

T. C.
Marmara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

GÜREŞTE DEĞİŞİK ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİNE GÖRE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Celal Taşkiran

T 91462

Doktora Tezi

Danışman
Prof. Dr. Ali Osman Özcan

İstanbul, 1999

TC. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TABLolar LİSTESİ	IV
ŞEKİLLER LİSTESİ	VI
ÖZET	VII
SUMMARY.....	VIII
GİRİŞ	1
1. ÖĞRENME – ÖĞRETME VE İLETİŞİM	11
1.1. Öğrenme ve Öğretme Nedir?	12
1.2. Öğrenme ve Öğretmede İletişimin Rolü.....	15
1.3. Öğrenmede İletişim Süreçleri ile İlgili Yaklaşımlar	19
1.3.1. Öğrenmede Aristo Modeli	19
1.3.2. Öğrenmede Shannon-Weaver Modeli	20
1.3.3. Öğrenmede Berlo Modeli	22
1.3.4. Öğrenmede Değiştirilmiş Bilgi Modeli	24
1.3.5. Öğrenmede Defleur Modeli	25
1.3.6. Öğrenmede Schramm Modeli	26
1.3.7. Öğrenmede Osgood-Schramm Modeli	28
1.3.8. Öğrenmede Çilenti Modeli.....	29
1.3.9. Öğrenmede Dance'ın Sarmal Modeli.....	30
1.3.10. Öğrenmede Tubbs'un Bireylerarası İletişim Modeli	31
1.3.11. Öğrenmede Barker ve Wisemann'ın Birey İçi İletişim Modeli.....	33
1.3.12. Öğrenmede Gerbner'in Genel İletişim Modeli	34
1.3.13. Öğrenmede Thayer'in İletişim Modeli.....	36
1.4. Davranışçı ve Kognitif Psikolojiye Göre Öğrenme Olaylarının Spora Uygulanması .	37
1.4.1. Davranışçı Öğrenme Yaklaşımının Güreşe Uygulanması	38
1.4.2. Kognitif Öğrenme Yaklaşımının Güreşe Uygulanması	43
2. GÜREŞTE ÖĞRENME, ÖĞRETME TEORİ VE MODELLERİ.....	48
2.1. Güreşte Beceri Öğretimi ve Uygulanması.....	53
2.2. Güreşte Öğrenme Stratejilerinin Geliştirilmesi	58
2.2.1. Dikkat ve Tekrar Stratejileri	60

	Sayfa
2.2.2. Anlamlandırma Stratejileri	61
2.2.3. Örgütlenme Stratejileri	62
2.2.4. Güreşte Öğrenme Stratejilerini Öğretme	62
2.2.4.1. Doğrudan Öğretim.....	62
2.2.4.2. Karşılıklı Öğretme	63
2.3. Güreşte Fiziksel Antrenman.....	64
2.4. Güreşte Teknik Antrenman	67
2.5. Güreşte Taktik Antrenman	73
2.5.1. Tekniklerin Taktiği.....	75
2.5.2. Yarışma Taktiği.....	76
2.5.3. Turnuva Taktiği.....	77
2.6. Güreşte Zihinsel Antrenman	77
3. YÖNTEM.....	80
3.1. Problem.....	80
3.2. Amaç.....	82
3.3. Önem	83
3.4. Sayıtlılar	84
3.5. Sınırlılıklar	84
3.6. Araştırmanın Modeli.....	84
3.7. Evren ve Örneklem.....	85
3.8. Verilerin Toplanması.....	86
3.8.1. Kol Çekme Tekniğinin Uygulanışı.....	87
3.8.2. Kontrol Grubu Yönergesi.....	88
3.8.3. Deney Grupları Yönergesi.....	88
3.8.4. Puanlama Yönergesi.....	89
3.9. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	89
4. BULGULAR VE YORUM	90
4.1. Deneklerin Bireysel Değişkenlere Göre Dağılımları	90
4.2. Deney Çalışmalarına İlişkin Bulgular	94
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	118
KAYNAKLAR.....	123

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Boyunuz? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi	90
Tablo 2. Kilonuz? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi	91
Tablo 3. Babanızın tahsili? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi	91
Tablo 4. Annenizin tahsili? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi	92
Tablo 5. Ailenizin aylık gelir düzeyi? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi	92
Tablo 6. Bitirdiğiniz ilköğretim hangi yerleşim merkezindeydi? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi	93
Tablo 7. Daha önce güreş yaptınız mı? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi	93
Tablo 8. Nerede güreştiniz? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi	94
Tablo 9-A. Günler Değişkenine Göre İlişkili Grup Varyans Analizi Sonuçları [1.Kontrol grubu]	94
Tablo 9-B. Günler Değişkenine Göre t Testi Sonuçları [1.Kontrol grubu]	96
Tablo 10-A. Günler Değişkenine Göre İlişkili Grup Varyans Analizi Sonuçları [2.Sözlü düzeltme]	97
Tablo 10-B. Günler Değişkenine Göre t Testi Sonuçları [2.Sözlü düzeltme]	98
Tablo 11-A. Günler Değişkenine Göre İlişkili Grup Varyans Analizi Sonuçları [3.Fiili düzeltme]	99
Tablo 11-B. Günler Değişkenine Göre t Testi Sonuçları [3.Fiili düzeltme]	101
Tablo 12-A. Günler Değişkenine Göre İlişkili Grup Varyans Analizi Sonuçları [4.Zihni antrenman]	102
Tablo 12-B. Günler Değişkenine Göre t Testi Sonuçları [4.Zihni antrenman]	103
Tablo 13-A. Gruplar Değişkenine Göre 0-öntest İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları	104
Tablo 14-A. Gruplar Değişkenine Göre 1.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları	105
Tablo 14-B. Gruplar Değişkenine Göre 1.gün İçin t Testi Sonuçları	105
Tablo 15-A. Gruplar Değişkenine Göre 2.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları	105
Tablo 15-B. Gruplar Değişkenine Göre 2.gün İçin t Testi Sonuçları	106
Tablo 16-A. Gruplar Değişkenine Göre 3.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları	106

Tablo 16-B. Gruplar Değişkenine Göre 3.gün İçin t Testi Sonuçları	106
Tablo 17-A. Gruplar Değişkenine Göre 4.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları	107
Tablo 17-B. Gruplar Değişkenine Göre 4.gün İçin t Testi Sonuçları	107
Tablo 18-A. Gruplar Değişkenine Göre 5.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları	107
Tablo 18-B. Gruplar Değişkenine Göre 5.gün İçin t Testi Sonuçları	108
Tablo 19-A. Gruplar Değişkenine Göre 6.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları	108
Tablo 19-B. Gruplar Değişkenine Göre 6.gün İçin t Testi Sonuçları	108
Tablo 20-A. Gruplar Değişkenine Göre 7.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları	109
Tablo 20-B. Gruplar Değişkenine Göre 7.gün İçin t Testi Sonuçları	109
Tablo 21-A. Gruplar Değişkenine Göre 8.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları	109
Tablo 21-B. Gruplar Değişkenine Göre 8.gün İçin t Testi Sonuçları	110
Tablo 22-A. Gruplar Değişkenine Göre 9.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları	110
Tablo 22-B. Gruplar Değişkenine Göre 9.gün İçin t Testi Sonuçları	110
Tablo 23-A. Gruplar Değişkenine Göre 10.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları ...	111
Tablo 23-B. Gruplar Değişkenine Göre 10.gün İçin t Testi Sonuçları	111
Tablo 24-A. Gruplar Değişkenine Göre 11.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları ...	111
Tablo 24-B. Gruplar Değişkenine Göre 11.gün İçin t Testi Sonuçları	112
Tablo 25-A. Gruplar Değişkenine Göre 12.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları ...	112
Tablo 25-B. Gruplar Değişkenine Göre 12.gün İçin t Testi Sonuçları	112
Tablo 26-A. Gruplar Değişkenine Göre 13.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları ...	113
Tablo 26-B. Gruplar Değişkenine Göre 13.gün İçin t Testi Sonuçları	113
Tablo 27-A. Gruplar Değişkenine Göre 14.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları ...	113
Tablo 27-B. Gruplar Değişkenine Göre 14.gün İçin t Testi Sonuçları	114
Tablo 28-A. Gruplar Değişkenine Göre 15.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları ...	114
Tablo 28-B. Gruplar Değişkenine Göre 15.gün İçin t Testi Sonuçları	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil1. Aristo'nun İletişim Modeli	20
Şekil 2. Shannon ve Weaver'ın İletişim Modeli.....	21
Şekil 3. Berlo'nun İletişim Modeli	23
Şekil 4. Değiştirilmiş Bilgi Kuramı Modeli	24
Şekil 5. Defleur'un İletişim Modeli	25
Şekil 6. Schramm'ın İletişim Modeli	27
Şekil 7. Osgood ve Schramm'ın Dairesel Modeli.....	29
Şekil 8. Çilenti'nin İletişim Modeli.....	29
Şekil 9. Dance'ın Sarmal Modeli	30
Şekil 10. Tubbs'un Bireyler Arası İletişim Modeli.....	32
Şekil 11. Barker ve Wisemann'ın Birey İçi İletişim Modeli.....	34
Şekil 12. Gerbner'in İletişim Modeli.....	35
Şekil 13. Thayer'in İletişim Sistemleri Özet Modeli	37
Şekil 14. Kol Çekme Tekniğinin Uygulama Safhaları	87
Şekil 15. Kontrol Grubunun Günlere Göre Deney Sonuçları.....	115
Şekil 16. Sözlü Düzeltme Grubunun Günlere Göre Deney Sonuçları	115
Şekil 17. Fıllı Düzeltme Grubunun Günlere Göre Deney Sonuçları.....	116
Şekil 18. Zihni Antrenman Grubunun Günlere Göre Deney Sonuçları	116
Şekil 19. Araştırma Gruplarının Günlere Göre Aritmetik Ortalamaları	117
Şekil 20. Araştırma Gruplarının Günlere Göre Standart Sapmaları	117

ÖZET

Araştırmamızda ilk önce güreşte öğrenme ve öğretme konusunda mevcut literatür gözden geçirilmiş, bu alanda deneysel araştırmaların çok az olduğu belirlenmiş ve alanın araştırılmasına karar verilmiştir. Araştırmamız teorik ve pratik yönden iki ana bölüme ayrılmıştır. Teorik bölümde öğrenme ve öğretme olayları irdelenmiş; bunların iletişim teorileri açısından önemleri tartışılmış; iletişim ve öğrenme olayları arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur. Bu temel üzerinde iletişim modellerinin güreş alanına uyarlanıp uyarlanamayacakları problemi çözülmeye çalışılmıştır. Güreş eğitimi bir yerde antrenör ile sporcu arasındaki eğitici ilişki temeline dayalı bir iletişimi gerektirdiğinden, iletişim modelleri araştırmamıza dahil edilmiştir.

Araştırmamızın uygulamalı bölümünde, araştırma evrenini Malatya il merkezi ve Yeşilyurt ilçesindeki toplam 35 ilköğretim okulu seçilmiş olup, bunların içinden tesadüfî yöntemle seçilen 4 ilköğretim okulu örnekleme oluşturmaktadır. İlköğretim okullarının 6. sınıfında okuyan, daha önce güreş eğitimi almamış, 12 yaşındaki erkek öğrencilerden 30'ar denekten oluşan 4 grup teşkil edilmiştir. Gruplardan biri kontrol, diğer üçü deney grupları olarak seçilmiştir. Deney gruplarına, güreşin temel tekniklerinden kol çekme tekniği, üç farklı öğretim yöntemine göre 15 gün süreyle uygulanmış; kontrol grubuna ise öğrenme uyarıcıları aynı süre içinde en aza indirilerek öğretilmiştir. Gruplar, araştırma öncesi öntest puanlarına göre eşitlenmiştir. Böylece farklı öğretim yöntemlerinin öğrenmeye etkileri araştırılmış, öğrenme başarıları istatistikî olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, güreş eğitim öğretiminde, her grupta öğrenme artışları olmakla beraber, beceri tam olarak öğrenildikten sonra yapılan tekrarların öğrenme artışları sağlamadığı, ancak becerisinin seviyesini koruyucu antrenmanlara önem verilmesi olgusu ortaya çıkmıştır.

SUMMARY

In our research, the literature regarding teaching and learning methods of wrestling has been reviewed, while the insufficiency of the experimental research in this field has been ascertained. Therefore, a decision for the thorough research of this field has been made. Our research is divided into two main sections from the theoretical and practical viewpoints. In the theoretical section, the teaching and learning concepts, their importance from the viewpoint of the theoretical communication and the relations between them have been discussed. The problem relating the adaptability of the communication models on this basis to the wrestling area has also been tried to be solved. Since wrestling tuition requires a communication, that is based on the education between the trainer and the sportsman, those communication models have been included to the research.

The practical part of our research all 35 Primary Education Facilities in the city center of Malatya province and Yeşilyurt county have been as the inquiry area, whereas 4 randomly selected schools among those are exemplifying then. Furthermore, 4 groups one is consisting of 30 trial students whom haven't taken wrestling training before, at the 6th class and of at the age of 12 have been formed. One of the groups has been selected as the control group while 3 others were the experimental body. The arm pulling technique, one of the basic techniques of wrestling has been applied to the experimental groups in 3 different ways of training for 15 days while the control group has been taught by means of minimization of the learning stimulants. The groups have been equalized due to the test points in preliminary research status. So then impacts of different teaching techniques to the learning is inquired and learning success are determined as statistical. In conclusion, it has been ascertained that each group had increasing learning features while the repeating teaching activities ensured the increase in learning together with the complete skills.

GİRİŞ

Spor, günümüzün önemli kitle olaylarından ve kültürel özelliklerinden biridir. Bilgi ve teknolojiadaki gelişmeler toplumda hızlı değişmelere yol açmaktadır. Başdöndürücü bu değişim hayat şartları ve tarzlarını etkilemekte, sosyal hayata yeni boyutlar kazandırmaktadır. Bu değişme ve dönüşümlerden spor da payını almaktadır.

Sporun ilk dönemlerinde insanlar hayatlarını sürdürmek, kendi güçlerini birbirleri üstünde denemek amacıyla başlamış iken, daha sonraları eğlence, oyalanma, işten uzaklaşma olarak anlam kazanmıştır. Günümüzde ise, spor bir taraftan boş zaman değerlendirme, sağlık, galip gelme ve güçlü olma duygularını tatmin etmek, öte yandan şöhret olma, iş ve meslek olarak yapma yanında; bir kaç şampiyon, binlerce, milyonlarca, milyarlarca seyirci ile ilgili, ticarî bir alan olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu alan içinde sporun psikolojik, sosyal ve ekonomik boyutları yer almaktadır.

Ticarîleşen sporda, iki türlü hiyerarşi görülebilir. Birincisi, fizikî hiyerarşidir. Sporcular ağırlık, kuvvet, boy, yaş vb. özelliklerine göre gruplandırılırlar. İkinci hiyerarşi ise, performansların hiyerarşisidir. Daha hızlı, daha çabuk, daha kuvvetli, daha yüksek, daha uzak kavramlarını içeren bu hiyerarşide, çabukluk, çeviklik, dayanıklılık, koordinasyon, beceri vb. özellikler aranır. Bu özelliklere sahip olanlara madalyalar takılır. Hatta birincisi olmayan spor, spor olamaz diye bir kanaat de vardır. Spor alanındaki bu hiyerarşiler aynı zamanda sosyal yapıda sosyal hiyerarşilere, tekâbül etmekte olup, statü simgesi olmaktadır.

Spor branşları içinde en eski sporlardan olan güreşi de bu anlayış içinde değerlendirdiğimizde; hem fiziki, hem de performans hiyerarşilerinin bir arada yer aldığını görebiliriz. Güreşte de yaş, ağırlık, boy gibi fiziki, kuvvet, çabukluk, çeviklik, dayanıklılık, koordinasyon ve benzerleri performans hiyerarşilerin görebiliriz. Özellikle uluslararası güreş müsabakalarında, uluslar bir yerde bu iki

(fizikî ve performans) hiyerarşi açısından yarışmaktadırlar. Bu yarış bir yerde kültürlerarası ve ideolojik üstünlük olarak anlaşılabilir. Fakat bunun bir de ticarî yönü söz konusudur. Şampiyonlara madalyalar takılır, ödüller verilir, medya bu haberleri dünyaya yayar, reklam şirketlerine de sporla ilgilenen seyircileri hazır müşteri olarak sunar.

Bu bakımdan, dünya üzerindeki uluslar şampiyonlar yetiştirmek amacıyla eğitim uygulamaları yapmakta; hem fizikî özellikler, hem de performans özellikleri bakımından; gelecek vaat eden gençleri, daha erkenden bulup ortaya çıkarmak ve bunları iyi bir sporcu yapmak çabası içindedirler. Bu bakış açısı, sporun anlamını da, ahlâkını da değiştirmiştir. Geçmişteki spor ahlâkı yerine, günümüzde ticarî ahlak ilkeleri ön plâna çıkarak, Olimpiyatlar bile süper veya mega şampiyonalara dönüşmüştür. Her ülke, Olimpiyatları kendi ülkesinde düzenlemek istediğinden; hiç te spor ahlâkı açısından hoş olmayan bazı rüşvet olayları gündemi işgal etmektedir. Kısaca; sporun sporcuyu ahlâkî açıdan mükemmel hale getirmesi geleneği, bir tarafa bırakılarak, kazanmak için, her yol mübahtır, yani kazan da nasıl kazanırsan kazan anlayışı, ön plana çıkmıştır.

Spora yeteneklilerin erkenden teşhisi ve bunların bilimsel yöntemlerle yetiştirilmesi, uluslararası spor ideolojisine de uygundur. Erkenden ortaya çıkarılan yetenekli sporcular, daha fazla başarı vaat eder. Bu tür sporculara sponsor firmalar da daha kolay talip olmakta ve reklamlarını bu yolla yapmayı tercih ederek, kendilerini tanıtmaktadır. Mega şampiyonaları dünyanın büyük firmaları finanse etmekte ve spor alanı bu büyük firmalar arasında savaş alanına dönüşmektedir.

Madalyalı veya dünya şampiyonu olan sporcuları, uluslararası medya hemen kahraman yapmakta; bunları belirli bir süre gündemde tuttukten sonra, bir kenara itmekte ve kendi haline terketmektedir. Ayrıca şöhretin verdiği baskıya dayanamayan, bazı sporcular inzivaya çekilmekte, ya da uyuşturucuya veya diğer olumsuz davranışlara yönelmekte; özel hayatları kaybolup gitmektedir. Bu sporcuların özel hayatları, kamu hayatına dönüşmektedir.

Spor alanında kişisel hürriyetler de sınırlandırılmıştır. Şampiyon takımın sporcuları, tıpkı esir pazarında olduğu gibi, bir kulüpten diğerine parayla alıp satılan bir ticari mala dönüştürülmüştür. Sporcunun, yönetimin kararına hayır deme yetkisi elinden alınmıştır. Güreş sporunda da, parayı bastıran kulüp, diğer kulüpteki istediği sporcuyu sporcuyu istemese de rahatlıkla alabilmektedir.

Daha geniş kitleleri sporla ilgilendirebilmek için mahalli sporlar da uluslararası arenaya çekilmeye çalışılmaktadır. Örneğin, Kırkpınar güreşleri ve yağlı güreşlerin uluslararası olması için çalışmalar sürdürülmektedir.

Güreşin tarihine baktığımızda; "dünya üzerinde güreşi ilk yapan ülkeler Türkler, Mısırlılar ve Yunanlılardır. Yunanlıların milattan önce yaptıkları ilk "Olimpiyat oyunlarında boksla karışık pankreas şeklinde yer almıştır" (Gümüş, 1972, s. 22). "Güreşin eski toplumlardaki yaygınlığına Petrov, tarihte devlet yönetmiş ve bilim adamlarını, Sokrat, Platon, Aristo, Pisagor, Roustoveli, Abraham Lincoln, Tolstoy, Tito gibilerin güreş yaptıklarını örnek göstermektedir (Petrov, 1987, s. 17)". Osmanlılarda da IV. Murat ve Abdülaziz gibi padişahların güreş yaptıkları bilinmektedir. Hatta Atatürk'ün Kurtdereli Mehmed Pehlivan ile güreştiğini ve Atatürk'ün güreşe ilgi duyduğu bilinmektedir.

Güreşi Türkler atasporu olarak Ortaasya'dan Anadolu'ya getirmişlerdir. Selçuklular ve Osmanlılar zamanında hem savaşa hazırlık, hem de sosyal ve sportif etkinlik olarak güreşin önemli yeri vardı. "Bu günkü anlamda spor kulüplerinin karşılığı olan Güreş Tekkeleri yaptırmış ve buralarda güreşçileri çalıştırmışlardır (Gümüş, 1972, s. 11-12)". Görüldüğü gibi Türk kültürünün içinde yer alan güreşin, hem savaşa hazırlık, hem de sosyal ve sportif bir etkinlik olarak sosyal bir kurum başta olarak var olduğu ve teşkilatlandığını söyleyebiliriz.

"Özellikle başta Fransa'da olmak üzere Avrupa kıtasında 1850'lerden sonra yapılan Türklerin Alafranga dedikleri greko-romen güreşin büyük organizasyonları yapılarak, Türk güreşçilerini çağırmışlardır. O zamana kadar Osmanlılar da serbest güreşe yatkın karakucak ve yağlı güreşlerini yapan ünlü güreşçiler Koca Yusuf, Kara Ahmet, Filiz Nurullah, Koca Osman Adalı Halil vb.

greko-romeni kısa sürede öğrenerek, büyük başarılar elde ederken, Fransızlara "Türk gibi kuvvetli" sözünü söyletmişlerdir (Gümüş, 1972, s. 23)". 1798 uluslararası seviyede ilk sanayi fuarını açan Fransa'nın zenginleri 1850'li yıllardan sonra güreşi ticarî alana çekmişler, bu alanda uluslararası spor organizasyonlarına öncülük etmişlerdir. Bu organizasyonlar basın yayın organlarıyla bütün dünyaya duyurulmuş ve hatta koca Yusuf Paris'ten sonra Amerika'ya davet edilmiştir. Madalya şampiyonluk ve para kavramları birbiriyle ilişkili hale gelmiştir. Böylece spor ve güreş alanına ilgi duyan hayırseverlerin tekelden ticarî tekellere doğru bir gelişme eğilimi göstermeye başlamıştır.

Ancak "güreşteki bu başarıyı Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra güreşi öğretmede gösteremiyoruz. Greko-romen güreşini Türk gençliğine öğretmek amacıyla, 1923'te Macaristan'dan Paul Peter ve Finlandiya'dan Olli Pellinen antrenör olarak Türkiye'ye getirilmişlerdir (Gümüş, 1972, s. 12)". 20nci yüzyılın ilk yarısındaki savaşlar sebebiyle ortaya çıkan ekonomik yetersizlikler, uluslararası gerginlikler sportif etkinlikleri olumsuz etkilemiştir. Ayrıca Türkiye'de pek bilinmeyen ve Türk kültürü içinde yer alamayan greko-romen güreşi, antrenörlerinin getirilmesi bir yerde spor yoluyla uluslararası etkileşime katılımın ilk işareti sayılır. Türk kültürü içinde yer almadığı için, yurt dışından antrenör getirilmesine rağmen istenilen başarı hemen gerçekleşmemiş, 1923'ten 1936'ya kadar bekleme durumu ortaya çıkmıştır. 1936 Berlin Olimpiyatları Alman ırkının üstünlüğünü dünyaya ispatlamak, Alman kültürünü lider kültür olarak düzenlendiğinden bunun hiçte böyle olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu tarihten sonra Türk güreşinde büyük başarılar elde edilmeye başladığı ve dünya güreşinin zirvesinde bulunduğu 1946-1968 yılları arasında; bu defa Türkiye yurt dışına güreşi öğretmek amacıyla, çok sayıda antrenör ihraç etmiştir. Bunlardan birkaçı; 1946'de Saim Arıkan İran'a, 1961'de Nuri Boytorun İtalya'ya, 1962'de Hüseyin Erkmen Meksika'ya, Rıza Doğan Japonya'ya, Kore ve Amerika'ya; Mithat Bayrak ve Müzahir Sille Almanya, Bayram Şit Fransa'ya, Adnan Yurdaer, Polonya, İspanya, İngiltere'ye giderek güreşi öğretmişler ve o ülkelerin güreşçilerinin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Bütün bu olaylarda bu antrenörlere yüksek ücretler verilmesi, geçimlerini bu şekilde temin etmeleri

söz konusudur. Daha sonra bu ülkeler de uluslararası güreş şampiyonalarda derecelere girmiş ve rakiplerimiz olmuşlardır. Bu antrenörlerin yetiştirdiği güreşçiler yanında, uluslararası güreş federasyonu (FILA) da sık sık güreşe daha fazla ilgi çekmek amacıyla kural değişikliklerine gitmiş ülkemizin güreşçileri bu değişikliklerden olumsuz şekilde etkilenmişlerdir. Bu durum güreş sporunun yayılmasını da, olumsuz yönde etkileyerek uyum güçlüklerine sebep olmuştur. Bu kural değişikliklerini bir anlamda güreşte başarılı olan ülkelerin tekellerini kırma amacıyla yapıldığını düşünebiliriz.

Türk güreşinin, 1970'ten sonra düşüşe geçtiği dönemden 1990'lı yılların başına kadarki zamanda, yine 1923'te olduğu gibi güreşi en iyi bilenlerden öğrenmek amacıyla yurtdışından; Rusya'dan Ali Aliev, Suyulkin, Şahmuradov, Kazakov, Sapinov, Romanya'dan Corneanu, Macaristan'dan Hegeduş, Polonya'dan Dumowski gibi uzman güreş antrenörleri getirilerek, ya Milli Takımların başına geçirilmişler; ya da sporcu ve antrenörlerin eğitiminde çalıştırılmışlardır. Bunun sebebi, ülkemizde güreşi bilimsel metotlarla öğretecek antrenör yetiştirecek orta ve yüksek öğretim kurumlarının olmayışı ve bilimsel ve teknolojik gelişmeleri geriden izlemiş olmamızdır. Daha önce söylediğimiz gibi güreşte geri kalmış ülkelerin madalya kazanmak için, kendi güreşçileri lehine kural değişiklikleri yapmaları da bir başka faktördür.

Yabancı uzmanlarla çalışmanın karşılığını 1992-1996 Olimpiyatlarında görülürken Türk Güreşi tekrar dünya güreşinin zirvesini yakalamıştır. Buna rağmen Güreş Federasyonu güreşin tekrar düşüşe geçeceği endişesiyle, her iki stile tekrar uzman antrenörler Türkiye'ye getirmeyi tasarlamaktadır. Bu olay; güreşin belli bir ülkeye has olmayıp uluslararası olduğunu, uluslararası ilişkilerinden soyutlanamayacağını ve güreşte rekabet için bir gösterge olarak kabul edilebilir. Kısaca; güreş sporuna ait olarak siyasi irade, bu spora yatırımın hem millî çıkarlar, hem de uluslararası tanıtımdaki rolünü farkederek, bilimsel metotların uygulanması kararını almış, güreşi bilimsel platformda değerlendirmeyi düşünmüştür. Güreş okullarının açılması, güreşçilerin hayat şartlarının iyileştirilmesi, güreş kamplarıyla yeni düzenlenmeler, alt yapıdan

gelen güreşçilerin sayısını arttırmak ile ilgili çalışmalar bunlara örnek olarak verilebilir.

Güreş millî sporumuz olmasına ve geçmişinde büyük başarılar elde edilmiş olmasına rağmen, eğitim ve öğretiminde aynı başarıyı gösteremediğimizi görüyoruz. Güreşin eğitimi ilk zamanlarda usta-çırak veya ağabey-kardeş ilişkileriyle verilirken; usta veya ağabey hiç bir eğitim formasyonundan geçmemiş, antrenörlük belgesi olmayan, sadece geçmişteki tecrübe ve deneyimlerine dayalı olarak, güreşçi yetiştirmeye çalışan kişilerdi. Güreşte rakibimiz olan ülkeler, güreşi bilimsel metotlarla geliştirip, yaygınlaştırmaya ve kural değişikliklerini yapmaya çalıştıkları dönemde; bizim usta-çırak, ağabey-kardeş ilişkilerle bilimsel formasyonu olmayan antrenörlerle uluslararası rekabet edebilmemiz, beklenemezdi. 1990'lardan itibaren güreşin daha bilimsel metotlarla ele alındığı, bu arada bilimsel yayınların fazlalaştığını görebiliriz. Bütün bu olaylar güreşimiz için sevindiricidir. Daha hızlı, daha çabuk, daha çevik, daha kuvvetli, daha teknik güreşçiler zamana bağlı olarak yapılan, hatta bir iki saniyenin önemli olduğu güreş müsabakalarında, enerjilerini bu zaman dilimleri arasında, ekonomik kullanan güreşçiler olacaktır. Bütün bunlar için güreş eğitim ve öğretiminde bilimsel ve teknolojik gelişme ve ürünlerini gözönünde tutarak, uluslararası alanda madalya alabilecek sporcuları ve onları eğitecek antrenörleri, yetiştirmekle mümkün olabilir.

Geçmişte çok yaygın olan, günümüzde nisbeten azalmaya yüz tutan, folklorik güreşler; karakucak, yağlı ve aba güreşleri her türlü zeminde (toprak, çimen) yapılabilmektedir. Okul çocuklarını teneffüslerde birbirlerini çelmeleyerek, elbiselere yapışılarak, üstünlük sağlama amacıyla boğuşmalarıyla, hiçbir öğrenim almadan tabii olarak güreştiklerini görürüz. Bu bakımdan güreş, insanın insanla ilişkisi ve kendi güç ve becerisini, kendi türünden birisiyle karşılaştırdığı, ölçüp biçtiği bir spor türü olarak kabul edilebilir. Hatta "zor oyunu bozar" sözünde "zor" kelimesi kuvvet anlamındadır ki, bir yerde güçlü olanın kazanacağını ima eder. Sporda, denk kuvvetlerin mücadelesi, kazananın ve kaybedenin pek belli olmadığı bir ortam yaratır. Kazananların ve kaybedenlerin önceden belli olduğu müsabakalar, heyecan uyandırmaz. Oysa denk kuvvetlerin

mücadelesinde, yerinde ve zamanında doğru olarak yapılan bir oyun tekniği, sporun ruhunda mevcuttur. Kendi kuvvetini başkalarıyla kontrol etme ve ölçme duygusu hayvanlarda da görülebilir. Hayvan yavruları oyun oynarken kendi kuvvetlerini denemeye tabi tutmaktadırlar. Okul çocukları da, kendi güçlerini arkadaşlarıyla güreşerek kendi kuvvetleri hakkında tecrübe kazanmaktadır.

Minder güreşinin temel teknikleri (temel duruşlar, temel tutuşlar, denge bazma hareketleri, kol çekme), koordinasyon gerektiren karmaşık teknikler (tekkol, kafakol, danabağı, künde, çırpma, salto, süpleks vb.), tesadüfen yetişen, kendi kendine güreşi öğrenmiş sporculardan, yüksek teknik becerileri beklemek, imkânsız gibidir. Bütün bu alanlarda başarılı olabilmek, sistemli bir eğitimi öğretimi gerektirir. Teknik bir işleme, bir uygulama tarzı olarak tanımlanabilir. Güreşçinin temel duruşları, tutuşları, denge bozma, hareketleri karmaşık hareketleri, her güreşçi aynı tarzda uygulayamaz. Bu bakımdan, bazı güreşçiler bu tekniklere estetik boyut kazandırırken, bazıları saf teknik olarak uygular. Taktik, güreşin en kritik zamanında uygulanan oyun olarak kabul edilebilir. Rakip, güreşçinin taktiğini sezmemelidir. Rakibin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek, bu bilgileri kendi lehine kullanmasını ifade eder. Teknik ve taktiği yeteri kadar geliştiremeyen güreşçiler, yarışmalarda teknik uygulamakta güçlük çekeceklerdir. Teknik ve taktiğin öğrenilmesinin yanında, tekrar sayılarının sabırla istenen ölçüde yaparak otomatik hale getirilmesi, reaksiyon zamanlamasını da yeteri kadar geliştirebilecektir. Bu nedenle güreşin, zaman bakımından süresi kısıtlı olduğundan; güreş tekniğini ve taktiğini bilimsel yöntemlerle daha doğru olarak uygulayıp yorumlayabilenlerin kazanabileceği ve daha başarılı sonuçlar alabileceği düşünülebilir. Bu durum güreşin daha bilimsel metotlar kullanması halini gerektirmektedir.

Bu yüzden Türkiye Güreş Federasyonu, bağlı olduğu Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'yle işbirliği içerisinde, antrenör kursları düzenleyerek belgesiz çalışmaları önlemeye ve antrenör sayısını arttırmaya gayret göstermektedir. Diploması olmayanların kulüplerde ve bölgelerde antrenörlük kadroları verdirmeyerek, en azından temel eğitim almalarını sağlamaktadır. Federasyondaki böyle bir zihniyet değişikliği, olumlu bir gelişmedir. Güreşe ait

yayınların artması, uluslararası alanda antrenör değişimi ve güreşe ait yeni gelişmeleri takip etme çalışmaları, güreşte başarıyı sürekli kılabilir. Yurtdışından antrenör getirme yanında, antrenör ihracı da bilgi alışverişini de hızlandıracığından, her iki boyutta güreşimize katkı sağlayacak faktörlerden biri olarak kabul edilebilir. Uluslararası Güreş Federasyonunun yönetiminde hiçbir zaman etkili olarak görev yapamadığımızdan; bazı kural değişiklikleri aleyhimize olmuştur. Bundan sonra yabancı dil bilen, yetenekli ve iyi eğitilmiş yöneticiler güreşimizde sürekli başarıda önemli rol oynayabilirler. Bu tür organizasyonlarda etkili olabilmek için, Güreş Federasyonunun daha etkili ve kendini tanıtıcı çabalara girmesi temenni edilir.

Sporda ileri gitmiş ülkelere baktığımızda; spora başlama yaşının çok düşük olduğunu görürüz. Uluslararası Güreş Federasyonu'nda güreşe başlama yaşının 8-10 yaşlarda olabileceğini öne sürerken, "1996 Atlanta Olimpiyatlarında madalya alan serbest güreşçilerinin güreşe başlama yaşı ortalaması 11.9 yaş, greko-romende ise 11.1 yaşa indiği tesbit edilmiş, bunun yanında madalya alanlardan güreşe en genç yaşta başlayan serbestte 8 iken, greko-romende 6 yaş bulunmuştur (Tunnemann, 1996, s. 5)". Bu yaşların daha da aşağılara çekilebileceği tahmin edilebilir. Bu yaklaşım "Ne kadar erken olursa o kadar iyi olur" anlayışına dayanmaktadır. Yeteneklerin çok erkenden teşhisi başarıyı da beraberinde getirici faktördür. Ancak çocuk yaşta şampiyon olan sporcuların, şöhretin baskısına dayanabilecek kişilik gücünde olup olmadıkları, sermaye sahipleri için önemli değildir. Erkenden teşhis edilen yetenek, verimini ve başarısını devam ettireceğinden çok daha kârlıdır. Stefi Graff'ın babası tenis antrenörüdür ve erkenden kızını (3.6 yaşında) tenise başlatmıştır. Yüzmede bu yaşlar daha da aşağıya inmiştir. Yüzücü Murat Özüak'ın babası da yüzme antrenörüdür ve oğlunu çok erken yaşta yüzmeye başlatmıştır.

Güreş sporunda , kas kuvveti kadar zekâ önemli olduğundan, hem zeki hem de kuvvetli sporcuları bulup çıkarabilecek anlayışta ve yapıda antrenörlere ihtiyaç vardır. Bu bakımdan, güreş okullarında çalışan eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Şampiyon olabilecek madalya alabilecek sporcuları yetiştirmeyi hedefleyen bu okullarımızda; standardı yüksek, ciddi ve disiplinli bir okul olma

zihniyetinin yerleşmesi, başarının da temelini oluşturacaktır. Bu okullarda yeteneksiz olanları yetenekli yapmak yerine, yetenekli olanların yeteneklerini dahada geliştirmek ve onlar için özel programlar uygulamak, ciddi ve disiplinli olmalarını sağlamak temel amaç olmalıdır. Yeteneksizleri yetenekli hale getirmeye çalışmak, yeteneklilere dur demek, belli bir standart tutturmak değil; kaliteyi ve standardı yükseltmek daha önemlidir. Bu bakımdan şampiyon olacak yetenekleri ayrı bir eğitime tabi tutmak, uluslararasıdaki rekabette başarımızın garantisi olacaktır.

Temel eğitimde de, görev alacak antrenörlerin iyi eğitilmiş, öğrenme ve öğretme işini iyi bilen usta antrenörler tarafından yapılması esas iken, ülkemizde maalesef sporu yeni bırakmış belgesiz çalıştırıcılar veya daha yeni antrenörlük belgesi almış, ancak tecrübesiz antrenörlere verilmektedir. Güreşteki istikrarsızlığın en önemli sebeplerinden biri, temel eğitimin kritik dönemi 10-12 yaş güreşçilerinin, doğru teknik ve taktik öğrenimin yeterince sağlanamamasında, yatmaktadır. Oysa bilgi toplumunda, bitmiş eğitim diye bir şey yoktur. Bilgi artışıındaki hızlı değişimler, bu değişime ayak uyduramayanları satıcı olmaktan çıkarıp, alıcı durumuna düşürür. Bu yüzden başarılı sporcuların iyi antrenör veya iyi yönetici olacağını düşünmek hatalıdır.

Güreşten geçinenler yerine, güreş sporuna bir şeyler verebilecek antrenör ve yöneticilere ihtiyaç vardır ki, bu da fedakarlık demektir. Öğrenim görmüş barbarlar yerine, eğitim görmüş eğiticilere ihtiyacımız vardır. Bilgi bir şeyi ya da bir kişiyi değiştirirse, bilgi özelliğini kazanır. Bu sebeple, sporcularda bir değişme ortaya çıkarmayan sözlere, bilgi diyemeyiz. Güreşe yeni başlayan acemi sporcuları, güreşten soğutacak antrenörler yerine, güreş sporunu yapmaya arkadaşlarını da davet edecek sporcular yetiştiren antrenörlere ihtiyaç vardır. Temel eğitim döneminde, eğitim-öğretim yapacak olan eğiticilerin, teknik-taktik yanında güreş alanındaki yeni gelişmeleri takip edebilen, güreş kahramanı diyebileceğimiz antrenörler, gelecekteki başarılarında mimarı olacaklardır.

Öğrenme konusu psikolojinin, öğretme didaktiğin konusudur. Öğrenme; öğrenen kişideki değişikliği, öğretmede öğrenenin dışındaki her şeyle ilgilidir.

Güreşte öğrenme ve öğretme; antrenmanlarda yapılan alıştırmalar ve antrenman biliminin konularını kapsayan planlarla olabilir. Temel eğitimi verecek antrenörlerin bu temel bilgileri çok iyi bilmesi ve uygulayabilmesi gerekir. Güreşçi yetiştirmeyi hedefleyen eğiticilerin eğitim, öğretim ve öğrenme alanlarına ait ilkeleri bilmeleri gerekir ki, bilimsel metotlara dayalı olarak eğitim öğretim yapabilsinler.

Bu bakımdan güreşin eğitim öğretimiyle ilgili deneysel çalışmaların ve hareket analizlerinin çok az yapıldığı bilinmektedir. Araştırmamızda, güreşin yarışmalarda en çok kullanılan ve aynı zamanda güreş öğretiminde ilk basamağı ve temeli olduğu kabul edilen, kol çekme tekniğinin öğrenilmesinin değişik öğretim yönergeleriyle nasıl gerçekleştiği; Malatya ilinde 12 yaş çocuklarından oluşan kontrol grupları ve deney grupları arasındaki farklılıklar, 15 gün müddetle yapılan uygulamalarda kol çekme tekniğini öğrenme becerilerinin izlediği seyir, öğrenmede tekrarın rolü konuları, açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Böylece güreşte öğrenme ve öğretme modellerinin geliştirilebileceği, bir temel oluşturma amaçlanmıştır. Deney grupları ve kontrol grupları arasındaki farklılıklar, bu tekniğin en iyi şekilde nasıl öğrenilip öğretilbileceği konusuna da ışık tutabilecektir. Kol çekme tekniğini öğrenmede başarı artırıcı veya azaltıcı özellikleri istatistikî analizlerle ortaya konularak, en iyi modelin nasıl olması gerektiği konusu tartışılacaktır.

Güreş alanına ait yapılan psikolojik, sosyolojik, tıbbî, yönetim, işletme konularına ait genel araştırmalar yanında, araştırmamız güreşin belli bir özelliğini ele alarak (kol çekme tekniği) incelemeyi hedefleyen özel alana yönelik araştırmalardan biri olarak kabul edilebilir. Bu amaçla; önce öğrenme ve öğretme konuları genel olarak tanımlanmış, daha sonra iletişim konusu irdelenmiş, öğrenme ve öğretmede iletişim modelleri güreş öğretimi açısından eleştirel olarak gözden geçirilmiş, bu modellere dayalı olarak yapılabilecek güreş öğretiminin özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrenme, öğretme ve iletişim kavramları arasındaki ilişkiler tartışıldıktan sonra, iletişim modellerine göre güreş öğretimi konusu "kol çekme tekniği" temelinde deneysel araştırma ile ilişkilendirilerek, teorik bilgilerin uygulamadaki yansımaları araştırılmıştır.

1. ÖĞRENME – ÖĞRETME VE İLETİŞİM

Güreş eğitim öğretiminde; öğrenme-öğretme ve iletişim kavramları birbiri içine geçmiş şekilde bulunmaktadır. Bu kavramların içeriklerinin açıklanması, bu alanda yapılacak çalışmalar içinde gereklidir. Öğrenme hiç bir zaman kolay bir iş değildir. Öğrenen kişi, daima şimdiki zamanda kendi geleceği ve kendisi için öğrendiğinin pek farkına varmaz. Oysa öğrenme, bireysel bir olaydır. Bilinmeyen bir konunun kişinin iç dünyasında bilinir hale gelmesi ve bir anlam kazanmasıdır. Kişinin öğrenme uyarıcısı veya konusuyla bir çeşit iletişimdir.

Öğretme ise, öğrenen için dıştan yapılan etkileri ifade eder. Teknolojik olduğu kadar sanata da yakındır. Ancak öğretme, öğrenmeyi ortaya çıkardığı sürece bir değere sahiptir. Öğretmede bir öğrenen, bir de öğretene vardır. Öğreten öğretme eylemini, öğretici ilişkilerle sürdürebilir. Öğretici olmayan bir ilişki, öğreneni öğretilcek olan şeyden uzaklaşmasına yol açar. Öğreten öğrenene nazaran bir bilgi ve beceri üstünlüğüne sahiptir. Öğreten, bilgisiyle öğrettiği konuda öğrenenden daha ileri bir seviyededir.

İletişime gelince; günümüzün en çok tartışma konularından biri olan iletişim kavramı, haberleşme kavramı ile eşanlamlıdır. İnsanlar arası, gruplar arası, toplumlar arası anlaşmazlıklarda, daima iletişim kopukluğundan, yanlış anlaşılardan vb. söz edilmektedir. Ancak bir bilim dalı olarak, iletişimin kendine has konuları, metotları ve amaçları vardır. İletişim, “bilgi, düşünce, tutum ve duyguların bir birey ya da grup tarafından, diğer birey ya da gruba semboller aracılığı ile aktarılmasıdır” diye tanımlanabilir.

Bu açıdan bakıldığında; öğrenme ve öğretme olayının bir tür iletişim olayı olduğu söylenebilir. İletişim kurulmadan bir öğrenme ve öğretme olayından bahsetmek abestir. Öğrenen bilmediği, yabancı olduğu bir konuyu veya herhangi bir şeyi öğrenme ve iletişim yoluyla bilinir ve tanıdık hale getirebilir.

1.1. Öğrenme ve Öğretme Nedir?

Öğrenme ve öğretme konusunda literatüre baktığımızda; öğrenme kavramının çok değişik şekilde tanımlandığını görmek mümkündür. Bir fikir vermek amacıyla aşağıdaki öğrenme tanımlarına bakmak yeterlidir. "Öğrenme; uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmadır. Öğrenme; hem zekânın, hem güdülenmenin, hem de transferin ürünüdür. Öğrenme; kişinin yeteneklerine, onun biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumdaki kültüre, güdülenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamının havasına bağlıdır. Öğrenme; bilgi işlem sürecine benzer bir biçimde oluşur (Hesapcioğlu, 1994, s. 31)". Bu dört tanıma baktığımızda; öğrenmenin değişik boyutlarına dikkat çektiği kolayca görülebilir. Öğrenme, sadece bir davranış değişikliği olmayabilir. Öğrenmede etkilenme olayıda söz konusudur. Birinci tanım davranışçı, ikinci tanım gestalt psikolojisi kaynaklıdır. Üçüncü tanım, öğrenmenin şartlarıyla ilgilidir. Dördüncü tanım ise, bilgi işlem teorisine aittir. İnsan öğrenmesini bilgisayarın çalışmasına benzeterek açıklamaya çalışan bu yaklaşımda, bilinçlilik hali gözardı edilir.

Öğrenmenin diğer tanımlarına baktığımızda da; karşımıza başka bir tablo çıkar. "Bireyin, olgunlaşma düzeyine göre yaşantıları aracılığıyla ya da çevresiyle etkileşimi (karşılıklı etki ve tepkiler) sonunda, yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir (Binbaşıoğlu, 1991, s. 2)". "Öğrenme; yaşantı ya da uygulama sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı değişikliklerdir (Selçuk, 1992, s. 91)". "Öğrenme; bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi (yaşantı) sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir (Büyükkaragöz, 1994, s. 23)". "Öğrenme; bilgilerin alınıp işlenmesi sonucu kişinin davranışında nisbeten sürekli bir değişikliğin ortaya çıkması sürecidir (İkizler, 1993, s. 23)". "Öğrenme; yaşantıların sonunda belirli bir tenbih (uyarma, ikaz) veya tenbihler örüntüsüne karşı tepkilerimizde meydana gelen, nisbeten kalıcı bir değişim olarak tanımlanabilir (Arık, 1991, s. 181)". "Öğrenme; tekrar veya yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı değişikliklerdir (Morgan, 1991, s. 75)". "Öğrenme; bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluşturduğu ve bireyin davranışında meydana gelen değişikliklerdir (Fidan, 1994, s. 10)". Bütün

bu tanımların ortak yanı öğrenmenin; bireysel bir olay olduğu, öğrenmenin bir kerelik bir olay olmadığı, tekrar ortaya çıkan bir davranış olmasıdır. Çünkü tekrar edilen davranış bir kerelik değildir. İnsanın hayatında yaptığı bütün davranışlar, öğrenme kabul edilemez. Yani öğrenilemeyen davranışlarda vardır. Bizim kişiliğimiz bu açıdan bakıldığında; öğrenmelerimiz toplamından daha fazla bir şeyi ifade etmektedir.

Eğitimciler, davranış değişikliğinin öğrenme yaşantıları sonucu gerçekleşebileceğini savunmakta ve öğretmeyi “her hangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyeti” olarak tanımlamaktadır. Başka tanımlarda ise; “öğretme; öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış ,1978, s. 16)”. “Öğretme; önceden saptanmış hedeflere en etkili biçimde ulaşmak üzere uygun yöntem, personel, araç ve gereç kullanmak sürecidir (Büyükkaragöz, 1994, s. 28)”. “Öğretme; en geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleri, öğrenme etkinlikleri kişide davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla; bir kişi, yada grup tarafından düzenlenebileceği gibi bilgisayar, televizyon, film, kitap gibi çeşitli materyallerde yer alan görsel ve yazılı sembollerle de sağlanabilir (Fidan, 1996, s. 11)”. “Öğretme; genel olarak bilen bir kimsenin bildiklerini, bilmeyen kimselere öğretmesi etkinliğidir (Kemertaş, 1995, s. 66)”, “Öğretme; didaktiğin konusu olup, dar anlamda didaktik; eğitim görevlerinin, içeriklerinin ya da kategorilerinin kuramıdır (Hesapçıoğlu, 1994, s. 14)”.

Bütün bu tanımlarda ise, öğretme; insan davranışlarının belli hedeflere yöneltilerek, bunun gerçekleşip gerçekleşmediği vurgulanmaktadır. Öğretme esnasında, öğretici öğrenen üzerinde farklı eylem ve eylem grupları yoluyla etkide bulunmaya çalışır ki, buna öğretim metodu da diyebiliriz.

Öğretme ve öğretme konularında yapılan tanımlar, güreş alanına da uygulanabilir. Örneğin; öğrenme uyarıcı ile davranım arasında bağ kurma olarak tanımlandığında; güreşe ait sözlü ve sözsüz uyarıcılara güreşçinin verdiği tepkiler öğrenme olarak görülebilir. Güreşçinin önceki davranışı ile daha sonraki davranışı arasında bir farklılık ortaya çıkmış ise, bir öğrenme olayından sözedilebilir. Yine öğrenme bilgi işlem olaylarında önemli olan gelen bilgilerin

kaydedilmesi, depolanması, işlenmesi ve uzun süreli hafızadan tekrar çağrılması ve benzeri olaylardan bahsedilmesi gerekli olmaktadır. Güreşçi de hareketleri öğrenirken; bilgileri alacak, kısa süreli hafızada kaydedecek, artırıp, azaltıp, değiştirip, değerlendirip uzun süreli hafızaya depolayacak, ihtiyaç duyduğunda daha sonra bu bilgilerden yararlanacaktır. Öğrenme, tekrar ve yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı değişiklikler ise, güreşin öğrenilmesinde de, tekrarın ve yaşantıların önemi karşımıza çıkmakta, güreşçinin davranışında oldukça devamlı değişiklikler ortaya çıkıyorsa, güreşte öğrenmeden söz edebiliriz. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir nokta da insanın kendisinin hem öğrencisi, hem de öğretmeni olmasıdır. Her insan kendi öğrenmelerini kendisi ayarlamakta ve buna göre davranmaktadır. Güreşçi de ne verilirse verilsin, bunların arasından kendi istediklerini alacak, istemediklerini bırakacaktır. Bu bakımdan herkesin farklı bir öğrenme hızı, farklı bir öğrenme ritmi, farklı bir dikkat süresi vardır. Farklı kişiler farklı konular, farklı şekillerde öğrenmektedirler.

Araştırmamızda da, kol çekme tekniğini öğrenen öğrencilerin farklı hızda, farklı ritimde öğrendikleri, öğrenmenin ilk günleriyle, deneyin sonu olan onbeşinci gündeki performanstaki farklılık beklenmektedir. Bu konu bulgular ve yorum kısmında ayrıntılı şekilde tartışılacaktır. Kısaca; insan bir konu öğrenmekte ve bir başkasına öğretmenlik yapmaktadır. Bu bakımdan güreşçiye verilen uyarıcıların onu eyleme yönlendirebilmesi, bu uyarıcıların bir sorun olarak güreşçi tarafından algılanmalarına bağlıdır ki, yeni uyarıcıların daha fazla bilgi içermeleri yüzünden, güreşçi tarafından sorun olarak algılanma olasılıkları daha yüksektir. Eğitici ve antrenörler bu doğrultuda hareket etmeleri onları daha da başarılı kılabilir.

Güreşe ait sınıf içi teorik bilgilerin öğrenilmesinden, farklı olarak minderde uygulamalı olarak teorik ve pratik çalışmalar, planlı ve programlı bir şekilde doğru yapılan antrenmanlarla yarışmalara hazırlanma çalışmalarına kadar büyük bir yayılım gösterir. Bu çalışmalarda, güreşe ait genel ve özel beceriler daha ayrıntılı bir şekilde kazanılır. Bir aşamada öğrenilen beceriler bir üst aşama için temel oluştururlar.

Öğrenmenin tanımında geçen tekrar, güreşçinin hareketlerinde doğruluğu, keskinliği, inceliği ve hızı artırıcı özelliğe sahip olma yanında, bıkırtıcı tekrarların performansı düşürücü bir özelliği de vardır. Bu konudaki tartışmalar araştırmamızın “bulgular ve yorumlar” bölümünde yapılacaktır. Fakat bir becerinin öğrenilmişlik derecesi, onun kalıcılığının göstergesi olarak da karşımıza çıkar. Öğrenilmişlik derecesinde önemli olan, bu becerinin başlangıçta çok iyi öğrenilmiş olmasıdır. Bütün bu olaylarda; antrenör ve eğiticilerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin önemide inkâr edilemez.

1.2. Öğrenme ve Öğretmede İletişimin Rolü

Eğitim, eğitici ile eğitilen arasında eğitici ilişki ile cereyan eden bir süreç olduğundan; bu süreç iletişim ilişkilerinin sürekli veya geçici olmasını belirleyen bir faktördür. Güreşin öğrenme ve öğretilmesinde de, güreşçi ile eğitici ve antrenörü arasındaki iletişim önem taşımaktadır. İletişim yoluyla karşılıklı olarak bilgi, bilgiler, düşünceler, tutumlar ve duygular semboller aracılığıyla aktarılmaktadır.

Yapılan bir araştırmaya göre, “insanoğlu uyku saatlerinin dışında kalan sürecin % 75’i iletişimle geçirdiği, bu iletişimin % 30’unu konuşarak, % 45’ini dinleyerek geçirmektedir (Demirel, 1994, s. 21)”. Bu bulgular bize, günlük hayatta iletişimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. İnsanlararası ilişkilerin olumlu olarak gerçekleşmesi bir yerde iletişime bağlıdır. İletişim bilim olarak gelişirken, bazı soyutlamalar yapılarak modeller geliştirilmiştir. Bu modellere görede iletişim elemanlarına ayrılmıştır. Bu elemanlar kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirimdir. İletişimi bu elemanlara göre, sadece sözlü iletişime indirgemek hatalıdır. Kaynağın gönderdiği mesajlar, sözlü veya sözsüz olabilir. Sözsüz mesajların bazı alanlarda daha etkili olduğu bilinmektedir. Buna karşılık sözlü mesajların da nitelik ve nicelik bakımından farklı olabileceği, örneğin; ağdalı konuşma, hızlı, yavaş konuşma, yani konuşma temposu, ritmi, rengi ve benzeri şeyleri bunlar arasında sayılabilir. Kaynak; başkası ile paylaşacak bir fikre sahip olan kimsedir. Bu, birey, bir insan grubu, ya da bir kurum olabilir. Mesaj; bir iletişim sürecinde iletişime esas olan haber, ya da bilgi

olarak nitelendirilebilir. Bu; hareket, jest, mimik, ses, ışık, resim, yazı, işaret gibi bir sembol olabilir. Kanal; mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan araç ve yöntemlerdir. Kaynaktan gelen mesaj, bir araç ya da yöntem yardımıyla kanaldan geçerek alıcının duyu organlarından en az birine iletebilmek durumundadır. Birden fazla duyu organına iletilmesi halinde, iletişim daha iyi gerçekleşmektedir. Alıcı; kaynaktan gelen mesajın iletilici, araç ve yöntemleri takip ederek ulaştığı kişidir. Bu kaynaktan olduğu gibi, birey bir insan grubu ya da bir kurum olabilir. Geri bildirim ise; kaynaktan gelen mesaja alıcının gösterdiği tepkinin, tekrar kaynağa ulaşması sürecidir. Eğer iletişim sürecinde, geri bildirim sağlanamıyorsa, iletişimin tek yönlü olduğu söylenebilir.

Bir güreş dersi; eğitici antrenör ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim olarak görülebilir. İletişimin davranış elemanları bilindiğinde, bunları eğitici ve antrenörün olumlu yönde kullanması mümkündür. Yukarıda da söylediğimiz gibi, sözlü ve sözsüz mesajlar, dokunma ile görme duyusuyla gönderilebilir. "Sözsüz mesajlar insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimde sözlü mesajlardan daha etkilidirler. Sözsüz mesajları örnek olarak aşağıdaki mesajları verebiliriz (Özcan, 1999, s. 12)".

- **Bedenî yakınlık:** Dostlar birbirine yakın dururken, düşmanlar uzak durmaya çalışır. İletişimde bulunan arkadaşlara yakınlık, birbirini sevenler veya herhangi bir duygusal ilişkiye girenler, birbirinden uzaklaşmak istemez. Antrenörden korkan güreşçiler, birbirleriyle dayanışma içine girer. Çünkü korkunun sosyalleştirici bir özelliği vardır. Savaşlarda ibadethanelerde toplanmak bunun bir göstergesidir.
- **Beden duruşu:** Bir dilencinin duruşu ile, bir şampiyon olan bir güreşçinin duruşu farklı olduğu gibi, antrenman başlangıcında antrenörün veya güreşçinin duruşu farklıdır.
- **Fiziki görünüş (Vücut şekli, giyim, kuşam, saç biçimi):** Kambur, bakımsız, dağınık (saçlar ve benzeri durumlar yanında, şecaatli bir yapı, iyi giyinme, bakımlı bir vücut, farklı etkiler yapar. Traşsız bir yüzle antrenmana gelen bir

antrenöre duyulan saygıyla, temiz giyimli, taranmış saçlarla kendine güvenli bir şekilde gelen antrenöre gösterilen saygı, birbirinden farklı olacaktır.

- **Yüz ifadeleri (Mimikler):** Asık suratla veya güleryüzle güreşçilerin karşısına geçmek, birbirinden farklı iletişim kurma davranışlarına yol açar.
- **El kol hareketleri (Jestler):** Ellerin sıkılı veya açık, kolların kapalı veya açık tutulmaları, farklı iletişim olaylarına sebep olur.
- **Bakış istikameti:** Yere bakan ve talimatlarını yere bakarak veren bir antrenörün, güreşçilerle gözünün içine bakarak talimatlar veren bir antrenörle, güreşçilerin aynı duygusal seviyede iletişim kurmaları beklenemez.
- **Baş hareketleri:** Başın öne eğilmesi veya arkaya atılması, sağa-sola sallanması, sağ veya sol omuz üzerine yatırılması antrenör veya güreşçiler tarafından farklı şekillerde algılanarak, farklı tepkilerin ortaya çıkmasına sebep olur.

Mimikler veya beden duruşları, sözlerden daha ikna edici olabilir. Sözlü veya sözsüz mesajlar birbirini destekledikleri gibi yalanlayabilir. "Aferin" sözü aşağılayıcı olarak da söylenebilir ve algılanabilir. Yani dostça sözler tehdit edici nitelikte olabilir, ancak mesajlar arasındaki zıtlık ikiyüzlülük izlenimi yaratabilir. Bu bakımdan bazı antrenörler bilmeden, bazı güreşçilerde sözsüz mesajları sebebiyle olumsuz bir etki yaratabilir. Bu yüzden güreşçilerin performansları olumsuz yönde etkilenebilir. Antrenörler sözsüz mesajların önemini bildiklerinde, iletişimi düzenlemede bunu kullanarak, güreşçilerin üzerinde daha etkili olabilirler. Bu mesajların sosyal pekiştirici olarak kullanılmaları mümkündür. Antrenör bakışıyla, gülümsemesiyle, başını öne eğmesiyle, güreşçiye ödüllendirdiği kadar, farklı bakışlarla alaycı bir tebessümle veya el-kol hareketleriyle de aynı şekilde cezalandırılabilir. Bazı antrenörler iletişimde faydasız olan sözsüz mesajları göndermeye alıştıklarında, başarısızlıkları karşısında çok büyük hayal kırıklığı yaşar. Sorunu kendisinde arayacağı yerde, başkalarında arar. Antrenör davranışlarındaki canlılık, hareketlilik, esneklik,

güreşçilerin öğrenmelerini de kolaylaştırıcı bir özelliğe sahiptir. Bazı antrenörlerin antrenman esnasında robot gibi hareketsiz kalmaları, hiç kımıldamamaları, güreşçilerde de durgunluğa can sıkıntısına yol açabilir. Gözlerini güreş salonunun tavanına dikerek antrenman yaptıran antrenör, güreşçilerin kendi aralarında sohbete başlamalarına hayret etmemelidir. Antrenörlerin, antrenman sırasında konuşma aralıklarını düzenli, kontrollü kullanmaları kolay değildir. Çoğu antrenör antrenman sırasında boş konuşmaktan, gevezelik etmekten korkmaktadır. Bu sebeple antrenmanın verimsiz geçmesinden endişelenir. Bunun için hiç ara vermeden öğrenme talimatları verir. Çünkü konuşma aralarında ortaya çıkan sessizlikten ürkmektedir. Güreşçilerin sorularına bile düşünmeden, hemen cevap yetiştirmeye çalışır. Kendisi soru sorduğu zaman da, güreşçilere süre vermediğinden, ya sorunun kalitesini düşürür, ya da başkasına sorar. Bazı antrenörler de, güreşçilere yapmaları gerekenler konusunda talimatlar vermekten hoşlanırlar. Örneğin, şu şu hareketleri yapın, konuşmayın, ciddi güreşin, birbirinizle dalga geçmeyin, şunların yerlerini değiştirin ve benzeri talimatlar verir. Bazı antrenörler de güreşçilerle olan ilişkilerde evet veya hayır şeklinde cevaplandırabilecek sorularla güreş tekniklerinin bilinip bilinmediğini öğrenmeye çalışır. Örneğin; “kol çekme tekniği şu teknik değil midir?” veya “Amerika’ya giden ilk güreşçi Koca Yusuf değil mi?” şeklindeki sorular soran antrenörler vardır.

Bazen de antrenörler, güreşçilerin duygularını dikkate almayan davranışlar sergiler. Örneğin; “Burası antrenman sahasıdır, burada böyle şeylere yer verilmez” gibi ifadeler güreşçiye robot olarak kabul eden bir yaklaşım sonucudur. Ayrıca “Sizinle konuşmak aptallık, bir daha böyle bir hareket yapma, uyuşukluğunuzun sebebi ben değilim” ve benzeri ifadeler kullanan antrenörün iyi antrenör olduğunu iddia etmesi doğru değildir. Antrenörler antrenmanda sık sık kendilerinin antrenmanın mutlak hakimi olduklarını gösterme ihtiyacı duyarlar. Örneğin; Buranın horozu benim, burada benim sözüm geçer, beni dinlemek zorundasınız” şeklindeki ifadeler, antrenörün acizliğinin göstergesidir. Oysa güreşçiler antrenörle konuşmaktan ziyade, arkadaşlarıyla konuşmayı,

kendi aralarında iletişim kurmayı tercih eder, antrenöre yakın olan güreşçiye “yağcı, yalaka” ve benzeri lakaplar takarlar.

Güreşin teknikleri, öğretim konusunda antrenörler görüş birliği içinde olmakla beraber, uygulamalarda aralarında öğretim üslûbu açısından farklılıklar vardır ki, bu da onların iletişim farklılıklarına yol açmaktadır. İletişimin öğelerini soyut seviyede ve genellikleri içinde değerlendirmek yanında, bunların insan alanındaki uygulamaları daha önemlidir. Örneğin; köyde birbiriyle karşılaşan iki kişi birbirine selam vermedikleri takdirde birbirlerine dargın olduğunu düşünürken, şehirlerdeki kalabalıklarda insanlar, birbirleriyle çok kısa göz ilişkisi kurup birbirlerinin yanından geçip giderler ve bu da bir sorun çıkarmaz.

Buraya kadar yapılan açıklamalar güreşte antrenör ve güreşçi arasındaki eğitici ilişkilerin iletişim olarak nasıl bir değişiklik gösterdiği ile ilgilidir. Bundan sonra aşağıda çeşitli teorik yaklaşımlar güreş merkezli olmak üzere ele alınacaktır.

1.3. Öğrenmede İletişim Süreçleri ile İlgili Yaklaşımlar

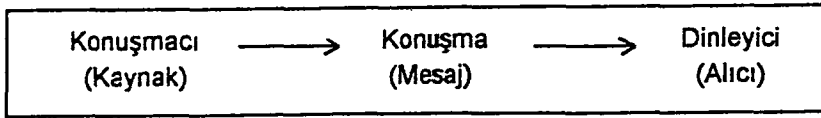
İletişim biliminde ortaya konan modeller; güreşin öğrenilmesi ve öğretimine de uygulanabilir. Güreş insanlararası ilişkiler alanından soyutlanabilecek bir olgu değildir. Bu bakımdan, bu modellerin güreşte nasıl uygulanabileceği konusunda aşağıda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Yaklaşımlardaki farklılıklar güreş eğitim ve öğretiminin farklı boyutlarına dikkat çektiklerinden dolayı önem taşımaktadır.

1.3.1. Öğrenmede Aristo Modeli

Güreş eğitimi bir iletişim olarak eğitici, antrenör ile güreşçi arasında etkileşimi kapsar. Bu etkileşimde; eğitici ve antrenör etkileyen konumunda, belirli sembollerle kendi bilgi, görgü, tecrübe, beceri vb şeyleri aktaran kişi olarak kaynak durumundadır. Güreşçi ise, gönderilen mesajların muhatabı olarak alıcı konumundadır. Aristo Modelinde “Üç iletişim ögesinden söz edilir. Konuşmacı, yapılan konuşma ve dinleyicidir (Ergin, 1995, s. 251)”. Bir başka yazara göre; “ethos; iknacı (konuşmacı), pathos; dinleyicinin hisleri ile ilgili tutku

ve istekleri içeren konuşma, logos; dinleyicinin bilgi sürecini en mantıksal yolla değerlendirip karara varmadır (Yüksel, 1994, s.s. 55-57)".

Bu iletişim modelinde kanal ve geri bildirim öğeleri bulunmamaktadır. Ancak burada mesajın konuşma olduğu düşünülürse kanalın sadece sözlü olduğu kabul edilebilir. Bu iletişim modelinde geri bildirim olmadığından tek taraflı bir iletişim söz konusudur.



Şekil1. Aristo'nun İletişim Modeli (Ergin, 1995, s. 251)

Aristo modeli, güreş eğitim-öğretiminde uygulanacak olursa; bunun günümüz koşullarında yetersiz olduğu görülecektir. Burada verilen mesajlar, sadece sözlü olması, güreş gibi koordinasyonu yüksek olan tekniklerin öğretim ve öğreniminde, yetersiz kalacağını kabul etmek gerekir. Bununla beraber güreş tekniğinin öğrenilip öğrenilemediğiyle ilgili bilgileri verecek, geri bildirimin olmaması, eğitim-öğretimin sonucunu bilmemize engel olmaktadır. Bu şekliyle Aristo modelinin güreş eğitim-öğretiminde kullanılmasının pek uygun olmayacağı düşünülebilir.

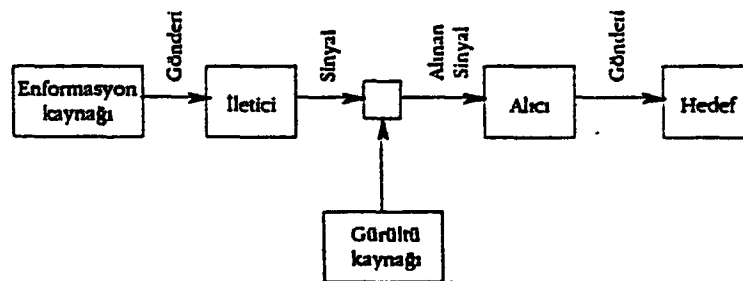
Aristo döneminde, kitle iletişim araçlarının fazla olmadığından günümüzün iletişim kavramlarını onun bulmasını bekleyemeyiz. Fakat insanlar arası ilişkilerde, konuşmanın önemini vurgulayarak bir soyutlama yapması, iletişimin temellerinin de atılması demektir. Sözsüz mesajlara önem vermediği de görülmektedir.

1.3.2. Öğrenmede Shannon-Weaver Modeli

Güreş eğitim-öğretimi verilen güreş salonlarının eğitimi-öğretimi kaliteli yapılabilecek özellikte olması gerekir. Teknik eğitim verildiği esnada, sözlü mesajların yerine ulaşmasını engelleyici, salon içinde veya dışında gürültü

varsa, mesajlar yerine ulaşamayacağı gibi farklı veya yanlış algılanacaktır. Salon içi aydınlatma, yetersiz veya güneş ışınları direkt girerek parlamalar oluyorsa veya güçlükler gösterilen tekniği tam görebilecek yakınlıkta değiller ise, tekniğin öğrenimi olumsuz etkilenecektir.

Shannon-Weaver modelinde “cevap aranan sorular daha çok hangi tür iletişim kanalının en çok sinyali (işaret) taşıyabileceği, aktarabileceği, vericiden alıcıya giderken ne kadar sinyalin kaybolacağı, ne kadar gürültünün (parazitin) giderilebileceğidir. Sinyal, gürültü kaynağı tarafından etkilene olasılığı içerebileceği sürece, bozulmaya açıktır. Örneğin; aynı kanal içerisindeki çok sinyal bulunması bozulmaya yol açabilir. Bu durum verilen ve alınan sinyaller arasında farklılığa neden olabilir. Sonuçta, kaynak tarafından üretilen mesaj ile alıcı tarafından yapılandırılan ve hedefe ulaşan mesaj aynı anlama gelmeyebilir (Ergin, 1995, s. 252)”. Bu model “süreç içinde en başta iletilecek gönderi veya gönderiler zincirini üreten enformasyon kaynağı gelir. İkinci olarak gönderi, iletici tarafından sinyallere dönüştürülür. sinyaller alıcıya yönelen kanala uygun hale getirilmelidir. Alıcının işlevi, ileticinin tam tersidir. Alıcı, sinyali gönderi olarak tekrardan oluşturur. Alınan gönderi daha sonra hedefe ulaşır. Sinyal, gürültüden etkilenebilir, örneğin; aynı anda aynı kanalda birçok sinyalin olması halinde engeller meydana gelebilir. Sonuçta, iletilen ile alınan sinyal farklı olabilir (Mc – Quail, Windahl, 1997, s. 27)”.



Şekil 2. Shannon ve Weaver'in İletişim Modeli

Bu modelde “bilgi kaynağı” ile “verici” ve “alıcı” ile “hedef” ayrı ayrı öğelerken verilen örnekte “bilgi kaynağı” ile “verici”nin öğretmen veya antrenörü

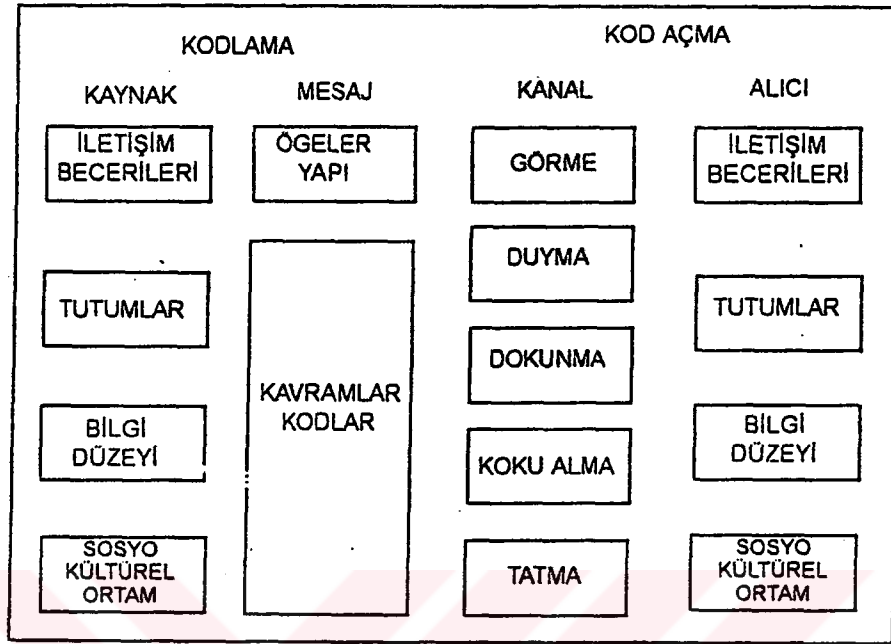
"alıcı" ile "hedef" in öğrenci veya güreşçi yi temsil ettiğ i görülmektedir. Bu iletişim modelinde, daha çok kanalın üzerinde durularak, kanalın etkilenmeleri, mesajların karışmaları, yanlış anlaşılması üzerinde durulması olumlu görülmesi gerekirken, iletişimin geri bildiriminin olmaması ise, bir olumsuzluk olarak kabul edilmelidir.

Güreşte kol çekme tekniğ i öğretilirken, sözlü yönergelerin verilmesi veya sözlü düzeltmelerin yapılması sırasında, çevrede bu sözlü ifadelerin anlaşılmasına engel olacak başka seslerin bulunmaması gerekir. Öğrenimin gerçekleşebilmesi, verilen sözlü sinyallerin tam anlaşılmasına bağlıdır. Bunun yanı tı da sadece sesle ilgili gürültü değil, güreşçinin görsel algılamasını etkileyerek başka gösteriler olması, ışık düzeninin bozuk olması bir anlamda görsel gürültü olarak algılanabilir. Ayrıca güreşçinin moralinin bozuk olması da mesajların algılanmasını güçleştireceğ inden duygusal olan bir gürültü olarak değerlendirilebilir. Bu modelde geri bildirimin olmaması, güreşçinin tekniğ in ne kadar öğrenildiğ inin bilinmesini güçleştirmektedir. Bu bakımdan bu modelin, güreş eğitim-öğretiminde kullanılması tekniğ in öğretiminde yetersiz kalabilecektir.

1.3.3. Öğrenmede Berlo Modeli

David Berlo tarafından ortaya konan bu model, iletişim öğelerinin karşılıklı ilişkilerini dikkate almaz. Sürece yönelik değildir. Geri bildirim, bu modelde yoktur. Kaynağ ı; iletişimi kodlayan; alıcıyı da kodları açan, çözen olarak kabul eder. Bu bakımdan, antrenör veya eğitici iletişim süreci içinde vereceğ i bilgileri hiyerarşik olarak kodlar; ancak bu kodlama esnasında; düşünme, konuşma, yazma, çizme ve benzeri gibi iletişim becerileri yanında, bilgi seviyesi tavırları ve içinde yetiştiğ i ve yaşadığı sosyokültürel ortam kodlama yaparken etkili olur. Antrenörün; düşüncelerini, konuşmalarını, sözlü ve sözsüz olarak kodlama becerisi, güreşçilerle olan iletişiminde etkilidir. Kodları açan güreşçinin de, aynı özelliklerden etkileneceğ i, yani tutumları, bilgi seviyesi ve sosyokültürel ortam kodları kaynaktan geldiğ i şekilde açıp açamayacağını veya çözüp çözemeyeceğini belirler. Antrenörün kodları seçerken (sözlü-sözsüz, pratik (veya yazılı) kavramları veya kodları, alıcının

gönderdiği şekilde anlamlandırması da, iletişimin doğru veya bozuk olmasında etkilidir. Bu modelde gürültü de dikkate alınmamıştır.



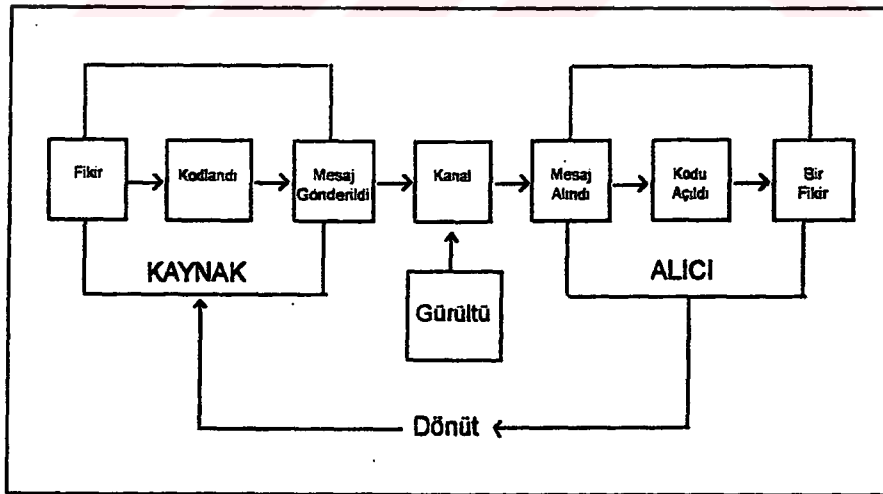
Şekil 3. Berlo'nun İletişim Modeli (Ergin, 1995, s. 254)

Antrenör; düşüncelerini, konuşmalarını alıcının kodları açabileceği şekilde onun özelliklerini bilerek düzenlemelidir. Alıcının bütün duyu organlarına uygun kodları seçebilme yeteneğinde olmalıdır. Ayrıca alıcının duyu alanına kodları gönderme yanında onun iç dünyasına uygun kanaldan zihin dünyasına gidebilmelidir. Fakat modelde sadece duyu organlarıyla yetinilmiştir. Burada dikkat edilecek bir nokta da, kaynak ile alıcı arasındaki iletişimin %50-%50 oranında simetrik bir iletişim olmamasıdır. Bu iletişim asimetrik, hiyerarşik, olumlu veya olumsuz, nötr v.b. şekilde iletişim nitelikleriyle ilişkilidir. Çift yönlü olmaktan çok, tek yönlüdür. İletişimde kullanılan dildeki sözler, mesaj olarak kabul edildiğinde, bunlar kod değildir. Çünkü kodlama bireyseldir. Mesajlar kodlandıktan sonra öğrenilebilir özellik taşır. Antrenörün gönderdiği mesajların kodları çözüldüğünde, öğrenme gerçekleşir. Bu model, kitle iletişim modellerinden biridir. Radyo, televizyon, kasetçalar ve benzeri iletişim araçları da kanalın önemine dikkat çekmektedir. Güreş müsabakalarında seyircilerin çıkaracağı gürültüler, gong sesleri, hakem düdükları, antrenörün ikazlarının duyulmasını engeller. Aşırı heyecanlı durumlarda da, antrenörün verdiği

taktikler kaybolur gider. Burada aşırı heyecan halleri, duygusal gürültü kaynağı olarak anlaşılabilir.

1.3.4. Öğrenmede Değiştirilmiş Bilgi Modeli

Bu modelde, kaynak tek kişi olmaktan çıkarak, küme, ya da kurumları da kapsayacak bir anlam kazanmaktadır. Kaynak; insanlardan basın yayın organlarına ve medyaya doğru genişlemektedir. Kişinin veya kurumların iletilecek bir düşünceleri vardır. Bu düşünce kodlanmak durumundadır. Kodlanan mesaj, gönderilir. Bunlar, fiziki sinyaller şeklinde kanala sokulur. Gürültünün etkisindeki kanal, alıcı tarafından algılanabilir. Radyo televizyon sinemadaki yayın bozuklukları veya yazılı basında mesaj karışıklıkları, bunlar arasında sayılabilir. Alıcı tarafından alınan mesaj açılarak, alıcı tarafından bir fikre, düşünceye dönüştürülür. Alıcı, geri bildirim yoluyla kaynağa mesajını iletir. En iyi şartlarda, bile iletişim süreci sık sık aksayabilir. Geri bildirim; iletişimi değiştirici ve geliştirici özelliğe sahiptir. Kaynak ile alıcı daima sırayla iletişime katılmazlar. Bazen kaynak, alıcı, bazen alıcı, kaynak olabilir. Modelin bu eksikliği yanında mesajlara ve sinyallere yazılı olarak da yer verilmediği görülmektedir. Kaynak ile alıcı, iletişim sürecine, farklı zamanlarda katılmayıp, eş zamanlı katılırlar.



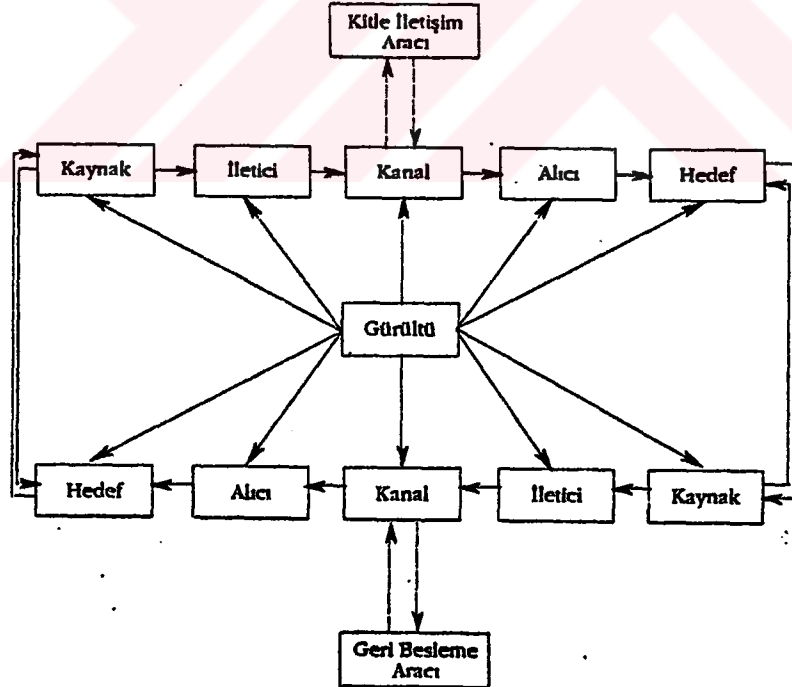
Şekil 4. Değiştirilmiş Bilgi Kuramı Modeli (Ergin, 1995, s. 256)

Bu modelin güreşe uygulanmasında, antrenör zihninde düşünceler oluşturur. Bu düşünceleri kodlar, mesaj olarak kanaldan gönderir. Bu arada

gürültü (fizikî veya manevî) işe karışır. Güreşçi, seçici algı (dikkat) süreçleriyle mesajı alır, kodlarını çözer, bu arada oluşturduğu düşünce, kaynağına ile uyuşup uyuşmadığı geri bildirim yoluyla kaynağa iletir. Fakat, gerçek hayattaki iletişim bu kadar basit değildir. Çoğu kere iletişim bozuklukları dediğimiz algısal çarpıtmalar, yanlış anlama ve yorumlamalar, çok sık ortaya çıktığından, bu modeli, ideal görmemiz mümkün değildir. Antrenörün sözlerini yanlış anlayan, hatta tepki vermeyen, bunlardan etkilenmeyen güreşçilerin olması, bu görüşü doğrular niteliktedir. Ayrıca bu model kültürel faktörleri de ele almamaktadır.

1.3.5. Öğrenmede Defleur Modeli

Bu model, Shannon-Weaver modelini tek yönlü olmaktan çıkarıp, kaynaktan hedefe ve hedeften kaynağa cereyan eden süreçlerin elemanlarına geri bildirimini de dahil ederek, Defleur tarafından geliştirilmiştir. Kanalı, kitle iletişim araçlarıyla özdeşleştirerek, gürültünün hem kaynak, hem verici kanal, alıcı ve hedeflerde olabileceğini ortaya koymuştur. Ancak bu modelde mesajlar ve sinyaller belirtilmemiştir.



Şekil 5. Defleur'un İletişim Modeli (Mc Quail ve Windahl, 1997, s. 28)

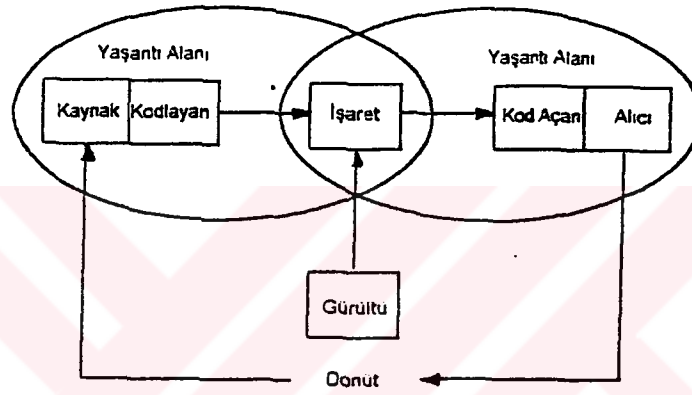
Güreşin eğitim-öğretiminde sınıf içi ve minder çalışmalarını, bu modele göre uygulamak çok zordur. Ancak, kitle iletişim araçlarıyla güreş öğretiminin

nasıl yapılması gerektiğine, çok iyi bir örnek olabilir. Fakat, antrenörün verici olarak hedefine ulaşabilmesi için, gürültüden etkilenen kanal üzerinden güreşçiye etkilemesi gerekmektedir. Antrenörün söylediklerini anlayan, yorumlayan güreşçi, bu sefer verici kanal üzerinde geri bildirim yoluyla antrenörü etkileyebilir. Zira; sadece antrenör güreşçileri eğitmez; güreşçiler de, çeşitli yollara başvurarak, antrenörü eğiterek, onu kendilerine benzetmeye çalışırlar. Güreşçiler antrenmanda ne kadar çok eğlenirlerse, antrenman o kadar hoşlarına gider. Fakat hoş giden antrenmanın başarılı ve verimli olduğunu söylemek mümkün değildir. Yorucu antrenmanları güreşçiler pek istemez, fakat yorucu antrenmandan sonra, günlerinin verimli geçtiğini düşünürler. Güreşçiler antrenmanda ne kadar az enerji sarfederlerse, o kadar iyi olacağı fikriyle antrenmana gelirler. Verimli ve başarılı bir antrenman, gerçek yarışma şartlarına uygun olarak yapıldığı zaman, performansı artırıcı bir etkiye sahiptir. Antrenör, güreşçi arasındaki antrenmanla ilgili bu düşünce farklılığı, her iki taraf arasındaki iletişimi de olumlu veya olumsuz şekilde etkileyici bir faktördür. Antrenörün antrenmandan kaytarmaya çalışan güreşçiler ile gerçekten antrenmanı isteyenleri ayırtedebilmesi gerekir. Antrenörün hedefleri ile güreşçilerin hedefleri; kanaldaki gürültüden etkilenme derecelerine göre, olumlu veya olumsuz iletişim şekillerinin ortaya çıkması mümkündür. Örneğin; antrenörün kodlama bozuklukları veya güreşçinin kanaldan gelen mesajları yetersiz alması veya çarpıtması veya duygusal gerginlikleri, dünya görüşü farklılıkları iletişimi olumsuz etkiler.

1.3.6. Öğrenmede Schramm Modeli

Bu modelde, kaynakla alıcı arasındaki ortak yaşantı alanı, önem kazanır. Çünkü anlamların ortak olabilmesi için, tarafların birbirinin yaşantı alanlarını dikkate almaları gerekir. "Bu modelde basit bir insan iletişimi modelinden yola çıkarak, iletişim kurmaya çalışan iki insanın birikimli deneyimlerini hesaba katan, daha karmaşık bir model geliştirmiştir. Daha sonra, insan iletişimini iki insan arasındaki karşılıklı etkileşim olarak gören bir modele ulaşmıştır (Severin ve Tankard, 1994, s. 78).

Güreşte; iletişimin en belli başlı amacı, güreşçinin yaşantı alanını genişletmektir. İletişim öncesi yaşantı ile iletişimden sonraki yaşantı arasındaki farklılıklar, iletişimin verim derecesini belirler. Güreşte hedeflere ulaşılabilmesi için, mesajların anlamları ve nasıl iletebilecekleri önemlidir ve iletişimin temeli burada yatmaktadır. Örneğin; bir antrenör dünya şampiyonasında, bir müsabaka filmini göstermek isteyebilir. Bunun için, önce bir tartışma yapar. Öğretmek istediği tekniklere güreşçilerin dikkatini çeker, daha sonra da bu filmde görülen becerileri arttırmak için, etkinlikler düşünebilir.



Şekil 6. Schramm'ın İletişim Modeli (Ergin, 1995, s. 260).

Güreşçiye sunulan malzeme, onun yaşantı alanı içinde bir yer tutuyorsa, o zaman güreşçi teknikleri öğrenebilir. Burada güreşçinin zihni ve bedeni yetenekleri çok önemlidir. Zeki güreşçiler, kendi yaşantı alanlarını genişletme konusunda öğrenme sorumluluğunun büyük kısmını kendileri üstlenir. Ancak daha az yetenekli güreşçiler, antrenmanda antrenörün kılık kıyafeti, ses tonu, güleryüzlü veya somurtgan oluşu ve benzeri şeylere daha çok dikkat ettiklerinden, antrenörlerin öğretim içeriğinin onların yaşantı alanına katması daha zordur. Hatta bazı antrenmanlarda, antrenör yabancı bir turist durumuna düşebilir. Çünkü her iki tarafın yaşantı alanı kesiştiğinde; böyle bir durum ortaya çıkar. Bunun için hem antrenör, hem de güreşçi, birbirlerini tanımak böylece yaşantı alanlarını genişletme arayışına girerek, ortak yaşantıları aramaya çalışırlar. Böylece, karşılıklı etkileşim ve iletişime giren antrenör ve güreşçiler, verdikleri mesajlar ve aldıkları geri bildirimlerle, yaşantı alanlarını genişleterek

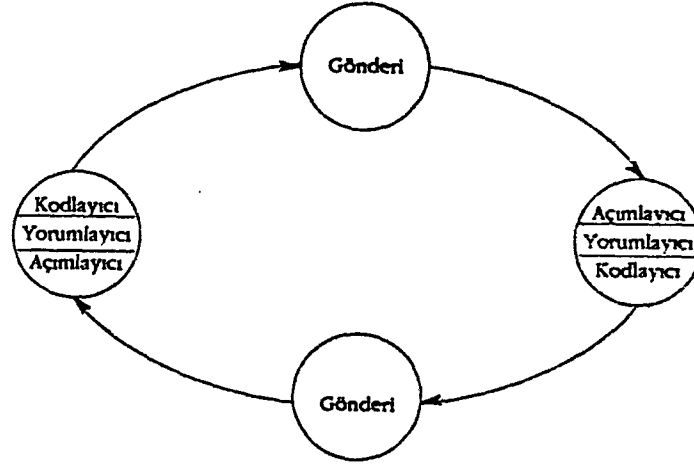
etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Gönderdiği sinyal ve mesajların gürültüyle karıştığını fark eden antrenör, öğretimi daha elverişli şartlar altında gerçekleştirmeye çalışabilir. Bu bakımdan, görevine yeni başlayan acemi bir antrenörün; "ben gevezelikten hoşlanmam, herkes her zaman en ciddi şekilde verdiğim talimatları yerine getirecek" şeklindeki ifadeleri, güreşçilerden daha sonra anlayış bekleme davranışıyla çelişir. Bu model, güreşde bireysel ve grup çalışmalarında büyük ölçüde uygulanabilir görülmektedir. Fakat, tamamen uygulanabileceğini düşünmek ve iletişimin değişik özellikleri olduğunu dikkate almamak hatalara yol açabilir.

1.3.7. Öğrenmede Osgood-Schramm Modeli

İnsanlar öğrenir, öğrendikleri üzerinde düşünür, düşündüklerini anlamaya çalışır, anladıklarını yorumlarlar. Kısaca düşünme, anlama ve yorumlama, birbirlerinden farklı kavramlardır. İnsan zihninin üst seviyedeki etkinliği yorumlamadır.

Bu modelde, kaynak ve alıcı, yorumlayıcı olarak karşımıza çıkar. Model dairesel bir modeldir. İletişimde yorumlanabilecek karşılıklı eylemler olarak tanımlanır. İletişime katılanlar kodlama, yorumlama ve kod açma işlemini yerine getiren eşit taraflardır. Bu modele göre; antrenör, vermek istediği mesajı, kendi bilgi ve becerilerine dayanarak, kendine özgü bir şekilde kodlamakta, güreşçi de bu mesajı kendi yaşantısına göre çözerek anlamlandırmakta ve yorumlamaktadır. Güreşçi, aldığı mesaja kendi yorumunu da katarak geri bildirimini antrenöre, geri gönderir. Her iki taraf, sürekli şekilde aynı anda hem kaynak, hem alıcı rollerini üstlenir. Bu modelde, yaşantı alanları açık seçik görülmez. Kaynaktan da söz edilmez. Ancak, güreş öğrenimi ve öğretiminde antrenör ve güreşçinin rollerini açıkça ortaya koyar. Uygulamada antrenör verdiği bilgilerin talimatların aynısını değil, tam tersi yorumlar aldığı zaman hayret etmemelidir. Çünkü, bunların güreşçi tarafından herhangi bir şekilde yanlış anlaşılıp yorumlanabileceğini, attığı topun karşı tarafında aynen iade edilmeyeceği, patlatılabileceğini, hesaba katmalıdır. Ancak, tek boyutlu iletişimden çok, döngüsel bir iletişim örneği açısından bu model, önem taşımaktadır. Antrenör, güreşçilerden her zaman doğru cevaplar geleceğini

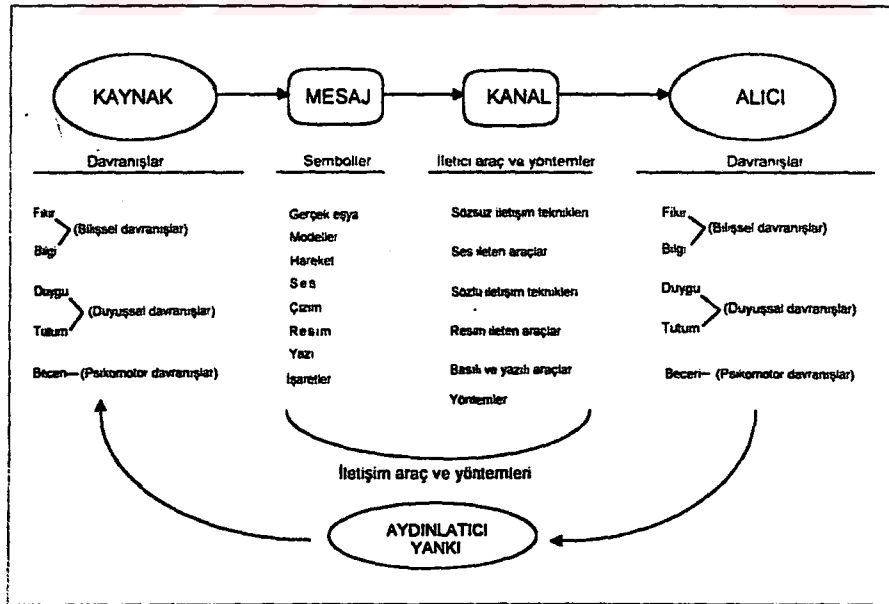
beklememelidir. Güreşçinin zihnî, verilen her bilgiyi aynen saklayan bir depo değil, bu bilgileri değiştiren, eksiltip azaltan, çeşitli işlemlere tabi tutan bir sistemdir. Ayrıca, her iki tarafın beklentileri de, birbirinden farklıdır. Beklentiler birbirine yakın olduğunda, iletişim daha kolaylıkla kurulabilecektir.



Şekil 7. Osgood ve Schramm'ın Dairesel Modeli
(Mc Quail ve Windahl, 1997, s. 29)

Güreş eğitim-öğretiminde teknik-taktik ve becerilerin kazandırılmasında, antrenör bu konuları, ya demir leblebi gibi güreşçilere yutturmaya çalışabilir, ya da muhallebi gibi yedirebilir.

1.3.8. Öğrenmede Çilenti Modeli

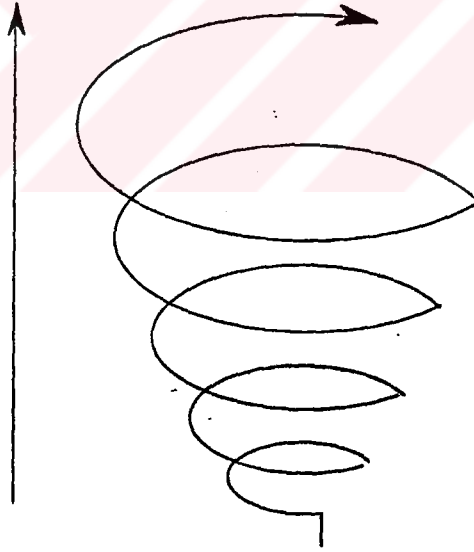


Şekil 8. Çilenti'nin İletişim Modeli (Ergin, 1995, s. 263)

Geliştirdiği modelde Çilenti; mesaj ve kanal üzerinde durarak; öğrenme-öğretme süreçlerindeki etkilerini açıklamaya çalışmıştır. Ancak, kaynağın davranışlarıyla ilişkili olarak yaptığı gruplandırma konusunda uzmanlar arasında görüş birliği yoktur. Kanalı etkileyen gürültü konusu da, modelde yer almamaktadır.

Bu modeli, güreş alanına uyguladığımızda; öğrenme-öğretme süreçlerindeki iletişimi yansıtabildiği görülebilir. Antrenörün davranışları, semboller yoluyla kanaldan geçerek, güreşçiye ulaşmakta, güreşçi de aynı davranışlar, geri bildirim yoluyla antrenörün hedefini gerçekleştirip gerçekleştirmediği konusunda, ona bilgi ulaştırmaktadır. Bu modelde, tek boyutlu olup, iletişimin döngüsellliğini pek yansıtmamaktadır. Sembollerin çeşitleri, iletici araçlar ve yöntemler bu modelde gayet açık olarak yer aldığından, antrenör ve eğitimcilere faydalı olabilecek bir modeldir.

1.3.9. Öğrenmede Dance'ın Sarmal Modeli



Şekil 9. Dance'ın Sarmal Modeli (Mc Quail, Windahl, 1997, s. 32)

Hem doğrusal, hem de dairesel iletişim modellerinin, iletişimi açıklamakta sınırlı olduğunu ileri süren Dance, sarmal yapının iletişim sürecini başlangıçtaki noktadan daha ileriye götüreceğine dikkat çektikten sonra, şimdiki

zamanda söylenenlerin, mesajların, daha sonra sayılacakların, mesajların içeriğini ve şeklini etkileyeceğini söyler.

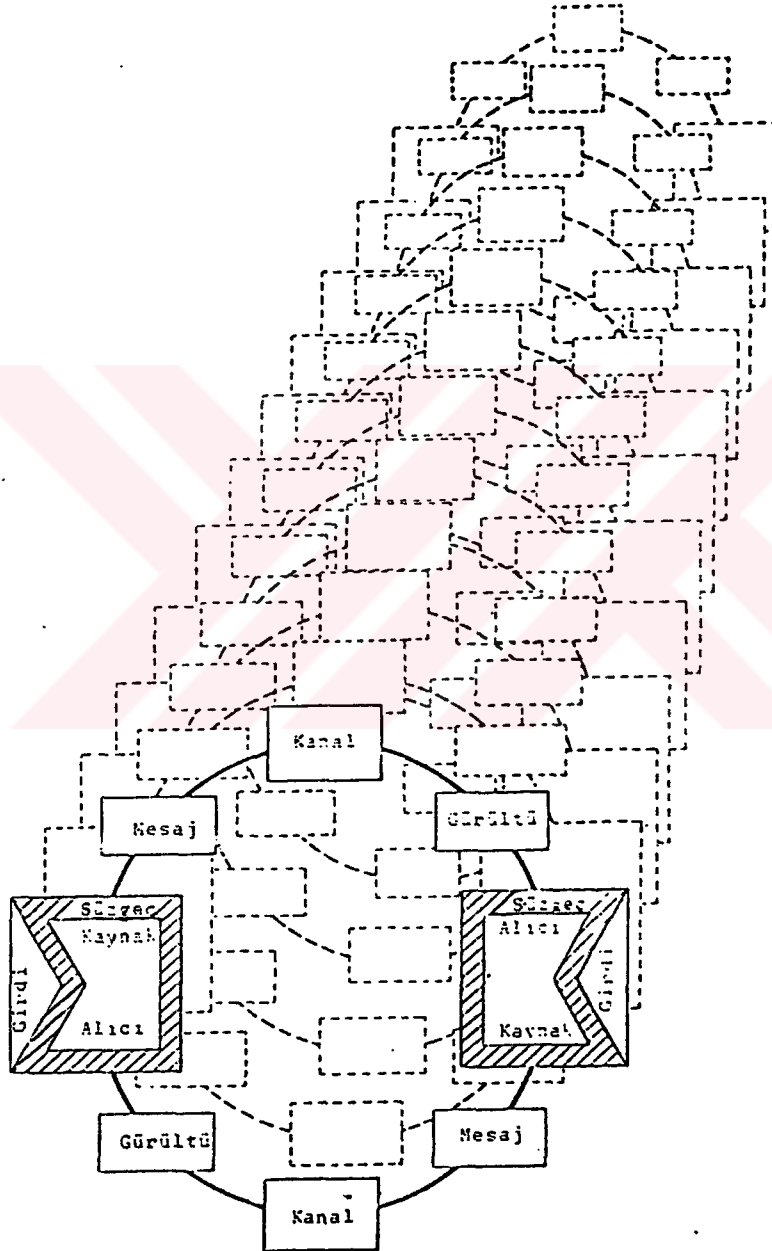
Bu modeli güreş alanına uyguladığımızda; farklı durumlarda değişik güreşçiler için, farklı şekillerde karşımıza çıkabilir. Güreş hakkında bilgisi olanların, bu bilgi sebebiyle sarmal, hızla genişlerken; güreşi bilmeyenler veya fazla bilmeyenlerde, sarmal yavaş yavaş genişlemektedir. Güreşi bilenlerde, sarmal hemen genişlerken, bilmeyenlerde bir müddet sonra bir genişleme görülecektir. Sarmaldaki farklılıklar; bireysel farklılıkları da ortaya çıkarmaktadır. Antrenör antrenmanlarda; güreşçilerin zamanla daha fazla bilgi ve tecrübe kazandıklarını da gözönüne alarak, her yeni antrenmanda vereceği bilgi ve teknikleri buna göre yapılandırmak zorundadır. Her güreşçinin öğrenme sarmalındaki genişlemesi farklı olduğundan, eğitim-öğretimi güreşçilerin özelliklerine ve zamana bağlı olarak ortaya çıkabilecek değişimlere göre ayarlamalıdır.

Bir konuyu öğrenirken; bazen geri dönüşlerin olabileceği tabiidir. Öğrenme, her zaman doğrusal veya döngüsel cereyan etmeyebilir. Güreşçinin iç dünyasında, öğrenme sonucu ortaya çıkan değişimler, bu modelle daha kolay açıklanabilir. Çünkü öğrenme ve öğretme olayındaki dinamizm, sarmalın genişleyip daralmasını etkileyen faktördür. Çünkü, güreşi bilenler antrenörün verdiği bilgilerle eski bilgileri birleştirip, sarmal oluştururken, güreş konusuna yabancı olanlar, daha dar sarmalda yer alırlar. Bu bakımdan, güreşi bilenlerle bilmeyenlere aynı bilgiler farklı, etki yapar. Güreşi bilmeyenlerde etkili olan bir öğrenme uyarıcısı, usta güreşçiler tarafından alayla karşılanabilir.

1.3.10. Öğrenmede Tubbs'un Bireylerarası İletişim Modeli

Bu modelde, "uyarıcının içsel ya da dışsal, sözel ya da sözsüz, kasıtlı ya da kasıtsız olarak gönderilişinde, bireyin fizyolojik ve psikolojik sistemi ve işgal ettiği alanın doğası gibi girdiler "süzgeç" görevi görür. Ses dalgaları ve ışık dalgaları gibi "kanallar", fiziksel sinyalleri gürültü adı altında toplanan ses gibi teknik engellerden farklı anlamlar gibi semantik engellerden, korku gibi psikolojik engellerden geçirerek iletmeye yarar. Bu sinyallerden bir kısmı

alıcının süzgecinden geçer ve alıcı "geri bildirim" olarak anılan ve onu kaynak rolüne sokan tepkisini verir. Bu süreç devam ettikçe, sarmalın çevresi çoğalır. Bu çoğalan sarmal, iletişime giren bireylerin giderek birbirlerini daha iyi tanıdıklarına, daha iyi anladıklarına, iletişim yeterliliklerinin arttığına ve kimi zamanlarda da aralarındaki güvenin arttığına bir işaret sayılabilir (Ergin, 1995, s. 265)".



Şekil 10. Tubbs'un Bireyler Arası İletişim Modeli (Ergin, 1995, s. 266)

Bu modelin, güreş eğitim-öğretiminde kullanılması halinde, çok etkili olabilecektir. İlk zamanlarda birbirlerini iyi tanımayan antrenör ve güreşçi, birbirlerini tanıdıkça, belirli konularda ortak noktalar oluşturdukça, birbirlerinin yaşantı alanlarını genişleteceklerdir. Güreş salonunda; antrenör güreşçi, güreşçi-güreşçi arasındaki iletişim, bireylerarası iletişim olarak antrenöründen bir uyarıcı alan güreşçi, ya da güreşçi arkadaşından uyarı alan güreşçi, bunları kendi yaşantılarıyla yorumlayarak, bir düşünceye dönüştürerek, bir geri bildirim biçiminde, antrenöre veya güreşçilere yansıtacaktır. Buradaki karşılıklı etkileşme de, daha çok gündemde olan, kişilerin yaşantılarında önemli yer tutacak; bir başka söylemle kişiyi, başarıya götürmüş veya götüreceğini inandığı konular üzerine yoğunlaşacaktır. Bu şekilde, karşılıklı iletişim öğrenmeyi daha etkili kılacaktır. Kısaca antrenör güreşçi arasındaki iletişim yanında güreşçiden güreşçiye olan bir iletişimin faydası da inkar edilemez.

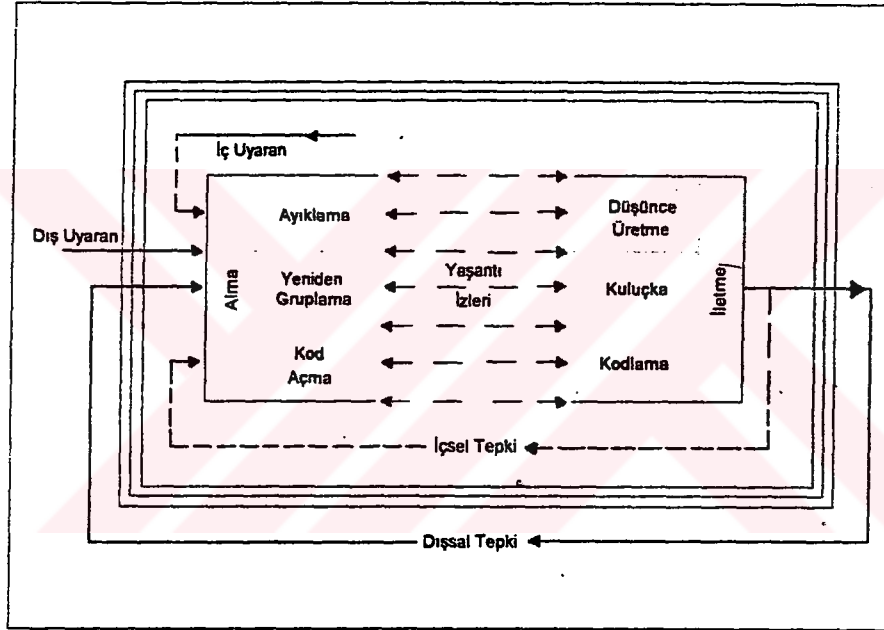
Bu modelde, bireyin hürriyeti ve durumun gösterdiği özellikler iletişim elemanlarıyla ilişkili hale getirilmiştir. Sadece uyarıcılar değil, bunlara anlam veren ve verdiği anlama göre davranışta bulunarak eylem yapan, öğrencinin içinde cereyan eden iletişime de ağırlık verildiği görülebilir. Birey pasif bir alıcı olmaktan çıkar, kaynak olarak mesajlar üreten biri konumuna gelir.

1.3.11. Öğrenmede Barker ve Wisemann'ın Birey İçi İletişim Modeli

Barker ve Wiesmann'ın geliştirdiği birey içi iletişim modelinde, kişi içten veya dıştan gelen uyaranları duyu organları aracılığıyla alır, bu uyarımlar ayıklama sürecinde zayıflar, elenerek dışlanırken, önemliler önemine göre gruplandırılarak anlamlandırılır ve daha önceki benzer izlenimlerden kalanlarıyla karşılaştırılarak, yorumlar çıkarıldıktan sonra, gerekli tepki verilir. Bunlardan gerekli görülenler, daha sonra kullanılmak üzere depolanırlar. Burada uyaranlara anlam verilmesiyle düşünce üretimi gerçekleşir. Düşüncelerde sözcükler, jestler, hareketler biçiminde kodlanarak iletişime hazırlanır.

Bu modelin güreşte uygulanması durumunda, antrenörlerin; güreşçilerin algılayabilecekleri şekilde duyu organlarını harekete geçirerek ve güreşçilerin

dikkatini çekecek önemlilikte bilgiler sunmaları gerekecektir. Güreşçilere göre önemsiz teknikler, taktikler verildikçe, bunları dinlemeyecek ve antrenmanlar verimsizleşecektir. Verilen bilgilerde bir sıralamanın, bir basamaklamanın olması halinde, daha önceki bilgilerle yenileri karşılaştırılarak, belirli düşünceler üretilebilecektir. Güreş eğitim-öğretiminde, güreşçilere öğretilen bilgiler kaliteli oldukça, öğrenim daha verimli olurken, bu bilgiler müsabakada kullanılmak için depolanır ve gerektiğinde, bunu kullanarak kendisini başarıya götürebilecektir. Bununla beraber, geri bildiriminin zayıf oluşu, bu modelin eksikliği olarak görülmelidir. Çünkü, güreşçilerin tepkilerine yeteri kadar yer olmaması, onların öğrenip öğrenmediklerini anlamamıza engel oluşturmaktadır.



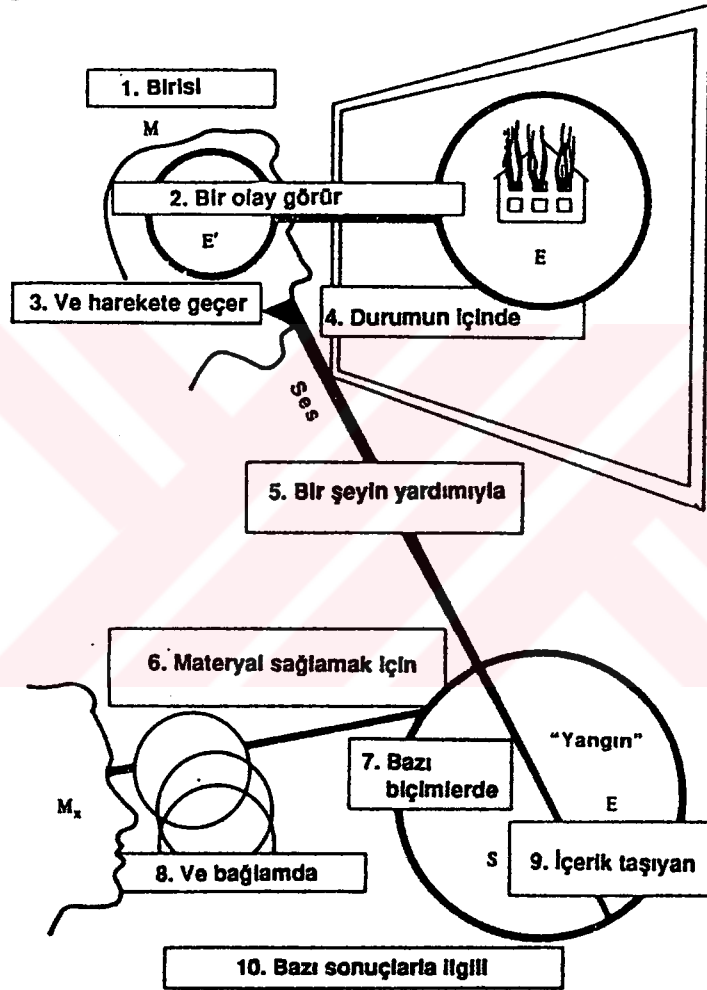
Şekil 11. Barker ve Wisemann'ın Birey İçi İletişim Modeli (Ergin, 1995, s. 267)

Bu model dış uyarıcıların ayıklanıp, yeniden gruplanıp, kodlarının açılarak algılanmış olanların, yeni kodlama, depolama ve düşünceler üretilmesiyle dıştan gözlenebilir tepkinin nasıl oluştuğunu ortaya koyar. İki boyutlu olan bu modelin derinliği yoktur. Ancak davranışçı psikoloji ile düşünce psikolojisi verilerini birleştirmeye çalışan bir modeldir.

1.3.12. Öğrenmede Gerbner'in Genel İletişim Modeli

Shannon-Weaver modeline "algı boyutu" ile "araç ve kontrol boyutu" eklenerek geliştirilmiştir. Birinci algısal boyutta; iletişim olayı, gerçek bir olayla

başlar ve alıcı tarafından alınır ve algılanır. Alıcı insan olabileceği gibi, kamera da olabilir. Alıcı insan, olunca seçicilik karmaşıklaşır. Dış uyaran, içteki düşünce ve kavram örüntüleriyle karşılaştırılır ve uyumlu hale getirilerek algılanır. Araç ve kontrol boyutunda; alıcının algısı iletebilecek bir işarete dönüştürülerek en iyi işaret seçilir. İletici olaya kendi bakış ve görüşlerini ekleyerek aktarır. İkinci algısal boyutta; hedef alıcı ve kontrol boyutundan gönderilen iletiyi kendi yaşantısına, ilgisine, ihtiyaçlarına ve içinde yaşadığı kültüre göre algılayacaktır.



Şekil 12. Gerbner'in İletişim Modeli (Severin, Tankard, 1994, s. 86)

Bu modeli güreşe uyarladığımızda, antrenmanda antrenör, bilgi otoritesiyle güreşçileri yönlendirir. Örneğin; antrenör şampiyon güreşçilerden biri ise, güreşte yeni tekniklerden ziyade kendi hatıralarını anlatabilir. Antrenör kendine güvenen biri olsa dahi, sevdiği güreşçilere yeni teknikleri öğretip sırlar verirken, sevmediklerini dışlayabilir. Çünkü, antrenör antrenmanda veya derste verilecek bilgileri seçerek, algılanmasını istediği şekilde sunar. Yine

antrenmanlarda bazı güreşçilerin yanında, kaş-göz işareti ile iletişim kurmaya çalışan antrenör, antrenman dışında daha farklı ifadeleri kullanır.

Antrenmanda antrenörün verdiği örneklerle açıklanan hakem hatalarına, güreşçiler fazla tepki vermezken, milli veya uluslararası müsabakalarda haksızlığa uğradıklarında daha farklı tepki verebilir. Ders veya antrenmanda, iletişimin araç ve kontrol boyutuna sahip olan antrenör, eğitici veya hakemlerin gerçeği algılanmasını istedikleri şekilde değil, olduğu gibi vermeleri gerekir. Maalesef, bu ilkenin tam olarak uygulandığı söylenemez. Güreşçi açısından da durum farklı değildir. Sırf milliyeti veya kültürü farklı olduğu için, yabancı kabul edilen antrenör veya eğiticilerden gelen bilgileri saptırarak öğrendiklerini zannedebilir veya bu bilgilere önem vermeyebilir. Güreşçiler sevdikleri ya da sevmedikleri antrenör veya eğiticiden gelen bilgilere de, aynı tepkilerde bulunmazlar. Sevilen eğiticilerden gelen bilgileri alıp, işlemekte zorluk çıkmaz iken ve bu bilgiler kolayca öğrenilirken, sevilmeyenlerden gelen bilgilerin nasıl olumsuzlaştırılacağı çabasına girilir. Böylece sevilmeyenlerin otoritesi sarsılmaya çalışır.

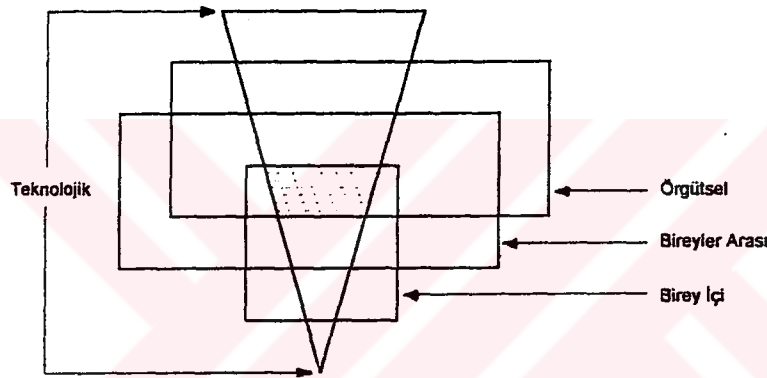
İlk defa milli takım antrenörlüğüne atanan bir antrenör bilgili, yetenekli olduğunu göstermek için, güreşçilerle yaptığı ilk toplantısında nadiren güler. Bu davranışıyla zayıf yönlerini gizlemeye çalışır. Çünkü, donuk bir yüz ifadesi fazla bir bilgi içermez. Bu davranışıyla bilgi ulaştıracağı araçları ve bilgiyi kontrolü kendi tekelinde tutmaktadır.

1.3.13. Öğrenmede Thayer'in İletişim Modeli

Bu model; iletişim seviyeleri ve bunların bilgi sistemleriyle ilişkisi üzerine kuruludur. Birey içi, bireyler arası ve örgütsel seviyelerin teknoloji ile ele alınır. Bireylerarası seviye ile örgütsel çözümleme düzeyini bireyleri birbirlerine ve çevreye bağlayan veri sistemler ağı ile ilgilidir. Teknolojik düzey, verileri mekanik olarak üreten, depolayan, çeviren, gösteren sistemleri ifade eder. Sınıfta, antrenmanda ve yarışmalarda her güreşçinin modele göre, kendi iç dünyası, güreşçiler arası, okul, federasyon ve teknoloji ile iletişimi

sözkonusudur. Güreşçi bir yandan bu sistemleri etkilerken, öte yandan bu sistemler tarafından etkilenecek, iletişimsel bir ürün olarak gelişir.

Bu modelin güreşe uygulanmasına baktığımızda; dünya şampiyonu olmuş bir güreşçi, hem arkadaşları, hem güreş federasyonu yetkilileri ile hem de, teknolojiye ait kitle iletişim araçları kanalıyla bir iletişim ürünü olarak karşımıza çıkar. Galip güreşçi ile mağlup güreşçiler arasında, iletişim ürünü olma bakımından farklılıklar vardır. Bazı iletişim ürünleri kaliteli iken, bazıları daha farklı kalitededir. Şampiyonluk, hem güreşçinin iç dünyasını, hem insanlar arası ilişkileri, hem federasyon ile ilişkilerini etkileyerek, iletişim araçlarının konusu olarak gündeme gelmektedir.



Şekil 13. Thayer'in İletişim Sistemleri Özet Modeli (Ergin, 1995, s. 272)

Bu modelde; güreşçinin iç dünyasındaki yakın çevresi ve insanlararası ve resmî ilişkilerde teknolojik ilişkilerin bütünlüğü, eğitim-öğretim, başarı ve verimini arttırıcı faktörler olarak karşımıza çıkar. Bütün bu ilişkiler birbiriyle içiçe geçmiş durumdadır. Güreş eğitim-öğretiminde verilen bilgilerin, bütün bu ilişkilerden etkilenebileceği, bu etkinin bazen olumlu, bazen olumsuz olabileceği gözden kaçırılmamalıdır.

1.4. Davranışçı ve Kognitif Psikolojiye Göre Öğrenme Olaylarının Spora Uygulanması

Öğrenme psikolojisine ait yaklaşımlar, temel olarak iki grupta toplanabilir. Bunlardan birincisi, deneycilik felsefesinden kaynaklanan

davranışçı yaklaşımdır. Deneyciliğe göre, bütün bilinçli hayat aşağı öğelere indirgenir. Deneyciliğin psikolojiye uygulamasını John B. Watson yapmıştır. Davranışçılık, temelde içsel olarak oluşan psişik olay ve görünüşlerin araştırılmasını ve kişisel gözlemi dışlar. Psikolojinin konusu olarak, sadece dışsal davranışı gözönünde tutan bilimsel bir metodolojiye dayanır. İlkelerin birincisi bilinç, akıl, dikkat, hafıza ve hayal gücü gibi psişik olayları tümüyle inkar eder. Aynı şekilde Ivan Pavlov'da üst psikolojik fonksiyonları, kısıtlı ya da sınırlı basit tepkilerle açıklamak gerektiğini ileri sürer. Basit davranışlardan karmaşık davranışlara ulaşılabilceğini ileri sürer. İkinci yaklaşım gestalt psikolojisine dayalı kognitif yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, ağırlık daha çok sebep-sonuç ilişkileri yerine öğrenmede araç-amaç ilişkisini ön plana çıkarır. Öğrenmede, algı ilkelerine ağırlık vermektedir.

Güreş insan davranışlarına ait bir alanı kapsadığından, her iki öğrenme yaklaşımının güreşe de uygulanabileceği düşünülebilir. Aşağıda bu iki yaklaşımın güreş alanındaki uygulama imkanları ve ihtimaliyetleri üzerinde durulacaktır.

1.4.1. Davranışçı Öğrenme Yaklaşımının Güreşe Uygulanması

Bu yaklaşıma göre psikoloji bilimi "insan ve hayvan davranışlarının incelenmesi" olarak tanımlanır. Davranış sadece dışardan gözlenebilen ve ölçülebilenle sınırlıdır. Canlının sadece dış uyarıcılara verdiği tepkiler olarak anlaşılır. Bu öğrenme yaklaşımında, her şey mekanik olarak cereyan eder. Kavrama, kendini tanıma, bilinç, anlama, yorumlama ve benzeri pek çok kavram dışta bırakılır. Belirli ve ölçülebilir olaylar ve olgulara göre öğrenme gerçekleşir. İnsanın kişiliği, öğrenmeleri toplamı olarak yorumlanır. Bu yaklaşıma göre, bizim kişiliğimiz öğrendiğimiz, alışkanlıklarımızı da aşar. Bu yaklaşımda klasik şartlama, (uyarıcı ile zamanda ve mekanda yakın oluş), operant şartlama (belirli davranışların ödüllendirilmesi, iptali veya cezalandırılması), model alma (değer verilen bazı kişilerin taklit edilmesi) terimleri temel terimlerdir. Duyu organlarımız, dıştan gelen uyarıcıları pasif olarak kabul edici bir tavırla, almak durumundadır. Oysa biz, her zaman uyarıcılara "evet" demeyiz. Bu yaklaşıma göre, uyumsuz davranışlarımız da yanlış öğrendiğimiz davranışlardır.

Öğrenmede zihnimizin etkinliğinden çok, sinir sistemindeki değişimler ön plandadır.

Organizmaya soğuk, ses gibi dış uyaranlar, uyku, açlık gibi iç uyaranlar geldiğinde, bunlara karşı; soğuk için kalın bir giyecek aramaya, uyku içinde yatağa yönelme davranışları gösterir. Halbuki bu davranışlar doğuştan getirilen değil, sonradan öğrenilmişlerdir.

“Davranışın özellikleri; organizma tarafından yapılanlar gözlenebilir ve ölçülebilir bir olaydır. Gözlenebilir; beş duyu organları ile incelemek mümkündür. Ölçülebilir; objektif bir gözlemci davranışları kaydedebilir. Davranış ölçülebilir çünkü onun kendine özgü başlangıcı devam edişi ve sona erişi vardır (Fidan, 1996, s. 34)”.

Davranışçılık akımı iki temel süreci klasik koşullanma (şartlanma) ve operant koşullanma (şartlanma)’dır. Klasik koşullanmada organizmalar tamamen “pasif”tir. Deneydeki (köpekler) kımıldama şansına sahip değildir. Gövdelerindeki tasma ve kayışla kafese sıkıca bağlanmıştır. Öğrenmeleri istenen uyarıyı hiç hareket etmeden beklemektedir.

Klasik koşullanma duygusal yaşantımızda yer alan korku, kaygı ve rahatlama gibi istem dışı davranışlarımızla ilgilidir. Bu tür şartlanmada kişinin bilinçli hareketleri söz konusu değildir. Operant şartlanmada hayvanlar serbest hareket ederler. “Operant öğrenme, durumlarında tepkiler veya tepki zincirleri kendiliğinden ortaya çıkarlar, bundan dolayı “fıskıran” tepkiler veya operant tepkiler denir (Arık 1995, s. 15)”.

Thorndike öğrenmeyi bir problem çözme olayı olarak görmüş ve problem durumunda yapılan çeşitli deneme-yanılma davranışlarından birinin çözüm olduğunu saptamıştır. Bu davranış, problemin çözümünde bir araç rolü taşıdığından, deneme-yanılma sonunda karşılaşılan problemin öğrenilmesine “araçlı koşullanma” adını vermiştir. “Thorndike yaptığı çalışmalar sonunda hazıroluş, tekrar ve etki kanunu diye adlandırdığı öğrenme kanunlarını ortaya koymuştur”. Bu üç ilkeye göre güreşçinin önce güreş alanına ait öğrenme konularını öğrenmeye hazır olması, ısınması, tekrarlar yapması, başarısız

davranışları ayıklaması gerekir. Çünkü başarıya götüren davranışların tekrarlanma ihtimali fazladır.

Klasik koşullanmanın güreşte uygulanması zaman zaman şu şekilde gelişebilir. Tekniklerin öğretimi sırasında sert otoriter bir çalıştırıcı, güreşçileri tehditler ve cezalarla korku sahibi yapabilir. Bu korkular küçük yaşlarda olduğunda, gelecekteki spor yaşamını olumsuz etkiler. Bunun yanında hakemin müsabakada çaldığı düdükle, güreşçinin ceza alması veya ödül alması (rakibine ceza verilmesi) buna daha önceden şartlanmış olmaları, klasik şartlanmaya diğer bir örnek olarak verilebilir.

Operant (aletli) şartlanmada ise, davranışların sonucu, doğurduğu etkiler kalıcı oluyorsa, benzer şartlarda devam edilecektir. Çünkü, organizma bu davranışların sonunda bir ödül alacaktır. Güreşçiler teknik öğrenim esnasında çeşitli denemeler içerisine girecek, bu deneme-yanılmaların sonucunda tekniğin uygulanış biçimi kendisi için en iyisi nasılsa, hangisi ise, onu bulacak ve bunu devamlı yapacaktır. Gösterilen teknikler içerisinde en uygun olanını seçecek, diğerlerini atacaktır. Çünkü, seçtikleri tekniklerin kendisini yarışmada başarıya ulaştıracağına, farklı söylemlerle; kendisini o tekniğin ödüllendireceğini düşünecektir. Yine güreşçi yarışma içerisinde öğrendiği teknikleri sürekli uygulamak için denemelere girecek, bunlardan bazılarında rakibin karşı koymalarıyla zarar görecektir, bundan vazgeçip diğer teknikleri deneyerek başarılı olabileceği teknikleri arayacaktır. Aynı zamanda bu denemeler esnasında rakibinin zayıf yönlerini öğrenecek ve uygulaması gereken tekniği bulabilecektir. Örneğin; güreşçi ilk zamanlarda ayaktaki teknikleri dener ve puan kazanmak yerine rakibine puanlar verirse, ayaktaki teknikleri yapmaktan vazgeçip, yerde puanlar almak için rakibini pasif bırakacak ve yere yatırarak, verdiği puanları yerde uygulayacağı tekniklerle tekrar geri alma şansını elde edebilecektir.

Bu yaklaşıma göre güreşçinin güreş alanına ait bilgileri öğrenmesinde tekrar, şartlanma olayları ödül-ceza, model alma ve benzeri etkinlikleri söz konusu edilmektedir. Güreşçinin motivasyonu, zekası, yeteneği, dikkati, hafızası, iç dünyası hiç hesaba katılmamaktadır. Bütün öğrenme olayları, dış

çevre şartlarıyla sınırlandırılmıştır. Güreşçi, öğrenmeleri dışında bir hareket alanına sahip değildir. Bir laboratuvar hayvanı gibidir. Öğrenme sorumluluğu üstlenme, güreş alanına yenilikler getirme ve benzeri davranışlar göstermesi beklenmez.

Çocuklar yaşantılarının soyut temsilcileri olan bilgileri ve günlük davranışları, diğer insanları izleyerek söylediklerini söyleyerek, olaylara bakarak, kitap gazete okuyarak, kısaca "gözlem" yoluyla öğrenir. "Yapılan bir deneyde, (gösterilen filmlerde) saldırgan modelleri gözleyen çocukların, saldırgan olmayan modelleri seyredenler ile bu tür modelleri görmeyen çocuklardan daha çok saldırgan davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir (Fidan, 1996, s. 59)".

Çocukların ilk zamanlarda yaptıkları hareketler, tamamıyla gözleme dayalı olan taklidlerdir. Evde anne-babanın yaptıklarını yapma, sokakta arkadaşını taklit etme, sınıfta öğretmen gibi davranmalar, objeler model alınarak yapılan hareketlerdir. İlk zamanlarda yapılan bu hareketler, tamamıyla bilinç dışı hareketler iken, daha sonraları çocuğun zihinsel gelişimi sağlandıkça, bunun yerini bilinçli model almalara bırakmaktadır.

Güreşte çocuklarda önceleri büyüklerinin yaptıkları teknikleri yapma eğiliminin çok fazla olduğu, onlar gibi teknik yapma, onlar gibi güreşme isteği ve taklidi görülür. Belli bir olgunluğa ulaşan güreşçiler ise, daha çok başarılı olmuş şampiyon güreşçilerin tekniklerini yaptıkları, gözlemlenir. Bunu bilinçli olarak yapan güreşçi şunu düşünür; "beni başarıya götürecek, puan kazandıracak, şampiyon yapacak teknikler bunlardır. Çünkü bir başkasını şampiyon yaptıysa beni de şampiyon yapabilir". Bu düşünce güreşçilerin şampiyonları izlemeye, antrenman ve maçlarını takip ederek onların tekniklerini öğrenmeye götürür. Bu da, antrenörler tarafından çok iyi kullanılabilecek bir metoddur. Antrenörler, güreşçilerin şampiyonların tekniklerine olan inançlarını iyi kullanarak, daha çabuk ve kalıcı öğrenimler sağlayabilirler.

"Modele bakarak öğrenme zihinsel etkinliğin değişik süreçlerinde gelişir. Modele bakarak öğrenmede rolü olan süreçler şunlardır: (Fidan, 1996, s. 62)

- Dikkat etme

- Bilgiyi saklama ve hatırlama
- Davranış oluşturma
- Gdlme”.

“Model olarak öğrenmenin ilk adımını dikkat süreçleri meydana getirir. Hangi sporcunun hareketlerinin dikkatle gözleneceği, birtakım faktörlere bağlıdır. Model alınan sporcunun fizikî yetenekleri, zekası, gücü ve izleyen kişinin o sporcularıyla kendisi arasında duygusal bir bağ kurması, bu faktörlerin başında yer alır. Sporcunun ahlâkî özellikleri de onun model olarak seğilmesini etkiler (kizler, 1993, s. 29)”.

Güreşçinin model alacağı greşçiyi; fiziksel özellikleriyle, duygusal yönleriyle, zekasıyla, kendine yakın olanlarını seğme eğilimindedir. Örneğin bir hafif siklet güreşçisi bir ağır siklet greşçisini model almayı düşünemez. Çünkü fiziksel olarak farklı özelliklere sahiptirler ve bunun, fazla bir işe yaramayacağını hesap eder. Aynı şekilde, zekası yüksek bir güreşçinin taktiklerini, kendisini onun kadar zeki görmeyen bir güreşçinin kullanmasını beklemek, yanlış olur. Bunu gerçekteştirmeyeceğini, bilir. Bununla beraber duygusal yönden yakın gördükleri hemşeri, arkadaş, takdir ettiği, sevdiği güreşçileri model alırlar. Onun gibi güreşme, onun gibi teknik yapma ve hatta diğer davranışlarını da ona benzetmeye çalışırlar. Bu durumda greşçideki öğrenme dikkati, güdülenme ve tekniklerin hafızada saklanması ve hatırlanması çok daha fazla olmaktadır. Güreş antrenörlerinin, teknikleri genç güreşçilere öğretirken, şu teknik şu şampiyonun, bu teknik bu arkadaş ya da hemşerinin tekniği şeklinde vermesi, öğretimin hızlanması ve kaliteli olmasını sağlayabilecektir. Antrenörler sadece kendi güreşçilerinin teknik-taktikleriyle kalmayıp, diğer ülkelerin şampiyon güreşçilerinin teknik ve taktiklerini verdiklerinde, güreşçilerde öğrenme etkinliği daha iyi sağlanabilecektir. Çünkü, şampiyonluk kazandıran teknik ve taktiklerin, kendilerini de başarıya ulaştıracaağı inancıyla, güreşçiler öğrenimde daha dikkatli ve daha istekli olabileceklerdir.

1.4.2. Kognitif Öğrenme Yaklaşımının Güreşe Uygulanması

Davranışçıların, öğrenme olaylarını mekanik olarak açıklamaya çalışmaları, gestalt psikologları tarafından pek kabul edilmemiştir. Öğrenmenin sadece davranış değişikliği olarak tanımlanması da eleştirilmiştir. Değişiklik yanında, etkilenme olayları da, söz konusudur. Kognitif kelimesi öğrenmede dahil olmak üzere algılama, düşünme, hissetme, hafıza, hatırlama, unutma, tasavvur etme, yorumlama, hayal etme, rüya, beklenti, akıl yürütme v.b. zihnî işlemler için kullanılan bir kavramdır. Bilgi, bilgilenme, bilme vb eylemlerimiz de bu kavram içinde yer alır.

Bu yaklaşıma göre, duyu organlarımız uyarıcıların pasif olarak girdikleri giriş kapıları değil, uyarıcıları aktif olarak seçip alan, organlarımız olarak kabul edilir. Öğrenme kişinin içinde cereyan eder. Beyin ve sinir sistemi kapasitesi yeterliliğinin değişmesi ile, yani algı alanı ve kavrama alanında bir yapı değişikliği ile sonuçlanır.

Zihnimiz bir yerde imgeler mağazası olarak görülebilir. İmge dış uyarıcıların, işaretlerin zihnî kopyaları ise bunların nasıl kopyalandıklarını bilmek gerekir. Bu imgeler kod, şifre, kavram, şema, zihnî yapı vb adlarla literatürde karşımıza çıkmaktadır. Zihnimizin imgelerin simgelere, simgelerin imgelere değiştirilip dönüştürüldüğü işlemler bütünü olarak kabul edilebilir. Bir hareketin önce ana hatları kodlanır, daha sonra bu hareketi çözümleyerek ayrıntılarına inilir. Zihnin bu türden çalışmasına, sentez yaparak çözümleme denir. Önce hareketin bütünlüğü öğrenilmekte, ayrıntılar daha sonra gelmektedir. Hareketin içindeki boşluklar, daha sonra antrenmanlarla doldurulmaktadır. Kabaca ana hatlarıyla güreş hakkında yarım yamalak fikri bir düşünceye sahip olan güreşçi adayı, aldığı eğitim-öğretimle, güreşe ait zihnî boşluklarını doldurur.

Yeni bir dersin önce ana hatlarını öğreniriz. Bu olay, öğrenilecek olanın sınırlarının çizilmesi demektir. Daha sonra, bu sınırların içi aynı konudaki bilgilerle doldurulacaktır. Usta güreşçi ile acemi güreşçi arasındaki farklardan biri de budur. Bu durum tıpkı bir kanun taslağının hazırlandıktan sonra kanun tasarısına dönüşmesi, daha sonra meclisten geçtikten sonra kanunlaşmasına

benzemektedir. Önce; öğrenilecek bilginin taslak halinde öğrenilmesi, bazı uygulamalarla gözden geçirilmesi ve nihayet doğru bilgi olarak zihninde yerleşmesi anlamındadır. Biz kavramları da aynı şekilde anahatlarıyla öğrenir. Daha sonra içeriklerini doldurduğumuz gibi, kavramlar arası ilişkileri de aynı şekilde öğreniriz. Kavram pek çok uyarıcının ortak olan özelliklerinin zihinde soyutlanması olarak tanımlanabilir.

“Çağdaş kognitif kuramları; öğrenmenin kendi girişimine ve kendini kontrolüne önem verirler. Genel olarak; öğrenmede odak noktası, öğrenenin uyarıcıları nasıl aldığı, onları nasıl işlediği, organize ettiği ve bilginin kalıcılığını nasıl sağladığı üzerindedir. (Fidan, 1996, s. 66-67)”. “Davranışçılara muhalefet edenler “öğrenmeyi kas seviyesinden zihin seviyesine çıkarmak” şeklinde amaçlarını belirtiyorlar (Arık, 1995, s. 27)”.

Burada öğrenilen bilgiler her ne kadar kaslarla gözlenebilse de, bunlar esasta zihinsel işlevler olup, zihin bunları algılayıp, organize edip, kodladıktan sonra öğrenilmiş olarak gerektiğinde kullanılmak üzere belleğe yerleştirilmekte, ihtiyaç olduğunda bilinç düzeyine çıkarak (yeniden hatırlanarak) kaslar aracılığıyla “öğrenilmiş bilgiler” olarak kullanılabilir.

“Bilgiler, girdiler olarak kaydedilir, bellekte işleme konur ve saklanır, uygun bir uyarıcıyla karşılaştığında gözlenebilen davranış olarak ortaya çıkar (Ülgen, 1995, s. 138)”. Davranışçıların gözlenebilen davranışlar dedikleri beyindeki işlemler sonucu öğrenilenlerin bir yansımasıdır, öğrenilenlerin kendisi değildir.

Güreşte, teknik-taktik öğrenimler, zihinsel işlevler olarak kasların aracılığıyla gerçekleşmektedirler. İlk önce duyu organları aracılığıyla hareketler duysal kayıt yapılır, bunlar sinir sistemi aracılığıyla beyine gönderilir, duyum şeklinde beyine gelen hareketler anlamlandırılır, organize edilir, kodlandıktan sonra belleğin ilgili yerine gönderilir. Öğrenilen hareketler, zamanla antrenmanlarda ve en çokta gerekli olacağı müsabakalarda hatırlanmak suretiyle, bilinç düzeyine gelerek kullanılır. Bu tekniklerin kaslar aracılığıyla

yapılmış olması, öğrenimin kaslar tarafından yapıldığını göstermez ancak öğrenimi somutlaştırır.

Gerek, güreş teknikleri ve gerekse, diğer sportif hareketler, karmaşık ve çok kas ve organların sıralı ve ahenkli yapılmasını gerektirdiğinden, diğer bilgiler gibi çabuk ve kolay öğrenilememektedir. Güreşte, daha önce öğrenilmiş tekniklerin, taktiklerin, tecrübelerin ve becerilerin daha sonraki antrenman ve müsabakalarda tekrarlayabilmeleri için bunların zihinde saklanması, başarılı olmanın en önemli şartlarından biridir.

“Bir şeyin hafızada yer etmesi için, o şeyin önce algılanması gerekir. Duyu organları yoluyla algılanan bilgiler, aşırı kısa süreli hafızaya (AKSH) alınmak için kodlanır. AKSH'ye ulaşan bilgilerin anlamı henüz kavranamaz. Burada 0.25 saniye süreyle saklanan bilgiler arasında unutulmayanları kısa süreli hafızaya (KSH) iletilir. KSH'da bilgiler tanımlanır, kodlanır (şema haline getirilir, kavramlaştırılır) ve sınıflandırılır. Buradaki saklama süresi bir dakikaya kadar uzayabilir. Dikkat etme ve ezberleme gibi bir takım kontrol süreçleri, bilginin kısa süreli hafızada saklanma süresini uzatır ve bunun uzun süreli hafızaya (USH) geçişini kolaylaştırır. Sınırsız bir kapasiteye sahip olan USH'da bilgiler, daha uzun süre, kısmen de ömür boyu saklanabilir. Buraya bir kez giren bilgi sürekli olarak kullanıma hazırdır (İkizler, 1993, s. 35)”.

Güreşte gösterilecek tekniklerin, anlatılacak bilgilerin, kalıcı olması ve öğrenimin gerçekleşmesi için, çalışmalarda dikkatin konulara yoğunlaştırılarak, tekrarların yeteri kadar yapılmasıyla gerçekleşebilir. Bu şekliyle hafızaya bilgiler kaydedilir. İhtiyaç duyulması halinde de bilinç düzeyine çıkabilir.

Duyu organları aracılığıyla gelen bilgiler “kısa süreli hafızada 30 saniyeden daha kısa bir süre kalabilir (Köknal, 1993, s. 67)”. Bu süre içinde bilgi belli bir şekilde bellek sürecine sokulur. Algılama yoluyla gelen bilgilerin çok az miktarı tutulur. Örneğin; bir telefon numarası alınıp, onu kısa süre içinde aradığımız zaman hatırlarız. Zaman geçince, bunu pekiştirmedikimizde unuturuz. Bunu telefon rehberinde de yaşıyoruz. Rehberden bulduğumuz

numarayı rehberi kapatıp ararken, tam olarak hatırlayamayız. Çünkü numara kısa süreli bellekten çıkmıştır.

Uzun süreli hafızayada alınan bilgiler, uzun zaman aralığında hatırd tutulur, unutulmaz. Bu zaman aralıkları 30 saniyeden başlayarak organizmanın tüm yaşamı boyu sürebilir. Uzun süreli hafızada bulunan ama, unutilan bir bilgi, bazen hatırlanamayabilir. Ancak zorlanıldığı zaman yeniden hatırlanabilir. Uzun süreli hafızanın kapsamı ve sınırları çok geniş olup zeka ve bellek testleriyle ölçülebilir. Bellek işlevi zeka düzeyinin bir yönünü oluşturur.

Güreşte öğretilecek teknikler veya güreş kural bilgileri pekiştirme yapılmadan anlatılan veya yaptırılan hareketler, daha sonra hatırlanamacaktır. Sonraki antrenmanlarda antrenörü güreşçiden bunları istediğinde onu yapamayacak, yarışmalarda ise heyecansal olgudan hiç yapamayacaktır. Ancak güreşte anlatılan veya gösterilen bilgiler ve hareketler tekrarlarla, pekiştireçlerle, ilginin yüksek sağlanması suretiyle uzun süreli hafızaya yerleştirebilecek şekilde öğrenim sağlandığında, bunlar istediğinde, antrenmanda veya yarışmada hatırlayabilecektir.

“Kısa süreli hafıza, bilinç denilen zihin hali ile ilgili bir haldir. Bir şeyin farkında olduğundan kişinin haberdar olmasıdır. Kısa süreli hafızanın kapasitesi çok sınırlıdır ve belli bir anda kapasiteyi işgal eden uyarıcı malzemelerinden başka malzemeler, işlem görmek üzere kısa süreli hafızaya girmektedir. Kapasiteyi aşan miktara ulaşıncı, ya yeni malzemelere dikkat edilecek ve işlem görmekte olan yeni öğrenme malzemesi kodlanmayacak, ya da mevcut malzemenin kodlanması devam edecek, fakat bu sırada o araya girmeye çalışan yeni öğrenme malzemelerine ait malzeme sistemden kaybolup gidecek, yani unutulacak ve öğrenilmeyecektir (Özcan, 1999, s. 12-13)”.

Çocuğun bilincine giren malzemelere ait içeriklerle (anlam, fizikî) meşgul olma zamanı kısıtlı ise, bilgilerin hem fizikî özellikleri, hem de anlamları kodlanma zamanı olamayacaktır. Oysa bilgilerin hatırlanabilmesi için, önceden kodlanmış olması gerekir. Zaman kısıtlı ise bilgilerin anlamları kodlanırken, fizikî özelliklerin kodlanması için uzun zaman gerektirdiğinden kodlanamazlar.

Güreşte kol çekme tekniği öğretilmesi sırasında, duyu organlarından giren uyarımların fazla olması durumunda, kısa süreli hafızanın kapasitesinin sınırlı olmasından, kol çekme tekniği algılanıp kodlanamayacaktır. Diğer girdilerle beraber kapasiteyi bölüşmek durumundadır. Oysa güreşte teknik öğretilirken, başka uyarıcılar engellenerek sadece tekniklerin uyarımları verilecek olursa; teknikler kısa süreli hafızaya hem fiziki özellikleri hem de anlamları kodlanmak suretiyle, uzun süreli hafızaya geçiş yapabilir ve daha sonra ihtiyaç halinde bilinç düzeyine çıkartılabilir.



2. GÜREŞTE ÖĞRENME, ÖĞRETME TEORİ VE MODELLERİ

Öğrenme üzerine teori geliştirme oldukça yeni sayılır. Bir öğrenme kuramı tüm öğretmenler, öğrenciler, konular, okul içi ve okul dışı durumlar için geçerli olmalıdır. “İdeal bir öğrenme teorisi, öğretmenlerin hangi koşullarda nasıl davranılacağını, neden belirli bir biçimde davranması gerektiğini ve davranışların öğrenci üzerindeki etkisinin ne olacağını belirtmelidir (Fidan, 1996, s. 38)”.

Güreşte öğrenme teorilerinin bilinçli olarak kullanıldığını söylemek çok zordur. Bu teorileri kullananlar da deneme-yanılma sonucu yararlı olduğunu gördüklerinden veya bir başkalarının böyle yapıyor olmasından dolayı kullanmaktadırlar.

Güreşte öğrenme teorilerin anlaşılabilmesi için öğrenmeye etki eden faktörlerin bilinmesi gerekir. “Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili faktörler: (Büyükkaragöz, 1994, ss. 25-26)

- **Öğrenmeye hazır olma.** Belli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için kişinin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan öğrenmeye hazır olmalıdır. İnsan ilgi ve ihtiyaç duyduğu, zevk aldığı konuyu daha iyi öğrenmektedir. Bu nedenle öğrenmenin gerçekleşmesi, kişinin istek ve hevesli olması anlamında da, hazır olması gerekir.
- **Motivasyon.** Öğrenmeyi teşvik eden ve sağlayan şartlara motivasyon denilmektedir. Öğrencinin bir bilgiyi neden öğrenmesi gerektiğini bilmesi bu bilgiyi nerede, nasıl ve hangi amaçlarla kullanacağını kavraması, bu bilginin kendisine ne kazandıracağını kestirebilmesi, bir sınavı başarma veya yarışmayı kazanma isteği birer motivasyondur.

- **Alıştırma-tekrar.** Uсталık ve alışkanlık kazanmak üzere yapılan tekrarlara alıştırma denilmektedir. Öğrenmenin iyi ve kalıcı olmasında alıştırma ve tekrarın önemi vardır.
- **Öğrenme Materyali.** Öğrenmenin çabuk ve kolay olmasında öğrenilecek materyalin türü ve özellikleri çok önemlidir. Daha çok hoşı giden ilgi uyandıran ve heyecan veren materyal, bu duyguları vermeyen materyaldan daha çabuk öğrenilir ve daha geç ve güç unutulur”.

Güreşte öğrenmeye etki eden faktörler gözönüne alındığında; güreşçiler gösterilen tekniklerin kendilerine ne kazandıracağını, nasıl ve nerede kullanacağını, hangi koşullarda yapacağını, puan kazandıracak, şampiyon yapacak tekniklerin neler olduğunu bilirlerse, öğrenim çok daha çabuk ve kalıcı olur.

“Güreşte teknik öğretim ve mükemmelleştirme metotları olarak da aşağıdaki öğretim yöntemleri uygulanabilir:

- **Tarif etmek.** Bu metotla hareketlerin tam olarak tasavvuru ve onun bir sıra ile yapılmasına yardım eder. Teknik oyunun yapılmasından önce, tarifi yapılmalıdır. Böylece güreşçiler, güreş sporunun terminolojisi ile tanıştırılmış olur.
- **İzah etmek.** Tekniğin öğretim çalışmalarında izah etme metodunun en büyük payı vardır. Onunla bütün oyunların açık olarak ilmî tarafları gerektiği gibi en iyi şekilde anlatılmaktadır.
- **Talimat verme.** Bu metot oyun öğretim çalışmaları yapılırken hemen uygulanır, çünkü harekette bulunan güreşçinin hangi hareketlerde yanlışlık yaptığı belirlenmiş olur. Oyun öğretiminde ve mükemmelleştirmede, öğretim çalışması ve serbest maç yapma antrenmanlarında uygulanmaktadır. En iyi ve yardımcı talimatları çalışmalara yansıtabilmek için, terminolojiyi mükemmel bilmek gerekmektedir.

- **Gösterme metodları.** Genel olarak bu metot çalışmalarına birinci sinyal sistemi iştirak etmektedir. Her zaman tekniğin izahı ile refakat eder. İzah etme metodu, anlatma ve diğer metotlarla kıyasla, gösterme metodu ile birlikte, en kısa bir zamanda daha fazla sayıda kavrama kabiliyetini yaratmaktadır. Belirli bir oyunun öğretim çalışmalarında filmler, fotoğraflar, diagramlar vb göstermeler yapılabilir. Gösterme her türlü antrenman çalışmalarında ve antrenmanın her kısmında istifade edilebilir.
- **Analitik ve sistematik metotlar.** Güreşte teknik oyunların öğretiminde ve mükemmelleştirme çalışmalarında bu iki metodun çok büyük önemi vardır. Daha karmaşık teknikler güç benimsenmektedir. Bundan dolayı yarışma oyunları mümkün olduğu çerçevede kısımlara ayrılarak öğretilmelidir. Bu metotla çalışmalara, analitik çalışmalar denir. Analitik çalışmalarının bir yetersiz tarafı vardır ki ayrılan kısımların bağlantısı güçleşir. İşte bundan dolayı, önceden öğretimde benimsenen kısımlar, öğrenilmekte olan kısımları ile bağlanması için tekrarlama yapılması gerekmektedir. Çok önemlidir ki, tuş efekti aranan final hareketleri üzerine vurgu ile durulmalı ve tekrar tekrar çalışmalı. Bu metodun ilerlemiş çalışma gruplarına öğretilmesi tavsiye edilir. Çünkü, onlar teknik oyunu otomatize etmeleri için çalışılmalıdır. Sintetik metot; oyunların öğretim ve antrenman çalışmalarında geniş olarak tatbik edilmektedir. Çünkü, o tekniklerin doğru bir şekilde öğrenilip benimsenmesini sağlar. Bununla güreşçide bütünlü hareketler alışkanlığı benimsenip, otomatize haline getirilmektedir. Bu metot, daha kolay tekniklerde bölünmeyen hareketlerde kullanılmaktadır. Genellikle bu metotla çalışmaların hazırlık gruplarına tatbik edilmesi tavsiye edilir. Çünkü küçükler, tekniklerin ayrı bölümlerini daha zor benimserler. Daha çok antrenmanlarda teknik oyunları önce tam olarak gösterip, sonra bölünerek öğretmek ve daha sonrada bütünleyerek mükemmelleştirmektedir.
- **Çalıştırma metodu-tekrarlama.** Bütün öğretimin genel görevlerinden biri, çalışanların hareketlerinde yeni alışkanlık ve becerikliliktir. Bu . metot çalışmalarında öğretim ve mükemmelleştirme hazırlıklarında çok büyük

önemi vardır. Hareketlerin tekrarlanma metodu, yanlışlıkların giderilmesi ve tekniğin mükemmelleştirilmesinde kullanılır.

- **Ferdi metot.** Bu metot çalışmaları oluşturan grup imkanları farklı olduğu takdirde uygulanır. Güreşçilerin kabiliyetleri çerçevesine uygun görevler verilip, ayrı ayrı çalışılır. Bu metot ilerlemiş ve yüksek dereceli çalışmalarında tatbik edilir. Bireysel çalışmalarda genellikle 4-5 öğrenci ile ayrı ayrı ve amaçlara ulaşabilmek için tekrarlayarak eğitim yapılmaktadır. (Petrov, 1994, s. 19-209".

Güreşin öğretiminde yeni başlayanların temel teknikleri daha iyi öğrenebilmeleri için, çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimine uygun tekniklerin seçilmesi gerekir. Koordinasyonu az olan teknikler yani, bir veya iki hareketle tamamlanabilen teknikler daha çok verilmeli ki, çocuklar çabuk ve kolay öğrenebilsinler. Teknikler verilirken, genel prensip; kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yöntem izlenmelidir. Bu şekildeki öğretim çalışmaları öğrenimi kolaylaştırırken, çocuktada hızlı gelişim sağlanacaktır.

Öğrenme çeşitleri olarak;

- "Klasik şartlanma
- Operant şartlanma
- Bilişsel öğrenme
- Motorik öğrenme
- Vegetatif öğrenme

futbolda kullanılmaktadır (Kasap, 1991, s. 38)".

Bu metotlar güreşte de öğrenmeyi belirleyen öğeler olarak kullanılabilecektir. Bunlardan ilk üçü daha önce açıklanmıştı. Motorik öğrenme: Psikolog ve fizyologlara göre bazı etkinliklerin sinir sistemi tarafından alınıp, sinir sistemi yoluyla merkezi sinir sistemine yollanıp, burada değerlendirilmesi

yapıldıktan sonra, cevabın gerekli kaslara iletilmesi ve kasların yerine getirmesidir. Vegetatif öğrenmede ise, vücut fonksiyonlarına antrenmanlar aracılığıyla verimli hale gelmesi sinir sisteminin öğrenme yoluyla sporcunun kontrolüne girmesi olarak açıklanabilir. Güreşte yapılan antrenmanlarda, yüklenmelere organizma uyum göstermek suretiyle vegetatif öğrenme gerçekleşmektedir.

Güreş teknikleri öğretim metodları olarak bir başka grupta aşağıya çıkarılmıştır:

- **“Güreş tekniklerinin sıra prensibi:** Çocuklarda, ilk yıllarda bedensel ve zihinsel yetenekleri büyüklere oranla gelişmeyi tamamlamadıkları için daha yetersizdir. Bu nedenle güreş teknikleri sistematik bir sırası içinde olmalıdır. Basitten komplekse, bilinenen yeniye doğru bir sıra izlemelidir. Güreş tekniklerinin öğretiminde yerden uygulanan basit serbest güreş tekniklerinden, ayakta uygulanan kompleks tekniklere doğru bir yol izlenmelidir. Tekniklerin ilk etapta tanımı, daha sonra varyasyonları, tekniğin kontra tekniği, en son müdafaa şeklinde öğretilmelidir. Savunma ve kontra teknikler daha önce öğretildiğinde, teknik uygulamada problemler ortaya çıkmaktadır. Teknikler çift yönlü öğretilmelidir. Daha sonra ki yıllarda bunu kazandırmak güçleşir. Bir önceki öğretilen tekniğin ikinci öğretilen teknik ile benzerliği veya tamamlayıcı kombine özelliği olmalıdır. Örneğin tek dalma, çift dalma, kafakol-çiçe gibi birbirine transfer niteliği olmalıdır.
- **Gösterme metodu.** Çocukların teknik eğitimde, en anlamlı ve yararlı biçimde faydalanabildiği metottur. Çocuklarda görerek, yaşayarak öğrenme yeteneği oldukça gelişmiştir. Onların öğretimi gözlemeye dayalıdır. Rejimsel hafıza, mantıksal hafızadan daha gelişmiştir. Teknikler antrenör tarafından veya film, slayt gibi araçlarla gösterilir. Daha sonra çocuklar tarafından uygulamaya geçilir.
- **Tekrar metodu.** Tekniklerin geliştirilmesi ve kalıcılığını sağlayabilmek için öğretim sonunda kullanılır. Bu metot düzeltme ve ustalık olanağı verir.

- **Anlatım metodu.** Tekniklerin izahı ve anlatımı bakımından yararlıdır. Ancak çocukların ilk greŖe baŖladıkları yıllarda pek kullanışlı bir metot değildir. Daha çok 13-14 yaŖlarda ki çocuklarda teknik ve taktik eğitimin yoğunluk kazandığı dönemlerde yararlanılır (SavranbaŖı, 1994, s. 27)".

Bu metotlardan birincisi ocuk greŖilerin öğrenecekleri tekniklerin sistematik sıralı olması çok önemlidir. GreŖte bir varyasyonlarla yapılabilen teknikler olduğu kadar 4-5 varyasyonla yapılan teknikler de vardır. Bunları ocuğun geliŖimine uygun olanlarıyla baŖlayıp çocuktaki geliŖmeye paralel olarak hareketlerin zorlaŖması gerekir. İkinci ve çok önemli olayda, çocuğun fiziksel rahatsızlık veya sakatlık yapabilecek riskli tekniklerin, sonraki dönemlerde geliŖmesiyle beraber öğretilmesidir. Aksi durumda; çocuğun bir sakatlığı, onu greŖ minderlerinden uzaklaŖtıracaktır. Bunun yanında, greŖte hayati tehlike geçirebilecek, boyun ve bel travmaları da olabilir ki, buna antrenörlerin çok duyarlı olması gerekiyor.

Bu metotlar, greŖte en çok kullanılan metotlardır. Ancak, burada bu metotların sporcu tarafından çok iyi algılanabilmeleri için, tekniklerin özellikleri ve kendilerine ne getirebileceği, yararlılıkları vb konularda, greŖilerin tam uyarılmışlık halinin olmaması sonunda, öğrenmede problemler doğabilecektir. Sadece metot olarak uygulamak yerine, ilgisini tekniklere yoęunlaŖtırabilecek önlemlerinin de dŖnlmesi daha iyi olacaktır.

2.1. GreŖte Beceri ğretimi ve Uygulaması

Beceriler, günlük yaŖantımızın her safhasında iŖimizi kolaylaŖtıran, uyumumuzu güçlendiren ve baŖarılarımızda önemli rolü olan zihin ve kaslarımızın birlikte alıŖması sonucu öğrenilmiş, karmaŖık fakat, bir bütünlük gösteren davranışlardır. Örneğin; yürüme, koŖma, bisiklet sürme, araba kullanma, müzik aletini alma vb yüzlerce günlük yaŖantımızdaki davranışlar.

"Psiko-motor davranışların doğru, birbirleriyle koordineli, hızlı ve otomatik olarak yapılmış Ŗekline beceri denir (Fidan, 1996, s. 201)". Beceriler

tek bir kasın hareketiyle değil birden çok kasın birbiriyle organize edilmiş bir sıra ve zamanlama içerisinde çalışmalarıyla oluşmaktadırlar.

Sporda beceri kavramı; sporun her döneminde kullanılan ve geliştirilmesi için en çok zaman ve gayret gösterilen sportif özelliklerdendir. Bununla ilgili çok değişik tanımlamalar mevcuttur. Bunlardan bir kaçı: "Beceri, bütün vücudun kondisyonel (motorik) özelliklerinin iyi bir koordinasyon içinde çalışır durumda olması anlaşılır (Muratlı, 1976, s. 36)". "Beceri; kısa süre içerisinde zor hareketleri öğrenebilme ve değişik durumlarda amaca uygun çabuk bir şekilde tepki gösterebilme, her hareketin birbirini doğru olarak izlemesine ve istenilen kuvvetle meydana gelmesine bağlıdır (Sevim, 1992, s. 80)". "Bir becerinin kazanılması için olgunlaşma ve büyümenin yeterli olmadığını, becerinin kazanılması için önemli hususun öğrenmenin gerçekleşmesi olduğudur (Özbaydar, 1983, s. 42)". "Beceri kısa sürede zor hareketleri öğrenme ve değişik şekillerde amaca uygun tepki gösterebilme yeteneğidir (Arslan, 1984, s. 119)".

Tanımlardaki ortak nokta hareketlerin öğrenilmiş olması ve hareketlerin koordinasyon içerisinde yapılabilir olmasıdır. Becerilerin öğrenilmesinde bazı etmenler büyük rol oynarlar. Becerilerin niteliğine göre kişinin zihinsel, fiziksel ve duygusal yönlerden belli işlemleri yapabilecek gelişim düzeyinde olması gerekir.

Becerilerin öğrenilmesinde şu noktaların dikkate alınması önem taşır.

- **"Zihin ile ilgili alanlar.** Öğrenilecek beceri genel hatlarıyla ve sırasıyla zihne yerleştirilmiş olmalıdır. İleri düzeyde karar verme, strateji kullanma ve planlama gerekir.
- **Algılama ile ilgili alanlar.** Beceriye öğrenen nelere bakacağını becerideki önemli kritik noktaları nasıl tanıyacağını, hangi hareketin ne zaman hangi durumlarda diğer harekete bağlı olduğunu ayırdederek algılayabilmelidir.

- **Koordinasyon.** Beceri öğretiminde hayati bir önem taşır. Hareketlerin birbirine bağlı bir ritm içerisinde yapılması gerekir. Koordinasyon hareketlerin kısa ve sıra içerisinde yapılmasını sağlar.
- **Duygusal yön.** Beceri öğretiminde istekli olmak, heyecan duymak fakat hareketleri telaşlanmadan ve serinkanlı olarak yapmak önemlidir (Fidan, 1996, s. 202)".

Becerikli hareket merkezî sinir sisteminden kasılması gereken kaslar uyarıların gelmesiyle olur. Kasın kasılabilmesi ve hareketi yapabilmesi için öncelikle merkezi sinir sistemimizin yapılacak hareketi öğrenmiş olması gerekir. Öğrenilen bir hareket merkezde kodlanarak belleğimize yerleştirilmiştir.

Becerilerin öğrenimini "özellikle cinsiyet, yaş, deneyim düzeyi, motivasyon ve yetenek gibi noktaların her birisi kendi başına beceri algılama ve öğrenmeyi önemli sayılacak miktarda etkilemektedir (Açıkada ve Ergen, 1990, s. 50)".

Motor becerilerin uygulanmasında spor branşlarının yapısal özellikleri ön planda olduğu görülür. "Beceri Farbel tarafından aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır.

- **Zyklik beceri:** Bu grupta yürüme, koşu, kros, kayak, sürat pateni, yüzme ve bisiklet gibi devamlı hareketlerin bulunduğu spor dalları yer alır.
- **Azyklik beceri:** Bu grupta gülle atma, disk atma, çekiç atma, jimnastik, güreş, boks, eskrim ve takım sporları yer alır.
- **Azyklik bileşen beceri:** Bu grupta atletizmin atlama dalları jimnastikte atlama beygiri, yer minderi ile dalma sporları.

Mechling ise teknik grupları şu şekilde sistematize etmiştir. Bu becerileri 4 tip gruba ayırmıştır: dönüşümlü ya da dönüşümsüz (zyklik, azyklik), karakter ve kapalılık (sürekli kalan durumlarda beceri uygulaması), açıklık (koşulların

sürekli değiştiği ve çoğu zaman önceden kestirilemediği) koşullarında gerçekleştirilir.

- I. tip beceri: Kapalı beceri, sürekli kalan bir durumda dönüşümlü (serbest yüzme), ya da dönüşümsüz (gülle atma) hareket akışı.
- II. tip beceri: Sürekli aynı kalan çevre koşullarında bütün hareket akışının parçalarının birleştirildiği koşullarda (jimnastik, kule atlama).
- III. tip beceri: Açık beceri, çok sağlam temel yapı buna karşılık standart olmayan koşullarda uygulama (kayak ve tüm dalları).
- IV. tip beceri: Açık beceri tipi, spor oyunlarında ya da mücadele sporlarında (güreş, judo) görüldüğü gibi beceriler, hem tek başına, hem de izole edilmiş bir biçimde görülür (Dündar, 1998. s. 183)".

Motor becerilerinin uygulanmasında spor disiplinlerin farklı özellikleri bulunmaktadır. Güreşteki beceri açık beceri olarak görülür ve dönüşümsüzdür. Sürekli aynı kalan hareketler yerine sürekli değişken ve şartlara göre hareket yapma becerisinin gösterilmesi gerekir. Bir güreşçi tek yönlü güreşmeye ve belli teknikleri aynı şekilde uygulamaya devam ettiği sürece başarılı olması söz konusu olamayabilir. Karşılaştığı güreşçiler, güreş stiline ve uygulamak istediği tekniklere ters geldiğinde, buna uygun hareket geliştirmesi gerekecektir. Dolayısıyla çok değişken ve koşullara uygun hareket edebilecek gelişmeye sahip olunması gerekir.

"Beceri: işi yapana nisbeten daha az bir eforla daha fazla bir iş yapma olanağı sağlar. Beceri daha ziyade değişik kas grupları arasında iyi bir koordinasyonla yapılır. Yani beceride intermüsküler (kaslararası) koordinasyon önemlidir. Kassal bir işin kolaylıkla yapılması, becerikli bir hareket özelliğidir (Kuter ve Öztürk, 1997, s. 30)".

Güreşte becerili yapılacak hareketler güreşçiye kolaylık sağlarken daha az enerji harcaması söz konusudur. Tekniklerin ilk öğrenimi sırasında tekniklerin kaba olduğu kadar, harcanan enerjide fazladır. Bir hareketin ait olduğu organla

yapılması sağlanıncaya kadar diğer organlarda işe karışır. Güreşte beceri öğreniminde en önemli nokta, hareketlerin ait olduğu organa mal edilmesidir. Öğrenene yol gösterme, tekrar, pekiştirme yoluyla bu husus başarılabılır.

“Motor becerilerinin öğrenilmesinde üç devre bulunmaktadır. I. devre, öğreticinin çocukların vücut hareketlerini keşfetmek için becerileri öğretirken açıklama yaptığı, gösterime teşebbüs ettiği bölüm. II. devre; çocukların hatalarının düzeltildiği örneklerin yapıldığı, uygulama devresinde hataların düzeltilerek doğru hareketlerin pekiştirildiği bölüm. III. devre; performansın otomatik olarak yapıldığı uzmanlık öğretimi ile ilgili devredir (Mengütay, 1991, s. 37)”.

Güreşte en çok kullanılan öğrenme ve beceri kazandırma çalışmaları; önce açıklamalarla teknikler hakkında bilgiler verilmesi, daha sonra teknik gösterilmesi şeklindedir. Bu gösterme, birden fazla gösterilir ki, çocuklar algılayabilsinler. Çocuklardan tekniklerin yapılması istenir. Ancak teknikleri yaparken zorlandığında antrenör yardım yaparak, hareketi tam yapmasını, yapılan hataları düzelterek, hareketleri doğru öğrenmelerini sağlar. Ancak tekniklerin otomatik yapılması, uzmanlaşması sadece tekrarlarla sağlanamıyor. Bunun gerçekleşmesi için duygusal yönlerin güçlendirilmesi gerekiyor.

Bir teknik beceriye dönüştüğünde düşünmeden gerçekleştirilir. “Bir beceri davranış haline dönüştüğünde, bunu düşünmeden yaparız. Bu kortikal düzeyden değilde sinir sisteminin daha alt düzeylerinden bir tepki ya da program depolanmasının mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Nörofizyolojiye göre hareketlerin programları sinir sisteminin üç düzeyinden birinden koordine edilmektedir. Bu düzeyler, korteks, altbeyin düzeyi ve medullaspinalis (omurilik) tir. Araştırmalar göstermiştir ki, emirler pek çok kontrolden sonra kaslara ulaşır. Bazı hareket programlarının koordinasyonunu medullospinalis düzeyde yapabiliriz (Kasap, 1990, s. 131)”.

Güreşte tekniklerin öğretimi mükemmelliğe ulaştığında, tekniklerin uygulanması otomatik hale gelir. Antrenmanda veya müsabakada teknikler pozisyon geldiğinde kendiliğinden yapılıyor gibi otomatikleşmektedir. Zaten

yarışma içerisinde bazı pozisyonlarda düşünce zamanı yoktur, bu an bazen göz açıp kapatacak kadardır. Özellikle kontra teknikler bu şekilde yapılır, bununla beraber yarışma içinde bazı estentanelerden yararlanarak yapılan ataklar da, bu kategoriye girerler. İşte hem atak hem de kontratak teknikler, öğrenimde mükemmelliğe ulaştığında, uygulanmaları otomatik hale gelir.

2.2. Güreşte Öğrenme Stratejilerinin Geliştirilmesi

Öğrenme olayını açıklamaya çalışan psikologlar bunun öğretime uygulayarak öğretimin nasıl olması gerektiği konusuna uyarlamaya çalışmışlardır. “Öğrenme stratejileri öğrencinin kendi kendine öğretebilmesi için kullandığı işlemlerdir (Senemoğlu, 1997, s. 560)”. Öğrenme stratejileri genellikle üç grupta toplanmıştır. Bunlar tekrar, anlamlandırma ve örgütlenme stratejileridir. Ayrıca bu stratejileri üç ana grupta toplayan değişik yaklaşımlarda vardır. Bunlara göre öğrenme stratejileri şu şekilde gruplanabilir.

- İçsel süreçlere göre öğrenme stratejileri
- Güdöleme stratejileri
- Yürütücü biliş stratejileri

Gerçekte öğrenme stratejileri deyimi her güreşçinin hafızasını öğrenme durumuna göre ayarlayabilmesini ifade eder. Acemi olan güreşçiler hareketleri öğrenirken, hareketlerin önem derecelerini birbirlerine karıştırdıklarından açık seçik ve doğru olarak kodlama yapamazlar. Bir yerde bu strateji güreşçinin kendi öğrenmeksizin kontrolünü eline alabilmesiyle ve öğreneceği harekette anlamlandırma ve öğrenilenlerin örgütlemesini yapabilmek olarak karşımıza çıkar. Bu bakımdan antrenör, yeni hareketleri öğretirken, acemi güreşçilerle usta güreşçiler için öğreteceği hareketi aynı şekilde anlamlandırıp, örgütleyemeyeceklerini bilmelidir.

Öğrenilen hareketlerin kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya intikalinin sağlanması için, ilk antrenmanlarda gecikmeden tekrarı yapılması gerekir. Ayrıca güreşçinin yaptığı hareketi kendi kelimeleriyle anlatması ve

anlattığını yapması, bu hareketin hafızaya aynen ve doğru olarak yerleşmesini sağlar. Öğrenme stratejisi kendi hafızasının işleyiş durumunun farkına varma ve bunu uygulayabilme becerisi olarak tanımlandığında antrenörün antrenmanlarda öğrettiği hareketlerin hafızaya doğru yerleşmesi için, zihinsel antrenman yaptırması faydalıdır. Bu sayede, güreşçiler hatalı hareketlerinin düzeltme imkanını da bulmuş olurlar.

Öğrenme stratejisi bir yerde öğrenilenlerin unutulmamasının stratejisi olarakta tanımlanabilir. Bu bakımdan, unutmaları azaltmak, öğrenmenin başarı ve verimliliğini artırıcı bir rol oynayacağından, antrenör hareketleri öğretir iken unutmayı azaltıcı önlemleri de almak zorundadır. Tekrar önceki öğrenilenlerin aynen üst üste özdeş olarak yapılmasını ifade ettiğinden güreş kurallarının öğretiminde dikkat edilecek bir noktadır. Antrenör yerine göre yapılacak hareketlere ait ipuçlarını vererek, hareketlerin kurallara uygun olarak yapılmasını sağlayabilir. Kurallara ilk defa öğrenenlerle yapılacak çalışmalar başka, biraz bilenler ve bilenlerle yapılacak tekrarlar başka olmalıdır.

Güreşçilerin öğrendiklerini unutmamaları, bildiklerini tam olarak uygulayabilmeleri için, her güreşçinin öğrenme stratejisi dikkate alınarak hareket edilmelidir. Acemi güreşçiler öğrendiklerini bilinçli olarak yaptıklarından, hareketin akışına göre kendilerini ayarlayamazlar. Oysa, usta güreşçiler yaptıkları hareketten sonra gelecek hareketlerin planlarını yapabilirler. Bu planlar onların davranışları yapmalarını kolaylaştırır. Usta güreşçilerin antrenmanda veya müsabakada olsun güreşme düşünceleri acemilerden çok farklıdır. Acemi güreşçiler güreşin bütünlüğüne kendilerini ayarlayabilirler. Çok az güreşçi güreşe kendi adlarıyla anılabilecek oyunlarla katkıda bulunmuşlardır. Acemi güreşçiler hareketlerini güreşin ritmine ve estetiğine uydurmakta da zorluk çekerler. Hareketi yapmış olmak yetmez, bunun ritm, ahenk ve estetiğinde olabilmesi için, bu alanlara ait bilgilerin hafızada kodlanmış olması ve gerektiğinde kullanılabilmesi gerekir. Güreşçinin hafızasında derinliğine ve anlamlı bir şekilde kodlanmamış olan hareketlerden ritim ve estetik beklenemez. Güreşe ait hareketlerin önce parça parça öğrenilerek, hatta yerine göre güreşe yardımcı olabilecek hareketlerin veya oyunların oynanarak daha sonra

birleştirilmeleri doğru olmakla birlikte, güreş konusunda biraz tecrübesi olanların aynı yoldan geçmeleri onlar için sıkıcı, bıktırıcı ve usandırıcı olabilir.

Güreş antrenmanları kısaca güreşçilerin, güreş konusunda bildiklerini unutmamaları için en iyi öğretme stratejisi olarakta görülebilir. Ancak bu antrenmanların öğretici eylemlerinin bir sıra dahilinde verilmesi hususu antrenman planlanmalarında açık-seçik belirtilmelidir.

2.2.1. Dikkat ve Tekrar Stratejileri

Herşeyden önce güreşçinin dikkatini öğrenilecek konuya çekmek gerekir. Kendi kendine öğrenmesini sağlayacak güreşçi de öğreneceği hedefe bağlı olarak, bir çok dikkat çekme stratejisinden birini kullanarak dikkatini öğrenilecek hedef üstünde yoğunlaştırabilir. Güreşçiler dikkatlerini önemli noktalarda toplamasını sağlamakla birlikte, bu stratejinin küçük yaşlarda veya acemi güreşçilerde beklemek mümkün değildir. Çünkü verilen bilgilerin önemli-önemsiz olarak seçici olabilecek yeterlikte bulunmamaktadır.

Güreşçiler öğrenmeye ihtiyaç duydukları hareketlere dikkatlerini daha kolay yöneltirler. Örneğin bir şampiyon güreşçinin tekniğini öğrenmek istiyor, antrenörü bu tekniği gösterirse, dikkatini buna yoğunlaştıracaktır. O zaman güreşçinin dikkatini bir harekete yoğunlaşması için öğrenmeye ilgi ve ihtiyaç duyması gerekir.

Güreşçilerin dikkatlerini bir konuda toplamalarına yardım eden bir başka faktörde öğrenme hedeflerine sahip olmalarıdır. Öğrenme hedefleri ister antrenör, ister güreşçi tarafından belirlensin önemli olan öğrenme hedeflerinden haberdar olması ve öğrenmeye ihtiyaç duymasıdır.

Tekrar stratejisi; öğrenilecek bilgilerin veya hareketlerin tekrarlarla öğrenim daha kalıcı olacaktır. Güreşçiler hareketleri tekrarlayarak kısa süreli hafızada tutmasını, ya da uzun süreli hafızaya kodlamasını sağlayan, tekrar stratejisidir. Tekrar hareketlerde doğruluğu, keskinliği, inceliği ve hızı artırır. Güreşte öğrenilecek hareketlerin basitliği ya da karmaşıklığı tekrarın ne kadar sık yapılacağını belirleyen en önemli faktördür. Çok uzun aralıklı tekrarlar

hareketlerin kolaycı öğrenilmesini zorlaştırır. Güreşte hareketlerin tekrarlarla harekette ustalığa ulaşılır. İlk hareketler kaba ve çok güç sarfedilerek yapılırken, tekrarların yetenekli yapılmasıyla, hareketlerde bir düzen ve harekete harcanan enerjilerde azalmalar oluşur. Güreşteki hareketlerin uzun tekrarların yapılması, bazen öğrenmeyi zorlaştırır. Kısa süreli dikkatin sürekli yoğunlaştığı tekrarlarda öğrenim, daha kolay ve çabuk olur. Tekrar yoluyla bilginin uzun süreli hafızaya işlenmesi iki türlü olabilir. Bunlar koruyucu tekrar ve düzenleyici tekrar süreçleridir. Koruyucu tekrarda bilgiler hiçbir değişikliğe uğratılmadan aynı biçimde tekrar edilerek hem kısa süreli hafızada korunabilir, hem de uzun süreli hafızaya işlenebilir. Örneğin: öğrenilen bir hareketi hemen kopye etmek, antrenörün verdiği emir ve talimatları askerde olduğu gibi emir tekrarı yapmak, koruyucu tekrar kabul edilir.

“Düzenleyici tekrar ise, yeni bilgi eski bilgilerle ilişkilendirilerek tekrarlanır. Bu yolla yeni gelen bilgiler birey için anlamlı hale gelir (Erden, 1995, s. 159). Örneğin öğrenilen yeni hareket daha önce öğrenilenle ilişkilendirilerek birbirine bağlanmış olur. Düzenleyici tekrar yoluyla kodlanmış olan hareketlerin daha kolay hatırlanacağı kabul edilir. Maraton ve hiçbir değişiklik yapılmadan yapılan tekrarlar, güreşte “aşırı yüklenme” dediğimiz olumsuz sonuçları olan, olaylara yol açabilmektedir. Araştırmamızda bu konu açıkça ortaya konmuştur. İlgili bölümde bu konuda öğrenmede ilerlemelerin olmadığı istatistiki olarak gösterilmiştir.

2.2.2. Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırmayı ya da kodlamayı kuvvetlendirici öğrenme stratejileri; ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama etkinliklerin kullanılması önemlidir. Bunlardan ilk ikisi güreşçilerin, öğrenme hedeflerine uygun olarak ön koşul kavramlar ve hareketlerin anlamalarını kendi kendilerine hatırlayacak, öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Örneğin; güreşte salto hareketini kavram olarak zihnine yerleştirirken bunun hareket olarak karşılıklı olarak kucaklaşma şeklinde bağlantı kurabilmek. Antrenörler belirlenmiş öğrenme hedeflerine uygun olan öğretim stratejilerini

seçerek güreşçilerin öğrenmelerine yardım etmelerine çalışırken, güreşçilerin de belirlenmiş hedeflerine uygun öğrenme stratejileri seebilmelidirler.

Anlamlandırma stratejisinde gelen bilgiler olduğu gibi değil, güreşçi tarafından değişikliğe uğratılarak uzun süreli hafızaya kodlanır. Yeni gelenler eski bildikleriyle ilişkilendiği için anlamlı öğrenme gerçekleşir.

2.2.3. rgtlenme Stratejileri

Bu stratejiler, güreşçinin yeni hareketleri anlamlandırma düzeyini yükseltici stratejilerdir. Öğrenilecek hareketlerin yeniden yapılandırılarak, organize edilerek anlamlandırmasını sağlar. Antrenör her bilgiyi kısaca tanımlar ve bunların birbirine bağlı oluşunu bir örnekle gösterir. Böyle bir açıklama daha sonra renileceklerin ve ayrıntıların yerleştirileceği bir kalıptır. Organize ediciler daha sonra öğrenilecek bilgileri anlamlı bir duruma getirirler. Bunlar yoluyla ayrıntılı bilgilerin anlamlı olarak yerleştirileceği bir ereve hazırlanmış olur. Organize ediciler güreşçinin daha önce öğrenmiş olduğu bilgilerle yeni bilgiler arasında bir köprü görevi de görürler.

2.2.4. Güreşte ğrenme Stratejilerini ğretme

Güreşçilerin antrenmanlardaki başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlilikleri önemli rol oynamaktadır. ğrenme stratejilerinin etkili olarak kullanımı şu bilgileri öğrenmeyi gerektirir. 1. Güreşçiler ğrenme stratejilerinin türleri tanımları birbiriyle benzerlikleri birbirleriyle farklılıklar nelerdir. 2. ğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmelidir. 3. Güreşçiler gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler.

ğrenme stratejilerini öğretmede iki yaklaşım vardır. Doğrudan ğretim ve karşılıklı ğretim

2.2.4.1. Doğrudan ğretim

ğrenme stratejilerinin ğretimi de herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminden büyük bir farklılık göstermez. Doğrudan ğretim yaklaşımı antrenörün, güreşçilerin konuyla ilgili n öğrenmelerini kullanıma hazır hale

getirmesini, öğretilecek davranışı açıklamasını, göstermesini, güreşçiye yaptığı davranış hakkında geri bildirim vermesini kapsamaktadır. Antrenörler bu yaklaşımı genel olarak, öğrenme stratejilerini güreşçilerine sunmada da kullanabilirler. Aşağıda öğrenme stratejilerini doğrudan öğretim modeliyle öğretme basamakları verilmiştir.

- Basamak 1: Güreş tekniklerini açıklayınız ve güreşçileri öğrenmeye hazır hale getiriniz.
- Basamak 2: Belirli bir stratejiyi açıklayıp gösteriniz. Sözel açıklamalar ve gösterme yoluyla stratejiyi öğretiniz.
- Basamak 3: Güreşçilere sizin rehberliğinizde alıştırma fırsatları sağlayınız.
- Basamak 4: Güreşçilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol ediniz ve geri bildirim veriniz.
- Basamak 5: Güreşçilerin alıştırma yapmalarını durdurup, stratejiyi kullanırken ne tür problemlerle karşılaştıklarını belirleyiniz.
- Basamak 6: bağımsız alıştırma ve transfer yapmalarını sağlayınız.

2.2.4.2. Karşılıklı Öğretme

Karşılıklı öğretme yaklaşımı antrenörün öğretme-öğrenme sürecinde sunuş yapmasından çok model olmasını gerektirmektedir. Antrenör sözlü ifadelerden çok hareketleri göstererek güreşçiye model olur. Öğrenme stratejilerini nasıl kullanıldığını bazende sesli biçimde düşünerek gösterir. Güreşçilerin becerileri öğrenmelerini sağlamak için, onları teşvik ederek, destekleyerek, onların bu öğrenme stratejilerini kullanmalarına yardım eder.

Karşılık öğretme yaklaşımı güreşçilerin dört temel kavrama stratejisini kazanmalarında daha etkilidir. Bunlar tekniklerin anlatımı ve gösterimi, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tatmin etmedir. Bu stratejileri antrenör önce tekniklerin anlatımı ve gösterimi yapar, bununla ilgili nasıl soru sorulacağını sesli düşünerek açıklayıp soru sorar. Üçüncü olarak tam olarak anlaşılmayan,

açıklığa kavuşturulması gereken noktaları sesli düşünerek bulur ve açıklayarak bu basamağı da model olarak örneklendirir. En son olarak bundan sonra nasıl devam edebileceğini yine sesli düşünerek tatmin eder.

Antrenör model olarak gösterdikten sonra bu kez güreşçiler, antrenörün rolünü alır ve kendileri stratejiyi kullanarak arkadaşlarına model olurlar. Bu yaklaşımı kullanırken güreşçilerin küçük gruplara ayrılmasının sağlanması ve grup içinde her bir güreşçinin antrenör rolünü alması daha etkili bir yol olabilir.

2.3. Güreşte Fiziksel Antrenman

Her organizma sağlıklı ve verimli kalabilmek için çevresi ile ilişkilerinde, taleplerinde, yapısal ve fonksiyonel olarak sürekli dengede olmalıdır. Antrenman sürekli organizmanın yapısal ve fonksiyonel olarak sporsal verimin taleplerine cevap verebilecek bir denge oluşturma arzusundadır. Her antrenman etkisi verim mekanizması dahilinde biyolojik sınırları geliştirmeye zorlar ve gelişir.

Antrenman kavramının tanımlarında bu amaçlarda özetlenerek verilir. Bunlardan bir kaçını verecek olursak; "Antrenman; organizmanın kuvvet, kardiovasküler-kasal dayanıklılık, esneklik, nöromüsküler koordinasyon gibi çeşitli fonksiyonel özelliklerini geliştirmek amacıyla muayyen egzersizleri, giderek ağırlığı artan bir şekilde tekrarlamadan ibarettir (Akgün, 1986, s. 305)". "Fizik ve moral gücün teknik ve taktik becerilerin organik ve psikolojik yüklenmelerde düzeltilmesi ve en yüksek seviyesine getirilmesi amaçlarına yönelik bir eğitim sürecidir (Sevim, 1992, s. 6)".

"Sporcuların kendi en yüksek verimine ulaşabilmesi için planlı biçimde yaptığı bedensel ve ruhsal çalışmaların bütünüdür (Muratlı, 1976, s. 3)". "Antrenman; sporsal verimi arttırmak için belirli zaman aralıkları ile uygulanan ve organizmada fonksiyonel-morfolojik değişimler (uyumlar) yaratan uyarılar zinciridir (Dündar, 1998, s. 2)". "Antrenman, sporcunun gerekli performansı gösterebilmesi için fizyolojik ve psikolojik fonksiyonlarının uyum sağlayabilmesi ve teknik özellikler ile taktik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik bireyselleştirilmiş ve tedricen artan uzun süreli sistematik sportif çalışmalardır

(Tamer ve Arkadaşları, 1993, s. 2)". Antrenman tanımlamaların ortak noktaları sporcuların fiziksel ve ruhsal verimlerinin en üst düzeye çıkartacak çalışmalar olarak görülüyor.

Güreş sporuna kavramsal açıdan baktığımızda uygulanma biçimi olarak birçok boyutu ile değişik sınıflara girer. Güreş; ferdi spor, siklet sporu, kuvvet sporu, teknik spor, ikili mücadele sporu vb kriterlerle çok sayıda spora girer. Bu tür yapısal özellikleri içeren bir sportif performansı ortaya koyabilmek için, bedensel yetenekler olarak, kuvvet, sürat, dayanıklılık, esneklik, zihinsel olarak; üstün mücadele, yaratıcılık, zeka ve algılama yeteneği gibi bir çok psiko-fizyolojik yeteneklerin koordinasyonunu üst düzeyde gerektirir.

Güreşte sportif antrenmanın uygulanması çok karmaşık bir süreçten meydana gelir. Çünkü bu uygulama kişinin tepkisine ve organizmanın işlevsel ve şekilsel değişimine de bağlıdır. Antrenman süreci boyunca içerde meydana gelen değişikliklerden bilgi edinilebilenlerin sayesinde, organizmanın tepkisi ve uyumuna göre fiziksel yükler ayarlanabilir.

Antrenman esnasında yapılan düzenlemelerin etkileri esas olarak antrenman yüklerinden kaynaklanır. Uygulanan egzersizlerin çeşidi, çalışmaların kalitesi, antrenman seanslarının sıklığı, egzersizin şiddeti vb gözönüne alındığında antrenmanda yüklenme, hafif, orta, ağır ve maksimal olarak dörde ayrılabilir. Bu ayrıma çeşitli yüklenme şekillerinin kesin ölçümleri ve karşılaştırmaları ile tüm parametrelerin analizi yoluyla ulaşılır.

Yüklenmenin dış görünüşü, hacim ve yoğunluktur. Hacim, uygulanan antrenmandaki çalışma miktarını temsil eder. Antrenman sayısı seansların süresi, müsabakaların süresi, kaldırılan kilolar, koşulan kilometreler vb ölçümlerle saptanır. Yüklenmenin yoğunluğu, fizikî egzersizlerin belirli bir zaman birimi içerisinde tekrarlanma sıklığına ve harcanan gücün derecesine karşılık gelir. Uygulama hızı, direncin büyüklüğü ve egzersizler arası dinlenme süresi, çalışma yoğunluğunun ölçütlerini oluşturur. Hacim ve yoğunluk karşılıklı olarak birbirlerine bağlıdır. Her egzersizin süre ve yoğunluk olarak belirli bir karşılığı

vardır. Egzersizin ardından, güreşçinin organizmasında yüklenmenin iç görünüşünü yansıtan, önemli işlevsel değişiklikler meydana gelir.

Her güreşçiye antrenmanın her safhası için, ona özel, sürekli yüklenme artışı ve yoğunluk ile hacim arasında en uygun kombinasyonu bulmasıdır. Önemli maksimal yüklenmeler esnasında, uyum sağlamaya yönelik temel değişikliklere başvurulur. Bunlar antrenman sonrası dinlenme ve harcanan kaynakları daha üst düzeyde yeniden toplamayı sağlamalıdır.

Güreşte başarı büyük ölçüde sporcunun fiziksel niteliklerine ve hazırlık seviyesine bağlıdır. Bunun için güreşte gerekli en önemli nitelik olarak kuvvet görülmektedir. Sporda kuvvetin üç değişik şekilde ihtiyaç vardır. Bunlar temel kuvvet, çabuk kuvvet ve kuvvette devamlılıktır. Güreşte değişik tutuş uygulamaları ve taktik durumların dinamiği kuvvetin değişik safhalarını gerektirir.

“Bir güreşçinin müsabakada başarılı olabilmesi için;

- Güreşte ilk koşul olması nedeniyle temel kuvvet özelliğini mümkün olduğu kadar artırması gerekir. Aynı zamanda güreşçinin temel kuvvetini bütün yıl boyunca korumalıdır.
- Mücadele sırasında güreşçinin tüm fırsatları değerlendirebilmesi için sürat kuvvetini geliştirmesi gerekir.
- Müsabakanın sonuna kadar tutuşları uygulayabilmesi ve sürdürebilmesi için kuvvette devamlılığını geliştirmesi gerekir (Novikff, 1994, s. 24)”.

“Başarılı olmak için neler gerekiyor. Güreşe 5 dakika az geliyor, risk için zaman yok, moralman çok iyi, kendine inancı olan, kondisyonu iyi olan güreşçiler devamlı saldırarak ve kontrol ederek güreşilecek, hiç kimse kaçarak şampiyon olamaz. Kuvveti çok iyi, kondisyonu yeterli olacak. Greko-romende kuvvet çok daha fazla gerekir. Kuvvet içinde en önemlisi çabuk kuvvettir (Sapunov, 1991, s. 2)”.

Güreşte kuvvet geliştirmeyi üç şekilde gerçekleştirmek mümkündür. Bunlar a) Kendi vücut ağırlığıyla yapılan egzersizler. Bu egzersizler daha çok kuvvette devamlılık ve çabuk kuvveti geliştirirler. b) Eşli yüklenmeler. Bir rakibi ile yaptığı karşılıklı mücadele türünden egzersizler. Daha çok izometrik türü yüklenme olup çabuk ve temel kuvvet gelişimini sağlar. c) Ağırlıklarla yapılan yüklenmeler (Halter, labut, dambıl vb). Bu çalışmalarda yüklenmelerin yüzdeleri ve tekrar sayısı ayarlanmak suretiyle kuvvetin  niteliği de geliştirilebilir.

“Güreşçinin müsabaka sırasındaki aerobik ve anaerobik enerji kaynaklarının yüzde dağılımının belirlenmesi gerekmektedir (Yaklaşık % 90 ATP-PC, Laktik asit % 10 aerobik). Güreşin oldukça güç ve zahmetli bir spor olması nedeniyle iskelet kası ve kalp dolaşım sistemi üzerinde oldukça yüksek baskı oluşturur (Tamer ve Ark. 1993, s. 11)”.

Günümüzde 6 dakika güreşin temeli aerobik sisteme dayansa da, esas enerji kaynağı anaerobik niteliklidir. Bu nedenle güreşte sezon programları hazırlanırken çok dikkatli olunmalı ve müsabaka sırasında kullanılan üç değişik metobolik enerji sistemi de geliştirilmelidir.

2.4. Güreşte Teknik Antrenman

Genel anlamda, teknik g verimini daha ekonomik bir şekilde kullanabilmek için organlararası yapılan işbirliğidir. Her sporun kendine özgü özel teknikleri bulunur. Sporda genel amaca ulaşmanın araçlarıdır.

“Hedefe yönelik bir hareketi en ekonomik ve estetik biçimde yapabilme sanatıdır (Yücetürk, 1993, 45)”. “Güreşçinin, karşı koyma elemanlarının otomatikleşme derecesine varan oyun tarzlarının bir arada uygulandığı hareketlerine teknik denir (şahmuradov, 1991, s. 7)”.

Güreşte teknik güreşçiye puan kazandıran ve sonuçta kendisini başarılı kılacak hareketlerdir. Başarılı olmanın aracı bu hareketleri öğrenme ve bunu her türlü koşullarda rakibine uygulayabilmesi için tekniklerin belirli süreçlerden geçmeleri gerekir.

Güreş tekniklerinin öğrenmeye başlama yaşı konusunda bilim adamlarının birbirine yakın rakam verdiği göze çarpıyor. "Güreşi öğrenme ve gelişimin yeterli olması için güreş eğitimine 8-12 yaşları arasında başlamanın gerekliliği vardır (Petrov, 1987, s. 37)". "11-13 yaş koordinasyon çalışmaları için en uygun yaş olarak tesbit edilmiştir (Başaran, 1989, s. 19)". "Yapılan bilimsel araştırmalara göre 11-12 yaşından sonra çocukların fizyolojik sistemlerinde hızlı gelişme görülür. Bu yaş devresinde nöromüsküler sistemin faaliyeti yeterli gelişmesinden karmaşık koordinasyonlu (bağlantılı) teknik hareketlerin benimsenmesi imkanı sağlar (Şahmuradov, 1991, s. 14)". "10-13 yaş grubu çocuklarda öğrenme isteğinin ve hafızanın daha güçlü olduğu, koordinasyona aerobik ve esneklik çalışmaları için uygun olduğu yaşlardır (Akgün, 1989, s. 182)". "1996 Olimpiyat Oyunlarında Serbest stilde şampiyonların yaş ortalamaları 26.9 yaş, ortalama 15 sene antrenman yapmışlar, en genç şampiyon 21 yaşında (Saitiev, RUS) en yaşlı 36 yaşında (Yardanov-BUL.) dur. Olimpiyatlara madalya kazananların güreşe başlama yaşı ortalama 11.9 yaş olup (8-15 yaşları) arasındır. Greko-Romen güreşte ise şampiyonların ortalama 26.1 yaş, 15.2 yıl antrenmanlı. En genç şampiyon 20 yaşında (Hamza Yerliakaya-TUR), en yaşlısı 31 yaşında olup, madalya alanların güreşe başlama yaşı ortalama 11. 1 yaş, (4-17 yaşları) bulunmuştur (Tunnemann, 1996, s. 5)". Güreşte teknik eğitime erken başlamak çocuğun gelecekteki başarısı için bir zorunluluk olarak görülmektedir. Yaptığımız araştırmanın 12 yaş çocuklarına uygulamış olmamız bu anlamda manidardır.

Güreşte tekniklerin öğretimi öncelikle anlatım, sonra uygulamalar, uygulamalar sonrasında hataların düzeltilmesi ve tekrarlarla pekiştirme şeklinde gerçekleşmektedir. Bunu teyid eden uzmanlar az değildir. Gösteri yöntemi; "Bir beceriyi kazanmanın en etkili yolu onun uygulanmasıdır. Bir teknik yada bir işlemin uygulanmasını, araç gerecin çalıştırılması önce gösterip açıklayarak sonrada alıştırmaya ve uygulama yaptırılarak gösterme ve yaptırma, teknikleri birlikte kullanıldığı birleşik bir yöntemdir. Fiziksel ve zihinsel beceriler önce antrenör ya da öğretmence gösterilip, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra sporcuların tekrarlaması ve uygulaması istenir. Yapılan yanlışlıklar anında düzeltilerek uygulanır (Sönmez, 1986, s. 309)".

“Gösteri (demonstrasyon) yöntemi: sporda beceri öğretiminde en çok kullanılan yöntemdir. Kazandırılmak istenen hareket becerileri uygulayabilmeleri sağlanmalıdır. Gösteri esnasında davranışların yavaş yapılması ince ayrıntıların açıklanması, soruların cevaplanması ve sonunda tartışılması gerekir. Bu yöntem gözlem yolu ile öğrenmeyi sağlar, gösteri sonrası sporcu gördüklerinin uygulamasını yapmalıdır (Erden ve Fidan, 1986, s. 203)”.

“Genel anlamda öğretim yöntemleri dört ana grupta toplanır.

- Gözleme dayanan yöntemler (gözleme, deneme, gösteri, alıştırma).
- Sözel yöntemler (Anlatım, soru-cevap, tartışma),
- Problem çözme (Tümevarım-tümdengelim, çözümleme)
- Öğretimi örgütleme (Düzenleme yöntemleri, bireysel ve grup çalışması). (Kasap, 1991, s. 12)”.

“Güreş tekniklerinin öğretim ve pekiştirilmesi süreçleri a) Tekniklerin tam olarak isimlendirilmesi. b) Esas teknik öğretiminden önce ön hazırlık olarak benzeri hareketlerin yapılması. c) Teknik hakkında kısa bilgilerin verilmesi. d) Tekniğin ayrıntılı olarak bazı özellikleri ve çift yönlü uygulanması e) Tekniğin zihinsel uygulaması. f) Tekniği kısımlara ayırarak çift yönlü pasif uygulaması. g) Tekniğin tümüyle partnere (eşe) veya mankene çift yönlü uygulanması. h) Teknik hakkında bilgiler toplayıp, hataların düzeltilmesi. ı) Tekniğin çeşitli tutuşlarda taktik varyasyonların hareket esnasında bağlanması. i) Öğretilen tekniklerin şartlı, serbest ve müsabaka halinde pekiştirilmesi (Başaran, 1989, s. 33-34)”. “Teknikler seçilirken güreşçinin fizik yapısına göre seçip göstermek, gençlere 2 sene içinde bütün teknikler tüme varım metoduna göre parça, parça gösterip sonra onları birleştirmek. Teknikler göstere göstere kafada oluşur ve çocuk çalışa çalışa teknikler üzerinde dayanıklılık kazanır. Tekniklerin öğretilmesinden sonra bir iki tekniği çok iyi öğrenip yapıyorsa yeterlidir (Kazakov, 1987, s. 3)”.

Güreş tekniklerin kavramlarının öğretimi ilk başta gelmelidir. Çünkü hareketi tanımlanması, tanınması bununla başlayacaktır. Sonra hareketin zihinde canlandırılması ki, bu yapılacak olan anlatım, tanıtım ve gösterimle sağlanabilecektir. Tekniklerin kolay kavranabilmesi için parçalanması, yani tüme varım metodu uygulanır. Çünkü; teknikler birden fazla hareketlerin koordinasyonu ile yapılırken her bir hareket tek-tek gösterilerek ve uygulatılarak gidilmesi halinde öğrenme, zihinde canlandırma daha kolay olacaktır. Parçalar tek-tek öğrenildikçe daha sonra ki parçaya geçilecek ve tüm parçalar algılanıp uygulanabildiğinde, parçalar birleştirilerek, bir bütün halinde yavaş-yavaş uygulaması istenecektir. Hareketlerin yavaş yapılması halinde, çocuğun algıladığı hareketleri hatırlayabilecek zamanı kalmaktadır. Hızlı yapması durumunda hızlı hatırlama gerçekleşemeyeceğinden tekniği bütünlemede zorlanacaktır. Teknik, algısal dikkat sağlanarak tekrarlar yapıldıkça otomatik hale gelebilecek ve bunu antrenmalarda ve yarışmalarda kullanma olanağı bulabilecektir.

“Tekniğin öğrenme evreleri olarak;

- İmaj şekillendirme evresi: sporcu öğreneceği şeklin kavramı ve temellerini şekillendirir. Ondan sonra, kendine bir faaliyet projesi yapar.
- “Kaba” hareketlerin evresi: bu evrede sporcu antrenörden sözel olarak aldığı bilgilerine göre ilk uygulamalara geçer.
- “Nazik” hareketlerin evresi: Temel özellikleri şunlardır. Standart ve standart şartlarda hareketin düzgün uygulanması, kuvvetli, süratli ve dayanıklı olarak hareketin uygulanması, normal tempoda hareketin uygulanması
- Teknik şekillerin mükemmelleştirilmesi ve süper öğretim evresi: Bu evrede, değişik şartlarda yüksek randımanla, teknik şekli uygulanır. Sporcu, çevre şartları, seyircilere vb. göre faaliyetlerin ayarlanması gerekir. Süperöğretim yüksek sayıda tekrarlamalar yaptıktan sonra ortaya çıkar (Dragnea ve Öztürk, 1994, s. 132)”.

Güreş teknikleri öğreniminde, ilk önce zihinde hayal edilerek canlandırılmasıyla duyuşal kayıt ve bunların zihinde anlamlandırılması ve organizesi çalışmalarını takip eder. Sonraki dönemde zihinde algılanabildiği kadarıyla hareket uygulanmaya çalışılırken hareketi yapmak üzere ilgisiz kasların katılımıyla hareketin "kaba" olarak yapıldığı ikinci evre gelir. Hareket algılaması, kodlanması ve uzun süreli hafızaya geçiş yapmasıyla hareket süratli, kuvvetli, dayanıklı uygulanabilir durumuna geldiğinden, normal şartlarda kullanılabilirliğe gelmiştir. Son durumda ise hareket her türlü şartlara elverişli, dışarıdan gelecek uyarılardan etkilenmeden yapılabilecek bir öğrenim gerçekleşmiştir. Bu halde, teknik yarışmanın olumsuzluklarına rağmen uygulanabilecek bir mükemmelliğe ulaşmıştır. Seyircinin, hakemin, rakibin vb. olumsuzluklara karşı koyabilecek olgunluktadır. Güreş tekniklerinin verilmesinde özellikle çocuklarda bir sınıflandırmaya gidilmesi gerekir.

Güreşe yeni başlayanlara verilecek teknikler yerde çevirmeli ve köprüsüz teknikler olmalıdır. Bu yaklaşım çocuğun fiziksel yapısına uygun olanıdır. Yerde yapılacak çevirmeli ve köprüsüz teknikler (çırpma, kütük yuvarlaması, burğu vb.) kolay yapılabilir olduğu kadarıyla, uygulanacak eşine bir zarar vermeyecek türdendir. Eşi (partner) fiziksel olarak zorlanmalara girecek olursa hareketlerin yapılmasına izin vermeyecektir. Halbuki ayaktaki tekniklerle başlanacak olursa, düşmesini bilmeyen, fiziksel olarak olgunlaşmamış çocukların sakatlanma riskleri çoğalmaktadır. Sakatlanan çocuklarda güreşten kaçacaklardır. Dolayısıyla çocuğun fiziksel durumuna uygun hareket edildiğinde; öncelikle yerde ve kolay çevirmeler daha sonraları fiziksel gelişime paralel olarak ayakta yapılan tekniklere geçilmesi gerekir. Çocuklara güreş yaptırılacağı zamanda aynı prensibin uygulanması gerekir. Güreşe yerde başlamak, bir eş yerde diğeri üstte, daha sonra dizler üzerinde ayağa kalkmadan karşılıklı güreş, en son fiziksel olgunluk ve güreş tecrübesi kazanınca, ayak güreşi yapılması, gelişim açısından son derece önemlidir.

Güreş tekniklerinin öğretiminde teknikler antrenör tarafından anlatılıp gösterildikten sonra, çocukların tekniği hayallerinde canlandırmaları ve hayali olarak yapmaları sağlanacak olursa; teknik zihinsel boyutla belli bir aşama

kaydeder, çocukların fiziksel adaptasyonları da sağlanabilir. Daha sonraki bölümlerinde varsa cansız mankenlerle, yoksa bir eşle yaparken eşinin direnç göstermemesi istenir. Çünkü hareketi bilmeyen ve öğrenmeye çalışana karşı direnç gösterilince tekniğin uygulanması imkansız hale gelmektedir. Öğretimin ilerleyen safhalarında dirençe rağmen yapmaya başlanması gerekir. Antrenmanda bu çalışmalar yoğun yapıldığında, yarışmalarda teknik dirence rağmen kolay yapılabilir.

Güreşte teknik öğretimin sağlanabileceği bir başka yöntemler olarak, bir uzmanın; "Beden eğitimi ve sporda sportif hareketlerin öğretiminde kullanılan yöntemler;

- **Klasik yöntem:** Komut yöntemi de denilebilir. Klasik yöntemde öğretici, etkinlikle ilgili bütün kararları verir sporcu ise; öğretici tarafından verilen kararları izleyerek kendinden istenilenleri yapar. Bir başka deyişle, sporcu öğreticinin vereceği komuta göre davranır.
- **Alıştırma yöntemi:** Beden eğitimi ve sporda en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntemle yapılan çalışmada ağırlık uygulamaların yapılmasına ayrılır. Sporcular kullanacakları araçlar ve hareketlerle ilgili bilgi edinebilirler.
- **Eşli çalışma yöntemi:** Bu yöntemde sporcular eşleştirilerek çalışma yaparlar, çalışmalarda her eş belli bir görevi yerine getirir.
- **Kendini değerlendirme yöntemi:** Bu yöntemde sporcular öğreticinin belirlediği ölçütlere göre kendi yaptıkları hareketlerin değerlendirmesini yaparlar.
- **Katılım yöntemi:** Çocuklara etkinliklerde daha çok özgürlük tanınması ve onların ilgisini çekmesi nedeniyle katılım yöntemi sporcular için oldukça heyecan verici bir yöntemdir.
- **Yönlendirilmiş buluş yöntemi:** Beden eğitimi ve sporda etkili olarak kullanılabilecek bir başka yöntemde bu yöntemdir. Sporculara çevresini keşfedebilme, problemlere çözüm bulabilme, değişen şartlara karşı esnek

olabilme ve onlara uyum gösterebilme ve değerlerle ilgili kararlar verebilme imkanları verilir.

- **Problem çözme yöntemi:** Karşılaşılan ya da verilen problemi çözmek için izlenen bir dizi etkinlikten oluşan yoldur. Problem çözme, sporcuları motive edici nitelik taşır. İlişkiler seçenekler, sınırlılıklar, hareket ve etkinliklerde yapılabilecek değişiklikler bu yöntemin kullanılmasına uygun olan konulardır (Tamer, 1988, ss. 48-56)".

Beden eğitimi ve spor çalışmaları için sunulan bu yöntemler sporun her branşında uygulamalı olarak sportif tekniklerin öğretimi ve beceri eğitiminde eğitici ve öğreticilere yararlı olabilir. Bu yöntemler, güreş sporunun küçük çocukların eğitiminde antrenörlerin rahatlıkla kullanabileceği yöntemlerdir. Başarılı bir öğretim için sporcularla iletişim zorluğu çeken ve uygulamada bilimsel temeli olmayan yöntemler yerine bu yöntemler kendilerine iyi bir kaynak oluşturabileceklerdir.

2.5. Güreşte Taktik Antrenman

Her spor branşının kendine özgü taktiği vardır. Futbolda gol yemeden atmak, basketbolda atılan sayının fazla olması, koşuda en önde koşuyu bitirmek gibi. Güreşte taktik; tuş olmadan tuş yapmak veya kazanılan puanların kaybedilenden fazla olmasıdır. Genel anlamda taktik eski yunancada düzenleme ve yönlendirme sanatı anlamına gelir. Strateji kelimesi ile de eş anlamlı kullanılır.

Taktiğin tanımlarına baktığımızda; "Stratejik amaca yönelik güreş esnasında teknik araçların kuvvet, teknik, tecrübe ve psikolojik hazırlığın yaratıcı bir düzeyde değişken koşullar altında rakibin özelliklerine göre hazırlanıp sergilenen bir özel plandır (Başaran, 1989, s. 47)". "Bireysel ve takım müsabakalarında kendi ve rakibin performansı ile çevre koşulları üzerine kurulmuş planlı davranışlardır (Muratlı, 1997, s. 235)". "Taktik, Olumlu bir hareketi gerçekleştirmek için, herhangi bir tekniği hedeflenen yönde bütünüyle uygulamaya denir (Şahmuradov, 1991, s. 7)".

Güreş taktiği, çok yönlü, durumlara göre değişik, çeşitli yönde uygulanır. Taktik gerçekleştirilmesi gereken ve önceden tasarlanan plandır. Söz konusu plan güreş müsabakaları ve rakibin uyguladığı teknik-taktik hazırlığına göre değişkendir. Her taktik plan belirli rakip güreşçiler için özeldir. Taktik her güreşçiye, çevre koşullarına göre değişebilir. Taktik bir yandan kendi performansını diğer yandan karşıdaki rakibinin performansını bilerek hazırlanan plandır. Burada kendi performansını en üst düzeyde gösterebilecek ancak rakibinin performansını engelleyecek bir plan olacaktır.

“Belirli bir taktiğin doğru olarak icrası, birtakım faktörlere bağlıdır. Zihni ve duygusal faktörlerle kondisyon yetenekleri ve teknik becerileri, bunların başlıcalarıdır (İkizler, 1993, s. 90)”. Taktiği uygulayacak güreşçinin belli bir yeterliliğe sahip olması gerekir. Zihinsel ve ruhsal olarak özellikleri, teknik becerileri, kondisyon hazırlıkları istenen taktiği uygulayabilecek ölçüde olmalıdır.

“Güreşte uygulanabilecek genel taktikler;

- Anîlik (birden) prensibi: Antrenmanda görev verilir, aniden rakibe müdafa yapmadan hücum etme.
- Tehdit prensibi: Rakibi teknikle tehdit edip onu bırakıp başka teknik yapma.
- .Hücumu tekrarlama prensibi: Ayaklar alınıyor puan alınmıyor, bir iki defa böyle yaptıktan sonra, hızlı girip indirme.
- Açma prensibi: (Hedef engellerini aşma) Ellerini açma, başını sıkıştırma, başını dayayarak bu arada rakibi itme çekme yapılırken oyuna girme.
- Dengeyi bozma: Denge bir tarafa bozuluyor. Oradan doğrulurken diğer taraftan zayıf düşürüyor ve oradan tekniğe girmek.
- Davet etme prensibi: Rakibe bir ümit vermek ve sonradan tuzağa düşürmek. Hüseyin Akbaş ayağını verip, tutanlara künde atardı.
- Mıhlamak (Rakibi tesbit etmek) prensibi: Bunun hedefi aktif güreşten alıkoymaktır. Vücutça güçlü olanlar daha çok yapabilirler.

- Manevra (Yer değiştirme) prensibi: Aktif yer değiştirme, hareket ederek rakibi yanıltmalar.
- Dikkat dağıtma prensibi: Yapılacak şeyi takip edemiyecek şekilde dikkat dağıtma, şaşırtmalar yapılarak tekniğini göstermeden uygulama (şahmuradov, 1988, s. 8)".

Güreşte genel anlamda  çeşit taktik vardır. Bunlar; tekniklerin taktiği, yarışma taktiği ve turnuva taktiğidir.

2.5.1. Tekniklerin Taktiği

Karşılaşma esnasında güreşçiler için çeşitli pozisyonlar oluşur. Ancak uygulanmak istenen tekniğin pozisyonu tesadüfen oluşmamışsa ki, çoğu zaman bu mümkün değildir, bu pozisyonu oluşturmak güreşçinin yapacağı hareketlere bağlıdır. Bu taktik, bir anlamda tekniğin bir n hazırlığıdır. Tekniğin uygulanabilmesi için uygun bir pozisyon gerekir. Bu pozisyon hazırlanmadan uygulanacak teknikler başarısızlıkla sonuçlanır. Tekniğin taktiği olarak neler yapılabilir. Bunların başında denge bozma hareketleri ve temel tutuşlar gelir. Denge bozma hareketleri: a) Bir el ensede, diğer el rakibin koltukaltında iken çekerek ne denge bozma, b) İki el rakibin iki omuzundan iterek geriye denge bozma. c) Bir el ensede, diğer el dirsekten çekerek sağa ve aynı pozisyon değişikliğiyle sola denge bozma. d) Bir el bilek, diğer el rakibin aynı elinin dirseğinde iken çekerek (kol çekme) rotasyon yaptırmadır (Sağdan-soldan). Bu hareketlerle hem teknik uygulamak için uygun pozisyonlar oluşturulur, hem rakibin taktik hazırlığı bozulmuş olur, hem de denge kaybeden rakibi denge kazanmak için çabasından dolayı g kaybına uğramış olur.

İkinci grup taktikler olan temel tutuşlar ise teknik öncesi en uygun bir pozisyon hazırlar, rakibe uygun tutuş imkanını vermez, aynı zamanda rakibi bu tutuştan teknik uygulama tehtidi ile pasif bırakma şansını elde edebilir. Temel tutuşlar: a) Dış kol blokajı; rakibin bir koluna dışardan sarılma b) İ kol blokajı; rakibin bir koluna içerden sarılma c) Tek apraz; bir kol rakibin koltuk altında diğer el bilekte göğüs göğüse. d) Rakibin bir bacağına sarılma (baş rakibin

göğsüne dayalı) pozisyonlardır. Bu tutuşlar serbest güreş içindir. Greko-romen güreşte ise, ilk üçü geçerlidir.

2.5.2. Yarışma Taktiği

Güreşçi yaptığı karşılaşmadan galip ayrılabilmek için bir plan hazırlar. Taktik planı hazırlanırken güreşçinin kendi özelliklerinin iyi bilinmesi gerekir. Özellikle güreş bilgisi, taktiği uygulayabilecek zihinsel ve ruhsal yetenekleri, kondisyonel becerileri gözönüne alınmalıdır. Bir de rakibin özelliklerinin iyi bilinmesi ki, hangi teknikleri yapıyor, bu teknikleri uygulamak için yaptığı tekniklerin taktiği nelerdir, kuvveti, dayanıklılığı, psikolojik özellikleri vb. içermesi gerekir. Bu iki sporcunun özellikleri ortaya konulduktan sonra rakibin özelliklerine nasıl galip gelinebilecek, taktik planlanması ve bunun önce zihinsel hazırlığı, daha sonra bir güreşçiyle uygulaması yapılarak, hazırlığın tamamlanması gerekir.

Yarışma Taktiğine farklı bir yaklaşım ise şöyledir;

- “Rakibi sıkıştırma, itme; dengesini bozarak şaşkına çevirmek. Teknik yapmak için şartlandırıyor Gücü, dayanıklılığı, kapasitesi iyi olanlar rakibini kendi istediğine göre yönetir.
- Preslemek, engellemek: Rakibine aktivite şansı vermemek. Teknik uygularken başka yöne değiştirip getirme.
- Bekleme: Güreşte nefes alma, gücünü koruma, aldığı puanları vermeme, rakibi atağa geçsin ona kontraatak yapma gibi nedenler için beklenir (Şahmuradov, 1988, s. 5)”.

Önce sıkıştırıyor sonra engelliyor sonra bekliyor, daha sonra oyun yapana kontratak yapılıyor. İyi bir avcının önünden avı beklediği gibi bekleniyor pozisyon geldiğinden hemen teknik uygulanıyor. Rakibe oyun şansı verilmiyor, puanlar toplandıktan sonra onu korumak amacıyla sadece presle rakibi durdurarak puan verilmezken zaman zamanda sürenin geçmesi hesaplanır.

2.5.3. Turnuva Taktiği

Bir turnuva gözönüne alındığından en az 5-6 maç yaparak finale gelinebiliyor. Tartı yapıldıktan sonra kurada kimler çıktı, finale kadar yaklaşık rakipler kimler olabilir, bunlar içinde zayıf ve kuvvetli olanlar, çok kilo düşerek başta güç kaybı olup turnuvanın sonuna doğru toparlanabilecekler, muhtemel rakiplerinden en önemlileri hangileri, tespit edilir. Rakiplerin zayıf olanlarıyla fazla uğraşmadan, fazla yorulmadan, önemli rakiplerine deşifre olmayacak teknik ve taktiklerle güreşilerek kazanılır. En önemli silah ise en güçlü rakiplere saklanır.

Diğer önemli bir konuda değişik rakiplere değişik taktiklerin uygulanabilmesi ki bunu çok kişi başaramaz ve aynı taktiklerle dünya şampiyonlukları elde etmiş şampiyonlar vardır. Farklı taktikler uygulayabilmek için, güreşçinin çok iyi zihinsel yeteneğinin yanında çokta iyi fiziksel becerilere sahip olmasını gerektirir.

Güreşçi ile rakibi arasında açık bir kalite farkı varsa burada belirlenecek taktik, daha önce belirlenen ve tamamen yenme taktiğinden farklı olacaktır. Taktik her zaman yenmek için olmayabilir. Şerefli bir yenilgi, iyi mücadele edebilme, tuş olmama veya puanlar alma üzerine de taktikler sözkonusudur.

2.6. Güreşte Zihinsel Antrenman

Güreş eğitim ve öğretiminde üzerinde en az durulan ve çok az uygulanan zihinsel antrenmandır. Organizmayı harekete geçiren zihinsel ve ruhsal faaliyetlerin önemini gelişmiş ülkeler çok iyi bilmekte ve araştırmalar yapmaktadırlar. Bizde yeni yeni önemi kavranmaya başlanan zihinsel antrenmanın bazı tanımları şöyledir.

“Öğrenilen ve geliştirilecek olan hareketlerin çalışmaları beyinde imgeleyerek, zihinde canlandırarak yapılan antrenmanlardır (Yüçetürk, 1993, s. 142)”. “Zihinsel antrenman: Herhangi bir araştırma yapmaksızın, sadece planlı ve yoğun bir şekilde hayal ederek, zihinde canlandırarak yeni bir hareketin

öğrenilmesi veya zaten bilinen bir hareketin mükemmelleştirilmesi sürecine denir (İkizler, 1993, 99)".

"Zihinsel antrenman; bir hareketin düşünme veya tasavvur etmenin o hareketi gerçekleştiren kaslarda harekete uygun elektriksel akımlarının yapmamış olanlara nisbeten daha yüksek olduğu bir çalışmadır. Zihnî antrenmanın zihinde bıraktığı izlerin koordinasyonu düzenlediğini, kullanılabilir hız ve gücü arttırdığını bu sebeple gerek öğrenme, gerek düzeltme ve sakatlık tehlikelerine karşı zihnî antrenmanı tavsiye edilebilmektedir. Antrenman öncesinde ve sonrasında yapılacak olan 5 dakikalık, 10 dakikalık iki zihnî antrenman sportif antrenmandan yararlanma oranını çok yükselteceği belirtilmektedir (Başer, 1986, s. 83)".

Zihinsel antrenman ile ilgili araştırmalarda yoğunluk antrenman sırasında ortaya çıkan fizyolojik değişiklikler üzerine olmuştur. Hareketlerin yoğun hayal edilmesinin sonucunda merkezi sinir sisteminin uyarımı ve hareketi yapacak kaslarda hafif kasılmalar ortaya çıkarken, ilgili kaslara giden kan miktarının arttığı, solunum ve nabız artışlarının yükseldiği, kan basıncının fazlalaştığı tesbit edilmiştir. Zihnî antrenmanda görülen bu fizyolojik değişiklikler, diğer antrenman çeşitleriyle karşılaştırılarak zihinsel antrenman etkinliği daha iyi ortaya çıkartılabilir. Zihinsel antrenmanın etkileri fizyolojik tepkilerle sınırlı tutmak çok yetersiz olur. Hareket öğretimindeki etkileri çok daha fazladır.

"Zihnî antrenman üçe ayrılır:

- Kendi kendine konuşma antrenmansız sporcu belli bir hareketin "nasıl icra edilmesi gerektiği" hakkında kendi kendine emirler verir. "Ben daha iyi güreşmeliyim", "daha çok ağırlığı kaldırabilirim", gibi sonuçlar çıkarır.
- Gizli algı antrenmanı: Sporcu belli bir hareketi yapan bir kişiyi kendisinin seyrettiğini hayal eder. Model olarak öğrenme sürecine etkili olan zihnî faktörler, özellikle dikkat ve hafıza süreçleri önem taşırlar.
- Kendini hayal etme (ideo-motor) antrenmanı: Belli bir hareketi kendisinin nasıl icra ettiğini ve etmesi gerektiğini hayal eder. Bu sırada sporcu,

kendisinin bu hareketi daha önce fiilen icra ederken edinmiş olduğu bilgi ve tecrübeleri de dikkate almalıdır (İkizler, 1993, ss. 100).”

Zihinsel antrenmanın etkisi, uygulayacak olan sporcu ile uygulatacak antrenörün yaklaşımlarına bağlıdır. Konuya olan inançları, sağlayacağı katkılara güvenleri ne kadar olursa, zihinsel antrenmanın etkileri o kadar olacaktır. Zihinsel antrenmanın performansa etkilerinden kuşku duyan antrenör sporcusunu olaya yönlendiremez. Zihinsel antrenmanın etkilerine inanmayan sporcuda kendini veremez, dikkatini hareketlere yoğunlaştıramaz. Bir zihinsel antrenmanın başarısı; uygulandığı alanın uygun olmasına bağlıdır. Zihinsel antrenmanın yapıldığı yerde sporcuları uyaracak diğer etkenlerin giderilmiş olması gerekir. Bunlar genellikle; gürültü, ışık, sıcak, soğuk gibi dış etkenler, baş ağrısı, bitmemiş problem, heyecan verici olayların devamı gibi iç etkenler olabilir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmamızın bilimsel araştırma yöntemlerine göre, uygulaması yer almaktadır. Araştırmamızın deneysel kısmını oluşturan bu bölüm, araştırma probleminden sonuç ve önerilere kadar, araştırma aşamalarını kapsamaktadır.

3.1. Problem

Ülkemizdeki güreşte öğrenme ve öğretme ile ilgili kaynaklar, ya birbirinden aktarılarak ya da yabancı dillerden çevirilerle sınırlı kalmıştır. Bu kaynaklarda, genellikle ülkemizdeki araştırma sonuçlarıyla ilgili bölümler bulmak mümkün değildir. Güreş öğretiminde, her antrenörün farklı metotlarla öğretim yapmaya çalıştığı bir gerçektir. Güreş öğretimi konusunda, genel ilkelere ait antrenörler arasında görüş birliği olmakla beraber, güreşin özel olarak öğretimi konusundaki farklılıklar dikkat çekicidir. Psikoloji ve eğitim biliminin verileri güreşte deneysel metotlarla test edilmediğinden, uygulamalar halen varsayımlara veya deneme yanılmalara dayalı bir takım uygulamalarla yürütülmektedir.

Bu araştırma güreş öğretiminde uygulama farklılıklarını asgariye indirmek, başarılı öğrenme-öğretme yaklaşımlarını ortaya koyarak, eğitici ve antrenörün arasında görüş birliği sağlanması amaçlanmıştır. Öğrenme-öğretme konusundaki görüş birliği, güreşçinin güreşe başlama yaşından performans çağındaki temel eğitiminde tekniklerin öğretilmesi, taktik becerilerin geliştirilmesi, kondisyon ve psikolojik özelliklerin bir bütünlük içinde verilmesini de kapsar. Temel eğitimde, tekniklerin doğru öğrenilmesi, tekrarlarla sağlanması sayesinde, yarışmalarda tekniğin istenen şekilde sergilenmesi mümkün olabilir. Bu araştırma ile tekniklerin öğretiminde, tekniklerin alt bölümlere ayrılarak çözümlemelerin bilimsel yöntemle yapılarak öğretilmesi konusunda, neler yapılabileceği ortaya konmaya çalışılacaktır. Güreşçilere,

eğitici ve antrenörlere daha bilimsel metotlara dayalı bir eğitim ve öğretimle daha başarılı olabileceğimiz konusunda yol göstermesi amaçlanmıştır. Güreşin bilimsel olarak eğitim-öğretimi yapıldığı takdirde, gelişebileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Güreş konusunda yapılan araştırmaların, ihtiyaca cevap vermekten uzak oluşu, öğrenme ve öğretme konularını başka bilim dallarından aktarma bilgilerle uygulanması, bu araştırmanın hazırlanma sebeplerinden biridir. Güreş antrenör ve eğiticileri, genel konularda araştırmaya yönelmiş, güreş araştırmacılarının da güreşin gerçek kimliğini ortaya koyacak, güreş alanını didik didik edecek araştırmaları yapmaktan kaçındıkları gerçeğiyle yüzyüze gelinmiştir. Ülkemizde yapılan araştırmaların bir başka özelliği de güreş konusunda başka ülkelerde yapılmış araştırmalara benzer araştırmalar yapılmasıdır. Ülkemiz güreşinin problemlerine uygun, orijinal ve deneysel araştırmaların azlığı dikkat çekicidir. Oysa, güreşin özel alanlarının derinliğine inilerek yapılacak araştırmaların, güreşin gelişimine katkılarının olacağı söylenebilir. Güreş gerçekliğini merkeze alarak, onun özel alanlarının araştırılması, araştırma bulgularının değerlendirilmesi, daha sonra da bunların uygulamaya aktarılması güreşin bilimsel yapılmasına katkı sağlayacaktır. Bu türden mikro seviyede yapılacak araştırmalara, daha çok ihtiyaç vardır. Mikro seviyedeki davranışlar çözümlenip, özellikleri ortaya konulduğunda; bu temelden hareketle, güreşe ait güreş binasını yapmak mümkün olabilir. Güreş için mikro davranış alanında yapılacak araştırmaların önemini ve bu konudaki araştırmaların faydalarını söylemeye gerek yoktur.

Araştırma problemimiz, kol çekme tekniğinin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde, farklı öğretim uygulamaları arasında, farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Öğretimde ve öğrenmede, tekrarların öğrenmeyi arttırıcı veya azaltıcı etkileri var mıdır? Öğrenme veriminde, eğitici iletişimin rolü nedir? Araştırmamız, bu sorulara cevap vermeye çalışmaktadır.

Araştırmamızın bağımlı değişkeni; öğrenme artışları (performans artışları), bağımsız değişkeni öğretim teknikleridir. Öğretim tekniklerinin özelliklerine göre, öğrenme artışları değişkenlik gösterebilir. Bağımsız değişkenle ilgili olarak, sözlü ve fiili düzeltmeler ile zihni antrenmanın öğrenme üzerindeki etkileri 15 gün boyunca gözlenmiştir. Bu süre zarfında, deneklerin

öğrenmeleri puanlanarak farklılıklar istatistikî olarak bulgular ve yorum bölümünde tartışılmıştır.

3.2. Amaç

Araştırmada cevap aranan sorular şunlardır: Güreşte kol çekme tekniğinin öğrenilmesi ve öğretilmesinde öğretim uygulamaları açısından ne tür farklılıklar ortaya çıkabilir? Tekniğin öğretilmesinde, öğrenmenin ilk başlangıcından sonra, 15 gün boyunca öğrenme artışları açısından; kontrol ve deney grupları arasında, öğrenme verimi açısından farklılık var mıdır? Tekniğin öğrenilmesinde sözlü ve fiili düzeltmelerle, zihni antrenmanın öğrenmedeki başarılarıyla ilişkileri nasıl bir seyir izleyebilir?

Güreş öğretiminde, kol çekme tekniğinin uygulaması, güreş tekniği öğretiminin ilk basamağı kabul edilmiştir. 15 gün boyunca yapılan uygulamaların deneklerde yeterli davranış değişikliğini sağlayacağı kabul edilmiştir. Yukarıdaki sorulardan hareketle şu hipotezler sınanacaktır:

- 1) Güreşte kol çekme tekniğinin öğretiminde, sözlü düzeltmeler öğrenmede etkilidir.
- 2) Kol çekme tekniğinin öğretiminde, fiilî düzeltmeler etkilidir.
- 3) Kol çekme tekniğinin öğretiminde, zihni antrenman yapmak öğrenmede etkilidir.
- 4) Kol çekme tekniğinin öğretiminde, ilk beş gün öğrenme daha fazladır.
- 5) Kol çekme tekniğinin öğretiminde, beş ile onuncu günler arasında öğrenme daha fazladır.
- 6) Kol çekme tekniğinin öğretiminde, on ile onbeşinci günler arasında öğrenme daha fazladır.
- 7) Kontrol ve deney grupları arasında, on beş gün boyunca yapılan kol çekme tekniğinin öğrenilmesinde, farklılık vardır.

3.3. Önem

Güreş eğitim-öğretiminde mevcut uygulamaların bilimsel yöntemlerle yapıldığını söyleyebilmek, çok aşırı iddia olur. Antrenmanlarda öğretici eylemlerin sıraları doğru olarak verilmediği, iletişim açısından güreş öğretim tekniklerinin incelenmediği durumlarda başarı, ancak tedadüflere bağlıdır. Güreş alanının genel araştırmalar yanında daha özel alanlarının da araştırılması gerekir. Özellikle öğrenme-öğretme konuları, değişik bilim dallarından yapılan aktarmalarla geçirildiğinden, güreşe ait öğrenme-öğretme konuları, antrenörün bu bilgileri uygulamaya transfer edebileceği kanaatiyle yapılmaktadır. Bu araştırmada; bu konulardan bazılarının güreş alanına yansımaları vurgulanacaktır. Böylece, bu alana ilgi duyan araştırmacıların, daha özel alanlarda çalışmaları gerektiği de ortaya konmaya çalışılacaktır.

Antrenör ve güreşçi, sözlü ve sözsüz iletişim yoluyla etkileşime girmektedir. Güreşçinin teknikleri öğrenmesi, öğrenme veriminin hergün artış göstermesi, düzenli bir eğri üzerinde seyretmeyebilir. Antrenör ve eğiticilerin bu tür öğrenme yaklaşımından vazgeçmeleri gereği açıktır. öğretici eylemlerin etkililiği de, her güreşçide farklılık arz edecektir. Araştırmamızda, bu konularda irdelenmiştir.

Bu araştırmada, elde edilecek verilerin güreş eğitimi üstlenen, güreş antrenörü yetiştiren Türkiye Güreş Federasyonu'na, güreşi bilimsel metotlarla öğretmeye çalışan Üniversitelerimizin Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulları ve Bölümlerinin güreş ihtisas alanlarından mezun beden eğitimi öğretmenlerine, güreşe ilgi duyan kişilere ve diğer eğiticilere kaynak oluşturup faydalı yardımcı olabileceği beklenmektedir.

3.4. Sayıtlar

- 1) Deneklerin öğrenme yönergelerini anlayabilecek yaşta ve normal öğrenci oldukları kabul edilmiştir.
- 2) Öğreticinin gruplarla iletişimi, öğretim teknikleri dışında bütünüyle aynıdır.
- 3) Deneklerin bedenî ve zihnî özürü olmadıkları kabul edilmiştir.

3.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1) 1995-1996 öğretim yılı,
 - 2) Malatya il merkezi ve Yeşilyurt ilçesi,
 - 3) İlköğretim 12 yaş erkek öğrencileri,
 - 4) Uygulamalar, okulların spor salonu ve sahaları
- ile sınırlıdır.

3.6. Araştırmanın Modeli

Araştırmamızda grupların eşitliği sağlamak amacıyla ön test uygulamaları yapılmış, gruplararası farklılık olmadığı görülerek, son test uygulamalarına geçilmiştir. Böylece araştırma sonuçlarını olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerin azaltılmasına çalışılmıştır. Araştırma modeli aşağıya çıkarılmıştır.

G ₁	R	O _{1.0}	X _{1.1}	O _{1.1}	X _{1.2}	O _{1.2}	X _{1.15}	O _{1.15}
G ₂	R	O _{2.0}	X _{2.1}	O _{2.1}	X _{2.2}	O _{2.2}	X _{2.15}	O _{2.15}
G ₃	R	O _{3.0}	X _{3.1}	O _{3.1}	X _{3.2}	O _{3.2}	X _{3.15}	O _{3.15}
G ₄	R	O _{4.0}	X _{4.1}	O _{4.1}	X _{4.2}	O _{4.2}	X _{4.15}	O _{4.15}

Sembollerin anlamı şöyledir:

G	:	Grup
G ₁	:	1. grup
R	:	Grupların random seçimi
X	:	İşlem (verilen eğitim)
X ₁	:	İşlem 1 (1. eğitim yöntemi-kontrol grubu)
X ₂	:	İşlem 2 (2. eğitim yöntemi-sözlü düzeltme)
X ₃	:	İşlem 3 (3. eğitim yöntemi-fiili düzeltme)
X ₄	:	İşlem 4 (4. eğitim yöntemi-zihni antrenman)
X _{1,1}	:	1. gruba 1.günde uygulanan işlem
O	:	Ölçüm
O _{1,0}	:	1. grubun öntesti
O _{1,1}	:	1. grubun 1.gün sonrası ölçümü

3.7. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 12 yaş gruplarında bulunan ve hiç güreşle ilgilenmemiş; ülkemizin tüm çocuklarını kapsamasına karşılık örneklem olarak Malatya İl Merkezi ve Yeşilyurt ilçesindeki ilköğretim okullarında bulunan 120 öğrenciyi kapsamaktadır. Örneklemimiz ilk öğretim okulları da dahil olmak üzere, tesadüfi yöntemlerle seçilmiştir. Kontrol grubu Hasan Varol İlköğretim Okulu, fiili düzeltme yapılan grubu Özel Rahime Batu Lisesi Ortaokulu, sözlü düzeltme yapılan grubu Şehit Hasan Öztürk İlköğretim Okulu, zihni antrenman grubu İmam Hatip Lisesi Ortaokulundan oluşturulmuştur. Bu okulların her birinde 30'ar erkek öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırma için önce, 12 yaş grubu öğrencilere kol çekme tekniği ile ilgili öğrenme yönergesi hazırlanmış; bu yönerge kontrol ve deney gruplarında aynen uygulanmıştır. Araştırmacı, bu yönergenin dışına çıkmamaya özellikle araştırmacının sıhhati için özen göstermiştir. Yönerge, kontrol ve deney gruplarına uygulandığı şekliyle aşağıda aynen verilmiştir. Deney grubu üç gruba ayrılmıştır. Bunlar; zihnî antrenman yapan grup, sözlü düzeltme yapılan grup ve fiilî düzeltme yapılan gruptur. Kontrol ve deney gruplarında öğrencilerin sakatlanmamaları için ısınma ve alıştırma antrenmanları yaptırılmıştır. Isınmalar 3 dakika, alışırtmalar ise 5 dakika ile sınırlı tutulmuştur. Alışırtmalarda; araştırmacı ve yardımcısı tarafından fiilî düzeltme grubunda; fiilî, sözlü düzeltme grubunda; sözlü düzeltmeler yapılırken, zihni antrenman grubun; 5 dakika süre ile zihnî çalışmaları kontrol edilmiş, kontrol grubu; alışırtmalar için serbest bırakılmıştır.

Uygulama, her iki grupta uygulamacı ve yardımcısının işbirliği ile gerçekleşmiştir. Gruplara aşağıda belirtilen ilgili uygulama yönergeleri verilmiş, yönergeyi anlamadıklarında sordukları sorular cevaplandırılmıştır.

Ayrıca, puanlamanın nasıl yapılacağı uygulamadan önce deneklere anlatılmıştır. Deneklere aşağıdaki puanlama yönergesine göre puan verilmiştir.

Hazırlanmış yönergedeki puanlama gözönünde bulundurularak, 15 gün süreyle seçilen okullardaki deneklerin başarı puanları, ham puan olarak çizelgeye kaydedilmiştir. Daha sonra, bu puanlar istatistikî analizlere tabi tutulmuş ve bu analizlere göre yorumlar yapılmıştır.

Araştırmamızda uyguladığımız metot klinik metottur. Deneklerle birebir karşılıklı ilişki kurularak uygulama yapılmıştır.

Araştırma esnasında 30 öğrenciyi birarada tutma zorluğu, kontrol grubu öğrencilerinin ilgisizliği v.b. sebepler yüzünden araştırmacı, daima yanında yardımcıları bulundurmak zorunda kalmıştır. Öğrenme yönergeleri verildikten sonra ise; puanlamalar bizzat araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

3.8.1. Kol Çekme Tekniğinin Uygulanışı

Kol çekme tekniği; güreşin temel tekniklerinden olup, basit yapılabilenlerdendir. Teknik; ayakta uygulandığından her türlü zeminde (toprak, çim ve güreş minderi v.b.) rahatlıkla gerçekleştirilebilmektedir. Tekniğin uygulanmasında; uygulanan kişiye, bir rahatsızlık, bir sakatlık riski gibi olumsuzlukların olmamasından dolayı, hiç güreş eğitimi almamış 12 yaşındaki çocuklar üzerinde deney yapılmasına karar verilmiştir. Her zeminde rahatlıkla yapılabilen bu tekniğin bir başka avantajı da okullardaki spor araç, gereç, saha ve salonların yetersizliğidir.



Şekil 14. Kol Çekme Tekniğinin Uygulama Safhaları

Kol çekme olarak kısaca söylenen bu tekniğin esası, "kol çekip arkaya geçme" şeklindedir. Ancak "kol çekme" olarak kısaltılmıştır. Tekniğin uygulanması 5 ana safhada gerçekleşir. Uygulama öncesi denekler karşılıklı güreş pozisyonu alırlar. Bu pozisyon; ayaklar omuz genişliğinde yana açık, dizler hafif bükülü, bel hafif öne eğik, kollar dirseklerden bükülü ve baş öne eğiktir. Safhaları;

- Tekniği uygulayacak denek eşinin (partnerinin) iki bileğini tutar.
- Bir bileği bırakıp; eşinin tutulan elinin dirsek üstünden diğer eliyle kavrar.
- Eşinin bileğini bırakır.

- Dirsek üstünden kavrayan eliyle, eşinin kolunu kuvvetlice çekerek, eşini 180 derece döndürür.
- Eşi kendisine sırtı dönük duruma gelince, iki eliyle beline arkadan sarılarak, teknik tamamlanmış olur.

Kol çekme tekniğinin uygulanması sırasında oluşan genel hatalar şunlardır:

- Kol çekme öncesi tutulan bilek bırakılmıyor.
- Kol çekilirken zayıf çekiliyor ve eşi 180 derece dönmemiş oluyor.
- Tam dönmemiş eşin arkasına hareket ederek, arkasına geçmeye çalışılıyor.
- Kol çekme sırasında dizler doğruluyor, dolayısıyla eller göğüs hizasında kalmasından bel yerine göğüse sarılmalar oluyor.

3.8.2. Kontrol Grubu Yönergesi

“Şimdi güreşte kol çekme tekniğini öğreneceğiz. Önce güreşte başlama pozisyonu alalım. Dizler hafifçe bükülü, vücut öne eğik, kollar dirseklerden bükülü vaziyette önde bulunacak. Bu pozisyon alındıktan sonra uygulama yapacak olan, eşinin iki bileğini tutsun, sonra bileklerden birini bırakıp tuttuğu bileğin dirseği üstünden kavrasın, eşinin dirseğini kuvvetlice çekerek 180 derece kendi eksenini etrafında döndürsün ve sonra eşinin dönmüş olan arkasında iki elini birleştirecek şekilde beline sarılsın”.

3.8.3. Deney Grupları Yönergesi

- Deney gruplarının her üçüne de kontrol grubuna verilen yönerge aynen verilmiş; uygulamayı araştırmacının yardımcısı göstermiştir. Deney gruplarına uygulanan düzeltme teknikleri ise şöyledir:

- Fiilî düzeltme grubunda denekler, hareketi yaparken hataları anında fiilî olarak bizzat araştırmacı veya yardımcısı tarafından düzeltilmiş, tekniğin doğru olarak öğrenilmesine özen gösterilmiştir.

- Zihnî antrenman grubunda yönerge verildikten sonra, denekler hareketi yapmadan önce, beş dakika gözleri kapalı şekilde salonun köşesinde yapacakları hareketi düşünmüşlerdir. Bundan sonra uygulama yapılmıştır. Deneklerin beş dakika boyunca gözlerini kapalı tutmalarına dikkat edilmiştir.

- Sözlü düzeltme grubunda, deneklerin hataları sözlü olarak anında düzeltme yapılmıştır.

3.8.4. Puanlama Yönergesi

Deney ve kontrol gruplarındaki puanlama aşağıdaki şekilde yapılmıştır.

- İki bileği tutma	:	1 puan
- Bilek ve dirseği tutma	:	2 puan
- Eşinin dirseğini çekerek 180 derece çevirme:		3 puan
- Kolu çekerken diğer bileği bırakma	:	4 puan
- Bele arkadan sarılma	:	5 puan

Görüldüğü gibi, kol çekme tekniği 5 alt gruba ayrılarak puanlama yapılmıştır. Basit gibi görünen bu teknik, 5 alt grup hareketten oluşan bir bütünlük olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tekniğin diğer tekniklerle ilişkileri, örneğin kol çekip indirme, kol çekerek çift dalma, kol çekerek tek kol veya danabağına geçme gibi özellikleri dikkate alınmamıştır. Sadece kol çekip arkaya geçme hareketiyle sınırlı tutulmuştur. Deney ve kontrol gruplarında puanlama aynı şekilde yapılmıştır.

3.9. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Deneklerin bireysel özelliklerine ilişkin değişkenler, frekans ve yüzdeler olarak belirlenmiş, bu özelliklerin gruplara göre durumu, kaykare tekniği ile analiz edilmiştir. Gruplararası karşılaştırmalar, ilişkisiz grup varyans analizi ile, her grubun günlere göre kendi içinde karşılaştırmaları ise ilişkili grup varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Farklılığın belirlenmesi durumunda farkın kaynağını bulmak için t-testi analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Kol çekme tekniğinin öğrenme ve öğretiminde; kontrol ve deney gruplarından toplanan verilere ait bulgular ve yorum aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Önce deneklerin bireysel değişkenlerine göre dağılımlar verilmiş, kontrol ve deney gruplarına ait öğrenme verimi ile ilgili bulgular tablolar halinde gösterilmiş, bu başarılar kontrol ve deney gruplarında grafikler haline dönüştürülmüştür.

4.1. Deneklerin Bireysel Değişkenlere Göre Dağılımları

Deneklerin boyları gruplara göre farklılık göstermektedir. Boyu 161 cm ve daha uzun olanlar kontrol grubundakilerin %13.33'ünü oluştururken diğer gruplarda bu boyda hiç denek yoktur. Boyu 151-160 cm olanlar zihni antrenman grubunun %43.33'ünü oluştururken diğer gruplarda bu oran %16.67-%23.33 arasındadır. Boyu 141-150 cm olanların, fiili düzeltme grubunun %63.33'ünü oluşturmalarına karşılık diğer gruplarda bu oran %30.00-%46.67 arasındadır. Boyu 120-130 cm olanlar sözlü düzeltme grubunun %16.67'sini oluşturduğu halde diğer gruplarda bu boyda hiç denek yoktur. (Tablo 1)

Tablo 1. Boyunuz? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi

	1.Kontrol grubu		2.Sözlü düzeltme		3.Fiili düzeltme		4.Zihni antrenman		TOPLAM	
N=120	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
120-130 cm	0	0.00	5	16.67	0	0.00	0	0.00	5	4.17
131-140 cm	5	16.67	10	33.33	6	20.00	6	20.00	27	22.50
141-150 cm	14	46.67	9	30.00	19	63.33	11	36.67	53	44.17
151-160 cm	7	23.33	6	20.00	5	16.67	13	43.33	31	25.83
161 cm ve yukarı	4	13.33	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4	3.33
Toplam	30	100.00	30	100.00	30	100.00	30	100.00	120	100.00
χ^2	Sd	p	%fe<5	fe=0						
38.47	12	p<.01	40	0						

Deneklerin ağırlıkları gruplara göre farklılık göstermektedir. Ağırlığı 46-55 kg olanlar kontrol grubundakilerin %36.67'sini, zihni antrenman grubunun %43.33'ünü oluştururken diğer gruplarda bu oran %10.00-%13.33 arasındadır. Ağırlığı 36-45 kg olanların, fiili düzeltme grubunun %70.00'ini oluşturmalarına karşılık diğer gruplarda bu oran %33.33-%46.67 arasındadır. Ağırlığı 25-35 kg olanlar sözlü düzeltme grubunun %46.67'sini oluşturduğu halde diğer gruplarda bu oran %6.67-%20.00 arasındadır. (Tablo 2)

Tablo 2. Kilonuz? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi

	1.Kontrol grubu		2.Sözlü düzeltme		3.Fiili düzeltme		4.Zihni antrenman		TOPLAM	
N=120	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
25-35 kg	6	20.00	14	46.67	5	16.67	2	6.67	27	22.50
36-45 kg	10	33.33	12	40.00	21	70.00	14	46.67	57	47.50
46-55 kg	11	36.67	3	10.00	4	13.33	13	43.33	31	25.83
56-65 kg	3	10.00	1	3.33	0	0.00	1	3.33	5	4.17
Toplam	30	100.00	30	100.00	30	100.00	30	100.00	120	100.00
χ^2	Sd	p	%fe<5	fe=0						
29.94	9	p<.01	25	0						

Deneklerin babalarının tahsil düzeyleri gruplara göre farklılık göstermektedir. Fiili düzeltme grubundaki deneklerin babalarının %43.33'ü yüksekokul mezunu iken, bu oran sözlü düzeltme grubunda %6.67'ye düşmektedir. Sözlü düzeltme grubundaki deneklerin babalarının %50.00'si ilkokul mezunu olmasına karşılık bu oran diğer gruplarda %30.00-%33.33 arasındadır. (Tablo 3)

Tablo 3. Babanızın tahsili? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi

	1.Kontrol grubu		2.Sözlü düzeltme		3.Fiili düzeltme		4.Zihni antrenman		TOPLAM	
N=120	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
İlkokul	10	33.33	15	50.00	9	30.00	9	30.00	43	35.83
Ortaokul	6	20.00	7	23.33	2	6.67	1	3.33	16	13.33
Lise	10	33.33	6	20.00	6	20.00	13	43.33	35	29.17
Yüksekokul	4	13.33	2	6.67	13	43.33	7	23.33	26	21.67
Toplam	30	100.00	30	100.00	30	100.00	30	100.00	120	100.00
χ^2	Sd	p	%fe<5	fe=0						
23.39	9	p<.01	25	0.00						

Deneklerin annelerinin tahsil düzeyleri gruplara göre farklılık göstermektedir. Fiili düzeltme grubundaki ve zihni antrenman grubundaki deneklerin annelerinin %10.00'u yüksekokul mezunu iken kontrol grubu ve sözlü düzeltme grubunda annesi yüksekokul bitirmiş hiç denek yoktur. Sözlü düzeltme grubundaki deneklerin annelerinin %3.33'ü lise mezunu iken, bu oran fiili düzeltme grubunda %33.33'e yükselmektedir. Sözlü düzeltme grubundaki deneklerin annelerinin %80.00'i ilkokul mezunu olmasına karşılık bu oran diğer gruplarda %43.33-%56.67 arasındadır. (Tablo 4)

Tablo 4. Annenizin tahsili? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi

	1.Kontrol grubu		2.Sözlü düzeltme		3.Fiili düzeltme		4.Zihni antrenman		TOPLAM	
N=120	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
İlkokul	17	56.67	24	80.00	13	43.33	17	56.67	71	59.17
Ortaokul	8	26.67	5	16.67	4	13.33	4	13.33	21	17.50
Lise	5	16.67	1	3.33	10	33.33	6	20.00	22	18.33
Yüksekokul	0	0.00	0	0.00	3	10.00	3	10.00	6	5.00
Toplam	30	100.00	30	100.00	30	100.00	30	100.00	120	100.00
χ^2	Sd	p	%fe<5	fe=0						
19.04	9	p<.05	25	0.00						

Deneklerin ailelerinin aylık gelir düzeyi gruplara göre farklı değildir. Deneklerin %6.67'sinin çok düşük, %13.33'ünün düşük gelir düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer gelir gruplarına dağılım birbirine yakın oranlardadır. (Tablo 5)

Tablo 5. Ailenizin aylık gelir düzeyi? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi

	1.Kontrol grubu		2.Sözlü düzeltme		3.Fiili düzeltme		4.Zihni antrenman		TOPLAM	
N=120	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
Çok düşük	3	10.00	5	16.67	0	0.00	0	0.00	8	6.67
Düşük	4	13.33	7	23.33	3	10.00	2	6.67	16	13.33
Orta	9	30.00	8	26.67	6	20.00	10	33.33	33	27.50
Yüksek	6	20.00	8	26.67	11	36.67	10	33.33	35	29.17
Çok yüksek	8	26.67	2	6.67	10	33.33	8	26.67	28	23.33
Toplam	30	100.00	30	100.00	30	100.00	30	100.00	120	100.00
χ^2	Sd	p	%fe<5	fe=0						
20.39	12	-	40	0.00						

Deneklerin yerleşim geçmişleri bakımından gruplara göre farklılık vardır. Fiili düzeltme grubundaki deneklerin %89.66'sı ilkokulu il merkezinde, sözlü düzeltme grubunun %20'si köy'de okumuşlardır. Tüm deneklerin %3.36'sı ilkokulu kasabada, %13.44'ü ilçede bitirmişlerdir. (Tablo 6)

Tablo 6. Bitirdiğiniz ilkokul hangi yerleşim merkezindeydi? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi

	1.Kontrol grubu		2.Sözlü düzeltme		3.Fiili düzeltme		4.Zihni antrenman		TOPLAM	
N=120	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
Köyde	0	0.00	6	20.00	1	3.45	0	0.00	7	5.88
Kasabada	1	3.33	1	3.33	1	3.45	1	3.33	4	3.36
İlçede	4	13.33	5	16.67	1	3.45	6	20.00	16	13.44
İl merkezinde	25	83.33	18	60.00	26	89.66	23	76.67	92	77.31
Toplam	30	100.00	30	100.00	29	100.00	30	100.00	119	100.00
χ^2	Sd	p	%fe<5	fe=0						
19.21	9	p<.05	75	0.00						

Deneklerin daha önce güreş yapıp yapmama durumları gruplara göre farklı değildir. Tüm deneklerin %51.67'si daha önce güreş yaptıklarını, %48.33'ü ise güreş yapmadıklarını belirtmektedirler. (Tablo 7)

Tablo 7. Daha önce güreş yaptınız mı? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare Çözümlemesi

	1.Kontrol grubu		2.Sözlü düzeltme		3.Fiili düzeltme		4.Zihni antrenman		TOPLAM	
N=120	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
Evet	15	50.00	15	50.00	15	50.00	17	56.67	62	51.67
Hayır	15	50.00	15	50.00	15	50.00	13	43.33	58	48.33
Toplam	30	100.00	30	100.00	30	100.00	30	100.00	120	100.00
χ^2	Sd	p	%fe<5	fe=0						
0.40	3	-	0	0.00						

Daha önce güreş yaptığını belirten deneklerin bu güreş deneyimlerini nerede kazandıkları gruplara göre farklı değildir. Her grup için deneklerin tümü arkaşlarıyla güreş yaptıklarını, hiçbir organize güreş faaliyeti içinde olmadıklarını belirtmişlerdir. (Tablo 8)

Tablo 8. Nerede greştiniz? Değişkenine Göre Gruplar İçin Kaykare zmlemesi

	1.Kontrol grubu		2.Sözlü düzeltme		3.Filili düzeltme		4.Zihni antrenman		TOPLAM	
	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
N=120										
Arkadaşlarımia	15	100.00	15	100.00	15	100.00	17	100.00	62	100.00
İl müdürlüğünde	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Kulpte	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Toplam	15	100.00	15	100.00	15	100.00	17	100.00	62	100.00
χ^2	Sd	p	%fe<5	fe=0						
0.00	6	-	67	8.00						

4.2. Deney alışmalarına İlişkin Bulgular

Tablo 9-A. Günler Değişkenine Göre İlişkili Grup Varyans Analizi Sonuçları [1.Kontrol grubu]

N=30	n	μ	s
1.gün	30	1.67	0.61
0-ntest	30	1.73	0.58
2.gün	30	1.90	0.66
3.gün	30	2.23	0.57
4.gün	30	2.43	0.57
5.gün	30	2.73	0.64
6.gün	30	3.00	0.59
7.gün	30	3.17	0.59
8.gün	30	3.27	0.58
9.gün	30	3.33	0.61
10.gün	30	3.57	0.63
15.gün	30	3.57	0.63
12.gün	30	3.60	0.56
13.gün	30	3.67	0.55
14.gün	30	3.67	0.61
11.gün	30	3.70	0.60

F Testi Değerleri				
Varyansın kaynağı	Sd1	Sd2	F	p
Gruplar arası (gün)	15	435	72.32	p<.01
Birimler arası (birey)	29	435	10.49	p<.01

Kontrol grubunun performansı, günlere göre farklılık göstermektedir. Aynı zamanda grubu oluşturan öğrencilerin performansları da birbirinden farklıdır. (Tablo 9-A)

Kontrol grubunun performansının 1. günde en düşük ($\mu=1.67$), 11.günde en yüksek ($\mu=3.70$) olduğu anlaşılmaktadır. Başlangıçta birbirine benzer (öntestte $s=0.58$) performans gösteren grubun eğitim içinde de homojenliğini sürdürdüğü görülmektedir. (Tablo 9-A)

Kontrol grubu kendi içinde değerlendirildiğinde, işlemin etkisini görebilmek için günler arasındaki performans farklılaşmasını analiz amacıyla yapılan karşılaştırmalarda öntest, 1. gün ve 2.gün performansları arasında bir farklılık görülmemektedir. Diğer yandan 10.gün, 11.gün, 12. gün, 13. gün, 14. gün ve 15. gün arasında performans bakımından bir fark yoktur. Günler arası diğer bütün karşılaştırmalarda gün sayısına bağlı olarak performansda istikrarlı bir artış görülmektedir. İlk 2 gündeki çalışmaların performansa yansımadağı, 10. günden sonra yapılan çalışmaların da performansın daha artmasına katkıda bulunmadığı anlaşılmaktadır. (Tablo 9-B)

Çok az öğrenme uyarıcısı verilen ve amaçsızca yapılan kontrol grubundaki kol çekmeyi öğrenme veriminin ilk iki günde çok az olduğu, daha sonra öğrenme artışlarının yavaş bir seyir izlediğı ve bir müddet sonra kararlı hale dönüştüğü söylenebilir.

Tablo 9-B. Günlük Değişkenine Göre t Testi Sonuçları [1.Kontrol grubu]

	1.gün	0.öntest	2.gün	3.gün	4.gün	5.gün	6.gün	7.gün	8.gün	9.gün	10.gün	11.gün	12.gün	13.gün	14.gün	15.gün
1.gün	$\mu=1.67$	$t=0.43$	$t=1.40$	$t=3.67$	$t=4.97$	$t=6.52$	$t=8.51$	$t=9.53$	$t=10.24$	$t=10.46$	$t=11.74$	$t=11.74$	$t=12.58$	$t=13.19$	$t=12.58$	$t=12.88$
0-öntest	-	$\mu=1.73$	$t=1.02$	$t=3.31$	$t=4.63$	$t=6.22$	$t=8.24$	$t=9.29$	$t=10.01$	$t=10.24$	$t=11.54$	$t=11.54$	$t=12.40$	$t=13.02$	$t=12.37$	$t=12.70$
2.gün	-	-	$\mu=1.90$	$t=2.06$	$t=3.29$	$t=4.88$	$t=6.70$	$t=7.68$	$t=8.34$	$t=8.60$	$t=9.85$	$t=9.85$	$t=10.53$	$t=11.08$	$t=10.60$	$t=10.88$
3.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	$\mu=2.23$	$t=1.34$	$t=3.15$	$t=5.05$	$t=6.12$	$t=6.83$	$t=7.13$	$t=8.49$	$t=8.49$	$t=9.20$	$t=9.79$	$t=9.29$	$t=9.59$
4.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	-	$\mu=2.43$	$t=1.89$	$t=3.73$	$t=4.81$	$t=5.51$	$t=5.83$	$t=7.22$	$t=7.22$	$t=7.85$	$t=8.42$	$t=7.99$	$t=8.28$
5.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	-	$\mu=2.73$	$t=1.65$	$t=2.68$	$t=3.32$	$t=3.67$	$t=5.01$	$t=5.01$	$t=5.48$	$t=5.97$	$t=5.70$	$t=5.95$
6.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	-	$\mu=3.00$	$t=1.08$	$t=1.73$	$t=2.13$	$t=3.56$	$t=3.56$	$t=3.97$	$t=4.48$	$t=4.25$	$t=4.51$
7.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	$\mu=3.17$	$t=0.65$	$t=1.06$	$t=2.50$	$t=2.50$	$t=2.86$	$t=3.34$	$t=3.18$	$t=3.42$
8.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	-	-	$\mu=3.27$	$t=0.43$	$t=1.89$	$t=1.89$	$t=2.21$	$t=2.69$	$t=2.56$	$t=2.80$
9.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	-	$\mu=3.33$	$t=1.44$	$t=1.44$	$t=1.73$	$t=2.20$	$t=2.09$	$t=2.32$
10.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	-	$\mu=3.57$	$t=0.00$	$t=0.21$	$t=0.65$	$t=0.62$	$t=0.83$
11.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	-	-	$\mu=3.57$	$t=0.21$	$t=0.65$	$t=0.62$	$t=0.83$
12.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	-	-	$\mu=3.60$	$t=0.46$	$t=0.43$	$t=0.66$
13.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	$p<0.05$	-	-	-	$\mu=3.67$	$t=0.00$	$t=0.22$
14.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	$p<0.05$	-	-	-	-	$\mu=3.67$	$t=0.21$
11.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	-	-	-	-	$\mu=3.70$

Sözlü düzeltme grubunun performansı, günlere göre farklılık göstermektedir. Aynı zamanda grubu oluşturan öğrencilerin performansları da birbirinden farklıdır. (Tablo 10-A)

Tablo 10-A. Günler Değişkenine Göre İlişkili Grup Varyans Analizi Sonuçları [2.Sözlü düzeltme]

N=30	n	μ	s
0-öntest	30	2.00	0.83
1.gün	30	2.20	0.80
2.gün	30	2.40	0.81
3.gün	30	2.77	0.77
4.gün	30	3.10	0.80
5.gün	30	3.37	0.81
6.gün	30	3.63	0.89
7.gün	30	3.83	0.79
9.gün	30	4.00	0.79
8.gün	30	4.03	0.81
13.gün	30	4.13	0.57
14.gün	30	4.17	0.53
10.gün	30	4.20	0.71
12.gün	30	4.23	0.63
15.gün	30	4.23	0.63
11.gün	30	4.37	0.61

F Testi Değerleri				
Varyansın kaynağı	Sd1	Sd2	F	p
Gruplar arası (gün)	15	435	80.09	p<.01
Birimler arası (birey)	29	435	21.76	p<.01

Sözlü düzeltme grubunun performansının öntestte en düşük ($\mu=2.00$), 11.günde en yüksek ($\mu=4.37$) olduğu anlaşılmaktadır. Başlangıçta birbirinden daha farklı (öntestte $s=0.83$) performans gösteren grubun eğitim içinde giderek daha homojenleştiği (11.günde $s=0.61$) görülmektedir. (Tablo 10-A) Bu durumda, kol çekme becerisi bakımından grup içinde bireysel farklılıkların ortadan kalktığı, her güreşçinin beceriyi aynı seviyede öğrendiği söylenebilir.

Tablo 10-B. Günler Değişkenine Göre t Testi Sonuçları [2.Sözlü düzeltme]

	0.öntest	1.gün	2.gün	3.gün	4.gün	5.gün	6.gün	7.gün	8.gün	9.gün	10.gün	11.gün	12.gün	13.gün	14.gün	15.gün	16.gün
0-öntest	$\mu=2.00$	$t=0.93$	$t=1.85$	$t=3.64$	$t=5.13$	$t=6.35$	$t=7.23$	$t=8.61$	$t=9.45$	$t=11.40$	$t=11.84$	$t=11.56$	$t=11.56$	$t=11.40$	$t=11.84$	$t=11.56$	$t=11.56$
1.gün	-	$\mu=2.20$	$t=0.94$	$t=2.73$	$t=4.26$	$t=5.50$	$t=6.43$	$t=7.79$	$t=8.60$	$t=10.55$	$t=10.98$	$t=10.74$	$t=10.74$	$t=10.55$	$t=10.98$	$t=10.74$	$t=10.74$
2.gün	-	-	$\mu=2.40$	$t=1.76$	$t=3.30$	$t=4.54$	$t=5.51$	$t=6.80$	$t=7.61$	$t=9.39$	$t=9.79$	$t=9.62$	$t=9.62$	$t=9.39$	$t=9.79$	$t=9.62$	$t=9.62$
3.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	-	$\mu=2.77$	$t=1.61$	$t=2.89$	$t=3.96$	$t=5.19$	$t=6.01$	$t=7.65$	$t=8.03$	$t=7.93$	$t=7.93$	$t=7.65$	$t=8.03$	$t=7.93$	$t=7.93$
4.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	-	$\mu=3.10$	$t=1.26$	$t=2.40$	$t=3.50$	$t=4.31$	$t=5.65$	$t=5.97$	$t=5.99$	$t=5.99$	$t=5.65$	$t=5.97$	$t=5.99$	$t=5.99$
5.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	-	$\mu=3.37$	$t=1.19$	$t=2.22$	$t=3.02$	$t=4.17$	$t=4.45$	$t=4.56$	$t=4.56$	$t=4.17$	$t=4.45$	$t=4.56$	$t=4.56$
6.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	$\mu=3.63$	$t=0.90$	$t=1.66$	$t=2.55$	$t=2.77$	$t=2.97$	$t=2.97$	$t=2.55$	$t=2.77$	$t=2.97$	$t=2.97$
7.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	$\mu=3.83$	$t=0.80$	$t=1.66$	$t=1.88$	$t=2.13$	$t=2.13$	$t=1.66$	$t=1.88$	$t=2.13$	$t=2.13$
8.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	-	-	$\mu=4.00$	$t=0.74$	$t=0.94$	$t=1.25$	$t=1.25$	$t=0.74$	$t=0.94$	$t=1.25$	$t=1.25$
13.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	-	$\mu=4.03$	$t=0.74$	$t=1.05$	$t=1.05$	$\mu=4.13$	$t=0.23$	$t=0.63$	$t=1.50$
14.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	-	-	-	$\mu=4.17$	$t=0.44$	$t=0.44$	-	$\mu=4.17$	$t=0.44$	$t=1.33$
10.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	-	-	-	$\mu=4.20$	$t=0.19$	-	-	$t=0.19$	$t=0.95$
12.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	-	-	-	$\mu=4.23$	-	-	$t=0.00$	$t=0.82$
15.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.05$	-	-	-	-	-	-	-	$\mu=4.23$	$t=0.82$
11.gün	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	$p<0.01$	-	-	-	-	-	-	-	-	$\mu=4.37$

Sözlü düzeltme grubu kendi içinde değerlendirildiğinde, günler arasındaki performans farklılaşmasını analiz amacıyla yapılan karşılaştırmalarda öntest, 1. gün ve 2.gün performansları arasında bir farklılık görülmemektedir. Diğer yandan 8. gün, 9. gün, 10.gün, 11.gün, 12. gün, 13. gün, 14. gün ve 15. gün arasında performans bakımından bir fark yoktur. Günler arası diğer bütün karşılaştırmalarda, gün sayısına bağlı olarak performansda istikrarlı bir artış görülmektedir. İlk 2 gündeki çalışmaların performansa yansımadağı, 8. günden sonra yapılan çalışmaların da performansın daha artmasına katkıda bulunmadığı anlaşılmaktadır. (Tablo 10-B)

Tablo 11-A. Günler Değişkenine Göre İlişkili Grup Varyans Analizi Sonuçları [3.Fiili düzeltme]

N=30	n	μ	s
0-öntest	30	1.70	0.65
1.gün	30	2.60	0.77
2.gün	30	2.90	0.96
3.gün	30	3.63	0.61
4.gün	30	3.97	0.61
5.gün	30	4.13	0.68
6.gün	30	4.37	0.56
15.gün	30	4.40	0.50
14.gün	30	4.43	0.50
13.gün	30	4.47	0.51
7.gün	30	4.57	0.57
12.gün	30	4.57	0.50
8.gün	30	4.77	0.43
11.gün	30	4.77	0.43
10.gün	30	4.80	0.41
9.gün	30	4.87	0.35

F Testi Değerleri				
Varyansın kaynağı	Sd1	Sd2	F	p
Gruplar arası (gün)	15	435	105.99	$p<.01$
Birimler arası (birey)	29	435	8.21	$p<.01$

Fiili düzeltme grubunun performansı, günlere göre farklılık göstermektedir. Aynı zamanda grubu oluşturan öğrencilerin performansları da birbirinden farklıdır. (Tablo 11-A)

Fiili düzeltme grubunun performansının öntestte en düşük ($\mu=1.70$), 9.günde en yüksek ($\mu=4.87$) olduğu anlaşılmaktadır. Başlangıçta birbirine yakın (öntestte $s=0.65$) performans gösteren grubun eğitim içinde giderek çok daha homojenleştiği (11.günde $s=0.35$) görülmektedir. (Tablo 11-A)

Fiili düzeltme grubu kendi içinde değerlendirildiğinde, günler arasındaki performans farklılaşmasını analiz amacıyla yapılan karşılaştırmalarda 8.gün, 9.gün, 10. gün, ve 11. gün arasında performans bakımından bir fark yoktur. Performansın en yüksek olduğu 9. gün, 12.gün, 13. gün, 14. gün ve 15. gündeki performanslardan istatistik yönden daha yüksektir. Günler arası diğer bütün karşılaştırmalarda daha 1. günden başlayıp 9.güne kadar gün sayısına bağlı olarak performansda istikrarlı bir artış görülmektedir. İlk günden itibaren çalışmaların performansı arttırdığı, ancak 9. günden sonra yapılan çalışmaların performansın daha artmasına katkıda bulunmadığı anlaşılmaktadır. (Tablo 11-B)

Tablo 11-B. Günler Değişkenine Göre t Testi Sonuçları [3.Filii düzeltme]

	0.ötest	1.gün	2.gün	3.gün	4.gün	5.gün	6.gün	15.gün	14.gün	13.gün	7.gün	12.gün	8.gün	11.gün	10.gün	9.gün
0-ötest	$\mu=1.70$	$t=4.80$	$t=5.57$	$t=11.62$	$t=13.63$	$t=13.90$	$t=16.77$	$t=17.73$	$t=17.87$	$t=18.05$	$t=17.86$	$t=18.75$	$t=21.16$	$t=21.16$	$t=21.74$	$t=23.13$
1.gün	$p<.01$	$\mu=2.60$	$t=1.31$	$t=5.55$	$t=7.47$	$t=8.03$	$t=10.02$	$t=10.57$	$t=10.73$	$t=10.90$	$t=11.07$	$t=11.51$	$t=13.23$	$t=13.23$	$t=13.60$	$t=14.46$
2.gün	$p<.01$	-	$\mu=2.90$	$t=3.47$	$t=5.04$	$t=5.64$	$t=7.12$	$t=7.47$	$t=7.62$	$t=7.77$	$t=8.05$	$t=8.28$	$t=9.56$	$t=9.56$	$t=9.82$	$t=10.38$
3.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$\mu=3.63$	$t=2.06$	$t=2.93$	$t=4.76$	$t=5.22$	$t=5.42$	$t=5.63$	$t=6.00$	$t=6.32$	$t=8.13$	$t=8.13$	$t=8.52$	$t=9.41$
4.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	$\mu=3.97$	$t=0.98$	$t=2.60$	$t=2.95$	$t=3.16$	$t=3.38$	$t=3.86$	$t=4.06$	$t=5.74$	$t=5.74$	$t=6.09$	$t=6.87$
5.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	$\mu=4.13$	$t=1.43$	$t=1.70$	$t=1.91$	$t=2.11$	$t=2.63$	$t=2.75$	$t=4.23$	$t=4.23$	$t=4.52$	$t=5.17$
6.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	-	$\mu=4.37$	$t=0.24$	$t=0.48$	$t=0.71$	$t=1.36$	$t=1.43$	$t=3.06$	$t=3.06$	$t=3.39$	$t=4.11$
15.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	$\mu=4.40$	$t=0.25$	$t=0.50$	$t=1.19$	$t=1.27$	$t=3.00$	$t=3.00$	$t=3.35$	$t=4.14$
14.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	-	$\mu=4.43$	$t=0.25$	$t=0.94$	$t=1.01$	$t=2.71$	$t=2.71$	$t=3.05$	$t=3.82$
13.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	-	-	-	$\mu=4.47$	$t=0.71$	$t=0.75$	$t=2.43$	$t=2.43$	$t=2.76$	$t=3.51$
7.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	-	-	-	-	$\mu=4.57$	$t=0.00$	$t=1.51$	$t=1.51$	$t=1.80$	$t=2.43$
12.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	-	-	-	$\mu=4.57$	$t=1.62$	$t=1.62$	$t=1.94$	$t=2.64$
8.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	-	-	$\mu=4.77$	$t=0.00$	$t=0.30$	$t=0.98$
11.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	-	-	-	$\mu=4.77$	$t=0.30$	$t=0.98$
10.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	-	-	$\mu=4.80$	$t=0.67$
9.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	$p<.05$	-	-	-	$\mu=4.87$

Zihni antrenman grubunun performansı, günlere göre farklılık göstermektedir. Aynı zamanda grubu oluşturan öğrencilerin performansları da birbirinden farklıdır. (Tablo 12-A)

Tablo 12-A. Günler Değişkenine Göre İlişkili Grup Varyans Analizi Sonuçları [4.Zihni antrenman]

N=30	n	μ	s
0-öntest	30	1.80	0.71
1.gün	30	2.50	0.78
2.gün	30	2.70	0.70
3.gün	30	2.90	0.76
4.gün	30	3.20	0.71
5.gün	30	3.60	0.56
6.gün	30	3.73	0.69
7.gün	30	4.17	0.75
14.gün	30	4.20	0.55
15.gün	30	4.20	0.41
13.gün	30	4.23	0.43
8.gün	30	4.37	0.61
12.gün	30	4.37	0.49
9.gün	30	4.40	0.56
10.gün	30	4.57	0.50
11.gün	30	4.60	0.56

F Testi Değerleri				
Varyansın kaynağı	Sd1	Sd2	F	p
Gruplar arası (gün)	15	435	77.61	$p<.01$
Birimler arası (birey)	29	435	7.12	$p<.01$

Zihni antrenman grubunun performansının öntestte en düşük ($\mu=1.80$), 11.günde en yüksek ($\mu=4.60$) olduğu anlaşılmaktadır. Başlangıçta birbirinden farklı (öntestte $s=0.71$) performans gösteren grub üyelerinin eğitim içinde giderek birbirlerine biraz daha yakın performans (11.günde $s=0.56$) sergiledikleri görülmektedir. (Tablo 12-A)

Tablo 12-B. Günler Değişkenine Göre t Testi Sonuçları [4.Zihni antrenman]

	0 �ntest	1.gün	2.gün	3.gün	4.gün	5.gün	6.gün	7.g�n	14.g�n	15.g�n	13.g�n	8.g�n	12.g�n	9.g�n	10.g�n	11.g�n
0-�ntest	$\mu=1.80$	$t=3.57$	$t=4.84$	$t=5.68$	$t=7.46$	$t=10.66$	$t=10.47$	$t=12.33$	$t=14.33$	$t=15.72$	$t=15.71$	$t=14.66$	$t=15.95$	$t=15.39$	$t=17.04$	$t=16.58$
1.g�n	$p<.01$	$\mu=2.50$	$t=1.03$	$t=1.98$	$t=3.57$	$t=6.17$	$t=6.39$	$t=8.33$	$t=9.61$	$t=10.44$	$t=10.51$	$t=10.15$	$t=10.94$	$t=10.66$	$t=12.02$	$t=11.79$
2.g�n	$p<.01$	-	$\mu=2.70$	$t=1.04$	$t=2.69$	$t=5.38$	$t=5.65$	$t=7.71$	$t=9.05$	$t=9.95$	$t=10.03$	$t=9.62$	$t=10.48$	$t=10.17$	$t=11.63$	$t=11.37$
3.g�n	$p<.01$	-	-	$\mu=2.90$	$t=1.55$	$t=3.99$	$t=4.37$	$t=6.41$	$t=7.47$	$t=8.13$	$t=8.23$	$t=8.09$	$t=8.74$	$t=8.55$	$t=9.85$	$t=9.69$
4.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	-	$\mu=3.20$	$t=2.37$	$t=2.89$	$t=5.04$	$t=5.97$	$t=6.55$	$t=6.67$	$t=6.67$	$t=7.25$	$t=7.10$	$t=8.42$	$t=8.29$
5.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	$\mu=3.60$	$t=0.80$	$t=3.26$	$t=4.10$	$t=4.65$	$t=4.81$	$t=4.95$	$t=5.53$	$t=5.41$	$t=6.89$	$t=6.76$
6.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	$\mu=3.73$	$t=2.29$	$t=2.84$	$t=3.13$	$t=3.31$	$t=3.69$	$t=4.02$	$t=4.02$	$t=5.24$	$t=5.23$
7.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	$\mu=4.17$	$t=0.19$	$t=0.21$	$t=0.42$	$t=1.11$	$t=1.21$	$t=1.34$	$t=2.39$	$t=2.50$
14.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	$\mu=4.20$	$t=0.00$	$t=0.26$	$t=1.09$	$t=1.22$	$t=1.37$	$t=2.64$	$t=2.73$
15.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	$\mu=4.20$	$t=0.30$	$t=1.22$	$t=1.41$	$t=1.55$	$t=3.05$	$t=3.10$
13.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	-	$\mu=4.23$	$t=0.96$	$t=1.10$	$t=1.27$	$t=2.71$	$t=2.79$
8.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	-	-	$\mu=4.37$	$t=0.00$	$t=0.21$	$t=1.36$	$t=1.51$
12.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	-	-	-	$\mu=4.37$	$t=0.24$	$t=1.53$	$t=1.68$
9.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	-	-	-	-	$\mu=4.40$	$t=1.19$	$t=1.35$
10.g�n	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	$p<.05$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	-	$\mu=4.57$	$t=0.24$
11.gün	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.05$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	-	-	-	-	$\mu=4.60$

Zihni antrenman grubu kendi içinde değerlendirildiğinde, günler arasındaki performans farklılaşmasını analiz amacıyla yapılan karşılaştırmalarda 1. gün, 2.gün ve 3.gün performansları arasında bir farklılık görülmemektedir. Aynı şekilde 7. gün, 8. gün ve 9. gün performansları da birbirlerinden farklı değildir. İlk 7 gündeki günler arası diğer bütün karşılaştırmalarda gün sayısına bağlı olarak performans da istikrarlı bir artış görülmektedir. 1. günde ara zirveye varış, sonraki iki gündeki bir duraksamadan sonra 10. ve 11. günlerde tekrar bir performans artışı izlenmektedir. Performansın tepe noktaya vardığı 11. günde, ilk 7 güne ilave olarak 13. gün, 14. gün ve 15. günlere göre de istatistik yönden daha yüksek performans yakalanmaktadır. Diğer bir ifadeyle 13, 14 ve 15. günlerdeki çalışmalar performansı düşürmüştür. (Tablo 12-B)

Öntest performansları bakımından gruplar arasında istatistik bir farklılık yoktur. (Tablo 13-A)

Tablo 13-A. Gruplar Değişkenine Göre Ö-öntest İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
3.Fiili düzeltme	30	1.70	0.65
1.Kontrol grubu	30	1.73	0.58
4.Zihni antrenman	30	1.80	0.71
2.Sözlü düzeltme	30	2.00	0.83
Toplam	120	1.81	0.70
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	1.10	-

1.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistik farklılık vardır. (Tablo 14-A)

Tablo 14-A. Gruplar Değişkenine Göre 1.gün
İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	1.67	0.61
2.Sözlü düzeltme	30	2.20	0.80
4.Zihni antrenman	30	2.50	0.78
3.Filli düzeltme	30	2.60	0.77
Toplam	120	2.24	0.82
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	9.54	p<.01

1.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. (Tablo 14-B)

Tablo 14-B. Gruplar Değişkenine Göre 1.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Filli düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=1.67$	t=2.85	t=4.55	t=5.13
2.Sözlü düzeltme	p<.01	$\mu=2.20$	t=1.44	t=1.93
4.Zihni antrenman	p<.01	-	$\mu=2.50$	t=0.49
3.Filli düzeltme	p<.01	-	-	$\mu=2.60$

2.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 15-A)

Tablo 15-A. Gruplar Değişkenine Göre 2.gün
İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	1.90	0.66
2.Sözlü düzeltme	30	2.40	0.81
4.Zihni antrenman	30	2.70	0.70
3.Filli düzeltme	30	2.90	0.96
Toplam	120	2.48	0.87
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	9.03	p<.01

2.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu kontrol grubuna ve sözlü düzeltme grubuna göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 15-B)

Tablo 15-B. Gruplar Değişkenine Göre 2.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=1.90$	$t=2.57$	$t=4.47$	$t=4.62$
2.Sözlü düzeltme	$p<.05$	$\mu=2.40$	$t=1.50$	$t=2.14$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	-	$\mu=2.70$	$t=0.91$
3.Fiili düzeltme	$p<.01$	$p<.05$	-	$\mu=2.90$

3.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 16-A)

Tablo 16-A. Gruplar Değişkenine Göre 3.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	2.23	0.57
2.Sözlü düzeltme	30	2.77	0.77
4.Zihni antrenman	30	2.90	0.76
3.Fiili düzeltme	30	3.63	0.61
Toplam	120	2.88	0.84
F Testi Değerleri			
	Sd1	Sd2	F
	3	116	21.30
			p<.01

3.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ise diğer üç gruba göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 16-B)

Tablo 16-B. Gruplar Değişkenine Göre 3.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=2.23$	$t=2.99$	$t=3.79$	$t=9.00$
2.Sözlü düzeltme	$p<.01$	$\mu=2.77$	$t=0.66$	$t=4.72$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	-	$\mu=2.90$	$t=4.04$
3.Fiili düzeltme	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$\mu=3.63$

4.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 17-A)

**Tablo 17-A. Gruplar Değişkenine Göre 4.gün
İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları**

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	2.43	0.57
2.Söziü düzeltme	30	3.10	0.80
4.Zihni antrenman	30	3.20	0.71
3.Fiili düzeltme	30	3.97	0.61
Toplam	120	3.18	0.87
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	25.49	p<.01

4.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ise diğer üç gruba göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 17-B)

Tablo 17-B. Gruplar Değişkenine Göre 4.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=2.43$	$t=3.65$	$t=4.52$	$t=9.86$
2.Sözlü düzeltme	$p<.01$	$\mu=3.10$	$t=0.50$	$t=4.61$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	-	$\mu=3.20$	$t=4.38$
3.Fiili düzeltme	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$\mu=3.97$

5.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 18-A)

**Tablo 18-A. Gruplar Değişkenine Göre 5.gün
İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları**

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	2.73	0.64
2.Sözlü düzeltme	30	3.37	0.81
4.Zihni antrenman	30	3.60	0.56
3.Filili düzeltme	30	4.13	0.68
Toplam	120	3.46	0.84
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	21.89	p<.01

5.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ise diğer üç gruba göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 18-B)

Tablo 18-B. Gruplar Değişkenine Göre 5.gün için t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=2.73$	$t=3.31$	$t=5.48$	$t=8.07$
2.Sözlü düzeltme	$p<.01$	$\mu=3.37$	$t=1.28$	$t=3.90$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	-	$\mu=3.60$	$t=3.25$
3.Fiili düzeltme	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$\mu=4.13$

6.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 19-A)

Tablo 19-A. Gruplar Değişkenine Göre 6.gün için Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	3.00	0.59
2.Sözlü düzeltme	30	3.63	0.89
4.Zihni antrenman	30	3.73	0.69
3.Fiili düzeltme	30	4.37	0.56
Toplam	120	3.68	0.84
F Testi Değerleri			
	Sd1	Sd2	F
	3	116	19.52
			p<.01

6.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ise diğer üç gruba göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 19-B)

Tablo 19-B. Gruplar Değişkenine Göre 6.gün için t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=3.00$	$t=3.20$	$t=4.35$	$t=9.10$
2.Sözlü düzeltme	$p<.01$	$\mu=3.63$	$t=0.48$	$t=3.76$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	-	$\mu=3.73$	$t=3.84$
3.Fiili düzeltme	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$\mu=4.37$

7.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 20-A)

Tablo 20-A. Gruplar Değişkenine Göre 7.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	3.17	0.59
2.Sözlü düzeltme	30	3.83	0.79
4.Zihni antrenman	30	4.17	0.75
3.Fiili düzeltme	30	4.57	0.57
Toplam	120	3.93	0.85
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	22.68	p<.01

7.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ise diğer üç gruba göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 20-B)

Tablo 20-B. Gruplar Değişkenine Göre 7.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=3.17$	$t=3.63$	$t=5.65$	$t=9.19$
2.Sözlü düzeltme	p<.01	$\mu=3.83$	$t=1.65$	$t=4.05$
4.Zihni antrenman	p<.01	-	$\mu=4.17$	$t=2.30$
3.Fiili düzeltme	p<.01	p<.01	p<.05	$\mu=4.57$

8.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 21-A)

Tablo 21-A. Gruplar Değişkenine Göre 8.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	3.27	0.58
2.Sözlü düzeltme	30	4.03	0.81
4.Zihni antrenman	30	4.37	0.61
3.Fiili düzeltme	30	4.77	0.43
Toplam	120	4.11	0.83
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	31.18	p<.01

8.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ise diğer üç gruba göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 16-B)

Tablo 21-B. Gruplar Değişkenine Göre 8.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=3.27$	$t=4.14$	$t=6.99$	$t=11.14$
2.Sözlü düzeltme	$p<.01$	$\mu=4.03$	$t=1.77$	$t=4.31$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	-	$\mu=4.37$	$t=2.87$
3.Fiili düzeltme	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$\mu=4.77$

9.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 22-A)

Tablo 22-A. Gruplar Değişkenine Göre 9.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	3.33	0.61
2.Sözlü düzeltme	30	4.00	0.79
4.Zihni antrenman	30	4.40	0.56
3.Fiili düzeltme	30	4.87	0.35
Toplam	120	4.15	0.82
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	35.52	$p<.01$

9.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ise diğer üç gruba göre daha yüksek performansa sahiptir. Ayrıca zihni antrenman grubu sözlü antrenman grubuna göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 22-B)

Tablo 22-B. Gruplar Değişkenine Göre 9.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=3.33$	$t=3.61$	$t=6.94$	$t=11.83$
2.Sözlü düzeltme	$p<.01$	$\mu=4.00$	$t=2.22$	$t=5.42$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	$p<.05$	$\mu=4.40$	$t=3.80$
3.Fiili düzeltme	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$	$\mu=4.87$

10.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 23-A)

Tablo 23-A. Gruplar Değişkenine Göre 10.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	3.57	0.63
2.Sözlü düzeltme	30	4.20	0.71
4.Zihni antrenman	30	4.57	0.50
3.Fiili düzeltme	30	4.80	0.41
Toplam	120	4.28	0.74
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	26.26	p<.01

10.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ve zihni antrenman grubu kontrol grubu ve sözlü düzeltme grubuna göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 23-B)

Tablo 23-B. Gruplar Değişkenine Göre 10.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=3.57$	$t=3.59$	$t=6.70$	$t=8.90$
2.Sözlü düzeltme	p<.01	$\mu=4.20$	$t=2.26$	$t=3.93$
4.Zihni antrenman	p<.01	p<.05	$\mu=4.57$	$t=1.94$
3.Fiili düzeltme	p<.01	p<.01	-	$\mu=4.80$

11.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 24-A)

Tablo 24-A. Gruplar Değişkenine Göre 11.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	3.70	0.60
2.Sözlü düzeltme	30	4.37	0.61
4.Zihni antrenman	30	4.60	0.56
3.Fiili düzeltme	30	4.77	0.43
Toplam	120	4.36	0.68
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	21.32	p<.01

11.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ise kontrol grubu ve sözlü düzeltme grubuna göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 24-B)

Tablo 24-B. Gruplar Değişkenine Göre 11.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=3.70$	$t=4.19$	$t=5.91$	$t=7.81$
2.Sözlü düzeltme	$p<.01$	$\mu=4.37$	$t=1.51$	$t=2.87$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	-	$\mu=4.60$	$t=1.27$
3.Fiili düzeltme	$p<.01$	$p<.01$	-	$\mu=4.77$

12.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 25-A)

Tablo 25-A. Gruplar Değişkenine Göre 12.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	3.60	0.56
2.Sözlü düzeltme	30	4.23	0.63
4.Zihni antrenman	30	4.37	0.49
3.Fiili düzeltme	30	4.57	0.50
Toplam	120	4.19	0.65
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	17.39	$p<.01$

12.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ise kontrol grubu ve sözlü düzeltme grubuna göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 25-B)

Tablo 25-B. Gruplar Değişkenine Göre 12.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=3.60$	$t=4.05$	$t=5.53$	$t=6.89$
2.Sözlü düzeltme	$p<.01$	$\mu=4.23$	$t=0.90$	$t=2.23$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	-	$\mu=4.37$	$t=1.53$
3.Fiili düzeltme	$p<.01$	$p<.05$	-	$\mu=4.57$

13.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 26-A)

Tablo 26-A. Gruplar Değişkenine Göre 13.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	3.67	0.55
2.Sözlü düzeltme	30	4.13	0.57
4.Zihni antrenman	30	4.23	0.43
3.Fiili düzeltme	30	4.47	0.51
Toplam	120	4.12	0.59
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	12.68	p<.01

13.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. Fiili düzeltme grubu ise kontrol grubu ve sözlü düzeltme grubuna göre daha yüksek performansa sahiptir. (Tablo 26-B)

Tablo 26-B. Gruplar Değişkenine Göre 13.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Fiili düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=3.67$	$t=3.18$	$t=4.39$	$t=5.78$
2.Sözlü düzeltme	p<.01	$\mu=4.13$	$t=0.75$	$t=2.35$
4.Zihni antrenman	p<.01	-	$\mu=4.23$	$t=1.89$
3.Fiili düzeltme	p<.01	p<.05	-	$\mu=4.47$

14.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 27-A)

Tablo 27-A. Gruplar Değişkenine Göre 14.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	3.67	0.61
2.Sözlü düzeltme	30	4.17	0.53
4.Zihni antrenman	30	4.20	0.55
3.Fiili düzeltme	30	4.43	0.50
Toplam	120	4.12	0.61
F Testi Değerleri			
Sd1	Sd2	F	p
3	116	10.35	p<.01

14.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. (Tablo 27-B)

Tablo 27-B. Gruplar Değişkenine Göre 14.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Filli düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=3.67$	$t=3.34$	$t=3.51$	$t=5.24$
2.Sözlü düzeltme	$p<.01$	$\mu=4.17$	$t=0.23$	$t=1.96$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	-	$\mu=4.20$	$t=1.68$
3.Filli düzeltme	$p<.01$	-	-	$\mu=4.43$

15.gün performansları bakımından gruplar arasında istatistikî farklılık vardır. (Tablo 28-A)

Tablo 28-A. Gruplar Değişkenine Göre 15.gün İçin Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

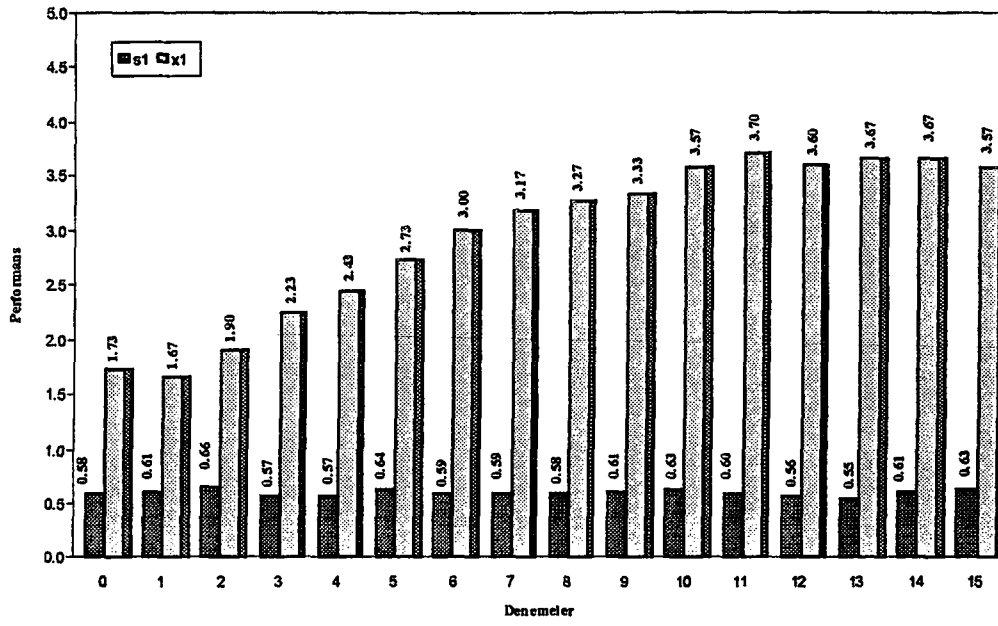
N=120	n	μ	s
1.Kontrol grubu	30	3.57	0.63
4.Zihni antrenman	30	4.20	0.41
2.Sözlü düzeltme	30	4.23	0.63
3.Filli düzeltme	30	4.40	0.50
Toplam	120	4.10	0.63
F Testi Değerleri			
	Sd1	Sd2	F
	3	116	13.43
			p<.01

15.günde, kontrol grubunun performansı diğer gruplara göre daha düşüktür. (Tablo 28-B)

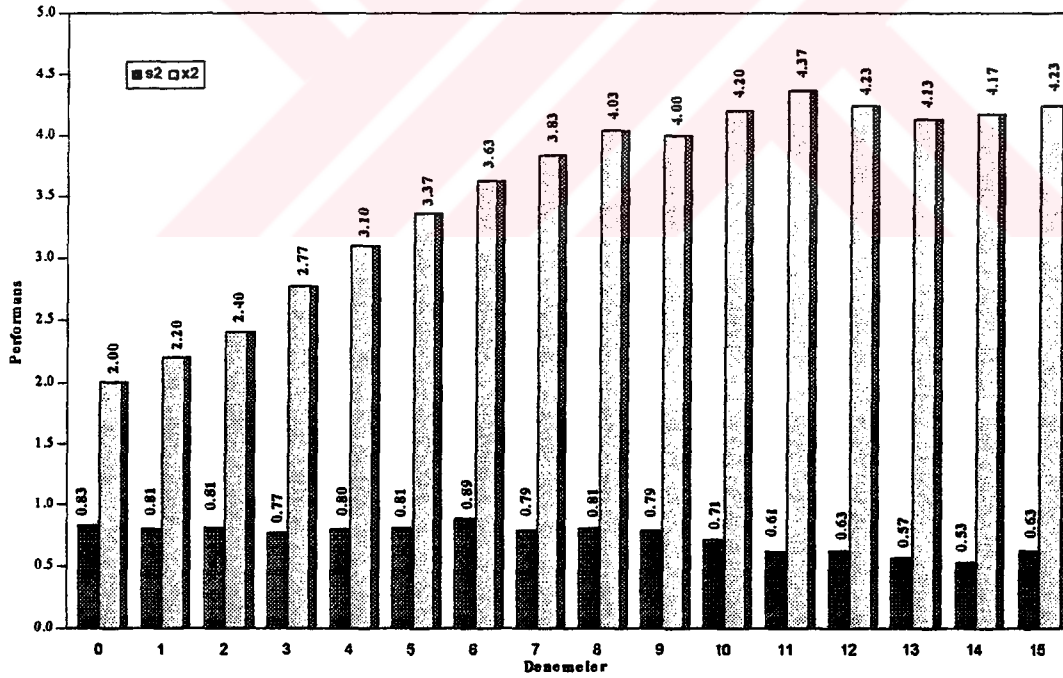
Tablo 28-B. Gruplar Değişkenine Göre 15.gün İçin t Testi Sonuçları

	1.Kontrol grubu	2.Sözlü düzeltme	4.Zihni antrenman	3.Filli düzeltme
1.Kontrol grubu	$\mu=3.57$	$t=4.57$	$t=4.06$	$t=5.61$
4.Zihni antrenman	$p<.01$	$\mu=4.20$	$t=0.24$	$t=1.67$
2.Sözlü düzeltme	$p<.01$	-	$\mu=4.23$	$t=1.12$
3.Filli düzeltme	$p<.01$	-	-	$\mu=4.40$

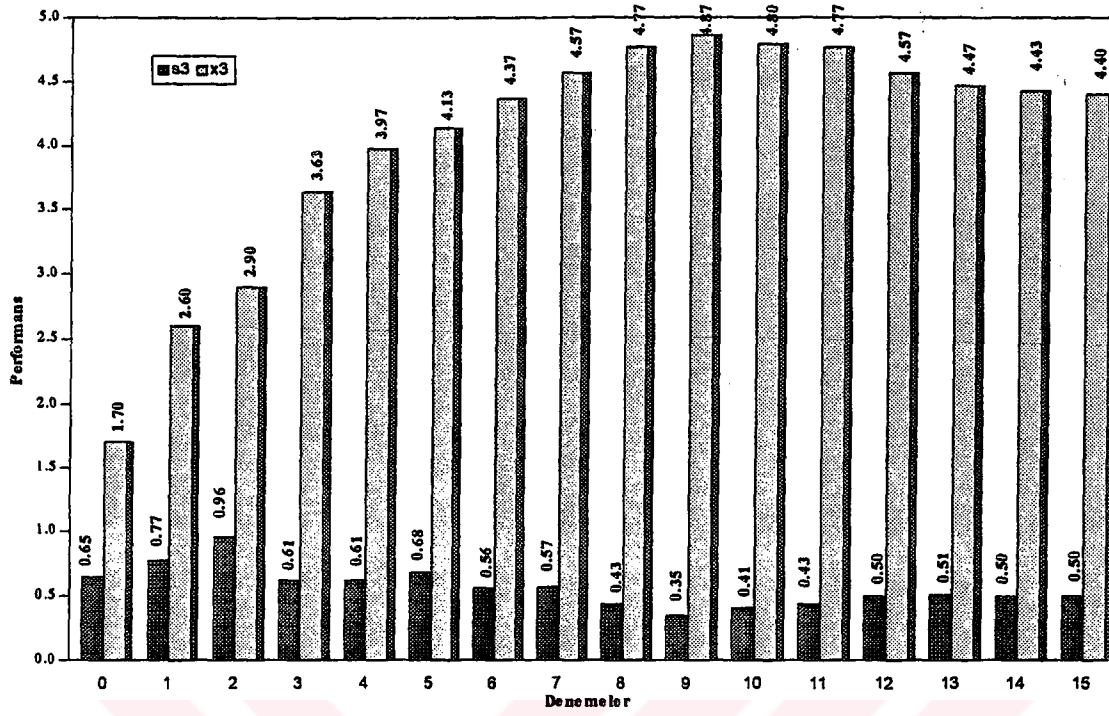
Buraya kadar yapılan istatistiksel analizlerin grafiklerle özet gösterimi Şekil 15-Şekil 20'de verilmiştir.



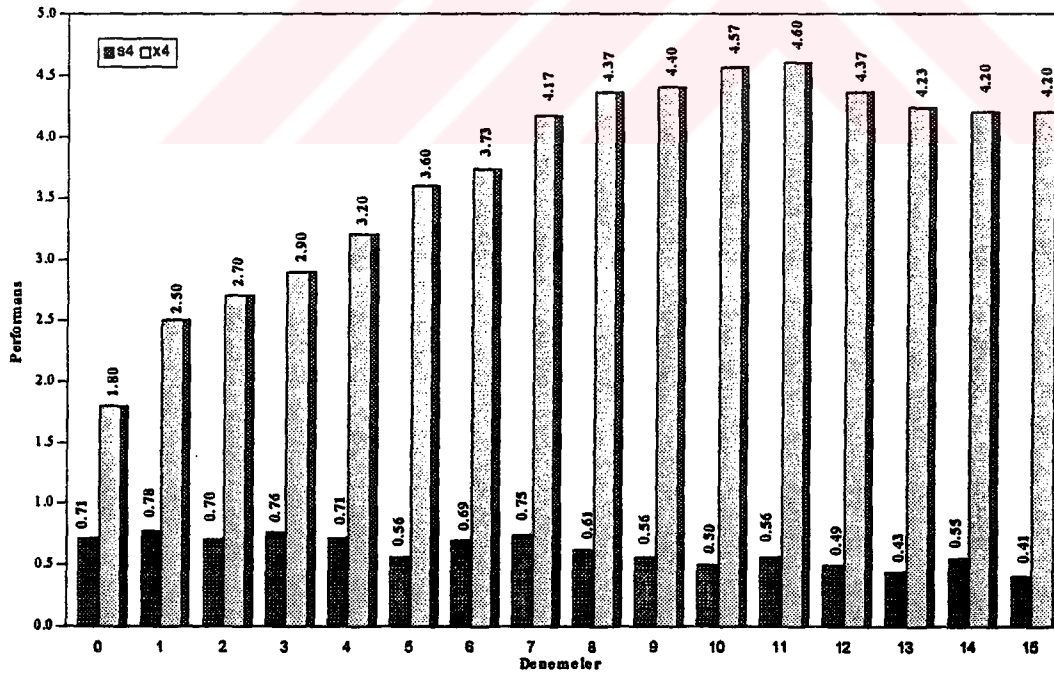
Şekil 15. Kontrol Grubunun Günlere Göre Deney Sonuçları



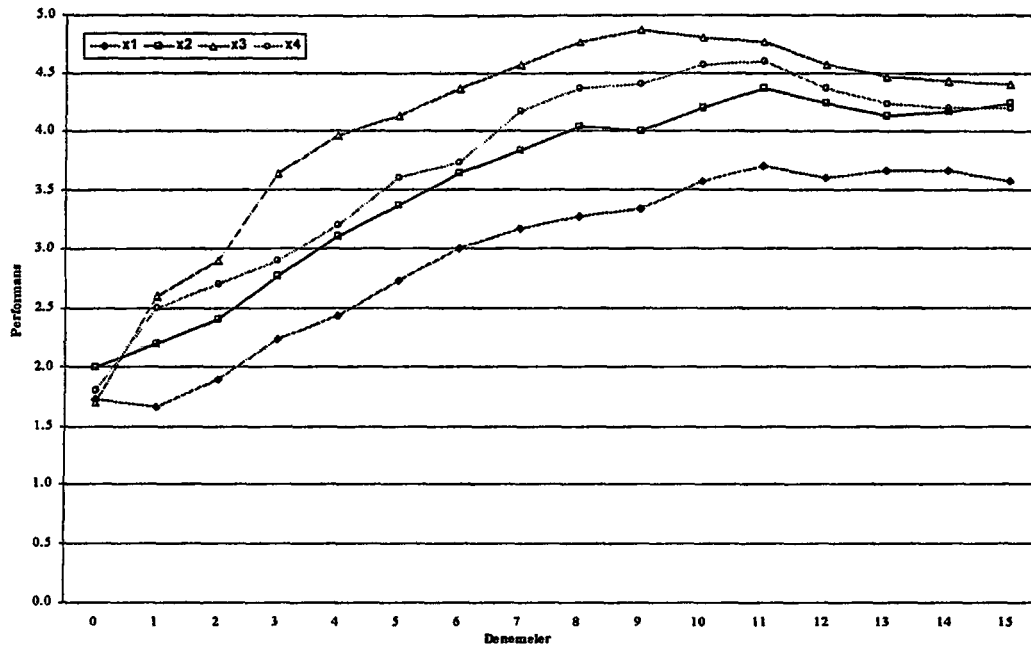
Şekil 16. Sözlü Düzeltme Grubunun Günlere Göre Deney Sonuçları



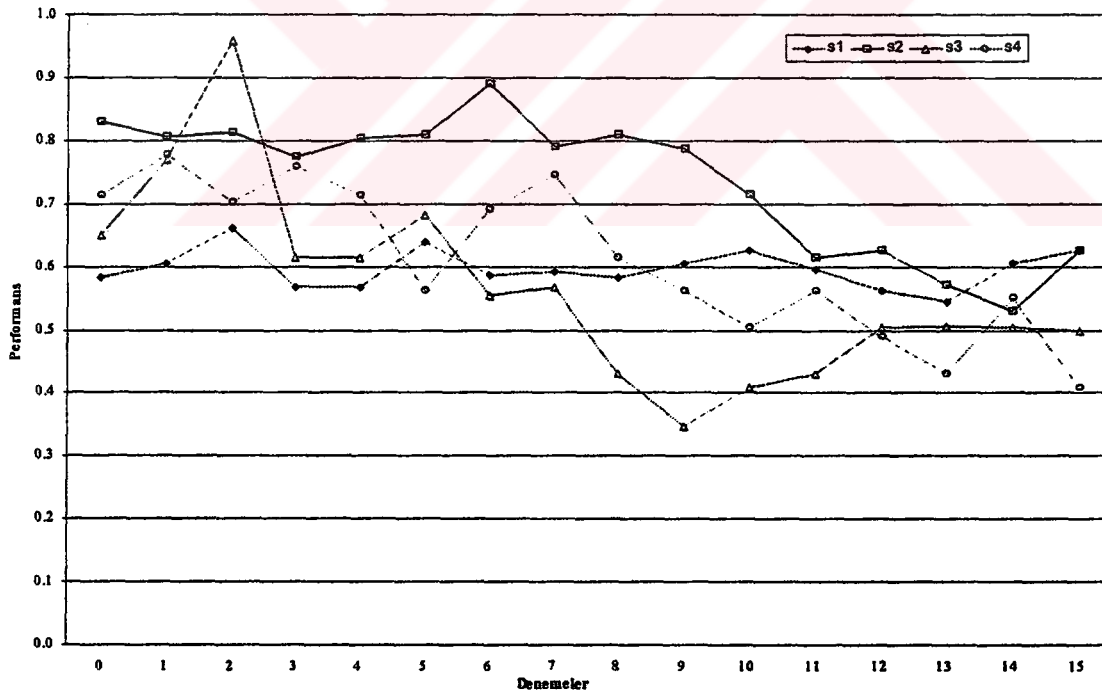
Şekil 17. Fiili Düzeltme Grubunun Günlere Göre Deney Sonuçları



Şekil 18. Zihni Antrenman Grubunun Günlere Göre Deney Sonuçları



Şekil 19. Araştırma Gruplarının Günlere Göre Göre Aritmetik Ortalamaları



Şekil 20. Araştırma Gruplarının Günlere Göre Standart Sapmaları

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

12 yaş erkek öğrencilerden oluşan araştırma gruplarının dördüne de güreşde kol çekme tekniği öğretilmiş, kontrol grubunda herhangi bir düzeltme işlemi uygulanmamış, diğerlerinde ise sözlü düzeltme, fiili düzeltme ve zihni antrenman teknikleri uygulanmıştır. Yapılan eğitim her grupta etkili olmuştur. Ancak bu genel gelişim çizgisinde gruplar arasında belirgin farklar ortaya çıkmıştır. Deney gruplarında eğitim, ilk günden itibaren etkili olurken kontrol grubunda ilk 3 günde önemli bir performans artışı olmamıştır. Performansın dorukta olduğu nokta en son gün değil, yaklaşık 2/3 lük zaman dilimine rastlamaktadır. Verilen eğitimler belli bir noktaya kadar etkili olmakta, ondan sonra sonucu etkilememektedir. Deney gruplarının kontrol grubuna göre daha yüksek performans yakaladığı araştırmamızda günler itibariyle yapılan karşılaştırmaların ortaya çıkardığı sonuç; fiili düzeltmenin en fazla etkili olduğu, zihni antrenman ve sözlü düzeltme gruplarının azalan etki gücüyle onu izlediğidir.

Araştırma hipotezlerimizden “kol çekme tekniğinin öğretiminde, 10. ile 15. günler arasında öğrenme daha fazladır” hipotezi reddedilirken, diğerleri doğrulanmıştır. Kol çekme tekniğinin öğretiminde etkili yöntemin sırasıyla; fiili düzeltme, zihni antrenman ve sözlü düzeltme olduğu bulunmuş, günlere göre öğrenme artışlarında deney süresinin ortalarında performansların arttığı bulunmuş, kontrol ve deney grupları arasında, kol çekme tekniğinin öğrenilmesinde de farklılıklar olduğu ortaya konmuştur ki, bütün bunlar hipotezlerimizin biri dışında diğerlerini destekleyici niteliktedir.

Bu veriler dikkate alındığında, antrenör ve güreşçi iletişimi uzun süre devam ettiğinde eğitimin etkili olabileceği, ancak, bu eğitimin çok zaman gerektirdiği, bilimsel ve ekonomik olmayacağını söylemek mümkündür. Bu bulgu, amaçsız antrenmanların emek ve zaman israfı olduğunun göstergesidir.

Bu sebeple; antrenörler antrenmanın özelliğine göre, hareketin amaçları, çalışmaların hedefi v.b. konularda güreşçilere bilgi vermelidir.

Öğretme yönergelerine göre öğrenmenin genel gelişim çizgisi değişebilmektedir. Verilen eğitimin etkinliği bazı gruplarda hemen ortaya çıkarken, kontrol grubunda bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir. Bu sebeple güreş antrenmanları ister öğrenme amaçlı, ister müsabaka amaçlı olsun, başarılı ve verimli bir antrenmanın uzun sürede değil; yoğun bir şekilde yapıldığı zaman etkili olabileceğidir. Yeter ki; doğru güreşçiye, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru sebeplerle ve doğru şekilde yapılsın. Araştırmamızın iletişim modelleri ile ilgili bölümünde güreşçilerin öğrenmelerini etkileyen faktörler, modeller açıklanırken sunulduğundan dolayı, antrenörlerin güreşçilerle doğrudan doğruya sözlü ve sözsüz iletişimlerinin etkileri de gözardı edilmemelidir.

Antrenman esnasında antrenörün davranışlarını gözleyerek hareketi denemeye çalışma, gösteri olarak hareketi arkadaşlarına ve başkalarına gösterme ve alıştırmalar yapma; hareketi antrenöre anlatma, hareketin önceki ve sonraki hareketlerle ilişkilerini soru cevap şeklinde konuşma; güreşteki oyunlar için hareketin anlam, önem ve değerini tartışma; savunma veya hücumda rakibi bastırma veya kontrol etme durumlarında hareketin çözümlemesini yapma; rakibin durumlarına göre hareketleri düzenlemeye gayret etme v.b. çalışmalar yoluyla güreş antrenmanları monotonluktan kurtarılabilir.

Güreş tekniklerini öğrenmede; taklitle öğrenme bir yerde baskın olduğundan öncelikle antrenörün gösterdiği hareketlerin görüntüleri, zihnî görüntülere dönüştürüldüğünden, bu dönemde; hareketlerin ilk öğrenilme safhalarında, doğru görüntülenmesi esastır. Bu öğrenildikten sonra güreşçi zihninde, bir etkinlik planı yaparak öğrenmelerini düzenlemeye başlar. Ancak bu aşamada, hareketler henüz incelikli ve estetik olarak yapılamadığından, antrenörün sözlü talimatlarından aldığı ipuçlarına göre, ilk uygulamaları gerçekleştireceğinden, acemi güreşçilerle çalışan antrenörlerin, bu konuya önem vermeleri gerekir. Antrenör, güreşçinin hareketlerinin standartlaştığı ve kalıplaştığı durumlarda, hareketin daha güçlü, hızlı ve dayanıklı olarak

yapılması aşamasına geçer. Antrenör için, öğrettiği hareketin güreşte normal tempoda yapılabilmesidir. Bu aşamadan sonra, güreş tekniklerinin mükemmelleştirilmesi başlar. Güreşçinin değişik çevre şartlarında, örneğin bölge seçmeleri, milli takım seçmeleri v.b. durumlarda, farklı seyirci, hakem, değişik salon ve ışık durumlarında hareketlerini mükemmelleştirmeyi, güreşi iç dünyasının, kişiliğinin bir parçası yapmasını sağlamaya çalışır. Bu sebeple antrenörlerimizin kontrol grubunda yaptığımız gibi uyarıcısı az olan antrenmanlardan sakınmaları gerekir. Sadece emirler, talimatlar yağdırarak antrenman yaptırma yerine sağlıklı iletişim kurarak antrenman yaptırmak daha verimli olur. Bu bakımdan, öğrenmenin iletişim yönü gözden kaçırılacak bir olay değildir. Ancak güreşin uygulamaları yapılırken, hep aynı zamanda ve yerde, hiçbir değişiklik yapmadan, güreşçileri kendi hallerine bırakarak yapılan uygulamaların da, özellikle eşli çalışmalarda etkili olacağı söylenemez. Bu çalışmalarda, antrenörden, gizli sohbetler de yapılabilir. Her antrenmanda güreşçiler antrenörün belirlediği kriterlere göre, yaptıkları uygulamaların değerlendirmesini, hür olarak yapabildiklerinde, bazı oyunlara karşı yeni taktikler keşfettiklerinde, antrenör tarafından eleştirilmeyeceklerine emin olmaları gerekir. Güreşte oyunlar öğrenilirken, kurallar dahilinde, güreşçinin bu problem durumundan kurtulabilmesi için, bulduğu çözüm yolları, oyunun diğer oyunlarla ilişkileri, doğru ve yanlış seçenekler, oyunun sınırlılıkları karşısında yapılabilecek muhtemel değişiklikler, antrenör ve güreşçiler arasındaki sağlıklı iletişim ile bulunabilir. Antrenörler, güreş tekniklerini standart ve kalıplaşmış bir seviyeye ulaştıran, güreşçilere rakiplerin özelliklerine nasıl ve ne şekilde, nerede ve ne zaman, hangi hareketleri yapacakları konusunda da, taktikler ve stratejiler hakkında bilgi vermeli ve sır saklamaktan vazgeçip bunların alıştırmalarını yaptırmalıdır.

Antrenörler; anilik, tehdit, hücumu tekrarlama, rakibin savunmalarını aşma, denge bozma, ümit vererek tuzağa düşürme, pasif güreşmeye zorlama, manevra yaparak yanıltma, rakibin dikkatini dağıtma v.b. ilkeleri güreşin genel ilkeleri öğrenildikten sonra, yapılacak antrenman ve müsabakalara göre, kendi kişisel tekniğini geliştirebilecek şekilde yönlendirmeyi, kendilerine görev bilmelidir. Ayrıca rakibin nasıl sıkıştırılıp itilebileceği, preslenip

engellenebileceği, atağa karşı kontratakların nasıl yapılacağı, turnuvalarda nasıl güreşileceği ve davranılacağı, takım arkadaşları arasındaki iletişim etkileşim ilişkilerinin, nasıl düzenleneceği konularında da, alıştırmalar yaptırmalıdır.

Güreşte, gerek güç ve gücün sürekliliği, gerekse sürat ve çeviklik önemli olduğundan; antrenörlerin bu becerileri öğretirken, ne zaman riske girileceği, moralin sürekliliği konularında, fazla yüklenmeleri engelleyici alıştırmaları, gerçek şartlara benzer durumlarda yaptırarak, başarıya ulaşabilecekleri söylenebilir. Kısaca; antrenmanlarda antrenör öncelikle güreş tekniklerini öğretici eylemler ve ilişkiler düzeni içinde, güreşçileri öğrenmeye hazır hale getirmeli, sözlü açıklamalar ve teknikleri göstererek, açıklama yaptıktan sonra, alıştırmalar yaptırırken, tekniğin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek ve anında düzeltmeler yaptırırken, anlamayanların niçin anlamadıklarını, onlarla konuşmak ve daha sonra tekniğin bağımsız olarak nasıl yapılacağını göstermeli ve diğer tekniklerle ilişkilerini kurdurduktan sonra, başka alanlara uygulama imkan ve fırsatları vermelidir.

Araştırmamızda; performansın doruk noktasına ulaşması, araştırmanın son günü değil, araştırma süresinin 2/3'lük zaman dilimi içindedir. Yani; deney ve kontrol grubundaki eğitim belli bir noktaya kadar etkili olmaktadır. Bundan sonra bir öğrenme artışından söz edilememektedir. Güreşçinin performansını artırıcı kampların yoğun, öğretici, etkili çalışmaların yapıldığı kamp etkinliklerinin başarı arttıracacağı söylenebilir. Bu kamplarda, güreşçilere uygulanan öğretim yöntemlerinde, fiilî düzeltme, zihnî antrenman ve sözlü düzeltme çalışmalarıyla öğrenme artışları sağlama yoluyla güreş becerileri öğretilir. Araştırma bulgularımız da bu hipotezleri doğrulamaktadır.

Antrenör, güreşi yeni öğrenmeye başlayan güreşçilerle çalışırken, güreş tekniklerini önce somut olarak gösterir ve daha sonra güreşçilerden hareketlerini eylemlerle yapmalarını ister. Daha sonra, güreşçi yaptığı hareketleri, sözlü olarak açıklamaya çalışır ki, bu durum henüz sözlü dil seviyesinde hareketin dile dayalı ve taklidî olarak yapıldığı dönemdir. Hareket henüz, güreşçinin hafıza içeriğinde vardır. Bu aşamadan sonra, alıştırmalar yoluyla hareket bilinç içeriği olmaktan çıkarak, düşünce içeriği olmaya başlar. Güreşçi artık "bu hareketi

veya atağı, şu kontratak için yapıyorum” diye düşünmez, müsabakanın bağlamına göre otomatik olarak en ekonomik ve başarılı şekilde teknik ve taktik davranışları yapabilecek hale gelir. Bu sebeple turnuva antrenmanlarında yapılacak olan öğretme planları, teknik ve taktik davranışların güreşçilerin düşünce içeriklerinin bir parçası haline dönüştürülecek şekilde taklidi olarak değil, otomatik olarak yapılacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Böylece güreşçi taklitçi olmaktan çıkıp, kendi güreş stilini geliştiren bir kişilik sahibi olur ve zor durumlarda kaldığında yaratıcılığını kullanabilir. Güreş düşüncesinin, güreşçinin zihninde oluşması, müsabakalarda ona pek çok kolaylık sağlar.

Antrenörlerin, güreşçilerin de birer insan olduklarını bilmeleri konusunda, insanlar arası ilişkiler alanında, özellikle iletişim alanında eğitilmeleri, güreş eğitim-öğretiminde onlara çok kolaylıklar sağlayacaktır. İletişim biliminin verileri dikkate alındığında; antrenör-güreşçi ilişkilerinin bu temelde başka araştırmalarla desteklenmesi gerektiği kendiliğinden anlaşılır. Bu konuda yapılacak araştırmaların, nitelik ve nicelik yönünde artması en içten dileğimizdir.

KAYNAKLAR

- AÇIKADA, C ve ERGEN. E.: **Bilim ve Spor**. Büro–Tek Ofset Matbaacılık, Ankara, 1992.
- AKGÜN, N.: **Egzersiz Fizyolojisi**, Ege Üniversitesi Yayınları, No: 2 İzmir 1986.
- ARIK, İ. A.: **Öğrenme Psikolojisine Giriş**, Der Yayınları, İstanbul, 1995.
- ARSLAN, C.: **Güreşçinin Rehberi – I, Güreş ve Metodik Bilgiler**, İzmir, 1984.
- BAŞARAN, M.: **Serbest ve Greko-Romen Güreş**, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, Yayın No: 84, Ankara, 1989.
- BAŞER, E.: **Uygulamalı Spor Psikolojisi, Performans Sporunda Psikolojinin Rolü**, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları No: 31, Ankara, 1986.
- BİNBAŞIOĞLU, C. : **Öğrenme Psikolojisi**, Binbaşioğlu Yayınları, Ankara, 1991.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Ş. ve ÇİVİ, C.: **Genel Öğretim Metotları**, Atlas Kitabevi, Konya, 1994.
- DEMİREL, Ö.: **Genel Öğretim Yöntemleri**, USEM Yayınları 11, Ankara 1994.
- DRAGNEA, A. **Sportif Antrenmanın Teorisi ve Modelleri**, (Çeviri: ÖZTÜRK, F. ve OLARU, A. M.) Çukurova Üniversitesi Yayınları, Adana, 1994.
- DÜNDAR, U.: **Antrenman Teorisi**, Spor Kitabevi, Ankara 1998.
- ERDEN, M. ve ARK.: **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınevi Ankara, 1995.

ERGİN, A.: **Öğretim Teknolojisi İletişim**, Personel Eğitim Merkezi Yayın No: 17, Ankara, 1995.

FİDAN, N.: **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkim Yayınevi, Ankara 1996.

GÜMÜŞ, A.: **Teknik Güreş ve Ustaları**, Tercüman Gazetesi Yayınları, İstanbul, 1972.

HESAPÇIOĞLU, M.: **Öğretim ilke ve Yöntemleri**, Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş. İstanbul, 1992.

İKİZLER, C.: **Sporda Başarının Psikolojisi**, Alfa Basım Yayım Dağıtım A. Ş. İstanbul, 1993.

KASAP, H.: **Spor Metodik ve Didaktiği**, T. F. F. Eğitim Yayınları, İstanbul, 1991.

KASAP, H.: "Sporda Motorik Öğrenme Kavramı", **M.Ü.A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı, 2, İstanbul, 1990.

KAZAKOV, R.: **Güreş Antrenörleri Semineri Notları**, Ankara, 1987.

KEMERTAŞ, İ.: **Uygulamalı Genel Öğretim Metodu**, Birsen Yayınevi, İstanbul, 1995.

KÖKNEL, Ö. ve ARK.: **Psikoloji**, Altın Kitaplar Yayınevi, Çağaloğlu İstanbul, 1993.

KUTER, M. ve ÖZTÜRK, F.: **Antrenör ve Sporcu El Kitabı**, Bağırhan Yayınevi, Ankara, 1997.

Mc QUAIL, D./WINDAHL, S.: **Kitle iletişim Modelleri**, (Çev: YUMLU, K) İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1997.

MENGÜTAY, S.: **Okul Öncesi ve İlkokullarda Beden Eğitimi ve Spor**, Tekel Ambalaj Fabrikası, İstanbul, 1991.

- MORGAN, C.T.: **Psikolojiye Giriş**, (Çev: ARICI, H. ve Diğerleri), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No: 1, Ankara, 1991.
- MURATLI, S.: **Antrenman ve İstasyon Çalışmaları**, Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği Yayınları No: 3, Ankara, 1976.
- MURATLI, S.: **Çocuk ve Spor**, Bağırhan Yayınevi, Ankara, 1997.
- NOVİKOFF, A.: **Güreş Dergisi**, İstanbul Güreş İhtisas Kulübü Koruma Vakfı Yayını, Sayı 7, İstanbul 1994.
- ÖZBAYDAR, S.: **İnsan Davranışının Sınırları ve Spor Psikolojisi**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1983.
- ÖZCAN, A. D.: **Öğretmenliğin İçyüzü**, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul, 1999.
- PETROV, R.: **Güreş Dergisi**, İstanbul Güreş İhtisas Kulübü Koruma Vakfı Yayını, Sayı 7, İstanbul, 1994.
- PETROV, R.: **Lutte Libre et Lutte Greko-Romen**, Edition de La FILA, 1987.
- SAPUNOV, G.: **Güreş Antrenörleri Semineri Notları**, Ankara, 1991
- SAVRANBAŞI, R.: **Güreş Dergisi Güreş Federasyonu Bülteni**, İstanbul Güreş İhtisas Kulübü Koruma Vakfı Yayını, Sayı 5, İstanbul 1993.
- SELÇUK, Z.: **Eğitim Psikolojisi**, Atlas Kitabevi, Konya, 1992.
- SENEMOĞLU, N.: **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Entem Matbaacılık, Ankara, 1997.
- SEVERİN, W.J./TANDART, Wr.J.W.: **İletişim Kuramları**, (Çev.: BİR, A.A./SEVER, N.S.) Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir, 1994.
- SEVİM, Y.: **Antrenman Bilgisi Ders Notları**, Gazi Büro Kitabevi, Ankara, 1992.

SÖNMEZ, U.: Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Yargı Yayınları, Ankara, 1986.

ŞAHMURADOV, Y.: Güreş Antrenörleri Semineri Notları, İstanbul, 1987.

ŞAHMURADOV, Y.: Serbest Güreş, Uzman Matbaacılık, Ankara, 1991.

TAMER, K. ve KUTLU, M. /KARAKUŞ, S. /TAŞKIRAN, C. /KARATAŞ, A. /SANCAKLI, H.: Yıldız ve Genç Güreşçiler İçin Antrenman Programlarının Hazırlanması, İstanbul Güreş İhtisas Kulübü Vakfı Yayını, Sayı 7, İstanbul, 1993.

TAMER, K.: Eğitim Önlisans Programı Özel Öğretim Yöntemleri, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 200, Eskişehir, 1988.

TUNNEMANN, H.: FILA Coaches Clinics, Roma, 1996.

ÜLGEN, G.: Eğitim Psikolojisi, Bilim Yayınları, Ankara, 1995.

VARIŞ, F.: Eğitim Bilimine Giriş, Atlas Kitabevi, Konya, 1994.

YÜCETÜRK, A. Y.: Antrenman Kavramı, Prensipleri Planı, Optimum Tanıtım ve İletişim Ltd., İstanbul, 1993.,

YÜKSEL, A. H. : İkna Edici İletişim, Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No: 94, Eskişehir, 1994.

ÖZGEÇMİŞ

1955 yılında Çorum'da doğdu. Orta öğretimini Çorum'da tamamladıktan sonra 1975 yılında girdiği 19 Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi'ni 1979 yılında bitirdi. Aynı yıl I. güreş liginde güreşmek ve yabancı dil öğrenmek için Almanya'ya giderek, 1982 yılına kadar kaldı. Türkiye'ye döndükten sonra Etibank Alüminyum Tesisleri'nde 1993 yılına kadar sporcu, antrenör ve idarecilikler yaptı. 1988 yılında Selçuk Üniversitesi'nde yüksek lisansa başlayarak, 1991 yılında tamamladı. Sporcu olarak 1975 – 1985 yılları arasında; gençler ve büyüklerde 50'den fazla milli takımlarında yer alırken, Balkan, Akdeniz Oyunları ve çeşitli uluslararası turnuvalarda madalyalar kazandı. 1987 – 1996 yılları arasında yıldız, genç ve ümit milli takımlarında antrenör ve teknik direktörlüğü sırasında, Balkan, Avrupa ve Dünya Şampiyonluklarını, takım şampiyonluklarını kazandı. Güreş Federasyonunun eğitim kurullarında görev aldığı yıllarda çeşitli eğitim dergileri ve bültenlerinin çıkarılmasına katkıda bulundu. Ayrıca antrenör semineri ve kurslarında dersler verdi.

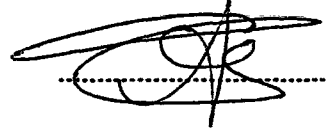
Halen, 1993 yılında İnönü Üniversitesi'nde öğretim elemanı olarak başladığı görevini, uluslararası süperior güreş hakemliğini ve Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde doktora çalışmalarını sürdürmektedir.

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Doktora öğrencisi Celal TAŞKIRAN'ın, çalışması jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora tezi olarak uygun görülmüştür.

İMZA

Tez Danışmanı : Prof.Dr.Ali Osman ÖZCAN
Üniversitesi : Marmara



Üye : Prof.Dr.Sami MENGÜTAY
Üniversitesi : Marmara



Üye : Prof.Dr.Hasan KASAP
Üniversitesi : Marmara



Üye : Prof.Dr.Kemal TAMER
Üniversitesi : Gazi



Üye : Doç.Dr.Can İKİZLER
Üniversitesi : Marmara



ONAY

Yukarıdaki jüri kararı Enstitü Yönetim Kurulu'nun 18.../.../1999... tarih ve ...3... sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Prof.Dr.Sevim ROLLAS
Müdür