

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Anežka Tošovská

Vliv koučování na self-efficacy klienta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2023

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Jan Gruber, Ph.D.

Konzultantka práce:

PhDr. Alexandra Fonville, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

5. 5. 2023

Anežka Tošovská

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu své práce PhDr. Janu Gruberovi, Ph.D. za čas věnovaný našim konzultacím a cenné rady, které dodávaly mé práci dobrý směr. Rovněž bych chtěla poděkovat PhDr. Alexandře Fonville za její připomínky a návrhy.

Dále chci poděkovat své rodině zejména pak rodičům, kteří mi odmalička vštěpovali vzdělání jako základní hodnotu života. Také děkuji přátelům a Nikilovi za jejich trpělivé připomínkování práce a podporu při psaní.

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je analyzovat a objasnit, jak koučování pozitivně ovlivňuje self-efficacy klienta. Self-efficacy neboli vnímaná osobní účinnost je soubor přesvědčení o vlastních potřebných schopnostech k dosažení vytyčeného cíle. Práce pojednává o koučování, jeho vymezení vůči jiným profesím, o principech koučování, roli a kompetencích kouče. Speciální prostor je věnován různým koučovacím technikám. Dále práce rozvíjí téma self-efficacy, jeho zařazení do dílčích složek sebepojetí a dává self-efficacy do souvislosti s dalšími psychologickými koncepty. Posléze se práce věnuje prezentaci výzkumů, které objasňují, jak koučování pozitivně ovlivňuje self-efficacy klienta. Cílem kvalitativního empirického šetření je na základě subjektivní reflexe koučů objasnit, jaké faktory individuálního koučování zvyšují klientovo self-efficacy. Výsledky šetření objasňují, že hlavní cestou pro zvyšování klientovy self-efficacy jsou koučovací techniky a jejich vhodné kombinování.

Klíčová slova: koučink, kouč, stanovení cílů, self-efficacy, zdroje self-efficacy

Abstract

The bachelor thesis aims to analyse and explain how coaching positively influences client's self-efficacy. Self-efficacy or perceived personal efficacy is a set of beliefs about one's own abilities that are necessary for achieving a set goal. This paper discusses coaching, its definition in relation to other professions, the coaching principles, coaches' role, and competencies. A part of the thesis is also focused to various coaching techniques. Furthermore, the thesis develops the topic of self-efficacy, its relations to subcomponents of self-concept and puts self-efficacy in the context of other psychological concepts. Finally, the thesis presents research that clarifies how coaching positively influences client self-efficacy. The purpose of qualitative empirical investigation is to clarify, which factors of individual coaching increase the client's self-efficacy. The investigation was based on the subjective reflection of eight coaches. Results clarify that coaching techniques and their appropriate combination are the main way to increase client's self-efficacy.

Keywords: coaching, coach, goal setting, self-efficacy, sources of self-efficacy

Obsah

0	Úvod	6
1	Koučování.....	8
1.1	Vymezení koučování vůči jiným profesím	8
1.2	Vymezení koučování.....	10
1.3	Struktura a organizace koučování a koučovacího sezení.....	15
1.4	Role a kompetence kouče	16
1.5	Spojení kouč-koučovaný	18
1.6	Koučovací techniky, nástroje a modely	19
2	Self-efficacy.....	32
2.1	Zařazení self-efficacy do sebepojetí	32
2.2	Vymezení self-efficacy	33
2.3	Zdroje self-efficacy	37
2.4	Vztah self-efficacy a dalších psychologických konceptů	42
3	Vztah koučování a self-efficacy	47
4	Empirické šetření: Identifikace faktorů koučovacího sezení pozitivně ovlivňující self-efficacy klienta.....	54
4.1	Cíle a otázky empirického šetření	54
4.2	Průběh a metody výzkumu.....	54
4.3	Výsledky výzkumného šetření	57
4.3.1	Vo1: Jaké koučovací techniky pozitivně ovlivnily klientovo SE?	57
4.3.2	Vo2: Jak při individuálním koučování probíhala práce s klientovými úspěchy, jež vedly k posílení SE klienta?.....	60
4.3.3	Vo3: Jak verbální přesvědčování zprostředkované koučem posílilo klientovo SE? 61	
4.3.4	Vo4: Jak klientova změna v prožívání a hodnocení fyziologických a emočních stavů ve stresujících situacích zvýšila jeho SE?	62
4.3.5	Vo5: Jak užívání různých symbolů během koučování posílilo klientovo SE?...63	
5	Diskuse	65

6	Závěr	71
7	Soupis bibliografických citací	73
8	Příloha	84
8.1	Otázky rozhovorů	84
8.2	Přepis rozhovoru s koučem č. 8	84
8.3	Tabulka kódování a tematizace sestavená na základě metody zakotvené teorie	92

0 ÚVOD

Koučování jako přístup ke vzdělávání, metoda vzdělávání dospělých a vedení lidí se těší velké popularitě. Mnozí propagátoři koučování o něm mluví jako o způsobu života a myšlení. V době, kdy byla tato práce napsána, vyšlo k tématu koučování více než 68 000 akademických příspěvků. Já sama jsem během koučovacích seminářů mohla vidět pozitivní dopad této metody na snažení mých spolužáků. Vytoužené pracovní či studijní výsledky, kterých nebylo dlouhodobě dosahováno, najednou skutečně přicházely. Dlouho hledaná a ztracená vnitřní motivace byla po několika minutách koučovacího rozhovoru nalezena. Když jsem se v rámci koučovacích seminářů snažila napodobit práci profesionálních koučů, byla jsem překvapená, nakolik byla moje laická pomoc efektivní. Uvědomila jsem si, že velká část koučovacího efektu není rozhodně zapříčiněna mými začátečnickými dovednostmi a znalostmi, nýbrž tkví v koučovacím vztahu, za který odpovídají oba – jak kouč, tak koučovaný. Skutečně jsem pocítovala, že jsme oba nesení koučovacím procesem a naší společnou snahou o spolupráci.

Self-efficacy (SE) neboli vědomí vlastní účinnosti je teorie a koncept zkoumaný a představený kanadským psychologem Albertem Bandurou a jeho spolupracovníky. To, s jakou výzvou se rozhodneme vypořádávat a jak dlouho v práci či učení vytrváme i přes různé překážky, je ovlivňováno úrovní našeho přesvědčení ve vlastní účinnost. Některé studie dokonce ukazují, že jeden z hlavních rozdílů mezi úspěšnými a neúspěšnými lidmi tkví v úrovni jejich SE (Bandura, 1977, s. 193, 194). SE tedy hraje ústřední roli při podávání výkonu v jakékoli oblasti, a tak je důležitým tématem i v oblasti personálního řízení a vzdělávání dospělých.

Snem každého manažera je vést tým, ve kterém jsou všichni odhodlaní a vytrvalí pro plnění svých úkolů, a to i přes možné překážky. Dnešní doba je plná neustálých změn, které mohou být vnímány jako překážky či hrozba. Aby se člověk dokázal na tyto změny adaptovat, potřebuje mít dostatečně silné přesvědčení, že požadované změny dokáže pochopit a přijmout (silné self-efficacy). Pokud si například top manažer všimne, že někteří vedoucí pracovníci nevěří, že se dokážou na přicházející změny adaptovat (mají nízké self-efficacy), přestože jsou stěžejní pro danou firmu, může je poslat ke koučovi, aby jim pomohl nízké přesvědčení o vlastní účinnosti v dané oblasti posílit.

Co jsou tedy momenty, faktory a techniky koučinku, které zvyšují úroveň SE? Cílem této práce je analyzovat a objasnit, jak individuální koučování pozitivně ovlivňuje SE klienta, jak působí na zdroje SE a další koncepty se self-efficacy spojené. Analýza je realizována rešerší literatury a empirickým šetřením. Cílem kvalitativního šetření je na základě subjektivní reflexe koučů identifikovat konkrétní faktory individuálního koučování, které pozitivně ovlivnily

zdroje self-efficacy klienta. Šetření bylo realizováno polostrukturovanými rozhovory s osmi kouči, jež získali koučovací certifikaci od International Coaching Federation (ICF). Otázky se vztahovaly k individuálnímu koučování, které koučové hodnotili jako plynule probíhající a úspěšné, a ke koučování, které hodnotili jako obtížné.

První kapitola má za cíl vymežit individuální koučování a představit principy, ze kterých vychází. Při psaní této kapitoly je hojně čerpáno z díla T. Gallweyho a sira J. Withmora jakožto prvních osobností představujících koučink. Z novodobější literatury byli nejpoužívanějšími autory M. Neenan, S. Palmer, J. Passmore či A. Grant. Z českých autorů je to pak zejména M. Cipro. Kapitola se také zabývá rolí a kompetencí kouče, krátce zmiňuje osobnost koučovaného a vztah mezi koučem a koučovaným neboli spojenectví. Nejobsáhlejší část kapitoly se věnuje koučovacím technikám, zejména pak metodě inner game, aktivnímu naslouchání, dotazování, koučovacím modelům GROW a stanovování cílů. První kapitola také neopomine popsat organizaci koučování. Kapitola si neklade za cíl podat vyčerpávající popis všech koučovacích škol, směrů, principů či koučovacích technik. Hlavním cílem první kapitoly je čtenáři předat ucelenou a jasnou představu, co individuální koučování je, co není, jaká pozitiva přináší a jak mohou různé koučovací techniky vypadat.

Druhá kapitola představuje koncept SE, jež převážně vychází ze dvou základních Bandurových publikací představujících teorii SE a jeho ukotvení ve vztahu k teoriím chování. Jsou jimi „*Self-efficacy: The Exercise of Control*“ a „*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*“. Vzhledem k tomu, že nejsou všechny termíny související se SE přeloženy, při představení konkrétního konceptu uvádím v závorce originální název a následně volím více či méně doslovný překlad tak, jak se mi to z faktického a zároveň čtenářského hlediska jevílo nejvhodnější. Self-efficacy je součástí širšího sebepojetí, a tak je první podkapitola věnována jeho zařazení mezi další složky já. Hlavním zdrojem pro tuto (pod)kapitolu byla Psychologie osobnosti od M. Vágnerové. Následně přecházím k samotné definici SE, pokračuji výkladem jeho zdrojů, ze kterých naše přesvědčení o vlastní účinnosti „čerpá“, a nakonec je SE dáno do souvislosti s dalšími důležitými psychologickými koncepty.

Třetí kapitola pak přináší výčet výzkumů popisujících, jak koučování (různé techniky, nástroje, koučovací momenty aj.) zvyšuje klientovo self-efficacy. Na to navazuje kapitola čtvrtá, která prezentuje, analyzuje a diskutuje výsledky kvalitativního šetření. Hlavním zjištěním je, že koučovací techniky nejvíce zvyšují klientovo SE. Jsou jimi zejména techniky stanovování cílů, dotazování, aktivní naslouchání a vizualizace. Rovněž se ukázalo jako důležité techniky adekvátně kombinovat v závislosti na situaci, zakázce a potřebách klienta.

1 KOUČOVÁNÍ

1.1 Vymezení koučování vůči jiným profesím

Pojem koučování bývá často a nesprávně zaměňován s mentorováním, poradenstvím (counsellingem), psychoterapií či supervizí. **Mentoring** spočívá v individuálním vedení pracovníka zkušeným odborníkem za účelem jeho rozvoje. Mentorovaný dostává konkrétní rady, díky nimž u něj dochází ke změnám v myšlení a nabývání nových znalostí nebo schopností (Průcha, Veteška, 2012, s. 171).

V mentorování je vztah mentora a mentorovaného založen na intenzivní podpoře seniorního kolegy směrem k mladšímu, jenž má vést k jeho kariérnímu růstu a psychologickému rozvoji. Podpora kariérního růstu se může uskutečňovat skrze vystavování mentorovaného různým podnětům, jeho zviditelňováním, koučováním, přidělováním pracovních úkolů, plánováním kariérních cílů, navazováním kontaktů, skrze rozvoj interpersonálních dovedností, stáží, tréninkem apod. K psychologickému rozvoji dochází skrze modelování rolí, přijetí a potvrzení mentorovaného, udílení rad a skrze přátelský vztah mezi mentorem a mentorovaným. Aktivní naslouchání a podpora rozvoje mentorovaného vede mimo jiné ke zvýšení jeho sebedůvěry (Mullen, Klimaitis, 2021, s. 21).

Kouč klienta také podporuje, ale oproti mentorovi mu neradí. Věří, že klient je ten nejkompentnější k řešení vlastního problému. Proto kouč nemusí být expertem v klientově oboru. Čím méně bude kouč své znalosti v tématu využívat, tím bude koučování efektivnější, neboť jakékoliv radění snižuje odpovědnost koučovaného na dohodnutých aktivitách, což vede ke sníženému využívání klientova potenciálu (Whitmore, 2019 s. 19).

Podle Cambridge slovníku (2023, nestránkováno) a Americké psychologické asociace (2023, nestránkováno) je **poradenství** (counselling) aktivita, při které profesionál z oboru poslouchá problém klienta a skrze udílení rad, diskuzi a objasňování, vede klienta k řešení.

V jiném pojetí je Counselling označován za profesionální vztah, který uschopňuje individua, rodiny i skupiny k tomu, aby dosáhli mentálního zdraví, wellnessu, vzdělání a kariérních cílů (Kaplan, Tarvydas, Gladding, 2014, s. 368).

Práce s konzultantem je započatá za účelem poskytnutí odborných odpovědí na otázky klienta. V poradenství jde o přenos expertních znalostí a stanovování postupu za účelem úspěšného vyřešení problému. Cipro uvádí, že konzultantova expertní pozice je mocenská. Konzultant obvykle nebývá klientovi partnerem, a tak může docházet k zabraňování klientova rozvoje. Při poradenství hrozí, že se klient dostane do izolace a ztratí přehled o všech expertních řešeních, postupech a řízení své situace (Cipro, 2015, s. 46, 47).

Podle O'Connora kouč není tím, kdo by klientům říkal, co mají dělat nebo jak mají danou situaci řešit. Kouč by měl zaujímat podporující přesvědčení a hodnoty, které klientovi pomohou dosáhnout změny, kterou chce on (2007, s. 12).

Koučování, mentoring i poradenství zprostředkovávají proces učení a rozvoje konkrétnímu individu u za účelem rozvoje organizace, které je příjemce koučování, mentorování či poradenství členem. Všechny metody v sobě zahrnují změnu. Změnou není myšlen jen intelektuální vhled, ale závazek ke změně, která zahrnuje pohyb těla, změnu v emočním prožívání, změnu způsobů vztahování, aktivit a rozhodování. Aby konzultant, mentor i kouč byli schopni podnítit k učení svého klienta, musí i oni sami procházet procesem celoživotního rozvíjení se (Hawkins, Smith, 2006, s. 203).

Supervize je „*Proces, ve kterém kouč/mentor/konzultant za pomoci supervizora, který nepracuje přímo s klientem, dokáže porozumět jak klientovu systému, tak sobě sama jako součásti klient-koučovacího/mentorského systému, čímž promění svoji práci.*“¹ (přeloženo autorkou; Hawkins, Smith, 2006, s. 147). Supervize se skládá ze tří prvků. Prvním je koučování kouče, mentora či konzultanta v jejich práci s klienty. Koučování zprostředkovává vnější perspektivu na situace a vede ke zkvalitnění praxe. Rozvojovým prvkem supervize je mentoring praktikujících profesionálů v jejich rozvoji a profesi. Třetím prvkem je myšleno poskytování bezpečného a reflektivního prostředí, kterým koučové, mentoři či konzultanti získávají podporu a energii pro vykonávání se práce (Hawkins, Smith, 2006, s. 12).

Za **psychoterapii** je označována jakákoli psychologická služba poskytovaná vyškoleným odborníkem, která využívá různé formy komunikace a interakce k posouzení, diagnostice a léčbě dysfunkčních emočních reakcí, způsobů myšlení a vzorců chování. Psychoterapie může být poskytována jednotlivcům, párům, rodinám nebo členům skupiny (APA, 2023, nestránkováno).

Jindy je psychoterapie také definována jako plánované a strukturované intervence, které mají za cíl ovlivnit chování klienta. Psychoterapie je uskutečňována skrze terapeutický vztah s cílem změnit individuální poruchy myšlení, kognice, nálad, emočních vzorců, vnímání a paměti, které narušují úsudek, komunikaci, sociální fungování a chování, které se vztahuje k vykonávání dennodenních aktivit (College of Occupational Therapists of Ontario, 2018, s. 2).

Psychoterapeut musí splňovat kvalifikační podmínky dané zákonem (MZČR, 2020, s. 3; Česko, 2004, § 22). Pro poradenství, mentoring, supervizi či koučink žádné zákonné regulace v českém prostředí nejsou.

¹ „*The process by which a coach/mentor/consultant with the help of a supervisor, who is not working directly with the client, can attend to understanding better both the client system and themselves as part of the client-coach/mentor system, and transform their work*“ (Hawkins, Smith, 2006, s. 147).

Koučování se v porovnání s psychoterapií nezaměřuje na léčbu dysfunkčních emočních reakcí, způsobů myšlení a chování, ale na změnu neužitečného způsobu myšlení² a chování. Koučink reflektuje klientovu zkušenost pouze za účelem vytěžení co nejvíce užitečných informací potřebných pro stanovení efektivního akčního plánu. Psychoterapie však reflektuje klientovu zkušenost do větší hloubky za účelem léčby mentální disfunkce. Kouč by se nikdy neměl zabývat vážnými psychologickými problémy klienta (O'Connor, 2007, s. 12).

1.2 Vymezení koučování

Koučovacích definic, teorií i přístupů je mnoho. Všeobecně uznávaná definice však pochází od International Coaching Federation (ICF), která definuje koučování v nejširší rovině jako „*Partnerství s klientem v myšlenky podněcujícím a tvořivém procesu, který je inspiruje k maximalizaci jejich osobního a profesního potenciálu.*“ (2019, nestránkováno).

Kognitivně behaviorální koučink říká, že smyslem koučování je koučovanému pomoci vytyčit osobní nebo pracovní cíl a naplánovat kroky vedoucí k jeho naplnění. Aby klient úspěšně došel ke kýženému cíli, musí u něj dojít k určitým změnám v myšlení, chování i prožívání. Kouč také pomáhá klientovi uzpůsobit jeho prostředí tak, aby mu napomáhalo na cestě k cíli (Neenan, Palmer, 2012, s. 23).

Daňková uvádí definici koučování jako jeden ze stylů vedení pracovníků, kdy hlavním cílem je „*Zlepšení (zvýšení) výkonu koučovaného pracovníka. Myslíme tím vyšší počet získaných zakázek, více obslužených zákazníků, zlepšení kvality, změna chování k ostatním členům týmu, větší spokojenost s rozložením práce a mimopracovních aktivit.*“ (2008, s. 9)

V nejširší rovině lze koučink označit za individuální nebo skupinovou rozvojovou metodu, přístup ke vzdělávání a vedení lidí, které vede k naplnění konkrétního cíle. Koučování je proces, který rozvíjí klientův potenciál, posiluje vnímání reality, smysl pro osobní odpovědnost, rozvíjí silné stránky a odstraňuje (vnitřní) bariéry, které stojí koučovanému na cestě k cíli (Průcha, Veteška, 2012, s. 154, 155).

Koučování vede k různým pozitivním změnám – zvyšuje produktivitu, urychluje proces učení. Jelikož je vystaveno na opravdovém respektu ke všem, zlepšuje kvalitu života a vztahů. Aplikace koučování do firemního prostředí šetří manažerovi čas. Díky koučování je totiž možné efektivněji a rychleji využít schopnosti všech lidí v týmu, a přenést tak na ně více

² Neužitečné myšlenky jsou nerealistické myšlenky vyvolávající úzkosti, vztek či přemýšlení o katastrofických scénářích. Často vychází z nerealistického přesvědčení, že bychom měli mít absolutní kontrolu nad všemi vlivy a událostmi (Menzies, Veale, 2022, s. 103, 110; Ellis, 2017, s. 37)

zodpovědnosti. Koučování také zvyšuje flexibilitu, motivaci, vnitřní stabilitu a zrychluje odezvu v případě ohrožení (Whitmore, 2019, s. 168, 169).

Tato práce se zabývá pouze individuálním koučováním, které je přizpůsobeno individuálnímu výkonu, požadavkům a témat rozvoje daného klienta. Individuální koučování se může specificky soustředit na rozvoj klientových schopností, výkonnosti nebo jeho celkového rozvoje. Při koučování zaměřeném na rozvoj schopností se koučovací proces více soustředí na specifické chování. Při výkonnostním koučinku je pak pozornost více namířena na nastavování cílů, překonávání překážek a vyhodnocování výkonu. Koučink zaměřený na rozvoj klade důraz na holistický přístup ke klientovi, kdy je vytvářeno obzvláště důvěrné prostředí, ve kterém klient reflektuje základní lidské otázky, osobní témata či témata profesního rozvoje (Whybrow, Henderson, 2008, s. 409).

Principy koučování vycházejí z přístupu k učení zvaný inner game (vnitřní hra), kterou popsal jeden z prvních autorů koučinku Timothy Gallwey. Ten si všimnul, že se v každém z nás odehrává vnitřní dialog (**vnitřní hra – inner game**), kdy k sobě promlouvají jakési dvě osoby, které Gallwey nazývá první já a druhé já. První já dává instrukce, kontroluje, kritizuje a chválí to druhé. První já rovněž obstarává analytické a verbální myšlení. Je naším vědomým egem a touží po uznání. Druhé já je vykonavatelem pokynů prvního já, nevědomou myslí. Spoléhá se na pocity a je vlastně celým člověkem s veškerým jeho potenciálem (2018, s. 32, 169). První já by se dalo připodobnit k analytickému módu myšlení a druhé já k módu vnímání reality bez hodnocení (intuice, podvědomí), tak jak o tom mluví Whitmore (2019, s. 46, 58).

Druhé já zodpovídá za naše nevědomé procesy. Neustále přijímá a ukládá velké množství informací z okolí, bez našeho vědomí je vyhodnocuje, a následně koná. Čtení může být příkladem činnosti, kterou druhé já vykonává. Nedáváme mu žádné konkrétní pokyny, kam se mají oči koukat, jak mají vyhodnocovat písmena, skládat je do slov, vět a celých myšlenek. To vše se děje za pravidelného dýchání a sezení v křesle. Je zřejmé, že druhé já je opravdu pozoruhodným systémem, který dokáže během jedné vteřiny vykonávat a řídit miliony buněčných operací (Gallwey, 2018, s. 31, 41).

Ve chvíli, kdy se něčemu učíme, seznamujeme se s něčím novým, s čím jsme se doposud neseťkali, je přirozené, že v počátcích chybujeme (Gallwey, 2018, s. 41, 46). Když například tenisový hráč chybje v servisu, začne situaci analyzovat, aby se mohl vyvarovat chybným úderům. V tu chvíli se vedení ujímá první já. Často dává druhému já příkazy typu „*Nadhazuj míček přesně. Mysli na umístění nohou, uvolni paži.*“ apod. Druhé já všechny instrukce slyší a citlivě vnímá. Postupné opakování chyb, i přes vnitřní verbální instrukce chyby neopakovat, může vést k tomu, že dotyčný konkrétní chyby zobecní a vztáhne na celou svoji osobu. Není

pak překvapující, když si dotyčný začne nadávat. Nadávání si výkon zhorší ještě víc, protože naše druhé já cítí z prvního já urážky a nedůvěru. Ve skutečnosti zbytečně plýtváme energií na přehnané soustředění a kontrolu našeho těla. Místo toho, aby naše svaly byly uvolněné pro vykonání potřebného pohybu, stáhnou se v úzkostlivé křeči, zdali dokážou přesně vyhovět požadavkům prvního já (Gallwey, 2018, s. 32, 33).

Jedním z cílů koučování je dodat klientovi zdravou sebedůvěru a v různých situacích upozadit hlas kritického prvního já, aby se druhé já mohlo nerušeně učit a podávat špičkový výkon. Pokud se to podaří, můžeme mluvit o vítězství vnitřní hry. Gallwey si všimnul, že když například druhé já zaměstnáme něčím jiným, než je aktuální činnost, kterou se učíme, druhé já dostane automaticky více prostoru se nerušeně učit. Například při trénování servisu místo vědomé snahy zkoordinovat všechny pohyby můžeme svou pozornost přesunout na strukturu tenisového míčku. Podávaný výkon se pak zlepšuje. Postupem času začne i první já to druhé oceňovat (Gallwey, 2018, s. 37, 38).

Mentální stránka jakéhokoliv učení zahrnuje tři prvky. První je vytvoření co nejjasnějšího obrazu vysněného výsledku. Druhým je budování důvěry k druhému já a učení se z chyb a úspěchů. Třetím prvkem je pozorování naší činnosti bez jakéhokoliv hodnocení, zdali je naše snažení dobré, či špatné (Gallwey, 2018, s. 34, 35).

Základními principy individuálního koučování vycházejí z principů vnitřní hry (inner game). Jsou jimi „*partnerství, práce s cíli, podpora sebedůvěry, objektivita, odpovědnost, proaktivní přístup, kognitivní procesy a vůle, vnitřní motivace a hledání alternativ*“ (Cipro, 2015, s. 83-98). Partnerský přístup je založen na rovnocenném postavení kouče i koučovaného nehledě na to, jaké jsou mezi nimi věkové, profesní, mediální nebo jiné rozdíly. Koučovací vztah je naplněný vzájemným respektem a tolerancí. Komunikace je zprostředkována nedirektivně (Cipro, 2015, s. 83).

Stanovení cílů je základem jakékoliv spolupráce. V koučování se nejdříve začíná popsáním vzájemných očekávání a porozuměním kontextu, ve kterém vznikla potřeba koučinku. Následně se hlavní cíl rozpracovává do dílčích cílů. Díky efektivní a důkladné práci s cíli je možné činit relevantní rozhodnutí, plánovat, vyhodnocovat přínos koučování, předcházet možným nedorozuměním a zvyšovat motivaci pro plnění klientových cílů (Cipro, 2015, s. 85, 86; Whitmore, 2019, s. 70).³

Princip podpory sebedůvěry koučovaného vychází z koučova autentického přesvědčení, že klient má potenciál, o kterém neví, ale který je schopen objevit a vytěžit z něj maximum. Princip posilování klientovy sebedůvěry také souvisí s potlačením koučova nutkání koučovaného

³ Více o práci s cíli hovoří kapitola 1.6.

opravovat, kontrolovat či s ním snad i soupeřit. Koučování má vést klienta k prožitkům úspěchu a rozvoji jeho sebeúcty tak, aby byl koučovaný sám se sebou i se svými úspěchy spokojený, bez ohledu na to, jak úspěšné je jeho okolí. Koučování se zakládá na facilitaci klientova chování vedoucí k úspěchu, na jehož základě si klient posiluje svou sebedůvěru (Cipro, 2015, s. 88).

Princip objektivity spočívá v koučově nestranném přístupu ke klientovi. Informace, které od klienta dostává, nijak nezpochybňuje, současně jej však konfrontuje s informacemi z jiných zdrojů a hledá nekonzistentnost v klientových výrociích. Používání deskriptivních otázek bez jakékoliv hodnotící konotace zprostředkovává koučovi určitý odstup od klienta i situace. Zároveň si kouč uvědomuje své subjektivní vnímání. Skrze konfrontaci se subjektivním vnímáním koučovaného se snaží své subjektivní dojmy oddělovat od objektivních faktů (Cipro, 2015, s. 88).

Odpovědnost v koučovacím vztahu je vzájemná. Kouč jen ve výjimečných situacích nabízí řešení, spíše naopak klienta motivuje, aby cítil zodpovědnost za vlastní řešení. Koučování má za cíl evokovat klientovi potřebu volby svých vlastních nápadů, pro které se rozhodne a za jejichž plnění ponese zodpovědnost. Kouč kromě podněcování k vymýšlení různých alternativ, vede klienta k jejich zvažování, rozhodování a nesení rizika za zrealizované aktivity. Pokud koučovaný zrealizovanými aktivitami nedosahuje zamýšlených úspěchů, kouč ho povzbuzuje a pomáhá mu hledat příčiny chyb (Cipro, 2015, s. 91, 92).

Koučování vede klienta k proaktivnímu přístupu k problému. Koučovaný si vše sám vymýšlí, volí, realizuje a následně hodnotí. Proaktivní přístup je opakem k přístupu pasivnímu, kdy jedinec jen reaktivně reaguje na své prostředí. Proaktivní přístup se zakládá na potřebě tvořivosti a předpokládá, že neexistuje pouze jedno správné řešení. Koučovací spolupráce by se měla flexibilně přizpůsobovat realitě a iniciovat nové postupy. Proaktivní přístup k situaci navozují otevřené otázky. S proaktivitou je také spojeno rozvíjení schopnosti sebereflexe (Cipro, 2015, s. 94, 95).

Základní premisou koučování je představa úspěchu, vnímání reality a pozitivní myšlení. O úspěchu či neúspěchu rozhoduje především mysl, její nastavení a charakter přesvědčení o dosažitelnosti cíle – za to všechno zodpovídá vůle a kognitivní procesy. Tento princip vychází ze vzájemné závislosti mezi myšlením, motivací a chováním. Bez získání opravdové motivace pro plnění úkolu, může těžko nějaká koučovací technika způsobit úspěch (Cipro, 2015, s. 96).

Cílem koučování je posílit klientovu vnitřní motivaci. Vnitřní motivace vychází z potřeby rozvoje, tvořivosti a otevřenosti k nabývání nových zkušeností. Koučování a jeho práce s motivací vychází z humanistické psychologie, jejíž ústředními pojmy jsou seberealizace a sebeúcta. Koučování vede k naplňování vyšších psychologických potřeb (Cipro, 2015, s. 97).

Dalším principem koučování je hledání (různých) možností, jež posiluje tvořivost a myšlení. Koučování podněcuje navrhování co nejširší nabídky řešení, které je založené na kreativním hledání nápadů (brainstormingu). Možnou bariérou v kreativním procesu je určitá skepse, neužitečné přemýšlení jako např.: „*Vedení s návrhem určitě nebude souhlasit.*“ – „*Takhle to asi nepůjde.*“ – „*Konkurence už takto musela uvažovat.*“ (Cipro, 2015, s. 98) Koučova role je pak toto negativistické a neužitečné přemýšlení zmírnit tím, že tvrzení přenáší na hypotetickou úroveň. Díky tomu nejsou všechny nápady na řešení okamžitě zamítnuty a utlumuje se vnitřní, kritický hlas klienta (Cipro, 2015, 98).⁴

Koučování nebo také **koučovací proces** bývá ohraničován různě. Může být například rozdělen do šesti fází: 1) kontraktování 2) budování vztahu 3) posuzování 4) získávání zpětné vazby a reflektování 5) stanovení cílů 6) Implementace a vyhodnocování. V praxi se můžeme setkat s tím, že byť koučovací proces vychází z určitého teoretického rámce či modulu, nakonec ho koučové vždy přizpůsobují situaci (Fillery-Travits, Lane, 2008, s. 65, 66).

Kontraktování zajišťuje rámec, ve kterém bude celý koučovací proces probíhat. V kontraktu se kouč a koučovaný společně dohodnou na organizačních podmínkách, za kterých bude koučování probíhat (čas, místo, způsob financování, aj.), na všeobecných podmínkách a cíli spolupráce. Cíl spolupráce detailně popisuje, k jakým výsledkům a řešením má individuální koučování vést. Smyslem kontraktu je nastavit základní pravidla koučovacího vztahu tak, aby si obě strany byly vědomy svých povinností. Kontraktování předchází potenciálnímu nedorozumění. Kontrakt rovněž popisuje vztahy mezi koučem, koučovaným a organizací, která klientovi koučování zajistila, pokud klient nepřišel z vlastního popudu. (Stout-Rostron, Van Rensburg, Sampaio, 2014, s. 271-273)⁵

Příkladem podmínky spolupráce může být například prohlášení: „*Jako kouč souhlasím, že tě budu podporovat v získávání výsledků, které si stanovíš. Současně očekávám, že ze sebe vydáte maximum. Váš úspěch a výsledky budou určeny odhodláním a odpovědností, ke které se oba zavazujeme.*“ (přeloženo autorkou; Stout-Rostron, Van Rensburg, Sampaio, 2014, s. 271)

Koučovací neboli motivační rozhovor je stěžejní součástí každého koučovacího setkání. Kouč při něm užívá specifickou komunikaci, která vychází z humanistického přístupu k člověku. Koučovací rozhovory jsou zaměřené na hledání řešení a změnu chování. Základními principy motivačních rozhovorů jsou aktivní naslouchání, porozumění klientovi, jeho motivacím a problémům, pokládání otázek, osamostatňování klienta a maximální upozadění koučovy tendence klienta opravovat (Anstiss, Passmore, 2012, s. 51-53).

⁴ Více viz. vnitřní hra.

⁵ Další fáze koučovacího procesu jsou popsány v následujících podkapitolách. Jednotlivé fáze koučovacího procesu nejvíce rozvíjí popis modelu GROW.

1.3 Struktura a organizace koučování a koučovacího sezení.

Individuální koučování je komplexní systém skládající se z mnoha proměnných. Jedna z možností, jak jej ohraničit, je rozdělit ho na tři části: vstup-proces-výstup. Vstupem jsou myšleny vstupní zdroje (charakteristiky kouče a koučovaného) a externí faktory (např. organizace, která dotyčného vyslala na koučování). Procesem jsou myšleny akce, které podnikají vstupní zdroje. Výstup jsou výsledky procesu (Hernez-Broome, Boyce, 2011, s. 50).

Po organizační a logistické stránce se individuální koučování liší v celkovém počtu sezení, délce trvání jednotlivých sezení, v jejich četnosti a době trvání celého individuálního koučování. Logistika a organizace koučování v sobě také zahrnuje přípravu na setkání, uzavírání setkání a vedení dokumentace. (Hernez-Broome, Boyce, 2011, s. 51, 54).

Individuální koučování může být mj. realizováno v rámci firmy (business coaching). Firemní kontext, ve kterém se koučování odehrává, ovlivňuje náplň a organizaci koučování, míru důvěry, kontrakt, efektivnost koučovacích nástrojů i akční strategie. Vlivnými elementy je zejména vztah mezi členy firmy, koučem, koučovaným a celá firemní kultura (Hernez-Broome, Boyce, 2011, s. 54).

Ve firemním prostředí se v rámci individuálního koučování obvykle realizuje tzv. byznys koučink. Může být zprostředkován externě nebo interně. Interní kouč není přímo spojen s klientovou pozicí či týmem, ale je součástí téže organizace, kde klient pracuje. Koučování interním koučem bývá obvykle více zaměřeno na rozvoj klienta. Externí kouč přináší do vztahu s koučovaným vzhled z vnějšku, jelikož není součástí organizační kultury. Obvykle přináší vhledy z jiných výcviků a zkušeností, a tak se více hodí pro poskytování koučování, jehož cílem je proměnit celou organizaci (Hawkins, Smith, 2006, s. 25).

Individuální (osobní) koučování nebo také life koučink (životní koučování) se od firemního koučování liší v tom, že není zajištěno organizací. Klient vyhledá a platí pomoc kouče ze svého vlastního popudu. Je zaměřený na objasňování osobních hodnot, vizí a smyslu života. Koučovací proces je více zaměřen na klientův rozvoj tak, aby získal pocit naplnění a dosáhl vytyčených cílů ve svém osobním životě. Pozornost je více upřena na hledání základních hodnot a jejich propojení s dosahovanými úspěchy. Někdy se o life koučinku také mluví jako o jakémkoliv koučování, které není vztaženo k byznysu a sportu (Martin, 2001, s. 3, 6). Práce nerozlišuje jedná-li se o individuální life koučink nebo byznys koučink.

Koučování je tvořeno sérií plánovaných setkání (rozhovorů). Každé setkání má určitou strukturu, která se různí v závislosti na typu koučinku a potřebách klienta. Palmer a Szymanska strukturují koučovací setkání do šesti částí. Na začátku je potřeba, aby se kouč naladil na klienta a zjistil v jakém je stavu, třeba jednoduchou otázkou: *Jak se ti daří?* Dále se pokračuje

vyjednáváním agendy pro dané setkání: „*Co bys chtěl dneska řešit?*“ (Palmer, Szymanska, 2008, s. 97). Posléze následuje reflexe aktivit, na kterých klient mezi sezeními pracoval. Tato část koučovacího rozhovoru je stěžejní. Pokud se jí nevěnuje dostatek prostoru, koučovaný nabyde dojmu, že práce na úkolech není důležitá, a tak není nutné se obtěžovat s jejich plněním. Reflexe vykonaných aktivit velmi často vede k získání podstatných informací. Ve čtvrté části se kouč s klientem zaměřují na identifikaci problému. Pátou fází je proces ustanovování a dohodnutí aktivit, na které se klient ve své práci do příště zaměří. Celé koučovací sezení se uzavírá zpětnou vazbou (Palmer, Szymanska, 2008, s. 97).

Koučovací rozhovory vycházející z kognitivně behaviorálního koučinku zaměřeného na řešení se věnují pojmenovávání potenciálních výsledků koučování, formulování konkrétních cílů, definování zdrojů, diskutují možnosti vedoucí k vytvoření akčního plánu, identifikují silné stránky, jsou zaměřené na budování self-efficacy za účelem posílení motivace, regulují a vyhodnocují progres a průběžně modifikují akční kroky na základě evaluace pokroku (Grant, 2017, s. 101).

Jedna z dalších možných cest, jak strukturovat koučovací rozhovory, vychází ze sebedeterminační teorie, jež postupně sleduje naplňování základních psychologických potřeb, jimiž jsou autonomie, kompetence a sounáležitost (Ryan, Deci, 2017, s. 45). Koučovací rozhovor pak zahrnuje: „*zjištění situace, odsouhlasení obsahu spolupráce, prodiskutování typického dne, ohodnocení a vytvoření pocitu důležitosti a sebedůvěry, prodiskutování dvou možných budoucích scénářů, prodiskutování možností, odsouhlasení cílů, odsouhlasení plánu – včetně plánu na prevenci recidivy*“ (Anstiss, Passmore, 2012, s. 54).

1.4 Role a kompetence kouče

Mohauptová popisuje kouče jako toho, kdo se řídí etickým kodexem a profesionálními standardy koučovací profese. Je schopen zajistit definování kontraktu pro koučink, klientovi poskytuje důvěrné a blízké prostředí. Kouč je myslí přítomen v průběhu celého koučovacího procesu, aktivně naslouchá, otázkami podněcuje diskuzi, vyjadřuje se přímo, srozumitelně, s respektem i vtipem. Kouč pomáhá s hledáním jasného cíle a s definováním změny, vede klienta k sebeuvědomění, stále drží koučovací rozhovor v mezích kontraktu, směřuje klienta k jasným krokům a závěrům, vede koučovaného k zodpovědnosti a překonávání překážek (2013, s. 62-65).

Kouč zprostředkovává koučování skrze specifickou, nehodnotící komunikaci, kladení otázek a užívání specifických metod. Důvěra v klienta je základním předpokladem pro úspěšné

koučování. Kouč je primárně klientovým podporovatelem. Díky koučování klient nabývá důvěry ve vlastní schopnosti (Whitmore, 2019 s. 50, 54).

Podle O'Connora kouč potřebuje určité dovednosti, jistou úroveň rozvoje a být myslí přítomen. Kouč spíše klade otázky, nežli by dával odpovědi. Pokládání otázek vede k učení, ale dávání odpovědi k učení vést nemusí (2007, s. 12).

Jelikož koučovací profese není uzákoněná zákonem, koučem se může nazývat kdokoliv. Měřítkem nejvyšší kvality a profesionality koučových kompetencí jsou mj. certifikáty vydávané ICF. Certifikace se liší v nárocích na počet hodin strávených vzděláním, praxí, mentoringem a hodnocením. Po úspěšném splnění zkoušek může kouč získat certifikaci ACC (Associated Certified Coach), PCC (Professional Certified Coach) nebo MCC (Master Certified Coach). Pro získání certifikace ACC musí kouč projít minimálně 60 hodinami specifického koučovacího vzdělávání a mít za sebou 100 odkoučovaných hodin. Aby koučovi byla udělena certifikace PCC, musí absolvovat minimálně 125 hodin specifického koučovacího vzdělávání a mít více než 500 hodin praxe. MCC je nejvyšším stupněm. Pro její udělení musí kouč absolvovat 200 hodin vzdělávání a mít 2 500 hodin koučovací praxe. (ICF, 2023, nestránkováno).

Názory na to, jaké jsou klíčové kompetence kouče, se liší, nicméně profesionální koučové se musí řídit standardy definovanými ICF. tzv **osmi klíčovými kompetencemi certifikovaného kouče** (ICF, 2019, nestránkováno).

První kompetencí je **řízení se etickou praxí**. To spočívá v koučově integritě, poctivosti, citlivém a respektujícím přístupu ke klientům, zachování mlčenlivosti, zákonů a v dodržování etického kodexu ICF. V případě potřeby by měl kouč odkázat na jiné podpůrné profese – např. psychoterapii.

Druhou kompetencí je **ztělesňování koučovacího myšlenkového nastavení**. Kouč „*vytváří a udržuje nastavení mysli, které je otevřené, zvědavé, pružné a zaměřené na klienta*“ (ICF, 2019, nestránkováno). K tomu je potřeba, aby se kouč průběžně vzdělával, byl schopen usměrňovat své vlastní emoce, na sezení s klienty byl mentálně připravený a v případě potřeby hledal pomoc ve svých vnějších zdrojích.

Třetí kompetence se jmenuje **nastavování a dodržování dohod**. Kouč by měl nastavovat jasné dohody (kontrakty) ohledně cílů, procesů, plánů a koučovacího vztahu v souvislosti celého koučovacího angažmá a rovněž pro jedno koučovací sezení.

Čtvrtou kompetencí je **budování důvěry a bezpečí**. To lze vybudovat skrze vztah naplněný důvěrou a podporou, kde je možné vyjadřovat se svobodně, s respektem (ke klientovým emocím, identitě, stylu vyjadřování), s transparentností, otevřeností, zájmem a empatií.

Pátou kompetencí je **zachovávání koučovací pozice**. Tím je myšleno, že by kouč měl být především myslí přítomný, pozorující a empatický. Měl by se projevovat s jistotou, nebát se koučovat zakázky, jejichž obsahu nerozumí a měl by být schopen vytvářet prostor, kde koučovaný může (v tichu) reflektovat, co potřebuje.

Šestou kompetencí je **aktivní naslouchání**.⁶ Zde stačí krátce vysvětlit, že smyslem aktivního naslouchání je zaměřování pozornosti na to, co klient říká i neříká a porozumění klientově sdílení v celém jeho kontextu.

Sedmou kompetencí je **probouzení uvědomění**. Toho se dá u klienta docílit skrze pokládání vhodných otázek, koučových intervencí či skrze použití různých nástrojů a technik.⁷

Poslední osmou kompetencí je **facilitace klientova růstu**. Klientův růst se uskutečňuje skrze přeměnu nabytých poznatků a vzhledů do akcí a skrze podporování klientovy samostatnosti (ICF, 2019, nestránkováno).

1.5 Spojenství kouč-koučovaný

Koučovací vztah podobně jako každý jiný je unikátní. Je základním kamenem každého koučovacího procesu, neboť formuje kontext, ve kterém se koučování odehrává. Právě kvalita a doba trvání vztahu mezi koučem a koučovaným má stěžejní vliv na výsledky koučování. Klíčovými vstupy pro individuální koučování jsou osobnosti kouče a koučovaného. Kouč i klient přináší do koučovacího procesu jistou míru připravenosti, motivace a osobnostní charakteristiky. Mírou připravenosti kouče jsou koučovy zkušenosti, jejich množství a hloubka, koučovy kompetence, osobní filosofie a přesvědčení vztahující se nejen ke koučinku. Podobně klient do koučovacího procesu přináší vlastní zkušenosti, schopnosti a potřeby. Důležitou roli při koučování hraje motivace koučovaného ke koučování (byznys koučink vs. life coaching), jeho osobnostní styl a preference (Hernez-Broome, Boyce, 2011, s. 7, 52, 55).

Budování a udržování vztahu, ustanovování a udržování důvěry, uzavírání závazků a podpora spolupráce, jsou čtyřmi hlavními procesy týkajícími se spojenectví mezi koučem a koučovaným (Hernez-Broome, Boyce, 2011, s. 54).

Koučovací vztah mezi klientem a koučem je vzájemný, proto je potřeba, aby byli pro koučovací proces motivováni oba. Zájem koučovaného je pro efektivnost koučování a koučovacího vztahu klíčový. Někteří klienti jsou ke koučování méně vnímaví. Pokud jsou zvyklí pracovat pouze jedním konkrétním způsobem, může být pro ně obtížné rozpoznávat vlastní problémy, čímž limitují svůj vlastní rozvoj. Míra vnímavosti klientů ke koučování

⁶ Této kompetenci se více věnuje část podkapitoly 1.6.

⁷ Více viz podkapitola 1.6.

souvisí s jejich postojem ke změně, připraveností na změnu, self-efficacy, potřebou změny a rozvoje, s vnímanou kontrolou chování a s mírou aktivního zapojení v procesu změny (Ratiu, Baban, 2012, s. 141–143).

Klienti nejsou vždy otevření a motivovaní ke změně nebo jsou motivováni jen zdánlivě. Ve skutečnosti se mohou jakékoliv změně, kterou by mohlo koučování přinést, bránit. Ukazuje se, že klientovy výchozí schopnosti, motivace, způsob hodnocení sebe sama a připravenost na změnu, mají významný vliv na výsledky koučování (Ratiu, Baban, 2012, s. 145, 157).

1.6 Koučovací techniky, nástroje a modely

Používání koučovacích nástrojů, technik a modelů má koučovanému i koučovi pomoc rozvíjet klientovy kompetence a odstraňovat vnitřní bariéry za účelem dosažení dlouhodobě trvajících pozitivních změn. Koučovou rolí je zkoordinovat témata klientova rozvoje s vhodnými koučovacími nástroji (Passmore, 2008, s. 73).

Koučování je spontánní a plynulý proces. Nicméně aby byl opravdu efektivní, je třeba, aby se držel určitého rámce. Nejčastěji užívaným koučovacím rámcem je model GROW. Jednotlivá písmena akronymu pojmenovávají oblasti, na které by se koučování mělo postupně zaměřit. Jsou jimi: goal setting (cíle), reality (realita), options (možnosti) a will (vůle/volba) (Dembkowski, Eldridge, Hunter, 2006, s. 83).

Goal Setting (nastavení cílů) je klíčovou částí koučování. Vidina konečného stavu nám dodává motivaci a zvyšuje náš výkon. Čím je cílový stav lépe představitelný a časově blíží, tím intenzivněji na něm pracujeme. Dlouhodobé úkoly se těžko představují, a tak nepůsobí motivačně. Vysoký výkon však nelze podávat dlouhodobě. Proto je vhodné dlouhodobé úkoly rozdělit do krátkodobých úkolů, během nichž se snažíme podávaný výkon maximalizovat (Bahbouh, 2010, s. 21-23).

Na začátku koučovacího angažmá se stanoví dlouhodobý cíl a na začátku každého sezení se pak stanovuje cíl daného setkání. Whitmore cíle rozděluje na výkonnostní a konečné. Konečné jsou cíle dlouhodobé, jejichž naplnění nemusí záviset pouze na nás (např. získat pozici byznys analytika v ČNB). Výkonnostní cíl definuje jako cíl krátkodobý nebo střednědobý (např. do pátku si detailně prostuduji a porozumím nárokům na pozici byznys analytika v ČNB). Výkonnostní cíl určuje, jaký chce klient podat výkon. Opakované dosahování klientova nejlepšího výkonu může pak vést k naplnění cíle konečného (získání pozice v ČNB). Jelikož výkonnostní cíl závisí pouze na klientovi, může jej kontrolovat, a tak je pro něj i více motivující (Whitmore, 2019. s. 70).

Aby byli cíle pro klienta efektivní, měli by mít určité vlastnosti. Měly by být „*konkrétní, měřitelné, odsouhlasené, realistické, rozložené v čase, pozitivně formulované, relevantní, etické, legální, náročné a přiměřené* (Whitmore, 2019, s. 73).

Jedna z koučovacích technik, která pomáhá takové cíle nastavit, se jmenuje **SMART**. Jednotlivá písmena akronymu označují vlastnosti cílů, které by měly mít. **Specific (specifický)** – cíl musí být konkrétní a srozumitelně definovaný. **Measurable (měřitelný)** – cíl by měl být formulovaný takovým způsobem, aby byly určeny kvantitativní i kvalitativní indikátory, díky nimž bude možné v průběhu času zaznamenávat progres. **Achievable/Acceptable (dosažitelný, přijatelný)** – cíl by měl být dosažitelný, aby klienta motivoval k jeho plnění. Neměl by být ani moc náročný ani moc jednoduchý. Když je klient s cílem zcela ztotožněn, je přijatelný. **Realistic/Relevant (realistický a relevantní)** – cíl by měl být realistický zejména s ohledem na potřebné zdroje, dovednosti a vědomosti, kterým koučovaný vládne. Současně jeho splnění by mělo přispět k dosažení většího, širšího cíle. **Time Specific/Trackable/Bounded** – cíl musí být časově specifický, časově ohraničený, aby se dal sledovat jeho vývoj v čase. Finální termíny přenášejí koncentraci a pozornost na aktivity, které jsou klíčové pro splnění konečného cíle (Giol-Calefariu, 2018, s. 105-108).

Technika SMART má různé varianty. Jednou z nich je také varianta **SMARTER**, kde písmeno E znamená, že by cíl měl být **energizing (energizující)**. Kouč by měl u klienta cítit dostatečné zapálení a energii pro plnění definovaného cíle. Poslední písmeno R znamená **rewarding (odměňující)**, čímž je připomínáno, aby klientův cíl byl nastaven tak, aby jeho splněním byl klient něčím odměněn (MacLeod, 2012, s. 70, 72).

Akronym SMART(ER) má být vodítkem, nikoli přísným pravidlem, které se musí za každou cenu dodržovat. Pozornost by měla být především na akčním plánu. Současně by měl panovat konsenzus, že cíl je smysluplný a relevantní pro daného člověka, aby přirozeně vnímal hodnotu času stráveného prací na cíli (Sarder, 2016, s. 69).

Reality (realita). Vnímání reality se dá rozdělit do dvou rovin. První rovinou reality je uvědomování si toho, co se kolem nás děje. Druhou rovinou reality je uvědomování si sebe sama – našeho prožívání. Smyslem koučování je, aby si koučovaný zkoumal realitu sám, neboť nové informace, které o své realitě objeví, pro něj budou cennější, než kdyby mu byly tyto informace podány koučem. Jelikož jsou tělesné a mentální dispozice každého člověka jiné, jediný, kdo může klientovi pomoci prozkoumat své schopnosti, je klient sám se svou schopností všímavosti. Téměř každý potřebuje zlepšit úroveň vnímání reality, nicméně každý to potřebuje v trochu jiné oblasti s ohledem na kontext (zaměstnání), ve kterém se nachází. Sportovci budou

potřebovat zvýšit svou vnímavost ke svému tělu, kdežto manažeři k lidem, které řídí (Whitmore, 2019, s. 46, 47).

Lidé s příliš vysokou sebedůvěrou potřebují vnímání reality změnit opačným směrem než lidé s nízkou sebedůvěrou. Přehnaná sebedůvěra označuje stav myslí, kdy jsou hodnocení, odhady a závěry v porovnání s odpovídající realitou příliš vysoké. Lidé s přehnanou sebedůvěrou obvykle podceňují výzvy, a tak na ně nejsou adekvátně připraveni, což může vést k chybám a slabému výkonu. Také nebývají otevření k přijímání zpětné vazby, což jim může zabraňovat v učení a růstu. Rovněž bez předchozího pečlivého plánování častěji podstupují různá rizika. To může opět vést k různým chybám, kterým by se dalo předejít, kdyby měli realističtější vnímání sebe sama a svého okolí

(Bandura, 1997, s. 454; Kahneman, 2012, s. 220-223; Kardong-Edgren, 2013, s. 327; Pohl, 2022, s. 291).

Pokud soustředíme naši pozornost na konkrétní situaci a pochopíme, co se v ní děje, můžeme začít rozvíjet naše schopnosti a dovednosti. Schopnost uvědomování si reality můžeme posilovat, pokud věci okolo sebe vnímáme vědomě. Situace, které vnímáme, můžeme do jisté míry kontrolovat. To, co nevnímáme, může kontrolovat nás. Dennodenní praktikování zvýšené pozornosti a vnímavosti automaticky vede k lepšímu vnímání reality (Whitmore, 2019, s. 46, 47).

Kouč může u klienta posilovat vnímání reality například tím, že mu bude klást otevřené otázky vedoucí k podrobnému popisu situace, ve které se koučovaný nachází (Gallwey, 2004, s. 214).

Svět okolo nás můžeme vnímat ve dvou různých módech – analýza (myšlení, první já) a vnímání reality (pozorování, druhé já), které nelze užívat současně. Analýza hodnotí realitu, pozorování nám přináší fakta o realitě kolem nás bez jakéhokoliv hodnocení. Při prozkoumávání reality chceme prozatím získávat co nejvíce objektivních faktů. Proto je lepší se v této části vyvarovat otázkám začínajícím „*Proč?*“ či „*Jak?*“, neboť automaticky zapínají analytický mód. Pokud kouč při prozkoumávání reality skutečně cítí, že je potřeba se ptát na příčiny dané situace, je lepší otázky začít slovy „*Jaké důvody...? Které kroky vedly...?*“ Takové otázky budou klienta učit více vnímat a přesněji popisovat fakta. Zjišťování reality je potřeba se věnovat pouze tak dlouho, aby byla situace dostatečně prozkoumaná a pochopená klientem, nikoli koučem (Whitmore, 2019, s. 58, 59, 85).

Jiný typ otázky, který klientovi může pomoci dívat se na situaci nehodnotícím spektrem a se zvýšenou pozorností, je, když otázkou zapojíme do přemýšlení naše smysly, a to zejména zrak (vizualizační otázka). Pokud klient například popisuje komplikovanou hádku se svým

blízkým člověkem, přirozeně bude situaci popisovat velmi subjektivním a hodnotícím způsobem. V tuto chvíli může být vhodné položit otázku typu: „*Představte si, že jste se proměnila v pavouka, které vás a hádku s vaším blízkým pozoruje z lustru, kde si spokojeně předete pavučinu. Co by tento pavouk viděl?*“ Klient se přirozeně dostane do méně hodnotícího módu. Může se stát, že po chvíli klient opět vklouzne do emocionálního hodnocení situace. Pak může kouč položit podobnou otázku jako zprvu: „*Představte si, že jste v helikoptéře vysoko nad místem, kde se odehrává hádka. Co ještě uvidíte z hádky odehrávající se dole pod vámi?*“ Ve většině případů jsou otázky tohoto typu velmi nápomocné, vždy je u nich ale potřeba, aby je kouč položil ve vhodný okamžik a vhodnému klientovi. Otázka, která může jednoho klienta přivést k cennému vhledu do situace, může jiného zmást a působit na něj strojeně (Husák, 2022, ústní sdělení; Strycharczyk, Clough, Perry, 2021, s. 266).

Další fází koučování je hledání **options (možností)**. Jejím smyslem je nalézt co největší počet možností. Na kvalitu a jejich proveditelnost se zde nehledí. Jakékoliv hodnocení a znevažování navržených možností snižuje tvůrčí myšlení. Většina lidí má v sobě automaticky nastavenou cenzuru, kdy si dopředu myslí, že něco není možné, že nemají dost času, že nikdo nebude s jejich návrhem souhlasit apod. (převládá první já). Úlohou koučování je tyto negativní bariéry vnitřního myšlení odstranit. V tuto chvíli je vhodné, aby kouč pokládal otázky typu: „*Co kdyby tato překážka neexistovala? Co kdybych znal odpověď na tuto otázku? Co kdybych měl neomezeně času?*“ (Martin, 2001, s. 126).

Pro odstranění vnitřních, kritických bariér a otevření kreativního myšlení je nápomocná tzv. kouzelná otázka. Podobně jako v případě otázek používaných ve fázi prozkoumávání reality (zej. vizualizační otázky) také kouzelná otázka zapojuje do myšlení smysly (Tee, Passmore, 2022, s. 301). Může znít například takto: „*Představte si, že byste obdržel kouzelnou hůlku, jejíž jedno máchnutí vyřeší celý váš problém. Hůlku vezmete, máchnete jí, ucítíte lehké rozrušení po celém těle, uslyšíte kouzelný zvuk a situace je vyřešená. Jak ta situace vypadá? Co všechno se změnilo? Podle čeho to poznáte?*“

Další užitečnou otázkou, kterou můžeme použít, když cítíme, že klient ještě nevyčerpal svůj potenciál na prozkoumávání reality a možností, je otázka: „*A co ještě?*“. Je to praktická otázka, kterou si klient i kouč může ověřit, jestli skutečně neexistuje ještě nějaká jiná možnost. Bývá užitečné tuto otázku položit i vícekrát za sebou třeba s krátkým odvedením pozornosti na jiné téma (Tee, Passmore, 2022, s. 307).

Poté, co klient vyčerpá všechny své možnosti řešení dané situace, se může stát, že kouč vidí možností více. V tuto chvíli lze přejít k další fázi koučování s tím, že se budou zabývat pouze seznamem možností navržených klientem nebo se kouč může klienta otevřeně zeptat, jestli chce

slyšet koučův názor na řešení situace. Pokud se klient rozhodne koučův návrh vyslechnout a převzít za svůj, je dobré mu zdůraznit, že přijetím koučova návrhu se návrh stává klientovým a to, jak s ním naloží, je již plně na jeho zodpovědnosti (Ives, 2008, s. 104, 105).

Když jsou možnosti vyčerpány, přichází fáze **volby a vůle (will, why, where, what, wat time, who, ...)**, kde si má klient vybrat, jaké možnosti chce následovat a získat potřebnou vůli pro jejich plnění. Začíná se sestavovat akční plán. Akční plán je seznamem aktivit, na kterých má koučovaný pracovat do příštího setkání. Společně s koučem projdou jednotlivé možnosti a začnou je hodnotit – na kolik jsou realistické, možné, motivující, jaké jsou jejich výhody a nevýhody, jaké důsledky jednotlivé možnosti přinesou, až se nakonec koučovaný zaváže k plnění několika zvolených možností. Obvykle si klient sestaví akční plán, který se skládá z kombinací několika možností, které vyjmenoval v předešlé fázi. V této fázi kouč pokládá otázky, které jsou poměrně konkrétní a povedou klienta k podniknutí konkrétních akcí. Dobrovolným zodpovídáním otázek týkajících se volby narůstá u klienta smysl pro zodpovědnost. Kouč pokládá klientovi takové otázky, které mu pomohou si uvědomit, co vlastně chce. V průběhu celého koučování je důležité, aby žádná z položených otázek nevyzněla hodnotícím způsobem (Gallwey, 2004, s. 225, 215).

V této části rozhovoru obvykle zaznívají otázky jako: „*Jaké (What) jsou výhody x? Pro koho (For whom) nebo pro co to děláte? Co (What) opravdu chcete? Co (What) by pro vás znamenal úspěch v tomto snažení? Jak (When/How) to bude vypadat za X týdnů, měsíců, let?*“ (Gallwey, 2004, s. 216).

Další užitečnou otázkou, která se pokládá ve fázi volby a vůle je: „*Na desetibodové stupnici vyznačte, s jakou jistotou činnosti, na kterých jsme se dohodli, opravdu uskutečníte.*“ (Whitmore, 2019, s. 98). Touto otázkou se odhalí, nakolik je koučovaný motivovaný se do formulovaných aktivit pustit a nakolik si věří, že aktivity splní. Pokud odpoví číslem nižším než 8, je vhodné se ho zeptat: „*Co vám brání dostat se na hodnotu deset?*“ (Whitmore, 2019, s. 99) Následně se rozvine diskuze o možných úpravách formulovaných aktivit. Pravděpodobná je diskuze o zmenšení úkolů po stránce kvantitativní nebo kvalitativní. Diskuze se také může ubrat směrem k obavám a bariérám, které klientovi mohou v postupu bránit. Pokud ani po úpravě akčního plánu koučovanému nestoupne důvěra na číslo osm a výše, Whitmore doporučuje aktivitu z akčního plánu odebrat. To se může jevit jako jistý způsob sabotáže, ale ve skutečnosti tomu tak není. Není důvod klienta stresovat úkoly, které opravdu nechce plnit (Gallwey, 2004, s. 99; Tyrrell, 2015, nestránkováno).

Pochvala je intervence, která může vést k posílenému výskytu pochváleného chování (O'Donohue, Ferguson, 2001, s. 132).

Pochvala je přijímaná jako forma společenského uznání. Pozitivní a negativní hodnocení je vůči sobě relativní. Pochvala nemůže existovat bez kritiky a opačně. Jakmile někoho pochválíme, automaticky nám vyvstane na mysl, jak by mohl vypadat pravý opak pochvaly – kritika. Mysl je nakonec znervózněna, že by se nemuselo znovu naplnit pozitivní očekávání, které bylo chválou zaseto. Přestože cílem pochval je posílit výskyt daného chování, nakonec mohou vést k opaku (Gallwey, 2018, s. 54).

První já je egocentrické. Lační po pochvale a uznání. Jakmile se mu jí dostane, získá dominantní hlas v mysli člověka. Gallwey píše o pochvale jako o manipulaci chování, která je společensky uznávaná. Negativní dopad ilustruje na příkladu trénování tenisových hráček. Bez jakýchkoliv předcházejících rad jim pouze sdělil, aby se při odpalování forhendu soustředily na pohyb nohou – cvičení zaměřené na upozadění prvního, kritického já. Hráčky forhendové cvičení zahrály téměř bezchybně, a tak je za podaný výkon pochválil. V tu chvíli upozoroval v jejich těle zvýšené napětí. V druhé sérii cvičení se výkon hráček zhoršil. Když se jich zeptal, na co během druhého cvičení po vyřčení pochvaly myslely, uznaly, že více než na pohyb nohou myslely na to, aby míček nezahrály do sítě (Gallwey, 2018, s. 55).

Jinou koučovací intervencí, jak může kouč pomoci koučovanému dojít ke změně, je **zpětná vazba**. Zpětná vazba poskytuje informace o pozitivních nebo negativních výsledcích chování člověka za účelem regulace, zpevnování a posilování určitého chování. Zpětná vazba se od kritiky a chvály liší tím, že je velmi konkrétní a vychází z popisného jazyka. Zpětná vazba by se neměla vztahovat na celého člověka nebo na celé jeho chování a myšlení (Hroník, 2006, s. 51, 52).

Kladná zpětná vazba obvykle způsobuje zesílení výskytu daného chování. Negativní zpětná vazba většinou vyrovnává odchylky v chování. Působí tedy kompenzačně (Heylighen, 2015, s.10, 11).

O zpětnou vazbu se nejedná, pokud je hodnoceno chování člověka na místo toho, aby se nezaujatě podávala informace o jeho chování. Pokud při poskytování zpětné vazby zazní slova jako dobře nebo špatně, stává se podaná informace chválou či kritikou. Cílem zpětné vazby není dotyčného změnit, ale poskytnout mu popisnou informaci o jeho chování, aby se on sám mohl svobodně rozhodnout, zdali chce své chování změnit nebo ne (Hroník, 2006, s. 53).

Přerámování je koučovací technika, která umožňuje nahlédnout na probíraný problém z jiné perspektivy, zdůrazňuje jiné aspekty, než jaké vnímá klient. Kouč tak nevyjadřuje stejný obsah, jako tomu dělá u parafráze či sumarizace, ale představí jej klientovi z jiného úhlu pohledu. Přerámování v podstatě slouží k posunutí negativní percepce daného aspektu k pozitivní. Pokud například klient neustále mluví o trémě a o tom, jak ho negativně limituje,

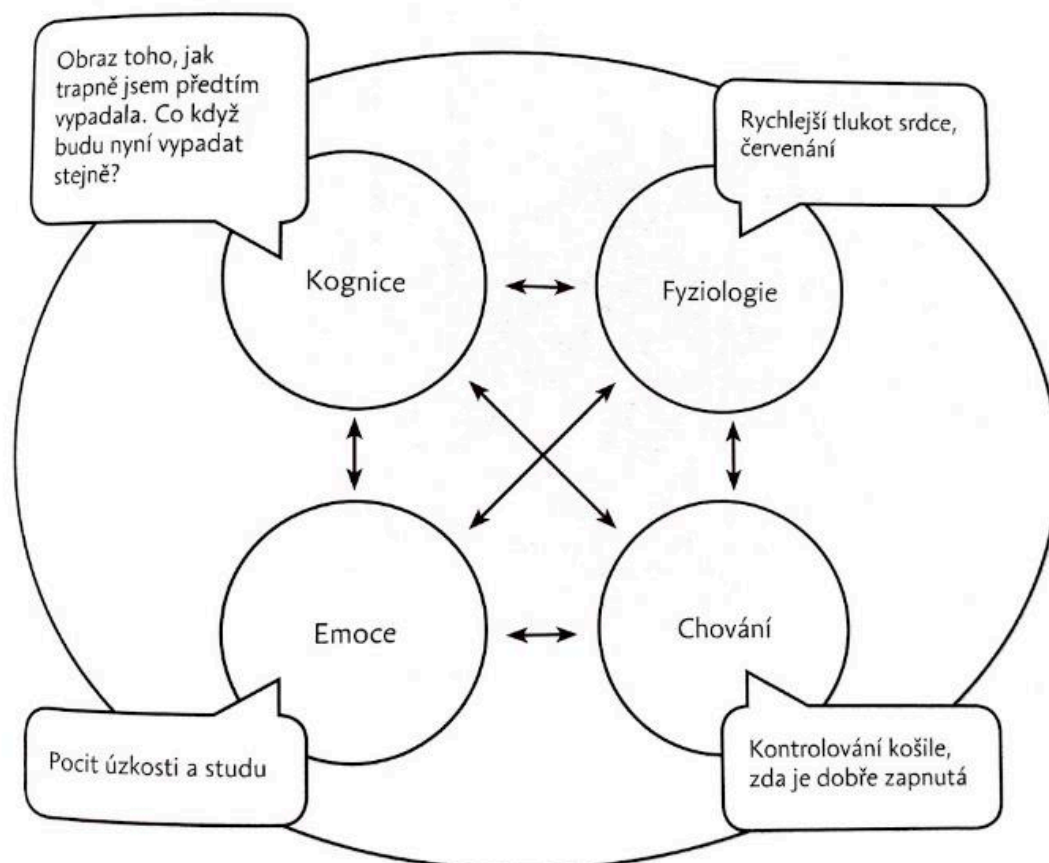
může kouč trému přejmenovat na rozechvělost, která nám ukazuje, na čem člověku záleží a co důležitého chceme sdělit. Přerámováním se dá také odkázat na jiné klientovo téma. Pokud si například klient jednou stěžoval, že kvůli práci nemá na nic čas a později přijde s tím, že ho z práce vyhodili, kouč může vyházov z práce přerámovat tak, že má klient nyní konečně více volného času (Panichelli, 2013, s. 440, Bahbouh, 2020, nestránkováno).

Amplifikace je rozšíření přerámování o příběh. Vychází z Jungovy archetypální psychologie, tedy z toho, že konkrétní situace, kterou zažíváme, může mít větší přesah. Pokud danou situaci doplníme nějakým příběhem/filmem/básní/knihou/uměleckým dílem, může se klientovi opět ukázat jiný aspekt jeho problému. Klient může mít při poslechu příběhu různé amplifikační asociace, které ho budou vracet k významovému jádru příběhu – k jeho situaci (Jacobi, 1980, s. 86; Samuels, 1986, s. 67).

Emoční kalibrace spočívá v přenesení pozornosti na to, jak se klient u toho, co sdílí, cítí. Klient třeba může tvrdit, že je pro danou věc zapálen, ale při pohledu na jeho neverbální projevy může být zřejmé, že nadšený není, působí sklesle apod. Opakovaným přenášením pozornosti na klientovy emoce se zvyšuje jeho emoční inteligence (EQ). Její zvyšování vede k většímu sebeuvědomování si, sebekontrolě emocí a nárůstu empatie, což vede k celkové spokojenosti ve vztazích (Kidwell et al., 2021, s. 143, 144).

Další způsob intervence je sestavení **akčního plánu** neboli dohodnutí kroků, které klient do příštího setkání podnikne. Mezi dohodnuté kroky patří práce na konkrétních úkolech, ale třeba i na **experimentech**, které mohou klientovi pomoci lépe pochopit situaci, otestovat hypotézy apod. Po zrealizování experimentu klient obvykle získá informace, které předtím nevěděl, nebo další nápad, jak si ještě více informací zjistit. Experiment rovněž může posloužit jako reakce na odpověď „Nevím.“ (Neenan, 2012, s. 106).

Kruhy CH. Padeské je technika, která pomáhá identifikovat a pochopit, jak se u klienta projevují emoce na úrovni kognice, fyziologie, emocí a chování, a jak se jednotlivé složky navzájem ovlivňují. Model kruhů může kouč použít například pro identifikaci konkrétních jevů stresující situace. Takové uvědomění automaticky povede klienta k získání většího nadhledu nad situací a posílení EQ. Změna v jedné z oblastí (kognice, fyziologie, emoce, chování) může



Obrázek 1 Kruhy CH. Padeské (Převzato: Gyllenstenová, Palmer, 2012, s. 160)

vést ke změně v jiné oblasti. Všechny čtyři oblasti jsou neustále ovlivňovány prostředím. Konkrétně v případě stresové situace je oblast kognice a chování větší, a emoce a fyziologické projevy jsou do jisté míry potlačeny (Padesky, Greenberger, 2020, s. 26, 27). Příklad, jak může kouč s klientem do modelu zaznamenávat informace, popisuje Obrázek 1.

Jiný **model**, který zaznamenává a pomáhá pochopit klientovo neúčinné myšlení a chování, se jmenuje **ABCDE**. Jeho autorem je Albert Ellis. Příkladem neúčinného myšlení je například toto: „*Mám přílišný hlas, nikdy nebudu dobrý ve zpěvu.*“ Kdy **A** (activating event or adversity) představuje spouštěcí událost. Klient se například obává svého příštího pěveckého vystoupení. **B** (beliefs about event or adversity) představuje přesvědčení o nadcházející události nebo událostech zapříčiněné předcházející událostí A (Klient byl například v nedávné době ostře kritizován svým učitelem a kritiku si vztáhnul na celé své pěvecké dovednosti). Písmeno **C** (emotional consequences) představuje emoční, fyziologické a behaviorální

důsledky klientova neúčinného přesvědčení (úzkost, strach, pocení se). Později Ellis model rozšířil o písmena **D** a **E**, jež jsou dalšími fázemi klientova myšlení, které mu pomohou najít užitečnější způsob přemýšlení o problému. **D** (disputation to challenge self defeating belief) značí fázi zpochybňování přesvědčení B. („*Na koncert jsem poctivě cvičil, není důvod se obávat. Vyhrál jsem dvě pěvecké soutěže. Tenhle koncert bude pro mě hračka.*“) Písmeno **E** (effect or consequences of challenging self defeating belief) pak představuje nové pojetí řešení problému A. Negativní prožívání fyziologických a emočních reakcí (C) se umírní (Ellis, 2017, s. 8; Gyllenstenová, Palmer, 2012, s. 166).

Příklad, jak lze model rozpracovat, je uváděn v *tabulce 1*. Je na koučovi, aby za pomoci kladení vhodných otázek pomohl neúčinný způsob myšlení přeměnit na produktivní. Čím

Tabulka 1 Přehled pro zvládnutí stresu (převzato, Gyllenstenová, Palmer 2012,

Řešený problém (A)	Myšlení vyvolávající stres (B)	Emoční/behaviorální reakce (C)	Myšlení zmírňující stres (D)	Efektivní a nový přístup k problému (E)
Klient se obává toho, že přijde pozdě na důležitou schůzku.	Musím přijít včas.	Vystresovaný a nervózní	I když si říkám, že MUSÍM přijít včas, reálně není v mých silách všechno ovlivnit!	Rozhodnout se, které položky schůzky vynechat, a snažit se dorazit relativně klidný.
Cíl: Zůstat relativně klidný a vytvořit si strategii pro případ pozdního příchodu.	Bude to vypadat hrozně!	Úzkost	Může se stát, že přijdu pozdě, ale to není konec světa.	Připomínat si, abych se soustředil na svůj úkol.
	Zničil jsem si šanci na prémii.	V depresi Naštvaný sám na sebe	Není pravděpodobné, že by mě posuzovali na základě jedné události.	Na co se zaměřit v BUDOUCNOSTI
	Budu působit tak nervózně.	Značná úzkost	Pochybuju, že si toho někdo všimne. Můžu tuto příležitost využít k tomu, abych si procvičil svou schopnost uvolnit se.	Pokud se mi v budoucnu stane, že mi bude hrozit, že přijdu pozdě, zbytečné znepokojování mi nastávající situaci nepomůže vyřešit. Musím se soustředit na svůj úkol a nevěnovat pozornost svým obavám.
		Rychlé řízení a nesoustředěnost	Pokud budu i nadále jezdit takhle, mohl bych nabourat! Musím zpomalit!	
		Bušení srdce		

častěji si budou klienti daný model procvičovat, tím spíše změní neúčinný způsob přemýšlení na užitečný. Příkladem takových otázek je: „*Je moje uvažování logické? Pomáhá mi toto uvažování v dosažení mých cílů? Co je to nejlepší, nejhorší, nejpravděpodobnější, co by se mohlo stát?*“ (Gyllenstenová, Palmer, 2012, s. 167).

Aktivní naslouchání je další koučovací technikou. Mít někoho, kdo vám opravdu naslouchá, je velmi povzbuzující. Mnoho klientů může na koučování poprvé cítit, že jim někdo pozorně naslouchá, že jsou jejich myšlenky a nápady opravdu ceněny. Pokud je kouč v průběhu celého naslouchání přítomen nejen tělem, ale i myslí, může si povšimnout i věcí, které nejsou řečeny, pro klientovu situaci a zakázku mohou být však důležité (Martin, 2001, s. 34, 33).

Covey popisuje pět, respektive čtyři úrovně naslouchání. První je ignorování, druhou úrovní je předstírané naslouchání, další je naslouchání selektivní, čtvrtou fází je pozorné naslouchání a pátou fází je naslouchání empatické (aktivní). Většina z nás se v běžném životě pohybuje na úrovni prvních tří fází naslouchání. Někteří čas od času dosáhnou fáze čtvrté a páté. (2004, s. 270).

Ignorování je záměrné neposlouchání. Jedná se o pouhé zaznamenávání zvuku řeči druhého člověka, bez jakéhokoliv vnímání obsahu vyprávění (Dictionary.Cambridge.org, 2023, nestránkováno; Covey, 2004, s. 270).

Předstírané naslouchání je první úrovní naslouchání. Představuje náznaky naslouchání, kdy ale ve skutečnosti nejsme na dotyčného člověka vůbec napojeni, myšlenkami jsme jinde. Dotyčný předstírané naslouchání obvykle rozezná a obviní nás z nenaslouchání. K předstíranému naslouchání dochází snadno, pokud posloucháme něco, co jsme již slyšeli mnohokrát. Předstírané naslouchání je v jistém ohledu horší než ignorování, neboť je předstírané a neautentické (Covey, 2004, s. 270; Egan, 2014, s. 81).

Selektivní naslouchání spočívá v naslouchání jen útržkovitých informací, které jsou pro nás důležité, šokující, ke kterým se můžeme vztahovat a které potvrzují náš názor (Covey, 2004, s. 270).

Pozorné naslouchání spočívá v opravdovém naslouchání druhého člověka, avšak s hodnotícím zaujetím, kdy současně přemýšlíme nad tím, co odpovíme, až opět dostaneme slovo. Neposloucháme za účelem opravdového pochopení obsahu vyprávění (Covey, 2004, s. 270).

Empatické naslouchání spočívá v dívání se na situaci očima druhého člověka. Znamená porozumění paradigmatu druhého člověka na emocionální úrovni. Empatické naslouchání je založené na porozumění neverbálním projevům druhého člověka. Při empatickém naslouchání

je opravdu porozuměno citům, smyslu, chování druhého člověka. Při empatickém naslouchání jsou aktivovány smysly a intuice (druhé já, nehodnotící mód myšlení) (Covey, 2004, s. 271).

Carl Rogers mluví o empatickém naslouchání jako o nedoceněném stavu bytí: „*Znamená to vstoupit do soukromého světa vnímání druhého, důkladné zabydlení se v něm. Vyžaduje to citlivé bytí, které okamžik za okamžikem vnímá měnící se pociťované významy proudící v druhém člověku – od strachu, vzteku, něhy, zmatení či čehokoliv co on nebo ona prožívá. Znamená to dočasné žití v životě druhého člověka, citlivé pohybování se v něm bez vynášení soudů.*“ (přeloženo autorkou; 1980, s. 142)⁸

Empatické naslouchání může být snadno ztraceno kvůli koučovým obavám, jestli je dost dobrý v jiných oblastech koučování. Základem empatického naslouchání je, aby byl kouč myslí přítomen a neodbíhal v myšlenkách ani dopředu, ani dozadu. Společně s klientovým vyprávěním byl měl kouč sledovat jeho uvažování a prožívání. Měl by být prost jakéhokoliv souzení a hodnocení. To vyžaduje velkou profesionalitu, neboť většinu koučů od opravdového naslouchání odrazuje strach, že budou klientem přistihnuti, že neví, jak pokračovat dál (Anstiss, Passmore, 2012, s. 52; Neenan, 2012, s. 104)

Empatické naslouchání lze rozdělit do čtyř komponent – naslouchání a odpovídání na verbální zprávy, pozorování neverbálního chování, naslouchání klientovi v jeho kontextu a naslouchání obsahu, který by mohl být předmětem změny (Levitt, 2001, s. 102).

Naslouchání a odpovídání na verbální zprávy se děje skrze sdílení příběhů. Příběhy se skládají v různém poměru ze zkušeností (vnitřní, vnější), myšlenek (záměry, návrhy, plány, rozhodování), emocí (afekty, city, nálady) a chování (vzorců chování). Je užitečné, aby si toho byl kouč při sdílení klienta vědom a mohl si v duchu uspořádat, co klient říká. V opačném případě hrozí, že klientovo povídání nikam nepovede. Naslouchání verbálnímu obsahu klientova vyprávění může vést k vyhledání a posílení klientových silných stránek, zdrojů a příležitostí. Dalšími prvky klientova verbálního vyprávění, kterému je třeba pečlivě naslouchat, jsou různé předpoklady, náboženské přesvědčení, hodnoty, normy, etické a morální problémy. Dokáže-li klient odpovědět, které z těchto prvků jsou těmi nejvlivnějšími a jak ho ovlivňují, získá nový vhled do řešení svého problému (Egan, 2014, s. 84-86, 100).

Odpovídáním na verbální zprávy je myšleno verbálně i neverbálně vyjádřit empatické pochopení (na úrovni emocí) toho, co dotčený sdílí. Odpovědí na verbální informace může být i forma nějaké intervence, zejména pak sumarizace či parafráze (Martin, 2001, s. 35).

⁸ „*It means entering the private perceptual world of the other and becoming thoroughly at home in it. It involves being sensitive, moment by moment, to the changing felt meanings which flow in this other person, to the fear or rage or tenderness or confusion or whatever that he or she is experiencing. It means temporarily living in the other's life, moving about in it delicately without making judgments.*“ (Rogers, 1980, s. 142)

Každý člověk skrze své neverbální chování neustále vysílá do svého okolí nějaké informace o sobě. Nelze nevysílat žádné neverbální signály. **Pozorování neverbálního chování** klienta je pro profesionální koučování klíčové. Při snaze o porozumění klientovu neverbálnímu chování by měl kouč směřovat svoji pozornost do následujících oblastí:

- Držení těla: pohyby a gesta.
- Pohyby očí: oční kontakt, upřené dívání.
- Výrazy tváře: úsměv, zamračení, zdvižené obočí, stažení rtů.
- Hlasové projevy: tón, hlasitost, důrazy, pauzy, ticho, plynulost.
- Fyziologické reakce: zrychlení dechu, červenání, bledost, rozšíření zornic.
- Fyziologické charakteristiky: kondice, výška, váha, pokožka.
- Využívání prostoru: jak blízko či daleko je klient od kouče.
- Celkový vzhled: úprava a oblékání (Dimblely, Burton, 2001, s. 45-48).

Nakonec je však důležité klienta vnímat celistvě a nikoli jako souhrn verbálních a neverbálních zpráv. Aby interpretace těchto zpráv byla co nejpřesnější, musí se vztáhnout do kontextu klientova života – do jeho sociálních vztahů, skupin, kultury, osobnosti, etnicity, klíčových životních událostí, vzdělání, zkušeností s cestováním, ekonomického statusu apod. Profesionální koučové podobně jako psychoterapeuti dokážou naslouchat v širších souvislostech bez toho, aniž by byli zahlceni detaily z vyprávění (Egan, 2014, s. 93).

Klientovým vyprávěním, které by mohl vést ke změně, jsou sklony k nerealistickému (neužitečnému) jednání a i informace, které klienti do vyprávění nezahrnují. Mohou to být informace o jejich pocitech, chování, důvody jejich rozhodnutí o (ne)zrealizovaných aktivitách, využití zdrojů apod. Aby byli koučové schopni naslouchat a zachytit informace s potenciálem změny, sami musí mít realisticky (užitečně) orientovanou mysl (Egan, 2014, s. 96; Martin, 2001, s. 71).

Značná část koučovacího sezení je věnována **kladení otázek** – další koučovací technice. Profesionální kouč se od amatérského liší v tom, že zná smysl každé otázky, kterou pokládá, a jeho otázky vedou klienta k zamyšlení. Způsobu kladení otázek, který vede klienta k zamyšlení, se říká **Sokratovský**. Díky této dotazovací technice si klienti mohou uvědomit informace, které předtím nevnímali, a dojít k vlastním, užitečným závěrům. Smyslem sokratovského dotazování není klienta dovést k závěrům, které chce slyšet kouč. Základním předpokladem sokratovského dotazování je koučova zvědavost a zájem o to, co klient na položené otázky odpoví a jak s odpověďmi naloží (Neenan, 2012, s. 92, 107).

Pokud klient na položenou otázku odpoví „*Nevím*“, je pravděpodobné, že položená otázka nebyla Sokratovská. Otázky, na které klient odpovídá „*Nevím*“, obvykle vyvolávají nervozitu

a napětí v koučovacím vztahu. Jedno z možných vysvětlení, proč klient na položenou otázku odpověděl „Nevím“, může být v koučově nepodloženém předpokladu o klientovi (Neenan, 2012, s. 100).

Pokud jsou otázky pokládány vhodně, mohou změnit neužitečné přesvědčení, která klient chová o sobě, o druhých nebo o situaci, v níž se nachází. Skrze otázky kouč dostává od klienta zpětnou vazbu jak v průběhu sezení, tak i na jejím konci. Otázky budují vztah mezi koučem a koučovaným, skrze ně si klient definuje cíl a vytváří akční plán (Gallwey, 2004, s. 220, 221, 226).

Kromě Sokratovských otázek může kouč také pokládat otázky zjišťovací, přímé a citlivé. Přímé otázky vedou k vyhodnocování situace. Citlivé otázky otáčejí klientovu pozornost k jeho vlastním emocím (Neenan, 2012, s. 92).

Zjišťovací otázky slouží k potvrzení toho, že kouč rozumí tomu, co mu klient právě sdělil. Rovněž usměrňují klientovu pozornost na jednu věc a povzbuzují klienta k hledání řešení. Jejich cílem je neutrálně popsat situaci, kterou klient prožil. Zjišťovací otázky mohou být zaměřeny na klientův problém za účelem zorientování se v něm. Také mohou být zaměřeny na hledání vnitřních a vnějších zdrojů, které klientovi pomohou v řešení. Nebo se zjišťovací otázkou můžeme ptát na pozitivní výjimku. Takové otázky vychází z přesvědčení, že bez ohledu na to, nakolik klient v řešení problému selhává, se mu někdy v minulosti povedlo s problémovou situací alespoň částečně vypořádat (Šafář, Hřebíčková, 2014, nestránkováno).

Otevřené otázky povzbuzují klienta k pozitivnímu myšlení. Vedou ho k autentickým odpovědním, přesouvají kontrolu situace na klienta, přinášejí obvykle velké množství informací, nebo také směřují klientovu pozornost k jeho myšlení a cítění. Otevřené otázky se pokládají zejména ve fázi Options (prozkoumávání možností). Mohou znít například takto: „*Kde tuto informaci najdeš? Jak daleko jsi se dostal s plněním cíle? Jak se ohledně této záležitosti cítíš? Co se stane když...?*“ (Martin, 2001, s. 29). Otevřené otázky také vedou klienta k uvědomění si, co je pro něj prioritní záležitost, a co nikoli (Martin, 2001, s. 13, 37).

Přestože kontinuální pokládání otázek a jejich zodpovídání tvoří stěžejní část koučovacího sezení, někdy mnohem více účinku přinese ticho. Mnozí lidé se však v tichu cítí nesví. Je to proto, že mu je prisuzován negativní význam. Ticho samo o sobě není škodlivé, ba právě naopak, může vynést na světlo cenné informace. Pokud se kouč snaží za každou cenu vyplnit ticho, bere klientovi prostor pro přemyšlení nad položenými otázkami. Některá z položených otázek může být pro klienta například úplně nová, a tak klient potřebuje více času, aby vymyslel, jak na ni odpovědět (Regev, Kurt, Snir, 2016, s. 87; Tee, Passmore, 2022, s. 55).

2 SELF-EFFICACY

2.1 Zařazení self-efficacy do sebepojetí

Vágnerová řadí SE do celkového **sebepojetí**, jež se dále skládá ze sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěry (self-confidence) a sebeúcty (self-esteem). Sebepojetí je „*popis, tj. obraz sebe sama, dále komplex názorů na sebe sama, sebehodnocení, ale i vztah k sobě, včetně míry sebeakceptace a nakonec i schopnost regulovat vlastní projevy a aktivity*“ (Vágnerová, 2010, s. 306). Jednotlivé složky sebepojetí mohou být vědomé i nevědomé, hypotetické nebo reálné. Charakter sebehodnocení určuje, jestli o sobě smýšlíme pozitivně nebo negativně, nakolik jsme se sebou spokojeni a do jaké míry sami sebe přijímáme, jak na úrovni osobních kvalit a kompetencí, tak na emoční úrovni ve vztahu k sobě (Vágnerová, 2010, s. 306).

Sebehodnocení je do jisté míry relevantní, neboť závisí na mnoha faktorech. Jsou jimi především osobnost individua, jeho schopnosti, vlastnosti, hodnoty, hodnocení ostatních a hodnoty dané společností. Uvedené složky mají mezi sebou poměrně vysokou míru korelace, a tak lze tvrdit, že pokud má člověk vysoké sebehodnocení v jedné oblasti, bude jej mít alespoň přijatelné v oblasti jiné (Vágnerová, 2010, s. 307).

Sebehodnocení se nemusí vždy zakládat na realitě. Může být zkresleno určitými osobnostními rysy, nepochopením určitých vztahů a souvislostí, přijetím dlouhodobě tvrzené, avšak mylné informace druhými lidmi či neochotou přijmout nepříjemná fakta (Vágnerová, 2010, s. 307).

Sebedůvěra (self-confidence) se váže k našim schopnostem a vlastnostem. Jde o celkový pocit, že dokážeme úspěšně pracovat na našich činnostech. Je přesvědčením, že máme kontrolu a vliv nad děním ve vlastním životě. Úroveň sebedůvěry ovlivňuje motivaci a cíle, které si stanovujeme. Lidé s nízkou sebedůvěrou jsou obvykle více závislí na druhých lidech, neprosazují své názory, těžce nesou selhání, zvláště pokud byla očekávána či přeceňují náročnost většiny úkolů. Jelikož je sebehodnocení se sebedůvěrou provázené, lidé s nízkou sebedůvěrou mívají nízké sebehodnocení a opačně (Fennell, 2014, s. 21, 22; Vágnerová, 2010, s. 309).

Oproti tomu **sebeúcta** (self-esteem) je celková hodnota, kterou přisuzujeme vlastní osobnosti. Může být pozitivní – „jsem dobrá“, nebo negativní – „jsem špatná“. Sebeúcta vychází z celkového hodnocení (ne)hodnoty sebe sama a následného rozhodnutí, jaká naše hodnota na škále je. Podobně jako sebehodnocení je sebeúcta ovlivněna hodnocením vlastní výkonnosti, schopností, míry sociálního uznání či vlastní vzhledu, avšak ono hodnocení

vychází více z vnitřních kritérií kvality (Ackerman, 2018, nestránkováno; Fennell, 2014, s. 21, 22).

SE není ani sebedůvěra ani sebeúcta. Sebedůvěra spočívá více v celkově víře, že je člověk schopný se vypořádat s vlastními problémy a úspěšně žít běžný život, je více závislá na vnějších měřítkách úspěchu než na vnitřních měřítkách každého jedince. Naopak úroveň sebeúcty vychází více z vlastního přesvědčení a měřítek. Proto je například možné mít vysokou sebedůvěru v konkrétní oblasti, ale přesto postrádat dostatečné celkové vědomí vlastní hodnoty – mít nízkou sebeúctu. SE je v porovnání se sebeúctou spojena pouze s konkrétním úkolem a nevychází z normativních kritérií. Nehodnotí, jestli je někdo dobrý nebo ne. Úroveň SE vychází z kritérií pro zvládnutí daného úkolu (Ackerman, 2018, nestránkováno; Kodden, 2020, s. 33,34; Moen, Allgood, 2009, s. 72).

SE není pasivním aspektem či charakteristikou. SE je dynamickou složkou našeho sebepojetí, který reaguje na prostředí, motivační a seberegulační mechanismy, očekávání výsledků, vlastní schopnosti a dosažené úspěchy (Lent, Hackett, 1987, s. 348).

Vztah mezi osobností a prostředím je reciproční, tzn. že individua jsou ovlivňována prostředím a opačně, individua mohou formovat své prostředí. Míra přesvědčení o našich vlastních schopnostech uspět (úroveň SE) je formována prostředím a podobně SE může ovlivnit prostředí a SE ostatních. Enviromentální faktory působící na SE mohou být silnější u skupin, jako jsou například ženy pracující v netradičních profesích či různé minoritní a etnické skupiny. Je proto možné, že členové minoritních skupin si nevolí určitou kariéru ne proto, že by pochybovali o svých schopnostech, ale protože předpokládají, že jejich snaha nebude úspěšná kvůli externím (enviromentálním) faktorům, které jsou mimo dosah jejich kontroly, jimiž jsou třeba negativní předsudky, represivně založené prostředí, neadekvátní podpůrný systém či snížený přístup k informacím a zdrojům. Někteří si pak mohou tyto enviromentální bariéry zvnitřnit a skutečně uvěřit, že určitá kariéerní dráha pro ně není dosažitelná (Lent, Hackett, 1987, s. 371, 373).

2.2 Vymezení self-efficacy

Teorie self-efficacy byla poprvé prezentována v roce 1977 Albertem Bandurou v článku „*Self-efficacy: Na cestě k jednotící teorii změny chování*“⁹ (přeloženo autorkou) (s. 191). Pojem self-efficacy může být do češtiny přeložen jako „*vnímaná osobní účinnost*“ (Draberová, 2018, s. 2), „*vnímaná vlastní účinnost*“ (Hoskovcová, 2006, s. 182) „*vědomí vlastní účinnosti*“ (Blatný, 2010, s. 569) nebo jako „*osobní zdatnost*“ (Vágnerová, 2010, s. 310). Neexistuje jeden překlad,

⁹ *Self-efficacy: Toward Unifying Theory of Behavioral Change* (Bandura, 1977)

který by byl používán jednotně. Spíše se můžeme setkat s tím, že se termín self-efficacy nepřekládá. V této práci je užíván originální termín.

„*Self-efficacy je soubor přesvědčení o vlastních schopnostech potřebných k dosažení vytyčeného cíle.*“ (přeloženo autorkou) (Bandura, 1977, s. 193). Jinými slovy se dá také popsat jako víra v to, že je člověk schopný určitých akcí, které povedou k určitým výsledkům. Je potřeba zdůraznit, že SE je dynamický, a mnohostranný systémem přesvědčení, který operuje napříč různými aktivitami, oblastmi a za různých situačních nároků. SE se vždy váže k velmi specifickému kontextu. Vysoký pocit efektivnosti v jedné oblasti nezaručí vysoké SE v oblastech jiných (Bandura, 1977, s. 193; Bandura, 1997, s. 42).

Úroveň naší SE určuje, jestli se vůbec rozhodneme zabývat určitým problémem a jak dlouho v jeho řešení vytrváme. Lidé mají tendenci vyhýbat se ohrožujícím situacím, u nichž jsou přesvědčeni, že přesahují jejich copingové schopnosti¹⁰. Naopak se zapojují do řešení problémů, u nichž věří, že mají potřebné schopnosti pro jejich vyřešení. Existuje mnoho studií, které ukazují, že hlavní rozdíl v tom, proč jsou někteří úspěšní a jiní ne, tkví právě v úrovni jejich SE (Bandura, 1977, s. 193, 194; Escarti, Guzman, 1999, s. 93).

Ti, kdo vytrvají v subjektivně ohrožujících situacích, které jsou ve skutečnosti relativně bezpečné, získají opravné zkušenosti, které posílí jejich SE. Ti, kdo ustávají ve svých copingových snahách předčasně, těm přetrvá sebe-pochybující očekávání a strach po dlouhou dobu (Bandura, 1977, s. 194).

Lidé, kteří pochybují o svých schopnostech a vyhýbají se náročným úkolům, těžko nacházejí vnitřní motivaci a rychle se vzdají ve chvíli, kdy čelí nějakým překážkám. Mají nízké ambice a nízkou motivaci ke splnění zvoleného cíle. V náročných chvílích podléhají vlastním nedostatkům, náročnosti úkolu a nepříjemným důsledkům či selháním. Takový způsob myšlení pak dále podkopává jejich budoucí výkon a zvyšuje jejich obavy. Dlouho jim trvá, než se zotaví z jakéhokoliv neúspěchu (Bandura, 1997, s. 39).

Naopak díky silnému SE je možné zlepšit socio-kognitivní fungování v relevantních oblastech. Lidé se silným SE se pouští do plnění ambiciózních výzev a vnímají je jako prostředek pro prohloubení svých schopností spíše než hrozbu, které by se měli za každou cenu vyhnout. Taková orientace na výzvy posiluje jejich zájem a angažovanost v různých aktivitách. Lidé se silným SE při plnění náročných výzev vytrvávají. Do plnění cíle, pro který se rozhodli, investují hodně energie a po dlouhou dobu. Svou snahu navýší ve chvílích, kdy čelí překážkám.

¹⁰ Copingové schopnosti se aktivují na úrovni kognice i chování ve chvíli, kdy je potřeba překonat náročné a stresující vlivy přicházející z vnějšího i vnitřního prostřední jedince. Stresujícími a náročnými situacemi jsou myšleny chvíle, kdy je pocíťováno, že daná výzva přesahuje schopnosti a zdroje, kterými dotyčný vládne (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141). Více viz kap 2.4.

Jsou orientovaní na úkol a myslí strategicky i ve chvílích, kdy čelí různým obtížím. Pokud selžou, přisuzují to spíše nedostatečné snaze než vnějším faktorům. Takové nastavení posiluje orientaci na úspěch. Nemají problém se rychle zotavit z různých nezdarů (Bandura, 1997, s. 39).

Nikdo se nemůže stát expertem na všechny domény lidské činnosti, a tak každý rozvíjí své self-efficacy v různých oblastech, v různých snahách a do určité úrovně. Určitý vzorec kompetencí, který je osvojován, je výsledkem kombinace vrozených vloh, sociokulturních zkušeností a sledů náhod, který určuje směr rozvojových trajektorií. Teorie self-efficacy počítá s rozmanitostí lidských schopností, proto efektivnost souboru přesvědčení o vlastní účinnosti nezkoumá jako osamocený jev, nýbrž jako fenomén spojený s dalšími psychologickými procesy a jevy. Self-efficacy je provázáno s pocitem kontroly, seberegulací, myšlenkovými procesy, motivací a afektivními a fyziologickými stavy (Bandura, 1997, s. 36).

SE je schopností, která dokáže produktivně sladit fungování všech komponent naší psychiky – kognice, socializační schopnosti, emoce, chování, tak aby sloužily rozmanitým účelům. Až příliš často se lidem stává, že nedokážou dosáhnout optimálního výkonu, třebaže velice přesně vědí, jak by požadovaný výsledek měl vypadat a mají pro jeho dosažení i potřebné schopnosti. Pouhé ovládnutí určitých schopností a znalostí totiž ještě nezajistí dobrou výkonnost. SE se více váže k našemu přesvědčení o tom, co dokážeme vykonat se zdroji a schopnostmi, které v dané situaci máme, než k počtu našich schopností (Bandura, 1997, s. 37).

Struktura SE je dána jeho úrovní, mírou obecnosti a silou. Individua dosahují různé úrovně SE v relativně jednoduchých úkolech dané domény, jinou úroveň SE mají ve středně těžkých a těžkých úkolech. Lidé rovněž mohou mít vysokou úroveň SE napříč všemi aktivitami jedné oblasti nebo pouze v několika. Míra obecnosti SE každého člověka záleží na podobnosti aktivit v dané oblasti a na složkách (chování, kognice, fyziologie a emoce), které jsou pro splnění daného úkolu používány. Čím je SE silnější, tím je člověk odolnější, a tak se zvyšuje pravděpodobnost, že bude podávat úspěšný výkon (Bandura, 1997, s. 42, 43).

Aby mohlo self-efficacy usměrňovat určité snažení, musí operovat za jasných podmínek a na jasném cíli. Aby mohla kognitivní regulace usměrňovat motivaci a směr aktivit, je potřeba, aby vykonavatel aktivit měl představu, čeho se snaží dosáhnout. Na základě získané zpětné vazby ve vztahu k cíli, se pak může vyhodnocovat, jestli je určitý typ kognitivní regulace úspěšný, či nikoli. Pokud se necílí na nic konkrétního, není možné monitorovat výsledek, dotyčný je ztracený v tom, jaké schopnosti aktivovat a do jaké míry. Neví, jak dlouho v práci vytrvat, ani neví, kdy provést korekci strategie chování (Bandura, 1997, s. 66).

Motivace je založena na porovnání podávaného výkonu s osobními standardy. K naplnění osobních standardů se váže pocit satisfakce. Díky této příčinné souvislosti mezi pocitem satisfakce a osobními standardy se vyjevuje směr, jakým by se měly podnikané akce ubírat, vytvářejí se osobní stimuly, které člověka motivují pro vynakládání snahy do té doby, dokud se podávaný výkon nezačne shodovat s osobními standardy. Naplněním, pro daného člověka relevantního a smysluplného cíle, vzniká pocit uspokojení. Aby mohla být vykonávána kognitivní komparace standardů s podávaným výkonem, je nezbytné, aby si dotyčný uvědomoval, jaké standardy má a jakého výkonu je schopný dosahovat. Pokud je určitý cíl přijat bez informace o vlastní výkonnosti a opačně, pokud je znám charakter výkonnosti, ale není zřejmý cíl, ke kterému se má ubírat, aktivita ani cíl nebude působit motivačně (Bandura, 1997, s. 128).

Jak již byl řečeno, SE ovlivňuje, jaké cíle si stanovíme a nakolik jsme plnění cílů oddáni. Avšak tento vztah k cílům je obousměrný. Pokud jsou cíle nastavené efektivně, posílí se SE. SE pak na oplátku ovlivní výkonnost.¹¹ Nastavení cílů vede ke strukturování potřebných aktivit, poskytuje stimuly a indikátory pro měření vlastních schopností. Celý tento proces vede k posílení SE a osvojování si určitých kompetencí (Bandura, 1997, s. 137).

SE je provázané s očekáváním výsledků (outcome expectations). Očekávání výsledků znamená, že věříme, že určitá akce (chování) vyústí v konkrétní výsledek. Příkladem určitého očekávání výsledků může být přesvědčení, že učení vede k získávání dobrých známek. Očekávané výsledky však samy o sobě nejsou determinantem chování. Očekávání vlastní účinnosti (SE) je přítomno ještě před vykonáním určité akce. Očekávané výsledky mohou mít vliv na SE, ať už negativní nebo pozitivní. Pokud je například očekávání výsledků určitého chování vysoké, je pravděpodobné, že i SE individua bude vysoké a opačně (Bandura, 1977, s. 193).

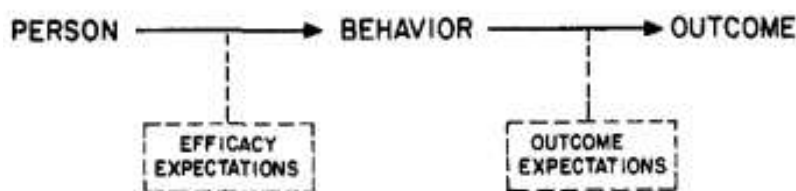


Figure 1. Diagrammatic representation of the difference between efficacy expectations and outcome expectations.

Obrázek 2 SE a očekávání výsledků (Převzato: Bandura, 1997, s. 193)

¹¹ O tom, jaké jsou efektivní parametry cílů, pojednává kapitola 1.6.

Pouhé očekávání výsledků bez toho, aniž bychom měli potřebné nástroje, dovednosti a zdroje, nevyústí v očekávaný výsledek. Je nezbytné rozvíjet potřebné schopnosti. Pokud však máme či rozvíjíme potřebné schopnosti a dostatečnou motivaci (adekvátní pohnutky), naše přesvědčení o vlastních schopnostech se pak stává významným determinantem volby úkolu, míry vložené energie a míry vytrvalosti při práci na úkolu a překonávání překážek (Bandura, 1977, s. 194).

2.3 Zdroje self-efficacy

Úroveň self-efficacy vychází ze čtyř hlavních informačních zdrojů, jimiž jsou „*dosahené úspěchy* (*performance accomplishments*), *verbální přesvědčování* (*verbal persuasion*), *zástupná zkušenost* (*vicarious experience*) a *fyziologické a emoční stavy* (*physiological and emotional states*)“ (Bandura, 1977, s. 195). Různé metody vedoucí ke zvyšování SE čerpají a ovlivňují různé zdroje informací (Bandura, 1977, s. 195).

Skrze dlouhodobé **dosahování úspěchů** v určité oblasti člověk získává **zážitky mistrovství** (*mastery experience*) (Blatný, 2010, s. 569). Zážitky mistrovství jsou založené na pocitu a zkušenosti vysoké míry kompetence v konkrétní aktivitě či oblasti. Zážitek mistrovství je klíčovým zdrojem SE. Pokud existuje přesvědčení, že vynaložené snažení pro dosažení konkrétních výsledků bylo úspěšné, dotyčný nabyt nových mistrovských zážitků, sebedůvěra a (SE) se zvýší. Pokud existuje přesvědčení, že vynaložená snaha nebyla úspěšná, nebylo nabyto nových mistrovských zážitků, sebedůvěra a (SE) se sníží. Neúspěch má obzvlášť negativní vliv na SE, pokud byl zažit ze začátku aktivity. Avšak i když se během rozvíjení konkrétní dovedností opakovaně chybí, po nějaké době, kdy je zaznamenáno zlepšení (zažít úspěch), se SE zvýší. Postupné osvojování si schopností na vysoké úrovni (osvojování si vysokých kompetencí) je účinnou cestou pro zvyšování SE. Pokud dotyčný během osvojovacího procesu zdolal náročné úkoly a překážky, pak budou zážitky mistrovství ještě účinněji posilovat SE. Pokud se však úspěchu dosáhlo v závislosti na pomoci od ostatních, pak je takový úspěch vnímán jako slabý indikátor osobních schopností (Escarti, Guzman, 1999, s. 92; Usher, Pajers, 2008, s. 752).

V akademickém prostředí přináší zapojování se do výuky jistou míru úzkosti, neboť učení je nové a neznámé. Nicméně překonávání takových výzev je nezbytnou součástí procesu osvojování si akademických kompetencí na vysoké úrovni. Učitelé by proto měli poskytovat vhodné příležitosti, jak výzvy překonávat, zejména ve formě diskuzí, otázek, učením se od ostatních, srovnáváním perspektiv, hodnocením daného konceptu apod. Pokud jsou studentům

takové příležitosti k učení poskytovány, jejich SE a vytrvalost se bude zvyšovat (Ortlieb, Schatz, 2020, s. 741).

Pokud účastníci vzdělávání mají možnost částečně rozhodovat o jejich procesu učení, budou spíše pociťovat, že vynaložené úsilí je přirozeně navázáno na jejich zájmy. Proces učení se tak stane osobnějším, relevantnějším a zábavnějším. Pokud učitelé současně poskytují studentům dostatečnou podporu a příležitosti pro učení, je vysoká pravděpodobnost, že studenti v učení uspějí, stanou se samostatnějšími a rovněž se rozvine jejich SE ve vztahu k učení (Ortlieb, Schatz, 2020, s. 741).

Zástupná zkušenost (Blatný, 2010, s. 569), která se získává skrze pozorování chování a pozorování důsledků chování ostatních, také vede ke zvýšení SE. Avšak zdaleka neslouží jako jediný zdroj informací, na jehož základě by jedinec usuzoval, zdali je dostatečně kompetentní pro vykonání určitého úkolu (Bandura, 1997, s. 86).

Odpozorované zkušenosti úzce souvisí s teorií observačního učení (observational learning). Observační učení začíná tím, že je vnímáno a pozorováno chování ostatních a následně je zapamatováno to, co bylo viděno. Zapamatování si určitého chování se děje skrze aktivní transformování a restrukturalizaci vzpomínek. Pak je pozorované chování napodobováno. Nápodoba chování je v průběhu modifikována tak, aby došlo k co největší shodě mezi pozorovaným a produkovaným chováním. Důležitou roli při nápodobě chování hraje rovněž motivace. Je přirozené, že pokud dotyčný nemá žádný důvod k napodobování pozorovaného chování, nebude tak činit (Bandura, 1997, s. 89, 90).

V každodenním kontextu je SE vzácně závislé pouze na hodnocení výkonu jednoho pozorovaného vzoru. Naopak máme možnost pozorovat úspěchy mnoha lidí podobného společenského statusu, který náleží i nám. Pokud vypozerujeme, že velké množství vzorů (models), kterými jsme obklopeni, dosahují podobných výsledků, dostává se k nám poměrně přesvědčivá informace, že rovněž můžeme dosáhnout podobných výsledků jako oni. Pokud je četnost vzorů dostatečně přesvědčivá, roste síla odpozorované zkušenosti působící na SE. Pokud pozorovatel zaznamenal, že lidé velmi rozdílných charakteristik uspěli v určitém úkolu, pak pozorovatel získává silný základ pro posílení SE. Je získáváno přesvědčení, že: „*když to svedou jiní, proč bych to nesvedl já*“ (Blatný, 2010, s. 569). Avšak pozorování velkého množství vysoce kompetentních vzorů, pravděpodobně nepovede k posílení SE pozorovatele (Bandura, 1997, s. 93, 99).

Čím větší podobnost pozorovatel vnímá mezi ním a jeho vzorem, tím větší vliv může mít vzor na jeho SE. Analýza celkového chování určitého vzoru pomáhá identifikovat prvky, které činí jeho chování vysoce kompetentním a prvky, které vedly k nabytí mistrovských zkušeností.

Takový rozbor pomáhá pozorovateli lépe pochopit, proč je dané chování efektivní, což může vést k rozvoji jeho schopností v dané oblasti. Jelikož se podmínky pozorovatele mění v závislosti na čase, kontextu, úkolu a obsahu, mění se i vzory, od kterých se učí (Bandura, 1997, s. 87; Ortlieb, Schatz, 2020, s. 739).

Běžným příkladem odpozorované zkušenosti je normativní srovnávání se se spolužáky (na základě známek). Pokud student například obdrží jako hodnocení svého výkonu X bodů z možných Y bodů, nemá moc na čem interpretovat své skóre, dokud se nedozví, jak se dařilo spolužákům. Pokud většina spolužáků obdržela skóre horší než student, pak se studentovo SE nejspíše zvýší. Pokud většina spolužáků obdrží více bodů než student, pak bude studentovo SE ohroženo (Bandura, 1997, s. 87; Usher, Pajers, 2008, s. 752).

Vzory, od kterých se učíme, získáváme odpozorovanou zkušeností. Jsou důležitým zdrojem informace pro hodnocení SE. Nejvlivnějšími vzory, které SE ovlivňují, jsou rodiče a učitelé (dospělí). Je dokonce dokázáno, že akademické ambice rodičů vztažené k jejich dětem ovlivňují akademické úspěchy a SE jejich dětí. Pozorování vrstevníků, jak se vypořádávají s různými úkoly, může rovněž vést ke zvýšení SE (Schunk, 2008, s. 149).

Vzory, které jsou pozorovány, Bandura řadí do dvou kategorií. Jsou jimi mistrovské vzory (masterly models) a copingové vzory (coping models). Mistrovské vzory by se daly popsat jako vzory s vysokou úrovní kompetence. To znamená, že při práci na úkolu málokdy chybují a ani nevykazují žádné známky obtíží v průběhu jeho plnění. Působí sebevědomě a mají tzv. přirozený talent v dané oblasti. Jejich pozorovatelé se pak mohou cítit, že takové úrovně kompetence nemohou dosáhnout. Takové přesvědčení může vést k pocitu nedostatečnosti a nízkému SE (Bandura, 1997, s. 99, 100; Schunk, 2008, s. 149).

Copingovým vzorem je někdo, kdo pro dosažení úspěchu vydává značné úsilí a učí se z vlastních chyb. Copingové vzory vnímají chyby a obtíže jako příležitost k učení a růstu. Pozorovatelé tak mohou vidět, že je reálné překážky překonat, pokud člověk vynaloží dostatečné úsilí a vytrvá (Bandura, 1997, s. 99; Schunk, 2008, s. 150).

Větší vliv na SE pozorovatele má tedy copingový vzor. Pokud pozorovatelé během učení se v jedné konkrétní oblasti pozorují jeden copingový vzor, více copingových vzorů nebo více vzorů s vysokou úrovní kompetence, jejich SE se zvýší více, než kdyby pozorovali pouze jeden vzor s vysokou úrovní kompetence. Pro ty, kteří v dané oblasti dosahují nejnižších výsledků, je pozorování vzoru s vysokou úrovní kompetence nejméně účinné (Schunk, 2008, s. 150).

Jiný koncept, který souvisí s odpozorovanou zkušeností, je modelování symbolické (symbolic modeling). Symbolické modelování se uskutečňuje pozorováním a napodobováním vzorů, které jsou sledovány prostřednictvím různých médií (TV, magazíny, knihy, filmy,

seriály, sociální sítě, noviny). Zatímco pozorovací modelování dopadá pouze na okolí vzoru, symbolické modelování překračuje jakékoliv viditelné hranice. Pozorovatelé tak dostávají možnost napodobovat chování nejen nejbližších pozorovacích vzorů, které jsou ze stejné kultury, ale jakýchkoliv jiných vzorů, kteří mohou pocházet z úplně jiné kultury a žít úplně jiný životní styl (Bandura, 1997, s. 93).

Dalším typem zástupné zkušenosti je reflexe vlastního současného a minulého já tzv. sebemodelování (self-modeling). Příkladem sebemodelování je, když sledujeme nahrávky svého minulého úspěšného výkonu. Taková nahrávka slouží jako přímá diagnostika našich schopností. Tato forma modelování rovněž posiluje SE, snižuje depresivní nálady a vede k lepší kontrole nad aspekty dennodenního života (Bandura, 1997, s. 87, 91; Usher, Pajares, 2008, s. 753).

Verbální přesvědčování (verbal persuasion) Bandura definuje jako slovní přesvědčování formou různých pobídek, které mají vést ke zvýšení osobního přesvědčení, že je možné se úspěšně vypořádat s náročnými úkoly. SE získaná na základě verbálního přesvědčování bývá obvykle slabší v porovnání s SE získanou skrze dosažené úspěchy a zážitky mistrovství, protože neposkytuje autentický zkušenostní základ. Pokud bude dotyčný verbálně podporován, ale nebude mít takové podmínky, které ho povedou k efektivnějšímu výkonu, nejspíše se vynaložená snaha stane neúspěšnou a jeho podporovatel bude pravděpodobně zdiskreditován (1977, s. 198).

V roce 1999 byla publikována studie, která zkoumala, jak verbální přesvědčování ve formě zpětné vazby ovlivní výkon atletů, jejich SE a volbu úkolu. Účastníci byli rozděleni do tří skupin. Každá z nich prošla stejnými tréninkovými cvičeními. První skupina po předvedení výkonu dostala pozitivní zpětnou vazbu, druhá skupina negativní a třetí skupina obdržela zpětnou vazbu odpovídající jejich reálnému výkonu. Atleti pokaždé slyšeli zpětnou vazbu od expertů na atletiku (Escarti, Guzman, 1999, s. 84).

Výsledky studie ukázaly, že SE je zpětnou vazbou ovlivněna přímo a pozitivně. Ti sportovci, kteří obdrželi pozitivní zpětnou vazbu, prokazovali známky vyšší SE, vyšší výkon a volili si náročnější výzvy v porovnání s těmi, kteří obdrželi negativní zpětnou vazbu. Účastníci s vyšší SE rovněž dosáhli uspokojivějších výsledků v podávaném výkonu (Escarti, Guzman, 1999, s. 92).

Fyziologické a emoční stavy jsou čtvrtým zdrojem SE, které mohou ovlivnit, jak dotyčný zvládá stresující situace. Stresující a náročné situace způsobují emocionální a fyziologickou aktivaci organismu, která může nést informaci o kompetenci dané osoby. Uvědomění si fyziologické a emocionální aktivace působí na jedince jak informativně, tak

i motivačně. Informativní i motivační charakter jsou vzájemně závislé. Kognitivní hodnocení fyziologické a emoční aktivace do velké míry určuje druh a směr copingových aktivit. Jedno kognitivní hodnocení téhož fyziologického a emočního stavu může někdy působit motivačně, jindy zase ne. Mnoho forem fyziologické a emoční aktivace je generováno skrze myšlenkové pochody (kognice). V závislosti na prožívání vlastní fyziologické a emoční aktivace je hodnocena míra úzkostnosti a zranitelnosti ve stresující situaci. Protože vysoká úroveň aktivace obvykle zhoršuje podávaný výkon, lidé spíše očekávají úspěch, když nepocítují vysokou úroveň aktivace. Lidé s nižším SE pocítují více stresu a úzkostí, neboť jsou přesvědčeni, že dané úkoly jsou náročnější, než jaké ve skutečnosti jsou (Bandura, 1977, s. 198; Leonard-Cross, 2010, s. 39).

Reakce strachu generuje další strach. Skrze ustrašené přemýšlení nad vlastní neschopností může úroveň úzkostí dalekosáhle přesahovat strach, který bychom v ohrožující situaci skutečně zažili. Úzkostná aktivace je snižována napodobováním chování určitého vzoru, a ještě více může být snížena, pokud dotyčný pod vedením svého vzoru postupně dosahuje a zažívá úspěchy (Bandura, 1977, s. 199).

Vyhýbání se určitým stresujícím situacím znesnadňuje vytváření copingových schopností, což má za následek nedostatek kompetencí v dané oblasti a reálný strach. Kontrola chování nejenže umožňuje zvládat nepříjemné aspekty prostředí, ale také ovlivňuje, jak je prostředí vnímáno. Potencionálně stresující situace, které mohou být kontrolovány, jsou vyhodnocovány jako méně ohrožující, a tak je předjímající emocionální a fyziologická aktivace snížena. Snížení emocionální a fyziologické aktivace může vést ke snížení vyhýbavého chování. (Bandura, 1977, s. 199).

SE může regulovat afektivní stavy. Bandura rozlišuje tři základní způsoby, jakými může SE ovlivnit povahu a intenzitu emocionální zkušenosti. Týkají se cvičení kontroly nad vlastními myšlenkami, akcemi a afekty. První způsob kontroly **nazývá myšlenkově orientovaný mód**. Ten může nabývat dvou podob. SE může zkreslovat pozorovací schopnosti, takže ovlivňuje, jak jsou životní události konstruovány. Zdali jsou konstruovány jako události neškodné nebo znepokojivé. Druhá podoba myšlenkově orientovaného módu ovlivňuje centra kognitivních schopností, které mohou kontrolovat toky rušivých myšlenek na úrovni vědomí. Druhý způsob kontroly je **akčně orientovaný mód**, který je rovněž ovlivňován působením SE. SE reguluje emocionální prožívání tak, aby byly podniknuty efektivní kroky, které promění prostředí tím způsobem, že přestane na dotyčného působit emocionálně. Třetí způsob kontroly, tzv. **afektivně orientovaný mód SE**, působí na již aktivované negativně působící emocionální stavy a snaží se zmírnit jejich negativní efekt (Bandura, 1997, s. 137).

2.4 Vztah self-efficacy a dalších psychologických konceptů

SE je úzce spjato s **odolností**. Míra odolnosti každého člověka určuje, jak se dokáže vypořádat s různými zátěžovými situacemi a výzvami. Při posuzování, nakolik je člověk odolný, je potřeba brát v úvahu: 1) Míru jeho přesvědčení, že si dokáže nad situací udržet kontrolu, že situaci zvládne, a že je v případě potřeby schopný o problému mluvit, přijmout nabízenou pomoc anebo si o pomoc i zažádat. 2) Zda náročná situace dotyčnému navozuje pocity bezmoci, stav paralýzy anebo ho aktivizuje k hledání řešení. 3) Zda je schopen se zotavit z náročné až traumatické zkušenosti a zda je dostatečně flexibilní, aby netrval na neúčelných řešeních (Vágnerová, 2010, s. 354).

Pro pojmenování dispoziční odolnosti vůči stresu se používá termín *hardiness* a *resilience*. *Hardiness* označuje stupeň odolnosti ve smyslu její pevnosti. *Resilience* označuje schopnost flexibilně reagovat na stresující situaci za použití svých mentálních, fyzických i sociálních schopností. *Resilience* není pouhá rezistence vůči stresu, jde o celkový přístup k náročným životním situacím. Člověk s dobrou *resiliencí* bere náročné situace jako něco, k čemu v životě občas dochází, a ne jako fatální tragédie. Nad nepříjemnými a náročnými situacemi, které nelze odvrátit, dlouho netruchlí, ale brzy je přijme. Současně si však udrží důvěru sám v sebe a svoje schopnosti hledat jiná řešení (Vágnerová, 2010, s. 354).

Coping je souhrnné označení aktivit, které podnikáme za účelem zvládnutí stresujících situací. Podle toho, jak člověk stresující situaci hodnotí a do jaké míry si věří, že ji zvládne změnit či přijmout, se rozhodne podniknout určité aktivity. Bylo prokázáno, že silné copingové schopnosti pozitivně korelují s celkovou životní spokojeností a nízkým výskytem depresí. Coping se převážně týká závažnějších stresujících situací než stresu, který je zažíván každodenně. Vypořádávání se s každodenním stresem má své ustálené způsoby řešení. Na základě celkového zhodnocení stresující situace se jedinec rozhodne, zda podnikne copingové aktivity zaměřené na řešení problému nebo copingové aktivity zaměřené na zlepšení či udržení emočního prožívání (Vágnerová, 2010, s. 355, 356; Flammer, 1995, s. 82).

Copingové strategie se odehrávají na vědomé úrovni, jsou poměrně flexibilní a odpovídající realitě dané situace. Coping zaměřený na řešení stresujícího problému vychází z přesvědčení, že je možné dosáhnout daného cíle a stresující situaci zvládnout. Stresující situace v případě copingu zaměřeného na stres bývá vnímána spíše jako výzva, která se skrze určité plánování, hledání, potlačení rušivých elementů, skrze sociální podporu a soustřednou práci na cíli, zvládne. Oproti tomu emocionální coping směřuje k udržení si vlastní pohody a snaží se stresující, negativní prožívání navrátit do psychické rovnováhy. Pokud si jedinec zvolí tuto copingovou strategii, činí tak na základě přesvědčení, že danou situaci není možné

ovlivnit. Člověk může vyhledat emocionální podporu u svých blízkých, problém bagatelizovat či i popírat jeho existenci, utíkat do svého světa fantazie apod. Taková strategie bývá například používána, pokud došlo k nějaké ztrátě. Nejen v případě prožití ztráty je pro jedince užitečné, pokud po nějaké době alespoň částečně přehodnotí svůj postoj k situaci a začne ji interpretovat pozitivněji respektive přijatelněji (Vágnerová, 2010, s. 355, 356).

Koncept **well-beingu** představuje stav, kdy je dosaženo osobní spokojenosti a pocitu životního naplnění. O well-beingu se hovoří z různých perspektiv. Jednou z nich je perspektiva eudaimonická. „*Eudaimonia vychází z Aristotelova konceptu, ve kterém je chápán jako stav prožitku smysluplného a aktivního života, kdy jsme schopni sebereflexe a snažíme se pracovat na svém dalším rozvoji.*“ (Jarošová, Pauknerová, Lorencová et al., 2016, s. 242, 243).

Aristotelova eudaimonia je v souladu s naší moderní koncepcí úspěšného života. Aristoteles popisuje štěstí jako aktivity, do kterých zapojujeme naše nejlepší schopnosti a potenciál. Je tedy zřejmé, že být šťastný, respektive úspěšný, vyžaduje určitou snahu a není výsledkem shody náhod (Crossan, Bednář, Quinn, 2021, s. 2).

Well-being lze rozdělit do šesti dimenzí. Jsou jimi autonomie, osobní růst, kontrola okolního prostředí, pozitivní vztah s druhými, smysl života a sebepřijetí. Autonomie představuje osobní nezávislost, jak v činech, tak v myšlení. Dimenzí osobního růstu je myšlena potřeba se sebezdokonalovat a naplňovat svůj potenciál. Kontrolování a řízení osobního prostředí člověka, tak aby vyhovovalo jeho hodnotám a potřebám, rovněž přispívá k well-beingu. Dále je pro well-being důležité, aby byl člověk obklopený lidmi, ke kterým chová důvěru a se kterými prožívá empatický a vřelý vztah. Je rovněž důležité stanovovat si cíle, které jsou smysluplné a aby měl člověk nějakou představu o smyslu svého života. Poslední dimenze well-beingu je popisována jako zdravý vztah sama k sobě, který je základním prvkem duševního zdraví. Výzkumy ukazují, že je těchto šest dimenzí nezávislých a že dosahování úspěchů v těchto dimenzích má pozitivní vliv na celkovou psychickou pohodu (Jarošová, Pauknerová, Lorencová et al., 2016, s. 243).

Optimistické přesvědčení facilituje zdravé myšlení a chování. Tento pozitivní efekt lze adaptovat i na osvojování si chování, které vede ke zlepšení celkového well-beingu. Aby došlo k osvojení zdravého návyku či ukončení návyku nezdravého, je potřeba, aby byly splněny tři podmínky. Jednak dotyčný musí očekávat, že vykonávání nezdravého návyku je riskantní, dále musí mít dostatečně silné očekávání, že jistá změna chování povede ke snížení rizika, a nakonec by měl mít dostatečnou úroveň SE, že je schopný se nezdravého návyku zbavit (Schwarzer, Fuchs, 2010, s. 261).

Emoční inteligence úzce souvisí se SE i s koučováním. Emoční inteligence v sobě zahrnuje pět schopností. Jsou jimi: „*znalost vlastních emocí, zvládnání emocí, schopnost motivovat sám sebe, vnímavost k emocím jiných lidí a umění mezilidských vztahů*“ (Goleman, 2011, nestránkováno). Znalostí vlastních emocí je myšlena schopnost sebeuvědomování, kdy je člověk schopen vnímat vznik svého citu. Uvědomování si vlastních pocitů je nezbytné pro hlubší porozumění sobě. Jestliže nevíme, co vlastně cítíme, city nemůžeme vůbec kontrolovat. Lidé, kteří se dobře rozhodují, mají vyšší vnímavost k vlastním citům a jsou si jimi jisti (Goleman, 2011, nestránkováno).

Zvládnání emocí v sobě předpokládá znalost svých pocitů. Díky schopnosti zvládat své emoce, je můžeme přizpůsobovat tomu, jak si to vyžaduje daná situace. Lidé, kteří nemají tuto schopnost příliš rozvinutou, pociťují často úzkosti, naopak lidé s rozvinutou schopností zvládnání emocí se s životními nesnázemi dokážou vypořádat poměrně snadno. Schopnost motivování sebe sama se uskutečňuje díky vnímání našeho prožívání během podávání výkonu. Jsou to emoce, které nás vedou k touze po rozvoji či změně. Se sebemotivací se pojí emoční ovládnání. Bez toho, aniž bychom si čas od času něco odřekli, dosáhneme málokterého cíle. Empatie neboli vnímavost k emocím ostatních Goleman popisuje jako základní lidskou kvalitu. Když roste schopnost sebeuvědomování se, prohlubuje se i empatie. Empatie rovněž vede k altruistickému chování. Vysoce empatictí lidé si obvykle volí profese, kde se mohou o někoho starat. Umění mezilidských vztahů závisí do velké míry na tom, nakolik je člověk schopen chápat emoce ostatních a přizpůsobovat se jim ve vhodné míře. Právě díky této schopnosti bývají lidé oblíbení či na vedoucím postavení, neboť dokážou s lidmi jednat konstruktivně (Goleman, 2011, nestránkováno).

SE má některé charakteristiky společné se **sebenaplňujícím proroctvím**. Sebenaplňující proroctví je nepravdivá definice situace (nepravdivé přesvědčení), jež způsobí chování (svého okolí), které i když bylo původně falešné, se nakonec naplní (Biggs, 2009, s. 220).

Jak SE, tak sebenaplňující proroctví popisuje vliv očekávání na aktivity individua. Oba koncepty teoreticky analyzují, jak očekávání úspěchů ovlivní konečný výkon, a to nehledě na to, jestli vychází z prostředí nebo od dotyčného individua. Hlavním rozdílem je, že držitelem očekávání v případě SE je samotný vykonatel aktivit, kdežto držitelem očekávání v případě sebenaplňujícího proroctví je třetí strana. Vykonatel aktivit je pak pasivní a je velká pravděpodobnost, že naplní očekávání (proroctví) třetí strany (Quintero, Santos, Valencia, 2022, s. 37, 38).

Jak již bylo naznačeno, úroveň SE je také ovlivňována kognitivními procesy. **Metakognice** je vědomí a regulace vlastních kognitivních procesů. Díky metakognici je možné mít vědomou

kontrolu při učení, plánování, volení různých strategií, sledování a vyhodnocování progresu v učení, opravování chyb a měnit chování. Metakognice má dvě dimenze. První je znalost kognice a druhou dimenzí je regulace kognice. Tyto dvě dimenze jsou konstantně propojené, tzn. že pokud něčemu rozumíme, vím také, jak to použít. Právě díky metakognici se nemusíme jen reaktivně přizpůsobovat prostředí, ale můžeme ho aktivně formovat. Obě metakognitivní dimenze mohou podpořit výkon, jinými slovy je metakognice základem osobního růstu a rozvoje (Moen, Allgood, 2009, s. 72, 73).

Reflexe je součástí učícího se procesu. Reflexe je vědomá aktivita, jejímž cílem je rekonstruovat zkušenost. Aby toho byly účastníci učícího se procesu schopni, musí umět popsat svou zkušenost, zpracovat své postoje a emoce, které mohou ovlivňovat pochopení zkušenosti, a nakonec vše uspořádat do smysluplných nových myšlenek a informací, které si uchovají. Učení se skládá ze tří fází – příprava, zapojení se do aktivity a zpracovávání toho, co bylo zažito. Po zrealizování aktivity se dotyčný musí vypořádat s určitým množstvím nových informací. Reflexe je potřeba v několika různých fázích: na začátku anticipované aktivity (zkušenosti), během aktivity, kdy reflexe pomáhá učícímu se vypořádat se s množstvím vstupů a po vykonání aktivity. Je potřeba mít na paměti, že reflexi provádějí pouze účastníci učícího se procesu. Není to ani učitel (ani kouč), kdo reflexi vykonává, nicméně učitel (či kouč) může reflexi facilitovat (Boud, Keoght, Walker, 1985, s. 9-11).

Sebereflexe je forma pozornosti k sobě sama, která je motivována určitou zvědavostí a otevřeností ke zkušenostem, podporuje sebepoznání (EQ) a zlepšuje duševní zdraví. Sebereflexe pozitivně koreluje s přijímáním různých perspektiv a empatií. Jejím smyslem je pochopení sebe sama za účelem překonání určitých překážek a obtíží, má stejné adaptační funkce jako seberegulace (Takano, Tanno, 2009, s. 260, 261).

Emoční regulace určuje, do jaké míry je člověk schopen ovládat své emoce. Emoce mohou být regulované, respektive neregulované dvěma opačnými způsoby. První je nadměrná sebekontrola, která vede k utlumenému prožívání a celkové odtážitosti. Úplným opakem je naprosté neovládání emocí, které je typické impulzivním prožíváním a chováním. Nadměrná seberegulace způsobuje neautentické prožívání a neschopnost rozeznat své vlastní emoce. To může způsobit, že se člověk chová způsobem neodpovídajícím dané situaci. Takoví lidé se obávají jakýchkoliv emočních prožitků. Předpokládají, že jakékoliv emocionální prožívání bude negativní, a tak raději své chování utlumí na minimum. Naopak příliš nízká sebekontrola způsobuje adaptační problémy (Vágnerová, 2010, s. 184). „*Emoční regulace zahrnuje procesy zaměřené na monitorování, hodnocení a ovládání intenzity a délky trvání emočních prožitků, resp. jimi navozených reakcí.* (Vágnerová, 2010, s. 183)

Existují různé strategie vypořádávání se s vlastními emocemi. Emoce mohou být kontrolovány na úrovni prožívání, hodnocení, chování, mohou být také přehodnocovány a potlačovány. Přehodnocovací strategie spočívá ve změně interpretace situace, emocí a přemýšlení, které byly danou situací vyvolány. Přehodnocování je užitečnou strategií, avšak může vést k neadekvátnímu zkreslení a z něho vyplývajícímu neadekvátnímu chování. Pokud je realita pro jedince emočně nepříjemná, nereaguje na ni adekvátně. Nežádoucí reakcí na negativní emoce je jejich potlačování, které vede k utlumení reakce a prožitku na konkrétní podnět. Důsledkem této seberegulační strategie je rovněž slabší orientace v emocích a s tím spojené neadekvátní chování a reakce (Vágnerová, 2010, s. 184, 183).

3 VZTAH KOUČOVÁNÍ A SELF-EFFICACY

Podle Leonarda-Crosse je SE klíčovou proměnou psychologického rozvoje klienta, jenž je jedním z hlavních cílů koučování. Veškeré informace týkající se klientových schopností, výkonu, budoucího očekávání, které klient získává během koučování, jsou explicitně i implicitně ovlivňovány skrze koučovo přesvědčování, že žádaná úroveň výkonnosti a cíl je dosažitelný (2010, s. 39).

Norská studie prezentována v roce 2009 zkoumala efektivitu koučování na self-efficacy vedoucích pracovníků ve vztahu k jejich důležitým úkolům. Výzkumnou skupinou bylo 127 výkonných ředitelů a manažerů středního článku jednoho korporátu. Výsledky potvrdily očekávání, že efektivní koučování zvýšilo jejich SE ve vztahu k jejich schopnosti vést, motivovat, učit a rozvíjet své pracovníky, budovat vztahy a vést podle cílů. (Moen, Allgood, 2009, s. 70, 76).

Jiný výzkum měl za cíl prověřit, jestli je koučování vhodný nástroj ke zvyšování SE ve vztahu k budoucímu profesnímu životu. Účastníky výzkumu bylo dvacet adolescentů. Studie ukázala, že koučováním byly u respondentů posíleny copingové schopnosti, vytrvalost, schopnosti dosahovat cílů, zvýšilo se jim vědomí toho, jak se stavět k neočekávaným situacím, a zvýšila se jim sebedůvěra, že se zvládnou vypořádat téměř s jakýmkoliv problémem. Také se jim zvýšila dovednost zůstat v klidu i v náročných situacích a naučili se přicházet s náhradními scénáři v případě potíží. Získali povědomí o svém potenciálu, ale rovněž i o možných rizicích. Současně pochopili, jak rizikovým situacím předcházet. Rizikové situace nevnímali fatalisticky, ale začali je brát jako výzvu, jež může vést k rozvoji. Respondenti se na konci výzkumu rovněž stali odhodlanějšími v práci na náročných úkolech. Účastníci si tyto změny ve svém cítění a smýšlení zdůvodňovali uvědoměním, že pokud si zformulují cíl jasně a naplňují konstruktivní plán vedoucí k jeho naplnění, nebude náročné naplánované kroky proměnit v realitu (Slaninová, 2019, nestránkováno).

Podle účastníků výzkumu je jasně formulovaný cíl jedna z podmínek pro vykonání aktivity. Koučování účastníkům této studie rovněž zvýšilo pocit odpovědnosti za práci. Dále tvrdili, že díky koučování se zvýšil jejich smysl pro kreativitu, zejména objevili hravou stránku své osobnosti a touhu experimentovat. Narostl i jejich optimismus. Výzkumníci zaznamenali, že ti respondenti, kteří svůj původně negativní cíl dokázali přeformulovat na pozitivní, změnili výraz ve tváři. Reflektovali, že když byl cíl formulován pozitivně, motivace se jim zvýšila. Od toho okamžiku pak byli schopni pozitivně formulovat i cíle výkonnostní a plán aktivit (Slaninová, 2019, nestránkováno).

Jak bylo zmíněno v předcházející kapitole, SE má vliv na **stanovování cílů** a opačně. Práce s cíli je jedním z hlavních principů koučování. Úkolem kouče je společně s klientem objevit a objasnit, co klient chce a následně pak koučovací sezení držet u tohoto tématu. Efektivní koučování má za cíl ovlivnit klientovy metakognitivní schopnosti, čímž se zvýší kvalita myšlenkového procesu, který předchází podávanému výkonu. Kvalitní metakognitivní proces zprostředkovává optimální cíle a prozkoumává možnosti, které dotyčného povedou k naplnění vytyčených cílů. Díky koučování si klienti dokážou formulovat cíl tak, aby byl pro ně dostatečně ambiciózní, získají představu o svém vlastním potenciálu, dané situaci a daný úkol si zanalyzují. Jasně formulovaný, realistický a optimální cíl klienta povede k profesionálně odvedené práci – k práci na hraně klientovy kapacity, jež nakonec vyústí v klientův růst a rozvoj (zvýšení SE). Jinými slovy, díky koučování získá klient lepší schopnosti pro nastavování cílů (Moen, Allgood, 2009, s. 74, 78).

Výsledky studie ukázaly, že klienti koučování dokážou kontrolovat faktory, které mají vliv na jejich výkon, mají jasno, za co nesou zodpovědnost, umí zanalyzovat daný úkol a zhodnotit vlastní kapacitu související s daným úkolem. Lépe si stanovují cíle, jsou si vědomi možných strategií a lépe je dokážou naplňovat. Celkovým výsledkem je pak zlepšení kognitivních procesů, což vede ke zvýšení SE, které nakonec podpoří podávání lepšího výkonu (Moen, Allgood, 2009, s. 74, 75, 78).

Jiný názor na vztah koučování a self-efficacy uvádí studie z roku 2016. Studie měla za cíl zkoumat efektivitu koučování z pohledu sponzora koučinku, koučovaného i kouče. Podrobněji se zabývala tím, jak kvalita **vztahu mezi koučovaným a koučem**, self-efficacy koučovaného a míra osobnostní shody mezi koučem a klientem ovlivní efektivitu koučování. Výzkumu se účastnilo 1895 koučovacích dvojic (kouč-klient) z 34 různých zemí. Podle výsledků je efektivnost koučování závislá na vztahu kouče a koučovaného, který ovlivňuje klientovo SE. Je-li vztah mezi klientem a koučem slabý, je pravděpodobné, že se klientovo SE sníží. Jako nevýznamný činitel efektivnosti koučování se ukázala míra osobnostní shody mezi koučem a koučovaným. Dalším důležitým zjištěním studie je, že koučování týkající se úkolů a cílů má větší vliv na efektivitu koučování než samotný vztah mezi koučem a koučovaným (De Haan et al., 2016, s. 189, 203).

V českém prostředí praktický přínos koučování popisují autorky knihy *Nové trendy v leadershipu*. Autorky zrealizovaly kvalitativní výzkum s 20 respondenty, kteří zaujímali různé řídicí pozice v ČSOB. Klienti byli koučováni 6 různými kouči. Rozhovory vycházely z metody Life story interview, která byla přizpůsobena danému výzkumnému cíli. Probandi

popisovali, že se naučili lépe pracovat se svými emocemi a zvládat stresující situace (Jarošová et al., 2016, s. 176, 177, 181).

Ve vztahu k SE pak popisovali, že nabyli přesvědčení, že dokážou většinu problémů vyřešit sami. Zlepšily se jim také rozhodovací schopnosti a vzrostla důvěra v sebe sama: „*A samozřejmě mi to dalo taky to, že každé problém, nebo většinu problémů, pokud budou směřovány do pozitivna, do budoucna, si můžu vyřešit sám. Že k tomu nikoho nepotřebuju, abych si ty věci vyřešil.*“ (Jarošová et al., 2016, s.183)

Během individuálního koučování může kouč klientovi poskytovat **zpětnou vazbu**. Zpětná vazba je výchozím bodem pro regulaci chování. Pokud má klient příliš silné nebo příliš slabé SE (příliš silnou nebo nízkou sebedůvěru), které neodpovídá realitě, takže podceňuje některá rizika nebo své schopnosti, kouč mu může nastavovat zrcadlo (dávání specifickou a kontinuální zpětnou vazbu), díky které získá důležité informace, jež jsou výchozím bodem pro přijetí opravného chování – klientovy seberegulace (Gregory, Beck, Carr, 2011, s. 32).

Koučové by měli vést klienty k aktivnímu vyhledávání zpětné vazby od ostatních a vlastnímu monitorování progresu ve vztahu ke stanoveným cílům. Postupný rozvoj těchto dovedností vede klienta k osvojení nástrojů pro jeho seberozvoj, které bude schopen používat i po skončení individuálního koučování (Gregory, Beck, Carr, 2011, s. 32).

Negativní zpětná vazba může být velmi efektivním motivačním nástrojem a poskytnout důležité informace o situaci. Na druhou stranu při poskytování zpětné vazby může motivaci také snížit nebo dokonce způsobit, že klient od plnění svého cíle odstoupí. Obzvláště negativní důsledky se dostaví, pokud je zpětná vazba cílena na člověka, a ne na úkoly, které vykonal. Koučové by si měli být vědomi, jakou zpětnou vazbu klientovi poskytují a měli by jim ukazovat přínosy negativní zpětné vazby (Gregory, Beck, Carr, 2011, s. 32).

Jak bylo řečeno, zpětná vazba je účinná, pokud je zaměřena na úkol, a ne na osobu klienta. Nicméně může být ještě účinnější, pokud je zaměřená na samotný proces, který vedl k nějakému výsledku. Koučové mohou pokládat otázky, které povedou klienta k samostatnému vyhodnocování procesu, který vedl k určitému výsledku. Kouč může například místo dávání zpětné vazby tohoto druhu: „*Během komunikace se svými podřízenými, jsi mohl být specifitější ve svých očekáváních a nabídnout jim možnost, zeptat se na otázky týkající se toho úkolu.*“ položit otázku: „*Co jsi dnes udělal jinak, když jsi komunikoval se svými podřízenými?*“ *Jak bys s nimi mohl příště komunikovat efektivněji?*“ (Gregory, Beck, Carr, 2011, s. 33).

Neužitečné myšlení může snižovat úroveň SE, kognitivní odolnost, motivovanost pro plnění úkolů a adaptabilitu. Pokud je dotyčný schopný pojmenovat a přerámovat své neužitečné

myšlení, zvýší se mu SE, kognitivní odolnost, motivovanost pro plnění úkolů a adaptabilita (Strycharczyk, Clough, Perry, 2021, s. 240).

Pojmenování a přerámování neúčinného myšlení patří mezi koučovací dovednosti. Kouč by neměl klienta nikam tlačit, jeho hlavním úkolem je udržet konverzaci v mantinelech, které povedou k úspěšnému naplnění cíle. Klíčem k takovému koučovacímu procesu je jasná komunikace, jež je převážně tvořena jednoduchými a přímými otázkami. Skrze pokládání vhodných otázek může kouč klienta navést k přerámování neúčinného přesvědčení a získání nové perspektivy na věc (Greene, Grant, 2003, s. 117, 119).

Níže je uváděno několik příkladů neúčinného myšlení. Za nimi vždy následují tvrzení a otázky, které mohou vést k přerámování neúčinného přesvědčení. „*Neúčinné tvrzení: Jsem moc starý na to, abych se změnil. Přerámovací tvrzení: Mám velké množství dovedností a zkušeností pojící se k této situaci. Přerámovací otázka: Co z toho, co jsem se v minulosti naučil, mi může pomoci vypořádat se s touto výzvou? Neúčinné tvrzení: Nikdy mě neposlouchají. Přerámovací tvrzení: Nejsem v komunikaci vždy tak efektivní, jak bych potřebovala. Ale někdy se mi povedlo mé nápady předat. Jak mohu tyto dovednosti přenést i do pracovního prostředí? Přerámovací otázka: Kdy mi naslouchají? Někdy mi naslouchat přece museli. Jaké jsou rozdíly mezi situacemi, kdy mi naslouchali a kdy ne? Negativní tvrzení: Je to moc drahé. Přerámovací tvrzení: Je dobré, že máš obavy, abychom se vešli do rozpočtu. Přerámovací otázka: Jak můžeme dosáhnout stejného výsledku při stejném rozpočtu?*“ (přeloženo autorkou; Greene, Grant, 2003, s. 117, 118).

Koučování hledá a vyzdvihuje klientovy **úspěchy a silné stránky** nehledě na to, jak jsou velké nebo malé. To vede k posílení klientova přesvědčení, že dokáže dosáhnout budoucích cílů – posílení SE. Když je koučování zaměřeno na klientovy úspěchy a silné stránky, je jeho pozornost přeměřována k tomu, co již dobře funguje. Využívání silných stránek vede k podávání lepšího výkonu, dodává energii, zvyšuje se šance, že bude dosaženo stanovených cílů a vede k celkovému rozvoji individua. Výzkumy rovněž ukazují, že ti, co využívají své silné stránky, jsou šťastnějšími, pociťují méně stresu, jsou odolnější a více motivováni v práci (Gordon, 2012, s. 212, 213).

Koučování (zaměřené na hledání úspěchů) vychází z následujících předpokladů. V každé společnosti, organizaci či skupině, ale v podstatě i na každém jednotlivci je něco, co funguje. To, na co se lidé soustředí, se stane jejich realitou. Realita vzniká v každém okamžiku a neexistuje jen jedna. V určitém ohledu kladení otázek ovlivňuje každého. Lidé se cítí sebevědoměji a komfortněji, když na cestě do budoucnosti (do neznáma) vycházejí z něčeho, co už znají (z minulosti). Ty části minulosti, ze kterých vycházejí, by měly být ty nejlepší. Je

také důležité vážit si rozdílností. Jazyk, který lidé používají, utváří jejich realitu (Gordon, 2012, s. 213, 214).

Otázky zaměřené na klientovy silné stránky a úspěchy by se postupně měly věnovat čtyřem různým oblastem. Jsou jimi objevování, snění, navrhování a dosahování cílů. Níže jsou uvedeny příklady otázek ke všem čtyřem oblastem zaměřujícím se na hledání sebedůvěry. „*Kdy naposled jsi prokazoval známky sebedůvěry? Jaké postoje si v tu chvíli zaujímal? Popiš svoje emoce. Jak jsi reagoval? Čeho si všimli ostatní?*“ Otázky pro oblast snění by mohly znít například takto: „*Přes noc se stal zázrak. Když ses probudil, tvoje sebedůvěra byla právě taková, jak jsi ji teď popsal. Podle čeho bys to poznal? Co by bylo jinak? Co se změnilo v tvých návycích? Kdo první by si této změny všiml?*“ Otázky pro oblast navrhování by mohly znít takto: „*Takže co ve svém chování změníš, aby se ten sen stal realitou? Jakou nejlepší cestou si můžeš svoji sebedůvěru rozvinout a udržet? Existují nějakí lidé, kteří by mohli hrát důležitou roli při rozvoji tvé sebedůvěry?* A pro fázi dosahování cílů se mohou použít otázky takovéto: „*Co vnímáš jako nejdůležitější změnu chování, která by se mohla stát a mohla ti pomoci získat sebedůvěru, kterou chceš? Co je ta nejmenší změna chování, kterou můžeš udělat teď, nehledě na to, jak je malá, která zvýší tvou sebedůvěru? Můžeš to teď vyzkoušet?*“ (Gordon, 2012, s. 220)

Vizualizační techniky vedou ke zlepšení motorických dovedností, urychlují růst svalů, zvyšují sebedůvěru, schopnost koncentrace, snižují pocity úzkosti a zvyšují SE. Proces vizualizace znamená, že je určitý objekt nebo fenomén představován, i když je nepřítomen. Během vizualizace se vstupuje do změněného stavu vědomí, kdy je modifikováno biochemické nastavení mozku a jeho vlny. Aktivita mozku je přesunuta z levé hemisféry do pravé, která zprostředkovává intuitivní a imaginativní úlohy a rovněž se pojí s kreativitou. Levá hemisféra mozku je spojena s logickým myšlením, plánováním a organizací. Když je aktivována pravá hemisféra, kreativní a vizualizační myšlení je posíleno, což vede k celkovému zlepšení výkonu (Mashayekh, Aslankhani, Shojaei, 2014, s. 581; Predoiu et al., 2020, s. 245).

Množství výzkumů zejména z oblasti sportovní psychologie potvrzuje, že právě (ne)využití vizualizačních technik dělí sportovce na více a méně úspěšné. Meyers a Schleser zkoumali výkon jednoho vysokoškolského basketbalového hráče během jedné basketbalové sezóny. Hráč se scházel s výzkumníky jedenkrát za tři týdny v celkovém počtu sedmi setkání. Na prvním setkání byly identifikovány hráčovy problémy formou rozhovoru. Ve zbývajících setkáních byl provázen různými vizualizačními a relaxačními technikami, které se zabývaly jeho problematickými basketbalovými situacemi. Kromě toho byl hráč instruován, aby relaxační a vizualizační techniky praktikoval každý den samostatně, zejména pak před zápasem

i během zápasových pauz. Výsledky naměřené po skončení intervenčních setkání ukázaly nárůst v odehraných minutách, úspěšných výstřelech na koš, v celkovém skórování hráče i nárůst skórování celého týmu. Počet úspěšných košů narostl o 23,6 % a počet neúspěšných výstřelů se snížil o 9,9 % (Meyers, Schleser, 1980, s. 69-71).

Vizualizační techniky jsou nejefektivnější, pokud zahrnují našich pět smyslů – hmat, sluch, zrak, čich a chuť a další klíčové aspekty, jako jsou různé perspektivy situace, emoce, prostředí, úkol a načasování. Vizualizace je zprostředkována nevědomou složkou osobnosti, skrze kterou je vnímána jako reálná. Činí člověka klidnějším, adaptabilnějším na stresující situace a urychluje učící proces (Predoiu et al., 2020, s. 245).

Při koučování se vizualizační techniky mohou použít v různých situacích. Užitečné mohou být zejména ve fázi po definování cíle. Vizualizace dosahuje nejlepších účinků, když je opakována a prováděna ve stavu uvolnění, neboť v tu chvíli se ujímá vedení nevědomá složka osobnosti (druhé já). Čím více je úspěch vizualizován, tím více se zvyšuje šance, že se vizualizovaná scéna stane skutečností. Vizualizační techniky jsou vhodné pro klienty, kteří jsou otevření novým věcem, a kteří potřebují získat více zapálení a SE pro dosažení stanoveného cíle. Před započítím vizualizace by se měl kouč ujistit, že byl cíl definován opravdu jasně a že se klient cítí pohodlně. Pak by mu měl vysvětlit smysl a průběh vizualizační techniky. Následně klienta technikou provést, a nakonec ho nechat, aby se pomalu a přirozeně vrátil do stavu vědomí. Kouč může rovněž klienta povzbudit, aby si vizualizace zkusil i doma (Jones, Gorell, 2009, s. 81, 82).

Vizualizace má nejsilnější efekt, když se provádí těsně před spaním nebo hned po probuzení a denně. Je to proto, že ráno a před spaním je mozek ve stavu, kdy je nejvíce otevřen novým věcem (Maltz, 2015, s. 84).

Díky self-efficacy je možné dosáhnout optimální úrovně well-beingu. Koučování pozitivně ovlivňuje celkový well-being klientů, a to zejména díky sociální podpoře, kterou koučovaný při sezeních získává od kouče. Účinnost sociální podpory se odvíjí od jejího typu a kvality. Dokázalo se, že koučování ve zdravotnických a vzdělávacích organizacích vedlo ke snížení absence z důvodu nemoci či vyhoření a zvýšilo celkovou životní spokojenost (Bhattarai et al., 2021 s. 222, 228; Theeboom, Beersma, Van Vianen, 2014, s. 3)

Přestože koučování dává prostor k **sebereflexi**, ne každá sebereflexe může vést k užitečným vhledům. Jedna studie tvrdí, že ti, kdo si pravidelně psali o svých zkušenostech, měli lepší schopnost sebereflexe než ti, kteří si nic nezapisovali, ale byli jistým způsobem zaseklí v procesu sebereflexe. Takoví lidé sice rozuměli svému chování, svým kognitivním

a emocionálním reakcím, ale nebyli schopni se posunout blíže k naplnění svého cíle (Grant, 2003, s. 256).

Pokud se však koučování bude přesměřovat k zabývání negativní sebereflexí a negativním popisem problému koučovaného, může se stát, že budou klienti hodnotit své problémy jako příliš náročné a nevyřešitelné. To vyústí ve snížení jejich motivace, sebedůvěry a SE při implementaci řešení svých problémů (Grant, 2003, s. 260).

Jiný možný zdroj negativního dopadu koučování na SE klienta může spočívat v tom, že koučování nepodléhá žádným systémovým regulacím. Kouč si tak etický rozměr své práce nemusí zcela uvědomovat. Třebaže existují různé profesionální koučovací federace a asociace, členství v nich je zcela dobrovolné. A tak ti koučové, kteří nejsou členem žádné asociace, nejsou ničím a nikým nuceni k dalšímu vzdělávání a rozvoji. To vede k tomu, že nejen klient, ale i široká veřejnost může být zmatená, kdo je skutečně kvalifikovaným koučem (Bachkirova, Spence, Drake, 2017, s. 704).

4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ: IDENTIFIKACE FAKTORŮ KOUČOVACÍHO SEZENÍ POZITIVNĚ OVLIVŇUJÍCÍ SELF-EFFICACY KLIENTA

4.1 Cíle a otázky empirického šetření

Cílem empirického šetření je objasnit, jaké faktory individuálního koučování zvyšují klientovo self-efficacy. Výzkum byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s osmi kouči. Dotazovaní ze svého subjektivního pohledu popisovali a reflektovali, jaké klíčové prvky a momenty koučování zvýšily SE klienta, který se jim koučoval dobře, a SE klienta, jehož koučování pro ně bylo náročné. Výzkumné otázky se týkaly toho, jak byly zdroje self-efficacy a další psychologické koncepty spojené s SE (práce s dosaženými úspěchy, zástupná zkušenost, verbální přesvědčování, fyziologické a emoční stavy, sebedůvěra, sebeúcta) ovlivněny koučováním. Z cíle empirického šetření byly odvozeny tyto výzkumné otázky:

Vo1: Jaké koučovací techniky pozitivně ovlivnily klientovo SE?

Vo2: Jak při individuálním koučováním probíhala práce s klientovými úspěchy, jež vedly k posílení SE klienta?

Vo3: Jak verbální přesvědčování zprostředkovně koučem posílilo klientovo SE?

Vo4: Jak klientova změna v prožívání a hodnocení fyziologických a emočních stavů ve stresujících situacích zvýšila jeho SE?

Vo5: Jak užívání různých symbolů během koučování posílilo klientovo SE?

První otázka si klade za cíl zjistit, s jakými technikami respondenti během koučování pracovali a jak na základě jejich reflexe techniky působily na klienta a jeho SE. Otázka druhá předpokládá, že účinnou koučovací technikou, která vede ke zvýšení SE, je práce s klientovými úspěchy ať už ve smyslu jejich reflexe, zvědomování či plánování aktivit, které by měly k úspěchu vést. Třetí otázka vychází z předpokladu, že verbální podpora, které se klientovy od kouče dostává v rámci jejich spojenectví, rovněž povede k posílení klientova SE. Otázka čtvrtá má za cíl objasnit, jak práce s klientovými fyziologickými a emočními stavy zvyšuje klientovo SE. Otázka pátá směřuje k popsání toho, jak užití různých symbolů během koučování posiluje klientovo SE.

4.2 Průběh a metody výzkumu

Samotnému sběru dat předcházely dva pilotní rozhovory se dvěma koučkami. Obě absolvovaly kurz akreditovaný podle ICF, avšak jen jedna z nich se pravidelně věnovala individuálnímu koučinku. Druhá koučka používala koučink jako přístup k výuce jazyků. První koučka měla v době rozhovoru 400 hodin koučovací praxe.

Na základě zkušeností z pilotu byl pozměněn design otázek tak, aby byly otázky pro respondenta srozumitelnější a skutečně směřovaly k zodpovězení otázek výzkumného šetření. Rovněž byly zvýšeny požadavky na respondenta, aby se individuálnímu koučování věnoval pravidelně a měl alespoň 400 hodin odvedené koučovací praxe. Jako metoda výběru výzkumného vzorku byla vybrána metoda prostého záměrného (účelového) výběru (Miovský, 2006, s. 133, 136). Všechny probandy jsem kontaktovala prostřednictvím emailu nalezeného na webové stránce registru koučů ICF. Celkem jsem oslovila 20 koučů, spolupráce na empirickém šetření byla navázána pouze s osmi z nich.

Ke dni 20. 4. 2023 bylo na seznamu registru koučů ICF registrováno 131 koučů. Zrealizování polostrukturovaných rozhovorů s osmi kouči, z oslovených 20 a celkového vzorku 131 koučů, mohlo vést k selektivním odpovědím a ke zkreslení výsledků. Je možné, že ostatní koučové, kteří na mou žádost nereagovali, jsou zkušenější než respondenti, kteří se šetření zúčastnili, a neměli čas na zodpovězení mých otázek. Tento fakt mohl vést k omezenému získání pohledů z různých zkušenostních úhlů. Nicméně mezi mými osmi respondenty jsou dva koučové, kteří v době zrealizování výzkumu absolvovali více jak 2 000 hodin koučovací praxe, kterou ICF vnímá jako pokročilou znalostní úroveň (ICF, 2023, nestránkováno).

Nároky na charakteristiky respondenta byly následující: minimální stupeň koučovací certifikace ACC, minimálně 400 hodin praxe odvedeného koučování, status stále praktikujícího kouče, minimálně tříletá praxe, celkem čtyři ženy a čtyři muži. Důvodem uvedených nároků na probandy výzkumu byla snaha o zajištění jisté profesionální a etické úrovně koučů. Níže v tabulce je uvedena charakteristika všech osmi respondentů. Šetření bylo realizováno v období od listopadu 2021 do února 2022.

Tabulka 2: Charakteristika respondentů

Respondent	Pohlaví	Koučovací škola absolvovaného koučovacího vzdělání	Délka koučovací praxe	Stupeň koučovací certifikace	Počet hodin odvedeného koučování
1	žena	Erickson Coaching, Koučink centrum Praha	13 let	PCC	1200
2	žena	Somatické koučování	4 roky	ACC	400
3	žena	Koučink centrum	6 let	ACC	550

4	žena	Coach Ville	3 roky	ACC	500
5	muž	Coach Ville, Neuroleadership	3 roky	PCC	500
6	muž	The Art & Science of Coaching, Erickson College	15 let	PCC	2000
7	muž	Koučink centrum, Axia	9 let	PCC	1000
8	muž	Coachville	5 let	ACC	2000

Věk respondentů se pohyboval přibližně mezi 35-55 lety. Od všech probandů byl získán informovaný souhlas se zpracováním a správou získaných informací, k pořízení audiovizuálního záznamu a doslovného, anonymizovaného přepisu rozhovoru, který může být poskytnut veřejnosti a použit k citaci v práci

Rozhovory byly realizované prostřednictvím platformy Google Meet nebo Zoom. V těchto aplikacích byly pořízeny audiovizuální nahrávky celého rozhovoru. Délka každého polostrukturovaného rozhovoru se pohybovala kolem 45 minut. Na začátku rozhovoru byl účastníkům stručně představen účel výzkumu a teorie self-efficacy. Rovněž jim bylo zdůrazněno, že účast ve výzkumu je po celou dobu rozhovoru dobrovolná.

Každého z respondentů jsem nejdříve poprosila, aby mi základně představil klienta, s kterým se jim pracovalo dobře. Slovem „dobře“ je myšlen koučův subjektivní, příjemný až radostný pocit z koučování daného klienta a přesvědčení, že spolupráce s klientem byla velmi úspěšná. Požádala jsem je, aby mi stručně převyprávěli, jak vypadala klientova zakázka na začátku, jak se vyvíjela v průběhu a jaký byl stav zakázky a klienta na konci koučování. Posléze jsem se jich prostřednictvím přímých, nepřímých, doplňujících otázek a jedné otázky binární (Miovský, 2006, s. 172)¹², ptala na zdroje self-efficacy představeného klienta, k jakým změnám u něj došlo, pokud vůbec, a jak na klientovo self-efficacy (a další psychologické koncepty) působila práce s různými koučovacími technikami (viz. 4.1 Cíle a otázky empirického šetření). Celkem bylo naplánovaných otázek sedm. V průběhu rozhovoru jsem pokládala doplňující otázky, které respondenty vedly k upřesnění jejich odpovědí. Klientovi, který se jim koučoval „dobře“, a jeho popisu, jsme obvykle věnovali kolem 20 minut.

¹² Viz. kap. 8.1 otázky rozhovorů.

Pak jsem požádala, aby mi představili jiného klienta, který byl pro ně na koučování náročný a o stručný popis stavu jeho zakázky na začátku, v průběhu a na konci koučování. Slovem „náročný“ je myšleno koučování, které jim bralo více fyzické i mentální energie, při kterém častěji zažívali negativní emoce a u něhož bylo náročné dojít k úspěšnému naplnění zakázky, pokud k němu vůbec došlo. Následně jsem jim opět položila stejný set sedmi otázek, který se tentokrát týkal pro ně náročného koučování. O každém z klientů jsme vždy hovořili anonymně, koučové neuváděli žádné informace, které by mohly vést k identifikaci klienta. Pro prezentování zjištění výzkumu jsou v kapitole 4.3 Výsledky výzkumného šetření koučům přisuzována čísla „1-8“, jak je uvedeno v tabulce 2. Pro klienty, s kterými se koučům pracovalo „dobře“, je používáno písmeno „A“ a pro klienty, jejichž koučování bylo pro kouče náročné, je používáno písmeno „B“.

Všechny rozhovory byly přepsány (Miovský, 2006, s. 205). Přepis byl proveden za pomoci volně dostupných přepisovacích programů a následné ruční korekce v období od listopadu 2021 do února 2022. Posléze byly přepisy ručně kódovány, kategorizovány a seskupeny to témat. Kódy byly voleny na základě potřeb výzkumu, výzkumníka a na základě metody otevřeného kódování. Následné třídění kódů do kategorií a témat vznikalo s ohledem na cíl empirického šetření, na položené výzkumné otázky, teoretické znalosti popsané v předcházejících kapitolách práce a na základě teoretického rámce zakotvené teorie (Hendl, 2005, s. 371, 243, 247).

4.3 Výsledky výzkumného šetření

4.3.1 Vo1: Jaké koučovací techniky pozitivně ovlivnily klientovo SE?

Všichni koučové po úvodním představení klienta a jeho zakázky popisovali, jak si s klientem dříve nebo později **stanovili** dlouhodobý/é **cíl/e** vzájemné spolupráce (zakázku). Dále popisovali, jak se stanovené cíle měnily, (ne)/naplňovaly, jak si klienti stanovovali cíle nové, jak pracovali s cíli dlouhodobými, střednědobými, krátkodobými i výkonnostními i jak si stanovovali cíl daného setkání.

Koučové 4AB a 5AB popisovali, že si s klienty stanovovali zvlášť cíle týkající se pracovního a osobního rozvoje. Použili ustálenou techniku vycházející z jejich koučovací školy Coachville. Koučka u klienta 4A zmiňovala definování cíle podle akronymu SMART. Reflektovala, že nastavení cílů podle této techniky působilo na klienty motivačně: „*Určili jsme si 3-5 bodů, které mají parametry SMART cíle. Právě ty parametry SMART klientům ujasňují, co vlastně chtějí...*“ Jedna z jejích odpovědí na otázku: *Jakými konkrétními kroky jste klienta motivovala na cestě k cíli?* byla „*Koučovací hodina se skládá z reflexe, koučovacího jádra a závěru.*“

Koučové 1A, 3AB, 7AB, 8AB často popisovali, že klienti k nim přišli s představou nějakého tématu, ale nevěděli, jak přesně ho uchopit. V tom případě se s klientem nějakou dobu věnovali vyjasňování nepřehledné, zmatečné či náročné situace, která byla obvykle způsobena vnitřními bariérami klienta, jak to například popisovala koučka 3A: *„Byla těsně před vyhořením, nebo v průběhu vyhořovacího procesu.“* A kouč 8A: *„Ta zakázka zněla v podstatě, nevím, nevím co dál, nevím, jak se rozhodnout. Byl rozjetej prodej firmy, ale zároveň vnitřně to ten člověk necítil, že by to vlastně chtěl udělat, ale viděl ji jako jedinou cestu, jak z toho přetížení. A byly tam i nějaký frustrace. Takže to zakázka zněla hele, potřebuju pomoc... je velmi produktivní, ale cítí se vysíleně, vyhořele.“* (8A) Ve chvíli, kdy se klientům povedlo odstranit jejich vnitřní bariéry, stanovili si svůj dlouhodobý cíl.

Další koučovací technikou, o které 2., 3., a 4. koučka mluvila, bylo **aktivní naslouchání**. Zmiňovaly se, že právě prostor pro přemýšlení a **reflexi**, který byl během koučování klientům poskytnut, jim pomohl si uvědomit mnohé důležité informace o sobě.

U klientky 3A koučka díky aktivnímu naslouchání zaznamenala, kdy klientka o sobě mluví ošklivě. Pokaždé, když si toho všimla, ji na to upozornila: *„Jsem si všimla, že se klientka uráží, a tak jsem ji na to upozorňovala.“*

Velká část koučovacího rozhovoru je kromě aktivního naslouchání tvořena **pokládáním otázek**. Většina koučů jmenovala kladení otázek jako motivační koučovací techniku. Koučky 1 a 2 sdílely, že si s klienty typu A vždy zodpovídaly otázku: *„Co bude cílem dnešního setkání?“*

Koučka 1 popisovala, že se ke zdárnému naplnění cíle dochází díky *„Klasickému, obyčejnému koučování, žádná magie v tom není...pořád o pořád mu tu moc vracíte zpátky do rukou, až přijde třeba moment, kdy klient pochopí, že tu moc má on...ta změna se děje pomaličku, po malých krůčcích až si nakonec klient řekne: ty jo, no tak jo!“*

Koučové 2, 5, 7, a 8 u svých klientů typu A vnímali vizualizační otázky jako efektivní. Kouč 7 vnímal, že pro klientku A byly **vizualizační otázky** obzvláště motivační. Položil ji otázku: *„Ted' si představ, že přišla tahle situace, ty nejsi máma, ale ta dcera...Podívej se ted' na celou situaci své dcery.“* Takový způsob dotazování vedl u klientky k nárůstu empatie a změně názoru na její dceru. Díky tomuto cvičení, zprostředkovanému vizualizační otázkou, se stal způsob chování dcery pro klientku přijatelný.

U klientky 2A vizualizační otázky a techniky vedly k nárůstu klientčiny sebedůvěry. Snem této klienty bylo, dostat se na světový ekonomický kongres, a tak si s koučkou *„Prožily...kongres krok po kroku, všemi smyslu. Jaké to tam je, jaké lidi tam potkává, jak se tam cítí.“* Tato vizualizace vedla klientku k náhledu na své opravdové schopnosti a zjistila, že

veškeré potřebné kompetence pro to, aby byla pro účast na kongresu vybrána, již má, a tak po účastni na něm přestali již toužit.

O efektu **kouzelné otázky** mluvil kouč 7, kdy se své klientky typu A ptal: „*Kdybys měla kouzelný prsten jako Arabela a mohla bys to změnit, co bys jako první změnila? Jak by se to projevilo? Jak by to ostatní poznali? Kdo, kde, kdy, jak – čím se ta klientka musí stát, aby to fungovalo. Jak to ovlivní okolí, když ty se změníš a budeš jiná?*“

Koučové 4B, 5A, 6A, 7B vnímali, že některé otázky působí na klienty **nepříjemně a stresují** je. Klienti 4B, 6A a 7B se pak snažili podkládané otázce vyhnout tím způsobem, že se začali vymlouvat, že je moc těžká nebo přeskočili do jiného tématu. V tu chvíli koučové 4B, 6A popisovali, jak bylo pro ně náročné koučování udržet u tématu zakázky. Nicméně kouč 6B reflektoval, že držením rozhovoru u tématu koučovací zakázky, i přes určitou nevoli klienta, nakonec vyústilo v prožití dlouho potlačovaných emocí, což kouč hodnotil jako důležitý okamžik: „*Pak si začal pomalu, trochu připouštět, že ho situace stresuje. Zapálil si cigaretu, hlas se mu chvěl, byl daleko méně výřečný, docházela mu slova. Bylo důležité ho podržet v tom, jak se cítil.*“

Kouč 7A popisoval, že ve chvílích, kdy měl pocit, že k němu klientka není úplně upřímná, položil jí otázku: „*Co vlastně opravdu chceš?*“ Klientka na to odpověděla: „*Já ti nevím, já bych vlastně potřebovala zhubnout. Já bych vlastně chtěla s tím svým partnerem chodit do těch tanečních. Stále přemýšlím, že začnu chodit do pěveckého sboru a, že už jsem to měla dávno udělat.*“ Tento typ odpovědi kouč reflektoval jako vyhýbavý, protože vůbec nesouvisel s domluvenou zakázkou. Nicméně držení koučování u tématu zakázky kouč reflektuje jako úspěšnou strategii, protože se mu klienta postupně otevírá a stává se tak připravenější na změnu, ze které má hrůzu. „*Postupně mě pouští do neúspěchů. Sezení po posezení, po malých krůčcích, chce to hodně pozornosti, hodně času, trpělivosti. Díky tomu se však otevírá.*“

Další otázky, které přinesly klientům vhled do jejich situace, byly otázky na jejich pocity: „*Tahle klienta byla hodně v hlavě, takže jsem se jí často ptala na to, co cítí a jak jí je v jejím vlastním těle.*“ (2A) a na pocity spokojenosti: „*Jak by to vypadalo, kdybych byl spokojený?*“ (1A).

Dále koučové (3A, 5A) hodnotili jako užitečné otázky týkající se pracovní role klientů „*Jak by podle tebe měl vypadat ideální generální manažer?*“ (5A)

Kouč 7B popisoval jako užitečný moment, kdy kladl doprovodné otázky související s jinou koučovací technikou: „*Co tě prvního napadne, když se na to (namalovaný obrázek – poznámka autorky) tak podíváš?*“

Koučka 4A například popisovala přerod klientčiny nízké sebeúcty na realistickou zejména za pomoci techniky vděčnosti. „Zpočátku se sama urážela...postupem času si svoji hodnotu začala uvědomovat. Šla na to přes různé techniky vděčnosti, sebeoceňování a zpřítomňování. Díky nim se začala vnímat vlídněji, začala se i cítit více jako žena.“

Kromě těchto třech technik – definování cíle, aktivní naslouchání, pokládání otázek, které během koučování používali všichni koučové, zazněly ještě **techniky další**, o nichž byli koučové přesvědčeni, že také stimulovaly klientovu motivaci. Byly jimi: soustředěné dýchání, hraní rolí, Johariho oko, nástroj vedoucí klienta do prožití negativních emocí, Skrze tebe poznám sebe, nástroje na zvyšování si vlastní hodnoty, zvědomování si váhy svého těla, worktest, princip trojitě hry, škálování, technika sebeoceňování, technika vděčnosti, metoda pozitivní inteligence, zrcadlení a prozkoumávání situace – reality.

4.3.2 Vo2: Jak při individuálním koučováním probíhala práce s klientovými úspěchy, jež vedly k posílení SE klienta?

Všichni koučové u svých klientů typu A i B popisovali velké množství úspěchů, kterých klienti dosáhli. Vycházejí z Aristotelova konceptu štěstí – eudaimonia (Crossan, Bednář, Quinn, 2021, s. 2), z charakteristiky koučinku (Neenan, Palmer, 2012, s. 23), konceptu sebepojetí podle Vágnerové (2010, s. 3) a na základě analýzy dat jsem vyhodnotila, že úspěch v koučování vypadá takto:

a) Pozitivní změny ve složkách klientova sebepojetí

- a. Nabytí nových informací o sobě, o situaci, o druhých.
- b. Rozvoj schopností a dovedností.
 - i. Rozvoj copingových schopností.
 - ii. Rozvoj odolnosti.
- c. Oslabení výskytu (vzorců) neúčinného a pasivního chování, myšlení, přesvědčení a (stresujícího) prožívání.
 - i. Posílení nízké sebedůvěry, sebeúcty, SE.
 - ii. Snížení přehnané sebedůvěry a SE.
- d. Posílení výskytu či osvojení pozitivního, užitečného a aktivního přesvědčení, myšlení, prožívání a chování.
 - i. Posílení nízké sebedůvěry, sebeúcty, SE.
- e. Změna negativní interpretace vlastního prožívání na pozitivní.

b) Splnění krátkodobých, dlouhodobých, střednědobých a výkonnostních cílů.

c) Pozitivní dopady naplnění cílů do dalších oblastí klientova života.

Četnost kódů vztahujících se k jakékoliv formě úspěchu byla napočítána na 134.¹³ Zdali byly jmenované kategorie úspěchu pro klienty zrovna cíl nebo jedna z cest, se odvíjelo na základě aktuálních potřeb koučovaného, jako tomu bylo například u klientky 1A, která „nemá dlouhodobý konkrétní cíl, vždy přijde s novým tématem.“

Všichni koučové stanovování **akčního plánu** vnímali jako klíčovou techniku pro dosažení úspěchů kategorie **a)** a **b)**. Kouč 5A mluvil o nastavování „herního plánu“, kdy si s klientem rozvrhli operativní aktivity na nadcházející týden.

Klient 1B, který si za cíl koučování zvolil zlepšení se v prezentačních dovednostech, během koučování prováděl sebereflexi pořízené nahrávky ze svého prezentování. „*Sám si řekl, co chce dělat a co dělat nechce.*“

4.3.3 Vo3: Jak verbální přesvědčování zprostředkovně koučem posílilo klientovo SE?

U prezentování výsledků této otázky jsou kromě pozitivního vlivu verbálního přesvědčování na klientovo SE rovněž popsány vnitřní bariéry bránící v rozvoji klienta. Nicméně vnitřní bariéry mohou zabraňovat pozitivnímu působení jakékoliv z koučovacích technik. Bariéry jsou prezentovány u této výzkumné otázky, protože mě ve výpovědích rozhovoru zaujalo, nakolik byla práce s pozitivní zpětnou vazbou při odstraňování vnitřních bariér účinná.

Vnitřními bariérami je myšleno:

- a) Klientovo neužitečné přemýšlení a přesvědčení (Ellis, 2017, s. 37; Menzies, Veale, 2022, s. 103, 110).
- b) Nepřípravenost klienta na změnu (Hernez-Broome, Boyce, 2011, s. 7, 52, 55).
- c) Nedostatečné koučovo vzdělání a zkušenosti (Bachkírova, Spence, Drake, 2017, s. 704).
- d) Koučovo neužitečné přemýšlení a přesvědčení (Tee, Passmore, 2022, s. 55).

Verbální podpora klienta formou **pozitivní zpětné vazby** může cílit na odstranění vnitřních bariér, které mu zabraňují v efektivním plnění cíle a účasti na koučovacím procesu. Příkladem verbální podpory cílené na odstranění klientovy nadměrné kritičnosti popisovala koučka 2 u klientky typu A: „*Ze začátku, když jsme reflektovaly klientčinu práci na akčním plánu, tak byla k sobě fakt hrozně kritická... přitom splnila všechny hlavní úkoly týkající se rozjetí jejího nového projektu. Často začínala s tím, co se nepovedlo...*“. Na klientčin výčet chyb pak koučka reagovala takto: „*Opakovala jsem jí, že už několik důležitých kroků podnikla. O chybách, které nafukovala, jsem mluvila jako o experimentování...aspoň si zjistila, kudy cesta nevede.*“ Po

¹³ Viz. příloha 8.3.

několika měsících spolupráce pak došlo u klientky ke změně: „*Uvědomila si, za co sama sobě vděčí, začala si všimnout svých úspěchů. Přestala mluvit jenom o neúspěších.*“

Přerámování jako formu verbální podpory klientky také používala koučka 4A. Když se její klientka urážela slovy „*jsem hrozná*“, koučka ji aktivně naslouchala a formou zpětné vazby se snažila přerámovat její neúčinné přesvědčení. Používala fráze jako: „*Překonávám sama sebe v těžké výzvě, dělám, co můžu.*“

Pro efektivnost koučování a dopadu verbálního přesvědčování na klienta je důležitý koučův postoj ke klientovi, který utváří charakter jejich spojení. V následující citaci kouč 5B reflektuje své pocity ke klientům: „*Já si teď spolupracuji pouze s klienty, s kterými mě to baví, kteří mě inspirují.*“

Dále koučové 2A, 3A, 7A popisovali jako klíčový prvek vzájemné spolupráce to, že jim koučování velmi **důvěřovali**. Refletovali důvěru jako základ celého koučování, díky kterému mohli klienti v bezpečném prostředí reflektovat to, co potřebovali: „*Proběhla důvěra...oboustranná obrovská důvěra, na té se zakládalo kouzlo celé naší spolupráce.*“ (2A)

Na téma pozitivního vlivu zpětné vazby na klientovo SE přišla odpověď pouze od jedné koučky, což považuji za překvapující. Proto bych v budoucnu jednu z otázek rozhovoru přímo vyčlenila na získání popisu efektu koučova verbálního přesvědčování na SE klienta. Ve zrealizovaném rozhovoru byla odpověď týkající se popisu verbálního přesvědčování předpokládána pod otázkou č. 2 („*Jakými konkrétními kroky jste klienta motivoval na cestě k cíli?*“), jejíž zodpovídání ale převážně generovalo jiné koučovací techniky.

4.3.4 Vo4: Jak klientova změna v prožívání a hodnocení fyziologických a emočních stavů ve stresujících situacích zvýšila jeho SE?

Tato podkapitola úzce souvisí s Vo1: „*Jaké koučovací techniky pozitivně ovlivnily klientovo SE?*“ a s Vo2: „*Jak při individuálním koučování probíhala práce s klientovými úspěchy, jež vedly k posílení SE klienta?*“

Technika sebeoceňování a zpřítomňování u klientky 4A způsobila snížení negativních a stresujících emocí, a tak narostla její SE ve vztahu k cvičení. „*Klientka nebyla ke cvičení motivována strachem, že vypadá hnusně, ale proto, že se pak cítila lépe.*“

Pro klienty 5A, 7A, 3A bylo téma stresu poměrně krátkodobou záležitostí, pro většinu však bylo prožívání a (ne)zvládnutí stresu a negativních emocí ústředním tématem. Koučové refletovali, že klienti pociťovali stres z potenciální změny (třebaže po ní toužili) a potenciálního selhání. Klienti silně pociťovaný stres, se kterým si neuměli poradit, potlačovali ho, nebo se mu vyhýbali. „*Nezvládal stresující situace. Unikl od nich. Popisoval je jednostranně. Nedokázal na nich vidět pozitivní věci. Popisoval rizikové faktory, na které kladl*

extrémní důraz. Například dětská doktorka v Praze – mluvil o tom 10 minut!“ (4B.) U tohoto klienta se podařilo stresující prožívání situací mírně zmírnit skrze různé tabulky, do kterých si klient zapisoval body za splnění aktivit vedoucích k **posílení pozitivního přemýšlení**.

V případě klientky 3B došlo ke snížení prožívaného stresu díky **naplnění aktivity**, kterou si stanovila v akčním plánu. Klientku stresovalo, že musí každý týden dlouho dojíždět do práce. Měla pocit, že tak ztrácí hodně času. Na konci spolupráce klientčin stres trochu opadl, protože našla odvalu, aby si zažádala o práci z domova. Klientka *„Byla více smířená. Smířená i s chováním šéfa.“*

Změny v hodnocení a prožívání stresujících situací nastaly například u klienty 4A, která začala vnímat stresující situaci *„S větším nadhledem... výzvu začala brát jako něco, co mě učí, inspiruje a posiluje.“* Předtím se každé stresující situace děsila. Koučka reflektovala, že k této změně prožívání a jeho hodnocení došlo díky technice pozitivní inteligence a zvědomování si vlastního dechu. Tyto techniky klientka praktikovala ve stresujících situacích, ale i preventivně.

Ke zmírnění stresujícího a negativního prožívání u klientky 6A postupně docházelo díky technice **pokládání otázek a práce na akčním plánu**. Klientka byla původně přesvědčená, že může ovlivnit chování svých kolegů různými způsoby tak, aby začali svou práci vykonávat poctivě. Snažila se své pracovní prostředí proměňovat, ale žádné změny nedocílila, a tak z práce zažívala mnoho negativních pocitů. Vhodné pokládání otázek a postupná práce na akčním plánu, podle reflexe kouče 6A nakonec vedly k tomu, že: *„Přestala si dávat za vinu, co dělají lidi kolem ní... Mezi sezeními si škálovala, jak velký vliv na lidi má. Díky tomu si uvědomila, že moc velký vliv nemá. I když původně říkala, že může lidem napsat, řešit to s šéfem. Pak si ale uvědomila, že její vliv je velmi malý... Pak si uvědomila, že je tam spousta lidí, s kterými se jí dobře pracuje, a že když se bude více soustředit na ně, bude z práce odcházet spokojenější.“*

4.3.5 Vo5: Jak užívání různých symbolů během koučování posílilo klientovo SE?

Koučové s koučovanými používali různá symbolická vyjádření pro popsání klientovy situace. Byli jimi třeba metafory jako *„malý ostrov, velká zed“* (2A) či přirovnání *„hraní si jako děti“* (2A), různé symboly s přírodním motivem (6B), používání stereotypizovaného charakteru postav smyšleného příběhu (4A, 5B), příběhy (1A) a obrázky (7B), které si klienti sami vytvořili.

Používání symbolických vyjádření jako *„malý ostrov, velká zed“* (2A), pomáhaly klientce podívat se na situaci z jiné perspektivy pokaždé, když si v situaci nevěděla rady. Koučka se jí třeba zeptala: *„Stojíš před velkou zdí. Co je za ní? Jak je potřeba ji překonat? Metafora „malého ostrova v moři“ ji pak vedla k myšlenkám, že když se ponoří pod vodu, narazí na nějaké zajímavé věci. Koučka se jí pak ptala: „Co tam vidíš?“ (2A).*

Klient 8B si se svým koučem na základě techniky pozitivní inteligence stanovil svůj nejsilnější neúčinný vzorec chování, který se jmenuje sabotér. Posléze si neúčinný vzorec chování detailně vizualizovali. Kouč se klienta ptal, jaký má sabotér obličej, oblečení apod. „*Tím posílíme schopnost objevovat, a i vlastně tím, že si on ho vizualizuje.*“ Nakonec si klient sabotéra podle sebe pojmenoval. Jak přesně byl sabotér v tomto případě pojmenován si kouč 8 již nevzpomněl, ale rozpomínal se na názvy, které se občas opakovali u jeho jiných klientů: „*...jsou tam názvy jako kat, parchant, jsou tam i sprostá slova někdy, přizdisráč, takovýhle názvy tam choděj.*“

Klientka 4A si na symbolickém příkladu hry Člověče nezlob uvědomila, které faktory této hry ji v dětství bavily – byly jimi především společenský aspekt hry, aspekt náhody a legrace. To uvědomění si pak symbolicky přenášela na další životní oblasti. V jiné koučovací technice si za pomoci namalovaného trojúhelníku uvědomovala souvislosti mezi úkolem, radostí a vlastním charakterem.

Rovněž klientka 4A si společně s koučkou uvědomovala, kde a v jaké části těla prožívá nepříjemné a stresující pocity. Během vedeného procesu vizualizace klientka přisuzovala nepříjemným pocitům různé fyzické charakteristiky jako barva, váha, tvar apod. Nakonec klientka „*Černou tíživou kouli proměnila v lehké, bílé, ptáčí peříčko, které bylo odváto pryč.*“

Koučka 4A používala symboly v porovnání s ostatními kouči nejvíce. Popisovala, že z klientčina složitého osobního příběhu „*vytáhli kostru*“, o které se klientce snadněji mluvilo. Postavy v příběhu sice byly založené na skutečnosti, ale jejich charaktery byly typizované do postav jako „*princ*“. Ten byl však posléze přeměněn do symbolického pojmenování „*balíček charakterových vlastností*“. V příběhu klientka o sobě mluvila jako o „*ženě*“. Symbolická až humorná pojmenování pomohla klientce se na její situaci podívat z **jiné perspektivy**.

Koučka 1 používá symboly a přirovnání podle toho, jak ji to zrovna napadá v daný okamžik. U klienta A použila metaforu o těstě: „*Každý je uplácaný z jednoho těsta*“. S klientem se pak zamýšleli nad tím, jaké je „*Jeho těsto, moje těsto a těsto ostatních*“. Tato symbolická vizualizace klienta rozesmála, až nakonec došel ke **změně přesvědčení**, že by se s „*Tvarem těsta kolegy mohl teda smířit.*“

U klienta B1 zase použila příběh o dvou housenkách: „*Dvě housenky lezou po louce, jedna z nich zahlédne na obloze motýla a povídá: Ježíši Kriste, ten je krásnej! Do toho bys měla ale nikdy nedostala!*“ Klient díky příběhu o dvou housenkách, porozuměl, že si negativním myšlením škodí v rozvoji.

5 DISKUSE

Cílem empirického šetření bylo objasnit, jaké faktory individuálního koučování zvyšují klientovo self-efficacy. Na základě cíle empirického šetření bylo navrženo pět výzkumných otázek za účelem objasnění proměny klientova SE, zdrojů SE a psychologických konceptů s SE spojených v průběhu celé koučovací spolupráce s klientem. Šetření bylo realizováno polostrukturovanými rozhovory s kouči držícími alespoň první stupeň (ACC) koučovací certifikace udělené ICF. Set sedmi připravených otázek rozhovoru byl směřován na dva z respondentových klientů – na klienta, který se mu/jí koučoval „dobře“ (spolupráce byla plynulá a úspěšná), a na klienta, jehož koučování bylo pro kouče „náročné“ (výsledky koučovací spolupráce kouč/ka hodnotil/a jako minimálně úspěšné nebo neúspěšné).

Vo1 (Jaké koučovací techniky pozitivně ovlivnily klientovo SE?) zkoumala různorodost použitých koučovacích technik a to, jak práce s danou koučovací technikou pozitivně ovlivnila klientovo SE. Odpovědi koučů potvrdily, že je práce s cíli běžnou koučovací technikou, která pozitivně ovlivňuje klientovo SE. Rovněž bylo potvrzeno, že celé koučování tak, jak je organizováno, působí na klienty motivačně

(Moen, Allgood, 2009, s. 74; Palmer, Szymanska 2008, s. 97).

Dále se ukázalo, že když jsou cíle jasné a mají určité parametry, např. SMART, kognitivní regulace, mohou relevantně usměrňovat klientovo chování tak, aby odpovídalo dané situaci, čímž je pozitivně působeno na klientovo SE. Poznání osobních standardů (přesné pojmenování cílů) vede k pocitu satisfakce a zvyšování motivace pro práci na úkolu (Bandura, 1997, s. 66, 128).

Na začátku některého koučování byli klienti zahlceni svými vnitřními bariérami a nebyli si schopni stanovit jasný cíl spolupráce. Kognitivní hodnocení jejich fyziologického a emočního stavu bylo velmi negativní. Postupem času se však silně negativní prožívání díky koučovacím technikám povedlo zmírnit, a tak byli klienti posléze schopni přistoupit k definování konkrétněji znějícího cíle. Technika aktivního naslouchání v kombinaci s přerámováním vedla k zmírnění negativního prožívání a změně hodnocení negativního prožívání (Egan, 2014, s. 96; Martin, 2001, s. 71). Aktivní naslouchání spojené s poskytnutým prostorem pro reflexi vedlo klienty k uvědomění si důležitých informací o sobě, což nakonec vyústilo v odstranění vnitřních bariér, zvýšení EQ a posílení SE

(Gordon, 2012, s. 212; Jarošová et al., 2016, s. 183; Palmer, Szymanska, 2008, s. 97).

Sdílení klientů bylo kouči občas intervenováno za účelem přerámování jejich neúčinného smýšlení. Při intervenci docházelo ke kombinování techniky naslouchání, přerámování

a dotazování. Používání těchto technik i jejich vhodné kombinování vedlo ke zvýšení jejich sebedůvěry a SE (Passmore, 2008, s. 73).

Otázky zaměřené na cíl (setkání) v sobě skrývají předpoklad, že kouč není ten, který všechno nejlépe zná, ale naopak předpokládá, že klient vládne velkým potenciálem a sám nejlépe ví, co bude nejsmysluplnější obsahem daného setkání. Tato jednoduchá otázka v sobě tedy skrývá partnerský přístup ke klientovi. Současně jsou klienti vtaženi do procesu rozhodování, o čem se budou na koučování učit, a tak se cíl a celé setkání stává pro ně relevantní a motivující (Cipro, 2015, s. 88; Ortlieb, Schatz, 2020, s. 741).

Moment uvědomění si, že klient má veškeré potřebné zdroje pro zvládnutí výzvy, je východiskem (informací) pro posilování SE (Gordon 2012, s. 212). Citaci „*po malých krůčkách*“ (1B) můžeme rozumět, že další koučovací technika pozitivně ovlivňující SE klienta je souvislá práce na dohodnutých aktivitách (akčním plánu) (Neenan, 2012, s. 106).

Vizualizační otázky a techniky vedly klienty k posilování empatie, která zvyšuje EQ. Zvýšení EQ klientů mělo pozitivní dopad na jejich okolí (např. vztahy klientky 7A) (Goleman, 2011, nestránkováno). Díky vizualizačním otázkám a technikám také došlo ke změně z neužitečného přesvědčení na užitečné a celkovému zlepšení vlastního sebepojetí (Greene, Grant, 2003, s. 117, 119).

Technika kouzelné otázky v sobě zahrnuje několik motivačně působících faktorů. Slova „*kouzelný prsten jako Arabela*“ aktivují naše druhé já, které „slyší“ na obrazy a emoce, a tak dochází k utlumení hlasu kritického prvního já (Gallwey, 2018, s. 37, 38) a posílí se nehodnotící vnímání reality (Whitmore, 2019, s. 58).

Koučové reflektovali, že některé otázky působily na klienty nepříjemně a stresovaly je, neboť ti měli ve zvyku se stresujícím pocitem vyhýbat nebo je potlačovat. Ve chvíli, kdy se koučovi (6B) povedlo držet koučování u tématu zakázky, přestože téma klienta stresovalo, si klient nakonec prožívaný stres z dané situace připustil. To vedlo ke změně neužitečného přesvědčení na užitečné, respektive z přehnané sebedůvěry na realističtější, protože to, co si uvědomujeme, můžeme alespoň částečně kontrolovat (Whitmore, 2019, s. 46).

Držení koučování u tématu zakázky, jež je jedním z úkolů kouče, pozitivně působí na rozvoj klientova sebepojetí (Mohauptová, 2013, s. 63). Když kouč 7A v procesu držení koučování u tématu zakázky nepovolil, přestože to bylo pro něj vyčerpávající, klientka se začala pomalu otevírat a připravovat na změnu.

Kladení otázek zaměřených na pocity je další koučovací technikou, kterou koučové reflektovali jako efektní. Jmenuje se emoční kalibrace. Díky přenášení pozornosti na emoce se zvyšuje jejich EQ (Kidwell et al., 2021, s. 143, 144).

Otázka vedoucí k „vysnění“ ideálního manažera vedla k posilování klientových silných stránek (Gordon, 2012, s. 220).

Kouč 7B vhodným kombinováním několika různých koučovacích technik najednou (aktivní naslouchání, malování obrázku, pokládání doprovodných otázek.), rozvíjel svoji klientku (Gyllenstenová, Palmer, 2012, s. 167).

Dlouhodobým praktikováním techniky vděčnosti a plněním akčního plánu klientce 4A rostla sebedůvěra, sebeúcta i SE až nakonec došla k úspěšnému naplnění stanovení své zakázky – posílení hodnoty sebe sama (sebeúcty) (Gallwey, 2004 s. 215, 225).

Koučka 1B pokládáním otázek vytvářela klientovi prostor pro popsání přesné představy, jak chce při prezentování vypadat a co pro to musí na svém chování změnit. Klient si tímto sebe-reflektivním cvičením (self-modelingem) posiloval zástupnou zkušenost (zdroj SE) (Bandura, 1997, s. 87, 91; Usher, Pajares, 2008, s. 753).

Vo2 (Jak při individuálním koučování probíhala práce s klientovými úspěchy, jež vedly k posílení SE klienta?) Každá z uvedených kategorií (a. – c.) úspěchu v kapitole 4.3.2. je sama o sobě minimálně implicitním cílem koučování, často ale také bývá explicitním. Současně může být i cestou vedoucí k dosažení splnění zakázky (Whitmore, 2019, s. 168, 169).

Uvedené rozlišení jednotlivých kategorií úspěchů (a. – c.) v kapitole 4.3.2. je do jisté míry umělé. Dá se totiž předpokládat, ale ne tvrdit s jistotou, že změna v jedné ze složek sebepojetí (emoce, fyziologie, chování, myšlení) povede ke změně ve složce jiné (Padesky, Greenberger, 2020, s. 26, 27). Pokud například kouč popisoval pozitivní změnu v klientově chování, můžeme usuzovat, že došlo i k pozitivní změně v jeho myšlení. Pokud to však kouč explicitně nezmínil a nemáme to potvrzené jiným, objektivnějším způsobem, nemůžeme to tvrdit s jistotou. Podobně když kouč mluvil pouze o změně myšlení, z kontextu rozhovoru se někdy dalo a někdy nedalo posoudit, zda změna myšlení vedla k pozitivním změnám v dalších složkách sebepojetí.

Herní, respektive akční plán byl vždy nastaven tak, aby vedl k rozvoji složek klientova sebepojetí (kategorie úspěchů: a.-e.) (Neenan, 2012, s. 106). Samotná práce na aktivitách a experimentech akčního plánu se sice děla mimo koučovací setkání, ale na koučovacích setkání byly aktivity plánovány a pak vyhodnocovány (reflektovány). Ve většině případů úspěšná práce na stanovených aktivitách vedla k pocitu mistrovství. Časté zažívání pocitu mistrovství posiluje SE (Usher, Pajares, 2008, s. 752; Escarti, Guzman, 1999, s. 92).

Reflektováním zažitých úspěchů, respektive zkušeností s mistrovstvím, docházelo k ukotvení a posílení mistrovské zkušenosti jakožto jednoho z hlavních zdrojů SE (Palmer, Szymanska 2008, s. 97).

Vo3 (Jak verbální přesvědčování zprostředkované koučem posílilo klientovo SE?)

Verbální přesvědčování se neděje ve vzduchoprázdnu. Uskutečňuje se v rámci koučovacího spojení mezi koučem a koučovaným. Aby nejen koučovo verbální přesvědčování bylo úspěšné, je potřeba, aby ve vzájemném vztahu panovala důvěra. Nakolik si kouč s koučovaným vzájemně důvěřující závisí na jejich osobnostech, které se skládají ze složek sebepojetí (Hernez-Broome, Boyce, 2011, s. 7, 52, 55).

Kouč i koučovaný mohou mít různé **vnitřní bariéry** (příliš dominantní první já), které jim mohou zabraňovat ve vzájemné efektivní spolupráci a navození důvěry. Množství a intenzita jednotlivých koučovacích bariér pak může ovlivňovat, nakolik bude koučova (nejen) verbální podpora na klienta působit. Přirozeně, čím méně těchto bariér existuje, tím lépe. Odstraňování vnitřních bariér klienta je minimálně implicitní, často však explicitní součástí koučování (Passmore, 2008, s. 73).

Typ verbální podpory, které se klientce 2A dostalo a jejíž opakování vedlo k posílení SE a sebedůvěry, byla **pozitivní zpětná** vazba v kombinaci s **přerámováním**. To opět potvrzuje, že je důležité koučovací techniky vhodně kombinovat (Passmore, 2008, s. 73). Pozitivní zpětná vazba postupně posilovala chování, kterým se snižovalo klientčino neúměrné kritizování (Gregory, Beck, Carr, 2011, s. 32) a zároveň vedlo k přerámování klientčinych neúčinných vzorců přemýšlení (Strycharczyk, Clough, Perry, 2021, s. 240).

V případě kouče 4B se ukázalo, že pro efektivnost koučování a verbálního přesvědčování je důležité, aby spolupráce bavila oba, nejen klienta (Ratiu, Baban, 2012, s. 141). Udržování důvěry je jeden z hlavních procesů, který se uskutečňuje v rámci koučovacího spojení (Hernez-Broome, Boyce, 2011, s. 54). Důvěra rámuje kontext, ve kterém se zpětná vazba zprostředkovává.

Vo4 (Jak klientova změna v prožívání a hodnocení fyziologických a emočních stavů ve stresujících situacích zvýšila jeho SE?) Jeden z úspěchů v koučování je, pokud se negativní a neúčinné prožívání a hodnocení fyziologických stavů ve stresujících situacích zmírní anebo promění na pozitivní a užitečné (Martin, 2001, s. 126). Jedinci, u nichž převládá užitečné a pozitivní naladění, důvěřují svému druhému já (Gallwey, 2018, s. 37) a mají vysokou odolnost (Vágnerová, 2010, s. 355). Technika sebeoceňování a zpřítomňování podle reflexe koučky č. 4 vede ke snížení negativních a stresujících emocí.

Mírně pozitivní dopad měla koučovací technika, která spočívala v zapisování si vykonaných aktivit posilujících pozitivní přemýšlení do různých tabulek, a to díky tomu, že klient 4B do jisté míry chápal, jak je pro něj negativní přemýšlení škodlivé. Dále tato změna byla možná díky přítomnosti klientova očekávání, že činnost zaznamenávání splněných aktivit do tabulek

bude účinná a také díky jeho dostatečně vysoké SE, že dokáže upozadit své negativní nastavení a posílit pozitivní (Schwarzer, Fuchs, 2010, s. 261).

Praktikování techniky pozitivní inteligence a zvědomování si vlastního dechu ve stresujících situacích, ale i preventivně, vedlo ke zvýšení klientčiny (4A) sebeúcty (Cipro, 2015, s. 88). Můžeme vidět, že koučka klientce (4A) představila techniky, jak lze dosáhnout lepší sebeúcty během koučovacího procesu, avšak techniku posléze praktikovala samostatně. Podobně jako pravidelné praktikování techniky vizualizace vedlo ke zvýšení SE a výkonosti basketbalového hráče (Meyers, Schleser, 1980, s. 69-71).

Vo5 (Jak užívání různých symbolů během koučování posílilo klientovo SE?)

Všichni koučové, kteří při sezení se svými klienty pracovali s nějakými symbolickými vyjádřeními, refleктоvali, že užití symboliky pomáhalo klientům se na jejich situaci podívat z jiného pohledu. Dělo se tak díky amplifikačním asociacím, které klienty vracely k významovému jádru příběhu/přirovnání/metafory a jejich vlastním zakázkám (Jacobi, 1980, s. 86; Samuels, 1986, s. 67).

Kouč s klientem 8B symbolicky pojmenovali neužitečný vzorec klientova chování, které vedlo k posílení klientovy schopnosti objevovat. Schopnost objevovat lze interpretovat jako schopnost vizualizace nebo zapojení druhého já nebo nehodnotícího, pozorovacího módu vnímání reality, který zprostředkovává přirozené učení (Gallwey, 2018, s. 37; Whitmore, 2019, s. 58).

Symbolické pojmenovávání emocí u klientky 4A zvýšilo její všímavost k vlastním pocitům (zvýšilo EQ) (Goleman, 2011, nestránkováno).

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že užívání koučovacích technik a jejich vhodné kombinování, jsou účinnými faktory posilujícími klientovo SE. Jen okrajově bylo zmíněno, že pozitivní dopad na klientovo SE mělo také koučovací spojení (vzájemná důvěra). Výsledky výzkumného šetření nejsou zcela vyčerpávající v počtu i hloubce popisu faktorů koučování, které vedou ke zvýšení klientova SE.

Za dostačující považují objasnění toho, jak technika dotazování, aktivního naslouchání, přerámování, vizualizační (kouzelné) otázky, práce s cíli, akční plán a reflektování pozitivně ovlivňují SE klienta. Nicméně u ostatních koučovacích faktorů (např. spojení) a technik (např. zpětná vazba) nedošlo k podrobnějšímu objasnění.

Nedostatečné objasnění toho, jak některé konkrétní koučovací faktory a techniky posilují klientovo SE, bylo zapříčiněno obsáhlostí zkoumaného jevu a absencí klientů koučování ve výzkumném šetření. Aby v budoucnu došlo k lepšímu objasnění zkoumaného jevu například v rámci (mé) magisterské práce, doporučovala bych otázku více zúžit na zkoumání efektu

jednoho koučovací faktorů nebo techniky na jeden ze zdrojů klientova SE. Rovněž bych doporučovala rozhovory realizovat s oběma stranami koučovací dvojice. Reflexe koučů pro objasnění dané problematiky byly přínosné, nicméně na přesnost jejich vyjádření nelze stoprocentně spoléhat. Kombinování více technik výzkumného šetření či zrealizování rozhovorů s klienty koučování by výsledkům šetření dodalo chybějící reliabilitu.

Zajímavým zjištěním bylo, že v několika případech klientů typu B, nepřipravenost na změnu bránila v úspěšném koučování, a tedy i rozvinutí self-efficacy. Tato data nebyla interpretována, protože nesouvisela s výzkumnou otázkou. Do budoucna bych v případě podobného výzkumného šetření proto doporučila zabývat se dvěma „dobře“ se koučujícími klienty, nežli jedním „náročným“ a jedním „plynule probíhajícím“ koučováním. Část rozhovoru, která byla věnována "náročným klientům", většinou generovala data, která nebyla relevantní pro zodpovězení otázek empirického šetření.

6 ZÁVĚR

Bakalářská práce si kladla za cíl objasnit, jak koučování pozitivně působí na self-efficacy klienta neboli jak koučování posiluje klientovo přesvědčení o jeho vlastní účinnosti ke konkrétnímu cíli. Práce se nejdříve zabývá vymezením koučování vůči jiným profesím. Popisovala, jaké charakteristiky koučování jsou sdílené a jaké rozdílné s profesemi, jako je poradenství, psychoterapie, mentoring apod. Bylo definováno koučování, koučovací proces, byly vysvětleny základní koučovací principy, role kouče a jeho kompetence. Rovněž byl i popsán vztah neboli spojení mezi koučem a koučovaným. Velká část práce se pak věnovala různým koučovacím nástrojům, technikám a modelům. Speciální pozornost byla dána technikám dotazování, aktivního naslouchání a koučovacího modelu GROW.

Po objasnění toho, jak funguje koučování a koučovací techniky, se práce přesunula k výkladu sebepojetí jakožto dynamicky propojené struktury skládající se z různých složek, jimiž mj. jsou sebehodnocení, sebedůvěra, sebeúcta a self-efficacy. Dále práce vymezila a popsala fungování samotného self-efficacy a zdrojů self-efficacy, jimiž jsou: dosažené úspěchy, zástupná zkušenost, verbální přesvědčování a fyziologické a afektivní stavy. Z těchto zdrojů self-efficacy čerpá a vyhodnocuje informace o způsobilosti daného člověka k danému úkolu. Pozornost byla také věnována dalším psychologickým konceptům (motivace, očekávání výsledků, EQ, well-being apod.), s nimiž je self-efficacy úzce spjato. Změna v jedné ze složek sebepojetí a s ním spojených konceptů může vést ke změně v jiného jeho složce (SE). Koučování ať už implicitně nebo explicitně využívá této provázanosti mezi složkami sebepojetí a různými způsoby (technikami) a v různou dobu facilite uskuťečňování pozitivních změn ve složkách sebepojetí – dochází k rozvoji klienta.

Třetí kapitola uvedla výzkumy, které potvrzují pozitivní vliv koučování na klientovo SE a život. Největší měrou se však věnovala objasňování faktorů koučování, které pozitivně působí na self-efficacy klienta. Výzkumy za obzvlášť úspěšné techniky při posilování klientova self-efficacy označovaly techniku dotazování, vizualizace, práce s cíli či přerámování klientova neužitečného přesvědčení, které působí jako vnitřní bariéra zabraňující v klientově rozvoji.

Čtvrtá kapitola uvádí, kromě popisu cíle výzkumného šetření a metodologie výzkumu, výsledky empirického šetření, které bylo zrealizováno s osmi certifikovanými kouči formou polostrukturovaných rozhovorů. Otázka šetření si kladla za cíl objasnit, jaké faktory koučování zvyšují klientovo self-efficacy. Výzkumné šetření bylo založeno na pěti výzkumných otázkách, jejichž cílem bylo objasnit, jaké faktory koučování vedly ke zlepšení zdrojů SE klientů a jaké změny přinesly v souvisejících psychologických konceptech a složkách sebepojetí. Otázka výzkumného šetření byla úspěšně zodpovězena. Výsledky objasňují, jak různé koučovací

techniky pozitivně ovlivňují klientovo neužitečné přesvědčení, chování, myšlení a cítění, jak zvyšují klientovu sebedůvěru, sebeúctu a EQ. Z dat výzkumného šetření vychází, že nejefektivnějšími technikami pro posilování SE bylo dotazování, aktivní naslouchání, práce s dosaženými úspěchy (akční plán a reflexe), vizualizace, respektive vizualizační a kouzelné otázky. Výsledky práce podrobně popisují, jak koučové s těmito technikami pracovali. Empirické šetření také objasnilo, že k dosažení pozitivního vlivu na SE nestačí náhodné používání koučovacích technik, ale je nutné je vhodně kombinovat s potřebami klienta v konkrétním okamžiku.

Za největší přínos práce považují, že tato práce v českém prostředí patří mezi první, která teorii self-efficacy vykládá ve větším detailu a v širších souvislostech. Rovněž patří mezi první práce v českém prostředí, které zkoumají a objasňují souvislost mezi koučováním a self-efficacy. Z důvodu neexistence zažitého českého překladu teorie self-efficacy a vzhledem k nedostatku českých zdrojů, které by podrobně popisovaly self-efficacy spojené s koučováním, se v práci vyskytovaly občasné terminologické nepřesnosti. Pro budoucí výzkum bych doporučila dále kvalitativně zkoumat souvislosti mezi oběma hlavními koncepty, zúžit rozsah zkoumaných souvislostí nebo určitou souvislost témat potvrdit kvantitativními metodami.

7 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- ACKERMAN, Courtney E. What is Self-Esteem? A Psychologist Explains. In: *positivepsychology.com* [online]. Gandhipein: PositivePsychology.com, 23.5. 2018 [17.3.2023]. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/self-esteem/>.
- ANSTISS, Tim a Jonathan Passmore. Motivační rozhovory. In: NEENAN, Michael a Stephen PALMER ed. *Kognitivně-behaviorální koučink v praxi*. Brno: Motiv Press, 2012, p. 51–68. ISBN 978-80-87981-14-6.
- APA.org. Counseling. In: *APA.org: Dictionary of Psychology* [online]. American Psychological Association, 2023. [cit. 4.3.2023]. Dostupné z: <https://dictionary.apa.org/>.
- APA.org. Psychotherapy. In: *APA.org: Dictionary of Psychology* [online]. American Psychological Association, 2023. [cit. 4.3.2023]. Dostupné z: <https://dictionary.apa.org/>.
- BAHBOUH, Radvan. *Pohádka o ztracené krajině: Psychologie sebekoučování*. Praha: QED Group, 2010. ISBN 978-80-88099-19-2.
- BAHBOUH, Radvan. *Psychologie koučování* [seminář]. Praha: Katedra psychologie FF, UK, 17.2.2020.
- BACHKIROVA, Tatiana, Gordon W. SPENCE a David DRAKE. *The SAGE handbook of coaching* [online]. Los Angeles, California: SAGE reference, 2017 [cit. 25.3.2023]. ISBN 978-1-4739-8386-1. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=4731165>.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. ISBN 978-0-7167-2850-4.
- BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review* [online]. 1977, 84(2), p. 191–215 [cit. 29.3.2023]. ISSN 1939-1471. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- BHATTARAI, Muna, Yuanyuan JIN, Susan Miller SMEDEMA, Kabita Raj CADEL a Mandira BANIYA. The relationships among self-efficacy, social support, resilience, and subjective well-being in persons with spinal cord injuries. *Journal of advanced nursing* [online]. Hoboken: Wiley, 2021, 77(1), p. 221–230 [cit. 9.4.2023]. ISSN 0309-2402. Dostupné z: [doi:10.1111/jan.14573](https://doi.org/10.1111/jan.14573).
- BIGGS, Michael. Self-Fulfilling Prophecies. In: BEARMAN, Peter a Peter HEDSTRÖM. *The Oxford Handbook of Analytical Sociology* [online]. Oxford University Press, 2009, p. 294–314 [cit. 10.4.2023]. ISBN 978-0-19-921536-2. Dostupné z: <https://search-ebsohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=e000xww&AN=381029&lang=cs&site=ehost-live&scope=site>.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti Hlavní témata, současné přístupy* [online]. Praha: Grada, 2010 [cit. 15.4.2023]. ISBN 978-80-247-7519-7. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/psychologie-osobnosti-530/>.

BOUD, David, Rosemary KEOGH a David WALKER. *Reflection: Turning Experience into Learning*. UK: Routledge, 1985. ISBN 978-0-85038-864-0.

CIPRO, Martin. *Psychoanalytické koučování: vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného* [online]. Praha: Grada, 2015 [cit. 22.4.2023]. ISBN 978-80-247-5350-8. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/psychoanalyticke-koucovani-2438/>.

COLLEGE OF OCCUPATIONAL THERAPIST OF ONTARIO. *Standards for Psychotherapy* [online]. Toronto: College of Occupational Therapists of Ontario, 2018 [cit. 15.4.2023]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.coto.org/>.

COVEY R., Stephen. *The 7 Habits of Highly Effective people*. New York City: Free Press, 2004. ISBN 978-0-7432-6951-3.

CROSSAN, William, Miloš BEDNÁŘ a Ronald QUINN. Perception of coaching succes: an exploratory analysis of Czech coaches views on succes. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*. [online]. Warsaw: Sciendo, 2021, 91(1), p. 1–12 [cit. 22.4.2023]. ISSN 2081-2221. Dostupné z: DOI: 10.2478/pcssr-2021-0014.

ČESKO, Zákon č. 96/2004 Sb. ze dne 1.4.2004 *o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních)* [online]. Praha, 2004 [cit. 10.3.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-96>.

DAŇKOVÁ, Michaela. *Koučování Kdy, jak a proč* [online]. Praha: Grada, 2008 [cit. 31.3.2023]. ISBN 978-80-247-6499-3. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-96?citace=1#Sum>.

DE HAAN, Erik, Anthony M. GRANT, Yvonne BURGER a Per-Olof ERIKSSON. A large-scale study of executive and workplace coaching: The relative contributions of relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting psychology journal* [online]. 2016, 68(3), p. 189–207 [cit. 6.4.2023]. ISSN 1065-9293. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1037/cpb0000058>.

DEMBKOWSKI, Sabine, Fiona ELDRIDGE a Ian HUNTER. *The seven steps of effective executive coaching* [online]. London: Thorogood, 2006 [cit. 19.4.2023]. ISBN 978-1-85418-805-2. Dostupné z: <https://search-ebsohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=e000xww&AN=1917>

22&lang=cs&site=ehost-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_83.

DICTIONARY.CAMBRIDGE.org. Counselling. In: *Cambridge University Press & Assessment* [online]. Cambridge, 2023 [cit. 4.3.2023]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/counseling>.

DRABEROVÁ, Jana. Vnímaná akademická účinnost žáků středních škol v českém jazyce a v matematice, tvorba výzkumného nástroj. *Psychologie pro praxi* [online]. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2018, 53(1), p.9–31 [cit. 1.4.2023]. ISSN 1803-8670. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14712/23366486.2019.1>.

EGAN, Gerard. *The Skilled Helper*. Belmont: Brooks, 2014. ISBN 978-1-285-06571-7.

ELLIS, Albert. *Anger: How to Live with and without It*. London: Robinson, 2017. ISBN 978-1-47214-284-9.

ESCARTI, Amparo a Jose F. GUZMAN. Effects of feedback on self-efficacy, performance, and choice in an athletic task. *Journal of applied sport psychology* [online]. 1999, 11(1), p.83–96 [cit. 27.3.2023]. ISSN 1041-3200. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10413209908402952>.

FENNELL, Melanie. *Jak překonat nízké sebevědomí. Osobní průvodce pro změnu nezdravých vzorců v myšlení a chování* [online]. Grada, 2014 [cit. 15.4.2023]. ISBN 978-80-247-9157-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/jak-prekonat-nizke-sebevedomi-1126/>.

FILLERY-TRAVITS, Anete a David LANE. Research: does coaching work? In: PALMER, Stephen a Alison WHYBROW ed. *Handbook of Coaching Psychology*. UK: Routledge, 2008. p.57–70. ISBN 978-1-58391-706-0.

FLAMMER, August. Developmental analysis of control beliefs. In: BANDURA, Albert ed. *Self-Efficacy in Changing Societies*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1995, p. 69–113. ISBN 978-0-521-47467-2.

GALLWEY, W. Timothy. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 978-80-7261-115-7.

GALLWEY, W. Timothy. *Vnitřní hra tenisu: Inner game of tennis: mentální stránka vrcholového výkonu*. Praha: Management Press, 2018. ISBN 978-80-7261-556-8.

GIOL-CALEFARIU, Emilia. S.M.A.R.T. goals in artistic management. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series VIII, Performing arts* [online]. 2018, 11(2), p. 103–108 [cit. 31.3.2023]. ISSN 2344-200X. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=737550>.

GOLDSTEIN, Bruce E. *Cognitive Psychology*. Wadsworth: Wadsworth Cengage Learning, 2010. ISBN: 978-0-8400-3355-0.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence* [online]. Praha: Metafora, 2011 [cit. 22.4.2023]. ISBN 978-80-7359-832-7. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/emocni-inteligence-4709/>.

GORDON, Sandy. Strengths-based approaches to developing mental toughness: Team and individual. *International coaching psychology review* [online]. 2012, 7(2), p. 210–222 [cit. 7.4.2023]. ISSN 1750-2764. Dostupné z: <https://search-ebsohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=asn&AN=79345282&lang=cs&site=ehost-live&scope=site>.

GRANT, Anthony M. Solution-focused cognitive-behavioral coaching for sustainable high performance and circumventing stress, fatigue, and burnout. *Consulting psychology journal* [online]. 2017, 69(2), p. 98–111 [cit. 14.4.2023]. ISSN 1065-9293. Dostupné z: doi:10.1037/cpb0000086.

GRANT, Anthony M. The Impact of Life Coaching on Goal Attainment, Metacognition and Mental Health. *Social behavior and personality* [online]. 2003, 31(3), p. 253–263 [cit. 9.4.2023]. ISSN 0301-2212. Dostupné z: doi:10.2224/sbp.2003.31.3.253.

GREENE, Jane a Anthony M. GRANT. *Solution-focused Coaching*. Edinburg: Momentum, 2003. ISBN 978-1-84304-028-6.

GREGORY, Jane Brodie, James W. BECK a Alison E. CARR. Goals, Feedback, and self-regulations. *Consulting psychology journal* [online]. 2011. 63(1), p. 26–38 [cit. 20.4.2023]. ISSN 1065-9293. Dostupné z: doi:10.1037/a0023398.

GYLLENSTENOVÁ, Kristina a Stephen PALEMER. Koučink zaměřený na stres a výkonnost. In: NEENAN, Michael a Stephen PALMER ed. *Kognitivně-behaviorální koučink v praxi*. Brno: Motiv Press, 2012, p. 155–176. ISBN 978-80-87981-14-6.

HAWKINS, Peter a Nick SMITH. *Coaching, mentoring and organizational consultancy supervision and development* [online]. Maidenhead: Open University Press, 2006 [cit. 21.4.2023]. ISBN 978-1-281-12934-5. Dostupné z: <https://search-ebsohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=nlebk&AN=234210&lang=cs&site=ehost-live&scope=site>.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.

HERNEZ-BROOME, Gina a Lisa A. BOYCE. *Advancing Executive Coaching*. Setting the Course for Successful Leadership. Hoboken: Jossey-Bass Publisher, 2011. ISBN 978-0-470-55332-9.

HEYLIGHEN, Francis. Stigmergy as a universal coordination mechanism I: Definition and components. *Cognitive systems research* [online]. 2015, 38, p. 4–13 [cit. 20.3.2023]. ISSN 1389-0417. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4479.5044>.

HOSKOVCOVÁ, Simona. Self-efficacy in preschool children. *Studia psychologica* [online]. 2006, 48(2), 175–182 [cit. 1.4.2023]. ISSN 0039-3320. Dostupné z: <https://www.studiapsychologica.com/>.

HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1458-5.

ICF. *Kompetence profesionálního koučování ICF* [online]. Praha: International Coaching Federation Czech Republic, září 2019 [cit. 15.3.2023]. Dostupné z: www.coachfederation.cz/eticky-kodex-icf.

HUSÁK, Martin. *Ústní sdělení*. Praha, 28.1.2022.

ICF. *Credentials and Standards* [online]. New York City: International Coaching Federation U.S., 2023 [cit. 12.4.2023]. Dostupné z: <https://coachingfederation.org/credentials-and-standards>.

IVES, Yossi. What is ‘Coaching’? An Exploration of Conflicting Paradigms. *International journal of evidence based coaching and mentoring* [online]. 2008, 6(2), p. 100–113. [cit. 2023-03-23]. ISSN 1741-8305. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/253147470_What_is_%27Coaching%27_An_Exploration_of_Conflicting_Paradigms.

JACOBI, Jolande. *Psychology of C. G. Jung*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1980. ISBN 978-0-7100-1597-6.

JAROŠOVÁ, Eva, Daniela, PAUKNEROVÁ, Hana, LORENCOVÁ a kol. *Nové trendy v leadershipu. Koncepce, výzkumy, aplikace*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-479-0.

JONES Gilian a Ro GORELL. *Top 50 Tools for Coaching. A complete toolkit for developing and empowering people*. Londýn: Kogan Page, 2009. ISBN 978-0-7494-5676-4.

KAHNEMAN, Daniel. *Myšlení: rychlé a pomalé*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2012. ISBN 978-80-87270-42-4.

KAPLAN, David M., Vilia M. TARVYDAS a Samuel T. GLADDING. 20/20: A Vision for the Future of Counseling [online]. *Journal of counseling and development*. 2014, 92(3), p. 366–372 [cit. 30.3.2023]. ISSN 0748-9633. Dostupné z: [doi:10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x).

KARDONG-EDGREN, Suzie. Bandura's Self-Efficacy Theory...Something Is Missing. *Clinical simulation in nursing* [online]. 2013, 9(9), p. 327–328 [cit. 27.3.2023]. ISSN 1876-1399. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2013.07.001>.

KIDWELL, Blair, Jonathan HASFORD, Broderick TURNER, David M. HARDESTY a Alex Ricardo ZABLAH. Emotional Calibration and Salesperson Performance. *Journal of marketing* [online]. 2021, 85(6), p. 141–161 [cit. 7.3.2023]. ISSN 0022-2429. Dostupné z: doi:10.1177/0022242921999603.

KODDEN, Bas. *The Art of Sustainable Performance: A Model for Recruiting, Selection, and Professional Development* [online]. Cham: Springer Nature, 2020 [cit. 5.3.2023]. ISBN 978-3-030-46463-9. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-030-46463-9.

LAZARUS, Richard S. a Susan FOLKMAN [online]. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York City: Springer Publishing Company, 1984 [cit. 16.3.2023]. ISBN 978-0-8261-4192-7. Dostupné z: https://books.google.cz/books/about/Stress_Appraisal_and_Coping.html?id=i-ySQQuUpr8C&redir_esc=y.

LENT, Robert W a Gail HACKETT. Career self-efficacy: Empirical status and future directions [online]. *Journal of vocational behavior*. 1987, 30(3), p. 347–382 [cit. 9.4.2023]. ISSN 0001-8791. Dostupné z: doi:10.1016/0001-8791(87)90010-8.

LEONARD-CROSS, Elouise. Developmental coaching: Business benefit – fact or fad? An evaluative study to explore the impact of coaching in the workplace [online]. *International coaching psychology review*. 2010, 5(1), p. 36–47 [cit. 6.4.2023]. ISSN 1750-2764. Dostupné z: <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.is.cuni.cz/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=asn&AN=48188707&lang=cs&site=ehost-live&scope=site>.

LEVITT, Dana Heller. Active Listening and Counselor Self-Efficacy: Emphasis on One Microskill in Beginning Counselor Training [online]. *The Clinical supervisor*. 2001, 20(2), p. 101–115 [cit. 24.3.2023]. ISSN 0732-5223. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1300/J001v20n02_09.

MACLEOD, Les. Making SMART goals smarter [online]. *Physician executive*. 2012, 38(2), p. 68–72 [cit. 3.3.2023]. ISSN 0898-2759. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/256098067>.

MALTZ, Maxwell. *Psycho-Cybernetics: Updated and Expanded* [online]. East Rutherford: Penguin Publishing Group, 2015 [cit. 3.3.2023]. ISBN 0-399-17613-6. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6057152>.

MARTIN, Curly, *The Life Coaching Handbook*. New York City: Crown House Publishing, 2001. ISBN 978-1-84-590334-3.

MASHAYEKH, Aliakbar, Mohammadali ASLANKHANI a Masumeh SHOJAEI. The effect of imagery type on self-efficacy for discrete and continuous soccer skills [online]. *Biomedical*

- & *pharmacology journal*. 2014, 7(2), p. 581–584 [cit. 8.4.2023]. ISSN 0974-6242. Dostupné z: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:18661347>.
- MENZIES, Rachel a David VEALE. *Free Yourself from Death Anxiety: A CBT Self-Help Guide for a Fear of Death and Dying* [online]. London: Jessica Kingsley Publishers, 2022 [cit. 10.3.2023]. ISBN 978-1-78775-815-5. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6933476>.
- MEYERS, Andrew W. a Robert SCHLESER. A Cognitive Behavioral Intervention for Improving Basketball Performance [online]. *Journal of sport psychology*. 1980, 2(1), p. 69–73 [cit. 8.4.2023]. ISSN 0163-433X. Dostupné z: doi:10.1123/jsp.2.1.69.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody k psychologickému výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1362-5.
- MOEN, Frode a Eleanor ALLGOOD. Coaching and the effect on self-efficacy [online]. *Organization Development Journal*. 2009, 27(4), p. 69–82. [cit. 21.3.2023]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/285953123_Coaching_and_the_effect_on_self-efficacy.
- MOHAUPTOVÁ, Eva. *Týmový koučink* [online]. Praha: Portál, 2013 [cit. 6.4.2023]. ISBN 978-80-262-0350-6. Dostupné z: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1640009&lang=cs&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_66.
- MULLEN, Carol A. a Cindy C. KLIMAITIS. Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications [online]. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2021, 1483(1), p. 19–35 [cit. 30.3.2023]. ISSN 0077-8923. Dostupné z: doi:10.1111/nyas.14176.
- MZČR, *Vzdělávací program specializačního vzdělávání v oboru psycholog ve zdravotnictví – Psychoterapie* [online]. Praha: MZČR, 2020. [cit. 31.3.2023]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/wepub/4225/39851/P%C5%99%C3%ADloha-%C4%8D.-65-VP-Psychoterapie.pdf>.
- NEENAN, Michael. Sokratovské dotazování. In: NEENAN, Michael a Stephen PALMER ed. *Kognitivně-behaviorální koučink v praxi*. Brno: Motiv Press, 2012, p. 91–108. ISBN 978-80-87981-14-6.
- NEENAN, Michael a Stephen PALMER ed. *Kognitivně-behaviorální koučink v praxi*. Brno: Motiv Press, 2012. ISBN 978-80-87981-14-6.
- O'CONNOR, Joseph a Andrea LAGES. *How coaching works: the essential guide to the history and practice of effective coaching* [online]. London: A & C Black, 2007 [cit. 30.3.2023]. ISBN 978-1-4081-0986-1. Dostupné z: <https://search.ebscohost->

com.ezproxy.is.cuni.cz/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=e000xww&AN=1739516&lang=cs&site=ehost-live&scope=site.

O'DONOHUE, William T. a Kyle E. FERGUSON. *The psychology of B.F. Skinner*. Calif: Sage, 2001. ISBN 978-1-5063-1778-6.

ORTLIEB, Evan a Susan SCHATZ. Student's Self-Efficacy in Reading – Connecting Theory to Practice [online]. *Reading psychology*. 2020, 41(7), p. 735–751 [cit. 19.3.2023]. ISSN 0270-2711. Dostupné z: doi:10.1080/02702711.2020.1783146.

PADESKY, Christine A. a Dennis GREENBERGER. *The clinician's guide to CBT using mind over mood* [online]. New York City: The Guilford Press, 2020 [cit. 20.3.2023]. ISBN 978-1-4625-4260-4. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6118964>.

PALMER, Stephen a Kasia SZYMANSKA. Cognitive behavioural coaching: an integrative approach. In: PALMER, Stephen a Alison WHYBROW ed. *Handbook of Coaching Psychology*. UK: Routledge, 2008. p. 86–117. ISBN 978-1-58391-706-0.

PANICHELLI, Christophe. Humor, Joining, and Reframing in Psychotherapy: Resolving the Auto-Double-Bind [online]. *The American journal of family therapy*. 2013 41(5), p. 437–45 [cit. 15.3.2023]. ISSN 0192-6187. Dostupné z: doi:10.1080/01926187.2012.755393.

PASSMORE, Jonathan. Behavioural coaching. In: PALMER, Stephen a Alison WHYBROW ed. *Handbook of Coaching Psychology*. UK: Routledge, 2008, p. 73–85. ISBN 978-1-58391-706-0.

POHL, Rüdiger. *Cognitive illusions: intriguing phenomena in thinking, judgment, and memory*. UK: Routledge, 2022. ISBN 978-0-367-72425-2.

PREDOIU, Radu, Alexandra PREDOIU, Georgeta, MITRACHE, Mădălina, FIRĂNASECU, Germina, COSMA, Gheroghe DINUȚĂ a Răzvan Alexandru BUCUROIU. Visualization Techniques in Sport – the Mental Road Map for Succes [online]. *Physical Education, Sport and Kinetotherapy Journal*. 2020, 59(3), p. 245–256 [cit. 28.3.2023]. ISSN 2534-8620. Dostupné z: <https://doi.org/10.35189/dpeskj.2020.59.3.4>.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník* [online]. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=iW3wO8DvLSEC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>.

QUINTERO, Jairo Andrés Meneses, Jorge Alberto Forero SANTOS a Alejandro David García VALENCIA. Approaches Between Self-Efficacy and Self-Fulfilling Prophecy, Perspectives

from Education [online]. *Journal of educational and social research*. 2022, 12(6), p. 37–51 [cit. 4.2.2023]. ISSN 2239-978X. Dostupné z: DOI:10.36941/jesr-2022-0143.

RATIU, Lucia a Adriana BABAN. Executive coaching as a change process: An analysis of the readiness for coaching. *Cogniție, creier, comportament* [online]. 2012, 16(1), p. 139–164 [cit. 14.4.2023]. ISSN 1224-8398. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/286828524_Executive_coaching_as_a_change_process_An_analysis_of_the_readiness_for_coaching.

REGEV, Dafna, Hadass KURT a Sharon SNIR. Silence during art therapy: The art therapist's perspective. *International journal of art therapy* [online]. 2016, 21(3), p. 86–94 [cit. 24.3.2023]. ISSN 1745-4832. Dostupné z: doi:10.1080/17454832.2016.1219754.

SCHWARZER, Ralf a Reinhard FUCHS. Changing risk behaviours and adopting health behaviours: The role of self-efficacy beliefs. In: BANDURA, Albert. *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 259–288. ISBN 978-0-521-58696-2.

ROGERS, Carl. *A Way of being* [online]. Boston: Houghton Mifflin Company, 1980 [cit. 24.3.2023]. ISBN 978-0-395-75530-3. Dostupné z: https://books.google.cz/books/about/A_Way_of_Being.html?id=yms0e1jZmtMC&redir_esc=y.

RYAN, Richard M. a Edward L. DECI, *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness* [online]. New York: Guilford Press, 2017 [cit. 25.2.2023]. ISBN 978-1-4625-2876-9. Dostupné z: <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.is.cuni.cz/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=nlebk&AN=1443574&lang=cs&site=ehost-live&scope=site>.

SAMUELS, Andrew. *Jung and the post-jungians*. UK: Taylor & Francis, 1986. ISBN 978-0-415-05904-6.

SARDER, Russell. *Building an innovative learning organization: a framework to build a smarter workforce, adapt to change, and drive growth* [online]. Hoboken: Wiley, 2016 [cit. 31.1.2023]. ISBN 978-1-119-15747-2. Dostupné z <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=4337387>.

SLANINOVÁ, Gabriela. Coaching as a Tool for Increasing Self-Efficacy with Regard to Professional Identity. In: *10th International Conference on Education and Educational Psychology* [online]. 09-12 října 2019, Barcelona. Hradec Králové: Future Academy, 2019, p. 389–396. [cit. 31.1.2023]. ISSN 2357-1330. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.47>.

SCHUNK, Dale H. *Learning theories: an educational perspective*. Upper Saddle River: Pearson Education, 2008. ISBN 978-0-13-243565-9.

STOUT-ROSTRON, Sunny, Marti Janse VAN RENSBURG a Daniel Marques SAMPAIO. *Business coaching international: transforming individuals and organizations* [online]. London: Karnac, 2014 [cit. 20.2.2023]. ISBN 978-1-78220-097-0. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.4324/9780429472633>.

STRYCHARCZYK, Doug, Peter CLOUGH a John L. PERRY. *Developing mental toughness: strategies to improve performance, resilience and wellbeing in individuals and organizations* [online]. London: Kogan Page, 2021[cit. 28.2.2023]. ISBN 978-1-398-60185-7. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/reader.action?docID=6710220&ppg=281>.

ŠAFÁŘ, Michal a Hana HŘEBÍČKOVÁ. *Vybrané kapitoly z mentálního tréninku* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. [cit. 4.1.2023]. ISBN 978-80-244-4366-9. Dostupné z: <https://publi.cz/books/121/Tiraz.html>.

TAKANO, Keisuke a Yoshihiko TANNO. Self-rumination, self-reflection, and depression: Self-rumination counteracts the adaptive effect of self-reflection [online]. *Behaviour research and therapy*. 2009, 47(3), p. 260–264 [cit. 28.4.2023]. ISSN 0005-7967. Dostupné z: doi: 10.1016/j.brat.2008.12.008.

TEE, David a Jonathan PASSMORE. *Coaching practiced*. New Jersey: John Wiley, 2022. ISBN 978-1-119-98453-5.

THEEBOOM, Tim, Bianca BEERSMA a Annelies E.M. VAN VIANEN. Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context [online]. *The journal of positive psychology*. 2014, 9(1), p. 1–18 [cit. 9.4. 2023]. ISSN 1743-9760. Dostupné z: doi:10.1080/17439760.2013.837499.

TYRRELL, Mark. 3 Scaling Questions from Solution Focused Therapy. In: unk.com [online]. 15.6.2015. [cit. 27.2.2023]. Dostupné z: <https://1url.cz/arcK5>.

USHER, Ellen L. a Frank PAJARES. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions [online]. *Review of educational research*. 2008. 78(4), p. 751–796 [cit. 24.3.2023]. ISSN 0034-6543. Dostupné z: doi:10.3102/0034654308321456.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. Praha: Management Press, 2019. ISBN 978-80-7261-559-9.

WHYBROW, Alison a Vic HENDERSON. Concepts to support the integration and sustainability of coaching initiatives within organisations. In: PALMER, Stephen a Alison

WHYBROW ed. *Handbook of Coaching Psychology*. UK: Routledge, 2008, p. 407–430. ISBN 978-1-58391-706-0.

8 PŘÍLOHA

8.1 Otázky rozhovorů

- 1) Jak klient hodnotil svůj výkon v dané oblasti na začátku, v průběhu a na konci koučování?
(práce s úspěchy)
 - a) Jakých konkrétních úspěchů dosahoval v dané oblasti? (úspěchy)
- 2) Jaký měl klient celkový obraz o svých schopnostech na začátku, v průběhu a na konci koučování? (sebedůvěra)
 - a) Čím konkrétně se povedlo klientovo přeceňování/podceňování zlepšit? (sebedůvěra, verbální přesvědčování, koučovací techniky)
- 3) Jakými konkrétními kroky jste klienta motivoval na cestě k cíli? (verbální přesvědčování, koučovací techniky, spojení)
- 4) Jak klient zvládal a popisoval stresující situace na začátku, v průběhu a na konci koučování?
(fyziologické a emoční stavy)
- 5) Pracovali jste na koučovacích sezeních se symboly v jakékoliv podobě? Např. příběh, video, obrázek, zvuk, hudba, báseň, metafory. (zástupná zkušenost, koučovací techniky)
 - a) A jak konkrétně? (zástupná zkušenost, koučovací techniky)

8.2 Přepis rozhovoru s koučem č. 8

V: Tak bych vás teďka poprosila, jestli jste si rozmyslel klienta, který se vám nějak koučoval dobře. Tak jestli byste si ho prosím vybral, nějak mi ho prosím představil a řekl v čem spočívala jeho zakázka.

K: Je to klient, který, když jsem se s ním spojil, tak byl frustrovaný. Vlastnil firmu zvažoval aaaa už vlastně prodej té firmy, byl bez energie, protože byl naprosto přetížený.

V: Hmm. A jeho zakázka zněla jak? Co bylo cílem?

K: Aaa. Ta zakázka zněla aaa v podstatě, nevím, nevím co dál, nevím, jak se rozhodnout. Byl rozjetej prodej firmy, ale zároveň vnitřně to ten člověk necítil, že by to vlastně chtěl udělat, ale viděl ji jako jedinou cestu, jak z toho přetížení. Aaa byly tam i nějaký frustrace. Takže to zakázka zněla hele, potřebuju pomoc. To nebyla konkrétní zakázka.

V: Hmm. Pomoc jak na pracovní, tak na osobní rovině?

K: V koučování je to vždycky propletený. Začalo to pracovní rovinou, ale kolem samozřejmě během do třech schůzek to sklouzne do té osobní. Protože tam je to vždycky propojeno.

V: Když za vámi klient na začátku přišel, z úvodu, z kraje, z kraje koučovacího angažmá, jak ve vztahu k té pracovní zakázce hodnotil svůj výkon tenhle klient?

K: Jak hodnotil svůj výkon? ... Já jsem tuhle otázku nepoložil... tak já přemýšlím, jak by hodnotil svůj výkon...Ale...zřejmě kdybych ji položil, tak by hodnotil, že toho bylo strašně moc, je velmi produktivní, ale cítí se vysíleně, vyhořele. Takhle asi.

V: Hmm. V průběhu koučovacího angažmá jak tenhle, dosahoval tenhle klient nějakých konkrétních úspěchů? Respektive jakých konkrétních úspěchů dosahoval?

K: Hm. Aaa tam tím, že právě ta zakázka byla zpočátku velmi nejasná, tak nejdřív jsme šli cestou sebepoznání. Tzn. poznávání jakoby vzorců chování, které jsou buď užitečné o nebo neužitečné. Vzorců chování, který, a tak aby ten klient byl schopný rozpoznat, které chování mu energii bere, kde se chová jakoby v konfliktu s tím, co doopravdy chce. Aaa které chování a začíná objevovat vlastně to chování, které je pro něho užitečnějším tak, aby získal zpátky svoji energii. A ve chvíli, kdy jsme se posunuli tady v tomhle, tak jsme se zaměřili už na konkrétní byznys téma. To znamená, delegování, prioritizace, aa spojený s se smyslem aaa ten smysl tam byla touha přestěhovat se prostě na jih. A žít v jiné zemi a přitom vlastně mít tu firmu, která mu umožní tady ten svobodný život. Takže později jakmile se vlastně ten člověk dostal z té zacyklenosti, z toho vyčerpání, z té frustrace. Tak jsme mohli asi za tři měsíce už popsat ty konkrétní věci, kde už na základě toho, jak jsme to probrali, tak už věděl, co chce ten klient. Zjistil, že tu firmu nechce prodat, že uviděl cestu, že je možný vlastně delegovat, že je možný, aby ta firma fungovala i na dálku bez něj a v tu chvíli už jsme měli kompletní zadání a šli jsme k tomu cíli.

V: Vzpomněl byste si ještě na nějaký jako konkrétní úspěchy ve vztahu k zlepšení té frustrace?

K: Myslím si, že tady zásadním způsobem zafungovalo metoda pozitivní inteligence. Tzn. Kdy si opravdu ten člověk uvědomil aaa to jednání, ty vzorce chování, který vlastně tu frustraci působí. Jooo To znamená tady v tomhle případě, no pokud tě zajímají jako konkrétní věci, tak je to přebírání odpovědnosti za druhé aaa nedůvěra v to, že ostatní udělají tu práci kvalitně. Aaa to bylo asi to klíčový.

V: Hmm. Dobře. Jaký měl tenhle klient celkový obraz o svých schopnostech? Ve smyslu, jestli se spíš podceňoval, nahlížel na sebe realisticky anebo přeceňoval?

K: Hmm. Byl tam určitě zkreslený sebenáhled, to znamená, že se klient spíše podceňoval.

V: Hmm. Čím konkrétně se povedlo klientovo podceňování zlepšit?

K: Praxí. To znamená, ve chvíli, kdy koučik se vlastně skládá z věcí, kdy v nějaké části objevujeme věci, popisuje věci, takže dochází k transformaci na úrovni informace. A potom k transformaci na úrovni zážitku. Takže byly to ty zážitky. To koučování se skládalo právě z uvědomění na základě našich setkání a potom s tím, že například v rámci delegování opravdu

jsme pojmenovali komu delegovat, co, jak rozdělit odpovědnosti, jaký priority a když potom ten člověk šel do akce a zjistil, že to funguje, tak to je to, co se mu umožnilo se z toho dostat.

V: Jakými konkrétními kroky jste tohohle klienta stimulovat na cestě k cíli? Pomáhal mu najít jeho vnitřní motivaci?

K: Byla to celá série kroků. Ta spolupráce byla dlouhodobá. A byla to psychologická diagnostika – projektivní, jako první krok poznání sama sebe. Prošli jsme spolu metodu pozitivní inteligence. To jsou ty vzorce chování, který jsou převzatý, který vlastně vytváří vnitřní konflikt a způsobují tu frustraci. Aaa. Objevení silných stránek. A tam to byla komunikace s lidmi, jo. Tak to naprosto změnilo zásadním způsobem všechno, kde ten klient uvěřil, a hlavně si zažil, že ve chvíli, kdy zvedne telefon, bude s někým bavit, že začnu přicházet výsledky. Takže zvědomění téhle té silné stránky a další a její aktivní používání a používáním v životě. A potom je to ta agilita, to převádění věci do praxe. Tzn. vyzkoušet si odjet do té země, ve které by si přál žít a udělat experiment. Pracovat tam po nějakou dobu a vidět, jestli to funguje nebo nefunguje. Především ten převod do praxe...

V: Ještě jsem to úplně nepochytila, jak jste se to říkal s těma lidma.

K: Jo je to konkrétní příklad. Pokud máš třeba silnou stránku, že jsi skvělá v komunikaci s lidma, ale nevíš o ní, to znamená nepoužíváš ji. Aaa tak je tam tendence řešit ty věci emailem, textově, messenger, jo aaa přemýšlet hodně o nich, hodně přemýšlet, potom napsat, teď přijde odpověď, zase hodně přemýšlení, je tam zkruslení. Aaa, takže ve chvíli, když si ten člověk uvědomil, že vlastně když zvedne telefon, nebo za tím člověkem zajde, přestane o tom přemýšlet, ale bude mluvit, tak začaly přicházet jako ty výsledky mnohonásobně rychleji.

V: Jak tenhle klient popisoval stresující situace?

K: No, aaaa teď je otázka, co je myšleno tím jak. Ale jako neverbálně šlo vidět okamžitě pokles energie a přestal se usmívat, hlava v dlaních a jooo, šlo tam hodně tam byla výrazná ta neverbální stránka, a když ji popisoval, tak vlastně se do toho upadal, jakoby se to jako zvýrazňovala ta situace. Aaa jako byla tam jakási bezmoc.

V: Jak on to třeba sám popisoval doslovně, jestli si vzpomenete ještě?

K: Ježiš, tak to je dlouho... To asi si nevzpomenou

V: A jak zvládnul stresující situace na konci vašeho koučovací angažmá, k jeho konci?

K: No mnohem lépe. Ty stresující situace tam pořád jsou. Aale jako mu ta intenzita toho stresu musí být fakt opravdu vysoká, aby to přišlo. No tenhle se naučil právě do toho dramatu nevystupovat, jo. Mluvili jsme spolu o dramatu tý situace a tak dál, s tím že poznal ty vzorce chování, který stojí v cestě a nepoužíval je. Tak vlastně dokázal zvládat situace mnohem líp. Aaa dokázal víc využívat empatii, dokázal víc využívat zvědavost, to znamená nesoudil ty

situace, který přicházely. Ten soud mu způsoboval tu frustraci. Ale naopak se začal zajímat. Aaa začal se zajímat tak, že nepsal, ale komunikoval, bral telefon nebo šel a mluvil a tím pádem to řešil hned. Přestal odkládat řešení těch situací, to byla další velká věc, která snížila to, že už ty situace, ta frustrace nenastávají tak často, jo. To přetížení už musí být hodně vysoko, aby to nastalo.

V: Pracoval jste s tím klientem na koučovacích sezeních s nějakými symboly v jakékoliv podobě?

K: Aaa byla to projektivní diagnostika, ta je postavená na symbolech jako takových. Takže tam určitě ano. Aaa v rámci spolupráce využívám sdílení obrazovky, a takže pokud jsem popisoval něco, tak jsme sdíleli obrazovku a já jsem třeba kreslil, aby tam byl i ten vizuální vjem, nejen ten audio, audio vjem. Takže asi tady tohle. Aaa klientka někdy sdílela poznámky, poznámky z nějakých schůzek.

V: Takže to koučování bylo online komplet?

K: Všechno online komplet.

V: Mohl byste prosím konkrétněji popsat, uvést ty projektivní psychodiagnostiky.

K: Je to psychodiagnostika worktest.

V: Jak že?

K: Worktest.

V: Jo, hmmm...Ještě něco, nebo tahle jedna?

K: Tahle jedna.

V: Jo, jo, dobře, tak jo. A teďka stejný otázky mě zajímají u klienta, který se vám z nějakého důvodu nekoučoval dobře, z nějakého důvodu byl pro vás na koučování náročný. Tak, jestli byste mi ho prosím opět představil a řekl, v čem spočívala jako zakázka.

K: Hmmm, tak já jsem měl v hlavě spíš typ klientů. Když mám mluvit o zakázce, tak potřebuji jednoho, jednoho konkrétního...Já mám, musím si vzpomenout. Protože, spíš ti to popíšu, jak to bylo začátku. Tenhle typ klientů mi přicházel ze začátku, když jsem si budoval praxi aaa vlastně neměl jsem jasno v tom, jaký typ klientů mi sedí. Protože já si klienty vybírám, aby ta spolupráce bavila i mě. Aaa zpočátku se mi tam objevoval typ klientů, kteří byli lidé více nastavení v roli oběti, to znamená v roli, kde nevěří, že svými činy můžu změnit situaci okolo sebe. Tak tenhle ten typ klientů mi bral energii. Aaa je to tak dlouho, protože já teď nemám takový typ klientů. Dokážu je už jako během té úvodní schůzky rozpoznat. Aaaale dovedu si představit tenkrát, že to byly spíše jako věci ne byznys, ale primárně osobní, maminky na mateřské, ale mohlo to být vlastně cokoli. Noo byl tam jeden muž. No už jsem v byznysu pět let no, tak už si to nepamatuju, ale vzpomínám si, že tam každou schůzku vlastně nebylo žádný

převádění do praxe, jooo v vlastně jsme řešili co nejde a proč to nejde, ve chvíli, kdy ten člověk, joo a je tam výrazný nastavení oběti. Tak to je to je prostě, tam by ta spolupráce potom nešla.

V: Jak to poznáte, že s tím klientem nechcete spolupracovat? Já vím, že je to hlavně intuitivní záležitost.

K: Je to částečně intuitivní, ale já vlastně na začátku mám vždycky úvodní konzultace, která má určitěj rámeček. Aaa já se tam ptám na otázky aaa na základě toho poznáme, na základě reakcí toho klienta poznám vlastně jestli to tak je. Aaa ptám se na konkrétní příklady a ve chvíli, kdy tam cítím, že on popisuje zážitky ze svého života, kde vlastně do té akce nešel aaa, tak mu tam rovnou vlastně řeknu, že ve spolupráci se mnou to je o převádění do praxe. Joo, že pokud tam vnímá, že, žee jako to opravdu nejde a není připravenej do toho jít, tak mu doporučím, jako abychom spolu nespolečně spolupracovali. Takže podle toho to vlastně poznám, že to vlastně popíšu na rovinu.

V: Hmm. Vy jste naznačil jednoho klienta, kterej, myslíte že bysme se mohli tomuhle jednomu klientovi víc, více věnovat?

K: Zkusím se vzpomenout. Já mám..., že už nevzpomínám na to zadání, ale můžem to zkusit.

V: Hmm, aaa, dobře, aaa

K: To je to, co tě zajímalo, jo to...

V: Mě že jo zajímá, jak klient hodnotil ve vztahu k tomu zadání ten svůj výkon. Tak jestli by sis nevzpomněl tím pádem na jinýho klienta, kde si budeš pamatovat zakázku a nekoučoval se ti dobře. A nebo jestli si vzpomeneš tady na tu zakázku?

K: Já si myslím, že to byla neuvěřitelná zakázka, že to bylo zvýšení sebevědomí. Jo, že to, to nebylo nic konkrétního, ale že to bylo o zvýšení sebevědomí. Aaa šli jsme cestou i právě pozitivní inteligence. Aaa probíhaly tom uvědomění, ale vlastně potom tam jsou s tím spojený nějaký výzvy, převádění do praxe a tak dál. Aaa ty výsledky prostě nepřicházely. Stačí takhle, nebo by tě zajímalo ještě něco?

V: Hmm. Jak je teda ten klient jako hodnotil to svoje sebevědomí, když za tebou přišel?

K: Aaa, nejspíš, teď budu, no jako už si fakt nevzpomínám, nejspíš říkal, jako že to nejde, že mu to nejde. Joo tyhle věci, že v tom není dobřej. Joo, že vlastně sám sebe jakoby nálepkoval, jakoby měl jasno v tom, že to nejde. V tom není dobřej. Joo myslím že tam znělo. Hele v tomhle, tomhle já nejsem dobřej. Takže takle. Joo, jako by tam bylo hele, když někdo řekne, hele já jsem vodnář...smích... že prostě věří, že něco nejde změnit a jsi o tom tak přesvědčená, že vlastně tam není ta vůle a chtění s tím něco dělat.

V: Hmm, A jak dopadlo s tímhle klientem? Jak jste se rozloučili?

K: Dojeli jsme spolu se sezonu, tak jak jsme ji měli. Aaa byla tam nějaká zpětná vazba jako reference, to znamená klient vnímal hodnotu, nicméně rozhodl se nepokračovat, protože aaa tam jako nevnímal tu hodnotu tak moc, aby, aby chtěl pokračovat.

V: Hmm. Jakých konkrétních úspěchu tenhle klient ve vztahu k tý zakázce zvýšení sebevědomí, dosahoval?

K: Žádných měřitelných, ale myslím, že tím, že jsme o tom mluvili, tak si myslím, že jsme změnilí způsob, jak sobě přemýšlí a jaký to mělo dopad dál, to už nevím.

V: Hmmm. Jaký měl tenhle klient celkový obraz o svých schopnostech? Zase jestli se podceňoval, vnímal realisticky nebo spíše přeceňoval?

K: ...Podle těch reakcí, jak jsem je popisoval, tak se tak se podceňoval. Nálepkoval se, nejsem dobrej, tohle já neumím.

V: Hmm. Povedlo se jeho podceňování nějak zlepšit?

K: Aaa myslím si, že ne. Aaa, jo myslím si že ne. Ale, to samozřejmě koučování funguje tak, že to není změna ze dne na den, takže otázka, jestli jsme změnilí tu trajektorii třeba o kousínek a v čase se potom ten člověk jako někam posunul. Ale za tu dobu, kdy jsme spolupracovali, což bylo myslím dva měsíce, tak za tu dobu jsem tam nevnímal právě žádný výraznej posun. Protože tam chyběla ta část převodu do praxe jooo, že informace není transformace. Je třeba tím prožitkem vlastně ty věci změnit. To neprobíhalo. Takže tam jsem nevnímal žádný zásadní posun.

V: Hmmm. Jakými konkrétními kroky jste tohoto klienta stimuloval na cestě k cíli?

K: Eee. Prozkoumali jsme vzorce převzaté, vzorce chování v rámci pozitivních inteligence. A myslím si, že jsme tam hráli nějaký role plays ohledně komunikace, něčeho, co chtěl klient změnit.

V: Co byla ta poslední věc? Mohl bys to víc popsat?

K: Pozitivní inteligence, nevím, jestli tady mám knihu...

V: Joo,jo já vím o co jde. Víím, co je pozitivní...ne vlastně já si to vlastně pletu s pozitivní psychologií. Promiň, nevím.

K: Pozitivní psychologie, a pak existuje kniha pozitivní inteligence, která popisuje deset sabotérů, deset tipů vzorců chování, který, který máme. Aaa je z toho součástí i test, kdy se klient může dozvědět, jestli má klient tendenci...třeba je tam hyperdosahovač...musí stále dosahovat výsledků a nabírat si velký množství úkolů, nebo je tam aaa utěšitel. Dbá na potřeby druhých a sama sebe dává na druhý místo. Takže podle toho, co jsme prožili v dětství, tak nám vznikaly, vznikají záměry pro přežití, že jooo, když je tam přísněj, máma rodič, tak záměr dítěte přežít, je mu vycházet vstříc. To znamená buď se tam to utěšitelství a to jsou ty vzorce potom,

který jsou s námi jdou až do té dospělosti. Takže to je krásná metoda, kdy ten člověk díky tomu testu zjistí, kteří ty tři sabotéři chování jsou nejsilnějším a tím, že je pozná, že to propojím s tím, co se doopravdy děje v jeho životě, tím že potom jde do praxe a jde rozpoznávat ty vzorce chování. Využíváme tam i vizualizace. Tak to mu umožní, vlastně pochopit, jak jsou tyhle vzorce chování pro něho neúčinné a začít měnit svůj život. Dává to takhle smysl?

V: Hmm. Jo, Díky. Už si do dokáži představit. Aaa to hraní rolí. Jak konkrétně jste to třeba dělali?

K: To je klasická role play, kde si jako klient můžeš vyzkoušet rozhovor. Joo. Můžu dát příklad. Pokud chceš si vyjednat nějakých hranice ve vztahu, nebo si chceš zvýšit mzdu a mluvit se svým šéfem. Aaa tak vlastně tam je nějaký strach. Aaa takže je možný si v bezpečném prostředí s koučem ten rozhovor vyzkoušet. Takže já jako kouč zjistím, čeho se ten člověk obává, čeho chce v tom rozhovoru dosáhnout, jak chce, aby se ta druhá strana cítila. A potom tomu klientovi zahraju, ještě se dozvím, čeho se obává, jako jakých reakcích se obává, a pak tomu klientovi zahraju toho člověka. Je to velmi silná technika, kde si ten klient může uvědomit, jak sám se v tom rozhovoru cítí a já mu potom můžu dát zpětnou vazbu. Ani ne tak, že bych mu radil, co má říkat, ale můžu mu dát zpětnou vazbu, hele působil jsi na mě nejistě, působil to, jako bys v tom neměl jistotu, co říkáš, a ten klient tím pádem to dokáže změnit. A takle to praktikujeme, několik typů rozhovorů. On tam vkládá něco, zjednodušuje nebo přidává podle toho, co je potřeba. Aaa a potom, když jde do toho reálného rozhovoru, tak prostě ta pravděpodobnost, že získá ten výsledek, který chce, se statisticky výrazně zvýší.

V: Hmm. Jakou konkrétních hru jste s tímhle klientem hráli třeba?

K: To si nevzpomenu, to jsou věci fakt daleko.

V: Dobře, jak tenhle klient popisoval stresující situace?

K: Nad tím zatím se musím zamyslet aaa tenhle klient, já si teď nevzpomenu. Tam bylo to téma nízký sebevědomí. Aaa myslím si, že jako in nebyl nespokojený jako se svým životem, aaa tak popisoval tu nespokojenost. Ale už si bohužel nevzpomenu, v čem to bylo.

V: Hmm. A jak zvládal stresující situace, když jste se loučili? Vzpomněl by sis? Nebo nějak v průběhu angažmá?

K: No já myslím že to zůstalo přibližně stejný. Jo, že tak jak jsme se bavili o tom výsledku, takže se to nějak výrazně nezlepšilo.

V: Hmm. Už si to trochu nějak naznačil, ale opět se zeptám. S jakými konkrétními symboly jste s tímhle klientem pracovali?

K: Tam jsme nešli do diagnostiky, to znamená, tu jsme tam nevyužili aaa nepracovali jsme se symboly. Pracovali jsme s metaforami. To pracuji s každým klientem.

V: Hmm. A zase se zeptám nějaká konkrétní metaforu. Nevylovil bys z mysli? U tohoto klienta?

K: U tohoto klienta nevylovil. Metafor typů valím před sebou kámen nebo jsem jako křeček v kolečku. Ty jsou asi častější.

V: Taky jsi mi říkal, že jste si nějak vizualizovali nějaký situace s tímhle klientem?

K: Tam ta vizualizace asi mohla proběhnout, protože jsme probírali aaa tu pozitivním inteligenci, tzn. ve chvíli kdy my prozkoumáme toho nejsilnějšího sabotéra, to znamená ten nejsilnější vzorec chování. Tak tam probíhá i vizualizace, kde klient tohoto sabotéra pojmenuje, dát mu svoje vlastní jméno, které tak nějak odpovídá tomu, jakéj má dopad na jeho život. Aaa já ho nechám vizualizovat, jak vypadá jeho obličej, co má na sobě aaa vlastně člověk si vizualizuje toho sabotéra. Aaa tím posílíme schopnost objevovat a i vlastně tím, že si on ho vizualizuje, což potom co ho prozkoumáme, tak většinou to není hezká postava, jo, takže si zvědomí, vlastně co, jak tyhle vzorce chování poškozují nejenom jeho život ale i životy lidí okolo.

V: Jak von tohoto sabotéra pojmenoval? Nevzpomněl by sis?

K: Hele byl tam kat, jak on přesně, nevím, aleee jsou tam názvy jako kat, parchant, jsou tam i sprostý slova někdy, přizdisráč, takovýhle, takovýhle jakože názvy tam choděj.

V: Jo, jo,jo, jo Takže máš tady tu pozitivní inteligenci ale takhle to indivizualizuješ nebo si to klienti sami pojmenovávají, sami přizpůsobují svým představám i třeba tím pojmenováním, že daj ty tomu archetypu vlastní jméno.

K: Je to tak, je to tak. rozumíš tomu správně.

8.3 Tabulka kódování a tematizace sestavená na základě metody zakotvené teorie

Příčinné podmínky	Četnost kódu	Fenomén	Četnost	Kontext	Četnost	Intervenující podmínky	Četnost	Strategie jednání a interakce	Četnost	Následky	Četnost
příčiny započetí koučovací spolupráce	8	cíl/zakázka klienta	42	doba trvání individuálního koučování	4	bariéry zabraňující rozvoji klientova sebepojetí	107	dosahování pozitivních změn ve složkách klientova sebepojetí	113	neúspěchy, nedosažení cíle	4
výchozí stav klientova sebepojetí	162					koučova osobnost, zkušenosti, vzdělání, potřeby, schopnosti (sebepojetí)	21	získávání vhledů a informací o klientově zakázce/situaci		(téměř)nezměněné klientovo sebepojetí	20
externí bariéry zabraňují dosažení cíle klienta	5			doba trvání osvojení změny	3				29	změněné složky klientova sebepojetí	134
				forma koučování	4	klientovo sebepojetí	94	práce s úspěchy (reflexe)	84	vhled, nabytí informací o situaci	29
				koučovací spojení	10	externí bariéry zabraňující rozvoji klienta (dosažení cíle)	5	koučovací techniky	105	dopady změn do klientova okolí (vztahů)	9
				zázemi klienta	4			koučovací přístup/směr stanovení akčního plánu	2	úspěchy, splnění cílů	28
									20		