

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Studium humanitní vzdělanosti



**Vzdelanie žien a ich uplatnenie v spoločnosti vo vybraných
moslimských krajinách**

Bakalárska práca

Autor práce: Romana Dobrocká

Vedúci práce: Mgr. Vít Klepárník, Ph.D.

Praha 2021

Prehlásenie

Prehlasujem, že som predkladanú prácu spracovala samostatne. Použité zdroje som riadne odcitovala a sú uvedené v zozname použitej literatúry. Práca nebola využitá k získaniu iného alebo rovnakého titulu. Súčasne dávam zvoľenie k tomu, aby táto práca bola prístupná v príslušnej knižnici UK a v elektronickej databáze vysokoškolských kvalifikačných prác a v súlade s autorským právom používaným ku študijným účelom.

V Istebnom, dňa 30. júla 20201

Romana Dobrocká

Pod'akovanie

Ďakujem môjmu vedúcemu bakalárskej práce Mgr. Vítovi Klepárníkovi, Ph.D. za čas, ktorý mi pri písaní práci venoval, trpezlivosť a jeho vrúcnosť s cennými radami.

Veľké poďakovanie patrí aj mojej mamine, za možnosť štúdia a nekonečné pochopenie, Máriovi, za nekončiacu oporu počas mojej cesty bakalárskym štúdiom a najbližšej rodine, medzi ktorú patria aj moje najbližšie priateľky.

V Istebnom, dňa 30. júla 20201

Romana Dobrocká

Abstrakt

Bakalárska práca je zameraná na vzdelanie a uplatnenie žien vo vybraných moslimských krajinách v kontexte sociálne-ekonomického rozvoja a postavenia žien v nich. Z pohľadu historickej sociológie bol vytvorený koncept Turecka, Iránu a Saudskej Arábie, so sústredením na vzdelávanie žien. Práca pojednáva historické udalosti, ale je zameraná aj na aktuálny sociologický diskurz nie len v rámci vzdelávania, ako jedného zo základných ľudských práv, ale aj v rámci uplatnenia žien v zamestnaní a rodovou rovnosťou v krajinách. Cieľom práce je ucelený teoretický prehľad o vybraných moslimských krajinách a znázornenie postupnej zmeny v čase v terciárnom vzdelávaní žien prostredníctvom získaných dát.

Charakteristika islamského náboženstva a jeho princípov v spojitosti so životom žien, či modernizácia ako potupný proces napredovania alebo vzdelanie žien v moslimskej kultúre sú kapitoly práce, pojednávajúce vzťah islamu a rodovej nerovnosti.

Výber krajín pre pojednanie v práci, je odôvodnený z hľadiska ich začlenenia do regiónu Blízkeho východu, pre odlišné vládne systémy ale s rovnakým vierovyznaním väčšiny populácie. Turecko je zaujímavé svojou sekularizačnou politikou, Iránska islamská republika s princípmi teokratického štátneho usporiadania, založenom na sekulárnom a islamskom práve a Saudská Arábia je silne konzervatívna islamská absolútna monarchia bez vlastnej ústavy, riadená náboženskou inštitúciou.

Vzdelávanie žien naprieč rokmi napreduje. V jednotlivých krajinách je viditeľné odlišné tempo rastu vzdelávania žien a segregácia ako typ vzdelávania súvisiaceho s hlboko zakorenenými tradíciami nevykazuje najhorší pomer zastúpenia žien a mužov vo vysokoškolskom vzdelávaní. Náboženská konzervatívnosť tak nemusí znamenať nemožnosť vzdelávania žien aj na terciárnej úrovni. Uplatnenie žien na pracovnom trhu predstavuje pomalšie tempo rastu a medzery v rodovej rovnosti sú v danom odvetní znateľnejšie.

Kľúčové slová:

ženy, islam, náboženstvo, vzdelávanie, uplatnenie, nerovnosť

Abstract

The bachelor thesis is focused on the education, the employment and the socio-economical position of women in chosen Muslim countries. From the point of view of the historical sociology the thesis describes a concept of Turkey, Iran and Saudi Arabia focused on the female education. The thesis examines historical events and current sociological discourse in the field of education, which belongs to the fundamental human rights, and in the field of women's employment and gender equality. The aim of the bachelor thesis is the theoretical overview of chosen Muslim countries and the description of the progressive change in the tertiary female education based on gained data.

Chapters in the thesis describes the relationship between Islam and the gender inequality. The characteristics of Islamic religion and its principles in connection to a woman life, the modernization as a progressive process or the female education in the Muslim culture will be discussed in next chapters.

Countries were chosen because of their integration to the Middle East and their different political systems with the same religion in the majority of the population. Turkey is interesting for its political secularism, Islamic Republic of Iran with the theocratic political system based on secular and Islamic laws and Saudi Arabia is a strong conservative absolute monarchy without its constitution ruled by religious institution.

Female education advances through years. The difference in the rate of progress in female education and segregation is visible in individual countries but does not show the worst ratio between women and men in the academic education. Religious conservatism does not have to mean impossibility to tertiary female education. On the other hand, there is a female employment which represents the slower rate of progress and the differences in the gender inequality are more noticeable in this field.

Keywords:

women, Islam, religion, education, employment, inequality

Obsah

Úvod.....	1
1. Islam ako náboženstvo	4
1.2. Historické postavenie žien v moslimských krajinách.....	9
2. Islamské štáty a modernizácia	11
2.1. Arabská jar.....	15
3. Vzdelanie žien	18
3.1. Databázy a indikátory vzdelanosti	24
4. Situácia vo vybraných moslimských krajinách	28
4.1. Turecko	28
4.1.1. História vzdelávacieho systému.....	30
4.1.2. Porovnanie vysokoškolského vzdelávania v rokoch 1980, 2000, 2010.....	33
4.1.3. Uplatnenie žien v zamestnaní.....	34
4.2. Irán	37
4.2.1. História vzdelávacieho systému.....	38
4.2.2. Porovnanie vysokoškolského vzdelávania v rokoch 1980, 2000, 2010.....	40
4.2.3. Uplatnenie žien v zamestnaní.....	42
4.3. Saudská Arábia.....	45
4.3.1. História vzdelávacieho systému.....	47
4.3.2. Porovnanie vysokoškolského vzdelávania v rokoch 1980, 2000, 2010.....	48
4.3.3. Uplatnenie žien v zamestnaní.....	49
4.4. Zhrnutie kapitoly.....	52
5. Záver.....	57
Bibliografia	60

Úvod

Bakalárska práca s názvom *Vzdelanie a uplatnenie žien v spoločnosti vo vybraných moslimských krajinách*, je teoretickým rozkladom islamského náboženstva, postavenia žien v ňom, ich vzdelávaním a živom v spojitosti s uplatnením a rodovou nerovnosťou. Vybrané moslimské krajiny som vybrala tri - jedná sa o Turecko, Irán a Saudskú Arábiu. Krajiny sú súčasťou regiónu nazývaného Blízky východ a patria medzi najľudnatejšie krajiny v danom regióne. Na krajiny nazerám z pozície historickej sociológie so snahou o zobrazenie sociálne-ekonomickej situácie v krajinách.

Som presvedčená, že skúmať sociálne nerovnosti a pozície žien v spoločnosti, môže byť smerodajným prvkom v pohybe vpred, v postupe k lepšej a rovnejšej budúcnosti, pre všetkých obyvateľov krajín a na celom svete. V texte rozoberám prečo je práve vzdelanie tým dôležitým aspektom v napredovaní a k dosiahnutiu celkového blahobytu nápomocné.

Princíp ortodoxného náboženstva, preneseného práve na časť populácie zastupujúcu ženy, bol odjakživa prvkom vzbudzujúcim vo mne záujem. Svoje zameranie som tak preniesla na krajiny v moslimskom svete a na Blízkom východe. Obraz zahalenej moslimskej ženy, kráčajúcej za svojím mužom, vo mne vždy podnecoval otázky. Majú všetky ženy v moslimských krajinách takéto postavenie? Ako vyzerá samotný život tejto ženy? A jej uplatnenie? Porovnávala som jej pozíciu so svojou vlastnou, ako so životom mladej študentky. Má aj ona také možnosti a rozsah slobody v prístupe ku vzdelávaniu a získavaniu informácií ako ja? Na základe mojej motivácie tak vznikli tri hypotézy, ktorým sa v práci venujem:

1. Nastala vo vzdelávaní žien zmena v čase?

Otázka ma zaujíma z dôvodu historického sledu udalostí, ktorým sa nevyhli ani moslimské krajiny. Modernizácia či Arabská jar prispeli k formovaniu krajín, k postupnému napredovaniu a chcem zistiť, či aj vzdelávanie žien prešlo zmenou.

2. Platí hypotéza, čím konzervatívnejšia krajina, tým horší prístup ku vzdelávaniu?

V mojom záujme je zistiť, či konzervatívnosť v spojitosti s uzavretosťou krajinou s vplyvom náboženstva a silnej tradície, pôsobí na vzdelávanie a spôsobuje tak horší prístup k nemu.

3. Existujú medzi krajinami v prístupe ku vzdelávaniu podobnosti?

Vzhľadom na to, že všetky tri štáty sú klasifikované ako krajiny s moslimskou väčšinou a prešli si rozličnými formami štátu a právnym systémom ma zaujíma, či sú porovnateľné z perspektívy vzdelávania.

V prvej kapitole preto začnem základným uvedením a to kapitolou, *Islam ako náboženstvo*. Venujem sa všeobecnému poňatiu náboženstva islam, prvotnému rozdielu medzi Arabmi a vyznávačmi islamu, pôvodom náboženstva ako synkrézy iných náboženstiev, mystík, či okultizmu. Čím sa islam zaoberá, aké sú jeho pravidlá a ich pôvodom. Charakterizujem význam *Šárie* ako islamského práva, *Koránu* ako svätého písma a *Sunny*, čo predstavuje islamskú tradíciu. *Sunna* je charakterizovaná ako primárny prameň islamského práva, ktorý sa vyformoval do ortodoxnej formy. Zameriam sa na vystihovanie ženy v spomínaných prameňoch, aj na pôvod rodovej nerovnosti medzi mužmi a ženami, zo širšej perspektívy. No keďže sa spiritualita medzi vyznávačmi islamu líši, líšia sa aj ich názory na uznávanie rôznych foriem náboženstva, priznania práva žien a praktizovania náboženskej viery v každodennom živote a v neposlednom rade ovplyvnenie myslenia a správania svojich vyznávačov. Podkapitola *Historické postavenie žien v moslimských krajinách*, znázorňuje život žien pred samotným príchodom islamského náboženstva na územie dnešných, moslimských krajín a zmenu, ktorá nastala so spísaním *Koránu*, so špecifickým zameraním na ženskú situáciu.

Druhá kapitola nesie svoj názov *Islamské štáty a modernizácia*. Venujem sa v nej samotnému prístupu k modernizácii zo strany moslimských krajín a nahliadam na ňu z hľadiska rodovej nerovnosti. Modernizáciu je možné chápať ako zmenu životného štýlu na základe kombinácie viacerých socioekonomických faktorov, sústredenia hodnôt, vyžaduje si určitý stupeň náboženskej slobody a inú náboženskú interpretáciu vo vzťahu k vzdelávaniu a emancipácii žien. Modernizácia je pomalý a postupný proces a nie je možné ho sledovať jednotne na celom území. V podkapitole s názvom *Arabská jar* vystihujem základné zmeny pre región Blízkeho východu, ktoré súvisia s revolúciami internetu či cenzúrou a celkovou zmenou informačnej či organizačnej štruktúry, ktorá sa týka baženia po informáciách a zmene.

Kapitola s číslom tri je zameraná na celkové zobrazenie dôležitosti *Vzdelania žien* z pohľadu ekonomického, hospodárskeho, ale aj sociálneho rozkvetu. Stereotypné zmýšľanie by nás mohlo viesť k názoru, že práve islam môže za zaostalosť svojich

obyvateľov v rámci vzdelávania, no nejde o náboženstvo, ale o jeho interpretáciu a s ním možnosť spojeného radikalizmu. Ďalšou témou ktorej sa venujem je zameranie sa na celkové preskupenie dôležitosti hodnôt, ktoré pre ženu so získaním vzdelania prichádza. Dôležitosť vzdelávania žien z pohľadu krajín, pre ktoré predstavuje oporu, zníženie chudoby či rozkvet krajiny, ktorý so sebou nesie sociálnu aj kultúrnu premenu a zlepšenie životných podmienok nie len samotného jednotlivca, ale aj celej spoločnosti. Sloboda jednotlivca podporuje rozvoj a vzdelávanie je vstupnou bránou k nemu.

Štvrtá kapitola je venovaná *Situácii vo vybraných moslimských krajinách*. Ide o Turecko, Irán a Saudskú Arábiu, ktoré rozoberám v tomto poradí. V prvom rade sa zameriavam sa na ich základné charakteristiky, ďalej svetovú situáciu spojenú s gramotnosťou obyvateľstva, pre lepšie porovnanie. Ich rozdelením štátnej moci a hlavnými zákonmi v danej krajine, pretože tie sú dôležitým spoluurčujúcim prvkom situácie v štáte. Umožňujem približujúci pohľad na vzdelávanie v krajinách z pohľadu historických zmien a jeho momentálnej situácie. Pre získanie predstavy o zmene vzdelávania v čase, používam dáta od Barro-Lee (2018), ktorí spracovali vzdelávanie žien od roku 1950 až 2010. Zaujímam sa o vzdelávanie ženskej populácie nad 15 rokov, v porovnaní s celkovou populáciou a populáciou žien v nej a percentuálnym pomerom terciárneho vzdelávania v danej krajine, naprieč rokmi 1980, 2000 a 2010. Ďalej sa venujem uplatneniu žien v patriarchálnej moslimskej spoločnosti a pre porovnanie uvádzam dáta indexu Global Gender Gap v rokoch 2010 a zmenu, ktorá nastala po súčasnosť, v roku 2021. Sú to zaujímavé informácie týkajúce sa uplatnenia žien na pracovnom trhu, či mieru rodovej rovnosti na škále, v porovnaní s ostatnými skúmanými krajinami. Turecko, Irán aj Saudská Arábia sú rozoberané v tomto poradí a pri každej krajine je nahliadnutie aj na iné kategórie súvisiace s rodovou rovnosťou.

1. Islam ako náboženstvo

Pri pokuse o vystihnutie podstaty náboženstva použijem charakteristiku Padena (2002), ktorý chápe náboženstvo ako uhol pohľadu, hľadisko, ktoré určuje, čo budeme vidieť aj zameranie, ktorým sa vydáme. Nesúlad ohľadom náboženstva pramení z rozdielnych vychádzajúcich kontextov a perspektív pomocou ktorých nazeráme na svet aj na vplyve kultúry, z ktorej vychádzame. Náboženstvo je pokladané za výsledok perspektívy, na ktorú je možné nahliadať z rôznych uhlov.

Počas charakteristiky islamského náboženstva by sme si mali stanoviť, koho radíme medzi jeho vyznávačov. Zhoduje sa pojem arab s moslimom? Sú tieto dva pojmy totožné? Odpoveď na danú otázku umožňuje Khidayer (2011) ktorá moslima predstavuje ako vyznávača islamského náboženstva a v neho veriacim môže byť v skutku ktokoľvek. Pojem Arab zobrazuje spoločenstvo národov a etník na základe geografie, kam patria Iránci, Pakistania, Afganci, národy v Kazachstane, Uzbekistane, Afrike, ktorí sú známi ako Sudánci, Somálci, Nigérijci či Juhoafričania. Medzi Arabov sú radení aj Albánci či Bosnania, ale môže sa jednať aj o Britov či obyvateľov Česka aj Slovenska. Arabi tvoria len 20% celkového počtu moslimov.

Arabi sú podľa autorky široké etnikum, ktoré pre zjednodušený popis môžeme prirovnať k Slovanom. Ako medzi Slovanov patria rôzne krajiny s rôznymi zvykmi či kultúrou, dialektom i fyziognómiou, obývajú rozsiahle územie s odlišnou mentalitou, nie je charakteristika jednotného Araba možná. Arabské národy sa preto tiež v mnohom líšia, napríklad aj vo vlastnom vierovyznaní, kedy sa nemusí jednať o príslušníkov rovnakého náboženstva. Baden (1992) hovorí o tom, že sa častokrát predpokladá že moslimský svet tvorí jeden homogénny celok. Je to však mylná predstava. Aj keď existujú rôzne podobnosti, odlišností nájdeme ešte viac. Kontrast pri postavení žien je značný. Tak, ako môžeme nájsť ženy s väčšou dostupnosťou práva, slobody a celkovou mierou rozsiahlejších možností, môžeme nájsť aj týrané, zbičované a odsúdené na smrť za cudzoložstvo.

O islame ako náboženstve, uvažujeme v zmysle silného ovplyvnenia premýšľania a konania svojich vyznávačov, aj napriek historickému daniu a postupu času (Khidayer 2011). (Gorčíková 2014): „Náboženstvo islam predstavuje tradíciu, ktorá vznikla ako synkretizmus judaizmu, byzantského kresťanstva, gréckej filozofie, hinduizmu, arabského

pohanstva, tradície Španielska a mystiky a okultizmu starovekej Perzie“. Khidayer (2011) interpretuje náboženstvo ako niečo, čo konkrétny jednotlivci považujú za sväté. Islam patrí medzi svätý jazyk, ktorým hovorí množstvo jednotlivých ľudí v rôznych dialektoch a prežívajú rôzne životy.

A síce sa dialekty, uhly pohľadov a perspektívy líšia, podľa Khidayer (2011) ale majú niečo spoločné. Moslimské krajiny sa vo všeobecnosti v oblasti rodinného práva riadia výhradne islamským právom *Šaría*¹. Egypt uvediem ako príklad, kde *Šaría* figuruje len v rodinnom práve a ostatné je riadené napoleonským kódexom. Na Kuvajte je *Šaría* uplatňovaná dokonca aj v trestnom práve, pre ostatné oblasti spoločenského života platí anglosaské zvykové právo. V Maroku je kombinácia *Šárie* a francúzskeho a španielskeho civilného právneho systému“. Spomínaný zákon *Šaría* sa podľa Badena (1992) zameriaval na oblasti týkajúce sa predovšetkým manželstva, rodinného života a dedičstva, odkedy občianske zákonníky zastali funkciu regulácie hospodárskeho a politického sveta.

Po krátkom predstavení *Šárie*, nasleduje *Korán*. Tento na pohľad všeobecný pojem v sebe ukrýva množstvo polemík. V *Koráne* je totiž možné nájsť viacero pasáží, ktoré opisujú spiritualitu medzi pohlaviami za rovnú². Spoločenským úlohám ale pripisuje rozdielnosť, ktorú vysvetľuje na základe odlišnej povahy (Glasse 1989). V manželstve je tak žene prikladaná úloha v domácej sfére a muži sú braní ako ochrancovia nie len samotnej rodiny ale kategoricky manželky a príbuzných žien. „Muži sú ochrancami a udržiavateľmi žien, pretože Boh dal jednému viac (v zmysle sily) ako druhému a preto ich musia zo svojich prostriedkov podporovať“³ (Korán Verš 4:34 in Howard-Merriam 1990). Interpretácia týchto veršov by mohla naznačovať ospravedlnenie a súčasne vysvetlenie autority, starostlivosti, chodu domácnosti a neposlednom rade aj postavenia žien v každodennom živote.

Veriaci moslimovia sa zhodujú v tom, že *Korán* ako sväté písmo, je zoslané samotným Bohom a sprostredkované Mohamedom ako prorokom. Je to to jediné, čo veriacich v islamskom náboženstve spája. Zhoda ohľadom interpretácie viery sa u nich

¹ Thalib (2018) charakterizuje *Šáriu* ako súbor pravidiel zjavených Bohom, ktorý nariaďuje vzťah človeka k Bohu, medzi ľuďmi samými a s prostredím v každodennom styku. Glasse (1989) vykladá pojem *Šaría* ako uzákoniť alebo predpísať. Nazýva ho kanonickým zákonom islamu, ako je uvedené v *Koráne* a *Sunne*.

² McDonnell (2017) vo svojom diele rozoberá časti *Koránu*. Napríklad Verš 4:1 naznačuje, že muž a žena sú si spirituálne rovní, že ich Allah chráni rovnako a spoločne. Vo Verši 4:124 opisuje hlásanie spravodlivosti, ktorá bude odmenená Nebom, ktorá nie je pohlavne segregovaná.

³ McDonnell (2017) *Korán* v spomínanom verši 4:34 priraduje ženám určitú nerovnocennosť, ktorá je tiež vo verši 2:228, hovoriac, status mužov je vyššie nad ženským, v základných princípoch sú si ale rovní.

nenachádza, ani zdroje, či miera symbolizmu pre výklad viery. Podstatným pojmom je vplyv islamu, no je to vágna a abstraktná kategória, s množstvom svojich vlastných sebanaplňujúcich podôb (Siegl 2013).

Korán chápe manželstvo ako reguláciu sexuality. Na rozdiel od kresťanskej viery je celibát chápaný ako cnosť, kdežto v islamskom pojatí predstavuje sexualita ničivú silu, ktorú je potrebné regulovať na základe určitej sociálnej inštitúcie, ktorú predstavuje manželstvo (Mernissi 1987). *Korán* vznik ženy a muža neprezentuje diferenciálne, prideliť ženám aj mužom rovnakú dôležitosť v celkovom systéme sveta. *Korán* je však písaný v rode, zvyčajne prezentovanom ako mužskom, ktorý môže viesť k domnienke mužskej nadradenosti na základe absencie ženského rodu vo svätom písme. *Korán* nás ale informuje o tom, že Boh rozdiely nerobí, nepodporuje rodovú nerovnocennosť a nepripisuje vyslovene znevýhodnené postavenie ženskému rodu. Znalosti prisudzujúce žene nerovné postavenie sú prevzaté z veľmi starých tradícií a náboženských praktík, ktoré sa osvojili a zostali užívané až do súčasnosti. A keďže preklady a interpretácie náboženských textov sa mohli častokrát zmýliť, predsa ich hodnosť ako legitímny verdikt zostali zachované, ženy získali pozíciu neplnohodnotných. Odstránenie tohto zakoreneného zvyku a tradície ale nie je možné len z pohľadu ženy moslimky. Nejde o boj pohlaví a preto je nevyhnutná prestavba rodových vzťahov a uplatnenie rodovej egalítity. Rodovú zaujatosť ako následok prikladá do určitej miery autor aj ženám, za svoj prípustný postoj (Adnan 2004)

Pri skúmaní *Koránu* môžeme nájsť jeho rôzne interpretácie, zachádzajúce do islamskej feministickú teológiu, ktorú popisuje Pakistanka Riffat Hassanová (Kropáček 1996). Snažila sa dokázať, že *Korán* nie je príčinou nerovnosti medzi pohlaviami a že to nadradené/mužské, nepramení z *Koránu*, ale zo starších interpretácií iných náboženstiev, po vzore kresťanského a židovského. Kropáček analyzuje výklad Hassaanovej, v kontexte porovnania *Biblie* a *Koránu*. Zdôrazňuje, že *Korán* vysvetľuje zrodenie sveta, pri ktorom boli pokúšaní aj žena aj muž, oslovení v množnom čísle v komparácii so stvorením Adama a Evy, z Adamovho rebra v kresťanskom poňatí. Jedná sa o zaujímavú informáciu, pretože stereotypné premýšľanie by nás mohlo viesť práve k odsúdeniu *Koránu* ako vzoru nerovnosti. Adnan (2004) si tiež všima možnosť pôsobenia Izraelu na *Korán*, hlavne v súvislosti so stvorením ženy. Starý zákon vo svojej fabule totiž poskytuje vyobrazenie žien v negatívnom slova zmysle, napríklad ju spomína ako doplnkové stvorenie, pripisuje jej subordináciu už od samotného začiatku, spomínaného samotného vzniku z Adamovho

rebra, ktoré reprezentuje rebro ľudské. Na jej pleciah leží zavrnutie pre spôsobenie vyhnania z Raja a tragédie univerza. Možno práve aj z tohto starovekého údaju pramení prisudzovaná väčšia účasť zodpovednosti za dedičný hriech práve na ženy a s ním aj jej historicky podradenejšie postavenie.

Baden (1992) poukazuje na fakt, že pri interpretácii islamu ako náboženstva a jeho dôsledkov na ženy sú dôležité náboženské texty islamu, ktorými sú: *Šaría* ako islamské právo, *Korán* ako sväté písmo a *Sunna*.

Ako ale zapadá medzi spomínanú *Šáriu* a *Korán* práve *Sunna*? *Sunna – Hadith* predstavuje islamskú tradíciu. Sú to spisy a príbehy proroka Mohameda. Informácie o povinnostiach vyznávačov islamu podáva podrobnejšie a zaujímavým faktorom je, že s nejasnejším ustanovením Koránu dokonca nemusí súvisieť (Glasse 1989). Podradenosť v postavení žien je v týchto spisoch jasne vyjadrujúca rodovú nerovnosť. Ako príklad použijem verš Allahovho proroka, ktorý hovorí o ženách vo vzťahu k mužom ako o škodlivom utrpení a o deficite ženského rozumu ako jave.

Ako som už uvádzala, náboženstvo a jeho perspektívy, sú rozmanité. Nie len že sa od seba líšia rôzne náboženstvá, líšia sa aj prístupy vnútri jedného. Týkajúc sa islamu nájdeme dva prúdy, ktorých sa vyznávači držia a s ktorými sa stotožňujú. Prvým je *Sunna* (v arabčine tradícia, zvyk) a druhý prúd nazývaný *Šia* (v arabčine strana, skupina prívržencov). *Sunna* predstavuje primárny prameň islamského práva, ktorý sa vyformoval do ortodoxnej formy a *Šia* je smer ktorý bol utláčaný a nevítaný, jej stúpenci zastrašovaní a tak svoje hodnoty postavili do vlastnej a vnútornej formy o pravde. Naproti *Sunne* tak predstavuje protiklad a zastáva opačné stanovisko. Opiera sa o potomkov Mohameda a jeho učeníkov, kdežto pôvod sunnitov smeruje ku kmeňu Kurajšovcov, ktorí si moc náboženského spoločenstva chceli uchovať pre seba. Tieto dva smery sa začali štiepiť po Mohamedovej smrti, kedy si moc chceli rozvetviť rôzne mekkanské rody (Khidayer 2011).

Náboženstvo islam nerozlišuje medzi sekulárnym, svetským a náboženským, vyžaduje absolútnu suverenitu ľudu voči bohu (Siegl 2013). „Islam určuje a presne stanovuje všetky aspekty každodennej existencie, čím sa zásadne líši od ostatných vierovyznaní. Aj samotní moslimovia označujú svoje náboženstvo za spôsob života, neoddeliteľné od štátu“ (Khidayer 2011). Islam býva charakterizovaný aj ako druh náboženstva, ktoré neumožňuje rovnoprávnosť pre ľudí vyznávajúcich inú vieru a iné praktizovanie danej viery. Preto môže byť prechod modernizáciou a sekularizáciou pre

moslimské krajiny tak zložitým, obzvlášť bez prijatia západnej kultúry a sekularizácie práve po jej vzore (Lewis 2003).

Podľa štúdie Kropáčka (1996) sa v štruktúre islamského myslenia nachádza otázka postavenia ženy predovšetkým v oblasti práva a kultúry, v teologických reflexiách sa vyskytuje len na jeho okraji. Naráža na dualitu, ktorá sa medzi moslimskými krajinami nachádza a ktorá vytvára viacnásobný právny systém. V ňom môže dochádzať vo význame žien, ich postavenia a práv, ku nezhodám a nesúladam. A to je práve aspekt, ktorý sa ďalej v práci pokúsim rozobrať.

1.2. Historické postavenie žien v moslimských krajinách

Historický vývoj so sebou prináša zmeny. Postavenie žien ako jav prešlo otrasom tiež a pokúsím sa preto krátko naznačiť premeny v čase Arabskej spoločnosti pred a po príchode islamského náboženstva. Považujem to za dôležité z hľadiska predstavenia ženskej spoločnosti aj pred tým, než islamské náboženstvo začalo v krajine prevládať a spoluurčovať tak každodenný život obyvateľov, žijúcich na danom území.

Ako tak vyzeral život ženy a jej postavenie v minulosti? Podľa dochovaných dejín predislamských Arabov boli ženy týrané, novonarodené deti ženského rodu pochovávané za živa a vykonávali sa na nich iné nemorálne a kruté zvyky. Pochovávanie novonarodených dievčat však súviselo aj s ekonomickou situáciou, zlými životnými podmienkami či chudobou. Situácia týchto zvykov sa začala meniť až s príchodom *Koránu*, ktorý v sebe obsiahol zákaz zabíjania detí kvôli chudobe s príslubom zabezpečenia výživy pre nich aj pre ich deti a ustanovil daný čin za hriech (Adnan 2004).

Adnan (2004) považuje ženskú infanticídu za najhorší a najnebezpečnejší zvyk, aký kedy ľudia mali, z dôvodu hrozby kontinua ľudskej existencie. Tento zvyk sa nevyskytoval len v dnes moslimských zemiach ale aj napríklad v gréckej spoločnosti, ktorá zabíjala novorodeniatka s nejakou známkou poškodenia, v Číne, kde požadovali väčší počet synov než dcér, v Indii, kde novonarodené dievčatá nechceli. Nech už bol tento zvyk akýmkoľvek spôsobom neprijateľný, nemal by byť však jediným základom statusu predislamskej spoločnosti a ženy v nej. Arábia bola ako krajina veľmi rozmanitá, s rôznou škálou ženských práv, prevládajúcich zvykov, kmeňov či tradícií. Na základe nedostatku znalostí písaného slova sú historické zdroje limitované na samotné legendy a tradície. Najstaršie poézie, z ktorých sú čerpané predstavy o dejinách predislamskej spoločnosti pochádzajú z roku 500 n. l., no neznamenajú priamu interpretáciu doby z jednoduchého dôvodu, pretože boli napísané o 200 až 400 rokov neskôr.

Čo sa týka spoločnosti, predislamská Arábia pozostávala z kmeňovej štruktúry, kde kmeň predstavoval primárny útvar spoločnosti pred nástupom islamu. Schopnosť porozumieť danej kmeňovej štruktúre spoločnosti nám otvorí dvere do nahliadnutia na zvyky a práva žien. Niektoré kmene totiž niesli názov ženského rodu, čo by predstavovalo matriarchálne rozvrstvenie spoločnosti. Každý kmeň sa skladal zo skupiny príbuzných klanov a tie tvorili príslušníci klanu, rodiny. Ľudia sa združovali do klanov s jasným cieľom, prežiť. V danej dobe bolo ohrozené osamelé bytie jednotlivca, či rodiny.

Postavenie ženy v tejto dobe bolo rozporuplné. Na jednej strane nájdeme náznaky vysokého postavenia a sugescie, slobodnej voľby partnera, práva na rozvod a ak so ženou po odchode zo svojho klanu a po vstupe do iného kvôli manželstvu, nebolo dobre zaobchádzané, mala možnosť návratu. Na strane druhej to ale bola doba tendencie silnejšieho. Silní jedinci tak dominovali nad slabšími a medzi nezávislými ženami nájdeme aj množstvo správ o ich podradnom a nerovnom postavení. Vo sfére manželstva, rozvodu a dedičstva častokrát nemali ani najnákladnejšie práva a postavenie žien bolo určované na základe zvykov a tradícií (Adnan 2004). V predislamskej dobe, ktorá je nazývaná aj ako „obdobie nevedomosti“, boli ženy mužom podriadené, ich práva boli veľmi nízke, keďže s nimi mohlo byť zaobchádzané ako s majetkom alebo ako s otrokmi. Z Mohameda sa ale po roku 610 n. l., kedy sa mu zjavil v jaskyni anjel Gabriel, stal „posol boží“, jeho vysvetlenia boli spísané o 40 rokov neskôr do „božieho slova“, dnes uznávaného *Koránu*. Rozprávanie o Mohamedovom živote býva nazývané ako už spomínaný *Hadiths*. Príchod islamského náboženstva so sebou priniesol aj sociálnu zmenu postavenia žien. Mohamed na ženy nenahliadal z odlišného uhla a prijímal ich na rovnakej hodnotovej aj významovej úrovni. Čo je ale príčinou pretrvávajúcej nerovnosti? McDonnell (2017) vysvetľuje aj tento dej na základe historických udalostí a zvykov, ktoré boli prenesené až do doby súčasnej. *Korán* síce hlása, aby si boli obidve pohlavia rovné, no tiež mužom prikazuje starať sa o ženy, podporovať ich a nazýva ich „udržiavateľmi žien“, čo sa v praxi uchytilo ako ich nadradené postavenie.

Ako sa situácia zmenila po nástupe islamu? S príchodom islamského náboženstva sa spoločenské usporiadanie zmenilo. Kmeňová hierarchia bola zmenená na náboženské princípy a všetci si začali byť rovní, bez ohľadu na nadobudnutý majetok. Zameranie z kmeňa sa zmenilo na jednotlivca. Islam priznal ženám ich emancipáciu a vlastné práva. Postavenie žien sa zmenilo k lepšiemu, bez ohľadu na kmeň. Nastala zmena ženského statusu, s uznaním dôstojnosti, rešpektu a úcty. Islam ako náboženský útvar, podporuje svojich členov v žití šťastného aj svetského života a v rovnováhe duchovného a fyzického aspektu života. Postavenie žien bolo podľa Koránu zreformované šiestimi revolučnými krokmi. Zo ženy a muža robí stvorenia Božie, bytosti stvorené z totožnej hmoty a rovnakým procesom, s rovnakými právami, činy obidvoch budú odmenené bez ohľadu na pohlavie veriaceho a uvádza myšlienku rovnocenného partnerstva, vynímajúc oblečenie ženy (Adnan 2004).

2. Islamské štáty a modernizácia

Vzťah islamu, modernizácie a sekularizácie v dnešnej dobe neoddeliteľným fenoménom. Pri skúmaní modernizácie môžeme nájsť tri druhy aktivistov, snažiacich a zamieravajúcich sa na rozdielne ciele. Jeden smer sa snaží o najväčšie presadenie islamu ako jediného riešenia, druhý smer považuje za cieľ sekularizáciu a pre tretí je cestou hospodárskeho rozkvetu a modernizácie (Al-Kohlani 2018).

Stať sa sekulárnou krajinou a opustiť od svojich náboženských praktík, nie je pre ľudí vôbec jednoduché. Vláda môže použiť praktiky na utláčanie, zakazovanie praktikovania náboženstva, no ich vnútornú vieru zmeniť nevedia a úspech tak zaručený byť nemusí. Preto sa mnoho náboženských krajín, ktoré sa neskôr stali sekularizovanými, opätovne vrátili ku svojmu náboženstvu. Prechod od konzervatívnej k menej konzervatívnej spoločnosti nie je možné donútiť násilím ale postupným uvedomovaním si cieľov príslušných občanov. Ako potom znížiť nerovnosť medzi pohlaviami? Al-Kohlani (2018) hovorí o modernizácii ako o postupnom procese, ktoré nedesí náhlostou, je uvedomované pomaly a prudký odpor nie je potrebný.

Čo je myslené pod pojmom modernizácia? Modernizáciu je možné chápať ako zmenu životného štýlu na základe kombinácie viacerých socioekonomických faktorov, sústredenia hodnôt a rozpoznania faktorov pre čo najpríjemnejší život v spoločnosti. Modernizácia si však vyžaduje určitý stupeň náboženskej slobody a čo sa týka žien, inú náboženskú interpretáciu vo vzťahu k vzdelávaniu a emancipácii žien. Modernizácia však nie vždy zaisťuje úplnú rodovú rovnosť. Saudská Arábia je krajinou, ktorá je značne konzervatívna, ale zároveň moderná. Irán, je náboženskou krajinou, ktorá neprešla takou mierou modernizácie, no rodová rovnosť sa medzi nimi veľmi nelíši (Al-Kohlani 2018).

Modernizácia má hlavné prvky a ukazovateľov, medzi ktoré patrí urbanizácia, vzdelávanie, hrubý domáci produkt (HDP) a nízka úmrtnosť. Patrí tu tiež ukazovateľ rodovej rovnosti v zastúpení žien v politickej oblasti a na trhu práce. Najbežnejšou premennou je ale urbanizácia. So sťahovaním, ktoré urbanizácia predstavuje, súvisí hľadanie si práce a zdokonaľovanie svojich zručností, znalostí a vedomostí. Nemusí ísť ale o najlepšiu metódu zobrazovania modernizácie, hlavne z dôvodu nepresnosti, ktorú so sebou v súvislosti s hustotou zaľudnenia a zmeny kultúrnych faktorov prináša. Ďalším faktorom pri zvyšovaní úrovne vzdelanosti v moslimských aj nemoslimských krajinách má

úroveň pôrodnosti. Prečo? Je to jednoduché vysvetliť na základe premennej súvisiacej s ekonomickým rozvojom a kultúrnymi zmenami. Vyšší príjem značí zvýšenie miery vzdelania a zníženie pôrodnosti u vzdelaných rodičov. V tradičných spoločnostiach ale nachádzame iný charakter. Zvýšenie príjmu k zvýšenému vzdelávaniu žien viest' nemusí, ich úlohou je úloha manželky a matky. Ak je vzdelanie k dispozícii, dievča navštevuje školu len do bodu, v ktorom nastáva sobáš. Sobáš je v náboženských spoločnostiach žiadaný už v rannom veku a nezáleží, či sa jedná o modernú alebo tradičnú spoločnosť. V tradičných spoločnostiach je ale tendencia vysokej pôrodnosti zreteľne väčšia a náboženstvá, nie len islamské náboženstvo, vo veľkej pôrodnosti svojich príslušníkov podporujú. Bohatstvo, chápané v deťoch je brané po ekonomickej stránke v prínose z ich pomoci, čo plynie v blahobyte celej rodiny (Al-Kohlani 2018).

Problém ale nenastáva len z ranej sobášnosti. V moderných európskych spoločnostiach nemusí sobáš znamenať odchod od štúdia a nedokončenie vyššieho vzdelania. V tradičných spoločnostiach so silným náboženským vplyvom ale podľa Al-Kohlani (2018), áno. V týchto spoločnostiach sú aj jasle a zverenie starostlivosti do inštitúcie brané ako negatívne a spájané so zanedbávaním dieťaťa. Je očakávané spoločnosťou, aby matka vychovávala deti sama alebo s rodinnými príslušníkmi a aby dieťa nebolo socializované cudzími ľuďmi. Jasle nepodporuje ani vláda štátnymi príspevkami a tak je finančne náročné ich vôbec zaplatiť. Autorka preto zdôrazňuje, že pri štúdiu rodovej nerovnosti sú dôležité spomínané prvky urbanizácie, pôrodnosti, miera ekonomického vývoja a HDP, pomer bohatstva a miera plodnosti, v súvislosti s modernizáciou a miery rozsah funkcií žien v spoločnosti.

Blízky Východ ako oblasť arabských krajín je značná aspektami, ktoré sa menia pozitívnym vplyvom rýchlo a aspektami, ktoré sú spomalené. Vzdelanosť, populačný rast aj urbanizácia patria medzi tie s rýchlejšim stúpaním, no politické dianie zostáva stagnujúcim a sekularizačné teórie nie sú jeho politickým cieľom. Černý (2017) túto modernizáciu preto nazýva nerovnomernou a jej tempo nesynchronizované.

Na základe teórie modernizácie je hlavným stimulujúcim prvkom vzdelávania urbanizácia a to bez ohľadu na náboženské vierovyznanie krajiny. S rodovou rovnosťou v značnej miere súvisí aj celková plodnosť krajiny. Keď sa pôrodnosť zníži, súmerne sa znižuje aj rodová nerovnosť, zvyšuje sa totiž šanca dievčat bez množstva súrodencov dovŕšiť školské vzdelanie a to súvisí s vyšším vekom jej vlastnej pôrodnosti a vydaja. Čas

je podľa pozitívny účinkom nie len na mikroekonomické a politické obraty naprieč krajinami (Al-Kohlani 2018).

Ďalej si bude možné všimnúť nárast populačného rastu, ktorá súvisí s nárastom urbanizácie, vzdelanosti, ale aj expanziou médií. Tieto aspekty modernizácie preto Černý (2017) radí medzi socio-demografickú modernizáciu s rýchlym tempom. Stagnujúce tempo majú aspekty ekonomické, hospodársky rast, nevýrazné zlepšenie pracovného trhu, s ktorým súvisia aj nevyvíjajúce sa príležitosti. Medzi aspekty modernizácie s absenčným či regresívnym rázom radí politické vlády, bez efektívneho vládnutia a demokratizácie v ňom a ústavne-liberálnych princípov, ktoré modernizáciu znemožňujú. Tempo týchto aspektov je tak vo vzájomne nesynchronizovanej podobe, z ktorej vyplýva: krajina s modernou spoločnosťou, ktorá je žijúca v štátoch s nefunkčnými politickými systémami, v ktorej nie sú primerané pracovné príležitosti a štátne zdroje nie sú plnohodnotne prerozdeľované, čo neumožňuje naplnenie dopytu ľudí po vzostupnej sociálnej mobilite a uskutočňovaní životných cieľov spoločnosti (Černý 2017).

Klasické modernizačné teórie sa zameriavajú na nasledujúci a prelínajúci sa sled modernizačných situácií, ktoré sú synchronizované a majú súvis. Kde rozmach vzdelanosti so sebou nesie vzostup médií a prosperitu ekonomiky či sociálnej štruktúry, ktorý je vodidlom k demokracii a sekularizácii. V krajinách Blízkeho východu je ale možné zaznamenať nerovnosť v tempe a disharmóniu vo vývoji jednotlivých sfér. Klasická modernizačná teória ale predpokladá jeden vzorec, ktorý je príliš všeobecný a nie je platný pre všetky typy modernizácie (Černý 2017). Prečo je ale tomu tak? Krajiny presadzujú rôzne poňatia modernizácie, ktoré si môžu navzájom konkurovať, kde sa politické hnutia môžu snažiť o presadzovanie vlastného programu a vlastnej ideológie. Modernizácia po vzore západných krajín môže predstavovať referenčný bod, podľa ktorých sa ostatné vymedzujú, buď v pozitívnom alebo negatívnom slova zmysle. A ďalším bodom je história krajiny, s ktorou sa modernizácia pretína. Tradície a zdedené skúsenosti sú hlboko zakorenеныmi hodnotovými systémami, ktoré sa môžu dostávať do vzájomného pôsobenia s univerzálnymi modernizačnými procesmi (Eisenstadt 2000 in Černý 2017).

Moslimské krajiny nie náhodou nesú zaostalý prívlastok v porovnaní s inými štátmi. Černý (2017) prikladá dôraz na hospodársky rast krajiny, ktorý nie je dostatočný. Neúčinné sú aj štátne inštitúcie, ktoré by mali zabezpečiť vládu, ktorá by mala účinné, transparentné a kvalitné spôsoby, pre čo najlepší život svojich občanov.

Zaostalost' moslimských krajín môže mať za následok aj charakteristika Černého (2017) a troch deficitov, ktoré charakterizuje. Jedná sa o núdzu slobody, ženskej emancipácie a vzdelanosti. Krajiny sa zhodujú vo forme vlády, ktorá je autoritárska a v krajinách nepanuje slobodné a liberálne myslenie. Ako som už spomínala, ženy predstavujú potenciál a nevyužitý ľudský kapitál pre spoločnosť. Dôležitou skutočnosťou je, že moslimské aj nemoslimské nábožensky konzervatívne spoločnosti vzdelávajú dievčatá v menšej miere ako chlapcov. Je však pravda, že moslimské krajiny vzdelávajú dievčatá ešte menej než nemoslimské, no rodová nerovnosť vo vzdelávaní sa nachádza v oboch typoch. Väčšia miera nábožnosti značí menšiu mieru vzdelanosti (Al-Kohlani 2018).

Rodová rovnosť nie je novovzniknutým problémom ale súčasťou spoločenského bytia po celé storočia. Momentálne je to však všeobecne prijatý a nespochybniteľný cieľ v globálnom aj ľudskom vývoji, v diskurzoch ľudských práv. Rovnosť v rodovom pojmí sa týka rovnocenného zaobchádzania bez diskriminácie na základe pohlavia. A prečo sú v jej centre práve ženy? Ženám je pripisované znevýhodňované postavenie takmer vo všetkých spoločnostiach a aspektoch sociálnych, ekonomických, v pracovnom živote, vo vzdelávaní a v mnohých iných oblastiach nášho každodenného života. A keďže vzdelávací kontext je jedným z najsilnejších nástrojov na znižovanie nie len chudoby ale aj negramotnosti obyvateľstva, je tiež stimulom udržateľného hospodárskeho a sociálneho rastu, ktorého výsledkom môže byť zvyšovanie životnej úrovne jednotlivcov (Aktas 2019).

Blízky Východ ako oblasť arabských krajín je značná aspektami, ktoré sa menia pozitívnym vplyvom rýchlo a aspektami, ktoré sú spomalené. Vzdelanosť, populačný rast aj urbanizácia patria medzi tie s rýchlejšim stúpaním, no politické dianie zostáva stagnujúcim a sekularizačné teórie nie sú jeho politickým cieľom. Černý (2017) túto modernizáciu preto nazýva nerovnomernou a jej tempo nesynchronizované.

2.1. Arabská jar

Sorby (2016): „Vníma Arabskú jar ako typ mnohorozmerného kolapsu a neúspechu politiky uskutočňovanej v regióne Blízkeho východu za posledných štyridsať rokov. Ako súčasné globálne hnutie a sprievodné kampane za slobodu, demokraciu a zvrhnutie totalitných, skorumpovaných diktátorských režimov, ako stránku globalizácie“. A Černý (2017) chápe Arabskú jar ako zavŕšenie množstva procesov, plynúcich z polovice minulého storočia až po súčasnosť.

Arabská jar so sebou priniesla sériu revolučných hnutí, sú to povstania odohrávajúce sa na Blízkom východe, po revolúciách v oblasti internetu a sociálnych médií od konca 20. storočia do začiatku 21. storočia. Ich jedinečnosť tkvie vo využívaní sociálnych možností médií, ako prostriedku na šírenie informácií a povstaleckých programov. Faktory sociálnych médií ovplyvnili nie len verejnú mienku, ale aj medzinárodnú podporu, rýchle šírenie správ a informácií po celom svete (Lindsey 2013).

Revolúcia sa začala udalosťami v Tunisku a s ním spojeným povstaním v decembri 2010 a podobné revolty sa začali objavovať aj v ostatných krajinách, ako Egypte, Líbyi, Jemene, Sýrii či Bahrajne a výnimkou neboli ani ostatné arabské národy. Revolúcie boli odpoveďou obyvateľov na koniec rokov ponižovania, korupcie a deprivácie. Zmobilizovala ich ťažoba, ktorú na základe zlých sociálne-ekonomických podmienok museli zažívať. Nezamestnanosť obyvateľstva, no na druhej strane vysoké životné náklady, veľké triedne nerovnosti či cenzúra v krajine v ľuďom vyvolávali frustráciu a túžbu po zmene (Allagui 2011). Sociálne siete tak začali vytvárať priestor pre sieť nie len rodiny, ale aj priateľov, známych z práce či zo školy, ale aj iných ľudí, ktorých spojil ten istý záujem. Vzájomná interakcia viedla k silnej reciprocite, založenej na altruistickom správaní, pri zdieľaní rovnakých názorov. Medzi ľuďmi tak vznikala solidarita, ktorá bola posilnená technológiami (Bowles 2006 in Allagui 2011). Právomoc riadiť informácie tak už nezostala v inštitúcii štátu ale v mediálnych sieťach, ktoré sa stali otvorenými a tak sociálne a informačné siete zohrávali dôležitú informačnú a organizačnú štruktúru (Allagui 2011).

Je možné, že udalosti Arabskej jari, môžu čerpať z historického diania práve v Iráne a s ním súvisiacou Islamskou revolúciou, ktorá sa odohrala v roku 1979. Arabská jar tak ukázala, ako aj režimy, ktoré sa javia byť stabilnými, môžu byť ako prekvapivo

slabé. Funguje to aj naopak. Ako sa Irán môže javiť ako slabý, keď príde na domácu politiku, je prekvapivo stabilný. V Iráne sa uskutočňovali protesty v roku 2009 a rôznych častiach moslimských krajín aj v roku 2011 a 2012, no v Iráne neboli tieto nepokojne tak rozsiahle. Saudská Arábia je konzervatívnou krajinou a to je aj možným dôvodom, prečo Arabská jar nemala na ňu taký dosah, snaha udržanie starého režimu v nej bola veľká. Došlo však k jemným ústupkom a malým protestom a tejto revolučnej vlny sa vláda snažila predísť pomocou prijatia rôznych ekonomických opatrení, týkajúcich sa podpory pre občanov. Arabská jar tiež súvisí so vznikom Európskej migračnej krízy, ktorá sa datuje od roku 2014 a súvisí aj s dohodou Európskej únie a Turecka o migračnej politike (Rafati 2012).

Dôležitým aspektom Arabskej jari je tak skutočnosť, že väčšina radikálnych otrasov nastalo v autokratických štátoch, ktoré boli vedené centralizovanou vládou ako napríklad v Tunisku, Egypte, Líbyi, Sýrii či Jemene. Týchto krajín sa tak Arabská jar dotkla v najväčšej miere. Ďalej to boli napríklad liberálne monarchie ako Maroko či Jordánsko. Politické transformácie tak prišli v čase, kedy okolitý svet dosiahol úroveň kultúrnej a politickej globalizácie, ktorá ovplyvnila a spochybnila nacionalistické ideológie a politické ekonomiky. Nacionalizmus, ako ideová nadstavba a legitímácia autokratickej vlády, začal byť globalizáciou a vzájomnou prepojenosťou búraný. Rozšírenie moderného a globálneho vzdelávania zjednotilo mladých ľudí zaoberajúcich sa právami a celospoločenskou kultúrou. Túžba po zmene bola veľká. Legitimita vládnych inštitúcií tak slabla a napríklad v Iráne, Saudskej Arábii, Turecku či Izraeli sa objavili nové súperenie medzi regiónmi navzájom, či medzinárodné výzvy napríklad za boj proti terorizmu, ktorých výsledkom boli rastúce politické ohlasy. Arabská jar predstavuje syntézu globalizačnej duality, v ktorej hospodárska integrácia prispela k zániku národného autoritárstva (Salamey 2015).

Al-Kohlani (2018) analyzuje politické revolúcie z roku 2011, v krajinách s moslimskou väčšinou. Nesúhlas s politickou situáciou a s režimom doposiaľ, bol vyjadrený v uliciach, kde prítomnosť žien mala prekvapivé zastúpenie, boli odhodlané za svoje práva a lepší život bojovať. Poslanie žien bolo významným hlavne v Jemene, Tunisku a Egypte. Medzinárodná organizácia OSN sa zaoberala v roku 2010 štatistikou zlepšenia postavenia žien vo svete. Naznačovala pomalý a vcelku nerovnomerný progres týkajúci sa aspektov ako vzdelávanie, zdravie, práca, moc či pomer obetí násillia. Výrazné zlepšenie je možné zaznamenať pri aspekte zdravia, životnosť žien sa zvýšila v priemere

o 20 rokov. Ženy sú však stále podľa OSN obeťami sexuálneho, psychického aj ekonomického násillia vo všetkých krajinách na svete. Vzhľadom na rôzne svetové kultúry je fyzické násillie najbežnejším typom na celom svete, pretože rôzne kultúry trestanie ženy za neuposlúchnutie svojho manžela akceptujú (Al-Kohlani 2018).

Odhaduje sa, že 66 percent dospelých negramotných žien tvoria ženy z oblastí Afriky a strednej a západnej Ázie. Podiel sa za posledných 20 rokov prakticky nezmenil. Z údajov z roku 2007, 54% zo 72 miliónov detí na svete, ktoré nechodia do školy sú dievčatá. 38 krajín na svete, vrátane Egypta, Iraku a Jemenu, stále vykazuje rodovú nerovnosť a rozdielne úrovne v primárnom vzdelávaní dievčat a chlapcov. V roku 2007 malo 42 krajín zo 144 menej ako 60% dievčat v oficiálnej stredoškolskej výučbe. Návštevnosť terciárnych škôl je o 40% nižšia v krajinách ako Afganistan, Bhután a Jemen a o menej ako 20% v Gambii, Benine, Čade, Kongu,... Jedná sa o kombináciu moslimských aj nemoslimských krajín (Al-Kohlani 2018).

Zlepšenie účasti žien na trhu práce súvisí v priamej úmERE so zlepšením vzdelávania, ktoré by jej malo predchádzať. Účasť žien na pracovnom trhu je však stále veľmi nízka, hlavne v oblastiach severnej Afriky a západnej Ázie. Z pohľadu na rok 2010 je možné konštatovať, že zastúpenie ženskej populácie v zamestnaní v severnej Afrike a západnej Ázii pod 30% a v roku 2006 sa táto hranica nachádzala pod 40%. Krajiny sú význačné svojou poľnohospodárskou produkciou, v ktorých je využívaná pracovná sila obidvoch pohlaví. Postavenie žien v pozícii pracovnej príležitosti, ktorá ponúka výraznejší status a intenzívnejšiu právomoc je ojedinelé. Väčšina zodpovednosti ženy spadá do domácej sféry a starostlivosti o jej členov (Al-Kohlani 2018).

Vo svete však chýba zastúpenie žien na úrovni národných parlamentov a rodová rovnosť na rozhodujúcich pozíciách. Dáta pozície žien napríklad v parlamente alebo pozícii hláv štátu, rozoberám v ďalších kapitolách. A síce sa situácia pomalým tempom zlepšuje, na dosiahnutie lepšej životnej úrovne nás čaká ešte dlhá cesta.

3. Vzdelanie žien

Na začiatok, ako lepšie predstavenie pojmu vzdelanie, použijem článok 26 zo Všeobecnej deklarácie ľudských práv, ktorej počiatok siaha do roku 1948. „Každý má právo na vzdelanie. Vzdelanie má byť bezplatné, aspoň v začiatkových a základných stupňoch. Základné vzdelanie má byť povinné. Technické a odborné vzdelanie má byť všeobecne prístupné a vyššie vzdelanie musí byť rovnako prístupné všetkým na základe schopností. Vzdelanie má smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti a k posilneniu úcty k ľudským právam a základným slobodám. Má pomáhať vzájomnému porozumeniu, znášanlivosti a priateľstvu medzi všetkými národmi a skupinami rasovými aj náboženskými...“

Vzdelanie predstavuje základné ľudské právo a vo viacerých spoločnostiach značí vstupenku k úspechu, či ekonomickému blahobytu. Rovnaké právo na vzdelanie, bez rodových rozdielov, predstavuje hľadisko náboženskej slobody a nezávislosti. Právo na vzdelanie by sa tak malo uplatňovať internacionálne a pre všetkých, bez rozdielu. Roudi-Fahimi (2006) považuje vzdelávanie za primárny bod dosiahnutia sociálneho a hospodárskeho rozkvetu. Situácia sa síce postupom času mení, no množstvo dievčat zostáva buď bez vyučenia alebo bez dostatočného vzdelania vzhľadom na pomery dnešnej doby. Čo môže vzdelanie vyvolať? Nadobúdanie vzdelania môže priaznivo ovplyvňovať klesajúcu mieru plodnosti až na ustálený populačný rast, kde klesá detská a kojenecká úmrtnosť a celkové zdravie a postavenie rodiny sa zlepšuje. Vzdelanie vo všeobecnosti vyjadruje základné ľudské právo, ktoré prispieva tiež k zlepšeniu rodovej rovnosti. Edukácia je systematický proces vedúci k prosperite, ktorý je overený deklaráciami a konvenciami, ktoré s úmyslom posilnenia vzdelávania vznikli. Právo na vzdelanie charakterizuje ako článok prirodzenej dôstojnosti, ktorý je uľahčujúcim inštrumentom komunikácie a kooperácie v spoločenstve (Abuarqub 2009).

Čo ale spôsobuje oneskorený stav vývoja v moslimskom svete a čo by mohlo pomôcť? K zaostalosti moslimov v pokroku ako spoločenstva prispieva podľa Adnana (2004) aj pozícia žien a ich neprogresívny vývoj, z dôvodu, že ženy tvoria viac než polovicu obyvateľstva moslimov vo všeobecnosti. Sloboda žien je podľa neho jediná eventualita zlepšenia moslimskej spoločnosti. Tento cieľ je kľúčový a bez vzdelania

a zručností nedosiahnuteľný. Rovnaké privilegium a šanca na vzdelanie by malo byť samozrejmé a nie pohlavne segregované.

Náuka islamu síce bezprostredne prikazuje nadobúdanie vzdelania bez diferenciácie, no nájdeme nesúlad medzi učením *Koránu* a reálnou praxou, hlavne v priamej súvislosti so ženami a dievčatami. V krajinách s vyššou mierou náboženskej účasti islamu sa vzdelanosť dievčat a žien pohybuje na najnižších priečkach na svete. Ženy zostali na týchto priečkach po dlhé historické obdobie, pretože patriarchát a tradičné hodnoty sú hlboko zakorenené. Situácia sa síce postupom času lepšie, no o rovnosti ešte hovoriť nemôžeme (McDonnell 2017).

Korán, ani *Hadiths* nespochybňujú získavanie znalostí a mohlo by sa zdať, že kladené rozdielnosti medzi mužmi a ženami v tomto ohľade jednoducho neexistujú. Nič nenaznačuje tomu, že ženám by právo na vzdelanie malo byť odopierané alebo by študovanie neprístupné, dokonca to islamská náuka podporuje. A Tak tvrdenie, že arabské ženy nemali absolútne žiadne práva by bolo podľa Adnana (2004) nespravodlivé a príliš zjednodušujúce, aj v komparácii so ženami v danom období napríklad v okolí Iraku. Keďže rozmanitosť arabských krajín pred islamským náboženským vierovyznaním bola rôznorodá, nelíšili sa dané kultúry len pozíciou územia, ale aj jazykmi, životným štýlom a tiež rozsahom ženských práv. A ako sa v minulosti rozmanité práva a pozície žien líšili vtedy, líšia sa aj v súčasnosti. Hovoriac o moslimských krajinách, ich miera gramotnosti a úroveň vzdelanosti podľa je priamo vo vzájomnom vzťahu s absenciou vzdelania pre ženy. Podľa údajov krajinám s islamským vierovyznaním prináleží najnižšia miera vzdelanosti a gramotnosti u žien.

McDonnell (2017) spracovala podľa The World Factbook⁴ vzdelanosť v moslimských krajinách, kde sa úroveň ženského vzdelania nachádza pod úrovňou mužského. Pre príklad uvediem niekoľko moslimských krajín: napríklad v Afganistane je miera vzdelanosti u mužov 52% u žien 24,2%, v Pakistane u mužov 69,5% a u žien 45,8%, v Saudskej Arábii u mužov 97% a žien 91,1%, v Tunisku muži 89,6% a ženy 74,2%, v Egypte u mužov 82,2% a žien 65,4%, v Iráne u mužov 91,2% a u žien 82,5% a Iraku u mužov 85,7% a u žien 73,7%. Je možné tak skonštatovať, že v krajinách s moslimskou väčšinou sú kvôli rodová nerovnosti ženy menej gramotné. V štúdiu

⁴ „The World Factbook poskytuje základné informácie o histórii, ľuďoch, vláde, ekonomike, energetike, geografii, životnom prostredí, komunikáciách, doprave, vojenstve, terorizme a nadnárodných otázkach pre 266 svetových subjektov“

s názvom Global Gender Gap, ktorá bola sprostredkovaná Svetovým ekonomickým fórom (World Economic Forum) o rodovej nerovnosti za rok 2015 sa na najnižších priečkach umiestnili krajiny: Jemen, Pakistan, Sýria, Čad, Irán, Jordánsko, Maroko, Libanon, Mali, Egypt, Omán, Saudská Arábia, Pobrežie Slonoviny, Mauretánia, Ginea, Turecko, Benin, Alžírsko, Tunisko a Angola. Okrem Beninu a Angoly sa všetko jedná o moslimské krajiny. Kazachstan a Kuvajt patria medzi krajiny s islamským vierovyznaním, ktoré sa umiestnili na vyšších priečkach. Vo vzdelanosti sa na najnižších priečkach nachádzalo 15 krajín, medzi ktoré patrili: Čad, Benin, Guinea, Jemen, Angola, Etiópia, Mali, Pobrežie Slonoviny, Nigéria, Libéria, Pakistan, Burkina Faso, Senegal, Mauretánia a Burundi. A síce sa situácia s postupom času zlepšuje v miere gramotnosti, prekážky vzdelávania sa pre dievčatá vyskytujú neustále.

Roudi-Fahimi (2006) rozvádza rodovú diskrimináciu zakorenenú v rodinnom aj občianskom práve. V rôznych krajinách sa totiž uplatňuje povolenie od mužského príbuzného, manžela alebo otca, ktorý prístup k práci alebo cestovaniu musí schváliť. Investícia do vzdelania tak vo väčšom množstve pripadá mužskému pohlaviu. V roku 2000 bol v Egypte vykonaný prieskum Demographic and Health Survey (DHS), ktorý skúmal rodinné preferencie v investovaní do vzdelania. Rozoberaná bola otázka na rodičov, ktorí mali jedného syna a jednu dcéru, ktoré dieťa by podľa nich malo študovať na vysokej škole. Výsledky boli zaujímavé. 53% žien odpovedalo, záležalo by na schopnostiach dieťaťa. Až 39% odpovedalo, že jednoznačne syn a len 8% odpovedalo v dcérin prospech.

Situácia sa ale s postupom času mení. Ženy, ktoré vzdelanie z určitého dôvodu dosiahli, sa začali domáhať rovnocennosti nie len v rodinnom prostredí, ale aj spoločenskom. Apelujú na zvýšenie miery zastúpenia žien v ekonomickom, politickom a hospodárskom dianí. Zreteľne je možné všimnúť si zmeny aj v konzervatívnejších krajinách, pretože životné náklady sú neustále na vzostupe a ďalší príjem do rodinného príjmu býva čoraz viac nevyhnutný (Roudi-Fahimi 2006). Pre ženy je to očividný impulz. V súlade s Al-Kohlani (2018) je názor spoločnosti viac egalitárnym ohľadom rodovej rovnosti medzi mladšou generáciou, ženami s určitým stupňom vzdelania a menej náboženskou.

Vzdelané ženy chcú všeobecne menej početnejšie rodiny, aj keď sa jedná o stredné dosiahnuté vzdelanie a majú štatisticky o polovicu menej detí ako ženy bez vzdelania. Úmrtnosť je s mierou vzdelania znižovaná a tiež existuje tendencia zdravších

rodín. Úmrtnosť matiek po pôrode býva dva krát menšia u vzdelaných žien. Kľúčovým je plánované rodičovstvo, ktoré ženy ako indivíduá posilňuje a dodáva im práva aj mimo sféry identity matky. Mali by mať možnosť naplniť svoje životné očakávania a ciele aj za prahom domu, nie len pre prospech seba vlastných ale aj na národnej a celospoločenskej rovine. Pre zmenu stačí aspoň dosiahnutie základného stupňa vzdelania (Roudi-Fahimi 2006). Podľa Abuarqub (2009) predstavuje ženské vzdelanie ľudský kapitál, využiteľný v celospoločenskom raste.

Baden (1992) hovoril o dvoch faktoroch v spojitosti so vzdelávaním dievčat. O dopyte a ponuke. O ponuke v spojitosti so školami, pretože krajiny blízkeho východu a Severnej Afriky poskytovali vzdelanie na veľmi nízkych hodnotách a celkový počet dievčenských škôl sa pohyboval na minime. Tendencia dievčat tak bola obmedzená na stereotypné činnosti. Pri skúmaní učebníc boli tieto stereotypné činnosti limitované na rodom sstanovené role. I keď môže byť vzdelávanie bezplatné, dievčatá v domácnosti predstavujú pracovnú silu, ktorá môže byť veľmi potrebná a vyžadovaná. Dôvodom sú podľa Abuarqub (2009) sociálne alebo kultúrne presvedčenia so spoluúčasťou ekonomického obmedzenia rodín. Výhody ich vzdelávania by však mohli byť celospoločenskej povahy, s asistenciou rovnakých príležitostí a vyšších príjmov. Vzdelávanie je teda jedným z prostriedkov podpory marginalizovaných a chudobných skupín, zaradiť sa k hospodárskemu rozvoju a profitovať z neho.

Ženské vzdelávanie predstavuje ekonomickú a sociálnu oporu a je to najsilnejší inštrument pre všetkých obyvateľov danej krajiny. Mohol by odstrániť biedu, zlepšiť životné podmienky a prispieť k blahobytu celej spoločnosti. Nejedná sa teda len o individuálny proces sebareprezentácie, odopierania základného práva a nespravodlivosti voči dievčatám a ženám ale o celonárodnú potrebu, ktorá by mohla dopomôcť rastu a stabilite spoločenstva. Investícia do vzdelania je nástrojom klesajúcej biedy a rastu rozkvetu. Zistenia Svetovej banky z roku 2006 to preukázali a potvrdili, čo značí, že chlapci a muži musia byť edukovaní o právach žien a dievčat v moslimských väčšinách pre dobro ich spoločnosti. Emancipácia žien v práve na vzdelanie teda nie je záležitosťou len pre samotné ženy. Vzdelanie faktorom sociálnej a kultúrnej premeny, vedúcej k odstráneniu úmrtnosti matiek, zlepšenia životných podmienok nie len ženskej populácie a náprava životnej úrovne aj zdravia celej spoločnosti (Abuarqub 2009).

Celá spoločnosť musí poskytnúť akceptovanú možnosť k prístupu k právam žien, ktorá podporí produktivitu celej komunity, umožní zlepšenie súčasnej situácie a prospeje aj budúcej generácii. Moslimské spoločnosti môžu zaviesť spoločenské politiky, pomocou ktorých sa s postupom času upravujú spoločenské hodnoty a normy, skrze vzdelávanie vybudovať sebaistotu a sebavedomie, ktoré im pomôže sa vymaniť zo začarovaného kruhu diskriminácie, kde rodové stereotypy a nerovnosť nebudú vplývať v tak značnej miere. V neposlednom rade je komplikovaný námet návratu do preskúmania významu pasáží Koránu a systému hodnôt i pozície žien v ňom. Korán ako slovo Božie by malo byť stavebným pilierom rovnocennej interpretácie ženských práv v spoločnosti. Síce posvätná kniha *Korán*, získavanie vzdelania nezakazuje ale naopak k nemu posilňuje, moslimské komunity po svete sú príliš rôznorodé a ich interpretácie sa môžu líšiť (McDonnell 2017).

Veď *Korán* k učení priam podnecuje. Verš 96/1-5 sa začína slovom: „Čítaj!“, ktoré predstavuje dôležitosť vzdelania, hľadania osvetly, bádania a študovania. Vo verši 20/114 nájdeme baženie po poznaní, ako prostriedku pre dosiahnutie viery. Vo verši 5/2 dokonca objavíme myšlienku, že jednotlivci majú voči spoločnosti určitú zodpovednosť a preto sú vedomosti a múdrosť pre docielenie spravodlivosti významné. Islam považuje vzdelanie za ústredný rys prospechu ľudstva, podporuje princípy spravodlivosti a je oporou dodržiavania náboženských a duchovných povinností, vedúcich k blahobytu spoločnosti (Abuarqub 2009).

Lenže vzhľadom na to, ako sú krajiny rôznorodé samé o sebe, ich kultúra, postavenie žien v nich, aj ženské práva sa s charakteristikou „homogénna“ nestotožňujú. V niektorých krajinách s moslimskou väčšinou sa situácia časom lepšia, no stále sa jedná o veľmi pomalý proces. Ten by mohol byť celkovým lepším prístupom ku vzdelaniu posilnený z hľadiska žien, ktoré by si vďaka nemu osvojili schopnosť sebarozhodovania a uvedomenia si svojich vlastných práv, je to získanie príležitosti, bez ktorého sa zo začarovaného kruhu nie je možné dostať.

Vzdelávanie a jeho význam v krajinách, vysvetľuje Abuarqub (2009) pomocou stupňovitého efektu. Územie s vyššou mierou ľudského kapitálu predstavuje vyššiu mieru ekonomickej progresivity a profitu. Náležitá investícia do vzdelávania môže blahodarne pôsobiť na zníženie globálnej chudoby a eliminovať hospodárske diferencie medzi bohatými a chudobnými spoločnosťami. Vzdelanie podporuje slobodu jednotlivca a prináša dôležité rozvojové výhody. Otvára im dvere zo začarovaného kruhu chudoby,

tendencia raného vstupu do manželstva sa po dovŕšení vzdelania posúva a existuje veľká pravdepodobnosť že žena, ktorá bažila po dosiahnutí vzdelania, v tom bude podporovať aj svoje deti. Komunity tak môžu získať, prosperovať, rozvíjať sa a rozkvítať.

3.1. Databázy a indikátory vzdelanosti

Vzdelanosť obyvateľstva krajiny súvisí s úrovňou produktivity práce. Väčší počet kvalifikovanejších pracovníkov a väčšia schopnosť spracovať modernizujúce informácie aj pokročilejších technológií, majú vplyv na sociálne zmeny. Medzi ne môžeme radiť detskú úmrtnosť, plodnosť, aj vzdelanosť a pod. Existuje preto množstvo pokusov o skúmanie dosiahnutého vzdelania naprieč krajinami a kvantifikovanie premenných ekonomických a sociálnych zmien.

Primárne databázy, z ktorých v práci čerpám sú Barro-Lee Educational Attainment Dataset a Global Gender Gap Report 2010 a 2021, s krátkou charakteristikou nižšie. Problémom pri hľadaní dát, bola ich dostupnosť ku všetkým trom krajinám, aby bolo možné ich vysokoškolskú vzdelanosť porovnať naprieč časom. Problém bol s ich dohľadateľnosťou. Dáta Barro-Lee umožnili nahliadnuť na indikátory vzdelanosti, ktoré sa zameriavali na vzdelávanie žien nie len v primárnom ale aj sekundárnom a terciárnom meradle. Medzi ukazovatele radili školské výsledky, vrátane medzinárodne porovnateľných výsledkov testov, či priamych meraní zručností dospelých. Ich celkové dáta o terciárnom vzdelávaní zahrňujú všetky študentky, aj tie, ktoré nezískali titul alebo študovali vysoké školy a ukončili ho a dáta dokončeného vzdelávania zahrňujú dokončenie vysokej školy, završenej získaním titulu. Medzi terciárne vzdelávanie sú radené aj postsekundárne školy alebo vyššie sekundárne, ktoré sú výrazne pokročilejšie než stredné školy, no nemajú štatút univerzity. Priemerujú tak mesiace a roky, ktoré štúdium zahŕňa a svojimi výsledkami umožňujú nahliadnutie na vzdelávanie žien naprieč dlhou časovou osou (Barro, Lee 2015). Gender Gap Report je založená na metodológii integrujúcej najnovšie štatistiky z medzinárodných organizácií a prieskumov. Odráža informácie, ktoré boli nazhromaždené Svetovým ekonomickým fórom a metodika postupov je rovnaká od roku 2006. Jeho cieľom je poskytnúť prehľad o mužoch a ženách a ich postavení ako ukazovateľa týkajúceho sa základných práv, zdravotníctva, vzdelávania, či ekonomickej účasti a politickej participácie. Indikátormi je napríklad porovnanie rozdielu medzi mužmi a ženami vo vysokokvalifikovaných pracovných miestach⁵.

⁵ Global Gender Gap Report 2021. World Economic Forum. Dostupné z <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>

Barro-Lee Educational Attainment Dataset

Súbor údajov Barro-Lee poskytuje komplexný obraz o dosahovaní vzdelania a ľudského kapitálu. Rozdeľuje vekové skupiny, tiež rodové vzdelávanie, čo je údaj a parameter, ktorý ma zaujíma. Rozoberá 146 krajín na svete už od roku 1950. Tento súbor údajov je rozdelený na dosiahnuté celkové vzdelanie ženskej populácie v päť ročných intervaloch a na sedem stupňov školskej dochádzky, medzi ktoré radíme: žiadne formálne vzdelávanie, neúplné základné, ukončené základné, nižšie stredoškolské, vyššie stredoškolské, neúplné terciárne a dokončené terciárne. Na získavanie presných údajov sú používané sčítania ľudu, odhady miery úmrtnosti aj pozorovania v rámci prieskumu. Použité sú dáta od UNESCO, Eurostat, UIS a OSN. Populáciu rozdeľuje nad 15 rokov podľa pohlavia. Krajiny sú rozdelené do dvoch hlavných skupín. Na 24 vyspelých krajín a 122 rozvojových krajín. Rozvojové krajiny sú ďalej delené do šiestich regiónov: na blízky východ a severnú Afriku, ktorá zahŕňa 18 krajín, Latinskú Ameriku a Karibik, kde patrí 25 krajín, Východnú Áziu a Tichomorie s 19 krajinami, južnú Áziu, medzi ktoré patrí 7 krajín, Európu a strednú Áziu s 20 krajinami (Barro, Lee 2015).

Global Gender Gap Report od World Economic Forum

Je index, ktorý zachytáva rámec rozsahu rodových rozdielov medzi mužmi a ženami, v štyroch základných kategóriách, nazývaných aj subindexy: v ekonomickej participácii a príležitosti, v dosiahnutom vzdelaní, zdraví a politickom splnomocnení. Tento globálny index rodových rozdielov bol predstavený Svetovým ekonomickým fórom v roku 2006. Od roku 2006 vychádza každoročne a ja použijem práve dva. Rok 2010 a 2021. Vysokoškolské vzdelávanie a sledovanie zmeny v čase, je možné prostredníctvom dát, ktoré spracovali Barro & Lee v roku 2018. Najaktuálnejší míľnik z nich však pochádza z roku 2010. Keďže sa však nachádzame o 11 rokov neskôr, pre porovnanie vysokoškolského vzdelávania v porovnaní s mužmi, použijem tohtoročný spomínaný index z ktorého je možné vyčítať, že rodové rozdiely vo vzdelávaní dosahujú zmeny. Aby som však vedela porovnať uplatnenie žien na pracovnom trhu, nadviažem tak na rok 2010 a prejdem do najbližšej súčasnosti. Najaktuálnejší index vyšiel 30.3.2021. Index požíva rôzny počet krajín za dané roky. V roku 2010 to bolo 134 krajín a v roku 2021 156 krajín.

Krajinám určuje poradie a udáva skóre, kde 0,00 predstavuje nerovnosť a 1,00 rovnosť. Aj takto budem môcť porovnať vybrané moslimské krajiny⁶.

Global Gender Gap považuje za najdôležitejší determinant krajiny jej konkurencieschopnosť v ľudskom kapitáli, v jeho zručnostiach a vzdelaní, v produktivite pracovnej sily. V rozvinutom svete pripadá na ženy viac ako polovica absolventov vysokých škôl a univerzít na ženy, v rozvíjajúcich sa krajinách sa rodová nerovnosť vo vzdelávaní pomaly uzatvára. Ženy tak tvoria čas obyvateľstva krajiny, ktorá je celej spoločnosti k dispozícii pre hospodársky blahobyt štátu. Konkurencieschopnosť je myslená v pojme potenciálu využívať aj ženy pre rast krajiny a rodovú rovnosť, ktorá zabezpečuje rovnaké práva, povinnosti ale aj príležitosti. Stále však existujú nerovnosti nie len v prístupe ku pracovným pozíciám, ale aj v mzdách⁷.

Sekundárnymi databázami, ktoré je možné v texte práce nájsť spomenuté, sú pojednané nižšie. Počas písania mi poskytli zaujímavé ťažiská pre znázornenie, no nie sú primárnymi dátami, z ktorých by som čerpala informácie. Informácie z nich však boli čerpané aj pri dátach Barro-Lee aj Global Gender Gap Report.

The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Je to medzinárodná organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj, so snahou o zlepšenie politiky života ľudí. Jej cieľom je prosperita, rovnosť, blahobyt a zavedenie medzinárodných štandardov cez sociálne, ekonomické aj environmentálne výzvy. Poskytuje jedinečné fórum a vedomostné centrum pre analýzu a zdieľanie získaných informácií, postup či poradenstva ohľadom medzinárodných noriem. Najnovšie dáta ohľadom vzdelávania nesú názov Education at Glance z roku 2020⁸. Z celkového hľadiska údaje OECD najčastejšie zahŕňali krajinu Turecko a Saudskú Arábiu, no nie v kontexte, akom som ja potrebovala, so zameraním na vzdelávanie ženskej populácie.

The World Bank Group. Svetová banka je jedným z najväčších zdrojov financovania získavania vedomostí pre rozvojové krajiny. Poskytuje širokú škálu finančnej a technickej pomoci, no tiež aplikovanie inovatívnych riešení a poznatkov. Jej práca siaha

⁶ Global Gender Gap Report 2021. World Economic Forum. Dostupné z <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>

⁷ Global Gender Gap Report 2021. World Economic Forum. Dostupné z <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>

⁸ OECD Education at Glance 2020. Dostupné z https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page5

do viac než 170 krajín sveta, snaží sa o ukončenie chudoby a riešenie čo naliehavějších rozvojových výziev⁹.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Jedná sa o Organizáciu Spojených národov (OSN) pre vzdelávanie, vedu a kultúru. Snaží sa o budovanie svetového mieru na základe medzinárodných spoluprác. Pod jej program spadajú sektory: vzdelávanie, prírodné vedy, spoločenské a humanitné vedy, kultúra, komunikácia a informácie. V oblasti vzdelávania sa zameriava sa na jeho budúcnosť, právo na vzdelanie, gramotnosť, vzdelávanie so zameraním na dievčatá a ženy, vzdelávanie v núdzových oblastiach ale celkovo o všetkých témach so zameraním na vzdelávanie¹⁰.

⁹ The World Bank 2021. Dostupné z <https://www.worldbank.org/en/what-we-do>

¹⁰ UNESCO Databases of Resources on Education. Dostupné z <https://en.unesco.org/themes/education/databases>

4. Situácia vo vybraných moslimských krajinách

Kapitola s číslom štyri rozoberá tri vybrané moslimské štáty, ktoré predstavujú podobnosť vo vierovyznaní väčšiny obyvateľov, ale líšia sa v rozdelení štátnej moci, právnym systémom, históriou vzdelávania svojho obyvateľstva, či vzdelávania žien, ich uplatnenia a rodovou rovnosťou v krajine.

Krajiny, ktoré budem rozoberať sú: Turecko, Irán a Saudská Arábia. Všetky tri krajiny sú krajinami Blízkeho Východu, či menej častého názvu Predného Orientu. Medzi dané krajiny patrí: Arménsko, Azerbajdžan, Bahrajn, Gruzínsko, Irán, Irak, Izrael, Jordánsko, Kuvajt, Libanon, Omán, Katar, Saudská Arábia, Sýria, Turecko, Spojené Arabské Emiráty, Jemen, Západný breh Jordánu a Pásmo Gazy, dominantne Palestínske územie¹¹.

Na začiatku každej krajiny je jej uvedenie vzhľadom na politický systém, momentálnu veľkosť populácie, gramotnosť v krajine, či jej uvedenie z historického hľadiska. V koncepte histórie pokračujem aj v zasadení vzdelávania v krajine naprieč rokmi a zvyrazňujem pozíciu žien v ňom. V podkapitole preto umožňujem nahliadnuť na dáta Barro-Lee (2018) naprieč rokmi 1980, 2000 a 2010 a sledovať tak zmenu nie len samotného vysokoškolského vzdelávania žien, ale aj populáciu žien z celkovej populácie, ktorá v daných rokoch bola aktuálnou. V rámci uplatnenia žien sa venujem rokom 2010 a 2021 a dáta získavam z jednotlivých rokov indexu Global Gender Gap Report. Rok 2010 je míľnikom s dátami o vysokoškolskom vzdelávaní a rok 2021 predstavuje súčasnosť. Index umožňuje nahliadnutie na rodovú nerovnosť a rovnosť, nie len v uplatnení žien v zamestnaní. Koniec vety predstavuje názov ďalšej podkapitoly, s poukázaním na jednotlivú situáciu žien v krajinách, dôvody, či spoločenské situácie pre ženy.

4.1. Turecko

Pre lepšie priblíženie krajiny začnem jej históriou. Vznik moderného Turecka sa datuje do roku 1923 a je národom zaniknutej Osmanskej ríše. Turecká republika je klasifikovaná ako krajina s moslimskou väčšinou a jej populácia siaha do čísla

¹¹ The world factbook Middle East Countries. Dostupné z <https://www.cia.gov/the-world-factbook/middle-east/>

presahujúceho 83 miliónov. V porovnaní s inými moslimskými spoločnosťami na svete, patrí Turecko medzi ojedinelý prípad so silnou sekularizovanou vládou a zákonom. V tejto krajine a jej regiónoch nájdeme rozličné prístupy a úrovne vzdelávania žien a s nimi súvisiace rodové rozdiely vo vzdelávaní. Východná časť je považovaná za zaostalejší región s nízkym vzdelávaním a rodové rozdiely sú tu najviac výrazné, nie len v tom spoločenskom, ale aj pracovnom živote. Spomedzi väčšiny negramotných osôb sú to práve ženy (Aktas 2019). Pre lepšiu predstavu, na východe krajiny navštevovalo školskú dochádzku 85% mužov a len 61% žien, kdežto západná časť krajiny má percentuálny rozdiel 95% mužov a 85% žien. Vidiecke oblasti predstavujú prekážku a menšiu šancu v dosiahnutí vzdelania ako mestské a prímestské oblasti krajiny (Hünee 2004 in Aktas 2019). Turecko je územím, ktoré je v procese integrácie právnych predpisov Európskej únie do vnútroštátnych právnych predpisov. Pre lepší prehľad uvediem gramotnosť populácie, ktorá je celkovo 96,2%, pričom muži 98,8% a ženy 93,5%¹².

Turecko je sekulárnou krajinou od roku 1929. Koncept sekularizácie je postavený práve na rovnakej koncepcii rodovej rovnosti a malo by nerovnosti priamo odstraňovať. Presadzovanie tureckých predpisov týkajúcich sa ženských práv v možnosti vzdelávania nepomohol k naplneniu edukatívnych cieľov. Možnou príčinou by mohla byť samotná vláda Turecka, ktorá nezabezpečila dostatok vzdelávacích inštitúcií a vyštudovaných učiteľov, no nie je tou jedinou. Keďže história Turecka siaha do Osmanskej ríše, ktorej tradície sú v spoločnosti hlboko zakorenené, je možné, že sa pozeráme na druhú príčinu. Zmena a presadzovanie nových zákonov predstavujú výzvu, ktorá nemusí byť zložitou, ak existuje politická vôľa a autokratická vláda. Ako sa však krajina zmenila na sekulárnu, dievčatá začali navštevovať spoločné a zmiešané školy s chlapcami. Problémom ale bola aj dostupnosť škôl. Množstvo z nich sa vo vidieckych oblastiach nenachádzalo a prístup k najbližšej škole zabezpečený nebol. Napriek tomu, že sa situácia zlepšila a nastali pozitívne ekonomické zmeny, dostupnosť škôl na vidieckych oblastiach je stále obmedzená a častokrát dochádza zo strany ľudí k nechote využívať školské autobusy alebo študentské internáty a do školy dochádzať. Rodičia totiž častokrát nie sú ochotní púšťať študentky verejnou dopravou tak ďaleko. No a niektoré školy sa nachádzajú v chudobnejšej oblasti kde nemusí byť zabezpečená pitná voda alebo splachovacia toaleta. Naopak sa môžu nachádzať v zlej ekonomickej situácii práve rodičia, kde ďalšie dieťa

¹² „Middle East: Turkey“ The World Factbook, Central Intelligence Agency. Dostupné z <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/turkey/>

predstavuje pracovnú silu a odchod dieťaťa za vyučením by mohol ekonomické podmienky ostatných členov značne ohroziť a príjem pre rodinu by mohol klesať. Ďalšou príčinou môže byť stigma samozrejmeho a skorého manželstva pre dievčatá a tak nepotrebnosť vzdelania ako nepriorizovaného subjektu a práve dôležitosti domácich prác naučených vo svojom domove. Tradičné predsudky ktoré pochádzajú z kultúrnej a patriarchálnej rodiny uprednostňujú vzdelanosť mužov a chlapcov pred potrebami dievčat a žien. Dievčatám tiež ale chýba ženský vzor vzdelanej ženy, ktorý by podnecoval aj ich motivácie a túžby po živote vo vzdelanosti (Ministry of National Education 2003 in Al-Kohlani 2018).

4.1.1. História vzdelávacieho systému

Turecko ako krajina mala pred ostatnými porovnávanými štátmi určitý typ náskoku. Už v roku 1924 zaviedla povinné päťročné vzdelávanie pre všetky deti a v 30. rokoch pokračovala kampaň zameraná na gramotnosť tureckého obyvateľstva. Turecko tak malo značný náskok, no aj tak sa podarilo Saudskej Arábii a Iránu ho určitým spôsobom vo viacerých ukazovateľoch predbehnúť. Jedná sa napríklad o priemernú dĺžku školskej dochádzky, rozdiely v gramotnosti obyvateľstva či počet študujúcich. Saudská Arábia je krajinou, ktorá má konzervatívny režim, Irán je zas v medzinárodnej izolácii a i tak sa im podarilo Turecko predbehnúť (Wojkowski 2013).

Navzdor tomu, že Turecko otvorilo svoje brány vzdelávaniu dievčat už v roku 1858 a ich prístup k vysokoškolskému vzdelaniu nasledoval v roku 1911, problémy s rodovou nerovnosťou v ohľade na vzdelávanie sú stále značné, aj z pohľadu súčasnosti. Účasť ženskej populácie vo vzdelávaní je oveľa nižšia, než účasť študentov v mužskom rode. Na neustále zlepšovanie situácie existujú medzinárodné a miestne organizácie a programy na pomoc vláde, ktoré sa snažia zabezpečiť vyriešenie niektorých z daných problémov. Množstvo menších škôl nachádzajúcich sa na malých vidieckych dedinách malo len približne päť ročnú dochádzku, ktorá je nepostačujúca. Preto sa MoNE¹³ snaží zabezpečiť bezplatnú dopravu autobusmi do väčších priľahlých dedín alebo miest s väčším rozsahom vzdelávajúcich tried a zrušiť tak menšie a nie tak progresívne školy. Ani tento pokus tak

¹³ MoNE je anglická skratka Ministry of National Education

úspešný nebol práve z hľadiska strachu rodičov z dlhej cesty bez sprievodu pre ich dievčatá (Al-Kohlani 2018).

Roky od 1980 boli pre Tureckú vládu dôležité, z hľadiska prijímania rozličných zákonov týkajúcich sa univerzitného vzdelávania. Bola založená Turecká rada pre vysokoškolské vzdelávanie¹⁴, ktorá ma rozličné právomoci, napríklad menuje dekanov, zriaďuje univerzity, štvorročné školy, dvojročné odborné školy, aj súkromné univerzity sú pod jej dohľadom. Rektorov univerzít už menuje prezident. Je však hlavným orgánom, ktorý reguluje školstvo na univerzitnom poli a od tej doby má Turecké školstvo vysokocentralizovanú štruktúru (Mizikaci 2003).

Tureckému vzdelávaniu pomáha aj spolupráca už spomínanej organizácie MoNE s OSN a Svetovou bankou, založenej v roku 2003. Cieľom bolo celkové zvýšenie zápisu dievčat do škôl a miera ich školskej dochádzky práve v spomínaných vidieckych oblastiach a juhovýchodných regiónoch Turecka. Prostriedkom, akým sa snažia svoj cieľ naplniť je skrze dobrovoľníkov, ktorí jednotlivé rodiny navštevujú a snažia sa ich ku vzdelávaniu dievčat presvedčiť. Tento systém nebol úplne neúčinný, prispel k jemnému zvýšeniu zápisu dievčat do školskej dochádzky, no prístup k rovnakému vzdelávaniu ešte nenastal (Al-Kohlani 2018).

Čo sa týka samotného vzdelávania, to je v Turecku je sprostredkované zadarmo od najnižšieho stupňa až po vysokoškolské vzdelávanie Ministerstvom školstva. Potrebné učebné materiály sú žiakom a študentom poskytované vládou, ktorá tiež poskytuje štipendiá pre študentov s nedostatočnými finančnými prostriedkami. Keď sa pozrieme na vysokoškolské vzdelávanie, to je v Turecku je rozdelené na tri kategórie: univerzity, medzi ktoré sú radené vysoké školy, konzervatóriá, odborné školy zamerané na výskum a aplikované štúdie, vojenské a policajné vysoké školy, a iné odborné školy. Vysoké školy sú vzaté ako prostriedok na vykonávanie vzdelávania na vysokej úrovni, s vedeckým výskumom a rozličnými publikáciami. Kvalita vysokých škôl má heterogénnu štruktúru, niektoré sú veľmi kvalitné zatiaľ čo ostatné ešte potrebujú zapracovať na jej zlepšení. Dôvodom je rýchly nárast vysokých škôl, od roku 1990. Vtedy bolo v krajine celkovo univerzít 29 a už za 12 rokov neskôr až 72. Rýchly vstup informácií vyžaduje potrebu prispôsobenia programov a zmien týkajúcich sa vyučovania a tak prehodnotenie politik vo

¹⁴ Turkish Higher Educational Council (Yuksekoğretim Kurumu)

vzdelávacom kontexte, stratégie a zámery vysokoškolského vzdelávania a plány jeho rozvoja, aby bolo možné zdokonalenie na úroveň európskych univerzít (Mizikaci 2003).

Pri pohľade na počet univerzít v danej krajine s postupom času, k roku 2003 existovalo 76 univerzít, z čoho bolo 23 súkromných a 53 štátnych. Problém predstavuje nedostatok vysokoškolských univerzít a budov na vzdelávanie študentov. Pre príklad uvediem údaj z roku 2002, kedy malo záujem o štúdium 1 480 532 študentov, no len 613 915 z nich bolo štúdium umožnené. Ako bol na tom rok 1980? Uchádzačov o štúdium bolo 466 963, z ktorých sa len 41 572 skutočne na univerzitu dostalo (Mizikaci 2003). Situácia sa ale postupom času mení. V rokoch 2004 až 2013 sa podľa OECD zvýšil celkový počet študentov vysokoškolského štúdia z 58,5% na 70,2%. Počet univerzít za toto obdobie rapídne vzrástol tiež. V roku 2004 bolo ešte stále 53 štátnych škôl, ktorých počet do roku 2014 vzrástol na 104 a spolu so súkromnými až na 180 (Tekneci 2016).

Problém však nepredstavuje zápis na vysokoškolské štúdium, ale nedokončenie štúdia v porovnaní s OECD priemerom. Miera predčasného ukončenia univerzitného štúdia bola v roku 2006 vyššia ako priemer krajín OECD. Môžeme tak u niektorých ukazovateľov vidieť, že Turecko v rámci vysokoškolského vzdelávania zaostáva za priermi OECD. Ukazovateľmi v tomto prípade boli: percento zahraničných študentov z terciárneho štúdia, percento absolventov v odboroch technických a vedeckých, náklady na vysokoškolské vzdelávanie ako percento HDP, podiel študentov zapísaných na univerzitách, publikácie na milión obyvateľov (Tekneci 2016).

Svetová ekonomika zaznamenáva zmeny smerom k systému, v ktorom vzdelanosť nahrádza rolu fyzického kapitálu ako zdroja bohatstva. Keď sa stávajú dôležitejšími vedomosti, stáva sa dôležitým aj celkové vzdelávanie. Expanzia vysokoškolského vzdelávania v Turecku nastala hlavne po roku 2006, ktorá so sebou priniesla aj obavy týkajúce sa kvality štúdia ako systému, kvalifikácie absolventov a výsledkov výskumu a ich prínosu pre regionálnu a národnú ekonomiku. Medzi niektoré hlavné problémy vysokoškolského vzdelávania sú uvádzané: slabá miera plánovania a rozvoja politiky, málo kvalifikovaných akademických pracovníkov a zamestnancov, nedostatočná úroveň financovania a ďalšie (Tekneci 2016).

Bariéry, ktoré primárne faktory rodovej nerovnosti vo vzdelávaní prinášajú, sú sociálno-ekonomického a kultúrneho rázu. Zaujatosť voči dievčatám/ženám je základným faktorom nízkeho vzdelania a sociálne-konzervatívnej spoločnosti Turecka. Reprezentácia

vzdelávania je dôležitou súčasťou aspektu rodovej rovnosti. Jeho nerovnováha, hlavne v získavaní vysokoškolského vzdelania nie je novovzniknutou záležitosťou a Turecko ako krajina nie je ojedinelou výnimkou. Viacero štátov na svete bojuje s rodovou nerovnosťou vo vzdelávaní, ktorá súvisí aj s ekonomickými, sociálnymi či pracovnými príležitosťami v danom štáte (Aktas 2019).

4.1.2. Porovnanie vysokoškolského vzdelávania v rokoch 1980, 2000, 2010

Keď sa pozrieme na dáta, Barro & Lee 2018, umožňuje nám to nahliadnutie do vysokoškolského vzdelávania v tejto krajine. Vekovú skupinu žien aj mužov, ktorú skúmali, bola staršia ako 15 rokov. Rozoberali nie len terciárne vzdelávanie ale to je aspektom, na ktorý chcem poukázať. Zaujímá ma jeho zvýšenie v období rokov 1980, 2000 a 2010, pozri *Tabuľka č. 1*.

V roku 1980 navštevovalo vysokoškolské vzdelávanie 1,5% ženskej populácie a ukončilo ho menej žien, ako jedno percento, presne 0,7%. Populácia žien nad 15 rokov v tomto roku činila približne 13 772 000 z celkovej 43 976 000¹⁵ populácie. 96 000 tak ukončilo vysokoškolské vzdelávanie.

Od roku 1980 po rok 2000 nastala vysoká zmena v percentuálnej miere vysokoškolského vzdelávania žien. Celkovo sa zvýšilo až na 6,8% síce s úspešným ukončením 3,6%. Samozrejme nastala v týchto rokoch aj zmena v zastúpení žien v obyvateľstve, ktorá sa k roku 2000 viaže s číslom 23 515 000 z celkovej populácie 63 240 000¹⁶. 847 000 tak úspešne ukončilo vysokoškolské vzdelanie.

Rok 2010 tak vysoké miery zmeny nepreukazuje, no pomery vzdelávania žien sa zlepšujú a zvyšujú. 7,6% v celkovej dochádzke a 4,3% ženskej populácie terciárne vzdelávanie úspešne ukončilo. V populácii žien nastalo len približne 5 000 000 zvýšenie, no rovnaké nastalo aj v populácii mužov. Ženská populácie k tomuto roku dosahovala približne 28 227 000 z celkovej populácie 72 327 000, čo znamená, že 1 214 000 žien vysokoškolské vzdelanie dokončilo.

¹⁵ Údaje o celkovej populácii Tureckej republiky 1980-2010 boli získané z dát Svetovej banky. Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=TR&start=1980>

Tabuľka č. 1: Vysokoškolské vzdelávanie žien nad 15 rokov, Turecko

TURECKO				
	Vysokoškolské vzdelávanie		Populácia	
Rok	Celkovo	Dokončené	Celkovo	Počet žien v populácii
1980	1,5%	0,7%	43 976 000	13 772 000
2000	6,8%	3,6%	63 240 000	23 515 000
2010	7,6%	4,3%	72 327 000	28 227 000

Zdroje: Barro-Lee (2018) Educational Attainment for Female Population¹⁷

World Bank Data, celková Turecká populácia od 1980-2010¹⁸

Pri porovnaní vysokoškolského vzdelávania z mužmi z dát Barro-Lee (2018) o mužskom vzdelávaní, boli výpočty dokončeného terciárneho vzdelávania mužmi nasledovné: k roku 1980 práve 429 000 mužov, k roku 2000 až 1 594 000 a za rok 2010 ich štúdium dokončilo 2 010 000.

4.1.3. Uplatnenie žien v zamestnaní

Napriek tomu, že životné vzorce väčšiny tureckých žien zostávajú pod záštitou inštitúcií podmienených mužmi, ideál ženy vykonávajúcej domáce práce a muža v roli ochrancu v finančného zabezpečenia rodiny sa s postupom času mení tak, ako sa mení aj hospodársky a demografický vývoj. Zmenám ale nie je ochotný prispôbiť sa každý, hlavne zástancovia konzervatívnej spoločnosti. Ideál spomínanej ženy je ale vo vidieckych oblastiach stále početný a život ženy v roli matky mnohých detí vstupuje do modelu vysokej plodnosti, ktorý môže byť dokonca v daných oblastiach určitou spoločenskou normou. Táto norma tak ženám neotvára cestu k samostatnosti, naopak, vytvára na mužoch

¹⁷ Barro-Lee (2018) Educational Attainment for Female Population. Dostupné z <http://www.barrolee.com/>

¹⁸ World Bank Data, celková Turecká populácia od 1980-2010. Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=TR&start=1980>

väčšiu závislosť s jasnou deľbou práce. Pracovný trh sa tak stáva vysoko segregovaným (Celinkten 2005).

Situácia a postavenie žien neustále zlepšuje a ich pozícia sa posúva pozitívnym smerom. No keď sa pozrieme na percentuálny podiel žien na pracovisku porovnávaný v roku 2000, príliš nelíši od údajov pred 100 rokmi. Turecká spoločnosť podporuje ženy v uchádzaní sa o prácu hlavne v učiteľskej oblasti a v starostlivosti o deti, aby sa o deti starali a poskytovali im výchovu ale nie v školstve ako takom a administratívnej činnosti s ním spojenou (Brunner 2000 in Celinkten 2005). Pri spomínanom školstve uvediem príklad z už rozobratých štatistík (Minister of National Education Statistics 2003 in Celinkten 2005). Zistené bolo, že ženy zastávali 67% z celkových pozícií vyučujúcich a iba 4% z celkového počtu v pozícii riaditeľiek boli ženy. Pri porovnaní s mužmi sa riaditeľská činnosť pohybovala pri percente 92 a 99% riaditeľov stredných škôl. Riaditeľky bolo možné nájsť hlavne v pohlavne segregovaných školách s dievčenským pohlavím (Celinkten 2005).

Ženské pracovné príležitosti mali ženy v Turecku lepšie ako v ostatných porovnávaných krajinách. Ich účasť však mala iný charakter. Počas 90tych rokov Saudská Arábia aj Irán zaznamenali vzrast počtu pracujúcich žien, v Turecku táto miera klesala na základe nezamestnanosti krajiny. Keď sa však situácia krajiny lepšila v roku 2000, zvýšila sa aj zamestnanosť žien. Vzdelanosť žien zvyšuje ich pracovné príležitosti (Wojkowski 2013). Vláda dokonca začala v roku 2008 vyplácať zamestnávateľom, ktorí zamestnali ženy určitý druh príplatku, ktorí mal motivovať nie len ich ako zamestnávateľov, ale aj samotné ženy, ktorým sa tak dvere do svetú práce trošku pootvorili (United Nations Development Programme 2010 in Wojkowski 2013). Irán je napríklad krajinou, v ktorej politike podpora zamestnanosti žien chýba a postoj Saudskej Arábie voči nej nie je pozitívny. Turecká vláda má v tomto aspekte proaktívnu úlohu v rámci Európskej únie a o rovnosť pohlaví aj na pracovnom trhu sa snaží (Wojkowski 2013).

Pre znázornenie uplatnenia žien a poukázania na rodovú nerovnosť a rovnosť, ktorá sa v krajine nachádza, použijem Global Gender Gap Index, ktorý vychádza od roku 2006. Míľnik, ktorý sa najviac približuje súčasnosti z dát Barro-Lee (2018) je rok 2010. Preto som sa rozhodla porovnať rok 2010, z ktorého máme získané dáta z vysokoškolského vzdelávania a aplikovať ich do porovnania uplatnenia sa na pracovnom trhu s mužmi.

Podľa rebríčka Global Gender Gap Index, vydaného v marci roku 2021¹⁹, je populácia Turecka 83 430 000, z čoho ženy tvoria 42 260 000 a muži 41 170 000. Miera účasti na pracovnom trhu v Turecku u mužov 78,0% a u žien len 38,5%. V pozíciách vyšších úradníkov či manažérov a zákonodarcov sa ženy nachádzali 16,2% a muži 83,8%. Ženy v parlamente dosiahli 17,3% a muži 82,7%, čo je v porovnaní s rokom 2010 vyšší údaj. V danom roku ženy obsadené v parlamente dosiahli len 9% a muži 91%.

Ako som spomínala v tretej kapitole pri podkapitole o databázach, rebríček z roku 2021 udáva miesto na škále zo 156 krajín a skóre, kde 0,00 predstavuje nerovnosť a 1,00 rovnosť. Turecká republika sa tak k roku 2021 umiestnila v priemere na 133. mieste a v rovnosti získala skóre 0,638. Pri roku 2010²⁰ je možné všimnúť si zmenu. Zo 134 krajín sa umiestnilo Turecko na 126. mieste a skóre v hodnotení rovnosti bolo 0,588. V roku 2010 sa pred Tureckom umiestnilo 8 krajín a v roku 2021, bolo na nižšom mieste umiestnených 23 krajín. Miera rovnosti v krajine sa za 11 rokov zvýšila o 0,050.

Keďže index zachytáva rámec rozsahu rodových rozdielov v štyroch kategóriách, môžeme tak porovnať umiestnenie krajiny aj v nich. V roku 2010, pri počte krajín 134, sa v ekonomickej participácii a príležitosti umiestnilo Turecko na 131. mieste, so skóre 0,386. V dosiahnutom vzdelaní na 109. mieste so skóre 0,912, v oblasti zdravia a prežitia na 61. mieste so skóre 0,976 a v politickom splnomocnení na 99. mieste so skóre 0,077.

Rok 2021 s počtom krajín 156 priniesol Turecku dané dáta: v ekonomickej participácii a príležitosti sa umiestnilo na 133. mieste so skóre 0,638, čo predstavuje zlepšenie. V dosahovaní vzdelania na 101. mieste so skóre 0,975, v oblasti zdravia a prežitia na 105. mieste so skóre jemne nižším než pred 10 rokmi 0,867 a v oblasti politického splnomocnenia na 114. mieste a skóre zvýšeným na 0,123.

V roku 2006 je tiež možné všimnúť si zmenu týkajúcu sa umiestnenia na pracovnom trhu, ktorý bol 26% u žien a 74% u mužov. V pozícii vyšších úradníkov, manažérov, či zákonodarcov bolo 90% a len 10% žien.

¹⁹ Global Gender Gap Report 2021. World Economic Forum. Dostupné z <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>

²⁰ Global Gender Gap Report 2010. World Economic Forum. Dostupné z <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2010>

Čo sa týka práv žien v Turecku, ich právne postavenie je vo väčšine aspektov podobné s mužskými, týkajúc sa rodinného práva, rozvodu, dedičstva a dokonca umožňujú umelé prerušenie tehotenstva na požiadanie. Pri všeobecnom pohľade na moslimské krajiny, Turecko sa snaží o sociálno-ekonomické postavenie ženy, hlavne týkajúce sa vzdelávania, no účasť žien na trhu práce a výsledky tureckej politiky sú nebadané (Wojkowski 2013).

4.2. Irán

Pri pohľade na druhú krajinu, ktorou je Irán, tiež začnem jej krátkym uvedením. Iránska islamská republika je štát s populáciou presahujúcou 85 miliónov. Islamskou republikou sa štát stal v roku 1979 po zvrhnutí vládnucej monarchie, a do roku 1935 bol známy pod pojmom Perzia. Konzervatívne administratívne vládnuce sily v krajine vytvorili teokratický systém vlády s najvyššou autoritou zverenou náboženskému lídrovi, ktorý sa zodpovedá iba zhromaždeniu expertov, ktorý predstavuje 88 členov klerikov. Vláda je ale vedená prezidentom. Irán tak predstavuje náboženský právny systém, ktorý je založený na sekulárnom a islamskom práve, nazývanom tiež *Šaría*²¹. Z celkovej populácie dosahuje gramotnosť 85,5% z toho mužov 90,4% a žien 80,8%²². Vzdelávanie je v Iráne vysokocentralizované a rozdelené do rôznych úrovní. Terciárne vzdelávanie spadá pod Ministerstvo vedy a technológií, kdežto zvyšné vzdelávanie spadá pod Ministerstvo školstva (Arani 2012).

Irán je po roku 1979 islamizovanou, modernizujúcou a revolučnou krajinou. Islamizovaná krajina je pojmom odlišným od islamskej. Islamská spoločnosť je charakteristický rys moslimskej spoločnosti, kde islamské obyčaje predstavujú koncept presvedčení a praktík obyvateľov v ich každodennom živote. Islamizovaná spoločnosť je pojem poznačený spolitizovaným islamom, ktorý obsiahol aj súkromný aj verejný život jednotlivcov krajiny. Náboženské zákony živia tradičnú vieru ale dôležitosť industrializácie, technologického pokroku a tiež politického vývoja doviedol do krajiny modernizáciu, ktorá je od tej západnej zámerne oddelená. Islamská spoločnosť sa pokúša o modernizáciu ale nie západizáciu (Mehran 2003a).

²¹ Pojem *Šaría* je vysvetlený v prvej kapitole s názvom Islam ako náboženstvo

²² „Middle East: Iran.“ The World Factbook, Central Intelligence Agency. Dostupné z <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/iran/>

4.2.1. História vzdelávacieho systému

Pri pojednaní histórie vzdelávania žien, v Iráne bolo oneskorenie v porovnaní s Tureckom až o 49 rokov. Situácia sa počas rokov zmenila natoľko, že aj Turecko aj Irán momentálne dosahujú v základnej školskej dochádzke vyššie percento dievčenských ako chlapčenských žiakov. Iránu sa dokonca podarilo Turecko v prekonať aj napriek danému oneskoreniu a tiež prelomiť rodové nerovnosti vo vzdelávaní o 10 rokov skôr ako v Turecku, už v roku 1990. V dosahovaní stredného a vysokoškolského vzdelania však stále dominujú žiaci mužského rodu, v oboch krajinách (Al-Kohlani 2018). Ako je to vôbec možné a ako sa podarilo Iránu prekonať tak silne zakorenený náboženský vplyv a zároveň zvýšiť rozsah vzdelaných žien?

Skúsenosti žien v Iráne týkajúce sa vzdelávania prešli rôznymi podobami od vzniku Islamskej republiky v roku 1979. Na jednej strane môžeme pozorovať významné zvýšenie ukončeného vzdelávania na všetkých jeho úrovniach, zmenšil sa rodový rozdiel v oblasti primárneho, sekundárneho aj terciárneho vzdelávania a tak nastalo zvýšenie počtu prijímaných žien do vysokoškolského vzdelania. Na strane druhej ale porevolučná vzdelávacia politika, nie je koedukačného rázu vzdelávania aj chlapcov aj dievčat. Dievčatá musia chodiť od 6 rokov zahalené a rodové stereotypné špecifikácie v učebniciach kladú vzor toho, čo je pre ženy vhodné. Mohlo by sa až zdať, že dané dve strany sú až v protichodnom ráze. A to je práve Irán. Paradox modernizácie aj tradície. Modernizácia prejavujúca sa v politickej vôli zvýšenia ženskej vzdelanosti a znižovanie rodových rozdielov vo vzdelávacom sektore a tradícia ilustrovaná ako rola ženy v úlohe domácnosti, rodiny a manželky. Nie je to však rozporuplné? Očakávania ženy naplňujúce koncept moderny aj tradície v poňatí ideálnej občianky, ktorá je socializovaná, spolitizedovaná, islamizovaná, naplňujúca tradičné požiadavky krajiny aj jej moderné potreby. Paradox tradície a modernizácie sa vzťahuje na zdanlivý rozpor medzi tradičnými aspektmi iránskej spoločnosti podľa islamského práva (Mehran 2003a).

Zmena vzdelávania žien začala vzrastať práve po islamskej revolúcii²³. Stala sa dôsledkom nárastu zastúpenia dievčat v školskej dochádzke a vzdelávanie žien sa stalo jedným z hlavných cieľov novej politickej vlády. Pokus bol jasný: vytvorenie novej generácie žien, ktorú by predstavovala ideálna islamská žena, ktorá chápe svoju islamskú

²³ Islamská revolúcia je tiež známa pod názvom Iránska islamská revolúcia, ktorá sa odohrala v rokoch 1978-1979 v Iráne.

politickú aj sociálnu úlohu v postrevolučnom Iráne. Dôležitými vlastnosťami takejto ženy sa stala nie len skromnosť ale aj aktívna účasť na spoločenskom živote, politickom diani a záležitostiach súčasnej doby. Ideou sa stala dvojité úloha ženy. Žena ako matka a manželka, so zmyslom pre starostlivosť o domácnosť, deti, manžela. A statočná žena, bojujúca za spravodlivosť a svoje práva, proti tyranii a nespravodlivosti. Táto ideálna islamská žena by mala mať prednosti osvojené a formované podľa vzoru Fatimy, ktorá bola dcérou proroka Mohameda (Al-Kohlani 2018).

Islamská revolúcia vytvorila zmenu vo vzdelávacom systéme, ktorá študentov a študentky začala na školách pohlavne segregovať. V roku 1980, po kultúrnej revolúcii, bol ustanovený výbor, ktorý dohliada na dodržiavanie islamských hodnôt vo vzdelávaní. S postupom času prišlo k uvedomeniu si vzdelanostnej potreby a odborných znalostí v rôznych sférach a k snahe o revitalizáciu islamu v koncepte moderného života. V roku 2012 tvorili študentky na univerzitách približne 60%. Problémom Iránu tak nie je neprístupnosť vysokoškolského vzdelávania, ale prístup žien na trh práce po ich doštudovaní (Arani 2012).

Hneď po islamskej revolúcii v roku 1979 bola vyhlásená kampaň so zameraním na zvýšenie gramotnosti nie len detí, ale aj negramotnej dospeljej populácie. Bola to situácia, ktorá sa nevyskytuje veľmi často, väčšinou zostanú byť vzdelávané len deti. Výrazne bola zvýšená dostupnosť škôl aj vo vidieckych oblastiach (Salehi-Isfahani 2009 in Wojkowski 2013). Tieto zmeny tak zapríčinili rýchly celospoločenský nárast gramotnosti v krajine v 80. rokoch. Neskôr bola do iránskeho vzdelávania zakomponovaná aj povinná školská dochádzka na strednú školu, v snahe zvýšiť vzdelanosť krajine ešte viac (The World Bank 2003 in Wojkowski 2013). Poštipne zmierňovanie chudoby, ktorej pomohla vláda, viedlo k hmotnému bohatstvu rodín, ktoré menilo prístup ku vzdelaniu k lepšiemu. Zlepšovanie sociálne-ekonomického rozvoja pokračovalo aj v 90. rokoch a v roku 2000 pomocou vlády, ktorý zvýšila investície do ľudského kapitálu. Vládna politika je tak dôležitým aspektom zlepšenia úrovne už spomínaného sociálne-ekonomického rozvoja (Pesaran 2009 in Wojkowski 2013).

Islamská revolúcia tak bola dôležitým prvkom nie len zlepšovania gramotnosti žien ale lepšieho prístupu ku vzdelaniu celkovo. Program bol zameraný aj na samotné dievčatá, ktorým boli vytvárané dievčenské školy v chudobných vidieckych oblastiach. Islamská

revolúcia však mala aj negatívny aspekt, ktorým je potreba mužského povolenia pre štúdium ženy alebo platenú prácu (Salehi-Isfahani 2009 in Wojkowski 2013)

Koedukácia, ako spoločná výučba dievčat aj chlapcov, netrvala dlho. Už tri mesiace po prevzatí moci islamskými úradmi bola zakázaná a jej dôsledkom bola segregácia detí podľa pohlaví do im určených školských zariadení. Odvtedy sú všetky školy okrem univerzít a malého množstva výnimiek na vidieckych školách rozdelené podľa pohlavia dieťaťa. Univerzity a jazykové školy sa môžu rozhodnúť, či budú vzdelávať na segregovanej úrovni alebo sa stanú koedukačnými. Vláda vzdelanie žien podporuje. Ak je žena slobodná, je jej umožnené dosiahnutie vyššieho vzdelania v zahraničí, ak je žena vydatá, má dokonca nárok na štipendium určené vládou. Vláda ich tak podporuje v získavaní nejakého vzdelania, aby sa aj ony samy mohli stať učiteľkami, hlavne z dôvodu nedostatku vyučujúcich žien pre žiačky a študentky, čo je tiež pohlavne segregované. Muži môžu dievčatá vyučovať v prípade, že je ženského personálu v školstve nedostatok. Naopak však ženy môžu vyučovať žiakov len na prvom alebo druhom stupni základnej školy a len v prípade nutnosti. Výnimkou sú ale vysokoškolské profesorky a profesori, ktorí v koedukačných univerzitách vyučovať môžu rovnako, ako len na univerzitách pre ženy. Za posledných 35 rokov je však značný nárast a zlepšenie prístupu dievčat a žien ku vzdelávaniu na všetkých jeho úrovniach a zároveň napriek všetkým obmedzeniam (Al-Kohlani 2018).

4.2.2. Porovnanie vysokoškolského vzdelávania v rokoch 1980, 2000, 2010

Štúdium viacerých vzdelanostných indikátorov, ktoré zahrňujú starostlivosť o deti v ranom veku a primárne, sekundárne aj vyššie vzdelanie naznačujú progres, ktorý Irán za posledné desaťročie v oblasti rodovej rovnosti vzdelávania dosiahol. Najvyšší pokrok je značný v primárnom vzdelávaní na základnej úrovni (Mehran 2003b). Významným bolo zvýšenie počtu univerzít a rozšíreného súkromného sektoru na vysokej úrovni, ktoré viedli k rapídному zvýšeniu študentiek. Pre jednoduché znázornenie zmeny v počte 100 študentiek z roku 1988 na 322 študentiek v roku 1996. V roku 2012 mal Irán 54 štátnych univerzít a 42 štátnych lekárskejších škôl. Súkromných vysokých škôl v krajine existovalo k roku 2012 až 289 (Arani 2012).

Tieto roky spadajú do rozmedzia dát, získaných v roku 2018 Barro&Lee. Ako dané míľniky pre porovnanie s ostatnými dvoma štátmi, zostávajú roky 1980, 2000 a 2010, pozri *Tabuľka č. 2*.

V roku 1980 dosahovala populácia Turecka 38 650 000²⁴, z čoho tvorili ženy nad 15 rokov 10 686 000. Miera terciárneho vzdelávania žien dosahovala percentuálnu mieru 1,6, z ktorých ženy ukončili vysokoškolské vzdelávania 1,1% ich populácie. V prepočte dokončeného vzdelávania ho tak absolvovalo 118 000 žien.

V roku 2000 je možné nájsť vysoké zvýšenie vysokoškolského vzdelávania. Nastalo aj zvýšenie miery ženskej populácie o približne 10 000 000, čiže celková ženská populácia v danom roku dosahovala 21 264 000 z celkového počtu obyvateľstva 65 623 000, ktoré sa za 20 rokov zvýšilo takmer o 27 000. Vysokoškolské vzdelanie dosiahlo v tomto roku 6,8% žien, z 9,4% žien, ktoré sa cestou terciárneho vzdelávania vydalo. Nárast za 20 rokov tak v celkovo znamenal až 1 446 000 žien, ktoré vysokoškolské štúdium dokončili.

Ďalším míľnikom je rok 2010, ktorý je súčasnosti najbližšie. Irán je krajinou, kde sa percentuálna miera ukončeného terciárneho vzdelávania žien zvýšila až na 12,7%, celkovej miery začatého vysokoškolského štúdia 18,4%. Počas desiatich rokov nastalo zvýšenie celkovej populácie o približne 8 000 000 a zvýšenie populácie žien z toho približne o 6 000 000. V tomto roku bola teda celková populácia 73 763 000, pričom ženy z tvorili 27 562 000. Za 10 rokov tak nárast dokončených vysokoškolsky študujúcich žien predstavoval 3 500 000.

²⁴ Údaje o celkovej populácii obyvateľstva Iránu od 1980-2010 boli získané z dát Svetovej banky. Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=IR&start=1980>

Tabuľka č. 2: Vysokoškolské vzdelávanie žien nad 15 rokov, Irán

IRÁN				
	Vysokoškolské vzdelávanie		Populácia	
Rok	Celkovo	Dokončené	Celkovo	Počet žien v populácii
1980	1,6%	1,1%	38 650 000	10 686 000
2000	9,4%	6,8%	65 623 000	21 264 000
2010	18,4%	12,7%	73 763 000	27 562 000

Zdroje: Barro-Lee (2018) Educational Attainment for Female Population²⁵

World Bank Data, celková Iránska populácia od 1980-2010²⁶

Pre lepšiu predstavu prikladám výpočty z dát Barro-Lee (2018), pre mužskú populáciu nad 15 rokov, s dokončeným vysokoškolským vzdelaním. Za rok 1980 ich predstavovalo 277 000, za rok 2000 bol nárast až na 2 000 000 a rok 2021 úspešne dokončilo terciárne vzdelávanie až 4 175 000 mužov.

Rozvojové krajiny nie sú výnimkou v kladení rozličných pozícií vo vzdelávaní dievčat a chlapcov. Ženy musia čeliť diskriminácii nie len vo vzdelávaní, ale aj v oblasti platov či pracovných príležitostí, ktoré ich často zavedú do menej výnosných oblastí. Stereotypné predsudky spoločnosti ich častokrát od vzdelania odrádzajú a znižujú motiváciu v samotných dievčatách, určité vzdelanie dosiahnuť.

4.2.3. Uplatnenie žien v zamestnaní

Ako ovplyvňuje vzdelanie priority žien? Vzdelanie predstavuje investíciu do času, ktorej výsledkom sú vedomosti a zručnosti a tiež je zdrojom preskupenia hodnôt. Študentský život môže predstavovať zníženie príťažlivosti rolí, ktoré sa s manželským životom spájajú a v niektorých prípadoch nezlučiteľnosť rolí študentky a manželky. Prečo je tomu tak? Stereotypné rozdelenie manželských rolí vníma poslanie ženy v domácnosti. Z narastajúceho vzdelania ale vznikajú pracovné a kariérne príležitosti, ktoré môžu rodové

²⁵ Barro-Lee (2018) Educational Attainment for Female Population. Dostupné z <http://www.barrolee.com/>

²⁶ World Bank Data, celková Iránska populácia od 1980-2010. Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=IR&start=1980>

rozdelenie rolí v danej domácnosti značne narušiť. Irán ale nie je týmto prípadom. Síce vzdelanosť iránskych žien narastá, ich uplatnenie na pracovnom trhu je stále nízke. Vysokoškolské vzdelanie tak nemusí nevyhnutne zvyšovať šance na zamestnanie s dobrým ohodnotením. Možnou hypotézou odkladu manželstva v Iráne môže byť jednoducho dĺžka štúdia, ktorá prechod k roli dospelosti oddiaľuje. Vzdelanie posilňuje základné zručnosti a gramotnosť nesúvisí len s čítaním a písaním ale aj s rozvojom kognitívnych schopností, ktoré priaznivo pôsobia aj na kritické myslenie, zvažovanie informácií a výber osobných a vlastných rozhodnutí. Ďalším prínosom je aj prístup k informačným sieťam mimo domov a rodinu, ktoré môžu byť otvárajúcim spektrom novej kultúry a myšlienkovým zmenám zvažujúcim tradičné hodnoty. Sociálna akceptácia a možnosti študovania pre Iránske ženy sú prvkom, ktorý podnecuje mladé iránske dievčatá k motivácii vzdelávania (Torabi 2016).

Odkladanie manželských zväzkov je jasne pozorovateľný jav naprieč krajinami. Trend neskoršieho manželstva sa objavuje aj v krajinách Ázie. Zvýšenie veku manželstva sa zvýšilo o viac ako tri roky. Od dovŕšenia roku ženy približne 18,3 v roku 1986 (kdežto 18,9 rokov mali v priemere mestské ženy a 17,9 ženy na vidieku), na 23,3 roka v roku 2006 (s tým že 23,6 rokov v mestských oblastiach a 23,0 na vidieckych). Odklad manželstva značne pôsobí na pozitívne zlepšenie vzdelávania žien. Relatívne vysokú úroveň vzdelania v Iráne dosiahli ženy k roku 2006. 25,0% žien dovŕšilo stredoškolské vzdelanie a 9,9% vysokoškolské vzdelanie (Statistical Centre od Iran 2012 in Torabi 2016). Skutočnosťou je, že vyššie dosahovanie vzdelania odkladá priemerný sobášny vek v neskoršie manželstvo. Pracovné príležitosti a ženská zamestnanosť po dosiahnutí vyššieho vzdelania ženami je ale stále nízka. K roku 2006 bola len 16% (Torabi 2016).

Dôležitým faktorom pri spomínaní vzdelanosti je aj plodnosť žien, ktorá priamo s edukáciou spoločnosti súvisí. Iránska islamská republika v poslednej dobe zaznamenala najrýchlejší pokles plodnosti v histórii ľudstva spolu s pozoruhodným rýchlym nárastom vzdelanosti, a to od 1980 do roku 2006. Vzdelanie je tak dôležitým faktorom demografických zmien, ale aj celkových zmien ovplyvňujúcich populáciu ako celok (Lutz 2010). Investície do vzdelávania žien predstavujú investície prerastajúce rodové rozdiely zvyšujúce a zlepšujúce úroveň spoločnosti, majú pozitívny vplyv na trh práce, či umožňujú spoločnosti ako celku rôzne preferencie. V Iráne je možné zaznamenať rastúci trend ženského vzdelávania na univerzitnom poli, ktorý počas rokov 2007 až 2008 presiahol 60%. Keďže je to priaznivá informácia, v Iráne je možné nájsť aj inú nepriaznivú. Tá súvisí s trhom práce a celkovou nízkou zamestnanosťou žien, ktorej musia

čelit'. Nezamestnanosť vzdelaných žien sa v období zvýšila až sedem násobne, z 3% v roku 1997 na 21% v roku 2002 (Moinifar 2012).

Podľa indexu Global Gender Gap, ktorý bol predstavený v tretej kapitole a pri Tureckej republike, porovnáam roky 2010²⁷ a 2021²⁸ aj pri štáte Irán. Pre lepšiu predstavu je v závere tejto kapitoly porovnanie najaktuálnejších dát uplatnenia žien zo všetkých troch vybraných moslimských krajín.

Íránska islamská republika v roku 2010, získala celkové priemerné umiestnenie zo 134 krajín, 123. miesto. Na škále rovnosti získala priemerné skóre 0,593, kde 0,00 predstavuje nerovnosť a 1,00 rovnosť. Index zachytáva rámec rozsahu rozdielov medzi mužmi a ženami v štyroch kategóriách. V ekonomickej participácii a príležitosti sa Irán umiestnil na 125. mieste, so skóre rovnosti 0,426. V dosahovaní vzdelania sa umiestnil na 96. mieste so skóre rovnosti až 0,959. V kategórii zdravia a prežitia získal 83. miesto so skóre 0,971 a v kategórii politického splnomocnenia 129. miesto a skóre len 0,017.

Uplatnenie na pracovnom trhu v Iráne v roku 2010 bol priemer u mužov 76% a u žien 33%. V pozícii zákonodarcov, manažérov, či v postavení vysokých predstaviteľov bolo 87% mužov a 13% žien. Žien v pozícii parlamentu boli len 3% a mužov zvyšných 97%. V miere účasti pracovných síl v roku 2021, sú muži s percentuálnou mierou 76,9% a ženy s 18,9%. Od roku 2010 je tak viditeľné 14,1% zníženie zamestnanosti žien. Ich participácia v postavení manažérok či zákonodarkýň, však stúpila na 20,5% a u mužov klesla na 79,5%. Ženy v parlamente predstavujú 5,6% a muži 94,4, čo je tiež odvetvie, ktoré ženám umožnilo lepšie pracovné pozície.

Rok 2021 so sebou nesie zmeny. Populácia iránskeho obyvateľstva stúpila na 82 910 000. 41 020 000 žien a 41 890 000 ženy. Celkový počet krajín sa zvýšil na 156 a umiestnenie Iránu medzi nimi je na 150. mieste. Skóre rovnosti v krajine poklesol na 0,582. Pri rozbere na štyri skúmané kategórie: v kategórii ekonomickej účasti a príležitosti sa Irán nachádza na 150. mieste, s rovnosťou 0,375. V dosahovaní vzdelania sa krajina pohybuje na 119. mieste s celkovým skóre rovnosti 0,953. Kategória prežitia a zdravia

²⁷ Global Gender Gap Report 2010. World Economic Forum. Dostupné z <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2010>

²⁸Global Gender Gap Report 2021. World Economic Forum. Dostupné z <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>

určuje štátu miesto 129, so skóre 0,963 a politické splnomocnenie určuje Iránu 151. miesto so skóre rovnosti 0,036.

4.3. Saudská Arábia

Pri pohľade na Saudskoarabské kráľovstvo z historickej perspektívy, je to krajina považovaná za rodisko Islamu a je domovom najväčších islamských svätýň v Mekke a Medine. Moderný saudský štát bol založený v roku 1932 po tridsaťročnej kampani za zjednotenie väčšiny Arabského polostrova²⁹. Keď sa presunieme do súčasnosti, v Saudskoarabskom kráľovstve je hlavou štátu kráľ Salman bin Abd al-Aziz Al Saud, ktorý panuje od roku 2015 a na trón nastúpil po smrti svojho brata. Vo svojich rukách má výkonnú, zákonodarnú aj súdnu moc. Táto krajina nedisponuje ústavou. Má však Základný zákon, ktorý by sa ústave mohol podobať a jeho päť kapitol určuje vládny systém, postavenie rodiny Saudov, ekonomické princípy, práva a povinnosti občanov, kompetencie štátu, ale aj finančné záležitosti. Pred momentálnou hlavou štátu panoval kráľ Abdulláh, ktorý bol zástancom aspoň čiastočného zrovnoprávnenia postavenia žien v spoločnosti. Snažil sa tiež o zvýšenie vzdelanosti a kvalifikovateľnosti obyvateľov jeho krajiny.

Populácia Saudskej Arábie je 34 270 000 a gramotnosť saudskoarabského obyvateľstva dosahuje priemer 95,3% z toho mužská populácia je s percentuálnou mierou 97,1% a ženská 92,7%³⁰. V období rokov 2008 až 2012 sa miera gramotnosti v Saudskej Arábii zvýšila a dosahovala jej vysokú mieru. Vo vekovej skupine od 15 do 24 rokov bola až 99% u mužov a 97% u žien. Napriek vysokej gramotnosti je však vysoká miera nedostatku pracovných miest, čo vytvára dezilúziu získavania vzdelania vo všeobecnosti (Rabaah 2016).

Ako som už spomínala, Saudská Arábia nemá vlastnú ústavu a riadi sa Základným právom. Nie je to však jediný prameň z ktorého jeho obyvatelia čerpajú. *Korán* a *Sunna* sú dôležitými prvkami v kráľovstve a jeho výsledkom je náboženská inštitúcia, ktorá má

²⁹ „Middle East: Saudi Arabia“ The World Factbook, Central Intelligence Agency. Dostupné z <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/saudi-arabia/>

³⁰ Ekonomická informácia o teritóriu, Saudskoarabské kráľovstvo, MZV SK. Dostupné z <https://www.mzv.sk/documents/10182/620840/Saudsk%C3%A1+Ar%C3%A1bia-+ekonomick%C3%A9+inform%C3%A1cie+o+terit%C3%B3riu+2020>

rozhodujúcu úlohu aj vplyv na obyvateľstvo, vrátane každodenného života obyvateľov krajiny, nevnímajúc ženy (Rabaah 2016).

Na otázku zmeny, sa pozrieme na krajinu z historického hľadiska. Saudská Arábia prešla za posledných 50 rokov veľkými zmenami, ktoré neovplyvnili len ju samotnú. Objav a ťažba ropy v 30. rokoch zapríčinili ekonomické, politické ale aj sociálne zmeny, ktoré mali za následok hospodárske premeny spôsobené zvýšením príjmov a zmenou životného štýlu. Vyššie spomínaná Iránska revolúcia z roku 1979 naopak náboženské vedenie v krajine posilnila a s ňou súvisiaca vzbura v Mekke bola výsledkom diania v Iráne, kde sa podarilo náboženský vplyv oslabiť. Krátko na to sa odohrali vojny v Perzskom zálive, ktoré vystavili pozíciu žien zmene (Rabaah 2016).

S príchodom Ameriky, jej názorov a liberalizmu do Saudskej Arábie, si prešlo vzdelávanie žien zmenou. Úrovne dievčenského a ženského základného, stredného vzdelania aj univerzít patrilo až do roku 2002 pod rezort náboženského vedenia³¹, zatiaľ čo vzdelávanie chlapcov a mužov patrilo pod ministerstvo školstva. Dôvodom bola snaha zabezpečiť žiadnu odchýlku od stanovených noriem vzdelávania dievčat presne podľa daných pravidiel, ktorých cieľom bola výchova dobrých manželiek a matiek, prípadne prijateľné pracovné miesta ako vyučovanie alebo ošetrovanie. Náboženské stigmy a konzervatívne názory odlišujú povahu žien od povahy mužov a nej tak prisudzujú odlišný prístup a slobodu vykonávať rozličné zamestnania (Rabaah 2016).

Problémy žien v saudskej spoločnosti môžu byť mylne spájané s islamským náboženstvom ako takým. No stereotypy sú primárne určované na základe tradícií a im prispôsobenej spoločnosti. Tieto rodové nerovnosti sú inštitucionalizované prostredníctvom individuálnych opatrení. Vzdelávanie je ale stratégiou na dosiahnutie sociálnej spravodlivosti vo všetkých každodenných sférach. To, čo ženu v krajinách s moslimským náboženstvom v získavaní samostatnosti nepodporuje, je spájanie ženskej identity s mužskou. Prvým mužom ku ktorému patrí je jej otec, ktorý sa po svadbe mení na jej právoplatného manžela. Ak by manžel umrel, je pridaná k najbližšie rodinne vzdialenému mužovi (Rabaah 2016).

³¹ Department of Religious Guidance

4.3.1. História vzdelávacieho systému

Saudskoarabská vláda poskytuje bezplatné vzdelanie pre všetkých, ktorí oň majú záujem. Vzdelanie však nie je povinné. Cieľom saudskoarabského vzdelávania je poskytovanie náboženskej, morálnej a intelektuálnej výučby s cieľom edukácie obyvateľstva o právach a povinnostiach voči svojej spoločnosti. Čo sa týka vzdelávania žien, jeho história nesiahá ďaleko. Pred rokom 1960 žiadne verejné ženské vzdelávanie nebolo k dispozícii. Prvou a zároveň súkromnou školou pre dievčatá bola založená v roku 1941, prisťahovalcami z Indonézie. Súkromné dievčenské inštitúcie sa tak začali objavovať po celej krajine. Posielanie dievčat do školy so sebou nieslo pre rodičov aj obavu zo straty záujmu o tradičné islamské hodnoty a domáce role žien. Konzervatívnosť spoločnosti vo vzdelávaní videla formu narušenia morálky rodinného života. Je dôležité ale zdôrazniť, že tieto názory nevznikli z islamu ako náboženskej doktríny ale tradične uznávaných hodnôt spoločnosti. Obavy zo západnej spoločnosti a z ovládania gramotnosti žien ako rušivého elementu rodinnej a domácej role ženy, zašli až do učebných osnov. Školské učebnice preto obsahujú prvky snažiace sa o zachovanie tradičných hodnôt a úloh mužov a žien. Vzdelávací systém je tak používaný ako nástroj na uvedenie ženských rolí, ktorými by primárne mala byť manželka a matka (Alsweel 2007).

Vzdelávací systém Saudskej Arábie sa teda začal formovať okolo roku 1932. Bola to doba, kedy bola núdza vzdelanosti a dosahovali ho len chlapci. Vzdelanosť dievčat sa stalo dôležitejším až na konci 90. rokov, kedy už bolo možné nájsť dievčenské školy v každej časti kráľovstva. Dnes už nájdeme dievčenské školy naprieč celou krajinou, no v ich rodovej segregácii zmena nenastala a tak sú dievčatá delené do dievčenských škôl aj naďalej. Dôvodom je učenie islamu. Vyžaduje totiž rodovo oddelené školské prostredie. Vzdelávacia politika ale rodovo segregovaná nie je. Pre obidve pohlavia platí snaha zabezpečiť čo najefektívnejšie vzdelávanie s cieľom uspokojiť náboženské, hospodárske aj sociálne potreby krajiny a znížiť tak negramotnosť saudskoarabského obyvateľstva (Rabaah 2016). Vzdelávanie ani na terciárnom stupni je pohlavne segregované, na základe morálnej tradície a preniknutiu teokratického saudského systému aj do vzdelávania. Vzdelávanie je ako ďalší iný vládny orgán, náboženstvom ovplyvnené, no vplyv západných a globálnych diskurzov preniká aj do vzdelávania na univerzitách aj politiky spojenou s praxou vzdelávania samotných učiteľov (Elyas, Picard 2013).

Kvalitné školy v krajine sú súkromného typu a poplatky za ne nie sú nízke. Vedie to k obviňovaniu štátnych škôl a vlády chudobnejšími obyvateľmi, pre získavanie kvalitnejšieho vzdelania len pre bohatšie obyvateľstvo krajiny. Súkromné školy dodržiavajú európske a severoamerické učebné osnovy, podporujú kritické myslenie a umožňujú štýl výučby, ktorý kladie dôraz na predmety s umeleckým zameraním. Štátne školy používajú zastaralú metódu memorovania a to podnecuje niektorých obyvateľov krajiny k znevýhodnenému vzdelávaniu (Rabaah 2016).

Za posledných 6 rokov (údaj z roku 2020) bolo v 13 regiónoch Saudskej Arábie otvorených až 20 nových univerzít. Na vzdelávacie a rekvalifikačné programy je v súčasnosti venovaných množstvo vládnych zdrojov a predpokladať tak môžeme zvýšenie nárastu školských zariadení nie len základného a stredného vzdelania ale aj zdvojnásobenie súčasného stavu univerzít a inštitúcií zameraných na priemysel. Modernizačné prvky priniesli do Saudskej Arábie aj výučbu v Anglickom jazyku (Rabaah 2016).

4.3.2. Porovnanie vysokoškolského vzdelávania v rokoch 1980, 2000, 2010

Saudskoarabské kráľovstvo a dosahovanie terciárneho vzdelávania žien v ňom, je porovnané nasledovne. Míľnikmi zostávajú roky 1980, 2000 a 2010 a údaje sú čerpané z dát Barro-Lee (2018), pozri *Tabuľka č. 3*. Ženy aj muži sú s vekovej oblasti nad 15 rokov.

V roku 1980 mali v Saudskej Arábii populáciu s veľkosťou približne 6 700 000³² obyvateľov, z ktorej tvorili ženy 2 312 000. Miera celkového vysokoškolského vzdelávania žien tvorila 3% a polovica z daných žien vysokoškolské vzdelanie aj úspešne ukončila, s percentuálnou mierou 1,5. Dokončené terciárne vzdelanie tak malo 35 000 žien.

Rok 2000, 20 rokov neskôr nachádzame aj zvýšenie populácie, takmer o násobok. 20 664 000 obyvateľov, z ktorých ženy tvorili iba 5 634 000. Miera vysokoškolského vzdelávania však vzrástla. Ukončené vysokoškolské vzdelanie dosiahlo 6,3% žien z 11,6%, ktoré svoje štúdium na vysokej škole začali. Dokončené vzdelanie tak získalo 355 000 žien.

³² World Bank Data Saudskoarabská populácia 1980-2000. Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=SA&start=1980>

10 ročný rozdiel ktorý Saudská Arábia dosiahla v roku 2010 sa veľmi neodlišuje. Populácia im celkovo vzrástla na 27 422 000, čo tvorí približne 7 000 000 rozdiel, no rozdiel ženskej populácie vzrástol o 2 522 000. V roku 2010 tak tvorilo 8 156 000 žien nad 15 rokov celkovú populáciu. Dosiahli zvýšenie úrovne ukončeného vysokoškolského vzdelania na 6,9% z celkového počtu 12,6%. Vo výpočte to tak predstavuje 563 000 žien s ukončeným terciárnym vzdelávaním.

Tabuľka č. 3: Vysokoškolské vzdelávanie žien nad 15 rokov, Saudská Arábia

SAUDSKÁ ARÁBIA				
	Vysokoškolské vzdelávanie		Populácia	
Rok	Celkovo	Dokončené	Celkovo	Počet žien v populácii
1980	3,0%	1,5%	9 700 000	2 312 000
2000	11,6%	6,3%	20 664 000	5 634 000
2010	12,6%	6,9%	27 422 000	8 156 000

Zdroje: Barro-Lee (2018) Educational Attainment for Female Population³³

World Bank Data, celková Saudskoarabská populácia od 1980-2010³⁴

Pre lepšiu orientáciu vzdelávania saudskoarabských mužov, prikladám výpočty ich úspešne dokončeného terciárneho vzdelávania, podľa dát Barro-Lee (2018), pre vzdelávanie mužskej populácie nad 15 rokov za jednotlivé roky. Za rok 1980 to činí 179 000 mužov, k roku 2000 595 000 mužov a za ďalších 10 rokov sa ich počet zvýšil na 704 000 mužov.

4.3.3. Uplatnenie žien v zamestnaní

Saudské ženy čelili množstvo rokov marginalizácii až takmer úplnému vylúčeniu účasti na pracovnom trhu. Práve preto sa krajina nachádza na najnižších mierach

³³ Barro-Lee (2018) Educational Attainment for Female Population. Dostupné z <http://www.barrolee.com/>

³⁴ World Bank Data, celková Turecká populácia od 1980-2010. Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=SA&start=1980>

v zamestnanosti žien v porovnaní s celým Blízkym východom. Prečo je tomu tak? Platí tu stigma platenej len mužskej práce a domácej práce v roli ženy. Zmena v čase je pomalá, no existuje. Keď sa na daný údaj pozrieme v číslach, z približnej populácie 8,4 milióna žien v produktívnom veku bolo k roku 2016 zamestnaných len 15%. Aspekt vylúčenia žien z verejného života je jedným z najväčších problémov, ktorým krajina čelí (Rabaah 2016).

Jedným z dôvodov pozície saudských žien je aj ich neprítomnosť spoluúčasti na veciach verejných. Rodová nerovnosť sa tak zdá byť hlboko zakorenenou v tradičnej ženskej neprítomnosti a mlčanlivosti vo verejnom živote. Normalizácia rodových rozdielov nachádzajúca sa aj v učebných osnovách je prvkom, ktorý podnecuje rodové ideológie, ktoré môžu byť výsledkom sociálne-ekonomických hodnôt podnietené islamským náboženstvom. A aké má v tejto spoločnosti miesto *Korán*? Veľmi dôležité. Jeho výklad môže byť totižto prekladaný v súlade s konzervatívnymi názormi umlčujúcimi ženské názory v náboženskom mene. Islamskú ideológiu sa ale saudské ženy učia vykladať legitímne a prostredníctvom študovania islamu sa snažia nájsť spôsob ako nábožensky čeliť stavu, v ktorom sa nachádzajú (Rabaah 2016).

Uplatnenie žien v Saudskej Arábii zostáva zložitým procesom, v ktorom nie je jednoduchý prístup na pracovný trh, rodová rovnosť, ani rovnaké možnosti pracovného ohodnotenia.

Podľa Gender Gap Index z roku 2010³⁵ sa Saudská Arábia umiestnila na 129. mieste z celkového počtu krajín 134. Priemerné skóre rovnosti v krajine sa od hranice 0,00 ktorá predstavuje nerovnosť po 1,00 ktorá značí rovnosť, Saudská Arábia získala 0,571. Zo štyroch kategórií, ktoré index sleduje, začnem ako pri ďalších dvoch krajinách ekonomickou participáciou a príležitosťami. V tejto kategórii dosahuje Saudská Arábia 132. miesto so skóre rovnosti 0,335. V dosiahnutom vzdelaní má umiestnenie 92 so skóre 0,974. V kategórii prežitia a zdravia sa nachádza už na 53. mieste so skóre 0,976. V politickom splnomocnení sa však nachádza na 131. mieste, čo je len 3 miesta ku celkovej spodnej hranici. Rovnosť v tejto kategórii sa nachádza na úplnej nule. V miere pracovného trhu ženy dosahujú 22% a muži 82%. V pozíciách vyšších úradníkov, zákonodarcov či manažérov sa ženy nachádzajú len v 8% a muži 92%.

³⁵ Global Gender Gap Report 2010. World Economic Forum. Dostupné z <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2010>

V roku 2021³⁶ sa populácia zvýšila na 34 270 000 pričom ženy 14 490 000 a muži 19 780 000. Saudská Arábia sa celkovo umiestnila na 147. mieste, krajín bolo v daný rok 156. Skóre rovnosti dosiahla na úroveň 0,603. Pri pohľade na rozoberané kategórie, v ekonomickej príležitosti a participácii dosiahla krajina 149. miesto so skóre rovnosti 0,390. V dosahovaní vzdelania sa Saudská Arábia umiestnila na 97. mieste, so skóre 0,980, čo predstavuje veľmi pomalé zlepšenie vzhľadom na 11 ročné uplynulé obdobie. Kategória zdravia a prežitia sa nachádza na 123. mieste so skóre 0,964 a politické splnomocnenie na 138. mieste so skóre 0,077.

Miera pracovného trhu žien predstavuje 23,3%, čo predstavuje skutočne jemné zlepšenie a mužov 80,7%. V pozíciách vyšších úradníčok, zákonodarkýň či manažérok nastalo za 11 rokov zníženie na 6,8% a mužov 93,2%. Čo sa však týka žien v parlamente, nastalo skutočné zvýšenie z 0,00 na 19,9%. Muži v ňom predstavujú 80,1%.

³⁶ Global Gender Gap Report 2021. World Economic Forum. Dostupné z <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>

4.4. Zhrnutie kapitoly

V kapitole s názvom *Situácia vo vybraných moslimských krajinách*, som rozobrala Turecko, Irán a Saudskú Arábiu z perspektívy ich momentálnej štátnej situácie, gramotnosti, histórie vzdelávania a znázornenia ženského vzdelávania v priebehu času. Použila som dáta Barro-Lee (2018) pre predstavenie odpovede na hypotézu zmeny ženského vzdelávania v čase a v rámci uplatnenia žien som rozobrala dáta z Global Gender Gap Index. Ďalšími hypotézami, ktoré bolo mojim cieľom v práci znázorniť, bola hypotéza, či sa krajiny s moslimkou väčšinou navzájom líšia a hypotéza, čím konzervatívnejšia krajina, tým horší prístup ku vzdelávaniu žien.

Krajiny sa líšia poňatím islamu a náboženských autorít. Turecko je prezidentskou republikou so zastupiteľskou demokraciou, ktorá má v krajine moslimskú väčšinu, no napriek tomu je sekulárnou, so sekulárnym zákonom, založeným na rodovej rovnosti. Irán je prezidentskou republikou s teokratickým systémom vlády. Má náboženský právny systém, v ktorom je uplatňované islamské právo *Šaría*, v spojitosti so sekulárnym právom. A Saudská Arábia je islamská absolutistická monarchia, ktorá nedisponuje ústavou. Jedná sa o konzervatívnu krajinu, ktorej ústavu predstavuje *Korán* a *Sunna* a zdrojom práva je *Šaría*³⁷. Vládny systém určuje tzv. Základný zákon.

Pri pojednaní terciárneho vzdelania žien pri vybraných moslimských krajinách naprieč rokmi 1980, 2000 a 2010, pozri *Tabuľka č. 4*, pre lepšiu prehľadnosť dát. Pri každej krajine je jednotlivo vypočítaný aj presný počet žien, ktoré dokončili vysokoškolské vzdelanie. Percentuálna miera vysokoškolského vzdelávania za jednotlivé roky je tak viditeľná s porovnaním celkovej a ženskej populácie v danej spoločnosti. V roku 1980 bolo v zastúpení populácie síce najviac žien, no najvyššia miera ukončeného terciárneho vzdelávania s najnižšou mierou žien v populácii, bola práve konzervatívna Saudská Arábia. Rok 2000 bol značný rýchlym nárastom záujmu o vysokoškolské vzdelávanie, aj rýchlym populačným rastom. S najvyššou mierou zastúpenia žien v štáte zostalo Turecko a s najvyššou percentuálnou mierou vysokoškolského vzdelávania celkovo, zostala práve Saudská Arábia. Percentuálne prevýšil v danom roku Saudskú Arábiu v dokončenom vzdelávaní 0,5% Irán, no jeho populácia žien bola v danom roku o 15 630 000 vyššia. Rok

³⁷ V kapitole *Islam ako náboženstvo* sú vysvetlené dôležité islamské pojmy.

2010 so sebou neniesol pokles vzdelávania, práve naopak. Najvyššiu percentuálnu mieru 18,4 vysokoškolského vzdelávania celkovo, dosiahol s populáciou žien 27 562 000 Irán. Jeho populácia žien vzrástla za 10 rokov o 6 296 000 a celková terciárna vzdelanosť o 9%. Ženská populácia Saudskej Arábie vzrástla za dané obdobie len o 2 522 000, no miera vzdelanosti celkovo oba o 1%. V Turecku vzrástlo celkové vysokoškolské vzdelávanie za 10 rokov len o 0,8% a populácia žien pritom o 4 712 000 žien. Najlepšie výsledky s postupom času tak dosiahla Saudská Arábia a potom ju počas krátkeho obdobia prekonal Irán. Turecko je síce sekularizovanou krajinou, no jeho vzdelanostné tempo rastu je pomalé.

Tabuľka č. 4: Vysokoškolské vzdelávanie žien nad 15 rokov krajín Turecko, Irán a Saudská Arábia

		<i>Vysokoškolské vzdelávanie</i>		<i>Populácia</i>	
<i>Krajina</i>	<i>Rok</i>	<i>Celkovo</i>	<i>Dokončené</i>	<i>Celkovo</i>	<i>Ženy nad 15 rokov</i>
Turecko	1980	1,5%	0,7%	43 976 000	13 772 000
Irán	1980	1,6%	1,1%	38 650 000	10 686 000
Saudská Arábia	1980	3,0%	1,5%	9 700 000	2 312 000
Turecko	2000	6,8%	3,6%	63 240 000	23 515 000
Irán	2000	9,4%	6,8%	65 623 000	21 264 000
Saudská Arábia	2000	11,6%	6,3%	20 664 000	5 634 000
Turecko	2010	7,6%	4,3%	72 327 000	28 227 000
Irán	2010	18,4%	12,7%	73 763 000	27 562 000
Saudská Arábia	2010	12,6%	6,9%	27 422 000	8 156 000

Zdroje: Barro-Lee (2018) Educational Attainment for Female Population³⁸

World Bank Data, celková Iránska populácia od 1980-2010³⁹

Čo sa týka vzdelávania, v danej kapitole som sa snažila pri každej krajine sprostredkovať pohľad na historické premeny vo vzdelávaní. Ako je na tom však terciárne vzdelávanie vo vybraných krajinách v súčasnosti?

³⁸ Barro-Lee (2018) Educational Attainment for Female Population. Dostupné z <http://www.barrolee.com/>

³⁹ World Bank Data Turecká populácia 1980-2010. Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=TR&start=1980>
World Bank Data, celková Iránska populácia 1980-2010. Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=IR&start=1980>
World Bank Data Saudskoarabská populácia 1980-2000. Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=SA&start=1980>

Pre znázornenie možnosti a kvality univerzít terciárneho vzdelávania vo vybraných moslimských krajinách uvádzam rebríček Best Global Universities. Jedná sa o prieskum univerzít, kde boli krajiny zoradené na základe 13 indikátorov, ktoré merali akademický výskum, globálnu aj regionálnu reputáciu. Je to rebríček 1500 najlepších univerzít v 86 štátoch sveta. Je tak možné stanoviť globálne skóre a číselné poradie ukazovateľov, medzi ktoré patrí: reputácia svetového výskumu, reputácia regionálneho výskumu, publikácie, knihy, konferencie, normalizovaný citačný vplyv, celkové citácie, počet publikácií, ktoré patria medzi 10% najcitovanejších a percento z celkového počtu publikácií, ktoré patria medzi 10% najcitovanejších⁴⁰.

Turecko sa v rebríčku umiestnilo so 46, Irán s 36 a Saudská Arábia s 11 univerzitami. Podľa poradia a porovnania medzi nimi navzájom, som vybrala 10 univerzít, ktoré sa objavili na najvyššom mieste. Prvou bola King Abdulaziz University zo Saudskej Arábie, ktorá sa umiestnila už na 42 mieste. Po nej nasledovala King Abdullah University of Science & Technology, tiež zo Saudskej Arábie, s miestom 121. Na 197 mieste sa umiestnila Turecká univerzita Boğaziçi University. King Saud University zo Saudskej Arábie sa nachádza na 312 mieste a za ňou nasleduje Iránska Boğaziçi University na 387 mieste. Na 445 mieste je Islamic Azad University v Iráne. S miestami 453, 486 a 511 nasledujú tri Turecké univerzity Middle East Technical University, Istanbul Technical University, Hacettepe University. King Fahd University of Petroleum and Minerals (KFUPM) je na priečke 536, nachádzajúca sa v Saudskej Arábii⁴¹.

Okrem vzdelávania som sa v kapitole venovala aj uplatneniu žien v zamestnaní, na pracovnom trhu. Tak, ako som situáciu pojednala jednotlivo v podkapitolách krajín, na záver a pre ešte lepšie znázornenie, poukážem na dáta získané z Global Gender Gap Index v súčasnosti, pozri *Tabuľka č. 5*. Z pohľadu priemernej rodovej rovnosti sa medzi tromi krajinami nachádza na najlepšej pozícii Turecko. Je aj na najlepšom priemernom umiestnení medzi 156 krajinami sveta. V priemernej rovnosti má najnižšie skóre Irán a priemerné umiestnenie medzi krajinami má najnižšie práve Saudská Arábia. V jednotlivých kategóriách sa ale ich umiestnenia líšia. V kategórii dosahovania vzdelania

⁴⁰ Best Global Universities by U.S. News & World Report 2021. Dostupné z <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/methodology>

⁴¹ Best Global Universities by U.S. News & World Report in Turkey, Iran and Saudi Arabia 2021. Dostupné z <https://www.usnews.com/education/bestglobaluniversities/search?region=asia&country=turkey&country=iran&country=saudi-arabia>

sa zo 156 krajín dostala Saudská Arábia na 97. miesto, s najvyššou škálou rovnosti, až 0,98, pričom 1,00 predstavuje rovnosť a 0,00 nerovnosť. V kategórii politického splnomocnenia sa však Saudská Arábia nachádza na škále so skóre 0,077. Je tomu tak preto, že ešte stále na pozícii hlavy štátu nebola žiadna žena a žiadna žena sa stále nenachádza ani na pozícii ministerky. V parlamente je však možné badať v porovnaní s Global Gender Gap Index 2010 zvýšenie o 19,9%. Irán je tiež krajinou, kde žena nebola na čele vlády, ale zastupuje ich 6,7% v ministerských pozíciách a 5,6% v parlamente. Nachádza sa však v danej kategórii až na 150. mieste zo 156 krajín. Turecko má 114. umiestnenie, no stále s nízkym skóre 0,123.

Tabuľka č. 5: *Dáta Global Gender Gap Report 2021, krajín Turecko, Irán a Saudská Arábia*

Krajina	Priemerné umiestnenie zo 156 krajín*	Priemerné skóre rovnosti**	Kategória ekonomickej príležitosti/participácie	Skóre rovnosti	Kategória dosahovania vzdelania	Skóre rovnosti	Kategória zdravia a prežitia	Skóre rovnosti	Kategória politického splnomocnenia	Skóre rovnosti
Turecko	133.	0,638	140.	0,486	101.	0,975	105.	0,967	114.	0,123
Irán	150.	0,582	150.	0,375	119.	0,953	129.	0,963	151.	0,036
Saudská Arábia	147.	0,603	149.	0,390	97.	0,980	123.	0,964	138.	0,077

*Všetky kategórie, ako aj priemerné umiestnenie, pozostáva z celkového počtu krajín 159.
 **Skóre rovnosti predstavuje umiestnenie na škále od 0,00 predstavujúca nerovnosť a 1,00 rovnosť

Zdroj: Global Gender Gap Report 2021. World Economic Forum. 2021⁴².

I keď si môžeme všimnúť nárast vzdelávania žien naprieč rokmi, aj celkové zlepšenie rodovej rovnosti vo vzdelávaní, či zlepšovania samotných univerzít, úroveň účasti žien na pracovnom trhu je tak stále nízka. Priemerný údaj uplatnenia žien na pracovnom trhu pre krajiny Blízkeho východu je 30%. Pre regióny, ku ktorým patrí Irán majú úroveň približne 20% a cena práce žien sa pohybuje na najnižších priečkach na svete. Ich pracovné ponuky sú nie len obmedzené a limitované. Napríklad v manažérskych pozíciách sa v Saudskej Arábii nachádza len 6,8% žien s mužským rozdielom 93% a príjem ženy činí len 24% z príjmu muža. V Iráne je to dokonca len 18%. Z krajín

⁴² Dostupné z <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>

Blízkeho východu mali v pozícii hlavy štátu ženu len dve krajiny, medzi ktoré patrí práve Turecko. V Turecku sa z vybraných moslimských krajín ženy uplatňujú na pracovnom trhu v najvyššej miere, v 38,5%.

Súvisí tak islamské náboženstvo s podstatou diskriminácie vo vzdelávaní? Položiť odpoveď na túto otázku nie je jednoduché. Ak by bol islam jej dôvodom, bolo by islamské právo uplatňované vo všetkých moslimských krajinách. Turecko je však sekularizovanou krajinou a sama nechce byť ako moslimská krajina identifikovaná a islamské právo v nej nie je také silné (Aktas 2019). Turecko je však stále krajinou s moslimkou väčšinou a dáta, ktoré sa k nemu uplatňujú a síce je sekularizované ho charakterizujú, už boli spomenuté.

5. Záver

Cieľom bakalárskej práce bol ucelený teoretický prehľad o vybraných moslimských krajinách na základe prístupu ku vzdelávaniu a procesu uplatnenia žien v spoločnosti. K práci bolo pristupované z pohľadu historickej sociológie v spojitosti s konceptami súčasného diskurzu.

Práca pojednávala o islamskom náboženstve a jeho charakteristikách dôležitých v spojitosti so vzdelávaním žien. Procesy modernizácie v koncepte moslimských krajín, či funkcie islamu vo vzdelávaní poskytli prehľad o historickom dianí a priniesli tak predstavu k nájdeniu odpovedí na stanovené hypotézy:

1. Nastala vo vzdelávaní žien zmena v čase?

Prostredníctvom dát Barro-Lee (2018) bolo možné vytvoriť ucelený náhľad na celkové a dokončené vysokoškolské vzdelávanie po svetovej liberalizácii po najaktuálnejší míľnik, naprieč rokmi 1980, 2000 a 2010 a vo vybraných krajinách tak pozorovať ich zmeny nie len v rámci jednej krajiny, ale porovnať aj krajiny navzájom. Krajiny majú osobitné tempo rastu, no v každej krajine je tempo stúpajúce a nestagnuje, ani sa nezmenšuje. Všetkým bola venovaná história vzdelávacieho systému, ktorá umožňuje nahliadnuť na proces zmeny jednotlivo. Zmeny v čase je možné čerpať naprieč prácou, so zameraním nie len na vzdelanie žien, ale aj na ich uplatnenie v zamestnaní, či v spoločnosti.

Zmeny v čase vo vzdelávaní patria medzi aspekty socio-demografickej modernizácie s rýchlym tempom. Stagnujúce tempo však má nevýrazné zlepšenie pracovného trhu, či hospodársky rast a s ním pomaly sa vyvíjajúce pracovné príležitosti. Charakteristika Černého (2017) tak umožnila nahliadnuť do odpovede týkajúcej sa rýchleho nárastu aj vysokoškolského vzdelávania, no nedostatočných pracovných príležitostí, či pomalému tempu ku prekonaniu rodovej nerovnosti.

2. Platí hypotéza, čím konzervatívnejšia krajina, tým horší prístup ku vzdelávaniu?

Na základe dát, získaných o terciárnom vzdelávaní, bolo možné získať prehľadný a ucelený obraz o situácii vzdelávania žien v krajine. Turecko je sekularizovanou krajinou, ktorej právny systém je založený na ústave a ten predstavuje princíp rodovej rovnosti. Irán je náboženským štátom, ktorý neprešiel modernizáciou tak, ako Saudská Arábia. Saudská

Arábia je konzervatívnou, ale modernou krajinou, ktorej ústavu predstavuje Základný zákon, *Korán* a *Sunna*. Aj Iránska republika má teokratický systém vlády, jej právny systém však predstavuje aj *Šaría* aj sekulárny zákon. Tri krajiny s moslimskou väčšinou obyvateľstva, ale s odlišným právnym systémom, s rozdielnym prístupom k modernizácii, s rozličnými výsledkami vzdelávania a uplatnenia žien. Hypotéza by platila v prípade, že získané dáta Barro-Lee (2018) by Turecko od zvyšných dvoch odlišovali vo vyššom spektre. V Saudskej Arábii je režim skutočne konzervatívny a vládny systém predstavuje náboženskú inštitúciu. Irán síce nezastáva západný koncept modernizácie, no k roku 2010 boli jeho percentá celkového a dokončeného vysokoškolského vzdelávania žien stúpajúce a zlepšujúce sa. Turecko je sekularizovanou krajinou už od roku 1929 a momentálne je kandidátskou krajinou pre vstup do Európskej únie, nachádzajúca sa v procese integrácie právnych predpisov Európskej únie, do svojich vnútroštátnych. Hypotéza tak nie je platná.

3. Existujú medzi krajinami v prístupe ku vzdelávaniu podobnosti?

V terciárnom vzdelávaní žien naprieč rokmi je možné zaznamenať stúpajúce tempo medzi všetkými krajinami, no rýchlosť ich tempa je odlišná. Podľa dát získaných z Barro-Lee (2018) za 30 rokov stúpla v Turecku populácia žien o dvojnásobok, celková percentuálna miera vysokoškolského vzdelávania žien stúpla z roku 1980 z 1,5% na rok 2010 na 7,6%. Iránska populácia žien stúpa za dané obdobie rokov tiež o svoj dvojnásobok, no celková miera terciárneho vzdelania žien vzrástla z 1,6% na 18,4%. Ženská populácie v Saudskej Arábii vzrástla až o trojnásobok a miera vysokoškolského vzdelania žien z 3% na 12,6%. Vo všetkých krajinách vzdelanosť stúpa a zlepšuje sa kvalita vysokoškolského štúdia.

Islam má však v krajinách rozličné podoby a prístupy štátov s k zasadeniu tradície sa líšia. Rozličné poňatie náboženských autorít a tradície však predstavujú hlboko zakorenené hodnotové systémy, ktoré na modernizačné procesy a jeho tempo pôsobia. Morálna tradícia zasadená do prísnej rodovej segregácie vo vzdelávaní je najsilnejšou v Saudskej Arábii, no pomalá zmena podmienok umožní jej preliatie do koedukačného rázu. V Iráne vzdelávanie v terciárnom stupni funguje aj na segregovanej aj koedukačnej úrovni a Turecko segregáciu študentov v žiadnej forme vzdelávania nemá. Vzdelávanie je vo všetkých krajinách bezplatné, aj na vysokoškolskej úrovni a vlády vzdelávanie žien podporujú, pretože predstavuje ľudský kapitál vedúci k prosperite krajiny. Vzdelávanie v Saudskej Arábii a Iráne v sebe však zahŕňa aj poskytovanie náboženskej, morálnej

a intelektuálnej výučby. Nárast a zlepšenie prístupu ku vzdelávaniu vo všetkých jeho úrovniach dochádza, aj napriek jeho obmedzeniam.

V práci bola venovaná časť týkajúca sa uplatnenia žien v zamestnaní s dátami získanými z indexu Global Gender Gap, umožňujúcimi nahliadnuť na stav rodovej rovnosti v jednotlivých krajinách aj ich vzájomné porovnanie v rokoch 2010 a 2021. Tempo rastu vzdelanosti vo všeobecnosti, aj so zameraním na ženy je rýchlo stúpajúce, uplatnenie žien a s ním spojená rovnosť však predstavuje problém, ktorého progres napreduje pomaly. Avšak napreduje.

Dáta Barro-Lee (2018) umožnili porovnanie všetkých troch moslimských krajín, avšak s najnovším údajom k roku 2010. Absencia novších dát terciárneho vzdelávania žien stanovila moju hranicu práve na rok 2010, no dáta uplatnenia žien sú najbližšie súčasnosti a tak umožňujú náhľad na rodovú problematiku z najaktuálnejšej perspektívy. Získanie aktuálnejších informácií o posune vzdelanosti, rodovej rovnosti či zmenách by posunuli prácu z premeny času do ešte súčasnejšieho diskurzu.

Bibliografia

Knihy a publikácie

ABUARQUB, Mamoun. Islamic perspectives on education. United Kingdom: Islamic Relief Worldwide Publisher. 2009. 3-8 s. [cit. 2021-05-14]. Dostupné z <http://www.muslimplatformsd.org/wp-content/uploads/2017/03/Islamic-Perspectives-on-Education.pdf>

ADNAN, Gunawan. Women and the Glorious Qur'ān: An Analytical Study of Women Related Verses of Sūra An-Nisa'. Universitätsverlag Göttingen. 2004. 22-50, 151-165, 68-69 s. ISBN 3-930457-50-4.

AKTAS, Semra Gunay, et al. Improving gender equality in higher education in Turkey. Applied Spatial Analysis and Policy. 2019. 167-189 s. [cit. 2021-05-14]. Dostupné z <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12061-017-9235-5.pdf>

AL-KOHLANI, Sumaia A. Improving Educational Gender Equality in Religious Societies: Human Rights and Modernization Pre-Arab Spring. Imprint: Palgrave Macmillan, 2018. 8-32, 43-54, 125-153 s. ISBN 978-3-319-70535-4.

ALLAGUI, Ilhem; KUEBLER, Johanne. The Arab Spring and the role of ICTs| introduction. International Journal of Communication. 2011. [cit. 2021-05-16]. Dostupné z <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/1392/616>

ALSWEEL, Reema. Education and the role of women in Saudi Arabia. Education and women in Saudi. 2007. 2-12 s. [cit. 2021-06-12]. Dostupné z <http://mason.gmu.edu/~ralsweel/portfolio/artifacts/Microsoft%20Word%20-%20Final%202.pdf>

ARANI, Abbas Madandar; KAKIA, Mrs Lida; KARIMI, Mrs Vajeha. Assessment in education in Iran. Assessment. 2012. [cit. 2021-07-12]. Dostupné z <https://cesir.ir/FileForDownload/files/Assessment%20in%20education%20in%20Iran.pdf>

BADEN, Sally. The position of women in Islamic countries: possibilities, constraints and strategies for change. University of Sussex. IDS, Institute of Development Studies, Brighton. 1992. 4-31s. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z

<https://www.northallegheny.org/cms/lib4/PA01001119/Centricity/Domain/1109/WomenInIslam.pdf>

BARRO, Robert J.; LEE, Jong Wha. A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of development economics*. 2013. 184-198 s. [cit. 2021-07-01]. Dostupné z <http://www.barrolee.com/>

BARRO, Robert J.; LEE Jong-Wha YI. *Education matters: global schooling gains from the 19th to the 21st century*. New York, NY: Oxford University Press. 2015. 2-40 s. ISBN 9780199379231.

CELIK TEN, Mustafa. A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in education*. 2005. 207-221 s.

ČERNÝ, Karel. *Velká blízkovýchodní nestabilita: arabské jaro, porevoluční chaos a nerovnoměrná modernizace 1950-2015*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2017. 7-8, 14-38, 182-204, 342-366 s. ISBN 978-80-7422-595-6.

ELYAS, Tariq; PICARD, Michelle. Critiquing of higher education policy in Saudi Arabia: towards a new neoliberalism. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*. 2013. 31-41 s.

GLASSÉ, Cyril. *The concise encyclopædia of Islam*. London: Stacey International, 1989. 472 s. ISBN 0905743520.

GORČÍKOVÁ, Magdaléna. *Islámská civilizace: Srovnání reprezentativních výkladů*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Pracoviště Historické sociologie. Vedoucí práce Arnason, Johann Pall. Praha. 2014. 21 s.

HOWARD-MERRIAM, Kathleen. Guaranteed seats for political representation of women: The Egyptian example. *Women & Politics*. 1990. 17-42 s.

KHIDAYER, Emíre. *Arabský svět - jiná planeta?*. Praha: Mladá fronta. 2011. 192 s. ISBN 978-80-204-2495-2.

KROPÁČEK, Luboš. *Žena v islámské kultuře*. Praha. 1996. 157-165 s. ISSN 2336-4475 [cit. 2021-03-10] dostupné z https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/124765/2_Religio_4-1996-2_7.pdf?sequence=1

- LEWIS, Bernard. Kde se stala chyba?: vliv Západu na Střední východ a jeho následná odpověď. Praha: Volvox Globator. 2003. 216 s. ISBN 80-7207-478-4.
- LINDSEY, Richard A. What the Arab Spring tells us about the future of social media in revolutionary movements. Journal Article| Jul. 2013.
- LUTZ, Wolfgang; CUARESMA, Jesús Crespo; ABBASI-SHAVAZI, Mohammad Jalal. Demography, education, and democracy: Global trends and the case of Iran. Population and Development Review. 2010. 253-281 s.
- MCDONNELL, Jaclynn. Islam and educational equality for Muslim Women. Law School Student Scholarship. 906. 2017. 1-25 s. [2021-06-05]. Dostupné z https://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1908&context=student_scholarship
- MEHRAN, Golnar. The paradox of tradition and modernity in female education in the Islamic Republic of Iran. Comparative Education Review. 2003 a. 269-286 s.
- MEHRAN, Golnar. Gender and education in Iran. paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report. 2003 b. 2-25 s.
- MERNISSI, Fatima. Beyond the veil: male-female dynamics in modern Muslim society. Rev. ed., 1st Midland Book ed. Bloomington: Indiana University Press. 1987. 224 s. ISBN 0253204232.
- MIZIKACI, Fatma. Quality systems and accreditation in higher education: An overview of Turkish higher education. Quality in higher education. 2003. 95-106 s.
- MOINIFAR, Heshmat Sadat. Higher education of women in Iran: progress or problem?. International Journal of Women's Research. 2012. 43-60 s. ISSN 2322-3901. [cit. 2021-06-01]. Dostupné z https://ijwr.ut.ac.ir/article_21840_865e26d79b40f5b0a574d39eeddb5712.pdf
- PADEN, William E. Bádání o posvátenu: náboženství ve spektru interpretací. Brno: Masarykova univerzita. 2002. 16-26 s. ISBN 80-210-2977-3.
- RABAAH, Alqassem; DOAA, Dashash; ASMA, Alzahrani. Early Childhood Education in Saudi Arabia: Report. World Journal of Education. 2016. 1-8 s. ISSN 1925-0746. [cit. 2021-07-01]. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158243>

RAFATI, Naysan. Iran and the Arab Spring. After the Arab. 2012. 49-52 s. [cit. 2021-06-18]. Dostupné z

http://bmcsr.com/wpcontent/uploads/2012/11/FINAL_LSE_IDEAS_IranAndArabSpring_Rafati.pdf

ROUDI-FAHIMI, Faraneh; MOGHADAM, Valentine M. Empowering women, developing society: Female education in the Middle East and North Africa. Al-Raida Journal. 2006. 4-11 s. [cit. 2021-06-12]. Dostupné z

<http://alraidajournal.com/index.php/ALRJ/article/view/221/220>

SALAMEY, Imad. Post-Arab Spring: changes and challenges. Third world quarterly. 2015. 111-129 s.

SIEGL, Erik. Islám versus modernizace?: náboženství, sekularismus a rozvoj v Turecku : pohled Turguta Özala. Praha: Ústav mezinárodních vztahů. 2013. 23-46 s. ISBN 978-80-87558-14-0.

SORBY, Karol. Arabské jaro. Historické a kulturní pozadí událostí na Blízkém východe/Arab Spring. Historical and Cultural Background of The Events in Middle East. Medzinárodné Vztahy. 2016. [cit. 2021-05-15]. Dostupné z

https://fmv.euba.sk/www_write/files/dokumenty/veda-vyskum/medzinarodne-vztahy/archiv/2016/3/mv_2016_7_323-327_sorby.pdf

TEKNECI, Pelin Deniz. Evolution of Turkish higher education system in the last decade. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 2016. 277-287 s. [cit. 2021-06-03]. Dostupné z http://westlanglit.boun.edu.tr/wp-content/uploads/2020/01/RR29_1-Gender-and-Education-in-Turkey1.pdf

THALIB, Prawitra. Distinction of Characteristics Sharia and Fiqh on Islamic Law. Yuridika. 2018. 439-452 s. [cit. 2021-06-04]. Dostupné z <https://e-journal.unair.ac.id/YDK/article/view/9459/7882>

TORABI, Fatemeh; ABBASI-SHAVAZI, Mohammad Jalal. Women's education, time use and marriage in Iran. Asian Population Studies. 2016. 229-250 s.

WOJKOWSKI, Bc Zbyněk. Political and Economic Transformations in the Middle East and their Implications for Development—Comparative Study of Egypt, Iran, Saudi Arabia and Turkey. Palacky University in Olomouc. 2013. 62-115 s. [cit. 2021-07-16]. Dostupné z https://theses.cz/id/f9glmu/Wojkowski_2013_DP.pdf

Internetové zdroje

„Middle East: Iran.“ The World Factbook, Central Intelligence Agency. [cit. 2021-07-20].

Dostupné z <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/iran/>

„Middle East: Saudi Arabia“ The World Factbook, Central Intelligence Agency. [cit. 2021-

07-20]. Dostupné z <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/saudi-arabia/>

„Middle East: Turkey“ The World Factbook, Central Intelligence Agency. [cit. 2021-07-

20]. Dostupné z <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/turkey/>

Best Global Universities by U.S. News & World Report 2021. [cit. 2021-07-26]. Dostupné

z <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/methodology>

Best Global Universities by U.S. News & World Report in Turkey, Iran and Saudi Arabia

2021. [cit. 2021-07-26]. Dostupné z [https://www.usnews.com/education/best-](https://www.usnews.com/education/best-globaluniversities/search?region=asia&country=turkey&country=iran&country=saudi-arabia)

[globaluniversities/search?region=asia&country=turkey&country=iran&country=saudi-arabia](https://www.usnews.com/education/best-globaluniversities/search?region=asia&country=turkey&country=iran&country=saudi-arabia)

Ekonomická informácia o teritóriu, Saudskoarabské kráľovstvo. Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí Slovenskej republiky. 2020. [cit. 2021-06-16] . Dostupné z

<https://www.mzv.sk/documents/10182/620840/Saudsk%C3%A1+Ar%C3%A1bia-+ekonomick%C3%A9+inform%C3%A1cie+o+terit%C3%B3riu+2020>

Global Gender Gap Report 2010. World Economic Forum. 2010. ISBN-978-92-95044-89-

0. [cit. 2021-06-07]. Dostupné z [https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-](https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2010)

[report-2010](https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2010) Web 2

Global Gender Gap Report 2021. World Economic Forum. 2021. ISBN-13: 978-2-940631-

07-0. [cit. 2021-06-07]. Dostupné z [https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-](https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021)

[report-2021](https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021)

OECD Education at Glance 2020. [cit. 2021-06-22]. Dostupné z [https://read.oecd-](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page5)

[ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page5](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page5)

The World Bank 2021. [cit. 2021-07-10]. Dostupné z [https://www.worldbank.org/en/what-](https://www.worldbank.org/en/what-we-do)

[we-do](https://www.worldbank.org/en/what-we-do)

The world factbook Middle East Countries. [cit. 2021-07-10]. Dostupné z <https://www.cia.gov/the-world-factbook/middle-east/>

UNESCO Databases of Resources on Education. [cit. 2021-06-22]. Dostupné z <https://en.unesco.org/themes/education/databases>

World Bank Data Iran populácia od 1980-2000. [cit. 2021-07-15] Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=IR&start=1980>

World Bank Data Saudskoarabská populácia 1980-2000. [cit. 2021-07-15] Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=SA&start=1980>

World Bank Data Turecká populácia od roku 1980 po 2010. [cit. 2021-07-15] Dostupné z <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2010&locations=TR&start=1980>