

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

navazující magisterské prezenční studium  
2009–2011

Anna Grusová

**Koučování ve firemním prostředí**

**Coaching in the area of companies**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2011

Vedoucí práce: ..... **PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.**

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

## **Abstrakt**

Předložená práce popisuje vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, definuje metodu koučování, vymezuje jeho nezbytné součásti – kladení otázek, stanovení cílů, vnímání reality, ve které se koučovaný nachází, stanovení alternativních cest k cíli, výběr jedné z těchto cest, akční plán, zpětnou vazbu. Odvolává se na relevantní poznatky z odborné literatury. Předložená práce dále odlišuje koučování od jiných metod: především od mentoringu, terapie a poradenství. Popisuje jednotlivé směry v koučování, například jmenujme koučování vycházející ze sportovního prostředí a koučování inspirované jednotlivými psychologickými přístupy. Práce dále podrobněji popisuje dva vybrané přístupy, srovnává jejich shodné prvky a použitelnost ve firemním prostředí. Poslední kapitola je věnována možnostem uplatnění koučování jako metody rozvoje a přístupu k řízení zaměstnanců v prostředí organizace.

Klíčová slova: koučování, rozvoj zaměstnanců

## **Abstract**

This thesis describes learning and development of employees, defines the method of coaching, describes its necessary components – asking questions, goal setting, reality, options, choice of one possibility, action plan, feedback. This thesis refers to relevant informations from technical bibliography. Thesis shows differences between coaching and other methods: mentoring, therapy and counselling. This work describes several approaches in coaching, for example coaching which comes from sport environment or coaching which is inspired by psychological approaches. Thesis allso describes two approaches, compares its consistent parts and utilization in the area of companies. Last chapter speaks about using coaching as method of development and approach to leading employees in the area of companies.

Key words: coaching, development of employees

## Obsah

0 Úvod	6
1 Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců	9
2 Vymezení metody koučování	12
3 Odlišení metody koučování od metod jiných	25
4 Jednotlivé směry v koučování	28
5 Porovnání jednotlivých přístupů ke koučování	36
6 Využití metody koučování v prostředí organizace	45
7 Závěr	58
8 Soupis bibliografických citací	61

## 0 Úvod

„V každém z nás se skrývá hrdina. Úlohou koučů je usnadnit mu jeho nelehkou cestu.“ (Rosinski, 2009, s. 214)

V prvních desetiletích dvacátého století se v organizacích setkáváme s direktivním přístupem k řízení pracovníků. Na zaměstnance se v této době pohlíží spíše jako na nákladovou položku daného podniku. Ve druhé polovině dvacátého století dochází k postupnému zvyšování vzdělanosti populace. Lidé začínají mít potřebu více o sobě rozhodovat co se týče jejich osobního i pracovního života, chtějí být chápáni jako individuality, objevuje se u nich nechuť podřizovat se autoritám. Následkem těchto tendencí se mění i přístup k řízení zaměstnanců. Pomalu mizí direktivní přístup k řízení a jsou rovněž využívány nedirektivní přístupy k řízení pracovníků<sup>1</sup> (Koubek, 2004, s. 9). Současně se také mění pohled na zaměstnance. Ti jsou v dnešní době bráni jako aktivum organizace, jako možná konkurenční výhoda na trhu.

Je samozřejmostí, že vedení každé firmy chce dosáhnout především toho, aby společnost prosperovala a uspokojila potřeby náročného zákazníka. To se může podařit jedině tehdy, pokud jsou v organizaci zaměstnání kvalitní pracovníci, kteří mají potřebné znalosti, schopnosti a dovednosti. Domnívám se, že je proto velmi důležité vybírat zaměstnance s těmito požadovanými kvalitami, ale také investovat do vzdělávání a rozvoje pracovníků. Kromě školení a seminářů se ve firemním prostředí může jako metoda rozvoje osvědčit právě koučování. V dnešní době se ale bohužel můžeme setkat s tendencemi, kdy se firmy rozhodly začít šetřit na prvním místě právě v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. Podepsala se na tom ekonomická recese. I přesto je koučování v dnešní době velmi populárním

---

<sup>1</sup> Je samozřejmé, že tato situace se může lišit případ od případu. I v dnešní době se ještě nejspíše setkáme s podniky, kde manažer vystupuje spíše direktivně.

a často používaným termínem. Můžeme se s ním setkat skoro v každém odborném časopise či publikaci zaměřené na personalistiku či vzdělávání a rozvoj dospělých. Bohužel ale velmi často dochází k chybné interpretaci tohoto slova. Za koučování pak může být označeno něco, co s touto metodou nemá skoro vůbec nic společného. Jak píše Ondráček v předmluvě k Whitmoreově (2007, s. 11) knize Koučování: „Mnoho lidí proto na koučování pohlíží s despektem, chybně ho interpretuje a domnívá se, že koučování se nijak výrazně neodlišuje od dosud používaných metod řízení ...“

O metodě koučování bylo napsáno mnoho knih, publikací i článků. Některé jsou hodnotné, jiné méně. Určité knihy mají spíše než charakter odborné publikace podobu populárně-naučných příruček. Při psaní této práce jsem vycházela hlavně z knihy Koučování, kterou napsal John Whitmore (2007), z děl Timothyho Gallweyho (2008, 2009, 2010a, 2010b), z knihy Koučování v multikulturním prostředí, kterou napsal Philippe Rosinski (2009). Jejich díla shledávám jako nejvíce nosná a plně se s nimi ztotožňuji. U publikací Paula Bircha (2005), Marilyn Atkinson a Rae T. Chois (2009) Édouarda Stackeho (2005), Maren Fischer-Epe (2006), Elisabeth Haberleitner, Elizabeth Deistler a Roberta Ugvariho (2009), Jiřího Suchého a Pavla Náhlovského (2007), Petra Parmy (2006) nacházím určité zajímavé podněty. Některé názory těchto autorů komparuji. Při četbě odborně zaměřených publikací jsem se nesečkala s knihou, kterou bych vyloženě odmítala. Při psaní této práce jsem rovněž čerpala z článků z odborného měsíčníku HR forum.

Téma této práce jsem si zvolila především proto, že je mi problematika koučování velmi blízká. V minulosti jsem měla tu možnost zúčastnit se jednoho koučovacího sezení. Na základě této zkušenosti jsem se přesvědčila, že díky této metodě je opravdu možné dosáhnout předem stanovených cílů a rozvíjet se, nejenom v osobním životě, ale i v životě pracovním. Poté jsem se rovněž začala o koučování zajímat na teoretické rovině.

Cílem této práce je popsat metodu koučování, odlišit koučování od metod jiných, vyjmenovat jednotlivé směry v koučování, popsat vybrané přístupy ke koučování, uvést je do souvislosti, popsat shodné prvky těchto přístupů, vztáhnout tyto

přístupy k použitelnosti ve firemním prostředí, dále popsat koučování jako možnou metodu rozvoje v prostředí organizace.

První kapitolu věnuji vzdělávání a rozvoji zaměstnanců. Popisuji jednotlivé přístupy ke vzdělávání pracovníků, věnuji se rovněž vymezení jednotlivých didaktických metod (*např.* Mužík, 2004, s. 69–92). Ve druhé kapitole definuji metodu koučování, popisuji jeho nezbytné součásti, zmiňuji, jaké vlastnosti, dovednosti a osobnostní předpoklady by měl mít člověk, který by se chtěl věnovat povolání kouče, odkazuji se na poznatky z odborné literatury. Ve třetí kapitole odlišuji koučování od jiných metod a přístupů, dovoluji si polemizovat s některými tvrzeními vybraných autorů. Třetí kapitolu věnuji vymezení jednotlivých směrů v koučování, zmiňuji rovněž některé stěžejní autory a zástupce těchto přístupů. Čtvrtá kapitola popisuje a porovnává dva vybrané přístupy ke koučování z hlediska jejich shodných prvků. V páté kapitole píš o možnostech uplatnění koučování jako metody rozvoje či přístupu k řízení zaměstnanců ve firemním prostředí. Na konci páté kapitoly uvádím krátkou kazuistiku, jejímž cílem bylo získat co nejvíce informací o využití a uplatnění metody koučování ve významné e-recruitmentové společnosti, která působí na českém trhu.

Předpokládaným přínosem této práce by měla být ucelená definice metody koučování, vymezení jeho nezbytných prvků a součástí, odlišení koučování od jiných přístupů a metod, systematický popis jednotlivých směrů a přístupů ke koučování.

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Michaelé Tureckiové, CSc. za její cenné rady, připomínky a doporučení.



## **1 Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců**

Domnívám se, že v dnešní době si význam vzdělávání a rozvoje zaměstnanců uvědomují skoro v každé firmě. Některé společnosti ale možná podlehly tlaku nedávno propuknuvší ekonomické recese a rozhodly se začít šetřit na prvním místě právě v této oblasti. Myslím si ale, že investice do zaměstnanců v podobě vzdělávání se vyplatí právě v této době. Jedině schopní a motivovaní pracovníci s potřebnými znalostmi, schopnostmi a know-how zajistí firmě zisk a mohou dokonce být konkurenční výhodou na trhu.

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců by měly mít vždy nějaký cíl,<sup>2</sup> měly by vycházet z určitých přístupů a konečně by měly stavět na konkrétních didaktických metodách. Mělo by také být jasné, kdo bude v organizaci do vzdělávacích aktivit zapojen, zda to budou jen určité skupiny pracovníků, nebo všichni zaměstnanci. Důležité také je, aby měli pracovníci opravdu chuť se vzdělávat, aby byli patřičně motivovaní. Pokud berou zaměstnanci rozvojové aktivity jako nutné zlo, ty pak jen stěží padnou na úrodnou půdu. Nezbytné rovněž je, aby vzdělávání mělo v organizaci patřičnou podporu a aby se vědělo, kdo bude zaměstnance vzdělávat či školit. Mělo by se tedy rozhodnout, zda budou pracovníky školit interní školitelé a lektori, či externí lektor. Podstatným faktem rovněž je, kolik peněz je organizace ochotna a hlavně schopna do vzdělávacích aktivit investovat.

### **Přístupy ke vzdělávání zaměstnanců**

Jedním z přístupů ke vzdělávání zaměstnanců je takzvaný „systematický přístup“ (Tureckiová, 2004, s. 89), což znamená, že vzdělávací a rozvojové aktivity organizace by měly být v souladu s jejími strategickými a podnikatelskými záměry a cíli. Domnívám se, že tento přístup je velmi efektivní, pokud se nám opravdu

---

<sup>2</sup> Cílem vzdělávacích a rozvojových aktivit by měli být především „vzdělání“ zaměstnanci, tedy zaměstnanci, kteří mají znalosti a dovednosti, které daná firma požaduje.

podarí sladit vzdělávací aktivity s cíli organizace. Zaměstnanci se pak rozvíjejí pouze v těch znalostech a dovednostech, které jsou pro danou firmu klíčové. Pracovníci jsou pak tedy připraveni pro výkon svého povolání, mají všechny znalosti a dovednosti, které by měli mít na dané pozici, a firma investuje peníze pouze do těch vzdělávacích aktivit, které jsou potřeba.

Myslím si, že můžeme najít určité spojitosti mezi systematickým přístupem ke vzdělávání zaměstnanců a koncepcí řízení pracovního výkonu<sup>3</sup> (např. Koubek, 2004). Jsem si samozřejmě vědoma, že mezi nimi můžeme hledat pouze určité paralely a podobnosti, a nemůžeme porovnávat dvě věci odlišného rázu: přístup ke vzdělávání zaměstnanců a přístup k řízení pracovníků. U obou výše zmíněných přístupů ale pozorujeme, že vzdělávací aktivity by měly být v souladu s celkovou strategií dané organizace. V případě řízení pracovního výkonu by pak měl nadřízený pracovníkovi pomoci vytvořit příznivé podmínky pro plnění všech jeho pracovních a vzdělávacích cílů, to znamená, že by měl zajistit potřebná školení a další vzdělávací aktivity. V případě systematického přístupu ke vzdělávání zaměstnavatel určuje, jakých vzdělávacích aktivit by se měl pracovník účastnit, aby to bylo v souladu s potřebami a směřováním dané organizace.

Dalším z přístupů ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců může být koncept „učící se organizace“ (Tureckiová, 2004, s. 89; Koubek, 2008, s. 258), což znamená, že pracovníci se učí především ze svých každodenních zkušeností. Firma se pak snaží tyto znalosti shromažďovat a aplikovat při dalších příležitostech (Tureckiová, 2004, s. 89).

Tureckiová (2004, s. 89) dále zmiňuje, že některé firmy se uchylují k nesystematickému a nahodilému organizování jednotlivých vzdělávacích akcí, které pak bohužel nemají patřičný rozvojový a vzdělávací dopad. Domnívám se

---

<sup>3</sup> Řízení pracovního výkonu je přístup k řízení zaměstnanců, který propojuje personální činnosti, které se dosud v některých organizacích vyskytují či vyskytovaly jako samostatné úkony: stanovení pracovních úkolů daného zaměstnance, vzdělávání a rozvoj pracovníka, hodnocení výkonu zaměstnance a také odměňování. Tento přístup k řízení pracovníků je založen na ústní či spíše písemné dohodě o pracovních cílech, které mají být splněny během určitého časového horizontu, nejčastěji během půl roku či roku. Pracovník by se měl s nadřízeným dohodnout, na čem by chtěl v nadcházejícím období pracovat, v čem by se chtěl rozvíjet a zlepšit, jaké znalosti a dovednosti by chtěl získat. Pracovní a vzdělávací cíle by ale měly být v souladu s celkovou strategií firmy (Koubek, 2004, s. 17–202).

tedy, že je při organizování vzdělávacích akcí lepší vycházet ze strategických cílů dané organizace, než nesystematicky organizovat či objednávat nahodilá školení.

## **Didaktické metody**

Při organizaci jednotlivých vzdělávacích a rozvojových aktivit máme na výběr z mnoha didaktických metod. Podle Mužíka (2004, s. 69) „didaktická metoda spočívá ve vytvoření souboru postupů, kterými lektor předává poznatky a formuje dovednosti, případně návyky účastníků. Stejně tak lze do didaktické metody zahrnout postupy účastníka, kterými si vědomosti, dovednosti či návyky osvojuje.“ Mužík (2004, s. 69) dále uvádí, že didaktické metody můžeme například rozlišovat podle jejich vztahu k praxi účastníků vzdělávání. Dělíme je pak tedy na metody teoretické, teoreticko-praktické a praktické. Prostřednictvím teoretických metod je dobré předávat teoretické poznatky, pojmy a principy.

Domnívám se, že ve firemní praxi pak může pod teoretické metody (v tomto případě pak pod klasickou přednášku nebo přednášku s diskusí) spadat vstupní školení zaměstnanců, nebo školení BOZP.

Metody teoreticko-praktické nám předají jak teoretické poznatky, tak nás nasměrují, jak jednat v praxi (Mužík, 2004, s. 69). Ve firemním prostředí pak pod teoreticko-praktické metody řadíme například trénink prodejních dovedností, nebo školení zaměřené na rozvoj vyjednávacích schopností či asertivity.

Metody praktické „jsou postupy praktického zaučení – zácviku – které usilují o zdokonalování vnímání a pozorování praktického chodu práce, které napomáhají uplatnění dovedností a návyků, které formují pracovní chování.“ (Mužík, 2004, s. 70) Ve firemním prostředí to pak je například stáž, exkurze, instruktáž, rotace práce, mentoring nebo také koučování<sup>4</sup> (Mužík, 2004, s. 69). Poslední uvedenou didaktickou metodu bych ráda popsala a přiblížila v následujícím textu.

---

<sup>4</sup> Nebo jak Mužík (2004, s. 71) uvádí „koučink“.

## 2 Vymezení metody koučování

Slovo koučování pochází z anglického slova „coach“, což v překladu znamená kočár, dostavník nebo také soukromý učitel (Hais, Hodek, 1992, s. 368).

Jak uvádí Whitmore (2007, s. 17), podle výkladového slovníku Consise Oxford Dictionary se pod pojmem koučování rozumí „vyučovat, pomáhat překonat obtíže, připravovat, naznačovat, poskytovat fakta.“ Přesto se ale domnívám, že tento výklad není úplně přesný. Poukazuje na to i Whitmore (2007, s. 17).

Koučování je podle mého názoru především metoda rozvoje, která by nám měla umožnit dosáhnout předem stanovených cílů a uvolnit náš potenciál. Může být využívána jak v osobním, tak v pracovním životě.

Whitmore (2007, s. 18) uvádí Gallweyho myšlenku, že koučování je přístup, který pomáhá uvolnit náš potenciál<sup>5</sup> a umožní nám zlepšit výkon. Koučování nám rovněž pomáhá učit se. Rosinskiho (2009, s. 26) vymezení pojmu koučování je do jisté míry podobné Gallweyho definici tohoto slova: koučování je „umění pomáhat a usnadňovat lidem uvolnit jejich potenciál s cílem dosahovat smysluplných, významných cílů.“ Suchý a Náhlovský (2007, s. 115) píší: „Koučování lze pochopit jako smysluplný komunikační proces, proces učení a zároveň partnerský vztah, který přináší jako první a bezprostřední výsledek dobré naladění všech zúčastněných.“ Fischer-Epe (2006, s. 18) tvrdí, že „kouč pomáhá při hledání vhodných cílů a odpovídajících řešení, podporuje důvěru a osobní vývoj.“ Rosinski (2009, s. 25.) uvádí, že koučování především staví do popředí blaho a pohodu koučovaných, klade důraz na starost o daného jednotlivce, na kvalitu života koučovaného a na jeho růst. S výše zmíněnými definicemi a tvrzeními se ztotožňuji.

Jak uvádí Whitmore (2007, s. 45), „koučování zlepšuje vnímání reality, přivádí do centra pozornosti jedinečné tělesné a duševní atributy každého člověka a rozvíjí schopnosti a sebedůvěru, potřebné pro vlastní zdokonalování nezávislé na

---

<sup>5</sup> Jak například uvádí Rosinski (2009, s. 27), koučové by měli být přesvědčeni, že potenciál koučovaných je větší, než se u nich ve skutečnosti objevuje

návodech a doporučeníh jiných lidí. Koučování vede k samostatnosti a soběstačnosti, vytváří a zvyšuje sebedůvěru a odpovědnost za své jednání.“ Domnívám se, že je opravdu velmi důležité, aby koučovaný pocítoval odpovědnost za celý koučovací proces, aby měl motivaci vykonat všechny činnosti, které by měly vést ke splnění stanovených cílů. Jedině tehdy se koučovanému podaří splnit vše, co si předsevzal.

Nezapomeňme podotknout, že koučování může být rovněž jedním z přístupů, který může manažer použít k řízení svých podřízených. Této problematice se věnuji v šesté kapitole.

Nezbytnými součástmi metody koučování je kladení otázek, stanovení cílů, kterých by chtěl koučovaný dosáhnout, poznání reality, stanovení alternativních cest k cíli, volba jedné z těchto cest. Myslím si, že ke koučování rovněž neodmyslitelně patří zpětná vazba, kterou by měl kouč pravidelně poskytovat koučovanému, a akční plán. Všechny výše zmíněné prvky popisuji v této kapitole. Jsem si vědoma, že jsem velmi ovlivněna prací Johna Whitmora (2007) a v následujících řádcích z něj do jisté míry vycházím.

### **Kladení otázek**

Domnívám se, že koučování staví především na správně formulovaných a dobře mířených otázkách, jež nám pokládá kouč nebo které si klademe my sami, a jež by nám měly pomoci lépe si uvědomit situaci, v níž se nacházíme, čeho chceme dosáhnout a co chceme na výchozím stavu změnit, jaké kroky je pro to třeba udělat, co by nám na cestě za vysněným cílem mohlo pomoci a co by nás naopak mohlo brzdit. O nutnosti kladení (vhodných) otázek během koučování píší například Birch (2005), Fischer-Epe (2006), Gallwey (2008, 2010a, 2010b), autoři z Harvard business school publishing corporation (2006), Suchý a Náhlovský (2007) a Whitmore (2007).

Prostřednictvím dobře mířených a vhodně zvolených otázek umožníme koučovanému rovněž zvýšit pocit odpovědnosti za danou situaci. Abychom dosáhli tohoto pozitivního efektu, měli bychom koučovanému klást otevřené otázky (Whitmore, 2007, s. 55–58). Jak píše Reichel (2006, s. 102), otevřené otázky nenabízejí žádnou variantu odpovědi a nechávají respondentovi (v našem případě koučovanému) volný prostor pro vyjádření. Tyto otázky rovněž vyžadují deskriptivní odpovědi a u koučovaného tak zvýší úroveň vnímání reality. Naopak prostřednictvím uzavřeným otázek, na které člověk pouze odpovídá ano, nebo ne, potřebného stavu nedocílíme. Správně volené otázky by měly začínat na slova „co“, „kdy“, „kdo“ a „kolik“. Otázky začínající na „proč“ mohou u koučovaného často vyvolat defenzivní reakci, ospravedlňování, nebo snahu o kontraproduktivní analytické uvažování (Whitmore, 2007, s. 58–59). O tom píše i Marilyn Atkinson a Rae T. Chois (2009, s. 147). Místo otázek, které by jinak začínaly na „proč“, je lepší se ptát „jaké důvody...“, místo „jak“ se můžeme ptát „které kroky...“? (Whitmore, 2007, s. 55–58)

Ztotožňuji se s postřehem, který uvádějí Suchý a Náhlovský (2007, s. 19): mohlo by se zdát, že koučem by mohl být vlastně každý, protože klást otázky také každý z nás dovede. Při koučování ale musejí být otázky správně vybrané a vhodně položené. Je rovněž nezbytné každou z odpovědí správně vyhodnotit a získané informace dále vhodně použít.

„Pokud lidem říkáme, co mají dělat, nebo jim pokládáme uzavřené otázky, nemusejí příliš uvažovat: Otevřené otázky je nutí přemýšlet.“ (Whitmore, 2007, s. 55) S tímto tvrzením naprosto souhlasím. Efektivní otázky vypadají podle Whitmora (2007, s. 56) následovně: „Jak vysoko letí míč nad sítí? Rotuje míč po dopadu rychleji nebo pomaleji než předtím?“, Tyto otázky například donutí hráče, aby se lépe soustředil na míč a ne na to, co dělá špatně (Whitmore, 2007, s. 56).

Whitmore (2007, s. 57) se sám sebe táže, jaký je smysl otázek při koučování. „Pokud koučuji, nezískávám informace proto, abych je sám použil.“ Kouč chce zjistit, zda má koučovaný všechny potřebné informace. Otázky mu také pomáhají přijít na to, zda se koučovaný neodchyluje od problému. Kouč rovněž potřebuje docílit toho, aby koučovaný pronikl do dané problematiky co nejhluběji a aby se

snažil uvědomit si všechny detaily a faktory, které by při cestě k cíli mohly být podstatné a důležité (Whitmore, 2007, s. 57–58).

Když uvádíme kladení otázek, Fischer-Epe (2006, s. 47) zmiňuje dva typy otázek, které podle mě stojí za to uvést. Jsou to cirkulární otázky a otázky k hypotetickým řešením. Co se týče cirkulárních otázek „tázaný je vybízen, aby o sobě mluvil z *perspektivy druhého* ...“ (Fischer-Epe, 2006, s. 47) Například se pak ptáme: Co by váš přítel řekl, kdybych se ho zeptala, jak vycházíte se svým nadřízeným? Tento typ otázek narušuje zaběhnuté myšlenkové vzorce a vyžaduje vcítění se do druhých. Při otázkách k hypotetickým řešením navrhuje koučovaný hypotetickou změnu. Kouč pak koučovanému říká: dejme tomu, že by se vše od základu změnilo a vy byste se stal úspěšným manažerem. Co byste pak dělal jinak, jak byste postupoval? (Fischer-Epe, 2006, s. 46–49) Tyto otázky jsou vhodné k vykreslení žádoucího cílového stavu. Třetí typ otázek, které uvádí Fischer-Epe (2006, s. 46–49), mi už nepřijde tak vhodný a použitelný pro praxi. Takzvané otázky k žádoucím alternativám se trochu podobají otázkám k hypotetickým řešením. Kouč koučovanému popíše situaci, která by mohla nastat, ale dává mu jednotlivé možnosti na výběr. Říká mu pak: představte si, že byste našel tu správnou cestu k cíli. Potřeboval byste povzbuzení, potreboval byste radu, potreboval byste podporu zkušeného kolegy, nebo byste potreboval volnou ruku při řešení tohoto problému?) V tomto případě mám pocit, že kouč koučovanému podsouvá vlastní myšlenky. Domnívám se, že když koučovaný nepřijde s vlastním řešením daného problému, nepocítí za tento úkol odpovědnost a cesta k cíli bude obtížnější.

Jak píše Whitmore (2007, s. 58–63), při kladení otázek bychom nejprve měli přistoupit k problému obecněji a pak bychom se měli zaměřit na detaily. Kouč totiž potrebuje proniknout do problému co nejdůkladněji. Whitmore (2007, s. 59) si klade otázku, jak může kouč přijít na to, jaké aspekty daného problému jsou důležité, když v této oblasti není odborníkem „... Otázky by při koučování měly respektovat zájmy a směr uvažování koučovaného, nikoli kouče ... Dobrý kouč by pokud možno neměl klást otázky, které koučovaného vedou.“ (Whitmore, 2007, s. 59). Domnívám se, že při koučování není rovněž dobré dávat najevo kritiku, kouč by rozhodně neměl koučovaného hodnotit, natož pak napomínat a kárat. Jak dále

uvádí Whitmore (2007, s. 58–63), koučování by mělo být spontánním procesem, proto by si kouč neměl připravovat otázky předem. Kouč by měl koučovaného velmi pečlivě poslouchat, měl by reagovat na to, co koučovaný říká. Pokud je třeba, měl by si důležité poznatky zapisovat. Kromě toho by si také měl kouč všimnout řeči těla svého klienta. Jak uvádí Fischer-Epe (2006, s. 28–31), kouč by neměl jen poslouchat, co koučovaný říká, měl by umět aktivně naslouchat. To znamená, že by se měl čas od času ujistit, zda všemu dobře porozuměl a měl by shrnout problém vlastními slovy. O nutnosti aktivního naslouchání během koučovacího procesu píše i Birch (2005, s. 62).

Při koučování se také může stát, že koučovaný záměrně nehovoří o určitém aspektu dané problematiky. Whitmore (2007, s. 58–63) se domnívá, že je pak užitečné se na toto místo soustředit. Zde totiž může být skrytá příčina všech problémů. Na tuto oblast se můžeme zaměřit následující otázkou: všimla jsem si, že jste dosud nehovořil o „xy“, máte pro to nějaký důvod?

Whitmore (2007, s. 61) uvádí, že kouč, nebo člověk, který řídí, vede nebo učí druhé, by si měl dát pozor na projekci a přenos. „K projekci dochází, promítáme-li do někoho nebo něčeho, resp. vnímáme-li u někoho nebo něčeho pozitivní nebo negativní charakteristické vlastnosti, rysy a kvality typické pro nás samé.“ (Whitmore, 2007, s. 61) Obdobnou definici tohoto pojmu uvádí i Plháková (2003, s. 155).

Termínem přenos označujeme přenos určitých vzorců chování, které nás ovlivnily v dětství, do současné situace (Whitmore, 2007, s. 61).

## **Stanovení cílů**

Jak už jsem výše zmínila, koučování je rozvojovou metodou, která by nám měla pomoci dosáhnout předem stanovených cílů. Marilyn Atkinson a Rae T. Chois (2009, s. 177) píší, že je velmi důležité mít nějaký cíl nebo záměr. Domnívám se, že to platí jak v našem osobním, tak i pracovním životě. Bez jasných záměrů a cílů



bychom se mohli nechat strhnout někam, kam bychom se ani nikdy nechtěli dostat. „Záměr je horizontální dimenze, která vás posouvá z místa, kde jste, tam, kde byste chtěli být ... Silný záměr je rozhodnutí být, udělat nebo mít něco, co je pro vás důležité. Je to jiskra vnitřního směřování, která zažehne oheň.“ (Atkinson, Chois, 2009, s. 177) O nezbytnosti cílů píše rovněž Birch (2005, s. 45): „Cíle jsou alfou a omegou koučování. Jsou měřítkem, oproti kterému se porovnává výkon koučovaného. Často je jednoduché cíle stanovit, ale díky jejich povaze je již těžší je splnit.“

Moc se mi líbí tvrzení, které uvádí Whitmore (2007, s. 68): „Chtít je pro dosažení dobrého výkonu lepší než muset. Když něco chci, dělám to kvůli sobě. Když něco musím, dělám to kvůli někomu.“ Domnívám se proto, že je důležité, aby koučovanému nikdo nezasahoval do procesu stanovování cílů, aby si sám mohl určit, na čem chce pracovat a v čem se chce zlepšovat. Díky tomu se koučovaný s cílem vnitřně ztotožní a nebude mu tolik dělat problém jej dosáhnout.<sup>6</sup>

Whitmore (2007, s. 68–69) píše, že by nás při koučování měly zajímat tři „druhy“ cílů. Cíle pro jednotlivou schůzku, konečný cíl a výkonnostní cíl.

Před každým setkáním bychom se měli koučovaného zeptat, jaký je jeho cíl pro danou schůzku. Kouč by měl klást otázku: Co od tohoto setkání očekáváte? V čem by vám tato schůzka mohla pomoci? Koučovaný pak může například chtít získat představu o tom, jak bude vypadat jeho konečný cíl, nebo co by mu na cestě za cílem mohlo pomoci a tak dále (Whitmore, 2007, s. 68–69).

Konečný cíl je cíl, kterého chceme dosáhnout (Whitmore, 2007, s. 69). Může to být například výhra zlaté medaile v běhu na sto metrů na letních olympijských hrách v roce 2012, získání klíčové pozice na trhu do konce roku 2013, nebo napsání diplomové práce do dubna 2011.

---

<sup>6</sup> Rovněž si myslím, že je důležité, aby bylo koučování dobrovolným procesem. Jedině člověk, který na sobě chce pracovat, protože sám opravdu chce, který není k ničemu nucen (ve firemním prostředí například svým nadřízeným), se může zlepšit a uvolnit svůj potenciál. Birch (2005, s. 5) uvádí, že „koučovat někoho, kdo se nesnaží zlepšit, je nevděčná a koneckonců zbytečná práce. Pokud tento postoj nemůžete zvrátit, přestaňte tyto lidi koučovat. Nemůžou se zlepšit, dokud se nezlepší jejich přístup.“

Výkonnostní cíl by měl být měřitelný, měl by nám pomoci dojít ke konečnému cíli. Velmi důležité je, abychom si dovedli stanovit takové tempo práce, které nám umožní vše dokončit včas a v patřičné kvalitě (Whitmore, 2007, s. 69). Výkonnostní cíl může vypadat následovně: od začátku ledna napsat každý týden pět stran diplomové práce, běhat pětkrát týdně dvě hodiny denně a díky tomu do konce roku 2011 zaběhnout sto metrů pod třináct vteřin a tak dále.

Whitmore (2007, s. 72) píše, že by cíle měly být specifické, měřitelné, odsouhlasené, realistické, rozložené v čase, pozitivně formulované, dobře pochopené, relevantní, etické, náročné, legální, ekologicky přijatelné, přiměřené a konečně zaznamenané. Fischer-Epe (2006, s. 56) dodává, že cíle měly být motivující a dosažitelné. Doplňme ještě, že cíle by měly být časově určené, „tedy termínované, aby bylo jasné, kdy mají být dosaženy.“ (Koubek, 2008, s. 220)

Jak například uvádí Stacke (2005 s. 61) při formulování cílů bychom se měli sami sebe tázat, co získáme tím, když se nám podaří dosáhnout vysněného cíle, co naopak ztratíme, pokud se nám k cíli podaří dojít, a co naopak získáme a ztratíme tehdy, když neuspějeme. Domnívám se, že bychom si také měli položit otázku, podle čeho vlastně poznáme, že jsme k vysněnému cíli došli. Birch (2005, s. 18) píše, že co se týče cílů, měli bychom uvažovat tak daleko dopředu, jak jen můžeme předpovídat vývoj událostí. Myslím si, že přesto se může objevit řada neočekávaných okolností, které nám mohou ztížit cestu k cíli.

Birch (2005, s. 15) píše, že někteří lidé mají sklony k sebepodceňování, proto by je kouč měl vybízet k tomu, aby si stanovili obtížnější cíle. Autor ale dále poukazuje na to, že by kouč přesto neměl koučovaného do ničeho nutit. Myslím si rovněž, že koučování by především mělo být založeno na svobodné volbě koučovaného, i když je možné, že ve firemní praxi se tato situace velmi liší.

## **Poznání reality, ve které se koučovaný nachází**

Jak uvádí Whitmore (2007, s. 77), po tom, co si koučovaný určil cíle, kterých by chtěl dosáhnout, by měl prozkoumat realitu, ve které se nachází. Poznání reality nám pomůže uvědomit si, na čem vlastně jsme, jaký je výchozí stav před tím, než se vydáme na cestu k cíli.

Někteří namítají, že je nesmyslné stanovovat cíle dříve, než se seznámíme s realitou. Whitmore (2007, s. 77) ale poukazuje na to, že „vést smysluplnou diskusi a rozvíjet ji rozumným směrem není možné, aniž bychom věděli, čeho chceme dosáhnout.“

Abychom mohli důkladně prozkoumat realitu, musíme být objektivní a musíme se rovněž snažit vnímat situaci, ve které se nacházíme, s odstupem. „Vnímat realitu znamená vidět věci takové, jaké jsou ...“ (Whitmore, 2007, s. 77) Aby opravdu mohlo dojít k poznání reality, měl by se kouč snažit klást takové otázky, které od koučovaného vyžadují přesné popisné odpovědi, a které nutí koučovaného uvažovat. To znamená ptát se například: které faktory ovlivnily vaše rozhodnutí? Místo toho bychom kladli otázku: proč jste to udělal? (Whitmore, 2007, s. 78–83)

Domnívám se, že poznání reality, ve které se nacházíme, může být v některých případech nepříjemné, ale bez toho bychom nepřišli na to, na kterých věcech je třeba pracovat, a co je třeba zlepšit.

## **Stanovení alternativních cest k cíli**

Ne vždy se bohužel povede, že cesta, kterou si vybereme, nás spolehlivě dovede k cíli. Proto je důležité mít v záloze ještě další možnosti, ke kterým se můžeme v případě nouze uchýlit.

Domnívám se, že fáze hledání alternativních cest k cíli nám v určitých prvcích může připomínat brainstorming, který má rovněž za cíl shromáždit co největší množství nápadů, rozvíjet kreativní potenciál zúčastněných a podněcovat rozlet fantazie (Reichel, 2009, s. 139–141).

„Smyslem fáze hledání možností není nalézt ‚správnou‘ odpověď, ale vytvořit si seznam co největšího počtu alternativ.“ (Whitmore, 2007, s. 89). Není tak důležitá ani jejich kvalita, ani jejich proveditelnost. Kouč by měl všechny tyto nápady zaznamenávat na papír, koučovaný by se měl vyhnout hodnocení jednotlivých možností, negativnímu myšlení či autocenzuře. Měl by prostě říci vše, co má na jazyku, bez ohledu na to, jak neobvyklý či zdánlivě hloupý nápad je. Proces hledání možností nastartuje naše myšlení a podníká naši tvořivost (Whitmore, 2007, s. 89).

### **Volba cesty k cíli**

Po tom, co si sepíšeme jednotlivé cesty, které by mohly vést k cíli, bychom si měli vybrat jednu z nich. Kouč by nám měl pomoci prostřednictvím správně zvolených otázek uvědomit si, jak by určitý postup, který jsme si zvolili, měl přesně vypadat.

Jak uvádí například Whitmore (2007, s. 95–98), v této fázi koučování by měl kouč koučovanému klást následující otázky: Co přesně uděláte? Kdy to uděláte? Je tato činnost v souladu s konečným cílem? S jakými překážkami se na cestě za cílem můžete setkat? Jakou podporu potřebujete? Kde a jak tuto podporu získáte? Kdo by se o tomto vašem snažení měl dozvědět, kdo by měl být informován?

Dále je nezbytné, aby koučovaný na desetibodové stupnici určil, s jakou jistotou stanovenou činnost opravdu vykoná. Díky tomu kouč zjistí, nakolik vše koučovaný myslí vážně a potažmo za jak obtížný cíl považuje. Pokud koučovaný dospěje k číslu, které je menší než osm, měla by se snížit náročnost daného úkolu (Whitmore, 2007, s. 97–98).

V této fázi by měl kouč rovněž sepsat všechny cíle (akční plán), na kterých se s koučovaným dohodl (Whitmore, 2007, s. 98). Díky akčnímu plánu si uvědomíme, zda jsou naše cíle opravdu realistické a splnitelné (Harvard business school publishing corporation, 2006, s. 34). V akčním plánu by mělo být zaznamenáno, co je třeba vykonat a do kdy budou muset být jednotlivé výkonnostní cíle splněny. Kouč by měl dát koučovanému kopii tohoto listu, aby měl koučovaný přehled, na čem se s koučem dohodl. Po určité době by měl kouč koučovaného kontaktovat, aby zjistil, jak se věci mají, jak klient postupuje na cestě k cíli (Whitmore, 2007, s. 98–99).

„Akční plán je ve své podstatě slib, závazek, který koučovaný dává sám sobě ... Obsah akčního plánu se stává hlavním podkladem pro individuální konzultace a pro veškerou další komunikaci mezi koučem a koučovaným.“ (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 103) S akčním plánem rovněž pracuje přístup řízení pracovního výkonu (Koubek, 2004, s. 82). Domnívám se, že je vhodné akční plán používat i v našem osobním či pracovním životě. Pomůže nám stanovit si priority a rozvrhnout si čas. Já tuto pomůcku využívám například při studiu.

Při četbě odborné literatury jsem se rovněž setkala s autory, kteří při koučování nezmiňují nutnost akčního plánu. Jmenujme například Fischer-Epe (2006) a Gallweyho (2008, 2009, 2010a, 2010b).

## **Zpětná vazba**

Ke koučování rovněž neodmyslitelně patří zpětná vazba. Domnívám se, že poskytnout druhému konstruktivní zpětnou vazbu může být někdy hodně složité. Nevhodně sdělená zpětná vazba může napáchat více škody než užitku. Ten, který obdrží nevhodnou zpětnou vazbu, se například může uchýlit k defenzivnímu chování, k obviňování druhých, nebo k sebelítosti. „Kvalitní, relevantní zpětná vazba je klíčová pro neustálé zlepšování, ať už v zaměstnání, ve sportu nebo kterékoli jiné činnosti. Opravdu kvalitní zpětnou vazbu musíme hledat spíše u sebe

sama, než ji očekávat od odborníků.“ (Whitmore, 2007, s. 144) S tímto tvrzením se úplně neztotožňuji, myslím si, že kvalitní zpětnou vazbu můžeme obdržet i od druhého, nejen od sebe.

Představme si, že náš podřízený vystoupí s prezentací, která nám po obsahové stránce nepřijde moc vhodná. Otázkou může být, jak mu to příhodně sdělit. Rozhodně není dobré zaměstnanci říci: Jste úplně k ničemu nebo: tato prezentace byla absolutně nepřínosná (Whitmore, 2007, s. 139–141). Whitmore (2007, s. 139) uvádí, že „nejhorší zpětná vazba je osobní, zaujatá a hodnotící. Nejefektivnější zpětná vazba je individualizovaná a popisná.“ Domnívám se, že bychom tedy měli podřízenému říci: Zamyslete se, prosím, nad tím, komu má tato prezentace sloužit. Nebo: Co by tato práce měla sdělovat? Jen tyto otázky umožní zaměstnanci na sobě pracovat a zlepšit se, aniž by zakoušel negativní pocity. Na podobný postup poukazuje rovněž Whitmore (2007, s. 140)

Kromě výše zmíněných kritérií Koubek (2004, s. 115) uvádí, že by zpětná vazba měla být poskytována operativně, tedy co nejdříve po vykonané činnosti. Dále by se měla týkat konkrétního chování a naopak by se neměla zakládat na nepodložených pocitech a dojmech. Autoři z Harvard business school publishing corporation (2006, s. 26) píší, že koučovaný by měl dostávat zpětnou vazbu často a pravidelně, nejen na konci koučovacího sezení. Dále uvádějí, že by se zpětná vazba měla zaměřit na chování daného jedince (v tom se shodují s Koubkem), neměla by se naopak týkat vlastností, postojů a osobnostních rysů koučovaného. Při poskytování zpětné vazby bychom se rovněž měli vyhnout zobecňování. Místo toho, abychom například podřízenému sdělili: odvedl jsi opravdu pořádný kus práce, řekněme: oceňuji, že jsi v prezentaci zmínil všechny důležité aspekty tohoto problému. Autoři dále zmiňují, že bychom měli být při dávání zpětné vazby realističtí, měli bychom se tedy zaměřit jen na ty faktory, které může daná osoba ovlivnit, změnit či kontrolovat. Rosinski (2009, s. 167) doplňuje, že při poskytování zpětné vazby bychom měli být upřímní a neměli bychom se snažit danou osobu chránit víc, než je opravdu nutné. Pokud se zpětná vazba týká obzvláště problematických a závažných záležitostí, měli bychom se nejprve snažit navodit atmosféru plnou důvěry. Negativní zpětnou vazbu bychom se měli snažit vyvážit zpětnou vazbou pozitivního rázu. Birch (2005, s. 43) uvádí, že rozhovor,

při kterém kouč podává koučovanému zpětnou vazbu, by se za žádnou cenu neměl zvrhnout ve svalování viny na koučovaného.

Linda Eve Diamond a Harriet Diamond (c2007, s. 99) se domnívají, že pokud není dostatek času na to, aby manažer (nebo také kouč) podal zpětnou vazbu ústně, může ji podřízenému nebo koučovanému sdělit telefonicky nebo poslat e-mailem. Myslím si ale, že osobní setkání je pro poskytnutí zpětné vazby vhodnější, zvláště pokud jde o zpětnou vazbu negativního charakteru.

Někteří autoři zmiňují, že je důležité, aby kouč uměl zpětnou vazbu nejen dávat, ale také přijímat. Autoři z Harvard business school publishing corporation (2006, s. 27–28) uvádějí, že po tom, co kouč obdrží zpětnou vazbu, by se měl vyhnout defenzivním reakcím a měl by koučovanému za sdělený názor poděkovat (ať už tedy za pozitivní nebo negativní zpětnou vazbu), protože zpětná vazba zvyšuje důvěru mezi koučem a koučovaným. Rosinski (2009, s. 168) píše, že zpětné vazbě bychom se měli snažit porozumět, ne s ní souhlasit, nesouhlasit, nebo se snažit ospravedlňovat. „Pro své chování máte dobré důvody. Smyslem zpětné vazby není bavit se o těchto důvodech, ale pochopit, jaké důsledky vaše chování má.“ (Rosinski, 2009, s. 168) Rosinski (2009, s. 168) dále uvádí, že při tom, když nám někdo sděluje zpětnou vazbu, bychom měli aktivně naslouchat. To znamená, že bychom měli klást doplňující otázky, abychom se ujistili, zda jsme zpětné vazbě opravdu porozuměli. Také bychom se měli zajímat o detaily, které by pro nás mohly být podstatné (Diamond, Diamond, c2007, s. 112).

### **Vlastnosti, dovednosti a osobnostní předpoklady, které by měl mít kouč**

Po tom, co jsme vymezili metodu koučování, bychom měli rovněž popsat, jaké osobnostní předpoklady, vlastnosti a dovednosti by měl mít člověk, který by se chtěl věnovat povolání kouče.

Podle mého názoru by měl kouč mít rád práci s lidmi. Dále by měl umět naslouchat,<sup>7</sup> měl by být empatický, trpělivý, charismatický, měl by si být vědom svých silných a slabých stránek, měl by se na sobě sám snažit pracovat a zdokonalovat se. Domnívám se, že koučem by měla být vyzrálá osobnost.<sup>8</sup> Suchý a Náhlovský (2007, s. 25–27) píší, že kouč by měl být laskavý, vyrovnaný a pozitivně orientovaný, měl by se umět ovládat, měl by mít dostatek zkušeností. Dále uvádějí, že kouč nemusí za každou cenu rozumět odborné problematice koučovaných. Tento názor uvádí i Whitmore (2007, s. 54). Domnívám se, že někdy naopak může být na škodu, když je kouč odborníkem v oblasti, ve které se chce koučovaný rozvíjet a zlepšovat. Kouč pak třeba může bojovat s pocitem, že by měl koučovanému poradit, jak má v dané situaci postupovat, což podle mého není při koučování prospěšné.

Podle Whitmora (2007, s. 52) by měl kouč být kromě jiného nestranný a nezaujatý, objektivní, měl by mít dobrou paměť, měl by znát sám sebe, měl by být vnímavý, důvěryhodný, pozorný, měl by být schopen podpořit druhé. Dobrý kouč by se naopak neměl snažit prosazovat se na úkor koučovaných, neměl by být arogantní, direktivní, lhostejný, samolibý. Suchý a Náhlovský (2007, s. 27) píší, že by neměl být manipulativní, pasivní, přezíravý, vznětlivý, sobecký a pesimistický

Jak píše Whitmore (2007, s. 24), abychom mohli úspěšně koučovat, měli bychom „si osvojit mnohem optimističtější představu o skrytém potenciálu lidí, a to všech lidí.“ S tímto tvrzením se ztotožňuji. Domnívám se, že je někdy na škodu uvažovat o zaměstnancích pouze z hlediska jejich výkonu.

Kouč by také měl mít akreditaci (například od České asociace koučů) a měl by mít odpovídající praxi. Aby se kouč mohl dále rozvíjet a pracovat na sobě, měl by si zajistit supervizi (Hejduková, 2007). „Zkušený kouč je zpravidla sám supervizorem dalších koučů a/nebo učí kouče ve výcvikových programech.“ (Hejduková, 2007)

---

<sup>7</sup> Fischer-Epe (2006, s. 22) a Stacke (2005, s. 65) zdůrazňují, že by kouč měl umět především aktivně naslouchat – čas od času by se měl ujistit, zda koučovanému správně porozuměl.

<sup>8</sup> Vyzrálost ale podle mého nesouvisí s věkem. Domnívám se, že i poměrně mladý člověk, který prošel řadou zásadních formujících životních zkušeností, může pomoci druhému rozvíjet se.



### 3 Odlišení metody koučování od metod jiných

Koučování je jedinečná metoda, která nám pomáhá rozvíjet se a dosahovat předem stanovených cílů, ať už v osobním či pracovním životě. Domnívám se, že bychom neměli koučování zaměňovat za další rozvojové či terapeutické přístupy.

Například Fischer-Epe (2006, s. 17) definuje koučování jako kombinaci individuálního poradenství, zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku. Domnívám se, že bychom neměli dávat rovnítko mezi individuální poradenství a koučování. Kouč by neměl klientovi dávat rady, měl by jej vhodně položenými otázkami dovést k vlastnímu vhodnému řešení dané situace. Tak o tom například píše Whitmore (2007, s. 55–63). Rosinski (2009, s. 28) obdobně uvádí, že poradenství nám navrhuje určitá řešení situace, kdežto „koučování se soustřeďuje na proces, jež k němu vede.“

Koučování bychom také neměli zaměňovat s terapií. „Cílem terapie je obvykle zhojit staré emocionální rány ...“ (Rosinski, 2009, s. 28). Naopak koučování se snaží koučovanému pomoci uvědomit si, jak vypadá realita, ve které se nachází, a jak se co nejefektivněji přiblížit ke stanovenému cíli. Koučování tolik nehledí do minulosti<sup>9</sup> a nesnaží se objasnit, proč se koučovaný do určité situace dostal. Nemá ani za cíl řešit traumata z dětství či zlepšovat psychický stav daného jednatelce. Jak ale například uvádí Fischer-Epe (2006, s. 134), při koučování se mohou u klienta dostat na povrch dosud nevyřešené konflikty a nezpracované obsahy, na které může být kouč krátký. „Jestliže kouč nemá terapeutický výcvik a také jinak postrádá zkušenost v zacházení s pocity ... je jistě užitečné, když se rozhovor bude důsledně držet ve věcných vodách odbornosti.“ (Fischer-Epe, 2006, s. 137)

---

<sup>9</sup> Někteří by mohli namítnout, že se rovněž můžeme setkat s terapeutickými přístupy, které se neohlížejí do minulosti, nemají za cíl objasnit, proč se člověk do určité situace dostal, ale snaží se stávající stav řešit. Příkladem může být Gestalt psychologie.

Koučování dále nezaměňujeme s mentoringem. Při mentoringu dává zkušenější zaměstnanec odborné rady kolegovi-nováčkovi či méně zblhlému spolupracovníkovi. Uvádí jej do pracovního procesu a popisuje mu, jak co kde funguje. Zde bych ještě jednou ráda zopakovala, že se domnívám, že by kouč koučovanému neměl radit, měl by jej dobře mířenými otázkami přivést k vlastnímu řešení problému (Whitmore, 2007, s. 55–63). Otázkou je, jak při koučování postupovat, když se nás klient zeptá na náš názor na určitou situaci. Nejschůdnější se mi zdá přístup, který nastiňuje Whitmore (2007, s. 90). Když se nás koučovaný zeptá na náš pohled na určitou věc, měli bychom mu položit otázku: jaká by byla podle vás správná odpověď na tuto otázku, kdybyste ji znal? Domnívám se, že díky tomu se u koučovaného zvýší odpovědnost za danou situaci a nám se nestane, že bychom klientovi poradili něco, co nakonec nezafunguje a my bychom pak za to byli odpovědní.

Jak píše Suchý a Náhlovský (2007, s. 57), kouč mnohdy vstupuje do role „vrby“. „Dobrý kouč musí umět vystihnout, kdy koučovaný potřebuje jen to, aby ho někdo vyslechl. Nechce rady ani otázky, potřebuje prostě někoho, komu důvěřuje a kdo mu věnuje svůj čas, trpělivě mu naslouchá a vyslovené informace nepustí dál.“ (Suchý, Náhlovský, s. 57) S výše zmíněným názorem se neztotožňuji, domnívám se, že koučování by mělo přinášet konstruktivní řešení, na každém sezení by se koučovaný měl dostávat blíže k cíli. Je jistě příjemné, když nás někdo pouze vyslechne, aniž by nám kladl otázky, ale myslím si, že je zbytečné si za tímto účelem platit kouče. Tuto službu může například splnit dobrý kamarád, příbuzný či partner.

Kouče také nezaměňujeme za učitele. Jak píše Paul Birch (2005, s. 1) „kouč nemusí mít lepší znalosti nebo vyšší odbornost než osoba, kterou koučuje.“ Z toho vyplývá, že kouč nemá v popisu práce nám radit, instruovat nás, přednášet nám, měl by nám pouze klást vhodné a dobře mířené otázky.

Autoři z Harvard business school publishing corporation (2006, s. 5) píše, že koučování není příležitostí k opravování chování druhé osoby, ani místem pro to, abychom koučovanému nařizovali, co má udělat, aby dosáhl všech předem stanovených cílů. Whitmore (2007, s. 43) uvádí, že pokud nebudeme lidem

přikazovat, poskytneme jim větší možnost volby a tím uvolníme jejich skrytý potenciál.

## 4 Jednotlivé směry v koučování

Mohli bychom se domnívat, že koučování je poměrně novou metodou rozvoje. Není tomu úplně tak. Například když otevřeme některý z Platónových dialogů, můžeme mít pocit, že postupy, které používal Sókratés, využívají v dnešní době koučové.<sup>10</sup> Sókratés kladl lidem ve svém okolí (často dost nepříjemné) otázky a snažil se je přimět k vlastnímu pohledu či názoru na určitou situaci. Sókratova metoda se nazývala maieutika. Jak píše Sokol (2007, s. 335), slovo maieutika v řečtině znamená porodnické umění, „k němuž svoji činnost přirovnává Sókratés: neučí, nýbrž v rozhovoru pomáhá na svět vlastním myšlenkám jiných.“ Tuto paralelu zmiňují i Whitmore (2007, s. 14) a Rosinski (2009, s. 122). Koučování v pravém slova smyslu se rozvíjí až ve dvacátém století.

### Přístupy ke koučování, které vycházejí ze sportovního prostředí

Domnívám se, že když vyslovíme slovo kouč, většina z nás si například vybaví fotbalového trenéra. Koučování skutečně vychází ze sportovního prostředí (Fischer-Epe, 2006, s. 16). V moderní době je hlavním propagátorem koučování americký trenér a kouč W. Timothy Gallwey. Gallwey (2008, 2009, 2010a, 2010b) přichází v sedmdesátých letech 20. století s metodou, kterou nazývá „Inner Game“. Gallwey v této době působil jako tenisový trenér, přichází s přístupem k trénování svých klientů, díky němuž se diametrálně liší od ostatních trenérů. Nesnaží se opravovat jejich technickou stránku hry, ani jim neříká, co mají a co nemají dělat, spíše se snaží, aby změnili způsob svého myšlení. Podle Gallweyho (*např.* 2010a, s. 67) by koučování měli umlčet kritický hlas ve své hlavě, to především prostřednictvím toho, že se zaměří na faktory, které jsou pro hru nejdůležitější (takzvané kritické proměnné) – při tenise například na tenisový míček. Kouč by

---

<sup>10</sup> Toto přirovnání berme s jistou nadsázkou.

měl koučovanému pomoci soustředit se na tyto podstatné faktory prostřednictvím vhodně položených otázek. Díky tomu pak u koučovaného dojde k automatickému vylepšení technické stránky hry a dosahuje také lepších výsledků. Gallweyho přístup (2008, 2009, 2010a, 2010b) může využít při jakékoliv činnosti, od řešení partnerských konfliktů, přes řízení auta až po vedení porad.

Gallwey napsal řadu publikací, v češtině vyšly například knihy Inner Game pro manažery (2010a) a Inner Game pro golfisty (2010b). V angličtině dále vyšly publikace The Inner Game of tennis (2008), Inner skiing, kterou napsal ve spolupráci s Robertem Kriegelem, kniha The Inner Game of music, kterou napsal společně s Barrym Greenem a publikace The Inner Game of stress (2009), již napsal ve spolupráci s Eddem Hanzelíkem a Johnem Hortonem.

Dalším autorem, který se zásadním způsobem podílí na formování hlavních zásad a pravidel koučování, je John Whitmore, britský pedagog a kouč. S tímto autorem se velmi ztotožňuji a z jeho myšlenek vycházím. Whitmore (2007) do jisté míry navazuje na Gallweyho práci a v profesním životě s ním rovněž spolupracuje. Whitmore se snaží pomocí dobře mířených otázek zvýšit u koučovaných odpovědnost za danou situaci a zlepšit jejich vnímání reality. Whitmore (2007, s. 65) přichází s modelem, který nazývá „GROW“. Kouč by se měl během koučování zaměřit na čtyři následující oblasti: na stanovení cílů (goal setting), na prověření reality (reality), na prozkoumání alternativních možností, díky nimž by bylo možné dojít k cíli (options) a na to, jakou má koučovaný ve skutečnosti vůli se do úkolu pustit (will). Whitmore (2007) napsal knihu, která v češtině vyšla pod názvem Koučování s podtitulem Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti.

Domnívám se, že si můžeme povšimnout, že některé prvky z Whitmoreova (2007, s. 65) modelu „GROW“ jsou velmi podobné těm, které uvádí Birch (2005, s. 9) v modelu „ADAPT“.<sup>11</sup> Oba tyto autoři zdůrazňují, že je důležité posoudit současnou výkonnost koučovaného, neboli poznat realitu, ve které se koučovaný nachází, zmiňují rovněž proces stanovení cílů, píšou rovněž o nezbytnosti kladení otázek.

---

<sup>11</sup> Paul Birch (2005, s. 9) využívá při koučování model „ADAPT“. Abychom mohli tento model uplatnit v praxi, měli bychom posoudit současnou výkonnost koučovaného (asses current performance), rozvinout plán či stanovit cíle, kterých by mělo být dosaženo (develop a plan), podle tohoto plánu jednat (act on the plan), zkontrolovat pokrok koučovaného (progress check), následně bychom měli vést diskusi o možnostech dalšího zlepšení (tell and ask)

Birch (2005) napsal knihu, která vyšla pod českým názvem Koučování, dále je autorem publikace Leadership a spoluautorem knih Teamwork a Kreativita.

### **Koučování, které vychází z psychologických přístupů**

V praxi se kromě přístupů, které vycházejí ze sportovního prostředí, setkáme i se směry, které jsou inspirovány jednotlivými psychologickými přístupy. Jmenujme například „přístup zaměřený na řešení“ (Atkinson, Chois, 2009, s. 13), koučování inspirované humanistickou psychologií, transpersonální koučování, kognitivně-behaviorální koučování, koučování vycházející z Gestalt psychologie, koučování inspirované systemickým přístupem a koučování inspirované „neurovědou“ (Stejskalová, 2009, s. 32–33).

#### **Přístup zaměřený na řešení**

Marilyn Atkinson je kanadská autorka, která se rovněž věnuje problematice koučování. Atkinson (2009, s. 28) v roce 1980 založila takzvanou Erickson college international, která staví na odkazu amerického psychiatra Milтона Ericksona (1901–1980). Přístup ke koučování, se kterým přichází Atkinson (2009, s. 13), můžeme označit jako „přístup zaměřený na řešení“. Atkinson (2009, s. 36–39) říká, že bychom se měli snažit vzít život do vlastních rukou a převzít odpovědnost za svá rozhodnutí. Tento přístup ke koučování se nezaměřuje na minulost koučovaného, hledí především do budoucnosti, hodně pracuje s vizemi. Autorka zdůrazňuje, že bychom si měli klást otázku, zda opravdu žijeme takový život, jaký chceme. Tento přístup staví především na tom, že člověk je „expertem na svůj vlastní život“ (Atkinson, Chois, 2009, s. 15), sám nejlépe ví, co je jeho cílem, v čem by se měl zlepšovat. Rozvoje člověk dosáhne díky takzvaným

„transformačním rozhovorům“ (Atkinson, Chois, 2009, s. 39), které vede s koučem.

### **Koučování inspirované humanistickou psychologií**

Přístup ke koučování, se kterým přichází německá psycholožka Maren Fischer-Epe (2006), je inspirován humanistickou psychologií a systemickým přístupem. Fischer-Epe stejně jako Marilyn Atkinson využívá práce s vizemi. Jak Fischer-Epe (2006, s. 125) uvádí, „vize jsou motivující, emocionálně silně nabitě představy budoucnosti. Zatímco cíle představují už body soustředění určitých snah, jsou vize spíše celostními, dosud neostrými představami s velkou přitažlivostí.“ Kouč by se měl v případě práce s vizemi hypoteticky tázat: Představte si, že se potkáme za deset let. Jste ve své práci velmi úspěšný a spokojený. Co mi o svém životě a profesi budete vyprávět? K jakým změnám ve vašem životě došlo? Díky těmto otázkám si klient uvědomí, jak vypadají jeho přesné představy o budoucnosti a rovněž jak budou vypadat konkrétní cíle, které se budou od náčrtu budoucnosti odvíjet. Na základě těchto cílů pak dojde k plánování všech nezbytných kroků<sup>12</sup> (Fischer-Epe, 2006, s. 125–127).

### **Transpersonální koučování**

Transpersonální koučování je směr, který vychází z humanistické psychologie a z transpersonální psychologie, která navazuje na psychosyntézu. Zakladatelem

---

<sup>12</sup> Podobný postup popisují také Birch (2005, s. 19), Marilyn Atkinson a Rae T. Chois (2009, s. 122–123) a Suchý a Náhlovský (2007, s. 22). „Vize je ... představa budoucího světa a role, jakou chce v tomto světě hrát. Tím rozumíme roli profesní i osobní, ve smyslu úlohy, postavení, vnějšího a vnitřního stavu člověka, pocitu uspokojení a úspěšnosti. Ve vizi budoucnosti se ukazují základní etické hodnoty, které člověk přijal za své.“ (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 22)

psychosyntézy je Freudův žák Roberto Assagioli. Assagioli tvrdí, že většina psychických dysfunkcí pramení z frustrací vyvolaných ztrátou smyslu života (Whitmore, 2007, s. 126).

Tento směr rozpracovává tematiku smyslu života a životní orientace (Whitmore, 2007, s. 124–127). Kouč, který se specializuje na tento přístup, může koučovanému pomoci například v situaci, kdy se setká s něčím, co přesahuje jeho dosavadní zkušenosti a vnímání světa (Halama, 2010, s. 22–23). Kouč také prostřednictvím vhodně zvolených otázek „vede koučovaného k tomu, aby si uvědomil pozitivní potenciál obsažený v určitém problému a aby se rozhodl, co udělá.“ (Whitmore, 2007, s. 126–127) Tento přístup pomáhá koučovanému akceptovat myšlenku, že na cestě za stanoveným cílem se vyskytnou překážky, které je třeba překonat (Whitmore, 2007, s. 126).

### **Kognitivně-behaviorální koučování**

Kognitivně-behaviorální koučování navazuje na práci terapeutů Becka a Ellise. Tento směr pracuje především s vnitřními bloky koučovaného. Cílem tohoto přístupu je pomoci koučovanému rozpoznat jeho vlastní způsob myšlení, díky němuž by mohl sám sobě být koučem (Langrová, 2008, s. 61).

### **Koučování inspirované Gestalt psychologii**

Mezi hlavní představitele Gestalt psychologie řadíme například německého psychologa Maxe Wertheimera. K jeho spolupracovníkům patří Kurt Koffka a Wolfgang Köhler. Tito autoři byli silně ovlivněni filosofickou fenomenologií (Plháková, 2003, s. 23).



Gestalt psychologie především zdůrazňuje prožívání přítomného okamžiku. (Bobek, 2010) Tento přístup rovněž „charakterizuje holistické pojetí psychických jevů ...“ (Plháková, 2003, s. 23) a práce s vizemi a představami klienta (Bobek, 2010).

Myšlenka, která se vynoří z našeho podvědomí či nevědomí, je v Gestalt psychologii nazývána jako figura. To, že se určitá informace či skutečnost v našem vědomí objeví, znamená, že má pro nás nějaký význam. Když je daná figura prožita, ztrácí naléhavost a stahuje se do pozadí. Problém může nastat tehdy, když se nám nepodaří něco dokončit a uzavřít. Vzniká takzvaný neuzavřený tvar. Gestalt psychologie, ale rovněž koučování, které je Gestalt psychologií inspirované, klientovi pomáhá tyto situace uzavřít. Například tak, že si klient danou situaci promítne znovu a vysloví se k ní, nebo si naplánuje kroky, díky nimž by se dala daná situace řešit (Bobek, 2010).

### **Koučování inspirované systemickým přístupem**

Systemický přístup, ať už tedy k terapii, ke koučování, k celému světu, k ostatním lidem, se vyznačuje tím, že se na určitý systém díváme jako na celek, ale rovněž si všímáme jeho jednotlivých částí a vztahů mezi nimi (Parma, 2006, s. 22–23).

Systemická terapie i systemické koučování využívají poznatky z kybernetiky, kybernetiky druhého řádu, z teorií synergetiky a chaosu, z principů homeostázy a autopoiezy živých organismů a z konstruktivismu. Podle principu autopoiezy systémy dělají to, co odpovídá jejich sebeorganizaci, jejich přirozenosti (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 38–66). Představme si, že chceme ve firmě dosáhnout nějaké změny. S využitím poznatků z principu autopoiezy tedy stačí dát zaměstnancům potřebné impulsy. Systém (v našem případě tým pracovníků) se přemění na základě svých možností a potenciálu. Systemický kouč není odborníkem na to, jak

by měly věci fungovat, měl by především klást důraz na to, aby skupina využila veškerý svůj potenciál (Hejduková, 2007).

### **Koučování inspirované „neurovědou“**

Jednotlivé neurony v mozku jsou propojeny s dalšími neurony prostřednictvím deseti tisíců synapsí (Stejskalová, 2009, s. 32). „Chce-li klient *během koučování (doplnila AG)* něco skutečně změnit, potřebuje přijít na svůj způsob řešení, změnit naučené reakce, neboli – v řeči ‚neurovědy‘ – potřebuje, aby vznikla nová spojení.“ (Stejskalová, 2009, s. 32) Kouč klade koučovanému otázky. Koučovaný by se měl snažit podívat se na daný problém z různých úhlů a propojovat tak oblasti dříve nepropojené. Díky tomu koučovaný přijde na nové nápady, vznikají rovněž nové synapse v mozku (Stejskalová, 2009, s. 32).

Tento přístup řadím pod koučování inspirované jednotlivými psychologickými přístupy, protože zkoumáním procesů v mozku se v psychologii například zabývá takzvaný biologický přístup (Plháková, 2005, s. 19).

### **Zhodnocení přístupů ke koučování, které vycházejí z psychologických přístupů**

Přístupy ke koučování, které jsou inspirovány jednotlivými psychologickými směry, můžeme využít i ve firemním prostředí. Aby mohl kouč některý z těchto přístupů uplatnit, je třeba, aby měl odpovídající terapeutický výcvik a praxi. Tento požadavek sice klade na kouče větší nároky, ale zaručí vyšší kvalitu poskytovaných služeb.

Můžeme si povšimnout, že výše zmíněné směry často pracují s vizemi daného klienta, jsou zaměřené na přítomnost či budoucnost koučovaného, kladou důraz na klientovu aktivitu a na to, že koučovaný nejlépe ví, jaké řešení je v dané situaci nejlepší.

## **5 Porovnání jednotlivých přístupů ke koučování**

Jak už jsem výše zmínila, přístup W. Timothyho Gallweyho vychází ze sportovního prostředí. Philippe Rosinski staví koučování na využití jednotlivých odlišností mezi kulturami. V této kapitole tyto přístupy vymezuji, porovnávám z hlediska jejich podobnosti a popisuji jejich použitelnost ve firemním prostředí.

### **Timothy Gallwey a jeho přístup ke koučování**

Přístup ke koučování, se kterým přichází Timothy Gallwey (2008, 2009, 2010a, 2010b), americký poradce a kouč, vychází ze sportovního prostředí. Jak už jsem výše zmínila, Gallwey v sedmdesátých letech 20. století působil jako tenisový trenér. Přichází s diametrálně odlišným přístupem k trénování svých klientů. Nesnaží se jako většina sportovních koučů zlepšit jejich technickou stránku hry pomocí příkazů a poukazování na to, co dělá daná osoba chybně. Myslím si, že Gallweyho přístup ke koučování by se dal označit jako nedirektivní.

Metoda, kterou Gallwey (2008, 2009, 2010a, 2010b) nazval „Inner Game“, staví především na tom, že bychom se měli snažit odstranit mentální příčiny chyb, kterých se lidé dopouštějí, než se pokoušet napravovat vnější projevy těchto příčin. Gallwey (2010b, s. 35) ale uvádí, že pro to, abychom mohli dobře hrát nějakou hru, je nezbytné, abychom dovedli koordinovat své pohyby, měli bychom také chápat technické prvky dané hry.

Gallwey (2008, s. XVII., 2010b, s. 27) píše, že „základní příčiny chyb, jichž se hráči při tenisu dopouštějí, je nutné hledat v jejich myšlení, přičemž spíše než ignorování mechaniky pohybu jsou jimi pochybnosti, napětí a nedostatečné soustředění na hru.“ Samozřejmě, toto tvrzení neplatí pouze pro tenis. Domnívám se, že pochybnosti, nedostatečné soustředění i napětí nás mohou zablokovat při jakékoliv aktivitě.

Když se věnujeme nějaké činnosti, často k nám v hlavě promlouvá kritický hlas. Při hraní tenisu nás například může upozorňovat na obtížnost úderu, který bude následovat. Může také vyslovovat pochybnosti nad tím, zda se nám tento úder opravdu povede. Tento vnitřní dialog nám rozhodně nepomáhá učit se ani podávat dobré výkony. Spíše naopak (Gallwey, 2010a, s. 29).

Kritický hlas, který k nám promlouvá, Gallwey (2008, 2009, 2010a, 2010b) ve svých knihách označuje jako „První Já“. Často to může být nejen kritika, která pochází od nás samých, může to být i hlas někoho jiného, který nás v minulosti stejným způsobem kritizoval.

Gallwey (2008, s. 17, 2010a, s. 30) uvádí, že nejlepší výkon podáváme tehdy, když náš vnitřní kritický hlas nezasahuje do vykonávané aktivity. Cílem metody „Inner Game“ je tedy snaha o to, abychom tuto kritiku potlačili či omezili na minimum a naučili se „nehodnotícímu vnímání“ (Gallwey 2008, s. 17, 2010a, s. 30), které nám to umožní. Domnívám se, že když se zaměřujeme na nějaký jev, vnímání této skutečnosti je pokaždé do určité míry hodnotící. Gallwey označením „nehodnotící vnímání“ míní ten proces, kdy se soustředíme na něco jiného než na to, co bychom rádi zlepšili a co děláme špatně, a zároveň to nedoprovázíme kritickým hodnocením, které jednoznačně zhoršuje náš výkon. Aby se nám to podařilo, měli bychom se naučit vnímat kritické proměnné, tedy ty aspekty, které jsou pro naši činnost nejdůležitější. Kouč by nám měl pomoci soustředit se na tyto jevy díky tomu, že nám bude klást otevřené otázky. Při tenisu je například dobré zaměřit pozornost na tenisový míček. Kouč by se nás tedy měl ptát: letí míč po dotyku s raketou po sestupné nebo vzestupné dráze, nebo letí vodorovně? Jak vysoko míček letí nad sítí? (Gallwey, 2010a, s. 30–33)

„Nehodnotící vnímání“ je tedy vnímáním reality, díky němuž vidíme věci takové, jaké jsou (Gallwey, 2010a, s. 33). O nezbytnosti vnímání reality a uvědomění si situace, ve které se nacházíme, píše rovněž Whitmore (2007, s. 77–88) a Birch (2005, s. 9).

Gallwey (2010a, s. 24–25) zdůrazňuje, že je velmi důležité, aby instruktor neřikal svému svěřenci (nebo tedy kouč koučovanému), co má a co naopak nemá dělat. Tyto pokyny nám pak totiž může opakovat náš vnitřní kritický hlas, což opět brzdí

naš výkon. Autor dále říká, že všichni klienti, se kterými se jako tenisový instruktor setkal, se snažili zlepšit určitou stránku hry a od něj očekávali, že jim poskytnou cenné rady, jak toho mají dosáhnout. Gallwey (2010a, s. 24–25) ale dále uvádí, že tito lidé se často zlepšili až tehdy, když přestali myslet na to, že by se zlepšit chtěli.

Abychom se mohli neustále zlepšovat ve všech směrech našeho konání, je důležité mít důvěru v „přirozený“<sup>13</sup> (Gallwey, 2010a, s. 34) a nenásilný proces učení se. To znamená, že kouč by se neměl snažit kontrolovat proces učení, neměl by koučovaného neustále korigovat. Měl by naopak být trpělivý, aby se student mohl učit vlastním tempem (Gallwey, 2010a, s. 33). „Když student vidí, že se neustále zlepšuje, aniž ho někdo instruuje a říká mu, co by měl a co by neměl dělat, jeho sebedůvěra roste.“ (Gallwey, 2010a, s. 34) Tento člověk si pak uvědomí, že se učí jiným způsobem, než bylo dříve obvyklé. Můžeme zde tedy pozorovat „přirozený“ způsob učení, na rozdíl od toho vynuceného (Gallwey, 2010a, s. 34).

Otázkou ale je, zda si student či koučovaný nemůže říci, že už trenéra nepotřebuje, když mu jde učení vlastně „samo od sebe“. Domnívám se ale, že kouč může být užitečný, i když neudílí koučovanému rady. V tom ani podstata koučování nespočívá. Kouč může koučovanému pomoci zlepšovat soustředění a nehodnotící vnímání reality. O tom svědčí například metoda „Inner Game“ (Gallwey, 2008, 2009, 2010a, 2010b) nebo i Whitmorův (2007, s. 65) přístup „GROW“.

„Přirozený“ proces učení rovněž vychází z toho, že je třeba ptát se studenta nebo tedy koučovaného, v čem by se chtěl zlepšit a proč. Obsah lekce tedy nestanovuje trenér. Student pak díky tomu pociťuje větší zodpovědnost za dosažení cíle a proces učení jej rovněž více baví. Někteří žáci či studenti jsou zvyklí na model učení se založeném na příkazech, proto pro ně může být tento model obtížněji akceptovatelný (Gallwey, 2010a, s. 34–36).

---

<sup>13</sup> V odborné literatuře se setkáváme s termíny celoživotní učení, všeživotní učení, formální, neformální a informální učení (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 24). Označení „přirozený“ proces učení - v anglickém originále natural learnin (Gallwey, 2008, s. 22) - nepovažujeme za odborný pojem srovnatelný s výše zmíněnými pojmy.

## Philippe Rosinski a jeho přístup ke koučování

Philippe Rosinski (2009, s. 26) definuje koučování jako „umění pomáhat a usnadňovat lidem uvolnit jejich potenciál s cílem dosahovat smysluplných, významných cílů.“ Rosinski ale svůj přístup ke koučování staví především na tom, že bychom se měli snažit vnímat a využívat jednotlivých odlišností mezi kulturami. Byť se domnívám, že to někdy může být možná obtížné.

Rosinski (2009, s. 18–19) píše, že „koučování, které přesahuje rámec jednotlivých kultur, využívá existenci různých pohledů na svět, pracuje s nimi a rozšiřuje tak spektrum možností, které máme. Tím umožňuje rozvinout potenciál lidí ještě více než tradiční koučování.“ Bohužel, někdy se nám při koučování nemusí nepodařit využít odlišností jednotlivých kultur a můžeme se chytit do pasti etnocentrického přístupu. Etnocentrismus je představa, že naše kultura je důležitější než ty ostatní (Rosinski, 2009, s. 54). Murphy (2010, s. 37) poznamenává, že etnocentrismus označujeme situaci, „kdy jsou jiné kultury posuzovány podle našich vlastních měřítek.“ „Etnocentrismus má tři formy: ignorování kulturních odlišností, jejich negativní hodnocení, zlehčování a podceňování jejich významu.“ (Rosinski, 2009, s. 54) Opakem etnocentrismu je kulturní relativismus. O tomto pojmu se zmiňuje například Murphy (2010, s. 37). „Pokud přistupujeme ke kulturním odlišnostem z etnorelativistických (či jak píše Murphy kulturně relativistických – *doplnila AG*) pozic, vnímáme je jako nevyhnutelné a uznáváme, že náš pohled na svět nemusí být v souladu s pohledem všech lidí. Nemáme přitom pocit ohrožení a chceme se dovědět o odlišnostech, jež si uvědomujeme a dříve jsme je hodnotili negativně...“ (Rosinski, 2009, s. 58) Kouč, který koučuje s ohledem na kulturní relativismus, nebo jak Rosinski (2009, s. 58) uvádí: kouč, který uplatňuje pravidla multikulturního koučování, si uvědomuje jednotlivé odlišnosti, oceňuje je, aniž by rezignoval na svoji vlastní identitu.

Rosinski (2009, s. 71) v souvislosti s koučováním, které přesahuje rámec jednotlivých kultur,<sup>14</sup> zmiňuje pojem „kulturní orientace“. Kulturní orientace nebo chceme-li kulturní odlišnosti Rosinski (2009, s. 72) definuje jako „sklon či dispozici myslet, cítit nebo jednat způsobem určeným kulturou.“ Rosinski (2009, s. 72) uvádí následující příklad: je velmi rozšířený názor, že lidé, kteří pocházejí ze Spojených států, mají tendenci komunikovat velmi otevřeně a přímočaře. Lidé, kteří pocházejí z odlišných kultur, mohou tento přístup brát jako urážlivý a nepříjemný. Domnívám se ale, že bychom se na kulturní orientace neměli dívat jako na něco „černobílého“. O tom píše i Rosinski (2009, s. 72). Člověk pocházející ze Spojených států například nemusí mít tendenci v každé situaci komunikovat přímo a otevřeně. Může na ose orientace na přímou komunikaci – orientace na nepřímou komunikaci vykazovat tendenci komunikovat otevřeně a přímo na osmdesát procent ze sta. Kulturní orientace bychom se měli naučit vnímat, rozlišovat a na základě nich bychom měli vytvořit „schéma kulturních orientací“ (Rosinski, 2009, s. 71) jednotlivých koučovaných, týmů či firem. Rosinski (2009, s. 71) píše, že schéma kulturních orientací nám umožní posoudit kulturní odlišnosti jednotlivých kultur a dovolí nám rovněž těchto odlišností využít.

Rosinski (2009, s. 98–136) uvádí, že jednotlivé kultury se mohou lišit v následujících kategoriích: ve vnímání moci a odpovědnosti, v přístupu k řízení času, ve vnímání identity a smyslu (života), ve vnímání území a hranic (ve fyzickém i psychickém smyslu), ve využívání jednotlivých organizačních uspořádání, při používání komunikačních vzorců, na základě využívání jednotlivých přístupů k myšlení.

Na základě schématu kulturních orientací můžeme posoudit kulturní profil koučovaného, firmy nebo týmu. „Aby si koučovaní mohli sestavit vlastní kulturní profil, musí chápat podstatu každé dimenze a na základě svých zkušeností zvážit, k čemu mají sklon.“ (Rosinski, 2009, s. 75)

---

<sup>14</sup> Pojmem kultura rozumíme synonymum slova civilizace, ale také jejích výtvarky: jak vědu, umění, ale i předměty denního užití. Kultura je rovněž souhrn základních hodnot a postojů, které jsou předávány dalším generacím (Tureckiová, 2004, s. 132).



## Porovnání Gallweyho a Rosinskiho přístupu ke koučování

Domnívám se, že by se mohlo zdát, že jsou výše zmíněné přístupy diametrálně odlišné. Gallweyho přístup vychází ze sportovního prostředí, Rosinski staví svůj přístup ke koučování na uvědomění si jednotlivých odlišností mezi kulturami a na jejich následném využití v praxi. Přesto ale můžeme říci, že Gallweyho i Rosinskiho přístup ke koučování mají mnoho společného. Tyto prvky popisují v následujícím textu.

Gallwey (*např.* 2010a, s. 33) ve svých knihách zmiňuje, že bychom se měli naučit „nehodnotícímu vnímání“ věci kolem nás, měli bychom se tedy snažit vnímat realitu, ve které se nacházíme. Rosinski (2009, s. 25) obdobně poznamenává že „koučování pomáhá koučovaným podívat se na věci kolem sebe s odstupem...“ Domnívám se, že jen díky tomu si uvědomíme realitu, tedy výchozí stav věci před tím, než se vydáme na cestu k cíli. Rovněž se budeme soustředit na prvky, které jsou pro danou činnost nejdůležitější.

Gallwey (*např.* 2010a, s. 87–104) uvádí, že kouč by měl koučovanému pomoci soustředit se na kritické proměnné, tedy na ty věci, které jsou při určité činnosti nejdůležitější. Měl by toho docílit správně položenými (otevřenými) otázkami. Rosinski (2009, s. 27) shodně uvádí, že kouč pomáhá koučovaným určit, „co je pro ně významné a co může dát jejich životu smysl a učinit ho příjemným a radostným.“ Z tohoto citátu vysuzují, že kouč pomáhá koučovanému uvědomit si priority právě prostřednictvím vhodně položených otázek.

Rosinski i Gallwey shodně píší, že koučování by mělo koučovanému pomoci na cestě za určitým cílem. „Koučování se zaměřuje na konkrétní účinky, dopady a výsledky; koučování pomáhá formulovat cíle a dosahovat jich ...“ (Rosinski, 2009, s. 26)

Dalším prvkem, který je při koučování nezbytný, je odpovědnost, kterou by měl koučovaný pocítovat v souvislosti s plněním stanovených cílů. Gallwey (*např.* 2010a, s. 34) píše, že by koučovaný měl určit, čemu by se chtěl během lekce

(koučování) věnovat, na čem by chtěl pracovat. Jen díky tomu bude koučovaný pociťovat větší odpovědnost za celý koučovací proces. Rosinski (2009, s. 26–27) uvádí, že „pokud má *koučování (doplnila AG)* vytvořit opravdové zaujetí a odhodlání dosáhnout vytyčených cílů, tyto cíle jim (*koučovaným*) nelze uložit nebo ‚prodat‘, ale musí souznít s jejich vnitřními, niternými motivy a hodnotami ...“ Domnívám se, že pokud bude koučovaný pracovat jen na cílech, které si sám vytyčil, bude za celý proces pociťovat větší odpovědnost a bude mít větší motivaci dojít k cíli.

Ve druhé kapitole zmiňuji, že při koučování je nezbytné kladení otázek, stanovení cílů, uvědomění si reality, ve které se nacházíme, odpovědnost za celý koučovací proces, stanovení alternativních cest k cíli, výběr konkrétní cesty, která by nás měla dovést k cíli, akční plán a zpětná vazba. Můžeme si všimnout, že s mnoha těmito prvky Gallwey i Rosinski pracují.

### **Využití Gallweyho a Rosinskiho přístupu ke koučování ve firemním prostředí**

Dva výše zmíněné přístupy jsou rovněž použitelné ve firemním prostředí. Můžeme si všimnout, že Gallwey (*např.* 2010a, s. 33) ve svém přístupu ke koučování klade důraz především na schopnost „nehodnotícího vnímání“. Když se plně soustředíme na to, co se děje kolem nás, můžeme se rozvíjet a dosahovat lepších výsledků. Soustředění se na takzvané kritické proměnné můžeme tedy použít i ve firemní praxi. Gallwey (2010a, s. 84–86) uvádí příklad, že schopnost plného soustředění si nejlépe nacvičíme při komunikaci s ostatními. Při hovoru se svými spolupracovníky, podřízenými či nadřízeným bychom se měli snažit vnímat pouze to, co říkají oni, ne to, jak nám jejich promluvy komentuje a hodnotí náš vnitřní kritický hlas. Domnívám se, že pro udržení soustředění je důležité, abychom dostávali přiměřené pracovní úkoly. Sami určitě máme zkušenost s tím, že když dostaneme příliš obtížný úkol, na který nemáme dostatek schopností či znalostí, můžeme z toho být rozčarování, nervózní a soustředění tím trpí. Naopak příliš jednoduchá práce nás může nudit a nesoustředíme se rovněž. Dobré by tedy

bylo, aby byla naše pracovní náplň přiměřeně obtížná a abychom na ní pokaždé mohli najít něco zábavného, co by nám pomohlo při soustředění.

Ve firemním prostředí můžeme soustředění na kritické proměnné uplatnit i v následujícím případě. Představme si,<sup>15</sup> že jeden ze zaměstnanců má za úkol vystoupit před všemi svými kolegy s prezentací na téma hospodářské výsledky za minulé čtvrtletí. Tento pracovník si o sobě myslí, že není dobrým řečníkem, a před velkým publikem je vždy hodně nervózní. Jeho téma dosahuje takových rozměrů, že ji často doprovázejí i různé psychosomatické projevy. Před samotným vystoupením jej trápí pochybnostmi o budoucím výkonu. Aby mohl tento člověk podat co nejlepší výkon bez pocitu nejistoty, měl by se zaměřit na kritické proměnné, v tomto případě na svoje publikum. Měl by se snažit vnímat, jak jeho kolegové na sdělený obsah reagují, pokud pokládají doplňující otázky, tak jakým tónem tak činí, zda jsou rozhořčení, nebo potěšeni a tak dále. Díky tomu se této osobě podaří umlčet vnitřní kritický hlas a bude se moci lépe soustředit na samotnou prezentaci.

Rosinskiho přístup ke koučování můžeme rovněž využít ve firemním prostředí. Domnívám se, že v dnešní době se v mnohých firmách, které se pohybují na českém trhu, můžeme setkat s kulturně různorodým pracovním prostředím. V jednotlivých týmech se mohou vyskytovat pracovníci, kteří se liší národností, náboženstvím, barvou pleti, kulturním prostředím, ze kterého pocházejí, ale také normami, hodnotami a zvyky. Tento fakt můžeme přisuzovat například globalizačním tendencím. Domnívám se, že u nás je tato situace markantnější až po revoluci. Linda Eve Diamond a Harriet Diamond (c2007, s. 120) uvádějí, že pokud pracujeme s někým, kdo pochází z jiného kulturního prostředí, než ze kterého pocházíme my, měli bychom se snažit uvědomit si jednotlivé kulturní odlišnosti a respektovat je. Uvědomění a respekt nám pomohou tehdy, když se daná osoba chová jinak, než jak je v naší kultuře zvykem. Ačkoliv nemůžeme porozumět každé kultuře, se kterou se setkáme, musíme mít na paměti, že kulturní rozdíly opravdu existují.

---

<sup>15</sup> Tento příklad jsem napsala na základě inspirace obdobným příkladem v Gallweyho knize (2010a, s. 87–104).

Rosinski (2009, s. 18) píše, že v multikulturním prostředí se musejí naučit fungovat i koučové, musejí brát v potaz kulturní prostředí, ze kterého daný jednatel pochází, ale rovněž se musejí naučit využívat jednotlivých rozdílů mezi kulturami. Domnívám se, že kulturně různorodé firemní prostředí klade na kouče zvýšené nároky. Nejenom z hlediska toho, že si musejí uvědomovat jednotlivé kulturní rozdíly a musejí s nimi pracovat, ale i z hlediska jazykové vybavenosti.

## 6 Využití metody koučování v prostředí organizace

Koučování je metoda rozvoje, díky níž lidé dosahují vyšší výkonnosti a produktivity. Koučování rovněž umožňuje učit se rychleji než obvykle, zvyšuje radost z učení, ve firemním prostředí zlepšuje vztahy na pracovišti (příkladem může být koučování týmů). Koučování také podněcuje tvůrčí myšlení. Pokud manažer využívá koučování k řízení týmu, jeho podřízení jsou pak motivovanější. Především z toho důvodu, že určitý úkol plní proto, že sami chtějí, ne proto, že musejí (Whitmore, 2007, s. 171–172).

Pokud se zaměstnavatel rozhodne použít k rozvoji svých zaměstnanců koučování, měl by předem stanovit, jakých cílů by touto rozvojovou metodou mělo být dosaženo, kdo bude koučován, jakou podobu by koučování mělo mít, kdo bude zaměstnance koučovat, jak dlouho by koučovací proces měl trvat,<sup>16</sup> kolik koučovacích sezení by v této době mělo proběhnout, kde se koučování bude odehrávat,<sup>17</sup> a jaký obnos je firma ochotna a schopna do koučování investovat. Otázkou také je, jak při koučování postupovat, pokud se ve firmě vyskytují národnostně a kulturně různorodé týmy. S tím by si ale měl zkušený kouč poradit.

Jak uvádí Fischer-Epe (2006, s. 19), firmy se často uchylují ke koučování, pokud dojde k fúzi či se změní pracovní náplň v daném týmu či společnosti. Domnívám se, že se bohužel může stát, že je koučování často povinné pro ty pracovníky, kteří nemají požadované výsledky či výkon. Myslím si ale, že při koučování je dosaženo lepších výsledků, pokud je dobrovolným procesem. Pracovník by měl chtít na sobě pracovat a zlepšovat se. Pokud je zaměstnancova účast na koučování povinná, pak je podle mě důležité, aby měl daný pracovník alespoň možnost stanovit, na jakých cílech by chtěl pracovat a v jaké oblasti by se rád rozvíjel.

---

<sup>16</sup> Například Stacke (2005, s. 83) uvádí, že doba, která je potřebná pro úspěšné koučování, je různá. Drobný problém může být vyřešen během dvou až tří setkání. Pro dosažení rozvoje v určité oblasti je třeba osmi až dvanácti dvou až tříhodinových setkání, která jsou rozvržena do několika měsíců. Je samozřejmé, že názory na tuto problematiku se mohou u jednotlivých autorů lišit.

<sup>17</sup> Většina autorů se shoduje, že místo, kde se bude odehrávat koučovací sezení, by mělo být klidné a tiché. Mělo by to rovněž být „neutrální území“, ne tedy kancelář nadřízeného. „Ideální prostředí je uvolněné a domácí, navozující nenucenou atmosféru pro kouče i koučované.“ (Birch, 2005, s. 32)

Koučování zpravidla nebývá metodou, kterou by byli rozvíjeni všichni zaměstnanci v organizaci. Bývá určeno především manažerům a zaměstnancům s potenciálem dalšího růstu. Koučovat zaměstnance může interní nebo externí kouč. Co se týče podob koučování, rozlišujeme individuální koučování, koučování týmů (nebo také skupinové koučování), koučování sebe sama a koučování jako přístup k řízení zaměstnanců. Dále v textu zmiňuji, že koučování sebe sama nepovažuji za plnohodnotnou rozvojovou metodu, ale spíše jako pomůcku, která by nám měla pomoci na cestě k předem stanovenému cíli.

Domnívám se, že koučování by mělo být důvěrným procesem, to znamená, že všechny informace, které koučovaný koučovi poskytne, by měly zůstat v tajnosti. Koučovaný by tedy měl mít jistotu, že pokud se koučovi svěří se svým pracovním problémem, nedozví se o něm hned jeho nadřízený. Je samozřejmé, že manažer bude chtít vědět, jak se koučovací proces vyvíjí, zda se koučovaný blíží k předem stanoveným cílům. Proto je předem nutné stanovit, o jakých věcech bude nadřízený informován a o jakých už nikoli. „Pokud je kouč externista a smlouva je financována firmou, může se stát, že tato bude vyžadovat hodnocení uskutečněných pokroků.“ (Stacke, 2005, s. 83)

Při koučování je velmi důležité, aby koučovaný věřil v koučovy schopnosti. Myslím si ale, že je rovněž nezbytné, aby koučovaný věřil ve svoje vlastní schopnosti a v to, že se mu podaří dosáhnout cíle. O tom píše například Birch (2005, s. 53). Otázkou je, jaký by měl mít kouč s koučovaným vztah. Suchý a Náhlovský (2007, s. 45) míní, že pokud vztah kouče a koučovaného přeroste v přátelství, které zasahuje i do osobního života obou zúčastněných, kouč pak může ztratit od koučování jistý odstup. Myslím si, že v některých případech nemusí vadit, když je kouč přítel koučovaného, přesto je možná lepší udržet vztah na profesionální rovině.

Stacke (2005, s. 83) uvádí, že před zahájením koučování, by se kouč měl s koučovaným dohodnout na používaných metodách, na finančních podmínkách a na počtech setkání, která by měla proběhnout. Domnívám se, že v případě koučování ve firemním prostředí budou finanční podmínky zajímat spíše zaměstnavatele a útvar, který má na starosti vzdělávání a rozvoj pracovníků, než

koučovaného zaměstnance. Birch (2005, s. 39) píše, že na prvním setkání kouče a koučovaného (nebo také na prvním setkání kouče a zástupce dané firmy) by se měla probrat všechna práva a povinnosti, která z koučování plynou. Mělo by se prodiskutovat, co může kouč dané osobě či organizaci nabídnout, co může naopak očekávat, co si slibuje firma od koučování a co naopak může nabídnout.

Jak uvádí Fischer-Epe (2005, s. 35), když se kouč poprvé setká s koučovaným, snaží se nejprve zjistit, s kým se vlastně setkal. Potom se kouč snaží informovat, jakých cílů by chtěl koučovaný dosáhnout. Myslím si, že se někdy může bohužel stát, že zaměstnanec nebude moci stanovit cíle koučování podle svých představ a bude ovlivňován požadavky nadřízeného a potřebami organizace. Otázkou pak je, nakolik se zaměstnanci podaří splnit cíle a rozvíjet se, za předpokladu, že se nepodílel na stanovení cílů, nebo pokud není s cíli vnitřně ztotožněn. Whitmore (2009, s. 71) ale píše, že „dokonce i tehdy, když o určitém cíli není možné diskutovat a je nezbytné ho přijmout tak, jak byl stanoven, je možné koučováním docílit, aby se s ním lidé ztotožnili a vzali ho za svůj.“<sup>18</sup>

Domnívám se, že po fázi stanovení cílů, by měl kouč koučovanému pomoci prostřednictvím vhodně zvolených otázek poznat realitu,<sup>19</sup> ve které se nachází. Koučovaný by se pak měl snažit vymyslet co největší možný počet alternativ, které by jej mohly dovést k cíli, a poté by si měl jednu z nich vybrat. Kouč by se pak měl koučovaného tázat, co by měl přesně udělat pro to, aby došel k cíli, kdy by to měl udělat, co by mu v cestě za cílem mohlo pomoci a co by jej naopak mohlo brzdit. Domnívám se, že je rovněž velmi důležité, aby se koučovaný sám sebe tázal, co získá tím, když úspěšně dojde k cíli, co tím naopak může ztratit a jak také pozná, že k cíli došel. Kouč by měl koučovanému pomoci prostřednictvím správně položených otázek uvědomit si, do kdy by měl splnit jednotlivé výkonnostní cíle, aby bylo možné bez větších obtíží dosáhnout cíle konečného. S tím také souvisí sepsání akčního plánu, díky němuž bude mít koučovaný všechny výkonnostní cíle i cíl konečný před očima. Jak píše Whitmore (2007, s. 97–98), kouč by měl také

---

<sup>18</sup> Představme si například, že v organizaci je třeba přijmout nová bezpečnostní pravidla. Manažer by měl v týmu zorganizovat diskusi, při které by jeho podřízení měli přijít s vlastními bezpečnostními pravidly. Velmi často se pak stává, že pravidla, která vymyslí zaměstnanci, se velmi podobají pravidlům závazným. Pokud se pravidla navržená pracovníky maličko liší, je třeba jen drobného poupravení podle vzoru pravidel závazných. (podle Whitmore, 2007, s. 71)

<sup>19</sup> Tato doporučení píše na základě inspirace Whitmorovou (2007) a Stackeho knihou (2005).

koučovaného požádat, aby na desetibodové stupnici určil, s jakou určitostí dané úkoly a činnosti opravdu vykoná. Díky tomu kouč zjistí, nakolik koučovaný myslí koučovací proces vážně a potažmo za jak obtížný cíl považuje. Pokud koučovaný dospěje k číslu, které je menší, než osm, měla by se snížit náročnost daného úkolu. Domnívám se, že kouč by si také měl čas od času ověřit, jak si koučovaný na cestě k cíli vede a měl by mu pravidelně poskytovat zpětnou vazbu.

Myslím, že koučování nemusí najít podporu ve všech organizacích. Například ve firmách, kde se brání změnám či novým rozvojovým metodám, nebo ve společnostech, ve kterých je zažitý direktivní přístup k řízení zaměstnanců. Whitmore (2007, s. 168) poukazuje na to, že někteří manažeři si mohou myslet, že koučování již k řízení zaměstnanců používají, proto se domnívají, že již nemusejí na svém přístupu nic měnit. Může se ale stát, že tito lidé o koučování mnoho nevědí.

Birch (2005, s. 64) uvádí, že koučovací proces se nemusí omezovat pouze na osobní setkání mezi koučem a koučovaným. Může probíhat i telefonicky, přes internetový chat, po e-mailu nebo prostřednictvím klasické pošty. Myslím si, že je dobré vědět, že je možné v případě nutnosti zastihnout kouče například i na telefonu, přesto se ale domnívám, že je lepší řešit určitá témata při osobním setkání.

Myslím si, že koučování je ve většině případů třeba doplnit dalšími vzdělávacími aktivitami. Koučování nemůže být rozhodně považováno za jedinou metodu, která by byla v organizaci používána ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců.

### **Individuální koučování**

Individuální koučování je metodou rozvoje, při které se kouč během koučovacího sezení věnuje pouze jednomu klientovi. Ve firemním prostředí může pracovníka koučovat interní či externí kouč. Interní kouč může být zaměstnancem oddělení vzdělávání a rozvoje, pokud ve firmě toto oddělení není, tak pracovníkem personálního oddělení nebo nadřízeným koučovaného. Externí kouč není



zaměstnancem dané firmy. Položme si otázku, jak poznáme, že je kouč, jehož služby chceme využít, opravdovým profesionálem. Můžeme se jednat spolehnout na doporučení někoho, kdo má s koučováním zkušenosti. Určitou známkou kvality rovněž může být, pokud kouč má akreditaci od České asociace koučů, od International coach federation nebo od European mentoring and coaching council. Domnívám se ale, že se nejlépe přesvědčíme o koučových kvalitách až při koučovacím sezení.

V organizacích je individuální koučování určeno především pro „manažery s potenciálem dalšího růstu, manažery po nástupu do nové pozice, manažery s nějakým problémem, talentované zaměstnance, kteří se připravují na převzetí vedoucí pozice.“ (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 43)

Domnívám se, že jednou z hlavních nevýhod individuálního koučování může být to, že vyjde dražší, když zaplatíme všem členům určitého týmu individuální koučování, než kdybychom jim zaplatili například koučování skupinové. Z toho důvodu pak organizace třeba nemůže nebo nechce individuální koučování dopřát všem, nebo alespoň všem z řad managementu. Výhodou je naopak to, že při individuálním koučování se pozornost kouče upírá pouze na jednoho člověka. Kouč se mu pak může více a intenzivněji věnovat.

### **Koučování týmů**

„Tým má svoji vlastní dynamiku. Má své problémy, má své prohry, své radosti. Vztahy v něm jsou v neustálém vývoji. Tým se nerovná součtu jedinců, kteří ho tvoří, je radikálně jiný. Zástup objektivních a zralých osob, bereme-li je izolovaně, nemusí automaticky tvořit dospělý, objektivní a zralý tým.“ (Stacke, 2005, s. 87) Jak píše Rosinski (2009, s. 35), při koučování týmů pomáhá kouč zaměstnancům jednak dosahovat jejich osobních cílů, ale pomáhá jim i dosáhnout takzvané synergie týmu jako celku, kdy je pak výkon vyšší než jen pouhý součet výkonů všech členů týmu.

K týmovému koučování firmy přistupují například při reorganizaci týmů, při změně pracovní náplně dané skupiny, nebo jak například uvádějí Suchý a Náhlovský (2007, s. 46), při řešení společných úkolů.

Týmy může rovněž koučovat interní nebo externí kouč, stejně jako u individuálního koučování. Skupinové koučování je často využíváno v oblasti nižšího managementu. Koučovaná skupina se obvykle skládá ze šesti až deseti lidí (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 45–46). Šubrtová, Ponděliková a Krása uvádějí (2010, s. 24), že optimální velikost skupiny je pět až sedm lidí. Domnívám se, že rozpětí velikosti koučované skupiny se ve firemní praxi může ještě lišit od těchto dvou uvedených případů. Suchý a Náhlovský (2007, s. 47) píše, že na koučování týmů také často navazují individuální konzultace.

Týmové koučování podle Šubrtové, Pondělikové a Krásy (2010, s. 24) „pomáhá reflexi, spolupráci, praktické aplikaci nových poznatků i vyřešení ‚neřešitelných‘ problémů. To, že si jeden koučovaný najde cestu, o níž do té doby nevěděl, inspiruje ostatní ve skupině a dává jim naději, že se jim podaří něco podobného.“ Stacke (2005, s. 86) uvádí, že než začneme s koučováním týmu, měli bychom se nejprve ptát, jaká je povaha našeho týmu, jak tento tým funguje, jaké jsou jeho cíle a co bychom chtěli na fungování této skupiny změnit. Domnívám se, že před koučováním týmů bychom měli postupovat stejně, jako kdybychom koučovali jednotlivce. To znamená, že bychom měli stanovit cíle, prozkoumat realitu, vymyslet co největší počet cest, které by mohly vést k cíli, jednu z nich si vybrat, sepsat akční plán každého z účastníků, sepsat společný akční plán. Birch (2005, s. 78) uvádí, že při koučováním týmů bychom si měli dát pozor na to, abychom nezvýhodňovali jednoho člena týmu na úkor druhých.

Myslím si, že jedním z kladů skupinového koučování může být to, že je pro firmu finančně výhodnější, než kdybychom chtěli nechat zvlášť koučovat členy určité skupiny. Domnívám se, že dalším pozitivem skupinového koučování může být to, že při tomto procesu dochází k přirozenému stmelení týmu, což je ve firemním prostředí žádané. Jednotliví pracovníci mají společné zážitky z koučovacího procesu, musejí spolu komunikovat a mohou se rovněž poučit z poznámek či odpovědí svých kolegů. Myslím si, že skupinové koučování může někdy

v koučovaných vyvolat větší pocit odpovědnosti za stanovený cíl, než při individuálním koučování. Především proto, že koučovaný má pocit závazku vůči ostatním kolegům, kteří se také koučovacích sezení účastní. Nevýhodou při skupinovém koučování může být to, že se celý koučovací proces může spíše ubírat k plnění týmových cílů a na plnění cílů individuálních se už nenajde tolik času a prostoru.

Při četbě odborné literatury jsem se setkala s metodou „action learning“ (Marquardt, 2004), kde můžeme odhalit určité podobnosti s koučováním (týmů). „Action learning“ je metoda, která má za cíl řešit ve skupině složité problémy a při tom rozvíjet všechny zúčastněné, především díky tomu, že se tito lidé učí ze zkušeností. Tato metoda, stejně jako koučování, staví na otevřených otázkách. Při tomto procesu je rovněž přítomen kouč, který má za úkol řídit celý proces. Role kouče při „action learning“ ale může na rozdíl od koučování, které bylo výše vymezeno, přecházet z účastníka na účastníka. Dalším rozdílem mezi metodou „action learning“ a koučováním je, že zúčastnění nemají možnost stanovit si cíle, na kterých by chtěli pracovat, nemají možnost vybrat problémy, které by chtěli řešit (Marquardt, 2004, s. 15–218).

### **Koučování jako přístup k řízení zaměstnanců**

V některých firmách je stále zažitý direktivní způsob řízení, kdy nadřízený dává svým podřízeným příkazy a říká jim, co přesně mají dělat. Manažer se může domnívat, že příkazování je daleko efektivnější a časově méně náročné, než to, když dá svým podřízeným větší možnost rozhodovat. O opaku ale například píše Haberleitner, Deistler a Ugvari (2009) Suchý a Náhlovský (2007) a Whitmore (2007). Whitmore (2007, s. 35) uvádí, že „pokud manažer koučuje, podřízení přebírají mnohem větší odpovědnost a zbavují tak manažera povinnosti zabývat se každodenními naléhavými úkoly.“ Myslím si, že manažer má pak tedy více času na strategické plánování a další úkoly.

Když se manažer snaží uplatnit koučování jako styl vedení svých podřízených, měl by pracovníkům klást otevřené otázky, stejně jak by to dělal kouč (Whitmore, 2007, s. 35). Suchý a Náhlovský (2007, s. 51–52) uvádějí následující příklad. Ve výrobním provozu očekávají příchod auditora. Mistr by mohl vzniklou situaci řešit tak, že by každému z pracovníků řekl, co je třeba před příchodem auditora prověřit, aby kontrola proběhla v pořádku. Mistr se ale nakonec rozhodne dát prostor svým podřízeným, svolá schůzku a zeptá se jich, co si myslí, že je třeba před příchodem kontrolora udělat. Pracovníci vymyslí dokonce více věcí, na které je třeba dát si pozor, než měl původně mistr na seznamu. Díky tomu, že byli zaměstnanci zapojeni do procesu rozhodování, jsou s úkolem více ztotožnění a sžiti a kontrola proběhne (nejspíš) lépe, než kdyby pracovníkům jejich nadřízený řekl, co mají přesně udělat

U zaměstnanců, kteří mají možnost díky vlastní odpovědnosti dosáhnout úspěchu, mohou sami činit rozhodnutí a rozvíjet se při tom, dochází k posílení pocitu vlastní hodnoty a sebedůvěry. Zlepšuje se také atmosféra na pracovišti, především díky tomu, že se samozřejmostí stávají vzájemný respekt a týmová spolupráce. Koučování jako přístup k řízení zaměstnanců ale od manažera vyžaduje ochotu vzdát se svých mocenských nároků plynoucích z dosavadního způsobu řízení (Haberleitner, Deistler, Ugvari, 2009, s. 26–27). Domnívám se, že pro některé manažery to může být velmi obtížné.

Manažer, který využívá koučování k řízení svých podřízených, by rovněž měl dávat členům svého týmu pravidelnou zpětnou vazbu. Jak píše Linda Eve Diamond a Harriet Diamond (c2007, s. 98), zpětná vazba přispívá ke zvýšení produktivity, nabízí podněty pro zlepšení, přináší ohodnocení dané práce a zaručí, aby se členové týmu neodchylovali od projektu, na kterém právě pracují.

Autoři z Harvard business school publishing corporation (2006, s. 4–5) uvádějí, že koučování manažer nemůže použít v každé situaci. Nehodí se například tehdy, když pracovník vážným způsobem porušil vnitřní směrnice organizace či hodnoty dané firmy, nebo pokud u pracovníka nedošlo k určitému zlepšení i přesto, že absolvoval mnoho koučovacích sezení. Domnívám se, že koučování jako způsob

řízení zaměstnanců se dále nehodí v případě, že manažer potřebuje řešit závažné konflikty mezi svými podřízenými.

Když hovoříme o koučování jako o přístupu k řízení zaměstnanců, domnívám se, že můžeme vyzorovat určité podobnosti s koncepcí řízení pracovního výkonu. Koučování stejně jako řízení pracovního výkonu by mělo být nedirektivní přístup k řízení zaměstnanců. Řízení pracovního výkonu i koučování mají obdobné cíle: rozvoj zaměstnance, ale hlavně plnění strategických plánů a cílů dané organizace. Řízení pracovního výkonu by mělo být stejně jako koučování nepřetržitý proces, to znamená, že by se setkání mezi manažerem a jeho podřízeným nemělo omezit pouze na pravidelné roční či půlroční hodnotící setkání. Nadřízený by se měl se svým podřízeným setkávat častěji, nejlépe několikrát za týden, pokud je to tedy možné, a měl by mu poskytovat pravidelnou zpětnou vazbu.

V odborné literatuře se kromě přístupu, kdy manažer koučuje svoje podřízené, můžeme setkat s přístupem ke koučování, kdy zaměstnanec koučuje spolupracovník ze stejné hierarchické úrovně<sup>20</sup> (Raelin, 2010, s. 52). Domnívám se, že výhodou tohoto přístupu může být větší důvěra mezi koučem a koučovaným, protože zaměstnanec se možná raději svěří se svým problémem kolegovi, než nadřízenému. Raelin (2010, s. 52) poukazuje na to, že kouč, který je spolupracovníkem koučovaného, může být vnímavější k určitým problémům, protože je sám zná ze své každodenní praxe. Myslím si, že nevýhodou tohoto přístupu může být, že pracovník nemusí plně věřit ve spolupracovníkovy koučovací schopnosti. Může se například domnívat, že k dosažení určitého cíle by mu spíše pomohl profesionální kouč, nebo jeho nadřízený.

### **Koučování sebe sama**

Domnívám se, že i ve firemním prostředí se najde prostor pro koučování sebe sama. Jak tato slova napovídají, v tomto případě se nejedná o proces, na kterém by

---

<sup>20</sup> V anglickém originále je tento přístup ke koučování označen jako „peer coaching“ (Raelin, 2010, s. 52).

s námi spolupracoval interní či externí kouč, je to činnost, kterou máme v režii my sami. Podle mého názoru můžeme při koučování sebe sama využít Whitmoreův (2007, s. 65) přístup „GROW“. Měli bychom se pak sami sebe ptát, jakých cílů bychom chtěli dosáhnout, potom bychom se měli snažit poznat realitu, ve které se nacházíme. Dále bychom se měli snažit vymyslet co nejvíce cest, které by mohly vést k cíli a konečně bychom si jednu z možností měli vybrat a vydat se na cestu. Měli bychom si rovněž rozmyslet, co by nám při cestě za daným cílem mohlo pomoci, co by nás naopak mohlo brzdit a kdo by měl být o celé situaci informován (Whitmore, 2007, s. 42–149). Myslím si, že při koučování sebe sama je rovněž užitečné sepsat si akční plán. Díky němu budeme mít na očích, do kdy chceme splnit jednotlivé výkonnostní cíle a kdy přesně chceme dojít ke konečnému cíli.

Domnívám se, že při koučování sebe sama můžeme rovněž využít postup, o kterém píše Birch. Birch (2005, s. 29) uvádí, že bychom si měli vytyčit určitou oblast, ve které bychom se rádi zlepšili. Pak bychom si měli zapsat, v čem jsme byli během minulého roku v této oblasti úspěšní, co se nám naopak nepovedlo a na čem bychom rádi zapracovali. Potom bychom si měli stanovit cíle v rámci dlouhodobého časového horizontu. Tyto cíle bychom měli rozdělit do několika period, měli bychom z nich tedy udělat určité „podcíle“. Měli bychom se sami sebe ptát, co bychom měli v každém období udělat, abychom dosáhli daného dílčího cíle. Může se například stát, že jednotlivé „podcíle“ nám budou připadat nerealistické. Měli bychom se pak nad nimi zamyslet a případně je změnit.

Domnívám se, že koučování sebe sama může mít jisté nevýhody. Může se například stát, že se nám prostřednictvím tohoto přístupu nepodaří dospět k danému cíli. Někdy totiž může dojít k tomu, že nám kouč položí takovou otázku, která by nás samotné nenapadla, a díky tomu vyřešíme danou situaci lépe, než kdybychom koučovali sami sebe. Může se také stát, že nemáme dostatečně zažitý postup při koučování, a proto při koučování sebe sama nedojdeme k požadovanému cíli. Proto si myslím, že je třeba brát koučování sebe sama do jisté míry s rezervou – jako podpůrný prostředek při snaze dosáhnout nějakého cíle, ne jako plnohodnotný rozvojový přístup.

Jak píše Suchý a Náhlovský (2007, s. 53), „koučování je specifický vztah dvou osob.“ Pokud nám tedy jedna osoba chybí (což je tedy například při koučování sebe sama), měli bychom si ji „vytvořit“ sami. Tito autoři doporučují, abychom dali prostor takzvanému „vnitřnímu pozorovateli“, který bude s odstupem sledovat, hodnotit a glosovat naše myšlení a chování. Tento hlas se nás pak například může ptát: Jaký máš vlastně životní cíl? Ty nevíš? To bys ale přeci měla už dávno vědět. Autoři dále píše, že se s postupem času začneme čím dál tím více ztotožňovat se svým vnitřním pozorovatelem a v našem vědomí se prý upevní myšlenka, že máme sami sebe pod kontrolou. (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 53–55) Domnívám se, že tento „vnitřní pozorovatel“, o němž píše Suchý a Náhlovský, se až moc podobá Prvnímu Já, tedy vnitřnímu kritickému hlasu, jak ho známe z knih Timothyho Gallweyho (2008, 2009, 2010a, 2010b). Proto si nemyslím, že by nám při cestě za stanoveným cílem mohl být tento vnitřní hlas nápomocný, naopak se domnívám, že nás může nadobro zabrzdit či ochromit a my pak nebudeme schopni se bez problémů věnovat dané činnosti, či pokračovat na cestě za určitým cílem.

## **Kazuistika**

Závěrem této kapitoly bych ráda uvedla krátkou kazuistiku. Měla jsem tu možnost položit pár otázek personální ředitelce D. Š. z významné e-recruitmentové společnosti, která působí na českém trhu. Mým cílem bylo získat co nejvíce informací o využití metody koučování v této firmě.

Využíváte k rozvoji svých zaměstnanců koučování?

D. Š.: *Ano, využíváme jej poměrně dlouho a pravidelně.*

Jací zaměstnanci (konkrétně tedy jaké pozice) jsou do procesu koučování zapojeni?

D. Š.: *Koučování poskytujeme spíše zaměstnancům z řad managementu, jak vrcholového, tak středního, popřípadě i senior specialistům, kteří se v naší společnosti zabývají klíčovými úkoly.*

Jaké procento zaměstnanců je ve vaší firmě zhruba koučováno?

D. Š.: *Pokud bych toto číslo měla zprůměrovat s ohledem na dlouhodobý pohled, tak se koučování v naší firmě týká zhruba deseti až patnácti procent zaměstnanců. Zde bych ještě ráda doplnila, že do tohoto odhadu nezařazuji skupinové koučování, které v naší společnosti také realizujeme. Uvedený procentuální odhad se váže pouze k individuálním kontraktům.*

Využíváte při koučování služeb externího kouče, interního kouče, nebo využíváte koučování jako přístup k řízení zaměstnanců?

D. Š.: *Pokud se jedná o „opravdové koučování“, tak využíváme výhradně služeb externího kouče. Naši manažeři však dokáží využívat určité koučovací techniky při běžném řízení týmů. To však v naší firmě za koučování nepovažujeme.*

Kolik koučovacích sezení koučovaný zaměstnanec zhruba absolvuje?

D. Š.: *Zde záleží na obsahu daného kontraktu. Minimálně se ale jedná o tři sezení. Někteří manažeři absolvují tříměsíční koučování se šesti sezeními. Někdy se vyskytují dlouhodobější kontrakty, třeba i na rok, s měsíčními rozestupy mezi jednotlivými koučovacími sezeními.*

Jsou ve vaší firmě koučovány i celé týmy? Pokud ano, nakolik je tento typ koučování využíván?



D. Š.: *Ano, skupinové koučování se nám velice osvědčilo. Zejména při reorganizacích nebo při změnách pracovního zaměření týmu. V poměru s individuálním koučováním využíváme v osmdesáti procentech případů individuální koučování, ve dvaceti procentech případů koučování týmů.*

## 7 Závěr

Koučování je metoda, která nám umožní rozvíjet se, dosahovat lepších výkonů, uvolnit skrytý potenciál a dosáhnout předem stanovených cílů, jak v osobním, tak v pracovním životě. Tato metoda nám rovněž umožní učit se v průběhu koučovacího procesu, na základě praktických zkušeností.

Během koučování by měl kouč koučovanému klást otevřené otázky, díky nimž si koučovaný sám uvědomí nejlepší způsob řešení určitého problému. Kouč by neměl klientovi říkat, jak by měl v dané situaci postupovat, neměl by mu dávat rady ani doporučení. Díky vhodně položeným otázkám se u koučovaného také zvýší pocit odpovědnosti za dosažení cíle. Především díky tomu, že si uvědomí, co mu na daném cíli přijde lákavé, co získá, když se mu podaří cíle dosáhnout a tak dále. Koučovaný rovněž pocítuje větší odpovědnost za dosažení cíle tehdy, když si dané cíle sám stanoví. Při koučování je to jedním z hlavních předpokladů.

Nezbytnými součástmi koučování je proces stanovení cílů, poznání reality, ve které se koučovaný nachází, stanovení alternativních cest k cíli, výběr jedné z těchto cest, zpětná vazba, kterou kouč koučovanému pravidelně poskytuje, a akční plán. Během procesu koučování je rovněž nezbytné pravidelně zjišťovat, jak si koučovaný vede při cestě za stanovenými cíli. Pokud se zvolená cesta neukáže jako správná, je třeba zvolit jinou alternativu. Koučování bychom neměli zaměňovat za jiné metody či přístupy. Koučování tedy odlišujeme od poradenství, terapie a mentoringu.

V koučování se můžeme setkat s různými směry a přístupy. Některé vycházejí ze sportovního prostředí, jiné jsou inspirovány vybranými psychologickými přístupy. Jmenujme například přístup zaměřený na řešení, se kterým přichází Marilyn Atkinson, koučování inspirované humanistickou psychologií, transpersonální koučování, kognitivně-behaviorální koučování, koučování inspirované Gestalt psychologií, koučování inspirované „neurovědou“ (Stejskalová, 2009, s. 32–33) a koučování vycházející ze systemického přístupu.

Ač se některé přístupy ke koučování mohou zdát diametrálně odlišné, jmenujme například koučování, se kterým přichází Timothy Gallwey a přístup ke koučování, jenž popisuje Philippe Rosinski, přesto u nich můžeme najít řadu shodných prvků. V tomto případě například kladení otázek, stanovení cílů, vnímání reality a odpovědnost, kterou by měl koučovaný pociťovat vzhledem k plnění stanovených cílů. Dva výše zmíněné přístupy jsou rovněž uplatnitelné ve firemním prostředí.

Koučování může být použito jako metoda rozvoje i ve firemním prostředí. Mohou se jej účastnit nejen jednotlivci, ale i celé týmy. V odborné literatuře se rovněž setkáváme s přístupem, kdy manažer používá koučování jako přístup k řízení svých podřízených. Koučovat se také mohou navzájem jednotliví spolupracovníci, v angličtině je tento přístup označen jako „peer coaching“ (Raelin, 2010, s. 52). Jako poslední z možností zmiňme koučování sebe sama. Tento přístup bychom neměli považovat za plnohodnotnou metodu rozvoje, ale spíše za drobnou pomůcku, která by nám mohla pomoci při cestě za určitým cílem. Koučování by mělo být vždy organizováno či zajišťováno s nějakým cílem. Firmy se ke koučování často uchylují, pokud například dojde ke změně náplně práce, nebo při reorganizacích. Před tím, než ve firmě začneme uplatňovat koučování jako metodu rozvoje, bychom měli mít jasno, kdo bude koučován, jak dlouho by měl koučovací proces trvat, kolik sezení by měli koučování absolvovat a kolik peněz jsme ochotni a schopni do koučování investovat. Při koučování ve firemním prostředí můžeme využít služeb externího kouče, nebo se můžeme spolehnout na vlastní zdroje. Koučování by především mělo být důvěrným procesem. To je dobré mít na paměti především ve firemním prostředí. Koučovaný pracovník by měl mít tu jistotu, že všechny informace, které sdělí koučovi, zůstanou pouze mezi nimi. Je ale nezbytné, aby manažer věděl, jak si koučovaný na cestě za daným cílem vede, v čem se mu povedlo se zlepšit. Nadřízenému daného zaměstnance by měly být poskytnuty jen ty informace, na kterých se kouč s koučovaným dohodnou. Koučování nepovažujme za jedinou metodu rozvoje ve firemním prostředí.

Můžeme pozorovat, že koučování se v dnešní době pomalu stává využívanou metodou rozvoje ve firemním prostředí. „Pryč jsou doby, kdy někteří lidé v organizacích vnímali potřebu mít kouče jako známku toho, že daný člověk nefunguje úplně dobře ...“ (Hejduková, 2011, s. 20–21) Domnívám se, že

koučování je v současnosti už spíše chápáno jako investice do rozvoje pracovníků a také do rozvoje celého týmu a organizace. Klade se rovněž stále větší důraz na kvalitu a odbornost koučů a na provázanost koučování s firemní strategií a s dalšími vzdělávacími aktivitami. Koučování se také častěji začíná používat jako přístup k řízení zaměstnanců. Myslím si, že je možné, že tyto tendence budou v budoucnosti ještě patrnější. Zvláště pokud se firmy vzpamatují z negativních dopadů ekonomické recese a začnou více investovat do vzdělávání a rozvoje zaměstnanců.

## 8 Soupis bibliografických citací

ATKINSON, Marilyn; CHOIS, Rae T. 2009. Koučink – věda i umění, vnitřní dynamika. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 240 s. ISBN 978-80-7367-538-7.

BIRCH, Paul. 2005. Koučování. 1. vyd. Brno : CP Books, 2005. 97 s. ISBN 80-251-0581-4.

BOBEK, Milan. 2010. Gestalt přístup v koučování. HR forum [online časopis]. Říjen 2010, roč. 11, č. 10 [cit. 1. dubna 2011], [přibližně 2 obrazovky]. Dostupné z Internetu <[hronline.lidske-zdroje.org/cs/uvod-hronline/](http://hronline.lidske-zdroje.org/cs/uvod-hronline/)>.

DIAMOND, Linda Eve; DIAMOND, Harriet. c2007. Teambuildings that gets results. Naperville : Sourcebooks, 2007. 241 s. ISBN 1-4022-0746-8.

D. Š., 2011, osobní sdělení, firma L. 16. února 2011.

FISCHER-EPE, Maren. 2006. Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 186 s. ISBN 80-7367-140-9.

GALLWEY, W. Timothy. 2008. The Inner Game of tennis : the classic guide to the mental side of peak performance. New York : Random House Trade Paperbacks, 2008. 122 s. ISBN 0-679-77831-4.

GALLWEY, W. Timothy; HANZELIK, Edd; HORTON, John. 2009. The Inner Game of stress. 1st ed. New York : Random House, 2009. 209 s. ISBN 978-1-4000-6791-6.

GALLWEY, W. Timothy. 2010a. Inner Game pro manažery. 2. doplň. vyd. Praha : Management Press, 2010a. 258 s. ISBN 978-80-7261-213-0.

- GALLWEY, W. Timothy. 2010b. Inner Game pro golfisty. 1. vyd. Praha : Management Press, 2010b. 260 s. ISBN 978-80-7261-223-9.
- HABERLEITNER, Elizabeth; DEISTLER, Elizabeth; UGVARI, Robert. 2009. Vedení lidí a koučování v každodenní praxi. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-2654-0.
- H AIS, Karel; HODEK, Břetislav. 1992. Velký anglicko-český slovník. 2. vyd. 4 sv. Praha : Academia, 1992. 778 s. ISBN 80-200-0064-X.
- HALAMA, Vladimír. 2010. Transpersonální koučink. HR forum, 2010, roč. 11, č. 6, s. 22–23.
- HARVARD BUSINESS SCHOOL PUBLISHING CORPORATION. 2006. Pocket mentor. Coaching people. Boston : Harvard Business School Press, 2006. 67 s. ISBN 1-4221-0347-1.
- HEJDUKOVÁ, Klára. 2007. Koučování jako změnový projekt (5) Vytváření rámců pro změnu: začít se musí odshora. HR forum [online časopis]. Duben 2007, roč. 8, č. 4 [cit. 1. dubna 2011], [přibližně 2 obrazovky]. Dostupné z Internetu <[hronline.lidske-zdroje.org/cs/uvod-hronline/](http://hronline.lidske-zdroje.org/cs/uvod-hronline/)>.
- HEJDUKOVÁ, Klára. 2011. Nové trendy v koučování. HR forum, 2011, roč. 12, č. 2, s. 20–21.
- KOUBEK, Josef. 2004. Řízení pracovního výkonu. 1. vyd. Praha : Management Press, 2004. 209 s. ISBN 80-7261-116-X.
- KOUBEK, Josef. 2008. Řízení lidských zdrojů. 4. rozšíř. a doplň. vyd. Praha : Management Press, 2008. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- LANGROVÁ, Veronika. 2008. Rozvoj zaměstnanců metodou koučování se zohledněním problematiky kvality. Praha, 2008. 165 s. Disertační práce na katedře

andragogiky a personálního řízení FF UK v Praze. Vedoucí disertační práce Doc. Dr. Milan Beneš.

MARQUARDT, Michael J. 2004. Optimizing the power of action learning: solving problems and building leaders in real time. 1st ed. Mountain View : Davies-Black Publishing, 2004. 210 s. ISBN 978-0-89106-191-5.

MURPHY, Robert F. 2010. Úvod do kulturní a sociální antropologie. 2. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství, 2010. 268 s. ISBN 978-80-86429-25-0.

MUŽÍK, Jaroslav. 2004. Androdidaktika. 2. přeprac. vyd. Praha : ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.

PARMA, Petr. 2006. Umění koučovat : systemické koučování ve firmě, rodině a škole: pro kouče, koučované, studenty, odborníky i veřejnost. 1. vyd. Praha : Alfa Publishing, 2006. 232 s. ISBN 80-86851-34-6.

PLHÁKOVÁ, Alena. 2004. Učebnice obecné psychologie. 1. vyd. Praha : Academia, 2004. 472 s. ISBN80-200-1387-3.

RAELIN, Joseph A. 2010. The leaderful fieldbook. 1st ed. Boston : Davies-Black Publishing, 2010. 157 s. ISBN 978-0-89106-380-3.

REICHEL, Jiří. 2009. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

ROSINSKI, Philippe. 2009. Koučování v multikulturním prostředí. 1. vyd. Praha : Management Press, 2009. 323 s. ISBN 978-80-7261-195-9.

SCHLIPPE, Arist von; SCHWEITZER; Jochen. 2001. Systemická terapie a poradenství. 1. vyd. Brno : Cesta, 2001. 251 s. ISBN 80-7295-013-4.

- SOKOL, Jan. 2007. Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů. 5. vyd. Praha : Vyšehrad, 2007. 391 s. ISBN 978-80-7021-884-6.
- STACKE, Édouard. 2005. Koučování pro manažery a firemní týmy. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005. 154 s. ISBN 80-247-0937-6.
- STEJSKALOVÁ, Alena. 2009. Koučink a neurověda. HR forum, 2009, roč. 10, č. 12, s. 32–33.
- SUCHÝ, Jiří; NÁHLOVSKÝ, Pavel. 2007. Koučování v manažerské praxi. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 128 s. ISBN 978- 80-247-1692-3.
- ŠERÁK, Michal; DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. 2009. Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha : Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. 140 s. ISBN 978-80-213-2001-7.
- ŠUBRTOVÁ, Iva; PONDĚLÍKOVÁ, Iva; KRÁSA, Ondřej. 2010. Týmové koučování. HR forum, 2010, roč. 11, č. 9, s. 24–25.
- TURECKIOVÁ, Michaela. 2004. Řízení a rozvoj lidí ve firmách. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
- WHITMORE, John. 2007. Koučování. 2. rozšíř. vyd. Praha : Management Press, 2007. 185 s. ISBN 978-80-7261-101-0.