

Türkiye’de Çıraklık Eğitimi Üzerine Eleştirel Kamu Politikası Analizi: Almanya ve Norveç Karşılaştırmasıyla Sorunlar ve Çözüm Önerileri

*A Critical Public Policy Analysis of Apprenticeship Education in Türkiye:
Problems and Policy Proposals in Comparison with Germany and Norway*

Yasemin MAMUR IŞIKÇI*

Tuğba CANBULUT**

Canan BUDAK***

Özet

Çıraklık eğitimi, tarihsel olarak birçok ülkede mesleki becerilerin işbaşında, ustanın rehberliğinde edinildiği bir model olarak uygulanmıştır. Türkiye’de bu eğitim türü, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında düzenlenmekte ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın gözetiminde yürütülmektedir. Çıraklık eğitimine yönelimi artırmak amacıyla 25.12.2021 tarihinde söz konusu Kanun’da önemli değişikliklere gidilmiş; bu değişikliklerle çıraklara ödenen ücret yükseltilmiş ve işverenlere yüklenen mali

*: Prof. Dr., Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Giresun-Türkiye, yasemin.mamur@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2773-7251

** Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, İstanbul-Türkiye, tugba.canbulut@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0055-1684

***: Doktorant, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Muğla-Türkiye, cananulku@posta.mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7424-6738

Geliş/Submitted: 20.11.2025 | **Kabul/Accepted:** 25.12.2025

Atıf/Cite: Mamur Işıkcı, Y., vd. (2025). Türkiye’de Çıraklık Eğitimi Üzerine Eleştirel Kamu Politikası Analizi: Almanya ve Norveç Karşılaştırmasıyla Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Publicus*, (4). 156-211.

sorumluluklar kaldırılmıştır. Bu teşvikler hem ailelerin hem de işverenlerin çıraklık eğitimine yönelik talebinin belirgin biçimde artmasına yol açmıştır.

Ne var ki bu düzenlemelerle birlikte çıraklık kurumu, çocuklara meslek öğretme amacından uzaklaşarak giderek piyasaların ihtiyaç duyduğu işgücü arzını karşılamaya yönelik bir mekanizma hâline dönüşmüştür. Piyasa öncelikli bir anlayışla şekillenen siyasi söylem ve politika tercihleri, uygulamalara da yansımış; süreç içinde Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin öngördüğü temel ilkeler, çırak çocuklar söz konusu olduğunda göz ardı edilmiştir. Böyle bir çerçevede çocuklar, "çırak" statüsünden ziyade "işçi" olarak konumlandırılmış; maruz kaldıkları ağır çalışma koşulları pek çok olumsuzluğu, hatta ölümlerle sonuçlanan vakaları beraberinde getirmiştir.

Literatürde de vurgulanan ve çocuklar üzerinde kalıcı etkiler bırakan bu sorunlar, Türkiye'de çıraklık eğitimi sisteminin çocuk hakları bağlamında yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Söz konusu değerlendirme ihtiyacı, sistemin çocukları mağdur eden yönlerinin uluslararası karşılaştırmalar temelinde görünür kılınmasını gerekli hâle getirmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda çalışmada, Türkiye'de uygulanan çıraklık eğitimi sistemi, çıraklık sisteminin başarısı ve çocuk hakları endekslerinde ön sıralarda yer almaları nedeni ile Almanya ve Norveç örnekleriyle karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Çalışmanın temel amacı, Türkiye'de çıraklık eğitiminin yapısal özelliklerini eleştirel ve karşılaştırmalı bir perspektiften incelemek ve mevcut politika yönelimlerini çocuk hakları bağlamında sorgulamaktır.

Araştırmanın yöntemini nitel araştırma deseni içinde yürütülen belge incelemesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda ulusal mevzuat (3308 sayılı Kanun ve ilgili yönetmelikler), Millî Eğitim Bakanlığı istatistikleri, sendikalar ve sivil toplum kuruluşlarının raporları ile akademik çalışmalar sistematik bir biçimde analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, betimleyici analiz ve içerik analizi teknikleri aracılığıyla kavramsal çerçeveye uygun şekilde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çıraklık Eğitim Sistemi, Mesleki ve Teknik Eğitim Politikası, Sınıfsal Eşitsizlik ve Çocuk Emeği, Karşılaştırmalı Kamu Politikası Analizi, Toplumsal Eşitlik.

Abstract

The apprenticeship model, which has been implemented in numerous countries, is predicated on the acquisition of vocational skills through on-the-job training under the guidance of a master. In Türkiye, this training is regulated by Law No. 3308 and overseen by the Ministry of National Education. In order to boost apprenticeship training participation, the Law was amended on 12/25/2021. These changes increased apprentices' wages and eliminated employers' financial obligations, leading to a surge in demand.

These arrangements have shifted apprenticeship institutions from vocational education for children to supplying labor demanded by markets. Market-oriented priorities have shaped political discourse and policy preferences, disregarding the fundamental principles of the United Nations Convention on the Rights of the Child with respect to apprentice children. Within this framework, children have been positioned not as “apprentices” but as “workers,” and their exposure to harsh working conditions has led to numerous adverse outcomes, including fatal incidents.

These problems, widely emphasized in the literature and leaving lasting effects on children, necessitate a reconsideration of Türkiye's apprenticeship training system from a child rights perspective. In doing so, it should be highlighted the parts of the system that disadvantage children by comparing them to international practices. The problems in the literature have long-term effects on children and call for a child rights-based reconsideration of Türkiye's apprenticeship training system. The main aim of the study is to critically analyze the structural features of apprenticeship training in Türkiye through comparative perspective and to question prevailing policy orientations within the framework of children's rights.

The study uses a qualitative research design based on document analysis. National legislation (Law No. 3308 and related regulations), Ministry of National Education statistics, reports by trade unions and civil society organizations, and academic studies are examined. The data are analyzed through descriptive and content analysis in line with the conceptual framework.

Keywords: Apprenticeship System, Vocational and Technical Education Policy, Class-Based Inequality and Child Labor, Comparative Public Policy Analysis, Social Equality.

Giriş

“Hocam bi çırağa önce çırak olduğunu hissettireceksiniz. İkincisi, bi işi bi kere tarif ediceksiniz. O tarif ettiğiniz işi tarif ettiğiniz gibi yapamuyosa, beş kardeşi çarpacaksınız (tokat atacaksınız). O zaman anasının garnında bu işi öğrenmiş gibi yapar u işi (Kıkırdayarak gülüyor). (22/05/2024 tarihli görüşme)” (Yeşilyurt, 2025)

Çıraklık eğitimi, mesleki becerilerin usta gözetiminde ve iş başında öğrenilmesine dayanan; Orta Çağ Avrupa’sındaki lonca örgütlenmeleri ile Osmanlı’daki Ahilik geleneğinden beslenen tarihsel bir öğrenme modelidir (Güllülü, 1992, s. 16). Sanayi Devrimi’yle birlikte üretim süreçlerinin karmaşıklaşması, özellikle Batı Avrupa’da çıraklığın 18. yüzyıldan itibaren kurumsal bir eğitim alanına dönüşmesini sağlamıştır (Furat, 2022, akt. Mamur Işıkcı ve Yeşilyurt, 2024, s. 214). Türkiye’de ise çıraklık eğitiminin kurumsallaşması, Erken Cumhuriyet Dönemi’nde 1927 tarihli Teşvîk-i Sanâyi Kanunu ile gerçekleşmiştir (Aydın ve Özdemir, 2019).

Günümüzde Türkiye’de çıraklık eğitimi, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) gözetiminde yürütülmektedir. Kanun’da çırak, ustanın gözetiminde mesleki bilgi ve becerileri edinen kişi olarak tanımlanmakta ve çıraklığa başlama yaşı 14 olarak belirlenmektedir (RG: 19.06.1986/19139, md. 3-c; md. 10-a). 25.12.2021 tarihinde yapılan yasal değişikliklerle işverenlerin ücret yükünün kaldırılması ve kalfa ücretlerinin artırılması, Mesleki Eğitim Merkezleri’ne (MESEM) talebi hızla yükseltmiş; 2022’nin ilk üç ayında çırak öğrenci sayısı 159 binden 400 binin üzerine çıkmıştır (Özer ve Suna, 2022, s. 8, 15).

Bu tarihsel ve hukuksal çerçeve, çıraklık eğitimini yalnızca ‘eğitim-istihdam uyumu’ söylemiyle değil, çocuk hakları ve toplumsal adalet perspektifleriyle birlikte değerlendirmeyi gerektirmektedir. Çırak öğrencilerin büyük ölçüde yoksul ve kırılgan hanelerden gelmesi,

sistemin teknik bir eğitim modelinin ötesinde, çocuk emeğinin hangi yaşta ve hangi koşullarda piyasaya dâhil edildiğini düzenleyen bir kamu politikası alanı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çalışma, çıraklığı, çocukların eğitim ve korunma hakları ile eşit fırsatlara erişimi üzerinde doğrudan etkisi olan bir politika alanı olarak, eleştirel kamu politikası analizi ve çocuk hakları yaklaşımı çerçevesinde tartışmaktadır.

3308 sayılı Kanun'da 'aday çırak', henüz çıraklık yaşına ulaşmamış ancak işyerlerinde mesleğe hazırlık eğitimi alan birey olarak tanımlanmış; bu statü için ilköğretimin tamamlanması yeterli görülmüş ve alt yaş sınırı düzenlenmemiştir (RG: 19.06.1986/19139, md. 3-b, md. 9). Dolayısıyla bu düzenleme, uygulamada 11-13 yaş aralığındaki çocukların işyerlerine yönlendirilebilmesine olanak tanımaktadır. MEB'in 14.08.2025 tarihli Yönerge¹ ile duyurduğu "meslek ortaokulları" bu eğilimi daha da güçlendirmiştir. Yönergede meslek ortaokullarının amacı, "mesleki eğitimi erken yaşta yapılandırarak (...) Türkiye'nin nitelikli insan kaynağı ihtiyacının karşılanmasına katkı sunacak uzun vadeli bir beşerî yatırım" (s. 1) olarak açıklanmış ve ortaokul düzeyinde mesleki yönlendirme öngörülmüştür. Bu yaklaşım, çocukların eğitime eşit katılımından ziyade ekonomik önceliklerin gözetildiğini ve erken yaşta işgücüne katılımın teşvik edildiğini göstermektedir.

Bu yönelim yeni değildir. Örneğin, Akkuş-Aydemir'in (2015) alan araştırmasına dayanan çalışması, çırak öğrencilerin eğitsel gelişiminden ziyade üretim süreçlerine katkılarının öncelendiğini ve

¹: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü, Sayı: E-20880154-010.04-137482466, Konu: Millî Eğitim Bakanlığı Meslek Ortaokullarına Kayıt, Kabul, Nakil, Geçiş ve Beceri Alanı Seçimine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönerge. Daha fazla bilgi edinmek için bkz. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2287.pdf>

bunun yapısal bir sorun niteliği taşıdığını göstermektedir. Mevcut haliyle Türkiye’de çıraklık eğitimi, kapitalist üretim sisteminin süreklilik arz eden çocuk işgücü talebini karşılayacak biçimde, çocuk emeğinin büyük ölçüde görünmez ve denetimsiz şekilde piyasaya entegre edildiği bir hat üzerinde ilerlemektedir. Sistem, ağırlıklı olarak yoksul hanelerden gelen çocukları hedefleyerek sınıfsal ayrışmayı kurumsallaştırmakta ve yeniden üretmektedir. Nitekim 2017 yılında düzenlenen bir arama konferansında “yoksul aileler tespit edilerek çocukların çıraklık yoluyla meslek sahibi yapılması” önerisinin dile getirilmesi, bu yaklaşımın farklı toplumsal kesimlerce meşrulaştırıldığını göstermektedir (Taşkın, 2017, s. 103).

Çıraklık sistemi içinde çocukların karşılaştıkları sorunlar, sınıfsal yeniden üretimin sömürü temelli bir mekanizma üzerinden işlediğini açıkça ortaya koymaktadır. Türkiye’de çıraklık eğitimi verilen alanların, çocuk işçiliğini düzenleyen uluslararası hukuk normlarına aykırı sektörleri kapsamaması ise bu sömürüyü kurumsal olarak meşrulaştırmaktadır. Oto tamirciliği ve kaportacılık, ayakkabıcılık ve saraciye, mobilya ve inşaat gibi çırak çocukların yaygın olarak yer aldığı sektörler; Türkiye’nin taraf olduğu Uluslararası Çalışma Örgütü’nün (ILO) 182 No’lu *En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi* (ILO, 2001), bu sözleşme doğrultusunda hazırlanan *Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi İçin Zamana Bağlı Politika ve Program Çerçevesi* (2005–2015) (ÇSGB, 2006) ve *Çocuk İşçiliğiyle Ulusal Mücadele Programı* (2017–2023) (ÇSGB, 2017) kapsamında sonlandırılması gereken “en kötü biçimlerde çocuk işçiliği” alanları arasında gösterilmiştir².

²: 138 sayılı ILO Sözleşmesi, belirli koşullarda 14 yaş ve üzeri çocukların eğitim amaçlı çıraklık faaliyetlerini kapsam dışında tutabilmektedir. Ancak bu yalnızca programın yetkili makamlarca onaylı bir eğitim sürecinde ve çalışma koşullarının düzenli

Buna karşın söz konusu sektörler, uygulamada MESEM'ler aracılığıyla çıraklık eğitimi kapsamında çocuk emeğinin kullanılabilirdiği alanlar olarak düzenlenmiştir.³ Araştırmalar ve sendika raporları ise bu alanlarda çalışan çırak öğrencilerin yetersiz denetimler nedeniyle çoğunlukla yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmayan koşullarda uzun saatler çalıştırıldıklarını, ihmal edildiklerini ve çeşitli şiddet biçimlerine maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Çıraklık eğitimi sırasında yaşamını kaybeden çocuklara ilişkin basına yansıyan vakalar, sistemin çocuk haklarını değil, piyasa ihtiyaçlarını önceliğini göstermektedir. Politika belgelerinde ve siyasal söylemde sıkça vurgulanan 'nitelikli işgücü ihtiyacı', 'eğitim-çalışma hayatı uyumu', 'insan kaynağının geliştirilmesi' gibi ifadeler bu önceliği açıkça yansıtmaktadır. Nitekim MESEM'in resmi internet sitesinde yer alan "ekonomimizin temel yapı taşı olan işletmelerin çırak ihtiyacının karşılanması" (MEB, t.y.) ifadesi bu yaklaşımın en görünür örneklerinden biridir.

Bu piyasa merkezli yapı, Türkiye'nin 1995 yılında onayladığı Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHDS) çerçevesinde değerlendirilmelidir. Mevcut çıraklık uygulamaları, nitelikli eğitime eşit erişim (Madde 28), ekonomik sömürüye karşı korunma (Madde 32) ve çocuğun üstün yararı ilkesiyle (Madde 3) doğrudan ilişkilidir. Buna

denetlenmesi koşuluyla bağlıdır. Türkiye'ye ilişkin bulgular ise fiziksel gelişimleri tamamlanmadan ağır sorumluluk üstlenen çırakların, ciddi iş sağlığı ve güvenliği riskleriyle karşılaştığını, özellikle KOBİ'lerde zayıf İSG koşullarının tehlikeyi artırdığını (ILO Türkiye Ofisi, 2022), bazı işletmelerde çocukların geceleri çalıştırıldığını, kayıt dışı işlerde yer aldığını ve etkin denetim mekanizmalarının işletilemediğini (FİSA, 2024) göstermektedir.

³: MESEM eğitim alan listesi (MEB, 2023) için bkz.: https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2023/12/15/39-alan-193-dal_23-kasim_23_657c040377dbe.pdf

karşın politika belgelerinde çocuk haklarına neredeyse hiç yer verilmemesi, çırakların kamusal söylemde çocuk olarak değil, işgücü olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Bu nedenle Türkiye’de çıraklık eğitiminin çocuk haklarıyla kurduğu sorunlu ilişkinin, politikaların işleyişi, çocukların yaşam koşulları üzerindeki etkileri ve uzun vadeli toplumsal sonuçları üzerinden bütüncül biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de çıraklık eğitim sisteminin çocuklar üzerinde yarattığı ve literatürde sıklıkla vurgulanan olumsuz etkiler, bu yapının kapsamlı biçimde yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu değerlendirme, sistemin çocukları mağdur eden yönlerinin iç dinamikler üzerinden olduğu kadar, uluslararası karşılaştırmalar aracılığıyla da görünür kılınmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de çıraklık eğitiminin yapısal özelliklerini eleştirel ve karşılaştırmalı bir perspektiften incelemektir.

Eleştirel kamu politikası yaklaşımı, Fischer (2003)’in belirttiği üzere, kamu politikalarının farklı toplumsal gruplar açısından ne tür sonuçlar doğurduğunu açığa çıkarma imkânı sağlarken; karşılaştırmalı analizde, Türkiye’deki uygulamaların, çocuk hakları, kamusal sorumluluk ve sosyal koruma ilkeleriyle benzerlerinden ne şekilde ayrıştığını ortaya koyan analitik bir değerlendirmeyi sağlamaktadır. Bu iki yaklaşımın birlikte ele alınmasıyla Türkiye’de çıraklık eğitiminin mevcut yapısının eleştirel biçimde değerlendirilmesi ve çocukların üstün yararını merkeze alan alternatif politika yönelimlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, Türkiye’de çıraklık eğitimi politikasını eleştirel kamu politikası analizi çerçevesinde incelemekte; Almanya ve Norveç’teki mesleki eğitim ve çıraklık sistemlerini karşılaştırmalı bir referans

olarak kullanarak Türkiye’de uygulanan modelin çocuklar açısından doğurduğu sonuçları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’deki çıraklık sisteminin kurumsal ve yapısal özellikleri, Almanya ve Norveç’teki hukuki, kurumsal ve koruyucu düzenlemelerle karşılaştırılarak, farklı politika yaklaşımlarının çocukların eğitim, korunma ve toplumsal konumları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Çalışma, literatürde yaygın olan mesleki eğitim-istihdam ilişkisi tartışmalarından farklı olarak, çıraklık eğitimi çocuk hakları temelli bir perspektifle ele almakta ve üç düzlemde özgün katkı sunmayı hedeflemektedir. İlk olarak, çıraklık sistemi çocuk işçiliği, sınıfsal ayrışma ve kırılğan çocuk gruplarının piyasaya entegrasyonu bağlamında analiz edilmektedir. İkincisi, Almanya ve Norveç’teki görece koruyucu ve eğitim odaklı modeller ile Türkiye’deki erken yaşta çıraklığa yönlendirme, yetersiz denetim ve tehlikeli sektör yoğunlaşması aynı analitik çerçevede karşılaştırılmakta; bu farklı politikaların çocukların gündelik yaşamındaki somut sonuçları ortaya konmaktadır. Son olarak, Türkiye’de MESEM politikası ‘nitelikli insan kaynağı’ söylemi üzerinden meşrulaştırılırken, bu yaklaşımın ÇHDS ile yarattığı gerilim alanları görünür kılınmaktadır.

Norveç ve Almanya, karşılaştırmalı analizde farklı gerekçelerle örnek ülke olarak seçilmiştir. Norveç, çocuk haklarının korunması ve hayata geçirilmesi alanında uluslararası göstergelerde istikrarlı biçimde üst sıralarda yer alması; çocukların iyi olma hâli, eğitim hakkına erişimi ve sosyal koruma mekanizmaları bakımından güçlü bir politika rejimine sahip olması nedeniyle tercih edilmiştir (OECD, 2023; Save The Children, 2021; UNICEF, 2020). Almanya ise çıraklık sisteminin uluslararası düzeyde başarılı bir model olarak kabul edilmesi ve Türkiye ile mesleki eğitim alanında uzun yıllara dayanan iş birlikleri yürütmesi nedeniyle karşılaştırmaya dâhil edilmiştir (IHK München, 2013; MEB, 2018; OECD, 2023). Almanya ve Norveç modellerinin

incelenmesindeki temel amaç, Türkiye'deki çıraklık sisteminin çocukların hakları ve saygınlığı açısından taşıdığı riskleri görünür kılmak ve alternatif politika yaklaşımlarını tartışmaya açmaktır. Bu karşılaştırmada, çıraklık eğitimi, piyasa ihtiyaçlarına yanıt veren teknik bir düzenleme olmanın ötesinde, çocukların yaşam koşullarını doğrudan etkileyen bir kamu politikası alanı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma desenine dayalı belge incelemesi tekniğiyle yürütülmüştür. Ulusal mevzuatlar, Millî Eğitim Bakanlığı istatistikleri, sendika, sivil toplum, meslek odaları ve uluslararası kuruluş raporları ile akademik literatür sistematik biçimde analiz edilmiştir. Bulgular, betimleyici ve içerik analizi teknikleri kullanılarak yorumlanmıştır. Analiz sürecinde çıraklık politikaları, çıraklığa başlama yaşı, eğitim-istihdam dengesi, iş sağlığı ve güvenliği, denetim mekanizmalarının etkinliği, çocuk haklarının politika tasarımındaki yeri ve sınıfsal eşitsizlikler üzerindeki etkileri bağlamında değerlendirilmiştir. Eleştirel değerlendirme, yalnızca mevzuatın normatif içeriğiyle sınırlı tutulmamış; politikaların çocukların gündelik yaşamlarında ve eşitsizliklerin yeniden üretiminde yarattığı fiilî sonuçlar da dikkate alınmıştır.

Dünyada Çıraklık Eğitim Sistemleri

Ülkelerin teknolojik ve ekonomik kapasiteleri, refah modelleri, eğitim altyapıları ve sosyo-politik özelliklerine bağlı olarak mesleki eğitim sistemleri farklılaşmakla birlikte, bu sistemler genel olarak üç ana model altında sınıflandırılmaktadır. Bunlardan ilki, Fransa, İtalya ve İsveç gibi ülkelerde uygulanan ve sosyalist ülkelerde de görülen okul temelli (bürokratik) modeldir. Bu modelde mesleki ve teknik eğitim, genel eğitimle bağlantılı biçimde tamamen okul ortamında yürütülmekte; bürokratik yapı belirleyici olmaktadır. Türkiye'de sanayileşmenin sınırlı olduğu Erken Cumhuriyet Dönemi'nde bu

model benimsenmiştir (Adıgüzel ve Berk, 2009'dan akt. Bağ, 2022, s. 2741).

İkinci model olan işyeri temelli mesleki eğitim, öğrenmenin doğrudan üretim ortamlarında ve usta eğitimciler eşliğinde gerçekleşmesine dayanmaktadır. Teorik dersler ise işyerine entegre sınıflarda verilmektedir (Kavi, 2018). Liberal özellikler taşıyan bu model ABD, İngiltere ve Japonya gibi ülkelerde uygulanmakta; genel temel eğitim kamunun, mesleki eğitim ise büyük ölçüde özel sektörün sorumluluğunda yürütülmektedir (İşler, 2006'dan akt. Bağ, 2022, s. 2741). Model, piyasa içinde doğrudan beceri kazanımını mümkün kılmakla birlikte, öğrencilerin yalnızca çalıştıkları işletmenin faaliyet alanıyla sınırlı bir mesleki donanımına sahip olmaları riskini barındırmaktadır (Kavi, 2018).

Üçüncü model olan ikili sistemde, öğrenciler haftanın bir bölümünde okulda teorik ve uygulamalı dersler almakta, kalan sürede ise işyerlerinde uygulamalı eğitim görmektedir (Kavi, 2018). İşletme-okul iş birliğine dayanan bu sistemde uygulamalı eğitim, işletmelerde eğitim ustaları veya mesleki eğitimciler rehberliğinde; teorik eğitim ise okullarda yürütülmektedir (Adıgüzel ve Berk, 2009'dan akt. Bağ, 2022, s. 2742). Teori ve pratiğin bütünleştirilmesini hedefleyen ikili sistem, mesleki yeterliklerin daha kapsayıcı ve piyasa ile uyumlu gelişmesini sağlamaktadır. Bu modelin en bilinen örneklerinden biri Almanya'da görülmekte; sanayi kuruluşları, özel sektör, meslek odaları, finans kuruluşları ve kamu kurumları arasındaki güçlü iş birliği eğitim-istihdam ilişkisini desteklemektedir (MEB, 2012'den akt. Kavi, 2018).

Bu üç model birlikte değerlendirildiğinde, mesleki eğitime ilişkin tercihlerin yalnızca ekonomik kalkınma stratejileriyle değil, çocukların hangi eğitim ve yaşam rotalarına yönlendirileceğine dair normatif kabullerle de şekillendiği görülmektedir. Okul temelli model, genel eğitimi merkeze alarak mesleki eğitimi daha ileri yaşlara ertelerken;

işyeri temelli model gençleri erken yaşta doğrudan üretim süreçlerine dâhil etmektedir. İkili sistem ise teori ile pratik arasında dengeyi hedeflemektedir. Ancak çocuk hakları açısından koruyucu bir yapının ortaya çıkması güçlü denetim mekanizmaları, kamusal sorumluluk ve etkili sosyal diyalogun varlığına bağlıdır.

İkili sistemin uygulandığı birçok Avrupa ülkesinde çıraklık, başarısız öğrenciler için ikincil bir seçenek değil, doğrudan bir kariyer yolu olarak görülmektedir (Apprentiscope, t.y.). Almanya’da öğrencilerin yaklaşık %60’ı mesleki eğitimi tercih etmekte; bunların yaklaşık %70’i ikili sisteme katılmaktadır (Hogeforster ve Döding, 2012). İkili sisteme katılan dört öğrenciden birinin üniversiteye giriş hakkı sağlayan *Abitur* diplomasına sahip olmasına rağmen tam zamanlı istihdama yönelmesi ise bu tercihin pratik yönelimin gücü, erken gelir elde etme isteği ve istihdam olanaklarının cazibesıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Pilz, Ebner ve Edeling, 2020).

Bu durum yalnızca Almanya’ya özgü değildir. Örneğin, Avusturya’da zorunlu eğitimi tamamlayan gençlerin %36’sı 15 yaşından itibaren çıraklığa yönelmekte ve programı tamamlayanların %74’ü doğrudan istihdama geçmektedir (CEDEFOP, 2023b). İsviçre’de ise gençlerin yaklaşık üçte ikisi çıraklık eğitimini tercih etmektedir (Leybold-Johnson, 2019; OECD, 2025a). Bu ülkelerde genç işsizliğinin düşük seyretmesi, ikili sistemin etkinliğini göstermektedir (All About Group, 2020).

Avrupa modelinin temel özelliği, mesleki ve akademik yolların eşit meşruiyete sahip olması ve güçlü rehberlik mekanizmalarıyla desteklenmesidir (Apprentiscope, t.y.; OECD, 2025a). Böylece gençler, eğitim tercihlerinden bağımsız olarak nitelikli öğrenme ve istihdam olanaklarına erişebilmektedir. Ülkelerin çıraklık eğitimine başlama yaşları, mesleki alan dağılımları ve denetim mekanizmaları aşağıdaki tablolarda ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 1. Ülkelere Göre Çıraklık Eğitimine Başlama Yaşları⁴

Ülke	Asgari Yaş	Yasal Düzenlemelere Göre Başlama Yaşı
Almanya	15-16	Asgari yaş düzenlenmemiştir. 9 yıllık zorunlu eğitimin tamamlanması şarttır. Uygulamada başlama yaşı 15'tir.
Avusturya	14	Alt sınır 14'tür ancak 9 yıllık zorunlu eğitim tamamlanmalıdır.
Belçika	15	15 yaşında başlanabilir. Eğitim 18 yaşa kadar zorunlu olduğundan, çıraklık programı zorunlu eğitime entegredir.
Birleşik Krallık	16	16-18 yaş arası gençler okul sonrası çıraklığa başlayabilir. Üst yaş sınırı yoktur, yetişkinler de çıraklık programına katılabilir.
Fransa	15-16	Alt sınır 16'dır ancak 15 yaşında alt ortaokulu bitirenler de çıraklık sözleşmesi yapabilir. Üst sınır 29'dur, 30 yaş üzeri istisnadır.
Hırvatistan	15	8 yıllık zorunlu temel eğitim tamamlandıktan sonra mesleki eğitime/çıraklığa giriş yapılabilir. Asgari yaş fiilen 15'tir.
Hollanda	16	Asgari yaş 16'dır. Ortaöğretim üst düzey çıraklık programı 16 yaşından itibaren uygulanır. Üst yaş sınırı yoktur, yetişkin çırak oranı yüksektir.
İspanya	15-16	Çıraklık genellikle 16 yaşında başlar ancak <i>Temel Mesleki Eğitim</i> programlarında 15 yaşını dolduranlar işbaşı eğitimine geçebilir.
İsveç	16	9 yıllık zorunlu eğitimin ardından (16 yaş) başlayabilir. Üst yaş sınırı 20'dir, 20 yaş üzerindeki yetişkin programına yönlendirilir.

⁴: Bu tablo, CEDEFOP'un 2019 tarihli ülke raporları (BIBB; Centre Inffo; National Institute for the Analysis of Public Policies; ECBO; Educational Research Institute; Directorate-General of Employment and Industrial Relations; Fundae; Swedish National Agency for Education; Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education; EPAS apprenticeships- Greece) ile CEDEFOP'un 2023a (...) 2023ı raporlarına; ayrıca CEDEFOP - ReferNet Croatia (2023), House of Commons Library (2024), RG: 19.06.1986/19139, Apprentiscope (t.y.), Oldest.org (2025) ve Statista (2025) kaynaklarına dayanarak hazırlanmıştır.

Ülke	Asgari Yaş	Yasal Düzenlemelere Göre Başlama Yaşı
İtalya	15	Zorunlu eğitim 16 yaşına kadardır. 1. Seviye çıraklık (apprendistato) kapsamında 15 yaşında sözleşme yapılabilir. Profesyonel çıraklık için genel alt sınır 18, bazı durumlarda 17'dir. Yasal üst sınır 25'tir.
Letonya	15	Çıraklık üst ortaöğretimde seçenek olarak sunulur. Asgari yaş tanımlı değildir ancak alt eğitimin tamamlanması gerekir (genellikle 15 yaş).
Macaristan	15	Zorunlu eğitim 16 yaşına kadardır, işletmede çıraklık 15 yaşında başlamaktadır. Sekiz yıllık ilköğretimi tamamlayan öğrenciler, ilk yıl okul temelli eğitimin ardından çıraklık sürecine dâhil edilmektedir.
Norveç	16	Asgari yaş 16'dır, alt ortaokul mezuniyeti şarttır. 2+2 modelinde öğrenciler 16-18 yaş arasında okulda, 18'den sonra iki yıl işletmede çıraklık yapar. Yasal üst yaş sınırı yoktur.
Polonya	15	Asgari yaş 15, üst sınır 18'dir. 15–18 yaş arası çıraklar "genç işçi" statüsünde el sanatları ustaları yanında çalışır. 18 yaşına kadar zorunlu eğitim olduğundan, çıraklık sistemi zorunlu eğitime entegredir.
Portekiz	15	Alt sınır düzenlememiştir ancak 9. sınıfın tamamlanması gerekir, bu 15 yaşa karşılık gelir. Eğitim 18 yaşına kadar zorunlu olduğundan, 15-17 yaş çıraklar ikili modelle eğitime devam eder. Üst yaş sınırı 29'dur.
Romanya	15	Alt ortaokulu bitirenler (15 yaş) ikili mesleki eğitime geçebilir. Eğitim 16-18 yaşa kadar zorunludur ancak çıraklık yoluyla da lise diploması alınabilir. İşletmede mesleki eğitim sözleşmesi için asgari yaş 16'dır.
Türkiye	14	Ortaokul mezuniyetinin ardından öğrenciler 14 yaşında mesleki eğitim merkezlerinde çıraklığa başlayabilmektedir. Çıraklık eğitimi, 12 yıllık zorunlu eğitimin bir parçası olarak yürütülmekte; 19 yaş üzerinde bireyler uyarlanmış programlarla sisteme dâhil olabilmektedir.
Yunanistan	16	Asgari yaş 16'dır ve programa giriş için zorunlu temel eğitimin tamamlanmasının şarttır. İki yıllık programlar, 16–23 yaş aralığındaki gençleri kapsayacak şekilde uygulanmaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Türkiye, 14 yaş ile çıraklığa en erken başlanan ülkeler arasında yer almaktadır. Bu durum, zorunlu eğitim

çerçevesine rağmen çocukların erken yaşta işgücüne yönlendirilmesini normalleştiren bir politika tercihi yansıtmaktadır. Buna karşılık, Almanya ve İskandinav ülkelerinde çıraklığın zorunlu eğitim sonrasında başlaması, eğitime devamı ve çocukların korunmasını önceleyen bir yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Ülkelere Göre Çıraklık Eğitim Alanları⁵

Ülke	Çıraklık Eğitimi Verilen Başlıca Alanlar	Program/Sistem Adı
Almanya	Sanayi ve ticaret, el sanatları/zanaat ile perakende ve hizmet sektörlerinde uygulanır. Sistem neredeyse tüm ekonomik sektörlerde yayılmıştır.	<i>Duales Ausbildungssystem</i> (İkili Sistem)
Avusturya	El sanatları/zanaat ve toptan-perakende ticaret gibi pek çok sektörde uygulanmaktadır. Özellikle inşaat, metal-makine, elektrik-elektronik, otomotiv ve turizm alanlarında yoğunlaşmaktadır.	<i>Duale Lehrlingsausbildung</i> (İkili Sistem)
İsviçre	Mühendislik-imalat, perakende, sağlık, finans ve bilişim başta olmak üzere, yaklaşık 250 alanda uygulanmaktadır.	<i>Dual-Track VET</i> (İkili Sistem)
Fransa	İnşaat, imalat, el sanatları/zanaat, perakende ve turizmde yaygındır. Son yıllarda sağlık ve bilişim hızla artmıştır.	<i>Apprentissage</i> (Mesleki alternance – çıraklık sözleşmesi)
Birleşik Krallık (İngiltere)	İnşaat ve mühendisliğin yanı sıra iş yönetimi, sağlık-bakım, bilişim, finans ve perakende alanlarında yaygındır. Son yıllarda dijitalleşme ve sağlıkta modern çıraklıklar öne çıkmaktadır.	<i>Apprenticeship Programme</i> (Ulusal Çıraklık Programı)

⁵: Bu tablo, ILO (2022); SFUVET (2023); Urban Institute (2021); Bundeszentrale für politische Bildung – BPB (2021); Federal Institute for Vocational Education and Training – BIBB (2023); OECD (2023); Swiss Education Consulting (2025); CEDEFOP ile ECBO 2023 raporları, Industrie- und Handelskammer Chemnitz. (t.y.a) ve Maier (2021) kaynaklarına dayanarak hazırlanmıştır.

Ülke	Çıraklık Eğitimi Verilen Başlıca Alanlar	Program/Sistem Adı
Hollanda	Teknoloji, sağlık, ekonomi, tarım-gıda, bilişim ve yaratıcı alanları kapsayan ikili model uygulanmaktadır.	<i>Beroepsbegeleidende Leerweg</i> (İşbaşı Eğitim, ikili mesleki eğitim)
İspanya	Sanayi, turizm, perakende, bilişim ve idari alanlarda ikili sistem ülke genelinde yaygınlaştırılmaktadır.	<i>Formación Profesional Dual</i> (İkili Sistem)
İtalya	Tüm sektörlerde yayılmış durumdadır. Sanayi, el sanatları/zanaat, perakende, turizm ve bakım hizmetleri alanları yaygındır.	<i>Apprendistato</i> (Çıraklık Sözleşmesi ile Mesleki Eğitim)
Türkiye	MESEM çıraklığı; imalat, otomotiv, elektrik, inşaat, mobilya, gıda, kuaförlük ve turizm alanlarında yaygındır.	<i>Mesleki Eğitim Merkezi</i> (3308 sayılı yasa kapsamındaki çıraklık sistemi)
Amerika Birleşik Devletleri	İnşaat ve imalattan sağlığa ve bilişime kadar tüm sektörlerde yayılmıştır. Geleneksel ve yeni meslekleri kapsamaktadır.	<i>Registered Apprenticeship Program</i> (Kayıtlı Çıraklık Sistemi)
Kanada	İnşaat, sanayi, otomotiv ve hizmetler başta olmak üzere 300'ü aşkın vasıflı meslekte çıraklık vardır.	<i>Provincial Apprenticeship Programs</i> (Eyalet Bazlı Çıraklık)
Avustralya	Çıraklık ve benzer "traineeship" programları inşaat, elektrik, otomotiv ve hizmetlerde yaygındır. Son yıllarda bilişim ve sağlık alanlarına da yayılmıştır.	<i>Apprenticeships & Traineeships</i> Çıraklık Sistemi)

Tablo 2'de çıraklık eğitiminin küresel ölçekte geniş bir sektörel yelpazede uygulandığı görülmektedir. Almanya, İsviçre ve Avusturya'da sistem tüm sektörleri kapsayacak biçimde kurumsallaşırken; Fransa, İspanya ve Hollanda'da dijitalleşme, turizm ve sağlık öne çıkmaktadır. Birleşik Krallık, ABD, Kanada ve Avustralya'da uygulamalar iş piyasasına bağlı olarak bölgesel farklılıklar göstermektedir. Türkiye'de ise çıraklık alanları metal, otomotiv, inşaat ve bakım gibi geleneksel ve riskli sektörlerde yoğunlaşmaktadır. Bu alanların bir kısmı ILO'ya göre tehlikeli işler

kapsamındadır. Benzer sektörler Avrupa ülkelerinde de görülmektedir ancak çıraklığa başlama yaşının daha yüksek olması Türkiye’den temel bir ayrışma noktasıdır.

Tablo 3. Ülkelere Göre Çıraklık Eğitim Sistemi Denetimi⁶

Ülke	Denetim Mevzuatı	Denetim Yapan Kurumlar	Denetim Sıklığı ve Şekli
Türkiye	3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 4857 Sayılı İş Kanunu	MEB, İl MEM, İş Müfettişleri, İl Komisyonları	Düzensiz ve yetersizdir (raporlara göre)
Almanya	Mesleki Eğitim Kanunu (BBiG)	Meslek odaları (IHK, HWK), Eyalet Eğitim Bakanlıkları, Sendikalar	Planlı denetim uygulanır. IHK danışmanları işletmeleri düzenli olarak ziyaret eder, haftalık danışma saatleri yürütür. Eğitim planı ve yasal yükümlülüklerle uyum izlenir; şikâyet veya ihbar halinde inceleme yapılır. Ağır ihlallerde çırak eğitimi yetkisinin iptali, idari para cezası ve yeni çırak alım yasağı uygulanabilir.
Norveç	Eğitim Yasası (Opplæringslova, 1998)	Eğitim Bakanlığı, İl yönetimleri, İlçe Belediyeleri, Eğitim Ajansları, Sendika ve işveren birlikleri	Denetimler çok paydaşlıdır. İşveren örgütleri ve sendikalar, her düzeyde kurumsallaşmış katılım sağlamaktadır.

⁶: Bu tablo, CEDEFOP ve Norwegian Directorate for Higher Education and Skills (2023), ILO (2022), SFUVET (2023), Urban Institute (2021), Industrie- und Handelskammer Chemnitz (t.y.a), U.S. Department of Labor – Office of Apprenticeship (2022), Berufsbildung.ch (2023), Industrie- und Handelskammer Darmstadt. (t.y.b) ve OECD (2025b) kaynaklarına dayanarak hazırlanmıştır.

Ülke	Denetim Mevzuatı	Denetim Yapan Kurumlar	Denetim Sıklığı ve Şekli
İsviçre	Federal Mesleki Eğitim ve Öğretim Yasası (BBG)	Kanton Eğitim Otoriteleri, Eğitim Müfettişleri, İşveren kuruluşları	Denetim kantonlara göre değişir. Kanton ofisleri, çıraklık sözleşmesinin mevzuata uygunluğunu ve işletmede verilen uygulamalı eğitimin kalitesini denetler. Eğitim yükümlülüklerinin yerine getirilmemesi halinde sözleşme feshi mümkündür. Asgari ücret ve çalışma koşulları ihlallerinde idari para cezaları ve diğer yasal yaptırımlar uygulanır.
Hindistan	Çıraklık Kanunu (1961) ve Ulusal Çıraklık Teşvik Programı	Ulusal Beceri Geliştirme Kurumu, İşverenler	Teorik kısım merkezi, pratik işletme denetimlidir.
ABD	Ulusal Çıraklık Kanunu (Fitzgerald Act, 1937)	Çalışma Bakanlığı Çıraklık Ofisi ve Eyalet Çalışma Ofisleri	Federal kayıt sonrası periyodik denetim yapılır. Kayıtlı program ilk yıl sonunda ve eğitim döngüsü sonunda (genellikle beş yılda bir) incelenir. Denetimler evrak ve saha ziyaretleri yoluyla yürütülür; şikâyet veya uygunsuzluk halinde ek inceleme yapılır.

Almanya’da çıraklık sistemi, işletmelerde pratik eğitim ile okullarda teorik eğitimi bütünleştiren ikili modele dayanmaktadır. Denetimler federal ve eyalet düzeyinde meslek odaları, işveren birlikleri ve sendikalar tarafından yürütülmektedir (Urban Institute, 2021). İsviçre’de ise denetim sorumluluğu kantonlara aittir. Örneğin Vaud Kantonunda çıraklık eğitimi mesleki müfettişlerce kalite ve yasal uygunluk açısından izlenmektedir (SFUVET, 2023).

Norveç, İsveç ve Almanya’da çıraklık sistemleri çocuk hakları odaklı ve sıkı denetime tabi iken; Türkiye, Hindistan ve Tablo 3’te verilmeyen

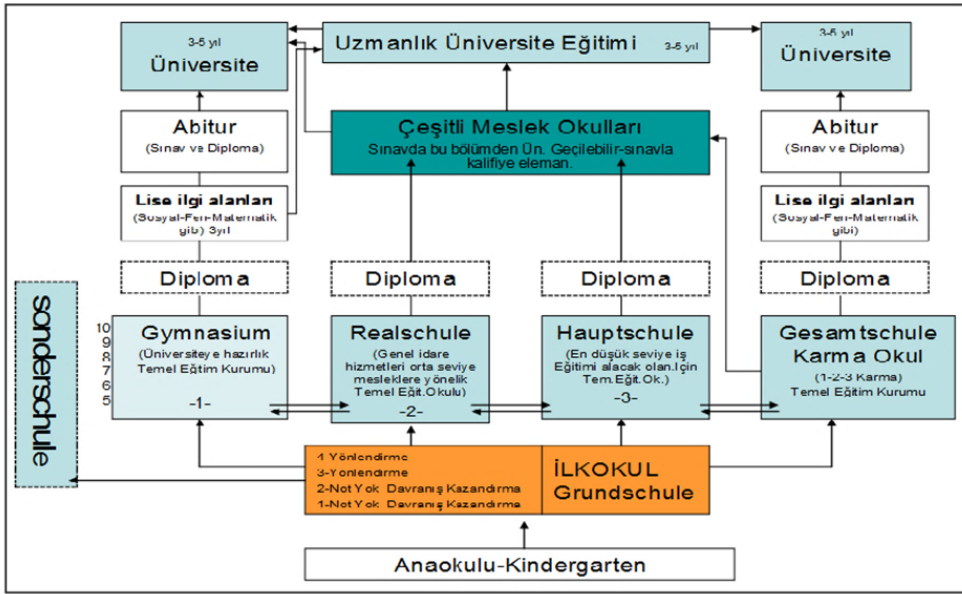
bazı Güney Asya ülkelerinde uygulamalar çocuk işçiliğiyle iç içe geçebilmekte ve denetim eksiklikleri nedeniyle uzun çalışma saatleri, şiddet, ücret kaybı ve iş kazaları gibi riskler ortaya çıkmaktadır (ILO, 2013). Türkiye’de 3308 sayılı Kanun görünürde koruyucu bir çerçeve sunsa da uygulamadaki yetersiz denetimler bu riskleri ortadan kaldıramamaktadır.

Almanya ve Norveç’te Çıracılık Eğitim Sistemi

Almanya

Almanya’da çocuklar altı yaşında dört yıllık ilköğretime başlamakta; okula başlama sürecinde bilişsel ve duygusal gelişimleri öğretmen ve idareciler tarafından gözleme dayalı olarak değerlendirilmektedir. İlköğretim sonrası öğrenciler, akademik başarıları, öğretmen görüşleri ve veli tercihleri doğrultusunda farklı ortaöğretim türlerine yönlendirilmektedir. Bu kapsamda *Gymnasium* yükseköğretime hazırlık sunarken, *Realschule* ve *Werkrealschule* uygulamalı ve meslek temelli eğitimi, *Hauptschule* ise doğrudan mesleki çıracılık eğitime geçişi hedeflemektedir (Fişek Vakfı, 2022). *Hauptschule* ve *Realschule* mezunlarının büyük bölümü mesleki eğitim sistemine yönelmekte; çıracılık eğitimi zorunlu eğitimin ardından gönüllü ve kurumsallaşmış, sistemin bütünleyici bir parçası olarak yapılandırılmaktadır (Wiemann, 2021). Aşağıdaki Şekil 1’de Almanya’daki eğitim sistemi gösterilmektedir.

Şekil 1. Alman Eğitim Sistemi
Kaynak: Demir, İşler ve Üstün, (2012).



Mesleki eğitimin temelini oluşturan ikili sistemde, okul temelli teorik eğitim ile işyeri temelli pratik eğitim eş zamanlı yürütülmektedir. Öğrenciler, haftanın belirli günleri meslek okullarında teorik bilgi edinirken, kalan zamanda sertifikalı işletmelerde pratik eğitim almaktadır (Özcan, 2017). Sistem; Sanayi ve Ticaret Odaları (IHK), Zanaatkarlar Odaları (HWK) ve meslek birliklerinin denetiminde yürütülmektedir (Akpınar ve Gün, 2016; BMBF, 2022). Eğitim süreci, öğrencilerin bilişsel kapasitesinin yanı sıra bireysel yetenek ve mesleki eğilimlerine göre şekillendirilmekte; beşinci sınıftan itibaren uygulanan *Kompetenzanalyse* sonuçları doğrultusunda öğrenciye özgü gelişim planları hazırlanmaktadır. Bu yönüyle çıraklık eğitimi, düşük başarıya dayalı ikincil bir yol değil, bireysel tercihlere dayalı kurumsallaşmış bir gelişim hattı olarak konumlanmaktadır (Fişek Vakfı, 2022).

Çıraklık eğitimi, sanayi ve zanaat alanlarının yanı sıra bankacılık, sağlık ve bilişim gibi yüksek nitelikli hizmet sektörlerinde de uygulanmaktadır (BMBF, 2022). Eğitimi tamamlayanların büyük

bölümü yetiştikleri işletmelerde istihdam edilmekte ve mezunların yaklaşık %80'i doğrudan işgücüne geçiş yapmaktadır (Akpınar ve Gün, 2016). Wiemann (2021), lise diploması ve üniversiteye giriş hakkına sahip gençlerin önemli bir kısmının bilinçli biçimde çıraklığı tercih ettiğini, mesleki eğitimin akademik eğitime alternatif değil, onunla eşdeğer ve saygın bir kariyer hattı olarak konumlandığını belirtmektedir.

İkili sistemin başarısı, işveren birlikleri, meslek odaları (IHK ve HWK), sendikalar ve kamu otoriteleri arasındaki çok paydaşlı yönetişime ve sosyal diyaloga dayanmaktadır. Eğitim süreçleri program tasarımından denetime kadar bu aktörlerin ortak sorumluluğunda, federal ve eyalet düzeyinde koordineli biçimde yürütülmektedir (Özcan, 2017). Çıraklar sözleşmeli çalışmakta, sosyal güvenlik kapsamına alınmakta ve eğitim süresince ücret almaktadır; çalışma koşulları ve iş sağlığı-güvenliği düzenlemeleriyle eğitim ve sosyal hakları güvence altına alınmaktadır (BMBF, 2022).

Çırak istihdamı, *Çocuk ve Genç İstihdamı Yasası* (Kinder- und Jugendlichen-Beschäftigungsgesetz – KJBG) ile *Gençlerin İstihdamına İlişkin Yasaklar ve Kısıtlamalar Yönetmeliği* (KJBG-VO) kapsamında düzenlenmekte ve denetlenmektedir. Bu mevzuat, çocukların ve gençlerin çalışma yaşamında karşılaşılabilecekleri fiziksel ve psikolojik riskleri önlemeye yönelik kapsamlı bir koruma rejimi oluşturmaktadır. 18 yaşından küçük çırakların istihdamında işverenlere, işyerleri ve üretim süreçlerini İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na (ArbeitnehmerInnenschutzgesetz – ASchG) uygun biçimde düzenleme; işe başlamadan önce çalışma ortamına ilişkin riskleri tespit ederek önleyici tedbirleri alma yükümlülüğü getirilmiştir. KJBG, gençlere yönelik fiziksel ceza, kötü muamele ve onur kırıcı davranışları açıkça yasaklamakta; istihdam süreçlerinde yaş, fiziksel kapasite ile eğitim düzeyinin dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır. Mevzuata aykırılıklar idari yaptırıma tabi olup, ihlallerin tekrarı hâlinde işverenin

çırak istihdam etme yetkisi geçici ya da kalıcı olarak kaldırılabilir (Wirtschaftskammer Österreich, 2025).

Almanya'da çıraklık eğitimi, çok aktörlü ve kurumsallaşmış bir yapı tarafından denetlenmektedir. Meslek okullarındaki teorik eğitim eyalet eğitim otoritelerinin, işyeri temelli uygulamalı eğitim ise meslek odaları ve sosyal tarafların denetimi altındadır. İşletmelerin çırak kabul edebilmesi, uygun fiziki koşulların yanı sıra pedagojik formasyona sahip usta öğretici bulundurmasına ve düzenli denetimlerden geçmesine bağlıdır. Sendikalı işyerlerinde çıraklar, sendikal üyelik ve toplu sözleşmeler yoluyla denetim süreçlerine dâhil olmaktadır. Birçok sektörde çıraklık ücretleri toplu sözleşmelerle belirlenmektedir. IG Metall gibi güçlü sendikalar, çırakların çalışma koşulları, ücretleri ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde aktif rol üstlenmektedir (Akpınar ve Gün, 2016; Fişek Vakfı, 2022; Wiemann, 2021).

Şirketler çıraklık eğitimine gönüllü olarak katılmakta ve Türkiye'den farklı olarak çıraklığa ilişkin tüm maliyetleri üstlenmektedir. Bu maliyetlerin yaklaşık %62'sini çırakların personel giderleri oluşturmaktadır. İşletmeler ayrıca şirket içi eğitim harcamaları ve meslek odalarına yapılan ödemeleri de karşılamaktadır (CEDEFOP; BIBB, 2019).

Almanya'daki çıraklık sistemi genel olarak başarılı bir model olarak görülse de demografik değişime bağlı olarak birçok sektörde çırak bulma güçlüğü yaşanmakta; ayrıca göçmen kökenli gençlerin sisteme erişiminde yapısal eşitsizlikler ve ayrımcılık tartışmaları sürmektedir. Dil desteği ve rehberlik gibi önlemlere rağmen bazı gruplar için tam entegrasyon sağlanamamakta ve sosyal dışlanma riski devam etmektedir (Akpınar ve Gün, 2016; Wiemann, 2021).

Buna karşın Almanya'daki çıraklık sistemi, eğitim ile işgücü piyasası arasında dengeli bir kurumsallaşma sunmaktadır. Çıraklığın akademik eğitimle eşdeğer bir seçenek olarak konumlanması, bu yolu ikincil bir

güzergâh olmaktan çıkararak bilinçli bir kariyer tercihi hâline getirmektedir. Devlet, işverenler, sendikalar ve meslek odaları arasındaki güçlü koordinasyon ise ikili sistemin sürdürülebilirliğini ve başarısını pekiştirmektedir.

Norveç

Norveç'te zorunlu eğitimin ikinci aşaması olan alt ortaöğretim, 13-16 yaş grubundaki öğrencilerin devam ettiği 8-10. sınıfları kapsamaktadır. Öğrenciler 16 yaşına geldiklerinde üst ortaöğretime başlamaktadır. Üst ortaöğretim kurumları genel teorik eğitim ile mesleki eğitim veren okullardan oluşmakta; genel eğitim programları üç yıl, mesleki programlar dört yıl sürmektedir. Ülkede 2003 yılında çıkarılan bir Kanun ile meslek yüksekokulları (MYO), üst ortaöğretim yapısının parçası olarak kabul edilmiş ve altı aydan iki yıla kadar değişen sürelerde eğitim programları sunmaya başlamıştır (Katıtaş, 2018). Aşağıdaki Tablo 4'te Norveç eğitim sisteminde uygulanan alternatif programların içeriği daha ayrıntılı biçimde gösterilmektedir.

Tablo 4 - Norveç Eğitim Sistemi

Kaynak: Norwegian Ministry of Education and Research (2023)

Yaş	Yıl	Kademe	Genel Eğitim Programları		Mesleki Eğitim Programı	
+18		Üst Orta Eğitim ve Öğretim			İşyeri Eğitimi	
18 yaş	13		Örgün Eğitim	Tamamlayıcı Çalışmalar	Örgün Eğitim	İşyeri Eğitimi
17 yaş	12		Örgün Eğitim		Örgün Eğitim	
16 yaş	11					
15 yaş	10	Zorunlu Eğitim	Alt Ortaöğretim			
14 yaş	9					

Yaş	Yıl	Kademe	Genel Eğitim Programları	Mesleki Eğitim Programı
13 yaş	8			
12 yaş	7		İlköğretim	
11 yaş	6			
10 yaş	5			
9 yaş	4			
8 yaş	3			
7 yaş	2			
6 yaş	1			
1-5 yaş		Okul Öncesi Eğitim		

Lise düzeyindeki mesleki eğitim ve öğretim sistemi, okul temelli ve işyeri temelli öğrenmeyi birleştiren karma bir yapıya sahiptir. Sistemin temelini oluşturan 2+2 modeli, öğrencilerin ilk iki yılını okul ortamında uygulamalı ve atölye temelli eğitimle, sonraki iki yılını ise kamu veya özel sektörde çıraklık eğitimiyle tamamlamasını öngörmektedir. İlk yıl genel mesleki becerilere giriş niteliği taşırken, ikinci yılda öğrenciler uzmanlık alanı seçerek daha yoğun mesleki dersler almaktadır. Bazı alanlarda ise üç yıl okul eğitimi ya da bir yıl okulun ardından üç yıl çıraklık gibi alternatif modeller uygulanmaktadır (CEDEFOP; Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education, 2019).

Eğitim süreci, *Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi*'nde (EQF) 4. seviyeye karşılık gelen ve meslekte yetkinliği belgeleyen 'meslek sertifikası' (*Fagbrev*) veya geleneksel el sanatlarında 'kalfalık belgesi' (*Svennebrev*)

ile tamamlanmaktadır. Sekiz program alanı kapsamında yaklaşık 190 uzmanlık sertifikası sunulmakta ve süreç, yeterlik sınavı (*Fag- eller svenneprøve*) ile sonuçlanmaktadır (CEDEFOP; Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education, 2019).

Ülkedeki mesleki eğitim sistemi, *Mesleki Eğitim ve Öğretim Ulusal Konseyi*, işveren ve işçi sendikaları arasında kurulan üçlü iş birliğine dayanmaktadır. Bu yapı, *Eğitim ve Araştırma Bakanlığı* ile tavsiye mekanizmaları üzerinden etkileşim içinde çalışmakta; mesleki eğitim hem okul hem de işyeri temelli olarak, kanunla düzenlenmiş biçimde ulusal ve bölgesel düzeylerde yürütülmektedir. Ulusal düzeyde politika ve kararlar ortaklaşa alınırken, bölgesel düzeyde ise uygulamanın koordinasyonu sağlanmaktadır (Güney Marmara Kalkınma Ajansı, 2020). Çıraklık eğitimi, iki yıllık lise eğitiminin ardından iki yıl sürmekte; gerekli sertifikalara sahip olan mezunlar dört yıllık okullara geçiş yapabilmektedir (Store Norske Leksikon, 2024).

Eğitim Yasası (1998), çıraklık sözleşmeleri, eğitim içeriği ve değerlendirme süreçlerini düzenlemekte; ilçe belediyeleri çıraklık eğitiminin planlanması, işletmelerin onaylanması ve denetlenmesinden sorumlu olmaktadır. İşveren birlikleri ve sendikalar ise mesleki eğitim politikalarının geliştirilmesi ve programların işgücü piyasasıyla uyumunun sağlanmasında aktif rol üstlenmektedir (CEDEFOP, 2021; Eurydice-European Commission, 2025).

Norveç'te 2+2 modelinin ilk iki yılının okul temelli olması, öğrencilerin genel eğitimden kopmadan akademik ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Üçlü iş birliği mekanizmaları, programların piyasa ihtiyaçlarıyla uyumunu gözetirken öğrencilerin eğitim hakkını, güvenli çalışma koşullarını ve farklı eğitim rotalarına geçiş esnekliğini de korumaktadır. Bu yönüyle çıraklık, erken

işçileşmeye yol açan ikincil bir kanal değil, hak temelli, koruyucu ve güçlendirici bir geçiş alanı olarak kurgulanmaktadır. “Norveç'in mesleki eğitim ve öğretim sistemi, okullar ve işletmeler arasındaki güçlü iş birliği ile karakterize edilir, bu da yüksek kaliteli çıraklıkların sağlanmasını ve genç işçilerin korunmasını sağlar” (CEDEFOP ve Sancha, 2025). Görüldüğü üzere, Norveç de Almanya'da olduğu gibi, çıraklık eğitimi alan çocukların güvenliğini sağlamak için kapsamlı yasal düzenlemelere ve etkin denetim mekanizmalarına sahiptir.

Türkiye’de Çıraklık Eğitimi Sistemi

Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) politikasının temel yasal dayanağı, çıraklık ve mesleki eğitimin çerçevesini belirleyen **3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu**'dur. Kanun, işyerinde uygulamalı eğitim ile okulda verilen teorik eğitimin bütünleşmesini hedefleyen ikili sisteme yasal zemin sağlamış; çırağı, bir mesleği ustanın gözetiminde öğrenen kişi olarak tanımlamıştır. Çıraklık için alt yaş sınırı 14 olarak belirlenmiş (RG: 19.06.1986/19139, md. 3-c, md. 10-a), 2019 yılında yapılan değişiklikle üst yaş sınırı kaldırılmıştır. MESEM öğrencileri haftada bir gün okulda teorik, dört gün işletmelerde pratik eğitim almaktadır. Çıraklık eğitimi, üç yıl, kalfalık eğitimi ise bir yıl sürmektedir (MEB, t.y)

Kurumsal düzeyde mesleki eğitimin planlanması ve yürütülmesinden, 2011 yılında kurulan Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) sorumludur. 652 sayılı KHK ile MTEGM, çıraklık ve kalfalık dâhil tüm mesleki eğitim süreçlerini ve kamu-özel sektör iş birliklerini koordine eden ana birim olarak tanımlanmıştır (RG: 14.09.2011/28054). Öte yandan, çıraklık sisteminin yapısı, 2016 ve 2021 yıllarında yapılan düzenlemelerle önemli ölçüde dönüştürülmüştür. 2016'da çıraklık eğitimi örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınarak MEB'e bağlı MESEM'ler aracılığıyla yürütülmeye başlanmış; tüm meslek liseleri bünyesinde MESEM birimleri oluşturulmuştur (Koçarlı Mesleki Eğitim

Merkezi, t.y.; RG: 09.12.2016/29913). 2021’de öğrencilere asgari ücretin 9-11. sınıflarda en az %30’u, 12. sınıfta ise en az %50’si oranında ödeme yapılması öngörülmüştür. Bununla birlikte, MESEM ve stajyer öğrenciler yalnızca iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı sigortalanmakta; bu sigortalılık emeklilik hakkı doğurmamaktadır (Koçarlı Mesleki Eğitim Merkezi, t.y.; SGK, t.y.).

Türkiye’de çıraklık sisteminin mevcut işleyişi, özellikle yoksul ve kırılğan hanelerin çocukları için zorunlu eğitim ile erken yaşta işgücüne katılım arasındaki sınırı giderek belirsizleştirmektedir. MESEM kapsamında haftanın dört gününü işletmelerde geçiren çocuklar, ‘çırak öğrenci’ statüsüne rağmen pratikte düşük ücretli, yoğun ve çoğu zaman denetimsiz çalışma koşullarına maruz kalmakta; çocuk emeği eğitim başlığı altında piyasaya entegre edilerek görünmez hâle gelmektedir. Bu durum, mesleki eğitimi sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üreten bir mekanizmaya dönüştürmekte; düşük gelirli ailelerin kısa vadeli gelir baskısı eğitim hakkı ile sosyal koruma arasındaki kopukluğu derinleştirmektedir.

2021 sonunda yapılan düzenlemelerle çırak ücretlerinin büyük bölümünün İşsizlik Sigortası Fonu’ndan karşılanması ve işveren maliyetlerinin kaldırılması (RG: 25.12.2021/31700; ILO Türkiye, 2022), özel sektörün kamusal kaynaklarla çocuk işgücüne erişimini kolaylaştırmıştır. Özellikle organize sanayi bölgelerinde MESEM’lerin hızla yaygınlaşması, sistemi işverenler açısından cazip hâle getirmiş ve çıraklık eğitimi adı altında çalıştırılan çocuk sayısı artmıştır (Mamur Işıkcı ve Kaba, 2024, s. 128). MEB verilerine göre 2025 itibarıyla 533.425 öğrenci MESEM kapsamında eğitim görmekte ve çalışmaktadır (MEB, 2025). Bu yapı, çocuğun hak temelli korunmasından ziyade işgücü piyasası ihtiyaçlarına göre şekillenmiş, çocuk emeğinin güvencesiz ve denetimsiz istihdamını kurumsallaştırmıştır (Mamur Işıkcı ve Kaba, 2024, s. 128).

Mevcut tablo, Türkiye’de çıraklık sisteminin ÇHDS’de güvence altına alınan ilkelere yalnızca söylemsel bakımdan değil, fiili düzeyde de aykırı olduğunu göstermektedir. Uzun çalışma saatleri, ağır ve tehlikeli koşullar ile etkili şikâyet mekanizmalarından yoksunluk, çocukların eğitim, gelişim ve korunma haklarını doğrudan tehdit etmektedir. Sorun, münferit ihlallerin ötesinde, mevcut politikaların çocukları sistematik biçimde ucuz ve esnek işgücü olarak konumlandırmasından kaynaklanan yapısal bir nitelik taşımaktadır.

Türkiye’de Çıraklık Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Türkiye’de çıraklık sistemi, 2011 sonrası yapılan yasal düzenlemelerle küçük ölçekli işletmelerin düşük maliyetli işgücü talebini karşılamaya yönelik bir araca dönüşmüş; bu süreçte çocuklar, ağır çalışma koşulları ve hak ihlallerine maruz kalmıştır. Onuncu Kalkınma Planı’nda (201-2018) mesleki eğitimin MYO düzeyine kaydırılması hedeflenmesine karşın, sonraki dönemlerde çıraklık sistemi küçük yaşlardan itibaren ve tehlikeli işleri de kapsayacak biçimde denetimsiz şekilde genişletilmiştir. Nitekim AB 2022 Türkiye Raporu da çıraklık sisteminin çocuk haklarını gözeterik yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir (AB Komisyonu, 2022; Kalkınma Bakanlığı, 2014; Tekirdağ İl MEM Çalıştay Raporu, 2018; Mamur Işıkcı ve Kaba, 2024).

Türkiye’de çıraklık eğitiminde denetim ve kontroller, iş müfettişleri, MEB teftiş müfettişleri ve valiliklerde il komisyonlarına verilmiştir. Ancak çıraklık sisteminin sömürüye dayalı yapısı, denetim mekanizmalarının etkin işletilmemesiyle pekişmektedir. Şekil 2’deki Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı verilerinde, 2023 yılında 1000 işyerinden yalnızca 4’ü denetlenebildiği, teftiş edilen işçilerin oranının ise %7 olduğu görülmektedir. Denetim sıklığının yıllar içinde azalması ve denetimlerin büyük işletmelere odaklanması, iş sağlığı ve güvenliği açısından daha riskli koşullara

sahip ve çırakların yoğunlaştığı küçük işletmelerin fiilen denetimsiz bırakıldığını göstermektedir (FİSA, 2024).

Şekil 2- Teftiş İstatistikleri

Kaynak: FİSA (2024)

Yıllar	TEFTİŞLER			TEFTİŞLERDE ULAŞILAN İŞÇİ SAYILARI			İŞYERİ SAYISI VE TEFTİŞ EDİLEN İŞYERLERİNİN ORANI				
	İşçi Sağlığı Güvenliği Teftiş Sayısı	İşin Yürütümü Teftişi	TOPLAM	İş Sağlığı Güvenliği Teftişlerind e Ulaşılan İşçi Sayısı	İşin Yürütümü Teftişlerind e Ulaşılan İşçi Sayısı	TOPLAM	İşyeri Sayısı	Toplam İşçi Sayısı	İşçi Sağlığı İş Güvenliği Yönünde Teftiş Edilen İşyerlerinin Oranı %	İşin Yürütümü Yönünden Teftiş Edilen İşyerlerinin Oranı %	Teftiş Edilen İşyerlerinin Oranı (TOPLAM %)
2016	14.287	9.361	24.284	1.123.146	1.285.547	2.408.693	1.749.240	15.355.158	0,8	0,5	1,4
2017	10.804	8.008	18.812	939.619	923.784	1.869.458	1.874.682	16.369.073	0,6	0,4	1,0
2018	12.649	6.303	18.952	1.062.130	923.784	1.062.130	1.879.771	16.054.759	0,7	0,3	1,0
2019	3.088	4.210		470.711	773.907	1.244.618	1.891.512	16.010.002	0,2	0,2	-
2020	3.838	5.333	9.171	435524	564146	999670	1960911	17.358.140	0,2	0,3	0,5
2021	15.666	8.433	24.099	1117782	928786	2046568	2.087.692	18.399.864	0,8	0,4	1,2
2022	17842	8592	26.434	1263690	1148513	2412203	2.189.841	19.814.531	0,8	0,4	1,2
2023	5013	3.578	8.591	765460	621127	1386587	2.179.123	18.613.745	0,2	0,2	0,4

Buraya kadar aktarılanlar, Türkiye’de çıraklık sisteminin Almanya ve Norveç örneklerinin aksine çocukların üstün yararı temelinde değil, ekonomik zorluklar ve iş gücü talebi doğrultusunda işleyen bir mekanizma olduğunu göstermektedir. Denetimsizlik, altyapı ve rehberlik eksikliği ile piyasa baskısının iç içe geçtiği bu yapı, çocukları ÇHDS’nin güvence altına aldığı temel haklardan yoksun bırakarak ekonomik sömürünün öznesi haline getirmektedir.

Almanya’da çırakların sendikal haklardan yararlanabilmesi ve sendikaların sistemin işleyişinde belirleyici rol üstlenmesi, sömürü koşullarını sınırlayan temel unsurlardan biridir. Buna karşılık Türkiye’de çırakların sendikal haklardan yoksun olması, denetim ve kolektif mücadelenin zayıflığıyla birleşerek sömürü koşullarını kolaylaştırmaktadır. Sendikaların büyük ölçüde etkisiz veya mevcut politikalarla uyumlu bir tutum sergilemesi, mesleki eğitim alanındaki

eleştirilerin öğretmenlerin özlük haklarıyla sınırlı kalması,⁷ Türkiye'yi Almanya'dan ayıran temel yapısal farklar olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye'de çıraklık sisteminin yapısal özellikleri ve Almanya ile Norveç örnekleri üzerinden yapılan karşılaştırmaların yanı sıra, mevcut uygulamaların **çocuk hakları perspektifinden** daha ayrıntılı biçimde değerlendirilmesi zorunludur. Türkiye'nin 1995'te taraf olduğu ÇHDS, bağlayıcı bir normatif çerçeve sunmakta; özellikle her çocuk için **eşit ve nitelikli eğitim hakkı** (Madde 28), **ekonomik sömürü ve tehlikeli işlerde çalıştırmaya karşı koruma** (Madde 32), **yaşam hakkı** (Madde 6) ve **çocuğun üstün yararı ilkesi** (Madde 3) mesleki eğitim politikaları tasarım ve uygulamasını doğrudan ilgilendirmektedir. Ayrıca **taraf devletler**, çocuk haklarının uygulanması için gerekli tüm **yasal, idari ve diğer önlemleri almakla** yükümlüdür (Madde 4).

Buna rağmen piyasayı önceleyen anlayışla şekillenen siyasi söylem ve politika tercihleri, uygulamalara da yansımış; ÇHDS'nin temel ilkeleri çırak çocuklar söz konusu olduğunda göz ardı edilmiştir. Öncelikle MESEM kapsamında özellikle yoksul çocukların erkenden mesleki eğitime yönlendirilmesine yönelik politika ve uygulamalar, her çocuğun eşit ve nitelikli eğitime erişim hakkını güvence altına alan ÇHDS'nin 28. maddesiyle uyumsuzluk yaratmaktadır. Üstelik bu eğitim sürecinde çocuklar 'çırak' statüsünden çok 'işçi' olarak konumlandırılmakta; ağır ve tehlikeli çalışma koşulların maruz bırakılmaktadırlar.

⁷: Türk Eğitim-Sen tarafından yapılan 18 Mart 2019 tarihli bir açıklama buna bir örnektir. Bkz. <https://turkegitimsen.org.tr/mesleki-ve-teknik-egitim-calistayi-sona-erdi/>

Yine Türk Eğitim-Sen tarafından yapılan benzer nitelikteki başka bir açıklama örneği ise 30.07.2021 tarihli dir. Bkz. <https://www.turkiyeegitim.com/turk-egitim-sen-mesleki-ve-teknik-egitim-calisanlarinin-problemleri-cozulmelidir-116465h.htm>

Bu kapsamda, çocukların fiilen üretim süreçlerine dâhil edilmesi ve ağır iş kollarında karşılaşılan uygulamalar, ÇHDS'nin, çocukların ekonomik sömürüye ve tehlikeli işlerde çalıştırılmaya karşı korunmasını öngören 32. maddesi bakımından ciddi riskler ve açık aykırılıklar doğurmaktadır. Denetim mekanizmalarının sınırlılığı ise ÇHDS'nin 4. maddesinde düzenlenen, çocuk haklarının korunması için gerekli tüm yasal ve idari önlemlerin alınmasına ilişkin devlet yükümlülüğünün etkin biçimde yerine getirilmediğini göstermektedir.

Bu maddelere aykırı uygulamalar, yalnızca potansiyel riskler yaratmakla kalmamakta; aynı zamanda ölümle sonuçlanan vakalara da yol açmaktadır. Nitekim 2023–2024 ve 2024–2025 eğitim-öğretim yıllarında, MESEM kapsamında tehlikeli işlerde çalıştırılan on beş çocuk yaşamını yitirmiştir⁸ (İSİG, 2025b). Bu durum, çırak çocuklar söz konusu olduğunda, çocukların yaşam hakkını güvence altına alan ÇHDS'nin 6. maddesinin de fiilen göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır. Tüm bu olgular bir arada değerlendirildiğinde, MESEM'in mevcut yapısının, çocuklarla ilgili tüm işlemlerde çocuğun üstün yararının öncelikli ilke olmasını zorunlu kılan ÇHDS'nin 3. maddesiyle örtüşmediği açıkça görülmektedir.

⁸: Bu vakalar incelendiğinde, çocukların büyük çoğunluğunun **çok tehlikeli işler** olarak sınıflandırılan sektörlerde, uygun olmayan koşullarda ve denetimsiz ortamlarda çalıştırıldıkları görülmektedir. Örneğin, **A.T. (14)** sac büküm makinesine sıkışarak; **A.E.U. (17)** doğalgaz borusu döşeme işi sırasında yüksekten düşerek; **M.E. (17)** inşaatta çalışırken yüksekten düşerek; **E.C.Y. (15)** üzerine sunta bloklarının devrilmesi sonucu; **Ö.Ç. (17)** klima tesisatı döşerken ikinci kattan düşerek; **Z.D. (16)** ile **U.D. (17)** inşaat ve atık işlerinde çalışırken geçirdikleri kazalar sonucu hayatlarını kaybetmiştir. **A.K. (15)** de benzer şekilde inşaat sahasında yüksekten düşerek yaşamını yitirmiştir. Son olarak Konya-Karapınar'da MESEM öğrencisi **E.D.**, çalıştığı sondaj firmasındaki kuyu açma faaliyeti sırasında elektrik akımına kapılarak hayatını kaybetmiştir (Yıldız, 2024).

Çırak çocukların çalışma ve eğitim süreçlerinde maruz kaldıkları, çocuk hakları hukuku ve felsefesinin temel ilkeleriyle bağdaşmayan çeşitli olumsuzluklar, çok sayıda akademik çalışmanın bulguları ile de tespit edilmiştir. Bu olumsuzluklar aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır:

- **Uzun Çalışma Saatleri ve İş Güvenliği Sorunları:** MESEM öğrencileri haftada 4–5 gün, günde 8–15 saat arası çalışmaktadır. Bu durum yasal sınırları aşarak, fiziksel sağlık sorunları ve iş kazası riskini artırmaktadır (Büken ve Büken, 2013; Kösesoy ve Oğuzöncül, 2019). Araştırmalar, öğrencilerin yaklaşık beşte birinin iş kazası geçirdiğini ve riskin özellikle metal, makine ve ahşap alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir (Doğan, Gün ve Şenol, 2018). İş güvenliği eğitiminin yetersizliği, koruyucu donanım eksikliği ve kazaların çoğu zaman kayıt altına alınmaması bu riski derinleştirmektedir. Öte yandan eğitimciler, sanayi sitelerinde sağlık ve acil müdahale hizmetlerinin yetersiz, sağlık kontrollerinin ise yüzeysel olduğuna dikkat çekmektedir (Naçar vd., 2012; Fişek Vakfı, 2022).

- **Psikolojik Tükenmişlik ve Sosyal İzolasyon:** Ağır iş yükü MESEM öğrencilerinin serbest zamanını kısıtlamakta, sosyal izolasyon ve psikolojik tükenmişliğe yol açmaktadır. Araştırmalar, özellikle turizm sektöründe çalışan öğrencilerin iş-okul-yaşam dengesini kurmakta zorlandığını ve yüksek tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Durğun, Tayfun ve Silik, 2023). Öğrencilerin kendilerini 'çocuk' ya da 'öğrenci' yerine 'işçi' olarak tanımladığını gösteren saha araştırmaları, çocuk kimliğinin zedelenmesine işaret etmektedir (İçli ve Bağış, 2018).

- **Eğitim-İşyeri Uyumsuzluğu ve Akademik Başarı Sorunu:** Öğrencilerin haftada yalnızca bir gün okulda eğitim alması, akademik başarı düzeylerinin düşmesine yol açmaktadır. Eğitimciler, öğrencilerin teorik bilgidan uzaklaştığını ve eğitim niteliğinin azaldığını belirtmektedir (Küçükgacal, 2022). İşyerleriyse çoğunlukla

öğrencilerin mesleki gelişimine katkı sunmamakta; usta öğreticilerin pedagojik yeterlik taşımaması süreci daha da zayıflatmaktadır (Küçükaslan, 2022).

- **İstismar, Denetimsizlik ve Hak İhlalleri:** Araştırmalar, çırak öğrencilerin yaygın biçimde fiziksel, duygusal ve cinsel istismara maruz kaldığını göstermektedir. Öncü'nün (2009) çalışmasında katılımcıların %62,5'inin en az bir tür istismar, %25'inin ise cinsel istismar yaşadığı saptanmıştır. Fişek Vakfı (2022), çırakların küfür ve dayak gibi şiddet pratiklerine sıkça maruz kaldığını ve ciddi psikolojik destek ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Yeşilyurt'un (2025) saha bulguları ise fiziksel şiddetin çıraklık ilişkilerinde normalleştirildiğini ortaya koymaktadır. Nitekim görüşülen bir ustabaşı, disiplin gerekçesiyle güç kullanımını doğal ve meşru bir yöntem olarak aktarmaktadır:

"Ustabaşı Kadir: Mesela yavaş giderse bi kere ikaz edersin, iki kere ikaz edersin. Üçüncüye, şindik şamar atmam ben (görüşmenin ilerleyen dakikalarında başka bir çırağa hatası sebebiyle attığı tokatı anlatmıştır), şamar olunca şahsi algılanıyo bu. Hemen değnee getir (değneği getir). Tık, tık, tık, ellerine vururum bi tane. Ama her seferinde biraz daha güçlendiririm onu ayrı. Birinciyi yavaş yavaş, ama tekrar olunca u canlanır böyle (Tekrar ederse şiddetin dozunu arttırırım). (22/05/2024 tarihli görüşme notu)" (Yeşilyurt, 2025).

- **Hak Odaklılık Yerine Üretim Odaklılık:** Eğitim Reformu Girişimi'nin 2022 değerlendirmesini aktaran Mamur Işıkcı ve Kaba, 2024, üretim odaklı mesleki eğitim anlayışının çocukların gelişimsel, bilişsel ve duygusal gereksinimlerini göz ardı ettiğini belirtmektedir. Stajyer çocukların yetişkinlerle aynı ortamda çalışması, çocuk işçiliğini fiilen yasallaştırmakta ve onları eğitim dışına itmektedir. Sarı'nın (2007) araştırmasıysa işverenlerin stajyerleri ucuz iş gücü olarak yorumladıklarını ve nitelikli eğitimden çok, ekonomik verimliliğe odaklandıklarını göstermektedir.

• **Toplumsal Algı ve Sosyoekonomik Eşitsizlik:** MESEM'e yönlendirilen çocukların çoğu düşük gelirli ve kalabalık ailelerden gelmektedir (Akkuş-Aydemir, 2015; Başbakkal vd., 2005). Bu durumda eğitime erişim ikincil planda kalmakta; mesleki eğitimin toplumda 'başarısız öğrencilerin zorunlu tercihi' olarak görülmesiye çocukların özgüvenini zedelemektedir (Işıklar, 2007).

• **Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ile İlgili Sorunlar:** Saha araştırmalarına dayalı literatür, çıraklık sisteminin, sınıfsal eşitsizliklerin yanı sıra toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikleri de kurumsallaştırdığını işaret etmektedir. Bu bağlamda, kız öğrencilerin düşük ücretli hizmet ve bakım işlerine yönlendirilmesi, heteronormatif meslek kalıpları ve eşitlikçi bir modelin yokluğu, sistemin cinsiyetçi bir iş bölümünü yeniden ürettiğini göstermektedir. Örneğin Yeşilyurt'un (2025) bulguları, özellikle oto sanayide çıraklık eğitiminin ataerkil, kapalı ve erkek egemen bir usta-çırak hiyerarşisi içinde sürdüğünü; bu yapının yalnızca mesleki becerileri değil, itaat ve 'erkeklik' normlarını da aktardığını ortaya koymaktadır.

• **Politika Yönelimi ve Eleştiriler:** Literatür, Türkiye'de mesleki eğitim politikalarının piyasa ihtiyaçları doğrultusunda şekillendiğini ve çocuk emeğinin erken entegrasyonunu öncelediğini göstermektedir (Furat, 2022; Pınar, 2017). Fişek Enstitüsü (2022), bu yaklaşımın çıraklık sistemini sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üreten bir mekanizmaya dönüştürdüğünü vurgulamaktadır. Yoksul çocukların sistematik biçimde çıraklığa yönlendirilmesi, eğitime eşit erişimi zayıflatmakta ve ÇHDS'nin ayırım gözetmeme ve eşitlik ilkeleriyle (md. 2) açık biçimde çelişmektedir.

Aşağıda Tablo 6'da Türkiye'de çocukların çıraklık sisteminde karşılaştıkları temel sorunlar daha ayrıntılı gösterilmiştir.

Tablo 5 - Türkiye’de Çıraklık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

Sorun Alanı	Açıklama
Ölümler ve Güvenlik	2013-2025 döneminde kayıtlı/kayıtsız çalışan en az 770 çocuk yaşamını yitirmiştir. Çalışırken yaşamını kaybeden çocukların %34’ü 5-14, %66’sı ise 15-17 yaş aralığındadır. Bu oranlar, çocukların yasadışı çalıştırıldığını göstermektedir (İSİG, 2025a).
Uzun ve Sağlıksız Çalışma Saatleri	Çıraklar çoğu zaman 10-11 saat çalıştırılmakta, fazla mesai ücreti ve izin hakkı tanınmamaktadır.
Denetimsizlik ve İş Kazaları	İş kazaları yaygın; sağlık kontrolleri, güvenlik önlemleri ve denetimler yetersizdir.
Eğitimden Uzaklaşma	Çocuklar haftada yalnızca 1 gün okula gitmekte, işverenler bu eğitimi gereksiz görmektedir.
Sınıfsal Eşitsizlik	Çıraklık, çoğunlukla yoksul ve işçi ailelerinin çocukları için tek seçenektir.
Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği	Çocukların yönlendirildiklerin çıraklık eğitimler, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirmektedir.
Psikolojik ve Fiziksel Yıpranma	Fiziksel yorgunluğun yanı sıra şiddet, baskı ve psikolojik sorunlar yaygındır.
Yetersiz Eğitim ve Gelecek Perspektifi	Çırakların çoğu ustalık aşamasına ulaşamamakta, iş gücü olarak kalıcılışmamaktadır.
Devlet Politikaları ve Rolü	Devletin politikaları, çıraklığı yaygınlaştırırken denetim ve eşitlik sağlama görevini yerine getirmemektedir.

Bu bulgular ışığında, Türkiye’de çıraklık eğitimi politika mimarisinin, ‘nitelikli insan kaynağı’ söylemine sıkışmış teknik bir iyileştirme çerçevesinden çıkarılıp, çocuk hakları, eğitimde eşitlik ve toplumsal eşitlik ilkeleriyle yeniden düşünölmelidir. Aksi hâlde atılacak her adım, yalnızca çırak sayısını artırmaya, işgücü piyasasının kısa vadeli ihtiyaçlarını karşılamaya ve yoksul hanelerin geçici gelir beklentilerini yönetmeye hizmet edecektir. Çıraklık sisteminin, çocukların üstün yararını gözeten bir yapıya kavuşmasıysa öncelikle asgari yaşın yükseltilmesi, tehlikeli sektörlerden çekilme, denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi ve sosyal korumayla desteklenen eğitim odaklı bir tasarım gerektirmektedir.

Sonuç Yerine: Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada çıraklık sistemi, neoliberal politikaların bir uzantısı olarak, toplumsal eşitsizliklerin yayılma sürecinde çocuk emeğini meşrulaştıran ve çocuk haklarını ihlal eden yapısal bir mekanizma olarak değerlendirilmiştir. Eğitim söylemiyle kurumsallaştırılan bu model, devletin sosyal koruma sorumluluğunu piyasa aktörlerine devrederken, çocukları erken yaşta güvencesiz ve düşük maliyetli işgücüne dönüştürmektedir.

Karşılaştırmalı politika analizi kapsamında incelenen Almanya ve Norveç örnekleri, çıraklık eğitiminin çocukları ve gençleri işgücü piyasasıyla erken temas ettiren bir alan olmasına rağmen, güçlü sosyal devlet yapısı, yüksek yaş sınırı, etkin denetim ve hak temelli yaklaşım benimsendiğinde eğitimin, korunmanın ve istihdama geçişin çocuğun üstün yararı doğrultusunda güvence altına alınabildiğini göstermektedir. Bu ülkelerde çıraklık, başarısız öğrencilerin yönlendirildiği ikincil bir yol değil, sosyal vatandaşlık anlayışıyla bütünleşmiş, eğitim ile çalışma yaşamı arasındaki geçişi güvenli kılan meşru bir kariyer rotası olarak konumlandırılmaktadır.

Türkiye’deyse benzer biçimde ‘ikili sistem’ söylemi kullanılmakta ancak mevcut uygulama farklı bir zemine oturmaktadır. Düşük başlama yaşı, tehlikeli sektörlerde yoğunlaşma, etkisiz denetim ve hak temelli korumanın yokluğu, çıraklığı, çocuk emeğinin ucuz ve esnek bir işgücü kaynağı olarak meşrulaştıran ve sınıfsal eşitsizliklerin kurumsallaştıran bir politika aracına dönüştürmektedir. Nitekim saha bulgularına dayanan literatür de MESEM üzerinden yürütülen modelin, meslek edindirme söylemine rağmen, pratikte düşük gelirli hanelerin çocuklarını erken yaşta, güvencesiz ve çoğu zaman tehlikeli iş kollarına yönlendiren yapısal bir çocuk emeği rejimi olarak işlediğini ortaya koymaktadır.

Mevcut tablo, çıraklığın nasıl bir politika çerçevesinde kurgulandığını açıkça ortaya koymaktadır: Almanya ve Norveç'te hak sahibi öznel olarak desteklenen gençler, Türkiye'de çoğunlukla 'çıraklık' adı altında fiilen işçi konumuna indirgenmektedir. Uzun çalışma saatleri, yetersiz pedagojik içerik, güvenlik riskleri, istismar vakaları ve etkili başvuru mekanizmalarının yokluğu, çocukların fiziksel ve ruhsal bütünlüğünü ciddi biçimde tehdit etmektedir. Nitekim yalnızca 2024 yılında MESEM kapsamında tehlikeli işlerde çalışan dokuz çocuğun yaşamını yitirmesi, sorunun münferit değil, yapısal olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda mevcut politika ve uygulamalar, BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin üstün yarar, yaşam hakkı, eğitim hakkı ve ekonomik sömürüden korunma ilkeleriyle açıkça uyumsuzdur.

Türkiye'de çıraklık eğitimi, çocukların üstün yararından çok ekonomik verimlilik ve piyasa ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu nedenle sistem, dar bir 'nitelikli insan kaynağı' söylemiyle teknik iyileştirmelere indirgenmemeli; çocuk hakları, eğitimde eşitlik ve sosyal adalet ekseninde yeniden kurgulanmalıdır. Aksi hâlde yapılacak düzenlemeler, yalnızca çırak sayısını artıran ve işgücü piyasasının kısa vadeli ihtiyaçlarını karşılayan bir mekanizma olarak kalacaktır. Bu ivedi dönüşüm ihtiyacı doğrultusunda sunulan politika önerileri şöyledir:

- **Mesleki eğitim ve rehberlik**, piyasanın kısa vadeli işgücü ihtiyaçlarına göre erken yönlendirme yapan bir ayıklama mekanizması olmaktan çıkarılmalı; çocuğun ilgi, yetenek ve yapabilirliklerini merkeze alan, uzun erimli ve bütüncül bir süreç olarak yeniden yapılandırılmalıdır. Meslekî rehberlik, bireyin yalnızca 'istihdam edilebilirliğini' değil (MEB, 2013); yaşam hakkı, gelişim hakkı ve eğitim hakkını birlikte gözeten pedagojik bir alan olarak ele alınmalıdır. Avrupa ülkelerinde rehberlik hizmetlerinin ulusal düzeyde koordinasyon ve tutarlılıkla yürütülmesine yönelik çabalar (CEDEFOP, 2008), bu alanın sadece piyasa aktörlerine bırakılmadan

kamusal bir sorumluluk olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Türkiye’de ise rehberlik hizmetleri parçalı, sınav odaklı ve yüzeysel bir biçimde yürütülmekte (Euroguidance, 2012’den akt. Gülmez, 2014); çocukların mesleki yönelimleri çoğu zaman sınıfsal konumları ve ailelerin ekonomik koşulları ekseninde aile ve eğitimciler nazarında belirlenmektedir.

Bireylerin meslek yaşamına sağlıklı biçimde hazırlanabilmesi için doğru alanlara yönlendirilmesi önemlidir. Ancak erken yaşta yapılan mesleki yönlendirmelerin her zaman isabetli sonuçlar doğurmadığı da bilinmektedir. Bu riski azaltmak için Danimarka, Estonya, Finlandiya, İsveç, İzlanda, Norveç, Polonya ve Birleşik Krallık’ta mesleki yönlendirme görece daha geç yaşlarda başlamakta; çocuklar 16 yaşından itibaren mesleki eğitime yönlendirilmektedir (Gülmez, 2014, s. 107-108). Türkiye’de de mesleki yönlendirme süreçlerinde aceleci yaklaşımlardan kaçınılmalı; uzun süreli gözlem ve çok boyutlu değerlendirmelere dayalı bir sistem benimsenmelidir. Çocuklar, ilgi ve yetenekleri yeterince iyi belirlenmeden ve gelişim süreçleri dikkate alınmadan çıraklık eğitimine yönlendirilmemelidir.

- **Denetim ve kontroller**, piyasa merkezli çıraklık sisteminin en kırılgan noktalarından biridir. Mevcut durumda iş müfettişleri, MEB teftiş birimleri ve il komisyonları tarafından yürütülmesi öngörülen denetimlerin ya işlevsiz kaldığı ya da fiilen hiç işletilmediği çok sayıda raporla ortaya konmuştur (Örn. bkz. Altay ve Üstün, 2011). Almanya ve Norveç örneklerinde olduğu gibi denetim süreçleri, sendikalar, meslek odaları, kamu görevlileri, sağlık uzmanları ve bizzat çıraklık eğitimi alan çocukların temsil edildiği çok aktörlü yapılar aracılığıyla sürekli ve bağlayıcı biçimde yürütülmelidir. Ancak Türkiye’de 6356 sayılı Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu çerçevesinde çırakların sendikal haklardan fiilen yoksun bırakılması (RG: 07.11.2012/28460), çocukların kolektif korunma mekanizmalarına erişimini engellemektedir. Bu nedenle çırakların hak ihlallerine karşı

başvurabilecekleri bağımsız, erişilebilir ve çocuk dostu mekanizmaların oluşturulması zorunludur.

- **Fırsat eşitliği**, mesleki eğitim politikalarının merkezine yerleştirilmelidir. Türkiye’de çıraklık sisteminin özellikle yoksul hanelerin çocukları için ‘en uygun seçenek’ olarak sunulması, eğitimde eşitsizliğin yapısal biçimde yeniden üretilmesine yol açmaktadır. Nitekim Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı’nda (2017-2023), uzun süreli eğitimi karşılayamayan yoksul ailelerin çocukları için çıraklık eğitiminin teşvik edilmesi, eğitimin kamusal bir hak olmaktan çıkarılıp yoksulluğun yönetim aracına dönüştürüldüğünü göstermektedir. Bu nedenle mesleki eğitim politikaları, yoksulluğu normalleştirmek yerine, eğitime eşit erişimi güvence altına alan sosyal politikalarla birlikte düşünülmelidir.

- **Çıraklık eğitime giriş yaşı**, çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir. Danimarka, Finlandiya, Norveç ve İsveç gibi ülkelerde olduğu üzere, çocuklar en az 16 yaşına kadar çok amaçlı ve bütüncül eğitim veren okullarda öğrenim görmeli; ağır ve tehlikeli iş kollarına yönlendirilmemelidir. Bu yaklaşım hem erken işçileşme sorununun önüne geçmekte hem de çocukların yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanımaktadır.

- **Mevzuat uyumu ve çocukların korunması**, çıraklık sisteminin en acil dönüşmesi gereken alanlarından biridir. Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik ile 4857 sayılı İş Kanunu’nun çocukları korumaya yönelik hükümleri açıkça ortada olmasına rağmen (RG: 22.05.2003/25134; RG: 06.04.2004/25425), 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında yürütülen MESEM programları bu sınırlamalara uygun biçimde düzenlenmemiştir. Tehlikeli iş kollarının çıraklık eğitimi programlarına dâhil edilmesi, çocuk işçiliğini meşrulaştırmaktadır. Bu nedenle çıraklık eğitimi alan

çocukların da İş Kanunu kapsamında çalışan çocuk ve genç işçiler için öngörülen tüm korumalardan yararlanması sağlanmalıdır. Bunun yanında, MESEM öğrencilerinin yalnızca iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı sigortalandıkları ancak bu sigortalılık durumunun 4/1-a kapsamında emeklilik hakkı sağlamadığı dikkate alındığında, çırak öğrencilerin emeklilik haklarını da kapsayacak mevzuat ve uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir.

- **Çok yönlü gelişimin desteklenmesi**, piyasa merkezli ve aşırı pratiğe dayalı eğitim anlayışına karşı temel bir pedagojik ilke olarak benimsenmelidir. Salt üretkenlik ve verimlilik odaklı mesleki eğitim modelleri, çocukları edilgen hale getiren ve düşünsel gelişimi sınırlayan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle mesleki eğitim süreçleri sanat, spor, edebiyat ve eleştirel düşünmeyi destekleyen içeriklerle zenginleştirilmeli, çocukların yalnızca işgücü değil, toplumsal ve kültürel özne olarak gelişimleri gözetilmelidir.

Bu öneriler, çıraklık sisteminin piyasa merkezli ve neoliberal bir araç olmaktan çıkarılıp çocukların üstün yararını, eğitim hakkını, sınıfsal ve toplumsal cinsiyet eşitliğini önceleyen hak temelli bir yapıya dönüştürülmesi amacıyla yöneliktir. Türkiye'nin çıraklık politikasını bu doğrultuda yeniden kurgulaması, yalnızca çocukların değil, toplumsal eşitliğin ve uzun vadeli kamusal refahın korunması açısından da ivedi bir zorunluluktur.

Bu çalışma, Türkiye'deki çıraklık sisteminin yapısal açmazlarını yalnızca ulusal bağlamda değil, Almanya ve Norveç gibi ülkelerdeki kurumsal ve hak temelli modellerle karşılaştırmalı biçimde ele alarak görünür kılmayı amaçlamaktadır. Karşılaştırmalı perspektif, Türkiye'de çıraklığın hangi noktalarda çocuk haklarından ve sosyal devlet ilkelerinden uzaklaştığını ortaya koyarken, mevcut politikaların tarihsel ve siyasal tercihler sonucu şekillendiğini de göstermektedir. Bununla birlikte, alandaki bilgi üretiminin büyük ölçüde kurumsal

raporlar ve yetişkin aktörlerin söylemleriyle sınırlı kaldığı; çocukların deneyimlerini, algılarını ve taleplerini merkeze alan Türkiye odaklı nitel çalışmalara ciddi bir ihtiyaç olduğu açıktır.

Türkiye’de mesleki eğitim sistemine yönelik politikaların kalıcı bir dönüşüm yaratamamasının temel nedenlerinin başında çocukların, eğitim ve istihdam politikalarının pasif nesnelere ya da geçici proje çıktılarını olarak ele alınması gelmektedir. Daha açık bir ifade ile çocukların birey olarak sahip oldukları hakları, deneyimleri, sesleri ve toplumsal konumları politika tasarımının merkezine yerleştirilmedikçe, yani çocuklar, hak sahibi özneler olarak konumlandırılmadıkça, yapılan düzenlemeler de yapısal sorunları yeniden üretmekten öteye geçememektedir. Bu durum, çıraklık sisteminin çocukları koruyan ve güçlendiren bir eğitim modeli olmaktan uzak şekilde, piyasaların kısa vadeli işgücü ihtiyaçlarına uyum sağlayan bir mekanizma olarak işlemesine yol açmaktadır. Bu nedenle gelecekteki çalışmaların, çocukların görüş ve deneyimlerini doğrudan dikkate alan katılımcı ve hak temelli yöntemleri benimsemesi yalnızca etik bir tercih değil, aynı zamanda etkili ve sürdürülebilir politika üretiminin zorunlu bir koşuludur. Çocukları toplumsal eşitliğin, yurttaşlığın ve kamusal sorumluluk tartışmalarının dışına iten mevcut yaklaşım sorgulanmadıkça, çıraklık sisteminde hak temelli bir dönüşümün gerçekleşmesi de mümkün değildir.

Kaynakça

Mevzuat Kaynakları

Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, No: 7346, RG: 25.12.2021/31700.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211225-1.htm>

Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, RG: 06.04.2004, 25425.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5457&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

İş Kanunu, No: 4857, RG: 22.05.2003/25134.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=4857&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

Mesleki Eğitim Kanunu, No: 3308, RG: 19.06.1986/19139.
<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/19139.pdf>

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği, RG: 03.07.2002/24804.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/07/20020703.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, No: 652, RG: 14.09.2011/28054.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, No: 6764, RG: 09.12.2016/29913.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm>

Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu, No: 6356, RG: 07.11.2012/28460.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6356&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

Kaynakça

Akkuş-Aydemir, A. (2015). *Ostim Mesleki Eğitim Merkezine Devam Eden Öğrencilerin Mesleki Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Akpınar, A. ve Gün, S. (2016). Testing The Human Capital Development Model: The Case Of Apprenticeships In Germany. *International Journal of Training and Development*, 20(2), 147-163.

- All About Group. (2020). *UK V EU: How Do Their Apprenticeships Compare?* <https://www.allaboutgroup.org/insights/article/uk-v-eu-how-do-their-apprenticeships-compare>
- Altay, F. ve Üstün, N. (2011). *Meslekî Eğitim Sistemi*. Konya Ticaret Odası, Etüd-Araştırma Servisi Araştırma Raporu: 46-118.
- Apprentiscope. (t.y.). *Apprenticeship Success Overseas and What We Can Learn from Them*. <https://blog.apprentiscope.com/posts/apprenticeship-success-overseas-and-what-we-can-learn-from-them>
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2022). *2022 Türkiye Raporu (Gayri-resmî Tercüme)*. https://www.ab.gov.tr/siteimages/birimler/kpb/2022_turkiye_report_tr_27.11.2022_22.05.pdf
- Aydın, S. ve Özdemir, Ü. (2019). *Geçmişten Günümüze Fotoğraflarla Meslekî ve Teknik Eğitim*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/30125511_30093130_mesleki_teknik_egitim_kitap.pdf
- Bağ, Y. (2022). Türkiye’de Mesleki Eğitimde Yaşanan Değişim Süreci. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(101), 2739-2756.
- Başbakkal, Z., Şen, H. ve Conk, Z. (2005). Çocuk İşçilerin Sağlık, Sosyal Ve Kültürel Durumları. *Çocuk Dergisi*, 5(3), 180-188.
- Berufsbildung.ch. (2023). *Confederation, Cantons and Professional Organisations*. <https://www.vocationaleducation.ch/en/basics/vocational-education-and-training-switzerland/d/confederation-cantons-and-professional-organisations> vocationaleducation.ch
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]. (2022). *Berufsbildungsbericht 2022*. <https://www.bmbf.de>
- Bundeszentrale für politische Bildung [BPB]. (2021). *Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Duales System*. <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/332404/die-drei-sektoren-der-beruflichen-bildung-duales-system>
- Büken, E. ve Büken, B. (2013). Çalışma Süreleri ve Ücretler: Çalışan Çocuğun Kabul edilmiş İstisnaları mı? *Adli Tıp Bülteni*, 18(2), 39-46.
- CEDEFOP & Centre for Expertise in Vocational Education and Training (ECBO). (2023a). *Vocational education and training in Europe – Netherlands: system*
-

description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/netherlands-u3>

CEDEFOP & ibw Austria – Research & Development in VET. (2023b). Vocational education and training in Europe – Austria: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/austria-u3>

CEDEFOP & Norwegian Directorate for Higher Education and Skills. (2023c). Vocational education and training in Europe – Norway: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/norway-u3>

CEDEFOP & Sancha, I. (2025). *Vocational education and training: policy briefs 2024: Norway*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/7688960>

CEDEFOP (2008). *Hayat Boyu Rehberlik İçin Ulusal Politika Kurulması ve Geliştirilmesi. Politika Yapıcılar ve Paydaşlar için Bir Kılavuz*. Cedefop, Avrupa Topluluklarının Resmi Yayınlar Bürosu.

CEDEFOP. (2019). EPAS Apprenticeships – Greece. European Centre for the Development of Vocational Training. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes/scheme-fiches/epas-apprenticeships>

CEDEFOP. (2023ç). *Apprenticeship – Workplace-based vocational education and training. European Centre for the Development of Vocational Training*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes/scheme-fiches/apprenticeship-workplace>

CEDEFOP. (2023d). *Apprenticeship scheme fiche: Dual apprenticeship–Austria*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes/scheme-fiches/dual-apprenticeship>

CEDEFOP. (2023e). *Dual Pathway (BBL)–The Netherlands*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes/scheme-fiches/dual-pathway>

- CEDEFOP. (2023f). *Germany – Apprenticeship scheme overview. European Centre for the Development of Vocational Training*.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes/country-fiches/germany>
- CEDEFOP. (2023g). *Work-based learning (WBL)*.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes/scheme-fiches/work-based-learning-wbl>
- CEDEFOP. (2023h). *Norway-Apprenticeship Country Fiche*.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes/country-fiches/norway>
- CEDEFOP. (2023ı). *Vocational Education and Training in Europe–Norway*.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/norway-u3>
- CEDEFOP; BIBB - Federal Institute for Vocational Education and Training (2019). *Vocational education and training in Europe: Germany* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/germany>
- CEDEFOP; Centre Inffo (2019). *Vocational education and training in Europe: France* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/france>
- CEDEFOP; Directorate-General of Employment and Industrial Relations (2019). *Vocational education and training in Europe: Portugal* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/portugal>
- CEDEFOP; ECBO – Centre for Expertise in Vocational Education and Training (2019). *Vocational education and training in Europe: Netherlands* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/netherlands-2019>
- CEDEFOP; Educational Research Institute (2019). *Vocational education and training in Europe: Poland* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/poland>
-

- CEDEFOP; Fundae (2019). *Vocational education and training in Europe: Spain* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain>
- CEDEFOP; National Institute for the Analysis of Public Policies (2019). *Vocational education and training in Europe: Italy* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/italy>
- CEDEFOP; Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education (2019). *Vocational education and training in Europe: Norway* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/norway>
- CEDEFOP; ReferNet Croatia. (2023). *VET System in Croatia*. https://www.refernet.de/dokumente/pdf/2023_SP_HR.pdf
- CEDEFOP; Swedish National Agency for Education (2019). *Vocational education and training in Europe: Sweden* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/sweden>
- CEDEFOP; Swedish National Agency for Education (2019). *Vocational education and training in Europe: Sweden* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/sweden>
- Demir, B., İşler, H. ve Üstün, S. (2012). *Alman Dual Mesleki Eğitim Sisteminin Türk Mesleki Eğitim Sistemi İle Değerlendirilmesi*. Ulusal Meslek Yüksekokulları Çalıştayı ve Öğrenci Sempozyumu (UMÇÖS), Nevşehir, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/352781745_Alman_Dual_Mesleki_Egitim_Sisteminin_Turk_Mesleki_Egitim_Sistemi_Ile_Degerlendirilmesi
- Doğan, M., Gün, İ. ve Şenol, V. (2018). Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinde İş Kazası Sıklığı Ve Etkileyen Etmenler. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 27(1), 22–28.
- Durğun, P., Tayfun, A. ve Silik, T. (2023). Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Öğrencilerinde İş Yükü, Tükenmişlik ve Yaşam Çatışmaları. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 11(4), 3188-3212.
- Eurydice – European Commission. (2025). *Traineeships and Apprenticeships – Norway* (Youth Wiki, Chapter 3.5). <https://national->

policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/norway/35-traineeships-and-apprenticeships

Federal Institute for Vocational Education and Training [BIBB]. (2023). *Apprenticeship System*. <https://www.bibb.de/en/147575.php>

FİSA Çocuk Hakları Merkezi. (2024). *İşten eve, evden işe... Hep iş, iş, iş: Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin (çırakların) haklara ve özgürlüklere erişim raporu*. https://chm.fisa.org.tr/wp-content/uploads/2024/06/SC_Rapor_v2.pdf

Fischer, F. (2003). *Reframing Public Policy: Discursive Politics and Deliberative Practices*. Oxford University Press.

Fişek Vakfı. (2022). *Çıraklık Sistemi Raporu*. Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı. <https://fisek.org.tr/wp-content/uploads/2023/01/Fisek-Vakfi-Ciraklik-Raporu-PDF-2.pdf>

Furat, B. S. (2022). *Politika Ağları Yaklaşımı Bağlamında Bir Politika Analizi: 2000 Yılı Sonrası Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Güllülü, S. (1992). *Ahi Birlikleri*. Ötüken.

Gülmez, I. (2014). Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki Yönlendirmelerin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 93–129.

Güney Marmara Kalkınma Ajansı. (2020). *Mesleki Eğitim Analizi ve Strateji Çalışması*. <https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/Mesleki-Egitim-Analizi-ve-Strateji-Calismasi.pdf>

Hogeforster, J. and Döding, L. (2012). The Educational Systems in the Baltic Sea Region with Special Consideration of the Dual System in Germany, in: *Job Market Innovations – testing and implementation of new methods of the promotion the employment in the niching, perishing and little popular occupations*, Hamburg.

House of Commons Library. (2024). *Apprenticeships policy in England*. <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn03052/>

ILO. (2001). *182 No’lu En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi*. International Labour Office. <https://www.ilo.org/tr/resource/182-nolu-en-kotu-bicimlerdeki-cocuk-isciliginin-yasaklanmasi-ve-ortadan>

ILO. (2013). *Apprenticeship in Asia and the Pacific: Overview and Key Policy Issues*. International Labour Office.

https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@asia/@ro-bangkok/@sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234728.pdf

ILO. (2022). *Digital Toolkit for Quality Apprenticeships: Tools for Monitoring, Assessment and Certification*. International Labour Office. <https://www.ilo.org/topics/apprenticeships/publications-and-tools/digital-toolkit-quality-apprenticeships/>

ILO Türkiye Ofisi. (2022). *Türkiye’de çıraklığın mevcut durumu: İlgili ILO belgelerine genel bakış* (Haz. Mikhael Vinogradov; katkı: N. Torun-Atış ve E. Dönmez). Uluslararası Çalışma Örgütü. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40europe/%40oro-geneva/%40ilo-ankara/documents/publication/wcms_847573.pdf

Industrie- und Handelskammer Chemnitz [IHK Chemnitz]. (t.y.a). *Beratung, Betreuung und Überwachung der Ausbildung*. <https://www.ihk.de/chemnitz/aus-und-weiterbildung/ausbildungsbetrieb/beratung-betreuung-und-ueberwachung-der-ausbildung-3302526.ihk.de>

Industrie- und Handelskammer Darmstadt Rhein-Main-Neckar [IHK Darmstadt]. (t.y.b). *Entzug der Ausbildungsberechtigung*. <https://www.ihk.de/darmstadt/ausbildung-von-a-bis-z/entzug-der-ausbildungsberechtigung-2535780.ihk.de>

Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern [IHK München]. (2013). *Projektergebnis: Machbarkeitsstudie*. <https://www.ihk-muenchen.de/ihk/documents/Berufliche-Bildung/Bildungspolitik/projektergebnis-machbarkeitsstudie.pdf>

Işıklar, A. (2007). *Bir Grup Rehberliği Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çıraklık Eğitimine Yönelik Görüşlerine Etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

İçli, G. ve Bağış, R. C. (2018). *Çocuk Emegine ve Çıraklık Eğitimine Sosyolojik Bir Yaklaşım: Denizli Kent Örneği*. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 157–167.

İSİG. (2025a). *Çocuk İşçiliği ile Mücadeleye! Son On İki Buçuk Yılda En Az 770 Çocuk Çalışırken Hayatını Kaybetti*. <https://isigmeclisi.org/21305-cocuk-isciligi-ile-mucadeleye-son-on-iki-bucuk-yilda-en-az-770-cocuk>

- İSİG. (2025b). *MESEM: Eğitimin gölgesinde çocuk işçiliği*. <https://www.isigmeclisi.org/21498-mesem-egitimin-golgesinde-cocuk-isciligi-hazirlayan-pelin-unker>
- Katıtaş, S. (2018). Norveç eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Türk eğitim sistemi için bazı çıkarımlar. *Route Education and Social Science Journal*, 5(6), 40-52.
- Kavi, E. (2018). Türkiye’de Ortaöğretim Düzeyindeki Mesleki Eğitim İle İlgili Sorun Alanları ve İskandinav Ülkelerindeki Mesleki Eğitimin Türkiye’de Uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum*, 3(58), 1307-1334.
- Koçarlı Mesleki Eğitim Merkezi. (t.y.). *Mesleki eğitim merkezleri ile ilgili sıkça sorulan sorular*. https://kocarlimem.meb.k12.tr/icerikler/mesleki-egitim-merkezleri-ile-ilgili-sikca-sorulan-sorular_9710373.html
- Kösesoy, B. C. ve Oğuzöncül, A. F. (2019). Çocuk İşçiliği Üzerine Bir Değerlendirme: Elâzığ Mesleki Eğitim Merkezi Örneği. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(1), 96-103.
- Küçükaslan, F. (2022). *Mesleki Eğitim Merkezlerinde İstihdamın Öğretmen Ve Eğitim Yöneticisi Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Küçükgacal, F. (2022). *Türkiye’de Mesleki Eğitim Sisteminin Sorunları: Kırklareli İlinde Nitel Bir Araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Leybold-Johnson, I. (2019). *Can You Study After an Apprenticeship?* https://www.swissinfo.ch/eng/society/your-education-questions-answered-_can-you-study-after-an-apprenticeship/45120328
- Maier, T. (2021, May 3). *Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Duales System*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/332404/die-drei-sektoren-der-beruflichen-bildung-duales-system/#:~:text=einer%20Ausbildung%20zu%20einem%20bundeseinheitlich,d er%20Auszubildenden%20sind%20m%C3%A4nnlich>
- Naçar, M., Çetinkaya, F., Baykan, Z. ve Sağıroğlu, M. (2012). Kayseri İlinde Çırakların Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları. 2. *Ulusal Okul Sağlığı Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 90-92). Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı ve Halk Sağlığı Uzmanları Derneği, Adana. <https://www.halksagligiokulu.org/Kitap/DownloadEBook/61bb9c13-b10b-481a-8dab-462180f40259>

- Norwegian Ministry of Education and Research. (2023). *The Education System*. <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/grunnopplaring/the-norwegian-education-system/id445118/>
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf
- OECD. (2025a). *Vocational Education and Training in Switzerland*. https://www.oecd.org/en/publications/vocational-education-and-training-systems-in-nine-countries_1a86eb6c-en/full-report/vocational-education-and-training-in-switzerland_051e4a43.html#:~:text=Vocational%20education%20and%20training%20,secondary%20VET
- OECD. (2025b). *Vocational Education and Training Systems in Nine Countries*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a86eb6c-en>
- Oldest.org. (2025). *8 Countries with the Youngest Legal Working Age*. <https://www.oldest.org/culture/youngest-legal-working-age/>
- Öncü, E. (2009). *Mersin Mesleki Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Çırakların İstismar Durumlarının Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Özcan, M. (2017). *Karşılaştırmalı Mesleki Eğitim Sistemi: Almanya-Türkiye*. Eğitim ve Mesleki Yeterlilikler Özel İhtisas Komisyonu Raporu. <https://www.academia.edu/36499253/>
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2022). 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda Yapılan Değişiklik Sonrası Mesleki Eğitim Merkezi Programlarının 2022 Yılı İlk Üç Aylık Performans Değerlendirmesi. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 10(18), 1-17.
- Pınar, E. (2017). Türkiye'de İşgücünün Yönetimi Sorunu: Mesleki Eğitim Politikalarına Devlet-Sermaye İlişkileri Açısından Bakmak. *Eğitim Bilim Toplum*, 15(58), 38-59.
- Pilz, M., Ebner, C., & Edeling, S. (2020). *University? No Thanks! An Empirical Study of Why German Apprentices with the Abitur Choose Not to Go to University*. Oxford Review of Education. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1787130>
-

- Sarı, H. (2007). *Ortaöğretim Düzeyinde Mesleki Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Staj Sürecine Adaptasyonu Üzerine Bir Araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Save The Children. (2021). *Global Childhood Report*. https://www.savethechildren.de/fileadmin/user_upload/Downloads_Dokumente/Berichte_Studien/2022/CH1527375_Global_Childhood_Report_2021_The_Toughest_Places_To_Be_A_Child.pdf
- Sosyal Güvenlik Kurumu [SGK]. (t.y.). *Çırak ve Mesleki Eğitim Görenlerin Sigortalılığı*. <https://www.sgk.gov.tr/Content/Post/f6d6392c-52e6-4880-a271-38d22b6c1786/Cirak-ve-Mesleki-Egitim-Gorenlerin-Sigortaliligi-2022-05-15-08-03-43/>
- Statista. (2025). *Age distribution of apprentices that started the program in England in 2017/18 by age*. <https://www.statista.com/statistics/376772/apprenticeship-starts-age-england/>
- Store Norske Leksikon. (2024). *Læretid – Ansettelsesforhold*. <https://snl.no/l%C3%A6retid#-Ansettelsesforhold>
- Swiss Education Consulting. (2025). *The Swiss apprenticeship system: Debunking myths and discovering opportunities*. <https://swisseducationconsulting.ch/the-swiss-apprenticeship-system-debunking-myths-and-discovering-opportunities>
- Swiss Federal University for Vocational Education and Training- SFUVET. (2023). *Evaluation and Outlook of the Apprenticeship Monitoring System and the Role of Inspectors*. <https://www.sfuvet.swiss/research/projects/evaluation-and-outlook-apprenticeship-monitoring-system-and-role-apprenticeship>
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB] (2006). *Türkiye’de Çocuk İşçiliği İle Mücadele*. Ankara: Çalışma Genel Müdürlüğü. Çalışan Çocuklar Bölümü.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB]. (2017). *Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı (2017-2023)*. <https://www.cs.gb.gov.tr/cgm/dokumanlar/cocuk-%C4%B1sciligi-%C4%B1e-mucadele-ulusal-programi-eylem-plan/>
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Planı-2014-2018.pdf

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017 (Taslak)*.
<https://www.turkiyeegitim.com/d/file/mesleki.pdf>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*.
https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_no1_turkiyed_e_mesleki_ve_teknik_egitimin_gorunumu.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023, 15 Aralık). *39 Alan 193 Dal: Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Alan/Dal Listesi*.
https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2023/12/15/39-alan-193-dal_23-kasim_23_657c040377dbe.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Mesleki Eğitim Merkezleri ‘SENİ’ Bekliyor!*
<https://e-mesem.meb.gov.tr/>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (t.y.). *Mesleki Eğitim*.
<https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü. (2025, 14 Ağustos). *Millî Eğitim Bakanlığı Meslek Ortaokullarına Kayıt, Kabul, Nakil, Geçiş ve Beceri Alanı Seçimine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönerge, (Sayı: E-20880154-010.04-137482466)*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2287.pdf>
- Taşkın, K. (2017). *Çıraklık Arama Konferansı Fikir Tepsisi Çalışması Analizi*. Çıraklık, Dünü, Bugünü, Yarını Anlama Konferansı. E. K. Kanaslan (Ed.), İstanbul, 83-120.
- Tekirdağ İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2018). *Mesleki Eğitim Çalıştayı Raporu*. Tekirdağ.
https://tekirdag.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/06132259_14._MTE_GeliYirme_YalYYtayY_SonuY_Raporu.pdf
- Türk Eğitim-Sen (2019, 18 Mart). *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı Sona Erdi*.
<https://turkegitimsen.org.tr/mesleki-ve-teknik-egitim-calistayi-sona-erdi/>
- Türk Eğitim-Sen. (2021, 30 Temmuz). *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalışanlarının Problemleri Çözülmalıdır*. <https://www.turkiyeegitim.com/turk-egitim-sen-mesleki-ve-teknik-egitim-calisanlarinin-problemleri-cozulmelidir-116465h.htm>
- U.S. Department of Labor, Office of Apprenticeship. (2022). *Registered Apprenticeship Program Reviews Manual*.
<https://www.apprenticeship.gov/sites/default/files/apr-and-eapr-manual.pdf>
-

- UNICEF. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dairs%C3%B6zle%C5%9Fme>
- UNICEF. (2020). *Child well-being in rich countries: Innocenti Report Card 16*. UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Urban Institute. (2021). *Bridging German and US Apprenticeship Models: A Comparative Study*. <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/104677/bridging-german-and-us-apprenticeship-models.pdf>
- Wiemann, J. (2021). German-style dual apprenticeship training in the Greater Shanghai Area- Spatial Agglomeration Dynamics. *International Journal of Training and Development*, 25(4), 383–401. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12245>.
- Wirtschaftskammer Österreich. (2025). *Ausbildungsmappe für Lehrbetriebe*. <https://www.wko.at/oe/lehre/ausbildungsmappe-fuer-lehrbetriebe.pdf> wko.at
- Mamur Işıkcı, Y. ve Kaba, S. (2024). *Türkiye’de 2000 Yılı Sonrası Mesleki Eğitim Politikalarının Analizi*. S. Kablay ve diğerleri (Yay. Haz.) 23. Çalışma İlişkileri ve Endüstri İlişkileri Kongresi, Ocak 2025, Ordu Üniversitesi.
- Mamur Işıkcı, Y. ve Yeşilyurt, S. (2024). *Bir Çocukluk Çağı Hastalığı: Mesleki Eğitim*. S. Kablay ve diğerleri (Yay. Haz.) 23. Çalışma İlişkileri ve Endüstri İlişkileri Kongresi, Ocak 2025, Ordu Üniversitesi.
- Yeşilyurt, S. (2025). *Mesleki Eğitim Merkezlerinde Çıracılık Eğitim Sürecinin Etnografik Ve Fenomenolojik Analizi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Yıldız, C. (2024, Ağustos 9). *Çocuk işçiliğinin MESEM yüzü: Son bir yılda 9 çocuk hayatını kaybetti*. <https://tezkoopis.org/cocuk-isciliginin-mesem-yuzu-son-bir-yilda-9-cocuk-hayatini-kaybetti-canan-yildiz-t24/>

Extended Abstract

This study examines the structural transformation of apprenticeship education in Türkiye through a critical, child rights-based perspective, situating recent policy changes within national regulatory dynamics and international comparative frameworks. The apprenticeship model has its historical roots in the master-apprentice relationship and has been institutionalized under Law No. 3308, with program administration entrusted to the Ministry of National Education. Amendments introduced on December 25, 2021, including the increase in apprenticeship wages and the removal of employers' financial responsibilities, have expanded participation while reshaping the function of the system. Rather than strengthening children's access to vocational education, apprenticeship has increasingly operated as a mechanism supplying low-cost labour to the market.

This transformation reflects a broader shift in policy discourse in which labour-market demands, and employer priorities outweigh the principles articulated in the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC), to which Türkiye is a State Party. Consequently, children enrolled in the Vocational Training Centre model (MESEM) are commonly positioned as workers rather than learners, exposed to long working hours, insufficient supervision, hazardous sectors, and, in some cases, fatal workplace accidents. These persistent violations, extensively documented in national literature, highlight the need to critically assess apprenticeship education through a comprehensive child-rights framework rather than a labour-market-centred rationale.

The objective of this study is to analyse Türkiye's apprenticeship system through a critical and comparative policy framework. To do so, current practices are compared with those in Germany and Norway, where apprenticeship is embedded within strong social-state institutions, higher entry-age requirements, robust regulatory mechanisms, and active social partner participation. The comparison reveals not only institutional and technical differences but also the underlying normative orientations shaping whether apprentices are treated as rights-bearing individuals or flexible labour inputs.

Methodologically, the study employs qualitative document analysis. The data set consists of national legislation (Law No. 3308 and related regulations), publications of the Ministry of National Education, reports issued by trade unions and civil society organisations, and relevant academic studies. Descriptive analysis and content analysis are used to interpret these materials systematically within the study's conceptual framework.

Findings indicate that Türkiye's apprenticeship system operates under a market-oriented governance logic prioritising rapid labour-force integration over the protection of children's rights to education, development, and well-being. Early entry ages, weak vocational guidance, concentration in hazardous sectors, limited

inspection capacity, and insufficient protective mechanisms reproduce structural inequalities, particularly for children from low-income households. In contrast, Germany and Norway illustrate how higher age thresholds, educational integration, strict oversight, and union involvement can reframe apprenticeship as a developmental pathway rather than a form of child labour.

The study contributes to the literature by conceptualising apprenticeship education as a rights-based policy field rather than a merely technical instrument for workforce development. It argues that Türkiye's current model requires structural reconsideration aligned with UNCRC principles, strengthened regulatory capacity, and child-centred social policy interventions. Re-embedding apprenticeship within an educational and protective paradigm is essential for prioritising children's best interests and reducing socio-economic inequalities.

Keywords: Apprenticeship System, Vocational and Technical Education Policy, Class-Based Inequality and Child Labor, Comparative Public Policy Analysis, Social Equality.

YAZAR BEYANI

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışma, bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın araştırma yöntemi Etik Kurul onayı gerektirmemektedir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma Etik Kurul Onayı gerektirmemektedir.

Yazar Katkıları

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu çalışmada, dil ve yazım denetimi ile çeviri kontrolü için GPT 5.1 sürümünden yararlanılmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar açısından ya da üçüncü taraflar açısından çalışmadan kaynaklı çıkar çatışması bulunmamaktadır.