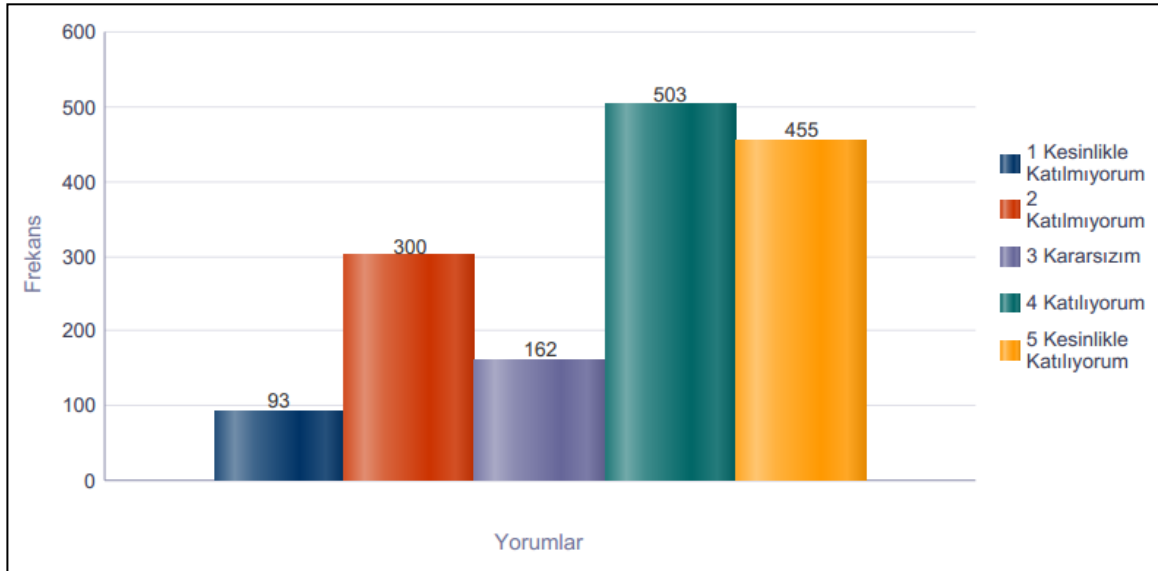
“Derslerin yapıldığı derslikler fizikî olarak yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %9,2’si kesinlikle katılmadığını, %22,7’si katılmadığını, %17,6’sı kararsız olduğunu, %44,7’si katıldıklarını ve %5,8’i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. “Derslerin yapıldığı derslikler eğitim açısından uygundur.” ifadesine antrenörlerin %7,4’ü kesinlikle katılmadığını, %20,5’i katılmadığını, %17,8’i kararsız olduğunu, %48,6’sı katıldıklarını ve %5,6’sı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. “Uygulama derslerinin yapıldığı yer, tesis bakımından yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %8,1’i kesinlikle katılmadığını, %20,4’ü katılmadığını, %15,1’i kararsız olduğunu, %48,5’i katıldıklarını ve %7,9’u kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. “Derslerde kullanılan materyaller yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %7,5’i kesinlikle katılmadığını, %22,3’ü katılmadığını, %17,1’i kararsız olduğunu, %46,5’i katıldıklarını ve %6,6’sı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel anlamda fizikî şartlar ile ilgili olan ifadelere antrenörlerden değişken yorumlar gelmiştir. Bu durumun yine kurs dönemleri, organizasyon ekibi, federasyonlara bağlı farklılıklardan, kursların belli bir standardının olmamasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

“Derslerde teknolojiyi kullanma seviyesi yeterlidir.” ifadesine antrenörlerin %8,7’si kesinlikle katılmadığını, %22,5’i katılmadığını, %20,6’sı kararsız olduğunu, %41,8’i katıldıklarını ve %6,5’i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak antrenörler, derslerde teknolojiyi kullanma seviyesi yeterli olduğu konusunda görüş bildirmiştir.



Şekil 4.4. “Derslerde teknolojiyi kullanma seviyesi yeterlidir.” ifadesinin frekans dağılımı

“Kursun yapıldığı yerde konaklama zorluğu yaşanmaktadır.” ifadesine antrenörlerin %6,1’i kesinlikle katılmadığını, %19,8’i katılmadığını, %10,7’si kararsız olduğunu, %33,2’si katıldıklarını ve %30,1’i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlere göre kursun yapıldığı yerde konaklama zorluğu yaşanmaktadır.



Şekil 4.5. “Kursun yapıldığı yerde konaklama zorluğu yaşanmaktadır.” ifadesinin frekans dağılımı

“Kursun yapıldığı yerde ulaşım zorluğu yaşanmaktadır ifadesine antrenörlerin %4,7’si kesinlikle katılmadığını, %25,8’i katılmadığını, %15,3’ü kararsız olduğunu, %31,8’i katıldıklarını ve %22,3’ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlere göre kursun yapıldığı yerde ulaşım zorluğu yaşanmaktadır.

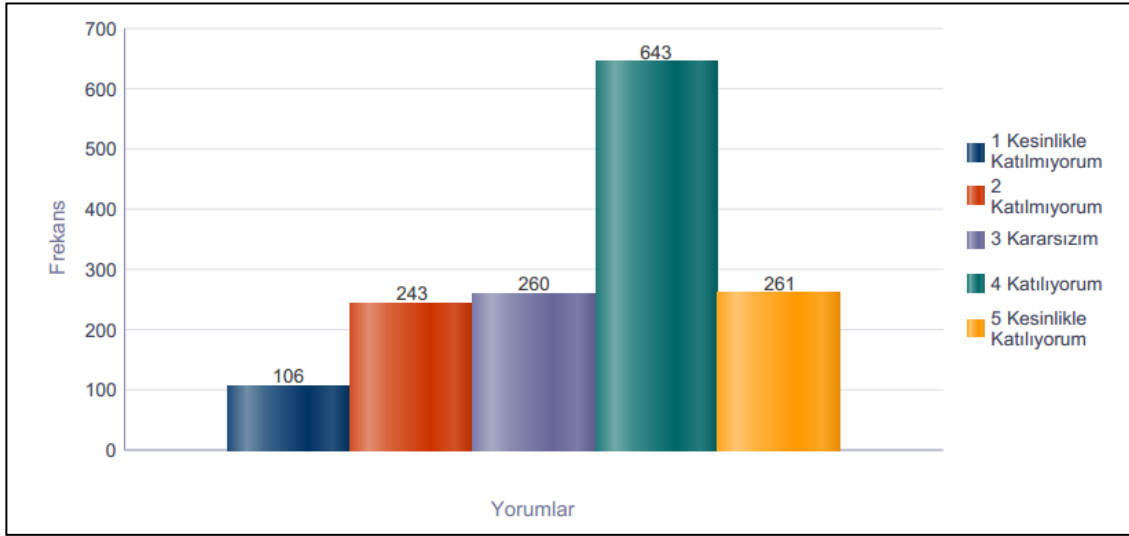
“Kursun yapıldığı yerde yemek ihtiyaçlarının karşılanmasında zorluk yaşanmaktadır.” ifadesine antrenörlerin %5,6’sı kesinlikle katılmadığını, %24,8’i katılmadığını, %12,7’si kararsız olduğunu, %33,4’ü katıldıklarını ve %23,5’i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlere göre kursun yapıldığı yerde yemek ihtiyaçlarının karşılanmasında zorluk yaşanmaktadır.

“Kursun yapılacağı yer, tesis imkanları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.” ifadesine antrenörlerin %8,7’si kesinlikle katılmadığını, %21,0’ı katılmadığını, %21,1’i kararsız olduğunu, %41,4’ü katıldıklarını ve %7,7’si kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlerin bir kısmı bu ifadeye katılırken bir kısmı katılmamıştır. Bu ayrılığın illerdeki spor branşına göre tesis sayılarının ve uygunluğunun farklı olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

“Kursun yapıldığı ildeki Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü kursla ilgili konularda kursiyerlere yardımcı olmaktadır.” ifadesine antrenörlerin %8,6’sı kesinlikle katılmadığını, %15,2’si katılmadığını, %17,1’i kararsız olduğunu, %48,1’i katıldıklarını ve %11,0’ı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlerin Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü personelinden genel anlamda yardım gördükleri söylenebilir.

“Kurs bitiminde uygulanan değerlendirme, kurs müfredatına uygundur.” ifadesine antrenörlerin %4,0’ı kesinlikle katılmadığını, %10,1’i katılmadığını, %19,5’i kararsız olduğunu, %59,3’ü katıldıklarını ve %7,1’i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. An göre Antrenörlere göre, kurs bitiminde uygulanan değerlendirme, kurs müfredatına uygundur.

“Değerlendirmenin merkezi bir sınav ile yapılması gerekmektedir.” ifadesine antrenörlerin %7,0’ı kesinlikle katılmadığını, %16,1’i katılmadığını, %17,2’si kararsız olduğunu, %42,5’i katıldıklarını ve %17,2’si kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlere göre değerlendirme merkezi bir sınav ile yapılması gerekir.



Şekil 4.6. “Değerlendirmenin merkezi bir sınav ile yapılması gerekmektedir.” ifadesinin frekans dağılımı

“Değerlendirme ciddi ve titiz bir şekilde yapılmaktadır.” ifadesine antrenörlerin %6,5’i kesinlikle katılmadığını, %17,2’si katılmadığını, %19,2’si kararsız olduğunu, %46,7’si katıldıklarını ve %10,4’ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörler genel olarak değerlendirmenin ciddi ve titiz bir şekilde yapıldığını düşünmektedir.

“Derslerin bitiminden hemen sonra sınav yapılması uygundur.” ifadesine antrenörlerin %6,7’si kesinlikle katılmadığını, %14,7’si katılmadığını, %11,5’i kararsız olduğunu, %52,4’ü katıldıklarını ve %14,7’si kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre antrenörler, derslerin bitiminden hemen sonra sınav yapılması uygundur ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Kurs bitiminden hemen sonra tüm dersleri kapsayan ortak bir sınav yapılmalıdır.” ifadesine antrenörlerin %8,3’ü kesinlikle katılmadığını, %24,6’sı katılmadığını, %15,3’ü kararsız olduğunu, %39,9’u katıldıklarını ve %11,9’u kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlerin çoğunluğu kurs bitiminden sonra ortak bir sınav yapılması gerektiği şeklinde düşünürken bir kısmı kararsız kalıp bir kısmı da yapılması gerektiği konusunda olumsuz yorum belirtmiştir.

“Eğitim derslerinden geçer notun en az 60 olması uygundur. 60’tan az olması uygun değildir.” ifadesine antrenörlerin %3,5’i kesinlikle katılmadığını, %6,2’si katılmadığını, %10,2’si kararsız olduğunu, %58,2’si katıldıklarını ve %21,9’u kesinlikle katıldıklarını

belirtmişlerdir. Sonuçlara göre antrenörler, eğitim derslerinden geçer notun en az 60 olması uygundur, 60'tan az olması uygun değildir ifadesine genel anlamda katıldıklarını belirtmişlerdir. “Bütünleme sınavları ciddi bir şekilde uygulanmaktadır.” ifadesine antrenörlerin %5,2’si kesinlikle katılmadığını, %14,1’i katılmadığını, %28,0’ı kararsız olduğunu, %44,8’i katıldıklarını ve %7,9’u kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlerin çoğunluğu bütünlemenin ciddi şekilde uygulandığını düşünse de bir kısmı ciddi bir şekilde uygulandığı yönünde olumsuz görüş beyan etmişlerdir.

4.2. Gelişim Seminerlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Antrenör eğitim programı gelişim seminerlerine ifadelerine verilen cevapların frekans dağılımları, betimleyici istatistikleri ve bu sonuçlara ilişkin bulgu ve yorumlar tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Tablo 4.4. Gelişim Semineri İfadelerine Verilen Cevapların Dağılımı ve Betimleyici İstatistik Değerleri

	GELİŞİM SEMİNERLERİNE İLİŞKİN İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$	SS
S1	Gelişim seminerlerini gerekli buluyorum.	49	52	60	608	744	4,29	0,938
S2	Gelişim seminerlerinin sayısını yeterli buluyorum.	317	522	225	375	74	2,58	1,228
S3	Gelişim seminerlerinin içeriğini yeterli buluyorum.	122	343	292	631	125	3,19	1,122
S4	Gelişim seminerlerinin antrenörlük branşına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.	88	230	263	793	139	3,44	1,041
S5	Gelişim seminerlerinin antrenörlerin kademelerine uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.	147	331	311	630	94	3,13	1,121
S6	Sportaki gelişimin ve yeniliklerin takip edilmesi açısından yabancı uzmanların seminerlere katılmalarını uygun buluyorum.	63	87	85	705	573	4,08	1,017
S7	Gelişim seminerlerinin, sadece kademeler arası geçiş için şart olmasını uygun buluyorum.	284	557	421	167	84	2,47	1,270
S8	Antrenör yeterliliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla belirli periyotlarla gelişim seminerleri düzenlenmesini ve katılımın zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.	62	104	154	640	553	4,00	1,054
S9	Kademeler arası dönemde belirli periyotlarla, antrenör yeterliliklerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerekli buluyorum.	62	159	161	786	345	3,79	1,039
S10	Seminer yapılacak yerlerin, konaklama ve ulaşım kolaylığı sağlaması gerektiğini düşünüyorum.	51	25	28	418	991	4,50	0,889

“Gelişim seminerlerini gerekli buluyorum.” ifadesine antrenörlerin %3,2’si kesinlikle katılmadığını, %3,4’ü katılmadığını, %4,0’ı kararsız olduğunu, %40,2’si katıldıklarını ve %49,2’si kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. “Gelişim seminerlerinin sayısını yeterli buluyorum.” ifadesine antrenörlerin %20,9’u kesinlikle katılmadığını, %34,5’i katılmadığını, %14,9’u kararsız olduğunu, %24,8’i katıldıklarını ve %4,9’u kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörler gelişim seminelerini genel olarak gerekli görmüşlerdir fakat seminerlerin sayısını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

“Gelişim seminerlerinin içeriğini yeterli buluyorum.” ifadesine antrenörlerin %8,1’i kesinlikle katılmadığını, %22,7’si katılmadığını, %19,3’ü kararsız olduğunu, %41,7’si katıldıklarını ve %8,3’ü kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Gelişim seminerlerinin içeriği genel olarak yeterli bulunmakla birlikte yeterli olmadığı yönünde de antrenör görüşleri mevcuttur.

“Gelişim seminerlerinin antrenörlük branşına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.” ifadesine antrenörlerin %5,8’i kesinlikle katılmadığını, %15,2’si katılmadığını, %17,4’ü kararsız olduğunu, %52,4’ü katıldıklarını ve %9,2’si kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörler, gelişim seminerleri antrenörlük branşına uygun olarak hazırlandığını düşünmektedirler.

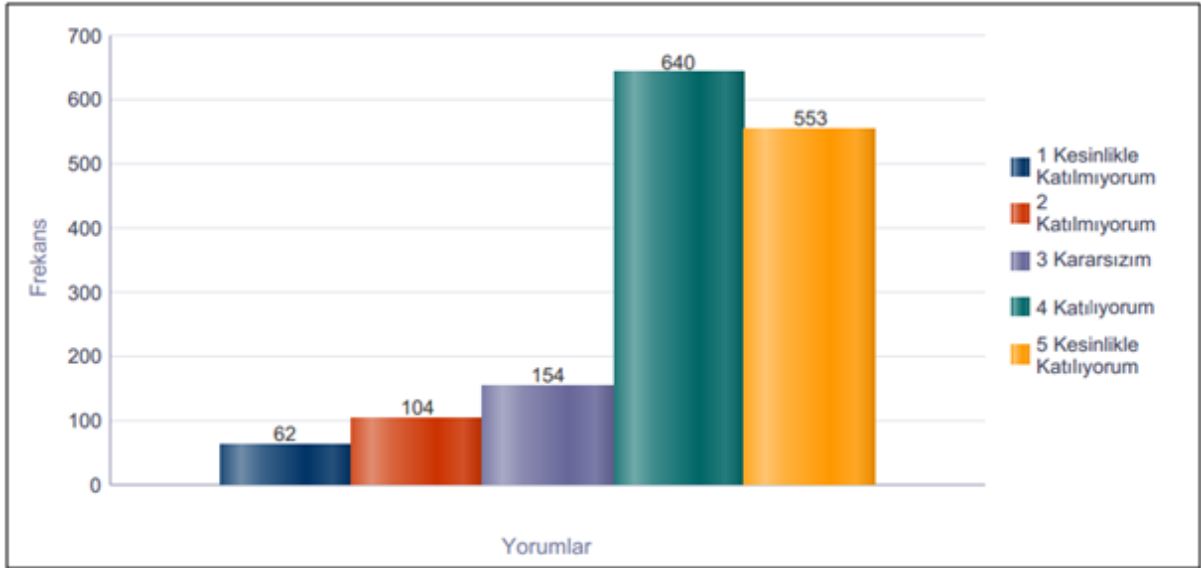
“Gelişim seminerlerinin antrenörlerin kademelerine uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.” ifadesine antrenörlerin %9,7’si kesinlikle katılmadığını, %21,9’u katılmadığını, %20,6’sı kararsız olduğunu, %41,6’sı katıldıklarını ve %6,2’si kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörler, gelişim seminerlerinin antrenörlerin kademelerine uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum ifadesine genel anlamda katılmışlardır fakat katılmayan ve kararsızlığını ifade eden antrenörlerde mevcuttur.

“Spordaki gelişimin ve yeniliklerin takip edilmesi açısından yabancı uzmanların seminerlere katılmalarını uygun buluyorum.” ifadesine antrenörlerin %4,2’si kesinlikle katılmadığını, %5,8’i katılmadığını, %5,6’sı kararsız olduğunu, %46,6’sı katıldıklarını ve %37,9’u kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörler büyük bir çoğunluğu yabancı uzmanların seminerlere katılmalarını uygun buluyorum ifadesine katılmışlardır.

“Gelişim seminerlerinin, sadece kademeler arası geçiş için şart olmasını uygun buluyorum.” ifadesine antrenörlerin %18,8’i kesinlikle katılmadığını, %36,8’i

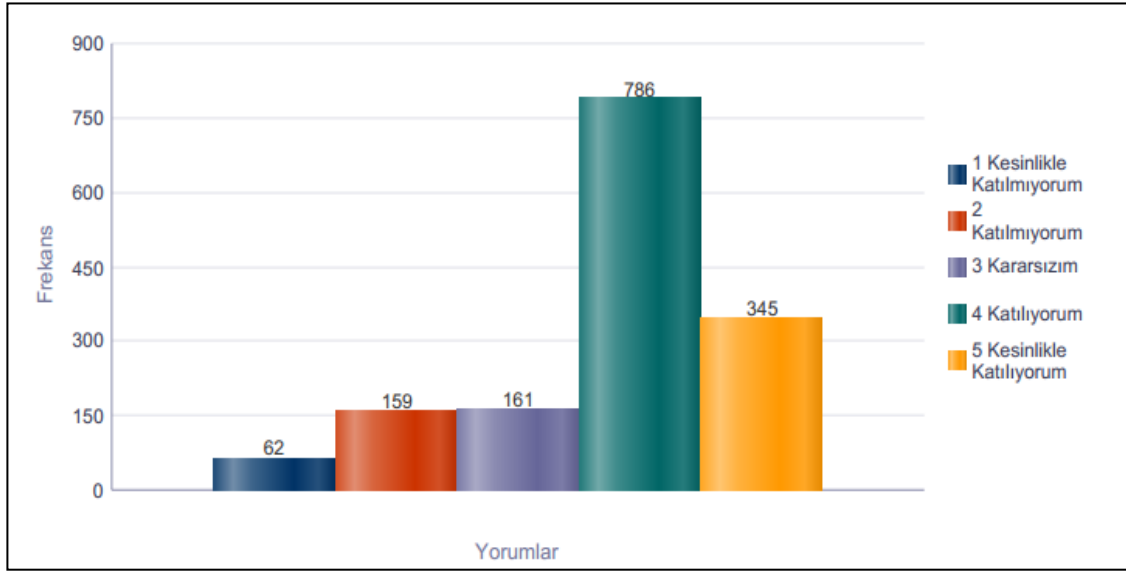
katılmadığını, %27,8'i kararsız olduğunu, %11,0'ı katıldıklarını ve %5,6'sı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörler, gelişim seminerlerinin, sadece kademeler arası geçiş için şart olmasını uygun buluyorum ifadesine katılmamışlardır.

“Antrenör yeterliliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla belirli periyotlarla gelişim seminerleri düzenlenmesini ve katılımın zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesine antrenörlerin %4,1'i kesinlikle katılmadığını, %6,9'u katılmadığını, %10,2'si kararsız olduğunu, %42,3'ü katıldıklarını ve %36,5'i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre antrenörler, antrenör yeterliliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla belirli periyotlarla gelişim seminerleri düzenlenmesini ve katılımın zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum ifadesine genel anlamda katılmışlardır.



Şekil 4.7. “Antrenör yeterliliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla belirli periyotlarla gelişim seminerleri düzenlenmesini ve katılımın zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesinin frekans dağılımı

“Kademeler arası dönemde belirli periyotlarla, antrenör yeterliliklerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerekli buluyorum.” ifadesine antrenörlerin %4,1'i kesinlikle katılmadığını, %10,5'i katılmadığını, %10,6'sı kararsız olduğunu, %51,9'u katıldıklarını ve %22,8'i kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre antrenörler, kademeler arası dönemde belirli periyotlarla, antrenör yeterliliklerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerekli buluyorum ifadesine genel anlamda katılmışlardır.



Şekil 4.8. “Kademeler arası dönemde belirli periyotlarla, antrenör yeterliliklerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerekli buluyorum.” ifadesinin frekans dağılımı

4.3. Harmanlanmış ve Yüzyüze Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Uygulama öncesi grupların akademik başarı ve motivasyon düzeyleri bakımından farklı olmadıklarını tespit etmek için yapılan test bulgu ve yorumları;

1. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören grup ile yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören grubun ön test motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Uygulama öncesi harmanlanmış öğrenme grubu ve yüz yüze öğrenme grubu öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Harmanlanmış Öğrenme Grubu ve Yüz Yüze Öğrenme Grubunun Motivasyon Düzeyi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	20	73,40	6,57	38	-0,39	0,69
Kontrol	20	74,30	7,96			

Tablo 4.5 incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin uygulama öncesindeki motivasyon ön test puan ortalaması 73,40'tır. Yüz yüze öğrenim gören kursiyerlerin ön test puan ortalaması ise 74,30'dur. Her iki grubun uygulama öncesindeki motivasyon puanlarının birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür. İki farklı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$p=0,69>0,05$]. Analiz sonucuna göre uygulama öncesinde grupların derse karşı motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmayacak ölçüde benzer oldukları söylenebilir.

2. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören grup ile yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören grubun ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Uygulama öncesi harmanlanmış öğrenme grubu ve yüzyüze öğrenme grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Harmanlanmış Öğrenme ve Yüzyüze Öğrenme Grubunun Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	20	33,25	8,89	38	-0,091	0,93
Kontrol	20	33,50	8,45			

Tablo 4.6 incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin uygulama öncesindeki ön test puan ortalaması 33,25'tir. Yüz yüze öğrenim gören kursiyerlerin ön test puan ortalaması ise 33,50'dir. Her iki grubun ön test puanlarının birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür. İki farklı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$p=0,93>0,05$]. Analiz sonucuna göre grupların akademik başarılarının uygulama öncesinde anlamlı bir farklılık oluşturmayacak ölçüde benzer oldukları söylenebilir.

- a. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin ön test ve son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Harmanlanmış öğrenme grubu kursiyerlerin ön test – son test motivasyon puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi bulguları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Harmanlanmış Öğrenme Grubunun Motivasyon Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	20	73,40	6,57	38	-34,03	0,00
Son Test	20	122,15	6,62			

Tablo 4.7 incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme grubu kursiyerlerin ön test ve son test motivasyon puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Kursiyerlerin ön test puan ortalamaları 73.40 iken, son test puan ortalamaları 122.15’e çıkmıştır. Bu sonuç harmanlanmış öğrenme ortamının derse karşı motivasyonu olumlu etkilediğini göstermektedir.

- b. Yüzyüze öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin ön test ve son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Yüzyüze öğrenme grubu kursiyerlerin ön test – son test motivasyon puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi bulguları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Yüzyüze Öğrenme Grubunun Motivasyon Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	20	74,30	7,96	38	-15,65	0,00
Son Test	20	106,45	7,02			

Tablo 4.8 incelendiğinde, yüzyüze öğrenme grubu kursiyerlerin ön test ve son test motivasyon puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Kursiyerlerin ön test puan ortalamaları 74,30 iken, son test puan ortalamaları 106,45’e çıkmıştır. Bu sonuç yüzyüze öğrenme ortamının derse karşı motivasyonu olumlu etkilediğini göstermektedir.

c. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Harmanlanmış öğrenme grubu kursiyerlerin ön test – son test akademik başarı puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi bulguları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Harmanlanmış Öğrenme Grubunun Akademik Başarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	20	33,25	8,89	38	-18,97	0,00
Son Test	20	72,50	9,28			

Tablo 4.9 incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme grubu kursiyerlerin ön test ve son test akademik başarı puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Kursiyerlerin ön test puan ortalamaları 33.25 iken, son test puan ortalamaları 72.05’ye çıkmıştır. Bu sonuç harmanlanmış öğrenme ortamının öğrenmeyi olumlu etkilediğini göstermektedir.

d. Yüzyüze öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yüzyüze öğrenme grubu kursiyerlerin ön test – son test akademik başarı puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi bulguları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Yüz Yüze Öğrenme Grubunun Akademik Başarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	20	33,50	8,44	38	-12,64	0,00
Son Test	20	59,25	12,27			

Tablo 4.10 incelendiğinde, yüz yüze öğrenme grubu kursiyerlerin ön test ve son test motivasyon puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Kursiyerlerin ön test puan ortalamaları 33,50 iken, son test puan ortalamaları 59,25’e çıkmıştır. Bu sonuç yüzyüze öğrenme ortamının öğrenmeyi olumlu etkilediğini göstermektedir.

e. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerler ile yüzyüze öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin son test motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Uygulama sonrası harmanlanmış öğrenme ve yüzyüze öğrenme grubu öğrencilerinin motivasyon düzeyleri son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Harmanlanmış Öğrenme ve Yüzyüze Öğrenme Grubunun Motivasyon Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	20	122,15	6,62	38	7,27	0,00
Kontrol	20	106,45	7,02			

Tablo 4.11 incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin uygulama sonrasındaki motivasyon son test puan ortalaması 122,15’dir. Yüzyüze öğrenim gören kursiyerlerin son test puan ortalaması ise 106,45’tir. Harmanlanmış öğrenme grubu kursiyerlerin derse karşı motivasyon puanları yüzyüze öğrenme grubu kursiyerlerden yüksek çıkmıştır. İki farklı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin motivasyon son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. [$p=0,00<0,05$]. Analiz sonucuna göre; uygulama sonrasında harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören kursiyerlerin derse karşı motivasyonu yüzyüze ortamda öğrenim gören kursiyerlere göre anlamlı bir şekilde fazladır denilebilir.

Harmanlanmış öğrenme ve yüzyüze öğrenme yöntemiyle öğrenim gören kursiyerlerin ön teste göre düzeltilmiş son test motivasyon puanlarının kovaryans analizi bulguları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Harmanlanmış Öğrenme ve Yüzyüze Öğrenme Grubunun Düzeltilmiş Son Test Motivasyon Puanları Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	R (Eta Puanı)
Model	2710,414	2	1355,20	32,90	0,00	0,640
Ön Test (Reg)	245,514	1	245,51	5,96	0,02	0,139
Grup	2554,066	1	2554,06	62,01	0,00	0,626
Hata	1523,98	37	41,18			
Toplam	526814,00	40				

Tablo 4.12'deki kovaryans analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında öntest puanlarına göre düzeltilmiş motivasyon düzeyi son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(1-37)}=62,01$, $p<0,05$].

Bu bulgu, harmanlanmış öğrenim uygulamasının, yüzyüze öğrenim uygulamasına göre kursiyerlerin derse karşı motivasyonu açısından yüksek düzeyde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Farklı bir deyişle harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören kursiyerlerin motivasyon düzeyleri yüzyüze öğrenme yöntemiyle öğrenim gören kursiyerlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla gelişmiştir.

e. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerler ile yüzyüze öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Uygulama sonrası harmanlanmış öğrenme ve yüzyüze öğrenme grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Harmanlanmış Öğrenme Ve Yüzyüze Öğrenme Grubunun Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	20	72,50	9,28	38	3,85	0,00
Kontrol	20	59,25	12,27			

Tablo 4.13 incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin uygulama sonrasındaki son test puan ortalaması 72,50'dir. Yüz yüze öğrenim gören kursiyerlerin son test puan ortalaması ise 59,25'tir. Harmanlanmış öğrenme grubu kursiyerlerin akademik başarı puanları yüz yüze öğrenme grubu kursiyerlerden yüksek çıkmıştır. İki farklı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kursiyerlerin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Analiz sonucuna göre uygulama sonrası kursiyerlerin akademik başarı puanlarının, harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören kursiyerlerin lehine anlamlı bir fark gösterdiği söylenebilir.

Harmanlanmış ve yüzyüze öğrenme yöntemiyle öğrenim gören kursiyerlerin ön teste göre düzeltilmiş son test akademik başarı puanlarının kovaryans analizi bulguları Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Harmanlanmış Öğrenme ve Yüzyüze Öğrenme Grubunun Düzeltilmiş Son Test Akademik Başarı Puanları Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	R (Eta Puanı)
Model	3266,69	2	1633,35	20,21	0,00	0,522
Ön Test (Reg)	1511,07	1	1511,07	18,69	0,00	0,336
Grup	1803,74	1	1803,74	22,32	0,00	0,376
Hata	2990,17	37	80,81			
Toplam	179837,50	40				

Tablo 4.14'deki kovaryans analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında öntest puanlarına göre düzeltilmiş akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(1-37)}=22,32$, $p<0,05$].

Bu bulgu, harmanlanmış öğrenim uygulamasının, yüzyüze öğrenim uygulamasına göre kursiyerlerin öğrenmeleri açısından yüksek düzeyde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Farklı bir deyişle harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören kursiyerlerin akademik başarıları yüzyüze öğrenme yöntemiyle öğrenim gören kursiyerlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla artmıştır.

4.4. Harmanlanmış Öğrenme Ortamına Yönelik Kursiyer Görüşlerinin Bulgu ve Yorumları

Harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören antrenör adaylarına, ilk olarak “Deneyimlemiş olduğunuz harmanlanmış öğrenme ortamının hoşunuza giden yanları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar tematik olarak gruplanıp aşağıda özetlenmiştir:

- Zengin görsellerin ve videoların olması hoşuma gitti ($f= 10$).
- Dersler daha zevkli ve eğlenceli işlendi ($f= 8$).
- Zaman bakımından özgür olmak ve istendiğinde videoların tekrar izlenebilmesi yararlı oldu ($f= 8$).
- Forum, blog gibi imkanlar sayesinde anlamadığım yerleri anladım, farklı bakış açılarından bakmayı öğrendim ($f= 6$).

Uygulama sürecine ilişkin kursiyer görüşleri incelendiğinde, kursiyerlerin önemli bir bölümü, ders içeriklerinde kullanılan şekil, grafik, animasyon video gibi görsel materyallerden hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra derslerin bu şekilde daha zevkli ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim kısmında ders videoların izlenmesinde zaman kısıtlaması olmaması kursiyerlerin beğendiği özelliklerden biri olmuştur. Ayrıca bilgilerini tartışabildikleri, pekiştirebildikleri forum blog sohbet mesaj imkanları kursiyerlerin beğenisini kazanan başka bir özellik olmuştur.

“Deneyimlemiş olduğunuz harmanlanmış öğrenme ortamının hoşunuza giden yanları nelerdir?” sorusuna cevap veren kursiyer görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Derslerin görsel içerikleri ilgi çekici olduğu için hoşuma gitti. Ders videolarını istediğimiz zaman tekrar izleyebilmek beni rahatlattı. Çünkü dikkatim çabuk dağılıyor ve ilk seferde kaçırdığım şeyler olabiliyor.” (1. Öğrenci)

“Eğlenceli bir ders ortamı vardı. Kullanılan grafikler, şekiller, animasyonlar konuların aklımda kalmasını sağladı. Tekrar edebilme özgürlüğü hoşuma gitti.” (6. Öğrenci)

“Kendi kendime öğrenme fikri başta garip geldi ama sonrasında çok eğlendim. Forumlarda diğer arkadaşlarla konuşmak bilgi paylaşmak anlamadığım yerleri anlamamda işe yaradı. Mesela kafamda oturtamadığım bir konu vardı arkadaşlarla paylaştım, fikir alışverişinde bulunduk ve konuyu kavrayabildim” (10. Öğrenci)

Kursiyerlere, “Bu öğrenme ortamının hoşunuza gitmeyen yanları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar tematik olarak gruplanıp aşağıda özetlenmiştir:

- Hoşuma gitmeyen bir yönü pek olmadı ($f=6$).
- Bilgisayar ve internetten kaynaklanan sıkıntıları oldu ($f=4$).
- Ders menüsü karmaşıktı, çözmem zaman aldı, daha kullanışlı tasarlanabilirdi ($f=3$).
- Defter kitapla ders almaya alışkın olduğum için başta garip geldi ($f=1$).

Buna göre kursiyerlerin çoğunluğu harmanlanmış öğrenme uygulamasında hoşuna gitmeyen bir durumun olmadığını ifade etmiştir. Fakat bazı kursiyerler bilgisayar ve internetten kaynaklanan sıkıntıları olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca kursiyerlerin bir kısmı uzaktan eğitim kısmına aktarılan ders menüsünün karmaşık olduğunu, kullanışlı olmadığı ifade etmişlerdir. Bir öğrenci sınıf ortamında ders almaya alışkın olduğunu harmanlanmış öğrenme ortamında başta zorlandığını ifade etmiştir.

“Bu öğrenme ortamının hoşunuza gitmeyen yanları nelerdir?” sorusuna cevap veren kursiyer görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Hoşuma gitmeyen pek yönü yoktu. Menüler biraz karmaşık geldi başta, sekmeler arası geçişler kullanışlı değildi, ana menüye gelip oradan tekrar gitmem gerekti.” (1. Öğrenci)

“Bugüne kadar hep sınıf ortamında kitap defter ile ders aldığımız için başta garip geldi.” (4. Öğrenci)

“Forum blog gibi araçları sonradan fark ettim, duyurular kısmı da aynı şekilde daha dikkat çekici şekilde tasarlanabilirdi.” (6. Öğrenci)

“Evde bilgisayarım olmadığı için internet kafelere gitmek zorunda kaldım. Verim alamadım. Etkinliklere katılmakta eksik kaldım.” (7. Öğrenci)

Kursiyerlere, “Harmanlanmış öğrenme ortamında bir daha eğitim almak ister misiniz? Nedenleri ile belirtiniz.” sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar tematik olarak gruplanıp aşağıda özetlenmiştir:

- İsterim. Bu şekilde ders almak eğlenceli ve motive edici ($f=7$).
- İsterim. Zaten bilgisayarda vakit geçirmeyi seviyorum, böyle ders almak istediğim zamanda tekrar edebilmek güzel olur ($f=3$).
- Hayır istemem. Bilgisayar ve internetten sorunları beni dersten soğuttu ($f=3$).
- İsterim. Monoton bir ders anlatımından yerimi daha dinamik bir yapı var, görseller ilgi çekici ve akılda kalıcı ($f=6$).

Verilen cevaplara göre öğrencilerin önemli bir bölümü, bu şekilde işlenen dersleri daha eğlenceli ve motive edici bulduğundan, zaman kısıtlaması olmaksızın tekrar edebilme özelliğinden ve daha fazla görsellik sağladığından harmanlanmış öğrenme ortamında tekrar ders almak istediklerini ifade etmektedirler. Fakat bir kısım kursiyer bilgisayar ve internet konusundaki teknik imkansızlıklardan dolayı bir daha harmanlanmış öğrenme ortamında ders almak istemediklerini belirtmiştir.

“Harmanlanmış öğrenme ortamında bir daha eğitim almak ister misiniz? Nedenleri ile belirtiniz.” sorusuna cevap veren kursiyer görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“İsterim. Çünkü eğlenceli bir ortam vardı. Bu şekilde öğrendiğim şeyleri unutmayacağımı düşünüyorum.” (1. Öğrenci)

“İsterim, hatta başka derslere de uygulansa çok güzel olur, tanımlamaları görseller yardımıyla aktarmışlar ezberlemeye ihtiyaç olmadan aklımda kaldı, arkadaşlarla paylaşım sırasında da anlamadığım yerleri anladım. Güzel bir deneyimdi benim için” (2. Öğrenci)

“Hayır istemem. Güzel hazırlanmış falan ama bilgisayarım olmadığı için istediğim şekilde etkin katılamadım derslere, internet kafeye gitmek zorunda kaldım, orada da dikkatimi yeterince veremedim.” (7. Öğrenci)

“Daha kullanımı kolay bir yapıda olursa isterim. Çünkü menü yapısını çözene kadar çokça vakit kaybettim” (8. Öğrenci)

BÖLÜM V

5. SONUÇ

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin sonuç ve öneriler sunulmuştur. Bölüm Türkiye’de uygulanan antrenör eğitim programının değerlendirmesi ve harmanlanmış öğrenme ortamının antrenör adaylarının motivasyon düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi araştırmalarının sonuçları şeklinde iki başlık altında toplanmıştır.

Türkiye’de Uygulanan Antrenör Eğitim Programına İlişkin Sonuçlar

Araştırma Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenen antrenör eğitim kursları ve gelişim seminerlerine en az bir defa katılmış 1.513 antrenörün katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Demografik özelliklere ilişkin sonuçlar

Katılımcıların %75,7’si erkek; % 24,3’ü kadındır. Meslek anlamında antrenörlüğü erkeklerin daha fazla tercih ettiği söylenebilir. Antrenör kurslarına katılma yaşı en 18 olmasına rağmen katılımcıların sadece %1,1’i 18-23; %29,7’si 24-29; %35,4’ü 30-35; %33,9’u 35 yaşın üzerindedir. Eğitim durumu şartı en az lise olmasına karşın katılımcıların %2,0’si ilköğretim mezunudur. Millî sporcularda tahsil şartı aranmadığı için bu %2’lik kısmın millî sporculardan oluştuğunu söylemek mümkün olabilir. Katılımcıların %18,7’si lise; %5,1’i önlisans; %68,8’i lisans; %5,2’si yüksek lisans ve %0,2’si doktora düzeyinde öğrenim görmüştür. Antrenörlerin eğitim seviyelerinin genel anlamda yüksek olduğu ve önemli bir kısmının yüksek öğrenim kurumlarından mezun olduğu görülmektedir. Katılımcıların %43,4’ü Antrenörlük Eğitimi; %27,8’i Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği; % 4,8’i Spor Yönetimi veya Spor Yöneticiliği; %1,4’ü Rekreasyon; %1,9’u diğer bölümlerden mezun olmuşlardır. Yüksek öğrenimden mezun olan antrenörlerin

kuvvetli bir çoğunluğu spor ile yakından ilgili bölümlerden mezun olmuşlardır. Antrenörler arasında eğitim seviyesinin yüksek olması ve mezun olunan bölümlerin genelde sporla ilgili olması ülkemizde antrenörlük mesleğine önem verildiğini gösterebilir.

Araştırmaya katılan antrenörlerin spor branşlarına bakıldığında %11,5'inin güreşle ilgilendiği görülmektedir. Güreşten sonra (%8,3) atıcılık ve (%8,1) voleybol gelmektedir. Güreş sporunda olan başarılarımız ve sporcu sayısının fazlalığı bu alandaki antrenör sayısının fazla olmasını da beraberinde getirmiş denilebilir. Katılımcıların %28,2'si millî sporcudur. %63,1'i amatör sporcu; %36,9'u profesyonel sporcudur. Antrenörlerin %2,6'sı 1. kademe antrenör (yardımcı antrenör); %50,1'i 2. kademe antrenör (antrenör); %38,8'i 3. kademe antrenör (kıdemli antrenör); %5,9'u 4. kademe antrenör (başantrenör); %2,6'sı 5. kademe antrenör (teknik direktör) belgesine ve lisansına sahiptir. Antrenörlerin çoğunluğunun (%88,9) 'antrenör' ve 'kıdemli antrenör' lisansına sahip olduğu görülmüştür. Antrenörlerin %95,9'u aktif olarak antrenörlük yapmaktadır.

Genel Şartlar ifadelerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan antrenörler "Açılacak kurslar ile ilgili duyurular yeterlidir." ifadesine ilişkin kesin bir yargıya varamayıp kararsız kalmışlardır.

Araştırmaya katılan antrenörler "Kurs katılım ücretleri uygun miktardadır." ifadesine genel olarak katılmamışlardır. Kurs katılım ücretlerinin uygun miktarlarda olduğu düşünülmemektedir. Bu düşüncenin konu ile ilgili belirlenmiş ve merkezi olarak uygulanan bir kural olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan antrenörler "Kursa başvuru yaş sınırının en az 18 olması uygundur." ifadesine genel anlamda katılmışlardır. Bu durum, ülkemizde 18 yaşını dolduran bireylerin yetişkin ve reşit kabul edilmesinden kaynaklandığı ile açıklanabilir.

"Kursa katılacak kursiyer sayısının en fazla 40 olması uygundur. Kursiyer sayısının 40'dan fazla olması uygun değildir." ifadesine antrenörler genel anlamda katılmışlardır. 40'dan fazla sayıda kursiyerle yapılacak eğitimin verimli olmayacağı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan antrenörler "Kursa katılacak antrenör adaylarından istenilen belgeler gereklidir." ve "Kursa katılacak antrenör adaylarından istenilen belgeler yeterlidir." ifadelerine genel anlamda katılmışlardır. Antrenörler kursa kayıt sırasında istenilen belgeleri gerekli ve yeterli bulmuşlardır.

Antrenör eğitim kurslarında, kursa başvurunun çok olduğu durumlarda ilgili branşta millî sporcu olmak, üniversitelerin beden eğitimi ve spor eğitimi veren yüksek öğrenim kurumları ile diğer üniversite ve yüksekokullardan mezun olmak, yabancı dil bildiğini belgelemek ve en az 5 yıl lisanslı sporcu olmak gibi belirli kriterlere göre kursiyer seçimi yapılmaktadır (Başbakanlık, 2002). Antrenörler “Kursa katılacak antrenör adaylarının seçimi adil ve uygundur.” ifadesine ilişkin kesin bir yargıya varamayıp kararsız kalmışlardır. Zaten antrenörler “Kursa katılacak antrenör adayları ön eleme sınavından geçmelidir.” ifadesine genel anlamda katıldıklarını belirterek kursiyer seçiminin adil olup olmadığı konusundaki kararsızlıklarını da ifade etmişlerdir.

“Kursa katılacak antrenör adaylarının eğitim düzeyleri antrenör olmak için yeterlidir.” ifadesine antrenörler genel anlamda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. “Millî sporcularda eğitim şartı aranmalıdır.” ifadesine ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Sürekli gelişen eğitim teknikleri antrenörlerin de gelişmesini ve yenilikleri takip etmesini gerekli kılmaktadır. Bunun içinde antrenör adaylarının en az lisans düzeyinde eğitim almaları gerek ulusal gerekse uluslararası literatürü takip edip yeni araştırmalara yabancı kalmaması ülke sporu için gerekmektedir.

Eğitim Programı ifadelerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan “Kurs süresi antrenör olabilmek için yeterlidir.” ifadesine genel anlamda katılmadıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlerin kurs süresini yeterli bulmayışlarının sebebi günlük fazla ders görerek daha kısa zamanda kursun tamamlanmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan antrenörler “Günlük ders programlarının süresi öğrenme düzeyi açısından yeterlidir.” ve “Her ders için ayrılan süre öğrenme düzeyi açısından yeterlidir.” ifadelerine kararsız kalmışlardır. Kurs süresi, günlük ders süresi gibi konularda uygulamada bir kesinlik mevcut değildir. Kademeler itibarıyla ders saatleri belirli fakat bu ders saatlerinin günlük veya haftalık süreler içerisinde nasıl uygulanacağı kurallarla belirlenmiş değildir. Antrenörlerin kararsız kalmalarının sebebi bu durum olabilir.

“Kursta işlenen dersler antrenörlük için gereklidir.” ifadesine antrenörler genel anlamda katılmışlardır. Fakat “Kursta işlenen dersler antrenörlük için yeterlidir.” ifadesine karşı kararsız kalmışlardır. Bunun sebebinin mevcut derslerin daha kapsamlı ve güncel bilgilerle anlatılması gerektiği olduğu söylenebilir.

Antrenörler “Dersler uygun öğretim yöntemleri ile işlenmektedir.”, “Ders içerikleri antrenör adaylarının branşlarına uygundur.” İfadelerine genel anlamda katıldıklarını belirtmiştir. Fakat “Ders içerikleri antrenör adaylarının branşlarına göre yeterlidir.” ifadesine ortak bir görüş bildirmediikleri ve bunun yine uygulamalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

“Kurstaki işlenen derslerin içerikleri, grubun seviyesine uygun olarak hazırlanmıştır.” ifadelerine antrenörler genel anlamda katılmışlardır. Bu ifadeye katılmayan veya kararsız kalan antrenörlerin sayısı da az değildir. Bunun sebebinin kurs öncesi antrenör adaylarının hazır bulunuşluklarının farklı olması ve seviyelerinin denk olmamasıdır. Ayrıca ders içeriklerinin branşlara göre değişiklik göstermesinin yanında aynı branştan değişik dönemlerde verilen eğitimlerde de değişiklik gösterebilmektedir. Bu durum bir eğitim birliğinin olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan antrenörler “Eğitim için görevlendirilen öğretim görevlileri alanında uzman, bilgili kişilerdir.” ifadesine genel anlamda katılmışlardır. Bu durumun eğitim için seçilen kişilerin alanında uzman öğretim görevlileri ve deneyimli antrenörler ile gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

“Kurs, önceden belirlenen ders planına uygun olarak yapılmaktadır.”, “Dersler zamanında başlayıp zamanında bitmektedir.” ve “Derslere antrenör adaylarının aktif katılımı sağlanmaktadır.” ifadelerine antrenörler genel anlamda katılmışlardır. Bu durum eğitimin deneyimli öğretim görevlileri ile yapıldığı ile açıklanabilir.

Antrenörler “Tüm kapsam ele alındığında verilen eğitim yeterlidir.” ifadesine genel anlamda katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum eğitimle ilgili birçok olumlu yanın olmasına karşın, kurs ve günlük ders sürelerinin her branşta ve dönemde farklı uygulanması, merkezi bir uygulamanın olmaması, öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılık göstermesi gibi sebeplerle açıklanabilir.

Fizikî Şartlar ifadelerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan antrenörler “Derslerin yapıldığı derslikler fizikî olarak yeterlidir.”, “Derslerin yapıldığı derslikler eğitim açısından uygundur.”, “Uygulama derslerinin yapıldığı yer, tesis bakımından yeterlidir.”, “Derslerde kullanılan materyaller yeterlidir.”, “Derslerde teknolojiyi kullanma seviyesi yeterlidir.” İfadelerine ilişkin antrenörler genel anlamda kararsız kalmışlardır. Kurs için gerekli dersliklerin ayarlanması ve uygunluğu

denetlemek, özel eğitim için gerekli tesis imkanlarını denetlemek, dersliklerde kullanılacak teknolojik araç ve gereçler ilgili federasyonun desteği ile Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüklerinin sorumluluğu altındadır. Antrenörlerin bu ifadelerin tümüne kararsız kalmaları bu konuda tüm il müdürlüklerinin gereken aynı hassasiyeti göstermemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Organizasyon ifadelerine ilişkin sonuçlar

Antrenörler “Kursun yapıldığı yerde konaklama zorluğu yaşanmaktadır.”, “Kursun yapıldığı yerde ulaşım zorluğu yaşanmaktadır.” ve “Kursun yapıldığı yerde yemek ihtiyaçlarının karşılanmasında zorluk yaşanmaktadır.” ifadelerine genel anlamda katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Kursun yapılacağı yer, tesis imkanları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.” ve “Kursun yapıldığı ildeki Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü kursla ilgili konularda kursiyerlere yardımcı olmaktadır.” ifadelerine ise genel anlamda kararsız kalmışlardır.

Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlükleri bünyesindeki tesisler ve konaklama imkanları kursun gerçekleştirilmesiyle ilgili yetersiz kalabilmektedir. Tesislerin ve konaklama imkanlarının aynı anda uygun olmasını sağlamak konusunda organizasyonu gerçekleştiren il müdürlüğünün özverili çalışması gerekmektedir. Genel anlamda antrenörler kurs organizasyonu ile ilgili ifadelere olumlu yorumlanamayacak nitelikte yanıtlar vermiştir.

Değerlendirme ifadelerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan antrenörler “Kurs bitiminde uygulanan değerlendirme, kurs müfredatına uygundur.” ifadesine genel anlamda katıldıklarını belirtmişlerdir. Eğitimi gerçekleştiren öğretim görevlilerinin sınavları kurs müfredatına uygun olarak hazırladıkları söylenebilir.

“Değerlendirmenin merkezi bir sınav ile yapılması gerekmektedir.” ifadesine antrenörler genel olarak katılmışlardır. Aynı branştan dahi olsa farklı dönemler itibarıyla farklı eğitmenler tarafından ders alan kursiyerler ağırlık bakımından farklı sınavlara tabi tutulabilmektedir. Hatta sınavların şekli (yazılı, test, sözlü, uygulamalı) konusunda bir birlik sağlanmamıştır. Bu da antrenörlerin farklı ölçüde yeterliliklere sahip olmasına neden

olabilir. Bu anlamda kurs müfredatına uygun merkezi bir değerlendirme yapacak komisyon tarafından hazırlanmış sınav ve değerlendirmelere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

“Değerlendirme ciddi ve titiz bir şekilde yapılmaktadır.” ifadesine antrenörler genel olarak katılmışlardır. Antrenörler genel olarak değerlendirmenin ciddi ve titiz bir şekilde yapıldığını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan antrenörler “Derslerin bitiminden hemen sonra sınav yapılması uygundur.” ifadesine genel olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Derslerin bitiminin ardından sınava tabi tutulmaları öğrenilen bilgilerin unutulmaması açısından önemlidir. Bu konu ile ilgili de uygulama esnasında değişik yöntemler uygulanmaktadır. Derslerin bitiminin hemen ardından derse ait sınavlar yapılabilirdiği gibi tüm derslere ait eğitimin ardından da sınav yapılabilir. Derslerin bir bölümü birbirleriyle bağlantılı olabildiği için tüm dersler alındıktan sonra sınavlarının yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. “Kurs bitiminden hemen sonra tüm dersleri kapsayan ortak bir sınav yapılmalıdır.” ifadesine antrenörlerin çoğunluğu katılırken bir kısmı kararsız kalıp bir kısmı da ortak bir sınav yapılması gerektiği konusunda olumsuz yorum belirtmiştir.

“Eğitim derslerinden geçer notun en az 60 olması uygundur. 60’tan az olması uygun değildir.” ifadesi antrenörler tarafından genelde katılım almıştır. Yükseköğretim kurumların genelinde de uygulanan 100 üzerinde 60 geçme notunun kabul görmüş bir uygulama olduğu söylenebilir.

Antrenörler “Bütünleme sınavları ciddi bir şekilde uygulanmaktadır.” ifadesine genel olarak kararsız kalmışlardır. Başarısız olduğu en fazla 5 dersten kursa katılmaksızın sınava girebilen kursiyerlerin ifadeye olan kararsızlığı, bu uygulamanın bazı branşlarda titizlikle uygulandığı bazı branşlarda ise uygulanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Gelişim Seminerlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan antrenörler “Gelişim seminerlerini gerekli buluyorum.” ifadesine katıldıklarını belirtirken “Gelişim seminerlerinin sayısını yeterli buluyorum.” ifadesine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bir üst kademe antrenörlük ve antrenörlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri için düzenlenen gelişim seminerlerini gerekli ve daha fazla sayıda olması konusunda antrenörler fikir birliğinde bulunmuşlardır.

Bu yorumu destekler nitelikte antrenörler “Gelişim seminerlerinin içeriğini yeterli buluyorum.” ifadesine kararsız kalmışlardır. Branş farklılıklarına göre düzenlenen seminerlerin bazıları içerik bakımından nitelikli olabildiği gibi bazıları özenli olmayabilmektedir. Kararsızlığı sebebinin de bu olduğu düşünülmektedir.

“Gelişim seminerlerinin antrenörlük branşına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.” ve “Gelişim seminerlerinin antrenörlerin kademelerine uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.” İfadelerine genel anlamda katılmışlardır fakat katılmayan ve kararsızlığını ifade eden antrenörlerde mevcuttur. Bu durumun branş farklılıklarından ve seminerlerinin aynı özenle yapılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca seminerler kademelere göre hazırlanmayıp tüm kademelerdeki antrenörlerin katılımına açık olması verilen eğitimin kalitesini ve verimliliğini etkileyebilecek durumdadır.

Mesleki anlamda kursların haricinde verilen seminerleri antrenörlerin gelişmesine ve farklı tecrübelerden yararlanmasına önemli derecede imkan vermektedir. Bu bağlamda “Sporadaki gelişimin ve yeniliklerin takip edilmesi açısından yabancı uzmanların seminerlere katılmalarını uygun buluyorum.” ifadesine antrenörler genel anlamda katılmışlardır.

Antrenörlükte gelişim seminerlerine katılım bir üst kademeye geçiş için zorunlu tutulmuştur. “Gelişim seminerlerinin, sadece kademeler arası geçiş için şart olmasını uygun buluyorum.” ifadesine antrenörler genel anlamda katılmamışlardır. Ayrıca “Antrenör yeterliliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla belirli periyotlarla gelişim seminerleri düzenlenmesini ve katılımın zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.” ve “Kademeler arası dönemde belirli periyotlarla, antrenör yeterliliklerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerekli buluyorum.” ifadesine genel manada katılım sağlanmıştır. Bir üst kademe antrenörlüğe geçmeyi düşünmeyen bir antrenör için gelişim seminerlerine katılmak bir zorunluluk değildir. Fakat gelişen ve değişen öğretim ve eğitim tekniklerini takip edebilmek, güncel anlatım ve literatürden faydalanabilmek için gelişim seminerleri katılım önemlidir. Bunun için her kademedeki antrenörlerin senede belli bir nitelikte/nicelikte gelişim seminerlerine katılması gerekli hale getirilebilir. Ayrıca antrenörlükte bilgilerin tazelenmesi ve yeni literatürden faydalanılması için ara dönemlerde antrenörlük yeterlilikleri test edilip vize uygulaması yapılabilir.

Gelişim seminerlerinde ait uygulama, nitelik ve nicelik gibi özelliklerin dışında seminerin gerçekleştirileceği yerin, ulaşım, konaklama gibi organizasyon eksiklerinin bulunması

katılımı etkilemektedir. Araştırmaya katılan antrenörler “Seminer yapılacak yerlerin, konaklama ve ulaşım kolaylığı sağlaması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesine genel anlamda katıldıklarını belirtmişlerdir.

Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Antrenör Adaylarının Akademik Başarı ve Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Her iki öğrenme yaklaşımına göre uygulama öncesinde kursiyerlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$p=0,69>0,05$]. Aynı şekilde uygulama öncesinde kursiyerlerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$p=0,93>0,05$]. Grupların motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları uygulama öncesinde anlamlı bir farklılık oluşturmayacak kadar benzerlik göstermektedir. Harmanlanmış öğrenme grubu ve yüzyüze öğrenme grubu kursiyerlerin uygulama öncesinde derse karşı motivasyon ve akademik başarı anlamında hazır bulunuşluk düzeyleri bakımından denk olduğu söylenebilir.

Her iki öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören gruplar arasında motivasyon düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenim gören kursiyerlerin derse karşı motivasyonlarının yüzyüze öğrenme ortamlarında öğrenim gören kursiyerlere göre daha yüksek ve anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrenmeye ve derse olan motivasyonun yüksek olması ilgili konuların daha iyi öğrenilmesi ve kalıcılığının artmasını sağlamaktadır. (Lee, Shen ve Tsai, 2010). Bu yüzden eğitimde motivasyonu ve ilgiyi artıracak öğretim tekniklerinin kullanılması önemlidir.

Her iki öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören gruplar arasında akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenim gören kursiyerlerin akademik başarıları yüzyüze öğrenme ortamlarında öğrenim gören kursiyerlere göre daha yüksek ve anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç harmanlanmış öğrenme ortamında verilen dersin yüzyüze ortamda verilen derslere göre akademik başarıda ve yeterlilikte daha etkili olduğunu göstermiştir.

Grupların uygulama öncesi ve sonrası kendi içlerindeki motivasyon düzeyleri incelendiğinde, harmanlanmış metotla öğrenim gören grup ve yüzyüze metotla öğrenim gören grubun uygulama öncesine göre motivasyon düzeyleri artmıştır. Harmanlanmış

öğrenme grubundaki kursiyerler uygulama öncesinde (ortalama 73,40) olumsuz motivasyona sahipken uygulama sonrasında (ortalama 122,15) olumlu motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Aradaki artış anlamlı bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Yüzyüze öğrenme grubu kursiyerleri uygulama öncesinde (ortalama 74,30) olumsuz motivasyona sahipken uygulama sonrasında (ortalama 106,45) kısmen olumlu motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Aradaki artış anlamlı bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Her iki öğrenme ortamı da motivasyonu olumlu etkileme konusunda başarıya sahiptir.

Grupların uygulama öncesi ve sonrası kendi içlerindeki akademik başarı puanları incelendiğinde, harmanlanmış metotla öğrenim gören grup ve yüzyüze metotla öğrenim gören grubun uygulama öncesine göre bilgi seviyelerinde artış gözlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme grubundaki kursiyerler uygulama öncesinde (ortalama 33,25) puan alırken uygulama sonrasında akademik başarı puanı (ortalama 72,50) 'e yükselmiştir. Aradaki puan artışı anlamlı bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Yüzyüze öğrenme grubu kursiyerleri uygulama öncesinde (ortalama 33,50) puan alırken uygulama sonrasında akademik başarı puanı (ortalama 59,25) 'e yükselmiştir. Aradaki artış anlamlı bulunmuştur. [$p=0,00<0,05$]. Fakat alınan ortalama puan ders geçme notu olan 60'ın altındadır. Her iki öğrenme metodu da kursiyerlerin başarılarına olumlu katkı sağladığı anlamlı bir şekilde söylenebilse de yüzyüze öğrenme metoduyla eğitim alan kursiyerlerin ortalama başarısı ders geçme sınırının altında kalmaktadır.

Müfredatın uzaktan eğitim ortamına aktarılması yoğun çaba gerektiren bir süreçtir. Belirlenen kazanımların öğrenciye aktarılması amacıyla, çok çeşitli nesnelerden faydalanmak gerekebilir. Video, ses dosyası, animasyon, grafik, resim gibi nesneler bunlardan bazılarıdır. . Özellikle psikomotor becerilerin aktarılması söz konusu olduğunda, video ve animasyon gibi nesnelerden yararlanılması kaçınılmazdır. Bu nesneleri hem hazırlamak hem de kazanımı aktarıcı şekilde uygun kullanabilmek önemlidir. Bu çalışma esnasında video, animasyon gibi öğelerden faydalanılmıştır. Ancak video, animasyon gibi öğelerin hazırlanması hemen ilgili programların etkin kullanımı hem de süre açısından düşünüldüğünde zor bir süreçtir. Bu çalışma kapsamında da ilgili zorluklarla karşılaşmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde, tüm müfredatın ilgili kısımlarının uzaktan eğitim ortamına aktarılması önemli bir zaman ve iş gücü anlamına gelmektedir. Bu bağlamda hazırlanan ortam ile ilgili olarak, kursiyer görüşmelerinden elde edilen sonuçlar motivasyon testinden elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Kursiyer görüşlerinden

harmanlanmış öğrenme ortamı hakkında önemli bir çoğunluğunun olumlu düşündüğü, memnun kaldığı, bu şeklide işlenen dersin kursiyerin derse karşı motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir. Öğrenme ortamının dinamik ders içerikleriyle tasarlanması, görseller, video ve animasyonların anlamayı kolaylaştırdığı, eğlenceli hale getirdiği, kalıcılığını artırdığı belirlenmiştir. Ders videoları konu anlatım dosyaları gibi materyallere zaman kısıtı olmaksızın tekrar ulaşabilmenin önemli olduğunu ve bu durumdan memnun kaldıkları belirlenmiştir. Bazı kursiyerlerin internet ve bilgisayarının olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bazı öğrenciler ise uzaktan ortama aktarılan ders menüsünün karmaşık olduğunu, çözmek için zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Kursiyerlerin önemli bir çoğunluğu harmanlanmış öğrenme ortamında tekrar öğrenim görmeyi, başka derslerinin de harmanlanmış öğrenme ortamında verilmesini isterken birkaç kursiyer yaşadığı teknik sıkıntıların dersten soğuttuğunu ve bir daha harmanlanmış öğrenme ortamında derse katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Genel olarak kursiyerlerin harmanlanmış öğrenme ortamını öğrenmeyi destekleyici, derse karşı motive edici bir unsur olarak olumlu algıladıkları söylenebilir.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

Tüm araştırma sonuçları ışığında mevcut antrenör eğitim kurslarının ve ilgili yönetmeliğin çoğu konuda yetersiz ve eksik kaldığını söylemek mümkündür. Gelişen teknolojilere ve yenilenen literatüre paralel modern tarzda eğitim uygulamalarının eksiklikleri yaşanmaktadır. Eğitim kurslarının fizikî yetersizliği, organizasyon problemleri, kursların görülen eksikliklerini oluştursa da eğitim programı, ölçme değerlendirme, kullanılan kaynaklar ve öğrenim metotları açısından bir birliğin ve merkezi uygulamanın olmaması kursların etkinliğini verimliliğini tartışılır hale getirmiştir. Bu durum karşısında ilgili tüm paydaşlarca bir işbirliği yapılarak öğretim programı geliştirilme süreci başlatılmalı ve Türkiye’deki antrenör eğitim sistemi bir bütün halinde revize edilmelidir. Sistem revize edilirken günümüzde yaygın bir şekilde kullanılmakta olan uzaktan eğitim ortamının avantajlarından da yararlanılmalıdır. Bu öneriye ışık tutması açısından, önerilen ve tecrübe edilen; harmanlanmış öğrenme metodunun akademik başarı ve motivasyona etkisi konulu bu araştırma hem sorunun paydaşları hem de bu alanda yeni çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara fikir vermektedir.

Mevcut antrenör eğitim sisteminde kurslara katılımın yüksek olması, kurs ortamının fizikî imkan eksiklikleri, ulaşım ve konaklamaya dair yaşanan sıkıntılar ve yeterli alan uzmanına sahip olunamaması sebebiyle Temel Eğitim Dersleri uzak ortama aktarılabilir ve web destekli öğrenme yöntemiyle verilebilir. Özel Eğitim Dersleri geleneksel yüz yüze öğrenme yöntemiyle verilerek Antrenör Eğitim Kurslarında harmanlanmış öğrenme yöntemi kullanılabilir.

Antrenör eğitim müfredatındaki kademeler itibariyle diğer dersler için harmanlanmış öğrenme ortamı tasarlanarak antrenör adaylarının motivasyonu, doyumu, mesleki

yeterlilikleri üzerindeki etkileri incelenebilir.

Antrenör eğitim sisteminin önemli sorunlarından bir tanesi de eğitimcilerin eğitimi ve alan uzmanı eksikliğidir. Geliştirilen ortama ek olarak, eğitimcilerin eğitimi kapsamında bir çalışma yapılarak bu alandaki eksikliğin üzerine gidilebilir. Yine mevcut eğitimcilerin eğitimi konusunda ortama eklenecek ek kaynakların, animasyonların etkisi incelenebilir.

Bu çalışmada temel eğitim derslerinin web destekli ortama aktarılması üzerine bir deney kurgulanmıştır. Ancak, hem temel eğitim hem de özel eğitim derslerinin tamamının da web destekli öğrenme ortamına aktarıldığı uzaktan eğitim ortamlarıyla ilgili çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

Antrenör eğitim müfredatındaki dersler değişik içerik, tasarım ve uygulamalarla tekrarlanması, bu konuda yapılacak çalışmaların ve alanyazının zenginleştirilmesi önerilir.

Bu çalışma ile elde edilen bulgular, harmanlanmış eğitim modelinin nasıl uygulandığı, öğrencinin akademik başarısına ve motivasyon düzeyi üzerinde ne tür etkiler yapacağı konusunda araştırmacılara ileriye yönelik fikirler verecektir.

Bu çalışma kapsamında oluşturulan Moodle tabanlı öğrenme yönetim sistemi ve geliştirilen öğretim içeriği, benzer alanda çalışma yapacak araştırmacılar tarafından incelenebilir ve kullanılabilir. Oluşturulan ortamın revize edilmesi, geliştirilmesi ve farklı alanlarda kullanılması amacıyla çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Bu çalışma Türkiye'deki antrenör eğitim sisteminin problemlerini ortaya koyan ve öğretim sistemine farklı bir bakış açısı getiren en kapsamlı çalışma özelliğine sahiptir. Bu açıdan araştırmanın Gençlik ve Spor Bakanlığı, Federasyonlar ve Üniversitelerce dikkate alınması, Türkiye'deki antrenör eğitim sisteminin topyekün incelenmesi ve revize edilmesi aşamasında araştırmadan faydalanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2003), *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Adams, G. (1984). *National coach, theory manual british amateur athletic board*, Published, London.
- Aksoğan, M. (2011). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akyol, Z. (2009). Çevrim-içi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretim bulunuşluğu, sosyal bulunuşluk ve bilişsel bulunuşluk ile memnuniyet ve öğrenmenin incelenmesi. *Doktora Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alessi, S., M. & Trollip, S. (2001). *Multimedia for learning: Methods and Development*. (3rd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Alessi, S., M. And Trollip, S. (1991). *Computer-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Allan, B. (2007). *Blending Learning: Tools for Teaching and Training*. London: Facet.
- Alonso, F., Lopez, G., Manrique, D. & Vine, J., M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with blended learning process approach. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 217-235.
- Alpar, R. (1988). *Yüzme ve su topu antrenmanlarının temelleri*, Beden Terbiyesi ve Spor Genel Müdürlüğü, Yüzme, Atlama ve Sutopu Federasyonu, Yayın No:4. Ankara: Gökçe.

- Alpay, N., ve Taşkıran, Y. (2000). *Antrenör eğitiminde avrupa topluluğu modelinin incelenmesi*. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi Bildiriler, Ankara.
- Altıkardeş, A., Korkmaz, H. ve Çamurcu, Y. (2002). Web tabanlı eğitimde planlama ve organizasyon. *I. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*. 1(1), 396-402
- Appleton, K. (1997). Analysis and description of students' learning during science classes using a constructivistbased model. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(3), 303-318.
- Arıkan, R. (2000). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Arun, A., C. (1991). Türkiye'de cumhuriyet devrinde beden eğitimi öğretmeni yetiştirme çalışmaları ve aşamaları, *Spor Bilim Dergisi*, 1(1), 9-13.
- Ayaslan, M. Z. (1986). Türkiye'de antrenör eğitimi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Aydemir, S. (2012). Harmanlanmış öğrenme ortamının Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimsel araştırmayı anlamaları üzerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aygün, M. (2011). Algoheuristik kurama dayalı harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin sunum hazırlama becerilerine, bilgisayara karşı tutumlarına ve bilişim teknolojileri dersine güdülenme düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitime giriş (3. Baskı)*. Ankara: Bimaş.
- Başbakanlık (1990). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Spor Şurası*, Bildiri, Ankara: Gökçe.
- Başbakanlık (2002). Antrenör Eğitim Yönetmeliği. 16.08.2002 tarih ve 24848 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/08/20020816.htm#2> adresinden 20 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Başdaş, E. & Kirişcioğlu, S. (2007). *Moodle platformu ile internet destekli eğitim ve uygulama örneği*, I. Uluslar arası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Kongre Özetler Kitabı. Çanakkale.
- Başer, E. (1994). *Futbolda psikoloji ve başarı*. İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.

- Baum, J.R. & Wally, S. (2003), Strategic decision speed and firm performance, *Strategic Management Journal*, 24(11), 1107-1129.
- Bersin, J. (2004). *The Blended learning book. best practices, proven methodologies and lessons learned*. San Francisco: Pfeiffer.
- Bitlis, Ö. (2011). Harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin bağımsız öğrenme becerileri ile ilişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: a theory of knowledge, *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873-878.
- Bonk, C. J., Olson, T., Wisner, R. A. & Orvis, K. (2002). Reflections on blended distributed learning: the armor captains career course. <http://www.dtic.mil/get-tr-doc/pdf?AD=ADA408041&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf> adresinden 10 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Bonk, C.J. & Graham, C.R. (2004). *Blended learning systems: definition, current trends and future directions, handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Boyle, T. (1997). *Design for multimedia learning*. Edinburgh Gate: Prentice Hall.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD.
- Brown, D. G. (2001). Hybrid courses are best. Syllabus: New Dimensions in Education Technology. <http://campustechnology.com/articles/38645/> adresinden 10 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2001) *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caner, M. (2009). İngilizce öğretmenliği programı öğretmenlik uygulaması dersi için harmanlanmış öğrenme modeli üzerine bir çalışma. *Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Charman, R., Drotter, S. ve Noel, J. (2001) *The leadership pipeline*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Clark, D. (2003). Blended learning. CEO Epic Group plc. http://www.epic.co.uk/content/resources/white_papers/blended.htm adresinden 4 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.
- Cohen, L. & Manian, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Collis, B. (2003). Course redesign for blended learning: modern optics for technical professionals. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 13(1/2) 22-38. <https://inderscience.metapress.com/content/51g6t0kfqbgu678y/resource-secured/?target=fulltext.pdf> adresinden 10 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Cottrell, D. M. and Robison, R. A. (2003). Blending learning in an accounting course. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 261-269.
- Crocker, L. & Algina J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*, Orlando: Holt, Rineart and Winston.
- Çakıroğlu, T. (1987). Antrenör sporcu ilişkileri ve başarıda spor psikolojisinin önemi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Çardak, S., Ç. (2012). Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.
- Demirci, M. P. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının ısı sıcaklık konusundaki kavram yanılgıları ve yanılgıların iyileştirilmesinde yapısalcı kuramın etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme, kuramdan uygulamaya*, (18. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirelli, B. (2009). Başbakanlık gençlik ve spor genel müdürlüğü spor eğitimi dairesi başkanlığı tarafından yürütülen birinci kademe yardımcı antrenör yetiştirme kurslarının verimlilik düzeyinin araştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*, Dumlupınar Üniversitesi. Kütahya.

- Demirkol, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Deryakulu, D. (2005). *Yapıcı öğrenme, sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Devecioğlu, S., Çoban, B. & Karakaya, Y., E. (2011). Türkiye’de spor eğitimi sektörünün görünümü, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 627-654
- Devlet Planlama Teşkilatı (2000). 8. *Beş yıllık kalkınma planı beden eğitimi, spor ve İstanbul olimpiyatları özel ihtisas komisyonu raporu*. Spor Bilimleri Politikaları Alt Komisyonu Raporu. Ankara
- Doğan O. (2004). *Spor psikolojisi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-Learning*, 1(4) 1-4. New York.
- Efe, A. R. (2010). Avusturya ve Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve antrenörlük eğitimi müfredatlarının karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi. Sakarya
- Epstein, M., & Ryan, T. (2002) Constructivism, <http://tiger.towson.edu/users/mepste1/researchpaper.htm> adresinden 10 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlilik, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3) 211-216. Bursa.
- Erdem, K. (2006). *Futbolda kenar yönetimi yönetsel beceriler–strateji-taktik*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Ergin, Y. D. (1995). 1. ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3689/894-1736-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 5 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Erkal, M., E., Güven, Ö., & Ayan, D. (1998). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Fook, F. S., Kong, N. W., Lan, O. S., Atan, H. & Idrus, R. (2005). Research in e-learning in a hybrid environment - A case for blended instruction. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 2(2), 124-136.
- Fosnot, C. (1992). Constructing constructivism. *Constructivism and The Technology Of Instruction: A Conversation*, 1(1), 167-176.
- Fosnot, C. T. (2007). *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama*. (Çev. Durmuş, S.). Ankara: Nobel Yayın.
- Garnham, C, & Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. *Learning Technology Center*, 8(6). <https://hcclearning.files.wordpress.com/2010/09/introduction-to-hybrid-course1.pdf> adresinden 11 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet ve Higher Education*, 7(2) 95-105. Orlando.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles and guidelines*. Jossey-Bass.
- Gazi Üniversitesi (2015). Antrenörlük eğitimi bölümü lisans programı ders içerikleri. <http://besyo.gazi.edu.tr/posts/view/title/antrenorluk-egitimi-bolumu-2806> adresinden 5 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Graham, C. R., Allen, S. & Ure, D. (2003). Blending learning environments: A review of the research literature. *Yayınlanmamış Makale*, Prove, UT.
- Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. (Ed: C. J. Bonk; C. R. Graham). San Francisco: Pfeiffer.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2015). Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı, kademelere göre müfredatlar. <https://sporegitim.sgm.gov.tr/content.aspx?ContentID=56> adresinden 2 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Güçlü, M. (2001). Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri, Çin ve Türkiye’de beden eğitimi ve sporun gelişimi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı, 150. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/guclu.htm adresinden 10 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.

- Gün, A. (2014). Türkiye’de TFF’nin antrenörlük kurslarında eğitim alan antrenör adaylarının antrenörlük kurslarındaki tesisler, kullanılan malzemeler, idari personel ve eğitimciler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(14), 25-28.
- Heinich, R., Molenda, M. & Russell, J. D. (1993). *Instructional media and the new technologies of instruction*. New York: Macmillan.
- Helvacı, S. (1988). Türkiye ve Dünyada’ki antrenör eğitim modelleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Herrington, J. & Oliver, R. (1995). Critical characteristics of situated learning: Implications for the instructional design of multimedia. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/7189> adresinden 13 Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.
- Horn, T. S. (2002). *Advances in sport psychology*. (2.nd. Ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Horn, M., B. & Staker, H. (2011). The rise of K-12 blended learning, *Innosight Institute*, <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf> adresinden 10 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.
- Horton, W. (2000). *Designing web-based training. how to teach anyone anything anywhere anytime*. USA: William Horton Consultign
- Hovardaoğlu, S. (1994). *Davranış bilimleri için istatistik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Johnson, J. (2002). Reflections on Teaching a large enrollment course using a hybrid format. *Teaching with Technology Today*, 8(6), <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/jjohnson.htm> adresinden 10.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Johnson, M. G. (2009). Instructionism and constructivism: reconciling two vey good ideas. *International Journal of Special Education*, 24(3), 90-98.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational technology research and development*. 39(3), 5-14.

- Kalkavan, A., Karakuş, S., Özdilek, Ç., Akkoyunlu, Y., ve Ünveren, A. (2007). *Amatör futbol antrenörlerinin spor eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. 4. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, Antalya.
- Karadeniz Ş. ve Uluyol Ç. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 60-84.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karataş, S. (2003), Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2(3), 91-104.
- Karataş, S. (2008). *Temel kavramlar ve kuramsal temeller. İnternet temelli eğitim*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Birinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kerres, M. & De Witt, C. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28(2-3) 101-114.
- Keser, Ö. F. (2003). Fizik eğitimine yönelik bütünleştirici bir öğrenme ortamı tasarımı ve uygulaması, *Doktora Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Keser, H. (1988). Bilgisayar destekli öğretim için bir model önerisi. *Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keser, H., Uzunboylu, H., Özdamlı, F. (2011). The Trends İn Technology Supported Collaborative Learning Studies İn 21st Century. *World Journal on Educational Technology*, 3(2), 103-119.
- Keten, M. (1993) *Türkiye'de spor. (2. Baskı)*, İstanbul: Polat Ofset.
- Kılınç, P. (2012). Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğünde çalışan antrenörlerin iş doyumunun belirlenmesi (iç anadolu bölgesi örneği). *Yüksek Lisans Tezi*, Karamanoğlu MehmetBey Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Kirişcioğlu, S. (2009). Fen laboratuvar derslerinde harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çeşitli boyutlarda incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

- Kirk R. E. (1968). *Experimental design: procedures for the behavioral sciences*. California: Brooks/Cole.
- Konter, E. (1996). *Bir lider olarak antrenör*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Korkmaz, N. H. (2013). *Kayak sporunun geleceği*, 5. Ulusal Antrenman Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri, Kayak Federasyonu. Ankara.
- Lazar J. (2001). *İletişim bilimi*. (Çev: Anık C.) Ankara: Vadi Yayınları.
- Lee, T. H., Shen, P. D. & Tsai, C. W. (2010). Enhance low-achieving students' learning involvement in Taiwan's higher education: an approach via e-learning with problem-based learning and self-regulated learning. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 553-565.
- Mantyla, K. (2001). *Blending e-learning*. Virginia: ASTD.
- McMillan, J. H. & Wergin, J. (2006). *Understanding and evaluating action research*. NJ: Pearson.
- Morgan, K. R. (2002). *Blended learning: a strategic action plan for a new campus*. Seminole: University of Central Florida.
- Ocak, M.A. (2011). Why are faculty members not teaching blended courses? Insights from faculty members. *Computers ve Education*, 56, 689-699.
- Osguthorpe, R., T. & Graham C. R. (2003). Blended learning environments: definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3) 227-233.
- Önal, A., Kaya, A., & Draman, S., E. (2006) *Açık Kaynak Kodlu Çevrimiçi Eğitim Yazılımları*, Bilgi Teknolojileri Kongresi IV, 9-11 Şubat 2006, Akademik Bilişim Bildiriler Kitabı, 251-254. <http://ab.org.tr/ab06/bildiri/179.pdf> adresinden 13.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- Özerbaş, A. (2003). Bilgisayar destekli bağlaşıklık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyonu ve transfer becerilerine Etkisi, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemleri)*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özdemir, S., & Yalın, H. İ. (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 79-94.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, K. (1990) *Sporda eğitim ve öğretim*, Spor Şurası Bildirileri, Ankara: Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü
- Özkara, A., (1990). Spor bilimleri ve antrenör eğitimi, *Spor Bilimleri I. Ulusal Sempozyumu Bildiriler*, Ankara.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özonur M., Delibalta, M.S., İlin, Ş.Ç., & Koçak, Y. (2008). Web tabanlı öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısına etkisi, *Second International Conference on Innovations in Learning for the Future 2008: e-Learning*, 633-641.
- Palmer, D. H. (1999). Exploring the link between students' scientific and nonscientific conceptions, *Science Education*, 83, 639-653.
- Pankin, J., Roberts, J., & Savio, M. (2012). Blended learning at MIT. http://web.mit.edu/training/trainers/resources/blended_learning_at_mit.pdf adresinden 3 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Pektaş, M., Türkmen, L., Solak K. (2006) Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının sindirim sistemi ve boşaltım sistemi konularını öğrenmeleri üzerine etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 465–472.
- Perkins, D. (2006). Constructivism and troublesome knowledge. Meyer J. H. F. & Land R. (Ed.), *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge içinde*, 33-47. Routledge.
- Pesen, A. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının akademik başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisi. *Doktora Tezi*, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Philips, M., G. (2000). *From sidelines to centre field: A history of sports coaching in Australia*. Australia: UNSW.
- Philips, D. C., & Soltis, J. F. (2005). *Öğrenme: perspektifler (4. Baskı)*, (Çev. Durmuş, S.). Ankara: Nobel Yayın.
- Rahmani, F., M., & Deugherty, C., L. (2007). Supporting the hybrid learning model: a new proposition. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 3(1), 1-12. http://www.spectrumpacific.org/assets/resources/pageResources/Supporting_the_Hybrid_Learning_Model.pdf adresinden 14 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Reigeluth, C.M. (1999). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory (2th ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rossett, A. (2002). *The ASTD e-learning handbook: best practices, strategies, and case studies for an emerging field*, New York: McGraw-Hill.
- Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192/274> adresinden 12.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Sarıtepeci, M. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Sevim, Y. (1998). Türkiye’de antrenör eğitim yapısı ve temel ilkeleri, *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Sevim, Y., Tuncer, F., Erol, E. & Sunay, H. (2001). *Antrenör eğitimi ve ilkeleri*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Simpson, O. (2003) *Student retention in online, open and distance learning*. Oxford: Routledge Taylor & Francis.

- Singh, H. & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra Software, 1*. <http://www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014/blend-ce.pdf> adresinden 2 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Issue of Educational Technology, 43*(6), 51-54.
- Spilker, H., J. (1975). Die Eigenschaften eines spitzentrainers und seine ausbildung. *Leistungssport, 5*(3) 218-221.
- Sugrue, B., & Kim, K., H. (2004). *State of the industry: ASTD's annual review of trends in workplace learning and performance*. Alexandria, VA: ASTD.
- Sunay, H. & İmamoğlu, A. F. (1996). Türkiye’de antrenör eğitimi programlarının etkinliği, *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1*(4), 66-84.
- Sunay, H. & Gündüz, N., (1994). Türkiye’de beden eğitimi öğretmeni ve spor adamı yetiştirme politikası, *Çağdaş Eğitim Dergisi, 199*, 39-43.
- Şaşan, H., H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 74*(75), 49-52.
- Şeker, H. (2013). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar, (2. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tayebinik, M. & Puteh, M. (2013). Blended learning or e-learning? International magazine on advances in computer science and telecommunications (IMACST), 3(1), 103-110. <http://arxiv.org/abs/1306.4085> adresinden 10 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Terry, P., (1991). The psychology of the coach-athlete relationship, In Bull. S (Ed.). *Spor psychology a self-help guide*. London: The Crowood.
- Tezci, E. & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology, 2*(1), 50-55.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*, London: Kogan Page.
- Tiryaki, G. (1994). *Olimpiyatlara hazırlanmada bilimsellik ve yetenek seçimi*, İTÜ Beden Eğitim ve Spor Bölümü Türkiye ve Olimpiyat Konulu Sempozyumda Sunulan Bildiri, İstanbul.

- Topçu, Y., Saral, M. N., & Yiğit, H. (2008). Bilgisayar Mimarisi ve gömülü sistemler eğitiminde proje tabanlı eğitim ve e-öğrenme. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu* 16-18 Nisan 2008, Kuşadası, Türkiye.
- Tuncel, F. (2007). *Antrenörlük ve antrenman*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Turgut, F. M. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Saydam Matbacılık.
- Türk, M. (2012). Harmanlanmış öğrenme ortamının meslek yüksekokulu öğrencilerinin derse katılımlarına ve akademik başarılarına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkçapar, Ü. (2011). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin psikomotor becerileri kazanma düzeylerine etkisi (futbol örneği). *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluyol, Ç. & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Usta, E. (2007). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojisi Anabilim Dalı, Ankara.
- Ünal, P., D. (2004). B-öğrenme (harmanlanmış-karma öğrenme ortamı) ve uygulama örnekleri. *4th International Educational Technology Conference*, Sakarya. http://www.iet-c.net/publication_folder/ietc/ietc2004.pdf adresinden 12 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ünsal, H. (2007). Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, A., B. (2011). BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wilson, D. & Smilanich, E. (2005). *The other blended learning. a classroom-centered approach*. San Francisco: Pfeiffer

- Winn, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership? *Educational Technology*, 33(3), 16-21.
- Wittrock, M., C. (1992). Generation learning processes of the brain, *Educational Psychologist*, 27(4), 531-541.
- Valiathan, P. (2002). Blended lerning models. Learning Circuits, <http://purnima-valiathan.com/readings/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf> adresinden 10 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *A constructivist approach to teaching*. (Ed. L. P. Steffe & E. J. Gale). Constructivism in Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yalın, H. İ. (Ed.). (2008). *İnternet temelli eğitim*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yang, L., & Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: a social constructivist approach. *The Reading Matrix*. 6(3), 364–372.
- Yapıcı, Ü. İ. (2011). Biyoloji öğretiminde harmanlanmış öğrenme yönteminin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yaşar, O. M. (2015). İç Anadolu Bölgesinde görev yapan futbol altyapı antrenörlerinin iş doyum düzeylerinin ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yen, J.C. & Lee, C.Y. (2011). Exploring problem solving patterns and their impact on learning achievement in a blended learning environment. *Computers & Education*, 56(1), 138 – 145.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Yıldız, S. M., Özdağ, S. & Yaman, Ç. (2008). Beden eğitimi ve spor eğitimi veren yükseköğretim kurumları ve istihdam durumlarına yönelik öğrenci algılamaları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 5(2), 1-10.

Young, J. R. (2002). 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online. *Chronicle of Higher Education*, 48(28) 33-34.
<http://chronicle.com/article/Hybrid-Teaching-Seeks-to/18487> adresinden 10 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1: Gazi Üniversitesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü Ders Programı

1. Yarıyıl

Dersin Kodu	Dersin Adı	Zorunlu/ Seçmeli	Teorik	Pratik	AKTS Kredisi
TUR 101	Türkçe 1. Yazılı Anlatım	Zorunlu	2	0	2
YAD 101	Yabancı Dil I.	Zorunlu	3	0	2
BSÖ 101	Beden Eğitimi Bilimine Giriş	Zorunlu	3	0	5
BSA 101	Antrenörlük Eğitimi ve İlkeleri	Zorunlu	3	0	4
BSÖ 105	İnsan Anatomisi ve Kinesyoloji	Zorunlu	4	0	5
BSA 107	Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım	Zorunlu	3	2	6
BSA 109	Ritim Eğitimi ve Dans	Zorunlu	3	2	6
Toplam					30

2. Yarıyıl

Dersin Kodu	Dersin Adı	Zorunlu/ Seçmeli	Teorik	Pratik	AKTS Kredisi
TUR 102	Türkçe 2. Sözlü Anlatım	Zorunlu	2	0	2
YAD 102	Yabancı Dil II.	Zorunlu	3	0	2
BSÖ 102	Yaşam Boyu Spor	Zorunlu	2	2	6
BSA 104	Genel Jimnastik	Zorunlu	3	2	7
BSA 106	Atletizm I.	Zorunlu	3	2	7
.....	Bireysel Sporlar 1* (.....)	Seçmeli	3	2	6
Toplam					30

3. Yarıyıl

Dersin Kodu	Dersin Adı	Zorunlu/ Seçmeli	Teorik	Pratik	AKTS Kredisi
TAR 201	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	Zorunlu	2	0	2
BSÖ 201	Spor Fizyolojisi	Zorunlu	3	2	5
BSÖ 203	Sporcu Beslenmesi	Zorunlu	3	0	4
BSA 205	Atletizm II.	Zorunlu	3	2	5
BSA 207	Antrenman Bilgisi I.	Zorunlu	3	0	4
BSA 213	Hentbol	Zorunlu	3	2	5
BSA 215	Basketbol	Zorunlu	3	2	5
Toplam					30

4. Yarıyıl

Dersin Kodu	Dersin Adı	Zorunlu/Seçmeli	Teorik	Pratik	AKTS Kredisi
TAR 202	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	Zorunlu	2	0	2
ENF 202	Bilgisayar	Zorunlu	2	2	5
BSÖ 202	Antrenman Bilgisi II	Zorunlu	3	0	4
BSÖ 204	Spor Kazalarından Korunma ve Rehabilitasyon	Zorunlu	3	0	4
BSA 206	Artistik Jimnastik	Zorunlu	3	2	5
BSA 210	Voleybol	Zorunlu	3	2	5
BSA 214	Spor Masajı	Zorunlu	2	2	5
Toplam					30

5. Yarıyıl

Dersin Kodu	Dersin Adı	Zorunlu/Seçmeli	Teorik	Pratik	AKTS Kredisi
BSÖ 301	Psikomotor Gelişim	Zorunlu	3	0	5
BSÖ 303	Fiziksel Uygunluk	Zorunlu	2	2	5
BSÖ 305	Eğitsel Oyunlar	Zorunlu	2	2	5
BSA 309	Yüzme	Zorunlu	3	2	5
BSA 311	Futbol	Zorunlu	3	2	5
.....	Bireysel Sporlar 2* (.....)	Seçmeli	3	2	5
Toplam					30

6. Yarıyıl

Dersin Kodu	Dersin Adı	Zorunlu/Seçmeli	Teorik	Pratik	AKTS Kredisi
BSÖ 302	Sporda Beceri Öğrenimi	Zorunlu	3	0	5
BSÖ 304	Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor	Zorunlu	3	0	5
BSA 308	Spor Psikolojisi	Zorunlu	3	0	5
BSÖ 350	Biomekanik	Zorunlu	3	0	5
BSA 310	Kondisyon Antrenmanı ve Yöntemleri	Zorunlu	2	0	4
BSA	Uzmanlık Spor Dalı ve Teorisi	Seçmeli	3	2	6
Toplam					30

7. Yarıyıl

Dersin Kodu	Dersin Adı	Zorunlu/Seçmeli	Teorik	Pratik	AKTS Kredisi
BSÖ 401	Rekreasyon	Zorunlu	3	0	4
BSA 403	Uzmanlık Dalı Antrenörlük Uygulaması I	Zorunlu	2	4	7
BSA 405	Sporda Yetenek Seçimi ve İlkeleri	Zorunlu	2	0	3
BSA 407	Antrenörlük Eğitiminde Araştırma ve Proje I	Zorunlu	2	0	3
BSA BSA 411	Uzmanlık Spor Dalı ve Teorisi II* Sporda Müsabaka Analizi ve Değerlendirilmesi	Zorunlu Zorunlu	3 2	2 0	6 3
BSA	Seçmeli Ders I** (.....)	Seçmeli	2	0	4
Toplam					30

8. Yarıyıl

Dersin Kodu	Dersin Adı	Zorunlu/Seçmeli	Teorik	Pratik	AKTS Kredisi
BSY 402	Beden Eğitimi ve Sporda Yönetim ve Organizasyon	Zorunlu	3	0	5
BSA	Uzmanlık Spor Dalı ve Teorisi III*	Zorunlu	3	2	9
BSA 406	Antrenörlük Eğitiminde Araştırma ve Proje II	Zorunlu	2	0	4
BSA 408	Uzmanlık Dalı Antrenörlük Uygulaması	Seçmeli	2	4	8
BSA 410	Sporda Teknik ve Taktik Öğretim Yöntemleri	Zorunlu	2	0	4
Toplam					30

Kaynak: Gazi Üniversitesi (2015)

EK 2: I. Kademe Kurs Müfredatı

SPOR ANATOMİSİ (4 saat)	A- Anatomiye Giriş (1 Saat) - Hücre: Hücre yapısı ve tipleri - Doku: Doku tipleri ve işlevleri - Organlar ve organ sistemleri: Yerleşim bölgeleri ve işlevleri
	B- Hareket Sistemi (3 Saat) - Kemik yapısı ve kemik tipleri - Anatomik düzlemler ve eklemler - Eklemler yapısı ve hareketleri - Bağlar - Kaslar ve kas tipleri: İskelet kaslarının yapısı, kasılma tipleri, kasların kasılma rolleri
SPOR FİZYOLOJİSİ (4 saat)	A- Enerji Sistemleri (2 Saat) - İş, Güç, Enerji Tanımları ve İlişkileri - Aerobik Enerji Yolu - Anaerobik Enerji Yolu - Spor Dallarının Enerji Yollarına Göre Sınıflandırılması
	B- Egzersiz Sonrası Toparlanma (2 Saat) - Oksijen Açığı ve Borçlanması - Enerji Depolarının Tamamlanması - Laktik Asidin Kanda ve Kasta Metabolize Edilmesi
GENEL ANTRENMAN BİLGİSİ (10 saat)	A-Antrenman Kavramı ve İlkeleri (1 Saat) - Antrenmanın Değişik Tanımları - Antrenmanın Genel İlkeleri - Antrenman Dönemleri - Antrenmanı Oluşturan Öğeler
	B-Antrenmanda Temel Yüklenme İlkeleri (1 Saat) - Yıl boyunca Yüklenme - Yüklenme Yoğunluğu - Yüklenme Kapsamı - Yüklenme Sıklığı - Yüklenme Süresi
	C-Antrenman Planlaması İlkeleri (1 Saat) - Bireysel Sporlarda - Takım Sporlarında
	D-Kuvvet Antrenmanı (1 Saat) - Tanımı - Kuvvet Türleri - Çocuk ve Gençlerde Kuvvet Antrenmanı - Genel Kuvvet Antrenman Metodları - Kuvvet Antrenmanı Örnekleri
	E-Dayanıklılık Antrenmanı (1 Saat) - Tanımı - Kuvvet Türleri

	• Çocuk ve Gençlerde Dayanıklılık Antrenmanı • Genel Dayanıklılık Kuvvet Antrenman Metotları • Dayanıklılık Antrenmanı Örneklemeler
	F-Sürat Antrenmanı (1 Saat) • Tanımı • Sürat Türleri • Çocuk ve Gençlerde Sürat Antrenmanı • Sürat Antrenman Metotları ve Örneklemeler
	G-Hareket ve Koordinasyon (1 Saat) • Tanımları • Türleri • Çocuk ve Gençlerde Hareketlilik ve Koordinasyon Antrenmanı • Antrenman Metotları
	H-Antrenman Planlaması ve Oluşturulmasında Bazı Temel İlkeler ve Örneklemeleri (1 Saat) • Yetişkinlerde, Çocuk ve Gençlerde, Bayanlarda
	I-Antrenman Bilgisi İle İlgili Kaynaklar ve Tanıtımları (1 Saat)
	J-Konuların Soru-Cevap Şeklinde Tekrarı ve Değerlendirmesi (1 Saat)
SPOR VE BESLENME (4 saat)	A-Sporcu Beslenmesinin Önemi (2 Saat) • Sporcuların Beslenme, Bilgi ve Uygulamaları • Sağlıklı Beslenme İlkeleri ve Besin Seçimi • Egzersiz ve Makro Besin Öğeleri Metabolizması ve Gereksinimi • Egzersiz ve Mikro Besin Öğeleri Metabolizması ve Gereksinimi
	B- Enerji Sistemleri ,Enerji Kaynakları ve Gereksiniminin Saptanması (2 Saat) • Sıvı ve Elektrolit Gereksinimi • Kilo kontrolü ve Vücut Kompozisyonu • Antrenman ve müsabaka öncesi, sırası ve toparlanma dönemi beslenme özellikleri
	A- Tanımlar (1 Saat) • Psikoloji, • Spor Psikolojisi • Egzersiz Psikolojisi
SPOR PSİKOLOJİSİ (4 saat)	B- Spor Psikolojisinin İşlevleri (1 Saat) • Performans Artırmaya yönelik • Öğrenmeyi Hızlandırmaya Yönelik • Performansın Önündeki Engelleri Kaldırmaya Yönelik
	C- İletişim (2 Saat) • Tanımlar • İletişim Süreçleri

	• Etkili İletişim Becerileri • Sporda İletişim Boyutları • 10 Altın Kural
SPORDA YÖNETİM VE ORGANİZASYON (2 saat)	• Yönetimin Tanımı ve Kapsamının İncelenmesi • Yönetim Bilimlerinin Dünyadaki ve Türkiye'deki Tarihsel Gelişiminin İncelenmesi • Yönetim Süreçlerinin Tanımlanması ve Kısaca Açıklanması • Yönetim ve Ortaya Çıkan İşlevlerin (Karar Verme, Problem Çözme, Takım Çalışması, Toplam Kalite, Vizyon-Misyon, vb.) Tanımlanması ve Açıklanması • Spor Yönetim Bilimlerinin Neden ve Niçinlerinin Tarihsel Gelişimi Işığında Tartışılması • Spor Alanında Ortaya Çıkan Yönetim Pozisyonları ve Bu Pozisyonlarda Ortaya Çıkan Yönetici Özelliklerinin Tartışılması • Antrenörün Yönetimsel İşlevi, Antrenörlüğün Görev Yetki ve Sorumluluklarının Tartışılması • Antrenörlükten Toplumun Değişik Kesimlerinin (Aile, Gençlik, Okul, vb.) Beklentilerinin Tartışılması
SPORCU SAĞLIĞI (4 saat)	A- İlk Yardım ve İlkeleri (2 Saat) • Kalp Durması • Solunum Durması • Kanamalar • Bilinç Kaybı • Omurilik Zedelenmeleri B-Spor Yaralanmalarında Temel Yaklaşım (2 Saat) • Kas Yaralanmaları • Tendon Yaralanmaları • Kemik Yaralanmaları • Eklem, Bağ Yaralanmaları
SPORDA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ (4 saat)	A- Öğrenme Ve Öğretme İle İlgili Temel Kavramlar (1 Saat) • Eğitim, Öğretim, Öğrenme, Öğretme, Amaç, Hedef Türleri, Davranış.. B- Öğrenme Kuramları ve Hareket Eğitimindeki Yeri • Davranışçı Kuramlar ve Hareket Eğitimi • Bilişsel Kuramlar ve Hareket Eğitimi • Öğrenme Kuramlarında Yeni Yaklaşımlar ve Hareket Eğitimi C- Oyun Ve Spor Eğitimindeki Yeri (1 Saat) • Oyunun Tanımı ve Oyun Kuramları • Yaş ve Beceri Gruplarına Göre Oyun Seçimi • Program Geliştirme

	D- Öğretim Yaklaşımları Ve Modelleri (1 Saat) • Sunuş Yoluyla Öğretim • Buluş (Keşif) Yolu İle Öğretim • Araştırma İnceleme Yolu İle Öğretim • Spor Eğitiminde Rekabetçi, Bireysel ve İşbirliği Yaklaşımları E- Genel Öğretim İlke Ve Yöntemleri (1 Saat) • Öğretimde İlkeler ve Önemli Öğretim İlkeleri • Genel Öğretimde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Spor Eğitimindeki Yeri
	A- Tanımlar (Öğrenme, Beceri, Performans) (2 Saat) • Becerilerin Sınıflandırılması B- Öğrenim Aşamaları (2 Saat) • Geri Bildirim Tanım ve Türleri • Alıştırmaların Organizasyonu
PSİKOMOTOR GELİŞİM (6 saat)	A- Gelişimle İlgili Temel Kavramlar (3 Saat) • Gelişim İlkeleri • Gelişimi Etkileyen Faktörler • Gelişim Dönemleri • Gelişim Boyutları (Bilişsel, Duygusal, Toplumsal ve Devinişsel) B- Psikomotor Gelişim (2 Saat) • Psikomotor Gelişimi Etkileyen Etmenler • Hareket ve Hareket Modelleri • Gallah ve Kum Saati Modeli C- Oyun ve Gelişim (1 Saat)
	A-Ölçme Ve Değerlendirmenin Temel Kavramları (1 Saat) • Gözlem, Ölçme, Ölçek Türleri, Ölçüt, Ölçme Aracı, Değerlendirme • Sporda Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi B-Ölçme Aracının Özellikleri • Geçerlilik • Güvenirlilik • Objektiflik • Ayırtedicilik • Kullanışlılık C-Sporda Kullanılan Ölçme Araçlarının Fonksiyonu, Organizasyonu ve Planlanması (1 Saat) • Sporda Gözlem • Gözlem Formu Oluşturma (Check List)
SPORDA GÖZLEM ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME (2 saat)	

**YETENEK SEÇİMİ
VE İLKELERİ
(2 saat)**

A-Sporda Yetenek Seçimi Kavramı (1 Saat)

- Yetenek Tanımı
- Yetenek Araştırması Ön Şartları

B-Yetenek Seçim İlkeleri

- Ön Şartları
- Yetenek Seçimi Araştırmaları

C-Yetenek Seçiminde Kullanılan Metotlar (1 Saat)

- Alan Testleri, Laboratuvar Testleri

D-Yetenek Seçimi Örneklemeleri

- Takım sporları
 - Bireysel Sporlar
-

Kaynak: Gençlik ve Spor Bakanlığı (2015)

EK 3: Türkiye’deki Antrenör Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu

Türkiye’de uygulanan kademeler itibariyle Antrenör Eğitim Kurslarının çalışmalarını değerlendirmek, eğitimin verimliliği ve yeterliliği konusunda inceleme yapmak, yeterli olmayan konularda çözüm üretmek amacıyla yapılacak olan araştırmada kullanılmak üzere bu anket formu geliştirilmiştir.

BÖLÜM 1

Aşağıdaki ifadeleri, durumunuza uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğun içine “x” işareti koyarak cevaplayınız.

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

3. Eğitim Durumunuz:

İlköğretim () Ortaöğretim () Önlisans () Lisans ()
Y.Lisans () Doktora ()

Eğer 3. soruya cevabınız Lisans, Lisansüstü veya Doktora ise 4. Soruya geçiniz, değilse 5. Soruya geçiniz.

4. Bölümünüz:

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği () Antrenörlük ()
Spor Yöneticiliği/ Spor Yönetimi () Rekreasyon ()
Diğer ()

5. Mesleğiniz:

Antrenör () Sporcu () Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni ()
Diğer ()

6. Spor Branşınız:

Futbol () Basketbol () Voleybol () Hentbol () Atıcılık ()
Atletizm () Yüzme () Tenis () Güreş () Judo ()
Okçuluk () Cimnastik () Halter () Tekvando ()
Diğer ()

7. Millî Sporcu musunuz?

Evet ()

Hayır ()

8. Sporculuk Düzeyiniz:

Amatör ()

Profesyonel ()

9. Şuan Aktif Olarak Antrenörlük Yapıyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

10. Antrenörlük Kademeniz:

1. Kademe Antrenör ()

2. Kademe Antrenör ()

3. Kademe Antrenör ()

4. Kademe Antrenör ()

5. Kademe Antrenör ()

BÖLÜM 2

Antrenör yetiştirme kurslarında gerçekleştirilen etkinlikler çeşitli başlıklar altında aşağıdaki soru formunda toplanmıştır. Ana başlıklar altındaki etkinliklerin uygulamada ne derece gerçekleştiğini; Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size uygun olan seçeneğin kutucuğuna işaret koyarak belirtmeniz gerekmektedir. Lütfen her ifade için yalnızca bir tercihte bulununuz.

Konu	Sıra No	ANTRENÖR EĞİTİM KURSLARININ YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
GENEL ŞARTLAR	1	Açılacak kurslar ile ilgili duyurular yeterlidir.					
	2	Kurs katılım ücretleri uygun miktardadır.					
	3	Kursa başvuru yaş sınırlamasının en az 18 olması uygundur.					
	4	Kursa alınacak kursiyer sayısının en fazla 40 olması uygundur. Kursiyer sayısının 40'dan fazla olması uygun değildir.					
	5	Kursa katılacak antrenör adaylarından istenilen belgeler gereklidir.					
	6	Kursa katılacak antrenör adaylarından istenilen belgeler yeterlidir.					
	7	Kursa katılacak antrenör adaylarının seçimi adil ve uygundur.					
	8	Kursa katılacak antrenör adayları ön eleme sınavından geçmelidir.					
	9	Kursa katılacak antrenör adaylarının eğitim düzeyleri antrenör olmak için yeterlidir.					
	10	Millî sporcularda eğitim şartı aranmalıdır.					
	11	Antrenör adaylarında ilgili spor branşında lisanslı sporcu olma şartı aranmalıdır.					
EĞİTİM PROGRAMI	12	Kurs süresi antrenör olabilmek için yeterlidir.					
	13	Günlük ders programlarının süresi öğrenme düzeyi açısından yeterlidir.					
	14	Her ders için ayrılan süre öğrenme düzeyi açısından yeterlidir.					
	15	Kursta işlenen dersler antrenörlük için gereklidir.					
	16	Kursta işlenen dersler antrenörlük için yeterlidir.					
	17	Dersler uygun öğretim yöntemleri ile işlenmektedir.					
	18	Ders içerikleri antrenör adaylarının branşlarına uygundur.					
	19	Ders içerikleri antrenör adaylarının branşlarına göre yeterlidir.					
	20	Kursta işlenen derslerin içerikleri, grubun seviyesine uygun olarak hazırlanmıştır.					
	21	Eğitim için görevlendirilen öğretim görevlileri alanında uzman, bilgili kişilerdir.					

FİZİKİ ŞARTLAR	22	Kurs, önceden belirlenen ders planına uygun olarak yapılmaktadır.
	23	Dersler zamanında başlayıp zamanında bitmektedir.
	24	Derslere antrenör adaylarının aktif katılımı sağlanmaktadır.
	25	Tüm kapsam ele alındığında verilen eğitim yeterlidir.
	26	Derslerin yapıldığı derslikler fizikî olarak yeterlidir.
	27	Derslerin yapıldığı derslikler eğitim açısından uygundur.
	28	Uygulama derslerinin yapıldığı yer, tesis bakımından yeterlidir.
	29	Derslerde kullanılan materyaller yeterlidir.
	30	Derslerde teknolojiyi kullanma seviyesi yeterlidir.
	31	Kursun yapıldığı yerde konaklama zorluğu yaşanmaktadır.
ORGANİZASYON	32	Kursun yapıldığı yerde ulaşım zorluğu yaşanmaktadır.
	33	Kursun yapıldığı yerde yemek ihtiyaçlarının karşılanmasında zorluk yaşanmaktadır.
	34	Kursun yapılacağı yer, tesis imkanları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.
	35	Kursun yapıldığı ildeki Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü kursla ilgili konularda kursiyerlere yardımcı olmaktadır.
	36	Kurs bitiminde uygulanan değerlendirme, kurs müfredatına uygundur.
DEĞERLENDİRME	37	Değerlendirmenin merkezi bir sınav ile yapılması gerekmektedir.
	38	Değerlendirme ciddi ve titiz bir şekilde yapılmaktadır.
	39	Derslerin bitiminden hemen sonra sınav yapılması uygundur.
	40	Kurs bitiminden hemen sonra tüm dersleri kapsayan ortak bir sınav yapılmalıdır.
	41	Eğitim derslerinden geçer notun en az 60 olması uygundur. 60'tan az olması uygun değildir.
	42	Bütünleme sınavları ciddi bir şekilde uygulanmaktadır.

BÖLÜM 3

Antrenör gelişim seminerleri ile ilgili çeşitli ifadeler aşağıdaki soru formunda toplanmıştır. İfadeler hakkında Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size uygun olan seçeneğin kutucuğuna işaret koyarak belirtmeniz gerekmektedir. Lütfen her ifade için yalnızca bir tercihte bulununuz.

Sıra No	GELİŞİM SEMİNERLERİNE İLİŞKİN İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Gelişim seminerlerini gerekli buluyorum.					
2	Gelişim seminerlerinin sayısını yeterli buluyorum.					
3	Gelişim seminerlerinin içeriğini yeterli buluyorum.					
4	Gelişim seminerlerinin antrenörlük branşına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.					
5	Gelişim seminerlerinin antrenörlerin kademelerine uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.					
6	Spordaki gelişimin ve yeniliklerin takip edilmesi açısından yabancı uzmanların seminerlere katılmalarını uygun buluyorum.					
7	Gelişim seminerlerinin, sadece kademeler arası geçiş için şart olmasını uygun buluyorum.					
8	Antrenör yeterliliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla belirli periyotlarla gelişim seminerleri düzenlenmesini ve katılımın zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.					
9	Kademeler arası dönemde belirli periyotlarla, antrenör yeterliliklerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerekli buluyorum.					
10	Seminer yapılacak yerlerin, konaklama ve ulaşım kolaylığı sağlaması gerektiğini düşünüyorum.					

****Ankete katıldığınız için teşekkür ederiz.**

EK 4: Akademik Başarı Testi

1. Aşağıdakilerden hangisi sportif antrenmanın amaçlarından biridir?
 - A. Bilimsel verilerden yararlanmak
 - B. Eğitim prensiplerinden yararlanmak
 - C. Diğer spor dallarından yararlanmak
 - D. Performans ölçütlerini kullanmak
 - E. Rakiplerine üstünlük kurmak
2. Genel bir antrenman tanımı yapılacak olsa en uygun tanım aşağıdaki seçeneklerden hangisi/hangileri olabilir?
 - I. Antrenman; performans artırıcı tüm öğeleri içeren bir planlama ve organizasyon sürecidir.
 - II. Güç yeteneğinin yükseltilmesi için sporcunun yaptığı her türlü çalışmadır.
 - III. Sporcunun kendi en yüksek verimine ulaşabilmesi için planlı bir şekilde yaptığı bedensel ve ruhsal çalışmaların tümüdür.

A. Yalnız I B. I ve II C. Yalnız III D. I ve III E. II ve III
3. Antrenörün her sporcu için düzeyine bağlı olarak ayrı ayrı antrenman planı yapması, küçük grupların benzer fizikî ve teknik yetenekleri olduğunu göz önünde bulundurarak antrenmanı yönlendirmesi antrenmanın hangi ilkesi ile ilişkilidir?
 - A. Çok Yönlü Gelişim İlkesi
 - B. Bireyselleştirme İlkesi
 - C. Çeşitlilik İlkesi
 - D. Aşırı Yüklenme İlkesi
 - E. Geriye Dönüş İlkesi
4. Aşağıdakilerden hangisi branşlaşma ilkesinin belirgin özelliği olamaz?
 - A. Sporsal olgunlaşmada en yüksek verim belirleyicidir.
 - B. Uygulanan spor dalındaki etkinlikleri içerir.
 - C. Günlük antrenman birimlerindeki artış, yıllık kapsamdaki artışı da beraberinde getirir.
 - D. Çocuk ve gençlerde aerobik güce yönelik çalışmalar, anaerobik güce yönelik çalışmalardan önce gelir.
 - E. Motor yetenekleri geliştirmede kullanılan etkinlikler belirleyicidir.

5. “Kondisyonel özellikler branşlara özgü biçimde mükemmelleştirilmeye çalışılır; teknik taktik gelişim yarışma koşullarında en üst düzeyde uygulanır; psikolojik ve zihinsel gelişim özellikle yaratıcılık ve sorumluluk duyguları geliştirilir.” özellikleri verilen antrenman dönemi hangisidir?
- A. Hazırlık Dönemi
 - B. Temel Antrenman Dönemi
 - C. Gelişim Dönemi
 - D. Üst Düzey Antrenman Dönemi
 - E. Geçiş Antrenman Dönemi
6. Bir antrenmanda vücudun göstereceği iç şiddetin göstergesi nasıl belirlenir?
- A. Sporcunun nabızı tutularak
 - B. Antrenmandaki toplam hacim hesaplanarak
 - C. Sporcunun tansiyonu ölçülerek
 - D. Sporcunun maksimum kuvveti ölçülerek
 - E. Sporcunun relatif hacmi hesaplanarak
7. **I.** Bir antrenmandaki tüm yüklenmelerin süresini ve tekrarlarını içerir.
II. Bir antrenmandaki yüklenme ve dinlenme safhaları arasındaki zamansal ilişkidir.
- Yukarıda tanımları verilen yüklenme ilkeleri sırası ile hangi seçenekte verilmiştir?
- A. Yıl Boyunca Yüklenme- Yüklenme Yoğunluğu
 - B. Yüklenme Sıklığı- Yıl Boyunca Yüklenme
 - C. Yüklenme Kapsamı- Yüklenme Sıklığı
 - D. Yüklenme Kapsamı – Yüklenme Yoğunluğu
 - E. Yüklenme Sıklığı- Yüklenme Süresi
8. Yüksek yüklenmelerde yapılan çalışmalar güç yeteneğinin çabuk gelişmesini sağlar. Ancak uyum süreci istenilen düzeyde dengeli olmaz. Bu sebeple bu çeşit yüklenmelerde ne yapılması uygundur?
- A. Uzun dinlenmeler ile uyum süreci sağlanmalıdır.
 - B. Devamlı olarak yaygın yüklenmeler ile desteklenmelidir.
 - C. Sporcunun teknik taktik gelişimine göre yüklenme yoğunluğuna karar verilmelidir.
 - D. %30’un altında az yoğunluklu yüklenmelere devam edilmelidir.
 - E. Yüklenme kapsamı asgariye indirilerek düşük yoğunluklu yüklenmelerle devam edilmelidir.

9. Dayanıklılık sporu yapan bir sporcunun orta mesafe koşu çalışmalarında uyarının şiddeti % 50-60 ise kalp atım sayısı değeri aşağıdakilerden hangisidir?

A. 150-165 B. 165-180 C. 130-140 D. 180 ve üzeri E. 140-150

10. Islak veya karlı bir zeminde kros yapmak, kumda ya da yokuşta koşmak, yüksek rakımlı arazide antrenman yapmak, ağırlıksız dalış yapmak, aşırı sıcak veya aşırı soğuk ortamda antrenman yapmak vb.

Yukarıdaki bilgi, antrenman şiddetinin niteliğini belirleyen özelliklerden hangisine aittir?

A. Seçilen spor dalının özelliği
B. Antrenman ortamı
C. Hazırlık ve sporcunun verim düzeyi
D. Sporsal verim düzeyi
E. Antrenman hacmi

11. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi antrenman planlama ilkelerinden sporcudaki ön koşullar arasında değildir?

A. Bedensel
B. Branş Bilgisi
C. Teknik
D. Psikolojik
E. Sosyal

12. I. Organizasyon görüş noktaları

II. Psikolojik Görüş Noktaları

III. Fizyolojik Görüş Noktaları

IV. Pedagojik ve Sosyal Görüş Noktaları

Yukarıda verilen ifadeler antrenmanın planlanmasında dikkat edilmesi gereken metodik basamaklardır. Bu basamaklar antrenman planlama ilkelerinin hangisi ile ilişkilidir?

A. Ön Koşullar
B. Denetim
C. Öğretim ve Öğrenim Yolları
D. Amaçlar
E. Uygulama

13. Antrenör antrenman planının ardından çalışmanın amacına erişildi mi, davranışlarda değişimler oldu mu, acaba başarısızlığın nedeni planlamada mıdır gibi sorulara cevap arar. Antrenörün bu soruları sormasının sebebi hangi planlama ilkesi açıklanır?

- A. Ön Koşullar
- B. Amaçlar
- C. Uygulama
- D. Denetim
- E. Öğretim ve Öğrenim Yolları

14. Barfıkste kol çekme, halatla tırmanma ve inme gibi en kısa zaman aralığında en yüksek kuvveti uygulayabilme becerisi hangi kuvvet çeşidi ile açıklanır?
- A. Maksimum Kuvvet
 - B. Çabuk Kuvvet
 - C. Genel Kuvvet
 - D. Kuvvette Devamlılık
 - E. Relatif Kuvvet
15. Uzun süren bir zaman aralığında kasların bir dirence karşı çalışmayı sürdürebilme yeteneği olarak açıklanan kuvvet türü aşağıdaki seçeneklerden hangisidir?
- A. Genel Kuvvet
 - B. Relatif Kuvvet
 - C. Salt Kuvvet
 - D. Özel Kuvvet
 - E. Kuvvette Devamlılık
16. Relatif ve Salt kuvvet arasındaki temel farkı oluşturan özelliğin aşağıdaki ifadelerden hangisi olması daha uygundur?
- A. Kasılma sırasındaki kas uzunluğu
 - B. Kasılmanın hızı
 - C. Geliştirilen kuvvetin büyüklüğü
 - D. Sporcunun vücut ağırlığı
 - E. Spor dalının çeşidi

17.

8*	8*	8*	8*	8*
----	----	----	----	----

%40-60 yüklenme ile 8 tekrar ve 5 seri

Yukarıdaki tabloda verilen kuvvet antrenman metodunun hangi kuvvet çeşidinin geliştirilmesinde kullanılması daha uygun olur?

- A. Genel Kuvvet
- B. Kuvvette Devamlılık
- C. Relatif Kuvvet
- D. Maksimal Kuvvet
- E. Salt Kuvvet

18. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi kuvvette devamlılık çalışmalarının özelliklerinden biri değildir?
- A. Kuvvette devamlılık bütün organizmaların yorgunluğu yenme yeteneğidir.
 - B. Dönüşümlü kuvvet devamlılığına jimnastik, güreş, judo gibi spor dalları örnek verilebilir.
 - C. Vücut ağırlığı direncine uzun süre karşı konulmalıdır.
 - D. Daha uzun süreli spor dallarında yük süresi hafifçe azalırken yinelenme sayısı artar.
 - E. Bu tür çalışmalarda kalp atım sayısı 150-160 arasında olmalıdır.
19. Kuvvet antrenmanı ile ilgili olarak aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?
- A. Kuvvet antrenmanı öncesi amaca uygun ısınma yapılmalıdır.
 - B. Uygulamaları yardımcı ile yapmakta yarar vardır.
 - C. Doğru teknik öğrenilmelidir.
 - D. Mevsime göre uygun spor giysisi kullanılmadır.
 - E. Sporcunun motivasyonu sonradan sağlanmalıdır.
20. Dayanıklılık antrenmanları neticesinde vücutta hangi etkilerin oluşumu beklenmez?
- A. Kalp atım sayısı artar.
 - B. Kalp güçlenir.
 - C. Vücudun enerji performansı artar.
 - D. Oksijen kullanma kapasitesi artar.
 - E. Aktif kılcal damar sayısı artar.
21. Boks, güreş ve jimnastik gibi spor branşları düşünüldüğünde sporcunun başarıya ulaşabilmesi için sporcuda hangi dayanıklılık çeşidinin gelişmiş olması gerekir?
- A. Orta Süreli Dayanıklılık
 - B. Genel Dayanıklılık
 - C. Aerobik Dayanıklılık
 - D. Özel Dayanıklılık
 - E. Çabuk Kuvvette Devamlılık
22. I. Maraton bir dayanıklılık sporudur.
II. Sürat koşuları özel dayanıklılık sporu özelliği taşır.
III. 400 m. yüzme orta süreli dayanıklılık sporuna örnektir.
IV. Kürek, kano gibi sporlar kuvvette devamlılık gerektiren dayanıklılık sporlarıdır.
V. Kısa süreli dayanıklılık 1-3 dk. arası çalışmalarda görülür.

Yukarıda dayanıklılık çeşitleriyle ilgili verilen ifadelerden kaç tanesi doğrudur?

- A. 1 B. 2 C. 3 D. 4 E. 5

23. “Spor dalının özelliğini ortaya koyarken teknik ve taktik özelliklerin öne çıktığı dayanıklılıktır.” tanımı ile eşleşen dayanıklılık türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kısa Süreli Dayanıklılık
- B. Aerobik Dayanıklılık
- C. Anaerobik Dayanıklılık
- D. Özel Dayanıklılık
- E. Uzun Süreli Dayanıklılık

24. I. Genel Dayanıklılık

II. Orta Süreli Dayanıklılık

III. Uzun Süreli Dayanıklılık

IV. Aerobik Dayanıklılık

V. Kuvvette Devamlılık

Yukarıda verilen seçeneklerden hangisi/hangileri kasların enerji ihtiyacına göre dayanıklılık çeşididir?

- A. II ve III
- B. Yalnız I
- C. Yalnız IV
- D. Yalnız V
- E. I ve V

25. Bir gülle atıcısının belirli bir süre içerisinde gülleyi atış alanına atmasında, hareketin başlangıcı ile bitişi arasındaki sürati aşağıdaki seçeneklerden hangisi olabilir?

- A. Reaksiyon Sürati
- B. Algılama Sürati
- C. Hareket Sürati
- D. Sprint Sürati
- E. Süratte Devamlılık

26. Aşağıdaki seçeneklerde verilen bilgilerden hangisi bir yönüyle diğerlerinden farklıdır?

- A. Maraton koşucusunun koşunun bir bölümündeki hareketleri
- B. Bir futbolcunun kaleye şut atması
- C. Tenis oyuncusunun servis atması
- D. Artistik cimnastikçi sporcunun yer hareketlerini yapması
- E. Bir kalecinin atılan penaltıyı kurtarması

27. Sürat çalışmalarında maksimal sürat 4-5 sn arasında ulaşılacağı için yorgunluk kısa zamanda ortaya çıkacaktır. Kuvvet, sürat, dayanıklılık, hareketlilik ve koordinasyon çalışmalarının yapılacağı 5 safhalı antrenmanda sürat çalışmaları hangi safhada yapılmalıdır?
- A. 1. Safhada
 - B. 2. Safhada
 - C. 3. Safhada
 - D. 4. Safhada
 - E. 5. Safhada
28. Bir sporcunun 100 m. koşusuna yönelik aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğru değildir?
- A. Sürat 25-40 m. ile 80 m. arasında korunur.
 - B. İvmelenme 4-5 sn. de gerçekleşir.
 - C. 80 m. 'den sonra sürat artmaya devam eder.
 - D. Maksimum sürat 25-40 m. arasında ulaşılır.
 - E. Koşu 100 m.'de son bulur.
29. Aşağıdaki sporlardan hangisi devirsiz spor dallarından değildir?
- A. Voleybol
 - B. Basketbol
 - C. Yüzme
 - D. Boks
 - E. Gülle Atma
30. “ Eklem kendi başına, yardımsız kas faaliyeti yapabildiği mümkün olan en büyük hareket genişliğidir.” Şeklinde verilen tanım hangi hareketlilik çeşidi için doğrudur?
- A. Statik Hareketlilik
 - B. Aktif Hareketlilik
 - C. Pasif Hareketlilik
 - D. Dinamik Hareketlilik
 - E. Genel Hareketlilik

31. I. Çalışma anında belirli bir ritm ve hız vardır.

II. Eklem hareketi dış kuvvetin yardımıyla yapılır.

III. Eklem pozisyonu belirli bir süre sabit tutulur.

IV. Omuz, kalça ve omurga eklemleri hareketliliğin belirleyicisidir.

Yukarıda özellikleri verilen hareketlilik çeşitlerinden hangisine seçeneklerde yer verilmemiştir?

- A. Özel Hareketlilik
- B. Genel Hareketlilik
- C. Dinamik Hareketlilik
- D. Statik Hareketlilik
- E. Pasif Hareketlilik

32. Hareketlilik antrenmanlarında aşağıda verilen ifadelerden hangisinin yapılması uygun olmaz?

- A. Alıştırmalar mümkün olduğunca çeşitlendirilmeli
- B. Hareketlilik çalışmalarına haftada bir gün yer verilmeli
- C. Hareketlilik çalışmalarında önce eklem ve kasların hareketliliğine daha sonra ise spor türünün gerektirdiği özel hareketliliğe yer verilmeli
- D. Hareketlilik alıştırmaları yumuşama ve gevşeme ile sonlandırılmalı
- E. Maksimal hareket genişliğine kolaydan zora doğru ulaşılmalı

33. Koşarken adımların birbirini takip etmesi hangi hareketlilik çeşidine örnektir?

- A. Aktif Hareketlilik
- B. Pasif Hareketlilik
- C. Dinamik Hareketlilik
- D. Statik Hareketlilik
- E. Özel Hareketlilik

34. Ayakta duruşta, gövdeyi yana bükerek bu pozisyonda bekleme hareketi hangi hareketliliğe örnek olarak verilir?

- A. Genel Hareketlilik
- B. Pasif Hareketlilik
- C. Aktif Hareketlilik
- D. Statik Hareketlilik
- E. Özel Hareketlilik

35. Sporda kısa zamanda zor hareketlerin öğrenilmesi aşağıdakilerden hangisi ile gerçekleştirilir?
A. Dayanıklılık
B. Sürat
C. Kuvvet
D. Hareketlilik
E. Koordinasyon

36. “Giriş, hazırlık, ana bölüm ve bitirişten oluşan çalışmaların süresini kapsar.” cümlesinde hangi plan çeşidinden bahsedilmektedir?
A. Yıllık plan
B. Dört yıllık plan
C. Makro plan
D. Birim plan
E. Mikro Plan

37. Pazartesi: Kuvvet çeşitlerine yönelik çalışmalar

Salı: Teknik öğelerin geliştirilmesi

Çarşamba: Teknik öğelerin geliştirilmesi ve koordinasyon çalışmaları

Perşembe: Yarışmaya benzer model antrenman

Cuma: Hafif teknik ve taktik çalışmalar

Cumartesi: Yarışma

Pazar: Dinlenme

Yukarıda müsabaka dönemine ait verilen antrenman planı hangi antrenman çeşidine örnek olabilir?

- A. Birim Plan
- B. Mikro Plan
- C. Makro Plan
- D. Dört Aylık Plan
- E. Yıllık Plan

38. “Yapılan antrenmanlardan istenilen verimin elde edilmesi için yüklenme yoğunluğu artırılarak antrenmanın hacmi düşürülür. Haftalık antrenman sayısı sporcuların seviyelerine göre 6-8’e çıkarılır. Bu dönemin süresi bireysel ve takım oyunları için değişkenlik gösterir.”

Yukarıdaki metinde yıllık planın hangi bölümünden bahsedilmiş olabilir?

- A. Müsabaka Dönemi
B. Birinci Hazırlık Dönemi
C. İkinci Hazırlık Dönemi
D. İkinci Geçiş Dönemi
E. Birinci Geçiş Dönemi
39. Aşağıda verilen antrenman planı ile ilgili ifadelerden hangisi yanlıştır?
- A. Yıllık planda ikinci geçiş dönemi aktif dinlenmelerin en belirgin olduğu dönemdir.
B. Antrenman planlarında yüklenme- dinlenme ilişkisinde uyum söz konusudur.
C. Mikro planlarda motorik yeteneklerin geliştirilmesi için alıştırmaları tekrar etme yoluna gidilir.
D. Yıllık plan sırasına göre hazırlık, geçiş ve müsabaka dönemlerinden oluşur.
E. Mikro plan genellikle düşük ve orta şiddetteki antrenman birimi ile başlayarak daha şiddetli bir şekilde ilerler.
40. Antrenman planları ile ilgili olarak aşağıda hangisi makro planın özelliği değildir?
- A. Teknik bir özelliğin geliştirildiği zamandır.
B. Taktik bir özelliğin geliştirildiği zamandır.
C. Motorik yeteneklerin geliştirilmesini gerektiren süredir.
D. Antrenman birimlerinin sayısı burada belirlenir.
E. Bireysel sporlarda yarış zamanları bu plan sonunda belirlenir.

Cevap Anahtarı

Soru No	Cevap	Soru No	Cevap	Soru No	Cevap	Soru No	Cevap
1	E	11	B	21	E	31	A
2	D	12	C	22	D	32	B
3	B	13	D	23	D	33	C
4	E	14	B	24	C	34	D
5	D	15	E	25	C	35	E
6	A	16	D	26	E	36	D
7	C	17	B	27	A	37	B
8	B	18	E	28	C	38	A
9	E	19	E	29	C	39	D
10	B	20	A	30	B	40	D

EK 5: Belirtke Tablosu

KONU	BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	TOPLAM
Antrenman Kavramı ve İlkeleri	2	1	1	1	5
Antrenmanda Temel Yükleme İlkeleri	2	1	1	1	5
Antrenman Planlaması İlkeleri	1	1	-	1	3
Kuvvet Antrenmanı	1	1	1	3	6
Dayanıklılık Antrenmanı	2	1	-	2	5
Sürat Antrenmanı	1	1	1	2	5
Hareketlilik ve Koordinasyon	3	2	1	-	6
Antrenman Planlaması ve Oluşturulmasında Bazı Temel İlkeler ve Örneklemeleri	1	2	-	2	5
TOPLAM	13	10	5	12	40

EK 6: Motivasyon Ölçeği

No	İfade	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Sınıfta kendimi yalnız hissediyorum.					
2	Sınıf içinde öğrendiklerim hakkında mantıklı bir değerlendirme yapabilirim.					
3	Derste sorulara cevap vermekten çekiniyorum.					
4	Derste öğrendiklerim ile gerçek hayat arasında ilişki kuramıyorum.					
5	Derste öğrencilerin öğrenmesine yardım etmekten hoşlanıyorum.					
6	Sınıfta öğrendiklerim beni heyecanlandırmıyor.					
7	Sınıftaki tartışmalara hiç çekinmeden katılıyorum.					
8	Sınıfta dersle ilgili yapılan etkinlikleri yeterli bulmuyorum					
9	Dersteki etkinlikler, derse aktif katılmamı sağlıyor.					
10	Sınıfta düşüncelerimi açıkça ifade edebilecek kadar kendimi güvende hissetmiyorum.					
11	Benim için övgü ve onaylama önemlidir.					
12	Sınıfta hata yaptığımda, hata davranışımı fark ederek düzeltiyorum.					
13	Derste bizi mutlu edecek etkinliklere yer verilmiyor.					
14	Sınıf atmosferi ders için elverişli olduğunu düşünüyorum.					
15	Derste araç-gereçleri etkili olarak kullanabiliyorum.					
16	Dersin hedeflerini yeterli bulmuyorum.					
17	Derste yapılan tartışmalara katılmaktan hoşlanırım.					
18	Arkadaşlarım bana karşı genelde olumlu düşüncelere sahip olduklarını düşünmüyorum.					
19	Eleştirilere açık biri olduğumu düşünmüyorum.					
20	Dersteki etkinliklere sıkça katılıyorum.					
21	Sınıf içerisindeki öğretmen ve öğrenci arasında ki bilgi akışı yeterli değil.					
22	Dersten daha fazla yararlanmak için değişik bilgi kaynaklarından yararlanmam.					
23	Derse yeterince motive olduğuma inanıyorum.					
24	Bilgi için öğretmenimle rahatlıkla iletişim kurabiliyorum.					
25	Öğretmenin benim hakkındaki düşüncelerini önemsemiyorum.					
26	Derste öğrendiklerim ile gerçek hayat arasında ilişki kurabiliyorum.					
27	Değişik ortamlarda ve şekillerde ders yapmaktan zevk alıyorum.					
28	Derste başarılı olmam ve bundan dolayı takdir edilmem hoşuma gidiyor.					
29	Derste bir etkinliği gerçekleştirdiğimde mutlu oluyorum.					

30 Kendimle barışık bir insan olduğumu düşünmüyorum.

EK 7: Motivasyon Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

No	İfade	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yük Değeri
1	Sınıfta kendimi yalnız hissediyorum.	0,629	0,307
2	Sınıf içinde öğrendiklerim hakkında mantıklı bir değerlendirme yapabilirim.	0,696	0,447
3	Derste sorulara cevap vermekten çekiniyorum.	0,711	0,673
4	Derste öğrendiklerim ile gerçek hayat arasında ilişki kuramıyorum.	0,720	0,668
5	Derste öğrencilerin öğrenmesine yardım etmekten hoşlanıyorum.	0,680	0,331
6	Sınıfta öğrendiklerim beni heyecanlandırmıyor.	0,759	0,466
7	Sınıftaki tartışmalara hiç çekinmeden katılıyorum.	0,751	0,536
8	Sınıfta dersle ilgili yapılan etkinlikleri yeterli bulmuyorum	0,634	0,510
9	Dersteki etkinlikler, derse aktif katılmamı sağlıyor.	0,655	0,691
10	Sınıfta düşüncelerimi açıkça ifade edebilecek kadar kendimi güvende hissetmiyorum.	0,621	0,613
11	Benim için övgü ve onaylama önemlidir.	0,774	0,343
12	Sınıfta hata yaptığımda, hata davranışımı fark ederek düzeltiyorum.	0,663	0,381
13	Derste bizi mutlu edecek etkinliklere yer verilmiyor.	0,659	0,547
14	Sınıf atmosferi ders için elverişli olduğunu düşünüyorum.	0,616	0,549
15	Derste araç-gereçleri etkili olarak kullanabiliyorum.	0,737	0,427
16	Dersin hedeflerini yeterli bulmuyorum.	0,611	0,573
17	Derste yapılan tartışmalara katılmaktan hoşlanırım.	0,652	0,563
18	Arkadaşlarım bana karşı genelde olumlu düşüncelere sahip olduklarını düşünmüyorum.	0,646	0,306
19	Eleştirilere açık biri olduğumu düşünmüyorum.	0,500	0,471
20	Dersteki etkinliklere sıkça katılıyorum.	0,682	0,541
21	Sınıf içerisindeki öğretmen ve öğrenci arasındaki bilgi akışı yeterli değil.	0,622	0,479
22	Dersten daha fazla yararlanmak için değişik bilgi kaynaklarından yararlanmam.	0,829	0,324
23	Derse yeterince motive olduğuma inanıyorum.	0,699	0,445
24	Bilgi için öğretmenimle rahatlıkla iletişim kurabiliyorum.	0,753	0,598
25	Öğretmenin benim hakkındaki düşüncelerini önemsemiyorum.	0,734	0,612
26	Derste öğrendiklerim ile gerçek hayat arasında ilişki kurabiliyorum.	0,750	0,573
27	Değişik ortamlarda ve şekillerde ders yapmaktan zevk alıyorum.	0,692	0,584
28	Derste başarılı olmam ve bundan dolayı takdir edilmem hoşuma gidiyor.	0,667	0,467
29	Derste bir etkinliği gerçekleştirdiğimde mutlu oluyorum.	0,771	0,479
30	Kendimle barışık bir insan olduğumu düşünmüyorum.	0,700	0,450

Açıklanan Varyans: % 41,7

Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı: 0,88

EK 8: Genel ve Özel Antrenman Bilgisi Ders Planı

Hafta	Gün	Saat	Konular	Kazanımlar	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Ortam
1 (Temel Eğitim)	1. Gün	1 saat	Antrenman Kavramı ve İlkeleri	K.1. Yapacağı araştırmalarda antrenman tanımları arasındaki benzer ve farklı noktaları ayırt eder. K.2. Antrenman ilkelerini sınıflandırır, ilkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder. Antrenman ilkelerinin önemini ve gerekliliğini kestirir. K.3. Antrenman dönemlerini sınıflandırır. K.4. Antrenmanı oluşturan öğeleri sınıflandırır.	- Anlatım, sunu, video vb. - Etkinlik, forum, blog vb. - Mini Değerlendirme - Alıştırma - Bireysel Çalışma	Web
		1 saat	Antrenmanda Temel Yüklenme İlkeleri	K.1. Temel yüklenme ilkelerinin antrenman ve güç gelişimi için önemini kavrar. K.2. Yüklenme öğelerini sınıflandırır. Öğelerin özelliklerini kavrar.		
	2. Gün	1 saat	Antrenman Planlaması İlkeleri	K.1. Antrenman planlaması yapılırken dikkat edilmesi gereken basamakları kavrar. Antrenman planlama ilkelerini kendi içlerinde sınıflandırır.		
		1 saat	Kuvvet Antrenmanı	K.1. Kuvvet türleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri analiz eder. K.2. Kuvvet antrenman metodlarını kavrar.		
	3. Gün	1 saat	Dayanıklılık Antrenmanı	K.1. Dayanıklılık türleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri analiz eder. K.2. Dayanıklılık antrenman metodlarını kavrar.		
		1 saat	Sürat Antrenmanı	K.1. Sürat türleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri analiz eder. K.2. Sürat antrenman metodlarını kavrar.		
	4. Gün	1 saat	Hareketlilik ve Koordinasyon	K.1. Hareketliliğin özelliklerini belirler. K.2. Koordinasyonun özelliklerini belirler.. K.1.-K.2. Hareketlilik ve koordinasyon arasındaki ilişkileri analiz eder.		
		1 saat	Antrenman Planlaması ve Oluşturulmasında Bazı Temel İlkeler ve Örneklemeleri	K.1. Antrenmanda kullanılan plan çeşitlerini sınıflar. K.2. Antrenman biriminin yapısını kavrar. K.3. Kısa süreli antrenman planlarını sınıflandırır. Kısa süreli antrenman planlarını sınıflandırırken yapılacak		

				çalışmalarla yoğunluk, zaman, antrenman çeşidi, iklim, yükseklik arasında ilişki kurar. K.4. Yıllık antrenman planlarını sınıflandırır. Yıllık antrenman planlarındaki dönemlerin özelliklerini kavrar.		
2 (Özel Eğitim)	5. Gün	1 saat	Antrenman Kavramı ve İlkeleri	K.1. Çok yönlü gelişim ilkesini yorumlar. Bireyselleştirme ilkesini yorumlar. Branşlaşma ilkesini yorumlar. K.2. Antrenman dönemlerinin özelliklerini ve birbirinden ayıran yönlerini yorumlar. K.3. Antrenmanı oluşturan öğelerin antrenmanla ilişkisini yorumlar.	- Anlatım - Soru cevap - Alıştırma - Gösterip Yaptırma - Gözlem	Sınıf
		1 saat	Antrenmanda Temel Yüklenme İlkeleri	K.1. Temel yüklenme ilkelerinin özelliklerini belirtir. K.2. Her bir yüklenme öğesinin antrenman için önemini yorumlar. Yüklenme öğeleri arasındaki ilişkiyi belirtir.		
	6. Gün	1 saat	Antrenman Planlaması İlkeleri	K.1. Antrenman planlama ilkelerini açıklar.		
		1 saat	Kuvvet Antrenmanı	K.1. Kuvvetin özelliklerini açıklar. K.2. Kuvvet türlerini yorumlar. K.3. Kuvvet antrenmanlarını örneklerini yorumlar.		
	7. Gün	1 saat	Dayanıklılık Antrenmanı	K.1. Dayanıklılığın özelliklerini açıklar. K.2. Dayanıklılık türlerini yorumlar. K.3. Dayanıklılık antrenmanlarını örneklerini yorumlar.		
		1 saat	Sürat Antrenmanı	K.1. Süratin özelliklerini açıklar. K.2. Sürat türlerini yorumlar. K.3. Sürat antrenmanlarını örneklerini yorumlar.		
	8. Gün	1 saat	Hareketlilik ve Koordinasyon	K.1. Hareketliliğin türlerini yorumlar. K.2. Koordinasyon özelliklerine örnekler verir. K.1.-K.2. Hareketlilik ve koordinasyon arasındaki ilişkiyi yorumlar.		
		1 saat	Antrenman Planlaması ve Oluşturulmasında Bazı Temel İlkeler ve Örneklemeleri	K.1. Antrenman bölümleri arasındaki ilişkiyi yorumlar. K.2. Kısa süreli antrenman planlarını yorumlar. K.3. Yıllık antrenman planlarındaki dönemleri listeler.		



GAZİ GELECEKİ R..