



Yerel Yönetimlerin Yaygın Eğitim Etkinliklerine İlişkin Kursiyer Görüşleri: İSMEK Dil Kursları Örneği

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	3.4.2018	10.12.2018	12.12.2018

Mehmet Hilmi Koç ¹
İstanbul Büyükşehir Belediyesi

Tuncer Fidan ²
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) düzenlenen dil kurslarına devam eden kursiyerlerin aldıkları eğitimlere ilişkin görüşlerinin ve beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Örneklem türü olarak amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çalışma grubunu İSMEK'in Fatih şubesindeki dil kurslarına devam eden 25 kursiyer oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşmeden yararlanılmış ve bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. İSMEK dil kurslarının ücretsiz olması en önemli tercih nedeni olduğu belirlenmiştir. Kurslarda verilen eğitimin niteliği ve kursu bitirenlere verilen sertifika, kursiyerlerin İSMEK'i tercih etmelerini etkileyen önemli nedenlerden olduğu söylenebilir. İSMEK dil kurslarının tercih edilme nedenleri arasında ise, iş bulma beklentisi, kendini geliştirme, kariyer hedeflerini gerçekleştirme, sahip olduğu meslekte tutunabilme gibi ekonomik nedenlerin ağırlıkta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu İSMEK sertifikasının kariyerlerine katkısı olacağını düşünmektedirler. Toplumsallaşma fırsatları sunmasının İSMEK'in katılımcıların kişisel yaşamlarına yaptığı en önemli katkı olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Yaygın eğitim, yerel yönetim, istihdam edilebilirlik, sertifika.

¹Sorumlu Yazar: İç Denetçi, İç Denetim Birim Başkanlığı, E-posta: kocmehmethilmi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6259-173X>

²İç Denetçi, İç Denetim Birim Başkanlığı, E-posta: tuncerfidan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9954-1004>

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişim ve gelişmelerin bir sonucu olarak bazı mesleklerin şekli ve yapısı değişirken, bazı meslekler de tümüyle ortadan kalkmıştır. İş yaşamındaki bu değişimlerin bir sonucu olarak örgün eğitim kurumlarında verilen bilgiler kısa sürede anlamını yitirebilmektedir. Örgün eğitim sisteminden mezun olan ve iş yaşamındaki değişime uyum sağlayamayan kişiler, sıradanlaşmaya ve niteliklerini kaybetmeye başlamışlardır (Murat, 2009). Günümüzde bilgi olarak yenilenme, meslek seçimlerinde yapılan hataları düzeltme, yeni meslekler kazanabilme, örgün eğitimin eksikliklerini tamamlayabilme ve boş zamanları değerlendirebilme gereksinimi yaygın eğitimi önemli duruma getirmiştir (Fidan ve Erdem, 1991).

Yaygın eğitim; halk eğitimi, yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, hizmet içi eğitim ve beceri eğitimi gibi değişik isimlerle belirtilmektedir. Yaygın eğitim, alan uzmanları, yasalar, ulusal ve uluslararası kuruluşlarca değişik şekillerde tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Kurt, 2000). Yaygın eğitim, geleneksel ve klasik eğitim sistemlerine karşı üretken ve yenilikçi seçenekler olarak görülen öğretim araçları ve öğrenme yöntemlerinin tamamıdır (Chisholm, 2000). Diğer bir deyişle yaygın eğitim, bireyin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmesini sağlayıcı nitelikte ve yaşam boyu devam eden eğitim, rehberlik ve yetiştirme etkinliğidir (Murat, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde yaşam boyu yapılan eğitim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2010).

Yaygın eğitimin içeriği ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda, geçmişteki eğitim deneyimlerinin sağladığı yaşam koşullarını geliştirmek isteyen insanların öğrenme gereksinimlerine cevap veren bir etkinlik olduğu belirtilebilir. Bu noktada, yaygın eğitimi yalnızca eğitim hizmetinden daha fazla yararlanan kişilerin gönencini geliştirme amaçlı bir etkinlik olarak betimlemek eksik bir tanımlama olacaktır. Zira bireylerin farklı ilişki ve çevrelerdeki etkileşimlerinin geliştirilmesi bireysel gönencin ötesinde bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, yaygın eğitim programları çoğunlukla örgün eğitimden mahrum kalan veya yeterince yararlanamayan bireylerin ve dezavantajlı toplumsal grupların ekonomik koşullarının iyileştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Abdi ve Kapoor, 2009).

Bu durum aynı zamanda yaygın eğitimi son derece politik bir olguya dönüştürebilmektedir. Örneğin, Freire (2001) ve Nyerere (1974) yaygın eğitimi kurumsallaşmış baskı ilişkileri ve geri kalmışlıkları hakkında bilinçli yurttaşlar yaratma alanı olarak kabul etmektedirler. Çünkü yaygın eğitim süreci bu insanların düşünsel ve fiziksel özgürleşmeleri için zemin hazırlayabilmektedir (Abdi ve Kapoor, 2009). Bununla birlikte, küreselleşme ve sanayi sektörünün hizmet sektörü lehine küçülmesi gibi gelişmelerin etkisiyle yaygın eğitim halk odaklı kültürel ve toplumsal bir girişimden, ekonomi odaklı daha bireyci bir projeye dönüşmektedir. Zira kariyer

planlaması yükümlülüğünün bireylere devredilmesi, bireysel gelişme hedefini toplumsal gelişme hedefinin önüne geçirmiştir (Sullivan ve Baruch, 2009). Bu tartışmaların ışığında yaygın eğitimin amaç, içerik ve kullanılan yöntemler açısından esnek ve karmaşık bir etkinlik olduğu ileri sürülebilir (Boone, Safrit ve Jones, 2002).

Yaygın eğitim programlarını; tamamlama eğitimi, mesleki- teknik eğitim, kişisel gelişim eğitimi, yurttaşlık eğitimi, sağlık- aile yaşamı eğitimi olarak beş kümede toplamak olanaklıdır. Türkiye'de başta Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye İş Kurumu, Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı, Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfı, özel öğretim kurumları ve belediyeler olmak üzere diğer kurum ve kuruluşlar tarafından yaygın eğitim hizmeti verilmektedir (Tepe, 2007). Yaygın eğitim örgün eğitim gibi Milli Eğitim Bakanlığının yönetim ve denetiminde yürütülmektedir.

Yerel yönetimler teknolojik ve ekonomik değişimler karşısında büyük merkezi bürokrasilere göre daha hızlı tepki vermesi beklenen yerel hizmet birimleridir. Bu özelliklerinin onlara, merkezi insangücü planlama etkinliklerinin yerel düzeydeki olumsuz etkilerini telafi etmede ve öngörülemeyen sorunlara hızlı çözümler geliştirmede üstünlükler sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle doğrudan bu kurslara katılan kursiyerlerin görüşlerine başvurulması, bu eğitimlere katılma nedenleri, beklentileri ve sonuçları hakkındaki kursiyer görüşlerinin ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmasını sağlayabilir. Özellikle ekonomik gerekçelerle katılan kursiyerlerin deneyimlerinin incelenmesi, eğitim-istihdam ilişkisinin mevcut durumu ile kariyer planlaması konusunda bireysel girişimlerin neler olduğu konusunda ipuçları sunabilir. Ayrıca alanyazında yerel yönetimlerin eğitim etkinlikleri hakkında yapılmış araştırmalar genellikle eğitim dışı disiplinlere üye araştırmacılarca yürütülmüştür. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar ise çoğunlukla ciltleme, deri giyim aksesuarları ve bilgisayar eğitimi gibi belirli alanlara özgü kurs programlarının incelenmesi (Kalaycı, 2014; Nursaç İncekaş 2015; Yapıcı, 2010) ile belediye eğitim hizmetlerinin sunum sürecinin eğitim yönetimi bağlamında incelenmesi (Kuzu, 2014) konularından oluşmaktadır. Eğitim bilimleri alanında doğrudan kursiyer görüşlerine dayalı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Eğitim bilimleri perspektifinden yaklaşılması, kursiyerlerin deneyimleri hakkında daha derinlemesine yorumlara ulaşmayı sağlayabilir ve onların deneyimlerinin ekonomik etkinliklere indirgenmesini engelleyebilir. Son olarak, bu araştırmada elde edilen bulgular yerel yönetimlerin eğitim hizmetleri konusunda gelecekteki araştırmalara kaynaklık edebilir.

Yaygın Eğitim Hizmetlerini Sağlamada Yerel Yönetimlerin Rolü

En genel tanımıyla yerel yönetimler; bir ülke toprakları içindeki sınırlı coğrafi alanlarda etkinlik gösteren ve devletin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede sınırlı yetkilere sahip yerel yönetim birimleridir. Bunun yanında, yerel yönetimleri yerel toplum tarafından demokratik usullerle kontrol edilen yerinden yönetim birimleri şeklinde tanımlayan araştırmacılar da bulunmaktadır (Miller, 2002). Bu birimler kamu hizmetlerini yerine getirmek için örgütlenebilen ve karar organları ve

bazı durumlarda yürütme organları yerel toplumca seçilen kamu tüzel kişilikleridir. Özel gelir, bütçe ve personele sahiptirler ve merkezi yönetim ile ilişkilerinde özerk olarak hareket edebilirler (Kaya, 1992).

Yerel yönetimlerce sunulan kamu hizmetlerinin miktarı ve biçimi konusunda ülkelerin kamu yönetimi sistemleri ve yerel yöneticilerin siyasal eğilimlerine bağlı olarak çok çeşitli uygulamalar gözlenebilmektedir. Örneğin belediye sosyalizmi; 19. yüzyıl sonlarında yerel yönetim aygıtlarını kullanarak sosyalist idealleri gerçekleştirme amacını taşıyan kentsel bir harekettir. Belediye sosyalizmi yerel düzeydeki elektrik, su, kentsel dönüşüm, eğitim ve sosyal yardım gibi kamu hizmetlerinin belediyeler tarafından planlanmasını ve sunulmasını, bazı durumlarda da bu hizmetlerin belediye sınırları içindeki yurttaşlar tarafından ortak bir şekilde üretilmesini kapsamaktadır. Adaletsiz gelir dağılımının giderilmesi için toplumsal fonların kullanılması, mikro kredi uygulamaları ve yurttaşların güçlendirilmesi için siyasal katılımı kolaylaştıran kurumların oluşturulması belediye sosyalizminin örnek uygulamaları arasında sayılabilir. Bu hareket 1960'lı yıllara kadar Batı dünyasındaki büyük kentlerin çoğunluğunda etkili olmuştur (Goldfrank ve Schrank, 2009).

Özellikle Batı Avrupa'daki belediye sosyalizmi denemeleri gönenç devletine geçiş için hazırlık niteliği taşımaktadır. Belediyeler bağımsız sosyalist komünler yerine kapitalist ekonomik sistemin olumsuzluklarına karşı yurttaşların korunmasını amaçlayan gönenç devletinin yerel hizmet birimlerine dönüşmüştür (Christiansen ve Petersen, 2001; Öztürk ve Gül, 2012). Bu noktada, gelişmiş ülkeler, 1960'lı yıllardan itibaren toplumsal ve ekonomik açıdan zayıf kitlelerin, kentsel hizmetlerin kapsamının genişletilmesi istemleriyle karşılaşmıştır. Barınma, sağlık ve eğitim gibi hizmetler arasındaki nitelik farkları kentli kitleler arasında gerilimlere yol açmıştır. Bu gerilimler, kent odaklı toplumsal hareketlere güç kazandırmıştır. Bu hareketlerin etkisiyle, ulaştırma, sağlık ve barınma gibi yerel yönetimler tarafından sunulan toplumsal hizmetlerin tüketimi artan biçimde siyasallaşmıştır (Castells, 1978). Bu hareketler Castells (1977), "toplumsal belediyecilik" olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal belediyecilik, seçim aygıtını aradan çıkarmak veya olumsuz sonuçlarını düzeltmek için yurttaşların belediye çalışmalarına doğrudan katılmalarıdır (Nair, 2006). Bu tek taraflı bir ilişki değildir. Özellikle eğitim ve kültürel etkinlikler gibi hizmetler, yoğun göç alan kentlerde, kent kimliği oluşturmanın bir aracı olarak görülmektedir (Girard, 2018).

Bununla birlikte, Castells'in (1977; 1978) kentleri kamu hizmetlerinin ortak biçimde planlandığı, üretildiği ve tüketildiği alanlar olarak tanımlamasından 30 yıl sonra, belediye sosyalizmi ve onun gönenç devleti ile daha uyumlu biçimi olan toplumsal belediyecilik hareketleri ciddi biçimde sarsılmıştır. Kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi, kentsel barınma hizmetlerinin özelleştirilmesi, sanayisizleşme ve emek-yoğun sektörlerin emeğin görece daha ucuz olduğu ülkelere kayması ve bireyci eğilimlerin güçlenmesi gibi etkenler kent odaklı hareketleri ve onlara güç veren siyasal yelpazenin solundaki grupları zayıflatmıştır. Bu gelişmelerin üzerine, tutucu ve liberal siyasal hareketlerin bu eğilimleri desteklemeleri ve toplumsal belediyecilik

gibi sol kökenli söylemleri sahiplenip içini özel sektör odaklı politikalar ile doldurmalarıyla yeni bir kent hareketinin ortaya çıkması kaçınılmaz duruma gelmiştir (Keil, 2000).

Sosyalist belediyeceğin zıttı sayılabilecek 20. yüzyıl sonlarında ortaya çıkan belediye neoliberalizmi; gönenç devletinin yerel aygıtlarının kamu-özel sektör ortaklığına dayalı yeni yönetim anlayışı ile zayıflaması, belediye girişimlerinin özelleştirilmesi ve belediye hizmetlerinin özel sektör rekabetine açılmasını belirtmektedir. Belediye neoliberalizmi ile birlikte, eğitim ve yerel düzeyde istihdam artışı sağlamak gibi bazı kamu hizmetlerinde merkezi planlama ile beklenen sonuçlara ulaşılamayacağı ve yereldeki sorunlara yerel düzeydeki planlama ve örgütlenmeler ile daha hızlı çözümler üretilebileceği düşüncesi yaygınlık kazanmıştır (Geddes, 2014; Waldow, 2009). Belediye neoliberalizmde amaç sermaye birikiminin sağlanmasıdır. Bu nedenle vergi muafiyetleri, yasal düzenlemelerin basitleştirilmesi ve hafifletilmesi, örgütlü işçi hareketlerinin baskılanması ve doğrudan yabancı sermayenin özendirilmesine yönelik politikalar bu kentlerde sıklıkla görülmektedir (Goldfrank ve Schrank, 2009).

Belediye sosyalizmi ile belediye neoliberalizmi yaklaşımları arasında keskin geçişler yapan kentlere yaygınlıkla rastlanmaktadır. Örneğin Birleşik Krallık'taki Sheffield kenti 1970'li yıllara kadar sosyalist bir belediye iken kentteki sanayi tesislerinin kapanması, işçi sınıfının ve sendikal hareketlerin zayıflaması ve kamu harcamalarındaki kesintiler nedeniyle 1980'li yıllarda kentsel girişimciliğin özendirildiği neoliberal bir belediyeye dönüşmüştür (Seyd, 1990).

Belediye sosyalizmi, toplumsal belediyeçilik ve belediye neoliberalizmi gibi siyasal kent hareketleri, kentlerin eğitim hizmetlerindeki rolleri konusunda belirleyici etkilere sahip olmuşlardır. Örneğin, toplumsal belediyeçilik akımının etkisiyle 1970'li yıllardan itibaren "eğitici kentler" akımı ortaya çıkmıştır. Bu akımın dayandığı düşünce, merkezi planlamanın yol açtığı eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için kentsel örgütlenmelerin eğitim sürecinde etkin rol oynamalarıdır. Belediye neoliberalizmi hareketinin güçlenmesiyle, 1990'lı yıllardan başlayarak kentlerin toplumsal ve ekonomik yaşamdaki artan rollerine uygun olarak "öğrenen kentler" kavramı ortaya çıkmıştır. Öğrenen kentler; insani potansiyeli geliştirmek ve zenginleştirmek için bütün sektörlerdeki kaynaklarını harekete geçiren yerel yönetim birimleridir. Bu doğrultuda, kamu kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve özel sektör temsilcilerinin öğrenme etkinliklerinin planlanması ve örgütlenmesi etkinliklerine katılımları özendirilmektedir. Bireysel gelişimin özendirilmesi, toplumsal uyumun sürdürülmesi ve gönencin artırılması, öğrenen kentler düşüncesinin temel amaçları arasında yer almaktadır. Kent odaklı eğitim düşüncesinde bilgi ekonomisinin gereksinim duyduğu insangücünün yetiştirilmesi gibi ekonomik hedeflerin toplumsal hedeflerden daha fazla ağırlığa sahip olduğu görülmektedir (Jarvis, 2004).

Belediye odaklı eğitim hizmetlerinin, merkezi planlamanın yol açtığı kırtasiyecilik ve yerel düzeydeki yavaşlık sorunlarına çözüm getirmek amacını taşıdığı görülmektedir. Örneğin, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının örgüt yapısının

büyüklüğü ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununda genel bütçeli kurumlar arasında sayılması nedeniyle ödenek tahsisleri bütçe kanunları ile yapılabilmektedir. Verilen bütçe ödenekleri Cumhurbaşkanlığınca belirlenen esaslar çerçevesinde, ayrıntılı harcama programları ve serbest bırakma oranına göre kullanılabilir. Öte yandan, yerel yönetimlerin bütçeleri Mahalli İdareler Bütçe ve Muhasebe Yönetmeliği gereğince yerel meclislerde karara bağlanmakta ve ödenek verilmektedir. Bu noktada, dünyada meydana gelen toplumsal, ekonomik, kültürel, siyasi vb. değişimlerin gerektirdiği insangücünün yetiştirilmesi için hem ülkesel hem bölgesel hem de yerel düzeyde planlama yapılması, bu planların birbirleriyle ilişkili olarak hazırlanması gerektiği belirtilebilir (Karakütük, 2016).

Yaygın eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlerce yürütülmesinde ülkeler arasında farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinin amaçlarının ve toplumsal gelişim süreçlerinin birbirlerinden farklı olmasıdır (Welsh ve McGinn, 1999). Örneğin, İsveç'te 1968 yılında belediyelere bağlı yaygın eğitim sistemi oluşturulmuştur. İlk dönemlerde ağırlıklı olarak örgün eğitime devam etme olanağı olmayan yetişkinlere hizmet vermek amaçlanmıştır. 1990'lı yıllarda yaygın eğitimin odağı mesleki eğitime kaymaya başlamıştır. Eğitim programlarının hedef kitlesi işsizler veya mesleksiz kişilerdir. Bu nedenle, eğitim programlarının büyük çoğunluğunu zorunlu eğitim veya üst ortaöğretim kademesine denk meslek kursları oluşturmaktadır. Ancak katılımcıların önemli bir kısmını, çalışmakta olduğu halde, yeni beceri kazanma gereksinimi duyan kişiler oluşturmaktadır (Andersson, Fejes ve Ahn, 2004). Bu sistemin genel amacı işsizliği azaltmak ve ekonomik büyümeye katkı sağlamaktır. Eğitim programları, belediyenin yetişkin eğitim merkezlerinde yürütülmektedir. Finansmanı ise büyük ölçüde merkezi yönetim fonlarından karşılanmaktadır (Stenberg, 2005).

İsveç örneğinde olduğu gibi, Brezilya'nın eğitim sisteminde de belediyeler önemli bir yere sahiptir. Belediyeler genellikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde eğitim hizmeti vermenin yanında yaygın eğitim sistemi kurma yetkisine de sahiptirler (Torres, 1994). Belediyeler eyalet ve federal makamlar tarafından belirlenen yasal düzenlemelere uygun olarak okuma-yazma, mesleki ve teknik eğitim gibi konularda yaygın eğitim programları düzenleyebilmektedir. Meslek programları çoğunlukla imalat sektöründe gerek duyulan ara teknik eleman yetiştirmeyi amaçlamaktadır (IBE, 2010).

Japonya örneğinde ise yaygın eğitim hizmetleri merkezi yönetimin sorumluluğunda olmasına karşın belediyeler de eğitim programları düzenleyebilmektedir. Sağlık eğitiminden el sanatlarına kadar uzanan bir yelpazede eğitim programlarına rastlamak olanaklıdır. Ayrıca yerel tarih, belediye yönetimi ve çevre koruma gibi doğrudan yerel yönetimlere özgü konularda da seminerler düzenlenmektedir. Bu programlar herkese açıktır ve belirli bir mezuniyet koşulu yoktur. Bunun yanında belediyeler tarafından yalnızca belirli toplumsal veya mesleki alanlara yönelik programlar sunulabilmektedir. Bu programlar ağırlıklı olarak belediye bütçesinden finanse edilmektedir (Rausch, 2003).

Türkiye'de yerel yönetimlerin örgün eğitim faaliyetlerine girmelerine yasalar izin vermezken, yaygın eğitim etkinliklerine girmelerinde ise yasal bir engel yoktur. Aksine, 5393 sayılı Belediye Kanununun 14. Maddesinde "...meslek ve beceri kazandırma... hizmetlerini yapmak veya yaptırmak" ve 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanununun 7/v maddesinde "...meslek ve beceri kazandırma kursları açmak, işletmek veya işlettmek, bu hizmetleri yürütürken üniversiteler, yüksek okullar, meslek liseleri, kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmak" belediyelerin görev ve sorumlulukları arasında sayılmıştır. Dolayısıyla Türkiye'de belediyeler yaygın eğitim alanında yetki ve sorumluluk sahibidirler. İşsizliğin çok yüksek düzeylere çıktığı Türkiye'de, işsizler iş ararken işverenin de işçi aradığı bilinen bir olgudur. Bu sorunun temel nedeni belirli becerilere sahip yetersiz emek sunumunun olmasıdır. Yerel yönetimler, emek sunum ve istemindeki gelişmelere uygun biçimde beceri kazandırma kursları açma ve bu kurslardan mezun olanları uygun işlere yerleştirme konusunda aracılık yaparak işsizlik sorununun çözümüne belli ölçüde katkı sağlayabilmektedir. Bu nedenle, Türkiye'de yerel yönetimlerin uygulamaya sokmuş olduğu yaygın eğitim programları, istihdam ve işgücünün nitelik düzeyinin artırılması, toplumsal adalet ve bireysel gelişimi gerçekleştirme gibi ekonomik ve toplumsal amaçlarla yürütülmektedir (Murat, 2009).

Dünyada yerel yönetimlerce sunulan yaygın eğitim örnekleri genel olarak değerlendirildiğinde, geçmişte okuma-yazma eğitimi gibi temel eğitim eksikliklerinin kapatılması ve yurttaşların siyasal yaşama etkin biçimde katılımını sağlayacak bilgilerle donatılması gibi ideolojik amaçlar ağırlıkta iken (Torres, 1994), günümüzde yerel sosyo-ekonomik sorunların giderilmesi ve beceri eksikliklerinin kapatılması gibi ekonomik amaçların öne çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, belirli sektörlerdeki işgörenlerin beceri eksikliğini giderme amacı yerel yönetimlerin yaygın eğitim hizmetlerine yapmalarının en önemli nedeni olarak kabul edilmektedir. Diğer nedenler ise yüksek düzeyde yerel işsizlik, ekonomik büyüme için yerel stratejiler geliştirme, gençler için yerel istihdam fırsatları yaratma, ülke genelindeki insangücünü planlama politikalarının hatalarını giderme ve toplumsal bütünleşmeyi sağlama biçimde sıralanmaktadır (Waterhouse, Virgona ve Brown, 2006).

Benzer biçimde Jarvis (2004) bu tür programların toplumsal ve ekonomik olmak üzere iki temel amacı bulunduğunu ileri sürmektedir. Toplumsal amaçlar yurttaşlık ile ilgilidir. Zira demokrasinin sürdürülmesi, toplumsal ve siyasal yaşama etkin olarak katılan bilinçli bireyler sayesinde olanaklıdır. Daha ağırlıklı olan ekonomik amaç ise istihdam edilebilirlik kavramıyla ilgilidir. Hızlı ekonomik ve toplumsal değişmelerin yaşandığı günümüzde "iş" kavramı kalıcı ve uzun süreli bir uğraşı belirtmemektedir. İnsanlar bilgi ve becerilerinin işlerini kaybetmemelerini veya yeni bir iş bulabilmelerini sağlayacak biçimde güncel ve yeterli olmasını sağlamak zorundadırlar (Jarvis, 2004; Sullivan ve Baruch, 2009).

Kent odaklı eğitim hizmetleri içinde istihdam edilebilirlik önemli bir ağırlığa sahiptir. İstihdam edilebilirlik iş bulabilme ve işin gereklerini yerine getirebilme becerisidir. Başka bir ifadeyle sürdürülebilir istihdam yoluyla bireyin potansiyelinin

ortaya çıkarılması ve işgücü piyasasında kendisine yeterli hareket yeteneğine kavuşmasıdır (Hillage ve Pollard, 1998). Örneğin İsveç'teki belediye yaygın eğitim hizmetlerinin odak noktası, işgücünün istihdam edilebilirliğini sağlamaktır. Bu kapsamda, 1997 yılında "Bilgi Yükseltme" (Knowledge Lift) programı başlatılmıştır. Bu programın amacı düşük beceri düzeyine sahip işgörenlerin becerilerini orta düzeye yükseltmektir. 1997-2000 yıllarında ülkedeki toplam işgücünün % 10'u bu programlara katılmıştır. Program insan sermayesinin geliştirilmesiyle iyimser bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Zira program hedeflerine büyük ölçüde ulaşamadığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Ancak program, doğum ve çocuk bakımı gibi nedenlerden dolayı istihdam dışına çıkan kadınların becerilerinin yenilenmesi ve yeniden işgücüne katılımlarının sağlanmasında başarı sağlamıştır (Albert, van den Berg ve Vroman, 2004).

Yerel yönetimler yaygın eğitim hizmetlerinin sunulmasında kent odaklı çözümler geliştirebilmektedir. Ancak bu çözümler, yerel yönetimlerin sınırlılıklarından ve yerel siyasi etkilerden kaynaklanan çeşitli eleştirilerle karşılaşmaktadır. Başlıca eleştirileri şu şekilde özetlenebilir (Hebborn, 2010; Yıldız, 2012):

1. Eğitim hizmetleri yerel yönetim bütçeleri üzerinde baskı oluşturabilmektedir. Ekonomik bunalım durumunda, yerel yönetimlerin ilk kısıntıya gittikleri alanlardan birisi de eğitim hizmetleridir.
2. Eğitim hizmetlerinin planlanması ve kamu kurum ve kuruluşları arasında eğitim konusundaki hangi yetkilerin devredileceğinin belirlenmesi genellikle merkezi yönetimin temel görevleri arasında sayılmaktadır. Bu nedenle yerel yönetimlerce sunulan yaygın eğitim hizmetlerinin planlanması, üretilmesi ve finansmanı konularının gelecekte de tartışma konusu olmaya devam etmesi beklenmektedir.
3. Yerel yönetimlerce sunulan yaygın eğitim hizmetleri genellikle piyasa odaklı eğitimlerdir. Kamu yararından çok belirli ekonomik aktörler için üretilen yararın kamu tarafından finanse edildiği yönünde eleştirilerle karşılaşmaktadır.
4. Belediyeler tarafından yürütülen yaygın eğitim hizmetlerinin etkililiği konusunda ciddi kuşkular bulunmaktadır. Zira belediyeler genellikle eğitim alanında yetişmiş insangücünden yoksundur. Etkililik sorununun çözümü için yarı özerk belediye kuruluşlarının kurulması veya özel sektör kuruluşlarından hizmet satın alınması önerilmektedir. Ancak özellikle bu hizmetin özel sektörden alındığı durumlarda kamu kaynaklarının siyasal baskı veya çıkar gruplarına transfer edildiği yönünde eleştirilerle karşılaşmaktadır.

İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK)

1996 yılında kurulan İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları, İstanbul Büyükşehir Belediyesi İnsan Kaynakları Dairesi Başkanlığı Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'ne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmektedir. İSMEK yürüttüğü çalışmaların yasal dayanağını, 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Yönetmeliği ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İş Birliği Çalışmaları Yönergesi oluşturmaktadır.

İSMEK kendisini, İstanbulluların kişisel birikimlerini yükseltmek, mesleki ve sanatsal bilgilerini geliştirmek, kent kültürü ve metropolde yaşama konusunda donanımlarını artırmak, gelir elde etmelerine katkıda bulunmak ve istihdam edilebilirliklerini artırmak vb. amaçlarla kurulmuş örgün eğitimi tamamlayıcı bir yaygın eğitim örgütü olarak tanımlamaktadır. İSMEK, örgün eğitim sistemi dışında planlı, programlı ve sistemli olarak yaygın eğitim hizmeti yürüten bir örgüttür. 1996 yılında açıldığında üç branş ile hizmet vermeye başlayan İSMEK, 2017-2018 eğitim dönemine gelindiğinde 652 branşta 12 yaş ve üstü yurttaşlara ücretsiz hizmet vermektedir. İSMEK kurslarının konu alanlarını, bahçecilik, bilgisayar kullanımı, web tasarımı, sosyal medya, e-ticaret eğitimleri, android programlama, programlama, veritabanı, güvenlik, büro yönetimi ve sekreterlik, çocuk gelişimi ve eğitimi, gazetecilik, giyim ve üretim teknolojileri, çizim, stilistik, kalıp çıkarma, modelistik, dikim, güzellik ve cilt bakımı, kuaförlük, makyaj, masaj ve gıda teknolojisi oluşturmaktadır. Branşın kredisini dolduran ve başarılı olan kursiyerlere, Milli Eğitim Bakanlığı onaylı Kurs Bitirme Sertifikası, derslere devam eden ancak yeterli başarı gösteremeyen kursiyerlere de Kurs Katılım Belgesi verilmektedir (İSMEK, 2017). Kursiyerler, boş zamanlarını değerlendirmek, arkadaş ve çevre edinmek, bir sanat ve meslek branşında öğrenim görmek, kendilerini geliştirmek, mesleklerinde ilerlemek, iş/atölye kurmak, yeni bir meslek edinmek, aile bütçesine katkı sağlamak gibi nedenlerle İSMEK kurslarını seçmektedirler (Altıntaş, 2007).

Eser (2010), İSMEK'in çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak mezun olan kursiyerlerinin istihdam edilebilmeleri için girişimlerde bulunduğunu ve yüzlerce kurs mezununun bu şekilde istihdam edildiğini belirtmektedir. İSMEK, verdiği eğitimlerde katı standartlar uygulamak yerine gereksinime göre yeni standartlar belirlemeyi seçmiş ve katılımcıların başarı ile mezun olmalarını sağlamıştır. İSMEK, nüfusun ekonomik ve toplumsal yapısını çözümleyerek hangi bölgede hangi eğitimin sunulması durumunda bölge halkının daha fazla kazanım elde edeceğini belirlemektedir. Bu şekilde hem istihdama katkı sağlamayı hem de toplumsal uyumu sağlamayı amaçlamaktadır (Eser, 2010). Kurumsal yapısı, sistemi ve işleyişiyle İSMEK modeli, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında birçok belediye tarafından örnek alınmaktadır (Murat, 2009).

Belediyelerin verdiği eğitim hizmetlerine katılan kişi sayısı ile istihdam edilen kişi sayısı karşılaştırıldığında belediyelerin verdiği eğitim hizmetlerinde meslek edindirme oranının oldukça düşük olduğu ve verilen eğitim hizmetlerinin etkililiğinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Kuzu, 2014). Belen (2016), bir meslek

edinmek veya mesleki gelişimine katkıda bulunmak amacıyla yaygın eğitim kursuna katılan kursiyerlerin iş bulma umutlarının, iş bulma umudu ile kursa katılan kursiyerlerden daha yüksek olduğunu söylemektedir. Kursiyerlerin yaygın eğitim kurslarında aldıkları eğitimin niteliğine olan güvenleri onların iş bulma umutlarını artıracak, kursların amaç-sonuç odaklı yapılandırılması durumunda ise hem istihdama katkının nitelikli eleman bağlamında artacağı hem de artırılan istihdamın ekonomiye olumlu katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır (Belen, 2016). Yapıcı'nın (2010) İSMEK kursları ile ilgili yaptığı araştırmada, işsiz kursiyerlerin kursa ilgisinin diğer kursiyerlerden daha yüksek olduğu, işsiz kursiyerlerin yeni bir iş alanı bulabilme umudu ile yaygın eğitim kurslarına katıldıkları ve kurs sonunda alacakları sertifika ile eğitim deneyimlerini artırmak istedikleri saptanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) yönetimince düzenlenen dil kurslarına devam eden kursiyerlerin kurslara ilişkin görüşlerinin ve beklentilerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda; katılımcıların İSMEK ile nasıl tanıştıkları, İSMEK'i seçme nedenleri, İSMEK eğitimlerinden ne gibi beklentilerinin olduğu, İSMEK sertifikasına ne gibi anlamlar yükledikleri ve İSMEK'in kişisel yaşamlarına etkilerinin neler olabileceğine ilişkin incelemeler yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgiler bu başlık altında sunulmuştur.

Araştırma Modeli

İSMEK tarafından düzenlenen dil kurslarına devam eden kursiyerlerin kurslara ilişkin görüşlerinin ve beklentilerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Zira nitel araştırmalar diğer insanların deneyimlerine ilişkin okuyucuların kavrayış geliştirmelerini ve duyarlık kazanmalarını sağlayabilmektedir (Knafl ve Howard, 1984). Nitel araştırma, dünyayı incelerken yorumcu bir yaklaşım kullanılmasını gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle, olgular doğal çevrelerinde incelenerek insanların onları nasıl anlamlandırdıkları veya yorumladıkları ortaya çıkarılmalıdır (Denzin ve Lincoln, 2005).

Bu araştırmada Moustakas'ın (1994) önerdiği fenomenolojik araştırma modeli kullanılmıştır. Buna göre, çok sayıda bireyin bir fenomene ilişkin ortak deneyimlerinin anlaşılması amaçlandığından araştırma probleminin fenomenolojik yöntem ile sınırlanabileceğine karar verilmiştir. Kavramsal çerçevede çalışma konusu fenomen ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bunun yanında, fenomenolojinin felsefi varsayımlarının karşılanması ve katılımcıların çalışma konusu fenomeni nasıl gördüklerini tam olarak açıklanması için parantez içine alma (fenomenolojik indirgeme) tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar kişisel deneyimlerini mümkün olduğu kadar parantez içine alarak araştırma ve yorumlama sürecini yürütmüştür.

Çalışma grubu fenomeni deneyimleyen katılımcılardan oluşturulmuş, derinlemesine ve çoklu görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Katılımcıların çalışma konusu fenomene ilişkin deneyimleri ile bu deneyimler üzerinde etkili olan bağlamların ve durumların betimlenmesini sağlayacak sorular hazırlanmıştır. Bunların yanında açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Fenomenolojik veri analizi için görüşme deşifreleri gibi veriler incelenmiş ve katılımcıların fenomeni nasıl deneyimlediklerine ilişkin anlayış kazandıracak önemli ifadeler, cümleler veya alıntılar saptanmıştır. Ardından bu önemli ifadeler temalar altında toplanarak anlam öbekleri oluşturulmuştur. Önemli ifadeler ve temalar yardımıyla katılımcıların fenomeni nasıl deneyimledikleri betimlenmiştir (dokusal betimleme). Bunlar ayrıca, katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerini etkileyen bağlamın veya durumun betimlenmesi için de kullanılmıştır (yapısal betimleme). Son olarak, katılımcıların İSMEK’le ilgili deneyimleri ile bu deneyimleri biçimlendiren İSMEK’i seçme nedenleri ile sonuç beklentilerine ilişkin betimlemeler yapılarak çalışma konusu fenomenin özünü yansıtan bileşik (kompozit) betimlemelere ulaşılmıştır (Moustakas, 1994)

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu İSMEK’te sunulan İngilizce, Almanca, Fransızca, Korece ve Japonca dil programlarına devam eden 25 kursiyer oluşturmaktadır. Bu durum en uygun veri büyüklüğünü sağlamanın yanında veri kaybını azaltabilmekte ve kategorilerin doygunluğa ulaşmasını sağlayabilmektedir. Zira Morse’a göre (1991) doygunluk (saturation) ve tekrarlamalar çalışma grubunun büyüklüğü için kanıt niteliğindedir. Başka bir deyişle, veri doygunluğu kategorilerdeki verilerin tekrarlanmalarına yol açmaktadır. Tekrarlamalar ise araştırmanın kapsamlılığı ve tamlığını göstermektedir (Morse, 1991). Bu çalışmada, farklı bakış açısı ve özgeçmişe sahip katılımcıların deneyimlerini adil ve dengeli bir şekilde yansıtabilmek için farklı cinsiyet, yaş, meslek, eğitim, gelir ve dil programlarına devam eden kursiyerler araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Bu husus aynı zamanda nitel araştırmalarda inandırıcılığın ölçütlerinden biri olan veri çeşitlemesi koşulunu karşılamaktadır (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Coyne (1997) yorumcu geleneğin genellenebilirlik varsayımından kaçınması nedeniyle bütün çalışma gruplarının aslında amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlendiğini ileri sürmektedir. Yine de maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre katılımcılar rastgele örnekleme yoluyla çalışma grubuna seçilerek (Patton, 2002) araştırmacı önyargısına karşı önlem alınmıştır. Araştırma bulgularının farklı bağlamlara aktarılabilirliğini sağlamak için katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmuştur (Guba, 1981). Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

No	Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	Kat. Dil K.	Çal. Dur.	Gelir Dur.	Med. H.
1	KF1	K	23	Lisans	Fransızca	İş Arıyor	-	Bekar
2	KF2	E	19	Lisans Öğr.	Fransızca	Çalışmıyor	-	Bekar
3	KF3	K	44	Lisans Öğr.	Fransızca	Çalışmıyor	3000	Dul
4	KF4	K	25	Lisans Öğr.	Fransızca	Çalışıyor	2000	Bekar
5	KF5	K	19	Lisans Öğr.	Fransızca	Part Time	500	Bekar
6	KK6	K	37	Ön Lisans	Korece	Çalışıyor	3500	Dul
7	KK7	E	20	Lisans Öğr.	Korece	Part Time	200	Bekar
8	KK8	K	21	Lisans	Korece	Part Time	700	Bekar
9	KK9	K	17	Lisans Öğr.	Korece	Çalışmıyor	-	Bekar
10	KK10	E	19	Lisans Öğr.	Korece	Çalışmıyor	-	Bekar
11	KJ11	K	19	Lisans Öğr.	Japonca	Part Time	300	Bekar
12	KJ12	K	36	Yüksek Lisans	Japonca	Çalışmıyor	-	Bekar
13	KJ13	K	39	Ön Lisans	Japonca	Çalışıyor	2000	Bekar
14	KJ14	Er	24	Lisans	Japonca	Part Time	350	Bekar
15	KJ15	Er	27	Lisans	Japonca	Çalışıyor	5000	Bekar
16	KA16	K	22	Lisans	Almanca	Çalışmıyor	-	Bekar
17	KA17	K	41	Lisans	Almanca	Çalışmıyor	-	Evli
18	KA18	E	23	Lisans Öğr.	Almanca	Çalışmıyor	-	Bekar
19	KA19	K	27	Lisans	Almanca	Çalışmıyor	-	Bekar
20	KA20	E	23	Lisans	Almanca	Çalışıyor	1500	Bekar
21	Kİ21	K	26	Lisans	İngilizce	Çalışıyor	2500	Evli
22	Kİ22	E	27	Lisans Öğr.	İngilizce	Çalışıyor	2000	Bekar
23	Kİ23	K	44	Lisans	İngilizce	Çalışmıyor	-	Bekar
24	Kİ24	K	63	Lisans	İngilizce	Emekli	2000	Bekar
25	Kİ25	E	21	Lisans Öğr.	İngilizce	Çalışmıyor	-	Bekar

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların yaşı 17-63 arasında değişmektedir. Öğrenim durumları lise öğrencisi ve yüksek lisans mezuniyeti arasındadır. Katılımcıların yarısı işsizdir. Gelir durumları en çok 5000 TL, bazılarının ise hiç geliri yoktur. Yarı zamanlı çalışanların aylık gelirleri 200-700 TL arasında değişmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bekarıdır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanabilmesi için İstanbul Büyükşehir Belediyesi İnsan Kaynakları Müdürlüğü’nden ve İSMEK’ten gerekli yasal izinler alınmıştır. Yerel yönetimlerin eğitim hizmetlerine ilişkin önceki çalışmalarının incelenmesi ve İSMEK’in yönetici ve kursiyerleriyle görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu türden uzun süreli irtibatlar aynı zamanda nitel araştırmanın inandırıcılığını sağlama koşulları arasında sayılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1986). Katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler katılımcıların iznine bağlı olarak ses kayıt cihazı ile veya yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Yeterli verinin toplanmasını sağlamak amacıyla tekrarlı sorgulamalar yapılmıştır. Sorular katılımcılar tarafından

anlaşılmadığı farklı şekillerde sorulmuştur (Shenton, 2004). Nitel araştırmalarda inandırıcılık ölçütlerinden biri olan katılımcı onayını almak için katılımcılardan görüşme deşifrelerini kontrol etmeleri istenmiştir. Bu şekilde deşifreler ile katılımcıların deneyim ve yorumlamaları arasında uyum olup olmadığı incelenmiştir (Guba, 1981). Katılımcılar bazı sorularda birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Temellendirilmiş kuram ve etnografi gibi nitel araştırma yöntemlerinden farklı olarak içerik analizinin doğrudan herhangi bir felsefi veya bilimsel disiplinle ilişkisi bulunmamaktadır. Bu nedenle bazı yöntembilimciler tarafından nitel araştırma yöntemleri arasında sayılmamaktadır (Creswell, 2007; Hancock, 2002). Bununla birlikte, Babbie (2006, 304) içerik analizini “kaydedilmiş insan iletişiminin incelenmesi” olarak tanımlamaktadır. İçerik analizi özünde bir kodlama işlemidir; başka bir ifadeyle ham verileri standart biçimlere dönüştürmektir (Babbie, 2006). Bu nedenle nitel içerik analizi, fenomenolojik araştırma modeli içinde veri analiz tekniği olarak kullanılmıştır. Bu bakış açısı kullanılarak ham veriler metinlere dönüştürülerek kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlamalar temalara dönüştürülmüştür. Metin içeriklerinin ortak noktaları ortaya çıkarılmış ve temalara dağıtılmıştır (Berg, 2001). Toplanan veriler araştırmacılarından biri tarafından metinlere dönüştürülmüştür. Ardından her iki araştırmacı belirli aralıklarla bir araya gelerek kodlamaları yapmış, temaları, kategorileri ve alt kategorileri oluşturmuş ve bulguları yorumlamışlardır. Shenton (2004) bu tür toplantıları inandırıcılık ölçütleri arasında saymaktadır. Zira işbirlikçi oturumlar alternatif yaklaşımların ve süreçte meydana gelebilecek olası sorunların tartışıldığı, araştırmacıların önyargı ve yorumlamaları hakkında farkındalık geliştirdikleri bir platform olarak işlev gösterebilmektedir. Bunun yanında, Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası uzlaşmanın iç tutarlığı sağladığını belirtmektedir. Bu araştırmada kodlayıcılar arası uzlaşma % 84 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlara içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda elde edilen tema ve alt temalar aşağıda başlıklar olarak verilmiştir.

İSMEK ile Nasıl Tanıştım!

Katılımcıların “İSMEK ile nasıl tanıştınız?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

İSMEK ile Nasıl Tanıştım Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana Tema	Alt Temalar	F
İSMEK ile Nasıl Tanıştım?	Arkadaşlar ve Tanıdıklar Aracılığıyla	9
	İnternet Üzerinden	8
	Kursiyer Tavsiyesi ile	5
	Yakın Akrabalardan	5
	Afiş ve İlanlardan	4
	Mahalledeki İSMEK Kursundan	3
	Ortam Konuşmalarından	2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların İSMEK’le en çok arkadaş ile akraba gibi tanıdıkları aracılığıyla ve internet üzerinden tanıştıkları görülmektedir. Katılımcıların bu konuya ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Kendimi geliştirmek için bir dil kursu arıyordum. Kurslara bakmaya başladım. A1-A2 için para vermek istemiyordum. Temel seviyeyi parasız halletmek istiyordum. Okuldan bir arkadaşım İSMEK’in dil kursları olduğunu söyledi. İnternette incelmeye başladım. Baktım Fransızca da var. Ve yeni kayıt alıyor. Eylülde başvurduğum ve kabul edildim. KF5

“İSMEK’le Fatih Belediyesinin billboardlarındaki İSMEK tanıtım afişleri sayesinde tanıştım.” KK6

“İSMEK kurslarını internet üzerinden araştırırken rastladım. Google keman kursu diyince İSMEK kursu karşıma çıktı.” KK7

“Annem İSMEK’in kurslarına gitmişti. Ablam da Japonca kursuna gelmişti.” KK8

“İSMEK’le internette tanıştım. Korece kurslarına gitmek için internette araştırma yapıyordum. İSMEK karşıma çıktı. Ben de başvurduğum.” KK10

“Evimin yukarısında İSMEK vardı bu şekilde tanıştım” KJ11

“İnternet üzerinden. Kurs arıyordum. Buraya gelen başka arkadaşlar da vardı. Onlardan dil kursu olduğunu da öğrenince onların tavsiyesi ile geldim” KJ13

“Afiş reklamlarında gördüm. Önce kuzenim için baktım. Kuzenim pasatacılık kursuna başladı. Sitesini inceleyince 14 çeşit dille ilgili dil öğrenme kursunun olduğunu gördüm.” Kİ22

Neden İSMEK?

Katılımcılara “İSMEK’e geliş nedeniniz nedir?” ve “İSMEK’i neden seçtiniz?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların İSMEK kurslarına gelme nedenleri aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Neden İSMEK Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana Tema	Alt Temalar	F
Neden İSMEK?	Ücretsiz Olması	25
	Eğitim Kalitesi	12
	Sertifika Almak	7
	İş Bulma Beklentisi	4
	Geleceğime Yatırım Yapmak	4
	Vakti Değerlendirmek	4
	Ailem İstedi	4
	Hobi Olarak Geldim	4
	Yeni Bir İş Alanı Oluşturmak	2
	Oturduğum Yere Yakın Olması	2
	Genç Yaşta Olmam	2
	Daha Sakin Bir Yaşta Olmam	1

“Neden İSMEK” temasına ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde; İSMEK kurslarının ücretsiz olması, eğitim niteliği ve sertifika alma isteğinin çok etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

“İSMEK'e gelmemde iş bulma isteğim etkili oldu. İSMEK'in ücretsiz ve kaliteli bir kurs olması gelmemi etkiledi. İSMEK kursunun yüksek bir ücreti olsaydı gelmezdim. Burada gelmemin tek nedeni kariyerime olumlu etkisinin olacağını düşünmemdir.” KF1

“İSMEK'e gelmemin en önemli nedeni ekonomik. İSMEK'e gelmemde kursların kalitesi de çok etkili oldu. Yaşım da etkili oldu. Ben bir yarış içinde değilim. Derslere daha sakın bakıyorum.” KF3

“Kursun düzenlenme zamanı da bu kursa gelmemde etkili oldu. Çünkü hafta sonu ve sabah. Dolayısıyla öğleden sonrası komple bana kalıyor. Bu da benim için iyi bir şey. Ücretsiz olmasından ziyade zamanın etkisi büyük. Öğleden sonra diğer işlerimle uğraşıyorum.” KK9

“Piyasadaki diğer kurslar eğitim kalitesi açısından güven vermiyor. Ayrıca bu kurs benim oturduğum yere yakın. Diğer kurslar için Kadıköy'e falan gitmem lazım. Vaktimim çoğu yolda geçecek. Bunu istemiyorum. Buranın eğitim kalitesi beni çeken en önemli neden diyebilirim.” KA15

“Gençler İSMEK'ten elde edecekleri sertifikanın kendilerine iş hayatında bir öncelik sağlayacağını düşünüyorlar. Bu nedenle de İSMEK kurslarına geliyorlar.” KI24

Neden İSMEK Dil Kursu?

Katılımcıların İSMEK dil kurslarına gelme nedenleri aşağıda Tablo 4’te açıklanmıştır.

Tablo 4

Kursiyerlerin İSMEK Dil Kursuna Gelme Nedenlerine İlişkin Oluşan Ana Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar

Ana Tema	Alt Temalar	F
Kariyer	İş Bulabilmek İçin	8
	Gelecekte Dilini Öğrendiğim Ülkede Eğitim Almak İçin	5
	Yurt Dışında İş Bulabilmek İçin	4
	Lisansüstü Eğitim Yapmak İçin	4
	Özgeçmişimi Güçlendirmek İçin	3
	Kariyer Belirsizliğini Azaltmak İçin	3
	Yurt Dışında Dil Sorunu Yaşamamak İçin	3
	Kariyer Değişikliği İçin	3
	Mesleğimde Daha İyi Olmak İçin	3
	Okuduğum Bölümdeki Dersleri Daha İyi Anlayabilmek İçin	2
Dilini Öğrendiğim Ülkede İş Kurmak İçin	2	
Diğer Nedenler	Hobi Olarak Geldim	4
	Dil Öğrenmeye Merakım Olduğu İçin	2
	Vaktimi Değerlendirmek İçin	2

Tablo 4’te görüldüğü üzere yabancı dil kurslarına katılmanın en önemli nedeni iş bulmadır. Katılımcılar bu durumu şöyle belirtmişlerdir:

Fransızca’yı bilmek istiyorum. İnsanlar kendi geleceklerini göremiyorlar. Gelecek belirsiz. Eğer ben 25 yaşına geldiğimde boş zamanımı ne yaptın diye kendime sorduğumda bu soruya cevap verebileceğim. İleride Türk Hava Yolları’nda işe girmek istiyorum. Bunun için de iki dil bilmem gerekiyor. İngilizce tek başına yetmiyor. İngilizceyi çok iyi biliyorum. Akıcı bir şekilde konuşuyor ve yazıyorum. Bir çok iş ilanında ikinci dil bilen tercih sebebidir yazıyor. KF2

“Korece tercümanlık işini ablam yapıyor. Ben de Korece’yi ilerletebilirsem ablam gibi onun yanında tercümanlık işi yapabilirim diye düşündüm. Yazılımda Asya ülkeleri Kore, Japonya önde oluyor. Benim yazılım merakım da var. Bu yönümü geliştirmek için de Korece’yi seçtim.” KK8

“Günümüz iş piyasasında iş yarışında bir şekilde CV’nizi ön plana çıkarmanız gerekiyor. Bunun için de bu yaşlarda başlamak gerekiyor. Bundan dolayı da İSMEK’e geldim. Girişimci olmak istiyorum. Eğer girişimcilikte başarılı olamazsam finans veya bankacılık üzerine çalışmayı düşünüyorum.” KJ11

“Almancanın bilinmesi benim okuduğum bölüm açısından önemli Almanya’da yüksek lisans yapmak istiyorum. O nedenle de bu kursa geldim. Beklentilerimin üzerinde kaliteli bir eğitim olması da buraya gelmemde etkili oldu.” KA18

Vakti değerlendirme, eğlenme ve dil öğrenme merakı katılımcıların İSMEK Dil Kurslarına gelmelerine etki eden diğer nedenler arasında sayılabilir. Diğer nedenler temasına verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

“... ben Koreceyi merak ettiğim için bu kursa geldim. Televizyonlarda izlediğim oyunlarda Koreli oyuncular dikkatimi çekiyordu. Sanki Koreceye merakım biraz da o şekilde başladı.” KK7

“Dil öğrenmeyi seven bir insanım. 11 yaşında bir Kore dizisi izlemiştim. onların dili hoşuma gitti. Ondan sonra sürekli Korece videolar izledim.” KK9

“Japonca ilgi alanlarımdan biri. İşten ziyade bir hobi olarak. Seviyorum Japonca’yı.” KJ15

İSMEK'ten Aldığınız Eğitim Sizi Nasıl Etkileyecek?

Katılımcıların "İSMEK kursunu tamamladıktan sonra İSMEK'ten aldığınız eğitimin sizi nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların çözümlenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

İSMEK Eğitimi Sayesinde Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana Tema	Alt Temalar	F
İSMEK Eğitimi Sayesinde	İyi Seviyede Yabancı Bir Dile Sahip Olacağım	12
	İş Bulma Şansım Artacak	9
	Özgüvenim Yükselinecek	5
	Dilini Öğrendiğim Ülkeye Gideceğim	3
	Daha İyi Bir İşe Geçme Olanağı Elde Edeceğim	3
	Hayallerime Ulaşabileceğim	3
	Kişisel Gelişimim Artacak	3
	Sertifika Sahibi Olacağım	3
	İşimde Daha İyi Olacağım	2
	Bir Etkisi Olacağını Düşünmüyorum	2

Kursiyerlerin İSMEK dil kursundan beklentilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Kursiyerler İSMEK dil kursları sayesinde; iyi seviyede yabancı bir dile sahip olacaklarını, iş bulma şanslarının artacağını, kendilerine olan özgüvenlerinin artacağını, iş değiştirme olanağı elde edeceklerini ve mevcut kariyerlerinde daha başarılı olacaklarını düşünmektedirler. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Özgüvenimi yükseltecek. Dil öğrenmek çok önemli. Özgüvenimin artmasında çok büyük etkisinin olacağını düşünüyorum.” KF5

“Bu eğitim konuşma becerimi artıracığı için insanlarla iletişimim daha da artacak. İletişim benim yaptığım iş için çok önemli.” KF6

“...kariyer değiştirmeme olanak tanıyacak. Daha tatmin olabileceğim bir işe geçmemi sağlayacak.” KK8

“Hayallerime daha da yaklaşmamı sağlayacak. Yedi aydır İSMEK Korece kursuna geliyorum. Kore'de ikinci üniversite okuma fikri bu kursta gelişti. Bu hedefe ulaşacağıma da inanıyorum.” KK10

“Şu anda hiç bilmediğim bir dilde artık konuşmaları anlayabiliyorum. Kitap okuyorum. İleride Japon üniversitelerinde çalışabilirim.” KJ15

İSMEK Dil Sertifikası

Katılımcıların "İSMEK'ten aldığımız sertifikanın iş yaşamında size ne gibi avantajlar/ayrıcılıklar sağlayacağını düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

İSMEK Dil Sertifikası Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana Tema	Alt Temalar	F
İSMEK Dil Sertifikası	Dil Bildiğimi Kanıtlamamı Sağlayacak	10
	Rakiplerime Göre Avantajlı Olmamı Sağlayacak	9
	İşime Yarayacağımlı Düşünmüyorum	4
	İş Piyasasında Saygınlığı Olan Bir Sertifika	3
	Bir Geçerliliği Yok	3
	Uluslararası Geçerliliği Olsa Daha Güzel Olur	2

Katılımcıların büyük çoğunluğu, İSMEK dil sertifikası sayesinde yabancı bir dili bildiklerini kanıtlayabileceklerini ve rakiplerine göre daha avantajlı olacaklarını düşünmektedirler. Bazı katılımcılar bu sertifikanın bir işe yaramayacağını ve geçerliğinin olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Bu branşta aldığım sertifikanın benim bir işime yarayacağını düşünmüyorum. Ben buraya A1, A2 sertifikası alayım düşüncesiyle gelmedim. Ben daha çok vaktimi değerli geçirmek ve bu dili konuşabilmek için geldim. Fiilen konuşabilmek benim için yeterli." KF4 düşünüyorum. Bazı yerler sizin konuşabiliyor olmanızla ilgilenmiyor. Bunu belgelendirmenizi de istiyor. Bu nedenle bu belgenin CV'imde bulunması iyi olacak. KK8

“Benim eğitim aldığımı gösterecek. Ben bir kursa gitmişim, vaktimi harcamışım, bir dil öğrenmişim. Bu da benim iş ararken rakiplerime göre daha avantajlı olmamı sağlayacaktır.” KK9

“Evet getirir. Bazı iş yerlerinde dil bilmek önem kazanıyor. Hem Türkiye’de hem başka ülkelerde iş bulmamda katkısı mutlaka olacaktır. Almanya’da yüksek lisans yapmak istiyorum. Bu sertifikanın bunun içinde bir etkisinin olacağına inanıyorum.” KA18

O açıdan kesinlikle fark katar. Sertifikası olmayanlardan farkım olur. Ama uluslararası sertifikası olanların avantajı daha fazla olacaktır. Ama benim için fiilen öğrenmek daha önemli. İSMEK’ sertifikası uluslararası geçerliliği olan bir sertifika olsa o zaman bu binayı tutamazdın. Aşırı talep olurdu. Tabi uluslararası geçerliliği olan bir sertifika verse İSMEK çok güzel olur. KA20

“Aldığım belge sayesinde Katar Hava Yolları İşletmesine başvurduğum Beni kabul ettiler. İSMEK dil sertifikası ve dil pasaportu bana bunu sağladı.” Kİ22

İSMEK’in Kişisel Yaşamıma Etkileri

Katılımcıların “İSMEK’ten aldığınız eğitimin kişisel yaşamınıza etkileri neler olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtların çözümlenmesiyle ulaşılan sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Kişisel Yaşamıma Etkileri Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana Tema	Alt Temalar	F
Kişisel Yaşamıma Etkileri	Sosyalleşmemi Sağlıyor	15
	Ailemle Daha Mutlu Vakit Geçiriyorum	3
	Yaşama Bağlanmamı Sağladı	3
	Daha Düzenli Bir Yaşamım Oldu	3
	Farklı Mesleklerden İnsanlarla Tanışıp Onların Meslekleri Hakkında Bilgi Edindim	3
	Başka Ülkelerin Kültürlerini Öğrendim	2
	İstanbul’a Alışmamı Sağladı	1
	Öğrendiklerimle Çevreme Yardımcı Oluyorum	1

Tablo 7 incelendiğinde, dil kurslarının kursiyerlerin kişisel yaşamlarına önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Bunlar arasında; sosyalleşme gereksinimini karşılama, aile ile mutlu vakit geçirme, yaşama bağlanma, farklı mesleklerden insanlarla tanışma ve farklı kültürleri öğrenme sayılabilir. İSMEK Dil Kurslarının kişisel yaşama etkilerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

İSMEK’e gelmeden önce hayatımda önemli bir yıkım yaşadım. Hayatımı yeniden anlamlandırmamda İSMEK’in çok büyük katkısı oldu. Yaşama tekrar bağlanmamı sağladı. Çocuklarımla artık geçmişi, geçmişteki özlemlerimi değil İSMEK kursundaki öğrendiklerimi konuşuyorum. Daha

mutluyum. İSMEK sayesinde ailemle kaliteli vakit geçiriyorum. Ayrıca vaktimi verimli değerlendirmiş oluyorum. KF3

“Çevreniz gelişiyor. Değişik iş sektörlerinden insanlarla bir araya geliyorsunuz. O meslekler hakkında fikir ediniyorsunuz. Sosyal bir ortamınız olmuş oluyor. Bunlar bence kişiliğim açısından çok iyi şeyler.” KK18

“Psikolojik olarak farklı ortama girmek insanı rahatlatıyor. Ortam değiştirmek beni rahatlattı. Kafa dağıtıyorunuz. Sürekli işsiz olmanın getirdiği sıkıntıdan kurtuluyorsunuz.” KA19

“İstanbul’a çok hızlı adapte oldum. İSMEK adeta küçük bir İstanbul gibi. İstanbul fobimi İSMEK sayesinde atlattım. Şehre alışmamı sağladı.” Kİ21

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların İSMEK’le tanışmalarındaki en etkili etkenler, arkadaşlar, tanıdıklar ve akrabalar gibi kişisel ilişkiler ile İSMEK’in resmi internet sitesidir. Bunların dışında, reklam panolarına asılan afiş ve ilanların, mahallelerde açılan İSMEK kurslarının ve çeşitli toplumsal ortamlarda yapılan konuşmaların İSMEK’in tanınırlığına katkı yaptığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle kursiyerlerin eğitim programları hakkında bilgi edinme sürecinin büyük ölçüde bireysel çabalarla ve resmi olmayan yöntemlerle gerçekleştiği söylenebilir. Benzer şekilde, Balcı ve diğ. (2012) bireylerin örgütler hakkındaki bilgi edinmelerinin genellikle bireysel araştırmalar, gözlemler ile görseller ve internet kaynakları gibi resmi olmayan yollarla gerçekleştiğini belirtmektedirler.

Dünyadaki belediyeler tarafından sunulan ücretsiz eğitim hizmetleri örneklerinde (Rausch, 2003; Stenberg, 2005) olduğu gibi, İSMEK tarafından sunulan eğitim programlarının ücretsiz olmasının en önemli seçim nedeni olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, kurslarda verilen eğitimin nitelikli olduğu algısı ve kursu bitirenlere verilen sertifika, kursiyerlerin İSMEK’i tercih etmelerini etkileyen önemli nedenler arasında sayılabilir. Yapılan çeşitli araştırmalar da İSMEK kurslarında verilen eğitimlerin niteliğinden kursiyerlerin memnun olduğunu göstermektedir (Çelik, 2011; Kalaycı, 2014, Nursaç İncekaş, 2015; Yapıcı, 2010). Ayrıca iş bulma beklentisi, kariyerine yatırım yapma, vakti değerlendirme ve ailenin yönlendirmesi İSMEK’in tercih edilmesinde etkili olan diğer nedenler arasında sayılabilir.

İSMEK dil kurslarının seçilme nedenleri arasında ise, iş bulma beklentisi, kendini geliştirme, kariyer hedeflerini gerçekleştirme, sahip olduğu meslekte tutunabilme ve öğrendiği dilin konuşulduğu ülkelerde sorun yaşamamak şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen bulguların alanyazındaki bulgularla benzerlik gösterdiğini belirtmek olasıdır. Örneğin, Altıntaş (2007) yapmış olduğu çalışmada kursiyerlerin; boş vakitlerini değerlendirmek, arkadaş ve çevre edinmek, bir sanat ve meslek branşında öğrenim görmek, kendilerini geliştirmek, mesleklerinde ilerlemek, iş/atölye kurmak, yeni bir meslek edinmek, aile bütçesine katkı sağlamak gibi nedenlerle

İSMEK'i tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Tercih nedenlerinin büyük ölçüde kariyerle ilgili ekonomik nedenlerden oluşması, yerel yönetimlerce sunulan eğitim hizmetlerinde yerel sosyo-ekonomik sorunların giderilmesi ve beceri eksikliklerinin kapatılması gibi ekonomik amaçların öne çıktığı yönündeki tartışmaları desteklemektedir (Jarvis, 2004; Virgona ve Brown, 2006; Waterhouse).

Katılımcıların hemen hemen tamamına yakınının, İSMEK dil kurslarında almakta oldukları eğitimi tamamladıklarında hedeflere ulaşma umudu taşıdıkları görülmektedir. Katılımcıların dil eğitimi sayesinde iyi bir yabancı dile sahip olacaklarını, iş bulma şanslarının artacağını, özgüvenlerinin yükseleceğini ve yurt dışına daha rahat seyahat edebileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, İSMEK eğitimi sayesinde katılımcıların istihdam edilebilirliklerini yükseltecek bilgi ve becerilere kavuşmayı beklediklerini belirtmek mümkündür. Bu noktada, Andersson ve Wärvik (2012) yerel yönetimler tarafından sağlanan mesleki eğitim programlarının katılımcıların bilgi ve beceri düzeylerini yükselterek işgücü piyasasının kısa vadeli istemlerinin karşılanmasına katkı sağlayabileceğini ileri sürmektedir. Bunun yanında, bu tür kurslara genç işsizliğin yoğun olduğu Türkiye gibi ülkelerde istihdam edilebilir olma çabasındaki işgücüne katılmamış kişilerin ilgi göstermesi beklenebilir (Öksüz, 2007). Öte yandan nüfusun görece daha yaşlı olduğu Finlandiya gibi ülkelerde ise bilgi ve becerileri eskimiş, istihdam edilebilir kalma çabasındaki orta yaş ve üzeri kişilerin kurslara ilgi gösterdiği belirtilebilir (Siivonen ve Isopahkala-Bouret, 2016).

Bununla birlikte, eğitim programlarının istihdam edilebilirliğe katkı sağlaması için geçerli ve yaygın kabul gören bir sertifikayla desteklenmesi gerektiğini ileri süren araştırmacılar bulunmaktadır (de los Ríos-Carmenado, Díaz-Puente ve Martínez-Almela, 2011). Bu araştırma bulgularına göre, katılımcıların büyük çoğunluğu İSMEK dil sertifikasının değerli olduğunu ve kariyerlerine katkısı olacağını düşünürken, bir kısmı da bir geçerliliğinin olmadığını ve kariyerlerine katkısının olacağını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak, Xu ve Trimble (2016) eğitim sertifikalarının her zaman maddi anlamda olumlu sonuçlar sağlamayabileceği, ancak katılımcıların istihdam edilebilme olasılığını yükseltebileceği bulgusuna ulaşmıştır. Zira sertifika programları genellikle işgücüne yeni katılan gençler veya sektör değiştirmek isteyen yetişkinlerce istenmektedir. Her iki durumda da sertifikalar kısa vadede yüksek maddi kazancı garantilememektedir (Xu ve Trimble, 2016). Başka bir deyişle, sertifikasyonun maddi getirileri uzun vadede daha yüksek olduğundan bazı katılımcı değerlendirmelerinin olumsuz olabileceği belirtilebilir.

Mesleki eğitim programlarını yalnızca kursiyerlerin refahını geliştirme amaçlı ekonomik bir etkinlik olarak betimlemek toplumsal etkilerinin yadsınmasına yol açabilmektedir (Abdi ve Kapoor, 2009). Bu durumla ilgili olarak, kursiyerlerin tamamı İSMEK kurslarının kişisel yaşamlarına olumlu katkıların olduğunu belirtmişlerdir. Bu katkıları; yeni arkadaşlar edinme, sosyalleşme, yaşama bağlanma, aile ilişkilerine olumlu yönde katkı, düzenli bir yaşam ve farklı kültürleri tanıma

biçiminde sıralanabilir. Bu bulguların alanyazındaki geçmiş çalışmaların bulgularını desteklediğini söylemek olanaklıdır. Örneğin, Prins, Toso ve Schafft (2009) yaygın eğitimin yetişkinlerin kişiler arası ilişkilerini güçlendirdiğini, sorunlarının çözümünde toplumsal desteğe daha kolay ulaşabildiklerini ve psikolojik sağlıklarına olumlu etkilerde bulunabildiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Kursiyerlerin İSMEK'in eğitim programları hakkında, çoğunlukla bireysel çabalar ile resmi olmayan yollardan bilgi edindikleri anlaşılmaktadır. İstanbul Büyükşehir Belediyesince İSMEK'in marka konumlandırmasının tekrar yapılmasıyla reklam ve tanıtım etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, İSMEK'in daha da tanınır duruma gelmesini sağlayacaktır.
2. Kursiyerlerin ekonomik beklentileri ve istihdam edilebilme olasılıklarını artırabilme umutları, İSMEK kurslarına gelmelerinde oldukça etkili olduğu belirtilebilir. Bu doğrultuda yerel yönetimlere buldukları bölgedeki ekonomik sunumun gereksinimlerine uygun kursları nicelik ve nitelik olarak artırmaları önerilebilir.
3. Kursiyerlerin büyük çoğunluğu İSMEK sertifikasını önemsemektedir. Dolayısıyla bu tür kursları bitirenlere verilen sertifikaların ulusal ve uluslararası alanlarda geçerliğini ve saygınlığını artıracak çalışmaların yerel yönetimlerce yapılması, kurslara olan ilginin daha da artmasını sağlayacaktır.
4. Bireylerin sorunları karşısında gereksinim duydukları toplumsal desteğe ulaşabilmelerinde ve psikolojik sağlıklarını koruyabilmelerinde İSMEK'in olumlu katkısının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yerel yönetimlerce yapılan yaygın eğitim etkinlikleri merkezi yönetimlerce desteklenmelidir.
5. Yerel yönetimlerce düzenlenen yaygın eğitim kurslarını bitirenlere verilen sertifikaların bireylerin istihdam edilebilirliklerine ne derece katkısının olduğunu araştıran çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abdi, A. A., and Kapoor, D. (2009). Global perspectives on adult education: An introduction. In: Ali A: Abdi and Dipa Kapoor (Eds.). *Global perspectives on adult education*, (pp. 1-16). New York: Palgrave MacMillan.
- Albrecht, J.; van den Berg, G. J., and Vroman, S. (2004). *The knowledge lift: The Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels*, Working Paper, IFAU - Institute for Labour Market Policy Evaluation, No. 2004:17.

- Altıntaş, M. (2007). *İSMEK Türk kitap sanatları sempozyumu sonuç bildiriler kitabı*, İstanbul: İSMEK Yayınları.
- Andersson, E., and Wärvik, G. B. (2012). Swedish adult education in transition? Implications of the work first principle. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(1), 90-103.
- Andersson, P., Fejes, A., and Ahn, S. E. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 57-71.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Yüzüncü Yıl University Journal of Education Faculty)*, 15(1), 37-75.
- Babbie, E. R. (2006). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Journal of Educational Sciences Research)*, 2(2), 47-74.
- Belen, M. (2016). *Yaygın eğitim yoluyla bilişim teknolojileri alanında mesleki eğitim alan bireylerin iş umudu, sosyal destek, denetim odağı ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences (Fourth edition)*. Needham Heights, MA: A Pearson Education Company.
- Boone, E. J., Safrit, R. D. and Jones, J. (2002). *Developing programs in adult education: A conceptual programming model*. Long Grove, Ill: Waveland Press, Inc.
- Castells, M. (1977). *The urban question: A marxist approach*, (Trans. Alan Sheridan). London: Edward Arnold.
- Castells, M. (1978). Towards a political urban sociology. In Michael Harloe (Ed), *Captive cities*, (pp.61-78). New York: John Wiley&Sons.
- Chisholm, L. (2000). *Towards a revitalisation, of non-formal learning for a changing europe*. Report of The Council of Europe Youth Directorate Symposium of Non-Formal Education, Strasbourg.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Christiansen, N. F., and Petersen, K. (2001). The dynamics of social solidarity: the danish welfare state, 1900-2000. *Scandinavian Journal of History*, 26(3), 177-196.
- Çelik, F. (2011). *Yerel yönetimlerin sanat eğitimindeki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- de los Ríos-Carmenado, I., Díaz-Puente, J. M., and Martínez-Almela, J. (2011). The effect that project management certification has on employability: agents' perceptions from Spain. In *International Conference on Advances in Education and Management* (pp. 35-47). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eser, A. (2010). *Belediyelerin mesleki yaygın eğitimdeki rolü: İsmek örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstriyel İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul.
- Fidan, N. ve Erdem, M. (1991). *Eğitime giriş*. İstanbul: Peryal Matbaası.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Geddes, M. (2014). Neoliberalism and local governance: Radical developments in Latin America. *Urban Studies*, 51(15), 3147–3163
- Girard M. (2018) Istanbul metropolitan municipality art and vocational training courses: A matrix for reviving arts and handicrafts, constructing local values, and reworking national culture. In: Girard M., Polo JF., Scalbert-Yücel C. (Eds) *Turkish cultural policies in a global world*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Goldfrank, B., and Schrank, A. (2009). Municipal neoliberalism and municipal socialism: Urban political economy in Latin America. *International Journal of Urban and Regional Research*, 33(2), 443-462.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Hancock, B. (2002). *Trent focus group: An introduction to qualitative research*. Nottingham: University of Nottingham.
- Hebborn, K. (2010). Municipal commitment to continuing education and vocational training: Redefining the extent and form of public responsibility in German cities and municipalities. *Journal AED*, 74.
- Hillage, J., and Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. London: DFEE.

- IBE. (2010). *World data on education: Brazil* (Seventh Edition 2010-11). International Bureau of Education. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf adresinden elde edilmiştir.
- İSMEK (2017). *Misyon, vizyon, kurumsal tarihçe ve branş rehberi*. ibb.gov.tr adresinden elde edilmiştir.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3'rd Edition). London: RotledgeFalmer.
- Kalaycı, S. (2014). *İstanbul büyükşehir belediyesi sanat ve meslek eğitimi kurslarında verilen ciltleme dersinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması* (2. Baskı). Ankara: PegemAkademi.
- Kamu Yönetimi Araştırma Projesi. (1992). *Kamu yönetimi araştırması: Yerel yönetimler araştırma grubu raporu*. Ankara: TODAİE
- Keil, R. (2000). Third way urbanism: Opportunity or dead end?. *Alternatives*, 25(2), 247-267.
- Knafl, K. A., and Howard, M. J. (1984). Interpreting and reporting qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 7(1), 17-24.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzu, A. (2014). *Belediyelerin gerçekleştirdiği yaygın eğitim hizmetlerinin eğitim yönetimi bağlamında değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Çanakkale.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84.
- MEB (2010). *Yaygın eğitim yönetmeliği*. meb.gov.tr sitesinden elde edilmiştir.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis (Second edition)*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Miller, K. (2002, June). *Advantages and disadvantages of local government decentralization*. In Presentation to the Caribbean conference on 'Local Government and Decentralization', Ocean International Hotel, Georgetown Guyana (pp. 25-28).
- Morse, J. M. (1991). Strategies for sampling. In: J. M. Morse (Ed.). *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*, (pp. 127-145). London: Sage Publications.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.
- Murat, S. (2009). *Dünden bugüne İstanbul'da yaygın eğitim*. İstanbul: İTO Yayınları.
- Nair, J. (2006). Social municipalism and the new metropolis. In Mary E. John, Praveen Kumar Jha and Surinder S. Jodhka (Eds). *Contested transformations: changing economies and identities in contemporary India*, (pp. 125-146). New Delhi: Tulika Books.
- Nursaç İncekaş, G.S. (2015). *İSMEK kurslarında uygulanan deri giyim aksesuarları programının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Nyerere, J. (1974). *Man and development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Öksüz, N. (2007). *Mesleki eğitim kurslarının kadınların istihdam edilebilirliğine katkısı ve İşkur'un üstlenebileceği roller*. Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Öztürk, H. ve Gül, H. (2012). *Sosyal belediyeçilik sosyal devlete ve sosyal haklara bir alternatif mi?* Sosyal haklar Ulusal Sempozyumu-4 Bildirileri. İstanbul: Petrol-İş Yayını.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (Third Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Prins, E., Toso, B. W., and Schafft, K. A. (2009). "It feels like a little family to me" social interaction and support among women in adult education and family literacy. *Adult Education Quarterly*, 59(4), 335-352.
- Rausch, A. (2003). A case study of lifelong learning in Japan: objectives, curriculum, accountability and visibility. *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 518-532.
- Seyd, P. (1990). Radical Sheffield: from socialism to entrepreneurialism. *Political Studies*, 38(2), 335-344.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Siivonen, P., and Isopahkala-Bouret, U. (2016). Adult graduates' negotiations of age (ing) and employability. *Journal of Education and Work*, 29(3), 352-372.
- Stenberg, A. (2005). Comprehensive education for the unemployed—evaluating the effects on unemployment of the adult education initiative in Sweden. *Labour*, 19(1), 123-146.

- Sullivan, S. E., and Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35(6), 1542-1571.
- Tepe, A. (2007). *İstanbul büyükşehir belediyesinin yaygın eğitim uygulaması: İSMEK* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yapıcı, B. (2010). *Yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi kapsamında verdiği bilgisayar eğitimlerinin değerlendirilmesi (İsmek Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yıldız A. (2012) Transformation of adult education in Turkey: From public education to life-long learning. In İnal K., Akkaymak G. (Eds.), *Neoliberal transformation of education in Turkey*. New York: Springer.
- Waterhouse, P., Virgona, C., and Brown, R. (2006). *Creating synergies: Local government facilitating learning and development through partnerships*. Support Document. National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- Torres, C. A. (1994). Paulo Freire as Secretary of Education in the municipality of São Paulo. *Comparative Education Review*, 38(2), 181-214.
- Tufford, L., and Newman, P. (2012). Bracketing in qualitative research. *Qualitative Social Work*, 11(1), 80-96.
- Waldow, F. (2009) Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477-494.
- Welsh, T., and McGinn, N.F. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how?* International Institute For Educational Planning, UNESCO.
- Xu, D., and Trimble, M. (2016). What about certificates? Evidence on the labor market returns to nondegree community college awards in two states. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(2), 272-292.



Trainee Opinions about Non-Formal Education Activities of Local Governments: The Case of ISMEK Language Courses

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	04.03.2018	12.10.2018	12.12.2018

Mehmet Hilmi Koç ¹
Istanbul Metropolitan Municipality

Tuncer Fidan ²
Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Abstract

The aim of this study was to find out opinions and expectations of the trainees regarding the language courses offered in the Art and Vocational Training courses by the Metropolitan Municipality of Istanbul (ISMEK). A qualitative, descriptive, phenomenological design was used in this study. Purposeful sampling method was adopted to form the study group. While conducting purposeful sampling, maximum variation sampling strategy was used to ensure an adequate selection from a wide range of cases. The study group consisted of 25 trainees enrolled in language courses offered by the Fatih sub-office of ISMEK. The data was gathered from volunteer participants through semi-structured interviews. For this purpose, a semi-structured interview form was developed. The data was then analyzed by using the content analysis technique. According to the results of the study, the free language training offered by ISMEK was the most important reason preferred by participants. The quality of the courses and the certificates granted to trainees by ISMEK were also important reasons of preference. Trainees were found to have enrolled in these courses for economic purposes such as gaining advantage in finding a job, self-development, realizing career goals, sustaining their current professions and not having problems abroad. A majority of the participants thought that the ISMEK certificate should have a positive impact on their careers. ISMEK's offer of socialization opportunities was found to be the most important contribution to the participants' personal lives.

Keywords: Non-formal education, local governments, employability, certificate.

¹Corresponding Author: Internal Auditor, Internal Audit Department, E-mail: kocmehmethilmi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6259-173X>

²Internal Auditor, Internal Audit Department, E-mail: tuncerfidan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9954-1004>

Purpose and Significance

The Art and Vocational Training Courses by the Metropolitan Municipality of Istanbul (ISMEK) offers its activities under Lifelong Learning Directorate of Metropolitan Municipality Department of Human Resources. Legal bases of the activities of ISMEK are Metropolitan Municipality Law (No. 5216), Non-formal Education Regulation of Ministry of National Education and Directive of General Directorate of Lifelong Learning on Collaborative Works. ISMEK defines itself as a complementary non-formal education organization aiming at raising Istanbul citizens' cultural accumulations, improving their vocational and artistic skills, equipping them with city culture and skills for city life, contributing to their income generation and employability.

Local governments are local public service units that are expected to respond to technological and economical changes faster than large central bureaucracies. This characteristic quickly provides them with advantages in terms of compensating negative local effects of central workforce planning and developing solutions for unpredictable problems. For this reason, the opinions of trainees attending these courses can be queried in order to reveal their opinions and experiences about their motivation for attendance, expectations and results of the courses. Particularly, examining the experiences of those who attend the courses for economical purposes may provide cues for the current state of education-employment relationship and individual career planning attempts. Importantly, previous studies on educational activities of local governments have mostly tended to be conducted by researchers from non-educational disciplines. Studies in educational sciences on the educational function of local governments mostly consists of program evaluations of courses (Kalaycı, 2014; Nursaç İncekaş 2015; Yapıcı, 2010) and examination of municipal educational activities in terms of educational administration (Kuzu, 2014). Studies in educational sciences based on direct trainee opinions and experiences have yet to have been conducted. Accordingly, the perspective of educational sciences may enable researchers to elicit deeper interpretations of trainee experiences and to refrain from reducing their experiences into economical activities.

The aim of this study was to find out opinions and expectations of the trainees regarding the courses offered in the Art and Vocational Training Courses by the Metropolitan Municipality of Istanbul (ISMEK). To attain this aim, how the trainees became acquainted with ISMEK, what they expected to obtain from ISMEK courses, as well as, what kind of meanings they ascribed to ISMEK certificates, and how ISMEK influenced their personal lives were examined.

Method

A qualitative research design was used in the study. A phenomenological method was adopted to describe the trainee experiences regarding education services offered by a local government. The study group consisted of 25 trainees enrolled in English, German, French, Korean and Japanese language courses offered by the Fatih sub-

office of ISMEK. As a measure against researcher bias, random sampling was used to select participants on a volunteer basis in such a way that maximum variation was achieved. In order to ensure the transferability of the findings of the study to different contexts, detailed information about participants was presented. Data was gathered through the use of a semi-structured interview form. Then the data gathered was analysed by using the content analysis technique.

Results

According to the results of the study, the most influential factors in participants' becoming acquainted with ISMEK were personal relationships such as friends, acquaintances and relatives, and the official website. In other words, it could be stated that trainees' information seeking about training programs usually takes place through individual efforts and informal methods. It was found that free training programs offered were the most important reasons of preference. In addition, the perception regarding the quality level of the trainings offered and the certificates granted to the trainees were important reasons of preference. Several studies conducted in ISMEK have indicated that trainees are satisfied with the quality of the training offered in courses (Çelik, 2011; Kalaycı, 2014, Nursaç İncekaş, 2015; Yapıcı, 2010). Furthermore, employment expectancy, investment in career, the use of leisure time and family guidance can be cited among other reasons of preference.

Participants were found to choose ISMEK language courses due to employment expectancy, self-improvement, realizing career goals, job retention and not having a problem in the country in which target language is spoken. The reasons predominantly consist of career related factors. This fact supports the theoretical arguments implying that education activities offered by local governments mainly aim at solving local socio-economic problems and compensating skill deficiencies (Jarvis, 2004; Waterhouse, Virgona and Brown, 2006).

Almost all of the participants hoped to reach their goals after completing the courses. Participants were found to expect to have a good command of foreign language, enhance the chance of finding a job, increase their self-confidence and have no obstacle to travel. In other words, thanks to ISMEK courses, participants expected to gain certain skills and knowledge necessary for improving their employability. At this point, Andersson and Wärvik (2012) argue that vocational training programs offered by local governments can contribute to respond the short-term demands of labour market through elevating knowledge and skill levels of participants. Furthermore, young people, having not yet participated the labour market, are supposed to attend these courses to be employable in countries, such as Turkey where the youth unemployment rate is relatively high (Öksüz, 2007). On the other hand, in countries, such as Finland, where the population is relatively old, middle-aged people, whose knowledge and skills in some cases have become outdated, take an interest in such courses to remain employable (Siivonen and Isopahkala-Bouret, 2016).

However, some researchers claim that educational programs should be complemented by a valid certificate which contributes to the trainees' employability (de los Ríos-Carmenado, Díaz-Puente ve Martínez-Almela, 2011). According to the findings of this study, the majority of participants think that the ISMEK language certificate is valuable and will contribute to their careers while the rest think that it is not widely recognized and will not have career-related effects. Regarding this fact, Xu and Trimble (2016) found that certificates might not always lead to positive results in terms of financial gains, but it might raise the likelihood of employment because certificate programs are usually a demand of the young, who have just begun participating in the workforce or by middle-aged workers aspiring to make cross-sectoral moves. In both situations, the certificates do not guarantee a high income increase in the short-term (Xu and Trimble, 2016).

Describing vocational training programs as solely an economic activity to enhance the welfare of trainees may lead to ignoring their social influences (Abdi and Kapoor, 2009, 1-2). All of the participants have indicated that ISMEK courses provide positive contributions to their lives. These contributions can be specified as follows: making new friends, socialization and commitment to life roles, closer familial relationships, an orderly life and recognizing different cultures. It is clear that these findings support the previous studies in the relevant literature. For example, Prins, Toso and Schafft (2009) found that non-formal education could strengthen interpersonal relations of adults, help them access social support to overcome their problems and positively affect their psychological well-being.

Discussion and Conclusions

The efforts made to enhance the national and international validity and prestige of the certificates granted to people who complete courses offered by local governments might increase the public attention paid to the courses. Participants' economical expectations and their hopes to increase their employability are quite effective in their attending ISMEK courses. In this regard, it is suggested that local governments quantitatively and qualitatively increase educational programs in response to the economical demands of their areas of activity. Moreover, most of the participants attach importance to ISMEK certificates. Accordingly, appropriate actions should be taken by local governments to enhance the validity and reputation of the certificates at the national and international levels. In this context, further research should focus on how certificates granted to trainees who completed non-formal training courses offered by local governments contribute to the employability of these individuals.