

Comparison of Vocational Education Practices of Some Countries in the Context of OECD Labour Force Participation Statistics

Murat Yiğittekin^a  Sümeyye Mermer^b 

^a Doctoral Student, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye, muratyigittekin@outlook.com

^b Assist. Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye, smermer@windowslive.com

ABSTRACT

The objective of this study is to undertake a comparative analysis of vocational education practices in Iceland, the Netherlands, Sweden, Switzerland, and Türkiye. These countries have been selected according to their ranking in the labour force participation rates statistics published by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) in 2022, which are organized according to the population aged 15-64. In this statistic, Iceland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland have been placed in the top four positions, while Türkiye has been ranked 41st. The underlying assumption of this study is that the vocational education policies of these countries may be associated with labour force participation and employment processes. Moreover, it is acknowledged that there is a paucity of comparative studies on this issue in the existing literature. Consequently, this study was designed with the foresight that it would make an important contribution to the existing body of knowledge. The study employed a qualitative research approach. The data pertaining to the study were collected through document analysis. To enhance the reliability of the findings, statistical data concerning the countries under study were obtained from official reports, institutional websites, international reports and relevant literature. In addition, meticulous attention was paid to ensure that the data obtained were reported in a way to cover the same period. After obtaining the data, demographic and economic structures, compulsory education and education management approaches, the historical process of vocational education practices and current vocational education practices of the examined countries were compared. In the light of the information obtained from this analysis, the labour force participation rates of the countries and the labour force participation status of vocational education graduates were examined. The results revealed that the employment rates of students who have recently graduated from vocational education in Türkiye are in the lowest position among the countries under comparison. In this context, recommendations have been made that echo those made in the context of the aforementioned countries, including the necessity of planning vocational education practices in Türkiye based on job analysis, the encouragement of vocational education, and the increase in public resources allocated to education.

Article Type
Review

Article Background

Received:

26.11.2024

Accepted:

24.03.2025

Keywords

Comparative Education,
Vocational Education,
Labour Force
Participation, OECD.

To cite this article: Yiğittekin, M., & Mermer, S. (2025). Comparison of vocational education practices of some countries in the context of OECD labour force participation statistics. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (2), 647-698. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1591923>

Corresponding Author: Murat Yiğittekin, e-mail: muratyigittekin@outlook.com

Introduction

Education is defined as a process that contributes to both individuals and society through its effects and results. The successful completion of the processes inherent in an individual's educational life is conducive to both personal advancement and the attainment of a level that will facilitate contribution to the development of society through active participation in production processes. This phenomenon is directly linked to the economic function of education. It is widely acknowledged that the development of a qualified labour force, which is a prerequisite for economic progress, can be facilitated by educational institutions.

In the context of the economic function of education, the primary societal expectation of education is the provision of vocational training (Bolat, 2017). During the industrial revolution, the labour market demanded qualified and highly skilled manpower, thus leading to the emergence of vocational education as a novel form of education (Özer, 2020). Özcan (2021) defined vocational education as an educational process that aims to provide the knowledge, skills and attitudes required by a professional field and to develop the skills of individuals in order to sustain the individual's life. Kozludere (2022) defined vocational education as a type of education in which individuals gain knowledge and skills related to a profession in learning environments prepared according to the requirements of the profession. The fundamental purpose of vocational education, as elucidated by these definitions, is to equip individuals with the necessary skills and knowledge to pursue a profession that will yield economic benefits. The possession of a profession by individuals is advantageous for themselves and for the production processes of countries (Çevik, 2015; Erden Özsoy, 2015).

As a result of developments in production methods and approaches, the qualifications that the labour market needs and seeks in individuals are also changing (Cemaloğlu et al., 2019; National Research Council, 2012; Foundation for Political, Economic and Social Research [SETA], 2019; Üstün & Yiğit, 2022). This change brings with it a decrease in the possibility of individuals being employed and the need to acquire new competences. Gömleksiz and Erten (2010) posit that a well-designed vocational education system is required to equip the workforce with the necessary skills to meet the production needs of countries and to facilitate the adaptation of the workforce to industrial technology. Reports published by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012, 2018) emphasise the necessity for individuals to acquire skills that are compatible with evolving production technologies in order to enhance their employability. Vocational training is recognised as one of the most practical ways of providing individuals with the necessary skills (European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP], 2020). Vocational education is regarded as a catalyst for employment, production and development (Kozludere, 2022). In his research, Erden Özsoy (2015) concluded that higher levels of education lead to increased labour force participation and employment probability, reduced unemployment risk, and higher monetary returns. Additionally, vocational high school graduates are found to hold a more advantageous position in the labour market compared to graduates of academic high schools. Altunöz (2020) further asserts that the enhancement of educational attainment in nations is poised to exert a favourable influence on human capital, a notion that is widely accepted in theory. The hypothesis suggests that the heightened educational attainment of

individuals should facilitate more straightforward opportunities for securing employment.

The report regularly published by the OECD and presents the labour force participation and employment data of member countries under the title of 'Annual Labour Force Statistics' (OECD, 2024) includes statistics on labour force participation rates based on the population aged 15-64. According to 2022 data, Iceland (86.7 per cent), the Netherlands (84.7 per cent), Sweden (83.5 per cent) and Switzerland (83.2 per cent) take the first four places in this statistic, while Türkiye ranks 41st with 59.2 per cent. In this statistic, the European Union average (74.5%) and the OECD average (73.1%) are above the Türkiye average. An examination of studies indicating a relationship between labour force participation and education (Afşar, 2009; Altunöz, 2020; Barro, 2001; Çalışkan, 2007; Hetmańczyk, 2024; Hoidn & Šťastný, 2023; Kaplan et al, 2023; Krueger & Lindahl, 2001; Ukaj et al, 2024; Wang & Wang, 2023; Wu et al, 2025; Yavaş, 2022; Yıldırım, 2025) has prompted curiosity about the vocational education systems of countries with leading labour force participation statistics. Türkiye, for instance, ranks 41st in this regard, prompting an investigation into the practices they employ in vocational education. In this context, the aim of the current study is to examine the vocational training practices in Iceland, the Netherlands, Sweden and Switzerland, which are in the top four places in the labour force participation statistics in 2022, in comparison with Türkiye, which is far behind these countries in the said statistics.

A review of the extant literature on comparative education reveals a plethora of studies that examine and compare the education systems of countries in general (Aimaiti, 2023; Akyol & Yeşilbaş Özenç, 2021; An et al., 2024). Damar & Erenay, 2024; Ekinci, 2010; Erman & Boobekova, 2016; Özerbaş & Safi, 2022; Özlük, 2017; Sever et al, 2018; Uygun et al, 2011; Yavaş & Boydak Özcan, 2017) as well as teacher training (Bolat, 2016; Aslan et al., 2023; Er & Atıcı, 2016; Erbilgin & Boz Yaman, 2013; Kaya & Alıcı, 2019; Khodadoust & Faramarzi Kohnehshahri, 2024; Küçükoglu & Kızıltaş, 2012). Güzel & Cerit Berber, 2017; Kıvanç & aydın, 2020; Sadak et al, 2021; Ramadhani et al, 2024) and educational administration (Göklü, 2021; Güzel & Ateş, 2025; Zhang et al, 2025). Furthermore, studies that seek to draw comparisons between vocational education practices across national boundaries (Barzotto, 2024; Bolat, 2016, 2017; Çevik, 2015; Kavi & Koçak, 2018; Klassen, 2024; Li, 2024; Pleshakova, 2019; Salas-Velasco, 2023; Somuncu, 2022) are also present in the extant literature. However, there is no study that utilises the labour force participation rate as a criterion in the process of determining the countries to be examined in comparative education studies, nor that deals with vocational education that may be directly related to the labour force. Recognising the inherent interconnectedness between vocational education and labour force participation, it is anticipated that this study will make significant contributions to the extant literature.

The study sought to address the following research questions:

1. What are the demographic and economic structures, compulsory education and educational management approaches of Türkiye and countries with high labour force participation rates?
- 2- What is the historical development of vocational education in Türkiye and in countries with high labour force participation rates Türkiye?
- 3- What are the current vocational education practices in Türkiye and in countries with high

labour force participation rates?

4) What are the statistics on vocational education in countries with high labour force participation rates and in Türkiye, including the cost per student, percentage of public expenditure on education, percentage of secondary school students receiving vocational education, and the percentage of students who have recently graduated from vocational education who find employment?

Method

Research Model

The present study was designed as a comparative education study in qualitative research design. According to Merriam (2013), qualitative research is an umbrella term that covers many scientific questions, and it is a study that enables the problem subject to be explained in its natural environment. Comparative education, as defined by Bolat (2017), is a research field that analyses the education systems of different countries or cultures, both theoretically and practically, with a focus on the identification of both similarities and differences. Türkoğlu (2015) emphasised that the aim of comparative education research is to reveal the similarities and differences of elements such as school systems, the structure of educational administration, financing of schools, educational programmes, and teaching methods used.

Determination of the Countries Analysed in the Study

In determining the countries examined within the scope of the study, the labour force participation rates statistic for 2022 (OECD, 2024) was utilised as a basis. In this context, the vocational education practices of Iceland, the Netherlands, Sweden and Switzerland, which rank in the top four in the statistics, and Türkiye, which ranks 41st, were analysed. According to Lor (2019), the selection of countries in comparative education research should be informed by the focus of the study in question. The fact that all the countries examined within the scope of the study are OECD members and have different rankings in labour force participation rates statistics shows that the education systems of these countries are comparable.

Data Collection

In order to obtain in-depth information about the study questions, the document analysis method was employed. This approach is particularly advantageous in circumstances where direct observation or interview data are not available, as it serves as a significant source of information for comparative education research (Yıldırım & Şimşek, 2006). In this context, research data were obtained from the official websites of organisations such as the OECD, CEDEFOP, the European Statistical Office [Eurostat], and the European Education and Culture Executive Agency [Eurydice]. Additionally, the official websites of the countries' respective ministries of education, along with the websites of the official institutions of the Republic of Türkiye, books, articles, and other relevant sources, were also consulted as part of the research process.

The study adopted a horizontal approach to compare the vocational education practices in Iceland, the Netherlands, Sweden, Switzerland and Türkiye. In this approach, it is imperative

that the elements of the education systems to be compared are handled in the same periods and with the same variables (Ültanır, 2000). In this context, care was taken to access statistical information about the countries within the scope of the research from the same source and covering the same period. The education system and vocational education practices of each country were handled separately, and after the examination of all countries was completed, the stage of organising and interpreting the data were initiated.

Transferability and Reproducibility of the Study

As transferability and repeatability, as opposed to generalisability, are the concepts that predominate in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2006), a detailed account of the research process is provided in this section of the study. The references to which sources were used to collect data in the research are given in the bibliography section. Furthermore, meticulous attention was devoted to ensuring that the statistical data employed were sourced from established reference materials. In instances where data could not be sourced within the specified timeframe, data from the closest time period were utilised. Care was taken to present the research findings in a clear, understandable and plain language. This approach is intended to guarantee the transferability and reproducibility of the results obtained.

Findings

Demographic and Economic Structures, Compulsory Education and Educational Management Approaches of the Countries within the Scope of the Study

The demographic and economic structures of the countries considered within the scope of the study are outlined in Table 1.

Table 1

Demographic and economic information on Türkiye and countries with high labour force participation rates

Country	Surface area (km ²)	Population	Gross Domestic Product (GDP)****	GDP per capita****
Türkiye	738.562 ^a	*85.279.553 ^b	**1.02 Trillion ^g	**11.938 ^g
Iceland	103.000 ^a	***389.000 ^c	**28.06 Billion ^h	**73.466,8 ^h
Netherlands	41.543 ^a	**17.591.000 ^d	**1.01 Trillion ⁱ	**57.025 ⁱ
Sweden	450.295 ^a	**10.522.000 ^e	**591.72 Billion ^j	**56.424,3 ^j
Switzerland	41.277 ^a	**8.800.000 ^f	*818.43 Billion ^k	*93.259,9 ^k

Notes: *2022 **2023 ***2024 ****(USD) Sources: a. CIA (2024) b. Turkish Statistical Institute (TÜİK) (2024) c. Turkish Ministry of Trade (2024b) d. Turkish Ministry of Trade (2023a) e. Ministry of Trade (2023b) f. Ministry of Trade (2024a) g. World Bank (2024e) h. World Bank (2024a) i. World Bank (2024b) j. World Bank (2024c) k. World Bank (2024d)

An analysis of Table 1 reveals that Türkiye has the highest population and surface area among the countries under comparison within the scope of the study. Furthermore, an analysis of Gross Domestic Product (GDP) reveals that Türkiye, and the Netherlands exceed 1 trillion dollars. Despite Türkiye's position as the nation with the highest total GDP, it is noteworthy that it ranks last in terms of GDP per capita. Switzerland, however, has the highest GDP per capita. General information on the education systems of countries with high labour force participation rates (Iceland, the Netherlands, Sweden and Switzerland) and Türkiye is provided in Table 2.

Table 2

Information on compulsory education in countries with high labour force participation rates and Türkiye

Country	Compulsory Education Age Range	Compulsory Education Duration	Compulsory Education Coverage
Türkiye ^a	6-18 age	12 year	4 years primary school 4 years middle school 4 years of high school
Iceland ^b	6-16 age	10 year	7 years primary education 3 years middle school
Netherlands ^c	5-16 age	11 year	8 years of primary education 1-3 years high school 1 year Preschool
Sweden ^d	6-16 age	10 year	3 years Primary Education 3 years Secondary Education 3 years Primary High School 2 years Kindergarten
Switzerland ^e	4-15/16 age	11 Year	6 years Primary school 3 years Lower Secondary School

Sources: a. Eurydice (2025b). b. Eurydice (2025a); Government of Iceland (2025); Stefánsdóttir (2008); Guttesen et al, (2022). c. Eurydice (2025c); Smulders et al (2014). d. Eurydice (2025d); ReferNet Sweden (2016). e. (Eurydice (2025e); Luomi-Messerer (2024).

According to Table 2, compulsory education is 10 years in Iceland and Sweden, 11 years in the Netherlands and Switzerland, and 12 years in Türkiye. While pre-primary education is compulsory in Sweden and Switzerland, it is not compulsory in Türkiye, Iceland, and the Netherlands. Primary education is provided within the scope of compulsory education in all countries examined within the scope of the research.

When countries are examined in terms of education management structures, it is seen that in the Netherlands, where the understanding of local management is strong, there is a system in which each city and town operates its own application procedures. (Ada & Üstün, 2008; Eurydice, 2023). Sweden, another country where decentralization is implemented, has an education system that is actually decentralized but where learning outcomes and goals are defined by the central government. In this country, the government has overall responsibility and determines the framework of education at all levels. (ReferNet Sweden, 2016). Municipalities in Sweden bear the responsibility for the organization of pre-schools, preschool classes, compulsory schools, high schools, municipal adult education, Swedish language education for immigrants, leisure centres, and grant-funded independent schools (Doğan, 2020). A similar educational management structure is adopted in Iceland, wherein the general framework and main objectives are determined centrally,

while local authorities are responsible for the management of schools (Atalay Mazlum, 2017). In Switzerland, the cantons bear the primary responsibility for education, with each canton establishing its own education legislation and practices. However, the overarching framework for education is delineated in the Swiss Federal Constitution (Dönertaş, 2023). In contrast to the four countries examined in this study, Türkiye's education system is characterized by a centralized structure, in all its aspects with all authorities and decisions related to education falling under the purview of the Ministry of National Education (Erdem, 2018).

Historical Development of Vocational Education in the Countries Analysed in the Study

Türkiye

An examination of the historical development of vocational education in Türkiye reveals the stages delineated in Table 3 (Akpınar, 2004; Karaçivi, 2000; MEB, 2024a, 2024b; Oruç, 2022; Özer, 2021; Somuncu, 2020; Ünlü, 2016; Vatansever, 2024; Yörük et al, 2002).

Table 3

Historical Process of Vocational Education in Türkiye

Date	Developments
Before the Republic	The Ahi organization, founded in the 13th century during the Seljuk period in Anatolia by Ahi Evran, is predicated on the master-apprentice relationship. This organization constitutes the basis of vocational education. The Ahi system emphasized the pursuit of quality, the importance of honest work, and the acquisition of reading, writing, and religious knowledge outside of professional training. During the Ottoman period, the ahiqi organization was superseded by the gedik and guild organization. The Tanzimat era marked a significant development in the realm of education, particularly with the introduction of vocational training within the school system. In the latter half of the nineteenth century, as the Ottoman Empire underwent significant changes, Mithat Pasha established the first art schools in 1861 in Niş for boys and in 1864 in Rusçuk for girls, thus addressing the emerging demands of the time. Subsequent to the establishment of the Republic, a school-based structure was adopted in vocational education, and the responsibility for these schools was entrusted to the Ministry of National Education.
1926	
1933	The General Directorate of Vocational and Technical Education was established within the central organization of the Ministry, as outlined in Law No. 2287.
1934	The period between 1934 and 1936 saw the implementation of the "National Education Development Plan," a pivotal initiative that led to the establishment of vocational education at the national level. The plan encompassed the establishment of courses designed to enhance the professional acumen of apprentices, journeymen, and masters. Notably, the initiative also encompassed the establishment of art courses, catering to individuals residing in rural communities.
1940	The Ministry of National Defence has increased the number of students pursuing studies in industry by providing scholarships. A notable aspect of these scholarships is the assurance of employment for recipients post-graduation, a provision that has been instrumental in facilitating the transition of scholars into the workforce. In the 1950s, the newly established General Directorates of Highways and State Hydraulic Works played a pivotal role in augmenting the demand for vocational schools, as the intermediate staff required by these institutions was predominantly sourced from vocational high schools.
1941	The Undersecretariat for Vocational and Technical Education was established within the central organization of the Ministry.
1963	The establishment of "Adult Technical Education Centres" was a response to a specific social need: to provide young people who had graduated from primary school but had not yet acquired a profession with the opportunity to do so.

1966	In order to address the demand for technicians, the educational duration at art institutes was extended from two to three years.
1970	The concurrent conferral of the right to enrol in universities and technical high schools has engendered a novel opportunity for students pursuing vocational training to matriculate in universities directly from technical high schools.
1977	The legislative act known as Law No. 2089 was instrumental in the integration of apprenticeship training within the broader framework of the national vocational education system.
1983	The amendment to Article 31 of the Basic Law on National Education stipulates that "high school and equivalent school graduates are eligible to apply to higher education institutions," thereby prompting an increase in the enrolment of vocational high school students.
1986	The Vocational Education Law No. 3308 has reconceptualized vocational education as an integrated entity comprising formal, apprenticeship, and non-formal education. According to the provisions of this law, external stakeholders have been assigned significant duties and roles in all vocational education processes. In this regard, the Vocational Education Board has been instituted at the national level, complemented by the establishment of Provincial Vocational Education Boards at the provincial level.
1999	The implementation of the coefficient calculation of secondary education achievement score in university entrance has had a deleterious effect on the number of vocational high school students.
2012	On March 30, 2012, Law No. 6287, entitled "Law on Amendments to the Law on Primary Education and Education and Certain Laws," was enacted. This legislation led to the abolition of the coefficient score calculation, transition without exams, and additional points applied to vocational technical high schools.
2016	Law No. 6764 established vocational education centres that offer apprenticeship-level education as part of the compulsory education framework and stipulated that the operations and procedures of these institutions be overseen by the General Directorate of Vocational and Technical Education.
2019	During the global pandemic of Coronavirus Disease 2019 (Covid-19), vocational high schools across the nation were instrumental in the production of crucial public health goods, including personal protective equipment such as masks, hand sanitizers, and respirators. This initiative, undertaken with the overarching objective of combating the pandemic, marked a significant milestone in the realm of vocational education, as it signalled the inaugural instance of export activities within the vocational education sector.
2022	The amendments made to the Vocational Education Law No. 3308 aimed to increase the number of apprentices registered in Vocational Education Centre programs to over one million. By the conclusion of 2022, this objective was successfully attained.
2024	The "Vocational and Technical Education Policy Document" has been published. This document contains an analysis of the current problems in the vocational education system and potential solutions to these problems. The objective of publishing this document is to ensure that there are no individuals without a profession in society.

An analysis of Table 3 reveals that the foundations of vocational education in Türkiye were established by the ahilik movement, which was initiated by Ahi Evran in Anatolia during the 13th century. The Ahi movement established a pedagogy characterized by a master-apprentice relationship, whereby apprentices received training from their masters both in and out of the workplace. During the Tanzimat period, the first art schools were established by Mithat Pasha in 1861 in Nis for boys and in Ruscuk for girls. These schools evolved into primary schools that offered vocational education within the school system. Following the establishment of the Republic in 1926, a school-based structure was adopted for vocational education, which came under the jurisdiction of the Ministry of National Education. Subsequent years witnessed the formulation of numerous regulations governing vocational education in Türkiye. A seminal regulation was the

amendment to Article 31 of the Basic Law on National Education in 1983, which stipulated that individuals with a high school diploma or an equivalent qualification were eligible to apply to institutions of higher education. This development led to a notable increase in the enrolment of students in vocational high schools. However, the implementation of the secondary education achievement score coefficient for university admission in 1999 exerted a negative influence on vocational education graduates, consequently leading to a decline in the number of students pursuing vocational education. On March 30, 2012, Law No. 6287, entitled "Law Amending the Law on Primary Education and Education and Certain Laws," was enacted. This legislative act served to amend the Law No. 2547 on Higher Education, thereby abolishing the coefficient score calculation, transition without examination, and additional points applied to vocational technical high schools. This amendment was implemented to ensure that individuals who have graduated from vocational education programs or general high schools are subject to the same examination process when transitioning to higher education. Another significant change in vocational education was realized in 2016. Specifically, Vocational Education Centres offering apprenticeship training were incorporated into the compulsory education system, a development that signified their integration into formal education, previously regarded as non-formal education. Subsequent to this development, in 2022, a target of one million apprentices was set for participation in vocational training across the country, a goal that was swiftly achieved. The advent of the Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) pandemic in 2019 had repercussions for vocational schools as well. During this period, vocational high schools produced materials such as masks, disinfectants, and respirators. Notably, a portion of these products were exported, marking a historic milestone as the inaugural export transactions conducted by vocational high schools.

Iceland

An examination of the historical development of vocational education in Iceland reveals the stages delineated in Table 4 (CEDEFOP, 2025c; Özdemir, 2018; Stefánsdóttir, 2002, 2015).

Table 4

Historical process of vocational education in Iceland

Date	Developments
Before the last quarter of the 19th century	The only viable option for vocational training is to pursue it abroad, particularly in Denmark, and subsequently through the Icelandic apprenticeship system, in which the apprentice is dependent on the master for sustenance and accommodation.
1869	The inaugural vocational (evening) school was established, and the Reykjavík Technical School, which was under the administration of the Association of Master Craftsmen in Reykjavík, officially commenced operations in 1904. The pedagogical approach at the school was rooted in the apprenticeship system.
1893	The initial legislation pertaining to vocational training was enacted, thereby stipulating that formal education in a vocational school was a prerequisite for undertaking the journeyman's examination. The gradual establishment of schools throughout Iceland coincided with the period until World War II, during which approximately 50 to 100 apprentices graduated annually.
1949	The 1949 Vocational Training Act established the Industrial Training Board, which comprises representatives of master craftsmen and journeymen. The mission of this organization is to ensure that trainees receive satisfactory workplace training.
1955	The 1955 Industrial Vocational Act signalled a shift in responsibility for vocational training, with the state and municipalities assuming a more prominent role. However, trades associations maintained a significant influence on the curriculum. Education was provided

	during the day, with eight weeks of training per year made compulsory in addition to workplace training.
1966	The option of one to two years of basic education at school, including both the theoretical and practical aspects, was introduced. However, students encountered challenges in obtaining apprenticeship contracts, which were necessary for completing their training. Consequently, schools began to offer supplementary courses to address this issue.
1970	Comprehensive schools emerged as a response to these challenges. These institutions were founded on a modular system, wherein each unit counting as a single credit and basic general subjects being presented to all students. Concurrently, national standard curricula were developed for the theoretical component of various professions. This development fostered greater mobility and accessibility to advanced educational opportunities.
1990	The decentralization movement in education commenced. In this context, the central government was authorized to determine general education policies for pre-primary and primary schools and to supervise education, while municipalities were authorized to manage and finance schools. However, the implementation of this decentralization policy was not extended to high schools and universities.
2008	The Upper Secondary Education Act granted schools greater autonomy in the development of academic and vocational curricula.
2015	The project, entitled "Strengthening Vocational and Technical Education in Iceland," was initiated. The objective of the initiative was to fortify vocational education and enhance its appeal.
2016	An action plan was announced to ensure that immigrants in Iceland benefit from the same opportunities as natives. A key component of this initiative was the integration of immigrants into the nation's vocational education system.
2020	Within the framework of the "New Times in VET" initiative, strategic initiatives were implemented within apprenticeship training to enhance the appeal of vocational training to young individuals upon completion of compulsory education, thereby augmenting the number of students who have successfully completed vocational training.

As illustrated in Table 4, the history of vocational training in Iceland dates back to before the 19th century. Prior to the late 19th century, apprentices faced a dichotomy: they could either pursue foreign apprenticeships or opt for the Icelandic apprenticeship system, which entailed a high degree of dependence on their masters. The establishment of the first vocational school in Iceland occurred in 1869. The first legislation that paved the way for systematic organization of vocational education and its spread throughout the country was enacted in 1893. The Vocational Education Act underwent revisions in 1949 and 1955 to ensure the progression of vocational education. The 1970s witnessed the emergence of comprehensive vocational training schools, and the Icelandic education system underwent a decentralization movement in the 1990s. However, the decentralization of vocational education commenced in 2008, accompanied by the implementation of practices that granted autonomy to vocational high schools in the development of their programs. In recent years, a series of initiatives have been initiated and executed in Iceland with the objective of fortifying vocational education and augmenting the number of individuals pursuing vocational education.

Netherlands

Table 5 presents the significant stages in the historical development of vocational education in the Netherlands (CEDEFOP, 2025b; Smulders et al., 2014).

Table 5

Historical process of vocational education in the Netherlands

Date	Developments
1919-1921	Period of establishment of technical and vocational schools
1921	The first piece of legislation pertaining to vocational education, the Industrial, Technical and Domestic Education Act of 1919, was implemented. The law also provided for an apprenticeship system, which was seen as an alternative to vocational training in the context of day schools.
1921-1968	Vocational education underwent a period of significant development during this time. During this period, post-primary lower vocational education and apprenticeship systems were implemented for children up to the age of 12. The increase in the attendance rate in publicly funded secondary education brought to the fore the need for greater harmonization between the different types of secondary education. This requirement was met by the Secondary Education Act of 1968. This legislative act undertook the regulation of general secondary education and vocational training at the lower, middle, and higher levels.
1969	The 1969 Apprenticeship Act established a independent legal foundation for apprenticeship programs.
1986	Educational expansion continued in the third period, with a particular focus on upper secondary vocational education and higher vocational education. In 1986, higher vocational education was regulated by the Higher Vocational Education Act, which was separated from the Secondary Education Act of 1968.
1993-1996	Beginning in the 1970s, the concept of fostering greater congruence between higher vocational and academic education gained significant traction, culminating in the enactment of the Higher Education and Research Act in 1993. Concurrently, vocational education at the secondary level experienced a period of liberalization, which reached its zenith with the promulgation of the Adult and Vocational Education Act of 1996.
1996	The general and legislative arrangements specific to the fourth period resulted in the development of new legislation for higher vocational education and upper-secondary vocational education. These regulations enabled the emergence of large-scale training providers with a high degree of autonomy.
2015	The "Macro Efficiency in Vocational Education Act" was enacted to enhance the alignment between vocational education and labour markets.
2016	Vocational training programs have undergone an update to align with the demands of the labour market and to incorporate 21st century skills.
2020	"The Learning and Development Incentive Plan" was developed with the objective of enhancing the learning and development of employees within small and medium-sized enterprises. The fundamental purpose of this initiative is to establish internal learning environments within the company and to facilitate vocational training courses during working hours.
2020	A pilot study has been initiated to assess the implementation of vocational training programs in alignment with regional needs and workforce competencies.

As demonstrated in Table 5, the origins of vocational education practices in the Netherlands can be traced to the early 20th century. During this period, the establishment of technical and vocational schools witnessed a significant surge. In 1921, the enactment of the inaugural Vocational Education Act ushered in a new era, introducing an apprenticeship system as an alternative to vocational education within the context of day schools. This legislative development subsequently led to a substantial expansion of vocational education in the ensuing years. In 1968, the Secondary Education Act addressed matters concerning general secondary education and vocational training at lower, middle, and higher levels. The enactment of the Apprenticeship Law in 1969 established a legal framework for apprenticeship programs, while the 1996 Law on Adult and Vocational Education

and Training granted autonomy to training providers in vocational training practices. In 2015, a legal regulation was enacted with the objective of enhancing the alignment between vocational training institutions and the demands of the labour market. This regulation also led to an update of existing vocational training programs to incorporate 21st-century skills in alignment with labour market demands. In 2020, pilot studies were initiated to develop methodologies for ensuring that vocational education is planned according to regional and labour force needs.

Sweden

The findings of the literature review on the historical development of vocational education in Sweden are presented in Table 6 (CEDEFOP, 2025a; ReferNet Sweden, 2016).

Table 6

Historical process of vocational education in Sweden

Date	Developments
1970	An integrated high school model was developed, incorporating two-year vocational programs and general education courses. The vocational education component of this model is designed to be introductory in nature and is intended to be completed only after students enter the workforce.
1994	A course-based model of secondary education was introduced, whereby vocational and academically oriented programs exhibited analogous characteristics, yet were divided into two distinct categories: higher education preparation programs and vocational preparation programs. Approximately one-third of these programs comprised compulsory core courses, which were designed to ensure eligibility for higher education for students pursuing either program pathway.
2009	The Swedish National Agency for Higher Vocational Education has been established, and it is responsible for the implementation of vocational education at the higher education level.
2011	A recent reform in secondary education has been implemented with the objective of enhancing students' preparedness for higher education or vocational training, thereby facilitating their direct entry into the labour market upon successful completion. The duration allocated for fundamental courses in vocational education has been reduced to approximately a quarter, and eligibility for higher education has been rendered elective.
2015-2020	The "Retraining of Young Unemployed" program was implemented to motivate young unemployed individuals between the ages of 20 and 24 who lack a high school diploma to resume their education and to provide them with vocational training.
2017	A tracking system has been implemented to monitor the employment of vocational education graduates in the labour market.
2022	A series of measures were implemented to streamline the transition of vocational education graduates to higher education at the secondary level.

An examination of Table 6 reveals that Sweden adopted vocational education programs that integrated vocational and general education courses at the conclusion of the 20th century. These programs were designed to prepare students for higher education. However, with the advent of the 21st century, there was an initiative to enhance the preparedness of students for either higher education or vocational education, thereby facilitating their direct entry into the labour market upon successful completion. In recent years, measures have been implemented to streamline the transition of vocational education graduates from secondary education to the higher education system.

Switzerland

An examination of the historical development of vocational education in Switzerland reveals the

findings obtained from document analysis, as presented in Table 7 (Bonoli & Gonon, 2022).

Table 7

Historical process of vocational education in Switzerland

Date	Developments
1880	The inception of the institutionalization process of vocational education and training is hereby indicated.
1900	The Swiss VET system was established in its current institutional form with initial legislative measures at the cantonal and federal level to coordinate, regulate, and monitor apprenticeship and vocational education and training in general.
1930	The initial federal legislation establishing a national system of vocational education and training is enacted.
1963	The second federal law was passed during a period of economic growth.
1978	The third law was enacted during a period of diminished economic growth and accelerated transformation within the labour force, characterized by a transition from industrial to service sector activities.
2002	The current legal framework was adopted during a period of economic recession, when elevated levels of unemployment, particularly among the youth demographic, became a salient concern.
2021	The "Vision 2030" project, which focuses on the Swiss vocational education system and is intended to incorporate contemporary reflections on the future of the world, has been initiated.

An examination of Table 7 reveals that the inception of the institutionalization process concerning vocational education and training in Switzerland occurred in 1880. During the early 20th century, the Swiss VET system was established in its present institutional form with the initial legal measures at the cantonal and federal levels to coordinate, regulate, and monitor apprenticeship and vocational education and training in general. Subsequent to this development, four laws were enacted in 1930, 1963, 1978, and 2002, containing regulations on the vocational education and training system. Presently, the "Vision 2030" project aims to adapt vocational education and training in Switzerland to current global developments.

The study revealed that vocational education practices are implemented in all of the countries examined. An analysis of the reforms and significant steps taken in these countries indicates that similar measures were implemented in analogous periods. For instance, apprenticeship programs have been adopted in all five countries in response to the evolving demands of the labour market in recent years. Additionally, practices aimed at facilitating the transition of vocational education graduates to higher education at the secondary level have gained prominence in recent years in all of the countries examined.

Vocational Education Practices in the Countries Examined in the Study

Türkiye

In the Turkish education system, vocational education is offered through both formal and non-formal channels. The Ministry of National Education General Directorate of Vocational and Technical Education (2024) provides a comprehensive overview of the available practices and school types, as illustrated in Table 8.

Table 8

Vocational education practices and school types in Türkiye

Education Type	School Type	Entry Condition	Duration	Implementations
Formal Education	Vocational and Technical Anatolian High Schools/Multi-Program Anatolian High Schools (Anatolian Vocational Program)	Graduated from secondary school	4 year	This is the type of school where students who complete the 8th grade attend formal education in the 9th, 10th, 11th and 12th grades. Students choose a field when they start the 9th grade. They are divided into branches in the 10th grade. In the 12th grade, they are subject to 'skill training in business' three days a week and theoretical training in school two days a week. In these schools, not only vocational training is provided, but also academic courses are included in the program. Graduates receive the title of technician. In addition, graduates have the right to take exams to transfer to higher education. Students undergo training one or two days per week at the academic institution and three or four days per week at the enterprise, under the guidance of a master instructor. Admission to the apprenticeship program occurs in the 9th, 10th, and 11th grades. Successful completion of the journeyman exam in the 11th grade results in the attainment of the journeyman status in the 12th grade. At the end of 12th grade, students who successfully pass the mastership exam are given a 'Certificate of Mastery'. There is no age limit for registration as an apprentice at Vocational Education Centres. If the student to be enrolled has not graduated from high school or an equivalent school, he/she has the right to receive a high school diploma and to participate in exams for transition to higher education by succeeding in diploma difference courses.
	Vocational Education Centres	To be at least a middle school graduate	4 year	
	Vocational Schools	To be at least a high school graduate and to gain the right to register by taking the TYT exam	2 year	Individuals receive education at the associate degree level and subsequently function within the context of universities. This educational attainment confers the designation of technician and also facilitates the opportunity to undertake examinations for the purpose of transitioning to undergraduate programs.
Non-formal education	Vocational Open Education High School (MAÖL)	Graduated from secondary school	4 year	Students pursue courses of study with the objective of acquiring vocational skills in formal educational institutions during evening hours and/or on weekends. General knowledge courses are incorporated into the open education system. Graduates of this program are granted the same rights as those who have graduated from Vocational and Technical Anatolian High School.

An analysis of Table 8 reveals that vocational education practices in Türkiye are implemented through both formal and non-formal educational pathways. Among the types of schools in formal education, vocational and technical Anatolian high schools, multi-program high schools and vocational training centres are institutions that provide education at the high school level, and vocational schools are institutions that provide education at the higher education level. To enrol in high school vocational programs, students must have completed the eighth grade. With the exception of vocational training centres, high school education spans four years, resulting in the awarding of a technician title and the opportunity for graduates to take exams for progression to higher education. In vocational training centres, the duration of education varies from one to four years, contingent on the students' prior learning. Vocational exit education high school (MAÖL) is a non-formal educational program that operates within the scope of non-formal education. In this program, students acquire vocational skills face-to-face in formal education institutions during evening hours and/or on weekends. General knowledge courses are included in the open education system, and graduates of vocational and technical education institutions have the same rights and authorizations as graduates of the same field in formal education institutions (Ministry of National Education General Directorate of Vocational and Technical Education, 2024). Vocational colleges at the higher education level last two years (four semesters) and provide their graduates with the title of technician. Furthermore, students who successfully complete their studies at the associate degree level are eligible to enrol in undergraduate programs upon passing the vertical transition exam (Erdem, 2018).

Iceland

The vocational education system in Iceland can be categorized into two broad classifications: training that is legally recognized and leads to a certified qualification, and training that does not lead to a qualification but provides some additional benefits to the holder. Some of these trainings are conducted in schools, while others take place in workplaces, and their duration varies according to the occupation. The training leading to a legally recognized and certified qualification is outlined in Table 9 (Cedefop, 2025c; Stefánsdóttir, 2008).

Table 9

VET school types in Iceland

School/Education Type	Description
School-Based Education	The academic program is typically divided into two segments: a foundational course common to various studies in a similar sector (e.g., metal, construction, etc.) and a specialization in some professions. The duration of these programs varies significantly, ranging from one semester (four months) to four years. Practical training, also referred to as an apprenticeship, constitutes an organized component of certified training. Typically, a training contract is formalized between the trainee and the enterprise. The duration of the training period varies from a minimum of four months to a maximum of 36 months, contingent upon the nature of the vocational training program in question. During this period, the trainee is expected to execute a diverse array of tasks that familiarize them with the fundamental concepts of the trade.
Work-Based Learning	Certified studies within the health system provide qualification after 1-3 years of training. The duration of work-based training in the health sector therefore ranges from 16 to 40 weeks.
Health Education	The police officer certificate can be obtained after one year of combined theoretical and practical training. Following the successful completion of the one-year course, short courses are offered, providing specialized training in various fields.
Police Training	The prevailing academic studies in the domain of transportation concentrate on ship navigation and engineering. The training curriculum, structured in Iceland, does not align with the international qualification framework. A prerequisite for training to become a mate or a captain is a six-month at-sea requirement.
Transportation Sector	Training in aviation is exclusively available through private educational institutions. There are no formal entry requirements, but students must be at least 17 years of age when they commence their training. To qualify as a commercial pilot, individuals are required to undergo a comprehensive two-year theoretical training program, complemented by a significant on-the-job training period in the air, amounting to a total of four to five years.

The most prevalent qualification within the Icelandic vocational education system is the journeyman's certificate. The certification process, which combines academic instruction and practical on-the-job training, typically spans a period of four years. During this time, apprentices receive an increasing portion of the salary of a fully qualified journeyman. Each certified occupation is overseen by a journeyman examination committee, which is comprised of representatives from various employer and employee sectors, along with representatives from the Ministry of Education. Obtaining a journeyman's certificate confers the right to practice in the designated occupation. However, it does not automatically entitle the holder to pursue further education. Instead, journeymen have the option to enter the higher education system through additional studies and/or exams. Upon acquiring a journeyman qualification and a year of work experience, individuals have the opportunity to continue their education for an additional year to obtain a master craftsman certificate in a certified trade. This advanced certification confers the right to train apprentices, manage a business, or lead an industrial cooperation. However, only a small proportion of journeymen achieve master craftsman qualifications (CEDEFOP & Ministry of Education and Children, 2022; Stefánsdóttir, 2002).

In the Icelandic vocational education system, there are training programs that do not result in qualifications but provide certain advantages to the participants. These include vocational training programs in areas such as massage, technical drafting, agriculture and horticulture, computer

studies, commercial studies, travel services, and dental assisting. While these programs do not directly lead to employment in a specific profession, they can provide beneficial outcomes when seeking employment (Atalay Mazlum, 2017).

Netherlands

Information on school types and school types in the vocational education system in the Netherlands is given in Table 10 (Smulders et al., 2014).

Table 10

VET school types in the Netherlands

School/Education Type	Description
Preparatory Vocational Training	These schools are four-year institutions that prepare students for professional life. Although graduation does not directly result in employment, students must complete practical vocational training or secondary vocational education to obtain a vocational certificate. Graduates have the option to continue with secondary vocational education, choose practical vocational training, participate in a program of part-time work and study, or enter the workforce and attend short-term vocational courses.
Secondary Vocational Education	This institution is a specialized educational facility in which students receive instruction pertinent to their selected vocations. The institution is designed for individuals who have reached the age of sixteen. The institution is divided into two classifications based on the duration of the program: short and regular duration. Graduates of the institution are eligible to transfer to Vocational Schools to pursue higher vocational education.
Vocational Secondary Education	These schools offer a combination of theoretical and practical instruction in professions that necessitate certification. Beyond vocational training, the objectives of these institutions encompass general education, individual development, and active engagement in society. The scope of training encompasses disciplines such as technology, commerce/management, health/care services, and agriculture. The duration of training programs varies from six months to four years, and upon successful completion, graduates are entitled to receive the designation of journeyman or master, contingent on the courses they have pursued.
Vocational Schools	These schools are institutions that provide both theoretical and practical education in vocational fields at the higher education level. Therefore, they bear a strong resemblance to universities. The initial year of education is a preparatory period for the profession. The subsequent three-year period is referred to as the "main period" and is characterized by a focus on practical knowledge. Students commence their internships in their third year. Upon successful completion of this education, students receive a diploma known as a "Bachelor's degree."

The Ministry of Education, Culture and Science is responsible for the education system in the Netherlands in its entirety, including general and vocational education. In addition to this, various ministries are also responsible for specific aspects of education within their respective areas of responsibility. For instance, the Ministry of Agriculture, Nature and Fisheries is responsible for training activities in the agricultural sector, while the Ministry of Economic Affairs oversees the relationship between education and employment. The Ministry of Social Affairs and Employment is also responsible for the training of job seekers (İşler, 2021).

Sweden

In Sweden, upon reaching the age of 16 after completing compulsory education, individuals have the right to enrol in one of the 12 available vocational programs or one of the 6 general higher education preparation programs offered in upper secondary education. Vocational education at the upper secondary level comprises national vocational programs designed to prepare students for entry into the labour market. Students enrolled in vocational programs can opt for either school-based education or apprenticeships (ReferNet Sweden, 2016).

Additionally, Sweden offers municipal adult education, which aims to provide adults with knowledge at upper secondary level. There are no nationally defined programs in municipal adult education; instead, courses are offered according to the needs and circumstances of the adult learner (The Swedish National Agency for Education, 2024).

Switzerland

Vocational training in Switzerland is predominantly of the dual nature. Students engage in practical training at a training company for three to four days per week, complemented by theoretical instruction one or two days per week. Additionally, students partake in inter-company courses, where they acquire fundamental skills that support in-company training and training in vocational training schools. VET can also be completed in a full-time vocational school program (Bonoli & Gonon, 2022).

The Confederation, as represented by the State Secretariat for Education, Research and Innovation in Switzerland, bears the responsibility for the strategic management and development of vocational education and training. The cantons and professional organizations also have responsibilities. The cantons are responsible for the implementation of federal legislation and the supervision of vocational education and training, the operation of cantonal career advice centres, and the marketing of apprenticeships. Conversely, professional associations play a pivotal role in shaping the content and objectives of vocational education and training programs, determining national qualification procedures, and orchestrating inter-company courses as an integral component of vocational education and training (Luomi-Messerer, 2024).

Some Statistics on Vocational Education in the Countries Analysed in the Study

Education Expenditures

Table 11 provides a comprehensive overview of government expenditure on education, ranging from primary to secondary education levels, as a proportion of total public expenditure in the countries examined in this study.

Table 11

Proportion of government expenditures on education from primary to the end of secondary education in total public expenditures

Countries	Education Expenditures (%)*
Iceland	9,2
Netherlands	7,4
Sweden	8,4
Switzerland	9,0
Türkiye	6,6
Average of OECD	7,3

Note: *2021 Source: (OECD, 2024a)

As indicated by Table 11, Iceland allocates the highest proportion of total public expenditures to education. Iceland (9.2%) is followed by Switzerland (9%), Sweden (8.4%), and the Netherlands (7.4%). The OECD average for education expenditures in total public expenditures is 7.3%. In Türkiye, the share of education expenditures in total public expenditures remained below the OECD average at 6.6%.

Proportion of Vocational Education Students among Secondary Education Students

The percentages of vocational education students among secondary education students in the countries examined in the study are given in Table 12.

Table 12

Percentage of vocational education students among secondary education students

Countries	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Iceland	32,78	32,35	29,93	28,23	28,38	29,45	31,45
Netherlands	68,54	67,52	68,25	67,52	67,55	68,1	68,67
Sweden	38,24	36,62	34,05	35,39	35,15	35,6	35,36
Switzerland	65,3	64,8	64,2	63,7	63,3	62,9	62
Türkiye	48,99	47,53	46,39	45,96	42,47	39,39	37,96
Average of EU	48,9	48,3	48,1	48,4	48,4	48,7	48,7

Source: (CEDEFOP, 2024a)

An analysis of Table 12 reveals that, in countries other than Türkiye, the rate of change over the years is negligible. However, in Türkiye, there has been a consistent decrease in the proportion of students receiving vocational education from 2015 to 2021. The analysis of the 2021 data indicate that Iceland, Sweden, and Türkiye are below the European Union average, while the Netherlands and Switzerland are above it.

Cost per Student in Vocational Education

Statistics concerning the annual per-student cost of vocational education in the countries examined in the study are provided in Table 13.

Table 13

Annual cost per student

Countries	Cost per Student**
Iceland	18 829
Netherlands	17 865
Sweden	16 797
Switzerland	—*
Türkiye	6 485
Average of OECD	13 216

Notes: *Data for Switzerland are not available for 2023. However, Switzerland's annual cost for students in general secondary education for 2020 is \$19,973 per student (OECD, 2023). ** (USD) Source: (OECD, 2023)

As illustrated in Table 13, Iceland allocates the highest budgetary resources to vocational education per student. The Netherlands and Sweden allocate the second- and third-highest budgets, respectively. Data concerning Switzerland's 2023 expenditures are not yet available; however, the annual cost per student in secondary education (which includes both vocational and general secondary education) in Switzerland exceeds those of the other four countries. In Switzerland, Sweden, Iceland, and the Netherlands, the cost per student in vocational education is significantly higher than the OECD average. In contrast, Türkiye exhibits a significantly lower expenditure per student, amounting to approximately half of the OECD average.

Employment Rates of New Vocational Education Graduates

Table 14 presents statistics on the employment rates of students who have recently graduated from vocational education in the countries examined in the study.

Table 14

Employment rates of students recently graduated from vocational education

Countries	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Iceland	92	94,7	94,8	94,4	91,5	88	*	92,1
Netherlands	88,2	90,1	90,4	92	91,9	89,3	93,4	92,9
Sweden	85,9	86,7	88,3	88,1	88,7	86,4	87,2	88,1
Switzerland	84,6	86,8	86,2	88,3	87,9	88,9	87,4	83,7
Türkiye	61,9	61,1	61,2	61,5	57,8	53	*	*
Average of EU27	75,5	77,4	79	80,9	80,9	78,5	79,6	82,4

Note. * Data for Iceland for 2021 and Türkiye for 2021 and 2022 were not available. Source: (CEDEFOP, 2024b)

As illustrated in Table 14, the employment rates of recent vocational education graduates in Iceland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland exceed the European Union average. Conversely, in Türkiye, this rate is considerably lower than the European Union average.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The present study examines the vocational education practices in Iceland, the Netherlands, Sweden, Switzerland, and Türkiye. The aforementioned countries are ranked in the top four in 2022 in the labour force participation rates statistics published by the OECD (2024). These rankings are based on population data between the ages of 15 and 64. Türkiye ranks 41. An analysis of the OECD's (2024) statistics reveals that the labour force participation rates in Iceland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland in 2022 exceeded 80%. The European Union's average labour force participation

rate was 74.5%, while the OECD's average was 73.1%. Türkiye's labour force participation rate of 59.2% lagged behind both the European Union and the OECD averages. This finding places Türkiye at the bottom among the OECD countries under review.

An analysis of the demographic structures of the countries encompassed in the study reveals that Türkiye boasts the largest population, with the Netherlands ranking second. However, it should be noted that Türkiye's population is almost five times that of the Netherlands. According to statistics on population by education level, gender and age published by the European Union (EuroStat, 2024), the proportion of the population aged 15-64 with an education level below primary, elementary or secondary school to the total population was 54.9% in Türkiye in 2022. Switzerland, Sweden, the Netherlands, and Iceland, in that order, exhibit ratios of 18.6%, 19.5%, 23%, and 25.3%, respectively. Türkiye, which has the largest population among the countries analyzed in this study, has the highest rate of the low-educated population (EuroStat, 2024). This finding suggests the need for improvements in the field of education in Türkiye.

An analysis of the economic structures of the countries examined in the study reveals that Türkiye has the highest GDP. However, Switzerland is significantly ahead in the GDP per capita ranking, with Türkiye ranking last. Afşar (2009) and Akçalı (2013) found a unidirectional causality relationship from education expenditures to economic growth. In this context, it is important to note that investments in education have been identified as a catalyst for economic growth. Therefore, the observed discrepancy in GDP per capita and labour force participation rates between Türkiye and the European Union and OECD averages may be attributed, at least in part, to the relatively low level of public resources allocated to education in Türkiye.

Within the scope of the study, an analysis was conducted of the compulsory education approaches of the countries examined. The duration of compulsory education in the countries analyzed varies between 10 and 12 years, with the longest compulsory education period being 12 years in Türkiye. While compulsory education is 11 years in the Netherlands and Switzerland, it is 10 years in Iceland and Sweden. In Iceland, the Netherlands, Sweden and Switzerland, students complete their compulsory education at the age of 16. In contrast, students in Türkiye complete their compulsory education at the age of 18.

An analysis of the educational administration structures of Iceland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland reveals a decentralized system, while Türkiye's system is characterized by complete centralization. The extant literature offers a range of perspectives on the impact of decentralization on education and its implications for educational outcomes (Demirbilek, 2022). According to Gürel and Gül (2024), who conducted research on the possible benefits and harms of decentralization in education, decentralization of education administration is expected to contribute to democratization, reduce bureaucracy, and provide advantages such as rapid resolution of potential problems. However, Gürel and Gül (2024) also identified potential drawbacks, including the politicization of education, the potential disruption of the country's unified structure, and the exacerbation of educational inequality. McGinn and Welsh (1999) posit that the decentralization of education will enhance the quality of educational services and benefit the education system and its financing. Taşar (2009) contends that public schools in Türkiye lack the capacity to compete with private schools due to their centralized structure. In contrast, Ömür (2017) contends that a decentralization policy implemented under the influence of neoliberalism will result in the marketization of education, exacerbate the existing gap between the access to education of the economically disadvantaged and the economically advantaged, impose a financial burden on

families through the transfer of education financing to the individual level, and adversely impact the teaching profession. From a political standpoint, the decentralization of education has been observed to potentially compromise the unitary structure of the state in certain contexts (Gürel & Gül, 2024; Özgen, 2011). Özgen (2011) posited that the centralized provision of education services, particularly in developing countries, can yield benefits such as ensuring the integrity of society, maintaining national identity, and reducing regional disparities in education.

An analysis of the historical context of vocational education policies reveals that all of the countries examined in the present study have initiated measures to promote vocational education, commencing from the 19th century onwards (Bonoli & Gonon, 2022; ReferNet Sweden, 2016; Smulders et al., 2014; Somuncu, 2020; Stefánsdóttir, 2008). The advent of the industrial revolution in the 19th century precipitated a paradigm shift in the landscape of vocational education, as countries began to prioritize this educational modality in their respective education policies in response to the evolving demands of the labour market (Cemaloğlu et al., 2019; Gömleksiz & Erten, 2010; Özer, 2020). According to OECD (2012, 2018), individuals must possess the necessary qualifications and skills to meet the demands of the labour market and enhance their employability. In this regard, the significance of vocational education in national education systems has witnessed a steady rise (CEDEFOP, 2020). Erden Özsoy (2015) asserts that individuals with a background in vocational education possess a competitive edge in the labour market compared to those who completed general high school. Consequently, it can be posited that the implementation of vocational education policies in nations has the potential to influence the labour force participation rate.

It is observed that different vocational training practices are carried out in each country examined within the scope of the study. Education policies and, accordingly, education systems are shaped by the geographical, demographic, cultural and social structures, management systems and economic powers of countries (Özten Şahin et al., 2023). Consequently, the adoption of disparate education policies and the shaping of education systems within the context of these policies become inevitable. For instance, while the dual system (comprising school-based and workplace-based education) is adopted in all five countries examined in the study, Iceland stands out due to its prioritization of enterprise-based vocational education. In these countries, the fields of vocational education are shaped in accordance with the labour market. For instance, in Iceland, vocational education is predominant in the fields of metal, construction, health, transportation, and police training (Stefánsdóttir, 2008), while in the Netherlands, technology, trade/management, health/care services, and agriculture are prominent (Smulders et al., 2014).

The study also examined statistical data on vocational education in countries with high labour force participation rates and Türkiye. An analysis of the annual cost per student in vocational education in the aforementioned countries reveals that the OECD average is \$13,216. The annual cost per student in vocational education in Sweden, Switzerland, Iceland, and the Netherlands exceeds the OECD average, while in Türkiye, it is less than half of the OECD average. A similar pattern is observed in the share of government expenditures from primary to secondary education in total public expenditures, with Türkiye falling below the OECD average. Arabacı (2011) asserts that Türkiye allocates the least resources to education among OECD countries, a finding that is further substantiated by the statistics for 2011-2025 and the statistics among the countries analysed in the current study.

An analysis of the proportion of vocational education students among secondary education students

reveals a consistent downward trend in the share of vocational education students in Türkiye from 2015 to 2021, while the rate of change in other countries has remained relatively stable over the years. A closer examination of the 2021 data reveal that Iceland, Sweden, and Türkiye are below the European Union average, while the Netherlands and Switzerland are above it. According to statistics published by the Ministry of National Education Strategy Development Presidency (2024), the proportion of secondary education students receiving vocational education in Türkiye in the 2023-2024 academic year constitutes 30% of the total number of secondary education students. This finding indicates a persistent downward trend in the share of vocational education in secondary education in Türkiye. Somuncu (2020) has identified several factors contributing to this decline, including the limited job prospects post-graduation, the challenges faced by graduates in transitioning to higher education, and the pursuit of social status.

The employment rates of recent vocational education graduates were also examined. Within the scope of the research, it was observed that the employment rates of new vocational education graduates in Iceland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland are above the European Union average, but this rate is below the European Union average in Türkiye. A study by Kuş Gürbey et al. (2022) examined the views of human resources managers on the employment of vocational education graduates. The study revealed that six of the ten managers participating in the research stated that they would hire vocational high school graduates without work experience, while four managers stated that they would not hire vocational high school graduates without experience. The latter group's perspective is characterized by a perception of vocational education curricula as incomplete and a criticism of the efficacy of vocational education. In contrast, Gel (2022) reported that the employment rate of vocational high school graduates in their respective fields was 37.6%. These findings are consistent with the statistics on the employment rates of students who have recently graduated from vocational education, as reported by CEDEFOP (2024a).

The following recommendations were made within the scope of the study:

Despite its considerable population, surface area, and GDP, Türkiye has the lowest labour force participation rate among the countries examined in this study. Additionally, Türkiye lags behind other countries in terms of the cost per student in vocational education, which is a crucial aspect of educational policy. Given the established correlation between education expenditures and economic growth, it is imperative to allocate more public resources to education in Türkiye.

Secondly, Türkiye has the longest duration of compulsory education among the countries examined in this study. Vocational education practices within compulsory education in Türkiye should be reviewed and updated in line with the labour market.

Thirdly, the proportion of students pursuing vocational education within the broader secondary education framework in Türkiye is exhibiting a downward trend. To reverse this decline, it is imperative to promote vocational education and augment employment prospects for its graduates.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was not obtained since the research was conducted by document collection method. Ethical principles were followed at all stages of the study and in the writing process.

Author Contributions: The contribution rates of both authors are equal.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest between the authors.

OECD İş Gücüne Katılım İstatistikleri Bağlamında Bazı Ülkelerin Mesleki Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılması

Murat Yiğittekin^a  Sümeyye Mermer^b 

^a Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, muratyigittekin@outlook.com

^b Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, smermer@windowslive.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından 2022 yılında yayınlanan ve 15-64 yaş arası nüfus verilerine göre düzenlenmiş iş gücüne katılım oranları istatistiğinde, ilk dört sırada yer alan İzlanda, Hollanda, İsveç, İsviçre ile 41. sırada yer alan Türkiye'deki mesleki eğitim uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. Bu çalışma, ülkelerin mesleki eğitim politikalarının iş gücüne katılım ve istihdam süreçleriyle ilişkili olabileceği düşüncesinden ve bu konuyu karşılaştırmalı bir şekilde ele alan bir çalışmanın alanyazında bulunmamasından yola çıkarak, alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı öngörüsüyle tasarlanmıştır. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Çalışmaya ilişkin veriler doküman inceleme yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında daha güvenilir sonuçlar ortaya koyabilmek için, çalışma kapsamında ele alınan ülkeler ile ilgili istatistiki bilgilere resmi raporlardan, kurumsal web sitelerinden, uluslararası raporlardan ve alanyazındaki çalışmalardan ulaşılmıştır. Ayrıca ulaşılan verilerin aynı dönemi kapsayacak şekilde raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ülkelerin demografik ve ekonomik yapıları ile zorunlu eğitim ve eğitim yönetimi yaklaşımları, mesleki eğitim uygulamalarının tarihsel süreci ve mevcut mesleki eğitim uygulamaları karşılaştırılmıştır. Bu bilgiler ışığında ülkelerin iş gücüne katılım oranları ve mesleki eğitim mezunlarının iş gücüne katılım durumu incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, Türkiye'de mesleki eğitimden yeni mezun olmuş öğrencilerin istihdam oranlarının, karşılaştırılan ülkeler arasında son sırada olduğu görülmüştür. Bu kapsamda çalışma kapsamında incelenen ülkelere benzer biçimde Türkiye'deki mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin planlamanın iş analizine dayanılarak yapılması, mesleki eğitimin özendirilmesi ve eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılması gibi öneriler getirilmiştir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Derleme

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
26.11.2024
Kabul tarihi:
24.03.2025

Anahtar Kelimeler
Karşılaştırmalı Eğitim,
Mesleki Eğitim,
İş Gücüne Katılım,
OECD.

Atıf Bilgisi: Yiğittekin, M., ve Mermer, S. (2025). OECD iş gücüne katılım istatistikleri bağlamında bazı ülkelerin mesleki eğitim uygulamalarının karşılaştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 647-698. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1591923>

Sorumlu yazar: Murat Yiğittekin, e-posta: muratyigittekin@outlook.com

Giriş

Eğitim, oluşturduğu etki ve doğurduğu sonuçları itibarıyla hem bireylere hem de topluma katkı sağlayan bir süreçtir. Bir bireyin eğitim hayatındaki süreçleri tamamlaması, o bireyin hem kişisel kazanç elde etmesini hem de üretim süreçlerine dâhil olarak kendi toplumunun kalkınmasında rol üstlenecek bir düzeye erişmesini sağlayacaktır. Bu durum eğitimin ekonomik işlevi ile doğrudan ilgilidir. Ekonomik kalkınma için gereken nitelikli iş gücünün eğitim ile oluşturulabileceği herkes tarafından kabul edilen bir olgudur.

Eğitimin ekonomik işlevi söz konusu olduğunda bireylerin ve toplumların eğitimden beklentileri arasında ön planda yer alan unsur meslek edindirme görevidir (Bolat, 2017). Sanayi devrimi ile birlikte iş gücü piyasası nitelikli ve beceri düzeyi yüksek insan gücüne ihtiyaç duymuş ve bu kapsamda mesleki eğitim, yeni bir eğitim türü olarak ortaya çıkmıştır (Özer, 2020). Özcan (2021) meslek eğitimini, bireyin yaşamını idame ettirebilmesi adına bir meslek alanının gerektirdiği bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı ve bireylerin yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim süreci olarak tanımlamıştır. Kozludere (2022) ise mesleki eğitimi, mesleğin gereklerine göre hazırlanmış öğrenme ortamlarında bireylerin bir meslek ile ilgili bilgi ve becerileri kazandığı eğitim türü olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere mesleki eğitimin temel amacı bireylere ekonomik kazanç sağlayacakları bir meslek kazandırmaktır. Bireylerin meslek sahibi olmaları kendilerine fayda sağlayacağı gibi, ülkelerin üretim süreçlerinde de olumlu etkiler gösterecektir (Çevik, 2015; Erden Özsoy, 2015).

Üretim yöntem ve yaklaşımlarındaki gelişmelerin sonucu olarak iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu ve bireylerde aradığı nitelikler de değişmektedir (Cemaloğlu ve diğerleri, 2019; National Research Council, 2012; Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2019; Üstün ve Yiğit, 2022). Bu değişim bireylerin istihdam edilebilme ihtimallerinin azalmasını ve yeni yetkinlikler elde etmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Gömleksiz ve Erten (2010) ülkelerin üretim süreçlerinde ihtiyaç duyulan nitelikte ve kalitede personel ihtiyacının karşılanması ve endüstriyel teknolojiye uyum sağlayabilecek iş gücü oluşturulması için iyi kurgulanmış bir mesleki eğitim sistemine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD] (2012, 2018) tarafından yayınlanan raporlarda da bireylerin istihdam edilebilirlik ihtimallerini artırabilmeleri için gelişen üretim teknolojileriyle uyumlu beceriler edinmesi gerektiği belirtilmiştir. Bireylere beceriler kazandırmanın en pratik yollarından birisi mesleki eğitimidir (European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP], 2020). Bu nedenlerle mesleki eğitim, istihdama, üretime ve kalkınmaya yönelik bir itici güç olarak görülmektedir (Kozludere, 2022). Erden Özsoy (2015) meslek lisesi mezunlarının istihdam durumlarıyla ilgili yapmış olduğu araştırmasında eğitim düzeyinin artması ile iş gücüne katılma oranının ve bireylerin istihdam edilme olasılığının arttığı, işsizlik riskinin azaldığı, elde edilen parasal getirinin yükseldiği ve meslek lisesi mezunlarının iş gücü piyasasında akademik eğitim veren liselerin mezunlarından daha avantajlı durumda olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Altunöz (2020) ise ülkelerin eğitim seviyesindeki artışın beşerî sermayeyi olumlu yönde etkileyeceğini ve eğitilmiş bireylerin iş bulmalarının kolaylaşacağı beklentisinin teorik olarak kabul gördüğünü belirtmiştir.

OECD tarafından düzenli olarak yayımlanan ve üye ülkelerin işgücüne katılım ile istihdam verilerini “Yıllık İş Gücü İstatistikleri” (OECD, 2024) başlığı altında sunan raporda, 15-64 yaş arası nüfus verilerine dayalı işgücüne katılım oranları istatistikleri yer almaktadır. 2022 yılı verilerine göre, bu istatistikte ilk dört sırayı İzlanda (%86,7), Hollanda (%84,7), İsveç (%83,5) ve İsviçre (%83,2) alırken, Türkiye ise %59,2 oranıyla 41. sırada yer almaktadır. Söz konusu istatistikte Avrupa Birliği ortalaması (%74,5) ve OECD ortalaması (%73,1) Türkiye ortalamasının üstündedir. İş gücüne katılım ile eğitim arasında ilişki bulunduğunu belirten çalışmalar (Afşar, 2009; Altunöz, 2020; Barro, 2001; Çalışkan, 2007; Hetmańczyk, 2024; Hoidn ve Šťastný, 2023; Kaplan ve diğerleri, 2023; Krueger ve Lindahl, 2001; Ukaj ve diğerleri, 2024; Wang ve Wang, 2023; Wu ve diğerleri, 2025; Yavaş, 2022; Yıldırım, 2025) incelendiğinde, Türkiye’nin 41. sırada yer aldığı iş gücüne katılım istatistiğinde ön sıralarda yer alan ülkelerin mesleki eğitim sistemleri ve mesleki eğitimde hangi uygulamaları takip ettikleri konusu merak uyandırmıştır. Bu kapsamda mevcut çalışmanın amacı, 2022 yılında iş gücüne katılım istatistiklerinde ilk dört sırada yer alan İzlanda, Hollanda, İsveç ve İsviçre’deki mesleki eğitim uygulamalarını, söz konusu istatistikte bu ülkelere göre oldukça geride yer alan Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Karşılaştırmalı eğitime ilişkin alan yazın incelendiğinde ülkelerin eğitim sistemlerini genel olarak inceleyen ve karşılaştıran birçok çalışma (Aimaiti, 2023; Akyol ve Yeşilbaş Özenc, 2021; An ve diğerleri, 2024; Damar ve Erenay, 2024; Ekinci, 2010; Erman ve Boobekova, 2016; Özerbaş ve Safi, 2022; Özlük, 2017; Sever ve diğerleri, 2018; Uygun ve diğerleri, 2011; Yaraş ve Boydak Özcan, 2017) olduğu gibi öğretmen yetiştirme (Bolat, 2016; Erbilgin ve Boz Yaman, 2013; Kaya ve Alcı, 2019; Khodadoust ve Faramarzi Kohnehshahri, 2024; Küçükkoğlu ve Kızıldaş, 2012), öğretim programları (Aslan ve diğerleri, 2023; Er ve Atıcı, 2016; Güzel ve Cerit Berber, 2017; Kıvanç ve Aydın, 2020; Sadak ve diğerleri, 2021; Ramadhani ve diğerleri, 2024) ve eğitim yönetimi (Göklü, 2021; Güzel ve Ateş, 2025; Zhang ve diğerleri, 2025) gibi spesifik konularda da çalışmalara rastlanmaktadır. Aynı şekilde, ülkeler arasında mesleki eğitim uygulamalarını karşılaştırmayı amaçlayan (Barzotto, 2024; Bolat, 2016, 2017; Çevik, 2015; Kavi ve Koçak, 2018; Klassen, 2024; Li, 2024; Pleshakova, 2019; Salas-Velasco, 2023; Somuncu, 2022) çalışmalar da alan yazında yer bulmaktadır. Ancak karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında incelenecek ülkelerin belirlenmesi sürecinde iş gücüne katılım oranını ölçüt olarak alan ve iş gücü ile doğrudan ilgili olabilecek mesleki eğitimi konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mesleki eğitimin iş gücüne katılımı ile olan yakın ilişkisi göz önüne alındığında bu çalışmanın alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- İş gücüne katılım oranı yüksek ülkeler ile Türkiye’nin demografik ve ekonomik yapıları, zorunlu eğitim ve eğitim yönetimi yaklaşımları nasıldır?
- 2- İş gücüne katılım oranı yüksek ülkeler ile Türkiye’de mesleki eğitimin tarihsel gelişimi nasıldır?
- 3- İş gücüne katılım oranı yüksek ülkeler ile Türkiye’de mevcut mesleki eğitim uygulamaları nelerdir?
- 4- İş gücüne katılım oranı yüksek ülkeler ile Türkiye’de mesleki eğitime ilişkin istatistikler

(öğrenci başına düşen maliyet, toplam kamu harcamaları içerisinde eğitim harcamalarının payı, ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim gören öğrencilerin payı ve mesleki eğitimden yeni mezun olmuş öğrencilerin istihdam oranları) nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma deseninde bir karşılaştırmalı eğitim çalışması olarak tasarlanmıştır. Merriam'e (2013) göre nitel araştırmalar, birçok bilimsel soruyu kapsayan şemsiye bir kavram olup, araştırmaya konu olan sorunun kendi doğal ortamında açıklanmasını sağlayan çalışmalardır. Karşılaştırmalı eğitim ise Bolat (2017) tarafından farklı ülkelere veya farklı kültürlerle ilişkin eğitim sistemlerini hem teorik hem de pratik olarak benzerlik ve farklılıklarıyla inceleyen bir araştırma alanı olarak tanımlanmıştır. Türkoğlu (2015) karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında hedefin, okul sistemleri, eğitim yönetiminin yapısı, okulların finansmanı, eğitim programları, kullanılan öğretim metotları gibi unsurların benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılması olduğunu vurgulamıştır.

Çalışma Kapsamında İncelenen Ülkelerin Belirlenmesi

Çalışma kapsamında incelenen ülkeler belirlenirken, 2022 yılı iş gücüne katılım oranları istatistiği (OECD, 2024) temel alınmıştır. Bu bağlamda, istatistikte ilk dört sırada yer alan İzlanda, Hollanda, İsveç ve İsviçre ile 41. sırada yer alan Türkiye'nin mesleki eğitim uygulamaları incelenmiştir. Lor'a (2019) göre karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında seçilecek ülkelerin çalışmanın odak noktası açısından karşılaştırılabilir olması gerekir. Çalışma kapsamında incelenen ülkelerin tamamının OECD üyesi olmasının yanında iş gücüne katılım oranları istatistiğinde farklı sıralamalara sahip olması, söz konusu ülkelere ilişkin eğitim sistemlerinin karşılaştırılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışma sorularına ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amacıyla doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma problemleri hakkında doğrudan gözlem ve görüşme yapmanın olanaklı olmadığı durumlarda kullanılabilecek olan doküman inceleme yöntemi karşılaştırmalı eğitim araştırmaları için çok değerli bir bilgi kaynağıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda araştırma verileri OECD, CEDEFOP, European Statistical Office [EuroStat], European Education and Culture Executive Agency [Eurydice] gibi kurumların resmî web sitelerinden elde edilmiştir. Ayrıca ülkelerin kendi eğitim bakanlıklarına ait resmi internet siteleri, Türkiye Cumhuriyeti resmî kurumlarına ait internet siteleri, alanyazında yer alan kitap, makale vb. kaynaklardan da araştırma kapsamında yararlanılmıştır.

Çalışmada İzlanda, Hollanda, İsveç, İsviçre ve Türkiye'de uygulanan mesleki eğitim uygulamalarının karşılaştırılması için yatay yaklaşım benimsenmiştir. Yatay yaklaşımda karşılaştırması yapılacak eğitim sistemlerine ait unsurların aynı dönemler ve aynı değişkenlerle ele alınması esastır (Ültanır, 2000). Bu kapsamda araştırma kapsamında ele alınan ülkeler ile ilgili istatistiki bilgilere, aynı kaynaktan ve aynı dönemi kapsayacak şekilde ulaşılmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda her bir ülkenin eğitim sistemi ve mesleki eğitim uygulamaları ayrı ayrı ele alınmış, bütün ülkelere ilişkin inceleme tamamlandıktan sonra

verilerin organize edilmesi ve yorumlanması aşamasına geçilmiştir.

Çalışmanın Aktarılabilirliği ve Tekrar Edilebilirliği

Nitel araştırmalarda genellenebilirlikten ziyade aktarılabilirlik ve tekrar edilebilirlik kavramları öne çıktığından (Yıldırım ve Şimşek, 2006) çalışmanın bu kısmında araştırma süreci hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla hangi kaynaklara başvurulduğuna ilişkin atıflara yer verilerek kaynakça bölümünde belirtilmiştir. Ayrıca kullanılan istatistiki verilerin ortak referans kaynaklardan alınmış olmasına özen gösterilmiştir. Aynı dönemde veri bulunamadıysa çalışma içerisinde belirterek en yakın döneme ilişkin veriler kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulguların açık, anlaşılır ve sade şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Bu sayede elde edilen sonuçların aktarılabilirliği ve tekrar edilebilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Bulgular

Çalışma Kapsamındaki Ülkelerin Demografik ve Ekonomik Yapıları, Zorunlu Eğitim ve Eğitim Yönetimi Yaklaşımları

Çalışma kapsamında ele alınan ülkelerin demografik ve ekonomik yapıları ile ilgili genel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

İş gücüne katılım oranı yüksek ülkeler ile Türkiye’ye ilişkin demografik ve ekonomik bilgiler

Ülkeler	Yüz ölçümü (km2)	Nüfus	Gayrisafi Yurtiçi Hasıla (GSYİH)****	Kişi Başına Düşen GSYİH****
Türkiye	738.562 ^a	*85.279.553 ^b	**1.02 Trilyon ^g	**11.938 ^g
İzlanda	103.000 ^a	***389.000 ^c	**28.06 Milyar ^h	**73.466,8 ^h
Hollanda	41.543 ^a	**17.591.000 ^d	**1.01 Trilyon ⁱ	**57.025 ⁱ
İsveç	450.295 ^a	**10.522.000 ^e	**591.72 Milyar ^j	**56.424,3 ^j
İsviçre	41.277 ^a	**8.800.000 ^f	*818.43 Milyar ^k	*93.259,9 ^k

Notlar: *2022 ** 2023 ***2024 ****(ABD Doları) Kaynaklar: a. CIA (2024) b. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2024) c. T.C. Ticaret Bakanlığı (2024b) d. T.C. Ticaret Bakanlığı (2023a) e. T.C. Ticaret Bakanlığı (2023b) f. T.C. Ticaret Bakanlığı (2024a) g. World Bank (2024e) h. World Bank (2024a) i. World Bank (2024b) j. World Bank (2024c) k. World Bank (2024d)

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma kapsamında karşılaştırması yapılan ülkeler arasında en yüksek nüfusun ve yüzölçümünün Türkiye’de olduğu görülmektedir. Bunun yanında ülkeler Gayri Safi Yurtiçi Hasılları (GSYİH) yönünden incelendiğinde Türkiye ve Hollanda’nın 1 Trilyon doların üzerinde olduğu görülmektedir. Türkiye toplam GSYİH’si en yüksek ülke olmasına rağmen kişi başına düşen GSYİH’de ise son sırada yer almaktadır. Kişi başına düşen GSYİH’si en yüksek ülke İsviçre’dir. İş gücüne katılım oranı yüksek ülkeler (İzlanda, Hollanda, İsveç ve İsviçre) ile Türkiye’nin eğitim sistemine ilişkin genel bilgiler ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

İş gücüne katılım oranı yüksek ülkeler ile Türkiye’de zorunlu eğitime ilişkin bilgiler

Ülke	Zorunlu Eğitim Yaş Aralığı	Zorunlu Eğitim Süresi	Zorunlu Eğitim Kapsamı
Türkiye ^a	6-18 Yaş	12 yıl	4 yıl ilköğretim 4 yıl ortaokul 4 yıl lise
İzlanda ^b	6-16 Yaş	10 yıl	7 yıl ilköğretim 3 yıl ortaokul
Hollanda ^c	5-16 Yaş	11 Yıl	8 yıl ilköğretim 1-3 yıl lise
İsveç ^d	6-16 Yaş	10 Yıl	1 Yıl Okul öncesi 3 yıl ilköğretim 3 yıl Ortaöğretim 3 yıl Birincil Lise
İsviçre ^e	4-15/16 Yaş	11 Yıl	2 yıl Anaokulu 6 yıl İlkokul 3 Yıl Alt Ortaokul

Kaynaklar: a. Eurydice (2025b). b. Eurydice (2025a); Government of Iceland (2025); Stefánsdóttir (2008); Guttesen ve diğerleri, 2022. c. Eurydice (2025c); Smulders ve diğerleri (2014). d. Eurydice (2025d); ReferNet Sweden (2016). e. (Eurydice (2025e); Luomi-Messerer (2024).

Tablo 2’ye göre zorunlu eğitim İzlanda ve İsveç’te 10 yıl, Hollanda ve İsviçre’de 11 yıl ve Türkiye’de ise 12 yıldır. Okul öncesi eğitim İsveç ile İsviçre’de zorunlu eğitim kapsamında iken Türkiye, İzlanda ve Hollanda’da zorunlu eğitim kapsamında değildir. İlköğretim, araştırma kapsamında incelenen ülkelerin tamamında zorunlu eğitim kapsamında verilmektedir.

Ülkeler eğitim yönetimi yapıları yönünden incelendiğinde ise, yerelden yönetim anlayışının güçlü olduğu Hollanda’da her şehir ve kasabanın kendi başvuru prosedürlerini işlettiği bir sistem bulunduğu görülmektedir (Ada ve Üstün, 2008; Eurydice, 2023). Yerelden yönetim anlayışının uygulandığı başka bir ülke olan İsveç’te aslında merkezi olmayan ancak öğrenme sonuçları ile hedeflerin merkezi hükümet tarafından tanımlandığı bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Bu ülkede hükümet genel sorumluluğa sahiptir ve her düzeyde eğitimin çerçevesini belirler (ReferNet Sweden, 2016). İsveç’teki belediyeler okul öncesi okullarını, okul öncesi sınıfını, zorunlu okulları, liseleri, belediye yetişkin eğitimini, göçmenler için İsveççe eğitimini, boş zaman merkezlerini ve hibe destekli bağımsız okulları organize etmekten sorumludur (Doğan, 2020). Benzer şekilde İzlanda’da da genel çerçeve ve temel amaçların merkezi olarak belirlendiği, okulların yönetimine ilişkin ise yerel yönetimlerin sorumluluklarının bulunduğu bir eğitim yönetimi yapısı benimsenmektedir (Atalay Mazlum, 2017). İsviçre’de de benzer şekilde eğitimin birinci sıradaki sorumlusu kantonlar olup, her kantonun kendine özgü eğitim mevzuatı ve uygulamaları vardır. Bununla birlikte eğitim ile ilgili genel çerçeve İsviçre Federal Anayasasında çizilmiştir (Dönertaş, 2023). Çalışma kapsamında incelenen dört ülkeden farklı olmak üzere Türkiye’de eğitim sistemi tüm yönleriyle merkezi bir yapıya sahiptir ve eğitim ile ilgili tüm yetki ve kararlar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak alınmaktadır (Erdem, 2018).

Çalışma Kapsamında İncelenen Ülkelerdeki Mesleki Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Türkiye

Türkiye’de mesleki eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde Tablo 3’te verilen aşamalar yer almaktadır (Akpınar, 2004; Karaçivi, 2000; MEB, 2024a, 2024b; Oruç, 2022; Özer, 2021; Somuncu, 2020; Ünlü, 2016; Vatansever, 2024; Yörük ve diğerleri, 2002):

Tablo 3

Türkiye’de Mesleki Eğitimin Tarihsel Süreci

Tarih	Yaşanan Gelişmeler
Cumhuriyet Öncesi	13. yüzyılda Selçuklular Dönemi’nde Ahi Evran tarafından Anadolu’da başlatılan ve usta-çırak ilişkisine dayanan ahi teşkilatı mesleki eğitimin temelini oluşturmaktadır. Ahilikte iş başında kaliteli, dürüst çalışma, iş dışında okuma, yazma, dini bilgiler verilmekteydi.
	Osmanlı döneminde ahiliğin yerini gedik ve lonca teşkilatlanması almıştır. Tanzimat’la birlikte okul düzeni içerisinde mesleki eğitim verilmeye başlanmıştır.
1926	19. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı’da değişen ihtiyaçları karşılamak üzere Mithat Paşa tarafından 1861’de erkekler için Niş’te, 1864’te kızlar için Ruscuk’ta ilk sanat okulları açılmıştır. Cumhuriyetin kurulmasını takiben mesleki eğitimde okullara dayalı bir yapıya geçilmiş ve bu okullara ilişkin sorumluluk Millî Eğitim Bakanlığı’na verilmiştir.
1933	Bakanlık merkez teşkilatında 2287 sayılı yasayla Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur.
1934	1934-1936 yılları arasında “Millî Tedrisatın İnkişaf Planı” ile mesleki eğitimin ülke düzeyinde gelişmesi sağlanmıştır. Planda; çırak, kalfa ve ustaların mesleki bilgisini artırmak amacıyla kurslar öngörülmüştür. Köylerde yaşayan halk için de sanat kursları açılmıştır.
1940	Millî Savunma Bakanlığı tarafından sanayiye dönük öğrenim gören öğrencilere verilen burslar öğrenci sayısını artırmıştır. Burs alan öğrencilerin mezuniyet sonrası iş garantisi oluşmuştur.
1941	1950’li yıllarda yeni kurulan Karayolları ve Devlet Su İşleri Genel Müdürlükleri’nin ihtiyaç duydukları ara eleman istihdamı büyük oranda meslek liselerinden karşılandığı için meslek okullarına olan isteğin artmasında önemli bir rol oynamıştır.
1941	Bakanlık merkez teşkilatında Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur.
1963	İlkokul mezunu olan ve meslek sahibi olmayan genç bireylerin meslek edinebilmesi maksadıyla açılan “Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri” öğretime başlamıştır.
1966	Teknisyen ihtiyacını karşılamak için sanat enstitülerinin eğitim süresi 2 yıldan 3 yıla çıkarılmıştır.
1970	Teknik liselere aynı zamanda üniversitelere girme hakkının tanınması, meslek liselerine giren öğrencilerin teknik lise aracılığı ile ilk defa üniversitelere girme olanağını doğurmuştur.
1977	2089 Sayılı Kanun ile çıraklık eğitimi mesleki eğitim sistemine dâhil edilmiştir.
1983	Millî Eğitim Temel Kanunu 31. maddesindeki değişiklik ile “lise ve dengi okul bitirenlere yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olma hakkı” verilmesi meslek lisesi öğrenci sayılarının artmasına neden olmuştur.
1986	Mesleki eğitim 3308 Sayılı Meslek Eğitimi Kanunu ile “örgün”, “çıraklık” ve “yaygın” eğitim süreçlerini bir bütünlük içinde yeniden ele almıştır. Bu kanun hükümlerine göre mesleki eğitim süreçlerinin tamamında dış paydaşlara da önemli görevler ve roller verilmiştir. Bu kapsamda ulusal ölçekte “Mesleki Eğitim Kurulu” ve iller ölçeğinde de “İl Mesleki Eğitim Kurulları” oluşturulmuştur.
1999	Üniversiteye girişte orta öğretim başarı puanı katsayı hesaplamasının getirilmesi meslek lisesi öğrenci sayılarını olumsuz etkilemiştir.
2012	30 Mart 2012 tarihli 6287 Sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” a istinaden 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’nda değişiklik yapılmış, mesleki teknik liselere uygulanan, katsayı puanı hesaplaması uygulaması, sınavsız geçiş ve ek puan uygulaması yürürlükten kaldırılmıştır.
2016	6764 Sayılı Kanun ile yapılan değişiklik çıraklık düzeyinde eğitim veren mesleki eğitim merkezlerini zorunlu eğitim kapsamına dâhil etmiş ve bu okullara ilişkin iş ve işlemleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlamıştır.
2019	Tüm dünyada etkisini gösteren COVID-19 pandemisi sırasında meslek liseleri salgınla mücadele kapsamında maske, dezenfektan, solunum cihazı vb. ürünler üretilmiş ve mesleki eğitimde ilk kez ihracat yapılmıştır.
2022	3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’nda yapılan düzenlemeler ile Mesleki Eğitim Merkezi programlarında kayıtlı çırak sayısının bir milyonun üzerine çıkarılması hedeflenmiştir. 2022 yılı sonunda bu hedefe ulaşılmıştır.

2024	Toplum içerisinde meslek sahibi olmayan birey kalmaması hedefi ile mesleki eğitim sistemi içerisinde mevcut sorunlar ile bu sorunlara ilişkin çözüm yollarını içeren “Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi” yayınlanmıştır.
------	--

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye’de mesleki eğitime ilişkin temellerin 13. yüzyılda Ahi Evran tarafından Anadolu’da başlatılan ahilik hareketi ile atıldığı görülmektedir. Ahilikte usta-çırak ilişkisi eğitimin temelini oluştururken çıraklar ustaları tarafından hem iş başında hem de iş dışında eğitilmekteydi. Tanzimat döneminde Mithat Paşa tarafından 1861’de erkekler için Niş’te, 1864’te kızlar için Ruscuk’ta ilk sanat okulları açılmıştır ve bu okullar okul düzeni içerisinde mesleki eğitim veren ilkokullar olmuştur. Cumhuriyetin kurulmasının ardından 1926 yılında mesleki eğitimde okula dayalı bir yapı benimsenmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğuna bırakılmıştır. Türkiye’de yıllar içerisinde mesleki eğitim ile ilgili birçok düzenleme yapılmıştır. En önemli düzenlemelerden birisi olan ve 1983 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu 31. Maddesi’nde yapılan değişiklik kapsamında “Lise ve dengi okul bitirenlere yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olma hakkı” verilmesi meslek lisesi öğrenci sayılarının artmasına neden olmuştur. Ancak 1999 yılında üniversiteye girişte benimsenen ortaöğretim başarı puanı katsayısı uygulaması mesleki eğitim mezunlarını olumsuz etkilemiş ve bu nedenle mesleki eğitimde öğrenci sayısının azalmasına neden olmuştur. 30 Mart 2012 tarihli 6287 Sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” a istinaden 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’nda değişiklik yapılmış, mesleki teknik liselere uygulanan, katsayı puanı hesaplaması uygulaması, sınavsız geçiş ve ek puan uygulaması yürürlükten kaldırılmıştır. Söz konusu değişiklik, mesleki eğitim mezunları ile genel lise mezunlarının yükseköğretime geçişte eşit şartlarda sınava tabi tutulmasını sağlamıştır. Mesleki eğitim kapsamında önemli bir değişiklik de 2016 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çıraklık eğitimi veren Mesleki Eğitim Merkezleri zorunlu eğitim sistemine dâhil edilmiş ve daha önce yaygın eğitim kapsamında değerlendirilen bu okullar örgün eğitim kapsamına alınmıştır. İzleyen süreçte, 2022 yılında, ülke çapında mesleki eğitime katılım için bir milyon çırak hedefi koyulmuş ve bu hedefe kısa sürede ulaşılmıştır. 2019 yılında başlayan COVID-19 pandemisi de mesleki eğitim veren okulları etkilemiştir. Bu dönemde meslek liselerinde maske, dezenfektan, solunum cihazı gibi ürünler üretilmiştir. Ayrıca üretilen ürünlerden bazıları yurt dışına ihraç edilmiş ve meslek liseleri tarafından gerçekleştirilen ilk ihracat işlemleri olarak tarihe geçmiştir.

İzlanda

İzlanda’da mesleki eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde Tablo 4’teki aşamalar dikkat çekmektedir (CEDEFOP, 2025c; Özdemir, 2018; Stefánsdóttir, 2002, 2015).

Tablo 4

İzlanda’da mesleki eğitimin tarihsel süreci

Tarih	Yaşanan Gelişmeler
19. yüzyılın son çeyreğinden önce	Mesleki eğitimin tek olanağı ilk başta yurtdışında eğitim (özellikle Danimarka’da) ve daha sonra çırağın yiyecek ve barınma konusunda ustasına bağımlı olduğu İzlanda çıraklık sistemi yoluyla eğitim almaktır.
1869	İlk mesleki (akşam) okulu kurulmuş ve Reykjavík’teki Usta Zanaatkârlar Derneği tarafından yönetilen Reykjavik Teknik Okulu 1904’te resmen açılmıştır. Okuldaki tüm çalışmalar çıraklık sistemine dayanmaktaydı.
1893	Mesleki eğitime ilişkin ilk yasa kabul edilmiş ve kalfalık sınavına girebilmek için meslek okulunda örgün eğitim almanın ön koşul olması öngörülmüştür. Okullar yavaş yavaş İzlanda’nın her yerinde kurulmuş ve II. Dünya Savaşı’na kadar her yıl yaklaşık 50-100 çırak mezun olmuştur.

1949	1949 tarihli Mesleki Eğitim Yasası ile usta zanaatkârların ve kalfaların temsilcilerinden oluşan Endüstriyel Eğitim Kurulu kurulmuştur. Görevi, kursiyerlerin tatmin edici işyeri eğitimi almasını sağlamaktır.
1955	1955 tarihli Sanayi Meslek Yasası ile esnaf birliklerinin müfredatı etkilemeye devam etmesine rağmen devlet ve belediyeler mesleki eğitimin sorumluluğunu üstlenmiştir. Gündüz eğitim verilmiş ve işyeri eğitiminin yanı sıra yılda 8 hafta eğitim zorunlu hale getirilmiştir.
1966	Okulda hem teorik hem de pratik kısmı içeren 1-2 yıllık temel eğitim seçeneği tanıtılmıştır. Ancak öğrencilerin eğitimlerini tamamlamak için gerekli çıraklık sözleşmelerini almaları zor olmuş ve bazı durumlarda okullar bu nedenle ek kurslar sunmaya başlamıştır.
1970	Kapsamlı okullar ortaya çıktı. Bunlar, tüm öğrencilere temel genel konuların sunulduğu modüler bir sisteme (her ünite bir kredi verir) dayanmaktaydı. Çeşitli mesleklerdeki çalışmaların teorik kısmı için ulusal standart müfredat geliştirilmiştir. Bu durum, hareketliliği ve ileri eğitime erişimi kolaylaştırmıştır.
1990	Eğitimde yerelleşme hareketi başladı. Bu kapsamda merkezi hükümet okul öncesi ve ilköğretim okullarına ilişkin genel eğitim politikalarının belirlenmesi ve eğitimin denetlenmesinde yetkili iken, belediyeler okulların yönetimi ve finansmanı konusunda yetkilendirilmiştir. Ancak lise ve üniversite düzeylerinde yerelleşme politikası uygulanmamıştır.
2008	Üst Ortaöğrenim Yasası ile hem akademik liselerde hem de mesleki liselerde çalışma programları geliştirme sürecinde okullara daha fazla özerklik verilmiştir.
2015	“İzlanda’da Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi” projesi uygulanmıştır. Projenin amacı mesleki eğitimi güçlendirmek ve daha cazip hale getirmek olarak belirlenmiştir.
2016	İzlanda’da yer alan göçmenlerin yerlilerle aynı imkânlara sahip olabilmesi için “Göçmenlerin Kabulüne İlişkin Eylem Planı” açıklanmıştır. Bu planda göçmenlerin mesleki eğitime entegre edilmesi konusu da yer almıştır.
2020	“New Times in VET” projesi kapsamında zorunlu eğitimi bitiren gençlerin mesleki eğitime yönelik ilgilerinin ve mesleki eğitimi bitirmiş öğrenci sayısının artırılması için çıraklık eğitiminde düzenlemeler yapılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde İzlanda’da mesleki eğitim uygulamalarının 19. yüzyıl öncesinde başladığı görülmektedir. 19. yüzyılın son çeyreğinden önce çıraklar ya yurt dışında meslek öğrenme yolunu ya da ustalarına tam bağımlı oldukları İzlanda çıraklık sistemi yolunu tercih etmek zorundaydı. İzlanda’da ilk mesleki okul 1869 yılında kurulmuştur. Mesleki eğitimi sistemsel olarak düzenleyen ve ülke genelinde yaygınlaşmasını sağlayan ilk yasa ise 1893 yılında kabul edilmiştir. Mesleki Eğitim Yasası 1949 ve 1955 yıllarında yeniden düzenlenerek mesleki eğitime ilişkin ilerlemenin sağlanması amaçlanmıştır. Kapsamlı mesleki eğitim okulları ise 1970’lerde ortaya çıkmıştır. İzlanda eğitim sistemi 1990’lı yıllarda yerelleşme hareketi içerisine girmiş ancak mesleki eğitim kapsamında yerelleşmenin başlangıcı 2008 yılında gerçekleşmiştir. Bu kapsamda program geliştirme süreçlerinde mesleki liselere özerklik sağlayan uygulamalar gerçekleştirildi. Son yıllarda ise İzlanda’da mesleki eğitimin güçlendirilmesi ve mesleki eğitim almış bireylerin sayısının artırılması için projeler geliştirilmekte ve uygulanmaktadır.

Hollanda

Hollanda’da mesleki eğitimin tarihsel gelişimine ilişkin önemli aşamalar Tablo 5’te sunulmuştur (CEDEFOP, 2025b; Smulders ve diğerleri, 2014):

Tablo 5

Hollanda’da mesleki eğitimin tarihsel süreci

Tarih	Yaşanan Gelişmeler
1919-1921	Teknik ve mesleki okulların kurulması dönemi
1921	Mesleki eğitime ilişkin ilk yasa olan 1919 tarihli Endüstriyel, Teknik ve Ev İçi Eğitim Yasası yürürlüğe girmiştir. Yasa, gündüzlü okul bağlamında mesleki eğitime alternatif olarak görülen bir çıraklık sistemi de sağlamıştır.
1921-1968	Mesleki eğitim, ilgili dönemde önemli bir gelişim göstermiştir. Bu süreçte, 12 yaşına kadar olan çocuklar için ilköğretim sonrası alt mesleki eğitim ve çıraklık sistemleri uygulanmıştır. Kamu kaynaklarıyla finanse edilen ortaöğretime devam oranındaki artış, ortaöğretimin farklı türleri arasında daha fazla uyum sağlanması gerekliliğini gündeme getirmiştir. Söz konusu gereksinim, 1968 yılında yürürlüğe giren Ortaöğretim Yasasıyla karşılanmıştır. Bu yasa kapsamında, genel ortaöğretim ile alt, orta ve yüksek seviyelerdeki mesleki eğitim düzenlemeleri yer almıştır.
1969	1969 tarihli Çıraklık Kanunu çıraklığa kendi bağımsız yasal dayanağını getirmiştir.
1986	Eğitimsel genişleme, özellikle üst orta mesleki eğitim ve yüksek mesleki eğitime odaklanan üçüncü dönemde de sürmüştür. 1986 yılında, yüksek mesleki eğitim, Yüksek Mesleki Eğitim Kanunu ile düzenlenerek 1968 tarihli Ortaöğretim Yasası kapsamından çıkarılmıştır.
1993-1996	1970'lerden itibaren, yüksek mesleki ve akademik eğitim arasında daha fazla uyum yaratma fikri, 1993 yılında Yükseköğrenim ve Araştırma Kanunu’nun uygulamaya konulmasıyla meyvesini vermiştir. Ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim de bu üçüncü dönemde özgürleşme sürecine girmiş ve bu durum 1996 yılında Yetişkin ve Mesleki Eğitim Kanunu ile doruğa çıkmıştır.
1996	Dördüncü döneme özgü genel ve yasal düzenlemeler, yüksek mesleki eğitim ile üst-orta mesleki eğitime yönelik yeni mevzuatın geliştirilmesini sağlamıştır. Bu düzenlemeler, yüksek düzeyde özerkliğe sahip büyük ölçekli eğitim sağlayıcılarının ortaya çıkmasına olanak tanımıştır.
2015	“Mesleki Eğitimde Makro Verimlilik Yasası” ile mesleki eğitim ile işgücü piyasaları arasında uyumun artırılması sağlanmıştır.
2016	İş gücü piyasasından gelen talepler üzerine mesleki eğitim programları 21. yüzyıl becerileri dikkate alınarak güncelleştirilmiştir.
2020	Küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde çalışanların öğrenme ve gelişimlerinin artırılması amacıyla “Öğrenme ve Gelişim Teşvik Planı” yayınlanmıştır. Bu planın amacı çalışanlar için şirket içinde öğrenmelerini sağlayacak ortamlar oluşturulması ve iş saatleri içerisinde mesleki eğitim kursları düzenlenebilmesini sağlamaktır.
2020	Mesleki eğitimin bölgesel ihtiyaçları ve iş gücü yeterliklerini karşılayacak şekilde yürütülmesine ilişkin pilot çalışma başlatılmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde Hollanda’da mesleki eğitim uygulamalarının 20. yüzyılın ilk çeyreğinde başladığı görülmektedir. Bu dönemde Hollanda’da teknik ve mesleki okullar kurulmaya başlanmıştır. 1921 yılında gündüzlü okul bağlamında mesleki eğitime alternatif olarak görülen bir çıraklık sistemi de sağlayan ilk Mesleki Eğitim Yasası çıkarılmış ve bu yasa takip eden yıllarda mesleki eğitimde önemli bir büyümeyi beraberinde getirmiştir. 1968 yılında çıkarılan Ortaöğretim Yasası genel ortaöğretim ve alt, orta ve yüksek seviyedeki mesleki eğitim ile ilgili konuları yeniden düzenlemiştir. 1969 yılında ise Çıraklık Kanunu çıkarılarak çıraklık uygulamalarına yasal dayanak sağlanmıştır. 1996 yılında çıkarılan Yetişkin ve Mesleki Eğitim Kanunu ile mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin özerkliğe sahip eğitim sağlayıcıları ortaya çıkmıştır. Mesleki eğitim veren kuruluşlar ile iş gücü piyasası arasında uyumun artırılması amacıyla 2015 yılında yasal düzenleme yapılmıştır. Yine iş gücü piyasasından gelen talepler üzerine mesleki eğitim programları 21. yüzyıl becerileri de dikkate alınacak şekilde güncellenmiştir. 2020 yılında ise mesleki eğitimin bölgesel

ihtiyaçlara ve iş gücü ihtiyaçlarına göre planlanmasını sağlayacak uygulamalar için pilot çalışmalar başlamıştır.

İsveç

İsveç'teki mesleki eğitimin tarihsel gelişimi üzerine yapılan alanyazın incelemesi sonucunda ulaşılan bulgular, Tablo 6'da sunulmuştur (CEDEFOP, 2025a; ReferNet Sweden, 2016).

Tablo 6

İsveç'te mesleki eğitimin tarihsel süreci

Tarih	Yaşanan Gelişmeler
1970	İki yıllık mesleki programların uygulandığı ve genel eğitim derslerinin de yer aldığı bütünleşmiş bir lise modeli oluşturulmuştur. Bu modelde, mesleki eğitimin giriş düzeyinde bir nitelik taşıması ve yalnızca öğrenciler iş hayatına atıldıklarında tamamlanması hedeflenmiştir.
1994	Mesleki ve akademik yönelimli programların benzer özellikler taşıdığı, ancak yükseköğretime hazırlık ve mesleki hazırlık programları olarak ikiye ayrıldığı, ders temelli bir ortaöğretim modeli hayata geçirilmiştir. Bu programların yaklaşık üçte biri zorunlu temel derslerden oluşmuş ve bu dersler, her iki program yolunu takip eden öğrenciler için yükseköğretime uygunluk sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.
2009	Yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitim uygulamalarından sorumlu olan İsveç Yüksek Mesleki Eğitim Ulusal Ajansı kurulmuştur.
2011	Ortaöğretimde yapılan bir reformla öğrencilerin yükseköğretime ya da mesleki eğitime hazır olma durumlarının güçlendirilmesi ve başarılı bir şekilde tamamlandıktan sonra doğrudan işgücü piyasasına girebilmeleri amaçlanmıştır. Mesleki eğitimde temel dersler için ayrılan süre yaklaşık dörtte bire düşmüş ve yükseköğretime uygunluk seçmeli hale gelmiştir.
2015-2020	Lise eğitimi almamış 20-24 yaş aralığındaki genç işsizlerin eğitime geri dönmelerini teşvik etmek ve meslek kazandırmak amacıyla “Genç İşsizlerin Yeniden Eğitilmesi” uygulaması yürütülmüştür.
2017	Mesleki eğitim mezunlarının iş gücü piyasasında istihdam süreçlerinin takibi için bir takip sistemi kurulmuştur.
2022	Ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim mezunlarının yükseköğretime geçişinin kolaylaştırılmasına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde 20. yüzyıl sonlarında İsveç'te mesleki ve genel eğitim derslerinin bir arada olduğu ve öğrencileri yükseköğretime de hazırlayan mesleki eğitim programlarının benimsendiği görülmektedir. Ancak 21. yüzyıl ile birlikte öğrencilerin yükseköğretime ya da mesleki eğitime hazır olma durumlarının güçlendirilmesi ve başarılı bir şekilde tamamlandıktan sonra doğrudan işgücü piyasasına girebilmeleri amaçlanmıştır. Son yıllarda mesleki eğitimden ortaöğretim düzeyinde mezun olanların yükseköğretim sistemine geçişini kolaylaştıracak düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

İsviçre

İsviçre'de mesleki eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde doküman analizinden elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir (Bonoli ve Gonon, 2022).

Tablo 7

İsviçre’de mesleki eğitimin tarihsel süreci

Tarih	Yaşanan Gelişmeler
1880	Mesleki eğitim ve öğretimin kurumsallaşma sürecinin başlangıcı
1900	İsviçre Mesleki Eğitim ve Öğretim sistemi, genel olarak çıraklık ve mesleki eğitim ve öğretimi koordine etmek, düzenlemek ve izlemek için kanton ve federal düzeyde ilk yasal önlemlerle birlikte mevcut kurumsal haliyle kurulmuştur.
1930	Ulusal bir mesleki eğitim ve öğretim sisteminin kurulmasıyla ilgili ilk federal yasa kabul edilmiştir.
1963	Ekonomik büyüme döneminde ikinci federal yasa çıkarılmıştır.
1978	Endüstriyel faaliyetlerden hizmet faaliyetlerine geçişle birlikte iş dünyasında daha düşük büyüme ve hızlı değişim dönemine ilişkin üçüncü yasa çıkarılmıştır.
2002	Özellikle gençler arasında yüksek işsizlik oranlarının ortaya çıktığı ekonomik durgunluk döneminden kaynaklanan mevcut yasa kabul edilmiştir.
2021	Dünyanın geleceğine dair güncel yansımaları içermesi planlanan İsviçre mesleki eğitim sistemine ilişkin "Vizyon 2030" projesi uygulamaları başlatılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde İsviçre’de mesleki eğitim ve öğretime ilişkin kurumsallaşma sürecinin başlangıcı 1880 yılıdır. 20. yüzyıl başlarında İsviçre Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemi, genel olarak çıraklık ve mesleki eğitim ve öğretimi koordine etmek, düzenlemek ve izlemek için kanton ve federal düzeyde ilk yasal önlemlerle birlikte mevcut kurumsal haliyle kurulmuştur. Takip eden süreçte 1930, 1963, 1978 ve 2002 yıllarında mesleki eğitim ve öğretim sistemine ilişkin düzenlemeler içeren dört yasa çıkarılmıştır. Günümüzde İsviçre’de mesleki eğitimin güncel küresel gelişmelere uyulanmasını amaçlayan “Vizyon 2030” projesi yürütülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen ülkelerin tamamında mesleki eğitim uygulamaları yürütüldüğü görülmektedir. İncelenen ülkelerde yapılan reformlar ve gerçekleştirilen önemli aşamalar incelendiğinde benzer dönemlerde benzer adımların atıldığı görülmektedir. Örneğin; son yıllarda değişen iş gücü piyasası ihtiyaçları doğrultusunda çıraklık uygulamaları beş ülkede de yürütülmektedir. Aynı şekilde ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim mezunlarının yükseköğretime geçişini kolaylaştıracak uygulamalar da incelenen ülkelerin tamamında son yıllarda önem kazanmıştır.

Çalışma Kapsamında İncelenen Ülkelerdeki Mesleki Eğitim Uygulamaları

Türkiye

Türk eğitim sistemi içerisinde mesleki eğitim hem örgün hem de yaygın eğitim olarak verilebilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (2024) tarafından sunulan mesleki eğitime ilişkin uygulamalar ve okul türleri Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8

Türkiye’de mesleki eğitim uygulamaları ve okul türleri

Eğitim Türü	Okul Türleri	Giriş Koşulu	Süre	İşleyiş
Örgün Eğitim	Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri/Çok Programlı Anadolu Liseleri (Anadolu Meslek Programı)	Ortaokul mezunu olmak	4 yıl	8. sınıfı bitiren öğrencilerin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda örgün eğitime katıldıkları okul türüdür. Öğrenciler 9. sınıfa başlarken alan seçerler. 10. sınıfta ise dallara ayrılırlar. 12. sınıfta haftada üç gün ‘işletmede beceri eğitimi’, haftada iki gün de okulda teorik eğitime tabi tutulurlar. Bu okullarda sadece mesleki eğitim verilmez, akademik derslerde program içerisinde yer almaktadır. Mezunları teknisyen ünvanı alırlar. Ayrıca mezunları yükseköğretime geçiş için sınavlara katılma hakkına sahip olurlar.
	Mesleki Eğitim Merkezleri	En az ortaokul mezunu olmak	4 yıl	Öğrenciler haftada bir ya da iki gün okulda, üç ya da dört gün işletmede bir usta öğretici nezaretinde eğitim alırlar. 9, 10 ve 11. sınıflarda çırak olarak kabul edilirler. 11. sınıfın sonunda kalfalık sınavını başarıyla geçen öğrenciler 12. sınıfta kalfa olurlar. 12. sınıfın sonunda yapılacak ustalık sınavını başarı ile geçen öğrencilere ‘Ustalık Belgesi’ verilir. Mesleki Eğitim Merkezleri’ne çırak olarak kayıt için yaş sınırı yoktur. Kaydolacak öğrenci lise veya dengi bir okuldan mezun değil ise diploma fark derslerinden başarılı olarak lise diploması almaya ve yükseköğretime geçiş için sınavlara katılma hakkına sahip olur.
	Meslek Yüksek Okulları	En az lise mezunu olmak ve TYT sınavına katılarak kayıt hakkı kazanmak	2 yıl	Bireyler ön lisans düzeyinde eğitim görürler. Üniversiteler bünyesinde faaliyet gösterirler. Tekniker ünvanı kazandırır. Ayrıca lisans programlarına geçiş için sınavlara katılma hakkı sağlar.
Yaygın eğitim	Mesleki Açıköğretim Lisesi (MAÖL)	Ortaokul mezunu olmak	4 yıl	Öğrenciler mesleki becerileri edinecekleri dersleri akşam saatlerinde ve/veya hafta sonu örgün eğitim kurumlarında yüz yüze almaktadır. Genel bilgi dersleri ise açık öğretim sistemi içerisinde yer almaktadır. Mezunları Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunları ile aynı haklara sahiptir.

Tablo 8 incelendiğinde Türkiye’de mesleki eğitim uygulamalarının hem örgün eğitim olarak hem de yaygın eğitim olarak yürütüldüğü görülmektedir. Örgün eğitimde yer alan okul türleri arasında mesleki ve teknik anadolu liseleri, çok programlı liseler ve mesleki eğitim merkezleri lise düzeyinde ve meslek yüksek okulları da yükseköğretim düzeyinde eğitim veren kurumlardır. Lise düzeyinde mesleki eğitim veren okullarda öğrenim görmek için öğrencilerin 8. sınıfı bitirmiş olmaları gerekmektedir. Mesleki eğitim merkezleri hariç lise düzeyinde eğitim dört yıl sürer ve mezunlarına hem teknisyen ünvanı verir hem de yükseköğretime geçiş için sınavlara katılma hakkı sağlar. Mesleki eğitim merkezlerinde ise öğrencilerin önceki öğrenmeleri göz önünde tutularak eğitimin süresi 1-4 yıl arasında değişir. Yaygın eğitim kapsamında mesleki çık öğretim lisesi (MAÖL) faaliyet göstermektedir. Bu programda öğrenciler mesleki becerileri edinecekleri dersleri akşam saatlerinde ve/veya hafta sonu örgün eğitim kurumlarında yüz yüze almaktadır. Genel bilgi dersleri ise açık öğretim sistemi içerisinde yer almaktadır. MAÖL mezunları örgün eğitimde yer alan mesleki ve

teknik eğitim kurumlarında aynı alandan mezun olan kişiler ile aynı hak ve yetkilere sahiptir (Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 2024). Yükseköğretim düzeyinde yer alan meslek yüksekokulları ise 2 yıl (4 yarıyıl) sürmekte ve mezunlarına tekniker ünvanı sağlamaktadır. Ayrıca ön lisans düzeyindeki bu kurumlardan mezun olan öğrenciler dikey geçiş sınavı isimli sınavda başarılı olmaları durumunda Lisans programlarına kayıt yapabilmektedir (Erdem, 2018).

İzlanda

İzlanda'da mesleki eğitim sistemi iki geniş kategori içerisinde ele alınabilir. Bu kategoriler yasal olarak tanınan ve sertifikalı bir yeterliğe yol açan eğitimler ve vasıf kazandırmayan ancak sahibine bazı ek faydalar sağlayan eğitimlerdir. Bu eğitimlerin bazıları okullarda bazıları da işyerlerinde yürütülmektedir ve süreleri de mesleklere göre değişmektedir. Yasal olarak tanınan ve sertifikalı yeterliğe yol açan eğitimler Tablo 9'da verilmiştir (Cedefop, 2025c; Stefánsdóttir, 2008).

Tablo 9

İzlanda'da yer alan mesleki eğitim okul türleri

Okul/Eğitim Türü	Açıklama
Okula Dayalı Eğitim Öğretim	Okul zamanı genellikle benzer sektördeki (metal, inşaat vb.) çeşitli çalışmalar için ortak olan temel bir bölüme ve bazı mesleklerdeki uzmanlaşmaya bölünmüştür. Programların süresi bir yarıyıl (4 ay) ile 4 yıl arasında değişmektedir.
İşe Dayalı Eğitim	Pratik eğitim veya çıraklık sertifikalı eğitimin düzenlenmiş bir parçasıdır. Genellikle stajyer ile işletme arasında bir eğitim sözleşmesi imzalanır. Eğitim süresinin uzunluğu söz konusu mesleki öğretim programının yapısına göre 4 – 36 ay arasında değişmektedir. Bu süre zarfında stajyerin kendisini ticaretin en yaygın konularıyla tanıştıran geniş bir yelpazedeki görevleri yerine getirmesi beklenmektedir.
Sağlık Eğitimi	Sağlık sistemi içindeki sertifikalı çalışmalar, 1-3 yıllık bir eğitimin ardından yeterlilik sağlar. Bu nedenle sağlık sektöründe iş temelli eğitimin süresi 16 ila 40 hafta arasında değişmektedir.
Polis Eğitimi	Polis memuru sertifikası, bir yıllık teorik ve işbaşı eğitiminin birleşiminden sonra alınabilir. Bir yıllık kursun tamamlanmasının ardından kısa kurslar açılmakta ve çeşitli alanlarda uzmanlık sağlayan eğitimler sunulmaktadır.
Ulaştırma Sektörü	Ulaştırma sektöründe en yaygın çalışmalar gemi navigasyonu ve mühendisliği alanındadır. Eğitimin yapısı İzlanda'da geliştirilmiştir ve uluslararası yeterlilik sistemiyle uyumlu değildir. Yardımcılar/kaptanlar için eğitimin ön koşulu 6 ay denizde süre geçirilmesidir. Havacılık alanında eğitim yalnızca özel okullar tarafından verilmektedir. Giriş şartı yoktur ancak öğrencilerin eğitime başlarken en az 17 yaşında olmaları gerekir. Ticari pilot olmak için iki yıllık teorik eğitim artı havada kalma süresi, yani toplam 4 ila 5 yıl gerekmektedir.

İzlanda'da mesleki eğitim sistemi içerisinde alınan en yaygın belge kalfalık belgesidir. Belgeyi alabilmek için eğitim genellikle dört yıl sürer ve okuldaki eğitim ile iş başında eğitimin birleşiminden oluşur. İşyeri eğitimi sırasında çıraklar, tam vasıflı bir kalfanın maaşının giderek artan bir kısmını alırlar. Her sertifikalı mesleğin, işverenler ve çalışanlar ile Eğitim Bakanlığı temsilcilerinden oluşan kendi kalfalık sınavı komitesi vardır. Kalfalık belgesi, belgeli meslekte çalışma hakkı verir. Otomatik olarak ileri eğitim hakları vermez ancak kalfalar ek çalışmalar ve/veya sınavlar üzerine yükseköğretim sistemine girebilirler. Kalfalık vasfı ve bir yıllık iş tecrübesiyle, sertifikalı bir ticarete usta zanaatkâr sertifikası almak için ek bir yıl daha okumaya devam etmek

mümkündür. Bu belge çırak yetiştirme, bir işletmeyi yönetme veya bir endüstriyel iş birliğini yönetme hakkını verir. Kalfaların yalnızca küçük bir kısmı usta zanaatkâr vasıflarını elde etmektedir (CEDEFOP ve Ministry of Education and Children, 2022; Stefánsdóttir, 2002).

İzlanda’da mesleki eğitim sistemi içerisinde vasıf kazandırmayan ancak sahibine bazı ek faydalar sağlayan eğitimler de mevcuttur. Bu eğitimler masaj, teknik ressamlık, tarım ve bahçecilik, bilgisayar çalışmaları, ticari çalışmalar, seyahat hizmetleri, dişçilik yardımcılığı gibi alanlarda verilen mesleki eğitimlerdir. Bu eğitimler bir meslekte çalışma hakkı vermez ancak iş ararken avantaj sağlar (Atalay Mazlum, 2017).

Hollanda

Hollanda’da mesleki eğitim sisteminde yer alan okul türleri ve okul türlerine ilişkin bilgiler Tablo 10’da verilmiştir (Smulders ve diğerleri, 2014).

Tablo 10

Hollanda’da yer alan mesleki eğitim okul türleri

Okul/Eğitim Türü	Açıklama
Meslek Hazırlık Eğitimi	Bu okullar, dört yıl süren ve öğrencileri meslek hayatına hazırlayan kurumlardır. Mezuniyet, doğrudan bir meslek edinimi sağlamaz; ancak öğrenciler mesleki belge alabilmek için uygulamalı meslek eğitimi görmeli veya orta meslek okulunu tamamlamalıdır. Mezunlar; orta dereceli meslek eğitimine devam edebilir, uygulamalı meslek eğitimini seçebilir, yarı zamanlı çalışma ve eğitim içeren bir programa katılabilir ya da iş hayatına geçerek kısa süreli mesleki kurslara katılabilir. Öğrencilerin seçtikleri mesleklere yönelik eğitim aldıkları okul türüdür. 16 yaş ve üzerindeki bireylere yöneliktir. Bu okullar süreleri yönünden kısa ve normal süreli olmak üzere ikiye ayrılırlar. Bu okullardan mezun olan öğrenciler Meslek Yüksek Okulları’na geçerek yüksek meslek eğitimi alabilirler.
Orta Dereceli Meslek Eğitimi	Bu okullarda belge gerektiren mesleklere ilişkin hem teorik hem pratik eğitim verilmektedir. Meslek eğitimine ek olarak öğrencilerin genel eğitimi, bireysel gelişimi ve topluma aktif katılımı da bu okulların amaçları arasındadır. Bu okullarda teknoloji, ticaret/yönetim, sağlık/bakım hizmetleri ve tarım alanlarında eğitim verilmektedir. Eğitimler 6 ay ile 4 yıl arası değişen sürelerde verilmekte olup mezunlar aldıkları ders durumuna göre kalfa veya usta ünvanı alabilirler.
Mesleki Ortaöğretim	Bu okullar mesleki alanlarda yükseköğretim düzeyinde hem teorik hem de pratik eğitim veren kurumlardır. Bu nedenle üniversiteler ile benzer niteliktedir. Eğitimin ilk yılı mesleğe hazırlık dönemidir. Kalan üç yıllık dönem ise “ana dönem” olarak adlandırılır ve bu dönemde pratik bilgiler ağırlıktadır. Öğrenciler üçüncü yıllarında staj görmeye başlarlar. Bu eğitim sonucunda öğrenciler “Bachelor” adı verilen bir diploma alırlar.

Hollanda’da genel ve mesleki eğitim dâhil eğitim sisteminin tamamından Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı sorumludur. Bunun yanında farklı bakanlıkların da kendi görev alanlarında eğitim ile ilgili sorumlulukları bulunmaktadır. Tarım sektöründe sürdürülen eğitim faaliyetlerinde Tarım, Doğa ve Balıkçılık Bakanlığı’nın ve eğitim istihdam ilişkisi konusunda da Ekonomi İşleri Bakanlığı’nın sorumlulukları vardır. Ayrıca iş arayanların eğitiminden ise Sosyal İşler ve İstihdam Bakanlığı sorumludur (İşler, 2021).

İsveç

İsveç’te zorunlu eğitimin ardından 16 yaşına gelen öğrenciler, mevcut 12 mesleki programdan birine ya da lise eğitiminde mevcut 6 genel yükseköğretime hazırlık programından birine devam etme

hakkına sahiptir. Lise düzeyinde mesleki eğitim, öğrencileri işgücü piyasasına hazırlamayı amaçlayan ulusal mesleki programlardan oluşmaktadır. Mesleki programlardaki öğrenciler ya okul temelli eğitime ya da çıraklık eğitimine katılabilirler (ReferNet Sweden, 2016).

İsveç'te, ayrıca yetişkinlere lise düzeyinde bilgi sağlamayı amaçlayan belediye yetişkin eğitimi uygulanmaktadır. Belediye yetişkin eğitiminde ulusal olarak belirlenmiş programlar mevcut değildir; bunun yerine kurslar yetişkin öğrencinin ihtiyaçlarına ve koşullarına göre sunulmaktadır (The Swedish National Agency for Education, 2024).

İsviçre

İsviçre'de mesleki eğitim ağırlıklı olarak ikili (dual) sistemde gerçekleştirilir. Bir eğitim şirketinde haftanın üç ila dört günü verilen pratik eğitim haftada bir veya iki gün teorik öğretim ile desteklenir. Ayrıca öğrenciler şirket içi eğitim ve mesleki eğitim okullarındaki eğitimi destekleyen temel becerileri öğrendikleri şirketler arası kurslara da katılırlar. Mesleki eğitim aynı zamanda tam zamanlı bir meslek okulu programında da tamamlanabilir (Bonoli ve Gonon, 2022).

İsviçre'de Devlet Eğitim, Araştırma ve Yenilik Sekreterliği tarafından temsil edilen Konfederasyon, mesleki eğitim ve öğretimin stratejik yönetiminden ve geliştirilmesinden sorumludur. Ayrıca kantonlar ve meslek kuruluşlarının da sorumlulukları bulunmaktadır. Kantonlar federal mevzuatın uygulanmasından ve mesleki eğitim ve öğretimin denetlenmesinden ve kantondaki kariyer danışma merkezlerinin işletilmesinden ve çıraklık eğitimlerinin pazarlanmasından sorumludurlar. Meslek kuruluşları ise mesleki eğitim ve öğretim programlarının içeriğini ve hedeflerini tanımlar, ulusal yeterlilik prosedürlerini tanımlar ve mesleki eğitim ve öğretimin bir parçası olarak şirketler arası kurslar düzenler (Luomi-Messerer, 2024).

Araştırma Kapsamında İncelenen Ülkelerde Mesleki Eğitime İlişkin Bazı İstatistikler

Eğitim Harcamaları

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde ilköğretim düzeyinden ortaöğretim düzeyinin sonuna kadar devlet tarafından yapılan eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki payları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

İlköğretimden ortaöğretimin sonuna kadar devlet tarafından yapılan eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki payı

Ülkeler	Eğitim Harcaması (%)*
İzlanda	9,2
Hollanda	7,4
İsveç	8,4
İsviçre	9,0
Türkiye	6,6
OECD Ortalaması	7,3

Not: *2021 Kaynak: (OECD, 2024a)

Tablo 11'e göre toplam kamu harcamaları içerisinde eğitime en çok kaynak ayıran ülke İzlanda'dır. İzlanda'yı (%9,2) sırasıyla İsviçre (%9), İsveç (%8,4) ve Hollanda (%7,4) takip etmektedir. Toplam kamu harcamaları içerisinde eğitim harcamalarına ilişkin OECD ortalaması % 7,3'tür. Türkiye'de ise eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları arasındaki payı % 6,6 ile OECD ortalamasının

altında kalmıştır.

Ortaöğretim Öğrencileri İçerisinde Mesleki Eğitim Öğrencilerinin Oranı

Çalışma kapsamında incelenen ülkelerde ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler arasında mesleki eğitim öğrencilerinin yüzdelik oranları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Ortaöğretim öğrencileri içerisinde mesleki eğitim öğrencilerinin yüzdelik oranları

Ülkeler	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
İzlanda	32,78	32,35	29,93	28,23	28,38	29,45	31,45
Hollanda	68,54	67,52	68,25	67,52	67,55	68,1	68,67
İsveç	38,24	36,62	34,05	35,39	35,15	35,6	35,36
İsviçre	65,3	64,8	64,2	63,7	63,3	62,9	62
Türkiye	48,99	47,53	46,39	45,96	42,47	39,39	37,96
AB Ortalaması	48,9	48,3	48,1	48,4	48,4	48,7	48,7

Kaynak: (CEDEFOP, 2024a)

Tablo 12 incelendiğinde Türkiye dışındaki ülkelerde yıllar bazında değişim oranının az olduğu ancak Türkiye’de 2015 yılından 2021 yılına gelene kadar mesleki eğitim gören öğrencilerin oranının düzenli olarak düştüğü görülmektedir. 2021 yılı verileri incelendiğinde İzlanda, İsveç ve Türkiye’nin Avrupa Birliği ortalamasının altında olduğu, Hollanda ve İsviçre’nin ise üstünde olduğu görülmektedir.

Mesleki Eğitimde Öğrenci Başına Düşen Maliyet

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde mesleki eğitime ilişkin öğrenci başına harcanan yıllık maliyete ilişkin istatistikler Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrenci başına harcanan yıllık maliyet

Ülkeler	Öğrenci Başına Düşen Maliyet **
İzlanda	18 829
Hollanda	17 865
İsveç	16 797
İsviçre	_*
Türkiye	6 485
OECD Ortalaması	13 216

Notlar: *İsviçre’ye ilişkin veriye 2023 yılı için ulaşılamamıştır. Ancak İsviçre’nin 2020 yılı için genel ortaöğretimde yer alan öğrenciler için yıllık maliyeti öğrenci başına 19.973 dolardır (OECD, 2023). **(ABD doları) Kaynak: (OECD, 2023)

Tablo 13 incelendiğinde mesleki eğitimde öğrenci başına en çok para harcayan ülkenin İzlanda olduğu görülmektedir. İzlanda’yı takip eden ülkeler sırasıyla Hollanda ve İsveç’tir. İsviçre’ye ilişkin 2023 yılı verisine ulaşılamamıştır ancak İsviçre’de ortaöğretim genelinde (mesleki eğitim ve genel ortaöğretim) öğrenci başına düşen yıllık maliyet ise diğer dört ülkeden daha yüksektir. İsviçre, İsveç, İzlanda ve Hollanda’da mesleki eğitimde öğrenci başına düşen maliyet OECD ortalamasının çok üstündedir. Türkiye’de ise OECD ortalamasının neredeyse yarısı kadardır.

Mesleki Eğitimden Yeni Mezun Olmuş Bireylerin İstihdam Oranları

Çalışma kapsamında incelenen ülkelerde mesleki eğitimden yeni mezun olmuş öğrencilerin istihdam oranlarına ilişkin istatistikler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Mesleki eğitimden yeni mezun olmuş öğrencilerin istihdam oranları

Ülkeler	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
İzlanda	92	94,7	94,8	94,4	91,5	88	*	92,1
Hollanda	88,2	90,1	90,4	92	91,9	89,3	93,4	92,9
İsveç	85,9	86,7	88,3	88,1	88,7	86,4	87,2	88,1
İsviçre	84,6	86,8	86,2	88,3	87,9	88,9	87,4	83,7
Türkiye	61,9	61,1	61,2	61,5	57,8	53	*	*
EU27	75,5	77,4	79	80,9	80,9	78,5	79,6	82,4

Not. * İzlanda’ya ilişkin 2021 yılı verisine ve Türkiye’ye ilişkin 2021 ve 2022 yılı verilerine ulaşılamamıştır.

Kaynak: (CEDEFOP, 2024b)

Tablo 14 incelendiğinde İzlanda, Hollanda, İsveç ve İsviçre’de yeni mesleki eğitim mezunlarının istihdam edilme oranlarının Avrupa Birliği ortalamasının üzerinde olduğu ancak Türkiye’de bu oranın Avrupa Birliği ortalamasının oldukça altında olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmada OECD (2024) tarafından yayınlanan ve 15-64 yaş arası nüfus verilerine göre düzenlenmiş iş gücüne katılım oranları istatistiğinde 2022 yılında ilk dört sırada yer alan İzlanda, Hollanda, İsveç ve İsviçre ile kırk birinci sırada yer alan Türkiye’deki mesleki eğitim uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. OECD (2024) tarafından yayınlanan istatistik incelendiğinde İzlanda, Hollanda, İsveç ve İsviçre’de 2022 yılı iş gücüne katılım oranlarının % 80’in üzerinde olduğu görülmektedir. İş gücüne katılım oranları istatistiğinde Avrupa Birliği ortalaması %74.5, OECD ortalaması ise %73.1 düzeyindedir. Türkiye’nin işgücüne katılım oranı ise hem Avrupa Birliği hem de OECD ortalamasının altında ve % 59.2 düzeyindedir. Türkiye bu oranla incelenen OECD ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır.

Çalışma kapsamında ele alınan ülkelerin demografik yapıları incelendiğinde en kalabalık nüfusun Türkiye’de olduğu görülmektedir. Nüfus açısından Hollanda ise ikinci sıradadır. Ancak Türkiye’nin nüfusu Hollanda nüfusunun neredeyse beş katıdır. Avrupa Birliği tarafından yayınlanan eğitim düzeyi, cinsiyet ve yaşa göre nüfus (EuroStat, 2024) istatistiğinde eğitim düzeyi ilköğretim veya ortaokuldan daha düşük olan 15-64 yaş arası nüfusun toplam nüfusa oranı 2022 yılında Türkiye için %54.9’dur. Bu oran İsviçre’de %18.6, İsveç’te %19.5, Hollanda’da %23 ve İzlanda’da %25.3’tür. Araştırma kapsamında incelenen ülkeler arasında en kalabalık nüfusa sahip olan Türkiye’nin düşük eğitilmiş nüfus oranında en yüksek orana sahip olması (EuroStat, 2024), Türkiye’de eğitim alanında iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen ülkelerin ekonomik yapıları incelendiğinde GSYİH’si en yüksek olan ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir. Ancak kişi başına düşen GSYİH sıralamasında ise İsviçre açık ara öndedir. Türkiye kişi başına düşen GSYİH sıralamasında son sırada yer almaktadır. Afşar (2009) ve Akçacı (2013) çalışmalarında eğitim harcamalarından ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi tespit etmişlerdir. Bu kapsamda eğitime yapılan yatırımların ekonomik büyümeyi tetikleyeceği düşünüldüğünde Türkiye’nin hem kişi başına düşen GSYİH düzeyinde hem

de iş gücüne katılım oranlarında hem Avrupa Birliği hem de OECD ortalamalarının altında olmasının nedeni olarak eğitime ayrılan kamu kaynaklarının düşük düzeyde olması gösterilebilir.

Çalışma kapsamında incelenen ülkelerin zorunlu eğitim yaklaşımları da incelenmiştir. İncelenen ülkelerin zorunlu eğitim süreleri 10-12 yıl arasında değişmektedir. En uzun zorunlu eğitim süresi 12 yıl ile Türkiye’dedir. Hollanda ve İsviçre’de zorunlu eğitim 11 yıl iken, İzlanda ve İsveç’te ise 10 yıldır. İzlanda, Hollanda, İsveç ve İsviçre’de öğrenciler zorunlu eğitimi 16 yaşlarında tamamlarken Türkiye’deki öğrenciler zorunlu eğitimi 18 yaşında tamamlamaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen ülkelerin eğitim yönetimine ilişkin yapıları incelendiğinde ise İzlanda, Hollanda, İsveç ve İsviçre’de yerleşmiş eğitim sistemleri bulunduğu görülmektedir. Türkiye’nin eğitim yönetimi yapısı ise tamamen merkezi bir yapıda kurgulanmıştır. Alanyazında eğitimin yerelleşmesinin ve yerleşmenin eğitim çıktılarına etkisinin neler olduğu hususunda farklı görüşler mevcuttur (Demirbilek, 2022). Eğitimde yerleşmenin olası fayda ve zararları üzerine bir araştırma yürüten Gürel ve Gül’e (2024) göre eğitim yönetiminin yerelleşmesinin demokratikleşmeye katkı sağlaması, bürokrasinin azaltılması ve olası sorunların hızlı çözülmesi gibi avantajlar sağlaması beklenmektedir. Ancak eğitim yönetiminin yerelleşmesinin eğitimin siyasallaşması, ülkenin üniter yapısının zarar görmesi ve eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğini artırması gibi olası olumsuz yanları da bulunmaktadır (Gürel ve Gül, 2024). McGinn ve Welsh (1999) eğitimde yerleşmenin eğitim hizmetinin sunumunda kaliteyi artıracığı, eğitim sistemi ve eğitim finansmanında faydaları olacağını savunmuştur. Taşar (2009) Türkiye’de uygulanan merkezîyetçi yapı nedeniyle kamu okullarının özel okullar ile rekabet edebilmesinin mümkün olmadığı görüşündedir. Ömür (2017) ise neoliberalizm etkisiyle uygulanacak bir yerleştirme politikasının eğitimi piyasalaştıracığını, yoksul ve zengin bireylerin eğitime erişim imkânları arasındaki farkı derinleştireceğini, eğitim finansmanını ailelere yükleyerek maddi yük oluşturacağını ve öğretmenlik mesleğine zarar vereceğini savunmuştur. Eğitimin yerelleşmesine siyasi açıdan bakıldığında ise bazı ülkelerde yerleşme uygulamalarının devletin üniter yapısına zarar vereceğine dair görüşler bulunmaktadır (Gürel ve Gül, 2024; Özgen, 2011). Özgen (2011) özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim hizmetlerinin merkezi yapıda sunulmasının toplumun bütünlüğünü sağladığı, ulusal kimliğin sürdürülebilmesi ve eğitimde bölgesel farklılıkların azaltılması gibi faydaları olabileceğini belirtmiştir.

Mevcut çalışmada incelenen ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikaları tarihsel bağlamda incelendiğinde, tüm ülkelerin 19. yüzyıldan başlayarak mesleki eğitime yönelik adımlar attığı görülmektedir (Bonoli ve Gonon, 2022; ReferNet Sweden, 2016; Smulders ve diğerleri, 2014; Somuncu, 2020; Stefánsdóttir, 2008). Sanayi devrimini takip eden 19. yüzyılda iş gücü piyasasındaki ihtiyaçların da değişmesi ile mesleki eğitim olgusu ülkelerin eğitim politikaları içerisinde önem kazanmıştır (Cemaloğlu ve diğerleri, 2019; Gömleksiz ve Erten, 2010; Özer, 2020). OECD (2012, 2018) raporlarında bireylerin istihdam edilebilme ihtimallerinin artması için iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelik ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde mesleki eğitimin önemi giderek artmıştır (CEDEFOP, 2020). Erden Özsoy (2015) mesleki eğitim mezunlarının iş gücü piyasasında genel lise mezunlarına göre avantajlı durumda olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda iş gücüne katılım oranının ülkelerin mesleki eğitim politikalarından etkilenebileceği söylenebilir.

Çalışma kapsamında incelenen her ülkede farklı mesleki eğitim uygulamaları gerçekleştirildiği görülmektedir. Eğitim politikaları ve buna bağlı olarak eğitim sistemleri ülkelerin coğrafi, demografik, kültürel ve sosyal yapılarından, yönetim sistemlerinden ve ekonomik güçlerinden

etkilenerek şekillenmektedir (Özten Şahin ve diğerleri, 2023). Bu nedenle her ülkede farklı eğitim politikaları benimsenmesi ve eğitim sistemlerinin bu politikalar bağlamında şekillenmesi normal ve gereklidir. Örneğin; çalışma kapsamında incelenen beş ülkede de mesleki eğitimde ikili (dual) sistem (hem okul temelli hem de iş yeri temelli) benimsenirken, İzlanda'da işletme temelli mesleki eğitimin ağırlığı daha fazladır. Bu ülkelerde mesleki eğitim verilen alanlar ülkelerin iş gücü piyasasına göre şekillenmiştir. Örneğin; İzlanda'da metal, inşaat, sağlık, ulaştırma ve polis eğitimi alanlarında mesleki eğitim ağırlıktayken (Stefánsdóttir, 2008), Hollanda'da teknoloji, ticaret/yönetim, sağlık/bakım hizmetleri ve tarım alanları ön plana çıkmaktadır (Smulders ve diğerleri, 2014).

Çalışma kapsamında iş gücüne katılım oranı yüksek ülkeler ile Türkiye'de mesleki eğitime ilişkin bazı istatistik veriler de incelenmiştir. İncelenen ülkelerde mesleki eğitim gören öğrenci başına harcanan yıllık maliyete ilişkin bulgular incelendiğinde OECD ortalamasının 13216 dolar düzeyinde olduğu; İsveç, İsviçre, İzlanda ve Hollanda'da mesleki eğitim gören öğrenci başına yıllık maliyetin OECD ortalamasının üstünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkiye'de ise mesleki eğitim gören öğrenci başına yıllık maliyet OECD ortalamasının yarısından daha düşüktür. İlköğretimden ortaöğretimin sonuna kadar devlet tarafından gerçekleştirilen harcamaların toplam kamu harcamaları içerisindeki paylarında da Türkiye OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Arabacı (2011) OECD ülkeleri arasında eğitime en az kaynak ayıran ülkenin Türkiye olduğunu belirtmiştir. 2011-2025 arası istatistikler ve mevcut çalışma kapsamında incelenen ülkeler arasındaki istatistikler de bu durumu desteklemektedir.

Ortaöğretim öğrencileri içerisinde mesleki eğitim gören öğrencilerin oranlarına ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye'de 2015 yılından 2021 yılına kadar olan süreçte mesleki eğitim gören öğrencilerin oranının düzenli olarak azaldığı, Türkiye dışındaki ülkelerde yıllar bazında değişim oranının az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. 2021 yılı verileri incelendiğinde İzlanda, İsveç ve Türkiye'nin Avrupa Birliği ortalamasının altında olduğu, Hollanda ve İsviçre'nin ise üstünde olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2024) tarafından yayınlanan istatistiklerde de 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim gören öğrenci sayısı, ortaöğretimdeki genel öğrenci sayısının % 30'u seviyesindedir. Bu bağlamda Türkiye'deki mesleki eğitimin ortaöğretim içerisindeki payındaki azalma eğiliminin devam ettiği görülmektedir. Somuncu (2020) mezuniyet sonrası iş olanaklarının kısıtlı olması, yükseköğretime geçiş sürecinde mezunlarına dezavantaj oluşturması ve toplumsal statü kazanma içgüdüleri gibi nedenlerle Türkiye'de mesleki eğitim gören öğrenci sayısının azalma eğiliminde olduğunu belirtmiştir.

Çalışma kapsamında ele alınan diğer istatistik verisi ise mesleki eğitimden yeni mezun olmuş öğrencilerin istihdam oranlarıdır. Araştırma kapsamında İzlanda, Hollanda, İsveç ve İsviçre'de yeni mesleki eğitim mezunlarının istihdam edilme oranlarının Avrupa Birliği ortalamasının üzerinde olduğu ancak Türkiye'de bu oranın Avrupa Birliği ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Kuş Gürbey ve diğerleri (2022) tarafından yapılan ve insan kaynakları yöneticilerinin mesleki eğitim mezunlarının istihdamına ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmada araştırmaya katılan on yöneticiden altısının iş tecrübesi olmayan meslek lisesi mezununu işe alacağını beyan ettiğini, dört yöneticinin ise tecrübesi olmayan meslek lisesi mezununu işe almayacağını söylediğini belirtmiştir. Tecrübesi olmayan bireyleri işe almayacağını beyan eden yöneticiler mesleki eğitim müfredatlarını eksik bulmakta ve mesleki eğitimin işlevsiz olduğunu düşünmektedir. Gel (2022) ise çalışmada meslek lisesi mezunlarının eğitim gördükleri alanlarda istihdam oranlarının %37.6 olduğunu belirtmiştir. Söz konusu çalışmalarda elde edilen sonuçlar mevcut çalışma kapsamında ulaşılan mesleki

eğitimden yeni mezun olmuş öğrencilerin istihdam oranları istatistiği (CEDEFOP, 2024a) ile örtüşmektedir.

Çalışma kapsamında aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

1. Çalışma kapsamında ele alınan ülkeler arasında en kalabalık nüfusa, en büyük yüz ölçümüne ve en çok GSYİH'ye sahip ülke Türkiye olmasına rağmen iş gücüne katılım oranı en düşük olan ülke de Türkiye'dir. Bununla birlikte Türkiye, mesleki eğitimde öğrenci başına düşen maliyette de incelenen diğer ülkelere göre oldukça geridedir. Eğitim harcamalarının ekonomik büyümenin tetikleyicisi olduğu düşünüldüğünde, Türkiye'de eğitime ayrılan kamu kaynakları artırılmalıdır.
2. Çalışma kapsamında incelenen ülkeler arasında zorunlu eğitimin en uzun süreli olduğu ülke Türkiye'dir. Türkiye'de zorunlu eğitim içerisinde yer alan mesleki eğitim uygulamaları gözden geçirilmeli ve iş gücü piyasası ile uyumlu olacak şekilde güncellenmelidir.
3. Türkiye'de mesleki eğitim öğrencilerinin toplam ortaöğretim öğrencileri içerisindeki payı azalma eğilimindedir. Bu azalmanın önüne geçilmesi için mesleki eğitim özendirilmeli ve mezunların istihdam olanaklarının artırılması sağlanmalıdır.

Etik Kurul Onayı: Araştırma doküman toplama yöntemiyle gerçekleştirildiği için etik kurul onayı alınmamıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında ve yazım sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Araştırmada her iki yazarın katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

References

- Ada, Ş., & Üstün, A. (2008). İsveç eğitim sisteminin incelenmesi [Investigation of the Swedish education system]. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 146-173.
- Afşar, M. (2009). Türkiye'de eğitim yatırımları ve ekonomik büyüme ilişkisi [The relationship between education investments and economic growth in Turkey]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-98.
- Aimaiti, M. (2023). *Türkiye, Çin ve Rusya eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Comparative analysis of Turkish, Chinese and Russian education systems] [Unpublished Master Thesis]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Akçacı, T. (2013). Eğitim harcamalarının iktisadi büyümeye etkisi [The effect of education expenditures on economic growth]. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(5), 65-79.
- Akpınar, A. (2004). *Türkiye'de temel mesleki ve teknik eğitim* [Basic vocational and technical education in Turkey], İŞKUR. <https://media.iskur.gov.tr/15334/turkiyede-temel-mesleki-ve-teknik-egitim-raporu.pdf>
- Akyol, B., & Yeşilbaş Özenç, Y. (2021). Singapur ile Türkiye'de okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması [Comparison of school principal and teacher selection and training systems in Singapore and Turkey]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 904-925. <https://doi.org/10.37217/tebd.919484>

- Altunöz, U. (2020). Does education level effective on youth unemployment in Turkish labour market: Empirical analysis. *Journal of Ekonomi Türkiye Ekonomisi I. Özel Sayısı*, 1-4.
- An, R., Sassi, K., & Al Ayyubi, I. I. (2024). Comparative studies: education systems in Germany and Turkey. *Studi Multidisipliner Jurnal Kajian Keislaman*, 11(2), 71-86. <https://doi.org/10.24952/multidisipliner.v11i12.12533>
- Arabacı, İ. B. (2011). Türkiye’de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları [Education expenditures in Turkey and OECD countries]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 100-112.
- Aslan, A., Hablutluoğlu, B., Gök, A. Ç., & Kaymaz, L. (2023). Comparing the visual arts course programs in Turkey and Iraq. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 130-146. <https://doi.org/10.56677/MKUEFDER.1395757>
- Atalay Mazlum, A. (2017). İzlanda eğitim sistemi ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar [Icelandic education system and implications for Turkish education system]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 173-191.
- Barro, R. J. (2001). Education and economic growth. In J. F. Helliwell (Ed.), *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being* (pp. 277-304). OECD.
- Barzotto, M. (2024). Educational (mis)match in the context of new manufacturing: a qualitative comparative analysis study in five European countries. *International Journal of Finance & Economics*, 29(2), 2116-2138. <https://doi.org/10.1002/IJFE.2767>
- Bolat, Y. (2016). Türkiye, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Fransa, İngiltere ve Japonya’da mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme [Teacher training in vocational and technical education in Turkey, Germany, the United States, Australia, France, the United Kingdom and Japan]. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 39-72. <https://doi.org/10.29065/USAKEAD.256379>
- Bolat, Y. (2017). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması* [Current status of vocational and technical education in Turkey and comparison with different countries] (2. Edition). Pegem Akademi.
- Bonoli, L., & Gonon, P. (2022). The evolution of VET systems as a combination of economic, social and educational aims. The case of Swiss VET. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(3), 305-316. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00062>
- CEDEFOP. (2020). The importance of being vocational: challenges and opportunities for VET in the next decade. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4186> [Accessed 08 May 2024]
- CEDEFOP. (2024a). IVET students as % of all upper secondary students in EU27. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/key-indicators-on-vet/countries?country=EU27#1> [Accessed 15 May 2024]
- CEDEFOP. (2024b). Employment rate of recent graduates (%) in EU27. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/key-indicators-on-vet/countries?country=EU27#1> [Accessed 15 May 2024]
- CEDEFOP. (2025a, February 21). *Sweden* | CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/timeline-vet-policies-europe/countries/sweden#1> [Accessed 21 February 2025]
- CEDEFOP. (2025b, February 21). *Netherlands* | CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/timeline-vet-policies-europe/countries/netherlands#1> [Accessed 21 February 2025]

- CEDEFOP. (2025c, February 21). *Policy developments in Iceland*.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/timeline-vet-policies-europe/countries/iceland#3>.
[Accessed 21 February 2025]
- CEDEFOP, & Ministry of Education and Children. (2022). *Vocational education and training in Europe - Iceland: system description [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/iceland-u2> [Accessed 27 February 2025]
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T., & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları [Vocational high school teachers' perceptions of 21st century skills self-efficacy]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
<https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.010>
- CIA. (2024, May 13). *Country comparisons-area*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/field/area/country-comparison/>. [Accessed 13 May 2024]
- Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim-işsizlik ve yoksulluk ilişkisi [The relationship between education, unemployment and poverty]. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 284-308.
- Çevik, Ö. C. (2015). Güney Kore kalkınmasında mesleki eğitim sisteminin rolü [The role of vocational education system in the development of South Korea]. *İş ve Hayat*, 1(2), 69-92.
- Damar, M., & Erenay, F. S. (2024). Kanada ve Türkiye'deki yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi: politikalar, organizasyon ve öğrenci deneyimleri [Comparative analysis of higher education systems in Canada and Turkey: policies, organization and student experiences]. *Journal of University Research*, 7(4), 473-497. <https://doi.org/10.32329/UAD.1536015>
- Demirbilek, M. (2022). Avustralya, Kanada ve Almaya'da eğitimde yerelleşme politikaları ve uygulamaları [Localization policies and practices in education in Australia, Canada and Germany]. *Alanyazın*, 3(1), 103-123.
- Doğan, S. (2020). İsveç eğitim sistemi [Swedish education system]. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(1).
- Dönertaş, A. B. (2023). İsviçre eğitim sistemi [Swedish education system]. In Ö. Baltacı (Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları-II [Educational Sciences Research-II]* (pp. 117-150). Özgür Yayınları.
- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler [Good examples from Japanese education system to Turkish education system]. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 32-49.
- Er, K. O., & Atıcı, S. (2016). Finlandiya ve Türkiye kimya dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi [A comparative analysis of the chemistry curricula of Finland and Turkey]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 238-259.
<https://doi.org/10.17522/NEFEFMED.42066>
- Erbilgin, E., & Boz Yaman, B. (2013). A comparison of mathematics teacher training programs in Turkey, Finland, Japan, and Singapore. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(1)*, 156-170.
- Erdem, M. (2018). Türk eğitim sistemi [Turkish education system]. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri [Comparative Education Systems]* (pp. 77-112). Pegem Akademi.
- Erden Özsoy, C. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye'de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler [Vocational education-employment relationship: Reflections on the quality and quantity of vocational education in Turkey]. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4. UMYOS Özel Sayı, 173-181.
- Erman, Y., & Boobekova, K. (2016). Almanya, Kırgızistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması [Comparison of education systems in Germany, Kyrgyzstan and Turkey]. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-185.

- EuroStat. (2024, December 13). *Statistics | Eurostat*.
https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_03/default/table?lang=en&category=educ.educ_outc.edat.edat1. https://doi.org/https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_03 [Accessed 02 March 2025]
- Eurydice. (2023, December 14). *Fundamental principles and national policies-Netherlands*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/fundamental-principles-and-national-policies> [Accessed 19 February 2025]
- Eurydice. (2025a, February 19). *Organisation of the ducation system and of its structure-Turkey*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/organisation-education-system-and-its-structure> [Accessed 19 February 2025]
- Eurydice. (2025b, February 19). *Organisation of the education system and of its structure-Iceland*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/iceland/organisation-education-system-and-its-structure> [Accessed 19 February 2025]
- Eurydice. (2025c, February 19). *Organisation of the education system and of its structure-Netherlands*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/organisation-education-system-and-its-structure> [Accessed 19 February 2025]
- Eurydice. (2025d, February 19). *Organisation of the education system and of its structure-Sweden*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/organisation-education-system-and-its-structure> [Accessed 19 February 2025]
- Eurydice. (2025e, February 19). *Organisation of the education system and of its structure-Switzerland*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/organisation-education-system-and-its-structure> [Accessed 19 February 2025]
- Gel, A. I. (2019). *Mesleki ve teknik liselerin istihdam ve yükseköğretime geçiş amaçlarına ulaşma durumu (Manisa ili örneği) [Vocational and technical high schools' achievement of the objectives of employment and transition to higher education (The case of Manisa province)]* [Unpublished Master Thesis]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Government of Iceland. (2025, February 19). *Education*.
<https://www.government.is/topics/education/> [Accessed 19 February 2025]
- Göklü, H. (2021). Okul öncesi eğitimin OECD ülkeleri arasında karşılaştırmalı olarak incelenmesi [A comparative analysis of preschool education among OECD countries]. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 1(16), 135-158. <https://doi.org/10.29228/CAHIJ.49860>
- Gömlüksiz, M. N., & Erten, P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan modüler öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Elâzığ ili örneği) [Evaluation of the effectiveness of the modular curriculum applied in vocational and technical secondary education (The case of Elazığ province)]. *Education Sciences*, 5(3), 1037-1055.
- Guttesen, K., Oddsdóttir, H., Sigbjörnsson, A., & Ólafsson, R. F. (2022). *Vocational education and training in Europe-Iceland: system description From Cedefop; ReferNet*. Vocational education and training in Europe database.
- Gürel, K., & Gül, İ. (2024). Eğitimde yerelleşme [Decentralization in education]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(89), 325-343. <https://doi.org/10.17755/esosder.1357637>
- Güzel, V., & Ateş, A. (2025). PISA ve Çin, Polonya, Estonya, Kanada, İrlanda'da eğitim denetimi [PISA and educational supervision in China, Poland, Estonia, Canada, Ireland]. *MANAS Journal of Social Studies*, 14(1), 438-455. <https://doi.org/10.33206/MJSS.1440684>
- Güzel, H., & Cerit Berber, N. (2017). Finlandiya, Hong Kong, Kore, Singapur ve Türkiye fen öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi [A comparative analysis of the science

- curricula of Finland, Hong Kong, Korea, Singapore and Turkey]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10(63), 15–37. <https://doi.org/10.9761/JASSS7455>
- Hetmańczyk, P. (2024). Digitalization and its impact on labour market and education. Selected aspects. *Education and Information Technologies*, 29(9), 11119-11134. <https://doi.org/10.1007/S10639-023-12203-8/FIGURES/2>
- Hoidn, S., & Šťastný, V. (2023). Labour market success of initial vocational education and training graduates: a comparative study of three education systems in central Europe. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(4), 629-653. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1931946>
- İşler, H. (2021). Hollanda mesleki teknik eğitim sistemi [Dutch vocational technical education system]. <https://halukisler.files.wordpress.com/2021/01/hollanda-mesleki-teknik-egitim-sistemi.pdf> [Accessed 15 May 2024]
- Kaplan, Ö. F., Baskın, Z., Adıyaman, N., Kaçmaz, M., & Aktaş, N. (2023). Meslek ve teknik okulların eğitim sorunları, istihdam ve işsizlikteki roller [The role of vocational and technical schools in educational problems, employment and unemployment]. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(71), 3612-3625. <https://doi.org/10.29228/sm>
- Karaçivi, C. (2000). *Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitim [Vocational Technical Education in Turkey]*. [Unpublished Master Thesis]. İstanbul Üniversitesi.
- Kavi, E., & Koçak, O. (2018). Türkiye’de ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ile ilgili sorun alanları ve iskandinav ülkelerindeki mesleki eğitimin Türkiye’de uygulanabilirliği [Problem areas related to vocational education at secondary level in Turkey and the applicability of vocational education in Scandinavian countries in Turkey]. *Çalışma ve Toplum*, 58(3), 1307-1334.
- Kaya, N., & Alcı, B. (2019). Türk Cumhuriyetlerinde öğretmenlik mesleği [Teaching profession in the Turkic Republics]. *Journal of International Social Research*, 12(63), 823-831. <https://doi.org/10.17719/JISR.2019.3279>
- Khodadoust, M. R., & Faramarzi Kohneshahri, F. (2024). A study of English language teachers’ internship programs in Iran and Turkey: similarities, differences, and challenges. *Iranian Journal of Comparative Education*. <https://doi.org/10.22034/IJCE.2024.448472.1569>
- Kıvanç, Z., & Aydın, A. (2020). Türkiye ve Yeni Zelanda fen bilimleri dersi öğretim programlarında bilimin doğası kazanımlarının benzerlikler yönünden incelenmesi [Investigating the similarities of the NOS objectives in Turkey and New Zealand science curricula]. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(1), 1-34. <https://doi.org/10.37995/JOTCSC.621518>
- Klassen, J. (2024). International organisations in vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2024.2320895>
- Kozludere, Ö. (2022). Mesleki ve teknik eğitimin gelişim politikası ve modernizasyonunun değerlendirilmesi [Evaluation of the development policy and modernization of vocational and technical education]. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 12-28.
- Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2001). Education for growth: why and for whom? *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1101-1136.
- Kuş Gürbey, S., Cam, E., & Arslan, B. (2022). Meslek lisesi mezunlarının istihdamı üzerine işverenlerin görüşleri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1545-1576.
- Küçükoğlu, A., & Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması [Comparison of preschool teacher training programs in Germany, France, England, Italy, Russia and Turkey]. *Elementary Education Online*, 11(3), 660-670. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8588/106718>

- Li, J. (2024). A Comparative Study on the Difference of Vocational Education between China and Germany. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 5, 54-58. <https://doi.org/10.62051/AEZ3QP81>
- Lor, P. J.. (2019). *International and comparative librarianship: concepts and methods for global studies*. De Gruyter.
- Luomi-Messerer, K. (2024). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2023 update country report: Switzerland. <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/european-inventory-validation-non-formaland-informal-learning-2023-update-switzerland> [Accessed 14 May 2024]
- McGinn, N., & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: why, when, what and how?*. International Institute for Educational Planning-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120275>
- MEB, (2024a). *Tarihçemiz [Our history]*. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, <https://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20>
- MEB. (2024b). *Mesleki ve teknik eğitim politika belgesi [Vocational and technical education policy document]*. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/18170207_16_09_2024_mtgmpolitikabelgesi.pdf
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [A guide to qualitative research design and implementation]*. (3. Edition). Nobel Yayınevi.
- Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (2024). *Mesleğim hayatım | okul türleri ve programları [My career, my life | school types and programs]*. <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/okul-turleri-ve-programlariiii> [Accessed 14 May 2024]
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2024). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2023/2024 [National education statistics formal education 2023/2024]*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629 [Accessed 21 March 2024]
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press.
- OECD. (2012). *Better skills, better jobs, better lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OECD. (2018). *The future of education and skills education 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf [Accessed 14 May 2024]
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023 sources, methodologies and technical notes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en>
- OECD. (2024). *Labour force participation rates*. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=STLABOUR#> [Accessed 08 May 2024]
- OECD. (2024a). *Share of total government expenditure on education*. <https://data-viewer.oecd.org?chartId=79db9aa1-2bc9-4453-a35c-9952273f34c0> [Accessed 14 May 2024]
- Oruç, Ş. (2022). Osmanlı'da eğitim (kuruluştan ilk yenileşme hareketlerine kadar) (1299-1776) [Education in the Ottoman Empire (from the foundation to the first reform movements) (1299-1776)]. In H. Ünsal & P. Bilasa (Ed.), *Türk eğitim tarihi [History of Turkish education]* (pp. 85-114). Nobel Yayıncılık.
- Ömür, Y. E. (2017). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi [Neoliberal decentralization in education and its critique]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 10-25.

- Özcan, K. (2021). Mesleki ve teknik eğitim politikaları ve güncel sorunlar [Vocational and technical education policies and current problems]. In A. Balyer, K. Özcan, & A. Bayram (Ed.), *Eğitim politikaları [Education policies]* (pp. 365-406). Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2018). İzlanda eğitim sistemi [Icelandic education system]. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri [Comparative Education Systems]* (6. Edition, pp. 551-568). Pegem Akademi.
- Özer, M. (2020). Mesleki eğitimde paradigma değişikliği, Türkiye'nin mesleki eğitimle imtihanı [Paradigm shift in vocational education, Turkey's test with vocational education]. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. (2021). Türkiye'de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar [New steps to strengthen vocational education in Turkey]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(16), 1-16. <https://doi.org/10.46778/goputeb.907302>
- Özerbaş, M. A., & Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Comparative analysis of education systems in England, Japan, Norway, Finland, Singapore, Russia and Turkey]. *MANAS Journal of Social Studies*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/MJSS.991068>
- Özgen, V. (2011). Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi [Localization and service quality in education services] [Unpublished Master Thesis]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özlük, D. (2017). İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin amaçlarının karşılaştırmalı analizi [Comparative analysis of the objectives of Iranian and Turkish education systems]. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 729-757. <https://doi.org/10.18506/ANEMON.286057>
- Özten Şahin, P., Dikbasan, E., Halitoğulları, D., & Yıldırım, F. (2023). Eğitim yönetimi politikasında etkilisel faktörler ve rol oynayan aktörler [Influential factors and actors in education management policy]. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 9(20), 461-476. <https://doi.org/10.52096/jsrbs.9.20.32>
- Pleshakova, A. Y. (2019). Vocational education systems in Germany and Turkey: comparative analysis. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(22), 286-291. <https://doi.org/10.46652/RGN.V4I22.581>
- Ramadhani, Y. R., Ananda, A., Gistituati, N., Rusdinal, R., & Harputra, Y. (2024). Critical reading skills in Turkish and Indonesian education curricula: a comparative study. *Jurnal Education and Development*, 12(1), 420-424. <https://doi.org/10.37081/ED.V12I1.5311>
- ReferNet Sweden. (2016). *Vocational education and training in Europe-Sweden*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_CR_SE.pdf [Accessed 16 May 2024]
- Sadak, M., İncikabi, S., & Pektaş, O. (2021). Türkiye'de matematik ve fen eğitiminde karşılaştırmalı eğitim konusunda yapılan lisansüstü tez çalışmalarının tematik analizi [Thematic analysis of graduate thesis studies on comparative education in mathematics and science education in Turkey]. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 1-23.
- Salas-Velasco, M. (2023). Vocational education and training systems in Europe: a cluster analysis. *European Educational Research Journal*, 23(3), 434-449. <https://doi.org/10.1177/14749041221151189>
- SETA. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları [21st century skills in Turkey's education policies]. <https://www.setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf> [Accessed 10 January 2024]
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K., & Hamzaj, Y. A. (2018). The steps taken in the field of education in the globalization process: Turkey vs successful countries in education. *Elementary Education Online*, 17(3), 1583-1603. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466396>

- Smulders, H., Cox, A., & Westerhuis, A. (2014). *Netherlands-VET in Europe country report*. CEDEFOP. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-> [Accessed 20 May 2024]
- Somuncu, A. (2020). Türkiye’de mesleki eğitim ve istihdam-hayaller beyaz olsa da gerçekler mavi yaka [Vocational education and employment in Turkey - dreams are white but reality is blue collar]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 177-194.
- Somuncu, A. (2022). Applicability of structuring at local level in vocational and technical high schools in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(4), 900-913. <https://doi.org/10.24106/KEFDERGI.743352>
- Stefánsdóttir, D. (2002). *Vocational education and training in Iceland: short description*. CEDEFOP-European Centre for the Development of Vocational Training.
- Stefánsdóttir, D. (2008). *Educational and vocational guidance in Iceland*. EuroGuidance Centre Iceland <https://www.erasmusplus.is/media/euroguidance/Educational-and-vocational-guidance-in-Iceland.pdf> [Accessed 21 February 2025]
- Stefánsdóttir, D. (2015). *Key competences in vocational education and training Iceland*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_IS_KC.pdf [Accessed 21 February 2025]
- Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler [The negative effects of the centralized management structure on public schools]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 108-120.
- The Swedish National Agency for Education. (2024). *komvux-gymnasial [comvux-secondary]*. <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-gymnasial>.
- T.C. Ticaret Bakanlığı. (2023a). *Hollanda ülke profili [Netherlands country profile]*. https://ticaret.gov.tr/data/5ef9d37413b87640180841db/HOLLANDA-%C3%9Clike%20Profili_2024.pdf [Accessed 03 March 2024]
- T.C. Ticaret Bakanlığı. (2023b). *İsveç ülke profili [Sweden country profile]*. https://ticaret.gov.tr/data/5f0302fd13b876ced4013a65/%C4%B0SVE%C3%87-%C3%9Clike%20Profili_2024.pdf [Accessed 03 March 2024]
- T.C. Ticaret Bakanlığı. (2024a). *İsviçre ülke profili [Switzerland country profile]*. https://ticaret.gov.tr/data/5f3b9bf113b876ea88e4ca57/isvicre_ulke_profili_2024_Kas%C4%B1m.pdf [Accessed 03 March 2024]
- T.C. Ticaret Bakanlığı. (2024b). *İzlanda ülke profili [Switzerland country profile]*. <https://ticaret.gov.tr/yurtdisi-teskilati/avrupa/izlanda/genel-bilgiler> [Accessed 03 March 2024]
- TÜİK. (2024). *TÜİK Kurumsal Nüfus Verileri [TÜİK Institutional Population Data]*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=49685> [Accessed 13 May 2024]
- Türkoğlu, A. (2015). Karşılaştırmalı eğitim nedir? [What is comparative education?] In A. Türkoğlu (Ed.), *Dünya ülkelerinden örneklerle karşılaştırmalı eğitim [Comparative education with examples from world countries]* (pp. 14-34). Anı Yayıncılık.
- Ukaj, M., Hoti, A., & Mustafa-Topxhiu, R. (2024). The impact of education on improving labour market outcomes in developing countries – evidence from Kosovo. *Southeast European and Black Sea Studies*. <https://doi.org/10.1080/14683857.2023.2231680>
- Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa’da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması [Comparison of practice education in teacher education programs in Turkey, Germany and France]. *Elementary Education Online*, 10(2), 389-405.

- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler [Theories and techniques of comparative education science]*. Eylül Yayınevi.
- Ünlü, D. (2016). Mesleki eğitimin tarihi süreci [Historical process of vocational education]. *Giresun Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(4), 89-98.
- Üstün, A., & Yiğit, A. (2022). Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri [Problems in vocational education and solution proposals]. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 827-839.
- Vatansever, E. (2024). Cumhuriyet döneminde mesleki eğitim ile ilgili çıkarılan kanun ve yönetmelikler [Laws and regulations on vocational education in the Republican period]. In İ. Coşkun & G. Ilgaz (Ed.), *Eğitim Bilimleri ve Alan Eğitimi Güncel Konular* (pp. 109-129). Paradigma Akademi.
- Wang, G., & Wang, Z. (2023). Vocational education: a poor second choice? A comparison of the labour market outcomes of academic and vocational graduates in China. *Oxford Review of Education*, 49(3), 408-427. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2096583>
- World Bank. (2024a). *Iceland-overview*. <https://data.worldbank.org/country/iceland>. [Accessed 14 May 2024]
- World Bank. (2024b). *Netherlands-overview*. <https://data.worldbank.org/country/netherlands>. [Accessed 14 May 2024]
- World Bank. (2024c). *Sweden-overview*. <https://data.worldbank.org/country/sweden>. [Accessed 14 May 2024]
- World Bank. (2024d). *Switzerland-overview*. <https://data.worldbank.org/country/switzerland>. [Accessed 14 May 2024]
- World Bank. (2024e). *Turkey-overview* <https://data.worldbank.org/country/turkey>. [Accessed 14 May 2024]
- Wu, W., Zhou, M., Su, L., & Yang, J. (2025). The role of education in career inheritance in China. *Journal of Asian Economics*, 96, 101859. <https://doi.org/10.1016/J.ASIECO.2024.101859>
- Yaraş, Z., & Boydak Özcan, M. (2017). Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi: Güney Kore, Çin Halk Cumhuriyeti ve Singapur bağlamında bir karşılaştırma [Evaluation of the Turkish education system: A comparison in the context of South Korea, People's Republic of China and Singapore]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(57), 263-280. <https://doi.org/10.9761/JASSS6996>
- Yavaş, E. N. (2022). *Türkiye’de eğitim istihdam ilişkisi ve genç işsizliği sorunu [Education-employment relationship and the problem of youth unemployment in Turkey]*. [Unpublished Master Thesis]. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (5. Edition). Seçkin Kitabevi.
- Yıldırım, K. (2025). İstihdama erişimde eğitimin rolü: beklenti teorisinin bağlamsal geçerliği [The role of education in access to employment: contextual validity of expectancy theory]. *Yaşadıkça Eğitim*, 39, 1-18. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391745>
- Yörük, S., Dikici, A., & Uysal, A. (2002), Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim [Information society and vocational education in Turkey], *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.
- Zhang, H., Tang, H., Zhou, Q., & Wang, F. (2025). Predictors of students’ global competence in China, Germany, Turkey, and Mexico: A cross-cultural comparative study. *International Journal of Educational Development*, 113, 103203. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103203>