

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra Psychologie

Diplomová práce

Ing. Kateřina Pavlíková

**KOUČOVÁNÍ – SOUČÁST PROFESNÍHO ROZVOJE
MANAŽERŮ**

**COACHING – PART OF MANAGERIAL PROFESSIONAL
DEVELOPMENT**

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména vedoucí diplomové práce paní PhDr. Ireně Wagnerové, Ph.D., MBA za odborné vedení mé práce, za její vstřícnost, cenné odborné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat paní Ing. Martě Anně Petrášové, CSc., past president ICF Czech Republic za spolupráci na výzkumu, za podporu a praktickou pomoc. Poděkování patří také všem koučům a manažerům, kteří se do výzkumu aktivně zapojili. V neposlední řadě děkuji mé rodinně za trpělivost a odbornou i morální pomoc po dobu studia, zvláštní dík patří zejména manželovi Ivanovi a synovi Marečkovi.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 15. července 2010

ABSTRAKT

Teoretická část diplomové práce se nejprve zaměřuje na představení psychologie práce a organizace s akcentem na personální psychologii. Detailně je rozpracována část věnovaná vzdělávání a rozvoji v systému personálního řízení. Klíčovou část diplomové práce tvoří kapitoly věnované koučování. Je definován pojem koučování, jeho proces a typy, jádro kapitoly tvoří přehled současných psychologických přístupů v koučování. Koučování je zde také srovnáváno s dalšími metodami vzdělávání a rozvoje, a také s fenomény, se kterými se běžně setkáváme v psychoterapeutické praxi. Závěr teoretické části je věnován situaci koučování v České republice.

Empirická část diplomové práce shrnuje výzkum zaměřený na zhodnocení koučování v České republice z pohledu uživatelů koučování - koučovaných manažerů. Představuje výsledky kvantitativního výzkumu, který hodnotí chování koučů, resp. dodržování základních standardů profesního koučování, které jsou definovány International Coach Federation Czech Chapter a ke kterým se koučové členství v této mezinárodní organizaci zavazují.

KLÍČOVÁ SLOVA

koučování, kouč, vzdělávání a rozvoj, manažer, personální psychologie, personální management

ABSTRACT

The theoretical part of the thesis focuses first on the presentation of the work and organization psychology, with the accent on personnel psychology. The thesis then goes into more detail in the section devoted to training and development within personnel management system. A key chapter is the one devoted to coaching. Coaching is clearly defined along with the coaching process and types. The core of the chapter consists of the summary of current psychological approaches in coaching. Coaching is also compared with other methods of training and development, as well as other phenomena which we normally encounter in current psychotherapeutic practice. Finally, attention is given to the current situation of coaching in Czech Republic.

The empirical part of the thesis summarizes the research conducted, with the goal of evaluating the current coaching situation in Czech Republic from the perspective of coaching clients – coached managers. It presents the results of quantitative research which assess the

coaches' behavior and their adherence to basic standards of professional coaching, as defined by the International Coach Federation Czech Chapter.

KEY WORDS

coaching, coach, training and development, manager, personnel psychology, personnel management

Motto:

„Musíte být tou změnou, o niž usilujete.“ (Gándhí)

Obsah

1. Úvod.....	9
2. Teoretická část	11
2.1 Psychologie práce a organizace a personální psychologie.....	11
2.2 Vzdělávání a rozvoj – součást personálního managementu.....	13
2.2.1 Vzdělávání a rozvoj	15
2.2.2 Učení	17
2.2.3 Strategie vzdělávání a rozvoje	19
2.2.4 Metody vzdělávání a rozvoje	20
2.2.5 Trendy	23
2.3 Vedoucí pracovník – manažer	24
2.3.1 Osobnost manažera	24
2.3.2 Role manažera.....	26
2.3.3 Rozvoj manažera.....	27
2.4 Koučování	29
2.4.1 Vymezení psychologických přístupů v koučování	32
2.4.2 Proces koučování	56
2.4.3 Typy koučování	58
2.4.4 Kouč.....	60
2.4.5 Koučování versus jiné metody.....	62
2.4.6 Manažer jako kouč.....	64
2.4.7 Využití diagnostických metod v koučování.....	65
2.4.8 Koučování a psychopatologie	66
2.4.9 Koučování a supervize.....	66
2.4.10 Etika	67
2.4.11 Situace v České republice	69
3. Empirická část.....	72
3.1 Cíle.....	72
3.2 Charakteristika vzorku	73
3.3 Metody	74
3.3.1 Dotazník – úvod.....	74
3.3.2 Dotazník – detail otázek podle standardů	75
3.4 Postup šetření	79
3.4.1 Dotazníkové šetření – pilotní fáze	79
3.4.2 Dotazníkové šetření – sběr dat.....	80

3.4.3 Problémy při sběru dat - nápravná opatření	80
3.5 Výsledky	83
3.5.1 Popis a struktura odpovědí jednotlivých otázek	84
3.5.2 Ověřování hypotéz	104
4. Diskuse.....	113
5. Závěr	118
6. Seznam literatury	119
7. Přílohy.....	125
Příloha č. 1 – Etický kodex ICF	125
Příloha č. 2 – Základní kompetence profesionálního ICF koučování	127
Příloha č. 3 – Dotazník	131
Příloha č. 4 – Průvodní dopis pro kouče	134
Příloha č. 5 – Průvodní dopis pro manažery	135
Příloha č. 6 – Průvodní omluvný dopis pro manažery.....	136
Příloha č. 7 – Dodatečný průvodní dopis pro kouče	137

1. Úvod

Stále více firem si uvědomuje, že jejich podnikatelské záměry a jejich realizace jsou podstatnou měrou limitovány kvalitou lidských zdrojů. Klíčem k úspěšné budoucnosti firmy je lidský potenciál, tvořený kompetentními manažery i zaměstnanci. Manažery, kteří si uvědomují, že jsou zodpovědní nejen za rozvoj a dosažení úspěchu celé společnosti, ale i za vlastní rozvoj i rozvoj podřízených.

Pro rozvoj profesních schopností a zvyšování pracovních výkonů moderní společnosti stále více využívají koučování. Koučování tak představuje jednu z nejrychleji se rozvíjejících profesí na světě. Jde o fenomén, o kterém je slyšet téměř na každém kroku. Ve světě, ale i v České republice, je na téma koučování ročně uspořádáno několik konferencí a těší se velkému zájmu. Nejčastěji společnosti využívají koučování manažerů (tzv. executive coaching).

Současná finanční krize, která na začátku roku 2009 otřásla celým světem, mimo jiné také ovlivnila řízení lidských zdrojů. Mnohé firmy musely změnit svou personální politiku a efektivněji využívat finanční prostředky, ať z důvodů „existenčních“ nebo preventivních. Řízení lidských zdrojů tak často pro vedení společnosti představuje první linii krácení rozpočtu. Mezi rychlá opatření vedoucí ke snížení a úspoře finančních nákladů patří např. změny ve vzdělávání a rozvoji zaměstnanců, pozastavení vybraných zaměstnaneckých benefitů, redukce firemních společenských akcí, snižování počtu pracovních míst, případně jejich restrukturalizace apod. A právě nutnost okamžitě omezit rozpočet vedla především k změně (resp. redukci) vzdělávacích aktivit, které společnosti plánují/plánovaly a realizují pro zaměstnance. Dle výsledků průzkumu, který v březnu roku 2009 provedla společnost Hewitt Associates (Hewitt, 2009) a kterého se zúčastnilo 239 společností působících v České republice (obchodní a výrobní společnosti, převážně se zahraniční účastí) se vliv finanční krize promítl v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců do následujících opatření: 11,3 % společností v důsledku finanční krize realizuje jen školení a kurzy povinné ze zákona, dochází k omezení externích školení a tréninků, společnosti přecházejí na interní formy vzdělávání, školení probíhají na základě individuální dohody, ne plošně, dále dochází k omezení jazykových kurzů, k zastavení manažerských školení a školení tzv. měkkých dovedností, a celkovému snížení rozpočtu na vzdělávání. Dle statistik společnosti Ivitera (Rysová, 2009), která provozuje internetový portál www.educity.cz považovaný na českém trhu za největší vzdělávací portál (resp. portál, na kterém nalezneme největší nabídku vzdělávacích aktivit, kurzů, školení, konferencí atd.), se finanční krize odrazila: ve snížení celkového objemu poptávaných vzdělávacích akcí (v porovnání s rokem 2008), ve změně poptávaných kurzů –

v roce 2009 společnosti poptávaly kratší intenzivnější kurzy, zvýšil se zájem o koučování, a dále o semináře zaměřené na vymáhání pohledávek, na žádání dotací a školení zaměřená na obchodní dovednosti. Koučování se tak stává metodou rozvoje, která není krizí ohrožena. Naopak můžeme usuzovat, že koučování považují poptávající společnosti za efektivní metodu zvýšení profesních dovedností zaměstnanců, při nutnosti pracovat v rámci plánu vzdělávání a rozvoje s omezeným rozpočtem. Předpokládají tedy, že se investice do koučování vyplatí. Nabízí se otázka, zda je koučování pouze módním trendem, který musí společnosti využívat, pokud chtějí patřit mezi moderní, nebo se objevuje nová a vysoce efektivní metoda rozvoje? V rámci teoretické části diplomové práce vymezují klíčové oblasti v koučování (definice koučování, proces, typy, vybrané psychologické přístupy v koučování atp.).

Předseda Mezinárodní federace koučů ve Vancouveru Ray Williams se snaží nalézt hlavní důvody, pro které jsou koučové do společností v současné době hojně najímáni (Williams, 2007): 1. vzestup pracovní zátěže manažerů a narůstající počet jejich selhání, 2. komplexnější požadavky na manažerské kompetence, 3. stále častější hodnocení pracovního výkonu manažerů, 4. zastaralý způsob řízení založený na příkazech a kontrole, který se neosvědčil pro nově nastupující multikulturní pracovní sílu a 5. vysoký tlak na střednědobé finanční úspěchy.

Kouč by tedy měl manažerům pomoci vytvářet a formovat vize, získat novou energii a generovat požadovaný výsledek pro jednotlivce i společnost. V předešlé větě jsem záměrně uvedla „by měl“, protože jako v každé profesi i v oblasti koučování existuje různá úroveň koučů. V České republice působí mezinárodní i domácí federace, resp. asociace koučů, jejichž dlouhodobou strategií je neustálý rozvoj profesionálního prostředí v oblasti koučování. Tyto organizace vytvářejí profesní etické kodexy a standardy, které musí členové dodržovat. V empirické části se proto zaměřuji na kvantitativní výzkum, který zhodnocuje profesní úroveň koučů v České republice z pohledu koučovaných manažerů, tj. klientů.

2. Teoretická část

2.1 *Psychologie práce a organizace a personální psychologie*

Psychologie práce a organizace patří mezi hlavní aplikované psychologické obory. Využívá a přenáší do praxe poznatky získané výzkumem pracovní činnosti a vztahem pracovní činnosti k základním psychickým fenoménům (psychickým stavům, procesům a vlastnostem), které činnost umožňují a zároveň jsou pracovní činností utvářeny a modifikovány (Štikar, Hoskovec, 1996). Představuje tedy speciální psychologickou disciplínu, která zkoumá zákonitosti psychické regulace pracovní činnosti a možnosti využití těchto zákonitostí ve společenské praxi (Bureš, 1981). Vychází přitom z obecné psychologické teorie a metodologie, které svým poznáním zpětně obohacuje a prohlubuje.

Tematicky lze členit problematiku psychologie práce do dvou okruhů, kterými jsou (Mayerová, Růžička, 1999, s. 15):

1. *„problematika člověka, jeho psychických funkcí a vlastností a jejich utváření vzhledem k požadavkům vykonávané práce,*
3. *problematika práce, jejich podmínek, požadavků na psychiku člověka a jejího uspořádání tak, aby práce v nejširším slova smyslu odpovídala psychickým procesům, vlastnostem a stavům, aby odpovídala osobnosti člověka“.*

Tematika psychologie práce a organizace je v současné době velmi členitá a představuje tak velmi široký obor. Mezi její nejdůležitější oblasti, ve kterých zejména pracují psychologové práce a organizace, patří (Štikar, Hoskovec, 1996):

- výběr a rozmíst'ování,
- výcvik a rozvoj,
- organizační rozvoj,
- měření činnosti,
- kvalita pracovního života,
- psychologie spotřebitele,
- inženýrská psychologie.

Současná výkonově orientovaná společnost, pro kterou je typické náročné pracovní nasazení, vysoké pracovní tempo, časté přesčasy apod., klade na zaměstnance značnou

psychickou zátěž. Do popředí zájmu psychologů se tak aktuálně dostává nejen vztah člověk-práce ve smyslu výše uvedených definic psychologie práce a organizace, ale v modernějším pojetí i vztah člověk – práce - rodina, resp. sladování pracovního a rodinného života (Svianteková, 2006).

Personální psychologie je důležitou součástí psychologie práce a organizace. Zabývá se všemi problémy, které souvisejí s individuálními odlišnostmi lidí v pracovních podmínkách a v pracovním procesu (Mikulášтик, 2007). Personální psychologie se tedy zaměřuje na vztah mezi člověkem a organizací, na vytváření tohoto vztahu, jeho rozvoj a ukončení v rámci řízení lidských zdrojů. *„Důležitými pojmy jsou procesy volby jedinců a organizací, schopnosti, potřeby a jejich uspokojování, metody výběru, rozvoj kariéry, hodnocení, plat aj.“* (Štikar, Hoskovec, 1996, s. 18).

Okruhy problémů, jimiž se personální psychologie zabývá, lze rozdělit do dvou skupin (Rymeš, 1996, s. 157):

1. *„analýza pracovních činností, výběr uchazečů, výcvik pracovníků, hodnocení pracovníků a ovlivňování jejich výkonnosti,*
2. *pracovní morálka, pracovní spokojenost, personální poradenství, vztahy manažer – pracovník, týkající se vedení pracovníků“.*

Z psychologických disciplín má personální psychologie blízké vazby k (Rymeš, 1996, s. 157):

- *„pedagogické psychologii (především k tématu učení, osvojování vědomostí a dovedností),*
- *psychologii osobnosti (schopnosti a jejich zjišťování),*
- *psychometrice (zásady konstrukce a validizace testů),*
- *psychologii organizace (jedinec v systému organizace)“.*

Z nep psychologických disciplín jsou to především (Rymeš, 1996, s. 157):

- *„pracovní právo,*
- *personalistika*
- *teorie řízení,*
- *teorie systémů“.*

Personální management vychází z poznatků psychologie a sociologie. Moderní management společnosti proto tyto poznatky efektivně a systematicky integruje do vlastních teorií řízení.

2.2 Vzdelávání a rozvoj – součást personálního managementu

„Účelem personálního managementu je vést lidi k tomu, aby se co nejvíce podíleli na zvyšování produktivity dané organizace“ (Werther, Davis, 1992, s. 21). Základním cílem personální koncepce jsou tedy stabilní, kladně motivovaní pracovníci s odpovídající kvalifikací, schopnostmi a výkonností.

Ve velkých společnostech zpravidla existují samostatná oddělení/útvary/divize lidských zdrojů, zodpovědné za realizaci personální strategie. Tato oddělení se mohou ještě dále členit podle zaměření (např. oddělení vzdělávání, odměňování, řízení kariéry apod.), v nichž pracují specialisté. V menších společnostech tuto funkci plní majitel nebo nejvyšší manažer, případně specialista (tj. jednotlivci, nikoli v rámci samostatného oddělení). Menší společnosti nemají zpravidla tak velký rozpočet a potřebné kapacity, proto se většinou zaměřují jen na (pro ně) nejdůležitější činnosti. V praxi může docházet i k tomu, že některou specifikovanou činnost zabezpečují s pomocí externích agentur (tzv. outsourcing).

Mezi hlavní úkoly personálního managementu patří (Koubek, 1997):

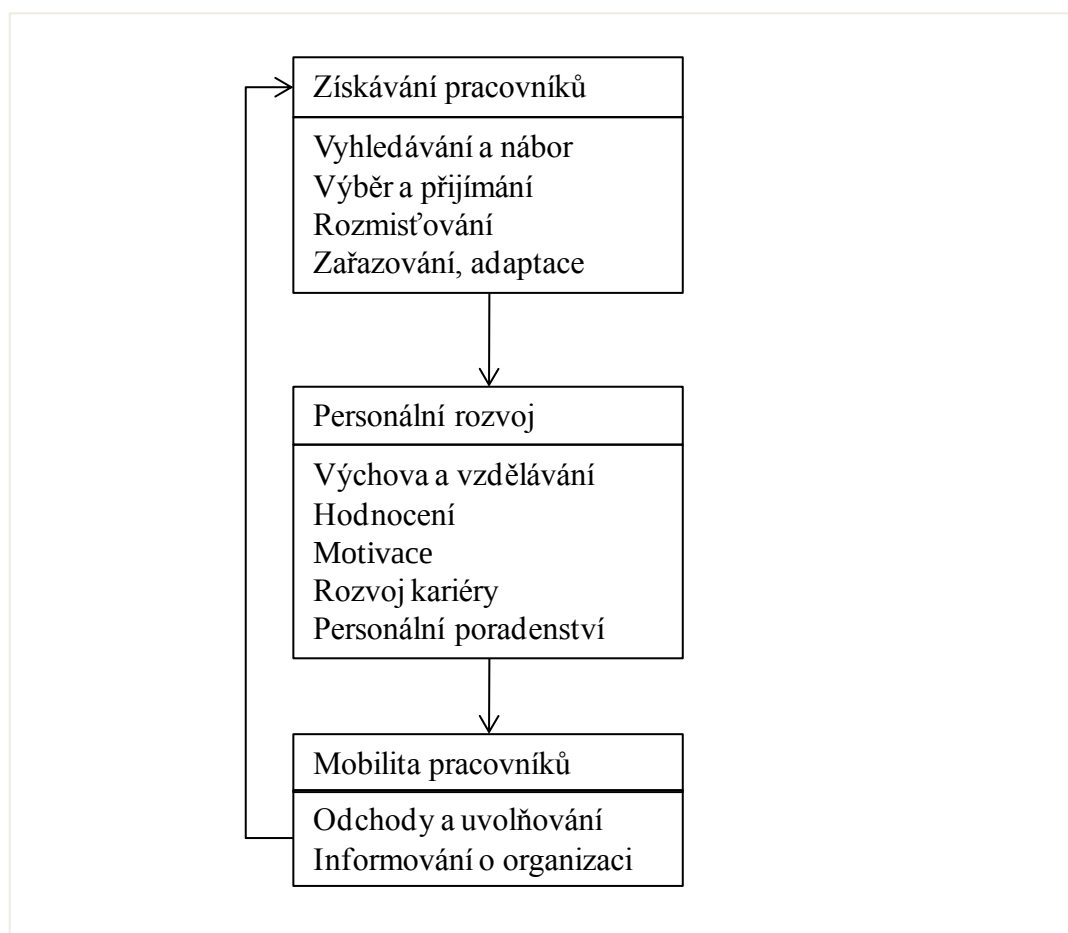
- vytváření dynamického souladu mezi počtem a strukturou pracovních míst a počtem a strukturou pracovníků,
- optimální využívání pracovních sil v podniku, tj. optimální využívání fondu pracovní doby a optimální využívání pracovních schopností pracovníků,
- formování týmů, efektivního stylu vedení lidí a zdravých mezilidských vztahů v podniku,
- personální a sociální rozvoj pracovníků podniku,
- dodržování všech zákonů v oblasti práce, zaměstnávání lidí a lidských práv a vytváření dobré zaměstnavatelské pověsti organizace.

Z hlediska psychologických a sociologických disciplín je největší pozornost věnována následujícím procesům (Bedrnová, Nový et al., 1998, s. 196):

- „vyhledávání pracovníků,
- nábor pracovníků,

- *přijímání pracovníků,*
- *rozmisťování pracovníků,*
- *pracovní a sociální adaptace,*
- *výchova a vzdělávání,*
- *motivace, stimulace,*
- *hodnocení,*
- *profesní kariéra,*
- *uvolňování pracovníků“.*

Rymeš (1996) přehledně kategorizuje personální činnosti s účastí psychologie do tří oblastí, které na sebe navazují a ovlivňují se. Navíc přidává ještě aktivity spojené s informováním o organizaci.



Obr.č.1 Přehled personálních činností s účastí psychologie (Rymeš, 1996)

Z výše uvedeného vyplývá, že řízení lidských zdrojů je jádrem a jednou z nejdůležitějších oblastí podnikového řízení. Úloha lidských zdrojů je tedy chápána jako jedna z rozhodujících funkcí řízení firmy, postavená na stejné úrovni jako funkce technická, marketingová nebo finanční. Nicméně při aplikaci teorie do praxe může být situace poněkud odlišná. Například je zajímavé, že na konferencích, které jsou na personální management zaměřeny, je zpravidla věnovaná přednáška věnující se samotnému řízení lidských zdrojů v duchu hesel „posun od personální administrativy k řízení“, „HR jako strategický partner vedení“ apod. Na konferencích z jiných oborů (marketing, finance aj.) k takovému vymezení zpravidla nedochází. Je tato skutečnost způsobena tím, že „český“ personální management si potřebuje veřejně vymezit a potvrdit svoji vlastní pozici v rámci firemní struktury? Znamená to, že personální management si vlastní dominantní pozici ještě nenašel? Na tyto otázky by bylo jistě zajímavé přinést odpovědi reflektující skutečnosti v existujících společnostech, které na našem území působí. Cennou službu v tomto poskytují např. konzultační společnosti, neziskové organizace a v neposlední řadě také studenti v rámci svých závěrečných prací.

Důležité je také zdůraznit, že za určité oblasti řízení lidských zdrojů jsou zodpovědní vedoucí pracovníci. Útvar lidských zdrojů jim poskytuje nezbytné nástroje a znalostní zázemí, rozpočet apod. Tuto skutečnost však někteří manažeři ještě dostatečně neakceptovali jako vlastní zodpovědnost a v praxi se můžeme setkat s tím, že manažer čeká od oddělení lidských zdrojů provedení určitých kroků, případně při komunikaci se svým nespokojeným podřízeným poukazuje na „ty z HR (neboli ty z oddělení lidských zdrojů)“, kteří zavinili určitý stav. Je proto nutné manažery neustále vzdělávat a podporovat jejich rozvoj mimo jiné právě také v oblastech personálního managementu.

2.2.1 Vzdělávání a rozvoj

Fenomény současnosti, mezi které patří např. vysoká konkurence firem, permanentní tlak na inovace, nadvláda nadnárodních firem, změny v demografické struktuře obyvatel Evropy apod., kladou na každého člověka mnohem větší nároky. Zvyšují se požadavky na vzdělání, schopnosti i dovednosti. Klíčovou se stává schopnost přijímat permanentní změny bez pocitu ohrožení a schopnost aktivně na ně reagovat. Rozvoj lidských zdrojů, založený na celoživotním vzdělávání a učení, je proto chápán jako nezbytný předpoklad prosperity společnosti (Palán, 2007). Z těchto důvodů patří vzdělávání a rozvoj zaměstnanců mezi klíčové personální činnosti.

Štikar (2003, s. 71) definuje výcvik jako „soubor plánovaných aktivit v části organizace ke zvýšení pracovních znalostí a dovedností či k modifikaci postojů a sociálního jednání jejich členů způsoby shodnými s cíli organizace a pracovními požadavky“.

Vzhledem k tomu, že často dochází k záměně, případně prolínání důležitých pojmů, je jistě na místě na úvod definovat klíčové procesy této kapitoly. K tomu nám poslouží definice např. podle Hroníka (2007, s. 31), který odlišuje následující pojmy:

- **„Učení (se) – proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učíme se nejen organizovaně, ale i spontánně – aniž o tom třeba víme. Učení je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání. Proto třeba mluvíme o učící se, nikoli o vzdělávající se organizaci, i když nemálo uživatelů si pod učící se organizací představuje větší koncentraci vzdělávání.**
- **Rozvoj – dosažení žádoucí změny pomocí učení (se). Rozvoj obsahuje záměr, který je podstatnou částí rozvojových programů.**
- **Vzdělávání – jeden ze způsobů učení (se). Organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené – mají svůj začátek a konec. Při koncipování vzdělávání ve firmě postupujeme systematicky“.**

Podle Hroníka (2007) je tedy zřejmé, že se učíme, i když se nevzděláváme. Taktéž je zřejmé, že se učíme i nežádoucím věcem, což ovšem představuje nežádoucí rozvoj. Rozvojový plán zahrnuje všechny aktivity, které vedou k žádoucí změně, a nejde jen o vzdělávání.

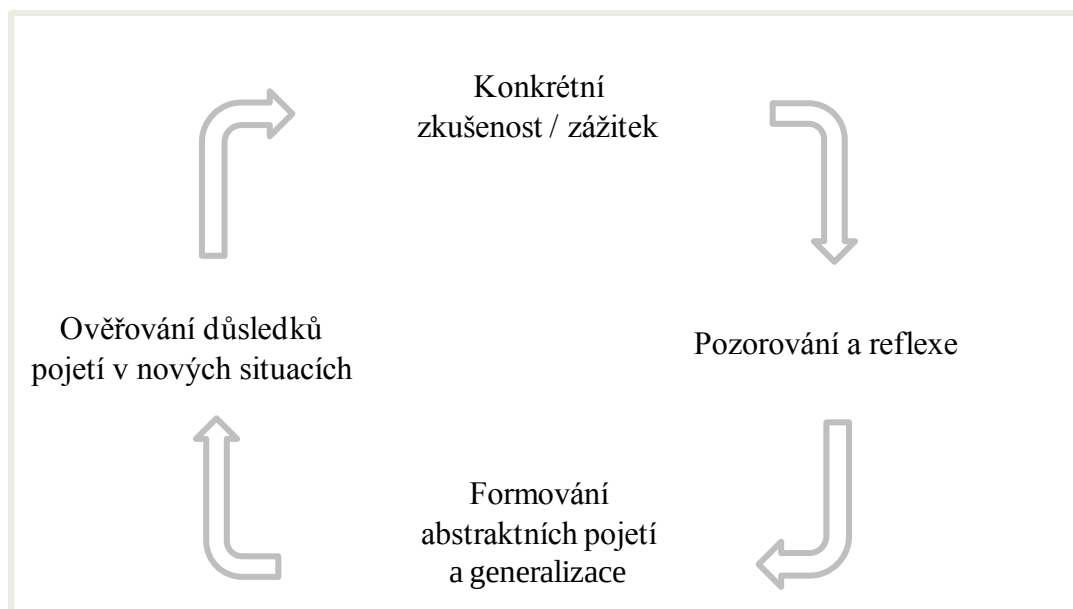
Armstrong (2007) k výše uvedeným pojmům doplňuje pojem odborné vzdělávání, který odlišuje od vzdělávání:

- **Vzdělávání – rozvoj obecně požadovaných znalostí, hodnot a vědomostí.**
- **Odborné vzdělávání (výcvik) – plánované a systematické formování chování prostřednictvím vzdělávacích akcí, programů a instrukcí, které umožňují dosáhnout úrovně znalostí, dovedností a schopností k efektivnějšímu vykonávání práce.**
- **Učení se – změna v chování, ke které dochází v důsledku praxe nebo zkušenosti**
- **Rozvoj – rozvoj osobních schopností a potenciálu prostřednictvím vzdělávacích akcí a praxe.**

Ať už hovoříme o vzdělávání ve smyslu Hroníkovy definice nebo o odborném vzdělávání v pojetí Armstrongově, je zřejmé, že ve formování podnikové pracovní síly sehrávají všechny výše zmíněné procesy klíčovou úlohu.

2.2.2 Učení

Učení je tedy „psychický proces, jehož výsledkem je získání zkušenosti, která se později projevuje v psychické regulaci a prožívání na vědomé i nevědomé úrovni“ (Slaměník, 2000, s. 72). Pro popsání procesu učení se v oblasti managementu využívá Kolbova teorie (Kolb, 1976 dle Hroník, 2007), podle které probíhá učení ve čtyřech cyklech (viz obrázek č.2). Cyklus učení obvykle začíná situací, ve které nelze použít dříve naučený postup, v níž učící se zažívá konkrétní zkušenost. O této zkušenosti jedince přemýšlí, reflektuje ji i sebe v dané situaci. Toto přemýšlení následně vede k tomu, že si učící se vytvoří určitý nadhled ve formě zobecnění a hypotéz, jejichž platnost chce ověřit v praxi. Po ověření získává další zkušenost a cyklus se tak znovu opakuje (Kolb, 1976 dle Hroník, 2007). Pro efektivní proces učení je nutné, aby se z jedinců pozorovatelů stali jedinci, přímo účastníci se určité situace a kteří se dokážou posunout dál k určitému obecnějšímu a objektivnějšímu nadhledu. Je zde zdůrazněn individualismus, kdy každý člověk má vlastní individuální proces a je nutné přizpůsobit přístup lektora/vyučujícího k učebnímu stylu člověka, který se vzdělává.



Obr.č.2 Kolbův cyklus učení (Kolb, 1976 dle Hroník, 2007)

Správný postup v oblasti vštěpování a uspořádávání vědomostí je zárukou ekonomizace procesu osvojování, prodloužení doby podržení a zkvalitnění pohotovosti vybavování. Na efektivním učení se samozřejmě podílí paměť, motivace, pozornost, duševní hygiena a mnoho dalších faktorů. Hroník (2007) formuluje šest zásad vedoucích k efektivnímu učení. Ty by měly sloužit personalistům zodpovědným za realizaci vzdělávacích aktivit ve společnosti:

1. Zapojení

Rozsah pozornosti, rychlost učení, zapomínání jsou přímo úměrné s aktivitou účastníků v procesu učení.

2. Formulace cílů a kontextu

Znalost cílového stavu ve většině případů zefektivňuje učení. Výjimkou jsou úlohy, které by při úplném zadání působily jako nezvládnutelné a musí být dávkovány po menších částech. Toto se děje v extrémních situacích. Učební úlohy je třeba vztahovat k širším souvislostem.

3. Posloupnost

Pro učení je potřeba řadit učební úlohy podle nějakého klíče.

4. Opakování

Na základě znalostí křivek zapomínání potřebujeme koncipovat rozvojový program, kde bude prostor pro opakování. Jednak během vlastní vzdělávací aktivity, jednak po ní.

5. Vztáhnutí k práci

Taktéž je nezbytné jednotlivé učební aktivity vztahovat k realitě, k práci samotné.

6. Zpětná vazba

Zpětná vazba probíhá jednak při samotném učení, jednak při uplatnění naučeného v praxi. Průběžná zpětná vazba podněcuje další kroky.

Zatímco výše uvedené zásady slouží především specialistům vzdělávání jako praktický návod pro přípravu vzdělávacích aktivit, ráda bych také upozornila na podmínky pro efektivní vzdělávání podle Armstronga (2007), které jsou zároveň klíčové v kontextu koučování:

1. motivace ke vzdělávání – jedinci musí být motivováni se vzdělávat,
2. samostatné vzdělávání – samostatné nebo řízené vzdělávání znamená převzetí odpovědnosti za uspokojování vlastních potřeb vzdělávání za účelem zlepšení pracovního výkonu nebo za účelem rozvoje potenciálu,
3. cíle vzdělávání, usměrňování a zpětná vazba - pro vzdělávající se osoby by měly být stanoveny standardy výkonu a jasně definované dosažitelné

4. metody vzdělávání – je potřeba využívat vhodné metody, které by se měly odměňovat a měly by být rozmanité. Učení je aktivní, nikoli pasivní proces. Dále by se měla zohledňovat složitost tak, aby na absorbování znalostí a dovedností byl poskytnut přiměřený čas,
5. úrovně vzdělávání – je nezbytné uznat to, že existují různé úrovně vzdělávání, které vyžadují různé metody a různý čas.

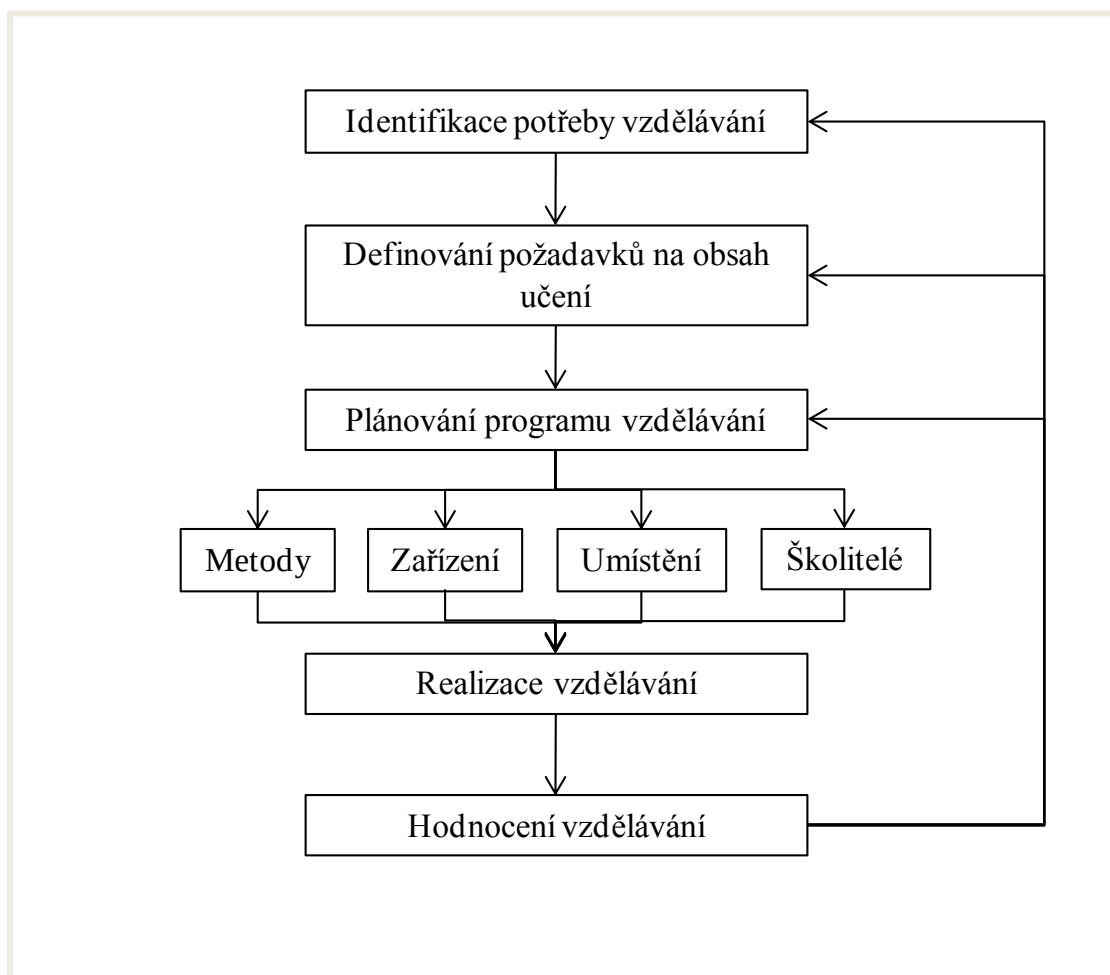
2.2.3 Strategie vzdělávání a rozvoje

Strategie vzdělávání a rozvoje pracovníků vychází ze strategických plánů společnosti. Tyto globální plány jasně formulují podnikové cíle, cesty, jak těchto cílů dosáhnout a v neposlední řadě také zdroje nezbytné pro zabezpečení potřebné úrovně výkonu. Z těchto strategických plánů jsou připravovány plány lidských zdrojů, které detailně stanovují počty zaměstnanců, včetně jejich znalostí, schopností a dovedností. O ně se opírají konkrétní plány vzdělávání a rozvoje s cílem zajistit pro společnost takovou kvalitu lidí potřebnou k dosažení vymezených cílů. Toto shrnuje Hroník (2007, s. 18), když tvrdí, že „*strategie vzdělávání a rozvoje je závislá na nadřazených strategiích, kterými jsou personální strategie a business strategie*“. Dle Armstronga (2007) lze cílů společnosti dosáhnout zabezpečením toho, aby pokud možno každý člověk v organizaci měl takové znalosti a dovednosti a dosahoval takové úrovně schopností, které jsou nezbytné k tomu, aby vykonával svou práci efektivně, aby se výkon jedinců i týmů soustavně zlepšoval a aby se lidé rozvíjeli způsobem, který bude maximalizovat jejich potenciál pro růst a povyšování. Strategie rozvoje pracovníků tak představuje deklaraci záměru, který ve skutečnosti říká, že věříme v to, že strategie investování do lidí se vyplatí, a toto je to, co pro to chceme udělat. Uvedená strategie ukazuje a vlastně propaguje to, jak procesy, politika a programy rozvoje pracovníků přispějí k dosažení podnikových cílů obsažených v podnikovém plánu. Werther, Davis (1992, s. 295) upozorňují, že „*realizace odborné přípravy a rozvoje plní funkci transformačního procesu. Nekvalifikovaní zaměstnanci se mění ve schopné pracovníky a současní pracovníci se rozvíjejí až k budoucímu zodpovědnějšímu postavení. K ověření úspěchu programu personální ředitelé stále více vyžadují, aby se systematicky hodnotila činnost v rámci odborné přípravy a rozvoje. Nedostatek hodnocení je asi tou nejzávažnější závadou většiny aktivit v této oblasti*“.

Dlouhodobý rozvoj personálních zdrojů má na rozdíl od odborné přípravy na konkrétní zaměstnání pro personální oddělení stále větší význam. Zabezpečování rozvoje současných zaměstnanců personální oddělení snižuje závislost organizace na přijímání nových

zaměstnanců. Rozvíjejí-li se zaměstnanci správně, volná místa, která se objeví, tak lze obsazovat z vlastních zdrojů. (Werther, Davis, 1992).

Obrázek č. 3 znázorňuje proces plánovaného vzdělávání ve společnosti.



Obr.č.3 *Proces plánovaného vzdělávání (Armstrong, 1999)*

2.2.4 Metody vzdělávání a rozvoje

Existuje velké množství metod vzdělávání a rozvoje a rozdílně obsáhlé je i dělení jednotlivých autorů. Nicméně se domnívám, že ať už autoři rozdělují metody na metody realizované na pracovišti a mimo pracoviště či nikoli, jejich soupisy se spíše shodují. Členění metod čtyř vybraných autorů sumarizuji v tabulce č.1.

Tab.č.1 Přehled metod vzdělávání a rozvoje

	Koubek (1999)	Werther, Davis (1992)	Armstrong (1999)	Hroník (2007)
Na pracovišti	•Instruktáž při výkonu práce •Koučink •Mentorink •Counselling •Asistování •Pověření úkolem •Rotace práce •Pracovní porady	•Výuka práce •Obměňování práce •Předávání zkušeností •Vedení	•Demonstrování •Koučink •Rotace práce •Plánované zážitky •Mentorink	•Tréninkové programy •Projekty •Individuální koučink •Mentorink •Stínování •Stáže •Obohacování práce
Mimo pracoviště	•Přednáška •Přednáška spojená s diskusí •Případové studie •Workshop •Brainstorming •Simulace •Hraní rolí •Development centre •Outdoor training	•Přednáška •Video •Názorná příprava •Hraní úloh •Studium případů •Simulace •Samostudium •Programová výuka •Příprava v laboratoři	•Přednášky •Debaty •Diskuse •Případové studie •Hraní rolí •Simulace •Skupinové cvičení •Team building •Distanční vzdělávání •Outdoor training •Semináře	

Vzhledem k tomu, že tématu koučování bude věnovaná samostatná kapitola, bych se zde jen krátce u této metody zastavila, jelikož ji vybraní autoři také zmiňují. Dle Koubka (1999, s. 222) je koučink „dlouhodobější instruování, vysvětlování a sdělování připomínek včetně periodické kontroly výkonu pracovníka ze strany nadřízeného či školitele. Jde vlastně o soustavné podněcování a směřování školeného k žádoucímu výkonu práce a vlastní iniciativě, přičemž se bere v úvahu individualita školeného“. Hroník (2007) definuje koučink jako hledání a objevování nových postupů, transfer dovedností do praxe a jejich efektivnější uplatnění. Armstrong (1999) pouze předkládá čtenáři seznam, koučink nijak nevymezuje, detailní definice koučování se objevuje později (Armstrong, 2007). Werther, Davis (1992) koučink nezmiňují. K definicím formulovaným v kapitole 2.4 se tedy blíží Armstrong (2007) a Hroník (2007), naopak v Koubkově pojetí (1999) jde spíše o mentoring.

Walker (2003) dělí vzdělávání na formální a neformální. Formální vzdělávání zahrnuje přednášky, podnikové elektronické výukové programy apod. V organizacích ale také probíhá neformální vzdělávání. Jeho náplň není předem dána. Ve své podstatě dochází ke vzdělávání

vždy, když si na pracovišti někdo přijde za někým pro radu, přečte si článek, který mu doporučil kolega, nebo když proběhne diskuse nad pracovním problémem. V takových případech hovoří Walker (2003) o koučinku a mentoringu a dále upozorňuje na skutečnost, že i když jsou v organizaci spuštěny formální programy koučinku a mentoringu, jedinou jejich formální částí je samotný program, jehož obsah je a musí zůstat neformální, svázaný s okamžikem a vyhledávaný pracovníkem, který se chce vzdělávat. Termín mentoring ani koučink blíže nespecifikuje. Za nejhodnotnější formu neformálního vzdělávání považuje tzv. týmové vzdělávání, které představuje neformálně organizované skupiny sdílející společné úkoly nebo zájmy. Týmové učení se ze zkušeností vzniká tehdy, kdy intelektuální a emocionální zájmy vedou pracovníky k vzájemným diskusím nad závažnými pracovními záležitostmi.

Úkolem útvaru vzdělávání není jen zprostředkovávat znalosti formálními metodami. Jeho úkolem je i nalézt způsoby, jak prostřednictvím technologií v pravý čas doručit odpovědi těm, které je právě potřebují. Protože pouze dobře strukturovaná databáze znalostního kapitálu může pomoci v případě řešení naléhavého problému, které by pracovníkům zabralo týdny vyhledávání informací (Walker, 2003). Společnosti by si měly vytvářet znalostní databáze, které pomohou v budoucnu při řešení podobných problémů. Např. po skončení úspěšného projektu zformulovat klíčové procesy, metody, úspěchy i nedostatky. Toto Hroník (2007) nazývá knowledge managementem.

Tabulka č. 2 zhodnocuje vybrané metody vzdělávání z hlediska naplnění učebních zásad.

Tab.č.2 Přehled některých metod vzdělávání z hlediska naplnění učebních zásad (Hroník, 2007)

	Zapojení	Posloupnost	Opakování	Vztáhnutí k práci	Zpětná vazba
Přednáška	Nízké	Očekávaná	Schází	Slabé	Ne
Modelová situace	Vysoké	Slabá	Ojedinělé	Střední	Ano
Hraní rolí	Vysoké	Ano	Ano	Silné	Ano
E-learning	Střední	Ano	Možné	Střední	Někdy
Výukový film	Nízké	Ano	Ne	Střední	Ne

2.2.5 Trendy

Současnost je charakterizovaná permanentní změnou. Podmínky na trhu se neustále mění a je povinností řízení lidských zdrojů, resp. vzdělávání na tyto změny reagovat. Hroník (2007) formuluje následující trendy ve vzdělávání:

- **Od „kusovek“ k celostnímu přístupu** s výrazným vlivem on-the-job tréninků (neboli tréninků realizovaných na pracovišti, resp. na konkrétní pracovní pozici). Představuje cestu od vzdělávání k učení se. Je to cesta od izolovaných aktivit, u nichž je v centru pozornosti vzdělávaný jedinec, k proudění, ve kterém se učí všichni, aniž musí být školeni.
- **Just in time ve vzdělávání.** Just in time má podobu kurzu, který přichází v pravý čas, například v podobě soustředění projektového týmu těsně před zahájením projektu. Na takovém soustředění probíhá několik kurzů najednou – teambuilding, projektové řízení, techniky rozhodování apod.
- **Standardizované kurzy.** Standardizované kurzy jsou zaměřeny na osvojení si základních znalostí a dovedností, jejichž absence či snížená úroveň má charakter nedostatku, který limituje výkonnost.
- **On-line nákup.** Nákup vzdělávacích aktivit na internetu prostřednictvím e-aukcí (které se v současné době hojně využívají pro nákup především spotřebního zboží). Lze odhadovat, že internetové aukce významně sníží cenu nakupovaných kurzů.
- **Důraz na diferenciaci a zakázkové řešení.** Diferenciace ve vzdělávání se uplatňuje jako motivační nástroj. Vzdělávání je těsně spjato se strategií maximální latky a zakázkovým řešením, kterým prochází 20 - 30 % lidí ve firmě.

Z trendů devadesátých let, na které ve svém článku upozorňují Štikar a Hoskovec (2004), bych zdůraznila především **užití manažerů jako výcvikových pracovníků.**

2.3 Vedoucí pracovník – manažer

Je zřejmé, že podnik nemůže dosáhnout dobrých výsledků, pokud nemá kvalitní vedoucí pracovníky. Ti spoluutvářejí nejen vize a podnikatelské strategie, ale jsou velkým dílem zodpovědní za činnost svých podřízených, za pracovní prostředí, pracovní klima či morálku apod. Práce manažera je velmi komplexní. Zahrnuje v sobě celou řadu různých činností, které se dále člení na úkoly a podúkoly. Manažer např. plánuje, organizuje, vede, kontroluje, hodnotí, komunikuje atd.

V literatuře se setkáme s rozlišením pojmů vedení a řízení. Vedení, z anglického originálu leadership a ten, kdo vede je leader, řízení, z anglického originálu management a označením pro toho kdo řídí, je manažer. Armstrong, Stephens (2008) rozlišují pojmy management a leadership:

- řízení – se týká dosahování výsledků pomocí efektivního získávání, rozdělování, využívání a kontrolování všech potřebných zdrojů, tedy lidí, peněz, zařízení, budov a vybavení, informací a znalostí,
- vedení – se zaměřuje na nejdůležitější zdroj, tj. na lidi. Je to proces vytváření a sdělování vize budoucnosti, motivování lidí a získávání jejich oddanosti a angažovanosti.

V kontextu uvedených definic tak Armstrong a Stephens (2008) dodávají, že nestačí být pouze dobrým manažerem zdrojů, je nutné být také dobrým lídrem lidí.

2.3.1 Osobnost manažera

V rámci osobnosti manažera se zaměřuji na vybrané osobnostní struktury, důležité v manažerské práci: schopnosti, dovednosti, motivace a dominance. To vše dohromady dělá člověka člověkem, jedinečným, unikátním a neopakovatelným originálem. Všechny tyto oblasti mají vliv i na každého manažera a kvalitu jeho práce. Velmi stručně jim věnuji následující odstavce.

Schopnosti – Bělohlávek (1996, s. 58) vymezuje schopnosti jako „*kapacitu osobnosti vykonávat určitou činnost*“. Jedná se tedy o předpoklady manažera pro výkon činnosti. Oblast schopností je dobře poznatelná a měřitelná. Schopnosti jsou výsledkem působení prostředí i sebe sama na vrozené dispozice. Jedinci mohou být dány vlohy, které není schopen rozvinout, a naopak velkou pílí může dosáhnout i s nepříliš kvalitními předpoklady dobrých výsledků. Dá se tedy říci, že zde má manažer velký prostor k práci sám na sobě, k sebezdokonalování.

Samozřejmě je třeba určitý minimální základ, ale na druhou stranu není nutné mít extrémně nadprůměrné intelektové schopnosti. Výhodnější je také vyrovnaný výkonnostní profil, než přílišná zaměřenost do určité oblasti. Kvalitní intelektové předpoklady jsou nutné, aby manažer mohl náležitě vyhodnocovat, kombinovat, promýšlet a rozhodovat, ovšem k tomu stejnou měrou potřebuje i další osobnostní složky, např. určité morální a etické kvality či správné motivy.

Dovednosti – Gillernová (2000, s. 16) dovednosti vymezuje jako „*získanou dispozici pro užití vědomostí, pro řešení problémů, pro vykonávání určitého druhu činností*“. Mezi dovednosti, které jsou v organizacích na manažerských pozicích vyžadovány, patří např. vyjednávání, delegování, vedení porad, řízení času (time management) apod.

Motivace a zaměřenost – ovlivňují obsah lidské činnosti, její intenzitu, vytrvalost a odráží se v nich zájmy, návyky i hodnotový žebříček. Tato sféra osobnosti se formuje již od raného dětství a vliv na ni má především sociální prostředí od rodiny přes školu až po pracoviště. Často bývá úkolem manažerů stimulovat své pracovníky k co nejlepším výkonům, v první řadě by se však měli naučit, jak směřovat a motivovat sami sebe.

Dominance – v historii byla považována za rozhodující rys manažerů. Bělohlávek (1996, s. 62) definuje dominanci jako „*soutěživost, sebejistotu a agresivitu*“. Dominantní vedoucí pracovník dokáže prosadit vlastní názory a řešení i přes odpor okolí a dokáže překonat nejrůznější překážky. Nicméně Bělohlávek (1996) dále uvádí, že v současné době je očekávaná spíše přiměřená úroveň dominance, protože vysoká úroveň dominance manažerů může vést k nežádoucím jevům, jako např. snížená motivace podřízených, zahálka podřízených v případě nepřítomnosti manažera apod.

Podle Mayerové a Růžičky (1999) se při zkoumání osobních vlastností vedoucího pracovníka zejména sleduje vztah k práci, vztah k druhým lidem a k sobě samému. Předpokládá se také závažnost takových psychologických kritérií, jako je intelektuální úroveň, sociální přizpůsobivost, interpersonální senzitivita, extrovertovanost, dominance a všeobecná kulturní úroveň. Z uskutečněných výzkumů vyplývá, že úspěšní vedoucí pracovníci bývají lépe sociálně adaptovaní, více extrovertní, méně konzervativní v práci, senzitivnější k podřízeným.

Osobnost vedoucího pracovníka je ovšem pouze jedním z faktorů, které ovlivňují jeho řídicí práce. Celkově se zde uplatňují čtyři faktory (Provazník et al., 2002, s. 184):

1. „*osobnostní vlastnosti vedoucího,*

2. *postoje, potřeby a osobnostní vlastnosti členů řízené pracovní skupiny,*
3. *zvláštnosti podniku,*
4. *celkové ekonomické a společenské prostředí“.*

2.3.2 Role manažera

Každý člověk je utvářen svojí osobností a sadou různých rolí. Role je „*důležitým projevem přiměřeného začlenění jedince v dané pozici a výrazem jeho upřímné snahy předejít případným nedorozuměním s ostatními členy skupiny, resp. dostát očekáváním, která jsou s danou pozicí spojena*“ (Bedrnová, Nový et al., 1998, s. 133).

Manažer je tak nositelem celé řady rolí. Mikulášтик (2007, s. 127) uvádí, že manažer je „*podnikatel, organizátor, vůdce reprezentant, pedagog a vychovatel, kooperátor, hodnotitel, vyjednaváč, tvůrce a koordinátor týmu, realizátor, inovátor, monitor, iniciátor, obchodník, moderátor, stratég, administrátor, analyzátor, motivátor Interpretace rolí je ovlivněna požadavky organizace, očekáváním jiných lidí a vlastními osobními zkušenostmi*“.

V mnoha případech (Bedrnová, Nový et al., 1998) si manažeři závaznost svého postavení ani konkrétně neuvědomují. Jednají jen za sebe, aniž by si uvědomovali, že někdy je vhodnější vystupovat v roli reprezentantů, zatímco v jiných situacích by se měli raději projevovat např. jako organizátoři, iniciátoři nebo kontroloři. Důležitá a nezastupitelná je i jejich role poradců a vychovatelů. V této souvislosti se proto setkáváme s častými deformacemi, kdy řídicí pracovník akceptuje pouze některé stránky své role.

Armstrong a Stephens (2008) ještě blíže specifikují, že role není totožná s pracovním místem. Pracovní místo, zpravidla formálně popsané popisem pracovního místa, představuje seznam klíčových povinností a odpovědností. Role, kterou někdo hraje, ale charakterizuje, jak člověk vykonává svou práci. Role, zejména manažerské role, tedy mohou být něco proměnlivého a manažeři se musí rychle přizpůsobit. Není možné, aby setrvali v přísně vymezených hranicích předepsaného souboru povinností. Manažeři asi musí pracovat v podmínkách neurčitosti role, kdy si nejsou jisti tím, co se od nich očekává, že budou dělat, nebo v podmínkách konfliktu role, kdy to, co si myslí, že by měli dělat, není v souladu s tím, co se o tom, co by měli dělat, domnívají ostatní. Práce manažera se mění v závislosti na souvislostech, ve kterých pracují. Role manažerů budou tedy záviset na jejich funkci, úrovni v hierarchii společnosti, organizaci apod. Jednotliví manažeři se budou těmto okolnostem přizpůsobovat různým způsobem a budou v nich více nebo méně úspěšně fungovat podle

toho, jaké budou mít představy o chování, které se od nich očekává, jaké budou mít zkušenosti s tím, co fungovalo nebo nefungovalo v minulosti, a jaké budou jejich osobní či osobnostní charakteristiky.

2.3.3 Rozvoj manažera

Systematické vzdělávání manažerů pomáhá společnosti reagovat na současné ale i budoucí potřeby. Dle Armstronga (2007) by měl být proces rozvoje anticipující (tak, aby manažeři mohli přispívat ke splnění dlouhodobých cílů), reagující (tedy zaměřený na vyřešení nebo prevenci problémů výkonu) nebo motivační (měl by odpovídat individuálním aspiracím týkajících se kariéry). Proces rozvoje tak zlepšuje výkon manažerů, poskytuje jim příležitost k rozvoji a také zabezpečuje následnictví ve funkcích. Klíčové je, aby byl proces rozvoje manažerů vždy orientován na podnikové úkoly, a to dokonce i tehdy, když bude zaměřen na rozvoj individuálního výkonu a potenciálu. Toto je nutné zohlednit právě v kontextu koučování.

Ucelený přístup k rozvoji manažerů používá rozumným způsobem formální i neformální metody. Existuje přitom pět zásad (Armstrong, 2007), jimiž je třeba se řídit:

1. reálnost a skutečná podstata řízení – rozvoj manažerů by měl odrážet realitu, ve které manažeři pracují a nenabízet často zjednodušená a teoretická řešení,
2. relevance – ne všichni manažeři potřebují absolvovat stejně zaměřená školení, rozvoj by měl odrážet skutečné potřeby konkrétních manažerů,
3. seberozvíjení – manažery je třeba vést k tomu, aby se rozvíjeli, a je třeba jim přitom pomáhat,
4. učení se ze zkušenosti – poskytnout manažerům správnou paletu zkušeností, a to v pravý čas v průběhu jejich kariéry, a pomoci jim poučit se ze zkušenosti,
5. formální vzdělávání – vzdělávání aktivity.

„Nejlepším způsobem, jak jít kupředu, je spoléhat sám na sebe a přitom hledat jakoukoli podporu, kterou můžete dostat od svého manažera nebo organizace“ (Armstrong a Stephens, 2008, s. 110). Armstrong a Stephens (2008) zdůrazňují, že manažeři by měli převzít odpovědnost za vlastní vzdělávání, rozvíjení dovedností, zlepšování výkonu i kariérní postup. K tomu je nezbytné, aby byli schopni identifikovat to, co se s ohledem na své zkušenosti potřebují. Podle Druckera (2008, s. 197) *„rozvoj efektivních vedoucích pracovníků otrásá dosavadními směry postupu, cíli a záměry organizace“*. Zaměřuje totiž pozornost lidí od

problémů k příležitostem, od starostí s nedostatky k využívání silných stránek. „V důsledku toho se organizace stává přitažlivější pro lidi vysokých schopností, pro lidi, kteří mají vysoké cíle, a tam, kde k takovému obratu dojde, jsou lidé motivováni k vyšší výkonnosti a k vyšší oddanosti“ (Drucker, 2008, s. 197).

Osobní rozvoj není možný bez sebepoznání a uvědomění si vlastních silných a slabých stránek. „Rozvojové snahy se poměrně často nesprávně zaměřují pouze na vnější aspekty, tj. na změny v oblasti chování...Konkrétní styl a způsob vedení lidí však není pouze záležitostí chování jako takového; promítá se do něj rovněž osobnost manažera, jeho myšlení, názory, hodnotové orientace, motivace atd. ...pokud toto manažer nerespektuje, nemůže zvyšovat efektivitu své práce“ (Pavlica, Jarošová, Kaiser, 2010, s. 26). Toto bychom mohli ještě doplnit Hroníkovým (2007, s. 36) tvrzením „se starou (původní) motivací a starými (původními) postoji nelze očekávat změnu, která bude mít trvalejší charakter“.

Mezi v současné době využívané metody rozvoje manažerů patří také koučování, které koresponduje s výše zmíněnými požadavky. Jedná se o metodu založenou na osobním přístupu, určenou k rozvíjení individuálních dovedností, znalostí a postojů. Téma koučování je detailně rozpracováno v následující kapitole.

V České republice existuje velmi široká nabídka literatury zaměřené na osobní rozvoj manažerů. Lze nalézt i příručky typu manažerem za minutu, efektivní manažer apod., které čtenářům nabízí rychlé zlepšení a zaručený osobnostní rozvoj. Také vzdělávací společnosti přicházejí s nabídkami školení, které bychom mohli souhrnně nazvat manažer za víkend (někdy i manažerem-psychologem za víkend). A pro manažery, kteří se každý den vydávají na vlastní souboj s časem (v rámci plnění pracovních úkolů), jsou takovéto kurzy i knihy záchranou a rychlým řešením, protože se domnívají, že v nich naleznou odpověď jak změnit své návyky, vytvořit si žádoucí a nežádoucí se pokud možno zbavit, jak si stanovovat cíle a postupně za nimi kráčet apod. Nicméně je důležité si uvědomit, že původní hluboce zakořeněné zvyky, zájmy, hodnoty a motivy z dětství, dospívání a mladé dospělosti se mění jen ztěžka.

2.4 Koučování

Teorii a praxi koučování ve firemní praxi významně ovlivnili dva autoři: Timothy W. Gallwey a John Whitmore, na jejichž definice koučování se odvolávají a jejichž přístup následují a dále rozpracovávají další odborníci (např. Bartoníčková, 2007; Hudson, 1999; Kilburg, 2006; Palmer a Whybrow, 2007; Passmore, 2007; Rogers, 2008; Suchý a Náhlavský, 2007 aj.).

Timothy W. Gallwey (nar. 1938, USA) vystudoval anglickou literaturu, působil jako kapitán tenisového týmu a určitý čas byl zaměstnaný u námořnictva americké armády. John Whitmore (nar. 1937, Velká Británie) zahájil kariéru jako profesionální automobilový závodník, následně vystudoval psychoterapii a sportovní psychologii. Oba jsou autory publikací zaměřených na koučování a zvýšení výkonnosti. Oba se zabývali metodami zvyšování osobní i pracovní výkonnosti. Gallwey začal propagovat myšlenkový přístup Inner Game (neboli vnitřní hra), založený na tvrzení, že výkon se rovná potenciálu člověka, který snižují interference. Z jejich vzájemné spolupráce vznikl model GROW, který je považován za jeden ze základních nástrojů koučování. Oba měli blízko ke sportu a viděli možnost aplikace koučování užívaného ve sportu do podnikové praxe, neboť metody sportovního koučování prokázaly, že jsou nepostradatelné pro dosahování co nejlepších výsledků jednotlivců i týmů.

Gallwey (2004, s. 203) definuje koučování jako *„umění, jak prostřednictvím dialogu a způsobu jednání vytvořit prostředí, jenž člověku usnadní takový pohyb směrem k zamýšleným cílům, který mu umožní těchto cílů nejen dosáhnout, ale současně ho bude uspokojovat“*.

Whitmore (2007, s. 18) definuje metodu koučování následovně: *„koučování přináší pozitivní výsledky zejména proto, že vytváří mezi koučem a koučovaným vztah vzájemné podpory a používá specifické prostředky a styl komunikace“*, dále pokračuje *„prvořadý je samozřejmě cíl, kterým je lepší výkon. To, co nás zajímá, je, jak tohoto cíle co nejlépe dosáhnout“*.

„Koučování se nezaměřuje na chyby, které se staly, ale na příležitosti, které přijdou“ (Whitmore, 2007, s. 17).

Gallwey (2004) se odvolává na situaci na tenisovém kurtu a vychází z předpokladu, že stav naší mysli je mnohem silnější než náš soupeř. Metoda Inner Game vznikla na základě

snahy vcítit se do hráčů tenisu. Klíčovou otázkou bylo poznání myšlenek hráče v momentě, když na něj letí míč, protože např. obavy hráče z neúspěchu mohou významně snižovat jeho výkon. A právě koučování se zaměřuje na odstranění vnitřních překážek a bloků, které brání dobrému výkonu, případně na zmírnění vlivu těchto překážek. To znamená, že se kouč nezaměřuje na technickou stránku hry, tj. např. na správné provedení určitých úderů, a není požadovaná jeho expertní znalost. Kouč tedy není instruktor ani expert a koučování samo o sobě ničemu neučí, spíš pomáhá koučovanému se učit. Kouč neřeší problémy, a podle Whitmore (2007, s. 52) je spíše „*facilitátor, poradce, člověk, který pomáhá zlepšit vnímání reality*“. Kouč působící v pracovním prostředí nastavuje zrcadlo klientům a umožňuje jim uvědomit si, jak uvažují, protože více než na obsah se kouč soustředí na způsob uvažování klienta, na to jak koncentruje pozornost a jak definuje klíčové prvky situace (Gallwey, 2004).

Gallwey (2004) v koučování využívá transpozici. Základní myšlenkou transpozice je, že mnohem důležitější ve vztahu s druhými lidmi je subjektivní vnímání reality, např. poukazuje na to, že mnohem důležitější než to, co někdo říká, je to, co člověk slyší, a tyto skutečnosti se mohou odlišovat. Cílem je poznání, jakým způsobem druhý přemýšlí a co cítí. A právě schopnost transpozice patří mezi klíčové dovednosti kouče, protože „*umožňuje kouči získat lepší obrázek o třech základních složkách jednání jiného člověka: myšlení, citech a vůli*“ (Gallwey, 2004, s. 210). Při koučování Inner Game se vyskytují tři typy dialogů (Gallwey, 2004): dialog zaměřený na vnímání reality (nejlepší možná představa o současné realitě), dialog zaměřený na volbu (nejlepší možná představa o žádoucích budoucích výsledcích) a dialog zaměřený na (sebe)důvěru (umožňující poznat vnitřní i vnější zdroje koučovaného s cílem posunout se ze současnosti do žádoucí budoucnosti). Právě tyto tři principy tedy vnímání, volba a (sebe)důvěra jsou neoddělitelně propojeny. Správné vnímání reality pomáhá vidět věci takové, jaké jsou, prostřednictvím volby činíme rozhodnutí, která nás směřují k určitému cíli a důvěra ve vlastní vnitřní potenciál je neodmyslitelným předpokladem pro aktivity, které nás dovedou k požadovanému cíli. A právě koučovy otázky tak „*směřují ke zjištění informací, jejichž smyslem není doporučit nějaké řešení, ale napomoci klientovi zamyslet se a nalézt vlastní řešení problému*“ (Gallwey, 2004, s. 213).

Whitmore (2007, s. 50) říká, že „*vnímání reality a odpovědnost jsou dva nejdůležitější subjektivní faktory ovlivňující výkonnost a způsob myšlení nebo stav mysli je klíčem k dobrému výkonu*“. Výše zmíněné Gallweyovy předpoklady tedy Whitmore (2007, s. 103) doplňuje o dimenzi odpovědnosti „*plné využití potenciálu člověka vyžaduje jeho absolutní*

odpovědnost nebo ztotožnění se s cíli“. Pro Whitmora odpovědnost vyžaduje možnost volby a pro možnost volby je nutná svoboda. „*Pokud skutečně akceptujeme odpovědnost, pokud se rozhodneme převzít odpovědnost za své myšlenky a činy, zvýší se naše odhodlání je realizovat a budeme podávat lepší výkony*“ Whitmore (2007, s. 48).

Pro lepší porozumění a dokreslení pojmu koučování je možné také nabídnout některé další definice, které se zaměřují jednak na termín koučování, ale také vymezují vztah s klientem a shrnují základní myšlenky uplatňované v koučování.

Dle české pobočky The international Coach Federation (ICF Czech Chapter) koučování (International, 2009a) představuje „*důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání...využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby...pomáhá klientovi nejen přesně definovat jeho cíle, ale také i těchto cílů dosahovat rychleji a s větší efektivitou, než pokud by koučinku nevyužíval*”.

Rosinski (2009, s. 25) říká, že „*koučové pomáhají lidem nalézat praktická řešení obtížných úkolů a problémů, jimž čelí*“. Úlohou kouče je tedy pomoci koučovaným vidět skutečnosti s odstupem a v širších souvislostech s ohledem na budoucnost, po které touží. „*Úspěšní koučové nezůstávají jen u toho, ale pomáhají koučovaným hledat tvůrčí přístupy, způsoby a možnosti uspokojování potřeb jejich klientů, kolegů a společnosti, aniž by přitom ztráceli ze zřetele vlastní touhy a přání*“ (Rosinski, 2009, s. 25). Dále Rosinski (2009) obohacuje přístup o kulturní dimenzi, která je v globálním světě nepostradatelná. Definiuje koučování v rámci jednotlivých kultur, využívá existenci různých pohledů na svět, pracuje s nimi a rozšiřuje tak spektrum možností, které jsou koučům k dispozici, protože kultura ovlivňuje veškeré dění. Podle Rosinski (2009) neříkají koučové klientům, co mají dělat, jsou spíše facilitátory. Kouč předpokládá, že potenciál lidí je „*větší než ten, který jsou schopni v určitém okamžiku využívat*“ (Rosinski, 2009, s. 17). A právě koučové pomáhají vhodně zvolenými postupy klientům tento potenciál uvolnit.

Birch (2005) objasňuje koučování akronymem ADAPT, protože cílem koučování „*je upravit (angl. To adapt) něčí výkonnost*“ (2005, s. 9). Z toho důvodu vytvořila model:

- A – (Assess current performance) – Posoudit současnou výkonnost

- D – (Development a plan) – Rozvinout plán
- A – (Act on the plan) – Jednat podle plánu
- P – (Progress check) – Zkontrolovat pokrok
- T – (Tell and ask) – Mluvit a ptát se

Suchý a Náhlovský (2007, s. 15) definují koučování jako „*vztah mezi dvěma rovnocennými partnery – koučem a koučovaným – založený na vzájemné důvěře, otevřenosti a upřímnosti. Je to specifická a dlouhodobá péče o člověka, o jeho úspěšnost a růst v profesním i osobním životě. Základní metodou kouče je kladení otázek s úmyslem dovést koučovaného k tomu, aby si sám odpověděl, poznal lépe sám sebe i své okolí, stanovil svou vizi budoucnosti, odvodil z ní své cíle, a pak je začal krok za krokem uskutečňovat*“. Suchý a Náhlovský (2007) věří, že v každém zdravém člověku je potenciál přesahující jeho současnou výkonnost. Nicméně pro úspěšné koučování je nezbytné splnění dalších podmínek (2007, s. 30):

- „*Člověk musí chtít poznat, uvolnit a využít svůj potenciál,*
- *musí mít důvěru v koučování jako metodu,*
- *musí mít důvěru v kouče, se kterým má spolupracovat*“.

Z definic vyplývá, že pro efektivní koučování je mimo jiné nezbytná důvěra a chuť manažera být koučován. Pokud je koučování do organizace implementováno pouze jako nutnost (pokud např. společnost chce patřit mezi moderní organizace) a manažerovi bude účast v koučování nařízena, může se jednat o neefektivně vynaložené prostředky.

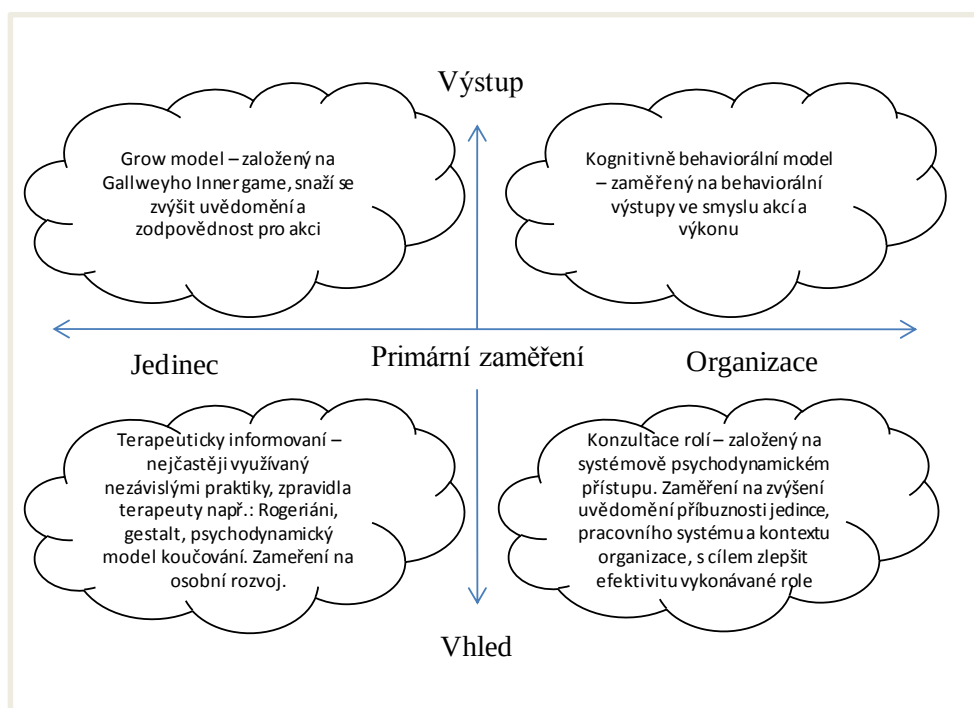
2.4.1 Vymezení psychologických přístupů v koučování

Principy a koncepce ve výše uvedených definicích koučování jsou více či méně ukryté v celé řadě současných disciplín, které pracují s člověkem, zejména v psychoterapeutických směrech. „*I když koučové nejsou terapeuti, je nutné zdůraznit, že velká část interakce s klientem má charakteristiky terapie. Z těchto důvodů se mají koučové hodně co učit prostřednictvím seznamování se s různými typy terapeutické interakce*“ (Hudson, 1999, s. 74). Existuje například gestalt koučování, na člověka zaměřené koučování apod., které popisují v samostatných subkapitolách. Hlavní výhodou těchto specifických koučování je, že kromě koučovacího principu nabízejí možnost využívat silné stránky původní mateřské disciplíny.

Nevýhodou může být dlouhodobá příprava tohoto typu kouče, protože kouč by měl absolvovat výcvik v příslušné škole a další specializaci.

Vzhledem k tomu, že koučování využívá poznatkové zázemí oboru psychologie a představuje aplikaci poznatků do praktických postupů, principů, pravidel apod., začínají vznikat mezinárodní společnosti/organizace podporující vznik psychologie koučování jako samostatné aplikované disciplíny (např. Special Group in Coaching Psychology, Society for Coaching Psychology nebo Australian Psychological Society, jejichž hlavním cílem je podporovat rozvoj teorie, výzkumu a praxe psychologie koučování a dále podpora psychologů, kteří se koučování věnují). Zatímco výše zmíněné definice koučování vymezují proces a princip, psychologie koučování zdůrazňuje *„zlepšující se výkon v pracovních i osobních oblastech opírající se o modely koučování ukotvené v teoriích zaměřených na vzdělávání dětí a dospělých nebo v psychologických přístupech“* (Palmer a Whybrow, 2007, s. 3). Přičemž psychologie koučování se zaměřuje na jedince, kteří nemají klinicky závažné zdravotní problémy. Oproti definicím koučování, zahrnuje tedy definice psychologie koučování také jednoznačně vymezenou aplikaci psychologických teorií. Vychází přitom z poznatků psychologie sportu, poradenské psychologie, psychologie práce a organizace a psychologie zdraví. Palmer a Whybrow (2007) poukazují např. na využívání metody GROW nepsychology, kteří nemají oporu v psychologické teorii, které by se naučili v rámci speciálních tréninků, protože GROW model, nebo spíše GROW rámec/základ pro vedení konverzace doplněný o základní koučovací dovednosti jako např. naslouchání a komunikace, může být méně efektivní v situacích, kdy kouč potřebuje poznatkové zázemí z oboru psychologie pro lepší pochopení koučovaného, kterému se nedaří dosáhnout stanovených cílů. Naopak psychologové mohou do koučování zařadit širokou škálu terapeutických přístupů, které pro koučování přizpůsobili.

Roberts a Jarrett (2006 dle Roberts a Brunning, 2007) předkládají typologii koučování, která ukazuje na klíčové rozdíly v hlavních přístupech aplikovaných v současné době ve Velké Británii. Obrázek č. 4 ilustruje kategorizaci koučování, kterou vytvořily na základě rozhovorů s předními kouči s ohledem na hlavní cíle a zaměření jejich práce. Na vertikální ose je ukázán účel/cíl intervence kouče (vzhled na jedné straně spektra a výstup na druhé straně, např. v konkrétní podobě zvýšení prodeje). Horizontální osa ukazuje primární zaměření kouče, zda pracuje s jednotlivcem nebo organizací.



Obr.č.4 Čtyři modely koučování (Roberts a Jarrett, 2006 dle Roberts a Brunning, 2007)

Informace uvedené v obláčcích ukazují, že neexistují přesné a pevné hranice a kategorie jednotlivých typů intervencí koučů. Z jejich závěrů vyplývá, že většina přístupů spadá do jednoho kvadrantu, kromě psychodynamického přístupu, který se objevuje ve dvou spodních kvadrantech. Horní dva kvadranty jsou zaměřeny na dosahování cílů, zatímco dva spodní kvadranty jsou založené na vytváření významů a smyslů.

Palmer a Whybrow (2007) zdůrazňují potřebu výzkumu, který by byl zaměřený na dopady koučování s následným vymezením validovaných koučovacích metod. Je tedy nutné zkoumat efekt koučování a dokázat, že koučování opravdu funguje. V současné době existuje celá řada knih o koučování, školicích materiálů nebo internetových stránek, které nemusí korespondovat se závěry odborných výzkumů, protože každý subjekt si může zrealizovat soukromý výzkum, který potvrdí právě jeho teorii.

Linley a Harrington (2007) upozorňují, že psychologie a psychologové se zaměřují především na odstraňování či zmírnění psychických obtíží, tzn. na chyby a problémy. S ohledem na definice koučování autoři upozorňují na současný trend integrace psychologie koučování s pozitivní psychologií. Klíčovým prvkem pro integraci pozitivní psychologie a psychologie koučování je to, že pozitivní psychologie nabízí psychologii koučování ke

zvážení a reflexi, její fundamentální přístup k lidské povaze a holistický pohled na člověka a jeho zkušenost. Pozitivní psychologie jakožto věda optimálního lidského fungování dále nabízí psychologii koučování teoretickou základnu.

2.4.1.1 Behaviorální koučování

Behaviorální koučování patří k nejoblíbenějšímu a nejvyužívanějšímu přístupu mezi kouči (Passmore, 2007) a vychází z behaviorální terapie. „*Behaviorální terapie je název pro ty terapeutické směry, které se zaměřují na změnu konkrétního chování člověka v kontextu jeho prostředí*“ (Vymětal et al., 1997, s. 152). Vychozím předpokladem je, že chování člověka, které je jeho primární charakteristikou, je naučeno v procesu interakce s prostředím. Chování je tedy funkcí důsledků a i zlepšení maličkostí může vést k zásadním změnám. Je nutné zkoumat a pochopit podněty a souvislosti, které formují naše chování, stejně tak i chování těch, se kterými pracujeme. (Passmore, 2007). Behaviorální analýza vysvětluje terapeutickou změnu podle principů operantního podmiňování, přičemž předpokládá, že ke změně chování dochází systematickou změnou následků tohoto chování (Vymětal et al., 1997). Behaviorální koncept koučování je založený na tom, že koučovaný designuje vlastní cesty k učení a růstu. Dále je koučovaný vyzván k vytvoření vlastního systému hodnocení výkonu a pozorování dopadů chování na dosahování stanovených cílů. Uspokojení přináší dosažení cílů a růst. Z toho vyplývá, že klienti si nakonec vytvářejí vlastní motivující a sebeuspokojující modely chování (Passmore, 2007).

Passmore (2007) dále tvrdí, že behaviorální přístup v koučování založený na stanovení měřitelných cílů moderní organizace přijímají. Prvek stanovování kvantifikovatelných cílů podporuje plánování, dosahování úrovně výkonu a permanentní zlepšování. Tato témata tvoří základ každodenní manažerské práce. Téměř všichni manažeři mají osobní cíle integrované do širších obchodních a organizačních cílů a strategií. Také Peltier (2010) hodnotí pozitiva tohoto přístupu, protože podle něj tento přístup podporuje měření, což je něco, čemu moderní organizace věří a co hledají. S behaviorálními metodami je manažerovi nabízeno sestavení akčního plánu s měřitelnými a kvantifikovanými cíli. Nicméně ne vždy je jednoduché a jednoznačné přesně vymezit konkrétní cíle a tyto cíle spolehlivě kvantifikovat. A také není vždy snadné a zřejmé izolovat specifické části v chování.

Existují dva způsoby využití principů behaviorismu (Peltier, 2010). V prvním případě kouč využívá metody a principy behaviorální terapie s cílem umožnit klientovi lepší

pochopení sebe sama a změnit aktuální stav. Ve druhém případě kouč učí klienta, jak využívat tyto metody a principy při vlastní práci. Peltier (2010) dále upozorňuje, že behaviorální terapie představuje experimentování. Každé úsilí pracovat s klientem je považováno za experiment, intervence jsou činěny s jasným cílem.

Tento přístup je vhodný pro ty klienty, kteří jsou sami vysoce výkonní, nicméně potřebují změnit zpravidla dílčí skutečnosti/aspekty chování.

Koučové zpravidla využívají Whitmoreův model GROW, podle kterého kouč pracuje ve čtyřech krocích/dimenzích, tzn. otázky, které kouč klade, se zaměřují na čtyři odlišné oblasti GROW (Whitmore, 2007, s. 65):

- „ *cíl (Goal) – cíl setkání, ale i cíle krátkodobé a dlouhodobé,*
- *realitu (Reality) – zjištění skutečného stavu věcí,*
- *možnosti (Options) – alternativní strategie nebo postup činností,*
- *vůli (Will) – uskutečnit plánovanou strategii“.*

Peltier (2010) definuje pět kroků, které slouží jako základní model pro změnu chování. Kouč diskutuje jednotlivé kroky s klientem s cílem vytvořit celkový plán koučování. Tento plán je rozdělen do menších, dílčích cílů včetně výsledků, které ukážou, nakolik se klient plnění stanovených plánů přibližuje, naplňuje plán. Důležité je stanovovat skromné a reálné cíle a zároveň by měl mít kouč na paměti, že pokud by požadované změny byly jednoduché, už by je klient učinil sám a dříve.

1. Vyberte zaměření – identifikujte kritické faktory a proměnné. Vždy je nutné pohybovat se směrem k nejjednodušším základním faktorům.
2. Vypracujte audit chování – systematicky zaznamenávejte a sbírejte data k jednotlivým cílům/faktorům. S cílem odpovědět na otázky kolikrát, kolik a kdy, nikoli proč. V této fázi může kouč získávat data např. prostřednictvím stínování klienta.
3. Vytvoření mapy – komplexní záznam modelu chování. Tento model snažící se komplexně vysvětlit chování klienta slouží pro vymezení směru změny. Předpokládáme totiž, že pokud chceme změnit chování, musíme pracovat s tím, co chování předchází a co ho následuje.
4. Vytvoření strategie změny a akčního plánu – vytvoření formální dohody o změně. Detailně propracovaný dokument, který obsahuje jednotlivé kroky i odměny. Od malých

dílčích cílů. Toto umožňuje zaznamenat úspěchy, které jsou nezbytné pro získání důvěry ve zvolený postup.

5. Sbírejte více dat – pokud se nedaří dosahovat vytyčených žádoucích cílů, zkuste najít nové proměnné. Důležitá je podpora pozitivních výsledků a řešení problémů. Protože stále platí, pokud by požadovaná změna byla jednoduchá, klient by ji dosáhl svépomocně už dříve a intervence kouče by nebyla nutná.

V behaviorálním přístupu je často zmiňován etický aspekt, především z pohledu manipulace či kontroly. Existují lidé, kteří odmítají, případně nelibě nesou představu, že by mohli být jinou osobou kontrolováni či manipulováni. Behaviorální koncepty také bývají často kritizovány pro nezáměr o např. lidské motivy, prožívání apod. Tyto aspekty jsou eliminovány v případě, že klient společně s koučem pracuje na procesu změny chování. Behaviorální sebekontrola je tedy lepší chápání behaviorismu v prostředí koučování, interní proměnné (jako např. myšlenky, pocity apod.) jsou integrovány do modelu jako předcházející a následující proměnné (Peltier, 2010).

2.4.1.2 Kognitivně behaviorální přístup v koučování

„Kognitivně behaviorální koučování integruje kognitivní a behaviorální techniky a strategie s technikami a strategiemi řešení problémů a tvorby představ v kognitivně-behaviorálním rámci/systému s cílem pomoci koučovaným dosáhnout realistických cílů“ (Palmer a Szymanska, 2007, s. 86). Kouč tak pomáhá koučovanému např. zlepšit výkon, zvýšit psychickou odolnost, posílit pocit well-being, jako prevence stresu a také překonat bloky, které brání změnám. *„Nové kognitivně behaviorální přístupy zdůrazňují, že naše chování je ovlivňováno nejenom existencí těchto událostí v prostředí, které mu předcházejí, a těch, které ho následují, ale především způsobem, jak tyto události vnímáme a interpretujeme“* (Vymětal et al., 1997, s. 157). Tyto modely předpokládají, že lidé jsou vybaveni takovým systémem zpracování informací, který selektivně věnuje pozornost určitým informacím z prostředí a jiné ignoruje. Určité chování tak jedinec interpretuje z hlediska poznávacích procesů, protože tomu, co organismus dělá, jinak nemůže porozumět.

Tento přístup v koučování předpokládá dvě základní premisy: zaprvé jedinec nemá vyvinuté dovednosti nutné pro řešení problémů nebo tyto dovednosti nedokáže aplikovat v situacích, kdy je pod stresem (Palmer a Szymanska, 2007). To, jak se jedinec cítí a chová, je významně ovlivněno míněním a vyhodnocením konkrétní situace nebo problému. Vyplyvající

negativní emoce, např. úzkost, může následně ovlivňovat výkon. Kouč tak pomáhá klientovi zlepšit jeho dovednost řešit problémy, uvědomit si vlastní myšlení a uvažování a pomáhá v modifikaci přesvědčení, která ovlivňují výkon, způsobují stres a blokuji jedince v dosahování cílů. Kognitivně behaviorální koučování pomáhá klientovi připravit akční plán, jehož základním cílem je pomoci koučovanému stát se vlastním sebe-koučem.

Cíle kognitivně behaviorálního koučování můžeme tedy shrnout následovně (Palmer a Szymanska, 2007):

- pomoci koučovanému dosahovat realistických cílů,
- zlepšit a vyřešit problémy,
- pomoci koučovanému nabýt nové dovednosti a konstruktivní coping strategie,
- pomoci klientovi modifikovat chyby v myšlení, myšlenky ovlivňující výkon, negativní myšlenky,
- pomoci koučovanému stát se vlastním sebekoučem.

Jednotlivá setkání kouče s koučovaným jsou strukturované a maximalizují tak využití vymezeného času. Kouč i koučovaný mohou vznést témata, která považují za relevantní v dané konkrétní situaci nebo v kontextu celého koučovacího programu. Struktura setkání je následující (Palmer a Szymanska, 2007):

- zjištění aktuálního stavu klienta,
- vyjednávání agendy konkrétního setkání,
- revize práce klienta mezi sezením,
- zaměření na konkrétní agendu,
- zpětná vazba.

Mezi základní metody/techniky pro zjištění a zhodnocení situace/problému a vytvoření konceptu koučování patří např. (Palmer a Szymanska, 2007):

1. Metoda SPACE

Tato metoda předpokládá existenci relací mezi čtyřmi modalitami (fyziologie, akce, kognice, emoce) a vnějším prostředím. Kouč se zaměřuje na změnu těchto pěti oblastí, aby klientovi pomohl dosáhnout cílů. Například jedinec, který jde na pracovní pohovor (Social context) může tuto situaci vnímat jako obtížnou/náročnou (Cognition). Toto negativní hodnocení spouští úzkost (Emotion), fyzická odpověď na úzkost může být zvýšená funkce potních žláz (Physiological). Tyto skutečnosti mohou být zaznamenány

společně s koučem na papír a slouží k dalšímu pokračování v sezeních. Klíčovým je hodnocení a vytvoření konceptu případu/problému/situace, to se děje zpravidla při prvním setkání kouče s koučovaným. Anamnestická data a stejně tak data ohledně důvodů, proč koučovaný koučování využívá, jsou sbírána a následně je vytvářen koncept koučování.

2. Metoda PRACTICE

Tato metoda představuje praktický nástroj, kouč postupuje v pěti krocích: 1) identifikace problému (Problem identification), 2) stanovení reálných cílů (Realistic goals), 3) hledání náhradního řešení (Alternative solution generated), 4) zvážení důsledků (Consideration of consequences), 5) zaměření na flexibilní řešení (Target most flexible solution), 6) implementace vybraného řešení (Implementation of chosen solution) a 7) zhodnocení (Evaluation). Pokud je řešení problému úspěšné, jedinec si volí další problém k řešení.

Palmer (2007 dle Palmer a Szymanska, 2007) také definuje typickou strukturu celého programu koučování:

1. – 2. setkání – formulace problému/situace (využití metody SPACE, PRACTICE apod.), stanovení cílů (např. pomocí metody SMART).
2. – 4. setkání – v případě potřeby pokračuje hodnocení situace, nebo probíhá koučování zaměřené na dosahování cílů.
2. – 6. setkání – zaměření na psychické překážky bránící rozvoji a dosahování cílů.
1. – 8. setkání – proces koučování, který klient hodnotí po jeho skončení jako úspěšný.

V průběhu koučování kouč využívá vybrané kognitivní a behaviorální techniky a strategie, např. identifikaci chyb v myšlení/ve zpracování informací, práce s představami klienta, relaxace, time-management strategie apod.

Kognitivně behaviorální přístup pomáhá spojit teorii s praxí a zabezpečuje návod nebo šablonu pro vhodné použití technik a strategií, které jsou následně systematicky aplikovány. Při koučování zpravidla není nutná hluboká analýza, pouze ve specifických případech, kdy se objeví obtížně řešitelná situace. Obecně konceptualizace je vytvořena a sdílena s koučovaným tak, aby pomáhala ve spolupráci a poskytovala koučovanému příležitost pochopit situaci/problém z kognitivně behaviorálního pohledu. A právě to je cesta k tomu, aby se klient stal vlastním sebekoučem. (Palmer Szymanska, 2007).

2.4.1.3 Gestalt koučink

Gestalt přístup vychází z toho, že způsob, jakým vnímáme věci kolem nás, neodráží objektivní realitu, ale vychází z toho, kým jsme v konkrétním čase (Allan a Whybrow, 2007). To, co dává smysl v určité konkrétní situaci, se může měnit. Jedinec následně interpretuje svět s ohledem na novou zkušenost a toto porozumění, získané prostřednictvím vlastní zkušenosti, se permanentně vyvíjí. *„Poznání (uvědomění) bez systematického prozkoumávání nestačí ke vzniku vhledu. Tvarová terapie proto používá zacílené uvědomování a experimentování k dosažení vhledu. Jakým způsobem si uvědomujeme, to je rozhodující pro jakékoli zkoumání“* (Vymětal et al., 1997). Základem každého nedogmatického přístupu je metoda pokusu a omylu. *„Klinická situace se tak stává experimentální. Místo toho, abychom na pacienta vznášeli explicitní a implicitní požadavky, uvědomuje si, že takové požadavky by jen zvýšily jeho obtíže a učinily by jej ještě neurotičtější, ba dokonce zoufalým“* (Perls, Hefferline a Goodman, 2004, s. 21).

V souladu s definicemi koučování uvedenými na začátku kapitoly je i tvrzení, že *„naši práci zaměřujeme nikoli na úkol, nýbrž na to, co brání jeho úspěšnému splnění“* (Perls, Hefferline a Goodman, 2004, s. 21).

Cílem gestalt koučování je ukázat subjektivní svět způsobem, který koučovanému umožňuje možnost maximálně využít vlastní potenciál (Allan a Whybrow, 2007). V průběhu koučování se kouč zaměřuje na pocity, pohyby, postoje koučovaného apod., které se objevují v průběhu koučování. Kouč se také zaměřuje na uvědomování koučovaného v průběhu sezení (jeho myšlenky, pocity, vjemy) a vrací tyto informace zpět do procesu. Kouč se snaží odkrýt to, co je nutné změnit právě nyní v místnosti tak, aby změna mohla proběhnout efektivně mimo koučování (v jiném prostředí, situaci a čase) a koučovaný měl možnost vyzkoušet potenciálně složité situace dřív, než nastanou. Gestalt koučování vychází také z teorie pole. Jedinec existuje v kontextu neboli poli a rozumí sám sobě ve vztahu k tomuto poli a ani jemu nemůže být rozuměno bez odkazu na jeho pole. V koučování toto zdůrazňuje důležitost vztahu mezi koučem a koučovaným, protože kouč nemůže nebýt v poli. Kouč i koučovaný jsou součástí polí toho druhého. Navíc kouč zůstává v poli koučovaného i v nepřítomnosti (Allan a Whybrow, 2007).

V procesu gestalt koučování se pracuje s individuální zkušeností, koučovaný by si měl uvědomit předpoklady a stereotypy s cílem vidět, co se děje, lépe a jasně následně odpovídat a reagovat na to, co se skutečně děje, ne to, co si myslí, že se děje, protože podle autorů jsme

predisponování vidět to, co očekáváme, že uvidíme. Nevidíme věci takové, jaké jsou, ale takové, jací jsme my samotní. Cílem je tedy prostřednictvím dialogu zlepšit uvědomování si takovým způsobem, že nový způsob myšlení se může objevit, protože koučovaný je pobízený k odhalení individuálních vzorců a způsobů utváření názorů, které přestaly být užitečné, ale stále přetrvávají nezodpovězené a často neviditelné (Allan a Whybrow, 2007). Jedinec je zodpovědný za vlastní rozhodnutí a akce, nebo za nerozhodnutí a neakce.

2.4.1.4 Narativní koučování a psychologie učení

Narativně orientovaní koučové pomáhají koučovaným dosahovat cílů pomocí aktivního naslouchání jejich životním příběhům, odhalováním skrytých významů, hodnot, dovedností a silných stránek a znovunalézáním, resp. znovuvytvořením nových dějů v kontextu vytyčeného plánu (Law, 2007). Pomocí vyprávění příběhů tak narativní koučování pomáhá zlepšit well-being i výkon jednotlivce nebo skupiny v rámci organizace.

Narativní přístup vychází z konstruktivismu a vedle poznatků z psychologie (především teorie učení) se narativní koučování opírá také o poznatky z kulturní antropologie (Law, 2007). Integrací kulturní dimenze do koučování je možné pomoci koučovaným odkrýt a aktivizovat potenciál k dosažení smysluplných plánů (Rosinski, 2009). Narativní terapie byla systematicky vyvíjena Michaellem Whitem, který představil i techniky narativního koučování (Law, 2007).

Proces koučování je procesem učení, který Law (2007) přirovnává ke Kolbově modelu učení (ten je detailně popsán v kapitole 2.2.1.1). Učení je zakotveno v konkrétní koučovací zkušenosti, ve které dochází k interakci mezi koučem a koučovaným. Law (2007) aplikuje Vygotského zónu proximálního vývoje také na koučování. Lidé se často obrazejí na kouče v případě, že při snaze o zlepšení pracovního výkonu narážejí na bariéry a překážky. V případě problému totiž aplikují navyknuté chování nebo řešení. Law (2007) zdůrazňuje, že s pomocí Vygotského teorie právě mezera mezi známým a naučeným (návyk), a tím, co je možné a realizovatelné, může být přemostěna.

Tato metoda se skládá z pěti kroků (Law, 2007):

1. popis – koučovaný popisuje specifické objekty nebo události z jeho světa,
2. vztah – vytvoření řetěze asociací prostřednictvím navázání vztahu mezi objekty a událostmi,
3. hodnocení – reflexe a důraz na poučení vyplývající z fenoménů vycházejících z řetězce asociací,

4. zdůvodnění – posouzení hodnocení – oddělení naučeného od okolností zažitých v objektech a událostech s cílem vytvořit nové koncepty o životě a identitě,
5. závěr/doporučení – formulace plánu, predikce výsledků každé aktivity.

Law (2007) předpokládá, že jedinci mají silné stránky, znalosti i dovednosti, ale pokud začnou s koučováním, obvykle si těchto skutečností nejsou vědomi. Tyto skryté nebo zapomenuté skutečnosti se ale mohou objevovat v jejich příbězích. Klient si totiž utváří sebepojetí prostřednictvím vlastních příběhů z minulosti a je to právě role kouče, který se snaží změnit náhled na dosavadní zkušenosti, resp. náhled na život koučovaného. Navíc člověk vypráví v různých kontextech různé příběhy. Narativní přístup tak umožňuje klientům uvědomit si, že mají více znalostí a dovedností než si původně mysleli. Díky koučování si tedy koučovaný vytváří nový pohled na realitu na základě příběhů, které řekl a popsal, a které dávají jeho životu význam. Nový příběh, vytvořený prostřednictvím narativních cvičení, nabízí základ pro cestu vpřed (Law, 2007).

Mezi základní techniky využívané v tomto přístupu patří např. (Law, 2007): externalizace, reautorizace, převyprávění svědkem, převyprávění převyprávěného.

2.4.1.5 Koučování v neurolingvistickém programování

„Koučování v neurolingvistickém programování (dále také jako NLP) představuje přístup nacházející svoji filosofii v konstruktivismu, behaviorismu a experimentální psychologii“ (Grimley, 2007, s. 193). Dále čerpá např. z teorie systémů a gestaltu. Podle Grimley (2007) se v NLP přístupu jedná o trénink jedinců využitím modelů podporujících změnu, klíčovou aktivitou je tedy modelování nikoli koučování. Základním východiskem neurolingvistického programování je to, že každý člověk se řídí převážně jen jedním smyslem, např. zrakem, sluchem, ale ne vždy je využití tohoto jednoho smyslu vhodné. Kratochvíl (1997, s. 163) upozorňuje, že *„typ převažujícího smyslového vnímání má význam také v komunikaci, protože se odráží i ve výrazech používaných v řeči. Komunikace je potom účinnější, dovedou-li se partneři naladit na stejnou smyslovou modalitu“*. Úlohou kouče je navázat s klientem kontakt a postupně ho převést na vhodnější způsob vnímání i prožívání. Dle Kratochvíla (1997, s. 163) *„NLP učí klienty, aby dokázali využívat všech smyslů, a to zejména se zaměřením na pozitivní zážitky z minulosti, přítomnosti i budoucnosti“*. Záměrně vyvolaná komplexní pozitivní představa, je následně ukotvena pomocí určitého signálu, který automaticky vyvolá tuto představu včetně odpovídajícího duševního stavu kdykoliv toho jedinec potřebuje využít

při řešení problémů (Kratochvíl, 1997). Konkrétně může být postup následující: nejprve se pacient koncentruje na svůj problém, kouč tento problém „zakotví“, zpravidla zatlačením na rameno. Následně si klient představí, že má všechny schopnosti k vyřešení svého problému. To se potvrdí tlakem na druhé rameno. Konečně se tlakem na obě ramena problém integruje a dochází k vnitřnímu přerámování. Důležitou aktivitou je tedy stanovení pozitivně formulovaných cílů, které klientům umožní orientaci a zaměření. Jedním z aspektů vytyčování cílů je zjištění, zda jsou tyto cíle skutečným přáním koučovaného nebo zda se jedná o cíle, které musí koučovaný povinně plnit (např. stanovené povinné organizací apod.).

Při přerámování provádí kouč klienta následujícími kroky (O'Connor a Seymour, 1998 dle Grimley, 2007):

1. identifikace chování, které má být změněno,
2. vytvoření komunikace s částí zodpovědnou za toto chování,
3. separace pozitivního cíle této části s chováním, které se objevovalo,
4. požádat kreativní část, aby generovala spektrum alternativního chování, které povede k stejnému pozitivnímu cíli,
5. požádat část, která je zodpovědná za problémové chování, jestli je v budoucnu ochotná po určitou dobu vyzkoušet alternativní způsoby chování,
6. kontrola, zda neexistují další části, které brání tomuto novému chování.

Klíčovým je vytvoření raportu mezi koučem a koučovaným. K tomu kouč využívá následujícími koncepty: reprezentační systém klienta, vlastní jazyk, mysl a tělo, meta programování a vnímavé nastavení (Grimley, 2007).

Kouč pracuje s reprezentačním systémem klienta, který si koučovaný vytváří prostřednictvím pěti smyslů. Protože klient zpravidla upřednostňuje určitý smysl, měl by se kouč tomuto smyslovému vnímání přizpůsobit. Předpokladem je, že problém klienta nikdy není ve světě, ale v reprezentacích světa, které si koučovaný sám vytváří. Stejně tak každý využívá vlastní jazyk, který reprezentuje pocity a myšlenky. Lingvistická transformace našeho světa je bezprostřední a vytváří naši vědomou realitu, která formuje základy jak pro úspěchy, tak pro problémy. Okolní svět je tedy reprezentován pěti smysly, myšlenky a pocity jsou reprezentovány jazykem. Kouč by měl užívat klientova jazyka, bez parafrázování, protože parafráze reprezentují svět kouče, nikoli svět klienta. Vzhledem k tomu, že mysl a tělo tvoří jeden systém, je dále důležitá kongruence mezi verbální i nonverbální komunikací. Meta programování je nevědomý způsob, kterým klient pracuje s informacemi. Kouč zaznamená, jaké způsoby a vzorce koučovaný používá a adoptuje tyto postupy při sdělování

zpětné vazby klientovi. Vnímavé nastavení je představování, že kouč je klient v mysli kouče, přejímá tak jeho způsob uvažování, přístup, mluvu apod. (Grimley, 2007).

Dle Rosinski (2009, s. 29) je „koučování rozvinutá, pokročilá forma komunikace. Pokud se chcete stát vynikajícími kouči, musíte se proto ze všeho nejdříve naučit odpovídajícím způsobem komunikovat“. Právě NLP je užitečný model, který k tomu může pomoci.

Ráda bych také uvedla kritické názory na tuto techniku. Nesouhlas s touto metodou vyjadřuje např. Bordlein (2002, s. 99) kritikou knihy zakladatelů NLP - lingvisty J. Grindera a psychologa a matematika R. Bandlera (knihy Die Struktur der Magie z roku 1990), když říká, že *“jde o alternativní psychoterapeutickou metodu, která nemá nic společného s neurologií, lingvistikou ani s programováním. Kniha „Die Struktur der Magie“ se sice tváří vědecky a používá odborné formulace z transformační gramatiky, což je vědecká lingvistická disciplína, ale ty jsou mylně interpretovány a nesmyslně a nesouvisle nakupeny. Různé hypotézy, o které se autoři opírají, např. hypotéza o nezávislé činnosti obou hemisfér, jsou v rozporu s poznatky experimentální neurovědy. Nebyly také provedeny žádné experimentální studie, které by účinnost neurolingvistického programování potvrdily. Metodu řadíme k řadě jiných dnes módních pseudovědeckých metod, které mají vest klienta k pozitivnímu myšlení”*. Tyto závěry představují výzvu pro psychology, kteří tento přístup využívají, případně chtějí využívat.

2.4.1.6 Na člověka zaměřený přístup v koučování

Na člověka zaměřený přístup v koučování vychází z předpokladu, že lidé mají potenciál k rozvoji, a pokud je tento vnitřní potenciál aktivován, mohou se stát více autonomní, sociálně konstruktivní a optimálně fungující (Joseph a Bryant-Jefferies, 2007). Autoři tak navazují na práci C. R. Rogerse, který zdůrazňuje, že jedinci tíhnou k rozvoji, optimálnímu fungování, které nazývá tendencí k aktualizaci *„v každém organismu na libovolné úrovni vývoje je skryto neustálé směřování k tvořivému naplnění bytostně vlastních možností. Také v lidech je přítomna přirozená tendence k všestrannějšímu a plnějšímu rozvoji. Nejčastěji se v této souvislosti používá termínu aktualizací tendence, která je nedílnou součástí všech živých organismů”* (Rogers, 1998, s. 108). Rogers (1998, s. 12) dále tvrdí, že *„podstatou veškeré motivace je směřování organismu k naplnění“*. Na to, aby byl podpořen osobnostní růst, musí být splněny následující podmínky, které neplatí pouze pro vztah mezi terapeutem a klientem, ale i mezi rodičem a dítětem, vedoucím a skupinou, učitelem a žákem, nadřízeným a podřízeným, tedy v jakékoliv situaci, jejímž cílem je rozvoj osobnosti: opravdovost, neboli

autentičnost, akceptace, zájem, důvěra neboli bezpodmínečné pozitivní přijetí a empatické porozumění (Rogers, 1998). „*Rogersovský psychoterapeutický přístup znamená, že terapeut dosahuje konstruktivních změn v osobnosti a v projevu klienta tím, že jej bez výhrad a vstřícně akceptuje, projevuje se vůči němu vysoce empaticky a autenticky*“ (Vymětal, 1996, s. 7). Touto vztahovou nabídkou vytváří psychoterapeutický prostor, který podporuje osobnostní růst a umožňuje překonání klientových inkongruencí (vnitřních rozporů), což se děje díky pravdivějšímu porozumění sobě a subjektivně významným vztahům.

Kouč se snaží porozumět světu klienta z jeho perspektivy a akceptuje klientovy orientace v životě bez potřeby vnucovat vlastní názory. Kouč tedy neříká, co má klient dělat, ani nevyužívá speciální techniky, ale vychází z předpokladu, že každý člověk je odborníkem na sebe sama. Po určité době klient začne rozpoznávat, co musí udělat, definuje strategii a ví, proč tak činí. Kouč tedy předpokládá, že koučovaný je tím nejlepším expertem na sebe sama a pokud dokáže klientovi nabídnout autentický a akceptující vztah, ve kterém se koučovaný nebude cítit odsuzován nebo tlačěn, bude klient vnitřně motivovaný k optimálnímu fungování (Joseph a Bryant-Jefferies, 2007). „*Specifickým rysem této terapie je, že vychází z klienta a podněcuje jeho samostatný rozvoj, namísto, aby na něj zaměřovala interpretativní nebo usměrňující působení*“ (Vymětal, 1997, s. 54). Toto bychom mohli považovat za určité motto koučování v kontextu definic uvedených na začátku kapitoly. Proto tento přístup zpravidla tvoří určitý celkový rámec koučování, ve kterém ale někteří koučové mohou uplatňovat rozličné metody a techniky vyplývající z jiných přístupů. Podle Peltier (2010) je tento přístup jedinečný pro navázání vztahu mezi koučem a koučovaným. Nicméně po určité době nemusí být funkční a je vhodné tento přístup obohatit např. o techniky z oblasti kognitivně-behaviorální, systemické i psychodynamické.

Peltier (2010) říká, že na klienta orientovaný přístup je vhodný pro zdravé a fungující jedince. Koučové jednak praktikují tento přístup v koučování, v druhé řadě učí klienta tomuto přístupu, především učí klienta aktivnímu naslouchání a uvědomování si vlastní autenticity.

2.4.1.7 Psychodynamické a systémově-psychodynamické koučování

„*Termín psychodynamický spojuje dvě myšlenky: psycho z řeckého psyché znamenající duši nebo mysl, a dynamický z řeckého dynamis znamenající pevnost a sílu, termíny, které se využívají např. ve fyzice, označují síly zapříčiňující pohyb, akci nebo změnu. Psychodynamické koučování je tedy založené na způsobu porozumění, jakým způsobem psychické síly působící v jedinci, mezi jedinci a skupinami ovlivňují jeho myšlení a chování*“

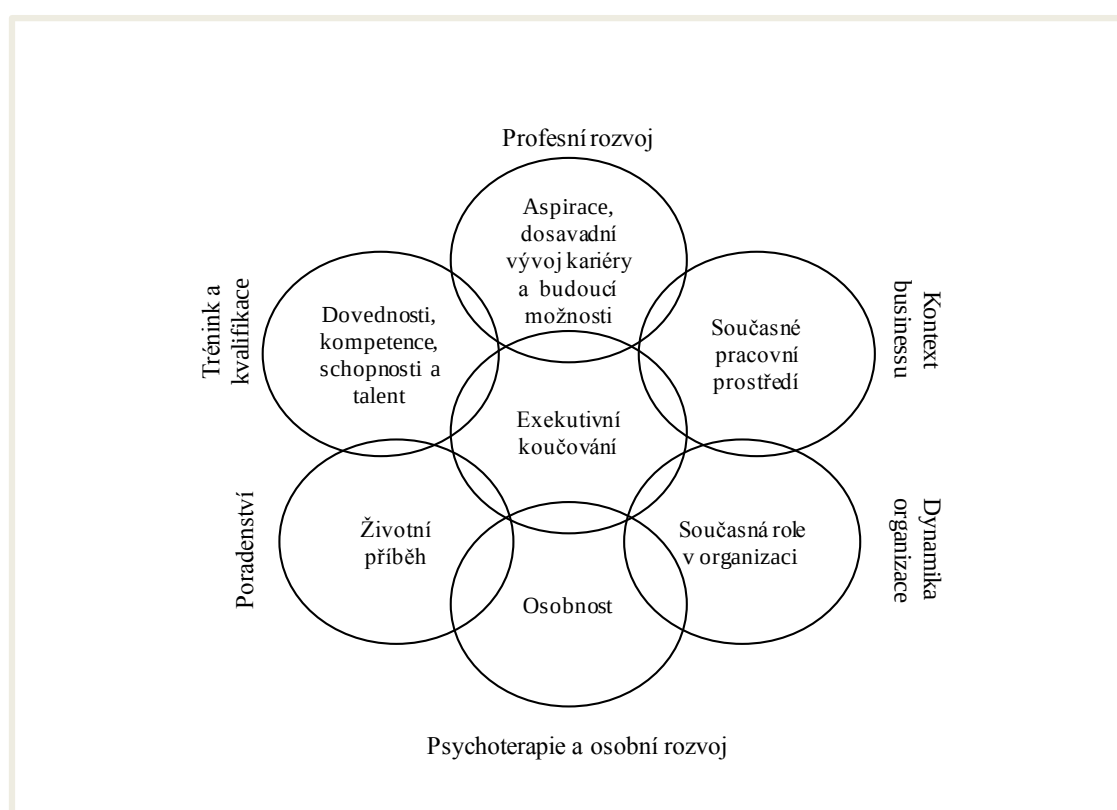
(Roberts a Brunning, 2007, s. 253). Spojením psychodynamického přístupu a systémové teorie dochází ke spojení poznatků psychoanalytické teorie, která se zaměřuje na vliv nevědomí na chování jedince (dále např. na obranné mechanismy, kontrolu, přenos, protipřenos apod.), s elementy teorie otevřených systémů, která se zaměřuje na role, autoritu a design pracovních systémů a procesů atd. Cílem tohoto přístupu v koučování je zajištění vhledu klienta, tzn. přenést do vědomí původně nevědomé obsahy. Jedná se také o zaměření na zvědomování obsahů, vyplývajících z organizačního systému. *„Z terapeutické praxe není ani tak přenášeno to, co kouč dělá, ale spíš způsob, jakým přemýšlí“* (Roberts a Brunning, 2007). V laické veřejnosti psychodynamický přístup může být ztotožňován s psychoanalýzou, tj. s S. Freudem. Peltier (2010) upozorňuje, že může nastat situace, že pokud je kouč asociován s Freudem, hrozí, že na koučování může být nahlíženo jako na potřebu nápravných opatření pro neschopné, případně jako na jakousi léčebnou snahu pro zlomené vedoucí pracovníky. Koučování zpravidla funguje nejlépe, pokud je považováno za aktivitu pro výkonné pracovníky, kteří hledají nové hranice, aby zvýšili vlastní limity i efektivitu. Proto je nezbytné integrovat analýzu nebo dynamiku do koučování bez patologizace klienta. *„Na pořadu dne je tedy myslet analyticky, ale jednat proaktivně“* (Peltier, 2010, s. 60). Nicméně se může stát, že klienti, kteří si zvolili tento způsob koučování, si uvědomují potřebu terapie a snaží se nalézt méně ohrožující proces. Koučování musí být orientováno na dosahování cílů a musí být vedeno v pozitivním duchu (Peltier, 2010). V pracovním kontextu nejsou atraktivní snahy o introspekci, nicméně kouč pomáhá klientovi vyhledávat a konstruktivně zpracovávat zpětnou vazbu, pomáhá mu porozumět obranám, které využívá a zvědomit mu tyto mechanismy a rovněž ho naučit rozumět obranným mechanismům u ostatních.

Tento přístup pracuje s čtyřmi klíčovými oblastmi (Roberts a Brunning, 2007):

- obranný systém organizace – je nevyhnutelný a důležitý pro ochranu před úzkostí. Otázkou ale je, zda existující obranné mechanismy organizace jsou funkční a jaké jsou s nimi spojené náklady. Vhled do kontraproduktivních obranných mechanismů může poskytnout příležitost k analýze a v případě potřeby redefinovat role, systémy a pracovní postupy. Například se může hodnotit společnost z pohledu efektivity existující byrokracie při ochraně proti chybám. Zda je tento systém efektivní, nebo spíš brání flexibilitě nezbytné pro splnění stále měnící se poptávky.
- hranice pracovních systémů - hranice okolo systému pomáhají jasně definovat kdo je uvnitř a vně systému a také podporují individuální i skupinovou identitu. Rigidní hranice brání spolupráci mezi týmy, odděleními a organizacemi. Je nezbytné poznat, zda existující hranice výkon podporují nebo inhibují.

- autorita - důležité je také vědomí vlastní autority a znalost vlastního přístupu. Nevědomé motivy projevující se v autoritativním chování mohou mít negativní dopady na okolí.
- role - tyto koncepty se poté promítají do role. Ta je definovaná jednak organizací (popis pracovního místa, organigram atd.), ale zároveň je role utvářena osobností jejího držitele (založená na dovednostech, myšlenkách, hodnotách, očekáváním apod.).

Systémově-psychodynamické koučování zohledňuje vztahy mezi osobností, rolí a organizací. Brunning (2006, dle Roberts a Brunning, 2007) vytvořila model koučování, který nazvala model šesti domén/oblastí, který ilustruje obrázek č. 5.



Obr.č.5 Model šesti oblastí (Brunning, 2001, 2006 dle Roberts a Brunning, 2007)

Model tří základních prvků, kterými jsou osobnost, role a organizace, je otevřený a zahrnuje také doplňující informace o klientově osobnosti, životním příběhu, dovednostech, kompetencích apod. Informace ze všech šesti oblastí vstupují do koučování. Každá jednotlivá oblast ovlivňuje ostatní oblasti a zároveň má vliv na práci klienta. Koučování v kontextu tohoto modelu od klienta vyžaduje otevřené poskytování osobních informací k hlubší diskusi. Je však nezbytné nezaměňovat koučování za psychoterapii.

Peltier (2010) doporučuje, že tento přístup v koučování je vhodný pro klienty, kteří chtějí zlepšit interpersonální dovednosti, sebeporozumění, lépe jednat s obtížnými podřízenými, kolegy, nadřízenými apod.

2.4.1.8 Existenciální přístup v koučování

Hlavní tezí existenciální psychologie je podle Nakonečného (2003, s. 70) že *„lidská bytost se nachází mezi dvěma širokými póli, svobodou a omezením: pól svobody je charakterizován vůlí, kreativitou a expresivitou, pól omezení přirozenými a sociálními restrikcemi, zranitelností a smrtí“*. Existenciální psychologie má hlubší ukotvení ve fenomenologii, založenou E. Husserlem zaměřenou na problematiku lidského bytí a jeho smyslu ve světě. I když existencialismus nenabízí jednoduchou aplikaci, existenciální filosofie měla velký vliv na psychoterapii (teorii i praxi) a má obrovský potenciál pro využití v koučování. (Peltier, 2010). Existenciální psychologie koučování je *„soustředěná na strukturované zkoumání klientova přístupu k bytí vyjádřeného prostřednictvím významů vytvořených klientem... Existenciální přístup tvrdí, že lidská zkušenost je nevyhnutelně nejistá, a proto je neustále otevřená k novým a nepředvídatelným možnostem“* (Spinelli a Horner, 2007, s. 118).

Tento přístup je vhodný pro klienty, kteří se ocitli např. v určité „transitní“ životní situaci (např. odchod do důchodu, změna pracovní pozice) a řeší dilema, jak znovu získat smysl existence. Výstupem tohoto přístupu je jedinec, který je v souladu (kongruenci) s vlastní životní zkušeností, vědomý toho kým je i kým není (Spinelli a Horner, 2007).

Peltier (2010) zmiňuje šest základních konceptů, se kterými by měl kouč pracovat v průběhu koučování:

- Individualita – člověk a jeho chování není stálé. Je jiné v jiných situacích, kontextech a vztazích. Kouč by se měl snažit klientům rozumět v kontextu pracovního světa. Kouč si musí vytvořit vlastní pohled a neměl by spoléhat na informace získané z jiných metod (např. z 360-stupňové zpětné vazby).
- Volba – žít znamená permanentní volbu. Jedinec každý den v každém okamžiku provádí určitou volbu, vybírá řešení bez záruky, že právě volba, kterou činí, bude ta správná, a prostřednictvím svobodné volby utváří sebe sama. Minulost není zavazující (kromě omezujícího myšlení), protože před jedincem je budoucnost, do které vstupuje svobodně prostřednictvím té nebo jiné volby. Kouč by měl pozorovat klienta a zaznamenávat

způsoby procesu volby i jeho limity, a následně pomoci klientovi uvědomit si tyto skutečnosti. Kouč tedy pomáhá klientovi zpřehlednit proces volby, uvědomit si situace, ve kterých koučovaný přestal volit nebo přenechal volbu na ostatních.

- Intenzita – hnací silou lidského jednání by mělo být vědomí vlastní smrti. Vzhledem k tomu, že člověk neví, kdy zemře, je smrt přítomná v každém okamžiku. Jedince by proto měl být plně angažovaný v „bytí“ a žít tak, jako by byl každý dnem jeho posledním. Z tohoto důvodu by člověk měl být aktivní a neměl by „ztrácet čas“.
- Instinkt „stáda“ – v souladu s názory Nietzscheho popisuje jedince jako líné, hledající komfort a pohodlí, skrývající se za návyky. Lidé ve společnosti nechtějí sami myslet, radši akceptují názory jiných. Kouč může tyto trendy pozorovat v chování klienta. Kouč poté klienta konfrontuje s projevy chování, které nevycházejí z klienta samotného.
- Konflikt – konflikt představuje nevyhnutelnou podmínku lidské existence. Prostřednictvím konfliktu utváříme skutečné vztahy. Každý konflikt, který se objeví, představuje pokus k tomu, aby s ním jedinec zkusil žít, s určitou úrovní úzkosti, která je tolerovatelná a žádoucí. Protože v případě, že jedinec odstraní problém bez toho, aby mu důkladně porozuměl, může dojít k tomu, že s problémem zmizí také mnohem důležitější dopad na osobu, než původní problém (Spinelli a Horner, 2007). Jedinec musí být opravdový ve vztahu k ostatním, protože autentický vztah povzbuzuje jedince ke svobodě a k volbám. Manipulace ani kontrola nefunguje dlouhodobě, jedinec by neměl být využíván a zneužíván ostatními.
- Absurdno – zdůraznění stoprocentní nepředvídatelnosti světa, byť se jedinec snaží najít smysl a dát věcem řád. Celková akceptace nejistoty a rozporů v životě umožňuje jedinci být svobodný k tomu, aby se plně a intenzivně angažoval v každodenních událostech i radostech.

Existenciální teorie dále tvrdí, že každá změna v jakémkoli aspektu chování člověka nebo jeho výkonu vede také ke změně jeho celkového náhledu na svět, přičemž zůstává nejisté, jak velká nebo malá tato změna náhledu bude. Z tohoto důvodu není tento přístup v koučování primárně zaměřený na změnu chování. Místo toho se kouč zaměřuje na celkový pohled klienta na svět, který determinuje klientovo chování. Tento postup může následně vést ke změně chování nebo k nalezení nových významů stávajícího chování.

Peltier (2010) předkládá koučům deset existenciálních pravidel:

1. Oceňte individualitu – kouč by měl přistupovat ke klientovi s ochotou vidět ho jako jedinečného. Měl by se snažit podporovat klienta, aby sám sebe akceptoval, aby si vytvářel vlastní pohled na sebe sama a nepodléhal pouze názorům druhých lidí.
2. Podporujte výběr/volbu – kouč klientovi připomíná permanetní proces volby. V každém okamžiku může klient nastartovat nové vzorce chování. Klient si vybírá významy, které věcem přikládá, volí, jak bude reagovat a odpovídat.
3. Jděte do akce – kouč podporuje klienta k akci, k uvědomování si a hodnocení rizik.
4. Předvídejte úzkost a obranu – téměř každý, kdo je koučovaný prožívá úzkost. Je to v pořádku. Naopak, pokud klient úzkost nevyjadřuje, může to ukazovat na neochotu zaznamenávat vlastní pocity a vnitřní stavy. Je tedy na místě cítit úzkost, protože být koučován znamená pracovat na sobě ve smyslu změny nebo rozvoje. A změna je často prožívaná nelibě.
5. Zavažte se k něčemu – pravidelné aktivity nás mohou odvracet od toho, co může být důležité. Pomožte klientovi rozpoznat, co je důležité. Závazek tak podmiňuje dosahování výborných a výjimečných výsledků.
6. Ohodnoťte převzetí odpovědnosti – kouč poukazuje na odpovědnost klienta za vlastní volby. Klient, který volí, žije s důsledky rozhodnutí. Pomožte klientům být zodpovědní za vlastní rozhodnutí, která učinili v pracovním procesu.
7. Konflikt a konfrontace – interpersonální konflikt je nevyhnutelný a kouč toto musí zdůraznit. Kouč se proto zaměřuje na sebehodnocení koučovaného z pohledu konfliktu. Většina může preferovat vyhnutí se před konfrontací. Z existenciálního pohledu je konflikt základním aspektem autentického vztahu a konfrontace je žádoucí z času na čas k jeho zreálnění. Klient by se měl učit, jak s konflikty pracovat.
8. Vytvořte a udržte autentický vztah – toto se následně stává benefitem pro koučovaného i pro kouče samotného. Obě strany by se měly snažit přistupovat k druhému s respektem.
9. Přivítejte absurdno – vzhledem k tomu, že téměř v každé organizaci lze nalézt určité absurdity, kouč by měl klienta učit těmto absurditám rozumět a pokud je to možné, přistupovat k nim s humorem.
10. Klient musí přijít na skutečnosti svým vlastním způsobem – není možné, aby kouč klientovi radil a doporučoval řešení. Je důležité nechat klienta, aby na rozhodnutí přišel sám, jinak se koučování míjí účinkem.

Hlavní hodnoty existenciálního přístupu jsou západní, napsané většinou severoevropskými autory, reflektují víru v individualismus a ve vlastní svobodu (Spinelli a Horner, 2007). Z tohoto důvodu tento přístup k individualismu nemusí fungovat v reálném životě nebo v těch organizacích, kde naráží na hodnoty mající jiné kulturní kořeny. Některé kultury a potažmo i organizace více oceňují např. kolektivní pohled a mohou chápat individualismus jako kontraproduktivní.

2.4.1.9 Systemické (a rodinné) koučování

„Systemická terapie chápe rodinu jako uzavřený systém, který je autonomní a sám sebe regulující“ (Kratochvíl, 1997, s. 266). Systemická terapie vychází z teorie poznání antropologa Gregory Batesona a neurobiologa Humberta Maturany, která je nazývána jako radikální konstruktivismus. Tento koncept vychází z předpokladu, že jedinec nezískává informace o vnějším světě poznáním, ale tento svět vytváří. Z toho vyplývá, že rodina jako uzavřený systém, resp. funkce rodiny, existují pouze v mysli jejích členů a v jejich sděleních. Objektivní realita neexistuje. Aplikace tohoto přístupu v koučování předpokládá podobnost rodinných systémů a systémů organizace, proto je podle Peltier (2010) poměrně snadný transfer metod rodinné terapie do oblasti koučování. *„Systemický přístup jako duchovní základ systemického koučování není izolovaná, uzavřená disciplína. Proto se také těžko definuje. Je spíše myšlenkovým proudem, jakýmsi kotlem plným teorií, modelů a přístupů, které se vzájemně ovlivňují a rozvíjejí se pospolu i zvlášť“* (Parma, 2006, s. 141).

Systemické koučování má následující pravidla (Loumová, Reissfelder, 2008):

- schopnost sebereflexe kouče,
- uvědomění si vlastních konstruktů i konstruktů koučovaného,
- respektování světa tak, jak ho popisuje klient,
- přijetí klientovy kompetence ve znalosti toho, co potřebuje a potenciálu jeho vnitřních zdrojů,
- pečlivé hledání a vyjednávání zakázky,
- speciálnost otázek, umění vyjednávání, vyjasňování, připojování se atp. jako prostředků k vedení rozhovoru.

Systemické koučování představuje přístup *„který při naprostém respektování klientova myšlení učí hledat, chápat a měnit, dává podněty ke konání a tím, že se připojuje ke klientovi,*

neohrožuje, neubližuje, nenudí, nenutí, nepoučuje, nemanipuluje a nekonfrontuje. Nese přesvědčivé výsledky a dokáže zaujmout i ty, kdo jdou přímo za duševními zážitky, ty, kteří potřebují řešení praktických záležitostí, i ty, kteří si jdou pro odpověď na otázky, co vlastně potřebují” (Loumová, Reissfelder, 2008, s. 1).

Organizace často následují stejná obecná pravidla, která mají i jiné interaktivní skupiny, a dynamika rodiny je na místě v kontextu pracovních skupin. *„Rodinná terapie je založená na kybernetickém pohledu, pohledu, který ukládá/zavádí koncept procesů komplexní mechanické kontroly a cyklů zpětných vazeb do teorie komunikace“* (Peltier, 2010, s. 138). V kybernetickém pohledu je na chování jednotlivce nazíráno v kontextu systému, spíše než na manifestaci určité individuální kvality. Chování je odpověď na požadavky systému. Způsob chování jedince může být manévrem např. pro ovlivnění nebo ochranu systému. Tento přístup je zaměřený na přítomnost, což může některým klientům vyhovovat, pokud se nechtějí zaměřit na vlastní psychologickou historii. Kybernetický systém využívá permanentní seberegulující zpětnou vazbu k odstranění poruch a k nápravě stability. *„Systémové myšlení zdůrazňuje cirkulární kauzalitu, tj. vzájemnou kauzální propojenost různých jevů, o kterých se dříve uvažovalo jen v pojmech lineárně působících příčin, vyvolávajících následky“* (Kratochvíl, 1997, s. 262).

Kouč není expertem, je neutrální, nepředkládá klientovi správné řešení, ani nehodnotí jeho názory a volby. Je facilitátorem změny.

2.4.1.10 Aplikace psychologie osobních konstruktů v koučování

Psychologie osobních konstruktů vychází z teorie konstruktivismu a je spojená především se jménem G. Kelly (Duignan, 2007). G. Kelly se zaměřoval na to, jakým způsobem lidé v každodenních situacích přisuzují významy svému chování. Konstruktivisté zdůrazňují skutečnost, že jedinec si sám vytváří subjektivní realitu, je jakýmsi vědcem, který sbírá informace a s ohledem na svou zkušenost z nich vytváří vlastní svět. Prostřednictvím vlastních konstruktů, se jedinec snaží předvídat a kontrolovat události a s jejich pomocí řídí a kontroluje chování *„procesy jedince jsou psychologicky regulované způsoby, jakými dokáže předvídat události“* (Kelly, 1991 dle Duignan, 2007, s. 234). To znamená, že každé chování jedince a jeho zkušenost je tvarována tím, co jedinec považuje za smysluplné (Duignan, 2007). V průběhu života jedince dochází ke změnám v konstruktech. K revizi existujících konstruktů zpravidla dochází v situacích, kdy současné konstrukty selhávají. Pokud dojde

k selhání klíčového konstruktů, může to vést k poruchám osobnosti. Důležité je, že skutečnosti mohou vypadat jinak z jiného úhlu, tedy nic není stálé a neměnné. Naopak, vše může člověk revidovat, jinak interpretovat a nalézat alternativy. Duignan (2007) dále upozorňuje, že od narození do smrti je jedinec v dynamickém stavu tzn., ve formě zdravé nerovnováhy, která ho stimuluje zvažovat, co se děje uvnitř i ve vnějším světě. Člověk žije v cyklech změny a zdravá nerovnováha mu pomáhá ujasnit si klíčové životní úkoly. U jedince se předpokládá zaměření na budoucnost a aktivní přístup při zpracovávání informací z okolí než jen pasivní reagování.

Teorie osobních konstruktů je podle Filipa (2007) výjimečná, protože pracuje s minimálním počtem základních pojmů, není vázána na žádnou z tradičních psychologických disciplín ani na určitou metodologii. Využívá také pojmy i postupy jiných psychoterapeutických směrů (např. z hlubinné psychologie, kognitivně behaviorální terapie apod.). *„Prakticky jakákoli jiná technika, která může posloužit k vyjádření nebo zvědomění důležitých částí konstrukčního systému klienta a k jeho přebudování, je využitelná – Kelly v tomto ohledu například zmiňuje využití psychodramatu nebo vyprávění pohádek“* (Filip, 2007, s. 7).

Aplikace do oblasti koučování má tři tváře (Duignan, 2007, s. 229) *„první vyjadřuje, jak se oba kouč i koučovaný mohou učit prostřednictvím dialogu. Další vyjadřuje kontrastující modely lidského chování - člověk jednající jako vědec, autor a herec v příběhu vlastního života. Třetí zdůrazňuje využitelnost analýzy úkolů k podpoře klientova závazku k zvyšování vlastní latky úspěšnosti“*. Duignan (2007) představuje tento přístup jako drama, jedinec hraje několik rolí, je vědec, vypravěč a také herec ve vlastním životě.

2.4.1.11 Hypnotická komunikace v koučování

Peltier (2010) vymezuje užití hypnotické komunikace v koučování v těch situacích, kdy koučovy pokusy o změnu chování klienta nejsou, nebo přestávají být efektivní. Tyto situace jsou běžné a často frustrující pro všechny zúčastněné. Vhodná aplikace a následná úspěšná intervence v situaci, která se původně zdála neřešitelná, tak pomáhá zlepšit koučovu reputaci.

Je zřejmé, že snahy ovlivnit druhého mohou vytvářet jeho odpor a zvyšovat rezistenci/odolnost. Jedinci zpravidla odolávají změně, protože právě změna určitého chování může ukazovat na skutečnost, že jedinec není dokonalý, že někdo jiný je chytřejší než on sám a také že neodvádí požadované výkony. Navíc to, že se klient chce účastnit koučování, ještě

nemusí znamenat, že je ochotný se změnit. Z těchto důvodů zpravidla selhávají snahy reagovat na direktivní pokyny ke změně nebo ke zlepšení. Může se také stát, že i když jedinci akceptují zpětnou vazbu, nejsou schopni ji převést do efektivní a déletrvající aktivity.

Literatura zaměřená hypnózu, může koučům nabídnout některé užitečné myšlenky (Watzlawick, 1974 dle Peltier, 2010), například:

- Změna člověka není lineární – jedná se o klasickou myšlenku postmoderní doby. Přítomnost nevede do budoucnosti, a tudíž snahy o přímou lineární změnu budou nefunkční.
- Je nemožné nekomunikovat – každé chování jedince, které zahrnuje mlčení, je komunikace.
- Lidé mají k dispozici vše nezbytné pro změnu, zlepšení a rozvoj – lidé mají schopnost nalézt řešení vlastním způsobem, často k tomu nepotřebují specifické dovednosti. Proto je mnohem důležitější zaměřit se na poznání tohoto vlastního způsobu klienta než ho něčemu učit.
- Často je jednodušší ovlivňovat prostřednictvím implikací než příkazů.
- Čím více se to mění, tím více je to stejné – tj. více stejného nepovede k novým výsledkům. Pokud budeme pokračovat v děláni stejného, nepovede to ke změně.
- Mapa není teritorium – věci nejsou takové, jak je vysvětlujeme nebo jak na ně nazíráme. Vysvětlení není skutečnost a my tak žijeme ve dvou světech – ve světě skutečném a ve světě našich percepí a atribucí.
- Flexibilní jedinci nalézají cestu.

Hypnóza nabízí koučům následující definici a využití (Peltier, 2010, s. 198) „*hypnóza je komunikace, která obchází kritické analytické myšlení*“. Hypnotickou komunikaci tedy kouč využívá v případě ovlivňování ostatních bez využití přímých příkazů a pokynů. Jedná se o ucelený soubor lingvistických technik, určených pro komunikaci. Jelikož se často jedná o kreativní, ale i manipulativní techniky, je nezbytné vždy pečlivě zvážit jejich použití a respektovat klienta. Kouč tak využívá řadu technik, např. nepřímou sugesci, využití specifického jazyka, specifické no-trance hypnotická komunikace, vyprávění příběhů, imaginace, využití metafor, přerámcování apod. (Peltier, 2010).

Armatas (2009) upozorňuje na možnost využití hypnózy v průběhu koučování „Vzhledem k tomu, že dochází k přenesení rozmanitých psychoterapeutických strategií do koučování a k jejich využívání kouči, lze předpokládat, že i techniky a strategie využívané v hypnóze mohou být aplikovány k dosažení cílů koučování“. Využití hypnózy v koučování by mělo být v kontextu hledání řešení a dosahování vytyčených cílů. Pro využití hypnózy je nezbytné specifické vzdělání a trénink a dodržování určitých zásad. Také je jistě na místě zjistit klientova očekávání. Hypnóza může být někdy vnímaná jako „zázračná“ metoda, která pracuje sama o sobě, bez zapojení klienta (Armatas, 2009).

2.4.1.12 Koučování zaměřené na řešení (solution-focused)

„Koučování zaměřené na řešení pomáhá klientům dosahovat cílů prostřednictvím povzbuzování a konstruování řešení jejich problémů“ (O’Connel a Palmer, 2007, s. 278). Tento přístup je v souladu se základními principy koučování, tj. zaměřuje se na budoucnost a cíl. Prakticky to znamená, že spíše než na řešení problémů se kouč zaměřuje na ty aspekty, které jsou v životě klienta funkční, poukazuje na jeho dovednosti, silné stránky, znalosti a zkušenosti. Kouč se snaží přimět klienta zaznamenávat pozitivní a konstruktivně řešené události, které se staly v jeho životě. Jako efektivní se jeví strategie koučování, která vychází z klientem uzpůsobené sady řešení. Kouč je facilitátorem, který prostřednictvím dotazování a reflexe umožňuje klientovi využívat vlastní zdroje a uvědomit se existenci „zásoby“ dovedností, silných stránek a strategií, které jsou relevantní k řešení současné situace.

„Bylo by obtížné identifikovat jednoho zakladatele tohoto přístupu, třebaže z pohledu historie je ovlivněn myšlenkami A. Adlera, M. Ericksona a J. Weaklanda“ (O’Connell, 2003 dle O’Connel a Palmer, 2007, s. 278). Přístup zaměřený na řešení vychází z rodinné terapie a byl vytvořen týmem rodinných terapeutů pracujících v Brief Therapy Centre v Milwaukee v USA okolo roku 1980. Hlavními lidry byli Steve de Shazer a Insoo Kim Berg.

Koučování zaměřené na řešení předpokládá (O’Connel a Palmer, 2007):

- je možné pomoci klientovi hledat řešení bez nebo s minimální analýzou jeho problému,
- klient má zdroje a kompetence, kterých si sám není vědom (ani jeho okolí),
- klient má velké množství představ o vlastní budoucnosti,
- klient již při řešení problému jednal/jedná konstruktivně. Jinak by byla situace daleko horší.

- Jakkoli se klient zajímá o vlastní minulost a snaží se poučit z vlastních chyb i úspěchů, základem je zaměření na přítomnosti klienta a jeho preferovanou budoucnost. Minulost může klientovi připomenout, kam až se dostal a jakým způsobem překonával obtíže. Poučení z minulosti klientovi také pomůže vyvarovat si starých problémů a chyb.
- Není vždy důležité a užitečné porozumět příčinám problémů. Hledání příčin může vést k obviňování (sebe i ostatních), což se může následně projevit v chování a celou situaci eskalovat. Navíc některé formy analýzy mohou také zhoršovat vizi naděje.

Dle O'Connel a Palmer (2007) je tento přístup v koučování vhodný pro většinu klientů. V případě, že se nedostavují požadované výsledky, může to být způsobeno např. nedostatečnými znalostmi kouče nebo jeho nekonzistentním přístupem, potřebou hlubší analýzy s nalezením příčin problémů na straně koučovaného, nízkou úrovní sebehodnocení koučovaného, který není schopný nalézt a akceptovat určité silné stránky a kvality, apod.

2.4.2 Proces koučování

Proces koučování je zpravidla rozdělen do několika fází a je jednotlivými autory podobně definován a členěn (např. Fischer-Epe, 2006, Stacke, 2005, Rosinski, 2009, aj.). Vzhledem k tomu, že se koučování zaměřuje na výsledky, musí si koučovaný vytvořit představu o své budoucnosti a vymezit cíle, o jejichž dosažení budou společně usilovat (Rosinski, 2009). Následně pak probíhá vlastní koučování a po uplynutí sjednané doby je proces zhodnocen a ukončen.

Detailně proces koučování rozpracoval např. Hudson, 1999, dle jeho definice se proces skládá z následujících kroků:

1. Založení vztahu kouč – koučovaný

Cílem je budovat a posilovat důvěru. Kouč by měl naslouchat, být empatický a poskytovat klientovi zpětnou vazbu. Kouč se seznamuje s jazykem, oblastmi, problémy, které budou tvořit základ pro koučovací práci. Cílem kouče je porozumět klientovi i tomu, jak se chce změnit. Nezbytné je vytvoření prostředí bezpečí a důvěry.

2. Formulace zakázky (koučovací dohody)

Cílem je vytvořit a definovat to, co je a co není předmětem dohody / zakázky. Vytváří se jednak vzájemná očekávání v rámci vztahu, ale také hranice, ve kterých se kouč i koučovaný mohou pohybovat.

3. Pohyb od orientace na problém k orientaci na vizi

Cílem je zaměření na budoucnost. Kouč by se neměl zaměřovat na to, co je v životě koučovaného nefunkční. Cílem je odhalit budoucí scénáře, se kterými klient potřebuje pomoci. Klienti zpravidla vyhledávají koučování, pokud jsou blokováni při řešení určitého problému. Kouč zůstává v roli facilitátora, který pomocí vhodných otázek pomáhá klientovi nalézat cesty a řešení. Kouč by například nikdy neměl klientovi říkat, že se snaží o nemožné.

4. Konstrukce scénáře změny

Cílem je vytvoření na budoucnost orientovaného osobního strategického plánu. Klient si vytvoří akční plán, včetně stanovených termínů. Cílem je, aby byl klient zodpovědný za vše, co činí v kontextu stanovených a na budoucnost zaměřených cílů.

5. Ubránit se odporu/vzdoru

Je evidentní, že klient by koučování nevyužíval, pokud by dokázal bez problémů definovat vlastní budoucnost. Je nezbytné, aby se klient stal zodpovědný za vlastní resistenci. V praxi se stává, že poté, co klient získá jasnou představu o budoucích cílech, hledá všechna možná zdůvodnění, proč jich nemůže dosáhnout.

6. Výzva, průzkum, konfrontace

Cílem je spojit důvod koučování s vizí výsledku koučování a vytvořit sadu akcí, které zajistí úspěch. Koučování zahrnuje brainstorming, hledání nových příležitostí a potenciálních překážek. Cílem je zkusit odhalit možnosti, které jsou mimo běžné předpokady a bezpečnostní zóny klienta a identifikovat nezbytné dovednosti, kterým by se klient měl naučit.

7. Koučování nového scénáře zatímco se vztah prohlubuje

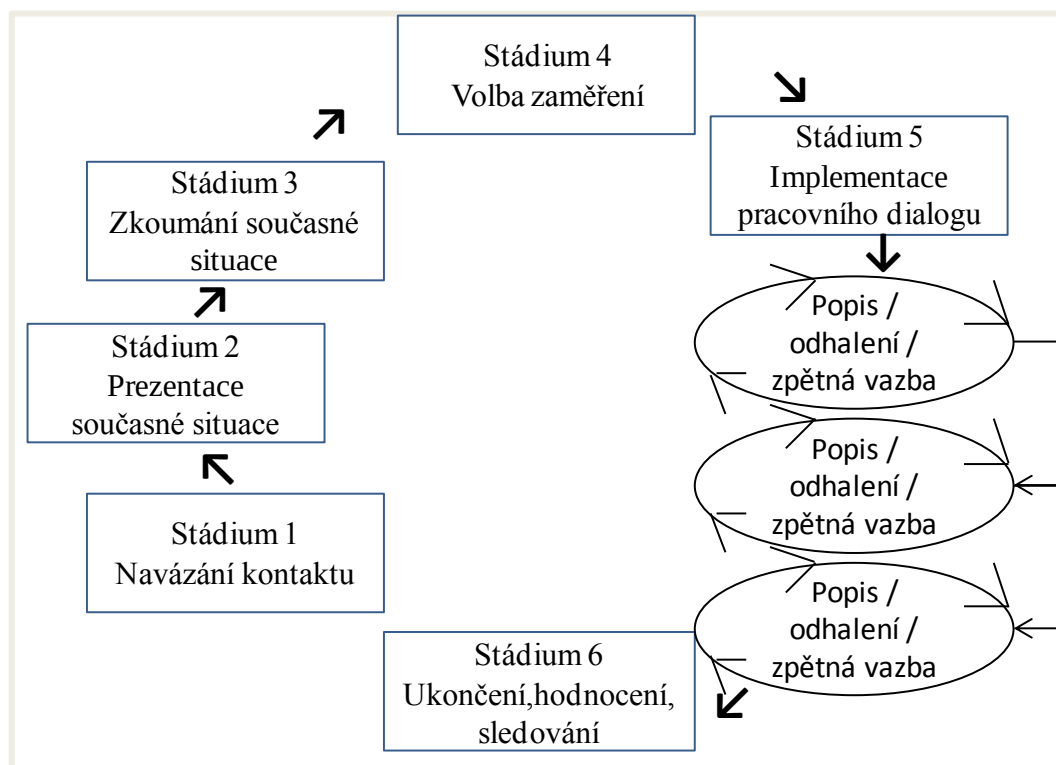
Cílem je zaměřit se na detaily, čas, priority, trénink, zapojení a revizi. Validovat, znovu prověřit, revidovat a rozšířit strategický plán. Když se vytvoří vztah mezi koučem a koučovaným, oba pracují společně na dosažení cílů. Kouč může klientovi doporučit další možnosti rozvoje, např. trénink komunikačních dovedností atd.

8. Uzavření formální vztahu – začátek follow-up koučování

Cílem je oslava výsledků koučování. Nezbytné je provedení ukončovacího rituálu a zároveň informování klienta o možné budoucí spolupráci. Může být vytvořen také plán následného koučování – např. prostřednictvím telefonu. Je nutné celý program zhodnotit.

Zajímavý je také proces jednotlivých sezení podle Kilburga (Kilburg, 2006), který znázorňuje obrázek č. 6. Jedná se o proces jednotlivých sezení, která zpravidla formálně

probíhají stejně, tedy v konkrétních stádiích, která mohou být různě dlouhá. Jádrem sezení je zpravidla stádium č. 5, ve kterém kouč využívá různých metod koučování, při práci na klientem definované oblasti (jak to definoval v předcházejících stádiích). Sezení končí stádiem č. 6, zpravidla uplynutím sjednané doby, vymezené na jedno setkání. V průběhu závěrečné fáze klient i kouč shrnují průběh sezení, klient hodnotí užitečnost, využitelnost sezení, stanovení budoucích cílů atd.



Obr.č.6 Stádia a směr koučovacího sezení (Killburg, 2006)

2.4.3 Typy koučování

Existuje několi typů koučování. Kritériem pro rozdělení je zpravidla klient, jeho prostředí a situace (zda se jedná např. o zaměstnance, manažera, soukromou osobu aj).

Např. (Rosinski, 2009) rozděluje koučování na:

1. osobní – profesionální kouč pracuje s konkrétním člověkem, který si jeho služby sám platí,
2. exekutivní a firemní – firma za ně platí a je poskytnuté buď řídícímu pracovníkovi, nebo pracovníkovi firmy,

3. týmové – s cílem zvýšit výkonnost týmu a zároveň napomáhat členům žít životem, který jim přináší uspokojení.

Podle dvojice autorů Suchý a Náhlavský (2007, s. 43) existují 2 + 2 modely koučování:

1. individuální koučování – externí kouč koučuje jednotlivce,
2. skupinové koučování – externí kouč koučuje vhodně sestavenou skupinu jednotlivců. Jde o kombinaci skupinového a individuálního koučování.

Následně doplňují o méně známé modely:

1. vedoucí koučuje své spolupracovníky – koučování je součástí jeho stylu vedení,
2. sebekoučování - člověk koučuje sám sebe.

Podle European mentoring and coaching council (European mentoring and coaching council, 2009) existují v zásadě čtyři typy koučování:

- business koučink – zaměřený na dosahování pracovních cílů, rozvoj kompetencí, pomoc při překonávání překážek,
- life koučink – je zaměřený na řešení mimopracovních problémů,
- kariérní koučink – je speciálně zaměřený na práci s talenty ve společnosti,
- týmový koučink – práce s více lidmi najednou.

Vzhledem k tomu, že definice European mentoring and coaching council (2008) byla pro účely výzkumu realizovaného mezi společnostmi, mohli bychom definici kariérního koučování rozšířit i o jednotlivce, kteří mohou služby kariérního kouče využít pro individuální případy.

V současné době zaznamenáváme permanentní technický i technologický rozvoj, jehož vlivy se následně promítají i do koučování. Koučování už neprobíhá jen tváří tvář v přímé interakci kouče a koučovaného v jedné místnosti, ale probíhá také po telefonu, prostřednictvím emailu i webových kamer. Možná se tedy budeme setkávat s dalším rozčleněním koučování podle média. Je jistě nezbytné, aby byla efektivita koučování prostřednictvím využití různých komunikačních kanálů vyhodnocována a podpořena výzkumy.

2.4.4 Kouč

Ze všech skutečností, které v předcházejících kapitolách uvádím a z literatury, která je zde citována, je zřejmé, že koučování je mladá profese a vzhledem k tomu, že prakticky neexistují bariéry pro vstup do tohoto segmentu, může koučovat téměř kdokoli. Parma (2006, s. 27) vymezuje koučování jako mladý obor a dodává „*Stejně jako všechny ostatní obory, však potřebuje mít vypracované standardy, tzn. požadavky na kvalifikaci, aby bylo možné posoudit, kdo má takové vzdělání a praxi, které garantují, že jeho práce povede k žádoucím výsledkům. Kvalifikační standardy koučování a posuzování, kdo je naplňuje, jsou smyslem akreditačních systémů*“.

K definicím koučování uvedených na začátku kapitoly 2.4 můžeme doplnit definice kouče:

Dle české pobočky ICF (International, 2009a) kouč:

- *“pomáhá lidem lépe stanovit jejich cíle a následně takto stanovených cílů i dosahovat,*
- *chce od svých klientů vždy o něco víc, než čeho by dosáhli bez jeho podpory,*
- *podporuje své klienty, aby dosáhli výsledků rychleji a efektivněji,*
- *předkládá možnosti a nástroje, zajišťuje pomoc a strukturu pro získání větší efektivity”.*

Rogers (2008, s. 7) definuje práci kouče následovně „*kouč pracuje s klientem s cílem dosáhnout okamžitou, růstoucí a trvalou efektivitu v životě a kariéře prostřednictvím zaměřeného učení*“. Koučův cíl je tedy pracovat s klientem tak, aby dosáhnul, využil i naplnil veškerý potenciál, vymezený klientem.

Whitmore (2007, s. 52) „*Kouč je facilitátor, poradce, člověk, který pomáhá zlepšit vnímání reality*“. Whitmore dále vymezuje vlastnosti kouče. Dobrý kouč by podle něj měl být (2007, s. 52):

- *„trpělivý,*
- *objektivní, nezaujatý, nestranný,*
- *schopen podpořit druhé,*
- *zaujatý pro věc,*
- *umět naslouchat,*
- *vnímavý,*
- *schopen vnímat realitu,*
- *znát sám sebe,*

- *pozorný,*
 - *mít dobrou paměť*
- a dále by měl mít*
- *odborné znalosti,*
 - *vědomosti,*
 - *zkušenost,i*
 - *důvěryhodnost,*
 - *autoritu“.*

Suchý a Náhlavský vymezují, jaký by kouč být neměl (2007, s. 26):

- *„autoritativní,*
- *agresivní,*
- *manipulativní,*
- *pasivní,*
- *lhostejný,*
- *neangažovaný,*
- *vznětlivý,*
- *netrpělivý,*
- *sobecký a sebestředný,*
- *namyšlený,*
- *přezíravý,*
- *pesimistický“.*

Profesní organizace koučů rozpracovávají kvalifikační standardy koučování. Na světové úrovni již zmíněná The international Coach Federation (ICF) a její česká pobočka ICF Czech Chapter, na evropské úrovni The European Mentoring and Coaching Council (EMCC), na národní úrovni Česká asociace koučů (ČAKO). Například ICF Czech Chapter prostřednictvím mateřské organizace uděluje certifikační stupně koučům jednotlivcům i certifikace školám, které kouče vzdělávají. Certifikační stupně pro kouče jsou tři – akreditovaný kouč, akreditovaný profesionální kouč a nejvyšší stupeň je akreditovaný kouč supervizor. Seznamy akreditovaných koučů jsou součástí webových stránek profesních organizací. Profesní organizace tak pomáhají veřejnosti orientovat se v problematice koučování, včetně poradenství, podle jakých kritérií kouče vybírat.

Česká pobočka ICF Czech Chapter na svých stránkách dále definuje klíčové kompetence kouče, členěné do čtyř základních oblastí 1) vytvoření základu pro práci s klientem, 2) vytvoření vzájemného vztahu, 3) efektivní komunikace, 4) podpora učení a dosažení výsledků (viz příloha č. 2). Jednotlivé oblasti jsou detailně rozpracovány do konkrétního chování koučů. Členstvím v organizaci se kouč zavazuje tyto standardy dodržovat.

Osoba kouče a následně vytvořený vztah mezi koučem a koučovaným představují klíčová kritéria pro úspěšnost a efektivitu koučování.

2.4.5 Koučování versus jiné metody

Trénink

Pokud má jedinec zvýšit výkon, existují v zásadě tři možnosti „*zvýšit svůj potenciál, snížit své bariéry, udělat obojí*“ (Bartoničková, 2007, s. 27). Rozvoje potenciálu lze dosáhnout tréninkem nebo konzultacemi s odborníky, odstraňování bariér se děje právě pomocí koučinku. Bartoničková (2007) také poukazuje na odlišnost mezi vztahem kouče a klienta od vztahu trenéra a klienta, protože kouč i klient by měli být v rovnocenném vztahu. Kouč by neměl klientovi radit ani v případě, kdy si bude myslet, že ví, co by jeho klient měl udělat. „*Jakmile totiž začíná radit, přestává být koučem*“ (Bartoničková, 2007, s. 27). Při tréninku zpravidla existuje stanovený obsah kurzu a trenér je ten, který se prezentuje jako expert v daném tématu (Rogers, 2008).

Hroník (2007, s. 106) srovnává koučování s tréninkem následovně „*nejde říct, že koučink je lepší než trénink. Mohu být sebelépe koučován, ale když nebudu mít natrénováno, bude mi to málo platné. S jistotou lze však říct, že koučování není vůbec pohodlné, protože kouč otevírá prostor s větší odpovědností a klade otázky, na které se vůbec neodpovídá snadno. Dá se říct, že kouč nechce jen zvýšit výkon, ale chce, aby koučovaný do práce vložil své srdce*“.

Mentoring

Rosinski (2009) poukazuje na to, že manažeři častěji vystupují v roli mentorů. Zatímco koučové působí jako facilitátoři, naslouchají, kladou otázky, a snaží se vytvářet prostor pro nalezení cíle i řešení samotným klientem, mentoři „*radí a poskytují odborná doporučení*“ (Rosinski, 2009, s. 28). Mentor tak informuje mentorovaného o vlastních zkušenostech,

protože předpokládá, že jsou v dané situaci užitečné a vhodné. Mentor také pomáhá mentorovanému otevírat dveře a seznamuje ho s důležitými lidmi.

Poradenství

Někteří odborníci ztotožňují poradenství a koučování (např. Fischer-Epe, 2006). Naopak např. Rosinski (2009) tyto dva postupy odděluje, protože poradenství se podle něj více orientuje na předepisování řešení, zatímco koučování vyzdvihuje proces, který k řešení vede. V průběhu koučování si koučovaný vytváří lepší předpoklady zvládat úkoly, zvyšuje se jeho zaujetí, odhodlání a odpovědnost a v konečné instanci i sebedůvěra, uspokojení a výkonnost. *„Poradenství může být komplementární s koučováním v případě, že situace vyžaduje dodatečné odborné znalosti“* (Rosinski, 2009, s. 28). Jeden z rozdílů mezi koučováním a poradenstvím spočívá v tom, že *„zatímco koučování představuje převážně aktivní přístup k problémům, poradenství na ně většinou pouze reaguje“* (Whitmore, 2007, s. 83).

Psychoterapie

Jistě je na místě znovu zopakovat již zmiňovanou definici Hudsona (1999, s. 74) *„I když koučové nejsou terapeuti, je nutné zdůraznit, že velká část interakce s klientem má charakteristiky terapie. Z těchto důvodů se mají koučové hodně co učit prostřednictvím seznamování se s různými typy terapeutické interakce“*. Koučování a terapie mají určité společné rysy, a s některými psychoterapeutickými směry si koučink může být více podobný, s jinými méně. Fischer-Epe (2006, s. 141) upozorňuje, že *„v terapeutickém rámci se rozlišuje ještě další rovina hloubky, ve které je výrazně omezena racionální kontrola“*. V terapeutických procesech tak může být podle okolností užitečné tuto rovinu cíleně prohlubovat, nicméně v koučování by měla být tato rovina považovaná za tabu. Vzhledem k tomu, že terapie představuje léčbu pacienta/klienta a cílem terapie je zdraví a osvobození od symptomů s chorobným významem, v poradenství, koučování se naopak snaží nalézt vysvětlení a řešení jasně vymezených problematických situací. Použité postupy a metody intervenování mohou být podobné, neboť většina poradenských metod vznikla a vzniká v klinicko-terapeutické oblasti. A je zřejmé, že poradenství/koučování může ve svém důsledku rovněž vést ke zmizení symptomů (jako vedlejší efekt), protože pokud se např. podaří vyřešit určitý pracovní konflikt, mohou zmizet některé obtíže, jako např. bolesti hlavy nebo žaludku. Ale je důležité, že samotné odstranění chorobných symptomů není cílem koučování.

Je na místě zdůraznit, že psychoterapeut ještě nemusí být dobrým koučem a naopak. V praxi může dojít k situacím, že klient volí koučink jako bezpečnější cestu pro práci na sobě, protože psychoterapii vnímá negativně jako něco, co je pro psychicky nemocné jedince. Z toho vyplývá, že účast v terapii by mohla být vnímána jako jeho selhání, ať už osobní nebo profesní. *„Odlišení koučování a terapie přitom prakticky neexistuje a zdá se, že se jedná hlavně o omezení negativního labelingu ze strany klienta“* (Wagnerová, Hoskovcová, Šírová, 2008, s. 306).

Terapie může v určitých situacích pomoci klientovi i s řešením problémů, které se týkají pracovní oblasti. Dle Bartoníčkové (2007, s. 278) by *„kouč neměl klientovi bez jeho vědomí začít poskytovat pomoc terapeutickou, ale měl by ho upozornit, že terapie by mohla být jednou z cest, jak se s problémem vypořádat“* (Bartoníčková, 2007, s. 278).

Úkázalo se, že i jedinci, kteří se zabývají klinickou psychologií, nabízejí koučování.

„Ať už se rozhodneme pro koučování, poradenství, konzultování nebo mentorování, budeme-li správně postupovat, účinek se dostaví. Jaký bude výsledný efekt, záleží do značné míry na tom, jak dalece manažer věří v potenciál lidí, které řídí“ (Whitmore, 2007, s. 23).

2.4.6 Manažer jako kouč

V současné době můžeme zaznamenat trend, kdy si koučovaný manažer zároveň osvojuje pravidla a techniky koučinku, aby se stal interním koučem pro své podřízené. Whitmore (2007, s. 14) tvrdí, že *„každý, kdo pochopil podstatu koučování, brzy začne koučovat sám sebe. Pouze tehdy, když se principy koučování důsledně uplatní při řízení a promítnou se do chování manažerů a do jejich vztahů s ostatními lidmi ve společnosti, plně se uvolní a projeví pracovní potenciál lidí“*. S tím, jak se schopnosti specializují a stávají se komplexnějšími, se koučování může stát nezbytnou dovedností manažera Whitmore (2007). Příležitosti pro koučování se objevují během každodenních činností. Pokaždé, když na někoho manažer deleguje nějaký nový pracovní úkol, je tu příležitost pro koučování, neboť je třeba danému pracovníkovi pomoci, aby se naučil nějaké nové dovednosti nebo postupy, které jsou pro vykonávání dané práce potřebné. Dobří manažeři stejně jako koučové věří, že lidé mohou uspět, a jsou schopni rozpoznat, co podřízené potřebují, aby dokázali zlepšit svůj výkon (Armstrong, Stephens, 2008).

2.4.7 Využití diagnostických metod v koučování

Při koučování někteří koučové využívají nástroje a metody pro měření určitých psychických fenoménů (např. osobnost, motivace, schopnosti, zájmy apod.). Kouč tak může získat doplňující informace, které by jiným způsobem od klienta získával po několik hodin, případně je možné, že některé informace by nezískal vůbec. Nejvhodnější doba pro dotazníky je zpravidla na začátku koučování (programu koučování). „*V kontextu koučování je vždy nutné zvážit, jak psychologické testování pomůže klientovi zlepšit sebezporozumění ve vztahu k ostatním a prostřednictvím tohoto vhledu překonat překážky v dosahování cílů*“ (Bourne, 2007, s. 385). Předpokladem je, že vzhled do specifického problému, resp. zpětná vazba poskytnutá koučovanému pro něho akceptovatelným způsobem, povede k pozitivním změnám v chování v souladu s cíli klienta (Bourne, 2007). Je nutné si uvědomit, že testování nikdy neposkytne a neobsáhne celou skutečnost o klientovi, je to pouze nástroj pro získání doplňujících informací, proto je důležité následné doptávání na výsledky. Kouč by měl mít informace o testu/dotazníku z hlediska jeho zaměření, reliability, validity, administrace, standardizace atd. Důležité je, aby věděl, proč metodu využívá a jaké výsledky mu metoda může nabídnout, a zda jsou tyto informace vzhledem k situaci klienta relevantní.

Koučové, kteří chtějí využívat psychometrické nástroje, musí mít patřičné vzdělání. Případně mohou zvážit využití specialistů pro administraci. To má samozřejmě svá plus i minus. Vzhledem k tomu, že využití testovacích metod může narušit rovnocenný vztah s klientem, může se v některých případech využití třetí strany pro administraci testu jevit jako vhodné řešení.

Velmi důležitý je také způsob dávání zpětné vazby. Měly by být dodrženy následující standardy (Bourne, 2007):

- Přesnost – zpětná vazba by měla být technicky přesná a měla by být poskytována srozumitelně zohledňující fakt, že žádný nástroj není přesný na sto procent. Cílem by mělo být poskytnout klientovi přesné a platné informace, kterým rozumí.
- Raport – důležité je, aby byla zpětná vazba poskytována bez hodnocení, pokud možno objektivně a aby byl vytvořen dobrý vzájemný vztah tak, aby klient vnímal testování jako užitečné a objektivní. Proces poskytování informací je o pomáhání klientovi vytvořit vhled, a toho je mimo jiné dosaženo vytvořením příznivé atmosféry důvěry a otevřenosti.
- Vlastnictví – klient musí mít možnost diskutovat výsledky a vzít je na vědomí (akceptovat důsledky pro vlastní rozvoj).
- Prospěšnost/užitečnost – pro dosažení vhledu a následné změny je zásadní, aby byly závěry plynoucí z psychometrického hodnocení vztaženy k reálnému světu a praxi klienta.

Je nezbytné vyhnout se poskytování takové zpětné vazby, která by mohla být pro klienta matoucí a nejednoznačná. Bourne (2007) tak poukazuje na Barnumův efekt poskytování zpětné vazby, kdy je klientovi například sděleno „*Většinou rád pracujete s druhými lidmi, ačkoli někdy preferujete pracovat samostatně*“ (Bourne, 2007, s. 393).

Mezi vybrané metody, které může kouč využít, patří např. MBTI, MMPI, 16 PF, FIRO-B, Strong interest inventory, CPI, atd. (Peltier, 2010; Rogers, 2008).

2.4.8 Koučování a psychopatologie

Kouč by neměl být překvapen při konfrontaci s chováním, které může poukazovat na určitou psychopatologii, protože i v korporátním prostředí se mohou objevit jedinci s potřebou odborné péče. I když kouč není např. psychiatr, psycholog, psychoterapeut, lékař, případně není ani speciálně vyškolen v oblasti psychopatologie, měl by být schopný rychle identifikovat, zda problematické chování a jevy mohou s určitým duševním onemocněním souviset a měl být klientovi nápomocný při hledání řešení. Peltier (2010) odkazuje kouče na přehled duševních nemocí (konkrétně na DSM) a zdůrazňuje, že kouč by se měl v rámci své odborné přípravy s tímto přehledem seznámit. I když nebude (neměl by) diagnostikovat duševní onemocnění a též by měl odolat pokušení začít s klientem terapii (namísto koučování). Navíc se může stát, že kouč spolupracuje s klienty, kteří mají určité psychické obtíže a již terapii navštěvují, případně užívají medikaci. V těchto případech by měl kouč rozumět psychickým obtížím a onemocněním a koordinovat koučování s terapií. Je evidentní, že v takových situacích musí kouč zvažovat etické aspekty, jako např. kdo je klient – konkrétní osoba nebo platící organizace? Je vhodné skrýt patologii před organizací? Nebo by se měla odhalit a za jakých okolností? Atp.

Peltier (2010) dále definuje duševní zdraví a jeho charakteristiky. Tato specifikace může být pro kouče užitečná, protože některé odchylky na straně klienta mohou ukazovat na závažnější problém, jehož řešení není (nemělo by být) v kompetenci kouče. Je důležité, aby kouč znal vlastní profesní i osobní limity.

2.4.9 Koučování a supervize

V současné době nachází supervize své místo také v oblasti koučování. Při supervizi dochází mezi koučem a supervizorem ke sdílení informací, k reflexi vykonané práce a

chování, k poskytování zpětné vazby apod. Cílem supervize je rozvoj kompetencí kouče, které mu umožní poskytovat efektivní služby koučování. Rogers (2008) zmiňuje a odlišuje dvě situace, ve kterých kouč využívá služeb buď kouče, nebo supervizora. V případě, kdy kouč je zároveň v pozici koučovaného a sám využívá služeb kouče, společně diskutují témata z pracovního, ale i osobního života. Zatímco v případě, kdy kouč využívá supervizi, dochází k diskusi pouze pracovních témat zaměřených na rozbor a reflexe jeho vlastní práce jako kouče. Carroll (2007) poukazuje, že supervize v kontextu koučování probíhá zpravidla formou rozhovoru, nepřímo, tedy mimo koučovací setkání.

I zde platí, že vzhledem k tomu, že prakticky neexistují bariéry pro to stát se koučem, a může koučovat téměř kdokoli, situace supervize v koučování je totožná. I supervizi může poskytovat prakticky každý (Rogers, 2008). Podle Carroll (2007) je důležité, aby supervizor měl znalost firemního prostředí. Rogers (2008) dále poukazuje na nedostatek výzkumů, které by ověřovaly pozitivní efekt supervize na koučování, případně na ochranu klienta. Vzhledem k tomu, že kvalitu koučování ovlivňuje celá řada faktorů, je pouhé spoléhání na supervizi nedostatečné. Rogers (2008) vidí přínos supervize především v posílení sebedůvěry kouče (v kontextu jeho práce), která se může projevit v lépe prováděném koučování.

2.4.10 Etika

V klinické praxi se psychologové řídí etickým kodexem profesní organizace, jejímiž jsou členy. Etika je také zahrnuta do systému jejich vzdělávání. A samozřejmě se i po ukončení studia seznamují s příslušnými etickými standardy i zákony, které jsou pro ně závazné. Například Americká psychologická asociace APA vydala etický kodex již v roce 1953. V oblasti koučování je situace odlišná, etické kodexy začínají vznikat až po roce 1990. Například The international Coach Federation (dále také jako ICF) vydala etický kodex v roce 1995, který převzala v roce 2004 česká pobočka ICF Czech Chapter (viz příloha č. 1). Tento kodex je závazný pro její členy. Etický kodex ICF má celkem tři části (International, 2009b). První část přináší obecnou definici koučování, profesionálního koučovacího vztahu a ICF kouče, dále rozlišuje dva důležité pojmy: klient a sponzor. V druhé části, která je rozdělená do čtyř podkapitol, jsou nejprve detailně vymezeny zásady profesionálního chování, následuje prohlášení týkající se možného střetu zájmů a postupů řešení. Třetí podkapitola sumarizuje profesionální chování s klienty, v poslední části jsou popsána pravidla práce s informacemi. Závěr tvoří souhlas kouče s pravidly a principy ICF. Na tento dokument navazují Základní

kompetence profesionálního ICF koučování (viz příloha č.2). Soubor těchto pravidel je detailně popsán v empirické části v kapitole 3.3.2.

Allan a Law (2009) ve svém článku představují závěry workshopu pořádaného v rámci první evropské konference psychologie koučování (SGCP 1st European Coaching Psychology Conference). Tuto konferenci organizovala Special Group in Coaching Psychology v prosinci 2008. Workshop byl zaměřený na problematiku etiky v koučování. Účastníci měli za úkol zodpovědět otázku „Jak dává kouč najevo, že koučuje eticky?“. Závěry lze shrnout do následujících bodů (Allan, Law, 2009):

- kouč věnuje pozornost také vlastním nepříjemným pocitům,
- kouč se vždy řídí tím, co považuje za nejlepší pro klienta,
- kouč dává najevo obavu z možného konfliktu zájmů.

Zároveň se účastníci workshopu shodli, že je při koučování nutné obezřetně pracovat s citlivými informacemi a respektovat jejich důvěrný ráz.

Jak již bylo řečeno, koučování je nová profese, kterou vykonává mnoho lidí. Vzhledem k tomu, že prakticky neexistují bariéry pro vstup do tohoto segmentu, může koučovat téměř kdokoli. Někomu stačí absolvovat víkendový kurz koučování a hned se domnívá, že je připraven být koučem. V současné době existuje velký počet vzdělávacích programů, školení, které se na vzdělávání koučů zaměřují. Nicméně kvalita poskytovaných služeb může být sporná. Dle výsledků Harvardské studie (Kauffman, Coutu, 2009 dle Peltier, 2010) je více peněz vyděláno ve vzdělávání koučů než v koučování samotném.

Peltier (2010) poukazuje na vybrané etické aspekty v koučování, např. na fakt, že koučování poskytují psychologové i nepsychologové, a někteří z nepsychologů mohou upřednostnit (před možnou ztrátou klienta z důvodu indikace psychoterapie) poskytování terapie vlastními silami a metodami. Kapitola věnovaná etice nás tak upozorňuje na důležité oblasti ve vztahu mezi koučem a koučovaným a nutí zamyslet se nad důležitými otázkami jako např.: podle jakých kritérií se kouč rozhoduje, zda bude poskytovat koučování nebo spíš osobní poradenství (terapii)? Jak toto rozhodnutí pozná klient, kterému chybí příslušné znalosti a možná i nadhled pro posouzení situace? A kdo je vlastně klient, ten kdo koučování platí nebo ten, kdo se koučování účastní? Komu by měl být kouč loajální? A co se děje, pokud zájmy koučovaného nejsou shodné se zájmy organizace? Co když se kouč dozví něco, co by mohlo být pro organizaci velmi důležité. Nebo stane-li se koučovaný nebezpečným pro sebe nebo pro okolí? A existují hranice koučovacího vztahu? Je žádoucí účast kouče na

společenských akcích organizace? Jaké záznamy a v jaké podobě může kouč pořizovat? Jaké zákony musí přitom respektovat? Jaké metody může kouč používat pro hodnocení klienta?

Podobných otázek by mohlo být jistě mnohem více. Je důležité, že se tyto otázky objevují. Právě mezinárodní profesní instituce se snaží poskytnout koučům i klientům odpovědi, resp. návody ve formě etických kódů a standardů.

2.4.11 Situace v České republice

V České republice působí tři organizace sdružující členy, kteří se koučováním profesionálně zabývají, nebo se o ně zajímají, a zároveň podporující rozvoj profesního prostředí. Jsou to česká pobočka The international Coach Federation (ICF Czech Chapter), české zastoupení The European Mentoring and Coaching Council (EMCC Czech) a Česká asociace koučů (ČAKO).

V roce 2009 byl uskutečněn rozsáhlý výzkum zaměřený na zjištění stavu koučování (Bresser, 2009). Do tohoto výzkumu se zapojilo 162 zemí a výsledky přinášejí závěry a srovnání na světové úrovni, na úrovni jednotlivých světadílů i jednotlivých zemí. Z výzkumu jsem vybrala následující výsledky:

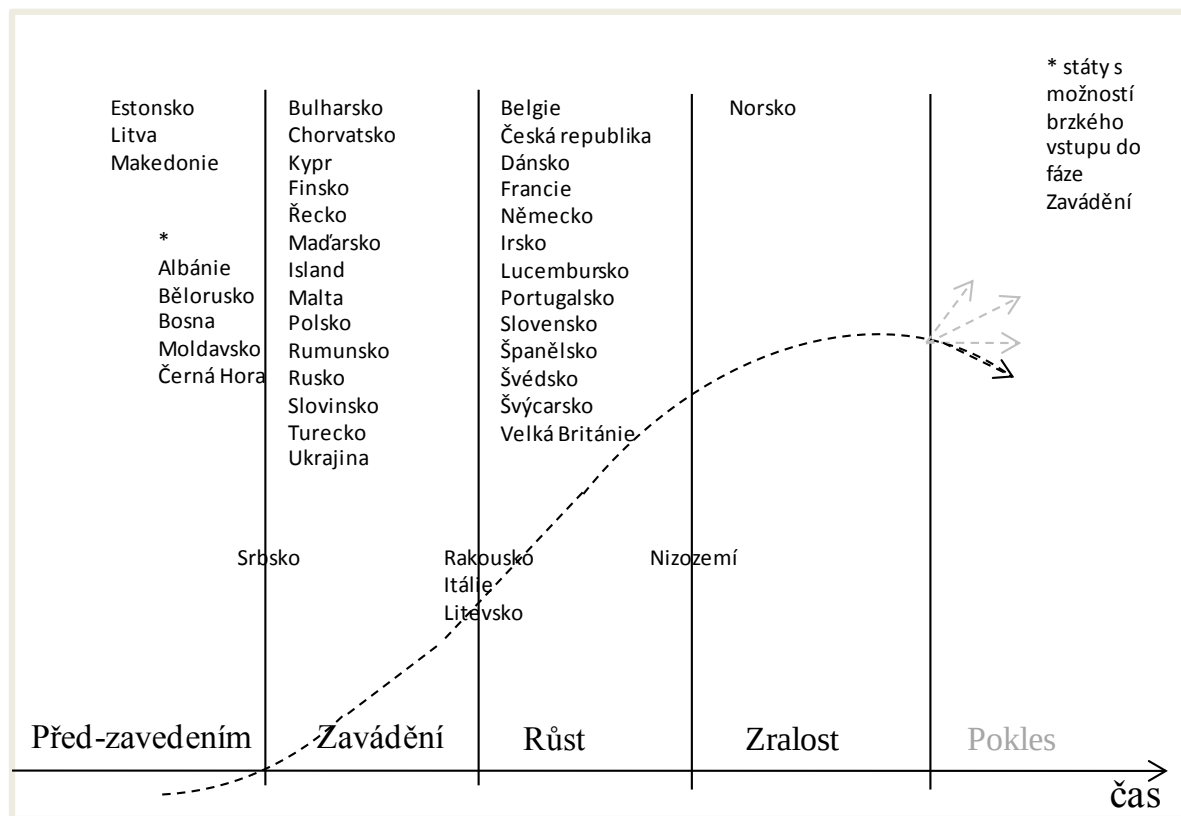
- Ve světě působí cca 43-44 tis. business koučů. V oblasti Evropy, Severní Ameriky a Austrálie (reprezentující cca 20% světové populace) působí 80% všech business koučů.
- Největší počet koučů nalezneme ve Spojených státech, Velké Británii, Německu, Austrálii, Japonsku, Kanadě, Jihoafrické republice. Těchto sedm zemí představuje cca 10% světové populace a působí v nich cca 73% všech business koučů.
- V Evropě působí cca 18 tis. bussines koučů. 70% koučů pracuje v Německu a ve Velké Británii.
- Hustota koučů v Evropě je 1:45 000 a Česká republika s počtem cca 200 koučů patří ke státům s největší hustotou 1:50 000 (11. -12. místo v Evropě, společně s Finskem).
- Vzhledem k životnímu cyklu koučování se Česká republika nachází ve stádiu růstu (viz graf č. 1). Vyrůstá akceptace koučování jako metody rozvoje využívané ve firemní praxi. Důležité je také, že se zde často konají mezinárodní konference zaměřené na koučování.

Ze souhrnných výsledků dále pro Českou republiku vyplývá (Bresser, 2009, s. 109) že *„Většina lidí, kteří využívají kouče, pracují v mezinárodním prostředí. Existují dva extrémy koučování v ČR, jedním je extrémně direktivní přístup a druhým je extrémně psychologický*

přístup (až psychoterapeutický) ... Nicméně hlavním problémem je slovo koučování, které je stále více a více známo v prostředí businessu nicméně lidé často nevědí, co přesně tento termín znamená“.

Bresser (2009) také zmiňuje, že po roce 1989 začalo koučování pronikat do bývalých komunistických zemí. Na jedné straně znamenalo pozdější zavedení nevýhodu, protože tyto země neměly s koučováním ve firemním prostředí žádné zkušenosti a musely dohonit zanedbaný čas. Na druhé straně toto znamenalo příležitost vyhnout se chybám a nedostatkům a mohly tak aplikovat současnou dobrou praxi v této oblasti.

Graf č. 1 ukazuje stav koučování v Evropě z pohledu životního cyklu koučování.



Graf č. 1 Stádia životního cyklu koučování v Evropě (Bresser, 2009)

Výzkumnou sondu v České republice v roce 2008 provedla EMCC Czech. Z výsledků vyplývá, že ve společnostech nejvíc využívají koučování vrcholoví a střední manažeři, a v naprosté většině se jedná o business koučování, které je zaměřené na dosahování obchodních cílů (European mentoring and coaching council, 2008).

European mentoring and coaching council (2008) také vymezuje typické důvody pro využití koučování:

- zahraniční společnosti mají zkušenosti s koučováním v mateřských společnostech, tuto metodu přenášejí do českého prostředí,
- koučování představuje flexibilní metodu pro pracovní velmi vytížené top manažery, která jim pomáhá v rozvoji,
- koučování pro manažery nebo specialisty, kteří aktuálně stojí před určitým problémem,
- nutnost efektivního využití nabytých znalostí v pracovním prostředí,
- koučování představuje moderní nástroj tak proč ho také nezkusit.

V kontextu českého trhu koučování vyplynuly z výzkumu následující výtky (European mentoring and coaching council, 2008):

- nepřehledný trh koučování – roztříštěná nabídka služeb koučů, nejasná kritéria kvality koučů,
- chybějící informace – nedostatek informací o koučování a jeho přínosech,
- koučové – chybí koučové experti na určitý segment, dále chybí koučům praktické zkušenosti, nedostatečná nabídka koučů, kteří koučují v cizím jazyce,
- etika – nejasnost kompetencí mezi organizacemi, které sdružují kouče, mezi různými školami koučování, chybí standardy chování.

Z výsledků vyplývá, že se koučování na českém trhu úspěšně etablovalo. Mezinárodní i národní profesní organizace se snaží kontinuálně podporovat rozvoj koučování jako profese, přináší standardy, kterými by se koučové měli řídit, definují akreditační stupně a poskytují informace veřejnosti. Nicméně z obou průzkumů vyplývá stále nejasné a nejednoznačné chápání, co koučování vlastně je. Pravidelné konference, literatura, praktické zkušenosti apod. tak mohou pomoci lépe porozumět obsahu i procesu koučování.

Informace a poznatky, které jsou v teoretické části shrnuty, dokládají potřebnost koučování a s ním spojené dalších odborné pomoci společnostem, manažerům, i dalším zúčastněným subjektům v současném profesním světě.

3. Empirická část

3.1 Cíle

Cílem empirické části diplomové práce je zmapovat situaci koučování v České republice z pohledu uživatelů koučování - koučovaných manažerů. Jak bylo popsáno v kapitole 2.4.11, v České republice působí tři organizace sdružující členy, kteří se koučováním profesionálně zabývají. Jsou to česká pobočka The international Coach Federation (ICF Czech Chapter), české zastoupení The European Mentoring and Coaching Council (EMCC Czech) a Česká asociace koučů (ČAKO). Já jsem oslovila vedení ICF Czech Chapter s nabídkou spolupráce a realizace projektu. Kooperace s mezinárodní organizací tak mohla podpořit kvalitu výzkumu, především z pohledu ochoty na výzkumu participovat ze strany koučů, resp. koučovaných manažerů. Výzkum tak získává oficiální formu.

Výzkum sleduje chování koučů, kteří jsou členy ICF přihlašující se k Czech Chapter (a jsou v databázi ICF Global). Členstvím v této mezinárodní organizaci se koučové zavazují dodržovat jedenáct základních standardů, které ICF Czech Chapter nazývá základními kompetencemi profesionálního ICF koučování (viz příloha č. 2). Tyto standardy tedy musí kouč při práci s klientem dodržovat, resp. podle nich a v souladu s nimi by se měl chovat.

Výzkumem ověřuji následující hypotézy:

První hypotéza: Celkově jsou základní kompetence profesionálního ICF koučování dodržovány.

Druhá hypotéza: Jednotlivé základní kompetence profesionálního ICF koučování jsou dodržovány.

Třetí hypotéza: Výsledky výzkumu nebudou ovlivněny pohlavím kouče, tj. nebudou existovat signifikantní rozdíly ve výsledcích mezi kouči muži a ženami.

Čtvrtá hypotéza: Výsledky výzkumu nebudou ovlivněny pohlavím manažera, tj. nebudou existovat signifikantní rozdíly ve výsledcích mezi manažery muži a ženami.

Pátá hypotéza: Výsledky budou ovlivněny možností vybrat si vlastního kouče, tj. výsledky manažerů, kteří si vybrali vlastního kouče, budou vykazovat signifikantní rozdíly proti manažerům, kteří dostali kouče přiděleného.

Šestá hypotéza: Výsledky budou ovlivněny hodnocením kouče manažerem, tj. výsledky manažerů, kteří by doporučili stávajícího kouče, budou vykazovat signifikantní rozdíly proti manažerům, kteří by kouče nedoporučili.

3.2 Charakteristika vzorku

Ve výzkumu zjišťuji názory koučovaných manažerů. Spoluprací s ICF Czech Chapter na výzkumu participovali koučové, kteří jsou členy ICF přihlašující se k Czech Chapter. Tyto kouče pro potřeby této práce dále nazývám termínem ICF kouč. Úkolem ICF koučů bylo přeposlat instrukce s odkazem na dotazník koučovaným manažerům. Pro účely výzkumu je manažerem vedoucí pracovník, který řídí alespoň jednoho zaměstnance, hovoří česky a je aktivně koučován.

Při dodržení tohoto pravidla měl každý manažer koučovaný ICF koučem možnost zapojit se do výzkumu. ICF koučové byli následně vyzváni, aby napsali počet (číslo) manažerů, kterým dotazník přeposlali a počet (číslo) manažerů, které aktivně koučují a kteří splňují kritéria.

V průběhu výzkumu byla zajištěna anonymita a ochrana odpovědí manažerů. Koučové neměli možnost získat odpovědi manažerů a manažeři tak mohli odpovídat upřímně.

Velikost vzorku byla následující. Původně byl email s instrukcemi odeslán 76 ICF koučům. Účast ve výzkumu potvrdilo 5 koučů, kteří email s instrukcemi odeslali na 45 manažerů. Z těchto 45 manažerů se výzkumu zúčastnilo 22. Existuje ale možnost, že další koučové nepotvrdili svoji účast ve výzkumu, a přesto manažerům informace přeposlali a tito manažeři se šetření zúčastnili. Po problémech popsanych v kapitole 3.4.2 jsem oslovila 5 ICF koučů, kteří potvrdili svoji účast ve výzkumu, dále 12 manažerů, jejichž emailová adresa se zachovala a 40 ICF koučů, jejichž jméno jsem našla na internetových stránkách ICF (detail viz kapitola 3.4.3). Celkem jsem získala 21 vyplněných dotazníků, 18 nově vyplněných a 3 dotazníky z prvního sběru dat. Ověřila jsem, podle demografických údajů, že se nejedná o duplicitní data.

3.3 Metody

3.3.1 Dotazník – úvod

Dotazník (viz příloha č. 3) byl vytvořený na základě dokumentů ICF Czech Chapter, které detailně popisují a charakterizují jednotlivé standardy (celkem 11 standardů).

Dotazník byl vytvořen v on-line podobě. Předpokládala jsem, že manažeři, kteří jsou časově vytížení, mají zpravidla přístup na internet a preferují tuto elektronickou formu dotazníku před papírovou verzí, případně formulářem vytvořeným v MS Excel, který by museli uložit a zaslat zpět. On-line podobu vytvořila externí společnost pracující v oblasti informačních technologií. Tato společnost také zabezpečovala on-line administraci dotazníků (umístění dotazníků na veřejné webové stránky, ukládání a uchování zaznamenaných odpovědí). On-line verze byla vytvořena pro zvýšení ochoty manažerů participovat na výzkumu. V on-line podobě byl dotazník uživatelsky příjemný, respondent volil a zaškrtoval odpovědi, zároveň byl informován o stavu vyplňování (na kolik otázek již odpověděl, kolik ještě zbývá). Vyplnění dotazníku zabralo respondentům cca 10 až 15 minut.

Dotazník obsahoval celkem 71 otázek/tvrzení. První skupinu tvořily otázky zaměřené na zjišťování demografických údajů (otázka č. 1 – až otázka č. 6). Další skupinu tvořily otázky zaměřené na volbu koučování a osobu kouče (otázka č. 7 – až otázka č. 9; otázka č. 71). Jádro dotazníku tvořily otázky zaměřené na chování kouče v průběhu koučovacích setkání, resp. dodržování profesních standardů (otázka č. 10 – až otázka č. 69). Dotazník obsahoval jednu otevřenou otázku (otázka č. 70), která zjišťuje význam koučování pro manažera. Otázky detailně popisují v podkapitole 3.3.2.

Otázky byly koncipované jako uzavřené, pouze jedna otázka byla otevřená. Na některé otázky byla žádoucí negativní odpověď (otázky č. 20, 23, 30, 35, 41, 54, 58). U uzavřených otázek volili respondenti odpověď z možností: zcela souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím. Záměrně jsem respondentům neumožnila volbu neutrální odpovědi, byli tak nuceni vybrat z nabídky a přiklonit k pozitivnímu nebo negativnímu hodnocení. Pro případ, že by respondent potřeboval cokoli doplnit, bylo u každé otázky textové pole pro poznámku. Součástí dotazníku bylo také ujištění respondentů o anonymitě. Dotazník provázel dopis s vysvětlením cílů výzkumu, instrukcí a odkazem na on-line dotazník. Tento průvodní dopis byl vytvořen speciálně pro ICF kouče (viz příloha č. 4) a pro koučované manažery (viz příloha č. 5).

3.3.2 Dotazník – detail otázek podle standardů

ICF Czech Chapter vymezuje čtyři klíčové oblasti (označené písmeny A až D) a celkem jedenáct standardů (detail viz příloha č. 2). Tyto standardy nazývá základními kompetencemi profesionálního ICF koučování. Pro každý standard jsem definovala tvrzení (3 – 10 tvrzení / standard), která daný standard charakterizují.

Klíčové oblasti ICF (4) a jednotlivé standardy (11):

A. Vytvoření základů pro práci s klientem

1. Dodržování etického kodexu a profesionálních standardů
2. Definice dohody (kontraktu) pro koučink

B. Vytvoření vzájemného vztahu

3. Vytvoření důvěry a blízkosti s klientem
4. Koučovací pozice (Přítomnost kouče)

C. Efektivní komunikace

5. Aktivní naslouchání
6. Užívání silných otázek
7. Přímá komunikace

D. Podpora učení a dosažení výsledků

8. Rozvoj sebeuvědomění (umožnit klientovi uvědomit si svou situaci)
9. Navrhování akcí
10. Plánování a stanovení cílů
11. Řízení rozvoje a odpovědnosti

Tvrzení k jednotlivým standardům:

Ad 1) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.35: *Stalo se, že mi kouč řekl informace, které nebyly pravdivé.*
- č.26: *Naše setkání neovlivňují koučovy osobní problémy.*
- č.43: *Kouči bez problémů sděluji i důvěrné informace.*
- č.32: *Po prvních koučovacích setkáních bych dokázal/a kolegovi vysvětlit podstatu koučování.*
- č.41: *Kouč se někdy chová nadřazeně.*

Ad 2) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.53: *Na začátku koučování jsme se dohodli na společném plánu.*
- č.33: *Máme přesně definováno, na čem budeme s koučem pracovat.*
- č.11: *Vím, jak bude sezení s koučem probíhat.*

Ad 3) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.62: *Když mluvím s koučem, nemám pocit, že se ztrapním.*
- č.44: *Nemám pocit, že kouče nudím.*
- č.55: *Kouč chodí včas.*
- č.29: *Kouč vždy dodrží naši dohodu.*
- č.65: *Kouč mi věnuje pozornost a zajímá se o to, co říkám.*
- č.68: *Pokud bych něčemu nerozuměl/a, neměl/a bych problém se kouče zeptat.*
- č.58: *Kouč se ke mně někdy chová, jako bych byl/a hloupý/á.*
- č.39: *Pro kouče je důležité, abych rozuměl/a.*
- č.16: *Kouč není při koučinku rušen telefonem.*
- č.37: *Kouč nikdy nezneužil informace, které jsem mu řekl/a.*

Ad 4) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.19: *Kouči nemusím opakovat, co jsem už řekl/a.*
- č.24: *V průběhu našich setkání se s koučem zasmějeme.*
- č.13: *Kouč se mi věnuje celý vymezený čas.*
- č.59: *Nikdy se nestalo, že bych svým vyprávěním kouče rozčílil/a, vyvedl/a z míry.*
- č.57: *Pokud bych potřeboval/a něco vyřešit, kouč by změnil původní plán.*

Ad 5) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.60: *Necítím se tlačěn/a do technik, které na mne kouč zkouší (nepřipadám si jako v laboratoři).*
- č.61: *Koučovy metody vedou ke zvyšování sebedůvěry.*
- č.23: *Stává se, že se kouč vyjadřuje za mne (např. nenechá mne dokončit větu).*
- č.49: *Kouč shrnuje to, co říkám.*

Ad 6) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.20: *Kouč často používá uzavřené otázky.*
- č.50: *Stalo se mi, že mne napadlo řešení poté, co se mne kouč trefně zeptal.*
- č.30: *Někdy mám pocit, že kouč používá naučené otázky, které se nehodí k tématu (jsou mimo kontext).*
- č.54: *Někdy se při koučinku cítím jako u výslechu.*

Ad 7) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.38: *Výrazy, které kouč používá, mne neurážejí (např. nejsou dvojsmyslné apod.).*
- č.17: *Pro lepší porozumění používá kouč příklady.*
- č.63: *Kouč často parafrázuje, co říkám.*
- č.34: *Kouč někdy používá příběhy pro ilustraci.*

Ad 8) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.27: *Kouč mi pravidelně sděluje zpětnou vazbu.*
- č.48: *Myslím, že by mi kouč rozuměl, i kdybych se nevyjádřil/a úplně přesně.*
- č.31: *Stalo se, že jsem po koučování, změnil/a názor/dosavadní postup atd., který jsem používal/a.*
- č.22: *Myslím, že kouč by mi řekl i negativní zpětnou vazbu.*
- č.66: *Díky kouči se zaměřuji také na řeč těla.*
- č.12: *Řekl/a bych, že mne kouč dobře zná.*

Ad 9) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.67: *Mám pocit, že od doby, co využívám koučování, dospěji lépe k rozhodnutí.*
- č.52: *Učím se techniky jak postupovat v situacích, které musím řešit/budu řešit.*
- č.45: *Po sezení s koučem mám plnou hlavu dalších otázek.*
- č.15: *Pravidelně od kouče dostávám pochvalu.*
- č.28: *Od doby, co využívám koučování, se cítím tvůrčí.*
- č.42: *Od doby, co využívám koučování, zkouším nové postupy.*
- č.56: *S koučem připravujeme plán akcí, které mi umožní vyzkoušet nové poznatky.*

Ad 10) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.10: *Mám koučovací plán, který vychází z mých potřeb.*
- č.69: *Mám přesně definované cíle.*

- č.36: *Kouč mne upozorňuje na stanovené termíny.*
- č.51: *Kouč mi doporučil knihu.*
- č.21: *Mám stanovené reálné cíle.*

Ad 11) v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.18: *Na začátku koučování/našich setkání se společně vracíme k minulým úkolům.*
- č.46: *Myslím, že pokud bych nesplnil/a úkol (případně na něj zapomněl/a), kouč by mne upozornil.*
- č.64: *Je mi jasné, že jsem zodpovědný/á za svá rozhodnutí.*
- č.47: *Cítím podporu pro svá rozhodnutí.*
- č.25: *Myslím, že díky koučování postupuji dopředu.*
- č.14: *Vím, čeho chci pomocí koučování dosáhnout.*
- č.40: *Kouč se zajímá, co jsem dělal/a od minulého sezení.*

Dotazník dále obsahuje:

- otázky č. 1 – 6 zjišťující demografické údaje (*Pohlaví, věk, vzdělání, počet obyvatel města, ve kterém pracuji, povolání*),
- otázku č. 7 zaměřenou na volbu koučování (č. 7 *Mít osobního kouče byl můj nápad*). Toto byla otázka rozřazovací. Pokud respondent zvolil odpověď ANO, pokračoval na otázku č. 8. Pokud volil odpověď NE, pokračoval otázkou č. 7a *Moje spolupráce s koučem je dobrovolná*. A 7b *Koučink mi nabídl/navrhl*,
- otázky č. 8, 9, 71 zaměřené na osobu kouče (č. 8 *Konkrétního kouče jsem si mohl vybrat*, č. 9 *Mým koučem je MUŽ/ŽENA*, č. 71 *Stávajícího kouče bych doporučil kolegovi*),
- jednu otevřenou otázku (č. 70 *Koučink pro mne znamená*).

V závěru dotazníku měli respondenti možnost zaškrtnout zájem o zaslání souhrnných výsledků a vložit emailovou adresu.

3.4 Postup šetření

Dotazníkové šetření probíhalo v několika fázích, které jsou detailně popsány v následujících podkapitolách.

3.4.1 Dotazníkové šetření – pilotní fáze

První verze dotazníku byla otestovaná na vzorku tří manažerů. Byl testován obsah i forma dotazníku. U obsahu jsem se zaměřila především na srozumitelnost otázek a odpovědí, průchod dotazníkem, časovou náročnost. Co se týče formy jsem se zaměřila na on-line podobu dotazníku, čitelnost, přehlednost, vzhled, specifickou on-line verze. Tito tři manažeři (2 ženy, 1 muž) testovali dotazník on-line, tzn., mohli se také vyjádřit k jeho elektronické podobě. Z jejich hodnocení vyplynuly následující připomínky:

- Změnit škálování u otázky č. 51 *Kouč mi doporučil knihu* na volbu ano/ne. Původně škála souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, nesouhlasím. Návrh jsem akceptovala.
- Zvážit použití slova parafrázovat v otázce č. 63 *Kouč často parafrázuje, co říkám*. Slovo parafrázovat jsem se rozhodla ponechat.

Průměrně respondenti dotazník vyplňovali 10 minut. Celkově byli s on-line formou dotazníku spokojeni, pouze bylo doporučeno změnit font a barvu písma.

Dotazník připomínkovalo také vedení ICF Czech Chapter následovně:

- Změnit text otázky/tvrzení č. 43 *Při sdělování důvěrných informací se cítím komfortně*. Nově jsem text upravila na *Kouči bez problémů sděluji i důvěrné informace*.
- Změnit text otázky/tvrzení č. 32 *Po prvním setkání s koučem bych dokázal kolegovi vysvětlit podstatu koučování*. Nově jsem text upravila na *Po prvních koučovacích setkáních bych dokázal/a kolegovi vysvětlit podstatu koučování*.
- Změnit text případně odstranit otázku/tvrzení *Kouč často začíná otázky proč?* Vzhledem k tomu, že je tato otázka v koučování relevantní, jsem ji z finální verze dotazníku odstranila.

Ve spolupráci s ICF Czech Chapter byly také upraveny průvodní dopisy.

3.4.2 Dotazníkové šetření – sběr dat

Dotazníkové šetření bylo spuštěno emailem centrálně z ICF Czech Chapter. Dne 6. 4. 2010 byl odeslán hromadný email, adresovaný ICF koučům. Email byl odeslán 76 ICF koučům, kteří byli ke dni 6. 4. 2010 v databázi ICF Global (tzn. členy ICF přihlašující se k Czech Chapter). ICF koučové obdrželi průvodní dopis s přílohou průvodního dopisu pro manažery. Zároveň byli ICF koučové požádáni o zaslání informace o počtu manažerů, kterým dotazník přeposlali, a o počtu manažerů, které aktivně koučují a kteří splňují požadovaná kritéria. ICF koučové i koučovaní manažeři měli k dispozici moji emailovou adresu a číslo mobilního telefonu pro případ potřeby doplňujících informací. Tuto možnost nikdo nevyužil. Jako poděkování za účast ve výzkumu a pro zvýšení ochoty ICF koučů zapojit se do výzkumu jsem ICF kouče informovala, že účastí v dotazníkovém šetření budou zařazeni do slosování o knihu *Handbook of Coaching Psychology – A guide for Practitioners* od autorů Stephen Palmer a Alison Whybrow z roku 2007.

Průběžně jsem sledovala stav vyplňování dotazníků respondenty. Dne 17. 4. 2010 byl odeslán hromadný email centrálně z ICF Czech Chapter, připomínající dotazníkové šetření s informací o prodloužení termínu pro vyplnění dotazníku. Původní konec šetření byl posunut z 18. 4. 2010 do 30. 4. 2010. K 30. 4. 2010 se dotazníkového šetření zúčastnilo 22 manažerů. On-line verze dotazníku byla k dispozici i po 30. 4. 2010 pro případ, kdyby nějaký z manažerů na termín ukončení zapomněl a rozhodl se ještě dotazník vyplnit. Vzhledem k tomu, že poslední dotazník byl vyplněn 18. 4. 2010, rozhodla jsem se dne 10. 5. 2010 dotazníkové šetření ukončit. Požádala jsem externí společnost, která zabezpečovala on-line administraci dotazníku o zaslání jednotlivých záznamů, abych mohla výsledky zpracovat a vyhodnotit. Dne 11. 5. 2010 mi telefonoval majitel externí společnosti s omluvou, že data respondentů bohužel nejsou k dispozici, protože v průběhu on-line administrace došlo k neočekávané závažné technické chybě v aplikaci a záznamy nebyly uloženy. Selháním databázového nástroje, který sice byl patřičně testován, jsem přišla o téměř veškerá data. Externí chyba tak způsobila nenávratnou ztrátu.

3.4.3 Problémy při sběru dat - nápravná opatření

Vzhledem ke komplikacím se ztrátou dat popsaných v podkapitole 3.4.2, jsem musela zvolit jiný postup. K dispozici jsem měla:

- 3 vyplněné dotazníky, které byly vyplněné respondenty na začátku dotazníkového šetření, tj. před chybou aplikace,

- 12 uložených emailových adres manažerů, kteří se dotazníkového šetření zúčastnili, jejichž odpovědi ale nebyly uloženy (respondenti měli možnost uvést zájem o souhrnné výsledky z dotazníkového šetření a zadat emailovou adresu – poslední položka dotazníku),
- informaci z ICF Czech Chapter, že se výzkumu zúčastnilo 5 ICF koučů (tzn. 5 ICF koučů přeposlalo instrukce na koučované manažery a tuto skutečnost oznámili ICF Czech Chapter).

Za těchto okolností bylo možné provést následující kroky:

1. Oslovit ještě jednou všechny ICF kouče s informací o problému při sběru dat a požádat je o účast ve výzkumu ještě jednou.
2. Oslovit 12 manažerů, jejichž emailové adresy se zachovaly, a kteří se do výzkumu již zapojili.
3. Oslovit pouze 5 ICF koučů, kteří se do výzkumu zapojili, s informací o problému při sběru dat a požádat je o účast ve výzkumu ještě jednou.

Domnívala jsem se, že oslovením 12 manažerů (prostřednictvím emailových adres, které zadali do dotazníku), bych mohla ohrozit jejich důvěru v anonymitu celého procesu. Proto jsem se rozhodla a navrhla ICF Czech Chapter oslovit nejprve 5 ICF koučů a požádat je o zapojení do výzkumu s vysvětlením situace. Dne 21. 5. 2010 byl prostřednictvím ICF Czech Chapter odeslán omluvný email na 5 ICF koučů. Následně jsme obdrželi negativní odpověď od jednoho ICF kouče, cituji *„Je mi to líto, ale bohužel nepřidává ICF ani mně jako koučovi u mých klientů na důvěryhodnosti. Problém jsem schopná pochopit, leč i u mne tato zpráva způsobuje jisté pochyby o volbě našich partnerů. Za svými klienty tedy s touto prosbou nepůjdu a budu doufat, že se po výsledcích nebudou ptát. Myslím, že je to menší zlo”*. Jako reakci na tuto negativní zprávu jsem provedla následující opatření:

1. osobně a individuálně jsme oslovila 12 manažerů, jejichž emailové adresy se zachovaly, a kteří se do výzkumu již zapojili,
2. osobně a individuálně jsem ještě oslovila jednou ICF kouče s informací o problému při sběru dat a požádala jsem je o účast ve výzkumu ještě jednou, oslovila jsem pouze ty ICF kouče, jejichž jméno bylo k 26. 5. 2010 uveřejněné na internetových stránkách ICF Czech Chapter.

Dne 24. 5. 2010 jsem odeslala 12 omluvných emailů na manažery s žádostí o znovuvyplnění on-line dotazníku (text emailu viz příloha č. 6). A dne 26. 5. 2010 jsem odeslala 40 emailů na ICF kouče, jejichž jméno bylo zveřejněné na internetových stránkách ICF Czech Chapter s žádostí o účast ve výzkumu (text emailu viz příloha č. 7). Z těchto koučů jsem již nekontaktovala kouče oslovené dne 21. 5. 2010 ICF Czech Chapter, kteří se do původního šetření zapojili a kteří byli centrálně informováni o vzniklém problému. Dotazníkové šetření bylo prodlouženo do 18. 6. 2010.

Je zřejmé, že komplikace v průběhu sběru dat mohou ovlivnit důvěru respondentů ve výzkum a jejich znovuzapojení do dotazníkového šetření. Domnívám se, že individuálním oslovením manažerů a ICF koučů (každému byl zaslán osobní email s oslovením), jsem mohla přispět k jejich ochotě ve výzkumu pokračovat. K 18. 6. 2010 jsem získala celkem 21 vyplněných dotazníků.

3.5 Výsledky

Pro účely statistického zpracování dat jsem použila MS Excel. Pro zpřehlednění byly výsledky zpracovány také grafickou formou.

Otázky č. 10 – 69 byly obodovány následovně:

1. v případě žádoucí pozitivní odpovědi:
 - zcela souhlasím (4b), spíše souhlasím (3b), spíše nesouhlasím (2b), nesouhlasím (1b)
2. v případě žádoucí negativní odpovědi:
 - ano (4b), ne (1b)
3. v případě žádoucí negativní odpovědi:
 - zcela souhlasím (1b), spíše souhlasím (2b), spíše nesouhlasím (3b), nesouhlasím (4b)

Maximálně mohl respondent dosáhnout 244 bodů. Celkem dotazník vyplnilo 21 respondentů.

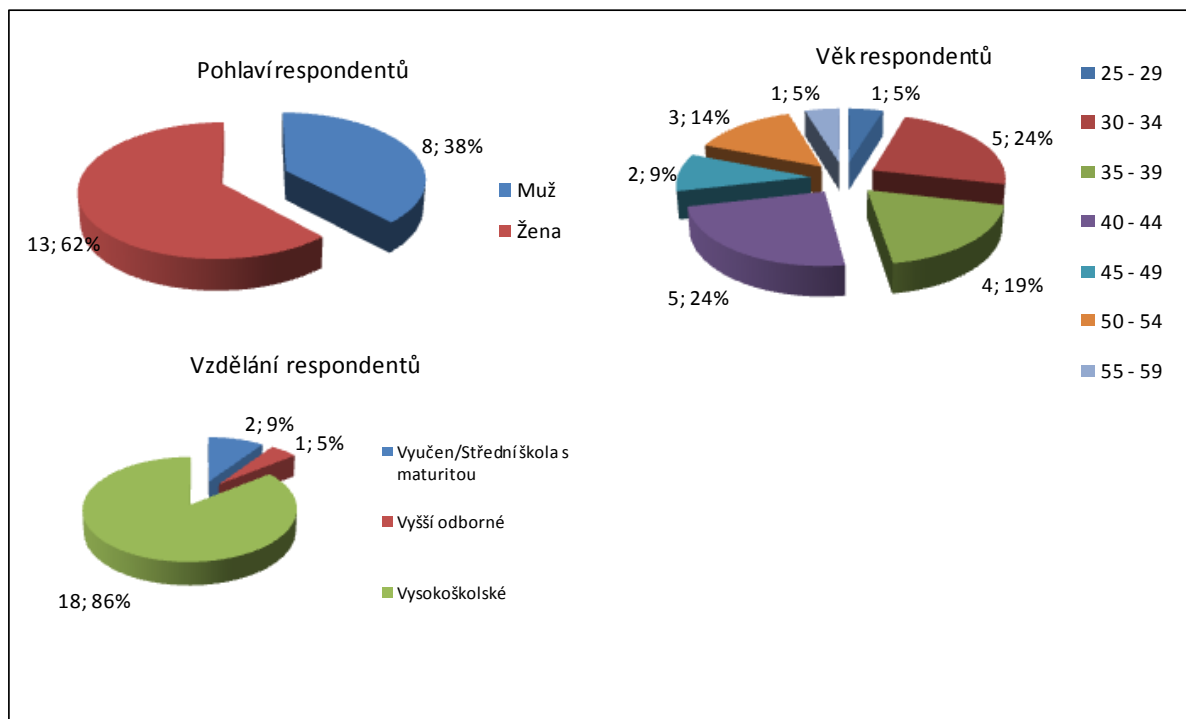
Celkové výsledky dosažených bodů shrnuje tabulka č. 3.

Tab.č.3 *Deskriptivní statistika*

Deskriptivní statistika	
N	21
Ar. průměr	218
Maximum	240
Minimum	190
Medián	219
Horní kvartil	227
Dolní kvartil	212
Směr. odchylka	13

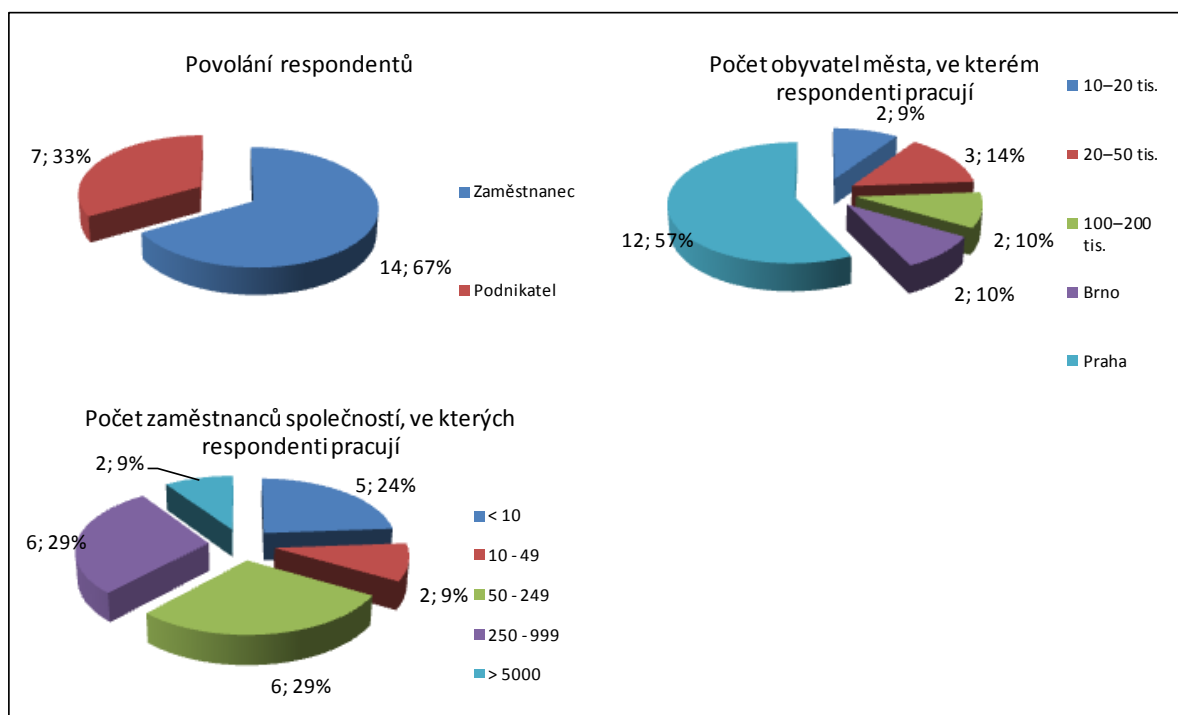
3.5.1 Popis a struktura odpovědí jednotlivých otázek

Demografické údaje respondentů shrnuje přehled na obr. č. 7.



Obr.č.7a Demografické údaje respondentů

Mezi respondenty bylo 60% (13) žen. Největší skupinu podle věku tvořili manažeři ve věku 30 - 34 let (5 respondentů, 12%) a 40 – 44 let (5 respondentů, 12%). Více než polovina z těchto respondentů si koučování zvolila sama. Většina respondentů (18; 86%) má vysokoškolské vzdělání. Vzhledem k tomu, že byl výzkum realizovaný mezi manažery, vysokoškolské vzdělání je zpravidla nutnou podmínkou.



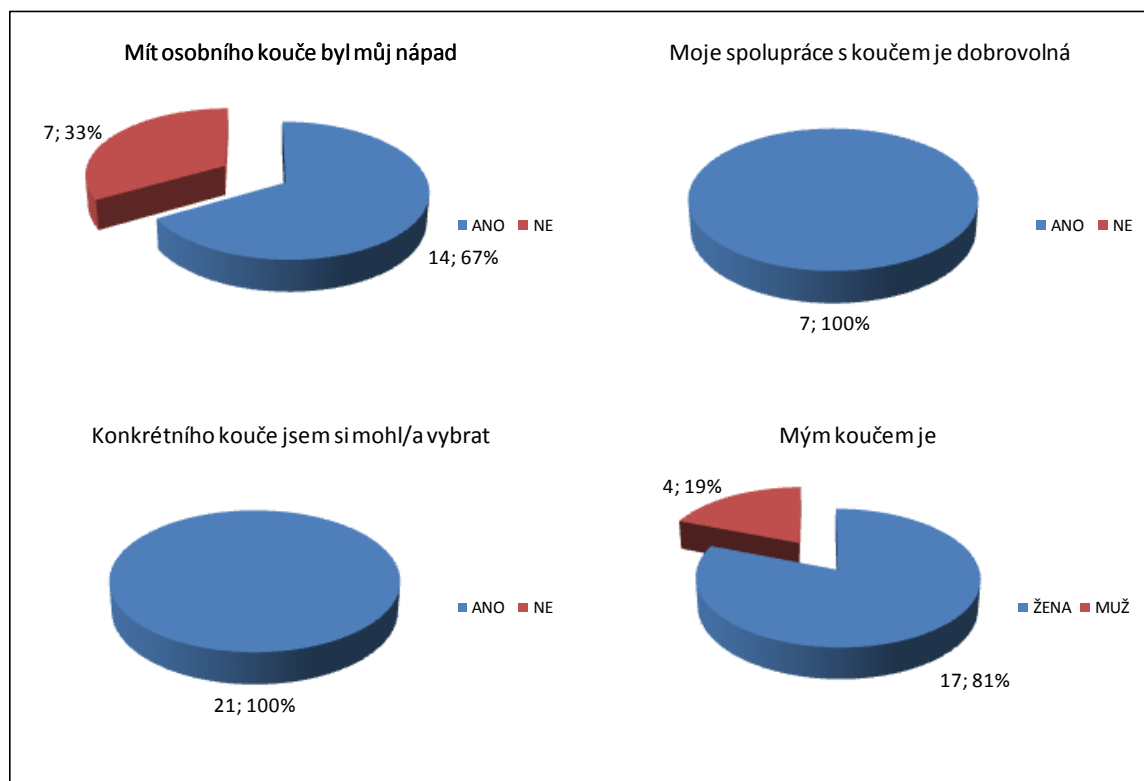
Obr.č.7b Demografické údaje respondentů

Z výsledků dále vyplývá, že koučování je realizováno ve společnostech bez ohledu na jejich velikost, 6 respondentů (29%) pracuje ve společnosti s počtem zaměstnanců 55 – 249, 6 respondentů (29%) pracuje ve společnosti s počtem zaměstnanců 250 – 999, 5 respondentů pracuje ve společnosti s počtem zaměstnanců do 10.

Ve většině případů, celkem 59%, probíhá koučování ve velkých městech (Praha, Brno). Většina respondentů má statut zaměstnance (14; 66%), jen 7 (33%) respondentů byli podnikatelé.

Přehled na obr. č. 8 shrnuje způsob, jakým se manažeři ke koučování dostali. Celkem 14 respondentů (67%) samo projevilo zájem o koučování, z toho 71% byly ženy. Lze předpokládat, že koučování znají, věří mu a chtějí ho vyzkoušet. Důležité je, že 7 respondentů, kteří jsou koučováni z nařízení někoho jiného, se 100% dotázaných účastní koučování dobrovolně. Manažeři tedy měli možnost koučování odmítnout. I když je úspěšnost koučování ovlivněna celou řadou faktorů, vlastní zájem, motivace a chuť být koučován hrají jistě klíčovou roli. Navíc všichni respondenti uvedli, že si mohli svého kouče vybrat. Vztah mezi koučem a koučovaným je důležitý pro efektivní průběh koučování. Pokud si kouč a koučovaný lidsky nesejdou (byť kouč splňuje všechny kvalifikační předpoklady), jen ztěžka bude vytvořen vztah vzájemné důvěry, ochoty sdělovat informace apod.

Celkem 81% manažerů (17) koučuje žena. 71% (12) klientů koučovaných ženou jsou ženy. Mužem je koučovaná pouze 1 respondentka. Tyto výsledky ukazují na preferenci manažerů vybírat kouče stejného pohlaví.

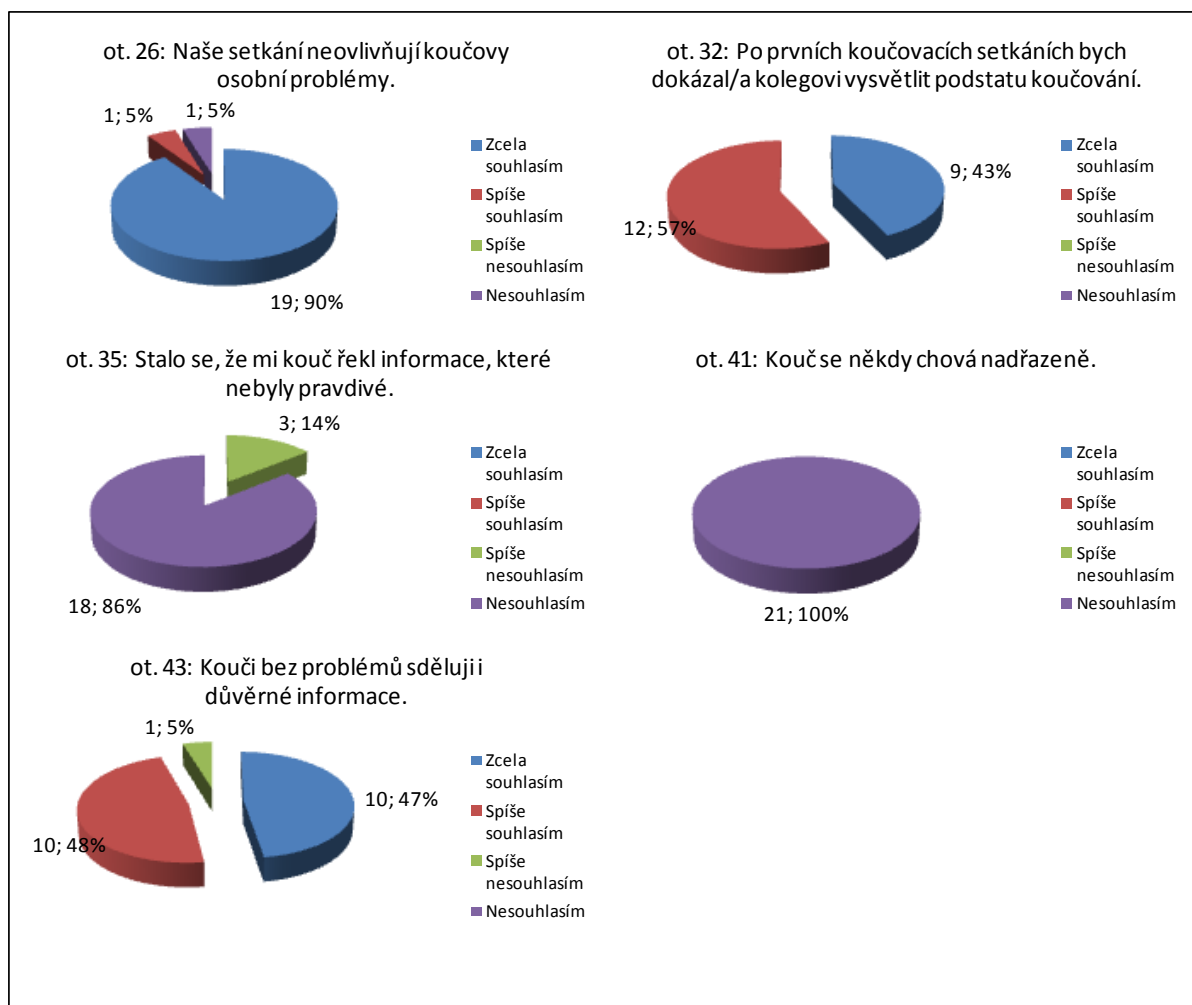


Obr.č.8 Skupina grafů s výsledky ohledně účasti v koučování

Další výsledky jsou prezentovány podle jednotlivých standardů. Vždy je nejprve uveden grafický přehled výsledků, následuje slovní shrnutí. Je zřejmé, že se jednotlivé standardy mírně prolínají, cílem bylo zaměřit se vždy na nejdůležitější bod/body standardu. S ohledem na malý výběrový soubor nelze výsledky zobecnit na celkovou populaci manažerů, resp. koučů.

Standard č. 1 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.26: *Naše setkání neovlivňují koučovy osobní problémy.*
- č.32: *Po prvních koučovacích setkáních bych dokázal/a kolegovi vysvětlit podstatu koučování.*
- č.35: *Stalo se, že mi kouč řekl informace, které nebyly pravdivé.*
- č.41: *Kouč se někdy chová nadřazeně.*
- č.43: *Kouči bez problémů sdělují i důvěrné informace.*



Obr.č.9 Skupina grafů s výsledky za standard č.1

První standard je zaměřený především na dodržování etického kodexu.

Kouč by měl při práci s klientem umět rozpoznat situace, kdy do jeho koučovací práce vstupují vlastní problémy a témata. Vzhledem k tomu, že neexistují kvalifikační požadavky na profesi kouče (např. povinnost absolvovat psychoterapeutický výcvik) a koučem může být prakticky kdokoli, je nezbytné, aby kouč pracoval na vlastním rozvoji, uvědomoval si vlastní limity a hranice. 95% respondentů (20) nepocítuje, že by koučování bylo ovlivněno osobními problémy kouče.

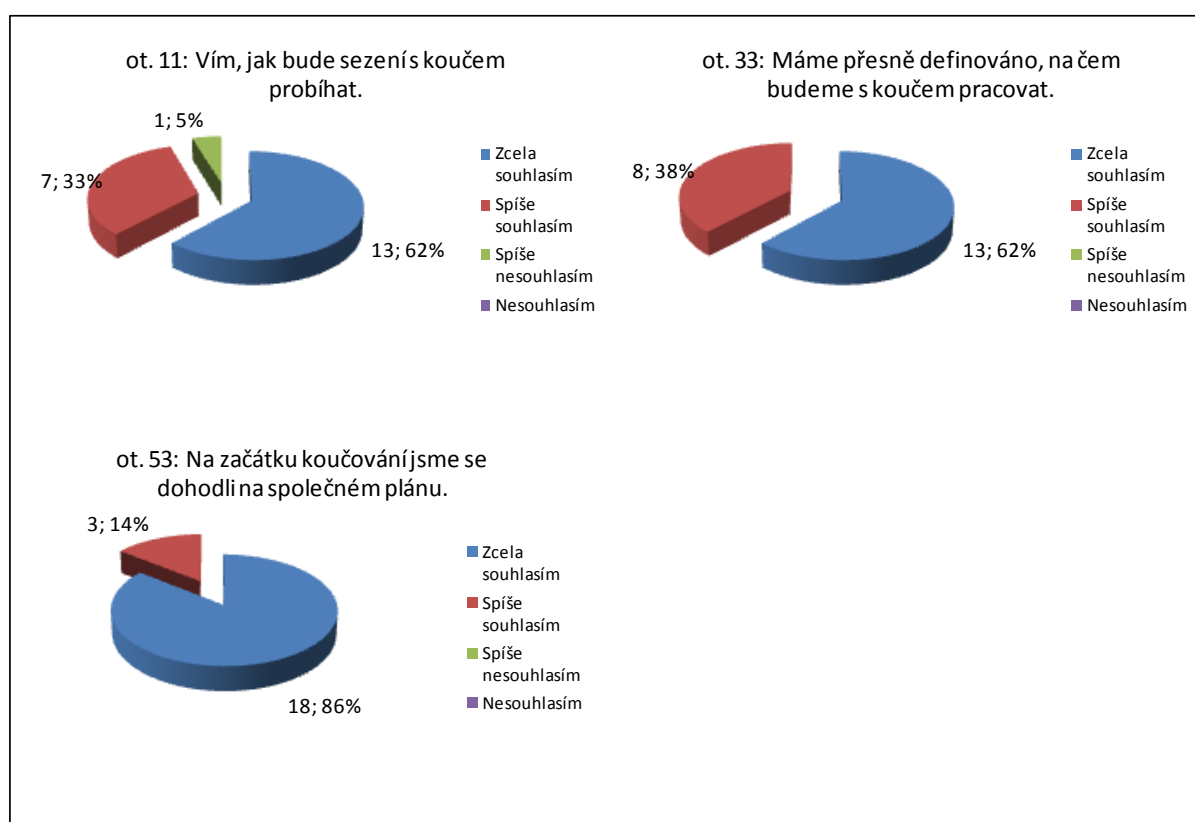
Firemní koučování patří mezi mladé metody rozvoje, proto je nutné, aby klient správně rozuměl, co přesně koučování znamená, jak probíhá a jak se liší od jiných metod. Všichni respondenti uvedli, že by dokázali třetí straně vysvětlit podstatu koučování.

Pokud má být koučování úspěšné, je nezbytné, aby informace ze strany kouče byly pravdivé. Klient by neměl mít pocit, že mu kouč něco tají, případně lže. Všichni respondenti uvedli, že jim kouč nesděluje nepravdivé informace.

Důležitým předpokladem je vzájemná důvěra. Koučovaný, který kouči sděluje důvěrné informace osobní či profesní, resp. firemní povahy, by neměl kouče podezřívát, že tyto informace zneužívá, nepracuje s nimi dostatečně citlivě, případně je dále komunikuje. Z výsledků vyplývá, že 95% respondentů (20) bez problému kouči sděluje důvěrné informace.

Standard č. 2 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.11: *Vím, jak bude sezení s koučem probíhat.*
- č.33: *Máme přesně definováno, na čem budeme s koučem pracovat.*
- č.53: *Na začátku koučování jsme se dohodli na společném plánu.*



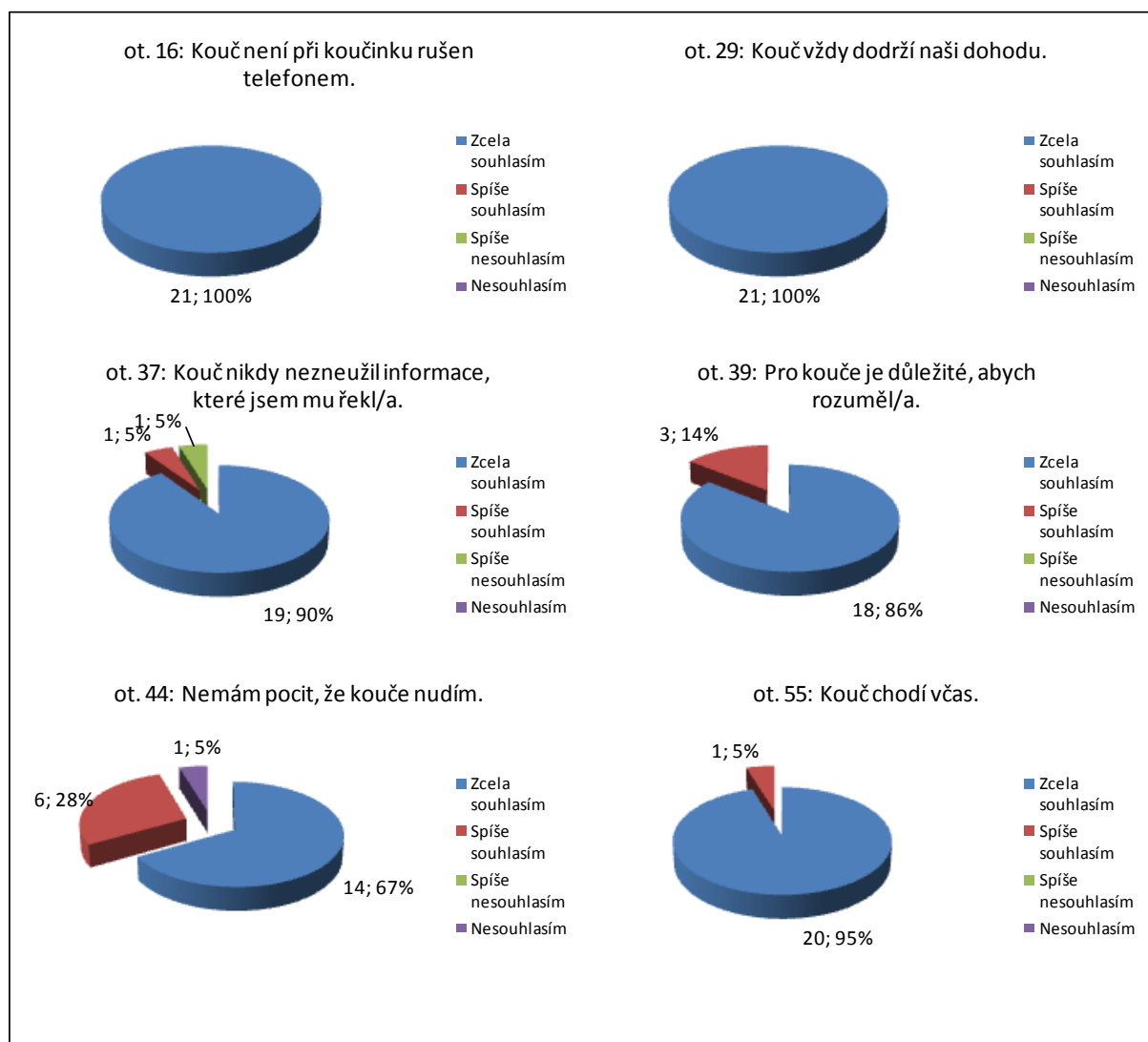
Obr.č.10 Skupina grafů s výsledky za standard č.2

Druhý standard se zaměřuje na formální podobu koučování a stanovení předmětu zakázky, tj. hlavního cíle a směru koučování. Detailně se cílům věnuje standard č. 10.

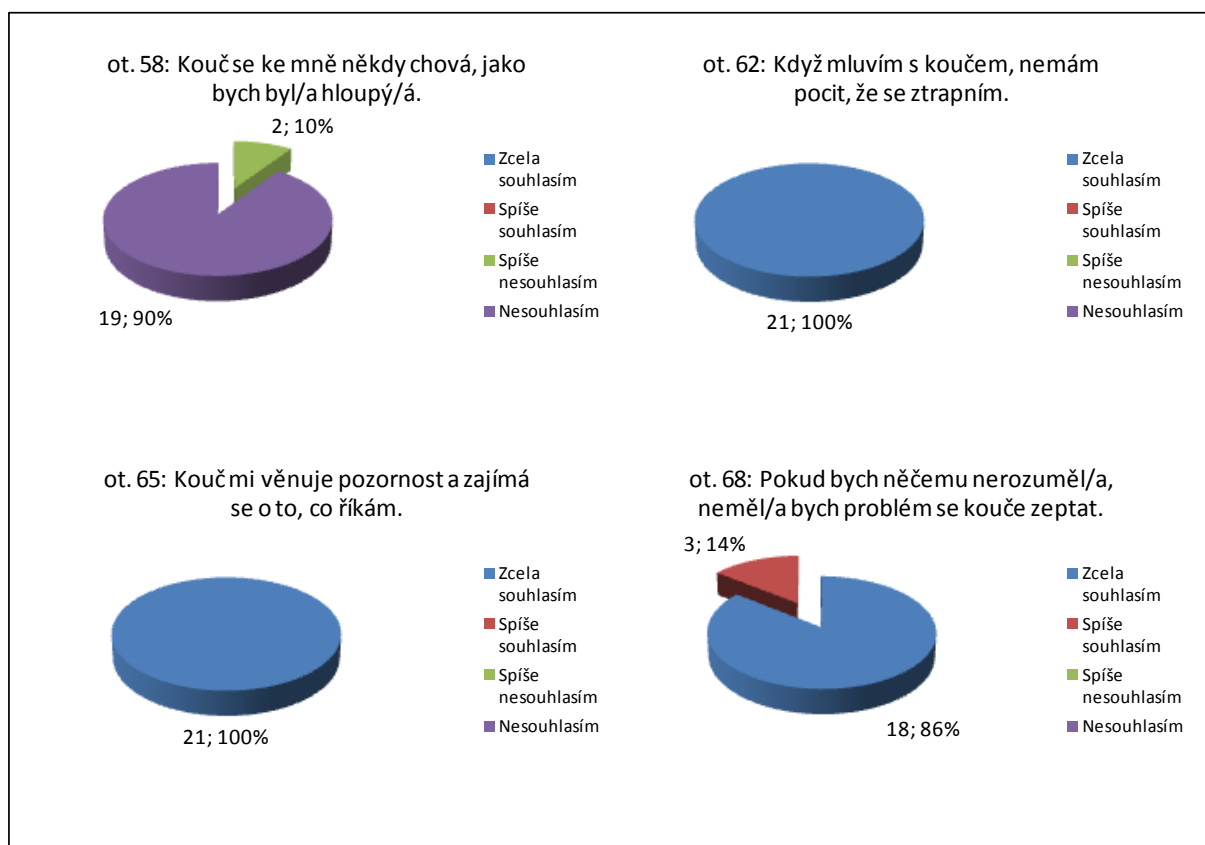
95% respondentů (20) ví, jak bude sezení s koučem probíhat. Jedná se o dohodu, kde a kdy bude koučování realizováno a jaká bude struktura jednotlivých sezení. I když se cíle mohou v průběhu koučování modifikovat, na začátku koučování je stanoven cíl, ke kterému se chce klient dostat. Z výsledků vyplývá, že všichni respondenti mají jasně definováno, na čem budou s koučem pracovat a na začátku koučování se dohodli na společném plánu.

Standard č. 3 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.62: *Když mluvím s koučem, nemám pocit, že se ztrapním.*
- č.44: *Nemám pocit, že kouče nudím.*
- č.55: *Kouč chodí včas.*
- č.29: *Kouč vždy dodrží naši dohodu.*
- č.65: *Kouč mi věnuje pozornost a zajímá se o to, co říkám.*
- č.68: *Pokud bych něčemu nerozuměl/a, neměl/a bych problém se kouče zeptat.*
- č.58: *Kouč se ke mně někdy chová, jako bych byl/a hloupý/á.*
- č.39: *Pro kouče je důležité, abych rozuměl/a.*
- č.16: *Kouč není při koučinku rušen telefonem.*
- č.37: *Kouč nikdy nezneužil informace, které jsem mu řekl/a.*



Obr.č.11 Skupina grafů s výsledky za standard č.3 - 1.část



Obr.č.12 Skupina grafů s výsledky za standard č.3 – 2.část

Třetí standard je zaměřený na klíčovou podmínku v koučování, kterou je navození prostředí důvěry a bezpečí.

Kouč by měl být při sezení plně soustředěný na klienta. Všichni respondenti uvedli, že se nestalo, že by byl kouč v průběhu setkání rušen telefonem, případně přišel pozdě. Všichni respondenti také uvedli, že kouč jim věnuje pozornost a zajímá se o to, co říkají. 95% respondentů (20) si nemyslí, že by kouče vlastním vyprávěním nudilo.

Je důležité, aby kouč dodržoval dohodnuté sliby. Všichni manažeři shodně potvrzují, že kouč vždy dodrží dohodu.

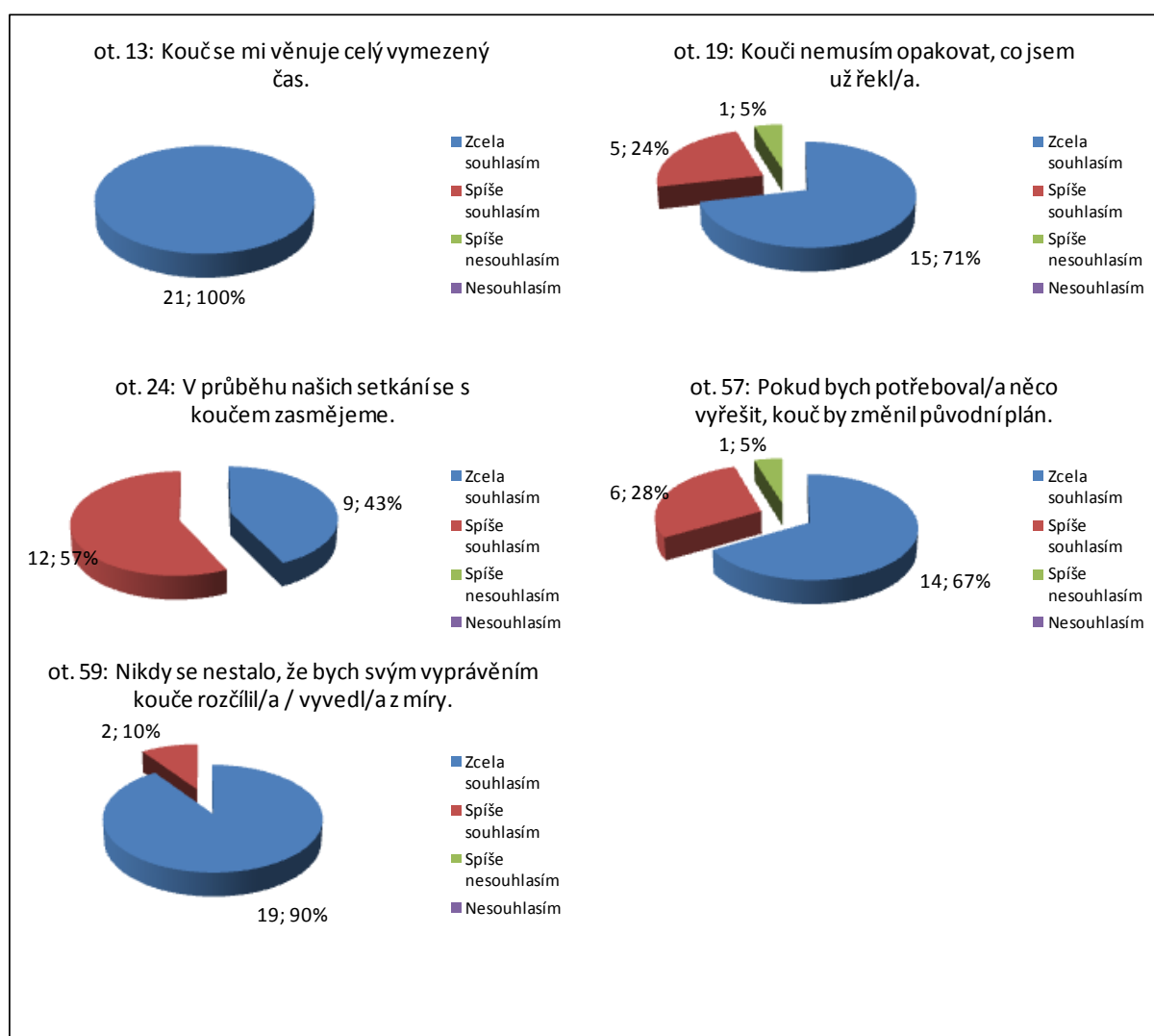
Kouč musí respektovat koučovaného, jeho názory, způsob učení apod., a měl by mu poskytovat podporu. Všichni respondenti se shodují, že před koučem nemají pocit, že se ztrapní, nemají problém se na cokoli zeptat, nepřipadají si hloupě.

Pouze jeden respondent uvedl, že kouč zneužil informace, které mu řekl. Bylo by jistě zajímavé zjistit, o jaké informace se jedná. Dodatečné doptávání nebylo možné realizovat vzhledem na anonymitu respondentů. Na jedné straně je permanentně zmiňováno etické chování kouče ve vztahu k získaným informacím, tedy že nebude informace zneužívat ani poskytovat třetí straně, nicméně se mohou objevit skutečnosti, které je nutné komunikovat dále, např. pokud se jedná o porušení právních předpisů. Tak jak neexistují požadavky kouče

na vzdělání, neexistují ani jeho povinnosti, které by byly právně ukotvené. Např. u psychologů je právně zakotvená ohlašovací povinnost, kouč tuto právní povinnost nemá.

Standard č. 4 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.13: *Kouč se mi věnuje celý vymezený čas.*
- č.19: *Kouči nemusím opakovat, co jsem už řekl/a.*
- č.24: *V průběhu našich setkání se s koučem zasmějeme.*
- č.57: *Pokud bych potřeboval/a něco vyřešit, kouč by změnil původní plán.*
- č.59: *Nikdy se nestalo, že bych svým vyprávěním kouče rozčilil/a / vyvedl/a z míry.*



Obr.č.13 Skupina grafů s výsledky za standard č.4

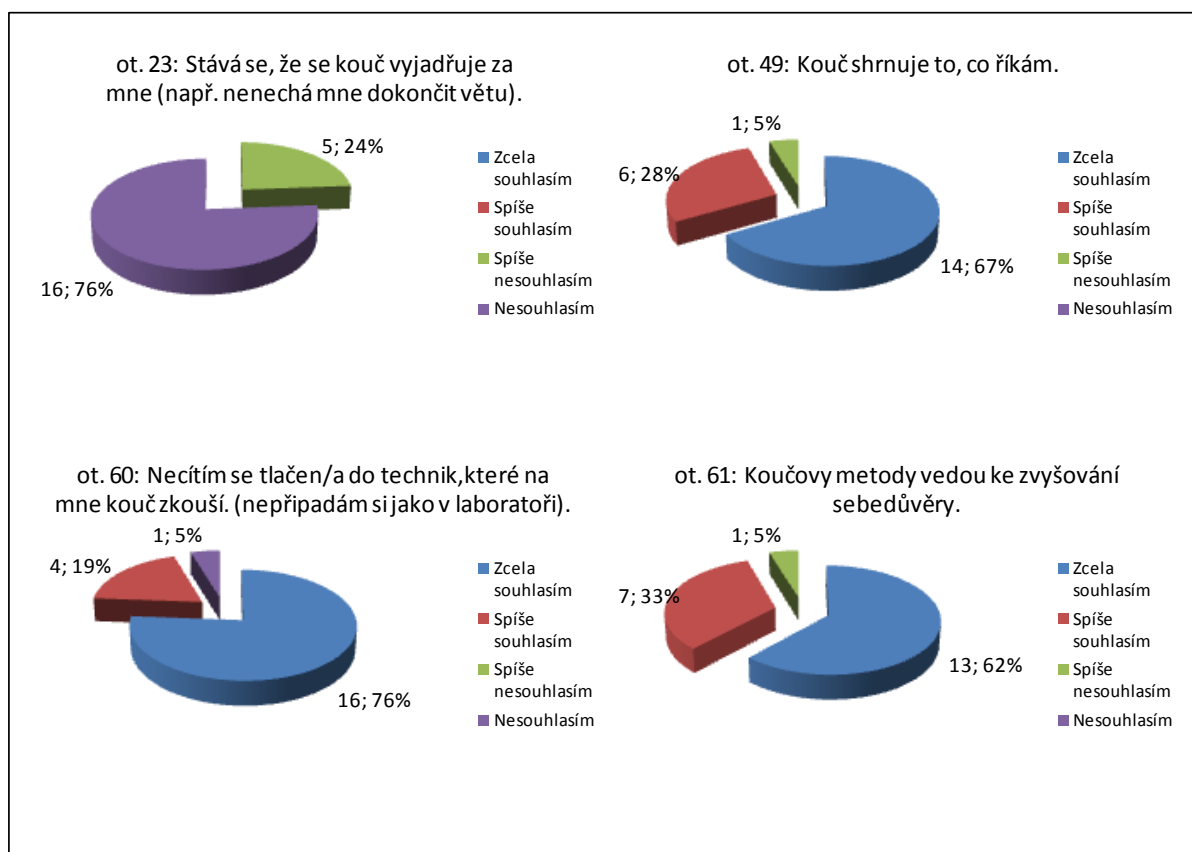
Čtvrtý standard se zaměřuje na práci kouče v průběhu koučování. Kouč by měl být aktivní, soustředěný, přirozený a flexibilní. Všichni respondenti se shodují, že se jim kouč

věnuje celý vymezený čas, nemusí opakovat, co již řekli. 95% respondentů (20) potvrzuje, že pokud by potřebovali sezení zaměřit na určitý nově vyvstanuvší problém, kouč by toto akceptoval a přizpůsobil by tomu sezení. Pouze jeden respondent v poznámce uvedl, že by záleželo na typu problému, resp. zda je v kompetenci manažera, protože pokud by měl cíl stanovený nadřazeným, bylo by nutné pracovat pouze na tomto úkolu.

Kouč by měl dokázat pracovat s vlastními emocemi. Z výsledků vyplývá, že koučové dokážou zvládat vlastní emoce. Nicméně je také možné, že v průběhu koučování k emočně vyhrocené situaci nedošlo. V případě potřeby by měl kouč použít humor k odlehčení situace, samozřejmě pouze v případě, že klient humor akceptuje, nemá pocit, že je zesměšňován, případně že jsou jeho problémy zlehčovány. Všichni respondenti uvedli, že se v průběhu koučování zasmějí.

Standard č. 5 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.60: *Necítím se tlačení/a do technik, které na mne kouč zkouší. (nepřipadám si jako v laboratoři).*
- č.61: *Koučovy metody vedou ke zvyšování sebedůvěry.*
- č.23: *Stává se, že se kouč vyjadřuje za mne (např. nenechá mne dokončit větu).*
- č.49: *Kouč shrnuje to, co říkám.*



Obr.č.14 Skupina grafů s výsledky za standard č.5

Pátý standard se zaměřuje na aktivní naslouchání kouče, jeho schopnost plně se soustředit na to, co mu klient říká či neříká, a pochopit význam řečeného v kontextu klienta.

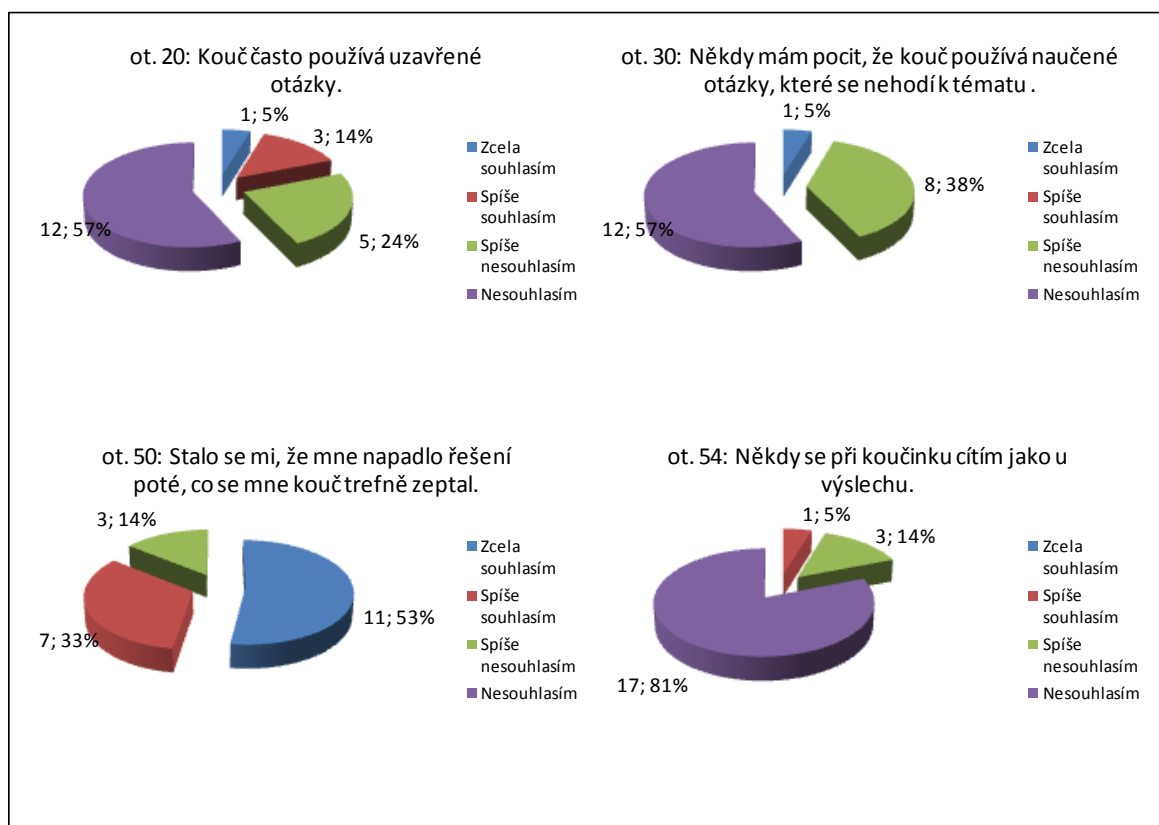
V současné době existuje velký počet školení pro kouče a jejich úroveň může být různá. Koučové se učí vybrané techniky, které by měli citlivě a adekvátně aplikovat v koučovací praxi. Může se stát, že technika zvítězí nad klientem, tzn., že kouč využívá určitou techniku jako šablonu i v situacích, kdy to není vhodné. Toto samozřejmě souvisí s koučovou profesní zkušeností, lze předpokládat, že „služebně mladší“ koučové mohou preferovat naučené techniky nebo například pouze jeden přístup / směr v koučování, zatímco zkušenější kolegové integrují dosavadní dobrou praxi v podobě mixu technik, postupů a přístupů. 95% respondentů (20) se necítí být nevhodně tlačeno do technik.

Profesionální kouč by měl dokázat klienta akceptovat a podpořit jeho vyjádření pocitů, názorů, obav apod. 95% respondentů (20) se domnívá, že díky koučování jsou sebevědomější.

Aby kouč zajistil, že správně rozumí, měl by shrnovat klientova slova. Klient by měl mít dostatek času, aby se mohl vyjádřit, kouč by neměl být netrpělivý a věty za klienta dokončovat. Z výsledků vyplývá, že u 95% respondentů (20) kouč shrnuje jejich sdělení, všichni respondenti uvedli, že se kouč nevyjadřuje za ně.

Standard č. 6 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.20: *Kouč často používá uzavřené otázky.*
- č.50: *Stalo se mi, že mne napadlo řešení poté, co se mne kouč trefně zeptal.*
- č.30: *Někdy mám pocit, že kouč používá naučené otázky, které se nehodí k tématu (jsou mimo kontext).*
- č.54: *Někdy se při koučinku cítím jako u výsledku.*



Obr.č.15 Skupina grafů s výsledky za standard č.6

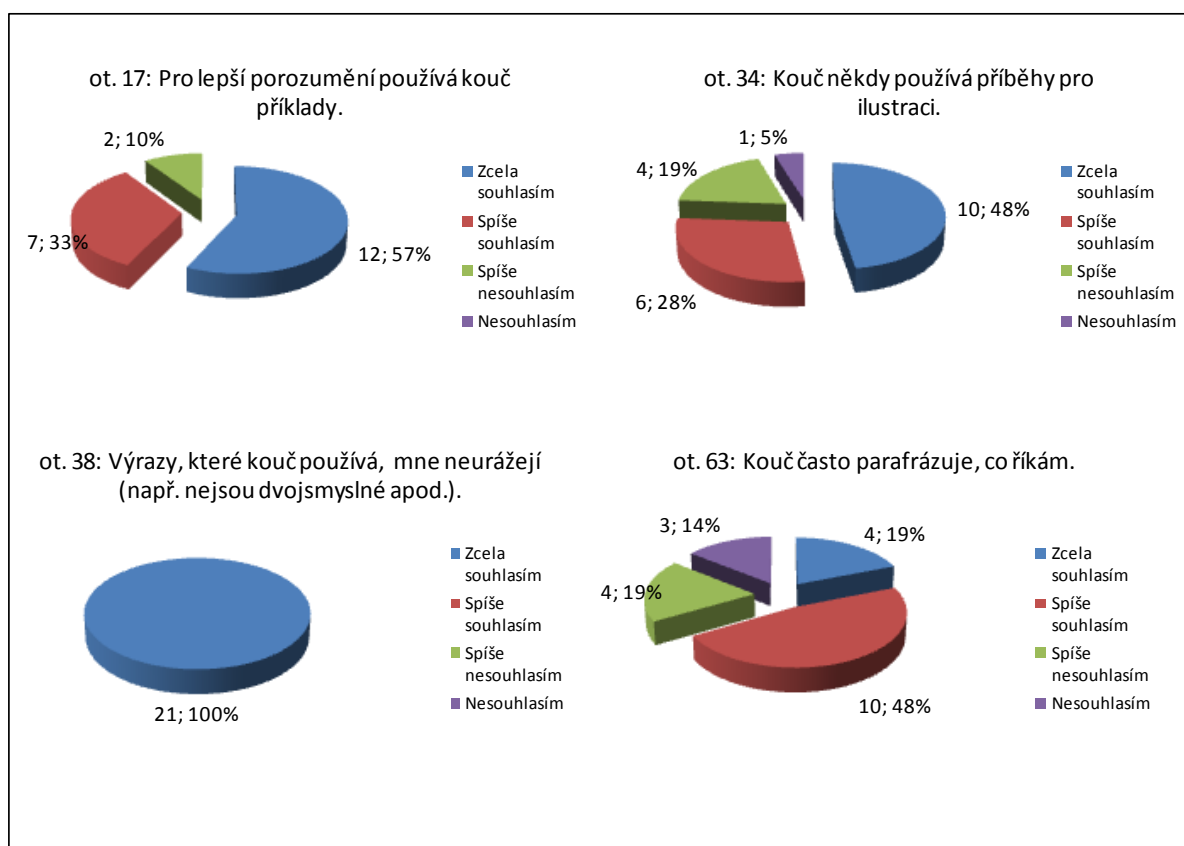
Šestý standard se zaměřuje na otázky, které kouč koučovanému klade.

Kouč by měl přednostně používat otevřené otázky, které nemají předem jednoznačnou odpověď, které naopak klienta podporují v nacházení nových postupů. 86% respondentů (18) uvedlo, že díky vhodným otázkám přišlo na řešení určitého problému. Otázky by neměly být sugestivní. Otázky by měly být adekvátní situaci a cílům. 19% respondentů (4) uvedlo, že kouč často využívá uzavřené otázky. Jistě by bylo zajímavé zjistit, jaké otázky kouč konkrétně využívá, zda ve všech situacích, a zkusit najít možné vysvětlení. I zde z výsledků vyplývá flexibilita kouče, který otázky přizpůsobuje klientovi a jeho sdělení, a který pouze

nereprodukuje naučené otázky. 95% manažerů (20) nemá pocit, že by kouč používal naučené otázky, necítí se jako u výsledku.

Standard č. 7 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.17: *Pro lepší porozumění používá kouč příklady.*
- č.34: *Kouč někdy používá příběhy pro ilustraci.*
- č.38: *Výrazy, které kouč používá, mne neurážejí (např. nejsou dvojsmyslné apod.).*
- č.63: *Kouč často parafrázuje, co říkám.*



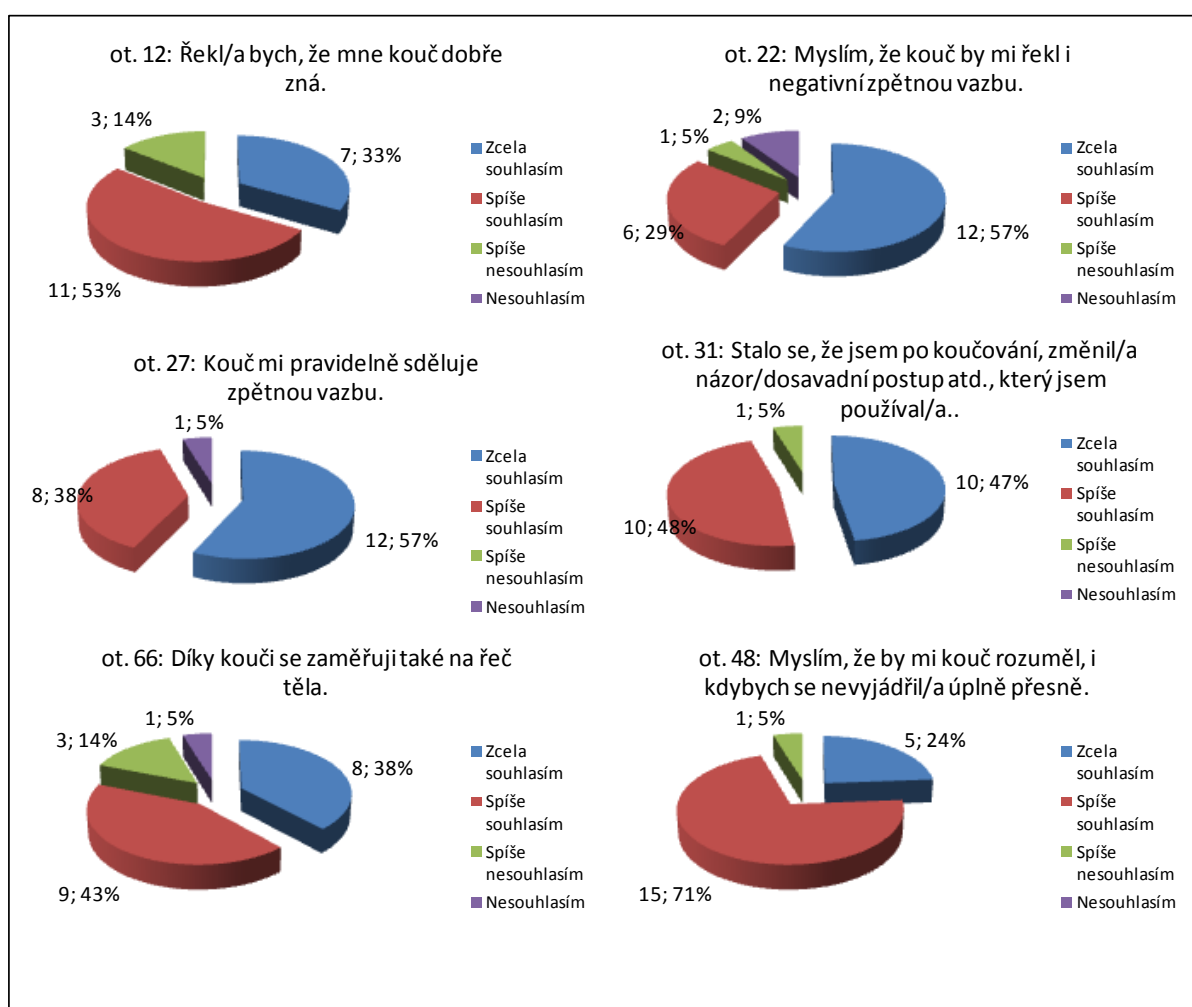
Obr.č.16 Skupina grafů s výsledky za standard č.7

Sedmý standard se zaměřuje na efektivní komunikaci v průběhu koučování.

Je nezbytné, aby klient i kouč rozuměli sdělovanému. Celkem 90% respondentů (19) uvedlo, že kouč využívá příklady pro lepší porozumění, resp. příběhy (76%; 16). Ve všech případech klienti vnímají používané výrazy jako vhodné, které neurážejí.

Standard č. 8 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.12: Řekl/a bych, že mne kouč dobře zná.
- č.22: Myslím, že kouč by mi řekl i negativní zpětnou vazbu.
- č.27: Kouč mi pravidelně sděluje zpětnou vazbu.
- č.31: Stalo se, že jsem po koučování, změnil/a názor/dosavadní postup atd., který jsem používal/a.
- č.48: Myslím, že by mi kouč rozuměl, i kdybych se nevyjádřil/a úplně přesně.
- č.66: Díky němu se zaměřuji také na řeč těla.



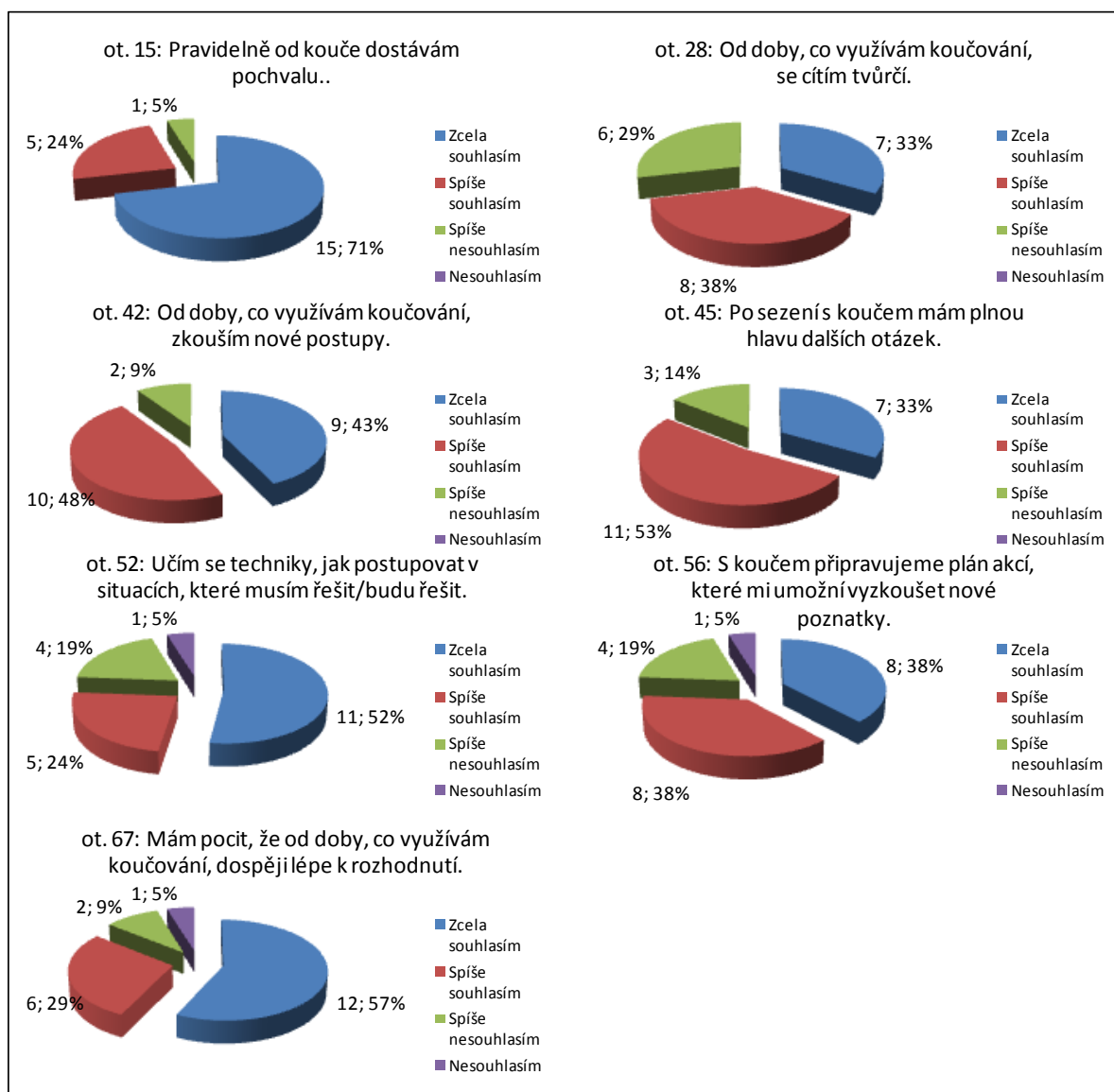
Obr.č.17 Skupina grafů s výsledky za standard č.8

Osmý standard se zaměřuje na umožnění uvědomění vlastní situace. Kouč by měl dokázat přesně vyhodnotit získané informace, interpretovat a využívat je tak, aby si klient uvědomil reálnou situaci. Vhodně položenými otázkami a nehodnotící zpětnou vazbou tak klient dostává důležité informace. Celkem 95% respondentů (20) uvedlo, že pravidelně od kouče

dostává zpětnou vazbu a díky koučování změnili dosavadní postupy. 18 respondentů se domnívá, že je kouč dobře zná a 95% respondentů uvedlo, že kouč by jim rozuměl i pokud by se nevyjádřili úplně přesně. Na řeč těla se díky koučování zaměřuje 81% respondentů (17).

Standard č. 9 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.15: *Pravidelně od kouče dostávám pochvalu.*
- č.28: *Od doby, co využívám koučování, se cítím tvůrčí.*
- č.42: *Od doby, co využívám koučování, zkouším nové postupy.*
- č.45: *Po sezení s koučem mám plnou hlavu dalších otázek.*
- č.52: *Učím se techniky jak postupovat v situacích, které musím řešit/budu řešit.*
- č.56: *S koučem připravujeme plán akcí, které mi umožní vyzkoušet nové poznatky.*
- č.67: *Mám pocit, že od doby, co využívám koučování, dospěji lépe k rozhodnutí.*



Obr.č.18 Skupina grafů s výsledky za standard č.9

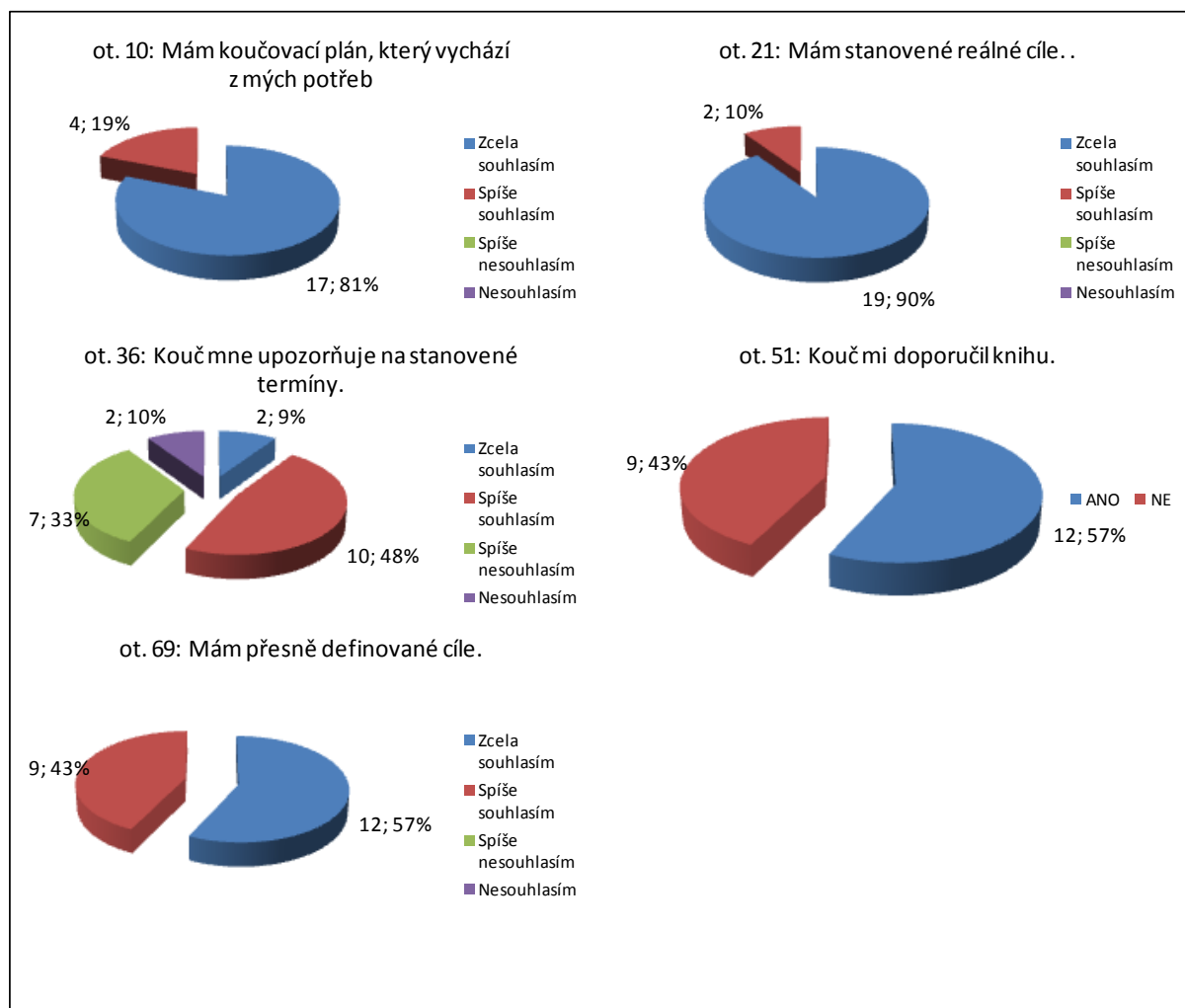
Devátý standard se zaměřuje na schopnost kouče vytvářet příležitosti k neustálému učení.

Kouč pomáhá klientovi definovat akce, procvičit si nově nabyté poznatky a měl by ho povzbuzovat k objevování alternativních nápadů a řešení. 71% respondentů (15) se cítí díky koučování tvůrčí, 86% dospěje lépe k rozhodnutí, 91% respondentů zkouší nové postupy a 16 respondentů s koučem připravuje plán akcí, které pomohou naučené vyzkoušet v praxi. 76% respondentů (16) se učí konkrétní techniky, které následně využijí v situacích, které budou muset řešit. Tyto skutečnosti potvrzují velkou výhodu koučování, kterou je propojení vzdělávání a rozvoje s praxí, tj. konkrétními aktivitami manažera.

Dále by měl kouč klienta chválit za dosažené úspěchy. Celkem 95% respondentů (20) dostává od kouče pravidelně pochvalu.

Standard č. 10 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.10: *Mám koučovací plán, který vychází z mých potřeb.*
- č.21: *Mám stanovené reálné cíle.*
- č.36: *Kouč mne upozorňuje na stanovené termíny.*
- č.51: *Kouč mi doporučil knihu.*
- č.69: *Mám přesně definované cíle.*



Obr.č.19 Skupina grafů s výsledky za standard č.10

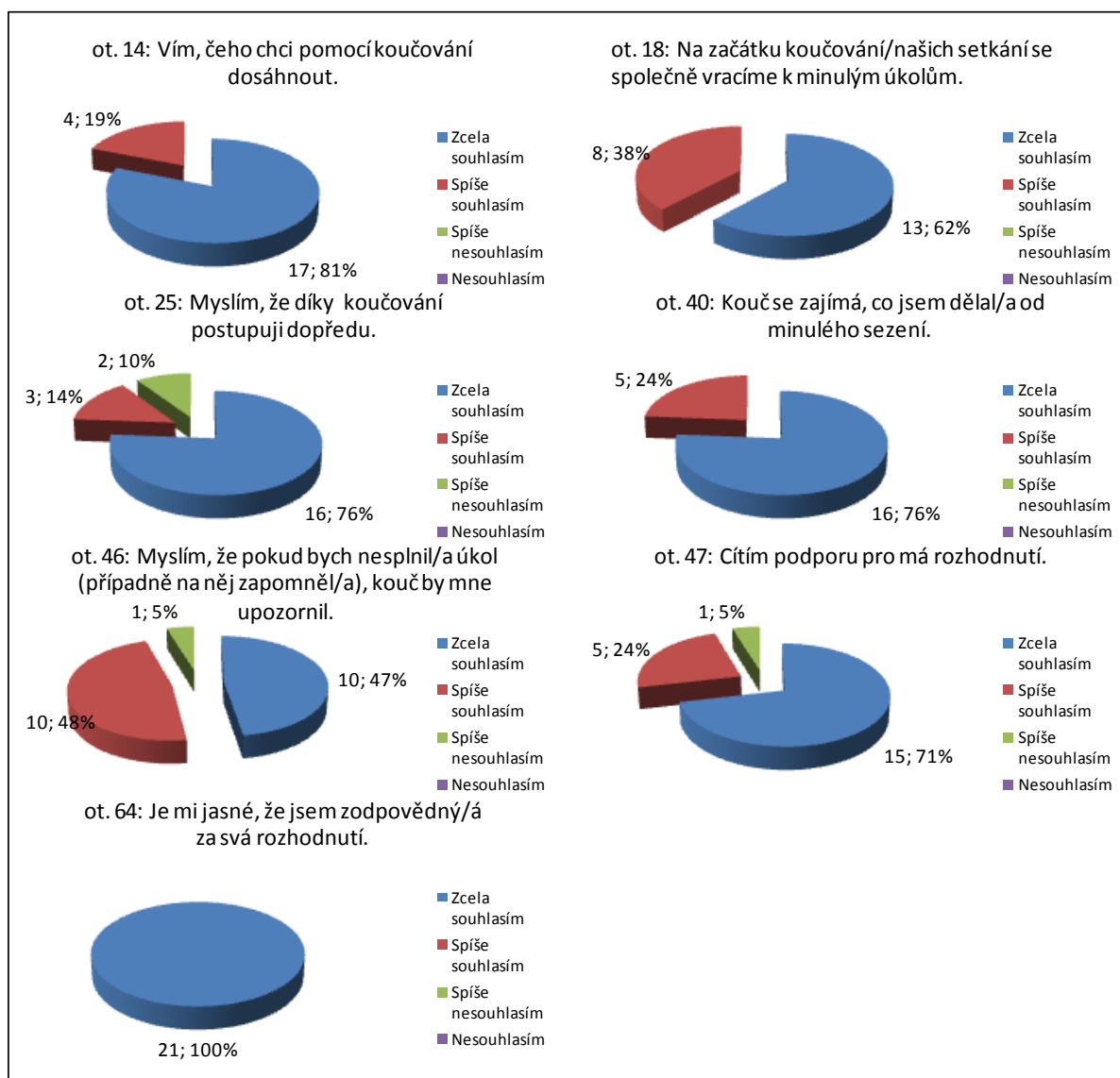
Desátý standard se zaměřuje na schopnost vytvořit a dodržet koučovací plán.

Na začátku koučování by si měl koučovaný stanovit cíle, kterých chce dosáhnout, s konkrétními termíny, aktivitami apod., jakkoli se mohou v průběhu koučování měnit. Z výsledků vyplývá, že všichni respondenti mají stanovené reálné a přesně definované cíle, které vycházejí z jejich potřeb. Nicméně 43% respondentů (9) uvedlo, že je kouč

neupozorňuje na stanovené termíny. Kouč by měl klientovi pomáhat objevovat i další zdroje učení. Celkem 57% respondentů (12) uvedlo, že jim kouč doporučil knihu.

Standard č. 11 – v dotazníku ověřuji pomocí následujících otázek/tvrzení:

- č.14: *Vím, čeho chci pomocí koučování dosáhnout.*
- č.18: *Na začátku koučování/našich setkání se společně vracíme k minulým úkolům.*
- č.25: *Myslím, že díky koučování postupuji dopředu.*
- č.40: *Kouč se zajímá, co jsem dělal/a od minulého sezení.*
- č.46: *Myslím, že pokud bych nesplnil/a úkol (případně na něj zapomněl/a), kouč by mne upozornil.*
- č.47: *Cítím podporu pro svá rozhodnutí.*
- č.64: *Je mi jasné, že jsem zodpovědný/á za svá rozhodnutí.*



Obr.č.20 Skupina grafů s výsledky za standard č.11

Jedenáctý standard se zaměřuje na schopnost kouče udržet pozornost na tom, co je pro klienta důležité a ponechat na něm odpovědnost za realizaci. Všichni respondenti si uvědomují, že jsou zodpovědní za vlastní rozhodnutí a vědí, čeho chtějí pomocí koučování dosáhnout. Kouč musí klienta udržet na vytyčené cestě, podporuje ho v sebekázni, upozorňuje na nedodržené sliby. Celkem 95% respondentů (20) uvedlo, že kouč by je na nesplnění úkolu upozornil. Všichni respondenti odpověděli, že na začátku setkání nejprve rekapituluji minulé úkoly, kouč se zajímá, co klient od posledního sezení dělal a udělal.

V dotazníku byla jedna otevřená otázka ot.č. 70.: *Koučink pro mne znamená*. Následující odstavec předkládá autentické odpovědi manažerů, tak jak je zaznamenali v dotazníku:

- *Už to, že problémy vyslovím nahlas, tak je přínos. Vím, že si je musím vyřešit sama, koučování беру jako možnost sebereflexe. Kouč mi může ukázat možnou cestu, rozhodnutí je na mně. Během koučování jsem se nedozvěděla nic zásadně nového nebo překvapivého, co bych nevěděla předtím, ale některé věci jsem si více nebo lépe uvědomila.*
- *Silnou podporu pro další profesionální růst.*
- *Zkoušku.*
- *Zvládnutí nových technik chování.*
- *Stimulaci mého mozku správnými otázkami tak, abych byl schopen vymyslet řešení svých problémů sám.*
- *Pohled z odstupu, nestrannost, pomoc analyzovat problémy a posuzovat je z jiného úhlu, nový přístup ke kolegům.*
- *Pomoc, důvěru, nové obzory, sílu a energii.*
- *Posun.*
- *Posun kupředu.*
- *Zvýšení sebedůvěry, pocit přesvědčení sama v sebe.*
- *Pomoc nalézt cestu jak přemýšlet a jednat.*
- *Zpětná vazba, zrcadlo, nástroj sebereflexe.*
- *Rozvoj, podporu ke změně a rozhodnutí, sebepoznání.*
- *Životní styl.*
- *Zdroj informací a zkušeností; vytváříme společný prostor pro nalezení toho, co potřebuji v daný okamžik řešit; otevřený a rovnocenný dialog; podpora; zpětná vazba; neutralita.*
- *Růst.*
- *Výborný nástroj pro zvyšování výkonu a nový styl učení se, postoj k životu*
- *způsob sebezdokonalení, další stupeň profesního růstu.*
- *Zpětnou vazbu, podporu.*
- *Umět správně klást otázky, učit se vést lidi, učím se správně rozhodovat, správně jednat s lidmi, učím se být leaderem.*

3.5.2 Ověřování hypotéz

Hypotézy formulované v kapitole 3.1 jsem ověřila na základě výběrových dat.

Pro potřeby ověření standardů a srovnání výsledků byly odvozeny pomocné proměnné, které vyjadřují průměrnou odpověď respondenta za každý standard a celý dotazník. Všechny otázky mají v těchto průměrech stejnou váhu. Průměry byly zaokrouhleny na celé číslo pro snadnější interpretaci.

První hypotéza: Celkově jsou základní kompetence profesionálního ICF koučování dodržovány.

Tab.č.4 Rozdělení četností – celkové dodržování standardů

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardů				Celkem
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	
Počet respondentů	0	0	7	14	21

Všichni respondenti spíše nebo zcela souhlasí, resp. potvrzují dodržování standardů ze strany kouče.

Druhá hypotéza: Jednotlivé základní kompetence profesionálního ICF koučování jsou dodržovány. Každá kompetence je ověřována samostatně.

Druhá hypotéza (2a): První základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 1) je dodržována.

Tab.č.5 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 1

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 1				Celkem
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	
Počet respondentů	0	0	3	18	21

Všichni respondenti spíše nebo zcela souhlasí, resp. potvrzují dodržování standardu č. 1 ze strany kouče.

Analýzou jednotlivých otázek sytících tento standard bylo zjištěno, že se nesouhlasné stanovisko vyskytlo vždy nejvýše u jednoho respondenta (v otázce č. 26 a č. 43). Tento

výsledek je zanedbatelný, může být způsobený ojedinělým pochybením kouče, nicméně se může jednat také o chybnou odpověď respondenta, problém v osobnosti respondenta apod.

Druhá hypotéza (2b): Druhá základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 2) je dodržována.

Tab.č.6 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 2

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 2				Celkem
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	
Počet respondentů	0	0	6	15	21

Všichni respondenti spíše nebo zcela souhlasí, resp. potvrzují dodržování standardu č. 2 ze strany kouče.

Analýzou jednotlivých otázek sytících tento standard bylo zjištěno, že se nesouhlasné stanovisko vyskytlo vždy nejvýše u jednoho respondenta (v otázce č. 11). Vzhledem ke struktuře odpovědi tohoto respondenta, lze usuzovat, že pro něj nebylo znění otázky č. 11 jednoznačné (Ot.č.11: *Vím, jak bude sezení s koučem probíhat.*). Je možné, že respondent nesouhlasil (odpověď *spíše nesouhlasím*), protože opravdu nezná konkrétní průběh koučovacích setkání (konkrétní otázky, techniky apod.). V tomto případě by toto nebylo považováno za negativní odpověď, otázka byla zaměřena obecně, zda respondent ví, jak sezení probíhají. Tento ojedinělý případ je zanedbatelný.

Druhá hypotéza (2c): Třetí základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 3) je dodržována.

Tab.č.7 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 3

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 3				Celkem
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	
Počet respondentů	0	0	0	21	21

Všichni respondenti zcela souhlasí, resp. potvrzují dodržování standardu č. 3 ze strany kouče.

Analýzou jednotlivých otázek sytících tento standard bylo zjištěno, že se nesouhlasné stanovisko vyskytlo vždy nejvýše u jednoho respondenta (v otázce č. 37 a v otázce č. 44).

Tento výsledek je zanedbatelný, může být způsobený např. neporozuměním negativní formulace otázky č. 44 (Ot.č.44: *Nemám pocit, že kouče nudím.*)

Druhá hypotéza (2d): Čtvrtá základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 4) je dodržována.

Tab.č.8 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 4

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 4				Celkem
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	
Počet respondentů	0	0	4	17	21

Všichni respondenti spíše nebo zcela souhlasí, resp. potvrzují dodržování standardu č. 4 ze strany kouče.

Analýzou jednotlivých otázek sytících tento standard bylo zjištěno, že se nesouhlasné stanovisko vyskytlo nejvýše u jednoho respondenta (v otázce č. 57). Tento respondent navíc do komentáře uvedl vysvětlení, že „záleží na tom, zda je to v mé kompetenci nebo mi cíl určil nadřízený“. Tento výsledek je zanedbatelný,

Druhá hypotéza (2e): Pátá základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 5) je dodržována.

Tab.č.9 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 5

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 5				Celkem
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	
Počet respondentů	0	0	4	17	21

Všichni respondenti spíše nebo zcela souhlasí, resp. potvrzují dodržování standardu č. 5 ze strany kouče.

Analýzou jednotlivých otázek sytících tento standard bylo zjištěno, že se nesouhlasné stanovisko vyskytlo vždy nejvýše u jednoho respondenta (v otázce č. 49, č. 60 a č. 61).

Tento výsledek je zanedbatelný, může být způsobený ojedinělým pochybením kouče, nicméně se může jednat také o chybnou odpověď respondenta, problém v osobnosti respondenta apod.

Druhá hypotéza (2f): Šestá základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 6) je dodržována.

Tab.č.10 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 6

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 6				
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	Celkem
Počet respondentů	0	0	9	12	21

Všichni respondenti spíše nebo zcela souhlasí, resp. potvrzují dodržování standardu č. 6 ze strany kouče. Přesto však na všechny dílčí otázky byly evidovány nesouhlasné odpovědi s vyšší frekvencí u otázky č. 20 (*Kouč často používá uzavřené otázky.*) a otázky č. 50 (*Stalo se mi, že mne napadlo řešení poté, co se mne kouč trefně zeptal.*). Podnětem ke zlepšení pro kouče tudíž může být obsah těchto otázek.

Druhá hypotéza (2g): Sedmá základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 7) je dodržována.

Tab.č.11 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 7

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 7				
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	Celkem
Počet respondentů	0	0	9	12	21

Všichni respondenti spíše nebo zcela souhlasí, resp. potvrzují dodržování standardu č. 7 ze strany kouče. Nesouhlasné odpovědi se objevily u otázek č. 17, č. 34, č. 63. Nejvyšší počet nesouhlasných odpovědí byl zaznamenán u otázky č. 63 (*Kouč často parafrázuje, co říkám.*). Je možné, že by tento výsledek mohl být způsobeným použitím cizího slova „parafrázovat“, které není v běžné řeči frekventované.

Druhá hypotéza (2h): Osmá základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 8) je dodržována.

Tab.č.12 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 8

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 8				
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	Celkem
Počet respondentů	0	2	9	10	21

Ho: $\Pi=0$

H1: non Ho

Testové kritérium t má studentovo rozdění s (n-1) stupni volnosti. Na (1-) procentní hladině spolehlivosti je kritický obor vymezen jako (n-1).

=====

Hodnota testového kritéria je 8,25. Na 95%ní hladině spolehlivosti je hodnota kvantilu (20) rovna 2,086.

Na 95%ní hladině spolehlivosti můžeme zamítnout hypotézu Ho.

Analýzou jednotlivých otázek byly zjištěny nesouhlasné odpovědi u všech otázek. Nejvyšší četnost těchto odpovědí byla zaznamenána u otázky č. 66. (*Díky kouči se zaměřuji také na řeč těla.*).

Druhá hypotéza (2i): Devátá základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 9) je dodržována.

Tab.č.13 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 9

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 9				Celkem
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	
Počet respondentů	0	3	10	8	21

Ho: $\Pi=0$

H1: non Ho

Testové kritérium t má studentovo rozdění s (n-1) stupni volnosti. Na (1-) procentní hladině spolehlivosti je kritický obor vymezen jako (n-1).

=====

Hodnota testového kritéria je 7,86. Na 95%ní hladině spolehlivosti je hodnota kvantilu (20) rovna 2,086.

Na 95%ní hladině spolehlivosti můžeme zamítnout hypotézu H_0 .

Analýzou jednotlivých otázek byly zjištěny nesouhlasné odpovědi u všech otázek. Nejvyšší četnost těchto odpovědí byla zaznamenaná u otázky č. 28 (*Od doby, co využívám koučování, se cítím tvůrčí*), následně u otázek č. 52 (*Učím se techniky jak postupovat v situacích, které musím řešit/budu řešit.*) a č. 56 (*S koučem připravujeme plán akcí, které mi umožní vyzkoušet nové poznatky.*). Vzhledem ke skutečnosti, že koučování by mělo být maximálně propojeno s praxí a zároveň zaměřeno na budoucnost a budoucí situace a úkoly, které bude manažer řešit, domnívám se, že obsah těchto bodů může být podnětem ke zlepšení koučů.

Druhá hypotéza (2j): Desátá základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 10) je dodržována.

Tab.č.14 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 10

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 10				Celkem
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	
Počet respondentů	0	1	13	7	21

$H_0: \Pi=0$

$H_1: \text{non } H_0$

Testové kritérium t má studentovo rozdělení s $(n-1)$ stupni volnosti. Na $(1-)$ procentní hladině spolehlivosti je kritický obor vymezen jako $(n-1)$.

_____ —

Hodnota testového kritéria je 8,73. Na 95%ní hladině spolehlivosti je hodnota kvantilu (20) rovna 2,086.

Na 95%ní hladině spolehlivosti můžeme zamítnout hypotézu H_0 .

Analýzou jednotlivých otázek byly zjištěny nesouhlasné odpovědi pouze u otázky č. 36 (*Kouč mne upozorňuje na stanovené termíny.*). Vysoké procento nesouhlasných odpovědí respondentů (celkem 43%; 9) může ukazovat na nedostatek kouče v této oblasti.

Druhá hypotéza (2k): Jedenáctá základní kompetence profesionálního ICF koučování (standard č. 11) je dodržována.

Tab.č.15 Rozdělení četností – celkové dodržování standardu 11

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardu 11				
	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	Celkem
Počet respondentů	0	0	4	17	21

Všichni respondenti spíše nebo zcela souhlasí, resp. potvrzují dodržování standardu č. 11 ze strany kouče. Analýzou dílčích otázek tohoto standardu byly zjištěny nesouhlasné odpovědi u všech otázek. U otázek č. 46 (*Myslím, že pokud bych nesplnil/a úkol (případně na něj zapomněl/a), kouč by mne upozornil.*) a č. 47 (*Cítím podporu pro svá rozhodnutí*) odpověděl negativně stejný respondent, který zároveň doplnil komentář, ve kterém upozorňuje na vlastní odpovědnost za nesplněné úkoly a zároveň nutnost kouče být neutrální.

Třetí hypotéza: Výsledky výzkumu nebudou ovlivněny pohlavím kouče, tj. nebudou existovat signifikantní rozdíly ve výsledcích mezi kouči muži a ženami

Tab.č.16 Rozdělení četností – celkové dodržování standardů, výsledky podle pohlaví kouče

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardů				
Pohlaví kouče	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	Celkem
Muži	0	0	3	1	4
Ženy	0	0	4	13	17
Celkem	0	0	7	14	21

Vzhledem k rozdělení četností nebylo možné použít chí-kvadrát test dobré shody (podmínky pro použití testu - 80% hodnot >5, všechny >1). Přesto z dat vyplývá, že muži – kouči spíše dodržují profesní standardy, zatímco ženy – koučky zcela dodržují profesní standardy.

Čtvrtá hypotéza: Výsledky výzkumu nebudou ovlivněny pohlavím manažera, tj. nebudou existovat signifikantní rozdíly ve výsledcích mezi manažery muži a ženami.

Tab.č.17 Rozdělení četností – celkové dodržování standardů, výsledky podle pohlaví manažera

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardů				
Pohlaví manažera	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	Celkem
<i>Muži</i>	0	0	3	5	8
<i>Ženy</i>	0	0	4	9	13
Celkem	0	0	7	14	21

Vzhledem k rozdělení četností nebylo možné použít chí-kvadrát test dobré shody (podmínky pro použití testu - 80% hodnot >5 , všechny >1). Přesto data nenaznačují výraznější rozdíly v odpovědích podle pohlaví manažerů.

Pátá hypotéza: Výsledky budou ovlivněny možností vybrat si vlastního kouče, tj. výsledky manažerů, kteří si vybrali vlastního kouče, budou vykazovat signifikantní rozdíly proti manažerům, kteří dostali kouče přiděleného.

Tab.č.18 Rozdělení četností – celkové dodržování standardů, výsledky podle možnosti volby kouče

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardů				
Možnost volby kouče	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	Celkem
<i>Ano</i>	0	0	7	14	21
<i>Ne</i>	0	0	0	0	0
Celkem	0	0	7	14	21

Hypotézu nelze ověřit. Všichni respondenti odpověděli, že si mohli kouče sami vybrat.

Šestá hypotéza: Výsledky budou ovlivněny hodnocením kouče manažerem, tj. výsledky manažerů, kteří by doporučili stávajícího kouče, budou vykazovat signifikantní rozdíly proti manažerům, kteří by kouče nedoporučili.

Tab.č.19 Rozdělení četností – celkové dodržování standardů, výsledky podle doporučení kouče

Rozdělení četností	Celkové dodržování standardů				
Doporučení stáv.kouče	1 (Zcela nedodržován)	2 (Spíše nedodržován)	3 (Spíše dodržován)	4 (Zcela dodržován)	Celkem
Ano	0	0	7	14	21
Ne	0	0	0	0	0
Celkem	0	0	7	14	21

Hypotézu nelze ověřit. Všichni respondenti odpověděli, že by stávajícího kouče doporučili.

4. Diskuse

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je stav koučování v České republice. Konkrétně byl kvantitativní výzkum zaměřený na chování koučů v průběhu koučování. Spoluprací s ICF Czech Chapter na výzkumu participovali koučové, kteří jsou členy ICF přihlašující se k Czech Chapter. Očekávala jsem, že spolupráce s mezinárodní organizací povede k větší ochotě koučů, resp. manažerů zapojit se do výzkumu.

Pro účely výzkumu byl vytvořen dotazník, který byl pouze v on-line podobě. Předpokládala jsem, že manažeři, kteří jsou časově vytížení, mají zpravidla přístup na internet a preferují tuto elektronickou formu dotazníku před papírovou verzí, případně formulářem vytvořeným v MS Excel, který by museli uložit a zaslat zpět. Je zřejmé, že pokud by byla data získávána od jiné populace, bylo by nutné zvážit využití on-line podoby.

Před realizací dotazníkového šetření byly definovány následující nedostatky s možnostmi řešení. Veškerá opatření měla podpořit ochotu zaneprázdněných koučů i manažerů zapojit se do výzkumu.

Nedostatky výzkumu na straně kouče a jejich řešení:

- Neochota ICF kouče zapojit se do výzkumu, tzn. neochota instrukce s odkazem na dotazník přeposlat koučovaným manažerům. Tento nedostatek zmírnila oficiální forma výzkumu, který byl realizován ve spolupráci s ICF Czech Chapter. ICF koučové tak získali jistotu, že se jedná o seriózní výzkum. Dále jsem ICF kouče informovala, že účasti v dotazníkovém šetření budou zařazeni do slosování o knihu *Handbook of Coaching Psychology – A guide for Practitioners* od autorů Stephen Palmer a Alison Whybrow z roku 2007.
- Selektce manažerů, které se ICF kouč rozhodl do výzkumu zapojit, tj. kterým přeposlal, resp. nepřeposlal instrukce s odkazem na dotazník. V případě neochoty koučů přeposlat dotazník na všechny koučované manažery mohlo dojít k tomu, že by získané výsledky nešlo zobecnit na celkovou populaci koučovaných manažerů, resp. koučů a názory celkové populace koučovaných manažerů, resp. chování koučů se tak mohou lišit. Předpokládala jsem, že ICF koučové, kteří se zavazují dodržovat etický kodex a profesní standardy, mají zájem o získání zpětné vazby od manažerů, které koučují.

Nedostatky výzkumu na straně manažera a jejich řešení:

- Obava, že se kouč dozví případnou kritiku. Tento nedostatek byl zmírněn ujištěním respondentů o anonymitě, individuální data nebyla zveřejňována a odpověď manažera nebylo možné přiřadit ke konkrétnímu kouči. Dále byl sběr dat uskutečňován prostřednictvím oficiální on-line aplikace, data nebyla sbírána přes ICF kouče.
- Časová vytiženost manažera. Tento nedostatek byl zmírněn elektronickou podobou dotazníku, který byl uživatelsky příjemný, jednoduchý, vyplnění zabíralo 10-15 minut. Dotazník byl přístupný 24 h denně, navíc bylo dotazníkové šetření prodlouženo.

On-line verzi dotazníku a uložení vyplněných odpovědí zabezpečovala externí společnost. Domnívala jsem se, že pokud bude on-line podoba dotazníku vytvořená specializovanou společností, bude dotazník vypadat profesionálně a bude v takové kvalitě, na kterou jsou manažeři působící ve firemním prostředí zvyklí. Předpokládala jsem zároveň, že pokud bude dotazník uživatelsky příjemný, budou manažeři více ochotní ho vyplnit. Bohužel po skončení sběru dat, jsem byla externí společností informována, že došlo k zásadní chybě v aplikaci a data byla nenávratně ztracena. Selhání databázového nástroje, který sice byl patřičně testován, způsobil nenávratnou ztrátu. Jak bylo detailně uvedeno v kapitole věnované sběru dat, k dispozici jsem měla pouze 12 emailových adres manažerů, jejichž adresy se zachovaly, a kteří se do výzkumu již zapojili. A také informaci, že 5 koučů reportovalo vedení ICF Czech Chapter, že se do výzkumu zapojili. Za těchto okolností jsem zvažovala různé kroky. Domnívala jsem se, že pokud bych nejprve kontaktovala těchto 12 manažerů s informací o vzniklém problému, mohli by ztratit důvěru v anonymitu výzkumu, i když se jejich emailová adresa zachovala, protože sami zaškrtili zájem o zaslání souhrnných výsledků. Z tohoto důvodu bylo o problému informováno vedení ICF Czech Chapter s žádostí o zvážení oslovení 5 koučů, kteří se do výzkumu zapojili. Vedení ICF Czech Chapter tak poslalo email informující o komplikacích při sběru dat s prosbou o znovukontaktování manažerů pro účast ve výzkumu. Bylo ale také možné znovu centrálně oslovit všechny ICF kouče, ale vzhledem k tomu, že se do výzkumu zapojilo pouze 5 koučů, nebylo prvotním záměrem veřejně komunikovat vzniklé problémy. Domnívám se, že chyby, které se v průběhu výzkumu objevily, mohly narušit následný sběr dat. Moji maximální snahou bylo eliminovat skutečnost, že by si účastníci výzkumu mohli vzniklé problémy spojovat s mezinárodní organizací.

Pomocí první a druhé hypotézy bylo ověřováno dodržování základních kompetencí profesionálního ICF koučování, které definuje ICF Czech Chapter. Z výsledků vyplývá, že celkově je chování koučů v souladu s těmito standardy. Také analýza jednotlivých kompetencí ukázala, že koučové tyto zásady dodržují, resp. se podle nich a v souladu s nimi chovají. Nicméně při detailní analýze jednotlivých otázek dotazníku, které sytily 11 standardů, se objevily nesouhlasné odpovědi respondentů. Obsah těchto otázek/tvrzení by mohl sloužit koučům jako zpětná vazba a podklad pro zlepšení jejich práce. Předkládám pouze otázky, u kterých nesouhlasilo minimálně pět respondentů (součet odpovědí zcela nesouhlasím a spíše nesouhlasím), kteří představují zhruba čtvrtinu výběrového souboru.

- č. 36 Kouč mne upozorňuje na stanovené termíny.
- č. 56 S koučem připravujeme plán akcí, které mi umožní vyzkoušet si nové poznatky v praxi.
- č. 52 Učím se techniky, jak postupovat v situacích, které musím/budu řešit.
- č. 28 Od doby, kdy využívám koučování, se cítím tvůrčí.
- č. 63 Kouč často parafrázuje, co říkám.
- č. 34 Kouč někdy používá příběhy pro ilustraci.

Třetí a čtvrtá hypotéza ověřovala, zda se liší odpovědi podle pohlaví kouče, resp. respondenta. Vzhledem k rozdělení četností získaných odpovědí však nebylo možné použít chí-kvadrát test dobré shody. Z výsledků vyplývá, že podle respondentů muži-kouči spíše dodržovali profesní standardy a ženy-koučky zcela dodržovaly profesní standardy. Dále data nenaznačovala výraznější rozdíly v odpovědích podle pohlaví manažerů. Je zajímavé, že vliv pohlaví při koučování se projevil především ve volbě kouče. Výsledky ukazují na preferenci manažerů vybírat kouče stejného pohlaví.

Pomocí páté a šesté hypotézy bylo ověřováno, zda se liší výsledky podle možnosti vybrat si vlastního kouče, resp. podle hodnocení kouče manažerem. I když s ohledem na strukturu získaných odpovědí nebylo možné hypotézy ověřit, protože všichni respondenti si mohli kouče sami vybrat, resp. by stávajícího kouče doporučili, jsou tyto výsledky pozitivní. Vztah mezi koučem a koučovaným je důležitý pro efektivní průběh koučování. Pokud si kouč a koučovaný lidsky nasednou, jen ztěžka bude vytvořen vztah vzájemné důvěry, ochoty sdělovat informace apod. Proto možnost nejprve se s koučem setkat před zahájením koučování a následně se rozhodnout, zda právě s tímto koučem bude manažer pracovat, se jeví jako vysoce efektivní. Dále lze předpokládat, že by manažer nedoporučil kouče, který neposkytuje koučování profesionálně.

S ohledem na strukturu získaných odpovědí nebylo možné ověřit některé hypotézy. Pro účely zpracování dat a interpretace výsledků by bylo nezbytné zvýšit počet respondentů. Ve vzorku např. 100 respondentů, můžeme předpokládat větší naplněnost všech polí kontingenčních tabulek a lepší možnost podrobnějších členění. Avšak s ohledem na odhadovanou velikost základního souboru je i tak možné, že i přes větší výběrový soubor by některé kategorie pro třídění nebyly naplněny.

Slabinou výzkumu bylo, že se nejednalo o náhodný výběr. Výběr byl vícestupňový, prvotně byly instrukce zaslány na kouče, kteří měli požádat manažery, které koučují, o účast ve výzkumu. Jak již bylo uvedeno, selekce koučů, které manažery do výzkumu zahrnou, mohla vést k určitému zkreslení. Domnívám se, že koučové, kteří se do výzkumu zapojili, budou spíše dodržovat obecné etické i profesní standardy než ti, kteří se do výzkumu zapojit nechtěli. Pro reprezentativnost výsledků bylo důležité mapovat strukturu non-response koučů. Pro případné další dotazníkové šetření by bylo vhodné doplnit otázku zaměřenou na důvody neúčasti ve výzkumu a stručnou demografickou informaci o koučovi a jeho manažerech. Vzhledem na malý výběrový soubor nelze výsledky zobecnit na celkovou populaci manažerů, resp. koučů.

Z pohledu struktury respondentů se výzkumu zúčastnilo více žen. Vyšší participace žen (60%) může být způsobena např. větší ochotou žen zapojit se do výzkumu. Zároveň se nabízí myšlenka, že muži manažeři koučování jako metodu rozvoje nevyhledávají např. proto, že se mohou častěji domnívat, že rozvoj nepotřebují, a proto jsou klienty koučovány většinou ženy. Největší skupinu podle věku tvořili manažeři ve věku 30 - 34 let a 40 – 44 let. První skupinu „mladších“ manažerů mohou tvořit manažeři, kteří např. poprvé nastupují na řídicí pozici a potřebují překonat určité bariéry a usnadnit působení v nové pozici, naopak druhou skupinu „starších“ manažerů mohou tvořit již zkušení manažeři, kteří např. stojí před určitým novým úkolem, projektem apod.

Jak bylo uvedeno, kvantitativní studie sledovala, zda jsou dodržovány základní etické standardy profesního koučování, které definuje International Coach Federation Czech Chapter. Jedná se o jedenáct principů, které by ICF kouč měl při koučování dodržovat. Bylo by zajímavé porovnat chování ICF koučů a koučů, kteří se k ICF Czech Chapter nehlásí, zda z pohledu manažerů existují signifikantní rozdíly v jejich přístupu. Výsledky by tak mohly ukázat, zda ICF Czech Chapter definuje standardy obecného „lidského“ chování, nebo specifické normy. Je zřejmé, že členstvím v mezinárodní organizaci koučové získávají více,

než jen standardy, na druhou stranu členství ani certifikace ještě nemusí znamenat záruku kvality poskytovaných služeb.

Výzkum sledoval manažerovu spokojenost s koučem, nikoli však s koučováním. Jedná se o dva rozdílné fenomény. Z našeho výzkumu bychom spokojenost manažerů s tím, že se koučování zúčastní, mohli vyvodit z jejich slovních odpovědí na otázku *Koučink pro mne znamená*. Všichni respondenti pozitivně zhodnotili koučování, jako metodu rozvoje.

Hodnocení manažerů se může v čase měnit a bylo by proto zajímavé ověřit obdobné ukazatele v určitém časovém odstupu, např. za rok, a zjistit, k jakým změnám došlo. To však přesahuje rozsah a záměr této práce.

5. Závěr

Cílem diplomové práce bylo podat ucelené informace o koučování jako metodě rozvoje manažerů. Především jsem se snažila o integraci nejnovějších poznatků a přístupů.

V teoretické části jsem se nejprve zaměřila na personální psychologii v kontextu psychologie práce a organizace. Následně byla detailně rozpracovaná kapitola věnovaná vzdělávání a rozvoji v rámci řízení lidských zdrojů. Postupně byly představeny metody, strategie a trendy vzdělávání a rozvoje. Stručně byla nastíněna problematika osobnosti manažera a jeho rozvoje.

Klíčovou část diplomové práce tvořily kapitoly věnované koučování, především kapitoly přinášející přehled současných hlavních psychologických přístupů v koučování. V úvodu byly představeny definice koučování, popsán proces a typy. Byly uvedeny základní rozdíly mezi koučováním a tréninkem, mentorinkem, poradenstvím a psychoterapií. Stručně byly představeny fenomény, se kterými se běžně setkáváme v psychoterapeutické praxi, jako např. etika, supervize, využití diagnostických pomůcek apod. V závěru teoretické části byla popsána situace koučování v České republice, včetně celoevropského srovnání.

Empirickou část tvořil výzkum zaměřený na zhodnocení koučování v České republice. Kvantitativní studie sledovala, zda jsou dodržovány základní etické standardy profesního koučování, které definuje International Coach Federation Czech Chapter. V dotazníkovém šetření byly získány názory od koučovaných manažerů.

Výzkum prokázal dodržování základních kompetencí profesionálního ICF koučování, které definuje ICF Czech Chapter. Z výsledků vyplývá, že celkově je chování koučů v souladu s těmito standardy. Také analýza jednotlivých kompetencí ukázala, že koučové tyto zásady dodržují, resp. se podle nich a v souladu s nimi chovají. Vzhledem k malé velikosti výběrového souboru, nelze bohužel získané výsledky zobecnit na všechny ICF kouče.

6. Seznam literatury

1. ALLAN, J. – LAW, H. 2009. Ethical navigation in coaching psychology – a Socratic workshop. *The Coaching Psychologist*, 2009, vol. 5 no. 2, p. 110 – 114.
2. ALLAN, J. – WHYBROW, A. 2007. Gestalt coaching. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
3. ARMATAS, A. 2009. Coaching hypnosis : integrating hypnotic strategies and principles in coaching. *International coaching psychology review*, 2009, vol. 4 no. 2, p. 174 - 183.
4. ARMSTRONG, M. - STEPHENS, T. 2008. *Management a leadership*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 272 s. ISBN 978-80-247-2172-4.
5. ARMSTRONG, M. 1999. *Personální management*. 1.vyd. Praha: Grada, 1999. S. 509 – 573. ISBN 978-80-247-2177-4.
6. ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdroj : nejnovější trendy a postupy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. S. 441 - 512. ISBN 978-80-247-1407-3.
7. BARTONÍČKOVÁ, M. 2007. *Kariérový koučink*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2007. 312 s. ISBN 978-86851-51-8.
8. BEDRNOVÁ, E. - NOVÝ, I. et al. 1998. *Psychologie a sociologie řízení*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 559 s. ISBN 80-85943-57-3.
9. BĚLOHLÁVEK, F. 1996. *Organizační chování*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1996. 343 s. ISBN 80-85839-09-1.
10. BIRCH, P. 2005. *Inspirujte ostatní ke zlepšení výkonu*. 1. vyd. Brno: CP Books, 2005. 97 s. ISBN 80-251-0581-4.
11. BORDLEIN, K. Neurolingustisches programmieren. *Skeptiker*. 2002, Jg. 15, Z. 3, S. 99 – 104.
12. BOURNE, A. 2007. Using psychometrics in coaching. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
13. BRESSER, F. 2009. *The state of coaching across the globe : the results of the global coaching survey 2008/2009*. 2009. 170 s. [cit. 2010-03-29]. Dostupné z WWW: <<http://www.bresser-consulting.com/globalcoachingsurvey.html>>.
14. BUREŠ, Z. 1981. *Psychologie práce a její užití*. 3. vyd. Praha: Práce, 1981. 324 s. ISBN 24-064-81.

15. CARROLL, M. 2007. Coaching psychology supervision. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
16. DRUCKER, P. 2008. *Efektivní vedoucí*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7261-189-8.
17. DUGNAN, K. 2007. Conversational leasing – applying personal construct psychology in coaching. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
18. EUROPEAN Mentoring and Coaching Council. 2008. *Koučink ve firemní praxi : závěrečná zpráva ze studie*. Praha: European Mentoring and Coaching Council, 2008. [cit. 2010-04-25]. Dostupné z WWW: http://www.emccouncil.org/uploads/media/STUDIE_Koucink_ve_firemni_praxi.pdf.
19. FILIP, M. 2007. Psychologie osobních konstruktů po padesáti letech : proč je teorie George Alexandra Kellyho dodnes inspirující? *Československá psychologie*, 2007, roč. 51, č. 1, s. 1 - 11.
20. FISCHER-EPE, M. 2006. *Koučování : zásady a techniky profesního doprovázení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 192 s. ISBN 80-7367-140-9.
21. GALLWEY, W. T. 2004. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti : metoda inner game*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2004. 255 s. ISBN 80-7261-115-1.
22. GILLERNOVÁ, I. 2000. Dovednosti. In I. Gillernová et al. *Slovník základních pojmů z psychologie*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2000. 80 s. ISBN 80-7168-683-2.
23. GRIMLEY, B. 2007. NLP coaching. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
24. HEWITT Associates. 2009. *Vliv finanční krize na HR : souhrnné výsledky průzkumu*. Praha: Hewitt Associates, 2009. 15 s. [interní nepublikovaný materiál].
25. HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
26. HUDSON, F. M. 1999. *The handbook of coaching*. 1. vyd. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 1999. 264 s. ISBN 0-7879-4795-4.
27. INTERNATIONAL coach federation Czech Republic. 2009a. *Co je ICF koučink*. 2009a. [cit. 2010-04-26]. Dostupné z WWW: <http://www.coachfederation.cz/cz/kdo-jsme-a-co-nabizime/co-je-icf-koucink.html>.

28. INTERNATIONAL coach federation Czech Republic. 2009b. *Etický kodex ICF*. 2009b. [cit. 2010-04-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.coachfederation.cz/cz/kdo-jsme-a-co-nabizime/kdo-je-icf-kouc/eticky-kodex-icf-kouce.html>>.
29. INTERNATIONAL coach federation Czech Republic. 2009c. *Základní kompetence profesionálního ICF koučování*. 2009c. [cit. 2010-04-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.coachfederation.cz/cz/kdo-jsme-a-co-nabizime/kdo-je-icf-kouc/klicove-kompetence-icf-kouce.html>>.
30. JOSEPH, S. – BRYANT-JEFFERIES, R. 2007. Person-centred coaching psychology. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
31. KILLBURG, R. R. 2006. *Executive coaching : developing managerial wisdom in a world of chaos*. 4.vyd. Washington: American Psychological Association, 2000. 253 s. ISBN 1-55798-648-7.
32. KOUBEK, J. 1997. *Řízení lidských zdrojů*. 2. vyd. Praha: Management Press, 1997. 350 s. ISBN 80-85943-51-4.
33. KRATOCHVÍL, S. 1997. *Základy psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 392 s. ISBN 80-7178-179-7.
34. LAW, H. 2007. Narrative coaching and psychology of learning from multicultural perspective. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
35. LEIGH, A. 1992. *Praktický rádce manažera*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1992. 189 s. ISBN 80-205-0264-5.
36. LINLEY, P. A. – HARRINGTON, S. 2007. Integrating positive psychology and coaching psychology. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
37. LOUMOVÁ, M. – REISSFELDER, A. 2008. *Systemické koučování*. Praha: ČAKO, 2008. [cit. 2010-04-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.cako.cz/index.php?cid=105&lang=cz>>.
38. MAYEROVÁ, M. - RŮŽIČKA, J. 1999. *Psychologie v ekonomické praxi*. 3. vyd. Plzeň: Západočeská Univerzita, 1999. 190 s. ISBN 80-7082-538-3.
39. MIKULÁŠTIK, M. 2007. *Manažerská psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 384 s. ISBN 978-80-247-1349-6.

40. NAKONEČNÝ, M. 2003. Fenomenologická psychologie. In J. Hoskovec, M. Nakonečný, M. Sedláková. *Psychologie XX. století*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 295 s. ISBN 80-246-0300-4.
41. O'CONNEL, B. – PALMER, S. 2007. Solution-focused coaching. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
42. PALÁN, Z. 2007. *Další vzdělávání ve světě změn*. 1. vyd. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2007. 74 s. ISBN 978-80-86723-31-0.
43. PALMER, S. – SZYMANSKA, K. 2007. Cognitive behavioural coaching. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
44. PARMA, P. 2006. *Umění koučovat*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. 232 s. ISBN 80-86851-34-6.
45. PASSMORE, J. 2007. Behavioural coaching. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
46. PAVLICA, K. – JAROŠOVÁ, E. – KAISER, R. B. 2010. *Versatilní vedení : dynamická rovnováha manažerských dovedností*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2010. 222 s. ISBN 978-80-7261-208-6.
47. PELTIER, B. 2010. *The psychology of executive coaching : theory and application*. 2. vyd. New York: Routledge, 2010. 423 s. ISBN 978-0-415-99341-8.
48. PERLS, F. - HEFFERLINE, R. F. - GOODMAN, P. 2004. *Gestalt terapie : vzrušení lidské osobnosti a její růst*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. 491 s. ISBN 80-7254-507-8.
49. PROVAZNÍK, V. et al. 2002. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 228 s. ISBN 80-247-0470-6.
50. ROBERTS, V.Z. – BRUNNING, H. 2007. Psychodynamic and systems-psychodynamic coaching. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
51. ROGERS, C. R. 1998. *Způsob bytí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 296 s. ISBN 80-7178-233-5.
52. ROGERS, J. 2008. *Coaching skills*. 2. vyd. Berkshire: Open University Press, 2008. 291 s. ISBN 978-0-335-22552-1.

53. ROSINSKI, P. 2009. *Koučování v multikulturním prostředí : nové nástroje využití národních, firemních a profesních odlišností*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2009. 323 s. ISBN 978-80-7261-195-9.
54. RYMEŠ, M. Personální psychologie. In J. Štikar, M. Rymeš, K. Riegel, K. Hoskovec. *Základy psychologie práce a organizace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 203 s. ISBN 80-7184-091-2.
55. RYSOVÁ, J. 2009. *Vliv finanční krize na vzdělávání*. Praha: Educitry, 2009. 1 s. [interní nepublikovaný materiál].
56. SLAMĚNÍK, I. 2000. Učení. In I. Gillernová et al. *Slovník základních pojmů z psychologie*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2000. 80 s. ISBN 80-7168-683-2.
57. SPINELLI, E. – HORNER, C. 2007. An existential approach to coaching psychology. In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.). *Handbook of coaching psychology : a guide for practitioners*. 1. vyd. New York: Routledge, 2007. 465 s. ISBN 978-1-58391-706-0.
58. STACKE, E. 2005. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 156 s. ISBN 80-247-0937-6.
59. SUCHÝ, J. - NÁHLOVSKÝ, P. 2007. *Koučování v manažerské praxi : klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-1692-3.
60. SVIANTEKOVÁ, G. 2006. Pracovně-rodinný konflikt a pracovně-rodinná kultura v organizaci. In M. Rymeš, T. Rotter (Eds.). *Člověk a proměny současného světa - možnosti a rizika*. Praha: Matfyzpress, 2006. S. 149-159. ISBN 80-86732-95-9.
61. ŠTIKAR, J. - HOSKOVEC, J. 2004. Teorie a praxe výcviku. *Psychologie v ekonomické praxi*, 2004, roč. 39, č. 1 - 2, s. 1 - 9.
62. ŠTIKAR, J. – HOSKOVEC, J. Psychologie práce a organizace. In J. Štikar, M. Rymeš, K. Riegel, K. Hoskovec. *Základy psychologie práce a organizace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 203 s. ISBN 80-7184-091-2.
63. ŠTIKAR, J. Pracovní výcvik. In J. Štikar, M. Rymeš, K. Riegel, K. Hoskovec. *Psychologie ve světě práce*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 461 s. ISBN 80-246-0448-5.
64. VYMĚTAL, J. 1996. *Rogersovská psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1996. 216 s. ISBN 80-202-0605-1.
65. VYMĚTAL, J. et al. 1997. *Obecná psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek, 1997. 295 s. ISBN 80-86123-02-2.
66. WAGNEROVÁ, I. – HOSKOVCOVÁ, S. – ŠÍROVÁ, E. 2008. Změny profesní orientace psychologů. *Československá psychologie*, 2008, roč. 52, č. 3, s. 302 - 307.

67. WALKER, A. J. et al. 2003. *Moderní personální management : nejnovější trendy a technologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 256 s. ISBN 80-247-0449-8.
68. WERTHER, W. B. - DAVIS, K. 1992. *Lidský faktor a personální management*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1992. 611 s. ISBN 80-85605-07-X.
69. WHITMORE, J. 2007. *Koučování : rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2007. 185 s. ISBN 978-80-7261-101-0.
70. WILLIAMS, R. 2007. The second-fastest growing profession. *National post*, April 4, 2007, s. 11.

7. Přílohy

Příloha č. 1 – Etický kodex ICF (International, 2009b)

Etický kodex

Část první: Definice koučinku

Sekce 1: Definice

- **Koučink:** Koučink je partnerství s klienty v procesu, který je tvůrčí, podporuje nové nápady a inspiruje je k maximálnímu využití jejich osobního a profesního potenciálu.
- **Profesionální koučovací vztah:** Profesionální koučovací vztah nastává tehdy, když koučování zahrnuje obchodní dohodu nebo smlouvu, která definuje odpovědnosti každé strany.
- **ICF profesionální kouč:** ICF profesionální kouč souhlasí s tím, že bude koučovat v souladu s klíčovými profesionálními kompetencemi podle ICF a zaručuje se, že bude dodržovat ICF Etický kodex.

Pro vyjasnění rolí v koučovacím vztahu je často nutné rozlišovat mezi klientem a sponzorem. Ve většině případů je klient a sponzor ta samá osoba a lze tedy používat jeden termín: klient.

Z důvodů jednoznačného pojmenování definuje Mezinárodní federace koučů tyto role následovně:

- **Klient:** „Klient“ je člověk (lidé), který je koučován (kteří jsou koučováni).
- **Sponzor:** „Sponzorem“ je člověk (včetně jeho zástupců), který platí a domlouvá dodávání služeb kouče.

Ve všech případech by koučovací smlouva nebo dohody měly jasně stanovit pravidla, role a odpovědnosti, jak pro klienta, tak i pro sponzora, pokud to není jedna a táž osoba.

Část druhá: ICF standardy etického chování

Preamble: ICF profesionální koučové usilují o chování, které pozitivně odráží koučovací profesi, respektují různé přístupy ke koučování a zároveň uznávají, že jsou zodpovědní dodržovat příslušné zákony a pravidla.

Sekce 1: Obecné zásady profesionálního chování

Jako kouč:

1. Nebudu vědomě činit žádná veřejná prohlášení, která jsou nepravdivá nebo zavádějící, nebudu tvrdit nic nepravdivého v písemných dokumentech, které se vztahují ke koučovací profesi, mé certifikaci nebo ICF.
2. Přesně pojmenovávám svou koučovací kvalifikaci, odbornost, zkušenost, certifikace a certifikace ICF.
3. Uznávám a ctím všechno úsilí, přispění a tvorbu druhých a nevydávám cizí dílo za svoje. Chápu, že porušením tohoto standardu se mohu stát účastníkem právního jednání s třetí stranou.
4. Budu se za každých okolností snažit, abych poznal/a, kdy má vlastní témata či moje osobní problémy mohou narušovat moji koučovací práci a být v rozporu s profesionálními vztahy. Pokud to bude podle daných skutečností a okolností nutné, rychle vyhledám profesionální pomoc a stanovím kroky, které je třeba udělat, současně zvážím, zda je třeba pozastavit nebo ukončit mé koučovací vztahy.
5. Budu se chovat v souladu s Etickým kodexem ICF při všech koučovacích školeních, koučovacím mentorinku a při koučovací supervizi.
6. Budu provádět a podávat zprávu o výzkumu kompetentně, pravdivě, čestně a v rámci uznávaných vědeckých standardů. Můj výzkum bude prováděn se všemi potřebnými souhlasy a přijetím zúčastněných osob. K výzkumu budu přistupovat tak, abych chránil/a jeho účastníky před jakýmkoli potenciálním poškozením. Veškerý výzkum bude prováděn v souladu se zákony země, ve které se výzkum provádí.
7. Budu udržovat, ukládat a disponovat se všemi pracovními záznamy, které byly vytvořeny v rámci koučovací praxe takovým způsobem, který zaručuje důvěrnost, bezpečnost a ochranu soukromí a je v souladu s odpovídajícími zákony a dohodami.
8. Budu používat ICF členské kontaktní informace (e-mailové adresy, telefonní čísla atd.) pouze v rozsahu schváleném ICF.

Sekce 2: Střet zájmů

Jako kouč:

9. Budu se snažit předejít střetům zájmů a potenciálním střetům zájmů a pokud nastanou, budu o nich otevřeně jednat. Vznikne-li takový střet, nabídnu své odstoupení.
10. Otevřeně sdělím svému klientovi nebo klientce a sponzorovi veškeré předpokládané platby, které mohu zaplatit nebo obdržet za zprostředkování služeb či kontaktu klienta třetím stranám.
11. Barterový obchod za služby, zboží nebo jiné nepeněžní odměny budu dělat pouze tehdy, pokud to negativním způsobem neovlivní koučovací vztah.
12. Nebudu vědomě využívat žádné osobní, profesionální nebo finanční výhody nebo přínosy z koučovacího vztahu, kromě platby dle dohody nebo smlouvy.

Sekce 3: Profesionální chování s klienty

Jako kouč:

13. Nebudu záměrně podávat zavádějící nebo falešná tvrzení o tom, co můj klient nebo sponzor může ode mne jako od kouče získat z koučovacího procesu.
14. Nebudu dávat svým klientům nebo potencionálním klientům informace nebo rady, o kterých vím, že mohou být zavádějící nebo nepravdivé.
15. Se svými klienty a sponzory uzavřu jasné dohody a smlouvy. Všechny dohody a smlouvy budu respektovat v rámci profesionálních koučovacích vztahů.
16. Pečlivě vysvětlím a budu usilovat o to, aby na prvním setkání klient a sponzor (sponzoři) porozuměli povaze koučování, důvěrnosti sdělovaných informací, finančním dohodám a dalším podmínkám koučovací dohody nebo smlouvy.
17. Budu zodpovědný za stanovení jasných, řádných a kulturně citlivých hranic týkajících se fyzického kontaktu, který mohu mít s klientem nebo sponzory.
18. Nebudu se sexuálně stýkat s žádným ze svých současných klientů nebo sponzorů.
19. Budu respektovat klientovo právo kdykoli ukončit koučovací proces v souladu s podmínkami dohody nebo kontraktu. Budu věnovat pozornost signálům, že pro klienta není koučovací vztah nadále přínosný.
20. Povzbudím klienta nebo sponzora, aby udělal změnu, pokud jsem přesvědčen, že klient nebo sponzor dostanou lepší služby od jiného kouče nebo z jiného zdroje.
21. Navrhnou klientovi, aby vyhledal služby jiných profesionálů, když to budu považovat za vhodné nebo nutné.

Sekce 4: Soukromí a důvěrnost

Jako kouč:

22. S veškerými informacemi získanými od klienta nebo sponzora budu nakládat na nej přísnější úrovni důvěrnosti. Budu mít jasnou dohodu nebo smlouvu s klientem před tím, než případně předám tyto informace další osobě, kromě výjimek vycházejících ze zákona.
23. Udělám jasné dohody, které se týkají toho, jak dochází k výměně informací mezi koučem, klientem a sponzorem.
24. Když jsem v pozici lektora studentů koučování, objasním tento přístup důvěrnosti svým studentům.
25. S kouči a dalšími osobami, se kterými spolupracuji při poskytování služeb svým klientům a jejich sponzorům za platbu nebo jako dobrovolnou činnost, učiním jasné dohody nebo smlouvy, aby dodržovali ICF Etický kodex část 2, 4: Soukromí a důvěrnost a celý ICF Etický kodex, je-li třeba ho uplatnit.

Část třetí: ICF etický závazek

Jako ICF profesionální kouč uznávám a souhlasím s tím, že budu respektovat etické a právní závazky vůči svým koučovaným klientům a sponzorům, kolegům a veřejnosti. Zavazuji se k dodržování ICF Etického kodexu a k uplatňování těchto standardů s těmi, které koučuji.

Pokud tento etický závazek nebo kteroukoli část Etického kodexu poruším, souhlasím s tím, že mne ICF podle svého úsudku bude volat k odpovědnosti. Dále souhlasím s tím, že moje odpovědnost vůči ICF za takové porušení může znamenat takové sankce, jako je ztráta členství v ICF a/nebo ICF certifikace.

Schváleno komisí ICF pro etiku a standardy 30. října 2008.

Schváleno ICF představenstvem 18. prosince 2008.

Příloha č. 2 – Základní kompetence profesionálního ICF koučování (International, 2009c)

ZÁKLADNÍ KOMPETENCE PROFESIONÁLNÍHO ICF KOUČOVÁNÍ

A. VYTVOŘENÍ ZÁKLADŮ PRO PRÁCI S KLIENTEM

1. DODRŽOVÁNÍ ETICKÉHO KODEXU A PROFESIONÁLNÍCH STANDARDŮ
2. DEFINICE DOHODY (KONTRAKTU) PRO KOUČINK

B. VYTVOŘENÍ VZÁJEMNÉHO VZTAHU

3. VYTVOŘENÍ DŮVĚRY A BLÍZKOSTI S KLIENTEM
4. KOUČOVACÍ POZICE (PŘÍTOMNOST KOUČE)

C. EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

5. AKTIVNÍ NASLOUCHÁNÍ
6. UŽÍVÁNÍ SILNÝCH OTÁZEK
7. PŘÍMÁ KOMUNIKACE

D. PODPORA UČENÍ A DOSAŽENÍ VÝSLEDKŮ

8. ROZVOJ SEBEUVĚDOMĚNÍ (UMOŽNIT KLIENTOVI UVĚDOMIT SI SVOU SITUACI)
9. NAVRHOVÁNÍ AKCÍ
10. PLÁNOVÁNÍ A STANOVENÍ CÍLŮ
11. ŘÍZENÍ ROZVOJE A ODPOVĚDNOSTI

A. VYTVOŘENÍ ZÁKLADŮ PRO PRÁCI S KLIENTEM

1. Dodržování etického kodexu a profesionálních standardů – porozumění etiky a standardů koučinku a schopnost je vhodně používat ve všech situacích koučovacího procesu.

- a. Rozumí Pravidlům chování ICF (ICF Standards of Conduct) (viz seznam, Oddíl III Etického kodexu ICF) a řídí se jimi při svém jednání.
- b. Zná a dodržuje všechna etická doporučení ICF (viz seznam).
- c. Informuje srozumitelně o rozdílech mezi koučováním, poradenstvím, psychoterapií a dalšími podporujícími obory.
- d. V případě potřeby odkáže klienta na jiný druh odborné pomoci. Je schopen rozpoznat situace, kdy je toho zapotřebí, a zná kontakty a zdroje.

2. Definice dohody (kontraktu) pro koučink – Schopnost rozpoznat, co bude cílem daného koučovacího vztahu a dospět k dohodě s potenciálním a novým klientem ohledně způsobu, jakým bude vztah mezi koučem a klientem a samotné koučování probíhat.

- a. Rozumí a efektivně s klientem projedná pravidla a specifické podmínky ve vztahu mezi klientem a koučem (např. kde a konkrétně jakou formou bude koučování probíhat, cena, časový plán, zapojení dalších osob do procesu koučování, jestliže je to vhodné).
- b. Dosáhne dohody, co bude či naopak nebude vhodné v jejich vztahu, co v sobě nabídka koučování zahrnuje a co už ne, jaké jsou zodpovědnosti klienta a kouče.
- c. Rozhodne, zda je jeho metoda koučování pro potenciálního klienta a jeho potřeby skutečně vhodná.

B. VYTVOŘENÍ VZÁJEMNÉHO VZTAHU

3. Vytvoření důvěry a blízkosti s klientem - Schopnost vytvořit bezpečné a podporující prostředí, které rozvíjí trvalý vzájemný respekt a důvěru.

- a. Projevuje skutečný zájem o blaho klienta a o jeho budoucnost.
- b. Vždy jedná tak, že demonstruje svoji integritu, čestnost a upřímnost.
- c. Stanoví jasná pravidla a dodržuje své sliby.
- d. Projevuje respekt vůči názorům klienta, jeho způsobu učení a osobnímu bytí.
- e. Poskytuje stálou podporu a povzbuzuje klienta v nově nabytých způsobech chování, včetně činů, které v sobě nesou riziko a strach ze selhání.
- f. Žádá klienta o souhlas, než začne koučovat v nové citlivé oblasti.

4. Koučovací pozice (přítomnost kouče) – Schopnost být v průběhu koučování plně soustředěný, vytvořit s klientem spontánní (přirozený) vztah; který vytváří otevřené, flexibilní a důvěrné prostředí.

- a. Při koučování je zcela přítomen a je flexibilní; „dancing in the moment“.
- b. Používá svou intuici a důvěřuje svému vnitřnímu vědomí - následuje svůj instinkt.
- c. Je otevřený tomu, že nerozumí všemu a je schopen jít do rizika s tím spojeného.
- d. Vidí mnoho způsobů, jak pracovat s klientem a volí ten nejúčinnější v daném okamžiku.
- e. Účinně používá humor pro odlehčení a vytvoření energie.
- f. S jistotou střídá náhledy na situaci a experimentuje s novými možnostmi vlastního postupu.
- g. Při práci se silnými emocemi se projevuje s jistotou; dokáže se kontrolovat a nenechat se přemoci emocemi klienta nebo se do nich zaplést.

C. EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

5 Aktivní naslouchání – Schopnost plně se soustředit na to, co klient říká či neříká. Schopnost pochopit význam řečeného v kontextu s klientovými touhami a podpořit sebevyjádření klienta.

- a. Věnuje se klientovi a jeho programu, ne svému programu kouče pro klienta.
- b. Slyší (vnímá) klientovy obavy, cíle, hodnoty a přesvědčení o tom, co je možné či nemožné.
- c. Rozlišuje mezi slovy, tónem hlasu, řečí těla.
- d. Pro zajištění přesnosti a porozumění sdělení shrnuje, parafrázuje, opakuje, zrcadlí zpět, co klient řekl.
- e. Povzbuzuje, akceptuje, přezkoumává a povzbuzuje klientovo vyjádření pocitů, názorů, obav, přesvědčení, domněnek atd.
- f. Ujednocuje myšlenky a podněty klienta a dále na nich staví.
- g. Vystihne a rozumí podstatě sdělení klienta a pomáhá klientovi vyjádřit se k jádru věci namísto dlouhého popisování.
- h. Umožní klientovi dát průchod pocitům či bez obalu popsat situaci, bez odsuzování či ztráty nestrannosti, aby se klient mohl posunout k dalším krokům.

6 Užívání silných otázek – Schopnost klást otázky, které odhalí skutečnosti potřebné pro získání maximálního užitku z koučování a pro klienta.

- a. Klade otázky, které vychází z aktivního naslouchání klientovi a porozumění jeho stanovisku.
- b. Klade otázky, které vybízí k novým objevům, vzhledu do situace, závazkům či jednání (tj. otázky, které zpochybňují klientovy domněnky).
- c. Klade otevřené otázky bez předem daných jednoznačných odpovědí, které napomáhají schopnosti jasného uvažování, podporují nacházet nové možnosti či přinášejí nové znalosti.
- d. Klade otázky, které klienta přiblíží tomu, čeho touží dosáhnout, ne otázky, které by vedly k sebeobhajování nebo ohlížení se zpět.

7. Přímá komunikace - Schopnost efektivní komunikace v průběhu koučování. Schopnost používat jazyk, který má na klienta největší pozitivní dopad.

- a. Při sdílení a podávání zpětné vazby se vyjadřuje jasně, přímo a za pomoci vhodných slov.
- b. Přeformuluje vyjádření, aby klientovi jiným úhlem pohledu pomohl porozumět jeho přání nebo tomu, čím si není jist.
- c. Jasně sděluje, jaké jsou cíle koučování, program setkání, účel pro užití určitých technik nebo cvičení.
- d. Vyjadřuje se způsobem, který je vhodný a respektující klienta (tedy nikoli sexisticky či rasisticky, neuzivá hovorové ani slangové výrazy).
- e. Používá metafory a analogie, aby ilustroval fakta nebo názorně (slovně) vykreslil situaci.

D. PODPORA UČENÍ A DOSAŽENÍ VÝSLEDKŮ

8. Rozvoj sebeuvědomění (umožnit klientovi uvědomit si svou situaci) – Schopnost sjednotit a přesně vyhodnotit četné zdroje informací a interpretovat je tak, aby klient získal sebeuvědomění a dosáhl tak předem dohodnutých výsledků.

- a. Při posuzování záležitostí klienta dokáže proniknout i za jeho slova a nenechá se omezovat klientovým popisem situace.
- b. Klade otázky za účelem lepšího porozumění, sebeuvědomění a přesnosti.
- c. Určí, v čem spočívají zásadní problémy klienta, v jakých oblastech na sebe či na svět pohlíží příznačným či utkvělým způsobem; rozpozná rozdíl mezi fakty a jejich interpretací, nesrovnalosti mezi myšlenkami, pocity a skutky.
- d. Napomáhá klientovi objevovat pro sebe nové myšlenky, názory, náhled, emoce, nálady atd., které posílí jeho schopnost jednat a dosáhnout toho, co je pro něj důležité.
- e. Přináší klientovi širší perspektivu a inspiruje ho k závazku změnit svůj úhel pohledu a k nalezení nových možností jednání.
- f. Napomáhá klientovi vidět různé, navzájem propojené faktory, které jej a jeho chování ovlivňují (např. myšlenky, emoce, tělo, prostředí).
- g. Vhled do situace vyjádří tak, aby to bylo užitečné a smysluplné pro klienta.
- h. Rozpozná hlavní silné stránky stejně jako hlavní oblasti pro učení a růst. Identifikuje to nejpodstatnější, čemu je třeba se při koučování věnovat.
- i. Požádá klienta, aby při odhalování rozporů mezi svými slovy a skutky rozlišoval podstatné problémy od banálních, chování vycházející z konkrétní situace od opakujícího se vzorce chování.

9 Návrhování akcí – Schopnost vytvářet s klientem příležitosti k neustálému učení, k učení při koučování i v běžných životních a pracovních situacích, a příležitosti k podniknutí nových akcí, které jej co nejúčinněji dovedou k předem dohodnutým cílům koučování.

- a. Inspiruje a napomáhá klientovi definovat akce, které mu umožní projevit, procvičit a prohloubit nové poznatky.
- b. Pomáhá klientovi zaměřit se na podstatné, systematicky prozkoumávat specifické problémy a příležitosti stěžejní pro dosažení předem dohodnutých cílů koučování.
- c. Zapojuje klienta do objevování alternativních nápadů a řešení, vyhodnocování možností a učinění souvisejících rozhodnutí.
- d. Povzbuzuje aktivní experimentování a poznávání sebe sama, kdy klient ihned aplikuje to, co se probíralo a čemu se naučil při koučování, do svého osobního nebo pracovního života.
- e. Chválí klienta za úspěchy a schopnost budoucího růstu.
- f. Vybízí klienta k přezkoumávání jeho domněnek a stanovisek, aby jej provokoval k novým myšlenkám a k nacházení nových možností jednání.
- g. Obhazuje nebo předkládá názory, které jsou v souladu s klientovými cíli, a objektivně a bez osobních pocitů vede klienta k jejich uvážení.
- h. Pomáhá klientovi jednat ihned, přímo v průběhu koučování; poskytuje okamžitou podporu.
- i. Povzbuzuje, inspiruje klienta k plnému nasazení sil a k novým úkolům. Také udržuje pohodlné tempo učení.

10 Plánování a stanovení cílů – Schopnost s klientem rozvíjet a dodržet účinný plán koučování.

- a. Shromažďuje nasbírané informace a sestavuje s klientem plán koučování a cíle pro rozvoj, které pokryjí problémy i hlavní oblasti pro učení a rozvoj.
- b. Vytváří plán s výsledky, které jsou splnitelné, měřitelné, konkrétní a mají stanovené datum plnění.
- c. V oprávněných případech upraví plán koučování dle průběhu koučování a podle změn v situaci.
- d. Pomáhá klientovi poznat nové zdroje pro učení (např. knihy, jiné odborníky).
- e. Rozpozná a zaměřuje se na první úspěchy, které jsou důležité pro klienta.

11 Řízení rozvoje a odpovědnosti – Schopnost udržet pozornost na tom, co je důležité pro klienta a ponechat odpovědnost klientovi za realizaci.

- a. Jasně požaduje na klientovi, aby činil kroky, které ho povedou ke splnění stanovených cílů.
- b. Aby byly úkoly dotaženy do konce, táže se klienta na kroky, ke kterým se zavázal při předchozím sezení.
- c. Pomáhá klientovi si uvědomit, co udělal, neudělal, co se naučil či co nového si uvědomil od posledního setkání.
- d. Efektivně připravuje, organizuje a opakuje s klientem informace nabyté při sezeních.
- e. Udržuje klienta na vytyčené cestě i v době mezi sezeními tím, že jeho pozornost udržuje u plánu koučování a jeho výsledcích, u předem dohodnutého průběhu akcí a témat pro budoucí setkání.
- f. Soustředí se na plán koučování, ale zároveň je i připraven upravit jednání a akce na základě vývoje při koučování a změnách směru, kterým se sezení ubírají.

- g.** S ohledem na celkovou situaci a cíle klienta, je schopen navigovat klienta mezi jednotlivými částmi plánu, udává kontext pro rozhovor a pro to, čeho chce klient dosáhnout.
- h.** Podporuje klienta v sebekázni, vede ho k zodpovědnosti za sliby, které dává, k zodpovědnosti za výsledky plánovaných akcí nebo za konkrétní časově vymezený plán.
- i.** Rozvíjí schopnost klienta rozhodovat se, vystihnout podstatné problémy a dál pracovat na svém osobním rozvoji (žádat zpětnou vazbu, stanovovat si priority, zvolit pro sebe vhodnou rychlost učení, schopnost sebereflexe a poučení ze svých zkušeností).
- j.** Pozitivním způsobem konfrontuje klienta s faktem, že nesplnil předem dohodnuté kroky.

Příloha č. 3 – Dotazník

Dobrý den, vítejte na stránkách nezávislého kvantitativního výzkumu, který je zaměřený na průběh Vašich koučovacích setkání. Přečtěte si, prosím, pozorně každé následující tvrzení a vyjádřete svůj souhlas či nesouhlas s ním v příslušné kolonce. Pokud si nebudete odpovědi jisti, přikloňte se k variantě, která situaci vystihuje lépe. Nad odpověďmi moc nepřemýšlejte, zaškrtněte volbu, která Vás napadne jako první a je Vám bližší. Dotazníkové šetření je anonymní. Žádná odpověď není správná. Velice Vám předem děkujeme za Vaše názory. V případě potřeby doplňujících informací, kontaktujte, prosím, paní Kateřinu Pavlíkovou, tel. 602 464 992 nebo pavlikova.katerina@email.cz.

VSTOUPIT

	Muž	Žena					
1. Pohlaví							
2. Jaký je Váš věk?	< = 19	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39		
	40 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 59	> = 60		
3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?	Základní	Vyučen/Střední škola bez maturity	Vyučen/Střední škola s maturitou	Vyšší odborné	Vysokoškolské		
4. Kolik obyvatel má město/vesnice ,ve kterém pracujete?	do 2 tis.	2–5 tis.	5–10 tis.	10–20 tis.	20–50 tis.	50–100 tis.	
	100–200 tis.	Brno	Praha				
5. Jaké je Vaše povolání?	Student/učeň	Zaměstnanec	Podnikatel	Důchodce	jiné (prosím specifikujte)		
5.a Prosím specifikujte Vaši pozici, případně obor studia či podnikání:							
6. Kolik zaměstnanců má společnost, pro kterou pracujete? (počet zaměstnanců k 31.1.2010 v hlavním pracovním poměru, bez zaměstnanců pracujících na základě dohod DPČ, DPP)	< 10	10 - 49	50 - 249	250 - 999	1000 - 4999	> 5000	
7. Mít osobního kouče byl můj nápad.	ANO	NE	komentář				
Pokud jste v otázce č.6 odpověděli NE	ANO	NE	komentář				
6.b) Moje spolupráce s koučem je dobrovolná.							
6.c) Koučink mi nabídl/navrhl (např. nadřazený, oddělení HR atd.):.							
8. Konkrétního kouče jsem si mohl/a vybrat.	ANO	NE	komentář				
9. Mým koučem je	ŽENA	MUŽ					
10. Mám koučovací plán, který vychází z mých potřeb.	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Komentář		
11. Víím, jak bude sezení s koučem probíhat.							
12. Řekl/a bych, že mne kouč dobře zná.							

13	Kouč se mi věnuje celý vymezený čas.					
14	Vím, čeho chci pomocí koučování dosáhnout.					
15	Pravidelně od kouče dostávám pochvalu.					
16	Kouč není při koučinku rušen telefonem.					
17	Pro lepší porozumění používá kouč příklady.					
18	Na začátku koučování/našich setkání se společně vracíme k minulým úkolům.					
19	Kouči nemusím opakovat, co jsem už řekl/a.					
20	Kouč často používá uzavřené otázky.					
21	Mám stanovené reálné cíle.					
22	Myslím, že kouč by mi řekl i negativní zpětnou vazbu.					
23	Stává se, že se kouč vyjadřuje za mne (např. nenechá mne dokončit větu).					
24	V průběhu našich setkání se s koučem zasmějeme.					
25	Myslím, že díky koučování postupuji dopředu.					
26	Naše setkání neovlivňují koučovy osobní problémy.					
27	Kouč mi pravidelně sděluje zpětnou vazbu.					
28	Od doby, co využívám koučování, se cítím tvůrčí.					
29	Kouč vždy dodrží naši dohodu.					
30	Někdy mám pocit, že kouč používá naučené otázky, které se nehodí k tématu (jsou mimo kontext).					
31	Stalo se, že jsem po koučování, změnil/a názor/dosavadní postup atd., který jsem používal/a.					
32	Po prvních koučovacích setkáních bych dokázal/a kolegovi vysvětlit podstatu koučování.					
33	Máme přesně definováno, na čem budeme s koučem pracovat.					
34	Kouč někdy používá příběhy pro ilustraci.					
35	Stalo se, že mi kouč řekl informace, které nebyly pravdivé.					
36	Kouč mne upozorňuje na stanovené termíny.					
37	Kouč nikdy nezneužil informace, které jsem mu řekl/a.					
38	Výrazy, které kouč používá, mne neurážejí (např. nejsou dvojsmyslné apod.).					
39	Pro kouče je důležité, abych rozuměl/a.					
40	Kouč se zajímá, co jsem dělal/a od minulého sezení.					
41	Kouč se někdy chová nadřazeně.					
42	Od doby, co využívám koučování, zkouším nové postupy.					
43	Kouči bez problémů sděluji i důvěrné informace.					
44	Nemám pocit, že kouče nudím.					

Příloha č. 4 – Průvodní dopis pro kouče

Vážená kolegyně, Vážený kolego,
obracíme se na Vás, protože **jste členem ICF** a patříte mezi **profesionální kouče** působící v České republice. Dlouhodobou strategií ICF je neustálý **rozvoj** profesionálního prostředí v oblasti koučování. Z tohoto důvodu v současné době participujeme na **nezávislém kvantitativním výzkumu**, realizovaném ve spolupráci s Univerzitou Karlovou, který je zaměřený na **zhodnocení úrovně profesionality koučinku** v ČR z pohledu klientů. Vaše zapojení do zmíněného projektu bude realizováno **přeposláním přílohy Vaším klientům**, které koučujete.

Dovolujeme si Vás tedy tímto požádat o **přeposlání přílohy** tohoto emailu **všem Vaším klientům - Vaším manažerům**, kteří splňují následující **kritéria**:

Hovoří česky.

Řídí alespoň jednoho podřízeného.

Jsou koučováni.

Příloha obsahuje

Úvodní informace.

*Odkaz na on-line dotazník (vyplnění dotazníku zabere **maximálně 10 minut**).*

Instrukce pro vyplnění.

Kontaktní údaje v případě potřeby dodatečných informací.

Dotazník bude přístupný v období od **29. 03. 2010 do 18. 04. 2010**.

Výsledky výzkumu budou využity pro **zmapování situace** v České republice. Vy tak budete mít možnost získat **zpětnou vazbu** k Vaší práci. Elektronická podoba souhrnných výsledků šetření bude **zveřejněna** na internetových stránkách ICF (předpokládaný termín druhá polovina 2010).

Rádi bychom zdůraznili, že dotazníkové šetření je **anonymní**.

Dovolujeme si Vás požádat o **zaslání počtu manažerů**, kterým jste tento **email přeposlali** (tento údaj by měl být **shodný** s počtem všech Vašich klientů splňujících kritéria pro účast ve výzkumu). Tento předpoklad je **nezbytný** pro statistické zpracování a získání reprezentativních výsledků. Zprávu o počtu oslovených klientů posílejte, prosím, na adresu: milena.zidlicka@coachfederation.cz

Jako **poděkování** za Vaši účast ve výzkumu, budete zařazeni do slosování o knihu *Handbook of Coaching Psychology – A guide for Practitioners* od autorů Stephen Palmer a Alison Whybrow z roku 2007.

Pevně věříme, že **s Vaší pomocí** se nám podaří tento výzkum úspěšně realizovat a získat tak informace o **kvalitě koučování** v České republice. Věříme, že i Vám pomůže tento výzkum při komunikaci s Vašimi klienty, že jste součástí profesní organizace, která se věnuje podpoře a rozvoji kvality a profesionality koučů.

Za ICF

Marta Anna Petrášová

Příloha č. 5 – Průvodní dopis pro manažery

Vážená paní, Vážený pane,

předem bychom Vám chtěli **poděkovat** za čas, který nám věnujete, byť jsme si vědomi, že jste velmi zaneprázdněný/á. Dovolujeme si Vás oslovit s žádostí o **spolupráci** na **nezávislém kvantitativním výzkumu**, realizovaném ve spolupráci s Univerzitou Karlovou, zaměřeném na zhodnocení úrovně profesionality koučů v České republice. Šetření je **realizováno formou dotazníku**, který naleznete v on-line podobě na adrese: <http://www.coaching4life.cz/> .

Účast ve výzkumu Vám zabere maximálně 10 minut.

Cílem výzkumu je zhodnotit **chování koučů** a jejich **přístup ke klientům**. Dotazník vychází z etického kodexu a klíčových kompetencí koučů, které definuje International Coach Federation (více na www.coachfederation.cz).

Dotazník bude přístupný v období od **29. 03. 2010 do 18. 04. 2010**.

Rádi bychom zdůraznili, že dotazníkové šetření je **anonymní**.

V případě, že budete mít **zájem o zaslání** souhrnných výsledků šetření, uveďte tuto skutečnost do dotazníku.

Pro **dodatečné informace**, kontaktujte, prosím, paní Kateřinu Pavlíkovou, tel. 602 464 992 nebo pavlikova.katerina@email.cz.

Pevně věříme, že s **Vaší pomocí** se nám podaří tento výzkum úspěšně realizovat.

Marta Anna Petrášová
International Coach Federation

Příloha č. 6 – Průvodní omluvný dopis pro manažery

Vážený pane XX,

ráda bych Vám poděkovala za Vaši účast v nezávislém kvantitativním výzkumu, který se zaměřuje na stav koučování v ČR. Velice se Vám omlouvám, ale bohužel vinou selhání databázového nástroje jsem přišla o část Vámi vyplněných dat, technická chyba tak může způsobit, že výsledky nepůjdou využít a celý výzkum by mohl být bohužel znehodnocen. Data se náhlou chybou aplikace neuložila, došlo pouze k uložení poslední stránky dotazníku, kde jste uvedl zájem o zaslání souhrnných výsledků. Vzhledem k tomu, že jste zvolil v dotazníku tuto možnost a uvedl emailovou adresu (pro zaslání souhrnných výsledků), dovoluji si tuto adresu nyní využít a tímto Vás požádat o opětovné vyplnění formuláře na adrese www.coaching4life.cz. Přijměte, prosím, moji velkou omluvu. Byly provedeny veškeré kroky, aby se podobná situace již neopakovala.

Ráda bych zdůraznila, že dotazníkové šetření je anonymní.

Předem Vám velice děkuji za spolupráci a velice se Vám omlouvám za komplikace.

Kateřina Pavlíková

602 464 992

Příloha č. 7 – Dodatečný průvodní dopis pro kouče

Vážený pane XX,

dovolte mi ještě jednou se na Vás obrátit s žádostí o zapojení do nezávislého kvantitativního výzkumu, který je zaměřený na zhodnocení koučování v ČR. V dubnu jste obdržel email z ICF, která na výzkumu spolupracuje, nyní si Vás dovoluji osobně požádat o přeposlání přílohy emailu Vaším klientům, které koučujete a kteří splňují následující kritéria:

- Hovoří česky.
- Řídí alespoň jednoho podřízeného.
- Jsou koučováni.

Příloha obsahuje

- Úvodní informace.
- Odkaz na on-line dotazník (vyplnění dotazníku zabere maximálně 10 minut).
- Instrukce pro vyplnění.
- Kontaktní údaje v případě potřeby dodatečných informací.

Dotazník bude přístupný do 18.6.2010.

Ráda bych připomněla, že dotazníkové šetření je anonymní.

Jako poděkování za Vaši účast ve výzkumu, budete zařazeni do slosování o knihu Handbook of Coaching Psychology – A guide for Practitioners od autorů Stephen Palmer a Alison Whybrow z roku 2007.

Dovoluji si Vás požádat o zaslání počtu manažerů, kterým jste tento email přeposlali (tento údaj by měl být shodný s počtem všech Vašich klientů splňujících kritéria pro účast ve výzkumu a je nezbytný pro statistické zpracování).

S Vaší pomocí se nám podaří tento výzkum úspěšně realizovat a získat tak informace o kvalitě koučování v České republice. Věřím, že i Vám pomůže tento výzkum při komunikaci s Vašimi klienty, že jste součástí profesní organizace, která se věnuje podpoře a rozvoji kvality a profesionality koučů.

Děkuji Vám za pomoc,
Kateřina Pavlíková