

XƏZƏR UNIVERSİTETİ

Fakültə: Təbiət elmləri, Sənət və Texnologiya yüksək təhsil

Departament: Təhsil

İxtisasas: Pedaqogika nəzəriyyəsi və tarixi

MAGİSTR DİSSERTASIYA İŞİ

QIZLARIN TƏHSİLDƏN YAYINMASININ ƏSAS SƏBƏBLƏRİ VƏ ONLARIN ARADAN QALDIRILMASI ÜÇÜN TƏKLİFLƏR

İddiaçı_____ Ülkər Eldar qızı Ramazanova

Elmi rəhbər_____ pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru

Afət Yaqub qızı Süleymanova

MÜNDƏRİCAT

GİRİŞ.....	3
I FƏSİL. ƏDƏBİYYAT XÜLASƏSİ.....	6
1.1 Təhsilin insan həyatında rolu və əhəmiyyəti	6
1.2 Qadınların təhsil hüququ: tarixi və hüquqi baxış.....	10
1.3 Sosial həyatda qadının rolu və bu rola təsir edən amillər	19
1.4 Qadınların təhsildə rolu və cəmiyyətə təsiri	25
1.5 Qadınların təhsildən yayınma problemi - dünya təcrübəsi və beynəlxalq təşkilatların rolu.....	32
1.6 Azərbaycanda qadınların təhsili - keçmişdən bu günə	37
II FƏSİL. METODOLOGİYA	51
2.1. Tədqiqatın modeli və iştirakçıları	51
2.2. Data toplama aləti	52
2.3. Tədqiqat datalarının toplanılması, analizi və nəticələrin təhlili	55
2.4. Sorğunun açıq sualına verilmiş cavabların məzmun analizi və nəticələrin təhlili	59
NƏTİCƏ.....	62
İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI.....	66
ƏLAVƏLƏR.....	75

GİRİŞ

Mövzunun aktuallığı və işlənmə dərəcəsi: Qızların təhsildən yayınması problemi müasir dövrdə yalnız bir fərdin həyatını deyil, bütövlükdə cəmiyyətin inkişafını əngəlləyən sosial və struktur xarakterli bir məsələ kimi aktuallığını qorumaqdadır. Təhsil, insan kapitalının formalaşmasında əsas amillərdən biri olmaqla yanaşı, qadınların iqtisadi, sosial və psixoloji güclənməsinin əsas şərtidir. Qızların təhsildən yayınması isə onların gələcəkdə işsizlik, asılılıq, erkən nikah və məhdud sosial rollarla üzləşməsi riskini artırır. Bu fenomen yalnız fərdi hüquqların pozulması kimi deyil, həm də gender bərabərliyi, sosial ədalət və davamlı inkişaf prinsiplərinə birbaşa təhdid kimi qiymətləndirilir. Xüsusilə inkişaf etməkdə olan cəmiyyətlərdə bu məsələ, ailədaxili münasibətlərdən başlayaraq dövlət siyasətlərinə qədər müxtəlif səviyyələrdə həllini gözləyən ciddi bir çağırışdır.

Azərbaycanda da qızların təhsildən yayınması problemi müxtəlif formalarda özünü göstərməkdədir: erkən nikahlar, ailələrin təhsil mövzusunda yanaşmaları, sosial-iqtisadi çətinliklər və stereotiplər bu prosesi şərtləndirən əsas faktorlardandır. Bu məsələnin aktuallığı həm statistik göstəricilərlə, həm də ictimai rəyin formalaşmasında müşahidə edilən narahatlıqla təsdiqlənir. Regionlararası fərqliliklər, ailə strukturlarındakı dəyişkənliklər və sosial media təsiri bu problemin yeni aspektlərini gündəmə gətirir. Qızların təhsil hüququnun təmin olunmaması onların həyat keyfiyyətinə və gələcək nəsillərin inkişaf səviyyəsinə birbaşa təsir göstərir.

Dövlət səviyyəsində həyata keçirilən tədbirlərə baxmayaraq, qızların təhsildən yayınması halları bəzi bölgələrdə hələ də yüksək səviyyədə qalmaqdadır və bu vəziyyət strateji yanaşmalar tələb edir. Təhsilin yalnız məktəbə getmək deyil, həm də tamamlamaq və onu həyat keyfiyyətinə çevirə bilmək olduğu nəzərə alınmalıdır. Bu kontekstdə qızların yalnız məktəbə cəlbi deyil, eyni zamanda onların təhsil mühitində qalma davamlılığını təmin edən mexanizmlərin qurulması önəmlidir. Təhsil sistemində gender bərabərliyinin təmin olunması və bu bərabərliyin şagird və ailə səviyyəsində mənimsədilməsi üçün ciddi maarifləndirmə işləri aparılmalıdır. Bu tədqiqat məhz bu ehtiyacdən irəli gələrək, problemi empirik əsaslarla təhlil etməyə və praktik həll yolları irəli sürməyə yönəlmişdir.

Qızların təhsildən yayınması mövzusu müxtəlif tədqiqatçılar tərəfindən dünya miqyasında araşdırılmış, bu problemin səbəbləri və nəticələri sosial, iqtisadi və psixoloji aspektlərdən qiymətləndirilmişdir. Beynəlxalq səviyyədə UNESCO, UNICEF və Human Rights Watch kimi təşkilatlar qızların təhsildən yayınma hallarının səbəblərini xüsusilə erkən nikah, yoxsulluq və patriarxal mədəniyyətlə əlaqələndirmişlər. Azərbaycanda isə bu sahədə Məmmədov A., Quliyev O. və başqaları statistik yanaşmalarla çıxış edərək, əsasən iqtisadi və ailədaxili faktorları ön plana çəkmişlər. Lakin bu mövzu üzrə yerli kontekstdə həm cəmiyyət,

həm də keyfiyyət aspektlərini birləşdirən, sosial stereotiplər və ailə münasibətləri ilə bağlı dərinlikli empirik tədqiqatlar kifayət qədər geniş yer almamışdır.

Hazırkı araşdırma bu boşluğu doldurmaq məqsədilə yalnız statistik məlumatların deyil, həm də respondentlərin fərdi təcrübə və yanaşmalarının məzmun analizi əsasında geniş və çoxşaxəli bir təhlil təqdim etmişdir. Əvvəlki tədqiqatlardan fərqli olaraq, burada həm qızların təhsildən yayınmasının səbəbləri, həm də bu problemin həllinə yönəlmiş ictimai baxışlar və təkliflər sistemləşdirilmişdir. Bu yanaşma mövzunun yalnız diaqnostikasını deyil, eyni zamanda strateji həll yollarını da əhatə edən yenilikçi bir çərçivə formalaşdırmışdır. Beləliklə, bu iş, Azərbaycanda qızların təhsildən yayınma səbəbləri üzrə çoxcəhətli və praktik əsaslı yanaşma təklif edən azsayılı araşdırmalardan biri kimi dəyərləndirilə bilər.

Tədqiqatın obyektı və predmeti: Tədqiqatın obyektı – Azərbaycanda qızların təhsildən yayınması ilə bağlı sosial hadisədir. Tədqiqatın subyektı – müxtəlif yaş və sosial qruplardan olan respondentlərin bu problemə dair münasibət və təcrübələridir.

Tədqiqatın məqsəd və vəzifələri: Bu tədqiqatın məqsədi – qızların təhsildən yayınmasının əsas səbəblərini müəyyənləşdirmək və bu problemin aradan qaldırılması üçün effektiv təkliflər irəli sürməkdən ibarətdir. Tədqiqatın məqsədlərindən biri də iki əsas suala cavab verməkdir:

1. Qızların təhsildən yayınmasına təsir edən ən mühüm faktorlar hansılardır?
2. Təhsildən yayınma hallarına münasibətdə cins və region fərqlilikləri nə dərəcədə müşahidə olunur?

Tədqiqat çərçivəsində aparılan empirik və nəzəri təhlillərə əsaslanaraq aşağıdakı hipotezlər irəli sürülmüşdür:

H_0 (Nul hipotez) – Qızların təhsildən yayınması hallarına cins və region fərqliliklərinin təsiri vardır. Əgər tədqiqat nəticəsində statistik baxımdan əhəmiyyətli bir təsir müşahidə edilsə, bu halda H_0 hipotez qəbul olunacaq.

H_1 (Alternativ hipotez) – Qızların təhsildən yayınması hallarına cins və region fərqliliklərinin heç bir təsiri yoxdur. Əgər tədqiqat nəticəsində statistik baxımdan əhəmiyyətli bir təsir müşahidə edilməzsə, bu halda H_1 hipotez qəbul olunacaq.

Tədqiqatın məqsədlərə çatmaq məqsədilə aşağıdakı vəzifələr müəyyən edilmişdir:

- Qızların təhsildən yayınmasına dair mövcud elmi ədəbiyyatı və nəzəri çərçivəni təhlil etmək;
- Azərbaycanda qadınların təhsilə çıxış imkanlarının tarixi və sosial kontekstini araşdırmaq;
- Respondentlərin fikirləri əsasında qızların təhsildən yayınmasına səbəb olan amilləri müəyyənləşdirmək;

- Sorğu və məzmun analizləri vasitəsilə ailə, cəmiyyət və dövlətin rolunu qiymətləndirmək;

- Təhsildən yayınmanın qarşısını almağa yönəlmiş praktik və elmi əsaslı təkliflər irəli sürmək.

Tədqiqat metodları: Tədqiqatda qarışıq metodologiya – təsviri statistika, SPSS-lə t-test və ANOVA analizləri, məzmun və tematik analiz kimi kəmiyyət və keyfiyyət metodları tətbiq olunmuşdur.

Tədqiqatın elmi yeniliyi: Tədqiqatın elmi yeniliyi aşağıdakılardan ibarətdir:

- Qızların təhsildən yayınmasına dair səbəblər ilk dəfə yerli respondentlərin tematik və məzmun analizi ilə sistemli şəkildə araşdırılmışdır;

- Sorğu nəticələrinə əsasən ictimai şüurda bu məsələyə yanaşmalar müəyyən edilmiş və statistik fərqliliklər üzə çıxarılmışdır;

- Ailə, cəmiyyət və dövlətin məsuliyyət bölgüsü empirik əsaslarla qiymətləndirilmişdir;

- Praktiki hissədə, qızların təhsildən yayınmasının qarşısını almağa yönəlmiş konkret və tətbiq edilə bilən təkliflər irəli sürülmüşdür.

Tədqiqatın informasiya bazası: Tədqiqatın informasiya bazasını sorğu anketindən əldə olunmuş ilkin empirik məlumatlar, yerli və beynəlxalq elmi ədəbiyyat, statistik göstəricilər və respondentlərin açıq suallara verdiyi cavablar təşkil etmişdir.

Tədqiqatın məhdudiyyətləri: Tədqiqatın əsas məhdudiyyəti – iştirakçıların əsasən ali təhsil alan tələbələrdən ibarət olması və digər əhali qruplarının (xüsusilə orta təhsilli və ya təhsildən yayınan qızlar) yetərincə təmsil olunmamasıdır.

Nəticələrin nəzəri və praktiki əhəmiyyəti: Aparılmış tədqiqatın nəticələri qızların təhsildən yayınma səbəblərinin yalnız fərdi deyil, həm də sosial və struktur amillərlə bağlı olduğunu göstərərək mövcud nəzəri çərçivələrin genişləndirilməsinə töhfə verir. Eyni zamanda, əldə olunmuş nəticələr təhsil siyasətçiləri, sosial işçilər və ailə institutları üçün yönəldilmiş praktik tədbirlərin planlaşdırılmasına və tətbiqinə elmi əsas yaradır.

I FƏSİL. ƏDƏBİYYAT XÜLASƏSİ

1.1. Təhsilin insan həyatında rolu və əhəmiyyəti

Təhsil cəmiyyətin tərəqqisi və insan inkişafının fundamental təməllərindən biri hesab olunur. Birləşmiş Millətlər Təşkilatının qəbul etdiyi əsas insan hüquqları sənədlərində təhsil almaq hüququ hər bir fərd üçün ayrılmaz hüquq kimi təsbit edilmişdir (UN, 1948). Bu, təsadüfi deyil; çünki təhsil insanın potensialını üzə çıxaran, bilik və bacarıqlar formalaşdıran, onu sosial həyata hazırlayan kompleks bir prosesdir. Sosial-sosioloji nəzəriyyələrdə təhsilin funksiyaları ətraflı tədqiq edilmişdir. Məsələn, *funksionalist* yanaşmaya görə təhsil fərdləri cəmiyyətin dəyərləri ilə aşılaraq sosial integrasiyanı təmin edir. Emil Durkheim qeyd edirdi ki, təhsil vasitəsilə cəmiyyət öz kollektiv dəyərlərini yeni nəsillərə ötürür və bununla da sosial nizamı qoruyur (Durkheim, 1956). Təcavüzkar **Reproduksiya nəzəriyyəsi** isə təhsilin mövcud sosial iyerarxiyaları təkrar istehsal edə biləcəyini vurğulayır (Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1976). Bununla belə, *kritik pedaqogika* nümayəndəsi Paolo Freyre təhsili azadlanma vasitəsi kimi görərək, tənqidi təfəkkürün və sosial dəyişmənin əsas amili olduğunu bildirir (Freire, 1970). Alternativ olaraq, iqtisadi nəzəriyyələr – xüsusən **insan kapitalı** yanaşması – təhsili fərdin məhsuldarlığına və gələcək qazancına sərmayə yatırımı kimi dəyərləndirir (Becker, 1964). Gary Bekkerin insan kapitalı nəzəriyyəsinə əsasən, təhsilə qoyulan sərmayə uzunmüddətli perspektivdə həm fərdi, həm də makro-iqtisadi səviyyədə yüksək gəlirlə qayıdır. Həqiqətən də, müasir tədqiqatlar göstərir ki, təhsilin iqtisadi nəticələri əhəmiyyətlidir – əlavə hər təhsil ili orta hesabla 9-10% əməkhaqqı artımı ilə müşahidə olunur (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Cədvəl 1.1.1-də fərqli gəlir qruplarına aid ölkələrdə təhsilin gəlirliliyi – yəni təhsilin hər ilinin orta əmək haqqına gətirdiyi faiz gəlir artımı – ümumiləşdirilib (Psacharopoulos & Patrinos, 2018)

Cədvəl 1.1.1. Ölkə qrupları üzrə təhsilə yatırılmış sərmayənin orta gəlirlilik faizi (1 il əlavə təhsil üçün)

Ölkə kateqoriyası	Orta gəlirlilik faizi (%)
Aşağı gəlirli ölkələr	9.3%
Orta gəlirli ölkələr	9.2%
Yüksək gəlirli ölkələr	8.2%
Dünya üzrə orta	8.8%

Cədvəldən göründüyü kimi, təhsilin iqtisadi səmərəsi global miqyasda çox yüksəkdir. Aşağı və orta gəlirli ölkələrdə əlavə təhsil ili əməkhaqqını orta hesabla 9%-dən çox artırır ki,

bu da təhsilin fərdi gəlirə birbaşa müsbət təsir etdiyini sübut edir. Yüksək gəlirli ölkələrdə də gəlirlilik faizi əhəmiyyətli olub 8%-dən yuxarıdır. Bu o deməkdir ki, istənilən iqtisadi şəraitdə təhsilə yatırılan zaman və vəsait hədəfə getmir – əksinə, fərdin sonrakı maddi rifahına və istehsal potensialına əhəmiyyətli töhfə verir. Tədqiqatlara görə, qadınların təhsilinə qoyulan investisiyalar xüsusilə yüksək sosial gəlirliyə malikdir, yəni cəmiyyət qadınların təhsilindən nisbətən daha çox fayda götürür (Schultz, 2002; Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Bu da qadınların təhsildən yayınmasının təkcə gender ədalətsizliyi deyil, həm də itirilmiş sosial-iqtisadi imkanlar anlamına gəldiyini göstərir.

Təhsilin əhəmiyyəti sadəcə iqtisadi müstəvi ilə məhdudlaşmır. Təhsilli insanın həyat keyfiyyəti, sağlamlığı və sosial fəallığı da nəzərəcarpacaq dərəcədə yüksək olur. Müxtəlif ölkələrin demoqrafik göstəriciləri göstərir ki, təhsilin sağlamlıq üzərində təsiri müsbətdir: təhsilli insanlar arasında uşaq və ana ölüm halları xeyli aşağı, ömür uzunluğu isə daha yüksəkdir (Gakidou et al., 2010; Lleras-Muney, 2005). Xüsusilə, anaların təhsil səviyyəsi bilavasitə uşaqların həyatda qalma ehtimalına təsir edir. Cədvəl 1.1.2-də ana təhsilinin uşaq ölümünə təsiri ilə bağlı bəzi müqayisəli məlumatlar verilmişdir (UNESCO, 2014). Burada görünür ki, ananın təhsil səviyyəsi yüksəldikcə 5 yaşadək uşaqlar arasında ölüm halları kəskin şəkildə azalır.

Cədvəl 1.1.2. Ananın təhsil səviyyəsi və 5 yaşadək uşaqlar arasında ölüm göstəriciləri (qlobal orta hesabla)

Ana təhsil səviyyəsi	Uşaq ölüm səviyyəsi (1000 nəfərə düşən)
Heç bir təhsili olmayan	~100
İbtidai təhsilli	~70
Orta təhsilli	~40
Ali təhsilli	~20

Cədvəl 1.1.2-də təqdim olunan rəqəmlər şərti xarakter daşısa da, ümumi meyli aydın göstərir: ananın təhsili olmadıqda azyaşlı uşaq ölüm göstəricisi çox yüksəkdir, lakin ana ən azı orta təhsil aldıqda uşaq ölümünün ehtimalı dəfələrlə azalır. Məsələn, UNESCO-nun hesablamalarına görə, bütün qadınlar ən azı ibtidai təhsil alsaydı, qlobal miqyasda 5 yaşadək uşaq ölümlərinin sayı üçdə bir azala bilərdi (UNDP, 2023). Bu o deməkdir ki, savadlı ana sağlam ailənin təməlidir – təhsilli analar gigiyena, qidalanma və xəstəliklərin erkən əlamətlərini tanıma mövzusunda daha məlumatlı olur, nəticədə onların uşaqları daha sağlam böyüyür (Gakidou et al., 2010). Təhsil həmçinin reproduktiv sağlamlığa təsir edir: təhsilli qadınlar daha az və daha gec uşaq dünyaya gətirir, bu da həm ana, həm də uşaq sağlamlığını gücləndirir (Pradhan, 2015). Məsələn, Qana kimi ölkədə ali və ya orta təhsilli qadınlar orta hesabla 2-3 uşaq dünyaya gətirdiyi halda, təhsilsiz qadınlar üçün bu göstərici 6 uşağa qədər yüksəlir

(Pradhan, 2015). Beləliklə, təhsil artdıqca doğum sayı azalır ki, bu da ailənin iqtisadi yükünü yüngülləşdirir və qadınların öz inkişaflarına daha çox zaman ayıra bilməsinə şərait yaradır.

Təhsilin sosial müstəvidə rolu bununla bitmir. Araşdırmalar göstərir ki, təhsil səviyyəsinin artması cəmiyyətlərdə cinayətkarlıq səviyyəsinin azalması, ictimai asayişin və sabitliyin güclənməsi ilə müşahidə olunur (Duflo, 2012; World Bank, 2012). Təhsilli insanlar qanunlara riayət etməyə və münaqişələri sülh yolu ilə həll etməyə daha çox meyilli olur. Eyni zamanda, təhsil vətəndaş iştirakını və siyasi fəallığı artırır – təhsilli vətəndaşlar seçkilərdə daha çox iştirak edir, hüquq və məsuliyyətlərini daha yaxşı dərk edirlər. Məsələn, bir çox ölkədə aparılan tədqiqatlar göstərib ki, ali təhsilli insanların səsvermə faizi aşağı təhsillilərə nisbətən əhəmiyyətli dərəcədə yüksəkdir və onlar ictimai müzakirələrdə daha fəal rol alırlar (Dollar & Gatti, 1999; Unterhalter, 2007). Bu baxımdan təhsil demokratik cəmiyyətin dayəğıdır.

Təhsilin çoxşaxəli faydalarını ümumiləşdirmək üçün aşağıdakı cədvələ müraciət etmək olar. Cədvəl 1.1.3-də təhsilin fərd və cəmiyyət üçün başlıca fayda sahələri qısa şəkildə qruplaşdırılıb (müxtəlif mənbələr (Becker, Sen, Duflo və b.) əsasında müəllifin ümumiləşdirməsi)

Cədvəl 1.1.3. Təhsilin fərdlərə və cəmiyyətə əsas fayda sahələri

Sahə	Təhsilin təsirləri və faydaları
İqtisadi	İş imkanı və gəlirlər artır; yoxsulluğun azalmasına səbəb olur; innovasiya və məhsuldarlığı yüksəldir (Becker, 1964; Psacharopoulos & Patrinos, 2018).
Sosial	Sosial mobillik və bərabərlik artır; cinayətkarlıq və asılılıq hallarını azaldır; vətəndaşlıq şüurunu gücləndirir (Duflo, 2012; World Bank, 2012).
Sağlamlıq	Sağlam həyat tərzini təşviq edir; uşaq və ana ölümünü azaldır; həyatı təhlükəli xəstəliklərin profilaktikasını asanlaşdırır (Gakidou et al., 2010; Kirk & Sommer, 2006).
Siyasi	Vətəndaş fəallığını artırır; demokratik iştirakı gücləndirir; sabit və sülhsevər cəmiyyət formalaşdırır (Dollar & Gatti, 1999; Sen, 1999).
Mədəni	Dünyagörüşünü genişləndirir; tolerantlıq və multikultural dəyərləri təşviq edir; cəmiyyətin ümumi mədəni intellektual səviyyəsini yüksəldir (Nussbaum, 2000).

Cədvəl 1.1.3-də sadalanan istiqamətlər təhsilin nə qədər çoxtərəfli dəyəərə malik olduğunu nümayiş etdirir. İlk növbədə, iqtisadi sahədə təhsil fərdi əmək bazarında rəqabət qabiliyyətli edir, ona daha yüksək gəlir gətirir və yoxsulluq dövrəsini qırmağa yardımçı olur. Məsələn, Dünya Bankının hesablamalarına görə, əgər bütün yetkin insanlar orta təhsili tamamlasaydı, qlobal yoxsulluq yarıbayarı azalardı (UNDP, 2023) – yəni bu, yüz milyonlarla

insanın yoxsulluqdan çıxması deməkdir. Cədvəl 1.1.4-də təhsilin yoxsulluğa potensial təsirinə dair bəzi qlobal ssenarilər göstərilir. (UNESCO, 2011, 2013)

Cədvəl 1.1.4. Təhsil səviyyəsinin qlobal yoxsulluğun azaldılmasına potensial təsiri

Ssenari (qlobal)	Yoxsulluğun azalması üzrə təsir göstəricisi
Bütün yetkinlər orta təhsili tamamlasa	Dünya üzrə yoxsulluq >50% azaldı (UNESCO, 2013)
Aşağı gəlirli ölkələrdə hamı oxuyub-yaza bilsə	171 milyon insan (təxminən 12%) yoxsulluqdan çıxardı (UNESCO, 2011)

Cədvəl 1.1.4-dən göründüyü kimi, təhsilin yoxsulluğun azaldılmasında dönüş yarada biləcək qədər güclü təsiri vardır. UNESCO-nun hesablamasına əsasən, yalnız ibtidai savadlılıq səviyyəsində belə universal nailiyyət əldə olunması 171 milyon insanın yoxsulluqdan xilas olmasına səbəb olardı ki, bu da dünyada yoxsul əhalinin təxminən on birdəbirinin həyat şəraitinin yaxşılaşması deməkdir (UNDP, 2023). Eyni zamanda, bütün yetkin insanların orta təhsilli olması kimi daha ambisiyalı bir ssenari qlobal yoxsulluğun yarımbararı azalması ilə nəticələnə bilər (UNDP, 2023; UNESCO, 2013). Bu statistikalar göstərir ki, təhsildən yayınma təkcə fərdin özünü yoxsul vəziyyətdə saxlamaqla qalmır, cəmiyyətin ümumi iqtisadi rifahını da aşağı salır. Belə ki, cinslər arasında təhsil bərabərsizliyinin yüksək olduğu ölkələrdə adambaşına düşən ÜDM artımının ləngidiyi müşahidə edilmişdir (Dollar & Gatti, 1999; Klasen, 2002). Yəni, qadınların təhsildən kənarda qalması ölkənin inkişaf tempini də zəiflədir.

Təhsilin sosial sahədə faydaları sırasında sağlamlıq göstəricilərinin yaxşılaşması xüsusi qeyd olunmalıdır. Təhsilli insanlar ailə planlaşdırması, sanitariya və qidalanma kimi mövzularda daha məlumatlı olur, nəticədə daha sağlam ailələr formalaşdırırlar. Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının məlumatlarına görə, ən azı orta təhsili olan anaların yeni doğulmuş uşaqlarının yaşamaq ehtimalı savadsız anaların uşaqlarına nisbətən xeyli yüksəkdir (Gakidou et al., 2010). Bundan əlavə, təhsil fərdlərdə sağlamlıqla bağlı vərdisləri də formalaşdırır – məsələn, təhsilli şəxslər arasında zərərli vərdislərə (siqaret, alkoqolizm və s.) meyillik daha aşağı, idmanla məşğul olmaq, tibbi yardıma vaxtında müraciət etmək kimi müsbət davranışlar isə daha yüksək olur (World Bank, 2012). Nəticədə, təhsilli cəmiyyətlərdə orta ömür uzunluğu artır və sağlam həyat illərinin sayı çoxalır. Bu məntiqi zəncir istənilən ölkə üçün keçərlidir: məsələn, ABŞ-da aparılan tədqiqat hər əlavə təhsil ilinin insanın ömrünü orta hesabla 1.7 il uzatdığını ortaya qoymuşdur (Lleras-Muney, 2005). İnkişaf etməkdə olan ölkələr üçün isə təhsilin sağlamlıq üzərində təsiri daha da dramatikdir; çünki təməl səhiyyə bilgisi məhz məktəbdə qazanılır.

Təhsil həm də cəmiyyətin sosial mənəvi dəyərlərinin formalaşmasına təsir edir. Təhsil prosesində insanlar yalnız riyazi və ya dillə bağlı biliklərə yiyələnmiş, həm də əməkdaşlıq, dözümlülük, məsuliyyət kimi keyfiyyətləri öyrənirlər. Məktəb ictimailəşmənin əsas agentlərindən biri olaraq, fərdləri müxtəlif mənşələrdən gələn həmyaşıdları ilə ünsiyyətdə olmağa, qrup halında işləməyə öyrədir. Bunun nəticəsində, təhsilli şəxslər daha tolerant və açıq fikirli olurlar. Mədəni müxtəlifliyə hörmət, gender bərabərliyi, insan hüquqlarına sayğı kimi anlayışlar çox vaxt məktəb mühitində aşılırlar (Nussbaum, 2000; Unterhalter, 2007). Məhz buna görə də inklüziv və keyfiyyətli təhsil Dayanıqlı İnkişaf Məqsədlərində (BMT-nin 2030 Gündəliyində) mühüm yer tutur – təhsil digər inkişaf hədəflərinə çatmaq üçün katalizator rolunu oynayır (United Nations, 2015).

Yekun olaraq vurğulamaq lazımdır ki, təhsilin insan həyatındakı rolu çoxcəhətlidir və fərdi inkişafdan tutmuş cəmiyyətin sosial-iqtisadi tərəqqisinə qədər geniş bir spektri əhatə edir. Təhsilin təqdim etdiyi bilik və bacarıqlar fərdlərə əmək bazarında daha yaxşı mövqe, həyatda daha çox seçim imkanı verir. Təhsil insanı ictimai həyata hazırlayır, tənqidi və yaradıcı təfəkkür formalaşdırır, onu ömürboyu öyrənməyə həvəsləndirir. Albert Einstein təhsili “*əzbərlənən faktlar deyil, düşünməyi öyrətmə prosesi*” adlandırmışdır – həqiqətən də təhsil insana müstəqil düşüncə tərzini qazandırır ki, bu da modern dövrün dinamik çağırışlarına uyğunlaşmaq üçün vacibdir. Eyni zamanda, təhsilin toplumsal faydaları – yoxsulluğun azalması, iqtisadi inkişaf, sağlam cəmiyyət, sabitlik və sülh – onun strateji əhəmiyyətini göstərir. Bir çox araşdırma ortaya qoymuşdur ki, hər hansı ölkənin davamlı inkişafı üçün təhsilə yatırım ən səmərəli və uzunmüddətli nəticə verən investisiyadır (Hanushek & Woessmann, 2008; World Bank, 2012). Xüsusilə qadınların və qızların təhsili, bir növ “çarpan effekt” yaradır – təhsilli qadın daha az uşağa, lakin daha sağlam və savadlı uşaqlara sahib olur, iqtisadiyyata daha fəal töhfə verir və digər qadınlar üçün nümunə olur (Herz & Sperling, 2004; Duflo, 2012). Bu səbəbdən, növbəti bölmədə qadınların təhsil hüququ və bu sahədə tarixi inkişaf məsələləri ayrıca nəzərdən keçiriləcəkdir.

1.2. Qadınların təhsil hüququ: tarixi və hüquqi baxış

Tarixən dünyada qadınların təhsil alması məsələsi mürəkkəb və ziddiyyətli bir proses keçmişdir. Uzun əsrlər boyu bir çox cəmiyyətlərdə qadınlar üçün təhsil imkanları son dərəcə məhdudd olmuş, elm və məktəb əsasən kişilərin imtiyazı sayılmışdır. Patriarxal dəyərlər hakim olduğu mühitlərdə qızların təhsili ikinci dərəcəli sayılmış, onların əsas rolunun evdarlıq və övlad böyütmək olduğu qənaəti geniş yayılmışdı (King & Hill, 1993). Buna baxmayaraq, tarix boyunca qadınların təhsil hüququ uğrunda mübarizəsi və əldə etdiyi nailiyyətlər diqqətəlayiqdir. Qərbi dünyasında hələ XVIII əsrin sonlarında Maarifçilik dövrünün təsiri ilə

qadınların da təhsil almasının vacibliyi barədə ilk səsələr ucaldı. Məsələn, 1792-ci ildə ingilis filosof Meri Uolstonkraft “Qadın hüquqlarının müdafiəsi” adlı məşhur əsərində qadınların kişilərlə bərabər səviyyədə təhsil almaq haqqını əsaslandırırmış və cəmiyyətdəki aşağı statuslarının məhz savadsızlıqdan irəli gəldiyini vurğulamışdı (Human progress, 2023). Bu cür ideyalar həmin dövrdə geniş dəstək qazanmasa da, sonrakı yüzillikdə qadın hüquqları hərəkatının təməlini qoydu.

XIX əsr boyunca Avropa və Şimali Amerikada qadınların təhsilə cəlb edilməsi sahəsində tədrici irəliləyişlər baş verdi. 1848-ci ildə ABŞ-da Seneka-Folls qadın hüquqları konvensiyasında qəbul edilən bəyannamədə qadınların bərabər təhsil hüququ tələbi də öz əksini tapmışdı. Eyni zamanda, bir sıra qabaqcıl ali təhsil müəssisələri qızlar üçün qapılarını açmağa başladı. Məsələn, 1849-cu ildə Londonda ilk qadın ali təhsil kollecinin (London University) yaradılması və XIX əsrin sonunda demək olar ki, bütün Avropa ölkələrində qadınların universitet təhsili ala bilməsi üçün islahatların həyata keçirilməsi tarixi bir dönüş nöqtəsi idi (Kadın hakları, 2020). Buna paralel olaraq, Osmanlı coğrafiyasında və digər Şərq cəmiyyətlərində də qadınların təhsilinə dair islahatçı fikirlər meydana çıxırdı. Türkiyədə 1858-ci ildə ilk qız rüşdiyyəsinin (orta məktəbinin) açılması və 1869-cu ildə qızlar üçün ibtidai təhsilin məcburi elan edilməsi bu sahədə atılan mühüm addımlardandır (Kurnaz, 2010). Lakin bu addımlar kifayət etmirdi; XX əsrin əvvəlinə qədər dünyanın böyük bir hissəsində qadınların təhsil hüququ ciddi şəkildə məhdud idi və ya kağız üzərində qalsa da, realıqda həyata keçmirdi (Tembon & Fort, 2008). Qadınların təhsildən yayındırılması bir çox hallarda hüquqi qadağalardan daha çox sosial ənənələr, dini yanlış yorumlar, iqtisadi çətinliklər kimi kompleks səbəblərlə bağlı idi (Marcus & Page, 2016).

Azərbaycan və ümumən müsəlman Şərqi kontekstində qadınların təhsili məsələsində XIX əsrin sonu – XX əsrin əvvəllərində müəyyən canlanma müşahidə olunur. Maarifçilik hərəkatının təsiri ilə Qafqazda və Orta Asiyada bir sıra ziyalılar qızların təhsil almasını təşviq etməyə başladılar. Azərbaycanda qadın təhsili tarixində xüsusi yeri olan bir hadisə **1901-ci ildə Bakıda ilk dünyəvi qız məktəbinin açılması**dır. Xeyriyyəçi Hacı Zeynalabdin Tağıyev öz vəsaiti hesabına bu məktəbi təsis edərək, müsəlman Şərqində yeni bir ənənənin əsasını qoymuşdur (Hasanova, 2021). Həmin məktəb qızlar arasında savadlanmanı yaymaqla yanaşı, cəmiyyətdə qadınların sosial statusunun yüksəlməsinə xidmət etmişdir. Nəticədə, XX əsrin əvvəllərində Azərbaycanlı qadınlardan ilk müəllimlər, həkimlər, ziyalılar nəslə yetişməyə başlamışdır. Buna baxmayaraq, geniş kütlələr üçün qadın təhsili hələ əlçatmaz olaraq qalırdı – 1910-cu illərdə Azərbaycan əhalisi arasında qadın savadlılıq faizi cəmi bir neçə faiz idi (Hasanova, 2021). XX əsr qadınların təhsil hüququ sahəsində global inqilabi dəyişikliklərlə yadda qaldı. Aşağıdakı cədvəldə dünya miqyasında qadınların təhsil hüququna dair bəzi

mühüm tarixi mərhələlər xronoloji ardıcılıqla verilmişdir (Cədvəl 1.2.1) (Müxtəlif tarixi mənbələr (UN, UNESCO sənədləri və s.) əsasında müəllif tərəfindən tərtib edilmişdir).

Cədvəl 1.2.1. Qadınların təhsil hüququ uğrunda mühüm tarixi hadisələr

İl	Hadisə və ya sənəd (Ölkə/Region)
1792	“Qadın hüquqlarının müdafiəsi” əsərinin nəşri – qadınların bərabər təhsil alma haqqı ilk dəfə fəal şəkildə müdafiə edilir (Avropa) (Wollstonecraft).
1858	Osmanlı imperiyasında ilk qız məktəbinin (rüşdiyyə) açılması – Şərq aləmində qızların rəsmi təhsilinə doğru addım (Türkiyə).
1901	Bakıda H.Z. Tağıyevin təşəbbüsü ilə ilk dünyəvi müsəlman qız məktəbinin açılması – Azərbaycan və İslam Şərqində qadın təhsili sahəsində dönüş nöqtəsi (Azərbaycan) (Hasanova, 2021).
1918	Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətində qadınlara səsvermə və bərabər təhsil hüququnun verilməsi – Şərqdə ilk dəfə olaraq qanun qarşısında gender bərabərliyi tanınır (Azərbaycan).
1948	Ümumdünya İnsan Hüquqları Bəyannaməsi – hər kəsin, o cümlədən qadınların, təhsil hüququnu beynəlxalq səviyyədə təsbit edir (BMT) (United Nations, 1948).
1960	Təhsildə ayrı-seçkiliyin aradan qaldırılması haqqında UNESCO Konvensiyası – təhsildə cinsiyyətə görə ayrı-seçkiliyi qadağan edən ilk beynəlxalq müqavilə (UNESCO, 1960).
1979	Qadınlara qarşı ayrı-seçkiliyin ləğvi haqqında Konvensiya (CEDAW) – qadınların təhsil sahəsində bərabər hüquqlarını təmin etməyi dövlətlərin qarşısında öhdəlik qoyur (maddə 10) (United Nations, 1979).
1995	Pekin Bəyannaməsi və Fəaliyyət Platformu – qızların təhsili və gender bərabərliyi global gündəmdə prioritet kimi təsdiqlənir, hökumətlər təhsil sahəsində konkret öhdəliklər götürür (BMT) (United Nations, 1995).
2015	Dayanıqlı İnkişaf Məqsədləri (4 və 5 saylı) – 2030-cu ilədək keyfiyyətli təhsilin təmin edilməsi və gender bərabərliyinin, o cümlədən təhsildə bərabər imkanların, tam həyata keçirilməsi üzrə global hədəflər müəyyən edilir (United Nations, 2015).

Cədvəl 1.2.1-də əks olunan hadisələrdən göründüyü kimi, qadınların təhsil hüququ sahəsində son iki yüzildə tədrici, lakin köklü dəyişikliklər baş vermişdir. Əgər XVIII-XIX əsrlərdə ayrı-ayrı maarifçilər və ilk qadın hərəkatçıları qadınların təhsil ala bilməsi üçün fikir müstəvisində mübarizə aparırdısa, XX əsrin ortalarından etibarən artıq beynəlxalq hüquqi sənədlər qadınların təhsil hüququnu tanıdı və qoruma altına aldı. Xüsusən 1948-ci il Ümumdünya İnsan Hüquqları Bəyannaməsinin 26-cı maddəsində - hər kəsin təhsil hüququ

vardır, deyər bəyan edilməsi bütün dünya ölkələrinə mesaj idi ki, təhsil lüks deyil, fundamental hüquqdur (United Nations, 1948). Bu bəyannamə qadınların da kişilərlə bərabər şəkildə təhsil alma haqqını dolayısı ilə təsdiqlədi. Ardınca UNESCO-nun 1960-cı il Konvensiyası təhsil sahəsində ayrı-seçkiliyin hər formasını (cinsiyyətə görə daxil olmaqla) yasaqlayaraq, üzv dövlətləri qızların və oğlanların bərabər şəkildə təhsilə çıxışını təmin etməyə çağırırdı (UNESCO, 1960). 1979-cu ildə qəbul edilmiş CEDAW Konvensiyası isə birbaşa qadınların təhsil hüququna dair xüsusi maddə (10-cu maddə) daxil etmişdir. Cədvəl 1.2.1-də sadalanan hadisələr qadınların təhsil hüququ uğrunda mübarizənin tədricən qlobal miqyas qazandığını göstərir. Xüsusilə İkinci Dünya müharibəsindən sonrakı dövrdə qadınların təhsilinə dair beynəlxalq hüquqi bazanın formalaşması milli hökumətləri bu sahədə islahatlara təşviq etmişdir. Nəticədə XX əsrin ikinci yarısından etibarən dünyanın əksər ölkələrində qızların təhsilə cəlb olunma göstəriciləri sürətlə artmağa başlamışdır. Məsələn, 1970-ci illərdə qlobal səviyyədə yetkin qadın əhəlinin savadlılıq faizi cəmi 55-60% civarında idisə, bu rəqəm 2020-ci ilə doğru 85%-ə qədər yüksəlmişdi (UNDP, 2023). Kişilər arasında savadlılıq da eyni dövrdə 80%-dən 90%-ə yüksəlib. Cədvəl 1.2.2 qısa müddətdə qadınların savadlılıq səviyyəsində baş vermiş bu mühüm irəliləyişi və cinsiyyət fərqlərinin azalmasını əyani şəkildə nümayiş etdirir (Dünya Bankı və UNESCO statistik məlumatları əsasında tərtib edilmişdir (UNESCO, 2013; World Economic Forum, 2018)).

Cədvəl 1.2.2. Qlobal savadlılıq göstəricilərində cinsiyyət fərqi (1970 və 2020-ci illər)

İl	Qadınların savadlılıq səviyyəsi (%)	Kişilərin savadlılıq səviyyəsi (%)
1970	~55% (dünya üzrə orta)	~80% (dünya üzrə orta)
2020	~85% (dünya üzrə orta)	~92% (dünya üzrə orta)

Cədvəl 1.2.2-dən göründüyü kimi, son onilliklərdə qızların savadlılıq səviyyəsi dramatik şəkildə yüksəlmiş və qadınlarla kişilər arasındakı fərq əhəmiyyətli dərəcədə azalmışdır. Bu uğur beynəlxalq səviyyədə aparılan siyasətlərin – o cümlədən ibtidai təhsilin hamı üçün əlçatan edilməsinin, gender bərabərliyinin təşviqinin – birbaşa nəticəsidir. 1995-ci ildə Pekin Platformasının qəbulundan bəri qızların təhsilə cəlb olunması dünya miqyasında əsas hədəflərdən birinə çevrildi və nəticədə 1995-2020 aralığında xüsusilə aşağı gəlirli ölkələrdə qızların məktəbə yazılma göstəricilərində iki dəfəyə yaxın artım müşahidə olundu (UNESCO, 2020). Bu gün ibtidai təhsil pilləsində qızlar və oğlanlar arasında demək olar ki, tam bərabərlik əldə olunub – qlobal miqyasda ibtidai siniflərdə gender paritet indeksi 0.98-0.99 civarındadır (World Economic Forum, 2018). Orta təhsildə də qızların iştirak payı sürətlə yüksəlir və bir çox regionda oğlanlara çatır. Hətta ali təhsil pilləsində inkişaf etmiş ölkələrin əksəriyyətində qadın tələbələrənin sayı kişi tələbələrənin sayını ötüb (məsələn, Avropa və Şimali Amerikada ali

təhsildə tələbələrin ~55%-i qadınlardır (Country Economy, 2022). Bu fakt onu göstərir ki, düzgün siyasət və cəmiyyətin dəstəyi sayəsində tarixi ənənələrdən irəli gələn ayrı-seçkilik aradan qalxa bilər və qadınlar təhsil sistemində tam iştirak əldə edirlər.

Bununla belə, global nailiyyətlər fonunda bəzi regionlar və ölkələr üzrə geri qalmalar da mövcuddur. Xüsusilə dünyanın ən kasıb və münafişələrdən əziyyət çəkən bölgələrində qızların təhsildən yayınma hallarına hələ də rast gəlinir. Məsələn, Afrikanın Saharaaltı regionunun bəzi ölkələrində və Cənubi Asiyanın müəyyən cəmiyyətlərində qadınların savadlılıq faizi hələ də çox aşağıdır. Cədvəl 1.2.3-də qadınların savadlılıq səviyyəsinin ən aşağı olduğu və cinslərarası uçurumun ən dərin göründüyü bir neçə ölkə nümunə göstərilib (UNESCO İnstitutunun və Dünya Bankının ölkə hesabatlarından (Afghanistan DHS 2018; Chad DHS; South Sudan census) götürülmüş məlumatlar)

Cədvəl 1.2.3. Qadın savadlılıq səviyyəsinin xüsusilə aşağı və gender fərqlinin yüksək olduğu ölkələr

Ölkə	Qadın savadlılıq faizi	Kişi savadlılıq faizi
Əfqanıstan	22.6% (2018)	52.1% (2018)
Çad	14% (2009)	31% (2009)
Cənubi Sudan	28.9% (2018)	40.3% (2018)

Cədvəl 1.2.3-dəki rəqəmlər göstərir ki, bəzi ölkələrdə qadınların böyük əksəriyyəti hələ də oxuyub-yaza bilmir. Məsələn, Əfqanıstanda qadınların savadlılıq göstəricisi cəmi 22%-dir ki, bu da hər 5 qadınlardan yalnız 1-nin savadlı olması deməkdir. Çadda isə qadınların təqribən 7-dən 6-sı savadsızdır. Bu kimi ölkələrdə eyni zamanda qadınlarla kişilər arasında savadlılıq uçurumu da çox böyükdür – məsələn, Cənubi Sudanda kişilərin savadlılıq faizi qadınlarınkindən 10 faiz-bənddən çox yüksəkdir. Belə kəskin fərqlər adətən sosial-iqtisadi geriliyin, müharibə və qeyri-sabitlik şəraitinin hökm sürdüyü yerlərdə müşahidə olunur. Qeyd etmək lazımdır ki, qadın savadlılığının ən aşağı olduğu ölkələrdə eyni zamanda ümumi inkişaf göstəriciləri də dünya üzrə ən aşağı səviyyədədir (Klasen, 2002; Dollar & Gatti, 1999). Bu, bir daha təsdiq edir ki, qadınların təhsil hüququndan məhrum edilməsi tək-cə humanitar problem deyil, həm də inkişaf problemidir.

Bəs qadınların təhsildən yayınmasına hansı amillər səbəb olur? Tədqiqatlar göstərir ki, bu, müxtəlif sosial, iqtisadi və mədəni maneələrin kompleks təsiri ilə bağlıdır (Lloyd & Young, 2009; Unterhalter, 2007). İnkişaf etməkdə olan ölkələrin təcrübəsi göstərir ki, qızların məktəbə getməməsinin və ya vaxtından əvvəl tərk etməsinin ən əsas səbəblərindən biri ailələrin yoxsulluğudur. Ailənin maddi imkanı aşağı olduqda valideynlər mövcud resursları öncə oğlanların təhsilinə yönəltməyə meyilli olur və qızların oxumasını lüks sayırlar (World Bank,

2012). İkinci böyük amil erkən nikah və erkən hamiləliklərdir – bir çox cəmiyyətlərdə qızlar hələ yeniyetmə ikən ərə verilir ki, bu da onların məktəbdən ayrılmasına gətirib çıxarır (UNICEF, 2014). Üçüncüsü, məktəb infrastrukturunun və mühitinin uyğunsuzluğu da qızların təhsildən yayınmasına səbəb ola bilər: məsələn, ayrı sanitariya qovşaqlarının olmaması, qadın müəllim çatışmazlığı, məktəbin uzaqda yerləşməsi və qızların yolda təhlükəsizlik problemləri (Kirk & Sommer, 2006; Marcus & Page, 2016). Nəhayət, dərin kök salmış stereotiplər və ənənəvi düşüncələr də valideynlərin qız övladını oxutmaq motivasiyasını azalda bilər – bəzi konservativ dairələrdə - qız uşağı üçün təhsil vacib deyil kimi yanlış düşüncələr hələ də mövcuddur (Aycan & Aycan, 2018). Cədvəl 1.2.4-də qızların təhsildən yayınmasının başlıca səbəbləri ümumiləşdirilərək qruplaşdırılıb (Müxtəlif mənbələr əsasında (ÜST, UNICEF, UNESCO hesabatları və elmi ədəbiyyat) müəllif tərəfindən tərtib edilmişdir.

Cədvəl 1.2.4. Qızların təhsilə cəlb olunmasına maneə yaradan əsas amillər

Maneə kateqoriyası	Təsviri
İqtisadi çətinliklər	Yoxsul ailələrdə təhsillə bağlı xərclərin (forma, ləvazimat, nəqliyyat) ödənilməsi problemi; qızların kiçik yaşdan ev təsərrüfatında işləməyə cəlb olunması (World Bank, 2012; Plan International, 2012).
Erkən nikah və doğum	Qızların 18 yaşdan əvvəl ərə verilməsi təhsili yarımçıq qoyur; erkən hamiləlik və uşaq baxımı öhdəliyi məktəbə davamiyyəti mümkünəşür edir (UNICEF, 2014; Wodon et al., 2018).
Məktəb mühitinin uyğunsuzluğu	Məktəbdə ayrı qız tualetinin olmaması, gigiyena şəraitinin zəifliyi (yeniyetmə qızların hər ay müəyyən günlər dərstdən qalmasına səbəb olur); qadın müəllimlərin az olması; məktəblərin uzaq məsafədə yerləşməsi və yollarda təhlükəsizlik riskləri (Kirk & Sommer, 2006).
Sosial-mədəni stereotiplər	“Qız uşağının yeri evdir” kimi patriarxal düşüncələr; bəzi icmalarda təhsilli qadınların ailə qurmaqda çətinlik çəkəcəyi qorxusu; ailələrin qızların təhsilinə yatırım etməyə həvəs göstərməməsi (King & Hill, 1993; Herz & Sperling, 2004).
Münaqişə və humanitar böhranlar	Müharibə şəraitində məktəblərin dağıdılması və ya qızların məktəbə göndərilməsinin təhlükəli olması; qaçqın və məcburi köçkün qızların təhsildən yayınması; epidemiya və fəvqəladə hallarda qızların evdə qalmağa məcbur olması (UNESCO, 2019; Lloyd & Young, 2009).

Cədvəl 1.2.4-də göstərilən amillər qızların təhsilində davamlılığın pozulmasına yol açan ən yaygın baryerləri ümumiləşdirir. Bu maneələrin aradan qaldırılması üçün son onilliklərdə

həm beynəlxalq təşkilatlar, həm də ayrı-ayrı ölkələr müxtəlif təşəbbüslər həyata keçirmişlər. Məsələn, yoxsulluğun təsirini azaltmaq üçün bir sıra ölkələrdə şagird qızlara şərti nağd pul transferləri və ya təqaüdlər verilir ki, ailələr onları məktəbdə saxlasın (UNESCO, 2019). Erkən nikahların qarşısını almaq üçün hüquqi yaş hədləri yüksəldilir və maarifləndirmə kampaniyaları aparılır (UNICEF, 2014). Məktəb infrastrukturunun qızların ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması istiqamətində “qız dostu məktəblər” modeli tətbiq olunur – ayrıca və təmiz sanitar qovşaqlar, məktəbdə menstrual gigiyena vasitələrinin təmin edilməsi kimi addımlar atılır (Kirk & Sommer, 2006). BMT-nin Qadınlar üçün “HeForShe” kimi kampaniyaları vasitəsilə ata-anaların düşüncə tərzində dəyişiklik yaradılmasına çalışılır, yəni qızların təhsilinin faydaları barədə ictimaiyyət məlumatlandırılır (Plan International, 2012). Belə çoxşaxəli səylər nəticəsində bir sıra ölkələrdə qızların məktəbdən yayınma göstəriciləri əhəmiyyətli dərəcədə azalıb.

Bununla belə, global rəqəmlər hələ də qızların təhsildən yayınması probleminin tam həll olunmadığını göstərir. Hal-hazırda dünyada milyonlarla qız uşağı məktəbə getmir. BMT-nin hesablamalarına görə, 2023-cü il etibarilə təxminən **130 milyon** qız məktəbdən kənarda qalır (UNDP, 2023). Onların təqribən 32 milyonunu ibtidai məktəb yaşında, 30 milyonunu aşağı orta, 68 milyonunu isə yuxarı orta məktəb yaşındadır (UNESCO, 2021). Cədvəl 1.2.5 bu göstəriciləri təhsil pillələri üzrə qruplaşdırır (UNESCO “Her Education, Our Future” fakt vərəqi (2021) əsasında tərtib edilmişdir).

Cədvəl 1.2.5. Dünyada məktəbdən kənarda qalan qızların sayı (təhsil pillələri üzrə)

Təhsil pilləsi	Məktəbdən kənar qızların sayı (təxmini)
İbtidai təhsil	32 milyon
Orta təhsil (I mərhələ)	29 milyon
Orta təhsil (II mərhələ)	69 milyon
Cəmi (ümumi)	130 milyon

Bu cədvəldən görmək olar ki, ən böyük qız itkisi orta təhsilin yuxarı mərhələsində baş verir. Yəni ergenlik dövrünə çatanda – təxminən 15-18 yaş arasında – çox sayda qız müxtəlif səbəblərlə məktəbdən ayrılır. Bu statistika bir qədər əvvəl sadalanan maneələrlə də üst-üstə düşür: məhz həmin yaş aralığında qızlar daha çox erkən nikaha girir, erkən analığa başlayır və ya ailədaxili əmək bölgüsündə onlara daha ağır yük düşür (Wodon et al., 2018; Marcus & Page, 2016). Məsələn, Qərbi və Mərkəzi Afrikada qızların yuxarı siniflərdə davamiyyəti aşağıdır – bu regionda 15 yaşına kimi ərddə olan qızların faizi yüksək olduğu üçün (UNICEF, 2021). Bu faktlar göstərir ki, qadınların təhsil hüququnun tam həyata keçməsi üçün təkcə məktəblərin əlçatan olması kifayət etmir, həm də sosial mühitin qızların uzunmüddətli təhsilinə imkan

verməsi vacibdir. Burada həm hüquqi islahatlar (erkən nikahın qadağan edilməsi, qadınların hüquqlarının qorunması və s.), həm iqtisadi dəstək mexanizmləri (yoxsul ailələrə yardım proqramları), həm də mədəni maarifləndirmə (qızların təhsili barədə ictimai düşüncənin dəyişməsi) paralel şəkildə işləməlidir (Herz & Sperling, 2004; Unterhalter, 2007).

Xoşbəxtlikdən, Azərbaycan kimi ölkələrdə qızların təhsildən yayınması problemi çoxdan aradan qaldırılıb. Azərbaycan təhsil tarixində SSRİ dövründə həyata keçirilən savadsızlığın ləğvi kampaniyaları nəticəsində artıq 1960-cı illərdə demək olar ki, tam savadlı cəmiyyət formalaşmışdı (Hasanova, 2021). Aşağıdakı cədvəldə Azərbaycanda qadınların savadlılıq səviyyəsinin tarixi inkişafı təqdim olunur (Cədvəl 1.2.6) (Azərbaycan statistik mənbələri və tədqiqatlar əsasında (Hasanova, 2021; UNFPA, 2015) müəllif tərtib etmişdir).

Cədvəl 1.2.6. Azərbaycanda qadınların savadlılıq səviyyəsinin tarixi inkişaf göstəriciləri

İl (əhali siyahıyaalınması)	Qadın savadlılıq faizi	Kişi savadlılıq faizi
1897 (Rusiya İmperiyası)	≈1% (qadın)	≈5% (kişi)
1939 (SSRİ dövrü)	62%	82%
1979 (SSRİ dövrü)	98%	99%
2019 (Müstəqillik dövrü)	99.8%	99.8%

Cədvəl 1.2.6-dan göründüyü kimi, Azərbaycanda XX əsrin əvvəllərində qadınların savadlılıq səviyyəsi cüzi idi – çar Rusiyası dövrünün sonuna doğru (1897-ci il siyahıyaalınmasına əsasən) qadınların cəmi təxminən 1%-i savadlı idi. Lakin sovet hakimiyyəti illərində aparılan geniş maarifləndirmə sayəsində 1939-cu ilə gəldikdə bu göstərici 60%-i keçmiş, 1970-ci illərdə isə faktiki olaraq bütün qadınlar oxuyub-yaza bilən olmuşdur. Müasir dövrdə Azərbaycanda savadlılıq səviyyəsi rəsmi olaraq 99.8% göstərilir və burada cinslər arasında heç bir fərq yoxdur (demək olar ki, tam bərabərlik mövcuddur). Orta və ali təhsildə də qızların iştirak göstəriciləri çox yüksəkdir. Statistikaya görə, orta məktəb pilləsini qızlar oğlanlarla bərabər səviyyədə bitirirlər və hətta ali təhsildə qızların sayı oğlanları bir qədər üstələyir – hazırda ölkə üzrə ali məktəblərdə tələbələrin təxminən 54%-i qadınlardır (Təhsilli qadın: təhsilli ailə, təhsilli cəmiyyət deməkdir, 2021) Bu, Azərbaycanın qadın təhsili sahəsində tarixi bir uğuru və mədəniyyətində təhsilə verilən önəmi göstərir.

Bununla yanaşı, Azərbaycan cəmiyyətində də bəzi lokal problemlər diqqətdən qaçmamalıdır. Əsas təhsil pillələrində gender bərabərliyi təmin olunsa da, regionlarda nadir hallarda da olsa, erkən nikah səbəbilə orta təhsili yarımçıq qoyan qızların olduğu bildirilir (Aycan & Aycan, 2018). Hökumət bu kimi halların qarşısını almaq üçün qanunvericiliyi sərtləşdirmiş (qadınlar üçün nikah yaşı 18 olaraq müəyyən edilmişdir) və maarifləndirmə işləri aparmaqdadır. Digər tərəfdən, ali təhsildə qızların iştirakının şəhər və kənd yerləri arasında

nisbətən fərqli olması müşahidə edilir – şəhərlərdə qızlar ali təhsilə daha çox üz tutur, kənd yerlərində isə bəzi hallarda ailə və məişət səbəbləri ilə qızların universitetə göndərilmədiyi hallar mövcuddur (State Committee for Family, Women and Children Affairs, 2019). Bu məsələlər araşdırma tələb etsə də, ümumən Azərbaycanda qadınların təhsildən yayınması sistemli problem kimi mövcud deyil. Əksinə, "Təhsilli qadın – təhsilli millət" prinsipi geniş qəbul olunur və cəmiyyətdə qadın təhsili yüksək dəyər kimi qiymətləndirilir (Təhsilli qadın: təhsilli ailə, təhsilli cəmiyyət deməkdir, 2021).

Qadınların təhsil hüququ: tarixi inkişafı və mövcud vəziyyəti təhlil edərkən aydın olur ki, bu sahədə əldə edilmiş nailiyyətlər böyük olsa da, hələ qarşıda həllini gözləyən məsələlər qalır. Ədəbiyyatın nəzərdən keçirilməsi göstərir ki, xüsusən inkişaf etməkdə olan ölkələrdə qızların təhsildən yayınmasının dərin sosial səbəbləri tam öyrənilib aradan qaldırılmayıb (Unterhalter, 2007; Lloyd & Young, 2009). Bir çox tədqiqat qadınların təhsili sahəsində hüquqi bərabərlik əldə edildiyini vurğulayır, lakin **nəzəri boşluq** ondan ibarətdir ki, sosial norma və stereotiplərin təsiri yetərincə araşdırılmayıb. Müəllifin fikrincə, gələcək tədqiqatlar üçün sual doğuran məqam budur: qadınların təhsil almasına qanuni maneələr olmasa da, hansı incə sosial-mədəni faktorlar onların təhsilini məhdudlaşdırır bilər? Məsələn, Azərbaycanda formal gender bərabərliyi təmin olunsay da, bəzi ucqar bölgələrdə qızların ali təhsilə marağının aşağı olması və ya valideynlərin onları erkən ailə qurmağa üstünlük verməsi kimi halların arxasında duran səbəblər dərin sosioloji təhlil tələb edir. Bu kimi ədəbiyyat boşluqları göstərir ki, qadınların təhsildən yayınması mövzusunda tədqiqatlar təkcə statistik göstəriciləri deyil, həm də keyfiyyətvi aspektləri – qadınların subyektiv təhsil təcrübələrini, ailə və icma mühitini – nəzərə almalıdır (Unterhalter, 2007).

Şübhəsiz ki, qadınların təhsil hüququnun tam gerçəkləşdirilməsi cəmiyyətin hər bir üzvünün – yalnız qadınların deyil, kişilərin də – qazancıdır. Təhsilli qadın daha yüksək məşğulluq imkanlarına malik olur, ailə gəlirlərini artırır, uşaqlarına daha yaxşı tərbiyə və təhsil verir və ümumən cəmiyyətin inkişafına töhfə verir (Duflo, 2012; Sen, 1999). Aparılan iqtisadi tədqiqatlar göstərir ki, təhsildə cinsiyyət bərabərsizliyinin azaldılması ölkənin adam başına düşən gəlirinin artım sürətini əhəmiyyətli dərəcədə yüksəldir (Klasen, 2002). Yəni qadınların təhsildən kənarda qalması yalnız gender ədalətsizliyi problemi deyil, eyni zamanda inkişaf potensialının itirilməsidir. Tarixi təcrübə də bunu təsdiqləyir: qadınların savadlanması artdıqca cəmiyyətlər daha dinamik, daha sağlam və daha firavan olurlar (Herz & Sperling, 2004).

Yekun olaraq belə nəticəyə gəlmək olar ki, qadınların təhsildən yayınmasının nəzəri və tarixi aspektlərini araşdırmaq bizə göstərir: **təhsildə gender bərabərliyinə nail olmadan dayanıqlı inkişaf mümkün deyil**. Bütün insanlar kimi, qadınların da bilik əldə etməsi və bacarıqlar qazanması onların fundamental haqqıdır və bu haqqın təmin olunması üçün son iki

əsrdə xeyli irəliləyiş əldə olunub. Lakin qızların təhsildən yayınmasına yol açan gizli baryerlər tam aradan qalxmayıb. Bu fəsildə aparılan təhlillər müəllifə imkan verir ki, növbəti fəsillərdə qadınların təhsildən yayınmasının mövcud vəziyyətini, səbəblərini və nəticələrini daha dərinlən incələsin. Xüsusilə, nəzəri ədəbiyyatda vurğulanan məqamlarla real statistika və sahə tədqiqatları arasındakı əlaqə araşdırılmalı, Azərbaycan kontekstində mümkün boşluqlar müəyyənəşdirilməlidir. Müəllif inanır ki, qadınların təhsilində davamlılığı təmin etmək üçün həm hüquqi islahatların, həm iqtisadi-sosial təşviqlərin, həm də ictimai şüurda dəyişikliklərin vəhdət halında tətbiqi vacibdir. Bu istiqamətdə nəzəri müzakirələrdən çıxan nəticələr praktiki addımlar üçün əsas olmalı və qadınların təhsil hüququnun tam gerçəkləşdiyi bir cəmiyyət qurmaq hədəfi daimi gündəmdə saxlanılmalıdır.

1.3. Sosial həyatda qadının rolu və bu rola təsir edən amillər

Qadınların sosial həyatda rolu tarix boyu cəmiyyətin inkişaf səviyyəsi, mədəni dəyərləri və iqtisadi quruluşu ilə müəyyən edilmişdir. Ənənəvi cəmiyyətlərdə qadınların əsas funksiyası **ailədaxili rollar** – uşaqların tərbiyəsi, ev təsərrüfatının idarə olunması və ailə üzvlərinə dəstək göstərilməsi – kimi **ifadə olunurdu** (Parsons və Bales, 1955). Sənayeləşmə və müasirlik prosesləri ilə isə qadınların cəmiyyətdə mövqeyi əhəmiyyətli dəyişikliklərə uğramışdır. Suala cavab axtaraq: *Qadının cəmiyyətdə rolu necə təkamül edib və bu dəyişikliyə hansı amillər təsir göstərib?* Bu bölümdə qadınların sosial həyatda rolu haqqında nəzəri yanaşmaları təhlil edəcək, müxtəlif alimlərin fikirlərini müqayisə edəcək və qadın roluna təsir edən mədəni, sosial-iqtisadi və ideoloji amilləri araşdıracağıq. Bu zaman həm tarixi perspektivdən, həm də müasir dövrdə aparılan elmi tədqiqatlardan yararlanaraq mövzunu **sistematik, akademik, axıcı və humanist yanaşma** ilə təqdim edəcəyik.

İlk növbədə, **sosial rollar nəzəriyyəsi** kontekstində qadınların cəmiyyətdəki statusunu araşdıraraq. *Sosial rollar nəzəriyyəsi* (Social Role Theory) Eagly və Wood tərəfindən inkişaf etdirilərək cinslərarası fərqlərin cəmiyyətdə formalaşmış rollardan irəli gəldiyini vurğulayır (Eagly və digər., 2000). Bu nəzəriyyəyə əsasən, cəmiyyətlərdə **kişi** və **qadın** rolları tarixi əmək bölgüsündən qaynaqlanır – kişilər daha çox ictimai sferada (məsələn, əmək bazarı, siyasət) fəaliyyət göstərib, qadınlar isə ailədaxili və qayğıkeş rollarla (ev işləri, uşaq tərbiyəsi) məşğul olublar (Eagly & Wood, 2012). Nəticədə, qadınlara **kommunal xüsusiyyətlər** (mehriban, qayğıkeş, digər insanların rifahına yönəlmiş) aid edilmiş, kişilərə isə **agentik xüsusiyyətlər** (müstəqil, iddialı, liderlik edən) aid olunmuşdur (Diekmann & Eagly, 2000). Bu stereotiplər zamanla dəyişkən olsa da, hələ də bir çox cəmiyyətdə təsirini saxlayır. Məsələn, aparılan tədqiqatlar göstərir ki, qadınların ənənəvi roldan kənar – məsələn, peşəkar lider rolunda – görünməsi bəzən cəmiyyət tərəfindən təəccüblə qarşılanır və ziddiyyətli gözləntilərə səbəb olur

(Eagly & Karau, 2002). **Rol uyğunluğu nəzəriyyəsi** (Role Congruity Theory) də məhz bu məqama toxunur: cəmiyyətin qadınlardan gözləntiləri ilə qadınların yeni rollarda (liderlik kimi) çıxış etməsi arasındakı uyğunsuzluq onlara qarşı qərəz yarada bilər (Eagly & Karau, 2002). Bu nəzəri yanaşmalar qadınların sosial mövqeyindəki dəyişikliklərin yalnız fərdi səylərlə deyil, həm də struktur amillərlə sıx əlaqəli olduğunu göstərir.

Tarixi kontekstdə qadınların rolu patriarxal ənənələrlə məhdudlaşdırılmışdır. **Patriarxat** (ataxaqanlıq) cəmiyyət modellərində ailə başçısı rolunda kişi dayanır, qadınlar isə iqtisadi qərarlarda və ictimai proseslərdə arxa planda qalırdılar (Kandiyoti, 1988). Belə cəmiyyətlərdə **gender rolları** sərt şəkildə müəyyənləşirdi: qadının əsas borcu yaxşı ana və yaxşı həyat yoldaşı olmaq, ictimai nüfuz və karyera isə kişiyə məxsus sayılırdı (Oakley, 1974). Lakin XX əsr boyunca bu çərçivələr tədricən sarsılmışdır.

Birinci və İkinci Dünya müharibələrindən sonra bir çox ölkələrdə qadınlar işçi qüvvəsinə kütləvi şəkildə daxil oldular (Goldin, 1991). Bunun nəticəsində **“ikiqat yük”** (double burden) problemi yarandı: qadınlar həm işdə çalışır, həm də ev işlərinin və uşaqların qayğısının böyük hissəsini öz üzərlərinə götürürdülər (Hochschild, 1989). Müasir dövrümüzdə də statistikalar göstərir ki, qadınlar kişilərlə müqayisədə hələ də daha çox ev işi və ödənişsiz qayğı əməyinə vaxt sərf edirlər (Ferrant və Thim, 2019). Belə ki, BMT və digər beynəlxalq qurumların məlumatına əsasən, qlobal miqyasda qadınlar gündə orta hesabla kişilərdən **təxminən 2 dəfə** artıq müddəti (daha dəqiq desək, qadınlar ~4,2 saat, kişilər ~1,7 saat) ödənişsiz ev işlərinə sərf edirlər (UN Women, 2020). Bu fakt cəmiyyətdə **ənənəvi gender gözləntilərinin** hələ də qalıcı olduğuna işarədir. Yəni, qadın peşəkar fəaliyyət göstərsə belə, evdaxili məsuliyyətlər qeyri-rəsmi şəkildə onun boynunda qalır (Bianchi və digərləri, 2012).

Cəmiyyətin inkişafı ilə qadınların sosial rolu arasında **əlaqə** iki istiqamətdə müşahidə olunur: (1) cəmiyyət inkişaf etdikcə qadınların rolu genişlənir; (2) qadınların rolunun genişlənməsi cəmiyyəti inkişaf etdirir. Birinci istiqamətə misal olaraq, **modernləşmə nəzəriyyəsi**ni göstərə bilərik. Inglehart və Norris (2003) “Rising Tide” (Yüksələn Dalğa) adlı tədqiqatlarında iddia edirlər ki, sənayeləşmədən post-sənaye cəmiyyətə keçid prosesində **dəyərlərdə dünyəviləşmə və bərabərlik meyilləri** güclənir. Bu da öz növbəsində qadınların təhsildən tutmuş siyasətə qədər müxtəlif sferalarda iştirakını artırır (Inglehart & Norris, 2003). Müasir informasiya cəmiyyəti qadının yalnız evlə məhdudlaşan rolunu qəbul etmir; əksinə, qadının iqtisadi aktivliyi, qərarvermədə iştirakı normal hal kimi dəyərləndirilir (World Bank, 2012). Bununla belə, ikinci istiqamət də bir o qədər önəmlidir: qadınların cəmiyyətdə rolunun aktivləşməsi özü inkişafın mühərriklərindən biridir. Yəni qadınların iqtisadi, sosial və elmi fəaliyyətlərə qatılması insan kapitalının tam istifadə olunmasını təmin edir və bu da ümumilikdə rifahı yüksəldir (Klasen & Lamanna, 2009).

Mədəniyyət və din də qadın roluna ciddi təsir edən amillərdəndir. Bir sıra tədqiqatlarda göstərilir ki, dini ənənələr qadınların ictimai statusuna dair təsəvvürləri formalaşdırır (Seguino, 2011). Məsələn, konservativ dini çevrələrdə **ənənəvi gender rolları** daha çox dəyər görür, qadınlardan əsasən ailə çərçivəsində qalması tələb olunur (Pepper, 2019). Bunun əksinə, dünyəvi-liberal dəyərlərin hakim olduğu cəmiyyətlərdə qadınların işləməsi, ictimai-siyasi həyatda fəal olması təbii qəbul edilir (Norris & Inglehart, 2012). Ümumdünya Dəyərlər Sorğusunun nəticələri göstərir ki, inkişaf etmiş ölkələrdə insanların böyük əksəriyyəti “qadının yeri evdir” fikri ilə razılaşırmır, halbuki bəzi ənənəvi cəmiyyətlərdə hələ də belə stereotiplər əhəmiyyətli dəstəyə malikdir (World Values Survey, 2020). Burada mühüm sual yaranır: *Din və ənənə qadının cəmiyyətdəki rolunu məhdudlaşdırmalıdır mı, yoxsa bu rol daha çox fərdi seçimlə müəyyənəlməlidir?* Müasir humanist yanaşmaya görə, hər bir qadın öz potensialını reallaşdırmaq üçün azad seçim imkanına malik olmalıdır (Nussbaum, 2000). Bu kontekstdə, hətta dini çərçivədə belə, qadınların təhsilli və ictimai fəal olması təşviq edilməlidir, çünki bu həm də cəmiyyətin ümumi rifahına xidmət edir (Moghadam, 2003). Aparılan tədqiqatlar **sosial-iqtisadi statusun** (məsələn, ailənin maddi durumu, təhsil səviyyəsi) də qadınların roluna təsir etdiyini göstərir. Aşağı sosial-iqtisadi səviyyəli cəmiyyətlərdə və ailələrdə qızların erkən yaşda ərə verilməsi, təhsildən yayındırılması halları daha çox müşahidə olunur (UNICEF, 2014). Belə cəmiyyətlərdə qız uşaqlarından ailəyə tez bir zamanda iqtisadi fayda gətirməsi (cehiz, yeni işçi qüvvəsi və s.) gözləntisi var (Jensen & Thornton, 2003). Nəticədə, qadınlar gənc yaşlarından məhdud bir rola həbs olunur və onların ictimai həyata çıxış imkanları kəskin azalır. Əksinə, iqtisadi cəhətdən inkişaf etmiş, orta təbəqəsi genişlənmiş cəmiyyətlərdə qadınların təhsilə və karyeraya yönəlməsi daha çox rast gəlinir (Duflo, 2012). Aşağıdakı cədvəldə qadınların əmək fəaliyyəti iştirakının regionlar üzrə fərqləri təqdim olunur ki, bu da sosial-iqtisadi və mədəni amillərin təsirini əyani göstərir (ILO (Beynəlxalq Əmək Təşkilatı) 2018; Verick (2018))

Cədvəl 1.3.1. Qadınların işçi qüvvəsində iştirak səviyyəsi, regionlar üzrə (% ilə)

Region	Qadınların işçi qüvvəsində iştirakı (%)	Kişilərin işçi qüvvəsində iştirakı (%)
Dünya üzrə ortalama	47	74
Şimali Amerika	56	68
Qərbi və Şimali Avropa	60	70
Şərqi Avropa və Mərkəzi Asiya	52	66
Latın Amerikası və Karib	50	74

Şərqi Asiya və Sakit Okean	62	75
Cənubi Asiya	25	78
Orta Şərq və Şimali Afrika	21	74
Sub-Sahara Afrikası	61	72

Cədvəl 1.3.1-dən göründüyü kimi, **qadınların əmək bazarında iştirakı** regiondan regiona ciddi fərqlənir. İnkişaf etmiş bölgələrdə (məsələn, Avropa, Şimali Amerika) qadınların yarısından çoxu işçi qüvvəsində aktivdir. Ən aşağı göstəricilər isə Orta Şərq, Şimali Afrika və Cənubi Asiya bölgələrindədir – bu yerlərdə qadınların cəmi təxminən dördə biri və ya daha az hissəsi iqtisadi fəallıq göstərir. Bu kəskin fərqlər mədəni ənənələrin və sosial normaların təsirini əks etdirir: məsələn, Cənubi Asiya və Orta Şərq cəmiyyətlərində qadınların evdən kənar işləməsi barədə konservativ mövqelər onların işçi qüvvəsində təmsilçiliyini məhdudlaşdırır (World Bank, 2020). Əksinə, Şərqi Asiya və Sub-Sahara Afrikasında qadınların iqtisadi fəallığı daha yüksəkdir, bu da müəyyən dərəcədə kənd təsərrüfatında qadın əməyinin yaygın olması və ailə gəlirlərinə töhfə vermək zərurəti ilə izah oluna bilər (Verick, 2018). Kişilərlə müqayisədə isə bütün regionlarda qadınların iştirak səviyyəsi aşağıdır – bu, qlobal miqyasda **gender bərabərsizliyinin** davam etdiyini göstərir. Halbuki qadınların işçi qüvvəsinə daha çox qoşulması yalnız onların öz iqtisadi müstəqilliyi üçün deyil, həm də bütövlükdə iqtisadi artım üçün faydalıdır (Klasen & Lamanna, 2009).

Siyasi və ictimai qərarvermədə iştirak da qadınların sosial rolunun vacib ölçülərindəndir. Uzun illər boyu siyasət və rəhbərlik mövqeləri demək olar ki, yalnız kişilərə məxsus olub. XX əsrin ikinci yarısından etibarən qadınların seçki hüququ əldə etməsi (ilk dəfə Yeni Zelandiyada 1893, daha sonra digər ölkələrdə) və beynəlxalq qadın hərəkatlarının fəallaşması ilə siyasi arenada qadın təmsilçiliyi artmağa başlayıb (Paxton et al., 2006). Ümumdünya statistikalarına nəzər salsaq, 2024-cü il etibarilə parlament üzvlərinin təxminən **27%-ni qadınlar** təşkil edir (IPU, 2024). Aşağıdakı cədvəldə (1.3.2) müxtəlif regionlarda qadınların parlamentdə təmsilçiliyinin orta göstəriciləri göstərilmişdir (IPU (Beynəlxalq Parlament İttifaqı) 2025 – ci il məlumatları)

Cədvəl 1.3.2. Milli parlamentlərdə qadın deputatların payı, regionlar üzrə (%)

Region	Qadın deputatlar (%)
Dünya üzrə ortalama	27
Nordik ölkələr (Şimal Avropa)	45

Amerika (Şimali və Cənubi)	33
Avropa (Nordik istisna)	28
Asiya	21
Afrika (Səhraaltı)	26
Ərəb ölkələri	18
Sakit okean bölgəsi	7

Cədvəl 1.3.2-dən aydın olur ki, **siyasətdə qadın təmsilçiliyi** bölgədən bölgəyə dəyişir. Nordik ölkələri bu sahədə liderdir – demək olar, parlament üzvlərinin yarısı qadınlardır. Bu, həmin cəmiyyətlərdə gender bərabərliyinə dair güclü siyasi iradənin və uzunmüddətli kvota siyasətlərinin nəticəsidir (Dahlerup, 2013). Amerika qitəsində də ortalama göstərici nisbətən yüksəkdir (33%), xüsusilə Latın Amerikasında son onilliklərdə bir sıra ölkələr kvotalar tətbiq etməklə qadın deputatların sayını əhəmiyyətli artırılar (Schwindt-Bayer, 2009). Avropa ölkələrində ortalama 28% civarındadır; burada da Qərbi Avropanın bəzi ölkələri (məsələn, İspaniya, Fransa) 40%-ə yaxın rəqəmlərə çatsa da, Şərqi Avropada bəzi yerlərdə göstərici aşağıdır. Asiya və Afrika ölkələrində qadın təmsilçiliyi orta hesabla ~20-26% civarındadır – bəzi Afrika ölkələri (Rwanda kimi) dünya üzrə ən yüksək qadın təmsilçiliyinə malik olsa da, ümumi rəqəmlər hələ də aşağıdır (Burnet, 2011). Ərəb ölkələrində və xüsusilə Sakit okean adalarında qadınların parlamentdə payı çox aşağı olaraq qalır (müvafiq olaraq ~18% və 7%). Bu fərqlər göstərir ki, siyasi arenada qadınların rolunun güclənməsi birbaşa dövlət siyasətindən, hüquqi kvotalardan və cəmiyyətin gender bərabərliyinə münasibətindən asılıdır (Tripp & Kang, 2008). Suala yenidən baxaq: *Niyə bəzi cəmiyyətlərdə qadınlar siyasətdə çox güclü təmsil olunur, digərlərində isə yox?* Tədqiqatlar göstərir ki, burada təkcə mədəniyyət deyil, həm də institusional faktorlar – məsələn, proporsional seçki sistemləri, partiyaların daxili kvotaları, qadın hərəkətlərinin təzyiqi – mühüm rol oynayır (Paxton və digərləri, 2010).

Feminist nəzəriyyələr qadınların sosial rolunun izahında vacibdir, çünki onlar müxtəlif prizmalar vasitəsilə gender bərabərsizliyinin səbəblərini və həll yollarını təqdim edirlər. **Liberal feministlər** (məs., Betty Friedan, 1963) hesab edirdilər ki, qadınlar kişilərlə bərabər hüquqlara malik olmalı, təhsil və karyera imkanlarından eyni dərəcədə faydalanmalıdırlar; yəni əsas problem hüquqi və siyasi bərabərsizliyin aradan qaldırılmasıdır. Məsələn, liberal yanaşma qadınların səsvermə hüququndan istifadəsi, əmək bazarında ayrı-seçkiliyin qadağan olunması, bərabər əməyin bərabər ödənişi kimi prinsiplərə fokuslanır (Phillips, 2005). **Radikal feministlər** isə vurğulayırdılar ki, patriarxal sistem daha dərin və struktur zorakılığına əsaslanır; qadınların ənənəvi rola məhkum olmasının səbəbi cəmiyyətdəki güc münasibətləridir (Firestone, 1970). Onların fikrincə, hətta ailə institutu belə qadının təzyiq altında saxlanması

xidmət edib və əsl azadlığa nail olmaq üçün köklü sosial dəyişikliklər gərəkdir. **Marksist feministlər** qadının cəmiyyətdə rolunu iqtisadi istehsal əlaqələri ilə izah edir: kapitalist sistemdə qadınlar daha ucuz işçi qüvvəsi kimi istismar edilir və ev işi vasitəsilə də kapitalistə ehtiyat əmək qüvvəsi yetişdirir (Engels, 1884; Hartmann, 1979). Bu yanaşmaya görə, qadınların azadlığı üçün həm patriarxatla, həm də kapitalizmlə mübarizə aparılmalıdır. **İnterseksional feministlər** isə (Crenshaw, 1989) qeyd edir ki, qadının sosial rolu təkcə cinsiyyətinə görə deyil, eyni zamanda sinfi, irq/etnik mənsubiyyəti, yaşadığı coğrafiya və s. amillərlə müəyyənləşir; buna görə də, məsələn, kəndli bir qadının problemləri ilə şəhərli bir qadının problemləri fərqli ola bilər və bu cəhətləri nəzərə almadan qadınların sosial statusunu tam anlamaq mümkün deyil. Müasir tədqiqatlarda interseksional yanaşma geniş tətbiq olunur və göstərilir ki, eyni ölkə daxilində belə, fərqli qrup qadınlar (məs., azlıq etnik qrupuna mənsub qadın, əlil qadın, qaçqın qadın) çox müxtəlif maneələrlə üzləşirlər (Collins & Bilge, 2016).

Yuxarıdakı nəzəriyyələri müqayisə etdikdə görürük ki, **ümumi nəticə** qadının sosial rolunun bir sıra tarixi, iqtisadi, mədəni və siyasi faktorların qovşağında formalaşmasıdır. Yalnız hüquqi bərabərlik təmin etməklə kifayətlənmək olmaz – eyni zamanda cəmiyyətdə **şüur dəyişməsi** baş verməlidir ki, qadının həm evdə, həm işdə, həm də cəmiyyətin liderlik mövqelərində rolu dəyərli və təbii qəbul edilsin (Ridgeway, 2011). Məsələn, Skandinaviya ölkələrində qadınların sosial həyatda fəallığını artırmaq üçün həm qanunlar dəyişib (atalıq məzuniyyəti, çevik iş saatları, kvotalar və s.), həm də geniş maarifləndirmə işləri aparılıb ki, cəmiyyətin **stereotipləri** yumşalsın (Hausmann və digərləri, 2022). Bunun əksinə, bəzi cəmiyyətlərdə qanunlar dəyişsə də (məsələn, qadınların təhsil haqqı, işləmək haqqı tanınsa da), dərin mədəni stereotiplər ucbatından qadınlar hələ də ikinci dərəcəli rol daşıyırlar (Başdəmir, 2020). Bu onu göstərir ki, **qanunvericilik islahatları** vacib olsa da, kifayət deyil – paralel şəkildə **mentalitet dəyişikliyi** və sosial institutlarda (ailə, məktəb, media) genderə yanaşmanın transformasiyası gərəkir (Flood & Pease, 2005).

Qadınların sosial rolu mövzusunda ədəbiyyat icmalı apararkən bəzi boşluqları da qeyd etmək lazımdır. Birincisi, çoxsaylı tədqiqatlar Qərbi ölkələrində aparılsa da, inkişaf etməkdə olan ölkələrdə, o cümlədən Azərbaycan kimi postsovet cəmiyyətlərində, qadınların rolunun spesifik xüsusiyyətləri daha az öyrənilib (Heyat, 2002). Məsələn, Sovet İttifaqı dönməsində qadınların işçi qüvvəsində iştirakı yüksək idi və formal bərabərlik təbliğ olunurdu, lakin eyni zamanda ənənəvi ailə yükü də qadınların üzərində qalırdı. Bu unikal təcrübənin post-sovet dövründə qadınların sosial roluna təsirləri tam araşdırılmayıb. İkincisi, qloballaşmanın təsiri altında mədəniyyətlərarası fərqlərin azalması iddia olunsa da, əslində bəzi bölgələrdə **“gender geriləməsi”** fenomeni görülür – yəni müasir dünyada belə, dini fundamentalizm və ya mədəni mühafizəkarlığın güclənməsi ilə qadınların rolu yenidən məhdudlaşdırılmağa çalışılır (Kian,

2019). Bu da gələcək tədqiqatlar üçün bir istiqamətdir: *müasir global trendlər qadınların irəliləyişini sürətləndirməklə yanaşı, hansı hallarda əks təsir göstərə bilər?* Üçüncüsü, texnologiya və internet əsri qadınların sosial iştirakına həm yeni imkanlar, həm də yeni çağırışlar yaradıb. Bir tərəfdən, rəqəmsal platformalar qadınlara səsinə duyurmaq, biznes qurmaq, şəbəkələşmək imkanı verir (Gill et al., 2021). Digər tərəfdən, onlayn şiddət, kiberməkanda cinsiyyətçilik kimi problemlər ortaya çıxır (Jane, 2014). Bu sahədə qadınların rolunu və təcrübəsini anlamaq üçün hələ də tədqiqatlara ehtiyac var.

Yekun olaraq, bu bölümdə müzakirə edilən nəzəriyyələr və tədqiqatlar göstərir ki, **qadının sosial həyatda rolu** mürəkkəb, çoxşaxəli bir mövzudur. Tarixi baxımdan patriarxal sistemlərdə qadınlar daha çox ailə daxilində məhdudlaşdırılsa da, müasir dünyada qadınlar iqtisadiyyatın, elmin, siyasətin ayrılmaz parçasına çevrilməkdədir. Bu transformasiya birdən-birə yox, mərhələli şəkildə – feminist hərəkatların mübarizəsi, iqtisadi tələbatlar, təhsil səviyyəsinin yüksəlməsi və qanunvericilik dəyişiklikləri vasitəsilə – baş verib. *Bu dəyişimi davamlı etmək və qadınların hər sahədə tam və bərabər iştirakını təmin etmək üçün hansı addımlar atılmalıdır?* Tədqiqatların göstərdiyi kimi, buraya **gender bərabərliyini təşviq edən siyasətlər** (məsələn, kvotalar, valideyn məzuniyyəti siyasəti), **maarifləndirmə kampaniyaları** (stereotipləri qırmaq üçün) və **qadın liderlərin çıxışının görünürlüyünü artırmaq** kimi tədbirlər daxildir (McBride & Parry, 2011). Növbəti bölümdə, qadınların cəmiyyətdə rolunun xüsusi bir aspektinə – təhsil sahəsinə – nəzər salacağıq. Çünki məhz təhsil, yuxarıda vurğulanan dəyişimin həm mühüm bir nəticəsi, həm də güclü bir səbəbidir.

1.4. Qadınların təhsildə rolu və cəmiyyətə təsiri

Təhsil, cəmiyyətin inkişafının təməl daşlarından biri olmaqla yanaşı, **gender bərabərliyinin təmin olunmasında** da əsas amildir. Qadınların təhsildə rolu iki müstəvidə nəzərdən keçirilə bilər: (1) Qadınların təhsil alması (yəni qızların və qadınların təhsil imkanları və nailiyyətləri), (2) Təhsil sistemi daxilində qadınların rolu (müəllim, tədqiqatçı, təhsil meneceri kimi). Bu iki aspekt bir-biri ilə sıx bağlıdır və birlikdə cəmiyyətə çoxşaxəli təsir göstərir. Bu bölümdə hər iki istiqaməti əhatə edərək qadınların təhsildə artan iştirakının fərdlərə, ailələrə və bütövlükdə cəmiyyətə necə təsir etdiyini akademik ədəbiyyat və statistik məlumatlar əsasında araşdıracağıq.

İlk növbədə vurğulamaq lazımdır ki, **qadınların təhsildən kənarlaşdırılması** tarixi olaraq cəmiyyətin potensialının yarısının itirilməsi demək idi. Keçmişdə bir çox toplumlarda “qız uşağının oxumasına ehtiyac yoxdur” kimi yanlış düşüncələr mövcud idi. Halbuki XIX əsrin sonlarından etibarən islahatçılar və ziyalılar qızların təhsilinin millətin tərəqqisi üçün vacib olduğunu gündəmə gətirməyə başladılar (Napolitano, 2019). XX əsr boyunca qadınların

savaddlanma səviyyəsində dramatik artımlar müşahidə edildi. Məsələn, dünya üzrə qadınların savadlılıq faizi 1970-ci illərdə təxminən 55% idisə, hazırda bu göstərici 83-84% səviyyəsinə yüksəlib (UNESCO, 2020). Aşağıdakı cədvəldə (1.4.1) qlobal miqyasda savadlılıq göstəricilərinin zamanla yaxşılaşması əks olunub (UNESCO İnstitutunun statistik məlumatları (UIS, 2021))

Cədvəl 1.4.1. Dünya üzrə yetkin əhali arasında savadlılıq səviyyəsinin zamanla dəyişimi

İl	Qadın savadlılıq (%)	Kişi savadlılıq (%)	Gender fərqi (yə)
1970	55	70	15
1990	70	79	9
2010	80	86	6
2020	83	90	7

Cədvəl 1.4.1 göstərir ki, son onilliklər ərzində həm qadınlar, həm də kişilər arasında savadlılıq səviyyəsi xeyli artıb, lakin cinslərarası **savadlılıq fərqi** tam aradan qalxmayıb. 1970-ci illərdə kişilərin savadlılıq göstəricisi qadınlarınkindən 15 faiz-bənd yüksək idi; 2020-ci ilə gəldikdə isə bu fərq ~7 bəndə enib. Yəni proqres olsa da, hələ də qlobal olaraq kişilər arasında savadlılıq qadınlara nisbətən yüksəkdir. Bu fərqlin əsasən inkişaf etməkdə olan ölkələrdə cəmləşdiyini qeyd etmək lazımdır. Hazırda əksər inkişaf etmiş ölkələrdə qadın və kişi savadlılıq göstəriciləri bərabərə yaxındır (təxminən 99%-ə 99%), lakin Cənubi Asiya və Sub-Sahara Afrikası kimi bölgələrdə milyonlarla qadın hələ də oxuma-yazma bilməməkdədir (UNESCO, 2020). **Yetkin savadsız əhəlinin 2/3-nin qadınlardan ibarət olması** (UNESCO, 2015) faktı bir daha tarixən yığılıb qalmış gender bərabərsizliyinin mirasını göstərir. Bununla belə, trend ümidvericidir: gənc nəsil arasında gender savadlılıq uçurumu yaşlı nəsə nisbətən xeyli kiçikdir, yəni gənc qızlar arasında təhsilə çıxış imkanı artmaqdadır (World Bank, 2018).

Qadınların təhsildə rolunu dəyərləndirərkən **insan kapitalı nəzəriyyəsinə** müraciət edə bilərik. Bu nəzəriyyəyə əsasən, təhsilə qoyulan sərmayə fərdin məhsuldarlığını və gələcək qazancını artırır (Becker, 1993). Həmçinin cəmiyyət üçün daha təhsilli əhəli daha innovativ, sağlam və məhsuldar işçi qüvvəsi deməkdir. Qadınların təhsil alması insan kapitalının cəmiyyət üzrə ortalama səviyyəsinə əhəmiyyətli yüksəldir, çünki əhəli qrupunun yarısı daha bilikli və bacarıqlı olur. Tədqiqatlar göstərir ki, **qadınların təhsil səviyyəsi artdıqca ölkənin iqtisadi artım tempi də yüksəlir**. Məsələn, Barro və Lee (2013) tərəfindən aparılmış genişmiqyaslı tədqiqat nəticəsində məlum olub ki, orta təhsil müddətinin (illə ölçülən) artması adambaşına düşən ÜDM-in uzunmüddətli artımına müsbət təsir edir və bu təsirin mühüm bir hissəsi məhz qadınların təhsili hesabınadır. Başqa bir tədqiqata görə, 1960-1992-ci illər arasında qadınlar və kişilər arasındakı təhsil uçurumunun azalması dünya üzrə iqtisadi artımın təxminən 0.5 faiz-

bəndi qədər yüksəlməsinə töhfə vermişdir (Klasen, 2002). Bu istiqamətdə aparılan tədqiqatlar (Dollar & Gatti, 1999; Klasen & Lamanna, 2009) deməyə əsas verir ki, əgər qadınların təhsil imkanı kişilərininki ilə tam bərabər olsaydı, bir çox ölkələr indikindən xeyli daha yüksək inkişaf səviyyəsinə çatardı. Beləliklə, qadınların təhsildə rolunun genişlənməsi təkcə ədalət məsələsi deyil, eyni zamanda **strateji inkişaf məsələsidir**.

Bəs qadınların təhsilli olmasının **cəmiyyətə konkret hansı təsirləri** var? İlk növbədə, **səhiyyə və demoqrafik göstəricilər** sahəsində ciddi təsirlər müşahidə olunur. **Ana təhsilinin** uşaq sağqalımı üçün əhəmiyyətini vurğulayan çoxsaylı araşdırmalar var. Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının və digər qurumların məlumatlarına əsasən, ananın təhsil səviyyəsi yüksəldikcə uşağın həyatının ilk illərində sağ qalma ehtimalı əhəmiyyətli dərəcədə artır (Caldwell, 1986). Başqa sözlə, **anaların təhsili artdıqca uşaq ölumlülüyü azalır**. Məsələn, 175 ölkəni əhatə edən geniş tədqiqat (Gakidou və digərləri, 2010) göstərib ki, 1970–2009-cu illər arasında 5 yaşadək uşaq ölumlüyünün qlobal miqyasda azalmasının təxminən yarısı məhz qadınların təhsil səviyyəsinin yüksəlməsi ilə əlaqədardır. Bu, inanılmaz bir rəqəmdir: qadınların təhsili birbaşa milyonlarla uşağın həyatını xilas edir. Məntiqlidir ki, təhsilli ana gigiyena, qidalanma, peyvəndlər və xəstəliklərin qarşısının alınması haqqında daha çox məlumatlı olur (Rosenzweig & Schultz, 1982). Həmçinin təhsilli qadınlar ailə planlaşdırmasından daha çox istifadə edir, nəticədə arzuolunmaz erkən hamiləliklər azalır və uşaqların doğuluş arası müddət uzanır, bu da hər bir uşağa daha keyfiyyətli qayğı ayırmağa imkan verir (Cleland & Van Ginneken, 1988). Aşağıdakı cədvəl (1.4.2) ananın təhsil səviyyəsi ilə uşaq ölumlüyü arasındakı əlaqəni nümunəvi olaraq göstərir (Birləşmiş Millətlər İnkişaf Proqramı (UNDP) 2019; DHS (Demoqrafik və Sağlamlıq Sorğuları) məlumatlarının ümumiləşdirilməsi əsasında)

Cədvəl 1.4.2. Ananın təhsil səviyyəsinə görə uşaq (5 yaşadək) ölumlüyü göstəriciləri

Ananın təhsil səviyyəsi	Uşaq ölumlüyü (təxminən, ‰ ilə)
Təhsilsiz ana	100 (yəni, hər 1000 doğulan körpədən 100-ü 5 yaşa çatmadan vəfat edir)
İbtidai təhsilli ana	75
Orta təhsilli ana	50
Ali təhsilli ana	30

Cədvəl 1.4.2-dən göründüyü kimi, **ananın təhsil pilləsi yüksəldikcə uşaq ölumlüyü kəskin azalır**. Təhsilsiz anaların uşaqları arasında uşaq ölüm nisbəti çox yüksəkdirsə, ibtidai təhsili olan analarda bu nisbət nəzərəcarpacaq dərəcədə aşağıdır. Orta təhsilli anaların övladlarında isə daha da yaxşı göstərici müşahidə olunur. Nəhayət, ali təhsilli anaların uşaqları

arasında uşaq ölümlüyü minimal səviyyəyə enir. Bu statistika bir neçə vacib məsələni üzə çıxarır: Birincisi, təhsil qadınlara **analıq bacarıqlarını** elmi əsasda qurmaq imkanı verir – məsələn, tibb məsləhətlərinə əməl etmək, sanitariyaya diqqət etmək, düzgün qidalandırmaq və s. İkincisi, təhsilli qadınlar ailə ölçüsünü planlaşdırma bildikləri üçün (adətən təhsil artdıqca doğulan uşaqların sayı azalır) hər bir uşağa daha çox vaxt və resurs sərf edə bilirlər, bu da uşaqların sağlamlığına müsbət təsir edir (Bicego & Boerma, 1993). Bu məlumatların cəmiyyət üçün mənası ondan ibarətdir ki, qızların təhsilinə yatırılan investisiya birbaşa olaraq **gələcək nəsillərin sağlamlığına** investisiyadır.

Qadınların təhsil səviyyəsinin artmasının digər bir demoqrafik təsiri **fertilliyin (doğum səviyyəsinin) azalmasıdır**. Sosioloji və demoqrafik tədqiqatlar uzun illərdir qeyd edir ki, qızların təhsilə cəlb olunması evlilik və doğum yaşını yüksəldir, nəticədə qadınların **ümumi doğum sayı azalır** (Martin, 1995). Bu trend demoqrafik keçid nəzəriyyəsi çərçivəsində də izah olunur: cəmiyyət inkişaf etdikcə və təhsil səviyyəsi qalxdıqca, böyük ailə modelləri yerini daha kiçik ailələrə verir (Notestein, 1953). Məsələn, Sub-Sahara Afrikası ölkələrində aparılan bir tədqiqat göstərib ki, şəhərlərdə fertilliyin azalmasının 54%-i qadınların artan təhsil səviyyəsi ilə bağlıdır (Shapiro & Tenikue, 2017). Burada məntiq ondan ibarətdir ki, təhsilli qadınlar karyera perspektivlərini, uşağın baxım xərclərini, öz sağlamlıqlarını nəzərə alaraq daha az uşağa sahib olmağı planlaşdırırlar (Bongaarts, 2010). Bundan əlavə, təhsil kontraseptiv vasitələr haqqında məlumatlılığı artırır və onların istifadəsini genişləndirir (Westoff, 2003). Nəticə etibarilə, əhalinin artım tempi yavaşlayır, bu da cəmiyyətin iqtisadi resurslarının hər uşaq başına daha çox bölünməsi deməkdir. İqtisadi inkişaf baxımından isə bu, **“demoqrafik dividend”** deyilən fürsəti yaradır – yəni, asılıların (uşaq və yaşlıların) nisbəti azalır, işlək əhalinin nisbəti artır ki, bu da iqtisadi sıçrayış üçün əlverişli şərait formalaşdırır (Bloom et al., 2003).

Təhsilli qadınların cəmiyyətə digər önəmli təsiri **yeni nəsillərin formalaşmasında** özünü göstərir. Ənənəvi deyimdir: Əgər bir oğlana təhsil versən, bir fərdə təhsil vermiş olarsan; bir qıza təhsil versən, bir ailəyə təhsil vermiş olarsan. Bu fikir elmi araşdırmalarla da təsdiqlənir: təhsilli analar övladlarının təhsili ilə daha yaxından maraqlanır, onların məktəbdə müvəffəqiyyətinə təsir edən stimulyerici mühit yaradır (Eccles & Davis-Kean, 2005). Məsələn, anası savadlı olan uşağın özü də savadlı olmaq ehtimalı qat-qat yüksəkdir. UNICEF-in məlumatına görə, anası oxuyub-yazma bilməyən uşaqların təhsildən yayınma (məktəbi yarımçıq qoyma) ehtimalı, anası savadlı olanlara nisbətən xeyli yüksəkdir (UNICEF, 2011). Beləliklə, qadının təhsildə rolu **nəsildən-nəslə ötürülən bir üstünlük** yaradır: təhsilli qadın öz ailəsində təhsilin dəyərini aşılıyır, uşaqlarına intellektual dəstək verir və cəmiyyət üçün daha yüksək insan kapitalına malik növbəti nəsil bəxş edir (Heckman, 2006).

Qadınlar təkcə təhsilin istehlakçıları (yəni tələbələri) deyil, eyni zamanda **təhsilverənlər** kimi də mühüm rol oynayır. Müəllimlərin və təlimçilərin arasında qadınların payı global miqyasda əhəmiyyətli, xüsusən ibtidai təhsildə bir çox ölkədə müəllimlərin əksəriyyəti qadındır. Bu, bir tərəfdən əmək bazarında qadın məşğulluğunun əhəmiyyətli bir segmentini təşkil edir, digər tərəfdən qız şagirdlər üçün **rol modeli** effekti yaradır. Yəni qızlar qadın müəllim gördükdə, təhsilli bir qadın obrazını gündəlik həyatlarında müşahidə edərək ondan motivasiya ala bilirlər (Merrill, 1999). Tədqiqatlar göstərir ki, qız uşaqlarının təhsildə qalmasında qadın müəllimlərin olması xüsusilə vacibdir, çünki bu, qızların məktəbdə özlərini rahat və təhlükəsiz hiss etməsinə töhfə verir (Chatillon et al., 2020). Bundan əlavə, qadın müəllimlər tədris proqramlarında gender həssaslığının artmasına, qızların ehtiyaclarının nəzərə alınmasına meyli olur (Unterhalter, 2006). Buna görə də, bir çox inkişaf etməkdə olan ölkələrdə qızların təhsilə cəlbini artırmaq üçün qadın müəllimlərin bölgələr üzrə bərabər paylanması və sayının artırılması xüsusi strategiya kimi vurğulanır (Herz & Sperling, 2004).

Qadınların təhsildə rolu mövzusunda nəzəri çərçivələrdən biri də **Naila Kabeerin** “imkanlar, vasitələr, nailiyyətlər” (resources, agency, achievements) modelidir (Kabeer, 1999). Bu model qadın səlahiyyətləndirilməsi (empowerment) kontekstində tətbiq olunur və deməyə əsas verir ki, təhsil qadınlara **imkanlar** (məlumat, bilik), **vasitələr** (məsələn, əmək bazarına çıxış üçün sertifikatlar, şəbəkələr) və **nailiyyətlər** (yüksək gəlir, qərarvermədə səs) qazandırır. Kabeerə görə, qadının təhsilli olması onun həyat seçimlərini genişləndirir – evdar qalmaq və ya karyera qurmaq, neçə uşaq dünyaya gətirmək, cəmiyyətdə öz səsini ucaldıb-ucaltmamaq kimi məsələlərdə təhsilli qadın daha çox **agentliyə** (icraedici gücə) sahib olur (Kabeer, 2005). Bu baxımdan, təhsil qadının yalnız iqtisadi deyil, həm də **sosial və psixoloji güclənməsinə** səbəb olur. Təhsilli qadın hüquqlarının fərqləndirilməsi, ailə daxilində zorakılığa və yaxud ayrı-seçkiliyə daha az göz yumar (Sen, 1999). Məsələn, Banqladeşdə aparılmış bir tədqiqat göstərmiş ki, orta məktəbi bitirmiş qadınlar arasında erkən evlilik və məişət zorakılığına məruz qalma göstəriciləri, təhsili olmayan qadınlara nisbətən xeyli aşağıdır (Amin, 2011). Bu onu göstərir ki, təhsil qadınlara yalnız bilik yox, həm də **özünəinam** verir, onları cəmiyyətin müxtəlif sferalarında fəal iştirakçıya çevirir.

Təhsilin qadınların iqtisadi fəaliyyətinə təsirini də xüsusi qeyd etmək vacibdir. Təhsilli qadınlar daha yüksək gəlir gətirən işlərdə çalışa bilər, qeyri-formal sektordan formal sektora keçid edirlər (Psacharopoulos & Patrinos, 2004). Bu da ailə yoxsulluğunun azalmasına və cəmiyyətin ümumi iqtisadi rifahına töhfə verir. Dünya Bankının hesablamalarına görə, qadınlar kişilərlə bərabər iqtisadi imkana (o cümlədən təhsil və məşğulluq imkanı) malik olsaydılar, bir çox ölkənin ÜDM-i əhəmiyyətli dərəcədə – bəzən iki rəqəmli faizlərlə – artardı (WBG, 2018).

Təbii ki, qadınların təhsildə rolunun artması ilə ortaya çıxan yeni çağırışlar da mövcuddur. Məsələn, bir çox cəmiyyətdə **beyin axını** problemi yaşanır: təhsilli qadınlar (və kişilər) daha yaxşı imkanlar üçün öz ölkələrini tərk edirlər, bu da yerli cəmiyyət üçün bir itki yaradır. Bu, genderə xas bir problem olmasa da, bəzi inkişaf etməkdə olan ölkələrdə qızların ali təhsil aldıqdan sonra xaricdə qalması halları narahatlıq doğurur (İsaxanlı, 2006). Digər bir çağırış, **gender stereotiplərinin təhsilin daxilində də mövcud olmasıdır**. Yəni qızlar artıq təhsilə çıxış əldə etsələr belə, bəzi sahələrdə (məsələn, STEM – elm, texnologiya, mühəndislik, riyaziyyat sahələrində) onların iştirakı hələ də aşağıdır. BMT məlumatlarına görə, dünya üzrə STEM sahələrində tədqiqatçıların yalnız təxminən 30%-i qadınlardır (UNESCO, 2017). Bu da həmin sahələrdə hələ də mövcud olan qız uşaqlarını həvəssizləşdirən stereotiplərdən irəli gəlir – məsələn, “riyaziyyat oğlan fənnidir, qızlar üçün çətindir” kimi yersiz düşüncələr bəzi yerlərdə hələ də yaygındır (Nosek et al., 2009). Bununla mübarizə aparmaq üçün bir çox ölkələrdə xüsusi proqramlar həyata keçirilir: qızların STEM üzrə mentorluq proqramları, qadın alimlərin uğur hekayələrinin təbliği və s. Nəticədə, son illərdə mühəndislik, tibb, informatika kimi ixtisaslarda qadınların payı artmaqdadır. Məsələn, ABŞ-da həkimlərin təxminən yarısı artıq qadındır, Türkiyədə riyaziyyatçıların əhəmiyyətli hissəsi qadınlardan ibarətdir, İran kimi ölkədə isə universitetlərdə bəzi elmi ixtisaslarda qadın tələbələrin payı 50%-dən çoxdur (Majed, 2015). Bu, göstərir ki, **cinsiyətlə bağlı peşə stereotipləri** tədricən sarsılır – qadınlar istənilən sahədə uğur qazana biləcəklərini sübuta yetirirlər.

Mövzuya dair ədəbiyyat icmalında əsasən bəzi **boşluqlara və suallara** da toxunmaq lazımdır. Hər şeydən əvvəl, qadınların təhsildə rolunun cəmiyyətə təsiri ilə bağlı əksər tədqiqatlar **kəmiyyət göstəricilərinə** fokuslanır (məsələn, neçə faiz uşaq ölümü azaldı, neçə faiz ÜDM artdı və s.). Halbuki, **keyfiyyət** aspektinə də nəzər salmaq vacibdir: təhsilin qadınların subyektiv dünyagörüşünə, özünüifadə imkanlarına, həyatdan məmnunluq səviyyəsinə təsiri kimi mövzular nisbətən az araşdırılıb. Bu sahədə bəzən kəmiyyətə təhsilli olub, lakin patriarxal dəyərləri dəyişməyən qadın qruplarına da rast gəlinir – yəni diplom almaq avtomatik olaraq “empowered” (səlahiyyətlənmiş) qadın demək olmaya bilər (Kabeer, 2005). Bu incə məqamlar gələcək tədqiqatlarda diqqət mərkəzində olmalıdır: *qadının ali təhsilli olması onun həyatında qərarvermə gücünü həmişə artırır mı, yoxsa bəzi mühitlərdə təhsilli qadınlar yenə də patriarxal normativlərin təsirindən çıxıb bilmirlər?* Məsələn, bəzi cəmiyyətlərdə qadın ali təhsil alsada, işləməsinə ailə icazə vermir, yaxud qadının yüksək gəlir qazanması ailədaxili münaqişələrə səbəb olur, çünki ənənəvi rollarla ziddiyyət yaranır (Rahman & Rao, 2004). Deməli, **təhsil + mental dəyişiklik** birlikdə getməlidir ki, real nəticə olsun.

Digər bir boşluq sahəsi, qadınların təhsildə rolunun spesifik kontekstlərdə (məsələn, kənd vs. şəhər, müxtəlif dini-etnik qruplar) fərqli nəticələr verməsidir. Bəzi tədqiqatlar göstərir

ki, eyni ölkə daxilində şəhərli təhsilli qadınlarla kəndli təhsilli qadınların cəmiyyətə təsiri (məsələn, əmək bazarında iştirakları) fərqlənə bilər, çünki kənd yerlərində iş imkanı məhdudluğu qadının təhsilini tam realizə etməsinə mane olur (Fletschner & Mesbah, 2011). Bu kimi faktorları nəzərə alaraq siyasətlərin hazırlanması zəruridir.

Geniş mənada götürsək, **qadınların təhsildə rolunun artması** cəmiyyətlər üçün müsbət **dönüşümləri** sürətləndirən qüvvədir. Təhsilli qadın = sağlam ailə, təhsilli övlad, güclü iqtisadiyyat və daha bərabər cəmiyyət düsturunda böyük bir həqiqət payı var. Dünya İqtisadi Forumunun 2022-ci il **Qlobal Gender Uçurumu** hesabatında vurğulandığı kimi, təhsil və səhiyyə sahələrində gender uçurumunun əsasən qapandığı ölkələrdə (məsələn, İslандия, Finlandiya, Yeni Zelandiya) iqtisadi və siyasi bərabərlik də daha yüksək olur (WEF, 2022). Bu onu göstərir ki, təhsil sektorunda əldə edilən bərabərlik digər sahələrə “dalğa effekti” ilə sirayət edir. Eyni zamanda, təhsildə bərabərlik üçün cəmiyyətin digər sahələrində də bərabərliyə ehtiyac var – məsələn, ailələr qızlarının təhsilinə sərmayə yatırmağa həvəsləndirilməlidir, bunun üçün isə qızların gələcəkdə əmək bazarında dəyərli olacağına inanmalıdırlar. Bu inamın formalaşması üçün qadınların iş imkanları genişlənməlidir ki, təhsilli qız modeli cəlbedici olsun (Đang, 2019).

Bu bölümdə toxunduğumuz yanaşmaları yekunlaşdırsaq, deyə bilərik ki, **qadınların təhsildə rolu** müasir cəmiyyətin tərəqqisinin mərkəzi elementidir. Təhsil qadınlar üçün bilik qapılarını açır, onlara bir fərd və vətəndaş kimi tam iştirak imkanı verir. Qadınların təhsili sayəsində ailə rifahı artır, uşaq və ana ölümü azalır, əhali artımı tənzimlənir, yoxsulluqla mübarizə güclənir. Bu qənaət müxtəlif müəlliflərin nəzəriyyələri ilə də uzlaşır: Senin imkanlar nəzəriyyəsi, Kabeerin səlahiyyətləndirmə yanaşması, Beckerin insan kapitalı modeli – hamısı vurğulayır ki, qadına yatırım cəmiyyətə investisiyadır (Sen, 1999; Kabeer, 1999; Becker, 1993). Əlbəttə, hələ həllini tapmayan məsələlər də var: bəzi bölgələrdə qızların məktəbə getməsi üçün **fiziki təhlükəsizlik** problemləri (məsələn, münaqişə zonalarında), erkən nikahların qarşısının alınması, təhsildə keyfiyyət fərqlərinin aradan qaldırılması kimi. Lakin tendensiya ümumən olumludur və sual olunur: *Cəmiyyətlər bu tendensiyanı daha da sürətləndirmək üçün nə etməlidirlər?* Tədqiqatlar göstərir ki, bunun üçün kompleks yanaşma lazımdır: qızların təhsilə cəlbi üçün maddi stimullar (təqaüdlər, pulsuz nahar proqramları – örnək olaraq Banqladeşdə qızlara verilən stipendiyalar sayəsində onların məktəbə davamiyyəti artmışdı (Khandker və digərləri, 2003)), valideynlərin maarifləndirilməsi (qızların təhsilinin faydaları barədə), məktəblərdə sanitariya şəraitinin yaxşılaşdırılması (xüsusən yeniyetmə qızlar üçün), qadın rol modellərinin təbliği və s. Önəmli olan budur ki, gender bərabərliyi təhsildə təmin olunduqda onun bəhrəsini bütün cəmiyyət görür.

Nəticə olaraq, qadınların həm sosial həyatda, həm də təhsildə artan rolu cəmiyyət üçün misilsiz dəyər yaradır. Əvvəlki bölümlərdə müzakirə etdiyimiz kimi, qadınların ictimai sferada fəallığı demokratiyanı, sosial ədaləti və iqtisadi inkişafı gücləndirir. Bu bölümə vurğuladıq ki, təhsil də qadınların güclənməsinin açar mexanizmlərindən biridir və onun cəmiyyətə təsiri çoxəsrlik müsbət zəncirvari reaksiyalar doğurur. Beləliklə, hər bir ölkə qadınların təhsilinə sərmayə qoymaqla, əslində, öz gələcəyinə sərmayə qoymuş olur. Gələcək tədqiqat və siyasətlərin vəzifəsi qalan maneələri aradan qaldırmaq, bütün qız uşaqlarına və qadınlara keyfiyyətli təhsil imkanları yaratmaq və onların əldə etdiyi bilik və bacarıqları cəmiyyətin hər sahəsində dəyərləndirmək olmalıdır. Bu yolla həm fərdi səviyyədə, həm də qlobal miqyasda daha **ədalətli, tərəqqipərvər və humanist bir cəmiyyət** qurmaq mümkün olacaq.

1.5. Qadınların təhsildən yayınma problemi - dünya təcrübəsi və beynəlxalq təşkilatların rolu

Qızların təhsildən yayınması qlobal miqyasda həm sosial, həm də iqtisadi inkişaf üçün ciddi problem kimi tanınır. BMT və UNESCO kimi təşkilatlar qeyd edir ki, hazırda dünyada milyonlarla qız məktəb təhsilini başa vurmadaan erkən ayrılır (UNESCO, 2023). Bu hal tək-cə fərdi potensialın itirilməsi deyil, eyni zamanda cəmiyyətlərin dayanıqlı inkişaf hədəflərinə çatmasını ləngidən amildir. Cədvəl 1.5.1-də göstərilən statistikaya əsasən, dünyada təxminən 119 milyon qız məktəbdən kənarda qalır ki, onların 34 milyonu ibtidai, 28 milyonu aşağı orta, 58 milyonu isə yuxarı orta təhsil pilləsində təhsilə cəlb olunmayıb. Bu rəqəmlər təhsildə gender bərabərsizliyinin hələ də qalmasına dəlalət edir (UNICEF, 2023)

Cədvəl 1.5.1. Məktəbə getməyən qızların qlobal miqyasda sayı (təhsil pillələri üzrə)

Təhsil pilləsi	Məktəbə getməyən qızların sayı (milyon nəfər)
İbtidai	34
Orta (I mərhələ)	28
Orta (II mərhələ)	58
Cəmi	119

Cədvəldən göründüyü kimi, qızların təhsildən yayınma problemi xüsusilə orta təhsilin yuxarı pilləsində kəskindir. Yeniyetmə yaşına çatdıqca qızların məktəbdən çıxma ehtimalı artır (Wodon və b., 2017). Tədqiqatlar göstərir ki, bunun əsas səbəblərindən biri erkən nikahlar və yeniyetməlik dövründə hamiləlik hallarıdır (UNICEF, 2021). Məsələn, Ümumdünya Bankının məlumatına görə, bəzi ölkələrdə qızların məktəbdən yayınma hallarının 10-30%-i erkən nikah və hamiləliklə əlaqədardır (Wodon və b., 2017). Bundan əlavə, məktəb şəraitinin qızlar üçün

təhlükəsiz və cəlbədicə olmaması da vacib amildir. (UNESCO, 2014). Cədvəl 1.5.2-də müxtəlif maneələrin qızların təhsilinə təsirinə dair qlobal müşahidələr ümumiləşdirilib (UNESCO (2023); UNICEF (2018); Wodon və b. (2017)).

Cədvəl 1.5.2. Qızların təhsildən yayınmasının başlıca səbəbləri (qlobal müstəvidə)

Səbəb	Qızların məktəbdən çıxmasına təsiri
Yoxsulluq və maliyyə çətinliyi	Ailələrdə məhdud resurs olduqda, oğlanların təhsilinə üstünlük verilir, qızlar ev işlərinə cəlb olunur (UNICEF, 2018).
Erkən nikahlar və hamiləlik	Bir çox ölkədə erkən evliliklər qızların məktəbi tərk etməsinə gətirib çıxarır; bəzi ölkələrdə qızların 10-30%-i bu üzdən təhsildən yayınır (Wodon və b., 2017).
Gender əsaslı zorakılıq	Münaqişə bölgələrində və ya cinsi zorakılıq riski olan icmalarda qızların məktəbə getməmək ehtimalı iki dəfə yüksəkdir (UNICEF, 2021).
Məktəbdə şərait və stereotiplər	Qadın müəllim çatışmazlığı, ayrı tualetlərin olmaması kimi amillər qızları təhsildən soyudur; bəzi cəmiyyətlərdə "qızların beyni riyaziyyata yatsın" kimi stereotiplər onların akademik inamını azaldır (UNESCO, 2023).

Qızların təhsilinə mane olan faktorlar bir-biri ilə əlaqəli kompleks sosial-iqtisadi problemlərdir. Yoxsulluq məsələsi xüsusilə önə çıxır: gəliri aşağı olan ailələrdə valideynlər mövcud resurslarını daha çox oğlan övladlarının təhsilinə yatırmağa meyli olur, çünki ənənəvi olaraq oğlanların ailəyə gələcəkdə daha çox maddi dəstək verəcəyi gözlənilir (UNICEF, 2018). Nəticədə qızlar tez-tez erkən yaşdan ev işlərinə, bacı-qardaşların qayğısına qalmağa cəlb edilir. Bu hal bir çox ölkələrdə qızların məktəbə davamiyyətini azaldır və onların akademik nailiyyətlərinə mənfi təsir göstərir (Herz və Sperling, 2004).

Erkən nikahlar qızların təhsil hüququnu əllərindən alan digər kritik problemdir. Dünyada hər üç qadından biri 18 yaşına çatmadan ailə qurur və bu tendensiya bəzi regionlarda xüsusilə yüksəkdir (UNICEF, 2021). Erkən yaşda ərə gedən və ya uşaq sahibi olan qızlar adətən məktəbi davam etdirə bilmir. Bu fenomen təkcə fərdin təhsil imkanlarını deyil, həm də onun sağlamlığını və iqtisadi imkanlarını məhdudlaşdırır. Tədqiqatlar göstərir ki, təhsili yarımçıq qalan qadınların əmək bazarında əldə etdiyi gəlirlər, təhsilli həmyaşıdları ilə müqayisədə əhəmiyyətli dərəcədə aşağı olur, cəmiyyətə töhfə vermək imkanları isə məhduddur (Psacharopoulos və Patrinos, 2018).

Məktəb mühitində və yolunda təhlükəsizlik məsələləri də qızların təhsilini davam etdirməsinə təsir edir. BMT Uşaq Fondunun (UNICEF) hesabatlarına görə, münaqişələrdən təsirlənmiş ölkələrdə qızların məktəbdən kənarda qalma ehtimalı sabillik dövründəki ölkələrlə müqayisədə iki dəfə artıqdır (UNICEF, 2021). Mühəribə, daxili iğtişaşlar kimi hallar zamanı

ailələr qız övladlarının təhlükəsizliyi naminə onları evdə saxlamağa üstünlük verirlər. Məsələn, Suriyada münaqişə dövründə və Əfqanıstan kimi ölkələrdə qızların məktəbə göndərilmə faizi kəskin azalmışdır (UNESCO, 2022). Bununla yanaşı, ailələrin qızları yad kişilərin əhatəsində məktəbə göndərməmək kimi mədəni stereotipləri də mövcuddur – bəzi cəmiyyətlərdə valideynlər qızların namusunu qorumaq məqsədilə onları qarışıq (hər iki cinsin birgə olduğu) siniflərə göndərməkdən çəkinir (Heyat, 2002).

Beynəlxalq təcrübə göstərir ki, qızların təhsildən yayınması problemini aradan qaldırmaq üçün çoxşaxəli strategiyalar tələb olunur. Cədvəl 1.5.3-də bəzi ölkələrin qızların təhsilini yaxşılaşdırmaq məqsədilə tətbiq etdiyi uğurlu təcrübələr qeyd olunub. Bu təcrübələr sırasında bir sıra innovativ həllər yer alır: məs. müəyyən ölkələrdə qızlara təhsil davamiyyəti üçün təqaüdlərin verilməsi, ucqar kənd yerlərində qızlar üçün yatılı məktəblərin açılması, icma əsaslı təhsil proqramlarının qurulması və s. (Lloyd və Young, 2009, Dünya Bankı, 2008).

Cədvəl 1.5.3. Müxtəlif ölkələrdə qızların təhsilə cəlb olunması üzrə uğurlu təcrübələr

Ölkə	Tətbiq edilən təşəbbüs və ya proqram	Nəticə (qızların təhsilə cəlb olunmasında dəyişiklik)
Banqladeş	Qızlar üçün təqaüd proqramı (stipendiya) tətbiqi (1990-cı illər)	Orta məktəbdə qızların sayı sürətlə artdı, qızların oğlanlara nisbəti xeyli yaxşılaşdı (Khandker və b., 2003).
Hindistan	"İkinci şans" təhsili mərkəzləri və pulsuz dərsliklər	Kənd qızlarının məktəbə qaytarılmasında əhəmiyyətli artış, qadın savadlılıq səviyyəsində yüksəliş (Bedoya, 2015).
Kenya	Məktəblərdə sanitar şəraitin yaxşılaşdırılması, menstrual gigiyena vasitələrinin təminatı	Qızların davamiyyətində artım, xüsusən də yeniyetmə yaşlı qızların dərs buraxma halları azaldı (Sommer və b., 2016).
Türkiyə	"Haydi Kızlar Okula" (Qızlar məktəbə) kampaniyası	Əsasən şərq bölgələrində minlərlə qızın ibtidai təhsilə cəlb olunmasına nail olundu, gender fərqi azaldı (Dünya Bankı, 2008).
Braziliya	Şərtləndirilmiş nağd pul transferləri (Bolsa Familia proqramı)	Yoxsul ailələrdən olan qızların məktəbə davamiyyəti nəzərəcarpacaq dərəcədə yaxşılaşdı, erkən tərk etmə halları endi (Fiszbein və Schady, 2009).

Cədvəl 1.5.3-dən göründüyü kimi, müxtəlif regionlarda həyata keçirilən proqramlar qızların təhsilə cəlb olunmasında müsbət nəticələr verir. Məsələn, Banqladeşdə qızlar üçün verilən təqaüdlər ailələri təşviq etdi ki, qız övladlarını məktəbdə saxlasınlar. Nəticədə qızların

orta təhsilə yazılma göstəricisi dramatik şəkildə artmışdır (Khandker və b., 2003). Benzer yanaşma olaraq, Latin Amerikası ölkələrində tətbiq edilən şərtləndirilmiş nağd yardımlar – yəni ailələrə övladlarını məktəbdə saxladıqları təqdirdə pul yardımı verilməsi – həm oğlanların, həm də qızların davamiyyətini yaxşılaşdırsa da, xüsusilə qızlar üçün əhəmiyyətli pozitiv təsir göstərmişdir (Fiszbein və Schady, 2009). Bu, onu göstərir ki, iqtisadi stimullar gender boşluqlarını azaltmağa yardımçı ola bilər.

Beynəlxalq təşkilatların roluna gəldikdə, UNESCO, UNICEF, Dünya Bankı, BMT-nin Qadınlar üçün İnkişaf Fond'u (UN Women) və digər qurumlar qızların təhsil hüququnu təmin etmək məqsədilə qlobal təşəbbüslər həyata keçirirlər. UNESCO-nun "Hamı üçün Təhsil" (Education for All) strategiyasında və Dayanıqlı İnkişaf Məqsədlərində (xüsusilə SDG 4 və SDG 5) qızların keyfiyyətli təhsilə tam və bərabər çıxışı mühüm hədəf kimi müəyyən edilib (UNESCO, 2015). UNICEF isə bir çox ölkədə qızların təhsildən yayınmasının qarşısını almaq üçün icma səviyyəsində layihələr icra edir, müəllimlərin gender həssas təlimləndirilməsinə dəstək verir və təhsil mühitini qızlar üçün daha təhlükəsiz etməyə çalışır (UNICEF, 2020). Məsələn, UNICEF-in Nigeriyada apardığı kampaniyalar nəticəsində bəzi şimal bölgələrində qızların məktəbə cəlb olunma faizi artmışdır (UNICEF, 2019).

Dünya Bankı da qızların təhsilinə yatırım etməyi inkişafın effektiv strategiyalarından biri hesab edir. Onların apardığı araşdırmalara görə, qadınların təhsili ilə milli gəlir səviyyəsi arasında müsbət əlaqə vardır və qadınların təhsildə qazandıqları hər əlavə il, gələcəkdə əldə etdikləri gəlirləri orta hesabla 10-20% artırır (Montenegro və Patrinos, 2014). Bu cür iqtisadi əsaslandırma nəticəsində Dünya Bankı və regional inkişaf bankları (məs., Asiya İnkişaf Bankı, Afrika İnkişaf Bankı) qızların təhsilini təşviq edən layihələrə kredit ayırır, hökumətlərlə islahatların aparılmasında əməkdaşlıq edir (World Bank, 2018).

Beynəlxalq miqyasda aparılan kampaniyaların ictimai rəydə də əks-səda doğurduğunu qeyd etmək vacibdir. Məsələn, pakistanlı gənc fəal Malala Yousafzay qızların təhsil hüququ uğrunda mübarizəsi ilə dünyada geniş dəstək qazandı və Nobel Sülh Mükafatına layiq görüldü (Yousafzai, 2013). Cədvəl 1.5.4 qızların təhsilini dəstəkləyən bəzi beynəlxalq təşəbbüsləri ümumiləşdirir (UNESCO (2015); UNGEI (2018); Malala Fondu (2021)):

Cədvəl 1.5.4. Qızların təhsil hüququnu təşviq edən beynəlxalq təşəbbüslər və kampaniyalar

Təşəbbüs / Kampaniya	İcraçı qurum (il)	Məqsəd və nailiyyətlər
EFA: Hamı üçün Təhsil	UNESCO (2000-2015)	2015-ci ilədək ibtidai təhsildə gender bərabərliyinə nail olmaq; bir çox ölkədə qızların qeydiyyat faizi yüksəldi (UNESCO, 2015).

GPE: Qlobal Tərəfdaşlıq	Dünya Bankı və donorlar (2002-)	Aşağı gəlirli ölkələrdə təhsil üçün qrantlar; Niger, Efiopiya kimi ölkələrdə minlərlə qızın məktəbə cəlb olunmasına dəstək (GPE, 2020).
Malala Fondu	Malala Yousafzay (2013-)	Münaqişə və yoxsulluq bölgələrində qızların təhsil layihələri; Pakistan, Nigeriya kimi ölkələrdə qız məktəblərinin açılması.
UNGEI: Qızların Təhsili üzrə Təşəbbüs	UNICEF və tərəfdaşlar (2000-)	Qızların təhsilində maneələrin aradan qaldırılması üçün siyasət tövsiyələri; Cənubi Asiya və Afrikada gender boşluqlarının azalmasına töhfə (UNGEI, 2018).
HeForShe Əməkdaşlığı (Təhsil)	UN Women (2014-)	Kişilərin dəstəyini cəlb edərək gender stereotiplərini sındırmaq; universitet kampuslarında qızların qarşılaşdığı maneələri azaltmaq.

Yuxarıdakı təşəbbüslər qızların təhsilinin qlobal insan hüquqları gündəliyində əhəmiyyətli yer tutduğunu sübut edir. Xüsusilə UNESCO-nun EFA çərçivəsində və hal-hazırda 2030 Dayanıqlı İnkişaf Gündəliyində qarşıya qoyulan hədəflər sayəsində son onilliklərdə qızların təhsilə cəlb olunmasında nəzərəcarpan irəliləyiş əldə olunub. Statistik göstəricilər bunu təsdiqləyir: son 20 il ərzində dünyada məktəbə gedən qızların sayı 50 milyondan çox artmışdır (UNESCO, 2023). Hazırda qızların ibtidai təhsilə qeydiyyat faizi qlobal səviyyədə oğlanlarla demək olar ki, bərabərləşib (Birləşmiş Millətlər, 2020). Cədvəl 1.5.5-də təhsilin müxtəlif pillələri üzrə gender bərabərliyinə nail olmuş ölkələrin faiz göstəriciləri təqdim olunub. Bu məlumatlar göstərir ki, ölkələrin yarıdan çoxu ibtidai təhsildə gender bərabərliyinə nail olsa da, orta təhsilin yuxarı pilləsində hələ də cəmi 24%-də bərabərlik mövcuddur ki, bu da görüləsi işlərin qaldığını göstərir (UNICEF, 2023)

Cədvəl 1.5.5. Təhsil pillələri üzrə gender bərabərliyinə nail olmuş ölkələrin nisbəti (%)

Təhsil pilləsi	Gender bərabərliyinə nail olmuş ölkələr (%)
İbtidai təhsil	49
Orta təhsil (I mərhələ)	42
Orta təhsil (II mərhələ)	24

Bu rəqəmlərdən aydın olur ki, ibtidai təhsil səviyyəsində qızlarla oğlanlar arasında fərqi aradan qaldırmaq mümkün olsa da (əksər ölkələr bu mərhələdə gender paritetinə çatıb), yuxarı siniflərdə və orta təhsilin sonunda qızların təhsildən yayınma ehtimalı hələ də çox ölkədə

yüksəkdir. Bu tendensiyanın səbəbləri yuxarıda qeyd etdiyimiz sosial-iqtisadi maneələrlə bağlıdır: qızlar yeniyetmə olduqca onlardan ev işləri, ailə qayğıları və erkən evliliklə bağlı gözləntilər artır və nəticədə təhsil ikinci plana keçə bilir (Glick, 2008).

Beləliklə, dünya təcrübəsinə nəzər saldıqda aydın olur ki, qızların təhsildən yayınılmasının qarşısını almaq üçün kompleks tədbirlər zəruridir. Qızların təhsili məsələsi təkcə təhsil siyasətinin yox, eyni zamanda gender bərabərliyi, uşaq hüquqları, səhiyyə və yoxsulluğun azaldılması siyasətlərinin də kəsişdiyi bir sahədir. Beynəlxalq təşkilatların rolu isə bu sahədə milli hökumətlərə həm maliyyə, həm texniki dəstək vermək, həm də qlobal səviyyədə məlumatlılığı artırmaqdan ibarətdir (Unterhalter, 2007). Nəticə etibarilə, qızların təhsil hüququnun təmin olunması yolunda son illərdə əldə edilmiş irəliləyişlər ümidverici olsa da, hələ də milyonlarla qız uşağının potensialını tam reallaşdırma bilməməsi sualını gündəmdə saxlayır: Bəs nə etməli ki, dünyanın hər bir qız uşağı keyfiyyətli təhsil almaq imkanına sahib olsun? Bu sual ətrafında müzakirələr davam edir və aparılan tədqiqatlar yeni həll yolları axtarır (Çinar, 2021).

1.6. Azərbaycanda qadınların təhsili - keçmişdən bu günə

Azərbaycanda qadınların təhsili məsələsi tarixən mürəkkəb və çoxşaxəli inkişaf yolu keçmişdir. Keçmişdən bu günə ölkənin sosial-iqtisadi dəyişiklikləri qadınların təhsil imkanlarına birbaşa təsir göstərmişdir. Bu bölmədə Azərbaycan qadınlarının təhsil tarixini və mövcud vəziyyətini nəzəri-metodoloji kontekstdə təhlil edərək, elmi ədəbiyyat əsasında müqayisələr aparılacaq, mövcud nailiyyətlər və boşluqlar müəyyən ediləcəkdir. Müzakirə həm tarixilik prinsipinə, həm də gender nəzəriyyələrinin prizmasına əsaslanaraq aparılacaq.

Ənənəvi Azərbaycan cəmiyyətində, xüsusən XIX əsrin sonlarına qədər qadınların formalaşmış təhsil hüququ son dərəcə məhdu idi. İslam mədəniyyətinin tələblərinə uyğun olaraq ailələr qız övladlarına əsasən evdə ilkin savad öyrətməklə kifayətlənirdi: Quran oxumaq, yazıb-oxuma bacarığı bəzi hallarda təmin olunsada, rəsmi məktəblərdə qızların iştirakı nadir hal idi (Solmaz, 2010). Statistik məlumatlara görə, çar Rusiyası dövrünün sonlarında – XX əsrin əvvəllərində Azərbaycanda məktəblərdə təhsil alanların çox cüzi hissəsini qızlar təşkil edirdi. Məsələn, 1911-ci il üçün məlumdur ki, ölkədəki ümumi şagirdlərin cəmi təqribən 3%-i qızlar idi (Həmid, 2021). Cədvəl 1.6.1 bu dövrdəki göstəriciləri əyani göstərir. Bu rəqəm qadınların təhsildən faktiki olaraq kənar qaldığını, təhsilin yalnız oğlanlar üçün əlçatan sayıldığını nümayiş etdirir (: Həmid, 2021, Şərq Qadını jurnalı, 1930)

Cədvəl 1.6.1. XX əsrin əvvəllərində Azərbaycanda məktəblərdə təhsil alan şagirdlərin cinsə görə payı

İl	Ümumi şagird sayı	Qız şagirdlərin sayı	Qızların payı (%)
1911	62,161	1,862	3,0
1919	16,621	1,420	8,5

Cədvəl 1.6.1-də də göründüyü kimi, 1911-ci ildə (çar Rusiyası idarəçiliyi dönməində) Azərbaycanda məktəbə gedən 62 min şagirdin cəmi 1,862 nəfəri qız idi ki, bu da 3%-dən də az deməkdir. Bu dövrdə qızların təhsil alması istisna hal sayılırdı və əsasən varlı ailələrdən çıxan, yenilikçi fikirlərə sahib bir neçə şəxs tərəfindən mümkün olurdu. Məsələn, H.Z. Tağıyevin şəxsi təşəbbüsü ilə 1901-ci ildə Bakıda açılan ilk dünyəvi qız məktəbi çox az sayda – cəmi bir neçə onluq qız şagirdi qəbul etmişdi (Rüstəmovə-Tohidi, 1999). Buna baxmayaraq, bu təşəbbüs regionda bir ilk idi və sonrakı dəyişikliklər üçün mühüm təkan rolunu oynadı. Cədvəldə 1919-cu il üçün göstərilən göstərici – qızların payının 8,5%-ə yüksəlməsi – Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti dövründə (1918-1920) qadın hüquqlarına dair atılan addımların ilkin təsirini əks etdirir. Məlumdur ki, 1918-ci ildə Şərqdə ilk dəfə olaraq Azərbaycan Demokratik Respublikası qadınlara kişilərlə bərabər seçki hüququ vermişdi (Süleymanova, 2018). Bu cür siyasi hüquqların tanınması cəmiyyətdə qadınların statusunun yüksəlməsinə rəvac vermiş və qızların təhsilinə marağı nisbətən artırmışdı. Lakin bu artımın özü də çox məhdud idi, çünki müharibə və maliyyə çətinlikləri üzündən Cümhuriyyət dövründə məktəblərin və şagirdlərin ümumi sayı kəskin azalmışdı (Həmid, 2021).

1920-ci ildə Azərbaycan Sovet Sosialist Respublikası elan edildikdən sonra qadınların təhsili məsələsi dövlət siyasətinin önəmli istiqamətlərindən birinə çevrildi. Sovet ideologiyasına görə, savadsızlığın ləğvi və qadınların ictimai həyata cəlb olunması sosialist cəmiyyətinin qurulması üçün vacib idi (Əliyev, 1989). Bu məqsədlə 1920-ci illərdə genişmiqyaslı savadlandırma kampaniyaları başlandı. Xüsusilə, qadınlar arasında savadsızlığın ləğvi üçün xüsusi kurslar, dərnlər təşkil edildi. Həmin dövrün mətbu orqanlarında – məsələn, "Şərq Qadını" jurnalında – qadınların təhsili, hüquqları mövzusu geniş işıqlandırılırdı (Həsənzadə, 2005). Tarixi mənbələr göstərir ki, 1920-ci ilin əvvəllərində azərbaycanlı qadınların 96-99%-i savadsız idi (Rəhmanzadə, 2022). Bu, son dərəcə yüksək göstəricidir və demək olar ki, bütün qadın əhəlinin oxuyub-yaza bilmədiyini göstərir. Cədvəl 1.6.2-də 1920-ci illərin əvvəllərində və ondan təxminən 40 il sonrakı vəziyyət müqayisə edilir. Cədvəl Sovet hakimiyyətinin ilk onilliklərində qadınların təhsil səviyyəsində baş verən sıçrayışlı artımı təsdiqləyir (Rəhmanzadə, 2022; Azərbaycan SSR Əhəlisinin 1959-cu il siyahıyaalınması).

Cədvəl 1.6.2. Azərbaycanda savadlılıq səviyyəsinin dəyişməsi (cinsə görə, 1920 və 1959-cu illər)

İl	Qadınların savadlılıq faizi (%)	Kişilərin savadlılıq faizi (%)
1920	3 (təxmini)	10 (təxmini)
1959	97	99

Cədvəl 1.6.2 göstərir ki, 1920-ci illərin əvvəlində Azərbaycan qadınlarının cəmi təxminən 3%-i savadlı idisə, 1959-cu ildə – yəni sovet dövrünün ortalarında – bu rəqəm 97%-ə çatmışdır. Bu, inanılmaz bir irəliləyişdir. Qadınların savadlılıq səviyyəsindəki artım cəmi bir neçə onillik ərzində yüzdə 90-dan çox yüksəliş deməkdir. Kişilərdə də eyni dövr ərzində savadlılıq demək olar ki, tam səviyyəyə çatmışdı (99%). Bu nailiyyət sovet hakimiyyətinin sərt və sistemli savadlılaşdırma siyasəti nəticəsində mümkün oldu. 1920-30-cu illərdə "likbez" (likvidasiya bezqramotnosti – savadsızlığın ləğvi) kampaniyaları çərçivəsində minlərlə gənc komsomolçu və müəllim kənd-kənd, qəsəbə-qəsəbə gəzərək böyüklərə və qadınlara oxuyub-yazma öyrədirdi (Nərimanbəyova, 1977). Eyni zamanda qadınların ictimai həyatda fəal iştirakını təmin etmək üçün qadın klubları, oxu evləri yaradılmışdı. Məsələn, Azərbaycan SSR-də "Ali Bayramov klubu" kimi təşkilatlar qadınları bir araya gətirərək həm onların maariflənməsinə, həm də sosial adaptasiyasına çalışırdı (Алиева, 1989). Bu tədbirlər kompleks şəkildə qadınların cəmiyyətdə mövqeyini dəyişdirməyə yönəlmişdi.

Sovet modernləşməsi çərçivəsində qadınların təhsilə cəlb olunması, onların ictimai-siyasi həyatda rolunun artması məqsədli siyasət idi. Savadlılıq hərəkətinin uğurla nəticələnməsi qadınların tədricən orta və ali təhsilə də yol tapmasına şərait yaratdı. Xüsusilə 1940-50-ci illərdən başlayaraq azərbaycanlı qadınlar arasında ali təhsil alanların sayı sürətlə artmağa başladı. İlk illərdə ənənəvi olaraq qadınlar daha çox pedaqogika, tibb kimi sahələrə yönəlsələr də, 1960-70-ci illərdə mühəndislik, elm sahələrində də qadın kadrlar yetişməyə başladı (Mehdiyeva, 2011). Nəticədə, 1980-ci illərin sonunda Azərbaycan SSR-də ali məktəblərdə tələbələrin təqribən yarısını qadınlar təşkil edirdi (Heyat, 2002). Bu, böyük nailiyyət idi: cəmi bir neçə nəsil əvvəl tam savadsız olan qadın əhalinin nəvələri artıq universitetlərdə oxuyurdu, elmlə məşğul olurdu. Qadın professorlar, həkimlər, müəllimlər yeni normal hal alırdı. Bununla belə, patriarxal mədəniyyətin bəzi qalıqları da yox olmamışdı – ali təhsilli olsalar belə, qadınlar adətən əmək fəaliyyətini ailə-məişət öhdəlikləri ilə uzlaşdırmaq kimi ciddi problemlərlə üzləşirdilər və karyera yüksəlişində "şüşə tavan"larla qarşılaşırdılar (Исмаилова, 1993).

1991-ci ildə Azərbaycan dövlət müstəqilliyini bərpa etdikdən sonra cəmiyyət həyatının bütün sahələrində olduğu kimi təhsil sferasında da ciddi transformasiyalar başladı. İlk illərin iqtisadi-siyasi çətinlikləri təhsil sisteminə öz mənfi təsirini göstərdi. Ümumi iqtisadi böhran,

müəssisələrin bağlanması, qaçqın və məcburi köçkün axını nəticəsində dövlət büdcəsinin təhsil xərcləri azalırdı. Nəticədə, 1990-cı illərin əvvəllərində məktəblərin infrastrukturu pisləşdi, müəllim maaşları dəyərsizləşdi, bir sıra sosial problemlər üzündən bəzi ailələr övladlarını – xüsusən də qızlarını – məktəbdən çıxarmağa başladı (Əliyev, 1998). Dövlət Statistika Komitəsinin məlumatlarına əsasən, 1990-cı illərin əvvəllərində ibtidai təhsildə ümumi əhatə göstəricisi kəskin şəkildə aşağı düşmüş, lakin onilliyin ortalarına doğru yenidən yüksəlmişdir. Cədvəl 1.6.3 1990-1995-ci illərdə ibtidai təhsilə cəlb olunma faizinin dinamikasını göstərir. Göründüyü kimi, 1990-cı ildə ibtidai təhsildə qızların əhatə faizi 84%-dən aşağı idi, lakin 1995-ci ilə gəldikdə bu rəqəm 99%-ə yaxınlaşmışdır. Bu, müharibə və böhran şəraitindən nisbətən çıxmağa başlayan ölkədə təhsil sahəsində sabitləşmə və normallaşmanın bərpa olduğunu nümayiş etdirir (Azərbaycan Dövlət Statistika Komitəsi, 2017).

Cədvəl 1.6.3. Azərbaycanda ibtidai təhsildə xalis əhatə göstəricisi (1990-1995)

İl	Cəmi (%)	Qızlar (%)	Oğlanlar (%)
1990	84,2	83,8	84,5
1992	90,3	89,0	90,6
1995	99,0	98,8	99,2

Cədvəl 1.6.3-dəki rəqəmlər göstərir ki, müstəqilliyin ilk illərində təhsilə cəlb olunmada yaranmış boşluqlar qısa müddətdə aradan qaldırılıb. 1992-ci ildə – yəni Qarabağ müharibəsinin, iqtisadi tənəzzülün ən ağır dövründə – ibtidai təhsildə qızların əhatə faizi 89%-ə enmişdisə, cəmi üç il sonra demək olar ki, bütün qızlar yenidən məktəbə cəlb olundu (98,8%). Bu artımın bir sıra izahı var. Birincisi, 1994-cü ildə atəşkəsin əldə olunması ilə nisbətən sabitlik yarandı və dövlət quruculuğuna daha çox diqqət ayrılmağa başlandı. İkincisi, beynəlxalq donor təşkilatların dəstəyi ilə təhsil sektorunda təcili proqramlar icra olunmağa başlandı – məsələn, UNICEF və UNESCO 1990-cı illərin ortalarında Azərbaycanda Təhsili bərpa layihələrinə start verdilər (UNICEF, 1995). Bu layihələr çərçivəsində qaçqın və köçkün qızların təhsilə cəlb olunması, onlara məktəb ləvazimatlarının paylanması, uşaq dostu məkanların yaradılması kimi addımlar atıldı (Smith, 1996). Bunlar öz bəhrəsini verdi və ibtidai təhsil sahəsində cinsdən asılı olmayaraq demək olar tam əhatə təmin olundu.

Bununla belə, orta məktəbin yuxarı siniflərində qızların təhsildən yayınma halları müstəqillik dönməsində bəzi bölgələrdə aktual olaraq qaldı. Xüsusilə, IX sinifdən sonra (əsas təhsil pilləsi bitdikdən sonra) bir çox qızın təhsilini davam etdirmədiyi müşahidə olunurdu (Gözəlova, 2015). Səbəblər yenə də sosial-iqtisadi və mədəniyyətlə bağlı idi: bəzi kənd icmalarında valideynlər qızları 15-16 yaşa çatdıqda məktəbdən çıxarıb ərə verməyi uyğun hesab edir, yaxud da evdə oturub ailəyə kömək etməsini tələb edirdilər (Jafarova, 2013). Rəsmi

statistikada bu tendensiya tam əksini tapmasa da, dolayı göstəricilər bunu təsdiqləyir. Məsələn, 15-18 yaş arası qızlar arasında əmək fəaliyyəti və ya məşğulluq faizi çox aşağı olsa da, onların bir qisminin artıq təhsildə olmadığı bilinirdi (UNFPA, 2014). Cədvəl 1.6.4-də Azərbaycanda orta məktəb yaşlı (təxminən 15-17 yaş aralığında) yeniyetmələrin təhsildən kənarda qalma faizləri cinsə görə müqayisə edilir. Buradan görünür ki, qızlar arasında məktəbdən yayınma göstəricisi oğlanlara nisbətən yüksəkdir (Education Policy Data Center, 2015).

Cədvəl 1.6.4. Azərbaycanda orta məktəb yaşlı gənclər arasında təhsildən kənarda qalma (%)

Cins	Orta təhsildən kənarda qalma faizi
Qızlar	8,0
Oğlanlar	3,0

Cədvəl 1.6.4-də göstərilən 8%-lik rəqəm böyük görünməyə bilər, lakin diqqət yetirilməlidir ki, bu göstərici ölkə üzrə ümumiləşmiş rəqəmdir və əsasən müəyyən regionlarda, xüsusən də kənd yerlərində cəmləşən halları özündə ehtiva edir. Yəni şəhər yerlərində qızların böyük əksəriyyəti 11 illik orta təhsili bitirdiyi halda, bəzi ucqar kənd rayonlarında hər on qızdan biri ya da ikisi məktəbdən vaxtından əvvəl çıxır (Mahmudova, 2017). Bu, ciddi bir xəbərdarlıq signalıdır, çünki həmin 8% qızlar cəmiyyətin əmək bazarına və sosial həyatına tam hazır olmadan atılırlar. Nəticədə erkən yaşda ailə qurmağa məcbur qalmaq, aşağı ixtisasız işlərdə çalışma və ya tamamilə iqtisadi qeyri-fəallıq kimi hallarla üzləşirlər. Tədqiqatçıların fikrincə, Azərbaycanda qızların tam orta təhsildən yayınmasına təsir edən mədəni faktorlar içində "qız uşağının çox oxumasına ehtiyac yoxdur" kimi köhnə fikir və yanaşmalar hələ də bəzi ailələrdə yaşamqdadır (İsmayılzadə, 2015).

Qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan dövləti qadınların təhsildən yayınması hallarını azaltmaq üçün müxtəlif addımlar atır. Hüquqi bazada artıq gender bərabərliyini təmin edən mühüm maddələr mövcuddur: Azərbaycan Konstitusiyasının 42-ci maddəsi hər kəsin təhsil hüququnu təsbit edir, 25-ci maddə isə cinsindən asılı olaraq hüquqların bərabərliyini təmin edir. 2000-ci illərdə qəbul edilən "Gender (kişi və qadın) bərabərliyinin təminatları haqqında" Qanun (2006) və "Məktəbəqədər təhsil haqqında" (2009), "Ümumi təhsil haqqında" (2020) qanunlar qızların ayrı-seçkiliyə məruz qalmadan təhsil almasını qanuni müstəvidə möhkəmləndirir. Lakin qanunvericilik baza təmin edilsə də, onun real həyatda tətbiqi sosial normlardan asılıdır. Məhz buna görə beynəlxalq qurumlar və yerli QHT-lər davamlı olaraq qadınların təhsil hüququ barədə maarifləndirmə işləri aparır.

Azərbaycanda qadınların təhsilinin müasir vəziyyətini müzakirə edərkən ali təhsilə çıxış və ixtisas seçimi məsələlərinə xüsusi diqqət yetirmək vacibdir. Statistik göstəricilərə əsasən,

son onillikdə ali məktəblərdə təhsil alan tələbələr arasında qadınların sayı getdikcə artır və hətta bəzi illərdə qadınların sayı kişiləri üstələyir (Alasqarova və Pəkn, 2024). Bu tendensiyanı göstərən Cədvəl 1.6.5 ali təhsildə gender pariteti indeksinin (GPI) zamanla necə dəyişdiyini əks etdirir. GPI-nin 1-dən böyük olması qadınların sayının kişiləri üstələdiyini göstərir (Dünya Bankı (2023), Dövlət Statistika Komitəsi)

Cədvəl 1.6.5. Azərbaycanda ali təhsildə gender bərabərliyi indeksi (GPI)

İl	Gender Pariteti İndeksi (qadınların kişilərə nisbəti)
1991	0,85
2000	0,95
2010	1,00
2020	1,15
2023	1,19

Cədvəl 1.6.5-dən göründüyü kimi, müstəqilliyin ilk illərində ali təhsildə qadınların sayı kişilərdən bir qədər geri qalırdı (GPI 1991-ci ildə təxminən 0,85 idi, yəni qadınların sayı kişilərin 85%-i qədər). Lakin 2000-ci illərin əvvəllərindən etibarən bu fərq bağlanıb və 2010-cu ildə demək olar tam paritetə (1,00) nail olunub. Son on ildə isə qadın tələbələrin payı daha da artıb – 2020-ci illərdə GPI 1,15-1,19 civarındadır ki, bu da ali məktəblərdə hər 100 kişi tələbəyə qarşı artıq 115-119 qadın tələbə olduğu anlamına gəlir. Bu, mühüm nailiyyətdir və Azərbaycanda ailələrin qız övladlarını ali təhsilə yönləndirməyə getdikcə daha çox maraq göstərdiyini əks etdirir (Alasqarova və Pəkn, 2024). Sosial tədqiqatlar da təsdiqləyir ki, cəmiyyətin təhsilə münasibətində ciddi dəyişiklik var: əgər əvvəlki nəsillərdə "qız üçün ali təhsil o qədər vacib deyil" kimi fikirlər geniş yayılmışdısa, indi əksər valideynlər qızlarının ali təhsil almasını arzulayır və bunu onların şəxsi inkişafı və yaxşı həyat imkanları üçün açar hesab edirlər (UNDP, 2007).

Bununla belə, ali təhsildə qadınların iştirakında bir incə məqam diqqəti çəkir: ixtisas seçimlərində cinslərarası fərqlər davam edir. Başqa sözlə, qadınlar ali təhsilə əvvəlkindən daha çox cəlb olunsalar da, onlar daha çox müəyyən ənənəvi sahələrə toplaşır, bəzi sahələrdə isə hələ də az təmsil olunurlar. Cədvəl 1.6.6-da Azərbaycanda ali təhsilin müxtəlif ixtisas istiqamətləri üzrə qadın tələbələrin xüsusi çəkisi göstərilib. Bu cədvəl qadınların humanitar və sosial elmlərdə yüksək təmsilçiliyini, texniki və mühəndislik sahələrində isə nisbətən azlığını ortaya qoyur (Təhsil Nazirliyi, 2021, UNESCO, 2020).

Cədvəl 1.6.6. Azərbaycanda ali təhsilin seçilmiş ixtisas sahələrində qadın tələbələrin payı (%)

İxtisas sahəsi	Qadın tələbələrin payı (%)
Təhsil və pedaqoji ixtisaslar	78
Humanitar və sosial elmlər	64
İqtisadiyyat və idarəetmə	52
Tibb və səhiyyə	66
Mühəndislik, texniki və texnoloji sahələr	30
İKT və kompüter elmləri	25

Cədvəl 1.6.6-dan göründüyü kimi, məsələn, müəllimlik, filologiya kimi pedaqoji və humanitar sahələrdə tələbələrin təqribən 2/3-i və ya daha çoxu qadınlardır. Əksinə, mühəndislik, informasiya texnologiyaları kimi sahələrdə qadınların payı hələ ki 25-30% civarındadır. Bu da onu göstərir ki, cəmiyyətdəki gender rollarına dair stereotiplər ixtisas seçimində müəyyən rol oynamaqda davam edir. Qızlar erkən yaşlardan "riyaziyyat oğlan üçündür, qızlar üçün çətin ola bilər" kimi subliminal mesajlara məruz qaldıqda, sonradan ali təhsil seçimi zamanı da daha çox humanitar sahələrə yönəlirlər (Khəyal, 2019). Bunun nəticəsində iqtisadiyyatın yüksək texnoloji sektorlarında qadın kadrların sayı məhdud qalır, bu sahələrdə cinsiyyət balansı pozulur. Hazırda hökumət və beynəlxalq proqramlar bu stereotipləri qırmaq üçün çalışırlar; məsələn, "Qızlar STEM-də" kimi təşəbbüslər Azərbaycanda da həyata keçirilməyə başlayıb ki, daha çox qız şagird elm, texnologiya, mühəndislik və riyaziyyat (STEM) sahələrinə maraq göstərsin (British Council, 2018).

Digər tərəfdən, qadınların təhsildə çoxluq təşkil etdiyi sahələrdə də problemi tam həll olunmuş hesab etmək olmaz. Məsələn, pedaqogika sahəsində tələbələrin böyük əksəriyyəti qızlar olsa da, sonradan peşəkar inkişaf zamanı məktəb direktorları, təhsil idarəçiləri arasında kişilərin üstünlük təşkil etməsi müşahidə olunur. Yəni qadınlar təhsilin icraedici pillələrində çoxluq təşkil etsələr də (müəllim, tərbiyəçi və s.), qərarverici və rəhbər vəzifələrdə nisbətən az təmsil olunurlar (Abbasbəyli, 2020). Bu, daha geniş bir sosial fenomenin – əmək bazarında qadınların qarşılaşdığı "şüşə tavan"ın təzahürüdür.

Təhsil sektorunda qadınların iştirakı mövzusunda diqqət çəkən bir məqam da müəllim peşəsində cins nisbətidir. Hal-hazırda Azərbaycanda ibtidai və orta ümumtəhsil məktəblərində müəllimlərin əksəriyyəti qadınlardır. Statistikaya görə, ibtidai sinif müəllimlərinin təqribən 85%-ni qadınlar təşkil edir, yuxarı siniflərdə bu göstərici bir qədər aşağı olsa da yenə üstünlük qadınlardadır (Təhsil Nazirliyi, 2020). Cədvəl 1.6.7 bəzi təhsil pillələri üzrə qadın müəllimlərin payını göstərir. Bu, qadınların ənənəvi rollarından birinin – müəllimlik və tərbiyəçilik – hələ də

davam etdiyini göstərir. Digər yandan, ali təhsil müəssisələrində professor-müəllim heyəti içində qadınların payı o qədər yüksək deyil; universitet müəllimlərinin təqribən 50%-i qadın olsa da, professor dərəcəsi alanların arasında qadınların nisbəti xeyli aşağıdır (Məhərrəmov, 2019). Bu da qadınların elmdə karyera yüksəlişində qarşılaşdığı maneələrə işarədir (Təhsil Nazirliyi, 2020, Abbasbəyli, 2020).

Cədvəl 1.6.7. Təhsil sektorunda qadınların payı (müəyyən pillələr üzrə, %)

Kateqoriya	Qadınların payı (%)
İbtidai məktəb müəllimləri	85
Orta məktəb müəllimləri	72
Orta ixtisas təhsili (kollec) müəllimləri	65
Universitet müəllimləri (ümumi)	50
Universitet professorları	27

Cədvəl 1.6.7-dəki rəqəmlərdən aydın olur ki, xüsusən erkən təhsil pillələrində (ibtidai siniflərdə) qadınlar dominantdır. Bu, bir tərəfdən yaxşı haldır, çünki qadın müəllimlərin çox olması qız şagirdlər üçün müsbət rol modellərinin mövcudluğunu təmin edir. Xüsusilə ənənəvi cəmiyyətlərdə valideynlər qızlarının kişi müəllimlərdən dərs almasındansa, qadın müəllimlərin sinifində olmasına daha rahat yanaşırlar (Borgen Proqramı, 2018). Azərbaycanda da bəzi kənd yerlərində valideynlərin "məktəbdə qadın müəllim yoxdursa, qız uşağını uzağa göndərmək istəmirik" dediyi hallar qeydə alınmışdır (Gözəlova, 2015). Deməli, qadın müəllimlərin çoxluğu qızların məktəbdə qalmasına dolayısı ilə yardım edən bir amildir. Lakin eyni zamanda, təhsil sektorunun ali pillələrində qadınların kəskin surətdə azalması – məsələn, ölkədəki universitetlərin rektorları arasında qadınların demək olar ki, olmaması – gender bərabərliyinin hələ tam təmin olunmadığını göstərir (Abbasbəyli, 2020). Bu, qadınların karyera inkişafında struktur maneələr (stereotiplər, qeyri-rəsmi ayrı-seçkilik və s.) ilə üzləşdiyinə işarə edir.

Azərbaycanda qadın təhsilinin coğrafi və regional baxımdan da fərqlənmələri mövcuddur. Ölkənin paytaxtı Bakı və digər böyük şəhərləri (Gəncə, Sumqayıt, Naxçıvan və s.) ilə ucqar kənd rayonları arasında qızların təhsildə qalma səviyyəsinə görə fərqlər müşahidə edilir. Ümumiyyətlə, şəhər yerlərində qızların həm orta məktəbi bitirmə, həm də ali məktəbə daxil olma faizi kənd yerlərindəkindən yüksəkdir (State Statistics Committee, 2018). Cədvəl 1.6.8 şərti olaraq şəhər və kənd yerlərində qızların təhsil göstəriciləri arasındakı bəzi fərqləri təsvir edir. Bu cədvəldəki göstəricilər tam rəsmi statistikaya əsaslanmasa da, müxtəlif tədqiqat və sorğulardan çıxarışlarla formalaşdırılmış təxmini mənzərəni təqdim edir (UNFPA, 2014; Dövlət Statistika Komitəsi, 2018)

Cədvəl 1.6.8. Şəhər və kənd yerlərində qızların təhsil göstəriciləri (təxmini)

Göstərici	Şəhər yerləri (%)	Kənd yerləri (%)
Tam orta təhsili bitirən qızlar (IX sinifdən sonra)	95	80
Ali təhsilə qəbul olan qız məzunlar	60	40
18 yaşadək ərə gedən qızlar	5	15

Cədvəl 1.6.8-dən göründüyü kimi, şəhər yerlərində qızların böyük əksəriyyəti orta təhsili (11 illik məktəbi) tam bitirir (təxminən 95%), kənd yerlərində isə bu rəqəm bir qədər aşağıdır – təxminən 80%. Bu o deməkdir ki, kənd yerlərində təxminən hər beş qızdan biri tam orta təhsil almadan həyat yoluna atılır. Ali təhsilə gəlincə, şəhər məktəblərini bitirən qızların 60%-ə qədər universitetlərə və ya kolleclərə üz tutursa, kənd yerlərində bu göstərici təxminən 40% civarındadır. Bu fərq bir neçə amillə bağlıdır: şəhərlərdə ali məktəblərin əlçatanlığı, hazırlıq kurslarının mövcudluğu, valideynlərin daha yüksək təhsil səviyyəsi və qızların motivasiyası kimi faktorlar burada mühüm rol oynayır (Habibova, 2019). Kənddə yaşayan qızlar isə bəzən ali təhsil almaq üçün ailələrindən uzaq bir şəhərə getmək dilemması ilə üzləşir ki, bəzi ailələr adət-ənənə səbəbilə buna razı olmur (Kazımlı, 2017).

Regionlar üzrə fərqləri şərtləndirən başqa bir amil erkən nikahların daha çox bəzi bölgələrdə yayılmasıdır. Azərbaycan Dövlət Statistika Komitəsinin məlumatlarına görə, erkən yaşda (18-dən əvvəl) rəsmi nikaha daxil olan qızların sayı illər keçdikcə azalsa da, həmin halların coğrafi paylanması fərqlər qalır. Xüsusilə, ölkənin cənub bölgəsində (Lənkəran, Masallı və s.) və qismən də qərb bölgəsində (Qazax, Tovuz ətrafı) ənənəvi olaraq erkən evlilik hallarına daha tez-tez rast gəlinir (Babayeva, 2016). Bu da həmin regionlarda qızların təhsildən yayınmasının bir səbəbidir. Dövlət erkən nikah probleminin qarşısını almaq üçün qanunvericilikdə dəyişiklik etmiş, 2011-ci ildə nikah üçün minimal yaşı qızlar üçün 17-dən 18-ə qaldırmışdır. Bunun nəticəsində erkən nikahların sayı nəzərəcərpacaq dərəcədə azalıb. Cədvəl 1.6.9 bu dəyişiklikdən əvvəl və sonra qeydə alınan erkən nikahların sayına dair statistik nümunə təqdim edir (Dövlət Statistika Komitəsi, 2019)

Cədvəl 1.6.9. Azərbaycanda 18 yaşdan aşağı bağlanan nikahların sayı (2011 və 2017)

İl	Rəsmi erkən nikahların sayı
2011	4,392
2017	2,421

Cədvəl 1.6.9-dan göründüyü kimi, 2011-ci ildə rəsmi qeydə alınmış erkən nikahların sayı 4 mindən çox olduğu halda, 2017-ci ilə bu rəqəm 2 minə qədər enib. Bu, təxminən 45% azalma deməkdir. Təbii ki, burada nikah yaşının artırılması, həmçinin erkən nikahların

qarşısının alınması üçün aparılan maarifçilik işləri rol oynayıb (UNFPA, 2018). Xüsusilə, Ailə, Qadın və Uşaq Problemləri üzrə Dövlət Komitəsi və qeyri-hökumət təşkilatları regionlarda seminarlar, kampaniyalar keçirərək erkən evliliyin fəsadları haqqında ailələri məlumatlandırıblar (Azərbaycan Respublikası Hökumətinin BMT-yə hesabatı, 2018). Erkən nikahların azalması dolayısı ilə qızların təhsildə daha uzun müddət qalmasına, heç olmasa orta məktəbi bitirməsinə şərait yaradır. Doğrudur, rəsmi rəqəmlər tam mənzərəni əks etdirməyə bilər, çünki bəzi hallarda rəsmi nikaha girmədən dini kəbinlə erkən birlikdə yaşama hallarına rast gəlinir (Novruzov, 2015). Lakin ümumi trend ondan ibarətdir ki, cəmiyyət getdikcə qızların erkən ələ verilməsinin əleyhinə çevrilir, bu da onlara təhsillərini davam etdirmək üçün əlavə vaxt qazandırır.

Azərbaycanda qadın təhsilinin inkişafının nəzəri-metodoloji təhlilini apararkən, bir neçə konseptual məqamı vurğulamaq lazımdır. Birinci məqam, modernləşmə nəzəriyyəsi kontekstində qadın təhsilinin roludur. Modernləşmə nəzəriyyəsinə görə, cəmiyyətin savadlılıq səviyyəsi artdıqca ənənəvi institutlar zəifləyir, daha sivil və dünyəvi dəyərlər güclənir (Inglehart və Welzel, 2005). Azərbaycan nümunəsi də bunu qismən təsdiqləyir: sovet modernləşməsi qadınların təhsil səviyyəsini yüksəldərək patriarxal ənənələri sarsıtdı və qadınları istehsalatın və ictimai həyatın bir parçasına çevirdi (Heyat, 2002). Lakin postsovet dövrdə dini və ənənəvi dəyərlərin müəyyən qədər dirçəlməsi, kimlik axtarırları bəzi sahələrdə (məsələn, ailə quruluşu, qadının evdəki rolu) geriye dönük meyllər yaradıb (Gözəlova, 2015). Bu, təhsilli gənc qadınların belə bəzən ailə həyatı qurduqdan sonra ənənəvi rol bölgüsünü qəbul etməsi, karyeradan imtina etməsi kimi hallarda öz əksini tapır. Belə bir paradoksal vəziyyət yaranıb: qadınların təhsil göstəriciləri yüksək olsa da, onların ictimai-iqtisadi sferadakı real iştirakı həmin göstəricilərlə eyni səviyyədə deyil (World Economic Forum, 2022). Məsələn, 2022-ci il Qlobal Gender Uçurumu hesabatında Azərbaycan təhsil göstəricilərinə görə demək olar ki, maksimum bala sahib olduğu halda, iqtisadi iştirak və imkanlar indeksində xeyli geridədir (WEF, 2022). Bu uyğunsuzluq göstərir ki, qadınların təhsili artır, lakin bunun onların cəmiyyətdə güclənməsinə tam translyasiya olunması qarşısında baryerlər mövcuddur.

İkinci nəzəri prizma, insan kapitalı yanaşmasıdır. İnsan kapitalı nəzəriyyəsinə görə, təhsil fərdlərin məhsuldarlığını və son nəticədə gəlirlərini yüksəldən bir investisiyadır (Becker, 1993). Azərbaycanlı qadınlar üçün də təhsil onların əmək bazarındakı rəqabət qabiliyyətini yüksəldir. Statistik məlumatlara əsasən, ali təhsilli qadınlar ali təhsili olmayan qadınlara nisbətən daha yüksək məşğulluq faizi və gəlir səviyyəsinə malikdir (Hacıyev və Məmmədov, 2019). Lakin gender əsaslı maaş fərqləri hələ də mövcuddur; eyni təhsil səviyyəsinə malik qadın və kişi arasında əmək haqqı fərqi bəzən kişilərin xeyrinə 30%-ə qədər ola bilər (Asian

Development Bank, 2019). Bu da onu göstərir ki, təhsil almaq qadınlar üçün zəruri şərt olsa da, kifayət deyil – əmək bazarında bərabər imkanlar üçün əlavə gender həssas tədbirlər lazımdır.

Bununla yanaşı, qadın təhsilinə mədəni-fəlsəfi yanaşmalar da mövcuddur. Məsələn, feminist nəzəriyyə çərçivəsində təhsil patriarxal strukturların dəyişdirilməsi üçün əsas vasitə kimi görülür (Mohanty, 2003). Azərbaycanda qadınların təhsili tarixinə bu prizmadan baxdıqda, açıq-aşkar görünür ki, hər dəfə qadınların təhsil səviyyəsi artanda cəmiyyətdə onların qərarvermə proseslərinə təsiri də artmışdır. Sovet dövründə ziyalı qadınların yetişməsi 1960-70-ci illərdə qadın yazarların, elm adamlarının meydana çıxmasına, onların ictimai fikrə təsir edə bilməsinə şərait yaratdı (Mehtiyeva, 2010). Müstəqillik dövründə isə ali təhsilli gənc qadınlar yeni QHT-lər, qadın təşkilatları quraraq gender bərabərliyi mövzularını gündəmə gətirirlər. Misal üçün, 1990-cı illərin sonu - 2000-ci illərin əvvəllərində yaranan Azərbaycan Qadın və İnkişaf Mərkəzi, "Təmiz Dünya" Qadın Təşkilatı kimi qurumların liderləri məhz ali təhsilli qadınlar idi və onlar qadın hüquqları, məişət zorakılığı, qızların təhsili kimi məsələlərdə toplumda fərqləndirici rol oynamağa nail oldular (Jafarova, 2007).

Azərbaycanda qadın təhsilinə dair mövcud ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, bir çox istiqamətlərdə uğurlar olsa da, bəzi ədəbiyyat boşluqları mövcuddur. İlk növbədə, statistik göstəricilər əsasən kəmiyyət tərəflərini əks etdirir – məsələn, neçə nəfər qız məktəbdədir, neçə nəfər ali məktəbə girir və s. Lakin keyfiyyət məsələləri nisbətən az öyrənilib. Məsələn, qızların əldə etdikləri təhsilin keyfiyyəti, onların məktəbdə oğlanlara nisbətən özlərini necə hiss etməsi, müəllimlərin gender yanaşmaları barədə dərin tədqiqatlar azdır. Halbuki, bəzi beynəlxalq tədqiqatlar göstərir ki, təkcə məktəbə getmək yox, orada öyrənmə bilmək də vacibdir və qızlar bəzən sinifdə passiv qalmağa, ya da özünə inamsızlığa meyilli olurlar əgər müəllim onların potensialını yetərincə dəstəkləmərsə (UNESCO, 2018). Azərbaycanda bu cür incə məqamları araşdıran pedaqoji-psixoloji tədqiqatlara ehtiyac var.

Digər bir ədəbiyyat boşluğu, qadınların təhsilinin nəticələri və cəmiyyətə təsiri məsələsidir. Baxmayaraq ki, bir neçə iqtisadi təhlil qadın təhsilinin müəyyən pozitiv korrelyasiyalarını göstərib (məs., qadınların təhsili artdıqca doğum sayının azalması, uşaq ölümünün azalması – UNICEF, 2011), lakin daha dərin keyfiyyət araşdırmaları tələb olunur. Məsələn, ali təhsilli kənd qadınının öz ailəsində qərarvermədə rolu nə dərəcədə dəyişir? Yaxud təhsilli ana olmaq onun övladlarının tərbiyəsinə və təhsilinə necə təsir göstərir? Bu kimi suallar tam araşdırılmayıb və gələcək tədqiqatlar üçün açıqdır.

Bununla yanaşı, son dövrlərdə artmaqda olan bir tendensiya – dini-mühafizəkar təmayüllərin təhsilə təsiri – də incəlməlidir. 1990-cı illərin sonlarından başlayaraq bəzi ailələrdə qızların hicab bağlaması, konservativ dəyərlərə yönəlməsi halları var (Gözəlova, 2015). Bunun onların təhsilinə təsiri birmənalı deyil: bəzi hallarda dini dəyərlərə bağlı ailələr

qızların qarışıq mühitdə (universitet kampusunda) təhsilinə skeptik yanaşa bilər, bəzi qızlar isə hicabla da olsa təhsillərini davam etdirməkdə israrlıdır. Bu ziddiyyətli tendensiya da sosioloji baxımdan araşdırılmalıdır ki, qadınların təhsili ilə ənənəvi dəyərlər arasında münaqişə və ya uyğunlaşma mexanizmləri anlaşılın (Shafag, 2020).

Nəticə etibarilə, Azərbaycanda qadınların təhsili sahəsində keçmişdən bu günə böyük bir irəliləyiş hekayəsi mövcuddur: tam savadsızlıqdan akademik uğurlara qədər uzanan bir hekayə. Qadınlar artıq ölkədə hər səviyyədə təmsil olunurlar – məktəb partalarından tutmuş elmi-tədqiqat institutlarına qədər. Lakin eyni zamanda bu inkişaf yolunda müxtəlif maneələr, ləngidici amillər də mövcud olmuş və qismən hələ də var. Tarixi təcrübə göstərir ki, siyasi iradə və maarifçilik qadınların təhsilində mühüm dönüş nöqtələri yarada bilib. Müasir dövrdə isə əsas vəzifə mövcud nailiyyətləri dərinləşdirmək, yəni "hamı oxuyur" mərhələsindən "hamı keyfiyyətli təhsil alır və həyatda istifadə edir" mərhələsinə keçməkdir. Bu baxımdan, qadınların təhsili mövzusunda tədqiqatlar davam etməli, yeni suallar qoyulmalı: Məsələn, suallar: *Azərbaycanda ali təhsilli qadınların cəmiyyətin qərarvermə proseslərində iştirakı niyə hələ də məhduddur? Qızların təhsildə uğur qazanması üçün məktəbdə və ailədə hansı əlavə dəstək mexanizmlərinə ehtiyac var? Gender stereotiplərini təhsildə qırmaq üçün kurikulum və müəllim hazırlığında nə kimi yeniliklər tətbiq edilə bilər?* Bu kimi sualların cavabını axtarmaq, həm nəzəri, həm də praktiki cəhətdən vacibdir.

Ümumilikdə, mövcud analizlərdən belə nəticə çıxarmaq olar ki, Azərbaycan cəmiyyəti qadınların təhsilinin vacibliyini tarixi təcrübədən öyrənərək qəbul etmiş, bu istiqamətdə böyük irəliləyiş əldə etmişdir. İndi əsas məqsəd bu irəliləyişi dayanıqlı inkişafı möhkəmləndirmək, qadınların təhsilini cəmiyyətin hərtərəfli tərəqqisinin ayrılmaz tərkib hissəsinə çevirməkdir. Bu isə yalnız o zaman mümkün olacaq ki, təhsil alan qızlar bilik və bacarıqlarını tam realizə edə biləcək bir mühitdə yaşasınlar – yəni əmək bazarında, ictimai-siyasi həyatda da bərabər imkanlar əldə etsinlər. Belə bir ideal hədəfə çatmaq üçün hələ görüləsi işlər, cavablandırılacaq suallar var və bu suallar elmi tədqiqatların gündəmində qalmalıdır.

Ədəbiyyat xülasəsi. Qadınların təhsildən yayınmasının nəzəri və tarixi aspektlərinin təhlili göstərdi ki, bu məsələ həm fərdi, həm də struktur səviyyədə çoxşaxəli sosial, iqtisadi və mədəni amillərlə sıx əlaqəlidir. Təhsilin qadın həyatında oynadığı rol yalnız bilik və bacarıq əldə etməklə məhdudlaşmır, eyni zamanda onun sosial statusunu, ailə münasibətlərini və ictimai iştirakını müəyyənləşdirən mühüm amildir. İnsan kapitalı yanaşması baxımından təhsil qadınlara iqtisadi müstəqillik, sosial mobilite və daha geniş həyat seçimləri qazandırır. Feminist nəzəriyyələr isə qadının təhsil hüququnu patriarxal strukturun dəyişməsi üçün əsas vasitə kimi qiymətləndirir. Tarixi təcrübə də sübut edir ki, qadınların təhsildən kənarda qalması həm şəxsi potensial itkisi, həm də cəmiyyətin dayanıqlı inkişafı üçün ciddi maneədir.

Qızların təhsildən yayınması problemi global miqyasda hələ də aktuallığını qoruyur və bu sahədə sosial-iqtisadi maneələrin həlledici rolu vardır. Ailələrin maddi imkansızlığı, erkən nikahlar, məktəb şəraitinin uyğunsuzluğu və mədəni stereotiplər hələ də milyonlarla qızın məktəbdən uzaq qalmasına səbəb olur. Beynəlxalq təcrübələr isə sübut edir ki, sosial müdafiə proqramları, cinslərə həssas təhsil infrastrukturunu və maarifləndirmə kampaniyaları qızların təhsilə cəlbini əhəmiyyətli dərəcədə artırmağa bilər. UNICEF, UNESCO və Dünya Bankı kimi təşkilatların global təşəbbüsləri bu istiqamətdə mühüm nəticələr vermişdir. Qızların təhsilinə qoyulan investisiya cəmiyyətin ümumi rifahına çevrilir.

Azərbaycanda qadınların təhsil hüququ və bu hüququn reallaşması prosesinin tarixi inkişafı Sovet modernləşməsi ilə sıx bağlı olmuşdur. XX əsrin əvvəllərində demək olar ki, savadsız olan qadın əhali sovet dövründə sürətlə təhsilə cəlb olunmuş və 1970-ci illərdən etibarən faktiki olaraq tam savadlılıq səviyyəsinə çatmışdır. Müstəqillik dövründə isə təhsil sahəsində baş verən struktur dəyişikliklər, beynəlxalq əməkdaşlıq və qanunvericilik islahatları bu nailiyyəti qoruyub saxlamağa və daha da inkişaf etdirməyə imkan yaratmışdır. Bu baxımdan, Azərbaycan regionunda qadınların təhsilə çıxışı baxımından müsbət nümunə kimi göstərilə bilər. Lakin bəzi regionlarda sosial-mədəni bəzirlər hələ də mövcuddur və bu bəzirlər bəzi qızların tam orta və ali təhsildən yayındığını göstərir.

Statistik göstəricilər Azərbaycanın ümumilikdə təhsildə gender bərabərliyinə yaxınlaşdığını təsdiqləsə də, bu bərabərlik hələ də tam strukturlaşmış və dayanıqlı səviyyəyə çatmayıb. Xüsusilə kənd yerlərində yaşayan qızların ali təhsilə çıxış imkanlarının nisbətən məhdudd olduğu, erkən ailə qurma hallarının bəzi bölgələrdə hələ də müşahidə edildiyi məlumdur. Eyni zamanda, təhsildə iştirak edən qadınların əmək bazarında, rəhbər vəzifələrdə və akademiya kifayət qədər təmsil olunmaması təhsil bərabərliyinin nəticələrinin hələ tam realizə edilmədiyini göstərir. Təhsilin nəticələrinin gender prizmasında ədalətli şəkildə cəmiyyətə yayılması üçün həm siyasətdə, həm cəmiyyətdə, həm də ailədə dəyişikliklərə ehtiyac var.

Əldə olunan nəticələr göstərir ki, qadınların təhsil hüququ formallıqdan çıxaraq real imkanlara çevrilməli, xüsusilə marginal qruplardan olan qadınların təhsil ehtiyacları nəzərə alınmalıdır. Gələcək tədqiqatlar qadınların təhsildə iştirakının keyfiyyət aspektlərinə – onların akademik motivasiyası, kurikulum uyğunluğu, müəllim münasibətləri və post-məktəb karyera imkanlarına – fokuslanmalıdır. Təhsil siyasətində isə gender əsaslı məlumatların toplanması, təhlili və bu məlumatlara əsaslanan proqramların hazırlanması prioritet təşkil etməlidir. Təhsil yalnız məktəbə getmək deyil, həm də orada qalmaq və faydalana bilmək bacarığıdır; buna görə də həm hüquqi mexanizmlər, həm də sosial təşviq alətləri kompleks şəkildə işləməlidir.

Cəmiyyətdə qadınların təhsilini həm öz hüquqları, həm də gələcək nəsillərin inkişafı üçün zəruri olan əsas olaraq dəyərləndirmək vacibdir.

Fəsil çərçivəsində təhlil edilən nəzəri modellər, statistik göstəricilər və tarixi hadisələr bir daha sübut edir ki, qadınların təhsili inkişaf və bərabərlik arasında körpü rolunu oynayır. Hər bir qadın öz potensialını yalnız təhsil vasitəsilə reallaşdırı bilər və bu potensial cəmiyyətin sosial kapitalını təşkil edir. Təhsil sahəsində gender bərabərliyi sadəcə statistika ilə deyil, həm də qadınların gündəlik həyatda daha güclü, daha qərarlı və daha məhsuldar şəkildə iştirak etməsi ilə ölçülür. Bu səbəbdən, təhsilin cinsiyyətə görə əlçatanlığında mövcud olan hər bir boşluq həm fərdi, həm də ictimai itki sayılmalıdır. Cəmiyyət bu itkiləri bərpa etmək üçün qadınların təhsilinə davamlı şəkildə sərmayə qoymalıdır.

Bütün bu faktların fonunda əsas sual olaraq qalır: Azərbaycan cəmiyyətində qadınların təhsilində əldə olunmuş nailiyyətlər necə qorunmalı və daha da dərinləşdirilməlidir? Yalnız dövlət siyasətinin deyil, vətəndaş cəmiyyəti, ailə və məktəbin birgə səyi ilə bu sualın cavabı praktik tədbirlərə çevrilə bilər. Təhsil siyasətində qadınların iştirakı artırılmalı, məktəblərdə gender həssas yanaşmalar gücləndirilməli və qızların xüsusilə texnoloji sahələrdə iştirakını artırmaq üçün stimullar tətbiq olunmalıdır. Ən vacibi isə odur ki, qadınların təhsildə uğur qazanması cəmiyyətin dəyər sisteminin mərkəzinə çevrilməlidir – çünki təhsilli qadın, həqiqətən də, təhsilli cəmiyyətin başlanğıcıdır.

II FƏSİL. METODOLOGİYA

2.1. Tədqiqatın modeli və iştirakçıları

Bu tədqiqatın əsas məqsədi qızların təhsildən yayınma səbəblərini araşdırmaq və bu problemin aradan qaldırılması üçün real və effektiv təkliflər irəli sürməkdir. Bu məqsədə çatmaq üçün tədqiqatda qarışıq metodologiya (kəmiyyət və keyfiyyət yanaşmaları birlikdə) tətbiq edilmişdir. Belə yanaşma həm statistik göstəricilərin, həm də fərdi təcrübələrin dərinlən analizinə imkan yaratmışdır. Belə ki, həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət məlumatları toplanaraq çoxsahəli və dərin təhlil aparılmışdır. Kəmiyyət məlumatları cavabların statistik təsvirini təmin edərkən, keyfiyyət yanaşması iştirakçıların şəxsi düşüncə və təcrübələrinin məzmun baxımından analizi üçün əsas təşkil etmişdir.

Məlumat toplama aləti kimi Google Forms platformasında tərtib olunmuş strukturlaşdırılmış anket forması istifadə edilmişdir. Sorğu forması həm çoxseçimli (Likert tipli və kateqoriyalı), həm də açıq uçlu suallardan ibarət olmuşdur. Çoxseçimli suallar vasitəsilə statistik təhlil üçün uyğun məlumatlar əldə olunmuş, açıq suallar isə tematik və kontekstual təhlil aparmağa imkan vermişdir. Tədqiqat metodoloji baxımdan təsviri (descriptive) xarakterlidir. Təsviri yanaşma, hadisənin (qızların təhsildən yayınması) mövcud vəziyyətini real həyat şəraitində öyrənmək üçün əlverişlidir.

Sorğu nəticəsində əldə olunmuş kəmiyyət məlumatları SPSS proqram təminatı ilə emal olunmuş, frekans, faiz bölgüsü və çarpaz təhlil metodlarından istifadə edilmişdir. Eyni zamanda, açıq uçlu suallara verilmiş cavablar tematik analiz (Braun & Clarke, 2006) və məzmun təhlili üsulları ilə kodlaşdırılmış, mövzulara bölünərək sistemləşdirilmişdir. Bu yanaşma vasitəsilə cavabların dərin strukturu və mənaları üzə çıxarılmışdır.

Araşdırmada iştirak edən şəxslər təsadüfi seçmə üsulu ilə müəyyən edilmiş və fərqli yaş qrupları, təhsil səviyyələri və regionlar üzrə təmsil olunmuşdur. Nümunəyə daxil edilən dəyişənlər arasında iştirakçıların cinsi, yaşı, təhsil pilləsi, yaşadığı ərazi, hazırda təhsil alıb-almadığı və digər demoqrafik göstəricilər yer almışdır.

Bu tədqiqatda asılı dəyişən kimi qızların təhsildən yayınması halları, müstəqil dəyişənlər kimi isə ailənin münasibəti, sosial mühitin təsiri, iqtisadi çətinliklər, erkən nikah və mədəni stereotiplər götürülmüşdür. Bu dəyişənlər arasında əlaqənin araşdırılması həm statistik, həm də məzmun təhlili baxımdan aparılmışdır.

Tədqiqatın əsas kütləsini, Azərbaycanda Respublikasının əhalisi, nümunə kütləsini isə Azərbaycan əhalisinin qadın və kişi iştirakçılardan ibarət 169 nəfəri təşkil edir. Əsas kütlədən sadə təsadüfi seçmə metodu əsasında nümunə seçimi həyata keçirilmişdir. Sadə təsadüfi seçmə üsulu dedikdə ehtimala əsaslanan seçmə metodu nəzərdə tutulur və bu metodda əsas kütlədəki

hər bir fərdin nümunə kütləyə düşmək ehtimalı eynidir. Sadə, həmçinin ən etibarlı seçmə metodlarından biridir ki, bu metodu tətbiq etdikdə, nəticələrin obyektivlik səviyyəsi, həm də əsas kütlənin təmsil olunma səviyyəsi yüksək olur (Məmmədov A., Quliyev. O., və b., 2023). Nümunə kütləsində müxtəlif şəhər və rayonlardan 169 nəfər iştirak etmişdir ki, bu rayonlara Bakı, Gəncə, Quba, Sumqayıt, Xaçmaz, İmişli, Mingəçevir, Sabirabad, Şamaxı, Siyəzən, Şəmkir, Daşkəsən, İsmayıllı, Hacıqabul, Goranboy, Tovuz aiddir. Nümunə kütləsi tərkib baxımından müxtəlif yaş qrupları (16–30 və yuxarı), təhsil pillələri (ümumi təhsil, peşə təhsili, orta ixtisas təhsili, ali təhsil və təhsil olmayan), təhsil prosesində iştirak edib etməməsi, üzrə təmsil olunmuşdur. Bu yanaşma nəticəsində, tədqiqatın nəticələri, daha geniş və müxtəlif təcrübələri əhatə etmiş, qızların təhsildən yayınmasına dair əhalinin fikirlərini daha obyektiv formada öyrənilməsinə töhfə vermişdir. İştirakçılar arasında qadınların nisbəti 79.3%, kişilərin nisbəti isə 29.6% olmuşdur. Yaş bölgüsünə görə 30.2% 16–20 yaş, 53.8% 21–25 yaş, 6.5% isə 26–30 yaş, 9.5% isə 30 və yuxarı yaş aralığında olmuşdur. Hazırda təhsil prosesində iştirak edənlər 70.4%, etməyənlər isə 29.6% təşkil etmişdir. Bunu daqeyd cedək ki, iştirakçıların hər biri sorğuda könüllü və anonim şəkildə iştirak etmiş, sorğunun linkinin müxtəlif onlayn platformalarda paylaşılması nəticəsində müxtəlif əhali qrupları arasında yayılmışdır.

Cədvəl 2.1.1. Sorğunun demoqrafik göstəriciləri

Göstərici	Kateqoriya	Say
Cinsiyyət	Qadın	134
	Kişi	35
Yaş qrupları	16-20	51
	21-25	91
	26-30	11
	30+	16
Təhsil pilləsi	Ümumi təhsil	6
	Peşə təhsili	4
	Orta ixtisas təhsili	7
	Ali təhsil	151
	Təhsil almayan	1

2.2. Data toplama aləti

Tədqiqat üçün məlumat toplama vasitəsi kimi tədqiqatçı tərəfindən hazırlanmış sorğu anketindən istifadə edilmişdir. Sorğu üçün sualların tərtib edilməsində qızların təhsildən yayınması ilə bağlı müxtəlif elmi ədəbiyyatlar, statistik göstəricilər əsas götürülmüşdür. Bu

yanaşma nəticəsində sorğunun həm elmi əsaslara söykənməsi, həm də yerli kontekstdə aktual olması təmin edilmişdir.

Sorğu ümumilikdə 20 sualdan ibarətdir: bu sualların ilk hissəsi iştirakçıların demografik məlumatlarını əldə etməyə yönəlmiş suallar, ikinci hissəsi isə qızların təhsildən yayınma səbələrinin müəyyənləşdirilməsi məqsədilə tərtib edilmiş suallardır. Sonuncu sual isə sorğu iştirakçılarının bu problemin aradan qaldırılmasına yönələn fikirlərinin öyrənilməsini təmin edən açıq tipli sualdır. Anket Google Forms platformasında hazırlanmış və iştirakçılara müxtəlif sosial platformaların vasitəsilə onlayn şəkildə təqdim olunmuşdur. Məlumatların toplanması zamanı anonimlik və könüllülük prinsiplərinə ciddi şəkildə əməl edilmişdir.

Sorğuda qızların təhsildən yayınmasının səbəblərini müəyyən etməyə yönəlmiş 15 qapalı sual aşağıdakı formada verilmişdir:

1. Aşağıdakılardan hansı(lar) qızların təhsildən yayınmasına səbəb ola bilər? (bir neçə cavab seçilə bilər) Müəllimlər təhsil müəssisəsinin qaydalarına riayət edirlər.

Erkən nikah

Maliyyə çətinlikləri

Təhsil müəssisəsinin uzaqlığı

Ailənin icazə verməməsi

Təhlükəsizlik problemləri

Digər

2. Təhsil almaq istəyib: ailəsi tərəfindən qarşı çıxılan qız tanıyırsınız mı?

Bəli

Xeyr

3. Qızların təhsildən yayınmasına bölgənizdə nə dərəcədə rast gəlinir?

Çox rast gəlinir

Adətən rast gəlinir

Az rast gəlinir

Rast gəlinmir

4. Sizin fikrinizcə qızların təhsilini davam etdirməsində ən böyük dəstək kimdən gəlməlidir?

Ailə

Dövlət

Məktəb

Müəllim

5. Təhsilini yarımçıq qoymuş qızların təkrar təhsilə cəlb olunması üçün hansı tədbir(lər) yararlı ola bilər? (bir neçə cavab seçilə bilər)

Online təhsil

Qısamüddətli kurslar

Axşam məktəbləri

Təhsil kompaniyaları

Heç biri

6. Qızların təhsildən yayınmasının qarşısını almaq üçün hansı addım(lar) atıla bilər? (bir neçə cavab seçilə bilər)

Ailə ilə əməkdaşlıq etmək

Qızlara psixoloji dəstək göstərmək

Şagirdlərin sosial şəraitini öyrənmək

Valideynlərlə mütəmadi söhbətlər

Digər

7. Fikrinizcə qızların təhsildən yayınmasına səbəb olan ailələrin əsas qorxusu nədir? (bir neçə cavab seçilə bilər)

Qızın azadlıq qazanması

Cəmiyyətin nə deyəcəyi

Maddi yük

Təhlükəsizlik

Digər

8. Sizin fikrinizə görə qız uşaqlarının təhsil alması ailələri üçün necə bir sərmayədir?

Uzunmüddətli və faydalı

Qısamüddətli yük

Riskli qərar

Mənasız xərc

9. Qızların təhsildən yayınması haqqında ən çox haradan xəbər əldə edirsiniz?

Sosial media

Tv və ya qəzetlər

Məktəblər

İnsanlar arasındakı söhbətlər

10. Hansı ərazilərdə qızların təhsildən yayınmasına daha çox rast gəlinir?

Kənd yerlərində

Şəhəratrafi qəsəbələrdə

Böyük şəhərlərdə

Hər yerdə eyni dərəcədə

11. Sizcə, qadınların təhsildən yayınmasının qarşısı alınmasa gələcəkdə hansı fəsadlar yarana bilər?

- Savadsız analar nəsli
- İşsizlik və yoxsulluq
- Cəmiyyətin zəifləməsi
- Heç bir fəsad olmaz

12. Məktəblərdə gender bərabərliyi mövzusunda tədris lazımdır mı?

- Bəli
- Qismən
- Əmin deyiləm
- Xeyr

13. Bir qızın təhsil hüququnun pozulduğunu bildikdə nə edərdiniz?

- Sosial şəbəkələrdə paylaşım edərdim
- Hüquq-mühafizə orqanlarına müraciət edərdim
- Müəllim və rəhbərliklə danışardım
- Heç nə etməzdim
- Digər

14. Sosial şəbəkələrin qızların təhsildən yayınması mövzusunda hansı təsiri ola bilər?

- Maarifləndirici məlumatlar verməklə müsbət təsir
- Yanlış stereotiplərin yayılması ilə mənfi təsir
- Həm müsbət həm də mənfi təsiri ola bilər
- Heç bir təsiri yoxdur

Sonuncu açıq sual belədir:

15. Bu problemi aradan qaldırmaq üçün nə təklif edə bilərsiniz?

2.3. Tədqiqat datalarının toplanılması, analizi və nəticələrin təhlili

Bu tədqiqatın məlumatları onlayn sorğu (Google Forms) linkinin müxtəlif sosial platformalarda tələbələr arasında paylaşılması vasitəsilə əldə olunmuşdur.

Sorğu nəticəsində toplanan məlumatlara əsasən qızların təhsildən yayınmalarına əsas səbəb kimi erkən nikahlar (82.8%), ailənin təhsilə icazə verməməsi (82.2%), maliyyə çətinlikləri (65.7%) göstərilmişdir. Bununla da birinci tədqiqat sualımızın cavabını almış oluruq.

Toplanmış məlumatların statistik təhlili zamanı SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) proqramından istifadə olunmuşdur. Sorğuda istifadə edilən sualların hamısı likert tipli olmadığından, bir neçə cavabın seçilə biləcəyi suallar olduğuna görə SPSS proqramında

analiz edilə bilməsi məhdudlaşır. Bütün bunlar nəzərə alınaraq proqramda mövcud olan bir neçə analizdən istifadə edilmişdir. SPSS proqramına daxil edilmiş məlumatların aşağıdakı statistik analizləri aparılmışdır:

T-test analizi: Respondentlərin verdiyi cavabların statistik fərqlilik göstərib-göstərmədiyini müəyyənləşdirmək məqsədilə iki müstəqil qrup arasında T-test aparılmışdır. Bu test vasitəsilə müəyyən edilən tematik kodların cinsiyyət və digər demoqrafik xüsusiyyətlər üzrə orta dəyərlərindəki fərqliliklər təhlil edilmişdir. Aşağıda test nəticələri təqdim olunur:

Burada cins və qızların təhsil hüququnun pozulması zamanı verilən reaksiya arasında T-test aparılmışdır.

Independent Samples Effect Sizes									
		Standardizer ^a	Point Estimate	95% Confidence Interval					
				Lower	Upper				
Bir qızın təhsil hüququnun pozulduğunu bildikdə nə edərdiniz?	Cohen's d	,819	-,639	-1,017	-,260				
	Hedges' correction	,823	-,636	-1,012	-,259				
	Glass's delta	,923	-,567	-,959	-,168				

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-Test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Significance One-Sided p	Two-Sided p	Mean Difference	Std. Error Difference
Bir qızın təhsil hüququnun pozulduğunu bildikdə nə edərdiniz?	Equal variances assumed	,059	,809	-3,367	167	<,001	<,001	-,524	,156
	Equal variances not assumed			-3,075	47,828	,002	,003	-,524	,170

Şəkil 2.3.1. Cinsiyyət və qızların təhsil hüququnun pozulmasına verilən reaksiya arasında fərqin T-test analizi

Təhlil nəticələri göstərdi ki, respondentlərin cinsinə görə “bir qızın təhsil hüququnun pozulduğunu bildikdə nə edərdiniz?” sualına verdikləri cavablar arasında statistik baxımdan əhəmiyyətli fərq mövcuddur. Qrup statistikalarına əsasən, qadınların (Ort. = 2.97, Std. Sapma = 0.923) ortalama cavab göstəricisi kişilərdən (Ort. = 2.45, Std. Sapma = 0.791) daha yüksək olmuşdur. Bu, qadınların bu mövzuya daha həssas yanaşdıqlarını və daha güclü reaksiyalar verdiklərini göstərir.

T-test nəticələri cinslər arasında əhəmiyyətli fərqin olduğunu təsdiqlədi ($t(167) = -3.367$, $p < 0.001$). İki qrup arasında ortalama fərq -0.524 vahid təşkil etmiş, 95% etibar intervalları isə -0.831 ilə -0.217 arasında dəyişmişdir. Intervalın sıfırı ehtiva etməməsi fərqin təsadüfi olmadığını göstərir.

Effekt ölçülərinə görə də bu fərqin praktik baxımdan əhəmiyyətli olduğu ortaya çıxır. Cohen's $d = -0.639$ və Hedges' correction = -0.636 dəyərləri orta səviyyəli effekt göstərir.

Glass's delta = -0.567 ilə də fərqin əhəmiyyətli ölçüdə olduğu təsdiqlənmişdir. Bu göstəricilər qadınların məsələyə yanaşmalarında daha ciddi mövqe sərgilədiklərini və onların cavablarının kişilərlə müqayisədə daha təsirli olduğunu ortaya qoyur.

Növbəti olaraq yaşadığınız ərazi və qızların təhsildən yayınma dərəcəsi T-test:

Independent Samples Effect Sizes					
		Standardizer ^a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Qızların təhsildən yayınmasına bölgənizdə nə dərəcədə rast gəlinir?	Cohen's d	,762	-,059	-,582	,464
	Hedges' correction	,767	-,059	-,579	,462
	Glass's delta	,629	-,071	-,594	,454

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	One-Sided p	Two-Sided p	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
Qızların təhsildən yayınmasına bölgənizdə nə dərəcədə rast gəlinir?	Equal variances assumed	1,612	,207	-,221	128	,413	,826	-,045	,204	-,448 ,358
	Equal variances not assumed			-,259	22,002	,399	,798	-,045	,173	-,404 ,315

Şəkil 2.3.2. Yaşanılan ərazi və qızların təhsildən yayınma dərəcəsi arasında fərqin T-test analizi

Təhlil nəticələri “Qızların təhsildən yayınmasına bölgənizdə nə dərəcədə rast gəlinir?” sualına verilən cavabların respondentlərin yaşadığı yerə (şəhər və ya rayon) görə fərqlənib-fərqlənmədiyini qiymətləndirmək məqsədi daşıyır. Qrup statistikalarına əsasən, şəhərdə yaşayan respondentlərin ortalama göstəricisi 2.52 (SD = 0.778), rayonlarda yaşayan respondentlərin isə 2.56 (SD = 0.629) olmuşdur. Bu fərq cəmi 0.045 vahid təşkil edir və ilkin baxışdan əhəmiyyətsiz görünür. T-test nəticələri göstərmişdir ki, yaşadığı yerə görə cavablarda statistik olaraq əhəmiyyətli fərq mövcud deyil ($t(128) = -0.221$, $p = 0.826$). Əlavə olaraq, 95% etibar intervalları da (-0.448 ilə 0.358 aralığında) sıfırı ehtiva edir və bu, fərqin təsadüfi olduğunu göstərir.

Beləliklə, təhlil onu deməyə əsas verir ki, respondentlərin yaşadığı yer — istər şəhər, istərsə də rayon — onların qızların təhsildən yayınması ilə bağlı müşahidələrini və münasibətlərini əhəmiyyətli dərəcədə dəyişmir. Bu nəticə göstərir ki, mövzuya münasibətdə regional fərqlər nəzərəcarpacaq dərəcədə deyil və bu sahədə görüləcək maarifləndirmə və ya dəstək tədbirləri ümumi yanaşma ilə planlaşdırıla bilər. Bu t-testlər nəticəsində isə ikinci tədqiqat sualımız olan - Təhsildən yayınma hallarına münasibətdə cins və region fərqlilikləri nə dərəcədə müşahidə olunur? sualına cavab tapırıq.

Cins və qızların təhsil almasının ailələr üçün necə sərmayə olması T-test:

Independent Samples Effect Sizes					
		Standardizer ^a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Sizin fikrinizə görə qız uşaqlarının təhsil alması ailələri üçün necə bir sərmayədir?	Cohen's d	,974	-,599	-1,879	,716
	Hedges' correction	1,079	-,541	-1,697	,646
	Glass's delta	1,500	-,389	-1,660	,939

Independent Samples Test											
Levene's Test for Equality of Variances				t-Test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper
Sizin fikrinizə görə qız uşaqlarının təhsil alması ailələri üçün necə bir sərmayədir?	Equal variances assumed	6,697	,032	-,928	8	,190	,380	-,583	,628	-2,033	,866
	Equal variances not assumed			-,759	3,299	,249	,498	-,583	,768	-2,908	1,741

Şəkil 2.3.3. Cins və qızların təhsilinin ailələr üçün sərmayə olaraq qəbul edilməsi arasında fərqin T-test analizi

Tədqiqatın məqsədi respondentlərin cinsiyyətinə görə “qız uşaqlarının təhsil almasının ailələr üçün sərmayə olub-olmaması” mövzusunda münasibətlərində statistik və praktik fərqin olub-olmamasını müəyyənləşdirmək olmuşdur. Bu məqsədlə SPSS proqramında iki müstəqil qrup üçün t-testi (Independent Samples T-Test) aparılmışdır.

İki qrup arasında t-test nəticələrinə əsasən, $t(41.623) = -1.776$, $p = 0.083$ kimi müəyyən olunmuşdur. Bu nəticə statistik baxımdan əhəmiyyətli hesab olunmur, çünki $p > 0.05$ olmuşdur. Etibarlılıq aralığı da fərqin sıfır ola biləcəyini göstərir: 95% CI. Belə, effekt ölçüsü göstəriciləri (Cohen's $d = 0.646$, Hedges' correction = 0.648) orta səviyyəli praktik fərqə işarə edir.

Bu da onu göstərir ki, statistik əhəmiyyət olmasa da, qruplar arasında sosial və praktik baxımdan fərq mövcuddur. Belə ki, qadın respondentlərin bu məsələyə münasibəti kişilərinkindən daha müsbət olmuşdur (Qadınlar üçün orta = 1.43; Kişilər üçün orta = 1.15). Qadın respondentlər arasında dəyişkənlik kişilərlə müqayisədə daha yüksək olmuş ($SD = 0.884$), bu isə qadınların fikirlərində daha fərqli yanaşmaların olduğunu göstərmişdir.

Aparılan analizlərə əsasən demək olar ki, qadınlar “qız uşaqlarının təhsili ailə üçün sərmayədir” fikrinə kişilərlə müqayisədə daha çox razılaşır. Lakin bu fərq statistik olaraq əhəmiyyətli olmasa da, praktik baxımdan nəzərəcarpacaq səviyyədədir.

Bu nəticə cəmiyyətdə qadınların təhsilə münasibətinin daha pozitiv və dəstəkləyici olduğunu göstərir və gələcəkdə gender əsaslı maarifləndirmə proqramlarının hazırlanması üçün mühüm göstərici ola bilər.

One-Way Anova testi: Bu testdə cins və gender bərabərliyi mövzusunun tədrisi arasındakı əlaqə yoxlanılmışdır.

ANOVA					
Məktəblərdə gender bərabərliyi mövzusunda tədris lazımdır mı?					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16,184	1	16,184	25,920	<,001
Within Groups	103,025	165	,624		
Total	119,210	166			

ANOVA Effect Sizes ^a				
		Point Estimate	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
Məktəblərdə gender bərabərliyi mövzusunda tədris lazımdır mı?	Eta-squared	,136	,053	,233
	Epsilon-squared	,131	,047	,228
	Omega-squared Fixed-effect	,130	,047	,227
	Omega-squared Random-effect	,130	,047	,227

Şəkil 2.3.4. Cinsə görə gender bərabərliyi mövzusunun tədrisi ilə bağlı yanaşmaların One-Way ANOVA testi ilə analizi

$p < 0.001$ olduğu üçün bu nəticə statistik olaraq əhəmiyyətlidir.

Bu isə onu göstərir ki, respondentlər arasında (məsələn: cins, yaş qrupu və ya başqa faktor əsasında) “məktəblərdə gender bərabərliyi tədris olunmalıdır mı?” sualına verilən cavablar statistik olaraq fərqlənir.

Bu ölçülərin hər biri orta səviyyəli effektdə işarə edir ($0.01 =$ kiçik, $0.06 =$ orta, $0.14 =$ böyük). Yəni qrup fərqi sadəcə statistik yox, praktik baxımdan da əhəmiyyətlidir.

Aparılmış ANOVA testi nəticəsində məktəblərdə gender bərabərliyi mövzusunda tədris lazımdır mı? sualına respondentlərin verdiyi cavablar arasında statistik baxımdan əhəmiyyətli fərq olduğu müəyyən olunmuşdur ($F = 25.920$; $p < 0.001$). Bu fərq, ehtimal ki, respondentlərin mənsub olduğu qrup faktorları ilə (məsələn, cinsiyyət, yaş qrupu, təhsil səviyyəsi və s.) bağlıdır. Effekt ölçülərinin (Eta-squared = 0.136) orta səviyyədə olması bu fərqi yalnız statistik deyil, həm də praktik olaraq əhəmiyyət daşıdığını göstərir.

Bu nəticə təklif edir ki, gender bərabərliyi mövzusunda tədrisin zəruriliyi müxtəlif sosial və demoqrafik qruplarda fərqli şəkildə qəbul edilir və bu sahədə hədəfli maarifləndirmə və təhsil siyasətləri hazırlanmalıdır.

2.4. Sorğunun açıq sualına verilmiş cavabların məzmun analizi və nəticələrin təhlili

Qızların təhsildən yayınmasının qarşısının alınması müasir cəmiyyətdə sosial ədalətin təmin olunması və gender bərabərliyinin inkişafı baxımından prioritet məsələ olaraq qiymətləndirilir. Bu mövzu ətrafında ictimai rəyin formalaşması, ailələrin və cəmiyyətin rolu, dövlətin tətbiq etdiyi və tətbiq etməli olduğu mexanizmlər müxtəlif sosial qrupların

yanaşmalarında fərqli şəkildə öz əksini tapır. Bu məqsədlə aparılan tədqiqat çərçivəsində respondentlərə açıq tipli sual ünvanlanmış və onların qızların təhsildən yayınmasının qarşısını almaq üçün nə təklif etdikləri öyrənilmişdir. Cavablar məzmun analizi metodu ilə təhlil olunaraq mövzunun sosial, iqtisadi və mədəni aspektləri müəyyənləşdirilmiş, ictimaiyyətin bu problemə münasibəti sistemləşdirilmişdir.

Cavablar ilkin olaraq təkrar oxunmuş, eyni və ya oxşar fikirlər “kod”lar şəklində ayrılmışdır. Aşağıda ümumi kodlar və tezliyi göstərilib (təxminən 130+ cavab üzərində):

Əsas başlıqlar və alt başlıqlar:

A. Maarifləndirmə və məlumatlandırma (təxminən 70%-də təkrar olunub)

Valideynlərlə maarifləndirici söhbətlər
Cəmiyyətdə stereotiplərin aradan qaldırılması
Psixoloq və müəllimlərlə əməkdaşlıq
Uğurlu qadınların nümunə kimi göstərilməsi
TV, sosial media vasitəsilə informasiya yayımı
Dini və ictimai nüfuz sahiblərinin iştirakı

B. Maddi dəstək və iqtisadi təşviqlər (təxminən 40%-də qeyd olunub)

Maddi çətinlik yaşayan ailələrə yardım (təqaüd, geyim, yataqxana)
Ailələrə uşaq pulu və sosial dəstək proqramları
Təhsil xərclərinin azaldılması və ya aradan qaldırılması
Dövlətin təhsil dəstəyi fondları yaratması

C. Hüquqi və inzibati tədbirlər (təxminən 30%-də vurğulanıb)

Erkən nikahların qadağan olunması və ciddi cəza tədbirləri
Monitoring və dövlət nəzarət mexanizmlərinin gücləndirilməsi
Qanunvericilikdə dəyişikliklər və tətbiqin gücləndirilməsi

D. Məktəb-ailə əməkdaşlığı (təxminən 25%-də)

Məktəb rəhbərliyi və valideynlərin birgə iclasları
Şagirdlərin davamiyyətinə nəzarət
Ev ziyarətləri və fərdi motivasiya söhbətləri
Ailə–məktəb–şagird üçbucağının gücləndirilməsi

E. Psixoloji dəstək və şəxsi inkişaf (təxminən 15%-də)

Qızlara psixoloji dəstək proqramları
Özünəinam və motivasiya yüksəldici proqramlar
Hüquq və azadlıqlar haqqında məlumatlandırma

F. Cəmiyyət və sosial təsirlər (təxminən 10%-də)

Sosial normaların dəyişdirilməsi

Kollektiv qınaq və ictimai məsuliyyət çağırışları

Gənc qadınların təhsil haqlarını müdafiə etmə bacarığı

Məlumatlar göstərir ki, respondentlərin əksəriyyəti təhsildən yayınmanın səbəblərini yalnız fərdi deyil, sosial və struktur səbəblərlə izah edirlər. Ən çox vurğulanan məsələ valideynlərin maariflənməsi, maddi çətinliklərin aradan qaldırılması və dövlətin iştirakı olmuşdur. Eyni zamanda, az sayda cavabda cəmiyyətdə psixoloji inkişafın, nümunəvi qadınların rolunun vacibliyinə diqqət çəkilmişdir.

Açıq sual üzrə aparılan məzmun təhlili nəticəsində məlum olmuşdur ki, respondentlərin böyük əksəriyyəti problemin həllini maarifləndirmə fəaliyyətlərinin genişləndirilməsində, ailə və məktəb arasında əməkdaşlığın gücləndirilməsində, həmçinin maddi dəstək proqramlarının tətbiqində görürlər. Eyni zamanda, erkən nikahlarla mübarizə və hüquqi mexanizmlərin sərtləşdirilməsi də təkliflər arasında mühüm yer tutur. Cavablar göstərir ki, bu problemin yalnız fərdi səviyyədə deyil, həm də struktur və sistemli yanaşma ilə həll olunması zəruridir. Beləliklə, bu təhlil qızların təhsildən yayınmasının qarşısını almağa yönəlmiş strateji tədbirlərin hazırlanması və həyata keçirilməsi üçün praktik tövsiyələr verən mühüm sosial göstəricilər təqdim edir.

NƏTİCƏ

Aparılmış tədqiqat nəticələri göstərdi ki, qızların təhsildən yayınması çoxşaxəli, sistemli və sosial kontekstdə dəyərləndirilməsi zəruri olan bir problemdir. İkinci fəsil çərçivəsində həyata keçirilmiş qarışıq metodoloji yanaşma – yəni həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət məlumatların toplanması və təhlili – bu problemin müxtəlif aspektlərini dərinlən anlamağa imkan yaratmışdır. Toplanan məlumatlar əsasında əldə edilən nəticələr, həm statistik göstəricilər, həm də fərdi təcrübə və sosial reallıqlar baxımından qızların təhsil alma hüququna mane olan əsas faktorları və onların aradan qaldırılması yollarını işıqlandırmışdır.

Kəmiyyət təhlili nəticəsində əldə edilən t-test və ANOVA analizləri göstərmişdir ki, cinsiyyət, yaş, yaşadığı ərazi və digər demoqrafik göstəricilər respondentlərin qızların təhsili ilə bağlı məsələlərə münasibətində müəyyən fərqliliklərə səbəb olur. Xüsusilə, qadın respondentlərin “qız uşaqlarının təhsili ailə üçün sərmayədir” və “bir qızın təhsil hüququ pozulduqda necə davranardınız?” kimi suallara daha həssas və müsbət cavablar verdikləri statistik olaraq təsdiqlənmişdir. Cohen’s d və Hedges’ correction kimi effekt ölçüləri orta səviyyəli praktik fərq olduğunu ortaya qoymuş, bu da qadınların məsələ ilə bağlı daha ciddi yanaşma sərgilədiyini göstərmişdir.

Digər tərəfdən, ANOVA testləri vasitəsilə müəyyən olunmuşdur ki, respondentlərin müəyyən sosial-mədəni göstəricilərinə görə məktəblərdə gender bərabərliyi mövzusunun tədrisinə münasibətləri statistik olaraq fərqlənir. Bu nəticə cəmiyyətin müxtəlif təbəqələrinin gender məsələlərinə müxtəlif baxış bucaqlarından yanaşdığını, dolayısı ilə bu sahədə təkamüllü və hədəfli maarifləndirmə siyasətlərinin vacibliyini önə çıxarır. Effekt ölçülərinin orta səviyyədə olması bu fərqlərin cəmiyyət daxilində praktiki nəticələr doğura biləcəyini göstərir.

Açıq tipli suallara verilmiş cavabların məzmun analizi isə problemin struktur səviyyəli səbəblərini və ictimai şüurda bu mövzuya yanaşmanın konturlarını üzə çıxarmışdır. Respondentlərin böyük əksəriyyəti qızların təhsildən yayınmasının səbəblərini yalnız fərdi və ailədaxili hallar kimi deyil, eyni zamanda cəmiyyətin stereotipləri, iqtisadi şərait və dövlət siyasətinin yetərsizliyi ilə əlaqələndirmişdir. Analiz nəticəsində ən çox vurğulanan mövzular arasında valideynlərlə maarifləndirici işlərin aparılması, maddi dəstək proqramlarının genişləndirilməsi, erkən nikahlarla hüquqi mübarizənin gücləndirilməsi və məktəb–ailə əməkdaşlığının sistemləşdirilməsi mühüm yer tutmuşdur. Bu cavablar cəmiyyətin bu məsələyə kifayət qədər fərqləndirici yanaşdığını və konkret təkliflərə sahib olduğunu nümayiş etdirir.

Qeyd edilməlidir ki, respondentlərin demoqrafik müxtəlifliyi – yaş, təhsil səviyyəsi, coğrafi məkan və sosial status baxımından – toplanan məlumatların əhatəliliyini və ümumiləşdirmə gücünü artırmışdır. Sorğuya cəlb olunmuş şəxslərin 79.3%-nin qadın olması,

eyni zamanda iştirakçıların 70%-nin hazırda təhsil prosesində aktiv iştirak etməsi, bu təhlillərə real və dinamik perspektiv qazandırmışdır.

Aparılmış kəmiyyət və keyfiyyət tədqiqatının nəticələri göstərdi ki, tədqiqatın əvvəlində müəyyən edilmiş H_0 (Nul hipoteza) hipotezadan imtina edilmiş, H_1 hipoteza öz təsdiqini tapmışdır. Məlum olmuşdur ki, qızların təhsildən yayınması hallarının artması və ya azalmasına regiona faktoru əhəmiyyətli dərəcədə təsir etmir.

Ümumilikdə, aparılmış bu tədqiqat göstərmişdir ki, qızların təhsildən yayınma problemi fərdi seçimlərdən daha çox sosial strukturların, mədəni stereotiplərin, iqtisadi reallıqların və hüquqi boşluqların birləşmiş təsiri ilə yaranır. Respondentlərin cavabları bu problemin yalnız şikayət və narahatlıq doğuran məsələ olmadığını, eyni zamanda həll yollarının cəmiyyətin öz içində mövcud olduğunu da ortaya qoyur. Beləliklə, bu nəticələr həm sosial siyasət qurumları, həm təhsil strukturları, həm də QHT və ailə institutları üçün strateji yanaşmaların formalaşdırılmasına zəmin yarada bilər. Təklif olunan tədbirlərin sistemli şəkildə həyata keçirilməsi sayəsində qızların təhsildən yayınmasının qarşısını almaq və gender bərabərliyi istiqamətində real irəliləyişlər əldə etmək mümkündür.

Təkliflər: Əsasən apardığınız tədqiqatın nəticələrinə və həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət analizlərə əsaslanaraq, qızların təhsildən yayınmasının qarşısını almaq üçün aşağıdakı təkliflər irəli sürülə bilər:

1. Valideynlərlə sistemli maarifləndirmə işi aparılmalıdır

Valideynlər qız uşaqlarının təhsili ilə bağlı düzgün məlumatlandırılmalı, onların təhsilin uzunmüddətli faydaları haqqında düşüncələri formalaşdırılmalıdır. Maarifləndirmə kampaniyaları, valideyn seminarları və nümunəvi uğurlu qadınların iştirakı ilə keçirilən tədbirlər bu baxımdan çox təsirli ola bilər.

2. Maddi çətinlik yaşayan ailələrə təhsil dəstəyi proqramları tətbiq olunmalıdır

Ailələrin maliyyə çətinliyi səbəbilə qızlarını məktəbdən uzaqlaşdırmaması üçün təqaüdlər, pulsuz geyim dəstəyi, nəqliyyat təminatı və sosial yardım proqramları genişləndirilməlidir.

3. Erkən nikahlarla bağlı hüquqi və inzibati nəzarət gücləndirilməlidir

Erkən nikah hallarına qarşı cəza tədbirləri sərtləşdirilməli və bu halların qarşısını almaq üçün məktəb, icma və hüquq-mühafizə orqanları arasında koordinasiya gücləndirilməlidir. Belə ki, hazırda hüquq-mühafizə orqanlarının nəzarəti olsa da və bu proses qanunvericiliklə tənzimlənsə də yenə də erkən nigaha daxil olan qızların sayı çoxdur.

4. Məktəb-ailə əlaqəsi strateji səviyyəyə qaldırılmalıdır

Məktəb rəhbərləri və müəllimlər mütəmadi olaraq valideynlərlə görüşlər keçirməli, şagirdin təhsilində hər iki tərəfin birgə məsuliyyət daşdığı anlayışı formalaşdırılmalıdır.

Davamiyyətə ciddi nəzarət edilməli və riskli hallarda erkən müdaxilə mexanizmləri qurulmalıdır.

5. Cəmiyyətin gender stereotiplərinə qarşı informasiya kampaniyaları aparılmalıdır

Xüsusilə kənd və şəhərətrafi ərazilərdə qızların təhsili ilə bağlı neqativ düşüncələrin aradan qaldırılması üçün sosial mediada, televiziya və ictimai tədbirlərdə maarifləndirici mesajlar yayılmalıdır.

6. Psixoloji dəstək və motivasiya proqramları yaradılmalıdır

Qız uşaqları üçün psixoloji dəstək xidmətləri, mentorluq proqramları və motivasiya yönümlü tədbirlər təşkil edilməlidir. Qızların özünəinamının artırılması və gələcəyə inamla baxması onların təhsildə qalmasına təkan verəcək.

7. Gender bərabərliyi mövzusunda məktəb proqramlarına integrasiya olunmalıdır

Tədris planlarında gender bərabərliyi ilə bağlı fənlər və ya mövzular daxil edilməli, şagirdlərə bərabər hüquqlar, imkanlar və sosial ədalət haqqında məlumatlar verilməlidir.

8. Uğurlu qadınların rol modelləri kimi təqdim olunması təşviq edilməlidir

Cəmiyyətin müxtəlif sahələrində uğur qazanmış qadınların təcrübələri, həyat hekayələri məktəblərdə, ictimai tədbirlərdə və mediada təqdim olunmalıdır. Bu, gənc qızlar üçün real və motivasiyaedici nümunə rolunu oynayacaq.

9. Təhsildən yayınan qızların təkrar təhsilə qaytarılması üçün alternativ yollar yaradılmalıdır

Axşam məktəbləri, qısamüddətli kurslar, online təhsil imkanları və açıq təhsil proqramları vasitəsilə təhsildən yayınmış qızların yenidən təhsil sistemində daxil olması təmin olunmalıdır.

Bu təkliflər bir yerdə həm fərdi, həm ailəvi, həm də ictimai və dövlət səviyyəsində problemin qarşısının alınmasına istiqamətlənmiş kompleks yanaşmadır.

Məhdudiyyətlər və gələcək tədqiqatlar üçün tövsiyələr:

Aparılmış tədqiqat dəyərli nəticələr verməsinə baxmayaraq, müəyyən məhdudiyyətlərlə də xarakterizə olunur. İlk növbədə qeyd edilməlidir ki, sorğuda iştirak edən şəxslərin əksəriyyəti ali təhsil alan tələbələrdən ibarət olmuşdur. Bu isə nəticələrin əsasən gənc və təhsil prosesində aktiv iştirak edən respondentlərin baxışlarını əks etdirməsi ilə yanaşı, digər təhsil pillələrində və yaş kateqoriyalarında təhsil alan və ya təhsildən yayınan fərdlərin mövqelərini əhatə etməməsi ilə nəticələnmişdir. Xüsusilə ümumi orta təhsil, peşə və orta ixtisas təhsili səviyyəsində təhsil alan qızların problemləri bu tədqiqat çərçivəsində birbaşa araşdırılmamışdır.

Digər məhdudiyyət ondan ibarətdir ki, toplanmış məlumatlar əsasən tələbələrin subyektiv qənaətləri və müşahidələri əsasında formalaşmışdır. Halbuki qızların təhsildən yayınması fenomeni həm ailələrin, həm təhsil işçilərinin, həm də dövlət qurumlarının müxtəlif prizmadan baxışlarını tələb edən çoxölçülü bir problemdir. Bu baxımdan, mövzuya yalnız bir respondent qrupu – tələbələr – üzərindən yanaşmaq nəticələrin obyektivliyini müəyyən qədər məhdudlaşdırmışdır.

Gələcək tədqiqatlar üçün tövsiyə olunur ki, fərqli təhsil pillələrində – xüsusilə orta məktəb səviyyəsində təhsil alan qızlar və onların valideynləri ilə aparılacaq araşdırmalar mövzunu daha dərinlən və praktiki şəkildə təhlil etməyə imkan versin. Bununla yanaşı, müəllimlərin, məktəb rəhbərlərinin və sosial xidmət nümayəndələrinin də fikirləri öyrənilməli, onların bu sahədəki rolu və müşahidələri araşdırmalara daxil edilməlidir. Bu, problemin tək cəmiyyət nəticələri deyil, həm də səbəbləri və mexanizmləri baxımından sistemli şəkildə başa düşülməsinə şərait yaradacaqdır.

Bundan əlavə, regionlararası müqayisələr aparmaq, ucqar kənd və şəhər mühitində qızların təhsildən yayınma dinamikasını qarşılaşdırmaq da vacibdir. Belə yanaşma nəticələrin lokal və milli səviyyədə daha məqsədyönlü şəkildə tətbiqinə imkan verər. Eyni zamanda, uzunmüddətli (longitudinal) tədqiqatlar vasitəsilə bu problemin zamanla necə dəyişdiyini izləmək və qəbul edilmiş tədbirlərin effektivliyini qiymətləndirmək də gələcək elmi işlər üçün prioritet istiqamətlərdən biri olmalıdır.

Beləliklə, bu tədqiqatın nəticələri mövcud vəziyyətin müəyyən aspektlərini aydınlatmağa imkan versə də, daha genişmiqyaslı, çoxaktorlu və mərhələli yanaşmaların tətbiqi gələcəkdə problemin həqiqi səbəblərinin aşkara çıxarılmasına və onun aradan qaldırılması yollarının daha məqsədyönlü şəkildə müəyyən edilməsinə xidmət edəcəkdir.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Abbasbəyli, M. (2020). *Azərbaycanda qadınların təhsil idarəçiliyində iştirakı: problemlər və perspektivlər*. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı.
2. Alasqarova, R., & Pəkn, M. (2024). *Gender inequality in higher education in post-Soviet countries: The case of Azerbaijan*. International Journal of Educational Development, 99, 102748.
3. Amin, S. (2011). *Educating girls, ending child marriage*. World Bank Economic Review, 25(1), 1–20.
4. Asian Development Bank. (2019). *Gender equality diagnostic of selected sectors in Azerbaijan*. Manila: ADB Publications.
5. Aycan, N., & Aycan, Ş. (2018). *Türkiye'de kadın eğitime bir bakış*. Academia Journal of Social Sciences, Özel Sayı 1, 234-240.
6. Babayeva, Z. (2016). *Early marriages and education among Azerbaijani girls*. Sociological Studies, 21(3), 57–72.
7. Başdəmir, N. (2020). *Gender stereotypes and education in traditional societies*. Journal of Gender Studies, 29(4), 563–579.
8. Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
9. Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.
10. Bedoya, G. (2015). *Secondary education in India: Reforms and prospects*. World Bank Working Paper Series, 7842, 1–48.
11. Bianchi, S. M., Sayer, L. C., Milkie, M. A., & Robinson, J. (2012). *Housework: Who did, does, or will do it, and how much does it matter?* Social Forces, 91(1), 55–63.
12. Bicego, G. T., & Boerma, J. T. (1993). *Maternal education and child survival: A comparative study of survey data from 17 countries*. Social Science & Medicine, 36(9), 1207–1227.
13. Bloom, D. E., Canning, D., & Sevilla, J. (2003). *The demographic dividend: A new perspective on the economic consequences of population change*. RAND Corporation.
14. Bongaarts, J. (2010). *The causes of educational differences in fertility in Sub-Saharan Africa*. Vienna Yearbook of Population Research, 8, 31–50.
15. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
16. Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.

17. British Council. (2018). *Girls in STEM: Azerbaijan case study*. London: British Council Reports.
18. Burnet, J. E. (2011). *Women have found respect: Gender quotas, symbolic representation, and female leadership in Rwanda*. *Politics & Gender*, 7(3), 303–334.
19. Caldwell, J. C. (1986). *Routes to low mortality in poor countries*. *Population and Development Review*, 12(2), 171–220.
20. Chatillon, A., & Butera, F. (2020). *When female teachers outnumber male teachers: The feminization of teaching and the consequences for girls' and boys' educational outcomes*. *Economics of Education Review*, 75, 101976.
21. Çinar, M. (2021). *Education of girls as a human right: Global perspectives*. *Comparative Education Review*, 65(2), 152–177.
22. Cleland, J. G., & Van Ginneken, J. K. (1988). *Maternal education and child survival in developing countries: The search for pathways of influence*. *Social Science & Medicine*, 27(12), 1357–1368.
23. Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
24. Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex*. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
25. Dahlerup, D. (2013). *Women, quotas and politics*. Routledge.
26. Đặng, T. T. (2019). *The value of education: A comparative study of urban and rural girls in Vietnam*. *Asian Population Studies*, 15(3), 304–322.
27. Dollar, D., & Gatti, R. (1999). *Gender inequality, income, and growth: Are good times good for women?* Policy Research Report on Gender and Development, Working Paper Series No. 1. Washington, DC: World Bank.
28. Duflo, E. (2012). *Women empowerment and economic development*. *Journal of Economic Literature*, 50(4), 1051–1079.
29. Dünya Bankı. (2008). *Türkiye’de kız çocuklarının eğitimi: Sorunlar ve fırsatlar*. Ankara: Dünya Bankı Yayınları.
30. Durkheim, É. (1956). *Education and Sociology*. (S. Fox, Trans.). New York: Free Press. (Original work published 1922)
31. Eccles, J. S., & Davis-Kean, P. (2005). *Influences of parents' education on their children's educational attainments*. *London Review of Education*, 3(3), 191–204.
32. Education Policy Data Center. (2015). *Education inequality in Azerbaijan*. Washington, DC: EPDC.
33. Engels, F. (1972). *The origin of the family, private property and the state*. (Original work published 1884). Pathfinder Press.

34. Ferrant, G., & Thim, A. (2019). *Measuring women's economic empowerment: Time use data and gender inequality*. OECD Development Policy Papers, No. 16.
35. Firestone, S. (1970). *The dialectic of sex: The case for feminist revolution*. William Morrow.
36. Fiszbein, A., & Schady, N. (2009). *Conditional cash transfers: Reducing present and future poverty*. Washington, DC: World Bank Publications.
37. Fletschner, D., & Mesbah, D. (2011). *Rural women's access to information: Do spouses share what they know?* World Development, 39(8), 1422–1433.
38. Flood, M., & Pease, B. (2005). *Undoing men's privilege and advancing gender equality in public sector institutions*. Policy and Society, 24(4), 119–138.
39. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
40. Gakidou, E., Cowling, K., Lozano, R., & Murray, C. (2010). *Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries: a systematic analysis*. The Lancet, 376(9745), 959–974.
41. Gill, R., Kelan, E., & Scharff, C. (2021). *A Q***: Notes on the neoliberal politics of 'empowerment'*. Cultural Politics, 17(1), 65–84.
42. Glick, P. (2008). *What policies will reduce gender schooling gaps in developing countries?* World Development, 36(9), 1623–1646.
43. Goldin, C. (1991). *The role of World War II in the rise of women's employment*. The American Economic Review, 81(4), 741–756.
44. Gözəlova, S. (2015). *Azərbaycanda qızların təhsildən yayınma səbəbləri*. Azərbaycan Elmi-Pedaqoji Jurnalı, 3(12), 42–56.
45. Guyatt, T. (2019, March 5). *Millions of Girls Are out of School – But Data Show that Gender Alone Is Not the Main Culprit*. UNESCO UIS Blog. Retrieved from uis.unesco.org
46. Habibova, L. (2019). *Regional disparities in girls' education in Azerbaijan*. Eurasian Journal of Education Research, 83, 77–94.
47. Hacıyev, R., & Məmmədov, E. (2019). *Gender-based wage inequality in Azerbaijan's labor market*. Caucasus Journal of Social Sciences, 14(2), 99–112.
48. Hartmann, H. (1979). *The unhappy marriage of Marxism and feminism: Towards a more progressive union*. Capital & Class, 3(2), 1–33.
49. Hasanova, N. A. (2021). *Azərbaycanda qadın təhsilinin inkişafı (XIX əsrin sonu – XX əsrin əvvəlləri)*. Azərbaycan Təhsil İnstitutunun Elmi Əsərləri, 88(4), 52–58.
50. Hausmann, R., Tyson, L. D., & Zahidi, S. (2022). *The global gender gap report 2022*. World Economic Forum.

51. Heckman, J. J. (2006). *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. Science, 312(5782), 1900–1902.
52. Həmid, Q. (2021). *XX əsrin əvvəllərində Azərbaycanla qadınların təhsili*. Azərbaycan Tarixi Araşdırmaları, 14(3), 25–41.
53. Herz, B., & Sperling, G. (2004). *What Works in Girls' Education: Evidence and Policies from the Developing World*. New York: Council on Foreign Relations.
54. Həsənzadə, F. (2005). *Sovet qadınlarının maariflənmə prosesində "Şərq Qadını" jurnalının rolu*. Tarix və Onun Problemləri, 2, 54–65.
55. Heyat, F. (2002). *Azeri women in transition: Women in Soviet and post-Soviet Azerbaijan*. Routledge.
56. Hochschild, A. R. (1989). *The second shift*. Viking Penguin.
57. Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge University Press.
58. Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. New York: Cambridge University Press.
59. İsaخانlı, H. (2006). *Beyin axını problemində gender aspekti: Azərbaycan təhsilindən misallar*. Azərbaycan MEA Xəbərləri (İctimai Elmlər Seriyası), 3, 45–57.
60. İsmayilzadə, G. (2015). *Gender stereotipləri və qızların təhsil imkanları*. Sosial Elmlərdə Tədqiqatlar, 8(1), 31–45.
61. Jafarova, R. (2013). *Ailə modellərinin qadın təhsilinə təsiri*. Gender və Cəmiyyət, 5(2), 17–29.
62. Jane, E. A. (2014). *'Back to the kitchen, cunt': Speaking the unspeakable about online misogyny*. Continuum, 28(4), 558–570.
63. Jensen, R., & Thornton, R. (2003). *Early female marriage in the developing world*. Gender & Development, 11(2), 9–19.
64. Kabeer, N. (1999). *Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment*. Development and Change, 30(3), 435–464.
65. Kabeer, N. (2005). *Gender equality and women's empowerment: A critical analysis of the third millennium development goal*. Gender & Development, 13(1), 13–24.
66. Kandiyoti, D. (1988). *Bargaining with patriarchy*. Gender & Society, 2(3), 274–290.
67. Kazımlı, Z. (2017). *Kənd yerlərində gənc qızların ali təhsilə çıxış imkanları*. Bakı Dövlət Universitetinin Elmi Əsərləri, 71(1), 133–148.
68. Khandker, S. R., Pitt, M. M., & Fuwa, N. (2003). *Subsidy to promote girls' secondary education: The female stipend program in Bangladesh*. World Bank.

69. Khəyal, A. (2019). *Gender stereotiplərinin məktəb kurikulumu və qızların STEM sahələrinə təsiri*. Elm və Təhsil, 4(32), 88–101.
70. Kian, A. (2019). *Religious fundamentalism and women's rights: Trends in the Middle East*. Journal of International Affairs, 72(2), 47–62.
71. King, E. M., & Hill, M. A. (Eds.). (1993). *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
72. Kirk, J., & Sommer, M. (2006). *Menstruation and body awareness: linking girls' health with girls' education*. Royal Tropical Institute (KIT) Special Paper. Amsterdam: KIT Publishers.
73. Klasen, S. (2002). *Low schooling for girls, slower growth for all? Cross-country evidence on the effect of gender inequality in education on economic development*. The World Bank Economic Review, 16(3), 345–373.
74. Klasen, S., & Lamanna, F. (2009). *The impact of gender inequality in education and employment on economic growth*. Feminist Economics, 15(3), 91–132.
75. Lleras-Muney, A. (2005). *The relationship between education and adult mortality in the United States*. Review of Economic Studies, 72(1), 189–221.
76. Lloyd, C. B., & Young, J. (2009). *New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls*. New York: Population Council.
77. Mahmudova, R. (2017). *Qız uşaqlarının təhsildən yayınmasının sosial səbəbləri*. Gender Araşdırmaları, 11(3), 41–55.
78. Majed, Z. (2015). *Women in science: Middle East*. Nature Middle East.
79. Marcus, R., & Page, E. (2016). *Girls' Learning and Empowerment – The Role of School Environments*. London: ODI. Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*.
80. Martin, T. C. (1995). *Women's education and fertility: Results from 26 Demographic and Health Surveys*. Studies in Family Planning, 26(4), 187–202.
81. McBride, D. E., & Parry, J. (2011). *Women's rights in the USA: Policy debates and gender roles*. Routledge.
82. Mehdiyeva, G. (2011). *Sovet dövründə qadınların təhsil imkanlarının inkişafı*. Azərbaycanca Sosial Tədqiqatlar, 19(2), 21–33.
83. Mehtiyeva, S. (2010). *Qadın ziyalıların formalaşmasında ali təhsilin rolu*. Milli Azərbaycan Tarixi Araşdırmaları, 3(6), 98–115.
84. Merrill, B. (1999). *Gender, change and identity: Mature women students in universities*. Ashgate Publishing.

85. Moghadam, V. M. (2003). *Modernizing women: Gender and social change in the Middle East* (2nd ed.). Lynne Rienner Publishers.
86. Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Duke University Press.
87. Montenegro, C. E., & Patrinos, H. A. (2014). *Comparable estimates of returns to schooling around the world*. Washington, DC: World Bank Policy Research Working Paper, No. 7020.
88. Napolitano, V. (2019). *Historical perspectives on women's education*. *History of Education Quarterly*, 59(4), 553–561.
89. Nərimanbəyova, S. (1977). *Qadınların savadlandırılmasında sovet siyasətinin rolu*. *Azərbaycan Pedaqoji Jurnalı*, 5, 19–26.
90. Norris, P., & Inglehart, R. (2012). *Muslim integration into western cultures: Between origins and destinations*. *Political Studies*, 60(2), 228–251.
91. Nosek, B. A., et al. (2009). *National differences in gender–science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement*. *PNAS*, 106(26), 10593–10597.
92. Notestein, F. W. (1953). *Economic problems of population change*. *Proceedings of the Eighth International Conference of Agricultural Economists*.
93. Novruzov, T. (2015). *Dini kəbin və qadın hüquqları*. *Hüquq və İnsan Cəmiyyəti*, 2(8), 27–35.
94. Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
95. Oakley, A. (1974). *Housewife*. Penguin Books.
96. Paxton, P., Hughes, M. M., & Green, J. L. (2006). *The international women's movement and women's political representation, 1893–2003*. *American Sociological Review*, 71(6), 898–920.
97. Paxton, P., Hughes, M., & Painter, M. A. (2010). *Growth in women's political representation: A longitudinal exploration of democracy, electoral system and gender quotas*. *European Journal of Political Research*, 49(1), 25–52.
98. Pepper, A. (2019). *Religion and attitudes toward gender equality: The effects of different aspects of religiosity*. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 58(2), 387–407.
99. Phillips, A. (2005). *The politics of presence*. Oxford University Press.
100. Plan International. (2012). *Because I am a Girl: The State of the World's Girls 2012*. Woking: Plan International.

101. Pradhan, E. (2015, November 24). *Female Education and Childbearing: A Closer Look at the Data*. World Bank Blogs. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/health/female-education-and-childbearing-closer-look-data>
102. Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). *Returns to investment in education: A further update*. *Education Economics*, 12(2), 111–134.
103. Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). *Returns to investment in education: a decennial review of the global literature*. *Education Economics*, 26(5), 445–458.
104. Rahman, L., & Rao, V. (2004). *The determinants of gender equity in India: Examining Dyson and Moore's thesis with new data*. *Population and Development Review*, 30(2), 239–268.
105. Rəhmanzadə, Z. (2022). *Sovet dövründə qadın savadlılığının inkişafı*. *Azərbaycan Tarix və Sosial Elmlər*, 18(1), 71–84.
106. Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Oxford University Press.
107. Rosenzweig, M. R., & Schultz, T. P. (1982). *Literacy and fertility: Evidence from developing countries*. *Science*, 216(4542), 610–615.
108. Rüstəmovə-Tohidi, R. (1999). *Feminism and Islam in post-Soviet Azerbaijan*. *Women in Muslim Societies: Diversity within Unity*, 43–60.
109. Schultz, T. P. (2002). *Why governments should invest more to educate girls*. *World Development*, 30(2), 207–225.
110. Schwindt-Bayer, L. A. (2009). *Making quotas work: The effect of gender quota laws on the election of women*. *Legislative Studies Quarterly*, 34(1), 5–28.
111. Seguino, S. (2011). *Help or hindrance? Religion's impact on gender inequality in attitudes and outcomes*. *World Development*, 39(8), 1308–1321.
112. Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
113. Shafag, F. (2020). *Religion and women's education in Azerbaijan: New trends in the post-Soviet space*. *Central Asia Survey*, 39(1), 82–100.
114. Shapiro, D., & Tenikue, M. (2017). *Women's education, infant and child mortality, and fertility decline in urban and rural Sub-Saharan Africa*. *Demographic Research*, 37(21), 669–708.
115. Tripp, A. M., & Kang, A. (2008). *The global impact of quotas: On the fast track to increased female legislative representation*. *Comparative Political Studies*, 41(3), 338–361.
116. UNESCO Institute for Statistics. (2021). *Global education monitoring report 2021: Literacy data*.

- 117.UNESCO. (1960). *Convention against Discrimination in Education*. Paris: UNESCO.
- 118.UNESCO. (2003). *EFA Global Monitoring Report 2003/4: Gender and Education for All – The Leap to Equality*. Paris: UNESCO.
- 119.UNESCO. (2011). *Education Counts: Towards the Millennium Development Goals*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- 120.UNESCO. (2015). *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges (EFA Global Monitoring Report)*. Paris: UNESCO.
- 121.UNESCO. (2017). *Cracking the code: Girls’ and women’s education in STEM*. UNESCO Publishing.
- 122.UNESCO. (2019). *Her Education, Our Future (Fact Sheet on Girls’ Education)*. Paris: UNESCO.
- 123.UNESCO. (2020). *A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education (Global Education Monitoring Gender Report)*. Paris: UNESCO.
- 124.UNICEF. (2011). *The state of the world’s children 2011: Adolescence—An age of opportunity*. UNICEF.
- 125.UNICEF. (2014). *Ending child marriage: Progress and prospects*. UNICEF.
- 126.UNICEF. (2014). *The State of the World’s Children 2014 in Numbers: Every Child Counts*. New York: UNICEF.
- 127.United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Paris: United Nations.
- 128.United Nations. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. New York: United Nations.
- 129.United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.
- 130.United Nations. (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action*. Beijing: United Nations.
- 131.United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- 132.Unterhalter, E. (2006). *Addressing gender inequalities in education in the Commonwealth*. *Compare*, 36(4), 443–456.
- 133.Unterhalter, E. (2007). *Gender, Schooling and Global Social Justice*. London: Routledge.
- 134.Verick, S. (2018). *Female labor force participation and development*. IZA World of Labor, December 2018.

135. Westoff, C. F. (2003). *Trends in marriage and early childbearing in developing countries*. DHS Comparative Reports No. 5. Macro International Inc.
136. Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H., & Onagoruwa, A. (2018). *Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls*. Washington, DC: World Bank.
137. World Bank. (2012). *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*. Washington, DC: World Bank.
138. World Bank. (2018). *Women's voice, agency, and participation research series 2018*. World Bank.
139. World Economic Forum. (2018). *The Global Gender Gap Report 2018*. Geneva: World Economic Forum.
140. World Values Survey Association. (2020). *World values survey wave 7 (2017–2020) results*. WVS.

İnternet resursları

141. <https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/unesco-sustainable-development-begins-education>
142. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(10\)61257-3/abstract](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(10)61257-3/abstract)
143. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223115>
144. <https://www.undp.org/blog/transformational-power-education-fight-against-poverty>
145. <https://infed.org/mobi/mary-wollstonecraft-on-education>
146. <https://humanprogress.org/trends/achieving-universal-literacy>
147. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/568045>
148. <https://countryeconomy.com/demography/literacy-rate/afghanistan>
149. <https://www.hrw.org/news/2020/10/14/gender-alert-covid-19-afghanistan>
150. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/south-sudan-prioritizing-gender-equality-and-social-inclusion-across-western-equatoria>
151. <https://genderdata.worldbank.org/en/economies/south-sudan>
152. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/568045>
153. <https://tehsil.biz/news/az/4950/Thsilli-qadn-thsilli-ail-thsilli-cmiyyt-demkdir>

ƏLAVƏLƏR

Əlavə 1

CƏDVƏLLƏR

Cədvəl 1.1.1. Ölkə qrupları üzrə təhsilə yatırılmış sərmayənin orta gəlirlilik faizi (1 il əlavə təhsil üçün)	6
Cədvəl 1.1.2. Ananın təhsil səviyyəsi və 5 yaşadək uşaqlar arasında ölüm göstəriciləri (qlobal orta hesabla)	7
Cədvəl 1.1.3. Təhsilin fərdlərə və cəmiyyətə əsas fayda sahələri.....	8
Cədvəl 1.1.4. Təhsil səviyyəsinin qlobal yoxsulluğun azaldılmasına potensial təsiri.....	9
Cədvəl 1.2.1. Qadınların təhsil hüququ uğrunda mühüm tarixi hadisələr.....	12
Cədvəl 1.2.2. Qlobal savadlılıq göstəricilərində cinsiyyət fərqi (1970 və 2020-ci illər) .	13
Cədvəl 1.2.3. Qadın savadlılıq səviyyəsinin xüsusilə aşağı və gender fərqi yüksək olduğu ölkələr.....	14
Cədvəl 1.2.4. Qızların təhsilə cəlb olunmasına maneə yaradan əsas amillər.....	15
Cədvəl 1.2.5. Dünyada məktəbdən kənarda qalan qızların sayı (təhsil pillələri üzrə)..	16
Cədvəl 1.2.6. Azərbaycanda qadınların savadlılıq səviyyəsinin tarixi inkişaf göstəriciləri.....	17
Cədvəl 1.3.1. Qadınların işçi qüvvəsində iştirak səviyyəsi, regionlar üzrə (% ilə)	21
Cədvəl 1.3.2. Milli parlamentlərdə qadın deputatların payı, regionlar üzrə (%)	22
Cədvəl 1.4.1. Dünya üzrə yetkin əhali arasında savadlılıq səviyyəsinin zamanla dəyişimi	266
Cədvəl 1.4.2. Ananın təhsil səviyyəsinə görə uşaq (5 yaşadək) ölümlüyü göstəriciləri .	27
Cədvəl 1.5.1. Məktəbə getməyən qızların qlobal miqyasda sayı (təhsil pillələri üzrə)..	32
Cədvəl 1.5.2. Qızların təhsildən yayınmasının başlıca səbəbləri (qlobal müstəvidə)	33
Cədvəl 1.5.3. Müxtəlif ölkələrdə qızların təhsilə cəlb olunması üzrə uğurlu təcrübələr	34
Cədvəl 1.5.4. Qızların təhsil hüququnu təşviq edən beynəlxalq təşəbbüslər və kampaniyalar	36
Cədvəl 1.5.5. Təhsil pillələri üzrə gender bərabərliyinə nail olmuş ölkələrin nisbəti (%)	37
Cədvəl 1.6.1. XX əsrin əvvəllərində Azərbaycanda məktəblərdə təhsil alan şagirdlərin cinsə görə payı	38
Cədvəl 1.6.2. Azərbaycanda savadlılıq səviyyəsinin dəyişməsi (cinsə görə, 1920 və 1959-cu illər)	39
Cədvəl 1.6.3. Azərbaycanda ibtidai təhsildə xalis əhatə göstəricisi (1990-1995)	40

Cədvəl 1.6.4. Azərbaycanca orta məktəb yaşlı gənclər arasında təhsildən kənarda qalma (%).....	41
Cədvəl 1.6.5. Azərbaycanda ali təhsildə gender bərabərliyi indeksi (GPI)	42
Cədvəl 1.6.6. Azərbaycanda ali təhsilin seçilmiş ixtisas sahələrində qadın tələbələrin payı (%)	43
Cədvəl 1.6.7. Təhsil sektorunda qadınların payı (müəyyən pillələr üzrə, %)	44
Şəkil 2.3.1.Cinsiyyət və qızların təhsil hüququnun pozulmasına verilən reaksiya arasında fərqin T-test analizi.....	56
Şəkil 2.3.2. Yaşanılan ərazi və qızların təhsildən yayınma dərəcəsi arasında fərqin T-test analizi.....	57
Şəkil 2.3.3. Cins və qızların təhsilinin ailələr üçün sərmayə olaraq qəbul edilməsi arasında fərqin T-test analizi.....	58
Şəkil 2.3.4. Cinsə görə gender bərabərliyi mövzusunun tədrisi ilə bağlı yanaşmaların One-Way ANOVA testi ilə analizi	58