Ağ ve Teknoloji Odaklı Uygulamalı Girişimcilik (ATOG) Programının Gençlerin Girişimcilik Bilgi ve Beceri Gelişimine Etkisi

The Effect of the Network and Technology Oriented Applied Entrepreneurship Program on Entrepreneurial Knowledge and Skill Development of the Students

Assoc. Prof. Dr. Ömer Lütfi Antalyalı (Kyrgyzstan-Turkey Manas University, Kyrgyzstan)
Dr. Pınar Göktaş (Süleyman Demirel University, Turkey)

Abstract

In the framework of Turkey Entrepreneurship Strategy and Action Plan, there is highlighted to the importance of education of entrepreneurship and there is a need for practical training programs. The Network and Technology Oriented Applied Entrepreneurship Program was carried out as an exemplary model to answer the purpose. The aim of this study is to examine the effect of entrepreneurship knowledge and skills on development. Data were collected with a questionnaire (Evans, 2009; Linan et al., 2008), pre and post-test were applied. There are 162 participants who answered both pre-test and post-test. Although the entrepreneurship information of the participants has been improved, there has not been a significant improvement in entrepreneurial skills. Similar to previous studies, this study also showed a strong relationship between entrepreneurial knowledge and entrepreneurship skill in both pre-test and post-test data. However, in the Δ test formed from the post-test pre-test difference, the relationship between the change of entrepreneurship knowledge and the change in entrepreneurship skills was found to be weak. It was found that the knowledge development provided by the trainings was weak in predicting skill development. It can be said that the entrepreneurship education carried out is not healthy enough and carries a risk of not leaving any permanent impact on the participants. As a result of the findings, revisions that need to be realized in the design of entrepreneurship trainings are discussed.

1 Giriş

Girişimcilik konusu dünya uygulamalarına bakıldığında kalkınma stratejileri içinde giderek daha önemli bir yere sahip olmaktadır. AB İlerleme Raporu, Küresel Girişimcilik Endeksi (GEM) ve benzeri uluslararası kuruluşların gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları, Avrupa Küçük İşletmeler Yasası ve AB Komisyonu tarafından hazırlanan AB 2020 Girişimcilik Eylem Planı girişimcilikle ilgili yeni stratejilere vurgu yapmaktadır (GİSEP, 2015-2018: 5-6). GEM 2000 raporunda girişimcilik sürecinde en önemli unsurun eğitim olduğu ve eğitimin girişimcilik kültürü, tutum ve becerilerinin yaygınlaştırılmasında kilit role sahip olduğuna dikkat çekilmektedir (Tanrıverdi vd., 2016: 11). Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı çerçevesinde girişimcilik eğitiminin önemi vurgulanarak yükseköğrenim dahil tüm eğitim aşamalarında girişimcilik dersinin müfredatta yer alması gerekliliği belirtilmektedir. Bunun için de uygulama ağırlıklı, öğrencinin aktif, bağımsız ve inisiyatif üstlenmesini sağlayacak onları iş dünyasıyla buluşturacak eğitim programlarına ihtiyaç bulunmaktadır (GİSEP, 2015-2018: 50). Bu bağlamda girişimciliğin girişimcilik eğitimi yoluyla teşvik edilebileceği vurgulanmaktadır (Krueger ve Brazeal, 1994: 102; Gorman ve meslektaşları, 1997). Girişimcilik eğitimiyle ilgili olarak bilimsel çalışmaların arttığını (Oosterbeek, Praag & Ijsselstein, 2010), üniversitelerde girişimcilikle ilgili ders sayılarının arttığını (Sanchez, 2013) ve öğrencilerin girişimcilik potansiyellerini ortaya çıkarmak için girişimcilik eğitimi almanın önemli bir itici güç olduğunu belirten çalışmalar (Bozkurt, Aslan ve Göral, 2011; Ekici ve Turan, 2017) ile beraber girişimcilik eğitimi ile girişimcilik bilgi ve becerileri arasında ilişkiler bulunduğunu tespit eden çalışmalar da (Akmaliah vd., 2012; DeTienne ve Chandler, 2004; Gorman vd., 1997; Graevenitz vd., 2010; Hong vd., 2012; Jaafar ve Aziz, 2008; Oosterbeek vd., 2010; Uygun ve Güner, 2016) mevcuttur.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı göz önüne alınarak üniversite öğrencilerinin aldıkları ATOG (Ağ ve Teknoloji Odaklı Uygulamalı Girişimcilik) eğitiminin onların girişimcilik bilgi ve beceri gelişimine etkisinin incelenmesidir. Bu bağlamda Süleyman Demirel Üniversitesi'nin farklı fakülte, bölüm ve programlarında okuyan 2. 3. ve 4. sınıf genç girişimci adaylarının ATOG programı öncesi durumları da dikkate alınarak bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada ayrıca katılımcı öğrencilerin demografik özellikleriyle beraber ailesinde girişimci olup olmadığı, daha önce iş deneyimi olup olmadığı, çocukluğunu geçirdiği çevrenin kent mi yoksa kırsal mı olduğu sorulmuş ve ATOG eğitiminin katkısını bu tür arka planların etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

2 Girişimcilik Eğitimi, Bilgi ve Becerisi

Girişimciliğin ekonominin itici gücü olarak görülmesi ve önem kazanmasıyla beraber girişimcilik araştırmalarında artış olmuştur. Bu araştırmaların temel konularından biri girişimcilik eğitimidir. Girişimcilik becerilerinin doğuştan mı yoksa sonradan mı kazanıldığı sorusu girişimcilik eğitimlerinin başlangıç noktasını oluşturmıştır. Bu konuda farklı bakış açıları bulunmakla beraber kimi uzmanlar girişimciliğin öğretilebileceğini, kimileri ise doğuştan gelen bir yetenek ve bir kişilik özelliği olduğunu ve öğretilmeyeceğini savunmuştur (Özdemir, 2016:4). Son yıllarda yapılan çalışmalar sonrasında belirsizlik ortamında çalışmanın belli bir yöntemi olduğu ve bunun öğretilebileceği düşüncesi genel kabul görmeye başlamış (Elgin, 2014) ve yapılan araştırma bulguları da girişimciliğin öğretilebileceğini göstermektedir (Kuratko, 2003). Öğrencilerin girişimcilik farkındalıklarının oluşturulması ve girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak eğitim kurumları tarafından eğitimlerin düzenlenmesi, öğrencilerin iş dünyası profesyonelleri ile bir araya gelebilecekleri ortamların oluşturulmasına yönelik veriler, girişimcilik ve eğitim arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Yelkikalan vd., 2010: 53-54). Dolayısıyla günümüzde “girişimcilik öğretilir mi?” sorusu yerine “ne öğretilmeli ve nasıl öğretilmeli?” sorularına yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda girişimcilik eğitim programları başlangıçta üniversitelerde teorik olarak gerçekleştirilmiş ve daha sonra üniversite dışı kurumlar da alana katkıda bulunmuşlardır. Zaman içerisinde teorik olarak gerçekleştirilen girişimcilik eğitimleri yeterli görülmemeye çeşitli kurslar, enstitü programları ve uygulama programları ile teorik bilgi desteklenmiştir. Bunun sonucunda teorik olarak gerçekleştirilen eğitim programlarına uygulama programları da dâhil edilerek uygulama ağırlıklı girişimcilik eğitim programları yürürlüğe konulmuştur. Üniversitelerin teorik girişimcilik eğitiminin öğrenciye bilgiyi aktarmada yetersiz kalması ve dolayısıyla girişimcilik eğitimi konusunda oluşturulan teorik programların eğitimin etkinliği açısından tek başına yeterli olmaması sebebiyle üniversite ve mesleki eğitim merkezlerinin günümüz iş dünyası için daha fazla sayıda uygulamalı program oluşturmaları gerekmektedir (Binks vd., 2006: 1). Böylece eğitim programına katılanların teorik olarak aldıkları eğitim bilgisini destekleyecek uygulama programları ile girişimcilik becerisinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Raichaudhuri, 2005: 73).

Girişimcilik eğitimi bireyin yaşına, eğitim durumuna, ilgilerine ve beklentilerine göre farklılık gösterebilen bir süreç olup farklı ortamlarda, farklı yöntemlerle öğretilbilmektedir (Valerio vd., 2014: 17). Dünyada girişimcilik eğitimleri üzerine yapılmış olan araştırmalardaki bazı öğretim metotları şunlardır (Mc Larty, 2005:223-243; Akt: Bozkurt, 2011:33-34): Konferans yoluyla öğretim (Haines, 1988), deneysel ve uygulama odaklı öğretim (Hills, 1977; Harwitz, 1977; McMullan ve Long, 1987), davranışsal eğitim (Rice, 1985; Ronstadt, 1985), yetenek pratikleri (Root ve Gall, 1981), bireysel analiz ve girişimcilerin gerçek sorun ve çözüm önerileri (Sexton ve Upton, 1987), ikili çalışma (Vesper, 1988), rol modelleri yaratma, girişimcilik yetenek pratikleri (Vesper ve McMullan, 1988) ve karar verme yeteneğini geliştirmedir (Whyte ve Braun, 1966; Zeithaml ve Rice, 1987). Girişimcilik eğitiminde uygulanan yeni metotlardan biri de oyun tabanlı uygulamalı programlardır (Efeoglu vd., 2016: 17). Uygulamalı etkinliklerle eğitimin oyunlaştırılmasının öğrenci başarısı (Ar, 2016; Buckley ve Doyle, 2014; Faghihi vd., 2014; Rouse, 2013), derse yönelik tutumu (Harrold, 2015; Polat, 2014) ve motivasyonu (Measles ve Abu-Dawood, 2015; Rouse, 2013) üzerinde olumlu bir şekilde etki edeceğini belirten çalışmalar mevcuttur. Ancak her ne kadar teorik olarak eğitim sürecinde oyunlaştırmanın beklenen etkiyi gösterebileceği düşünülse de, pratikte işe yarayıp yaramadığına karar verecek olanlar şüphesiz öğrencilerdir (Yıldırım, 2017: 237). Genel itibarıyla teorik olarak gerçekleştirilen girişimcilik eğitimlerini destekler nitelikte uygulama programları ile gençlerin girişimcilik davranışı kazanmalarında öneminin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Gençler örnek olaylar aracılığıyla, tecrübe ve gözlem yoluyla öğrenme sürecinde elde ettikleri bilgileri özümseyerek çalışmalarına aktarırlar (Tjan, 2004:71-72). Dolayısıyla girişimcilik eğitiminde teorik olarak verilen bilgilerin hızla değişen pazar koşullarıyla uyulanarak uygulamalı etkinlikler aracılığıyla birbirini desteklemesi gerekmektedir (Bozkurt, 2011: 28).

Girişimcilik eğitiminin en sık kullanılan amaçları arasında Alberti ve arkadaşlarına (2004) göre şu maddeler yer almaktadır: Girişimcilikle ilgili bilgi, kavram ve teknikleri öğrenmek, iş durum analiz tekniklerinin uygulanması ve eylem planları çerçevesinde girişimcilik becerileri kazandırmak, girişimcilik ruhunu, yetenek ve becerilerini tanımlamak ve girişimcilik konusunda teşvik etmek. Tüm bu amaçlar ışığında eğitimin girişimcilik üzerinde oldukça büyük bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Uğur, 2015: 22). Gençleri geleneksel bir kariyer için hazırlayan geleneksel eğitim programlarına karşı olarak girişimcilik eğitimi, girişimcilik için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazanılmasında önemli bir politika aracı haline gelmiştir. Bu durum girişimcilik becerilerinin öğretilebileceği varsayımına dayanmaktadır (Kuratko, 2003; Matlay, 2006: 293-295). Girişimcilik eğitimi ile bireylere bazı yetenekler kazandırılırken mevcut olan bazı yeteneklerin ise geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Risk alma, sorumluluk üstlenme, yönetme becerileri ve mesleki eğitimle kazandırılacak beceriler, eğitimle geliştirilebilecek yeteneklerden bazılarıdır. Bunun yanında girişimcilik sürecinin farklı aşamalarında farklı beceriler ön planda olabilmektedir (Özdemir, 2016: 11).

Gençlerin girişimcilik becerisinin geliştirilmesi için onlara deneyimlerin gerçekte ya da kurguda bahsedildiği gibi olup olmadığını anlamaları, eylemlerle tepki gösterebilmeleri ve kendileriyle özdeşleştirme sağlamaları için çeşitli fırsatlar sunulması gerekmektedir. Bu sebeple gençlerin beceri kazanacağı durumu yaşamasını, hissetmesini ve kendisi ile özdeşleştirmesini sağlayacak uygulamalı çalışmalar gerçekleştirilmelidir (Tahiroğlu ve Meydan,

2017: 576). Bu bağlamda girişimcilik süreci ve başarı faktörleri gibi genel girişimcilik bilgilerini destekler nitelikte eğitim sürecinde tecrübeli ve başarılı girişimcilere eğitimci olarak yer verilerek onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanılmalı, onların yanında çıraklık, stajyerlik uygulamaları geliştirilmeli ve özellikle üniversitelerde girişimcilikle ilgili ders sayısı artırılmalıdır (Ağca, 2007). Girişimcilik becerisinin gelişiminde önemli bir nokta da gençlere, ilgili becerilerin doğasının kazandırılmasını sağlayacak bir şekilde uygulanması gerektiğidir. Sadece beceri bilgisinin kazandırılması, sürekliliği sağlamada ve esas olan eylemlerin de kazanılmasında yeterli değildir. Bu bağlamda girişimcilik eğitim süreçlerinde girişimci, inisiyatif alan ve hedefler doğrultusunda öğrenci yetiştirme özelliklerine sahip eğitim programları, girişimciliğin oluşumunu ve gelişimini destekleyebilir. Ayrıca ders dışı etkinliklerle de bu sürecin desteklenmesi sağlanabilir (Tahiroğlu ve Meydan, 2017: 576). Girişimci adayının beceri ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak makro koşullar ve girişimcilik ortamının varlığı temel çerçeveyi oluşturmakla beraber sadece düzenleyici çerçevede yapılacak iyileştirmeler bu kapsamda yeterli değildir. Bu çerçeveyi tamamlayıcı nitelikte bir destek çerçevesine ihtiyaç bulunmaktadır. Böylece bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunların da çözülmesi sağlanabilir (GİSEP, 2015-2018: 49).

3 Araştırma Sorusu ve Hipotezler

Girişimcilik eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda ortak bir çerçeve veya üzerinde uzlaşılan kararlaştırılmış başarılı bir model henüz bulunmamaktadır (Rasmussen ve Sorheim, 2006: 186). Buna rağmen farklı ülkelerde ve bölgelerde uygulanan başarılı girişimcilik eğitim programları ile uzun vadede uygun modelin oluşturulması sağlanabilecektir (Volkman, 2004: 177). Literatürde konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalardan (Akmaliah vd., 2012; DeTienne ve Chandler, 2004; Gorman vd., 1997; Graevenitz vd., 2010; Hong vd., 2012; Jaafar ve Aziz, 2008; Oosterheek vd., 2010; Uygun ve Güner, 2016) elde edilen bilgilere göre girişimcilik eğitimi ile girişimcilik bilgi ve becerileri arasında ilişkiler bulunmaktadır. Alanyazına dayalı olarak bu bilgiler ışığında geliştirdiğimiz modelde ATOG eğitiminin öğrencilerin girişimcilik bilgi ve becerisinde gelişim sağladığı, girişimcilik becerisinin gelişimini etkileyecek yönde bir girişimcilik bilgisi gelişimi sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada "Girişimci ekosistemin geliştirilmesini hedefleyen girişimcilik eğitim modelleri bulunmaktadır. Oyun tabanlı ve uygulamalı olarak gerçekleştirilen karma öğrenme yöntemine göre tasarlanan ATOG eğitimi, katılımcıların girişimcilik bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmekte midir?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırma modeli Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Araştırma Modeli

Şekil 1’de yer alan araştırma modeline dayalı olarak aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

H₁: ATOG eğitimi, katılımcıların girişimcilik bilgisinde gelişim sağlar.

H₂: ATOG eğitimi, katılımcıların girişimcilik becerisinde gelişim sağlar.

H₃: ATOG eğitimleriyle, girişimcilik becerisinin gelişimini etkileyecek yönde bir girişimcilik bilgisi gelişimi sağlanmaktadır.

4 Yöntem

Nicel yaklaşımın uygulandığı bu araştırmada, değişkenleri inceleme biçimine göre “ilişkisel (bağıntısal) araştırma” türünden ve ön-deneyisel araştırma deseninin “tek gruplu öntest sontest” türünden faydalanılmıştır. Yansız atamanın ve kontrol grubunun olmadığı, klasik tasarım kullanmanın zor olduğu durumlarda ön-deneyisel tasarım kullanılmakta olup, bunun bir çeşidi olan tek gruplu öntest-sontest tasarımında ise tek bir gruba uygulama öncesi bir öntest, sonra bir uygulama ve ardından bir sontest yapılmakta (Neuman, 2007: 207-208) ve uygulamanın etkileri değerlendirilmektedir.

4.1 İşlem

Bu çalışma 2017-2018 güz eğitim öğretim döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi’nin farklı fakülte, bölüm ve programlarından Üniversite Ortak Seçmeli Girişimcilik dersi kapsamında yürütülen ATOG programını seçen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu öğrenciler, geleceğin girişimci adayları olarak girişimcilik konusunda anahtar bireyler olup, sosyal yapı içerisinde girişimcilik eğitime ilişkin ders alan hazır bir grubu temsil etmektedirler. Karma öğrenme yöntemine göre tasarlanan öğrenciyi merkeze alan ATOG programında sınıftaki yüzyüze öğretimle beraber web tabanlı sanal öğrenme biraraya getirilmiştir. Böylece web teknolojilerinin yüz yüze öğrenme ortamlarına entegrasyonu birlikte öğrencilerin daha fazla birlikte çalışma imkânına sahip olacakları ve böylelikle sosyal etkileşim alanlarının da genişleyeceği bir ortam yaratılması hedeflenmiştir. Bununla beraber girişimcilik konusunda gerek temel düzeyde bilgi kazanmaları gerekse de uygulamalı olarak deneyim

kazanmaları beklenmektedir. Bu hedeflere ulaşabilmek adına 10 modülden oluşan bir planlamayla teorik girişimcilik eğitimi sunulmuştur.

Gençlere öncelikle girişimcilik konusunda farkındalıklarının oluşumuna yönelik olarak teorik çerçevede bilgiler aktarılmıştır. Daha sonra öğrenciler; yönetimseverler, üretimseverler, icatseverler, finansseverler, pazarlamaseverler şeklinde her başlıkta en fazla üçer kişi olmak üzere; 10-12 kişilik gruplara ayrılmışlardır. Dolayısıyla iş alanlarını ve gruplarını kurmuşlardır. Eş zamanlı olarak gençler farklı fakültelerde olduğu için teknoloji temelli birlikteliklerini sürdürebilmeleri için aralarında WhatsApp grupları kurulmuş ve iletişime her an geçmeleri sağlanmıştır. Son olarak web sitesi tanıtılıp, eş zamanlı olarak da grupların kendilerine birer grup lideri seçilmesi istenmiştir. Web tabanlı olarak desteklenen programda öğrenciler edindikleri teorik bilgiler çerçevesinde oluşturdukları iş fikirlerini <http://sdugirisimcilik.com> adresine yüklerler ve çevrimiçi görüşmelerini gerçekleştirebilirler. Ancak sadece girişimcilik ve beceri bilgisinin kazandırılması, sürekliliğin sağlanmasında yeterli değildir. Dolayısıyla gençler, girişimcilik becerilerinin gelişimi için teorik çerçevede onlara aktarılan bilgilerin bahsedildiği gibi olup olmadığını anlamalarına ve kendileriyle özdeşleştirmelerine yönelik fırsatlara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda iş dünyasından profesyonellerle gençlerin biraraya gelebileceği ortamlar oluşturularak, mentor buluşmaları ve 7 modül uygulamalı etkinliklerle gençlerin girişimcilik becerilerinin gelişimi beklenmektedir. Ancak planlanan bazı misafir konuşmacıların programları iptal edilmiş ve zaman ve imkan kısıtı sebebiyle bazı uygulamalı etkinlikler gerçekleştirilememiş ve ders dışı etkinliklerle sürecin desteklenmesi sağlanamamıştır. Ayrıca 4. hafta itibarıyla 33 mentorun kendi alanlarına uygun 28 iş fikri grubuyla eşleşmeleri tamamlanmış ve ekiplerin her hafta mentorlarıyla düzenli olarak yüzyüze veya web üzerinden iş fikirlerini geliştirmelerine yönelik olarak görüşme yapmaları beklenmektedir. Ancak iş dünyasından katılan mentorların yoğun programı sebebiyle bu görüşmeler düzenli olarak gerçekleştirilememiştir. Yoğun emek sarfedilen dönemin sonunda düzenlenen 1. ATOG çalıştayında ekipler jüri karşısında iş fikirlerinin sunumunu gerçekleştirmiş ancak bütçe kısıtı sebebiyle kendilerine herhangi bir ödül sunulmamıştır. Üniversite Ortak Seçmeli Girişimcilik dersi, zorunlu olarak farklı eğitmenler tarafından sağlandığından, araştırma ATOG eğitimini veren eğitmenin rolünün homojen olduğu varsayımı ile sınırlıdır.

4.2 Katılımcılar

Süleyman Demirel Üniversitesinde öğrenim gören ve ATOG dersini alan 350 öğrenciye gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları teklif edilmiştir. Öntest ve sontest eşleşmelerinin gerçekleştirilebilmesi için katılımcıların öğrenci numaralarını belirtmeleri istenmiştir. Çalışmada, planlanan haftalarda söz konusu olan derse gelerek o an sınıfta bulunan öğrencilerden veri toplandığı için toplam mevcudun ön testte %64'üne ulaşılmış (224 katılımcıya); son testte %67,7'sine ulaşılmış (237 katılımcıya), ulaşılan bu katılımcılar içerisinde de ön ve sontest verisi eşleşen analizlere esas teşkil eden kullanılabilir veri sayısı 161 (%46) olmuştur.

Katılımcılar 2017-2018 güz döneminde üniversitede bütün bölümlerdeki öğrencilerin seçebildiği girişimcilik dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Öntest ve sontestin gerçekleştirildiği derslerde mevcut olup her iki teste de katılan ve öntest-sontest eşleştirmesi yapılabilen öğrenci sayısı 161 olmuştur. Katılımcıların %48,4'ü kadın, %51,6'sı erkektir. 145 katılımcı (%90,1) 19 ila 22 yaş aralığındadır. 13 katılımcı 23, 2 katılımcı 24 ve 1 katılımcı ise 28 yaşındadır. Katılımcıların %48,4 İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden, %28,0'i Mühendislik Fakültesinden, %6,2'si Fen Edebiyat Fakültesinden, %5,6'sı Teknoloji Fakültesinden, %3,1'i Hukuk Fakültesinden ve kalan %8,7'si ise bahsedilen fakültelerin dışında kalan diğer 5 fakültededir. %23,6'sı 2. sınıf, %64,0'ü 3. sınıf, %12,4'ü ise 4. sınıf öğrencisidir. %49,1'i il merkezinde, %50,9'u ise kırsalda büyümüştür.

4.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, alanyazında belli amaçlarla geliştirilmiş, güvenilirlik ve geçerliği sınanmış “girişimcilik bilgisi” ve “girişimcilik becerileri” (Evans, 2009; Linan vd., 2008) ölçeklerinden ve demografik sorulardan oluşturulan bir anketle veri toplanmıştır. Ankette yer alan “girişimcilik bilgisi ölçeği”; (1) Hiç, (2) Düşük, (3) Orta, (4) Yüksek, (5) Çok Yüksek'e kadar uzanan, “girişimcilik becerisi ölçeği” ise, (1) Çok Zayıf, (2) Zayıf, (3) Orta, (4) İyi, (5) Çok İyi biçiminde beşli Likert tipi ölçeğe uygun olup her iki ölçek de 7 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların ATOG eğitimi sonrasında, öncesine göre girişimcilik bilgi ve becerilerinin betimsel olarak ne ölçüde etkilendiğini belirlemek için Uygun ve Güner'in (2016) çalışmasından yararlanılmıştır. Uygun ve Güner'in (2016) çalışmasına göre ilgili ölçeklerin güvenilirlik değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Ölçekler	Cronbach's Alpha Katsayıları	
	Ön-Test	Son-Test
<i>Girişimcilik Bilgisi Ölçeği</i>	,85	,88
<i>Girişimcilik Becerisi Ölçeği</i>	,81	,85

Tablo 1. Girişimcilik Bilgi ve Beceri Ölçeklerine Yönelik Güvenilirlik Analizi Sonuçları **Kaynak:** Uygun, M. ve Güner, E. (2016). Girişimcilik Eğiliminin Gelişiminde Girişimcilik Eğitiminin Rolü, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(5): 37-57.

Katılımcıların ATOG eğitimi öncesine göre bir iş ya da proje yürütmeye ilişkin bir plan oluşturabilme, yenilikçi bir ürün ya da hizmet geliştirebilme, bir iş ya da proje için bütçe oluşturabilme ve yönetebilme, bir iş ya da proje

için gerekli finansmanı bulabilme, bir ürün ya da hizmete yönelik bir pazar planı oluşturabilme, bir ürün ya da hizmeti pazarlayabilme ve bir işe / projeye başlamak için bir zaman çizelgesi oluşturabilme bilgilerinde eğitim sonunda değişiklik olup olmadığı merak edilmektedir. Benzer şekilde girişimcilik becerileri açısından ATOG eğitimi öncesinde katılımcıların problem çözme, parayı yönetme, işletme için sermaye sağlama, karar alma, liderlik, iş fırsatlarının farkına varma ve insanları kendi fikrine ikna etme yeteneklerinde eğitim sonunda değişiklik olup olmadığı merak edilmektedir. Bu bağlamda verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

5 Bulgular

Girişimcilik bilgisi ve girişimcilik becerisi ölçeklerinin güvenilirlik düzeylerini tespit etmek için Cronbach'ın Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Girişimcilik bilgisi ölçeğinin Cronbach'ın Alfa katsayısı öntest için 0,847, sontest için 0,869'dur. Girişimcilik becerisi ölçeğinin Cronbach'ın Alfa katsayısı ise öntest için 0,751, sontest için 0,791'dir. Her bir ölçeğin altında yer alan maddelerin aritmetik ortalaması alınarak öntest ve sontest için girişimcilik bilgisi ve girişimcilik becerisi değişkenleri oluşturulmuştur. Ayrıca her bir katılımcı için sontest ile öntestin farkı hesaplanarak girişimcilik bilgisi Δ test ve girişimcilik becerisi Δ test değişkenleri oluşturulmuştur. Bahsi geçen değişkenlere ilişkin temel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Değişken	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık/ Standart Hata	Basıklık/ Standart Hata
Girişimcilik bilgisi öntest	3,356	0,675	-0,136	0,626
Girişimcilik bilgisi sontest	3,600	0,661	0,979	-1,360
Girişimcilik bilgisi Δ test	0,244	0,645	1,932	0,776
Girişimcilik becerisi öntest	3,766	0,611	-0,696	-0,426
Girişimcilik becerisi sontest	3,826	0,607	-0,131	-1,734
Girişimcilik becerisi Δ test	0,060	0,553	1,838	7,174

N=161

Tablo 2. Temel İstatistikler

Veriler 5'li Likert ölçeği ile toplandığı için öntest ve sontest değişkenlerinin alabileceği maksimum değer 5, minimum değer ise 1'dir. Orta nokta ise 3'tür. Katılımcıların eğitim öncesi girişimcilik bilgi ve beceri düzeyleri orta seviyenin üzerindedir ($\mu_{\text{bilgi}}=3,356$, $\mu_{\text{beceri}}=3,766$). Eğitim sonrası ortalamalar sayısal olarak pozitif yönde artış göstermiştir. Bilgi ve beceri Δ test ortalamaları pozitiftir. Bununla beraber girişimcilik becerisi artışı oldukça düşük gözükme ($\Delta_{\text{testbeceri}}=0,060$). Verilerin parametrik testlere uygunluğunu kontrol etmek için Field'ın (2005:88) önerdiği yöntem kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri standart hataya bölünerek z değerleri hesaplanmıştır. %95 güven düzeyinde z değeri -1,96 ila 1,96 arasında olduğu durumda çarpıklık veya basıklığa ilişkin hipotez reddedilmemektedir. Sadece girişimcilik becerisi Δ test verilerinin basık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer tüm verilerde herhangi bir çarpıklık veya basıklık bulgusuna rastlanmadığı ve verilerin parametrik testlere uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Girişimcilik becerisi Δ test değişkeninin yer aldığı analizlerde ise non parametrik testlerin alternatifi olarak kullanılan bootstrap prosedürü (DiCiccio & Efron, 1996; Grunberg, 2001; Hayes & Preacher, 2013:36-38) ile analiz bulguları kontrol edilmiştir.

Eğitimin katılımcıların gelişimine etkisini görmek için öntest sontest sonuçları karşılaştırılmıştır. Girişimcilik bilgisi ve girişimcilik becerisi öntest ve sontest sonuçları arasındaki farklar hem eşleştirilmiş örneklem t testi (paired samples t test) hem de tekrarlı ölçümler ANOVA testi (repeated measures ANOVA testi) ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Değişken	Δ	t*	F**	p
Girişimcilik bilgisi öntest - sontest	0,244	4,808	23,117	<0,001
Girişimcilik becerisi öntest - sontest	0,060	1,370	1,878	0,172

*Paired-Samples t test

**Repeated Measures, N=161

Tablo 3. Öntest Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Katılımcıların ortalama girişimcilik bilgi düzeyi 3,356'dan 3,600'e yükselerek 0,244'lük bir artış göstermiştir ($p<0,001$). Bununla beraber katılımcıların girişimcilik beceri düzeyindeki değişim anlamlı düzeyde değildir ($p=0,060$). Eğitim, katılımcıların bilgi seviyesini yükseltme konusunda başarı sağlamış olup beceri gelişiminde herhangi bir etki göstermemiştir. "H₁: ATOG eğitimi, katılımcıların girişimcilik bilgisinde gelişim sağlar" hipotezi kabul edilmiş, "H₂: ATOG eğitimi, katılımcıların girişimcilik becerisinde gelişim sağlar" hipotezi ise reddedilmiştir. Katılımcılara; ailesinde girişimci olup olmadığı, daha önce iş deneyimi olup olmadığı, çocukluğunu geçirdiği çevrenin kent mi yoksa kırsal mı olduğu sorulmuştur. Eğitimin katkısını bu tür arka planların etkileyip etkilemediği merak edilmiştir. Katılımcıların %34,8'inin ailesinde girişimci vardır. %74,5'inin iş deneyimi olmuştur. %49,1'i çocukluğunu il merkezinde geçirmiştir. Eğitimin gelişime katkısı, tekrarlı ölçümler ANOVA testi

ile bahsi geçen değişkenler (cinsiyet değişkeni de dahil edilerek) bağlamında incelenmiştir. Eğitimin gerek girişimcilik bilgisine gerek girişimcilik becerisine katkısında cinsiyetin, ailede girişimci olmasının ve iş deneyiminin herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Bununla beraber kişinin çocukluğunu geçirdiği çevrenin il merkezi veya kırsal olmasına göre eğitimin katkısı değişmektedir. Tekrarlı mler ANOVA bulguları Tablo 4'de sunulmuştur.

Değişken	evre	Δ	F*	p
Girişimcilik bilgisi ntest - sontest	İl merkez	0,129	5,088	0,025
	Kırsal	0,355		
Girişimcilik becerisi ntest - sontest	İl merkez	0,078	0,175	0,677
	Kırsal	0,042		

*(Repeated Measures) X (İl merkez / Kırsal), $N_{il\ merkez}=79$, $N_{kırsal}=82$

Tablo 4. Eğitimin Katkısında Kişinin ocukluğunu Geçirdiği evrenin Etkisi

Girişimcilik becerisi gelişimi açısından, kişinin büyüdüğü muhitin il merkezi veya kırsal olmasının eğitimin katkısında herhangi bir etkisi bulunmamaktadır ($p>0,05$). Girişimcilik bilgisi gelişiminde ise eğitimin katkısı, kırsalda byyenlerde il merkezinde büyüyenlere göre daha fazla olmuştur ($p<0,05$). İl merkezinde büyüyenlerin girişimcilik bilgisi ntest ve sontest skorları eşleştirilmiş örneklem t testi ile karşılaştırılmış ve bu kesimde anlamlı bir gelişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\Delta_{\mu}=0,129$, $t=1,715$, $p=0,09$). Yani ocukluğu il merkezinde geçenlerin girişimcilik bilgisi eğitimle beraber anlamlı düzeyde gelişim göstermemiştir. Kırsalda büyüyenlerin bilgi gelişimi ise anlamlı düzeydedir ($\Delta_{\mu}=0,355$, $t=5,324$, $p<0,001$). Çocukluğu kırsalda geçenlerin, eğitimle beraber girişimcilik bilgisi artmıştır. Girişimcilik bilgisindeki gelişimde il merkezi - kırsal ayrımı Grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1. Girişimcilik Bilgisi Gelişimine Kişinin Büyüdüğü evrenin Düzenleyici Etkisi

Grafikten de anlaşılacağı üzere, eğitimin girişimcilik bilgisi gelişimine etkisinde kişinin büyüdüğü çevrenin düzenleyici etkisi olduğu sylenabilir. Kırsalda byyenlerde girişimcilik bilgisi gelişimi daha fazla olmuştur. Burada ntest sonuçlarındaki il merkezi - kırsal ayrımına dikkat edilmesi gerekir. Eğitim öncesinde kırsalda büyüyenlerin girişimcilik bilgi düzeyi ($\mu=3,225$) il merkezinde büyüyenlerin bilgi düzeyine ($\mu=3,492$) göre daha düşüktür ($t=2,548$, $p<0,05$). Eğitim sonrasında ise kırsalda büyüyenlerin girişimcilik bilgi düzeyi ($\mu=3,580$) ile il merkezinde büyüyenlerin girişimcilik bilgi düzeyi ($\mu=3,621$) arasında anlamlı bir fark söz konusu değildir ($t=0,387$, $p>0,05$). Kırsalda büyüyenler eğitimlere daha düşük bir bilgi düzeyi ile başlamış, eğitimle beraber il merkezinde büyüyenlerin seviyesini yakalamıştır.

Normal şartlarda bireyin girişimcilik bilgisi ile girişimcilik becerisi arasında bir ilişki olduğu, önceki çalışmalarda yer almaktadır (Akmaliah vd., 2012; DeTienne ve Chandler, 2004; Gorman vd., 1997; Graevenitz vd., 2010; Hong vd., 2012; Jaafar ve Aziz, 2008; Oosterbeek vd., 2010; Uygun ve Güner, 2016). Bu çalışmada da bu ilişki incelenmiştir. Gerek ntest gerek sontest verilerinde girişimcilik bilgisi ile girişimcilik becerisi arasında bir korelasyon beklenmelidir. Bununla beraber sontest-ntest farkından elde edilen Δ test verilerinde nasıl bir ilişki olduğu önemlidir. Δ test verileri eğitimin sağladığı değişim verileridir. Δ test verilerindeki ilişkiler eğitimin yapısal değerini gözlemlemek açısından önemlidir. Δ test verilerinde de normal şartlardaki ilişkiler gzlemlenebiliyorsa, eğitimin yapısal anlamda nitelikli bir değişime katkı sağladığı söylenebilir. ntest, sontest ve Δ test verilerindeki girişimcilik bilgisi ve girişimcilik becerisi arasındaki korelasyon bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Değişkenler		Öntest	Sontest	Δ test
Girişimcilik Bilgisi X Girişimcilik Becerisi*	r	0,605	0,768	0,365*
	p	<0,001	<0,001	<0,001

*Hesaplanan katsayılar Pearson korelasyon katsayılarıdır. $N=161$

*Girişimcilik Becerisi Δ test verileri normal dağılım göstermediği için korelasyon testi 1000 bootstrap ile tekrar edilmiş, %95 güven aralığının üst sınırı 0,548, alt sınırı 0,190 elde edilmiş, korelasyonun anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Girişimcilik Bilgisi İle Girişimcilik Becerisi Arasındaki Korelasyon

Öntest ve sontest ölçümlerinde beklendiği gibi girişimcilik bilgisi ile girişimcilik becerisi arasında yüksek bir korelasyon gözlemlenmiştir ($r_{\text{öntest}}=0,605$, $r_{\text{sontest}}=0,768$, $p<0,001$). Bununla beraber Δ test için yapılan hesaplamada elde edilen korelasyon katsayısı anlamlı düzeyde olsa da düşüktür ($r_{\Delta\text{test}}=0,365$, $p<0,001$). Eğitimin sağladığı gelişimde çarpıklığın söz konusu olduğu söylenebilir. Eğitim, bilgi ve beceri gelişimini sağlamaya yönelik dizayn edilmiş olsa da önceki bulgulara belirtildiği üzere, bilgi gelişimine belli ölçü de katkı sağlamış olsa da beceri gelişimine anlamlı bir katkı sağlayamamıştır. Korelasyon bulguları ise, katılımcıların bilgi düzeylerindeki değişim ile beceri düzeylerindeki değişimin yeterince paralellik arz etmediğini göstermektedir.

Bilginin, beceri gelişiminin temelinde olması gerekir (Güneş, 2012: 6). Bu durumda girişimcilik becerisini belli ölçüde girişimcilik bilgisinin tahmin ediyor olması beklenir. Bu sebeple korelasyon bulgularının etki analizi ile gözden geçirilmesinin daha isabetli olacağı düşünülmüştür. Normal şartlarda girişimcilik bilgisi, girişimcilik becerisini hangi ölçüde tahmin etmektedir? Eğitimin sağladığı girişimcilik bilgisi değişimi, girişimcilik becerisi değişimini hangi ölçüde tahmin etmektedir? Bu sorulara cevap aramak için öntest, sontest ve Δ test verileri ile ayrı ayrı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz bulguları Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken		Öntest	Sontest	Δ test
Girişimcilik becerisi	R^2		0,366	0,590	0,133
		$F(1,159)$	91,942	228,669	24,461
		$p(F)$	<0,001	<0,001	<0,001
	Girişimcilik bilgisi	β	0,548	0,705	0,313*
		SE	0,057	0,047	0,063
		$p(\beta)$	<0,001	<0,001	<0,001
	Sabit	β	1,929	1,288	-0,017
		SE	0,195	0,171	0,044
		$p(\beta)$	<0,001	<0,001	0,700

*Girişimcilik Becerisi Δ test verileri normal dağılım göstermediği için regresyon testi 1000 bootstrap ile tekrar edilmiş, %95 güven aralığının üst sınırı 0,450, alt sınırı 0,171 elde edilmiş, β katsayısının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Girişimcilik Bilgisinin Girişimcilik Becerisine Etkisi

Her üç regresyon testi de anlamlı sonuç vermiştir ($p<0,001$). Hem öntest hem de sontest ölçümlerinde girişimcilik bilgisi girişimcilik becerisini yüksek katsayılarla tahmin etmektedir ($\beta_{\text{öntest}}=0,548$, $\beta_{\text{sontest}}=0,705$, $p<0,001$). Δ test skorlarına göre ise bu katsayı düşük kalmaktadır ($\beta_{\Delta\text{test}}=0,313$, $p<0,001$). Girişimcilik bilgisindeki değişim, girişimcilik becerisindeki değişimi düşük düzeyde tahmin etmektedir. Eğitim belirli ölçüde girişimcilik bilgisi gelişimi sağlamış olsa da bu gelişim girişimcilik becerisindeki gelişime yeterince etki edecek yönde olmamıştır. "H₃: ATOG eğitimleriyle, girişimcilik becerisinin gelişimini etkileyecek yönde bir girişimcilik bilgisi gelişimi sağlanmaktadır." hipotezi reddedilmemiştir fakat hipotezde bahsi geçen etkinin düşük düzeyde olduğu belirtilmelidir. Başka bir ifadeyle eğitimle beraber, büyük oranda beceri gelişiminden kopuk bir bilgi gelişimi söz konusu olmuştur. Eğitimdeki faaliyetler bilgi ve beceri gelişimine yönelik tasarlanmış olsa da eğitimin bazı yapısal sorunlar taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

6 Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı çerçevesinde başarılı girişimcilik eğitim modelleri esas alınarak teorik ve oyun tabanlı uygulamalı etkinliklerinin gerçekleştirildiği ATOG (Ağ ve Teknoloji Odaklı Uygulamalı Girişimcilik) eğitiminin gençlerin girişimcilik bilgi ve beceri gelişimine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda 2017-2018 güz eğitim öğretim döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi'nin farklı fakülte, bölüm ve programlarından Üniversite Ortak Seçmeli Girişimcilik dersi kapsamında yürütülen ATOG programını seçen 2. 3. ve 4. sınıfta okuyan 350 öğrencinin ATOG programı öncesi durumları da dikkate alınarak bir araştırma yapılmıştır. ATOG programı gençlerin girişimcilik bilgi ve becerisini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış olsa da araştırma bulgularına göre katılımcıların girişimcilik bilgisinde gelişim sağlanmasına rağmen, girişimcilik becerisinde

geliřim saęlanmamıř ancak giriřimcilik becerisinin geliřimini dūřuk dūzeyde etkileyecek yōnde bir giriřimcilik bilgisi geliřimi saęlanmıřtır. Bu sonuçlara ulařılmasında ařaęıdaki maddelerin etki ettięi dūřunūlmektedir:

-Teorik giriřimcilik eęitimi: Gençlerin giriřimcilik konusunda farkındalık kazanmaları ve bilgi geliřimine yōnelik olarak ATOG programında 10 modūlden oluřan teorik ereve de temel giriřimcilik eęitimi sunulmuřtur.

-Oyun tabanlı uygulamalı etkinlikler: Giriřimcilik eęitimleri gūnūmūzde artan bir ilgi gōrmektedir. Teorik eęitimi destekler nitelikte uygulamalı etkinliklerin gerçekleřtirilmesinin hem teoriyi pekiřtirici bir etki ortaya koyacaęı hem de giriřimci dūřūncenin uygulamaya geçmesine ve kiřinin ōz yeterlilik algısına katkı saęlayacaęı dūřunūlmektedir. Bōylece oyun tabanlı uygulamalı etkinliklerle gençlerin "yaparak ōęrenme"leri saęlanmaktadır (Efeoęlu, vd., 2016: 24). Uygulamalı etkinliklerle eęitimin oyunlařtırılmasının ōęrenci bařarısı (Ar, 2016; Buckley ve Doyle, 2014; Faghihi vd., 2014; Rouse, 2013), derse yōnelik tutumu (Harrold, 2015; Polat, 2014) ve motivasyonu (Measles ve Abu-Dawood, 2015; Rouse, 2013) ūzerinde olumlu bir řekilde etki edeceęini belirten çalıřmalar mevcuttur. Ancak her ne kadar teorik olarak eęitim sūrecinde oyunlařtırmanın beklenen etkiyi gōsterebileceęi dūřūnūlse de, pratikte iře yarayıp yaramadıęına karar verecek olanlar řūphesiz ōęrencilerdir (Yıldırım, 2017: 237). ATOG programında 7 modūl oyun tabanlı uygulamalı etkinlikler gerçekleřtirilmiř, zaman ve imkan kısıtı sebebiyle planlanan 3 modūl etkinlik gerçekleřtirilememiřtir. Gençlerin %79'u eęitimin uygulama odaklı gerçekleřmesinden memnun olduęunu belirtmiřtir.

-Web tabanlı destek: ATOG programı gençlerin iř fikirlerini yūkledebilecekleri evrimii gōrūřmeleri gerçekleřtirebilecekleri web tabanlı (<http://sdugirisimcilik.com>) olarak karma ōęrenme yōntemine gōre tasarlanmıřtır. Ancak karma ōęrenme yōntemine gōre tasarlanan derslerde planlanan pedagojik yaklařım olmadan basit ve yūzeysel bir řekilde yūz yūze ve evrimii ortamların bir araya getirilmesi yeterli deęildir. Bařarılı eęitim ortamları oluřturmak için pedagojinin ūzerinde durularak uygun teknolojilerle birlikte tasarlanması gerekmektedir (Dziuban & Moscal, 2001). Oysa ATOG'da pedagojik yaklařımın gōzardı edilmesi, web sitesinin kullanıcı geri bildirimleriyle řekillenmesi sebebiyle web tabanlı sistem yeterince etkin řekilde kullanılamamıřtır.

-Mentor buluřmaları: Gençlerin iř dūnyasıyla buluřturulması hedeflenen ATOG programında iř dūnyasından gōnūllūluk esasına gōre seçilen 33 mentor gruplarla eřleřmiř ve ekiplerin mentorlarla iř fikirlerini geliřtirmelerine yōnelik dūzenli olarak haftalık gōrūřme yapmaları beklenmektedir. Ancak çoęu mentorlar iř yoęunluęu veya farklı sebeplerle gōrūřmeleri gerçekleřtirmemiřtir.

-Misafir Konuřmacılar: Tūrkiye Giriřimcilik Stratejisi ve Eylem Planı'nda da belirtildięi ūzere gençlerin, giriřimcilik becerilerinin geliřimi için teorik ereve de onlara aktarılan bilgilerin bahsedildięi gibi olup olmadıęını anlamaları ve kendileriyle ōzdeřleřtirmelerini saęlayacak onları iř dūnyasıyla buluřturacak eęitim programlarına ihtiyaç bulunmaktadır. ATOG programında planlanan bazı misafir konuřmacıların farklı nedenlerle gelememeleri sebebiyle 1'i yabancı olmak ūzere 2 konuřmacı programda gençlerle deneyimlerini paylařmıřtır. Prof. Dr Walleck Dalpour'un sunumunu İngilizce gerçekleřtirmesi sebebiyle gençlerin sunumu anlamada zorlandıkları gōrūlmūřtur.

Dolayısıyla gençlerin ATOG programında aldıkları 10 modūlden oluřan teorik ereve de temel giriřimcilik eęitimi onların giriřimcilik bilgisinde geliřim saęlamıřtır. Giriřimcilik becerisinin geliřiminde ise sadece teorik bilginin ōęrencilere kazandırılmasının sūrekliilięin saęlanmasında yeterli olmayacaęı dūřūncesiyle oyun tabanlı uygulamalı etkinlikler, karma ōęrenme yōntemine gōre web tabanlı destek, mentor buluřmaları ve misafir konuřmacıların sunumları planlanmıřtır. Ancak yukarıda bahsedildięi ūzere zaman ve imkan kısıtı sebebiyle planlanan 3 modūl uygulamalı etkinlięin gerçekleřtirilememesi, karma ōęrenme yōnteminde web tasarımı da pedagojik yaklařımın gōzardı edilmesi, web sitesinin kullanıcı geri bildirimleriyle řekillenmesi ve etkin kullanılamaması, ekiplerin mentorlarıyla dūzenli olarak gōrūřmelerinin gerçekleřtirilememesinin gençlerin giriřimcilik becerilerinde beklenen geliřimin saęlanamamasına neden olduęu dūřūnūlmektedir. Őte yandan ōęrenmenin anlam kazanabilmesi için bilgi becerileri geliřtirmek için zihinde yapılandırılır, beceriyle iliřkilendirilir ve bilgiler uygulandıkça beceri geliřtirilir (Gūneř, 2012: 6). ATOG eęitimleriyle de, giriřimcilik becerisinin geliřimini dūřuk dūzeyde etkileyecek yōnde bir giriřimcilik bilgisi geliřimi saęlanmıřtır.

Çalıřmada ayrıca katılımcı ōęrencilerin, çocukluęunu geçirdięi çevrenin kent mi yoksa kırsal mı olduęu sorulmuř ve ATOG eęitiminin katkısını bu tūr arkaplanların etkileyip etkilemedięi arařtırılmıřtır. Arařtırma bulgularına gōre ATOG eęitiminin giriřimcilik bilgisi geliřimine etkisinde kiřinin būyūdūęu çevrenin dūzenleyici etkisi bulunmaktadır. Kırsalda būyūyenlerde giriřimcilik bilgisi geliřimi daha fazla olmuřtur. Daha ōnceki arařtırma bulgularına gōre (Kulak, 2011: 78; Fidan ve Nam, 2012: 56; Can ve Karatař, 2007: 253; Soysal, 2013:183) Tūrkiye'de kırsal alanda giriřimcilik faaliyetlerini engelleyen unsurlar arasında eęitim dūzeyinin dūřūklūęu yer almaktadır. Bu çalıřmada da kırsalda būyūyenler eęitimi de daha dūřuk bir bilgi dūzeyi ile bařlamıř, eęitimle beraber il merkezinde būyūyenlerin seviyesini yakalamıřtır.

Bu kapsamda ve yerelde ilk olarak gerçekleştirilen ATOG eğitiminin uzun vadeli etkileri araştırılmamıştır. Başka çalışmalarda uzun vadeli etkilerinin incelenmesi yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Aęca, 2007. Avrupa Birlięinin Giriřimcilik Politikası ve Tūrkiye'ye Yansımaları. Gazi Kitabevi, Ankara.

- Akmaliah, Pihie ve Bagheri, 2012.” An Exploratory Study of Entrepreneurial Attributes Among Malaysian University Students”. *Life Science Journal*. **9** (3), p.2358-2365.
- Alberti, Sciasci ve Poli, 2004. “Entrepreneurship Education: Notes on an Ongoing Debate”, 14th Annual Int. Ent. Conference , University of Napoli Federico II, 4-7 July, Italy.
- Ar, 2016. The Effects Of Gamification On Academic Achievement And Learning Strategies Usage Of Vocational High School Students, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Sakarya.
- Binks, Starkey ve Chistopher, 2006. “Entrepreneurship Education and the Business School”, *Technology Analysis and Strategic Management*, **18**(1), p. 1-18.
- Bozkurt Çetinkaya, 2011. **Dünyada ve Türkiye’de Girişimcilik Eğitimi: Başarılı Girişimciler ve Öğretim Üyelerinden Öneriler**, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Bozkurt, Aslan ve Göral, 2011. “Yüksek Öğretimde Verilen Girişimcilik Eğitiminin Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimine Etkisi: Teknik Program ve Sosyal Program Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, İstanbul: Uluslararası Yönetim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar, 2.cilt, Bölüm VIII, 822-833.
- Buckley ve Doyle, 2014. “Gamification and Student Motivation”. *Interactive Learning Environments*, **24**(6), p. 1162-1175.
- Can ve Karataş, 2007. “Yerel Ekonomilerde Kalkınmanın İtici Gücü Olarak Kadın Girişimcilerin Rolü ve Mikro Finansman: Muğla İli Örneği”, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, Mayıs, p.251-261.
- DeTienne ve Chandler, 2004. “Opportunity Identification And Its Role In The Entrepreneurial Classroom: A Pedagogical Approach And Empirical Test”. *Academy of Management Learning and Edu.* **3**(3), p.242-257.
- DiCiccio ve Efron, 1996. Bootstrap Confidence Intervals(with Discussion). *Statistical Science*. **11**, p.189-228.
- Dilsiz ve Kölük, 2005. **Girişimcilik**. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Dziuban ve Moscal, 2001. “Evaluating Distributed Learning At Metropolitan Universities”. *Educause Quarterly*, **24**(4), p. 60-61.
- Efeoğlu, Pekkan, Ciritci ve Çanşali, 2016. “Girişimcilik Eğitiminde Yeni Metotlar: Girişimcilik Oyunu Örneği”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, **8**(2), p.17-26.
- Ekici ve Turan, 2017. “Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimi: Planlanmış Davranışlar Teorisi ve Girişimcilik Eğitiminin Rolü”, *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **26**(1), p. 201-215.
- Elgin, 2014. Girişimcilik Öğretilbilir mi?, Start Up. <https://startup.capital.com.tr/kose-yazarlari/ihsan-elgin/girisimcilik-ogretilbilir-mi.html> (16.03.2019).
- Evans, 2009. **The Psychology Of Entrepreneurial Intention in Black Adolescents: Racial Identity, Role Models And Self-Efficiency**. San Francisco: Alliant International University, California School of Professional Psychology.
- Faghihi, Brautigam, Jorgenson, Martin, Brown, Measures, ve Maldonado-Bouchard, 2014. “How Gamification Applies For Educational Purpose Specially With College Algebra”. *BICA2014, Procedia Computer Science*, **41**, p.182-187.
- Fidan ve Nam, 2012. “Kırsal Turizmde Yeni Dinamikler: Kadın Girişimciler- Taraklı Örneği”, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, **14** (23), p. 51-57.
- Field, 2005. **Discovering Statistics Using SPSS**, 2.Baskı, Sage Publications, London, UK.
- GİSEP-Türkiye Girişimcilik Stratejisi Ve Eylem Planı 2015-2018
- Gorman, Hanlon ve King, 1997. “Some Research Perspectives On Entrepreneurial Education, Enterprise Education And Education For Small Business Management: A Ten Year Review”. *International Small Business Journal*. **15** (3), p.56-77.
- Graevenitz, Hardoff ve Weber, 2010. “The Effects Of Entrepreneurship Education”. *Journal of Economic Behavior Organization*. **76**, p.90-112.
- Grunberg, 2001. “Bootstrapping And The Problem Of Testing Quantitative Theoretical Hypotheses”. *Philosophy Of Science*, **10**, p.143-150.
- Güneş, 2012. “Bologna Süreci İle Yükseköğretimde Öngörülen Beceri Ve Yetkinlikler, *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, **2**(1), p.1-9.
- Harrold, 2015. Game On: A Qualitative Case Study On The Effects Of Gamified Curriculum Design On Student Motivational Learning Habits, Doktora Tezi, Robert Morris University.

- Hayes ve Preacher, 2013. **Conditional Process Modeling: Using Structural Equation Modeling To Examine Contingent Causal Processes**. In G. R. Hancock And R. O. Mueller (Eds.) *Structural Equation Modeling: A Second Course* (2nd Ed). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hong, Hong, Cui ve Luzhuang, 2012. "Entrepreneurship Quality Of College Students Related To Entrepreneurial Education, Empirical Study On Psychological And Behavioral Characteristics". *Energy Procedia*. **17**, p.1907-1913.
- Jaafar ve Aziz, 2008. "Entrepreneurship Education in Developing Country: Exploration On its Necessity in The Construction Program". *Journal Of Engineering, Design And Technology*. **6** (2), p.178-189.
- Krueger ve Brazeal, 1994. "Entrepreneurial Potential And Potential Entrepreneurs". *Entrepreneurship Theory And Practice*. **18** (4), p.91-104.
- Kulak, 2011. Tarımsal Üretim Süreçlerindeki Değişimin Kırsal Alanda Kadın İstihdamına Etkileri: 1980 Sonrası Gelişmeler, T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Tezi, Afşaroğlu Matbabası, Ankara.
- Kuratko, 2003. *Entrepreneurship Education: Emerging Trends And Challenges For The 21th Century*. Muncie, IN : Coleman Foundation White Paper Series.
- Linan, Moriano ve Zarnowska, 2008. **Stimulating Entrepreneurial Intentions Through Education**. Madrid: Universidad Nacional De Educacion A Distancia.
- Matlay, 2006. "Entrepreneurship Education More Questions Than Answers?", *Educational Training*, **48**(5), p.293 – 295.
- Measles ve Abu-Dawood, 2015. "Gamification: Game-Based Methods And Strategies To Increase Engagement And Motivation Within An Elearning Environment". *Society For Information Technology & Teacher Education International Conference* içinde (p. 8319-8324).
- McLarty, 2005. "Entrepreneurship Among Graduates: Towards A Measured Response", *The Journal Of Management Development*, **24**(3), p. 223-243.
- Neuman, L.W. (2007). *Basic Of Social Research Qualitative And Quantitative Approaches*, 2nd Edt. Pearson Education, Inc.
- Oosterbeeg, Praag, ve Ijseelstein, 2010. "The Impact Of Entrepreneurship Education On Entrepreneurship Skills and Motivation", *European Economic Review*, **54**, p. 442-454.
- Özdemir, 2016. "Girişimci Üniversiteler Ve Türkiye’de Girişimcilik Eğitimi", Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, SBE, İşletme, İstanbul.
- Özdemir, Yılmaz, Arzu ve Polat, 2016. "Türkiye’de Girişimcilik Eğitimi Üzerine Bir İnceleme", *International Journal Of Human Sciences*. **13**(1), p. 569-581.
- Polat, 2014. *A Case Study: Gamification And Its Effect On Motivation Of Learners Of English*, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, SBE, Mersin.
- Raichaudhuri, 2005. "Issues in Entrepreneurship Education", *Decision*, **32**(2), p.73-84.
- Rasmussen ve Sorheim, 2006. "Action Based Entrepreneurship Education", *Technovation*, **26**(2), p.185-194.
- Rouse, 2013. *Gamification In Science Education: The Relationship Of Educational Games To Motivation And Achievement* (Doktora Tezi). The University Of Southern Mississippi, USA.
- Sanchez, 2013. "The Impact Of An Entrepreneurship Education Program On Entrepreneurial Competencies And Intention", *Journal Of Small Business Management*, **51**(3), p. 447-465.
- Soysal, A. 2013. "Kırsal Alanda Kadın Girişimciliği: Türkiye İçin Durum Değerlendirmesi", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, **8**(1), p.163-189.
- Tahiroğlu ve Meydan, 2017. "Okul Kooperatifçilik Çalışmalarının Öğrencilerin Girişimcilik Becerileri Ve Girişimci Kişilik Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi", *3.Sektör Sosyal Ekonomi*, **52**, p.572-586.
- Tanrıverdi, Bayram ve Alkan, 2016. "Girişimcilik Eğitiminin Girişimcilik Eğilimi Üzerine Etkisinin İncelenmesi". *Girişimcilik Ve Kalkınma Dergisi*, **11**(1), p. 1-29.
- Tjan, 2004. "Education Entrepreneurs", *Innovation*, **15**(1), p.71-72.
- Uğur, 2015. *Girişimcilik Eğitiminin İlköğretim Programlarına Konulmasına Yönelik Model Önerisi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, SBE, Eskişehir.
- Uygun ve Güner, 2016. "Girişimcilik Eğiliminin Gelişiminde Girişimcilik Eğitiminin Rolü", *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **5**(5), p. 37-57.
- Valerio, Parton ve Robb, 2014. "Entrepreneurship Education and Training Programs Around The World: Dimensions For Success", Washington DC, The World Bank

- Volkman, 2004. “Entrepreneurship Studies- An Ascending Academic Discipline in The Twenty-First Century”, *Higher Education In Europe*, **29**(2), p. 177-185.
- Yelkikalan, Akatay, Yıldırım, Karadeniz, Köse, Koncagül ve Özer, 2010. “Dünya ve Türkiye Üniversitelerinde Girişimcilik Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz”, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, **12**(19), p. 51-59.
- Yıldırım, 2017. “Eğitimin Oyunlaştırılmasına İlişkin Öğrenci Algıları: Bir Q Metodu Analizi, Eğitim Ve Bilim”, **42**(191), p. 235-246.