

DÜNYADA OXU ÜZRƏ NƏTİCƏLƏR ZAMAN

KEÇDİKCƏ NƏ ÜÇÜN GERİLƏYİR?

DÖRD ƏSAS SƏBƏB

Nəticələrdəki geriləməni araşdırmaq üçün oxu bacarığı əlverişli bir prizma rolunu oynayır, çünki oxuyub-anlama digər bütün PISA sahələri üzrə tapşırıqların başa düşülməsində və uğurla yerinə yetirilməsində həlledici əhəmiyyət daşıyır. Oxu üzrə nəticələr riyaziyyat və təbiət elmləri ilə müqayisədə çox vaxt daha kəskin enmə nümayiş etdirsə də, bir ölkənin oxu üzrə göstəricilərinin digər ölkələrlə müqayisədə inkişaf dinamikası həmin ölkənin riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə "nisbi" dinamikası ilə sıx bağlı olaraq qalır. Bu isə ümumi amillərin bütün sahələr üzrə öyrənmə prosesinə təsir göstərdiyindən xəbər verir. Nəticələrdəki geriləmənin sadəcə ölçmə ilə bağlı səbəblərdən qaynaqlanmadığını müəyyən etmək üçün əlavə təhlillər aparılıb. İƏİT¹ tərəfindən ictimaiyyətlə paylaşılmış PISA 2025 nəticələr sənədinin 1-ci cildinin 1-ci əlavəsində təqdim olunan nəticələr göstərir ki, bu geriləmə ölçmə problemləri və ya yalnız PISA-ya xas olan amillərlə izah edilə bilməz. Əksinə, təhsil üzrə mövcud qiymətləndirmə vasitələrinin məlum məhdudiyyətlərinə baxmayaraq, geriləmə tendensiyası aydın şəkildə müşahidə olunur.

Elə isə oxu üzrə müşahidə olunan genişmiqyaslı geriləmələri nə ilə izah etmək olar? Bu bölmədə aparılan təhlil qarşılıqlı əlaqədə olan dörd səviyyəyə toxunur: şagirdlər, məktəblər, təhsil sistemləri və daha geniş ictimai meyillər. Bunları bir-birinə alternativ və ya zidd izahlar kimi deyil, nəticəni formalaşdırmaq üçün bir-biri ilə uzlaşan, eyni zamanda hər biri ayrı-ayrılıqda geriləmənin kontekstinə dərinlik və aydınlıq gətirən fərqli təsirlər kimi başa düşmək daha doğrudur.

Şagirdlər səviyyəsində: Yalnız bacarıqlarda geriləmə deyil, eyni zamanda diqqətin azalması və bəzi ölkələrdə məktəbə qarşı mənfi münasibətin artması

¹ İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı

Oxu ballarındakı eniş təkcə şagirdlərin müvəffəqiyyət göstəricilərinin bütün istiqamətlər üzrə eyni şəkildə aşağı düşməsindən qaynaqlanmır, bu əsasən onların müəyyən növ oxu tapşırıqlarını yerinə yetirərkən getdikcə daha çox çətinlik çəkməsi ilə bağlıdır. Nəticələrdəki bu cür qeyri-bərabər geriləmələr, eləcə də oxu bacarıqları gerilədiyi halda təbiət elmləri üzrə sərişlələrin əsasən sabit qalması faktı şagirdlərin bacarıqlarının bütövlükdə geriləməsini göstərmir.

PISA-nın oxu nəticələrində ən sürətli geriləmə sualın şərt hissəsində daha uzun mətnlərin təqdim edildiyi tapşırıqlarda müşahidə olunub. 2018–2022-ci illər arasında xüsusilə daha yüksək səviyyəli düşünmə prosesləri tələb edən oxu tapşırıqlarında uğur göstəriciləri azalıb. Bunlara mətni diqqətlə oxumağı, məlumatları yadda saxlamağı, bəzən bir neçə mənbədən əldə olunan müxtəlif məlumatları əlaqələndirməyi, həmçinin onları qiymətləndirməyi və üzərində düşünməyi tələb edən tapşırıqlar daxildir. Bunun əksinə, şagirdlərdən yalnız bir konkret məlumatı tapmağı tələb edən tapşırıqlarda nəticələr daha az geriləyib. Bu tip tapşırıqlar əksər hallarda mətnin yalnız müvafiq hissəsinə diqqət etməklə yerinə yetirilir. Daha uzun dövrü (2018–2025) nəzərdən keçirdikdə geriləmə bütün tapşırıq növləri üzrə əsasən bərabər xarakter daşısa da, mətnin həcmi ilə bağlı çətinliklər ümumi enmənin əsas hərəkətverici qüvvəsi olaraq qalmışdır (Əlavə A1).

PISA nəticələri daha geniş mənada onu da göstərir ki, müşahidə olunan bu geriləmə şagirdlərin mürəkkəb oxu tapşırıqları üzərində diqqətini toplayaraq davamlı işləmək qabiliyyəti və ya istəyi ilə bilavasitə bağlı ola bilər (Əlavə A1):

- Nəticələrdəki geriləmə oxu qiymətləndirməsinin ilk suallarından, yəni şagirdlərin sadə yazılı fikirləri nə dərəcədə sürətli və dəqiq qavradığını ölçən səlis oxu tapşırıqlarında aydın görünür. Düzgün və səlis oxuyan şagirdlərin payı 2018–2025-ci illər aralığında təxminən 7 faiz bəndi azalmışdır. Tələskən oxuyanların (sürətli və yanlış cavab verənlərin) nisbəti isə orta hesabla 5 faiz bəndinə yaxın artaraq 2018-ci ildəki təxminən 7%-dən 2025-ci ildə 11%-ə yüksəlmişdir.
- Həmin dövr ərzində oxu qiymətləndirməsinin qalan hissəsində də tələsik verilən (yəni sürətli və yanlış) cavabların xüsusi çəkisi orta hesabla əhəmiyyətli dərəcədə artmışdır. Eyni zamanda, vaxt çatmadığı üçün cavabsız qalan tapşırıqların payı azalmışdır. Bu vəziyyət

şagirdlərin çətin sualları cavabsız qoymaqdansa, onları düşünmədən və tez-tələsik cavablandırmağa daha çox meyil etdiyini göstərir.

- Oxu qiymətləndirməsinin bütün mərhələlərində nəticələrdə geriləmə müşahidə edilmiş, lakin bu geriləmə testin ilkin bölmələri ilə müqayisədə sonrakı bölmələrində daha kəskin olmuşdur. Tədqiqatın bu nəticəsi yuxarıda qeyd olunan iki nəticə ilə uzlaşır və şagirdlərin çətin tapşırıqlarla qarşılaşdıqda diqqətlərini cəmləmək, söylərini davam etdirmək və tapşırıqları yerinə yetirməyə inamlarını qorumaq qabiliyyətinin zaman keçdikcə zəiflədiyini göstərir.

Şagirdlərin PISA çərçivəsində sərf etdikləri fərdi səy, eləcə də onların öyrənməyə və məktəbə ümumi münasibəti eyni şəkildə azalmağa meyil etmişdir:

- Əksər ölkə və iqtisadiyyatlarda şagirdlərin PISA qiymətləndirməsinə sərf etdikləri səy 2025-ci ildə həm 2022, həm də 2018-ci illərlə müqayisədə geriləmişdir (Əlavə A1).

Şagirdlərin öyrənməyə motivasiyası və məktəb həyatında fəal iştirakı ilə bağlı özünüqiymətləndirmə göstəricilərində də 2022–2025-ci illər arasında azalma müşahidə olunmuşdur (Fəsil 3). Müxtəlif ölkə və iqtisadiyyatlarda məktəbə cəlb olunma göstəricilərində qeydə alınan azalmanın miqyası son dövrdə oxu nəticələrində müşahidə olunan geriləmənin səviyyəsi ilə uyğunluq təşkil edir.

Bunun əksinə olaraq, ümumi səviyyədə şagirdlərin məktəbin əhəmiyyətini başa düşmələrində mənfi meyil müşahidə edilməmişdir (Fəsil 3). Belə ki, şagirdlərin mövqeyi bəzi təhsil sistemlərində mənfi istiqamətdə dəyişsə də, digərlərində daha müsbət olmuşdur (Cədvəl I.B1.3.71). Bununla belə, bəzi ölkələrdə dəyərlər sistemindəki mənfi dəyişikliklər mövcud təzyiqləri daha da gücləndirmiş ola bilər. Həqiqətən də, məktəbin vaxt itkisi olduğunu düşünən şagirdlərin azlıq təşkil etdiyi ölkə və iqtisadiyyatlarda oxu ballarının dinamikası bu cür mənfi düşüncəyə sahib şagirdlərin payının artdığı ölkələrlə müqayisədə daha müsbət olmuşdur ($r = 0.53$). Səbəb-nəticə xarakteri daşımasa da, bu fakt bəzi ölkə və iqtisadiyyatlarda akademik göstəricilərin zəifləməsinin şagirdlərin məktəbə və öyrənmə prosesinə cəlb olunmasındakı dəyişikliklərlə üst-üstə düşdüyünü göstərir.

Məktəblər və sinif otaqları: Dəstəyə ehtiyacı olan şagird payının artması, dərsin daha çox pozulması və nizam-intizamın təmin edilməsində çətinliklər

Şagirdlərin təlim prosesinə marağı daha çox məktəb mühitində formalaşır və təhlillər göstərir ki, bəzi məktəblərdə bunu təmin etmək getdikcə daha mürəkkəb xarakter alır. PISA 2022 göstərdi ki, COVID-19 pandemiyası ilə bağlı məktəblərin bağlandığı dövrdə bir çox şagird distant təhsil zamanı çətinliklərlə üzləşmişdir. Təxminən hər iki şagirddən biri dərs oxumaq üçün özünü motivasiya etməkdə çətinlik çəkdiyini, hər üç şagirddən biri isə məktəb tapşırıqlarını çox vaxt tam başa düşmədiyini bildirmişdir (OECD², 2023). Pandemiya dövründə bu çətinliklər yalnız texniki xarakter daşımırdı; onlar digər amillərlə yanaşı, həm də müəllim dəstəyinin yetərsizliyini əks etdirirdi.

2025-ci ilə qədər şagirdlərin müəllim dəstəyinə dair təsəvvürləri müəyyən sahələrdə, məsələn, müəllimlərin şagirdlərə öz fikirlərini bildirmək üçün yaratdığı imkanlarda yaxşılaşsa da, digər istiqamətlərdə zəifləmişdir. Nümunə üçün, PISA məlumatları İƏİT ölkələri üzrə orta göstəricidə təbiət elmləri müəllimlərinin şagirdlər dərk edənə qədər izahı davam etdirdiyini bildirən şagirdlərin payı 2015–2025-ci illər arasında azalmışdır (Fəsil 4, Cədvəl I.B1.4.116). Bu göstərici üzrə dəyişikliklər tədqiqatda iştirak edən ölkə və iqtisadiyyatlarda eyni dövr ərzində (təbiət elmləri üzrə) akademik göstəricilərdəki dəyişikliklərlə orta səviyyəli müsbət əlaqəyə (korrelyasiyaya) malikdir ($r = 0.32$). Sözügedən əlaqələr birbaşa səbəb-nəticə asılılığı yaratmasa da, belə bir qənaət formalaşdırır ki, təbiət elmləri üzrə nailiyyətlərin zəiflədiyi ölkə və iqtisadiyyatlarda şagirdlərin qeyd etdiyi tədris şəraiti çox vaxt paralel şəkildə pisləşmiş, nailiyyətlərin artdığı ölkə və iqtisadiyyatlarda isə həmin şəraitin yaxşılaşma ehtimalı daha yüksək olmuşdur.

Sinif və məktəb mühiti də zaman keçdikcə dəyişmişdir. İƏİT ölkələri üzrə orta hesabla bullinq halları 2018–2022-ci illər arasında azalsa da, 2025-ci ilə qədər yenidən artmışdır; lakin bu, mütləq şəkildə 2022-ci ildən əvvəlki səviyyəyə qayıdış demək deyil (Fəsil 4, Cədvəl I.B1.4.142). Digər şagirdlər tərəfindən təhdid edildiyini bildirən şagirdlərin payının 2022–2025-ci illər arasında ən çox artdığı ölkələrdə isə oxu üzrə nəticələr daha kəskin şəkildə geriləməyə meyil göstərmişdir ($r = -0.63$). Məktəb rəhbərləri də həmin dövr ərzində vandalizm, oğurluq, nalayiq ifadələrin

² Organisation for Economic Co-operation and Development - İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı

işlədilməsi, şagird və ya müəllimlərin qorxudulması yaxud şifahi təhqir olunması və fiziki xəsarət yetirilməsi kimi halların daha tez-tez baş verməsi daxil olmaqla, məktəb mühitinin daha da pisləşdiyini bildirmişlər. 2022–2025-ci illər ərzində nalayiq ifadələrə məruz qalan şagirdlərin payındakı dəyişikliklər ilə oxu bacarığı göstəricilərindəki dəyişikliklər arasında orta dərəcəli mənfi əlaqə mövcuddur ($r = -0.36$).

TALIS 2024-dən əldə olunan faktlar son illərdə ümumi orta təhsil səviyyəsində nizam-intizamın daha da pisləşdiyinə işarə edir. Müəllimlər 2024-cü ildə sinifdə nizam-intizamı qorumağa 2018-ci ilə nisbətən daha çox vaxt sərf etdiklərini bildirmişlər ki, bu da tədrisə və dolayısı yolla öyrənməyə daha az vaxt saxlayır. Orta hesabla, dərs vaxtının nizam-intizamın təmininə sərf olunan payı 2018-ci ildəki 13%-dən 2024-cü ildə 16%-ə yüksəlmişdir (OECD, 2025[9]). Rəsmi tədris müddəti dəyişməz qalsa da, dərsi pozan halların idarə edilməsinə daha çox vaxt sərf olunması birbaşa təlim fəaliyyətlərinə ayrılan vaxtı azaldır.

Məktəb və sinif mühitindəki bu dəyişikliklər böyük əhəmiyyət daşıyır, çünki oxu bacarıqlarının inkişafı şagirdlərin mətnlərlə mütəmadi və davamlı işləməsindən, xüsusən də onlardan mürəkkəb materialları qavramaq tələb olunduqda müəllimlərin göstərdiyi sistemli dəstəkdən bilavasitə asılıdır. (Duke və Pearson, 2009[10]; Shanahan, Fisher və Frey, 2016[11]; Snow, 2002[12]; Guthrie və Wigfield, 2000[13]). Sinifdə nizam-intizamı təmin etmək çətinləşibse və dərsin gedişatı tez-tez pozulubsa, şagirdlərin dərsə və mətnlərə diqqətini fasiləsiz yönəltməsi üçün lazım olan mühit zəifləmiş ola bilər. Bu o demək deyil ki, nəticələrin zəifləməsinə görə birbaşa müəllimlər və ya məktəblər cavabdehdir, əksinə, məktəb sadəcə olaraq fərqli çətinliklərin eyni nöqtədə birləşdiyi yerdir.

Sistem səviyyəsindəki çətinliklər: Sinif tərkibinin müxtəlifliyi və zəif idarəetmə

Sistem səviyyəsində baş verən bir sıra dəyişikliklər də son dövrlərdə akademik göstəricilərdəki meyllərə təsir göstərmiş ola bilər. Bunlardan biri təhsil sistemlərinin sinif tərkibindəki dəyişikliklərə necə reaksiya verməsi ilə bağlıdır. TALIS 2024 tədqiqatı göstərir ki, İƏİT ölkələri üzrə demək olar hər dörd müəllimdən üçü (orta hesabla 73%-i) akademik cəhətdən müxtəlif səviyyəli şagirdlərin toplandığı siniflərdə tədris aparır; yəni həmin siniflərdə zəif mənimsəyən və

ya xüsusi istedadı olan şagirdlərin payı 10%-dən çox təşkil etmişdir (OECD, 2025, səh. 45–46 [Cədvəl 1.26] və 117–118 [Cədvəl 3.19][9]). TALIS-dən əldə olunan sübutlar onu da göstərir ki, aşağı akademik göstəricilərə malik şagirdlərin payının yüksək olması sinifdə dərsin daha çox pozulması halları ilə birbaşa əlaqəlidir (OECD, 2025, səh. 118[9]). Buna görə də müəyyən kontekstlərdə inklüziv və yüksək keyfiyyətli tədrisi təmin etmək daha böyük səy tələb edə bilər.

Bundan əlavə, sosial-iqtisadi tərkib 2018–2024-cü illər arasında ümumilikdə sabit qalsa da, məktəb direktorları öz məktəblərində qaçqın şagirdlərin, ana dili tədris dilindən fərqli olan şagirdlərin, xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərin və miqrant şagirdlərin sayının artdığını bildiriblər. Sinif müxtəlifliyi mahiyyətə problemli bir hal deyil. PISA məlumatları göstərir ki, şagird kontingentinin tərkibindəki dəyişikliklər nəticələrin ümumi enməsinə izah etmir (Əlavə A1). Əsas məsələ təhsil sistemlərinin, xüsusilə müxtəlif ehtiyacların eyni məktəb və ya siniflərdə cəmləşdiyi hallarda, fərdiləşdirilmiş tədrisə, dil dəstəyinə, xüsusi təhsil resurslarına və daha geniş sosial-iqtisadi dəstəyə artan tələbatı qarşılamaq imkanına malik olub-olmamasıdır.

Qərarvermə zamanı şagird nəticələrindən istifadənin azalması da burada müəyyən rol oynamış ola bilər. TALIS 2024 nəticələri göstərir ki, bir sıra təhsil sistemlərində müəllimlərin qiymətləndirilməsi üçün şagirdlərin xarici qiymətləndirmə göstəricilərindən istifadə halları azalıb (OECD, 2025, səh. 127[9]). PISA 2025 isə bununla bağlı oxşar bir meylə diqqət çəkir: məktəb rəhbərləri tədrisin və məktəbin inkişafı istiqamətində tədbirlərin planlaşdırılmasında qiymətləndirmə nəticələrindən istifadənin azaldığını bildiriblər (İƏİT ölkələri üzrə orta statistik göstəriciyə əsasən) (Fəsil 4, Cədvəl I.B1.4.178). 2022–2025-ci illər arasında oxu üzrə ciddi geriləmə yaşayan bəzi ölkələrdə (məsələn, Norveçdə) eyni zamanda inkişaf məqsədilə qərarvermədə şagird nəticələrindən istifadənin də azaldığı müşahidə olunub. Lakin bu mənzərə oxu nailiyyətlərindəki mənfi dinamika ilə hər zaman birbaşa əlaqəli deyil (məsələn, mənfi meyillərin daha zəif olduğu Türkiyə kimi ölkələrdə də qərarvermə zamanı şagird nəticələrindən istifadədə oxşar azalmalar qeydə alınıb). Bu səbəbdən də sözügedən sübutlar ehtiyatla şərh edilməlidir. Bununla belə, hər iki meyl arasında sistemli bir əlaqənin olmaması o demək deyildir ki, zəif əks-əlaqə mexanizmləri öyrənmə boşluqlarının müəyyənləşdirilməsində və pandemiya sonrakı bərpa tədbirlərinin hədəflənməsində ləngimələrə gətirib çıxarmayıb. Bu hal xüsusilə çətin

idarə olunan siniflərlə işləmək təzyiqinin artdığı təhsil sistemlərində özünü daha qabarıq göstərə bilər.

İctimai meyillər (trendlər): Dəyişən oxu vərdişləri, daha çox rəqəmsallaşan həyat və pandemiya

Məktəblərdən və təhsil sistemlərindən kənarda, daha geniş ictimai meyillər də gənclərin ümumilikdə məktəbə və öyrənmə prosesinə, xüsusilə isə yazılı mənlərə münasibətinə və onlarla işləmə tərzinə təsir göstərmiş ola bilər.

PISA 2018 nəticələri artıq şagirdlərin mütaliə vərdişlərinin dəyişdiyini göstərmişdi. 2009-cu illə müqayisədə həm oğlanlar, həm də qızlar arasında yalnız məcbur qaldıqda oxuduqlarını bildirənlərin payı daha da artmışdır (OECD, 2021[14]). İƏİT ölkələri üzrə mütaliədən zövqalma indeksi 2018-ci ilə qədərki onillik ərzində geriləmə göstərmişdir. Eyni zamanda, şagirdlər bədii kitabları, kağız əsaslı jurnal və qəzetləri daha az oxuduqlarını, mənlərlə isə getdikcə daha çox internetdə məlumat axtararkən, yazışarkən və xəbərləri oxuyarkən qarşılaşdıqlarını bildirmişlər. (OECD, 2021[14]).

Validəylər də erkən yaşlardan etibarən uşaqların oxuya münasibətinin formalaşmasında mühüm rol oynayır. Əvvəlki PISA təhlilləri göstərmişdir ki, valideynlərini evdə kitab oxuyan görə və ya valideynləri mütaliədən zövq aldığını bildirən şagirdlər arasında özlərinin də oxumaqdan zövq aldığını qeyd edənlər daha çox olmuşdur (OECD, 2021[14]). 2009 və 2018-ci illərdə PISA-nın valideyn sorğusunda cavab variantları dəyişdiyindən nəticələri birbaşa müqayisə etmək mümkün olmasa da, valideynlərin cavabları göstərir ki, mütaliə onların “sevimli məşğuliyyəti” kimi əvvəlki mövqeyini itirib. Bu isə məlumatların mövcud olduğu bir çox ölkə və iqtisadiyyatda mütaliədən alınan zövqün təkcə uşaqlar arasında deyil, valideynlər arasında da azaldığını göstərir (PISA 2009 və 2018 məlumat topluları). Beləliklə, 15 yaşlıların mütaliəyə marağında baş verən dəyişikliklər digər yaş qruplarına, o cümlədən onların valideynlərinə də təsir edən daha geniş dəyişikliklərlə eyni dövrə təsadüf edib. Validəylər uşaqlar üçün mühüm nümunə olduqlarından, onların evdə gənclərin mütaliə vərdişlərinin formalaşmasına güclü təsiri var.

Mütaliə təcrübəsindəki dəyişikliklər təkcə oxunun həcmi deyil, oxucuların mütaliə etdiyi mətn növlərini də əhatə edir. Oxu vərdişlərinin PISA sorğusunun əsas diqqət mərkəzində olduğu PISA 2018 tədqiqatında şagirdlərin və məktəblərin sosial-iqtisadi profili nəzərə alındıqdan sonra belə, məktəb tapşırıqları üçün bədii ədəbiyyat və daha uzun həcmli mətnlər oxuyan şagirdlər qiymətləndirmədə daha yüksək oxu balları əldə etmişlər (OECD, 2021[14]). Kitabları kağız formatda daha çox oxuyan şagirdlər də, əsasən rəqəmsal cihazlarda oxuyan və ya nadir hallarda kitab mütaliə edən həmyaşıdları ilə müqayisədə, daha yüksək nəticə göstərməyə meyil etmişlər.

PISA 2025-in məlumatları 2022–2025-ci illər arasında şagirdlərin rəqəmsal mühitdə fəaliyyətlərinin xarakterində də dəyişikliklərin baş verdiyini göstərir. Şagirdlərin daha böyük bir hissəsi gün ərzində bir saatdan çox vaxtını sosial şəbəkələri nəzərdən keçirməyə və ya videooyunlar oynamağa sərf etdiyini bildirmiş, internetdə praktiki məlumat axtarmaq və ya rəqəmsal məzmun yaratmaq kimi fəaliyyətlər üçün rəqəmsal cihazlardan istifadə etdiyini bildirənlərin sayı isə azalmışdır (Fəsil 4, Cədvəl I.B1.4.38 və Cədvəl I.B1.4.41). Bu meyillər onlayn fəaliyyətlərlə oxu göstəricilərinin zəifləməsi arasında birbaşa səbəb-nəticə əlaqəsi yaratmır. Bununla belə, onlar gənclərin mətnlə qarşılaşdığı və mətndən istifadə etdiyi mühitlərin PISA dövrləri üzrə davamlı olaraq dəyişdiyinə dair əvvəlki faktları daha da gücləndirir.

Bu gün şagirdlər rəqəmsal mühitdə geniş şəkildə oxumağa və yazmağa davam edirlər. Lakin bunu keçmişlə müqayisədə çox vaxt fərqli məqsədlərlə və fərqli formatlarda edirlər. Rəqəmsal fəaliyyətlər arasındakı bu dəyişən balans davamlı mütaliə, müxtəlif mənbələrdən əldə olunan məlumatları əlaqələndirmə və tənqidi qiymətləndirmə bacarıqlarının formalaşdığı daha geniş konteksti anlamaq baxımından əhəmiyyətli ola bilər.

Təxminən 2009-cu ildə anadan olmuş PISA 2025 şagirdləri fərdi elektron cihazların sürətlə yayıldığı və inkişaf etdiyi bir dövrdə böyüyüblər. Bu proses mütaliə vərdişlərinə də təsir göstərmiş, uzunmüddətli və diqqəti cəmləyərək oxumaq yerinə, daha qısa və epizodik rəqəmsal məzmunla qarşılıqlı əlaqəni ön plana çıxarmış ola bilər.

PISA-dan kənar mənbələrə əsaslanan mövcud tədqiqatlar gənclərin necə, nəyi, nə zaman və hansı məqsədlə oxuduqlarında dəyişikliklərin baş verdiyini göstərir. Gənclər seçici və ya konkret

məqsədə yönəlmiş oxunu təşviq edən rəqəmsal mətnlərə daha çox üstünlük verir. Müxtəlif fəaliyyətlər arasında daha tez-tez keçid edir və oxuyub-anlama bacarığının inkişafı ilə sıx əlaqəli olan davamlı mütaliyəyə daha az vaxt ayırırlar (Mol and Bus, 2011[15]; Baron, Calixte və Havewala, 2017[16]; Altamura, Vargas və Salmeron, 2023[17]; Salmerón et al., 2024[18]).

Pandemiyanın şagirdlərin həyatına və öyrənmə yoluna təsiri də daha geniş kontekstin mühüm bir hissəsi olaraq qalır, lakin onun rolunu təkcə məktəblərin bağlanma müddəti ilə izah etmək çətindir. PISA 2025-də qiymətləndirilən şagirdlər pandemiyanın başlanğıcında təxminən 10 və ya 11 yaşında idilər. Bu dövr şagirdlərin adətən baza savadlılığı və hesablama bacarıqlarının mənimsənilməsindən daha qabaqcıl anlama və problem həll etmə bacarıqlarına keçdiyi bir mərhələdir. Məlumatların mövcud olduğu 29 fərqli təhsil sistemində 2020-ci ilin fevral-iyun aylarını əhatə edən pandemiyanın ən intensiv dövründə məktəblərin bağlı qalma müddəti əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənib: İsveçdə məktəblər ümumiyyətlə bağlanmadığı halda, Kosta-Rika və Kolumbiyada bu müddət təxminən 20 həftə olub (OECD, 2021[19]). Bununla belə, bağlanma müddəti ilə sonrakı oxu nəticələri arasında birbaşa və sadə bir əlaqə yoxdur. Oxu göstəricilərindəki geriləmə Kolumbiyada təxminən 9 bal olduğu halda, Kosta-Rikada əhəmiyyətli bir dəyişiklik olmamış, İsveçdə isə təxminən 21 bal enmə qeydə alınmışdır. Bu, pandemiyanın heç bir təsiri olmadığı anlamına gəlmir, əksinə, bu göstərir ki, məktəblərin bağlanmasının birbaşa təsiri çox vaxt keyfiyyətli distant təhsil, müəllim dəstəyi, ailə resursları, şagirdin cəlb olunması və sonrakı bərpa siyasətləri vasitəsilə yumşaldıla bilər. Eyni zamanda, pandemiya dövründə yaşanan və əvvəllər rast gəlinməyən təcrübələr insanların verdiş və dəyərlərində daha dərin dəyişikliklərin baş verməsini sürətləndirmiş ola bilər.

Şagirdlərin dərəcə davamiyyətinin qeyri-müntəzəm olması xüsusilə əhəmiyyətli ola bilər. Pandemiya sonrası bir çox ölkə bütün təhsil pillələrində şagirdlərin dərslər buraxma hallarının davamlı olaraq yüksək səviyyədə qalması ilə üzləşdi. Bir çox ölkələrdə son 10 il ərzində məktəbə gedən şagirdlər təkcə COVID-lə bağlı məktəblərin bağlanması səbəbindən deyil, həm də təkrar dərslər buraxmalar (üzrlü və/və ya üzrsüz) səbəbindən əvvəlki şagird nəsillərinə nisbətən daha çox dərslər buraxmış (və ya onların dərsləri pozulmuş) ola bilərlər. Məsələn, dördüncü sinif şagirdləri üzrə beynəlxalq məlumatlar göstərir ki, İƏİT ölkələri üzrə orta hesabla ən azı iki həftədə bir dəfə dərslə iştirak etməyən şagirdlərin payı 2019-cu ildəki 10.7%-dən 2023-cü ildə 14.8%-ə yüksəlmişdir (OECD, 2026[20]). PISA 2025 iştirakçıları üçün bir neçə il ərzində məktəbə

davamiyyətin aşağı olması yalnız 15 yaşda müşahidə edilən davamiyyət səviyyəsindən daha böyük təsirə malik olmuş ola bilər. Bir neçə ili əhatə etsə belə, müntəzəm tədrisdə iştirakın azalması oxu və riyaziyyat bacarıqlarının tədricən inkişafını zəiflətməmiş ola bilər. Məktəbə davamiyyət problemlərinin səbəbləri birmənalı olaraq mürəkkəb xarakter daşdığından və daha ətraflı tədqiqat tələb etdiyindən, burada valideynlərin müntəzəm davamiyyətin əhəmiyyətinə dair dəyişən baxışlarının, eləcə də COVID pandemiyasından sonra tətbiq edilən daha çevik distant iş modellərinin rol oynaması tamamilə mümkündür (OECD, 2026, səh. 44–45 [20]).

Nəhayət, PISA məlumatları göstərir ki, bir sıra təhsil sistemlərində şagirdləri məktəb həyatında dəstəkləmək məqsədilə evdə valideynlər və ya digər ailə üzvləri ilə aparılan söhbətlərin sayı cəmi üç il əvvəlki ilə müqayisədə 2025-ci ildə azalmışdır (Fəsil 4, Cədvəl I.B1.4.123). Nümunə üçün, 2025-ci ildə valideynlərinin həmin gün məktəbdə nə etdiklərini soruşduğunu bildirən şagirdlərin payı daha az olmuşdur. Bununla belə, həmin meyil oxu bacarıqlarında kəskin geriləmə qeydə alınan ölkə və ya iqtisadiyyatlarda 2025-ci il üzrə oxu balları 2022-ci il səviyyəsinə yaxın olan ölkə və ya iqtisadiyyatlarla eyni dərəcədə müşahidə olunur.

Yekun

Mövcud faktlar akademik göstəricilərdəki geriləməni tək bir sadə səbəblə izah etməyə əsas vermir. Daha əsaslı şərh ondan ibarətdir ki, nəticələrin zəifləməsi müxtəlif səviyyələrdə baş verən dəyişiklikləri əks etdirir və kiçik amillər çox vaxt bir araya gələrək şagirdlərin öyrənmə prosesinə güclü təsir göstərir. Şagird səviyyəsində PISA bir çox ölkə və iqtisadiyyatda davamlı iş tələb edən tapşırıqlarda çətinliklərin artdığını, tələsik cavab vermə meylinin gücləndiyini, məktəb testlərinə (xüsusilə PISA kimi həlledici əhəmiyyət daşımayan qiymətləndirmələrə) səy göstərmək həvəsinin azaldığını, maraq və əzmkarlığın isə zəiflədiyini göstərir. Məktəb səviyyəsində sinif mühiti və nizam-intizam şəraiti öyrənməyə qalan vaxtı məhdudlaşdıracaq dərəcədə pisləşmiş ola bilər, bununla yanaşı, şagirdlər müəllimlərdən gözlədikləri dəstəyi ala bilmədiklərini əvvəlki illərə nisbətən daha tez-tez dilə gətirirlər. Sistem səviyyəsində ictimai və demoqrafik proseslər siniflərdə şagird tərkibinin daha da müxtəlifləşməsinə səbəb olmuş, lakin bu mürəkkəbliyi idarə etmək üçün sistem səviyyəli alətlər (məsələn, vaxtında monitorinq sistemləri və müntəzəm əks-əlaqə

mexanizmləri) bəzən yetərli olmamışdır. Məktəbdən kənarda da uşaqların və böyüklərin həyatı, eləcə də bütövlükdə cəmiyyət dəyişib və bu dəyişikliklər çox vaxt öyrənmə üçün əlverişli olmayıb. Oxu vərdişlərinin dəyişməsi, rəqəmsal cihazlardan daha intensiv istifadə, dərəcə davamiyyətsizliyin artması, ailə dəstəyinin azalması və pandemiyanın sonrakı təsirləri gənclərin öyrəndiyi sosial mühiti yenidən formalaşdırıb.

Bu fərziyyələr bir-birinə zidd deyil, bir-birini tamamlayan amillər kimi nəzərdən keçirilməlidir. Onlar məsuliyyəti birbaşa şagirdlərin, müəllimlərin, məktəblərin və ya ailələrin üzərinə qoymur. Əksinə, bu nəticələr davamlı mütaliənin, diqqətin öyrənməyə yönəldilməsinin, tədris dəstəyinin və bacarıqların ardıcıl inkişafının təmin edilməsinin daha da çətinləşdiyi yeni təlim mühitinin formalaşdığına işarə edir. Oxu bacarığı bu yanaşmada mərkəzi mövqə tutur, çünki o, həm müstəqil şəkildə əsas öyrənmə sahəsi, həm də bütün fənlər üzrə öyrənmənin təməlidir. PISA-nın 25 illik təcrübəsindən sonra hər bir milli kontekstdə oxu göstəricilərinin nə üçün gerilədiyini anlamaq təkcə 2025-ci ilin nəticələrini izah etmək üçün deyil, həm də təhsil sistemlərinin qarşıdakı illərdə öyrənmə şəraitini hansı istiqamətlərdə yenidən qurmalı olduğunu müəyyənləşdirmək baxımından olduqca vacibdir.

Ədəbiyyat siyahısı (istinad nömrələri ilə)

1. [8] OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and After – COVID-19*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
2. [9] OECD. (2025). *TALIS 2024 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/talis-2024-results-en>
3. [10] Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), 107–122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
4. [11] Shanahan, T., Fisher, D., & Frey, N. (2016). The Challenge of Challenging Text. *Educational Leadership*, 73(8), 10–15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1100277>
5. [12] Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/MR1465>

6. [13] Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates. <https://psycnet.apa.org/record/2000-07246-022>
7. [14] OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
8. [15] Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
9. [16] Baron, N. S., Calixte, R. M., & Havewala, M. (2017). The Persistence of Print Among University Students: An Exploratory Study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590–604. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>
10. [17] Altamura, L., Vargas, C., & Salmerón, L. (2023). Do New Forms of Reading Pay Off? A Meta-Analysis on the Relationship Between Leisure Digital Reading Habits and Text Comprehension. *Review of Educational Research*, 95 (1), 53–88. <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>
11. [18] Salmerón, L., et al. (2024). Print and Digital Reading Habits and Comprehension in Children with and Without Special Education Needs. *Research in Developmental Disabilities*, 146, 104675. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104675>
12. [19] OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
13. [20] OECD. (2026). *PISA 2025 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/pisa-2025-results-en>

Mətn daxili əlavə və cədvəl istinadları (PISA 2025 nəticələr - I cild)

- **Əlavə A1** – Texniki göstəricilər və ölçmə etibarlılığı təhlili
- **Fəsil 3** – Şagirdlərin məktəbə cəlb olunması və öyrənmə motivasiyası
- **Cədvəl I.B1.3.71** – Məktəbə verilən dəyərə dair tələbə rəyləri
- **Chapter 4 (Fəsil 4)** – Məktəb və sinif mühiti
- **Cədvəl I.B1.4.38 və Cədvəl I.B1.4.41** – Şagirdlərin rəqəmsal cihazlardan istifadə formaları
- **Cədvəl I.B1.4.116** – Müəllimlərin izah və tədris dəstəyi

- **Cədvəl I.B1.4.123** – Şagirdlərin təhsil həyatına ailə dəstəyi
- **Cədvəl I.B1.4.142** – Məktəbdə təhlükəsizlik və intizam vəziyyəti
- **Cədvəl I.B1.4.178** – Məktəb rəhbərlərinin məlumatlardan (data) istifadə göstəriciləri