

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra andragogiky a personálního řízení

studijní obor andragogika – studijní obor pedagogika

Veronika Langrová

**Rozvoj zaměstnanců metodou
koučování se zohledněním
problematiky kvality**

**Application of the Coaching Method
in the Field of Employee
Development Considering the Factor
of Quality**

Disertační práce

vedoucí práce - Doc. Dr. Milan Beneš

Praha 2008

Prohlašuji,

že jsem tuto disertační práci vykonala zcela samostatně, a uvádím v ní veškeré
prameny a literaturu, kterých jsem využila.

V Praze dne:

.....

Poděkování:

Děkuji vedoucímu práce doc. Dr. Milanu Benešovi za jeho odborné vedení a cenné rady při tvorbě disertační práce.

Děkuji svým profesním kolegům a koučům za otevřené sdílení pracovních zkušeností a postřehů.

Děkuji svým blízkým za jejich péči a podporu.

ABSTRAKT DISERTAČNÍ PRÁCE

Rozvoj zaměstnanců metodou koučování se zohledněním problematiky kvality

Žijeme v době charakterizované změnou. Změnou, která je hybatelem nejen světa okolo nás, ale i nás samých. Dopadá intenzivně i na fungování a běh organizací, oblast vzdělávání a rozvoje zaměstnanců nevyjímaje. Aby byly organizace životaschopné a udržely se v silícím konkurenčním prostředí trhu, musí na tyto změny adekvátně reagovat. Otázku, jak se jim to daří, co nového to do oblastí řízení lidských zdrojů a především vzdělávání a rozvoje přináší, jaké potřeby a nové situace to vyvolává a jak jsou organizace schopné na všechny popsané výzvy reagovat, jsem si kladla na začátku i v průběhu psaní předkládané disertační práce.

Mým cílem je představit koučování jako jednu z cest rozvoje a nabídnout ucelený pohled na tuto metodu a její zařazení v rámci vzdělávání a rozvoje v organizacích. To mi umožňuje spojit nejen teoretický zájem, ale provázat ho s poznatky z vlastní praxe v této oblasti, současně představit konkrétní příklady nastavení koučování v organizacích v České republice, prozkoumat kvalitu a úspěšnost aplikace koučování a zhodnotit aktuální stav dle definovaných kritérií. Vzhledem k zasazení tématu do kontextu organizací jsem využila hledisko kvality, které se v různých souvislostech a své šíři prolíná zpracováním předkládané práce. Je aplikováno jak na oblast vzdělávání, tak na problematiku koučování. Kromě hledání přínosu pro organizace, jako zadavatele vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, sleduji i měřítka kvality jedinců, kteří jsou interními zákazníky a hodnotí převážně přínosy pro vlastní rozvoj.

Práce je strukturována do čtyř tematických kapitol, z nichž první dvě jsou převážně teoretického charakteru, analyzují s cílem následně systematizovat uvedené dostupné poznatky. Třetí aplikuje teorii na prostředí organizací, definuje kritéria fungování a efektivního nastavení koučování. Čtvrtá představuje konkrétní kasuistiky s využitím různého stupně koučování

v organizacích a uzavírá tematickou část celé disertační práce. Závěr práce vymezuje dílčí cíle ve vzájemném vztahu a zkoumá jejich naplnění. Ověřuje dosažení identifikovaných cílů a shrnuje je do celkových zjištění a závěrů.

Snahou je zobecnit dostupné informace a vymezit koučování od ostatních metod, shrnout stávající stěžejní poznatky a strukturovat je pro účely další práce s nimi. Hledisko kvality se prolíná celým tématem předkládané práce. Cílem je definovat pojem kvalita a efektivita z perspektivy oblasti vzdělávání a rozvoje a jmenovat dosavadní přístupy a modely hodnocení kvality a měření efektivity a aplikovat je na zvolenou oblast koučování.

Na základě analyzovaných dat vyplývajících jak z empirických studií tak i vlastních příkladů aplikace koučování v podobě kazuistik, jsem došla k následujícím zjištěním. Koučování se od dob svého uplatnění v organizacích využívá pro různé účely a cíle, v současnosti však patří ke stěžejním metodám využívaným převážně pro rozvoj zaměstnanců i organizací. Ukazuje se, že míra dopadu přínosu pro organizaci i jedince je úměrně závislá na cílech, které jsou na tuto metodu kladeny s ohledem na sladění těchto cílů se strategií společnosti. Na základě trendů, které je možné sledovat v zahraničí, kde jsou zkušenosti s koučováním dlouhodobější, lze vyvodit jasné směřování od tzv. transakčního koučování ke koučování transformačnímu.

Domnívám se, že ve své podstatě a na základě principů, které metoda koučování uplatňuje, má potenciál reagovat na aktuální potřeby organizací a jejich zaměstnanců. Ve výsledku svého snažení považuji za přínosná tato zjištění:

- sladění cílů organizace i jedince tak, aby výsledkem byla tzv. win – win situace pro obě zainteresované strany
- zajištění návaznosti na další procesy v organizaci, a to převážně na procesy vztahující se k řízení lidských zdrojů
- zapojení a podpora nadřazeného do procesu učení a rozvoje jedince
- systematické koncipování celého procesu vzdělávání a rozvoje v plné šíři s důrazem na účinnost a trvalou změnu chování

- účelné kombinování a výběr jednotlivých metod vzdělávání a rozvoje tak, aby podpořilo definované cíle jedince v procesu učení v návaznosti na rozvoj celé organizace.

DOCTORAL THESIS ABSTRACT

Application of the Coaching Method in the Field of Employee Development Considering the Factor of Quality

The period we live in is characterized by change. Not only does this change affect the world around us, but also our very selves. It also has impact on functioning and general run of organizations including the field of employee education and development. It is necessary for organizations to be viable and able to withstand growing competition in the market environment to adequately react to these changes. At the beginning, but also in the course of writing of the presented doctoral thesis, I asked myself a question, how the organizations are able to cope with the mentioned problems, what innovations does this process bring to the field of human resources and more importantly education and development management, what needs and new situations does it bring about and how are the organizations able to react to all the described challenges.

My goal is to introduce coaching as one of the ways of development and to offer self-contained view on this method and its implementation in the framework of education and development in organizations. This allows me to link together theoretical concern with my own practical experience in this field and at the same time to introduce concrete examples of coaching adjustment in organizations in the Czech Republic, to explore quality and the rate of success of coaching use and to evaluate current state according to defined standards. In view of the fact that the theme of this thesis is put into context of organizations I utilized an approach based on the factor of quality. This theme appears to be crucial in many contexts and pursued in the course

of the presented thesis. Viewpoint of benefit is applied on both education field and coaching problems. Besides benefits for organizations farming out education and development orders to train their employees, I also try to observe standards of quality developed by individuals, who are internal customers, and who first of all appraise benefits for their own development.

The study is structured into four thematic chapters. First two of them have mainly theoretical character analyzing available given pieces of information for the purpose of their later systematization. The third chapter applies this theoretical basis on the organization environment, defines standards of functioning and effective adjustment of coaching. The fourth, which introduces concrete utilization casuistries of various coaching levels in organizations, closes the thematic part of the whole dissertation. Closing part of the study puts component aims into mutual relation, considers their fulfilment, verifies achievement of identified goals and summarizes them into general conclusions.

My objective is to generalize available information and distinguish coaching from other methods, to sum up existing crucial pieces of knowledge and to structuralize them for the purpose of their future utilization. The viewpoint of quality appears to be crucial and is pursued throughout the whole thesis. The study aims to define quality and effectivity from the perspective of education and development, to list existing approaches and models of quality evaluation and effectivity measurement. Finally, both apply on the chosen field of coaching.

Based on the analyzed data gathered both from empirical studies and my own examples of coaching application in the form of casuistries I have drawn following conclusions. Since coaching has been put into practice in organizations it is used for various purposes and aims; however, it belongs to crucial methods predominantly used for employee and organization development nowadays. It appears that the measure of actual benefit for both the organization and the individual proves to be proportionally dependent on the claims that are posed on this method with regards to the harmonization of these claims and goals and strategies of the company. On the basis of trends which

can be observed abroad we can conclude that there is a clear drift from so-called transactional coaching towards transformational coaching.

On the basis of principles applied by the coaching method I believe that this method has a potential to react on current needs of organizations and their employees. As a result of my endeavour I find the following findings contributive:

- harmonizing goals of both the organization and the individual in order to achieve so-called “win – win” situation for both parties involved
- securing follow-up processes in the organization related mainly to the human resources management
- involvement and support of superior into the learning and development process of the individual
- systematic planning of the whole education and development process emphasizing effectivity and permanent behaviour change
- sensible and purposeful selection and combination of constituent education and development methods supporting defined aims of the individual in the process of learning and at the same time development of the whole organization

OBSAH

| | | |
|----------|--|-----------|
| 0 | ÚVOD - VÝCHODISKA VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE V ORGANIZACÍCH | 6 |
| 0.1 | Cíle a obsah práce | 10 |
| 0.2 | Charakteristika použitých pramenů a zdrojů | 13 |
| 1 | POJMY A TRENDY VE VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJI ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACÍCH | 15 |
| 1.1 | Vzdělávání, učení a rozvoj v organizacích | 15 |
| 1.2 | Aktuální diskuse k tématu kvality | 23 |
| 1.2.1 | Vymezení pojmu kvalita | 27 |
| 1.2.2 | Systémy řízení kvality v organizacích | 30 |
| 1.2.3 | Hodnocení a měření kvality vzdělávání v organizacích..... | 36 |
| 1.3 | Trendy na poli vzdělávání a rozvoje v organizacích..... | 42 |
| 1.3.1 | Přístupy ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců v organizacích | 46 |
| 1.3.2 | Metody rozvoje zaměstnanců v organizacích | 47 |
| 1.4 | Shrnutí kapitoly | 50 |
| 2 | METODA KOUČOVÁNÍ – CHARAKTERISTIKA, MOŽNOSTI VYUŽITÍ..... | 53 |
| 2.1 | Co je koučování | 54 |
| 2.1.1. | Principy koučování | 56 |
| 2.1.2 | Modely koučování | 58 |
| 2.1.3 | Oblasti koučování..... | 64 |
| 2.1.4 | Typy koučování | 66 |
| 2.2 | Vymezení koučování od ostatních rozvojových metod..... | 67 |
| 2.2.1 | Mentorování (Mentoring)..... | 68 |
| 2.2.2 | Konzultování (Counselling) | 70 |
| 2.3 | Role kouče | 71 |
| 2.4 | Shrnutí kapitoly | 72 |
| 3 | KOUČOVÁNÍ-METODA ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACÍCH.. | 75 |
| 3.1 | Strategie koučování v organizacích..... | 77 |
| 3.1.1 | Koučování jako náprava..... | 78 |
| 3.1.2 | Koučování jako zaměstnanecká výhoda | 80 |
| 3.1.3 | Koučování jako rozvoj | 81 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3.2 | Jednotlivé formy koučování v organizacích | 83 |
| 3.2.1 | Externí koučování | 83 |
| 3.2.2 | Interní koučování | 83 |
| 3.2.3 | Koučování jako manažerský styl..... | 84 |
| 3.2.4 | Týmové koučování..... | 88 |
| 3.3 | Strany účastníci se procesu koučování | 89 |
| 3.3.1 | Oddělení lidských zdrojů | 89 |
| 3.3.2 | Management..... | 91 |
| 3.3.3 | Kouč v organizaci..... | 93 |
| 3.3.4 | Koučování zaměstnanci..... | 95 |
| 3.4 | Kvalita koučování | 96 |
| 3.4.1 | Nastavení koučování v organizacích..... | 97 |
| 3.4.1.1 | Jednotlivé aspekty koučování v organizaci..... | 98 |
| 3.4.1.2 | Faktory úspěšně implementovaného koučování v organizacích.... | 103 |
| 3.4.2 | Hodnocení a měření kvality koučování v organizaci | 107 |
| 3.4.3 | Přínos v propojování vzdělávacích a rozvojových metod..... | 117 |
| 3.5 | Shrnutí kapitoly | 119 |
| 4 | KAZUISTIKY..... | 123 |
| 4.1 | Implementace koučování v poradenské společnosti A..... | 124 |
| 4.2 | Implementace koučování v telekomunikační společnosti B..... | 132 |
| 4.3 | Projekt koučování ve farmaceutické společnosti C | 139 |
| 4.4 | Shrnutí kazuistik a klíčových rysů přístupů..... | 147 |
| 5 | ZÁVĚRY | 150 |
| 6 | SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ..... | 155 |
| 7 | PŘÍLOHY | 163 |
| 8 | SEZNAMY..... | 164 |

0 ÚVOD - VÝCHODISKA VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE V ORGANIZACÍCH

Dnešní svět a životy jedinců i organizací v něm mají jeden společný rys, a tím je **změna**. Změna se stala hybatelem událostí, jistotou, že ještě než skončí předcházející změna, bude následována další. Změny jsou vyvolávány celou řadou příčin od rapidních technologických, přes ekonomické, politické až po kulturní a sociální. Jejich měřítko nabývá změn lokálního, regionálního, evropského i globálního charakteru. Svět se zmenšil, potřeba v něm obstát a schopnost konkurovat sílí. Organizace ale i jedinci už pocítili rozměr globálních vlivů na lokální prostředí i přesto, že potřeby obou světů mohou být zcela odlišné.

Organizace přicházejí s různými strategiemi jak obstát v konkurenčním boji, jak zvládnout sílící tlak na produkci a výkon. Osvojují si nové technologie, upravují podnikové strategie, fúzíjí a provádějí akvizice, mění organizační struktury, kladou důraz na inovační přístupy a v závislosti na tom přeměňují i svoji organizační kulturu (Kotter, J. P., Cohen, D.S., 2003). Tlak trhu na organizace vyvolává řetězovou reakci a ty tlačí na produktivitu a efektivitu práce svých zaměstnanců. Na pracovní sílu jsou kladeny nové požadavky a zvyšují se nároky na výkon zaměstnanců (Mayerová, M., 1997). Kam až ale lze stupňovat tento tlak, jak zajistit permanentní růst organizací a jejich lidí? Je vůbec požadavek stálého růstu za předpokladu permanentních změn reálný, když průzkumy ukazují, že míra stresu plynoucí z pracovních nároků na zaměstnance má vzrůstající tendenci a postihuje ve stále větší míře vyšší procento zaměstnanců? S potřebou zvládat nároky pracovního zařazení, ale také roste potřeba dosáhnout vyváženosti mezi pracovním a osobním životem. Aktuálním fenoménem, který se ukazuje jako velmi významný faktor motivace současné pracující a především nastupující generace zaměstnanců u vybraných profesí a v některých kategoriích zaměstnání, je právě potřeba hledání rovnováhy mezi osobním a pracovním životem.

Organizace se tedy mimo jiné potýkají se silící potřebou obstát na globálních trzích a zároveň k tomu potřebují přivést a udržet si motivované a spokojené zaměstnance, kteří budou napomáhat společnému růstu. Odpovědi na tuto otázku hledají odborníci i manažeři v mnoha různých oblastech, ale pokud definují jako jednu ze svých konkurenčních výhod své zaměstnance, pak většinou jejich odpověď směřuje do oblasti podpory vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. Hledání efektivních cest ke zvyšování výkonu prostřednictvím vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je trendem již několika minulých let, ale otázkou zůstává, zda skutečně vzdělávání a rozvoj je odpovědí na řešení tak složité poptávky, jakou je zvyšování produktivity práce, konkurenceschopnost a ziskovost společností.

Dalším požadavkem, který navazuje na úvodní myšlenku této kapitoly, je **požadavek permanentní změny**. Ukazuje se, že právě schopnost zvládat změny, procházet jimi společně s organizací, přebírat nové úkoly a role vyplývající z těchto změn, je pro většinu zaměstnanců velmi obtížné. Řada z nich si není schopna se změnou většího charakteru poradit, dělají chyby i předvídatelného charakteru a mezi další důvody lze najít i nezkušenost s procesem transformace. Kotter upozorňuje na základě svého zjištění na fakt, že problém změny netkví ani tak v systémech, struktuře či kultuře organizace, ale v lidech a jejich schopnosti změnit své chování (Kotter, J.P., Cohen, D.S., 2003). Otázka opět zní: jsou organizace připravené v těchto změnách své lidi podpořit, mohou jim nabídnout dostatečnou pomoc a skrze vhodné metody změnit jejich chování tak, aby akceptace a přijetí změny bylo přirozenou součástí kvalifikace zaměstnance? Požadavky se zvyšují s hierarchickým zařazením zaměstnance uvnitř organizace. Na manažerských pozicích je tato schopnost rozšířena o požadavek nejen osobního zvládnutí, ale schopnosti provést změnou tým lidí, motivovat je a podpořit a hledat v organizaci nové cesty k výzvam, které přicházejí. Jde vlastně o to, aby společnosti přešly od jakéhosi režimu změn následovaných nápravou k procesu stále nového konstituování se a lidský faktor byl schopen v nich nejen na změny reagovat, ale i je v podobě inovací iniciovat (Jirásek, J., 2004).

Jak bylo řečeno, hledání odpovědí na vznesené požadavky se upírá do oblasti vzdělávání a rozvoje. Organizace vzdělávají své zaměstnance již několik desetiletí, využívají k tomu různé formy vzdělávání od těch nejklassičtějších až po ty nejmodernější metody spojené přímo s výkonem práce zaměstnance. Ale ukazuje se, že k tomu, aby mohla být naplněna očekávání skrze vzdělávání a rozvoj, je třeba dosáhnout několika klíčových faktorů, které se nevztahují přímo jen k procesu vzdělávání. Patří mezi ně následující kritéria:

- navázání strategie lidských zdrojů v organizaci na celkovou strategii společnosti
- strategie vzdělávání a rozvoje jako součást strategie lidských zdrojů
- zaštitění a podpora vzdělávání rozvoje vrcholového vedení společnosti
- nastavení strukturovaného procesu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců navázaného na další HR procesy
- důkladná identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb s ohledem na aktuální znalosti, dovednosti a chování jedince
- výběr vhodných metod, jejichž kombinací se zvyšuje efektivita a účinnost procesu učení
- důraz na rozvojové metody navázané na výkon jedince a spojené s jeho pracovním procesem
- zajištění a podpora v aplikaci nových znalostí, dovedností a vzorců chování v pracovním procesu
- sledování a vyhodnocování kvality vzdělávání a rozvoje zaměstnanců

Jistě by se dala jmenovat celá řada dalších faktorů ovlivňujících míru naplnění požadavků, které jsou na vzdělávání a rozvoj kladeny, nicméně výše jmenované považují pro organizace za významné a v následujícím textu práce jim bude průběžně dle tématu a zařazení věnován prostor.

Jeden z uvedených bodů je však pro tuto práci klíčový, a to **faktor výběru vhodné metody** vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. Důvodem je zjištění, které podstatně mění přístupy uplatňované v minulosti a posouvá je do nové reality potřeb. **Změna chování jedince**, která má trvalý charakter, se odehrává v situacích, které jsou spojené nikoli s myšlením, analýzou a logikou,

ale s emocemi a city ideálně vztaženými k situaci výrazného úspěchu jedince. Proces změny založený na osobní zkušenosti a emocionálním prožitku je mnohem účinnější než změna postavená na racionální úvaze (Kotter, J.P., Cohen, D.S., 2003).

S ohledem na výše popsané zjištění se domnívám, že právě volba vhodné metody rozvoje může, za předpokladu odpovídajícího nastavení jmenovaných faktorů, být jazýčkem na vahách úspěchu ve zvládnání změn jedince v organizaci. Na základě osobních zkušeností a několikaleté praxe s účinností různých vzdělávacích a rozvojových metod v organizacích jsem zažila řadu zklamání z nenaplnění očekávání od tréninku či výcviku, který se v oblasti dovedností používá nejčastěji, ale i z dalších vzdělávacích a rozvojových metod. Zaměstnanci je absolvovali a očekávaná změna v požadované míře často nenastala. Otázkou samozřejmě je dodaná kvalita té které aplikované metody a její vhodnost výběru pro řešení konkrétní vzdělávací potřeby. Nicméně tento jev byl relativně častým, ať již důvod selhání byl jakýkoli. Před několika málo lety jsem se osobně blíže setkala s relativně mladou metodou, která mne oslovila a ve které spatřuji možnost řešení některých z mnoha konkrétních situací v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a také hledání odpovědí na otázky týkající se konkurenceschopnosti, efektivity výkonu jednotlivců i organizací, schopnosti zvládat změnu, žít vyvážený pracovní i osobní život. Odpovědí na tyto otázky může být jako jedna z vhodných metod i metoda koučování.

Domnívám se, že koučování přináší **novou kvalitu do rozvoje zaměstnanců** a za předpokladu vhodného nastavení umožňuje posouvat jedince i organizace ke konkrétním výsledkům. Pochopitelně ani koučování není všemocným lékem na řešení všech problémů organizací, se kterými se potýkají, ale je jednou z cest, které přináší hmatatelné výsledky. Řada organizací v Čechách již koučování zná, ale zkušenosti s touto metodou jsou velmi malé. Ohlasy na ni jsou různé, jak pozitivní, které převažují, tak ale i negativní. Zajímavá je pak skutečnost, že poptávka po koučování nejen u nás, ale v celosvětovém měřítku roste. Tím spíše považuji za nutné se této metodě věnovat, odhalit její silné stránky a možná rizika, kriticky přistoupit k jejím

možnostem a zvážit její pozitiva pro organizaci i její zaměstnance, tak jako negativa a možné důsledky, a to na následujících stránkách předkládané práce.

0.1 Cíle a obsah práce

Žijeme v době charakterizované změnou. Změnou, která je hybatelem nejen světa okolo nás, ale i nás samých. Dopadá intenzivně i na fungování a běh organizací, oblast vzdělávání a rozvoje zaměstnanců nevyjímaje. Aby byly organizace životaschopné a udržely se v sílcím konkurenčním prostředí trhu, musí na tyto změny adekvátně reagovat. Otázku, jak se jim to daří, co nového to do oblasti řízení lidských zdrojů a především vzdělávání a rozvoje přináší, jaké potřeby a nové situace to vyvolává a jak jsou organizace schopné na všechny popsané výzvy reagovat, jsem si kladla na začátku i v průběhu psaní předkládané disertační práce.

Ke zpracování předložené disertační práce *Rozvoj zaměstnanců metodou koučování se zohledněním problematiky kvality* mě vedly následující důvody. Prvním byl zájem a pociťovaná potřeba širšího teoretického zpracování problematiky koučování. Ta je především praktickou metodou, jejíž aplikace a implementace v organizacích je jedním z nejobtížnějších současných úkolů pro řadu oddělení vzdělávání a rozvoje mnoha společností. Mým cílem je představit koučování, jako **jednu z cest rozvoje**, a nabídnout **ucelený pohled** na tuto metodu a její zařazení v rámci vzdělávání a rozvoje v organizacích. To mi umožnilo spojit nejen teoretický zájem, ale provázat ho s poznatky vlastní praxe v této oblasti. Současně představit konkrétní příklady nastavení koučování v organizacích v České republice, prozkoumat kvalitu a úspěšnost aplikace koučování a zhodnotit aktuální stav dle definovaných kritérií. I když patřím mezi zastánce této metody, snahou je přinést objektivní náhled a praktické příklady budou dokladem obtížnosti a nejednoduchosti takového nastavení, které by zajišťovalo dosažení požadovaných výsledků a očekávanou kvalitu.

Vzhledem k zasazení tématu do kontextu organizací jsem využila **hledisko kvality**, které se v různých souvislostech a své šíři prolíná zpracováním předkládané práce. Je aplikováno jak na oblast vzdělávání, tak na problematiku koučování. Kromě hledání přínosu pro organizace, jako zadavatele vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, sleduji i měřítka kvality jedinců, kteří jsou interními zákazníky a hodnotí převážně přínosy pro vlastní rozvoj.

Práce je postavena na třech klíčových jevech:

- trend posunu od vzdělávání zaměstnanců k jejich rozvoji
- koučování jako nová metoda rozvoje převážně vybraných skupin zaměstnanců
- hledisko kvality v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, potažmo metody koučování z pohledu významu a přínosu pro organizace

Ty sledují tři dílčí cíle v následující šíři každého z vybraných jevů:

Prvním je zmapování vývoje od 90. let po zaznamenání současných trendů v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích, vymezení jednotlivých pojmů a identifikování přístupů ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců v podobě vyčlenění jednotlivých skupin, které jsou předmětem nejširšího zájmu. Dále hledání odpovědí na otázku, zda aplikované přístupy v minulosti naplnily očekávání kladená na vzdělávání a rozvoj a kam se ubírají možná současná řešení. Tyto oblasti jsou předmětem první kapitoly práce, jejímž záměrem je vytvořit si dostatečnou teoretickou základnu pro další rozpracování vybraných témat, a to následně z pohledu praxe.

Druhým dílčím cílem je pomyslné otevření dveří k relativně nové metodě rozvoje, a to metodě koučování. Cílem je její ucelené a strukturované zpracování stěžejních poznatků, popsání principů, na kterých je koučování postaveno, identifikování oblastí, kde se koučování využívá a nahlédnutí na nejčastější typy koučování. Vzhledem k mnoha nejasnostem na trhu o tom, co znamená termín koučování, je dále nutné vymezit tuto metodu od dalších rozvojových metod, se kterými může být zaměňována.

Celé téma práce je **analyzováno pohledem organizací**. Proto do druhého dílčího cíle zařazuji hledání těch aspektů nastavení koučování, které jsou podmínkou efektivního fungování této metody, zkoumám nejčastější strategie organizací a také formy aplikovaného koučování, dále se zaměřuji na identifikování jednotlivých stran účastníků a jejich rolí a úkolů v tomto procesu. Mimo jiných si kladou výše jmenované cíle druhá a třetí kapitola práce.

Čtvrtá přináší pro druhý sledovaný fenomén praktický rozměr v podobě tří kazuistik z praxe, jejichž záměrem je ukázat konkrétní uplatnění metody včetně popsání dosavadních zkušeností, odhadovaného vývoje s cílem na tomto základě vyvodit klíčové rysy koučování v organizacích u nás. A identifikovat předpokládaný vývoj v této oblasti ve srovnání s rozvinutější praxí koučování v zahraničí.

A konečně třetím je analyzovat výše jmenované oblasti zájmu z pohledu kvality. Cílem je definovat pojem kvalita a efektivita z perspektivy oblasti vzdělávání a rozvoje, ale i řízení organizací. Jmenovat dosavadní přístupy a modely hodnocení kvality a měření efektivity, vztáhnout jednotlivá kritéria do oblasti koučování a zaznamenat ta, která mohou být předmětem hodnocení kvality především v praktické rovině uplatnění. Záměrem je kromě jiných sledovat kritérium kvality i u kazuistik a zaměřit se na využití tohoto hlediska ve zkušenostech organizací. Jak je patrné z výše popsaného, toto téma se prolíná první, třetí a čtvrtou kapitolou práce.

Ta je **strukturována do čtyř tematických kapitol**, z nichž první dvě jsou převážně teoretického charakteru, analyzují s cílem následně systematizovat uvedené dostupné poznatky. Třetí aplikuje teorii na prostředí organizací, definuje kritéria fungování a efektivního nastavení koučování a čtvrtá představuje konkrétní kazuistiky využití různého stupně koučování v organizacích, uzavírá tematickou část celé disertační práce. Závěr práce vymezuje dílčí cíle ve vzájemném vztahu a zkoumá jejich naplnění. Ověřuje dosažení identifikovaných cílů a shrnuje je do celkových zjištění a závěrů.

0.2 Charakteristika použitých pramenů a zdrojů

Základnou ke zpracování obecné části předkládané disertační práce, která se týká prvních dvou teoretických kapitol, se stala dostupná **literatura** z široké oblasti vzdělávání dospělých, zaměřené především na vzdělávání v organizacích, téma kvality ve vzdělávání a řízení kvality v organizacích, dále na řízení lidských zdrojů, literaturu zabývající se manažerskými přístupy, metodami vzdělávání a rozvoje v organizacích a především metody koučování a její aplikace v praxi a řada dalších odborných publikací s vybranou tematikou. Cílem výběru předkládaných pohledů bylo najít autory, kteří se zkoumanými oblastmi zabývají v širším kontextu mezinárodního měřítka a také ty, kteří zastupují odbornou obec u nás.

Dalším významným zdrojem se staly **studie, průzkumy a projekty** různého charakteru získané převážně prostřednictvím internetu, a to opět z mezinárodního prostředí, které jsou především v oblasti koučování dominantní a pak i z lokálního prostředí, jichž je naopak velký nedostatek, nebo se vybraným tématům nevěnují. Zařazením empiricky ověřených dat jsem získala možnost obhájit či naopak vyvrátit některá tvrzení, ale také doložit jimi své osobní zkušenosti, které v disertační práci předkládám převážně ve třetí a nejvíce v čtvrté kapitole. Vycházejí z několikaleté praxe na poli řízení lidských zdrojů, a to převážně z oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců z prostředí mezinárodních společností, kde jsem působila posléze převážně na řídicích pozicích. Na oblast koučování nahlížím ze **zkušenosti** zavádění této metody do praxe, a to ve dvou společnostech a dnes také z pohledu externího kouče u třetí společnosti. Doplňuji text vlastními praktickými postřehy.

Důležitou součástí zdrojů informací tvořily **konzultace a rozhovory** s lidmi, kteří v současnosti zastávají pozice zodpovědné za vzdělávání a rozvoj zaměstnanců včetně koučování, a to nejen z vybraných společností reprezentovaných v předložených kazuistikách. Také jsem získala řadu cenných postřehů a názorů od kolegů koučů, kteří v této oblasti nabízejí své služby již delší dobu a poskytli mi své zkušenosti při pravidelných setkáváních

profesního sdružení koučů. Vzhledem k nedostatku empiricky ověřených dat z koučování v českém prostředí je právě tzv. networking koučů hodnotnou příležitostí pro sdílení informací a zkušeností z jejich profese. V této souvislosti pracuji především s kvalitativními daty, která mohou být v budoucnu využita například pro další empirická zkoumání.

V souhrnu lze konstatovat, že pro zpracování této práce byly využity tři klíčové zdroje: odborná zahraniční i česká literatura, aktuální studie a průzkumy a praktické zkušenosti koučů, i moje vlastní. Na základě těchto pramenů jsem následně měla možnost porovnat teoretické záměry s reálnou praxí, kterou předkládám v podobě tří kazuistik a zhodnotit stávající situaci i vyhlídku očekávaných trendů.

1 POJMY A TRENDY VE VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJI ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACÍCH

1.1 Vzdělávání, učení a rozvoj v organizacích

Vzdělávání

Vzdělávání dospělých je velmi širokým pojmem, který může zahrnovat různé oblasti a vzdělávací zájmy od všeobecného, kulturního, zájmového vzdělávání až po vzdělávání odborné. Pro vzdělávání odborné se vyčlenil termín **další vzdělávání**, které souvisí s uspokojováním potřeb zvyšujících se pracovních nároků (Beneš, M., 1997).

Na poli dalšího vzdělávání se operuje s termínem profesní vzdělávání a jeho význam je vztahován k přípravě na povolání, a to ve všech formách od školského, tak i všech dalších forem vzdělávání dospělých, které ve svém obsahu souvisí s výkonem povolání (Palán, Z., 1997). Pro další profesní vzdělávání, které zajišťují zaměstnavatelé, se používá termín podnikové vzdělávání. Přijetí tohoto termínu především na poli organizací, podniků a institucí není jednoznačné, jak uvádí Palán. Odlišení termínu **podnikové vzdělávání** a **vzdělávání v organizacích** je vztahováno k prostředí, kde se vzdělávání dospělého odehrává. Tedy podnikové vzdělávání se může odehrávat v organizacích či mimo ně a vzdělávání v organizacích zahrnuje takové vzdělávání, které je organizováno na pracovišti samotném či mimo pracoviště (Palán, Z., 2000).

K vyjasnění pochopení odlišností by mohl posloužit výčet metod, které se dle Palána používají:

- **mimo pracoviště:** přednáška, seminář, demonstrování, případové studie, workshop, brainstorming, simulace, hraní rolí
- **na pracovišti:** instruktáž při výkonu práce, koučink, mentoring, konzultování, asistování, pověření úkolem, rotace práce a pracovní porada

Domnívám se, že ani tato cesta neposlouží k jasnému odlišení vzdělávání v organizacích a podnikového vzdělávání. Protože praxe dnes využívá zcela libovolně uvedené metody bez ohledu na zařazení mimo či uvnitř pracoviště, a to jak z pohledu organizací, tak jejich externích dodavatelů vzdělávání. Důvodem je stále užší přibližování vzdělávacího procesu potřebám, situacím a prostředí zaměstnanců resp. organizací, a tak dochází k prolínání a využívání metod úzce spojených s pracovním výkonem mimo pracoviště i organizaci samotnou. Také praxe příliš neuplatňuje termín podnikové vzdělávání, mnohem rozšířenější je termín firemní vzdělávání či **vzdělávání v organizacích**. V tomto kontextu je nakládáno s těmito termíny i v rámci celého textu mé disertační práce.

Cílem vzdělávacího procesu je **změna**, a to změna na úrovni chování jedince, jeho znalostí a dovedností (Palán, Z., 2000). Buckley a Caple také pracují ve svém pojetí vzdělávání se změnou, vnímají ji však šířeji na úrovni celého jedince v jeho hodnotách, postojích a porozumění (2004). Ty vždy nutně nemusí souviset pouze se vzděláváním vztaženým ke změnám v rámci profese či role, mohou ovlivnit klíčové kompetence, které jedinec uplatňuje i v jiných rolích mimo pracovní prostředí.

Mužík hovoří na poli podnikového vzdělávání o tzv. **vzdělávací potřebě**, kterou chápe jako: „...určitý deficit informací, vědomostí, dovedností, profesních návyků, schopností, způsobů jednání a chování“ a srovnává je s požadavky na konkrétního pracovníka (2004, s. 18). Jde tedy o kvalifikaci jedince a požadavky definované na konkrétní pozici či roli v organizaci. V pojetí profesního vzdělávání zužuje rozvoj jedince na rozvoj, jehož „poměrně velká část“ souvisí s profesním rozvojem člověka. Zdůrazňuje, že i když vzdělávání může ovlivnit poznatky a dovednosti, které se nevztahují přímo k profesi, a jejich využití může být v průběhu života velmi rozlišené, organizace směřují cíle vzdělávání na své konkrétní potřeby, vzhledem k nárokům na pozici či roli daného zaměstnance, a cílům organizace jako takové.

Řada organizací pracuje se vzdělávací potřebou nejen jako s „deficitem“ konkrétních znalostí či dovedností, ale dnes častěji v kontextu možností **rozvoje potenciálu**. Staví tedy vzdělávání a rozvoj jedince na jeho silných

stránkách a podporuje ty oblasti, kde jedinec vyniká a kde může dosáhnout určité výjimečnosti. Ta se pro organizaci může stát konkurenční výhodou na trhu.

Výcvik (trénink)

K dosažení požadované změny v rámci procesu vzdělávání převážně na úrovni dovedností se využívá tzv. výcvik (training) nebo také počeštěný a dnes hojně využívaný termín **trénink**. V tréninku jde o převedení konkrétní znalosti prostřednictvím specifických tréninkových metod do podoby **dovednosti**, která dosahuje definovaných požadavků v rámci pozice či role jedince v organizaci (Palán, Z., 1997). Zahrnuje přípravu specifických dovedností, pojem je užší než vzdělávání či rozvoj a je více orientován k výkonu práce jedince (Cole, G. A., 1990).

Manpower Services Commission v roce 1981 definovala trénink jako: „...plánovaný proces změny postojů, znalostí nebo dovedností skrze učení se zkušeností k dosažení efektivního výkonu v konkrétní aktivitě nebo aktivitách. Přínosem, který se odehrává přímo na pracovišti, je rozvoj schopností jedince a uspokojení současných a budoucích potřeb organizace“ (Reid, M. A., Barrington, H., Kenney, J., 1992., s. 7, překlad: L. V.)

Mumford a Gold však upozorňují na aktuální trend, který je řízen **požadavky zákazníka**, a to smýváním hranice mezi vzděláváním a tréninkem. Jako příklad uvádějí MBA programy ve Velké Británii, kdy organizace, které financují zaměstnancům vzdělávání tohoto typu, žádají posun od znalostí k získání takových dovedností, které jedinci umožní implementovat i realizovat změny a být v tomto procesu efektivní (2006).

Učení:

Klíčovým pojmem pro celý koncept vzdělávání je pojem učení. Problematikou učení se zabývá celá řada věd, rozhodně však je doménou psychologie, a ta definuje učení jako „...vliv zkušeností na změny psychiky, které mají adaptivní funkci, tzn., jsou to takové změny, jimiž se individuum přizpůsobuje změněným životním podmínkám, resp. změněné životní situaci.“ (Nakonečný, M., 1995, s. 318) Učení se objevuje velmi přirozeně, je jakýmsi

vedlejším produktem každodenní zkušenosti, spontánní záležitostí, která vytváří a upevňuje naše dobré i špatné návyky a způsoby jednání, upevňuje nové poznatky, které pro nás mohou mít, ale nutně nemusí, podstatnou informační hodnotu. Aby však byl jedinec schopen včas reagovat na přicházející změny, pak proces učení předpokládá systematický a cílený přístup, kde je sledován konkrétní záměr procesu učení (Jarošová, E., 2001).

Právě tento normativní přístup řízeného procesu učení uplatňují organizace ve svých systémech vzdělávání a rozvoje, kde jsou jasně sledovány cíle na úrovni naplnění potřeb jedince i organizace samotné. „Učení v kontextu rozvoje zaměstnance musí vyústit v nové schopnosti vyvářet něco, co dříve nebylo v jeho repertoáru způsobilostí.“ Zjednodušeně řečeno: „...učení je procesem získávání a dosahování nových způsobilostí.“ (Reid, M. A., Barrington, H., Kenney, J., 1992, s. 6., překlad: L. V.)

Mumford a Honey (1996) vycházejí z definice učení Kolba (1984) a formulují následující vymezení učení: „Pokud je jedinec schopen demonstrovat, že zná něco, co neznal (v podobě porozumění, faktů či schopnosti něco vykonat), a/nebo pokud může udělat něco, co dříve nemohl (v podobě dovedností), pak proběhl proces učení“ (Mumford, A., Gold, J., 2006, s. 92, překlad: L. V.).

Proces učení je velmi širokým pojmem, který se odehrává v různých situacích pracovního i společenského charakteru. Formy a metody učení mohou nabývat velmi odlišných podob, od zcela neformálních, až po ty formalizované s jasně definovanými požadavky, cíli a očekávanou kvalitou. Učení může probíhat ve skupině či jako ryze individuální záležitost, reflektující úzce zájmy a požadavky konkrétního člověka. Právě důraz na jedince, jeho vzdělávací potřeby, práce s jeho předpoklady mění v minulosti užívaný strukturovaný systém vzdělávání na zákaznický přístup, kdy učící je partnerem vzdělávací instituce a vzdělávání je ekonomickou komoditou, která má ve vzdělávání dospělých povahu služby (Mužík, J., 2004).

Někteří autoři dělí učení do různých kategorií. Např. Tannehill odlišuje tzv. **mechanické** (mechanistic) učení od **organické** (organic). Mechanické učení je výsledkem odezvy na stimul, posíleného praktickou zkušeností, tedy

získání nové dovednosti, která má ve výsledku jasně určitelnou podobu. Organické učení je definováno změnou jedince, pochopení potřeby jiného přístupu, jehož výsledek může být velmi obtížně odhadnutelný. (Reid, M. A., Barrington, H., Kenney, J., 1992).

Mužík uvádí dva koncepty učení; a to **učení se činností** (learning by doing), kdy jde o proces zlepšování a zdokonalování a koncept **jednání skrze učení** (doing by learning), tj. proces tzv. „uchopení“ reality a jejího vytváření a znovuvytváření (2004, s. 16).

Význam aktivního zapojení jedince v procesu učení potvrdil tým odborníků z Industrial Training Research Unit (ITRU) ve Velké Británii, který se v roce 1981 zabýval otázkou, jak se lidé učí, a dospěl ke dvěma důležitým tvrzením:

- „...učení je něco, co dělá člověk především pro sebe
- nejefektivnější způsob učení je zapojení vědomé mentální aktivity jako kontrolování, sebetestování a dotazování,

tyto body podtrhují fakt, že bez ohledu na aktivity a úsilí lektora, (trenéra ap.) je učící se ten, kdo řídí a ovlivňuje výsledek procesu učení“ (Reid, M. A., Barrington, H., Kenney, J., 1992, s. 79, překlad: L. V.).

Více než dvacet let se pracuje s pojetím, které klade důraz na vlastní **odpovědnost učícího**, jako součást rozvoje jedince. Klíčovým principem tohoto konceptu je přesvědčení, že pokud se sám učící podílí na identifikaci vlastních vzdělávacích potřeb a zároveň má možnost spolupráce či volby přístupu učení, pak je samotný proces učení mnohem efektivnější, než když se nemá možnost na přípravné fázi podílet. Tato myšlenka byla rozpracována do několika významných konceptů; sebeorientované vzdělávání (self-directed learning) – Brookfield (1986), sebeřízené vzdělávání (self-managed learning) – Cunningham (1999) a dále sebevzdělávání/seberozvoj (self-development) – Pedler, Burgoyne, Boydell (1994), (in Reid, M. A., Barrington, H., Kenney, J., 1992).

Stěžejní myšlenkou výše jmenovaných přístupů je vědomé porozumění **vlastní strategie učení dospělého**, jeho aktivní zapojení a převzetí vlastní odpovědnosti tak, aby proces byl co nejvíce efektivní a směřoval

k požadovanému cíli, a z dlouhodobého hlediska především posiloval poznání vlastního stylu učení.

Dalším významným východiskem teorie učení dospělých je **proces učení** definovaný O'Connorem-Seymourem, a to ve čtyřech fázích (Atkinson, M. W., Choise, R.T., 2007):

- nevědomá nekompetence/neznalost (unconscious incompetence)
- vědomá nekompetence/neznalost (conscious incompetence)
- vědomá kompetence/znalost (conscious competence)
- nevědomá kompetence znalost (unconscious competence)

Tento model je možné aplikovat na řadu profesních i životních okolností. Dospělý jedinec se v průběhu svého života dostává opakovaně do situací, které ho konfrontují s neznalostí či s potřebou změnit konkrétní chování, návyk. Průběh procesu nabytí nové kompetence se vždy skládá ze čtyř výše popsaných fází, z nichž nejobtížnější je fáze vědomé nekompetence. Tam je třeba silné motivace jedince tuto fázi překonat nebo podpořit proces změny vhodnou metodou či intervencí pomoci v podobě druhé osoby. Bezesporu velmi zajímavé a klíčové zjištění pro organizace je fakt, že ti, kdo věří ve svoji schopnost učit se, přebírají v době změny vedení a jsou schopni tento proces řídit a vést a dále rozvíjet sebe i druhé (Reid, M. A., Barrington, H., Kenney, J., 1992).

Silným motivátorem v procesu učení dospělého je jeho **zvědavost**. Učení je jako otvírání pomyslných dveří, jejichž otevřením se objevují další a další dveře s novými zatím neobjevenými poznáními. Ale pro proces učení dospělého je také charakteristická celá řada překážek a bariér, obav ze selhání, neschopnost či neochota vynaložit na učení dostatečné úsilí a čas. Mumford a Gold zdůrazňují dvě roviny bariér, jednou je vnitřní nastavení jedince a druhou je otázka prostředí organizace a podpora učení v ní (2006). Demotivace zaměstnance v organizace může být kritickým faktorem pro úspěch nejen konkrétního jedince, ale i pro organizaci samotnou. Odborníci, a to především z řad teoretiků, v tomto kontextu zdůrazňovali převážně v období 90. let potřebu nastavení organizace jako tzv. učící se organizace (learning organisation), která

záměrně vytváří klima podpory učení a rozvíjí sebejistotu zaměstnanců ve schopnosti zvládat a překonávat bariéry v procesu učení a stimuluje přirozený proces generování dalšího učení. Otázka překonávání bariér v procesu učení a vytváření takové kultury společnosti, která podporuje jedince systematickým přístupem k jejich vzdělávání a rozvoji, je bezesporu stále platnou myšlenkou, ovšem se skutečným uplatněním konceptu učící se organizace jsem se během osmi let své praxe nikdy nesešla. Na rozdíl od pojmu učící se společnost se pojem učící se organizace v živoucí podobě v organizacích podle mého názoru příliš neuplatnil.

Rozvoj

Rozvoj je dalším významným termínem a i tady najdeme řadu přístupů a pojetí, zvláště pokud vztáhneme rozvoj do prostředí organizace. Armstrong definuje rozvoj pracovníků jako: „poskytování příležitosti k učení, rozvoji a odbornému vzdělávání (výcviku) za účelem zlepšování individuálního, týmového a podnikového výkonu“ (1999, s. 507). Autoři knihy Management Development popisují rozvoj jako termín, který zahrnuje veškeré aktivity, skrze něž se lidé učí, ale jinak netrvají na přesném odlišení jednotlivých pojmů (Mumford, A., Gold, J., 2006). Reid, Barrington, Kenney, uvádějí ve svém přístupu následující definici: „Rozvoj zaměstnanců je v podstatě uskutečněním učení, a to jakékoli formy učení, většinou však v souladu s nějakým pracovním úkolem či cílem.“ (1992, s. 6., překlad: L. V.) V Hroníkové pojetí je rozvojem rozuměno: „dosažení žádoucí změny pomocí učení (se).“ (2007, s. 31) a grafickou podobou vyjadřuje vzájemné vztahy mezi pojmy učení rozvoj a vzdělávání, viz Příloha A: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání.

Rozvoj je také chápán jako jakási **příprava na budoucí uplatnění** jedince v organizaci, jeho podpora růstu v profesní kariéře bez ohledu na aktuálně zastávanou pozici a požadavky na ni, jde tedy o rozvoj kariéry (career development). V tomto kontextu je rozvoj součástí procesu plánování kariéry či plánování nástupnictví a má dlouhodobější časový horizont ve srovnání se současnou vzdělávací potřebou jedince a jejího naplňování (Palán, Z., 1997). Podobně definuje rozvoj Cole, vztahuje ho více ke kariéře

jedince a dotýká se zaměstnancova potenciálu a adaptability (1990). V pojetí Armstronga jde o proces zajištění kvalifikovaných lidí pro další růst organizace a jejich podpora v realizaci a prohlubování jejich potenciálu (1999).

V širším pojetí organizace je **rozvoj součástí řízení lidských zdrojů** a zahrnuje procesy plánování a řízení vzdělávání zaměstnanců s důrazem na efektivitu, zvyšující se účinnost a užitečnost celého procesu. V minulosti se pod termínem rozvoj často operovalo s rozvojem osobnosti, silnými a slabými stránkami jedince. Dnes je pojem rozvoje vztahován k profesi a konkrétní práci jedince v organizaci. Jeden z novějších konceptů, postavený na myšlence permanentního učení během celého života jedince, je **koncept nepřetržitého rozvoje** (continuous development). Je směřován do oblasti práce a reaguje na měnící se požadavky a podmínky permanentní změny v organizacích, které:

- „...jsou strukturovány a řízeny v takové podobě, že napomáhají k uskutečnění vzdělávání a učení
- zaměstnanci a zvláště manažeři hájí svůj postoj důvěry ve vzdělávání, propagují začlenění učení do každodenní práce a vyhledávají takové situace, které jim mohou přinést lepší poznání sebe sama“ (Reid, M. A., Barrington, H., Kenney, J., 1992, s. 57, překlad: L. V.).

V pojetí rozvoje 90. let se pracovalo s konceptem odlišujícím přístupy k rozvoji manažerů a zaměstnanců z důvodu rozdílu v charakteru práce obou skupin a vložených nákladů do jejich rozvoje. Belcourt a Wright uvádí strukturu rozvoje zaměstnanců, viz Příloha A: Osm principů rozvoje managementu, která je součástí strategie rozvoje, a na jejichž základě jsou následně tvořeny konkrétní rozvojové programy s cílem provázat je s praxí manažera (Belcourt, M., Wright, P. C., 1998).

Opačným přístupem je koncept rozvoje postavený na úrovni všech zaměstnanců. Rozvoj se stává klíčovou a komplexní záležitostí organizace, zahrnuje skutečně všechny zaměstnance, nejen manažery nebo vybrané skupiny zaměstnanců a není aktivitou, za kterou zodpovídá pouze oddělení lidských zdrojů. Je součástí každodenní práce manažera i samotných zaměstnanců, je obsahem definovaných strategií společností a cílem rozvojových programů a činností organizace (Reid, M. A., Barrington, H.,

Kenney, J., 1992). Aktuální přístupy k rozvoji zaměstnanců budou součástí následující kapitoly.

Dalším přístupem, který je v rámci organizace v souvislosti s pojmem rozvoje uplatňován, je tzv. **organizační rozvoj** (organizational development - OD). V pojetí Hroníka je organizační rozvoj zaměřen na změnu na úrovni fungování celé organizace a jejích částí. Společně se pracuje na řešení konkrétních problémů, vzdělávací a rozvojové aktivity mají v tomto procesu změny podpůrnou funkci (2007). Cole charakterizuje organizační rozvoj jako strategii zlepšení organizační efektivity, a to prostřednictvím metod zaměřených na podporu změny chování, v kooperaci externích partnerů a managementu společnosti. Programy, které podporují změny v organizacích, klasifikuje do tří kategorií, a to zaměřené na; změnu chování lidí v organizaci, změnu organizační struktury a na analýzu problémů. První kategorie zaměřená na podporu změny chování lidí v práci zahrnuje;

- koučování a konzultování – podpora změny chování na úrovni jedince
- team-building – podpora zlepšení vztahů a efektivního fungování týmu
- trénink a rozvoj – podpora zlepšení znalostí a dovedností.

Aby proces zdokonalování organizační efektivity byl pro organizaci skutečně přínosem, Cole zdůrazňuje význam vztahu mezi managementem a externími partnery, kteří napomáhají organizaci zvládnout a provést ji požadovanou změnou (1990).

1.2 Aktuální diskuse k tématu kvality

Na poli vzdělávání dospělých je problematika kvality již řadu let aktuálním tématem. Od 90. let minulého století vzniklo několik iniciativ, které měly za cíl popsat, vymezit a nastavit kvalitu v oblasti vzdělávání dospělých. Některé aktivity v této oblasti vznikaly na základě širších projektů zabývajících se celou oblastí vzdělávání dospělých, mapováním situace

a výhledem do budoucna. Jiné byly výsledkem snažení různých profesních organizací a spolků. Ty měly přinést kvalitu především z pohledu zákazníka vzdělávání dospělých, tedy stěžejním kritériem v této rovině bylo tržní prostředí České republiky. Obecně pojetí problematiky kvality právě na poli vzdělávání dospělých je vztahováno k účelu, funkcím a cílům vzdělávání dospělých. Těmi v dnešní době především jsou udržování a rozvoj zaměstnanosti, zaměstnatelnosti, adaptability, výkonu a konkurenceschopnosti jednotlivců na trhu práce (NVF, 2001).

Vzdělávání dospělých je dnešními andragogiky definováno jako proces, ve kterém se realizuje vzdělávání (Beneš, M., 1997). Cílem tohoto procesu je cílevědomé a systematické zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů dospělých lidí, kteří již vstoupili na trh práce (Palán, Z., 1997). Vzdělávání dospělých zahrnuje celou škálu vzdělávacích aktivit, formálního, či neformálního charakteru, které mohou nabývat podoby systematického vzdělávání v rámci školské soustavy, přípravy na povolání či dalšího profesního vzdělávání v rámci podniku či organizace, nebo mohou být zaměřeny na osvětovou činnost, rozvíjet zájmy a koníčky účastníků, nevyjímaje vzdělávání seniorů v postproduktivním věku, jejichž formální podobou jsou univerzity třetího věku.

Pojem vzdělávání je v tomto kontextu chápán, jak už bylo řečeno, jako určitý proces. Tento mnohostranný proces je ovlivňován řadou faktorů různého charakteru a zároveň v konečné podobě může být rozličnými měřítky hodnocen z mnoha hledisek. Zcela obecným, ale pro vzdělávání zásadním měřítkem, je bezesporu měřítko kvality. To, jakou má vzdělávací proces kvalitu, je otázkou jak individuálního vnímání kvality jako hodnoty každého jednotlivce, např. ve vlastním žebříčku hodnot, tak srovnáním kvality s nastavenými obecnými standardy, které pravděpodobně odpovídají kulturním, historickým či regionálním zvyklostem. Detailnějšímu pohledu na oba přístupy ke kvalitě se budu věnovat v následující kapitole této práce.

Jak bylo poznamenáno v úvodu, řada iniciativ věnuje tomuto tématu už několik let velmi intenzivní pozornost. V čase je možné sledovat posuny a zaměření na hledisko kvality ve vzdělávání dospělých a především opakující

se výzvy k vytvoření systematického přístupu k otázce kvality a jejího měření. Na následujících řádcích bych ráda uvedla některé z nich.

Jedním ze stěžejních dokumentů 90. let, který se zabýval otázkou vzdělávání v České republice a také otázkou kvality, byl dokument, který vyšel pod názvem *Bílá kniha*. Ten upozornil na nesystémové řešení celé oblasti vzdělávání dospělých s ohledem na kvalitu: „Neexistence mechanismů systémového rozvoje vzdělávání dospělých způsobuje, že dosud v této rozsáhlé oblasti vzdělávání není např. náležitě zajišťována kvalita, že chybí systém certifikace vzdělávání dospělých, že zaostává infrastruktura vzdělávání dospělých (monitorování, výzkum, mezinárodní spolupráce). To vše dospělým zájemcům o vzdělávání znesnadňuje orientaci v nabídce vzdělávání, uznávání výsledků vzdělávání a ve svých důsledcích omezuje přístup ke vzdělávání dospělých“ (Bílá kniha, 1995).

V roce 2001 NVF ve své analýze uvádí mimo jiné poptávku po garantování kvality služeb v oblasti dalšího vzdělávání ze strany odběratelů a uvádí možnost zvýšení zájmu podnikatelských subjektů o vzdělávací a poradenské služby, pokud jim tato garance bude zajištěna. Domnívám se, že je tento požadavek otázkou, na kterou různé subjekty dají odlišné odpovědi. Dle mého soudu v řadě oblastí je kladen důraz při výběru dodavatelů a jejich služeb mnohem více na osobní zkušenost a poskytnuté reference než na garanci udávanou certifikátem. Nepopírám tendenci a směřování k tomuto trendu převážně s ohledem na budoucnost, ale na druhou stranu zkušenosti ukazují, že vzhledem ke komplikovanosti některých systémů kvalifikací vytváří pro laika, kterým je často zadavatelem vzdělávání, naopak složitější situaci, ta spíše uspokojuje potřeby uvnitř odborných profesí a odlišuje jednotlivé odborníky mezi sebou, než že by byla pro odběratele měřítkem volby či garancí kvality.

V roce 2003 vychází dokument pod názvem *Lidské zdroje v České republice 2003* a v rozsáhlém textu najdeme i část, která hodnotí stav ohledně kvality ve vzdělávání dospělých. Dokument deklaruje fakt stále chybějícího systému zajišťování kvality, i když dokládá částečnou akreditaci některých vzdělávacích programů. Týká se však pouze dílčích součástí dalšího

vzdělávání. Opět uvádí hledisko zákazníka, ať jsou jím organizace či jednotlivci, a zdůrazňuje chybějící informace o kvalitě nabízených kurzů právě z hlediska zákazníka. Závěrem zdůrazňuje existenci již vytvořených návrhů právě na zlepšení stavu vzdělávání dospělých, ovšem poukazuje na jejich neuskutečnění, tedy na nedostatek aktivity příslušných institucí.

Aktuálně v těchto měsících je zpracováván systémový projekt v rámci Operačního programu *Rozvoj lidských zdrojů - Kvalita v dalším profesním vzdělávání*. Projekt je zaměřen výhradně na kvalitu, a to s cílem sjednotit úroveň vzdělávacích institucí, lektorů i programů a provázat je s poradenstvím. Projekt staví na analytické části, která se zaměřila na sběr informací prostřednictvím dvoustranných jednání, dotazníkového průzkumu a průzkumu pomocí internetových serverů a dále na srovnání existujících relevantních systémů managementu kvality a jejich certifikace v pěti evropských zemích. Projekt je zatím za svou polovinou a vyhodnocení výsledků analytické studie přinesla dosavadní zajímavá zjištění, která potvrzují moji vyjádřenou domněnku, a to o pár odstavců níže. Na trhu působí v oblasti profesního vzdělávání více než 15 000 institucí a z nich převládá počet tzv. OSVČ, pouze však 1% ze všech prokazuje kvalitu svých služeb prostřednictvím certifikátu podle některého ze standardizovaných systémů měření kvality. Instituce v současnosti považují za garanci kvality, dle jejich velikosti a zaměření, následující:

- reference v podobě seznamu klientů a realizovaných projektů
- prezentace profilů lektorů
- prezentace zkušeností instituce
- akreditace programů
- členství v profesních sdruženích AIVD, ČSRLZ

Průzkum v dotazníkovém šetření zjišťoval i zájem institucí a jejich klientů o systém managementu kvality a jeho certifikace, z 22 vzdělávacích institucí 16 projevilo zájem tj. 76%, pro 13 z 27 zákazníků by takový systém byl dostatečnou garancí kvality. Autoři studie uzavírají tuto část přesvědčením:

„I když nízká návratnost rozeslaných dotazníků zde snižuje spolehlivost získaného výsledku, lze i v kontextu expertních zkušeností a srovnatelných poznatků přesto říci, že i v ČR je dobrý předpoklad uplatnění specifické certifikace pro oblast vzdělávacích institucí.“ (NVF, 2007, s. 18)

Podle mého názoru čísla i stanovisko expertního týmu dokládají zájem o systematický přístup k měření kvality a její garance především pro samotné organizace, jejich diferenciaci na trhu, posílení image a získání konkurenční výhody, která odliší kvalitu služeb uvnitř profese. Souhlasím s tvrzením, že pro stranu zákazníka by tento mechanismus znamenal zkvalitnění a vyjasnění procesu výběru dodavatele, avšak z osobních zkušeností předpokládám, že velká část potenciálních klientů si bude sama stanovovat kritéria pro výběr dodavatelů v oblasti vzdělávání, rozvoje a poradenství. Osobní zkušenosti, důvěra a případné reference budou i v budoucnu hrát klíčovou a podle mého přesvědčení nejdůležitější úlohu při rozhodování o volbě dodavatele té které poptávané služby.

1.2.1 Vymezení pojmu kvalita

Kvalita ve svém základě je ryze **subjektivní** záležitostí, z pohledu individua je chápána z různých hledisek a především potřeb každého jednotlivce. To platí i u vzdělávacího procesu. Kvalitu vzdělávacího produktu odlišně hodnotí vzdělavatel, jinak účastník kurzu, nebo jeho zadavatel, a to i na vzdory možným obecným standardům, které mohou být pro konkrétní vzdělávací produkty závazné. Těžko však standardizovat vzdělávací potřebu či cíl jednotlivce vstupujícího do vzdělávacího procesu.

Termín kvalita neboli jakost je **z filozofického pohledu** chápána jako všechno to, na co se ptáme otázkou „jaký?“, tedy sledujeme určitou vlastnost, kterou nelze změřit ani vyjádřit čísly (Encyklopedie Diderot, 1999). Právě problém těžké měřitelnosti a objektivity fenoménu kvality je pro toto hledisko velmi zásadní. S pojmem kvalita se setkáváme již u Aristotela a jeho forem

soudů, jehož jedno ze čtyř možných hledisek je i hledisko kvality, kde kromě záporného a kladného soudu je definován i soud nekonečný, který odpovídá na otázku „jaký“ nekonečným množstvím otevřených možností (Störig, H. J., 1993).

Z pohledu pedagogiky dělí Průcha termín kvalita do dvou významů (1996), a to jako výraz v obecné rovině označující charakteristiky, vlastnosti, atributy a úroveň nějakého pedagogického jevu, má tedy spíše **hodnotící charakter**, nebo definuje kvalitu jako vyjádření žádoucího stavu, tedy pracuje s termínem stanovující jakýsi **očekávaný standard**, optimální úroveň požadované kvality. Na poli teorie vzdělávání dospělých jednoznačně převažuje druhé pojetí kvality dle dělení Průchy. Dokladem tohoto tvrzení je celá řada dokumentů, které v oblasti vzdělávání vyšly za posledních 18 let, jako vládní dokumenty na podporu vzdělávací politiky státu, či vyjádření řady asociací, sdružujících vzdělávací organizace a odborníky pracující v této oblasti. Jedním z hlavních cílů bylo právě definovat požadované standardy a propojit požadavky na kvalitu s možností měření výsledku a porovnání s definovanou optimální úrovní.

Podobně popisuje kvalitu definice NVF: „Kvalitu v kontextu vzdělávání dospělých lze definovat jako stupeň uspokojení potřeb a očekávání klienta, kterým může být v tomto případě jednotlivec, tým, organizace, komunita, region“ (NVF, 2001, s. 65). A dále se zabývá otázkou zlepšování kvality vzdělávání dospělých. Tam řadí nabídku a poptávku, kde probíhá interakce mezi zadavatelem či uživatelem služeb vzdělávání dospělých a vzdělavateli, kteří mohou právě poptávku z hlediska kvality ovlivnit či jak autoři apelují „kultivovat“ (NVF, 2001).

Autoři projektu *Kvalita v dalším profesním vzdělávání* definují kvalitu jako: „...stupeň plnění požadavků a (vyslovených i nevyslovených) očekávání všech zainteresovaných stran souborem inherentních charakteristik poskytovaného produktu nebo služby...“ a dále konstatují její permanentní vývoj a neustálou změnu, definují ji tedy jako „pohyblivou“. K jejímu pochopení doporučují využít **pohled strany zákazníka**, který také přináší kromě vlastních

představ i vliv medií, reklamy či prostředí a upouští od „technického měření a fixování norem“ (NVF, 2007, s. 3).

Nicméně pro pojem kvalita ve zdělávání je významný i druhý pohled, a to hledisko kvality z pohledu **spokojenosti účastníka** vzdělávacího procesu. Jarvis ve své knize *Adult and Continuing Education* (Jarvis, P., 1995) označuje snahu o definici kvality ve vzdělávání dospělých za značně problematickou. Pojem kvalita definuje pomocí efektivity, výkonnosti a spokojenosti studenta či účastníka, ale zároveň upozorňuje, že kvalita nemůže logicky být přirovnávána k žádné jiné hodnotě. Kvalita je prostě kvalita, a to ji značně odlišuje například od pojmu výkonnost, protože výkonný může v konečné podobě zaznamenat i mizivý výsledek ap. Pojem kvalita je také často vztahován ke kvalitě samotné výuky či studia, ale opět jde o zjednodušení celé problematiky. Autor uvádí, že koncept definice kvality je spíše na **úrovni předpokladů** toho, z jakých hledisek je kvalita vnímána, než že by šlo o jasné a jednoznačné vysvětlení samotného pojmu.

Z uvedených přístupů vyplývá, že už samotné definování kvality je obtížným úkolem, k němuž se dá přistoupit z různých hledisek a zohledněním řady faktorů, které pro zainteresované strany mohou mít rozlišnou míru významu a hodnoty. Bezesporu zajímavý je však posun, který zaznamenávám v uchopení kvality právě prostřednictvím odborných projektů a iniciativ na poli vzdělávání dospělých. Poslední v řadě projekt *Kvalita v dalším profesním vzdělávání* apeluje na přechod od „technického měření a fixování norem“ **k pohledu zákazníka**, uživatele vzdělávacích či poradenských služeb, a to nejen ve vlastním měřítku zhodnocení, ale také vlivů okolí a medií. Tento přístup reflektuje pojetí kvality současných ISO norem a bude představen v následujících konceptech řízení kvality.

1.2.2 Systémy řízení kvality v organizacích

Jak už se v minulosti mnohokrát stalo, průmysl a nové technologie způsobily konkrétní změny v mnoha lidských oborech i v celé řadě dalších oblastí. 80. léta 20. století jsou dnes teoretiky obecně charakterizována jako léta honby za kvalitou. Situaci vyvolala ztráta konkurenceschopnosti evropského a amerického průmyslu nad průmyslovou produkcí asijského kontinentu. Rozmach tzv. asijských draků přinesl na evropský a americký trh natolik levnou produkci a v takovém množství, že jediným řešením, jak opět získat konkurenční výhody na trhu, bylo zvýšení důrazu na samotnou kvalitu euro-americké produkce. Vzhledem k výše jmenovaným okolnostem, které můžeme přiřknout fenoménu globalizace, vznikla především v oblasti managementu celá řada přístupů a metod zajišťování a řízení kvality.

Zavedení a aplikace systémů managementu kvality je především v tržním prostředí chápáno jako konkurenční výhoda subjektu na trhu. Klíčovým aktérem v dnešním pojetí kvality je zákazník. Odborníci definují kvalitu v prostředí organizace a jejího managementu, jako **kvalitu spokojenosti zákazníka**, která není pouze jednou separovanou dimenzí, ale souborem integrovaných neoddělitelných a vzájemně se podmiňujících rozměrů nákladů, kvality a rychlosti. „Kvalita spokojenosti zákazníka je jenom jedna: celá a úplná, více či méně kvalitní“ (Petříková, R., 2002, s. 68).

Dalším termínem, se kterým se v organizacích v kontextu kvality operuje, je **pojem jakost**. V literatuře často najdeme používání obou výrazů jako synonym. Jakost se vztahuje k výrobkům, službám, k prováděným činnostem i procesům. Je definována jako způsobilost pro užití (Juran), shoda s požadavky (Crosby) nebo to, co za ni považují zákazníci (Feigenbaum). Jirásek odlišuje termíny kvalita a jakost, považuje to za užitečné; jakost definuje jako bezvadnost, kdy protipólem je vadnost nebo poruchovost, ke kvalitě na protilehlou stranu staví kvantitu, na příkladu služby ukazuje paralelu jejího množství a možnosti poskytnout lepší službu, pokud je jí méně (2004).

V pojetí jakosti je opět stěžejní hledisko zákazníka, díky němu však interpretace získává vysokou míru subjektivního náhledu. Proto se častěji využívá obecné definice jakosti, která je vyjádřena prostřednictvím požadavků např. tak, jak je uvedena v normě ISO 9000:2000: „...stupeň splnění požadavků souborem inherentních znaků“, tedy vnitřních vlastností objektu kvality. Pohledem do minulosti lze sledovat vývoj pojetí jakosti od vztahování k výrobku či službě, přes proces výroby či dodání služby, až po samotné řízení kvality, tedy kvality managementu (Veber, J., 2002).

Na přelomu 20. a 21. století stoupl význam jakosti tak dramaticky, že někteří odborníci hovořili o tzv. “revoluci jakosti”. Tato změna pojetí managementu zasáhla i do oblasti vzdělávání dospělých resp. profesního vzdělávání v organizacích. Na následujících řádcích představím systémy řízení kvality, které reprezentují klíčové směry v řízení kvality v organizacích.

Koncepce TQM (Total Quality Management)

Původní vznik koncepce TQM je datován do 70. let minulého století, a to do Japonska, odkud se přes Ameriku rozšířil na počátku 90. let do Evropy. TQM je spíše filozofií řízení managementu a po světě najdeme celou řadu proudů a škol TQM. V obecném pojetí je TQM způsob, jakým je organizace řízena s cílem dosahování vynikajících výsledků. Model má několik základních kritérií, která jsou společná, zásady vychází z doporučení odborníků na kvalitu:

- leadership a nezastupitelná úloha vedení společnosti
- kvalita jako zájem všech zaměstnanců, jejich vzdělávání a sebezdokonalování
- orientace na zákazníka a partnerství s obchodními partnery
- neustálé zlepšování a inovace
- důraz na bezvadnost a jakost (Veber, J., 2002)

V evropském pojetí vznikla na základě TQM *Evropská cena za jakost (EQA)*, která patří mezi nejprestižnější ocenění úspěchů v aplikaci TQM. Také byl vytvořen *evropský model EFQM Excellence*, jehož cílem bylo konkretizovat přístup aplikace modelu. Ten vychází z výše popsaných zásad a přináší

organizacím inspirativní návod, jak dosahovat nadprůměrných výsledků a jak zajistit trvalou konkurenceschopnost organizace. Model je strukturován do devíti základních kritérií a představuje ho Příloha B: Evropský model EFQM Excellence.

V rámci rozsahu disertační práce není účelem popisovat detailně jednotlivé modely a jejich vnitřní kritéria, cílem je podívat se na kvalitu v oblasti vzdělávání a dalšího rozvoje zaměstnanců právě z pohledu systémů řízení kvality. V následující části se budu podrobněji věnovat kritériím zaměřeným na témata vzdělávání, rozvoje a motivace zaměstnanců.

Prvním kritériem, které se týká výše zmíněné problematiky, je kritérium **2. Politika a strategie**. Tady jsou organizace nabádány mimo jiné k tomu, aby politika a strategie společnosti zahrnovala a vycházela z měření výkonnosti zaměstnanců a výsledků procesu učení. Návazným kritériem, které se orientuje na řízení a rozvoj znalostí, je kritérium **3. Lidé**. Organizacím je doporučováno, aby rozvoj lidských zdrojů byl plánovitým procesem, stal se jeho součástí identifikace, rozvíjel znalosti a odborné způsobilosti zaměstnanců. A konečně posledním kritériem, které zkoumá, čeho organizace dosáhla ve vztahu ke svým zaměstnancům, je kritérium **7. Výsledky vzhledem k zaměstnancům**. Toto kritérium sleduje vztah zaměstnanců k organizaci, jejich motivaci a dále interní ukazatele výkonnosti jako například efektivitu výcviku (Petříková, R., 2002).

Koncepce ISO

Soubor norem ISO 9000 vzniká v roce 1987 a jeho cílem je napomoci organizacím různého typu i velikosti při uplatňování a naplňování požadavků systému managementu jakosti. V Evropě patří ISO normy za **nejrozšířenější přístup** v zabezpečování jakosti v organizacích. Rok 2001 přinesl novelu norem ISO 9000, která se zaměřila především na certifikační proces a zvýšila náročnost hodnocení všech podnikových procesů. Hodnocení vychází ze skutečnosti nikoli pouze z vykazované schopnosti podniků naplnění jakostních ukazatelů, a to v souladu s požadavky zákazníka. Novela také přijala zásady výše popsaného TQM a ukládá organizacím povinnost identifikovat,

zajišťovat a hodnotit procesy, kterými organizace naplňuje požadavky modelu systému managementu jakosti (Petříková, R., 2002).

Normy ISO řady 9000 jsou založeny na osmi zásadách, viz Příloha C: Zásady normy ISO řady 9000 podobně jako tomu je v modelu TQM. Klíčovou kategorií je tu hledisko zákazníka, kdy dnes odborníci hovoří v termínu tzv. Customer Focus – zákazník v ohnisku zájmů.

Ve srovnání s TQM v pojetí konceptu ISO 9000:2000 nejde o pouhá doporučení, ale o požadavky, které organizace, musí splnit, pokud se rozhodnou pro certifikaci. Nenanádál uvádí několik kritérií, které musí organizace naplnit k zavedení systému managementu jakosti podle ISO 9000:2000:

- potřeba identifikovat procesy a jejich vzájemné vazby
- určit kritéria a metody k zajištění efektivního řízení těchto procesů
- zajistit dostupnost informací a zdrojů nutných k vykonávání a monitorování procesů
- procesy musí být monitorovány, měřeny a analyzovány
- zavést ty činnosti, které napomohou k dosažení plánovaných výsledků a neustálému zlepšování procesů (Nenanádál, J., 2001)

Jak je patrné z výše popsaných požadavků, zaměřují se především na problematiku procesního managementu a jejich fungování, ale novela ISO 9000:2000 klade i výrazné požadavky při uskutečňování certifikačního procesu na management lidí a jejich rozvoj. Díky úzké provázanosti hledisko zaměstnanců, vedoucích zaměstnanců a především zákazníků je klíčem k zvyšování výkonnosti organizace a kvality produktů a služeb. Pojetí managementu jakosti je založeno na procesech, které však je možné rozdělit do dvou stěžejních oblastí, kde na významu nabývá:

- spokojenost zákazníka
- efektivní činnost lidí (Petříková, R., 2002)

V obou pohledech norma pracuje s měřením a monitorováním spokojenosti zákazníků resp. efektivní činností lidí. Právě druhá kategorie zahrnuje vzdělávání i rozvoj zaměstnanců a pohled na ni skrze požadavky normy ISO 9000:2000 bude obsahem následujícího textu.

Norma ČSN EN ISO 9001, která obsahuje kritéria, podle nichž se posuzuje zavedený systém, ukládá organizacím v oblasti vzdělávání svých zaměstnanců, aby:

- stanovily nezbytnou odbornou způsobilost zaměstnanců ovlivňujících jakost produktu
- zajistily výcvik nebo jinou vzdělávací či rozvojovou aktivitu pro splnění těchto požadavků
- pravidelně vyhodnocovaly efektivnost vzdělávání, dále způsobilost jednotlivých zaměstnanců a porovnávaly stávající úroveň s aktuálními i budoucími požadavky
- zajistily komunikaci směrem k zaměstnancům, tak aby si všichni byli vědomi závažnosti, důležitosti a toho jak přispívají k dosažení cílů jakosti
- vedly záznamy, a to jak o všech formách vzdělávání, tak i o dovednostech a způsobilostech zaměstnanců

Jak patrně z výše popsaných bodů, norma relativně krátce a v obecné rovině popisuje požadavky na oblast vzdělávání. Norma ISO 9004 je koncipována jako metodický materiál pro další zlepšování systému managementu kvality (QMS) a přináší detailnější náhled do doporučených postupů a oblastí, které mají být podrobeny zkoumání. Především jde o proces důkladného plánování vzdělávání, identifikace stávajícího stavu a potřeb jednotlivých zaměstnanců s ohledem na kulturu společnosti, zajištění úvodních školení a dále průběžného vzdělávání zaměstnanců a v neposlední řadě systematického a pravidelného hodnocení jak vzdělávacích programů, tak zaměstnanců samotných. Jmenované modely patří mezi nejčastěji aplikované u nás i v zahraničí. Implementace norem ISO 9000:2000 se na počátku 21. století stala pro řadu organizací významnou aktivitou a společnosti ji využívají ke své propagaci na trhu, v komunikaci se zákazníky, dodavateli i veřejností. Společnosti si na základě tohoto trendu zajistily své certifikace a hledisko skutečné kvality bylo upozaděno. Jirásek upozorňuje na fakt, že na českém trhu je dnes téměř naprostá většina společností certifikována a klade si otázku, zda to přineslo skutečné zajištění jakosti

produktů. Navíc poukazuje na realitu přemnožení certifikačních firem, které si z certifikací kvality udělaly slušný obchod (Jirásek, J., 2004).

Z pohledu hodnocení kvality vzdělávání v organizacích přinesly požadavky dané normy důraz na **systematický přístup a procesní pojetí** vzdělávání. Podle mých zkušeností ze dvou zahraničních společností, kde jsem měla proces certifikace za oblast vzdělávání zaměstnanců na starosti, jde do velké míry o schopnost doložit požadovanou dokumentaci k certifikaci či recertifikaci, která však, jak se domnívám, není dostatečným prokázáním kvality. Názor zákazníka, v tomto případě interního zákazníka, je normou ISO 9004 doporučován, ale v požadavcích není zohledněn a v praxi certifikace není vyžadován. Obecně systém klade nároky na vedení dokumentace, systematického a průběžného sledování několika měřitelných kritérií, ale v žádném případě není schopen vyhodnotit skutečnou účinnost vzdělávání na úrovni jednotlivce ani organizace. Bezesporu zajímavým zjištěním analytické části projektu *Kvalita v dalším profesním vzdělávání* (2007) je trend klesajícího renomé norem ISO 9001 v českých vzdělávacích institucích i relativně malá oborová profilace a zaměření na oblast profesního vzdělávání.

Aplikace modelů managementu kvality a případně následná certifikace probíhá i v institucích, jejichž obchodní strategií je nabízet a poskytovat služby v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje dospělých. Cílem těchto aktivit je schopnost organizací prokazovat systémové řízení kvality svých služeb a také získat konkurenční výhodu na trhu. V uplynulých letech na tomto poli proběhla řada aktivit a v současnosti je rozpracován projekt, který se této problematice úzce věnuje, pod názvem *Kvalita v dalším profesním vzdělávání*. Jeho obecná charakteristika, cíle a dílčí výstupy byly popsány v kapitole *Aktuální diskuse k tématu kvality*. Vzhledem k tomu, že se tato práce věnuje organizacím, jejichž hlavní náplní činností a služeb, které poskytují, není vzdělávání, dovolím si případné zájemce odkázat právě na zmiňovaný projekt, který přináší v současnosti nejaktuálnější data zároveň s přehledem aplikovaných modelů řízení kvality v institucích, jejichž předmětem hlavní činnosti je právě vzdělávání dospělých.

1.2.3 Hodnocení a měření kvality vzdělávání v organizacích

Mezi odborníky panuje vesměs jednotné stanovisko na důležitost významu hodnocení podnikové vzdělávání a zjišťování efektivnosti vzdělávání dospělých pro další rozvoj této oblasti. A zároveň existuje relativně vzájemná shoda v tom, že tato oblast je považována za **nejméně propracovanou** a pro praxi značně komplikovanou. Řada autorů zdůrazňuje potřebu plánování procesu hodnocení již při identifikaci vzdělávacích potřeb a vzniku samotné vzdělávací aktivity, tedy definování kritérií hodnocení v podobě jakýchsi standardů ještě před realizací samotné vzdělávací akce (Belcourt, M., Wright, P. C., 1998, Cole, G.A., 1990, Mužík, J., 2004, Tureckiová, M., 2004).

Obtížností naplnění tohoto požadavku, na kterou upozorňují britští autoři Mumford a Gold je fakt, že zejména u vzdělávání manažerů dochází v průběhu vzdělávací akce ke změně očekávání a do jisté míry i cílům vzdělávacího procesu. A tak na začátku mohou být předpokládané výstupy jiné než na konci vzdělávací akce (2006). Tuto skutečnost mohou potvrdit ze své praxe, a to zcela zjevným očekávání manažerů při zajištění vzdělávacích programů, že vzdělavatel, lektor, bude schopen přizpůsobit obsah i formu vzdělávací intervence v závislosti na očekáváních a průběžné reakci účastníků, tak aby bezesbytku naplnila potřeby skupiny. V reakci na tyto požadavky Tessmer odlišil dva způsoby hodnocení (1993), a to hodnocení **souhrnné** (summative evaluation), které probíhá po skončení akce, a hodnocení **formativní** (formative evaluation), které probíhá už v průběhu samotné vzdělávací akce s cílem naplnit požadavky a zajistit pro účastníky maximální hodnotu přínosu z dané akce (Mumford, A., Gold, J., 2006, s. 159).

Proces hodnocení podnikového vzdělávání je **několikafázovou aktivitou**, která je obvykle vymezena prostřednictvím činností na sobě návazných kroků od plánování procesu hodnocení, přípravy zahrnující stanovení kritérií a standardů, vytváření nástrojů sběru dat, samotného procesu získání zpětné vazby, její analýzy, na základě které je připraveno vyhodnocení,

a to následně využito pro úpravy ve vzdělávacím cyklu, a dalšího monitorování účinnosti aplikovaných změn (Tureckiová, M., 2004).

Hodnocení je relativně náročným procesem, který zastřešuje celý vzdělávací cyklus a vstupuje do řady jeho fází. Pro organizace je klíčové, vzhledem k nárokům na čas a zdroje, předem definovat **záměr a důvody** hodnocení, aby se zamezilo zbytečnému generování, jejich využití nebo přínos nebude pro organizaci relevantní. Na následujících řádcích představím tři různá pojetí důvodů aplikace hodnocení vzdělávacích aktivit.

Prokopenko a Kubr se zamýšlejí nad hlavními důvody hodnocení vzdělávání a dělí je do čtyř hlavních kategorií. První kategorií je **ověřování** přínosu dané vzdělávací akce. Zda hodnocení potvrdí či vyvrátí přínos pro účastníky samotné a také organizaci zastoupenou vedením či nadřízenými manažery. Druhá kategorie je definována **kontrolou**, a to v podobě naplnění požadavků zadavatele a hodnocení poskytované služby dodavatelem, tedy nejčastěji lektorem. Dále se zaměřuje na proces **zdokonalování** samotné výuky na základě zpětné vazby lektorů a účastníků, a konečně poslední kategorie **učení**, tedy ověření získaných znalostí a dovedností účastníků (1996).

Obdobně definují důvody hodnocení vzdělávací akce Reid, Barrington a Kenney. První kategorií je efektivita vložených **investic** do vzdělávání zaměstnanců pro organizaci, druhou je hodnocení **výkonu lektora** a metod, které využil pro konkrétní vzdělávací aktivitu, dále hodnocení procesu vzdělávání za účelem **zlepšování** poskytované služby, následně hodnocení **pokroků účastníka** vzdělávací aktivity a konečně, zda bylo dosaženo **identifikovaných vzdělávacích potřeb** a zda došlo k jejich naplnění či zůstaly nenaplněny nebo vznikly další vzdělávací potřeby (1992).

Pro vzdělávání a rozvoj zaměřené na skupinu manažerů definoval Easterby-Smith čtyři zásadní důvody hodnocení. **Ověření** záměru a smyslu akce, tedy zda došlo k dosažení identifikovaných cílů vzdělávání, zda došlo ke **zlepšení**, a míra vlivu tohoto pokroku např. i v kontextu celé organizace, dále jak to, co se manažeři **naučili**, může být aplikováno do jejich praxe, tedy identifikování klíčových okamžiků učení (key learning points) a jejich využití

samotnými manažery, a v neposlední řadě kritérium **kontroly**, a to na úrovni financí, vzhledem k definovanému obsahu vzdělávací akce či samotného dodání služby (Mumford, A., Gold, J., 2006).

Ve všech třech popsaných přístupech k hodnocení jsou zvažována kritéria kontroly procesního naplnění požadavků, efektivity v podobě finančních investic, míra vlivu a zlepšení stávajícího stavu a také vyhodnocení procesu učení účastníků. Nejdále, právě v kritériu učení, jde v pořadí třetí popsaný přístup. Ten umožňuje převedení procesu učení do praktické roviny a využití výsledků učení v praxi manažera. V určité míře tedy stanovuje kritérium účinnosti procesu učení, což žádný z přístupů nezmiňuje, ale v praxi je jedním z nejobtížněji řešitelných cílů vzdělávání a rozvoje vůbec.

Efektivita

Při definování pojmu kvalita se současně operuje s termínem efektivita. Pojem efektivita je opět termínem, jehož interpretace je v oblasti vzdělávání dospělých a měření kvality vzdělávání pojímána odborníky značně odlišně.

Palán definuje efektivnost (efektivitu) jako „poměr mezi přínosem vzdělávací akce a vynaloženými náklady.“ Jde tedy o hledání optimálního stavu mezi náročností vstupů a vynaložených nákladů v poměru k výstupům dosaženého efektu, a to jak pro účastníka tak organizaci (1997, s. 35). Anglosaská literatura pracuje s odlišením termínu **efektivita** (effectiveness), což lze přeložit jako účinnost vztaženou k výsledkům přinášejícím maximální míru uspokojení v závislosti na daných vstupech. A **eficience** (efficiency) jako účinnost či účelnost nebo i výkonnost vztaženou vzhledem k vynaloženým prostředkům (výnosy, náklady, mzdy). V českém pojetí efektivitu dělí do dvou významů *Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání*, a to na **účelnost**, tedy vhodnost užití prostředků pro dosažení stanovených cílů za daných podmínek, ve výsledku se jedná o spokojenost zúčastněných stran; a **účinnost**, danou poměrem dosažených výsledků k vynaloženým zdrojům, tedy zda byly naplněny identifikované cíle v poměru vynaložených prostředků (MŠMT, 2003).

Mužík považuje za východisko různých pohledů na efektivitu výuky **projekt**, jako závaznou normu kurzu. Projekt je hodnocen s cílem zjistit, zpracovat a interpretovat data, aby výsledkem bylo určení míry efektivity vzdělávací akce, ale i participujících stran na procesu vzdělávání (2004). Tureckiová definuje efektivitu jako účinnost procesu vzdělávání a také uvádí řadu faktorů, které ji ovlivňují. Mezi jinými: klíčové osoby v procesu podnikového vzdělávání, proces identifikace vzdělávacích potřeb, vzdělávací koncepci a plány podnikového vzdělávání, vzdělávací projekty a jejich kvalitu, volbu typu, forem a metod vzdělávání a skupiny účastníků, samotnou kvalitu provedení vzdělávací akce včetně kvality vzdělavatelů, následné vyhodnocení průběhu akce a průběžný monitoring s uskutečněním případných změn (2004).

Z širší pojetí hodnocení kvality a měření efektivity vzdělávání je zřejmé, že proces sám o sobě je značně komplikovaný a zvažuje různé faktory, fáze vzdělávacího projektu, jednotlivé strany aktérů a mnohá další kritéria. Pro komplexní zhodnocení vzdělávání v organizacích je nutné využít celé řady přístupů a měřících nástrojů. Právě ty budou obsahem následujících stran textu.

V pojetí hodnocení tréninků vytvořeného Warrem, Birdem a Rackhamem, jsou zohledněny čtyři dimenze, které tvoří rámec hodnocení a jsou to; **kontext, vstup, reakce a výstup hodnocení** (Cole, G. A., 1990). Z něho vychází přístup uplatněný v analytické studii NVF *Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení*, a to v následující podobě:

- **„Kvalitu vstupů** (analýza vzdělávacích potřeb, design vzdělávacích projektů, požadavky na účastníky, kompetence lektorů, obsah programu, učební texty, didaktické pomůcky)
- **Kvalitu vlastního průběhu transferu znalostí a dovedností** (vzdělávací metodologie, výkon lektorů, zpětná vazba, metody hodnocení, ověření získaných znalostí, řízení a organizace vzdělávacího procesu, další služby),
- **Kvalitu výstupů** (spokojenost účastníků, změny ve znalostech a dovednostech účastníků, změny postojů, uplatnění znalostí a dovedností

a jejich dopad na změny v organizaci, certifikace získaných kompetencí).“ (NVF, 2001, s. 65)

Jiným pohledem na jednotlivé úrovně hodnocení vzdělávacího procesu je přístup podle **Kirkpatricka** (1983), který patří dnes již k tradičnímu uchopení hodnocení vzdělávání. Na následujících řádcích představuji jednotlivé úrovně včetně možných nástrojů měření.

1. Úroveň reakce (Level 1 – reaction)

Na této úrovni jde o míru spokojenosti účastníků i lektora s danou vzdělávací aktivitou. K měření se využívají nejčastěji dotazníky spokojenosti, krátké ankety či rozhovory s účastníky i lektory. Podle Coleho je to nejčastěji užívaná úroveň hodnocení v organizacích (1990).

2. Úroveň učení (Level 2 – learning)

Zde se hodnotí rozsah získaných znalostí a dovedností, jako výsledek vzdělávací aktivity, a k ověření se používají testy, prezentování vlastního zpracování projektů, referátů apod.

3. Úroveň chování (Level 3 – behaviour)

Jde o hodnocení míry účinnosti vzdělávací akce na výkon a chování jedince či zlepšení dosavadních dovedností využívaných v pracovním procesu. Pro ověření této úrovně se ve výuce používají manažerské hry či simulace nebo assessment či development centra po skončení vzdělávací akce.

4. Úroveň výsledků (Level 4 – result)

Tato úroveň je vztahována k cílům vzdělávání významných pro organizaci, jde tedy o měřitelnou změnu v podobě výkonu, která je doložitelná údaji v podobě produktivity, nákladů, vztahů se zákazníky apod. Na této úrovni se k vyčíslení používají nejčastěji ekonomické ukazatele vztažené k výstupům z výuky (Mumford, A., Gold, J., 2006).

5. Úroveň hodnotová – rozpracování Kirkpatrickova modelu uvádí Cole (1990), Tureckiová (2004).

Postihuje úroveň změny vlivu na rozvoj firemních cílů i to, jak trénink napomohl profitabilitě společnosti, dále jaký měl vliv na širší okolí organizace včetně vnějšího prostředí.

Z pohledu organizací je významné sledování hlediska **finančních investic** podniku vložených do vzdělávacího procesu a vykazování návratnosti. Pro tento účel se využívají ekonomické a účetní modely. Asi nejznámější a ve světě nejvíce využívanou metodikou je tzv. návratnost investic do vzdělávání (return of investment – ROI), která je vyjádřena poměrem nákladů (finančních, personálních a časových vyjádřených ve financích) a výnosů (čistého finančního přínosu vzdělávacího projektu) měřeno na osobu. Na základě reflexe odborné literatury lze dojít v tomto případě k celkem jednoznačnému závěru, i když je tento přístup pro organizace možný a nabízí vyjádření efektivity vzdělávání v řeči čísel, není přístupem jediným a už vůbec ne postihujícím celou škálu aspektů hodnocení vzdělávání v organizaci.

Pestrost a možnosti prolínání hodnocení je možné ilustrovat na přehledu všech možných účastníků hodnotícího procesu, který je strukturován podle pohledu zúčastněných stran vzdělávání a představuje ho Příloha D: Přehled účastníků a jejich cíle/předmět hodnocení, kde v představené struktuře jsou jednotliví aktéři vzdělávacího procesu v roli hodnotitelů a poskytují hodnocení na další participující strany. Role účastníků se navíc mohou měnit nebo i prolínat podle struktury organizace a klíčových lidí v procesu vzdělávání. Zde je možné vysledovat několik úrovní a opět několik směrů, kam může hodnocení cílit.

Rozvětvenost hodnocení ukazuje možnosti vzájemného hodnocení a prolínání zpětných vazeb. Řada z nich v organizacích probíhá **neformálně**, pouze některé vzájemné vazby jsou řízeny **formálním procesem** za použití měřících nástrojů jako dotazníků, anket, řízených zpětných vazeb apod. Nejběžněji používaná je souhrnná zpětná vazba od účastníků, na úrovni 1 a 2 podle Kirkpatrickova modelu, která nejčastěji zahrnuje jak vlastní

sebehodnocení v podobě naplnění očekávání a otázek směřujících na aplikaci naučeného do praxe, přes spokojenost s organizací akce včetně místa, ubytování, občerstvení a dále spokojenosti s výkonem lektora, jeho schopností reagovat na otázky a vedení dané vzdělávací aktivity. Naopak získávání zpětné vazby od manažerů na účinnost vzdělávací intervence vztažené k výkonu jedince nebo vlivu akce na organizaci jako takovou, případně změny na firemní kulturu, i v podobě ekonomického vyjádření efektivity, tady hovoříme o dalších úrovních Kirkpatrickova modelu, je velmi řídká. Přispívají k tomu dle mého názoru dva klíčové faktory a těmi jsou jak obrovská časová náročnost realizace hodnocení všech jmenovaných stran, tak i relativní složitost číselného vyjádření hodnocení. Dále i neochota ze strany HR využívat ekonomických modelů pro výpočet efektivity podnikového vzdělávání a také oslovovat a získávat zpětnou vazbu od všech zúčastněných aktérů vzdělávacího procesu.

1.3 Trendy na poli vzdělávání a rozvoje v organizacích

Ve firemním vzdělávání dochází nyní ve srovnání s 90. lety minulého století k zajímavým posunům. Mění se cíle a pohled na další vzdělávání, aplikují se nové postupy a metody, především se vzdělávání a rozvoj stávají součástí strategie společností a tvoří jeden z pilířů strategie lidských zdrojů. Vzdělávání a rozvoj zaujímá čelní postavení v celkem deseti sledovaných oblastech týkajících se řízení lidí ve společnosti. 65,1% oslovených top manažerů z řad HR i mimo něj identifikovalo vzdělávání a rozvoj, viz Příloha E: Kritické faktory úspěchu řízení lidí v organizacích, jako strategický nástroj a označili ho za kriticky významný pro další směřování své společnosti. Dále ho zařadili před klíčová témata uplynulých let jako odměňování, benefity či efektivitu HR procesů (Deloitte Touche Tohmatsu, 2007). Dříve než se budu věnovat současnému vzdělávání a rozvoji zaměstnanců v organizacích, nahlédněme v krátkosti zpět do konce minulého století na dění v této oblasti i oblasti řízení lidských zdrojů.

Hlavními tématy v oblasti vzdělávání v **90. letech** bylo zavedení pravidelného školení, tréninků a seminářů, které nejen vyplývaly ze zákona, ale také vycházely z potřeb organizace a jednotlivých profesí. Dále to byla implementace podpůrných technologií, které měly napomoci lépe a efektivněji administrovat celý proces od identifikace vzdělávacích potřeb až po vyústění v samotné realizaci a vyhodnocení vzdělávání. Charakteristické pro toto období je téma e-learningu, které zaměstnalo pracovníky oddělení vzdělávání na poměrně dlouhou dobu, nicméně důvěra v něj a jeho očekávaný vliv nedosáhl změn, které byly odborníky predikovány.

Řada organizací prošla změnou z **decentralizovaného řízení na centralizované**, a to se dotklo i řízení vzdělávání. Záměrem většiny společností bylo efektivněji vynakládat finance na vzdělávání a zároveň zajistit kontrolu a srovnatelný přístup ke vzdělávání napříč všemi lokálními jednotkami společností. To je považováno za jednu z významných výhod centralizovaného přístupu ke vzdělávání (Buckly, R., Caple, J., 2004).

Některé společnosti zároveň přistoupily k masivnímu **outsourcingu** - vyčleňování některých činností/služeb podpůrných oddělení, mezi ně se řadí i oddělení lidských zdrojů. Cíle společností jsou obdobné jako u centralizace. Úspora finančních nákladů, odlehčení struktury společnosti a nároků na řízení diverzifikovaných specializací, možnost zaměřit se výhradně na klíčovou oblast podnikání společnosti, minimalizovat operativu, snížit počty zaměstnanců a další.

Oba přístupy mají řadu pozitiv pro celkové řízení společností, ukazuje se, že především mezinárodní korporace pokračují ve spojování a centralizaci, což má celou řadu výhod, některé z nich byly uvedeny výše, nicméně tento přístup má i svá úskalí, a to jak při outsourcingu, tak i při centralizaci. Specialisté lidských zdrojů se vzdalují od svých interních zákazníků, méně se věnují individuálním potřebám zaměstnanců, větší míra odpovědnosti zůstává na každém zaměstnanci nebo na jeho přímém nadřízeném. To do určité míry zvyšuje nároky na manažerské dovednosti nadřízených v oblasti řízení lidských zdrojů a také umocňuje odpovědnost každého zaměstnance za svůj osobní a profesní rozvoj ve společnostech.

Na počátku třetího tisíciletí je zřetelný nejen zájem o nastavení jednotlivých procesů, ale i o jejich vzájemné sladění. Tedy proces identifikace vzdělávacích potřeb začíná už od hodnocení zaměstnanců a je následně provázán s aktuálním plánem vzdělávání a s dlouhodobými plány rozvoje zaměstnance. Tento trend dokládá roční průzkum provedený *Chartered Institute of Personnel and Development* ve Velké Británii z roku 2006 v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích. 71% respondentů uvádí, že vzdělávání jejich zaměstnanců je přímo propojeno se systémem hodnocení výkonu (CIPD – L&D survey, 2006).

Vzdělávání zaměstnanců se přesouvá na jejich pracoviště, ubývá formálních kurzů a roste poměr metod, které se odehrávají na pracovišti v úzkém propojení na výkon a kariéru jedince, jako jsou koučování, mentorování a tzv. on the job trénink. Celý vzdělávací **proces je více zaměřen na vzdělávaného**, v angličtině se používá termín „lerner-centred style“ oproti minulému přístupu, jehož zaměření bylo na toho, kdo vedl vzdělávací aktivitu – „instruktor-led training style (CIPD – L&D survey, 2006).

V zahraničí se ustupuje od zprostředkování vzdělávacích a rozvojových aktivit prostřednictvím externích partnerů a dodavatelů. Společnosti vytvářejí oddělení nebo jakási centra, která proces vzdělávání plně zajišťují ze svých zdrojů včetně samotné realizace. Tento trend je u nás možné sledovat spíše u zahraničních společností, které mají centralizovaná oddělení lidských zdrojů a možnost sdílet ve svých regionech některé interní služby, jinak je v Čechách většina vzdělávacích a rozvojových intervencí zprostředkována přes vzdělávací a poradenské společnosti.

V oblasti řízení lidských zdrojů je jedním z hlavních témat tohoto období oblast odměňování a benefitů. Zohledňují se potřeby jednotlivých skupin a zároveň se klade i důraz na jednotlivce. Snaha **diverzifikovat** a odlišit skupiny zaměstnanců nejen dle úrovní, ale také dle výkonu, a na základě výsledků hodnocení ovlivnit přístup nebo volbu vzdělávacích či rozvojových programů. Tato tendence vyústila v iniciativy, které se dotýkají vybraných skupin zaměstnanců, kteří jsou nazýváni talenty, nástupci či klíčovými lidmi ve společnosti. Demografická situace nejen u nás, ale i celosvětově rozpoutala

diskusi a následně řadu aktivit, které se měly týkat právě výše zmiňovaných. Tzv. **Talent Management** je pro 87% britských organizací prioritou a součástí strategií společností (CIPD – L&D survey, 2006).

Téma talentů resp. jejich nedostatku na trhu práce už není jen HR tématem, je také tématem strategií společností a zabývají se jím nejen odborníci na problematiku lidských zdrojů, ale i vrcholoví manažeři společností. Na základě celosvětového průzkumu společnosti Deloitte provedeného v roce 2007 v 468 společnostech je zřejmé, že oblast talent managementu zastává a do budoucna bude zastávat klíčový význam pro strategický rozvoj a směřování organizací (Deloitte Touche Tohmatsu, 2007). 71% respondentů studie označilo talent management jako druhý nejvýznamnější faktor ovlivňující růst společnosti, profitabilitu a konkurenceschopnost.

V obsahovém zaměření programů zacílených na talenty lze s ohledem na vývoj v čase sledovat následující posun. V minulých letech měly tyto iniciativy převážně tzv. retenční charakter. Klíčovým faktorem tohoto přístupu je udržení ve společnosti těch zaměstnanců, kteří jsou pro organizaci z nějakého důvodu nepostradatelní a jejichž případný odchod by organizaci mohl ohrozit. Tedy retenční programy byly převážně naplněny možnostmi z oblasti široké nabídky nadstandardních benefitů, jejichž čerpání bylo rozloženo v čase tak, aby zajistilo dlouhodobé setrvání vybraných zaměstnanců ve společnosti a zároveň optimalizovalo finanční náklady společnosti vzhledem k formě zdanění.

Současným trendem je nastavení takového talent managementu, který má spíše **rozvojový charakter** a nabízí vybraným zaměstnancům různé formy a délky vzdělávání a rozvoje zaměřených na profesní, odbornou část i osobnostní. Záměr tzv. retence klíčových skupin zaměstnanců trvá, ale přístupy se dramaticky mění. Očekává se aktivní zapojení jedince, jeho zájem pracovat na svém rozvoji. Na procesu v této podobě participují obě strany; organizace, která financuje rozvojové programy a zajišťuje jejich chod, zaměstnanci, od kterých se očekává motivace, zájem a aktivní přístup.

1.3.1 Přístupy ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců v organizacích

V minulosti uplatňované dělení k přístupu vzdělávání v organizacích na manažery a zaměstnance, kdy se pozornost obracela převážně na skupinu manažerů a jejich vzdělávání a rozvoj, se za posledních málo let posunulo do širšího pojetí, které je na jednu stranu **komplexnější**, zahrnuje všechny zaměstnance, na druhou stranu však ještě **specifičtěji diferencuje** jednotlivé skupiny zaměstnanců i jejich přístup a možnosti vzdělávání a rozvoje. Diferenciace znamená dělení na základě předem definovaných kritérií, která jsou pro organizaci či jedince v ní důležitá, na základě toho se uzpůsobuje náplň konkrétních programů pro specifické skupiny účastníků. Může se zaměřovat na ty, kteří nenaplňují požadované standardy organizace a soustředí se prostřednictvím programů převážně na odstraňování nedostatků, nebo naopak **cílí na ty nejlepší, talentované a perspektivní** a věnuje jim speciální péči, a to často nejen v oblasti rozvoje (Hroník, F., 2007).

Výsledky průzkumů dokládají, že téma rozvoje lídrů a jejich nástupců se posouvá mezi strategická témata společností, přestává být formálním naplněním požadavků, definovaných skrze oddělené lidských zdrojů nebo jen proklamovaných manažery, ale stává se skutečným zájmem organizací. Nejčastěji cílené skupiny z pohledu zájmu společností patří i nadále manažerům nebo lídrům, jejich nástupci, dále lidé na tzv. klíčových nebo kritických pozicích, zaměstnanci s vysokým potenciálem či perspektivou kariérního růstu v organizaci, nebo dnes nejčastěji v organizacích jmenovaní tzv. talenty. Definice talentu je závislá na záměru, strategii a pojetí organizace. Setkala jsem se ve své praxi s přístupy vysoce selektivními, kdy se jednalo o skupinu maximálně 3-5% populace zaměstnanců, ale také s názorem, že talenty jsou vlastně všichni zaměstnanci společnosti a oddělení lidských zdrojů se tedy jmenovalo oddělení řízení talentů. Na základě reflexe odborné literatury lze konstatovat, že většina společností, která pracuje s řízením talentů a jejich rozvojem, zahrnuje do této skupiny 10-15% zaměstnanců.

Cíle těchto programů se mění především vzhledem k celkové strategii organizací v oblasti lidského kapitálu. Mezi tři nejčastěji zastoupené cíle programů řízení talentů byly respondenty studie označeny; rozvoj tzv. high potentials – vybraná skupina zaměstnanců s vysokým potenciálem, dále skupina nástupců – budoucích senior manažerů, a konečně se talent managementu využívá jako nástroje pro podporu dosahování strategických cílů organizace (CIPD – L&D survey, 2006).

1.3.2 Metody rozvoje zaměstnanců v organizacích

Definování diferencovaných skupin zaměstnanců přináší potřebu nového pojetí ve vzdělávání a rozvoji zaměstnanců v organizacích. Tradiční přístupy uplatňované především ke vzdělávání a rozvoji manažerů ustupují do pozadí a na místo klasického formálního vzdělávání v učebnách se upřednostňuje učení se akcí přímo na pracovišti. „...dnes rozvoj znamená nabídnout lidem příležitosti učit se ze své práce spíše, než je odvádět učit se mimo pracovní prostředí.” (CCL, 2004, s. 27, překlad: L.V.)

Cílem je zefektivnit **účinnost vzdělávání a rozvoje** a reagovat na reálné podmínky a situaci jedince ve společnosti. Učit se zkušeností, reflektovat svoje úspěchy a chyby, učit se z nich a bezodkladně měnit přístupy tak, aby ve výsledku přinesly dosažení definovaného cíle a cesta k němu zvolená byla efektivní, účinná, s dlouhodobým vlivem na budování vtaů v organizaci.

Na poli vzdělávání a rozvoje lze v organizacích sledovat zajímavý trend. Ustupuje do pozadí vzdělávání ve smyslu získávání znalostí a posiluje se význam a **aplikace rozvojových metod**, které jsou více zacíleny do praktické roviny využití nabytých znalostí a dovedností. Ty jsou v organizacích velmi úzce provázány s reálnými situacemi na pracovišti. Dále se dle mých zkušeností zvyšuje poptávka po individuálních přístupech k rozvoji jednotlivců. Ta se zejména týká jedinců, kteří zastávají vyšší manažerské pozice, nebo jsou v tzv. plánu nástupnictví, tedy je s nimi v budoucnu počítáno

právě do pozic řídicích pracovníků. Vytížení těchto jedinců a jejich časové možnosti resp. nedostatek času nahrávají využití právě individuálních rozvojových přístupů, kde mohou jednotlivci sami řídit frekvenci i načasování realizovaného rozvoje. Individuální práce je vysoce efektivní, a to především z pohledu potřeb a jejich naplnění.

V úvodní kapitole, která se věnovala klíčovým pojmům práce, byl popsán přístup k termínu rozvoj, a to v obecné rovině. Vztáhněme ho nyní na vybranou skupinu, a to skupinu manažerů, ze které se nejčastěji rekrutují nástupci, talentovaní jedinci či zaměstnanci s nejvyšším potenciálem, a která v odborné literatuře teoretiků i odborníků z praxe stále zaujímá jakési výjimečné postavení. Za rozvoj jsou považovány veškeré aktivity, prostřednictvím nichž se lidé učí, kde významným faktorem je identifikace individuálních potřeb a hledání metod a přístupů, které jsou jednotlivcem preferovány a ve výsledku vyhodnoceny jako efektivní (Mumford, A., Gold, J., 2006, s. 92).

CIPD definuje rozvoj manažerů jako celistvý strukturovaný proces, jehož prostřednictvím se manažeři učí a zlepšují své dovednosti ku prospěchu své organizace a sebe samých. Na strukturu procesu je v tomto případě kladen důraz vzhledem k tomu, že manažeři se stále učí ze svých zkušeností, z vykonávání své práce. Pouze v případě, že je záměrně toto neformální učení podchyceno a přesměřováno do formálního procesu, může být následně považováno za jejich rozvoj.

Jasnému vymezení termínu rozvoje napomůže identifikace jednotlivých přístupů a rozvojových nástrojů. CIPD dělí rozvoj manažerů do tří oblastí:

- strukturované neformální učení – prostřednictvím formalizovaných metod vycházejících z pracovního procesu
- formální kurzy, tréninky apod. – od velmi specifických technicky zaměřených až po manažerské dovednosti
- vzdělávání – institucionalizovaného charakteru ukončené získáním certifikátu (CIPD – MD, 2007)

Všechny tři popsané oblasti vzdělávání a rozvoje manažerů jsou organizacemi využívány k podpoře rozvoje manažerů a v manažerském rozvoji

mají své nezastupitelné místo. Aktuálním trendem jsou však metody, které jsou úzce propojeny s výkonem práce manažera, s jeho činnostmi a cíli, které jsou navázány na cíle organizace. Výsledky průzkumů i zkušenosti autorů dokládají rostoucí zájem o metody, které vycházejí z aktuálních potřeb manažera úzce spjatých s jeho prací, pozicí či cíli. Jejich aplikace v organizacích nemá dlouhou tradici, výsledky jejich přínosu se liší od velmi dobrých zkušeností až po ty méně dobré. Mezi rozvojové metody, které se nejčastěji v organizacích využívají, a jejich realizace probíhá převážně na pracovišti, vybírám na základě reflexe odborné literatury, výsledků studií a průzkumů a také vlastní praxe následující:

- koučování (coaching)
- mentorování (mentoring)
- konzultování (counselling)
- učení se akcí (action learning)
- specifické pracovní úkoly (job assignments)
- pracovní rotace (job rotation)
- development centra, assessment centra
- řízená zpětná vazba, 360° zpětná vazba
- a další.

Bezesporu zajímavé je naplnění programů talent managementu, kde také objevíme, vzhledem k rozvojovému zaměření programů, řadu metod využívaných pro rozvoj, v tomto případě talentů. Jejich plný výčet a pořadí v oblíbenosti u organizací ukazuje tabulka č.: 1 - Nejčastěji užívané metody v programech řízení talentů. Z výběru šestnácti metod, které jsou zastoupeny, je patrné, že mezi nejvíce aplikované metody rozvoje talentů patří, v pořadí na druhém místě, koučování a mentorování se umístilo na místě čtvrtém. Během posledních let získalo koučování na své značné popularitě. Průzkumy dokládají nejen jeho oblibu, ale především je zařazeno na čelní místo přístupů, které jsou považovány za efektivní (CIPD – L&D survey, 2006).

Tabulka č.:1 - Nejčastěji užívané metody v programech řízení talentů

Table 3: Delivery methods for talent management

| | % of respondents | | | |
|--------------------------------------|------------------|-------------------|-------------|----------|
| | Frequently used | Occasionally used | Rarely used | Not used |
| In-house development programmes | 63 | 28 | 4 | 4 |
| Coaching | 43 | 38 | 13 | 6 |
| Succession planning | 34 | 40 | 18 | 8 |
| Mentoring and buddying | 32 | 36 | 19 | 13 |
| Cross-functional project assignments | 26 | 38 | 15 | 22 |
| High-potential development schemes | 26 | 37 | 14 | 24 |
| Graduate development programmes | 25 | 21 | 9 | 45 |
| Courses at external institutions | 25 | 51 | 20 | 5 |
| Internal secondments | 23 | 50 | 15 | 12 |
| Assessment centres | 20 | 26 | 14 | 41 |
| 360-degree feedback | 20 | 33 | 16 | 30 |
| Job rotation and shadowing | 18 | 32 | 26 | 23 |
| Development centres | 15 | 26 | 16 | 44 |
| MBA's | 12 | 44 | 29 | 14 |
| Action learning sets | 11 | 24 | 21 | 44 |
| External secondments | 6 | 23 | 29 | 43 |

Zdroj: CIPD – L&D survey, 2006, s. 6

Právě metoda koučování, která stojí v čele vybraných přístupů pro rozvoj zaměstnanců a rostoucí zájem o tuto metodu, mě zaujala natolik, že jsem se rozhodla věnovat jí, a především jejímu fungování v organizacích, velkou část této práce. Jejím uchopením a zpracováním bych ráda v následujících kapitolách práce přinesla ucelený pohled nejen na metodu samotnou, ale cílem je zaměřit se na její využití pro rozvoj zaměstnanců v organizacích.

1.4 Shrnutí kapitoly

První podkapitola definuje jednotlivé pojmy práce a zvažuje jejich vzájemný vztah. Ukazuje se určitá **roztříštěnost a nejednotnost** především z pohledu teorie a praxe uplatnění využívané terminologie. Otázkou je,

zda praxe nepřejímá a dostatečně nevyužívá teoretického zázemí, které jí vytváří odborníci, nebo naopak teoretikové nejsou schopni reagovat na změny vyvolané současnou praxí. Z popsané situace je však zřejmé, že praxe cíleně míří **od vzdělávání k širšímu pojetí rozvoje** a uplatňuje ho v kontextu celé organizace. Schopnost přetvářet znalosti v konkrétní dovednosti a umět je aplikovat v reálném prostředí permanentních změn se stává stěžejním požadavkem, který organizace kladou na své zaměstnance. Podmínkou úspěchu je schopnost jedince převzít za podpory organizace zodpovědnost za svůj vlastní rozvoj. Motivace a zájem jsou určujícím faktorem pro konečný výsledek procesu učení. Úkolem organizace je **navázat vzdělávání a rozvoj na další klíčové procesy**, jakými jsou hodnocení zaměstnanců a řízení kariéry v rámci společnosti tak, aby zájem organizace o zaměstnance byl systematickým a komplexním procesem vycházejícím z potřeb společnosti i jedince.

Kvalita a její samotné vyjádření v podobě jednotné definice je značně obtížným úkolem, ke kterému se odborníci staví odlišně. Na kvalitu je možno nahlížet z mnoha aspektů, které jsou v práci představeny. Za zajímavou považuji otázku míry komplexnosti resp. nekomplexnosti uchopení procesu hodnocení v organizaci, která může za předpokladu určité složitosti, pojmout a zohlednit obrovskou škálu kritérií a názorů mnoha účastníků procesu. Je však tato pomyslná míra **komplexního pojetí** hodnocení skutečně rozhodujícím faktorem zhodnocení účinnosti vzdělávání, tréninků a dalších rozvojových aktivit? Domnívám se, že určujícím kritériem hodnocení je dnes pro většinu organizací míra **spokojenosti interního zákazníka**, ať je jím účastník, jeho nadřízený manažer, zadavatel vzdělávání či HR. To koresponduje s pojetím významu hodnocení zákazníka, který je klíčovým faktorem například v konceptu ISO norem. Pak je však na zvážení upřednostňovaný přístup souhrnného hodnocení, které však nezachycuje hodnocení průběžné, umožňující měnit cíle vzdělávacího procesu během akce a reagovat tak na vzniklé potřeby skupiny či jednotlivců. Podmínkou naplnění tohoto požadavku jsou však bezesporu vysoké kvality lektora či trenéra, který je schopen potřebu změny zacílení programu identifikovat a na ni i adekvátně reagovat. Výsledkem tohoto snažení

pak může být skutečně spokojený zákazník vzdělávací aktivity, jejíž hodnocení a některá z kritérií lze však jen velmi obtížně plánovat.

Hodnocení kvality a měření efektivity vzdělávání ve svém komplexním pojetí se jako takové, podle mého názoru, v praktické rovině příliš neuplatnilo. Organizace aplikují pouze ty úrovně, které samy považují za důležité, nebo spíše jsou schopné je administrativně a procesně zvládnout.

Na poli praxe v oblasti vzdělávání a rozvoje je aktuálně možné sledovat vzdalování se od tradičních přístupů a hledání nových metod, které dávají možnost adekvátněji reagovat na aktuální potřeby zaměstnanců i organizací a kladou důraz právě na **využití získaného a naučeného v praxi**. Součástí této změny je i trend **diferenciace zaměstnanců** a zaměření se na specifika rozvoje té které skupiny. Organizace rozvíjí své zaměstnance s ohledem na jejich zařazení do identifikovaných kategorií, potažmo identifikovaných potřeb. I když stále stojí v popředí zájmu manažeři, mnohem intenzivněji jsou zvažováni i jejich budoucí nástupci a zaměstnanci s vysokým potenciálem a perspektivou ve společnosti. Metody jejich rozvoje byly uvedeny ve výčtu nejčastěji využívaných metod, viz kapitola *Metody rozvoje zaměstnanců v organizacích*, a jsou dokladem změny, která se v oblasti vzdělávání a rozvoje za posledních málo let v organizacích odehrála. V následující kapitole představím metodu koučování, jednou z nejprogressivnějších a nejvíce užívaných metod rozvoje v organizacích.

2 METODA KOUČOVÁNÍ – CHARAKTERISTIKA, MOŽNOSTI VYUŽITÍ

Termín koučování (coaching) se v posledních letech stal velmi populárním. Koučování je jedna z **nejrychleji rostoucích profesí na evropském trhu**, v rámci něho působí okolo 16 000 – 18 000 koučů, kdy 70% z nich je aktivních na dvou nejrozvinutějších trzích, a to ve Velké Británii a Německu, které dohromady čítají okolo 30% evropské populace. Celkově se uvádí, že v této mladé profesi dnes pracuje okolo 50 000 koučů v celosvětovém měřítku, u nás je to na 200 koučů ve sféře businessu (Bresser, 2007/8).

Ze své praxe v oblasti rozvoje lidských zdrojů sledují značný **nárůst zájmu** o využití koučování v organizacích u nás, a to zejména v posledních dvou až třech letech. *The Chartered Institute of Personnel and Development* (CIPD) ve své studii o koučování z roku 2004 a následnou aktualizací dat z roku 2007 uvádí shodný trend vzrůstajícího zájmu o tuto metodu především z pohledu rozvoje osobnosti v organizacích. Více než šest respondentů z deseti uvedlo, že v současnosti mají ve své organizaci zavedeno koučování jako rozvojový nástroj, a 73% respondentů předpokládá další nárůst využití této metody, a to převážně v řadách liniových manažerů (CIPD - CiO, 2007).

Přístupy a využití koučování v praxi se značně liší, a to nejen z pohledu českého trhu, ale i v měřítku Evropy. Výsledky evropské studie 2007/8 ukazují vysokou **diverzitu přístupů ke koučování** a různou míru vývoje a pokročilosti jednotlivých EU i ne-EU trhů. V žádném případě nelze hovořit o konzistentnosti přístupů v této oblasti, lokální odlišnosti a charakteristiky prostředí jsou v koučovacích přístupech zohledněny. Česká republika je zařazena dle průzkumu do kategorie „růstu“ (growth) a metoda koučování je u nás akceptovaným a využívaným nástrojem businessu. Situaci ilustruje Příloha F: Životní cyklus stádií současného koučování v 35 zemích Evropy. Koučování u nás se využívá převážně v mezinárodních společnostech, manažeři s ním

mají různé zkušenosti od těch velmi dobrých až po špatné. I když je koučování u nás stále rozšířenější, neznamená to, že by lidé měli jasnou představu o čem koučování skutečně je a co nabízí (Bresser, 2007/8).

Z vlastního pohledu a zkušeností z pozice externího kouče mohu konstatovat, že ani zadavatelé, jimiž jsou buď zaměstnanci oddělení lidských zdrojů či samotní vedoucí pracovníci, nemají vždy zcela jasno, co od této metody mohou očekávat a jaké jsou její přínosy. Organizace se potýkají s tím, co je a co vlastně není koučování, a následně uvádějí za problematické řízení procesu koučování, a to především z hlediska zařazení této metody mezi další vzdělávací a rozvojové aktivity. Na druhou stranu je na trhu řada společností, které koučováním pracují, vykazují u této metody velmi dobré výsledky a dokládají tím tvrzení, že koučování je nástroj, který skýtá zatím netušené možnosti pro rozvoj jednotlivců i organizací.

Nutno také podotknout, že na českém trhu aktuálně běží relativně intenzivní diskuse o přínosech koučování v odborných časopisech i na konferencích, které jsou na téma koučování pořádány českými i mezinárodními organizacemi sdružujícími kouče. Setkáváme se se snahou českých koučů využít zkušeností rozvinutějších trhů a zapojit se do mezinárodních struktur, jakými jsou mezinárodní asociace koučů. Často jsou účastníky mezinárodních konferencí o koučování.

2.1 Co je koučování

Mezinárodní federace koučů (The International Coach Federation – ICF) celosvětová nezisková organizace sdružující největší počet profesionálních koučů uvádí na svých stránkách následující definici koučování:

„Koučování je partnerství kouče a klienta v myšlenkově provokativním a kreativním procesu, který je inspiruje k maximálnímu využití osobního i profesního potenciálu.“ (ICF, 2007, překlad: L. V.)

V různých přístupech ke koučování najdeme několik klíčových slov, o které se definice opírají. Kromě **potenciálu** je koučování často definováno slovem **cíl**. (Whitmore, J., 2004, ICF, 2005 in Passmore, J. 2007). Ten je na začátku koučovacího procesu stanoven koučovaným za podpory kouče a jeho dosažení je zarámčováno v očekávaném **výstupu** či **výsledku**. Hovoříme tedy o cílově orientovaném koučování (Stober, D. R., Grant, A. M., 2006) či výsledkově zaměřeném koučování (Grant, A. M., 2007 in Passmore, J, 2007). To významně ovlivňuje **výkon** jednotlivce a jeho osobní i profesní **růst**. Právě zvýšení výkonu jednotlivce a jeho růstu je měřítkem přínosu této metody. Jak je patrné z uvedených přístupů, sami autoři (Grant, A. M., ICF) definic o koučování významově posouvají a pracují s ní v čase.

Podle mého názoru tato definice velmi silně reflektuje prostředí, ve kterém se koučování jako metoda rozvoje nejčastěji aplikuje, a to je u nás prostředí organizací. Cílem organizací je v aktuálním čase výsledek v podobě zisku (nemusí se jednat nutně o finanční zisk), v budoucím čase výhled dalšího růstu. Ten je silně ovlivněn výkonem celé organizace a výkonem jednotlivce, potažmo využitím jeho potenciálu v ní. Jmenované pojmy jsou významné pro existenci organizací a jejich další růst. Definice koučování významově kopírují potřeby organizací, jak doloženo v nejčastěji uvedených pojetích představených výše. Zároveň doslova prodávají tuto metodu do společností jazykem, kterým organizace mluví a rozumí mu.

Z pohledu andragogiky je **koučování procesem učení**, který při individuální práci s klientem vychází z jeho znalostí, dovedností, schopností i zkušeností a otvírá pomyslné dveře již zmiňovanému potenciálu a jeho maximálnímu využití. Proces koučování vychází z principů vzdělávání dospělých (Stober, D. R., Grant, A. M., 2006). Proces učení koučovaného dospělého staví na životních zkušenostech a znalostech, na schopnosti generalizovat, učit se a reflektovat vlastní příklady nových zkušeností. Hledat za podpory kouče nové cesty „jak jinak“, „jak efektivněji“, „jak nejlépe“, dosáhnout vytýčeného výsledku. Klíčovým momentem v procesu učení je **zpětná vazba**, a to vlastní zhodnocení i zpětná vazba získaná od okolí (nadřízený, kolegové). Zpětná vazba je významným faktorem v procesu

koučování a bude jí věnován větší prostor v nadcházejících kapitolách práce. Koučovaný se učí rozpoznat a přijmout své silné a slabé stránky, pracovat s nimi, rozvíjet je. Poznává, co jsou jeho brzdy a limity a učí se, jak tyto překážky překonat.

Výsledek koučování může mít několik rovin přínosů. Jmenujme na tomto místě ty, které se přímo týkají koučovaného. Klíčovým přínosem koučování je jeho zaměření na **účinnost procesu učení a aplikace nových dovedností** či návyků do pracovního výkonu jednotlivce. Kouč monitoruje a podporuje klienta ve změně jeho chování, společně hledají případné bariéry, možnosti jejich odstranění a zaměřují se na využití nových přístupů v praxi. Zároveň koučování cíleně podporuje **výkonové hledisko**, nalézání a uplatňování efektivních cest, řešení konkrétních pracovních situací. Způsob řešení specifických situací vychází ze silných stránek jedince, z cest, které jsou pro daného člověka jedinečné, ale i maximálně účinné. Jednoduše, aplikuje se přístup, který funguje danému jedinci pochopitelně s ohledem na definovaný cíl či cíle organizace, pokud je zadavatelem specifického rozvoje.

2.1.1. Principy koučování

„Koučování je především o růstu a změně člověka“ (Stober, D. R., Grant, A. M., 2006, s. 17, překlad: L. V.).

Kořeny koučování a podpora jedince v jeho růstu sahají do oblasti humanistické psychologie. Vycházejí z **optimistického náhledu na člověka**, z teorie seberealizace jedince a z přesvědčení, že koučovaný je ten, kdo má veškeré zdroje, znalosti, dovednosti k tomu, aby našel pro sebe ten nejlepší způsob cesty k dosažení vytýčeného cíle až k požadovanému výsledku. Cílem je naplněný a spokojený život. Nejde však jako v terapii pouze o pocity, ale především o konkrétní kroky v utváření a směřování vlastního potenciálu a růstu (Stober, D. R., Grant, A. M., 2006).

Odpovědným je především koučovaný ve smyslu vlastní autonomie, motivace a vůle k vlastní **seberealizaci**. Kouč facilituje přirozený potenciál klienta s předpokladem, že klient vlastním snažením dosáhne uspokojení a radosti, která vyústí či bude pokračovat v další snaze o osobní růst (Cain, 2002 in Stober, D. R., Grant, A. M., 2006). S tímto předpokladem se pracuje ve většině modelů koučování, ať jde o koučování v pracovní či životní oblasti.

Role kouče v tomto procesu je ryze partnerská a výsledek snažení je na obou stranách, tedy jak na koučovaném, tak na kouči. Jde o rovnocenný vztah vzájemné spolupráce. Předpokladem je vysoká motivace koučovaného, chuť a vůle věci a sám sebe měnit. Hledat nové, neotřelé způsoby řešení a přístupů, učit se z vlastních chyb a úspěchů.

Klíčovou definicí koučování, která vychází z humanistického náhledu na člověka, je **holistický pohled** na jedince, důraz na individualitu každého koučovaného a potažmo individuální přístup ke každému klientovi na základě ryze individuálních potřeb jednotlivce. Tedy každý vztah kouč – koučovaný je unikátním vztahem, který řeší a zaměřuje se na ryze specifická témata definovaná koučovanému tzv. na míru, ať už je zadavatelem pouze koučovaný či do vztahu cílů vstupuje třetí strana v podobě např. nadřízeného.

Podmínkou správného nastavení koučování je mezi dalšími **porozumění a důvěra**, možnost klienta sdílet s koučem otevřeně své vnitřní i vnější problémy. Koučovací setkání jsou příležitostí, kdy nezávazně, bez hodnocení a následných konsekvencí může koučovaný zkoušet nové věci, přicházet s ideami a prostřednictvím představ a vizualizací je uvádět v realitu vlastního vnitřního světa (Bolt, P., 2000). Důvěra a respekt se ukazují jako velmi významná hlediska v práci externích koučů, kteří vstupují do organizace výhradně v roli dodavatele a nejsou zaměstnanci společnosti. Faktor důvěry je klíčovým atributem externího koučování.

Koučování se věnuje výhradně zdravým klientům, kteří netrpí žádnými psychickými nemocemi či poruchami osobnosti. **Koučování není terapie**, nezabývá se minulostí, ale aktuální situací klienta, a směřuje k budoucnu k dosahování vytýčených cílů. Ve srovnání s terapií, kde můžeme hledat některé jeho kořeny, je koučování zaměřeno na potřeby koučovaného,

jeho přání, cíle či vize. Terapie je zaměřena na řešení nedostatků a slabin k znovuoobnovení fungování jedince (Stober, D. R., Grant, A. M., 2006). Koučovat znamená napomáhat druhým, aby byli schopni si z dlouhodobé perspektivy pomoci sami (Bolt, P., 2000). Tedy být sám sobě koučem.

Na trhu je možné se setkat i s tzv. direktivní formou koučování, ta částečně vychází ze sportovního koučování. V tomto procesu kouč funguje v roli jakéhosi rádce, či případně mentora, vztah obou není rovnocenný, kouč je považován za experta a v procesu hraje významnou roli jeho rada a názor, kterým se skutečný koučování nebrání, nicméně nejsou jeho podstatou. Radu dává kouč pouze v případě žádosti klienta, ta však není součástí standardního procesu koučování. Tzv. direktivní formě koučování v této práci není věnován další prostor. Z teoretického pohledu není samostatným přístupem, je spíše kombinací několika metod a stojí na jiných principech, než je nedirektivní koučování, které je v popředí mého zájmu.

2.1.2 Modely koučování

Koučování má své kořeny převážně ve společenských vědách, v psychologii, terapii, v oblasti vzdělávání a rozvoje dospělých, v řízení organizací, v leadershipu a dalších. Jednotlivé modely koučování vycházejí z odlišných zejména psychologických škol a upřednostňují určité techniky a pojetí koučování v práci s klienty, pro dokreslení metody zmiňuji ve stručnosti ty nejčastěji užívané a aplikované kouči v jejich praxi. Než přistoupím k jednotlivým modelům, považuji za vhodné uvést jednoduché, ale velmi funkční dělení, které vychází z teorie dělení leadershipu na **transakční** a **transformační** a koučování ho také využívá.

Transakční koučování znamená hledání odpovědi na otázku „co“ je cílem, jaký má být výstup či výsledek koučovacího procesu. Následně plánování a definování postupu, „**jak**“ k danému cíli dojít. Jde tedy o akci, při které koučovaný dostává podporu od kouče, tak aby došel k výsledku

co nejefektivněji s využitím vlastního potenciálu. Zjednodušeně řečeno v transakčním koučování jde o jasnou identifikaci požadovaného cíle a nalezení postupu vycházejícího z maximalizace možností koučovaného, který je realizován až k dosažení výsledku. V procesu učení jde spíše o dovednosti technického charakteru či oblast vlastní efektivity.

Na rozdíl transformačního koučování jde více pod povrch koučovaného. Nechává ho nahlédnout do svého nitra, pracuje se sebeuvědoměním vlastních schopností, zkušeností, hodnot, identity jedince. Pracuje s dlouhodobou vizí, prioritami koučovaného a má dlouhodobější dopad. Tato podoba má charakter osobnostního koučování a zasahuje nejen do dovedností a schopností koučovaného, ale často mění i jeho postoje a návyky. Dopad tohoto přístupu je hlubší, má více změnový charakter. V procesu učení jde o uvědomění si schopnosti vlastního vhledu do konkrétní zkušenosti a reflektování toho, co fungovalo dobře, a naopak i toho, co je třeba zlepšit v příští obdobné zkušenosti.

Transformační koučování přináší konkrétní hodnoty, které ovlivňují rozvoj jedince na vícero úrovní. Autoři knihy *Coaching that counts* uvádějí, že transakční koučování, zaměřené převážně na dosahování specifických cílů, například ve výsledku přineslo lepší organizovanost klienta, ale jen málo zasáhlo oblast učení jedince. Pokud má mít koučování rozvojový charakter a přinést trvalou hodnotu i změnu, pak musí být v praxi aplikován hlubší přístup v podobě transformačního koučování (Anderson, D., Anderson, M., 2005).

Jedna z nejaktuálnějších knih o koučování, která vyšla v roce 2006 *Excellence in Coaching, The Industry Guide* současně na britském i americkém trhu, přináší dělení modelů koučování v praxi, které čítá celkem osm přístupů a z toho šest základních modelů. Zde je výčet a stručný popis základních šesti přístupů, (Passmore, J., 2007, překlad: L. V.):

Behaviorální koučování postavené na modelu GROW

Asi nejvíce využívaný model koučování vytvořený v 80. letech 20. století, který se stal jakýmsi standardem pro proces koučování. Alexander vytvořil relativně jednoduchý model, model GROW, se kterým je možné pracovat

v rámci každého koučovacího setkání. Písmenka struktury koučování znamenají následující:

- **G – goal** = odsouhlasený, měřitelný cíl koučovacího procesu
- **R – reality** = popis současné situace, stavu, odhalení skutečného tématu, problému
- **O – options** = vyjasnění všech možných řešení situace, výběr preferovaného řešení
- **W – wrap-up/way forward** = prodiskutování možných dopadů a obtíží, zavázání se k jednání a konkrétním krokům, identifikace podpory a kontrola dosažení definovaného cíle

Výhodou tohoto přístupu je jeho jednoduchost a jasná strukturovanost. Byl vytvořen v prostředí organizací a pro situace, které se odehrávají na pracovišti, nevyžaduje žádný speciální psychologický nebo jiný trénink a díky všem těmto výše zmíněným atributům je považován za jeden z nejefektivnějších přístupů pro manažery, kteří chtějí využívat koučovací dovednosti ve své práci s týmy.

Další model, který je v praxi často využíván, je obdobou modelu GROW a je jím model **SMART**, využívá se ho především pro definování cílů a cesty k jejich dosažení, jednotlivá písmenka znamenají následující; S - specifický, M – měřitelný, A – dosažitelný, R – realistický a relevantní a T – časově omezený. V organizacích bývá aplikován v systému hodnocení zaměstnance a jeho cílů.

Výsledkově orientované koučování

Tento model vychází z oblasti terapie a má své kořeny v přístupu Ericksona. Jeho pokračovatelé využili některé principy pro vytvoření modelu, který se rozšířil převážně v 90. letech 20. století s rostoucím zájmem o koučování v organizacích, kde klíčovým tématem začala být **problematika změny**, na úrovni organizace i jednotlivce. Struktura koučovacího procesu je opět velmi jednoduchá, je postavena na následujících krocích:

- nastavení cíle
- vytvoření akčního plánu

- samotné akci včetně jednotlivých kroků
- monitorování průběhu
- změny toho, co není funkční
- posílení toho, co funguje a přináší výsledky
- hodnocení procesu
- oslava úspěchu

Role kouče v tomto procesu je facilitační a podpůrná. V průběhu cyklu cesty klienta k cíli kouč zaměřuje pozornost koučovaného k očekávanému výsledku. Klíčové pro tento přístup jsou principy výsledkově orientovaného koučování, na jejichž základě je postaven. Některé z nich již byly zmíněny v kapitole o principech koučování. Mezi dalšími lze jmenovat, přesvědčení, že koučovaný je sám sobě nejlepším expertem na svůj vlastní život, vztah mezi koučem a koučovaným je nejen rovnocenným partnerským vztahem, ale proces učení probíhá na obou stranách, u koučovaného i u kouče. Důraz je kladen především na budoucnost, méně na současnost a minimálně na minulost. Kouč není expertem na koučovanou problematiku, jeho úkolem je přerámovat „problém“ na záležitost, která je řešitelná, tedy převádí situace společně s klientem do tzv. pozitivního rámce. Využívá k tomu velmi intenzivně práci s jazykem a minimalizuje negativní formy vyjádření. Kouč napomáhá klientovi vidět situaci z jiného úhlu pohledu, v novém světle a za podpory naplánování a rozčlenění cesty k cíli do drobných kroků, dojít k výsledku s novými vzorci chování koučovaného.

Kognitivně - behaviorální koučování

Tento přístup vychází z práce dvou teoretiků a terapeutů Becka a Ellise. Klíčovými prvky v tomto pojetí koučování jsou překážky a bloky koučovaného, a to převážně v jeho přesvědčení či myšlenkách. Výsledkově orientovaný akční plán nestačí k dosažení vytýčeného cíle, pokud se objeví limity či brzdy klienta, které jsou projektovány v jeho náhledu na konkrétní situaci a ovlivňují jeho reakci a chování. Cílem je pomoci klientovi rozpoznat **vlastní styl myšlení**, být sám sobě koučem. Tento model využívá velmi podobnou strukturu

koučovacího procesu jako předchozí výsledkově orientovaný model, ale intenzivněji a cíleně pracuje s vnitřními překážkami klienta jako je sebedoceňování, otálení k akci, nerozhodnost a další. **Psychologická dimenze** tohoto přístupu je podstatně koncentrovanější, než u předchozích dvou. Jeho propagátoři zdůrazňují nutnost psychologického vzdělání pro efektivní a správné využívání tohoto modelu samotnými kouči. Přístup je velmi intenzivním využitím potenciálu koučovaného s důrazem nejen na výsledek procesu, ale i na psychologickou stránku osobnosti klienta. Také zdůrazňují fakt, že zdaleka ne všichni klienti jsou připraveni a ochotni v tomto rámci s koučem na sobě pracovat, jednoduše tento přístup není univerzálním nástrojem pro každého.

Neurolingvistické programování – NLP koučování

V 70. letech minulého století se z americké Kalifornie rozšířil koncept neurolingvistického programování, jehož autory jsou Bandler a Grinder. Postavili ho na dvou klíčových elementech; na studiu a **replikaci výjimečného chování** a na **strukturu subjektivní zkušenosti** z pohledu nikoli obsahu, ale složení na úrovni pocitů a zároveň jejich strukturování v naší mysli a interpretaci skrze jazyk. Odborníci na NLP hledali tzv. modely dokonalosti, a to jak osobností, tak organizací a ptali se, co je dělá dokonalými. Cílem bylo najít ty odlišnosti, které přinášely ve výsledku zmiňovanou dokonalost. Na začátku 90. let byl navržen přístup, který je definován 4 klíčovými pilíři tohoto modelu:

- schopnost vybudovat a udržet raport s koučovaným
- orientace na výsledek
- zvýšená smyslová pozornost
- flexibilita chování

Na základě NLP přístupu byla vyvinuta celá škála technik, se kterými mohou koučové, pokud absolvují specifický trénink, pracovat. Mezi nejvíce rozšířené patří tzv. logické úrovně, meta modely nebo meta programy.

Transpersonální koučování

Transpersonální koučování má své kořeny v transpersonálním psychologickém hnutí. Transpersonální hledisko je systematickým přístupem, který je reprezentován touhou po něčem nadosobním, nevšedním a nemateriálním. Projevuje se v mnoha různých aspektech, například skrze kreativitu, ať už v pracovním prostředí či mimo něj, prací pro komunitu, praktikováním náboženství, dobrovolnickou prací, nebo jinou formou služby. Neodlišuje hranici mezi rozvojem osobnosti a rozvojem spirituality, ale vnímá je jako etapy či fáze kontinua. Reaguje na stále intenzivnější diskusi, která otvírá otázky spirituality člověka, jeho odkazu a významu pro společnost, v širším kontextu pro globální rozměr celé planety.

Podoba koučování reaguje na zvyšující se nároky a konkurenci společností na globálních trzích. Zaměřuje se na práci s lídry v prostředí obchodních společností, pomáhá jim nalézt jejich vlastní představy a touhy, podporuje jejich nadšení v realizaci svých vizí ve spojení s cíli organizace. Koučovací přístup podporuje **změnové chování** prostřednictvím hledání vlastní **nejefektivnější cesty** a **překonáváním obav** z možného neúspěchu. Pracuje s pravou stranou mozkové hemisféry, využívá intuice jedince, podporuje představivost a práci s obrazy, a to převážně pro definování vizí. Transpersonální koučování je v současnosti nejvíce využíváno pro rozvoj lídrů.

Integrační koučování

Autor knihy *Excellence in coaching, The Industry Guide*, čerpá z předchozích pěti popsaných samostatných modelů koučování a přináší vlastní přístup, který je vytvořen kompilací výše definovaných přístupů. Tento integrační model je vytvořen pro cílovou skupinu tzv. „executive coaching“, tedy koučování pro vrcholové manažery. Celkem je rozdělen do šesti kategorií. První dvě se zabývají výhradně vztahem mezi koučem a jeho klientem, kvalita vztahu je v tomto přístupu významným faktorem úspěchu koučovacího procesu. Následující se zabývají chováním koučovaného, jeho vědomé úrovně vnímání, nevědomé úrovně vnímání a finálně otázkou prostředí a kulturního kontextu koučovaného jedince.

Jmenovaný výčet přístupů odkrývá konkrétněji kořeny a teoretické zázemí této relativně nové metody. Na základě své praxe v roli HR i kouče mohu konstatovat, že většina koučů pracuje ve své koučovací praxi více než s jedním z uvedených modelů a kombinuje přístupy dle vlastního získaného vzdělání v oblasti koučování, dále na základě požadavků klienta a v neposlední řadě s ohledem na cíl koučovacího procesu. Nutno také podotknout, že výčet modelů je pouze jakýmsi vzorkem, stupňujícím se charakteru od základního Behaviorálního modelu GROW, který bych zařadila mezi transakční koučování, až po *Transpersonální model*, který jde za hranici transakčního přístupu v úvodu definovaného dvou-kategorizačního dělení.

2.1.3 Oblasti koučování

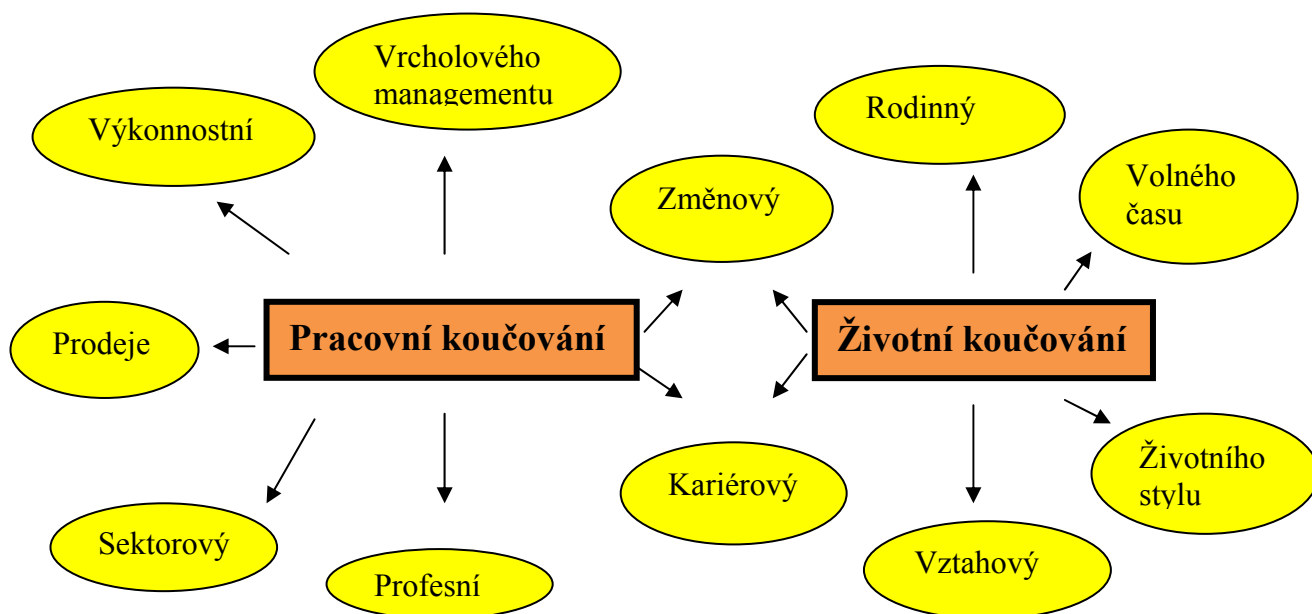
Koučování se dnes využívá v mnoha oblastech, které jsou si vzájemně velmi vzdáleny. Nicméně pro koučování a koučovací techniky je charakteristické prolínání různých velmi odlišných světů. Termín koučování je znám především z oblasti sportu, v 70. a 80. letech minulého století se dostává tento přístup do oblasti businessu, americký trh s ním pracoval už v 80. letech, odkud se postupně přesouvá i do Evropy a 90. léta jsou reprezentována velkým rozmachem a popularizací této metody na poli rozvoje osobnosti v organizacích (Passmore, J., 2007).

Dnes se na trhu celkem běžně hovoří o více než padesáti oblastech koučování. Využití této metody dále roste. Koučové se specializují a i v jednotlivých oblastech najdeme řadu podoblastí, které vděčí svému vzniku především rostoucí potřebě koučů se vzájemně odlišit, a také reagují na konkrétní poptávku trhu (Skiffington, S., Zeus, P., 2003).

Tato práce se výhradně věnuje koučování, které probíhá v organizacích, kde zadavatelem zakázky je nadřízený, zástupce lidských zdrojů či sám zaměstnanec, a koučovací cíle jsou ve větší či menší míře v závislosti na pokročilosti daného pojetí navázány na cíle organizace. Pro ucelený pohled

krátce vystoupím z perspektivy organizace a stručně přiblížím základní dělení koučování v obecné rovině. Je možné se setkat s odlišnými přístupy dělení, pro účely této práce volím následující pohled na danou problematiku.

Obrázek č.: 1 – Dělení oblastí koučování



Zdroj: Langrová, V., 2008

Z uvedeného obrázku č.: 1 je zřejmé, že základní dvě kategorie oblastí **životního a pracovního koučování** se vzájemně mohou v konkrétních oblastech prolínat. Jasná hranice neexistuje a oblasti vznikají z požadavku klientů, resp. jsou marketingovým nástrojem koučů. Množství a zaměření jednotlivých oblastí není podstatnou záležitostí této metody, klíčové však je udržení jednotného přístupu a technik, tak aby klient, ať už využívá koučování pro jakoukoli životní či pracovní situaci, skutečně prošel úspěšně kvalitním koučováním, pokud si tuto metodu pro svůj rozvoj vybral.

2.1.4 Typy koučování

Tváří v tvář

Nejčastěji využívaný typ koučování je postaven na osobním setkání koučovaného a kouče. Tento formát je obecně **nejrozšířenějším** a nejužívanějším. Na trhu se lze opět setkat s různými případy, délky setkání varíují od jedné hodiny do dvou hodin nejčastěji, ale někteří koučové pracují i s formátem půldenních setkání. Důležité je i místo schůzky. Doporučuje se, aby koučovaný opustil svoji kancelář ideálně i budovu zaměstnavatele, změnil prostředí a sešel se s koučem na neutrální půdě v klidném prostoru, který nebude evokovat pracovní prostředí a nabídne koučovanému klidné a příjemné místo.

Telefonické koučování

Velmi efektivní typ setkání kouče a koučovaného je prostřednictvím telefonického spojení. Tento formát šetří čas a náklady na cestování, pokud jsou vzdálenosti mezi koučovaným a koučem větší. To je využíváno ve velké míře převážně v zahraničí, např. v USA, kde překonávání možných vzdáleností může být časově a finančně náročnější než samotný čas a cena koučovacího setkání. Obliba telefonického koučování tam převyšuje koučování tváří v tvář. U nás se využívá koučování po telefonu v kombinaci s předchozím typem osobního setkání, kdy se v průběhu projektu prokládají osobní schůzky s telefonickými. Délkou je toto setkání kratší, uvádí se od 30 do 45 minut. Případně se využívá telefonického krátkého zavolání k **ověření pokroků**, podpoře a motivaci koučovaného na zefektivnění celého procesu.

Koučování elektronickou poštou

Je zatím nejméně využívaná forma koučování, v tomto případě se více než klasického zasílání e-mailu využívá „chatová“ podoba písemné elektronické komunikace. U nás si získává svoji oblibu v případě velkých vzdáleností, kdy je

kouč nebo koučovaný mimo území republiky a zároveň pro svoji malou nákladnost.

Video koučování

Opět využívá technických možností internetu. Napojení přes chatovou linku a kameru umožňuje i na velké vzdálenosti face to face koučování v podobě přenášené kamerou na obrazovku počítače s využitím zvukové karty a přenosu mluveného slova.

Nejvíce využívanou formou koučování je u nás **osobní koučování**, které je preferováno jak koučovanými tak i kouči, telefonický, „chatový“ ať psaný, tak mluvený s podporou kamery se využívá aktuálně zejména k efektivní podpoře celého koučovacího procesu, nicméně především telefonické koučování dle zkušeností ze zahraničí má pravděpodobně i u nás velkou budoucnost a nárůst obliby tohoto typu je očekáván.

2.2 Vymezení koučování od ostatních rozvojových metod

Rozmach koučování nabral v posledních letech na svých obrátkách. Díky relativně rychlé popularizaci této metody a uplatňováním převážně individuálního přístupu, se podoba koučování rozšířila velmi spontánně, aniž by se jí podařilo předem jasně teoreticky vymezit. *Evropský průzkum provedený na přelomu roku 2007/8* uvádí, že východní Evropa se potýká ve vývoji koučování s obdobnými problémy, jaké zažíval před pár lety západ Evropy. Je to nejasné vymezení a pochopení pojmu koučování, nesprávné užívání slova „koučik“ a především nejasné odlišení od ostatních metod, jako jsou konzultování či trénink (Bresser). Koučování je živou metodou, která ve své individualizované podobě intenzivně reaguje na konkrétní poptávku trhu. Nutno také podotknout, že **vývoj přístupů a pojetí je stále v procesu**. Ve výsledku praktického užití je koučování často zaměňováno s jinými přístupy či metodami,

jakými jsou převážně mentorování, konzultování, poradenství, terapie, či dokonce trénink. Vymezení prvních dvou, které považují ke koučování za nejbližší, je tématem následujících stránek.

2.2.1 Mentorování (Mentoring)

Mentorování má své kořeny v řecké mytologii, v báji o Odysseovi. Ten měl přítele Mentóra a při odjezdu do války s Trójany svěřil vzdělávání svého syna právě jemu s tím, že ho má naučit vše, co zná on sám. Tím definoval termín, který se dnes používá jako jedna z metod vzdělávání (Whitmore, J., 2002).

Mentorování je rozvojový nástroj, jehož využití má v organizacích delší tradici než koučování. Využíval se hojně již v 70. a 80. letech 20. století, ale vzhledem k relativně malé formalizaci tohoto procesu, ne vždy zcela úspěšně. Aktuálně zažívá mentoring neboli mentorování renesanci a řada společností se ho snaží ve formální podobě zavést jako jednu z metod rozvoje převážně středního a vyššího managementu (Belcourt, M, Wright, P. C., 1998).

Mentorování je definováno vztahem mezi zkušeným, seniorním kolegou a méně zkušeným jedincem, zaměstnancem (CIPD – MD, 2007). Znalosti, a to jak profesního charakteru, tak i znalosti daného pracovního prostředí, a zároveň zkušenosti mentora jsou v rámci vztahu sdíleny s mentorovaným, konfrontovány s danou situací a využívány dle možností mladším z kolegů. Mentor přispívá k procesu rozvoje jedince i z pohledu osobnosti. Využívá k tomu svých specifických znalostí a zkušeností formou rady, vlastních příkladů, učením mentorovaného a nabízí své či společné řešení situace. Při koučování však nejde o radu, ale o podporu koučovaného v hledání a odkrývání jeho znalostí a dovedností a dále rozvíjení schopnosti být sám sobě rádcem.

Mentorování může být formálně nastaveným procesem v organizaci, ale častěji je spíše neformálním procesem. *Center for Creative Leadership*

ve své studii *Leadership Development* (2004) uvádí **rostoucí zájem organizací o formalizaci** tohoto procesu jako součást rozvoje lídrů.

Koučování ve srovnání s mentorováním v organizacích

Passmore v knize *Excellence in Coaching* (2007) uvádí několik klíčových rozdílů definovaných prostřednictvím šesti kritérií, která jsou volně převzata a zpracována do následující tabulky č.: 2 – Rozdíly mezi koučováním a mentorováním.

Tabulka č.: 2 – Rozdíly mezi koučováním a mentorováním

| | KRITÉRIA | KOUČOVÁNÍ | MENTOROVÁNÍ |
|---|---|-------------------------|---------------|
| 1 | Míra formálnosti procesu | více formální | méně formální |
| 2 | Délka spolupráce | kratší | delší |
| 3 | Zacílení procesu | na výkon | na kariéru |
| 4 | Úroveň sektorové/profesionální znalosti | obecnější | specifičtější |
| 5 | Profesionální pozadí | psychologické, HR | manažerské |
| 6 | Zaměření | na jedince a organizaci | na jedince |

Zdroj: Passmore, J., 2007, s. 5, volně převzato

Ze srovnání obou metod využívaných převážně pro rozvoj lídrů, je zřejmé, že i když má mentorování delší tradici než koučování, jeho formální nastavení i dle *studie CCL* (2004) není v organizacích zcela běžnou praxí. Odlišnost obou metod vyplývá z postaty a zaměření každé z nich. Koučování staví na relativně rychlé **intervenci zacílené na konkrétní téma**, otázku, oblast, kdežto mentorování nabízí **déle trvající spolupráci**, kdy se využívá dle mého názoru určité podobnosti vzhledem k roli obou jedinců či situacím, se kterými se mentor potýkal a mentorovaný aktuálně potýká.

V koučování jde převážně o změnu chování, která pozitivně ovlivní výkon a dosahování cílů, v mentoringu jde více o budování kariéry v konkrétní profesní či sektorové oblasti a využití procesu učení se skrze zkušenost druhého. V šestém kritériu „zaměření“ Passmore uvádí odlišnost v zaměření na potřeby jedince a organizace, kdy koučování reflektuje více potřeby obou

na rozdíl od mentorování, kde autor připisuje větší podíl pozornosti potřebám jedince (2007).

V tomto bodě osobně spatřuji konečný rozdíl ve výsledku procesu rozvojové aktivity. V rámci mentoringu jde o změny, které se vztahují k jedinci v konkrétní roli, profesi či organizaci, tedy dopad výsledku učení ovlivňuje převážně **pracovní nastavení jedince**. Při tzv. transformačním koučování výsledek procesu ovlivňuje a zasahuje více do **osobnosti koučovaného** a změny jeho chování se mohou projevit i mimo pracovní oblast. Mají univerzálnější podobu a člověk je může využít i v jiných mimopracovních aktivitách.

2.2.2 Konzultování (Counselling)

Konzultování znamená pomoc lidem, kteří mají osobní či mezilidské problémy, a ty se pak odrážejí na výsledku jejich práce nebo na výkonu jedince. V tomto případě jsou k nápravě přizváni externí odborníci, kteří pomáhají vyjasnit a řešit daný problém. Konzultování v tomto případě není volbou zaměstnance, ale rozhodnutím managementu, který **požaduje nápravu** (Crane, T. G., 2007). Konzultování se využívá i v jiných oblastech mimo sféru businessu, v tomto pojetí je zúženo na prostředí organizací.

V organizaci se dále konzultování používá **ve spojení s řízením kariéry** a výkonu jednotlivce (Skiffington, S., Zeus, P., 2003). Roli tzv. counsellora zastává člověk z HR nebo manažer, který v optimálním případě není v roli přímého nadřízeného zaměstnance. Jeho úkolem je provázet jedince kariérou ve společnosti, nabídnout mu zpětnou vazbu, účastnit se v jakési nezávislé roli hodnotícího procesu výkonu a napomáhat s dalším rozvojem a výběrem vzdělávání.

V konkrétní podobě, se kterou jsem se v praxi mezinárodní společnosti setkala, je role counsellora formálně nastavena a týká se všech zaměstnanců, kteří dosáhnou konkrétní manažerské úrovně, pak je formulována jako

rozvojový nástroj jak pro counsellory, tak i pro ty, kteří konzultování procházejí. Je součástí firemní manažerské kultury a představuje jakýsi nezávislý článek v procesu rozvoje zaměstnanců. Counsellor je člověk, který má za úkol sledovat výkon několika zaměstnanců a dát v procesu pravidelného hodnocení zpětnou vazbu pro vyhodnocení měření výkonu zaměstnanců. I když může counsellor využívat dovedností kouče, obecně se od něj očekává schopnost sledovat jedince během pracovního procesu, a to převážně na základě předem definovaného kompetenčního modelu, vyhodnotit dle standardních kritérií výkon jednotlivce a zhodnotit jej pro závěrečné hodnocení. Následně vést se zaměstnancem rozhovor, který bude reflektovat zpětnou vazbu, ale především pomůže v dalším nasměrování kariéry zaměstnance.

2.3 Role kouče

Koučování se stává akceptovanou mezioborovou disciplínou a profesionálové v roli koučů do ní vstupují z různých oborů. Nejčastěji to jsou psychologové, sociologové, odborníci zabývající se vzděláváním dospělých, lidskými zdroji vůbec, ale i manažeři z různých ekonomických disciplín (Storber, D. R., Grant, A. M., 2006).

Úkolem kouče je **napomoci klientovi** definovat vlastní cíle a podporovat ho k jejich dosažení. Nástrojem kouče k dosažení těchto cílů je individuální rozhovor, v případě týmového koučování rozhovor skupinový. Kouč na začátku procesu nejprve zjišťuje, co klient skutečně chce a co je podstatou vytýčeného cíle. Společně vyjasňují vizi, budoucí chtěný stav, očekávání, následně definují kroky, které povedou pro klienta tou neefektivnější cestou k jejich dosažení. Cílem kouče je inspirovat a motivovat klienta k vykonání prvních kroků, podpořit aktivitu a bezodkladné konání. Kouč drží klienta v definovaném rámci úkolů, pomáhá strukturovat jednotlivé fáze, podporuje kreativitu a proces objevování nových pohledů i přístupů a opět směřuje pozornost klienta k zacílenému směru. Využitím silných stránek klienta, jeho schopností a motivace, uvolňuje

potenciál jedince. **Pozitivním přístupem** posiluje žádoucí chování klienta. Napomáhá mu zorientovat se v problému, situaci či prostředí, ve kterém se koučovaný nachází. Kouč je jakýmsi **zrcadlem koučovaného**. Odráží mu zpět jeho myšlenky a nápady, podněcuje ho k vyřčení myšlenkových pochodů nahlas. Proces přemýšlení a uspořádávání si vlastních myšlenek nad tématy, kterým se jen málokdy před tím takto důkladně věnoval, se stává pro klienta přínosným zážitkem. Kouč ve své práci s klientem využívá celé škály **dovedností a technik**. Pro dokreslení uvádím ve stručnosti ty nejdůležitější z nich v příloze, Příloha G: Techniky a dovednosti kouče.

Filozofie koučování je postavena na **důvěře ve schopnosti jedince**, podpora a posilování sebedůvěry koučovaného patří k zásadním cílům koučovacího procesu a kouč v něm má nenahraditelnou roli. Kromě podpory koučovaného kouč sleduje a monitoruje proces, společně vyhodnocují situaci a korigují další postupy, sleduje čas a pokroky klienta v něm. **Odpovědnost** za jednotlivé kroky a jejich úspěšné naplnění na sebe přebírá koučovaný, převzetí odpovědnosti nejen za dílčí fáze procesu, ale celkově za svůj rozvoj patří k benefitům této metody.

2.4 Shrnutí kapitoly

Rostoucí poptávka po koučování, jeho rozmach a další očekávaný růst vyvolávají potřebu na straně klientů i koučů jasně vymezit a definovat podstatu metody koučování, její principy a modely, oblasti, kde je možné ji využít, a formy, v kterých je aplikována. Jistá **živelnost rozvoje metody** přináší na trh určitou nejistotu a zkušenosti ukazují, že koučování i zájemci o něj, pokud nemají osobní či přenesenou zkušenost, do značné míry netuší, co mohou očekávat. Ve výsledku to pak přináší řadu nejasností do celé oblasti. K dojmu netransparentnosti dochází i na základě podstaty metody samotné, a to díky jejímu převážně individuálnímu pojetí. Cílem je vycházet v maximální možné míře z **potřeb klienta** - jednotlivce, dále snahou koučů je reagovat na poptávky

vznikající na straně klientů - organizací, ty z neznalosti věci mohou hledat koučování i pro potřeby, které by se však daly lépe řešit prostřednictvím jiných metod či nástrojů. V organizacích dochází nejčastěji k záměnám koučování s metodami mentorování a konzultování. Ty mají některé podobné rysy společné, ale svoji podstatou přístupu a především cíli, které řeší, se vzájemně dají odlišit. Nutno však podotknout, že pro laika je hranice všech jmenovaných přístupů především v praktickém pojetí značně nejasná, a tím může docházet a také dle příkladů z praxe **dochází k časté záměně**. Navíc koučování jako metoda prochází prudkým vývojem a z doložených definic je patrný posun v pojetí koučování v organizacích v průběhu uplynulých let.

Obecně vývoj koučování zaznamenává diametrální posuny za dobu své existence. Jeho vznik v oblasti sportu, následné využití některých přístupů v byznysu a aktuální trend směřování do osobních rovin života jedince ukazuje možnosti, které tato metoda nabízí. Modely koučování uplatňované současnou praxí v různých oblastech dokládají **potřebu odlišit jednotlivá pojetí** a zároveň mohou být považována za prodejní artikl koučů. Domnívám se, že pro koučování v organizacích je nejsrozumitelnější a nejúčelnější využít relativně jednoduchého dělení na transakční a transformační koučování, které vychází z pojetí leadershipu, a v kontextu porozumění zadavatelů koučování může vést k správnému rozhodnutí vzhledem k cílům a potřebám.

Otázka modelu a jeho výběru je více než na organizaci závislá na kouči a jeho pojetí koučování. **Kouč je** do značné míry **nositelem daného přístupu** a v praxi se ukazuje, že koučové kombinují své znalosti z více modelů a uplatňují je v práci s klienty. V procesu koučování navíc může kouč společně s koučovaným dojít k potřebě změny přístupu, a to ve výše popsaném dělení většinou znamená **od transakčního k transformačnímu**. Významným mezníkem v přechodu od transakčního k transformačnímu koučování bývá posun ve vztahu kouče a koučovaného, a to především z hlediska vzájemné otevřenosti a důvěry. Právě důvěra je klíčovým kvalitativním hlediskem metody, což je v pojetí transakčního koučování nezbytnou podmínkou.

V závěru kapitoly je nutné poznamenat, že koučování je metoda, která sice má své kořeny v psychologii, ale svým záběrem se věnuje a pracuje

výhradně se **zdravými klienty** a ty, kteří řeší hlubší psychické problémy či poruchy, přenechává psychologům, terapeutům či psychiatrům.

3 KOUČOVÁNÍ-METODA ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACÍCH

Koučink v organizacích je nejrychleji rostoucí oblastí koučování u nás. Zároveň průzkumy dokládají, že využití koučování v organizacích jako rozvojové metody má vzrůstající trend i v celosvětovém měřítku. Společnost *MatrixGlobal* provedla ve dvou letech za sebou průzkum zaměřený na využití a vliv koučování v organizacích. Ve své studii uvádí, že polovina respondentů potvrdila **nárůst koučování** v jejich organizacích ve srovnání s rokem 2005 a 2006. V následující studii, která srovnávala rok 2006 a 2007, se otázka ohledně nárůstu koučování opakovala a pozitivní odpověď na ni dalo 44% respondentů. Trend se má udržet i v následujícím roce, 59% dotázaných opět očekává další nárůst koučování v organizacích (MatrixGlobal, 2007).

Aby však koučování bylo pro organizaci přínosné, zásadním faktorem je jeho nastavení v souladu s dalšími firemními procesy a definování konceptu. Ten by měl reagovat a vycházet ze současných potřeb organizace i jejich zaměstnanců. Analýza potřeb by měla být provedena s ohledem na celkovou strategii společnosti v souladu se strategií rozvoje lidských zdrojů. Pokud je koučování samostatnou aktivitou bez návaznosti na strategii společnosti, pak hodnota samotného výstupu je ve srovnání s možnostmi relativně mizivá a má jen krátkodobý dopad (Anderson, D., Anderson, M., 2007).

Nejčastější témata, která organizace staví do popředí svého zájmu a na která volí koučování jako vhodný nástroj pro nápravu současného stavu či rozvoj stávající situace jsou následující:

- potřeba permanentní změny
- tlak na efektivní leadership
- poptávka po individuálních přístupech
- nedostatečné pokrytí rozvojových potřeb vzdělávacími programy
- rozdílné potřeby rozvoje lidí
- potřeba efektivněji navazovat na výkon
- obtížná aplikace naučené znalosti a dovednosti

- potřeba rychlosti a úspory času
- zvýšení motivace koučovaných

Výše uvedená kritéria předkládají některé z důvodů, proč je koučování v organizacích v posledních letech tolik populární a jaké problémy napomáhá řešit nebo přímo řeší.

V následující části uvádím možné **přínosy koučování**. Za nejvýhodnější jsou považovány ty, které jsou jasnými přínosy jak pro organizaci tak i pro koučovaného tedy pro obě zainteresované strany, neboť získává organizace i zaměstnanec.

Efektivnější zvládnání změny z pohledu organizace i jedince

Organizace očekávají od svých lídrů schopnost reagovat vytvářet a iniciovat změny, dále je implementovat a řídit. K tomu však potřebují zaměstnance, kteří budou schopni změny následovat a podle nich měnit i své chování. Organizace jsou schopny podpořit změny nastavení systémů i procesů ve společnosti, nicméně velmi malá pozornost je věnována dle průzkumů právě těm, kteří jsou vykonavateli změn a od nichž jsou změny v jejich chování vyžadovány. Proměny zaměstnanců jsou očekávány v jejich postojích, flexibilitě a adaptibilitě, dále v přístupu k inovacím a rozvoji vlastní tvořivosti (Mayerová, M., 1997). Společným jmenovatelem všech uvedených oblastí je změna. Právě schopnost změny chování jedinců v organizaci je klíčovým faktorem úspěchu. Koučování je metoda, jejímž jedním z mnoha přínosů je i podpora ve změně chování jedince (Skiffington, S., Zeus, P., 2003).

Schopnost převzetí větší odpovědnosti

Metoda koučování, pokud je aplikována ve své plné šíři, zasahuje osobnost lídra, jeho schopnost sebereflexe a sebeuvědomění, dále schopnost překonávat bariéry a vlastní obavy z neúspěchu. Učí koučované převzít odpovědnost za vlastní rozhodnutí a nést je s rizikem možného neúspěchu. Koučování uvolňuje potenciál a zvětšuje kapacitu vůdčích schopností jedince.

Vyšší motivace zaměstnanců

Pokud manažeři absolvují rozvojový koučovací program, profitují z toho nejen samotní koučování, ale i jejich podřízení. Koučování má pozitivní vliv na vztahy v týmu, zaměstnanci oceňují rozvojové aktivity a podporují manažera ve změně. V některých konceptech koučování se zpětné vazby účastní podřízení a vyhodnocují vliv koučování na změnu chování jejich nadřízeného. Zájem manažera rozvíjet se a dále pracovat na své roli lídra posiluje sounáležitost týmu a motivuje jeho členy.

Work-life balance – vyváženost mezi pracovním a osobním životem

Tato výhoda bývá často jedním z cílů koučovacího procesu. Organizace si se vzrůstající intenzitou uvědomují význam rovnováhy mezi pracovním a osobním životem zaměstnance, a to především v dlouhodobém vývoji výkonů jednotlivce v organizaci a jeho spokojenosti v ní. Právě spokojenost je nejsilnějším faktorem dlouhodobé motivace a zájmu člověka v organizaci setrvat.

Vliv na kulturu společnosti

Pokud je koncept koučování navázán na strategické cíle organizace, sdílen a podporován vedením společnosti, pak jeho dopady sahají i do oblasti firemní kultury. Průzkumy ukazují, že transparentní nastavení koučování v organizaci, včetně vzájemné zpětné vazby všech zúčastněných stran, má pozitivní vliv nejen na kulturu společnosti, ale dokonce na její celkový rozvoj (CIPD – L&D, 2006).

3.1 Strategie koučování v organizacích

Měřítko a rozsah zavedení metody koučování v organizacích se značně liší. Může se jednat o relativně selektivně využívanou metodu, kdy je koučování nabízeno malému množství zaměstnanců. Tady jsou patrné dva přístupy.

Některé organizace nechávají proces ve **volnějším režimu nastavení**, definují jen velmi obecná kritéria a podmínky účasti, některé naopak strukturují podmínky do **jasných pravidel participace** zaměstnanců na koučování. Obdobně se organizace chovají, pokud je koučování nabízeno většímu počtu zaměstnanců. Potřeba jasně definovaných pravidel je v tomto ohledu podstatně větší.

Záměry zavedení koučování uvnitř organizací mohou být velmi odlišné. Ukazuje se, že důvody a motivy organizací se mění v čase s rozvojem této metody, zkušenostmi, které organizace během fungování získávají, s širší popularizací koučování, osobní zkušeností zainteresovaných stran s touto metodou, potřebou reagovat na výzvy, které přináší konkurence, a celou řadou dalších. V průběhu času lze sledovat jasný **trend vývoje implementace** metody koučování do organizací a jejich důvodů zavedení. Ty jsou pro samotný výsledek a úspěšnost metody natolik stěžejní, že je považuji za účelné shrnout celkově do tří následujících kategorií. Se všemi jsem se osobně setkala během své manažerské a koučovací praxe a ve vývoji koučování v organizacích sehrávají významnou roli.

3.1.1 Koučování jako náprava

Jako jeden z prvních cílů, které byly na metodu koučování kladeny, jsou cíle spojené s nápravou něčeho, co není optimálně funkční, co nevede k očekávaným výsledkům, co je do jisté míry brzdou a brání v rozvoji. Pokud je za brzdícího či nefunkčního článku řetězce označen člověk – jedinec v organizaci, resp. jeho chování a organizace rozhodne, že identifikovaný jedinec je pro výsledky organizace nebo z dalších důvodů (znalost společnosti, znalost trhu, kontakty, vazba na klienty společnosti apod.) nepostradatelný a vyčlenění k tomuto účelu finanční zdroje, pak zvolenou metodou nápravy je vybráno koučování.

Proces koučování, začíná od identifikace cíle koučování, tedy definování požadovaného stavu, co má být změněno a s jakým výsledkem. Za rizikový bod tohoto nastavení považuji přijetí a motivaci koučovaného. V případě nápravy bývá „**problém**“ identifikován nikoli samotným zaměstnancem, ale nadřízeným, kolegy či podřízenými a přijetí tohoto „problému“ za svůj může být pro koučovaného obtížné, v některých případech nemožné. Pokud se samotnému koučovanému podaří ztotožnit s „problémem“, či je kouč při úvodních setkáních schopen ukázat klientovi příklad **nefunkčního chování** a následně jej motivovat k dobrovolné a chtěné změně, pak může být tento nástroj úspěšný. V případě, že zůstává koučovaný rezistentní, pak metoda koučování za výše popsaných podmínek, má jen mizivou šanci na úspěch a naplnění očekávaných cílů.

Metoda koučování v organizaci pochopitelně neoslovuje pouze ty, kteří jsou přímými účastníky této aktivity, ale utváří povědomí i mezi ostatními zaměstnanci společnosti. Nastavení koučování uvnitř organizace jako metoda nápravy je do značné míry zaměstnanci i vedením **vnímána negativně**. Zažila jsem situaci, kdy výběr tohoto přístupu, i v případě záměru rozvíjet jedince, byl považován za ponižující a diskreditující jeho postavení ve společnosti, kdy se manažeři obávali, že budou viděni jako neúspěšní, neschopní, problémoví a neunesli vědomí, že by je takto mohlo vnímat jejich okolí.

Bresser o pojetí koučování jako nápravy tvrdí, že metoda se jako taková na základě svých principů nejeví slučitelná s myšlenkou nápravy. Koučování umožňuje přinášet hodnoty všem zaměstnancům, ať těm, jejichž výkon je hodnocen jako nejlepší, tak i těm, jejichž výkon je považován za slabý. Z tohoto důvodu dávat koučování **charakteristiku nápravy je zavádějící** a vede to pouze k odrazení lidí od koučování (Bresser, F., 2006).

V případě nastavení koučování jako nápravy tato metoda není uvnitř společnosti často otevřeně komunikována a běží na okraji ostatních aktivit. Povědomí o koučování, možnostech a potenciálu je zkresleno, a v případě záměru implementovat metodu v novém, rozvojovém pojetí, je pak velmi obtížné. Přijetí této metody v nové rovině znamená zejména pro zástupce lidských zdrojů připravit kvalitní komunikační strategii a získat podporu vedení,

kdy i manažeři z nejvyšších řídicích článků organizace jdou sami příkladem. V rámci rozvoje zvolí koučování jako optimální metodu a podporují ji i u svých podřízených včetně dalších forem koučování v organizaci.

Změnit jednou vytvořené povědomí uvnitř organizace a posunout ho do nové dimenze, vyžaduje velké nasazení a podporu vícero stran; vedení otevřené komunikace, sdílení přínosů metody, nastavení podmínek účasti v organizaci pro jednotlivé účastníky a především spokojené zaměstnance, kterým koučování pomohlo v jejich kariéře, a svoji pozitivní zkušenosti, oslovují druhé a pomáhají tak propagovat koučování uvnitř společnosti i mimo ni.

Nutno podotknout, že nyní se **řada společností nachází v tomto bodě přerodu**. Přehodnocují cíle koučování a zaměřují se na využití metody koučování především jako rozvojového nástroje svých lídrů a talentů. To lze doložit výsledky průzkumu provedeného ve Velké Británii v roce 2006, kdy 90% respondentů studie uvedlo, že koučování v jejich organizaci není již spojováno s nápravou, ale je navázáno na strategické cíle organizace (CIPD – L&D survey, 2006).

3.1.2 Koučování jako zaměstnanecká výhoda

Další zajímavý fenomén, který se v organizacích objevil, bylo využití koučování jako zaměstnanecké výhody pro vybrané zaměstnance společnosti, nejčastěji se záměrem podpořit jejich motivaci a udržet si je dlouhodobě ve společnosti. Tyto programy najdeme pod názvem tzv. retenčních programů či balíčků. Využívají ho převážně ty společnosti z oborů, jejichž výsledky jim umožňují investovat relativně vysoké částky do svých zaměstnanců, tedy jsou na našem trhu celkem ojedinělé. Otázkou je, jak efektivně se daří záměr retence a motivace skrze tento přístup naplnit.

Ve srovnání s nastavením koučování jako nápravy je v tomto případě metoda využita jako nástroj, který je nabízen skupině zaměstnanců, u nichž není primárně shledána jakási konkrétní potřeba rozvoje. Záměrem

je **diferencovat zaměstnance** a nabídnout vybraným specifický nástroj, který má jistou prestiž a může mít i význam pro koučovaného. I když je charakter koučování rozvojový, primárním záměrem je udržet si zaměstnance dlouhodobě ve společnosti a sekundárním je teprve jeho rozvoj. To však nemusí ubírat na kvalitě výsledku či očekávaného přínosu této metody.

Na základě zkušeností se však domnívám, že vzhledem k relativně nižší či dokonce žádné míře formalizace procesu koučování, je v tomto nastavení kladen malý důraz na identifikaci cílů a následně jejich naplnění. Setkání koučovaného s koučem se pak stává, jakousi „příležitostí k popovídání“, bez přímé návaznosti na pracovní témata jedince a cíle organizace. V případě benefitu jde spíše o naplnění cílů, které má sám koučovaný a mohou mít relativně ve velké míře osobní charakter. Ve výsledku může mít tento přístup pozitivní dopad na spokojenost a motivaci zaměstnance v organizaci, nicméně v žádném případě není možné využít sílu a potenciál metody koučování v plném měřítku tak, aby byl přínosný i pro organizaci samotnou a její cíle. Dokladem toho jsou aktuální diskuse v odborných mediích, kdy dochází dle mého názoru i díky výše popsaným situacím k diskreditaci koučování a oprávněné nedůvěře převážně ze strany manažerů i veřejnosti.

3.1.3 Koučování jako rozvoj

Metoda koučování je převážně považována za metodu, jejíž stěžejní využití je v oblasti rozvoje. Koučování se zavádí do organizací jako **jedna z portfolia vzdělávacích a rozvojových metod** a využívá se **v individuální i týmové podobě**. Za podobu nastavení koučování zodpovídá většinou oddělení lidských zdrojů, resp. její část zabývající se vzděláváním a rozvojem zaměstnanců s ohledem na požadavky vedení společnosti. Podle mé osobní zkušenosti nastavení formálnosti procesu koresponduje se **třemi klíčovými faktory** chování organizací, a to je:

- důraz a míra orientace společnosti na procesy a strukturu

- pojetí strategie vzdělávání a rozvoje zaměstnanců
- velikost investic do lidských zdrojů obecně

Tyto faktory mají největší vliv na konečnou podobu nastavení koučování v organizaci jako rozvojového nástroje. Další aspekty nastavení budou předmětem samostatné kapitoly 3.4.1.

Jako součást koučovacího procesu se využívají další rozvojové nástroje, které mají např. diagnostický účel a kombinují se právě s koučováním. Patří mezi ně různé varianty zpětných vazeb, nejčastěji prováděné písemnou formou např. 360° zpětné vazby. Účastní se jich jak sami budoucí koučovaní, tak jejich nadřízení, kolegové podřízení v některých případech i klienti. Standardem pro srovnání bývá kompetenční model dané pozice. Výstupem je zpráva, která zahrnuje výsledky označené na škále s definovaným rozdílem od tzv. ideálního profilu. Tato zpráva zahrnující silné i slabé stránky, může být úvodním podkladem pro zahájení koučování. Podoba a výstupy zpětných vazeb mohou variovat v mnoha podobách. Zde není cílem představovat celou širokou škálu možností, které sahají až do osobnostních a psychologických testů po právě jmenovaných, ale zarámčovat systematický rozvoj, který umožní v závěru koučování změřit dosažení cílů a konkrétní posuny jednotlivce. Detailněji se tomuto tématu budu věnovat v kapitole hodnocení koučování.

V závěru této kapitoly lze konstatovat, že v současnosti je možné sledovat zajímavý trend. U nás se řada společností nachází v bodě jakéhosi přerodu. Pokud již s koučováním někdy v minulosti pracovali, opouštějí koncept koučování jako nápravy a zaměřují se na využití metody **koučování především jako rozvojového nástroje** svých lídrů a talentů a zařazují koncept koučování do celkové strategie vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích. Další text věnovaný koučování v organizacích je zaměřen na koučování jako rozvojovou metodu.

3.2 Jednotlivé formy koučování v organizacích

3.2.1 Externí koučování

Nejčastější formou koučování v organizacích je koučink organizovaný prostřednictvím externích partnerů. Ti jsou najímáni ke spolupráci jako dodavatelé poptávaných služeb. V organizacích jsou využíváni převážně pro střední a vyšší management, případně jsou jejich služby součástí nabídky rozvoje talentů.

Průzkum z roku 2007 prováděný ve Velké Británii organizací *CIPD – Coaching in Organizations* dokládá několik důvodů, proč jsou pro koučování využíváni externí partneři. Jako nejdůležitější jsou označeny **faktory zachování důvěrnosti a neutrality**, které jsou významné právě pro výše postavené zaměstnance z pohledu sdílení informací a otevřenosti vztahu mezi koučem a koučovaným, dále **nezávislost** externího kouče na firemní kultuře a případné politické situaci uvnitř organizace. Průzkum provedený v USA také potvrzuje preferenci externích koučů právě pro klienty z vyšší řídicích úrovní (MatrixGlobal, 2007).

3.2.2 Interní koučování

Dle průzkumu (CIPD – CiO, 2007) stoupá počet britských organizací, které investují zdroje a čas do zavedení interního koučování. Využívají k tomu liniové manažery, kteří participují na jiných vzdělávacích a rozvojových aktivitách a kteří jsou například zařazeni v portfoliu interních trenérů. V roli interních koučů nabízejí tento nástroj mimo vlastní tým a koučují jednotlivce i týmy v organizaci.

Dále jsou v některých organizacích v roli interních koučů využíváni interní lektoři a trenéři, kteří rozšířili své kompetence o nové znalosti a dovednosti.

Jich se využívá převážně pro nižší řídicí úrovně nebo například pro obchodní týmy nebo další specializované profese. V tomto případě jde většinou o větší počty zaměstnanců, kteří procházejí touto formou koučování.

Cílem interního koučování je nabídnout tento nástroj **širší populaci zaměstnanců**. Domnívám se, že právě v těchto případech dochází nejčastěji k potírání hranice mezi různými rozvojovými metodami, jako jsou výše popsané mentorování a konzultování. Často, termín koučování ne zcela přesně vystihuje konkrétní vzdělávací a rozvojové aktivity, kterými zaměstnanci skutečně procházejí. Za obtížné je považováno **nastavení vztahu**, jehož podmínkou efektivní spolupráce je důvěra mezi koučovaným a interním koučem. Organizace se také mohou potýkat s nedostatkem interních koučů, kteří by mohli tuto specifickou službu v požadované kvalitě nabízet a zároveň přicházejí o možnost využití zkušeností, které kouč získává v jiných organizacích. Na druhou stranu výhodou interních koučů je jejich znalost systémů, procesů a kultury společnosti. Interní koučové se zabývají převážně výkonem jednotlivce či skupiny a zvýšením výkonností koučovaných. Vzhledem ke znalosti prostředí mohou za předpokladu dobrého nastavení dosahovat relativně rychlých výsledků. Praxe ukazuje zajímavý trend, více jsou poslední dobou žádaní koučové, kteří mají zkušenost z businessu a jsou v roli externích koučů oproti minulým letům, kdy koučování bylo převážně doménou psychologů avšak bez zkušeností z reálné praxe.

3.2.3 Koučování jako manažerský styl

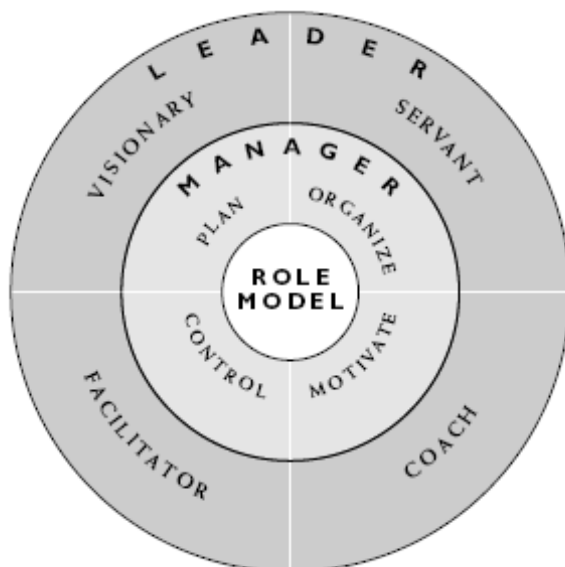
Mezi dovednosti a role špičkových manažerů v daném kontextu lídrů se dnes řadí mimo celé řady dalších i koučování. Propagátor transformačního koučování Crane ve své knize *The Heart of Coaching* uvádí: „Transformační koučování je způsob vedení lidí pro nové milénium. Je to účinný komunikační proces, který pomáhá spojit lidi s jejich výkonem a výkonem jejich týmu a zároveň s oblastmi života, které jsou pro ně osobně důležité.“ (2007, s. 13)

Koučování jako metoda umožňuje využití některých **technik a postupů v práci manažera**. Je to například dávání zpětné vazby, identifikace vzdělávacích potřeb svého týmu, facilitace skupiny. K tomu potřebuje následující dovednosti; efektivní kladení otázek, naslouchání a pozorování. To může zlepšit celkově vedení týmu manažera a manažeři v organizacích jsou stále intenzivněji vyzýváni k tomu, aby tyto dovednosti ve své práci s týmem využívali (Thorne, K., 2004).

Na základě tohoto přístupu se koučování v organizaci posouvá do další dimenze a je v tomto kontextu považováno nejen za určitou dovednost, ale za **samostatný a legitimní styl vedení lidí**, který je pro organizaci natolik významný, že doslova ovlivňuje její kulturu. Kultura koučování v organizaci je definována prostřednictvím koučovacího stylu řízení, ten by měl být dominantní stylem vedení společnosti (CIPD - CiO, 2007).

„Role „kouče“ je jednou z klíčových rolí lídra“ (Crane, G., 2007, s. 33) uvádí Crane ve svém *modelu – Role manažera*, který představuje posun od výčtu manažerských kompetencí definovaných Druckrem (plánování, organizování, kontrola a motivace), k výběru celkem pět rolí, které definoval na základě Druckerových kompetencí Crane. A to role vizionáře, role poskytovatele služeb, role facilitátora, role kouče a role osobního příkladu, která je středem celého modelu.

Obrázek č: 2 - Model - Role manažera



Zdroj: Crane, G. 2007, s. 33

Zajímavá je Craneova definice koučování právě v podání jeho lídra tedy kouče. Koučováním rozumí „...komunikační proces, který se zaměřuje na propojení lidí s jejich výkonem. Koučování lidem pomáhá k vyjasnění vlastních cílů a k objevení efektivnějších přístupů k jejich dosažení“ (2007, s. 34, přeložila: L. V.). Autor knihy *The Heart of coaching* zužuje koučování na komunikaci vztaženou k výkonu jedince a k identifikaci jeho cílů a hledání cest k jejich dosahování, další významné aspekty jako např. podpora procesu učení nejsou zohledněny.

Další rovinou koučování jako manažerského stylu je nejen role nebo kompetence manažera, ale především jeho **osobnost**. Ta je elementární základnou pro úspěšné fungování lídra. Dominantním prvkem osobnosti v koučovacím stylu opět není výčet jednotlivých charakteristik, ale uvědomění si a znalosti sebe sama, schopnost **sebe-reflexe a sebe-přijetí**, uvědomění si vlastních **hodnot** a vztahu sama k sobě. Pohled na sebe se obráží ve vztahu k druhým, tedy tak jak zacházíme se sebou, jednáme i se svým okolím, se svými partnery, kolegy, podřízenými.

Na základě své manažerské a koučovací praxe mohu jednoznačně doložit, že právě výše popsané považují za nejslabší článek v možnosti úspěšně nastavit koučování jako manažerský styl v našich organizacích. Řada manažerů i na vrcholových pozicích jedná z obavy o své postavení, o své místo, z obavy, že někdo objeví jejich slabiny a nedostatky, z obavy, že někdo jiný bude lepší než oni, jednoduše ze strachu z neúspěchu. Staví si tak nespočet překážek a bariér, jejichž překonávání v nich opět kumuluje strach a nejistotu. Zřejmé však je, že z pozice strachu není možné úspěšně ani koučovat ani vést tým tak, aby výsledky a hodnoty měly skutečné dlouhodobý charakter pro tým, organizaci či samotného vedoucího.

Za kritický moment v přístupu koučování jako manažerského stylu považují právě nastavení vztahu mezi nadřízeným tedy koučem a podřízeným tedy koučovaným. Filozofie koučování je postavena na otevřenosti a důvěře obou partnerů. To je často i klíčovým faktorem pro výběr této metody, ale pouze za předpokladu, že je zajišťována externím partnerem, kdy je vztah oproštěn od hierarchie organizace či politických vlivů společnosti. Ani v případě interních koučů, kteří nemají přímou vazbu v nadřízeném vztahu ke koučovanému, není a nemůže být požadavek otevřenosti sdílení a následné důvěry zajištěn, vzhledem k tomu, že oba pracují pro jednu a tutéž organizaci.

S rostoucím rozmachem koučování v organizacích je patrný trend, kdy se **koučování leadeři stávají sami kouči**. Dle výsledků průzkumu to velmi pozitivně ovlivňuje jejich styl vedení, což je kladně hodnoceno jejich podřízenými. Ale za nepřilíš zdařilé bylo ohodnoceno pronikání koučování do celkové kultury společnosti. Tam se diametrální posuny teprve očekávají a právě nastavení tzv. koučovací kultury společnosti patří mezi strategické cíle na rok 2008 řady společností. (MatrixGlobal, 2007)

Zastávám názor, že manažeři mohou v rámci svého stylu vedení velmi efektivně využívat některé koučovací techniky. Dokládá to i současný trend zaměření rozvojových programů na leadership resp. koučovací dovednosti v podání manažerů. Ale s ohledem na principy této metody, s požadavkem naplnění skutečné podstaty a využití potenciálu koučování, nemůže právě díky podmínce a významnosti vztahu mezi koučem a koučovaným být v této podobě

rozvojová metoda koučování plně využita. Vyústěním této myšlenky zůstává pro mne nezodpovězena otázka, zda je legitimní, na základě výše popsaného, slučovat externí koučování a koučování jako manažerský styl pod jednotný název koučování, když podmínky fungování každého z přístupů jsou velmi odlišné. Nutno ovšem podotknout, že v použitých zdrojích, ze kterých jsem čerpala, byla sice podobná otázka vznesena (Bresser, F., 2006), ale na řešení tohoto problému jsem v dostupných odkazech nenarazila.

3.2.4 Týmové koučování

Další zajímavou kombinací přístupů je týmové koučování. Úspěch koučování jako primárně individuální metody se přenáší i do skupinové práce s týmem v organizacích. Přínosem této metody je **zapojení širší skupiny zaměstnanců**, kterým je možné tento rozvojový nástroj nabídnout, zefektivnění nákladů, sdílení informací, znalostí a zpětné vazby mezi účastníky týmového koučování. Neopomenutelným přínosem tohoto přístupu je i stmelení koučovaného týmu a prohloubení vzájemných vazeb a vztahů uvnitř skupiny. Týmové koučování může nabýt mnoha podob, a to dle složení týmu, cíle koučovacího procesu, role a osobnosti kouče, záleží na organizaci, jejích potřebách a potřebách jednotlivců, kteří tvoří koučovaný tým.

Klíčovou dovedností kouče, který koučuje tým, je facilitace; ta zahrnuje analýzu informací, požadovaný výstup týmu, očekávání všech účastníků týmové práce, strukturování jednotlivých kroků a celého koučovacího procesu, identifikaci nejlepších přístupů k řešení konkrétních problémů, řízení skupinové dynamiky a zajištění návaznosti na definované kroky (Skiffington, S., Zeus, P., 2003).

V roli týmového kouče může být jak externí, tak interní kouč, ale také jím může být manažer, který využívá koučovacích technik pro vedení svého týmu či využívá koučování pro konkrétní témata, kterými se chce s týmem prostřednictvím této metody zabývat. Zásady přístupu jsou obdobné,

jako při koučování jednotlivců. Podmínkou je koučova důvěra v tým a jeho schopnost najít optimální řešení i cestu k definovanému cíli s využitím potenciálu každého članku týmu.

3.3 Strany účastníci se procesu koučování

Pokud uvažujeme v dimenzích externího či interního koučování, pak se tohoto procesu účastní celkem čtyři strany partnerů, a to manažer, jako nadřízený a často i zadavatel koučování, zástupce oddělení lidských zdrojů, jako článek, který zajišťuje chod celé rozvojové metody, nebo je zadavatelem právě HR, kouč, ať je v roli externího či interního kouče a v neposlední řadě sám koučovaný zaměstnanec.

K maximálnímu využití potenciálu koučování je důležité, aby všechny jmenované strany spolupracovaly na integraci koučování do organizace společně. Koučování v žádném případě nesmí být bráno jako samostatná aktivita stojící mimo strategii společnosti. Pro úspěšné zavedení koučování je klíčové napojení jak zástupců HR, tak i koučů na lídry společnosti, a propojení cílů organizace s cíli koučovaného jednotlivce (MatrixGlobal, 2007). Očekávání, míra participace, odpovědnost jednotlivých účastníků i další aspekty jejich participace na procesu budou předmětem následující části.

3.3.1 Oddělení lidských zdrojů

Role zástupce oddělení lidských zdrojů nebo ve větších společnostech specialisty na oblast vzdělávání a rozvoje zaměstnanců má jakýsi centrální charakter celého koučovacího procesu. Odpovídá za **nastavení pravidel** a **koncepcie koučování** (pokud existuje zájem, aby existovala), participuje na výběru zařazených zaměstnanců do programu, zajišťuje výběr dodavatelů –

koučů, organizuje setkání či setkávání všech účastníků, zajišťuje komunikaci, a to jak v rámci koučovacího procesu jednotlivců, tak zároveň zodpovídá za komunikaci uvnitř společnosti, zajišťuje tedy jakési PR koučování a zároveň marketing HR oddělení. Podstatnou rolí, kterou má HR na starosti, je i **vyhodnocení nastavení a kvality** celého procesu, srovnání s cíli jednotlivce, i s cíli celé společnosti. Z pohledu dodavatele je HR často i zadavatelem celé koučovací poptávky.

HR hraje i v mnoha případech významnou roli při prosazení této metody do systému rozvoje zaměstnanců. Vysvětluje a v určitém slova smyslu prodává přístup v rámci vedení společnosti, informuje a vzdělává zaměstnance převážně z řad manažerů, a to především, pokud jsou manažeři v roli hodnotitelů svých podřízených, v rámci procesu hodnocení výkonu zaměstnanců nebo, pokud patří do skupiny potenciálních koučovaných. Seznamuje je s tím, co mohou od této metody očekávat, jaké jsou její přínosy, pro koho je vhodná a za jakých podmínek.

Vzhledem k tomu, že zástupci oddělení lidských zdrojů bývají také **garanty kvality**, měli by mít pro všechny výše jmenované činnosti relativně dobré znalosti a povědomí o koučování, a to jak z pohledu nastavení celé metody, tak z pohledu přínosu pro jednotlivce i organizaci. Na zástupci HR je, aby zvážil, zda právě koučování je vhodnou rozvojovou metodou, pokud toho v první řadě není schopen přímý nadřízený. Důkladná identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb se zvážením vhodnosti této metody pro daného jednotlivce, na konkrétní úrovni ve společnosti, zároveň s jeho potenciálem a plánovaným rozvojem jeho kariéry, je podstatným vodítkem k rozhodnutí, zda je tato metoda vhodnou právě pro konkrétního jednotlivce.

Dále oddělení lidských zdrojů zodpovídá za **výběr koučů**. Jejich úkolem je mapovat trh a zajistit kvalitní portfolio externích koučů. To probíhá nejčastěji dvěma způsoby. Vzhledem k tomu, že koučování je z velké míry o vztahu kouče a koučovaného, významné hledisko při výběru hrají osobní vazby, reference a doporučení. Více k výběru koučů v kapitole 3.3.3. Druhým přístupem, je vypsání klasického výběrového řízení. Tento postup volí větší organizace s potřebou většího počtu externích koučů a většinou oslovují společnost,

kteří nabízejí koučování jako jednu ze svých služeb, a mohou poskytnout jimi vybrané kouče, zajistit tak pro klienta určitou míru kvality a uspořít mu čas na hledání a výběr koučů, kteří pracují individuálně.

Metoda koučování je stále velmi mladou metodou využívanou pro rozvoj jedinců v organizacích, a právě to je i důvodem **nedostatku zkušeností**, které organizace mají a mohou sdílet. Pro zástupce HR je více než potřebné, aby se s tímto přístupem dobře seznámili a rozuměli nejen metodě samotné, ale především problematice implementace tohoto přístupu uvnitř společnosti. Dále je nutné zvážit, zda je kultura organizace natolik vyspělá, aby bylo možné koučování zavést a zda bude v uspokojivé míře využít potenciál této metody (CIPD - CiO, 2007).

Na tomto místě je nutné podotknout, že popsaný stav odpovídá jakémusi ideálnímu nastavení očekávání role HR, příklady kazuistik, které uvádím v praktické části práce, jsou dokladem, že zatím výše popsané u nás není standardem, spíše výjimkou.

3.3.2 Management

Management je **rozhodujícím článkem** v samotném zavedení koučování v organizaci. Top management hraje klíčovou úlohu v rozhodnutí, zda a v jaké podobě bude koučování v organizaci implementováno. Podoba procesu může být velmi odlišná, záleží na záměru, s nímž se tato metoda do organizace zavádí, a také na objemu investic, které půjdou do rozvoje zaměstnanců. Dále na míře ochoty podpořit nejen koučování, ale celou oblast vzdělávání a rozvoje. V neposlední řadě pak o nastavení takových cílů, které budou napojeny na výsledky organizace. Pokud hovoříme o koučovací kultuře společnosti, pak nastavení organizace v rámci manažerského stylu je právě koučovací, ale také koučování, a to na různých úrovních, je součástí strategie společnosti a strategie rozvoje zaměstnanců.

V organizacích dochází k zajímavé **kumulaci koučování** převážně na úrovni liniových manažerů. Ti jsou jak klienty externího koučování, tak jsou zařazováni do programů interních koučů, sami tedy zastávají roli kouče a zároveň mohou využívat pro svůj manažerský styl některé koučovací techniky. V neposlední řadě pro nastavení koučování v organizaci, jeho zavedení a podporu, má tato úroveň řízení často rozhodující hlas (CIPD – CiO, 2007).

Další z rolí, kterou má manažer v koučovacím procesu ve spolupráci s externím koučem, je jeho role nadřízeného, který participuje na rozvoji svých podřízených. Pro úspěch koučování je tato role velmi významná. Při ideálním nastavování spolupráce kouče a koučovaného se manažer účastní úvodních setkání a spoludefinuje cíle svého podřízeného v rámci programu v souladu s hodnocením výkonu, další směřování v kariéře jedince a jeho potenciál pro růst v organizaci. Krokem, který následuje, je kromě nastavení cílů i definování kritérií pro měření účinnosti koučování. Výčet faktorů, které napomohou v identifikaci změny, ať se jedná o chování a přístup koučovaného nebo výsledek nějakého projektu či procesu, doloží v závěrečném hodnocení očekávaný posun v rozvoji jedince.

Před ním je ale velmi účelné zařadit do programu i průběžné hodnocení, které má dva přínosy, a to je zpětná vazba pro koučovaného od nadřízeného a zároveň vyjasnění a případné předefinování cílů koučování. Nadřízený má výjimečnou možnost pozorovat proces změny u zaměstnance v průběhu koučovacího procesu a dát podřízenému zpětnou vazbu, jak se mu daří v naplňování vytýčených cílů, a to na společné schůzce s koučem. Jeho participace je významná i z toho důvodu, že kouč není přítomen každodenně s koučovaným na pracovišti a může využít zpětné vazby nadřízeného pro další práci s koučovaným. Vrcholem spolupráce je závěrečné hodnocení celého rozvojového programu a srovnání výsledků procesu s definovanými kritérii úspěchu. Tohoto setkání se většinou účastní i zástupce oddělení lidských zdrojů, který dále vyhodnocuje kvalitu nastavení celého procesu a srovnává výstupy s dalšími účastníky koučování.

Z výše popsaného je zřejmé, že **schopnosti nadřízeného**, jeho ochota a zájem o rozvoj podřízeného jsou pro úspěch koučování v organizaci významným aspektem fungování celé metody. Příklady reálných ukázek i tohoto kritéria budou součástí kazuistik v závěru práce.

3.3.3 Kouč v organizaci

Role kouče byla popsána v kapitole 2.3, vztáhněme nyní tuto problematiku přímo na problematiku nastavení koučování v organizaci.

Kouč jako externí partner v koučovacím procesu

Vraťme se zpět k problematice výběru koučů. Řada koučů nabízí své služby nejen v oblasti koučování, ale také pracuje s jinými rozvojovými metodami, nabízí tréninky a další vzdělávání, převážně v oblasti rozvoje osobnosti, poradenství v problematice vedení lidí a týmů, dále se specializují na definování strategií společností, jejich vizí a cílů, zabývají se hodnocením zaměstnanců a jejich výběrem do různých programů a celou řadou dalších odborných služeb týkajících se lidských zdrojů. Jak už bylo zmíněno, koučování je metoda, která je postavena na kvalitě vztahu a vzájemné důvěře, a to nejen mezi koučovaným a koučem, ale v organizaci je to vztah mezi všemi čtyřmi stranami procesu koučování. Ten se jeví natolik významným, že se v řadě organizací stává klíčovým kritériem výběru dodavatele poptávaných služeb včetně koučování, a to přináší následující paradoxní situaci. Řada „koučů“ začala poskytovat služby v oblasti koučování v reakci na poptávku ze strany klientů. Ti žádali koučování jako nový trend v rozvoji zaměstnanců a oslovili své aktuální dodavatele, ať už v jakékoli oblasti rozvoje lidských zdrojů, aniž by si reálně ověřili, zda oslovení skutečně koučování ovládají a zda na něj mají odborné kompetence. Právě **míra důvěry a vazby** v rámci vzájemného vztahu byla významným faktorem při volbě kouče. Hledisko kvality a odbornosti nemělo zdaleka tak stěžejní charakter, jako je tomu u jiných odborných profesí.

Koučování je relativně mladou profesí a na českém trhu to platí dvojnásob. I když se profesní standardy v této oblasti budují, u nás široké veřejnosti a ani odborníkům na lidské zdroje zatím nejsou příliš známy. Profesi koučů v Čechách sdružují následující **profesní organizace**:

- Česká asociace koučů (ČAKO)
- European Mentoring and Coaching Council (EMCC)
- International Coach Federation (ICF)

Ty mají nastaveny profesní standardy a etické kodexy a vstup do nich je definován skrze akreditační požadavky, které musí zájemci naplnit tak, aby mohli vstoupit do daného sdružení. Zároveň jednotlivé profesní spolky mají vytvořen systém vzdělávání, a to jak pro vstup do profese koučů, tak i dalšího vzdělávání svých členů dle jednotlivých úrovní kvalifikace.

Koučování je **volnou živností** a její vývoj u nás do značné míry kopíruje situaci, která se dělá a děje v profesi lektorů a trenérů. Tedy snahy ukotvit profesní standardy, nastavit konkrétní předpoklady pro vstup do profese a podporovat další vzdělávání členů s cílem udržení kvality a rozvoje jednotlivců a dané profese. Tyto iniciativy jsou vedeny převážně členy obou profesí, nikoli však legislativními kroky, jak je tomu u vázaných profesí sdružujících své členy v komorách, vycházejícími z požadavků zákona.

Rozhodujícím faktorem je tedy **otázka poptávky a nabídky**. Kritéria volby externích koučů jako dodavatelů koučování v organizacích byla již popsána výše.

Interní kouč

Koučování prostřednictvím interních koučů v českých organizacích není zatím velmi častým jevem, i když s postupem času a rozvojem této metody lze sledovat **vzrůstající zájem** o zavedení tohoto přístupu do praxe i u nás. Dle mé znalosti trhu se i v této oblasti objevují organizace, které aktuálně na zavedení interního koučování pracují.

Průzkum *CIPD - Coaching in Organizations* provedený v roce 2007 ve Velké Británii, kde je aktuálně interní koučování na vzestupu, uvádí kritéria

úspěšně zavedeného interního koučování. Pokud organizace volí tuto podobu koučování, pak před samotným nastavením zajišťují výběr a vzdělání svým interním koučům. Na základě výkonu, potenciálu, motivace a dalšímu směřování v rámci kariéry jednotlivce v organizaci stanovují kritéria výběru těch, kteří projdou programem zaměřeným na rozvoj koučovacích dovedností. Přehled požadovaných kompetencí a standardů je tedy nastaven a veřejně komunikován a sdílen. Trénink budoucích interních koučů je zajišťován prostřednictvím externích dodavatelů, zároveň je interním koučům poskytována průběžná podpora a možnost sdílet své zkušenosti a dále je rozvíjet.

3.3.4 Koučování zaměstnanci

Mezi nejčastěji koučované **skupiny** patří vrcholoví a střední manažeři, zaměstnanci zařazení do programů koncipovaných pro talenty společnosti, jedinci, kteří byli identifikováni jako tzv. nástupci. Dále zaměstnanci, kteří mají v relativně krátké době projít změnou, zastávat odpovědnější pozici, vést větší tým lidí, posunout se z lokální na mezinárodní úroveň společnosti a celé řady dalších.

Koučování je metoda, která není metodou vhodnou pro každého. Ve svém původním pojetí je především individuální metodou, která koučovanému přináší rozvoj tzv. **šitý na míru** dle jeho znalostí, zkušeností i schopností, a především zaměřená na naplňování individuálních cílů jedince. Její podstatou a zároveň podmínkou je ochota a chuť koučovaného na sobě relativně intenzivně pracovat, být připraven přijímat velmi konkrétní zpětnou vazbu, chtít sebe a události kolem měnit. Motivace ke změně jedince je podmínkou úspěšně realizovaného koučování. Významným atributem celého procesu rozvoje je přijetí **odpovědnosti koučovaného** za svůj osobní rozvoj. Výsledek celého snažení je závislý na obou stranách, ale pokud má klientovi přinést změny trvalého charakteru, pak vůle, přesvědčení o správnosti volby

a vlastní nasazení na straně koučovaného hrají nenahraditelnou roli v celém procesu a v případě jejich absence snaha kouče je nemůže nahradit.

Koučování v organizaci by mělo mít **dobrovolný charakter** a mělo by být otázkou volby každého účastníka. Důležitá je informovanost o této metodě a řízení očekávání těch, kteří do programu vstupují, ideálně ze strany oddělení lidských zdrojů a přímého nadřízeného. Alespoň obecná znalost přístupu, způsob práce, očekávané výstupy usnadní navazování vztahu a nastavování vzájemné spolupráce mezi koučem a koučovaným.

Některé organizace dávají koučovanému možnosti volby kouče, nabízí jim možnou spolupráci s několika kouči z vlastního portfolia koučů nasmlouvaných pro organizaci, konkrétní výběr je pak na koučovaném. Ten také dává zpětnou vazbu především s ohledem na vzájemnou spolupráci, podporu a přístup kouče, a to jak v průběhu procesu koučování, tak v závěru samotné rozvojové aktivity.

3.4 Kvalita koučování

Využití koučování v organizacích zaznamenává v posledních deseti letech exponenciální růst. 80% organizací v průzkumu zaměřeném na vzdělávání a rozvoj CIPD uvedlo, že investují minimálně do jedné či dvou forem koučování v organizaci. S rostoucími výdaji organizací do koučování roste i **potřeba zajistit podmínky pro sledování kvality** poskytovaných služeb a těch, kteří koučování nabízejí a do společností dodávají, tedy koučů (2006).

Otázka kvality nabývá na významu. Pro řadu organizací, a to i u nás se koučování v různých podobách, od externího koučování až po podporu koučování jako manažerského stylu, stává obrovskou investicí. Je zřejmé, že vedení organizací, které se pro koučování rozhodlo, a to v jakékoli podobě, očekává zlepšení výsledků organizace i výkonu jejích zaměstnanců.

Kritérií, v nichž je možné kvalitu sledovat, je v procesu koučování celá řada. Navíc jednotlivé zainteresované strany; tj. management jako zadavatel,

HR jako garant metodiky a organizačního zajištění koučování, koučovaný, jako klient a konečně kouč jako dodavatel služby, vnímají každý kvalitu z jiného úhlu pohledu a v jiném měřítku. Jakýmsi spojovacím článkem všech zúčastněných a zároveň klíčovou premisou celé metody koučování je vztah. Paradoxně něco tak obtížně definovatelného a návazně měřitelného, navíc v rámci koučovacího procesu se měnícího vzhledem ke střídání stran účastníků procesu od výběru koučů až po vyhodnocení celé koučovací intervence, má klíčový význam pro úspěch celé rozvojové aktivity. Na základě reflexe výsledků empirických studií lze konstatovat, že experti na koučování i koučovaní sdílí a povyšují **vztah v koučování na určující činitel v úspěchu** koučování jako rozvojové metody (CIPD - CiO, 2007).

Vztah kouče a koučovaného však není jediným faktorem kvality koučovacího procesu. Kvalita a efektivita celé metody koučování právě v prostředí organizací stojí na záměru a celkové strategii společnosti. Klíčových kritérií úspěchu, která je nutné zvážit při tvorbě konceptu a návazných rozhodnutí, je celá řada. Ty reálně ovlivňují **úroveň penetrace koučování** do organizace (Passmore, J., 2007). Následující kapitola přináší náhled do procesu implementace a faktorů, které významně úspěch metody ovlivňují.

3.4.1 Nastavení koučování v organizacích

Jak již bylo v textu několikrát naznačeno, aktuálním trendem v oblasti rozvoje zaměstnanců je metoda koučování. I když je tento přístup známý již pár desetiletí, rozkvět na poli organizací zažívá v posledních deseti až patnácti letech, lze ho tedy označit za velmi mladou disciplínu, kde chybí převážně praktické a spolehlivé návody, jak koučování v organizaci nastavit. Ve výsledku je tato situace skutečnou výzvou těch organizací, které nastavují koučování jako metodu rozvoje svých zaměstnanců (Bresser, F., 2006).

V roce 2005 Frank Bresser ve spolupráci s *East London Business School* a řadou dalších organizací provedl velmi rozsáhlý průzkum v oblasti koučování.

Analyzoval téměř 250 odborných titulů na danou problematiku, oslovil a vedl rozhovory s dvanácti významnými kouči a manažery, provedl průzkum mezi 144 kouči a manažery z více než dvaceti zemí a vytvořil pilotní projekt s 19 studenty a 19 kouči formou telefonického koučování. Výsledkem tohoto projektu je komplexní studie, která přináší velmi **systematický a ucelený návod pro HR** manažery, jak úspěšně implementovat koučování do organizace. Z dostupných modelů, knih a studií o koučování je v současnosti tato **studie skutečně nejucelenějším modelem**, který se věnuje implementaci koučování v organizacích.

V následujících dvou kapitolách využiji této studie a představím jednotlivé aspekty koučování v organizaci i definované faktory pro úspěšné zavedení koučování v organizaci. Toto pojetí může sloužit jako určité **měřítko pro definování kvality** koučování ve vybraných společnostech, jejichž přístup představím v třech kazuistikách v závěru práce.

3.4.1.1 *Jednotlivé aspekty koučování v organizaci*

Přístupy, pojetí, modely, typy, formy koučování jsou na trhu velmi různé. Povědomí o koučování mezi laickou veřejností je stále malé a ani míra znalosti problematiky mezi potenciálními klienty koučování není dostačující. Bohužel existuje celá řada nejasností a nedorozumění, která plynou ze špatného pochopení nebo nevhodné implementace koučování do organizací. Pro zavedení koučování je nutné zvážit celou řadu kritérií a aspektů, které mohou velmi významně ovlivnit úspěch metody. Dlouhodobých zkušeností, které by bylo mezi organizacemi možné sdílet, skutečně není mnoho. Následující koncept Bressera, představuje ucelený model, viz tabulka č.: 3 - Dimenze koučování, jejichž cílem je napomoci organizacím a těm, kteří se touto otázkou zabývají, **zefektivnit proces zavádění** a jeho **postavení v organizaci**. Zamyšlení se nad každou z dimenzí a uvedení odlišností možných přístupů ke každé z nich, otvírá **pestrou paletu pojetí**, ze kterých si mohou organizace

vybrat dle svých požadavků, cílů, očekávání a prostředí. Tato a další kritéria jsou určující pro finální podobu konceptu koučování v organizaci.

Tabulka č.: 3 - **Dimenze koučování**



Zdroj: Bresser, F., 2006

Jak rozumět každému ze dvanácti aspektů, jaká pojetí, myšlenky a diskuse kolem každého aktuálně běží? Na následujících stránkách uvádím prostřednictvím Brasserovy studie jednotlivé dimenze, a to z různých úhlů pohledu tak, jak byly reprezentovány účastníky studie, shrnuty a představeny. Některé dávají celkem jednoznačné dopovědi, či volbu mezi dvěma až třemi přístupy, ale některé jsou ponechány ve formě otázky. Model na ně nepřináší konkrétní odpověď, nechává ji na zvážení tvůrci vlastních konceptů v organizaci a na jejich pojetí jakou cestu či postoj k metodě koučování zvolí.

1. Terminologie

Jde o pochopení a **definici koučování** v organizaci, jakým způsobem rozumět a v jakém kontextu používat termín koučování, jaká je jeho šíře, co vše pod něj patří a jak jasný je samotný význam slova všem, kteří ho užívají. Autor uvádí aktuální trend, a tím je jasné definování významu koučování

v organizacích, na rozdíl od předcházející fáze, kdy využití slova koučování bylo až svévolné.

2. Minulost koučování

V tomto aspektu jde především o **postoj ke koučování** ve třech možných přístupech;

- koučování existovalo vždy
- koučování je zcela novým fenoménem
- některé elementy koučování vždy existovaly, ale dnešní forma přináší novou kvalitu

3. Cíle a přínosy

Na jaké cíle a přínosy má být koučování zaměřeno? Jde primárně o;

- cíle organizace
- cíle koučovaného
- rovnocenné na obou stranách

A jaká je **míra vlivu intervence a kontroly** organizace, pokud je proces financován na náklady společnosti, i když součástí dosahování cílů mohou být i ryze osobní témata, jejichž sdílení by mohlo koučovaného poškodit?

4. Základní principy

Jaký je soubor základních principů, na kterých je koncept postaven? Jak je organizace připravena řešit případné porušení těchto principů a s jakými závěry a dopady? Za nejvíce citlivý je považován **princip důvěry**, a to ve vztahu jedince k organizaci, která je sponzorem a zadavatelem, dále její možnost monitorovat a vyhodnocovat úspěch celého procesu.

5. Vztahy v koučování

Jaké jsou či mají být **rysy vztahu** mezi koučovaným a koučem? Převažuje názor, že jde o rovnocenný vztah obou partnerů, přijetí výstupů a odpovědnosti za ně přejímá koučovaný a kouč je ten, kdo vnímá a reaguje

na potřeby klienta v rámci koučovacího procesu. Centrem vztahu je tzv. kontrakt neboli dohoda o cílech koučování.

6. Koučovací techniky

Obecně je přijímáno, že mezi základní techniky kouče patří otázky, naslouchání a zpětná vazba. Debata se vede nad tím, zda mohou být v rámci koučovacího sezení využity i další metody a případně jaké, což je více otázka různých škol, které propagují své přístupy. Na zvážení jsou také jednotlivé **typy koučování**; tváří v tvář, telefonické, e-mailové či formou videokonference.

7. Cílové skupiny

Jde o **specifikování skupiny** nebo skupin, které mají být zahrnuty do koučovacích aktivit. Za sporné je považováno, jestli může být koučování aplikováno na všechny skupiny účastníků rovnocenně, otázka je zda:

- koučování funguje nejlépe na vybraných skupinách (jako nejvýkonnější pracovníci, vrcholoví pracovníci, individuality apod.)
- všichni mohou profitovat z koučování rovnocenným způsobem

S ohledem na skupiny a zacílení koučování debata pokračuje a to:

- zda je koučování stejné bez ohledu na skupinu
- zda se koučování mění, podle skupiny koučovaných

8. Vztah k dalším metodám

Jak odlišit koučování od dalších metod, jakými jsou mentorování, konzultování, poradenství, trénování, terapie a další?

- pokud je koučování kombinováno s dalšími metodami, pak ztrácí na svém přínosu
- pokud jakákoli metoda obsahuje prvky koučování, pak může být označena za koučování

9. Kvalifikace

Jaké jsou nejdůležitější **dovednosti kouče**? A co je jejich zdrojem?

- talent a přirozené schopnosti
- výsledek učení a tréninku
- získávání zkušeností
- všech výše jmenovaných faktorů rovnocenně

Další otázkou ve kvalifikaci koučů je, zda konkrétní **odbornost** může hrát významnou roli v koučování či nikoli když:

- koučování je nezávislé na obsahu
- odbornost je nutná
- odbornost není nutná, ale pokud ji kouč má, je vhodné ji přirozeně využít

A konečně otázka, zda standardy kvality v podobě akreditací napomáhají ke kvalitě koučování či naopak a jsou pro organizace zavádějící.

10. Úrovně implementace

Ty se diskutují v **několika rovinách**, a to zda preferovat:

- externí koučování
- interní koučování

Dále, zda mohou roli kouče zastávat manažeři pro své podřízené:

- ano a navíc znají dobře nejen své podřízené, ale i prostředí společnosti
- ne, nemají potřebnou neutralitu a otevřená diskuse není možná
- ano, mohou koučovat, ale pouze témata, kde nebude problémem konflikt rolí či zájmů

Další otázkou je **implementace koučování jako manažerského stylu** vedení a možnost přinést do něj některé prvky koučování a zda tento přístup skutečně přináší výsledky v podobě výkonu jedinců i společnosti.

A jako poslední, zda je či není koučování součástí kultury společnosti a jaké mohou být jeho přínosy či rizika.

11. Kulturní pohled

Koučování prochází napříč celou řadou kultur od globální, regionální, národní, organizační až po individuální. Tématem debaty je, jaký je **vliv rozdílů v kultuře** na podstatu koučování:

- koučování je nezávislé, zůstává stejné bez ohledu na kulturu organizace
- díky kulturním rozdílům vznikají koncepty koučování postavené na potřebách dané kultury

Je koučování aplikovatelné do všech prostředí a kultur?

- kvalifikovaní koučové jsou schopni koučovat v jakékoli kultuře
- existují kultury, které zcela odmítají metodu koučování a na ně není aplikovatelná

12. Osobní zkušenost s koučováním

Poslední dimenzí, kterou autor předkládá je **význam osobní zkušenosti** s koučováním člověka, který se nějakým způsobem podílí na zavádění koučování do organizace, zdůrazňuje výhody a nevýhody a objektivního využití této zkušenosti pro praxi.

3.4.1.2 Faktory úspěšně implementovaného koučování v organizacích

Koučování je ve své podstatě především individuální metodou, která umožňuje pracovat s ryze individuálními podmínkami a cíli koučovaného. Bezesporu tato pozitivně hodnocená kvalita přináší i své stinné stránky. A to především v procesu **zavádění této metody do organizací**, které v masivnějším pojetí koučování musí nutně přistoupit k systemizaci konceptu, nastavení kritérií a pravidel pro účastníky koučovacích programů tak, aby mohly zajistit efektivní průběh, kvalitu a spokojenost jak na straně organizace, tak na straně účastníků koučování.

Jak bylo konstatováno v předchozí kapitole, není mnoho zdrojů, z nichž lze čerpat inspiraci a zkušenosti k zavádění koučování do organizace. Především kapitola představila dvanáct dimenzí, jejichž různorodé pojetí může být jakousi platformou pro implementační proces. Tato kapitola týká se především metody samotné a oblastí jejího přímého vlivu.

Co jsou však kritéria pro úspěšné zavedení koučování v organizaci? Jaké další vazby, prvky a procesy jsou pro úspěch této metody klíčové? Bresser pokračoval ve svém zkoumání koučování a závěrem vytvořil souhrn celkem deseti implementačních kritérií, která považuje za kritéria úspěchu. Jejich výčet ukazuje následující tabulka č.: 4 – Kritéria úspěšné implementace koučování. Stručné představení těchto kritérií bude následovat.

Tabulka č.: 4 – **Kritéria úspěšné implementace koučování**



Zdroj: Bresser, F., 2006

1. Porozumění specifikaci koučování v organizaci

Vzhledem k mnoha nejasnostem odlišného chápání a **pojetí termínu koučování** je pro organizaci klíčové, jasně definovat tento pojem. S ohledem na specifika této metody neexistuje universální přístup, který by vyhovoval všem. Podmínky organizací jsou různé a těm by měly odpovídat i nastavené

cíle a zároveň kritéria měření pro zjištění úspěšnosti zvoleného přístupu koučování.

2. Systematický přístup

Toto kritérium úspěchu přináší požadavek systematického nastavení konceptu koučování. Ten začíná od fáze přípravy, představení konceptu, postupného rozšíření, péči o koncept a jeho nastavení až po fázi vyhodnocení. To předpokládá jasné definování **cílů, výstupů, odpovědností, pravidel a kritérií hodnocení**. Napojení koučování na strategii společnosti a další převážně HR procesy. Požadavkem je takový koncept, který bude základem pro další aktivity organizace.

3. Volba adekvátních úrovní implementace koučování

Jde o rozhodnutí, zda se má v rámci konceptu využít: externí koučování, interní koučování, koučování jako manažerský styl směřující ke koučovací kultuře společnosti. Autor uvádí podmínku zavedení nejvyššího stupně koučování v organizaci, tedy jako organizační kultury společnosti, dobrou znalost problematiky koučování na straně HR, která dle jeho názoru v současnosti ve většině organizací chybí.

4. Zapojení top managementu

Pro zavedení jakéhokoli konceptu koučování je třeba získat **podporu nejvyššího vedení společnosti**, pokud tato podmínka není splněna, pak je ohroženo dlouhodobé fungování konceptu. Dále z modelu plyne konkrétní doporučení začít s implementací koučování od nejvyšší úrovně vedení společnosti. Tento postup má šanci získat vysokou důvěryhodnost a zároveň vytváří pozitivní atmosféru učení, ke které koučování přispívá, pokud všichni zapojení manažeři veřejně prezentují pozitivní postoj ke koučování.

5. Pozitivní komunikace koučování jako metody rozvoje

Za důležitou je považována strategie komunikace a tzv. marketingu koučování uvnitř organizace. Významný pro úspěch koučování je **odklon**

od pojetí koučování jako nápravy ke koučování rozvojového charakteru. Pak je patrné vysoké nasazení a chuť účastníků dosahovat nejlepších výsledků, které jsou v organizaci pro koučování nejlepší reklamou. Je také doporučeno vhodné prezentování koučování v podobě loga a dalších propagačních aktivit, dále možnost tzv. „ochutnávky“ koučování, která přinese případnému účastníkovi jasnější představu o podstatě koučování a možných přínosech.

6. Přínos pro všechny zúčastněné

Nastavení koučovacího konceptu musí respektovat požadavek **pozitivního přínosu pro všechny zúčastněné.** Úspěch spočívá ve vzájemném respektu všech stran postaveném na důvěře, dobrých partnerských vztazích a vzájemné spolupráci. Doporučuje se nastavit opatření v případném konfliktu zájmů jednotlivých stran, jak konflikty a nedorozumění řešit s cílem udržet přínos pro všechny zúčastněné.

7. Návaznost na strategii společnosti

Koučovací program, pokud má být životaschopný, nesmí postrádat návaznost na další aktivity společnosti a na její **celkovou strategii.** Pokud tato podmínka není naplněna, pak organizace odmítne přijetí konceptu, ať je za důvod považováno a sdělováno cokoli. Klíčové je také provázání na HR strategii a další HR procesy.

8. Transparentnost konceptu koučování

Za významnou je považována dobrá **informovanost** o konceptu koučování, stanovení **jasných očekávání** a transparentnost procesu pro všechny zúčastněné. Koučování by v žádném případě nemělo být utajováno, ale naopak by mělo být otevřené a lákat další zájemce k účasti. Komunikace jasných pravidel před zahájením koučování je podmínkou a souhrnné informace o koučování by měly být k dispozici celé organizaci, tedy i těm, kteří aktuálně nejsou do programu zahrnuti.

9. Efektivní a důkladné hodnocení

Vyhodnocení koučování je nezbytnou aktivitou pro sledování výstupů koučovacího procesu a další optimalizaci nastavení konceptu, která by měla mít průběžný charakter. Bohužel není snadné najít a vyhodnocovat spolehlivě kritéria hodnocení. Autor modelu zdůrazňuje, že koučování je velmi mladou disciplínou, která ideální **parametry k hodnocení stále hledá**. Obtížnost je umocněna charakterem krátkodobého a dlouhodobého efektu, který je v koučování zřejmý, ovšem přímý vliv na výsledky organizace se dají vyhodnotit jen nepřímou. Za kritický je považován tlak mezi hodnocením a důvěrností informací. Čím vyšší je požadavek na hodnocení, tím nižší je míra důvěrnosti. Samotný proces hodnocení programu je úzce provázán s celkovým uchopením konceptu koučování, tedy kritéria měření mohou mít velmi odlišnou podobu a opět se přímo váží na cíle koučování a jeho míra nastavení v organizaci.

10. Jednotný charakter a kvalita na všech úrovních

Koučovací program má vysokou šanci na úspěch, pokud od samého začátku je vyžadována a **dodržována jeho vysoká úroveň kvality** v podobě definovaných standardů. Jednotný charakter znamená dodržování zavedených pravidel všemi zúčastněnými. Významný je předpoklad důvěryhodnosti a jeho respektování všemi zúčastněnými.

3.4.2 Hodnocení a měření kvality koučování v organizaci

Investice do rozvoje zaměstnanců, jejich znalostí a dovedností znamená pro organizaci nemalé náklady, a to jak v podobě finančních investic, tak času zainteresovaných stran. Z tohoto důvodu organizace jeví intenzivní zájem, aby byl zajištěn přímý **vliv vzdělávacích a rozvojových aktivit** na podnikatelské výsledky organizace, které se zajímají o efektivitu procesu a návrat vložených investic. Metoda slibuje organizacím mnohé, od vlivu na finanční zisky společnosti až po velmi obtížně hmatatelné přínosy, jakými

jsou změna kultury společnosti, motivace zaměstnanců a celé řady dalších. Není tedy divu, že zájem o kvantifikaci výsledků a přesné vyčíslení vlivu koučování na výsledky byznysu roste společně s nárůstem jeho využití v organizacích.

Organizace mimo sledování kvality a efektivity také hledají cesty, jak dosahovat maximální možné míry kontroly a řízení rizik spojených s koučováním. Vzhledem k charakteru metody koučování, která probíhá nejčastěji mezi koučem a koučovaným, tedy za přítomnosti pouze dvou osob, hrozí relativně velké riziko poškození klienta, pokud se kouč chová neeticky nebo není zcela kompetentní. Podmínka důvěrnosti informací brání zainteresovaným stranám **kontrolovat proces** přímo při koučování. I v tomto případě však organizace za podpory koučů hledají cesty, jak zajistit kvalitu procesu v podobě role kouče (CIPD – CS, 2006).

Britská studie z roku 2007 se zabývala motivy organizací, které je vedou k tomu, aby hodnotily a měřily kvalitu a efektivitu koučování. Zjištěními došly k závěru, že mezi nejčastěji uvedené důvody patří:

- shledání nedostatečné kontroly nad procesem koučování
- obavy s řízením nákladů
- iniciativa konkrétních skupin (výkonných manažerů nebo zástupců HR/specificky z oddělení vzdělávání a rozvoje)

Cílem je zhodnotit vliv koučování na celkové výsledky organizace spíše, než jmenovat samotné přínosy koučování (CIPD – CiO, 2007).

Úrovní, kterých lze v koučování sledovat, je celá řada. Významné jsou změny na **úrovni organizace a v rovině jednotlivce**. Převažují data kvalitativního charakteru, ale existují i modely, které se snaží o matematické vyjádření přínosů v podobě kvantitativních dat. Hodnocení se provádí na základě definovaných kritérií v podobě obchodních cílů a dalších dopadů, které ovlivňují výsledky organizace. Vytvoření strategie hodnocení přináší možnost objektivně zhodnotit, zda nastavení koučování v organizaci je skutečně přínosné (Anderson, D., Anderson, M., 2005).

V návaznosti na pojetí hodnocení kvality a měření efektivity v celé oblasti vzdělávání je i v případě koučování zcela nepostradatelný proces evaluace, který je nutné plánovat společně s definováním záměrů a očekávání organizace a specifikovat cíle kladené na tento proces. Mezi obecná doporučení patří zvážení následujících kritérií:

- definování modelu hodnocení, který bude používán dlouhodobě a umožní srovnání kritérií v čase
- ujasnění, k čemu má hodnocení sloužit, zda má něco prokázat, zlepšit či má být příležitostí k učení
- realistické zvážení nákladů, a to jak finančních, tak časových na celý proces hodnocení
- definování kritérií úspěchu před výběrem nástrojů měření
- výběr vhodných hodnotících nástrojů, výběr získaných dat
- zvážení všech pohledů a přínosů hodnocení zúčastněných stran koučování
- zajištění, že koučové budou s vybranými hodnotícími nástroji skutečně pracovat
- minimalizace rezistence ze strany koučovaných vůči hodnocení
- včasná a transparentní komunikace ohledně hodnocení, a to směrem ke všem zúčastněným (IES Report 430, 2006)

Praktických zkušeností s hodnocením koučování, které by byly popsány, je nejen u nás, ale i v zahraničí velmi málo. Ani studie a průzkumy věnující se výhradně metodě koučování se překvapivě tématem hodnocení a měření efektivity specificky nezabývají. V literatuře obecně najdeme odkazy na možnost **využití zkušeností s hodnocením z oblasti vzdělávání**, tj. tréninků, seminářů a kurzů. Odborníci doporučují postupovat podle již tradičního Kirkpatrickova modelu, který byl představen v kapitole 1.2.3.

Pro proces koučování mají jednotlivé úrovně potenciál hodnotit následující:

1. Úroveň reakce (Level 1 – reaction)

Vztahuje se k úvodním setkáním kouče a koučovaného, jejich schopnosti navázat vzájemný vztah na úrovni rovnocenného partnerství, definovat cíle koučovacího procesu i cíle v oblasti změny chování koučovaného. Výstupem mohou být formálně definované výstupy koučování a měřitelná kritéria navázaná na cíle v podobě tzv. koučovacího kontraktu, který je vhodné sdílet v rámci širší skupiny zainteresovaných stran, a s nadřízeným, případně zástupcem HR. Na této úrovni jde o hodnocení vnímání koučování, vyhodnocení vlastních preferencí koučovaného, jeho spokojenosti s koučovacím procesem jako takovým.

2. Úroveň učení (Level 2 – learning)

Tato úroveň zachycuje, co se je koučovaný schopen ze zkušenosti z koučování naučit. Jde o ryze individuální zkušenost, ale v obecné rovině lze u většiny koučovaných sledovat posuny v oblasti vlastní efektivity, vnímání odlišnosti, jinakosti druhých, schopnosti vidět věci i problémy s nadhledem, zlepšení komunikačních, interpersonálních a týmových dovedností. Na této úrovni se využívá jako nástroje zjišťování pokroku sebehodnocení a zpětná vazba kouče.

3. Úroveň chování (Level 3 – behaviour)

Hodnotí míru účinnosti koučování na výkon a chování jedince či zlepšení dosavadních dovedností využívaných v pracovním procesu. Na této úrovni v návaznosti na koučování jde především o schopnost klienta převádět stanovené cíle do akčních kroků, naplnit za podpory koučování změnový proces chování nebo zlepšit konkrétní dovednosti. Do hodnotícího procesu mohou být zapojeny i další strany, nadřízený či podřízený koučovaného, kteří mohou poskytnout neformální i formalizovanou zpětnou vazbu např. v podobě 360° zpětné vazby sledující změny chování koučovaného. Je možné data porovnávat, pokud se zpětná vazba provede za začátku a na konci celé rozvojové aktivity.

4. Úroveň výsledků (Level 4 – result)

Tato úroveň je v koučování stejně jako ve vzdělávání vztahována k cílům organizace, jde o měřitelnou změnu v podobě výkonu, která je doložitelná číselnými údaji v podobě produktivity, nákladů, prodeje, časového hlediska zkrácení výrobního, prodejního či jiného cyklu apod. převedené na finanční ukazatele. Jde o zjišťování a měření vlivu na výsledky organizace, o vyčíslení ekonomické hodnoty koučování. Využívá se již zmiňované metodiky ROI, viz kapitola 1.2.3 nebo průzkumů, které zahrnují zpětnou vazbu od externích zákazníků společnosti.

5. Úroveň hodnotová

Z pohledu koučování tato úroveň zasahuje nejen do změny vlivu na rozvoj firemních cílů, ale i na firemní kulturu, ta je dnes definována jako tzv. koučovací kultura (coaching culture), ke které cíleně směřuje celá řada převážně zahraničních progresivních společností.

Vliv koučování zasahuje do mnoha úrovní i oblastí, a to jak z pohledu změny chování jednotlivce, potažmo jeho výkonu, tak i na úrovni organizace, kde je možné sledovat nejen přímý vliv na ziskovost organizace, ale i na firemní kulturu, zvýšení týmové spolupráce, motivaci zaměstnanců, zvýšení jejich loajality vůči zaměstnavateli a řadu dalších tzv. „soft faktorů.“ Podle studie provedené společností *MatrixGlobal* je možné usuzovat, že poměr právě tzv. soft faktorů s nárůstem koučování poroste (2007).

Stejně jako odborníci vznesli svá varování v rovině vzdělávání, před přílišným vyzdvihováním a spoléháním se na ekonomické ukazatele měření kvality, v případě metody koučování je situace obdobná. Izolováním a sledováním pouze jednoho zvoleného faktoru není možné přinést **objektivní zhodnocení všech přínosů koučování**, které přinášejí výhodu na úrovni spokojenosti, zlepšení vlivu na výsledky jednotlivce, potažmo organizace.

Dalším úhlem možného pohledu na hodnocení koučování v organizaci je hodnocení z hlediska procesu. V obecném pojetí můžeme konstatovat,

že principy metody koučování jsou postaveny na definování cílů a jejich hodnocení v míře naplnění celého procesu, kdy srovnávání probíhá průběžně i v konečném stavu jejich dosažení.

To platí pro úroveň jednotlivce i organizace, kdy v ideálním případě jsou **cíle vzájemně provázané**. Jejich úrovně lze definovat v pěti kategoriích:

- navázání koučování na cíle organizace
- nastavení výstupů koučování, které budou aplikovány v pracovním procesu
- vytvoření hodnoticích kritérií, které jsou provázány s koučovacími cíli
- prokázání vlivu koučování na výkon jedince
- očekávané oblasti zlepšení výkonu (Anderson, D a Anderson, M, 2005)

V kontextu metody koučování a pojetí této práce dále považuji za přínosné podívat se, s odkazem na kapitolu Hodnocení a měření kvality vzdělávání v organizacích, na problematiku **optikou jednotlivých účastníků** procesu koučování. Britský *Institute for Employment Studies* (IES) navrhl na základě vlastního průzkumu model, který využívá pro hodnocení koučování. Ten zohledňuje dvě dimenze hodnocení, v grafickém pojetí ho ukazuje obrázek č.: 3 - Dimenze hodnocení

A) Zdroje hodnocení:

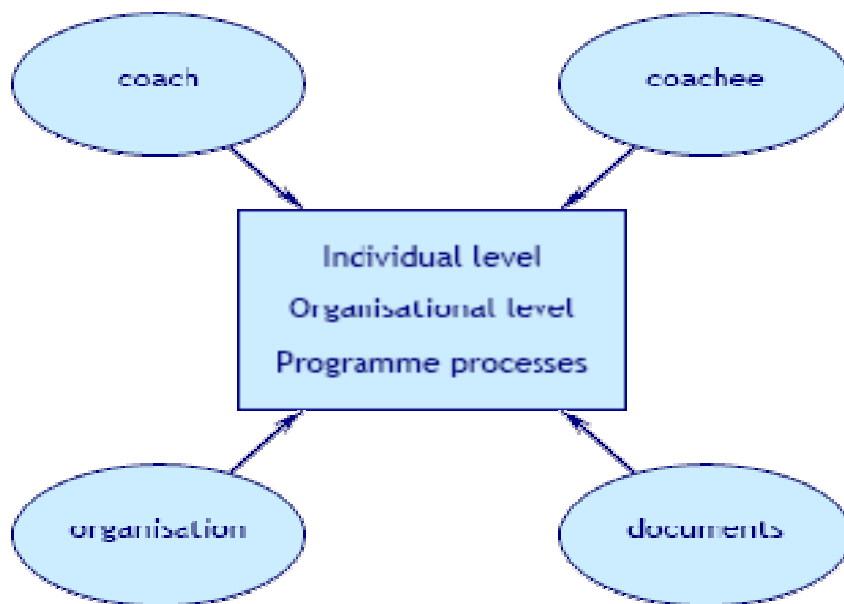
1. prováděná dokumentace jako záznamy identifikovaných či dosažených cílů, koučovacího kontraktu a podobně
2. koučovaný
3. kouč, ať je interním či externím dodavatelem
4. hledisko organizace, kam patří zpětná vazba od liniových manažerů, zadavatelů, HR, či podřízených zaměstnanců

B) Úrovně hodnocení:

1. jednotlivce - co koučovaný očekává a jak budou prokázány přínosy koučování na úrovni jednotlivce

2. organizace - co organizace očekává a jak budou prokázány přínosy koučování na úrovni organizace
3. procesů – jaké návazné interní i externí procesy musí existovat, aby koučovací program přinesl očekávané změny a změnu výsledků. Pokud by nebyly funkční, co je třeba v organizaci změnit a přenastavit (IES, Report 430, 2006).

Obrázek č.: 3 - Dimenze hodnocení



Zdroj: IES, Report 430, 2006

Zajímavé a účelné na tomto modelu je jeho **komplexní uchopení** všech vzájemně propojených stran účastnících se v různé míře procesu koučování. Na úrovni organizace považují za velmi přínosné zohlednění návazných či podpůrných procesů, na kterých je koučování závislé nebo z něho další procesy vycházejí. **Průběžný monitoring fungování** během realizace koučovacího projektu umožňuje napojení na další nejen vzdělávací a rozvojové aktivity organizace, což napomáhá komplexnímu pojetí koučování.

V závěru této kapitoly bych ráda uvedla některé nejčastěji využívané nástroje pro hodnocení kvality a měření efektivity koučování. Zmiňuji pouze ty,

kteře jsou pro tuto metodu nepostradatelné nebo pro organizaci výhodné a kteře slibují dle zahraničních studií podobný zájem o ně i u nás.

Sebehodnocení

Jak již bylo zmíněno v druhé úrovni Kirkpatrickova modelu, v koučovacímu procesu se hojně využívá sebehodnocení vlastních pokroků klienta. Ten je koučem pravidelně vybízen k tomu, aby zhodnotil své posuny, vztáhnul své pokroky k definovaným cílům a například pomocí škály vyjádřil spokojenost sám se sebou v koučovaných oblastech. Dosažení vysoké úrovně spokojenosti koučovaného klienta může být **největším možným přínosem koučování**, i když obtížně definovatelným či měřitelným (Anderson, D a Anderson, M, 2005).

Diagnostické nástroje

Pro identifikaci pokroků na úrovni učení jedince se také často pracuje s diagnostickými nástroji v podobě psychometrických či osobnostních testů, dále s výstupy z 360° zpětné vazby a dalších jejích variant, vycházejících z kompetenčních modelů či profilů. Používají se opakovaně na začátku koučovacího procesu a v jeho závěru a porovnávají se pokroky v jednotlivých oblastech. Také se v těchto případech využívá srovnání koučovaných mezi sebou resp. jejich výstupů ze zvoleného testování. Výsledky je pak možné měřit na individuální úrovni, ale i na úrovni koučované skupiny či týmu. Slouží především k tomu, aby prokázaly pokroky a posuny v chování či výkonu jednotlivce.

Supervize

Dalším pohledem na zajišťování kvality koučovacího procesu je hodnocení koučů. Ze zahraničních studií vyplývá, že téma tzv. supervize začíná být klíčovým termínem pro oblast koučování a nástrojem měření kvality externích i interních koučů a služeb, které poskytují. Mezi další cíle supervize patří další **profesní rozvoj koučů** a budování celkové koučovací kultury společnosti. Na základě průzkumu provedeného britskou organizací CIPD

je supervize definována následovně: „Supervize koučů je strukturovaným formálním procesem pomoci supervizora kouče s cílem zlepšit kvalitu koučování, zvýšit kapacitu koučů, podpořit je a jejich profesi. Supervize je také zdrojem organizačního učení“ (CIPD - CS, 2006, s. 2).

Supervize koučování se skládá ze tří elementů:

- koučování kouče ve smyslu jeho koučování
- mentorování kouče s cílem rozvíjet jeho profesi a profesní kvality
- poskytování externího pohledu s cílem zajištění kvality koučovacího procesu (Passmore, J., 2007)

Supervize má kvalitativní rozměr a nabízí kontrolu kvality práce kouče, zajišťuje dodržování profesních i organizačních standardů a provázanost koučovacích cílů s cíli organizace. Supervize má své kořeny v psychologii, psychoterapii nebo v counsellingu, kde je tohoto nástroje kontroly využíváno běžně. Britská studie z roku 2006 dokládá využití supervize pro zajištění kvality koučování za relativně méně obvyklé a teprve ve stádiu počátku. Z oslovených respondentů/koučů 86% z nich považovalo supervizi za důležitou a přínosnou, ovšem pouze 44% jí reálně procházelo. V měřítku organizací byl tento poměr ještě větší. Zájem o supervizi mělo 88% zástupců těch, kteří koučování organizují, pouze však 23% z nich uvedlo, že supervizi mají ve společnosti zavedenou. Evropská studie z roku 2007/8 už uvádí následující posun. Z 27 států Evropské unie, z nichž třináct má rozvinutý trh s koučováním, jich celkem sedm využívá supervizi v rozšířeném měřítku (Bresser, 2007/8).

Zajímavé jsou i odlišnosti v **očekávání přínosů supervize** na straně koučů a organizací. Zatímco koučové chtějí supervizi z důvodů vlastní větší efektivity, organizace očekávají záruku kvality služeb koučů (CIPD - CS, 2006).

V kontextu českých organizací jsem se osobně se supervizí nesetkala, pouze jako s formou zajištění kvality při procesu profesní certifikace koučů, jako naplnění požadavků pro získání certifikačního stupně mezinárodních profesních sdružení. Bresserova studie (2007/8) Českou republiku mezi zeměmi, které by pracovaly se supervizí koučování v organizacích, neuvádí.

Balanced Scorecard (BSC)

Je souborem nástrojů, který manažerům společnosti poskytuje systém vyvážených ukazatelů výkonnosti podniku. BSC je nejučinnějším, pokud je využíván k podpoře změn v organizaci. Umožňuje **spojení strategického plánování s tradičním výročním rozpočtovým procesem**. Převádí vizi a strategii podniku do uceleného souboru měřítek finanční i nefinanční výkonnosti, a to v podobě čtyř perspektiv; finanční, zákaznické, interních podnikových procesů a učení a růstu. Právě poslední kategorie učení a růstu je pro téma disertační práce nejzajímavější. V této oblasti jsou definovány cíle, které mají organizaci napomoci zvýšit schopnosti a znalosti zaměstnanců v návaznosti na další systémy a procesy a společně s ostatními perspektivami napomoci k růstu organizace a konkurenceschopnosti (Kaplan, R. S., Norton, D. P., 2002). BSC v současnosti není příliš využívaným nástrojem v oblasti koučování pro měření definovaných ukazatelů výkonnosti, ale na základě reflexe převážně internetových zahraničních zdrojů lze usoudit, že do budoucna se bude právě v oblasti koučování v organizacích využívat i tohoto přístupu. Ten umožňuje nahlížet na přínos konkrétních aktivit z perspektivy celé organizace a jejích cílů. Možnosti a přínos tohoto nástroje reflektují požadavky na úspěšné zavedení a hodnocení koučování do organizací, což koresponduje se zjištěními této práce.

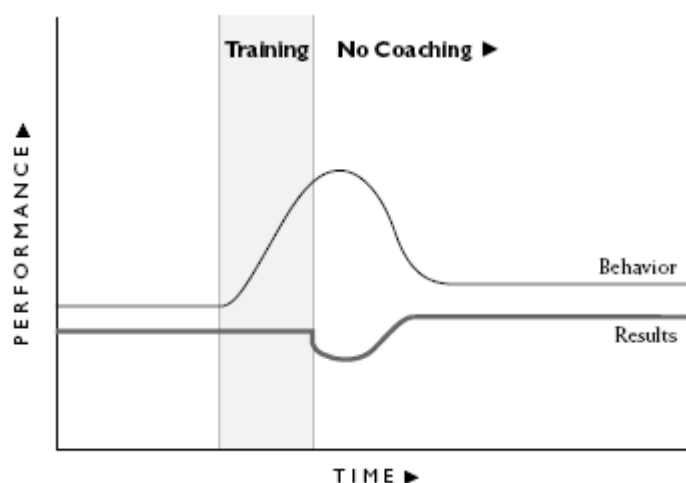
I když je obecně průzkumů a studií, které by měřily kvalitu koučování skutečně nedostatek, Passmore shrnuje ve své knize *Excellence in Coaching, The Industry Guide* přínosy koučování pro organizaci a dokládá je výsledky několika studií, provedených prostřednictvím kvantitativních i kvalitativní dat. Výsledky uváděných průzkumů jsou veskrze pozitivní, někdy až překvapivé. Shrnují přínosy; na straně organizace, v podobě návratnosti investic, na straně důvěry výkonných manažerů i HR manažerů v tuto metodu a její schopnost **přinášet hmatatelné výsledky pro organizace i jedince**. Tato zjištění považuje autor za natolik významná, že staví metodu koučování do popředí největších investic v oblasti vzdělávání a rozvoje, s potenciálem dosáhnout výjimečných výsledků, a to v celosvětovém měřítku. A zároveň apeluje

na potřebu dále pátrat a důkladně porozumět těm aspektům koučování, které specificky podporují zmiňované možnosti, navazovat na ně, upravovat nastavení koučování i tréninku v organizacích dle těchto zjištění (2007).

3.4.3 Přínos v propojování vzdělávacích a rozvojových metod

Zajímavým fenoménem, který je v současnosti relativně málo organizacemi využíván, je přístup, který **kombinuje jednotlivé vzdělávací a rozvojové metody**. Konkrétně jde především o navázání tréninku na koučování. Cílem tréninkové intervence je převážně rozvoj a zdokonalování konkrétní dovednosti. To probíhá v několika fázích od uvědomění si dané nekompetence až po její nevědomé užití v požadované kvalitě. Tento proces změny trvá při intenzivním snažení minimálně tři týdny. Většina tréninků však probíhá ve dvou až třídenním programu, který je v ideálním případě následován opakovacím modulem s časovým odstupem. Ukazuje se však, že pouhý trénink není dostatečným nástrojem, který by zajistil trvalou změnu v dané dovednosti či změně chování. Viz graf č.: 1 - Co se stane, pokud trénink není následován koučováním.

Graf č.: 1 - Co se stane, pokud trénink není následován koučováním

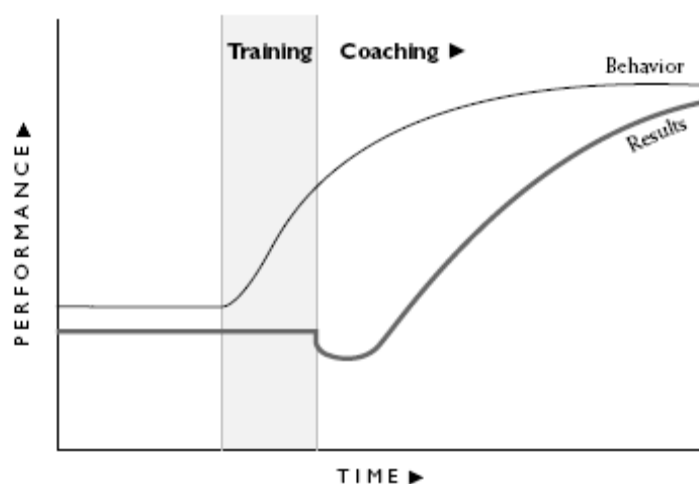


Zdroj: Training and Development Journal, 1979 in Crane, T. G., 2007, s. 23)

Graf ukazuje dvě kategorie, chování a výsledky v závislosti na výkonu jedince v čase. Je zřejmé, že bez dlouhodobé podpory změnového procesu je vliv tréninku na výkon jedince téměř minimální a staré vzorce chování se po čase opět objeví (Crane, T. G., 2007).

Následující graf č.: 2 - Co se stane, pokud je trénink následován koučováním, ukazuje proces změny v čase, kdy po skončení tréninku navazuje koučování.

Graf č.: 2 - Co se stane, pokud je trénink následován koučováním



Zdroj: Training and Development Journal, 1979 in Crane, T. G., 2007, s. 23

Z druhého obrázku, který ukazuje situaci, kdy hned záhy po skončení tréninku je navázáno koučováním, je patrné zvýšení nejen využití nových vzorců chování, ale i zvýšení výkonu jedince. Ukazuje se, že požadavky kladené na oblast vzdělávání a rozvoje, není možné uchopit a jednoduše zlepšit jednou ze vzdělávacích či rozvojových metod. Proces učení a schopnost jedince přenést nově naučené vzorce chování do pracovního procesu tak, aby pozitivně ovlivnily výkon a výsledky organizace, je relativně složitým úkonem, který vyžaduje silnou motivaci jedince, jeho podporu organizací i nadřízeným a především **vhodnou volbu a kombinaci vzdělávacích a rozvojových aktivit.**

V současnosti se organizace nejčastěji potýkají se schopností jedinců zvládat požadované změny v rovině chování a schopností zlepšení výkonu. Na toto téma byly i provedeny průzkumy, které měly doložit důvěru zástupců HR v jednotlivé vzdělávací a rozvojové metody, které mohou tento požadavek podpořit. Výsledkem je zajímavé zjištění; více než 70% z nich věří, že koučování je více efektivní nežli trénink ve smyslu změny chování a zvýšení výkonu, a to specificky u skupiny výkonných manažerů a u tzv. high-flyers - zaměstnanců s vysokým potenciálem (Training Strategies for Tomorrow, 2003 in Passmore, J., 2007).

Žádná z metod včetně koučování není všemocná, ani není všelékem na úskalí a potíže, se kterými se dnešní organizace potýkají. Ale programy dlouhodobějšího charakteru, které řeší komplexně celý proces učení od získání vědomostí a dovedností, přes realizaci nového návyku v pracovním procesu, až po zvýšení výkonu a zlepšení výsledků, mohou být odpovědí na požadavky kladené v oblasti vzdělávání a rozvoje. Výsledky vzdělávacích aktivit vytržených z kontextu a realizovaných mimo celkové plány rozvoje jedince v organizaci nepřinesly z dlouhodobého hlediska potřebné změny. Naopak **komplexní uchopení vzdělávání a rozvoje jedince**, navázané na strategii rozvoje lidských zdrojů v organizaci, nabízí řešení, které má šanci reálně napomoci vyřešit aktuální požadavky, s nimiž se společnosti na globálních trzích potýkají.

Jak se jim to skutečně v kontextu českého prostředí daří, představím v následující kapitole, věnované případovým studiím ze třech mezinárodních společností, které působí v odlišných oborech podnikání na českém trhu.

3.5 Shrnutí kapitoly

Metoda koučování umožňuje těsné navázání na požadavky jednotlivců i organizací, vychází z potřeb a reaguje na definované cíle. Nabízí řešení některých otázek a problémů, se kterými se současné organizace a jedinci v nich potýkají. Zavedení koučování může znamenat pro organizaci celou řadu

přínosů, podmínkou však je nejen sladění s požadavky, ale také navázání na stávající firemní procesy, a to především procesy týkající se řízení lidských zdrojů. Za nejvýznamnější přínos metody koučování považuji její **potenciál napomáhat v procesu transformace organizace**, na úrovni jedince to znamená nejen iniciaci změny chování jako takové, ale podporu v procesu vytváření nového vzorce chování, které vyústí v trvalou změnu. Z dalších možných přínosů koučování bych na základě zkušeností jmenovala následující dvě, ty považuji především pro prostředí českých společností za významné. Domnívám se, že koučování jako metoda **napomáhá jedinci skutečně převzít odpovědnost** nejen za svůj vlastní rozvoj, ale především za svá rozhodnutí včetně možných dopadů a konsekvencí, za cíle, kterých se snaží dosahovat, a konečně za postup, který při naplňování svých cílů uplatňuje. Z pohledu vnímání změn okolím je to především přínos na úrovni kooperace a vedení týmu, důraz na vlastní motivaci a rozvoj koučovaného manažera, ale také podpora rozvoje a motivace ostatních. V širším pojetí reflektování přínosů se ukazuje, že se netýká pouze pozitivního dopadu na koučovaného jedince, ale i na jeho blízké okolí.

Strategie koučování v organizacích prochází za dobu své existence zajímavým vývojem od koučování jako nápravy ke koučování jako skutečnému nástroji rozvoje. I když je koučování v podobě nápravy v organizacích stále využíváno, průzkumy dokládají posun ve vnímání a účelu zavádění koučování. Trend z pohledu významu celé organizace směřuje k jeho **využití jako rozvojové metody**, provázané s dalšími diagnostickými technikami i formami zpětné vazby. Navíc z podstaty přístupu nápravy je zřejmé, že toto pojetí v jádru popírá základní premisu koučování, a to je jeho pozitivní rámec. Jako jednu z možných cest vidím transformaci a přeformulování „problému“ do podoby „výzvy“, která nemá negativní konotaci a nabízí pozitivní vymezení daného tématu. Druhou možností řešení „problému“ je hledání jiných metod nebo přístupů, které mají více „nápravový“ charakter, než je tomu u koučování. Další premisou je prvek důvěry mezi koučem a koučovaným. Domnívám se, že toto kritérium je možné ve své plné šíři realizovat pouze **v podmínkách externího koučování**. Formy interního a manažerského stylu koučování řeší

jiná specifika a mají své přínosy pro jedince i organizaci, nicméně naplnění podmínky důvěry, která se zdá klíčovou i z pohledu klientů, může být značně komplikované. Pak je ovšem na místě vznést otázku, zda další jmenované formy koučování dostatečně zachovávají ve svém pojetí základní podmínku fungování metody, či už jsou jí natolik vzdálené, že je pro celou oblast značně komplikované nazývat a zařazovat je pod koučování.

Na základě výčtu jednotlivých stran účastníků koučovacího procesu je zřejmé, že významnou roli pro úspěch metody koučování v organizaci sehrává **oddělení lidských zdrojů**. Je nositelem myšlenky, iniciátorem, tvůrcem i realizátorem procesu koučování, zajišťuje ho organizačně a staví se do role garanta kvality. Z pohledu zaměstnanců je také článkem řetězce, který informuje, propaguje a šíří myšlenku koučování uvnitř organizace, což se ukazuje jako velmi pozitivní a pro samotnou metodu přínosné. Dále zajišťuje proces hodnocení kvality, měření přínosu metody a jejího uplatnění ve společnosti. Výčet zaznamenává ideální pojetí role HR, avšak není skutečným obrazem reálné praxe. Což ilustrují tři příklady kazuistik v následující kapitole.

Průzkumy i odborná literatura dokládají fakt, že stejně jako v oblasti hodnocení a měření vzdělávání i v případě metody koučování je situace obdobně složitá. Pokud využijeme Kirkpatrickova modelu, pak jsou klíčové pro hodnocení koučování první a třetí úroveň, kdy se hodnotí především hledisko spokojenosti - na úrovni reakce - tedy vzájemného vztahu kouče a koučovaného, a účinnosti koučování - na úrovni chování - demonstrované v podobě změny chování jedince vztažené k jeho pracovnímu výkonu v organizaci. Rámec koučovacího procesu i vyhodnocování výsledků koučování nejčastěji tvoří **metodika SMART** popsaná v kapitole 2.1.2. Ke stanovení hodnocení na úrovni učení se často využívá celé škály diagnostických technik, a to před a po zahájení koučování. Významným prvkem hodnocení je důraz na schopnost jedince ohodnotit své pokroky a v rámci koučovacího procesu, pracovat se **sebereflexí**, ve formalizované podobě se **sebehodnocením**. Nástrojem, který lze dále využít pro hodnocení kvality práce koučů a v současnosti u nás není aplikován, je tzv. **supervize**, ta je přebírána z jiných

oborů a v zahraničí si získává na své popularitě. Obdobně je to se souborem nástrojů, které umožňují sledovat prosperitu podniku při dosahování stanovených cílů. Tím je systém měření výkonnosti tzv. **Balanced Scorecard**, zatím v oblasti koučování nenabízí mnoho popsaných zkušeností, ale trend ukazuje, že je jedním z možných nástrojů, které organizace budou pro tento účel využívat.

Využití koučování v organizacích je zatím na svém počátku, a tak řada společností do stádia hodnocení zatím nedospěla, přesto jsem přesvědčena, že pokud bude nárůst obliby koučování v organizacích pokračovat, pak bude také růst **tlak na požadavky hodnocení** a měření tohoto nástroje už jen vzhledem k vloženým investicím.

Závěr kapitoly demonstruje využití koučování v návaznosti na další vzdělávací metody, ukazuje výsledek účinnosti, pokud je proces **učení podpořen jak metodou tréninku, tak koučováním**. Výsledky vzájemného sladění jsou překvapující. Pro organizace tato skutečnost značí potřebu vzájemného napojení vzdělávacích a rozvojových aktivit a systemizaci procesů tak, aby výsledky účinnosti byly co možná největší.

Součástí této kapitoly bylo také představení Bresserova modelu dvanácti dimenzí koučování a deseti kritérií úspěšné implementace koučování do organizace. Ten systematicky a velmi komplexně shrnuje klíčové atributy metody pro její uplatnění v organizacích, nabízí ucelený návod pro tvorbu konceptu a následující monitorování úspěšnosti metody. Model využívám jako strukturu pro představení tří kazuistik a zhodnocení jejich úrovní pokročilosti aplikace koučování. Ty jsou předmětem následující čtvrté kapitoly.

4 KAZUISTIKY

Pro zpracování jednotlivých kazuistik jsem převážně využila svých osobních zkušeností z působení ve třech mezinárodních společnostech, kde jsem se s různou mírou pokročilosti implementace koučování setkala, v posledním případě je to v roli externího kouče. Toto období je datováno v rozmezí let 2005 – 2008, kdy jsem se oblasti koučování nejintenzivněji věnovala. Dále jsem čerpala z rozhovorů kvalitativního charakteru, které jsem provedla na přelomu let 2007 – 2008 s těmi, kteří v současnosti zastávají pozice zodpovědné za oblast koučování v organizacích tak, abych doplnila aktuální situaci v každé z vybraných organizací. Především v první studii je patrný posun od dob, kdy jsem se osobně účastnila zavádění koučování, ve srovnání s tím, jak koncept vypadá dnes. V posledním případě jen velmi stručně představuji koncept koučování společnosti a zaměřuji se více na konkrétní projekt, který je realizován v jednom z oddělení společnosti a reprezentuje zajímavý přístup k rozvoji konkrétního týmu zaměstnanců prostřednictvím koučování a dalších vzdělávacích a rozvojových metod, pro mne v roli externího kouče.

K jednotlivým případům jsem přistoupila shodně prostřednictvím definovaných kritérií, která byla uvedena v podkapitolách 3.4.1.1 Jednotlivé aspekty koučování v organizaci a 3.4.1.2 Faktory úspěšně implementovaného koučování v organizacích, která vycházejí ze studie Bressera (2006) a podle mého názoru reprezentují v současnosti nejucelenější náhled na uchopení konceptu koučování v organizacích. Obecné pojetí a definování možností v daném kritériu umožňuje využití této struktury jako modelu vhodného pro strukturovaný popis každého z přístupů. Na faktory úspěchu jsem nahlížela ne již v obecné rovině popisu, ale kritickým pohledem zhodnocení reálného fungování daného přístupu tak, jak jej mohu z vlastního úhlu co možná nejobektivněji zhodnotit.

Každá společnost je velmi odlišná a reprezentuje ve svém pojetí koučování jinou úroveň rozvoje zaměstnanců. Pro některá kritéria bylo obtížné

najít adekvátní odpověď. Zamyšlení se nad některými kritérii bylo pro HR zástupce společností zcela nové, překvapivé i obtížně zhodnotitelné. Ve výsledku popsaného stavu může do určité míry reprezentovat osobní názor na danou problematiku nikoli však sdílenou vizi či názor, který by byl jednoznačně podpořen souhlasem vedení.

V celkovém shrnutí a zhodnocení přístupů jsou zdůrazněny a detailněji popsány ty aspekty, které jsou pro danou společnost specifické či nějak významné a odlišují je od ostatních přístupů. Také se v nich obráží můj osobní náhled na danou problematiku a podtržení konkrétních jednotlivostí, které dnes již s relativním odstupem mohu vyhodnotit za výjimečné, významné, či v daném kontextu pro účely této práce, za přínosné.

Bresserův model je jakýmsi rámcem, využitým pro strukturovaný přístup, který umožňuje nahlížet jednotnou optikou na srovnání, ale zároveň každá z uvedených studií reprezentuje unikátní pojetí konceptu koučování v praxi, které je samozřejmě poplatné své době. Již v průběhu vzniku této práce jsem shledala řadu posunů především v oblasti zkušeností s koučováním u těch, kteří jsou za něj v organizacích zodpovědní, a je důležité zdůraznit, že všichni pracují s průběžným monitoringem procesu a návaznou úpravou konceptu, která probíhá velmi dynamicky stejně jako vlastně celá oblast koučování.

4.1 Implementace koučování v poradenské společnosti A

Společnost A je jedním z nejvýznamnějších světových poskytovatelů poradenství v oblasti financí a manažerských služeb, auditu a práva. V České republice působí od roku 1990 a má zastoupení i v dalších sedmnácti zemích střední Evropy. Česká pobočka zaměstnává více než 650 odborníků a poskytuje služby největším českým i nadnárodním firmám. Výnosy firmy dosáhly v rámci střední Evropy za rok 2006 €220 miliónů.

Výchozí situace a původní záměry v oblasti koučování

V roce 2005 začala společnost A pracovat se záměrem implementovat koučování jako rozvojový nástroj pro svůj vrcholový management. Iniciativa reagovala na aktuální situaci ve společnosti, kdy na základě průzkumu spokojenosti zaměstnanci projevili vysokou míru nespokojenosti s významnou kategorií, a to se stylem vedení společnosti. Firma se v této době potýkala i s vysokou mírou odchodovosti zaměstnanců. Na základě informací získaných z tzv. výstupních rozhovorů se zaměstnanci bylo zřejmé, že i tato získaná data korespondují s výsledky celofiremního průzkumu spokojenosti zaměstnanců. Nespokojenost se stylem vedení společnosti vyústila v záměr implementovat koučování do řad nejvyššího vedení české kanceláře.

Dalším cílem bylo otevřít a vyzkoušet novou možnost rozvoje, se kterou se do té doby ve společnosti nepracovalo. V podobě relativně malého vzorku oslovených provést jakýsi pilotní projekt ověřování, jak budou fungovat rozvojové nástroje koučování v dané firemní kultuře, které byly vedeny se záměrem v budoucnu rozšířit portfolio potenciálních účastníků.

Prostřednictvím zakázky u dodavatele byl pro vrcholové vedení společnosti zorganizován půldenní seminář, který je měl seznámit s metodou koučování, odlišit ji od ostatních metod jako mentoring či counselling, které se ve společnosti používají a byly zástupcům vedení známé, objasnit jim způsob práce kouče a koučovaného a vyjasnit možné přínosy této metody. Na základě informací získaných na semináři si vrcholoví manažeři společnosti měli možnost zvolit koučování jako svůj rozvojový nástroj. Ze skupiny, která čítala okolo patnácti lidí, si tuto metodu vybral jeden, ale koučování s ním nikdy nebylo realizováno.

Současnost – obecný popis stavu

Koučování v organizaci A je vnímáno jako vysoce selektivní rozvojový nástroj, který představuje relativně vysokou investici do lidí, kteří jsou vybráni v rámci regionálního programu talent managementu. Reprezentují tedy skupinu těch, kteří mají vysoký potenciál a s nimiž se v budoucnu počítá na vrcholové vedoucí pozice. V programu je zahrnuto celkem 17 zemí v loňském roce bylo

vytvořeno 40 a v letošním 70 míst. Za Českou republiku je v tomto programu osm lidí, z nichž tři si vybrali koučování z celkové nabídky několika stavebních bloků, ze kterých je celý program talent managementu složen. Pro tento rok je v plánu vytvořit také lokální koncept tzv. talent managementu, který by byl otevřen širší manažerské populaci a částečně kopíroval regionální koncept, ale zároveň zohlednil lokální specifika a požadavky.

Jednotlivé aspekty koučování dle Bresserova modelu – obecný popis nastavení koučování ve společnosti A:

Z pohledu **terminologie** je koučování různými stranami vnímáno odlišně i z pohledu možných očekávání a přínosů tohoto nástroje, ale s postupem času a zkušenostmi, které koučování přináší, se pochopení koučování v organizaci sladuje a sjednocuje.

Koučování je považováno za jakousi **novou kvalitu formy práce** s lidmi, která v minulosti již existovala, ale dnes nabývá strukturovanější podoby. V prostředí společnosti A je často zaměňována s mentorováním, které bylo již v minulosti zaměstnanci využíváno.

Z pohledu **cílů** kladných na tuto metodu jsou očekávání následující:

- urychlení překonávání problémů
- zvýšení motivace zaměstnanců
- sladění pracovního a osobního života tzv. work-life balance
- zvýšení loajality
- zvýšení výkonu

Přínosů koučování je celá řada a ne všechny lze oddělit, jmenovat nebo dokonce odhalit.

Koučování je postaveno na **dobrovolné bázi**, zaměstnanci si sami vybírají, zda se ho chtějí účastnit. Společnost nijak předem nedefinovala počet a frekvenci koučování.

Kouče si koučování volí sami na základě až pěti profilů koučů, jejichž selekci provedlo oddělení HR prostřednictvím výběrového řízení. Zaměstnanci mají možnost nezávazné schůzky a teprve pak následuje volba

jimi vybraného kouče. **Vztah** je považován za rovnocenný, tedy obecně je ve společnosti prosazován nedirektivní způsob koučování.

Otázku **technik koučování** společnost neřeší. Je věcí kouče a koučovaného a nijak specificky není prověřována ani zjišťována. Výhodou pro kouče může být zkušenost z podobné práce, v tomto případě je to např. řízení projektů, vedení týmů apod.

Mezi **cílové skupiny** zaměstnanců zahrnutých do koučování patří řídicí úrovně společnosti, které navíc jsou prostřednictvím development center vybrány jako tzv. *successori* či nástupci a mají potenciál pro další rozvoj a postup ve společnosti.

Koučování není ve společnosti nijak zvlášť propagováno, oslovuje pouze ty, kteří jsou specificky vybráni a mohou si koučování zvolit jako vhodnou metodu pro svůj rozvoj. Je podporován také koučovací přístup v roli manažerů nebo tzv. *counsellorů*, kteří jsou zahrnuti v celkovém systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. Nicméně pod termínem koučování je rozuměno především koučování prostřednictvím **externího kouče** – odborníka a profesionála.

Kvalifikace koučů je prověřována prostřednictvím referencí. Ty jsou jak vodítkem pro výběr dané osoby, tak mírou kvality práce, kterou reprezentují. Společnost získává kontakty na kouče prostřednictvím doporučení a vlastních kontaktů.

Koučování primárně zajišťují externí koučové, ale v budoucnu chce společnost využít koučování jako **manažerského stylu** vedení společnosti, a to v časovém horizontu až pěti let. Využití interních koučů je ve stávající firemní kultuře společnosti považováno za nereálné.

Koučování je považováno za relativně univerzální nástroj specificky využitelný především pro skupinu řídicích pracovníků a není ve své obecné rovině závislé na **kultuře společnosti**, i když nepovažuje za nutné, aby bylo v konkrétním nastavení a konceptu velmi pečlivě zohledněno.

Osobní zkušenost pozitivně ovlivnila záměry a koncept nastavení koučování v organizaci. HR ředitelka má pozitivní i negativní zkušenost, důležitá je pro ni podstata metody a té ona věří.

Faktory úspěšně implementovaného koučování ve společnosti A podle Bresserova modelu - zhodnocení přístupu ke koučování

Společnost představila koučování jako jednu z možností rozvojových aktivit, které byly nabídnuty vybrané skupině zaměstnanců zařazených do tzv. talent managementu s **cílem** přinést novou metodu, která zajistí vysokou motivaci a podporu v další kariéře těch, kteří jsou pro společnost vnímáni jako klíčoví. Kritéria měření úspěchu metody v obecné rovině nebyla společností nastavena.

V případě pojetí koučování společnosti A nelze hovořit o **systematickém přístupu** k této problematice. Koncept jako takový dle slov HR ředitelky se aktuálně řeší. Společnost respektive sami koučování si ve všech třech případech z pěti až devíti předložených profilů za partnera vybrali stejného kouče. Kouč v tomto přístupu vlastně suploval za organizaci nastavení procesu a definoval společně s koučovanými individuální cíle, předpokládané výstupy, pravidla vzájemného setkávání a kritéria v podobě tzv. SMART cílů. Každý z koučovaných měl k dispozici nějakou zpětnou vazbu buď formou 360°stupňové zpětné vazby, nebo výstupu z development centra, či zpětné vazby od tzv. counsellorů, jejichž fungování je ve společnosti zavedeno řadu let a poskytuje zaměstnanci průběžné hodnocení včetně podpory další kariéry ve společnosti.

Pro případ koučování jako součásti talent managementu bylo zvoleno **externí koučování**, což v aktuálním nastavení společnosti bylo adekvátním řešením. Směřování ke koučovací kultuře je ambiciózním cílem, avšak v horizontu pěti let může být v budoucnu tato vize naplněna.

Projekt talent management získával u **nadřízených** důvěru velmi postupně, ze začátku měl i své odpůrce v řadách nejvyššího vedení, ale podařilo se jej prosadit včetně koučování jako jedné z forem rozvoje. Situace se lepší s pozitivními zkušenostmi, kterých se během projektu podařilo dosáhnout. Přímou podporu koučovaných, tak aby se např. účastnili úvodních nastavení cílů či zhodnocení pokroků, se nepodařilo získat. Bresserovo doporučení implementovat koučování od shora neuspělo už ve své první pilotní fázi a situace se od roku 2005 v tomto ohledu nezměnila.

Komunikace o koučování byla směřována pouze těm, kteří se přímo talent managementu účastnili, jinak do společnosti nešla žádná oficiální informace o tom, že firma představuje novou formu rozvoje. Ale v plánovaném pojetí lokální talent managementu je plánovaná strategie odlišná. Tam je záměrem oslovit podstatně větší skupinu a koučování uvnitř společnosti propagovat.

Společnost velmi respektuje **důvěrnost informací**, které jsou předmětem koučovacích setkání, a zpětnou vazbu od kouče vyžaduje pouze v takové formě, která neohrozí důvěru koučovaného vůči organizaci či koučovi. Vzájemné vztahy kouč – koučovaný – HR se podařilo nastavit tak, že všechny tři strany se vzájemně respektují a při téměř ročním fungování projektu nevznikl žádný konflikt.

Vzhledem k tomu, že je koučování součástí strategického projektu zaměřeného na rozvoj talentů, můžeme hovořit o záměru napojit koučování na **strategické aktivity společnosti**. Dále z pohledu procesů navazuje na systém hodnocení a dalšího kariérového plánování.

Na jeho počátku měli účastníci programu pouze velmi obecné **informace** o tom, co je koučování a co je při vzájemných setkání s koučem vlastně čeká, ale všichni přišli do programu velmi motivováni a to, že byli vybráni do talent managementu, považovali za prestižní. Očekávání se vyjasnila až po setkání s koučem, který objasnil principy koučování a pravidla vzájemného setkávání. Pro všechny zúčastněné to byla první zkušenost s koučováním.

Hodnocení výstupů na úrovni organizace nebylo ve svém počátku plánováno jako součást projektu. To realizoval kouč dle vlastního přístupu. Zvolil hodnocení cílů pomocí metodiky SMART, měření pokroků na škále a prokázání dosažení cílů v podobě akčních kroků a jejich naplnění. Každý z koučovaných měl za povinnost připravit vlastní sebehodnocení - průběžné i závěrečné, a to v podobě dosažených cílů, vlastních přínosů koučování, spokojenosti a vlivu na svůj výkon vztažený na výsledky své práce. Hodnocení se také aktivně účastnil v roli hodnotitele zástupce HR oddělení, poskytl zpětnou vazbu a svůj pohled na koučovaného a jeho pokroky.

Zajištění kvality a dodržování pravidel proběhlo převážně z iniciativy a na základě zkušeností kouče, ten nastavil většinu pravidel a byl i garantem kvality. Do velké míry vlastně suploval organizaci, která využila malého počtu koučovaných a spolupráci s jedním profesionálem, který vlastně napomohl nastavit očekávání, standardy a pravidla koučovacího procesu v tomto projektu.

Klíčové rysy přístupu společnosti A:

- **Koučování je součástí konceptu** talent managementu, který uplatňuje vysoce selektivní přístup a zaměřuje se na perspektivní zaměstnance s vysokým potenciálem. **Napojení talent managementu na strategii společnosti** je významným prvkem přístupu a je cestou, jak koučování v kultuře společnosti, které má rozvojový charakter, prosadit. Ukazuje se, že zájem a pozitivní ohlasy mají vrůstající tendenci. Na základě toho je záměrem společnosti přistoupit do budoucna k tvorbě koncepčnějšího přístupu, který umožní vstup větší skupiny účastníků do koučování a zároveň zajistí systémovost a podporu kvality koučování.

- **Podpora managementu a jeho zapojení do procesu** je získávána postupně na základě pozitivních zkušeností s koučováním. Osobní zážitek a zájem o tuto metodu k vlastnímu rozvoji top manažeři společnosti ani v průběhu času neprojevili. Otázkou je, zda koučování považují za vhodnou metodu rozvoje pro své potřeby, nebo pojetí koučování vnímali jako nápravné a jeho volbou by přiznali nějaké nedostatky, či prostě další rozvoj dle svého úsudku již nepotřebují? Motivace skupiny není zcela zřejmá, ale obecně lze její reakci vyhodnotit jako ne zcela běžnou, protože právě vzhledem k charakteru individuálního přístupu a nákladnosti metody ji ve svém prvopočátku využívali převážně nejvyšší manažeři společností.

Z pohledu podpory managementu lze usuzovat, že se týká především konceptu talent managementu jako takového, který je reprezentován nabídkou vícero vzdělávacích a rozvojových metod, nikoli však metody koučování jako takové. Vzhledem k této situaci vzniká pak otázka ohledně dopadu a reálné podpory nejen procesu, ale samotných koučovaných a jejich rozvoje.

Pokud nadřízení nejsou schopni nebo ochotni podpořit podřízené svou účastí na hodnotících schůzkách a poskytnout jim zpětnou vazbu na jejich pokroky, pak dopady koučování ztrácí na svém možném přínosu a efekt tohoto nástroje není především pro organizaci využit v plné míře svého potenciálu.

- **Role a význam kouče** pro stávající uchopení koučování ve společnosti A je zcela stěžejní. Do velké míry vlastně supluje organizaci, která využila malého počtu koučovaných a spolupráci s jedním profesionálem, kterému dala v procesu zcela plnou důvěru. Kouč napomohl nastavit očekávání účastníků i HR oddělení, vypracoval pravidla koučovacího procesu a vytvořil **kritéria hodnocení** vlastní práce na úrovni přínosů pro koučované, přínos pro organizaci není v tomto pojetí nijak hodnocen. HR oddělení má **roli zadavatele** a stávající projekt je jakýmsi pilotním pojetím, na kterém se zástupci HR učí, jak do budoucna koučování v organizaci nejlépe nastavit. Kouč je nositelem znalostí a nabízí vlastní přístup koučování jako konkrétní model možného nastavení. Rizikovým faktorem tohoto pojetí je závislost na jednom kouči, a tím i malá variabilita různých přístupů bez možnosti srovnání, i když pro spolupráci původně bylo zvažováno až osm dalších koučů.

- **Komunikace koučování** uvnitř společnosti je velmi sporadická, týká se vlastně pouze těch, kteří jsou přímými účastníky koučování. Toto pojetí kopíruje přístup zvolený i v pojetí talent managementu, který oslovuje pouze ty, jejichž zařazení do programu se zvažuje nebo jsou již v programu zařazení. Přístup vytváří na jednu stranu pocit prestiže u těch, kteří jsou do programu zařazení, je však velmi rizikový pro zbývající většinu zaměstnanců, kteří vlastně ani nevědí, čeho mohou a jakým způsobem v rámci svého rozvoje dosahovat. Celkově lze vyhodnotit toto pojetí pro organizaci za netransparentní a může mít i negativní dopady na motivaci a loajalitu zaměstnanců.

4.2 Implementace koučování v telekomunikační společnosti B

Společnost B je významným hráčem na telekomunikačním trhu v ČR. Poskytuje služby mobilního telefonického a internetového připojení. Jedná se o firmu, která je součástí mezinárodní skupiny a v ČR se etablovala v roce 1996. Celosvětově má společnost 120 miliónů klientů, z čehož připadá na ČR asi pět miliónů, a zaměstnává přibližně 2700 lidí.

Výchozí situace a původní záměry v oblasti koučování

První koučování ve společnosti B je datováno už do roku 2004. Původní poptávka vznikla se záměrem nabídnout skupině vrcholových manažerů, která čítala okolo 45 lidí, metodu, jež bude řešit jejich specifické potřeby. Cílem bylo napomoci manažerům lépe zvládat svoji roli ve vztahu ke společnosti i svému týmu. Této nabídce využila přibližně třetina manažerů, a to na základě vlastní poptávky či z doporučení jejich přímého nadřízeného, za odborné konzultace zástupců HR oddělení. Koučování bylo realizováno prostřednictvím externích koučů. V roce 2005 již byl zaznamenán vzrůstající zájem a počet lidí z oslovené skupiny manažerů stoupl asi na polovinu z celkového počtu a nástroj byl rozšířen směrem dolů i na střední manažerskou populaci. Avšak cíle v obou skupinách byly z velké míry odlišné. Zatímco u skupiny vyššího managementu byl zaznamenán odklon od využití koučování jako metody nápravy a koučování více získávalo rozvojový charakter převážně ve smyslu budování vlastní kariéry, pro nižší úroveň bylo koučování využíváno spíše v rovině pomoci řešení složitých situací, do kterých se manažeři ve své roli dostávali. Počty lidí, kteří se během procesu koučování účastnili, se v průběhu realizace koučování měnil a mění, nicméně trend ukazuje vzrůstající zájem a popularitu tohoto nástroje. V roce 2006 - 2007 proběhla relativně masivní revize celého systému. Výsledek je zpracován v kontextu Bresserova modelu a reprezentuje současný stav.

Současnost – obecný popis stavu

Společnost B patří mezi ty společnosti, které investují do lidí relativně velké objemy financí. Vzdělávání a rozvoj lidí je významným pilířem strategie společnosti. Firma dlouhodobě usiluje o udržení se na špici mezi prestižními zaměstnavateli a pravidelně získává různá ocenění v oblasti rozvoje lidského kapitálu, který pro ni znamená konkurenční výhodu na trhu. Společnost disponuje relativně robustní HR divizi, která je po odborné stránce na velmi dobré úrovni. V rámci svého týmu vyčleňuje tzv. kompetenční centra, která jsou zaměřena na oblasti odměňování a zaměstnaneckých výhod a dále na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců. HR oddělení má za cíl poskytovat kvalitní služby interním klientům a nabízet jim současné moderní metody práce s lidskými zdroji. Mezi ně řadí i koučování.

Jednotlivé aspekty koučování dle Bresserova modelu – obecný popis nastavení koučování ve společnosti B:

Z pohledu **terminologie** je situace značně složitá. Představy různých stran o koučování a možnostech této metody se liší včetně základních principů a cílů. HR vede s manažery intenzivní diskusi, snaží se vyjasnit a odlišit různé formy koučování prostřednictvím propagace této metody a jasně vymezit možnosti, které koučování v různých pojetích nabízí. K pochopení napomáhá také osobní zkušenost většiny vrcholových manažerů, kteří využívají koučování pro svůj rozvoj a rozvoj svých týmů.

Koučování je považováno za svébytnou a **samostatnou metodu**, která ve svých mnoha formách může být využita pro širokou škálu potřeb rozvoje převážně manažerské populace. Je vnímána jako moderní fenomén, který nabízí nové možnosti práce s lidmi.

Z pohledu **cílů** kladených na tuto metodu jsou očekávání následující:

- zaměření na zvýšení výkonu
- zaměření na práci s týmem
- rozvoj manažerských dovedností
- zvládnutí role manažera

- rozvoj osobnosti
- pomoc při zvládnání obtížných situací

Koučování je postaveno na **dobrovolné bázi**, zaměstnanci si sami vybírají na základě doporučení či podpory manažera, zda se ho chtějí účastnit. Pravidla koučování jsou nastavena a popsána na intranetu, všichni participující jsou s nimi seznámeni na základě osobní schůzky s HR. Koučování by mělo být realizováno v deseti setkáních, která by měla proběhnout do šesti měsíců. Doporučováno je realizovat koučovací setkání mimo prostory společnosti.

Kouče si koučování vybírají ze dvou profilů koučů, které jim předvybere a doporučí specialista z HR oddělení. Výběr koučů, kteří jsou zařazeni v tzv. portfoliu koučů, zajišťuje HR oddělení a proces výběru je průběžný. Zaměstnanci mají možnost využít nezávazné schůzky a pak teprve následnou volbu svého kouče. **Vztah** je v případě externího koučování považován za rovnocenný.

Otázku **technik koučování** zástupci HR ověřují během výběrového procesu, zjišťují, jakým způsobem kouč pracuje a jaký směr koučování reprezentuje. Garancí kvality a přístupu kouče je ověření odborného vzdělání kouče.

Mezi **cílové skupiny** zaměstnanců zahrnutých do koučování patří střední a vrcholoví manažeři společnosti.

Koučování je také ve společnosti rozšířeno jako manažerský styl práce vedení lidí, a to spíše formou direktivního koučování. HR propaguje a prosazuje nedirektivní formu koučování, která je zajišťována externími partnery. Nicméně pod termínem koučování je rozuměno především koučování prostřednictvím **externího kouče** – odborníka a profesionála.

Kvalifikace koučů je prověřována prostřednictvím osobního setkání kouče se specialisty HR, dále na základě profilu a CV kouče a následně i referencí. Společnost získává kontakty na kouče prostřednictvím doporučení, vlastních kontaktů, účastí na odborných konferencích, průběžného monitoringu trhu a dalších zdrojů. Dále ověřuje kvalitu v průběhu práce kouče s koučovanými a vyhodnocuje výsledky. Odbornost není vyžadována, ale

ve výběru a doporučení poskytované HR koučovaným, může hrát roli. Akreditace koučů nabývá s jejím rozšiřováním na významu.

Pro společnost B koučování primárně zajišťují externí koučové. V přípravné fázi je projekt zaměřený na interní koučování a využití koučování jako **manažerského stylu** vedení společnosti, a to v časovém horizontu jednoho až dvou let.

Koučování je považováno za relativně **univerzální nástroj**, jehož využití je směřováno především pro skupinu středních, vyšších a top manažerů společnosti.

Na implementaci koučování ve společnosti se v uplynulých letech podílelo několik HR specialistů a manažerů. V tomto ohledu je velmi obtížné zhodnotit **vliv a osobní zkušenost** každého z nich na celkový stav koučování. Obecně však lze konstatovat, že osobní zkušenost především v manažerské populaci napomáhá pozitivnímu přijetí a propagaci nástroje uvnitř společnosti.

Faktory úspěšně implementovaného koučování ve společnosti B podle Bresserova modelu - zhodnocení přístupu ke koučování

Koučování v organizaci B je řazeno mezi klíčové rozvojové nástroje a vzhledem k již více než tříletým zkušenostem pracuje organizace s průběžným monitoringem a následnou úpravou konceptu, jehož celkovým záměrem je postihnout co nejširší manažerskou populaci a využít plně všech možností, které koučování nabízí. Hodnocení kvality a měření efektivity je součástí konceptu, a to na třech úrovních, v podobě reakce, učení a chování koučovaného.

Obecně lze ve společnosti sledovat trend systemizace koučování a specifičtějšího definování pravidel účasti. Cíle a výstupy jsou určovány převážně na individuální úrovni, případně pro specifické skupiny účastníků, které jsou na stejné úrovni hierarchie, a kritéria hodnocení jsou pro ně jednotná a návazně srovnatelná. Koučování je napojeno na další HR procesy a je součástí strategie vzdělávání a rozvoje zaměstnanců.

Společnost B má již několikaleté zkušenosti s **externím koučováním**, v současnosti pracuje na záměru vytvořit koncept **interních koučů** – manažerů,

kteří by mohli, na základě získaných dovedností a zkušeností za podpory organizace, tuto roli zastávat. Rizika tohoto přístupu lze najít ve dvou faktorech. Reálnost implementace koučování v kultuře, kde je důvěra vysoce hodnoceným atributem, a zároveň na některých úrovních panuje relativně vysoká míra vzájemné nedůvěry. A dále schopnosti manažerů v roli koučů skutečně obstát, pokud se řada z nich stále potýká s nedostatky v základních manažerských dovednostech.

Všichni **top manažeři** mají osobní zkušenost s koučováním a metodu a rozvoj konceptu koučování podporují.

Komunikaci a propagaci koučování věnuje společnost značnou pozornost. Pravidla a podmínky účasti uvádí na svých intranetových stránkách a také uspořádala workshop pro všechny potenciální účastníky s cílem objasnit přínosy a možnosti koučování. Dále podporuje manažery v procesu identifikace a plánování rozvojových potřeb svých podřízených, tak aby byli schopni adekvátně vyhodnotit skutečné potřeby a zvolit optimální přístup v rozvoji svých podřízených včetně možnosti koučování.

Společnost respektuje **důvěrnost informací**, které jsou předmětem koučovacích setkání, ale zároveň se snaží najít takové formy monitorovacího procesu, aby zajistila požadovanou kvalitu a efektivitu koučování. Zástupci HR se průběžně setkávají s kouči a jejich záměrem je navazovat dlouhodobé vztahy spolupráce postavené na vzájemné důvěře.

Koučování je součástí **strategie vzdělávání** a rozvoje zaměstnanců, tato oblast patří mezi pět pilířů **strategie společnosti**. Dále z pohledu procesů navazuje koučování na systém hodnocení a dalšího kariérového plánování. Celý proces je zahájen diagnostickou částí, a to buď v podobě 360° zpětné vazby, která vychází z kompetenčních modelů společnosti (řídící úrovně mají odlišné kompetenční modely), nebo osobnostních testů, které provádí specializovaná externí společnost. Cílem koučování je v závěru, resp. s ročním odstupem, měření zopakovat a zjistit míru zlepšení ve sledovaných oblastech, které mají jak kvantitativní tak i kvalitativní podobu.

Celý proces je zahájen osobním setkáním koučovaného a zástupcem HR, jehož cílem je **informovat** a předem připravit interního klienta

na koučování, objasnit pravidla účasti, očekávání a napomoci s výběrem kouče. Obecné informace jsou k dispozici všem zaměstnancům na internetu, včetně kontaktu na zodpovědnou osobu za koučování ve společnosti, kterou mohou zaměstnanci kdykoli kontaktovat.

Hodnocení výstupů je součástí revidovaného konceptu koučování a probíhá na několika úrovních. **Na úrovni reakce** je sledována míra spokojenosti zaměstnance s koučem a se zajištěním celého procesu. Realizování zpětné vazby proběhlo formou telefonického rozhovoru na základě polo-strukturovaného dotazníku. **Na úrovni učení** poskytuje zpětnou vazbu kouč, a to v podobě dosažených cílů, které jsou na začátku koučování identifikovány a zaznamenány, zároveň je vyžadováno sebehodnocení koučovaného jako součást závěrečné zprávy. **Na úrovni chování** poskytuje zpětnou vazbu nadřízený, a to na závěrečné hodnotící schůzce společně s koučem nebo jako součást hodnocení výkonu. V případě 360° zpětné vazby poskytují hodnocení podřízení i kolegové. **Na úrovni organizace** je sledována spokojenost zaměstnanců formou ročního průzkumu spokojenosti, kde jsou na oblast vzdělávání a rozvoje specificky zaměřené otázky.

Zajištění kvality a dodržování pravidel je zodpovědností HR oddělení, které je zároveň garantem kvality, metodickým a organizačním článkem procesu. Pro HR oddělení je velmi obtížné dodržování pravidel vyžadovat, pokud je manažeři porušují. Kultura této společnosti vykazuje relativně vysokou míru tolerance porušování pravidel. Z tohoto důvodu není možné brát nastavená pravidla dogmaticky a počítat automaticky s jejich naplněním. Řada pravidel je tedy ve svém praktickém pojetí realizována spíše formou doporučení a zůstává v rovině konceptu a psaných nikoli však uplatňovaných pravidel.

Klíčové rysy přístupu společnosti B:

- **Systematický, koncepční a v neposlední řadě transparentní přístup** navázaný na další HR procesy a strategii společnosti je jedním z primárních cílů organizace a především záměrů HR oddělení, které má skutečnou snahu nejen proklamovat výše popsané atributy, ale zasadit se o jejich reálné naplnění. V několikaletých zkušenostech s tímto rozvojovým nástrojem se koučování

posunulo od nápravy, přes pojetí koučování jako benefitu až k rozvojovému přístupu, který v současnosti mezi populací koučovaných dominuje. I tato společnost si ve své nedávné minulosti prošla ne vždy pozitivními dopady koučování na rozvoj zaměstnanců a ne všechny kroky lze hodnotit jako zdařilé, avšak díky podpoře vedení vyčlenila finanční i lidské zdroje a investovala je do masivní revize, která přinesla v mnoha oblastech pozitivní výsledky zlepšení. Jako jeden z nejpřínosnějších bych hodnotila krok k **hodnocení a měření kvality** na třech úrovních, představený v popisné části kazuistiky, a kompletní revizi portfolia externích koučů.

- **Prováděný průběžný monitoring** a výsledky hodnocení a měření kvality umožňuje reagovat na ohlasy všech zúčastněných stran a postupně zkvalitňovat a obohacovat koncept o komplexní uchopení koučování v organizaci se všemi možnostmi, které tato metoda nabízí. Novým záměrem je **interní koučování**, jehož cílem je pracovat s rozvojem manažerů, kteří byli vybráni a chtějí být v roli interního kouče, zároveň rozšíří možnosti rozvoje i na nižší manažerské úrovni, na kterých se koučování v podobě externího standardně nenabízí. Koncept reaguje na trend, který je patrný v zahraničí a byl uveden v teoretické části práce. V současnosti je koncept ve fázi tvorby a prvním krokem byl výběr a proškolení budoucích interních koučů. Možná rizika spatřuji právě v oblasti dovedností a schopnosti zvládnout roli interního kouče a také potřebný zájem manažerů z nižších úrovní, kteří by právě interním koučováním měli zájem procházet. Dle aktuálních informací z HR oddělení právě chuť a ochota otevřeně sdílet některá témata, která by mohla být předmětem koučování s někým, kdo zastupuje stejnou organizaci a není v nezávislé roli, jak je tomu u externích koučů, může být nejslabším článkem budovaného přístupu.

- **Role HR oddělení** je v celém procesu nezastupitelná. Specialisté z týmu vzdělávání a rozvoje metodicky zajišťují vedení koučování a jsou garantem kvality poskytovaných služeb. Nastavují pravidla nejen pro účastníky procesu, ale i pro spolupracující externí kouče. Obnovují a zajišťují dostatečný počet

koučů pro potřeby organizace, komunikují s nimi a získávají od nich i na ně zpětnou vazbu. I když se specialisté snaží reagovat na potřeby jednotlivých stran v realizovaném počtu koučovaných a koučů, je zřejmé, že nastavená pravidla nemusí nutně vyhovovat všem stranám. HR se tedy částečně v některých situacích potýká s rezistencí nebo odmítáním naplňovat **stanovená pravidla**, a to od obou stran účastníků procesu, což vytváří možný pocit nespokojenosti na straně koučovaných či koučů, ale i pocit frustrace z neschopnosti udržet systém jednotný pro všechny zúčastněné na straně HR.

- **Kultura společnosti** ve vztahu ke koučování vykazuje dva zajímavé rysy. Jedním je zájem a snaha o **otevřenou a transparentní komunikaci**, prostřednictvím které je zajištěna informovanost na všech úrovních, a propagace velmi podporované metody koučování ve společnosti a dle výsledků hodnocení a měření kvality přinášející pozitivní dopady na jedince i organizaci. Druhým je **kritérium důvěry**, které je nejčastěji vyzdvižováno nejvyššími manažerskými úrovněmi jako klíčový prvek metody a přínosu externího koučování. Současně snaha implementovat interní koučování a zapojit do něj v roli interních koučů právě skupinu nejvyšších manažerů, kteří oceňují koučování díky důvěře, jejíž zajištění v interním koučování patří mezi nejrizikovější faktory nastavení. Obecným rysem, který se nevztahuje pouze ke koučování, je již zmiňovaná míra a ochota naplňování definovaných pravidel a tolerance jejich porušování, která ve výsledku popírá záměr transparentního přístupu nejen k metodě koučování, ale celé oblasti HR procesů a pravidel.

4.3 Projekt koučování ve farmaceutické společnosti C

Společnost C je mezinárodní farmaceutická firma, která se zaměřuje na vývoj, výrobu a prodej moderních značkových generických farmaceutických produktů. Jedná se o akciovou společnost se zahraniční účastí, která

je veřejností vnímána jako tradiční české firma. V posledních letech prošla velkým rozvojem a rozšířila své působení do zahraničí. Společnost C zaměstnává na všech svých trzích téměř 6500 zaměstnanců a za rok 2007 oznámila předběžně své tržby v hodnotě 16,7 miliard Kč.

Výchozí situace

Koučování ve společnosti C se objevilo v roce 2004 s cílem reagovat na problémy manažerů a jejich potřeby, a to především v oblasti komunikace. Koučování bylo převážně využíváno jako nástroje určeného pro nápravu. V následujících letech reagovalo na další poptávku a rozšířilo v podobě rozvoje portfolio nabízených nástrojů. Společnost v uplynulých dvou letech směřovala svoji pozornost především do oblasti akvizic a koupě nových poboček v zahraničí. Koncept koučování pro ni na základě vzniklé situace nebyl prioritou, přesto koučování využívá. Záměrem je do dvou let postupně vytvořit koncepční přístup ke koučování, který bude aplikován nejen v mateřské společnosti, ale bude dále rozšířen i do jednotlivých lokálních jednotek v zahraničí. Koučování je považováno za efektivní metodu rozvoje vybraných skupin zaměstnanců a dosavadní zkušenosti s ní jsou hodnoceny převážně pozitivně, a to jak ze strany specialistů HR, tak interních zákazníků, i když jde pouze o hodnocení na úrovni reakce, tj. spokojenosti interních zákazníků.

Současnost – obecný popis stavu

Koučování je realizováno ve dvou rovinách. V prvním případě je to součástí talent managementu programu, kterého se účastní přibližně dvacet zaměstnanců a za který po metodické a organizační stránce odpovídá HR oddělení. V druhém případě je to rozvoj manažerů, kteří o koučování projeví zájem a mohou, ale také nemusí k tomu využít služeb HR oddělení v podobě zajištění kouče a organizace procesu.

Ředitelé jednotlivých divizí jsou přímo odpovědní za rozvoj svých zaměstnanců, mají poměrně velkou volnost ve výběru a využití finančních prostředků a toho také do značné míry využívají. Sami v některých případech

hledají a organizují vzdělávání, a to bez vstupu a podpory HR oddělení. Uvnitř organizace se pak objevují poměrně zásadní vzdělávací a rozvojové aktivity, které jsou zacíleny nejen na jednotlivce, ale i celý tým, avšak nejsou součástí strategie lidských zdrojů.

Společnost C nemá v současnosti vytvořen koncept nebo pravidla koučování, a to ani jako součást talent management programu. Z tohoto důvodu dále nepostupuji jako v předchozích kazuistikách a nebudu se dále zabývat pohledem organizace. Představím jeden z projektů, který je zaměřen na vzdělávání a rozvoj týmu manažerů a je zajímavým příkladem propojování vzdělávacích a rozvojových metod. Představení tohoto projektu umožňuje jedinečný náhled do přímé realizace koučování uvnitř týmu a nabízí možnost detailnějšího pozorování funkčnosti v propojování vzdělávacích a rozvojových metod včetně koučování. Kazuistiku projektu představím v kontextu Bresserova modelu a využiji struktury a některých relevantních kritérií.

Výchozí situace a současný stav projektu

Zadavatelem rozvojového projektu je ředitel jedné z divizí společnosti. Tým je složen ze šesti manažerů, účastníků projektu, a dále tří senior manažerů, přímých nadřízených manažerů, z nichž se programu účastní přímo pouze jeden. Celkem je tedy projekt koncipován pro sedm účastníků, v některých aktivitách jsou zapojeni i přímí nadřízení nebo ředitel divize. Účastníci programu jsou v roli korporátních manažerů a nepřímo řídí několik lokálních jednotek ve své oblasti. Tým vznikl nově a cílem koučování je napomoci manažerům zvládat mezinárodní roli, která je pro všechny nová. Časově je projekt omezen na jeden rok konání, v současnosti se nachází na začátku své druhé poloviny. Projekt je veden dvěma kouči, kteří jsou zároveň v roli lektorů a facilitátorů dle realizovaných vzdělávacích či rozvojových intervencí, které mají zajistit sjednocení znalostí a dovedností, převážně v oblasti sebeřízení manažera, vedení týmů a různých oblastech komunikace.

Jednotlivé aspekty koučování dle Bresserova modelu – obecný popis nastavení koučování v projektu pro společnost C:

Vzhledem k relativně malému počtu zúčastněných je otázka **terminologie** podstatně jednodušší než v případě organizace. Přesto byla komunikaci věnována značná pozornost s cílem vyjasnit všem stranám, co budou společně rozumět pod termínem koučování. Nikdo z účastníků a jejich nadřízených neměl s koučováním předchozí zkušenosti.

Koučování je realizátory projektu považováno za metodu, která přináší **nový způsob práce s lidmi** a skýtá řadu možností, pokud je právě kombinována a navazována na další vzdělávací a rozvojové mety, pak je schopna přinést novou kvalitu do oblasti rozvoje lidí. Zadavatel využívané metody práce v rozvoji zaměstnanců neřeší, je věcí dodavatele.

Z pohledu **cílů** kladných na projekt a metodu koučování jsou očekávání následující:

- vyjasnění a přijetí role manažera
- koncepční přístup a strategického myšlení
- získání nadhledu
- učení se ze zkušeností
- rozvoj manažerských dovedností
- rozvoj osobnosti
- pomoc při zvládnání obtížných situací

Koučování je pro všechny vybrané účastníky povinné. Koučové byli vybráni nadřízeným a sami na základě společného setkání si rozdělili skupinu koučovaných, se kterými následně individuálně pracují po dobu jednoho roku. Pravidla koučování byla nastavena, popsána v dokumentu a stvrzena souhlasem účastníků v úvodním setkání. Koučování probíhá v prostorách společnosti klienta. Intenzita koučování se v průběhu roku mění, ze začátku byla setkání častější, aktuálně probíhají jednou za čtrnáct dnů a trvají 90 minut. Obsah koučování je důvěrný a není sdílen s žádnou ze tří stran. Součástí konceptu je průběžné i závěrečné hodnocení.

Vztah kouče a koučovaných je považován za rovnocenný. Cíle každého koučovaného byly sepsány a odsouhlaseny přímým nadřízeným, který měl možnost je ovlivnit. Cíle týmu byly odsouhlaseny ředitelem divize a také podléhají průběžnému vyhodnocování.

Otázka **technik koučování** a dalších metod byla zcela ponechána na koučích. Ti pracují s cílově a výsledkově orientovaným přístupem koučování, za pomoci metodiky SMART, dále využívají technik NLP a běžných postupů koučování.

Cílovou skupinou zaměstnanců zahrnutých do koučování je tým sedmi korporátních manažerů.

Program je postaven především na individuálním externím koučování klientů, zároveň je podpořen skupinovými metodami jako trénink, facilitace, řízené workshopy a stínování. Jednotlivé metody jsou v programu jasně odlišeny, ale po obsahové stránce na sebe navazují. Odlišují potřeby, znalosti, dovednosti a schopnosti aplikace v praxi nově naučeného.

Kvalifikace koučů byla doložena na začátku rozvojového programu prostřednictvím CV, profesního profilu a dosaženého odborného vzdělání v oblasti koučování. Odbornost v profesní oblasti klienta nebyla podmínkou, ale ukazuje se, že je výhodou pro všechny zúčastněné.

Koučování je zajištěno výhradně prostřednictvím **externích partnerů**. Dalším cílem programu je naučit manažery některé koučovací techniky, které mohou uplatnit v řízení sama sebe, tedy v sebekoučování, a dále je využít pro svou manažerskou práci ve vedení lokálních jednotek a při zavádění projektů.

Z pohledu zadavatele je koučování uplatňováno na tým vybraných podřízených, vyšší úrovně jsou vynechány včetně osoby ředitele divize, který **osobní zkušenost** s koučováním nemá.

Faktory úspěšně implementovaného koučování v rámci rozvojového projektu společnosti C podle Bresserova modelu - zhodnocení přístupu ke koučování

Rozvojový program je tzv. **šitý na míru** potřebám týmu i jeho jednotlivcům s ohledem na kulturu společnosti a její aktuální situaci. Před zahájením samotné realizace programu proběhla důkladná analýza potřeb, a to prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s účastníky i jejich nadřízenými. Projekt má velkou podporu ze strany vedení a účastníci do něj vstupovali informovaní a vysoce motivovaní. Na základě analýzy výstupů byl připraven koncept rozvoje, který je monitorován a během jeho realizace je průběžně získávána zpětná vazba ze strany účastníků především na úrovni reakce, od nadřízených na úrovni chování a také účastníci sami vyhodnocují ve stanovených intervalech své pokroky na úrovni učení.

V rámci **konceptu projektu** byly předem definovány cíle, očekávané výstupy, jednotlivé odpovědnosti, pravidla realizovaných metod a kritéria hodnocení. Program rozvoje manažerů není napojen na další HR procesy, částečně vychází z hodnocení nadřízených, ale procesy nejsou formálně navázány na sebe. Je plánován na rok zatím bez dalších nárok na pokračování.

Externí koučování a participace odborníků je logickou volbou pro řešení definovaných cílů programu.

Do programu je přímo zapojen jako účastník pouze jeden senior manažer, ostatní dva se účastní práce na cílech podřízených, v identifikaci potřeb a poskytování zpětných vazeb ohledně pokroků, stejně jako ředitel divize, který navíc je zadavatelem projektu a monitoruje jeho průběh včetně spokojenosti se spoluprací s kouči.

Pravidelná **komunikace** na všech úrovních a ve vzájemných vazbách v rámci týmu divize a externích partnerů probíhá jak písemnou e-mailovou komunikací, tak osobními setkáními, která mají dle cílů odlišnou podobu. Součástí stínování manažerů kouči na prezentacích a workshopech, které manažeři vedou, jsou o rozvojovém programu manažerů potažmo jejich koučováním informování kolegové a nepřímí podřízení z jednotlivých lokálních jednotek. Informace o projektu do HR oddělení oficiálně neproběhla.

Vzhledem k intenzitě programu, definovaným cílům a malému počtu účastníků je komunikace, hodnocení a míra zpětné vazby relativně otevřená. Přesto, anebo právě proto, je v rámci vztahů zdůrazněn prvek důvěry, postavený na vzájemném respektu a partnerském přístupu.

Koučování ani celý rozvojový program není součástí **strategie vzdělávání** a rozvoje zaměstnanců společnosti. Je samostatnou aktivitou ředitele jedné z divizí.

Informovanost zúčastněných je zajištěna ze strany nadřízeného i koučů směrem k účastníkům. Pravidla a podmínky byly definovány a jsou účastníky akceptovány a dodržovány.

Hodnocení výstupů je součástí konceptu projektu a probíhá na několika úrovních. **Na úrovni reakce** je průběžně sledována míra spokojenosti zadavatele i manažerů s kouči a se zajištěním celého procesu po metodické stránce. Realizovaná zpětná vazba probíhá formou otevřené zpětné vazby po skončení jednotlivých workshopů, které mají sumarizační a hodnotící charakter, a průběžné hodnocení poskytuje ředitel divize na základě jednotlivých etap projektu. **Na úrovni učení** poskytují zpětnou vazbu koučové, a to v podobě dosažených cílů, které jsou na začátku koučování identifikovány a zaznamenány, zároveň je vyžadováno sebehodnocení koučovaných jako součást průběžné a následně závěrečné zprávy. **Na úrovni chování** poskytuje zpětnou vazbu nadřízený opět v průběžných etapách projektu, a to koučům manažerů. Koncept je postaven na kompetenčním modelu profilu ideálního manažera pro danou oblast. Na začátku projektu každý z účastníků zhodnotil dle vlastního uvážení na škále od jedné do deseti své silné a slabé stránky, včetně požadovaného cílového stavu, a v průběhu je sledován posun opět na škále v jednotlivých etapách projektu.

Zajištění kvality a dodržování pravidel probíhá na základě zkušeností koučů, kteří nastavili pravidla celého projektu a jsou i garantem kvality. Míra jejich vstupu a celkového nastavení konceptu je majoritní. Zadavatel definoval ve velmi obecné rovině cíle pro tým, následně pro jednotlivce a samotné zpracování i pojetí konceptu rozvoje ponechal zcela na externím partnerovi.

Klíčové rysy přístupu projektu ve společnosti C:

- Domnívám se, že **komplexní pojetí vzdělávání a rozvoje** na úrovni týmu i jednotlivce je nejsilnější dimenzí představeného projektu ve společnosti C. Propojení vzdělávacích a rozvojových metod, navázání koučování na trénink a další rozvojové aktivity mohou přinést, a v současnosti již přinášejí, pozitivní výsledky především na úroveň změny chování účastníků programu. Účinnost tohoto přístupu v kombinaci týmového a individuálního pojetí vykazuje atribut relativně rychlého a trvalého dosahování stanovených cílů. Naopak nejslabším článkem tohoto přístupu je téměř **nulová návaznost na další HR procesy** a aktivity, které dle mého názoru ani tak neovlivňují přínos pro jedince či tým, ale do značné míry omezují přínos pro organizaci a její další rozvoj.
- Vysoká **míra podpory a participace nadřízeného** jako zadavatele celého projektu umožňuje nastavit pravidla a cíle, které odpovídají kulturním zvyklostem organizace a specifickým požadavkům týmu. Jeho zapojení přináší možnost reagovat na průběh a výsledky akce a flexibilně měnit milníky dle potřeb. Dále zvyšuje motivaci týmu a podporuje postupný rozvoj manažerů při každodenní spolupráci. Za méně efektivní považuji neochotu nadřízeného dát jednotlivcům týmu **zpětnou vazbu přímo**, která je zprostředkována a tlumočena kouči. Za méně obvyklou podmínku považuji také **povinnou účast manažerů** na tomto programu, která je charakteristická více pro oblast vzdělávání nikoli však koučování, ale vzhledem k propojení přístupů je logickým požadavkem vyplývajícím z cílové skupiny účastníků a programu.
- **Role koučů** je pro plánování i realizaci projektu klíčová. Ti jsou nositelé znalostí, profesních dovedností, tvůrci konceptu i garantem kvality. Na ni je kladen důraz ze strany zadavatele v podobě ověření dosahování definovaných cílů i ze strany koučů v podobě přínosů programu pro jednotlivce i tým a průkaznosti pozitivního působení jejich snažení. **Míra vlivu** koučů a otevřené pole možností, které jim je nabídnuto jen v zcela rámcově definovaném prostoru, umožňuje reagovat na vzniklé potřeby, flexibilně uzpůsobovat

program dle průběžných výsledků a z profesního hlediska dává příležitost vyzkoušet si nové přístupy, které otevřené pole možností pro práci s lidmi nabízí. Vytváří tím platformu pro jejich profesní rozvoj a získávání nových zkušeností v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. Za možný rizikový faktor tohoto pojetí je nutné zvážit **míru autonomie** koučů, a to především v případě, že by poskytované služby neodpovídaly požadované kvalitě nebo z etického hlediska standardům práce kouče. Podmínkou úspěchu výše popsaného přístupu jsou nejen profesní, ale i lidské kvality koučů, velmi dobré vztahy postavené na vzájemné důvěře mezi všemi účastníky procesu a z formálního hlediska zařazení koučů do profesních sdružení, které jsou určitým garantem kvality jejich práce.

- Neúčast HR oddělení na tomto projektu charakterizuje do určité míry jeho roli a postavení v organizaci C. Z rozložení sil mezi HR a řediteli divizí lze usuzovat, že oblast vzdělávání a rozvoje není přímou **součástí strategie společnosti**, nebo alespoň není systematicky sjednocena a centralizována pod oddělení lidských zdrojů. Výše popsané pojetí reprezentuje **roli HR**, která již v řadě mezinárodních společností patří minulosti. Tato role postoupila od administrativní podpory procesů ke snaze zapojit se do strategie společnosti a být její součástí. Pro společnost C to znamená promrhanou investici bez možnosti využití projektu pro **organizační učení** i koncepční práci s rozvojem účastníků programu a jejich další kariéry zvažované a rozvíjené v kontextu celé organizace.

4.4 Shrnutí kazuistik a klíčových rysů přístupů

Předložené kazuistiky reprezentují konkrétní náhled do tří mezinárodních společností, které mají zastoupení v České republice a využívají **v různém stupni vývoje koučování** jako součást rozvoje svých zaměstnanců. I když pokročilost jednotlivých přístupů je na odlišné úrovni, lze na základě východisek

koučování a záměru každé společnosti vyvodit obecný trend, který je pro české prostředí příznačný. Koučování se ve své první podobě do společností zavádělo zejména jako nástroj, který měl napomáhat řešit problémy a úskalí, se kterými se převážně manažerská populace ve své roli potýká. Tedy koučování bylo a v některých případech stále je metodou nápravy. Avšak na základě praktických zkušeností, rozpoznáváním možností a příznivým ohlasem ze strany koučovaných se pojetí koučování posouvá ve svém využití **od nápravy k rozvoji** a stává se klíčovou náplní programů řízení talentů a rozvojovou metodou pro nejperspektivnější zaměstnance společností. Je zřejmé, že koučování je cíleno na vybrané skupiny zaměstnanců.

Významnou úlohu v procesu vývoje, akceptace a rozšíření koučování v organizacích sehrávají **koučové**. Ty společnosti, které s koučováním začínají, nemají nebo spíše v minulosti neměly dostatečné zkušenosti a znalosti z této oblasti, a koučové se pro ně stali **nositeli know-how**, spolutvůrci koncepcí a pravidel i zároveň garanty poskytované služby. Příklady vybraných společností reprezentují ty organizace, které provedly kvalitní výběr a zvolily si pro spolupráci kouče, kteří jim jsou výše popsané požadavky schopni naplnit v očekávané kvalitě s garancí odborného vzdělání. Je ale na místě uvést i zkušenosti společností, jimž se nepodařilo najít kouče, kteří by disponovali profesními kvalitami, a výsledky jejich práce odradily společnosti od metody koučování na dlouhou dobu. S ohledem na výše popsané je otázkou, kdy trh začne garanci služeb v podobě profesních certifikací koučů reálně vyžadovat.

Současný trend spíše směřuje k zajištění **garance kvality** samotnou organizací, a to pod oblastí řízení lidských zdrojů, kam rozhodně patří. Specialisté HR postupně sbírají zkušenosti a získávají znalosti z oblasti koučování a sami iniciují nebo na základě poptávky managementu připravují koncepce přístupu ke koučování. Ze všech uvedených kazuistik je zřejmé, že organizace v různých stádiích pokročilosti směřují opět k **systemizaci koučování** a zařazení této metody do oblasti vzdělávání a rozvoje, a to převážně středního a vyššího managementu, a dále se rozšiřuje nabídka mezi tzv. nástupce a klíčové zaměstnance společností. Ve všech třech případech **poptávka po koučování roste** a roste i zájem a chuť společností tuto metodu

poskytovat a postupně využívat, a to ve všech formách a přístupech, které koučování jako rozvojová metoda nabízí, s ohledem na kulturu té které společnosti. Koučování cíleně **oslovuje stále větší skupinu zaměstnanců**, kteří mají možnost koučování využít.

Zdá se, že nejobtížnějším úkolem pro organizace potažmo zástupce HR je zapojení nadřízených do procesu koučování, definováním jejich rolí a především zajištění **reálného naplnění požadavků** z role vyplývající. Současně napojení koučování na strategii lidských zdrojů a návazně na strategii organizace, aby přínosy koučování měly skutečně reálné dopady nejen na koučovaného, ale aby získávala i organizace samotná. K naplnění tohoto záměru může napomoci již zmiňovaná systemizace a koncepční pojetí, které bude zahrnovat i hodnocení kvality a měření efektivity koučování. To může přinést průkazné výsledky úspěchu této metody a napomoci organizacím využívat koučování skutečně efektivně.

Je zřejmé, že je čeká ještě relativně dlouhá a obtížná cesta a ani propracovaný koncept a **systematický přístup nemusí být garancí**, že bude ve svém závěru skutečně úspěšná. Kritérií, která je nutné zvážit a zasadit do realit kultury společnosti, je celá řada. Možností, jak postupovat, je nepřeberné množství, ale ukazuje se, že organizace využívají alespoň částečně **vlastních zkušeností k učení** a rozvíjí na základě toho své koncepty a přístupy tak, aby odpovídaly jejich specifikám a požadavkům. V každém případě jsem přesvědčena, že koučování si nachází v organizacích své místo a hledá si svébytné postavení mezi ostatními vzdělávacími a rozvojovými metodami.

5 ZÁVĚRY

V sílícím tlaku konkurenčního prostředí si společnosti již dávno uvědomily, co nebo spíše kdo může být jejich konkurenční výhodou. Důraz na poskytování kvalitních služeb, efektivní řízení a vedení zaměstnanců, inovace, kreativita a potřeba hledání nových řešení patří mezi klíčové faktory úspěchu organizací na trhu. Právě v nich není možné význam lidského potenciálu opomíjet, nebo jednoduše nahradit sofistikovanějším systémem či vylepšeným procesem. Díky tomu se však organizace stávají závislé výhradně na svých zaměstnancích, jejich znalostech a dovednostech. Ukazuje se, že „pouhé“ znalosti zaměstnanců nejsou vodítkem k úspěchu. Zvyšuje se zájem nejen o teoreticky vzdělané zaměstnance, ale do popředí se dostává potřeba získat lidi s takovými schopnostmi, které jim umožní například rychlou orientaci v novém prostředí, flexibilně reagovat na změny, učit se novým poznatkům a umět je využívat v reálné praxi měnících se podmínek.

To, že jsou **lidé konkurenční výhodou** řady společností, zaznívá z misí a vizí mnoha organizací. Ale u kolika z nich toto tvrzení zůstává v podobě pouhé proklamace a jak vypadají skutečné kroky těch, kteří cíleně naplňují své mise či vize? V předkládané práci jsem hledala odpověď na otázku; jaké cesty a přístupy organizace volí, pokud chtějí úspěšně čelit výzvám, které přináší globální trh v podobě permanentních změn, inovací a nových technologií, v konkurenčním prostředí boje o tzv. talenty, v dalším soupeření o existenci, o získávání nových klientů a konkurenčních výhod na trhu.

Na podporu celkového cíle práce jsem definovala **dílčí cíle**, a to na základě následujících tří jevů:

- trend posunu od vzdělávání zaměstnanců k jejich rozvoji
- koučování jako nová metoda rozvoje převážně vybraných skupin zaměstnanců
- a hledisko kvality v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, potažmo metody koučování z pohledu významu a přínosu pro organizace

Na základě teoretických východisek, zmapováním vývoje a vlastních poznatků mohu konstatovat, že je zcela zřejmý posun významu od vzdělávání směrem k rozvoji a jeho vzrůstající využití v organizacích. Současné trendy naznačují, že právě rozvoj se stává mimo svoji rozvojovou podstatu i **významnou kategorií motivace a retence** zaměstnanců v organizacích. Ty dnes poskytují vzdělávání a v určité míře i rozvoj všem zaměstnancům, o to však s větší měrou diferenciací jednotlivých skupin a vybraných přístupů. Volba cesty „všechno všem“ není považována za efektivní, ani motivační. Nejčastěji jmenovanou a stojící v popředí zájmu je skupina tzv. talentů. Pro jejich rozvoj organizace vytvářejí nákladné a dlouhodobé programy, které ve výsledku mohou být velmi účinné. Výhodné jsou však pouze v případě, že je program **navázán na další procesy a řízení kariéry jedince** ve společnosti tak, aby vložené investice zaměstnanec uplatnil v další kariéře právě v dané organizaci. Praxe ukazuje, že nekomplexní pojetí bez navázání na další procesy a propojení se strategií společnosti může skončit jako promrhaná investice, vyvolávající skepsi a následnou pasivitu na straně organizace.

Z předložených průzkumů i praktických ukázek kazuistik koučování v organizacích u nás vyplývá, že programy talent managementu jsou hojně uplatňovány nejen v zahraničí, ale i u nás. Stěžejní metodou, která je v rámci programů řízení talentů i mimo ně využívána, je metoda koučování. V druhé kapitole disertační práce jsem na základě reflexe převážně zahraniční odborné literatury objasnila pojem koučování tak, jak mu rozumím a jak s ním nakládám ve své práci, to však rozhodně není jediný možný výklad. Snahou bylo zobecnit dostupné informace a vymezit koučování od ostatních metod, shrnout stávající stěžejní poznatky o metodě a strukturovat je pro účely další práce s nimi. Identifikované oblasti, kde se dnes koučování využívá, ukazují široký záběr metody a variabilitu jejích možností. Klíčovou **podstatou jsou principy**, na kterých je koučování postaveno, a ty významně ovlivňují jeho podobu aplikace. V konceptu této disertační práce je to prostředí organizací.

Pohled organizací mi umožnil identifikovat aspekty významné pro nastavení koučování, které jsou podmínkou efektivního fungování této

metody. Dále určit jednotlivé účastníky procesu společně s jejich rolemi, úkoly a mírou zapojení. Následně odhalit šíři a možnosti využití koučování v jeho různých formách podoby aplikace zároveň se zvážením přínosů, ale i rizik každé z nich. U nás se nejčastěji objevuje **externí koučování**. Z organizací zaznívá zájem o využití koučování pro manažery v podobě stylu vedení a objevují se i snahy o zavedení interního koučování kopírující zahraniční trendy. To dokládá analýza jednotlivých kazuistik, kterou jsem představila v závěru tematické části práce. S využitím Bresserova modelu jsem jednotně popsala „dimenze“ každého z uvedených přístupů a aplikace „kritérií úspěchu“ mi umožnila vyhodnotit dle srovnatelných aspektů míru pokročilosti v uplatnění každého z přístupů. Dále odhalit a identifikovat významné rysy vyplývající z uvedených pojetí a následně vyvodit obecné závěry zrekapitulované ve shrnutí kazuistik v závěru čtvrté kapitoly.

Hledisko kvality se prolíná celým tématem předkládané práce. Pro oblast vzdělávání v závěru první kapitoly bylo konstatováno, že i když teorie nabízí relativně širokou škálu přístupů, jistá složitost a nejednoznačnost ústí v praxi v pojmání kategorie kvality především z pohledu **spokojenosti účastníků** vzdělávacího procesu případně, a tak je tomu spíše v zahraničí, k vyčíslení ekonomického přínosu vzdělávací intervence v podobě efektivity pro organizaci.

Kam se ubírá hodnocení v oblasti rozvoje? V každém případě může navázat a praxe také ukazuje, že navazuje na zkušenosti z oblasti vzdělávání. Rozvoj je však širším pojmem, který zahrnuje i více kritérií a možností měření. Jeho ambice být součástí a ovlivňovat strategii lidských zdrojů ve společnosti či strategii organizace jako takové, může být na jednu stranu velmi obtížným úkolem. Na druhou stranu je zřejmý potenciál rozvoje dostat se do popředí zájmu vedení společnosti a za podmínek optimálního fungování skutečně výsledky společnosti ovlivnit. Pokud jsou již na začátku celé aktivity jasně stanovena kritéria hodnocení, a to na úrovni celé organizace, pak lze dle daných možností přínos rozvojových aktivit i vyhodnotit. To platí i pro metodu koučování a hodnocení její kvality a přínosu pro organizaci i jedince.

Na základě vyhodnocení dílčích cílů bych v závěru ráda zhodnotila naplnění celkového záměru práce a vyvodila, na základě analyzovaných dat vyplývajících jak z empirických studií tak i vlastních příkladů aplikace koučování v podobě kazuistik, následující zjištění:

Koučování se od dob svého uplatnění v organizacích využívá pro různé účely a cíle, v současnosti však patří ke stěžejním metodám využívaným převážně pro rozvoj zaměstnanců i organizací. To kopíruje obecný trend posilování **významu rozvoje** jako takového, jehož součástí a jednou z nejvíce využívaných je právě metoda koučování. Odlišnosti, které vykazují různé aplikace koučování v praxi, vycházejí nejen ze zvoleného účelu koučování s ohledem na potřebu najít řešení pro specifické rozvojové potřeby jedinců, ale především z **míry komplexnosti strukturovaného pojetí** koučování v organizaci. Ukazuje se, že dopad přínosu pro organizaci i jedince je úměrně závislý na cílech, které jsou na tuto metodu kladeny s ohledem na sladění těchto cílů se strategií společnosti. To vyplývá jak z obecného Bresserova modelu, tak i po jeho aplikaci na konkrétní příklady z praxe, které dokládají toto konstatování. Na základě trendů, které je možné sledovat v zahraničí, kde jsou zkušenosti s koučováním dlouhodobější, lze vyvodit jasné směřování od **transakčního koučování ke koučování transformačnímu**. Transformační koučování zasahuje hlouběji do osobnosti, sebeuvědomění, do hodnot a identity jedince, a proto má podstatně větší šanci napomoci k trvalé změně chování koučovaného.

Domnívám se, že ve své podstatě a na základě principů, které metoda koučování uplatňuje, má potenciál reagovat na **aktuální potřeby** organizací a jejich zaměstnanců. Kultura společnosti, míra zapojení vedení, systematické uchopení aplikace, navázání na další firemní procesy, potažmo na strategii společnosti včetně cílů jsou kritéria, která v případě optimálního naplnění se zohledněním specifik dané kultury a potřeb na straně organizace i jedince mohou napomoci podpořit **efektivní využití metody** v plné síle jejího potenciálu, především s ohledem na přínos pro organizaci. Kritéria určující úspěšnost metody pro jedince kopírují výše uvedená kritéria, připojují se k nim

dále; kvalita vztahu koučovaného a kouče, vzájemná důvěra a důvěra v organizaci, podpora v řešení konkrétních potřeb vycházejících ze znalostí, dovedností a zkušeností koučovaného a další.

Při zkoumání obou pohledů, a to jak pohledu organizace, tak jedince, jsem došla k závěru, že pro úspěch metody koučování uplatňované v rámci rozvoje v organizaci jsou nejvýznamnější aspekty; míra sladění cílů obou stran tak, aby výsledkem snažení byla tzv. win – win situace pro obě zainteresované strany, dále zajištění návaznosti na další procesy v organizaci, a to převážně na procesy vztahující se k řízení lidských zdrojů. Míra účinnosti a trvalé změny chování může být efektivněji dosažena, pokud je organizace schopna systematicky koncipovat celý proces vzdělávání a rozvoje v plné šíři a kombinovat účelně jednotlivé metody vzdělávání a rozvoje tak, aby podpořila definované cíle jedince v procesu učení. Významnou roli v tomto procesu sehrává zapojení a zájem nadřízeného, který může celý rozvoj jedince podpořit a napomoci mu tak k dosažení stanovených cílů.

Teprve pak může metoda s ambicí reagovat na úspěšné uplatnění požadavků, jakými jsou schopnosti jedinců i organizací zvládat aktuální změny a obstát v nich. Podmínek, které musí naplnit, je celá řada. Určitě je na místě obezřetnost z přílišného vyzdvihování a spoléhání se na něco, co ještě ani zdaleka není praxí dostatečně prověřeno. Jenom čas a konkrétní příklady z praxe s návaznou analýzou jejich úspěšnosti pomohou vyhodnotit, zda slibovaný potenciál metody koučování je schopen očekávání na ni kladená skutečně naplnit.

V závěru bych zároveň ráda podtrhla skutečnost, že předložená disertační práce nepostihuje problematiku v celé šíři. Témata, která byla otevřena, by si jistě zasloužila širší zpracování a některá z nich by mohla být tématy pro samostatnou disertační práci. Přesto jsem přesvědčena, že předkládané pojetí a zohlednění vícero aspektů mi umožnilo nahlédnout a konkrétně uchopit jednu ze současných problematik na poli vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích a že právě předkládané pojetí přispělo alespoň k částečnému vyjasnění otázek a identifikaci možných trendů vývoje v této oblasti.

6 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- ALDER, H.** NLP pro manažery. Praha: Pragma, 1997.
ISBN 80 7205-473-2
- ANDERSON, D., ANDERSON, M.** Coaching that Counts. USA: Butterworth-Heinemann, 2005.
ISBN: 0-7506-7580-2
- ARMSTRONG, M.** Personální management. Praha: Grada Publishing, 1999.
ISBN 80-7169-614-5
- ATKINSON, M., W., CHOIS, R., T.** Art and science of coaching. United States of America: Exalon Publishing, 2007.
ISBN 978-0-9783704-0-0
- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I.** Psychologie a sociologie v řízení. Praha: Management Press, 1998.
ISBN 80- 85943-57-3
- BELCOURT, M., WRIGHT, P.C.** Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. Praha: Grada Publishing, 1998.
ISBN 80-7169-459-2
- BELZ, H., SIEGRIST, M.** Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001
ISBN 80-7178-479-6
- BENEŠ, M.** Úvod do andragogiky. Praha: Karolinum, 1997.
ISBN 80-7184-381-4
- BĚLOHLÁVEK, F.** Organizační chování. Olomouc: Rubico, 1996.
ISBN 80-85839-09-1
- BĚLOHLÁVEK, F.** Jak řídit a vést lidi. Praha: Computer Press, 2000.
ISBN 80-7226-308-0
- BERTRAND, Y.** Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998
ISBN 80-7178-216-5

- BIRCH, P.** Koučování. Inspirujte ostatní ke zlepšení výkonu. Brno: CP Books, 2005.
ISBN 80-251-0581-4
- BOLT, P.** Coaching for growth. Ireland: Oak Tree Press, 2000.
ISBN 81-203-2933-3
- BUCKLEY, R., CAPLE, J.** Trénink a školení. Brno: Computer Press, 2004.
ISBN 80-251-0358-7
- COLE, G. A.** Management. Theory and Practice. London: DP Publications Ltd, 1990.
ISBN 1 870941 60 8
- CRANE, T., G.** The Heart of Coaching. San Diego: FTA Press, 2007.
ISBN 978-09660874-3-7
- ČAKRT, M.** Typologie osobnosti pro manažery, Kdo jsem já, kdo jste vy?. Praha: Management Press, 1999.
ISBN 80-85943-12-3
- DOTLICH, D., L., CAIRO, P., C.** Proč ředitelé selhávají. Praha: Alfa Publishing, 2006.
ISBN 80-86851-60-5
- DRUCKER, P. F.** Nové reality. Praha: Management Press, 1995.
ISBN 80-85603-85-3
- DRUCKER, P. F.** Řízení v době velkých změn. Praha: Management Press, 1998.
ISBN 80-85943-78-6
- FISCHER-EPE, M.** Koučování, zásady a techniky profesního doprovázení. Praha: Portál, 2006
ISBN 80-7367-140-9
- GOLEMAN, D.** Práce s emoční inteligencí. Praha: Columbus, 2000.
ISBN 80-7249-017-6
- GRAFF, P.** Win-Win-Win Management. Switzerland: Dynargie Research & Development.
ISBN 2-9700078-0-0

- HRONÍK, F.** Poznejte své zaměstnance. Brno: ERA GROUP, 2002.
ISBN 80-86517-20-9
- HRONÍK, F.** Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada Publishing, 2007.
ISBN 978-80-247-1457-8
- JAROŠOVÁ, E., KOMÁRKOVÁ, R., PAUKNEROVÁ, D., PAVLICA, K.** Trénink sociálních a manažerských dovedností. Praha: Management Press, 2001.
ISBN 80-7261-048-1
- JARVIS, P.** Adult and Continuing Education. London: Routledge, 1995
ISBN 0-415-10242-1
- JIRÁSEK, J.** Souboj mozků v řízení. Praha: Alfa Publishing, 2004.
ISBN 80-86851-01-X
- KAPLAN, R., S., NORTON, D., P.** Balanced Scorecard. Praha: Management Press, 2002.
ISBN 80-7261-063-5
- KOTTER, J. P., COHEN, D.S.** Srdce změny, skutečné příběhy o tom, jak lidé mění své organizace. Praha: Management Press, 2003
ISBN 80-7261-095-3
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R.** Manažerské kompetence.
Praha: Grada Publishing, 2004
ISBN 80-247-0698-9
- MAYEROVÁ, M.** Stres, motivace a výkonnost. Praha: Grada Publishing, 1997.
ISBN 80-7169-425-8
- MIKULÁŠTÍK, M.** Komunikační dovednosti v praxi. Praha: Grada Publishing, 2003.
ISBN 80-247-0650-4
- MONTAG, P.** Assessment centre. Praha: PRAGOEDUCA, 2002.
ISBN 80-7310-004-5
- MUMFORD, A., GOLD, J.** Management Development. Strategies for Action.
London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2006.
ISBN 0 85 292 984 6

- MUŽÍK, J.** Marketing ve vzdělávání dospělých. Praha: Agentura DAHA, 1998.
ISBN 80-902232-2-2
- MUŽÍK, J.** Profesionální vzdělávání dospělých. Praha: Codex Bohemia, 1999.
ISBN 80-85963-93-0
- MUŽÍK, J.** Management ve vzdělávání dospělých. Praha: Eurolex Bohemia, 2000
ISBN 80-86432-00-9
- MUŽÍK, J.** Androdidaktika. Praha: ASPI Publishing, 2004.
ISBN 80-7357-045-9
- NAKONEČNÝ, M.** Lexikon psychologie. Praha: Vodnář, 1995
ISBN 80-85255-74-X
- NENADÁL, J.** Měření v systémech managementu jakosti. Praha: Management Press, 2001.
ISBN 80-7261-054-6
- PLAMÍNEK, J., FIŠER, R.** Řízení podle kompetencí. Praha: Grada Publishing, 2005.
ISBN 80-247-1074-9
- PLAMÍNEK, J.** Vedení lidí, týmů a firem. Praha: Grada Publishing, 2002.
ISBN 80-247-0403-X
- PALÁN, Z.** Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Praha: DAHA, 1997.
ISBN 80-902232-1-4
- PALÁN, Z.** Profesionální vzdělávání. Praha: DTP FF UK, 2000.
- PASSMORE, J.** Excellence in Coaching. USA: Kogan Page Ltd. 2007.
ISBN-10: 0 7494 4637 4
- PETŘÍKOVÁ, R., KOL.** Lidé – zdroj kvality, znalostí a podnikových výkonů. Ostrava: Dům techniky Ostrava, 2002.
ISBN 80-02-01490-1
- PETTY, G.** Moderní vyučování: praktická příručka. Praha: Portál, 1996.
ISBN 80-7178-070-7
- PROKOPENKO, J., KUBR, M.** aj. Vzdělávání a rozvoj manažerů. Praha: Grada Publishing, 1996.
ISBN 80-7169-250-6

- PRŮCHA, J.** Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Praha: Portál, 1999.
ISBN 80-210-1333-8
- QUINN, R., E.** Deep change. USA: Jossey-Bass, 1996.
ISBN 0-7879-0244-6
- QUINN, R., E.** Bulding the bridge as you walk on in. USA: Jossey-Bass, 2004
ISBN 0-7879-7112-X
- RAY, L.** How to Measure Training Effectiveness. England: Gower Publishing Company Limited, 1991.
ISBN 0-566-07275-0
- REID, M., A., BARRINGTON, H., KENNEY, J.** Training interventions. London: Insitute of Personnel Management, 1992.
ISBN 0-85292-480-1
- SHARMA, R.** The Monk Who Sold His Ferrari. Canada: Harper Collins Publishers, Ltd., 2007.
ISBN 81-7992-162-X
- SHARMA, R.** Leadership Wisdom. Canada: Harper Collins Publishers, Ltd., 2006.
ISBN 81-7992-231-6
- SKIFFINGTON, S., ZEUS, P.** Behavioral Coaching. New York: Tata McGraw-Hill, 2003
ISBN 0-07-058406-0
- ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J.** Základy psychologie práce a organizace. Praha: Karolinum, 1996.
ISBN 80-7184-091-2
- STOBER, D., R., GRANT, A., M.** Evidence Based Coaching Handbook. New Jersey: John Wiley and Sons, 2006.
ISBN -13: 978-0-471-72086-7
- STÝBLO, J.** Moderní personalistika, trendy, inspirace, výzvy. Praha: Grada Publishing, 1998.
ISBN 80-7169-616-1

- THORNE, K.** Coaching for Change. London: Kogan Page Ltd., 2004.
ISBN 0 7494 4400 2
- TURECKIOVÁ, M.** Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Praha: GRADA Publishing, 2004.
ISBN 80-247-0405-6
- TURECKIOVÁ, M.** Klíč k účinnému vedení lidí. Praha GRADA Publishing, 2007.
ISBN 978-80-247-0882-9
- URBAN, J.** Tvorba a rozvoj organizačních systémů. Praha: Management Press, 2004.
ISBN 80-7261-105-4
- VEBER, J. A KOL.** Řízení jakosti a ochrana spotřebitele. Praha: Grada Publishing, 2002.
ISBN 80-247-0194-4
- VELKÝ SLOVNÍK NAUČNÝ.** Encyklopedie Diderot. Praha: Diderot, 1999.
ISBN 80-902723-1-2
- VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O.** Management. Teorie a praxe v informační společnosti. Praha: Management Press, 1999.
ISBN 80-85943-94-8
- WHITMORE, J.** Coaching for Performance. New Delhi: Research Press, 1994.
ISBN 81-7314-017-0
- WHITMORE, J.** Koučování. Praha: Management Press, 2005.
ISBN 80-7261-101-1

SOUPIS STUDIÍ A PRŮZKUMŮ

Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 1995
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_cs.htm

Bresser, F., Bresser Consulting Report. Coaching research project 2005, 2006.
www.bresser-consulting.com

Bresser, F., Bresser Consulting Report. European Coaching Survey 2007/8, 2008. www.bresser-consulting.com

Center for Creative Leadership. Hernez-Broome, G., Hughes R., L. Leadership Development: Past, Present, and Future, 2004.
www.ccl.org/leadership/pdf/research

Deloitte Touche Tohmatsu. Aligned at the Top, 2007.
www.deloitte.com

Chartered Institute of Personnel and Development. Learning and Development. Annual survey report 2006, 2006. (CIPD – L&D, 2006)
www.cipd.co.uk/onlineinfodocuments/surveys

Chartered Institute of Personnel and Development. Coaching Supervision Maximising the Potential of Coaching, 2006. (CIPD – CS, 2006)
www.cipd.co.uk/onlineinfodocuments/surveys

Chartered Institute of Personnel and Development. Management Development, 2007. (CIPD – MD, 2007)
www.cipd.co.uk/subjects/lrnanddev/mmtdevelop

Chartered Institute of Personnel and Development. Coaching in Organizations, 10/2007. (CIPD – CiO, 2007)

www.cipd.co.uk/research/rsrchplcypubs/researchinsights.htm

Institute for Employment Studies. IES Report 430: Practical Methods for Evaluating Coaching, 2006. www.employment-studies.co.uk/summary/

International Coach Federation

www.coachfederation.org/icf/

MŠMT. Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání, 2003.

www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-projekt-monitorovani-a-hodnoceni-vzdelavani

Národní vzdělávací fond. Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení, 2001. www.nfv.cz/publikace

Národní vzdělávací fond. Lidské zdroje v České republice 2003, 2003

www.nfv.cz/publikace

Národní vzdělávací fond. Kvalita v dalším profesním vzdělávání, 2007.

www.nfv.cz/publikace

MatrixGlobal, LLC and Linkage Inc., Anderson, M., Brill, P., Lynch, J., The Utilization and Impact of Leadership Coaching in Organizations: Result from Second Annual Benchmark Study, 2007.

www.cylient.com/publications.php

7 PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha A: **Vztah učení, rozvoje a vzdělávání**

Pramen: **HRONÍK, F.** Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada Publishing, 2007.

ISBN 978-80-247-1457-8

Příloha B: **Osm principů rozvoje managementu**

Pramen: **BELCOURT, M., WRIGHT, P. C.** Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. Praha: Grada Publishing, 1998.

ISBN 80-7169-459-2

Příloha C: **Evropský model EFQM Excelence**

Pramen: **PETŘÍKOVÁ, R., KOL.** Lidé – zdroj kvality, znalostí a podnikových výkonů. Ostrava: Dům techniky Ostrava, 2002.

ISBN 80-02-01490-1

Příloha D: **Zásady normy ISO řady 9000**

Pramen: **VEBER, J. A KOL.** Řízení jakosti a ochrana spotřebitele. Praha: Grada Publishing, 2002.

ISBN 80-247-0194-4

Příloha E: **Přehled účastníků a jejich cíle/předmět hodnocení**

Pramen: Langrová, V., Disertační práce. 2008.

Příloha F: **Kritické faktory úspěchu řízení lidí v organizacích**

Pramen: Deloitte Touche Tohmatsu, 2007

Příloha G: **Životní cyklus stádií současného koučování v 35 zemích Evropy**

Pramen: Bresser, F., Bresser Consulting Report. European Coaching Survey 2007/8, 2008. www.bresser-consulting.com

Příloha H: **Techniky a dovednosti kouče**

Pramen: Langrová, V. Disertační práce. 2008

8 SEZNAMY

Seznam grafů:

Graf č. 1: **Co se stane, pokud trénink není následován koučováním**

Pramen: **CRANE, T., G.** The Heart of Coaching. San Diego: FTA Press, 2007. ISBN 978-09660874-3-7

Graf č. 2: **2 - Co se stane, pokud je trénink následován koučováním**

Pramen: **CRANE, T., G.** The Heart of Coaching. San Diego: FTA Press, 2007. ISBN 978-09660874-3-7

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: **Nejčastěji užívané metody v programech řízení talentů**

Pramen: Chartered Institute of Personnel and Development. Learning and Development. Annual survey report 2006, 2006. (CIPD – L&D, 2006).
www.cipd.co.uk/onlineinfodocuments/surveys

Tabulka č. 2: **Rozdíly mezi koučováním a mentorováním**

Pramen: **PASSMORE, J.** Excellence in Coaching. USA: Kogan Page Ltd. 2007. ISBN-10: 0 7494 4637 4

Tabulka č. 3: **Dimenze koučování**

Pramen: Bresser, F., Bresser Consulting Report., Coaching research project 2005, 2006. www.bresser-consulting.com

Tabulka č. 4: **Kritéria úspěšné implementace koučování**

Pramen: Bresser, F., Bresser Consulting Report., Coaching research project 2005, 2006. www.bresser-consulting.com

Seznam obrázků:

- Obrázek č. 1: **Dělení oblastí koučování**
Pramen: Langrová, V. Disertační práce. 2008
- Obrázek č. 2: **Model - Role manažera**
Pramen: **CRANE, T., G.** The Heart of Coaching. San Diego: FTA Press, 2007. ISBN 978-09660874-3-7
- Obrázek č. 3: **Dimenze hodnocení**
Pramen: Institute for Employment Studies. IES Report 430: Practical Methods for Evaluating Coaching, 2006.
www.employment-studies.co.uk/summary/