

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ivana Fabianová

Koučování a jeho působení na výkon obchodních
reprezentantů

Coaching and its impact on performance of sales
representatives

Praha, 2015

Vedoucí práce: doc. MUDr. Mgr. Radvan Bahbouh, PhD.

Za vedení této diplomové práce bych ráda poděkovala doc. Radvanu Bahbouhovi. Jeho podněty a připomínky byly pro mne významným obohacením. Další poděkování patří Janovi Roulemu za to, že koučovací projekt v T-mobile CZ pod jeho vedením vznikl a za to, že jsem měla možnost jejich data zpracovat a vyhodnotit. Ráda bych vyjádřila velké poděkování také Lukáši Hrdému, za jeho zapálení pro koučování a konzultace, které mi pomohly porozumět internímu koučování v T- mobile CZ.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 7. 2015

.....
Ivana Fabianová

Abstrakt

Diplomová práce je věnována analýze psychologického koučování jako metody podporující využívání lidského potenciálu, zvyšování výkonnosti a profesního rozvoje zaměstnanců. Teoretická část poskytuje vymezení pojmu koučování. Zabývá se principy a technikami koučování, vnímáním reality, hledáním řešení a stanovováním a dosahováním cílů. Pojednává o lidském potenciálu jako souboru dispozic a předpokladů k výkonu člověka, a jeho využívání. Popisuje možnosti zvyšování výkonnosti a životní spokojenosti pomocí koučinku. Práce představuje také přehled psychologických přístupů v koučování a jejich vymezení od ostatních způsobů práce s klientem.

Druhou část práce tvoří kvantitativní výzkum, v rámci kterého byly analyzované výsledky obchodních reprezentantů, kteří během své práce prošli koučováním. Měřeny byly jejich obchodní výsledky před koučováním a po jeho ukončení.

Na základě výsledků výzkumné části diplomové práce byl prokázán statisticky významný rozdíl ($p < .001$) mezi výkonem obchodních konzultantů před koučováním a ve třech dalších měřeních po koučování.

Klíčová slova

Koučování, sebekoučování, cíle, principy koučování, efektivita, obchodní konzultant, výkon, potenciál.

Abstract

Diploma thesis is devoted to an analysis of psychological coaching as a method promoting the use of human resources and human potential to the performance improvement and employee development. The theoretical part provides a definition of coaching. It deals with the principles and techniques of coaching, perception of reality, finding solutions and by setting and achieving goals. It discusses human potential as a layout of assumptions to human performance and its exploitation. It describes ways to improve the performance and life satisfaction through coaching. The work also presents an overview of psychological approaches in coaching.

The second part consists of a quantitative research, in which they analyzed the results of sales representatives, who took coaching sessions, before and after coaching.

Based on the results of the research part of the thesis, there is a statistically significant difference ($p < .001$) between the performance of sales consultants before coaching and in three other measurements after coaching.

Key words

Coaching, self-coaching, goals, coaching principles, effectivity, sales person, performance, potential.

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část	12
1 Úvod do koučování	13
1.1 Kouč a koučovaný.....	16
1.2 Koučování a mentorování	17
2 Psychologické principy koučování	19
2.1 Partnerství	19
2.2 Spokojenost.....	19
2.3 Kontrakt a vědomí cíle	20
2.4 Nehodnotící aspekt a akceptace	21
2.5 Odpovědnost	21
2.6 Kognitivní procesy a vůle	23
2.7 Motivace.....	23
2.8 Učení ze zkušenosti.....	26
2.9 Hledání alternativ	28
3 Typy koučování.....	29
3.1 Koučování jako dialog	29
3.2 Týmové koučování.....	30
3.3 Sebekoučování	33
3.4 Koučování v triádě	33
4 Cíle v koučování	35
4.1 Role cílů v koučování	35
4.1.1 Konečné a výkonnostní cíle	36
4.1.2 Cíle, které si nestanoví koučovaný.....	36
4.1.3 Orientace při stanovování cílů.....	37
4.2 Formulace cílů.....	38
4.2.1 Vlastnosti dobrého cíle.....	38

4.2.2 Motivace při formulaci cílů.....	41
4.3 Dosahování cílů.....	43
4.3.1 Efekt cílové pásky	43
4.3.2 Nastavení mysli a její vliv na plnění cílů	44
4.4 Vztah mezi cílem a výkonem.....	44
5 Role otázek v koučování.....	46
6 Měření efektivity koučování	49
7 Koučování pracovního výkonu	55
7.1 Silné stránky.....	56
7.1.1 VIA-IS.....	56
7.1.2 Gallupův StrengthsFinder	57
7.2 Práce s potenciálem v koučování	58
7.3 Flow fenomén	58
8 Koučování obchodních konzultantů.....	61
Výzkumná část.....	64
9 Výzkum efektivity individuálního koučování.....	65
9.1 Úvod.....	65
9.2 Výzkumný vzorek	66
9.3 Fáze koučovacího projektu	68
9.3.1 Přípravná fáze.....	68
9.3.2 Realizační fáze	69
9.3.3 Kontrolní fáze.....	70
9.3.4 Průběžné aktivity a rozvoj koučů.....	70
9.4 Metody sběru a zpracování dat	70
9.4.1 Proměnné	71
9.4.2 Rozložení dat.....	72
9.4.3 Párový t- test	72
9.4.4 Velikost efektu	73

9.4.5 Etická stránka výzkumu	73
9.5 Výsledky a jejich interpretace	74
9.6 Diskuse	82
Závěr	88
Seznam použitých zdrojů	90

Úvod

Koučování je v současné době velmi populární metodou rozvoje. Svědčí o tom nejenom vzrůstající počet odborné literatury, ale i lidí, kteří se koučování věnují a kteří mají o tuto formu rozvoje zájem. Ať už se jedná o koučování ve firemní praxi nebo realizované v oblasti soukromého osobního rozvoje, jeho popularita posledních deset let výrazně stoupá. Koučové jsou v tomto slova smyslu lidé napříč všemi profesemi, manažeři, kteří se snaží o větší produktivitu či spokojenost svých podřízených, či psychologové, kteří řeší životní výzvy svých klientů formou aktivního rozvoje.

Koučování vzniklo ve 20. století, kdy bylo využíváno především při tréninku sportovců. Dodnes se používá označení sportovního trenéra- sportovní kouč. Až později, se změnami v oblasti pracovního prostředí, které vyžaduje od zaměstnanců čím dál vyšší výkony, byly principy této metody přeneseny do pracovního prostředí. V současnost je možné koučovat jakoukoliv dovednost od hraní tenisu přes schopnost řízení osobního a pracovního času až po prodejní dovednosti. Právě prodej a schopnost zaměstnanců nabízet služby zákazníkům je v dnešní době kritická pro úspěch firmy. I proto společnosti věnují velké množství finančních prostředků do rozvoje obchodníků. Vyšší výkony jednotlivců zcela logicky přináší vyšší tržby firmám a zvyšují její konkurenceschopnost.

Já sama jsem blíže pronikla do procesu koučování na výcviku přímo u zakladatele koučování, Tima Gallweye. Jeho metoda The Inner Game byla předmětem celého devítidenního výcviku, kde jsem se především přes zážitky sama na sobě přesvědčila o síle koučování.

Jednotlivé definice koučování uvádějí, že koučování pomáhá zvyšovat výkony zaměstnanců, přičemž existuje jenom málo výzkumů, které tento předpoklad, ať již na kvalitativní nebo kvantitativní úrovni ověřují.

Cílem této práce je popsat psychologické principy, na jejichž základě koučování funguje a umožňuje koučovaným plnit cíle rychlejším a efektivnějším způsobem. Následně pak funkčnost těchto principů ověřit v kvantitativní studii, kde byly měřeny výkony obchodních konzultantů společnosti T- mobile CZ, která se specializuje na prodej hlasových, mobilních a internetových služeb a elektronických zařízení.

První kapitola je úvodem do koučování, jsou v ní popsány definice koučování, etymologie pojmu i objasnění role kouče a koučovaného a jejich vymezení od metody mentoringu.

Druhá kapitola se zabývá psychologickými principy koučování. Podrobněji jsou popsána témata: význam partnerství v koučování, role spokojenosti, kontrakt a vědomí cíle, nehodnotící aspekty v koučování a akceptace koučovaného, role odpovědnosti, kognitivní procesy a vůle, motivace, princip učení ze zkušenosti a hledání alternativ.

Ve třetí kapitole jsou popsány typy koučování, se kterými se můžeme setkat. Úplně nejčastější formou je koučovací dialog. V týmech je možné realizovat týmové koučování. Sebekoučování je jednou z forem využívání koučovacích principů bez působení kouče. Koučování v triádách je speciální formou koučování především tam, kde se procesu účastní i pozorovatel nebo zadavatel.

Čtvrtá kapitola podrobně pojednává o cílech. Ty jsou součástí koučování od začátku do konce a mají významnou roli jak při určování směrování koučování, tak při jeho závěrečném vyhodnocování.

Intervence kouče spočívá především v kladení otázek, které klienta posouvají dál na cestě k cíli. Právě proto jim věnuji celou pátou kapitolu, jejíž součástí je také jeden z nejstarších modelů kladení otázek v koučování - G.R.O.W.

Koučování je jedna z forem rozvoje a vzdělávání lidí, která vyžaduje určitou časovou, finanční i personální investici. Z tohoto důvodu je důležité, jak při koučování, tak při jiných formách vzdělávání, změřit jejich efekt. V této kapitole je popsáno několik způsobů měření efektivity včetně nejznámějšího a do dnešní doby nejužívanějšího Kirkpatrickova modelu.

Koučování pracovního výkonu obchodních konzultantů je náplní celé výzkumné části této práce. Do teoretické kapitoly koučování pracovního výkonu jsou zařazena témata práce se silnými stránkami osobnosti a talenty spolu s jejich diagnostikou, práce s potenciálem koučování a fenoménem flow.

Poslední kapitola je věnována specifikům koučování obchodních konzultantů včetně vybraných výzkumů, které byly v této souvislosti realizované.

Náplní výzkumné části diplomové práce je kvantitativní výzkum, kde byla měřena efektivita koučování na základě prodejních výkonů obchodních konzultantů společnosti T- mobile CZ.

Teoretická část

1 Úvod do koučování

Koučování je pojem, který se v češtině nepoužívá příliš dlouho. Jeho popularita vzrůstá až v posledních letech. Podle internetového vyhledavače Google Scholar je k dispozici 261 000 odkazů pod heslem *coaching* pro období od roku 2010 do 2015, na rozdíl od časového rozpětí 1980- 1990, kdy je k dispozici pouze 16 100 odkazů pod stejným heslem.

O popularitě koučování svědčí i množství české a zahraniční literatury a několik desítek definic, které se snaží tento pojem co nejvýstižněji popsat.

Původ současného koučování je ve sportu. Za zakladatele považujeme učitele z Harvardu Timothy Gallweye, jehož metoda *The Inner Game*, se zaměřuje na vnitřní stav člověka, na to co se odehrává v jeho těle a v jeho mysli. Timothy Gallwey (1997) říká, že stav naší mysli je mnohem silnější soupeř, než ten, na druhé straně dvorce. Má na mysli tenisového soupeře, protože první koučování v Gallweyově pojetí vzniklo právě během učení tenisu. Známa je také video nahrávka jeho studentky Molly, kterou i přesto, že nikdy nehrála tenis ani nedělala jiný sport, naučil hrát tenis za 20 minut. Jeho lekce formou koučování zahrnovala jak forehandy, tak backhandy a podání. Jak Gallwey sám říká, byl už unavený z neustálého upozorňování svých studentů na nesprávné držení rakety, chybné údery a nedostatečnou rychlost na kurtu. Rozhodl se tedy jenom sedět a své studenty pozorovat. Najednou se dostal do role nezaujatého pozorovatele, někoho, kdo dokáže díky nekritickému pohledu vidět najednou mnohem víc, než trenér zaměřený na opravování chyb. Právě tady se zrodila první myšlenka koučování, kterou v této práci rozvíjím. Gallwey (1997, 2000, 2009) tvrdí, že pokud kouč pomůže hráči odstranit vnitřní bariéry, které mu brání podat dobrý výkon, nebo alespoň zmenšit jejich vliv, hráč se výrazně zlepší, aniž by kouč příliš rozvíjel technickou stránku jeho hry.

Gallwey (1997, 2000, 2009) píše, že koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon. Spíše, než aby něčemu učilo, koučování pomáhá učit se.

Koučování můžeme vnímat jako profesi, ale také jako způsob, jak pomocí psychologických principů rozvíjet sebe sama, jak o sebe pečovat a dosahovat vyšších výkonů. Právě ke zvýšení výkonnosti bylo koučování založeno Timothy Gallweyem. Dnes se nekoučují pouze sportovci a jejich výkony, ale pomocí koučovacích principů můžeme zlepšovat prezentační dovednosti, týmovou práci, partnerský vztah i prodejní dovednosti a výkonnost prodejců.

Za jednu z nejvýznamnějších osobností koučování je považován také Sir John Whitmore, Brit, který byl dlouhá léta automobilovým závodníkem a ke koučování se dostal během spolupráce s Timothy Gallweyem. Koučování podle něj není pouze uměle vytvořenou metodou, kterou by bylo možné používat jen za určitých, předem stanovených okolností. Je to způsob řízení, způsob vedení lidí, způsob myšlení - a způsob bytí (Whitmore, 2011).

International Coach Federation (Mezinárodní federace koučů), známá pod zkratkou ICF, která působí také v České republice, definuje koučování jako trvajících profesionální vztah, který pomáhá lidem podávat mimořádné výsledky ve svém životě, kariéře a podnikání. Prostřednictvím procesu koučování prohlubují klienti své znalosti, zvyšují své výkony a zlepšují kvalitu svého života (Austin, 2005).

Crkalová a Riethof (2007) objasňují význam slova *coach* jako pojem sloužící k označení autobusových spojů. Původně se sloveso *to coach* používalo v souvislosti s přepravnými službami a znamenalo přepravit někoho z místa na místo. V přeneseném významu slova můžeme i dnes o koučování uvažovat jako o metodě, která posouvá lidi tam, kam chtějí, vstříc k jejich cílům. Klient zde není pasivním členem, ale aktivně se na pohybu podílí, řídí ho a nachází cestu, která je pro něj nejlepší. Anglické slovo *coach* má původ v maďarském adjektivu *kocsi*, které v překladu znamená *auto, kočár* (Kovář, Kůů, 2013). Je odvozeno z názvu vesnice *Kocs* nedaleko Komárna, kde byla historicky významná přepřahací stanice (wikipedie, 2015). Jako by i smyslem koučování bylo jakési „přepřahání“ směrů myšlení, hledání nových cest a možností, změny pracovních cílů a životních hodnot koučovaného jedince. Ve výkladovém slovníku Concise Oxford Dictionary je sloveso koučovat definované jako „vyučovat, dávat hodiny, trénovat, pomáhat překonat obtíže, připravovat, naznačovat, poučit, zásobit fakty, ukazovat skutečnost“ (Whitmore, 2011).

Wood (2012) definuje koučink jako konverzaci mezi koučem a koučovaným, při které je úkolem kouče pomoci koučovanému nastavit si dostatečně motivující cíle, jejichž dosažení mu umožní žít plnohodnotný a především naplňující život.

V užším pojetí označuje pojem koučování specializovanou činnost kouče, která zahrnuje interakci s koučovaným, jejímž cílem je zpravidla stanovení cílů, hledání možností k dosažení cílů, identifikace bariér v dosahování vytyčených cílů a naplánování postupu. Sféra působnosti kouče se v dnešní době dramaticky rozšiřuje- od průmyslových podniků a managementu (např. leadership coaching), přes kouče v umění a sportu, až po kouče provozující tzv. životní koučování (z angl. life coaching) (Riethof, 2007).

Locke (2008) koučovací proces přirovnává k procesu učení v duchu Kolbova modelu zážitkového učení, přičemž nejdůležitější jsou dva aspekty:

- využívání aktuálních zkušeností a zážitků k poznání toho, jak člověk uvažuje a
- užití reflexe a zpětné vazby k iniciaci změny.

Pokud se člověk nepoučí ze svých zkušeností, čelí riziku opakovat stále stejné chování, které pro něj může být limitující. Nástrojem tohoto modelu je však především rozhovor, který má za cíl stimulovat schopnost aplikovat minulou zkušenost na budoucí situace.

Koučování je tedy jedním ze způsobů práce s klientem. Svojí strukturou by mohlo připomínat psychoterapii, ale existuje několik charakteristik, které oddělují koučování od psychoterapie.

Bluckert (2005, str. 91) v článku, který se zabývá rozdíly mezi psychoterapií a koučinkem poznamenává, že, *„člověk je spíše přitahován budoucností, než postrkován minulostí“*. Koučování je v tomto smyslu pro lidi atraktivnější forma rozvoje než například terapie, kde je těžištěm zájmu terapeutů především klientova minulost. V koučování jsou to cíle a budoucí kroky, kterými se kouč a koučovaný zabývají. Místo frustrace z neschopnosti změnit minulost přichází naděje a víra v budoucnost koučovaného. I Whitmore (2011) píše, že podstatou koučování není měnit chyby z minulosti, ale zaměřit se na příležitosti, které přijdou.

1.1 Kouč a koučovaný

Kouč a koučovaný (z angl. coachee) jsou dvě role, které jsou v procesu individuálního koučování nevyhnutné. V případě týmového koučování je koučovaným celým týmem, v sebekoučování je koučem i koučovaným jedna osoba. Kouč podle International Coach Federation (ICF, 2015) pomáhá lidem lépe nastavit jejich cíle a těchto cílů i dosahovat a podporuje své klienty při dosahování cílů rychlejším a efektivnějším způsobem

Vztah mezi koučem a koučovaným je předmětem zájmu několika výzkumů (Lambert a Barley, 2001), které se opírají o výsledky experimentů, kde byla nalezena významná korelace mezi kvalitou vztahu terapeuta a klienta a výsledky terapie. Lambert a Barley (2001) upozorňují na čtyři faktory, které ovlivňují úspěšnost terapie. Třicet procent úspěchu predikuje vztah mezi terapeutem a klientem, čtyřicet procent je připisováno externím nebo kontextuálním faktorům, patnáct procent víře a očekávání efektu a jenom patnáct procent technikám, které terapeut používá.

Jak jsem již zmiňovala, koučování a terapie se od sebe v určitých charakteristikách liší. Společným rysem je vztah, který se mezi koučovaným a koučem vytváří podobně, jako je to mezi terapeutem a klientem. Greif (2007) se pokusil vymezit povahu efektivního vztahu kouče a koučovaného pomocí přímého pozorování. Výsledky ukazují, že výstupy koučování mohou být předpovězeny pomocí pěti klíčových prvků chování: nonverbální prvky, verbální empatie, facilitace sebereflexe, aktivace zdrojů klienta a podpora při přenášení zamýšlené změny do praxe pomocí technik.

Podle studie O'Broina a Palmera (2010), kteří dělali rozhovory s kouči i koučovanými o motivaci v koučování, je pro obě dvě skupiny v koučování nejdůležitější:

- důvěra, podle výzkumu všichni koučové i koučovaní zdůrazňovali význam důvěry ve vztahu kouč - koučovaný. Koučové i koučovaní ho ve zmiňovaném výzkumu označili za první nebo druhou nejdůležitější charakteristiku a byl také spojován s dalšími aspekty motivace jako je naslouchání, vztah a otevřenost.
- naslouchání, výzkum dokládá, že je nevyhnutně důležité, nakolik kouč naslouchá a také jak naslouchá. Respondenti za důležité považovali především připuštění objektivitu a nehodnotící postoj, které umožňují koučovi lépe pochopit situaci koučovaného.
- vztah, důležitá je schopnost propojení mezi koučem a koučovaným.

- otevřenost, otevřenost byla zdůrazňována jak u koučů, tak u koučovaných, použitá byla spolu s výrazy, jako je upřímnost a transparentnost. Otevřenost byla také navrhována jako propojovací faktor mezi ostatními motivátory.

Godfrey, Andersson-Gare, Nelson, Nilsson, a Ahlstrom (2014) analyzovali zkušenosti s týmovým koučinkem u 382 koučovaných a 30 lídrů, kteří pracovali v týmech, jejichž cílem bylo zlepšit zdravotní péči. Výsledky výzkumu poukazují na důležitost pracovního vztahu. Bylo zjištěno, že faktory ve vztahu mezi koučem a koučovaným, jako je budování pozitivního vztahu, pocit koučovaného, že je respektovaný, pozitivní interpersonální komunikace, pomoc a povzbuzení od kouče, byly klíčové při dosahování cílů jednotlivých týmů.

1.2 Koučování a mentorování

Specifickou formou rozvoje lidí je mentorování (z angl. mentoring), které bývá s koučováním často zaměňované. Existuje několik definic mentorování, které se spolu s definicemi koučování v určitých částech překrývají. I přesto se ale jedná o dvě zcela odlišné formy rozvoje lidí.

Česká asociace mentoringu (2013) definuje mentorování jako proces, kdy mentor účinným způsobem předává a rozvíjí své odborné znalosti i měkké dovednosti mentorovanému. Měl by být expertem na danou problematiku.

Pokora (2007, str. 6) vymezil společnou definici těchto dvou metod takto: „*Koučink a mentoring jsou studijní vztahy, které lidem pomáhají převzít odpovědnost za svůj vlastní rozvoj, uvolnit jejich potenciál a dosáhnout výsledků, kterých si cení.*“ Jako společný znak uvádějí proces učení, který probíhá skrz vztah dvojice. Podporovaná osoba se v obou případech mění a vyvíjí, možnosti se stávají realitou a dostávají se hmotné výsledky. Bez ohledu na to, zda osoba hledá řešení aktuálního problému nebo řeší dlouhodobé zaměření své kariéry, kouč nebo mentor ho podporuje v bádání, formulaci cílů či při samotném provádění činnosti.

Základním principem efektivního mentorování či koučinku je proces učení a změny. Vztah mezi oběma účastníky není pouze o spolupráci, ale i o možnosti sdílet své znalosti, hodnoty, postoje a zkušenosti. Vztah stojí a padá na dialogu. Oba musí být ochotni poslouchat, porozumět, být otevřeni novým nápadům a převzít odpovědnost za

dialog i za jeho důsledky. Právě dialog udržuje spojení mezi nimi a vede k učení a potřebné změně (Pokora 2007).

2 Psychologické principy koučování

Koučování, tak jak jsem ho v úvodu této práce definovala, se řídí určitými principy. Ukazuje se, že právě tyto principy mají vliv na funkčnost procesu koučování. Patří sem partnerství, spokojenost, kontrakt a vědomí cíle, nehodnotící aspekt a akceptace, odpovědnost, kognitivní procesy, vůle, motivace, učení ze zkušenosti a hledání alternativ.

2.1 Partnerství

Základem pro efektivní koučování je vybudování vztahu na základě vzájemné důvěry, respektu a svobody vyjádření (Flaherty, 2010). De Haan (2012) píše o tzv. pracovním spolenectví, které se vytváří mezi koučem a koučovaným. Vnímá jej jako jeden z hlavních faktorů toho, zda bude koučování úspěšné či nikoliv.

Cipro (2015) definuje partnerství jako rovnocennou partnerskou linii bez ohledu na pracovní či mocenskou pozici, nehledě na věkový rozdíl, zkušenosti v daném oboru, akademický status či pracovní postavení. Ve vztahu převažuje vzájemná úcta, respekt, porozumění odlišným stanoviskům, tolerance a orientace na společný cíl.

O rovnocennosti vztahu píše také Gallwey (2000), který vyzdvihuje důležitost role kouče jako partnera. Kouč v tomto smyslu slova není expert na klientův život, který má poukazovat na nedostatky a opravovat chyby, ale člověk, který podporuje učení.

2.2 Spokojenost

Jedním z principů, které jsou pro koučování klíčové, je spokojenost klienta. Již při rychlé analýze našich každodenních činností rychle zjistíme, že aktivity, které děláme rádi, nám jdou mnohem lépe než ty, kterým se musíme věnovat nuceně.

Když se pouštíme do určité činnosti z vlastní vůle, rozhodneme se něco nového naučit nebo vyzkoušet lákavou aktivitu, většinou je naše motivace vysoká. Jdeme do toho s chutí, radostí a očekáváním pozitivního výsledku. Ten může být rychle zmařený upozorněními na chyby a opravu nesprávných pohybů učitelem, který se nám, často s co

nejlepší vůlí, snaží předat co nejvíc. Právě tady je naše motivace ohrožená a spolu s ní klesá i naše spokojenost. Koučování napomáhá spokojenost klienta zvyšovat (Gallwey, 1997, 2000, 2009).

Spokojenost podporuje i důvěra koučovaného ve vlastní schopnost dosáhnout vytýčených cílů. Sebedůvěrou se v 80. letech zabýval britský atlet David Hemery (1986) který zjistil, že špičkoví sportovci mají vysokou míru sebedůvěry. Domníval se proto, že jim tato důvěra ve vlastní schopnosti pomáhá k úspěchu.

Sebedůvěra je podle Vealeyho a Chase (2008), kteří se výzkumně zabývali vztahem mezi sebedůvěrou a výkonem, víra člověka, že má vnitřní zdroje a schopnosti k dosažení úspěchu.

Podle Bandury (2007) je sebedůvěra spjatá s přesvědčením koučovaného, že dokáže uskutečnit chování potřebné k dosažení žádoucího výsledku. Rozlišuje důvěru ve vlastní zdatnost a očekávání výsledku, které zahrnuje přesvědčení, že určité chování povede k daným výsledkům.

Koučování pomáhá zvyšovat sebedůvěru v dosažení cíle (Schueller, Parks, 2014).

2.3 Kontrakt a vědomí cíle

Existence předem definovaných cílů napomáhá koordinovat rozhodování a podle míry jejich naplnění lze také hodnotit efektivitu a celkový přínos koučování. Právě z tohoto důvodu je velmi důležitou součástí koučování vyladění vzájemných očekávání, nastavení cílů (podrobněji rozpracované v kapitole 4), zodpovězení dotazů, které klient (případně zadavatel) má v souvislosti s koučováním a vzájemné seznámení. Tento proces se nazývá kontraktování. Podle Ženatého (2012) se kontrakt zpravidla nastavuje během nultého setkání, které ještě není koučováním v pravém smyslu slova.

V praktické části této diplomové práce je popsán reálný příklad vytváření kontraktu v triádách: kouč- koučovaný- manažer. Často postačí, aby byl kontrakt realizován ústně. V prostředí větších firem (a také v případě, že do dohody vstupuje další strana, jakou je například zadavatel nebo manažer koučovaného) je součástí běžné praxe kontrakt zapsat.

Na vytváření kontraktu se podílí všechny strany společně. Následně se stává vodítkem během celého procesu koučování. Vytvoření kontraktu je také součástí Etického kodexu koučů. Naplnění kontraktu je zároveň jedním z indikátorů úspěšně ukončeného koučování.

2.4 Nehodnotící aspekt a akceptace

Kouč je pokud možno neustranný, realitu vnímá tak, jak mu ji koučovaný předkládá. Kouč má nehodnotící přístup i v tom, že nezpochybňuje informace získané od klienta a hledá nekonzistenci s dřívějšími klientovými výroky. Pro dostatečný odstup a nadhled používá kouč pouze deskriptivní otázky bez hodnotící konotace (Cipro, 2015).

K narušení akceptace může dojít v případě koučování zaměstnance manažerem. Tento způsob je ve firemní praxi čím dál častější. Podrobněji ho představil Kim Gortz (2014) na 3. Světovém setkání koučů v Praze. Gortz upozorňuje na roli moci v koučování právě v situaci, kdy nadřízený koučuje své zaměstnance. Podstatou objektivity je kladení otázek za stavu nevědění. Jinými slovy, nelze se ptát, pokud je kouč přesvědčený, že předem zná odpověď, že ví všechno lépe. Pro manažera může být složité se do tohoto stavu nevědění dostat a setrvat v něm.

2.5 Odpovědnost

Kinlaw (1999) vnímá odpovědnost jako součást možnosti vlastní volby. Koučování evokuje v klientovi potřebu volit z vlastních nápadů ten nejvhodnější a nést za něj odpovědnost i v případě neúspěchu. Také kouč nese vysokou míru odpovědnosti a loajality ke stanoveným výsledkům koučování.

Odpovědnost souvisí s procesem rozhodování, kdy kouč podněcuje klienta ke zvažování alternativ a k přechodu od rozhodnutí do fáze realizace s tím, že míra rizika je rovněž na osobní odpovědnosti koučovaného (Cipro, 2015).

Gallweyovo pojetí odpovědnosti je odrazem jeho přístupu, ve kterém plně důvěřuje zdrojům klienta. Na dotazy ohledně řešení konkrétních situací v koučování odpovídá: „*Předpokládejte, že byste upřímně a plně důvěřovali vašemu klientovi jako expertovi na nacházení vlastních vhodných řešení. Co byste dělali?*“ (Szabó, 2014, str.105).

Kouč motivuje koučovaného k proaktivnímu přístupu k řešení problémů, které je spojené s iniciativním hledáním co nejširší škály možností, které sám koučovaný nejen generuje, ale i sám hodnotí a volí (Cipro, 2015).

Podpora sebedůvěry předpokládá víru kouče ve skrytý potenciál klienta. Jeho cílem je vytěžit z koučovaného to nejlepší a nasměrovat ho tam, kde tyto své schopnosti nejlépe uplatní (Cipro, 2015).

Kouč směřuje klienta k rozvoji vnitřní sebeúcty, kdy bude klient spokojený s vlastními úspěchy nehledě na úspěchy svého okolí- tedy bude schopen sebehodnocení a bude se porovnávat sám se sebou v různém čase. Zde jakoby paradoxně musí kouč „dotlačit“ koučovaného k úspěchu a tím potvrdit jeho sebedůvěru (Whitmore, Parks, 2002).

S podporou sebedůvěry velmi úzce souvisí Hawthornské experimenty Eltona Mayo, které prováděl v elektrotechnických závodech Wester Electric v Chicagu. Mayo zjistil, že na výkon lidí má velký vliv vědomí, že jsou pozorováni. Vědomí koučovaného, že se o něj někdo zajímá, sleduje jeho kroky a pokroky, je motivujícím faktorem k vytrvalému plnění cílů (Mayo, 1945). Tomuto jevu říkáme Hawthornský efekt.

O odpovědnosti píše také Gallwey (2000), který ji vnímá ve vztahu člověka k sobě samému. Jeho teorie vnitřní hry (z angl. The Inner Game) je založená na vztahu mezi Prvním a Druhým Já (z angl.. Self 1 a Self 2). Druhé já je vykonavatelem. Je to to já, které hraje tenisový úder nebo vede obchodní jednání. Podle Gallweye (2000, str. 27) reprezentuje *člověka jako lidskou bytost. Reprezentuje vnitřní potenciál člověka, všechny využívané i nevyužívané schopnosti, včetně schopnosti učit se a rozvíjet vrozený talent. Je to Já, které jsme důvěrně znali, když jsme byli dětmi.*

Naproti tomu existuje První Já, které je jakoby jeho rádcem, mluvčím Druhého Já. Hodnotí, kritizuje a posuzuje úkony druhého já z hlediska správnosti, vhodnosti. Je zaměřené na chyby, vytváří soudy a očekávání, která znemožňují Druhému Já plně se soustředit na výkon.

Nejlepší výkony podáváme, když důvěřujeme našemu Druhému Já a První Já mlčí. Zatímco příkazy Prvního Já jsou pouhými radami co dělat a co nedělat, Druhé Já je to, které má schopnost vnímat situaci takovou jaká je, vyhodnocovat, kalkulovat a na základě toho dělat co nejlepší rozhodnutí. Odpovědnost je předána tomu, kdo úkony dělá, tj. Druhému Já.

2.6 Kognitivní procesy a vůle

Poznávací procesy jako je myšlení, vnímání, představivost a paměť spolu s vůlí výrazně ovlivňují kvalitu koučování. V koučování by měl být přítomný důraz na pozitivní cílové myšlení, vnímání reality a představy úspěchu. O úspěchu rozhoduje stav mysli, tedy vnitřní přesvědčení o dosažení cíle.

Tvůrčí představivost je schopnost tvořit si v mysli obrázky toho, po čem toužíme a čeho chceme dosáhnout (Webster, 2014) a zároveň to momentálně není přítomné, není to součást konkrétního obrazu, který vidíme (Nakonečný, 1997). Je možné ji využít ke změně našich současných podmínek, k dosažení úspěchu v zaměstnání a obecně v koučování k dosažení cílů. Schopnost vytváření obrazů je také spjata s naší tělesnou kondicí a s tím, jak rozumíme sami svému vlastnímu prožívání (Bahbouh, 2013). O tom, že představivost dokáže ovlivňovat naši mysl i tělo svědčí i experiment A.R. Lurii, který našel muže, jenž dokázal zvýšit svůj tep pouze silou vůle. Luria se ho zeptal, jak to dokázal a on řekl, že si představil sebe sama, jak dobíhá vlak, který každou chvíli odjede ze stanice (Luria, 1968).

Koučování podporuje vytváření vizualizací stavu, kterého chceme dosáhnout. Seligman, Steen Park a Peterson (2005) píší o vizualizaci jednoho z nejlepších možných self. Znamená to vytvoření představy o sobě samém s takovými charakteristikami, jaké by si koučovaný nejvíc přál. Koučování pomáhá nastartovat představivost a vytvářet naší v mysli představy cílů, které jsou základem jejich uskutečnění. Věci, které si představujeme jako nemožné, se můžou stát možnými. K tomu nám pomáhají vize a cíle (Webster, 2014).

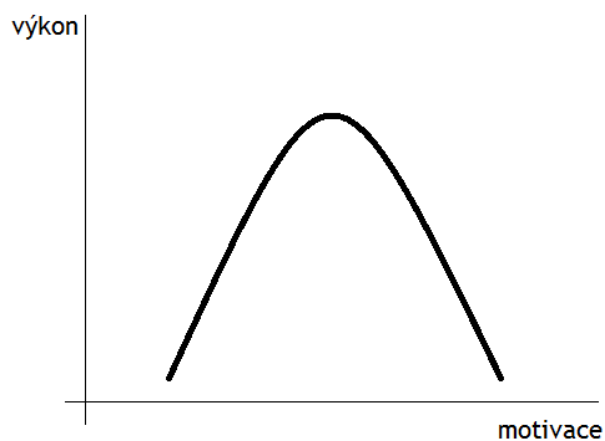
2.7 Motivace

Smékal (2009) popisuje motivaci jako hnací sílu, která je součástí osobnosti a dává energii lidským činnostem. Motivace je úzce spojená s cíli a potřebami, se kterými v koučování intenzivně pracujeme (Bedrnová, Nový, 2002). Koučování staví na humanistickém modelu řízení, zaměřeném na seberealizaci a sebeúctě. Samotná seberealizace je nejvyšším stupněm Maslowovy pyramidy potřeb (Nakonečný, 1997) a koučování je na dosažení seberealizace zaměřené (Cipro, 2015).

Pro každou činnost, úkol nebo pracovní výkon existuje určitá úroveň motivace. Plháková (2004) v této souvislosti hovoří o výkonové motivaci, která patří mezi

motivacy sociální. Tato úroveň se liší také podle náročnosti úkolu. Podle Nakonečného a Nového (2014) je pro náročnější úkoly optimální motivace nižší úrovně a naopak pro snazší úkoly motivace na úrovni vyšší.

Vztah mezi motivací a výkonem vyjadřuje Yerkes- Dodsonův zákon. Vyplývá z něj, že s rostoucí motivací roste i náš výkon. Nefunguje to ale takto donekonečna a na určitém bodě se růst zastaví a křivka začne klesat. Nastává stav přílišné motivace, přeaktivování neboli přemotivování, ke kterému dochází v situacích, kdy se od člověka očekává obzvláště vysoký výkon. Tvar křivky vypadá jako převrácené „U“ (Bahbouh, 2013).



Obr. 1: Yerkes- Dodsonův zákon (převzato z Bahbouh, 2010)

O přemotivování píše i Bedrnová a Nový (2002, str. 255) „*přílišná motivovanost přináší míru vnitřního neklidu, psychického napětí, které narušuje normální fungování lidské psychiky a oslabuje tak aktuální vnitřní, subjektivní předpoklady výkonu. Celkově tedy výkon snižuje.*“

Podle Bahbouha (2013) je výkon, který v určité situaci podáme interakcí motivace a času, který dané činnosti věnujeme. Zvyšovat výkon v určité činnosti tedy není možné pouhým navyšováním hodin, které jí věnujeme, ale také zvyšováním motivace. Právě na té lze pracovat pomocí koučování.

Kromě motivace a času je také velmi důležitým individuálním faktorem potenciál. O tom pojednávám v kapitole 7 *Koučování pracovního výkonu*.

S koučováním zvyšování výkonu souvisí také teorie pracovní motivace McClellanda (Nakonečný, Nový, 2014), podle něhož jsou hlavními potřebami:

1. Potřeba výkonu
2. Potřeba moci
3. Potřeba intrapersonálních vztahů

V každém jedinci jsou tyto potřeby zastoupeny v jiném poměru a jedná se o osobnostní charakteristiky, které mohou být u každého koučovaného rozdílné. Kouč by měl s těmito rozdíly počítat. Lidé, u kterých převažuje potřeba výkonu, rádi přijímají nové výzvy, jsou vytrvalí a orientovaní na dosahování cílů. U lidí s potřebou moci převládá snaha rozhodovat, řídit a být dominantní. Potřeba mezilidských vztahů se projevuje jako zájem lidí pracovat v týmech, či být akceptován ostatními spolupracovníky.

U výkonové motivace hovoříme o uspokojování potřeby dosažení úspěšného výkonu. Jedná se hlavně o překonávání překážek, uplatnění svých schopností a podání co nejlepšího výkonu. McClelland (1987) představuje motivaci k výkonu jako „*výslednou tendenci emocionálního konfliktu mezi kladnými tendencemi přiblížení (očekávání úspěchu) a vyhnutí (obava z neúspěchu)*“. Nakonečný a Nový (2014) rozlišují osoby motivované úspěchem a osoby motivované strachem z neúspěchu. Osoby motivované úspěchem dávají přednost středně těžkým úkolům, snaží se vyhýbat rizikům a lehké úkoly je příliš nemotivují. Naproti tomu osoby motivované strachem z neúspěchu preferují úkoly lehké nebo naopak velmi těžké. Volba lehkých úkolů nastává proto, že je zde malá šance neúspěchu a naopak neúspěch ve velmi těžkém úkolu není prožíván tak výrazně.

Plháková (2004) definuje v souvislosti s motivací potřebu vyhnutí se neúspěchu a potřebu vyhnutí se úspěchu. U lidí s potřebou vyhnutí se neúspěchu se setkáváme se strachem ze selhání a vyhýbání se vyhoceným výkonovým situacím. Další způsob, jak se dá vyhnout neúspěchu je uspokojivé zvládnutí zadaných úkolů. Opačnou potřebou je potřeba vyhnutí se úspěchu. Ta může být výsledkem obav ze zátěže na jedince kladené a ze zodpovědnosti.

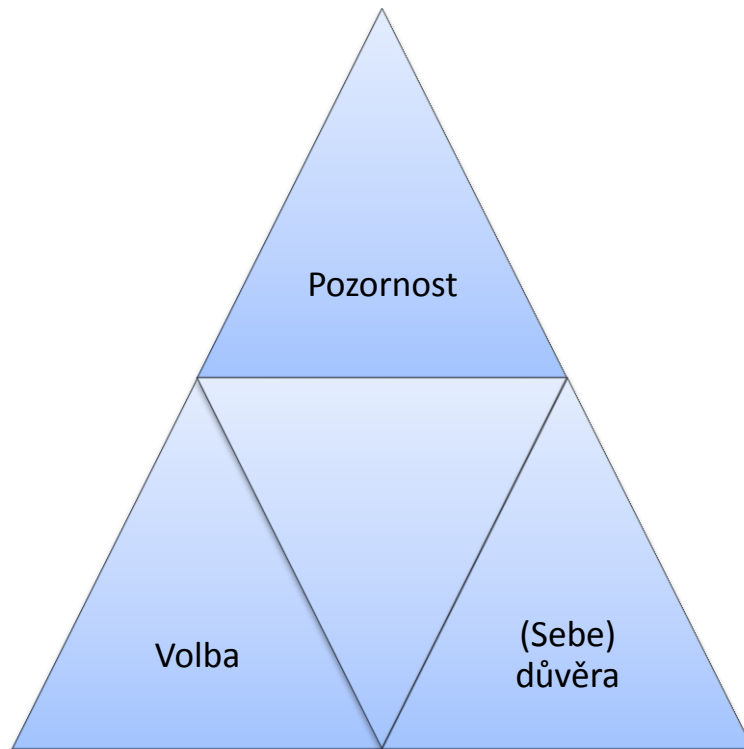
2.8 Učení ze zkušenosti

Pokud bychom souhlasili s myšlenkou Gallweye (1997), že velká část zábran, které nám znemožňují dosahovat cíle je mentálního původu, tak by bylo cílem koučování tyto mentální zábrany odstranit. Gallwey (1997) myšlenku vnitřní hry objevil díky tenisu, ten ale můžeme vnímat jako metaforu hlubších témat, kde se dá jeho vnitřní hra použít. Jedním z principů vnitřní hry je učení se ze zkušenosti.

Obvyklý způsob, jak se učíme je, že nejdřív chybný úkon posuzujeme a kritizujeme. Následně si (sami nebo pomocí trenéra či jiné autority) uvědomíme, co máme dělat jinak a dáváme si příkazy, jak by to mělo být. Poté nastává kritické hodnocení dalších pokusů, které jsme se snažili udělat „správně“. Ať už nastane frustrace z neúspěchu nebo nadšení z úspěchu, obě emoce narušují koncentraci a znemožňují plné soustředění na právě probíhající okamžik.

Učení se ze zkušenosti je založené na nehodnotícím, zaujatém a nestranném pozorování. To je následované vizualizací stavu, kterého bychom chtěli dosáhnout. Při tréninku je podstatné změny sledovat a vnímat pocit, který je s nimi spojený. Při učení se ze zkušenosti se nevytrácí radost a spokojenost. Koučování je založené na učení se ze zkušenosti. Koučovaný si vizualizuje žádoucí stav, vnímá pocity s tímto stavem spojené a sleduje změny. Ty pak přináší na setkání s koučem a společně objevují nově naučené.

Učení se ze zkušenosti v Gallweyově pojetí (2000), je možné graficky zobrazit pomocí trojúhelníku, kde jednotlivé vrcholy reprezentují pozornost, volbu a sebedůvěru. Trojúhelník je v angličtině pojmenován ACT podle jednotlivých vrcholů, které v angličtině znamenají pozornost (z angl. attention), volbu (z angl. choice) a důvěru (z angl. trust).



Obr. 2: ACT trojúhelník Vztah mezi volbou, (sebe)důvěrou a pozorností (převzato z Gallwey, 2000).

Propojením těchto tří bodů dochází k přirozenému učení se ze zkušenosti, které nám bylo vlastní v dětských letech. Pozorné vnímání reality nám umožní chápat a vnímat to, co se kolem děje, všimnout si detailů a změn, nacházet rozdíly. Gallwey (2000, str. 72) říká, že: *zaměřená pozornost, je jako když rozsvítíme baterkou ve tmě, najednou vidíme to, co bylo ve tmě skryté*. Můžeme jí také propojit s vědomě kultivovanou pozorností, neboli mindfulness. Volba je rozhodnutí, co budeme vnímat. Je o vytváření priorit při rozhodování na co se chceme zaměřit, co chceme vnímat. Nerušené soustředění je možné pouze za předpokladu, že jsme oproštěni od mentální kontroly. Soustředit se můžeme pouze tehdy, jsme-li oproštěni od určitého typu mentální kontroly Prvního Já (více o Prvním Já v Odpovědnost). Koučování zaměřené na rozvoj učení se ze zkušenosti, je popsáno v kapitole 3- Koučování jako dialog.

2.9 Hledání alternativ

Situace, které každodenně v životě řešíme, jsou ve velké většině rutinní záležitostí. Nezamýšlíme se nad jejich provedením a především z důvodu úspory času volíme řešení, která jsou nám dobře známá, ověřená a podle možností funkční. Pokud je ale našim cílem změna, musíme se vydat jinou cestou, než je rutina. Koučování může pomoci vystoupit z těchto vzorců pomocí hledání alternativ.

Koučování si klade za cíl najít co možná nejširší variabilitu alternativních řešení, která si během sezení kouč a koučovaný vytvoří. Následně koučovaný hodnotí jednotlivé alternativy a volí si z nich tu, která je nejpřijatelnější a posune ho co nejbližší k jeho cíli. Goldsmith (via Cipro, 2015) dodává, že vytváření alternativ může být bržděno skeptickými myšlenkami (například v obchodě: „*Zákazníci o to stejně nebudou mít zájem*“, „*aktivní oslovování lidí obtěžuje*“...). Kouč se v těchto situacích snaží vést klienta k překonání autocenzur tím, že *převádí negativně formulované myšlenky do pravděpodobnostní a hypotetické podoby tak, by se s podnětem mohlo dál pracovat a nebyl hned v první fázi hledání alternativ zamítnut* (Goldsmith via 2015).

3 Typy koučování

Koučování je možné rozdělit z několika hledisek. Tato kapitola je zaměřená na rozdělení podle toho, kolik lidí se procesu koučování účastní: na individuální koučování, týmové koučování a sebekoučování.

3.1 Koučování jako dialog

Individuální koučování se odehrává za přítomnosti kouče, který věnuje pozornost pouze jednomu koučovanému. Setkání má předem domluvenou a stanovenou délku, sjednaná pravidla a očekávání, která jsou buď písemně nebo verbálně domluvená v kontaktu.

Vzhledem k velmi úzké provázanosti s motivací, by mělo být koučování otázkou svobodného rozhodnutí. Ve firemním prostředí často podle Gallweye (2000) dochází ke koučování pracovníků, kteří nepodávají dostatečně uspokojivé výsledky. Koučování by v tomto kontextu mohlo být chápáno jako prostředek nápravy něčeho nefunkčního. O tomto ale koučování není.

Ať už se jedná o koučování soukromé nebo ve firemním prostředí, je důležité, aby kouč kladl otázky tak, aby klientovi pomohly lépe poznat, co je pro něj podstatné. Koučovy otázky by měly směřovat ke zjištění podrobností, které ale neslouží k tomu, aby kouč doporučil nějaké řešení. Jejich cílem je napomoci klientovi, aby našel vlastní řešení problému.

V koučování se setkáváme se třemi typy dialogů (Gallwey, 2000):

1. Dialog zaměřený na vnímání reality a hledání nejlepší možné představy o současné realitě tak, jak ji koučovaný vidí.

Cílem tohoto dialogu je pomoci koučovanému (nebo celému týmu), aby lépe vnímal jednotlivé aspekty současné situace. Dosáhne toho pomocí otázek, které pokládá nezaujatě a které jsou zaměřené na jasnější vnímání reality.

V procesu prodeje to můžou být například otázky:

- *Čeho si všímáte na zákazníkovi, když mu vysvětlujete výhody nabízené služby?*

- *Pozoroval jste něco konkrétního ve výrazu jeho tváře nebo v jeho postoji?*
- *Jak jste poznal, že narážíte na odpor?*
- *Co uděláte, když zaznamenáte nesouhlas?*

Položení těchto otázek způsobí, že si klient začne během příštích setkání víc všimnout jednotlivých prvků konverzace a bude se na ně zaměřovat.

2. Dialog týkající se volby, kde kouč a koučovaný vytváří nejlepší možnou představu o žádoucích budoucích výsledcích.

Účelem tohoto dialogu je připomenout klientům jejich mobilitu. Mobilita v tomto smyslu slova znamená schopnost volit si z různých alternativ a pohybovat se směrem k cílům takovým způsobem a po takové cestě, jakou si klient zvolí.

Kouč klade klientovi takové otázky, které mu pomohou zjistit, co chce, co je jeho cílem. Klient se na jednotlivé možnosti dívá s odstupem, srovnává je, zvažuje důsledky a zavazuje se.

3. Dialog zaměřený na posílení (sebe)důvěry, který umožní klientovi dostat se k vnitřním a vnějším zdrojům.

Na konci koučovacího setkání by měl klient odcházet s pocitem, že ho ostatní respektují a že je sám schopný dosáhnout svých cílů. Mít pocit, že dokáže využít všechny dostupné (vnější i vnitřní) zdroje k tomu, aby se posunul vpřed. Úkolem kouče je pomoci klientovi odstranit pochyby a obavy, které ho omezují.

Vnímání, volba a (sebe)důvěra jsou základní principy učení podle Gallweyovy (1997) teorie Vnitřní hry.

3.2 Týmové koučování

Týmové koučování je specifickou formou koučování, které je do velké míry ovlivněno charakteristikami týmu. Jedna z definic týmů Kazenbacha a Smitze říká, že týmy budují svůj úspěch na intenzivní spolupráci na splnění specifických cílů nebo úkolů, které by

nemohly být splněny tak dobře jednotlivci a pracovními skupinami. Efektivní tým zvyšuje produktivitu, spokojenost a růst každého člena týmu, samotného týmu a zbytku organizace (Katzenbach a Smith, 1994). Nejčastější definice pracovních týmů říká, že se jedná o malou sociální skupinu se sdíleným, tedy společným pracovním cílem (Bahbouh, 2011).

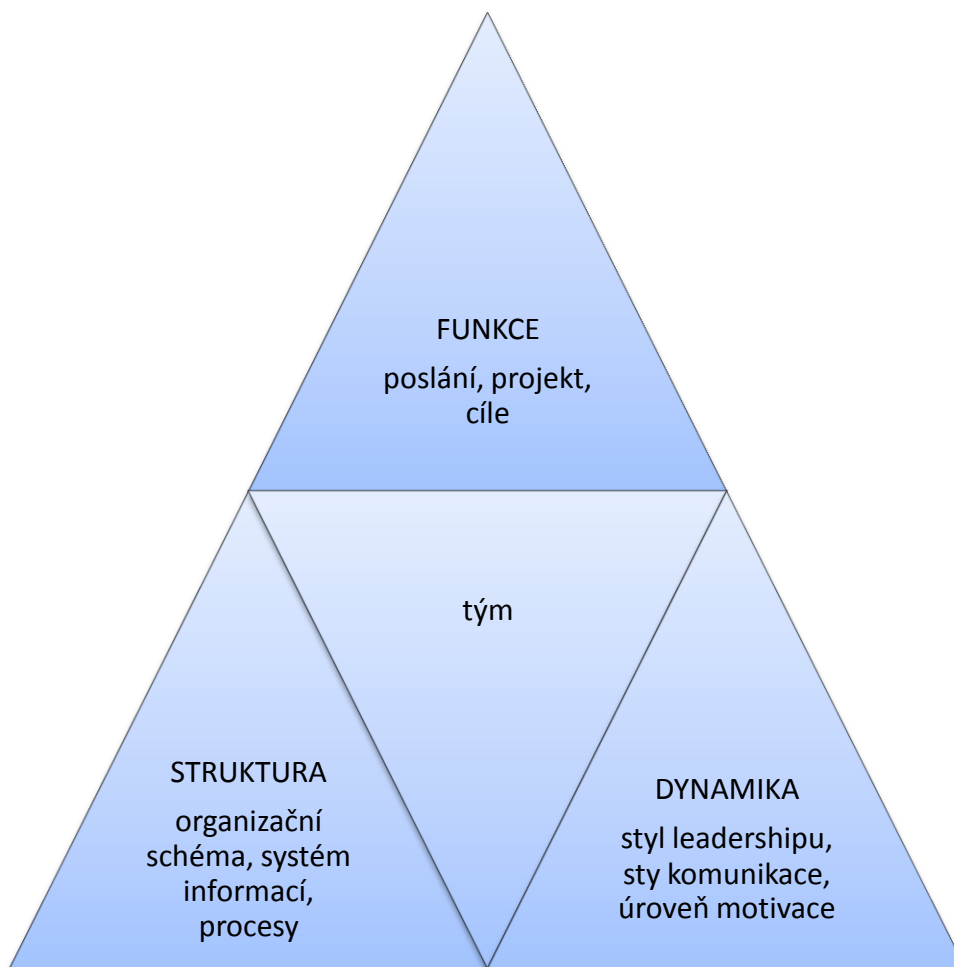
Koučovací zakázkou pracovních týmů nejsou cíle jednotlivců, ale cíle týmu. Tým se vyznačuje určitou dynamikou a vzájemnými vazbami (Bahbouh, 2011) a interakcí rolí (specifických způsobů chování) jednotlivých členů (Belbin, 2012a, 2012b, 2013).

Peter Hawkins, profesor na Henley Business School, který se dlouhodobě zabývá týmovým koučinkem, popisuje pět nejdůležitějších úkolů týmu, přičemž každý z nich (v původní anglické verzi) začíná na C:

1. Clarifying – ujasňování si a zajišťování toho, aby všichni rozuměli společným cílům, rolím a účelu týmu
2. Co-creating – společné tvoření mezilidských vztahů a týmové kultury
3. Connecting – společné zapojování a propojování stakeholderů
4. Commissioning – závazek týmu k určitým krokům, které vyplývají z cílů
5. Co-learning – společné učení se, které probíhá na pozadí celého procesu týmového fungování (Hawkins a Smith, 2006; Hawkins, 2014).

Wageman (2005) považuje týmové koučování za druh leadershipu. Jedná se o způsob vedení lidí s cílem zefektivnit práci a dosáhnout stanovených cílů. Whitmore (2014) k tomu dodává také úkol kouče postarat se o rozvoj lidí.

Řešení týmových úkolů a výzev je možné realizovat několika způsoby, z nichž jeden může být založený na instrukcích, které členové týmu dostanou. Je to jednoduché a rychlé řešení, které vychází ze zkušeností vedoucího týmu nebo manažera a má znaky mentoringu. Lídr může svůj tým také koučovat a stimulovat tak vznik nových myšlenek. Nebude se stavět do role odborníka, který má odpověď na každou týmovou výzvu, ale bude součástí vytváření řešení. Výsledkem tohoto postupu budou cíle, které umožní lépe pochopit realitu. Společná diskuse vyústí v nalezení možností, které se překloupí v konkrétní plán realizace. Tento postup kopíruje metodu G.R.O.W. (podrobněji popsána v další kapitole *Cíle v koučování*) Johna Whitmora (2011).



Obr. 3: Systematická vize týmu (Stacke, 2005)

Týmové práci můžeme lépe porozumět pomocí diagnostiky tří oblastí:

1. Fungování týmu znamená důvod jeho existence, jeho poslání a cíle.
2. Strukturou rozumíme organizaci, informační systémy a logistiku týmu.
3. Dynamika týmu je způsob, jakým tým používá prostředky pro dosažení svých cílů, atmosféra týmu, úroveň vzájemné důvěry.

Koučování může hrát významnou roli ve všech oblastech tohoto modelu v závislosti na tom, co je cílem týmu a jaká je jeho zakázka.

3.3 Sebekoučování

Whitmore (2011) tvrdí, že tím, jak pronikneme do principů koučování, začínáme postupně koučovat sami sebe. I Bahbouh (2013) se přiklání k tomu, že koučování a sebekoučování jsou si navzájem velmi blízké, píše dokonce o (sebe)koučování.

Sebekoučování je způsob života, ve kterém vědomě uplatňujeme principy koučování. Stanovujeme si cíle, jsme všímavější vůči tomu, co se děje v nás a kolem nás, dokážeme vědomě zaměřit naši pozornost na konkrétní pozitivní prvky chování, věnujeme se našim tělesným pocitům, se kterými pracujeme. Vizualizujeme si stav, kterého chceme dosáhnout.

Rozdíl mezi těmito dvěma metodami můžeme nalézt v odpovědnosti za proces a výsledek koučování. V koučování za proces odpovídá kouč, za výsledek koučovaný, na rozdíl od sebekoučování, kde za výsledek i proces zodpovídá kouč (Bahbouh, 2013). Právě z tohoto důvodu je velmi důležité nastavit mechanismy, které budou koučovaného podporovat a do jisté míry i kontrolovat (Ženatý, 2012).

3.4 Koučování v triádě

Speciální formou individuálního koučování je koučování v triádách. Odehrává se za přítomnosti kouče, koučovaného a třetí osoby, kterou může být:

- Pozorovatel, ten je nejčastěji přítomný během koučovacích výcviků a procvičování koučovacích sezení. Jeho hlavním úkolem je dávání zpětné vazby kouči a také sledování celého procesu a zachycování všeho, co se kouči nepovede u koučovaného vidět, co přehlédne nebo co unikne jeho pozornosti. Během zpětné vazby je důležité se k těmto situacím vrátit a spolu s koučovaným je probrat. Může se jednat o neverbální signály (gestiku, mimiku, proxemiku, viziku, posturiku a další) nebo zachycování nedokončených vět či se soustředit na míru energie, která je u koučovaného přítomna. Pohled pozorovatele přináší do koučování nové skutečnosti, které mohou klienta posunout dál.
- Manažer z oddělení lidských zdrojů (HR manažer), se kterým se setkáváme především ve firemním prostředí. Jeho přítomnost během koučování je především z toho důvodu, že se jedná o rozvoj zaměstnance, za který HR manažer zodpovídá.

- Nadřízený, který se koučování účastní většinou na začátku ve fázi kontraktu, kdy se formulují cíle koučování a na konci, při závěrečném vyhodnocení, plánování dalších kroků a doporučení pro rozvoj klienta.

4 Cíle v koučování

Asi každý z nás ve svém dětství někdy řekl, čím chce být, až bude velký. Ač jsme to ani netušili, vyslovili jsme jeden z našich prvních velkých cílů v životě. Možná je to právě tato vize budoucnosti, která byla náplní našeho denního snění, udržela nás vzhůru během nočního studování nebo nám pomáhala překonat překážky.

Skutečnost, že již 3-leté děti dokáží přemýšlet o vzdálenějších cílech, dokazuje i slavný „Marshmallow experiment“, který byl realizovaný v USA v sedmdesátých letech (Mischel, Ebbesen, Zeiss, 1972). Výzkumu se účastnily děti ve věku 3-5 let, které byly samostatně usazené v místnosti, a před nimi byl na talíři položený bonbón. Zároveň jim byl dán příslib, že pokud po určitou dobu vydrží bonbón nesníst, dostanou další. Děti, které vydržely, byly na rozdíl od těch, které snědly bonbón hned, po patnácti letech úspěšnější ve studiu, dosahovaly lepší výsledky ve srovnávacích testech.

Cíle, ať jsou pracovní, osobní, vztahové či materiální, jsou přirozenými motivátory v našem životě, dávají mu smysl, pomáhají nám strukturovat náš čas a prioritizovat aktivity kterým se věnujeme (Biswas- Diener, Dean, 2007). Podle výzkumu pozitivní psychologie (Emmons, 2003) byl prokázán přímý vztah mezi dosažením cíle a prožitkem štěstí.

Cíle jsou přirozenou součástí koučovacího procesu, protože určují jeho směr a v konečné fázi jsou východiskem pro evaluaci efektivity koučování (Biswas- Diener, Dean, 2007).

4.1 Role cílů v koučování

Každé koučovací sezení by mělo být zahájeno stanovením cíle. Je potřeba vymezit, co od setkání koučovaný očekává, co by chtěl ve vymezeném čase dosáhnout, kam by se chtěl dostat a jak by mu setkání mělo pomoci. Nejde ale jenom o samotné stanovení cíle, ale také o jeho formulaci. Podle toho, jak dobře formulujeme cíle, takovou máme i šanci se k výsledku dopracovat (MacLeod, 2012).

4.1.1 Konečné a výkonnostní cíle

Whitmore (2011) rozlišuje cíle konečné a výkonnostní. Konečné cíle nezávisí na nás samotných, řadíme sem například cíl stát se jedničkou na trhu nebo získat zlatou medaili. U konečných cílů není možné kontrolovat ani vědět, jak se bude dařit soupeřům, proto je lepší stanovení výkonnostního cíle, který napomáhá dosažení cíle konečného. Spočívá v určení výkonnosti, protože naše výkonnost závisí ve velké míře na nás. Toto nám pak může pomoci dosáhnout konečného cíle. Při analýze cílů konzultantů společnosti T-Mobile CZ se ve většině případů vyskytovaly cíle výkonnostní (*plnit plány v prodeji datových služeb na 110%; zlepšit se v prodeji tabletů o 20%; ...*). Setkala jsem se ale také s cíli konečnými (*být druhý nejlepší na prodejně*).

Velmi důležitou otázkou v koučování při stanovování cílů je: „*Kolik úsilí jste ochotni vynaložit na dosažení daného cíle?*“ Tato otázka nastíní, nakolik je pro koučovaného cíl důležitý a kolik je ochotný ze sebe vydat, aby jej dosáhnul.

4.1.2 Cíle, které si nestanoví koučovaný

Cíle v koučování nemusí vždy vycházet od koučovaného. Může se stát, že je koučování zaměřené na cíle, které stanovilo vedení společnosti a koučovaný jej musí přijmout. I za těchto podmínek se koučování (týmové či individuální) jeví jako velmi účinný nástroj.

Whitmore (2011) vidí koučování také jako jednu z úspěšných cest, kterou lze docílit, aby lidé přijali pro ně neatraktivní návrh překonáním bariér, které jim v tom brání. Zároveň ale považuje za důležité brát v úvahu i stránku motivace, která je výrazně ovlivňována možnostmi volby a odpovědností.

K dosahování cílů v koučování dochází pomocí (Schueller, Parks, 2014)

- rozvoje pozitivní a preferované vize budoucnosti,
- identifikováním žádoucích výstupů,
- nastavením specifických osobních cílů,
- identifikací zdrojů a formulací akčního plánu,
- pravidelným monitorováním a vyhodnocováním procesu koučování a
- následnou modifikací akčního plánu.

4.1.3 Orientace při stanovování cílů

Nicholls (1975, 1984) definuje dva typy lidí podle způsobu, jakým usilují o úspěch a jaké cíle si nastavují. Lidé s vysokou orientací na studijní cíle (z angl. learning goal orientation) usilují o úspěch rozvojem dovedností a zvyšováním svých kompetencí. Při stanovování cíle se zaměřují na procesy a strategie. Lidé s vysokou orientací na výkonové cíle (z angl. performance goal orientation) se zaměřují na okamžitou demonstraci jejich kompetencí vystavením se výkonnostním cílům a víc jim záleží na výsledném stavu. Při stanovování cílů jsou zaměřeni na výsledek, číslo, pořadí, kterého chtějí dosáhnout.

Četné výzkumy prokázaly, že lidé s orientací na studijní cíle dosahují vyšších výkonů (Buttón, Mathieu, Zajac, 1996), jejich strategie seberegulace jsou mnohem efektivnější a dokáží mnohem pozorněji vnímat a pracovat s problémy (Payne, Youngcourt, Baubien, 2007). Právě pozorné vnímání a učení se ze zkušenosti jsou důležité principy koučování.

Vztah mezi orientací na cíl a výkonem je zprostředkovaný přes nastavení cílů (Taing, Smith, Singla, Johnson, Chang, 2013).

Gary P. Latham, který se zabývá cíli a jejich vlivem na výkon, na 14. konferenci ECP 2015 v Miláně představil experiment, ve kterém zkoumal vliv podněcování na nastavování studijních cílů, výkonových cílů a obou dvou- studijních i výkonových cílů na plnění úkolů, které vyžadovaly získávání určitých nových informací. Fotografie Rodinovi sochy Myslitele (z angl. The thinker, na obrázku níže) sloužila jako podnět pro studijní cíle a fotografie závodního auta sloužila jako podnět pro výkonové cíle. Na základě srovnání výsledků s kontrolní skupinou se zjistilo, že pouze socha Myslitele měla signifikantní vliv na nastavování studijních cílů, vliv fotografie závodního auta nebyl signifikantní (Chen, Latham, 2014).



Obr. 4: Socha Myslitele

Locke (1981) píše, že víc než 90% studií, které zkoumaly nastavování cílů a výkonnost dokazují, že podnětné a náročné cíle vedou k vyšším výkonům než žádné cíle, jednoduché cíle nebo výzvy „udělejte, co je ve vašich silách“. To dokazuje, že cíle jsou tím, co napomáhá udržovat lidskou pozornost, soustředění a zaměření (Taing, Smith, Singla, Johnson, Chang, 2013).

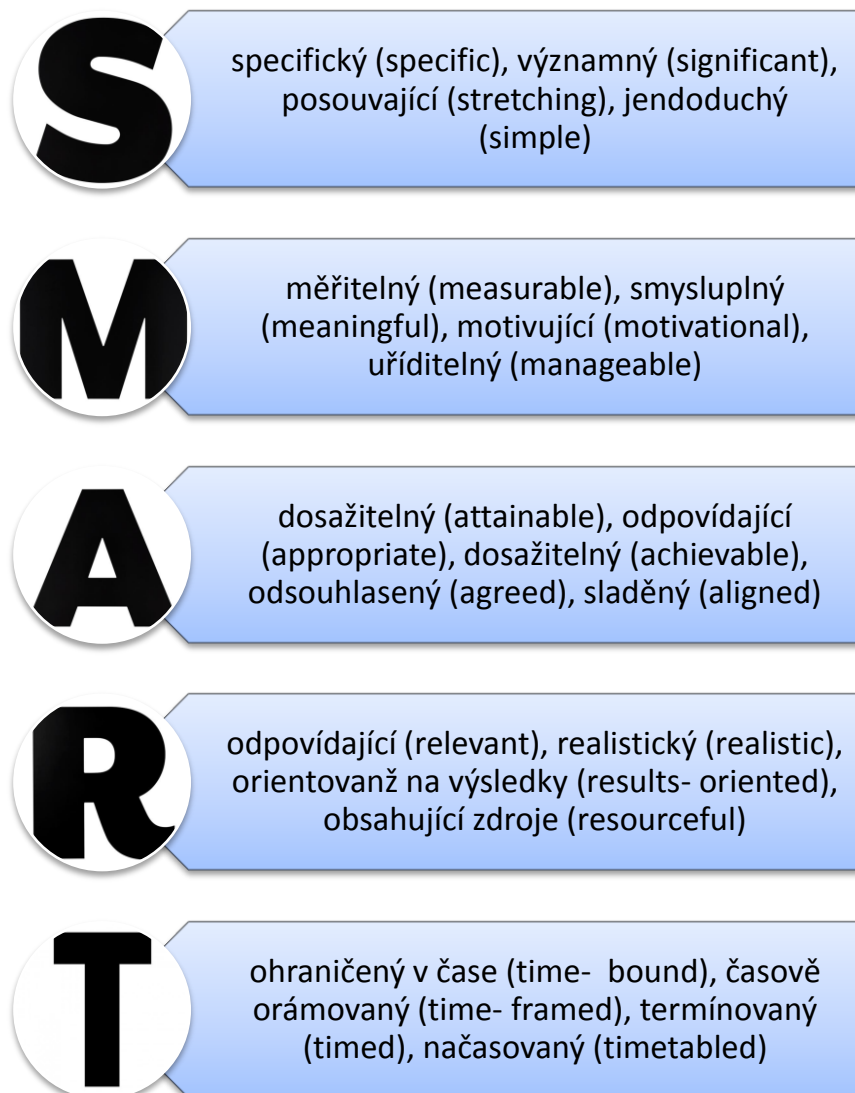
4.2 Formulace cílů

Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, v koučování se s nastavováním cílů setkáváme v celém jeho průběhu. Kromě toho jsou vodítkem i důležitým prvkem při vyhodnocování úspěšnosti koučování. Z tohoto důvodu je velmi důležité věnovat pozornost jejich formulaci, vlastnostem dobře nastavených cílů a motivaci při jejich formulaci.

4.2.1 Vlastnosti dobrého cíle

Lewis Carroll vystihuje důležitost cíle v pohádce Alenka v říši divů (z angl. originálu Alice's Adventures in Wonderland) myšlenkou: „*pokud nevíme, kam chceme jít, jakákoliv cesta nás tam dovede*“ (Helfand, 2010, str. 32).

Jak jsem již citovala Lockeho (1981), podnětné a náročné cíle vedou k vyšším výkonům než žádné cíle, jednoduché cíle nebo výzvy udělejte, co je ve vašich silách. Právě proto je důležité cíle správně formulovat a nastavit tak, aby byly co nejlepším nástrojem dosažení vysokého výkonu. Jednou z neznámějších mnemotechnických pomůcek při nastavování cílů v koučování i v dalších oblastech, jakými je například projektové řízení, je metoda SMART. Během dlouhých let, kdy se tato pomůcka využívá, vzniklo několik vysvětlení k jednotlivým bodům. Různé zdroje uvádí odlišná vysvětlení jednotlivých písmenek:

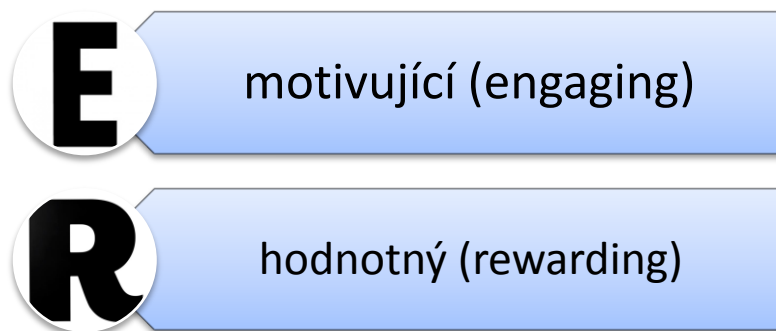


Obr. 5a: Interpretace SMART

- S: Specifický cíl znamená předem definované co, proč, kdo a jakým způsobem udělá. Doporučuje jasně definovat každý ze stanovených cílů, aby byl co nejkonkrétnější.

- M: Pokud nedokážeme naše cíle změřit, nedokážeme je ani řídit. Rozdělením velkého cíle na několik menším dokážeme efektivně sledovat kontrolní body a monitorovat tak posun.
- A: Stanovením cíle, který je příliš velký nebo na něj máme příliš málo času, může být demotivující pro jeho plnění. Dosažitelnost cíle tedy znamená pečlivé promyšlení podmínek, za kterých jsme schopni se k danému bodu dopracovat.
- R: Reálnost cíle znamená mít dosažitelné zdroje, poznání, informace a čas.
- T: Ohraničenost v čase je vnímaná ve smyslu rámce, ve kterém chceme cíle dosáhnout. Bez stanoveného časového ohraničení je dosažení cílů ohrožené a odložené na dobu „neurčitou“ což se může projevit odkládáním povinností neboli prokrastinací.

MacLeod (2012) popisuje v klinické praxi přidání dalších dvou charakteristik při formulování cílů- motivující (z angl. engaging) a hodnotný z (z angl. rewarding):



Obr. 5b: Interpretace SMARTER

Hodnotné cíle jsou základními faktory pro dosažení žádoucího chování.

Motivující cíle souvisí s nedostatečným zapojením, které bude s největší pravděpodobností vést k nedostatečné motivaci. Motivaci můžeme podle MacLeoda (2012) definovat jako proces, ze kterého neuspokojené potřeby a touhy vedou k pohnutkám, které jsou přetvořeny v cíle nebo pohnutky. Je také dokázáno, že lidé jsou mnohem více motivováni podporovat věci, na vzniku kterých se sami podíleli.

Whitmore (2011) považuje za další významnou charakteristiku cílů jejich pozitivní formulování, čím se rozumí zaměření na to, co chceme a čeho chceme dosáhnout ve smyslu důsledků daného cíle. Naopak negativně formulovaný cíl se zaměřuje nato, čemu se chceme vyhnout a nechceme, aby nastalo. V případě, že si stanoví obchodní tým cíl: „*Nesmíme v prodeji zaostávat za ostatními firmami v tomto odvětví.*“, bude jejich pozornost zaměřená právě na konec žebříčku. Podobně negativně byly zaměřeny i některé cíle konzultantů

T-mobile CZ, například: „*Chceme dosáhnout maximálně dvě výtky od nadřízeného za měsíc.*“ Whitmore píše, že na co se soustředíme, to také často získáme. Obáváme-li se neúspěchu, soustředíme se na něj a neúspěch se dostaví. Bahbouh (2013) v této souvislosti píše o negativních vizích, které produkují pasivitu a tím pádem dosažení toho, čeho se obáváme.

Biswas- Diener a Dean (2007) píšou o orientaci cílů a zmiňují jejich provázanost se štěstím. Ta závisí na tom, jestli se lidé zaměřují na dosažení pozitivních cílů nebo si kladou za cíl vyhnout se negativnímu. Tuto dichotomii Emmons (2003) nazývá přibližování a vyhýbání. Koučové by měli své klienty pomocí otázek nasměrovat na formulaci pozitivních cílů (Biswas- Diener a Dean, 2007).

Z obsahového hlediska je zajímavý pohled Emmonse (2003), který zjistil, že některé cíle díky svému obsahu nevedou ke štěstí i přesto, že jsou formulovány pozitivně. Vytvořil, systém, který kóduje obsah cílů do 12 tematických obsahů a na základě výzkumu zjistil, že cíle s tematikou důvěrnosti (např. *Chci být lepší v naslouchání*), spirituality (např. *Oceňování božích výtvarů*) a generativity (např. *Být dobrým vzorem*) jsou mnohem víc propojovány s pocitem štěstí než cíle zaměřené na moc (např. *Přesvědčit ostatní, že mám pravdu*), které jsou v rozporu s osobním pocitem štěstí.

4.2.2 Motivace při formulaci cílů

Konečný úspěch není závislý jenom na tom, *co* chceme, ale důležité je hlavně *proč* to chceme. Důvody, které nás k danému cíli vedou, mohou významně ovlivnit, jak se cítíme v kontextu splněného cíle. Motivaci k cíli můžeme rozdělit na vnitřní a vnější (Emmons, 2003). Vnitřní cíle jsou ty, které nás neodmyslitelně uspokojují, například práce, která je výzvou a radostí na rozdíl od vnější motivace, jejíž příkladem je práce kvůli dobému platovému ohodnocení. Kendon Sheldon a Tim Kasser (1998) zjistili, že

vnitřně motivované cíle korelují pozitivně se subjektivními pocity pohody. Důvodem je především to, že jsou vnímány jako hodnotnější, osobně prospěšnější a generují pocity spojené s růstem a autonomií. Vnější motivátory jako je popularita, fyzická atraktivita, peníze, byly častěji provázány s úzkostí a interpersonálními konflikty. Zároveň jsou spojené se soutěživostí a kontrolou, které mohou vést ke stresu.

Whitmore (2011) píše, že se v dnešní době klade čím dál větší důraz na cíle, které jsou v souladu s osobním etickým kodexem. V této souvislosti by měly být cíle stanovené tak, aby byly legální, etické a ekologické.

Marilyn Atkinsonová (2005) popisuje čtyři fáze mistrovství, kterými má na mysli čtyři stupně na cestě za cílem:

1. fáze je formulace: znamená fázi, ve které se dostáváme ze zóny, žádná změna pomocí myšlenek na to, co by mohlo být jinak, přemýšlíme,
2. fáze spočívá v soustředění a je charakteristická pochybnostmi o sobě i o volbě, kterou jsme učinili
3. fáze je pohyb a nastává tehdy, když se nám podaří udržet soustředění a nastartovat projekt.
4. fáze je mistrovství, kdy se sladí a zakoření myšlenky, dovednosti a akce

Atkinsonová (2005) zároveň popisuje několik scénářů, jakými můžeme přes tyto fáze projít:

Průlom, Vytrvalost, stabilní hladina a pohotovost.

Jednotlivými kritérii při formulování cílů se zabývá i Fischer-Epe (2006), která zdůrazňuje, že cíl by měl být:

- Pozitivní – při zamyšlení nad tím, jestli je náš cíl formulován pozitivně, je důležité, jestli člověk považuje určitý stav za hodný usilování. Fischer- Epe (2006) píše o dvou rozdílných motivačních situacích-motivaci ke směřování a motivaci k odcházení.
- Atraktivně – motivující- jestliže se máme za cíl skutečně zasadit a chceme při tom vydržet i vypětí, musí vytvářet dostatek motivující tažné síly. Některé cíle, se kterými klienti přicházejí je potřeba přeformulovat, aby byly pro něj dostatečně motivující. K tomu mohou pomoci následující otázky:

Čím je pro vás tento cíl vzrušující?

Co byste jeho dosažením získal ve svém životě?

Která důležitá potřeba by se tím vyplnila?

- Konkrétně měřitelný- zde se myslí jasně vytyčený a popsateľný cíl. Toto kritérium je těžce splnitelné při cílech spjatých s chováním, které nebývají tak snadno měřitelné a popsateľné. Abychom nejasné cíle zpřístupnili konkretizací a testovatelností, jsou vhodné všechny otázky k číslům, datům a faktům.
- Dosažitelný- pro změnu je v procesu koučování důležité najít si realistická východiska. Jedná se o otázky, které nasměrují klienta k tomu, nakolik je cíl pro něj jeho silami dosažitelný. Často si v koučování klient přeje, aby se změnila i další osoby nebo okolnosti.
- Ekologický- ekologie koučovacího cíle je spojená s důsledky, se kterými musíme počítat, kdybychom svého cíle dosáhli.

4.3 Dosahování cílů

Při práci s cíli je velmi důležité zaměřit se také na to, co ovlivňuje jejich dosahování. Cíle, které jsou na začátku koučování nastavené, se mohou v průběhu měnit, některé zaniknou a objeví se nové. Je to přirozený proces, kde hraje roli několik faktorů. Jedním z nich je formulace a motivace klienta k jeho dosažení, které jsem popsala v předchozí podkapitole. Kromě těchto faktorů má na dosažení cíle vliv také tzv. efekt cílové pásky a nastavení mysli.

4.3.1 Efekt cílové pásky

Efekt cílové pásky se projevuje zvýšením výkonnosti s blížícím se koncem. Ať už se jedná o termín zkoušky nebo velký týmový projekt. Naše výkonnost je významně ovlivňovaná odhadovanou dobou, po kterou musíme určitý výkon podávat. Na cíli dokážeme pracovat intenzivněji a efektivněji, když je jeho konec v dohledné době (Bahbouch, 2013). Nejedná se v tomto případě pouze o oficiální konečný termín, ale i etapové rozdělení určitého projektu na fáze nebo subjektivně nastavený konečný termín,

do kterého chce jedinec předem naplánovaný díl práce ukončit a na jeho konci má naplánovanou fázi odpočinku. Právě tato vidina volna dokáže mobilizovat člověka k vyšší výkonnosti, jakoby už věděl, že není potřeba šetřit síly na další výkony.

4.3.2 Nastavení mysli a její vliv na plnění cílů

Carol Dweck (2006) spojuje úspěch při dosahování cílů s přesvědčením o vlastních kvalitách a možnostech jejich rozvíjení. Hovoří o dvou typech nastavení mysli (z angl. mindset), a to statické (z angl. fixed) a růstové (z angl. growth). Rozdíl mezi těmito typy spočívá v tom, nakolik lidé své dispozice jako je talent, inteligence apod. vnímají jako stálý a neměnný stav. Růstové nastavení mysli znamená vnímat dispozice jako tvárné a představuje tak aktivní přístup k rozvoji sebe sama i ostatních (Dweck, 2006).

4.4 Vztah mezi cílem a výkonem

Jak jsem již zmiňovala v úvodu této kapitoly, nastavení cíle ovlivňuje dosažení výkonu a je ovlivňován tím, jak je cíl formulován. Mechanismy, prostřednictvím kterých cíle ovlivňují výkon, popisuje Locke a Latham (2002, 2007) následovně:

- Udávají směr - konkrétně nastavené cíle podporují zaměření naší pozornosti a našeho úsilí k aktivitám relevantním pro jejich dosažení, zároveň dochází ke zvyšování schopnosti seberegulace. Příkladem je výzkum, v němž bylo prokázáno dosažení lepších studijních výsledků studenty, kteří si nastavili specifické cíle a mohli tak snáze odlišit jaké aspekty jsou pro dosažení cíle relevantní (Morisano, Hirsh, Peterson, Pihl a Shore, 2010).
- Zvyšují energii –k většímu úsilí vedou specifické a náročné cíle ve srovnání s cíli nízkými nebo podněty "dělej, co můžeš" a zároveň podporují vizi žádoucího stavu, která může mobilizovat energii směrem k dosažení tohoto stavu.
- Podněcují vytrvalost –když máme nastavený náročný cíl, je možné pracovat po krátkou dobu rychleji a intenzivněji nebo pracovat pomalu a méně intenzivně po dobu delší. O časovém intervalu při plnění cílů je také jeden ze zákonů profesora Parkinsona- zákon narůstající pyramidy. Ten tvrdí, že práce přibývá úměrně s tím, kolik času na ni může daný člověk vynaložit. Neboli jinak,

každému trvá práce tak dlouho, jak velký časový rozsah na ni má. Příklad, který Parkinson (2003) uvádí, poukazuje na rozdíl mezi časovou náročností zaslání dopisu pro starou dámu, která nemá příliš věcí na práci během dne a zaneprázdněným člověkem. Stará dáma může tento úkon děla klidně i celý den, zatímco zaneprázdněnému člověku zabere tři minuty.

- Podporují tvořivost - jasné nastavení žádoucího cíle podporuje kreativitu při hledání nových způsobů řešení a vymýšlení různých cest k jeho naplnění.

5 Role otázek v koučování

Koučování je rozhovorem nebo mezilidskou interakcí, kde, jak už jsem zmiňovala, kouč nepůsobí jako rádce a nositel nejlepších a nejsprávnějších informací, ale naopak, jeho role je poskytnout klientovi prostor pro nalezení nejvhodnějšího a nejuspokojivějšího řešení a odpovědi na vlastní otázky. Právě proto jsou jedním z nejsilnějších koučovacích nástrojů otázky.

Schopnost ptát se v koučování není jenom o bezmyšlenkovitém kladení otázek, naopak, mnohem důležitější je klást silné otázky, které klienta posunou dál, otevrou mu prostor zamyslet se nad konkrétní situací směrem, který doposud neprobádal, umožní mu přemýšlet jiným způsobem.

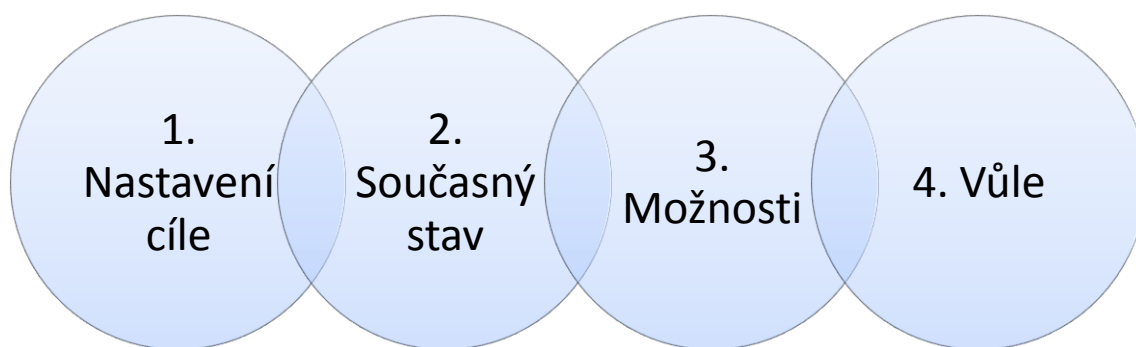
Při kladení otázek se kouč staví do role zvědavého člověka, někoho, kdo nezná odpověď a má chuť se pouze dozvídat nové věci. Na pozadí jeho otázek není názor nebo správná odpověď, ale zájem o klienta a jeho příběh. Zvědavost je to, co umožňuje kouči ptát se a zachovat nekritický a neodsuzující postoj.

Koučovací otázky by měly být kladeny s cílem zlepšit vnímání reality a posílit odpovědnost (osobní volbu a kontrolu) klienta. Pouhé rady nebo příkazy tuto schopnost nemají (Whitmore, 2011). Mnohem větší sílu mají otázky otevřené (není možné na ně odpovědět ano/ne), které vyžadují deskriptivní odpovědi a ty posilují schopnost klienta hlouběji se zamýšlet nad situací, hledat alternativy a nacházet víc možností. Většinou začínají *Kdo, Kdy, Co, Kolik,...*

Whitworth (2007) přirovnává silné otázky ke kompasu, který neposílá klienta na konkrétní místo, ale ukazuje mu směr plný možných objevů a záhad. Podněcují klienta k introspekci, vytváření dalších možných řešení a vedou ke kreativě. Umožňují klientovi podívat se hlouběji a podrobněji na konkrétní situaci nebo hledět do budoucna. Silné otázky otevírají klientovi další výhledy.

Velkou sílu v koučování může mít také otázka *A co ještě?*, která přiměje klienta k dalšímu přemýšlení. Podobným nástrojem v koučování je i mlčení. Umožní klientovi vybavit si více.

Jedním z modelů kladení otázek, které jsou doposud v koučování nejvíc propracované a zároveň nejpoužívanější je Whitmorův G.R.O.W. (2011). Otázky, které v koučování klademe, můžou být podle této teorie zaměřené na čtyři různé okruhy:



Obr. 6: Model G.R.O.W

Nastavení cíle (z angl. goal setting) zahrnuje otázky, které se zaměřují na to, čeho chce klient dosáhnout v koučování, jaké jsou jeho cíle, touhy, přání, kdy bude mít pocit naplnění z koučování. Více o cílech v koučování pojednává kapitola 4.

Současný stav (z angl. reality)- znamená objektivní pohled na realitu, ve které se teď koučovaný nachází. Jedná se o otázky zaměřené na popis současného stavu a současných možností klienta.

Analýza možností (z angl. options)- otázky jsou zaměřené na hledání možností, kterými se lze k cíli dopracovat, jejich následná analýza a výběr těch, které koučovaný považuje za nejsmysluplnější.

Vůle (z angl. will)- značí, že k tomu, aby bylo cíle dosaženo, je potřeba vědomou snahu a vůli klienta. I tu lze najít pomocí otázek. Písmenko „w“ je možné najít také jako označení pro akční kroky, jako je kdo (z angl. who), kdy (z angl. when), kde (z angl. where), co (z angl. what) nebo shrnutí (z angl. wrap up).

Cesta těmito čtyřmi kroky, umožní koučovanému vnímat realitu a převzít zodpovědnost za svoje rozhodnutí. Zároveň mu otevře nové možnosti (Whitmore, 2011).

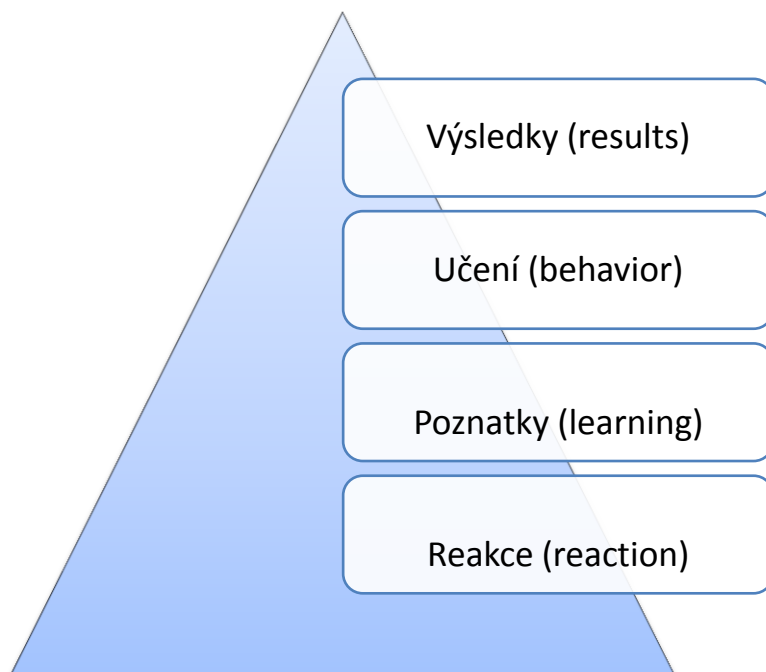
6 Měření efektivity koučování

Koučování, jako metoda profesního i osobního rozvoje, je pro firmy nákladnou záležitostí. Právě kvůli finančním prostředkům a času, který zaměstnanci koučování věnují, je důležité nastavit způsob, jakým bude efektivita koučování měřena. Pro firmu, která zprostředkuje svým zaměstnancům koučování, je stěžejní monitorovat profesní růst a mít tak přehled o tom, nakolik je koučování pro zaměstnance přínosem.

Jedním z nejstarších, ale zároveň nejpropracovanějších modelů, který byl původně vytvořený v 50. letech pro měření efektivity vzdělávání, zahrnující všechny oblasti rozvoje je Kirkpatrickův model.

Jeho autoři, Donald L. Kirkpatrick a James D. Kirkpatrick (1998) jej založili na měření 4 stupňů, kde je každý stupeň důležitý a má vliv na stupeň následující. Když postupujeme od jednoho stupně do druhého, proces se stupňuje a odpovědi na otázky zabírají víc času.

Čtyři stupně podle Kirkpatricka jsou:



Obr. 7: Stupně měření efektivity podle Kirkpatricka

Reakce měří, jak účastníci daného vzdělávacího programu na něj reagovali. Kirkpatrick (1998) to nazývá také měření spokojenosti. V koučování i dalších rozvojových programech je tento stupeň velmi důležitý, protože spokojený klient se k nám vrátí a bude chtít dál spolupracovat. V případě, že účastníci nebo klienti spokojeni nejsou, snižuje se tím pravděpodobnosti jejich motivace k dalšímu učení. Pozitivní reakce nezaručí, že se klient něco naučil, ale negativní reakce skoro jistě zredukují možnost vstřebat poznatky.

Reakce je možné měřit pětibodovou škálou nebo jednoduše zaškrtnutím emotikonů, které odpovídají aktuálním pocitům (Schreyögg, 2011).

Učení můžeme definovat jako rozsah, v rámci kterého si účastníci vylepší a rozšíří znalosti, zlepšili si určitou dovednost a dojde k jejich rozvoji na základě daného vzdělávacího programu. Podle Kirkpatricka (1998) k učení dochází tehdy, když dojde k jednomu z uvedených:

- změnil se postoje
- zlepšily se znalosti
- zlepšily se dovednosti

Schreyögg (2011) dodává, že měření naučeného je možné provádět pomocí testů před koučováním a po koučování. Pokud došlo k posunu, můžeme považovat koučování na úrovni učení za efektivní. Druhým způsobem může být testování ve srovnání s referenční skupinou. Naučené poznatky a znalosti nemusí být přínosem, pokud se nepřevedou do chování a následných výsledků (Greif, 2008).

Chování může být definováno jako rozsah, v rámci kterého se změnilo chování účastníka tréninku nebo koučování. Někteří školitelé by rádi přeskočili stupeň 1 a 2, tj. reakce a učení, a měřili by jenom změny v chování. Kirkpatrick toto považuje za chybu. Představme si, že bychom nezpozorovali změnu v chování a tím pádem bychom udělali závěr, že program není efektivní a nemá smysl v něm pokračovat. Tato dedukce může, ale také nemusí být pravdivá, protože i když se neobjeví změny v chování, reakce i učení se mohly dostavit. Aby mohla být vidět změna v chování, musí být splněny čtyři podmínky:

1. Osoba musí změnu chtít
2. Osoba musí také vědět co dělat a jak to dělat

3. Osoba musí pracovat ve firemním prostředí, které tuto změnu podporuje
4. Změna musí být odměněna

První dvě podmínky může naplnit vzdělávací program. Klíma je otázkou firemního prostředí, kde účastník pracuje a vztahuje se k jeho nadřízenému. Kirkpatrick popisuje pět rozličných druhů klimatu, které může být:

1. Preventivní (z angl. preventing), kdy nadřízený nedovoluje účastníkovi dělat to, co se v koučování nebo vzdělávacím programu naučil. Může být ovlivněn firemní kulturou nebo jeho styl vedení může být v konfliktu s tím, co se účastník naučil.
2. Odrazující (z angl. discouraging), kdy nadřízený neřekne přímo, aby něco jeho podřízený nedělal, ale nastaví podmínky tak, aby změna nebyla možná.
3. Neutrální (z angl. neutral), kdy nadřízený ignoruje fakt, že byl jeho zaměstnanec na tréninku a nemá snahu bavit se o změně až do té doby, než bude hotová jeho regulérní práce.
4. Povzbuzující (z angl. encouraging), kdy nadřízený podporuje své zaměstnance v učení a aplikaci naučeného do pracovní sféry. Zajímá se o to, co se jeho zaměstnanec naučil a jak mu může pomoci přenést tyto poznatky do jeho pracovních návyků.
5. Vyžadující (z angl. requiring) kdy nadřízený ví, co se jeho zaměstnanec naučil a zaručí se, aby účastník naučené aplikoval do pracovní oblasti.

Změny v chování, které nastanou lze vypočítat také pomocí 360° zpětné vazby, nástroje, který umožňuje hodnotit pracovníka podřízeným, nadřízeným, kolegou i klientem nebo kýmkoliv dalším, s kým zaměstnanec spolupracuje a často i sebehodnocení. V případě, že došlo ke změně v chování, je otázkou, jestli je tato změna opravdu způsobena koučováním, zda ji nezpůsobily jiné faktory, jakými může být změna na trhu, nástup nových zaměstnanců, nový vývoj v odvětví, atd. (Schreyögg, 2011).

Výsledky můžeme definovat jako poslední stupeň, který byl naplněn v závislosti na účasti v programu. Může se jednat o zvýšenou produktivitu, zlepšenou kvalitu práce, snížení nákladů, sníženou frekvenci úrazů, zvýšení prodeje.

V souvislosti s koučováním je možné jeho efektivitu na úrovni výsledků měřit právě návratností nákladů, které byly do koučování vloženy (Schreyögg, 2011).

Vyhodnocování procesu koučování může probíhat na několika úrovních s klientem, se zadavatelem i na úrovni interního firemního opatření.

Na úrovni vyhodnocení s klientem je nutné prozkoumat cíle, kterých bylo a nebylo dosaženo. Co si klient předsevzal, kde se momentálně nachází na cestě za svými cíli a nakolik se jeho cíle po dobu koučování měnily. Druhým krokem je reflexe spolupráce a zpětná vazba pro kouče. Jak koučovaný spolupráci vnímal, co ocenil a co mu naopak chybělo. Třetí krok jsou další postupy, jak podpořit proces dalšího učení.

Na úrovni vyhodnocení se zadavatelem zakázky stojí v popředí dosažení cíle a doporučení pro další rozvoj a vývoj.

V současné pozitivní psychologii vzniká v posledních deseti letech snaha vytvořit nové, validní, pozitivně- psychologické intervence (z angl. Positive Psychological Interventions, PPIs). PPIs jsou mezinárodní aktivity, které se snaží zvyšovat well-being kultivací pozitivních prožitků, kognice a chování (Schueller, Parks, 2014). Příkladem těchto metod je snaha diagnostikovat a rozvíjet silné stránky osobnosti, aktivity praktikující projevování vděčnosti či vizualizace nejlepšího já.

Rozdíl mezi psychologií koučování a evidence-based koučinkem popisuje Parks a Schueller (2014). Psychologie koučování je systematickou aplikací behaviorální vědy na zlepšování životní zkušenosti, pracovního výkonu a well-beingu jednotlivců, skupin a organizací. V tomto kontextu je psychologie koučování aplikovanou vědní disciplínou, která je poněkud úzce zaměřená na využívání poznatků ze specifické oblasti (behaviorální vědy). Naproti tomu, evidence-based koučování je racionální a vědomé využívání nejlepších současných poznatků integrovaných se zkušenostmi z praxe k co nejlepšímu a nejkvalitnějšímu provedení koučování. Pod nejlepšími současnými poznatky rozumí autoři (Schueller, Parks, 2014) nejnovější poznatky z relevantních a validních výzkumů, teorií a praxe.

V současnosti je v oblasti pracovní psychologie jenom velmi málo studií, které dokazují efektivitu koučování. Jednou z takových studií je výzkum Djutse, Kanta, van de Brandta a Swaena (via Schueller, Parks, 2014), kteří měřili efektivitu koučování z hlediska snižování absencí v zaměstnání z důvodu zdravotních potíží. Studie se zúčastnilo 37 zaměstnanců, kteří byli ohroženi těmito potížemi. Dostali možnost rozvoje formou koučování (7- 9 hodinových setkání), během nichž koučové pomáhali koučovaným nastavit si cíle související se zdravím a následně podporovali jejich chování vedoucí ke

změně. Po této intervenci nebylo naměřené žádné snižování absence v zaměstnání, z čeho je možné usuzovat na zvýšení well-beingu zaměstnanců, snížení pracovního vyhoření spolu se zlepšením v oblasti zdraví, životní spokojenosti a psychického well-beingu.

Komplexnější studie byla provedena Cavanaghem, Atkinsem, Specem a Granthem (via Parks, Schueller, 2014), kteří zjišťovali, jestli je možné pomocí koučinku zvýšit čtyři klíčové psychologické charakteristiky, které jsou důležité pro vedení lidí (mindfulness, pozitivita, záměr a perspective-taking capacity). Výzkumu se zúčastnilo 245 manažerů ze dvou rozdílných společností z vysokou mírou stresu, kteří byli náhodně rozděleni do skupin podle intervence, kterou projdou na:

- trénink vedení lidí,
- trénink vedení lidí a koučování a
- kontrolní skupina, která byla na seznamu čekatelů.

Hlavní hypotézou tohoto výzkumu bylo, že koučink napomáhá manažerům vytvářet větší a komplexnější perspektivy, které jim pomůžou reagovat na stresové prostředí kreativněji a flexibilněji. Výsledky hypotézu potvrdily a naznačují, že koučování signifikantně zvýšilo všechny čtyři sledované kvality manažerů.

V případě, že je koučování poskytováno jako interní forma rozvoje zaměstnanců, je součástí vyhodnocení také nadřízený nebo manažer koučovaného. Podle Fischer- Epe (2006), každý individuální vyhodnocovací rozhovor pomáhá budovat a pěstovat kompetentní síť možností poradenství. Fischer- Epe (2006) doporučuje dotazování realizovat v šesti oblastech:

- Obsahová užitečnost koučování- nakolik byl obsah koučování pro klienta přínosný, nakolik naplnil jeho očekávání a co si z něj odnáší.
- Spolupráce klient- kouč- hodnocení spolupráce kouče a koučovaného v průběhu celého procesu může zahrnovat jak formální stránku spolupráce, tak odbornou.
- Zapojení vedení (manažera koučovaného) do koučování- jakým způsobem se nadřízený koučovaného zapojoval do koučování a jakou v něm hrál roli, jak může být přínosný v dalším rozvoji koučovaného po ukončení koučování.

- Přezkoumání nákladů- analýza nákladů spojených s koučováním, času, který byl věnovaný koučem i koučovaným a jeho evaluace z hlediska přínosů pro koučovaného a společnost, ve které pracuje.
- Podněty a doporučení pro kouče- zpětná vazba pro kouče je velmi důležitým nástrojem jeho dalšího rozvoje.
- Podněty a doporučení pro práci v personálním rozvoji- jaké další vzdělávací potřeby pro koučovaného z koučování vplynuly, jakým směrem se může koučovaný dál rozvíjet.

7 Koučování pracovního výkonu

Zdali a jak je možné zvyšovat výkon je téma, které zajímalo také společnost T-mobile CZ předtím, než se rozhodli nabízet svým konzultantům koučování, jako další metodu rozvoje. Jedna z nejnovějších teorií pozitivní psychologie říká, že když se věnujeme našim silným stránkám, naše aktivity přináší mnohem víc ovoce, než když věnujeme čas zlepšování našich slabých stránek. Gallup vidí velké rezervy v současném školství a vnímá ho jako silně zaměřené právě na ty dovednosti, které žákům nejdou. Příkladem může být velmi častý přístup učitelů a rodičů k dítěti, kterému nejde například matematika. Dostává domácí úkoly navíc, aby matematikou trávil co nejvíc času, domluví mu doučování, přihlásí ho do kroužku. Pokud mu dělá problémy hra na hudební nástroj, vyžaduje se častější a intenzivnější procvičování.

Biswas- Diener a Dean (2007) na četných výzkumech dokazují, že pokud zaměstnanci mohou realizovat své silné stránky, zvyšuje to jejich spokojenost a naopak snižuje stres a riziko vyhoření. Zároveň využívání talentů vede k vyšší výkonnosti. Dokazuje to již poměrně stará studie z roku 1955 z Nebrasky (Glock, 1955), kde se pokoušeli najít nejefektivnější metodu, podle níž by bylo možné naučit lidi rychleji číst. Testovali 6000 žáků desátých tříd. Respondenti byli rozděleni do několika skupin podle metody, kterou je učili rychleji číst a následně jim změřili výsledky. Nebyl nalezen žádný významný rozdíl mezi jednotlivými metodami, ale rozdíl byl mezi studenty. Všichni studenti, kteří se výzkumu zúčastnili, dosáhli zlepšení. Největší zlepšení nastalo u těch, kteří byli na začátku v rychlém čtení vynikající. Průměrně se jim povedlo zlepšit se ze 300 slov za minutu na 2900 slov za minutu, na rozdíl od těch, které rychlé čtení nebavilo a nebyli v něm dobří. Právě tato skupina se zlepšila v jednotlivých metodách minimálně.

I když se lidé v průběhu let mění, naše osobnost se na tyto změny dokáže adaptovat. Caspi, Harrington a kol. (2003) zjistili, že osobnostní rysy jsou relativně stálé, podobně jako naše zájmy a vášně. Na základě 23leté longitudinální studie na Novém Zélandu, do které bylo zapojeno 1000 dětí, Caspi, Harrington a kol. (2003) zjistili, že pozorované osobnostní rysy ve třech letech byly významně podobné těm, které u nich naměřili ve 26 letech.

Podle Ratha (2007, 2009) je možné silnou stránku popsat jako interakci talentu a investice, kterou do jeho rozvoje dáme.

Sílou (z angl. strength) rozumíme schopnost dosahovat excelentních výkonů. Talent je přirozený způsob myšlení, cítění a chování a Investicí rozumíme čas, který věnujeme tréninku a rozvoji.

Příkladem může být obchodník, který na talentové škále empatie dosáhne z 5 bodů 2 a jeho míra investice bude z 5 bodů 5, jeho silná stránka se projeví jako 10. To je přesně tolik, jako když jiný obchodník dosahuje v empatii 5 a věnuje jejímu rozvoji pouze 2 časové jednotky z 5.

Z výzkumu vyplývá, že ve velké většině případů, se jeví jako mnohem efektivnější stavět na silných stránkách než zlepšovat slabiny. Zaměření koučování na silné stránky je i pro klienty mnohem příjemnější zkušeností. Lidé se mnohem raději baví o tom, v čem jsou dobří než o tom, co jim nejde.

7.1 Silné stránky

Co přesně charakterizuje silné stránky, definovali Peterson a Seligman (2004) pomocí sedmi kritérií, kterými mohou vyhodnotit silné stránky jedince.

1. Silné stránky se musí projevit v oblasti lidského myšlení, cítění či činů.
2. Silné stránky přispívají k dobru klienta nebo dalších lidí.
3. Silné stránky mají pozitivní morální hodnotu.
4. Projevy silných stránek neponižují ostatní, ale naopak pomáhají k jejich rozvoji.
5. Společnost pomocí rituálů a institucí silné stránky podporuje a rozvíjí.
6. Ve společnosti jsou uznávaní lidé, kteří se právě rozvojem svých silných stránek proslavili.
7. Talent nemůže být rozložený na dílčí talenty.

7.1.1 VIA-IS

Peterson a Seligman (2004) na základě těchto kritérií popsali 24 silných stránek, které získali z výzkumů, pozorování a rozhovorů s experty. Výsledkem jejich práce je Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS). Dotazník, který je možné vyplnit elektronicky, se skládá z 240 položek. Člověk vždy odpovídá pomocí likertovské škály

na které hodnotí, nakolik s daným tvrzením souhlasí. Vyhodnocení generuje pozitivní zpětnou vazbu, teda pouze silné stránky. Autoři testu doporučují, aby byly výsledky jednotlivce srovnávané s jeho dalšími silnými stránkami a aby nesloužily ke srovnávání talentů dvou lidí mezi sebou. Nemá smysl v kontextu talentů vyhodnocovat, kdo je odváznější nebo moudřejší, naopak výsledky slouží k intraindividuálnímu srovnávání.

7.1.2 Gallupův StrengthsFinder

Další možností diagnostiky silných stránek je metodika Gallupova institutu StrengthsFinder. První myšlenka přišla od Donalda O. Cliftona, který si všiml, že lidé mají širokou slovní zásobu pro popis toho, co je negativní, co nefunguje a není správné. V pracovním prostředí se lidé zabývají oblastmi pro další rozvoj a zlepšení, kterým je věnovaná větší pozornost než silným stránkám. Clifton chtěl proto zjistit, co je na lidech správné. Přišel na to, že lidé mají několikanásobně víc potenciálu, pokud investují energii do rozvoje svých silných stránek místo opravy slabín. Z výzkumů Gallupova institutu je zřejmé, že každý z nás má velký potenciál v určitých oblastech. Klíčem k osobnímu rozvoji je stavět na tom, kým ve skutečnosti jsme. Gallupův institut vytvořil seznam 34 talentů, přičemž probandovi diagnostika generuje 5 nejsilnějších stránek. Dotazník byl testovaný v téměř každé kultuře, zemi, v každém průmyslovém odvětví napříč všemi pozicemi zaměstnanců.

Rath (2007) nesouhlasí s myšlenkou, že pokud budeme určité aktivitě věnovat dostatek úsilí, budeme v dané oblasti excelovat. Naopak, myslí si, že přílišné úsilí věnované aktivitám, které nás nebaví, vedou v pracovním prostředí k odporu k dané činnosti, většímu množství negativních vztahů s kolegy než pozitivních, nepříjemné chování k zákazníkům, stěžování si okolí na práci, kterou musí zaměstnanec dělat, dosahování nižších výsledků, méně pozitivních a kreativních momentů.

Firmy často řeší tyto problémy například školením zvyšování motivace v případě, že manažer vyzpozoruje, že jeho podřízený jeví známky demotivace. Kurzy péče o zákazníky mohou být rychlou náplastí na stížnosti zákazníků týkající se přístupu zaměstnanců. Problém ale může být v souvislosti s diagnostikou talentů vyřešený tím, že umožní zaměstnancům realizovat se tam, kde je jejich největší potenciál. Může se tím zvýšit nejenom produktivita zaměstnanců, ale také jejich celková spokojenost.

7.2 Práce s potenciálem v koučování

Potenciálem rozumíme to, co se skrývá v člověku a je možné to uvolnit, dostat nebo objevit. V koučování je velmi důležité věřit v možný potenciál lidí. Pokud kouč nevěří, že potenciál koučovaného je větší než ten, který se projevuje v jeho každodenním jednání, nemůže mu jej pomoci využít. V kontextu koučování o lidech neuvažujeme na základě jejich výkonu, ale z hlediska jejich potenciálu (Whitmore, 2011).

Výkon, který v určitý moment podáváme, je interakcí našeho potenciálu a interferencí. Interference v Gallweyově pojetí znamenají vše, co oslabuje náš potenciál. Patří sem vytváření obav i čekávání, myšlenky na neúspěch, pochyby o sobě samém (Gallwey, 2000).

Práce s potenciálem v koučování probíhá jak na straně koučovaného, tak také kouče. Víra v potenciál koučovaného je jedním z předpokladů úspěšného koučování. Elling (2007) píše o tzv. presumpci potenciálu, což znamená, že kouč věří, že klient má potenciál uskutečnit své cíle ještě dřív, než to všem dokáže. Důležité je odstranit bariéry, které klientovi stojí v cestě. V této souvislosti můžeme zmínit Pygmalionův efekt, který označuje stav, kdy mají lidé tendenci chovat se tak, jak to od nich druzí očekávají. V psychologii pro tento jev existuje také název sebenaplňující se proctví.

Gallweyovo pojetí rovnice výkonnosti převzal i Coaching Based Leadership (Elling, 2007), který vidí podstatu rozvoje lidí v tom, že se v koučování nezaměřují na výkon, ale na plný potenciál (z angl. full potential).

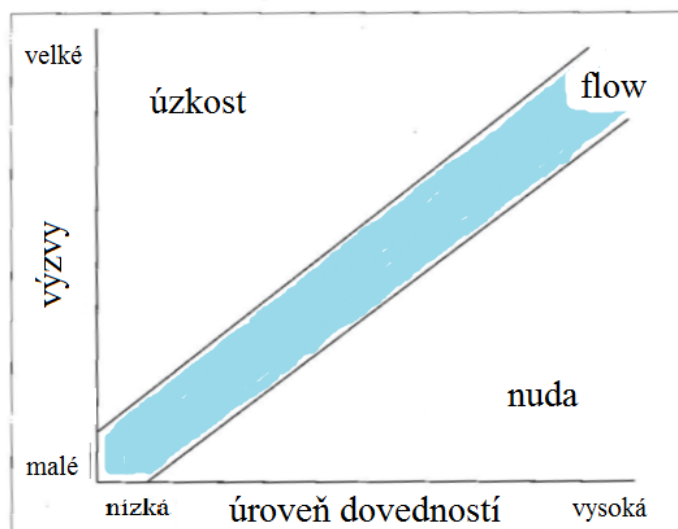
7.3 Flow fenomén

Během činností, do kterých jsme plně ponořeni, můžeme prožívat pozitivní emoce, přívál energie, radost, vytržení či duchovní naplnění. Mihaly Csikszentmihalyi (1990) popisuje tento stav jako *flow*. Je to stav mysli, která je zcela koncentrovaná. Kirchner (2009, str. 63) překládá *flow* jako prožitek plynutí a podle něj „*fyzilogický stav flow vykazuje obdobné charakteristiky, jako když relaxujeme nebo se přibližujeme meditativnímu stavu, ačkoliv vykonáváme aktivitu, která si vyžaduje vysokou úroveň dovedností a vysokou úroveň výzvy*“ (Kirchner, 2009). Křivohlavý upozorňuje na to, že zážitek *flow* udržuje člověka v napětí. Zažít přívál nadšené aktivity znamená žít naplno, celý ponořen do toho, co děláme (Křivohlavý, 2004).

Fenomén flow je jedním z centrálních pojmů pozitivní psychologie a bývá spojován s vysokou výkonností, ať už v práci či ve sportu.

Podle Shernoffa a Andersona (2014) je zážitek flow charakterizovaný hlubokým prožíváním, pozitivními emocemi, ale zahrnuje také pocit kontroly, ztrátu vědomí sebe sama a zkreslenou představu o čase. V určitých podmínkách je dosažení flow snazší. Jedním z nejdůležitějších kritérií dosažení flow je aktivita, která představuje pro člověka určitou výzvu a zároveň schopnosti, které jsou dostatečné pro zvládnutí této výzvy. Flow se také mnohem častěji odehrává v situacích, kdy má jedinec jasné cíle a má možnost dostávat zpětnou vazbu k pokrokům, které učiní směrem k těmto cílům. Je přímo spojované s učením, protože v procesu rozvoje silných stránek a získávání nových zkušeností, jedinec potřebuje kontinuálně zvyšovat hladinu výzev, které si dává, aby zůstal motivovaný.

Vztah mezi výzvou a úrovní dovedností můžeme vyjádřit pomocí modelu, který znázornil Csikszentmihaly (1990):



Obr. 8: Vliv úrovně dovedností a nároků na vznik flow

V případě, že výzvy, které jedinec má jsou příliš vysoké vzhledem k jeho dovednostem, tato situace v něm vyvolává stavy úzkosti a s tím souvisejícího stresu a napětí. Příjemný není ani opačný pól, kdy je úroveň dovedností jedince vysoká, ale výzvy, které dostává, jsou nízké. V tomto případě je pro něj situace nudnou a nezajímavou. Jenom velmi těžko v obou těchto situacích dojde k učení a dalšímu rozvoji. Naopak, optimálně velké výzvy spolu s optimální úrovní dovedností jsou ideální podmínkou pro zážitek flow.

Se zobrazeným modelem souvisí také pohyb člověka v tzv. komfortní a nekomfortní zóně. Mluvíme o nich především v souvislosti s překonáváním vnitřních bariér. Komfortní zóna je ta, ve které se cítíme příjemně a bezpečně. Zahrnuje činnosti, které jsou pro nás typické, rutinní neboli stereotypní a udržujeme se v ní za normálních okolností. Kolem komfortní zóny existuje tzv. nekomfortní zóna, která zahrnuje činnosti, se kterými se běžně nesetkáváme, řešení, která nemáme ve zvyku dělat, a představují pro nás určitou výzvu. Za přítomnosti dostatečné podpory je člověk schopen činnosti v této zóně zvládnout. Dochází tak k rozvoji, učení a zvětšování komfortní zóny (Neuman, 2000).

V obchodním procesu má proto flow velmi důležitou roli a může mít vliv na výkon konzultantů. Alina Lazoc (2012) tvrdí, že zažívání flow při vyhledávání klientů může mít významný vliv jednak na průběh komunikace, ale může také obchodníkům pomoci odhadnout chování potenciálních zákazníků.

8 Koučování obchodních konzultantů

V prostředí obchodníků je často nastavená soutěživá atmosféra. Velký důraz je kladený na jejich výkon. Ten je nedílnou součástí odměňování formou provizí a systémem bonusů.

Soutěživost je jeden z klíčových osobnostních rysů úspěšných pracovníků prodeje. Studie Browna a Petersona (1993) ukazuje, že existuje pozitivní vztah mezi soutěživostí jako osobnostním rysem a výkonem prodejců.

Koučování zaměstnanců prodeje charakterizuje Corcoran (1995) jako sekvenci rozhovorů a aktivit, které poskytují prodejci zpětnou vazbu a pomocí cílů ho povzbuzují (jako jednotlivce nebo jako člena obchodního týmu) ke zvyšování výkonů. Mosca (2010) dodává, že koučování prodejců má stěžejní roli při dosahování žádoucích výkonů u obchodníků.

Studie z roku 2007, která zkoumala koučování 2000 zaměstnanců na obchodních pozicích, ukazuje, že ti, kteří absolvovali tři a více koučovacích setkání během měsíce, dosáhli v průměru 107 procent jejich prodejních cílů v porovnání s těmi, kteří koučování nebyli. Ti dosáhli v průměru 88 procent. Chally World-Class Sales Executive Report (společnost, která se zabývá měřením výkonu a zvyšováním potenciálu obchodníků) označila v roce 2007 koučování prodejců jako jeden ze sedmi nejdůležitějších indikátorů společností úspěšných v prodeji (Bello, 2009).

Případová studie zavádění koučování do firemní kultury společnosti Microsoft (Phillips, 2011) dokazuje přínos pozitivních výsledků napříč celou obchodní částí společnosti. Rozvojový program, kde byla klíčová část koučování, probíhal v deseti zemích, a účastnilo se ho 22 národností.

Manažeři obchodních týmů byli před a po programu měřeni pomocí 360° zpětné vazby. Výsledky z let 2000 až 2008 ukazují, že:

- 71 procent manažerů, kolegů a přímé zprávy ze všech regionů ukazují, že došlo ke zlepšení ve všech koučovaných oblastech. Výsledky 360° zpětné vazby naznačují, že program nezpůsobil změny jenom u obchodníků, kteří byli jeho součástí, ale také u jejich kolegů, nadřízených a podřízených.

- 75 procent manažerů, kolegů a přímé zprávy ze všech regionů poukazují na pozitivní změnu u manažerů v oblasti „předávání konstruktivní zpětné vazby k výkonům“. Stejné procento změny se ukazuje také v oblasti povzbuzení a umožnění zaměstnancům přijmout odpovědnost za vlastní výkon a další rozvoj.
- 72 procent manažerů, kolegů a přímé zprávy ze všech regionů ukazují také pozitivní změnu v oblasti kladení otázek s cílem povzbudit zaměstnance v rozvoji jejich vlastních nápadů (Phillips, 2011).

Dalším z výzkumů z oblasti koučování obchodních konzultantů je kvalitativní i kvantitativní šetření Vaňka (2014), který pro potřeby svojí diplomové práce zkoumal 41 konzultantů společnosti T- mobile CZ.

Z kvalitativního šetření u zmiňovaných 41 konzultantů je možné říct, že:

- 88% dokáže být vůči kouči otevřená a cítit plnou důvěru
- 78% cítí, po absolvování koučování nějakou změnu
- 34% dosáhlo stanoveného cíle do 3 měsíců, 29% do měsíce, 27% cíl nedosáhlo a 10% dosáhlo svůj cíl za déle než 4 měsíce
- 63% vnímá koučování jako velký přínos pro svoji práci, 32% vnímá střední přínos.

Na základně kvantitativní analýzy výsledků 41 konzultantů, kde Vaněk (2014) srovnal průměry obchodních výkonů jednotlivých konzultantů, zjistil, že jsou tyto průměry po absolvování koučování vyšší než před začátkem koučování. Nepoužil ale žádného statistického testu k ověření, zda je tento rozdíl signifikantní, neuvádí ani číselné hodnoty průměrů.

Shanahan, Shanahan a Bush (2013) píšou o schopnosti prodejců být koučovanými (z angl. salesperson coachability), což ukazuje míru, nakolik jsou prodejci otevření vyhledávání, přijímání a využívání externích zdrojů k dosažení růstu jejich pracovních výkonů.

Vzhledem k tomu, že je schopnost prodejců být koučovaný individuální charakteristikou, vyžaduje také splnění konkrétních situačních proměnných, které

umožní, aby se mohla projevit. Mezi situační proměnné můžeme zařadit motivujícího manažera nebo kouče, důraz na výkon, priority, hodnoty, komunikaci a styl leadershipu manažera, adekvátní prostředky a spolupráci napříč týmy. Pokud jsou tyto situační podmínky splněny, pozorovatelná schopnost být koučován zahrnuje ochotu koučovaného učit se od obchodního manažera nebo kouče, poskytování informací, projev důvěry a respektu vůči obchodnímu manažerovi nebo kouči, ochota být flexibilní a adaptovat se na změnu rutiny a přijímání zpětné vazby, učení se z různých zdrojů s cílem zvýšit svůj výkon.

V oblasti měření efektivity koučování na základě prodejních výsledků koučovaných konzultantů existuje v současné době jenom málo výzkumných studií. Přes portál elektronických zdrojů EBSCO se mi kromě zde prezentovaných studií nepovedlo dohledat další, které by využily měření výkonů obchodních konzultantů k prokázání efektivity metody koučování.

Výzkumná část

9 Výzkum efektivity individuálního koučování

9.1 Úvod

Jak jsem již zmiňovala v teoretické části této práce, výzkumů, které se zabývají měřením efektivity koučování na základě analýzy prodejních výkonů obchodních konzultantů, je jenom velmi málo. Právě proto jsem se rozhodla svůj výzkum směřovat do této oblasti.

Výzkumu měření efektivity individuálního koučování se zúčastnili obchodní konzultanti (pracovníci prodeje) společnosti T-mobile CZ a jejich nadřízení, kteří pracují na pobočkách a náplní jejich práce je prodávat služby a mobilní a hlasová zařízení přichozím klientům, poskytovat servis a aktivně oslovovat a nabízet služby klientům, kteří nechtějí přijít na pobočku nebo jim končí vázanost smlouvy a je potřeba jim nabídnout další možnost spolupráce. Tito zaměstnanci dostali možnost absolvovat individuální koučování od interních koučů společnosti T- mobile CZ. Ve výzkumu je nazývám *probandi*, nebo ve vztahu ke koučům *klienti*. Výzkumný vzorek i celý průběh výzkumu je popsáný dále v části *Výzkumný vzorek*.

Rozvoj zaměstnanců prostřednictvím individuálního koučování začal v roce 2012 jako iniciativa Jana Rouleho, toho času obchodního ředitele pro Českou republiku. Jeho nápad podpořilo oddělení vzdělávání a pilotní projekt odstartoval v regionu Severní Čechy. Jan Roule neměl v čase zahájení projektu žádné informace o efektivitě koučování a sám pouze intuitivně předpokládal, že by výkony konzultantů mohly vzrůst po individuálním koučování (osobní sdělení Jana Rouleho). Po pilotním projektu, který byl realizovaný v Severních Čechách v roce 2012, se ukázalo, že průměry obchodních výsledků koučů vzrostly a projekt byl rozšířen do celé republiky.

Vzhledem k tomu, že v současnosti je koučování rozšířenou metodou rozvoje, je také velmi nákladné na čas i na finanční prostředky. Společnost T- mobile zaměstnává na tento projekt tři interní kouče. Zcela přirozeně je zajímavá, nakolik je koučování efektivní metodou rozvoje zaměstnanců, co se týká návratnosti investovaných nákladů, a zda je zvýšení výkonů obchodních konzultantů statisticky významné.

Měření plnění individuálních prodejních plánů u koučovaných konzultantů bylo realizováno s ohledem na pobočku, kde působí. Prováděno bylo u jednotlivých respondentů:

- před zahájením koučování,
- v průběhu koučování,
- dva (resp. čtyři) měsíce po ukončení koučování.

V rámci výzkumu byly testovány tři výzkumné hypotézy:

Výzkumná hypotéza 1: Průměr obchodních výsledků v průběhu koučování je vyšší než průměr obchodních výsledků před koučováním.

Výzkumná hypotéza 2: Průměr obchodních výsledků měsíc po ukončení koučování je vyšší než průměr obchodních výsledků před koučováním.

Výzkumná hypotéza 3: Průměr obchodních výsledků dva (resp. čtyři) měsíce po ukončení koučování je vyšší než průměr obchodních výsledků před koučováním.

Oproti nulové hypotéze:

Mezi průměrem obchodních výsledků v průběhu koučování, měsíc po ukončení koučování, dva (resp. čtyři) měsíce po ukončení koučování a průměrem obchodních výsledků před koučováním není signifikantní rozdíl.

9.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek k praktické části méj diplomové práce tvoří zaměstnanci společnosti T-Mobile Czech Republic a.s., kteří pracují na pozici konzultantů ve značkových prodejnách po celé České republice. Společnost T-mobile CZ jsem si vybrala především z toho důvodu, že metodu koučinku prokazatelně využívají jako jeden ze

způsobů individuálního rozvoje zaměstnanců. O odborný rozvoj zaměstnanců pečuje společnost T- mobile CZ také zaškolováním a zaučováním, školením v oblasti produktů i měkkých dovedností, prohlubováním kvalifikace a zvyšováním v kvalifikace v zájmu zaměstnavatele, odbornou praxí, která je určena především pro absolventy, podporou studia zaměstnanců, podporou výuky anglického jazyka (osobní sdělení Jana Rouleho).

Konzultanti jsou placeni na základě fixní částky a bonusů, které dostávají v případě splnění limitů ve čtyřech oblastech:

1. ICCA (International Customer Contact Analysis), kde zákazníkovi po návštěvě prodejny přijde textová zpráva s žádostí o ohodnocení spokojenosti s kontaktem na pobočce a s konkrétním konzultantem pomocí definované škály. Pro konzultanta je proto nesmírně důležité příjemné vystupování a profesionální komunikace tak, aby dostal od klientů 90%-100% kladné hodnocení.
2. Prodej hlasových služeb- jeden z produktů společnosti T- mobile
3. Prodej datových služeb- jeden z produktů společnosti T- mobile
4. Příležitosti

U 2.- 4. bodu je pro každou pobočku nastavený limit, který musí každý z obchodníků splnit.

Koučové, kteří koučují konzultanty společnosti T- mobile CZ mají k dispozici trenérský manuál, kterým se musí řídit a dodržovat ho. Obsahuje náplň jednotlivých částí, časový harmonogram i návod na vyhodnocení efektivity koučinku. K tomu mají k dispozici také etický kodex koučů.

Celkově se do výzkumu zapojilo 261 konzultantů a manažerů poboček, kteří během let 2012, 2013, 2014 a část roku 2015 absolvovali individuální koučování. Vzhledem k povaze výzkumu jsem po kontrole sesbíraných dat vyřadila:

- konzultanty, kteří si stanovili kvalitativní cíle, a nebylo z nich poznat, jakého procentuálního výkonu chtějí dosáhnout,
- konzultanty, kteří během koučování ukončili pracovní poměr ve společnosti T- mobile CZ a nebylo možné doplnit jejich výkony,
- konzultanty, kteří ukončili koučování předčasně (teda před 6. konečným setkáním).

Konečný vzorek čítá 213 respondentů.

9.3 Fáze koučovacího projektu

Celý proces koučování se skládá ze tří fází:

1. přípravná
2. realizační
3. kontrolní

9.3.1 Přípravná fáze

Přípravná fáze zahrnuje:

Návštěvy na pobočkách a seznámení s manažerem pobočky

Cílem je především předání informací o celém procesu koučování. Manuál kouči doporučuje udělat si ze setkání pro vlastní potřebu záznam, který bude obsahovat informace o motivaci konzultantů o tom, jak s nimi jejich manažer doposud pracoval, jak dlouho na pozici jednotliví konzultanti působí.

Kick-off meetingy

Jsou organizovány po jednotlivých regionech, účastní se jich manažeri jednotlivých poboček a manažer celého regionu. Cílem setkání je seznámení s procesy a postupy při nominacích, procesu stanovování cílů, koučování a triádách.

Harmonogram procesu koučování

Koučování trvá 2-3 měsíce a věnuje se hard i soft cílům (měkkým i tvrdým dovednostem). Během tohoto období se uskuteční 5-6 koučovacích setkání. Během 3., 4. a 5. měsíce probíhá fáze měření výsledků, přičemž se měří výkon konzultanta každý měsíc. V tomto období je také možné zrealizovat poslední (šesté) koučovací setkání.

Po šestém setkání následuje závěrečná triáda, kde se potká kouč, koučovaný (konzultant) a jeho manažer (nadřízený), kde proběhne společné shrnutí a plány na období po koučování.

9.3.2 Realizační fáze

Realizační fáze začíná nominací, které jsou vypisovány každou druhu středu v měsíci. Přihlásit se můžou koučové z jednotlivých poboček po celé ČR, přičemž počet koučovaných v jednom cyklu nemůže překročit šest koučovaných.

Dalším krokem je první setkání v triádě- kouč, koučovaný (klient, konzultant) a manažer prodejny. Úkolem kouče je před setkáním nastudovat výsledky koučovaného za poslední 2-3 měsíce. Cílem setkání v triádě je stanovení SMART cíle v oblasti hard dovedností (poměrově vzhledem k plnění prodejny) a případně i soft dovedností (které mají vazbu na plnění prodeje pobočky). Výstupem setkání je kontrakt, který je sepsaný a obsahuje vzájemnou dohodu kouče, koučovaného i manažera prodejny.

Na setkání v triádě navazuje první koučovací schůzka, která trvá obvykle 60 minut. Téma a cíl setkání přináší vždy klient. Úkolem kouče je hlídat konkrétnost a jednoznačnost cíle, zjišťovat a pomáhat zvědomit klientovi hodnotu, kterou mu naplnění tohoto cíle přinese a také jeho vazbu na celkový cíl koučinku.

Po třech koučovacích schůzkách manuál doporučuje udělat krátké shrnutí, náplní kterého je rozhovor s klientem o jeho spokojenosti s dosavadním průběhem koučinku s ohledem na celkový cíl a jeho výhled do druhé poloviny kontraktu.

Kouč a koučovaný se setkávají optimálně jednou za 7- 10 dní, koučování může probíhat i po telefonu, stejně tak je povolené potkávat se mimo prostory prodejny v kavárně nebo venku.

Závěrečná schůzka je šestým koučovacím setkáním před závěrečnou triádou. Její náplní je příprava na závěrečnou triádu a stanovení navazujících cílů po koučinku. Závěrečná triáda je opět, podobně jako úvodní triáda, setkáním kouče, koučovaného a manažera prodejny. Cílem je předat a zhodnotit výsledky práce koučovaného včetně propojení s dalším rozvojem. Hodnocení celého cyklu podává také klient, který přináší manažerovi informaci, čeho bylo dosaženo a společně si nastaví cíle do dalšího období. V roli kouče je konstruktivně zhodnotit průběh koučování a hlídat pozitivní zaměření setkání. Po závěrečné triádě dostává manažer formulář k udělení zpětné vazby kouči.

Předčasné ukončení koučování může udělat kouč i koučovaný. Koučovaný má toto právo kdykoliv, kouč do třetího setkání.

9.3.3 Kontrolní fáze

V závislosti na stanoveném koučovacím cyklu kouč vypočítává splnění cíle koučinku, který byl stanovený během úvodní triády. Tyto výsledky se sledují a měří 3.- 5. měsíc od zahájení koučování.

9.3.4 Průběžné aktivity a rozvoj koučů

Jednou měsíčně se kouči společnosti T-mobile CZ setkávají na společném *Dni koučů*, jehož cílem je dlouhodobý rozvoj koučů. Zde mají možnost probrat právě probíhající koučinky, co se jim daří, co se nedaří, nápady a podněty pro rozvoj. Dále zde pracují s nahrávkami koučinku, pracují na dlouhodobých tématech, absolvují školení a další vzdělávání.

Rovnice pro výpočet plnění cíle koučování je daná rozdílem průměrného plnění

$$X = \frac{\text{průměrné plnění konzultanta cíle ABS za období koučinku}}{\text{průměrné plnění prodejny cíle ABS za období koučinku}} - \frac{\text{průměrné plnění konzultanta cíle ABS za období 2 měsíců před koučinkem}}{\text{průměrné plnění prodejny cíle ABS za období 2 měsíců před koučinkem}}$$

9.4 Metody sběru a zpracování dat

Hlavní metodou sběru dat bylo měření výkonů konzultantů v několika obdobích a podle předem stanovených kritérií, které jsou podrobně popsány v podkapitole *Proměnné*. Tyto údaje byly zapsány do předem připravené tabulky a za správnost údajů odpovídali jednotliví koučové.

Podrobný průběh koučování spolu s jednotlivými fázemi sběru dat jsou uvedeny v kapitole *Fáze výzkumného projektu*. Celkově se do výzkumu zapojilo 261 konzultantů a manažerů poboček.

Celý výzkum je koncipovaný kvantitativně. Výhodou tohoto typu výzkumu jsou numerická a přesná data, zpracováním kterých je možné přijmout alternativní hypotézu (resp. nemoci zamítnout hypotézu nulovou).

9.4.1 Proměnné

Ve výzkumu pracuji s obchodními výsledky konzultantů, kteří jsou součástí výzkumu.

Proměnné, které uvádím, jsou metrické a nabývají hodnoty z intervalu 0- 3 (resp. 0%-300%).

Jednotlivé proměnné jsou následující a pod tabulkou uvádím ke každé proměnné

Konzultant	Období	Počáteční stav	Cíl 1	Cíl 2	Cíl 3	Dosažený stav	Cíl 4	Cíl 5
1	březen – duben	1,03	1, 10	1,20	1,40	1,30	1,40	1,50

vysvětlení:

Tabulka 1: Proměnné

Konzultant označuje pořadové číslo konzultant a v tomto výzkumu. Jméno, pohlaví, místo zaměstnání a další údaje o konzultantovi jsou interní informace společnosti T-mobile a nemohly být zveřejněny. Číslo konzultanta není pořadí, ve kterém se do projektu přihlásil.

Období označuje měsíce v roce, kdy koučování probíhalo, zpravidla se jedná o 2 měsíce, které se výjimečně protáhly do tří měsíců.

Počáteční stav označuje průměrný výkon konzultanta za dva měsíce před zahájením koučování. Jedná se o prodejní plán, který má stanovený každá prodejna individuálně.

Cíl 1 si stanovuje koučovaný spolu s manažerem prodejny na úvodní schůzce. Stanovení cíle 1 je zapsané v kontraktu a jedná se o pesimální cíl, tedy výkon konzultanta v případě, že by se koučováním nenaplnily jeho cíle.

Cíl 2 si stanovuje koučovaný spolu s manažerem prodejny na úvodní schůzce. Stanovení cíle 2 je zapsané v kontraktu a znamená optimální cíl, tedy výkon konzultanta v případě, že koučovací cíle budou naplněny k jeho spokojenosti.

Cíl 3 si stanovuje koučovaný spolu s manažerem prodejny na úvodní schůzce. Stanovení cíle 3 je zapsané v kontraktu a znamená maximální cíl, tedy výkon konzultanta v případě, že koučovací cíle budou naplněny k jeho maximální spokojenosti.

Dosažený stav vyjadřuje výkon konzultanta, který byl získaný průměrem výkonů v měsících, kdy koučování probíhalo. Jedná se o výkon s ohledem na prodejnu, kde konzultant působí.

Cíl 4 vyjadřuje výkon konzultanta, který dosáhl první měsíc po skončení koučování. Jedná se o výkon s ohledem na prodejnu, kde konzultant působí.

Cíl 5 vyjadřuje výkon konzultanta, který dosáhl druhý měsíc po skončení koučování. Od roku 2014 byl tento údaj nahrazený údajem za čtvrtý měsíc po skončení koučování. Jedná se o výkon s ohledem na prodejnu, kde konzultant působí.

Jednotlivé výkony jsou vyjádřeny v procentech převedených na desetinná čísla.

9.4.2 Rozložení dat

Ještě před samotnou analýzou dat jsem graficky zpracovala rozložení dat do histogramů pro zřehlednění jejich rozložení.

9.4.3 Párový t- test

Data byla zpracována pomocí statisticko- analytického programu IBM SPSS Statistics 19, pro získání průměrů a p - hodnoty jsem zvolila párový t- test, který umožňuje ověřit, zda dvě rozdělení mají stejné střední hodnoty. Vzhledem k počtu lidí, kteří se výzkumu účastnili, je možné uplatnit silný zákon velkých čísel, na základě kterého lze použít parametrický test- párový t- test i přesto, že jsem neměřila parametrické proměnné. Párový typ t- testu analyzuje data u stejných osob před a po intervenci, kterou bylo v mém případě koučování. Porovnává střední hodnotu u:

- počátečního stavu (plnění prodejního plánu před koučováním) a dosaženého stavu (plnění prodejního plánu během koučování),

- počátečního stavu (plnění prodejního plánu před koučováním) a cíle 4 (plnění prodejního plánu měsíc po ukončení koučování),
- počátečního stavu (plnění prodejního plánu před koučováním) a cíle 5 (plnění prodejního plánu dva, resp. čtyři měsíce po ukončení koučování).

(Přesná charakteristika proměnných je k dispozici v podkapitole *Proměnné*.)

9.4.4 Velikost efektu

Pro získání konkrétní hodnoty praktického přínosu jsme vypočítali velikost efektu (z angl. effect size). Velikost efektu pojmenovává skupinu indexů (eta squared, Cohenovo d, Cohenovo f), které měří velikost efektu určité metody (v tomto případě koučování). P- hodnota nemusí být vždy validním indikátorem, například ve velkých souborech, kde i relativně malý rozdíl bude statisticky významný. To ale ještě neznamená také praktickou nebo teoretickou signifikanci. Tu je možné vypočítat pomocí vzorce (Cohen via Pallant, 2005):

$$d = \frac{M}{SD}$$

Hodnota Cohenova d byla vyhodnocována pomocí následujícího vodítka (Cohen via Pallant, 2005):

0,2= malý efekt

0,5=průměrný efekt

0,8=velký efekt.

9.4.5 Etická stránka výzkumu

Co se týká etické stránky výzkumu, realizovaná studie probíhala ve společnosti T-mobile CZ, která klade velký důraz na výběr koučů. Roli při výběru hraje odpovídající vzdělání, výcvik v koučování a zkušenosti kouče. Konzultanti mají možnost výběru ze tří koučů, kteří interně působí ve společnosti.

Koučové absolvují vždy jednou měsíčně společné setkání, kterému říkají *Den koučů*. To slouží k jejich rozvoji na několika úrovních:

1. **Supervize** je důležitá oblast profesního růstu, umožňuje reflektovat vlastní práci a nacházet nová řešení na jednotlivé situace.
2. **Práce s nahrávkami** je realizovaná s cílem zlepšovat koučovací dovednosti, získat zpětnou vazbu na své koučování a poskytovat tak klientům kvalitnější službu.
3. **Vzdělávání a školení**, které jim umožňuje získávat nejnovější informace z oboru koučování, nabývat a rozvíjet nové dovednosti, sdílet a vyměňovat si zkušenosti.

Koučování mají sami možnost hodnotit spokojenost s koučem pomocí desetimístné škály, přičemž 1 znamená maximální nespokojenost a 10 maximální spokojenost.

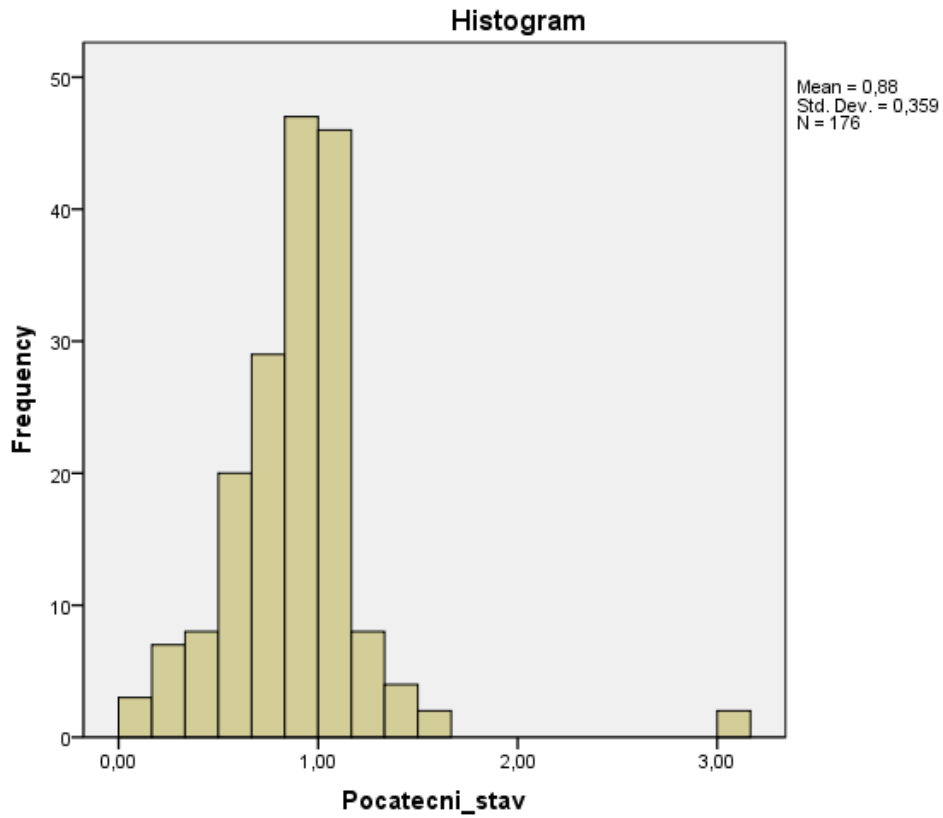
Nedílnou součástí jejich práce je také Etický kodex.

Při zpracování dat byla zachována úplná anonymita konzultantů a jejich jméno bylo hned při zaznamenávání proměnných nahrazeno číslem tak, aby nebylo možné identifikovat konkrétní konzultanty.

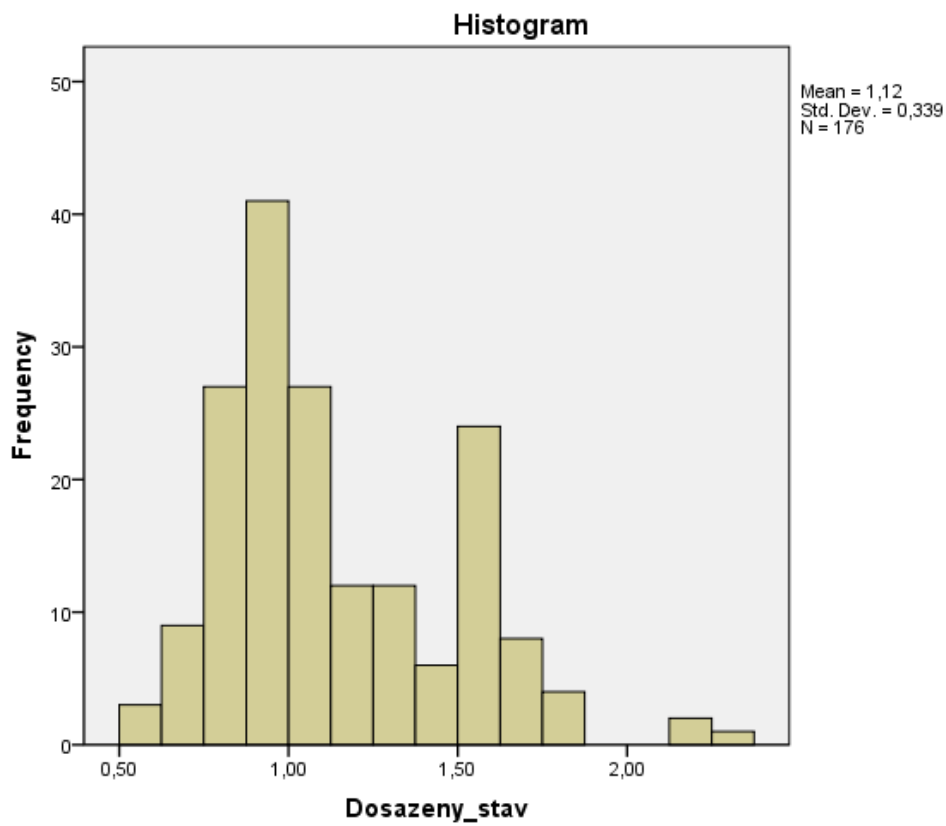
Zároveň kouči i koučování vědí a souhlasí s tím, že jejich data budou využita pro potřeby výzkumu k diplomové práci a jejich osobní údaje nebudou veřejně sdíleny.

9.5 Výsledky a jejich interpretace

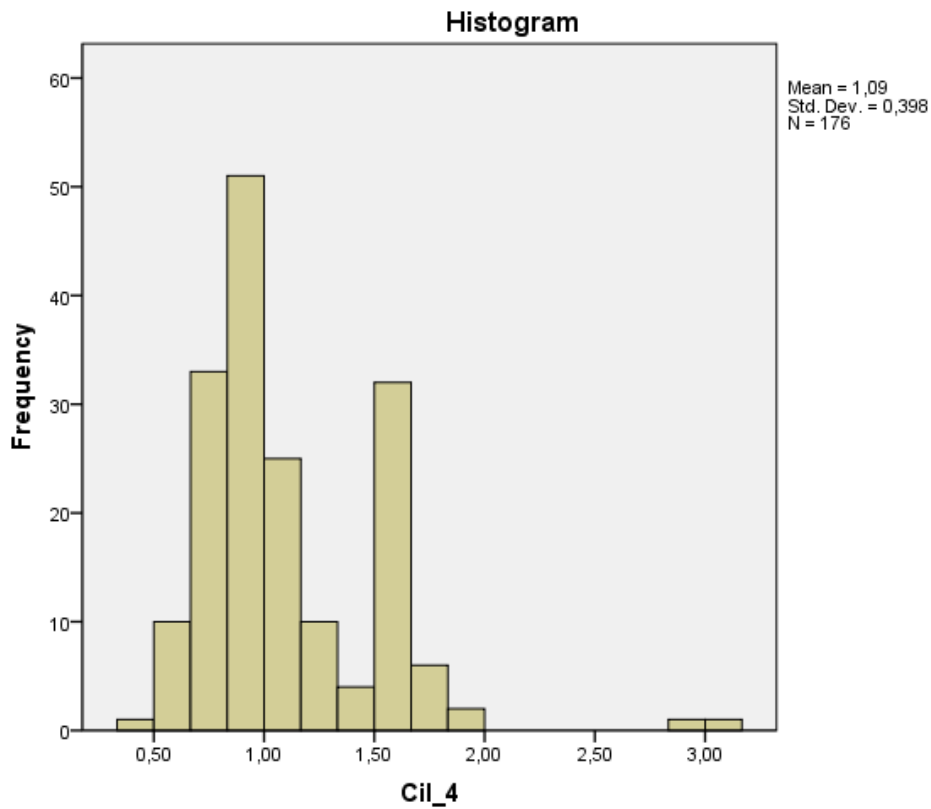
Na obrázcích 9-12 je možné vidět rozložení dat v jednotlivých souborech pomocí histogramu.



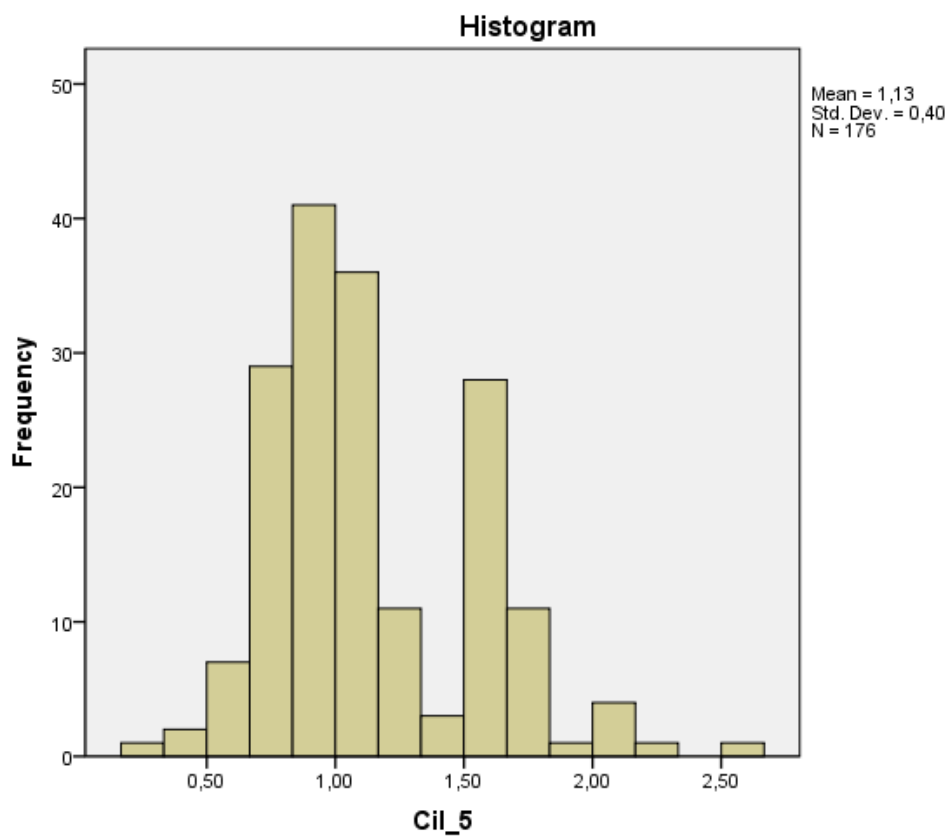
Obr. 9: Histogram rozložení dat Počátečního stavu



Obr. 10: Histogram rozložení dat Dosaženého stavu



Obr. 11: Histogram rozložení dat Cíle 4



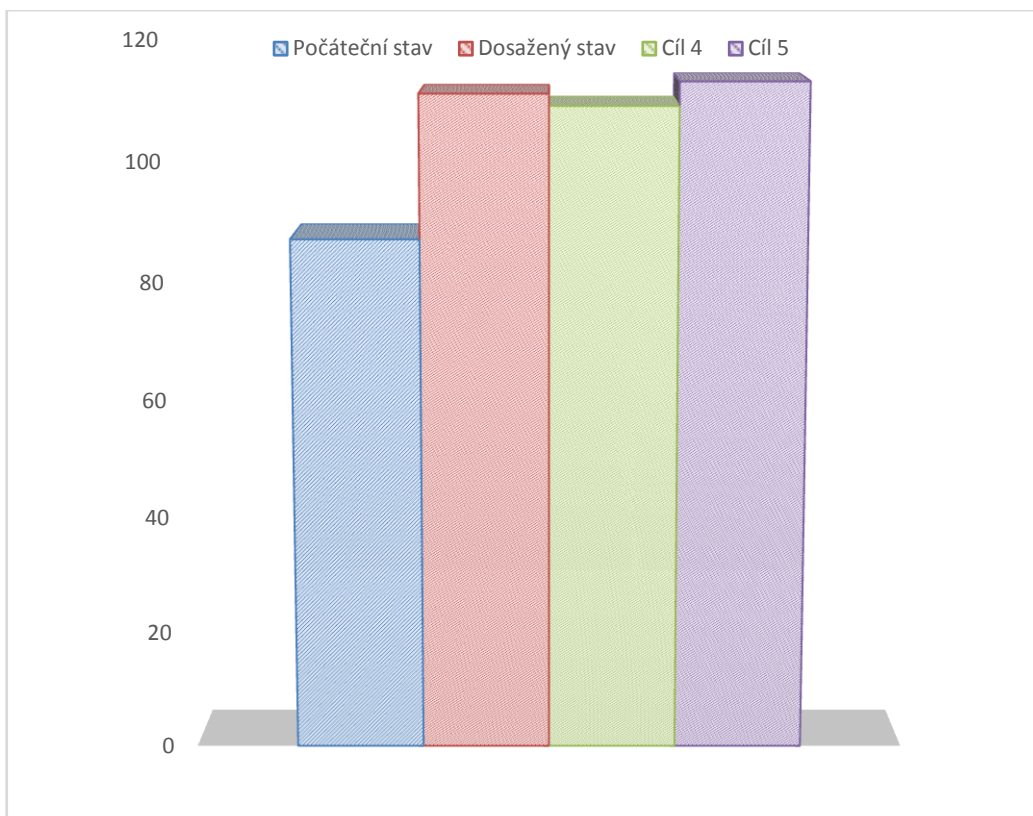
Obr. 12: Histogram rozložení dat Cíle 5

Nejprve jsem se snažila zjistit dosažené rozdíly v průměrech výkonů. První tabulka uvádí deskriptivní charakteristiky jednotlivých měření počátečního stavu, dosaženého stavu, cíle 4 a cíle 5 a hned pod nimi je grafické zobrazení průměrů jednotlivých měření.

Tab. 1: Deskriptivní charakteristiky proměnných:

	N validní	N chybějící	Medián	Minimum	Maximum	Průměr	Variance	SD
Počáteční stav	218	48	.9	.00	3.00	.87	.14	.38
Dosažený stav	219	47	1.0	.50	2.34	1.11	.11	.32
Cíl 4	194	72	.97	.33	3.00	1.09	.15	.40
Cíl 5	182	84	1.0	.30	2.64	1.13	.16	.40

	25. percentil	50. percentil	75. percentil
Počáteční stav	.71	.9	1.01
Dosažený stav	.89	1	1.34
Cíl 4	.84	.97	1.39
Cíl 5	.85	1	1.5



Graf 1: Graf srovnání průměrů u čtyř sledovaných proměnných (počáteční stav, dosažený stav, cíl 4 a cíl 5).

Na základě deskriptivních charakteristik je možné říct, že:

- průměrné plnění cílů před zahájením koučování (počáteční stav) je 87%,
- průměrné plnění cílů v průběhu koučování (dosažený stav) je 111%,
- průměrné plnění cílů měsíc po ukončení koučování (cíl 4) je 109%,
- průměrné plnění cílů 2 měsíce po ukončení koučování (cíl 5) je 113%.

Tab. 2: Deskriptivní statistika pro první testovanou dvojici: rozdíl ve výkonu před zahájením koučování a v průběhu koučování.

		Průměr	N	SD	Standardní chyba průměru
Pár 2	Dosažený stav	1.12	210	.33	.02
	Počáteční stav	.88	210	.37	.03

Tab. 3: Hodnoty párového t-testu pro první testovanou dvojici: rozdíl ve výkonu před zahájením koučování a v průběhu koučování.

		Párové rozdíly					t	Stupně volnosti	p- hodnota (2- stranný)
		Průměrný rozdíl	Standardní odchylka	Standardní chyba průměru	95% interval spolehlivosti rozdílu				
					Nejnižší	Nejvyšší			
Pár 1	Dosažený stav - Počáteční stav	.23	.51	.04	.16	.30	6,661	209	p<.001

Na základě výpočtů pomocí párového t- testu je možné říct, že existuje signifikantní rozdíl mezi průměry výkonů konzultantů před koučováním ($M=.88$, $SD=.37$) a v průběhu koučování ($M=1.12$, $SD= .33$), $t(209)= 6.661, p< .001$, $d= .45$.

Tab. 4: Deskriptivní statistika pro druhou testovanou dvojici: rozdíl ve výkonu před zahájením koučování a měsíc po ukončení koučování.

		Průměr	N	SD	Standardní chyba průměru
Pár 2	Cíl 4	1.09	190	.40	.03
	Počáteční stav	.87	190	.39	.03

Tab. 5: Hodnoty párového t-testu pro druhou testovanou dvojici: rozdíl ve výkonu před zahájením koučování a měsíc po ukončení koučování.

		Párové rozdíly					t	Stupně volnosti	p- hodnota (2- stranný)
		Průměrný rozdíl	Standardní odchylka	Standardní chyba průměru	95% interval spolehlivosti rozdílu				
					Nejnižší	Nejvyšší			
Pár 2	Cíl 4 Počáteční stav	.22	.57	.04	.13	.30	5,203	189	p<.001

Na základě výpočtů pomocí párového t- testu je možné říct, že existuje signifikantní rozdíl mezi průměry výkonů konzultantů před koučováním ($M= .87$, $SD= .39$) a měsíc po ukončení koučování ($M=1.09$, $SD= .40$), $t(189)= 5.203$, $p< .001$, $d= .39$.

Tab. 6: Deskriptivní statistika pro třetí testovanou dvojici: rozdíl ve výkonu před zahájením koučování a dva (resp. čtyři) měsíce po ukončení koučování.

		Průměr	N	SD	Standardní chyba průměru
Pár 3	Cíl 5	1.13	182	.40	.03
	Počáteční stav	.87	182	.36	.03

Tab. 7: Hodnoty párového t-testu pro třetí testovanou dvojici: rozdíl ve výkonu před zahájením koučování a dva (resp. čtyři) měsíce po ukončení koučování.

		Párové rozdíly					t	Stupně volnosti	p- hodnota (2- stranný)
		Průměrný rozdíl	Standardní odchylka	Standardní chyba průměru	95% interval spolehlivosti rozdílu				
					Nejnižší	Nejvyšší			
Pár 3	Cíl 5 Počáteční stav	.26	.56	.04	.17	.34	6,1 40	181	p<.001

Na základě výpočtů pomocí párového t- testu je možné říct, že existuje signifikantní rozdíl mezi průměry výkonů konzultantů před koučováním ($M= .87$, $SD= .36$) a v průběhu koučování ($M=1.13$, $SD= .40$), $t(181)= 6.140$, $p< .001$, $d= .46$.

9.6 Diskuse

V rámci výzkumné části diplomové práce jsem ověřovala, zda koučování zvyšuje prodejní výsledky konzultantů ve společnosti T- mobile CZ. Výsledky byly měřeny na vzorku 261 probandů, kteří prošli koučovacím rozvojovým programem o délce 2 měsíce, během kterých proběhlo 6 koučovacích setkání. Přiřazovala jsemk sobě vždy čtyři různá měření u stejných probandů. K dispozici byla měření:

1. před zahájením koučování,
2. v průběhu koučování,
3. měsíc po ukončení koučování a
4. dva (resp. čtyři) měsíce po ukončení koučování.

Vzhledem k tomu, že u některých probandů nebyla k dispozici všechna měření, reálný počet probandů byl v každé dvojici nižší podle toho, kolik dvojic bylo možné na základě dostupnosti spárovat.

Data byla sbíraná v průběhu let 2012, 2013, 2014 a část roku 2015, vždy ve dvou po sobě následujících měsících během celého roku. Tato široká škála let, umožnila zachytit výkony probandů v rozdílných ekonomických situacích a umožnila tak snížit vliv intervenující proměnné, kterou by ekonomická situace na trhu mohla být.

Měření jednotlivých proměnných (před koučováním, v průběhu koučování a dva (resp. čtyři) měsíce po koučovánívždy průměrem dvou měsíců tak, abychom se vyhnuli extrémním výkonům a co nejvíc se přiblížili běžnému a přirozenému výkonu probanda. Nebylo ale možné vyloučit dovolenou, dlouhodobější nemoc nebo jiný důvod pracovní neschopnosti, která přirozeně snížila výkon konzultantů.

Měření probíhalo v regionech po celé České republice, přičemž byly zohledněny různé cíle jednotlivých poboček. To mi umožnilo eliminovat intervenující proměnnou, kterou by mohla být různá poptávka služeb společnosti T- mobile CZ způsobená rozdílnou ekonomickou situací v jednotlivých regionech.

Analýza dat probíhala pomocí párového t- testu v prostředí SPSS, které nám umožnilozískat deskriptivní statistiku souborů, srovnat střední hodnoty výkonů konzultantů a vypočítat velikost efektu.

Na základě výsledků, které jsme dostali pomocí SPSS programu je možné říct, že koučování na signifikantní úrovni zvyšuje průměrné plnění cílů oproti výchozím

hodnotám. Toto zvýšení je relativně stálé již od začátku koučování a nesnižuje se v průběhu dalších měření probíhajících měsíc, dva či čtyři měsíce po koučování. Z toho je možné usuzovat, že zde vzniká efekt sebekoučování, kdy si konzultant po absolvování několika koučovacích setkání osvojí principy koučování a dokáže je používat i bez intervence kouče. Podle Lukáše Hrdého, jednoho z koučů společnosti T-mobile CZ je efekt sebekoučování jedním z cílů koučovacího programu (osobní sdělení Lukáše Hrdého). Analýza prodejních výsledků konzultantů společnosti T- mobile CZ nám umožnila zjistit, že koučování zvyšuje prodejní výsledky na signifikantní úrovni. Na základě měření velikost efektu pomocí Cohenova d , které ukazuje na praktickou signifikanci metody koučování, je možné říct, že vliv koučování na výkon obchodních reprezentantů je průměrný (ve smyslu střední).

Unikátnost tohoto výzkumu spočívá především v zachycení dlouhodobého časového horizontu jedné firemní kultury napříč celou Českou republikou a ověření hypotézy zvyšování výkonnosti, která je součástí téměř každé definice o koučování. Přesná data prodejních výsledků umožnila nahlížet na výkony z pohledu čísel, což je ideální pro měření kvantitativními metodami.

Ve výzkumu jsme se vydali cestou srovnání výsledků jednotlivých konzultantů před intervencí a po intervenci. Druhou možností, která by jistě přinesla zajímavé výsledky (a která byla původně také zamýšlena), by bylo srovnání párovaných výsledků pokusných a kontrolních probandů, které by umožnilo srovnávat výsledky koučovaných a nekoučovaných konzultantů ve stejných časových periodách. Tato varianta byla ale obtížně realizovatelná vzhledem k již velkému množství konzultantů, kteří koučováním prošli a dostupnosti jejich prodejních výsledků, které jsou interní informací společnosti T- mobile CZ. Data by byla velkým přínosem z hlediska výkonu nekoučovaných konzultantů. Můžeme totiž předpokládat, že ať už u koučovaných, tak u nekoučovaných vzniká určité zlepšení a nárůst prodejních výsledků, který je přirozený pro každého zaměstnance. K přirozenému zlepšování dochází postupně praxí, zlepšováním v prodejních a komunikačních dovednostech, nabýváním nových dovedností a znalostí z daného oboru.

Zaměstnanci se také účastní dalších rozvojových programů, jako jsou kurzy, školení v oblasti měkkých dovedností, produktová a další školení, která jistě mají vliv na jejich prodejní výsledky. Úplné vyčlenění jejich podílu na zlepšení prodejních výsledků by

bylo jen obtížně realizovatelné. Data by mohla být přesnější, kdyby byla k dispozici výše obvyklého nárůstu.

Zajímavé by bylo také učinit zjištění, nakolik se liší výkony u mužů a žen či podle věkových kategorií, tato data ale bohužel nebyla k dispozici. Zajisté by jejich dostupnost byla velkým přínosem pro tuto studii. Umožnila by přiřadit konkrétní výkony k pohlaví a věkové kategorii a změřit tak efektivitu koučování v závislosti na pohlaví.

Koučování umožňuje klientovi hlouběji se podívat na svůj pracovní i osobní život. Jak můžeme vidět, ze stanovování cílů je zřejmé, že probandi se ve velké míře zabývají sladěním osobního a pracovního života, zlepšením v oblasti řízení času či zvýšením celkové spokojenosti v životě. U manažerů poboček se vyskytovala potřeba zlepšení v oblasti vedení a motivování lidí. Některá témata v koučování mohou vést k tomu, že si klient uvědomí, že zaměstnání, ve kterém aktuálně působí, by chtěl změnit. Pro společnost, která zaměstnanci koučování poskytl je toto jedním z nežádoucích účinků, protože jejich cílem bylo zvýšení výkonnosti zaměstnance. Z tohoto důvodu by bylo zajímavé podívat se na míru fluktuace, která nastala u koučovaných konzultantů a srovnat ji s přirozenou mírou fluktuace u nekoučovaných konzultantů. Tato data nebyla k dispozici, společnost T- mobile CZ je neposkytovala.

Další možností zlepšení této studie by mohlo být srovnání na základě různé délky a množství koučovacích setkání. Do našeho výzkumu byli zařazeni pouze konzultanti, kteří absolvovali právě šest koučovacích hodin. Ostatní, kteří koučovací projekt ukončili předčasně, byli vyřazeni. Otázkou tedy je, jak by se změnil výkon v případě navýšení nebo snížení jejich počtu.

Dalším velkým omezením je charakter naměřených dat a jeho zúžení pouze na kvantitativní proměnné. Ne vždy se efektivita koučování odrazí pouze na výkonech obchodních reprezentantů. Jejich priority mohou být v dalších oblastech pracovního působení, jako je spokojenost v práci, zlepšení vztahů či komunikace v týmu, kariérní posun nebo také možnost realizace vlastních nápadů. Právě zde může být koučování přínosem a jeho efektivita není změřitelná výkonem koučovaného.

Zvyšování výkonu, který byl hlavní proměnnou v tomto výzkumu, je z velké části otázkou motivace. Do koučování se sice hlásili zaměstnanci, kteří měli zájem o rozvoj

pomocí koučování, ale ne pro všechny bylo cílem zvýšit výkonnost. Pro některé může být jejich míra plnění pobočkových cílů dostačující a nemají motivaci k dalšímu zvyšování svých prodejních výsledků.

Není možné vyloučit ani působení Hawthorského efektu, který by mohl způsobit zvyšování výkonu pouze proto, že byli probandi sledováni a věděli, že jsou jejich obchodní výsledky předmětem ještě většího zájmu právě kvůli tomu, že jsou součástí koučovacího programu. Měření v kontrolní skupině by tento efekt mohlo eliminovat.

Jak jsem již zmiňovala, jednou z intervenujících proměnných by mohla být rozdílná ekonomická situace v jednotlivých letech. Rovněž není možné vyloučit roční období, kdy jsou služby (mobilní, hlasové, internetové) a produkty (mobilní telefony, tablety, notebooky) poptávané víc než v jiných obdobích. Typickým příkladem jsou Vánoce nebo období konce školního roku. Pokud u některého z konzultantů došlo k měření právě v tomto období, mohl nastat přirozený nárůst, který nemusel souviset s jeho rozvojem ale s větší poptávkou. Podobně jako jsou období většího zájmu od klientů, existují během roku i období nižší poptávky, která nastává zpravidla v létě, kdy většina lidí tráví čas na dovolené.

Zajímavé by bylo také dlouhodobé hledisko efektu koučování. V průběhu koučování může být zvýšení prodejních výsledků způsobeno tím, že klient na každém setkání přijde na nové způsoby a možnosti komunikace s klientem, které v praxi vyzkouší a postřehy z tohoto pokusu přináší na další koučovací setkání. Podpora, kterou ze strany kouče cítí, může být motivací k neustálému zlepšování. Působit zde může opět také Hawthorský efekt. Po ukončení koučování může koučovanému toto sdílení a práce s motivací chybět a po čase může dojít k návratu ke vzorcům chování, které byly přítomny před začátkem koučování. Otázkou tedy zůstává, jak udržet motivaci zaměstnanců pro trvalý rozvoj? Jak udělat z myšlenky učení se ze zkušenosti přirozenou součástí firemní kultury ve smyslu učící se organizace (z angl. learning organizations)? Jak probudit v zaměstnancích přirozenou zvědavost a chuť pouštět se do nových, nevyzkoušených způsobů oslovování zákazníků a prodeje?

Tento problém by mohl být vyřešený skupinovým koučováním na pobočkách, které by nebylo pro společnost T- mobile CZ tak personálně a finančně náročné a zároveň by mohlo pomoci při udržení motivace, řešení obtížných klientů a plnění individuálních a týmových cílů. Další možností by mohl být koučovací přístup k vedení lidí u

jednotlivých manažerů poboček. Pravidelná setkání ve smyslu motivačních pohovorů by mohla probíhat s využitím koučovacích principů. Přínosem pro konzultanty by mohlo být i společné setkávání, kde by řešili jednotlivé situace při oslovování klientů, komunikace s nimi, reakce na námítky či další rozvoj prodejních dovedností.

Koučování, které probíhalo ve společnosti T-mobile CZ, bylo realizované z interních zdrojů interními kouči. Pro firmu je tato varianta zřejmě z finančního hlediska lepší než koučování externími kouči. Pro výzkum efektivit koučování by bylo přínosné srovnat výsledky konzultantů, kteří měli interního kouče a těch, které koučoval externí kouč. Výhodou interního kouče je především to, že dobře zná firemní kulturu a dokáže tedy pružně reagovat na potřeby svých klientů. Je také snáz dostupný. Po finanční stránce je tato varianta pro firmu přijatelnější. Zároveň je interní kouč součástí firemní kultury, ve které je i koučovaný a tak je pro něj těžké podívat se na jednotlivá témata s odstupem. Může mít také nižší důvěru u svých klientů v zachování důvěrnějších informací než externí kouč, co se děje především v situacích, kdy je kouč zároveň nadřízeným klienta. Má také k dispozici určité interní informace, které mohou vědomě či nevědomě ovlivňovat koučování. Další rozdíl může být také ve vzdělání. Externí kouči mívají vyšší stupeň vzdělání v koučování či vyšší stupeň akreditace než interní.

Pro firmy je klíčovým parametrem zisk. Právě proto by měla být reálná efektivita koučování měřena právě s ohledem na celkový zisk firmy. Koučování společnosti T-mobile CZ přineslo zvýšení výkonu jednotlivých konzultantů, ale investovali do pracovního času konzultantů, do personálního obsazení koučů, nákladů spojených s koučováním a také výcviku a školení koučů. Z tohoto důvodu by byl jedním z nejdůležitějších indikátorů efektivit koučování vyjádření návratnosti nákladů (z angl. return on investments). Měření může být velmi problematické, ale určitě by se dalo s pomocí analytiků controllingu společnosti spolehlivě odhadnout.

Dalším bodem k zamyšlení také je, jak nedělat výsledky firmy závislé od koučování. Mohlo by se stát, že by koučování zvyšovalo výsledky konzultantů a způsobilo by, že by se konzultanti spoléhali na kouče jako zdroj jejich úspěchu. Podobně by jim připisovali také zásluhy za svůj neúspěch. Je důležité, aby dokázali konzultanti samostatně pracovat na určité výkonnostní úrovni a koučink by byl přirozenou formou podpory a ne intervencí, která je zachráněním v situacích nízkého výkonu.

Koučování podřízených by mohlo být také dovedností manažerů. Jejich integrace do procesu koučování by ale nesměla nahradit proces vedení lidí. Zajímavé by z tohoto pohledu mohlo být změření efektivity koučování externími kouči (z pohledu pobočky) a manažery. V souvislosti s touto možností je potřeba vzít do úvahy náklady spojené s rozvojem koučovacích dovedností manažerů.

Na místě je také zamyšlení nad tím, jak by bylo možné zlepšit koučování prodejních konzultantů tak, aby byla služba ještě kvalitnější a přínosnější pro klienty. Jednou z možností je pravidelné vzdělávání koučů v nejnovějších poznatcích z oblasti koučování.

Supervize jsou důležitou součástí poskytování kvalitních služeb a měly by být k dispozici také koučům. V současnosti si realizují vlastní supervizní setkání a jednotlivé případy rozebírají společně. Důležitý je ale také pohled někoho zvenčí, kdo poskytne jiný náhled na situaci a přinese nové inspirace. Ideální variantou by byl externí supervizor.

Další možností by bylo vytvoření komunikační platformy pro koučované konzultanty, kde by mohli dále sdílet vše, co se během koučování naučili, uvědomili si a chtějí šířit dál.

Přínosná by mohla být také možnost konzultantů oslovit kouče v případě, že by měli řešit složitější zakázku nebo by se připravovali na komunikaci s klientem a nejsou si úplně jisti postupem, který chtějí zvolit. Tato podpora by mohla povzbudit konzultanty k přijímání větších výzev s pocitem, že za nimi stojí někdo, kdo rád vyslechne jejich obavy a pochybnosti spojené s prodejním procesem.

Neméně důležité je rozšíření koučování pracovního výkonu na další oblasti života, jako je například zvládání pracovního stresu a zátěže. Ten je čím dál tím víc spojován s rozvojem psychosomatických nemocí. Koučování by tak mohlo být účinnou prevencí a napomáhat zdravému životnímu stylu zaměstnanců, kteří pracují pod tlakem nebo pociťují v práci zvýšený stres.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo v teoretické části podrobněji rozpracovat psychologické principy, díky kterým je koučování efektivní metodou rozvoje zaměstnanců. Ve výzkumné části následně ověřit, nakolik jsou tyto principy, které v koučování koučové užívají, funkční při zvyšování výkonu zaměstnanců.

Teoretická část byla rozdělena do kapitol zabývajících se úvodem do koučování, rozborem psychologických principů, typy koučování, cíli v koučování, rolí otázek v koučování, měřením efektivity, koučováním pracovního výkonu a specifiky koučování obchodních reprezentantů.

Předmětem výzkumné části bylo měření efektivity koučování na základě výkonu obchodních konzultantů společnosti T- mobile CZ. V diskusi jsem nastínila možné způsoby rozvoje koučování a jeho neustálého zlepšování do budoucna. Zaměřila jsem se především na koučování uvnitř firem, protože tento způsob práce vyžaduje určitá specifika, která se liší od koučování mimo firemní prostředí.

I přesto, že by se téma práce s ohledem na praktickou část mohlo zdát mezioborové, snažila jsem se o psychologický přístup k metodě koučování. Já sama souhlasím s myšlenkou Schueller a Parkse (2014), že se jedná o jednu z pozitivně-psychologických intervencí, která stojí z velké míry na přístupech pozitivní psychologie. I napříč tomu, že koučování, kterým jsem se ve výzkumné části zabývala, bylo součástí korporátního prostředí, vnímám velký přínos psychologů v roli koučů. Psychologové dokáží citlivěji pracovat s lidmi a s jejich emocemi, jsou trénovaní ve všímavosti, aktivním naslouchání či psychologii komunikace, dokáží vnímat osobní spokojenost lidí a zaujmout nehodnotící postoj. Kvalifikace psychologů v roli koučů ve firemním prostředí je také metodologická. Vzhledem ke svému vzdělání dokáží ověřovat nejnovější informace a výsledky studií a přináší tak do koučování na důkazech založené (z angl. evidence- based) vědecké poznatky. Naopak, nevýhodou psychologů v roli koučů, především v prostředí velkých korporátních firem, může být nedostatečná znalost prostředí a ekonomické informace, které jsou důležitou součástí koučování.

Mojí snahou bylo sestavit diplomovou práci a obsah jednotlivých kapitol tak, aby byly prakticky využitelné. Neméně důležité pro mne bylo poskytnout kvalitní podklad pro

výzkumnou část diplomové práce. Pevně věřím, že výsledky výzkumné studie, která byla součástí této práce, přispějí k efektivnějšímu využívání koučovacího přístupu ve firemním prostředí.

Seznam použitých zdrojů

- Atkinson M., Chois R., A. (2005). *Koučink věda i umění: strategies and tools for building a learning organization*. (1. vyd., 272 s., Překlad Aleš Lisa). Brandýs n.L. [nad Labem]: Portál.
- Austin, J. (2005). *What is Coaching?: Branding and Marketing Subcommittee*. Retrieved from: www.whatsgoodaboutanger.com/coachinginfo.pdf.
- Bahbouh, R. (2011). *Sociomapování týmů*. Praha: Dar Ibn Rushd & QED GROUP.
- Bahbouh, R. (2013). *Pohádka o ztracené krajině: Psychologie sebekoučování*. (4. vyd., 115 s., Ilustrace Jaroslava Bičovská). Brandýs n.L. [nad Labem]: Dar Ibn Rushd.
- Bandura, A. (2007). Self-efficacy in health functioning. In S. Ayers, et al. (Eds.). *Cambridge handbook of psychology, health & medicine* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Bedrnová, E., & Nový, I. (2002). *Psychologie a sociologie řízení: člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. (2. rozš. vyd., 586 s.) Praha: Management Press.
- Belbin, R., Wageman, R., Gebhardt, S., & Weidlich, M. (2012a). *Týmové role v práci: proč děláme, co děláme, a jak to změnit*. (1. vyd., xi, 159 s., Překlad Irena Štěpaníková). Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Belbin, R. (2012b). *Manažerské týmy: proč některé uspějí a jiné selžou*. (Vyd. 1., xii, 209 s.) Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Belbin, R. (2013). *Nové obzory týmů*. (Vyd. 1., xv, 126 s.) Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Bello, T. (2009). Sales coaching. *HomeCare Magazine*, 32, 44-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com.ezproxy.is.cuni.cz/docview/196543377?accountid=15618>.
- Biswas-Diener, R., & Dean, B. (2007). *Positive psychology coaching: putting the science of happiness to work for your clients*. (xiv, 258 p.) Hoboken, N.J.: John Wiley.
- Bluckert P. (2005) "The similarities and differences between coaching and therapy". *Industrial and Commercial Training*, Vol. 37 Iss: 2, pp.91 – 96

- Brown, S. P., & Peterson, R. A. (1993). Antecedents and consequences of salesperson job-satisfaction: meta-analysis and assessment of causal effects. *Journal of Marketing Research*, 30(1), 63–77.
- Button, S., Mathieu, J., & Zajac, D. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26–48.
- Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, J., Theodore, R., & Moffitt, T. (2003). Children's Behavioral Styles at Age 3 Are Linked to Their Adult Personality Traits at Age 26. *Journal of Personality*, vol. 71(4. is.), 495-514.
- Cipro, M. (2015). *Psychoanalytické koučování: vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného*. (1. vyd., 260 s.). Praha: Grada.
- Corcoran, K. J., Petersen, L. K., Baitch, D. B., & Barrett, M. (1995). *High-performance sales organizations: Achieving competitive advantage in the global marketplace*. Chicago: Irwin Professional Publications.
- Crkalová, A., & Riethof, N. (2007). *Jak zefektivnit práci v týmu: new skills for coaching people toward success in work and life*. (1. vyd., 195 s.) Praha: Grada.
- Csíkszentmihályi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. (xii, 303 p.) New York: HarperPerennial.
- Česká asociace mentoringu. (2015). Retrieved from: <http://www.asociacementoringu.cz/>.
- De Haan, E.; Duckworth, A.; Birch, D.; Jones, Cl. (2012). Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as Relationship, Personality match and Self-Efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House.
- Elling, J. (2007). *Coaching based leadership: time for reflection, time for development, accelerate the leadership contribution to company result creation*. (1. edition, 1. printing). Humlebæk: Coaching Company
- Emmons, R. (2003). *The psychology of ultimate concerns: motivation and spirituality in personality*. (Pbk. ed.) New York: Guilford Press.

- Fischer-Epe, M. (2006). *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. (1. vyd., 187 s.) Praha: Portál.
- Flaherty, J. (2010). *Coaching: evoking excellence in others*. (3rd ed., xxviii, 223 p.) Burlington, MA: Butterworth-Heinemann.
- Gallwey, W., Hanzelik, E., & Horton, J. (1997). *The inner game of tennis: focus, learning, pleasure, and mobility in the workplace*. (Rev. ed., xx, 122 p.) New York: Random House.
- Gallwey, W., Hanzelik, E., & Horton, J. (2000). *The inner game of work: focus, learning, pleasure, and mobility in the workplace*. (1st trade pbk. ed., xxi, 209 p.) New York: Random House Trade Paperbacks.
- Gallwey, W., Hanzelik, E., & Horton, J. (2009). *The inner game of stress: outsmart life's challenges and fulfill your potential*. (1st ed., xxi, 209 p.) New York: Random House.
- Glock, J.W. (1955). *The relative value of three methods of improving reading: Tachistoscope, films and determined effort*. Ph. D. thesis, University of Nebraska-Lincoln.
- Godfrey, M., Andersson-Gare, B., Nelson, E., Nilsson, M., & Ahlstrom, G. (2014). Coaching interprofessional health care improvement teams: the coachee, the coach and the leader perspectives. *Journal of Nursing Management*, vol. 22(4. is.), 452-464.
- Gortz, K. (2014). Koučování jako mocné umění stávání se jazykem ptaní. In: Bahbouh, R., & Grosamová, N. *Sny o koučování*. Brandýs n. L.: Dar Ibn Rushd, s.r.o.,.
- Greif, G. (2007). Advances in research on coaching outcomes. *International Coaching Psychology Review*, 2, 222–247.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Hawkins, P., & Smith, N. (2006). *Coaching, mentoring and organizational consultancy: supervision and development*. (xvi, 347 p.) Maidenhead: Open University Press.
- Hawkins, P. (2014). *Leadership team coaching: developing collective transformational leadership*. (2nd Edition., xviii, 342 p. pages). Kogan Page.
- Helfand, L. (2010). *Alenka v říši divů*. (1. vyd., 68 s., Ilustrace Rajesh Nagulakonda). Praha: Grada.

- Hemery, D. (1986). *The pursuit of sporting excellence: a study of sport's highest achievers*. (1. publ., 295 p.) Champaign, Ill.: Human Kinetics Books.
- Chen, X. E., Latham, G. P. (2014). "The effect of priming learning vs performance goals on a complex task". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 125, 88-97.
- ICF. (2015). Retrieved from: <http://www.coachfederation.org/need/landing.cfm?ItemNumber=978&navItemNumber=567>.
- Katzenbach, J., Smith, D. (1994). *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. (1st HarperBusiness ed., xii, 317 p.) New York, NY: HarperBusiness.
- Kinlaw, D. (1999). *Coaching for commitment: interpersonal strategies for obtaining superior performance from individuals and teams*. (2nd ed., xiii, 158 p.) San Francisco, Calif.: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. (vi, 135 s.) Brno: Computer Press.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kovář, M., & Küü, R. (2013). *Maďarsko-český ilustrovaný slovník: ilustrovaný slovník*. (1. vyd., 360 s., Překlad Zuzana Pavlová, Ilustrace Aleš Čuma). Praha: Slovart.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. (Vyd. 1., 195 s.) Praha: Portál.
- Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcomes. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38, 357–361. doi:10.1037/0033-3204.38.4.357
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290-300.
- Lazoc, A. (2012). Developing and Proposing a conceptual Model of the Flow Experience during Online Information Search. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 21(1), 1154-1160.
- Locke, E., Shaw, K., Saari, L., & Latham, G. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125–152.

- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Locke, A. (2008). Developmental Coaching: Bridge to Organizational Success. *Creative Nursing*, 14(3), pp. 102-110.
- Luria, A.R. (1968). *The Mind of a Mnemonist: A Little Book About A Vast Memory*. Harvard University Press.
- MacLeod, L. (2012). Making SMART Goals Smarter. *Physician Executive*.
- Mayo, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. (xvii, 150 p.) Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- McClelland, D. (1987). *Human motivation*. (Reprint.) Cambridge [England]: Cambridge University Press.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 21(2), 204-218.
- Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal Of Applied Psychology*, 95(2), 255-264.
- Mosca, J. B., Fazzari, A., & Buzza, J. (2010). Coaching to win: a systematic approach to achieving productivity through coaching. *Journal of Business and Economics Research*, 8(5), 115–130.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. (2. roz. vyd. v Akademii vyd. 1., 437 p.) Praha: Academia.
- Nakonečný, M., & Nový, I. (2014). *Motivace chování: člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. (3. přeprac. vyd., 599 s.) Praha: Triton.
- Neuman, J. (2000). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. (3. vyd., 325 s., Ilustrace Petr Ďoubalík). Praha: Portál.
- Nicholls, J.G. (1975). Casual attributions and other achievement- related cognitions. Effect of taskoutcome, attainment- value, and sex. *Journal of Personality and Soacial Psychology*, 31, 379-389.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328– 346.
- O'Broin, A. & Palmer, S. (2010): Exploring key aspects in the formation of coaching relationships: initial indicators from the perspective of the coachee and the coach, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3:2, 124-143
- Pallant, J. (2004). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. (2nd ed.) Crows Nest, N.S.W: Allen.
- Parkinson, C. (2003). *Zákony profesora Parkinsona*. (252 s., Překlad Zora Wolfová, Ilustrace Vladimír Renčín). Praha: Eminent.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128–150.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. (xiv, 800 p.) Washington, DC: American Psychological Association.
- Phillips, T. (2011). Creating a coaching culture across a global sales force. *Strategic HR Review*, 10(4), 5-10. Retrieved from <http://search.proquest.com.ezproxy.is.cuni.cz/docview/888588890?accountid=15618>.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. (1. vyd., 472 s.) Praha: Academia.
- Pokora, M. (2007). *Coaching and mentoring at work: developing effective practice*. (1. publ.) Maidenhead: Open University Press.
- Rath, T. (2007). *Strengths finder 2.0*. (vii, 175 p.) New York: Gallup Press.
- Rath, T. (2009). *Strengths based leadership: great leaders, teams, and why people follow*. (p. cm.) New York, NY: Gallup Press.
- Riethof, N. (2007). *Koučování a osobnostní typologie* (Rigorózní práce). Univerzita Karlova v Praze, Praha.
- Shannahan, K., Bush, A., & Shannahan, R. (2013). Are your salespeople coachable? How salesperson coachability, trait competitiveness, and transformational leadership enhance sales performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 41(1 is), 40-54.

- Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, vol. 60(5 is.), 410-421.
- Sheldon, K.M. & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331.
- Shernoff, D., & Anderson, B. (2014). Enacting flow and student engagement in the college. In Schueller, S., & Parks, A. *The Wiley-Blackwell handbook of positive psychological interventions*. (194- 212). Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Schreyögg, A. (2011). Möglichkeiten der Evaluation von Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, vol. 18(issue 1), 89-96.
- Schueller, S., Parks, A. (2014). *The Wiley-Blackwell handbook of positive psychological interventions: a study of sport's highest achievers*. (1. publ., (508 pages)). Champaign, Ill.: Human Kinetics Books.
- Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. (3., opr. vyd., 523 s.) Brno: Barrister.
- Stacke, É. (2005). *Koučování pro manažery a firemní týmy: a collection of articles from the Journal of the American Society for Training and Development*. (1. vyd., 154 s., Překlad Aleš Lisa). Praha: Grada.
- Szabó, P. (2014). Jak ovlivnit délku koučování. In: Bahbouh, R., & Grosamová, N. *Sny o koučování*. Brandýs n. L.: Dar Ibn Rushd, s.r.o.,.
- Taing, M., Smith, T., Singla, N., Johnson, R., Chang, C. (2013). The relationship between learning goal orientation, goal setting, and performance: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 43(issue 8), 1668-1675.
- Vealey R. S., Chase M. A. (2008). Self-confidence in sport. In T.S. Horn, (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 66-97). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wageman, R. (2005). Team Diagnostic Survey: Development of an Instrument. *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 41(issue 4), 373-398.
- Webster, R. (2014). *Jak si správně přát: dosáhněte svých cílů a uskutečňte své sny*. (1. vyd., 171 s.) Praha: Grada.
- Whitworth, L. (2007). *Co-active coaching: new skills for coaching people toward success in work and life*. (2nd ed., xxii, 312 p.) Mountain View, Calif.: Davies-Black Pub.

- Whitmore, J. (2011). *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. (3., dopl. a přeprac. vyd., 243 s., Překlad Aleš Lisa). Praha: Management Press.
- Whitmore, J. (2014). *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. (3., dopl. a přeprac. vyd., 243 s., Překlad Aleš Lisa). Praha: Management Press.
- Whitmore, J., & Parks, A. (2002). *Coaching for performance growing people, performance and purpose: a study of sport's highest achievers*. (3rd ed., (508 pages)). Naperville, Ill: N. Brealey Pub.
- Wikipedie. (2015). Retrieved from:<https://en.wikipedia.org/wiki/Kocs>.
- Wood, D. (2012). *Manuál profesionálního kouče: jak získávat platící klienty a efektivně propagovat své služby*. (1. vyd., 97 s.) Praha: L. Pejchal.
- Ženatý, J. (2012). *Vybrané techniky individuálního koučování* (Diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze, Praha.