

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Navazující magisterské prezenční studium 2006 - 2008

Tomáš Polák

**Systemický přístup jako nástroj efektivního koučování  
při rozvoji managerů a v řízení podniku**

**Systemic Approach As The Effective Tool For Manager  
Development And For Company Management**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Praha 2009

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Konzultant práce: PhDr. Zdeněk Štěpánek

P r o h l a š u j i ,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracoval zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

23. března 2009      Tomáš Polák

## Poděkování

Děkuji paní PhDr. Michaele Tureckiové, CSc. za odborné vedení při vypracování mé diplomové práce a za poskytování cenných rad a připomínek.

Děkuji též panu PhDr. Zdeňku Štěpánkovi za jeho inspirující poznámky a připomínky, které přispěly k napsání této práce a její psaní mi usnadnily.

Mé poděkování patří rovněž všem vyučujícím jednotlivých předmětů i ostatním pracovníkům Katedry andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty UK v Praze za projevovaný ochotný, vstřícný a trpělivý, přístup při předávání svých znalostí a zkušeností v průběhu celého mého studia.

Březen 2009

Tomáš Polák

## Obsah

	str.
0 Úvod	8
1 Moderní přístupy k řízení a managementu	11
1.1 Co je řízení a management	11
1.2.. Stručná charakteristika teorií řízení podniků ve 20. stol.	13
1.3 Teorie managementu 80. let 20. století	14
1.4 Teorie managementu 90. let 20. století	19
1.5 Vývoj managementu na počátku 21. století	22
1.6 Shrnutí	23
2 Úloha manažera a managementu v současném podniku	25
2.1 Požadavky a očekávání	25
2.2 Manažerské funkce, role, kompetence	25
2.3 Kritické faktory úspěchu	28
2.4 Motivace a manager nebo leader	28
2.5 Přidělování práce	32
2.6 Delegování	33
2.7 Řízení procesů v čase	35
2.8 Vliv pracovníků na řízení a význam jejich hodnocení	36
2.9 Shrnutí	38
3 Sociální aspekty v procesu řízení	40
3.1 Vývoj sociálního pohledu na pracovníky v organizaci	40
3.2 Předpoklady úspěšnosti organizace	41
3.3 Osobnostní předpoklady manažera a leadera	42
3.4 Moc a autorita	45
3.5 Shrnutí	46
4 Metoda systemického přístupu	49
4.1 Vznik a historie systemického přístupu	49
4.1.1 Podmínky vzniku systemické teorie	49

4.1.2	Další východiska systemické teorie	50
4.1.3	Obecná teorie systémů	51
4.1.4	Radikální konstruktivismus	52
4.1.5	Autopoieza, hranice, komplexita, pozorovatel, pravidla	54
4.1.6	Komunikace, informace, kontext, smysl	57
4.2	Výchozí školy pro systemický přístup v ČR	60
4.2.1	Milánská škola	61
4.2.2	Krátká terapie orientovaná na řešení	63
4.2.3	Narativní pojetí terapie	69
4.2.4	Rodinné a podnikové konstalace	70
4.2.5	Systemický přístup v ČR	71
4.3	Shrnutí	72
5	Systemické prostředky k rozvoji manažera a managementu	74
5.1	Koučování a jeho potřebnost	74
5.2	Rozdíl mezi koučem a poradcem a zařazení systemického kouče	77
5.3	Systemické koučování managerů	80
5.4	Základní druhy systemického koučování	82
5.4.1	Kontrola	82
5.4.2	Pomoc	83
5.5	Kompetence systemického kouče	85
5.5.1	Využití kybernetiky II. řádu	86
5.5.2	Systemické hodnocení	87
5.5.3	Typologie systemických otázek	89
5.5.4	Komunikace v systemickém koučování	92
5.6	Systemické koučování při řízení podniku	93
5.7	Etika systemického koučování	95
5.8	Shrnutí	98

6	Závěr	100
7	Soupis bibliografických citací	102
8	Bibliografie	106
9	Přílohy	110
	Příloha A: Další příklady konstruktivistických otázek	110
	Příloha B: Systemický přístup k účastníkům k projektu START	114

## **Systemický přístup jako nástroj efektivního koučování při rozvoji managerů a v řízení podniku**

Tato diplomová práce pojednává o jednom z možných způsobů přístupu k vedení lidí a řízení podniku.

V první polovině se zabývá moderními přístupy v teorii řízení uplynulého století, úkoly a rolemi vedoucích v podnicích, včetně nároků na řídicí činnost a předpokladů nezbytných pro její úspěšné vykonávání.

Druhá polovina práce se soustřeďuje na systemický přístup. Popisuje jeho východiska a pilíře, na kterých systemická teorie stojí. Ze srovnání tradičního a systemického koučování a popisu filozofie systemického přístupu vyplývají výhody tohoto pojetí pro osobnostní i profesní rozvoj managera a podniku.

Dvě přílohy doplňují text o praktické informace o způsobu vedení koučovacího rozhovoru a dokumentují použití metody systemického koučování i s jejími výsledky při práci s lidmi.

## **Systemic Approach As The Effective Tool For Manager Development And For Company Management**

This Diploma work describes one of the possible ways to approach the leadership and company management.

The first half deals with modern approach to the theory of directing during the past century, tasks and roles of company managers including claims on the directing activity and assumptions necessary for its successful performing.

The second half of the work focuses on the systemic approach. It describes its starting points and pillars, on which the systemic theory stands. The comparison of traditional and systemic coaching and the description of systemic approach philosophy demonstrate the advantages of this conception for professional and personality development of manager as well as the company.

Two appendixes support the text by practical information about the manner of conducting a coaching interview and document the method of systemic coaching using results based on real work with people.

## 0 Úvod

Život nabízí každý den nové příležitosti, které k nám neočekávaně přicházejí. Většinu z nich zpravidla v pravý čas ani nepozorujeme, a tak nás míjejí bez povšimnutí. Některé sice zaznamenejme, ale nejsme na ně připraveni a neumíme je uchopit nebo je svou nerozhodností, či slabou vůlí prováháme, takže nakonec také bez užitku odplynou za těmi prvními. Ve skutečnosti jen zlomek příležitostí se nám podaří zachytit a efektivně využít k tomu, abychom prostřednictvím nich dosáhli svých cílů, splnění potřeb, obohatili svůj osobní život a zlepšili svou profesní úroveň. Aby těchto vzácných okamžiků využitých příležitostí, pochopení, obohacení, uspokojení a radosti bylo co nejvíce, vymýšlejí lidé různé prostředky a propracovávají způsoby, kterými pak rozvíjejí schopnosti, zlepšují odborné znalosti a kvalifikační dovednosti své i druhých, posilují sociální dovednosti a poznávají sami sebe.

Jedním z takových užitečných nástrojů podpory rozvoje pracovních dovedností a současně i osobnostních kvalit je metoda koučování lidí a řízení podniků pomocí systemické teorie. O tomto tématu pojednává předložená diplomová práce.

Téma systemické koučování jsem si vybral proto, že mě zaujalo svým přístupem k účastníkovi jako k rovnocennému partnerovi v procesu vyvolávání, podporování a dosahování změn. Je to cesta nenásilná, ale účinná s trvalými výsledky a vedoucí k celkovému rozvoji partnerovy osobnosti, tedy nejen jeho profesních dovedností. Jedná se o relativně novou komplexní metodu disponující mnoha variantami a úrovněmi přístupu od kontrolování v nejnižší úrovni pečování, až po pomáhání a různé způsoby intervence vždy v úrovni partnerem převzatých kompetencí.

Systemický přístup v sobě přirozeně spojuje životní filozofii, životní styl i profesní oblast činností. Systemické koučování zahrnuje znalosti,



zkušenosti a praxi předcházejících metod koučování a poradenství. Existuje vedle nich a nedělá si nároky na to být považováno za jediné správné a za všech okolností nejlepší. Je jen svým pojetím jiné, jdoucí více k podstatě a ke kořenům problematiky osobnosti. Vychází ze současného stavu a je zaměřené na žádoucí budoucí stav, aniž by se příliš zabývalo minulostí. Soustřeďuje se totiž na pozitivní vývoj situace a směřuje přímo k partnerovým cílům a potřebám.

Není bez zajímavosti, že spojení termínů „systemické koučování“ a tím vlastně i myšlenka a metoda, kterou nové pojmenování reprezentuje, je českého původu. Název vznikl v roce 1993. Jeho autorem, spoluvůrcem metody systemického koučování a zároveň jejím učitelem a koučem systemického přístupu je doktor Petr Parma. Po patnácti letech od svého vzniku je to u nás i ve světě vžitý název a systemické koučování se stalo standardně používanou disciplínou.

Východiskem pro systemické pojetí koučování při rozvoji managerů a v řízení podniku je vývoj koncepcí řízení organizací od začátku 20. století do současnosti. Tomuto tématu je věnovaná první kapitola.

Druhá kapitola si všímá úlohy managera a základních typů řízení a vedení lidí. Dále je v ní uvedený rozdíl mezi koučováním a některými jinými způsoby rozvíjení schopností, předávání znalostí, dovedností a zkušeností.

Ve třetí kapitole jsem se zaměřil na sociální aspekty, které provázejí proces řízení a vedení lidí.

Čtvrtá část je věnovaná systemické teorii, jejím teoretickým východiskům, vývoji a používaným metodám. Zvláštní pozornost je věnovaná vlivům na vývoj systemického přístupu v České republice.

Způsob systemického koučování lidí a jeho dopad na organizace je předmětem páté kapitoly práce. Na příkladech systemických otázek jsem se

pokusil přiblížit metodu, styl a praktický průběh práce kouče. Vycházel jsem při tom z metod uvedených v předcházející části.

V závěrečné kapitole je shrnut přínos systemického přístupu pro rozvoj člověka v jeho profesním i osobním životě.

Ještě poznámka k názvosloví. V literatuře se pro příjemce terapie nebo koučovanou osobu většinou setkáváme s termínem „klient“. Parma používá pro osoby koučované systemickým přístupem termín „partner“ a pro vzájemné působení kouče a partnera „koučování s partnerem“. Zdůvodňuje, že použité substantivum partner v procesu systemického koučování dobře vyjadřuje autonomní pozici koučovaného vzhledem ke kouči a rovnocenný vztah mezi oběma stranami. (Parma, 2006) Více toto pojetí osvětlí příslušné části dalšího textu.

V textu diplomové práce se budu řídit terminologií zvolenou jednotlivými autory, z jejichž myšlenek jsem čerpal. Ve vlastních úvahách budu používat pro osobu účastníka v procesu spolupráce s lektorem, koučem, popřípadě terapeutem v literatuře běžně zavedeného termínu „klient“, respektive „koučovat klienta“. V případech pojednání o systemickém koučování budu respektovat terminologii zavedenou Parmou.

# 1 Moderní přístupy k řízení a managementu

*Cena je to, co zaplatíte. Hodnota je to, co dostanete. (Warren Buffett)*

Od počátku rozvoje průmyslové výroby v druhé polovině 18. století se vlastníci podniků snažili o to, jak nejlépe vyrábět své výrobky. Nejlépe zprvu znamenalo co nejvíce a pak i co nejlevněji. Každý majitel k řešení této úlohy přistupoval individuálně a spontánně podle svých vlastních myšlenek a nápadů. První obecné managerské koncepty formuloval v 70. letech 18. století Adam Smith (Tureckiová, 2002, s. 31).

Teprve od přelomu 19. a 20. století se datuje vznik promyšlených a koordinovaných aktivit a začíná se hovořit „o systematickém studiu řízení lidí...“ (Bělohávek, 1996, s. 30), plánovitým rozvoji a efektivním fungování organizací.

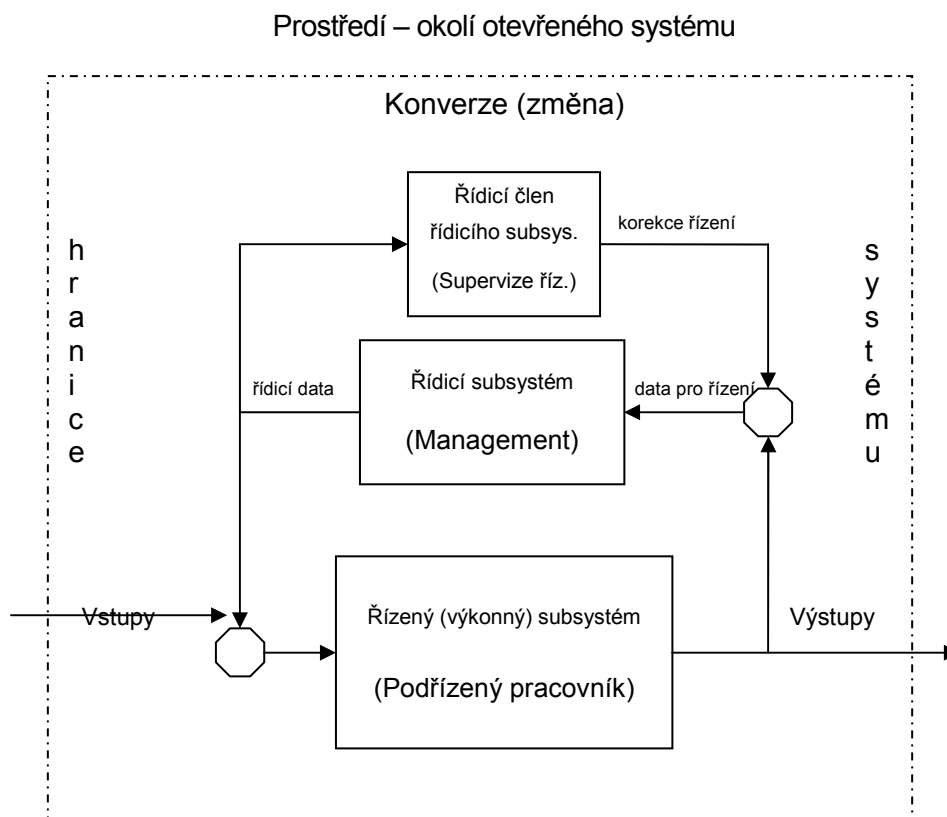
## 1.1 Co je řízení a management

Pojem řízení popisuje v systému ovlivňování procesu transformace definovaných vstupních veličin nebo stavů na žádané výstupní veličiny nebo stavy. V této práci se termín řízení bude týkat sociálních nebo sociálně technických systémů. Obecná teorie otevřených systémů pokládá libovolný systém za řízený, když je umístěn v proměnlivém prostředí, které ho ovlivňuje, a skládá se z výkonného subsystému v prováděcí/výkonné (přímé) větvi a řídicího subsystému v řídicí (zpětnovazební) větvi. Takovými řízenými systémy jsou i organizace a jejich jednotlivé struktury až po jedince.

V systémech uvažovaných v této práci je řízení realizováno řídicími pracovníky (managery, kouči), kteří procesem řízení účelně ovlivňují činnost objektů řízení (podřízených pracovníků, partnerů). Ovlivňování probíhá prostřednictvím přenosu informací (informační složka), změnou podmínek (hmotných i nehmotných) u řízeného objektu a působením vlivu nebo moci.

(Tureckiová, 2002, s. 19) Statickou stránku systému řízení organizace znázorňuje schéma na obrázku 1.

**Obrázek 1:** Struktura řízení systému organizace (vytvořil TP – inspirováno Tureckiová, 2002, s. 21)



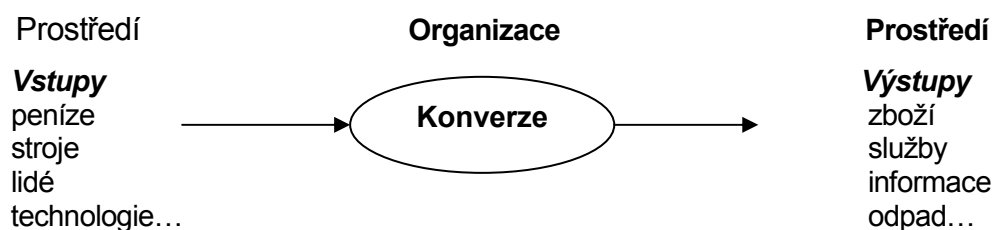
Dynamická stránka systému řízení (označovaná také jako proces řízení) je realizovaná prostřednictvím funkcí řízení a uplatňováním mechanismů řízení. Těmito mechanismy jsou metody, formy a nástroje řízení. „Funkce řízení vyjadřují schopnost řídicího subjektu cílevědomě usměrňovat chování a rozvoj řízeného objektu a tím působit také na vlastní řídicí subsystém.“ (Tureckiová, 2002, s. 21)

Management je širší forma řízení, ve které kromě splnění plánovaných úkolů záleží i na podílu účasti lidí (samostatnosti, zainteresovanosti a zodpovědnosti). Management je tedy teorie a praxe nejen podnikového řízení. Manager pak je člověk, který má vzhledem ke své kvalifikaci a pozici v organizaci určitá rozhodovací práva a oprávnění řídit a vést pracovníky jemu

svěřeného úseku a zároveň nese odpovědnost za dosažení dílčích plánovaných výsledků organizace. (Tureckiová, 2002, s. 25 - 26)

Důležitou součástí otevřeného systému řízení je prostředí. Obklopuje a ovlivňuje systém a je od něho odděleno hranicemi. Se systémem prostředí komunikuje prostřednictvím vstupů a výstupů. Život organizace je udržován získáváním zdrojů z prostředí, jejich konverzí uvnitř organizace a předáváním výsledků konverze na výstupech znovu do prostředí. Úspěch v tomto procesu zajistí v organizaci dynamickou rovnováhu a také její zdárné pokračování do budoucnosti (Richardson, Richardson, 1992, s. 17, převzato TP). Situaci působení prostředí na otevřený systém ukazuje obrázek 2.

**Obrázek 2:** Model konverze vstupů na výstupy otevřeného systému organizace (Richardson, Richardson, 1992, s. 17, převzal a přeložil TP)



## 1.2 Stručná charakteristika teorií řízení podniků ve 20. století

První polovina 20. století přinesla postupně teorie řízení pod souhrnnými názvy klasické teorie řízení a škola (nebo také hnutí) lidských vztahů. Hnutí lidských vztahů reagovalo na některé rysy předcházející klasických teorií řízení, ve kterých panovalo autoritativní řízení a lidem se přisuzovala spíše jen sekundární a pasivní role. (Tureckiová, 2002, s. 32 – 53)

Pro druhou polovinu 20. století, označovanou jako „postklasické období“ (Tureckiová, 2002, s. 61), je charakteristické upouštění od klasických (univerzálních) teorií řízení a organizace. V managementu se začínají stále více prosazovat teoretické přístupy a v jejich rámci speciální teorie a modely řízení a

vedení, ve kterých se určujícím faktorem pro zvyšování efektivity organizace stávají lidé. (Tureckiová, 2002, s. 61)

### **1.3 Teorie managementu 80. let 20. století**

Poslední dvě dekády 20. století jsou označovány obdobím s postmoderními přístupy k řízení. Vznikají na popředí postmoderní doby a jsou zaměřené spíše na praxi. Některé teorie zůstávají v platnosti z minulých období, jiné jsou rychle nahrazovány dalšími. Deficit teorie se ukázal koncem 80. let, což se projevovalo právě množstvím nových nápadů a postupů, ale většinou s krátkou dobou trvání. Velký vliv na rozvoj podnikání tehdy měla také ekonomicko politická situace ve světě (konec „studené války“) a v regionu střední Evropa (rozpad socialistického „východního“ bloku). Do popředí podnikatelské úspěšnosti se nově dostávaly asijské firmy a proto k nim byla obracena i pozornost v oblasti řízení (například vytvoření teorie Z). Pracovník té doby bývá srovnáván s „vězněm organizačního světa“. (Burrell in: Bělohávek, 1996, s. 46) Jeho pracovní povinnosti zpravidla nejsou omezené pracovní dobou. Je to chaotické období nepředvídatelných dynamických a rychle se střídajících změn, slučování a rozdělování, transformací, soutěžení, ztráty jistot, řádu a místy i boj o přežití na vysoce konkurenčních trzích spotřebitelů a služeb v turbulentním prostředí. Situaci dále ovlivňuje nástup a rychlý vývoj nových průmyslových technologií, logistiky, výpočetní a telekomunikační techniky, internetu, systémových i aplikačních programů. To vše klade nároky nejen na kvalifikační, ale i celkovou kompetenční úroveň pracovníků a nutí k je permanentnímu profesnímu vzdělávání se a osobnímu rozvoji. Důraz je kladen na komunikaci, flexibilitu, improvizaci a výkon. Informace a práce s nimi se stávají strategickým zbožím velké hodnoty i ceny. Všechny procesy se dramaticky zrychlují, náklady je nezbytné drasticky snižovat, konkurence nadnárodních koncernů je neúprosná. Dřívější nárůst kvantity přerůstá v novou „kvalitu“. Všechny popsané rysy se u organizací

vzápětí promítají do podnikové kultury, která se stává vlivem globalizace multikulturou, a ta zase zpětně ovlivňuje lidi i procesy v organizaci.

První polovina 80. let je obdobím „hledání dokonalosti“ (termín Peters, Waterman, česky 1993), neboli vyhledávání a shromažďování těch nejlepších vlastností a zkušeností od managerů z nejúspěšnějších podniků. Autoři vybrali a sestavili doporučení, která respektována jako celek přinesou podnikatelským subjektům prosperitu: aktivní jednání, blízkost u zákazníka, rozvíjet u svých pracovníků samostatnost a podnikavost a tím zvyšovat produktivitu, podporovat motivaci, dělat to, co organizace umí nejlépe, jednoduchá organizace s minimálním správním a řídicím aparátem, přísnost kontroly přizpůsobit potřebě. (Peters, Waterman, 1993, s. 31 - 33) Tak vznikl institut „dokonalých“ managerů v „dokonalých“ podnicích. Úsilí spojené s hledáním a průzkumem „mistrů změny“ (termín Kanterová) přineslo užitek pro další vývoj teorie managementu, ale dokonalého managera a dokonalou organizaci se najít nepodařilo (a to ani dosud – pozn. TP). Přínosy a důsledky hledání dokonalosti posloužily: k vytváření podnikatelské strategie (rozvoji strategického řízení), k přechodu od plánovacího k různým formám řízení podle cílů, k efektivnímu využívání nových prostředků řízení (PC, informační systémy, logistické systémy), k zjednodušení organizačních struktur, k nastavení nového přístupu v uplatňování moci a autority, k používání různých stylů řízení a vedení pracovníků, k přechodu na týmovou práci, k uplatňování nových motivačních přístupů a nástrojů motivace. (Tureckiová, 2002, s. 107)

Změna, blíže specifikována ještě přívlastkem rychlá a nezbytná, byla klíčovým slovem v souvislosti s řízením organizací zvláště v druhé polovině 80. let. Jedná se na straně jedné o reaktivní změny, vynucené „makroekonomickými“ vlivy vnějšího prostředí, na druhé straně jde o proaktivní změny, cíleně a cílevědomě zaváděné z vnitřních popudů prozíravým managementem k předcházení těm prvním a k odvracení potenciálních, ale i zcela reálných hrozeb.

Dalším frekventovaným termínem druhé poloviny 80. let bylo slovo chaos a odtud teorie řízení v podmínkách chaosu. Související koncepty jsou „inovace“ a „tvořivá destrukce“ (termín Schumpeter). Jejich obsahem je neustálá obnova a odstraňování všeho zastaralého a nepotřebného. (Tureckiová, 2002, s.107)

Pro managery je v této době obtížné udržet krok s konkurencí. Chtějí-li být efektivní mají na výběr: (A) přát si udržet krok a spoléhat na štěstí, že to nějak půjde a bude se „dařit“, nebo (B) vyrovnat se s nejistotou, novými trendy a přijmout situaci jako výzvu k připravenosti k neustálým změnám a příležitost v soutěži na trzích. Je zřejmé, že B je správná volba. Požadavky na organizaci v tomto případě jsou: odpovědnost vůči zákazníkům, rychlé inovační cykly, posílení pravomoci dosáhnout zvýšení odpovědnosti pracovníků požadovanou vysokou kvalitou, vedení lidí směrem k odvaze ke změnám a naplnění vize, přechod od tradičních systémů řízení měření a kontroly k novým kritériím (jakost, proměnlivost, inovace) a širokému sdílení informací (Bělohlávek, 1996, s. 47). Po oživení z celosvětové hospodářské recese (v 70. letech) a díky rozvoji nových technologií se v 80. letech mění povaha trhu z trhu výrobce na trh zákazníka. To má u organizací značný dopad právě na jakost výroby, inovace a rozsah i kvalitu nabízených a poskytovaných služeb.

Peters v období 2. pol. 80. let také přehodnocuje hledání dokonalosti a přiklání se k proaktivnímu managementu (změny je třeba vyhledávat) a benchmarkingu (srovnávání se s nejlepšími v oboru). (Tureckiová, 2002, s.108)

V souvislosti s rozvojem ICT se najednou objevuje (a je k dispozici) množství cenných informací, které je třeba umět hledat, identifikovat, roztřídit, zpracovat a přehledně a bezpečně uložit. Nabídka informací vyvolává poptávku po nich a začíná se hovořit o informační společnosti, „kritické potřebě informací“ a vzniku strategických informačních systémů.

Charakteristické pro 80. léta jsou i změny ve strukturách organizací. Opět rozvoj výpočetních a komunikačních systémů (a jejich cenové zpřístupnění)



umožňuje postupně snížit počty pracovníků nutných ke správě organizace a redukovat střední články řízení. Tím se struktura podniku stává horizontálnější a řízení operativnější, s možností využití širokého spektra principů řízení. Podniky (nebo jejich části) dále optimalizují svou dislokaci na různá místa bez omezení vzájemné komunikace a přenosu dat. Přidanou hodnotou je zvýšení „bezpečnosti“ pro zajištění chodu podniku i pro spravovaná data v případech nenadálých kalamitních situací. Tento transformační proces se však, zvláště v menších společnostech, s ohledem na stav vývoje a dostupnosti komunikačních technologií, mohl plně rozvinout až v 90. letech a v ČR až na přelomu tisíciletí. V souvislosti s možností vytvářet relativně samostatné podnikové subsystémy vznikl také fenomén outsourcingu. V podstatě to znamená naplnění jednoho z bodů pouček Peterse a Watermana, aby každá organizace dělala vždy jen to, co umí nejlépe. A pro tento případ lze jen upřesnit: aby si ostatní potřebné koupila, pokud možno od těch, co ono potřebné umí nejlépe.

Realizované nové teorie a přístupy kladou nové požadavky na managery i pracovníky a bezprostředně se promítají i do organizační kultury. V období 80. let se moderní přístupy v managementu podniku promítly i do nových požadavků na vedení (nový leadership). Nové pojmy s tímto související jsou „transakční“ a „transformační“ vedení (oba termíny Burns). Transakční vedení spočívá v motivaci pracovníků leaderem prostřednictvím jejich odměňování za dobře odvedenou práci (podmíněná odměna, transakce). Transformační vedení je takové, při kterém leader motivuje pracovníky (následovníky) tak, aby pracovali na svých vyšších cílech (sebeaktualizace, osobní rozvoj). Podle Basse úspěšní leadeři používají při vedení lidmi oba způsoby práce. (Tureckiová, 2002, s. 78)

Dalšími atributy nového leadershipu je změna přístupu v chování leadera k podřízeným z formální autority na konzultanta, mentora, kouče. Uplatňuje se

rovněž delegování a zmocňování. Tím vzrůstá spoluúčast pracovníků na řízení organizace a odpovědnost za její výsledky. (Tureckiová, 2002, s. 109)

Na konec této kapitoly jsem zařadil zástupce teorií řízení ze začátku 80.let - teorii Z (1981), kterou rozeberu podrobněji. Autorem teorie Z je Ouchi a vznikla spojením prvků japonské a americké mentality a způsobu přístupu k managementu. Japonské vlivy (autor je nazval teorií J) v ní zastupují akcent na jistotu celoživotního zaměstnání, participaci všech na rozhodování, vztahy mezi podřízeným a vedoucím založené na vzájemném respektu a na kvalitě výroby. Americký přínos (nazval teorie A) spočívá v prostředí aplikace. Tuto situaci ilustruje a charakterizuje tabulka na obrázku 3.

**Obrázek 3:** Vlivy teorie A a teorie J promítnuté do vzniku teorie Z (tabulka převzatá z Bělohlávek 1996, s. 44)

Atribut	Teorie A	Teorie J	Teorie Z
Zaměstnání	Krátkodobé	Celoživotní	Dlouhodobé
Rozhodování	Individuální	Konsensuální	Konsensuální
Odpovědnost	Individuální	Kolektivní	Individuální
Povyšování	Rychlé	Vnitřní	Vnitřní, neformální
Kontrola	Vnější, formální	Vnitřní, neformální	Vnitřní, neformální s formální mírou
Kariéra	Specializovaná	Nespecializovaná	Částečně specializovaná
Pracovník	Jako zaměstnanec	Jako člověk	Jako člověk

Výklad hlavních rysů tabulky na obrázku 3: Američané jsou schopni a ochotni měnit zaměstnání často (podle podmínek nebo poptávky na trhu práce), Japonci zaměstnavatele nemění (a ani on je). Zvolený kompromis říká, že podle teorie Z by zaměstnanci měli nastupovat k jednomu zaměstnavateli dlouhodobě (ale ne natrvalo) a ten by jim měl dlouhodobé zaměstnání garantovat. Američané se drží více své specializace, Japonci mění svou funkci v organizaci podle potřeb organizace. Nejvýraznější prvek teorie Z je spojení konsensuálního sdíleného rozhodování s individuální odpovědností. Vytváří příležitost pro účast na rozhodování, ale nezbavuje přijaté odpovědnosti za realizaci skupinového rozhodnutí. Systém vnější formální kontroly v západním světě se střetává s vnitřní silou pro povinnost v japonské kultuře. Proto teorie Z

sice zavádí vnitřní kontrolu, ale ta je doplněná potřebnou formální kontrolou. Tak se vztah mezi managerem a podřízeným pracovníkem zakládá na vzájemném respektu. (Bělohlávek, 1996, s. 43 – 44) Teorie Z byla úspěšně přenášena i do prostředí Evropy a dále modifikována. V polovině 80. let zde vznikla například takzvaná britská verze teorie Z. (Tureckiová, 2002, s. 68 - 69)

#### **1.4 Teorie managementu 90. let 20. století**

Protože předcházející dekáda nesplnila uspokojivě všechny požadavky a očekávání, jsou devadesátá léta opět ve znamení hledání efektivních principů a metod managementu a přijatelných vzorců chování. Začátkem 90. let si manažeři stále více uvědomují důležitost lidí a jejich podílu na úspěších organizace. Znalosti, dovednosti a vzdělanostní potenciál pracovníků, jsou-li propojené a využité, stávají se zásadním bohatstvím podniku a obrovskou konkurenční výhodou, protože se navenek projevují svými účinky, ale přesné příčiny jsou z okolí organizace těžko identifikovatelné.

„Učící se organizace“ (autor a termín Senge) je první důležitý produkt vývoje v teorii managementu období 90. let. Autor stanovil pět faktorů, které vedou k rozvoji učící se organizace. Jsou jimi: osobní mistrovství, mentální modely, vytváření sdílené vize, skupinové učení a jako pátý faktor systémové myšlení, který, podle Sengeho, integruje předcházející čtyři. Podstatou učící se organizace se tak stává systematické učení ve smyslu profesního i osobního růstu. (Tureckiová, 2002, str. 109 – 110)

Druhý podstatný koncept tohoto období jsou myšlenky informačního a znalostního managementu spojované pojmy „organizace založené na mozcích“ (Peters) a „znalostní kapitál a management“ (Drucker). (Tureckiová, 2002, str. 110)

K připomenutí pokračujících asijských vlivů i v tomto desetiletí uvádím myšlenky Nonaky a Takeuchiho, kteří v znalostním pojetí rozlišovali dvě

roviny znalostí: explicitní (formální, institucionalizované i hmotného charakteru, promítnuté v technickém i programovém vybavení) a tacitní (skryté v hlavách lidí, přinesené z předcházející praxe, získaný přehled a životní moudrost). Právě ty druhé jsou podstatou znalostního managementu (a tou zmíněnou kompetitivní výhodou – poznámka TP). Tato teorie opět potvrzuje sílu lidského faktoru pro úspěšnost firmy a důležitost udržet si takto vzdělané a kreativní pracovníky („knowledge workers“ termín Nonaka, Takeuchi). (Tureckiová, 2002, str. 110)

Japonský model výkonné výroby (kombinace JIT, TQM a TIM) umožnil více než 20 let nadvlády japonské průmyslové výroby nad ostatním světem. Zejména američtí odborníci reagovali na převahu Japonců a hledali východisko z tohoto stavu. Podnikali výjezdy do japonských továren, aby zjistili, že tamní manažeři, technici a dělníci dokáží pracovat s polovinou strojů, zásob i lidí než v USA. Tato praxe dala v 90. letech vzniknout názvu „štíhlá výroba“ a v USA se v inspiraci japonskými vlivy zrodil „reengineering“ (termín a teorie Hammer, Champy), jako metoda zajišťující nejvyšší výkony a efektivitu. Ustupuje se tedy od dřívějšího postupu zavádění nových funkcí pro zvýšení efektivity a výkonnosti. Funkce a s nimi i počty lidí se naopak redukují, sdružují a zhutňují. Cílem je dosáhnout maximálního výsledku z minimálního množství, objemu a prostoru. (Jirásek, 2004)

Při realizaci se reengineering vyznačuje těmito atributy vyvolávaných změn: podstatná (vychází z poslání organizace a smyslu stávajících manažérských činností), radikální (změny se dotýkají všech aktivit), dramatická (zasahují do všech manažerských rolí, a někdy i osudů pracovníků), procesy (mění uspořádání organizace v organizaci procesu jako celku). Aplikace činností reengineeringu jsou náročné na kvalifikaci a profesionalitu provádějícího odborníka a personální i organizační zajištění (naplánování a načasování jednotlivých akcí – poznámka TP).

S radikálními změnami reengineering nastavil zrcadlo stávajícím strukturám organizací a otevřel cestu procesnímu řízení. (Tureckiová, 2002, s. 128 – 129)

Ani tato razantní metoda však nevede k zaručeným výsledkům. Ukázalo se, že japonský vzor, spojený s kulturou a mentalitou tohoto národa, je mimo oblast jihovýchodní Asie těžko přenositelný a aplikovatelný jinde a obvykle nepřináší očekávané výsledky. Ale ani v Japonsku nezůstal kontakt východní a západní kultury bez odezvy. Zahraniční investice a prolínání vlivu Západu u mladé generace v Japonsku vyvolaly uvolnění se od celoživotní připoutanosti k jednomu podniku, principu seniority a absolutní oddanosti nadřizovaným. I to bylo zdrojem potíží, do kterých japonská ekonomika v 90. letech upadla a vzpomíná se dodnes. (Jirásek, 2004)

V 90. letech se objevila také metoda s názvem „Balanced Scorecard“ (zkratka BSC). BSC je prostředkem v oblasti stanovování cílů a ukazatelů a úzce souvisí s udržitelností úspěchu. Metoda BSC vznikla jako reakce na mnohdy překotné zeštíhlování podniků a šetření nákladů v zájmu efektní okamžité úspory na úkor nejen finanční efektivity, ale i ztráty vitality firmy v blízké budoucnosti (zejména stability a dynamiky).

Autoři metody doplnili finanční ukazatele fungování společnosti o nefinanční ukazatele (z oblasti podnikové kultury, práce s lidmi jako zdroji s potenciálem růstu i potíží, související s motivací,...), protože tento druh parametrů indikuje možné problémy obvykle ještě před jejich projevem ve finančních ukazatelích. Forma „Scorecard“ je přehledný výčet ukazatelů např. na straně tržeb (zákaznické ukazatele) a nákladů (procesní ukazatele) včetně zapojení příslušných nástrojů (prodej, marketing, výroba, logistika, nákup technologií,...) a doplnění ukazatelů růstových (zdroje) a jejich pokrytí (schopnosti, postoje, vlastnosti). Vše je zakomponováno do schématu řízení. (Plamínek, Fišer, 2005, s.92 - 93)

## 1.5 Vývoj managementu na počátku 21. století

V nastoupeném směru vývoje řízení lidí a organizací z devadesátých let pokračují vedoucí pracovníci i v první dekádě 21. století. Masivní využívání internetu ke sdílení informací a k rychlé komunikaci, nároky na okamžité reakce na měnící se podmínky v prostředí, potřeby restrukturalizace podniků a postupující globalizace ovlivňují i současné trendy v teorii managementu. Přetrvávají však i osvědčené teorie a praxe z minulých období.

Hlavní změny, které předpověděl Drucker (1994) už na začátku 90. let, se týkají: marketingu (odhad správného trhu výrobků a potenciálních zákazníků), vznik firem „správné“ velikosti (restrukturalizace velkých organizací na dislokované relativně samostatné části a vznik středních firem), nezávislý výzkum organizovaný na podnikatelském základě, nové uspořádání výroby vzniklé na známých principech, které se již někde osvědčily (flexibilní zakázková výroba), výroba orientovaná na potřeby zákazníka, statistické řízení jakosti (kaizen), spolupráce podniků (joint venture, subdodavatelé), orientace na progresivní materiály a technologie. (Drucker, 1994, s.103 – 136) Stále větší důraz je také kladen na ekologická hlediska výroby a používané suroviny a materiály a na úspory v energetických zdrojích.

Druckerem uváděným myšlenkám odpovídá i typ firem, které Peters s Watermanem (1993, s. 29) nazývají „inovativní společnosti“. Jsou to takové organizace, které reagují na změny, mění se spolu s makroekonomickými i mikroekonomickými podmínkami trhu. Špičkový manager nebo řídicí tým se umí v takovém prostředí a ve změnách a jejich realizaci orientovat. (Peters, Waterman, 1993, s. 29)

Jako příklad následováníhodného inovativního přístupu k podnikání pro nové tisíciletí může posloužit americký výrobce výpočetní techniky Dell Computer corp. se svými prodejními a servisními pobočkami po celém světě a výrobními závody v důležitých světových regionech. Zakladatel firmy Michael Dell od založení firmy (1984) vsadil na preferenci služeb

zákazníkům a jeho potřeb. Začal vyrábět všechny své počítače v individuálních konfiguracích podle objednávky zákazníka, s preferovanou dodávkou na místo využití, s dvouletým garantovaným záručním servisem v místě zákazníka i s opravou dokončenou do příštího pracovního dne od nahlášení poruchy („next business day service“ - termín Dell). Dell pracuje v režimu dodávek komponent JIT, s TQM, TIM a propracovanou logistikou dodávek regionálně produkováných výrobků. Své výrobky vyvíjí, vyrábí, prodává i distribuuje „sám“. Nepoužívá tedy slova distributor a výprodej, protože nepotřebuje distributorskou síť a skladové zásoby výrobků ani komponent. Model JIT mu umožňuje nákup dílů vždy za jejich aktuální ceny na trhu. To vše, spolu s vysokou kvalitou a pružností organizace výroby a logistiky, přísnou orientací vyráběných modelů na osvědčené potřeby trhu a přiměřenou cenou, umožnilo výrobcí postupně dosáhnout na přelomu tisíciletí vedoucího postavení světového výrobce ve třídě personálních počítačů. (Dell, Fredmanová, 2000, Margretta, 2004, s.62 – 64, Toman, 2005, s. 29) Tuto pozici si drží neustále dodnes.

## **1.6 Shrnutí**

V úvodu této kapitoly jsem popsal otevřený systém, uvedl funkce řízení a naznačil rozdíl mezi řízením a managementem.

V dalších podkapitolách je postupně uvedený stručný přehled teorií řízení organizací ve 20. století. Za prvních zhruba osmdesát let společně a zbylé dvě dekády odděleně. Rozdělení jsem zvolil v souvislosti s tématem této práce a s ohledem na chronologický i obsahový vývoj systemického přístupu. Jeho nasazení v koučovacím procesu v organizacích se datuje právě do období 80. let 20. století.

Z podaných charakteristik jednotlivých teorií je patrné, že teorie i praxe řízení nebo též managementu podniků jsou vždy ovlivněny aktuálním stavem

rozvoje technologií a techniky i jejich koncepcemi, ale i vnitřními a vnějšími vlivy ekonomickými, právními, sociálními, kulturními a dalšími. Jednotlivé metody a koncepty řízení tvoří systémy s mnoha parametry a reagují mnohdy citlivě i na malé zásahy. Teoretici i praktici teorií řízení se také shodují na tom, že nelze nalézt a definovat jednoznačně nejlepší model řízení a podobu uspořádání organizace, ale ani ideálního manažera. O to těžší roli mají lidé, jejichž úkolem je organizaci řídit, nebo jako poradci, trenéři, kouči dávat rady či doporučení managerům, nebo jim jakkoli jinak pomáhat rozvíjet organizaci a řešit jejich problémy.



## 2 Úloha manažera a managementu v současném podniku

*Výsledků dosáhneme tím, že využijeme příležitosti, nikoli tím, že budeme řešit problémy.  
(Peter F. Drucker)*

Minulá kapitola, pohlížela na systém organizace jako na prostředí/okolí subsystému manažera. Tato kapitola pojednává právě o tomto subsystému.

### 2.1 Požadavky a očekávání

Barnardovi připisují Koontz a Weihrich (1993, s. 52) závěry o hlavním úkolu manažerů v organizacích: „... zabezpečení systémové spolupráce prostřednictvím udržování společného úsilí ve formální organizaci.“

Barnard vytvořil názor o prvořadé úloze prezidenta firmy při utváření a řízení sdílených hodnot organizace. Zastával myšlenku, že úlohou vedoucího je využívat sociálních sil v organizaci, utvářet a usměrňovat hodnoty, a že vrcholový vedoucí pracovník, kromě zajištění plnění ekonomických cílů, musí zabezpečit angažovanost a aktivně organizaci řídit. Důraz kladl na řízení organizace jako celku a na kooperaci, v níž viděl potřebu jedince uskutečnit cíle přesahující jeho možnosti. Za základní funkce vrcholového manažera považoval: (1) zajistit systém komunikace, (2) zabezpečovat a podporovat rozhodující úsilí, (3) formulovat a definovat cíle (hlavně praktickou činností než pouze prostou deklarací). (Barnard in: Peters, Waterman, 1993, s. 100)

Manažeři se při své činnosti v současných podnicích setkávají s těmito druhy řízení: strategické řízení, marketing (řízení trhu), řízení financí, řízení lidských zdrojů, řízení kvality, řízení informací, krizové řízení a řízení změn. (Bělohávek, Košťan, Šulěř, 2001, s. 25) Pod strategické řízení lze zahrnout vlastní výrobu, logistiku i případný výzkum a vývoj. Uvedené skutečnosti

vypovídají o značných nárocích na řídicí pracovníky, ale také na jejich poradce a kouče.

## 2.2 Managerské funkce, role a kompetence

Efektivní plnění tohoto úkolu je zajišťováno prostřednictvím „managerských funkcí“ (původce Fayol). Vodáčková, Vodáček (2001, s. 51) uvádějí seznam pěti sekvenčně prováděných managerských funkcí: plánování, organizování, personální zajištění, vedení spolupracovníků, kontrolování a tři průběžných funkcí: analýza, rozhodování, realizace (včetně koordinace). Managerské funkce jsou orientačním průvodcem činností managerů, ale byla jim vytýkána jistá neurčitost. Proto Mintzberg nabídl detailnější soubor deseti činností sdružených podle příbuznosti obsahu ve třech skupinách a označil je „managerské role“. V tabulce na obrázku 4 je jejich seznam a rozdělení.

**Obrázek 4:** Rozdělení managerských rolí podle Mintzberga (zpracováno podle Tureckiová, 2002, s. 149)

<b>Formální autorita a status</b>	<b>Interpersonální role:</b>	<b>Informační role:</b>	<b>Rozhodovací role:</b>
	Představitel Vůdce Prostředník	Monitor Rozšiřovatel Mluvčí	Podnikatel Nárazník Distributor zdrojů Vyjednávač

Podle Mintzberga může být navíc managerem každá osoba, která v organizaci zastává hierarchicky vyšší postavení nebo libovolná osoba s přirozenou autoritou. (Tureckiová, 2002, str. 149) Je to tvořivý přístup k tvorbě neformálních organizačních struktur.

Manageři vykonávají managerské role postupně nebo průběžně všechny, jen podle pozice a specializace některým věnují více, jiným méně času. Aby je mohli úspěšně plnit, potřebují být vybaveni potřebnými kompetencemi. Podle Katze jsou tři typy kompetencí: (1) technické (schopnosti, dovednosti, kvalifikace, praxe) – jsou získávány vzděláním, tréninkem, zkušeností; (2)

lidské způsobilosti (schopnosti pro práci s lidmi (sociální, komunikační, empatické, vůdčí), znalosti motivačních teorií a strategií a taktik pro vedení lidí – jsou částečně dané charakterem a temperamentem a dále získávané zkušeností a zralostí; (3) koncepční (schopnost porozumět prvkům a vazbám ve struktuře organizaci a organizaci jako celku, umět rozlišovat dlouhodobé a krátkodobé cíle a potřeby, vlastní cíle a cíle vedené pracovní skupiny) – jsou získávané jako ty technické. Tureckiová doplňuje ještě typ „projekční kompetence“ (umět nejen identifikovat a analyzovat problém, ale i umět nalézt jeho řešení ... a ještě mít odvahu, vůli a trpělivost nalezené řešení realizovat – poznámka TP). (dle Tureckiová, 2002, s. 99 zpracoval a doplnil TP)

Za účelem spolupráce tvoří manažeři v organizacích pracovní řídicí týmy. Týmovou spoluprací, kromě profesních kvalit, podmiňují i určité osobnostní kvality manažera (komunikativnost, empaticnost, zdravé sebevědomí, důvěra, ochota naslouchat a spolupracovat, umět hodnotit druhé a přijmout jejich hodnocení, sebereflexe, kreativnost, pečlivost, trpělivost a ještě další „parametry“).

Všechny tyto rysy nejsou u každého rozvinuté stejně. Proto Belbin vytvořil na základě výzkumu typologii osmi neformálních rolí členů manažerského týmu, které si jednotliví manažeři podle svých silných stránek rozdělí a při řízení organizace je ve prospěch týmu naplňují: (1) předseda (kontroluje a koordinuje ostatní členy, rozpoznává jejich schopnosti); (2) tvarovač (zaměřen na rozhodování a úvahy o týmu); (3) inovátor (tvůrčí člověk, generátor nápadů); (4) monitor (analyzuje problémy a vytváří objektivní úsudky); (5) organizační pracovník (implementuje nápady, transformuje je do praxe); (6) týmový pracovník (zajišťuje soudržnost a spolupráci v týmu); (7) vyhledávač zdrojů (vyhledává zdroje a nápady mimo tým pro tým); (8) kompletovač (hlídá kompletnost, kvalitu a termíny plnění úkolů). Tento mechanismus dělby rolí pomáhá značně zefektivnit práci celého týmu. V praxi se manažeři ujímají i několika týmových rolí. (Tureckiová, 2002, str. 83 – 84)

### **2.3 Kritické faktory úspěchu**

K orientaci managerů ve vhodných oblastech organizačních aktivit, které zajistí prosperitu organizace přispěl svým pojetím „kritických faktorů úspěchu“ Chung. Uvedl je koncem 80. let v podobě: podnikatelská strategie, lidské zdroje, operační systém. V poradenské firmě McKinsey, kde v té době pracovali i Peters a Waterman (1993), rozpracovali Chungovy kritické faktory úspěchu a formulovali je v podobě „7S“: strategie (pozice vrcholového managementu k misi a vizi organizace), struktura (vymezení subsystémů organizace, jejich funkční a obsahové náplně a vazeb), systémy (procesy ve firmě – postupy řídicí práce), sdílené hodnoty (kultura organizace), schopnosti (kompetence managerů, potenciál firmy), styl (používané metody řízení v organizaci), spolupracovníci (pracovníci organizace a jejich potenciál). Tyto faktory slouží jako nástroj k vysvětlování a budování/prosazování podnikatelských zásad v organizaci. Umožňují přechod k řízení neformálně orientované organizace s iracionálními a intuitivními prvky, používat nové nástroje, rozvinout nové schopnosti.

### **2.4 Motivace a manager nebo leader**

Úloha vedoucích a řídicích pracovníků v organizaci je vést a řídit. Mít představy, na jejichž základě určovat cíle a plánovat a rozpracovat činnosti k úspěšné realizaci cílů, zajišťovat podmínky, řídit toky materiálu, zboží, služeb, peněz, lidí, organizovat jejich práci, včetně zabezpečení kvalitních pracovních podmínek a podpory pracovníků v čase nepohody. Vyhodnocovat průběžné etapy i konečné dosažené výsledky a přizpůsobovat se v dalších postupech měnícím se podmínkám a potřebám. Stále nacházet nové cesty a způsoby k zlepšování činností a výsledků. Podle stanovených kritérií odměňovat nebo trestat a motivovat pracovníky pro dosahování maximální

efektivity ve všech pracovních činnostech. Rozvíjet pracovníky a „vychovávat“ nástupce. Jedním z nástrojů, které se k tomu používají je motivace.

Armstrong (2002 s. 154) mluví o motivování v pracovním procesu jako o „...uvádění lidí do pohybu ve směru, kterým chcete, aby se ubírali za účelem dosažení nějakého výsledku.“ K zařizování takových věcí jsou nejvíce povolání vůdcové. Ti dokáží vhodně motivovat, předložit jasnou vizi, vysvětlit, přesvědčit, nadchnout a dát směr i intenzitu snažení ostatním pracovníkům organizace, kteří je pak dobrovolně a rádi následují.

Z výsledků studie, která se zabývala měřením stylů řízení a organizačního klimatu u deseti identických provozů jedné globální společnosti bylo patrné, že ty s nejvíce motivujícím organizačním klimatem byly současně nejefektivnější a nejvíce ziskové. Podařilo se dokonce výsledky kvantifikovat a bylo zjištěno, že 30% podíl organizačního klimatu na konečných výsledcích firmy je z 50 - 70 % ovlivňován stylem řízení (Kadlec, 2004, s. 8). Metoda měření spočívala v zjišťování, jak styl řízení dopadající na organizační klima je subjektivně vnímán zaměstnanci.

Studie také ukazují, že vynikající vedoucí jsou spíše manažeři typu leader (vůdce), kteří lépe zvládají všechny hlavní dimenze organizačního klimatu. Podle Kadlece (2004, s. 8) to jsou:

- jasnost – každý v organizaci ví, co se od něho očekává,
- standardy – vyvážené cíle pro organizaci i pracovníky,
- odměna – pracovníci jsou po zásluze odměňováni,
- odpovědnost – pracovníci mají důvěru a je jim delegována odpovědnost,
- flexibilita – organizace nemá zbytečná omezující pravidla,
- týmovost – zaměstnanci jsou motivováni příslušností k organizaci.

Styl řízení nespočívá v tom, jak si vedoucí myslí, že řídí, ale v tom, jak jeho řízení vnímají pracovníci. Kadlec uvádí šest hlavních stylů řízení a cílů, které preferují:

- direktivní – cíl: okamžité splnění úkolů,

- usměrňující – cíl: dlouhodobý směr a vize pro pracovníky,
- afiliativní – cíl: vytvoření harmonického vztahu s podřízenými,
- demokratický – cíl: vytvoření plného nasazení mezi zaměstnanci a získávání nových nápadů,
- příkladový – cíl: splnění úkolů podle vysokých standardů,
- koučovací – cíl: dlouhodobý profesionální rozvoj pracovníků. (Kadlec 2004, s. 9)

Každý z uvedených stylů má své místo a svůj význam. Direktivní a příkladový styl mají uplatnění při řešení krátkodobých úkolů. Usměrňující, afiliativní, demokratický a koučovací styly jsou vhodné pro dlouhodobé používání a mají zvláště pozitivní dopad na organizační klima. Vedoucí by měli ovládat několik stylů řízení a používat je podle okolností a potřeby. Ale vždy jen ty, které mají zvládnuté, a které odpovídají i jejich povaze. Je dobré si uvědomit, že změna stylu řízení jenom sama o sobě situaci zpravidla nevyřeší. Tím spíše, je-li prováděna jako reakce na vzniklou nepříznivou atmosféru ve skupině. Styly řízení též těsně korelují s firemní kulturou organizace.

Rozdíl mezi managery a vůdci je ve způsobu řízení, ale i v náplni jejich práce (liniový manager ve výrobě, obchodní ředitel). Manager lidi řídí, vůdce vede. Na následující tabulce na obrázku 5 jsou porovnány rysy řízení a vedení.

**Obrázek 5.** Rozdíly mezi řízením a vedením (zpracováno podle Barešová, 2004, s. 6)

Řízení ...	Vedení ...
Znamená dělat věci správně	Dělat správné věci
Je sledování cesty	Je hledání cesty
Je dodržování pravidel	Je stanovování a úprava pravidel
Je závislé na autoritě a moci	Je závislé na autoritě a dobré vůli
Vzbuzuje obavy	Vzbuzuje nadšení
Je to, co se dá vyučovat	Je to, čemu se dá naučit

V některých případech, myslím, se role leadera až příliš prosazuje jako optimální chování pro všechna vedoucí místa a za všech okolností. Přínosné bezesporu vždy je, když manager má rysy vůdce a umí je používat. Ale i vůdcovské chování může být v některých situacích horším řešením, když je třeba jednat rychle a rázně (i správné věci je třeba dělat správně). Oba typy chování jsou v organizaci potřebné. Obě varianty přinášejí profit pro organizaci a podněty pro osobnostní rozvoj vedoucích i pracovníků. Jen je třeba umět volit.

Vývoj osobnosti managera v osobnost leadera uvádí Tureckiová (2007). Na obrázku 6 v tabulce shora dolů probíhá rozvoj charakterizovaný vždy jako proces získávání zkušeností, zralosti, moudrosti a s tím i odvahy a sebedůvěry.

**Obrázek 6: Fáze přerodu managera v leadera** (dle podkladů Tureckiová, 2007, s. 21 do tabulky zpracoval a doplnil TP)

Stupeň přerodu	Charakteristika	Vztah založen na:
Manager/ poziční leader	Lidé ho poslouchají, protože je to jejich vedoucí a poslouchat ho musí.	poslušnosti.
„Transakční“	Lidé ho následují, protože chtějí - je to pro ně výhodné. Obě strany znají svá vzájemná očekávání a hodnoty směny.	solidnosti a toleranci.
„Výkonový“	Lidé ho následují pro to, co pozitivního dělá pro organizaci. K respektu k jeho znalostem a dovednostem se přidává respekt k jeho osobnosti.	uznání a obdivu.  (Bývá pro někoho dobrým poradcem, mentorem.)
Rozvíjející/ „Transformační“	Lidé ho následují, pro to, co pozitivního dělá pro jejich rozvoj. Co pro něho znamenají oni. V čem a k čemu jim pomáhá.	důvěře a vděčnosti.  (Bývá dobrým poradcem, mentorem, koučem.)
Osobnostní/ referenční	Lidé ho následují pro to, kým je a co svou osobností reprezentuje. Je pro ně nositelem hodnot, znalostí, vlastností, charakteru a slouží jim jako vzor chování a jednání.	úctě a touze po následování.  (Bývá dobrým poradcem, mentorem, koučem. Může být i dobrým systemickým koučem.)

## 2.5 Přidělování práce

Blanchard (1996) se ve své knize zabývá problematikou rozdělení úkolů a delegováním práce mezi manažera na střední a nižší úrovni a výkonného pracovníka. Poukazuje na častou chybu řídicích pracovníků v přebírání práce a dílčích úkolů z výkonných pracovníků na svá bedra. Hlavní příčiny Blanchard vidí v automatickém pokračování vzorce chování manažera z doby, kdy byl sám ještě výkonný pracovník, z obavy o kvalitu provedené práce podřízeným a o dodržení stanoveného termínu, dále snahou o dokonalost provedení, kterou může podle jeho představy zajistit jen on sám, a také z neuvědomění si nositele úkolu a odpovědnosti, či z podlehnutí obratnému vmanipulování výkonným pracovníkem manažera do role nositele úkolu a vykonavatele dalších kroků. Jedná se o předání rolí, protože původně odpovědná osoba pak klade dotazy na stav podniknutých opatření a na postup souvisejících prací.

Na splnění pracovního úkolu se podílí dva činitelé. První, který na řešení pracuje a druhý, který na průběh a výsledek práce prvního dohlíží. Každý má jasně určenou svou práci a svěřenou roli. Obtížnou se stává situace, kdy provádění práce a plnění pracovního úkolu nefunguje podle standardizovaných, či dohodnutých pravidel, nebo plánu. Z tohoto pohledu se podstata práce nemění, ale vzniká problém pro všechny v okolí. Nejen pro pracovníka, ale i manažera a podle rozsahu a důležitosti až i pro celou organizaci. Pro pracovníkovi nadřízeného manažera pak vznikne problém dvojitý. Bere mu čas a energii pro jeho vlastní práci (tedy k řízení svých podřízených) a ukazuje na jeho slabiny v plnění manažerských funkcí a ohrožuje tak jeho pozici manažera. A může mít dopad i na celou organizaci a tedy opět i na manažera a pracovníka. Blanchard k tomu poznamenává: „Čím méně budete řešit problémy druhých lidí, tím více času vám pro ty lidi zbyde.“ (Blanchard, 1996, s. 39)



Na tyto potřeby, zejména managementu střední úrovně, Blanchard reaguje publikováním čtyř pravidel Onckena.

Pravidlo 1 spočívá v přesném stanovení a popsání pracovního úkolu.

Pravidlo 2 pojednává o konkrétním zadání úkolu na co nejnižší organizační úroveň podle jemu odpovídající důležitosti.

Pravidlo 3 hovoří o zabezpečení úkolu podle jednoho ze dvou principů: (a) nejdříve pracovník přijde s návrhem a potom jedná (pro důležité úkoly a úkoly riskantní z hlediska možného dopadu při neúspěchu), nebo (b) pracovník jedná a pak konzultuje (v případě kompetentních pracovníků, při opakujících se nebo podobných úkolech). Případně lze oba principy kombinovat. Nejprve zvolit řízení podle principu (a) a postupem času nebo pro dílčí části úkolu přejít k (b).

Pravidlo 4 zajišťuje kontrolu průběhu a plnění úkolu na předem dohodnutých a realizovaných kontrolních schůzkách. (Blanchard, 1996, s. 41 – 67)

Výše popsaný model znázorňuje tzv. „boss-management“ (termín Blanchard, 1996, s.70), kdy manager s větší, či menší účastí svých podřízených podle Onckenových pravidel definuje úkol, zadá ho, naplánuje plnění a kontrolní mechanismy a následně řídí pověřené pracovníky v procesu plnění.

## **2.6 Delegování**

Dalším stupněm řízení pracovníků je delegování. Podle Blancharda v případě delegování pracovníci úkoly nejen plní, ale si je podle pravidel Onckena i definují, zadávají, plánují a kontrolují sami. Úloha managera zde spočívá v dohlížení na plynulý průběh úkolů, příležitostné kontrole a hodnocení výsledků práce svých podřízených, zásazích v případě neočekávaně vzniklých potíží, selhání nebo řešení koordinace s dalšími

subjekty v případech, které stojí vně kompetence a pravomoci pracovníků – řešitelů úkolů, či v případě potřeby intervencí ze strany vyšších složek organizace.

Delegování rovněž naplňuje definici managementu. „Management je plnění pracovních úkolů prostřednictvím jiných lidí.“ (Blanchard, 1996, s. 70). Tento způsob řízení zvyšuje efektivitu a kvalitu managerovy práce, jakožto poměru výkonu řízené jednotky a vkladu manažera. Přenosem podílu rozhodování a pravomocí, ale i dílčí odpovědnosti z manažera na pracovníka je nastaven proces „self-managementu“ (termín Blanchard, 1996, s.70), který je výhodný pro manažera v získání času použitelného na další řízení a přípravu svých podřízených. Výhodami pro podřízené jsou úspora času odpadnutím předchozích častých jednání s managerem, získání energie, motivace, pracovní morálky a odpovědnosti k řešení úkolů, které chápou jako své vlastní, protože si je sami zadali.

Pět pravidel pro úspěšné delegování a zajištění splnění úkolu.

1. Pro delegování se manager musí zbavit všech svých obav z delegování. To znamená mít důvěru a tím i pocit bezpečí z delegování úkolu pracovníkovi. Zajistí si postupným předáváním úkolu, počáteční spoluprací a průběžnou kontrolou. Intenzita a frekvence těchto intervencí se bude postupem času zmenšovat.
2. K delegování může manager přistoupit až v okamžiku svého přesvědčení, že jeho lidé vědí přesně, co mají dělat. Zajistí si nasloucháním návrhů a postupů přicházejících od pracovníka.
3. Zajistit pro pracovníka dostatečné zdroje (čas, informace, finance, lidi, podporu z vedení). Zdroje a jejich objem si pracovník nadefinuje sám. Zajistí pracovníkovi poskytnutím vlastní podpory v zajištění dostupnosti potřebných zdrojů a potřebnou podporou po celou dobu úkolu.
4. Předem s pracovníkem dohodnout a zkontrolovat parametry a plánované výsledky úkolu (výdaje, termíny, kvalita a kvantita výsledků). Zajistí schválením všech důležitých parametrů a výstupů.
5. Zajistit dostatečnou loajalitu a motivovanost pracovníka pro řešení delegovaného úkolu. Hlavním motivačním prvkem u lidí, kteří jsou schopni self-managementu je vědomí řešení vlastního úkolu a pocit hrdosti nad zvládnutím tohoto úkolu. To manager zajistí projevenou důvěrou a

spravedlivým hodnocením práce a pochvalným ohodnocením postupně dosahovaného pokroku a úspěchů (Blanchard, 1996, s. 71 – 77, poznámky o zajištění TP).

V praxi se osvědčuje jako převažující prostředek k dosažení stavu připravenosti k delegování u pracovníků primární didaktická metoda kolektivního tréninku. Doplňkovou, či pokračující metodou je individuální koučování. U managerů převládající didaktickou metodou k rozvinutí schopností a vytvoření dovedností pro delegování (popř. k „výchově“ pro delegování), je individuální koučování. Doplňkovou nebo pokračující metodou k zdokonalení individuálně potřebných technik může být problémově specializovaný kolektivní trénink nebo individuální mentoring či consulting.

Blanchard hovoří o delegování jako o vrcholném stupni managementu (1996, s.68). V dnešní době zařazujeme delegování spíše již do kategorie vedení lidí (leadershipu). Jako jeho rozvinutější formu rozlišujeme také ještě zmocňování (empowerment). Při delegování je nastavená sdílená odpovědnost managera/leadera a pracovníka za průběh a výsledek úkolu a dochází k častějším kontrolám. Zatímco v případě zmocnění panuje v tomto směru větší volnost a odpovědnosti se přesouvají na zmocněnce. Zmocněnec se více podílí na vytváření rozhodnutí o cílech a úkolech organizace i metodách a prostředcích, které k tomu budou použité. Pojednává o tom např. Tureckiová (2007, s. 59-60).

## **2.7 Řízení procesů v čase**

Umět hospodařit s časem a efektivně ho využívat patří k základním požadavkům na kvalitního managera a leadera. Úměrně k důležitosti tohoto tématu existuje řada teorií na rozdělení a trávení pracovního času. Jednu z nich předložil Blanchard (1996), který rozlišuje tři druhy organizačního času:

1. Čas pro nadřízené je doba, kterou strávíme komunikací s nadřízenými a prací pro ně. Je důležité včasným, přiměřeným a pravdivým informováním udržovat své nadřízené ve stavu spokojenosti, abychom se tak vyhnuli zvýšené pozornosti směrem ke své osobě. Neznamená to však, že s nimi musíme vždy a ve všem souhlasit.

2. Čas vyžádaný systémem je část pracovní doby nutná na plnění požadavků administrativy, spolupráci a komunikaci s kolegy na stejné úrovni v hierarchii podniku, vyplňování formulářů, účast na schůzkách a telefonické rozhovory, objednávání nebo poskytování služeb v rámci organizace. (Podíl tohoto času je zpravidla přímo úměrný velikosti organizace a nepřímo úměrný stupni zavedených standardů a systémů organizačního řízení, či použitého informačního systému - poznámka TP). Tento čas je daň za to, že se bez podpory pomocného personálu a kooperace s okolím neobejdeme.

3. Čas pro vlastní práci je naším nejdůležitějším časem, ve kterém můžeme projevit svou individualitu. Je to čas dvojího druhu:

- čas pro podřízené je ta část času pro vlastní práci, kterou budeme muset věnovat podřízeným. V našem zájmu je, aby ho bylo co nejméně. K tomu slouží dobrá organizace vlastního času a dovednost delegování úkolů na své podřízené;

- čas „svobodné vůle“ (termín Blanchard, 1996, s. 84) je podstatný pro vlastní realizaci a tvůrčí příspěvek pro organizaci. V něm je skrytý potenciál jednotlivce a tím i celé organizace (růst, pokrok a konkurenceschopnost). Zároveň je to čas velice náchylný na jeho krácení, protože je první na řadě v případě vzniku jakýchkoli potíží nebo dodatečných požadavků. Rozsah a stabilitu vlastního času lze úspěšně a efektivně budovat posilováním vztahů s managementem a ostatními spolupracovníky v organizaci. Neformální přístup založený na korektních a přátelských vztazích zjednodušuje komunikaci a urychluje vyřizování pracovních záležitostí. (Blanchard, 1996, s. 79 – 90)

## **2.8 Vliv pracovníků na řízení a význam jejich hodnocení**

Pro potřeby řízení a managementu je důležité co nejlépe znát své podřízené a umožnit jim a také podporovat jejich osobní rozvoj. V souvislosti s plánováním osobního rozvoje vedoucího zajímá, jak se pracovníci projevují chováním, ve znalostech a v pracovních dovednostech, jaké jsou mezi nimi rozdíly v charakteru, temperamentu, hodnotách, motivaci a očekáváních.

K získávání pracovníků s hledanými kompetencemi a k identifikování potřeb jejich dalšího rozvoje spolupracují manažeři s interními nebo externími specialisty v oboru personalistiky a vzdělávání (poradci, lektory, trenéry, kouči). Pro řídicí pracovníky to znamená odhalit případné mezery v požadavcích na kvalifikaci a jiné potřebné dovednosti svých podřízených a definovat sami nebo ve spolupráci s personalisty a andragogy další postup při odstraňování těchto nedostatků. Při návrhu postupu výukových potřeb a metod se řešitelé soustřeďují na tři úrovně celků: organizace (zde se jedná o analýzu silných a slabých stránek), pracovní skupiny (analýza plánů a popisů pracovních míst, speciální tréninkové přehledy), jednotlivci (analýza individuální práce, hodnocení výkonu). (Armstrong, 1991 s. 407 – 412)

Podle Armstronga (2002, s.181) je důležité hodnotit na jednotlivých pracovnících:

- charakteristiky lidí - individuální rozdíly, způsoby vnímání, očekávání,
- hodnoty – co je pro ně důležité co je třeba brát v úvahu při stanovování cílů,
- schopnosti – verbální a motorické dovednosti,
- inteligence – schopnost řešit problémy a aplikovat principy, usuzovat a vnímat vztahy,
- osobnost – vše, co se týká chování jedince, způsobu uspořádání a koordinování chování, když jedinec vstupuje do interakce se svým okolím,
- vliv původu a kultury – sociokulturní prostředí, role, vztahy,
- postoje – relativně ustálené názory vytvořené na konkrétní záležitosti (pevnost v názorech a hodnotách).

Neméně důležité při úvahách o rozvoji pracovníků a podpoře osobního rozvoje jsou faktory působící na chování při práci. Dopad těchto vlivů závisí na osobnostních charakteristikách pracovníků a projevuje se podle situace na pracovišti. Uplatňují se jako:

- prostředí organizace – typ, vstřícnost, proměnlivost,
- charakteristiky role – neurčitost role, konfliktnost role,
- charakteristiky práce – včetně pracovního místa (autonomnost, potřebnost),

- chování vedoucího – důraz na cíl a pomoc při ulehčení práce,
- charakteristika pracovních skupin – včetně atmosféry spolupráce a přístupu. (Armstrong, 2002, s. 153)

Cílem strategického rozvoje zaměstnanců v organizaci je vytvořit logický, úplný a jednotný rámec pro rozvíjení lidí, intelektuálního kapitálu, rozvojových programů a prosazování a podporování podnikového týmového a individuálního učení a vzdělávání systematickým způsobem. (Armstrong, 2002, s. 468 a dále)

Psychologové doporučují více zapojovat zaměstnance do rozhodovacích procesů, upouštět od autoritativního řízení a přecházet k modelu koučování, ve kterém manager nedává tolik instrukcí a uvolňuje zaměstnancům prostor pro naplňování jejich idejí. V období adaptace nového zaměstnance ve firmě managerům doporučují podávat hodně instrukcí, sledování práce a dávání zpětných vazeb. Zhruba po třech měsících zaměstnanec přechází do stádia pochybností o dostatečném zvládnutí své práce. Očekávaný „úspěch“ se dosud nedostavil. Potřebné je nabídnout pomoc a projevovat ocenění zvládnutých problémů. Když se podaří toto období se zaměstnancem překonat, je možné začít delegovat. Přibližně po roce přejít na koučovací styl práce. (Hansen Čechová, 2009, s. 44 – 45)

## **2.9 Shrnutí**

Role vedoucích pracovníků organizaci jsou náročné a úkoly, které jsou na ně denně kladeny nejsou jednoduché. V této kapitole jsem popsal, co se od lidí v pozicích vedoucích očekává a zhruba jaké nástroje ke splnění těchto očekávání mají. Uvedl jsem rovněž rozdíly mezi managerem a leaderem a zároveň, jak je možné se z managera stát dobrým leaderem.

Do samostatných podkapitol jsem rozdělil úkolování, delegování a vedení podniku, což je obsahem práce liniových managerů a vrcholových managerů. Zejména liniovní manažeři se učí v raných fázích své manažerské praxe osvojit

si popsaný mechanismus chování a jednání při řízení svých úkolovaných pracovníků.

Čas je veličina, kterou si člověk stanovil, aby se lépe orientoval v prostředí a v událostech okolního světa a proměřoval pomocí ní svůj život. Čas, vzhledem k prováděným činnostem, vnímáme většinou v jeho extrémech: buď je už pozdě, nebo ještě „dost času“. Jen málo lidí dokáže s časem správně nakládat. Proto jsem tomuto tématu věnoval samostatnou podkapitolu. „Time management“ bývá také častým požadavkem koučovací praxe.

Stranou procesu managementu nezůstávají ani pracovníci organizace. Jedním z prvořadých úkolů manažera (leaderovi to netřeba ani zmiňovat) je zajímat se o pracovní podmínky a problémy svých podřízených (v některých případech citlivě i v osobní rovině), starat se o jejich rozvoj a podílet se na práci k udržování jejich relativní spokojenosti. Jsou přece důležitým (i když ne jediným) „nástrojem“ ke splnění společných cílů, ale hlavně jsou to lidi. Proto jsem i této problematice vyhradil samostatnou podkapitolu.

Na závěr kapitoly se pokusím o následující úvahu. Manager i leader mají v organizaci své nezastupitelné místo. Manager bývá do funkce povýšen/ustanoven svými nadřízenými na základě kvalifikace a praxe. Leaderem se může v pozici manažera praxí stávat až postupně. Zda-li už je leaderem neurčují nadřízení, ale podřízení.

### **3 Sociální aspekty v procesu řízení**

*Nejlepší možnost, jak poznat něčí charakter, neposkytuje nepřízeň osudu, ale moc.  
(Abraham Lincoln)*

Sociálními aspekty v procesu managementu a leadershipu mám v této práci na mysli především vlastnosti a osobnostní předpoklady manažera či leadera a jejich chování a jednání směrem k organizaci (její kultuře, cílům, podřízeným a k jiným vedoucím). Zcela zde opominu systémy finančního odměňování, (dodatečných) dovolených a nabízení různých typů benefitů, které slouží k stimulaci a motivaci členů organizace s tím, že je považuji za důležité nástroje řízení a prostředky sloužící ke zvýšení prosperity organizací i uspokojování potřeb organizací, ale jen volněji související s koučováním.

#### **3.1 Vývoj sociálního pohledu na pracovníky v organizaci**

Je zajímavé sledovat na jednotlivých etapách vývoje strategií, metod a konceptů řízení/managementu organizací vývoj pohledu na jednotlivé složky těchto procesů. Vývoj názorů na úlohu podřízených pracovníků v organizaci a vztah k jejich potřebám lze označit klíčovými slovy: poslušnost a kázeň, relativní bezpečí zachování práce při plnění úkolů (Taylor); pravidla, řád (Fayol, Weber); projevení účasti a zájmu, sounáležitost pracovníků se skupinou (McGregor, Mayo); respekt od nadřízených k osobě a kvalifikaci, kompetence, týmovost, rozvoj osobnosti, pocit platnosti a důležitosti pro podnik (od Blancharda po Lawrence a Lorche); seberealizace, dávání (Senge, Drucker).

Těžko lze jednotlivé prolínající se fáze přesně vymežit a od sebe oddělit, ale přesto se nemohu ubránit paralele s Maslowovou pyramidou potřeb, aplikovanou na situace, které byly v procesu postupného vývoje řízení komunikovány a stanovovány mezi manažery a podřízenými pracovníky i uvnitř obou skupin. Musíme ale k potřebám uvedených skupin přidat ještě třetí subjekt a tím jsou potřeby organizace. Jen vzácně jsou totožné s potřebami



managerů a pracovníků. Úloha k řešení v této oblasti managementu tedy spočívá ve sladění všech těchto cílů. Vzniká trojúhelník potřeb: organizace – managerů – pracovníků (Adairův funkcionální leadership). Společným jmenovatelem je zadání od vlastníků organizace: výkon a zisk. Pokud se podaří do pomyslného jmenovatele zařadit ještě spokojenost, spokojeni mohou být nakonec všichni. Ale jak praxe ukazuje, jednoduché to není.

### **3.2 Předpoklady úspěšnosti organizace**

Podmínky úspěšnosti organizace podle Koubka jsou: koordinace v směřování k cíli, podávaná včasná zpětná vazba o vznikajících překážkách a problémech, propracovaný systém vzdělávání, odměňování a informace o potřebách, ochota rozvíjet pracovníky, vytvářet a podporovat pracovní vztahy a atmosféru partnerství se spolupracovníky, dodržovat zákony a etiku. (Koubek, 2004, s. 175 – 176)

V současné organizaci je na denním pořádku reagovat a vyrovnávat se s neustále přicházejícími změnami. K efektivnímu řízení změn probíhajících v podniku identifikoval Carnall (1990, s. 161 - 163) čtyři základní kompetence: rozhodování, vytváření koalic, akceschopnost a udržování pohybu a úsilí.

Do rozhodování autor zařazuje získávání a používání informací, intuici a vizi, schopnost odmítnutí tvrzení typu: „to je nemožné“, „to ještě nikdo neudělal“, „to nebude fungovat“. Dále sem patří porozumění „pracovním“ a „politickým“ souvislostem, schopnost slučovat dovednosti, identifikovat pohledy, myšlenky a názory následovníku i oponentů, kombinovat funkční staré s novým a také být empatický ve vztahu k podnikové kultuře.

Rozhodnutí se nedá realizovat, když pro ně není podpora a nejsou zdroje. Tyto atributy ošetřuje kompetence vytvářením koalic. Carnall do ní počítá schopnost vyjasnění myšlenek (správnosti/platnosti informací, uskutečnitelnost myšlenek), získání následovníků a podporovatelů, vytvoření podpůrné sítě z

klíčových lidí a skupin (které sice nejsou v procesu změny přímo zapojeny, ale mohou pomoci) a umění prodat koncepci /myšlenky změny.

Třetí základní kompetence je akceschopnost. Sem autor zařadil zacházení s opozicí („počíhat“ si na ni, zpracovávat ji a vyjádřit podporu těm, kteří se k myšlenkám změny přihlásí), motivovat lidi k vyzkoušení nových myšlenek změny, způsobů práce a systému, poskytnutí podpory k riskování a experimentování, vytváření sebevědomí.

Čtvrtou kompetenci pojmenoval Carnell jako udržování pohybu a úsilí/vytrvalosti. Zahrnuje budování týmu, přijetí odpovědnosti a vytváření pocitu spoluvlastnictví, sdílení informací i problémů, získávání údajů z nového systému po změně k posilování jeho věrohodnosti, poskytování zpětné vazby o dosahovaných úspěších, operativnost ve stylu a přístupu k problémům, víra v lidi, že vyřeší své problémy, povzbuzování, nepřikazování.

Uvedené základní kompetence pro realizaci změn v organizaci kladou nároky na profesní i sociální vlastnosti manažera a leadera, jeho empatii a diplomacii. Těm se více věnuje i následující podkapitola.

### **3.3 Osobnostní předpoklady manažera a leadera**

Armstrong (1995) uvádí jedenáct vlastností a kvalit dobrých managerů, které na základě průzkumu sestavili Pedlar, Burgoyne a Boydell: (1) znalost základních fakt, (2) příslušné profesionální vzdělání, (3) neustálá vnímavost k událostem, (4) analytické schopnosti, způsobilost řešit problémy a rozhodovat, schopnost úsudku, (5) společenské schopnosti a dovednosti, (6) emocionální odolnost, (7) činorodost, (8) tvořivost, (9) duševní bystrost, (10) vyvážené vědomosti a zkušenosti, (11) sebepoznání. (Armstrong, 1995, s. 20)

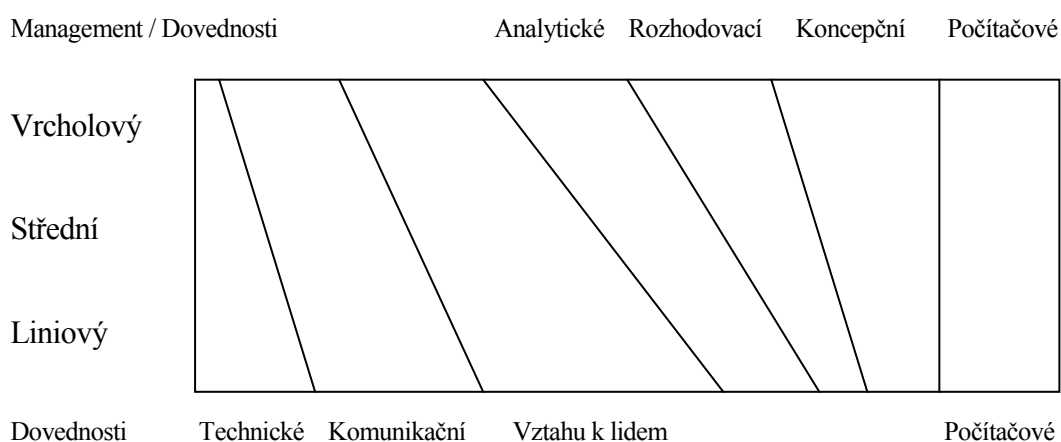
Koubek vyjmenoval podmínky úspěšnosti manažera takto: mít přiměřené množství informací pro přehled o dění v organizaci; vytvořený popis pozic, pravomocí povinností; mít k dispozici hodnocení a potenciál pracovníků; umět

sám hodnotit; umět pomáhat, motivovat a oceňovat; umět komunikovat; umět zpracovávat a ukládat informace, sebevzdělávat se a mít k tomu příležitost. (Koubek, 2004, s. 176)

Úloha manažerské práce spočívá podle Armstronga: v řešení záležitostí a jejich dovedení ke zdárnému konci, být schopen zjistit, co se v organizaci děje a reagovat na nové situace a problémy, reagovat na vznikající požadavky. (Armstrong, 1995, 19 – 20)

Donelly, Gibson a Ivancevich ve své publikaci (1989, s. 32 - 36) uvádějí manažerské dovednosti a stupeň jejich rozvinutí vzhledem ke třem úrovním managementu: vrcholového, středního a liniového. Situaci názorně ukazuje schéma na obrázku 7.

**Obrázek 7:** Schéma rozložení intenzity potřeb manažerských dovedností na jednotlivých stupních managementu (podle Donelly, Gibbon, Ivancevich, 1989 s. 36, zpracoval a graficky upravil TP)



Největší rozdíly autoři sledávají v dovednostech týkajících se vytváření a udržování dobrého vztahu k pracovníkům. Tuto dovednost přisuzují jako nejpotřebnější liniovým managerům. Ti jsou v denním kontaktu a řídí své podřízené a mnohdy jsou na výsledcích jejich práce „existenčně“ závislí. Pro vrcholové managery jsou, kromě vztahu k podřízeným, důležité analytické, rozhodovací a koncepční dovednosti. Pro všechny tři skupiny managerů stejně (a hodně) jsou důležité dovednosti v ovládnutí svého počítače, a hlavně práce

s programy. Autoři uvádějí, že podle studie týkající se sta personálních ředitelů největších amerických společností jich sedm z deseti věří, že počítačové dovednosti jsou velmi důležité nebo základní v umění a rozvoji managementu. (Donnelly, Gibson a Ivancevich, 1995, s. 33)

Špičkoví manažeři mají podle Stewartové společné tyto rysy: ochotu tvrdě pracovat, vytrvalost a odhodlanost (houževnatost), ochotu riskovat, schopnost vzbuzovat nadšení. (Stewartová in: Armstrong, 1995, s. 21)

Adair na základě hodnocení vyšších managerů seřadil podle důležitosti od nejhodnotnějších dvanáct vlastností vůdců: (1) rozhodnost, (2) schopnost vést, (3) poctivost, (4) nadšení, (5) představitivost, (6) ochota tvrdě pracovat, (7) analytické schopnosti, (8) schopnost porozumět druhým, (9) schopnost všimnout si příležitosti, (10) schopnost zvládnout nepříjemné situace, (11) schopnost rychle se přizpůsobit změně, (12) ochota riskovat. Sám autor i Armstrong tyto stupnice relativizují s odkazem na to, že definice jednotlivých hesel v hodnocení jsou široké a nejednoznačně vysvětlitelné a vždy záleží na situaci a okolnostech, ve kterých se vůdce při rozhodování nachází. (Armstrong, 1995, s. 158)

Faktory, které rozvíjejí tyto excelentní vlastnosti, seřadil na základě zjišťování mezi vedoucími funkcionáři Margerison podle dosaženého bodového ohodnocení (vždy ze sta možných bodů) takto: (1) schopnost pracovat s lidmi: 78; (2) dřívější odpovědnost za důležité úkoly: 75; (3) potřeba úspěchů: (75); (4) dřívější zkušenosti ve vedoucích funkcích: 74, (5) široké zkušenosti v mnoha funkcích získané před 35. rokem věku: 68; (6) schopnost uzavírat dohody a vyjednávat: 66; (7) ochota nést riziko: 63; (8) schopnost mít více nápadů než druzí: 62; (9) mít talent podporovaný bezprostředními nadřízenými: 60; (10) schopnosti měnit styl řízení podle potřeby: 58. (Armstrong, 1995, s. 159) Uvedený přehled potvrzuje logický konstrukt, že některé schopnosti, znalosti a zkušenosti rozvíjejí potřebné další, a že přirozené schopnosti jsou rozvíjeny zkušenostmi z praxe předcházejících míst. To

podporuje logický názor, který zastává Secretan, že schopnost vést je z větší části získaná a staví na přirozeném talentu. Dodává ještě, že „... vůdce potřebuje v první řadě inteligenci, pozitivní postoj a kombinaci odvahy, obezřetlosti a zdravého rozumu...“ (Secretan in: Armstrong, 1995, s. 159)

Armstrong (1995, s. 160) rozděluje vůdce do tří typů: charizmatický/bez charizma, autokratický/demokratický a vizionář/manipulátor. I tato typologie předpokládá nevyhraněné typy chování jednotlivých osob. Jinak by byla na místě otázka, zda-li jsou vedoucí autokratického typu, nebo manipulátoři či bez charizma vlastně vůdci.

Dotlich a Cairo (2006) se zabývali otázkou, proč výkonní ředitelé selhávají ve svých funkcích. Dospěli ke zjištění, že selhávající ředitelé: jsou neschopní aktivně reagovat na novou technologii nebo produkt či službu konkurence, učinit si jasnou vizi a perspektivu oboru, neschopní realizovat vynikající strategii, nedostatečně komunikují s vedením, jsou neschopní udržet si v organizaci talentované lidi a v případě potřeby je nahradit. To jsou jen zjevné příčiny neúspěchu. Existují však i prvnímu pohledu skryté příčiny chyb, kterých se tito vedoucí dopouštějí. Autoři došli k tomuto seznamu kritických nástrah, které mají pro ředitele stejně fatální následky: arogance, teatrálnost, náladovost, přílišná opatrnost, vrozená nedůvěra, rezervovanost, rebelantství, pasivní odpor, perfekcionismus a snaha zalíbit se.

### **3.4 Moc a autorita**

Moc je podle Webera „...možnost uplatnění něčího přání nad přáním druhých.“ (Weber in: Bedrnová, Nový, 2001, s. 10) Zdroje moci podle téhož autora jsou: osobnost, vlastnictví, organizace. V situaci organizace – pracovník je tedy rozdělení moci zřejmé. Jde o to zajistit, aby působení moci nemuselo být jejím vymáháním, ale poklidně plynoucím procesem. Shoda nebo alespoň podobnost mezi cíli pracovníků a organizace je proto žádoucí, ale není

samozřejmá. Úlohou managerů je sladit tyto cíle a vhodnou motivací pracovníků a vyjednáváním s představiteli organizace zajistit maximální splnění potřeb a očekávání obou stran. Jako jeden z nástrojů k tomu slouží autorita.

Autoritu, ve smyslu oprávnění uplatňovat moc nad podřízenými pracovníky, dostávají vedoucí od vlastníků organizace podle své pozice v organizaci a její hierarchie je zpřístupněna v pracovních smlouvách, organizačních řádech a je součástí kultury organizace. V duchu těchto nastavených pravidel je moc uplatňována a přijímána.

Autorita je ale chápána též jako neformální moc, která je někomu „předána“ k užívání a pak přirozeně a dobrovolně uznávána skupinou podřízených této moci. Schopnost získávat přirozenou autoritu patří do základní výbavy leadera. Je vázaná na osobnost a spojená s jejími atributy: fyzická stránka, duševní kvality, morální jistota a osobnostní vlastnosti. (Bedrnová, Nový, 2001, s. 11)

### **3.5 Shrnutí**

Každý z uvedených autorů přispěl k charakteristikám a osobnostním vlastnostem úspěšných managerů a leaderů svým dílem. V mnohých rysech a vlastnostech se shodují. A shodují se i v tom, že ideální manager ani vůdce pro všechny příležitosti a situace zkrátka není. Managery je potřeba vzdělávat a vůdcům je třeba dát prostor a důvěru, aby se mohli „rozvinout. K identifikaci potřeb a analýze dovedností a různých formem a metod vzdělávání se vyjadřuje Armstrong (1991). Tyto analýzy ústí ve výcvikové modely a koučovací procesy, speciálně připravované pro jednotlivé skupiny a na požadovaná témata (Armstrong, 1991, s. 409 – 415).

Důležité, ale pro vedoucí určitě i zajímavé, je vědět, co očekávají podřízení od vedoucích „své“ organizace (a nemusí to být jen jejich přímí

nadřizení). Myslím si, že v zásadě jim je jedno, jestli je řídí manager nebo vede vůdce. Podstatné pro ně je, a souhlasím s tím, co uvádí Armstrong (1995, s. 160 – 161), jestli je vede správným směrem, mají dost informací o tom, kam jdou a proč, kde jsou teď a co se bude dít dále, k čemu je to užitečné, ale hlavně, co to bude pro ně konkrétně znamenat. Naneštěstí všechny odpovědi na tyto, pro ně zásadní otázky, chtějí slyšet od jednoho člověka – svého vedoucího. Protože tyto požadavky nejlépe splňuje člověk nejen rutinně zkušený ve svém oboru, ale i s vizí a tím, co se obvykle označuje jako „měkké“ dovednosti, tedy plně kompetentní, pojmenovali teoretikové řízení takového všestranného jedince leaderem (vůdcem), aby ho odlišili a vyzdvihli mezi ostatními. Původ, historii a řadu vzorů má tento termín zcela jistě ve vojenství. Dovolím si připomenout ještě, dle mého, jednu zásadní věc. Každý vedoucí, a chce-li být vůdcem tak zvlášť, musí umět být laskavý i přísný, vstřícný i odmítavý, férový a spravedlivý, ale především dostatečně jistý, přesvědčivý a zdravě sebevědomý. Musí umět být příkladem všem svým podřízeným. Jinak ho čeká ve vedoucí funkci lopotná práce a u podřízených sklídí nezáměr, ignoraci, odmítání, posměch až opovržení.

Za zmínku stojí také to, že výzkumy Adaira i Margerisona se odehrály na lidech ve Spojeném království. V této souvislosti se nabízí otázka, zda by byl rozdíl v odpovědích od vedoucích třeba v USA nebo Číně. Domnívám se, že by rozdíly byly (a v Číně větší), a že odpovědi a bodové skóre jsou závislé na kultuře národa a kultuře organizace.

V rámci organizace je důležitou činností vedoucích soustavným a plánovaným vzděláváním umožnit a zajistit svým podřízeným odborný a s tím i kariérní a osobnostní růst. Stejně důležité je, aby i manažeři a leadeři měli neustále na mysli a dbali o svůj profesní a osobnostní rozvoj. Vlastní zkušenost, neboli praxí ověřená znalost, je podstatným způsobem získávání dovedností. Samotná zkušenost však není nejvyhledávanějším učitelem zvláště, když si uvědomíme že je vykoupená chybami a cenou, kterou za ně mnohdy musíme

zaplatit. Oscar Wilde k tomu říká, že „zkušenost je pojmenování, které dáváme svým chybám., (Wilde in: Armstrong, 1995, s. 20). Jiné způsoby, kterými manager může nabývat zkušeností, kromě každodenní praxe, je například koučování, jakožto vnější vedení. Je to proaktivní způsob chování vůči požadavkům na svou profesi i vzhledem k rozvoji osobního potenciálu růstu.



## 4 Metoda systemického přístupu

*Nejdůležitějším životním úkolem člověka je родit se a stávat se něčím, čím je potenciálně.*  
(Erich Fromm)

Slovo systemický zní podobně jako systémový. I obsahově ze systému vychází, ale přesahuje ho. Metoda systemického přístupu tvoří ideový základ pro systemické koučování a je postavená na pěti pilířích: obecné teorii systémů, radikálním konstruktivismu, principu autopoiezy, kybernetice II. řádu a komunikaci. V následujícím textu kapitoly se budu postupně jednotlivým atributům věnovat.

### 4.1 Vznik a historie systemického přístupu

Systemický přístup, jak uvádí Schlippe a Schweitzer (2001), nebyl vytvořen jednou osobou, ale vznikal a rozvíjel se současně i postupně na různých místech světa (USA, Itálie, Německo). Získané poznatky a zkušenosti jednotlivců i týmů pak byly konfrontovány s výsledky ostatních a závěry akceptovány, dále podrobovány kritice nebo odmítány. Tak se stala systemická teorie kolektivním dílem a je stále otevřená svému dalšímu vývoji.

#### 4.1.1 Podmínky vzniku systemické teorie

Stejně jako na vznikající teorie řízení i na vznik a vývoj systemické teorie mělo vliv i prostředí moderní společnosti doby 20. století, zvláště pak jeho druhé poloviny. Zejména dynamický vývoj věd a zkušenost dvou prožitých světových válek vyvolávaly snahy po rychlých, efektivních a univerzálních řešeních zintenzivňováním a zdokonalováním tradičních technologických i společenských procesů. Jenomže problémy přes tyto snahy a úsilí narůstaly a univerzální řešení nebyla dostatečně účinná. Následná reakce na ekonomický a společenský stav i filozofický náhled na svět vyústila začátkem 80. let v pohled označovaný jako post moderní doba (též „postmoderna“). Nástup postmoderny

se vyznačoval kritickým hodnocením dosavadního způsobu a plánů řešení narůstajících globálních problémů v civilizaci a ztrátou víry ve velké projekty. Nové situace ve společnosti vyžadovaly netradiční řešení, což dalo příležitost vzniku novým interdisciplinárním postupům, teoriím a vědním oborům jako jsou obecná teorie systémů, informatika, kybernetika, teorie komunikace, teorie biologických systémů, teorie chaosu. Klima té doby lze charakterizovat také jako narůstání chaosu a čas pro změnu kvantity v novou kvalitu. Jednou z takových kvalit, která vznikla na uvedeném principu změn a na základě zmíněných nových vědních oborů, je právě i systemická teorie. (Parma, 2006, s. 21-23)

#### 4.1.2 Další východiska systemické teorie

Na základě výzkumných výsledků z oblasti termodynamiky, kvantové fyziky, chemických a biologických reakcí vědci zjistili, že ve stavech velmi vzdálených od rovnováhy mohou samovolně vznikat v termodynamických nebo chemických procesech a reakcích nové typy struktur a dochází třeba k taktovanému vzniku chemických sloučenin nebo přeměně tepelného chaosu v řád. Vznikají nové dynamické stavy hmoty, které odrážejí vzájemné působení daného systému s okolím. Frekventovanými pojmy se stávají nevratné procesy, entropie, disipativní struktury, autopoieza, nestabilita, nelinearita, fluktuace. Produkty těchto transformačních dějů jsou mnohdy neočekávané, leč stabilní systémy. Tento nově objevený způsob pořádku, založený na mechanismu vzájemného sdílení charakteristických veličin molekul, se jeví ve světě biologie pravidlem a může tvořit „základ definice biologického systému“. (Prigogine, Stengersová, 2001, s. 35 - 37)

A tak místo dostupnosti exaktních matematických výsledků výpočtů při popisu systémů v podobě absolutních čísel je věda stále častěji odkázaná na práci se statistickými a pravděpodobnostními veličinami a

stochastickými procesy. Tato nejistota, třebaže je matematicky přesně ohraničená, relativizuje pravdu (předtím pojímanou jako „objektivní“ – tedy nezávislou na pozorovateli) a odrazuje nás od jednoznačných tvrzení a konečných soudů. Nová kvalita výsledků vědy dokládá, že dřívější poznatky mnohdy řešily pouze „zvláštní“ případy zákonitostí přírody za zjednodušených okrajových podmínek nebo při jejich zanedbání. Teprve v těchto souvislostech si vědci začali uvědomovat, že právě mnohdy jemně působící vnější vlivy (bifurkace) mohou mít zásadní dopad na vznik a chování systémů a změny v nich probíhající. S novými objevy vědy jsme se zároveň dostali do situace, kdy jsme odkázáni na „skromnější“ vystupování a nutnost neustálé komunikace našich závěrů v roli pozorovatele s jinými pozorovateli a jejich výsledky. Ukazuje se, že naznačené souvislosti jsou analogicky platné i pro přístup k systému lidských vztahů a orientaci v nich. Jedná se o kvalitativní změny v nazírání na svět s přírodou i lidmi. (Prigogine, Stengersová, 2001; Ludewig, 1994; Lazarová (ed.), 2001) Z těchto poznatků vychází i systemická teorie.

Příčiny vzniku a kořeny má systemická teorie hlavně v období první poloviny 20. století. V té době docházelo k převratným zjištěním v překotně se rozvíjejících „klasických“ oborech přírodních věd, zvláště ve fyzice, biologii, chemii a matematice. Vědci místy úplně zbořili staré teorie a do té doby uznávané pravdy deterministicky chápaného světa a nahrazovali je novými objevy, které vedly ke zcela novým poznáním a přístupům a měly zásadní vliv i na humanitní obory, například v oblasti sociologie, psychologie, sociální práce, komunikace, učení a dalších. (Prigogine, Stengersová, 2001; Parma, 2006)

#### 4.1.3 Obecná teorie systémů

První podoby systemické teorie se začaly formovat na základě obecné teorie systémů. Ta se nejprve vyvíjela v oblasti biologie (Bertalanffy) a fyziologie (Cannon). Počátkem padesátých let minulého století po formulování

kybernetiky (Wiener, Shannon) jako nauky o řízení technických systémů se výzkum biologických systémů v souladu s ní soustředil nejdříve na udržování rovnováhy (homeostáze). To znamená přibližování panujícího nerovnovážného stavu žádoucímu stavu rovnováhy pomocí hledání informace ukazující míru odchylky a správný směr působení na principu stabilizující zpětné vazby. Výzkumníci vycházeli z předpokladu, že i složité procesy jsou plánovatelné a regulovatelné, pokud je člověk dovede v jejich komplexnosti popsat. Tomuto systémovému chápání odpovídaly původní terapeutické modely konce padesátých, ale hlavně v šedesátých a sedmdesátých letech s přístupy: strukturálním (Minuchin), strategickým a krátké terapie (Haley, Palazzoli, Bateson, Watzlawick, Weakland). Postupem času si účastníci pomáhajícího procesu uvědomovali, že není k dispozici žádná obecná norma žádoucího stavu nezávislá na individuální sociální dohodě, ani kdo by ji měl určovat. Obsah pojmu „systemický“ se tak postupně přeorientoval od homeostáze k principu změny. Tomuto procesu přechodu napomohl vývoj i v jiných vědních oborech. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 38; Ludewig, 1994, s. 30 - 31; Gjuríčová, Kubička, 2003, s. 77 – 82)

#### 4.1.4 Radikální konstruktivismus

Páteří systemické teorie se stal pohled na život a způsob myšlení souhrnně nazvaný „konstruktivismus“. S konceptem teorie konstruktivismu přišel koncem roku 1970 profesor na Illinoiské univerzitě, fyziolog Maturana ve výzkumné zprávě č. 9 s původním názvem „Biology of Cognition“ (Biologie poznání - překl. TP). (Parma, 2004, s. 67; Chvála, 2009)

Glaserfeld označil konstruktivismus přívlastkem radikální, protože se pokouší vysvětlovat naše vědomí jako vnitřní konstrukci a ne jako poznatek. Tedy jako subjektivní výpověď bez nároku na tvrzení o pravdivosti takto vytvořené konstrukce. Význam vnímanému přiděluje mozek na základě své

dřívější vnitřní zkušenosti a druhově historických určení. Teprve pak se obsah vnímaného stane vědomým. Důsledkem je, že vědomým se může stát jen to, čemu již předtím byla vtištěna nějaká podoba. (Glaserfeld in: Parma, 2004, s. 29) Roth k tomuto říká, že mozek je funkcionálně uzavřeným systémem, který operuje jen svými vlastními stavy a rozumí jen své „řeči“. Část mozku zpracovává signály a jiná část vytváří významy. Vše se odehrává prostřednictvím významově neutrální nervové soustavy, která zprostředkovává přenosy. Vstupující „...signály mohou znamenat jen to, jaký význam jim přisoudí odpovídající část mozku. Vnímání je interpretací, je udílením významů“. (Roth in: Parma, 2004, s. 68) Přijmeme-li tyto úvahy, pak mozek není schopný zobrazovat skutečnost, ani ji reprezentovat – chybí mu její praobraz. Mozek může jen sám v sobě konstruovat a všechna hodnotící a významová kritéria musí rozvíjet ze sebe sama. Pro interakci s okolím jsou však důležité senzomotorické zkušenosti a na ně navazující vyhodnocovací procesy. Proto je, podle Rotha, „... paměť našim nejdůležitějším smyslovým orgánem.“ (Roth in: Parma, 2004, s. 68) Roth dále uvádí, že mozek fungující jako otevřený systém by si nemohl zachovat autonomii a vypořádat se s komplexním okolím. Naopak nespecifičnost nervových impulsů je podmínkou k volnosti ve vytváření významů a přenosů a umožňuje komunikaci smyslových vjemů a převádění vnímání do činnosti. (tamtéž)

Okolní svět, který vnímáme prostřednictvím smyslů do mozku, je podrobován analýze a na základě vnímaného a analogií z uložených obrazů situací, úrovně znalostí, zkušeností a dalších racionálních i iracionálních informací mozek vytváří (konstruuje) výsledný obraz světa. Výsledná konstrukce tak není objektivním poznáním (zobrazením pravdivého stavu), ale jen originální představa našeho „soukromého“ světa, jak ho jeden každý právě „vidí“, nebo „vidět“ chce. Tak každý z nás žijeme jen ve své „realitě“ a tu komunikujeme s „realitami“ ostatních. Vlastní existencí reality se radikální konstruktivismus nezabývá.

#### 4.1.5 Autopoieza, hranice, komplexita, pozorovatel, pravidla

Spolu s konstruktivismem vstoupila do systemické teorie i odlišná role pozorovatele, který je v pozorování dějů a jejich výkladu chápán jako prvek ve svém vnímání a interpretacích plně subjektivní a od jednotlivých pozorovaných dějů nejen neoddělitelný, ale jejich výsledky i ovlivňující právě proto, že je jejich nedílnou součástí. Tato odvážná teorie byla na počátku 80. let podpořena úvahami o schopnosti sebeorganizace (autopoiezy) jako přirozené vlastnosti živých organizmů. Změna systémového pohledu na živé organizmy, které začaly být chápány jako systémy v rámci svých vnitřních stavů operacionálně uzavřené, vedla následně k snížení významu vlivu okolí na ně, k přijetí existence ostřejší hranice mezi systémem a okolím a k nutnosti jejího stanovení. Hranice fyzikálních systémů jsou topologicky určeny jejich okrajem. Sociální systémy jsou podle Luhmanna založeny na komunikaci a hranice mezi nimi a prostředím je vnímána prostřednictvím selektivní komunikace. „Rozhodujícím kritériem selekce je uchování smyslu. Hranice systému se pak jeví jako hranice smyslu, rozlišující smysluplné (systém) od smysluplného (prostředí).“ (Ludewig, 1994, s. 63) Tím je komunikace potvrzena jako základní jednotka sociálních systémů. Oboje hranice mají společné funkce: oddělování systému od okolí, ale zároveň také vytvářejí vztahy mezi systémem s prostředím a regulují sdružování struktur systému a prostředí. (Ludewig, 1994, s. 61 – 63, Maturana, Varela, 1998, s. 17 – 29, 47 – 52)

Systemika převzala od radikálního konstruktivismu postulát, že nestranný pozorovatel neexistuje. Představitelé nositelů těchto myšlenek jsou především Maturana, Varela, Bateson, Dell, Roth, Foerster a Glaserfeld. Na základě obsahů pojmů pozorovatel a hranice Willke definoval systém ve smyslu systemiky jako „...celostní souvislost částí, jejichž vzájemné vztahy jsou kvantitativně intenzivnější a kvalitativně

produktivnější než jejich vztahy k jiným prvkům. Tato rozdílnost konstituuje hranice systému, jež oddělují systém od jeho prostředí.“ (Willke in: Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 41)

Uvedená definice nabízí úzké propojení mezi systémem a rozlišením vzhledem k jeho okolí. Živý systém aktivně udržuje vlastní dynamiku, kterou vytváří svým myšlením a chováním. S ohledem na složitost obou prvků vzniká v prostředí interakce nekonečné množství potenciálních možností projevů systémů (komplexita). Proto, abychom jako takto variabilní jedinci spolu mohli žít a byli jeden pro druhého předvídatelní, a tudíž v kontaktech „bezpeční“, dobrovolně přistupujeme na přiměřenou redukci této komplexity tím, že se podrobujeme řádu. Poruchy a problémy v našich vztazích pak vznikají, když jsme podmínkám pro fungování systému, jehož jsme členy, obětovali nadměrně ze svého prostoru potřebné komplexity. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 42 – 44, Maturana, Varela, 1998)

Komplexita je kvantitativní pojem a slouží k postžení vazeb: systém - prostředí a prvky – vztahy. Komplexita narůstá se zvětšováním prvků a/nebo vazeb v systému. Vysoká komplexita limituje další sdružování prvků. Vyšší systémy mají zpravidla nižší komplexitu, protože jsou efektivněji (jednodušeji) organizované – jsou více uspořádané. Mezi prostředím a systémem existuje spád komplexity, který je podmínkou k možnosti vytvoření hranice systému. Přiřazováním prvků k systému z prostředí se omezuje množina jejich možných vztahů. Systém nabývá vnitřní uspořádání a vzniká síť vzájemně podmíněných vztahů mezi prvky. Při náhradě komplexní vztahové struktury jednodušší vytvořením vazeb jiného druhu dochází k redukci komplexity. Sociální systémy jsou operacionálně uzavřené. (Ludewig, 1994, s. 60 – 61)

Lze tedy vyvodit, že pro vznik a vývoj systému komplexita vyjadřuje míru jeho složitosti a míru optimalizace jeho velikosti. Je i určitým

měřítkem stability systému. Pro systemickou praxi redukce komplexity znamená hledání nových vztahů mezi členy v sociálním systému a prostředí vytvářením nových seskupení a vazeb, které povedou ke splnění zadaných očekáváníí.

Pro udržení přijatelného stupně komplexity a stability systému jsme někdy nuceni přistupovat na rozdělení celku do subsystémů. Správné rozdělení a vymezení hranic mezi subsystémy vytváří dobré vztahy v sociálním systému. A naopak, nejsou-li někde v systému dobré vztahy, je třeba podrobit zkoumání rozdělení subsystémů a nastavení jejich hranic. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 42 - 44)

V praxi systemika to znamená zamyslet se třeba nad tím, s jakou množinou lidí ze skupiny právě pracovat. Rovněž je pro práci systemika důležité umět jednotlivé subsystémy v systému identifikovat. To je umět vysledovat, vyhodnotit a popsat množství vzájemných interakcí a úroveň vztahů mezi jednotlivými členy skupiny (komplexitu).

K popisu sociálního systému a nastavení řádu v něm slouží pravidla. Umožňují přijmout vyšší stupeň abstrakce při popisu opakujících se způsobů chování. Explicitní pravidla jsou ta, která si stanovují při popisech sami klienti. Většina z pravidel je však implicitních (nepojmenovaných). Překročení pravidel je v obou případech ve skupině hodnoceno jako problém. Pro terapeuta nebo kouče je proto užitečné vysledovat nebo formulovat centrální pravidla skupiny, která lze pak uvést do smysluplné souvislosti se symptomatickým chováním. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 45)

V důsledku uvedených závěrů systemičtí terapeuti a kouči začali pohlížet na své klienty více jako na autonomní bytosti, které nemohou popsat objektivně, ani řídit instruktivně. Museli připustit, že klienti sami nejlépe znají svou situaci, a že oni jsou spíše odborníky na aktivaci a udržování pomáhajících procesů, komunikaci, vytváření dialogů a možných



alternativních konstrukcí, tvorbu užitečných hypotéz a práci s nimi a následně v předkládání možných způsobů chování, myšlení a cítění ke zvýšení počtu možností vývoje situace. Vedle toho musí terapeut nebo kouč průběžně reflektovat své působení v procesu práce s klientem, popřípadě zvažovat svůj podíl na vytváření nebo přetrvávání problémů, a zda pro klienta je přínosné v procesu pomáhání ještě pokračovat. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 39)

#### 4.1.6 Komunikace, informace, kontext, smysl

Dalším důležitým fenoménem v systemickém přístupu je komunikace. Watzlawick (podobně jako Luhmann) chápal komunikaci jako sociální interakci v otevřeném systému (ve vztahu systém/okolí – poznámka TP). Účastníci si v něm vyměňují informace podle určitých vztahových pravidel a tím udržují svou vnitřní rovnováhu. (Watzlawick in: Ludewig, 1994, s. 30)

V souladu s tímto pohledem Ludewig staví komunikaci na událostech, které jako projevy okamžitě zase zanikají. „Aby mohly tyto děje působit komunikativně, musejí být pro adresáta významné a musejí změnit jeho strukturu. Nemají-li žádný ‘podněcující’ efekt tohoto druhu, nevyvolávají žádnou ‘aktivaci uvnitř struktury’ a zůstanou zcela bez důsledků pro komunikaci: teprve ‘rozumějící’ nebo-li smysluplně ‘aktivovaný’ adresát zakládá komunikaci.“ (Ludewig, 1994, s. 75)

Obdobně podle Luhmanna informace u adresáta vyvolávají systémové stavy v případě, když se setkají s příhodnými strukturami (když je na to systém „připraven“ – srovnej radikální konstruktivismus Glaserfelda a Jungův výklad ektopsychických a endopsychických funkcí vědomí (Jung, 1993, s.21 – 30) – poznámka TP). Informace sice slouží k vyvolávání systémových stavů adresáta, ale stavy u uzavřeného systému neurčují. Systém sám volí, co na něj zapůsobí jako informace. Proto „Informace jsou

základem prchavých, neopakovatelných událostí. Proto mohou být přiřazeny procesům, které konstituují smysluplné, soběvztahné systémy.“ (Ludewig, 1994, s. 64) Pomocí informací smysluplné systémy vytvářejí své vlastní rozlišení systém-prostředí (srovnej – hranice sociálních systémů – poznámka TP). Když je informace přiřazena prostředí, je vnímána jako prožitek. Když vzniká jako následek vlastního výkonu systému, je prožívána jako jednání. Možnost rozlišení rozdílu mezi vnějším a vnitřním, který nám umožňuje, podle Luhmanna, porozumět druhým, vytváří prostředí zaplněné systémy, které využívají tohoto rozlišení a jsou tak prožívány jako systémy stejného druhu. „Prožitek smyslu a smysluplné jednání mohou vyústit v porozumění jen jakožto projikované na jiné systémy.“ (Luhmann in: Ludewig, 1994, s. 64 – 65)

Smysl je dalším parametrem komunikace mezi sociálními systémy. Funkce smyslu v komunikaci je poukazovat na rozdíl mezi aktualitou a možností a pracovat s tímto rozdílem, orientovat tvorbu napojení systémů a uchovávat komplexitu. Luhmann rozlišuje tři rozměry smyslu: (1) věcný – přiřazení komunikačních témat; smysl rozlišuje přináležitost příspěvku k tématu, (2) časový - smysl vzniká z toho, kdy se událost stala, (3) sociální – smysl je v odkazech na dohodu a nedohodu, umožňuje srovnání s druhými. (Luhmann in: Ludewig, 1994, s. 65)

Kontext rámuje děj a orientuje ho v komunikaci s ohledem na místo, čas, souvislosti a smysl. Z časového odstupu, na jiném místě, za jiných okolností, s nově nabytými zkušenostmi a v jiném citovém rozpoložení vnímáme i proběhlé situace jinak, neboli podléhají reinterpetaci. Smysl a význam dějů se tedy neodvíjí od reality, ale vytváří se komunikací v kontextu. (Šavlík in: Růžička (ed.), 2006, s. 201 - 203)

Systemik při práci s partnerem sleduje kontext od prvního setkání a po celou dobu spolupráce, protože v něm nachází vysvětlení situace a vodítko pro efektivní směr svého dalšího působení na partnera.

Popsané jevy můžeme zaznamenat na úrovni vnímání fyzických objektů, ale zejména v komunikačních procesech na verbální i neverbální úrovni. Ve vnímání jsme tedy omezeni schopností, připraveností, či ochotou dané téma vnímat. Proto i odpovědností v komunikaci na straně odesilatele je volba komunikačních prostředků („jazyka“), obsah sdělovaného a dohled nad tím, zda adresát právě věnuje sdělování pozornost, a zda také sdělovanému rozumí. Jestli obsah sdělení chápe a hlavně přijímá (ztotožňuje se s ním) je však plně odpovědností adresáta. Toto rozdělení kompetencí v komunikaci je důležité a dbá na něj pedagogická i andragogická didaktická praxe. Zde o něm hovořím v souvislosti s koučováním, kde, zvláště v případě systemického přístupu, je nezbytné tato pravidla dodržovat, neboť se jedná o proces postavený na „dialogu“ (koučovací rozhovor, vnímavém sledování a aktivním naslouchání) mezi koučem a partnerem. Výše uvedené skutečnosti naznačují jeden z důvodů, proč systemické koučování vyžaduje u kouče dlouhou a pečlivou přípravu v metodické části a kvalifikaci v psychologii, sociologii nebo psychoterapii, a proč u systemického koučování probíhá „koučování s někým“ (místo „koučování někoho“).

Dalším důvodem, jak uvádí Parma (2006), je skutečnost, že téměř vždy se při systemickém koučování prolíná osobní a profesní život klienta a je nutné do koučovacích rozhovorů zahrnout i témata sociálních vztahů související s rodinou, partnerem, dětmi, i ryze osobních problémů. Ve všech uvedených okruzích témat je kouči třeba umět se pohybovat a plynule mezi nimi přecházet. Obdobně smýšlí i uznávaný odborník na vedení lidí a rodinné vztahy Covey (2005).

Systemický přístup klade, zvláště u systemika, zvýšený důraz na odpovědnost v komunikaci: přenos a chápání obsahu přenášených informací v kontextu, na jejich pravdivost a na odpovědnost jednotlivých účastníků za obsah a kvalitu sdělovaného. (Ludewig, 1994, s. 30). Zároveň

se však zaměřuje i na reflexi probíhajícího procesu. V této souvislosti se hovoří o reflexi v rámci „kybernetiky II. řádu“ Znamená to, že terapeut nebo kouč reflektuje nejen reakce a stav klienta v průběhu práce, ale i svůj přístup, stav a reakce v tomto procesu. Systemik tak vytváří ve své činnosti nadhled nad celým procesem (tedy i sám nad sebou). Podrobněji se k tomuto důležitému tématu vrátím v podkapitole 5.5.1.

#### **4.2 Výchozí školy pro systemickou práci v ČR**

Ludewig uvádí, že nejdůležitější pro vznik systemické terapie byly čtyři psychoterapeutické školy: psychoanalýzy, behaviorální terapie, humanistické a rodinné terapie. (Ludewig, 1994, s. 32 - 38)

Velký význam pro systemický přístup v terapii a následně i v koučování v České republice měly zejména dva modely. V roce 1975 vzniklý milánský model rodinné terapie, spojený se skupinou okolo Mara Selvini-Palazzoli a model „krátké terapie orientované na řešení“, jehož tvůrci v roce 1978 byli Steve deShazer s Kim Bergovou a jejich tým působící v tehdy založeném Brief Family Therapy Center (zkratka BFTC) v Milwaukee, stát Wisconsin (USA). (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 20)

Výchozím pro oba přístupy se staly myšlenky a metody klinické praxe modelu „krátké terapie orientované na problém“. Realizovali ho od konce 50. let v Mental Research Institute (zkratka MRI) v Palo Alto, stát Kalifornie (USA) a byl spojený se jmény Haley, Bateson, Watzlawick a Weakland. Jako klíčová slova krátké terapie působí termíny: problém, změna, objednávka a zakázka. Na základě objednávky klientů je dohodnutá zakázka, obsahem které je vytváření změny, která způsobí přerušování „začarovaného kruhu“ problémové situace. (Gjuričová, Kubička, 2003, s. 78)

#### 4.2.1 Milánská škola

Tým reprezentující milánský model se specializoval na rodinnou terapii, na mladistvé pacienty trpící anorexií a na pacienty s indikovaným psychotickým chováním. Do systemiky milánský model přinesl práci s pojmy: paradox, protiparadox, tvorba hypotéz, cirkulární dotazování, invariantní intervence, neutralita. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 23; Ludewig, 1994, s. 36)

Východiskem pro práci psychologů a terapeutů milánské školy se stalo chápání rodiny (a obecně sociální skupiny) jako sebeorganizovaného systému řízeného jím postupně vytvořenými pravidly, zrcadlicími motivy, city a potřeby členů. Tato pravidla rovněž popisují a ohraničují prostor pro chování jednotlivců a regulují probíhající transakce mezi členy skupiny. „Motivy, city, potřeby a individuální konflikt jsou považovány za konstrukty přežívající epistemologie.“ (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 23). Proces vzniku a existence klinických problémů ve skupině pak má původ v systému vytvořených transakcí příznačných pro problémy, na které si členové skupiny stěžují. Jakkoli ale skupina panujícími vztahy zjevně trpí, změna těchto transakčních „her“ není v jejím zájmu, protože by porušila nastavené rozdělení moci ve skupině. Paradox v případě požadavku řešení problémů přicházejícím ze skupiny tedy spočívá v tomto: „Změňte nás, aniž byste nás změnili!“ (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 23). Princip odpovědi milánského týmu na tento požadavek je formulován ve smyslu „protiparadoxu“: „Můžeme vás změnit jen pod podmínkou, že se nezměníte!“ (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 23).

Praxe postupu spočívá v zadávání skupině detailně propracovaných úkolů nebo rituálů, podporujících patologickou rodinnou „hru“, čímž se tato stává funkční. Paradoxně je tím narušen zaběhnutý stereotyp chování skupiny a ve výsledku znemožněno pokračování skupině v její „hře“. (Ludewig, 1994, s. 36) (Protože náhle vyvstane absurdita, zbytečnost, nesmyslnost dosud používaných vzorců chování – poznámka TP.) Slouží k tomu různé úrovně takzvané invariantní intervence. Invariantnost zde znamená, že pro danou třídu problémů

může být intervence pro všechny skupiny stejná. Ukázalo se totiž, že pro pozitivní posun v situaci ve skupině stačí pouze vhodně narušit rovnováhu původního systému, a to bez ohledu na podobu a obsah řešeného problému. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 23)

Dalším s tímto souvisejícím koncepčním prvkem, později převzatým do systemického přístupu, bylo chápání systému nikoli jako složeného z jednotek osob, ale z jednotek informací a komunikace (významů a pravidel). Rodiny byly považovány za informační nikoli fyzické systémy. Toto odosobnění mělo význam pro odstoupení od hledání míry viny a polepšování viníka, ale podporovalo co nejrychlejší změnu pravidel organizace skupiny. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 23)

Pro úspěch terapie je rovněž důležitý požadavek neutrality, aby si terapeut udržel od skupiny odstup. K tomu účelu milánský tým zvolil charakteristickou podobu a režii setkávání. Jeho součástí je supervize reflektujícího týmu, který sleduje za polopropustným zrcadlem práci terapeuta a skupiny a poskytuje mu zpětnou vazbu. Má také oprávnění zasáhnout do průběhu sezení v případě, že terapeut něco důležitého přehlédl nebo je příliš ovlivněn dynamikou systému. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 23)

Obsah a časový rozsah sezení používané milánským týmem:

- Sezení před sezením (přípravná fáze - diskuze o dosavadních informacích, tvorba prvních hypotéz).
- Interview (vedení rozhovoru s rodinou, získávání informací bez spouštění interakcí, probíhá pozorování).
- Mezisezení (diskuze týmu k dosavadnímu průběhu interview, hypotézám, vypracovávání závěrečné intervence).
- Závěrečná intervence (rodině sděleno rozhodnutí týmu spojené s paradoxním předpisem nebo předpisem rituálu, sledování reakcí členů rodiny).

Poznámka: Zde se sezení rychle ukončí bez vedení diskuze, aby nedošlo k rozmělnění právě podaných informací. Také pokusy o termíny dřívějšího setkání nejsou akceptovány.

- Sezení po sezení (diskuze týmu o sezení a posledních reakcích členů rodiny). (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 23)

Milánský model prošel postupem let vývojem a hledáním nových cest změn a vyústil v aplikování své myšlenky a metody na větší sociální systémy ve formě podniků a na sociální služby. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 22)

#### 4.2.2 Krátká terapie orientovaná na řešení

Druhý tým, který, s ohledem na dobu svého vzniku, sloužil nosnými myšlenkami i praxí jako vzor, je BFTC v Milwaukee. Přínosným i pro ostatní se stal tam vyvinutý model „krátké terapie orientované na řešení“. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 27) Základní myšlenka krátké terapie orientované na řešení je, že řeči o problému vytváří problém a mluvení o řešení vytváří řešení. Tvůrci metody navázali na práci kolegů z MRI v Palo Alto a praxí došli k stanovisku, že není úzká souvislost mezi problémem a jeho řešením. Projevilo se naopak, „že procesy řešení jsou si v jednotlivých případech podobnější než problémy, na něž je intervence zaměřena“. (deShazer in: Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 27; Parma, 1996, s. 17 - 18)

Tato tvrzení se opírají o zkušenosti z vývoje terapie skupin, které dostaly za úkol mezi sezeními vyzozorovat a na dalším sezení potom popsat stavy a události, které se ve skupině mezitím odehrály, a které by si členové skupiny přáli zachovat, nebo v nich dále pokračovat. Terapeuti s překvapením opakovaně zjišťovali, že situace ve skupině se po tomto zásahu zlepšovaly, aniž byly vůbec pojmenovány problémy, způsobující ve skupině disharmonii. Terapeutický rozhovor v krátké terapii je proto vedený otázkami tak, aby směřoval přímo k řešení. Více je kladen důraz na žádaný budoucí stav než na stav minulý a současný a mnohdy i než na jeho příčiny. (Parma, 2004, s. 17) Jedná se o podobný přístup jako v milánském modelu – nezabývat se vinou a viníky.

Mechanismus vývoje popsané situace k nastolení rovnováhy ve vztazích lze vysvětlit účinky působení tvořivého přístupu hledáním a pojmenováváním pozitivních momentů a orientací na spolupráci místo vzájemného negativního vymezování se, vyjmenovávání potíží, že něco nejde a vznášení stížností, proč to nejde. Každý takový negativní tlak může být okolím vnímán jako projev agrese a budit v reakci protitlak, opozici, neústupnost a ochotu i připravenost k nějaké formě rezistence. Vstřícný přístup při řešení problémů naopak vztahy stabilizuje, v členech skupiny podporuje projevy empatie, ochoty k spolupráci a při interakci pak umožňuje vznik kladného synergického efektu.

Další charakteristické rysy systemického přístupu v krátké terapii orientované na řešení je předpoklad „existence zdrojů a terapeut v rozhovoru vyvolává očekávání změn vycházejících z těchto zdrojů“. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 27) Zdroji se zde rozumí schopnosti (síla, potenciál) partnera hledat v sobě východiska a řešení, jak dosáhnout pokroku ve vývoji své situace. Vyvolávání očekávání změn implikuje pohled terapeuta z vnějšku na řešenou situaci a citlivé povzbuzování a podpora klienta vedou k jeho zkompetentnění v řešené problematice. Děje se i formou zadávání domácích úkolů (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 28).

Spolupráce terapeuta s klientem je uzavřena na základě objednávky jako zakázka, která obsahuje tři hlavní atributy: předmět zakázky (cíle, na kterých společně budou pracovat), dobu trvání spolupráce (s vědomím, aby tato doba byla co nejkratší) a jak se projeví to, že plánovaného cíle bylo dosaženo. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 27) Stanovení konkrétních cílů, plánování délky trvání procesu a kvantifikace výsledků jsou důležité didaktické prvky ve vzdělávacím procesu obecně.

Uspořádání práce s klienty v terapii a aranžmá schůzek bylo zpočátku obdobné jako praxe v milánském týmu (rozhovory v místnosti se supervizním týmem za polopropustným zrcadlem, porady s tímto týmem v přestávce, závěrečný komentář a zadání úkolu na příští sezení). Na základě získaných



zkušeností zaznamenala organizace sezení postupem času změny. Došlo k zahrnutí terapeuta do schématu účastníků terapie, kterému v BFTC říkali „mapa“. Členové supervizního týmu z vedlejší místnosti také začali dávat během sezení přítomným rodinným příslušníkům nezprostředkovanou zpětnou vazbu na to, co se jim na jeho průběhu líbilo. K zesílení věrohodnosti tohoto oceňování byla důležitá volba slovníku (odpovídal tomu, který používali klienti) a komplimenty zmiňovaly vždy jen to, o čem klienti vyprávěli a co sami udělali. (Parma, 2004, s. 15-16)

Rozvržení úvodního sezení praktikovaného v 90. letech v BFTC má tuto strukturu:

- Uvedení klientů do způsobu práce,
- Vylíčení potíží klientů,
- Zkoumání odchylek od pravidel obsažených v potížích („výjimek“ - situací, kdy byl problém očekáván, ale přesto se nevyskytl),
- Stanovení cílů terapie,
- Definice potenciálních řešení,
- Konzultační přestávka,
- Oznámení klientům poselství týmu. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 27-28)

Krátká terapie akcentuje ještě i následující techniky (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 28-29):

- ❖ Otázka na změny před začátkem terapie (mezi přihlášením a termínem prvního rozhovoru). V tomto období, podle Weiner-Davis, dvě třetiny klientů již zaznamenaly první pozitivní změny vzhledem k jimi identifikovaným problémům.
- ❖ Otázka na zázrak. Forma dotazování na cíle klientů a způsob, jak identifikovat, že žádaná změna už nastala. V odpovědi jsou klienti vedeni přesně popsat, co se musí stát, aby byli s dosaženým stavem spokojeni. Podoba dotazu může být například taková, jakou údajně položil deShazer

klientce, která neuměla konkrétně popsat žádaný konečný stav pro ukončení své terapie: „Předpokládejme, že se jedné noci, zatímco budete spát, stane zázrak a váš problém se vyřeší. Vy to ale nevíte, protože jste spala. Jak to poznáte?“ (Parma, 2004, s. 18) Předmětem cirkulárního dotazování mohou být i další pro klienta významné osoby (manžel, děti, přátelé, rodiče, kolega v práci, šéf) a jejich předpokládané reakce: jak by on poznal na nich, že oni to poznali na něm. Pomocí těchto dotazů se také zjišťují vztahy mezi klientem a jeho okolím. Klient totiž většinou chce, aby se ve vztahu změnil ten druhý.

Aby bylo možné lépe specifikovat a kvantifikovat velikost cíle a stupeň nebo vývoj jeho dosažení, začali v BFTC v souvislosti s otázkou na zázrak používat posuzovací stupnici (škálu) a „škálovací otázky“. Rozsah stupnice byl zvolen 0 (konečný stav po „zázraku“ - vyřešeno) a 10 (stav problému/situace v okamžiku prvního kontaktování centra). Škálování se provádí vzhledem k jednotlivým stanoveným cílům při prvním pohovoru a pak při každém dalším setkání a sledují a vyhodnocují se aktuálně dosažené hodnoty i vývoj (jeho dynamika) u jednotlivce a v případě skupiny i rozdíly mezi dosaženými hodnotami v porovnání s ostatními členy skupiny. Tak je každá změna přiřazením čísla pojmenována a funguje v mysli jako reálná hodnota. Vhodnými otázkami účastníci hledají popisy stavu a ozřejmují příčiny i souvislosti a orientují se ve svém pokroku, popřípadě i v situaci ve skupině. Většinou se používá kladná škála, ale pro ilustraci případů depresivních stavů klientů se osvědčila stupnice s intervalem v záporných číslech, například -10 (úplně na dně) až 0 (nepřítomnost depresivních pocitů). Záporná čísla totiž lépe u depresivních klientů korespondují s jejich cíli a pocity typu: sice už došlo k zlepšení, ale pořád jsem v „minusu“. Nula znamená jsem bez deprese. (Parma, 2004, s. 20)

Cíle, které si klient stanovuje mají být terapeutem přijaty bez snahy o jejich vysvětlování, interpretaci a hledání sdělení mezi řádky. Protože cíle a

jejich kvalita tvoří zásadní složku procesu pomoci, klientům je třeba při jejich definování pomoci formulováním „lepší cílů“ (termín deShazer in: Parma, 2004, s. 21). Lepší cíle jsou stanovované v sociálních a vztahových souvislostech (klient zpravidla nejprve nechce měnit sebe), zahrnující situační souvislosti (v situačním kontextu se klient orientuje, které chování je normální), cíl jako přítomnost nebo začátek něčeho chtěného - pozitivního (ne konec nechtěného - negativního), lepší cíle jsou ty rozsahem spíše malé (dílní, a ty postupně rozšiřovat, jsou lépe a dříve splnitelné), lepší cíl je ten, který je důležitý a významný pro klienta i pomáhajícího (shoda v hodnotách cílů pro nerušenou, či vůbec možnou spolupráci), cíle formulované v termínech chování (jsou zřetelné a spolehlivé), cíle respektující možnosti klienta (nikoli ambice terapeuta), hodnotné (které nejsou snadno dosažitelné a vyžadují k dosažení vyvinout i značné úsilí). (Parma, 2004, s.21)

❖ Klasifikace klientů krátké terapie.

Návštěvník – přichází často nedobrovolně (na přání nebo z rozhodnutí další osoby, či instituce), necítí potřebu něco měnit (nemá objednávku). Práce s návštěvníkem: pozitivní hodnocení dosavadního řešení, bez nabídky terapie a úkolů.

Stěžovatel – klient s obtížemi, který ale očekává změny v první řadě u těch druhých. Práce se stěžovatelem: zadání úkolu pozorovat chování a/nebo zamyslet se.

Zákazník – klient s obtížemi a ochotou je řešit a aktivně se na tom podílet. Je možné s ním uzavřít zakázku, protože má objednávku. Práce se zákazníkem: kromě úkolů pozorování zadávání úkolů týkajících se chování.

❖ Domácí úkoly „... mají za cíl působit proti přesvědčení klienta, že již vyčerpал repertoár způsobů řešení problémů“. (deShazer a Molnar in: Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 28) Jedná se o aktivaci již zmíněných zdrojů

u klienta a práce s nimi. Domácí úkoly v krátké terapii vedou často tvořivě a lehko k překvapivě snadným řešením i závažných problémů.

„Zázračná“ intervence. Chování klienta doma způsobem, jako by se zázrak stal a obtíže byly už odstraněny. Toto je u klienta podmíněno existencí představy o konkrétních potřebných změnách a poznáním, jakým způsobem jich dosáhnout. Součástí úkolu klienta je pozorování, jak na toto jeho chování reaguje okolí. (Parma, 2004, s. 19-20)

Úkol identifikovat a pozorovat na chování ve vztazích to pozitivní, co by mělo být zachováno. Na příštím setkání o tom umět pohovořit. (viz též Parma, 2004, s. 17)

Úkol „Udělat něco úplně jinak“. Výzva k překvapivé změně v chování. Vhodná intervence při stížnostech souvisejících s opakujícími se interakčními smyčkami (například záchvaty zlosti u dítěte).

Úkol využívat rozšíření počtu variant možných řešení o použití náhodné volby losem (hodem mincí).

Úkol pozorovat své chování, když přijde pokušení projevit symptom chování spojeného s problémem. Slouží klientovi k uvědomění si, že má něco společného se svým chováním, které směřuje k problému a není mimo jeho možnosti kontroly.

Úvaha o tom, „co by mnozí lidé ve vaší situaci udělali“ není typický úkol, ale klientovi má pomoci orientovat se a uvědomit si, že jeho reakce je v dané situaci logicky asi jediná možná. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 28)

Norský terapeut Anderson šel v duchu konceptu kybernetiky II. řádu v zapojení supervizního týmu při setkávání se s klienty ještě dále za pouhou slovní komunikaci. Odstranil polopropustné zrcadlo a pozval všechny do jedné místnosti. Tato skutečnost byla velkým přínosem pro průběh terapie a závěrečnou intervenci v sezení učinila nadbytečnou. Tak místo supervizního nově vznikl reflektující tým. „Model reflektujícího týmu považuje terapii spíše

za kontext spolupráce než moci.“ (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 30) Změna uspořádání měla dopad rovněž na způsob komunikace terapeutů s klienty. Také v tomto případě museli více přizpůsobit svůj slovník i projev vyjadřování a formu sdělování myšlenek klientům a jejich potřebám. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 29-30)

#### 4.2.3 Narativní pojetí terapie

Uplatňuje se ještě jeden směr systemické práce, a to zvláště v rodinné terapii. Je jím narativní směr myšlení. Někteří odborníci (Boeckhorst, Hoffmannová, Anderson, Stierlin) se zamýšleli, zda je vůbec systémový přístup nutný a adekvátní pro porozumění lidským a sociálním systémům a jejich modelování. Místo systémových hierarchií, konfliktů a hranic si všímají způsobu vyprávění (narace). Vyprávění podle nich vytváří realitu v systémech, a to svým jazykem a významovými vzorci tímto jazykem zprostředkovanými. V rámci rodiny tak z vyprávění vzniká podoba příběhu jako skutečnost, ve které vystupuje sjednocený výklad pojmů a obsahů. Jednotná interpretace příběhů vytváří společné vzorce chování a chápání věcí, čímž posiluje rodinnou tradici a udržuje příběh při životě. Od zájmu o chování došlo k posunu v zájem o ideje, a to nejen osobní, ale i kolektivní. Mechanismus vnímání skutečnosti prostřednictvím vyprávěných příběhů vede k otázkám, které příběhy ovládají a formují život, či rodinu, jakého druhu jsou příběhy, které jedinec vypráví sobě a někomu jinému o sobě, na které události se soustřeďuje a které vynechává. Člověk má sklony své prožité příběhy chápat a vyprávět jako typické, jako pravidlo a příběhy jiných brát jako jednorázové události, ignorovat je nebo je považovat za nevýznamné. Na terapeuta je kladen úkol zorientovat se v příběhu, rozpoznat obsah a významy pojmů, které klient v příběhu používá a porozumět sdělení v kontextu. Při poskytování pomoci je na pomáhajícím odcizit klientovi vidění skutečnosti identifikováním místa možné změny příběhu, kdy „vše neprobíhalo podle očekávání“, a nabídnout jiné pokračování příběhu. (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 30-31)

V podnikové praxi rovněž vznikají příběhy, které se stávají součástí podnikové kultury. Podílejí se na chodu a prosperitě firmy, spoluvytvářejí její identifikaci a tradici. Jedny tvoří legendy a jsou ukládány jako historický odkaz a forma bohatství společnosti a s hrdostí prezentovány navenek i předávány nově příchozím zaměstnancům. Působí tedy jednoznačně pozitivně a je dobré je podporovat. Jiné příběhy však mohou působit svou existencí a šířením spíše problémy, a proto je potřebné je identifikovat, změnit jejich obsah nebo je úplně přestat „vyprávět“. Právě metoda narativního přístupu k tomu může hodně přispět.

#### 4.2.4 Rodinné a podnikové konstelace

V Německu působí ještě jeden neopominutelný představitel systemického přístupu ve skupinové rodinné terapii. Je jím Bert Hellinger, který pro odhalování příčin problémů v rodinných vztazích a jejich řešení vytvořil metodu „rodinných konstelací“ (někdy také nazývaných „rodinná sousoší“ (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 122)). Využívá se v ní proudění energie lásky ve vztazích mezi členy rodiny i vztahově blízkými lidmi, a to i napříč několika generacemi. Idea harmonizace vztahů spočívá v znovunastolení a dodržování zákonitostí řádu lásky. Klient stručně popíše problémovou situaci v rodině, kterou chce řešit nebo ozřejmit. Terapeut označí osoby z příběhu, za které si klient sám z přítomných účastníků vybere představitele a ty postupně intuitivně rozestavuje po místnosti, dokud podle něho jejich rozestavení neodpovídá vztahům v rodině. Vybraní představitelé se tak stávají živým modelem původního systému rodinných vztahů. Je těžko uvěřitelné, že když klient napodobí svou rodinu autenticky, její náhradní představitelé začnou mít velmi podobné pocity a myšlenky jako původní členové rodiny, které zastupují, aniž by je znali, dokonce aniž by byli jejich současníky. Hellinger k tomu říká: „Tento jev sice nedovedu vysvětlit, ale vím, že se to děje, a prostě toho využívám.“ (Hellinger, 2000, s. 11)

Tím se stal Hellingerův přístup pro některé profesní odborníky i přísně racionálně orientované laiky kontroverzní, protože jeho metoda, přestože má neoddiskutovatelné pozitivní výsledky a je mezi terapeuty dobře přenositelná, budí u některých lidí nedůvěru svou neuchopitelností ve sféře rozumu. Na druhé straně má nadšené příznivce a obdivovatele, kteří jsou fascinováni účinkem působení konstelací. Existuje také početná skupina i z řad v psychologii orientovaných odborníků, kteří v Hellingerově metodě důvěřují a používají ji (popřípadě její prvky) v praxi, nebo pomocí ní hledají a nacházejí odpovědi na své vztahové a rodinné problémy. (Kubešová, 2008, s. 38 - 42)

#### 4.2.5 Systemický přístup v ČR

V České republice rozvíjeli systemický přístup nejprve v terapii a postupně i v koučování od 90. let v pražském Institutu pro systemickou zkušenost (ISZ) Vratislav Strnad, Ivan Úlehla, Zdeněk Mašek, Olga Kunertová, Eva Linhová a další. (ISZ, 2009 s odkazy na ISS Hamburg a BFTC Milwaukee,) Tato skupina vychází a udržuje kontakty převážně se zástupci hamburské školy.

V oblasti především systemického koučování je třeba uvést rovněž společnost Extima, s.r.o. (2009) v čele s Petrem a Simonou Parmovými, Klárou Hejdukovou a Jiřím Pacovským. Vzorem a východiskem pro činnost Extimy byla převážně práce amerického týmu BFTC z Milwaukee a MRI v Palo Alto. (Parma, 2004) Obě skupiny se v rámci své činnosti věnují i vzdělávání svých profesních kolegů a následovníků, takže v posledních letech se systemický přístup v terapeutické práci i koučování začíná objevovat i u nás stále častěji a počet kvalifikovaných poskytovatelů těchto služeb vzrůstá. Organizací aktivit v rámci systemiky v ČR se zabývá Česká systemická společnost. Na rozvoj teorie a metodiky systemického koučování a na realizaci výcvikových programů a kvalitu jejich výuky dohlíží Institut systemických studií a Institut systemického koučování. (Parma 2006, s. 14.) Kvalifikační standardy

koučování a celou organizaci koučování v ČR zastřešuje Česká asociace koučů. Je třeba také zmínit, že akreditační systémy, tedy i nároky na úroveň znalostí a profesionalitu koučů v ČR a ve světě jsou prakticky shodné. (Parma, 2006, s. 27) Odkazy na tyto instituce jsou uvedené na internetových stránkách s názvem České systemické stránky (2009).

Hellingerův přístup rodinných konstelací se v posledních letech úspěšně prosazuje též ve formě podnikových konstelací k řešení problémů a zlepšování pracovních vztahů mezi kolegy na pracovištích. U nás na tomto poli dlouhodobě působí Jan Bílý (2009), Bhagat Zeilhofer (2009), Zdeňka Tušková (Equilibrium, 2009) a další. Seznam lektorů a lektorek systemických konstelací je uveden například na internetových stránkách Českého institutu systemických konstelací (2009).

### **4.3 Shrnutí**

V této kapitole jsem popsal východiska systemické teorie jako logické vyústění ekonomicko společenské situace a výsledků vývoje přírodních a společenských věd ve společnosti 20. a prvních let 21. století.

Zvýšenou pozornost jsem věnoval těm směrům a myšlenkám, které ovlivnily a stále působí na vývoj systemického přístupu v České republice. Současně bylo mou snahou alespoň v hlavních rysech přiblížit možnosti a způsob využití vyvinutých metod a postupů v praktickém nasazení. Budu se na některé z nich odvolávat i v dalším textu práce.

Dodržel jsem i chronologický vývoj užívání systemického přístupu. To znamená nejdříve odklon od individuálního ke skupinovému přístupu a od terapie v rodinných systémech k rozšíření v jiných sociálních skupinách až k nasazení i na využití v koučování managerů a ostatních pracovníků podniků.

To, co jsem dosud uvedl ve spojení s pojmem terapie, je možné transparentně bez ztráty přesnosti použít i pro koučování. Základní používané



metody a postupy jsou shodné, ale témata jsou odlišná a partneři v nich mají jinou roli. Proto jsem v předešlém textu nemusel terapii a koučování zvlášť rozlišovat. Naopak, je zde příležitost upozornit na charakteristický rys systemického přístupu. Bere účastníka procesu pomáhání ne izolovaně, ale jako součást většího celku i s prostředím, ve kterém se pohybuje a sociální skupinou, jíž je primárně členem.

V následujícím textu se budu věnovat terminologicky už jen (systemickému) koučování s tím, že v některých případech se terapeutickým úvahám o vlivu prostředí a původní sociální skupiny nebudu vyhýbat.

## 5 Systemické prostředky k rozvoji manažera a managementu

*Ten, kdo chce vládnout druhým, by měl nejdříve vládnout sám sebou.*

*(Philip Massinger)*

*Historii svobodného člověka nikdy nepíše náhoda, ale volba – jeho volba.*

*(Dwight Eisenhower)*

Náplň systemického přístupu bývá charakterizována třemi klíčovými slovy: užitek, respekt, krása. Co to znamená? Působení kouče efektivní metodou, přinášející klientem vnímaný užitek, což je smyslem i cílem práce. Respekt k lidské důstojnosti, jako základní postoj pomáhajícího. Krása vstupuje do procesu jako tvořivý princip intervencí. (Ludewig, 1994, s. 86 – 87; Giertlová, 2004, s. 9) Zmíněnou důstojnost lze dokumentovat ohledem na názory a potřeby klienta, jakožto kouči rovné, autonomní bytosti a respektování jeho současných reálných možností rozvoje (včetně tempa realizace).

### 5.1 Koučování a jeho potřebnost

Armstrong v možnostech výběru vzdělávání charakterizuje individuální koučování jako zaměřené na skutečné situace, časově náročné, ale pro obě strany cenné a s velmi vysokým působením na podnikové výsledky. (Armstrong, 2002, s. 506)

Mužík (2005) ke koučování uvádí, že se jedná o proces pomoci odborníka méně zkušenému „... kolegovi řešit určitý problém, nebo vykonat určitý úkol. Cílem je pomoci mu v jeho profesním rozvoji tak, aby zvládl určité profesní činnosti lépe než metodou pokusu a omylu nebo necíleným přebíráním cizích zkušeností. Typickou oblastí koučování je příprava manažerů.“ (Mužík 2005, s. 139)

Bělohlávek ve své knize (2007) ohraničuje termín koučování jako „...zvláštní způsob vzdělávání pracovníků, kdy jeden kouč (nadřízený,

kolega, profesionální instruktor) zapracovává jednoho účastníka.“ (Bělohlávek, 2007, s. 32) Omezuje zde koučování na vzdělávání a neuvažuje o koučování skupiny. Současně však zmiňuje vyvinuté metody koučování, „...které nejsou běžné při klasickém způsobu vzdělávání.“ (tamtéž) a dále poznamenává, že se jedná „... o velmi účinný nástroj osobního a profesionálního rozvoje, i když jeho časová náročnost je vysoká.“ (tamtéž)

Zároveň autor rozvíjí myšlenku o účelu koučování směřujícího spíše k osvojení praktických dovedností, než „...pro učení znalostem teoretického nebo encyklopedického charakteru.“ (Bělohlávek, 2007, s. 33)

Skutečnosti, které vedou k potřebě koučování pracovníků Bělohlávek shrnuje do následujících bodů (2007, s. 32):

- Pracovníci si neuvědomují význam některých důležitých úkonů a při své práci je opomíjejí.
- Pracovníci nedokáží dostatečně a včas reagovat na požadované změny (vykonávají svou práci mechanicky, bez přemýšlení).
- Při větší náročnosti úkolů dochází u pracovníků k demotivaci a pocitu nedostatečnosti.
- Pracovníci nemají dostatečně osvojený úkol (nedokáží do přístupu k řešení zahrnout variabilní vstupní podmínky, dělají závažné chyby).
- Nejasně stanovenými kompetencemi a nepřipraveností pracovníků k řešení úkolů vyšší složitosti dochází ke ztrátám na zboží a pověsti firmy.

Na těchto myšlenkách, formulovaných pro efektivní práci manažera, můžeme dokumentovat různé pohledy na koučování. Jako na vzdělávání a učení praktických dovedností, nebo jako na prostředek osobního a profesního rozvoje. Společným jmenovatelem obou přístupů je časová náročnost metody. V prvním případě je časový nárok způsoben rozsahem a složitostí problematiky k učení, ve druhém pak skutečností potřeby vývoje osobnostních rysů a pracovních návyků klienta koučování. Především v druhé poloze spatřuji těžiště práce kouče, zejména kouče pracujícího

systemickou metodou. První případ totiž, dle mého názoru, má blíže k didaktické metodě tréninku. Ten však koučování, jakožto vyšší stupeň práce s lidmi, v sobě zahrnuje také.

Jaký postup koučování v těchto případech zvolit uvádí Bělohlávek (2007, s.33):

- Stanovit cíle. Má za úkol vyjasnit obsah a rozsah koučování. Jednoznačně vymezuje očekávání a určuje kvantitativní a kvalitativní ukazatele výsledku.
- Určit dílčí cíle. Rozliší proces koučování a dosahování výsledků do etap, které budou jasně definované a měřitelné, aby klient i kouč mohli sledovat vývoj koučování v krocích a ty jednotlivě vyhodnocovat.
- Ponechat prostor na hledání vlastního řešení. Klient dostává možnost aktivního přístupu a je podněcován k nacházení individuálních postupů a řešení úkolů.
- Vysvětlovat důsledky řešení. V případě chyb při hledání řešení na ně nejen upozornit, ale také navrhnout jiné postupy a způsoby řešení.
- Hodnotit vývoj koučování. Kouč poskytuje klientovi konkrétní zpětnou vazbu o svém pohledu na průběh koučování a dosažené cíle.
- Stanovit omezení. Současně se zaučováním pracovníka do nového úkolu postupně přiměřeně předávat i odpovídající pravomoci. Tak pracovníka povzbudit k iniciativě a zároveň neohrozit splnění úkolu.
- Delegovat na pracovníka, či zmocnit ho oficiálně k vykonávání pravomocí nad přiděleným úkolem tak, aby o tom byli informováni i všechny zúčastněné strany.

Whitmore (2004) a Gallwey (in: Skalík, 2001, s. 18) hovoří v souvislosti s koučováním o uvolňování potenciálu člověka k maximalizaci jeho výkonu cestou pomoci mu učit se, a ne jen naučit ho něčemu. Tento přístup, původně sportovních koučů tenisu a golfu, se blíží myšlenkám systemického přístupu. (srovnej s Parma, 2006, s. 211 a dále v následující podkapitole této práce)

Whitmore také vymezil čtyři základní oblasti, kterými se koučování zabývá a shrnul je v modelu s názvem GROW. Zkratka pochází z počátečních slov v angličtině: Goals (cíle), Reality (skutečný stav věci),

Options (možnosti, volby), Who/what/when/will (kdo/co/kdy/udělá (vůle)). Sama tato hesla jsou vypovídající o obsahu metody. (Whitmore, 2004, s. 64 - 67; Mužík, 2005, s. 139; Giertlová, 2004, s. 25)

Podstata koučování podle Whitmora spočívá ve vývoji klienta podle následujícího schématu. Východiskem pro koučování jsou stávající znalosti, dovednosti a zkušenosti koučovaného klienta. Za přispění kouče a jako důsledek synergického efektu dochází k zvědomění a pochopení širšího rámce znalostí a dovedností a jejich aplikací se integruje nová zkušenost. Zároveň u klienta dochází k rozšíření jeho vědomí sebe a formování jeho identity. Celý proces vrcholí v seberealizaci prostřednictvím klientovy řídicí role a v uspokojení jeho vyšší potřeby a navenek se projevuje sdílením těchto všech poznatků s druhými. (Whitmore, 2004)

## **5.2 Rozdíl mezi koučem a poradcem a zařazení systemického kouče**

Z hlediska andragogické didaktiky řadí Mužík (2002) koučování, pro které používá anglický ekvivalent „coaching“, mezi praktické metody. U praktických metod podtrhuje jejich založení na vzdělanostní a znalostní základně, rozvoj nových individuálních hodnot, dovedností a pracovních návyků. Označuje je jako výrazně individuální, využívající vědomostí i dosažených zkušeností každého účastníka a odehrávající se přímo v praxi. Jako součást nebo varianty coachingu autor uvádí ještě „mentoring“ a „counselling“ (mentorování a poradenství, (Vavrečka a kol., 2006, s. 136 a 193)). Mužík charakterizuje společně coaching, mentoring a counselling jako „Dlouhodobé instruování, vedení zkušeným pracovníkem s respektováním individuality školeného – u mentoringu si účastník sám vybírá svého rádce – u counsellingu jde o rovnoprávné konsultování a vzájemné ovlivňování mezi lektorem a účastníkem“. (Mužík, 2002, s. 106) Základem organizačního uspořádání všech tří aktivit je vzájemná dohoda

účastníka a lektora. Jejich společným účelem je „Formování komunikace v pracovním prostředí, stimulování pracovní kariéry“. (tamtéž) Autor zároveň uvádí, že se jedná jen o jednu z možných variant rozdělení. (Mužík, 2002, s. 101 – 107)

Parma (2006) chápe kategorii poradce jako nadřazený (společný, skupinový) termín pro kouče, konzultanty, lektory, trenéry, facilitátory, apod. Z pohledu obsahu práce je podle Parmy poradce ten, kdo je pro klienta profesní expert, který mu dodává znalosti, pomáhá mu s řešením konkrétního úkolu, nebo toto řešení, či postup navrhuje, čili dodává mu pro konkrétní případy chybějící „expertství“ (Parma, 2006, s. 211) (podle čínské metafory „chytá pro klienta ryby“). Kouč je ale ten, který partnera vede „...k jeho rozvoji, kompetentnosti a vlastním řešením...“. (Parma, 2006, s. 211) Kouč je specialista na takovou komunikaci, která rozvíjí a posiluje expertství partnera (podle čínské metafory tedy „učí partnera ryby chytat“). Systemický kouč přistupuje k partnerovi podobně jako tradiční kouč, ale s určitým rozdílem.

Rozdílný přístup k tématům koučování u tradičního „objektivistického“ kouče a u systemického „konstruktivistického“ kouče popisuje Parma (2006) na modelovém příkladu krizové intervence, kdy firmě se přes veškerou snahu daří čím dál méně, žádná opatření zatím nepomáhají, lidé upadají do pasivity, beznaděje, popřípadě odcházejí jinam.

Tradiční přístup implikují otázky, postupy a analýzy typu: Popište, jaké máte problémy!, Vysvětlete, jak spolu vzájemně souvisejí?, Co všechno nefunguje?, Jak dlouho už to trvá?, Čím to začalo?, Co je prvotní (druhotná) příčina, že to nefunguje (že to pokračuje)?, Co vyvolalo první problémy?, Čím to bylo podmíněno?, Jaké další problémy z toho vznikly?, Jakých všech chyb jste se dopustili? Analyzujte je a vyhodnoťte jejich vlivy a souvislosti.... Výstupem je expertní zpráva a rada s doporučením: musíte změnit (vyměnit, sledovat) to a toho.

Systemický přístup používá otázek, postupů a analýz typu: Jak se vám daří udržet to alespoň na této úrovni?, Jak to, že není ještě hůře?, Čím to je, že to ještě aspoň trochu funguje?, Když jste se s podobnými potížemi setkali již v minulosti, co tehdy pomohlo?, Z čeho čerpáte sílu?, Kde vidíte potenciální zdroje? Jakou změnu, o které se domníváte, že zlepší vaši situaci, navrhujete udělat jako první?... Výstupem v tomto případě je aktivace vlastního potenciálu a zdrojů a konstrukce postavená na již realizovaných vlastních řešeních a úspěšných zkušenostech. Takto nalezené vlastní řešení je pro pracovníky i více motivující a ochotněji za jeho splnění přebírají odpovědnost.

Tradiční i systemické koučování má řadu společných postupů a znaků. Obě metody mají společné zdroje v rozvíjení potenciálu klienta/partnera. Oba způsoby využívají nástroje kladení otázek při cíleně vedeném rozhovoru. Úloha kouče v obou případech spočívá v dosažení společně definovaných cílů. (Giertlová, 2004; Parma, 2006)

Některé rozdíly v procesu a výsledcích tradičního a systemického koučování, jak je uvádí Giertlová (2004), shrnuje tabulka na obrázku 8.

**Obrázek 8:** Srovnání tradičního koučování a systemického koučování (podle Giertlová, 2004, s. 77)

<b>Tradiční koučování</b>	<b>Systemické koučování</b>
Zabývá se příčinami problémů (v tom je jeho podstata).	Nehledá příčiny, zaměřuje se rovnou na cíl, tj. v jazyce vyjádřený žádaný stav.
Kouč identifikuje problémové oblasti u klienta, odhaluje jeho slabé stránky, vede ho k jejich odstraňování (přetváření).	Kouč místo přesného odhalování popisu problémových oblastí nabízí klientovi pomoc při precizním formulování cíle, odhalování a posilování jeho využitelných zdrojů; zvláštní význam při tom má konstruování řešení v jazyce.
Kouč rozhoduje o tom, co se bude v koučování dít, klienta nedirektivně vede, klient vědomě přijímá jeho vedení.	Kouč průběžně reflektuje, systemicky kontroluje nebo pomáhá; pracuje na objednavce zadavatele pomáhá hledat průnik cílů klienta a zadavatele.
Kouč usiluje o objektivitu a odstup	Kouč reflektuje svou roli pozorovatele jako

(nadhled) při hodnocení klientových schopností uskutečnit potřebné kroky na cestě k cíli.	součástí pozorovaného procesu a uvědomuje si subjektivní pohled, stejně jako všech ostatních zúčastněných.
Kouč věnuje hodně energie průzkumu reality, současného stavu a používá ho jako měřítko hodnocení správnosti stanovených cílů.	Kouč se zaměřuje na společné konstruování cílového stavu; důvodem je zkušenost, že povídání o problému tento konzervuje a nesměřuje k řešení; minulé zkušenosti klienta pomáhá využívat jako zdroje v cestě k cíli.
Kouč koučuje klienta.	Kouč nepovažuje klienta za objekt, ale za subjekt koučování. Nabízí pomoc při tvorbě řešení, které sám klient pokládá v dané situaci za nejlepší. Nekoučuje klienta, ale koučuje s klientem.
Vztah kouč - klient se považuje za hierarchický vztah (kouč jako autorita).	Vztah kouč – klient je založený na partnerství obou (popř. více rovnocenných lidí), i když každý z nich má v procesu jinou roli.

### 5.3 Systemické koučování managerů

Systemické koučování se nezřídka přínosů koučování z minulosti a reaguje na problematiku současné doby: zrychlené tempo a chaotický způsob života, zneklidňující ekonomické, politické a kulturní tlaky, přinášející různé hrozby a produkující nutnost neustálých změn.

Systemické koučování se soustřeďuje právě na potřeby změn u lidí, organizací i sociálních skupin, jejich identifikaci a způsob, jak nejlépe změny podpořit. V praxi to znamená pracovat s cíli a potřebami jednotlivců nebo skupin a za podpory kouče rozvíjení kompetencí k jejich dosažení. Někdy to pro kouče znamená umět na základě zmapovaných vnějších a vnitřních potřeb pomoci partnerovi najít cestu k zformulování jeho cílů, nebo i definovat konkrétní cíle pro koučované partnery (co, proč a jak), když oni se v nich vůbec neorientují. Důležité je, aby partner alespoň věděl, že něco chce a od kouče potřebuje pomoc zjistit, co to konkrétně je (dle uvedené typologie - typ zákazník). Přitom tyto cíle u managerů nemusí být (a často nebývají) jen



z profesní oblasti, ale mohou se týkat osobních nebo vztahových témat či komunikace. Někdy je dokonce obtížné vést mezi profesní a osobní sférou hraniční linii. K stanoveným cílům je pak možné nastavit hodnoty, které je třeba při jejich dosahování respektovat. Při práci kouč využívá různých systemických technik vedení a rozvoje lidí, ale i těch, které připravily ostatní obory. Těžiště jeho práce však je ve speciálních postupech v rámci koučovacích rozhovorů, kterými aktivuje partnery, aby na co nejvíce věcí přicházeli a „zařídili“ si sami. Systemický kouč je specialista na rozpoznávání toho, co se partnerům, jejich blízkým nebo organizacím daří, co se dá položit jako základ, na kterém budou společně dále stavět. Proto je systemické koučování vhodné i pro „extrémní“ případy (krizová intervence v organizacích nebo vyvedení partnerů či sociálních skupin z krize). Základní pravidla výběru a stanovení cílů jsem popsal v podkapitole 4.2.2 (lepší cíle). Na tomto místě ještě doplním potřebu jejich „hmatatelnosti“, rozpoznatelnosti partnerem/okolím a v jakých situacích to bude zřejmé. Kromě měřitelnosti stupně dosažení cílů plní takto stanovené cíle i motivační charakter (navození zcela konkrétní představy, jaké to bude, až cíle dosáhnou). Ukazuje se, že mnohdy pro posun partnera kupředu stačí jen dojít spolu do stavu zformulování konkrétních kvantifikovatelných cílů, protože to bylo to, co partnerovi vlastně dosud chybělo. A od tohoto okamžiku již partner umí stanovené cíle dosahovat autonomně. Příčina absence tvorby cílů může být způsobena vlivem pozůstatku tradičního myšlení (z dětství?), kdy jsme se naučili přemýšlet jen v instrukcích (co máme a nesmíme dělat) stanovených od jiných, a jak zařídit, aby nebylo to, co nechceme, než abychom v sobě zjišťovali, co vlastně my chceme a co považujeme pro sebe za dobré. (Parma, 2006, s. 31 – 36) Tenhle nový vzorec myšlení je osvobozující, ale vyžaduje odvahu k převzetí plné odpovědnosti za každý dosažený výsledek.

## 5.4 Základní druhy systemického koučování

Model systemického koučování se opírá o dva základní typy koučování s partnerem: kontrolu a pomoc. Kontrola znamená mít partnera „pod kontrolou“, na starost, určovat a ovládat situaci. Obsah termínu pomoc spočívá ve významu poradit, posloužit, podpořit. Mezi přístupy kontroly a pomoci je velký rozdíl.

### 5.4.1 Kontrola

Mód kontroly je pro kouče jednodušší, neboť aktivita je na jeho straně a on určuje obsah a rozsah působení kontroly na partnera. Parma rozlišuje čtyři druhy kontroly. Seřazeno od nejsilnější jsou to: pečování, dozírání, přesvědčování, vyjednávání. (Parma, 2006, s. 37 – 41) V tabulce na obrázku 9 je přehled jednotlivých typů kontroly s podanou charakteristikou podle Parmy.

**Obrázek 9:** Typy systemické kontroly a jejich charakteristiky (TP dle podkladů Parma, 2006, s. 45 – 47) Poznámka: údaj % značí procentní podíl zodpovědnosti partnera na výsledku koučování v režimu typu kontroly.

Typ kontroly	%	Obsah (motto)	Charakteristika (popis)
Pečování	0	Musím to udělat za tebe. Nejsi k tomu kompetentní.	Kouč stanovuje cíle, vede je a přebírá odpovědnost za způsob i jejich dosažení. V koučování volíme jen v odůvodněných případech.
Dozírání	50	Stačí tě kontrolovat. Jsi kompetentnější.	Kouč stanovuje jen cíle, zvolení cesty a postup je na partnerech. Kontrola probíhá ve stanovených bodech, kde se hodnotí směr a tempo postupu..
Přesvědčování	75	Stačí tě pobízet. Jsi hodně kompetentní.	Kouč nestanovuje cíle ani cestu. Kontrola probíhá na úrovni partnerových hodnot a postojů k sledování jeho sebemotivace a k samostatnému určování a dosahování vyšších cílů.. Partner je soběstačný.
Vyjednávání	90	Stačí tě dovést k žádosti. Jinak jsi zcela kompetentní.	Přechod mezi kontrolou a pomocí (spíše už pomoc). Kouč trpělivě a profesionálně zjišťuje vyšší cíle partnera a co potřebuje k tomu, aby je naplnil. Partner je plně soběstačný.

Zhodnocení kontroly. Kontrola je operativní, rychle vede k výsledkům, dá se používat plošně, a proto je lákavá. Pro kouče stačí mít kvalifikaci v tom, co kontroluje. Kontrola poskytuje větší jistotu v koučování a dává kouči nad partnerem moc. Kontrola budí zdánlivý dojem, že šetří čas. Z dlouhodobého hlediska čas ale nešetří, protože kontrolovat musíme pořád znovu a dokola. Kontrola také příliš nenutí partnera k rozvíjení iniciativnosti a samostatnosti a konzervuje úroveň jeho kompetentnosti. Účinnost kontroly a její dopad na partnera jsou také menší. Kouč se při kontrolování musí umět vyhnout manipulaci partnerem. To pro něho nebývá vždy snadné a vyžaduje poctivě reflektovat své chování. Kvalifikovaný kouč cílevědomě pracuje s partnerem na posilování jeho kompetentnosti, aby ho posouval směrem k vyjednávání. Profesionálně vedená kontrola je nezbytnou součástí systemické práce. (Parma, 2006, s. 49 – 50)

#### 5.4.2 Pomoc

Koučování v režimu pomoci je daleko subtilnější povahy a představuje zvládnutí mnoha dovedností, což vyžaduje zpravidla několikaletou praxi. Kouč musí „...získat jemnost a citlivost, naučit se profesionálně zjišťovat potřeby, zkompetentňovat a mnoho dalšího.“ (Parma, 2006, s. 39)

Kouč musí mít důvěru v to, že partner má v sobě potenciál, aby si dokázal poradit sám, a že právě situace, kdy toto zažívá, jsou pro něho ty nejcennější a ze strany kouče ty nejvíce pomáhající. Kouč proto musí umět zůstat trochu stranou aktivit v dosahování úspěchů partnera, ale být připraven podpořit a povzbudit ho v případě dílčích nezdarů. Odpovědnost za vývoj řešené situace je v režimu pomoci plně na straně partnera a on to také ví. Takový přístup významně zvyšuje kompetentnost a samostatnost partnera. Nutí ho více přemýšlet o svých potřebách a řešeních a v této souvislosti i o potřebách druhých. Povzbuzuje ho být odhodlanějším, odpovědnějším, kreativnějším, odvážnějším, nevyhýbat se změnám a v kritickém pohledu na sebe i okolí.

Na druhé straně si je třeba s partnerem hned na začátku spolupráce vyjasnit rámec pomáhání, vzájemná očekávání, cíle a potřeby, abychom jako kouči nebyli zaskočeni smyslem a účelem naší pomoci. Slouží k tomu podněty, což jsou specifikace žádoucích změn, které povedou ke splnění potřeb a ke spokojenosti partnera. Podněty jsou trojího druhu: žádost (chci něco změnit u sebe), stížnost (chci, aby druhý něco změnil u sebe), bez podnětu (nevím, co změnit). V prvním případě kouč s partnerem shromažďuje podněty a konkretizuje cíle. V druhém případě nelze takto pomoci. Kouč a partner společně hledají jinou podobu podnětu. V třetím případě nacházejí, co je špatně, a proč partner vlastně přišel (byl poslán). Podněty kouč s partnerem převádějí do žádostí konkrétní představy a vazby na pomoc kouče (s čím může kouč pomoci). Z vyjasněné žádosti pak teprve zformulují objednávku a uzavřou zakázku. Zakázka obsahuje obsah, rozsah a pravidla pomoci spolu s měřítky dosažení cílů a úspěšnosti koučování. Teprve na základě zakázky začíná proces koučování formou pomoci. I když ten vlastně začal už s příchodem partnera a zájmem kouče o problematiku, s kterou partner přišel. (Parma, 2006, s. 37 – 57) V tabulce na obrázku 10 je přehled jednotlivých typů pomoci s podanou charakteristikou podle Parmy.

**Obrázek 10:** Typy systemické pomoci a jejich charakteristiky (TP dle podkladů Parma, 2006, s. 58 – 60)

Typ pomoci	Obsah (motto)	Charakteristika (popis)
Vzdělávání	Pomoz mi rozšířit moje možnosti.	Kouč pomáhá předem připravenými technikami/ vědomostmi, kterými rozšiřuje partnerovy znalosti a dovednosti. Podmínka je, aby kouč požadované měl a uměl to andragogiky předat. Pokud tomu tak není, musí umět změnit partnerovu potřebu vzdělávání na potřebu poradenství (pomoz mi najít, kde mi to dají).
Poradenství	Pomoz mi lépe využít mých možností.	Partner má všechno, co potřebuje, ale neumí to využít. Kouč mu pomáhá jen s vytvořením jeho vlastního řešení. Role kouče je omezena na podporování, dotazování, provokování a vnášení nových pohledů.
Doprovázení	Pomoz mi mi lépe nést můj	Partner se potýká s něčím, co nelze změnit, a s čím se dosud nevyrovnal. Kouč nabízí podporu a připravenými postupy aktivně pomáhá se s událostí

	úděl.	smířit. Naslouchá, je účastný, posílí, podpoří, vyjádří partnerovi důvěru ve zvládnutí situace.
Překonávání	Pomoz mi zbavit se mého trápení.	Partner se snaží zbavit něčeho, o čem ví, že je možné změnit, ale samotný to zatím nedokázal. Kouč pomáhá pomocí důvěry, podporování, ukazování nových možností, tento začarovaný kruh rozetnout.

Zhodnocení pomoci. Koučování v režimu pomoci je vyšší stupeň nebo pokračování kontroly. Je časově náročnější, ale účinnost pomoci je mnohem vyšší než u kontroly a vztahy kouče a partnera jsou hlubší. Pro pomáhání je klíčové již zmiňované umění sebereflexe kouče. K získání nezbytné důvěry partnera musí kouč mít sám dostatečnou důvěru ve své kvality i v potenciál partnera, jít trochu i do rizika, být trpělivý a nezasahovat do klientových řešení. (Parma, 2006, s. 49 – 50) Partner dostává pomoc, která vyvolává hlubší pochopení a poznání sebe sama a vytváří u něho trvalé návyky, které umí samostatně rozvíjet a aplikovat na širokou oblast svého života. Koučování v režimu pomoci je maximum toho, co kouč může partnerovi předat. Kromě znalostí a dovedností totiž kouč předává i „kus svého srdce“.

### 5.5 Kompetence systemického kouče

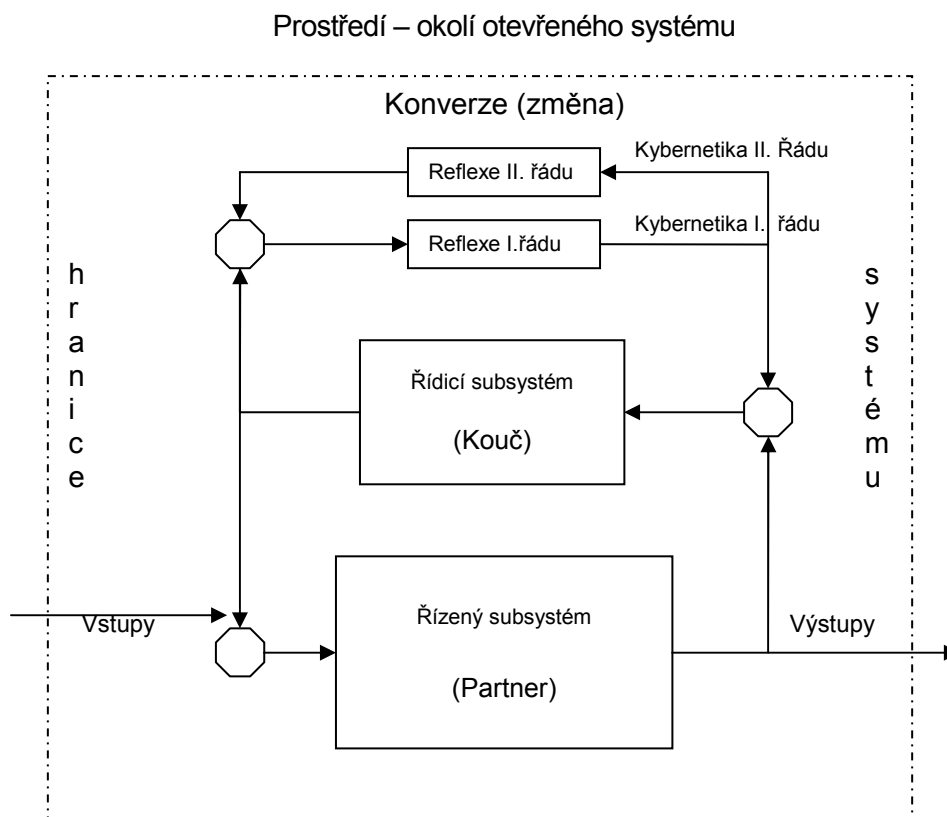
Systemický přístup klade velké požadavky na kouče a zároveň mu dává příležitost a možnosti k jeho profesnímu a osobnostnímu rozvoji. Aby mohl vést a pomáhat partnerům, musí nejdříve umět „zvládat“ sám sebe. V duchu kybernetiky druhého řádu se učí přemýšlet o svém způsobu a projevu myšlení a podle výsledků úvah je mění. Učí se reflektovat, jakým způsobem myslí, a zda to, jak uvažuje, je v souladu s potřebami partnera. Přemýšlí tak o důvodech svého jednání. „Učí se o sobě přemýšlet jako o kompetentním, plnohodnotném systému“ (Parma, 2006, s. 26).

### 5.5.1 Využití kybernetiky II. řádu

Základním stupněm sebereflexe je sebeuvědomování, vnímání svého chování a jednání. K této reflexi se člověk uchyluje v okamžiku, kdy není s něčím v sobě v okolí spokojen a ptá se, co bylo „špatně“, že to tak dopadlo. Reagujeme tak spontánně na bezprostřední negativní složku chování. Tento vzorec uvažování v naší kultuře bohužel převládá a je dále podporován prakticky ve všech médiích. Pokrok nastane, když se dostaneme do stádia přemýšlení, proč jsme to tak udělali, a jestli to tak uděláme i příště nebo to zkusíme jinak. Další vývoj znamená zautomatizování a posun v přemýšlení, proč tak jednáme, do současnosti probíhajících aktivit, tedy když právě tak jednáme, nebo se bezprostředně chystáme něco udělat. V této souvislosti se hovoří o reflexi na úrovni kybernetiky I. řádu. Je zřejmé, že už tenhle posun nás může uchránit od mnoha nedorozumění a nepříjemností. Pro práci systemického kouče je i tohle pořád málo. Systemický přístup vyžaduje vyšší úroveň sebereflexe. Systemika v tomto duchu hovoří o kybernetice II. řádu („meta přemýšlení“ – termín TP). „Přemyslím nad tím, jak přemyslím nad tím, co dělám“ (Parma, 2006, s. 64). Jestliže jsme v předcházejícím stupni přemýšleli, jak se zachovat, abychom dosáhli kýženého výsledku (reflexe I. řádu), v tomto případě sledujeme svoje pohnutky, které nás k vykonávaným činnostem vedou (reflexe II. řádu). Úžasné na tom je, že vedle chování měníme i svoje myšlení. Systemičtí koučové tuto možnost sebereflexe předávají svým chováním partnerům a využívají ji i k řízení sebe sama. (Parma, 2006, s. 63 – 65) Při poctivém přístupu k této sebereflexi se člověk dozví řadu užitečných věcí o sobě (někdy i velmi nepříjemných), které mu pomohou nejen umět se optimálně zachovat v současných podmínkách, ale posunou ho významně dál na cestě jeho osobnostního rozvoje. Takto důsledně prováděná sebereflexe je vlastně druhem meditace a poskytuje člověku přesvědčivou a postačující zpětnou vazbu pro vědomí jednoznačně správného chování v souladu s jeho hodnotami, dokonce i pro vědomí kvality svých hodnot. Situaci znázorňuje

obrázek 11, který vychází z obrázku 1 a ukazuje schéma struktury řízení systému koučování se zahrnutím kybernetiky II. řádu.

**Obrázek 11:** Struktura řízení systému koučování se zahrnutím kybernetiky II. řádu.



### 5.5.2 Systemické hodnocení

Umění vyjádřit svůj názor a hodnotit je důležitou složkou koučových kompetencí. Jsou dva přístupy k hodnocení. Jeden si všímá chyb a spíše vytýká nedostatky a trestá, druhý se soustřeďuje na pozitivní stránku výsledků a chování a spíše chválí úspěchy a povzbuzuje. Logika věci i praxe ukazuje, že druhý přístup přináší lepší výsledky. Psychologie tento postup nazývá pozitivním posilováním. Když říkám spíše, mám na mysli, že ne vždy. Někdy je přiměřeně zvolený způsob vytknutí chyb a trest zcela na místě. Vyjasní situaci a ušetří čas. Je na rozhodnutí kouče, jaký způsob využije a jak ho zvládá partnerovi podat, aby měl zamýšlený efekt. Systemika se kritice většinou

vyhýbá. Děje se tak hlavně proto, že ji pro rozvoj jedince nepotřebuje. Dobré je mít se na pozoru i v případech, kdy si partner o kritiku výslovně říká. Je třeba zjistit, zda to není jen z toho důvodu, že se s jiným způsobem hodnocení dosud nesešel. Máme tedy jedinečnou příležitost toto změnit a „osvobodit“ ho od zaběhnutého stereotypu. Kritika v sobě nese ještě jedno nebezpečí. Drtivá většina kritizovaných bere kritiku jako útok, kterému se automaticky brání protiútokem, zbytečným obhajováním, výmluvami, uzavřením se. Jak tedy hodnotit, abychom splnili účel hodnocení a přitom „nenarazili“? Odpověď je reflektováním. To znamená hodnocení formulovat jako subjektivní názor. Tento způsob „nenormuje“ a dává klientovi příležitost názor kouče odmítnout, nebo s ním „tíše“ souhlasit a zařadit se podle toho. Reflektování ponechává partnerovi prostor pro vlastní cesty s pocitem jejich vlastního nalezení. Hodnocení v kritickém stylu může kouč uplatnit v některých případech kontroly.

S hodnocením a sebehodnocením se spojuje ještě jedna metoda užívaná v systemickém koučování. Říká se jí přerámcování a využívá kontextuálního pohledu na radikálně konstruktivistické pojetí pravdy (co je tak, může být i jinak). Když změním kontext (rámeček) pohledu, „...změní se obyčejně i význam toho, co je v něm vnímáno.“ (Parma, 2006, s. 104) Idea přerámcování tedy spočívá v nabídnutí koučem klientovi jiného pohledu na nějakou jeho vlastnost (tvrdohlavost → cílevědomost, bázlivost → opatrnost). Tato pozitivní konotace mu pomůže odpoutat se od původního vnímání, podívat se na sebe jinými očima a následně i změnit samu vlastnost v nabídnutém směru. (Parma, 2006, s. 103 - -106)

V souvislosti s nezbytnou výbavou systemického kouče pro vytváření hodnocení zde ještě připomenu zmíněný poznatek (z odstavce 4.2.2), že účinným nástrojem posuzování je škálování. Jedná se o posuzovací stupnice stavu či vývoje koučování subjektivně vytvářené a aktualizované během procesu koučování s partnerem.



### 5.5.3 Typologie systemických otázek

Klíčové pro systemické koučování je kladení promyšlených otázek, kterými kouč provádí klienta koučovacím procesem a nenásilně ho vtahuje do řešení jeho zakázky. Zároveň zkompetentňuje klienta k tomu, aby sám řešení hledal, určoval jeho pokrok i výsledky a identifikoval stav jejich dosažení, a aby také převzal za splnění své zakázky odpovědnost. Ludewig (1994), Parma (2006) i Schlippe a Schweitzer (2001) uvádějí ve svých publikacích příklady systemických otázek. Na druhé straně systemický kouč, zvláště pokročilý, nepracuje se systémem otázek jako s „návodem k použití“, ale reaguje na klienta, vývoj situace, okamžité potřeby a intuici vlastní zkušenosti. (Parma, 2006, s. 79 – 80) Z metodického hlediska a přiblížení průběhu koučovacího rozhovoru je však přehled typologie systemických otázek velmi ilustrativní. Proto některé z nich uvádím zde a další jsou obsahem Přílohy A této práce.

Systemika rozlišuje tři druhy otázek: instruktivní, konstruktivní a zjišťovací. Parma (2006) je rozebírá na stránkách 79 až 96.

Instruktivní otázky jsou vlastně skryté instrukce, které redukuje počet možností a navádějí, usměrňují partnera k nějakému řešení, předkládanému v otázce. Například: Vyzkoušel jsi už tohle?, Bude lepší nejdříve udělat A a pak teprve B, nebo naopak?. Instruktivní otázky používáme v případech, kdy známe správnou odpověď, ale předpokládáme, že partner ne. Vzhledem k tomu, že svým charakterem prakticky uzavírají partnerovi další možnosti, klademe je výhradně při kontrole a to hlavně u typu péče. Zvláštní pozornost si zaslouží otázky instruktivní-manipulativní. Jejich kladení dává adresátovi na výběr udělej to takto (jak si přeji), nebo zaživej negativní emoce (vyvolání pocitu provinění). Například: Má ještě někdo dotaz, nebo budeme pokračovat, abychom skončili včas? Tyto otázky jsou nepříjemné, vytvářejí závislost nebo dávají pocítit moc. Jsou obecně hodně rozšířené (reklama, televize, rozhlas, vystoupení politiků, v běžné komunikaci). Pro

systemiku jsou ale zcela nevhodné. Blokují důvěru a možnost dlouhodobého vztahu.

Konstruktivní otázky jsou považovány za neúčinnější a podávající nejvíce informací. Pokládáme je tehdy, když na ně neznáme odpověď, a předpokládáme, že ani partner ne. Konstruktivními otázkami povzbuzujeme/provokujeme partnera k tvorbě jeho řešení. Například: Jak si to představuješ (udělat)?, Co k tomu potřebuješ? Jaké zkušenosti můžeš pro své řešení použít? Konstruktivní otázky rozšiřují počet řešení, ale svou silou působení předpokládají u partnera alespoň základní samostatnost, kompetenci a orientaci. Jinak mohou spíše vyvolat komplikace a pocity nemohoucnosti. Konstruktivní otázky směřují nejkratší cestou k cíli a používají se u typu kontrola (dozírání) i pomoc (zvláště při poradenství a překonávání). Umět dobře pracovat s konstruktivními otázkami (trefně je tvořit a přiměřeně používat) vyžaduje od kouče velkou zkušenost.

Zjišťovací otázky klademe, když chceme vědět něco, co nevíme, ale domníváme se, že partner to ví. Například: Jak jsi splnil úkol?, Co bys chtěl ještě objasnit? Zdánlivě jednoduché, ale poněkud složitější to začne být, když přidáme ještě vnitřní členění zjišťovacích otázek. Jednodušší je to u neutrálních zjišťovacích otázek. Ptáme se na běžné věci a nechceme nic dalšího vědět. Například: Kolik je hodin?, Jak dlouho už pracuješ v téhle firmě? Parma do této podskupiny řadí i takzvané matoucí (nelogické) otázky, které se používají na přerušení, rozptýlení partnerovy pozornosti od něčeho, co vážne, odlehčení atmosféry, nebo se prostě spleteme. Například: Kam se bydlíš? Co myslíš, kde rostou klokani? S úmyslným kladením těchto otázek můžeme partnera překvapovat a rozveselovat, avšak raději je použijeme, až když jsme dostatečně „koučovsky na výši“, když jejich efekt umíme použít (dovedeme odhadnout jejich důsledek).

Důležitá, ale pro začínající kouče ošemetná, je i podskupina otázek negativních zjišťovacích. Jsou to otázky na problém, tak v čem je

potenciální „problém“? V tradičním myšlení obou protagonistů rozhovoru – v očekávání lineární kauzality problému a klasickém přístupu k řešení: problém je tu – popiš ho – zjisti všechny souvislosti – najdi všechny příčiny – odstraň tyto příčiny – a problém už tu není. Předpoklad jednoznačné příčinné souvislosti je pro člověka zvládnutelný ve schopnosti orientovat se v něm jednoznačně jen pro modely jednodušších strojů. Sociální systémy jsou natolik složité, že není v silách jednoho mozku udržet si nadhled nad všemi parametry a souvislostmi. Problém jsme schopni vnímat a popsat jen s cirkulární kauzalitou (viz též kapitolu 4). Úlohu ještě ztěžuje otázka objektivitu výpovědí u partnera a relativita porozumění sdělovaného u kouče (tedy komunikace) a paměť události. To znamená, že ve většině případů nejsme schopni jednoznačně odhalit, co je příčina a co následek. Tak bychom se třeba snažili jen o odstranění následku a příčina by zůstala netknutá. Proto je kladení zjišťovacích otázek na problém rizikové, že při nich zabředneme do předpokladů a hotových představ, pomocí kterých se partnerovi samotnému dosud nepodařilo problém vyřešit a zůstaneme v jejich zajetí oba. To je i důvod, proč systemika nevyužívá jinak tradiční postup „řešení problému“ v pomoci vůbec a v kontrole jen sporadicky, když to partner na začátku koučování vyžaduje. I tady ale kouč co nejdříve přechází k otázkám na budoucí (cílový, fungující) stav, tedy jak by to mělo být. Odrazovým můstkem k tomuto přechodu může být otázka typu: A jak to, že přes tyto velké problémy ještě něco funguje?, A co je na tom problematickém stavu přínosné?

Dotazy na řešení představují otázky zjišťovací pozitivní. Jejich účinek je povzbuzující, podporující, mobilizující a otvírající možnosti. Jsou to vlastně otázky konstruktivní. Pozitivní zjišťovací otázky se dělí na otázky na zdroje a na výjimky. Otázkami na zdroje mapujeme z čeho partner čerpá energii, co podobného už zvládl, o co se může opřít. Například: Kdy ti v minulosti bylo podobně jako teď? Vzpomínáš, jak jsi to zvládl?, Co ti pomohlo při řešení?, Co ještě?, Co dál?... Otázky na výjimky pátrají po

tom, co partner v pokusech o řešení udělal a co si neuvědomuje, přestože to zafungovalo. Například: Stalo se ti někdy, že problém, který jsi očekával náhodou nenastal?, A kdy ještě?, Dokážeš si vzpomenout, co měly tyhle situace společného?, V čem se lišily od těch, kdy problém nastal? Když se podaří vytěžit ze vzpomínek nějakou relevantní informaci, partner si uvědomí, co u něho „zabírá“ a rázem se posune dopředu i řešení problému.

Z otázek pokládaných při systemickém koučovacím rozhovoru je patrný jejich efektivní účinek spočívající v tom, že směřují co nejkratší cestou k jádru problematiky, jsou citlivé k potřebám partnera a průběžně sondují zpětnou vazbou jeho spokojenost s vývojem procesu koučování.

#### 5.5.4 Komunikace v systemickém koučování

Komunikaci v systemice a její význam jsem v obecné rovině popisoval v odstavci 4.1.6. Zde si ještě dovoluji poznámku o komunikaci v systemickém koučování vztaženou ke konkrétní praxi. Sociální systémy jsou bytostně založené na komunikaci. Dokonce se dá říci, že bez komunikace neexistují (viz též často vzpomínaný Watzlawickův výrok „Nelze nekomunikovat.“). Kromě odpovědnosti v přístupu ke komunikaci a za obsah, kterým ke komunikaci jako jedinec právě teď (v jejím průběhu) přispívám, záleží její efektivita a úspěšnost na umění komunikovat. Sem patří zvládnutí jazyka po syntaktické a sémantické stránce, bohatost slovníku, obratnost ve vyjadřování, umění vytvářet pointy příběhů, zaujmout, umění strukturovat projev, umění klást otázky, ale i umění trpělivě naslouchat a empaticky reagovat, umění číst „mezi řádky“, ale i umění nečíst „mezi řádky“ (při sdělování potřeb a cílů partnerem), umění sledovat nit příběhu a nenechat komunikaci rozptýlit do nepřehledného a planého povídání, umění vnímat co nejvíce i z komunikace, která se odehrává na mimoslovní úrovni. To všechno jsou dovednosti, které by měl mít každý systemický kouč na paměti a neustále je rozvíjet. Tady se v plné míře jako zpětná vazba uplatňuje již popsaná sebereflexe v kybernetice II. řádu. V komunikaci (a to

převážně v té mimoslovní) se buduje důvěra mezi lidmi, tedy i mezi koučem a partnerem. A komunikace koučovacího rozhovoru by měla vždy probíhat v prostředí vzájemné důvěry a respektu.

## **5.6 Systemické koučování při řízení podniku**

Předcházející text pojednával o systemickém koučování obecně nebo managerů či skupin. V této části se budu věnovat využití systemického přístupu při řízení organizací. Principy aplikace systemické teorie se neliší od praxe s jednotlivci nebo skupinami. Je třeba si ale uvědomit, že při řízení organizace je působení systemiky dvojí: (1) primární - na managery jako nositele a garanty změn v organizacích (působení externího kouče) a (2) sekundární - prostřednictvím managerů, kteří přijali systemický přístup za vlastní a působí pomocí něho na ostatní pracovníky organizace. Stávají se tak sami interními systemickými pracovníky koučujícími v duchu systemiky své kolegy managery a podřízené spolupracovníky.

Podmínky tlaků na zdroje, rychle se vyvíjející technologie, konkurence a panujícího chaosu vytvářejí podnikům prostředí existenční nejistoty, která je neustále nutí k rychlým reakcím, nebo lépe k proaktivnímu chování v předvídání a realizování odhadnutých potřebných změn s předstihem. Současné organizace po celém světě tak žijí ve znamení plánování, přípravy, uskutečňování a hodnocení změn a transformací. Jak uvádí Hejduková (prosinec 2006, s. 40), tyto změny jsou systémové a ovlivňují charakter celé organizace. Projít zásadní změnou znamená opustit nepotřebné staré a nahradit ho potřebným novým. To se neobejde bez průchodu fází krize, chaosu a nejistoty (Jirásek, 2004). Systemický přístup v práci s lidmi může pomoci nejen zmírnit dopady krize a zkrátit období přechodu, ale zapojit se účinně i do všech vyjmenovaných fází realizace změn. Má k tomu předpoklady v široké škále kontrolních a pomáhajících

mechanizmů a schopnost mezi těmito prostředky podle okolností a potřeby volit. Rozšiřuje tak i portfolio nástrojů managementu k zvládnání situace.

Dá se namítnout, že provádět změny a transformaci v podniku umí vzdělaný a šikovný manager a leader i bez systemiky. Ano, může umět. Ví, co má a smí dělat a kam se chce dostat. Ale systemika mu může pomoci v tom, jak to udělat efektivněji, rychleji, levněji. Systemický přístup umí unikátně přispět k prosperitě podniku působením na lidi v organizaci ve smyslu změny: jejich myšlení, rozvoji samostatnosti, kompetentnosti, motivace, odvahy, schopnosti nových pohledů, souvislostí, kultury organizace v přístupu k organizaci, jejího celkového rozvoje. Tím, že učí dívat se při svých aktivitách současně na sebe, na důvody a důsledky svého počínání, dokáží pracovníci využít svůj potenciál daleko lépe než dříve. Děje se tak přitom nenásilnou cestou poskytnutí podpory a důvěry, při pozorném vyhýbání se manipulaci. Lidé, kteří dostanou důvěru a nejsou ovládnáni striktními příkazy, ví co dělají a proč to dělají, jsou více ochotni převzít i odpovědnost za svěřené úkoly a plní je svědomitě, kvalitně a s velkým nasazením. Tím vzrůstají i jejich dovednosti, sebevědomí a vědomí důležitosti a sounáležitosti s firmou a mohou se zapojovat do náročnějších a odpovědnějších úkolů pro plnění cílů organizace. Jsou spokojenější, protože se mohou lépe realizovat. (TP inspirováno Hejduková, prosinec 2006, s. 40 - 41)

Podíváme-li se na problematiku řízení podniku pohledem teorie systemiky, uvidíme organizaci jako složitý technicko sociální systém se sítí prvků spojenou komunikačními a vztahovými vazbami. Z předchozí teorie víme, že takový systém je vybaven komplexitou, že důležitost vazeb má přednost před prvky, a že orientovat se v něm (částečně?) umíme jen pomocí cirkulární kauzality a tento druh systému podléhá principu sebeorganizace. Chceme-li tedy systém změnit, je v podstatě jedno, odkud začneme, protože změní-li se jeden prvek, reagují na jeho změnu postupně i

všechny ostatní v síti. Je-li tedy působení impulzů změny dostatečně intenzivní a působí-li určitou dobu, vyvolá dominový efekt a celá struktura se nastaví do nové konfigurace. Samozřejmě, že nejdůležitějším prvkem v organizaci je její vedení. Je alfou a omegou výkonnosti a kultury organizace. Lidé z vedení mají nejlepší možnost, jak změny vyprovokovat a urychlit, ale též zastavit nebo brzdit. Zařídít, aby změny proběhly však mohou jen společně se všemi (rozhodujícím množstvím) pracovníků. Vedoucí manažeři jsou tak pro realizaci změn jen podmínkou nutnou, nikoli postačující. Pro externího kouče ale signalizují, zda má pro něho smysl se v organizaci v tomto směru angažovat. (Hejduková, leden 2007, s. 40 - 41)

Ještě připomenu užitečné pravidlo. Systemický kouč by se měl při své práci na průběhu procesu změn soustředit a zároveň omezit jen na roli vyhledávaného a podněcovatele změn, ale vystříhat se být nositelem jejich řešení. Důvody k tomu jsem uvedl již dříve.

Autor práce měl příležitost více než jeden a půl roku spolupracovat jako lektor, poradce a kouč na projektu v rámci ESF, spočívajícím v umísťování nezaměstnaných na trhu práce. V projektu byl zvolený právě individuální i skupinový systemický přístup. Získal tak v této oblasti neocenitelné zkušenosti s různými věkovými, vzdělanostními a profesními skupinami lidí. Stručný popis spolu s dosaženými výsledky z této činnosti tvoří přílohu B.

## **5.7 Etika v systemickém koučování**

Role systemického kouče je náročná z několika hledisek. Střetává se s názory, postoji a očekáváními lidí, které jsou v souladu nebo v protikladu s jeho hodnotami. Přicházející partneři mu předestírají své problémy, které pro něho nemusí být známé, ani typické a jejich řešení jsou na různém stupni obtížnosti a složitosti. Partneři koučování mohou pocházet z různých

kultur a etnik. Do práce s partnery se také promítá koučova osobnost, jeho potřeby, očekávání a přání. To klade důraz na profesní i lidské kvality (kompetence) kouče.

V prostředí současné postmoderní doby, při absenci centrální autority a relativně velké svobodě a volnosti projevu ve společnosti se i kouč musí vyrovnávat s mnohdy protichůdnými požadavky svých partnerů nebo zájmy stran vstupujících do koučování versus svými zájmy. Metoda systemického koučování si umí poradit s vlastním procesem koučování - nekonfliktním a nepoškozujícím přístupem k partnerovi a nacházením efektivních řešení. Co je třeba v rámci etiky ošetřit, je působení a participativní vztahy partnerových „důležitých blízkých“ (rodinných příslušníků, partnerů, nadřízených, kolegů), kteří jsou nějakým způsobem do řešeného problému zapojeni. Dále potom druh/úroveň vztahu a vazeb kouče s partnerem. Sem patří i mravní závazek kouče nešířit (a zamezit šíření od sebe) klientem mu sdělovaných informací, zvláště těch důvěrných osobního rázu. Jediná výjimka platí u informací kriminálního charakteru, protože i kouč podléhá platným právním normám. Systemické koučování tak má, s ohledem na širší záběr do osobnosti partnera, v těchto bodech komplikovanější pozici než tradiční koučování, odehrávající se převážně na úrovni témat profese.

Důležitá úloha pro systemického kouče v problematice etiky je uvědomění si a vymezení hranice jeho kompetencí a odpovědnosti a umění poradit klientovi další adekvátní postup pro optimální vývoj jeho situace. Sem patří umění udržet si profesionální odstup a tím i nadhled nad případem a situací, nedělat soudy, nedávat „rozhřešení“, umět odmítnout převzít odpovědnost. Samostatnou zmínku si zaslouží udržování osobních vztahů s partnerem na přísně profesionální úrovni, bez důvěrných vazeb. K profesionalitě kouče a etice jeho chování patří i umět odhadnout/zhodnotit své síly a případně najít odvahu doporučit partnerovi péči jiného kolegy, když se koučování s ním nevyvíjí uspokojivě. Stejně tak



se kouč musí vyrovnat s odmítnutím přicházejícího adepta koučování, když se ukáže, že jeho požadavky a hodnoty jsou neslučitelné nebo v hrubém rozporu s potřebami a hodnotami kouče.

Zrcadlem pro tyto postoje je víra kouče v partnerův potenciál pro vyřešení všech jeho problémů vlastními silami (byť třeba s pomocí kouče), dospívat k rozhodnutím a schopnost a odvahu nést za svá rozhodnutí plnou odpovědnost. Projevuje se tu respekt a úcta kouče partnerovi i k sobě samému.

Ve shrnutí minulé kapitoly jsem se zmínil o prolínání koučování a terapie. Filozoficky i ze sociologického pohledu to přesně koresponduje s vývojem a shromážděnými poznatky z tohoto druhu činnosti. Co dosud někde v přežívajícím způsobu nazírání na koučování (jeho prolínání do terapeutických praktik) brání holistickému pohledu na člověka, může být, dle mého názoru, přístup izolovaně aplikované psychologie, ale především rigidní kulturní vzorce společnosti, pod jejichž vlivem zde v současné době ještě žijeme. Mám na mysli jak přístup ze strany moderní medicíny (hájení, zvláště psychiatrického „teritoria“ před psychoterapií), tak ze strany národní kultury společnosti (směrem od jedince: nejsem přece nemocný, abych musel být vystaven terapeutickým praktikám a/nebo směrem od zaměstnavatele/ společnosti: pozor, on se podrobuje nějaké terapii..., můžeme se proto na něj ještě spolehnout?), ale i úzce problémově zaměřených pohledů na řízení lidí (osobní problémy by neměly být předmětem profesního koučování). Netrvám na tom, že popsaný přístup je v odborné i laické veřejnosti pravidlem, ale nejedná se o statisticky nevýznamnou veličinu.

Ještě se vrátím k pojmům terapeut a kouč, abych doplnil, jak rozumím jejich vztahu v rámci systemického přístupu. Když jsem psal o možnosti transparentního použití metod systemické (rodinné) terapie pro systemické koučování, bylo to s vědomím, že to má svá omezení v druhu řešených témat i jejich obsahu. Terapeut a kouč jsou dvě různé profese, které se ale „setkávají“ nad jedním objektem a mohou tedy používat stejné nástroje/ principy. Terapeut

pomáhá řešit zpravidla osobní problémy jedince nebo problémy vztahů a sociálního soužití ve skupině s tím, že jejich příčiny mohou být i v profesní oblasti. Neočekává se ale od něho, že bude zároveň odborník na profesní problematiku. Systemický kouč je zván k pomoci řešit problémy jedince nebo skupiny primárně v profesní oblasti s tím, že se kořeny těchto problémů ukáží většinou v osobní rovině jedince nebo skupiny. Tak se systemický kouč nevyhne ani práci s „terapeutickými“ tématy. Tady je rozsah jeho působnosti široký a nároky na jeho znalosti, dovednosti a profesionalitu značné.

## 5.8 Shrnutí

V úvodu této obsáhlé kapitoly jsou připomenuty důvody koučování. Dále je z pohledu několika autorů pojednáno o rozdílu tradičního a systemického koučování. Z porovnání vychází, že tradiční kouč se prvotně ptá na problémy a jejich příčiny, co bylo, tedy co opustit a čemu se vyhnout. Systemického kouče primárně zajímají pozitivní výjimky, na čem stavět, o co se opřít, co už je (alespoň částečně) zvládnuté a jakým směrem pokračovat. Nedává tedy z pohledu firmy rady externího odborníka, ale mobilizuje síly interních odborníků a povzbuzuje jejich kompetentnost k hledání východiska řešení vlastní situace.

Přednosti systemického přístupu v koučování jako způsobu vedení a komunikace spočívají v metodě celostního pojetí práce s lidmi při jejich výrazné aktivizaci s důrazem na rozvíjení samostatnosti a kompetentnosti. Systemický přístup se opírá o široké a stabilní teoretické zázemí, které umožňuje metodu uchopitelným způsobem vysvětlovat, používat a dále exaktně rozvíjet.

Byly popsány kompetence systemického kouče. Ukazuje se, že adept na systemické koučování by měl mít dovednosti, charakterové i volní vlastnosti, které mu umožní nekonfliktní přístup k partnerovi, s kterým koučuje. Potřebuje

načerpat i řadu dovedností, které získává relativně dlouhým a náročným výcvikem a hlavně praxí. Teprve, když je zná a umí, může prostřednictvím nich posloužit i druhým.

Jedna podkapitola se zabývá specifiky koučování v organizacích a možným přínosem systemiky pro jejich prosperitu a rozvoj. Jedná se vlastně o aplikaci systemického koučovského přístupu na jednotlivce a skupiny pracovníků v organizaci.

V závěru kapitoly je úvaha o etických principech systemického koučování a úskalích systemické práce v této problematice. K zajištění hladkého průběhu koučovacího procesu je třeba mít na zřeteli i působení okolí a vlivy prostředí, ve kterém koučování probíhá. Svou roli hraje i stav morálky ve společnosti.

## 6 Závěr

*Ze snu se rodí odpovědnost.*

*(William B. Yeats)*

V předložené diplomové práci jsem popsal systemický přístup a jeho použití v koučování managerů a při řízení podniku. Je rozdělena na čtyři přibližně stejné části. V první části práce jsem nastínil situaci v řízení podniků od 80. let 20. století do současnosti jako prostředí pro působení systemického přístupu. Druhá část pojednává o řídicích pracovnících, jejich předpokladech, kompetencích a očekáváních na ně kladených ve vedoucích pozicích při vedení pracovníků a řízení podniků. Třetí část se zabývá metodou systemického přístupu a příčinami i podmínkami jejího vzniku. Také jsou zde uvedeny zdroje systemické teorie, které ovlivnily vývoj systemiky v České republice. Konečně čtvrtá část pojednává o praxi systemického koučování s jednotlivci i skupinami a při řízení organizací. Vysvětluje potřebnost koučování a nabízí rozdíl mezi tradičním a systemickým koučováním a profil systemického kouče. Využívá při tom poznatků z předcházející teoretické části. Samostatná podkapitola je věnovaná i etickému hledisku systemického koučování. To je důležité vzhledem k práci s osobními daty partnerů a k nezbytnosti získání důvěry a otevřenosti pro efektivní koučovací práci.

Systemický přístup se začal uplatňovat v druhé polovině minulého století nejprve v rodinné psychoterapii. Odtud na začátku 80. let rozšířil svou působnost i do sféry organizací. Systemický přístup nachází stále větší počet příznivců a širší uplatnění. V současné době mu začíná být věnovaná pozornost i v České republice. Šířený v různých formách a různými metodami je vyhledávaný jednotlivci i skupinami rozličných odvětví a specializací.

Na druhé straně stát se kvalifikovaným a kvalitním koučem představuje věnovat tomuto cíli relativně dlouhý čas a velké úsilí. Od adepta to také vyžaduje mít pro koučování určité nezastupitelné vlohy.

Systemický přístup vytváří mocný nástroj pro koučování managerů a zaměstnanců i při řízení podniku, protože aktivuje jejich osobní potenciál k růstu a vede partnery k převzetí odpovědnosti a tedy nejen formální účasti na dosažených výsledcích organizace v ekonomické i sociální oblasti. Navíc je to univerzální prostředek, který se uplatňuje nezávisle na všech přijatých strategiích vedení a řízení.

Můžeme očekávat, že v blízké budoucnosti proniknou principy systemického koučování více i do dalších specializovaných kurzů na vysokých školách humanitních i technických směrů, a to právě s ohledem na jejich široké možnosti uplatnění v komunikaci a spolupráci v pracovním, společenském, ale i sociálním či rodinném prostředí nebo osobním životě.

V současné době je předmět s názvem Systemický přístup v aplikované psychologii I až IV zařazen jako čtyřsemestrový volitelný předmět do dvou ročníků magisterského studia na Katedře psychologie Univerzity Karlovy v Praze (Karolinka, 2008a, s. 244; Karolinka, 2008b, s. 286). Výuku tohoto předmětu vede právě doktor Parma.

Přeji každému, kdo se někdy rozhodne využít systemického přístupu v sobě nebo pro sebe, hodně úspěchů a jako partnera kvalifikovaného systemického kouče.

## 7 Soupis bibliografických citací

**ARMSTRONG, Michael. 1991.** A Handbook of Management Techniques. 4<sup>th</sup> reprint, London : Kogan page, 1991. 573 p. Printed in GB. ISBN 1-85091-480-X Pbk.

**ARMSTRONG, Michael. 1995.** Jak být ještě lepším manažérem. Praha : Victoria Publishing, 1995. 312 s. ISBN 80-85865-66-1.

**ARMSTRONG, Michael. 2002.** Řízení lidských zdrojů. Praha : Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.

**BAREŠOVÁ, Andrea. 2004.** Manažer nebo lídr. HR forum. květen 2004, roč. 5, č. 5, s. 6 – 7. ISSN 1212 - 690X.

**BEDRNOVÁ, Eva, NOVÝ, Ivan. 2001.** Moc, vliv, autorita. Praha : Management Press, 2001. 126 s. ISBN 80-7261-053-8.

**BĚLOHLÁVEK, František. 1996.** Organizační chování. Olomouc : Rubico, 1996. 343 s. ISBN 80-85839-09-1.

**BĚLOHLÁVEK, František. 2007.** Desatero manažera. dotisk 1.vyd. Brno : Computer Press, 2007. 126 s. ISBN 80-7226-873-2.

**BĚLOHLÁVEK, František, KOŠŤAN Pavol, ŠULÉŘ, Oldřich. 2001.** Management. Olomouc : Rubico, 2001. 642 s. ISBN 80-85839-45-8.

**BÍLÝ, Jan. 2009.** Systemické rodinné konstelace : stránky Jana Bílého. <<http://www.konstelace.info>>, 21. 2. 2009, 17:35.

**BLANCHARD, Kenneth. 1996.** Minutový manažer, aneb pochopte svůj problém, Frýdek Místek : ALPRESS, 1996, 96 s. ISBN 80-85975-92-0

**CARNALL, Colin, A. 1990.** Managing Change in Organization. London : Prentice Hall, 1990. 221 s. ISBN 0-13-551862-8.

**COVEY, Stehen R. 2005.** 8. návyk – Od efektivnosti k výjimečnosti. Praha : Management Press, 2005. 372 s. ISBN 80-7261-138-0.

**České systemické stránky. 2009.** <<http://www.systemic.cz/cze/index.html>>, 27. 3. 2009, 9:43.

**Český institut systemických konstelací o.p.s. 2009.** Seznam lektorů a lektorek systemických konstelací. <<http://www.cisk.cz/seznam.html>>, 21. 2. 2009, 13:56.

**DELL, Michael, FREDMANOVÁ, Catherine. 2000.** Přímo od Dellu : strategie, které proměnily celé odvětví. Praha : Management Press, 2000. 186 s. ISBN 80-7261-024-4.

**DONELLY, James H. Jr., GIBSON, James L., IVANCEVICH John M. 1989.** Management : principles and functions. 4<sup>th</sup> ed. Homewood : BPI : Irwin, 1989. 762 p. ISBN 0-256-06671-X.

**DOTLICH, David L., CAIRO, Peter C. 2006.** Proč ředitelé selhávají. Praha : Alfa Publishing, 2006. 158 s. ISBN 80-86851-60-5.

**DRUCKER, Peter. 1994.** Řízení v turbulentní době. Praha : Management Press, 1994. 216 s. ISBN 80-85603-67-5.

**Equilibrium, s.r.o. 2009.** Společnost pro osobní rozvoj : equilibrium. <<http://www.equilibrium.cz>>, 21. 2. 2009, 17:36.

**Extima s.r.o. 2009.** Stránky společnosti. <<http://extima.cz/cz>>, 18. 1. 2009, 20:17.

**GIERTLOVÁ, Klára. 2004.** Manažovat' a koučovat' systemicky? Áno : Ako dosahovať ciele skor, ale ľahšie.... Banská Bystrica : Dali-BB, 2004. 58 s. ISBN 80-89090-07-9.

**GJURIČOVÁ, Šárka, KUBIČKA, Jiří. 2003.** Rodinná terapie : systemické a narativní přístupy. Praha : Grada Publishing, 2003. 184 s. ISBN 80-247-0415-3.

**HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. 2009.** Kdo přežije krizi? Kreativní manažeři. Psychologie dnes, Praha : Portál, leden 2009, roč. 15, č. 1, s. 44 – 45. ISSN 1212 - 6907.

**HEJDUKOVÁ, Klára. 2006.** Koučování jako změnový projekt (1) : Koučování jako celistvý přístup. HR forum. prosinec 2006, roč. 7, č. 12, s. 40 – 41. ISSN 1212 - 690X.

**HEJDUKOVÁ, Klára. 2007.** Koučování jako změnový projekt (2) : Přístup a metody systemického koučování a změnových projektů – obraz téhož. HR forum. leden 2007, roč. 8, č. 1, s. 40 – 41. ISSN 1212 - 690X.

**HELLINGER, Bert, WEBER, Gunthard, BEAUMONT, Hunter. 2000.** Skrytá symetrie lásky : Co podporuje lásku v partnerských vztazích. Praha : Pragma, 2000. 292 s. ISBN 80-7205-759-6.

**Institut pro systemickou zkušenost - management centrum. 2009.** stránky společnosti. <<http://isz-mc.cz>>, 18. 1. 2009.

**Institut pro systemickou zkušenost 2009.** stránky společnosti. <<http://isz.cz>>, 18. 1. 2009, 20:16.

**CHVÁLA, Vladislav. 2008.** Radikální konstruktivismus a klinická praxe <<http://www.lirtaps.cz/publikace/radikons.htm>>, 16. 2. 2009, 10:09.

**JIRÁSEK, Jaroslav. 2004.** Souboj mozků v řízení. Praha : Alfa Publishing, 2004. 169 s. ISBN 80-86851-01-X.

**JUNG, Carl G. 1993.** Analytická psychologie : její teorie a praxe - Tavistocké přednášky. 2.vyd., Praha : Academia, 1993. 208 s. ISBN 80-200-0480-7.

**KADLEC, Petr. 2004.** Rozvoj stylů řízení. HR forum, květen 2004, roč. 5, č. 5, s. 8–9. ISSN 1212-690X.

**KAROLINKA. 2008a.** Studijní plány v akademickém roce 2007/2008. <<http://www.ff.cuni.cz/ustavy/karolinka/07-08/PS.pdf>>, 28. 12. 2008, 16:23.

**KAROLINKA. 2008b.** Studijní plány v akademickém roce 2008/2009. <<http://www.ff.cuni.cz/ustavy/karolinka/08-09/PS.pdf>>, 28. 12. 2008, 17:04.

**KOUBEK, Josef. 2004.** Řízení pracovního výkonu. Praha : Management Press, 2004. 209 s. ISBN 80-7261-116-X.

**KUBEŠOVÁ Ivana. 2008.** Předem určené pozici v rodině neunikneš. Psychologie dnes, Praha : Portál, únor 2008, roč.14, č. 2, s. 38 - 42. ISSN 1212 - 690X.

**LAZAROVÁ, Bohumíra (ed.). 2001.** Vzdělávat učitele. Brno : Paido, 2001. 109 s. ISBN 80-7315-013-1.

**LUDEWIG, Kurt. 1994.** Systemická terapie : Základy klinické teorie a praxe. Praha : Institut pro systemickou zkušenost PALLATA, 1994. 150 s. ISBN 80-901710-0-1.

**LUKÁŠOVÁ, Růžena, NOVÝ, Ivan (a kol.). 2004.** Organizační kultura : od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku. Praha : Grada Publishing, 2004. 174 s. ISBN 80-247-0648-2.

**MARGRETTA, Joan, ve spol. s STONE, Nan. 2004.** Co je to management : jaká je jeho úloha a proč je věcí každého z nás. Praha : Management Press, 2004. 206 s. ISBN 80-7261-106-2.

**MATURANA, Humberto R, VARELA, Francisco, J. 1998.** The Tree of Knowledge : The Biological Roots of Human Understanding . Boston, Massachusetts : Shambhala Publications, 1998. 271 p. ISBN 087773 642-1 Pbk.

**MUŽÍK, Jaroslav. 2002.** Didaktika dospělých. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Filosofická fakulta University Karlovy v Praze, 2002. 204 s., Edice celoživotního vzdělávání, Sv. 2. ISBN 80-86284-21-2.

**MUŽÍK, Jaroslav. 2005.** Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň : Fraus, 2005. 204 s. ISBN 80-7238-220-9.

**PARMA, Petr. 2004.** Systemické výcvikové programy, Studijní texty pro I. Ročník programů, Praha : Institut systemického koučování, Institut systemických studií, 2004. Jen pro vnitřní potřebu výcvikových programů, 115 s., ISBN nepřiděleno.

**PARMA, Petr. 2006.** Umění koučovat. Praha : Alfa Publishing, 232 s. ISBN 80-86851-34-6.

**PETERS, Thomas J., WATERMAN, Robert H. Jr. 1993.** Hledání dokonalosti. Praha : Svoboda – Libertas, 1993. 296 s. ISBN 80-205-0313-7.

**PLAMÍNEK, Jiří, FIŠER, Roman. 2005.** Řízení podle kompetencí. Praha : Grada Publishing, 2005. 180 s., ISBN 80-247-1074-9.

**PRIGOGINE, Ilya, STENGERSOVÁ, Isabelle. 2001.** Řád z chaosu. Praha : Mladá fronta. 2001. 287 s. ISBN 80-204-0910-6.

**RICHARDSON, Bill, RICHARDSON, Roy. 1992.** Business Planning – an approach to strategic management. 2nd ed., London : Pitman Publishing, 1992. 290 p. Printed in GB. ISBN 0 273 03720 X.

**SCHLIPPE, Arist von, SCHWEITZER, Jochen. 2001.** Systemická terapie a poradenství. Brno : Cesta, 2001. 252 s. ISBN 80-7295-013-4.



- SKALÍK, Ivan. 2001.** Předem určené pozici v rodině neunikneš. Psychologie dnes, Praha : Portál, září 2001, roč.7, č. 9, s. 18 - 19. ISSN 1212 - 690X.
- RŮŽIČKA, Jiří (ed.). 2006.** Psychosomatický přístup k člověku. Praha : Triton, 2006. 320 s. ISBN 80-7254-750-X.
- TOMAN, Miloš. 2005.** Řízení změn. Praha : Alfa Publishing, 2005, 152 s., ISBN 80-86851-13-3.
- TURECKIOVÁ, Michaela. 2002.** Teorie řízení. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2002. Edice celoživotního vzdělávání, Sv. 6. 153 s., ISBN 80-86284-21-2.
- TURECKIOVÁ, Michaela. 2007.** Klíč k účinnému vedení lidí. Praha : Grada Publishing, 2007. 122 s. ISBN 976-80-247-0882-9.
- VAVREČKA, Mojmír (a kol.). 2006.** Česko – anglický, anglicko – český slovník managementu. Brno : Computer Press, 2006. 363 s. ISBN 80-251-0519-9.
- VODÁČEK, Leo, VODÁČKOVÁ, Olga. 2001.** Management : teorie a praxe v informační společnosti. 4. rozš. vyd. Praha : Management Press, 2001. 314 s. ISBN 80-7261-041-4.
- WEIHRICH, Heinz, KOONTZ, Harold. 1993.** Management. Praha : Victoria Publishing, 1993. 659 s. ISBN 80-85605-45-7.
- WHITMORE, John. 2004.** Koučování : rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Praha : Management Press, 2004. 185 s. 80-7261-101-1.
- ZEILHOFER, Bhagat. 2009.** Institut rodinných konstelací : Bhagat Zeilhofer. <<http://ww.rodinnekonstelace.cz>>, 21. 2. 2009, 17:36.

## 8 Bibliografie

- ARMSTRONG, Michael. 1999. *Personální management*. Praha : Grada Publishing, 1999. 968 s. ISBN 80-7169-614-5.
- BARTONÍČKOVÁ, Monika. 2007. *Kariérový koučink*. Praha : Alfa Publishing, 2007. 308 s. ISBN 978-80-86851-51-8.
- BENEŠ, Milan. 2003. *Základy andragogiky*. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2003. 276 s., Edice celoživotního vzdělávání, Sv. 12. ISBN 80-86284-36-0.
- BERTALANFFY, Ludvík von. 1972. *Člověk – robot a myšlení : psychologie v moderním světě*. Praha : Svoboda, 1972. 188 s. ISBN nepřiděleno.
- BĚLOHLÁVEK, František. 2000. *Jak řídit a vést lidi*. Praha : Computer Press, 2000. 94 s. ISBN 80-7226-308-0.
- BIRKENBIHLOVÁ, Vera. F. 1996. *Trénujeme úspěch*. Praha : Ivo Železný, 1996. 216 s. ISBN 80-237-2959-4.
- CIGLEROVÁ, Rosita C. 2008. *Profesionální asistentka : účinná podpora managementu*. Praha : Grada Publishing, 2008. 128 s. ISBN 978-80-247-2401-0.
- COVEY, Stehen, R. 1994. *7 návyků vůdčích osobností : pro úspěšný a harmonický život*. Praha : Pragma, 1994. 325 s. ISBN 978-80-247-2401-0.
- DOLANSKÝ, Václav, MĚKOTA, Vladimír, NĚMEC, Vladimír. 1996. *Projektový management*. Praha : Grada Publishing, 1996. 376 s. ISBN 80-7169-287-5.
- DRAPELA, Vojtěch J. 1997. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997. 256 s. ISBN 80-7178-134-7.
- GOLEMAN, Daniel. 1997. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. 352 s. ISBN 80-85928-48-5.
- GOLEMAN, Daniel. 1999. *Práce s emoční inteligencí : jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha : Columbus, 1997. 352 s. ISBN 80-7249-017-6.
- GROSS, S.F. 2003. *Vztahová inteligence : schopnost a umění získat si lidi*. Praha : Management Press, 2003. 234 s. ISBN 80-7261-076-7.
- HALEY, Jay. 2003. *Neobvyklá psychoterapie Moltona H. Ericksona*. Praha : Triton, 2003. 320 s. ISBN 80-7254-349-0.
- HAMER, Dean, COPELAND, Peter. 2003. *Geny a osobnost : biologické základy psychiky člověka*. Praha : Portál, 2003. 252 s. ISBN 80-7178-779-5.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Hana 2000. *Psychologický slovník*, Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HARTL, Pavel. 2003. *Výchovné poradenství pro dospělé*. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2003. 164 s., Edice celoživotního vzdělávání, Specializační distanční studium. ISBN nepřiděleno.

- HASS, Aaron. 1999. *Morální inteligence : jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. Praha : Columbus, 1999. 156 s. ISBN 80-7249-010-9.
- HEJDUKOVÁ, Klára. 2007. *Koučování jako změnový projekt (3) : mechanické versus živé systémy*. HR forum. únor 2007, roč. 8, č. 2, s. 40 – 41. ISSN 1212 - 690X.
- HEJDUKOVÁ, Klára. 2007. *Koučování jako změnový projekt (6) : pružnost jedna z hlavních schopností systemického kouče a jeden z hlavních principů změnových projektů*. HR forum. květen 2007, roč. 8, č. 5, s. 38 – 39. ISSN 1212 - 690X.
- HELUS, Zdeněk. 1992. *Sociální psychologie pro učitele : Vybraná témata I*. Praha : Univerzita Karlova, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-605-6.
- HOLTON III, E. F., BALDWIN, T. T. 2003. *Improving Learning Transfer in Organizations*, 1<sup>st</sup> ed., San Francisco (CA) : Jossey-Bass, 2003. 310 s. ISBN 0-7879-6540
- HAYESOVÁ, Nicky. 2002. *Základy sociální psychologie*. 2. vyd., Praha : Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-86284-23-9.
- HUČÍN, Jakub. 2004. *Znáte osobnost svojí firmy?* Psychologie dnes. Praha : Portál. duben 2004, roč. 10., č. 4, s. 9–13. ISSN 1211-5886.
- CHVÁLA, Vladislav, TRAPKOVÁ, Ludmila. 2008. *Rodinná terapie a teorie jin-jangu*, Praha: Portál, 2008. 248 s. ISBN 978-80-7367-391-8.
- JIRÁSEK, Jaroslav. 1993. *Transformační řízení*. Praha : Grada Publishing, 1993. 296 s. ISBN 80-85623-71-4.
- JONESOVÁ, Elsa, ASEN, Eia. 2004. *Systemická párová terapie a deprese*. Hradec Králové : Konfrontace, 2004. 144 s. ISBN 80-86088-09-X.
- KOCIANOVÁ, Renata. 2004. *Personální řízení : Základy pedagogiky*. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2004. 229 s., Edice celoživotního vzdělávání, Sv. 15. ISBN 80-86284-42-5.
- KOHOUTEK, Rudolf. 2001. *Poznávání a utváření osobnosti*. Praha : CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.
- KONIGOVÁ, Marie. 2006. *Jak myslet kreativně*. Praha : Grada Publishing, 2006. 128 s. ISBN 80-247-1626-7.
- KOUBEK, Josef. 1998. *Řízení lidských zdrojů*. 2. vyd., Praha : Management Press, 1998. 340 s. ISBN 80-85943-51-4.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 2. vyd., Praha : Svoboda, 1988. 236 s. ISBN Nepřiděleno.
- LAMBERT, Tom E. 1999. *Jak účinně ovlivňovat druhé*. Praha : Management Press, 1999. 200 s. ISBN 80-85943-88-3.
- LUCEY, Terry. 1991. *Management information systems*. 6<sup>th</sup> ed., London : DP Publications, 1991. 326 s. ISBN 1 870941 80 2.
- MASLOW, Abraham H. 2002. *Ku psychologii bytia*. Bratislava : Persona, 2002. 224 s. ISBN 80-967980-4-9.

- MAXWELL, John. 2002. *Jak v lidech vypěstovat vůdčí schopnosti*. Praha : Prague, 2002. ISBN 80-7205-870-3.
- MIKŠÍK, Oldřich. 2002. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha : Univerzita Karlova, Karolínium, 2002. 265 s. ISBN 80-246-0240-7.
- MÍČEK, Lubomír. 1988. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha : SPN, 1988. ISBN Nepřiděleno.
- MUŽÍK, Jaroslav. 1998a. *Andragogická didaktika*. Praha : Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, Jaroslav. 1998b. *Marketing ve vzdělávání dospělých*. Praha : DAHA, 1998. ISBN 80-902262-2-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia, 1996. 274 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1997. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd., Praha : Academia, 1997. 340 s. ISBN 80-200-0628-1.
- NAKONEČNÝ, Milan. 2005. *Sociální psychologie organizace*. Praha : Grada Publishing, 2005. 228 s. ISBN 80-247-0577-X.
- NOVÝ, Ivan, (a kol.). 1996. *Interkulturální management : lidé kultura a management*. Praha : Grada Publishing, 1996. 144 s. ISBN 80-7169-260-3.
- NYKL, Ladislav. 2004. *Pozvání do rogersovské psychologie : přístup zaměřený na člověka*. Brno : Barrister a Principal, 2004. 228 s. ISBN 80-86598-69-1.
- PALÁN, Zdeněk. 2003. *Profesní vzdělávání 2002*. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Filosofická fakulta University Karlovy v Praze, 2003. 144 s., Edice celoživotního vzdělávání, Sv. 8 ISBN 80-86284-29-8.
- PECK, Scott M. 1993. *Nevyšlapanou cestou*. Praha : ARGO, 1993. 280 s. ISBN 80-7203-036-1.
- PECK, Scott M. 1994. *Dále nevyšlapanou cestou : nekonečná pouť duchovního růstu*. Praha : Votobia, 1994. 238 s. ISBN 80-85885-12-3.
- PETERS, Tom. 2001. *Prosperita se rodí z chaosu : jak provést revoluční změny v managementu*. Praha : Pragma, 2001. 559 s. ISBN 80-7205-816-9.
- PRŮCHA, Jan 2002. *Základy pedagogiky*. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Filosofická fakulta University Karlovy v Praze, 2002. 144 s., Edice celoživotního vzdělávání, Sv. 7 ISBN 80-86284-28-X.
- RUIZ, Miguel. A. 1999. *Čtyři dohody : kniha moudrosti starých Tolteků*. Praha : Pragma, 1999. 136 s. ISBN 80-7205-826-6.
- ŘÍČAN, Pavel. 2007. *Psychologie osobnosti Obor v pohybu*. 5. rozšířené vydání, Praha : Grada Publishing, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SHEEHYOVÁ, Gail. 1999. *Průvodce dospělostí*. Praha : Portál, 1999. 456 s. ISBN 80-7178-185-1.

- SCHULZE, Ralf, ROBERTS, Richard D. (eds.). 2007. *Emoční inteligence : přehled základních přístupů a aplikací*. Praha : Portál, 2007. 368 s. ISBN 978-80-7367-229-4.
- SCHWALBE, B., SCHWALBE, H. 1995. *Osobnost kariéra úspěch : rádce úspěšného manažera*. Praha : Grada Publishing, 1995. 168 s. ISBN 80-7169-117-8.
- ŠNÝDROVÁ, Ivana 2002. *Základy psychologie*. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Filosofická fakulta University Karlovy v Praze, 2002. 86 s., Edice celoživotního vzdělávání, Sv. 3. ISBN 80-86284-23-9.
- ŠNÝDROVÁ, Ivana 2008. *Psychodiagnostika*. Praha : Grada Publishing, 2008. 144 s. ISBN 978 -80-247-2165-1.
- ŠTULLEROVÁ, Naďa. 2004. *Vyrovnaná osobnost v dnešním profesním světě*. HR forum, 2004, roč.5, č.5, s. 24–25. ISSN 1212 - 690X.
- VESTER, Frederic. 1997. *Myslet, učit se... a zapomínat?*, Plzeň : Fraus, 1997. 192 s. ISBN 80-85784-79-3.
- VYMĚTAL, Jan. 1996. *Rogersovská psychoterapie*. Praha : Český spisovatel, 1996. 216 s. ISBN 80-202-0605-1.
- VYSUŠIL, Jiří. 2004. *Metoda balanced scorecard v souvislostech*. Praha : Profess Consulting, 2004. 120 s. ISBN 80-7259-005-7.
- THE PACIFIC INSTITUTE, 2003. *Investment in Excellence : From Potential to Performance*. Great Britain : The Pacific Institute, 2003. Personal Resource Manual. ISBN nepřiděleno.
- WALSCH, Neal D. 1998. *Hovory s Bohem : neobvyklý dialog*, Praha : Pragma, 1998. 207 s. ISBN 80-7205-490-2.
- ZUCHA, Rudolf, O. 1993. *Praktická příprava manažera : nové metody a pohledy ve světovém kontextu*. Praha : Management Press, 1993. 190 s. ISBN 80-85603-32-2.

## 9 Přílohy

### Příloha A: Další příklady konstruktivistických otázek

Následující otázky jsou vybrané jako příklady z literatury a používají se při systemickém koučování. Ilustrují typické fáze a situace v rozhovoru a vypovídají jakým směrem se koučovací rozhovor ubírá nebo jakým způsobem se vyvíjí. (Parma, 2006, s.199-203, vybral, popřípadě upravil TP)

#### Žádost a formulování objednávky

Sem patří otázky na očekávání a cíl(e) klienta, způsob (obsah) práce, identifikaci první znatelné změny nebo pokroku, ale i na očekávaný (minimální) stav nebo výsledek práce koučování.

1. „Co pro vás (dnes) mohu udělat?“
2. „Jak chcete využít tohoto setkání?“
3. „Jaký by byl pro vás ten nejmenší cíl našeho rozhovoru (naší první spolupráce, celé spolupráce), s nímž už budete spokojen?“
4. „Podle čeho poznáte, že už je to vyřešené?“ (všechny citace Parma, 2006, s. 199)
5. „Uvádíte různé problémy. Mohly by spolu souviset? Jak?“ (Ludewig, 1994, s. 92)
6. „Říkáte, že vás trápí...., podle čeho, na čem to poznáváte?“ (Ludewig, 1994, s. 92)
7. „Kdo z vás trpí tímto problémem nejvíce? Kdo objednal termín? Kdo by měl jinak ještě přijít?“ (Ludewig, 1994, s. 92)
8. Představte si, že odsud odcházíte spokojen. Co se zde během našeho dnešního sezení minimálně stane, aby to u vás vzbudilo pocit spokojenosti?

#### Pozitivně zjišťovací otázky.

Do této kategorie patří například otázky identifikace a navození očekávání, na zdroje pro zlepšení, srovnání s minulým stavem, požadavky na zlepšení stavu a dynamiku změn, zkušenost s řešením v minulosti.

1. „Jak rozumíte tomu, že jste sem chtěl jít (že vás sem poslali)? Co od toho čekáte (čekají)? Podle čeho poznáte (poznají), že už je to lepší?“

2. „Co bychom mohli dělat jiného, než se dosud s vámi pokoušeli dělat jiní?“
3. „Co je dnes jinak, než když to bylo nejhorší?“
4. „Už jste se s něčím podobným v životě setkal? Jak jste to tehdy vyřešil?“
5. „Odkud berete sílu? Odkud ještě?“ (všechny citace Parma, 2006, s. 200)
6. Když se podíváte zpět, z čeho ve své práci (řízení, podnikání) při tom ohlédnutí máte radost?
7. „Odhlédneme-li od vašeho problému, co u vás probíhá nejlépe?“ (Ludewig, 1994, s. 92)
8. „Co vám dosud pomáhalo?“ (Ludewig, 1994, s. 92)
9. „Kdo vám může nejlépe pomoci?“ (Ludewig, 1994, s. 92)
10. „Kdybyste (tento) problém neměli, co by teď/jinak bylo jiného?“ (Ludewig, 1994, s. 92)

### **Otázky na průběh koučování**

Do této skupiny patří otázky na správnost a přiměřenost postupu, dotazy na klientovy vlastní nápady, hodnocení užitečnosti dosavadního postupu, otázky na směr pokračování.

1. „Je to, co teď spolu děláme, to, co potřebujete?“
2. „Co jiného bychom ještě měli spolu dělat, než dosud děláme?“
3. „Je to, co říkám, přiměřené?“
4. „Nezapomněl jsem na něco z toho, o čem jste hovořil?“
5. „Co bych rozhodně neměl dělat, abych vám pomáhal tam, kam chcete, a ne vás někam tlačil?“
6. „Co z toho, co jsme dosud udělali bylo nejužitečnější? Co stojí za zapamatování? Jak se vám to poslouchalo?“ (všechny citace Parma, 2006, s.201)

### **Otázky na dokončení zakázky a na řešení**

Jsou to otázky na identifikaci dokončení, průkaznost změn pro okolí, časový limit a způsob vyřešení zakázky.

1. „Až vás potkám za dva roky zářícího spokojeností a zeptám se vás na vysvětlení, co řeknete?“
2. „Na čem poznáte, že se věci už změnily?“

3. „Kdo ještě to pozná a na čem? Co ještě jiného se změní, až budou věci tam, kde mají být?“
4. „Kdy budete mít ten problém vyřešený?“
5. „Do čeho z toho všeho bychom se mohli pustit nejdříve?“
6. „Je vám milejší řešení razantní, rychlé, nebo důkladné, pomalé?“
7. Představte si, že umíte nahlédnout do budoucnosti – jak potom dojde k vyřešení problému?“ (všechny citace Parma, 2006, s. 200 – 201)
8. „Jak dlouho bude trvat, než se problém vyřeší sám od sebe?“ (Ludewig, 1994, s. 92)
9. „Na čem nejdříve zjistíte, že problém je méně tíživý?“ (Ludewig, 1994, s. 92)

### **Záchranné otázky.**

Používají se v případech, když se zprvu klient nedokáže sám orientovat ve své situaci. Ví, že něco není, jak by mělo být (je celkově nespokojený), ale neví, co by to mělo být, a proč by vlastně právě on měl to něco změnit. Nemá konkrétní představu o svých cílech, neumí seřadit své hodnoty, pojmenovat své potřeby, nebo si z nich vybrat ty pro něj nejdůležitější, nebo mu bylo koučování „předepsáno“ někým jiným. Následující otázky pomáhají klienta zorientovat například rozšířením jeho pohledu, navázáním na úspěchy v minulosti a převedením hodnocení jeho situace z něj na někoho třetího (vedoucího, partnera, rodiče, přátele,..). V důsledku to znamená, proč oni chtějí (by chtěli) aby nastala změna.

1. „Kdo chtěl, abyste tu byl – jak rozumíte tomu, proč to chce?“
2. „Od koho vzešel nápad, že tu máte být právě vy?“
3. „Kdo to zařídil, že jste tady?“
4. „Co by se muselo stát, aby vás už nenutili se mnou spolupracovat?“
5. Co by se muselo změnit, aby je přesvědčilo, že už sem nemusíte chodit?
6. Co myslíte, že by řekli, kdybych se jich zeptal, v čem je pro vás užitečné tady být?
7. Co by mi asi řekl váš vedoucí, že potřebujete změnit?
8. „Jaké vaše chování by na vás potřebovali vidět, aby si pomysleli, že vám pomáhám?“



9. „Kdy jste se naposledy choval tak lépe? Co bylo tehdy jiné než dnes?“
10. „Co vám nejvíce pomohlo začít to dělat?“
11. „Co by řekli, že na vás tehdy viděli jiného, když jste to dělal?“
12. „Jaký první krok potřebujete udělat, abyste nyní začal?“
13. „Jak moc důvěřujete tomu, že dokážete opakovat, co vám tehdy pomohlo?“
14. „Co si myslí, že pak bude jinak? Jak se potom změní vaše práce?“
15. „Jak poznáte, že jste udělal dost?“
16. „Kdo si první všimne změn, které uděláte?“ A jaké to budou změny? V čem?
17. „Jak se změní vztahy ve vašem zaměstnání (v rodině, mezi známými...)?“
18. „Co budete dělat jiného, než děláte dnes?“ (všechny označené citace Prama, 2006, s. 202 - 203)

## **Příloha B: Systemický přístup k účastníkům k projektu START**

### **Informace o projektu START**

Od dubna roku 2007 byla realizována etapa projektu START spočívající v umístování nezaměstnaných nebo ztrátou práce ohrožených osob v regionu hlavní město Praha. Projekt vznikl na základě grantového schématu Podpora aktivní politiky zaměstnanosti a byl financován rovným dílem z finančních prostředků Evropského sociálního fondu (ESF) a ze státního rozpočtu České republiky.. Autorem a nositelem projektu bylo občanské sdružení Centrum rodiny a mezilidských vztahů – JANTRA.

Předkladatelé projektu si vytkli za cíl umístit co největší počet účastníků z řad nezaměstnaných nebo ztrátou práce bezprostředně ohrožených osob, a to přímo na pracovním trhu formou aktivní a konkrétní pomoci jednotlivcům.

Pro možnost zařazení do projektu splňovali Účastníci vždy alespoň jednu podmínku z následujících charakteristik.

1. Jednalo se o skupinu mladých do věku 25 let, nebo osob nad 45 let věku. Zahrnovala tedy jednak lidi bez praxe, pracovních zkušeností a někdy i potřebné kvalifikace a na druhé straně osoby, které sice měly zkušenosti z působení v nějakém oboru a hlavně vzhledem ke svému věku, ale třeba i kvůli jejich kvalifikaci se současným převisem nabídky na trhu práce, hůře sháněli pracovní uplatnění.

2. Další skupinou byly osoby vracející se do pracovního procesu po mateřské nebo rodičovské dovolené.

3. Samostatnou skupinu tvořili zaměstnanci ohrožení ztrátou zaměstnání, kteří pracovali v organizacích procházejících restrukturalizací a byli přímo ohrožení individuálním nebo hromadným propouštěním (z vedoucích i dělnických pozic).

Přihlašovaní účastníci (přicházející z evidence úřadu práce nebo „z ulice“) byli zařazováni do skupin po maximálně patnácti osobách. Práce pak probíhala vždy s jednou takovou skupinou.

Během počátečního tzv. Komplexního kurzu na základě analýzy konkrétní situace a zjištění jeho potřeb byly účastníkovi v dohodě s ním nabízeny vhodné pracovní příležitosti z aktuální nabídky. Tyto pracovní příležitosti z různých zdrojů byly průběžně vyhledávány a zpracovávány personalistkami zaměstnanými v projektu.

Východiskem při umísťování se pro realizátory projektu stala nezbytnost hlubšího poznávání potřeb, schopností a dovedností jednotlivce a zaměření na individuální dlouhodobou práci s ním. Systemický přístup, zvláště pro období Komplexního kurzu, autoři projektu zvolili jako optimální metodu.

Během měsíčního cyklu umísťování se účastníci zapojovali minimálně do dalších tří z pěti doprovodných vzdělávacích programů k rozvinutí svých dovedností a tím i ke zvýšení své schopnosti konkurence na trhu práce. Byly připraveny jednodenní a dvoudenní programy z okruhu plánování času, komunikace, prodejních dovedností a administrativních činností. Pro ty, kteří se chtěli pustit do nějaké formy samostatného podnikání byl připraven pětidenní program podnikatelského minima, kde zájemci získávali přehled, základní znalosti a potřebné dovednosti užitečné v oblasti podnikatelské činnosti. Jednalo se zejména o problematiku organizace a řízení podniku, práce s lidmi, legislativy a práva, prodeje, marketingu, zpracování a uchovávání informací, atp. Každý účastník podle svého uvážení se mohl zúčastnit i všech celkem šesti v projektu nabízených programů.

V odůvodněných případech a podle možností byla některým z účastníků umožněna účast ve vybraném rekvalifikačním programu u externích dodavatelů. Ještě neumístění účastníci zůstávali v průběžném

kontaktu s realizátory projektu a byl jim umožněn další přístup k individuálnímu poradenství. Ti, pro které se nakonec nepodařilo v období průběhu projektu umístění najít, si z účasti v projektu odnesli nabyté poznatky o sobě, rozšířené znalosti a dovednosti prakticky využitelné při jejich dalším hledání pracovního uplatnění včetně zvýšené sebedůvěry a motivace.

Doprovodné vzdělávací programy byly zaměřeny na okamžitou praktickou využitelnost v nich představovaných témat. Zároveň programy pomáhaly směřovat účastníky a podávaly jim přehled potřebný k hledání dalších informací o probírané problematice.

Projekt začal 1. ledna 2007 a skončil 31. srpna 2008.

### **Přehled programů projektu START**

Komplexní kurz – typ motivačního kurzu zaměřený na osobnostní rozvoj ( doba trvání 10 dnů).

Při návrhu programu Komplexního kurzu byl využitý přístup vycházející z metodik systemiky a konstruktivismu. Systemický přístup autoři vybrali pro jeho plný respekt k různosti lidí a situací. Výborně se osvědčil při práci se skupinou i v individuálním přístupu při rozvoji lidského potenciálu a v osobnostním rozvoji.

V rámci tohoto přístupu tvůrci projektu záměrně zvolili i kombinaci mladých lidí (do 25 let) a lidí o generaci starších (nad 45 let). Od tohoto postupu očekávali, mimo jiné, pozitivní dopad na obě skupiny v podobě předávání zkušeností, zodpovědnosti a praktických rad ze strany starších a přísun energie, nadšení a určité uvolněnosti a bezstarostnosti ze strany mladých lidí. Tento záměr se vydařil a v praxi osvědčil.

V průběhu kurzu jsme pracovali s didaktickými metodami typu diskuze, výklad, workshop, samostatná i skupinová práce, hry, dramatizace, osobní rozhovory, individuální poradenství, apod. K identifikaci schopností

a potenciálu jsme používali i diagnostické prostředky (např. Dotazník výběru povolání) a metody profesní a osobnostní analýzy.

Cílem Komplexního kurzu bylo:

- Ukázat nezaměstnaným jejich možnosti a pomoci jim objektivně zhodnotit stávající situaci.
- Seznámit je se strukturou své osobnosti.
- Motivovat nezaměstnané k aktivnímu vyhledávání nových pracovní příležitostí.
- Zvýšit jejich sebevědomí při ucházení se o novou pracovní pozici.
- Pomoci jim při identifikaci a uplatnění svých silných stránek a již dříve získaných zkušeností z praxe.
- Pomoci jim při uvědomění si vlastních bariér a možností jejich překonání (respektování svých schopností a dovedností při výběru nového zaměstnání).
- Napomoci jim při přijímání takových modelů osobního rozvoje a chování, které pomáhají nacházet životní rovnováhu, osvojovat si efektivní přístup k práci a problémům, dlouhodobé výkonnosti, motivovanosti a připravenost k identifikaci s kulturou podniku zaměstnavatele.
- Pomoci získat připravenost na stres a časový nárok, který přináší zaměření na vysoký výkon a soutěživost pracovníků v dnešních firmách. Připravenost na spolupráci s pracovníky jiné národnosti a mnohdy z odlišné kultury.
- Provést s nimi úvahy nad možnostmi vlastního podnikání (probuzení odvahy, hledání možností a vhodných dispozic).
- Upozornit je na možnosti a způsoby sladění rodinného a pracovního života.
- Vytvořit prostor k získání nových znalostí a dovedností, které zvyšují šanci uplatnit se na pracovním trhu - praktický nácvik sebe prezentace před kamerou, nácvik přijímacích pohovorů, psaní životopisu a motivačního dopisu, kultura chování a oblékání pro různé pracovní příležitosti).
- Seznámit je s důležitými zákony v Zákoníku práce.

## **Individuální konzultace**

Samostatnou součástí Komplexního kurzu tvořily individuální konzultace. V projektu byl vymezen prostor na tři taková individuální setkání, každé v délce trvání vždy 60 až 90 minut (podle situace a potřeby).

Účelem a cílem konzultací bylo vyslechnout v soukromí osobního rozhovoru problémy klienta společně se pokusit identifikovat jejich příčiny a podpořit je v nalezení cesty k jejich odstranění. Během této činnosti s klienty se naplno projevovaly přednosti systemického přístupu. Vzhledem k pestrosti a charakteru individuálních potíží byly využity i odpovídající metody přístupu od pečování až po poradenství. Podle povahy a rozsahu problému se tak jednalo o terapii, koučování nebo poradenství. V souvislosti s tématy hledání vhodného zaměstnání se totiž téměř vždy otvíraly i problémy klientů v rodinných, či partnerských vztazích a potíže spočívající v nízkých hodnotách sebehodnocení, sebeúcty a sebevědomí. Tyto problémy se pak ukazovaly jako primární příčiny potíží při hledání, získávání a udržení si vhodného zaměstnání.

## **Doprovodné vzdělávací kurzy**

Cílem doprovodných vzdělávacích kurzů bylo zvýšit profesní připravenost klientů podle jejich osobnostních předpokladů tak, aby se mohli úspěšně a dlouhodobě zařadit do pracovního procesu.

Pro účely projektu byly vytvořeny doprovodné vzdělávací programy Plánování času (1 den), Komunikace (2 dny), Prodejní dovednosti (2 dny), Obchodní korespondence (1 den), Podnikatelské minimum (5 dní). Prvky systemického přístupu ke klientům byly uplatňovány i v těchto kurzech. Náplň kurzů byla však již více směřována k věcným stránkám jednotlivých témat. Tomu odpovídaly i zvolené didaktické metody. Převažovaly výklad, praktická cvičení, diskuze, ale zařadili jsme i hry (například v kurzu Komunikace a Prodejních dovednosti). Konkrétní obsahy kurzů však

přesahují rámec této práce a nebudu je tedy zde uvádět. Obdobně se to týká i rekvalifikačních kurzů poskytovaných některým vybraným klientům a nakupovaných v rámci projektu od externích dodavatelů s cílem zvýšit profesní připravenost klientů dle jejich osobnostních předpokladů tak, aby se zvětšily možnosti získat pro ně vhodnou práci.

### **Dosažené výstupy a výsledky v projektu**

Jako součást návrhu projektu START se jeho autoři zavázali ke splnění konkrétních cílů. Parametry těchto cílů a stav jejich plnění jsou kvantifikované v hodnocených ukazatelích v Tabulce č. 1B. Přestože stanovené cíle byly náročné, podařilo se je v některých položkách i podstatně překročit.

Výchozím stanoveným parametrem byl počet 165 plánovaných účastníků projektu. Číslo 660 vyjadřuje minimální počet dílčích programů, kterých se jednotliví klienti v součtu v rámci projektu měli účastnit. Na klienta tedy připadala plánovaná účast alespoň ve čtyřech dílčích programech z celkově šesti. Parametr kurzů s komponentou IT byl pro předkladatele projektů zadavateli definován tak, že jeho účastník musí absolvovat kurz obsahující alespoň 40 hodin výuky s tematikou výpočetní techniky. V projektu jsme to řešili pro vybrané zájemce z řad klientů nákupem certifikovaných rekvalifikačních kurzů IT vhodného typu. Plánovaný počet pro tento typ kurzů byl jedenáct účastníků. Obdobně byl definován i podíl účastníků v kurzech s komponentou životního prostředí (ŽP). Kritérium pro takový program bylo stanoveno, aby obsahoval alespoň 5 % (nejméně však 4 hodiny) náplně s problematikou životního prostředí. Nakonec jsme se rozhodli blok s ekologickou problematikou umístit přímo do Komplexního kurzu (Kk). Tak ho absolvoval každý účastník, který se do projektu zapojil a Komplexní kurz dokončil.

Pro nás k nejdůležitějším patřily parametry typu výsledky. Stanovili jsme si, že se nám podaří vyřešit situaci se zaměstnáním, popřípadě dalším umístěním u nejméně 30 % klientů z projektu. To reprezentovalo počet cca 50 osob (při dokončení projektu uvažovanými minimálně 85 % klientů). Z přeplnění tohoto parametru jsme pak měli největší radost, protože pro nás symbolizoval smysl naší práce – pomoci lidem řešit jejich mnohdy palčivou osobní a rodinnou situaci. A podařilo se nám to také s ohledem na zvolený individuální i skupinový systemický přístup. Tento citlivý a efektivní nástroj jednání s lidmi jako s autonomními jedinci se mohl uplatnit právě v práci se silně heterogenními skupinami lidí a dokonce využít synergických efektů při jejich vzájemném setkávání v průběhu programů projektu (zde např. různé věkové skupiny).

Obtížné začátky projektu se sháněním klientů a obsazenost kurzů v jednotlivých měsíčních cyklech (MC), respektive podíl klientů příšedších z úřadů práce a získaných vlastním PRAm ukazuje Tabulka č. 3B.

**Obrázek 1B:** Tabulka monitorovaných ukazatelů s jejich hodnotami.

Typ/Číslo	Název ukazatele	Plán	Splněno	Splněno %	Rozdíl *)
<b>Výstupy/</b>					
1.05.00.A	Počet podpořených osob - klientů služeb (jednotka je 1 osoba/1 dílčí program, který absolvovala)	660	761	115,30%	101
1.18.00.A	Počet účastníků kurzů	165	169	102,42%	4
1.25.00.A	Podíl účastníků kurzů s komponentou IT (%) (25%=11 kt. navštíví rekv.kurz na PC-z plánov.44 rekv.)	25%	77%	309,09%	209,1%
1.26.00.A	Podíl účastníků kurzů s komponentou ŽP (%) (každý Kk obsahuje část věnovanou ŽP,41=25% ze 165)	41	166	404,88%	125
<b>Výsledky/</b>					
2.36.00.A	Podíl osob,u kterých podp.splnila účel (viz Tabulka č. 2A) podíl osob, které jsme umístili k těm co přišli (1.18.00A) (100% úspěšnost = 50 umístěných osob)	30%	48%	158,17%	18%
2.12.00.A	Počet nově vytvořených produktů (rozvoj.a vzděl. progr.)	6	6	100,00%	0
2.41.00.A	Podíl úsp.abs.kurzů/klientů služeb na celk. počtu kl. (140 osob = 85% z 165 plánovaných klientů v projektu) (% podíl těch, kteří dokonč.kurz vzhledem k těm co přišli)	85%	98%	115,56%	16%
nespecifik.	Počet klientů s poskytnutou requalifikací	44	54	122,73%	10

\*) kladné číslo znamená přeplněný ukazatel o uvedený údaj (v jednotkách nebo %), záporná hodnota nesplněný ukazatel. Nula vyjadřuje ukazatel přesně splněný.



**Obrázek 2B:** Počet osob umístěných v rámci projektu START do různých skupin aktivit

Zaměstnání	OSVČ	Návrat ke studiu	Invalidní důchod	Celkem
63	11	2	5	81

**Obrázek 3B:** Tabulka obsazenosti jednotlivých měsíčních cyklů programů v projektu START

Odkud	MC1	MC2	MC3	MC4	MC5	MC6	MC7	MC8	MC9	MC10	MC11	MC12	MC13	Celkem
Úřady práce	3	4	5	6	12	3	8	5	5	5	5	11	10	82
Jantra	0	0	2	2	6	7	9	10	8	16	9	9	9	87
<b>Celkem</b>	3	4	7	8	18	10	17	15	13	21	14	20	19	<b>169</b>
<b>Etapy</b>	Suma <b>67</b>							Suma <b>102</b>						

Diplomové práce se půjčují  
pouze prezenčně !

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

**Polák, T.: Systemický přístup jako nástroj efektivního koučování při  
rozvoji managerů a v řízení podniků**

využije ve své práci, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat  
jako jakýkoli jiný pramen.

<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude zapůjčená práce využita</b>	<b>Datum, podpis</b>





