

## Nereden Nereye? Çocukların Örtük Şekilde Okul Dışına İtilmelerinden Aleni Şekilde Mesleki Eğitim Merkezlerine (MESEM) Yönlendirilmelerine

*Selman Almış<sup>1</sup>*

"Terk" kelimesi masum değildir. Bir çocuğun okuldan ayrılışını "okulu bırakma" (dropout) olarak adlandırmak, eylemin failini çocuğa, sorumluluğu da onun ailesine yükleyen ideolojik bir işlemdir. Fine (1991), şehir merkezindeki bir kamu lisesinde yürüttüğü etnografik çalışmada, dropout kategorisinin okulun kurumsal başarısızlığını bireysel bir tercihe dönüştürerek nasıl görünmez kıldığını göstermiştir. Bowditch (1993) ise disiplin bürokrasisinin "sorun çıkaran" olarak etiketlediği öğrencileri sistematik biçimde tasfiye ederek terk edenleri fiilen ürettiğini ortaya koyar. Bu iki çalışmadan bu yana eleştirel eğitim yazını, okuldan ayrılışı çocuğun bireysel başarısızlığının ya da çöküşünün sonucu olarak değil, eğitim sistemi içinde üretilen kurumsal ve yapısal bir sonuç olarak ele almaktadır. Bu bakış açısında okuldan ayrılığın temel öznesi çocuk değil, çocuğu çeşitli mekanizmalar aracılığıyla okulun dışına iten yapısal düzenektir.

Bu perspektif, son otuz yılda "itilme" (pushout) kavramı etrafında olgunlaşmıştır. Tuck (2011a), ayrılışı bir kapı (gateway) değil, bir kaçış-tuzak (get-away) olarak kavramsallaştırır ve GED (General Educational Development — ABD'de örgün liseyi bitirmeyenlere sunulan lise denklik belgesi) benzeri telafi mekanizmalarının nasıl ikinci sınıf çıkışlar ürettiğini gösterir; bu diyalektiği "aşağılayıcı ironiler" kavramıyla derinleştirir (Tuck, 2011b). İtilmenin başat mekanizması disiplindir: dışlayıcı cezalandırma pratikleri düşük performanslı öğrencileri marjinalleştirir (Rustique-Forrester, 2005), ırksal ve sınıfsal olarak eşitsiz dağılır (Simson, 2014; Pesta, 2018; Welch, Lehmann, Chouhy ve Chiricos, 2022) ve okuldan hapishaneye uzanan bir kanal işlevi görür (Garcia, Ibarra, Mireles-Rios, Rios ve Maldonado, 2022; Schiff, 2018). Latinx (Luna ve Revilla, 2013), Koreli Amerikalı (Lew, 2004), LGBT (Snapp, Day ve Russell, 2022) ve Siyah/Yerli (Nixon, Haptom ve Tuck, 2022) gençlere ilişkin çalışmalar, itilmenin

---

<sup>1</sup> zenselman@gmail.com

daima en kırılgan grupları hedeflediğini belgeler. Gao, Yang, Wang, Min ve Rozelle (2019), kırsal Çin'de "itme ve çekme" (push-pull) çerçevesini sınavarak olgunun Batı-dışı bağlamlarda da işlediğini göstermiştir.

Ne var ki bu külliyyat, itilen çocuğu bir boşlukta bırakır: sokak, telafi sınavı, işsizlik ya da hapishane. Türkiye örneği tam da bu noktada kuramsal olarak ayrışır. Burada devlet, itilen çocuğu soğurmak için kurumsal bir havza inşa etmiştir: Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM). İtilme bir yok-oluşla değil, ücretli çıraklığa yönlendirilmeyle sonuçlanır; söz konusu olan, okuldan hapishaneye değil, okuldan ucuz emeğe uzanan bir kanaldır. Ayrım tam da buradadır: GED, itilen genci —düşük statülü de olsa— nihayetinde bir diploma denkliğine yöneltirken, MESEM onu diplomaya değil doğrudan ücretli çıraklığa yönlendirir. Anglo-Amerikan bağlamda telafi mekanizması hâlâ eğitsel sertifikasyon dilinde işlerken, Türkiye'de kanal baştan emek piyasasına açılır. Bu olgunun kavramsal karşılığı Anglo-Amerikan pushout yazınında değil, yeniden üretim kuramında bulunur; bu kuramsal zemin, çalışmanın izleyen bölümünde ayrıntılandırılmaktadır.

Rakamlar bu dönüşümün ölçeğini ele verir. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda 25 Aralık 2021'de yapılan değişiklikle işveren üzerindeki mali yük kaldırılmış, öğrenci ücretleri devlet desteği kapsamına alınmıştır; dönemin Millî Eğitim Bakanı, düzenlemenin ardından kayıtlı öğrenci sayısının yaklaşık %784 artışla 1,4 milyona ulaştığını açıklamıştır (Anadolu Ajansı, 2023). Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG, 2025) verilerine göre 2024–2025 eğitim-öğretim yılında 15–18 yaş grubunda MESEM'e devam eden öğrenci sayısı 392.887'dir. Bu sayı, Bakanlığın kamuoyuna açıkladığı kümülatif MESEM kayıtlarından farklıdır; söz konusu fark, kümülatif kayıtların geçmiş yıllardaki kayıtları da içermesi ve aktif öğrenci sayısını göstermemesinden kaynaklanmaktadır. Bu iki veri arasındaki farkın kapsamı ve bu farkın okul dışına itilme olgusunun ölçülmesine ilişkin sonuçları tartışma bölümünde ayrıca ele alınmaktadır. Bu öğrenciler haftada yalnızca bir gün teorik ders için "okula", dört ila beş gün ise uygulama adı altında işletmelere gitmektedir (ERG, 2025). ERG'nin kendi çerçevelemesi açıktır: çocukları MESEM'e yönelten temel etken yoksulluktur. Dolayısıyla yoksulluğun çocukları MESEM'e yönlendiren bir mekanizma olarak işleminin bedeli, çalışma ortamlarında yaşanan iş kazaları ve ölümler üzerinden somutlaşmaktadır. 14 yaşındaki MESEM öğrencisi A. T., 15 Ocak 2024'te çalıştırıldığı bir metal işletmesindeki iş kazasında yaşamını yitirmiş; soruşturma sonucunda işveren asli kusurlu bulunmuştur (Çaklı, 2025). Bakanlık söylemi bu yönelimi bir "fırsat" olarak sunsa da, söz konusu olan yapısal bir ucuz emek arzı politikasıdır.

Bu politika bir boşlukta işlemez. ILO ve UNICEF'in (2025) 2024 küresel tahminlerine göre dünyada 5–17 yaş arası yaklaşık 138 milyon çocuk, çocuk işçiliği içindedir ve bunların 54 milyonu tehlikeli işlerde çalışmaktadır. MESEM, Türkiye'nin çocuklarını bu küresel havza eklemleyen kurumsal aygıttır; olguyu yalnızca bir ulusal eğitim tartışması değil, küresel emek rejiminin bir parçası olarak okumak gerekir.

Bu çalışma, okuldan ayrılışı bireysel bir "terk" olarak kuran hâkim söyleme karşı, olguyu iki aşamalı yapısal bir işlem olarak yeniden kavramsallaştırmayı amaçlamaktadır: çocukların önce örtük biçimde okul dışına itilmesi (pushout) ve ardından açık biçimde MESEM'e yönlendirilmesi (channeling). İtme ile yönlendirme birbirinden kopuk süreçler değil, aynı neoliberal emek rejiminin ardışık iki uğrağıdır; ilki elemeyi görünmez kılar, ikincisi eleneni ucuz işgücü olarak yeniden değerli kılar. Araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır: (1) Türkiye'de okuldan ayrılış, hangi yapısal mekanizmalar aracılığıyla bireysel bir tercihten kurumsal bir itmeye dönüşmektedir? (2) MESEM, itilen çocuğı hangi söylemsel ve politik araçlarla "kurtarıcı" bir çıkış olarak yeniden çerçevelemektedir? (3) İtme-yönlendirme silsilesi, sınıfsal eşitsizliğin yeniden üretiminde nasıl bir işlev üstlenmektedir?

Makale şu şekilde ilerlemektedir: İlk olarak çalışmanın yöntemsel konumu ve itilme kavramının kuramsal soykütüğü, yeniden üretim kuramı ile kesişimsellik ilişkilendirilerek serimlenmekte; ardından bu çerçeve Türkiye'deki güncel ampirik bulgularla sınanmakta; son olarak MESEM'e yönlendirmenin politik ekonomisi eleştirel biçimde değerlendirilmektedir.

### **Kuramsal Çerçeve: Ertelenmiş Elemanın Kesişimsel Ekonomi Politikği**

Bu çalışma tek bir kuramla açıklanamaz, çünkü açıkladığı olgu tek eksenli değildir. Çocukların okuldan itilip MESEM'e yönlendirilmesi, birincil olarak sınıfsal bir işlemdir; ancak bu işlem, etnik köken, mezhep, yurttaşlık statüsü, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim eksenleri boyunca eşitsiz biçimde dağılır. Dolayısıyla çerçeve iki katmanlıdır: omurgayı yeniden üretim kuramı, merceğı ise kesişimsellik oluşturur. İlki, olgunun neden bir sınıf yeniden üretim aygıtı olduğunu; ikincisi, bu aygıtın kimleri, hangi bileşik konumlarda daha derinden işlediğini gösterir. İki katman birbirinden bağımsız değildir: kesişimsellik burada kimlik kategorilerinin bir envanteri olarak değil, sınıfsal itmenin farklı toplumsal konumlarda nasıl yoğunlaştığını çözümleyen bir araç olarak kullanılmaktadır.

### **Yöntemsel Konumlanış**

Çalışma, birincil veri üretmeyen kavramsal-eleştirel bir çözümlemedir. Yöntemsel olarak, ulusal ve uluslararası kurumların yayımladığı ikincil verileri (istatistik, rapor, bülten) ve alandaki mevcut ampirik çalışmaların bulgularını, açık biçimde tanımlanmış bir kuramsal çerçeve ışığında yeniden okumaya dayanır. Amaç, dağınık verilerin betimsel bir özetini sunmak değil, bu verilerin egemen "terk" söylemi içinde nasıl çerçevelendiğini sorunsallaştırmak ve aynı verileri yapısal bir itme-yönlendirme silsilesi olarak yeniden kavramsallaştırmaktır. Bu yönüyle çalışma, olguyu betimlemekten çok, olgunun nasıl adlandırıldığını bir iktidar sorunu olarak ele alır. Çıkarımların dayandığı yapısal nedensellik, birincil bir alan araştırmasıyla değil, kuramsal tutarlılık ve mevcut bulgularla uyum üzerinden temellendirilmektedir; bu konum, çalışmanın sınırlılıklar bölümünde açıkça tartışılmaktadır.

### Omurga: Yeniden Üretim ve Ertelenmiş Eleme

Eğitim sisteminin temel işlevlerinden birinin mevcut sınıfsal ilişkileri yeniden üretmek olduğu tezi, eleştirel eğitim sosyolojisinin kurucu önermesidir. Bowles ve Gintis (1976), okulun kapitalist iş bölümünün gerektirdiği itaat, hiyerarşi ve emek disiplini "gizli müfredat" aracılığıyla içselleştirdiğini ileri sürer. Anyon'un (1980) farklı sınıfsal kompozisyona sahip okullarda yürüttüğü çözümleme bu soyutlamayı somutlar: işçi sınıfı okullarında bilgi mekanik itaat ve kural izleme olarak, seçkin okullarda ise yaratıcı muhakeme ve karar alma olarak kodlanır. Gizli müfredat, farklı sınıfların çocuklarını farklı emek konumlarına önceden hazırlar; okul, sınıfsal kaderi doğallaştıran bir tasnif aygıtıdır. Willis (1977), işçi sınıfı çocuklarının okula karşı geliştirdikleri direncin dahi paradoksal biçimde onları işçi sınıfı konumlarına hazırladığını gösterir; direniş, kurtuluşa değil, kendi tabiiyetinin gönüllü kabulüne dönüşür.

Bourdieu ve Passeron (1990) bu mekanizmayı en keskin biçimde kavramsallaştırır: sistem, dezavantajlı grupları açıkça reddetmek yerine onları tali yollara kanalize ederek eler. Bu "ertelenmiş eleme", elemenin şiddetini görünmez, sonucunu ise failin kendi "tercihi" gibi meşru kılar. Kültürel sermaye —dil, akademik alışkanlıklar, meşru bilgiye erişim biçimleri— eşitsiz dağıldığından, okul görünüşte tarafsız ölçütlerle değerlendirirken gerçekte belirli grupların sermayesini ödüllendirir (Bourdieu, 1986). Apple (2004), müfredatın ve okul bilgisinin nötr olmadığını, belirli grupların kültürel sermayesini "meşru bilgi" olarak kodlayıp ötekilerinkini değersizleştirdiğini ekler.

MESEM, bu kuramsal soyutlamanın Türkiye'deki kurumsal karşılığıdır; ertelenmiş elemenin devlet politikaları aracılığıyla kurumsallaşmış biçimidir. Eleme burada artık örtük kalmaz; kurumsallaşır, ücretlendirilir ve ölçülebilir hâle gelir. Ekonomik olarak dezavantajlı bir ailenin çocuğunun örgün eğitimden ayrılması, yalnızca bireysel bir tercih olarak açıklanamaz. Sınıfsal koşullar öğrencinin okul ile bağını zayıflatırken, MESEM bu öğrenciyi eğitimden çalışma yaşamına geçiren kurumsal bir mekanizma olarak devreye girer ve emeğini erken yaşta ücretli üretim sürecine bağlar. Bu mekanizmanın ürettiği toplumsal ve ekonomik konum, Standing'in (2011) "*prekarya*" kavramıyla açıklanabilir: çalışma güvencesi, istikrarlı bir mesleki gelecek ve haklara erişim bakımından kırılgan bir emek konumu. MESEM, itilen çocuğu bu katmanın en alt ve en korunmasız basamağına yerleştirir; ertelenmiş elemenin çıktısı, prekaryanın erken yaşta üretimidir. Sınıfın belirleyiciliği, olgunun zeminidir: 2025 itibarıyla Türkiye'de çocukların (0-17 yaş) %36,8'i yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altındadır (TÜİK, 2026); 2024 itibarıyla 15-17 yaş grubundaki her dört çocukta biri işgücüne katılmıştır (ERG, 2025). Bu maddi zemin, olgunun açıklanmasında sınıfın neden birincil eksen olduğunu ortaya koyar.

**Mercek: Kesişimsellik ve Bileşik Konumlar**

Ne var ki sınıf, tek başına yeterli bir açıklayıcı değildir. Crenshaw (1991), toplumsal dezavantajların basitçe toplanmadığını, farklı toplumsal konumların kesişmesiyle özgül dışlanma ve iktidar ilişkilerinin üretildiğini gösterir. Dolayısıyla bir kişinin yaşadığı dezavantaj, farklı konumlarının aritmetik toplamıyla açıklanamaz; bu konumlar birbirini biçimlendirerek kendine özgü eşitsizlik deneyimleri yaratır. Türkiye bağlamına uyarlandığında bu, şu anlama gelir: itilmenin ağırlığı, bir çocuğun yalnızca yoksul olmasıyla değil; yoksul ve Kürt, yoksul ve mülteci, yoksul ve kız olmasıyla katlanır. Bu eksenlerin her biri, sınıfsal itmeyi güçlendiren ayrı bir mekanizma devreye sokar. Aşağıda bu mekanizmalar tek tek çözümlenmektedir.

Burada peşinen belirtilmesi gereken metodolojik bir kısıt vardır: Türkiye Cumhuriyeti devleti, eğitim istatistiklerini etnik köken ve mezhep temelinde ayırtmaz. Kürt ya da Alevi çocukların okuldan itilme oranlarına ilişkin resmî veri yoktur. Bu yokluk teknik bir eksiklik değil, yapısal bir görünmezleştirme biçimidir; sayılmayan grup, politika nesnesi olmaktan da çıkarılır. Bu nedenle aşağıdaki çözümleme, doğrudan veriler yerine bölgesel ve dolaylı göstergelerle ilerlemek zorundadır ve bu göstergeler bu sınırlılıkla okunmalıdır.

**Sınıf ve Etnisite: Kürt Çocukları ve Anadilin Dışlanması**

Kürt çocuklarının deneyimi, sınıfsal dezavantajın bölgesel ve dilsel bir eksenle kesiştiği yerde yoğunlaşır. Etnik kökene ilişkin doğrudan ve ayrıştırılmış veri bulunmadığı için, Kürt nüfusun yoğun olarak yaşadığı illere ait bölgesel göstergeler, etnik eşitsizlikleri doğrudan ölçmeyen ancak olası farklılaşmaları incelemeye yardımcı olan dolaylı göstergeler olarak kullanılmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim İzleme Raporu 2024 verilerine göre, 15-17 yaş grubunda eğitim dışındaki çocuk oranının en yüksek olduğu iller %35,6 ile Muş, %32,4 ile Ağrı ve %28,7 ile Gümüşhane'dir; kız çocukları özelinde ise Muş'ta 16 ve 17 yaşındaki, Siirt, Bitlis ve Ağrı'da ise 17 yaşındaki her üç kız çocuğundan biri eğitim dışındadır (ERG, 2024). ERG bu tabloyu doğrudan çocuk yaşta erken ve zorla evlilik (ÇYEZE) riskiyle ilişkilendirmektedir. Mekanizma çok katmanlıdır: bölgesel yoksunluk, çatışma ortamının kalıcı etkileri ve anadili eğitim sisteminden dışlanmış bir çocuğun okulda yaşadığı simgesel şiddet (Bourdieu ve Passeron, 1990). Kendi dilini "meşru bilgi" olarak okulda bulamayan çocuk için okul, kültürel sermayesinin sistematik olarak değersizleştirildiği bir kuruma dönüşür; bu da itilmeyi hızlandıran bir yabancılaşma üretir.

**Sınıf ve Mezhep: Alevi Çocukları ve Zorunlu Din Dersi**

Alevi çocuklarına ilişkin veri, tüm eksenler içinde en yetersiz olanıdır; bu görünmezlik başlı başına analiz konusudur. Burada öne çıkan mekanizmalardan biri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin Sünni İslam merkezli olduğu yönündeki eleştiriler ve bunun farklı inanç gruplarına mensup öğrenciler

açısından yaratabildiği dışlanma deneyimleridir. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye (2007) kararında bu dersin Alevi ailelerin inanç özgürlüğünü ihlal ettiğine hükmetmiştir. Alevi çocuğu için okul, kendi inancının yok sayıldığı ya da yanlış temsil edildiği bir simgesel iktidar alanıdır. Bu, doğrudan bir "itme" mekanizmasından çok, okulla kurulan aidiyet bağını zayıflatan ve diğer sınıfsal dezavantajlarla birleştğinde ayrılığı kolaylaştıran bir yabancılaştırma dinamiği olarak işler.

### **Sınıf ve Yurttaşlık Statüsünden Kaynaklanan Güvencesizlik: Mülteci Çocuklar**

Mülteci çocuklar, itilmenin en ölçülebilir ve en keskin biçimini yaşar. 2023 Eylül itibarıyla Türkiye, geçici ve uluslararası koruma altındaki 1,3 milyonu aşkın çocuğa ev sahipliği yapmakta; bunların 1 milyondan fazlası okula kayıtlı iken yaklaşık 300 bini okul dışında kalmaktadır (UNICEF, 2023). Buradaki mekanizma, hukuki güvencesizliğin doğrudan emek piyasasına eklemlenmesidir: dil engeli, yoksulluk ve belirsiz statü, mülteci çocuğu okuldan çıkarıp kayıt dışı ya da MESEM üzerinden kayıtlı ucuz emeğe yönlendirir. Mülteci çocuğun yurttaş olmayışı, onu emek rejimi için en korumasız ve en ucuz özneye dönüştürür. Bu yönelim, ILO ve UNICEF'in (2025) küresel ölçekte belgelediği örüntüyle örtüşür: çocuk işçiliği, hukuki koruma ve sosyal güvenceden yoksun bırakılmış nüfuslar üzerinde yoğunlaşır. Ernas ve Taşkın'ın (2025) mülteci öğrenciler, veliler ve eğitimcilerle yürüttüğü nitel çalışma bu mekanizmayı doğrudan belgeler: mesleki eğitim merkezleri bu öğrenciler için bütünsel bir eğitimden çok hızlı emek piyasası girişinin kanalı işlevi görmekte; parçalı okullaşma, çıraklıkta sömürü ve sınırlı toplumsal bütünleşme, tabakalı bir politika bağlamında prekaritenin yeniden üretimiyle sonuçlanmaktadır.

### **Sınıf ve Mekânsal Damga: Roman Çocukları**

Roman çocukları, Türkiye'de okula kayıt oranı en düşük grubu oluşturur (Karan, 2017). Nüfusu iki ila beş milyon arasında tahmin edilen bu topluluğun çocukları, maddi olanaksızlık, mekânsal ayrışma ve öğretmen-akran ön yargısının kesişiminde çok erken yaşta okuldan kopmaya zorlanır. Mekanizma, sınıfsal yoksunluğa eklenen mekânsal bir damgadır: Roman mahallesi, hem fiziksel hem simgesel olarak eğitimin dışına konumlandırılır. Bu mekânsal damga, kültürel sermayenin değersizleştirilmesiyle birleştğinde, çocuğu okul kapısından içeri girmeden önce "başarısız" olarak konumlandırır.

### **Sınıf ve Toplumsal Cinsiyet: Kız Çocukları ve Görünmez Emek**

Kız çocuklarının itilmesi, cinsiyetlendirilmiş bir emek rejimi üzerinden işler. Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim İzleme Raporu 2024 verilerine göre, zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen eğitim dışında kalan 612.814 Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı çocuğun %46,4'ü kız, %53,6'sı oğlandır (ERG, 2024). Bu dağılım, itilmenin cinsiyete göre farklılaştığını gösterir: ekonomik kriz oğlan

çocuklarını daha erken ücretli iş gücüne iterken, kız çocukları çoğunlukla görünmez ev içi bakım emeğine ve erken/zorla evliliğe doğru itilmektedir (ERG, 2025). Doğu ve Güneydoğu illerinde ortaöğretim çağındaki kız okullaşmasının düşüklüğü ile erken evlilik oranlarının yüksekliği arasındaki örtüşme, bu cinsiyetlendirilmiş kanalın bölgesel ve etnik eksenlerle nasıl kesiştiğini gösterir. Kız çocuğu okuldan yalnızca sınıfı nedeniyle değil, cinsiyetine yüklenen yeniden üretici emek rolü nedeniyle de itilir.

### **Sınıf ve Heteronormatif Rejim: LGBTİ+ Öğrenciler**

LGBTİ+ öğrenciler için itme mekanizması, okulun kurucu ikili cinsiyet düzeninin kendisidir. KAOS GL'nin nefret suçları raporu, LGBTİ+ öğrencilerin yalnızca akranlarınca değil, öğretmen ve idareciler eliyle de ayrımcılığa ve zorbalığa maruz kaldığını belgeler (KAOS GL, 2013); Çavdar ve Çok'un (2016) çalışması ise LGBT bireylerin geçmişe dönük okul yaşantılarını —okul güvenliği, zorbalık, heteroseksist taciz, reddedilme ve ayrımcılık boyutlarında— ortaya koymakta, aynı zamanda bu deneyimleri doğrudan ele alan görgül araştırmaların Türkiye'de yok denecek kadar az olduğunu vurgulamaktadır. Heteroseksist okul iklimi, bu öğrencileri kendini gizlemeye, geri çekilmeye ya da tümüyle ayrılmaya iter. Buna ilişkin görgül verinin son derece kısıtlı olması ise —tıpkı Alevi ve Kürt eksenlerinde olduğu gibi— görünmezliğin bir itme biçimi olduğunu bir kez daha teyit eder.

### **Bütünleşik Çerçeve: Eksenlerin MESEM'de Yakınsaması**

Bu eksenler birbirinden yalıtık işlemez; MESEM, hepsinin aktığı ortak havzadır. Kürt mülteci bir kız çocuğu, yoksul bir Roman oğlan çocuğu, Alevi işçi ailesinin çocuğu —girişte birbirinden farklı mekanizmalarla itilirler, ancak çıkışta hepsi aynı kategoride, "ucuz emek" olarak türdeşleştirilirler. İtme aşaması farklılaştırıcıdır (her eksen kendi mekanizmasıyla işler); yönlendirme aşaması ise türdeşleştiricidir (tüm eksenler tek bir emek arzına indirgenir). Kesişimselliğin analitik değeri tam da buradadır: MESEM'i yalnızca bir sınıf aygıtı olarak okumak, kimlerin bu aygıtta hangi bileşik konumlardan sürüldüğünü gizler.

Bu yakınsamayı mümkün kılan, Gramsci'nin (1971) hegemonya kavramıyla açıklanabilecek bir rıza üretimidir. MESEM'in "cazip mekanizma", "istihdam garantisi" ve "hayata erken atılma" söylemi, yapısal bir ucuz emek politikasını ailelerin ve çocukların gözünde bir fırsata dönüştürür. Devlet tarafından ödenen ücretler, yoksulluğun dayattığı zorunluluğu bir tercih kılıfına bürür; böylece ertelenmiş eleme, elenenin kendi rızasıyla tamamlanır. Bu iki katmanlı çerçeve —yeniden üretim omurgası ve kesişimsel mercekle— girişte ortaya konan üç araştırma sorusunu, yani itmenin yapısal mekanizmalarını, yönlendirmenin söylemsel meşrulaştırılmasını ve silsilenin yeniden üretimdeki işlevini çözümlemenin analitik zeminini oluşturmaktadır.

## Tartışma

Türkiye'deki güncel ampirik literatür, bu çalışmanın merkezî tezini —okuldan ayrılışın bireysel bir "terk" değil, yapısal bir itme ve ardından kurumsal bir yönlendirme olduğunu— hem doğrular hem de, egemen çerçevesiyle, farkında olmadan örnekler. Doğrular; çünkü bulgular sınıfsal koşulların belirleyiciliğini ve MESEM'in ucuz emeğin son durağı olma işlevini tekrar tekrar gösterir. Örnekler; çünkü bu literatürün büyük kısmı, itilen çocuğu "risk altındaki birey" olarak tanımlayıp onun psikolojik özelliklerini tahmin etmeye odaklanarak, iten yapıyı çözümleme nesnesi olmaktan çıkarır. Aşağıdaki tartışma, tezin bileşenlerini bu iki ekseninde sınamaktadır.

### İki Rakip Çerçevenin Sınırı: Bireyselleştirme ve Hak-Temelli Reformizm

Okuldan ayrılışı açıklayan iki egemen çerçeve, farklı yönlerden de olsa itici yapıyı görünmez kılar. İlki, olguyu bireyin içine yerleştiren tercih paradigmasıdır. Bu paradigmanın kanonik temsili, okul terkini öğrencinin özellikleri, aile koşulları ve okul deneyimi arasındaki etkileşim olarak modelleyen Rumberger'dir (2011); model açıklayıcı olsa da, analiz birimini birey düzeyinde tuttuğu ölçüde iten yapının kendisini arka plana atar. Türkiye'de bu indirgeme hem araştırmada hem uygulamada görünür. Arslan (2021), ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskini "okula bağlılık" ve "okul tükenmişliği" değişkenleriyle yordamaya çalışır; bu tür psikometrik modeller çocuğu okuldan koparan yapısal basıncı bir bireysel tutum sorununa indirger. Aynı indirgeme uygulayıcıların söyleminde de görünür: teknik öğretmenlerle yürütülen nitel bir çalışmada mesleki eğitimin sorunları büyük ölçüde "öğrencinin isteksizliği", "hazırbulunuşluk düşüklüğü" ve "yanlış tercih" gibi bireysel etkenlerle tanımlanmaktadır (Güzen ve Erbaş, 2023). "Terk" söylemi yalnızca resmî istatistiklerde değil, sistemin profesyonellerinin dilinde de yeniden üretilmektedir; ertelenmiş eleme, tam da burada söylemsel olarak tamamlanır.

İkinci çerçeve daha incelikli olduğu için daha tehlikelidir: hak-temelli liberal okuma. Tomaševski'nin (2001) eğitim hakkı yaklaşımı, hakkın yalnızca erişilebilirlikle (accessibility) değil, kabul edilebilirlik (acceptability) ve uyarlanabilirlikle (adaptability) de ölçülmesi gerektiğini savunur; bu çerçeveden bakıldığında okul dışına itilme, eğitimin belirli çocuklar için kabul edilebilir ve uyarlanabilir olmaktan çıkmasının bir sonucudur. Bu okuma, itmenin normatif dilini sağlar ve değerlidir. Ne var ki tek başına alındığında reformist bir tuzağa açılır: sorunu "devlet 4A ölçütlerini eksik sağlıyor" biçiminde kurar ve çözümü aynı çerçevenin iyileştirilmesinde arar. Oysa MESEM örneği göstermektedir ki devlet, çocuğu eğitimin içinde tutmakta —ona kayıt, statü, hatta ücret sağlamaktadır— ama bunu ucuz emeğe eklemleyerek yapmaktadır. Erişim sorunu değil, erişimin biçimi sorundur. Hak-temelli çerçeve, bu biçimi sorunsallaştırmadığı ölçüde, ucuz emek arzını "eğitim hakkının genişletilmesi" olarak selamlama riski taşır. Bu nedenle bu çalışma, Tomaševski'nin teşhis diline başvurur ancak reçetesini benimsemez; sorunu çerçevenin içinden değil, çerçeveyi sorunsallaştırarak ele alır.

### Sınıfsal İtmenin İzleri: Yeniden Üretim Tezine İlişkin Kanıtlar

Bireyselleştirici çerçevenin altında, veriler ısrarla sınıfsal eşitsizliklere işaret etmektedir. Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) 2024-25 verilerine göre, zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 797.084 çocuk eğitim dışındadır. Buna ek olarak, örgün eğitim kurumlarında bulunmayan 666.444 çocuk yaygın eğitim kurumlarına kayıtlıdır; bunların 392.887'si MESEM, 273.557'si açıköğretim lisesi öğrencisidir. Böylece zorunlu eğitim çağında olup örgün eğitim dışında bulunan çocukların toplamı 1.463.528'e ulaşmaktadır (ERG, 2025). Bu tablo, eğitimden kopuşun yalnızca okul sisteminin tamamen dışında kalmakla sınırlı olmadığını; çocukların önemli bir bölümünün örgün eğitimden ayrılarak farklı eğitim ve çalışma kanallarına yöneldiğini göstermektedir. Özellikle MESEM'deki öğrenci sayısı, eğitimden kopuş ile erken yaşta çalışma yaşamına katılım arasındaki ilişkinin Türkiye bağlamında incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu kitlesel dışarıda kalışın toplumsal eşitsizliklerle ilişkili olduğu, eleştirel çalışmalar tarafından da ortaya konmaktadır. Küçüker'in (2018) yaşam öyküleri temelli çözümlemesi, okuldan ayrılışı "eğitimsizlik, yoksulluk ve ataerkillik" ekseninde ele alırken; Bakırtaş ve Nazlıoğlu (2021) okul terkinin kamu gelirleri açısından değerlendirilerek ekonomik maliyetini ortaya koymaktadır. Ancak insan sermayesi ve maliyet yaklaşımı, okul terkinin bireysel gelir veya üretkenlik kaybına indirgeme ve yapısal eşitsizlikleri geri plana itme riski taşımaktadır. MEB ve UNICEF'in (2013) çalışması ise sınıf tekrarının okul terkinin önemli öncüllerinden biri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sınıf tekrarı, yalnızca bireysel akademik başarısızlık değil, dezavantajlı öğrencilerin okul ile bağını zayıflatabilen kurumsal bir mekanizma olarak değerlendirilmelidir.

Küçüker'in (2018) yoksulluk ile ataerkilliği birlikte ele alması, okul dışına itilmenin sınıf eksenine indirgenemeyeceğini de göstermektedir. Özellikle kız çocuklarının eğitimden uzaklaşması; yoksulluk, bakım sorumlulukları, ücretsiz aile emeği ve toplumsal cinsiyet normlarının kesişmesiyle şekillenebilmektedir. Dolayısıyla sınıfsal itme, tek başına işleyen bir mekanizma değil, diğer eşitsizlik eksenleriyle kesişerek farklı okul dışına itilme biçimleri üreten bir süreçtir.

Bu çerçevede yeniden üretim, yalnızca öğrencinin eğitim sistemine erişip erişememesi üzerinden değil, hangi eğitim kanalına yönlendirildiği ve bu kanalların öğrenciyi gelecekte nasıl bir toplumsal ve ekonomik konuma hazırladığı üzerinden de değerlendirilmelidir. MESEM ve açıköğretim gibi kanalların büyüklüğü, eğitimsel eşitsizliğin yalnızca okuldan ayrılma değil, farklılaştırılmış eğitim güzergâhlarına yönlendirilme biçiminde de üretilebildiğini göstermektedir.

### Veri Görünmezliğinin Ampirik Teyidi

Kuramsal çerçevede öne sürülen "sayılmamak, bir itme biçimidir" iddiası, ampirik literatürce dolaylı ama güçlü biçimde doğrulanmaktadır. Türkiye'de okul terkinin ilişkin sistematik ve kapsamlı veri bulunmadığı, MEB işbirliğiyle yürütülen

çalışmalarda dahi sayısal verilerin yetersiz kaldığı açıkça belirtilmektedir (Küçük, 2018). Okul terki konulu lisansüstü tezlerin içerik analizi de araştırmaların dağınıklığına ve kavramsal tutarsızlığına işaret eder (Yıldırım ve Çalık, 2024). Ölçülmeyen sorun, politika gündeminden de düşürülür. Etnik ve mezhepsel kırılımların tümüyle yokluğu bu görünmezliğin en keskin biçimidir ve bu çalışmanın Kürt ve Alevi eksenlerini yalnızca dolaylı göstergelerle ele alabilmesinin de nedenidir. Nitekim MESEM'i eleştirel bir çerçevede inceleyen güncel çalışmaların birincil nitel verilere —öğrenci ve öğretmen görüşmelerine— başvurmak zorunda kalması, resmî veri rejimindeki bu boşluğun dolaylı bir teyididir (Taşkın ve Ernas, 2025).

### **Yönlendirmenin Son Durağı: MESEM ve Ölçülen Bedel**

Tezin en somut doğrulaması, itmenin varış noktasında —MESEM'de— görünür. İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi'nin 2024-2025 eğitim-öğretim yılı raporuna göre, son bir yılda en az 72 çocuk işçi yaşamını yitirmiş; bunlardan en az 15'i MESEM kapsamındaki çocuk işçilerdir (İSİG Meclisi, 2025). Aynı rapor, tarım kaynaklı çocuk işçi ölümlerinin payının ilk raporların hazırlandığı dönemdeki yaklaşık %65 düzeyinden %28'e gerilediğini; ölümlerin giderek sanayi, inşaat ve hizmet sektörlerinde, yani kentsel ve MESEM'le bütünleşmiş bir emek alanında yoğunlaştığını göstermektedir (İSİG Meclisi, 2025). Bu sektörel kayma, ILO ve UNICEF'in (2025) küresel verilerinde gözlenen genel örüntüyle koşutluk taşır ve çalışmanın "okuldan ucuz emeğe uzanan kanal" tezinin en trajik ampirik kanıtıdır: itilen çocuk bir boşluğa değil, iş cinayetlerinin en yoğun yaşandığı küçük işletmelere ve sanayi bölgelerine düşmektedir. Türkiye'deki güncel hukuk ve eğitim yazını da bu okumayı doğrular: Atatanır (2025), MESEM'i çocuk emeğinin "mesleki eğitim" adı altında meşrulaştırıldığı bir düzenek olarak çözümler ve sisteme çoğunlukla düşük gelirli ailelerin çocuklarının yönlendirildiğini vurgular; Taşkın ve Ernas (2025) ise öğretmen görüşmelerine dayanarak modelin, kuruluş amacının aksine, çocuğu "işçi" rolüne erkenden sabitleyen bir çelişki ürettiğini gösterir.

MESEM'e ilişkin istatistiklerdeki tutarsızlıklar da başlı başına önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığının açıkladığı 1,4 milyonluk kümülatif kayıt sayısı (Anadolu Ajansı, 2023), ERG'nin 15-18 yaş grubuna ilişkin 392.887 aktif kayıt verisi (ERG, 2025) ve İSİG Meclisinin haftanın dört günü iş yerlerinde çalışan öğrenci sayısına yönelik 505 bin kişilik tahmini (İSİG Meclisi, 2025) arasında dikkat çekici farklılıklar bulunmaktadır. Bu veriler arasındaki uyumsuzluk, yalnızca ölçüm ve kapsam farklılıklarına işaret etmemekte; aynı zamanda MESEM olgusunun şeffaflıktan uzak, parçalı ve izlenmesi güç bir veri rejimi içerisinde yönetildiğini de ortaya koymaktadır. Kaç çocuğun bu kanala sürüldüğünün net olarak bilinmemesi, elemenin görünmez kılınmasının bir başka katmanıdır. Ölçümün olmayışı, kazara değildir; sayısız kılınan bir kitlenin politik hesap verebilirlik alanının da dışına çıkarılmasıdır.

**Pedagojik Yoksullaşma: Nitelikten Öznesizliğe**

Kanalın sonundaki kurum, yalnızca öğrenciyi emek piyasasına eklemleyen bir aygıt değil, aynı zamanda onun erişebildiği pedagojik alanı daraltan bir eğitim düzenidir. Biesta'nın (2006) eğitim için ayırt ettiği nitelik kazandırma (qualification), toplumsallaştırma (socialization) ve özneleşme (subjectification) boyutları açısından bakıldığında, MESEM modelinde eğitim deneyiminin ağırlık merkezi belirgin biçimde mesleki nitelik kazandırmaya yönelmektedir. Haftanın büyük bölümünün işletmede geçmesi, sınırlı bir bölümünün ise teorik eğitime ayrılması, öğrencinin okulda geçirdiği zamanı ve akademik bilgiyle kurduğu ilişkiyi sınırlandırmaktadır.

Bu durum öğrenciyi yalnızca bazı derslerden daha az yararlanır hâle getirmemekte; aynı zamanda belirli bilgi ve becerilere erişimini de daraltmaktadır. Özellikle felsefe, sanat, sosyal bilimler, yurttaşlık, toplumsal tarih, eleştirel okuma, yazılı ve sözlü ifade, tartışma ve argümantasyon gibi öğrencinin dünyayı anlamlandırmasına ve farklı toplumsal konumları değerlendirmesine katkı sağlayan bilgi ve beceriler mesleki eğitimin yoğunluğu karşısında ikincil konuma düşebilmektedir. Buradaki sorun, mesleki becerilerin öğretilmesi değil, eğitimin kapsamının büyük ölçüde bu becerilerle sınırlandırılmasıdır. Başka bir ifadeyle öğrenci “bir işi nasıl yapacağını” öğrenirken, yaptığı işin toplumsal ve ekonomik anlamını, çalışma koşullarını, emek-sermaye ilişkilerini, işçi haklarını ve kendi emeğinin toplumsal değerini sorgulayabilmesini sağlayacak bilgi ve araçlara daha sınırlı biçimde erişebilmektedir.

Bu daralma, öğrencinin kendi emeği ve toplumsal konumu üzerine söz söyleyen bir özne olarak gelişme imkânını da sınırlandırabilir. Okul, yalnızca mesleki beceri kazandıran değil, öğrencinin “Ben kimim?”, “Nasıl bir toplumda yaşıyorum?”, “Yaptığım işin toplumsal değeri nedir?”, “Çalışma koşullarım neden böyle?”, “Haklarım nelerdir?” ve “Bu koşullar değişebilir mi?” gibi soruları sorabilmesini sağlayan bir kamusal öğrenme alanıdır. Öğrencinin eğitim deneyimi büyük ölçüde işyerindeki üretim pratiklerine ve dar kapsamlı teorik eğitime sıkıştığında, bu sorular üzerine düşünmesini sağlayacak pedagojik alan da daralır. Böylece öğrenci, kendi çalışma deneyimini anlamlandıran ve dönüştürmeye yönelik söz üreten bir özne olmaktan çok, mevcut üretim düzenine uyum sağlayan bir çalışan kimliği içinde konumlandırılabilir.

Apple'ın (2004) “meşru bilgi” çözümlemesi bu noktada önem kazanmaktadır. Eğitimde sınıfsal seçicilik yalnızca müfredatı hangi bilgilerin dâhil edildiğiyle değil, hangi bilgilerin ikincil veya gereksiz hâle getirildiğiyle de ilişkilidir. MESEM bağlamında mesleki ve teknik bilginin merkezîleşmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, toplumsal analiz, yurttaşlık ve emek ilişkilerini sorgulama kapasitelerini geliştirebilecek bilgi alanlarının görece daralması anlamına gelebilir. Dolayısıyla mesele, MESEM öğrencisinin “yeterli eğitim almaması” değildir. Daha özgül mesele, öğrencinin aldığı eğitimin hangi bilgi ve becerileri önceliklendirdiği ve hangilerini ikincil konuma ittiğidir.

Bu nedenle pedagojik yoksullaşma, yalnızca eğitim süresinin veya ders çeşitliliğinin azalması olarak değil, öğrencinin dünyayı ve kendi toplumsal konumunu eleştirel biçimde anlamlandırmasını sağlayan bilgi ve deneyimlere erişimin daralması olarak kavramsallaştırılabilir. Öğrenci mesleki olarak niteliklendirilebilir; ancak aynı süreç, onun kendi emeği, hakları ve toplumsal konumu üzerine düşünebilmesini ve bunlar hakkında söz üretebilmesini sağlayacak özneleşme imkânlarını sınırlandırabilir. Bu anlamda pedagojik yoksullaşma, prekaryalaşmanın yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda bilişsel ve öznel boyutunu oluşturmaktadır.

### Sınırlılıklar

Bu çalışmanın çıkarımları birkaç önemli sınırlılıkla okunmalıdır. Birincisi, çalışma kavramsal-eleştirel bir niteliktedir; kendi ampirik veri setine dayanmaz, mevcut ulusal istatistikleri ve ikincil çalışmaların bulgularını bir kuramsal çerçeve ışığında yeniden yorumlar. Dolayısıyla ileri sürülen yapısal nedensellik, birincil bir alan araştırmasıyla değil, kuramsal tutarlılık ve mevcut bulgularla uyum üzerinden temellendirilmektedir. İkincisi, etnik ve mezhepsel eksenlere ilişkin doğrudan resmî veri bulunmadığından, Kürt ve Alevi çocuklara dair çözümleme bölgesel ve dolaylı göstergelere dayanmak zorunda kalmıştır; bu göstergelerin ekolojik yanığı riski taşıdığı —örneğin belirli illerdeki düşük okullaşmanın etnik değil bileşik nüfus dinamiklerinden kaynaklanabileceği— unutulmamalıdır. Üçüncüsü, dayanılan güncel verilerin bir bölümü sivil toplum kuruluşlarının tahminlerine dayanmaktadır; İSİG Meclisi'nin çocuk işçi ölüm sayıları resmî kayıtların ötesinde saha izlemesine dayandığından, alternatif kaynaklarla teyit edilmelidir. Son olarak, dayanak alınan akademik çalışmaların çoğu ilişkisel (korelasyonel) tasarımıdır ve bu çalışmanın öne sürdüğü yapısal nedensellik iddiasını tek başına kanıtlayamaz; ancak bu bulguların örüntüsü, kuramsal çerçevenin öngörülerıyla tutarlıdır.

### Sonuç

Bu çalışma, Türkiye’de okuldan ayrılışı bireysel bir “terk” olarak kuran hâkim söyleme karşı, olguyu iki aşamalı ve yapısal bir süreç olarak yeniden kavramsallaştırmıştır: çocuğun önce çeşitli ekonomik, pedagojik ve kurumsal mekanizmalar aracılığıyla örtük biçimde okul dışına itilmesi, ardından eğitim politikaları ve kurumsal düzenlemeler aracılığıyla MESEM’e yönlendirilmesi. Buradaki yapısalılık, devletin çocukları doğrudan okuldan çıkarması anlamına gelmemektedir. Aksine, mesleki eğitim politikaları, okul-işletme ilişkileri, ekonomik teşvikler, erken yaşta istihdama ilişkin düzenlemeler ve öğrencilerin eğitim güzergâhlarını belirleyen yönlendirme mekanizmalarının birlikte işlemesi, okuldan çalışma yaşamına geçişi belirli gruplar açısından kurumsallaştırmaktadır. Bu nedenle süreç, “devlet eliyle örgütlenmiş” bir işlemde ziyade, devlet politikaları aracılığıyla kurumsallaşan yapısal bir geçiş mekanizması olarak değerlendirilmektedir.

Bu iki aşama, neoliberal emek rejiminin düşük maliyetli ve esnek işgücü talebiyle birbirine bağlanmaktadır. Türkiye örneğini Anglo-Amerikan pushout literatüründen ayıran önemli özelliklerden biri, eğitimden uzaklaşan çocukların yalnızca eğitim sistemi dışında bırakılmaması, MESEM aracılığıyla doğrudan ücretli çalışma sürecine bağlanabilmesidir. Bu açıdan MESEM, eğitimden dışlanma ile erken yaşta çalışma yaşamına geçiş arasındaki ilişkiyi kurumsallaştıran ve çocukların prekaryalaşma sürecini kolaylaştıran bir mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın kuramsal katkısı, pushout kavramını iki yönde genişletmesinde yatar. İlki, itilmenin bir kurumsal varış noktası kazanabileceğini göstermesidir; klasik pushout yazınının bıraktığı boşluk, Türkiye'de bir devlet aygıtıyla doldurulmuştur. Bu, Bourdieu ve Passeron'un "ertelenmiş eleme" kavramının görünür, kurumsallaşmış ve ücretlendirilmiş bir biçimidir. İkincisi, olgunun temelinde sınıfsal eşitsizlik bulunan, fakat farklı toplumsal konumlarda farklılaşan bir okumasını sunmasıdır: itme aşaması farklılaştırıcı (etnik köken, mezhep, yurttaşlık, cinsiyet ve cinsel yönelim eksenleri boyunca ayrı ayrı işleyen), yönlendirme aşaması ise türdeşleştiricidir (tüm bu konumları tek bir ucuz emek kategorisine indirgeyen). Kesişimsellik burada bir kimlik envanteri değil, bu farklılaşma-türdeşleşme diyalektiğini görünür kılan analitik bir araçtır.

Bu çözümlemenin politika sonucu dikkatle ifade edilmelidir. Olgu yapısal olduğundan, bireysel düzeyde tasarlanmış "okul terkini önleme" programları — rehberlik, motivasyon çalışmaları, erken uyarı sistemleri— sorunun kaynağına değil semptomuna müdahale eder ve çoğu zaman itilen çocuğu bir kez daha "düzeltmesi gereken birey" olarak kurar. MESEM'i cazip kılan devlet ödemeli ücret mekanizması, yoksulluğun dayattığı zorunluluğu bir rızaya dönüştürmektedir; dolayısıyla asıl müdahale alanı, çocuk yoksulluğunun maddi koşulları ve elemeyi görünmez kılan veri rejimidir. Salt reformist bir "MESEM'i iyileştirme" çağrısı, ucuz emek arzını bir eğitim politikası olarak meşrulaştıran çerçeveyi olduğu gibi bırakma riski taşır. Bununla birlikte, eleştiri yıkıcı olmakla yükümlü değildir. Mesleki eğitimi tümüyle reddetmek yerine, onu sermayenin tahakkümünden söken bir eleştirel mesleki eğitim (critical vocational education) tahayyülü tartışmaya açılabilir: Kincheloe'nun (1999) önerdiği gibi, teknik beceriyi işin sosyolojisi, emek tarihi ve üretim ilişkilerindeki güç dinamikleriyle birlikte okuyan; öğrenciyi yalnızca üretimin nesnesi değil, kendi emeğinin değerini sorgulayabilen bir özne olarak kuran bir model. Bu tahayyül, hak-temelli reformizmden ayrılır çünkü mevcut çerçeveyi iyileştirmeyi değil, emek ile pedagoji arasındaki ilişkiyi yeniden kurmayı hedefler.

Gelecek araştırmalar için üç yönelim öne çıkmaktadır. İlki, itilen çocukların kendi anlatılarını merkeze alan, karşı-anlatı (counter-storytelling) temelli nitel çalışmalardır; olguyu istatistik olmaktan çıkarıp yaşanmış deneyim olarak kavramak, eleştirel pushout geleneğinin yöntemsel mirasıdır. İkincisi, veri rejiminin kendisini bir araştırma nesnesine dönüştürmektir: etnik, mezhepsel ve cinsel yönelime dayalı kırılımların yokluğu bir "eksiklik" olarak değil, bir iktidar

tekniği olarak incelenmelidir. Üçüncüsü, okuldan çıkış-MESEM-emek piyasası güzergâhını izleyen boylamsal çalışmalardır; itme ile yönlendirme arasındaki bağın ampirik izi ancak böyle sürülebilir.

Sonuç olarak, "terk" ile "itme" arasındaki ayrım yalnızca terminolojik değil, politik bir ayrımdır. Çocuğu suçlayan bir dil, yapıyı aklar. Bu çalışma, sorumluluğu çocuktan alıp onu dışarıya doğru işleyen ve ucuz emeğe kanalize eden aygıtı iade etmeyi amaçlamıştır. Başlıktaki "nereden nereye" sorusunun yanıtı, bir çocuğun terciğinde değil, bir emek rejiminin ihtiyacında aranmalıdır.

### Kaynakça

- Anadolu Ajansı. (2023, 24 Mayıs). *Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayısı yüzde 784'lük artışla 1 milyon 405 bine ulaştı*.  
<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mesleki-egitim-merkezlerindeki-ogrenci-sayisi-yuzde-784luk-artisla-1-milyon-405-bine-ulasti/2904845>
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3. baskı). RoutledgeFalmer. (Orijinal eser 1979'da yayımlanmıştır)
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458.  
<https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- Atatanır, H. (2025). Bir çocuk emeği meselesi: Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM). *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (181), 313-340.
- Bakırtaş, D., & Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: Kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 671-691. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.847747>
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (s. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Çev.). Sage.

- Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: High school disciplinary procedures and the production of dropouts. *Social Problems*, 40(4), 493–509.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Çaklı, O. (2025, 20 Şubat). MESEM'de öldü, soruşturma bir yıl sonra tamamlandı: "İşveren asli kusurlu". *Gazete Duvar*.  
<https://www.gazeteduvar.com.tr/mesemde-oldu-sorusturma-bir-yil-sonra-tamamlandi-isveren-asli-kusurlu-haber-1758509>
- Çavdar, D., & Çok, F. (2016). Türkiye'de LGBT'lerin okul yaşantıları. *KAOS GL Dergisi*, 151, 54–58.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2024). *Eğitim izleme raporu 2024*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2024/>
- ERG. (2025). *Eğitim izleme raporu 2025*. Eğitim Reformu Girişimi.
- 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>
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school*. State University of New York Press.
- Gao, S., Yang, M., Wang, X., Min, W., & Rozelle, S. (2019). Peer relations and dropout behavior: Evidence from junior high school students in northwest rural China. *International Journal of Educational Development*, 65, 134–143.
- Garcia, N. M., Ibarra, J. M., Mireles-Rios, R., Rios, V. M., & Maldonado, K. (2022). Advancing QuantCrit to rethink the school-to-prison pipeline for Latinx and Black youth. *Journal of Criminal Justice Education*, 33(2), 269–288.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell-Smith, Ed. ve Çev.). International Publishers.
- Güzen, B., & Erbaş, Y. H. (2023). Ortaöğretim kurumlarında mesleki ve teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 82–104.  
<https://doi.org/10.53629/sakaefd.1280501>
- Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye, Başvuru No. 1448/04 (AİHM, 9 Ekim 2007).

- International Labour Organization, & UNICEF. (2025). *Child labour: Global estimates 2024, trends and the road forward*. ILO & UNICEF. <https://www.ilo.org/publications/major-publications/child-labour-global-estimates-2024-trends-and-road-forward>
- İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi [İSİG Meclisi]. (2025, 19 Eylül). *Mesleki eğitime değil çocuk işçiliğe karşıyız: 2024-2025 eğitim-öğretim yılında en az 72 çocuk işçi hayatını kaybetti*. <https://www.isigmeclisi.org/21409-mesleki-egitime-degil-cocuk-iscilige-karsiyiz-2024-2025-egitim-og>
- KAOS GL. (2013). *2013 yılında Türkiye'de gerçekleşen homofobi ve transfobi temelli nefret suçları raporu*. KAOS GL Derneği. <https://kaosgldernegi.org/images/library/2014nefret-sulari-raporu-2013.pdf>
- Karan, U. (2017). *Görmezden gelinen eşitsizlik: Türkiye'de Romanların barınma ve eğitim hakkına erişimi*. Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) & Sıfır Ayrımcılık Derneği.
- Kincheloe, J. L. (1999). *How do we tell the workers? The socioeconomic foundations of work and vocational education*. Westview Press.
- Küçüker, E. (2018). Üç öykü üzerinden "okul terki": Eğitimsizlik, yoksulluk, ataerkillik. *Eğitim Bilim Toplum*, 16(64), 94–119.
- Lew, J. (2004). The "other" story of model minorities: Korean American high school dropouts in an urban context. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(3), 303–323. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.3.303>
- Luna, N., & Revilla, A. T. (2013). Understanding Latina/o school pushout: Experiences of students who left school before graduating. *Journal of Latinos and Education*, 12(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/15348431.2012.734247>
- Millî Eğitim Bakanlığı, & UNICEF. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar: Politika önerileri raporu*. MEB & UNICEF.
- Nixon, J., Habtom, S., & Tuck, E. (2022). Rupture, not injury: Reframing repair for Black and Indigenous youth experiencing school pushout. *Journal of Visual Culture*, 21(1), 132–160. <https://doi.org/10.1177/14704129221088>
- Pesta, R. (2018). Labeling and the differential impact of school discipline on negative life outcomes: Assessing ethno-racial variation in the school-to-prison pipeline. *Crime & Delinquency*, 64(11), 1489–1512. <https://doi.org/10.1177/0011128717749>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.

- Rustique-Forrester, E. (2005). Accountability and the pressures to exclude: A cautionary tale from England. *Education Policy Analysis Archives*, 13(26). <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n26.2005>
- Schiff, M. (2018). Can restorative justice disrupt the 'school-to-prison pipeline?' *Contemporary Justice Review*, 21(2), 121–139. <https://doi.org/10.1080/10282580.2018.1455509>
- Simson, D. (2014). Exclusion, punishment, racism, and our schools: A critical race theory perspective on school discipline. *UCLA Law Review*, 61(2). <https://ssrn.com/abstract=2129117>
- Snapp, S. D., Day, J. K., & Russell, S. T. (2022). School pushout: The role of supportive strategies versus punitive practices for LGBT youth of color. *Journal of Research on Adolescence*, 32, 1470–1483. <https://doi.org/10.1111/jora.12720>
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.
- Taşkın, P., & Ernas, S. (2025). MESEM modelinin çelişkileri: Çocuk hakları, eğitim hakkı ve politika açmazları. *Eleştirel Pedagoji*, (78), 90-104.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable* (Right to Education Primers No. 3). Swedish International Development Cooperation Agency.
- Tuck, E. (2011a). *Urban youth and school pushout: Gateways, get-aways, and the GED*. Routledge.
- Tuck, E. (2011b). Humiliating ironies and dangerous dignities: A dialectic of school pushout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(7), 817–827. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.632785>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2026, 20 Nisan). *İstatistiklerle çocuk, 2025* (Haber Bülteni No. 58149). [https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istcocuk\\_2025.pdf](https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istcocuk_2025.pdf)
- UNICEF. (2023). *Suriyeli okul dışı kalmış çocuklar ile ilgili analiz raporu*. UNICEF Türkiye.
- Welch, K., Lehmann, P. S., Chouhy, C., & Chiricos, T. (2022). Cumulative racial and ethnic disparities along the school-to-prison pipeline. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 59(5), 574–626. <https://doi.org/10.1177/00224278211070501>
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Saxon House.
- Yıldırım, G., & Çalık, T. (2024). Okul terki konulu tezlerin betimsel içerik analizi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 14–25.