



## Birleşmiş Milletler 'in 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Bağlamında Çocuk Emegiyle Mücadele: Türkiye'de Mesleki Eğitim Merkezleri Örneği

*Combating Child Labour Within the Framework of the United Nations 2030 Sustainable Development Goals: The Case of Vocational Training Centers in Türkiye*

Hatice EROL<sup>1</sup>  
Kaan Talip SEVİM<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 02.02.2026  
Kabul Tarihi: 04.03.2026  
Tür: Araştırma Makalesi

### Anahtar Kelimeler:

Sürdürülebilir  
Kalkınma Hedefleri,  
Çocuk Emegi,  
Mesleki Eğitim  
Merkezleri

### Keywords:

Sustainable  
Development Goals,  
Child Labour,  
Vocational Training  
Centres

### Atf Önerisi:

Erol H, Sevim T. K.  
(2026)

Birleşmiş Milletler 'in  
2030 Sürdürülebilir  
Kalkınma Hedefleri  
Bağlamında Çocuk  
Emegiyle Mücadele:  
Türkiye'de Mesleki  
Eğitim Merkezleri  
Örneği Nazilli İktisadi  
ve İdari Bilimler  
Fakültesi Dergisi. 7(1),  
197-216.

<https://doi.org/10.59113/niibfd.1880237>



### ÖZET

Günümüzde milyonlarca çocuk, gelişimlerini ve eğitim süreçlerini olumsuz etkileyen koşullar altında çalışma yaşamında yer almaktadır. Bu durum, çocukların temel haklarının ihlali anlamına gelmenin yanı sıra, bireysel refah kayıplarına ve uzun dönemde toplumsal kalkınmanın zayıflamasına yol açabilecek önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır. BM tarafından kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında çocuk emegiyle mücadele temel öncelikler arasında yer almakta; 2025'e kadar en kötü biçimlerin, 2030'a kadar ise tümüyle sona erdirilmesi hedeflenmektedir. Ancak Türkiye'de bu hedefin gerçekleşmesi yakın zamanda mümkün görünmemektedir. TÜİK'in 2024 verilerine göre Türkiye'de toplam çocuk nüfusunun yaklaşık %4'üne karşılık gelen en az 869.000 çocuk istihdam edilmektedir. Temel nedenler arasında yaygın çocuk yoksulluğu, sosyal koruma sistemlerindeki yetersizlikler ve yüksek düzeyde kayıt dışı istihdam yer almaktadır.

Bu çalışma, Türkiye'de yürürlükte olan Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) uygulamasının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile ne ölçüde uyum sağladığını sorgulamayı amaçlamaktadır. "MESEM çocuklara meslek edindirmeyi hedefleyen bir eğitim modeli mi, yoksa çocuk emegini meşrulaştıran yeni bir istismar biçimi mi?" sorusuna yanıt aranmıştır. Ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar, politika belgeleri ve ilgili mevzuat eleştirel bir perspektifle incelenmiştir. Bulgulara göre MESEM, mesleki beceri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim politikası olarak sunulmasına rağmen uygulamada çocuk emegini meşrulaştırma riski taşımaktadır; çocukların erken yaşta, düşük ücretli, güvencesiz ve denetimsiz işlere yönlendirilmesi mümkündür. Modelin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun hâle gelmesi, yalnızca ekonomik çıktıların artırılmasıyla değil; çocukların gelişimini, haklarını ve gelecek potansiyelini esas alan insan odaklı bir eğitim anlayışının benimsenmesiyle mümkün olacaktır. Aksi takdirde MESEM, çocuk emegini kurumsallaştıran ve toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten bir araca dönüşebilecektir.

### ABSTRACT

Today, millions of children around the world are taking part in working life under conditions that adversely affect their development and educational processes. This situation not only constitutes a violation of children's fundamental rights, but also forms a significant area of concern that may lead to individual welfare losses and, in the long term, to the weakening of societal development. Within the scope of the 2030 Sustainable Development Goals adopted by the United Nations, combating child labour is among the core priorities; the elimination of its worst forms is targeted by 2025, and its complete eradication by 2030. However, the realisation of this goal in Türkiye does not appear to be forthcoming in the near future. According to TurkStat's 2024 data, at least 869,000 children — corresponding to approximately 4% of Türkiye's total child population — are in employment. The primary causes include widespread child poverty, inadequacies in social protection systems, and high levels of informal employment.

<sup>1</sup> Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, haticeerol@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8816-1137.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, kaantasevim@gmail.com, ORCID:0009-0002-7816-5764



*This study aims to examine the extent to which the Vocational Education Centres (MESEM) practice currently in force in Türkiye aligns with the Sustainable Development Goals. An answer has been sought to the question: "Is MESEM an educational model aimed at equipping children with vocational skills, or is it a new form of exploitation that legitimises child labour?" National and international academic studies, policy documents, and relevant legislation have been examined from a critical perspective. According to the findings, despite being presented as an educational policy aimed at imparting vocational skills, MESEM carries the risk of legitimising child labour in practice; it is possible for children to be directed towards low-paid, precarious, and unsupervised work at an early age. Bringing the model into alignment with the sustainable development goals will be achievable not merely through increasing economic outputs, but through the adoption of a human-centred approach to education that places children's development, rights, and future potential at its core. Otherwise, MESEM may transform into a tool that institutionalises child labour and reproduces social inequalities.*

---

## 1. GİRİŞ

Günümüzde daha sık aralıklarla yaşanan ekonomik krizler, enformel istihdam biçimlerinde görülen artış, göç ve yoksulluk sorunu gibi pek çok neden bağlı olarak dünya genelinde milyonlarca çocuk gelişimlerini tamamlamadan üretim süreçlerine dahil olmaktadır. Dünya genelinde çocuk emeğinin istismarının önlenmesine yönelik verilen mücadelelere rağmen çocuklar çalıştırılmaktadır. Oysaki çocukluk dönemi; insan hayatında, işgücü olarak istihdam da değil eğitim süreçlerinde olunması gereken bir dönemi ifade etmektedir.

Birleşmiş Milletler (BM) öncülüğünde 2015 yılında 193 ülkenin mutabakatıyla kabul edilen “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” ile 2030 yılına kadar yoksulluğun azaltılması, eşitsizliklerin giderilmesi, çevrenin korunması ve insan refahının artırılması hedeflenmiştir. Küresel düzeyde en kapsamlı eylem planı olarak kabul edilen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile 2025 yılına kadar çocuk emeğinin en kötü biçimlerinin, 2030 yılına kadar ise çocuk emeğinin tümünden kaldırılması ülkeler tarafından taahhüt edilmiştir. Ancak dünya genelinde 2000 yılında 245,5 milyon olan çalışan çocuk sayısı, 2024 yılı itibarıyla 137,6 milyona gerilemiş; tehlikeli işlerde çalıştırılan çocuk sayısı ise aynı dönemde 170,5 milyondan 54 milyona düşmüştür (ILO ve UNICEF, 2025). Bu verilere göre 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine ulaşmanın mümkün olamayacağı söylenebilir.

Günümüzde dünyada milyonlarca çocuk, fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini ve eğitim süreçlerini olumsuz etkileyen koşullar altında çalışma yaşamına dâhil olmaktadır. Oysa çalışma olgusu, bireyin kendisinin ya da ailesinin geçimini sağlama amacıyla yetişkinlere yüklenen bir sorumluluk olarak tanımlanmalıdır. Buna karşın, çok sayıda çocuk ekonomik, sosyal ve yapısal nedenlerle erken yaşlarda çalışma hayatına yönelmek zorunda kalmaktadır. Gelecekte bireysel ve toplumsal düzeyde başarıyı mümkün kılacak bilgi, beceri ve donanımı kazanabilmeleri için eğitim faaliyetleri içinde yer almaları gereken çocuklar, emek piyasasında çalışan konumuna sürüklenmekte ve bu süreçte yetişkin emeğinin yerine ikame edilmektedir. Çocuk emeğinin ortaya çıkmasında belirleyici rol oynayan temel etken ise yoksulluktur; yoksulluk, çocukların eğitimden koparak erken yaşta çalışma yaşamına katılmalarını teşvik eden başlıca yapısal sorun olarak öne çıkmaktadır. Toplumsal barışı tehdit eden yoksulluk riskine en çok maruz kalan nüfus kesimini çocuklar oluşturmaktadır. TÜİK’in (2025a) yoksulluk ve yaşam koşulları verilerine göre Türkiye’de 2024 yılı için yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altında olanların genel nüfusa oranı %27,9 iken çocuklarda (0-17 yaş) bu oran %36,8’e çıkmaktadır.

Türkiye’de ücretli ve yevmiyeli çalışma biçimindeki çocuk istihdamı gittikçe artmaktadır. 1999 yılında istihdama katılan çocukların yalnızca %29’u ücretli çalışanlardan oluşurken, 2019 yılında bu oran %63’e çıkmıştır. Kendi hesabına çalışma ya da ücretsiz çalışma biçimleri gerilerken, ücretlilik ilişkisinin yaygınlaşması çalışan çocukların işçileşmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Fişek Enstitüsü, 2020).

Çocuk emeğinin en yaygın görülen biçimlerinden biri mesleki eğitim uygulamalarıdır. Çocuklara belirli bir mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılmasının yanı sıra çalışma disiplininin geliştirilmesini amaçlayan mesleki eğitim, kuşkusuz önemli bir işleve sahiptir. Bununla birlikte, çocuklara yönelik mesleki eğitim, sunduğu potansiyel kazanımların yanı sıra yapısal ve uygulamaya bağlı çeşitli riskler barındırmakta; bu yönüyle çok boyutlu ve eleştirel bir değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de mesleki eğitim alanında yaşanan yapısal sorunlara çözüm üretmek amacıyla, 2021 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’nda kapsamlı değişiklikler yapılmış ve Mesleki

Eğitim Merkezleri (MESEM), Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesine entegre edilmiştir. Bu düzenleme ile ıraklık eğitimi, örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınarak MESEM’ler aracılığıyla kurumsal bir çerçeveye kavuşturulmuştur. MESEM programına kayıtlı öğrenciler, haftada bir gün okulda teorik eğitim almakta; haftanın dört günü ise işletmelerde uygulamalı (işbaşı) eğitim görmektedir. Söz konusu düzenleme, MESEM’i bağımsız bir okul türü olmaktan çıkararak mesleki ve teknik lise çatısı altında yürütölen uygulamalı bir eğitim programına dönüştürmüştü; yapısal dönüşüm, programa olan talebi artırarak öğrenci sayısında belirgin bir artışa yol açmıştır.

Bu çalışma, çocuk emeğinin her türünün ortadan kaldırılmasını yönelik “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” doğrultusunda, Türkiye’de yürürlükte olan MESEM uygulamasının bu hedefle ne ölçüde uyum sağladığını sorgulamayı amaçlamıştır. Çalışmada, çocuk emeğinin önlenmesi ile mesleki eğitimin teşviki arasındaki denge sorgulanırken MESEM’in çocuk hakları açısından taşıdığı risklerin de ortaya konulması hedeflenmiştir. Çalışmada iki sorunun cevabı aranmıştır. İlk soru “MESEM çocuklara meslek edindirmeyi hedefleyen bir eğitim modeli mi, yoksa çocuk emeğini meşrulaştıran yeni bir istismar biçimi mi?” şeklindedir. İkinci soru ise “MESEM, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile uyumlu bir model mi, yoksa ekonomik büyümeyi öncelleyerek sosyal adaleti göz ardı eden bir yaklaşım mı sergiliyor?” şeklinde ifade edilebilir.

Çalışma, MESEM uygulamasını yalnızca eğitim ve istihdam ilişkisi bağlamında değil, aynı zamanda Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve çocuk hakları perspektifi üzerinden bütüncül biçimde ele alması bakımından mevcut literatürden ayrılmaktadır. Literatürde MESEM’e ilişkin çalışmalar çoğunlukla uygulamanın pedagojik ya da istihdam boyutuna odaklanırken, çalışmada MESEM’in çocuk emeğini meşrulaştırma riski sürdürülebilir kalkınma ve sosyal adalet ekseninde tartışılmaktadır. Bu yönüyle çalışma, MESEM modelinin normatif ve etik boyutuna ilişkin literatürdeki sınırlı tartışmalara katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Çalışma kapsamında, MESEM uygulamasına ilişkin ulusal mevzuat, resmî raporlar, uluslararası kuruluşların (ILO, UNICEF, OECD) yayınları ve konuya ilişkin akademik çalışmalar detaylı şekilde incelenmiştir. Elde edilen veriler, çocuk emeği, eğitim hakkı ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri ekseninde karşılaştırmalı ve eleştirel biçimde değerlendirilmiştir. Çalışmada sürdürülebilir kalkınma ve çocuk emeğinin görünüm başlığı altında Dünya genelinde ve AB ülkelerinde çocuk emeği resmi veriler ekseninde incelenmiştir. Mesleki eğitim ve istihdam ilişkisi başlığı altında mezun olunan okul türleri ile istihdam oranları karşılaştırmalı veriler ışığında değerlendirilmiştir. Son olarak Türkiye’de mesleki eğitimin gelişimi ve mesleki eğitime yönelik literatürde yer alan çalışmalar taranarak araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

## **2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

### **2.1.SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA VE ÇOCUK EMEĞİNİN GÖRÜNÜMÜ**

Sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin literatürde ortak ve kesin bir tanım bulunmamakla birlikte, genel kabul gören yaklaşıma göre sürdürülebilir kalkınma; insanlığın mevcut ve gelecek kuşakların sosyal ve ekonomik gereksinimlerini karşılama çabası içinde, doğal çevrenin korunmasını ve çevresel tahribatın sınırlandırılmasını esas alan bütüncül bir planlama anlayışını ifade etmektedir (Seçgin, 2025:4 1). Kavram ilk kez 1987 yılında Brundtland Raporu’nda “bugünün ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınma” olarak tanımlanmıştır. Dünya Bankası ise sürdürülebilir

kalkınmayı, kişi başına azalmayan fayda ve kuşaklar arası eşitliğin ölçütü olarak değerlendirmektedir (Bolayır ve Eroğlu, 2024: 2-4).

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda BM tarafından çeşitli eylem planları kabul edilmektedir. Bu kapsamda BM öncülüğünde 2015 yılında kabul edilen ve 1 Ocak 2016 tarihinde yürürlüğe giren, 17 ana hedef ve 169 alt hedeften oluşan 2030 Gündemi, küresel ölçekte en kapsamlı ve etkili kalkınma eylem planı niteliğini taşımaktadır (Haberal ve Işık, 2024: 1195; Tuğaç, 2023: 76). BM'nin 2030 Kalkınma Gündemi çerçevesinde sosyal adaletin güçlendirilmesi, sürdürülebilir ekonomik büyümenin teşvik edilmesi ve kapsayıcı ve üretken istihdam olanaklarının yaygınlaştırılması öncelikli amaçlar arasında yer almakta; insana yakışır iş kavramı ise hem işverenler hem de politika yapıcılar açısından temel bir sorumluluk ve politika alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu hedefin gerçekleşebilmesi için temel çalışma standartlarının güçlendirilmesi, özellikle zorla çalıştırma ve çocuk emeğinin her biçimiyle ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Hedef 8.7 kapsamında; uluslararası toplum tarafından, modern kölelik ve çocuk emeği istismarının en kötü biçimlerinin 2025 yılına kadar, tüm çocuk emeği istismarı türlerinin ise 2030'a kadar tamamen ortadan kaldırılması taahhüt edilmiştir (Öktem Özgür, 2025: 167–177).

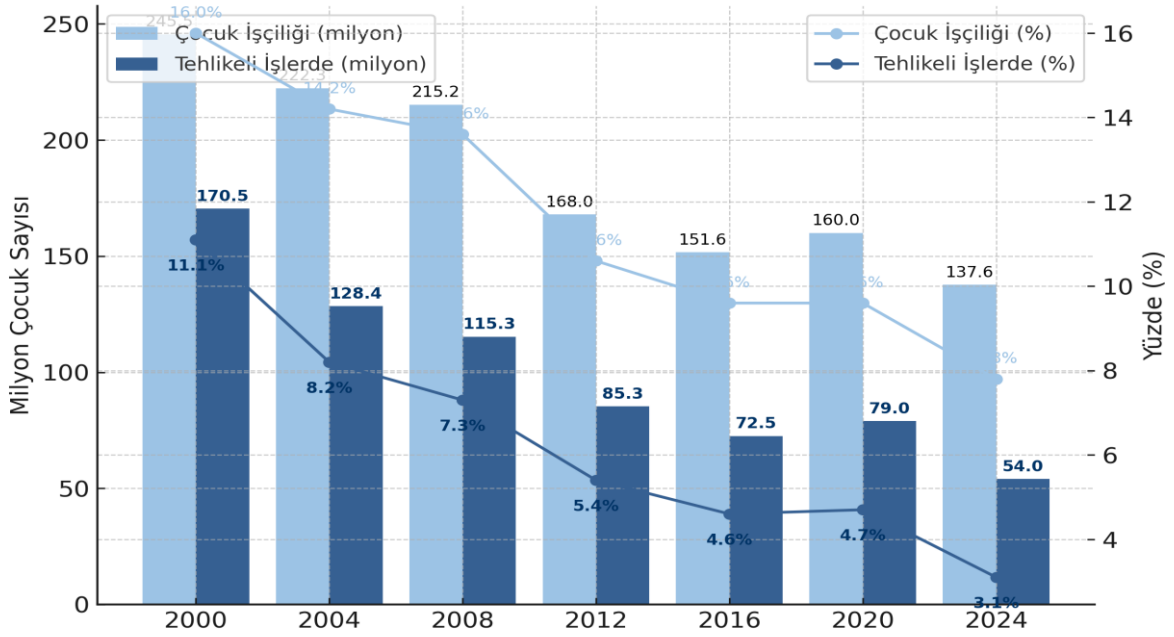
Çalışan çocukların haklarının korunmasında en eski ve etkili uluslararası kuruluşların başında BM'e bağlı Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) gelmektedir. ILO, çocuk emeğini çoğu zaman çocukların çocukluklarını yaşamalarını engelleyen, potansiyellerini ve saygınlıklarını zedeleyen, fiziksel ve zihinsel gelişimleri açısından zararlı nitelikteki işler olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede çocuk emeği aşağıdaki çalışma biçimlerini kapsamaktadır (ILO&UNICEF, 2021):

- Çocuklar için zihinsel, fiziksel, toplumsal ya da ahlaki açıdan tehlikeli ve zararlı olan işler,
- Okula düzenli devam etmelerini engelleyerek eğitim hakkından mahrum kalmalarına, okulu erken terk etmelerine yol açan işler,
- Çocukların eğitim süreçleriyle birlikte yürütmek zorunda kaldıkları ve eğitim performanslarını olumsuz etkileyen işler.

Bununla birlikte, belirli çalışma biçimlerinin “çocuk emeğinin istismarı” olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceği; çocuğun yaşı, yapılan işin türü ve süresi, işin yürütüldüğü koşullar ile ülkelerin bu alanda benimsedikleri politika hedeflerine bağlı olarak değişmektedir. Dolayısıyla çocuk emeğinin tanımı ve kapsamı, ülkeler arasında farklılık gösterebildiği gibi, aynı ülke içinde sektörlere göre de çeşitlenebilmektedir. Bu bağlamda, mesleki eğitim kapsamında yürütülen uygulamaların çocuk emeği olgusu açısından ve sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkisi bakımından değerlendirilmesi özel bir önem taşımaktadır.

ILO ve UNICEF tarafından hazırlanan ve 2024 yılı küresel çocuk işçiliği tahminlerini içeren “Çocuk İşçiliği: 2024 Küresel Tahminler, Eğilimler ve İlerleme Yolu” başlıklı rapora göre, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının 8.7 numaralı hedefi kapsamında 2025 yılına kadar çocuk emeğinin sona erdirileceği yönündeki taahhütlere rağmen, çocuk emeği küresel ölçekte hâlen varlığını sürdürmektedir. Grafik 1'de, dünyada çocuk emeğinin ve tehlikeli işlerde çalışan çocukların 2000–2024 dönemi itibarıyla gösterdiği değişim sunulmaktadır.

**Grafik 1. Dünyada Çocuk Emeği ve Tehlikeli İşlerde Çalışan Çocuklar (2000-2024)**



Kaynak: ILO & UNICEF 2025.

Grafik 1 verilerine göre, 2000–2024 döneminde dünya genelinde toplam çocuk emeği ile tehlikeli işlerde çalışan çocuk sayısında belirgin bir azalma eğilimi olduğu görülmektedir. 2000 yılında yaklaşık 245,5 milyon olan çalışan çocuk sayısı 2024 itibarıyla 137,6 milyona, tehlikeli işlerde çalışan çocuk sayısı ise 170,5 milyondan 54 milyona gerilemiştir. Bununla birlikte, özellikle 2016 sonrası dönemde düşüş hızının yavaşladığı, hatta bazı yıllarda sınırlı artışların yaşandığı dikkat çekmektedir. Bu eğilim, çocuk emeğiyle mücadelede önemli ilerlemeler kaydedilmiş olmakla birlikte, mevcut gidişatın çocuk emeğinin 2030 yılına kadar tamamen ortadan kaldırılması hedefi için yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Çocuk emeğinin görünümü; cinsiyet, sektörel yapı ve bölgesel farklılıklar bakımından belirgin eşitsizlikler içermektedir. ILO&UNICEF (2025) raporuna göre, erkek çocuklar kız çocuklarına kıyasla daha yüksek oranlarda çalışma yaşamında yer almaktadır. Ancak haftada 21 saatten fazla ücretsiz ev içi emek dikkate alındığında, bu toplumsal cinsiyet farkının tersine döndüğü görülmektedir. Çocuk emeğinin sektörlere göre dağılımında tarım sektörü %61 ile en büyük paya sahiptir. Tarım hizmetler sektörü (%27) ve sanayi sektörü (%13) izlemektedir. Tarım sektöründe çocuklar çoğunlukla aile işletmelerinde, kayıt dışı ve ücretsiz biçimde çalıştırılmaktadır. Yaş ilerledikçe sektörel dağılımda cinsiyete dayalı bir ayrışma ortaya çıkmakta; küçük yaşta hem erkek hem de kız çocukları ağırlıklı olarak tarım sektöründe yer alırken, daha ileri yaşlarda erkek çocuklarının sanayi sektöründe, kız çocuklarının ise hizmetler sektöründe yoğunlaştığı gözlenmektedir. Çocuk emeğinin bölgesel dağılımı incelendiğinde ise Sahra Altı Afrika, %21,5 ile en yüksek orana sahip bölge olarak öne çıkmaktadır. Küresel ölçekte çocuk emeği kapsamında değerlendirilen vakaların yaklaşık üçte ikisine karşılık gelen 87 milyon çocuk bu bölgede bulunmaktadır. Sahra Altı Afrika'yı %8,3 ile Güney Asya ve %5,5 ile Latin Amerika izlemektedir. Bu bulgular, çocuk emeğinin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda bölgesel ve toplumsal eşitsizliklerle yakından ilişkili çok boyutlu bir sorun alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

2024 yılı verileri, 54 milyon çocuğun fiziksel ya da psikolojik riskler içeren tehlikeli işlerde çalıştırıldığını göstermektedir. Bu çocukların yaklaşık %43'ü 15 yaşın altındadır. Söz konusu

işler, çocukların yalnızca bedensel ve ruhsal sağlıklarını değil, aynı zamanda uzun vadeli öğrenme kapasitelerini ve toplumsal yaşama katılım olanaklarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Çalışmak zorunda olan çocukların %31'i okula devam edememektedir. Bu oran, aynı yaş grubunda yer almasına rağmen çalışma yaşamında bulunmayan çocuklarda %8 düzeyindedir. Tehlikeli işlerde çalıştırılan çocuklar arasında okula devam etmeme oranı %49'a yükselmekte; 15–17 yaş aralığında çalışmak zorunda kalan çocukların ise %59'u eğitim sistemi dışında kalmaktadır. Buna karşın, karşılaşılan çok sayıda yapısal ve bireysel engele rağmen, zorunlu eğitim çağında çalışmak zorunda kalan çocukların üçte ikisinden fazlası eğitimlerine devam edebilmektedir. Ancak eğitim sistemi içinde kalmayı sürdüren çocuklar açısından dahi, çalışma yaşamına katılımın öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz etkiler yarattığı; akademik başarıyı, okul devamlılığını ve uzun dönemli eğitim kazanımlarını zayıflattığı görülmektedir. Veriler, çalışmak zorunda olan çocukların temel okuma ve aritmetik becerilerini gösterme olasılığının, çalışmak zorunda kalmayan aynı yaştaki akranlarına kıyasla %30'dan fazla daha düşük olduğunu gösteriyor. Birçok ülkede eğitim sisteminde yasal olarak zorunlu olmasa da ortaöğretimde mesleki eğitim, insana yakışır iş ve ekonomik hareketlilik elde etmek için giderek daha önemli hale gelmektedir. Özellikle işgücü piyasalarının doymuş ve büyük ölçüde kayıtdışı olduğu bölgelerde, eğitim almayan ergenler, düşük ücretler, güvencesiz işler ve sınırlı gelişme olanakları gibi potansiyel olarak kasvetli bir gelecekle karşı karşıyadır (ILO&UNICEF, 2025: 42-43).

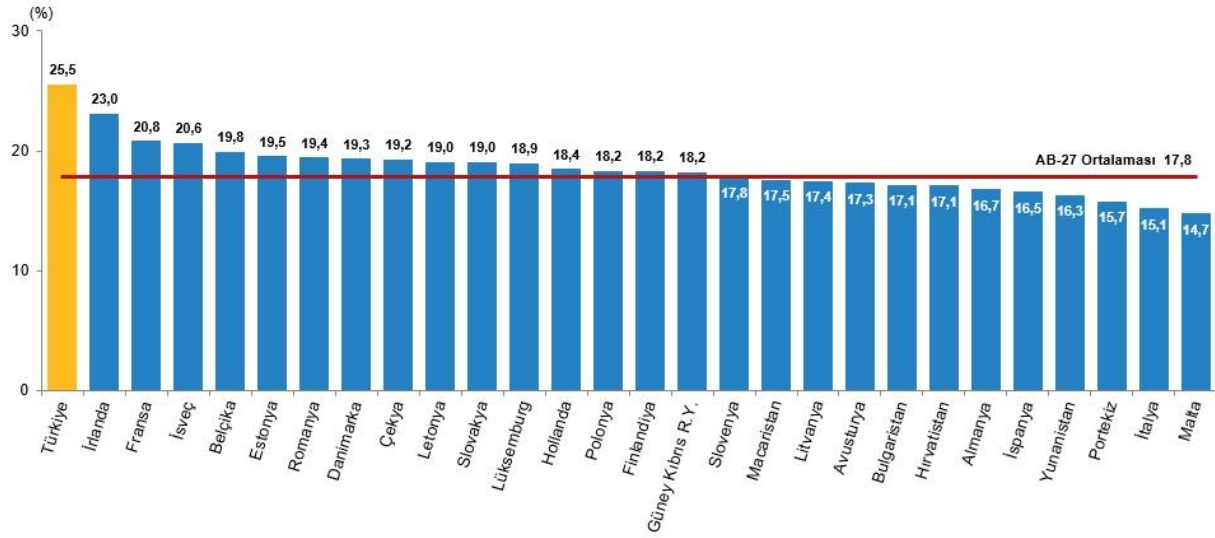
Çocuk emeğinin istismarı, çoğu zaman çocukların eğitim sisteminden kopması ya da okuldan uzak kalması ile doğrudan ilişkilidir. Çalışmak zorunda olan çocukların önemli bir bölümü, zorunlu eğitim kapsamında yer alan yaş aralığında bulunmalarına rağmen okula devam edememektedir. Nitekim 5–11 yaş grubundaki çalışmak zorunda olan çocukların yaklaşık dörtte biri, 12–14 yaş grubundakilerin ise üçte birinden fazlası eğitim sistemi dışında kalmaktadır. Bu tablo, çocukların yalnızca mevcut eğitim olanaklarını değil, aynı zamanda gelecekte gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde insana yakışır işlere erişimlerini ve genel yaşam potansiyellerini de ciddi ölçüde sınırlandırmaktadır. Öte yandan, çalışmak zorunda kalan çocuklar açısından okul ve iş yaşamının gereklerini eş zamanlı olarak yerine getirmek önemli güçlükler yaratmaktadır. Bu ikili yük, çocukların akademik performanslarını olumsuz etkilemekte; dinlenme, oyun ve eğitim haklarının zedelenmesine yol açmaktadır (ILO&UNICEF, 2021).

Dünya genelinde çözüm bekleyen önemli bir sorun alanı olan çocuk emeği, Türkiye'de de varlığını sürdürmektedir. TÜİK (2025b) verilerine göre, 2024 yılı sonu itibarıyla Türkiye nüfusu 85 milyon 664 bin 944 kişi olup, bunun 21 milyon 817 bin 061'ini çocuk nüfus oluşturmaktadır. Çocuk nüfusun yaklaşık %4'ü (869 bin) istihdamdadır. Ayrıca Türkiye'de çocuk işçiliği MESEM'ler aracılığıyla yaygınlaştırılmaktadır. TÜİK anketlerinde çıraklar çocuk işçi sayılamasalar da çıraklık geleneksel olarak Türkiye'de çocuk işçiliğinin bir parçasıdır (FİSA, 2024).

Türkiye'de çocukların erken yaşlardan itibaren çalışma yaşamında yer aldığı literatürde vurgulanmaktadır. Geçmişte çocuklar aile ya da akraba yanında ücretsiz aile işçisi olarak kendi hesabına ya da ücret karşılığı çalışırken, günümüzde ücretsiz aile işçiliği statüsünde çalışma azalmış, ücretli çalışma çocuk emeğinin baskın formu haline gelmiştir. Çocukların çok erken yaşlardan itibaren ailenin sağladığı paternalist koruma ağı dışında formel işçilik deneyimlemeye başlaması çocukları istismara açık hale getirmektedir. Türkiye'de bulgular, çocukların beden ve ruh sağlıklarına uygun olmayan işlerde, kayıt dışı, ağır koşullarda, uzun sürelerle ve sağlıksız ortamlarda çalıştırıldığı yönündedir (FİSA, 2024).

BM tanımına göre 0–17 yaş grubunu kapsayan çocuk nüfusun toplam nüfus içindeki payı, Türkiye’de 1970 yılında %48,5 iken 1990 yılında %41,8’e, 2024 yılında ise %25,5’e gerilemiştir (TÜİK, 2025b). Söz konusu eğilim, Türkiye’de demografik yapının belirgin biçimde değiştiğine ve nüfusun hızla yaşlanma sürecine girdiğine işaret etmektedir. Bu çerçevede Grafik 2’de, Türkiye’deki çocuk nüfus oranının Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ile karşılaştırmalı görünümü ile Türkiye’nin demografik yapısının, çocuk nüfusun görece ağırlığı bakımından AB ortalamasından ayrıştığı ortaya konulmaktadır.

**Grafik 2. Çocuk Nüfus Oranının AB Ülkeleri ile Karşılaştırması, 2024**



Kaynak: AB İstatistik Ofisi (Eurostat) veri tabanı, 2024, TÜİK (2025), TÜİK, 2025c.

Grafik 2’de yer alan veriler, 2024 yılı itibarıyla Avrupa Birliği’ne üye 27 ülkede çocuk nüfus oranının ortalama %17,8 olduğunu, Türkiye’de ise bu oranın %25,5 düzeyinde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu görünüm, Türkiye’nin AB üyesi ülkelere kıyasla daha yüksek çocuk nüfus oranına ve geniş bir çalışma çağındaki nüfusa sahip olduğunu, dolayısıyla demografik açıdan önemli bir potansiyel barındırdığını ortaya koymaktadır. Ekonomik ve sosyal kalkınma açısından kritik öneme sahip olan bu demografik fırsatın etkin biçimde değerlendirilebilmesi, ancak toplumun tüm kesimlerine eşit fırsatlar sunan, beklentilere duyarlı, yenilikçi ve nitelikli bir eğitim sisteminin tesis edilmesiyle mümkündür. Bu çerçevede bireylerin söz konusu eğitim imkânlarına yönlendirilmesi ve eğitime yönelik talebin güçlendirilmesi belirleyici bir rol oynamaktadır. Türkiye’nin genç bir nüfus yapısına sahip olması, bu nüfusun fırsat ve imkân eşitliği temelinde nitelikli mesleki ve teknik eğitim olanaklarıyla buluşturulmasına yönelik kamusal sorumluluğu da beraberinde getirmektedir (MEB, 2024: 12).

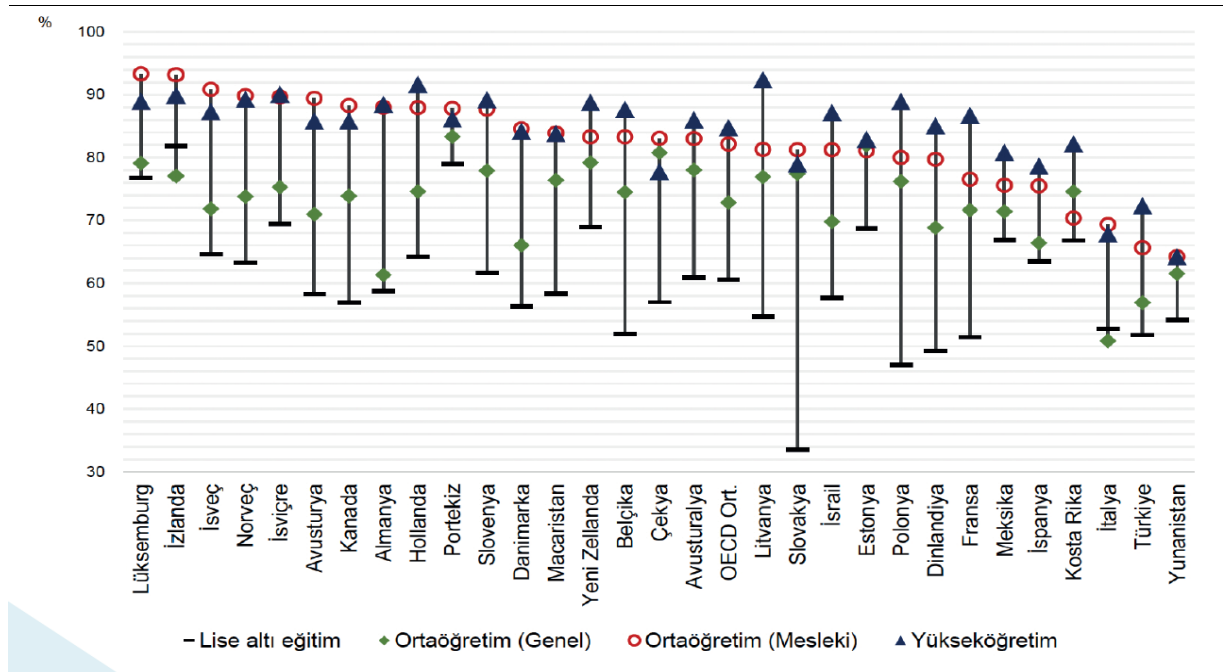
## 2.2. MESLEKİ EĞİTİM VE İSTİHDAM İLİŞKİSİ

Yetişmiş insan gücü ekonomik ve toplumsal kalkınmanın itici gücünü oluşturmaktadır. İnsan gücünün yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde kullanılan en önemli araç ise eğitimidir. İnsan gücü kaynağına yapılan en iyi yatırım olan “eğitim” hem BM’in 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesininin 26. maddesinde hem de 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesininin 28. maddesinde insan onuruna yakışır bir yaşam sürdürebilmesi için doğuştan sahip olunan bir insan hakkı olarak kabul edilmiştir. Ayrıca 1982 Anayasasında (madde 42) ve yasalarda eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin düzenlemeler bulunmaktadır. Bu düzenlemelerde bireyin ve toplumun refah ve mutluluğuna vurgu yapılırken çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yönelmeleri ve meslek sahibi olmaları yoluyla üretken ve verimli birey olmaları hedeflenmektedir (Kayıkçı ve Aksoy, 2025: 549).

Eğitim; ekonomik büyümenin, üretkenliğin, işgücü piyasası performansının, beşerî sermaye kazanımlarının ve sosyal hareketliliğin sağlayıcısıdır. Sürdürülebilir kalkınmanın çok önemli bir bileşeni olan eğitim, aynı zamanda işgücü üretkenliğinin itici gücüdür ve işçilerin becerileri ile yetkinliklerini arttırmalarını sağlamaktadır (Yolcu ve Alaca, 2021: 1945). Okul öncesi eğitimden üniversite düzeyine kadar uzanan geniş bir yelpazede sunulan eğitim seçenekleri, bireylerin kişisel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra ekonomik ve toplumsal gereksinimlerine yanıt vermeyi amaçlamaktadır. Bu seçenekler arasında yer alan mesleki eğitim, bireylere beceri ve yetkinlik kazandırma işlevi sayesinde hem bireysel istihdam olanaklarının artırılması hem de ekonomik ve toplumsal kalkınmanın sürdürülebilir biçimde sağlanması açısından özel bir önem taşımaktadır.

Mesleki eğitimi, bireylere herhangi bir meslekte yeterli duruma gelmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak işgücü piyasasına hazırlamayı amaçlayan eğitim faaliyeti olarak tanımlamak mümkündür (Özdemir vd. 2024:2). Mesleki ve teknik eğitim, bireylere güncel mesleki bilgi, beceri ve yetkinlikler kazandırarak iş gücü piyasasına geçişlerini kolaylaştırmayı ve istihdam edilebilirliklerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, mesleki ve teknik eğitim almış bireylerin iş gücüne katılım oranlarının ve istihdam edilme olasılıklarının daha yüksek olması beklenmektedir. Okul ve iş yeri temelli öğrenme modelleri aracılığıyla farklı meslek alanlarında beceri gelişimini destekleyen mesleki ve teknik eğitim, okuldan işe geçiş sürecinde önemli bir köprü işlevi görmektedir. Etkin biçimde tasarlanmış mesleki ve teknik eğitim sistemleri, iş dünyasının değişen ve dönüşen koşulları karşısında gençlerin iş gücü piyasasına girişini kolaylaştırmakta; aynı zamanda hâlihazırda istihdamda bulunan bireylerin iş gücü piyasası içindeki geçişlerini ve uyum kapasitelerini güçlendirmektedir. Bu bağlamda Grafik 3'te, OECD ülkelerinde mezun olunan program türlerine göre bireylerin istihdam durumları karşılaştırmalı görülmektedir.

**Grafik 3.** Mezun Olunan Program Türüne Göre İstihdam Durumu (25-34 Yaş)



Kaynak: OECD, 2020 Education at a Glance 2020

Grafik 3'te yer alan veriler, birçok ülkede mesleki ve teknik eğitim almış gençlerin istihdam oranlarının, genel programlardan mezun olanlara kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı ülkelerde ise mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdam oranlarının, yükseköğretim mezunlarının istihdam düzeylerine oldukça yakın seyrettiği görülmektedir.

Bununla birlikte OECD (2020) verileri, mesleki ve teknik eğitimin istihdama geçiş sürecini kolaylaştırarak lise eğitiminden sonra iş bulmak için geçen süreyi kısalttığını; çalışanların genel lise programlarından mezun olanlara kıyasla ortalama olarak daha yüksek ücretler elde etmelerine ve kalıcı istihdamda yer alma olasılıklarının artmasına katkı sağladığını göstermektedir. Bu çerçevede Tablo 1’de, Türkiye’de eğitim düzeylerine göre temel iş gücü göstergelerine ilişkin veriler görülmektedir.

**Tablo 1.** Türkiye’de Eğitim Durumuna Göre Temel İşgücü Göstergeleri (15+yaş)

Eğitim Durumu	İşgücüne Katılma Oranı	İstihdam Oranı	İşsizlik Oranı
Okur yazar olmayanlar	17,6	16,6	5,6
Lise altı eğitimliler	45,8	42,5	7,3
Lise	57	51,2	10,2
Mesleki ve Teknik lise	67,1	61	9,1
Yükseköğretim	76,9	69,9	9,1
Toplam	54,4	49,8	8,5

Kaynak: TÜİK (2025d) *İşgücü İstatistikleri, III: Çeyrek: Nisan-Haziran, 2025.*

TÜİK tarafından yayımlanan iş gücü istatistikleri incelendiğinde eğitim durumu ile işgücüne katılım ve istihdam oranları arasında pozitif ilişkinin olduğu görülmektedir. Okuryazar olmayanlarda işgücüne katılım oranı %17,6 iken yüksek öğretimde %76,9’a çıkmaktadır. Okuryazar olmayanlarda istihdam oranı %16,6 iken yüksek öğretimde %49,8’dir. Okuryazar olmayanlarda işsizlik oranı %5,6 iken eğitim seviyesi arttıkça işsizlik oranı da artmaktadır. Yüksek öğretim mezunlarının ardından işgücüne katılım ve istihdam oranları en yüksek grubu mesleki ve teknik lise mezunu kişiler oluşturmaktadır. Bu veriler hem yüksek öğrenimin hem de mesleki eğitimin önemini göstermektedir.

## 2.3. TÜRKİYE’DE MESLEKİ EĞİTİM

### 2.3.1. Mesleki Eğitimin Gelişimi, İşleyişi ve MESEM

Mesleki ve teknik eğitim, Türk eğitim tarihinde 12. yüzyıldan günümüze kadar farklı biçimlerde uygulanmıştır. Cumhuriyet öncesi dönemde mesleki ve teknik eğitim, 12. yüzyıldan 18. yüzyıla kadar ağırlıklı olarak geleneksel yöntemlerle, esnaf ve sanatkâr teşkilatları aracılığıyla yürütülmüştür. Selçuklular döneminde Ahilik Teşkilatı, Osmanlılar döneminde ise Lonca ve Gedik teşkilatları, esnaf ve sanatkârlar üzerinden mesleki bilgi ve becerilerin aktarılmasında merkezi bir rol üstlenmiştir. Modern anlamda mesleki ve teknik eğitime yönelik ilk girişimler ise 18. yüzyılda, özellikle ordunun yeniden düzenlenmesi ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkmıştır. 1860’lı yıllardan itibaren meslek ve sanat okullarının açılmasıyla birlikte, mesleki eğitim örgün eğitim kurumları kapsamında değerlendirilmeye başlanmıştır (MEB, 2018: 15). Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte ise mesleki eğitim, örgün eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak yeniden tasarlanmıştır; bu doğrultuda okula dayalı bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik adımlar atılmıştır (Ünlü, 2016).

Cumhuriyetin ilanı ile 1924’ten itibaren kalkınma hedefleriyle uyumlu eğitim politikaları oluşturulmuş, gençlerin yetenekleri ve ülkenin ihtiyaçlarına göre çeşitli mesleklere yönlendirilmesi kararlaştırılmış ve bu alandaki okulların sayısı artırılmıştır. 1927’de, sanayiye nitelikli işgücü sağlamak amacıyla sanat okulları açılmıştır (Kayıkçı ve Aksoy, 2025: 550).

1950’lerden itibaren mesleki ve teknik eğitimin önemi artmış, teknik lise, endüstri meslek lisesi, ticaret liseleri ve kız meslek liseleriyle birlikte (Raman, 1971), ticaret, turizm ve endüstriyel sanatlar yüksek öğretmen okulu açılmıştır (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2019). 1968–1970 yılları arasında teknik ara eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla çeşitli okullar açılmış; izleyen

süreçte bu okullar teknik liselere dönüştürülmüş, sanat enstitüleri ise endüstri meslek liseleri adını almıştır (Kaya, 2024). 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile mesleki ve teknik eğitimin genel eğitim sistemi içindeki yeri ve ilkeleri yasal bir çerçeveye kavuşturulmuştur. 1980 sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Anadolu Meslek Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri şeklinde yeni bir yapılanmaya gidilmiş; bu kurumlar aracılığıyla yabancı dil ağırlıklı meslek elemanı yetiştirilmesi hedeflenmiştir. 1986 tarihli Mesleki Eğitim Kanunu ile mesleki eğitim; örgün eğitim, çıraklık eğitimi ve yaygın eğitimi kapsayacak biçimde yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2018). 1997–1998 eğitim-öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimin hayata geçirilmesiyle birlikte meslek ve teknik liselerin ortaokul kısımları kapatılmıştır. 2001–2002 eğitim-öğretim yılından itibaren ise mesleki ve teknik eğitim kurumlarına ek olarak, ortaöğretim düzeyinde sertifika ve belge veren mesleki ve teknik eğitim merkezleri faaliyete geçmiştir (Akyüz, 2001; Kazu, 2002). 11 Nisan 2012 tarihinde yürürlüğe giren 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun kapsamında zorunlu eğitim, ilköğretim ve ortaöğretime kapsayacak şekilde 4+4+4 sistemiyle kesintisiz 12 yıla çıkarılmıştır. Bu düzenleme ile ortaokullar yeniden açılmış olmakla birlikte, mesleki ve teknik eğitimin ortaokul düzeyi yeniden uygulamaya konulmamıştır. Günümüzde mesleki ve teknik liselerde 9. sınıfta genel liselerde uygulanan öğretim programları yürütülmekte; mesleğe yönelik alan ve dal programları ise 10. sınıftan itibaren uygulanmaktadır (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2019).

Bu tarihsel dönüşüm, Türkiye’de mesleki eğitimin giderek okul temelli yapıdan işyeri temelli modellere evrildiğini göstermekte; MESEM uygulaması da bu dönüşümün güncel bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. 2016’da yaygın öğretim kapsamında faaliyetlerine devam eden MESEM, eski adıyla Çıraklık Eğitim Merkezleri, 6764 sayılı kanunla zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır (MEB, 2024:16).

Günümüzde Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim; örgün eğitim kapsamında faaliyet gösteren resmî ve özel ortaöğretim kurumları ile yükseköğretim düzeyinde üniversiteler bünyesinde yer alan meslek yüksekokulları, yüksekokullar, fakülteler ve enstitüler aracılığıyla sunulmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitim, resmî ve özel okullarda yürütülmekte; ayrıca mesleki açık öğretim lisesi yoluyla da erişilebilir hâle getirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak meslek alanında faaliyet gösteren çok sayıda mesleki ve teknik ortaöğretim okul türü bulunmakla birlikte, 2008 ve 2014 yıllarında gerçekleştirilen düzenlemelerle okul türü çeşitliliği yerine program türü çeşitliliğini esas alan bir yaklaşım benimsenmiş ve okul türleri sayısı azaltılmıştır. 2016 yılı öncesinde yaygın eğitim kapsamında faaliyet gösteren MESEM ise 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yapılan değişiklikle birlikte bir okul türü olarak örgün mesleki ve teknik ortaöğretim kapsamına dâhil edilmiştir (MEB, 2024: 16). Resmî ve özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında genel olarak üç farklı program türü uygulanmaktadır. Bunlar; okul tabanlı mesleki eğitimi ifade eden Anadolu meslek programı ve Anadolu teknik programı ile iş yeri tabanlı mesleki eğitimi kapsayan MESEM programıdır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için ise gelişim özellikleri dikkate alınarak ortaöğretim düzeyinde özel eğitim meslek liseleri, özel eğitim meslek okulları ve özel eğitim uygulama okullarında mesleki ve teknik eğitim sunulmaktadır (MEB, 2024: 16). Bu çerçevede Tablo 2’de, mesleki ve teknik ortaöğretime ilişkin güncel sayısal göstergelere yer verilmektedir.

**Tablo 2.** Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumu İstatistikleri

Ortaöğretim Kurumları	Okul	Öğrenci	Öğretmen
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim (resmi)	3.953	1.498.216	143.020
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim (özel)	308	144.858	8.746
Mesleki Açık Öğretim	1	38.026	-

Kaynak: *MEB Resmi İstatistikleri 2024-2025*.

Tablo 2 verilerine göre 2024-2025 yılında bir buçuk milyonun üzerinde öğrenci, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim görmektedir. MEB (2025:224) verilerine göre 2024-2025 eğitim-öğretim yılında mesleki ve teknik ortaöğretimin genel ortaöğretim içindeki payı %31,55 olmuştur.

Türkiye’de mesleki eğitimin önemli bir parçası olan MESEM, bireylerin belirli bir meslek alanında uzmanlaşmalarını hedefleyerek, iş dünyasına daha nitelikli bir şekilde katılmalarını amaçlayan bir eğitim kurumu olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de mesleki eğitimin önemli bir parçası olarak öne çıkan başlangıçta Çıraklık Eğitim Merkezi olarak bilinen MESEM’ler, günümüzde 39 alan 193 dalda eğitim imkânı sunmaktadır (MEB, 2024:19). MESEM’ler ile ortaokul mezunlarına mesleki gelişim imkanları sunulmakta, çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimleri verilmektedir. Böylece öğrencilerin mesleki gelişimleri sağlanarak işgücünün niteliğinin artırılması hedeflenmektedir (MEB, 2023; Numanoğlu, vd. 2018; Demirkol vd. 2024:23). 2021 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’nda yapılan değişiklikle MESEM Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde yer almaya başlamıştır. 2021 Aralık ayında başlatılan MESEM programları ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde iş başında eğitim sağlayarak, öğrencilere hem diploma alma hem de mesleki deneyim kazanma imkânı sunmaya başlamıştır (Demirkol vd. 2024:1174).

MESEM, ortaokul mezuniyeti şartıyla öğrenci kabul eden ve iş yeri tabanlı olarak yapılandırılmış bir mesleki eğitim programı niteliği taşımaktadır. Programa, 14 yaş ve üzerindeki bireyler kayıt yaptırabilmekte ve bu yolla çıraklık eğitimine başlamaktadır. MESEM’e geçiş sürecinde öğrenci ve veli ile okul ve işletme arasında, işletmelerde yürütülecek beceri eğitimine ilişkin bir sözleşme imzalanmaktadır. Dört yıl olarak tasarlanan eğitim süresi boyunca öğrenciler, meslek alanlarına uygun bir işletme ile yapılan sözleşme doğrultusunda haftanın dört günü işletmelerde uygulamalı mesleki eğitim almakta, haftanın bir günü ise okulda genel kültür dersleri ile mesleklerine ilişkin teorik eğitime katılmaktadır. MESEM’lerde üç yıllık eğitim sürecinde, meslek dalının temel gerekliliklerine yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenen öğrenciler “çırak öğrenci” olarak tanımlanmaktadır (3308 sayılı Kanun, 1986). Program kapsamında öğrenciler, gerekli beceri sınavlarını başarıyla tamamlamaları hâlinde 11. sınıf sonunda kalfalık, 12. sınıf sonunda ise ustalık yeterliliği kazanmaktadır. MESEM mezunları, ustalık belgesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi diploması alabilmekte ve bu belgelerle kendi iş yerlerini açma hakkına sahiptir. Eğitim sürecinde, beceri eğitiminin yürütüldüğü işletmede ustalık belgesine sahip bir usta öğreticinin bulunması zorunludur. Aynı meslek dalında eğitim veren işletmelerde en fazla 40 çırak öğrenciye bir usta öğretici görevlendirilmekte; çırak öğrenci sayısının 40’ı aşması durumunda ise birden fazla usta öğretici istihdam edilmektedir. Çırak öğrenciler, eğitim aldıkları işletmelerde günlük sekiz saati aşmamak üzere toplam 320 saat staj yapmaktadır. Teorik eğitim günlerinde okula devam eden öğrenciler, bu süreler için işletmeler tarafından ücretli izinli sayılmaktadır. MESEM programında işletmelerde geçirilen uygulamalı eğitim süresi, toplam ders süresinin %76’sına karşılık gelmektedir. Buna karşılık toplam akademik ders süresi 684 saat ile %11’i, mesleki ders süresi ise 756 saat ile %13’ü oluşturmaktadır (MEB, 2024: 19).

İşletmelerde mesleki eğitim gören öğrencilere, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu uyarınca ücret ödenmektedir. Söz konusu ücret, öğrenci, okul ve işletme arasında düzenlenen sözleşme çerçevesinde belirlenmektedir. Kanun hükümlerine göre MESEM programına devam eden öğrencilere en az asgari ücretin net %30'u oranında ödeme yapılmakta; 12. sınıf düzeyinde ise bu tutar asgari ücretin net %50'sine yükselmektedir. 2016 ve 2021 yıllarında 3308 sayılı Kanun'da yapılan geçici düzenlemelerle, bünyesinde öğrencilere beceri eğitimi veya staj imkânı sunan işletmelere yönelik devlet katkısı uygulaması hayata geçirilmiştir. On yıl süreyle geçerli olan bu düzenleme kapsamında, MESEM dışındaki okul ve kurumlarda öğrenim gören öğrencilere ödenmesi gereken asgari ücretin; yirmiden az personel çalıştıran işletmeler için üçte ikisi, yirmi ve üzerinde personel çalıştıran işletmeler için ise üçte biri devlet tarafından karşılanmaktadır. MESEM programına devam eden öğrencilere ödenmesi gereken asgari ücretin tamamı ise devlet katkısı kapsamında işletmelere geri ödenmektedir (MEB, 2024: 20). Eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi, bireylerin işgücü piyasasında geçerli bilgi, beceri ve yetkinlikleri edinmesi ve bu kazanımların ulusal ve uluslararası düzeyde tanınmasının sağlanması amacıyla “Mesleki Eğitim Merkezi Ustalık Telafi Programı” 13 Ekim 2021 tarihinde uygulamaya konulmuştur. Bu program kapsamında en az ortaöğretim mezunu olan bireyler, 27 haftalık telafi eğitimi sonucunda ustalık belgesine sahip olabilmektedir. Programa katılan kişilere de devlet katkısı sağlanmaktadır (MEB, 2024: 20).

### 2.3.2. MESEM'e Yönelik Literatür Bulguları

MESEM, Türkiye'deki mesleki eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir. Literatürde yapılan alan araştırmaları bulguları, farklı paydaşların MESEM'i hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. MESEM programı, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi, bireylerin bilgi, beceri kazanması ve yetkinliklerinin artması hedeflerine rağmen beraberinde pek çok sorunun yaşanmasına yol açmıştır. Literatürde yapılan alan araştırması bulgularını olumlu ve olumsuz yönler olarak gruplandırmak mümkündür. MESEM'in değerlendirilmesine yönelik literatürde olumlu yönler olarak;

- “Altın bilezik”, “ara eleman yetiştirme” ve “iş başında eğitim” kodları öne çıkmaktadır (Demirkol vd. 2024: 1184-1185).

- Kayıkcı ve Aksoy (2025) alan araştırmasına dayalı çalışmalarında; MESEM'in olumlu yönleri olarak ustalık, kalfalık ve işyeri açma belgesi alınması, meslek öğrenme fırsatı vermesi, öğrenciler açısından okula gelmenin dinlendirici olması, mezuniyet sonrası iş bulmanın daha kolay olması, öğrencinin iş ortamında endüstriyel ve meslek becerisini geliştirmesi gibi bulguları tespit etmiştir.

- Özer (2021) tarafından yapılan çalışmada MESEM sayesinde öğrencilerin okul ortamından kopmadan eğitimlerine devam edebildikleri ve bu durumun öğrencilerin eğitimlerine süreklilik kazandırması açısından avantaj sunduğu belirlenmiştir. Benzer bulgu Horuz'un (2017) çalışmasında ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması ile örtüşmektedir.

- Özdemir vd. (2024:16) çalışmalarında MESEM'lerde uygulamalı eğitimin yoğun olmasının, öğrencilere pratik ve uygulamalı bir öğrenim deneyimi sunduğu, bu durumun öğrencilerin iş ortamlarına adaptasyonunu kolaylaştırabileceği ve onları iş dünyasına daha hazır hale getirebileceği bulgusuna vurgu yapmışlardır.

- Özkan ve Göktürk (2023)'e göre MESEM uygulamasında sigorta ve devlet katkısının ödenmesi, lise diploması verilmesi ve uygulamanın zorunlu eğitim kapsamında olmasıyla birlikte mesleki eğitimin işlevselliği artırılmıştır. Çalışmada MESEM öğrencilerine devlet desteği sayesinde bireylerin maddi gelir elde ettiği, özellikle ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler için maddi bir fırsat olduğu vurgulanmıştır. Bu tür destekler, özellikle ekonomik

olarak dezavantajlı öğrenciler için eğitime erişimde kolaylaştırıcı olabilir (Özdemir vd. 2024: 16).

Literatürde çalışmalarda MESEM'in olumlu yönleri olarak iş başında eğitim, uygulamalı eğitimin sağladığı deneyim, çalışma yaşamına uyum kolaylığı ve sigorta ve devlet katkısının getirdiği ekonomik avantajlar öne çıkmaktadır.

MESEM'in değerlendirilmesine yönelik literatürde olumsuz yönler olarak;

- “İş yükü”, akademik eğitimin yetersizliği, suistimaller ifade edilmektedir. MESEM'e geçiş şartlarının belirlenmesindeki esneklik, yaş ve diploma kriterlerinin belirsizliği, mevzuatta bulunan yasal boşluklar suistimallere zemin oluşturmaktadır. İşletmelerin maddi destekten yararlanmak amacıyla öğrenci sayısını kapasitesinden daha fazla göstermesi, öğrencilerin gerçekte işletmelere gitmemesi, farklı işyerlerinin adreslerinin verilmesi ve hayati işletmelerin varlığı, işletmelerin öğrencilerine düzensiz ve eksik ödemelerde bulunması suistimallere örnek verilebilir (Demirkol vd. 2024: 1184-1185).

- İşletmelerin maddi destek elde etmek amacıyla öğrenci sayısını abarttığı ve bu öğrencilerin aslında işletmelere gitmedikleri, sadece kayıtlarda hayali öğrenciler olarak geçtiği tespit edilmiştir. Mevzuatta bulunan yasal boşlukların suistimallere zemin oluşturduğu da söylenmektedir (Demirkol vd., 2024: 1191). Özkan ve Göktürk (2023), yaptığı araştırmada mevzuat açıklığının ve suistimallerin var olduğunu belirtmektedir. MESEM'e geçiş şartlarının daha net, belirgin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi ve mevzuattaki belirsizliklerin giderilmesi, yaş ve diploma kriterlerinin daha dengeli bir şekilde belirlenmesi, sistemin istismara açık olma riskini azaltabilir ve daha etkili bir eğitim sağlayabilir.

- Kayıkçı ve Aksoy (2025: 556) MESEM'in olumsuz yönleri olarak; çalışma saatlerinin fazla ve düzensiz olması, öğrencilerinin okula geliş sürelerinin az olması, okul derslerinin verimsiz olması, MESEM eğitim süresinin az olması, iş sağlığı ve güvenliği açısından risklerin varlığı, öğrencilere iş yerlerinde görevleri dışında işler yaptırılabilmesi, öğrencilerin izin haklarını kullanamaması, denetim yetersizliği, öğrencilerin okuldan uzaklaşması, MESEM öğrencilerinin teorik bilgilerinin zayıf olması, yeterince verimli olmaması ve öğrencilerin okulun sosyal ve kültürel eğitiminden uzak olmasını tespit etmiştir. FİSA'nın Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin (Çırakların) Haklara ve Özgürlüklere Erişim Raporunda (2024) MESEM'lerde teorik eğitimlerin yetersizliği yanında işyerlerinde beceri eğitimlerinde de eğitim programına uygun olmadığı vurgulanmıştır. İşyerlerinde sözleşme kurallarına ve eğitim kriterlerine uyulmadığı, çocukların ağır iş yükü altında ezildikleri, çocukların meslekleriyle ilgili olmayan işler yapmaya zorlandıkları bu nedenle de sık sık sözleşme iptallerinin yaşandığı tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin MESEM'in meslek liseleri üzerinde etkilerine ilişkin görüşleri; disiplin sorununun arttığı, meslek liseleri öğrenci sayılarının azaldığı, öğrencilerin örgün eğitim ortamından uzaklaştığı, MESEM ve meslek lisesi öğrencilerinin aynı ortamda eğitim alması verimi düşürdüğü yönünde olmuştur (Kayıkçı ve Aksoy, 2025: 561).

- Özkan ve Göktürk (2023) MESEM'i, öğrencilerin işçi gibi muamele gördüğü ve eğitimin ikinci planda kaldığı gerekçesiyle eleştirmektedir. İşletmelerin eğitimi bir eğitim faaliyeti olarak görmek yerine, öğrencileri düşük maliyetli iş gücü olarak değerlendirdiği belirtilmektedir. Çalışmada çoğu öğretmen, MESEM'in yaygınlaştırılmasının çocuk işçiliğini teşvik edebileceği ve yetişkin iş gücüne olan ihtiyacı azaltarak istihdama olumsuz etkisi olabileceği konusunda endişelerini dile getirmiştir. İlhan (2024) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de işletmeler öğrenciyi bedava işçi mantığıyla görmekte, öğrenciyi daha fazla çalıştırarak suistimal etmektedir.

- Aksoy'a (2017) göre, son yıllarda mesleki ve teknik eğitime ilişkin olarak getirilen düzenlemeler ve yasal hükümler, büyük ölçüde iş yerlerinin beklentilerine yanıt vermeyi ve iş gücü piyasasının beceri gereksinimlerini karşılamayı hedeflemiştir. Ancak bu düzenlemelerin, çocuk haklarının temel ilkeleri ile öğrencilerin eğitim haklarını gözetme konusunda yeterli

duyarlılığı göstermediği; ekonomik ve istihdam odaklı yaklaşımların, çocukların korunması ve eğitime erişimin güvence altına alınması gibi temel hak alanlarının önüne geçtiği ileri sürülmektedir. FİSA'nın Raporunda da (2024) MESEM'in çocuklara kazandırılması gereken yetkinlikleri kazandırmaktan uzak olduğu çocuklara dinlenecek vakit bırakmadığı, çocukları uyku ile çalışma arasında sıkıştırdığı vurgulanmıştır.

- MESEM'de yaşanan bazı yapısal ve idari zorlukların eğitim gören öğrencilerin davranış sorunları sergilemelerine ve uyum problemleri yaşamalarına yol açtığı belirlenmiştir. Bu durum farklı eğitim ihtiyaçları ve disiplin anlayışlarından kaynaklandığı ifade edilmiştir (Özdemir vd. 2024:16). Payas (2022)'da çalışmasında benzer sonuçları elde etmiş, özellikle zorunlu eğitimden kaçma eğiliminin MESEM'in varlığının amacını sorgulattığını ve eğitim kalitesini düşürdüğünü vurgulamıştır.

- MESEM'ler iş sağlığı ve güvenliği boyutlarıyla da eleştirilmektedir. İş sağlığı ve güvenliği eğitimleri kurumsal olmaktan ziyade ustanın/öğreticinin mesleğe dair bilgisiyyle sınırlıdır (FİSA, 2024). FİSA'nın bulgularına göre işyerlerinde sıklıkla iş kazaları ve ramak kala olayları yaşanmakta ancak bu kazaların çoğu kayıt altına alınmamaktadır. Ayrıca işverenler yükümlü olmalarına rağmen çocuklara yeterli koruyucu ekipman temin etmemektedir.

- MESEM'e geçiş aşamasında yapılan yanlış bilgilendirmeler, herkesin koşulsuz şartsız bir şekilde aylık ödemesinden faydalanacağı, uygulamanın bireylere meslek edindirme amacından çok bir sosyal yardım dağıtımı gibi bir algının oluşması ile sonuçlanmıştır. Mali beklentilerin yanlış anlaşılması sonucu, programın asıl hedef kitlesi dışında başvuruların alınması ve adil olmayan bir başvuru sürecinin izlenmesi gibi durumlar tespit edilmiştir (Demirkol vd. 2024:1178). Özkan ve Öztürk (2023) tarafından yapılan çalışmada da MESEM'in maddi çıkar kapısına dönüşümü vurgulanmakta ve bu tür programların etkinliği ve erişilebilirliği açısından önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

- Öğrencilerin MESEM'e geçiş yapma kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi sonucunda, maddi kazanç elde etme düşüncesinin önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin 9,10, 11. sınıflarda asgari ücretin brüt tutarının %30'unu, 12. sınıfta ise asgari ücretin %50'sini ücret olarak almaları öğrenci tercihlerinde etkili olmuştur. Aksoy (2013) çalışmasında, ailelerin ekonomik koşullarının mesleki eğitime geçiş yapma kararlarında önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin maddi kazanç hedeflerinin, mesleki eğitim programlarına olan ilgilerini artırdığını desteklemektedir (Özer, 2018; Tokuç vd., 2009). Bu bulgular, öğrencilerin MESEM gibi mesleki eğitim kurumlarına yönelmelerini ve bu kurumların sunduğu programlara katılımlarını teşvik etmektedir. Demirkol vd. (2024) çalışmalarında da benzer bulgular elde edilmiştir.

- MESEM'e yönelik olarak 1 milyon öğrenci kaydı hedefine ulaşılması, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş ve bu hedefe yaklaşık 11 ay gibi kısa bir sürede erişilmiştir (MEB, 2022). Bununla birlikte, söz konusu hedefe ulaşma sürecinde iller ve okullar için sayısal kotalar belirlenmesi, kurumlar arasında bir rekabet ortamının oluşmasına yol açmıştır. Bu rekabet sonucunda bazı okulların öğrenci kayıtlarını artırabilmek amacıyla çeşitli uygulamalara yöneldiği tespit edilmiştir. Bu durum, programın nitelikli mesleki eğitim sunma ve öğrencilerin beceri gelişimini destekleme amacından ziyade, nicel hedeflere ulaşmaya öncelik verildiği yönünde bir algının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Demirkol vd., 2024: 1189–1190; Özer ve Suna, 2022).

- MESEM'e geçişte öğrencilerin, akademik başarıları düşüklüğü, devamsızlık, okuldan kaçış, uyum sorunları, disiplin problemleri ve motivasyon eksiklikleri nedeniyle bu tercihi yaptıkları tespit edilmiştir (Demirkol vd. 2024: 1182). Horuz (2017)'un çalışması, mesleki eğitime yönelik geçiş yapan öğrencilerin genellikle akademik zorluklarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Benzer şekilde, Özer (2019) de öğrencilerin motivasyon eksikliğine ve düşük akademik başarılarına dikkat çekmektedir. Çelik (2020) ise mesleki eğitime devam eden

bireylerin genelde sosyal statüsü düşük kişilerden olduğundan hareketle yapılan eğitim faaliyetlerinin yetersiz ve verimsiz olduğunu iddia etmektedir. Üstün ve Yiğit (2022) mesleki eğitime geçişin öğrencilerin devamsızlık sorunlarıyla başa çıkma ihtiyacını artırdığını belirtmektedir.

- Literatürde MESEM'e geçişte, öğrencilere daha az bir eğitim ortamı sunması, özellikle akademik zorluklarla baş etmekte güçlük çeken öğrenciler için bir alternatif olabildiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, MESEM'in öğrencilere daha kolay mezun olma ve diploma alma imkânı sunduğu da belirtilmektedir. Özellikle, aile baskısı ve toplumsal beklentiler gibi dış etmenlerin de MESEM tercihini şekillendirdiği görülmektedir. Aksoy (2013) yapmış olduğu çalışmada ailesel faktörlerin ve dış etmenlerin etkili olduğu vurgulamıştır (Demirkol vd., 2024:1190).

- Kayıkçı ve Aksoy (2025: 548), MESEM eğitim paydaşlarının görüşlerine dayalı olarak yürüttükleri araştırmada; öğrencilerin MESEM'i çoğunlukla kısa sürede iş sahibi olma amacıyla tercih ettiklerini, öğrencilerin elde ettikleri ücretlerin düşük düzeyde kaldığını ve meslek liselerinde atölye ile donanım yetersizlikleri nedeniyle uygulamalı eğitimin beklenen düzeyde gerçekleştirilemediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca MESEM'lerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde açılmasının, meslek liselerinde yürütülen eğitimi olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Çalışmada bunun yanı sıra, işletmelerde iş sağlığı ve güvenliği açısından çeşitli risklerin bulunduğu ve denetim mekanizmalarının yetersiz kaldığı da vurgulanmıştır.

- Literatürde MESEM'den Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine geri dönüşler de tespit edilmiştir. Öğrencilerin MESEM'den geri dönme sebepleri arasında çalışma ortamında sorunlar yaşamaları, çalışma hayatının getirdiği iş yüküne alışamamaları ve yaşlılarının etkisiyle de geri dönmek istemeleri vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin geçiş yaparken çok bilinçli olmadıkları, oryantasyon sürecinde zorlandıkları belirtilmiştir. Bu nedenle devamsızlık sorunlarının olduğu, okula devam etmede istekli olmadıkları ifade edilmiştir (Demirkol vd., 2024: 1189).

Mesleki eğitimde MESEM'ler olumlu yönlerine rağmen ciddi oranda olumsuzluk taşımaktadır. Çocukların sağlığına, gelişimine veya geleceğine zarar verecek işte çalıştırılmaması temel bir insan hakkıdır. Bu temel hakkın hayata geçirilmesi hem yasal bir zorunluluk hem de adil, kapsayıcı toplumların inşası için bir temeldir.

### 3. SONUÇ

Bu çalışma, Türkiye'de uygulanan Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) modelini, BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve çocuk emeğiyle mücadele çerçevesinde ele alarak değerlendirmiştir. Literatüre dayalı bulgular, MESEM'in resmi söylemde mesleki beceri kazandırmayı ve istihdam edilebilirliği artırmayı amaçlayan bir eğitim modeli olarak sunulmasına rağmen, uygulamada çocuk emeğini meşrulaştırma riski taşıyan yapısal sorunlar barındırdığını göstermektedir. Özellikle çocukların erken yaşta, düşük ücretli, güvencesiz ve yeterince denetlenmeyen çalışma koşullarına yönlendirilmesi, MESEM'in çocuk hakları ve sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumu konusunda önemli tartışmaları beraberinde getirmektedir.

Çalışmanın bulguları, çocuk emeğinin yalnızca bireysel yoksulluk ya da aile tercihleriyle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. MESEM örneğinde görüldüğü üzere, eğitim politikaları ile işgücü piyasası ihtiyaçları arasındaki dengenin çocuk hakları aleyhine kurulması, çocuk emeğinin kurumsal yapılar içinde yeniden üretilmesine zemin hazırlayabilmektedir. Bu durum, sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca ekonomik büyüme ve istihdam artışıyla değil; sosyal adalet, eğitim hakkı ve insan onuruna yakışır yaşam koşullarıyla birlikte ele alınması gerektiğini bir kez daha göstermektedir.

MESEM modelinin sürdürülebilir ve adil bir yapıya kavuşturulabilmesi için, çocuk hakları temelli bir yeniden yapılandırma sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda, uygulamanın tüm aşamalarında etkin denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi, çalışma saatleri ve koşullarının çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun hâle getirilmesi ve eğitim odaklı içeriğin önceliklendirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, çocuk emeğinin temel nedenleri arasında yer alan yoksulluk, sosyal dışlanma ve kayıt dışı istihdamla mücadele edilmeden, MESEM benzeri modellerin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu hâle gelmesi mümkün görünmemektedir.

Bu çerçevede çalışmadan hareketle geliştirilen temel politika önerileri şu şekilde özetlenebilir:

- i. MESEM uygulamasına katılan işletmelerin düzenli ve bağımsız denetimlere tabi tutulması ve çocukların eğitim hakkını ihlal eden işletmelerle iş birliğinin sonlandırılması,
- ii. Uygulamanın bir sosyal yardım mekanizması olarak algılanmasını önleyecek şeffaf ve hedef odaklı iletişim stratejilerinin geliştirilmesi,
- iii. Ekonomik olarak kırılgan haneler için sosyal koruma mekanizmalarının güçlendirilerek çocukların çalışmaya zorlanmasının önlenmesi,
- iv. MESEM'e yönlendirmenin maddi kazançtan ziyade mesleki gelişim ve uzun vadeli kariyer perspektifi temelinde yapılmasının sağlanması,
- v. Çocuk emeğiyle mücadeleyi destekleyen koruyucu yasal düzenlemelerin etkin biçimde uygulanması,
- vi. Mesleki eğitimin örgün eğitimle bağıny zayıflatmayacak kurumsal modellerin geliştirilmesi.

Sonuç olarak, çocuk emeğinin istismarı yalnızca bireysel yaşamları etkileyen bir sorun değil; toplumsal eşitsizlikleri derinleştiren, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini zayıflatan yapısal bir sorundur. Çocukların çalışmak yerine eğitim aldıkları, güvende oldukları ve potansiyellerini geliştirebildikleri bir toplumsal düzenin inşası, ancak bütüncül, hak temelli ve uzun vadeli politikalarla mümkün olabilecektir.

## KAYNAKÇA

- Avrupa Birliği İstatistik Ofisi (Eurostat) veri tabanı, 2024, <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Aksoy, H. (2013). Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretimin eleştirel bir analizi. *Mülkiye Dergisi*, 37(2), 53–73.
- Aksoy, H. H. (2017). Meslek liseleri öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi: Okul destekli çocuk işçiliği. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 16(62), 74–82.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. Alfa Yayıncılık.
- Bolayır, S., & Eroğlu, İ. (2024). Türkiye'de sürdürülebilir kalkınma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 13(1), 1–22.
- Çelik, Ç. (2020). The performance of education systems in different welfare regimes in school-to-work transitions: Denmark, France, Spain, Greece, and Türkiye. *Sosyoekonomi*, 28(45), 49–61.
- Demirkol, M., Ceylan, E., Özdemir, T. Y., & Doğan, A. (2024). Bütüncül bir bakış açısıyla mesleki eğitim merkezleri (MESEM). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 57(3), 1149–1199.
- Ekşioğlu, S., & Taşpınar, M. (2019). Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretimin gelişimi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 614–627.
- FİSA (2024) *Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin (Çırakların) Haklara ve Özgürlüklere Erişim Raporu*, FİSA Çocuk Hakları Merkezi, <https://chm.fisa.org.tr/mesleki-egitim-merkezi-ogrencilerinin-ciraklarin-haklara-ve-ozgurluklere-erisim-raporu-yayimlandi/>
- Fişek Enstitüsü (2020). *TÜİK Çocuk İşgücü Anketi 2019 Üzerine İlk Notlar*, <https://fisek.org.tr/tuik-calisan-cocuk-isgucu-anketi-2019-uzerine-ilk-notlar/>

- Haberal, Z., & Işık, A. (2024). Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma amaçları çerçevesinde Türkiye'deki büyükşehir belediyelerinin faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 1193-1222. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1485975>.
- Horuz, O.R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Bartın, Türkiye.
- International Labour Organization & United Nations Children's Fund. (2021). *Global estimates 2020: Trends and the road forward*. ILO & UNICEF. <https://www.ilo.org/tr/regions-and-countries/europe-and-central-asia/ilo-turkiye-ofisi/politika-alanlari/cocuk-isciligi>.
- International Labour Organization & United Nations Children's Fund. (2025). *Çocuk işçiliği: 2024 küresel tahminleri, eğilimler ve geleceğe yönelik yol haritası*. ILO & UNICEF. <https://www.ilo.org/publications/major-publications/child-labour-global-estimates-2024-trends-and-road-forward>.
- İlhan, R. B. (2024). *Mesleki eğitim merkezi (MESEM) uygulamasına ilişkin idareci ve öğretmenlerin görüşleri: Nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Kaya, A. (2024). *Ortaöğretim muhasebe ve finansman alanında mesleki ve teknik eğitime olan ilginin azalma nedenleri: Öğretmenler üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Muhasebe ve Finansman Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Kayıkçı, K., & Aksoy, B. (2025). Mesleki eğitim merkezi (MESEM) eğitim paydaşlarının MESEM uygulaması hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 548–568.
- Kazu, İ. Y. (2002). *Türk millî eğitim sisteminde mesleki ve teknik eğitim*. Üniversite Kitabevi.
- Türkiye Cumhuriyeti. (1986). *Mesleki eğitim kanunu* (Kanun No. 3308). *Resmî Gazete* (Sayı: 19139). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin görünümü* (Eğitim Analizi ve Değerlendirme Raporları Serisi No. 1). Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikler*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211225-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Mesleki eğitim merkezleri*. <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Mesleki ve teknik eğitim politika belgesi*. [https://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_09/18170207\\_16\\_09\\_2024\\_mtgmpolitikabelgesi.pdf](https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/18170207_16_09_2024_mtgmpolitikabelgesi.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2024/'25*, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Yayın Tarihi:30 Eylül 2025, <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Education at a glance 2020*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2020_69096873-en.html).
- Öktem Özgür, A. (2025). ILO'nun insana yakışır iş hedefinin 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefi bağlamında değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum*, 1(84), 155–194.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., Ceylan, E., & Demirkol, M. (2024). Mesleki eğitim merkezi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesi'nin karşılaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 7(1), 1–21.
- Özer, M. (2018). 2023 eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi / Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 425–435.
- Özer, M. (2019). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi / Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1–11.
- Özer, M. (2021). Türkiye'de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 1-16

- Özer, M., & Suna, H. E. (2022). 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklik sonrası mesleki eğitim merkezi programlarının 2022 yılı ilk üç aylık performans değerlendirmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 1–17.
- Özkan, N., & Göktürk, Ş. (2023). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2153–2175.
- Payas, S. Z. (2022). *Meslek liselerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye.
- Raman, N. (1971). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin problemleri ve gelişme stratejileri yönünden yeni bir mesleki teknik eğitim politikası ihtiyacı. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi*, 31, 119–133.
- Seçgin, N. (2025). Ekosistem yaklaşımı perspektifinden sürdürülebilir kalkınma ilkesinin değerlendirilmesi. *Kırklareli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3(1), 39–78. <https://doi.org/10.62124/kluhfd.1568875>
- Tokuç, B., Evren, S. M. H., & Ekuklu, G. (2009). Edirne ve Hayrabolu mesleki eğitim merkezi öğrencilerinde umutsuzluk ve sürekli kaygı düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(2), 155–160.
- Tuğaç, Ç. (2023). Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma amaçlarının gerçekleştirilmesinde yapay zekâ uygulamalarının rolü. *Sayıştay Dergisi*, 34(128), 73–99. <https://doi.org/10.52836/sayistay.1245051>.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025) Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2024, <https://veriportali.tuik.gov.tr/press/53783>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025a). *Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2025* (Sayı: 53994). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2025-53994>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025b). *İstatistiklerle çocuk, 2024* (Sayı: 54197). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2024-54197>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025c). *Dünya nüfus günü, 2025* (Sayı: 54078). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2025-54078>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025d). *İşgücü istatistikleri, III. çeyrek: Temmuz–Eylül 2025* (Sayı: 54071). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-III.-Ceyrek:-Temmuz-Eylul,-2025-54071>
- Ünlü, D. (2016). Mesleki eğitimin tarihi süreci. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(4), 89–98.
- Üstün, A., & Yiğit, A. (2022). Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 827–839.
- Yolcu, H., & Alaca, E. (2021). Uluslararası Çalışma Örgütü ve eğitim. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1943–1973.

## YAZAR BEYANI/AUTHORS' DECLARATION

Bu çalışma araştırma ve yayın etiğine uygundur. Yazar(lar) tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir ve araştırma sürecinde mali destek alınmamıştır. Çalışmada kullanılan ölçek için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için etik kurul izni alınmış olup, izin bilgileri makale metninde belirtilmiştir.

This study complies with research and publication ethics. The authors declare no conflict of interest and report no financial support. Necessary permissions for the scale used in the study were obtained. Ethical approval was obtained for this research, and relevant information is provided in the manuscript.

## YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI/AI USAGE STATEMENT

Bu çalışmanın hazırlık sürecinde, literatür taraması ve akademik kaynakların tespiti aşamalarında ChatGPT, Gemini ve Consensus adlı yapay zekâ araçlarından faydalanılmıştır. Söz konusu araçlar, araştırma konusuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürün taranması, kaynakların tasnif edilmesi ve temel kavramların derlenmesi amacıyla

kullanılmıştır. Yapay zekâ tarafından sunulan bilgiler yazarlar tarafından doğrulanmış ve eleştirel bir süzgeçten geçirilmiştir; çalışmanın tüm bilimsel ve etik sorumluluğu yazar(lar)a aittir.

In the preparation process of this study, ChatGPT, Gemini, and Consensus AI tools were utilized during the literature review and identification of academic sources. These tools were used for searching national and international literature, classifying sources, and compiling core concepts related to the research topic. The information provided by the AI tools has been verified and critically reviewed by the authors; full scientific and ethical responsibility for the content rests with the author(s).

## **MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI/ CONTRIBUTION RATE OF RESEARCHERS**

Yazar(lar), çalışmanın kavramsallaştırma, yöntem, veri analizi ve yazım süreçlerine katkı sunmuştur. Yazar katkı oranları aşağıda belirtilmiştir.

The author(s) contributed to the conceptualization, methodology, data analysis, and writing of the manuscript. Contribution rates are specified below.

1.Yazar: %50

2.Yazar: %50