

MESEM Modelinin Çelişkileri: Çocuk Hakları, Eğitim Hakkı ve Politika Açmazları

Pelin Taşkın¹ & Sevgi Ernas²

MESEM'ler (Mesleki eğitim merkezleri) 3308 sayılı Mesleki ve Teknik Eğitim Kanununda ve Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde düzenlenen ortaöğretim kurumlarıdır. Bu yazıda MESEM'lerin kuruluş amacına karşılık uygulamada ortaya çıkan yapısal sorunlar, çocuk hakları ve eğitim hakkı bağlamında ele alınacak; sistemin neden yeniden değerlendirilmesi gerektiğine dair tartışmalara yer verilecektir.

Bu kurumlara ortaokul veya imam hatip ortaokulu mezunu olan herkes, 14 yaşını doldurmuş olmak kaydıyla kayıt yaptırabilir. Kaydı yapılacak öğrencinin sağlık durumunun ilgili mesleğin öğrenimine elverişli olması ve bu durumun gerektiğinde sağlık/sağlık kurulu raporuyla belgelendirilmesi gerekir. Öğrencinin kaydolacağı meslek dalı ile ilgili bir işyeri ile sözleşme imzalanması gerekmekte ve bu sözleşmenin imzalanacağı iş yerinde "Usta Öğreticilik Belgesine" sahip bir usta bulunması gerekmektedir. Son olarak öğrenci kayıtlarının yıl boyunca devam edeceği belirtilmektedir.

Henüz kayıt aşaması bile bu kurumlarda yaşanan veya yaşanabilecek sorunlara işaret etmektedir. Bunlardan ilki [kurumların öğrencisi olan] 18 yaş altındaki kişilerin yani hukuken çocuk statüsündeki kişilerin fiilen çalışıyor olmasıdır. Hukuken çocuk statüsündeki kişilerin çalışmaları İş Kanununda düzenlenmiş (m.71) ve on beş yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaklanmıştır. Elbette aynı maddede bu yasağın istisnaları da düzenlenmiştir. Buna göre

“On dört yaşını doldurmuş ve zorunlu ilköğretim çağını tamamlamış olan çocuklar; bedensel, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak hafif işlerde çalıştırılabilirler. On dört yaşını doldurmamış çocuklar ise bedensel, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak sanat, kültür ve reklam

¹ ptaskin@education.ankara.edu.tr

² ernas@ankara.edu.tr

faaliyetlerinde yazılı sözleşme yapmak ve her bir faaliyet için ayrı izin almak şartıyla çalıştırılabilirler.”

Öte yandan düzenlemede çocuğu korumaya yönelik; “Çocuk ve genç işçilerin işe yerleştirilmelerinde ve çalıştırılabilecekleri işlerde güvenlik, sağlık, bedensel, zihinsel ve psikolojik gelişmeleri, kişisel yatkınlık ve yetenekleri dikkate alınır. Çocuğun gördüğü iş onun okula gitmesine, mesleki eğitiminin devamına engel olamaz, onun derslerini düzenli bir şekilde izlemesine zarar veremez.” hükmüne de yer verilmiştir. Ayrıca on sekiz yaşını doldurmamış çocuk ve genç işçiler bakımından yasak olan işler ile on beş yaşını tamamlamış, ancak on sekiz yaşını tamamlamamış genç işçilerin çalışmasına izin verilecek işler, on dört yaşını doldurmuş ve zorunlu ilköğretim çağını tamamlamış çocukların çalıştırılabilecekleri hafif işler, on altı yaşını doldurmuş fakat on sekiz yaşını bitirmemiş genç işçilerin hangi çeşit işlerde çalıştırılabilecekleri ve çalışma koşulları, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından çıkarılan Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik ile belirlenmiştir. Bakıldığında bu yönetmelikte sayılan çocuk ve genç işçilerin çalıştırılabileceği işler ile Mesleki Eğitim Programı’nda Uygulanan Alan ve Dal Listesi (MEB, 2022) arasında uyumsuzluk bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle yönetmelikte izin verilmeyen alanlarda çocuklar mesleki eğitim adı altında çalıştırılmaktadır. Örneğin, yönetmelikte çalışılabilecek alanlar arasında motorlu araçlar, otomotiv ile ilgili işler sayılmazken MEB’in yayınladığı listede mesleki eğitim programı uygulanan alan ve dal olarak yer almıştır.

Burada temel sorun, Çalışma Bakanlığı’nın görev alanına giren mevzuatta çocuğu koruyan düzenlemelere yer verilirken Milli Eğitim Bakanlığı’nın görev alanına giren mevzuatta bu düzenlemelerle çelişen hükümlere ve uygulamalara yer verilmesidir. Bu nedenle, Çalışma Bakanlığı’nın çocukların çalışmasını öngörmediği ve çocukların çalışmasına uygun olmayan bazı iş alanlarında da çocukların fiilen çalıştırılması sonucu ortaya çıkmaktadır. MESEM’le ilgili araştırmalar bu durumu doğrulamaktadır. Ernas ve Taşkın (2025)’in yürüttüğü araştırmaya katılan bir okul yöneticisinin “9. sınıflar buraya geldiklerinde çok küçükler. İki hafta önce buraya bir çocuk geldi, emin olun, sadece göz bebekleri görünüyordu. Odamıza bir girdi çocuk simsiyah, saçından ayağının ucuna kadar bildiğiniz çocuğu kömüre batırmış çıkarmışsınız gibi geldi. İş ortamından geldi. Daha 14 yaşında falan, 9. Sınıf öğrencisi. Üzerindeki metalik koku kaç metre öteden duyuluyor. Düşünebiliyor musunuz? Aslında o çocuk o ortamda olmamalı.” sözleri oldukça çarpıcıdır. Katılımcının vurguladığı bu ağır çalışma koşulları MESEM’e kayıtlı çocukların o yaşta bu kadar ağır bir işte çalışarak yaşamı kaçırmalarına neden olmaktadır. Kasım 2024’te Cumhuriyet Gazetesi’nde yayımlanan habere göre iş cinayetleriyle MESEM’de okuyan 12 çocuk farklı zamanlarda hayatını kaybetmiştir (Cumhuriyet, 2024). İstanbul Barosunun (2025) hazırladığı MESEM Hak Arama Rehberinde mesleki eğitim sırasında sık karşılaşılan hak ihlalleri tehlikeli işlerde çalıştırılma, koruyucu ekipman verilmemesi, güvenlik hakkı ihlali, meslek öğretilmeden çalıştırılma, kötü

muamele ve şiddet, ücretsiz veya eksik ücretle çalıştırılma, sendika hakkının bulunmaması, dinlenme ve izin hakkının tanınmaması, aşırı/fazla çalıştırılma, cinsiyet, etnik köken, inanç, yaş gibi sebeplerle ayrımcılık şeklinde sayılmıştır. Bu konuda MEB'in zaman kaybetmeden adım atması ve çocukların çalışmasına uygun olmayan iş kollarında ve iş yerlerinde mesleki eğitim adı altında yürütülen faaliyetlerin sonlandırılması gerekir.

Toplumsal eşitsizliğin yalnızca gelir ve servetin değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel sermayenin kuşaklararası aktarımı yoluyla pekiştirildiği açıktır (Sullivan, Ketende ve Joshi, 2013). Bu noktada, ailenin toplumsal sınıfı ve çocuklarına aktardıkları kültürel sermaye, onların eğitimsel başarılarını ve deneyimlerini belirleyici biçimde yönlendirmektedir (Kayaalp, 2002). Düşük sosyal tabaka ve işçi sınıfından gelen, sınırlı kültürel sermayeye sahip çocuklar; sosyal köken ve dilsel yeterlik açısından orta ve üst sınıftan gelen akranlarına göre dezavantajlı konumdadır. Üst-orta sınıf çocukları eğitim hayatına gerekli sosyal ve kültürel kodlarla başlarken, işçi sınıfından gelen çocuklar, bu kodları daha geç edinmekte ve çoğu zaman hiçbir şekilde akranlarının seviyesine ulaşamamaktadır (Ünal ve Özsoy, 1999). Böylelikle, okul sürecinde karşılaşılan eşitsizlikler yalnızca geçici bir durum olmakla kalmayıp, gelecekteki toplumsal ve mesleki dezavantajların da zeminini hazırlamaktadır (Freitag ve Schlicht, 2009).

Toplumsal sınıf bağlamında ele alındığında mesleki eğitim politikaları, görünürde fırsat eşitliği sağlama iddiası taşısa da gerçekte sınıf yapısının yeniden üretimine katkıda bulunarak toplumsal ve sınıfsal eşitsizliklerin sürekliliğini sağlamaktadır (Bowles ve Gintis, 1976). Nitekim mesleki eğitim, "arzu edilmeyen toplumsal tanımlar ve işin artan anlamsızlığı sonucunda sınıf toplumunun en alt tabakasına yerleşme" (Willis, 1977) üzerine inşa edilen bir düzenin parçası olarak işlev görmektedir. Bu nedenle, dezavantajlı ailelerin çocuklarının yoğunlukla yönlendirildiği mesleki eğitim, fırsat eşitliği yaratmak bir yana, mevcut eşitsizlikleri meşrulaştıran ve yeniden üreten mekanizmalar olarak tartışılmalıdır. Mesleki eğitim, yalnızca iş gücüne teknik beceri kazandıran nötr bir araç olarak değil; bilakis, toplumsal ve eğitsel eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sunan ve mevcut sınıf yapısını pekiştiren bir alan olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda mesleki eğitim, görünürde fırsat eşitliği sağlayan demokratik bir eğitim reformu niteliği taşıırken, gerçekte toplumsal tabakalaşmanın yeniden üretildiği, sınıfsal sınırların korunduğu ve dezavantajlı grupların sistematik biçimde marjinalleştirildiği mekânlara dönüşmektedir.

İkinci sorun; 14 yaşını doldurmuş kişilerin yaş gruplarına göre değil ilgili meslek grubuna göre eğitim alıyor olması ve MESEM'e kayıta üst yaş sınırı olmaması sebebiyle 18 yaş altı kişiler ile diğer ifadeyle çocuklar ile farklı yaşlarda yetişkinlerin bir arada eğitim alıyor olmalarıdır (Durna & Mermer, 2024) ve bu durumun çocuk istismarının ortaya çıkması riskini arttırmasıdır. Öte yandan yetişkinlerle çocuk statüsündekilerin bir arada eğitim alıyor olmasının pedagojik açıdan da incelenmesi gerekir.

Kayıtla ilgili bir başka sorun MESEM'e kaydolmak isteyen öğrencinin sözde eğitim alacağı ve fiilen çalışacağı iş yerlerini bulma ve onlarla sözleşme yapma yükünün öğrencide ve 18 yaşından küçüklerin sözleşme ehliyetinin olmaması nedeniyle de ailelerinde olmasıdır. Anlaşılacağı üzere çocuğun çalışmasına uygun bir iş yeri bulunması sorumluluğundan bu düzenleme ile Devlet sıyrılmış olmaktadır. Öte yandan çalışılacak iş yerinin, çocuğun yaşam hakkına ve mali haklarına saygılı bir şekilde mesleki eğitim sistemi içinde yer alması gerekir. Bunun denetimi ise MESEM öğretmenlerine yüklenmiş durumdadır. Çocuğun başta yaşam hakkı olmak üzere eğitim hakkı ve mali haklarının korunmasını sağlamak için iş yerlerinin bulunması ve denetlenmesi işlerini MEB ve Çalışma Bakanlığı'nın koordineli bir şekilde yürütmesi gerekirken, uygulamada yeterli denetimin yapılmadığı yapılan araştırmada ortaya çıkarılmıştır. Ernas ve Taşkın (2025)'in araştırmasında bir veli "Oğlumun ustası onu dövmüş" (P6) demiştir. Araştırmaya katılan bir okul yöneticisi "Öğretmenler işyerlerini haftalık ya da aylık denetliyor ama ustalar denetim sırasında öğrencilerin görevlerini değiştiriyor. 'Çıraklar işyeri kurallarına uymalıdır' ifadesi bizi çaresiz bırakıyor" (SP1). Bir öğretmen de şu noktaya dikkat çekmiştir: "Devletin yaptırım gücü sınırlı, işverenler de öğrencileri işten çıkarma tehdidiyle bunu suistimal ediyor" (T8). Öte yandan araştırmada denetimin, öğretmenlerin aşırı iş yükü nedeniyle de sınırlı kaldığı, okul yöneticisinin şu sözleriyle: "Öğretmenlerin yaklaşık 50 işyeri var; bu kadar yerde koşulları derinlemesine incelemek ya da öğrencilerle özel olarak görüşmek imkânsız" (SP2) tespit edilmiştir.

Kayıtların yıl boyunca devam etmesi de eleştirilmesi gereken noktalardan biridir. Öğrenci bir ortaöğretim kurumundan istediği zaman MESEM'e (kontenjanı dolmamışsa) geçebilmektedir. Bu durum eğitim öğretim yılının herhangi bir zamanında kayıt yaptırılabilen MESEM'de alınan eğitimle ilgili şüpheyaratmaktadır. Bu durum ayrıca kurum yöneticilerinin sürekli kayıt işlemleriyle uğraşması anlamına da gelmektedir.

MESEM'e kaydolan öğrenciye verilen eğitime bakıldığında çarpıcı durumlarla karşılaşmaktadır. Bunlardan ilki MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 10'ncu maddesinde "Mesleki eğitim merkezlerinde kalfalık ve ustalık programları uygulanır, teorik ve pratik eğitim birbirini tamamlayacak şekilde planlanır ve yürütülür. Bu merkezlerde verilen temel derslere ek olarak isteyen öğrencilere diplomaya götüren fark dersleri verilir." hükmüdür. İlk olarak teorik eğitim ile kastedilen 36 haftadan oluşan ders yılı içinde haftada en az bir, en fazla iki gün olacak şekilde planlanan derslerdir. Teorik dersler arasında Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik, Tarih, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri sayılmıştır (MEB, 2025). Ernas ve Taşkın'ın (2025) araştırmasında katılımcılar MESEM'lerdeki eğitimi yetersiz ve parçalı olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan bir okul müdürü haftalık dersleri "Öğrenciler haftada bir gün okula geliyorlar ve dört ya da beş ders alıyorlar—bunların yarısı teorik meslek dersleri, diğer yarısı ise edebiyat, tarih ve din kültürü gibi genel eğitim dersleri" (SP5) şeklinde belirtmiştir. Araştırmaya katılan bir öğretmen bu

yapıyı “Bir gün bir konu öğretiyorsunuz, ertesi hafta geldiğinde öğrenciler her şeyi unutmuş oluyor—biz yeterli eğitim veremiyoruz” (T5) sözleriyle eleştirmiştir. Kayıkçı ve Aksoy’un (2025) araştırmasında ise eğitim sürecine ilişkin görüş belirten öğrencilerden bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir: “Okul derslerimiz verimli değil, zaten bir gün geliyoruz, arkadaşlarla görüşüyoruz. Öğretmenler ders anlatmaya çalışıyor, ama ben kendimi derslere vermiyorum, öğretmenlerimiz anlayışlılar bize karşı. Çoğu kişi de dersi dinlemiyor. Matematik, Edebiyat, Tarih, Din Kültürü dersi görüyoruz. ...” (Ö1), bir başka öğrenci ise “Çok çalışıyorum. Günde 10-11 saat. Çalışma durumuma göre kazandığım para az aslında. Haftada bir gün okula gitmek iyi oluyor. Dinleniyorum açıkçası, arkadaşlarımı da görüyorum. Bazı haftalar cumartesi günleri de işe gidiyorum. 1 gün okula gelmek, iş yapmamak güzel” (Ö3). Korkmaz (2025) MESEM öğrencilerinin akademik başarısızlık nedeniyle MESEM’e kaydolduklarını ortaya çıkarmıştır. Okulda derslerinde başarısız olan ve sınıf tekrarı yapmak zorunda kalan katılımcılar, MESEM’e geçmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. “Notlarım kötüydü, anlamıyordum, sınavlarda hep kalıyordum. Çoğu arkadaşım özel ders alıyordu ya da aileleri onlara yardım ediyordu. Evde bana yardım edecek kimse yoktu, özel ders için de para yoktu. O yüzden okuldan ayrıldım.” (Zeynep). Ernas ve Taşkın’ın (2025) araştırmasında da benzer şekilde katılımcı öğretmenlerden biri öğrencilerin akademik düzeyi ile ilgili olarak “Genel boyutta düşünürsek öğrenci profilimiz bayağı düşük. Yani bir elekten geçirdiğimizi düşünürsek bunlar 2-3 kez elenip hep aşağı düşmüşler.” (T5) sözleriyle öğrencilerin akademik düzeyini betimlemiştir.

Okulların akademik ve mesleki olarak ayrışması bağlamında Kincheloe (1995), bilginin yapay bir biçimde ikiye bölündüğünü ve bunun iki ayrı dünya yarattığını belirtir: Bir tarafta üniversiteye ve yüksek ücretli, prestijli işlere hazırlayan akademik bilginin değer gördüğü bir alan; diğer tarafta ise iş bilgisine indirgenen ve öğrencileri işgücü piyasasının alt basamaklarına yönlendiren bir “karşı-madde dünyası.” Dewey (1916) de benzer biçimde bu ayrışmanın, iş ve boş zaman, kültür ve hizmet, zihin ve beden, yöneten ve yönetilen sınıflar arasındaki eski iş bölümünü yeniden üreten bir mekanizma olduğunu vurgulamış, bu yapının ise demokrasi iddiasına rağmen eşitsizliği derinleştiren bir işlev taşıdığını savunmuştur.

Orta sınıf ailelerden gelen öğrenciler, yükseköğretim aracılığıyla üst sınıflara geçiş imkânına sahipken; çoğunlukla mesleki eğitim gören alt sınıf öğrencileri, yükseköğretim, gelir ve statü olanaklarından yoksun kalarak ebeveynlerinin sınıfsal konumunu yeniden üretmeye mahkûm olmaktadır (Devine, 2004). Üstelik bu öğrencilerin, kendi kaderlerini kabullenme ve mevcut sınıfsal konumlarını sürdürme eğiliminde oldukları da hem bu çalışmada hem de alan yazında ortaya konmuştur (Aksoy, 2015). Willis’in (1977) işaret ettiği üzere, işçi sınıfı çocuklarının zaten yetersiz olduklarını içselleştirerek başkalarının tercih etmediği işlere yönelmeyi hak ettiklerini düşünmeleri, yalnızca bir kader kabulü değil; aynı zamanda teoriye ve kültüre dirençle sonuçlanan kültürel bağamların

bir ürün olarak değerlendirilmelidir. Dolayısıyla bu kültürel bağlamları besleyen temel unsurun, mesleki eğitime yöneltile eleştirileri görmezden gelen; toplumsal sınıfların yeniden üretimindeki rolünü, mevcut güç ilişkilerini ve fırsatların eşitsiz dağılımını meşrulaştıran politika, uygulama ve söylemler olduğu söylenebilir (Kayaalp, 2002). Bu durum, mesleki eğitimin eşitlikçi ve demokratik bir kültür yaratma iddiasından uzak olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Ünal, Tural ve Aksoy'un (2005) vurguladığı gibi, günümüzde yaşanan süreç yalnızca "hukuki ve kurumsal bir dönüşüm" değil, aynı zamanda eğitimsel uygulamalara, eğitime yüklenen anlamlara ve eğitimle kurulan ilişkilere dair köklü bir değişimi de içermektedir. Bu dönüşümün ardında, ekonomideki yapısal değişim ve esnek üretim düzenine geçiş yatmaktadır. Eğitim kurumlarının tarihsel olarak toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştırma ve mevcut toplumsal yapının yeniden üretiminde araçsallaşma işlevi (Bourdieu ve Passeron, 1990; Willis, 1977; Aksoy, 2013) dikkate alındığında, mesleki eğitim ve MESEM'lerin özellikle yoksul ve dezavantajlı kesimlerin çocuklarını ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan sınırlandırıcı bir mekanizma olarak işlediği yönündeki eleştiriler (Sultana, 1995) dikkat çekmektedir. Görüldüğü gibi MESEM'lerde zaten akademik yönden zayıf durumda olan öğrencilere düşük nitelikte akademik eğitim verilmektedir. Ernas ve Taşkın'ın (2025) araştırmasında akademik kaliteye ilişkin kaygılar katılımcıların "Öğrenciler haftada yalnızca bir gün okula geldiklerinde gerçekten ne kadar öğrenci gibi hissediyorlar, bu tartışılır" (SP5) ve "Evde ders çalışacak akademik zamanları yok" (T2) şeklindeki sözleriyle belirtilmiştir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin fiziksel yorgunluğunu da dile getirmişlerdir. "Öğrenciler yorgun ve uykusuz geliyor, sanayideki çalışma koşulları ağır olduğu için derslerde fiilen yok gibiler; bu da öğretimi zorlaştırıyor" (T1). Kayıkçı ve Aksoy (2025)'un araştırmasına katılan bir öğretmen "14 yaşındaki bir çocuk için sanayide çalışmanın kolay olmadığını düşünüyorum. 11.sınıfın daha uygun olduğunu düşünüyorum. (KÖ1)" sözleriyle, bir başka öğretmense "14 yaşındaki bir çocuğun fiziksel ve ruhsal olarak çalışma şartlarına hazır olmadığını düşünüyorum. Ayrıca bir gün okula gelme süresinin de az olduğu kanısındayım. Okula daha fazla gelmeliler...."(KÖ4) sözleriyle durumu vurgulamıştır. Öte yandan Ernas ve Taşkın'ın (2025) araştırmasında katılımcılar MESEM'lerdeki sınırlı akademik hedeflere dikkat çekmişlerdir: "Burada akademik bir kaygı yok. Ne öğrenciler, ne veliler, ne de devlet böyle bir beklenti içinde. Devlet bu okulu meslek öğretmek için kurdu" (T4). Bir okul müdürü verilen eğitimin düşük seviyesini şöyle ifade etmiştir "Biz çok temel düzeyde, basit aritmetik gibi şeyler öğretiyoruz çünkü öğrenciler 'Benim buna ihtiyacım yok, ben buraya meslek öğrenmeye geldim' diye düşünüyor" (SP1). Öte yandan öğrencilerin bir gün okula devam etmelerinin okul ortamını bozduğunu ve disiplin problemlerine yol açtığına işaret eden araştırma bulgusuna ek olarak (Özdemir ve ark., 2024) sosyal faaliyetlere yönelik derslerin olmamasının öğrenciler için sorun teşkil ettiğini gösteren araştırma bulgusu da bulunmaktadır (Durna & Mermer, 2024).

Sosyoekonomik farklılıklara dayalı toplumsal tabakalaşma, eğitimde derin eşitsizliklerin ortaya çıkmasına yol açmakta; bu durum farklı sınıfsal kökenlerden gelen çocukların okul deneyimlerini ve yaşam fırsatlarını belirgin biçimde farklılaştırmaktadır (Down, 2006). Öğrenciler biçimsel olarak aynı eğitim süreçlerinden geçiyor görünse de alt sosyal sınıflardan gelenlerin bu süreçten elde ettikleri kazanımlar sınırlı kalmakta, yani eğitimsel çıktılardan eşit biçimde yararlanamamaktadırlar (Ünal ve Özsoy, 1999). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin toplumsal kökenleri onların eğitimsel kaderini tayin etmekte (Bourdieu ve Passeron, 1990: 80) ve bu da sosyoekonomik temelli bir ayrışmayı beslemektedir (Aksoy, 2011). Söz konusu ayrışma ise en görünür biçimiyle akademik okullar ile meslek okulları arasındaki keskin sınırdan kendini göstermektedir (Jæger, 2009).

Neoliberal politikalar doğası gereği sürekli değişimlere ve krizlere dayalı bir sistemdir; dolayısıyla herkesin kazançlı çıktığı bir eğitim düzeni yaratmak bu bağlamda mümkün değildir. Buna rağmen, iş dünyasının söylemleri kapitalizmi olağanlaştırmakta, yarattığı işsizliğin yapısal niteliğini gizlemekte ve emek gücünü disipline ederek ücret ilişkilerini denetim altına almaya çalışmaktadır. Bu bağlamda yeni geliştirilen sistemde, “okullaşmanın görevi giderek sanayi üretiminin ve piyasa rekabetinin mantığına tabi hale gelmektedir” (Ball, 1990). Böylelikle müfredat, “verimlilik, maliyet-etkinlik ve hesap verebilirlik” gibi amaçlarla önceden belirlenmiş ve sıkı bir şekilde kontrol edilen bir yapıya indirgenmektedir (Apple, 1986). Mesleki ve teknik eğitimde (VTE) piyasanın daha güçlü müdahalesi, sistemin rasyonel, ideolojiler üstü ve siyasi içerikten bağımsız olduğu yönünde meşrulaştırılmaktadır. Ancak bu varsayım, özellikle yoksul semtlerden ve işçi sınıfı ailelerinden gelen öğrencilerin kültürel ve dilsel sermaye eksikliklerini görmezden gelmektedir (Aksoy, 2011; 2013).

MESEM bileşenlerinin yukarıdaki sözlerle betimledikleri eğitim sürecinin sonunda öğrencilere lise diploması verilmesi de üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bu durum yönetmelikte; “verilen temel derslere ek olarak isteyen öğrencilere diplomaya götüren fark dersleri verilir.” hükmüyle gerçekleşmektedir. Uygulamada öğrenciler bu fark derslerini online olarak almaktadırlar. Ernas ve Taşkın’ın (2025) araştırmasında katılımcılar haftada yalnızca bir gün okula gelen ve dört çevrim içi derse katılan MESEM öğrencilerine lise diploması verilmesinin, haftada beş gün derse devam eden meslek lisesi öğrencilerine kıyasla adaletsiz olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen durumu şöyle açıklamıştır:

“Diploma tamamlama programında 10. sınıf öğrencilerinin dersleri akşam 18:10’a kadar sürüyor, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin ise 19:00’da başlayan çevrim içi dersleri var. Ancak öğrenciler ya yolda oldukları için ya da hızlı interneti karşılayamadıkları için bu dersleri sıklıkla kaçırıyorlar ve devamsızlıktan kalıyorlar” (T8). Bir okul yöneticisi ise şu şekilde eleştirmiştir: “Bu çocuklar zaten işte zorlanıyorlar. Onların yolculuk sırasında çevrim içi derslere katılmalarını beklemek gerçekçi değil. Diplomanın sırf verilmiş olması için verilmemesi gerekir” (SP2).

Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) araştırmasına katılan işletme yöneticileri eşitsizliğe benzer vurguyu yapmışlardır:

"Dersleri zayıf olan, okumakta güçlük çeken veya okumak istemeyen öğrenciler için bir iş öğrenebilme sonrasında bir yerde çalışabilmeleri veya kendi işyerlerini açabilmelerini sağlayan belgeleri alma şansını tanıyan bir eğitim süreci. Bunun olumlu olduğunu düşünüyorum. Fakat öğrencilerin okula 1 gün gitmelerinin az olduğunu ve bu nedenle özellikle teorik anlamda yetersiz olduklarını düşünüyorum. Kendim meslek lisesi mezunuyum. Bizler çok detaylı eğitim aldık. Sadece kendi alan derslerimizi değil, kültür derslerini de iyi öğrendik. Mesela örnek vereyim; ben klimacıyım. Kimyayı öğrendik, maddenin hallerini öğrendik. Maddenin sıvı, katı, gaz halini bilmeyen klima işini nasıl yapacak? Bizim işletmeye meslek lisesi 12. sınıf öğrencileri de staj için geliyor. O öğrenciler MESEM öğrencilerinden daha bilgililer" (İY1).

Ball'ın (1990) vurguladığı üzere, okullaşma giderek sanayi üretiminin ve piyasa rekabetinin mantığına indirgenmektedir. Bu durum, eğitimin kamusal ve özgürleştirici niteliğini aşındırarak, onu ekonomik verimlilik mantığının bir uzantısı hâline getirmektedir. Apple'ın (1986) da belirttiği gibi, müfredat artık pedagojik veya toplumsal gelişim kaygılarından çok "verimlilik, maliyet-etkinlik ve hesap verebilirlik" ölçütleri doğrultusunda önceden belirlenmekte ve sıkı bir biçimde denetlenmektedir. Böylece eğitim, demokratik ve eleştirel bir kültür üretmek yerine piyasanın disipline edici araçlarından biri olarak işlev görmektedir (Aksoy, 2005).

Türkiye'deki meslek liseleri ve MESEM'de verilen mesleki eğitimin niteliği ise eğitim bileşenleri tarafından eleştirilmektedir. Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) araştırmasına katılan koordinatör öğretmenin "Okuldaki donanımsal eksikliklerden dolayı beceri eğitimlerimiz normal işletmedeki bir öğrenciye göre daha verimsiz oluyor..." (KÖ5) şeklindeki sözleri ve okul yöneticisinin: "Okuldaki atölye imkânları, uygulama imkânlarıyla ne yazık ki çağımıza ayak uydurulması çok zor. Teknolojik gelişmeler nedeniyle sürekli bir yenilenme gerekiyor. Maalesef bizde yeterli yatırım yok. Sanayide sürekli bir yenilik var. Öğrenci eğitimini sanayi ile iş birliği içerisinde alırsa bence daha faydalı olur diye düşünüyorum. Yani okuldaki mesleki eğitimin yeterli olmadığını düşünüyorum..." (OY1) sözleri bu eleştirilere örnek gösterilebilir. Atölye ve laboratuvarların yetersiz olmasına yönelik eleştiriler Durna ve Mermer'in (2024) araştırmasına katılan okul yöneticileri tarafından da vurgulanmıştır.

MESEM ile ilgili yapılan araştırmalarda MESEM'lerde görev yapan öğretmen sayısının yetersiz olduğu ve meslek dersleri ve koordinatörlük için alan öğretmeni bulmakta güçlük çekildiği belirlenmiştir (Durna & Mermer, 2024; Kazdal & Tuna, 2023). Ayrıca MESEM'de beceri eğitimlerinde diğer ifadeyle stajda görevli olan usta öğreticilerin niteliklerine yönelik eleştiriler ve öğrencilerin ustalarına karşı memnuniyetsizlikleri de araştırmalarda tespit edilmiştir (Kazdal & Tuna, 2023;

Durna & Mermer, 2024; Ernas & Taşkın, 2025). Ernas ve Taşkın'ın (2025) araştırmasına katılan bir öğretmen "Ustalar sertifikalı eğitimciler değil—pedagojik eğitimleri yok ve öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını bilmiyorlar" (T2) derken bir veli "Oğlum matbaada iyi öğreniyor ama diğer oğlum terzilikte sadece basit işler yapıyor, ona dört yılı olduğu ve şimdilik temizliğe odaklanması gerektiği söyleniyor" (P6). Bir öğrenci ise "Ustamız her şeyi anlatmıyor. Saç örgüsünü öğrenmek istedim ama ustam öğretmedi, ben de internetten öğrendim" (S1) diyor. Katılımcılar, usta öğreticilerin pedagojik eğitimlerinin geliştirilmesi gerektiği konusunda hemfikir olmuşlardır. Bir öğretmen "Ustaların nitelikleri yükseltilmeli. Usta öğretici olmak bu kadar kolay olmamalı; sınavların daha zor olması gerekir" (T1) derken bir okul yöneticisi "Ustaların nitelikleri düşük, öğrenciler haftada bir gün okulda, dört gün ise doğrudan ustalar ve müşterilerle birlikte vakit geçiriyorlar, ama biz her şeyin sadece okulda çözüleceğini düşünüyoruz" (SP3) değerlendirmesini yapmıştır. Kazdal & Tuna'nın (2023) araştırmasında okul yöneticisi "İşin uzmanı olan kişilerin yeterli derecede formasyon kabiliyetinin olmaması, öğrenci davranışlarını karşılayamaması ve bilgilerini aktaramaması en önemli sorunların başında gelmektedir." (Y2) sözleriyle benzer durumu ifade etmiştir.

Toplam 39 alan ve 193 dalda Çerçeve Öğretim Programı uygulanan MESEM'de eğitim süresi 4 yıldır ve 11. sınıfı bitiren öğrenciler Kalfalık Belgesi, 12. sınıfı bitiren öğrenciler ise Ustalık Belgesi almaya hak kazanmaktadır. MESEM mezunları "Ustalık Belgesi" ile kendi iş yerlerini açabilmektedir (Kayıkçı ve Aksoy, 2025). Yaşanan olumsuzluklara rağmen, ustalık belgesinin uluslararası geçerliliğinin olması MESEM'i cazip hale getirmektedir. Ernas ve Taşkın (2025)'in araştırmasında katılımcılardan bir okul müdürü bu belgelerin uluslararası değerine dikkat çekerek şöyle demiştir: "Buradan aldıkları belge yalnızca Türkiye'de değil, dünyanın her yerinde geçerli. Bu belgeyle yurtdışına gittiklerinde daha kolay uyum sağlar ve iş bulabilirler" (SP2). Bir başka öğretmen de aynı görüşü paylaşarak şunu ifade etmiştir: "Öğrenciler burayı, ileride kendi işlerini kurabilmek için kalfalık ya da ustalık belgesi almak amacıyla tercih ediyorlar" (T3). Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) bulgularında da benzer ifadeler yer almaktadır. Bir öğrenci şöyle demiştir: "...Meslek Lisesinden mezun olduktan sonra bize verilecek belgeler var. Ustalık belgesi, işyeri açma belgesi gibi. Bunları MESEM mezunlarına da veriyorlar. Meslek lisesinde olsam 3 yıl okula gidip, 1 yıl haftanın 3 günü staja gidecektim, bu belgeleri sonrasında alacaktım. MESEM'de ise 4 yıl boyunca haftanın 1 günü okula giderek bu belgeleri alacağım" (Ö5)

MESEM'i cazip hale getiren bir diğer unsur 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine asgari ücretin en az %30'u, 12. sınıftaki kalfalara ise asgari ücretin en az yarısı kadar maaş imkânı verilmesidir (Kayıkçı ve Aksoy, 2025). Öğrencilere ödenecek bu ücretlere Devlet katkı sunmaktadır ve bununla ilgili usul ve esaslar yayınlanmıştır (MEB, 2023). Buna göre bu ücretler İŞKUR tarafından işsizlik fonundan kalan kısım ise işletme tarafından karşılanmaktadır. Araştırmalar, MESEM öğrencilerinin uzun çalışma saatlerine karşın yetersiz ücret aldıklarını, 18 yaş altı

yasal sınır olan günde yedi ve haftada otuz beş saatin üzerinde çalıştırıldıklarını, bu fazla süreler için ek ücret ödenmediğini ve işverenlerin sözleşmedeki yükümlülüklerine uymadığını göstermektedir (Akkuş Aydemir, 2015; Kösesoy, 2017). Ernas ve Taşkın'ın (2025) çalışmasında ücretle ilgili olarak bir mülteci öğrenci "Çalıştığım kadarına bakarsak kazandığım para çok az. Sabah 8'den akşam 6:30'a kadar çalışıyorum ve sadece asgari ücret ile yemek alıyorum" (S9) diyerek durumunu açıklamış, katılımcı bir öğretmen "Onlar ucuz işgücü gibi görülebiliyor. Örneğin bazı işyerlerinde parça başı ücret veriliyor, yani düzgün para kazanmak için çok üretmek zorundasınız" (T3) demiş ve son olarak bir okul yöneticisi "Kesinlikle adil bir ücret aldıklarını düşünmüyorum. 11. sınıfa kadar devlet asgari ücretin üçte birini, kalfalarda ise yarısını karşılıyor... Bazı işverenler devletin verdiğinden fazlasını vermiyor ve öğrenciler başka seçenekleri olmadığından bu sömürü koşullarını kabul ediyor. Biz onlara daha iyisini talep etmeleri için cesaret veriyoruz, ama onlar, 'Hocam, bu işler öyle yürümüyor' diyorlar. İşverenler de bunu biliyor ve bundan faydalanıyorlar" (SP1) sözleriyle ücret adaletsizliğini açıklamıştır. Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) araştırmasında da bir öğrenci "MESEM eğitim sürecine ilişkin yaşadığım en önemli sorun çalışma saatlerinin fazla olması. Sabah 8'de girip akşam 7'de çıkıyorum. 11 saat çalışıyorum. Bildiğim kadarıyla 8 saatten fazlası için ek ücret ödenmesi lazım ama ödenmiyor. Aslında ek ücreti de istemiyorum. 8 saat çalışayım yeter. Yorucu geçen günlerden sonra okula gelmek tatil gibi. Okulda dinleniyorum, derslere öylesine girip çıkıyorum. Ders malzemelerini de getirmiyorum. Zaten az kazanıyorum, ücretim kesilmesin diye devamsızlık yapmıyorum" (Ö6) sözleriyle durumunu açıklamıştır. Kayıkçı ve Aksoy'un araştırmasında tüm gruplardan katılımcılar diğer ifadeyle öğrenci, koordinatör öğretmen, okul yöneticisi ve işletme yöneticisi olmak üzere katılımcılar ücret yetersizliğine değinmişlerdir. Buradan eğitim bileşenlerinin uzun çalışma saatlerinden ve ücret miktarından memnun olmadığı söylenebilir.

Öte yandan Korkmaz'ın (2025) araştırmasında bu ücretin ödenmekten imtina edildiğine dair çarpıcı bulgular yer almaktadır. Buna göre katılımcılar patronlarının devlet tarafından kendileri için ödenen ücretten kesinti yaptığını, ancak şikâyet edecekleri bir merci bulunmadığını ve meslek öğrenmek zorunda oldukları için buna katlandıklarını ifade etmiştir. Örneğin katılımcı Ali, patronunun devletin onun adına ödediği maaştan kesinti yaptığını, kendisine tam maaş vermediğini, sadece haftalık ücret verdiğini; ama meslek öğrenebilmek için sessiz kaldığını belirtmiştir. Benzer etik dışı mali uygulamalar Ernas ve Taşkın (2025) araştırmasında da aktarılmıştır. Bir okul yöneticisi şu örneği vermiştir: "İşletmeler bazen ödemeleri sahte belgeyle gösteriyor. Öğrenciler önce ücretlerini işverene geri veriyor, işveren de parayı yeniden yatırarak sahte makbuz oluşturuyor. Resmî olarak ödeme yapılmış gibi görünüyor ama öğrenci aslında hiçbir şey alamıyor... Eğer öğrenci işyeri değiştirirse son ayki maaşını hiç alamayabiliyor" (SP1). Bir başka okul yöneticisi de Kazdal ve Tuna'nın (2023) araştırmasında "Öğrenci ücretlerini zamanında ödememe, öğrencileri belirtilen gün ve saatten fazla çalıştırmaları ve bunların ücretlerini ayrıca öğrenciye vermemeleri." (Y7) sözleriyle benzer sorunu vurgulamıştır.

MESEM'e kayıtlı öğrencilerin sigorta ve devlet katkısı gibi ödemelerinin MEB tarafından yapılması nedeniyle işletmelerin sağladığı bu destek, öğrencilerin ucuz işgücüne ve çocuk işçisine dönüşme riskini arttırdığı çeşitli araştırmalarda ortaya çıkmaktadır (Özkan ve Göktürk, 2023; Kazdal & Tuna, 2023). Bu konuyla ilgili son olarak MESEM'e devam eden öğrencilere işletmeler tarafından ödenen tutarın devlet desteği kapsamına alınmasıyla işveren üzerindeki maddi yükün kaldırıldığını (Kayıkçı & Aksoy, 2025), özellikle mülteciler yönünden kayıt dışılığın önüne yine kamu kaynakları kullanılarak geçildiğini belirtmek gerekir. Bu bağlamda Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) araştırmasına katılan katılımcının "MESEM kapsamında yer alan her öğrenci için işletmelere katkı sunmak yerine bu paranın çok daha azını kendi okullarına yatırım olarak yapsa daha iyi sonuçlar elde edebiliriz" (KÖ4) sözlerine katılmamak mümkün görülmemektedir.

Sonuç

MESEM'ler, mesleki eğitim politikalarının bir unsuru olarak tanımlansa da mevcut işleyişleri çocuk hakları, eğitim hakkı ve pedagojik yeterlilik açısından ciddi tartışmalar doğurmaktadır. MESEM'ler, yasal düzenlemelerde mesleki eğitim ve istihdama katkı sunma amacıyla tanımlanmış olsa da uygulamada ortaya çıkan tablo, bu kurumların işlevselliğini ciddi biçimde tartışmaya açmaktadır. Çalışma yaşamına 14 yaş gibi erken bir dönemde dâhil edilen çocukların ağır ve kimi zaman tehlikeli iş kollarında çalıştırılması, çocuk işçiliğinin "mesleki eğitim" adı altında meşrulaştırılmasına ve kurumsallaştırılmasına yol açmakta ve bu durum, Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerle çelişmektedir. Özellikle Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 32. maddesi, çocukların ekonomik sömürüye karşı korunmasını ve onların eğitimlerine engel olacak ağır işlerde çalıştırılmamalarını güvence altına almıştır. Oysa MESEM uygulamaları, bu ilkeyi zedeleyen bir tablo ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmalarda elde edilen bulgular, MESEM'lerdeki eğitimin pedagojik bakımdan parçalı, akademik açıdan yetersiz ve sosyal gelişim boyutunu göz ardı eden bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Haftada yalnızca bir gün okula devam eden öğrencilerin "öğrencilik" kimliği zayıflamakta; çevrim içi fark derslerinin biçimsel bir formaliteye dönüşmesi, verilen lise diplomasının niteliğini tartışılabilir hale getirmektedir. Bu durumda eğitim hakkının Anayasa'nın 42. maddesinde tanımlanan nitelikli ve eşitlikçi boyutu karşılanamamaktadır. Ayrıca, pedagojik formasyondan yoksun usta öğreticilerin rehberliği, çocukların öğrenim süreçlerini şansa bırakmakta; farklı yaş gruplarındaki yetişkinlerle aynı ortamlarda bulunmak, çocukların istismar riskini artırabilmektedir.

MESEM'de ayrıca pedagojik formasyonu bulunmayan usta öğreticilerin öğrencilere rehberlik etmesi, mesleki eğitimin kalitesini zedelemekte ve çocukların öğrenme süreçlerini büyük ölçüde şansa bırakmaktadır. Bu tablo, devletin eğitsel sorumluluklarını piyasa aktörlerine devrederek kendisini geri çektiğini göstermektedir. MESEM'lerde öğrencilere devlet katkısıyla sağlanan ücret, kısa vadede cazip görünse de uzun vadede çocukların ucuz işgücüne

dönüştürülmesini meşrulaştırmaktadır. Bu durum, yalnızca ÇHS'nin 28. maddesinde güvence altına alınan eğitim hakkını değil, aynı zamanda ILO'nun 138 (Asgari Yaş Sözleşmesi) ve 182 (En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi) sayılı sözleşmeleri çerçevesinde tanımlanan "asgari çalışma yaşı" ve "çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri" ile ilgili yükümlülükleri de ihlal etmektedir.

Sonuç olarak, MESEM'ler çocukların yaşam hakkını, güvenliğini ve eğitim hakkını tehdit eden yapısal sorunlar üretmektedir. Bu yüzden MESEM sistemi yalnızca revizyona değil, köklü bir yeniden tasarıma ihtiyaç duymaktadır. Çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini güvence altına alan; nitelikli akademik ve mesleki eğitimi bütünleştiren, çocuk işçiliğini önleyici ve hak temelli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmış mesleki eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukları koruyan ulusal mevzuat ile MESEM uygulamaları arasındaki uyumsuzluk, bu kurumların mevcut haliyle sürdürülebilir olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, MESEM modelinin yalnızca revize edilmesi değil, çocuk haklarını ve pedagojik gereklilikleri önceleyen alternatif bir mesleki eğitim yaklaşımıyla köklü biçimde yeniden tasarlanması bir zorunluluk haline gelmiştir. Aksi halde MESEM'ler, "meslek edindirme" iddiasıyla çocuk haklarını ihlal eden, fırsat eşitsizliğini derinleştiren ve eğitimin toplumsal işlevini zayıflatan bir yapı olarak kalmaya devam edecektir. Tüm bu bulgular MESEM sisteminin, çocuk işçiliği ile çocuk eğitimi arasındaki sınırı bulanıklaştırdığını, pedagojik ve etik sorunlara yol açtığını göstermektedir. Eğitim hakkı, çalışma hakkı ve yaşam hakkı gibi temel haklar açısından ciddi çelişkiler barındıran bu yapının yeniden ele alınması ve çocukları koruyan, adil bir mesleki eğitim sisteminin inşası zorunludur.

Kaynakça

- Akkuş Aydemir, A. (2015). Ostim mesleki eğitim merkezine devam eden öğrencilerin mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Üniversitesi.
- Aksoy, H. H. (2005). Üniversiteye giriş sorunu bağlamında toplumsal yeniden üretim mekanizması olarak mesleki-teknik eğitim. Abece Eğitim ve Ekin Dergisi, 226, 18-20.
- Aksoy, H. H. (2011). Yoksullar için mesleki ortaöğretimin çatışmacı bir yorumu. TES-İŞ Dergisi, 91-100.

- Aksoy, H. H. (2013). Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretimin eleştirel bir analizi. *Mülkiye Dergisi*, 37(2), 53–74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mulkiye/issue/41/192>
- Aksoy, H. H. (2015). Class matter: Exploitation of vocational school students through apprenticeship training in Turkey. In G. Grollios, A. Liambas, & P. Pavlidis (Eds.), *Proceedings of the IV International Conference on Critical Education: Critical education in the era of crisis* (pp. 1–15). Aristotle University of Thessaloniki. <http://www.eled.auth.gr/>
- Apple, M. W. (1986, July). Mandating computers: The impact of new technology on the labour process. Paper presented at the International Sociology of Education Conference, Westhill College, Birmingham, United Kingdom.
- Ball, S. J. (1990). Management as moral technology: A Luddite analysis. In S. J. Ball (Ed.), *Foucault and education: Disciplines and knowledge* (pp. 153–167). Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Cumhuriyet. (2024, Mayıs 29). MESEM’li 12’nci çocuk işçi ölümü: Efe Baran Kazancı hayatını kaybetti. Cumhuriyet. <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/mesemli-12nci-cocuk-isci-olumu-efe-baran-kazanci-hayatini-kaybetti-2271749>
- Devine, F. (2004). *Class practices: How parents help their children get good jobs*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Pennsylvania State University.
- Durna, E., & Mermer, S. (2024). Okul yöneticilerinin Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) hakkındaki görüşleri (Sivas ili örneği). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 806–825.
- Ernas, S., & Taşkın, P. (2025). Vocational education for refugee students in Türkiye: Navigating social exclusion, poverty, and precarity in a stratified policy context. *International Journal of Educational Research*, 133, 102758. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102758>
- Freitag, M., & Schlicht, R. (2009). Educational federalism in Germany: Foundations of social inequality in education. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 22(1), 47–72. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2008.01421.x>
- Kayıkçı, K., & Aksoy, B. (2025). Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) eğitim paydaşlarının MESEM uygulaması hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 548–568
- İstanbul Barosu. (2025). Aileler ve uygulayıcılar için MESEM öğrencilerinin hak arama rehberi. <https://www.istanbulbarosu.org.tr/files/docs/MESEMHKESICINCHM.pdf>

- Jæger, M. M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4), 1943–1971. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0192>
- Kayaalp, D. (2002). Educational attainment of working students: Evidence from İskitler Industry and Vocational High School in Ankara (Unpublished master's thesis). Ankara: Middle East Technical University,
- Kazdal, Y., & Tuna, C. (2023). Eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre mesleki eğitim merkezi programının uygulanmasında karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri. *Kosovo Educational Research Journal*, 4(3), 2–22.
- Kincheloe, J. (1995). *Toil and trouble: Good work, smart workers, and the integration of academic and vocational education*. Peter Lang.
- Korkmaz, N. (2025). Child labor exploitation: Experiences of student-workers in vocational training centers in Türkiye. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 22(3).
- Kösesoy, B. (2017). Elazığ mesleki eğitim merkezine bağlı olarak çalışan 14–19 yaş grubu çocukların sosyo-ekonomik açıdan değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). Alan ve dallar listesi. https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2022/01/25/alan-dal-liste-a4_61f010865e1d9.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Usul ve esaslar. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/28192944_usul_ve_esaslar.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). Ders kategorileri. https://dikmenmtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/06/119688/dosyalar/2020_03/26014211_MEM_HDC.pdf
- Sullivan, A., Ketende, S., & Joshi, H. (2013). Social class and inequalities in early cognitive scores. *Sociology*, 47(6), 1187–1206. <https://doi.org/10.1177/0038038512455736>
- Sultana, R. G. (1995). Education and social transition: Vocationalism, ideology and the problems of development. *International Review of Education*, 41(3–4), 199–221. <https://doi.org/10.1007/BF01120680>
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., Ceylan, E., & Demirkol, M. (2024). Mesleki eğitim merkezi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesinin karşılaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 7(1), 1–21.
- Özkan, N., & Göktürk, Ş. (2023). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420870>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 7 Kasım 1982 tarih ve 2709 sayılı Kanun.

- Ünal, L. İ., & Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin Sisyphos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. In F. Gök (Ed.), 75. yılda eğitim (pp. 39–72). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, Bilanço Yayın Dizisi
- Ünal, İ., Tural, N., & Aksoy, H. (2005). Mesleki eğitim ve yaşam boyu eğitim: Ekonomi politik bir değerlendirme. In A. Can (Ed.), Yaşam boyu öğrenme (pp. 136–152). Pegem Yayıncılık.
- Willis, P. (1977). Learning to labor: How working class kids get working class jobs. Columbia University Press.