

Ulus Ötesi Göç ve Yaşam Boyu Öğrenme*

Begüm Yengel**

- 68 -

Özet

Günümüzde küreselmeye bağlı artan yoksulluk, iklimsel sorunlar ve savaş gibi birçok olumsuzluk insanların kendi ülkeleri ötesinde bir yaşam arayışına girmesine neden olmaktadır. Bu insan hareketliliği bağlamında yaşam boyu öğrenme örgün, yaygın ve enformel biçimleriyle göçmenlerin yeni topluma geçişlerinde dil öğreniminden günlük yaşam pratiklerine kadar birçok alanda önemli bir yere sahiptir. Ancak bu öğrenmeler her zaman olumlu yönde olmayabilmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, ulus ötesi göç bağlamında yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkış ilkelerine aykırı yönde de işleyebildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, göçmenlerin yeni girdikleri kültürde dil öğrenim süreçleri, istihdam ve günlük yaşam bağlamında deneyimledikleri öğrenmeler ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Araştırmalar, ulus ötesi göç alan birçok ülkenin göçmenlerle ilgili politika ve uygulamalarını, farklılıkları bir eksiklik olarak görmesi ve göçmenlerin kendi kültürel kimliklerinden vazgeçerek, yeni girilen kültürün değer ve normlarını

* *Transnational Migration and Lifelong Learning*

** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Doktor Adayı,
begumyengel@gmail.com

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 4/Sayı: 7/Kasım 2021/Sayfa: 68-91

Journal of Adult Education/Volume: 4/Issue: 7/November 2021/Pages: 68-91

Geliş tarihi / Received: 01.10.2021 – Kabul tarihi / Accepted: 20.11.2021

benimsemesini talep etme eğilimde olması bakımından eleştirmektedir. Bunun yanında enformel öğrenme göçmenlere çeşitli öğrenme olanakları sunmakla birlikte, değersizlik duygusunu pekiştiren bir sürece de işaret edebilmektedir. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenmenin toplumun farklı kesimlerinden bireyleri güçlendirebilmesi için, farklılıkları eksiklik değil, zenginlik olarak kabul eden bir bakış açısı benimsemesi gereklidir.

Anahtar Sözcükler: ulus ötesi göç, yaşam boyu öğrenme, entegrasyon, enformel öğrenme, neoliberalizm

Abstract

Today, many adversities such as increasing poverty, climatic problems and war due to globalization cause people to seek a life beyond their own country. In the context of this human mobility, lifelong learning with its formal, non-formal and informal forms has an important place in many areas from language learning to daily life practices in migrants' transition to the new society. However, these learnings are not always positive. From this point of view, the aim of the study is to reveal that in the context of transnational migration, lifelong learning can operate in a way contrary to its emergence principles. For this purpose, studies on the language learning processes of migrants in the culture they have just entered, the learning they experience in the context of employment and daily life have been examined. Studies criticize the policies and practices of many countries that receive transnational migration in terms of seeing differences as deficiency and demanding that immigrants give up their own cultural identities and adopt the values and norms of the newly entered culture. In addition, while informal learning offers various learning opportunities to migrants, it can also point to a process that reinforces the feeling of worthlessness. For this reason, in order for lifelong learning to empower individuals from different segments of society, it is necessary that it adopt a perspective that accepts differences as richness rather than deficiency.

Keywords: transnational migration, lifelong learning, integration, informal learning, neoliberalism

Dünyadaki insan hareketliliği bugün hiç olmadığı kadar yüksektir. Bu yüzden “içinde bulunduğumuz yüzyıl göç çağı olarak adlandırılmaktadır” (Gezici-Yalçın, 2017:17). Öyle ki, 1970’te yaklaşık 85 milyon ile dünya nüfusunun %2.3’üne denk gelen dünya geneli göçmen nüfusu, bugün bu sayıyı üçe katlayarak dünya nüfusunun %3.5’ine tekabül etmektedir (weforum.org). Nitekim Uluslararası Göç Örgütü (IOM), ülkesi dışında yaşayan insanların sayısını 2050 itibariyle 230 milyon olarak tahmin etmekteyken, bu sayı bugün 272 milyona ulaşarak göçün önlenemez artışını gözler önüne sermektedir. Bununla beraber IOM, ulus ötesi göçün küresel ölçekte meydana gelen ani gelişmelere ve uzun vadeli eğilimlere bağlı olduğundan gelecek yıllardaki sayılarının tahmin edilmesinin de güç olduğunu belirtmektedir.

Göçün bu denli yaygınlaşması dünyanın birçok ülkesini kaynak, hedef ya da transit ülke olarak etkilemektedir (İçduygu, Eder ve Gençkaya, 2014). Bunun yanında bu hareketliliğin daha çok periferiden merkeze, güneyden kuzeye, doğudan batıya bir rota izlemesi (Adıgüzel, 2018) özellikle gelişmiş ülkelerin hedef ülke olması bakımından belirli uygulama ve politikalar geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Nitekim ev sahibi ülkeler kültürlerine yeni adım atan bireylerin uyumu ve entegrasyonu için belirli eğitimler organize etmektedirler. Çoğu devlet tarafından organize edilen bu eğitimlerin yanı sıra birçok göçmenin, yeni girdiği toplumda tanınan bir belge ve sertifikasyon olarak istihdam edilebilirliğini arttırmak için yeni eğitimler ve programlara katılmak durumunda olması birçok araştırmada bulgulanmıştır (bknz: Mojab, 1999; Nohl vd., 2011). Bunun yanında, göç sürecindeki öğrenme ihtiyaçları çoğu zaman örgün ve yaygın eğitim programlarının kapsamı ötesinde olabileceğinden, göçmenler için birçok öğrenme, günlük yaşamın akışı içinde ve diğerleri ile etkileşimleri yoluyla meydana gelen enformel öğrenme süreçlerine de işaret etmektedir. Bununla birlikte göç bağlamında meydana gelen öğrenmeler her zaman olumlu sonuçlar doğurmamaktadır. Kimi zaman göçmenler

kendi kültürlerini unutarak ev sahibi ülkenin değer ve normlarını benimsemek durumunda kalırken, kimi zaman da sahip oldukları niteliklerinin yok sayılmasından dolayı göçmenlerin değersizlik duygusu yaşamalarına yol açabilmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, ulus ötesi göç bağlamında yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkış ilkelerine aykırı yönde işleyebildiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda makalede öncelikle yaşam boyu öğrenme olgusunun neoliberal dönüşümüne değinilecek; ardından göçmenlerin dil eğitimi, istihdam edilebilirlik ve enformel öğrenme bağlamında deneyimledikleri yaşam boyu öğrenme süreçleri tartışılacaktır.

Yaşam Boyu Eğitimden Yaşam Boyu Öğrenmeye

Sayılan (2013) 19. yüzyılda ortaya çıkan yaşam boyu eğitim düşüncesinin, geniş halk kitlelerini içeren, aydınlanmacı bir toplumsal hareket olduğunu ve önceleri gönüllük esasıyla başlayan bu hareketin, zaman içinde sosyal devletin kamusal bir uygulaması haline gelip toplumcu bir yaklaşım benimsediğini dile getirmektedir. Bu dönemde yürütülen yaşam boyu eğitim uygulamalarının örgün eğitim dışında kalanların öğrenme gereksinimlerini karşılamanın yanı sıra modernleşmenin yaygınlaştırılması ile yeni modern toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasında da önemli bir rol üstlendiği görülmektedir (Sayılan, 2013: 260). Bu anlamda yaşam boyu eğitimin ortaya çıkışı demokratik ve insancıl ilkelere dayanmakla (Matira ve Guo, 2019) birlikte, birey üzerinden toplumun dönüşümünü öngören bir yapıya sahiptir.

Öte yandan Mojab (1999) 1980'lerden itibaren baş gösteren üretim temelli kapitalist ekonomiden bilgi temelli ekonomiye geçişin, işgücünde de belirli değişimleri zorunlu hale getirdiğini ve bilgi ekonomisinin, bireylerin daha kolay uyum göstermesini ve esnekliği talep etmesinin yaşam boyu eğitim kavramında da değişikliklere neden olduğunu vurgulamaktadır. Yıldız (2012) bu süreçte, "halk" ve "eğitim" kavramlarından "yetişkin" ve "öğrenme" kavramlarına bir geçiş

olduğunu belirtmektedir. Yazar bu dönüşümün altında yatan düşünsel ilkenin, önceden devletin bir sorumluluğu ve sosyal bir hak olarak görülen halk eğitimi olgusunun kamusal niteliğinden uzaklaştırılıp, öğrenmenin müşteriye dönüşen öğrenenin bireysel sorumluluğuna devredilmesi olduğunu altını çizmektedir. Başka bir ifade ile halktan bireye, eğitimden öğrenmeye doğru yaşanan dönüşüm, kamusal haktan yardımseverliğe, kamu hizmetinden metaya dönüşüm anlamına gelmiştir. Bugün ise yaşam boyu öğrenme kavramının yaygın bir biçimde birçok uluslararası kuruluş tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Yaşam boyu eğitimde bu neoliberal dönüşüm, onun öğrenme ekonomisi ve ekonomik büyüme kavramlarının temel yürütücülerinden biri olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Zira bilgi temelli ekonomiye geçiş, bireylerin bu yeni düzende var olabilmek için beceri ve yeterliliklerini sürekli güncellemek ve talep gören yenilerini edinmek için uğraş vermelerini de zorunlu hale getirmiştir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme, piyasanın isterlerine uygun bilgi ve beceri edinimini mümkün kılan başlıca sağlayıcılardan biri haline gelmiştir. Bu anlamda ortaya çıkışı ve 1960'larda kurumsal bir nitelik kazanması demokratik ideallerle ve insancıl bir bakış açısıyla kabul gören yaşam boyu eğitimin, aradan geçen süreçte sorumluluğu bireye yükleyen ve neoliberal ekonomilerin faydalandığı yaşam boyu öğrenmeye evrildiği görülmektedir (Matira ve Guo, 2019).

Ulus Ötesi Göç Bağlamında Yaşam Boyu Öğrenme

Bugün küreselleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan neoliberal politikaların neden olduğu en büyük değişimlerden biri kitlesel göç hareketleridir (Guo, 2013). Nitekim bu politikalar neticesinde meydana gelen gelir eşitsizlikleri ya da savaşlar gibi birçok etmen, bireyleri ulus ötesi göçe yönlendirmektedir. Güneyden kuzeye, doğudan batıya, periferiden merkeze doğru bir rota izleyen göç dalgaları, bugün birçok

ülkenin göç olgusu dâhilinde kaynak, hedef ya da transit ülke olarak karşımıza çıkmasına neden olmaktadır.

Göçmenlerin yeni girdikleri toplumda yaşarken, köken ülkeleriyle de bağlarını korudukları; dolayısıyla her iki kültürde de varlık gösterdiklerini varsayan ulus ötesi göç (Fouron ve Glick-Schiller, 2001) sürecinde, bireylerin yeni dâhil oldukları toplumda temel yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilmelerinde yaşam boyu öğrenme büyük öneme sahiptir. Nitekim göçmenler için yeni ülkenin dilini konuşmaktan, günlük yaşam pratiklerini yerine getirmeye kadar çeşitli alanlarda yaşam boyu öğrenme büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda, çok sayıda göçmene ev sahipliği yapan birçok ülkenin göçmenlerin göçün başlangıç aşamasında gelişen uyum sürecini sorunsuz geçirebilmeleri amacıyla belirli programlar geliştirdikleri görülmektedir. Örneğin yoğun ulus ötesi göç alan Kanada’da, federal göçmenlik ajansı bütçesinin %70 kadarını göçmenler için uyum programları, beceri ile vatandaşlık eğitimlerine ayırmaktadır (cfr.org).

- 73 -

Öte yandan ev sahibi ülkeler tarafından göçmenlere yönelik oluşturulan yetişkin eğitimi programları içerik ve yaklaşımları bağlamında eleştirilere maruz kalmaktadır. Örneğin Morrice, Shan ve Sprung (2017), devlet tarafından organize edilen bu eğitimlerin dar bir çerçevede ve kısıtlı konular üzerinde oluşturulduğundan bireylerin daha uzun vadede oluşan öğrenme ihtiyaçlarını göz ardı ettiğini savunmaktadırlar. Bunun yanında yazarlar, yetişkin eğitimi uygulama ve politikalarının “egemen toplumsal ve kültürel düzenin yeniden üretimine” yardımcı olduğunun altını çizerken, çoğu zaman devreye özel kuruluş ve derneklerin girmek durumunda olduğunu belirtir. Benzer şekilde Guo (2013:1) da yaşam boyu öğrenmenin göç sonucu ortaya çıkan kültürel farklar ve çeşitliliği eğitim ortamlarına yansıtma eksik kaldığını dile getirir. Yazar, bu bağlamda “egemen yaşam boyu öğrenme düşünce ve pratiğinin göçmenleri yeni girdikleri

kültürdeki değer ve normlara asimile eden bir araç haline gelmesi” bakımından eleştirmektedir.

Dil Öğrenimi

Göçmenlerin yeni girdikleri kültürde beliren en önemli öğrenme ihtiyaçlarının başında dil öğrenimi gelmektedir. Zira dil yeterliliği olmadan bireylerin temel yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve yeni girilen kültüre uyumları zor olabilmektedir. Bu bağlamda göç alan ülkelerin göçmenlerin entegrasyonuna yönelik geliştirdikleri programların dil eğitimine ağırlık verdiği görülmektedir.

Göç edilen ülkenin dilini konuşup anlayabilmek toplumsal yaşamın düzgün işlemesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Wrigth (2004:42) bir ülke vatandaşları için aynı dili konuşmanın birleştirici unsurların başında geldiğini ve ulusal dili konuşmanın o ulusa aidiyet ve dahil olma anlamına geldiğini dile getirmektedir. Nitekim UNESCO (2020) etnisite ve dil ile ilgili konuların sosyal gruplar arasında gerilim yaratarak çatışmalara neden olduğunun altını çizmektedir. Ulus ötesi göç bağlamında Avrupa’da dil ve vatandaşlık konusunu çalıştığı araştırmasında Stevenson (2006), Almanya’da dönemin göç yasasının planlandığı meclis görüşmelerinde, göçmenlerin entegrasyonunu sağlamada Almanca dil yeterliliğinin vurgu yapılan ana konu olduğunu belirtmektedir. Yerel dili konuşmanın göçmenlerin ayrımcılık ve dışlanma deneyimlerinden daha az etkilenmesine neden olabildiğini bulgulayan çalışmalardan Alenius (2016)’un Finlandiya’ya göç eden Estonya uyruklu yetişkinlerle yürüttüğü araştırması, göçmenlerin Fince yeterliliklerinin yerel halk tarafından ayrımcılığa uğramada belirleyici unsurların başında geldiğinin; bu anlamda dil yeterliliğinin göçmenlerin uyumlarını kolaylaştıran önemli bir unsur olduğunun altını çizmektedir. Hammer (2017) da göç sonrası edinilen dil yeterliliği ile bireylerin kültürlenme ve sosyal entegrasyonları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Ancak göçmenlerin uyumunu kolaylaştırmasını hedefleyen bu dil programları belirli eleştirilerin de odağındadır. Avrupa Komisyonu (1997:33) göçmen entegrasyonunu, azınlık ve çoğunluk grupların birbirinden öğrendiği iki-yönlü bir süreç olarak tanımlasa da, Li ve Sah (2019) çok az ülkenin bu tanımı benimsediğinin ve özellikle göçmenler için düzenlenen dil kurslarının azınlıkların yeni girdikleri toplumdaki norm ve değerleri benimsemenin temel sağlayıcıları olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda yoğun göç alan birçok ülkenin tekdilli bir politika izlediğini vurgulayan yazarlar Kanada, Almanya, Norveç ve İngiltere gibi birçok ülkenin dil eğitimi ile göçmenlere ülkelerinin yaşam tarzının da benimsetildiğini belirtmektedir. Konu ile ilgili öne çıkan araştırmaların başında Heinemann (2017:182-192), Avusturya ve Almanya'daki göçmen ve mülteciler için hazırlanan uyum programlarını asimetrik güç ilişkileri bağlamında kültürlerin birbiriyle buluştuğu 'sosyal uzamlar' olarak ele almakta ve bu kursları 'uyarlaşırıcı misyonları' bakımından eleştirel bir perspektifle analiz etmektedir. Gramsci'nin 'hegemonya' ve Foucault'un 'normalleştirme' kavramlarını temel alan yazar, bu kurslardaki öğretmenlerin toplumun ideolojik normlarını aktaran 'otoriter sesler' olarak görev yaptıklarını belirtirken, normalleştirmenin yerel dili konuşurken aynı zamanda 'iyi Avusturyalı/ Alman vatandaş' olmayı da öğrenme sürecinde gerçekleştirdiğini dile getirmektedir. Bu teorik çerçeveye göre yazar, göçmenlerin uyarlaşırma yoluyla normalleştirilmesi gereken ötekiler olarak görüldüklerini vurgularken, hazırlanan bu dil kurslarının emperyalizmin bir uzantısı olduğunun altını çizmektedir. Benzer şekilde Maitra ve Guo (2019) da birçok göç alan ülkede uygulanan dil ve kültür eğitimi içeren entegrasyon programlarını, etnomerkezci hegemonyanın devamını sağlayan sömürgeci işleve hizmet etmesi bakımından eleştirmektedir.

Morrice vd. (2017:131), birçok göç alan ülkenin sınırlarının kontrolünü katı göç kanunları ya da puan temelli giriş sistemleri yoluyla sağlamaya çalıştığı günümüzde, hedef ülkeye giriş ya da söz konusu

ülkenin vatandaşlığını alabilmek için gerekli görülen dil ve kültürel bilgi aktarımında, yetişkin eğitime artan bir sorumluluk verildiğini dile getirmektedir. Ancak yazarlar, yetişkin eğitimi politikalarını “göçmenleri eşit bir zeminde bütünleştirme endişesinden ziyade, temel aldıkları eksiklik varsayımları ve ... bu süreçteki asimilatif tutumları” bakımından eleştirmektedir. Kuzey Amerika, Avustralya ve Avrupa’daki göçmen dil programları ve politikalarının analizini yapan Li ve Sah (2019) da birçok ülkenin çokkültürlük söylemine karşın, düzenlenen programlarda, göçmenlerin çoğunluğun dil ve kültürünü benimsemesi beklentisinin hakim olduğunu ifade etmektedir. Yazarlar ayrıca bu dil programlarının, özellikle iyi eğitim almış göçmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada eksik kaldığını ve bu durumun söz konusu bireylerin istihdam sürecinde de sorunlara yol açtığını vurgulamaktadır.

İstihdam ve Mesleki Eğitim

- 76 -

Yaşam boyu öğrenmenin göçmenler için bir diğer önemi istihdam bağlamında ortaya çıkmaktadır. Dünya Göç Raporu (2020), uluslararası göçmenlerin %74’ünü çalışma yaşındaki (20-64 yaş) yetişkinlerin oluşturduğunu belirtmektedir. Bu oranın önemli bir kısmının meslek sahibi göçmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yeni girdikleri kültürde istihdam edilebilmeleri için bu bireylerin ülkelerinden edinmiş oldukları yeterlilik ve deneyimlerinin tanınması büyük önem taşımaktadır. Ancak Guo (2013:48), önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin politik bir eylem olduğunu ve Kanada’daki birçok göçmenin Kanada’ya göçlerini takip eden süreçte önceki öğrenme ve deneyimlerinin tanınmayarak değersizleştirildiğini vurgulamaktadır. Bu duruma neden olarak iki unsura dikkat çeken yazar, öncelikli olarak farklılıkların eksiklik olarak görülmesinden kaynaklı özellikle Üçüncü Dünya ülkelerinden edinilen diploma, sertifikasyon ve deneyimlerin değersiz görüldüğünü belirtmektedir. Guo buna ek olarak, liberal evrenselliğin göçmenlerin

yeni girdikleri toplumda başarılı olamayacakları düşüncesini pekiştirmesi olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Diedrich ve Styhre (2013) da göç alan birçok ülkede uygulanan önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin göçmenlerin emek piyasasına dahil olmalarını sağlamak yerine, onların zayıf konumlarına odaklanarak daha düşük statüdeki kategorilere yerleştirilmeleri yönünde işlev gösterebildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda yazarlar, önceki öğrenmelerin tanınması sürecindeki uygulama ve yaklaşımın eşitsizlikleri yeniden üretebildiğine dikkat çekmektedir. Bu bulgulara ek olarak Wagner ve Childs (2006), önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin yukarıda tartışıldığı şekilde işlemeden kaynaklı olarak alanlarında istihdam bulamayan göçmenlerin, mesleki bilgi ve becerilerinin zaman içinde unutulup kötüye gitmesi sonucu bir kısır döngü yarattığını; böylelikle bu bireylerin alanlarında iş bulmalarının giderek daha da güçleştiğini dile getirmektedir.

- 77 -

Göçün gönüllü olarak gelişmediği durumlarda ise sığınmacılar ve mültecilerin istihdam alanında karşılaştıkları sorunlar daha da derin olabilmektedir. Nitekim bu bireyler çoğu zaman kayıtsız şekilde çalıştılarından, düşük ücretlere uzun saatler çalışmak durumunda kalabilmektedirler. Bunun yanında, yasal olmayan yollardan başka ülkelere göç etmek durumunda kalmış olan birçokları istihdam olanaklarını artırmak amacıyla eğitim programlarına da katılım gösterememektedir. Örneğin Duran (2018: 60-61), Avrupa ve Türkiye’de mülteci kadınların ev içi işler ve çocuk bakımı ile ilgili sorumluluklarından dolayı eğitime katılım gösteremediklerinden, istihdam sürecinde erkeklerin sahip olduğu avantajlardan yararlanamadıklarını ifade etmektedir.

Bireylerin sahip oldukları diplomaların doğrudan kültürel sermayeye dönüşmediğini vurgulayan Nohl (2011), Almanya ve Kanada’da yaşayan yüksek vasıflı göçmenlerle yürüttüğü çalışmada göçmenler için yabancı ülkelere edinilen vasıfların nasıl kültürel sermayeye

dönüştüğünü aydınlatmayı amaçlamaktadır. Yabancı ülkelerden alınan diplomaların bu ülkelerde itibar görmediğini belirten yazar, göçmenlerin “kültürel yetilerinin kültürel sermayeye dönüşebilmesi için gerekli nesnel koşullar”dan (218-219) yoksun olduğunun altını çizmekte ve ‘itimata layıklığını’ kanıtlamak için bireylerin iyi referansları olması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Nohl (2011:227), istihdamda “sosyal ilişkilerin sağladığı güvence”nin bireylerin bilgi ve deneyimlerinden daha kritik bir rol oynamasını sosyal sermayenin kültürel sermayenin önüne geçmesi olarak yorumlamaktadır.

Önceki öğrenmelerinin göç edilen ülkede tanınmadığı durumlarda birçok göçmen için düşük nitelikli işlere yönelmek ya da istihdam edilebilirliklerini arttırmak için ek programlara kayıt olmaktan başka çıkar yol gözükmemektedir. Nitekim Kanada’da göçmenlerin lise sonrası ve yetişkin eğitimi programlarına katılım örüntülerini açıklamayı hedefleyen araştırmasında Adamuti-Trache ve Sweet (2010), göçmenlerin katılım gösterdiği programların genelde kariyer ve istihdam odaklı olduğuna dikkat çekmektedir. Yazarlar bu bağlamda, göçmenlerin “ek beşeri sermaye yaratma ve böylece yabancı yeterliliklerine değer ekleme konusunda güçlü bir motivasyon” ile eğitim programlarına devam ettiklerini savunmaktadır. Benzer şekilde Gibb ve Hamdon (2010) da ülkeler arası küresel rekabetin bireylerin ülkelerini terk etmelerinde başta gelen unsurlardan biri olduğunu savunurken, “yaşam boyu öğrenmenin (tehlikeli bir şekilde) bazı öğrenme, bilgi ve vatandaşlık biçimlerini ayrıcalıklı kılarken diğerlerini değersizleştirmeye hizmet edebileceğini” vurgulamaktadır.

Göç süreci, yaşamın hemen her alanında olduğunu gibi kadınların daha dezavantajlı bir durumla karşı karşıya kalmalarına da neden olabilmektedir. Kanada’da yaşayan 30 farklı ülkeden 86 göçmen kadınla yaptığı görüşmelerde Mojab (1999), çoğu üniversite mezunu olan kadın katılımcıların ulusal kökenleri ve mevcut sistematik ayrımcılık yanında toplumsal cinsiyetlerinden dolayı da

vasıfsızlaştırılmayla karşı karşıya kaldıklarını dile getirmektedir. Yazar, kimisi evli ve çocuk sahibi olan kadınların ise bu süreçte becerilerini 'Kanadalılaştırma' konusunda ev içi rollerinden dolayı dezavantajlı bir pozisyonda olduğunun altını çizmektedir. Daha yakın tarihte yürütülen bir çalışmada Ng ve Shan (2010:181-182), Kanada'ya göç eden tamamı üniversite mezunu 21 Çinli kadının göç motivasyonları arasında alanlarında çalışma planları olmasına karşın, göç sonrası katılımcıların tümünün iş bulmakta zorlandıklarını dile getirmektedir. Yazarlar, bu güçlükler baş etmek için katılımcıların tümüne yakınının nitelik ve deneyimlerinin daha görünür hale getirmek amacıyla sürekli olarak yeni beceriler ve belgeler edinmek durumunda kaldıklarını belirtmektedir. Mojab'ın çalışmasında olduğu gibi Ng ve Shan da bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin, neoliberalizmin ideolojik bir aracı olarak görev yaptığının ve toplumda olduğu gibi iş piyasasında da cinsiyet ve ırk eşitsizliklerini devam ettiren yapılarla paralellik gösterdiğinin altını çizmektedir.

- 79 -

Peters (2001: 65-66) neoliberalizmin eğitimde neden olduğu girişimcilik kültürününün, fırsat eşitliğini göz ardı ettiğini ve güç dengeleri ile sosyo-ekonomik eşitsizlikleri değiştirmeyi hedeflemediğini belirtmektedir. Neoliberalizmin eğitimde neden olduğu bu özelliğinden yola çıkarak, göçmenler için daha karanlık bir durumun ortaya çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler sonucunda bireyden esneklik talep eden neoliberalizm, göçmenlerin yaşamlarına sıfırdan başlamak durumunda kalmalarını göz ardı ederek, mevcut rekabete eşit şartlarda dâhil olmalarına bile olanak vermemektedir. Zira göçmenlerin karşı karşıya kaldığı bu eşitsizlikler, profesyonel deneyim ve yeterliliklerinin tanınmadığından mesleki öğrenmeye girmek durumunda kalmalarının yanı sıra, bir kimlik yapı bozumuna girmelerine de yol açabildiğinden tersine bir öğrenme sürecine de işaret edebilmektedir.

Göçmenlerin yeni girdikleri kültürde önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerinin tanınmasındaki bu sorunlar bağlamında Andersson ve Fejes (2010), yaşam boyu öğrenmenin ve önceki öğrenmelerin tanınmasında yenilikçi bir yaklaşımın gerekliliğine işaret etmektedir. Göç ile yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda bilginin de hareketlilik gösteren bir olgu olduğunun altını çizen yazarlar, önceki öğrenmelerin tanınmasının yalıtılmış bir süreç olarak işlemlenmesinden ziyade, öğrenme sürecine entegre bir biçimde gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim birçok göçmenin önceki öğrenmelerinin değerlendirilmesi dil yeterlilikleri gibi yan öğrenmelerden de etkilenmektedir ki bu da belirli bir mesleki beceriyi başka bir bağlamda edinmiş göçmenler için eşitsiz bir durum oluşturmaktadır. Bu durumda Andersson ve Fejes (2010), göçmenlere staj ya da istihdam sürecindeyken önceki öğrenmelerinin tanınması fırsatının sunulmasının “yaşam boyu eğitimin mesleki bölümünün eğitim sisteminin bir parçası olmaktan çalışma yaşamının bir parçası haline geleceğini” belirtmektedir.

- 80 -

Enformel Öğrenme

Göçmenler için yeni girilen kültürde karşılaşılan farklılıkların anlamlandırılması ve belirli sorunlarla başa çıkma gibi birçok öğrenmenin günlük yaşam içinde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda göç sürecinde enformel öğrenme önemli bir yere sahiptir. Nitekim birçok yetişkin eğitimcisinin hemfikir olduğu üzere, en önemli öğrenmeler organize edilmiş eğitim ortamları dışında meydana gelmektedir. Enformel öğrenmenin bu önemine vurgu yapan Coffield (2000:1), öğrenmeyi genel olarak bir buzdağına benzetmektedir ve bunun suyun üzerinde kalan görünür kısmının organize edilmiş eğitim etkinliklerinin çıktıları olarak görürken, suyun altında kalan daha büyük bölümün enformel düzlemde gerçekleşen öğrenmeler olduğunun altını çizmektedir. Öğrenmenin sınıf ortamı dışında ve yaşamın her alanında meydana geldiğini savunan Jarvis (2007) de

enformel öğrenmenin örgün eğitimin gölgesinde kalarak hak ettiği değeri göremediğini savunmaktadır. Benzer şekilde Mojab ve McDonald (2008) da modernist eğitim anlayışını örgün eğitimi odak noktası yapması bakımından eleştirirken, öğrenmenin yaşam boyu devam etmesi, toplumsal olarak inşa edilen bir olgu olması ve toplumsal sınıf ile göçmen statüsü gibi durumlardan etkilenmesi bakımından enformel öğrenmenin örgün öğrenmeden daha önemli olduğunu savunmaktadır.

Enformel öğrenmenin göçmenler bağlamında önemine vurgu yapan Morrice (2014:157) de öğrenmenin belirli bilgi ve becerileri edinmenin ötesinde, göçmenlerin kendilerini algılayışlarını ve kimliklerini de değişime uğratan bir süreç olduğunun altını çizerek, göç ve öğrenme arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için öğrenmenin “günlük sosyal pratikler ve etkileşimleri” de içerecek biçimde tanımlanması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde, göçmenlerin yeni girdikleri kültürde etkileşim içinde oldukları sosyal ağlar ve bağlantılar yoluyla inşa ettiklerinin altını çizerek sosyal sermayenin önemine vurgu yapan Alfred (2010:229), “göç sürecinde meydana gelen öğrenmelere bakış açımızı, örgün ve kurumsal öğrenmenin ötesine taşıyarak, ağlar ve topluluklarda meydana gelen öğrenmeyi de içerecek şekilde genişletmemiz” gerektiğini savunmaktadır. Nitekim yazar, yaşam boyu öğrenmenin “...formel kurumların ötesinde ve daha az formalize ortamlarda gerçekleştiğini” belirtmektedir. Bu tanım ve açıklamalardan açıkça görüldüğü üzere, enformel öğrenmeler özellikle göç bağlamında formalize edilmiş eğitimlere göre bilgi/beceri ediniminin ötesinde öğrenmelere kapı aralaması bakımından büyük bir öneme sahiptir. Ancak ilgili alanyazına bakıldığında göç deneyiminin ortaya çıkarttığı enformel öğrenmelerle yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir.

Enformel öğrenmede sosyal alanlarda meydana gelen öğrenmelerin önemine vurgu yapan Jackson (2010), araştırması kapsamında

görüşmeler yaptığı göçmen kadınların farklı yaygın ve enformel öğrenme ortamlarında diğer kadınlarla etkileşim içinde olarak enformel öğrenmelerini yapılandıklarını savunmaktadır. Yazar, kadınların girdikleri bu öğrenme süreciyle yeni beceriler edinmenin yanında, farklı gerçeklikleri anlamlandırabilmek için mevcut öğrenmelerine eklemeler yapmaları ya da bunları yenileriyle değiştirmeleri anlamına gelen ilişki sermayelerini de geliştirdiklerini belirtmektedir. Wilkonson ve Lloyd-Zantiotis (2017)'in çalışması da günlük yaşam alanlarının (everyday spaces) göçmenlerin enformel öğrenmelerine katkısını ortaya koymasından öne çıkmaktadır. Avustralya'da farklı sosyo-kültürel gruplardan gelen genç göçmenlerle yürütülen çalışmada aile, spor grupları, kilise ve inanç temelli grupların katılımcıların enformel öğrenme süreçlerinde ve sosyal ve kültürel sermayeye ulaşmalarında önemli rol oynadığı ortaya konmuştur.

- 82 -

Göç süreci, yetişkinlerin yaşam dönemleri bağlamındaki görevlerinde bir uyumsuzluk yaratabileceğinden göçmenlerin bu görevlerle ilgili öğrenme ihtiyaçları belirebilmektedir. Örgün ve kimi zaman yaygın öğrenmenin kapsamına girmeyen bu öğrenmeler ağırlıklı enformel düzlemde gerçekleşmektedir. Örneğin, çocukları örgün eğitime devam eden göçmenlerin ebeveyn katılımını açıklamayı amaçlayan çalışmada Guo, Y. (2011) da araştırma kapsamındaki anne-babaların çocuklarının okul süreçlerine katılımının temelinde deneme yanılma yoluyla öğrenildiğini bulgulamaktadır. Yazar, katılımcıların çocuklarının eğitim müfredatına ulaşma, onlara ana dillerini öğretme, her iki kültürdeki değerleri aktarma ve hatta okulda marjinalize edilen çocuklarının haklarını savunma gibi konulardaki öğrenmelerinin enformel düzlemde gerçekleştiğini belirtirken, göçmen ebeveynler için formalize eğitim ortamları dışında kalan öğrenmelerin önemine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Çinli annelerin enformel öğrenme süreçlerini aydınlatmayı amaçlayan çalışmada Zhu (2020), katılımcıların ebeveynlik becerilerini ağırlıklı olarak günlük yaşam

aktiviteleri yoluyla öğrendiğini vurgulamaktadır. Yazar, bu öğrenme sürecinin ayrıca dil ve kültürü öğrenmeyi de tetiklediğini belirtmektedir.

Örgün ve yaygın eğitim ortamlarında olduğu gibi, enformel öğrenmelerde de teknoloji önemli bir yere sahiptir. Göçmenlerin dil edinim sürecinde teknoloji kullanımının rolünü vurgulayan Ngan, Lifanova, Jarke ve Broer (2016), geliştirdikleri oyun uygulamasıyla mülteci gençlerin enformel dil öğrenme sürecini kolaylaştırmayı hedeflemiştir. Oyun uygulamasının ek olarak, mültecilerin yaşadıkları bölgenin kültürünü de öğrenmesine olanak verdiğini bulgulayan çalışma teknoloji kullanımının entegrasyonda önemli rol oynayabileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Benzer şekilde, Jones, Kukulska-Hulme, Norris, Gaved, Scanlon, Jones ve Brasher (2017) de göçmenlerin kullandığı bir akıllı telefon uygulamasının dil öğrenimini kolaylaştırarak onların entegrasyon sürecinde etkili rol oynadığını bulgulamıştır. Sosyal baskının ve hata yapma kaygısının daha az hissedildiği bu uygulama ortamında katılımcıların özgüvenlerinin arttığını vurgulayan yazarlar, özellikle uygulamadaki sosyal forumların katılımcıların enformel öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir.

Enformel öğrenme ve göç ilişkisini aydınlatmayı amaçlayan çalışmaların daha çok göçü deneyimleyen bireylere odaklandığı görülürken, Kim (2010), bu öğrenmeleri yerel halk açısından da ele almaktadır. Yazar, Güney Kore'nin şahit olduğu artan göç ve buna bağlı farklı gruplardan (göçmen-yerel halk) bireylerin sosyal etkileşimin her iki taraf için de dönüştürücü etkileri olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulguları bireylerin sosyal aktivitelere sürekli katılım ile kültürlerarası yeterlilik ve kültürel çeşitlilik gibi konularda öğrenme sürecine girdiklerini vurgularken, enformel öğrenmenin de önemine atıfta bulunmaktadır. Göç sürecindeki öğrenmelerde yerel halktan bireylerin de deneyimlerini inceleyen bir

başka çalışmada Innanen (2019), Finlandiya'daki bir sığınmacı kabul merkezinin çalışanları ile çoğu Müslüman olan sığınmacıların enformel öğrenme deneyimlerine odaklanmıştır. Araştırma bulguları, göç öncesi dinlerinin gerekliliklerini aleni bir biçimde yerine getiren sığınmacıların, süreç içinde bu tutumlarını değiştirerek dinle ilgili konuları daha mahrem yaşamaya başladıklarını göstermiştir. Bunun yanında merkez çalışanlarının, sığınmacılarla etkileşimleri sonucu din ile ilgili konulara karşı hassasiyet geliştirmekle kalmayıp, merkezin çalışma yönergesinde esnekliklere de gittikleri gözlemlenmiştir.

Görüldüğü gibi, sosyal yaşam ve bu süreçte gerçekleşen etkileşimler sonucu meydana gelen enformel öğrenmeler göçmenlerin içinde buldukları kültüre uyum sağlamaları ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli becerileri edinmeleri bağlamında bireylere pek çok yarar sağlamaktadır. Ancak önemli sorunlara da ev sahipliği yapan göç süreci, göçmenler için bazı olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Öğrenmenin ağırlıklı olarak kişisel büyümeye neden olan olumlu bir süreç olduğu düşüncesine eleştirel bir gözle yaklaşan çalışmasında Morrice (2011), İngiltere'de yürüttüğü boylamsal çalışması kapsamında görüşmeler yaptığı mültecilerin enformel öğrenmelerinin yaşam öyküleri bağlamında olumsuz bir tablo ortaya serdiğini ifade eder. Yazar önceki öğrenmeleri ve deneyimlerinin tanınmadığı bir süreçte katılımcıların maruz kaldığı düşmanlık ve ırkçılık sonucu kimlik yapı bozumu deneyimlediklerini belirtir. Nitekim karşı karşıya kaldıkları bu deneyimler göçmenlerin her iki kültürü yaşayarak kültürlenmesini değil, sahip oldukları değer, norm ve inançları terk ederek çoğunluğunkileri benimsemelerini talep etmektedir. Araştırma bulguları bağlamında dönüştürücü öğrenme kuramını da mültecilerin içinde bulunduğu toplumsal gerçeklikleri göz ardı etmesi bakımından eleştiren Morrice (2013), göç sürecinde meydana gelen enformel öğrenmelerin daha iyi anlaşılabilmesi için daha bütünsel kuramlara ihtiyaç olduğuna da dikkat çekmektedir.

Sonuç

Yaşam boyu öğrenmenin neoliberal dönüşümü göz önünde bulundurulduğunda, öğrenmenin sorumluluğunu bireye yükleyen yaklaşım göçmenler bağlamında daha eşitsiz bir durum yaratabilmektedir. Zira eğitim ve deneyimlerini başka ülkelerde edinmiş olan bireyler, yeni girdikleri toplumda varlık gösterebilmek için kültürel ve mesleki birikimlerini bir kenara atarak, bunları yenileriyle değiştirmek durumunda kalabilmektedirler. Bu noktada göçmenlere yönelik yaşam boyu öğrenme politika ve uygulamalarının, bu bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri yönünde değil, kim olduklarını unutmaları yönünde bir işlev sergileyebildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. İlgili araştırmaların işaret ettiği üzere, göçmenler için düzenlenen dil eğitimi programlarının çokkültürlülük esasından uzak, yerel dili ve kültürü önceleyen bir tutumla emperyalist bakış açısına hizmet ettiği söylenebilir. Bunun yanında önceki öğrenmelerin tanınması bağlamındaki uygulama ve politikalar, göçmenlerin farklılıklarını eksiklik olarak değerlendirmesi bakımından eleştirilerin odağındadır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme, göçmenlerin içinde buldukları eşitsiz durumla baş etmelerinde etkili bir çözüm gibi görünmekle birlikte, göçmenler yeni girdikleri toplumda edindikleri bilgi ve deneyimlerini kültürel sermayeye dönüştürmede engellerle karşılaşabilmektedirler. Dil öğrenimi ve mesleki eğitim gibi yaygın eğitim uygulamalarının yanında, enformel düzlemde gerçekleşen öğrenmeler göçmenlerin yeni kültüre uyum sürecinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan, kamusal dil eğitim süreçlerinin asimilatif tutumu ve önceki öğrenmelerin tanınması sisteminden kaynaklı göçmenlerin istihdamda karşılaştığı sorunların değersizlik hissini pekiştirmesi enformel öğrenmelerin zaman zaman da olumsuz yanına işaret edebilmektedir. Tüm bu unsurlar bağlamında, yaşam boyu öğrenme uzmanları ve yetişkin eğitimcilerinin, öğrenmeyi günlük yaşam ve bunun içinde gerçekleşen etkileşimleri de içeren bir perspektifle ele almaları; öğrenmenin politik

söylem ile uygulamalar ve toplumda mevcut güç ilişkilerinden bağımsız ele alınamayacak bir olgu olarak kabul etmeleri büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında, önceki öğrenmelerin tanınması sisteminde farklılıkları bir eksiklik değil, bir zenginlik olarak kabul eden bir yaklaşımın benimsenmesi göçmenlerin yeni girdikleri toplumda varlık gösterebilmelerinde etkin bir rol oynayacaktır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Y. (2018). *Göç sosyolojisi*. Nobel Kitap.

Alenius, P. (2016). Informal learning processes of migrants in the civil society: A transnational perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 41-55.

Alfred, M. V. (2010). Transnational migration, social capital and lifelong learning in the USA, *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 219-235, DOI: [10.1080/02601371003616632](https://doi.org/10.1080/02601371003616632)

Andersson, P. ve Fejes, A. (2010). Mobility of knowledge as a recognition challenge: experiences from Sweden, *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 201-218, DOI: [10.1080/02601371003616624](https://doi.org/10.1080/02601371003616624)

Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press.

COUNCIL OF EUROPE (1997). Measurement and Indicators of Integration. COE: Strasbourg
Diedrich, A. & Styhre, A., 2013. Constructing the employable immigrant: The uses of validation practices in Sweden. *Ephemera*, 13 (4), 759–783.

Fouron, G. E., ve Glick-Schiller, N. (2001). The generation of identity: Redefining the second generation within a transnational social field. H. Cordero-Guzman, R. C. Smith, & R. Grosfoguel (Eds.) içinde, *Migration, transnationalization & race in a changing New York* (pp. 58–86). Philadelphia, PA: Temple University Press.

Gibb, T. ve Hamdon, E. (2010). Moving across borders: immigrant women's encounters with globalization, the knowledge economy and lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 185-200, DOI: [10.1080/02601371003616616](https://doi.org/10.1080/02601371003616616)

Guo, S. (2013). *Transnational migration and lifelong learning: Global issues and perspectives*. Routledge, New York.

Guo, S. (2015). The changing nature of adult education in the age of transnational migration: Toward a model of recognitive adult

education. *New Directions for Adult Education* (146), 7-17. DOI: 10.1002/ace.20127

Guo, Y. (2011). Beyond deficit paradigms: Exploring informal learning of immigrant parents. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(1), 41-59.

Hammer, K. (2017). Sociocultural integration and second language proficiency following migration. In J.-C. Beacco, D. Little, H.-J. Krumm and Ph. Thalgot (eds). *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research* (pp. 91-96). Berlin: De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe. DOI: 10.1515/9783110477498-012

Heinemann A. M. B. (2017) The making of 'good citizens': German courses for migrants and refugees, *Studies in the Education of Adults*, (49)2, 177-19 DOI:10.1080/02660830.2018.

Innanen, T. (2019). A Finnish reception centre for asylum seekers as an environment for informal learning of religion. *Theo-Web*, 18(1), 160-171.

International Organization for Migration (IOM). (2019). *World migration report 2020*. Geneva: International Organization for Migration.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society*, Vol. 2. Routledge.

Jackson, S. (2010). Learning through social spaces: migrant women and lifelong learning in post-colonial London, *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 237-253.
DOI: [10.1080/02601371003616657](https://doi.org/10.1080/02601371003616657)

Jones, A., Kukulska-Hulme, A., Norris, L., Gaved, M., Scanlon, E., Jones, J., ve Brasher, A. (2018). Supporting immigrant language learning on smartphones: A field trial. *Studies in the Education of Adults*, 49(2) pp. 228-252.

- Kim, J. (2010). A changed context of lifelong learning under the influence of migration: South Korea, *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 255-272. DOI: [10.1080/02601371003616673](https://doi.org/10.1080/02601371003616673)
- Li, G. ve Sah, P. K. (2019). Immigrant and refugee language policies, programs, and practices in an era of change: promises, contradictions, and possibilities. In S. J. Gold & S. J. Nawyn (2nd Eds.), *The Routledge international handbook of migration studies* (pp. 325-338). London: Rutledge.
- Maitra, S. & Guo, S. (2019) Theorising decolonisation in the context of lifelong learning and transnational migration: Anti-colonial and anti-racist perspectives, *International Journal of Lifelong Education*, 38(1), 5-19. DOI: 10.1080/02601370.2018.1561533
- Mojab, S. (1999). De-skilling immigrant women. *Canadian Woman Studies*, 19(3), 123-128.
- Mojab, S., & McDonald, S. (2008). Women, violence and informal learning. In K. Church, & N. Bascia and E. Shragge (Eds), *Learning through community* (37-53). Springer Netherlands.
- Morrice, L. (2011). *Being a refugee: Learning and identity. A longitudinal study of refugees in the UK*. Stoke on Trent, England: Trentham Books.
- Morrice, L. (2013). Learning and refugees: Recognizing the darker side of transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 63(3), 251-271. <https://doi.org/10.1177/0741713612465467>
- Morrice, L. (2014). The learning migration nexus: Towards a conceptual understanding. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, (5)2, 149-159.
- Morrice, L., Shan, H. & Sprung, A. (2017). Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults*, (49)2, 129-135. DOI: [10.1080/02660830.2018.1470280](https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1470280)
- Ng, R. & Shan, H. (2010). Lifelong learning as ideological practice: an analysis from the perspective of immigrant women in Canada.

International Journal of Lifelong Education, 29(2), 169-184.

DOI: [10.1080/02601371003616574](https://doi.org/10.1080/02601371003616574)

Nohl, A.-M. (2011). Eğitimin Kültürel Sermayeye Dönüşmesi: Almanya ve Kanada İşgücü Piyasasında Yabancı Diplomaların Akredite Edilmesi (T. Noyan, Çev.). A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke ve A. Weiß (Ed.), Göç ve Kültürel Sermaye- Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya'da Yüksek Vasıflı Göçmenler (ss. 217-234), Kitap Yayınevi.

Peters, M. (2001). Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58-71.

Sayılan, F. (2013). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. (Der. Ahmet Yıldız, Meral Uysal). Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya (ss. 255-271), Kalkedon Yayınları.

UNESCO Approaches to Language in Education for Migrants and Refugees in the Asia-Pacific Region Published in 2020 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7.

- 90 -

Wagner, R. & Childs, M. (2006). Exclusionary narratives as barriers to the recognition of qualifications, skills and experience—a case of skilled migrants in Australia, *Studies in Continuing Education* (28)1, 49-62.

DOI: [10.1080/01580370500525707](https://doi.org/10.1080/01580370500525707)

Wright S. (2004) Language Planning in State Nations and Nation States. In: Language Policy and Language Planning. Palgrave Macmillan.

https://doi.org/10.1057/9780230597037_3

Wilkinson, J. ve Lloyd-Zantiotis, A. (2017). The Role of Everyday Spaces of Learning for Refugee Youth, *The Power of Resistance (Advances in Education in Diverse Communities, Vol. 12)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, 383-408. DOI: [10.1108/S1479-358X20140000012018](https://doi.org/10.1108/S1479-358X20140000012018)

Yıldız, A. (2012). Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning. In “*Neoliberal Transformation of Education in Turkey*”. (Edited by Kemal İnal and Güliz Akkaymak). Palgrave Macmillan

Zhu, Y. (2020). Transnationalizing lifelong learning: taking the standpoint of Chinese immigrant mothers, *Globalisation, Societies and Education*, 18:4, 406-419, DOI: [10.1080/14767724.2020.1762168](https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1762168)