

Neoliberal Eğitim Politikaları ve MESEM: Mesleki Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Temelli Ayrışma ve Eşitsizliklerin Yeniden Üretimi

Songül SALLAN GÜL¹
ORCID: 0000-0003-1107-7372

DOI: 10.54752/ct.1914747

Öz: Neoliberal eğitim politikaları, mesleki eğitim sistemlerini giderek daha fazla işgücü piyasalarının ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırmaktadır. Türkiye’de 2016 sonrası düzenlemelerle yaygınlaşan Mesleki Eğitim ve Merkezleri (MEM/MESEM), öğrencileri okul ve işyeri arasında kurulan hibrit bir modelle erken yaşta üretim süreçlerine dâhil etmektedir. 39 alan ve 193 dalda eğitim veren bu sistemde öğrenci sayısı 1.4 milyona ulaşmıştır. Ancak MESEM modeli, cinsiyet temelli mesleki ayrışmayı yeniden üretmektedir. Erkek öğrenciler teknik ve sanayi alanlarına yönelirken, kız öğrenciler hizmet ve bakım odaklı alanlarda yoğunlaşmaktadır. Ayrıca bu yapı, yoksul ailelerden gelen çocukların haftada bir gün okul ve dört gün işyeri düzeni içinde erken yaşta işgücü piyasasına katılımını artırarak yoksulluk temelli sınıfsal eşitsizlikleri pekiştirmektedir. Bu çalışma, MESEM’in meslek alanları ve program yapısı üzerinden cinsiyet temelli mesleki ayrışmanın nasıl yeniden

¹ Prof. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Isparta. songulgul@sdu.edu.tr

SALLAN GÜL, S., (2026) “Neoliberal Eğitim Politikaları ve MESEM: Mesleki Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Temelli Ayrışma ve Eşitsizliklerin Yeniden Üretimi”, Çalışma ve Toplum Sayı: 91, C.4, s. 1947-1966

Bu makale, Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0) şartları altında dağıtılan açık erişimli bir makaledir. Bu lisans, orijinal yazar ve kaynak belirtildiği sürece, herhangi bir ortamda sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin vermektedir. Bkz. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Makale Geliş Tarihi: 23.03.2026 – Makale Kabul Tarihi: 23.07.2026

üretildiğini sosyolojik bir bakışla, eleştirel ve feminist bir perspektiften tartışmaktadır.

Anahtar kelimeler: MESEM, Neoliberal mesleki eğitim, Toplumsal cinsiyet, Çocuk emeği, Eğitimde eşitsizlik

Neoliberal Education Policies and MESEM: The Reproduction of Gender-Based Segregation and Inequalities in Vocational Education

Abstract: Neoliberal education policies increasingly restructure vocational education systems to meet labor market demands. In Turkey, the Vocational Education and Training Centers (VETs/MESEM), expanded after the post-2016 reforms, integrate students into production processes at an early age through a hybrid model combining school and workplace training. With 1.4 million students across 39 fields and 193 branches, MESEM has become a major component of vocational education. However, the MESEM model reproduces gender-based occupational segregation. Male students are directed toward technical and industrial fields, while female students are concentrated in service and care-oriented sectors. Moreover, this structure increases the early participation of children from low-income families in the labor market through a system of one day at school and four days in workplaces, thereby reinforcing poverty-based class inequalities. This study examines how gender-based occupational segregation is reproduced through the occupational fields and program structure of MESEM from a sociological perspective, grounded in a critical and feminist approach.

Keywords: MESEM, vocational education, gender-based occupational segregation, gender, inequality in education

Giriş

Mesleki eğitim, bireylerin belirli bir iş veya meslek alanında ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazanmasını hedefleyen bir eğitim türüdür (Eurostat, 2026). Türkiye’de mesleki eğitim, Milli Eğitim sistemi içinde örgün eğitim kapsamında yürütülmekte olup, okul ve işletme ortamında yürütülen ikili bir eğitim modeli üzerine kuruludur. Tarihi kökeni yaygın eğitim içinde çıraklık eğitimine dayanan mesleki eğitim, Türkiye’de 1986 yılında yürürlüğe giren 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir (Resmî Gazete, 1986). Kanun’da, çırak, kalfa ve usta öğreticiler için sertifikasyona dayalı bir eğitim anlayışı benimsenmiş ve sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara işgücünü yetiştirmek

amacıyla Çıraklık Eğitim Merkezleri (ÇEM) kurulmuştur. 2001 yılında 4702 sayılı Kanun'da yapılan düzenlemelerle ise ÇEM'lerin adı "Mesleki Eğitim Merkezi" (MEM) olarak değiştirilmiştir. Günümüzde mesleki eğitim, ortaöğretim düzeyinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) programları (Anadolu meslek ve Anadolu teknik programları) ile çıraklık eğitiminin verildiği Mesleki Eğitim Merkezi (MEM) programları aracılığıyla yürütülmektedir. Bu çerçevede MEM'ler, lise diplomasının yanı sıra sertifika ve belge de sunan kurumlar haline gelmiştir (MEB, 2022). Uzun süre görece sınırlı bir öğrenci kitlesine sahip olan MEM sistemi, 2006 yılında meslek okullarına yönelimi teşvik eden ekonomik düzenlemeler ve ortaöğretim kurumları arasında yatay ve dikey geçiş imkânlarının tanınmasıyla genişletilmeye çalışılmıştır (Özkan ve Göktürk, 2023; Durna ve Mermer, 2024; Kayıkçı ve Aksoy 2025).

2016 yılına gelindiğinde 6764 sayılı Kanunla çıraklık eğitiminde ustalık ve kalfalık belgesi alım süreçleri yeniden düzenlenmiş ve zorunlu ortaöğretim kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda Mesleki Eğitim Merkezleri de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu olarak yeniden yapılandırılmıştır. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda yapılan değişikliklerle MEM/MESEM kapsamında öğrencilere ödenen çıraklık ücretinin ve işyeri sigortasının devlet tarafından İşsizlik Sigortasından karşılanması esası benimsenmiştir (Akpınar ve Dertli, 2023: 125). Aynı zamanda işletmelere sağlanan teşviklerle birlikte MESEM programı daha da yaygınlaşmaya başlamış, meslek alan ve dallarının kapsamı 39 meslek alanını ve 193 meslek dalını içerecek biçimde genişletilmiştir². MESEM'in öğrenci sayısı 2016 yılında 87 bin iken (Korkmaz, 2025:104), 2021 yılında 159 bine ve 2022 yılında ise 1 milyon 33 bine çıkmıştır (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). 2023 yılı itibarıyla mesleki eğitim merkezlerinde orta öğretim ve sertifikasyon kapsamındaki öğrenci sayısı toplamda 1,4 milyon düzeyine ulaşmıştır. Kadın öğrenci sayısı bu toplamın yaklaşık 449.000'i iken, erkek öğrenci sayısı 955.000'i aşmıştır (MEB, 2023a: 2). Haziran 2024 itibarıyla MESEM'e kayıtlı öğrenci sayısı 1.405.663'tür³. Bu

² MESEM öğrenci sayısı ve meslek alanlarıyla ilgili en kapsamlı bilgi ve değerlendirmeler 2023 yılına aittir. Bu konuda bakınız: Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü "Mesleki Eğitim Merkezleri", <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim>. Ayrıca güncel meslek alan ve dal bilgileri için bakınız: Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023:31, https://meslek.meb.gov.tr/dokumanlar/alan_dal_listesi_08092025.pdf.

³ MESEM'e kayıtlı öğrenci sayılarına ilişkin farklı veriler bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin mesleki ve teknik eğitimde ortaöğretim öğrencilerinin yaklaşık %40'ının MESEM'de yer aldığını basına açıklamıştır. Bkz: 1.12.2025 tarihli haber, <https://www.dha.com.tr/politika/bakan-tekini-mesleki-ve-teknik-egitimdeki-ogrencilerinin-toplam-ogrencilerine-orani-yaklasik-yuzde-40-2769249>. Bu konudaki diğer haber ve veriler

öğrencilerin 421.520'sini 18 yaş altı öğrenciler oluşturmakta olup, söz konusu sayının daha sonra 510.918'e yükseldiği belirtilmektedir (Korkmaz, 2025: 105).

MESEM mesleki yeterlilik kazanmak ve/veya bunu belirlemek amacıyla yetişkinler için işgücü piyasasında resmî beceri tanınırlığı sağlayan bir araç olarak da tanımlanmış ve 1 milyondan fazla kişi sertifikasyon programından yararlanmıştır. Aynı zamanda MESEM programı, 15–17 yaş grubunda olan ve örgün eğitimde ortaöğretim çağındaki çocuklar için de eğitimde kalma ve lise diplomasına sahip olma işlevine sahiptir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında MESEM'e devam eden 18 yaş altı öğrenci sayısı 392 bine yaklaşmıştır (ERG, 2025). 2025 yılında MESEM'de bu gruptaki öğrenci sayısı 421.520'ye ulaşmıştır (MEB, 2025a; Kormaz, 2025). Mesleki eğitim sistemleri, işgücü piyasasına geçiş süreçlerini kurumsal olarak düzenlemekte ve özellikle okuldan işe geçişte önemli bir rol oynamaktadır (Busemeyer ve Trampusch, 2012; OECD, 2023). Bu nedenle bu makalede mesleki eğitimin dönüşümü iki boyutuyla ele alınmaktadır. İlk olarak, neoliberal politikalarla birlikte mesleki eğitim politikalarında yaşanan dönüşümün, mesleki eğitimi eğitim odağından istihdam odağına yöneltme eğilimi tartışılmaktadır. İkinci olarak ise Türkiye'de mesleki eğitimin cinsiyetçi yapılanması ortaya konularak MESEM sisteminin bu süreçteki rolü sosyolojik bir perspektiften değerlendirilmektedir.

Eğitimden İşgücü Piyasasına: Neoliberal Mesleki Eğitim Politikaları

1980'lerden itibaren küresel ölçekte hız kazanan neoliberal yeniden yapılanma süreçleri, yalnızca ekonomik politikaları değil, refah devleti kurumlarını ve kamu hizmetlerinin örgütlenme biçimlerini de dönüştürmektedir. Eğitim sistemleri de bu dönüşümden güçlü biçimde etkilenmekte ve birçok ülkede eğitim politikaları piyasa yönelimli reformlarla yeniden yapılandırılmaktadır. Eğitim sosyolojisi literatürü, neoliberal eğitim reformlarını genel olarak eğitim sistemlerinin piyasa mekanizmalarıyla daha fazla ilişkilendirilmesi, eğitim kurumları arasında rekabetin

için bakınız: MEB (2023). “Bakan Özer: Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayısı yüzde 784'lük artışla 1 milyon 405 bine ulaştı [Basın açıklaması]. <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-mesleki-egitim-merkezlerindeki-ogrenci-sayisi-yuzde-784luk-artisla-1-milyon-405-bine-ulasti/haber/30009/tr>; Anadolu Ajansı'nın haberinde ise, mesleki/teknik okullarda 1.536,242 ve meslek eğitim merkezlerinde de 420.000 öğrenci bulunduğu ifade edilmektedir. Toplamda ise, 1,9 milyon civarında gencin mesleki eğitim aldığı belirtilmektedir. Bu konudaki haberler için bakınız: DHA; Anadolu Ajansı, 2025. Mesleki Eğitim Merkezleri “E Mesem” portalı – öğrenci sayısı [Resmî web portalı]. <https://e-mesem.meb.gov.tr/>; DHA (Demirören Haber Ajansı) (2025).

teşvik edilmesi, performans ve hesap verebilirlik mekanizmalarının yaygınlaştırılması ve eğitim çıktılarının ekonomik verimlilik kriterleri üzerinden değerlendirilmesi ile karakterize edildiğine dikkat çekmektedir (Ball, 2012: 291; Brown, Lauder ve Ashton, 2011: 18). Neoliberal anlayışta eğitim, insan sermayesi yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılırken, temel işlevi bireyleri işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan becerilerle donatmaktır. Eğitim sistemlerinin ekonomik büyüme ve rekabet stratejileriyle ilişkilendirilmesi, eğitimin toplumsal işlevlerinin yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır. Bu süreçte eğitim kurumları giderek üretkenlik, beceri geliştirme ve istihdam edilebilirlik hedefleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmaktadır (Jessop, 2015: 95).

Neoliberal eğitim reformlarının önemli bir boyutu, ulusal politikaların giderek uluslararası politika ağları ve küresel aktörler tarafından şekillendirilmesidir. Dünya Bankası gibi uluslararası finans kuruluşları ile Avrupa Birliği gibi ulus üstü aktörler, bu süreçte yalnızca teşvik edici rol oynamamış; aynı zamanda finansman, politika uyumu ve norm üretimi yoluyla belirleyici olmuştur. Sonuç olarak eğitim reformları, eğitim hakkı ve toplumsal eşitlikten uzaklaşmış, beceri geliştirme, yaşam boyu öğrenme ve istihdam edilebilirlik odaklı bir politika alanı hâline gelmiştir. Bu durum, sınıfsal ve cinsiyet temelli eşitsizliklerin yeniden üretiminde de etkili olmuştur (Brown, Lauder ve Ashton, 2011; Robertson, 2012; Lingard & Sellar, 2016). Uluslararası politika belgeleri, mesleki eğitimin bu doğrultuda yeniden konumlandırıldığını göstermektedir. Örneğin OECD'nin *Learning for Jobs* raporunda, mesleki eğitim sistemlerinin temel işlevinin gençlerin işgücü piyasasına geçişini kolaylaştırmak ve ekonomilerin ihtiyaç duyduğu ara becerileri üretmek olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2010: 25).

Küresel rekabet koşullarında OECD ülkeleri, yüksek beceri düzeyine sahip işgücünü ekonomik büyümenin temel koşullarından biri olarak görmekte; bu nedenle teknik ve orta düzey becerilerin geliştirilmesi için mesleki eğitimi stratejik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda mesleki eğitim programlarının işgücü piyasasıyla bağlarının güçlendirilmesi, işverenlerin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi ve işyeri temelli öğrenme modellerinin yaygınlaştırılması temel politika araçları arasında yer almaktadır (OECD, 2010, ss. 30–32). Daha güncel raporlarda, mesleki eğitim programlarındaki cinsiyete dayalı ayrışmaya dikkat çekilmekte; kadınların STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) ve üretim odaklı alanlara düşük katılımının, uzun vadede ücret eşitsizliklerini derinleştirme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2023a; OECD, 2024; OECD, 2025). Uluslararası Çalışma Örgütü'nün son dönem bir raporunda da (ILO, 2024a), mesleki eğitim ve çıraklık programlarının gençlerin işgücü piyasasına geçişini destekleyen önemli mekanizmalar olduğu belirtilmektedir. Ancak bu programlar, eşitsizlikleri yeniden üretme potansiyeli de taşımaktadır. Bu nedenle

raporda, mesleki eğitim politikalarının yalnızca ekonomik verimlilik açısından değil, ayrımcılıkla mücadele, toplumsal eşitlik ve “insana yakışır iş” ilkeleri bağlamında da gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda güçlü ve kapsayıcı cinsiyet ana akımlaştırma stratejilerinin mesleki eğitim politikalarına dâhil edilmesi önemlidir.

Eleştirel eğitim araştırmaları ve politik ekonomi literatürüne göre (Shavit ve Müller, 2000; Brown, Lauder ve Ashton, 2011) neoliberal dönemde mesleki eğitim politikalarının yalnızca beceri geliştirme ve istihdam hedefleri açısından değerlendirilmesi yetersizdir. Mesleki eğitim sistemleri çocukları erken yaşta mesleki eğitime yönlendirmekte ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine katkıda bulunmaktadır. Özellikle akademik ve mesleki yollar arasında erken ayrışma pek çok ülkede çoğunlukla sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencileri mesleki eğitim programlarına yönlendirilmekte ve sınıfsal eşitsizlikler yeniden üretilmektedir. Keep’in (2012: 151) de vurguladığı gibi, neoliberal dönemde işyeri temelli öğrenme modellerinin yaygınlaşması, gençlerin eğitim süreci içinde erken yaşta işgücü piyasasına katılımına neden olurken, eğitim-çalışma arasındaki sınırlar ise bulanıklaşmaktadır.

Feminist literatür ise, mesleki eğitim sistemlerini toplumsal cinsiyet temelli işbölümünü yeniden üreten kurumsal mekanizmalar olarak ele almakta ve bu sistemlerin cinsiyete dayalı işbölümünü yeniden üretme niteliğini sorgulamaktadır. Eğitim kurumları, yalnızca beceri kazandıran yapılar değil; aynı zamanda toplumsal cinsiyet normlarının yeniden üretildiği sosyal alanlardır. Meslek alanlarının toplumsal cinsiyet normlarıyla güçlü bir biçimde ilişkilendirilmesi, kadınların bakım ve hizmet sektörlerinde, erkeklerin ise teknik ve üretim alanlarında yoğunlaşmasına yol açmaktadır. Mesleki yönlendirme süreçleri ve okul içi beklentiler, öğrencilerin kariyer tercihlerinin cinsiyetçi kalıplar doğrultusunda şekillenmesine neden olmaktadır (Arnot, 2002; Connell, 2009; Charles ve diğerleri, 2009; Koçancı ve diğerleri, 2025).

Araştırmalar, mesleki eğitimdeki program yapısı ve rehberlik uygulamalarının işgücü piyasasındaki yatay cinsiyet ayrışmasının erken yaşlarda kurumsallaşmasına katkı sağladığını göstermektedir (Gaskell, 1992; Rubery ve Grimshaw, 2015; Imdorf vd., 2015). Bu nedenle, neoliberal dönemde mesleki eğitim yalnızca ekonomik rekabet ve beceri geliştirme hedefleri bağlamında değil; erken yaşta işgücüne katılım, sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretimi ve toplumsal cinsiyet temelli mesleki ayrışmalar açısından da eleştirel biçimde değerlendirilmesi gereken bir politika alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de Mesleki Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Boyutu

Türkiye’de mesleki eğitim alanındaki cinsiyet temelli ayrışma, özellikle alan ve program seçimlerinde açıkça gözlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre, elektrik-elektronik teknolojisi, makine ve tasarım teknolojisi, motorlu araçlar teknolojisi gibi teknik programlar büyük ölçüde erkek öğrenciler tarafından tercih edilmektedir; buna karşılık çocuk gelişimi ve eğitimi, giyim üretim teknolojisi ve güzellik hizmetleri gibi alanlar daha çok kız öğrenciler tarafından seçilmektedir (MEB, 2018). Meslek tercihleri, yalnızca bireysel ilgi ve yeteneklerle açıklanamayacak kadar sistematik bir toplumsal cinsiyet kalıbı sergilemektedir (Taşıtman, 2017; Özkazanç vd., 2018; Koçancı vd., 2025). Türkiye’de mesleki eğitim düzeyinde mezun olan öğrencilerin yaklaşık %52’si erkektir; bu oran OECD ortalaması (%55) ile uyumludur ve mesleki eğitimde cinsiyet ayrışmasının uluslararası eğilimlerle paralel olduğunu göstermektedir.

Mesleki eğitimde gözlenen ayrışmada sanayi, otomotiv, metal ve inşaat gibi sektörler erkek öğrencilerle, kuaförlük, çocuk bakımı ve büro hizmetleri gibi alanlar ise kız öğrencilerle ilişkilidir (Toksöz, 2004; 2015; Özkazanç vd., 2018: 154). Bu ayrışma, öğrencilerin ortaöğretimde mesleki alanlara yönlendirilme süreçleriyle yakından bağlantılıdır ve öğrenim süreçlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesini etkilemektedir (Taşıtman, 2017: 33; Toker ve Dikme, 2020: 63; Kayıkçı ve Aksoy, 2025: 555). Mesleki eğitim ortamları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet normlarını sosyalizasyon yoluyla öğrenmelerine ve pekiştirmelerine aracılık etmektedir (Taşıtman, 2017: 11; Toker ve Dikme, 2020: 65). Bu da meslek seçimleri, okul içi davranışlar ve mesleki tutumlar üzerinde doğrudan etki yaratmaktadır.

Araştırmalar, kız öğrencilerin sağlık, eğitim ve hizmet alanları gibi “kadın işi” olarak kodlanan programlara; erkek öğrencilerin ise teknik ve mühendislik alanları gibi “erkek işi” olarak görülen programlara yönlendirildiğini ortaya koymaktadır (Özkazanç, Sayılan ve Akşit, 2018; Toker ve Dikme, 2020). OECD’nin (2023b, ss. 88-90, 95) raporunda, kadınların sağlık, bakım ve hizmet alanlarında aşırı temsil edildiği, mühendislik, imalat ve inşaat gibi alanlarda ise ciddi ölçüde az temsil edildiği vurgulanmaktadır. Araştırmalara göre bu durum, eğitimde cinsiyet temelli işbölümünü derinleştirirken, aynı zamanda kadınların daha düşük ücretli, güvencesiz ve sınırlı sendikal koruma ile tanımlanan işlerde yoğunlaşma eğilimiyle sonuçlanmaktadır (England, 2005, 2010; Folbre, 2012; Rubery ve Grimshaw, 2015; OECD, 2023; OECD, 2025; ILO, 2024a; ILO, 2024b). Böylece mesleki eğitim sistemleri, yalnızca beceri kazandıran mekanizmalar değil, toplumsal cinsiyet temelli işbölümünü de yeniden üreten kurumsal yapılar olarak işlev görmektedir (Anker,

1998, ss. 5–7). Nitekim Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL) ile Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) öğrencilerinin alan tercihleri, erkek öğrencilerin teknik ve üretim odaklı alanlara, kız öğrencilerin ise hizmet ağırlıklı alanlara yöneldiğini göstermektedir (ERG, 2015; Taşıtman, 2017; MEB, 2025b). OECD ortalamalarıyla uyumlu cinsiyet ayrışması Türkiye’de de sürmekte olup, mezuniyet sonrası işgücü piyasasında sektörel ayrışma, ücret eşitsizlikleri ve mesleki saygınlık farkları olarak ortaya çıkmaktadır (OECD, 2023b, ss. 285–286). Türkiye’de öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilme süreçleri ve meslek seçimleri toplumsal cinsiyet normları, aile beklentileri ve işgücü piyasasındaki cinsiyetçi işbölümü ile şekillenmektedir. Kız öğrenciler daha çok “kadın işi” olarak kabul edilen alanlara yönelirken, teknik alanlar büyük ölçüde “erkek işi” olarak kodlanmıştır (Özkazanç, Sayılan ve Akşit, 2018, ss. 153–156; Taşıtman, 2017:11; Tokar ve Dikme, 2020: 60). Meslek liselerindeki öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları daha geleneksel kalmakta ve okulun sosyal yapısı, toplumsal cinsiyet normlarının yeniden üretiminde önemli rol oynamaktadır.

MESEM’de Öğrenci Dağılımı ve Cinsiyete Dayalı İşbölümü Üzerine Sosyolojik Bir Tartışma

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim son yıllarda nicel olarak hızlı bir genişleme göstermektedir. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı verilerine göre örgün eğitime kayıtlı toplam öğrenci sayısı 18.710265 iken, ortaöğretim düzeyindeki öğrenci sayısı 5.796.881’dir (MEB, 2025a). Bu öğrencilerin önemli bir bölümü mesleki ve teknik eğitim kurumlarında yer almakta ve mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payı yaklaşık %40’a ulaşmaktadır. Mesleki eğitimin parçalı yapısı kamu-özel ve açık öğretim liselerini içermektedir. Resmî mesleki ve teknik liselerde 559.959’u kız ve 990.651’i erkek olmak üzere toplam 1.550.610 öğrenci öğrenim görmektedir. Özel mesleki ve teknik liselerde ise 40.465’i kız ve 107.546’sı erkek olmak üzere toplam 148.011 öğrenci bulunmaktadır. Mesleki açık öğretim liselerinde de kayıtlı öğrenci sayısı 44.769’dur (MEB, 2025a). Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) özelinde ise 2024-2025 öğretim yılında 408 merkezde orta öğrenim çağındaki öğrencilerin sayısı 385.956’dır; bu öğrencilerin 238.344’ü erkek, 147.612’si kızdır. Bu dağılım, MESEM’de kadın öğrencilerin oranının yaklaşık üçte bir düzeyinde kaldığını göstermektedir (ERG, 2025; MEB, 2025a).

Sosyolojik açıdan değerlendirildiğinde mesleki eğitim, temelde gençlikten yetişkinliğe geçiş süreçlerini düzenleyen kurumsal bir geçiş rejimi olarak işlev görmektedir. Ancak farklı eğitim türlerine yönelim büyük ölçüde sınıfsal köken, kültürel farklılıklar ve bölgesel fırsat yapıları tarafından belirlenmektedir. Bu bağlamda MESEM gibi modeller, dezavantajlı gruplar için, özellikle yoksul

hanelerden gelen çocukları erken yaşta işgücü piyasasına yönlendiren kurumsal bir mekanizmaya dönüşebilmektedir. Eğitim ile çalışma yaşamı arasındaki sınırların bulanıklaşması, erken yaşlarda esnekleşme, gençlerin yaşam şanslarını belirleyen kritik eşiklerin daha erken oluşmasına ve sosyal hareketlilik olanaklarının toplumsal gruplar arasında eşitsiz biçimde dağılmasına yol açabilmektedir. Bu bağlamda eğitim ile emek piyasası arasındaki ilişkileri yeniden yapılandırması, mesleki yönlendirme süreçlerini daha erken yaşlara çekmesi ve alan temelli cinsiyet ayrışmalarını pekiştirmesiyle birlikte düşünüldüğünde, MESEM'in toplumsal cinsiyet bağlamının da çok boyutlu olarak ele alınması gerekir.

Mesleki eğitimde cinsiyete dayalı işbölümü, sınıfsal eşitsizliklerle kesişerek, dezavantajlı hanelerden gelen çocukların çalışma yaşamına erken entegrasyonunu ve kız öğrencilerin düşük ücretli işlerde yoğunlaşmasını pekiştirmektedir. Ayrıca MESEM, öğrencilik sürecinde çıraklık ve ustalık ücretlerinin devlet tarafından karşılanması nedeniyle bir tür yoksullukla mücadele programı olarak da işlev görmektedir. Bu durum, Türkiye’de çocuk yoksulluğu ve erken yaşta işgücüne katılım verileriyle birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin mesleki yönelimlerinin yalnızca bireysel tercihlerle açıklanamayacağını, aynı zamanda ekonomik dezavantaj ve hane stratejileriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (ERG, 2025; Korkmaz, 2025: 118, 125).

Mesleki alanlara göre öğrenci dağılımı incelendiğinde, teknik ve üretim odaklı programlarda erkek öğrencilerin, bakım ve hizmet odaklı alanlarda ise kadın öğrencilerin yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin Elektrik-Elektronik Teknolojisi (173.386 öğrenci), Bilişim Teknolojileri (163.976 öğrenci) ve Makine ve Tasarım Teknolojisi gibi alanlar ağırlıklı erkek öğrencilerden oluşurken, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (100.841 öğrenci), Güzellik Hizmetleri (73.444 öğrenci) ve Yiyecek-İçecek Hizmetleri (93.772 öğrenci) gibi alanlarda kadın öğrenciler yoğunlaşmaktadır (MEB, 2025c)⁴. Bu dağılım, mesleki eğitimin hem yatay hem dikey cinsiyet ayrışmasını yeniden üreten kurumsal yapısını ortaya koymaktadır.

Alanlar arasındaki istihdam olanakları, ücret düzeyleri ve kariyer ilerleme fırsatları farklılıkları, mesleki eğitimde cinsiyete dayalı ayrışmayı derinleştirmektedir. Erkek öğrenciler makine bakım-onarım, kaynakçılık, otomotiv elektromekanik ve elektrik tesisatları gibi teknik ve üretim odaklı mesleklerde yoğunlaşırken, kız öğrenciler hasta ve yaşlı bakımı, çocuk bakım asistanlığı, kuaförlük, estetik ve kişisel bakım, aşçılık ve büro işleri gibi düşük ücretli ve daha az prestijli mesleklerde

⁴ Bilgiler 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı “Örgün Eğitim İstatistikleri” raporunda yer alan öğrenci sayılarından yola çıkılarak, mesleki eğitim ve farklı okul türlerine ait cinsiyet dağılımı temel alınarak hesaplanmıştır. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768>

yoğunlaşmaktadır. Karma meslek alanlarında kadın öğrenci temsili %30–35 civarında olup, bu alanlar hem kadın hem erkek öğrencilerin görece dengeli katılım gösterdiği alanlar olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğini azaltma potansiyeli taşımaktadır. Örneğin bilgisayar işletmenliği, yazılım destek, temel elektronik ve mekatronik bakım, grafik tasarım, moda tasarımı, pastacılık, teknik ve ofis/büro yönetimi alanları bu kapsamdadır (ERG, 2025; MEB, 2023b).

Düşük gelirli ve kırılğan hane halklarından gelen öğrencilerin mesleki eğitime yoğun şekilde yönlendirilmesi, hem cinsiyet temelli hem de sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretimini güçlendirmektedir. Teknik uzmanlık gerektiren ve sanayi sektörleriyle bağlantılı alanlar, daha yüksek gelir ve istihdam güvencesi sunmakta olan ve erkeklerin yoğunluklu eğitim aldığı alanlardır. Kadınlar ise bakım ve hizmet odaklı mesleklerde olup, görece düşük ücretli ve güvencesiz çalışma koşullarıyla ilişkili alanlarda yoğunlaşmaktadır (England, 2005; Rubery ve Grimshaw, 2015). Bu durum, mesleki eğitimin toplumsal cinsiyet temelli işbölümünü sınıfsal düzlemde de kesişimsel hâle getirdiğini ve kurumsallaştırdığını göstermektedir (Ball, 2017; Shavit ve Müller, 2000). Bu bağlamda MESEM'in yalnızca istihdam edilebilirlik ve beceri kazandırma hedefleriyle değerlendirilmesi yetersiz olup, toplumsal cinsiyet eşitliği ve sınıfsal adalet boyutlarının da dikkate alınması gerekir.

Türkiye’de mesleki eğitimin dönüşümü, eğitimde neoliberal yeniden yapılanma ile yakından ilişkilidir. “Bölge okulları”, “ihtisas programları”, “sektör içi okullar” ve “sektöre entegre okullar” (MEB, 2024d) gibi modellerle öğrencilerin erken yaşta üretim süreçlerine katılımları teşvik edilmektedir. MESEM’in ortaokul düzeyinde 2025 yılında başlatılan pilot uygulamasıyla birlikte, 7. sınıftan itibaren atölye temelli eğitime yönlendirme yapılması, mesleki yönlendirmenin yaş sınırının daha da aşağı çekilmesine yol açmaktadır (MEB, 2025d). Bursa, Konya, Burdur ve Sivas illerinde Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde ve MESEM kapsamında açılan ortaokullar arasında kız liselerinin de yer alması, kız öğrencilerin erken yaşta cinsiyetçi işbölümüne uygun meslek alanlarına yönlendirilmesini teşvik etmekte; bu durum cinsiyet temelli ayrışmanın yanı sıra sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretilme potansiyelini artırmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de mesleki eğitim, özellikle MESEM modeli, neoliberal politikaların ve işgücü piyasası odaklı reformların etkisiyle yeniden yapılandırılmaktadır. MESEM ile 15–17 yaş arasındaki çocuklar, hem eğitim hem de istihdam süreçlerine örgün eğitim içinde sayıları giderek artan oranda entegre edilmektedir (ERG, 2025; MEB, 2023a). MESEM’in hızlı büyüme sürecinde kadınların oranı %30’a ulaşmakla birlikte, bu oran Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki kadın öğrenci oranının

gerisinde kalmaktadır (MEB, 2024c). MESEM gibi neoliberal mesleki eğitim programları, bakım ve hizmet emeğini çoğunlukla kadın öğrenciler üzerinde yoğunlaştırmakta, erkek öğrencileri ise teknik ve üretim odaklı alanlara yönlendirmektedir (Connell, 2013; Ball, 2017). Bu durum, hem toplumsal cinsiyet normlarını yeniden üretmekte hem de eğitimde neoliberal yeniden yapılanmanın sınıfsal eşitsizlikleri derinleştirdiğini göstermektedir. Uluslararası mesleki eğitim literatürü de benzer eğilimleri ortaya koymaktadır: Almanya ve Avusturya gibi ülkelerde teknik meslekler erkek yoğun, sağlık ve bakım programları kadın yoğun iken, karma alanlarda da kadın temsili çoğu zaman düşük kalmaktadır (OECD, 2020; CEDEFOP, 2022). Bu gerçeklikten yola çıkarak feminist yeniden üretim kuramı çerçevesinde mesleki eğitim politikalarının toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifiyle yeniden yapılandırılması gereğince, programların sadece erişimi değil, katılım ve kalıcılığı da hedeflemeleri gerektiği dikkate alınmalıdır. Benzer biçimde kadın rol modellerin görünürlüğü artırılmalı, okullarda ve sektörde kadın istihdamı teşvik edilmelidir.

Türkiye’de mesleki eğitim politikalarında eşitlikçi uygulamaların geliştirilmesi ve yeni teşvik sistemlerinin uygulamaya konulması gerekmektedir. Ayrıca karma alanların teşvik edilmesi, kadın öğrencilerin teknik ve üretim alanlarına yönlendirilmesi; erkek öğrencilerin ise bakım ve hizmet alanlarına katılımının sağlanması, cinsiyet temelli ayrışmayı azaltabilecek somut adımlar arasında yer almalıdır. Mesleki yönlendirme süreçlerinde erken yaşta cinsiyetçi yönlendirmelerin önüne geçmek için de sadece çocuklar, gençler ve öğrenciler değil, aileler de hedeflenmelidir. Ayrıca sosyoekonomik olarak yoksul ve dezavantajlı durumda olan öğrenciler için burs, ulaşım ve konaklama desteği sağlanmalı, mesleki eğitimde sınıfsal eşitsizliği sınırlandıracak esnek uygulamalar geliştirilmelidir. Erken yaşta mesleki eğitim programlarına yönlendirme yerine, akademik ve mesleki yollar arasında esnek geçiş imkânları sağlanmalı; rehberlik çalışmaları ve farkındalık programları ile öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bilinçli tercih yapmaları desteklenmelidir. Okullar, işletmeler ve politika yapıcılar arasında, toplumsal cinsiyet eşitliği ve sınıfsal adalet hedefleri doğrultusunda veri paylaşımı, ortak karar alma ve izleme süreçlerine dayalı kurumsal bir eşgüdüm mekanizması kurulmalıdır.

İşverenlerin mesleki eğitim süreçlerinde cinsiyetçi yönlendirmeleri yeniden üretmesini engelleyecek denetimler de sağlanmalıdır. Yoksul ve/veya maddi desteğe ihtiyaç duyan mesleki eğitim öğrencileri için ek burs ve/veya ulaşım/konaklama desteği sağlanmalıdır. Kadın öğrencilerin yoğunlaştığı alanlar olan, düşük ücret ve güvencesizlikle ilişkili bakım ve hizmet alanlarındaki mesleklerin sosyal saygınlığı ve çalışma koşulları iyileştirilmelidir (Eurostat 2025; ILO, 2024b; Folbre, 2012). Yine bakım ve hizmet işlerinin değeri yükseltilmeli ve erkek öğrencilerin de bu alana katılımını teşvik edecek mekanizmalar

geliştirilmelidir. MESEM modeli kapsamında örgün ve yaygın eğitim boyutları ayrıştırılmalı, 18 yaş altı çocukların meslek liselerinde eğitimlerine devam edebilmeleri olanakları ve destekleri artırılmalıdır.

Son olarak, mesleki eğitim uygulamalarının son yıllarda öne çıkan ve yeniden değerlendirilmesi gereken yaşamsal boyutlarından biri, MESEM kapsamında çocukların iş güvenliğinin sağlanması ve işyerlerinin etkin biçimde denetlenmesi meselesidir. İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği (İSİG) Raporu'na göre, 2024–2025 eğitim-öğretim döneminde en az 72 çocuk işçi çalışırken yaşamını yitirmiştir. MESEM kapsamında son iki yılda en az 15 çocuğun yaşamını yitirmiştir (İSİG Meclisi, 2025; Bianet, 2026). Mesleki eğitim adıyla yürütülen stajyer ve çıraklık uygulamaları, eğitim-çalışma sınırını bulanıklaştırmakta ve çocukların iş güvenliği riskine maruz kalmasına yol açarken, toplumsal cinsiyet temelli tehlikeleri de barındırabilmektedir. Özellikle kız öğrenciler mesleki eğitim sürecinde farklı ortamlarda cinsel taciz ve istismar riskine açık hâle gelebilmektedir⁵. Bu nedenle MESEM ve benzeri uygulamaların sadece teorik ve pratik beceri geliştiren eğitim modelleri olarak değil, çocuk hakları, iş güvenliği ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı çerçevesinde yeniden yapılandırılması gereklidir. MEM/MESEM içinde çıraklık sistemi yaygın eğitim içinde yeniden yapılandırılarak, staj uygulamaları denetimli, güvenceli ve üretim alanları dışındaki yerlerde yürütülmelidir. Ayrıca mesleki eğitim programlarında cinsiyet ve sosyo-ekonomik duruma göre ayrıştırılmış veri toplama kapasitesi artırılmalı; politika etkilerinin analiz edilebilirliği güçlendirilmeli ve kamuoyunun düzenli olarak bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

Extended Summary

Neoliberal education policies increasingly shape vocational education systems to meet labor market demands, systematically integrating students into production processes at an early age. In Turkey, vocational education has historically been rooted in apprenticeship programs but has been institutionalized within formal education through the 1986 Vocational Education Law. Apprenticeship Training Centers were established to train semi-skilled labor for industry, and in 2001, these centers were renamed as Vocational Education Centers (MEMs) with added certification mechanisms. After 2016, the Vocational Education and Certification Centers (MESEM) model was implemented as a hybrid system within secondary

⁵ Kız öğrenciler okul ve staj ortamlarında cinsel taciz ve istismar riskine maruz kalabilmektedir. Bu risk yalnızca MESEM veya okul ortamlarıyla sınırlı olmayıp, Türkiye Büyük Millet Meclisi de dâhil olmak üzere çeşitli kurumlarda staj yapan çocuklara yönelik vakaların basına yansıdığı görülmektedir. Bakınız: Haber Merkezi, 2025; BİA Haber Merkezi, 2025.

education. State-funded apprenticeships and workplace insurance enabled more systematic integration of students into labor processes. MESEM functions both as a pathway for acquiring vocational competencies and as a formal certification mechanism, blurring the boundaries between education and employment and operating as a structured transition regime from youth to work. MESEM reproduces gendered patterns of vocational stratification. Male students are predominantly guided toward technical and production-oriented fields, while female students concentrate in service and care-oriented sectors. Representation of women in mixed fields remains limited, and low-paid, insecure jobs disproportionately affect female students. This configuration reinforces horizontal and vertical gender-based occupational divisions within the vocational education system.

From a sociological perspective, MESEM's hybrid structure serves as a formal mechanism structuring transitions between education and labor markets. Particularly, students from low-income or economically vulnerable households spend the majority of their week in workplaces, contributing to the reproduction of intersecting gender and class inequalities. Male students access higher-paying and more prestigious technical fields, whereas female students are concentrated in low-wage, insecure service sectors. Early labor market integration for economically disadvantaged youth intensifies interlinked gender and class disparities. Quantitative expansion and program diversity within MESEM institutionalize the gendered division of labor in vocational education. Technical and production-focused fields provide men with greater employment and income opportunities, while women remain concentrated in lower-paid and less secure occupations. Even in mixed programs, women's participation is limited, leaving persistent inequalities. Structural arrangements reproduce gender norms and class-based differences across the education-to-work transition. Neoliberal reforms have accelerated early vocational tracking, promoting participation in production processes from younger ages and creating flexible boundaries between education and employment. Pilot programs starting at lower secondary levels reinforce early inclusion in labor processes, heightening risks of perpetuating gendered and class-based inequalities. Male students continue to dominate technical fields, while female students are funneled into service and care occupations, reinforcing both horizontal and vertical stratification.

Accordingly, MESEM cannot be evaluated solely on the basis of skill acquisition or employability. Vocational education policies must be designed with attention to gender equality and class justice. Promoting mixed-gender programs, directing female students toward technical fields, and increasing male participation in care and service sectors are essential interventions to mitigate gendered

stratification. Support mechanisms such as scholarships, transportation, and accommodation for socioeconomically disadvantaged students must be strengthened, and apprenticeships and internships should be supervised and secured. Coordination mechanisms among schools, employers, and policymakers should focus on gender equality and social justice. In the fields dominated by women, working conditions and social recognition should be improved, while structural measures should incentivize male participation in these sectors. In conclusion, MESEM and similar vocational education models function as mechanisms that reproduce gender-based occupational segregation and intersecting class inequalities within the context of neoliberal policies and labor market-oriented reforms. Thus, vocational education policy must not only focus on skill development and employability but also critically address gender equality and class justice to prevent the perpetuation of structural inequities.

Beyanlar

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Acker, J. (1990). *Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations*. *Gender & Society*, 4(2), 139–158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Akpınar, T., ve Dertli, N. (2023). Yüzyıla çocuk emeği üzerinden bakmak: Çocuklar geleceğimiz klişesine karşı çocuklar geçmişimiz. *Mülkiye Dergisi*, 47(5), 117–138.
- Aksoy, H. H. (2012). Piyasa memnuniyetinin yeni aracı: Kesintili, dini, mesleki ve okul dışında eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(40), 9–24. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/142146/piyasa-memnuniyetinin-yeni-araci-kesintili-dini-mesleki-ve-okul-disinda-egitim>
- Anker, R. (1998). *Gender and jobs: Sex segregation of occupations in the world*. International Labour Office.
- Arnot, M. (2002). *Gender and education in a global context*. Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press. <https://policy.bristoluniversitypress.co.uk>
- Bianet Haber Merkezi. (2026, 31 Ocak). Çocuk emeğinin bedeli: 2025'te 94 çocuk iş cinayeti. Bianet. <https://bianet.org/haber/cocuk-emeğinin-bedeli-2025te-94-cocuk-is-cinayeti-316211>
- BİA Haber Merkezi. (2025, 25 Aralık). Meclis'teki çocuk istismarı soruşturmasında istenen cezalar belli oldu. Bianet. <https://bianet.org/haber/meclis-teki-cocuk-istismari-sorusturmasinda-istenen-cezalar-belli-oldu-314931>
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.; 2nd ed.). Sage.
- Brown, P., Lauder, H. ve Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs and incomes*. Oxford University Press.
- Bussemeyer, M. R. ve Trampusch, C. (Eds.). (2012). *The political economy of collective skill formation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599431.001.0001>
- CEDEFOP. (2022). The future of vocational education and training in Europe: Volume 2: delivering IVET: institutional diversification and/or expansion? (Cedefop Research Paper No. 84). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/780431>
- Charles, M. ve Bradley, K. (2009). Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American Journal of Sociology*, 114(4), 924–976. <https://doi.org/10.1086/595942>
- Connell, R. W. (2009). *Gender: In world perspective* (2nd ed.). Polity Press.
- Connell, R. W. (2013). *Gender and power: Society, the person and sexual politics* (Revised ed.). Stanford University Press.

- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028). Ankara: T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2025/08/Mesleki-Egitimde-Niteligin-Artirilmesi-Calisma-Grubu-Raporu_15082025.pdf
- Durna, E. ve Mermer, S. (2024). Okul yöneticilerinin Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) hakkındaki görüşleri (Sivas ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 806–825. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1350638>
- England, P. (2005). Emerging theories of care work. *Annual Review of Sociology*, 31, 381–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122337>
- England, P. (2010). The gender revolution: Uneven and stalled. *Gender & Society*, 24(2), 149–166. <https://doi.org/10.1177/0891243210361475>
- ERG Eğitim Reformu Girişimi. (2015). *Bana mesleğini söyle, sana cinsiyetini söyleyeyim: Türkiye’de mesleki eğitim toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştiriyor*. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Bana-Mesle%C4%9Fini-S%C3%B6yle-Sana-Cinsiyetini-S%C3%B6yleyeyim.pdf>
- ERG Eğitim Reformu Girişimi. (2025). *Eğitim izleme raporu Yönetici Özeti*, Kesbiç, K., Terzi, G. N., Korlu, Ö., Gencer, E. G., & Arık, B. M. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2025/>
- Eurostat (2025). People at risk of poverty or social exclusion (AROPE). https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_peps01n/default/table?lang=en
- Eurostat. (2026). *Glossary: Vocational education and training (VET)*. European Commission. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary%3AVocational education and training %28 VET%29](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary%3AVocational%20education%20and%20training%20VET%29)
- Folbre, N. (2012). *For love and money: Care provision in the United States*. Russell Sage Foundation.
- Gökçe Toker, A., ve Dikme, E. (2020). Gender roles at the vocational high schools in Turkey. *Psycho Educational Research Reviews*, 9(3), 56–69.
- Haber Merkezi. (2025, 11 Aralık). TBMM’de çocuğa yönelik cinsel istismar skandalı: Bir kişi tutuklandı. soL Haber. <https://haber.sol.org.tr/haber/tbmmde-cocuga-yonelik-cinsel-istismar-skandal-bir-kisi-tutuklandi-404219>
- Imdorf, C., Hegna, K., & Eberhard, V. (2015). Educational systems and gender segregation in education. *Comparative Social Research*, 31, 83–122.
- ILO. (2020). Guide on making TVET and skills development inclusive for all. International Labour Organization. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@emp_ent/documents/publication/wcms_755869.pdf

- ILO. (2024a). *Global employment trends for youth 2024*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-08/GET_2024_ExecSum_EN_0.pdf
- ILO. (2024b). Gender mainstreaming into technical and vocational education and training (TVET) in Lebanon: a study to map current initiatives and assess practices, achievements and gaps in gender equality and gender mainstreaming in skills/TVET systems [Report]. <https://researchrepository.ilo.org/esploro/outputs/report/Gender-mainstreaming-into-technical-and-vocational/995378592802676>
- İSİG Meclisi (2025) İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi. (2025). Çocuk İş Cinayetleri Raporu (2013–2024). İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi. <https://www.isigmeclisi.org/is-cinayetleri-raporlari>
- Jessop, B. (2015). *The state: Past, present, future*. Polity Press.
- Kayıkçı, K., ve Aksoy, B. (2025). Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) eğitim paydaşlarının MESEM uygulaması hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 548–568. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1585210>
- Koçancı, M., Aksoy, B. ve Namal, M. K. (2025). Beyond tokenism: Breaking the men's circle for gender equality at male-dominated jobs. *Women's Studies International Forum*, 100, 1–10.
- Korkmaz, N. (2025). Child labor exploitation: Experiences of student workers in vocational training centers in Türkiye. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 22(3), 102–129. <https://www.jceps.com/wp-content/uploads/2025/01/22-3-5.pdf>
- Lingard, B., & Sellar, S. (2016). Globalisation, edu-business and network governance: The policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 14(1), 72–85. <https://doi.org/10.18546/LRE.14.1.07>
- MEB (2018). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü [Rapor]. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/1-turkiyede-mesleki-ve-teknik-egitimin-gorunumu/duyuru/19244/tr>
- MEB (2022) Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, 15 Kasım). Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenci sayısı 1 milyonu aştı [Basın açıklaması]. <https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitim-merkezlerinde-ogrenci-sayisi-1-milyonu-asti/haber/28149/tr>
- MEB (2023a) Bakan Özer: Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayısı yüzde 784'lük artışla 1 milyon 405 bine ulaştı. (24 Mayıs 2023). <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-mesleki-egitim-merkezlerindeki-ogrenci-sayisi-yuzde-784luk-artisla-1-milyon-405-bine-ulasti/haber/30009/tr>

- MEB (2023b). Kadın öğrencilerde artış yüzde 1559. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mesleki-egitim-merkezlerindeki-ogrenci-sayisi-yuzde-784luk-artisla-1-milyon-405-bine-ulasti/2904845>
- MEB (2024a) Mesleki ve teknik eğitim politika belgesi. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024, 16 Eylül). https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/18170207_16_09_2024_mtgmpolitikabelgesi.pdf
- MEB (2024b) Mesleki ve teknik eğitim politika belgesi'nin yayımlanmasına ilişkin duyuru. (2024, 12 Ağustos). <https://www.meb.gov.tr/mesleki-ve-teknik-egitim-politika-belgesi-yayimlandi/haber/34473/tr>
- MEB (2024c) Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. Politika belgesi izleme sistemi. <https://mtegm.meb.gov.tr/meteizleme/MEB>. (2024b). Mesleki Eğitim Merkezleri ("e MESEM") portalı [Veri platformu]. <https://e-mesem.meb.gov.tr/Main.aspx>
- MEB. (2024d) Türkiye'nin İlk "Mesleki Ortaokulları"nın Eğitim Vereceği İller Belli Oldu, 12 Eylül 2024 <https://www.meb.gov.tr/turkiyenin-ilk-mesleki-ortaokullarinin-egitim-verecegi-iller-belli-oldu/haber/34771/tr>
- MEB. (2025a). Mesleki eğitim öğrenci dağılımı verisi. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2025/08/Mesleki-Egitimde-Niteligin-Artirilmesi-Calisma-Grubu-Raporu_15082025.pdf
- MEB (2025b). Mesleki eğitim merkezleri 39 alan ve 193 dal listesi. https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2025/09/26/alan_dal_listesi_2025-39-alan-193-dal_mesem_68d63fad43ef0.pdf?utm
- MEB (2025c) (2025). 2024–2025 eğitim–öğretim yılı örgün eğitim istatistikleri. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768>
- OECD. (2010). *Learning for jobs: Synthesis report of the OECD review of vocational education and training*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/learning-for-jobs-2010.htm>
- OECD. (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2023.htm>
- OECD. (2023b). *Joining forces for gender equality: What is holding us back?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/67d48024-en>
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2025.htm>
- Resmî Gazete. (1986) 3008 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, T.C. Resmî Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=3308&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

- Shavit, Y., and Müller, W. (2000). Vocational secondary education, tracking, and social stratification. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 437–452). Kluwer Academic/Plenum.
- Toksöz, G. (2004). İşgücü piyasasının toplumsal cinsiyet perspektifinden analizi ve bölgeler arası dengesizlikler. *Çalışma ve Toplum*, 2007(4), 57–79.
- Toksöz, G. (2015). Kadınlar işgücü piyasasının neden dışında? Kapitalizm ve patriarka temelinde bir analiz. Y. Tar (Ed.), *Çalışma hayatında ayrımcılık ve ayrımcılığa karşı mücadele* (ss. 37–56). KAOS GL Yayını.
- TÜİK (2025a)** Yoksulluk ve Yaşam Koşulları İstatistikleri, 30 Aralık 2025, sayı 53994 <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53994S>
- TÜİK (2025b)**. Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, *Türkiye İstatistik Kurumu* <https://veriportali.tuik.gov.tr/api/tr/data/downloads>

