

Antrenörlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ölçeği – Sporcu Algısı Sürümünün (AKÖY – SPORCU) Geliştirilmesi

Koray Kılıç¹, Mustafa Levent İnce²

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı sporcuların algısına göre “Antrenörlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ölçeği – Sporcu Algısı (AKÖY – Sporcu)” sürümünün geliştirilmesidir.

Materyal ve Metot: Ölçek maddeleri Kulinna ve Cothran (2003) tarafından geliştirilen ve İnce ve Hünük (2010) tarafından beden eğitimi ve spor öğretmenliği ortamı için Türkçe’ye uyarlanan “Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Ölçeğindeki (Use of Teaching Styles and Perceptions of Styles Questionnaire) öğretim yöntemi senaryoları temel alınarak oluşturulmuştur. Ölçek, öğretim yöntemlerinin algılanan kullanım düzeyine ve bunlara atfedilen değere ilişkin 5’li Likert ölçeğinde cevaplanan senaryolaştırılmış 11 sorudan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin faktör yapısı bireysel ve takım sporlarından 275 sporcunun (\bar{X} yaş=16.69, SS=3.78) oluşturduğu bir örnekleme öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yoluyla incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sınamak amacıyla ölçek maddelerinin ve faktörlerin Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra, AFA ile ortaya çıkan yapı, bireysel ve takım sporlarından 148 sporcunun (\bar{X} yaş=15.97, SS=2.88) oluşturduğu veri setinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak incelenmiştir.

Bulgular: AFA bulguları, maddeleri ölçeğin %60.920’sini açıklayan üç faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Faktörler ölçek maddelerinin teorik yapısına uygun olarak "Antrenör Merkezli Yaklaşım", "Problem Çözme Yaklaşımı" ve "Sporcunun Tasarladığı/Başlattığı Yaklaşım" olarak adlandırılmıştır. Faktörlerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için 0.81, faktörler için ise sırasıyla 0.72, 0.78 ve 0.76’dır. DFA bulguları 11 maddelik ölçeğin üç faktörlü özgün yapısı ile gözlemlenen veri arasında kabul edilebilir derecede uyumluluk olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd=1.34$; GFI=0.93; CFI=0.94; TLI=0.92; RMSEA=0.05).

Sonuç: “Antrenörlerin Kullandıkları Öğretim Stilleri Ölçeği – Sporcu Algısı”, antrenörlerin uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntemlerini sporcuların bakış açısından incelenmesini sağlamada geçerli ve güvenilir bir araçtır. Ölçeğin, antrenörlerin öğretim yöntemleri repertuarları ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçlarının saptanmasında ve buna ilişkin stratejilerin geliştirilmesinde faydalı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Sporcular,
Antrenörler,
Öğretim yöntemleri,
Ölçek geliştirme,
Problem çözme,

Yayın Bilgisi

Gönderi Tarihi: 18.06.2019
Kabul Tarihi: 22.07.2019
Online Yayın Tarihi: 16.09.2019

DOI: 10.18826/useeabd.579590

Development of Coaches’ Use of Teaching Methods Scale – Athlete Perception Version (CUTEMS – ATHLETE)

Abstract

Aim: The purpose of this study was to develop “Coaches’ Use of Teaching Methods Scale – Athlete Perception (CUTEMS-Athlete)” version.

Methods: The items of the scale were generated based on “Use of Teaching Styles and Perceptions of Styles Questionnaire” developed by Kulinna and Cothran (2003) and adapted to Turkish by Ince and Hunuk (2010). The scale is composed of 11 scripted questions, on which perceived level of use and their attributed value are rated on a 5-point Likert scale. The factor structure of the scale was examined using the data comprised of 275 athletes ($M_{age}=16.69$, $SD=3.78$) from individual sport and team sport contexts via conducting an Exploratory Factor Analysis (EFA). The Cronbach’s alpha values of its items and factors were calculated to test the reliability of the scale. Then, the construct that EFA revealed was examined via conducting a Confirmatory Factor Analysis (CFA) with a dataset comprised of 148 athletes ($M_{age}=15.97$, $SD=2.88$) from individual sports and team sports.

Results: The findings of EFA revealed a 3-factor construct that explained 60.920% of the variance. In line with the theoretical foundations they fit in, the factors were named as “Coach-centered Approach,” “Problem-solving Approach,” and “Athlete-designed/initiated Approach.” The Cronbach’s alpha value for the scale was 0.81 and for the factors were 0.72, 0.78, and 0.76, respectively. The findings of CFA showed that there is an acceptable fit between the 3-factor construct of the 11-item scale and the observed data ($\chi^2/df=1.34$; GFI=0.93; CFI=0.94; TLI=0.92; RMSEA=0.05).

Conclusion: “Coaches’ Use of Teaching Methods Scale – Athlete Perception” is a valid and reliable tool in enabling the examination of coaches’ use of teaching methods in their practices

Keywords

Athletes,
Coaches,
Teaching methods,
Scale development,
Problem-solving,

Article Info

Received: 18.06.2019
Accepted: 22.07.2019
Online Published: 16.09.2019

DOI: 10.18826/useeabd.579590

The role and contributions of each authors as in the section of IJSETS Writing Rules “Criteria for Authorship” is reported that: **1. Author:** Contributions to the conception or design of the paper, data collection, writing of the paper and final approval of the version to be published paper; **2. Author:** Data collection, preparation of the paper according to rules of the journal, Statistical analysis, interpretation of the data and final approval of the version to be published paper; **Sorumlu Yazar:** School of Physical Education and Sport, Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir/Turkey, **ORCID ID:** 0000-0002-9592-7268

²Department of PES, Middle East Technical University, Ankara/Turkey, **ORCID ID:** 0000-0001-9860-4336

from the athletes' perspective. It is expected that the scale will be helpful in determining coaches' professional needs on their teaching method repertoire, and developing strategies to meet these needs.

GİRİŞ

Son yıllarda antrenörlüğe 'eğitimci' veya 'pedagojik' bir meslek olarak yaklaşılmaya başlanmış (Cassidy, Jones & Potrac, 2009; Cushion, Armour, & Jones, 2003; Penney, 2006), antrenörlerin de öğretmenlerin benimsedikleri bütüncül yaklaşıma uygun olarak, sporcuların bilişsel, duygusal ve psikomotor alanlarının geliştirilmesinden sorumlu olduğu vurgulanmıştır. Buna paralel olarak alanyazında oldukça kabul gören nitelikli antrenörlük tanımında belirtilen sporcu çıktıları da bu bütüncül bakış açısı ile örtüşmektedir (Côté & Gilbert, 2009). Bu tanıma göre nitelikli antrenörlerin, mesleki bilgilerini kullanarak (profesyonel, kişilerarası ve içsel) spor ortamlarında (katılımcı veya yarışmacı spor ortamı) sporcularda yetkinlik (teknik, taktik ve fiziksel beceriler), kendine güven (örn., olumlu özsaygı), bağ (antrenör ve diğerleri ile olumlu ilişkiler geliştirme) ve karakter (diğerlerine saygı, dürüstlük, empati ve sorumluluk duygusu) özelliklerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir.

Alanyazında antrenörlerin mesleki bilgileri, spor bilimlerindeki bildirim dayalı bilgi (declarative; olojiler), spora özgü bilgi ve pedagojik-yöntemsel (procedural knowledge) bilgi olarak tanımlanmıştır (Abraham, Collins, & Martindale, 2006). Dolayısıyla antrenörlük bilgisinin bildirim dayalı bilgiyi (declarative knowledge; neyin öğretileceği) ve yöntemsel bilgiyi (nasıl öğretileceği) içerdiği söylenebilir (Gilbert & Côté, 2013). Antrenörlerin bildirim dayalı bilgisi spor tür ve ortamlarına göre oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bilginin nasıl öğretileceğine ilişkin kullanılan stratejiler ise genel olarak öğretmenin merkezde olduğu davranışçı ve öğrenenin merkeze alındığı hümanistik (Sosyal Bilişsel, & Yapılandırıcı) öğrenme teorilerine dayanmaktadır. Antrenörlerin sahada geliştirdikleri öğretim stratejilerinin ne tür öğrenmelere hizmet ettiğini daha iyi anlayabilmek için bu öğrenmelerin dayandığı temel yaklaşımların iyi anlaşılması gerekir.

Davranışçı yaklaşıma dayalı öğrenmede öğrenme, gözlemlenebilir performansın sıklık veya form olarak değişmesine eşdeğerdir (Ertmer & Newby, 2013). Bu yaklaşım, sergilenen performansın sonucuna odaklanır ve uyarıcılar ile takip edildiğinde gelecekte tekrar etme olasılığının yüksek olacağını iddia eder. Davranışçı yaklaşım spor psikolojisini derinden etkilemiştir. Örneğin Smith (2006), davranışçı yaklaşım bakış açısıyla atletik performans geliştirmede olumlu ve olumsuz uyarıcıların (örn. olumlu pekiştirme ve ceza) atletik davranışları nasıl etkilediğine dair önemli bir tartışma sunmaktadır. Davranışçı yaklaşımda öğrenmeyi hatırlamak periyodik uygulamalara ve tekrarlarla; unutmak ise öğrenileni kullanıp kullanmamaya dayalıdır (Schunk, 1991). Davranışçı yaklaşım, ayırt etme (durumları hatırlamak), genelleme (kavramları tanımlama ve örnekleme), ilişki kurma (açıklamaları uygulama), ve zincirleme (belirli bir yöntemi otomatik olarak uygulama) gibi etkisi kanıtlanmış uyarıcı – tepki ilişkisine dayalı bir öğrenme sunmaktadır (Ertmer & Newby). Beceri öğreniminde davranışçı yaklaşımın odağı daha karmaşık performans seviyelerine ilerlemeden önceki temel beceri aşamalarında ustalaşmaktır. Bununla birlikte davranışsal prensipler, daha derinlikli işlem yetisi gerektiren üst düzey becerilerin (örn., karmaşık problemleri çözme, kritik düşünme ve çıkarımda bulunma) edinimini açıklayabilmede yetersiz kalmaktadır (Schunk, 1991).

Bilişsel teorilere göre ise öğrenen, öğrenme sürecinde aktif bir katılımcıdır. Bilişsel yaklaşım öğrenenin tepki vermesi ile sonuçlanan mental aktivitelere odaklanır (Ertmer & Newby, 2013). Ayrıca bilişsel planlama, hedef belirleme ve organizasyonel strateji süreçlerini dikkate alır. Öğrenenin bilgiye dikkati, bilgiyi kodlaması, dönüştürmesi, tekrar etmesi, saklaması ve yeniden çağırması süreçleri dikkate alınır (Ertmer & Newby). Bu yaklaşıma göre öğrenenlerin düşünceleri, inançları, tutumları ve değer yargıları öğrenme sürecinde hesaba katılır (Winne, 1985). Buna göre öğrenen, bilgiyi farklı ortamlara nasıl uygulayabileceğini anladığında bilgi transferi gerçekleşmiş olur. Belirli öğretimsel veya gerçek yaşam olayları üzerinden öğrenme, öğrenenin bilginin kendi durumu için kullanışlı olduğuna inandığı sürece etkili olur. Özetle, bilişsel teoriler bilginin anlamlı hale getirilmesini ve öğrenenlerin bilgiyi organize edip yeni bilgilerle var olan bilgiyi ilişkilendirebilmesini bekler.

Davranışçı ve bilişsel teorilerin temelinde nesnel bakış açısı yatmaktayken yapılandırıcı teoriye göre bilgi kişisel deneyimlere bağlı olarak üretilmektedir (Bednar, Cunningham, Duffy & Perry, 1991). Bilgi, zihinden bağımsız ve dışarıdan elde edilmemekte; kişilerin kendi deneyimleri yoluyla kendi ortamlarında yaratılmaktadır. Dolayısıyla kişide öğrenmeyi anlayabilmek için kişinin gerçek

deneyimlerini incelemek gereklidir (Bednar ve diğ., 1991). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, öğrenme içeriğinden ve ortamından ayrı düşünülemez (Bednar ve diğ., 1991). Bu yaklaşıma göre temel becerileri, yapılandırılmış bilgi alanlarına göre öğretmek etkili olsa da asıl öğrenilmesi gereken iyi yapılandırılmamış ortamlardaki üst düzey bilgidir (Ertmer & Newby, 2013). Jonassen (1991), üç dereceli bilgi edinimi tanımlamış (giriş, ileri düzey ve üst düzey), yapılandırmacı öğrenme ortamlarının ileri düzey bilgi ediniminde en etkili ortamlar olduğunu belirtmiştir. Yazara göre başlangıç seviyesindeki bilgi edinimi en iyi nesnel yaklaşımlar (davranışçı ve/veya bilişsel yaklaşım) yoluyla desteklenebilecek iken öğrenenin karmaşık ve iyi yapılandırılmamış problemleri çözebilmesini sağlayacak kavramsal bilgi ediniminin gerçekleşmesi için yapılandırmacı yaklaşıma geçiş yapılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin, öğrenme ile doğrudan ilişkilendirilmiş bir ortam içerisinde aktif olarak gerçekçi deneyimler üzerinden fikir üretmesi ve kendi ortamına özgü bilgiyi üretmesi söz konusudur. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre asıl önemli olan, problemin çözümüne yarayacak araçları listeleyip öğrenmek değil; bu araçları gerçek ortamda aktif olarak kullanarak öğrenenin özgün çözümler üretmesini sağlamaktır.

Buna paralel olarak antrenörlük ortamlarında da sporcunun kişisel özelliklerine ve ortamın amaçlarına (katılım veya yarışmacı) bağlı olarak farklı öğrenme ihtiyaçları doğmaktadır. Antrenörlerin bu ihtiyaçlara cevap verebilecek öğretim yöntemi repertuarının olması ve bu repertuarı ortamın ihtiyaçlarına uygun olarak etkili bir biçimde kullanabilmesi gerekmektedir. Özellikle üst düzey problem çözüme gerektiren becerilerin öğretiminde gerçekleştiği yarışmacı spor ortamlarında antrenörlerin, davranışçı öğretim yöntemlerinden çok, yapılandırmacı yaklaşımın temel oluşturduğu yöntemlerden faydalanmaları beklenir. Fakat, alanyazında beden eğitimi öğretmenlerinin ve antrenörlerin beceri öğretiminde ağırlıklı olarak davranışçı yaklaşımlara dayalı öğretim yöntemlerini kullandıkları kanısı hakimdir (Cassidy ve diğ., 2009; Cothran, Kulinna & Ward, 2000; Demirhan ve diğ., 2008). Bu bağlamda, farklı spor ortamlarındaki antrenörlerin hangi öğretim yöntemlerini ne düzeyde kullandıklarının sporcu bakış açısından anlaşılması, sporcu gelişiminin ihtiyaca uygun olarak iyileştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Mosston'un öğretim yelpazesi (Mosston & Ashworth, 2002), antrenörlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin anlaşılmasını ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanların saptanmasını sağlayacak genel geçer bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Bu yolla öğrenenin, beceri öğretimine daha geniş bir pencereden bakması ve kendi öğretim amaçlarına uygun en etkili öğretim yöntemini seçerek uygulamaları amaçlanmıştır. Yelpaze, öncelikli olarak beden eğitimi öğretmenleri için tasarlanmış olmakla birlikte spor eğitiminin diğer alanlarında da kullanıma uygundur (Mosston & Ashworth, 1985; 2002).

Yelpazede davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımları kapsayan birleşik bir öğretim teorisine dayalı 11 öğretim yöntemi bulunmaktadır. Buna paralel olarak yelpazede bulunan yöntemler öğrenen merkezlikten öğrenen merkezli öğretim yöntemlerine doğru evrilen bir süreç izlemektedir. Bu yöntemler: (A) Komut, (B) Alıştırma, (C) Eşli çalışma, (D) Kendini denetleme, (E) Katılım, (F) Yönlendirilmiş buluş, (G) Problem çözüme: tek doğru, (H) Problem çözüme: farklı yollar üretimi, (I) Öğrencinin tasarımı, (J) Öğrencinin başlatması ve (K) Kendi kendine öğretme'dir (Mosston & Ashworth, 2002). Mosston ve Ashworth (2002) ilk beş yöntemi "sunuş", sonraki altı yöntemi "buluş" yaklaşımı olarak adlandırmıştır. Buna göre A, B, C, D ve E yöntemleri daha öğrenen merkezli ve öğretileni tekrarlamaya yönelik iken (sunuş) F, G, H, I, J ve K yöntemleri daha çok öğrenenin öğrenme sürecinde aktif rol üstlendiği yöntemleri (buluş) temsil etmektedir. Alanyazında, belirlenen öğretim amaçlarına ulaşmada öğretim yöntemlerinin birbirinden daha üstün olmadığı ve verimliliklerinin farklı öğretim ortamlarına özgü olacağı belirtilmektedir (Byra, 2000; Mosston & Ashworth, 2002). Bununla birlikte yukarıda belirtilen üç ana öğretim yaklaşımına (Davranışçı, Bilişsel, & Yapılandırmacı yaklaşımlar) dayanan öğretim yöntemleri, A'dan K'ye doğru giderek daha fazla duyuşsal, devinişsel ve bilişsel çaba gerektirmekte ve amaçlanan çıktılar da buna paralel olarak değişmektedir.

Alanyazında öğrenenlerin kendi algılarına göre kullandıkları öğretim yöntemlerini Mosston Öğretim Yelpazesinin senaryolaştırılmış formunu kullanarak ölçen ölçekler bulunmakla birlikte (Kulinna & Cothran 2003; İnce & Hünük, 2010), öğrenenin bu yöntemleri nasıl algıladığını değerlendiren yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Cothran ve diğ., 2000). Üniversite ortamında beden eğitimi seçmeli dersi alan 438 üniversite öğrencisinin oluşturduğu örnekleme yazarlar, 11 faktörlü bir yapı ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte alanyazında sporcu gözünden antrenörlerin kullandıkları

öğretim yöntemlerinin incelenmesine hizmet eden geçerli ve güvenilir bir ölçeğe rastlanılamamıştır. Bu çalışmanın amacı antrenörlük ortamında sporcuların kullanılan öğretim yöntemlerini nasıl algıladıklarını değerlendirmek için bir ölçek geliştirmek ve ölçeğin yapı geçerliğini ve güvenilirliğini sınamaktır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde iki farklı örneklem kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizinde kullanılan veri setinin katılımcıları, Ankara, Bartın, İstanbul ve Kırşehir'den atletizm (n=17, %6.2), badminton (n=25; %9.1), basketbol (n=37, %13.5), boks (n=13, %4.7), cimnastik (n=6, %2.2), futbol (n=12, %4.4), güreş (n=3, %1.1), halter (n=6; %2.2), judo (n=8; %2.9), karate (n=11; %4.0), kikkoks (n=30; %10.9), ragbi (n=50; %18.2), tekvando (n=11; %4.0), tenis (n=17, %6.2), voleybol (n=12, %4.4) ve yüzme (n=17, %6.2) branşlarından toplam 275 sporcudur (kadın, n=156; erkek, n=119; $\bar{X}_{yaş}=16.69$, $SS=3.78$). Katılımcıların yaş aralığı 12-34 olup katılımcılar haftada ortalama 4,68 gün antrenman yapmaktadırlar ($SS = 1.40$). Katılımcıların 41'i (%14,9) milli takım sporcusudur.

Ölçeğin faktör yapısının doğrulanmasında ise Ankara, Bartın, İstanbul ve Kırşehir'den, atletizm (n=10, %6.8), badminton (n=21; %14.2), basketbol (n=27, %18.2), boks (n=5, %3.4), futbol (n=7, %4.7), güreş (n=5, %3.4), halter (n=3; %2.0), judo (n=2; %1.4), karate (n=5; %3.4), kikkoks (n=14; %9.5), ragbi (n=16; %10.8), tekvando (n=5; %3.4), tenis (n=16, %10.8), voleybol (n=4, %2.7) ve yüzme (n=8, %5.4) branşlarından toplam 148 sporcunun (kadın, n=67; erkek, n=81; $\bar{X}_{yaş}=15.97$, $SS=2.88$) oluşturduğu veri seti kullanılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 12–26 olup katılımcılar haftada ortalama 4,86 gün antrenman yapmaktadırlar ($SS=1.30$). Katılımcıların 19'u (%12,8) milli takım sporcusudur.

Veri toplama aracı: Ölçek maddeleri Kulinna ve Cothran (2003) tarafından geliştirilen ve İnce ve Hünük (2010) tarafından beden eğitimi ve spor öğretmenliği ortamı için Türkçe'ye uyarlanan "Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Ölçeği (Use of Teaching Styles and Perceptions of Styles Questionnaire), öğretim yöntemlerine ait 11 senaryo ve bunlar ile ilgili 5'li Likert ölçeğinde (Hiç, Nadiren, Ara sıra, Sıklıkla, Her zaman) cevaplanan 4'er soru içermektedir. Bu sorulardan ilki sporcu gözüyle antrenörlerin öğretim yöntemini kullanma düzeylerini, diğerleri ise sporcuların ilgili öğretim yöntemine ilişkin değer algılarını belirlemektedir. Bu amaçla, öğretim yöntemleri senaryoları ve kullanma düzeyi soruları, sporcuların kendi antrenörlerinin uygulamalarını düşünerek cevaplayabileceği biçimde tasarlanmıştır (örn., "Antrenörüm bu yöntem ile antrenman yaptırmaktadır.") (Ek).

Verilerin toplanması: Verilerin toplanmasına Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan onay alındıktan sonra başlanmıştır. İlk araştırmacı, sporcuların antrenman sahalarını ziyaret etmiş ve ölçeği kullanarak sporculardan veri toplamıştır. Ölçeğin uygulanması sırasında, sporcular ile antrenörlerinin aynı fiziksel ortamda bulunmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin tamamlanma süresi yaklaşık 15 dakikadır. Sporcular, ölçekleri doldurduktan sonra doğrudan araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Verilerin analizi

Veriler IBM SPSS 25 paket programı ile analiz edilmiştir. Yapı geçerliği için 275 sporcunun oluşturduğu veri seti kullanılarak açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçek maddelerinin hangi faktörleri oluşturduğunu belirlemek için Varimaks Dönüştürmeli Temel Bileşenler Faktör Analizi yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla 148 sporcunun oluşturduğu bir diğer veri setinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak sınanmıştır.

BULGULAR

Açıklayıcı Faktör Analizi: Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla 275 sporcudan elde edilen verilere açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır.

AFA yapılmadan önce veri seti, katılımcı sayısı, eksik veri ve aykırı değer bağlamında IBM SPSS 25 paket programı ile değerlendirilmiştir. (Tabachnick & Fidell, 2013). Örneklem sayısının ölçeğin madde sayısının on katından fazla olması ($N = 275$; Madde Sayısı = 11) varsayımı karşılanmaktadır (Tabachnick & Fidell). Ayrıca Veri setinde eksik bir veriye rastlanmamıştır. Veri setinin çok değişkenli

normalliği, Mardia'nın Çok Değişkenli Normallik Testi [Multivariate Normality, Mardia's Test; Mardia (1985)] ile sınanmış ve aykırı değer bulunamamıştır.

Veri setinin analize uygunluğunu anlamak amacıyla KMO değeri incelenmiş ve sonuç 0.807 bulunmuştur. Alanyazında 0.8 ile 0.9 değer aralığındaki KMO değerleri veri setinin faktör analizine oldukça iyi seviyede uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2009; Hutcheson & Sofroniou, 1999). Aynı amaçla kontrol edilen Bartlett Testi sonucu ise [$\chi^2 = 891.625$; $p < 0.01$] anlamlı bulunmuştur. Bu değer de anlamlı bulunması, veri setinde faktör analizi yapılabileceğine işaret etmektedir (Field). Ölçeğin analizi için kullanılan örneklem uygunluğunun incelenmesinde, özellikle KMO değerinin istenen seviyede olmadığı durumlarda da maddelerinin anti-image korelasyon değerleri incelenmekte ve her madde için yeterli örneklem sayısının kullanıldığı durumda bu değer 0.50'nin üzerinde olması beklenmektedir (Field). Tablo 1'de ölçek maddelerinin anti-image korelasyon değerlerinin 0.50'nin üzerinde olduğu görülmektedir.

Güvenilir bir ölçekte tüm maddeler ile ölçeğin toplam puanı arasında 0.30 ve üstü korelasyon değerinin olması beklenir (Field, 2009). Tablo 1, ölçek madde-toplam korelasyonlarının 0.30 değerinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Toplam madde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı değeri 0.81 bulunan ölçeğin Cronbach alfa incelemesinde ise "madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı" bölümünde, olması beklendiği gibi, tüm ölçek maddeleri 0.81 değerinin altındadır (Field). Ölçek maddelerinin herhangi birinin ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach alfa değerinin 0.813'ün altına indiği gözlemlenmiştir. Bu sonuç, bütün maddelerin ölçek güvenilirliğine yüksek düzeyde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Madde Toplam Korelasyon ve Anti-Image Korelasyon Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Anti-Image Korelasyon	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Anti-Image Korelasyon
1	0.315	0.789	7	0.578	0.800
2	0.421	0.832	8	0.525	0.847
3	0.466	0.766	9	0.525	0.865
4	0.476	0.854	10	0.445	0.724
5	0.465	0.875	11	0.445	0.733
6	0.577	0.827			

Ölçeğin faktör yük değerleri Varimaks Dönüştürmeli Temel Bileşenler Faktör Analizi yöntemi ile incelenmiştir (Tablo 2). Ölçek maddelerinin anlamlı bir değer yansıtabilmesi için yüklenme değerlerinin 0.4'ten yüksek olması önerilmektedir (Stevens, 2002). Ölçek maddeleri üç faktöre ayrılmıştır. Bu faktörlere, oluşturdukları maddelerin kuramsal yapılarına uygun olarak "Antrenör Merkezli Yaklaşım", "Problem Çözme Yaklaşımı" ve "Sporcunun Tasarladığı/Başlattığı Yaklaşım" adları verilmiştir. Bu faktörlerin güvenilirliği, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı değerlerinin hesaplanması yoluyla sınanmıştır. Ayrıca, toplam madde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin örneklem için faktör analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Antrenörlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ölçeği – Sporcu Algısı (AKÖY-Sporcu) Sürümünün Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör 1 Antrenör Merkezli Yaklaşım	Faktör 2 Problem Çözme Yaklaşımı	Faktör 3 Sporcunun Tasarladığı / Başlattığı Yaklaşım	Açıkladığı Varyans (%)
1	0.675			35.17
2	0.655			
3	0.791			
4	0.613			
5	0.630			
6		0.777		15.272
7		0.830		
8		0.774		
9			0.603	10.482
10			0.844	
11			0.860	

Açıklanan Toplam Varyans = % 60.920

Bulunan 3 alt boyutun Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları “Antrenör Merkezli Yaklaşım” için 0.72, “Problem Çözme Yaklaşımı” için 0.78 ve “Sporcunun Tasarladığı / Başlattığı Yaklaşım” için 0.76’dır. Toplam madde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı değeri ise 0.81’dir. Bu değer 0.8’in üzerinde bulunması, ölçek maddelerinin örneklemedeki güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 1999).

Doğrulamalı Faktör Analizi: Farklı spor dallarından 148 yarışmacı sporcunun oluşturduğu başka bir örneklem kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi ile ortaya çıkan 3 faktörlü yapının doğrulanması yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının geçerliğini veri setinde incelemek amacıyla veri seti üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA kullanımından önce veri seti, katılımcı sayısı, eksik veri ve aykırı değer bağlamında IBM SPSS 25 paket programı ile değerlendirilmiştir. (Tabachnick & Fidell, 2013). Örneklem sayısının ölçeğin madde sayısının on katından fazla olması (N = 148; Madde Sayısı = 11) varsayımı karşılanmaktadır (Tabachnick & Fidell). Ayrıca Veri setinde eksik bir veriye rastlanmamıştır. Veri setinin çok değişkenli normalliği, Mardia’nın Çok Değişkenli Normallik Testi [Multivariate Normality, Mardia’s Test; Mardia (1985)] kullanılarak sınanmış ve aykırı değere rastlanmamıştır. Normallik varsayımları sağlandığından faktör yapısı, Ençok Olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılarak sınanmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi’nde ölçeklerin yapısal uygunluğunu değerlendirmede model uyum ölçütlerinden herhangi birinin üstünlüğü kanıtlanmamıştır (Bentler & Bonett, 1980). Dolayısıyla ölçeğin yapısal uygunluğu çoklu uyum indekslerine başvurularak değerlendirilmiştir. Başvurulan indeksler: 1) ki-kare uyum indeksi, 2) uyum iyiliği indeksi [goodnes of fit index, GFI; Maruyama, (1998)], 3) karşılaştırmalı uyum indeksi [comparative fit index, CFI; Hu & Bentler, (1999)], 4) normlaştırılmış uyum indeksi [(normed fit index; TLI veya NNFI; Schumacker & Lomax, (2004)] ve 5) yaklaşık hataların ortalama kareköküdür (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA; Hu & Bentler).

Örneklem büyüklüğüne duyarlı olmasından dolayı Ki-kare (χ^2) analizi sonucunun anlamlı bulunma olasılığı yüksektir. Ki-kare değerinin anlamlı bulunmaması veya serbestlik derecesine oranının 5’ten küçük olması ($\chi^2/sd < 5$) modelde kabul edilebilir seviyede uyuma işaret etmektedir (Schumacker & Lomax, 2004). CFI, GFI ve NNFI değerlerinin 0.90’dan yüksek olması modelde kabul edilebilir uyumu göstermektedir. RMSEA değerinin 0.05 değeri ile aynı veya bu değerden küçük olması iyi uyumu; .08 ve bu değere yakın olması orta derecede uyumu; .10 ve üzeri değerlerde olması ise kötü derecede uyumu göstermektedir (Browne & Cudeck, 1993). Ölçeğin iç tutarlığı, Cronbach Alfa değerleri hesaplanarak sınanmıştır. Cronbach alfa değerinin .70 değerinden yüksek olması maddelerin iyi derecede iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978).

DFA’da teorik yapıyı örtük değişken, teorik yapının göstergesini ise gözlenen ölçümler oluşturmaktadır (Jöreskog & Sörbom, 1993). Model, üç faktörlü model hipotezi kurularak değerlendirilmiştir. Model uyumluluk ölçütlerinden ki-kare uyum istatistiği anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 58.861$, $sd = 44$, $p > .05$; $\chi^2/sd=1.34$). Model ile ilgili diğer uyum indeksleri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Antrenörlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ölçeği – Sporcu Algısı (AKÖY-Sporcu) Sürümünün DFA uyum indeksleri (N = 148)

	Bulgular	Referans değerler
GFI	**0.93	>0.90
CFI	*0.94	>0.95
TLI (NNFI)	*0.92	>0.90
RMSEA	**0.05	<0.08

*kabul edilebilir uyum,
**iyi uyum

DFA bulguları önerilen değer aralıklarında olduğundan üç faktörlü model iyi seviyede doğrulanmıştır. Doğrulanmış modelin faktör yüklenmeleri Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Antrenörlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ölçeği – Sporcu Algısı (AKÖY-Sporcu) Sürümünün madde faktör yüklenmeleri

Faktörler	Maddeler	Faktör Yüklenmeleri
Antrenör Merkezli Yaklaşım	1	0.40
	2	0.49
	3	0.63
	4	0.51
	5	0.62
Problem Çözme Yaklaşımı	6	0.60
	7	0.85
	8	0.54
Sporcunun Tasarladığı / Başlattığı Yaklaşım	9	0.48
	10	0.81
	11	0.61

Veri seti güvenilirlik açısından incelenmiş, Cronbach alfa değerleri “Antrenör Merkezli Yaklaşım” için 0.66, “Problem Çözme Yaklaşımı” için 0.70, “Sporcunun Tasarladığı / Başlattığı Yaklaşım” için ise 0.63 bulunmuştur.

TARTIŞMA

Çalışma bulguları, “Antrenörlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ölçeği – Sporcu Algısı” sürümünün (AKÖY – Sporcu) yapı geçerliği ve iç tutarlılık açısından gelecekteki araştırmalarda Türkiye’deki spor ortamlarında 12 yaşından itibaren kullanılabilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Kulinna ve Cothran’ın (2003) çalışmasında bulunan ve Türk beden eğitimi ortamında yapılmış çalışmalarda [örn. İnce & Hünük, (2010)] ortaya çıkan 11 faktörlü yapının aksine, genç sporcuların antrenman deneyimlerine dayalı bu çalışmada Mosston’un Öğretim Yelpazesi’ni oluşturan maddeler üç ana faktör altında toplanmıştır. Faktörlerin maddelerinin kendi teorik dayanakları ile uyumlu olarak ayrıştığı görülmektedir. Buna göre ağırlıklı olarak öğreten merkezli olan birinci faktör (1 – 5. Maddeler) davranışçı yaklaşımı, öğrenenin ve öğretmenin benzer oranda öğrenme sürecine katıldığı ikinci faktör (6 – 8. Maddeler) bilişsel yaklaşımı, öğrenenin ağırlıklı olarak öğrenme sürecini yönlendirdiği üçüncü faktör (9 – 11. Maddeler) ise yapılandırmacı yaklaşımı temsil etmektedir. Dolayısıyla Mosston’un Öğretim Yelpazesi’nde sunuş ve buluş olarak iki ana bölüme ayrılan öğretim yöntemleri, bu çalışmada öğretim teorilerine uygun olarak üç ana faktör oluşturmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi ile belirlenen bu üç faktörlü yapının bir başka sporcu örnekleminde doğrulanmış olması, antrenörlük ortamı için ölçeğin üç faktörlü yapısını güçlü bir biçimde kanıtlamaktadır. DFA için, birden fazla boyutta yapılan psikolojik yapı sınamalarında ölçek faktörlerinin Cronbach Alfa değerinin 0.60 ile 0,70 arasında bulunması gerçekçi olarak beklenen, kabul edilebilir bir durumdur (Kline, 1999; Field, 2009, s. 675).

Türkiye’de beden eğitimi ortamında daha önce yapılmış çalışmalarda (örn., Cengiz & Serbes, 2014; Demirhan ve diğ., 2008; İnce & Hünük, 2010; Saraç & Muştı, 2013), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim yöntemleri onların kendi raporlarına dayalı olarak incelenmiştir. AKÖY-Sporcu ise antrenörlerin uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntemlerini sporcuların gözünden değerlendirilmesini sağlamak ve nesnel bir ölçüm olanağı sunmaktadır.

Spor ortamlarında antrenmanın içeriği, çocuk ve genç yaştaki sporcuların gelişimsel ihtiyaçlarına ve spor ortamlarının gerekliliklerine (katılımcı – yarışmacı) bağlı olarak biçimlenmektedir (Côté & Gilbert, 2009). Bu iki ana etkene bağlı olarak antrenman ortamlarında kullanılan öğretim yöntemlerinin de değişiklik göstermesi gerekir. Bu da antrenörlerin öğretim yöntemi mesleki bilgilerinin üst düzeyde olmasını ve bildikleri yöntemleri spor ortamının gereklerine uygun olarak kullanabilmesi zorunlu kılmaktadır. Spesifik olarak, sporcuda optimal gelişimi sağlayabilmek için antrenörlerin hangi öğretim yöntemini kullandıkları ve bunu neden kullandıkları hakkında farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca, kullandıkları öğretim yönteminin sporcuda ne tür sonuçlar doğuracağı hakkında bilgili ve öngörülü olmaları sporcu gelişimi açısından oldukça önemlidir (Cassidy ve diğ., 2009; s. 33). Antrenörler öğretim yöntemlerinin kapsamı ve özellikleri hakkında yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarında kendi antrenörlük uygulamaları üzerine yansıma yapabilmeleri ve ileride çalıştıkları ortamın ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirebilmeleri oldukça zorlaşmaktadır (Cassidy ve diğ. s. 33).

Antrenörlerin hem katılımcı hem de yarışmacı spor ortamlarında çalışabildiği göz önüne alındığında, antrenörlerin, spor ortamlarına uygun öğretim teorilerini temsil eden öğretim yöntemlerini bilinçli olarak kullanmaları gerekmektedir. Bu eklektik bakış açısıyla becerinin yeni öğrenildiği ve özellikle temel hareket becerisi repertuarının oluşturulduğu spor deneyimlerinin ilk aşamasında daha çok davranışçı teoriye dayalı öğretim yöntemlerinin kullanımı uygun olabilmektedir (Ertmer & Newby, 2013). Bununla birlikte spor becerileri karmaşıklaştıkça ve bu ortamlardaki karmaşık beceri öğrenimi ile ilgili problemler belirsizleştikçe sporcunun bilişsel, devinimsel ve duygusal olarak bilgiyi üst düzey işleme gereksinimi de artmaktadır (Ertmer & Newby). Dolayısıyla bu ortamlardaki öğrenme deneyimlerinin daha çok, sporcunun üst düzey gelişim ihtiyaçlarına yönelik olan “bilişsel” ve “yapılandırıcı” teorilere dayalı sporcu merkezli öğretim yöntemleri kullanılarak tasarlanması beklenmelidir. Bu bağlamda AKÖY-Sporcu, antrenörlerin öğretim yöntemleri farkındalıklarının artmasında, mesleki alan bilgisi ihtiyaçlarının daha nesnel olarak belirlenmesinde ve bu ihtiyaçlara uygun mesleki gelişim stratejilerinin geliştirilmesinde yararlı olacaktır.

Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği Ankara, Bartın, İstanbul ve Kırşehir illerinden yarışmacı sporcuların oluşturduğu iki farklı örneklem kullanılarak sınanmıştır. AFA örneklemini 16 farklı spor branşından yaş aralığı 12 ile 34 olan yarışmacı sporcular oluşturmaktadır. DFA uygulanan örneklem ise 15 spor branşından 12 ile 26 yaş aralığındaki yarışmacı sporculardan oluşmaktadır. Dolayısıyla ölçeğin farklı yaş aralığında ve spor ortamlarındaki sporcularda kullanılmasında yeniden psikometrik ölçümlerin yapılması önerilmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bulgular, Antrenörlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ölçeği Sporcu Algısı (AKÖY – Sporcu) sürümünün antrenörlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Antrenörlerin kullandıkları öğretim yöntemleri, katılımcı ve yarışmacı spor ortamlarındaki sporcuların gelişiminde oldukça önemlidir. Bu nedenle farklı spor ortamlarında, antrenörlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi gereklidir. Dolayısıyla AKÖY – Sporcu, antrenörlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini sporcuların gözünden incelemede ve antrenörlerin mesleki ihtiyaçlarını belirlemede faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of sports sciences*, 24(06), 549-564.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1991). Theory into practice: How do we link? In G. J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future*. Eglewood, Co: Libraries Unlimited.
- Bentler, PM, Bonett, DG (1980): Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, 52(3), 229-245.
- Cassidy, T., Jones, R.L. and Potrac, P. (2009). *Understanding Sports Coaching: The Social, Cultural and Pedagogical Foundations of Coaching Practice*, 2nd edn., Routledge, London, 2009.
- Cengiz, C., & Serbes, Ş. (2014). Turkish pre-service physical education teachers' self-reported use and perceptions of teaching styles. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(2), 21-34.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International journal of sports science & coaching*, 4(3), 307-323.
- Cothran, D., Kulinna, P. H., & Ward, E. (2000). Students' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Research and Development in Education*, 34(1), 93-103.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., ... & Açıkada, C. (2008). Comparison of the views of partners regarding the physical education curriculum and its delivery. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.

- Ertmer, P.A., & Newby, T.J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 26(2), 43-71.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE Publications.
- Gilbert, W., & Côté, J. (2013). Defining Coaching Effectiveness: A focus on coaches' knowledge. *Routledge handbook of sports coaching*, 147-159.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage.
- Hu, L, Bentler, PM (1999): Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- İnce, M. L., Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 128-139.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28 – 33.
- Jöreskog, K, Sörbom, D (1993): "LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Mardia, KV (1985): Mardia's test of multinormality. In S. Kotz & N. L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of statistical sciences* (Vol. 5, pp. 217–221). New York: Wiley.
- Maruyama, GM (1998): *Basics of Structural Equation Modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, 42(8), 31-34.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (3th ed.). Columbus: Merrill Pub. Co.
- Nunnally, JC (1978): *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Penney, D. (2006). Coaching as teaching: New acknowledgements in practice. In *The sports coach as educator* (pp. 43-54). Routledge.
- Saraç, L., & Muştu, E. (2013). Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 112-124.
- Smith, R. E. (2006). 'Positive reinforcement, performance feedback, and performance enhancement', in J. M. Williams (ed.) *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*, New York: McGraw-Hill.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*, 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Macmillan.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tabachnick, BG, Fidell, LS (2013): *Using Multivariate Statistics*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Winne, P. H. (1985). Cognitive processing in the classroom. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 2, pp. 795 – 808). Oxford: Pergamon.

EK

Antrenörlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ölçeği – Sporcu Algısı (AKÖY – Sporcu)

Yönerge

Aşağıda antrenörlerin antrenmanlarında kullandıkları 11 adet öğretim yöntemi ile ilgili senaryolar bulacaksınız. Her bir senaryoyu dikkatle okuduktan sonra altında verilen maddeler doğrultusunda kendi antrenörünüze en uygun olan seçenekleri işaretleyiniz.

(Her bir senaryo için Likert ölçekli seçenek tablosu)

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Antrenörüm bu yöntem ile antrenman yaptırmaktadır.	O	O	O	O	O
Bu yöntemin antrenmanı eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	O	O	O	O	O
Bu yöntemin hareketleri ve kavramları öğrenmemde yardımcı olacağını düşünüyorum.	O	O	O	O	O
Bu yöntemin beni öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	O	O	O	O	O

Öğretim Yöntemi Senaryoları

1. Antrenör becerileri parçalara böler ve becerinin doğru yapılışını gösterir. Sporcular antrenör kendilerine söylediği anda ve tam olarak antrenörün söylediği gibi yapmaya çalışırlar. Antrenör sporculara geribildirim (düzeltme) verir ve sporcular antrenörün gösterdiği örneğe benzer şekilde yapmaya çalışırlar.
2. Antrenör spor salonunda sporcuların bir becerinin farklı bölümlerini veya değişik becerileri çalışabilecekleri birkaç istasyon hazırlar. Sporcular istasyonlar arasında gidip gelirler ve hareketleri (etkinlikleri) kendi hızlarında yaparlar. Antrenör etrafta dolaşır ve ihtiyaç olduğunda sporcuya yardım eder.
3. İki sporcu antrenörün hazırlamış olduğu bir hareket üzerinde birlikte çalışır. Bir sporcu hareketi (etkinliği) uygularken diğer sporcu eşine geribildirim (düzeltme) verir. Sporcular birbirlerine iyi geribildirim vermelerine yardımcı olabilecek bir kontrol listesi kullanabilirler.
4. Sporcular bir konu üzerinde bireysel olarak çalışırlar ve çalışmalarını kendileri kontrol ederler. Sporcular konuyu öğrenirken antrenör, onlara kendi kendilerine geribildirim (düzeltme) vermelerini sağlayacak bir kontrol listesi sunabilir.
5. Antrenör farklı zorluk seviyeleri olan bir öğrenme etkinliğini planlar. Sporcular, üzerinde çalışmak istedikleri seviyeyi seçerler. Sporcular etkinliğin seviyelerini değiştirerek kendi becerilerine uygun olacak şekilde etkinliği kolaylaştırma ya da zorlaştırma kararı alabilirler.
6. Antrenör sporculardan bir hareket problemine çözüm getirmelerini ister. Antrenör sporculara konuya özel bir dizi soru sorar ve sporcular, antrenörün keşfetmelerini istediği doğru cevabı bulana kadar kendi cevaplarını denerler.
7. Sporcular bir beceriyi veya konuyu mantıksal sorgulama yöntemini kullanarak öğrenmeye çalışırlar. Antrenör sporculara bir soru sorar. Sporcular bunu sorgular ve farklı çözümler üzerinde düşünürler. Sporcular soru üzerinde eleştirel düşünerek ve çözümleri deneyerek sorunun tek doğru cevabını keşfedebilirler/keşfetmeye çalışırlar.
8. Antrenör sporculardan bir hareket problemini çözmelerini ister. Sporcular sorulan hareket problemine değişik çözümler keşfetmeye çalışırlar. Sporcuların soruyu doğru cevaplamaları için çok sayıda yol vardır.
9. Antrenör genel konuyu seçer fakat sporcular öğrenme deneyimi ile ilgili kararların çoğunu kendileri verirler. Sporcular antrenörün rehberliği altında ne öğreneceklerine karar verirler ve daha sonra antrenöre danışarak kendilerine kişisel bir öğrenme programı tasarlarlar.
10. Sporcular hem ne öğreneceklerine hem de nasıl öğreneceklerine kendileri karar verirler. Antrenör ve sporcular temel bazı ölçütleri belirlerler fakat sporcular nasıl ve neyi öğrenecekleri hakkındaki kararların tamamından sorumludurlar. Sporcu ihtiyaç duyarsa, antrenör bilgi vererek yardımcı olabilir.
11. Sporcu yeni bir şey öğrenmek konusundaki her şeye kendi karar verir. Antrenörü bu sürece katıp katmayacaklarına bile sporcular karar verir. Antrenör sporcunun öğrenme konusunda verdiği kararları kabul eder.

CITATION OF THIS ARTICLE

Kılıç, K., & Ince, M. L. (2019). Development of Coaches' Use of Teaching Methods Scale – Athlete Perception Version (CUTEMS – ATHLETE). *International Journal of Sport, Exercise & Training Sciences - IJSETS*, 5(3), 118–128. DOI: 10.18826/useabd.579590