

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ**

**Aneta Kolmistrová**

**Srovnání možností použití metod interního podnikového vzdělávání  
– koučinku a mentoringu**

A comparison of possibilities of using methods of internal corporate education

- coaching and mentoring

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Praha 2013

**Vedoucí práce:**

doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

Prohlašuji,

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

30. 7. 2013

.....

Aneta Kolmistrová

Ráda bych poděkovala vedoucímu své práce, panu doc. PaedDr. Ludvíkovi Egerovi, CSc., za cenné rady, které mi během psaní této práce poskytl. Dále pak své rodině a příteli za podporu a trpělivost. Děkuji také J. Peškovi, J. Hanáčkové a K. Simonové za jejich ochotu při poskytování informací pro potřeby empirického šetření.

# Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá otázkou použití dvou vzdělávacích metod - koučinku a mentoringu v interním podnikovém vzdělávání. Pozornost je nejprve upřena na problematiku podnikového vzdělávání, přičemž jsou objasněna hlediska efektivity vzdělávání i postup samotné realizace vzdělávání. Dále jsou definovány obě zkoumané metody a představeny cíle, jichž má být jejich využitím dosaženo. Obě metody jsou poté porovnány, přičemž je kladen důraz na jejich podobné a odlišné znaky. Práce dále zkoumá konkrétní situace, kdy je vhodné použít koučink a kdy mentoring v rámci rozvoje zaměstnanců. V empirické části práce je představeno šetření mezi podniky ohledně vlastního způsobu použití zkoumaných metod.

## **Klíčová slova:**

podnikové vzdělávání, koučink, kouč, koučovaný, mentoring, mentor, mentorovaný

# **Abstract**

This thesis examines the application of two educational methods - coaching and mentoring - in an internal corporate education system. Attention is first drawn to the concept of corporate education, while terms such as education effectiveness and procedures of actual implementation are clarified. Thereafter, both examined methods are defined and goals to achieve through these methods are presented. Both methods are then compared, with the emphasis on their similarities and differences. The thesis also examines the specific situations in which it is appropriate to use either coaching or mentoring as part of company staff development. In the empirical part of the thesis, a cross-company survey is presented, researching an own approach to use of examined methods.

## **Key words:**

corporate education, coaching, coach, coachee, mentoring, mentor, mentee

# Obsah

<b>Abstrakt</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>0 Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Podnikové vzdělávání</b> .....	<b>11</b>
1.2 Zajištění realizace vzdělávání .....	13
1.2.1 Interní vzdělávání .....	14
1.2.2 Externí vzdělávání .....	14
1.3 Metody vzdělávání .....	15
1.3.1 Metody vzdělávání na pracovišti .....	16
1.3.2 Metody vzdělávání mimo pracoviště .....	16
1.4 Proces podnikového vzdělávání .....	17
1.4.1 Identifikace vzdělávacích potřeb a definování cílů vzdělávání .....	17
1.4.2 Plánování vzdělávání .....	17
1.4.3 Realizace vzdělávání .....	18
1.4.4 Hodnocení výsledků vzdělávání .....	18
<b>2 Koučink</b> .....	<b>21</b>
2.1 Kouč .....	21
2.2 Koučovaný .....	22
2.3 Koučovací vztah .....	23
2.4 GROW .....	25
<b>3 Mentoring</b> .....	<b>27</b>
3.1 Mentor .....	27
3.2 Mentorovaný .....	29

3.3 Mentorovací vztah .....	30
<b>4 Porovnání koučinku a mentoringu a jejich možnosti použití .....</b>	<b>33</b>
4.1 Podobnosti a rozdíly koučinku a mentoringu .....	33
4.2 Použití koučinku a mentoringu dle možností a cílů podniku .....	37
4.2.1 Zjednodušení průběhu adaptace pro nové zaměstnance .....	39
4.2.2 Talent management .....	40
4.3 Proces vzdělávání pomocí koučinku nebo mentoringu .....	41
4.3.1 Interní kouč .....	46
4.3.2 Interní mentor .....	48
<b>5 Využití koučinku a mentoringu v podnikové praxi .....</b>	<b>50</b>
5.1 Československá obchodní banka, a. s. ....	51
5.2 Česká spořitelna, a. s. ....	55
5.3 ALS Czech republic, spol. s. r. o. ....	58
5.4 LINET, spol. s. r. o. ....	59
<b>6 Závěr .....</b>	<b>61</b>
<b>7 Soupis bibliografických citací .....</b>	<b>66</b>
<b>8 Přílohy.....</b>	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Příloha A – Otázky z polostrukturovaného rozhovoru .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

## 0 Úvod

V dnešním moderním světě je idea rezignace v oblasti vzdělávání po ukončení formálního vzdělávání téměř nepředstavitelná. Neustále se měnící poptávka na trhu práce jde ruku v ruce s rostoucími požadavky na dodatečné vzdělávání daného subjektu. Potřeba udržovat lidský kapitál, ale především jej dále zvyšovat, roste stále na významu. Profesní vzdělávání přestává být chápáno pouze jako příprava na budoucí zaměstnání, ale stále více jako celoživotní proces. Což platí i vzhledem ke skutečnosti, že změna zaměstnavatele nebo dokonce pracovního oboru je dnes běžnou součástí našich životů. „Atraktivita“ pro zaměstnavatele tak nabývá na důležitosti. Prvky jako motivace, ochota rozvíjet se, touha využít naplno svůj potenciál, to všechno a mnoho dalšího jsou možné prameny růstu zájmu o alternativní metody vzdělávání. Nezbytnost dalšího profesního vzdělávání si uvědomují nejenom ekonomicky aktivní lidé, nýbrž i podniky. Tlak konkurence ve spojitosti s perspektivou setrvání na daném trhu je vede k rostoucí poptávce po efektivních způsobech vzdělávání.

Pojem vzdělávání Hroník (2007, s. 31) definuje jako organizovaný proces učení se. Samotné učení pak představuje jako proces změny, která zahrnuje nové věci i konání. V této souvislosti cituji Bartoníčkovou (2012, s. 10): „Znalosti, dovednosti a zkušenosti, to je potenciál, kterým nám nikdo nevezme“. Pokud s výše uvedeným souhlasíme, musíme si být vědomi hodnoty vzdělání. Důležitou část profesního vzdělávání tvoří vzdělávání podnikové. Vzdělávání zaměstnanců se v dnešní době často prezentuje jako základní kámen úspěšnosti podniku. Konkrétní podoba podnikového vzdělávání v podniku se odvíjí od jeho strategie, aktuálních potřeb a samozřejmě také možností (zdrojů), které má k dispozici.

Podle údajů šetření *Další odborné vzdělávání zaměstnaných osob v podnicích ČR*, které představil Český statistický úřad (Kotýnek, 2013), se zhruba 75 % podniků, které měly nad sto zaměstnanců, snažilo podpořit své zaměstnance ve vzdělávání. Lze tedy odvodit, že přínosů vzdělávání jsou si dnes vědomy téměř všechny podniky a odpovídají tomu i jejich aktivity. Formy a přístupy ke vzdělávání jsou různé. Některé podniky s dalším vzděláváním



svých zaměstnancům souhlasí, uvolní je v rámci jejich pracovní doby či dokonce na vzdělávání finančně přispějí. Jindy je role podniku aktivnější a za vzdělání svých zaměstnanců přebírá plnou zodpovědnost. Ve velké míře to závisí na pozici daného zaměstnance, na oboru, ve kterém podnik působí a v neposlední řadě také na kultuře podniku, která také představuje vztah podniku ke vzdělávání. Velký vliv na efektivitu vzdělání má samotný výběr vzdělávací metody.

Tato práce se zabývá dvěma metodami vzdělávání a to konkrétně koučinkem a mentoringem. Práce bude zkoumat pouze situace, kdy je koučován či mentorován právě jeden zaměstnanec. Oblast např. skupinového koučinku je v této práci opomíjena. V rámci této bakalářské práce si kladu za cíl popsat obě zkoumané metody v rozsahu a účelu pro předloženou práci. Hlavním záměrem je určit, jak tyto metody vzdělávání fungují v praxi, jaké nároky jsou kladeny na vzdělavatele, jaké na vzdělaného a jaké jsou předpokládané výsledky vzdělávání. Jako dílčí cíl si kladu objasnit, jakých podob mohou tyto metody v rámci interního podnikového vzdělávání nabývat. Dále se pokusím utřídit jejich společné a rozdílné znaky a porovnat možnosti jejich využití. To vše na základě prostudování příslušné literatury a také pomocí vlastního empirického šetření.

Metodou koučinku se zabývá řada autorů, ať už zahraničních nebo českých. Tato práce vychází především ze závěrů britského poradce Sira Johna Whitmora, který do této problematiky přinesl mnoho nového, a jehož knihy jsou překládány do mnoha jazyků v rámci celého světa. Z českých autorů pak nejvíce vycházím ze závěrů Michaely Daňkové a Ivany Folwarczné. Oproti koučinku není metodě mentoringu v české odborné literatuře poskytován dostatečný prostor. Jednotliví autoři nejčastěji uvádějí pouze definici této metody či její krátký popis. Podrobnější informace v odborných publikacích nenalezneme. I z tohoto důvodu jsem se začala o tuto problematiku více zajímat a rozhodla se ji více osvětlit.

V zahraničí se řada autorů zabývá oběma metodami a není výjimkou, že jsou zkoumány dokonce ve vzájemném vztahu, přičemž jsou prezentovány jako metody postavené na stejném základu. Jako příklad autorů, kteří obě metody posuzují, můžeme

uvést například tyto jména: E. Parsloe, F. M Stone, R. Pask a B. Joy. Ve své práci vycházím také z jejich závěrů.

Práce je rozdělena do pěti základních kapitol. V první kapitole se pokouším čtenáři přiblížit problematiku podnikového vzdělávání. Jsou zde definovány základní pojmy, popsány hlediska efektivity vzdělávání zaměstnanců a postup samotné realizace vzdělávání. Čtenář zde také nalezne členění metod a typů vzdělávání. Druhá a třetí kapitola se věnují jednotlivě oběma zkoumaným metodám, koučinku a mentoringu. V těchto kapitolách se nacházejí definice obou metod a jejich specifikace. Jsou zde popsány role vzdělavatele (kouče či mentora) a vzdělávaného (koučovaného či mentorovaného). Dále jsem zde představila způsob, jakým spolu účastníci vzdělávání spolupracují a jaké jsou jejich společné cíle. Konkrétní podobnosti a rozdíly mezi metodami jsou shrnuty ve čtvrté kapitole. V poslední kapitole jsou umístěny výsledky vlastního empirického šetření. Samotné šetření, které bylo uskutečněno pro účely této práce, bylo provedeno dotazováním s využitím metody polostrukturovaného rozhovoru. Pro jeho potřeby byly osloveny podniky, které vzdělávací metody koučink a mentoring aktivně využívají.

# 1 Podnikové vzdělávání

Palán (2002, s. 157) charakterizuje podnikové vzdělávání jako „ ... systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace ... “ Vzděláváním podle něj dochází ke snižování rozdílu mezi kvalifikací subjektivní a kvalifikací objektivní. Přičemž subjektivní kvalifikace nebo také kvalifikace pracovníka je soubor schopností, dovedností, návyků a zkušeností získaných během života s potenciální možností jejich využití pro výkon určitých činností. Na straně druhé kvalifikace objektivní představuje požadavky kladené na pracovníka s ohledem na charakter vykonávané práce. Postupné potlačování rozdílu mezi těmito kvalifikacemi je základním cílem a neustále probíhajícím procesem podnikového vzdělávání, neboť trvale dochází ke změnám v pracovním procesu (Palán, 2002, s. 157).

Bartoňková (2010, s. 16) pak podnikové neboli také firemní vzdělávání charakterizuje jako vzdělávací proces organizovaný podnikem či firmou, který zahrnuje nejenom vzdělávání v podniku, ale také mimo něj. Z pohledu společnosti, dle Armstronga (1999, s. 527), je základním úkolem podnikového vzdělávání zhodnotit jeho nejdůležitější zdroj tj. své zaměstnance, což jí umožní dosažení svých cílů. Vzdělávání by mělo být prováděno se záměrem pomoci zaměstnancům k dosažení co nejlepšího výkonu při optimálním využití svých schopností.

Podnikové vzdělávání bývá součástí personální práce v podniku a můžeme jej chápat jako investici do lidských zdrojů. V zásadě rozlišujeme tyto druhy podnikového vzdělávání: *funkční vzdělávání, doplňkové funkční vzdělávání, manažerské vzdělávání, jazykové vzdělávání, IT školení, účelové vzdělávání a školení ze zákona* (Hroník, 2007, s. 128—129). Cílem vzdělávání není pouze získávání nových poznatků, ale i vytváření podmínek pro seberealizaci a skloubení individuálních cílů zaměstnanců s cíli podniku. Aby mohly být podniky konkurenceschopné, musí v nich být rychlost učení větší než rychlost změn ve vnějším prostředí. Pokud je podnikové vzdělávání kvalitní, může mít pozitivní vliv na ostatní

personální činnosti v podniku. Je však nutné si uvědomit, že tato externalita může být jak pozitivní tak negativní (Palán, 2002, s. 157).

Pokud je v daném podniku vzdělávání dostatečně efektivní, můžeme pozorovat zvýšení výkonnosti, ať už u jednotlivců, týmů či podniku jako celku. Dalším faktorem je dostatečné uspokojení potřeb zaměstnanců a zároveň samotného podniku. V procesu přizpůsobování (zapracování) nových zaměstnanců může kvalitní podnikové vzdělávání snížit čas potřebný na jejich adaptaci, díky čemuž tak mohou podávat plný výkon mnohem dříve (Eger, 2005, s. 50). Zaměstnancům přináší vzdělávání příležitost bližší identifikace s podnikem, která se může projevit větší pracovní spokojeností, motivací a loajalitou. Pozitivní efekty podnikového vzdělávání však nepůsobí pouze uvnitř společnosti, ale jsou patrné i navenek. V očích veřejnosti (i konkurence) roste atraktivita podniku. Ten získává pověst dobrého zaměstnavatele, který má zájem o rozvoj svých zaměstnanců. Kontinuálně se také zlepšují služby, které podnik poskytuje svým zákazníkům i obchodním partnerům (Tureckiová, 2004, s. 91). Eger (2005, s. 50) danou situaci dokresluje tvrzením, že pozitivní vlivy podnikového vzdělávání vytváří mezi zaměstnanci pozitivní kulturu a zároveň se zlepšuje jejich postoj k implementaci potřebných změn v podniku.

V předchozím odstavci byl zmíněn problém efektivity samotného vzdělávání. Pokud se podnik rozhodne vzdělávat své zaměstnance, musí dbát na účinnost celého procesu. Mezi nejkritičtější místa podnikového vzdělávání patří špatná či zcela chybějící koncepce, nekvalitní analýza vzdělávacích potřeb či nedostatečná motivovanost účastníků. Problém nastává i v momentě, kdy je zaměstnancům poskytnuto vzdělání, ale nedostává se jim takových pracovních podmínek, kde by mohli své získané vědomosti aplikovat (Červenková, 2012, s. 6—7).

V podnicích existují zhruba tři druhy přístupů ke vzdělávání zaměstnanců a to *nahodilý přístup*, *systematický přístup* a *koncept učící se organizace*. První zmíněný se vyznačuje nesystematičností a chaotičností v pořádání vzdělávacích akcí. Na základě těchto charakteristik tak nelze v souvislosti s tímto přístupem mluvit o dlouhodobém vzdělávacím či rozvojovém efektu. Vzdělávací akce se uskutečňují pouze na popud momentální potřeby ať

už jednotlivce nebo podniku (Tureckiová, 2007, s. 89). S čímž úzce souvisí i další důvod jejich pořádání - přebytek finančních prostředků. Ty jsou následně použity zcela náhodně na různé vzdělávací kurzy. Zaměstnanci si z nich ale často odnáší jen pocit zmaru, neboť si během jediného školení nic dostatečně neosvojí a nejsou později ani schopni nové informace využít v každodenní praxi (Bartoníčková, 2012, s. 10–11). Pokud však podnik vzdělává své zaměstnance systematicky, pak jsou zaměstnanci vzdělávání plánovaně a uceleně. Kromě změn dovedností a znalostí se zaměstnancům mění i pracovní chování. Vzdělávání se dotýká také jejich motivace. Koncept učící se organizace/podniku představuje průběžný rozvoj lidí především skrze získávání každodenních zkušeností. Vzdělávání zde představuje ucelený a řízený proces. Podnik se zásluhou učení svých zaměstnanců stává způsobilým vytvářet, shromažďovat a aplikovat znalosti ve svém vnitřním, ale i vnějším prostředí (Tureckiová, 2007, s. 89).

Na podobu vzdělávání má vliv mnoho faktorů, a to jak vnitřních, tak i vnějších z okolí podniku. Vnitřní faktory jsou veškeré interní procesy daného podniku, jejich podmínky a prostředky fungování. Na vzdělání se váže existence podnikové politiky, podnikové strategie, strategie řízení lidských zdrojů, kultura podniku apod. Důležité skutečnosti, které mají vliv na plánované a realizované vzdělávání jsou také velikost podniku, struktura odvětví a četnost používání různých technologií (výrobní podnik vs. podnik poskytující služby). Z vnějších vlivů na vzdělávání působí např. demografická struktura obyvatelstva, změny v ekonomickém či technologickém prostředí a situace v legislativě (Bartoňková, 2010, s. 23–27).

## **1.2 Zajištění realizace vzdělávání**

Podnik má v zásadě dvě možnosti, jak realizovat vzdělávání svých zaměstnanců. Může zvolit interní nebo externí typ. Volba finální možnosti závisí na zázemí podniku, především na jeho finančních, logistických, personálních a časových možnostech. Volbu samozřejmě ovlivňuje také druh požadovaného podnikového vzdělávání. Podnik se bude rozhodovat určitým způsobem v případě adaptace nového zaměstnance a jiným způsobem u vzdělávání senior manažera. V případě realizace vzdělávání nesmí být také opomenut faktor efektivity

procesu. Pro dostatečnou účinnost musí být brány v potaz dostatečná kvalifikace a vhodné kompetence lektora. Nebývá v možnostech jednoho lektora, aby byl schopen kvalitně a odborně vzdělávat zaměstnance všech stupňů podnikové hierarchie.

### **1.2.1 Interní vzdělávání**

Za interní podnikové vzdělávání se pokládá takové, které probíhá v podniku a vede jej většinou interní lektor – zaměstnanec podniku. Využití interního lektora se nabízí jako nejlepší řešení v případě velkého zájmu o vzdělávání ze strany zaměstnanců. Interní lektor pak většinou zajišťuje také např. vstupní školení, kterým prochází každý nový zaměstnanec podniku. Skutečnost, že interní lektor má cenné informace o aktuálním chodu podniku a je schopen potřebný kurz postavit na aktuálních potřebách, je velmi přínosná pro kvalitu vzdělání. Další možností je pozvat si do podnikového zázemí externího lektora. Pro ni se rozhodneme v případě, že máme sice větší počet zájemců o vzdělávání, ale interní lektor by na přípravu požadovaného kurzu potřeboval příliš mnoho času. Jelikož jsou všichni účastníci z jednoho podniku, může se i externí lektor zaměřit na konkrétní aktuální problematiku a zároveň přinést podniku (zaměstnancům) přidanou hodnotu, neboť jeho pohled není zatížený každodenní prací v dané společnosti (Mužík, 2012, s. 41–42).

### **1.2.2 Externí vzdělávání**

Pokud mluvíme o externím vzdělávání, jedná se o vzdělávání „na objednávku“, které se uskutečňuje ve speciálních vzdělávacích zařízeních či školách, kam podnik své zaměstnance vysílá. Pro externí vzdělávání se podnik rozhodne v případě, že potřebuje proškolit jednorázově jen několik málo zaměstnanců. V této situaci je externí vzdělávání nejehospodárnějším řešením. Dalším důvodem, proč zvolit externího lektora, je předpoklad jeho širšího přehledu o praxi jiných podniků. Předané zkušenosti mohou zaměstnancům přinést nový pohled a rozšířit možnosti posouzení problémů. Přínosná může být také konfrontace s mimopodnikovými účastníky kurzu. Naproti tomu nevýhodou může být někdy těžká přenositelnost získaných informací na vlastní pracoviště. Vzdělávací instituci je potřeba pečlivě zvolit, neboť na našem výběru opět závisí efektivita vzdělávání (Mužík, 2012, s. 41–42).

Podle Kotýnka, zaměstnance ČSÚ z oddělení Statistiky vzdělávání (2013), se využívání interních kurzů při komparaci dat mezi roky 2005 a 2010 snížilo o 20 % ve prospěch kurzů externích. Významný vliv na tomto poklesu lze přisoudit dlouhodobé finanční krizi a následným úsporným opatřením, které zavedlo velké množství podniků. Z výzkumu dále vyplývá, že oproti roku 2005 poklesl v roce 2010 počet podniků, které poskytly svým zaměstnancům možnost účasti na vzdělávacích kurzech. Z těchto informací lze usoudit, že s omezováním podnikového vzdělávání přestává být zaměstnávání interních lektorů pro podnik výhodné. Při nejisté ekonomické prognóze je tvorba plánu podnikového vzdělávání velice složitá. Rozhodnutí nevyužívat interní lektory pravděpodobně vychází z analýzy krátkodobých nákladů, které jsou v případě externího vzdělávání nižší, tj. v podniku dojde na určitou dobu k omezení interního vzdělávání. Nárazové oslovení externích vzdělávacích institucí v případě konkrétní potřeby se tedy stává pro mnoho podniků přijatelnějším řešením.

Ačkoliv, nebo možná právě proto, že interní i externí typ zajištění vzdělávání má mnoho výhod může se nejlepším řešením zdát jejich vzájemná kombinace. Vždy musí proběhnout zhodnocení náročnosti vzdělávání a to jak z pohledu potřebných znalostí tak i financí. Právě z finančního hlediska se může zdát vhodné využití tzv. blended learningu. Tento přístup Eger (2005, s. 30—31) vymezuje jako kombinaci prezenčního studia s e-learningem. Podniky jej mohou konkrétně využívat například jako kombinaci workshopu (nebo tutoriálu) s e-learningem. Z hlediska návratnosti investic z tohoto vzdělávání se může jednat o úsporu 30—40 % finančních prostředků.

### **1.3 Metody vzdělávání**

Didaktickou metodu neboli metodu vzdělávání si můžeme představit jako postup k určitému cíli, kterým se lektor řídí při vzdělávání. Neexistuje jediná obecně správná metoda, která by se dala použít ve všech případech vzdělávání. Velmi záleží na stanovených vzdělávacích cílech. Metody, které se hodí pro prezentaci informací velké skupině účastníků, nejsou vhodné při snaze rozvíjet sociální kompetence či ovlivňovat postoje. Metoda má

zabezpečit optimální zvládnutí předepsaného obsahu vzdělávání a přitom musí odpovídat dané vzdělávací formě (prezenční, kombinovaná, distanční) a možným výukovým podmínkám (Mužík, 2005, s. 115). Mezi konkrétní determinanty, které ovlivňují volbu metody, patří počet a věk účastníků, jejich současné vědomosti a dovednosti, motivace ke vzdělávání či pozice, kterou v podniku zastávají (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 112). Existuje mnoho druhů členění didaktických metod. Například Mužík (2012, s. 43) je dělí na metody teoretické, teoreticko-praktické a praktické. V této práci uvádím a podrobněji popisuji členění dle Dvořákové (2007, s. 298). Ta didaktické metody rozčleňuje na metody vzdělávání na pracovišti a metody vzdělávání mimo pracoviště.

### **1.3.1 Metody vzdělávání na pracovišti<sup>1</sup>**

Tyto metody vycházejí ze skutečnosti, že účastník již má určitou znalostní základnu. Dále si tedy rozvíjí své dovednosti a osvojuje žádoucí pracovní jednání a pracovní návyky. Vzdělávání se odehrává na konkrétních pracovních pozicích přímo v podniku skrze vykonávání obvyklých pracovních činností. Důležitou roli v nich hraje osobnost školitele a jeho osobitý individuální přístup, se kterým ke vzdělávaným přistupuje. Musí brát zřetel na osobnosti vzdělávaných a na způsob, kterým si osvojují dovednosti. Jako příklad těchto metod můžeme uvést instruktáž, exkurzi, rotaci práce, koučink nebo mentoring (Dvořáková, 2007, s. 298–299). Posledními dvěma metodami se předložená práce zabývá podrobněji.

### **1.3.2 Metody vzdělávání mimo pracoviště<sup>2</sup>**

Tato skupina metod se používá při záměru předat zaměstnancům odborné znalosti. Většinou se používají při vzdělávacích akcích, kterých se zúčastňuje větší množství zaměstnanců především vedoucích pracovníků či specialistů. Mezi tyto metody můžeme zařadit např. přednášku, seminář, demonstrování, případovou studii apod. I když už z podstaty věci vyplývá, že u těchto metod není příliš prostoru pro variabilitu, neměl by být

---

<sup>1</sup> On the Job Training

<sup>2</sup> Off the Job Training



lektor svázán předem stanoveným postupem, kterým by se vzdal možnosti aktivního zapojení zaměstnanců do procesu. Vzdělávání se odehrává v učebnách, výukových dílnách či školících centrech (Dvořáková, 2007, s. 298–300).

## **1.4 Proces podnikového vzdělávání**

Pro dostatečný úspěch a efektivitu vzdělávání nesmí být podceňena fáze přípravy, která by měla být dlouhodobým procesem. Proces samotného vzdělávání můžeme obecně rozdělit na čtyři po sobě jdoucí fáze a to: *identifikaci vzdělávacích potřeb a definování cílů vzdělávání, plánování vzdělávání, realizaci vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání.*

### **1.4.1 Identifikace vzdělávacích potřeb a definování cílů vzdělávání**

Vzdělávání, které má být smysluplné, musí mít jasně stanovený účel a cíl. Úkolem identifikace vzdělávacích potřeb je najít rozdíl mezi tím, co lidé znají a mohou dělat a tím, co by měli znát a měli by být schopni dělat. Vzdělávání by ale v žádném případě nemělo být pouhým doplněním tohoto deficitu. Mělo by zaměstnancům přinášet i další rozvoj ve formě např. zlepšení (získání) kompetencí za účelem udělat zaměstnance ochotnými a kvalifikačně schopnými přijímat zodpovědnost za další nové povinnosti. Analýza vzdělávacích potřeb by měla probíhat jak na úrovni jednotlivých zaměstnanců, tak i pracovních skupin, týmů a celého podniku. Potřebné informace získáme např. analýzou podnikových a personálních plánů, hodnocením pracovních výkonů či šetřením mezi zaměstnanci. Cíle vzdělávání nám pak říkají, čeho má být dosaženo, abychom vzdělávání mohli považovat za úspěšné. Definujeme tedy konečné chování zaměstnance a požadovanou změnu schopností po absolvování vzdělávacího procesu (Armstrong, 1999, s. 534—537).

### **1.4.2 Plánování vzdělávání**

Při plánování vzdělávání bychom měli vycházet ze skutečností, které jsme zjistili v předcházející fázi. Zřejmě nejdůležitější položkou, kterou je nutné se zabývat, je obsah. Ten by měl korespondovat se vzdělávacími potřebami. Dále je nutné určit dobu a délku vzdělávání z hlediska času, metodu a formu vzdělávání, místo jeho uskutečnění a osobu,

kteřá bude za samotné vzdělávání odpovědná. Může jí být manažer, vedoucí týmu nebo externí lektor (Armstrong, 1999, s. 538). Vše se předběžně formuluje, načež se vytvoří návrhy programu a rozpočtu. Tyto návrhy se pak upravují až do konečné verze, která odpovídá všem požadavkům. Musí korespondovat se stanovenými cíli, s možnostmi podniku i s potřebami samotných zaměstnanců (Koubek, 2008, s. 249).

### **1.4.3 Realizace vzdělávání**

Z výše uvedeného je tedy patrné, že vzdělávání samotné je velmi individuální a jedinečné (v závislosti na vstupních veličinách). Průběh je vždy odlišný, neboť konkrétní spojení účastníků a obsahu je v podstatě neopakovatelné. Jinak probíhá vzdělávání u jednotlivců, jinak při vzdělávání celého týmu. Samotná realizace spočívá na odpovědné osobě a zadavatel by se do ní (po zadání svých požadavků) neměl již vměšovat. Efektivní může být ale průběžný monitoring, kdy nám odpovědná osoba dává informace o průběhu procesu. Především o tom, jak je naplňován plán a jak je přijímán obsah vzdělávání (Armstrong, 1999, s. 547–549).

### **1.4.4 Hodnocení výsledků vzdělávání**

V závěru vzdělávání je nutné provést hodnocení vzdělávání, za což lze považovat jakýkoliv pokus získat zpětnou vazbu o účincích vzdělávání a její následné zpracování. Jde především o porovnání stanovených cílů s konečnými výsledky s případným zjištěním rozdílu (Hamblin in Armstrong, 1999, s. 555). Výsledky hodnocení odhalí, jaký mělo vzdělávání efekt i zda bylo efektivní v porovnání s vynaloženými náklady. Již ve fázi plánování je třeba určit, kdy bude hodnocení probíhat a jaká budou kritéria, podle kterých se bude úspěšnost posuzovat (Armstrong, 1999, s. 555–556). Hodnocení může probíhat během procesu vzdělávání, na jeho závěru nebo až s odstupem času. Za měřítka hodnocení můžeme zvolit např. reakce vzdělávaných na obsah, změny jejich znalostí, změny pracovního chování nebo vliv akce na výkonnost účastníků. Během práce s výsledky musíme brát ohledy na skutečnost, že některé výstupy mohou být subjektivní a přínosy nejdou vždy finančně vyjádřit. Výsledky hodnocení nám mohou pomoci, pokud bychom zvažovali uskutečnit vzdělávání i u dalších zaměstnanců (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 109–112). Nesmí být však

opomenuta skutečnost, že některé efekty vzdělávání se mohou objevit až v delším časovém horizontu.

Není pravidlem a není ani nutné, aby tyto čtyři fáze byly v praxi takto striktně odděleny. Každý podnik je může nazývat jinak i jinak členit. Splynout může například první fáze s druhou, kdy se definování cílů spojí se samotným plánovacím procesem. Velké rozdíly jsou mezi interním a externím typem vzdělávání, přičemž u externího typu může téměř za všechny úkony převzít odpovědnost konkrétní vzdělavatel mimo podnik.

Některé podniky, si za předpokladu jistých okolností, nemusí být jisté přínosy, které vzdělávání zaměstnanců přináší. Jedním z důvodů je složitá a tudíž často i nepřesná vyčíslitelnost výnosnosti investic do vzdělávání a nemožnost odlišit tento vliv vzdělávání od vlivů jiných. Je nutné poznamenat, že vzdělávání neřeší veškeré nepříznivé situace v podniku. Pokud společnost nedosahuje uspokojivých výsledků, nemusí být vždy chyba v chybějící kvalitaci zaměstnanců, ale např. ve špatném pracovním materiálu nebo špatných pracovních podmínkách (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 61–62).

V neprospěch využívání vzdělávání mohou hovořit také dřívější špatné zkušenosti. Podniky tak často vzdělávání nahrazují jinými alternativami. Například přijímají takové kandidáty, kteří již požadované znalostmi a dovednostmi mají. Další pohnutkou, proč nevzdělávat zaměstnance, může být přesvědčení, že nynější výkonnost zaměstnanců není třeba zvyšovat, neboť je pro podnik dostačující (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 61–62). To se ukázalo být i nejčastějším důvodem uváděným v šetření ČSÚ dle Kotýlka (2013), které se zabývalo otázkou, proč zaměstnavatel svým zaměstnancům neposkytl možnost vzdělávat se. Zaměstnavatelé se domnívali, že stávající kvalifikace, dovednosti a schopnosti zaměstnanců odpovídají potřebám podniku. Je pravda, že pokud z těchto důvodů podnik vzdělávání neshledává za nutné, mohlo by jeho případné aplikování spíše škodit než být prospěšné. A to z důvodů například budoucího nevyužití či zbytečné ztráty času z pohledu samotných zaměstnanců či finančních prostředků z pohledu podniku. Při plánování vzdělávání by měl určitou roli hrát i samotný postoj zaměstnanců ke vzdělávání. Zaměstnanci se liší jeden od druhého, a tak i přínosy vzdělávání jsou vnímány každým jinak. Proto by samotnému

plánování měla předcházet nejen identifikace vzdělávacích potřeb (viz. 1.4.2), ale také identifikace postojů a motivace zaměstnanců ke vzdělávání. A to především z důvodu, aby podnik své zaměstnance nepotřebným vzděláváním zbytečně nestresoval či nedemotivoval. Lze tomu zabránit, pokud podnik (je-li to možné) umožní zaměstnancům účastnit se vzdělávacích akcí na základě dobrovolnosti.

## 2 Koučink

Pojem koučink i samotná metoda vzdělávání, jak o ní píše na následujících stranách, jsou dnes více či méně známy široké veřejnosti. Pojem koučink se používá již dvě stě až tři sta let. Tímto pojmem byly dříve myšleny aktivity, které pomáhaly předávání lidských znalostí a dovedností za účelem dosažení zlepšení, nejčastěji formou vyučování a tutorování. Do širšího povědomí lidí se ale pojem dostal až v souvislosti se sportem a touhou po vyšším výkonu (Parsloe, Leedham, 2009, s. 20).

Wood (2012, s. 9) definuje koučink jako konverzaci mezi koučem a koučovaným, při které je úkolem kouče pomoci koučovanému nastavit si dostatečně motivující cíle. Jejichž dosažení mu umožní žít plnohodnotný a především naplňující život.

Posílení vědomí vlastní hodnoty, růst sebedůvěry, nalezení smyslu práce či překvapení z vlastních schopností, které si koučovaný do té doby neuvědomoval – to vše jsou přínosy, které může zaměstnanec koučováním získat. S rostoucím sebevědomím a přijetím odpovědnosti se zvětšuje jeho samostatnost a schopnost zvládat stále náročnější úkoly. U koučovaného dochází k dozrání, myšleno v otázce uspokojení potřeb osobního rozvoje, dále seberealizaci či získání uznání od ostatních. (Haberleitner, Deistler, Ungvari, 2009, s. 26–27). Podle Stackeho (2005, s. 54) spočívá metoda koučování především v tom, že koučovaný pozná rozsah svých schopností a limitů. Jejich poznáním a pochopením si zaměstnanec vybuduje předpoklady pro zvýšení své efektivity, respektive usnadní si jejich překročení.

### 2.1 Kouč

Označení kouč bývá často zaměňováno s pojmem trenér, přičemž styl jejich práce je ve skutečnosti odlišný. Úloha trenéra spočívá především v rovině instrukcí, rad, podnětů ke zlepšení a odstranění nedostatků. Naproti tomu kouč podněcuje vnitřní vědomí a svědomí koučovaného (Khelerová, 2010, s. 135). Koučem se nemůže stát kdokoli pouze na základě své touhy. Pro správný postup při vzdělávání musí mít specifický základ ve svých vlastnostech

a schopnostech. Měl by být trpělivý, schopen podpořit druhého, umět naslouchat, být pozorný a zaujatý pro danou věc. Ke koučovanému by měl přistupovat objektivně, nezaujatě a nestranně (Whitmore, 2004, s. 52–53). Kouč by měl být především odborníkem na efektivní komunikaci a rozvoj. Jeho funkci lze spatřit v usměrňování a koordinaci procesu učení (Folwarczná, 2010, s. 94). Naopak, to co kouč pro svoji práci nepotřebuje respektive, co se může zdát v některých případech spíše na obtíž, jsou znalosti a zkušenosti z oboru, ve kterém se pohybuje koučovaný. Menší (nejlépe žádné) znalosti v oboru jsou žádoucí, neboť čím méně kouč zná, tím více touha předávat své znalosti oslabuje. Pro odborníka může být obtížné oprostít se od všech svých dosavadních znalostí a zkušeností, jež v oboru načerpal. Jakékoliv zásahy však nejsou v koučování vítané, neboť každá takováto intervence snižuje odpovědnost koučovaného (Whitmore, 2004, s. 52–53). Jak již bylo uvedeno výše, v procesu koučování jde především o usměrňování nikoliv o zjednodušení (vyřešení) daného úkolu za koučovaného. Na obdobnou situaci navazuje a dále ji rozvádí Daňková (2008, s. 95). Jedná se o případ, kdy koučovaný požádá kouče o pomoc. Daňková se k němu však staví shovívavěji. Je sice přesvědčena, že sdělování názorů a rad není pro proces koučování vhodné, ale domnívá se, že pokud už koučovaný požádá kouče o radu, je to z toho důvodu, že ho považuje za nezaujatého, váží si ho a očekává od něj pomoc. Kouč by v tomto případě měl podle Daňkové pomoci tím, že vyjádří svůj názor. Nesmí však koučovaného zapomenout upozornit, že tím kdo za konečné rozhodnutí ponese zodpovědnost, je stále koučovaný. Problematika přiměřenosti udílení rad či sdělování názorů bude obsahem podkapitoly 2.3, kde ozřejmím, že důležitou roli v přístupu kouče hraje nejen naléhavost konkrétní situace, ale i koučovací model, kterým se kouč během koučování řídí.

## **2.2 Koučovaný**

Lze předpokládat, že každý zdravý člověk má skrytý potenciál, který převyšuje výkon, který běžně podává. Tato skutečnost však nestačí k tomu, abychom mohli prohlásit, že je možné koučovat každého. Od koučovaného se očekává touha poznat, uvolnit a následně naplno využít tento potenciál. Musí se také jednat o člověka, který věří nejen samotné metodě koučování, ale i konkrétnímu koučovi, s nímž je ochoten spolupracovat (Suchý,

Náhlovský, 2007, s. 30). V koučinku leží veškerá odpovědnost za výsledky na koučovaném, tudíž se od něj očekává aktivní přístup, cílevědomé jednání a ochota na sobě stále pracovat. Ochotně by měl od kouče přijímat poskytovanou zpětnou vazbu. Také by měl zůstat otevřený jak dalšímu vzdělávání, tak i následným profesním postupům. Je důležité, aby si koučovaný mezi jednotlivými sezeními pravidelně rekapituloval vše, co se odehrálo a průběžně sledovat své pokroky (Connor, Pokora, 2007, s. 57–63).

## 2.3 Koučovací vztah

Hlavním úkolem kouče je uvést koučovaného do pohybu. Koučovaný totiž často stojí ve svém profesním životě jakoby na místě nebo dokonce v tzv. „dóliku“. Tento „dólik“ si můžeme představit jako stav přeceňování dosud získaného (vzdělání, zkušenosti) a podceňování všeho, co by nutilo jednat (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 23).

Pro kouče je nejdůležitější formou komunikace pokládání otázek. Kouč by se měl při kladení otázek řídit danými pravidly ohledně jejich obsahu a pořadí (Whitmore, 2004, s. 55–64). Jako nejpříhodnější řešení se podle Folwarczné (2010, s. 95) zdá být využívání otevřených otázek, které koučovanému pomohou rozkrýt všechny dimenze řešeného problému a přitom ponechají aktivitu a odpovědnost za řešení právě na koučovaném. Otázky, které začínají slovem „proč“, by se neměly používat vůbec, neboť úkolem kouče není analyzovat problém, ale pomoci vyřešit ho. O tom, že kladení otázek představuje mnohem efektivnější způsob vedení, než pouhé přikazování a přidělování úkolů, je přesvědčen i Whitmore (2004, s. 55–64). Správně položené otázky donutí koučovaného se zamyslet, zpozornět a více se soustředit. Kouč by neměl od koučovaného v odpovědích vyžadovat hodnocení, nýbrž objektivní popis svých problémů. Tím mu dopomůže k získání nadhledu nad celou záležitostí. Otázky ho mají stimulovat k aktivnímu a cílevědomému myšlení a zlepšení pozornosti při vnímání řešených situací. Způsobem kladení otázek se zabývá mnoho autorů. Předmětem jejich zájmu je např. délka položených otázek, naladění užívaných slov apod. V publikaci německých autorů Haberleitnera, Deistlera a Ungvariho (2009, s. 85) však

nalezneme důležité připomenutí a to, že v podstatě neexistují dobré či špatné otázky. Některé však jsou v určitém kontextu pro rozvoj koučovaného přínosné více než jiné.

Samotný průběh koučování probíhá v několika fázích. Na počátku je nutné provést individuální diagnostiku koučovaného a vytvořit seznam jeho silných a slabých stránek. Na základě zjištěných hodnot je nutné následně vytvořit strategický postup pro dosažení stanovených cílů v daném prostředí. Finálním produktem postupu je plán budoucí spolupráce, podle něhož následně probíhá „trénink“ formou společných sezení. Na konci spolupráce je důležitý výsledný stav koučovaného opět zhodnotit, respektive porovnat se vstupními hodnotami (Stacke, 2005, s. 54).

Je pravděpodobné, že se koučovaný bude během vzájemné spolupráce potýkat s různými problémy, s nimiž se bude muset vypořádat. Přístup k řešení problémů závisí na zvoleném modelu koučování, jenž představuje konkrétní postup, jímž se kouč řídí. Základní dělení těchto modelů se odvíjí od míry direktivnosti v přístupu kouče. Folwarczná (2010, s. 91) uvádí, že direktivní koučování se vyznačuje využíváním technik, jakými je nařizování, instruování či příkazování. Od této podoby koučinku se však mnoho autorů zcela distancuje a zabývá se pouze koučinkem nedirektivním. V rámci této bakalářské práce se k těmto autorům připojuji a direktivní koučink zcela opomím. Nedirektivní koučink je postaven pouze na vedení a usměrňování činnosti koučovaného bez udílení rad. I zde však existuje mnoho způsobů uchopení.

Jeden z nich představuje model RAFAEL, který prezentuje Folwarczná (2010, s. 98). Ten je využíván převážně v německy mluvících zemích. Jedná se o nedirektivní metodu, u které je připuštěno větší zapojení kouče při řešení problémů. V rámci tohoto modelu kouč aktivně vyjadřuje své názory. Zřejmě nejznámějším a nejvyužívanějším modelem založeným na nedirektivním koučinku je ale model GROW vytvořený Whitmorem (2004). Ten popíšeji podrobněji.



## 2.4 GROW

Metoda tzv. GROW spočívá v pokládání otázek, které se postupně zaměřují na čtyři různé oblasti. Jsou to tyto: *cíle* (**G**oal), *realita* (**R**eality), *možnosti* (**O**ptions) a *volba* (**W**ill) (Whitmore, 2004, s. 64–65). Na cestě za lepším výkonem, vyšším sebevědomím či změnou si koučovaný musí určit, v jakých konkrétních oblastech se chce pomocí koučování zlepšit. Je nutné si stanovit jak konečný cíl, kterého chce dosáhnout, tak i dílčí výkonnostní cíle, které by mu měly pomoci dostat se k cíli konečnému. Otázkami orientovanými na budoucnost si má koučovaný vytvořit vizi ohledně svého dalšího směřování. Koučovaný si musí definovat, čeho chce docílit (nikoliv čeho ne), tj. cíle musí být pozitivní. Cíle by měly být jasně a jednoduše definované, přiměřené ale i dostatečně motivující. Koučovaný by si měl své cíle určovat sám. Neboť pouze pro to, co sami chceme a sami jsme si zvolili, jsme schopni dosahovat nejlepších výsledků (Haberleitner, Deister, Ungvari, 2009, s. 97; Whitmore, 2004, s. 68–72).

Další fází je objektivní zhodnocení situace, ve které se koučovaný nachází a z které tudíž vychází před započítím snahy o dosažení svých cílů. Pomocí správně kladených otázek ze strany kouče může dojít k tomu, že si koučovaný uvědomí věci, kterým dříve nevěnoval pozornost. Je nucen nad nově objevenými skutečnostmi zauvažovat, zpozornět a více se o ně zajímat. Zkoumání reality se v podnikové sféře koučování zaměřuje především na fakta. Ty se mohou týkat finančních nákladů, současných aktivit podniku či problémů, které se vyskytují a stojí v cestě realizaci cílů zaměstnance tak i celého podniku (Whitmore, 2004, s. 77–84).

Po prozkoumání situace se hledají možná východiska, možnosti neboli směry, kterými se může koučovaný dále ubírat. Úkolem není najít jedno správné řešení, ale vymyslet co nejvíce alternativních, ze kterých bude koučovaný poté vybírat to nejkvalitnější a nejlépe proveditelné. Důležitý je samotný proces hledání možností, kdy koučovaný stimuluje své kreativní myšlení. K hledání nápadů je potřeba přistupovat otevřeně a nevyhýbat se něčemu, co se na první pohled jeví jako nemožné (Whitmore, 2004, s. 89–90).

Cílem poslední fáze – volby je rozhodnutí koučovaného, jaký bude další postup a kterou z vymyšlených strategií nakonec zvolí. Koučovaný nesmí pociťovat tlak na svoji osobu za účelem urychlení konečného rozhodnutí. Toto pobízení není vždy prospěšné. Je však nutné otázkami dospět do fáze, kdy koučovaný začne s naplňováním plánu. Stanovení počátku jeho naplňování je velmi nutné pro další práci. Koučovaný by se měl dále připravit na problémy, které mohou v rámci budoucích změn jeho jednání nastat (Whitmore, 2004, s. 95–97).

## 3 Mentoring

Jak jsem již zmínila v úvodu, mentoringu není (na rozdíl od koučinku) v české literatuře věnována taková pozornost. V odborných publikacích zabývajících se podnikovým vzděláváním nalezneme většinou pouze definici mentoringu, popřípadě jen několik málo základních informací. Dovolím si také říct, že mnoho lidí neví zcela přesně, v čem tato metoda vzdělávání vlastně spočívá. Je to zvláštní především proto, že mentorovací vztah je lidem zcela přirozený. Netýká se totiž pouze pracovního života, ale můžeme jej nalézt ve svých rodinách či v okruhu přátel. V roli mentora si můžeme představit například otce, který de facto nevědomky mentoruje své dítě.

Mentoring je založen na osobním dynamickém vztahu, ve kterém zkušenější osoba (mentor) působí jako vzor a učitel pro méně zkušenou osobu (menteeho, mentorovaného). Mentor v něm poskytuje své poznatky, rady a podporu ve snaze pomoci mentorovanému dosáhnout ve svém oboru přijetí (Johnson, Ridley, 2004, s. XV). Základní funkcí a zároveň cílem mentoringu v podnikové sféře je odborný a sociální rozvoj zaměstnance. Mentor mu je nápomocen v rozvoji jeho potenciálu a schopností i v kariérním růstu. Vztah bývá dlouhodobějšího charakteru (Folwarczná, 2010, s. 102).

### 3.1 Mentor

Označení mentor pochází z řecké mytologie, kde představovalo moudrého a důvěryhodného poradce. Tento význam platil ještě do nedávné minulosti. Dnes je toto pojmenování používáno k popisu člověka, kterého si vybíráme jako svůj vzor nebo kdo má významný vliv na naši profesní kariéru (Parsloe, Leedham, 2009, s. 19–20).

Ačkoli samotné osobnostní znaky mentora nejsou pro jeho pozici nejdůležitější, některé ho mohou předurčovat k dobrému mentorskému chování. Mentee jistě ocení, pokud osoba, která se mu věnuje je přátelská, otevřená, podporující a vzbuzující důvěru. Dále by měl být schopný s mentorovaným vytvořit pozitivní a dynamický vztah, který bude mentorovaného vybízet ke zlepšování své výkonnosti. Mentor musí udržovat vyvážený mix

svých charakterových vlastností, ochoty pomáhat a předávat své zkušenosti a zároveň by neměl zapomínat na svůj profesní rozvoj, neboť pro mentorovaného má být vzorem. Mentor by měl ve vztahu nabízet své zkušenosti a znalosti, které by menteeu mohly pomoci při řešení vlastních pracovních aktivit (Clutterbuck, Lane, 2004, s. 53–55).

Mentor by měl ze své pozice v ideálním případě zastupovat více rolí. Stone (2007, s. 172) popisuje čtyři základní role mentora. Mentora vidí jako *vzor*, *zprostředkovatele*, *zastávce* a kariérního poradce.

Za vzor obecně považujeme osobu, která svým chováním a jednáním v profesním i osobním životě inspiruje ostatní. Mentor by měl být někdo, koho bude moci zaměstnanec obdivovat a vzhlížet k němu pro jeho dosažené úspěchy i způsob každodenní práce. Ve většině případů ztělesňuje osoba mentora něco, po čem mentorovaný touží a chce se tomu alespoň přiblížit. Právě výše uvedená osobnost mentora se dočká respektu. Předané zkušenosti i možnost pozorovat mentora při práci pak zaměstnanci velmi pomohou k dosažení svých vlastních cílů. Z toho ale také vyplývá, že na mentora je kladen obrovský tlak, neboť jeho chování je neustále pozorováno a posuzováno (Stone, 2007, s. 172–173).

Od mentora jako od profesně zblhlého a zkušeného člověka se předpokládá, že má mnoho kontaktů a známých z oboru, které může v případě potřeby oslovit a požádat o pomoc či podporu. Mentorovaný jakožto nováček či pouze méně znalý, tyto možnosti mít nemusí a většinou ani nemá. Proto jednou z dalších „povinností“ mentora je seznamovat menteeho s lidmi z oboru, aby i on měl později možnost se na ně obrátit. Mentor se může zhostit role rádce v oblasti správného budování kontaktů (Stone, 2007, s. 174–175).

Mentorovaný často potřebuje podporu, kterou mu může mentor poskytnout. Například pokud chce mentee předložit vlastní projekt, ale necítí se příliš sebejistě či nevěří v podporu ostatních, může se mentor ukázat velmi nápomocný, neboť mu může s projektem sám pomoci nebo alespoň může zaštitit projekt svým jménem. Tak mentorovaný dostane příležitost, která by se mu bez mentorovy pomoci nenaskytla. Zastání však mentor může projevit i v každodenní práci ve formě pochvaly či povzbuzení. Měl by jej používat často,

nikdy však přehnané míře a v neadekvátních situacích (Stone, 2007, s. 175–177). Z tohoto popisu role zastávce vyplývá, že Stone za mentora považuje někoho, kdo pracuje ve společnosti poblíž menteeho, je s ním v každodenním kontaktu a má vliv na jeho kolegy. Je nutné zmínit, že tak tomu ale vždy být nemusí.

### 3.2 Mentorovaný

Svěřenec, chráněnc, protégé, mentee nebo jednoduše mentorovaný. To všechno jsou označení pro hlavního příjemce benefitů z mentorského vztahu, tedy méně zkušeného partnera. Na tyto termíny můžeme najít různé pohledy. Např. Brumovská a Seidlová (2010, s. 17) uvádí, že termín mentee (nebo také chráněnc) se v českém kontextu používá např. při sociální intervenci dětí do společnosti, s tím, že mentee bývá dítě a mentor dospělý, který dítě podporuje. Termín protégé (také svěřenec) se pak využívá v případě, pokud mluvíme o příjemci výhod mentoringu v kontextu např. personalistiky, kdy se mentoring pokládá za neformální vzdělávání a kde má svěřenec od mentora získat nové znalosti a dovednosti.

Pohled na danou věc však není jednotný, v české ani v zahraniční literatuře. Johnson, Ridley (2004) a Clutterbuck, Lane (2004) například píšou o menteem, Connor, Pokora (2007) a Stone (2007) o protégé, Folwarczná (2010) o svěřenci a Hroník (2007) o mentorovaném, přičemž všichni zmínění autoři míní tu samou osobu – dospělého člověka, který je podporován druhou osobou ve svém pracovním životě. V této práci užívám pojem mentee společně s neutrálním označením mentorovaný.

Aby mentoring plnil svůj účel a mentorovo úsilí nebylo vynakládáno zbytečně, musí mentee splňovat určité požadavky. Předně by mělo jít o zaměstnance, který se chce stát úspěšnějším a je odhodlán na sobě pracovat. Již před započítím mentorovacího vztahu by měl být iniciativní a prokazovat svůj intelekt. Úsilí zlepšovat by tedy nemělo být výsledkem mentorovacího procesu, ale jeho základem. Mentee by měl se svým mentorem sdílet vášeň pro dosahování co nejlepších výsledků. Ochotně by měl přijímat větší odpovědnost, která na něj bude kladena. Musí také oceňovat předkládanou zpětnou vazbu na svou osobu, a to i

v případě, že není zcela pozitivní, neboť si musí být vědom, že se díky ní může vyhnout opakování svých chyb (Stone, 2007, s. 167–168).

### **3.3 Mentorovací vztah**

Správně pojatý mentoringový vztah je výhodný pro oba účastníky. Jak mentor tak i mentorovaný může během spolupráce získat mnoho vědomostí a zlepší si své technické i osobnostní kompetence. Vzájemná spolupráce pomáhá přijmout větší odpovědnost za svou kariéru i za dosažení svých profesních cílů. Oběma se zvedá sebevědomí a důvěra ve své schopnosti. Tímto vztahem, jehož výsledky se projeví v rámci jejich výkonu, si potvrdí svou pozici v podniku a získají pocit hodnotnosti (Clutterbuck, Lane, 2004, s. 54).

Mentoring je založen na vzájemném vztahu mezi dvěma osobami. Vzdělávání a pomoc se uskutečňuje skrze společná setkání, kdy mentor dává rady, odpovídá na otázky a společně s mentorovaným se snaží vyřešit nastalé problémy. Setkání by mělo trvat mezi třiceti až šedesáti minutami a neměli by se při něm nechat nikým ani ničím vyrušovat (Pask, Joy, 2008, s. 22–23). Frekvence a kvalita společných sezení předpovídá úspěch celého vztahu. Správní mentoři tedy musí být ochotní a mentorovanému kdykoliv k dispozici. Musí projevit schopnost naslouchat, dávat najevo laskavost, otevřeně komunikovat a poskytovat konstruktivní kritiku (Johnson, Ridley, 2004, s. 24–25).

Po započetí vztahu začíná pro mentora období studia mentorovaného. Na základě pozorování, častých schůzek a vlastní angažovanosti zkoumá mentorovaného v různých situacích a rozeznává směs talentů ale i slabých stránek, kterými oplývá. To vše proto, aby mohl jasně pojmenovat jeho významné vlohy, schopnosti a další osobní přednosti. Zvláštní pozornost musí klást také na jeho obavy a pochybnosti. Ačkoliv je mentor identifikuje a zdají se mu zřejmé, mentee si jich nemusí být vědom. Proto je jedním z úkolů mentora obeznámit ho o nich a tím mu pomoci k lepšímu a přesnějšímu sebehodnocení. Cílem je, aby se jednou mentorovaný viděl takový, jaký doopravdy je a svou pozici stavěl na svých silných stránkách a překonával své slabiny (Johnson, Ridley, 2004, s. 24–25).

Clutterbuck a Lane (2004, s. 44–45) rozdělují mentorovací vztah do pěti základních fází. Jedná se o následující fáze: *budování vztahu, nastavení směru, pokrok, zánik a transformace*. V první fázi se mentor a mentee musí rozhodnout, zda spolu opravdu chtějí spolupracovat. Musí být schopni spolu navázat otevřený vztah, ve kterém se budou oba cítit příjemně. Pokud dojde mezi oběma účastníky k pracovnímu souznění, musí se dále domluvit na směru jejich společné práce. Co očekávají jeden od druhého i jak se k sobě budou chovat.

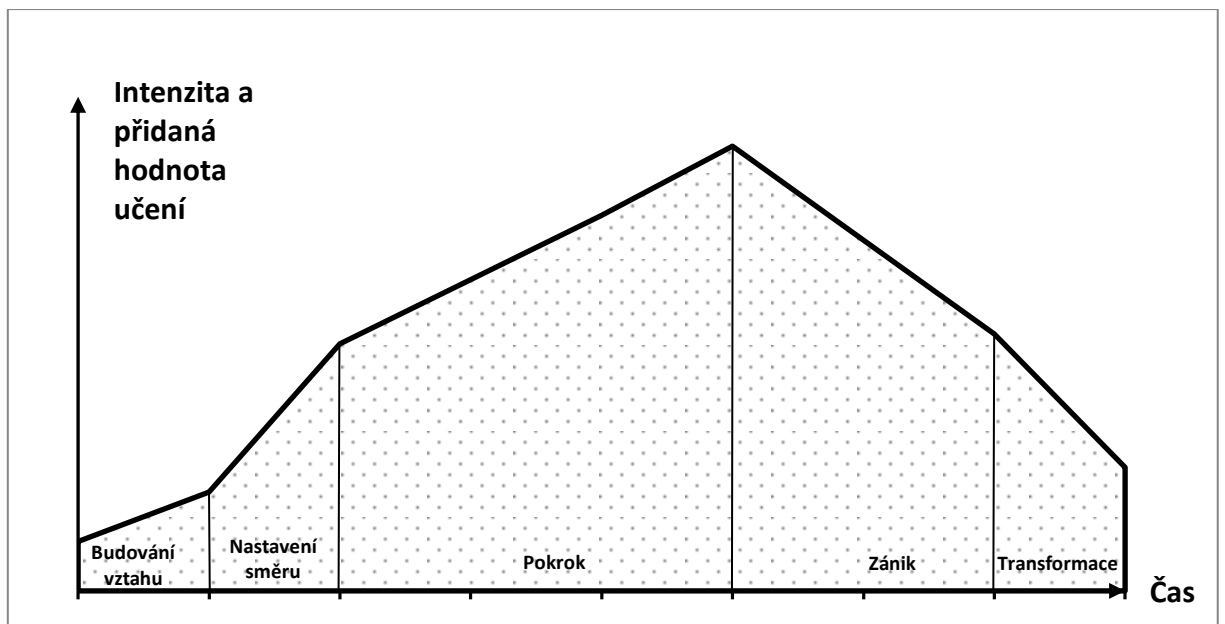
Nastavení směru, tak je nazývána druhá fáze mentorovacího vztahu. Jejím hlavním úkolem je stanovení společných cílů a způsobu, jak jich bude dosaženo. Záměr (cíl) se může vzhledem k dané situaci kdykoli změnit. Pokud nastane situace, kdy dojde ke splnění stanoveného cíle, je nutné jej nahradit dalším, který může být i zcela jiné povahy. Proto nejdůležitější faktor, který se od menteeho vyžaduje, je cílevědomost a smysl pro povinnost (Clutterbuck, Lane, 2004, s. 45).

Třetí fáze neboli pokrok je gró mentorovacího vztahu. Oba účastníci zde vynaloží nejvíce energie i času, především mentor musí menteeho podporovat a dostatečně motivovat, aby dosáhl kýženého úspěchu. Komunikace je v této fázi velice intenzivní, kromě klasických setkání tak probíhá mentorování i pomocí telefonických rozhovorů či emailu (Clutterbuck, Lane, 2004, s. 45).

Ve chvíli kdy je dosaženo požadovaných cílů a zároveň začíná mentee svými znalostmi a schopnostmi dosahovat mentora, je čas mentoring ukončit. I když byl vztah z počátku velmi přínosný, později se v něm může mentorovaný cítit příliš svázaný a omezovaný. Vztah se již nemá kam posunout a přidaná hodnota tohoto vztahu pro oba účastníky klesá (viz obr. 1) (Clutterbuck, Lane, 2004, s. 45).

Není však příliš časté, aby vztah mezi mentorem a menteem po dlouhodobé spolupráci zcela skončil. Nejčastěji se transformuje na vztah méně zavazující a více neformální. Vztah dokonce může pokračovat ve formě kolegiálního přátelství. I když nutno říci, že nesourodost mezi oběma, se kterou se do mentorovacího vztahu vstupovali, zřejmě nikdy nezmizí (Cluttebuck, Lane, 2004, s. 45).

Obr. č. 1: Fáze mentoringového vztahu



**Zdroj:** vlastní zpracování dle Clutterbuck, Lane, 2004, s. 44



## 4 Porovnání koučinku a mentoringu a jejich možnosti použití

### 4.1 Podobnosti a rozdíly koučinku a mentoringu

Pokud se chce někdo pustit do koučování nebo mentorování, musí o lidech přemýšlet nikoli pouze na základě výkonů, které předvádějí, ale i z hlediska jejich skrytého potenciálu. Musí věřit, že se v lidech skrývá něco, co se ještě nedostalo na povrch a on tomu může pomoci. Pro koučování a mentorování musíme být obecně velmi optimističtí ohledně skrytého potenciálu lidí (Whitmore, 2004, s. 23–24). Na následujících stránkách se pokusím shrnout názory na společné a rozdílné znaky obou zkoumaných metod od autorů, kteří se provázaností těchto metod zabývají.

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

Základním principem efektivního mentoringu či koučinku je proces učení a změny. Vztah mezi oběma účastníky není pouze o spolupráci, ale i o možnosti sdílet své znalosti, hodnoty, postoje a zkušenosti. Zavázat se k partnerství k tomu druhému. Vztah stojí a padá na dialogu. Oba musí být ochotni poslouchat, porozumět, být otevřeni novým nápadům a převzít odpovědnost za dialog i za jeho důsledky. Právě dialog udržuje spojení mezi nimi a vede k učení a potřebné změně (Connor, Pokora 2007, s. 6–7).

Práce mentora a kouče se v mnohém protíná a má mnoho společného. Na počátku vztahu je vždy nutné stanovení cílů. Někdy má klient jasnou představu, jindy jen nejasné myšlenky. Je nutné vždy vyřešit, co zaměstnanec doopravdy chce. Tento proces hledání cíle je velmi přímočarý na rozdíl od dalšího postupu. Dále mentor či kouč pomáhá zaměstnanci identifikovat a hledat zdroje, jak vnitřní tak vnější, které mu umožní dosažení změny. Dalším společným úkolem kouče a mentora je předávání nadějí a vizí v obdobích zmaru. On by měl být ten, kdo v zaměstnancovi schopnosti nepřestává věřit, i když v ně nevěří už ani on sám. Pracovní náplní mentora a kouče je usnadňovat, neustále podporovat a vyzívat klienta ke změně a vývoji (Connor, Pokora, 2007, s. 8).

Zeus a Skiffington (2000, s. 17–18) píší, že moderně pojatý mentoring je založen na spolupráci při vzdělávání. A jako takový je v mnoha věcech podobný koučinku. Například jak kouč, tak i mentor by měl oplývat dobře vyvinutými sociálními kompetencemi. Oba by měli být schopni vytvořit prostředí důvěry, pobízet k novým aktivitám a podporovat zaměstnance bez toho, aby za něho přebírali odpovědnost. Metody mentoringu i koučinku jsou založeny na učení a rozvoji. Jejich společným cílem je zvýšení množství a kvality schopností, kompetencí zaměstnance, dále stimulace osobního růstu a rozvoj odborných znalostí. Úkolem obou metod je zlepšit zaměstnancův výkon a jeho produktivitu.

Jako velmi specifická se může zdát definice mentoringu od Tureckiové (2004, s. 104), která mentoring charakterizuje jako pouhou variantu individuálního koučování. Nenalezla jsem však nikoho dalšího, kdo by se s tímto názorem ztotožňoval. Nejčastěji jsou koučink a mentoring posuzovány jako metody podobné, ne jako jedna vycházející z druhé.

Rozdíly mezi koučinkem a mentoringem se zabývali Zeus a Skiffington (2000, s. 17–18). Ti předkládají názor, že v mentoringu je budoucnost mentorovaného založena na odbornosti a moudrosti mentora, kdežto v koučinku na vlastních možnostech koučovaného. Mentor musí být odborníkem v oboru, ve kterém se mentorovaný pohybuje, mít zkušenosti a znalosti o struktuře, politice a kultuře podniku, ve kterém oba pracují. Tyto podmínky kouč nemusí splňovat. Mentor svobodně poskytuje rady a sděluje názory ohledně dalšího postupu, zatímco kouč nechává otázky zodpovědět výhradně samotným zaměstnancem.

Mentori často mentorovaným vštěpují normy a hodnoty své nebo svojí společnosti. Naproti tomu kouč se snaží spíše zkoumat a rozvíjet zaměstnancovi vlastní hodnoty a vize.

Jarvis (2004, s. 19–20) také uznává, že obě metody mají mnoho společného. Obě zahrnují vztah jeden-na-jednoho, který poskytuje zaměstnanci možnost zamyslet se, učit se a rozvíjet se. Autor nicméně také uvádí, že mezi metodami existují důležité rozdíly. Mentoringový vztah je například dlouhodobějšího charakteru a zkoumá člověka širším pohledem se zaměřením na pracovní, ale i osobní rozvoj. Program neformálních a nepravidelných schůzek závisí na mentorovaném. Mentor poskytuje podporu a poradenství, otvírá menteeemu dveře k jinak nedosažitelným možnostem a připravuje ho na jeho budoucí role. Koučink se na rozdíl od široce působícího mentoringu zaměřuje na konkrétní předem stanovené cíle a okolo nich se točí i veškerá společná práce. Celý vztah má často již od začátku přesně stanovenou dobu trvání a kouč se s koučovaným pravidelně setkává na předem naplánovaných schůzkách. Koučování také probíhá formálněji. Výše uvedené informace jsou názorně shrnuty v tabulce č. 1.

Tab. 1 *Rozdíly mezi koučinkem a mentoringem*

<b>Koučink</b>	<b>Mentoring</b>
krátkodobý vztah, často předem stanovená doba trvání	dlouhodobý vztah
pravidelné, formální setkání	neformální setkání, uskutečňují se v případě potřeby mentorovaného
úzké zaměření na konkrétní stanovené cíle	široké zaměření na profesní i osobní rozvoj
kouč nemusí mít odborné znalosti z oboru koučovaného	mentor musí mít znalosti a zkušenosti z oboru, ve kterém se mentorovaný pohybuje
kouč neposkytuje rady ani návody, pouze pomáhá usměrňovat proces učení	mentor radí, aktivně pomáhá a poskytuje své zkušenosti
kouč rozvíjí vize, myšlenky a hodnoty koučovaného bez ohledu na okolí	mentor vštěpuje mentorovanému hodnoty a normy své nebo jejich společného zaměstnavatele

**Zdroj:** vlastní zpracování, upraveno dle Connor, Pokora, 2007, s. 13

Je vhodné zmínit, jak rozdíly mezi koučinkem a mentoringem zasahují do výběru, respektive vhodnosti pro jednotlivé zaměstnance. Koučink je určen především pro ty zaměstnance, kterým chybí odvaha převzít odpovědnost za nové úkoly. Ne každý totiž ocení možnost zaobírat se náročnějšími úkoly, než které běžně vykonává. Tito lidé pak nejčastěji oslovují někoho ze svého okolí např. nadřízeného se žádostí o pomoc. Největší chybou tohoto rádce by bylo úkol za něj vyřešit. Nová pracovní náplň představuje pro zaměstnance potenciální příležitost k růstu a je na nadřízeném, aby mu poskytl možnost tréninku. Pokud si zaměstnanec s úkolem neporadí, nikoliv z důvodu nedostatečných zkušeností či chybějících informací, ale kvůli strachu z převzetí nové odpovědnosti, pak je vhodné nechat zaměstnance koučovat (Daňková, 2008, s. 40). Pokračujme v předchozím případě, kdy zaměstnanec nedokáže vyřešit nový úkol, avšak nyní není důvodem jeho selhání strach z převzetí zodpovědnosti, nýbrž nedostatečné znalosti či malé množství zkušeností s obdobným problémem. V této situaci by bylo vhodnějším řešením zvážení, zda zaměstnance nezařadit do mentoringového programu.

Pokud se jedná o potřeby s rozdílným časovým horizontem, lze využít obě metody následovně. Obecně platí, že pokud potřebuje zaměstnanec pomoci v práci s konkrétním problémem, jenž se musí v blízkém časovém horizontu vyřešit, měl by být zvolen koučink. Když však zaměstnanec vyžaduje spíše někoho, kdo by mu dlouhodobě pomáhal s jeho profesním rozvojem, pak by měl být osloven mentor (Connor, Pokora, 2007, s. 54).

Podle Jarvise (2004, s. 19—20) se role kouče a mentora v mnoha věcech překrývají. V praxi se často v průběhu mentorování používají principy koučování. Naopak principy koučování se u mentorování mohou objevit v případě, že dvojice spolu pracuje již dlouhou dobu na otázkách profesní kariéry. Mentoring je podle Jarvise všeobecně pokládán za vhodný doplněk ke krátkodobému a na výkon zaměřenému koučinku.

Obě metody, jak koučink, tak mentoring zde byly několikrát rozdílně definovány. Při výběru vzdělávací metody pro konkrétního zaměstnance se musí tedy vycházet mimo jiné i z toho, jak danou metodu popisuje a později praktikuje konkrétní kouč/mentor či samotný podnik, přičemž nejdůležitějším kritériem výběru metody by pak měly být potřeby

vzdělávaného. Vidíme tedy, že není podstatné, zda se aplikace koučinku či mentoringu v podniku shoduje s akademickou definicí. Důležitá je především znalost přístupu vlastního podniku k těmto metodám, aby je mohl správně (efektivně) využít. Není výjimkou, že v praxi jsou oba pojmy zaměňovány. Parsloe a Leedman (2010, s. 20) jsou přesvědčeni, že důležitější než dostát dané definici, je dosáhnout požadovaného výsledku.

## **4.2 Použití koučinku a mentoringu dle možností a cílů podniku**

Na následujících stránkách se pokusím objasnit limitujícími faktory, které mohou ovlivnit rozhodnutí podniku implementovat či neimplementovat koučink a mentoring do plánů podnikového vzdělávání. Jedná se především o finanční situaci podniku, jeho velikost a plány (záměry) dalšího vývoje společnosti i ve vztahu k očekávanému vývoji odvětví činnosti podniku.

Z hlediska finanční situace je prvotní informací výše rozpočtu vyčleněného na vzdělávání zaměstnanců. Zavádění konceptu koučování je finančně náročnější, neboť pro zajištění dostatečné efektivnosti musí koučové projít určitým vzdělávacím procesem, který by navíc neměl být pouze jednorázovou záležitostí. Vytvoření mentoringového programu pro zaměstnance se naopak z hlediska financí může obejít bez vynaložení většího množství nákladů. Lze předpokládat, že mentor (už z podstaty náplně své práce s mentorovaným) nepotřebuje žádné speciální vzdělání. Základem pro úspěšný mentoring jsou jeho schopnosti a nabyté zkušenosti, nikoliv jako u koučinku, kde naučení se správnému přístupu ke vzdělávání (koučování) jiných stojí nemalé finanční náklady. Zde je nutné dodat, že i mentoři mohou v podniku procházet určitým procesem vzdělávání. Poměrně vhodnou formou je trénink komunikačních dovedností. Na rozdíl od koučinku toto vzdělávání není podmínkou použití mentoringu v podniku.

Pokud se na problematiku implementace zkoumaných metod podíváme pohledem velikosti podniku, zajímá nás především nikoliv velikost fyzická (jejímž vyjádřením může být například suma ročního obrátu společnosti), nýbrž velikost zaměstnanecké základny. Ani ta však není pro četnost využívání vzdělávacích metod určující. Při rozhodování zda využívat

koučink a mentoring by se vedení podniku mělo zamyslet nad vhodností použití těchto metod pro různé druhy zaměstnanců. Teď mám konkrétně na mysli jejich dělení dle způsobu vykonávání práce, na manuálně a nemanuálně (duševně) pracujících. Manuální pracovníci nebo také dělníci jsou už ze své podstaty v podnikovém vzdělávání často opomíjenou skupinou. V rámci koučinku a mentoringu je tento sklon jasně odůvodnitelný. Podnik nepotřebuje, aby se tito zaměstnanci dokázali rychle rozhodovat, přijímat zodpovědnost, rozšiřovat si sociální kompetence apod., neboť často nenesou žádnou přímou odpovědnost. Nemívají také téměř žádnou pravomoc provádět důležitá rozhodnutí. Tudíž by v praxi neměli možnost výsledky tohoto vzdělávání využít. Pokud je potřeba naučit je novým dovednostem, možností je například instruktáž. Velikost samotného podniku tedy nehraje roli, podstatnější je spíše rozdělení na manuální a nemanuální činnosti.

Nicméně pro upřesnění je nutné uvést, že i v každém podniku, kde převažuje manuální činnost, existuje základna mistrů, manažerů a vedení, tedy těch u kterých může být koučování prospěšné. Jako cílovou skupinu koučinku a mentoringu si tedy dovolím označit zaměstnance nemanuálně pracujících. Velikost cílové skupiny zásadně ovlivňuje způsob, jakým může být interní koučink či mentoring využíván. Čím je také podnik (cílová skupina) menší, tím přestává být pro podnik výhodné zavádění vlastního systému interních koučů či mentorů a zvolí tedy externí typ vzdělávání.

Představy, záměry a cíle podniku, kterých chce v budoucnu dosáhnout, velmi ovlivňují jeho plány ohledně vzdělávání zaměstnanců. Tyto plány se samozřejmě týkají i zkoumaných metod - koučinku a mentoringu. Obě tyto metody mohou určitým způsobem ovlivnit směřování a smýšlení zaměstnanců. Záleží jen na tom, jaké zaměstnance chce podnik mít. Vhodně koučování lidé na správných pozicích mohou například podniku přinést výhody v podobě jejich razantnějšího, dynamičtějšího chování. Tito zaměstnanci se nebudou bát riskovat, zkoušet nové věci a budou schopni převzít odpovědnost za svá rozhodnutí. Pokud je cílem podniku vybudovat silnou firemní kulturu, je zavedení interního mentoringu jednou z možností, která mu může přinést kýžené výsledky. Nabídka určená zaměstnancům učit se od těch nejlepších jim sděluje, že si jich podnik váží a počítá s nimi i do budoucna.

Zaměstnanci tím získávají pocit výjimečnosti. Pomocí mentoringových programů je posilováno také vědomí sounáležitosti s podnikem.

Na následujících stranách popíši konkrétní situace zaměstnanců v rámci podniku, ve kterých může být zavedení koučinku či mentoringu vhodné použít, a to jak způsobem přiřazení nezávislého kouče či mentora, tak pověření tímto úkolem manažera.

#### **4.2.1 Zjednodušení průběhu adaptace pro nové zaměstnance**

Jedním z hledisek, zda a jakým způsobem zaměstnance vzdělávat, je nepochybně délka odpracované doby v podniku. Koučink i mentoring lze jistě použít kdykoli, každopádně v některých situacích se může toto rozhodnutí zdát více šťastné než v jiných. Pokud bychom se zaměřili na nového zaměstnance, který v podniku začíná pracovat, nebylo by zřejmě příliš efektivní mu ihned přidělit kouče. Vše závisí na jeho kvalifikaci a na pozici na kterou nastupuje, přesto se v tomto případě koučink může zdát jako velmi finančně neefektivní. V době nástupu totiž zaměstnance dostatečně neznáme, je těžké odhadnout, zda je koučování v jeho případě potřebné či dokonce vhodné. V tuto chvíli by si také nový zaměstnanec koučinku jako benefitu nemusel vážit a bral by jej zbytečně jako samozřejmost.

Naproti tomu podniky často využívají mentoringu právě v období nástupu nových zaměstnanců. Z tohoto počínu pak čerpají mnoho výhod. Především spojí období adaptace nových zaměstnanců na pracovní místo s pozvolným navykáním novým pracovním požadavkům a učením se správným návykům pro efektivní vykonávání pracovních činností. Při tomto vzdělávání je jim k dispozici mentor, který je jim ochotný vždy pomoci. Tuto podporu noví zaměstnanci často vítají, neboť si z počátku nemusí být svým působením vždy jistí. Ocení ji jistě i ostatní kolegové, kteří nebudou zatěžováni zaškolováním nového/nové kolegy/kolegyně. Mentorem by se v tomto konkrétním případě (kvůli zaručení efektivity) měl stát buď přímý nadřízený, nebo pověřený kolega. To především z důvodu blízkosti a znalosti chodu příslušného oddělení. Tento mentor může zaměstnance v podniku profesně vést i po skončení adaptační doby. Jak uvádí Armstrong (2007, s. 395), doba adaptace má na zaměstnance velký vliv. Ovlivňuje především jeho postoj a vztah k zaměstnavateli a

pravděpodobnost jeho stabilizace. Adaptovaní zaměstnanci také dříve podávají žádoucí pracovní výkony a je u nich méně pravděpodobný odchod.

Pask a Joy (2007, s. 17—18) jsou přesvědčeni, že speciálně pro čerstvé absolventy je mentoring velmi výhodný. Sami absolventi mnohdy pokládají za nutné, aby jim někdo v adaptaci na nové pracovní činnosti z počátku pomáhal, neboť jim studium neposkytlo dostatečné množství informací, jak se zachovat v konkrétních situacích. Často jsou přesvědčeni, že potřebují pomoc někoho, kdo má ze stejné pozice již nějaké zkušenosti. Z těchto důvodů se tedy mentoring, který zaměstnancům ulehčuje toto náročné období, jeví jako prvek vhodný k zařazení do adaptačních programů.

Na přijetí nového zaměstnance se mimo jiné váže i koncept talent managementu, který popisují v následujícím oddílu.

#### **4.2.2 Talent management**

Talent management vychází ze záměru podniku aktivně vyhledávat, zaměstnat a udržet si výkonné a schopné lidi. Schopní zaměstnanci (talenti) se mohou nacházet i uvnitř podniku. Správný způsob práce s talenty představuje pro podnik investici, kterou je nutné nejenom udržovat, ale i rozvíjet. Dle Hroníka (2007, s. 110) začíná celý proces řízení talentů identifikací talentovaného člověka, jeho získáním (pokud v podniku ještě nepracuje), pomocí v rozvoji, udržení si ho a posléze využíváním jeho způsobilostí.

Talent management se v podniku týká přibližně 5—10 % zaměstnanců (Hroník, 2007, s. 97). Kocianová (2012, s. 110) uvádí, že pohled na talent management dnes není zcela jednotný. Rozdíly nalezneme v každém podniku. V některých podnicích je za talent považován vrcholový manažer, v jiných společnostech naopak perspektivní zaměstnanec či čerstvý absolvent. Dle Hroníka (2007, s. 104—109) v současné době platí, že označení talent není omezeno věkem. Každý podnik by si však měl nejdříve ujasnit, koho bude za talenty považovat. Hlavní roli při jejich výběru by měla hrát nejen současná výkonnost, ale i perspektiva ji do budoucna ještě navýšit. Podoba konkrétního rozvojového programu pro zaměstnance se odvíjí od jeho pozice. Může se jednat o trainee program pro absolventy



nebo rozvojový plán pro manažery. Hroník také uvádí, že do vzdělávacích plánů talentů je vhodné zařadit (mimo účasti na různých projektech a tréninkových programech) i mentoring a individuální koučink. S tím souhlasí i Kocianová (2012, s. 111). Vybraným talentům podnik věří, vkládá do nich své naděje a očekává, že investice do nich vložené se mu později vrátí. Podnik tedy za poskytnutím koučování a mentorování svým talenty vidí možnost, jak talenty dostatečně motivovat k setrvání v podniku.

S talent managementem úzce souvisí plánování následnictví, které lze představit jako proces hodnocení a auditu podnikových talentů. Tento audit podniku zodpoví, zda má k dispozici zaměstnance, kteří jsou schopni v budoucnu převzít klíčové role a zda jsou tito lidé na převzetí těchto rolí připraveni (Armstrong, 2007, s. 338). Pokud je u příslušných zaměstnanců zjištěn rozdíl mezi současnými a požadovanými dovednostmi, je nutné je co nejdříve eliminovat. Následovníkům je vhodné sestavit vzdělávací plán a co nejdříve začít pracovat na jeho naplňování. Jako vhodný způsob dosažení stanovených cílů je ustanovit z odcházejícího zaměstnance mentora a z následníka menteeho. Mentor v tomto případě poskytne cenné rady, u kterých je jisté, že je jeho následovník zúčastňuje. Podle Hroníka (2007, s. 100) by se plány následnictví neměly vytvářet na delší časový horizont než je jeden rok. V dnešní době, kdy dochází k neustálým nepředvídatelným změnám, jsou delší plány nereálné. Každý manažer má mít zvolené své nástupce, jejich počet by se měl pohybovat mezi dvěma až třemi. Zároveň musí platit, že každý z těchto nástupců by měl být připravován na více než jednu konkrétní pozici.

### **4.3 Proces vzdělávání pomocí koučinku nebo mentoringu**

V následující podkapitole se budu zabývat průběhem samotného procesu vzdělávání pomocí koučinku a mentoringu. Od identifikace potřeb zaměstnanců až po konečné zhodnocení jejich přínosu. Budu vycházet z především z rozdělení procesu vzdělávání, které jsem uvedla již v první kapitole. Celý proces aplikuji přímo na zkoumané metody.

Daňková (2008, s. 16) charakterizuje metodu koučování jako velmi finančně náročnou. Kromě finanční stránky věci uvádí i možnou nespokojenost u zaměstnanců, kteří

kouče nemají a zároveň nevážení si příležitosti u těch, kteří koučováni jsou. Její plošné poskytování je tudíž nereálné. Z toho lze vyvodit, že samotný výběr zaměstnanců, kterým bude poskytnuta možnost vzdělávat se pomocí koučování či mentorování, by měl být veden pečlivě. Přičemž by se mělo jednat o skupinu menšinovou (z celkového počtu zaměstnanců). Možnost mít svého kouče/mentora by měla být považována za hodnotný benefit, nikoliv jako běžný jev. Samozřejmostí dále je, že u vybraných jedinců by se mělo vycházet především z individuálních potřeb. Podobně by měl podnik přistupovat i k mentoringu. Existují však i situace, kdy je vhodné jeho plošné nasazení (viz 4.2.1).

Pokud si podnik stanovil vhodnou míru poskytování koučinku a mentoringu svým zaměstnancům, nastává situace, kdy je potřeba najít vhodné kandidáty. Potřeba být koučován či mentorován může být u zaměstnance identifikována mnoha způsoby. Například na základě výsledků development centre. Kocianová (2012, s. 168—169) tento diagnostický program představuje jako „ ... soubor metod zaměřených na identifikaci vzdělávacích a rozvojových potřeb, tj. na silné a slabé stránky účastníků a na jejich rozvojový potenciál.“ Podle Kocianové umožňuje development centre plánovat vzdělávání a rozvoj zaměstnanců přímo na základě zjištěných potřeb a tím tak zvýšit pravděpodobnost, že investice do vzdělávání budou vynaloženy efektivně. Právě rozvojový potenciál je, jak už jsem několikrát zmiňovala, nejdůležitějším předpokladem pro možnost dalšího rozvoje zaměstnanců. Další z možností výběru zaměstnance do koučinkového/mentoringového programu je jeho zařazení do talentového programu. V některých podnicích je tato výsada poskytována i těm, kteří již zastávají určitou pozici a mají o tyto metody vzdělávání zájem. Specifickou situaci z hlediska vzdělávání představuje poskytnutí mentora novým zaměstnancům.

Pro doplnění předchozího je nutné uvést, že podnik nesmí opomenout úvahu nad faktem, zda bude zaměstnanec ochotný kouče či mentora vůbec přijmout. Jeho ochota vychází především z individuálních osobnostních charakteristik. Důležité je, jak zaměstnanec vnímá autority, zda je svolný přijímat jiné názory či potencionálně kritiku své práce. Zda je schopný se z případné kritiky poučit a přijmout cizí rady. Je nutné, aby se dokázal objektivně zamyslet nad svým profesním působením. Vhodný zaměstnanec se vyznačuje schopností

přijmout objektivní kritiku či jinou pomoc. Pokud však zaměstnanec takový není, není vhodné jej koučovat, mentorovat ale ani jinak vzdělávat.

Z výše uvedeného vyplývá, že koučink ani mentoring není vhodný pro každého. Folwarczná (2010, s. 102) v souvislosti s koučinkem uvádí, že velká část manažerů v něj stále nezískalo důvěru. Tuto metodu vzdělávání vnímají jako velmi abstraktní a těžce uchopitelnou. Často totiž od koučů očekávají odpovědi na své problémy, místo nich ale slyší jen samé otázky. Proto by do těchto metod vzdělávání (především koučinku) neměl být nikdo nucen. Za nejspolehlivější způsob implementace koučinku či mentoringu považují poskytnutí jej pouze těm, kteří se vzděláváním souhlasí. Způsob, jakým vzdělávací vztahy v praxi vznikají, zda z iniciativy vlastní či podniku, budu zjišťovat u vybraných podniků v empirickém šetření v další části práce.

Představme si tedy situaci, kdy si je podnik vědom existence zaměstnanců, kteří by koučování/mentorování potřebovali či vítali a rozhodne se toto zjištění reflektovat přidělením vhodného kouče či mentora. Toto přiřazení by však nemělo probíhat bez rozmyslu. Výběr by měl provádět pověřený zaměstnanec, který je seznámen s oběma účastníky, s jejich zkušenostmi a cíli. To vše proto, aby došlo k oboustranné spokojenosti. V menších podnicích se samozřejmě předpokládá, že výběr koučů bude menší. Mělo by se však zabránit tomu, aby výběr nebyl žádný. Nelze totiž předpokládat, že si s tímto koučem každý porozumí. Podnik by naproti tomu neměl také zapomínat řešit otázku kapacitních možností jednotlivých koučů a mentorů. Johnson a Ridley (2004, s. 21–23) píší o mentorovi, že by měl být schopen si objektivně říci, kolik lidí může mentorovat. Mentor nemůže být příliš altruistický, kdy by při vědomí hodnoty svých zkušeností měl neukojitelnou potřebu pomáhat. Nesmí zapomínat, že jeho čas a energie mají své limity. Neustálé plné nasazení by se mohlo negativně projevit na výsledku mentoringu či na mentorově zdraví. Zároveň by sebe i mentorované připravoval o požitky z celého vzdělávacího procesu. Z tohoto vyplývá, že nejjistější variantou, jak se může podnik k tomuto problému postavit, je stanovit sám kapacitní limity pro své kouče a mentory.

Po navázání prvního kontaktu se musí oba účastníci shodnout na tom, zda jim vzájemná spolupráce vyhovuje. Dle Suchého a Náhlovského (2007, s. 30) hraje důležitou roli skutečnost, jestli kouč (popřípadě mentor) dosáhne u zaměstnance dostatečné důvěry. Proces získávání důvěry může mít v některých případech dlouhodobějšího trvání. Během sezení by koučovaný nemusel být zcela upřímný a otevřený, neboť si zpočátku nemusí být jistý, zda se sdělené informace někde neobjeví (Connor, Pokora, 2007, s. 55–56). Toto počáteční období nejistoty a pochybností by, s ohledem na efektivitu celého průběhu vzdělávání, mělo být co možná nejkratší. Pokud jsou si kouč/mentor se zaměstnancem sympatičtí po lidské stránce a shodli se na konkrétní podobě koučování, může se vztah začít rozvíjet.

Pokud mezi oběma aktéry vládnu rozpory, které nelze přejít, aniž by to neovlivnilo efektivitu celého procesu, je nejlepším řešením nefungující vztah co nejdříve ukončit. Důvodem rozchodu mohou být například protichůdné představy o spolupráci nebo nesklopení povah obou aktérů. Zánikům vztahu je nutné předcházet i z důvodu možného snížení důvěry v použítou metodu u účastníků vzdělávání (především u vzdělávaného zaměstnance).

Způsob vedení spolupráce (koučování či mentorování) by měl být v kompetenci pouze konkrétního kouče či mentora. Není vhodné, aby byl vztah nějakým způsobem usměrňován externě. Například jakékoliv zásahy od nadřízeného koučovaného zaměstnance se nemusejí setkat s pochopením. Hroník (2007, s. 106) v souvislosti s mentoringem prohlašuje, že nadřízený menteeho by měl být sice informovaný o průběhu mentorovacího vztahu, nikoliv však příliš podrobně.

Hodnotit výsledky koučinku a mentoringu není vůbec jednoduché, neboť se nemusí ukázat ihned, jako je tomu například u jednorázového školení, ale až během delšího časového období. Je také důležité zdůraznit, že veškeré hodnocení, které spočívá na vzdělávaném zaměstnanci, je vždy velmi subjektivním vyjádřením. Proto se nabízí požádat o zhodnocení také například jeho nadřízeného. Podle Folwarczné (2010, s. 95–96) by se kouč měl ptát na užitečnost koučování již během společných setkávání. Toto průběžné hodnocení

může pomoci k dosahování větší efektivity. Kouč může mít dojem, že koučování zaměstnanci vůbec nepomáhá, přitom to tak vůbec být nemusí. Jediným způsobem jak to lze zjistit, je položit otázku. Může to ale platit i obráceně. Kouč se může domnívat, že zaměstnanec dělá pokroky, přičemž zaměstnanec, ale takovýto pocit mít vůbec nemusí.

Výše jsem popisovala situace, kdy na sebe za zprostředkování, zavedení koučinkového/mentoringového vztahu přebíral zodpovědnost podnik. Ten tak reagoval na nastalou potřebu zaměstnance nebo na projevení jeho zájmu. Může se však stát, že tyto vztahy vznikají zcela spontánně (neformálně), bez účasti podniku. Ten si jich nemusí být vůbec vědom. Konkrétně u mentoringu jsem se setkala s různými pohledy na to, kdo je iniciátorem vzniku takového vztahu. Ač Folwarczná (2010, s. 102) či Tureckiová (2004, s. 104) píše, že si zaměstnanec většinou vybírá svého mentora sám, Johnson a Ridley (2004, s. 21–24) popisují výběr mentorovaného mentorem. Popisují ho jako investici s nejistým výsledkem. Mentor by podle nich měl být vybíravý, opatrný a ve své volbě neunáhlený. Úspěšný mentor by měl být kritický vůči talentu a zájmům potenciálního mentorovaného. Ve většině případů se řídí zjevným talentem a profesním potenciálem, kterého si na spolupracovníkovi všimne. Mladí lidé, kteří na základě dosažených úspěchů rychle postupují a ve své práci jsou vnímáni jako úspěšní, jsou pro mentory ideální kandidáti na budoucí mentorované. Mezi další vyhledávané vlastnosti Johnson a Ridley zařazují komunikační dovednosti, cílevědomost, iniciativní chování, inteligenci a loajalitu. Často mentor volí takového mentorovaného, který má podobné zájmy a ambice jako má či měl on sám.

Podobná situace může samozřejmě nastat i u koučinku. V případech neformálního zakládání vzdělávacích vztahů, mnoho dříve uvedeného samozřejmě neplatí. Jedná se především o systematickosti celého průběhu vzdělávání, to je v tomto případě spíše věcí aktuální domluvy než předem stanovených pravidel. Tyto vztahy vznikají pouze na základě dobrovolnosti, vlastní volby či přijetí nabídky. Obvykle se jedná o spojení takových zaměstnanců, kteří si jsou příjemní a chtějí spolu spolupracovat nad rámec pracovních povinností. Tím kdo všechno může zastávat roli kouče a mentora v podniku, se zabývají následující oddíly.

### 4.3.1 Interní kouč

Pokud zaměstnanec požaduje kouče a podnik souhlasí, nabízí se jako první možnost využít služeb interního kouče tj. zaměstnance, který pracuje ve stejném podniku. Kouč by však měl pocházet z jiného oddělení a v nejlepším případě i z jiné úrovně dle hierarchie podniku, aby nedocházelo ke střetu zájmů (Connor, Pokora, 2007, s. 55–56). Tento zaměstnanec by měl být však dostatečně vzdělán. Petrášová (2011, online) dokonce považuje vhodné vzdělávání kouče za klíčový faktor úspěchu. Toto vzdělávání by mělo být podle ní dlouhodobého charakteru a mělo by být zaměřeno jak na rozvoj dovedností tak i osobnosti samotných koučů. Může se však také jednat o zaměstnance, který zastává pozici v personálním oddělení podniku a koučování je přímo náplní jeho práce. Ať už ale úlohu nezávislého kouče přejímá kdokoli, jedná se koučink cíleně zaměřený na rozvoj. Tedy koučink v takové podobě, jak je nejčastěji chápán. Koučink probíhá pomocí společných sezení a délka vzdělávání bývá omezena.

Až doposud jsem popisovala situace, kdy se úlohy kouče zhostil zaměstnanci dosud neznámý „kolega“ z podniku. Nyní se však pokusím shrnout další možnou situaci, kde úlohu kouče přijímá jeho přímý nadřízený. V tomto pojetí vše výše uvedené dostává zcela jinou podobu. Některá již uvedená tvrzení se s tímto přístupem dokonce zcela popírají, např. skutečnost, že tato metoda vzdělávání vychází z identifikace potřeby rozvoje. V této podobě totiž zastává koučování spíše způsob, jakým vedoucí pracovník se svými podřízenými jedná během jejich každodenní spolupráce. A to z důvodu větší efektivity a výkonnosti zaměstnanců.

Mnoho autorů chápe interní koučink pouze tímto způsobem. Jedním z nich je např. Palán (2002, s. 105). Ten definuje samotný koučink jako vzdělávání prováděné průběžně při pracovním výkonu, a to formou usměrňování činnosti vzdělávaného. Celé vzdělávání tak není zaměřeno obecně, ale vychází z konkrétně řešených případů. Whitmore (2004, s. 64) dodává důležitou poznámku, že koučink v tomto případě probíhá neformálně, nestrukturovaně a koučovaný si jej ani nemusí uvědomovat. Tento vztah není symetrický, což je podstatný rozdíl oproti předchozímu uváděnému vztahu tj. mezi nezainteresovaným koučem a

koučovaným. Nyní platí v tomto vztahu jasná hierarchie, kdy vedoucí pracovník zastává nadřazené postavení.

Daňková (2012, s. 17) uvádí, že koučování je jeden ze způsobů vedení lidí, které může manažer použít v rámci vedení svých podřízených využit. Khelerová (2010, s. 135) dodává, že koučování se nejlépe uplatní v participativním či demokratickém stylu vedení. Khelerová vidí vedení pomocí koučování jakožto pomoc zaměstnancům konkrétní věc pochopit. S pouhým vyslovením příkazu či poskytnutím rady se tedy nelze spokojit. Každý zaměstnanec totiž vykonává raději i lépe to, na co přijde sám. To co si zaměstnanec sám prakticky vyzkouší, si také lépe zapamatuje. Uvádí, že existují situace, kdy by se koučování podřízených stalo pouhou ztrátou času a bylo by efektivnější pracovat jinak. Autorka dále rozvíjí, že musí manažer při rozhodování, zda a jak koučovat vycházet i z konkrétního zaměstnance, z jeho povahy.

Při koučování zaměstnanců (manažerem) se zlepšuje pracovní atmosféra, neboť mezi všemi vládne respekt a týmová práce je nyní již běžnou záležitostí. S rostoucí odpovědností na sebe zaměstnanci berou stále více úkolů, což je velmi přínosné pro vedoucího pracovníka, který již může delegovat část svých pracovních úkolů na své podřízené bez obav selhání. Podnik díky koučování pociťuje především růst výkonnosti a produktivity. Jednotlivci i skupiny využívají více svůj potenciál, tudíž je stanovených cílů dosahováno snadněji i rychleji (Haberleitner, Deistler, Ungvari, 2009, s. 26–27).

Motivů, proč začít koučovat své podřízené, může mít manažer několik. Jedním z nich je určitě snaha získat samostatné a odpovědné zaměstnance, kteří využívají svůj potenciál. Sami se vzdělávají, pracují na sobě a v problematické situaci si dokáží poradit i bez pomoci nadřízeného. Dalším důvodem může být chuť vybočit ze zaběhnutého stereotypu, chuť zkusit něco nového a oživit tím pracovní náplň své manažerské práce. Přínosem, na který nesmíme zapomínat, je samotná možnost naučit se koučovat či možnost dozvědět se něco sám o sobě (Daňková, 2008, s. 18). Folwarczná (2010, s. 89) považuje koučink dokonce za jednu z klíčových manažerských dovedností. Domnívá se, že od manažerů se přímo očekává koučování svých podřízených. Palán (2002, s. 105) je přesvědčen, že koučování podřízených

liniovými manažery lze považovat za základ konceptu učící se organizace (viz. 1). Popsaný koncept koučinku se nazývá „coaching on the job“.

Je zřejmé, že mezi oběma podobami interního koučinku, jak je zde popisují, je mnoho rozdílů. Především v systematičnosti, průběhu koučování, přístupu kouče apod. Nelze zobecnit, jak koučování na pracovním místě přesně probíhá. Záleží totiž vždy na individuálním přístupu každého manažera a na tom, do jaké míry se odkloní od principů koučování.

#### **4.3.2 Interní mentor**

Hroník (2007, s. 105) uvádí, že mentor (na rozdíl od kouče) bývá výhradně z daného podniku. Využívání externího mentoringu tedy nepovažuje za příliš časté. Mezi předpoklady vykonávání mentoringu v podniku pak řadí uplatnění principu seniority a principu exteritoriality. Což znamená, že mentor má mít v podniku vysokou a uznávanou pozici a mentorovat by měl osobu, která pracuje v jiné organizační složce. Mentorovací vztah by měl dále vzniknout dobrovolně na základě vzájemné dohody. Folwarczná (2010, s. 102) definuje interní mentoring jako vztah mezi zaměstnancem a mentorem, kdy mentor je zkušenější zaměstnanec, který ve stejném podniku pracuje delší dobu a většinou dosáhl již určitých profesních úspěchů.

V některých konkrétních případech, které jsem popsala v této kapitole, se role mentora může zhostit i přímý nadřízený nebo kolega, který pracuje ve stejném pracovním prostředí. Tento způsob použití mentoringu se od klasického pojetí v leccm liší. Jedná se o celkový průběh vzdělávání. V tomto případě totiž probíhá běžně během pracovního dne a vykonávání pracovních činností. Tento typ mentoringu lze využít v případě nutnosti poskytování velkého množství rad v případě například nástupu či změně pracovního místa, kdy má zaměstnanec s novou pracovní činností malé, respektive žádné zkušenosti.

Za zamyšlení stojí otázka, zda roli mentora nekonají implicitně všichni nadřízení. A je nutné říct, že v ideálním případě by tomu tak být mělo. Neboť právě nadřízený může zaměstnanci nejlépe objasnit vše, s čím se může při plnění pracovních povinností potýkat.



Roli mentora může přijímat, aniž by se nad tím někdo pozastavoval, neboť se od něj i očekává, že to bude on, kdo by měl v první řadě zaměstnanci pomáhat. Pokud je zaměstnanec veden dobře a stačí mu to k jeho seberealizaci, nemusí nikdy pocítit potřebu být mentorován od někoho jiného. Pomoc interního mentora přichází na řadu, pokud zaměstnancův nadřízený nemá čas, zaměstnanci se dostatečně nevěnuje. Zaměstnanec pociťuje nedostatek podpory v běžné pracovní činnosti (během problémů není tento stav příliš častý). Této situaci by pak příchod interního mentora velice pomohl.

## 5 Využití koučinku a mentoringu v podnikové praxi

Na úvod empirické části této práce je vhodné uvést metodiku šetření, jež byla využita. Vzhledem k rozsahu zvoleného tématu není v možnostech této práce provést tak obsáhlý výzkum, jehož výsledky by bylo možné dostatečně zobecnit. Rozhodla jsem se tedy provést kvalitativní šetření mezi vybranými podniky. Samotné šetření bylo vedeno dotazováním s využitím metody polostrukturovaného rozhovoru. Oslovování podniků a následná spolupráce probíhala v měsících červnu a červenci roku 2013.

Pro potřeby tohoto šetření se mi podařilo získat tři podniky, což naplnilo původní očekávání. Jedná se o společnosti: Československá obchodní banka, a. s., Česká spořitelna, a. s. a ALS Czech republic, s. r. o. S jednou společností, Linet, s. r. o., se nepodařilo z důvodu časové vytíženosti respondenta uskutečnit spolupráci v dostatečné míře. Výsledky šetření z tohoto podniku tedy uvádím v omezené míře.

Zaměstnanci pověřeni řešením problematiky vzdělávání zaměstnanců ve vybraných podnicích, souhlasili s poskytnutím informací ohledně přístupu svých mateřských podniků k podnikovému vzdělávání a způsobu využívání mentoringu a koučinku. Všechny tři podniky využívají obě zkoumané metody. Šetření probíhalo takovou formou, na které jsme se individuálně dohodli. V případě Československé obchodní banky jsem se s kompetentním zaměstnancem setkala osobně. Se zástupkyní České spořitelny proběhl rozhovor pomocí emailové komunikace a telefonického rozhovoru. Poslední společnost – ALS Czech republic preferovala spolupráci pouze pomocí emailu.

Hlavním záměrem mého šetření bylo zjistit, jakým způsobem jsou metody vzdělávání koučink a mentoring využívány v praxi. Na základě již zjištěných informací jsem vytvořila seznam otázek, které jsem respondentům během rozhovorů (popř. dopisování) pokládala. První otázky se týkaly přístupu jejich mateřského podniku k podnikovému vzdělávání. Dále mě zajímalo, jestli vybrané podniky upřednostňují interní či externí typ realizace vzdělávání, popřípadě jakým způsobem je kombinují. Další otázky již směřovaly ke zkoumaným metodám. Respondentů jsem se ptala na důvody jejich používání, způsoby jejich využití a

podoby, jakých metody v podniku konkrétně nabývají. Mým cílem bylo poznat využívání koučinku a mentoringu v širších souvislostech. Přehled položených otázek je uveden v příloze. Jak u rozhovorů, tak i při písemné komunikaci je následovaly další doplňující otázky, které vyplynuly ze situace. Otázky byly otevřené.

## **5.1 Československá obchodní banka, a. s.**

První podnik, jehož koncepci vzdělávání zaměstnanců představím, je Československá obchodní banka, a. s. (dále jen ČSOB), která působí v České republice jako univerzální banka. V roce 1964 byla založena státem, roku 1999 pak byla zprivatizována a jejím většinovým vlastníkem se stala belgická banka KBC Bank. Od roku 2007 je tato banka jediným akcionářem ČSOB. Od roku 2008 již nezastřešuje slovenskou pobočku. Všechny následující informace se tedy týkají už pouze pobočky v České republice. Banka v současné době zaměstnává okolo 6 500 zaměstnanců, přičemž, jak už z podstaty oboru podniku vyplývá, jedná se především o nemanuálně pracující zaměstnance (ČSOB, 2013, online). V rámci tohoto šetření jsem spolupracovala s Mgr. J. Peškem (dále jen J. P.), který v ČSOB zastává pozici senior kouče HRM<sup>3</sup>.

Podle vyjádření J. P. je vzdělávání konkrétních zaměstnanců v ČSOB dlouhodobě plánováno. Vychází především z ročního hodnocení, kdy se vytváří plán rozvojových potřeb na další období. Tento plán je vytvářen na základě dialogu zaměstnance se svým nadřízeným. Zaměstnanec má k dispozici katalog vzdělávacích akcí, ze kterých vybírá tu, která jej zajímá a chtěl by ji absolvovat. Tento katalog je diferencován dle konkrétních pozic a úmyslů podniku s tímto zaměstnancem. ČSOB vytváří i speciální programy pro talenty. Nabídka obsahuje kurzy zaměřené jak na hard skills, soft skills, tak možnost nechat se koučovat/mentorovat. Při zavádění konceptu koučinku/mentoringu byla možnost vzdělávání těmito metodami určena jen pro některé skupiny zaměstnanců. Od roku 2008 je však tato možnost přístupná

---

<sup>3</sup> Human Resources Management

všem zaměstnancům společnosti (pokud ji samozřejmě upřednostní před jiným vzděláváním). Ze 40 % je veškeré podnikové vzdělávání prováděno pomocí vlastních zaměstnanců, v 60 % případů dochází k využívání externího typu realizace vzdělávání. Interní vzdělávání zabezpečují lektoři, kteří se angažují především v rámci poboček, kde vedou tréninky pro skupiny zaměstnanců a dále také při individuálním koučinku. Na interním vzdělávání se dále podílejí zaměstnanci, kteří nad rámec svých běžných pracovních povinností (nejedná se o zaměstnance HRM) koučují. Jako výhody interního vzdělávání J. P. uvádí především uspokojování specifických potřeb banky, kdy je mezi pobočkami předáváno vlastní know-how a samozřejmě úsporu nákladů. U kurzů, které již z podstaty věci mají zaměstnancům ukázat nový úhel pohledu na danou problematiku, je upřednostňováno externí vzdělávání. Příkladem jsou například kurzy zaměřené na manažerské dovednosti, ale i jazykové vzdělávání.

Mentoring je v ČSOB používán čtyřmi způsoby. První dva jsou prováděny decentralizovaně a v rámci celé společnosti nejsou sledovány ani hodnoceny. Jedná se o adaptační mentoring, který je zaměřen na nové pracovníky a probíhá po dobu adaptace (cca 3 měsíce) a znalostní mentoring, jenž má na adaptační plynule navázat. Za toto počáteční vzdělání je zodpovědný přímý nadřízený zaměstnanec. Vzdělávání se může ujmout on sám nebo jej může delegovat na někoho ze svých podřízených. Dalším způsobem užití mentoringu v této bance je ve spojení s koučinkem. J. P. je přesvědčen, že čistý mentoring nelze pro stávající zaměstnance v praxi aplikovat. Posledním způsobem použití je zařazení mentoringu do plánů rozvoje talentů, kdy se TOP šedesát zaměstnanců z celého podniku věnuje těm, kteří se připravují na vysoké pozice. Koučink v podniku probíhá buď v ryzí podobě koučinku, nebo jak bylo výše uvedeno ve spojitosti s mentoringem. Důvodem, proč zaměstnanci poptávají mentoring, může být zaostávání za optimem, kdy oni teoreticky vědí, co mají dělat, ale existují důvody, proč se jim nedaří. Motivem k pořízení kouče bývá podle J. P. snaha převzít odpovědnost za vlastní rozvoj.

Jak uvádí J. P., koučink byl do ČSOB zaveden před osmi lety. Před třemi lety byl rozšířen o i možnost mentoringu. To se stalo na popud poptávky ze strany zaměstnanců

podniku. Nyní je praxe taková, že ryzí koučink je poskytován zaměstnancům asi ve 30 % případů, v ostatních 70 % jde právě o kombinaci obou metod. Rozdíly mezi těmito metodami se tedy ztrácejí. Z důvodu, že mentoring zde zastává funkci spíše přidruženou, budu dále v souvislosti s ČSOB používat pouze označení koučink. Úlohou kouče v pojetí podniku je seznámení koučovaného se svými zkušenostmi či osvědčenými cestami, jak se postavit k problému. Zde se však nejedná o předávání jakéhokoliv know-how, kdy by zaměstnanec pouze přijímal informace. Celé sezení je vedeno pomocí otevřených otázek, přičemž je kouč může (nebo nemusí) doplnit o vlastní poznatky.

Pokud se v rámci ročního hodnocení rozhodlo pro koučování zaměstnance, je tak činěno častěji na základě jeho vlastní iniciativy než příkazem (postrčením) od nadřízeného. Úlohou nadřízeného je jeho rozhodnutí podpořit či nikoliv. Žádosti o zařazení do koučovacího programu následně postupují právě k J. P., jehož úkolem je spojit se se všemi zaměstnanci a zjistit, jaká jsou vlastně jejich očekávání, co u sebe chtějí změnit a čeho celkově chtějí docílit. Zaměstnanci mnohou uvést informace ohledně požadovaného pohlaví kouče, jeho stáří i míru důslednosti podle svého přesvědčení o efektivní spolupráci. S pomocí těchto informací pak J. P. stanoví, zda by zaměstnanec ocenil spíše klasického kouče nebo kouče, který by mu poskytl i rady z profesní oblasti. Na základě těchto informací vybere J. P. z databáze interních koučů maximálně tři vhodné kandidáty, kteří požadavkům zaměstnance odpovídají. Pokud je poptávka pouze po koučování, může se stát jeho koučem prakticky kdokoli z databáze, pokud však zaměstnanec požaduje pomoc mentorováním, je nabídka zúžená a možnost výběru je menší.

Následně tedy obdrží zaměstnanec od J. P. jména vybraných interních koučů a je už na něm, pro koho se rozhodne. První kolo výběru probíhá hledáním v registru koučů, který se nachází na podnikovém intranetu a zaměstnanec zde nalezne jméno kouče, jeho fotografii, krédo, název pozice, počet odkoučovaných hodin i počet hodin strávených vzděláváním. Pomocí těchto informací si sám sestaví jejich pořadí. Pak již následuje krátká schůzka tzv. ochutnávková, která proběhne na neutrálním místě, například v podnikové kavárně a záleží na vzájemných sympatiích a pocitech zaměstnance, zda se rozhodne pro prvního zvoleného

kouče, nebo zda schůzku zopakuje s koučem druhým (popřípadě třetím) v pořadí. Po volbě pak i v přítomnosti nadřízeného (pokud si to přeje) proběhne sepsání koučovacího kontraktu, kde je exaktně sepsáno, co se má u zaměstnance koučováním změnit. Mělo by se jednat o co nejlépe měřitelné cíle. Na tento kontrakt se po skončení spolupráce sepíše i závěrečné zhodnocení úspěšnosti, které vyhodnotí sám zaměstnanec. Samotný způsob práce s koučovaným závisí pouze na koučovi. Délka koučování se odvíjí od splnění stanovených cílů a dalších společných záměrů. Je stanoven pouze maximální počet devadesátiminutových sezení a to na deset. J. P. tvrdí, že jedním z ukazatelů správného kouče je nekoncentrovanost pouze na předem stanovený cíl, ale schopnost rozvíjet s koučovaným zaměstnancem vztah a pomáhat mu dál.

Úlohu interních koučů zastávají jak lektoři z HR oddělení, kteří se zabývají ryzím koučinkem, tak i a zaměstnanci z různých pozic podniku. Při zavádění plošného koučovacího programu byli zaměstnanci zváni na školení koučů ze strany HR, dnes se však již hlásí z vlastní iniciativy. Od těchto zaměstnanců se předpokládá dosažení určité manažerské pozice, aby měli určitý „kredit“, který by ve vzdělávání využili. Často se hlásí z důvodu vlastní dobré zkušenosti z pozice koučovaného. Další motivy, které zájemci o pozici kouče uvádějí, jsou možnost seberealizace a sebepoznání či proniknutí do hloubky práce s lidmi. Zaměstnanci předkládají potřebu rozvoje, který přesahuje potřeby zastávané pozice. Nevyčteným důvodem může být podle J. P. v některých případech i snaha získat prestiž. Dalším impulsem může být touha praktikovat způsoby koučování v rámci vedení svých podřízených.

Všem těmto zaměstnancům je poskytnuto interní šestidenní školení (vedené externím trenérem) zaměřené z 10 % na teoretické pochopení této metody a z 90 % na trénink. Ten probíhá formou simulace koučovacího sezení, kdy si zaměstnanci rozdělí role kouče, koučovaných a pozorovatelů. Po absolvování těchto simulací následuje vždy reflexe. Toto počáteční vzdělávání je pouze základem. Důležitou roli hraje především získaná praxe a průběžné doškolení pomocí interního sdílení zkušeností v rámci workshopů. Úspěšní kouči jsou vysíláni také na další externí výcviky. Pro potřeby mentoringu není žádné vzdělávání

poskytováno. J. P. je přesvědčen, že správný mentor musí být především kouč a mentorování se odvíjí od koučování.

J. P. je obeznámen o tom, že koučovací vztahy vznikají v podniku i neformální cestou a to jak z iniciativy zaměstnanců, tak samotných koučů. Někteří zaměstnanci si volí kouče, který je jim nějakým způsobem blízký a sami se s ním pokoušejí spojit a žádají jej o vedení. Tato vlastní iniciativa vzniká většinou v případech, kdy má požadovaný kouč oficiálně plnou kapacitu. Tato kapacita je stanovena na možnost koučovat maximálně dva zaměstnance zároveň. Ročně se pak jedná maximálně o čtyři zaměstnance. Často se však na druhou stranu stává, že o některé kouče není žádný zájem z důvodu například nízkého věku. Tito koučové pak často sami aktivně vyhledávají zaměstnance, kterým by mohli pomoci. Navázání koučovacího vztahu pak vždy závisí na zájmu druhého účastníka vzdělávání.

J. P. je přesvědčen, že pokud manažer plní stoprocentně svou roli, nemusí být zaměstnanec extra koučován. Manažer by totiž měl koučovat přirozeně. Pomoci mu v tom může právě školení koučů a koučovací praxe, kdy se získané návyky přenesou i do řízení podřízených. J. P. zároveň uvádí, že není možné podřízené stále jen koučovat. Existuje část zaměstnanců, kteří jsou de facto nekoučovatelní, neboť jsou schopni přijímat pouze exaktní příkazy a bez nich nemohou pracovat.

## **5.2 Česká spořitelna, a. s.**

Česká spořitelna a. s. (dále jen ČS) je dceřinou společností Erste Group, která je jedním z největších evropských poskytovatelů finančních služeb. Historie samotné ČS sahá až do roku 1825, kdy zahájila činnost Spořitelna česká, nejstarší právní předchůdce ČS. Na tuto spořitelnu navázala v roce 1992 ČS jako akciová společnost. V současné době ČS zaměstnává okolo 10 700 zaměstnanců, v naprosté většině se jedná o nemanuálně pracující zaměstnance (Česká spořitelna, 2013, online). Pro toto šetření jsem byla v kontaktu s Mgr. J. Hanáčkovou (dále jen J. H.) z podnikového týmu vzdělávání, která má konkrétně na starost metody koučinku a mentoringu.

Vzdělávání zaměstnanců v ČS vychází především z celkové vize, strategie a zájmů banky. Jeho konkrétní podoba u jednotlivých zaměstnanců se odvíjí od pravidelného hodnocení výkonu, v rámci něhož jsou definovány rozvojové potřeby. Česká spořitelna se v rámci vzdělávání svých zaměstnanců řídí tím, že většina vzdělávání (učení se) by měla vycházet z vlastní iniciativy zaměstnanců. Mělo by se jednat o samostudium či informální vzdělávání během vykonávání běžných pracovních úkonů. Důraz je tedy kladen především na motivaci zaměstnanců k sebevzdělávání. Podnikem řízené vzdělávání je z přibližně z 50 % zabezpečováno interně. Jedná se především o vzdělávání pro zaměstnance na pobočkách. To zabezpečují interní lektoři, kteří zaměstnance trénují v prodejních dovednostech a znalostech konkrétních produktů. Na centrále společnosti jsou vzdělávací potřeby více různorodé. Proto se musí ČS v mnoha případech uchýlit se k využití externího typu vzdělávání. Podnik však směřuje k tomu, aby do budoucna externí vzdělávání co nejvíce omezil. ČS si je samozřejmě vědoma, že některé oblasti vzdělávání (především úzce specializované) nebude možné nikdy zabezpečit z vlastních zdrojů. V ČS jsou využívány obě zkoumané metody. J. H. popisuje koučink jako užitečnou metodu rozvoje, přičemž však podotýká, že jeho aplikace není vždy vhodná. Například pokud zaměstnanec řeší složitý projekt (se kterým potřebuje pomoci), nabízí se mentoring jako lepší řešení. I proto se ČS rozhodla zavést systematický mentoringový program. Podrobnosti uvedu níže.

Mentoring je v podnikovém vzdělávání ČS aplikován mnoha způsoby. Jednou z oblastí, kde je aktivně využíván, je práce s novými zaměstnanci. Na pobočkách se funkce mentora v těchto případech automaticky ujímá vedoucí týmu, do kterého nový zaměstnanec spadá. Na centrále má nadřízený možnost tuto práci delegovat na vybraného podřízeného zaměstnance. Mentoring je dále poskytován úzce vymezené skupině zaměstnanců a to talentům. Další záměr, který ČS má, je zavedení programu tzv. manažerského mentoringu. Mentorování manažerů v podniku sice probíhalo i do teď, nikdy však ne uceleně. Nový program by měl být automaticky nabízen všem nově povýšeným manažerům. Vedení předpokládá vytvoření takové skupiny mentorů, kde budou zástupci z různých podnikových sfér. Manažer by měl mít na výběr mezi několika mentory. Jeho volbu by mu měla ulehčit databáze mentorů na intranetu, kde budou uvedené informace o mentorově specializaci a



zkušenostech tj. co umí a co mu může předat druhému. Následně by mělo dojít ke společné schůzce, na základě které se zaměstnanci domluví, zda spolu budou dále spolupracovat. J. H. uvádí, že výběr bude oproti koučinku veden především na základě mentorovy specializace. Mentoři budou vybíráni a následně oslovováni HR oddělením. Vybraní zaměstnanci budou roli mentora přijímat nad rámec svých pracovních povinností. Předpokládá se, že o pozici bude velký zájem. Dlouhodobým cílem ČS je dosáhnout toho, aby se manažerský mentoring stal opravdu prestižní záležitostí. Je jisté, že vztah (mentor-mentorovaný) bude časově omezen na období maximálně jednoho roku, přičemž četnost schůzek bude přenechána vzájemné domluvě obou účastníků. J. H. uvádí, že vše bude ovlivněno především stanovenými cíli a konkrétními tématy, která spolu budou řešit. Předpokládá se však, že schůzky budou probíhat dvakrát až třikrát měsíčně.

Zatímco manažerský mentoring ještě není do podnikové praxe ČS zcela uveden, koučink zde probíhá již třetím rokem. Pro koučování se využívá interních ale i externích koučů. Externí koučink se poskytuje vrcholovým manažerům. A to především kvůli otázce důvěry. Zaměstnanci ČS (především top management) nemusí internímu koučovi důvěřovat. Vztah mezi koučem a zaměstnancem tak nemůže dojít k naplnění, neboť tomu brání obavy z vyzrazení důvěrných informací. V současné době zastává roli kouče třicet zaměstnanců. Jedná se výhradně o zaměstnance, kteří tuto činnost dělají nad rámec svých běžných pracovních povinností. Tito zaměstnanci absolvovali trénink garantovaný mezinárodní organizací koučů. ČS klade i do budoucna velký důraz na jejich odbornost a rozvoj, z důvodu udržení si určité výkonnostní úrovně. Na počátku byli manažeři oslovováni. Dnes funkci interních koučů zastávají jak manažeři, tak specialisté z různých oborů. Dle J. H. je zájem stát se interním koučem velký. Především z důvodu finanční náročnosti vzdělávání interních koučů si ČS z těchto zájemců musí vybírat jen ty nejhodnější. Možnost být koučován má každý zaměstnanec. Volba těchto zaměstnanců však podléhá souhlasu přímého nadřízeného. Jako cílovou skupinu interního koučinku J. H. označuje manažery střední úrovně řízení, kteří již oplývají určitými zkušenostmi. Hlavní roli při přidělení kouče zaměstnanci hraje předpoklad, že investice do něj vložená, se společnosti vrátí. U vybraného zaměstnance tedy musí být identifikován potenciál k růstu.

Samotné přiřazení kouče k zaměstnanci může proběhnout dvěma způsoby. Občas dojde k situaci, že zaměstnanec sám přichází s návrhem být koučován od konkrétního kouče. Pokud se tomu tak nestane, za navázání vztahu přebírá odpovědnost J. H. Ta se s ním domluví na dvou až třech koučích, se kterými se postupně setká. Na základě těchto setkání se zaměstnanec rozhodne, s kým chce dále spolupracovat. Délka koučinkového vztahu je podnikem omezena na maximálně šest až dvanáct sezení za rok. Po skončení celého procesu vzdělávání probíhá hodnocení formou zpětnovazebního dotazníku od koučovaného zaměstnance. Dotazník ohledně přínosu koučinku pro zaměstnance vyplní také jeho přímý nadřízený.

### **5.3 ALS Czech republic, spol. s. r. o.**

ALS Laboratory Group je mezinárodní společnost poskytující služby v oblasti testování. Společnost ALS Czech republic je jen jednou z jejích dceřiných společností. Předmět podnikání tvoří služby v oblasti chemických, fyzikálních, radiochemických, mikrobiologických a toxikologických analýz. V tomto oboru dlouhodobě zaujímá na českém trhu vedoucí pozici. Společnost zaměstnává přibližně 300 zaměstnanců. Konkrétně se jedná ze 75 % o manuálně pracující zaměstnance (cca tedy 225 zaměstnanců) a 25 % nemanuálně pracujících (cca 75 zaměstnanců). Kompetentním zaměstnancem v tomto podniku, jenž se mnou také spolupracoval, je Mgr. K. Simonová (dále jen K. S.), která zastává pozici Human Resources Manager Europe.

Vzdělávání zaměstnanců v ALS vychází vždy ze vzdělávacího plánu na kalendářní rok, jenž se každé tři měsíce upravuje podle aktuálních potřeb a přání manažerů. Z 95 % je vzdělávání zaměstnanců zabezpečováno interními lektory. Pokud se jedná o odborné vzdělávání je prováděno formou přednášek a seminářů. V případě měkkých dovedností se jedná především o vzdělávání formou workshopů. Hlavní důvod, proč podnik využívá interních lektorů, je přesvědčení o výhodách jejich provázanosti s problémy i úspěchy společnosti. Dále je to možnost vzdělávat kontinuálně a flexibilně a tudíž vytvářet vzdělávací akce na míru potřebám podniku. Jako další výhodu uvádí K. S. úsporu finančních nákladů.

Mentoring má v této společnosti dvě podoby. Jednak je využíván v rámci adaptačního programu pro všechny nové zaměstnance, zároveň je však i součástí talentového programu. V rámci tohoto programu má každý talent přiděleného svého mentora. Mentoři jsou buď zaměstnanci HR oddělení, nebo představitelé senior managementu. Obě skupiny mentorů se pravidelně zúčastňují interního tréninku pro další vzdělávání mentorů. Tento trénink probíhá dvakrát až třikrát ročně. Podnikoví mentoři se podle slov K. S. vyznačují především lidskostí, tolerancí, životní zkušeností a ochotou pomáhat druhým. Jako největší přínos pro mentory udává možnost potkat se během své kariéry s různými mladými a talentovanými lidmi, jejichž náhled na různé problémy může být nový a inovativní, pro stávající zaměstnance tedy velice prospěšný. Mentoring je konkrétním zaměstnancům poskytován na základě jejich žádosti a jejím následným odsouhlasením nadřízeným. Efektivita mentoringu je hodnocena na základě splnění předem vytyčených úkolů a také na subjektivním posouzení pokroku mentorovaného mentorem.

Koučink je ve společnosti zabezpečován interním koučem/trenérem. Ten získává zkušenosti na externích trénincích. Samotný průběh koučování vychází z individuálních potřeb konkrétních zaměstnanců. Všeobecně platí, že jej využívají zaměstnanci z řad manažerů a dále pak skupina talentů. Od koučovaného je vyžadována samostatnost a ochota věnovat se samostudiu.

## **5.4 LINET, spol. s r. o.**

Jak jsem již uvedla dříve, byla jsem v kontaktu se zaměstnankyní společnosti Linet L. P., která zastává pozici HR training & development specialist. Z časových důvodů jsme však nemohly navázat hlubší spolupráci. Proto zde uvádím pouze informace, které jsem našla na internetových stránkách společnosti.

Společnost Linet se zabývá výrobou zdravotních lůžek. Tento podnik nabízí mentoring v rámci svých programů pro studenty. Jejich cílem je pomoci studentům seznámit se zblízka s prostředím podniku a s pracovní náplní zaměstnanců na určitých pracovních pozicích. Samotný mentoring probíhá formou návštěv, kdy studenti tzv. stínují svého mentora.

Doprovázejí ho během běžného pracovního dne, mohou se společně s ním účastnit jednání a porad. Tato spolupráce vzniká na základě individuální dohody mezi studentem a mentorem (zaměstnancem společnosti). Konkrétní obsah a zaměření má vycházet z preferencí každého studenta. Tuto možnost vzdělání jim poskytuje společnost jako doplněk k psaní bakalářské či diplomové práce v rámci této společnosti. Jako možný důsledek tohoto partnerství pak může být přijetí studenta do zaměstnaneckého poměru. O tom jestli tato společnost, poskytuje i jiné formy mentoringu či koučinku jsem bohužel nezískala žádné informace.

## 6 Závěr

Základním cílem mé práce bylo porovnat možnosti použití dvou metod podnikového vzdělávání – koučinku a mentoringu. Provedená analýza nahlíží na danou problematiku z pohledu akademické literatury a odborných článků, zároveň však i ze současné praxe.

V první kapitole jsem se snažila nastínit oblast samotného podnikového vzdělávání. Vyobrazila jsem důvody, které podniky vedou k využívání podnikového vzdělávání a přínosy, které s jeho pomocí získávají. Upozornila jsem tam také na problém nedostatečné efektivity, důležitosti výběru správné vzdělávací metody či způsobu zajištění realizace. Popsané skutečnosti měli sloužit k pochopení složitosti celého procesu podnikového vzdělávání a jako základ pro nahlížení na obě zkoumané metody.

V druhé kapitole jsem se zabývala otázkou koučinku. Snažila jsem se zanalyzovat jak postavu kouče tak i koučovaného subjektu. Zjistila jsem, že koučem se nemůže stát kdokoli. Na osobu kouče jsou kladeny vysoké nároky a pro správné a efektivní koučování musí mít dobrý základ nejenom v teoretickém umění koučovat ale i ve své osobnosti (trpělivost, umění naslouchat či nestrannost). Je zajímavé, že znalosti a zkušenosti z oboru, ve kterém se pohybuje koučovaný zaměstnanec, nejsou vítané. Je vhodné zmínit, že i na koučovanou osobu jsou kladeny určité nároky. Základní gró koučování tkví ve způsobu pokládání otázek, neboť pouze správně položené otázky povedou koučovaného k zamyšlení a kýženému posunu. Bylo by chybné se domnívat, že veškerá snaha stojí na kouči. Je tomu přesně naopak. Pomocí koučových podnětů (otázek) musí na svém rozvoji pracovat především sám vzdělávaný zaměstnanec.

Oblast mentoringu byla v třetí kapitole prozkoumána se stejnou pečlivostí (způsobem) jako metoda koučinku. Postava mentora se od kouče odlišuje v několika podstatných aspektech. Mentor musí neustále pracovat na svém profesním vzdělávání, neboť musí být pro menteeho vzorem. V otázce rolí, jež by mentor měl v ideálním případě zastávat, se ztotožňuji s názorem, který prezentuje Stone (2007). Pro menteeho by měl být vzorem, zprostředkovatelem, zastáncem a kariérním poradcem. U osoby mentorovaného se

nesmíme nechat zmást rozdílným označením u jednotlivých autorů - protégé, svěřenec, chráněnc, mentee, vše významově znamená totéž. Mentorovací vztah je zajímavý i skutečností, že v ideálním případě není jeho životnost přesně ohraničena.

V první části čtvrté kapitoly jsem se zabývala rozdílnými a společnými prvky, které lze najít u obou vzdělávacích metod. Obě zkoumané metody vycházejí ze stejného záměru – a to pomoci vzdělávané osobě s jejím rozvojem. Rozdíly mezi koučinkem a mentoringem jsem našla především v odlišném přístupu vzdělavatele, rozdílných cílech i způsobu jejich dosažení. Zároveň jsem zde ale naznačila, že v podnikové praxi může v některých případech dojít ke splynutí (zkombinování) obou metod. Dále jsem se pokusila určit na základě jakých kritérií, se podnik může rozhodovat, zda implementuje koučink a mentoring do své praxe. Zjistila jsem, že především při zavádění koučinku je nutné počítat s vyššími finančními náklady. Dospěla jsem také ke zjištění, že na velikosti podniku, ať již ve smyslu fyzickém (což lze ztotožnit například s ročním obratem společnosti) či ve smyslu velikosti zaměstnanecké základny, příliš nezáleží. Podstatnou veličinou je pouze velikost skupiny zaměstnanců, pro kterou jsou tyto metody určeny. Jako vhodné příležitosti k využití těchto metod jsem mimo jiné uvedla adaptaci nového zaměstnance a řízení talentů v rámci podniku. Nakonec jsem se zamyslela nad otázkou, kdo všechno může uvnitř podniku převzít roli kouče či mentora. Na základě prozkoumané literatury jsem zjistila, že názory na toto téma nejsou jednotné. V některých případech je jím myšlen striktně nezávislý zaměstnanec z jiné pracovní skupiny (tj. než se nachází vzdělávaný zaměstnanec), jiný autor je ztotožňuje s kolegou či nadřízeným.

V rámci mého šetření jsem měla možnost zjistit, jakým způsobem jsou metody koučink a mentoring používány v praxi. To jsem shrnula v páté kapitole této práce. Shledala jsem, že ve všech třech podnicích je mentoring i koučink aktivně využíván a to hned několika způsoby. Jako samozřejmost se u všech zkoumaných podniků prokázalo využívání mentoringu v rámci adaptačního procesu nových zaměstnanců. Úlohu mentora v těchto případech přebírá buď přímý nadřízený, nebo kolega nového zaměstnance. U všech společností mají možnost být mentorováni také talenti. Použití koučinku se pak zdá být více

či méně jednotné. Je určen především pro manažery. U všech podniků bych ocenila přístup ke vzdělávání koučů. Všichni jej považují za velmi důležité a jsou ochotni do něj investovat. Vzdělávání, jak jsem již uvedla, považuji za základ efektivně vedeného koučování. U ČSOB a ČS, společností, jež se zabývají bankovníctvím, se nabízí vzájemné porovnání obou přístupů. Česká spořitelna zaměstnává sice více jak o třetinu více zaměstnanců. V aplikaci obou metod však oproti ČSOB mírně zaostává. Cíl však mají téměř identický. Vytvořit si základnu interních koučů (mentorů) z vlastních manažerů. Rozdíl však lze najít v celkovém záměru. ČSOB staví používání obou metod jako běžnou součást vzdělávání pro velkou skupinu zaměstnanců de facto všechny zaměstnance. Zatímco v případě ČS je tato skupina mnohem menší a záležitost tak více prestižní.

Koncepci využívání obou metod, konkrétně v ČSOB, shledávám jako velmi propracovanou. Za touto skutečností jistě stojí i fakt, že jak koučink tak mentoring jsou v podnikovém vzdělávání používány již několik let. Uběhlo tedy dostatečné množství času k odstranění případných nedostatků. O tom mě také J. P. přesvědčil. Jako přinejmenším nezvyklá se může zdát kombinace metod koučinku a mentoringu. Tedy metod vzdělávání, které se v mnohém diametrálně odlišují. ČSOB však při jejich aplikaci nevychází z akademických definic, ale především z potřeb svých zaměstnanců a ti toto skloubení oceňují. Jejich aplikace vychází vždy od konkrétního zaměstnance. Proti tomuto konceptu tedy nelze mít námitek. Velmi oceňuji přístup ČSOB u možnosti být koučován/mentorován pro všechny zaměstnance a důkladné nastavení průběhu založení vztahu s koučem/mentorem. Kde je dodržen důležitý předpoklad, že zaměstnanec by měl mít možnost výběru. Na závěr bych chtěla ještě uvést, že ČSOB se podařilo zavést obě metody do podniku takovým způsobem, že zaměstnanci sami z vlastní iniciativy chtějí být koučováni nebo se stát koučem. O mnohém vypovídá i skutečnost, že ve společnosti vznikají koučovací vztahy i neoficiální cestou. Z této skutečnosti má samozřejmě obrovský užitek i samotný podnik, neboť má zaměstnance, kteří sami vyhledávají cesty k vlastnímu rozvoji a tím přispívají k dosažení společných tj. nejen podnikových cílů.

ČSOB a ČS jsou si podobné v aplikaci metod do podnikového vzdělávání především v preferenci koučinku, který obě společnosti zařadily do svých vzdělávacích programů jako první možnost. V ČS se program manažerského mentoringu teprve uvádí k životu. K jeho zavedení dovedlo ČS poznání, že koučink nelze aplikovat na manažery v různých profesních situacích. Jejich záměrem je dávat zaměstnancům možnost výběru mezi koučinkem a mentoringem. Přičemž mentoring by měl být poskytován plošně i pro nové manažery – což se shoduje s myšlenkou užitečnosti mentoringu v rámci adaptace, neboť i stávající zaměstnanec se v tomto případě musí adaptovat na novou pozici. Dle jejich záměru by mentoři měli být školeni v mentorských dovednostech. Což v tomto případě může být považováno za vhodné, neboť jiné školení jim nebude poskytnuto. U koučinku i mentoringu opět oceňuji ať už praxi nebo teprve záměr možnosti výběru kouče/mentora pro zaměstnance.

V podniku ALS hodnotně vnímám přístup personálního oddělení ke vzdělávání zaměstnanců. I když se jedná o podnik, který má pouze tři sta zaměstnanců (cílovou skupinu tvoří cca 70-80 zaměstnanců), lze z jejich přístupu vyzorovat snahu dávat jim možnost rozvíjet se a pomáhat tak v jejich seberealizaci. Z naší korespondence jsem také zjistila, že HR oddělení má v rámci použití těchto metod spoustu dalších plánů a je ochotno svou koncepci stále zlepšovat například na základě dalšího plánovaného externího vzdělávání. Nelze jim tedy nic vytknout. V tomto případě je důležitý záměr, a ten zde je. Jako jediný nedostatek hodnotím nulovou možnost výběru kouče při koučování. To však vychází ze samotné podstaty velikosti podniku. Řešením by však mohlo být rozšíření základny koučů o zaměstnance z jiných organizačních složek.

Přístup společnosti Linet k mentoringu se může zdát velice inovativní, neboť jsou do něj zapojeni studenti, kteří nejsou zaměstnanci podniku. Co se týká konkrétní podoby mentoringu, je nutné si však uvědomit, že v této konkrétní společnosti zřejmě dochází k záměně názvů dvou vzdělávacích metod a to mentoringu a stínování (shadowing). Metoda stínování je podle Bělohlávka (2010, s. 19) vhodná především pro méně zkušené zaměstnance. Ti doprovázejí zkušenějšího kolegu při veškerých jeho pracovních aktivitách.



Tato definice se tedy přesně shoduje s výše popsaným přístupem k mentoringu ve společnosti Linet. Až na to, že zde v Linetu se mluví o studentech jako o potencionálních, nikoliv již vlastních zaměstnancích. Podrobněji si nedovolím přístup společnosti ke vzdělávání zaměstnanců hodnotit, neboť jsem neměla možnost jej blíže poznat.

Získáváním dalších a dalších informací o koučinku a mentoringu jsem si stále více uvědomovala, že jakékoliv zjednodušování či zobecňování v této oblasti není zcela možné. Ať už interní koučink, tak i mentoring mohou totiž nabývat různých forem a jejich konkrétní podoby vychází vždy z mnoha proměnných. Jedná se především o záměry společnosti a osobnost vzdělavatele i vzdělávaného. Podniky tak od původních koncepcí často přijímají pouze rámcovou podobu a vlastní užití těchto metod je velmi individuální. Každý podnik uzpůsobuje tyto metody svým vlastním potřebám a záměrům. V tomto názoru mě ujistili i výsledky z empirického šetření (především přístup ČSOB).

Jsem přesvědčena, že v případě oslovení více podniků, bych dosáhla zjištění, že možností použití obou metod je ještě více. Je na místě zdůraznit, že obě zkoumané metody jistou modifikaci v jejich použití umožňují.

## 7 Soupis bibliografických citací

ALS Enviromental. *ALS Enviromental* [online]. 2013 [cit. 2013-07-29]. Dostupné z: <http://www.alsglobal.cz/cz/default.asp?Site=CZ&Division=ENV>

ARMSTRONG, M. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-614-5.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*, 10. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTONÍČKOVÁ, M. Konkurenceschopný podnik tvoří jen vzdělání zaměstnanci. *HR forum*. 2012, č. 12, s. 10-11.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BĚLOHLÁVEK, F. *15 typů lidí: jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3001-1.

BRUMOVSKÁ, T., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-772-5.

CLUTTERBUCK, D., LANE, G. *The situational mentor: an international review of competences and capabilities in mentoring*. 1st ed. Burlington, VT: Gower, 2004. ISBN 0 566 08543 7.

CONNOR, M., POKORA, J. *Coaching and Mentoring at work developing effective practice*. 1st ed. Maidenhead: Open University Press, 2007. ISBN 9780335229604.

ČERVENKOVÁ, A. Vzdělávání potřebuje plán a motivaci. *Hr forum*, 2012, č. 12, s. 6-7.

DAŇKOVÁ, M. *Koučování – kdy, jak a proč. Rady pro všechny manažery*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2047-0.

- DAŇKOVÁ, M. *Koučování: kdy, jak a proč*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-4121-0.
- DVOŘÁKOVÁ, Z. *Management lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.
- EGER, L. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. ISBN 80-7043-398-1.
- FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.
- HABERLEITNER, E., DEISTER, E., UNGVARI, R. *Vedení lidí a koučování v běžné praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2654-0.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1257-8.
- JARVIS, J. CHARTERED INSTITUTE OF PERSONNEL AND DEVELOPMENT. *Coaching and buying coaching services* [online]. London, 2004 [cit. 2013-12-16]. Dostupné z: <<http://www.cipd.co.uk/NR/rdonlyres/C31A728E-7411-4754-9644-46A84EC9CFEE/0/2995coachbuyingservs.pdf>>
- JOHNSON, W. B., RIDLEY, CH. R. *The Elements of mentoring*. 1st ed. New York: Palgrave Macmillan, 2004. ISBN 978-140-3976-871.
- KHELEROVÁ, V. *Komunikační a obchodní dovednosti manažera*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3566-5.
- KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 80-247-2497-9.
- KOCIANOVÁ, R. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 80-247-3269-6.

KOTÝNEK, J. Krize nekrize, zaměstnanci dál chodili na kurzy. *Statistika&My*. 2013, roč. 3, č. 06, s. 24-25.

KOUBEK, J. *Personální práce v malých a středních firmách*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3823-9.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-168-3.

Mentoring. LINET, spol. s r. o. [online]. [cit. 2013-07-19]. Dostupné z: <http://kariera.linnet.cz/pro-studenty/mentoring/>

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Codex Bohemia, 2012. ISBN 80-85963-93-0.

O společnosti ČSOB. ČSOB [online]. 2013 [cit. 2013-07-29]. Dostupné z: <http://www.csob.cz/cz/Csob/O-CSOB/Profil-CSOB/Stranky/default.aspx>

PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník : výchova, vzdělávání, péče a řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002, ISBN 80-200-0950-7.

PARSLOE, E., LEEDHAM, M. *Coaching and mentoring: practical conversation to improve learning*. 2nd ed. Philadelphia: Kogan Page, 2009. ISBN 978-074-9443-658.

PASK, R., JOY B. *Mentoring and coaching: a guide for education professionals*. New York: , McGraw Hill/Open University Press, 2007. ISBN 978-033-5235-216.

PETRÁŠOVÁ, M. A. REALITA A KRÁSA INTERNÍHO KOUČOVÁNÍ. In: *The Coaches: partners for leaders* [online]. 2011 [cit. 2013-07-22]. Dostupné z: <http://www.thecoaches.cz/reference/media-a-thecoaches/stranka1/realita-a-krasa-interniho-koucovani>

Profil České spořitelny. *Česká spořitelna* [online]. 2013 [cit. 2013-07-29]. Dostupné z: <http://www.csas.cz/banka/nav/o-nas/profil-ceske-sporitelny-d00014413>

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

STACKE, É. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0937-6.

STONE, F. M. *Coaching, counseling & mentoring: how to choose and use the right technique to boost employee performance*. 2nd ed. New York: American Management Association, 2007. ISBN 0-8144-7385-7.

SUCHÝ, J., NÁHLOVSKÝ, P. *Koučování v manažerské praxi: klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1692-3.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

WHITMORE, J. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti, Metoda transpersonálního koučování*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-101-1.

WOOD, D. *Manuál profesionálního kouče : jak získávat platící klienty a efektivně propagovat své služby*. 1. vyd. Praha: L. Pejchal, 2012. ISBN 978-80-260-1672-4.

ZEUS, P., SKIFFINNGTON, S. *To complete guide to coaching at work*. 1. ed. Australia: McGraw-Hill Book Company Australia Pty Limited, 2000. ISBN 0 074 70842 2.