

Beynəlxalq Təhsil İcmalı

Mündəricat

01

Emosional yanaşmaların formalaşdırılması: tədris materiallarındakı mətn və vizual təsvirlər arasında emosional uyğunsuzluq

02

Qlobal perspektivdə öyrənmə motivasiyasında gender fərqləri

03

Təhsil ekosistemlərinin inkişafı: yerli tərəfdaşlıq, koordinasiya və innovasiya

04

Təhsilə investisiya 2026: müəllim peşəsinə xüsusi diqqət

Emosional yanaşmaların
formalaşdırılması:
tədris materiallarındakı
mətn və vizual təsvirlər
arasında emosional
uyğunsuzluq

Çikaqo Universitetinin Bekker Fridman İqtisadiyyat İnstitutu (Becker Friedman Institute for Economics – BFI) tərəfindən cari ayda “Emosional yanaşmaların formalaşdırılması: Tədris materiallarındakı mətn və vizual təsvirlər arasında emosional uyğunsuzluq” adlı tədqiqat təqdim edilmişdir. Tədqiqat şagirdlər üçün nəzərdə tutulan tədris materiallarında emosiyaların mətn, təsvirlər vasitəsilə təqdimatını, uyğunluğunu, kitab seçimi ilə vizual emosional məzmun arasındakı əlaqəni təhlil edir. Müəlliflər şəxsi inkişafın mühüm tərkib hissəsi hesab etdikləri emosional bacarıqların tədris materiallarının emosional baxımdan qavranılması və ifadəsi ilə bağlı sosial normaların formalaşmasında müəyyən rol oynadığını vurğulayırlar.

Tədqiqat iki əsas mənbənin təhlilinə əsaslanır. Birinci mənbəyə Kaliforniya və Texas ştatlarının dövlət məktəblərində 3-cü və 5-ci siniflər üzrə istifadədə olan təbiət elmləri, sosial elmlər, oxu bacarıqları üzrə dərsliklər daxildir. İkinci mənbə isə Amerika Kitabxana Assosiasiyasının (ALA) mükafatlarına layiq görülmüş bədii və informativ uşaq ədəbiyyatı nümunələrindən ibarətdir.

Tədqiqatda mətn və təsvirlərin vahid emosional təsnifat əsasında müqayisəli təhlili aparılmışdır. Müqayisəli təhlil formal təhsil mühitində və uşaq ədəbiyyatında emosional məzmunun ifadə xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirməyə yönəlmişdir. Səkkiz emosional kateqoriya müəyyən edilmişdir: qəzəb, təmkin, çaşqınlıq, ikrah, qorxu, xoşbəxtlik, kədər və təəccüb. Emosiyanın ifadə olunmadığı və müəyyənləşdirilməsinin qeyri-mümkün olduğu hallar isə ayrıca qruplaşdırılmışdır. Mətn və təsvirlərin təhlili süni intellekt əsaslı müxtəlif modellər vasitəsilə aparılmış, nəticələrin etibarlılığı alternativ modellər və ekspert qiymətləndirmələri əsasında yoxlanılmışdır. Tədqiqat mətn və təsvirlərdə emosiyaların təqdimatı ilə bağlı sistemli fərqlərin olduğunu göstərir. Mətnlərdə geniş emosional müxtəliflik müşahidə olunur. Müəyyən edilmiş emosiyaların 29%-ni xoşbəxtlik, 20%-ni kədər, 4–12%-ni isə digər emosiyalar təşkil edir. Təsvirlərdə emosional müxtəliflik əhəmiyyətli dərəcədə aşağıdır. Təmkin və xoşbəxtlik birlikdə vizual emosiyaların təxminən 90%-ni təşkil edir. Beləliklə, mətnlər müxtəlif emosiyaların daha geniş təqdimatı ilə, vizual materiallar isə əsasən təmkinli və xoşbəxt personajların təsviri ilə səciyyələnir.

Kaliforniya və Texasda dərsliklərin təhlili göstərir ki, mətnlər daha geniş emosional müxtəlifliyi, təsvirlər isə daha çox təmkin və xoşbəxtliyi əks etdirir. Müəlliflər bunu tədqiqatın əsas nəticəsi kimi təqdim edirlər. Bu nəticə müxtəlif növ tədris materiallarında, ayrı-ayrı fənlərdə, sinif səviyyələrində də özünü göstərir və mətnlərdə emosional müxtəlifliyin təsvirlərlə müqayisədə daha geniş olduğunu təsdiqləyir.

Uşaq ədəbiyyatı və dərsliklərdə emosiyaların təsviri oxşardır, lakin uşaq ədəbiyyatında emosional müxtəliflik daha yüksəkdir. Bununla yanaşı, mənbələr arasında emosional məzmunun ifadəsində müəyyən fərqlər müşahidə edilmişdir. 3-cü sinif dərsliklərində xoşbəxtliyin göstəricisi 5-ci sinif dərslikləri ilə müqayisədə yüksək olmuş, 5-ci sinif materiallarında isə qəzəb, qorxu və kədər emosiyalarına daha çox yer verilmişdir. Müxtəlif sosial qrupların təcrübələrini əks etdirən uşaq kitablarında kədərin göstəricisi müqayisə olunan digər kitablardan daha yüksəkdir. Buna baxmayaraq, həmin fərqlər tədqiqatın ümumi nəticəsini dəyişmir.

Gender və yaş üzrə aparılan təhlil də müəyyən fərqlərin olduğunu göstərir. Mətnlərdə qadın personajlarda kədər, kişi personajlarda isə qəzəb daha çox müşahidə olunur. Yetkin personajlarda qəzəb və təmkin, uşaqlarda isə qorxu və çaşqınlıq üstünlük təşkil edir. Təsvirlərdə personajların cinsindən və yaşından asılı olmayaraq təmkin, eləcə də xoşbəxtlik emosiyalarının üstünlük təşkil etdiyi müəyyən edilmişdir. Müəlliflər bu fərqlərin mətn və təsvirlər arasındakı ümumi emosional uyğunsuzluqla müqayisədə daha zəif olduğunu, odur ki nəticələrin şərhində ehtiyatlı yanaşmanın zəruri olduğunu qeyd edirlər.

Eyni səhifədə mətn və təsvirlərin müqayisəsi emosional uyğunluğun aşağı olduğunu göstərir. Ən yüksək uyğunluq təmkinlə bağlı göstəricidə qeydə alınmışdır və 70% təşkil etmişdir. Digər emosiyalar üzrə bu göstərici xeyli aşağı olmuş, xoşbəxtlik 27%, qəzəb 13%, kədər 10%, qorxu 9%, təəccüb isə 8% təşkil etmişdir. Mətnlərdə təmkin deyil, başqa emosiyalar ifadə olunsa da, təsvirlərdə personajlar əsasən təmkinli vəziyyətdə təqdim edilir. Əlavə təhlillər göstərir ki, səhifələrin yalnız 10%-i mətn və təsvirlərdəki emosional məzmunun tam uyğunluğunu əks etdirir, təxminən yarısında isə bu uyğunluq qeydə alınmır. Bu nəticələr oxu materiallarında mətn vasitəsilə təqdim olunan emosiyalarla təsvirlərdə əks olunan emosiyalar arasında nəzərəcarpacaq fərq olduğunu göstərir.

Tədqiqatda kitabların vizual emosional məzmunu ilə onların seçimi arasındakı əlaqə də qiymətləndirilmişdir. Kitab mağazaları və kitabxanalarda aparılan təhlillər üz qabığında xoşbəxt və ya sakit personajların təsvir olunduğu kitabların oxucular tərəfindən daha çox seçildiyini göstərir. Müəlliflər bunu uşaqlar üçün nəzərdə tutulan materiallarda xoşbəxtlik və təmkinin vizual üstünlüyünü gücləndirən amillərdən biri kimi qiymətləndirirlər. Mövcud məlumatlar kitab seçimində xoşbəxt və sakit emosiyalara üstünlük verilməsinin səbəbini müəyyənləşdirməyə imkan vermir. Bu üstünlüyün səbəbinin emosiyaların uyğunluğu, yoxsa təsvirlərin diqqətçəkənliyi ilə bağlı olduğu aydın deyil. Bu baxımdan, kitab seçimi ilə vizual məzmun arasındakı əlaqə əsas emosional fərqlərin birbaşa səbəbi deyil, onu gücləndirə bilən mümkün amillərdən biri kimi qiymətləndirilir.

Tədqiqat nəticələrinin şərhində metodoloji məhdudiyyətlərin nəzərə alınması vacibdir. Tədqiqat tədris materiallarında emosiyaların təsvirini təhlil etsə də, bunun uşaqların emosional inkişafına təsirini birbaşa qiymətləndirmir. Bu səbəbdən, mətn və təsvirlər arasındakı uyğunsuzluğun uşaqların emosional bacarıqlarına təsiri barədə fikir yürütmək mümkün deyil. Bununla yanaşı, müxtəlif emosional təsnifat modelləri və metodoloji yanaşmalar əsasında aparılan yoxlamalar mətnlərdə emosional müxtəlifliyin, təsvirlərdə isə təmkin və xoşbəxtliyin üstünlük təşkil etdiyini təsdiqləyir.

Ümumilikdə, tədqiqat nəticələri tədris materiallarında mətn və vizual komponentlərin emosional məzmununun sistemli şəkildə fərqləndiyini göstərir. Mətnlər daha geniş emosional müxtəlifliyi əks etdirərək xoşbəxtlik, kədər, qəzəb, qorxu, çaşqınlıq və təəccüb kimi emosiyaları əhatə edir. Təsvirlərdə isə emosional məzmun əsasən təmkin və xoşbəxtlik ətrafında cəmlənir. Bu fərq müxtəlif tarixli nəşrlərdə, fənlərdə, siniflərdə, dərslərdə və uşaq ədəbiyyatı nümunələrində davamlı olaraq müşahidə edilmişdir.

Mənbə: Adukia, A., Bonci, M., Dastres, P., Harrison, E., Nicoll, J., & Szasz, T. (2026). (How) do we teach emotions? (Working Paper No. 2026-121). Becker Friedman Institute for Economics at the University of Chicago.



Global perspektivdə öyrənmə motivasiyasında gender fərqləri

Beynəlxalq Təhsil Nailiyyətlərinin Qiymətləndirilməsi Assosiasiyası (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) tərəfindən “Qlobal perspektivdə öyrənmə motivasiyasında gender fərqləri” adlı hesabat hazırlanmışdır. Sənəddə LaNA 2023 (Savahlılıq və Riyazi Bacarıqların Qiymətləndirilməsi/Literacy and Numeracy Assessment), PIRLS 2021 (Oxu Savadlılığının İnkişafı üzrə Beynəlxalq Tədqiqat/Progress in International Reading Literacy Study) və TIMSS 2023 (Riyaziyyat və Təbiət Elmləri üzrə Beynəlxalq Qiymətləndirmə Tədqiqatı/Trends in International Mathematics and Science Study) məlumatları əsasında şagirdlərin oxu və riyaziyyat fənlərinin öyrənilməsinə münasibətində gender fərqləri təhlil edilmişdir.

Hesabatda gender bərabərliyinin yalnız təhsil imkanlarından yararlanma və akademik nailiyyətlərlə məhdudlaşmadığı, şagirdlərin öyrənmə təcrübəsinin də bu baxımdan mühüm əhəmiyyət daşıdığı vurğulanır. Bu çərçivədə qız və oğlanların oxu və riyaziyyat fənlərinə münasibəti, habelə həmin fənlər üzrə öz bacarıqlarını qiymətləndirməsi təhlil edilmişdir. Bu göstəricilər Dayanıqlı İnkişaf Məqsədi 4 (Sustainable Development Goal 4-SDG 4) çərçivəsində təhsildə gender bərabərliyinin təmin edilməsi, eləcə də həssas qrupların bütün təhsil səviyyələrində bərabər təhsil imkanları ilə təmin olunması baxımından nəzərdən keçirilmişdir.

Hesabatda qeyd edilir ki, şagirdlərin öyrənmə motivasiyasına dair əvvəlki tədqiqatların böyük əksəriyyəti yüksək gəlirli ölkələrdə aparılmışdır. Bu tədqiqatların nəticələrinə əsasən, qızların oxuya, oğlanların isə riyaziyyata daha çox maraq göstərdiyi müəyyən edilmişdir. Aşağı və aşağı-orta gəlir qruplarına daxil olan ölkələrlə bağlı tədqiqatların məhdudluğu müəyyən edilmiş gender fərqlərinin müxtəlif kontekstlər üzrə ümumiləşdirmə imkanlarını çətinləşdirir.

Dünya Bankının gəlir səviyyələri üzrə təsnifatına görə, LaNA, PIRLS və TIMSS məlumatları əsasında müxtəlif gəlir səviyyəsinə malik ölkələrin göstəriciləri müqayisə edilmişdir. Ölkələrin qruplaşdırılması üzrə LaNA məlumatları Burkina-Faso, Misir, Pakistan, Nigeriya, Fələstin və Seneqal olmaqla aşağı və aşağı-orta gəlir qruplarına daxil olan altı ölkəni əhatə etmişdir. PIRLS və TIMSS məlumatları əsasında aşağı-orta və yüksək gəlir qruplarına daxil olan ölkələrin göstəricilərinin müqayisəsi nəticəsində şagirdlərin oxu və riyazi bacarıqlarının qiymətləndirilməsinə dair dörd göstərici nəzərdən keçirilmişdir. Gender fərqlərinin qiymətləndirilməsi ölkələr üzrə ayrıca qurulmuş statistik modellər əsasında həyata keçirilmişdir.

Nəticələr göstərmişdir ki, gender fərqləri ən çox oxu bacarıqları ilə bağlı göstəricilərdə müşahidə olunmuşdur. Müxtəlif gəlir səviyyəsinə malik ölkələrin əksəriyyətində qızlar oğlanlarla müqayisədə oxuya daha çox maraq göstərdiklərini bildirmişlər. PIRLS-də iştirak edən ölkələrin əksəriyyətində müşahidə olunan bu fərq statistik baxımdan əhəmiyyətli olmuşdur. Oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində gender fərqləri ölkələr və gəlir qrupları üzrə daha dəyişkən olmuşdur. PIRLS-də iştirak edən ölkələrdə oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üzrə gender fərqləri nəzərəcarpacaq səviyyədə olmamışdır. LaNA-da iştirak edən ölkələrdə qızlar öz oxu bacarıqlarını oğlanlarla müqayisədə daha yüksək qiymətləndirmişlər.

Riyazi bacarıqlar üzrə göstəricilər ölkələrin gəlir səviyyəsinə görə fərqlənmişdir. TIMSS-də iştirak edən yüksək gəlirli ölkələrin demək olar ki, hamısında oğlanların riyaziyyata marağı qızlarla müqayisədə daha yüksək olmuşdur. Aşağı-orta gəlir qrupuna daxil olan TIMSS ölkələrində gender fərqləri cüzi olmuş və statistik baxımdan əhəmiyyətli hesab edilməmişdir. LaNA-da iştirak edən ölkələr üzrə gender fərqləri, əsasən, aşağı səviyyədə olmuş, yalnız Misirdə qızların göstəricisi oğlanlardan əhəmiyyətli dərəcədə yüksək olmuşdur.

Riyazi bacarıqların özünüqiymətləndirilməsində gəlir qrupları arasında fərqlər daha qabarıq şəkildə müşahidə edilmişdir. TIMSS-də iştirak edən yüksək gəlirli ölkələrin demək olar ki, hamısında oğlanlar öz riyazi bacarıqlarını qızlardan daha yüksək qiymətləndirmişlər. Aşağı-orta gəlirli ölkələrdə fərqlər əsasən statistik baxımdan əhəmiyyətli olmamış, LaNA-da iştirak edən ölkələr arasında isə yalnız Burkina-Fasoda oğlanların göstəricisi əhəmiyyətli dərəcədə yüksək olmuşdur. Nəticələr göstərir ki, oğlanların riyazi bacarıqlarını daha yüksək qiymətləndirməsi bütün ölkələr üçün səciyyəvi deyil.

Araşdırmada motivasiya göstəriciləri ilə akademik nailiyyət arasındakı əlaqə də təhlil edilmişdir. Aşağı gəlirli ölkələrdə qızların oxu bacarıqları üzrə nailiyyətləri oğlanlardan orta hesabla 25 bal, yüksək gəlirli ölkələrdə isə 15 bal yüksək olmuş, bütün gəlir qruplarında isə qızların oxuya marağı daha yüksək olmuşdur. Riyazi bacarıqlar üzrə aşağı gəlirli ölkələrdə qızların nailiyyət göstəriciləri oğlanlardan təxminən 6 bal yüksək olmuş, motivasiya göstəriciləri üzrə gender fərqləri isə aşağı səviyyədə qalmışdır. Yüksək gəlirli ölkələrdə isə oğlanların riyazi bacarıqlar üzrə akademik nailiyyətləri təxminən 14 bal yüksək olmuş və motivasiya göstəricilərində də ən böyük gender fərqləri bu ölkələrdə qeydə alınmışdır. Motivasiya üzrə gender fərqlərinin qorunması bu fərqlərin yalnız akademik nailiyyətlərlə izah edilə bilmədiyini göstərir.

Hesabatda şagirdlərin fənlərə münasibəti, öyrənmə prosesinə marağı və öz bacarıqlarını qiymətləndirməsi kimi motivasiya göstəricilərinin sistemli monitorinqi tövsiyə olunur. Müəlliflər gender həssaslığına əsaslanan tədris yanaşmalarının ölkələrin kontekstinə uyğunlaşdırılmasını, qızların riyaziyyata, oğlanların isə oxuya marağının dəstəklənməsini məqsədəuyğun hesab edirlər. Oxu və riyaziyyatın genderlə əlaqələndirilməsinə əsaslanan stereotiplərin aradan qaldırılması təhsildə mühüm istiqamət kimi qeyd olunur. Həmçinin, motivasiya göstəricilərinin mütəmadi monitorinqinin gender fərqlərinin daha əhatəli qiymətləndirilməsinə və təhsil siyasəti üzrə tədbirlərin elmi əsaslandırılmasına imkan verəcəyi vurğulanır.

Mənbə: Savaşçı-Smith, D., Eryılmaz, N., & Neuschmidt, O. (2026, August). Gendered Learning Motivation in Global Perspective. IEA Compass: Briefs in Education, No. 32. IEA.

**Təhsil ekosistemlərinin
inkişafı: yerli tərəfdaşlıq,
koordinasiya və
innovasiya**

Beynəlxalq təhsil təşkilatı olan HundrED tərəfindən cari ayda "Təhsil ekosistemlərinin inkişafı: yerli tərəfdaşlıq, koordinasiya və innovasiya" adlı hesabat dərc edilmişdir. Hesabatda innovativ təhsil imkanlarının genişləndirilməsini təmin edən yerli ekosistemlərin formalaşması və inkişaf xüsusiyyətləri təhlil edilir. M.Mariya Vutilaynen və Meqan Hammond tərəfindən hazırlanmış hesabatda ABŞ-nin Pitsburq, Kolumbiyanın Boqota, İngiltərənin Donkaster, Keniyanın Nayrobi şəhərlərinin təcrübəsi təhlil edilir. Tədqiqatın əsas məqsədi müxtəlif kontekstlərdə uğurlu təhsil ekosistemlərinin formalaşmasını şərtləndirən amilləri və əsas tərəfdaşlıq mexanizmlərini müəyyənləşdirməkdir.

Hesabatda təhsil ekosistemi tədris prosesinə təsir göstərən tərəflərin qarşılıqlı əlaqəsi əsasında formalaşan, mədəni, təşkilati və tarixi amillərlə inkişaf edən bütöv sistem kimi müəyyən edilir. Təhsil ekosistemləri əsas struktur elementlərini qorumaqla yeniliklərin integrasiyasına imkan verən çevik və davamlı strukturlar kimi səciyyələndirilir.

Tədqiqat keyfiyyət metodologiyasına əsaslanır. Məlumatlar 18 nəfərlə aparılan fokus qrupları, fərdi müsahibələr və elektron yazışmalar vasitəsilə toplanmış, nəticələr təhsil sistemlərinə dair sənədlərin təhlili ilə tamamlanmışdır. Tədqiqatın məqsədi təhsil ekosistemlərinin inkişafını şərtləndirən amilləri, yerli tərəfdaşlığın rolunu, sosial və mədəni xüsusiyyətlərin bu prosese təsirini müəyyənləşdirməkdir.

Müəlliflər tədqiqata cəlb olunanların sayının azlığını və şəhərlərin sosial-demoqrafik xüsusiyyətlərindəki fərqləri tədqiqatın əsas çərçivəsi kimi qeyd edirlər. Bu səbəbdən nəticələr geniş əhali qruplarına şamil edilə bilən statistik göstəricilərdən deyil, respondentlərin təcrübə və qiymətləndirmələrindən ibarətdir. Hesabatda 4 şəhərin təcrübəsi əsasında məhsuldar təhsil ekosistemlərinin əsas komponentləri aşağıdakı kimi müəyyən edilir:

- münasibətlərin formalaşdırılması;
- tərəfdaşlıq;
- bilik və təcrübə mübadiləsi;
- potensialın inkişafı və sistmə investisiya.

Əməkdaşlığın əsasını ortaq məqsədlər və qarşılıqlı etimada əsaslanan münasibətlər təşkil edir. Bu münasibətlər əsasında formalaşan tərəfdaşlıqlar zamanla daha geniş şəbəkələrin inkişafına şərait yaradır. Bilik və təcrübə mübadiləsi yeni ideyaların formalaşmasına, innovativ təhsil üsullarının sınaqdan keçirilməsinə şərait yaradır. Bu üsulların sübutlara əsaslanması və əldə olunan nəticələrin işə xidmətlərin təkmilləşdirilməsində tətbiqi uğurlu ekosistemin əsas şərtlərindən biri kimi vurğulanır.

Ekosistemin davamlılığı insan və institusional potensialın inkişafı, eləcə də sistmə qoyulan investisiyadan asılıdır. Bu baxımdan, müəllimlərin peşəkar inkişafı ilə yanaşı, ekosistemi əlaqələndirən qurumların institusional potensialının gücləndirilməsi də mühüm hesab edilir. Hesabatda maliyyə investisiyasının əhəmiyyəti vurğulanmaqla yanaşı, resursların mövcudluğunun təkbaşına kifayət etmədiyi, sistemin səmərəli fəaliyyəti üçün tərəflər arasında qarşılıqlı əlaqənin zəruri olduğu qeyd edilir.

Hesabatda təhsil ekosistemlərinin inkişafı üçün üç əsas fəaliyyət istiqaməti müəyyən edilmişdir. Birinci istiqamət yerli ehtiyaclarla sistem səviyyəsində müəyyən edilmiş məqsədlər arasında əlaqələrin gücləndirilməsini nəzərdə tutur. İkinci istiqamət qərarvermə prosesində kifayət qədər təmsil olunmayan biznes nümayəndələri, gənclər, müxtəlif sosial qruplar, habelə əsas benefisiarlar kimi təhsilalanların mövqeyinin nəzərə alınmasını və prosese fəal cəlb edilməsini nəzərdə tutur. Üçüncü istiqamət ali təhsil və elmi-tədqiqat müəssisələri ilə əməkdaşlığın gücləndirilməsini, təhsil innovasiyalarının təsirinə dair sübutların toplanmasını, nəticələrin digər kontekstlərdə tətbiqi imkanlarının qiymətləndirilməsini nəzərdə tutur.

Şəhərlər üzrə nəticələr təhsil ekosistemlərinin yerli kontekstə uyğun olaraq fərqli prioritetlər formalaşdırdığını göstərir. Bu baxımdan, Boqotada əsas prioritetlər təhsil səviyyələri arasında keçidlərin gücləndirilməsi və baza savadlılığı üzrə fərqlərin azaldılmasıdır. Yerli tərəflər ortaq məqsədlərin müəyyənləşdirilməsini, təhsilalanların prosese cəlb olunmasını, mərhələli yanaşmanın tətbiqini, irəliləyişin qabaqcıl təcrübələrlə müqayisəli qiymətləndirilməsini tövsiyə edirlər.

Donkasterdə əsas prioritetlər formal və qeyri-formal öyrənmənin əlaqələndirilməsi, ömürboyu öyrənmənin dəstəklənməsi, təhsil və əmək bazarı arasında əlaqələrin gücləndirilməsidir. Hesabatda istehsal, logistika, rəqəmsal və yaşıl texnologiyalar, habelə səhiyyə sahələrində fəaliyyət göstərən müəssisələrin təhsil prosesinə cəlb edilməsi, kiçik və orta müəssisələrin təcrübəsindən yararlanılması, alternativ maliyyə imkanlarına malik təşkilatlarla əməkdaşlığın genişləndirilməsi tövsiyə olunur.

Nayrobidə əsas prioritetlər baza savadlılığı və hesablama bacarıqlarının inkişafı, şagirdyönümlü yanaşmanın tətbiqi, habelə gənclərin orta təhsildən əmək bazarına və növbəti təhsil səviyyələrinə keçidinin dəstəklənməsidir. Hesabatda texnoloji resurslardan bərabər istifadənin təmin edilməsi, innovativ proqramların sistemli tətbiqi, miqrantların təhsil ehtiyaclarının nəzərə alınması, habelə maliyyə dəstəyi göstərən qurumlar arasında koordinasiyanın gücləndirilməsi də əsas prioritetlər kimi müəyyən edilir. Bu çərçivədə gənclərin qərarvermə prosesində iştirakının genişləndirilməsi, resursların daha ədalətli bölüşdürülməsi və ekosistemdə tərəflər arasında koordinasiya mexanizmlərinin gücləndirilməsi tövsiyə olunur.

Pitsburqda isə innovativ, yaradıcı və praktik öyrənmə imkanlarının genişləndirilməsi əsas prioritetlərdəndir. Növbəti mərhələdə maliyyə mənbələrinin şaxələndirilməsi, sosial və mədəniyyət tərəfdaşlarının təmsilçiliyinin artırılması, təhsil imkanları məhdud təbəqələrin dairəsinin genişləndirilməsi, liderlik potensialının gücləndirilməsi prioritet hesab olunur. Yeni formalaşan ekosistemlər üçün institusional strukturlardan əvvəl tərəfdaşlıqların, ortaq məqsədlərin və əməkdaşlıq imkanlarının müəyyənləşdirilməsi, liderlik potensialının inkişaf etdirilməsi tövsiyə edilir.

Ümumilikdə, hesabat uğurlu təhsil ekosisteminin formalaşdırılması üçün vahid modelin olmadığını göstərir. Ekosistemlərin inkişaf dinamikası tarixi-mədəni xüsusiyyətlər, institusional quruluş və sosial ehtiyacların qarşılıqlı təsiri ilə formalaşır. Aparılan təhlil uzunmüddətli tərəfdaşlıq, ortaq məqsədlər, bilik və resurs mübadiləsi, potensialın gücləndirilməsi, innovasiyaların sübutlara əsaslanan qiymətləndirilməsini ümumi prinsiplər kimi önə çıxarır. Bu baxımdan, hesabat təhsil innovasiyasını ayrı-ayrı layihələrin tətbiqindən daha çox, müxtəlif tərəflərin əlaqələndirilmiş və davamlı əməkdaşlığına əsaslanan birgə fəaliyyət kimi təqdim edir.

Mənbə: Voutilainen, M. M., & Hammond, M. (2026). It takes an ecosystem: The role of convening organisations, local legacies, and partnerships in shaping the future of education. HundrED.



Təhsilə investisiya 2026: müəllim peşəsinə xüsusi diqqət

Avropa Komissiyası tərəfindən “Təhsilə investisiya 2026: müəllim peşəsinə xüsusi diqqət” (“Investing in Education 2026: Focus on the Teaching Profession”) adlı hesabat hazırlanmışdır. Hesabatda Avropa İttifaqına (Aİ) üzv ölkələrdə təhsilə dövlət investisiyalarının həcmnin dinamikası, eləcə də müəllim peşəsinə marağa təsir edən əsas amillər təhlil edilir. Sənəddə 2026-cı il üzrə tematik təhlili İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının (OECD) Tədris və Öyrənmə üzrə Beynəlxalq Sorğusunun (Teaching and Learning International Survey – TALIS) 2024-cü il məlumatlarına əsaslanır.

2024-cü ildə Aİ-yə üzv ölkələrdə təhsilə yönəldilən dövlət xərcləri ölkələrin ümumi iqtisadi göstəricisinin (Ümumi Daxili Məhsul – ÜDM) 4,8%-ni, ümumi dövlət xərclərinin isə 9,7%-ni təşkil etmişdir. Təhsilə ayrılan vəsaitlərin ümumi dövlət xərclərindəki çəkisi İsveçdə 14,3%-lə ən yüksək, İtaliyada isə 8,0%-lə ən aşağı göstəriciyə malik olmuşdur. Təhsilə ayrılan dövlət xərclərinin ÜDM-yə nisbəti İsveçdə 7,2%, İrlandiyada isə 2,7% təşkil etmişdir. Aİ-yə üzv olan ölkələr üzrə təhsilə ayrılan vəsaitlərin ümumi dövlət xərclərindəki çəkisi 2019-cu illə müqayisədə 0,3% bəndi (iki faiz göstəricisi arasındakı mütləq fərq) azalmışdır. Hesabatda qeyd olunur ki, 2024-cü il üzrə məlumatlar 2025–2026-cı illərdə formalaşan yeni iqtisadi və geosiyasi prioritetlərin dövlət xərclərinin strukturuna mümkün təsirlərini əks etdirmir.

Təhsilə ayrılan dövlət vəsaitlərinin əsas hissəsi əməkhaqlarının ödənilməsinə yönəldilir. 2024-cü ildə məktəbəqədər və ibtidai təhsil üzrə dövlət xərclərinin 66 faizi, orta təhsil üzrə isə 72 faizi əsasən müəllimlərə və məktəb rəhbərlərinə ödənilən əməkhaqlarının maliyyələşdirilməsinə ayrılmışdır. 2015–2024-cü illər ərzində bu vəsaitlər əhəmiyyətli dərəcədə çoxalsa da, artımın böyük hissəsi qiymət səviyyəsinin yüksəlməsi ilə əlaqədar olmuşdur. Aİ-yə üzv ölkələrdə 5 milyondan çox müəllim çalışır ki, bu da ümumi məşğulluğun təxminən 3%-ni təşkil edir.

Hesabatda müəllimlərin əməkhaqlarının müəllim peşəsinə marağın artmasına təsir edən mühüm amillərdən biri olduğu qeyd edilir. Aİ-yə üzv ölkələrdə orta təhsil səviyyəsi üzrə pedaqoji fəaliyyət göstərən müəllimlər üçün ilkin əməkhaqqı orta hesabla həmin təhsil səviyyəsinə malik 25–64 yaşlı işçilərin orta gəlirinin 58 faizinə bərabərdir. Əməkhaqqı pilləsinin ən yüksək səviyyəsində bu göstərici 89 faizə çatır. Müəllimlərin faktiki orta əməkhaqları isə ali təhsilli və tam iş vaxtında çalışan 25–64 yaşlı işçilərin orta gəlirinin 85 faizini təşkil edir.

İlkin əməkhaqqı ilə əmək fəaliyyəti müddətində əldə edilən ən yüksək əməkhaqqı arasındakı fərq ölkələr üzrə dəyişir. Belə ki, bu fərq Danimarkada 16 faiz, Kiprdə isə 14 faiz təşkil edir. Ən yüksək əməkhaqqını əldə etmək üçün tələb olunan müddət də ölkələr üzrə dəyişir. Bu müddət Danimarka və Niderlandda 12 il, Slovakiyada 40 il, İspaniyada 39 il, Yunanıstanda və Belçikanın Flamand bölgəsində 36 il, İrlandiya və İtaliyada isə 35 il təşkil edir.

TALIS 2024 məlumatlarına əsasən, müəllimlik peşəsinə maraq ölkələr üzrə, eləcə də müəllimlərin fəaliyyətini xarakterizə edən müxtəlif göstəricilərə görə fərqlənir. Pedaqoji təcrübəsi beş ildən az olan müəllimlər arasında müəllimliyi peşə fəaliyyətində ilkin seçim kimi müəyyən edənlərin nisbəti 2018-ci ildə 54,3 faiz olduğu halda, 2024-cü ildə 52,4 faizə qədər azalmışdır. 2024-cü ildə bu göstərici Macarıstanda 66,5 faiz, Portuqaliyada 65,9 faiz, Estoniyada 34,7 faiz, Latviyada isə 25,6 faiz təşkil etmişdir. 2018–2024-cü illər ərzində göstəricidə ən böyük azalma Litvada 29,2 faiz bəndi, Latviyada isə 26,4 faiz bəndi olmuşdur. Əksinə, eyni dövrdə ən böyük artım İsveçdə 13,2 faiz bəndi, Avstriyada isə 8,9 faiz bəndi təşkil etmişdir.

Müəllimlərin 76,5 faizi seçim imkanı yarandığı təqdirdə müəllim peşəsini yenidən seçəcəyini bildirmişdir. 2018-ci ildə bu göstərici 79,2 faiz olmuşdur. 2024-cü ildə isə nisbət ölkələr üzrə fərqlənmişdir. Məsələn, Latviyada həmin göstərici 62,3 faiz, İtaliyada isə 87,5 faiz təşkil etmişdir.

Hesabatın nəticələrinə əsasən, qadın müəllimlər arasında bu peşəni yenidən seçə biləcəyini bildirenlərin göstəricisi kişilərlə müqayisədə təxminən 12 faiz bəndi yüksəkdir. Pedaqoji təcrübənin müddəti artdıqca bu göstəricinin azaldığı müşahidə olunur. Belə ki, beş ildən az pedaqoji təcrübəsi olan müəllimlərlə müqayisədə 6–10 il təcrübəsi olanlar arasında göstərici təxminən 8 faiz bəndi, 11–20 il təcrübəsi olanlarda 10 faiz bəndi, 20 ildən çox təcrübəsi olanlarda isə 12 faiz bəndi aşağıdır.

Müəllim peşəsini yenidən seçmə göstəricisinin təxminən 7 faiz bəndi yüksək olması əməkhaqqından məmnunluqla əlaqədardır. Bu peşəni yenidən seçmə göstəricisinin 3-4 faiz bəndi yüksək olması isə iş mühitindən məmnunluq, eləcə də peşənin cəmiyyətdəki dəyərinin müsbət qiymətləndirilməsi ilə bağlıdır. İş yerində yaşanan stress isə bu göstəricinin təxminən 5 faiz bəndi aşağı olması ilə əlaqələndirilir.

Hesabatda qeyd olunur ki, əməkhaqqından məmnunluq müəllimlərin peşəsini davam etdirmə istəyini izah edən yeganə amil deyil. İş mühitindən məmnunluq və peşənin cəmiyyətdəki dəyəri aşağı qiymətləndirildikdə əməkhaqqından məmnun olan və olmayan müəllimlər arasında peşəni yenidən seçmə göstəricisi baxımından statistik əhəmiyyətli fərq müşahidə olunmur. Eyni zamanda, yüksək stres səviyyəsi əməkhaqqından məmnun olan müəllimlər arasında belə müəllimlik peşəsini yenidən seçmə ehtimalının daha aşağı olması ilə əlaqələndirilir.

Bu nəticələr əsasında hesabatda müəllim peşəsinə investisiyanın yalnız əməkhaqqı ilə məhdudlaşdırılmaması, iş şəraiti və müəllim rifahının da nəzərə alınmasının vacibliyi vurğulanır. Rəqabətqabiliyyətli əməkhaqqı müəllimlərin peşəyə cəlb olunmasına, eyni zamanda fəaliyyətini davam etdirməsinə kömək edir.

Həddindən artıq iş yükünün və stresin azaldılması, dəstəkləyici məktəb mühitinin formalaşdırılması müəllim peşəsinə marağın artırılmasında mühüm istiqamətlər hesab olunur. Müəllimlərin öz peşələrinin cəmiyyətdəki dəyərini, təhsil siyasətinə təsir imkanlarını müsbət qiymətləndirməsi də bu baxımdan əhəmiyyətlidir.

Bununla yanaşı, 2026-cı il üzrə AI Şurasının İnsan kapitalı haqqında Təvsiyəsində üzv ölkələrə bir sıra istiqamətlərdə tədbirlərin görülməsi tövsiyə olunur. Bunlara yüksək keyfiyyətli məktəbəqədər təhsildə bərabər imkanların yaradılması, müəllim peşəsinə marağın artırılması, peşə təhsilinin gücləndirilməsi, eləcə də ali təhsildə təbiət elmləri, riyaziyyat, mühəndislik və texnologiya üzrə təhsil proqramlarının inkişaf etdirilməsi daxildir.

Hesabatda, həmçinin təhsilə dövlət investisiyalarının milli, regional, yerli səviyyələrdə monitorinqi və qiymətləndirilməsi nəzərdə tutulur. Təhsil xərclərinin effektiv, səmərəli və etibarlı sübutlara əsaslanmaqla həyata keçirilməsi də sənəddə əsas istiqamətlərdən biri kimi müəyyən edilir.

Mənbə: European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Investing in Education 2026 - Focus on the teaching profession, Publications Office of the European Union, 2026. DOI: 10.2766/4146282.