

# AUTENTICITA V AKADEMICKÝCH KARIÉRÁCH ŽEN (NARATIVNÍ POJETÍ)

Dita Palaščíková<sup>1</sup>, Jana Poláchová Vašátková<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, tř. Svobody 686/26, 779 00 Olomouc, Česká republika

Podáno: 3. 11. 2025, Přijato: 8. 6. 2026

To cite this article: PALAŠČÁKOVÁ DITA, POLÁCHOVÁ VAŠÁTKOVÁ JANA. 2026. Autenticita v akademických kariérách žen (narativní pojetí). *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 16 (1): 61–85.

## Abstrakt

Autenticita v akademickém prostředí představuje nedostatečně prozkoumaný rozměr profesního učení dospělých, zvláště v kontextu neoliberalizace vysokého školství a performativních systémů hodnocení pracovního výkonu. Tato studie si klade za cíl porozumět, jak české akademičky ve společenských vědách konstruují autenticitu v průběhu svých kariér a jakými procesy učení dospělých se tato autenticita utváří. Teoreticko-analytický rámec kombinuje kaleidoskopický model kariéry se třemi dimenzemi učení dospělých (zkušenostní, reflexivní a sociální), které slouží k interpretaci narativně-biografických vyprávění sedmi českých akademiček.

Výsledky ukazují, že autenticita je dynamickým procesem podmíněným učením, úzce spjatým s intelektuální zvědavostí, budováním oboru, mezigeneračním předáváním znalostí a orientací na společenský přínos. V těchto oblastech se rozvíjejí procesy zkušenostního, reflexivního i sociálního učení, skrze něž akademičky vyjednávají soulad mezi osobními hodnotami a podmínkami

v akademických institucích. Studie tak přispívá k diskusi v oblasti celoživotního učení tím, že nahlíží akademickou kariéru žen jako proces kontinuálního profesního učení, kde autenticita funguje jako mechanismus udržování profesního smyslu v performativně orientovaném akademickém prostředí.

Klíčová slova: autenticita, učení dospělých, akademická kariéra, kaleidoskopický model kariéry, narativní analýza, akademičky.

## AUTHENTICITY IN WOMEN'S ACADEMIC CAREERS (A NARRATIVE PERSPECTIVE)

### Abstract

Authenticity within the academic environment represents an under-researched aspect of professional development. This article aims to understand how female academics in the social sciences thematize authenticity within their careers. The theoretical framework integrates the Kaleidoscope Career Model with the adult learning perspective (experiential, reflective, and social dimensions), serving as an analytical lens for interpreting professional narratives. The empirical foundation consists of a qualitative narrative-biographical study of seven Czech female academics. Findings indicate that authenticity is articulated primarily in connection with intellectual work, field-building, intergenerational relationships, and a focus on social contribution; The study contributes to the understanding of academic careers by offering an empirically grounded conception of authenticity as a contextually fluid, interpreted phenomenon, while demonstrating the analytical potential of adult learning dimensions for investigating academic identity.

Keywords: authenticity, academic career, adult learning, Kaleidoscope Career Model, narrative analysis, female academics.

## 1 ÚVOD

Kariéra akademických pracovníků prochází výraznými proměnami, které souvisejí s neoliberalní reformací vysokého školství, s rozvojem performativních systémů hodnocení a s rostoucí orientací na měřitelné indikátory akademického výkonu (Ylijoki & Ursin, 2013). Akademické prostředí je organizováno prostřednictvím grantové soutěživosti, publikačních metrik a požadavků na permanentní produktivitu, které proměňují nejen milníky akademických kariér, ale také podmínky, za nichž akademičtí pracovníci vytvářejí svou profesní identitu a hledají smysl své práce (Roumbanis, 2019). Současné pojetí akademické kariéry je tudíž charakterizováno proměnlivostí institucionálních očekávání v důsledku společenských, organizačních i profesních proměn. Proměny nemají genderově neutrální charakter. Empirické studie dlouhodobě poukazují na přetrvávající genderové nerovnosti v akademickém prostředí, které se projevují v rozdílných kariérních příležitostech, v početně odlišném zastoupení žen ve vyšších akademických pozicích i v samotném rozdělení náplně akademické práce (Acker, 2012; Eslen-Ziya & Yildirim, 2021). V českém akademickém prostředí mají uvedené nerovnosti dlouhodobě strukturální charakter. Přestože ženy tvoří významnou část studentů doktorských studijních programů, jejich zastoupení výrazně klesá s postupem v akademické hierarchii a ženy zůstávají podprezentované zejména ve vedoucích a rozhodovacích institucionálních pozicích (Kouba & Dočekalová, 2025). Rozsah tohoto strukturálního znevýhodnění dokládají aktuální data. Ženy tvoří více než polovinu studentů doktorských programů, avšak pouze 15,7 % profesorů, přičemž na úrovni odborných asistentů a asistentů dosahují zastoupení 54,7 % (Třísková, 2024; European Commission, 2025). Tento vertikální předěl, označovaný jako „nůžkový efekt“, je v českém kontextu výraznější než průměr EU, kde ženy tvoří 34 % výzkumných pracovníků a 30 % akademiků na nejvyšších kariérních stupních (European Commission, 2024). Strukturální podmínky českého akademického prostředí jsou přitom specifické: teprve od roku 2023 jsou instituce povinny předkládat plány genderové rovnosti jako součást žádostí o granty GA ČR, přičemž systematická institucionální opatření mají v ČR kratší historii než v západoevropských zemích (Linková, Langhammerová, Andreska *et al.*, 2023). Výzkumy zároveň ukazují, že ženy častěji než muži zvažují ukončení akademické kariéry v důsledku kombinace

nejistoty, výkonového tlaku a omezených možností sladění profesních a osobních závazků (Cidlinská & Žilinčíková, 2022).

Naše studie poukazuje na význam utváření autenticity, tedy souladu profesního jednání s osobními hodnotami, smyslem a představou o vlastním profesním já (Metin, Taris, Peeters *et al.*, 2016) jakožto jedné z možností udržení profesního smyslu a kontinuity angažovanosti v akademické práci. Dosavadní výzkumy se zaměřovaly především na souvislosti autenticity s profesní spokojeností, motivací nebo well-beingem (Metin, Taris, Peeters *et al.*, 2016). Záměrem naší studie je sdílet porozumění, jak ženy interpretují konstruování autenticity ve svých kariérách v kontextu českého akademického prostředí a jaký význam jí přisuzují.

## 2 AKADEMICKÉ KARIÉRY

Akademické kariéry procházejí významnou proměnou v souvislosti s neoliberalizací vysokého školství, s rozvojem performativních systémů hodnocení a s rostoucí orientací na měřitelné indikátory akademického výkonu (Ylijoki & Ursin, 2013). Akademická práce je organizována prostřednictvím grantových soutěží, relativně krátkodobých projektových a organizačních struktur a požadavků na permanentní produktivitu, které proměňují i samotný charakter akademických kariér (Roumbanis, 2019). Kariérní postup je v některých zemích stále méně spojován se stabilní trajektorií a více závisí na schopnosti jednotlivce průběžně reagovat na proměnlivé institucionální a systémové podmínky a oborové požadavky na rozvoj kariéry. Akademické kariéry jsou tak zároveň chápány jako *boundaryless careers* s vysokou mírou mobility, nejistoty a nutnosti kontinuálního profesního přizpůsobování (Arthur & Rousseau, 1996). Kariéry jsou dynamické a formované prekarizací akademické práce (Whitchurch, 2012; Oliveira *et al.* (2025) a bývají doprovázeny nejistotou a vysokým tlakem na výkon. Výzkumy ukazují, že neoliberalizace akademického prostředí reprodukuje nebo prohlubuje existující genderové nerovnosti, protože modely akademické excelence jsou nadále založeny na normách permanentní produktivity, na vysoké dostupnosti a na nepřerušované lineární kariérní trajektorii (Vohlídalová, 2020).

*European Framework for Research Careers R1–R4* (Council of the European Union, 2023) rozlišuje čtyři kariérní fáze, které jsou spojeny s odlišnými profesními požadavky a očekáváními akademického prostředí: R2 a R3

představují fáze, v němž akademici nejen budují svou odbornou reputaci a profesní samostatnost, ale zároveň intenzivně vyjednávají podobu své profesní identity. Tyto fáze jsou spojeny s rostoucí odpovědností za výzkumné týmy i za získávání zdrojů, přičemž se často časově překrývají s obdobím intenzivních pečovatelských závazků vůči dětem i stárnoucím rodičům. Výzkumy ukazují, že souběh akademické práce a neplacené pečovatelské práce představuje významný zdroj pracovní-rodinného napětí, které v akademických kariérách dopadá zejména na ženy (Rosa, 2021). Teorie kariér zaměřené na subjektivní významy a životní kontexty jedinců umožňují vztáhnout kariéru nejen k institucionálním podmínkám, ale i k učení dospělých (Hall & Chandler, 2005; Savickas, 2013). Učení dospělých umožňuje jedincům reinterpretovat profesní zkušenosti, přehodnocovat vlastní profesní jednání a nově konstruovat porozumění profesnímu smyslu. Profesní učení je dynamický proces, jehož prostřednictvím jednotlivci interpretují a reflektují profesní zkušenosti a konstruují významy spojené s profesním jednáním v konkrétních sociálních a institucionálních podmínkách (Jarvis, 2009; Illeris, 2018; Merriam, 2018). Perspektiva učení dospělých tak umožňuje nahlížet na akademickou kariéru nejen jako na sled profesních pozic, ale jako na průběžný proces utváření porozumění sobě samému, vlastní práci a jejímu smyslu v proměnlivých institucionálních podmínkách (Taylor & Tisdell, 2022).

Zkušenostní dimenze učení vychází z předpokladu, že zkušenost tvoří základ poznávání. David Kolb a Plovnick zdůrazňují, že profesní rozvoj i kariérní rozhodování jsou pevně propojeny s interpretací zkušeností v různých životních a profesních situacích. Zkušenost se stává základem procesu aktivního vytváření významu prostřednictvím interakce mezi jedincem a jeho prostředím. Charakter pracovního prostředí pak ovlivňuje způsoby, jakými jedinci zkušenosti reflektují a integrují do profesního jednání (Kolb & Kolb, 2005). Reflexivní dimenze učení klade důraz na kritické promýšlení zkušenosti. Mezirow (1991) rozlišuje tři roviny reflexe: reflexi obsahu zkušenosti, reflexi procesu a premisovou reflexi, kdy přehodnocování výchozích předpokladů může vést k transformačnímu učení. Zkušenosti spojené s nejistotou, hodnotovým napětím nebo narušením dosavadních představ vytvářejí podmínky pro tuto hlubší reflexi, v níž jedinci přehodnocují to, co považují za legitimní a smysluplné profesní jednání. Mezirow (1991, 2000) klade důraz na dialog jako nezbytnou podmínku transformačního učení. Dialog, chápaný jako otevřená výměna perspektiv, v níž mají účastníci

rovné právo vyjádřit se a být vyslyšeni, umožňuje konfrontovat vlastní předpoklady s pohledy druhých, zpochybňovat samozřejmé a vytvářet nové, sdílené porozumění. Reflexe tak není výhradně individuálním kognitivním procesem, ale je ukotvena v dialogickém vztahu s druhými. V akademickém kontextu představuje dialog s kolegy, studenty, odbornou komunitou prostor, v němž se reflexe stává produktivní a v němž se profesní smysl průběžně ustavuje a zpevňuje (Mezirow, 2000; Taylor & Tisdell, 2022).

Sociální dimenze učení vychází z předpokladu, že učení dospělých je podmíněno sociálním kontextem, sdílenými významy a možnostmi participace v konkrétních profesních a institucionálních prostředích. Wenger (1998) chápe učení jako participaci v komunitách praxe, v nichž se prostřednictvím sdílených aktivit, norem a hodnot utvářejí profesní porozumění i profesní identita. Profesní učení je procesem odehrávajícím se prostřednictvím sociálních vztahů, interakcí a participace v oborových komunitách: ve vztahu s kolegy, studenty i v rámci širších odborných sítí. Jarvis (2009) současně upozorňuje, že učení dospělých je neoddelitelně spojeno s procesem *becoming*, tedy průběžného utváření sebe sama prostřednictvím zkušenosti a sociální participace. Učení je tak vždy zároveň procesem osobní a profesní proměny. Perspektiva sociálního učení zdůrazňuje rovněž význam observačního učení, modelování a sociální interakce při utváření profesního jednání, hodnot a identity, kdy se jedinci učí prostřednictvím pozorování profesních vzorů, sdílení zkušeností a sociálních praktik přítomných v konkrétním profesním prostředí (Bandura, 1977; Merriam, 2018).

Zkušenostní, reflexivní a sociální dimenze učení dospělých jsou chápány jako vzájemně provázané roviny profesního učení. Jejich propojení se ukazuje jako účelné v akademickém prostředí, kde zkušenost, reflexe a dialog s druhými tvoří integrální součást odborné práce. Kontext, ve kterém se kariéry odehrávají, není objektivně daný, neměnný, je konstruován prostřednictvím zkušenosti, reflexe a sociální interakce (Savickas, 2013). Kariérní rozhodování je v tomto rámci chápáno jako proces významotvorby, v němž jedinci aktivně interpretují dostupné možnosti, omezení a profesní role v konkrétním institucionálním kontextu. Pojetí kariéry jako dynamického a časově proměnlivého procesu, v němž jedinci průběžně vyjednávají vztah mezi osobními hodnotami, profesními ambicemi a institucionálními očekáváními, je podstatou kaleidoskopického modelu kariéry (KCM) (Mainiero & Sullivan, 2005). Model vychází z metafory kaleidoskopu, v níž se při změně perspektivy přeskupují jednotlivé prvky do nových konfigurací,

zatímco jejich základní složky zůstávají zachovány. V analogii k této metafoře KCM předpokládá, že kariérní rozhodování a prožívání kariéry jsou výsledkem průběžného přeskupování kariérních orientací v reakci na osobní zkušenosti, životní fáze a kontextové podmínky (Mainiero & Sullivan, 2005; Sullivan & Mainiero, 2007). KCM se tudíž odlišuje od modelů založených na lineárním pojetí kariéry nebo na kumulativním pojetí úspěchu a klade důraz na subjektivní porozumění kariérní dráze a jejím proměnám v čase (Hall & Chandler, 2005). Kariérní vývoj je nahlížen jako významotvorný proces, konceptualizovaný prostřednictvím tří dimenzí (autenticita, rovnováha a výzva), které jsou v průběhu profesní dráhy současně přítomné, přičemž jejich relativní význam se v čase proměňuje (Mainiero & Sullivan, 2005; Sullivan & Mainiero, 2007).

## 2. 1 Autenticita v kariéře

Autenticita bývá v literatuře spojována se souladem mezi osobními hodnotami, identitou a profesním jednáním. Jedná se o dynamický a sociálně podmíněný proces, a ne až tolik o individuální charakteristiku nebo stabilní osobnostní rys. Autenticita v KCM označuje orientaci na profesní jednání, které je v souladu s osobními hodnotami, profesním smyslem a představami o profesním já (Mainiero & Sullivan, 2005; Sullivan & Mainiero, 2007). Jedná se o orientaci, jejíž význam se v průběhu kariéry proměňuje v závislosti na životních okolnostech a institucionálním kontextu. Dosahování autenticity se dostává do popředí v obdobích profesních přechodů, hodnotových dilemat nebo při napětí mezi osobními a institucionálními prioritami. V těchto situacích autenticita funguje jako referenční rámec, jehož prostřednictvím jedinci posuzují kariérní rozhodnutí a interpretují dosavadní profesní zkušenosti (Sullivan & Mainiero, 2007; Mainiero & Gibson, 2018; Lyons, Schweitzer, & Ng, 2015). Dochází tak k přehodnocení profesních rolí a k reinterpretaci kariérních rozhodnutí v čase (Hall & Chandler, 2005; Mezirow, 1996). Autenticita se tudíž projevuje i jako aspekt kariérního učení, při kterém akademici vyjednávají vztah mezi osobními hodnotami, profesním smyslem a institucionálně definovanými kritérii úspěchu (O'Meara, Terosky, & Neumann, 2009). Autenticita se utváří prostřednictvím kontinuálního vyjednávání mezi osobními hodnotami, profesními aspiracemi a institucionálními očekáváními (Sveningsson & Alvesson, 2003; Bristow, Robinson, & Ratle, 2017). V současném akademickém prostředí představuje

autenticita spíše reflexivní proces hledání koherence mezi tím, co akademičtí pracovníci považují ve své práci za smysluplné, a tím, co je institucionálně definováno jako úspěch nebo excelence (Sveningsson & Alvesson, 2003; Metin, Taris, Peeters *et al.*, 2016). Procesy jsou současně významně ovlivňovány neoliberalizací vysokého školství a proměnou akademické práce směrem k performativním režimům hodnocení. Tlak na permanentní produktivitu akademiků (Ylijoki & Ursin, 2013; Tülübaş & Göktürk, 2020) se promítá do pragmatického přizpůsobování vlastního profesního jednání akademiků směrem k dominantním definicím výkonu (Bristow, Robinson, & Ratle, 2019; Nästesjö, 2022). Práce akademiků je tak časově i obsahově fragmentovaná a orientovaná na krátkodobé měřitelné výstupy (Roumbanis, 2019). Paradoxní je, že dominantní systémy akademického hodnocení reprodukuje pojetí akademické kariéry založené nejen na permanentní produktivitě, ale i na nepřerušované kariérní trajektorii (Angervall & Hammarfelt, 2023). Ženy jsou v akademickém prostředí častěji spojovány s činnostmi souvisejícími s výukou, mentoringem a organizací, které bývají institucemi podceňovány oproti činnostem souvisejícími s publikačním výkonem a grantovou produktivitou (Acker, 2012). Akademické kariéry žen jsou tudíž formovány nejen individuálními profesními aspiracemi, ale také průběžným vyjednáváním mezi institucionálními očekáváním a osobními hodnotami (Nästesjö, 2023).

Akademické kariéry žen jsou tak významně ovlivňovány i požadavky na sladování profesního a osobního života (Dubois-Shaik & Fusulier, 2017; Vohlídalová, 2020). Genderové nerovnosti přetrvávají spíše ve vertikální rovině, tedy v přístupu k vedoucím pozicím, v hodnocení výkonu a v rozložení neformální akademické práce (Eslen-Ziya & Yıldırım, 2021; Vohlídalová, 2020; Vohlídalová *et al.*, 2026).

Výzkum autenticity v akademickém prostředí se dosud soustředil převážně na prostředí přírodních a technických věd. Ve společenských vědách, na které se tato studie zaměřuje, tvoří ženy výraznou většinu studentů: na magisterské úrovni 68,7 %, na doktorské 57,3 % (Eurostat, 2025) a k výraznému úbytku jejich zastoupení dochází zejména při přechodu do výzkumné praxe. V českém kontextu tento úbytek dosahuje 30,7 procentního bodu (NKC, 2022). Akademické kariéry žen vykazují vyšší míru diskontinuity než kariérní dráhy mužů (Vohlídalová, 2020). Společenskovední prostředí vytváří specifické podmínky pro utváření profesní identity, neboť jádro odborné praxe práce je pevně propojeno s interpretací a dialogem. Zaměření na akademičky ve

společenských vědách tak umožňuje zachytit utváření autenticity v kontextu, kde reflexivní a hodnotová dimenze profesního jednání tvoří integrální součást odborné práce.

### 3 VÝZKUMNÝ DESIGN

Studie je založena na kvalitativním narativně-biografickém výzkumném designu, který umožňuje zkoumat, jak jednotlivci prostřednictvím vyprávění konstruují význam své kariéry. Narativní přístup nahlíží na realitu jako na individuálně konstruovaný jev, vznikající v procesu vyprávění skrze reflexi zkušenosti a komunikovaný specifickým způsobem i jazykem (Bruner, 1991; Riessman, 2008; Chase, 2011). Studie je vedena následující výzkumnou otázkou: Jak české akademičky interpretují autenticitu ve svých akademických kariérách? Dílčí výzkumná otázka směřovala k porozumění procesům, jakými se autenticita v průběhu kariéry utváří. Výzkumný vzorek byl vytvořen prostřednictvím účelového výběru zaměřeného na identifikaci informačně bohatých případů relevantních k výzkumnému záměru studie (Patton, 2014). Výzkum se zaměřil na ženy působící v kontextu společenských věd na českých veřejných univerzitách. Záměrem výzkumu bylo porozumět reflexi profesních zkušeností v různých etapách akademické dráhy žen. Výběrová kritéria tedy zahrnovala akademičky působící v oblasti společenských věd ve fázi R2 a R3, mající zkušenost s institucionální mobilitou a s působením na zahraničním akademickém pracovišti, dlouhodobě se zapojující do akademické práce, angažované i v tzv. třetí roli univerzity a mající zkušenost s pečujícími rolami v průběhu své profesní dráhy (Rosenthal, 2004). Vzhledem k designu výzkumu byl počet účastnic považován za dostatečný ve chvíli, kdy se v narativních začaly opakovaně objevovat obdobné vzorce interpretace autenticity napříč různými profesními trajektoriemi. Důraz byl kladen především na komplexitu biografických dat a možnost detailní interpretace profesních zkušeností v jejich časovém a institucionálním kontextu.

Do výzkumu se zapojilo sedm participantek, jejichž základní charakteristiky shrnuje Tabulka I. V průběhu celého výzkumu byly dodržovány etické zásady, participantky byly informovány o cílech studie, povaze výzkumu a způsobu práce s daty a poskytly informovaný souhlas s účastí ve výzkumu (Orb, Eisenhauer, & Wynaden, 2001). Vzhledem k omezenému počtu akademiček splňujících zvolená kritéria výběru byla věnována zvýšená

pozornost anonymizaci dat a odstranění identifikačních detailů sdílených i v této studii (Kaiser, 2009).

Tabulka I: *Charakteristika participantek*

Označení	Obor působení	Kariérní stupeň	Pečující role
P1	právo	R2	péče o děti
P2	politologie	R2	péče o děti
P3	sociologie	R2	péče o rodiče
P4	vědy o výchově	R2	péče o rodiče
P5	mediální studia	R3	péče o děti
P6	management a aplikovaná ekonomie	R3	péče o matku
P7	mezinárodní vztahy	R3	péče o děti

### 3.4 Získávání a analýza dat

Data byla získána prostřednictvím narativních rozhovorů vedených s otevřeným úvodním podnětem, který účastnicím umožnil strukturovat vyprávění podle vlastních významových priorit, což podpořilo zachytit i časovou strukturu profesních zkušeností a způsobu, jakým účastnice propojují jednotlivé události do koherentního narativu (Jovchelovitch & Bauer, 2000).

S každou participantkou byly realizovány dva narativní rozhovory. První rozhovor se zaměřoval především na profesní dráhu účastnic, jejich vstup do akademického prostředí, motivaci k akademické kariéře a zkušenosti spojené s hledáním profesního smyslu. Druhý rozhovor byl orientován na širší životní kontext akademické práce, role mimo akademické prostředí, otázky udržitelnosti akademické kariéry, profesní výzvy a budoucí profesní plány. Rozhovory probíhaly v období od června 2025 do ledna 2026 a jejich délka se pohybovala přibližně mezi 60 až 90 minutami. Důraz byl kladen na zachycení vyprávění v jeho přirozené podobě, včetně reflexivních pasáží a hodnotových interpretací profesních zkušeností (Riessman, 2008; Rosenthal, 2004). Součástí výzkumného procesu byla průběžná reflexivita výzkumníků,

kteřá sloužila k uvědomování si možných interpretačních vlivů plynoucích z její pozice v akademickém prostředí.

Analýza dat byla založena na narativní analýze zaměřené na obsah, strukturu a význam vyprávění v jejich časovém a institucionálním kontextu (Riessman, 2008; Chase, 2011). Nejprve byly rekonstruovány biografické trajektorie jednotlivých účastnic, což umožnilo identifikovat klíčové profesní přechody i hodnotová napětí (Rosenthal, 2004). Poté se studie zaměřila na dosahování autenticity jednotlivými akademičkami dle KCM, což sloužilo jako senzitivizující koncept umožňující identifikovat pasáže, ve kterých akademičky interpretují profesní smysl, zejména v situacích souvisejících s kariérními přechody, hodnotovými dilematy a proměnami institucionálních očekávání v různých fázích jejich kariéry (Mainiero & Gibson, 2018). Autenticita byla tedy analyzována jako emergentní kategorie v pasážích jednání v „souladu se sebou“, kde účastnice reflektovaly jednání a rozhodnutí vnímaná jako hodnotově smysluplná a stabilizující, jako specifická vynořující se témata (Braun & Clarke, 2022).

Specifickým limitem níže prezentovaných zjištění může být skutečnost, že výzkumu se zúčastnily akademičky ochotné otevřeně reflektovat své profesní zkušenosti, což mohlo ovlivnit obsah i charakter sdílených narativů. Zaměření výzkumu na ženy neimplikuje, že identifikované procesy související s autenticitou představují výlučně ženskou zkušenost. Řada zjištění může být relevantní také pro akademiky, zejména pro ty, kteří zastávají pečovatelské role. Výsledky předložené studie zároveň otevírají prostor pro další výzkum, který by mohl porovnat zkušenosti žen a mužů, případně zkoumat, do jaké míry jsou identifikované procesy ovlivněny specifickým oborovým kontextem, kariérní fází, rozsahem pečovatelských závazků a dalšími faktory.

#### 4. VÝSLEDKY

Analýza narativních rozhovorů identifikovala čtyři témata, v nichž akademičky nejvýrazněji konstruují autenticitu: intelektuální zvědavost, budování oboru, mezigenerační předávání znalostí a orientaci na společenský přínos. Každé téma současně tvoří prostor, kde probíhají procesy zkušenostního, reflexivního a sociálního učení, jejichž prostřednictvím akademičky vyjednávají soulad mezi osobními hodnotami a institucionálními podmínkami akademické práce.

#### 4.1 Zvídavost jako zdroj autenticity a zkušenostního učení

Vstup do akademické dráhy byl participantkami popisován jako přirozené vyústění hluboké intelektuální zvídavosti, jejíž kořeny sahají do raných zkušeností s poznáváním. Zvídavost se v narativech jeví jako orientace strukturující volbu témat, projektů i způsobu práce. V tomto kontextu odpovídá pojetí autenticity ve smyslu KCM: jednání v souladu s osobním hodnotovým rámcem (Mainiero & Sullivan, 2005).

Zkušenostní dimenze zvídavosti se projevovala v situacích, které vyžadovaly intenzivní intelektuální angažovanost a rozvoj oborového myšlení. Participantky popisovaly rané zkušenosti s učením jako formativní: *„Jedna je fascinace knížkama, knihovnama, vším tím věděním, co je v nich ukryté. Já jsem mohla být ve třetí třídě, když jsem poprvé dostala kartičku do knihovny, tak já jsem chodila do knihovny úplně každé den... vždycky po škole.“* (P4) Specifičnost akademického prostředí spočívala v tom, že tuto orientaci institucionálně legitimizovalo – participantka vyjádřila hodnotu volnosti v podobě možnosti řídit vlastní odborné zaměření: *„Mně se na tom líbilo, že tam byla taková ta volnost... nebyť vázaná tím, že máš deadline a musíš jít na soud. Měla jsem úplnou volnost vybrat si, čím se budu zabývat.“* (P1) Autonomie fungovala jako podmínka autentického zapojení do práce: umožňovala orientovat energii na témata vnímaná jako osobně i odborně smysluplná (Kolb & Kolb, 2005).

Zvídavost se projevovala jako fascinace procesem bádání samotným, nikoli pouze jeho výstupy. Participantka popsala výzkum jako formu intelektuálního dobrodružství: *„Hrozně miluju dělat výzkum. Výzkum je pro mě takový obrovský dobrodružství. Je to dobrodružství toho myšlení, toho vědění. Je to nějaká cesta a já kolikrát vůbec netuším, kam přesně dojdou, ale prostě už jenom ta cesta mě strašně baví.“* (P7) Zkušenostní učení se zde odehrávalo skrze prožívání práce jako smysluplné samy o sobě v souladu s pojetím Kolbové a Kolba (2005), které zdůrazňuje roli subjektivní angažovanosti v procesu učení.

Reflexivní dimenze se projevovala v postupném propojování intelektuálních zájmů s porozuměním vlastního profesnímu smyslu. Zvídavost se v průběhu kariéry stávala stabilním orientačním principem, vůči němuž participantky poměřovaly kariérní rozhodnutí a institucionální požadavky. V narativech se opakoval vzorec, v němž výzvy akademického prostředí fungovaly jako pozitivní stimul: *„Potřebuju v životě mít nějaké výzvy a tohle byla výzva. Ta akademická půda mi nabízela něco, co mě fakt bavilo.“* (P3) Reflexivní přehodnocení profesní dráhy přitom nevedlo k oslabení zvídavosti, nýbrž

k jejímu zakotvení jako zdroje profesní odolnosti, a to v souladu s perspektivou transformativního učení (Mezirow, 1991). Kontrastivně to vyjadřuje výpověď popisující napětí mezi vnitřní motivací a vnějšími tlaky na výkon: „*Na rozdíl od mnoha kolegů, kteří se musí k psaní tak nějak nutit, pro mě je to vlastně něco hrozně fascinujícího. A naopak se musím nutit možná dělat jiné věci a odtrhávat se od toho výzkumu.*“ (P7) Zvídavost zde fungovala jako vnitřní kompas udržující kontinuitu profesní identity i v podmínkách výkonového tlaku.

Sociální dimenze zvídavosti se utvářela v interakci mezi individuální motivací a institucionálním kontextem tam, kde prostředí poskytovalo prostor pro autonomii, odborný dialog a uznání specializace. Participantky popisovaly, nakolik formativní vliv mělo setkání s akademickým prostředím, které specifčnost oborového jazyka a nároky na přesnost myšlení prezentovalo jako hodnotu: „*Už během studia mě strašně přitahovala sociologie pro tu exaktnost, a přesný jazyk vědy v ní byl cítit mnohem víc než v žurnalistice.*“ (P3) Autenticita se v tomto procesu formovala jako dynamická souhra osobní orientace a podmínek, které buď umožňovaly, nebo ztěžovaly její rozvoj.

#### **4.2 Budování oboru: autenticita jako reflexivní a sociální angažovanost**

Druhé téma se vztahuje ke snaze akademiček aktivně formovat obor, v němž působí, a to prostřednictvím zavádění nových výzkumných témat, restrukturační studijních programů nebo budování výzkumných týmů. V narativech je potřeba přispívat k budování oboru artikulována nejen jako odpovědnost vůči vědecké komunitě, ale i jako projev souladu osobních hodnot s pojetím akademické práce (O'Meara, Terosky, & Neumann, 2009).

Zkušenostní rovina budování oboru se projevovala v situacích vyžadujících překročení původní odborné specializace a osvojování nových rolí: organizačních, kurikulárních i výzkumných. Participantky uváděly propojení příležitosti s osobním odborným záměrem: „*Otevřela jsem úplně nové téma, které nebylo v té politologii zpracované. A tím, že to bylo nové, tak jsem dostala příležitost se tomu věnovat — dostala jsem svobodnou ruku otvírat úplně nové předměty na to téma zaměřené.*“ (P2) Institucionální příležitosti jako nové akreditace, grantové výzvy či organizační změny byly aktivně využívány jako prostory pro proměnu oboru v souladu s vlastní profesní vizí: „*Když byla příležitost zavést nové institucionální akreditace, řekli jsme si, že to*

*nechceme jen přepsat, ale vzít to jako příležitost udělat úplně nové specializace.*“ (P2) Mechanismus zkušenostního učení popsán Davidem Kolbem (2005) se potvrzuje. Budování oboru vyžadovalo dočasné upozadění výzkumné práce ve prospěch strukturálních změn: *„Dva roky jsem v podstatě připravovala hlavně nové kurzy. Ta věda šla úplně stranou, ale teď vidím, že se to usadilo a funguje to.“* (P2) Ochota dočasně obětovat individuální výzkumnou produktivitu ve prospěch rozvoje oboru je dokladem toho, že autenticita v akademické práci zahrnuje i kolektivně orientované jednání, nejen optimalizaci vlastní kariéerní trajektorie.

Reflexivní dimenze budování oboru se projevovala v přehodnocování témat, která má význam rozvíjet. Participantky popisovaly postupnou orientaci na relevanci výzkumu jako výsledek profesní reflexe: *„Snažím se věnovat energii tématům, která považuju za společensky relevantní a přínosná, a vlastně mnohdy už i uvažuji, jestli můžou mít nějaký konkrétní dopad. To je něco, k čemu jsem jako výzkumnice postupně dozrávala.“* (P2) Reflexe směřování oboru se opírala i o pocit – vědomí, že vlastní badatelská práce zanechává stopu v oboru: *„Byla jsem v podstatě zakladatel celé té sekce politické komunikace a pořád jsem nastavovala, jak to rozšiřovat dál.“* (P2) Uvedené odpovídá pojetí profesního učení jako procesu *becoming* (Jarvis, 2009): sebeutvářejícího se procesu, v němž akademičky průběžně přehodnocují vlastní roli v oboru a reinterpretovaly minulá rozhodnutí v kontextu aktuálního hodnotového rámce.

Sociální dimenze budování oboru se utvářela v interakci s profesními sítěmi, kolegiální spoluprací a institucionálními strukturami, které vymezují, co je v dané disciplíně považováno za legitimní a hodnotné. Participantky popisovaly posun od individuálního výzkumu k týmové spolupráci jako klíčový moment rozvoje autenticity: *„Teď už nám to opravdu funguje tak, že o těch výzkumných tématech přemýšlíme v nějakých našich týmech... někdo rozjede něco a vezme do toho ostatní.“* (P5) Posun odpovídá perspektivě komunit praxe (Wenger, 1998) opírajících se o participaci na sdílených praktikách. Institucionální uznání přitom hrálo ambivalentní roli. Autenticita se formovala jako výsledek průběžného vyjednávání mezi osobním profesním přesvědčením, kolektivními normami oborů a institucionálními omezeními akademického prostředí.

### 4.3 Mezigenerační předávání znalostí: autenticita jako relační závazek

Třetí téma zahrnuje přímý vztah práce akademiček k dalším generacím. Pedagogická práce je chápána jako integrální součást akademického působení, jež umožňuje jiný typ profesního naplnění než publikační výstup.

Zkušenostní dimenze se projevovala v situacích, které vyžadovaly přizpůsobování výuky, tvorbu nových formátů pro intenzivní interakci se studenty. Smysl práce byl artikulován skrze viditelný dopad na studenty: „*Mně to dává smysl především díky studentům – když vidíš, že připravíš kvalitní absolventy, a oni se následně uplatní.*“ (P2) Pedagogická práce přesahuje individuální kariérní zájem. Participantka popsala výuku jako příležitost ovlivňovat hodnotové orientace budoucích profesionálů: „*Mám možnost oslovovat tu nejmladší generaci budoucích lídrů a inspirovat je k určitému způsobu myšlení a chování, které by mělo být pokud možno ve prospěch celé společnosti. Vnímám to jako obrovskou příležitost, a i když to může vypadat jako maličkost z hlediska celé společnosti, pořád to vnímám jako smysluplné.*“ (P6) Reflexivní dimenze učení se projevovala znovu v promýšlení odborného zaměření a profesního smyslu. Učení nebylo jednosměrné: studenti přinášeli témata, perspektivy a otázky, které zpětně ovlivňovaly myšlení participantek, což je centrálním rysem reflexivního učení (Mezirow, 1991). Participantka popsala tuto dynamiku explicitně: „*Mám pocit, že se strašně moc učím od nich, celou tu dobu, takže to vůbec není jenom o tom, že já bych si myslela, že já někomu něco předávám – já to prostě nasávám jako houba, co můžu, i od nich.*“ (P7) Reflexivní potenciál pedagogické práce se projevoval rovněž v přehodnocování toho, co a proč participantky předávají: „*Často jsem si skrze studenty znovu promýšlela, co chci předávat a proč tu práci dělám.*“ (P3) Výuka se stávala zdrojem autenticity prostřednictvím možnosti dlouhodobého vztahu, dialogu a sdíleného učení v souladu s pojetím pedagogické práce jako formy utváření identity (Sveningsson & Alvesson, 2003).

Sociální dimenze se utvářela v napětí mezi subjektivním významem pedagogické a mentoringové práce a její nízkou institucionální viditelností. Participantky popisovaly výuku jako prostor, kde lze autenticitu prožívat nejplněji, přestože stojí mimo dominantní metriky akademické excelence: „*... je strašně náročná a institucionálně často málo oceněná, ale pro mě je to místo, kde to žiju nejvíc.*“ (P3) Mentoring byl artikulován jako výraz autobiografického závazku: participantky vědomě budovaly typ vztahu, který jim samotným

v určitých fázích kariéry scházel: „Snažím se být tou osobou, kterou jsem sama v nějaké fázi kariéry možná potřebovala a chtěla mít. Asi jsem cítila, že jsem ji úplně neměla, takže tohle se snažím svým studentkám předávat.“ (P7) Relacní závazek vůči dalším generacím přesahuje individuální kariérní zájmy a je ukotven ve sdíleném porozumění akademickému poslání. Zároveň si participantky byly vědomy, že angažovanost představuje neviditelnou práci: „Pro mě je to obrovská energie, ti mladí lidé přinášejí nová témata a odvážné otázky... je to studnice inspirace... a já mám pocit, že se velice moc učím vlastně od nich.“ (P7) Autenticita se v oblasti mezigeneračního předávání znalostí formovala jako kolektivně sdílený proces, jehož hodnota je definována mimo rámec institucionálních metrik.

#### **4.4 Orientace na společenský přínos: autenticita jako veřejný závazek**

Čtvrté téma se vztahuje k propojení akademické práce se širším společenským prostorem. Zkušenostní dimenze se projevovala ve vědomém rozhodování o tom, do jakých témat a projektů participantky investují svou odbornou energii: „Věda mi dává smysl v tom, že buduješ vědění, které jde za hranice common sense. Věda poskytuje tu sdílenou zkušenost, kterou prostě obtížně získáváš sama jako nevědec. Stojíš na nějakém místě v systému a vidíš to z pozice toho místa, ale věda ti dá ten brutální odstup.“ (P3) Orientace na relevantní témata se promítala i do konkrétních profesních praktik: „Snažím se věnovat energii tématům, která považuju za společensky relevantní, a přemýšlím, jestli můžou mít nějaký konkrétní dopad.“ (P3) Zkušenostní učení zde spočívalo v rozpoznávání, která témata skutečně přinášejí přidanou hodnotu pro veřejný diskurz, a v ochotě podstoupit riziko spojené s výzkumem v méně etablovaných oblastech.

Reflexivní dimenze se projevovala v přehodnocování vztahu mezi akademickým výstupem a jeho společenským dopadem. Participantky popisovaly rostoucí nespokojenost s výzkumem uzavřeným v publikacích bez přesahu do veřejné debaty a rozvíjely vědomé strategie překladu výsledků do dostupnějšího jazyka: „Z každého článku napíšu nějaký policy blog, který publikuje prestižní mezinárodní think tank. Vůbec nemám ráda, když vznikne článek za paywallem a nic se z něho neděje. S každým článkem se musí pracovat dál, přetavit ho do srozumitelnějšího jazyka a dát závěry ven.“ (P7) Dochází k reinterpretaci dosavadního pojetí akademické role ve směru od produkce výstupů

k aktivnímu zapojení do veřejného prostoru. Profesní smysl je v tomto pojetí podmíněn viditelným dopadem práce: „*Když vidím, že ta práce má reálný dopad na lidi, tak to je moment, kdy to celé dává smysl, i když to není dobře ohodnocené v systému.*“ (P2) Reflexivní přehodnocení tedy směřovalo k rozšíření pojetí akademického úspěchu mimo rámec institucionálních metrik.

Sociální dimenze orientace na společenský přínos se projevovala v pojetí veřejné angažovanosti jako kolektivní odpovědnosti akademického stavu a prostřednictvím konfrontace s profesními normami, které veřejnou angažovanost podceňují. Participantky formulovaly závazek vstupovat do veřejné debaty nikoli jako součást profesní role, která přesahuje výzkumný výkon: „*Akademik může mít skutečný hlas v té společnosti. Myslím si, že je to dokonce naše společenská povinnost. Mám hodně kolegů a kolegyní, kteří do médií zásadně nechodí, brání se tomu, a já si myslím, že to je opravdu naše povinnost do té veřejné debaty promlouvat, kultivovat ji, protože když to neuděláme my, kdo to potom udělá?*“ (P7) Autenticita se utvářela jako vědomé propojení odbornosti, osobních hodnot a veřejné odpovědnosti.

## 5 DISKUSE

Záměrem studie bylo porozumět tomu, jak české akademičky ve společenských vědách konstruují autenticitu v průběhu svých kariér a jakými procesy se tato autenticita utváří. Zatímco dosavadní studie zachycují autenticitu prostřednictvím průřezových výzkumů zaměřených na měření její intenzity v daném časovém bodě (Metin, Tavis, Peeters *et al.*, 2016), představuje tato studie autenticitu jako dynamický proces, který se spoluutváří prostřednictvím profesního učení. Akademičky, které interpretovaly svou práci jako hodnotově smysluplnou a v souladu s vlastním profesním přesvědčením, popisovaly vyšší schopnost zvládat institucionální nejistotu, výkonový tlak i proměnlivost akademických podmínek. Autenticita funguje jako stabilizační mechanismus umožňující udržovat kontinuitu profesní kariéry navzdory fragmentaci současných institucionálních a oborových požadavků. Tento závěr je relevantní zejména v kontextu neoliberalizace vysokého školství, která podporuje individualizaci akademické práce, krátkodobou projektovou orientaci a permanentní evaluaci výkonu. Výsledky naší studie ukazují, že udržitelnost akademické kariéry není podmíněna pouze rozhodováním jednotlivců, ale také institucionální schopností uznávat pluralitu potřeb a očekávání a různorodé podoby přínosu akademické práce.

Participantky pojmenovávaly orientaci na společenský přínos jako jeden ze stěžejních zdrojů profesního smyslu kontextu výzkumu i vzdělávání. Autenticita se v tomto ohledu projevuje jako kategorie propojující individuální profesní hodnoty se závazkem vůči širší odborné komunitě a společnosti, a to i přesto, že instituce více oceňují publikační výkon nebo grantovou produktivitu. Výsledky tak potvrzují feministické výzkumy akademické práce (Acker, 2012; Vohlídalová, 2020), které upozorňují, že dominantní modely akademické excelence nezachycují plně hodnotově orientované a relační dimenze působení akademiček. Napříč všemi identifikovanými tématy, kterými byla intelektuální zvědavost, budování oboru, mezigenerační předávání znalostí i orientace na společenský přínos akademické práce, vystupovala konkrétní profesní zkušenost jako primární zdroj učení. Participantky popisovaly, jak zkušenosti ze specifických profesních situací formovaly jejich porozumění tomu, co považují za smysluplnou akademickou práci. Transformací zkušeností v poznání docházelo k profesnímu učení jako k průběžné rekonstrukci porozumění jedince sobě samému i světu, v němž jedná. Reflexe vystupuje jako mechanismus, jehož prostřednictvím akademičky interpretují profesní zkušenosti a integrují je do zpřesňovaného sebeporozumění. Je to proces, jímž se autenticita průběžně ustavuje a zpevňuje. Mezirow (1991) zdůrazňuje, že kritická reflexe umožňuje přehodnocování dosavadních interpretačních rámců a tvorbu nového porozumění zkušenosti.

Výsledky naší studie ukazují, že autenticitu v akademických kariérách žen nelze redukovat na individuální preference nebo osobnostní dispozice, jelikož se utváří prostřednictvím průběžného vyjednávání mezi osobními hodnotami a institucionálním kontextem. Akademičky ve svých narativech reflektovaly napětí mezi dominantními diskurzy akademické excelence a vlastní představou smysluplné práce, která zahrnovala také výuku, vzdělávání, mentoring, rozvoj oboru nebo společenský přínos výzkumu. Reflexe se tak v akademickém prostředí ukazuje jako kontinuální dimenze profesního jednání, přítomná i v rutině práce, nejen v situacích spojených s výraznými kariéerními milníky. Narůstající tlak výkonnostní kultury akademického prostředí ztěžuje udržení hodnotově ukotveného vztahu k vlastní profesní identitě (Watermeyer & Tomlinson, 2022). Schopnost reflexe se proto ukazuje jako prostředek, jímž akademičky svůj vztah k práci průběžně reinterpretovaly a obhajují.

Výsledky naší studie ukazují, že autenticita v akademických kariérách není konstruována individuálně, ale prostřednictvím sociálních vztahů

(se studenty, s kolegy aj.), profesních komunit a každodenních interakcí v akademickém prostředí. Představy o smysluplné akademické práci a profesní hodnoty se utvářejí prostřednictvím interakce, sdílení zkušeností a vzájemného ovlivňování s významnými druhými. Tento nálezný odpovídá Wengerovu (1998) pojetí učení jako participace v komunitách praxe i Bandurově (1977) teorii sociálního učení.

Zvláštní dosah má zjištění týkající se mezigeneračního předávání znalostí. Participantky popisovaly vzdělávání a mentorování jako vztahový kontext, v němž se otázka smysluplnosti akademické práce klade s nejvyšší naléhavostí. Je to prostor, v němž se jejich autenticita artikuluje a upevňuje. Sociální rozměr kariérní autenticity se ukazuje jako jeden z konstitutivních mechanismů jejího vzniku.

Tato studie doplňuje perspektivu autenticity v kontextu organizačních podmínek (Metin, Taris, Peeters *et al.*, 2016) o pohled na autenticitu jako na aktivně vytvářenou v kontextu sociálních vztahů překračujících rámec jedné organizace a sdílenou v odborných činnostech. Výzkum dále ukazuje, že podmínky akademického prostředí souvisí s možnostmi rozvoje autenticity. V prostředích charakterizovaných otevřenou kolegiálností, podporou výuky a uznáváním různých podob akademického přínosu byla autenticita posilována a fungovala jako zdroj profesní stability. Naopak v kontextech orientovaných převážně na metriky výkonu, grantovou soutěživost a individualizovanou produktivitu se autenticita častěji stávala zdrojem napětí a profesní ambivalence.

### **Přínos studie a perspektivy dalšího výzkumu**

Přínos studie lze vymezit ve vzájemně provázaných rovinách. Studie propojuje model kariéry KCM (Mainiero & Sullivan, 2006) s učním a nabízí rámec zachycující autenticitu jako proces formovaný zkušeností, reflexí a sociální participací a přispívající k rozvoji i udržení kariéry. Kvalitativní narativní design umožňuje identifikovat konkrétní mechanismy, jejichž prostřednictvím autenticita vzniká a proměňuje se v průběhu kariéry. Jde o dimenzi přesahující možnosti průřezových kvantitativních přístupů (Metin, Taris, Peeters *et al.*, 2016). Studie přináší empirická data z českého akademického prostředí, které se od dominantních západoevropských a severoamerických kontextů odlišuje specifickou institucionální historií a rozšiřuje mezinárodní diskusi, dosud vycházející převážně z anglofonních

kontextů (Knowles & Mainiero, 2021). Výsledky mají rovněž implikace pro institucionální praxi. Podmínky podporující zkušenostní učení, reflexi a sociální participaci: přístup k mentorským vztahům, prostor pro mezigenerační sdílení znalostí, možnost práce orientované na společenský přínos, jsou ovlivňovány procesy řízení jednotlivých pracovišť.

## **6 ZÁVĚR**

Záměrem studie bylo porozumět tomu, jak české akademičky ve společenských vědách konstruují a prožívají autenticitu ve svých akademických kariérách a jakými procesy učení dospělých se tato autenticita utváří. Analýza narativních rozhovorů ukázala, že autenticita není stabilní individuální charakteristikou, ale dynamickým procesem profesního učení, který je pevně propojen se zkušeností, s reflexí a se sociální participací v konkrétních institucionálních podmínkách akademické práce.

Studie identifikovala čtyři témata, v nichž akademičky autenticitu nejvýrazněji konstruují: intelektuální zvědavost, budování oboru, mezigenerační předávání znalostí a orientace na společenský přínos práce. Témata jsou současně provázána s vyjednáváním vztahu mezi osobními hodnotami, profesní identitou a institucionálními očekáváními současné akademie.

Výsledky studie ukazují, že autenticita v akademických kariérách žen představuje mechanismus udržování a znovunalézání profesního smyslu, kontinuity profesní kariéry a dlouhodobé angažovanosti v akademické práci. Současně se ukazuje, že možnosti rozvoje autenticity jsou významně ovlivňovány institucionálními podmínkami a tím, co je v akademickém prostředí uznávána jako legitimní a hodnotné.

Studie současně ukazuje analytický potenciál zkušenostní, reflexivní a sociální dimenze učení pro zkoumání autenticity v optice KCM pojetí profesní kariéry. Přináší porozumění přehodnocování profesních priorit a konstrukce smysluplného pojetí akademické práce.

Studie současně otevírá prostor pro další výzkum autenticity v akademických kariérách v různých oborových, institucionálních a jiných kontextech. Další výzkum by mohl podrobněji zkoumat také vztah mezi autenticitou a institucionálními podmínkami akademické práce v různých kariérních fázích akademické dráhy.

## LITERATURA

- Acker, S. (2012). Chairing and Caring: Gendered Dimensions of Leadership in Academe. *Gender and Education*, 24(4), s. 411–428. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.628927>.
- Angervall, P., & Hammarfelt, B. (2023). Academic Career Mobility: Career Advancement, Transnational Mobility and Gender Equity. *Higher Education Policy*, 37, s. 617–632. Dostupné z: <https://doi.org/10.1057/s41307-023-00322-3>.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Oxford University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic Analysis: A Practical Guide. *QMIP Bulletin*, 1(33), s. 46–50. Dostupné z: <https://doi.org/10.53841/bpsqmip.2022.1.33.46>.
- Bristow, A., Robinson, S., & Ratle, O. (2017). Being an Early-Career CMS Academic in the Context of Insecurity and ‘Excellence’: The Dialectics of Resistance and Compliance. *Organization Studies*, 38(9), s. 1185–1207. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0170840616685361>.
- Bristow, A., Robinson, S., & Ratle, O. (2019). Academic Arrhythmia: Disruption, Dissonance, and Conflict in the Early-career Rhythms of CMS Academics. *Academy of Management Learning & Education*, 18(2), s. 241–260. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/amle.2017.0340>.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), s. 1–21. Dostupné z: <https://doi.org/10.1086/448619>.
- Cidlinská, K., & Žilinčiková, Z. (2022). Thinking about Leaving an Academic Career: Gender Differences Across Career Stages. *European Journal of Higher Education*, 14(2), s. 185–206. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2157854>.
- Council of the European Union (2023). *European Framework for Research Careers*. Publications Office of the European Union. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47d74928-3cd2-11ee-9220-01aa75ed71a1>.
- Dubois-Shaik, F., & Fusulier, B. (2017). Gendered Careers in Science: The Case of Female Professors in STEM Fields. *Gender, Work & Organization*, 24(3), s. 294–311. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/gwao.12180>.
- Eslen-Ziya, H., & Yıldırım, T. M. (2021). Perceptions of Gendered Challenges in Academia: How Women Academics See Gender Hierarchies as Barriers to

- Achievement. *Gender, Work and Organization*, 29(1), s. 301–308. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/gwao.12744>.
- European Commission (2024). *She figures 2024*. Publications Office of the European Union. Dostupné z: <https://doi.org/10.2777/82049>.
- European Commission (2025). *Women in Research and Innovation: ERA Progress Report 2025*. European Commission. Dostupné z: [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/statistics/performance-indicators/european-research-area-progress-reports\\_en](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/statistics/performance-indicators/european-research-area-progress-reports_en) [červen 2026].
- Eurostat (2025). Students Enrolled in Tertiary Education by Level, Programme Orientation, Sex and Field of Education [Data set]. *Eurostat Database*. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ\\_uoe\\_enrs01](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enrs01) [červen 2026].
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological Success: When the Career is a Calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), s. 155–176. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/job.301>.
- Chase, S. E. (2011). Narrative Inquiry: Still a Field in the Making. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. 4th ed., s. 421–434. SAGE Publications.
- Illeris, K. (Ed.) (2018). *Contemporary theories of learning*. Routledge. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781315147277>.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a Person in Society: Learning to be Me. In Illeris, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. S. 21–34. Routledge. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780203870426-7>.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative Interviewing. In Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. S. 57–74. SAGE Publications. Dostupné z: <https://doi.org/10.4135/9781849209731.n4>.
- Kaiser, K. (2009). Protecting Respondent Confidentiality in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 19(11), s. 1632–1641. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1049732309350879>.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), s. 193–212. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>.
- Kouba, K., & Dočekalová, P. (2025). The Determinants of the Gender Gap in University Leadership: The Case of Czech Academic Senates. *Studies in Higher Education*, s. 1–18. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2537884>.

- Linková, M., Langhammerová, G., Andreska, Z., & Oliva, E. (2023). Co-creating Gender Equality in Czech Academia: External and Internal Factors. *Sociologica*, 17(2), 59–72. Dostupné z: <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/16915>.
- Lyons, S. T., Schweitzer, L., & Ng, E. S. W. (2015). How have Careers Changed? An Investigation of Changing Career Patterns Across Four Generations. *Journal of Managerial Psychology*, 30(1), s. 8–21. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2014-0210>.
- Mainiero, L. A., & Gibson, D. E. (2018). The Kaleidoscope Career Model Revisited: How Midcareer Men and Women Diverge on Authenticity, Balance, and Challenge. *Journal of Career Development*, 45(4), s. 361–377. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0894845317698223>.
- Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2005). Kaleidoscope Careers: An Alternate Explanation for the Opt-out Revolution. *Academy of Management Executive*, 19(1), s. 106–123. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/AME.2005.15841962>.
- Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2006). *The Opt-out Revolt: Why People are Leaving Companies to Create Kaleidoscope Careers*. Davies-Black.
- Merriam, S. B. (2018). Adult Learning Theory: Evolution and Future Directions. In Illeris, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. 2nd ed., s. 83–96. Routledge. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781315147277>.
- Metin, U. B., Taris, T. W., Peeters, M. C. W., van Beek, I., & van den Bosch, R. (2016). Authenticity at Work: A Job-demands Resources Perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 31(2), s. 483–499. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/jmp-03-2014-0087>.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), s. 158–172. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/074171369604600303>.
- Mezirow, J. (Ed.) (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- Národní kontaktní centrum pro gender a vědu [NKC] (2022). *Ženy ve vědě v číslech 2022*. Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <https://www.nkc.cas.cz/cs/publikace/>.
- Nästesjö, J. (2023). Managing the Rules of Recognition: How Early Career Academics Negotiate Career Scripts Through Identity Work. *Studies in Higher Education*, 48(4), s. 657–669. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2160974>.

- Oliveira, T., Nada, C., & Magalhães, A. (2025). Navigating an Academic Career in Marketized Universities: Mapping the International Literature. *Review of Educational Research*, 95(1), 1–38. <https://doi.org/10.3102/00346543231226336>.
- O'Meara, K., Terosky, A. L., & Neumann, A. (2009). *Faculty Careers and Work Lives: A Professional Growth Perspective*. Jossey-Bass.
- Orb, A., Eisenhauer, L. A., & Wynaden, D. (2001). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), s. 93–96. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. 4th ed. SAGE Publications.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications.
- Rosa, H. (2021). *The Uncontrollability of the World*. Polity Press.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical Research. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium & Silverman, D. (Eds.), *Qualitative Research Practice*. S. 48–64. SAGE Publications. Dostupné z: <https://doi.org/10.4135/9781848608191.d7>.
- Roumbanis, L. (2019). Symbolic Violence in Academic Life: A Study on How Junior Scholars are Educated in the Art of Getting Funded. *Minerva*, 57, s. 197–218. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11024-018-9364-4>.
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In Brown & Lent, (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. 2nd ed., s. 147–183. Wiley.
- Sullivan, S. E., & Mainiero, L. A. (2007). The Changing Nature of Gender Roles, Alpha/beta Careers and Work-life Issues: Theory-driven Implications for Human Resource Management. *Career Development International*, 12(3), s. 238–263. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/13620430710745881>.
- Sveningsson, S., & Alvesson, M. (2003). Managing Managerial Identities: Organizational Fragmentation, Discourse and Identity Struggle. *Human Relations*, 56(10), s. 1163–1193. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/00187267035610001>.
- Taylor, E. W., & Tisdell, E. J. (2022). Transformative Learning Theory: The Next 50 Years. In Nicolaidis, A. et al. (Eds.), *The Palgrave handbook on learning for transformation*. S. 11–30. Palgrave Macmillan. Dostupné z: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_2).
- Trísková, Z. (2024). *Ženy a muži ve vědě a výzkumu 2024: Statistická ročenka*. Sociologický ústav AV ČR, Národní kontaktní centrum pro gender a vědu. Dostupné z: <https://www.nkc.cas.cz/cs/publikace/> [červen 2026].

- Tülübaş, T., & Göktürk, Ş. (2020). Authentic Performativity: Reconciling Authenticity and Performativity in Academic Professional Identity Formation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(4), s. 405–419. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1721431>.
- Vohlídalová, M. (2020). Early-Career Women Academics: Between Neoliberalism and Gender Conservatism. *Sociological Research Online*, 26(1), s. 27–43. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1360780420914>.
- Vohlídalová, M., Cidlinská, K., & Králová, M. (2026). Gender Differences in Work Trajectories in Research and Academia from a Holistic Perspective: Neoliberal Reforms as a New Form of Gendered Barrier. *Gender in Management: An International Journal*, 41(1), s. 151–174. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/GM-09-2024-0519>.
- Watermeyer, R., & Tomlinson, M. (2022). Competitive Accountability and the Dispossession of Academic Identity: Haunted by an Impact Phantom. *Educational Philosophy and Theory*, 54(1), s. 92–103. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880388>.
- Wenger, É. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932>.
- Whitchurch, C. (2012). Expanding the Parameters of Academia. *Higher Education*, 64, 99–117. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9483-2>.
- Ylijoki, O.-H., Ursin, J. (2013). The Construction of Academic Identity in the Changes of Finnish Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(8), s. 1135–1149.

#### Kontakt

Mgr. Dita Palaščíková: [dita.palascakova@upol.cz](mailto:dita.palascakova@upol.cz)

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.: [jana.polachova@upol.cz](mailto:jana.polachova@upol.cz)

<https://doi.org/10.11118/lifele20261601061>

