

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

# Kritické momenty a účinné faktory v koučinku

Critical moments and effective factors in coaching



Bakalářská diplomová práce

Autor: Jakub Štefec

Vedoucí práce: doc. PhDr. Matúš Šucha Ph.D.

Olomouc

2022

Poděkování:

Rád bych vyjádřil velké díky své rodině a přátelům, díky nimž mám v životě jistotu, pevné základy a domov, jenž je jimi tvořen.

Rovněž bych velice rád poděkoval vedoucímu této bakalářské práce, panu docentu Matúšovi Šuchovi za jeho odborné vedení, vstřícný přístup a ochotu, bez které by tato práce nemohla vzniknout.

Velké díky patří také panu bakaláři Ivu Černíkovi za jeho metodologické rady a připomínky, které povznesly kvalitu práce.

Také bych rád věnoval poděkování své přítelkyni za její ohromnou trpělivost, péči a lásku, kterou mi dává.

V neposlední řadě bych rád poděkoval všem respondentům, kteří mi pomohli s realizací výzkumu a jejichž výpovědi ve mně stále rezonují.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Kritické momenty a účinné faktory v koučinku“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl/a jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne \_\_\_\_\_

Podpis .....

# OBSAH

ÚVOD .....	5
TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1 Koučink .....	7
1.1 Definice .....	7
1.2 Historie .....	8
1.3 Vzdělání kouče .....	9
1.4 Přístupy v koučinku .....	10
1.5 Sub-specializace v koučování .....	12
1.6 Modely koučování .....	14
2 Účinné faktory .....	19
2.1 Stádia koučování .....	19
2.2 Vztah mezi koučem a klientem .....	20
2.3 Účinné faktory na straně koučovaného .....	22
2.4 Účinné faktory na straně kouče .....	24
3 Kritické momenty .....	26
4 Relevantní výzkumné studie .....	29
4.1 Kritické momenty v koučování .....	29
4.2 Účinné faktory v koučování .....	30
VÝZKUMNÁ ČÁST .....	33
5 Výzkumný problém .....	34
5.1 Cíle výzkumu .....	34
5.2 Výzkumné otázky .....	35
6 Metodologický rámec .....	36
6.1 Metoda tvorby dat .....	36

6.2	Výzkumný soubor .....	37
6.3	Realizace výzkumu .....	38
6.4	Etika výzkumu .....	39
6.5	Analýza a intepretace dat .....	39
7	Výsledky výzkumu .....	42
7.1	Účinné faktory z pohledu koučů .....	42
7.2	Účinné faktory z pohledu klientů .....	46
7.3	Kritické okamžiky z pohledu koučů .....	49
7.4	Kritické okamžiky z pohledu koučovaných .....	52
7.5	Vynořující se témata .....	53
8	Diskuze .....	56
9	Závěr .....	62
10	Souhrn .....	64
	LITERATURA .....	67
	PŘÍLOHY .....	74

## ÚVOD

Koučování je postup odemykající potenciál člověka v jeho osobním i pracovním životě. Je metodou rozvoje jedince i způsobem myšlení, jenž lidem dovoluje překonávat překážky na jejich cestě za úspěchem a překonávat sebe samé. V dnešní době koučování představuje obor, který se vyvíjí nesmírnou rychlostí, mnoho firem má svého kouče a vyhledává je i velké množství jednotlivců.

Cílem teoretické části bakalářské práce je představení koučinku, popsání historického vývoje, technik, druhů koučování skrze. Dalším cílem je uvedení relevantních zdrojů týkajících se kritických momentů a účinných faktorů v koučování. Kritické momenty v koučování jsou obecně brány za důležité milníky v koučování, které provází silná dávka emocí a napětí mezi koučem a koučovaným. Po takovém momentu zpravidla dochází k posunu vztahu, častěji v pozitivním směru a klient se posune blíže ke svému cíli. Nevládnutý kritický moment naopak může vyvolat negativní posun ve vztahu a nejhorším případě vede špatně zvládnutý kritický okamžik k ukončení spolupráce. Proto se chceme těmto momentům věnovat hlouběji a věříme, že naše zkoumání bude přínosem pro kouče v jejich orientaci v takových momentech a úspěšném zpracování.

Cílem praktické části je prostřednictvím rozhovorů podat co nejdetailnější charakteristiku účinných faktorů na straně kouče, kterými může být vzdělání, přátelský postoj, kladení otázek, empatie, tvoření vzájemného vztahu v procesu koučování, i na straně koučovaného, které mohou být například připravenost na koučování a budování vztahu s koučem. Dalším cílem je popsání subjektivního prožívání kritických (zlomových) momentů z pohledu koučů i klientů a následovné srovnání jejich pohledů a nalezení (ne)shod.

Motivací pro tuto práci je hlubší poznání koučování a prezentování informací, které by mohly vést ke zkvalitnění koučování a lepšího zpracování kritických momentů, což by v konečném důsledku vedlo k všeobecně vyšší spokojenosti klientů.

# **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Koučink

První kapitola zprostředkovává úvod do tématu koučinku. Představuje různé definice koučinku, jelikož každý autor vidí pod pojmem koučování něco lehce odlišného. Je zde popsána historie tohoto oboru a formální vzdělání kouče. Následně je představeno dělení koučinku podle specifických kritérií, kapitola tak vytváří základní podklad práce.

## 1.1 Definice

Dle Passmore et al. (2018) se koučink se etabloval v devadesátých letech dvacátého století a od té doby probíhá živá diskuse o jednotící definici. Dříve panovala shoda, ale s přílivem nových směrů si každý autor zdůraznil důležité aspekty svého zaměření. Vytvoření určitých hranic je podstatné z několika důvodů.

Jako první důvod Passmore et al. (2018) uvádí, že klienti by měli vědět, co mohou očekávat od kouče čili jaká služba jim je nabízena. Druhým důvodem je dle autorů důležitost definice pro výzkum. Pro kvalitní výzkum je nutná operacionalizace pojmů, které pak umožňuje srovnání s ostatními intervencemi a tvrdit, že koučování funguje.

Třetím, ale ne jistě posledním argumentem je důležitost jasné definice pro výuku/výcvik nových koučů, aby samotní adepti mohli vědět, do čeho jdou a jaký je například rozdíl mezi „koučinkem“ a „mentoringem“ (Passmore et al., 2018).

Uvedeme si zde dvě definice - jednu z českého prostředí, druhou od celosvětově uznávaného kouče, sira Johna Whitmore. Obě definice na koučink pohlížejí z lehce odlišných úhlů.

Bahboux a Grosamová (2014, 11) uvádí: „*Smyslem existence koučování je pomoci lidem, aby měl ve svém životě úspěch, zvyšovala se jejich sebedůvěra, rostl u nich respekt k jinakosti. Podstatou jeho definice je, že v něm jde o filosofický pohled na člověka a vnímání širších souvislostí jeho existence.*“

Poměrně uznávanou definici podává Whitmore (2019, 30): „*Koučování není postup, který můžeme jednoduše vzít a rigidně aplikovat v určitých situacích a podmínkách. Je to způsob řízení, způsob zacházení s lidmi, způsob myšlení, způsob života.*“

Neenan & Palmer (2015) koučink vnímají jako konání, které je ze své podstaty zaměřené na určitý cíl, ať už se aplikuje ve sféře pracovní či osobní. Všeobecně, nehledě na konkrétní směr, je úkolem kouče pomoci klientům identifikovat to, čeho chtějí

dosáhnout a pomoci jim do jejich života zavést takové seberegulační procesy, které je za jejich cílem dostanou. Při procesu koučování si klienti za pomocí koučů stanovují jednotlivé kroky, uskutečňují je a popřípadě mění, aby se za cílem mohli dostat efektivnější cestou. K dlouhotrvajícím změnám je nezbytná změna způsobů myšlení, prožívání a chování klienta. Zde se nachází jádro koučinku.

## 1.2 Historie

Kořeny koučinku se dají dohledat už v antice, konkrétně u Sokrata. Ten ve svých dialozích podporoval rozvoj myšlení a uvažování svými podnětnými a přesnými otázkami. Lidé tak docházeli k odpovědím díky vlastní myšlenkovým pochodům, namísto toho, aby jim to někdo řekl (Kiss, 2019).

Metodu sokratovských otázek hojně využívá kognitivně-behaviorální koučink. Ve shodě s koučinkem nebylo Sokratovým cílem pouze nahodilé tázání, které by udržovalo konverzaci. Šlo mu hlavně o osobní rozvoj člověka (Neenan & Palmer, 2015).

Kiss (2019) dále uvádí, že ve staré antice se nejednalo o žádnou ucelenou metodu, zkrátka to byl jen osobitý styl dialogu. Sokrates totiž zbožňoval rozhovory s ostatními obyvateli Athén, které zrovna potkal. Ve své mluvě používal ironii, humor, jindy byl naprosto vážný, zkrátka chtěl kultivovat své spoluobyvatele, což se mu v řadě případů povedlo.

Za průkopníka moderního koučinku je považován Timothy Gallwey (2018). Jeho přístup k tréninku tenisu byl nadčasový, jelikož rozdělil každou tenisovou hru na dvě části, a to na vnější a vnitřní hru. Vnější hru vnímá například jako švih raketou či postoj těla. Dle Gallweye nejde žádnou hru dokonale zvládnout bez používání vědomostí z vnitřní hry, která probíhá v mysli hráče. Mezi ně patří faktory jako nervozita, koncentrace, pochybnosti atd. Autor přišel na to, že komentované chyby mizí pomaleji než nekomentované. Základním principem jeho techniky koučování je nekritické pozorování různých proměnných objevujících se během činnosti (například jaké napětí daný člověk cítí, jaký má pocit z podání), ve které se chce daný jedinec zlepšit. Pokud jsou tato pozorování precizní, člověk se začne zlepšovat spontánně.

Sir John Whitmore (2019), žák Gallweye, pokračoval v rozvoji koučinku, který převedl ze sportovního prostředí do podnikatelské sféry. To mu umožnilo využívat nové koncepty koučování a experimentaci, jelikož v podnikatelské sféře to bylo něco nového,



dosud nevídaného. Nemusel tak bojovat se zažitými představami ze sportovního prostředí o tom, jak by mělo správné koučování vypadat.

Dle Whitmora (2019) může kouč koučovat jakoukoliv oblast, i když v ní nemá příliš velký přehled. Kouč má být odborníkem na koučování, nikoli být expertem na téma, kterého se koučování týká. V tom vidí obrovskou přednost koučinku. Tato skutečnost je dána tím, že kouč působí pouze jako facilitátor změny, který pomáhá klientovi, aby si sám určil svou cestu a cíle k ní. Whitmore (2019) na své klienty nekouká z hlediska jejich výkonů, pohlíží na ně z hlediska jejich potenciálů, což je další charakteristickým znakem jeho stylu koučování.

Téměř každý styl koučinku přímo či nepřímo vychází z psychoterapeutických směrů. Své kořeny různé styly nacházejí například ve směru kognitivně-behaviorálním, humanistickém, celostním, transpersonálním a mnohých dalších (Wildflower, 2015). Autorka považuje humanistickou psychologii Carla Rogerse jako nejdůležitější směr podílející se na vzniku koučování. Jako hlavní důvod vnímá to, že Rogers kladl důraz na autentický, otevřený a důvěrný vztah mezi terapeutem a klientem. Tuto premisu a další body z přístupu založeném na klientovi jako například nekritické poslouchání toho, co má klient na srdci, či že v centru terapeutického procesu je klient a ne terapeut, si koučink převzal a používá všeobecně nehledě na konkrétní směr.

### **1.3 Vzdělání kouče**

I přes skutečnost, že koučink je velice mladý obor, rozvíjí se neskutečnou rychlostí. Celosvětově již existuje řada organizací zajišťující formální vzdělávání a etické standardy koučů. Světově nejznámější a největší je International Coaching Federation (ICF). V evropském prostředí dominuje European Mentoring and Coaching Council (EMCC). V Česku byly do roku 2018 tři organizace spojující kouče. Mezi ně patřila Česká asociace koučů (ČAKO), Mezinárodní federace koučů ČR (ICF ČR) a Evropská rada pro mentoring a koučink (EMCC Czech Republic). V roce 2018 se ČAKO a EMCC Czech Republic spojilo dohromady a vystupují jednotně pod název EMCC Czech Republic. (EMCC Czech Republic, nedat.). Tyto tři organizace vytvořily společně Etickou platformu profesních organizací koučů – EPPOK, jejíž cílem je prosazování etického chování v procesu koučování (Koučink portál, 2016).

ICF (2021) zajišťuje vysoký standard koučování ve 147 zemích, rozlišuje tři úrovně vzdělání svých členů:

- Associate Certified Coach (ACC)
- Professional Certified Coach (PCC)
- Master Certified Coach (MCC)

Kouč, který chce být certifikován v rámci ICF musí projít desítky až stovky hodin praxe, aby dosáhl stanovených limitů. I přes to, že jak ICF, tak i EMCC drží poměrně vysokou úroveň nabízených služeb, v praxi existuje mnoho lidí vydávajících se za kouče i bez formálního vzdělání (ICF, 2021).

V České republice má nejvyšší certifikát, tedy MCC, pouze jediný člověk, kterým je Vladimír Tuka. Ten uvádí, že mnoho koučů působících na českém trhu nejsou profesionálové s patřičným výcvikem. Díky atraktivitě a vysokému finančnímu ohodnocení koučinku láká množství lidí, kteří se snaží využít situace pro snadný výdělek, což je podle Tuky špatně (pro příklad sezení s panem Tukou vychází na 12 až 20 tisíc korun na hodinové sezení). Proto navrhuje, aby se sami koučové proti tomuto fenoménu vymezili. Ze své praxe dodává příklady situací, v nichž se baví s poradci či manažery bez patřičného vzdělání v oblasti koučinku, kteří se i tak do jednoho považují za kouče. Na druhou stranu zdůrazňuje, aby si klienti vybrali hlavně takového kouče, který jim sedí lidsky. Pokud by jim neseseděl, i kdyby měl nejvyšší možný certifikát na světě, radí, aby si našli jiného (Neuroleadership, nedat.).

V obdobném duchu se vyjadřuje Daňková (2015). Podle ní dobrému koučinku, neprospívá, jací lidé teď v koučinku vystupují. Jelikož v současné době koučink je lukrativní činností, pro mnoho rádoby koučů to znamená dobrý byznys. Kvůli tomu klienti často narážejí na samozvané kouče bez adekvátního výcviku. Udává, že se do koučování sbíhá velká část mladých lidí, kteří nemají ani vlastní zkušenost s pracovním procesem, tudíž koučovací proces nemusí být optimální.

#### **1.4 Přístupy v koučinku**

Jak již bylo předestřeno, mnohé koučovací směry vycházejí více či méně z psychologických či psychoterapeutických teorií, některé z této rozmanité palety si zde uvedeme. Půjde o přístup humanistický, behaviorální, kognitivní, zaměřený na cíl, psychodynamický a pozitivní.

### **Humanistický přístup**

Kromě předchozí zmínky o důležitosti humanistického přístupu pro koučink obecně si uvedeme další specifika tohoto směru. Humanistická psychologie považuje za hlavní hybnou sílu lidské psychiky především pozitivní změny a proces seberealizace. Koučování těží z tendence člověka k sebeaktualizaci. Cílem koučovacího procesu je tedy podpořit růstový potenciál koučovaného. Tento směr je holistický, přistupuje k člověku tedy v celé jeho šíři (Ives, 2008).

### **Behaviorální přístup**

Dle Segerse et. al (2011) se behaviorismus orientuje zejména na vnější, pozorovatelné chování. Koučové své klienty seznamují s principy jejich vlastního chování v termínech jako například pozitivní/negativní posílení či vnitřní/vnější posilování. Vychází z premisy, že každé chování, tedy akce, vyvolá určité chování druhých – reakci. Tím se snaží docílit toho, aby klienti měli větší schopnost účinně pracovat, komunikovat a obecně lépe dosahovat svých cílů, ať už jsou jakékoliv. Autoři dále uvádí, že behaviorálně založení koučové kladou důraz na vlivy okolí a učí klienty, které stimuly mají za příčinu jejich dobré anebo špatné výkony.

### **Kognitivní přístup**

V opozici vůči behaviorálnímu směru se dle autorů Feldman & Lankau, (2005) kognitivně založený koučink zaměřuje na vnitřní děje. Kouč pomáhá klientovi, aby si všiml svých myšlenek, naučil se s nimi pracovat, a nakonec je dokázal i měnit a měl nad nimi větší kontrolu. Myšlenky jsou tedy brány jako počátek neproduktivního výkonu a negativních emocí. Kouč klientovi ukazuje způsoby nebo metody jako například blokování negativních myšlenek nebo jejich přesměrování ke konstruktivnějším způsobům uvažování, namísto toho, aby se snažili měnit emoční reakce.

### **Přístup zaměřený na cíl**

Ives (2008) dále popisuje přístup zaměřený na cíl, ve kterém se koučování zaměřuje striktně na pomoc jednotlivcům s regulací svých intrapersonálních a interpersonálních zdrojů za výsledkem dosažení jejich cílů. Neméně důležité je přesné vymezení cíle a plánu k němu, což je ale víceméně společná charakteristika pro všechny směry. V některých bodech se jednotlivé přístupy často prolínají. Kouč v procesu klade takové otázky, které podněcují činy a myšlenky, jež jsou ve shodě s klientovým

přesvědčením, namísto aby se snažil tyto hodnoty upravovat. Obecně se přístup zaměřený na cíl snaží o zvyšování výkonnosti klienta a poznávání efektivních strategií produktivity. Tím více či méně upozaduje otázku pocitů a myšlenek klientů (Ives, 2008).

### **Racionální přístup**

Škola racionality, jak je dle Segerse et al. (2011) nazvána, se skládá z psychodynamického směru vycházející z tradice Freuda, Junga, Horneyové a mnoha dalších jmen psychodynamiky. Jak autoři píší dále, klient se setkává s klasickými pojmy z freudovské psychologie, kterými jsou například (proti)přenos, projekce, odpor atd. Klienti často mívají idealizovanou představu o tom, jak dobře či špatně podávají výkon, v tomto přístupu se psychoanalýza používá tak, že pomáhá odkrývat nevědomé myšlenky. Jak uvádí Segers a jeho kolegové (2011) dále, k tomuto směru patří také racionálně emotivní přístup a směr realistické orientace společně s důrazem na logické a kognitivní procesy, které autoři vnímají jako hlavní rysy tohoto přístupu.

### **Pozitivní psychologický přístup**

Pozitivní psychologie se zabývá optimálním fungováním člověka, její odnož v koučování tyto poznatky aplikuje v praxi ve smyslu profesního rozvoje založeném na psychologických teoriích. Cílem není opět nic jiného než zlepšení efektivity a výkonnosti klientů (Burke, 2018). Ve stejném duchu se vyjadřuje také Passmore a Oades (2014), kteří uvádí, že tento proud se snaží zlepšit krátkodobou pohodu (takzvanou hédonickou) a udržitelnou pohodu (tzv. eudaimonickou) pomocí technik založených na principech z pozitivní psychologie a umožnit tak člověku naučené poznatky průběžně provádět i po skončení koučovacího procesu. Čili aby klient dokázal aplikovat nabitě poznatky do svého běžného života.

## **1.5 Sub-specializace v koučování**

Obdobně jako je to s přístupy v koučování, tak i jednotlivých specializací existuje mnoho. V této kapitole si představíme ty nejrozšířenější z nich, mezi které se řadí „výkonové koučování“ – *executive coaching*, „koučování zdraví“ – *health coaching* a nakonec „životní koučování“ – *life coaching* (Passmore & Lai, 2019).

Jako prvním se budeme věnovat *výkonovému koučování*, které vzniklo z aplikace koučování v pracovní sféře. Zjednodušeně může být považováno za aplikaci koučování pro seniornější pracovníky a manažery. Rozdílnost oproti dalším specializacím tkví

v tom, že výkonové koučování můžeme brát jako vztah, jenž tvoří klient s nějakou manažerskou pravomocí a zodpovědností za práci v organizaci a koučem, jehož úkolem je používat pestrou paletu behaviorálních technik, postupů a metod, kterými pomáhá splnit společně nastavený cíl. Tento cíl zpravidla bývá zlepšení profesionálního výkonu, osobní spokojenosti a v neposlední řadě zlepšení efektivity v organizaci klienta. Koučovací proces je ušitý na míru klienta tak, aby se klient i jeho organizace rozvíjeli díky (sebe)reflektivní konverzaci, ke které dochází v důvěryhodném vztahu mezi oběma stranami. Tím se koučování odlišuje od konvenčního vzdělávání, jelikož se vyznačuje předáváním použitelných informací, rad a instrukcí (de Haan et al., 2013).

*Koučování v oblasti zdraví* je dalším odvětvím, kterému se budeme věnovat. Palmer et al. (2003) toho koučování definuje jako disciplínu, která se zaměřuje na vzdělávání v oblasti zdraví v kontextu koučování. Cílem často bývá zlepšení blaha jedinců, zdravotního stavu a celkově jak psychické, tak i fyzické pohody. Důležitými faktory jsou sebeobjevování a osobní zodpovědnost. Avšak hranice koučování v oblasti zdraví jsou poměrně nejasné a slabě dané. Zde se poměrně často koučování míchá dohromady s psychoterapií, jelikož zahrnuje práci s chronickými nemocemi, má také za úkol zlepšovat zdravotní kondici klientů a k tomu používá například motivační pohovory či přímo psychoterapeutické postupy.

Určitým, i když lehce kontroverzním, rozdílem je zakotvenost v čase. V koučování se rozhovor spíše ubírá na budoucí změnu v chování, přičemž terapie více inklinuje ke zkoumání minulosti, jejího pochopení a zvládnutí, případně se zabývá přítomnými problémy klienta (Palmer et al., 2003).

*Životní koučink* je strukturovaný, systematický přístup, který má za cíl motivovat klienty k pozitivním změnám ve svém životě. Dále jim pomáhá s nastavováním cílů společně s jejich plněním a ve zlepšení jejich životní úrovně. Převážně je používán v neklinické populaci. (Green et al., 2006).

Obdobnou definici uvádí Grant (2003), který tvrdí, že životní koučování lze definovat jako kolaborativní řešení zaměřené na výsledky a systematický proces, v němž kouč usnadňuje zlepšení životního standardu a dosažení cílů v osobním a/nebo profesním životě opět u neklinických klientů.

Jako rozdíl mezi koučováním v oblasti zdraví a životním koučováním se udává fakt, že v koučování zdraví působí kvalifikovaní profesionální lidé z pole zdravotnictví,

kdežto životní koučování stojí mimo zdravotní obor. Ve Velké Británii a v Austrálii je životní koučování velice oblíbené a bývá označován jako „well-being coaching“, což by se volně dalo přeložit jako „koučování blahobytu“ (Grant, 2003).

## 1.6 Modely koučování

Koučové používají velké množství modelů/strategií, jak dosáhnout požadovaných cílů. Záleží jednak na zkušenosti, formálním vzdělání a preferencích kouče, také závisí na potřebách klienta, které jsou značně individuální. Proto kouč musí obratně používat více modelů, pečlivě vybírat, který se hodí na konkrétní cíl ke konkrétnímu klientovi, i přes fakt, že koučovi osobně může vyhovovat model jiný. Mezi modely například patří (RE-)GROW, RULE, OARS, ABC (nebo rozšíření ABCDE), SPACE, PRACTICE, OSKAR, CLEAR a mnoho dalších. (Neenan & Palmer, 2015).

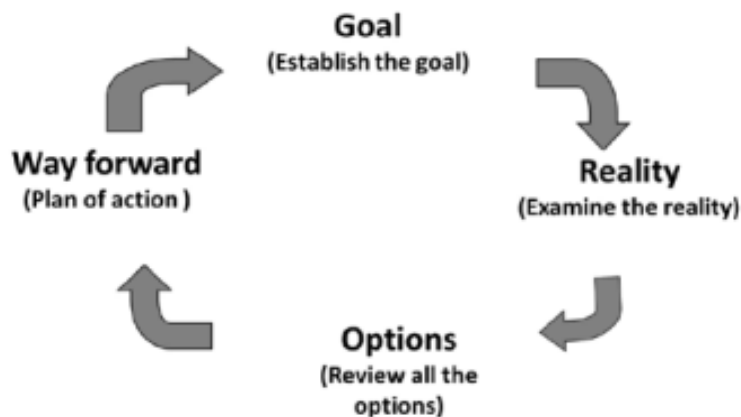
Konkrétně se budeme věnovat: (RE-)GROW, SPACE a PRACTICE.

**GROW** je jednou z nejvíce používaných a známých metod vůbec, která stojí na principu kladení otázek. Pochází z rukou Johna Whitmora (2019).

Pro mnoho koučů je to odrazový můstek, první možnost, po které sahají, aby dosáhli kognitivní a behaviorální změny u klienta. Tento model má tu výhodu, že kouč může flexibilně procházet fázemi buď postupně, nebo může libovolně přeskakovat na kroky, které koučovanému v dané situaci nejvíce poslouží (Panchal & Riddell, 2020).

Whitmore (2019) svůj přístup zakládá na růstových otázkách ze čtyřech různých oblastí, kterými jsou:

- Goal setting (stanovení cílů) – cíle jednotlivých setkání, ale rovněž cíle krátkodobé i dlouhodobé.
- Reality (realita) – zjištění skutečného stavu věci.
- Options (možnosti) – zahrnuje zkoumání možností a alternativ.
- What, when, who, will (co, kdy, kdo, vůle) – co má člověk udělat, kdy se to udělá, kdo to udělá a s jakou vůlí to udělá.



Obrázek 1: Model GROW (Law & Buckler, 2020)

Na první pohled by se mohlo zdát, že stanovovat cíle před důkladným prozkoumáním reality může být chybným postupem. Podle Whitmora (2019) je tento postup správný. Dále pro něj argumentuje tak, že cíle, jež by vycházely ze současného stavu by reagovaly pouze na již existující problémy. Jelikož tyto cíle bývají zpravidla formulovány negativně, s krátkodobou vizí a bez tvůrčího náboje, mohou působit kontraproduktivně, protože odsunou do pozadí cíle dlouhodobé, více ambiciózní, kterých daný člověk může dosáhnout. Klient by tak zkrátka pro stromy nemusel vidět les.

Nicméně GROW model existuje již nějaký čas, jak poznamenal Grant (2011). Ten dále uvádí, že na jeho základech vznikl **RE-GROW**, který klade větší důraz na propojování jednotlivých sezení. Snaží se o to, aby se z koučování nestala série nesouvislých hovorů, což je možný, byť nechtěný scénář u metody GROW. Rámec, který umožní začlenění naučeného z předchozích sezení do těch navazujících, pomáhá zlepšit koučovací proces. RE-GROW je právě jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout. Počátečními fázemi tohoto přístupu jsou přezkoumání/posouzení (review) a vyhodnocení (evaluate).

Jednotlivá koučovací sezení tak začínají přezkoumáním, následným vyhodnocením naučených dovedností a jejich zavedení do běžného života od posledního sezení. Nevýhodou může být čas strávený nad tímto procesem, který by neměl přesáhnout pět až deset minut, jinak by hrozilo odvrácení směru od hlavního cíle, jež si klient zadal (Grant, 2011).

Figure 3: The RE-GROW Model.



Obrázek 2: RE-GROW model (Grant, 2011)

V prvním kroku (RE-)GROW modelu by měl stanovený cíl splňovat podmínky SMART (v překladu „chytrý“) (Mistry & Churi, 2019). Jednotlivými vlastnostmi jsou:

- S – specific: specifický, každý cíl musí jasně definován.
- M – measurable: měřitelný, musí být jasné, zda a za jakých podmínek je cíl (ne)splněn.
- A – achievable: dosažitelný, takový cíl, který je výzvou, ale není nemožné ho dosáhnout.
- R – realistic: realistický, cíl nemůže být nerealistický a jednoznačně mimo kompetence koučovaného.
- T – time specific: časově ohraničený

Druhým modelem, kterým se budeme zabývat, je model **SPACE**, který byl převážně vyvinut Nickem Edgertonem (2005, in Williams & Palmer, 2013). Ten jej využíval hlavně v rámci kognitivně-behaviorální koučinky, terapie a v postupech na zvládnutí stresu.

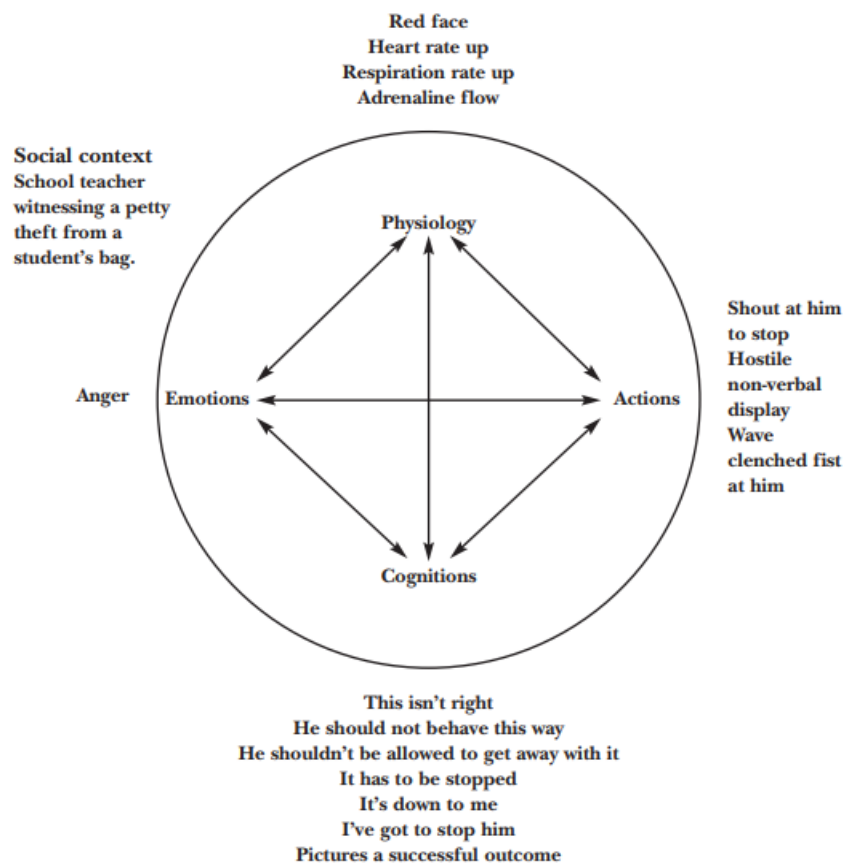
Z výzkumu Williams & Palmer (2013) se potvrdila celková popularita tohoto modelu, všeobecně 62,7 % koučů psychologů využívalo kognitivně behaviorální přístup a 21,1 % z nich používalo model SPACE, tudíž každý pátý kouč tento model používá či jej má v repertoáru svých dovedností.



Akronym SPACE znamená:

- Social context – sociální kontext
- Physiology – fyziologie/fyzická stránka
- Action – akce
- Cognition – poznávací schopnosti
- Emotion – emoce

Model si dává za úkol rozvinout pohled kognitivně behaviorálního přístupu na fyziologické funkce, udělat ho více grafický a přehlednější pro klienty. Postupně se rozvinul z modelu ACE, jenž zahrnoval pouze emoce, kognice a akce do PACE, jež přidal fyziologické funkce, ale ani to nestačilo na popsání komplexnosti lidského chování, tak se nakonec přidala komponenta sociálního kontextu, čímž byl stvořen SPACE. Tím vznikl bio-psycho-sociální pohled na chování člověka (Palmer & Edgerton 2005).



Obrázek 3: Model SPACE (Palmer & Edgerton 2005)

Jak můžeme na obrázku vidět, všechny komponenty se navzájem obousměrně ovlivňují. To v praxi znamená, že kognice může vést k nějaké emoci, ale stejně tak emoce

může vést k určité kognici. Například když vidím, že se někdo chová špatně, vzbudí to ve mně určité emoce; stejně tak když jdu do situace již naštvaný, změní se analýza situace, a i na podněty kladného rázu mohu reagovat značně negativně.

**PRACTICE** nám bude sloužit jako poslední model, kterému se zde budeme věnovat. Byl vyvinut v osmdesátých letech dvacátého století. Na rozdíl od ostatních modelů jeho název není akronymem jednotlivých kroků, kterými dle Palmera (2007) jsou:

- Identifikace problému
- Výběr cíle
- Vznik alternativ
- Zvážení následků
- Učinění rozhodnutí
- Implementace do života
- Zhodnocení

PRACTICE se mimo jiné liší v pohledu na problém, kterému nevěnuje takovou pozornost, krátce jej popíše, avšak příliš v něm nehloubá. Naopak dává důraz na hledání řešení a následnou implementaci, účinně funguje v rámci kognitivně-behaviorálního směru se zaměřením na psychologické bloky zamezujícím lepším výkonům (Palmer, 2008).

## 2 Účinné faktory

Po několik desetiletí existuje všeobecně velká snaha o zodpovězení dvou otázek, které znějí „Funguje psychoterapie, mentoring, poradenství či koučink?“, na kterou navazuje druhá „Kterými faktory jsou ty, jenž nejvíce přispívají na jejich účinnosti?“. Ukazuje se, že 80 % lidí, kteří prošli koučovacím procesem, si splnilo své cíle a jsou na tom subjektivně lépe než ti, kteří koučování nevyhledali (de Haan et al., 2020).

Wang et al. (2021) uvádí, že všechny různorodé přístupy, techniky a školy psychoterapie a koučování vykazují víceméně stejnou míru účinnosti. Obecně se má za to, že mají obdobné účinné faktory, a tudíž nejsou tou hlavní hybnou silou. Za jeden z největších prediktorů úspěchu se považuje vztah mezi klientem a terapeutem nebo mezi koučem a koučovaným (de Haan et al., 2020).

### 2.1 Stádia koučování

I přes existenci nepřeborného množství škol, směrů a pohledů na koučování, existuje poměrně jednotná posloupnost kroků, jíž koučovací proces prochází. Každý kouč může dávat důraz na jiné kroky či aspekty v koučovacím procesu, avšak v konečném výsledku jsou tyto kroky téměř identické, jen se místy liší jejich konkrétní realizace. Těmito kroky dle Dingmana (2004) jsou:

- 1. Formální smlouva:** dohoda mezi koučem a koučovaným, případně koučem a organizací ohledně času, financí a tématu koučování.
- 2. Vytváření vztahu:** na začátku je důležité vyjasnit očekávání obou stran, nalezení shod a vybudování vzájemné důvěry a respektu.
- 3. Popis a hodnocení stávajícího stavu:** tento krok zahrnuje získávání informací o koučovaném, jeho silných a slabých stránkách a popis rozvojových potřeb klienta.
- 4. Zpětná vazba a (sebe)reflexe:** reflexe vychází z informací, které kouč získal od koučovaného v předcházejícím kroku. Na tomto základě pak kouč staví další postup a vytváří podmínky pro stanovení cílů. V tomto bodě je i důležitá i sebereflexe kouče ve smyslu toho, zda používá vhodný přístup pro danou situaci a klienta.
- 5. Nastavení cílů:** určení cílů, jejich priorit a vypracování přesného plánu, jak jich koučovaný dosáhne.

**6. Implementace a ohodnocení:** poslední krok představuje začátek formálních koučovacích schůzek, harmonogram na průběžné hodnocení plánu, a hlavně uplatnění poznatků získaných ze sezení do běžného života. Na samotném konci pak stojí uzavření zakázky a celkové zhodnocení celého procesu.

Pokud bychom se na chvíli vrátili zpět ke koučovacím modelům, zjistíme, že GROW dává rámeček pro celý koučovací proces, který se táhne mnoha sezeními, avšak může být s určitými změnami přetransformován a použit pro jediné sezení. Tento způsob se nejčastěji používá při úvodním sezení, které vytváří základ pro spolupráci mezi koučem a koučovaným. Jejimi čtyřmi fázemi dle Will et al. (2019) jsou:

1. **Fáze kontaktování:** zahrnuje první kontakt, adaptaci, kouč s klientem se navzájem musí poznat, bývá představen cíl jejich prvního sezení. Tato fáze se dá přirovnat k prvnímu kroku „G“ modelu GROW.
2. **Fáze průzkumu:** v tomto kroku se kouč snaží zjistit důvod vstupu klienta do koučování. Rovněž se stanoví cíle koučovacího procesu. Tyto cíle měly být stanoveny v souladu s pravidlem SMART, které již bylo zmíněno. Tuto etapu z části lze přirovnat k „G“ ale z části také k „R“ kroku GROW.
3. **Fáze operacionalizace:** kouč pomáhá klientovi tím, že s ním hledá možné cesty k cílům, přičemž používá škálování od 0 do 10 pro objasnění pohledu klienta na tyto cesty. Důležitou součástí je také důkladné stanovení dílčích cílů vedoucích k tomu hlavnímu (srovnatelné s „O“ z modelu GROW).
4. **Závěrečná fáze:** v poslední úseku dojde ke shrnutí sezení, prodiskutují se úkoly, které koučovaný dostane a jejich provedení, což je porovnatelné s „W“.

Ve studii Will et al. (2019) bylo zjištěno, že pozitivní podpůrné chování projevené ve fázi průzkumu nemá téměř žádný vliv na klientovu snahu a potřebu cokoli měnit. Když se takové chování vůči klientovi použije ve fázi kontaktování, operacionalizace a na závěr, podpoří to klientův zájem o změnu.

## 2.2 Vztah mezi koučem a klientem

Vztah mezi koučem a koučovaným se obecně bere jako velmi důležitý, považuje se za mediátor mezi koučováním a jeho výsledky. Z toho vychází předpoklad, že na základě

kvality vztahu budeme schopni určit jak nebo proč z koučovacího procesu vycházejí konkrétní výsledky. V potvrzování takové hypotézy se literatura značně rozchází a uvádí protichůdné názory, které si zde uvedeme (Molyn et al., 2021).

McKenna & Davis (2009) položili předpoklad, že obdobně jako v psychoterapii, musí kouč formovat a vyvíjet vztah s klientem proto, aby byl proces koučování úspěšný. V návaznosti na ně Baron & Morin (2009) zkoumali 31 dvojic kouče a koučovaného ve snaze nalézt korelaci mezi kvalitou vztahu a jejím dopadem na výsledky koučování. Vztah byl pro ně proměnnou předpokládané účinnosti a rovněž brali roli vztahu jako mediátor mezi koučováním a rozvojem *self efficacy* – víry ve vlastní schopnosti. Z důvodu, že měření vztahu proběhlo až na konci studie, není možné testovat kauzalitu. Autoři neobjevili pozitivní korelaci vztahových a komunikačních dovedností s pracovním vztahem (*working alliance*) mezi koučem a koučovaným. Toto zjištění vytváří problém, jelikož vztahové schopnosti jako empatie, respekt či důvěra a komunikační dovednosti jako parafrázování či posilování bereme jako základní stavební kameny ve formování a utužování ve vztahu kouč-koučovaný.

V následujících studiích od autorů Baron et al. (2011) a de Haan et al. (2013) byly zkoumány rozpory mezi vnímáním profesního vztahu ze strany kouče a koučovaného. Byla objevena neshoda mezi tím, co kouč pozoroval a tím, co koučovaný prožíval. Toto zjištění je problematické, protože se odchyluje od chápání vztahu kouč-koučovaný jako vzájemně závislý, založený na spolupráci a snaze o společnou změnu. Subjektivní význam vztahu byl důležitý u koučovaných, nikoliv u koučů. Možným vysvětlením je, že kouč nebyl „naladěný“ na svého klienta, toto zdůvodnění může být věrohodné, avšak dále prohlubuje otázku, do jaké míry hraje tedy vztah klíčovou roli ve výsledcích v koučování.

Další zajímavý náhled na tuto problematiku přináší Grant (2014), který jako první zkoumal více aspektů vztahu kouč-koučovaný, jimiž konkrétně byly: 1) autonomie a podpora, 2) spokojenost se vztahem kouč-koučovaný, 3) blízkost k ideálnímu vztahu (jak moc obě strany vnímají jejich vztah jako ideální), 4) složka vztahu zaměřující se na cíl (specifické interakce, které směřovaly k cíli klienta). Z výzkumu vyplynulo, že všechny aspekty až na spokojenost se vztahem korelovaly s výsledky v koučovacím procesu. Nejsilnějším prediktorem úspěšného koučování byla složka vztahu zaměřující se na cíl.

Na závěr si uvedeme ještě dvě studie, jejichž výsledky jsou ve vzájemném rozporu. V největší téměř randomizované studii de Haan et al. (2019) uvádí výsledky ve

prospěch tvrzení, že silný vztah kouč-koučovaný je zdrojem efektivity v koučování. Další důležité faktory, které jsou uváděny na straně koučovaného, jsou psychická připravenost, resilience, motivovanost a *self-efficacy*. Molyn et al. (2021) na rozdíl od výše uvedených provedli longitudinální šetření, které tvrdí, že vztah je sice důležitý z hlediska obecné připravenosti/otevřenosti vůči koučování (ve smyslu počátečních či průměrných výsledků), avšak nemá významný dopad na efektivitu samotného koučovacího procesu. Jako důležitější se jeví externí faktory mimo koučování jako sociální podpora blízké osoby. Tedy když má člověk někoho blízkého, který ho plně podporuje, může dosahovat větší efektivity v koučování, úkolem kouče je zvýšit povědomí klienta o tom, kdo a jak z jeho blízkých jej podporuje.

Na základě prezentovaných studií tedy můžeme říci, že koučování je efektivní technikou, avšak nemůžeme s naprostou jistotou stanovit, která složka hraje nejvýznamnější roli. Je pevný vztah dostatečným faktorem, díky kterému máme výsledky v koučování? Ačkoli je jeho role nezpochybnitelná a pokládá základní kámen koučování, úspěšnost procesu je daná i dalšími faktory a role vztahu může být přeceňovaná. Proto je jako další důležitý faktor považován důraz na stanovení cílů, uzavírání smluv a nastavování očekávání (Williams, 2021).

### **2.3 Účinné faktory na straně koučovaného**

Nejdříve se podíváme na faktory, které mohou ze strany klienta ovlivnit průběh a výsledky koučování. Jako důležitá složka se jeví připravenost, kterou Kretzschmar (2010) definuje jako mentální stav, kdy je klientovi umožněno využít získané znalosti s maximálním potenciálem.

Klienti, jež jsou na koučování připravení, mívají větší touhu a pozitivní naladění vůči zapojení se k procesu změny. Bývají obětaví a nepocitují nebezpečí při zkoumání toho, kdo jsou, kam se chtějí dostat a snáze podnikají kroky k cíli, který si stanovili. Kouče vnímají jako podpůrného, povzbuzujícího a člověka kladoucí výzvy. Tito klienti bývají také více informováni o tématu koučování, mohou tudíž dosahovat lepších výsledků. (Kretzschmar, 2010).

Zajímavý pohled nabízí implicitní teorie osobnosti (Fontes & Dello Russo, 2021), která identifikuje dvě implicitní přesvědčení o vlastní osobě: teorii entity a přírůstkovou (*inkrementální*) teorii. Klienti zastávající přesvědčení o entitě, berou své vlastnosti jako neměnné, změnu vlastního chování vnímají jako nemožnou. Když takovým lidem dává

kouč zpětnou vazbu, zpravidla ji negují, nebo si tím danou vlastnost potvrzují. Tito klienti mají tendence vyhledávat příležitosti, u kterých mohou prokázat své schopnosti anebo situace, ve kterých se vyhnou neúspěchu namísto těch, u nichž by se mohli něčemu naučit a v daném aspektu se zlepšit.

Naopak jedinci s *inkrementálním* přesvědčením své vlastnosti více vnímají jako formovatelné a jsou otevřenější k rozvoji prostřednictvím úsilí a vytrvalosti. Zpětnou vazbu vnímají jako příležitost k růstu, zlepšení a zdokonalení jejich vlastností. Jejich cíle jsou zaměřené na rozvíjení svých kompetencí a učení se novým věcem (Fontes & Dello Russo, 2021).

Klientovo přesvědčení může být důležité pro celkové výsledky koučovacího procesu, jelikož hraje esenciální roli v oblasti motivace. Pro kouče se tedy jako efektivní strategie jeví, pokud u každého klienta tyto základní přesvědčení odhalí, díky tomu může pracovat o mnoho efektivněji a vybírat vhodnější metody a postupy, které budou na daného jednotlivce fungovat (Fontes & Dello Russo, 2021).

Již zmíněná *self-efficacy* hraje u koučovaného určitou roli. Klientova vyšší *self-efficacy* má kladný vliv na účinnost koučování. Ve výzkumu od de Haana a jeho kolegů (2016) se ukazuje, že *self-efficacy* koučovaného pozitivně koreluje s tím, jak kouč i koučovaný hodnotí efektivitu koučovacího procesu.

Berme v potaz i to, že vztah mezi koučem a koučovaným se odráží v klientově vnímaném *self-efficacy*. Nedůvěra či další nedostatky ve vztahu přispívá k propadu sebevědomí koučovaného, plnění cílů a celkové efektivitě k. procesu, což pochopitelně vede ke snížení víry ve vlastní schopnosti. Představme si situaci, ve kterém má mezi sebou kouč a jeho klient špatný vztah. To, že mají špatný vztah přispívá k propadu sebevědomí koučovaného, jeho plnění cílů a celkové efektivitě koučovacího procesu. Jako důsledek se jeho víra ve vlastní schopnosti sníží (de Haan et al., 2016).

Dle Granta (2020) se klient může během koučovacího procesu pohybovat mezi 5 různými stádii připravenosti k podstoupení změny v rámci takzvaného transteoretického modelu. Je nicméně potřeba podotknout, že se mezi sebou jednotlivé fáze překrývají a proces jejich návaznosti je tak více organický. Využití najdeme univerzální, nezávislé na směru. Mají význam ve stavení cílů, těmito fázemi jsou:

1. **Prekontemplační fáze:** klient nemá žádný záměr v dohledné době cokoliv změnit, je bez cílů. Pro jedince v této fázi je důležité rozšířit jeho povědomí o spektru možností, ze kterých může volit a dávat mu zpětnou vazbu.
2. **Kontemplační fáze:** při ní koučovaný zvažuje možnost změny, ale nepodstoupil žádné kroky k jejich realizaci. Pro klienta jsou typické pocity ambivalence, drží si dvě či více tužeb, které se vzájemně vylučují, ale ani jednu nechce opustit. Úkolem kouče je pomoci koučovanému prozkoumávat tyto touhy. Kouč v tuto chvíli nesmí klienta nutit k výběru cílů, jelikož jejich příliš brzké stanovení může vést k tomu, že klient rezignuje na splňování cílů.
3. **Fáze přípravy:** koučovaný se chystá na změnu, kterou provede v blízké budoucnosti. V úvodních fázích koučovacího procesu klient pracuje spíše s menšími změnami a cíli. Důležitou podmínkou úspěchu je vybudování závazků ke změně. Kouč by měl také pomoci klientovi formulovat konkrétní vizi a menší, snadno dosažitelné, ale konzistentní kroky k cíli. Nové žádoucí chování by mělo být pozitivně posilováno uznáním či oslavou menších cílů.
4. **Akce:** implementace nového chování, dochází ke krátkodobé změně (bývá kratší než půl roku).
5. **Udržovací fáze:** klient nové chování konzistentně zapojí do svého života. Od kouče je v této a předchozí fázi důležité, aby každou změnu pozitivně oceňoval a společně s koučovaným vymýšlel strategie k jejímu dlouhodobému udržení v klientově životě.

## 2.4 Účinné faktory na straně kouče

Kouč pro svého klienta představuje facilitátora procesu učení, rozvoje a změny. Koučovaný díky němu získává nový pohled na svět a své okolí, učí se novým dovednostem. Důležitým faktorem k úspěchu je také schopnost kouče klást dobré otázky, které by měly v klientovi vyvolávat nové pohledy, a nakonec způsobit i chtěnou změnu v chování. Dalšími faktory u kouče, které podporují efektivitu jsou jeho osobnostní kvality jako například lidskost a profesionalita, pomocí kterých modeluje způsob klientova bytí. Koučovaný, který od svého kouče dostává afirmace, pozitivní zpětné vazby a dobře nastavené výzvy, si pak pravděpodobně váží více sebe i ostatních ve svém



okolí. To má zajisté bez debat dopad na jeho osobní a pracovní život. Neméně důležitou stránkou jsou etické postupy, efektivní kouč dodržuje etické kodexy a pracuje v rámci nich, díky tomu může klientovi poskytnout ochranu a bezpečný prostor pro růst (Hermel-Stanescu, 2015).

Bozer et al. (2014) ve své studii objevili zajímavý vztah mezi koučem a jeho formálním vzděláním. Koučové s psychologickým vzděláním vykazovali větší efektivitu v koučovacím procesu. Zmíněné výsledky mohly být způsobeny větší mírou schopnosti sebereflexe a sebeuvědomování, kterou nacházíme u psychologů, tedy schopnosti pokládající základ efektivnější komunikaci s klientem a zvládnání vlastní mentální hygieny

Akademickým vzděláním také zvyšovali svou důvěryhodnost, která souvisela s efektivitou. Zvýšená důvěryhodnost kouče pozitivně korelovala s pracovním výkonem uváděným klientem. V neposlední řadě také koučové psychologové dokážou lépe navazovat a kultivovat vztahy, které se zdají být nezbytné pro úspěšné koučování (Bozer et al., 2014).

### 3 Kritické momenty

Jak již bylo zmíněno, koučování a psychoterapie mají mnoho společných rysů, pozorujeme určitou tendenci zobecňovat výzkumy z psychoterapeutického prostředí do pole koučování a ukazuje se, že aplikace těchto výsledků možná je. Zobecnitelnost je dále rozvíjena a má se za to, že kritické momenty jsou také v koučovacím procesu přítomny a mají klíčovou roli pro učení a rozvoj klienta. Jsou to momenty přelomu, nejčastěji se jedná o aha momenty, které jsou charakteristické náhlým pochopením, často tak dochází při novém pohledu na věc (Dubey et al., 2021).

De Haan & Nieß (2012) uvádí, že kritické momenty jsou neutrálně zabarvenými komponentami, které se během koučování objevují. Svou kladnou nebo zápornou konotaci dostávají podle situace a interpretace oběma zúčastněnými. Stejně jako předchozí autoři tvrdí, že se jedná o náhlý moment, při němž dochází k pochopení provázeným silnou dávkou emocí jako smutek, zlost, úzkost atd. Rovněž uvádějí, že kvůli takovým momentům dochází ke kvalitativní změně vztahu a že je tento jev popisován kouči i koučovanými.

Day et al. (2008) vedl rozhovory s 28 zkušenými kouči na základě těchto rozhovorů vymezili 6 základních charakteristik kritických momentů, kterými jsou:

1. Intenzivní emoce na straně koučovaného – např. zlost, smutek, naštvaní či agrese, radost.
2. Intenzivní emoce na straně kouče – koučové udávají zvýšenou emotivitu před, během a po kritickém momentu, jejich emoce často zrcadlí klientovo emoční rozpoložení.
3. Napětí ve vztahu mezi koučem a koučovaným – vyvolané vyšší emotivitou na obou stranách.
4. Napětí kolem hranic koučovacího vztahu – kritický moment může zahrnovat nějaké dilema nebo etické obavy týkajících se hranic koučovacího vztahu. To zahrnuje otázky toho, zda nemá klient přejít do psychoterapie, a obavy, zda se práce nestává spíše psychoterapií než koučováním.
5. Nepředvídatelnost a nečekanost – koučové takový moment neočekávají a bývají překvapení, když přijde. Jednotlivé momenty se liší v závislosti na

tom, zda se vyvíjely v rámci několika sezení, nebo vznikly náhle v konkrétním okamžiku.

6. Kvalitativní změna vztahu – v některých případech kritický moment znamenal prohloubení a zlepšení vztahu. V menším případě vztahů vedl k distancování mezi koučem a klientem, v minimálním počtu k úplnému rozpadu vztahu.

Co kritické momenty znamenají pro kouče v praxi a jak se z nich může poučit?

Odpovědi na tuto otázku shrnuje de Haan (2008a) ve čtyřech bodech:

- Zaprvé kritické momenty mohou mít vypovídací hodnotu o koučovi a o tom, jak si vede. V takových situacích musí kouč pečlivě sledovat, jak vznikají a jaký díl napětí přidal kouč sám a jaká část je od klienta. Dobrý kouč proto musí být schopen kvalitně reflektovat své pocity, rozlišovat mezi klientovým a svým (proti)přenosem. Podoba s psychoterapií je zde zjevná.
- Druhým bodem je, že kritické momenty znamenají průlom. Retrospektivně koučové opravdu kritické momenty popisují jako momenty důležitého mezníku. Dají se považovat za požehnaní, jelikož se odkrývají hlubší vrstvy a skýtají nové možnosti nahlédnutí na problémy, jak se na dané problémy dívat a posuzovat je z jiného úhlu.
- Za třetí, nutně neznamená, že čím více kritických momentů, tím je proces koučování lepší. Může být kouč, který svým provokativním jednáním bude takové chvíle vytvářet neustále, avšak nemají téměř žádnou hodnotu. Ukazuje se, že čím víc kritických momentů vznikne ze strany koučovaného, tím je koučování efektivnější. Umění tkví v tom, jak si daný kouč poradí s takovým momentem čili jak je využije v procesu, jaké otázky pokládá a jak stimuluje reflexi koučovaného.
- Posledním bodem je, že koučové se mohou učit novým dovednostem právě díky těmto kritickým momentům. Zkušenější koučové se mohou naučit takové momenty poznat dříve než jejich nezkušení kolegové a také dokážou díky předchozím zkušenostem lépe reagovat a regulovat své emoce, což dává možnost klást lepší a trefnější otázky.

De Haan (2008a) shrnuje, že kritické momenty se neobejdou bez pochyb na straně kouče. Efektivita koučů se podle něj z velké odráží od jejich schopnosti pochybovat, nevědět, co bude dál a přivítat to, co přijde, otázkami. Celé to zakončuje přeformulováním známého výroku Reneho Descarta (in de Haan, 2008a, 105) „*Myslím, tedy jsem*“ na „*Pochybuji, tedy koučuji*“.

## 4 Relevantní výzkumné studie

V předcházejících kapitolách jsme se věnovali tématu účinných faktorů a kritických momentů, nyní naši pozornost zaměříme na relevantní výzkumné studie. Za své krátké působení koučování zažilo obrovský rozmach, se kterým se pojí i poměrně velký výzkumný zájem. Autoři metaanalýz (Graßmann & Schermuly, 2020; Bozer & Jones, 2018; Graf & Dionne, 2021), se shodují v základních otázkách typu „funguje koučování jako jedna z možností psychické intervence?“, kde odpovídají kladně. Rovněž se shodují, že je potřebné další a komplexnější výzkumné snažení, aby se došlo k meritu věci. Například Graßmann & Schermuly (2020) ve své metaanalýze uvádí, že předešlé výzkumy sice potvrdily význam *working alliance*, tedy pracovního vztahu mezi koučem a koučovaným, ale jen málo je známo o tom, jak tento vztah vzniká a jaké faktory přispívají k jeho vzniku. V obdobném duchu udává Bozer & Jones (2018), že koučování v pracovní oblasti efektivní je, ale opět není úplně jasné, jaké jsou determinanty efektivity.

### 4.1 Kritické momenty v koučování

Co se týče výzkumných studií k tématu kritických momentů, není jich k nalezení tolik, kolik by bylo adekvátní a dalším nedostatkem je skutečnost, že většina z nich přišla z rukou jediného autora Erika de Haana a jeho kolegů. Dodnes má určitý monopol výzkumné činnosti v této problematice.

Ve své starší práci de Haan (2008b) započal svůj zájem o kritické momenty, kdy oslovil 110 koučů s praxí 8 let a více, bohužel s vysokou mortalitou byla vysoká a výzkumu se nakonec zúčastnilo 47 koučů (43 %) oslovených, kteří popsali dohromady 78 kritických momentů. K pozitivním změnám dochází například, pokud kouč pomůže klientovi nahlédnout na problém z více perspektiv a když je mezi oběma kvalitní vztah atd. Autor zaregistroval zajímavý paradox vyskytující se u zkušenějších koučů. Koučové s dlouholetou praxí chtějí klientům poskytnout kritické okamžiky, ale zároveň chtějí pracovat v kontextu své kompetence a určitého komfortu. Kritické momenty ale vyvolávají nepředvídatelné situace, které nutí kouče použít a objevovat nové metody, jež ještě nemá ozkoušené. Takže na jedné straně máme konzervativního kouče, který chce po koučovaném progresivní postup k řešení jejich zakázky ze strany klienta.

Co se týče zkušeností koučů, de Haan v této studii porovnával výsledky ze své předchozí studie (de Haan, 2008a), ve které výzkumný soubor tvořilo 49 koučů, kteří byli

v praxi prvním rokem. Méně zkušené koučové měli více pochyb během koučovacího procesu a ohledně své role jako kouče. Více zkušené koučové se i přes svou několikaletou praxi stále potýkají s kritickými momenty jako zátěžovými situacemi, ale zvládají je s větším sebevědomím. Zkušenější koučové častěji zmiňovali situace, kdy je koučovaný sváděl lichotkami, pracoval tvrdě ve snaze potěšit kouče, to nejspíše souvisí se zkušenostmi a schopností zkušenějších koučů si všimnout jemnějších forem přenosu.

V navazujícím bádání de Haan (2010) a kolegové srovnávali výsledky z předešlých studií, které dohromady zahrnuli 250 koučů a 102 klientů. V této konkrétní studii bylo popsáno 86 kritických momentů, mezi hlavní závěry studie uvádí, že 50 % takových momentů souvisí s nějakým osobním zjištěním (ať už náhled na svůj nedostatek nebo nějaká nová informace o sobě). Mnoho koučů a koučovaných popisovalo stejnou situaci a referovali o ní v podobném duchu. Dohromady šlo o 46 momentů z celkových 86. Hodnocení kritického momentu bylo až na jedinou výjimku vždy pozitivní a konstruktivní. Jediným větším rozdílem, který byl nalezen ve výpovědích tkvěl v tom, že koučové používali více žargon a psychologické termíny, jejich mluva byla více odborná. Koučové také často uváděli (17 z 43 případů) fyziologické změny, které pozorovali na klientovi, těmi například byly hluboké dýchání, neklid, mračení, změna v držení těla.

Novější studie de Haana a Nieße (2015) obohatila předchozí poznání ještě o stranu sponzorů. Sponzory chápeme jako lidi a instituce, kteří koučování koučovanému finančně zprostředkovali a jejich pohled na kritické okamžiky. Kouči a klienti dle této studie referují o kritickém okamžiku jako o situaci, při které přichází vhled, aha moment, asociují je s učením, perspektivou, novým pohledem na věc, kdežto sponzoři zdůrazňují změny v klientově chování jako například lepší komunikační a interpersonální schopnosti, v procesu žádají a pozorují výsledky, které financovali.

## **4.2 Účinné faktory v koučování**

De Haan et al. (2019) ve studii zahrnující 180 koučovaných, 66 koučů a 140 nadřízených koučovaných zjistil, že *working alliance* má podle hodnocení koučovaného velký vliv na efektivitu koučovacího procesu. Dále byla zjištěna významná role *self-efficacy*, psychické pohody, resilience a podpora koučovaného od blízkých jakožto faktorů efektivity.

Přístupy v koučování se od sebe v efektivitě nijak zvlášť neliší. Studie od Williams & Lowman (2018) si dali za úkol prověřit efektivitu koučování jako takového,

kteřou potvrdila a jako další cíl stanovili objevení rozdílů mezi na cíl zaměřeným přístupem a přístupem zaměřeným na proces v koučování vůdčích schopností a chování. Výsledky nevykazovaly signifikantní rozdíly mezi těmito dvěma skupinami. Tudíž oba přístupy jsou obdobně efektivní.

Stejně výsledky ohledně různých přístupů uvádí metaanalýza Wang et al. (2021), kteří tvrdí, že obecně známé a používané přístupy mají mezi sebou jen statisticky nesignifikantní rozdíly s výjimkou integrativní přístupu, který se zdá být nejlépejší.

Ještě jednou se vrátíme k týmu kolem Erika de Haana (2020), který prozkoumával výsledky dvou rozsáhlých, randomizovaných studií, z nichž jedna byla navíc longitudinální povahy. Výsledky, na které přišli poměrně vyvracejí dosavadní chápání ve smyslu důležitosti vztahu, autoři uvádějí, že vztah mezi koučem a koučovaným je sice důležitý, avšak jeho pozitivní vliv na efektivitu je patrný pouze na začátku koučovacího procesu. Z dlouhodobého hlediska s efektivitou pozitivně více korelovala resilience koučovaného. V souladu s přechozími studii, se i v této potvrzují pozitivní přínosy koučinku a jako účinné faktory na straně koučovaného taktéž uvádí *self-efficacy*, duševní pohodu či vnímanou sociální podporu blízkého okolí.

Erdős et al. (2021) v metaanalýze 110 kvalitativních studií přináší výsledky o tom, jak se obecně ve výzkumech opomíná *vnitřní svět* klienta – jejich emoce. Stejně jako Graßmann & Schermuly, 2020; Bozer & Jones, 2018; Graf & Dionne, 2021 i tito autoři tvrdí, že je potřeba další výzkumná činnost, jelikož v tomto tématu visí mnoho otazníků.

Ve shodě s Wang et al. (2021) Erdős et al. (2021) jakožto nejlépejší přístup uvádí přístup integrativní. Autoři dále upozorňují na opomínání emocí ve výzkumech na úkor důkladného prozkoumávání kognitivních faktorů jako důvěra, *self-efficacy* či angažovanosti.

Jiný pohled na účinné faktory přináší Ianaro & Kauffeld (2014), které braly v potaz vliv nálady a přátelského chování kouče na výsledek sezení. Autorky ve své studii sledovaly videonahrávky z 48 dyád kouč – koučovaný a dle předpokladu zjištění naznačují pozitivní korelaci mezi přátelským chováním a hodnocením kvality pracovního vztahu klienty. Autorky dále uvádí, že příjemná nálada koučů předpovídala míru jejich přátelského chování, tudíž také pozitivně korelovala s hodnocením pracovního vztahu koučovanými. Jak dále píší, tento efekt není plně prokázán a je potřeba ho zkoumat na dalším, větším vzorku.

Vliv nálady dále měřili autoři Erdös & Ramsyer (2021) na souboru 84 dvojic kouč – klient. Autoři taktéž vnímají pozitivní náladu a přátelské interpersonální chování jako prediktor úspěšnosti koučování. Jako další účinné faktory uvádějí *working alliance* a reflexi. V neposlední řadě doporučují koučům pracovat s emocemi klienta, jelikož tím mohou posilovat seberegulační schopnosti koučovaných.



# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 5 Výzkumný problém

V předchozích kapitolách jsme rámcově poskytli pohled do koučovacího procesu, různých přístupů a modelů. Dále jsme popsali účinné faktory vedoucí k úspěšnému koučování společně s kritickými momenty, které koučink často doprovázejí.

Dle de Haana a & Nieße (2012) chápeme kritické okamžiky jako nepředvídatelné momenty se silným emočním nábojem, které s sebou často nesou i kvalitativní změnu vztahu mezi koučem a koučovaným. Kritické okamžiky bereme jako důležitou součást koučování, proto považujeme jejich zkoumání za účelné. V otázce kritických momentů nás zajímalo, jak je prožívají koučové a koučovaní, co se v nich odehrává, jak takový moment vypadá a jak se s ním pracovalo. Neméně důležitým bodem byla charakteristika těchto momentů, naším cílem bylo najít podobnosti takových momentů a pokusit se o zobecnění.

Proto si myslíme, že zmapováním a analýzou individuálních odpovědí koučů a klientů bychom mohli získat širší a obecnější představu o charakteristikách kritických momentů, práce s nimi a pochopení jejich vzniku. Správná identifikace kritického momentu společně s jeho zvládnutím se tak může stát dalším důležitým účinným faktorem a lepší zmapování účinných faktorů může napomoci koučům dosahovat lepších výsledků v jejich práci. Výzkumné otázky a cíle podrobněji popisujeme v nadcházejících kapitolách.

Erdös et al. (2021) ve své metaanalýze poukazují na celkové opomenutí vnitřního světa klientů, tento fakt a také celková chudost výzkumů v České republice na téma účinných faktorů a kritických momentů se stala výzkumným problémem.

### 5.1 Cíle výzkumu

Po zhodnocení dané problematiky se primárním cílem této práce stala snaha o popis kritických momentů a účinných faktorů očima koučů a jejich klientů. Z rešerše dostupné literatury vyplývá, že důležitým faktorem je vztah mezi koučem a klientem a kritické momenty jsou hodnoceny jako v zásadě pozitivní události, které nakonec vedou ke kýžené změně, rovněž srovnáme výsledky této práce s výsledky již publikované literatury a poskytneme další zkoumání tohoto tématu.

Cílem této práce je předložit subjektivní pohledy koučů a jejich klientů na účinné faktory a kritické okamžiky, dále prohloubit poznání v tomto tématu a porovnat výsledky s již proběhlými výzkumy de Haan (2008a); Mckenna & Davis (2009); Baron et al.

(2011); de Haan et al. (2013); Ianiro & Kauffeld (2014); de Haan et al. (2019); de Haan et al. (2020); Erdös & Ramsyer (2021) a Molyn et al. (2021). Naším zájmem byly pohledy obou stran na účinné faktory, zda se klienti a koučové shodují, nebo neshodují na tom, co funguje. Dalším bodem zájmu bylo, který faktor kouči a koučovaní považují za nejdůležitější a jak s ním pracují. Z výsledků de Haan et al. (2020) vyplynulo, že role vztahu nemusí být tak důležitou komponentou, za kterou ji bereme. Toto tvrzení jsme chtěli dále prozkoumat z výpovědí našich respondentů. Přidruženým cílem je popis způsobu práce s kritickými momenty, zejména jak koučové pomáhají kritický moment zpracovávat.

## **5.2 Výzkumné otázky**

Jakmile jsme stanovili cíle, dalším krokem bylo vytvoření výzkumných otázek, které vycházejí z výzkumných cílů. Skrze zodpovězení výzkumných otázek dojde k naplnění výzkumných cílů. Otázky znějí následujícím způsobem:

- 1. Co je dle koučů účinný faktor v koučování a který považují za nejdůležitější?**
- 2. Co je dle klientů účinný faktor v koučování a který považují za nejdůležitější?**
- 3. Jak koučové a klienti reflektují kritické okamžiky, jsou popisy shodné či odlišné?**
- 4. Jak vypadá žitá zkušenost koučů v kritickém okamžiku v koučinku?**
- 5. Jak vypadá žitá zkušenost klientů v kritickém okamžiku v koučinku?**

## 6 Metodologický rámec

V následující části bakalářské práce popisujeme podrobným způsobem realizaci našeho výzkumu. Postupně se budeme věnovat strategii sběru dat, charakteristice zvoleného výzkumného souboru, realizaci výzkumu, nakonec neopomeneme ani etickou stránku výzkumu, která hraje v psychologických výzkumech klíčovou roli. Posledním bodem této kapitoly bude popis analýzy a interpretace dat. Za důležitý bod také považujeme ideový a technický plán výzkumu, díky němuž mohla práce vzniknout zdárně a být odevzdána v daném čase. Tento plán přímo nepopisujeme, chtěli bychom zmínit, jelikož ho bereme jako důležitý faktor úspěšné práce.

Zvolili jsme kvalitativní výzkum, jelikož dalším cílem je přinést jedinečné popisy kritických momentů a účinných faktorů, které umožní hlubší pochopení probírané problematiky (Miovský, 2006).

Vícepřípadová studie byla zvolena pro tuto práci vzhledem k povaze výzkumných otázek. Dle Miovského (2006) je její hlavní charakteristikou snaha o podrobný popis konkrétních situací zkoumaných osob.

Jako metoda analýzy dat byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Smith et al. (2009) uvádí mezi největší přednosti této metody možnost popsání reality očima respondentů a představení jejich zkušeností, jejich zrodu a jaké významy jsou jim přikládány.

### 6.1 Metoda tvorby dat

Polostrukturovaný rozhovor neboli interview byl zvolen jako výzkumná metoda při sběru dat. Výzkumný soubor byl v našem výzkumu získán přes kombinaci metody záměrného výběru, samovýběrem a metody sněhové koule (Hendl, 2005).

Dle Miovského (2006) interview patří mezi nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat, ale zároveň figuruje i jako jedna z nejobtížnějších metod. Rozhovor poskytuje vysoce interaktivní a zprostředkovaný proces získávání dat (Ferjenčík, 2010)

Jak uvádí Miovský (2006) dále, polostrukturovaný rozhovor dává výzkumníkovi možnost spontánních reakcí v závislosti odpovědí respondenta. Při přípravě polostrukturovaného rozhovoru se vytváří určité závazné schéma okruhů pro tazatele. Je možné během interview dle potřeby a situace měnit pořadí těchto okruhů. Rovněž je definováno určité jádro interview, čemuž můžeme rozumět jakožto minimu témat a

otázek, které tazatel musí projít. Jak autor píše dále, velkou výhodou polostrukturovaného rozhovoru je jeho flexibilita, tedy možnost libovolně klást doplňující otázky, které umožňují hlubší zkoumání daného fenoménu.

V rámci našeho výzkumu jsme vytvořili otázky k interview a rozdělili je do 3 okruhů, kterými jsou:

1. Úvod – obsahuje otázky na základní informace např. délka koučování, profese atd.
2. Otázky týkající se účinných faktorů – zde jsme se ptali na účinné faktory v obecné rovině (co kouč považuje za účinné faktory) a v rovině konkrétní (které účinné faktory kouč používá, jaké bere za neúčinnější, jak s nimi pracuje a uvažuje o nich)
3. Otázky na téma kritických momentů – náš zájem se vztahoval k subjektivním zkušenostem s kritickými momenty, jejich charakteristikou, popisem, přidruženými emocemi atd.

Přesně znění otázek je uvedeno v přílohách č.4 a 5.

## **6.2 Výzkumný soubor**

Výzkumného šetření se zúčastnilo 10 respondentů, mezi nimi 6 koučů a 4 klienti. 4 respondenti koučové byli vybráni metodou záměrného výběru, poslední 2 z nich a 2 klienti samovýběrem, jelikož se přihlásili přes příspěvek na sociálních sítích a zbylé dva klienty jsme získali metodou sněhové koule.

Jak uvádí Miovský (2006), metody výběru souboru kvalitativního výzkumu bývají označovány jako nepravděpodobnostní. Dle autora nám záměrný neboli účelový výběr dovoluje vyhledávat probandy dle charakteristik, které splňují.

Před začátkem výběru respondentů jsme si vytyčili následující kritéria:

- Koučové, kteří mají alespoň jednoletou zkušenost v praxi a jsou absolventi akreditovaného kurzu v koučování
- Koučování, kteří alespoň jednou absolvovali koučovací sezení
- Ochota zúčastnění se výzkumu

Tím se v souladu s analýzou IPA splňuje zásada homogenity vzorku, která je stěžejním předpokladem použití této analýzy (Řiháček et al., 2013)

Potencionální respondenty jsme hledali na internetu a oslovovali je pomocí jejich webových stránek, profilů na sociálních sítích (Instagram) a na skupinách Facebooku.

V tabulce č. 1 jsme vypsalí základní informace týkající se respondentů z výzkumného souboru. Proběhla anonymizace jmen z důvodu ochrany osobních údajů.

*Tabulka 1: Základní údaje o respondentech*

Pořadí respondenta	Role respondenta ve výzkumu	Primární zaměstnání	Koučovací praxe	Délka spolupráce s koučem
1	Kouč	Realitní makléř	6 let	x
2	Kouč	Kouč	2 roky	x
3	Kouč	Kouč	7 let	x
4	Kouč	Kouč	9 let	x
5	Kouč	Kouč	6 let	x
6	Kouč	Kouč	2 roky	x
7	Klient	x	x	3 měsíce
8	Klient	x	x	4 měsíce
9	Klient	x	x	1 sezení
10	Klient	x	x	1 měsíc

Pro nadcházející přehlednost ve výsledcích výzkumu jsme kouče označovali pod zkratkou **Ko1-Ko6** a respondenty klienty **Kl6-Kl10**.

### **6.3 Realizace výzkumu**

Rozhovory proběhly online na platformě Zoom, průměrná délka jednoho rozhovoru byla 40 min. Sběr dat se uskutečnil v únoru 2022.

Respondenty jsme před jejich vstupem do výzkumu informovali o našich cílech, jejich dobrovolné účasti a možnosti odstoupení v jakékoliv fázi výzkumného šetření bez udání důvodu. Na začátku rozhovoru jsme od respondentů získávali ústní informovaný

souhlas ohledně zpracování a fixace dat, jehož znění je v příloze č.6., rovněž jsme dali prostor pro případné dotazy, jež jsme zodpovídali.

Rozhovory probíhali online, tedy každý respondent byl ve svém domácím prostředí, kde měli respondenti klid pro nerušený průběh rozhovorů, tím byla zajištěna standardizace podmínek.

## **6.4 Etika výzkumu**

V souladu s poznatky Hendla (2005) jsme k získávání dat od respondentů dostali informovaný souhlas, který přímo zazněl v námi pořízené nahrávce. Účastníkům nebyla zatajena žádná informace týkající se výzkumu, na začátku rozhovoru bylo řečeno k čemu výzkum slouží, co zkoumáme, jakým způsobem budeme s daty pracovat. Rovněž byla zajištěna anonymita.

Při realizaci jsme si uvědomovali etické principy popsané Miovským (2006), který je vnímá ve 3 bodech:

- Ochrana účastníků ve výzkumu
- Ochrana samotného výzkumníka/výzkumníků
- Vliv výzkumníka na pole výzkumu a jeho zpětné ovlivnění polem

Poslední bod jsme vnímali za zvlášť důležitý, jelikož objektivita výzkumu v kvalitativním sběru a zpracování dat není samozřejmostí a výzkumník může data svým zásahem snadněji ovlivnit snadněji než při vyhodnocování kvantitativních dat.

## **6.5 Analýza a interpretace dat**

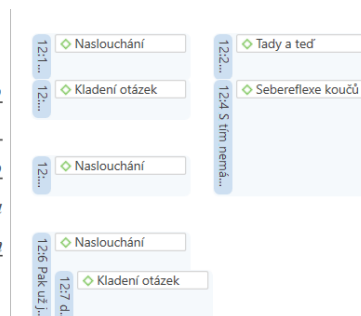
Prvním krokem po sběru dat ve formě nahrávky rozhovoru byl přímý přepis neboli transkripce. Během zpracování a analyzování náš postup vycházel z metod kvalitativního výzkumu, jak jej zmiňuje Hendl (2005) a Miovský (2006).

V samotné transkripci jsme dle Smitha et al. (2009) kromě přímé formulace probandových slov také zaznamenávali sekundární formy vyjadřování, mezi které patří odmlky, smích, emotivita atd. Díky tomu je umožněné dodatečné získávání informací. Analýza a kódování proběhlo v programu Atlas.ti9.

Jednotlivými kroky analytické práce se sesbíranými daty jsme procházeli v souladu s tím, jak je popsal autor IPA Smith et al. (2009) a dle výkladu českých autorů Říháček et al. (2013), kteří uvádí 6, respektive 7 po sobě jdoucích kroků, kterými jsou:

0. **Sebereflexe zkušeností výzkumníka s danou problematikou** – autoři tuto fázi udávají jako nultou. Sebereflexe proběhla jako rozhovor na námi zkoumané s dalším výzkumníkem. Proběhla reflexe zkušeností s tímto tématem a možných zásahů z naší strany, které jsme pomocí sebereflexe mohli eliminovat.
1. **Čtení a opakované čtení** – po vykonání transkripce byl text několikrát pročitán, pořízená nahrávka byla taktéž přehrávána opakovaně. Takový postup nám umožnil rozvíjet tzv. *insider's perspective*, což znamená, že rozvíjíme pohled toho, jaké to je být v respondentově kůži a dívat se na svět jeho očima.
2. **Počáteční poznámky a komentáře** – následovala nejdetailnější fáze, ve které došlo ke tvoření prvotních konceptů. K datům se přistupovalo otevřeně, apriorně se nezavrhovala žádná informace. Daný krok nám umožnil zúžit obsáhlé téma do menších tematických celků, cílem bylo vytvořit komplexní a detailní poznámky k datům. Podoba tohoto kroku je znázorněna na Obrázku č. 4.

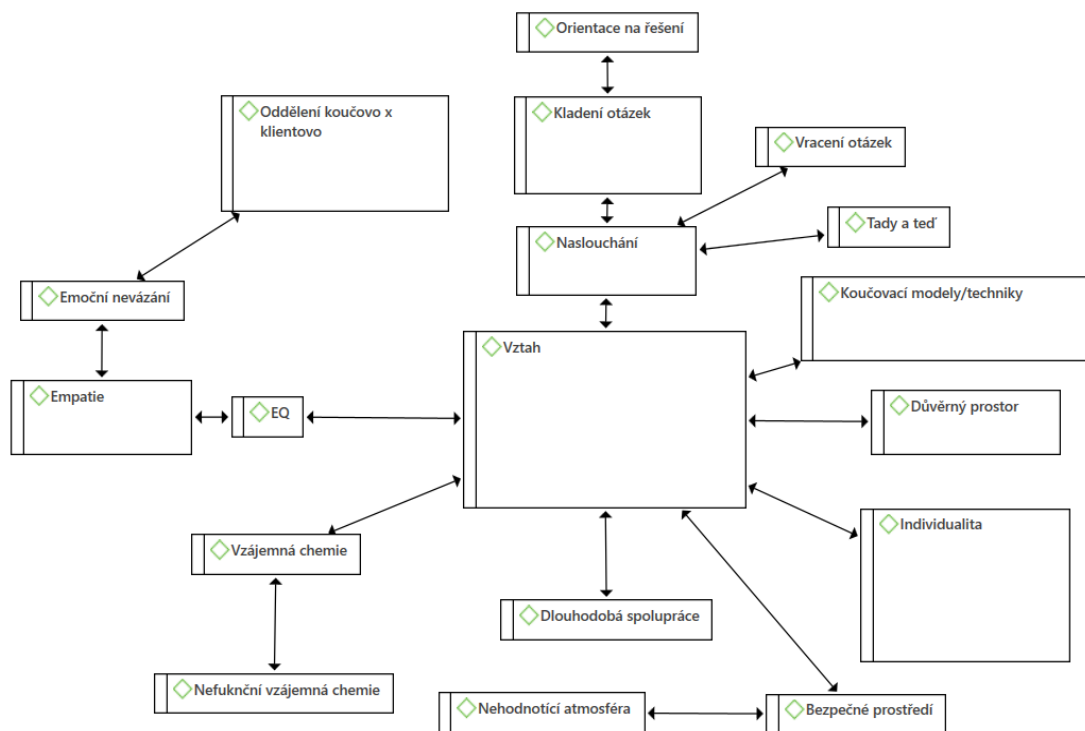
R: (Kratší odmlka) *No, poslouchám klienty, snažím se být přítomný, naladit se na toho člověka a prostě ptát se. S tím nemám problém, to dělám nějak podvědomě a teď si to poslední dobou ještě víc uvědomuji, ale prostě se naladit na člověka a poslouchat, co říká. Zeptat se ho otevřenou otázkou a on se rozpovídá, když už přijde, tak ty lidi většinou něco tíží, neděje se mi, že když by přišli, tak nemluví. Pak už jen poslouchat a víceméně zopáknout, co říkali a dát doplňující otázky.*



Obrázek 4 : Ukázka analytické práce s textem

3. **Rozvíjení vznikajících témat** – v tomto kroku došlo k redukci objemu dat a poznámek pomocí rodících se témat. Pracovalo se více s poznámkami a komentáři nežli s přepisem rozhovoru. Jako názvy témat často posloužily citace a metafory respondentů.
4. **Hledání souvislostí napříč tématy** – v této fázi jsme hledali a pojmenovávali témata, která byla společná pro více respondentů. Na tomto základě byla vytvořena grafická reprezentace dat. V následující ukázce jsou vyobrazeny účinné faktory z pohledu koučů, pro celkovou přehlednost jsou vyjádřeny vzájemné vztahy nejen spojenými mezi jednotlivými účinnými faktory, ale též velikostí témat a jejich vzájemnou blízkostí, viz Obrázek č. 5.





Obrázek 5 Znávorňující grafické rozložení účinných faktorů

5. **Analýza dalších případů** – Jakmile byla dokončena analýza prvního případu, došlo ke zpracování dalších rozhovorů stejným způsobem.
6. **Hledání vzorců napříč případy** – Poslední fáze se sestávala ze systematického hledání společného tématu sdíleného všemi respondenty.

## 7 Výsledky výzkumu

V této kapitole budeme uvádět hlavní zjištění, která vyplynula z analýzy uskutečněných rozhovorů s kouči a klienty. V průběhu analýzy vyvstala nová, předem neanticipovaná témata, kterým se budeme také věnovat.

### 7.1 Účinné faktory z pohledu koučů

#### Vztah kouče a klienta, vzájemná chemie a důvěra

Každý respondent – kouč, udal, že vztah bere jako důležitý ne-li nejdůležitější účinným faktorem v koučování. Jak je dále z výpovědí respondentů zřejmé, bez vztahu nemůže být proces koučování úspěšný. 4 respondenti krom vztahu udávali, že je rovněž důležité to, jak si s klientem sednou lidsky. Řečeno jejich slovy, musí tam být „vzájemná chemie“ podpořená důvěrným prostorem a vzájemnou důvěrou. Vztah kouče s klientem, vzájemná chemie a důvěra mezi oběma stranami tvoří tak páteř celého koučování, jsou to komponenty, bez kterého by se koučovací proces neobešel. K budování vztahu neodmyslitelně patří empatie a individuální přístup kouče ke svému klientovi, což jsou další účinné faktory, kterým se budeme dále věnovat.

**Ko1:** „*Ehm, za mě, co si uvědomuji čím dál víc, tak to není o těch technikách, ale jde o navázání toho vztahu s člověkem, abych jakoby vytvořil bezpečné prostředí, kde ten člověk se nebude bát otevřít.*“

**Respondent 1 (Ko1)** také zdůraznil, že koučovací techniky jsou až druhořadé, hlavním činitelem je vztah, bez kterého se nejde hnout z místa. Na budování vztahu se podílejí obě strany, jak kouč, tak i klient: „*ten vztah je základ...pokud nemáš vztah, tak ti nebude sebelepší technika fungovat, pokud vztah máš, tak můžeš techniku udělat blbě a stejně to bude mít nějaký efekt.*“

**Respondent 2 (Ko2)** vztah mezi sebou jakožto koučem a klienty bral jako velice důležitý prvek, který „*hraje 100 % obrovskou roli... je i dlouhodobě důležitý.*“ Mimo jiné vyzdvihl zvláštní povahu vztahu mezi koučem a koučovaným, jelikož to není běžný vztah a má jinou povahu než například pracovní či kamarádský vztah.

Uvádí následující popis: „*Ani to není forma nějakého kamarádství, ten vztah, ale je to takový divný podporující se souznění, což se podobá kamarádství, ale je to dlouhodobý a u mě důležitý, protože ti lidi potom, když s tebou nemají žádný vztah... Je*

*pro mě hrozně důležité mít s těmi lidmi nějakou formu vztahu a nebýt na té úrovni „ted' máš hodinu, ted' končí hodina, to je vše““.*

I zbylá čtveřice koučů souhlasí se vztahem jako nejpodstatnějším účinným faktorem, ke kterému neoddělitelně také patří důvěra, respektivě důvěrný prostor, jenž koučové svým klientům utvářejí, výpovědi respondentů zní následovně:

**Ko3:** *„Jo, určitě vztah je důležitý, musí tam být důvěra, ti lidi si musí sednout.“*

**Ko4:** *„Co Vás nepřekvapí asi, tak funguje, když tam je ten důvěrný prostor, kdy já toho člověka poslouchám. Dále pak Určitě důvěra a vztah, bez toho to nejde.“*

**Ko5:** *„Důležitý je ten vztah s klientem, protože ten samotný vztah s klientem, jenom ten vztah dokáže pomoci se spoustu věcmi. I k tomu navozování vztahu pomáhají ty kompetence, že když dodržují koučové ty kompetence, tak ten vztah tam přirozeně je.“*

**Ko6:** *„Určitě, vztah je důležitým faktorem v koučování, je to zásadní, jinak by se člověk nedokázal svěřit a mluvit otevřeně.“*

Kromě vztahu uvedli 4 respondenti jako důležitou také vzájemnou chemii či sympatii a to, jak s klientem sednou po lidské stránce. I tento faktor dle našich respondentů úzce souvisí se vztahem a bývá často podmínkou utvoření kvalitního vztahu souvisejícím se samotným navázáním spolupráce, následuje několik příkladů:

**Ko2:** *„Já s těmi lidmi na začátku konzultuji tak, abych věděl, že ta spolupráce půjde, že si spolu navzájem sedneme.“*

**Ko3:** *„Takže když je takové, že já s tím nesouzním nebo ten člověk, tak je odkazuji jinam. Pokud si sedneme a řekneme, že si sedíme, což je ve většině případů, tak jdeme do toho.“*

**Ko4:** *„Nějaké vzájemné sympatie taky, jsou lidi, kteří za mnou přijdou a nejdou se mnou dál, protože mezi námi něco nefunguje, takže určitě ta vzájemná sympatie.“*

**Ko6:** *„Každý klient je jiný a záleží, jak si osobně sedneme.“*

### **Individuální přístup**

Dalším důležitým faktorem účinnosti je dle koučů, konkrétně pětice respondentů, individuální přístup ke každému klientovi a brát ho jako jedinečné individuum. Koučové vysoké účinnosti dosahují tím, že se přizpůsobují každému klientovi osobitě a specificky dle toho, co klient potřebuje, kde se nachází a kam se chce dostat. Každé řešení dané situace je ušito na míru konkrétnímu klientovi a žádný kouč neudával, že by měl daný

vzorec hodiny, podle kterého by pracoval stále dokola. Míra individuality a direktivnosti s ní související se tak neustále mění, jak můžeme vidět na následujících dvou příkladech:

**Ko1:** *„Vlastně věnuji se jim každému individuálně...Je to vyloženě ušité na míru těm lidem, záleží na konkrétní situaci, někdy to je forma vedeného rozhovoru, někdy dám nějaké techniky. Ale že bych měl plán typu přijde klient, budu dělat GROW, to ne...Ze začátku máš třeba strukturu, ale pak se zkušenostmi je to takový tanec. Záleží na klientovi, co potřebuje.“*

**Respondent 1 (Ko1)** rovněž uvádí konkrétní příklad individuálního přístupu u svých klientů na případě mladšího klienta, u kterého připravil více direktivní přístup: *„Třeba teď mám klienta, kluka 15 let, který není schopen tak dobře popsat, co by chtěl, co se mu honí v hlavě, tak jsem si dopředu připravil techniku jménem kolo rovnováhy, které otevírá různá témata a zajistí poznání klienta.“*

V obdobném duchu se taktéž vyjadřuje **respondent 3 (Ko3)**, který udával: *„Je to velice individuální, každá ta hodina s každým člověkem je úplně diametrálně odlišná, s někým metodu GROW vůbec nepoužívám například.“*

V rámci popularity modelů byl nečastěji zmiňován model GROW, ale platila značná individualita ve smyslu, že ne u každého klienta byl používán. Model SPACE naopak znal a používal pouze jediný respondent.

### **Proti(přenos) x empatie**

Třetím účinným faktorem, na který 5 respondentů koučů kladlo důraz, bylo, aby kouč důsledně odděloval své názory, emoce a obsahy mysli od klientových obsahů. Jestli má být koučování úspěšné, kouč si do sezení nesmí „*nosit své věci*“, nepřenášet do sezení s klientem své myšlenky a pocity, mít mezeru mezi sebou a klientem. Svůj názor klientovi podávají pouze v situaci, kdy je vyžádán, jinak si jej nechávají pro sebe. V tomto případě si uvedeme dvě nejvýstižnější výpovědi, z nichž první poukazuje na situaci, ve které kouč to „*své*“ nedává do koučování vůbec a druhý, ve kterém naopak radu poskytne, ale až po vyzvání klientem:

**Ko2:** *„To když já mám nějaký světonázor, nějaké přesvědčení, tak jsem nestranný a vím, že ten druhý člověk je schopný to vnímat jinak... Ty se učíš být profesionální, mít tu mezeru mezi tím, nezapojovat se do toho... To své tam nedám vůbec, vždycky to hledám v tom člověku. Sebe tam nedávám, ten člověk je individuum.“*

**Ko4:** „Někdy jim to řeknu, oni někdy chtějí vědět můj názor. Takže někdy třeba řeknu „Hanko, já bych si v životě tohle nenechala libit. Mě to úplně rozčiluje, že někdo s Tebou takhle mluví.“

K tématu toho, co si kouč do sezení nese, respektive nenese, a nevnáší patří také otázky empatie, která byla popsána jako důležitý účinný faktor 4 respondenty, dle kterých neodmyslitelně patří k budování vztahu a dále k tomu, aby člověk mohl vůbec koučovat. Mimo jiné se vynořovalo téma EQ čili emoční inteligence, která s empatií také úzce souvisí. Jako důležitý bod v rámci empatie koučové vnímají míru prožívání emocí společně s klientem, která by neměla být příliš velká. Výpovědi zní následovně:

**Ko1:** „No, já jsem docela dost empatický, když člověk přijde a řekne, že se mu nic nepovedlo, že byl ten týden hrozný, nic neudělal, tak to беру, chápu to. Jestli ten člověk je s tím ok, tak já nemůžu chtít víc než on.“

**Respondent 1 (Ko1)** poukazuje obdobně jako další respondenti koučové na hranice jejich angažovanosti a emoční vázanosti na klienta: „Pak v tom sezení se to snažím brát tak, jak to je. Emočně se úplně nevážu na to, zda to ten člověk udělal nebo neudělal.“

Souhlasně s tímto tvrzením i **respondent 4 (Ko4)** udává důležitost oddělení svých emocí od emocí prožívané klientem, vyjadřuje se v duchu: „Dlouho byl můj názor na sebe, že jsem takový studený čumák, že to neprožívám s těmi lidmi, že vlastně to nechápu ty jejich reakce, že si říkám, co blbnou. Tím, že jsem si prošla nějakou svojí terapií, tak jsem si uvědomila nějaké věci a vlastně naučila jsem se být s nimi, empatizovat. Já to třeba neprožívám jako úplně silné emoce, jako někteří jiní lidé, ale dokážu se vcítit s nimi do té situace a dokážu cítit lítost a nějaké jiné emoce.“

**Respondent 3 (Ko3)** jako první ze dvou zmínil důležitost EQ, které souvisí s empatií a dále ji považuje jakožto schopnost, kterou musí mít jakýkoliv člověk pracující jako kouč, zkrátka když člověk nedokáže empatizovat, neměl by dle **respondenta 3 (Ko3)** tuto profesi a ostatní pomáhající profese vykonávat, doslovně: „Dokážu vnímat ty emoce těch druhých...říkám, že v okamžiku, kdy ten člověk nemá to EQ, tu empatii, tak to vlastně není člověk, který by měl vykonávat tuhle profesi. Takže ten člověk opravdu ať dělá kteroukoliv pomáhající profesi, tak by měl z mého názoru, nebo mého zkušenostního úhlu pohledu, by měl opravdu nějakým způsobem tu empatii mít, jako navnímávat ty lidi.“

**Respondent číslo 4 (Ko4)** na otázku „*Takže se vlastně na ně naladíte, ale víte, že to je jejich emoce, ale ne Vaše?*“ odpověděl souhlasně, čímž s ostatními udává, že empatie je důležitou komponentou koučování, avšak své a klientovi emoce důsledně odděluje.

### **Říct to nahlas**

Dalším důležitým účinným faktorem, který uvedli 3 koučové, byl moment, při kterém si klient řekne něco nahlas, často to bývá nějaká delší dobu nevyřčená negativní osobnostní vlastnost, kterou si koučovaný ne vždy chce přiznat, natož ji pojmenovat nahlas před koučem. K takovému bodu se v koučovacím procesu dosáhne kvalitními, údernými otázkami, které také mohou být slovy **respondenta 3 (Ko3)**: „*To, co si ženy chválí, tak to jsou ty otázky přímo na tělo... Takže ony vlastně potom zjišťují, nahlas si říkají, co mají v sobě, konečně to vysloví nahlas, tak tím se posouvají.*“

Další respondenti dále vypověděli:

**Ko4:** „*Takže někdy jsou opravdu takové jednoduché věci, při kterých zjistí, že je jiná možnost a řekne se nahlas.*“

**Ko6:** „*Tak jakmile o tom klienti mluví nahlas, shrnují tu celou situaci, tak je najednou napadne „aha, toho jsem se ještě neptala. Nebo tady jsem ještě nehledala.“ ...Těmi otázkami kouč navádí klienta, klade takové otázky, které si ten klient sám neklade.*“

## **7.2 Účinné faktory z pohledu klientů**

Panuje určitá shoda s udávanými účinnými faktory mezi klienty a kouči, uvedeme zde několik faktorů, které jsou pro obě skupiny stejné, jelikož klienti neudali žádný nový faktor účinnosti, který by neuváděli koučové.

### **Vztah kouče a klienta, vzájemná chemie a důvěra**

Pro 3 respondenty z řad koučovaných byl rovněž vztah, vzájemná chemie a důvěra ústředním bodem, stavebním kamenem, bez kterého by úspěšné koučování nemohlo být. Respondent 9 byl pouze na jediném sezení, po kterém dále nepokračoval v koučování, a jako jediný neudával vztah jako důležitý. Dále je nutné zmínit fakt, že byl koučem osloven s nabídkou spolupráce, nehledal si kouče z vlastního popudu. U respondenta 10 byla obdobná situace, při které respondent koučování zkusil na doporučení od kamaráda. 2 respondenti se k otázce vztahu vyjádřili v tomto duchu:

**KI7:** „Ano musí vám ten kouč i terapeut sednout lidsky, musí Vás něčím zaujmout v tom projevu. Když to řeknu zvláště, tak tam musí být nějaká chemie. Když mi jeden kouč volal například, tak mi nesesedl, nebyl nepříjemný nebo něco, ale prostě to tam nebylo, takže ano, vztah je důležitý.“

**KI10:** „Určitě za mě je ten vztah s koučem hrozně důležitý. Sice to bylo těžké s ním řešit nějaké ty citlivější věci, ale do určitý míry jsem to s ním byla schopná řešit, ale s někým kdo by si tu mojí důvěru nezískal, tak bych to řešit nemohla. To prostě bych se otevřít nedokázala.“

### **Empatie a emoční angažovanost kouče**

Ve faktoru empatie a oddělení koučových a klientových obsahů nepanovala mezi klienty obecná shoda. Na jedné straně máme výpověď svědčící pro důležitost emoční inteligence a empatie, která má jasně vymezené hranice, slovy **respondenta 8 (KI8)**: „Empatie je 100 % důležitá, na druhou stranu kouč by asi neměl začít brečet s klientem. Naopak když je člověk extra empatický, tak z toho nemůže vytáhnout to, co chce. Když se mu tam někdo rozbrečí, ale je tam nějaký důvod, proč se to děje.“

Ovšem, jak **respondent 8 (KI8)** pokračuje, projevy empatie by měly být v určitých hranicích a neměla by se přeceňovat, taktéž se v této výpovědi můžeme setkat s propojením empatie a emoční inteligence, ani jedna z těchto složek nestojí osamoceně, kouč by měl disponovat něčím „mezi empatií a EQ.“

**Respondent 8 (KI8)** to shrnuje následovně: „Takže empatie určitě, ale asi bych ji nepřeceňovala. Já bych řekla, že tam je velice důležitá EQ. Když jsem koučovaná, tak kouč musí vycítit, co ten klient chce. Pokud to nevyčítí, tak je to špatně, protože se začne ptát na špatné otázky a začne toho klienta do něčeho v uvozovkách nutit.“

V opozici s tímto výrokem **respondent 10 (KI10)** uváděl nedostatečnou míru empatie a zúčastněnost kouče znějící následovně: „Problém byl asi v tom, že jsem od něj čekala nějakou větší citovou účast. Nevím, jak to mám vysvětlit. Možná nebyl tak empatický, něco takového. On byl skvělý, hodný, všechno, ale čekala jsem něco víc, no a nebylo to.“

### **Říct to nahlas a nepřipouštění si něčeho**

K tomuto účinnému faktoru se rovněž 3 respondenti z řad klientů vyjadřují jako o něčem důležitém. Zpravidla to bývá něco, co poprvé řekli nahlas, což pro ně znamenalo pozitivní

posun v před. V koučování dostávají možnost některé své myšlenky, sny a emoce poprvé formulovat a pojmenovat, k čemuž se váže i jisté emoční napětí, jelikož to dle respondentů bývají věci, které bolí a jsou silně emočně zabarvené. S tím souvisí také to, že to jsou často myšlenky a skryté skutečnosti, které si klienti často vůbec nepřipouštěli, negovali je, nebyli je ochotni zprvu přijmout. Jeden příklad za všechny z úst **respondenta 7 (K17)**: „*No to jasně, člověk si to nahlas neřekne. Proč by si to taky říkal? Ono to bolí. To je ono. Se trochu vracíme k tomu, proč se člověk neotevře, je to možná tím, že to člověk prostě nechce říct a že si pak přizná to, co vlastně vnitřně už ví... No já jsem si to dlouho nemohla připustit, zprvu přišla zlost, odmítnutí, takhle to není. Všem jsem říkala: „Vy se mýlíte.““*

Dále na toto téma navážeme při popisu kritických momentů, jelikož z výpodědí klientů vyplývá, že vyslovení něčeho nahlas bývá také silným momentem, tedy kritickým.

### **Zvládnou to sám a kladení otázek**

Faktor účinnosti, který udávali pouze 2 klienti by se dal popsat slovy „zvládnou to sám, nepotřebuji ničí pomoc“. Jde o přesvědčení, že kdyby si klient řekl o pomoc, někoho by tím obtěžoval, ukázal by svou zranitelnost. Rovněž se k tomu připojuje otázka ega a perfekcionismu. Když se dá ego stranou a klient si uvědomí, že má takové nastavení myslí, nastal posun. Takovému momentu často předchází správné kladení otázek, o kterém se taktéž zmiňovali 2 respondenti následujícím způsobem **KL8**: „*Mně baví odpovídat na otázky koučů, pokud se ptá dobře, tak si opravdu odpovíte na spoustu věcí, to je velice motivující.“*

V přesvědčení klienta, že něco zvládné sám můžeme vidět také prvky kritických momentů a aha momentů, o nichž je další kapitola.

**K19**: „*Dřív, když jsem ještě studoval, tak jsem se cítil dost namyšleně a egoisticky ohledně toho, že prostě sám všechno zvládnou perfektně.“*

**K110**: „*No, hmm. (Smích). Tohle je další věc, že já mám v sobě nějak vsugerované, že si nemůžu říct o pomoc nebo že musím všechno prostě zvládnout sama. A když bych si řekla, tak toho tím druhého vlastně otravuji, takže potom co jsem to jednou ukončila, tak i přes to, že jsem cítila, že bych chtěla někdy pokračovat, tak jsem se mu už neozvala.“*



### 7.3 Kritické okamžiky z pohledu koučů

Kritický moment je kouči chápán jako silný moment v procesu koučování, který bývá často doprovázen emocemi, ty mohou být různě silné a doprovázené pláčem. Dalším typickým znakem, jenž se u těchto momentů vyskytoval, byl takzvaný „aha moment“, ten byl charakteristický nějakým, často silným, uvědoměním a bývá vyvolán správným kladením otázek, které vedou k tomu, že si klient řekne nějakou myšlenku poprvé nahlas tak, jak jsme to popisovali v předcházející kapitole. Kritické momenty jsou často brány jako přirozená součást koučování a téměř pokaždé jsou kouči vnímány pozitivně. Při takovém momentu koučové pociťují stejně jako klienti určité emoce, které ale nejsou tak výrazné a stále se snaží oddělit své od klientova. Jednou z typických emocí bývala udávána radost, která plynula z toho, že se klient dále posouvá ke svému cíli. Uvedeme zde několik nejvýstižnějších citací od koučů, které nám dovolí se podívat do jádra kritických momentů, ale i do vnitřního světa koučů a nahlížet do situace jejich očima.

**Ko1:** „*No řekl bych, že z 90 % mám pozitivní zkušenosti, takový aha uvědomění, pak jsou tam chvíle, kdy klient, klientka jsou hodně dole, rozbrečí se třeba a pro mě to je něco, čeho si vážím, že si to dovolí. Snažím se je v tom vyjádření emocí podpořit, pro mě to taky není něco v při čemž bych byl vyloženě v klidu, je to prostě silný moment a snažím se být v tu chvíli co nejvíce přítomný, a tak nějak reagovat srdcem tak, jak to cítím.*“

**Respondent 1 (Ko1)** se jako jediný během popisu vyjádřil ve smyslu, že problém či napětí v dané situaci popíše, ale dále se jím do hloubky nezaobírá. Když klient v takové situaci pláče, kouč ho chce z té situace dostat a zaměřovat se spíše na řešení, slovy respondenta: „*Nechci tam být dlouho, když ty emoce odezní, tak je důležité se zorientovat na to řešení, na to pozitivum...ne se v tom štourat. Za mě, kam dáš pozornost, tam to roste...Pokud tam pláče, vybavuje si tu situaci nebo něco, tak je to za mě očividně to, co nechce. Takže se to vyčistí a pak se posuneme dál, zaměříme tu pozornost na něco, co chce.*“

Velice autentickou odpověď jsme dostali od **respondenta 2 (Ko2)**, jenž měl s kritickými momenty silně pozitivní zkušenosti. Správně zpracované momenty v případě tohoto respondenta vedly ke splnění cílů jeho klientů, jak popisuje: „*Já mám lidi, kteří mi dodneška tvrdí, že jsem jim změnil život, nejlepší je, že to i já vidím. Dodneška jsou to lidi, se kterými se bavím a jsou třeba moji kamarádi, i když to dřív byli moji klienti.*“

Jak navazuje dál, před konečnou změnou kritický moment provází napětí, takový moment je popisován jako nepříjemný, jelikož se klienti nacházejí v nepříznivé situaci: „*Já jsem zažil lidi v momentu, kdy byli totálně ztraceni a nevěděli, co chtějí od svého života...díky tomu, že jsem tam s nimi byl a to že si mě vybrali, tak jsem jim dokázal ten jejich život změnit tak, že do dneška jsou šťastní s tím, co dělají a jsou hrozně úspěšní a to je neskutečný.*“

Když se **respondentu 2 (Ko2)** povede úspěšně pomoci svým klientům, prožívá nepředstíranou euforii, i přes těžkosti spojené s kritickými momenty, bývají nakonec kladného charakteru a to zvláště z důvodu, že taková intervence může někomu změnit život. Očima a ústy **Ko2**: „*Jako v tomhle přesně miluji koučování, protože ono se to sice zdá jako taková primitivní věc, kterou může dělat každý, ale do prčic, když to děláš srdcem a děláš něco dobře, tak fakt můžeš lidem otočit život o kolik stupňů chceš a oni Ti můžou být vděční do konce života a tohle je přesně ono. To teď je možná cítit z mojí energie, že mě to absolutně naplňuje. Je to absolutní životní naplnění, je to obrovský poslání, dělat něco takového, mít takový dopad na lidi. Sice jsem nezměnil život stovkám lidem, ale těch pár mi úplně stačí, stačil by mi i jeden, ale je to neskutečné.*“

Na následujícím příkladu **respondent 3** uvádí všeobecně pozitivní charakter kritických momentů znějící následovně:

**Ko3**: „*Tak, a to je ten moment, přesně tak, kdy ten člověk za chvilinku tu emoci pustí, většinou to je právě pláč. A pak mi řekne „Ty jo, jak jste to udělala? Mně je teď dobře“ Takže takhle s tím pracuji... a vždycky je ta pozitivní odezva, že se cítí lépe.*“

Důležitost a celkovou ambivalenci takových momentů pociťuje také **respondent 4**. Tyto chvíle vnímá pozitivní z důvodu, že jsou důležité, avšak plně si uvědomuje jejich častou negativní náplň, jelikož klienti prožívají něco bolestného, ať už ze své minulosti, nebo si mohou přijít na těžkou skutečnost sami o sobě.

**Ko4**: „*Oni jsou jako důležité (kritické momenty), takže jsou pozitivní. (smích). I když některé jsou třeba, že se bavíme a ta klientka úplně zkoprní. Takže asi jsou důležité a v určitém smyslu důležité a v určitém smyslu pozitivní, protože si uvědomuje, že jí to vlastně, ta situace, vrací někam do minulosti, do nějakého zážitku, ale jsou pro ně vlastně těžké v tom, že se díváme na něco bolavého, v tom smyslu bych to brala jako negativní. Je to něco bolavého, co oni zažili, co je ještě dneska trápí.*“

Lehce jiný pohled nabízí **respondent 5 (Ko5)**, jenž kritické momenty chápe v zásadě jako kladné, i přes skutečnost relativně běžné negativní až traumatizující náplně takových momentů. Jak uvádí: „*Takové momenty jsou pozitivní. Jasně že můžeme narazit na traumatickou záležitost, ale když se povede jít do nadhledu nebo do nějaké vyšší úrovně vědomí, tak ten aha moment vznikne a ta traumatická záležitost se může začít postupně rozpouštět, transformovat*“

Avšak dále bylo zdůrazněno, že i přes možnou negativní konotaci kritického okamžiku, je všeobecně vnímá pozitivně, prožívá při nich radost, jelikož to znamená úspěch, slovy **Ko5**: „*Samotný ten aha moment si nepamatuji že by někdy byl negativní. Je to takový moment osvícení, bych řekl. Pro mě negativní není. I když se bavíme o negativní nepříjemné věci, tak ten moment jako takový není negativní. Při tom momentu z toho mám radost. Vlastně že to je úspěch. Že vlastně pro toho klienta to je dobré, já z toho mám radost.*“

Konkrétnější a detailnější prožívání během kritických momentů, které jsou náročné nejenom pro klienta ale i pro kouče, nám zprostředkuje **respondent 2 (Ko2)**, na jehož příkladě si uvedeme příklad náročnosti takových momentů pro kouče, jsou to situace vypjaté, které i pro kouče mohou být zdrojem úzkostí a nejistot, zda je dokáží sami zpracovat.

**Ko2**: „*Jsou ale momenty, který jsem sám nedokázal zpracovat, do kterých jsem se až moc vžil. Ačkoliv máš za sebou výcvik. Ty se učíš být profesionální, mít tu mezeru mezi tím, nezapojovat se do toho. Zavolali jsme si s klientkou a ona mi rovnou na začátku řekla, že její nejlepší kamarád spáchal sebevraždu, brečela mi do telefonu a to není moment, kdy bych byl schopný si hlavě říct „sakra, jseš profesionál a bud' s tím v pohodě“, nebyl jsem, docela mě to sejmulo v té době, takže tak*“

Napětí, smíšenost pocitů, překvapení, takové pocity vnímají kouči poté, co se klienti během koučovacího procesu otevírají a vyvolávají tím zlomové momenty, **respondent 4 (Ko4)** uváděl: „*Cítím smíšené pocity (smích). Tak vyvolává to ve mně někdy překvapení, to že já vlastně jim na začátku řeknu, že vlastně mi můžou říct cokoliv. Ti lidé se mi opravdu otevřou a řeknou mi věci, které mě překvapí, že cizímu člověku řeknou hodně intimní věci, nebo takové důvěrnosti, tajnosti, které normálně běžně jiným lidem neřekli.*“

**Respondent 4 (Ko4)** pokračoval a jako jediný zmínil i určitou iritaci pociťující vůči klientovi, kterou v sobě reflektuje: „Zároveň mám klienty, kteří mě iritují, protože já jsem jen člověk a jsou věci které mi přijdou hloupé, iritující.“. Takové pocity nejsou tak časté a převládá „takový hřejivý pocit na srdci, Když mi někdo řekne „Ty jo, super, díky moc, že jste tady pro mě, že jsem si uvědomila tady tohle.““

Co se týče negativní zkušenosti s kritickými momenty mohou nastat situace, které přesahují předem dohodnuté hranice a zpravidla končí ukončením spolupráce mezi koučem a klientem. Poměrně detailní popis uvádí **respondenta 2 (Ko2)**, který si pod negativní zkušeností vybavuje již zmíněnou situaci se sebevraždou kamaráda své klientky, popisuje, že: „Vztah se od té doby přehodil.“, následovalo období, kdy si klientka utvořila ke koučovi nový vztah „Tenhle moment byl ale úplně jiný, já jsem věděl, že ona už má se mnou vytvořený úplně jiný vztah než by měla. Já si v tomhle na základě vlastní morálky nejsem úplně jistý, kde je ta hranice, nedokážu ji definovat.“

V konečném důsledku se z koučování spíše stávalo kamarádství, které vyústilo v ukončení spolupráce. „Vím, že jsem ji neměl už jak pomoci v tom a snažil jsem se být víc kamarád než kouč, zároveň jsem věděl, že tam všechno končí. V tomto bodě už není možnost pokračovat, blbě se koučují kamarádi.“

Jako nejtěžší situaci **respondent 2 (Ko2)** vnímá, když daný klient své sympatie a lásku otevřeně přizná, v takové situace už vůbec nelze s koučováním pokračovat a daná spolupráce musí končit. „Pak ten největší bod je, když Ti člověk zavolá a řekne, že jste něco víc.“

#### **7.4 Kritické okamžiky z pohledu koučovaných**

Klienti rovněž popisovali kritické momenty jako určité situace, ve kterých dojde k uvědomění, které může být různě silné. Souhlasně dodávají, že takové momenty s sebou nesou emoční napětí čili jsou emočně zabarvené s častým doprovodem pláče. Popis takové situace nebyl tak barvitý a detailní, jako tomu bylo u koučů. Při nezvládnutém kritickém momentu může dojít k ukončení spolupráce, takový příklad uváděla respondentka 10, jejíž výpověď se nachází níže. Respondenti 7 a 9 při svém koučování výrazný aha moment nezažili. Respondentem 7 byla popisována terapie namísto koučování jakožto fungující intervence. **Respondent 9 (Kl9)** popisuje uvědomění následujícím způsobem: „Já se to právě snažím hodně přirovnat k takovým uvědoměním, co jsem měl v životě a ty jsou hodně jasné a z toho nebyl úplně ten jasný pocit.“

**KI8:** „*Tam bylo spoustu aha momentů. Hodně jich bylo ve smyslu „Ježíš, já už to dávno vím, proč jsem si to neřekla sama?“ To bylo ve vztahu nějakým cílům, vizím, nebo nějaké změně. V rámci toho koučování se mi stalo několik aha momentů ve smyslu „aha, já jsem to měla vymyšlené fakt dobře a nevím, proč jsem se zase nechala svést na tu druhou cestu, když ta první mi funguje a já stejně vnitřně vím, že ji chci“.* Řekla bych, že kolikrát je spíš nějaké uvědomění.“

**Respondent 8 (KI8)** dále mluví o kritických okamžicích v kladné konotaci, přesněji: „*Já bych řekla, že ty momenty jsou 100 % pozitivní, i když je negativní tématem, tak Vás to posouvá.*“

**KI10:** *Došli jsme k tomu, že to téma, které jsme řešili, tak mě ovlivňuje víc, než jsem si myslela a vztahuje se i k jiným tématům, co jsem řešila. Takže nakonec z toho vzniklo hodně důležité téma, které bylo potřeba řešit, ale já jsem to nemohla řešit...protože jsme se právě asi po čtvrté, páté, co jsme si volali, tak jsme se dostali k tématu, které pro mě bylo hodně citlivé a po tom rozhovoru mi nebylo vůbec dobře a už jsem nějak s ním nedokázala mluvit. Taky jsem mu to napsala, že už s ním dál nemůžu volat a ukončila jsem naši spolupráci.*

## **7.5 Vynořující se témata**

V následující kapitole krátce popíšeme témata, která se v rámci interview vynořovala a nebyla v přímém zájmu našeho výzkumu, avšak je považujeme za důležitá.

### **Terapie versus koučování**

Jakožto největším vynořujícím se tématem se v našich rozhovorech jevila hranice mezi koučováním a psychoterapií. Koučové často řešili, kdy klienta předat do rukou jiného experta, co je v jejich kompetencích a často udávali, že některé klienty ani nepřijmuli a rovnou je spíše doporučili psychoterapeutovi. **Respondent 6 (Ko6)** čili klient udával, že důvod vstupu do koučování byl „*Aby mi bylo dobře*“, což je zakázka typicky určená pro psychologa a ne kouče. Dále uznává spíše terapii jako tu hybnou sílu, která nakonec pomohla tuto zakázku splnit.

**R6:** „*Že v rámci té doby jsme zpracovali něco (myšleno v koučování), ale jako to zadání, abych byla v pohodě s těmi vztahy se mi podařilo zpracovat až teď s tím psychoterapeutem...Nicméně stejně si myslím, že tu největší hybnou sílu má ta terapie, když to teďka zpětně srovnám.*“

S podobným příběhem přišel i respondent 10, u něhož kouč přiznal, že zakázka není v jeho kompetencích a není možné, aby dané téma řešil on, jelikož na to necítil potřebnou kvalifikaci. To, zda by daného respondenta odkázal na psychologa, respektive psychoterapeuta se nám nepodařilo zjistit, jelikož respondent o takové možnosti vůbec nechtěl diskutovat a kouče nevyslechl. Podrobněji v následujícím úryvku rozhovoru:

**Respondent 10 (K110):** „V jednu chvíli, když jsme se bavili, tak mi i jednou řekl, že to o čem bych se chtěla bavit, už není v jeho kompetencích. Že by mi doporučil spíš někoho jiného, jelikož on jako kouč tohle se mnou nemůže řešit. To asi pro mě bylo takové to poslední a už jsem se s ním dál nechtěla bavit.“

**Tazatel:** „Koho ti doporučil?“

**R10 (K110):** „Nikoho mi nedoporučil, protože jsem to odmítla. Já jsem se s ním o tom vůbec nechtěla bavit.“

Koučové dané dilema museli řešit s notnou dávkou sebereflexe jejich odborných znalostí a kompetencí. Slovy **respondenta 3 (Ko3):** „A sem se už právě trošku dostáváme do psychologie, kdy já už nejsem psycholog vzděláním, takže vlastně jí nedokážu tady po té psychologické stránce třeba řekněme odborně vysvětlit, proč je to pro ní tak těžké.“

Taková situace při koučování nemusí vůbec nastat, většina respondentů (5 z 6) koučů mívá před uzavřením zakázky první setkání, které vede zdarma, kde se s klientem poznávají, domlouvají si podmínky práce a cíle. V této fázi rozhodují, zda s ním jakožto koučové chtějí pracovat, nebo takového klienta předají jinému kolegovi popřípadě psychologovi/terapeutovi.

Dva příklady za všechny:

**(Ko3):** „Na začátku si říkáme, jestli já jako kouč s tím člověkem chci pracovat, nebo případně mu dám nějakého kolegu nebo kolegyni nebo psychologa, protože vlastně takhle odkazují některé lidi, kteří potřebují víc odborně pomoci.“

**R4:** „Koučovat vztahy není jednoduché, já častokrát je musím odkázat na terapii, protože to není v mé pravomoci, expertíze.“

### **Sebereflexe**

Dalším vynořujícím se tématem u koučů byla problematika sebereflexe, která se často pojila s vlivem nálady na sezení, kdy koučové museli aktivně reflektovat svoji náladu, aby neovlivňovala průběh a kvalitu sezení. Toto téma bylo kouči spíše bráno jako prevence selhání v sezení nežli aktivní účinný faktor, proto byl zařazen až do vynořujících

se témat, téma sebereflexe se ve výpovědích často překýrvala s tématem vlivu špatné nálady.

Jeden příklad za všechny od **respondenta 5 (Ko5)**: *„Věřím, že náladu mám podchycenou. Je důležité si to uvědomit. „Hele mám špatnou náladu, tak potřebuji oddělit tu moji špatnou náladu od toho koučování.““*

## 8 Diskuze

V diskuzi budeme prezentovat širší interpretace výzkumných zjištění, která budou srovnávána s vědeckou literaturou uvedenou v teoretické části práce. Z výsledků analýzy provedených interview budeme odpovídat na výzkumné otázky této práce. V závěru zníníme limity, kritické shrnutí práce, přínos a doporučení pro další výzkum.

Bakalářská práce se zabývá tématem účinných faktorů z pohledu jak koučů, tak i klientů. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů bylo naší snahou objasnit, jak koučové a klienti vnímají účinné faktory, jak se s nimi pracují a který považují za nejdůležitější. Dále nás zajímalo téma kritických momentů, konkrétně bylo naší snahou popsat tyto situace očima koučů a jejich klientů. Další důležitý bod byl, zda koučové a klienti vnímají takové okamžiky stejným způsobem, nebo do jaké míry se jejich popisy liší. Věříme, že hlubší pochopení účinných faktorů a podstaty kritických momentů povede k poznání perspektivy obou zúčastněných stran společně se zkvalitněním koučovacího procesu.

### Účinné faktory – vztah

Jakožto nejdůležitějším faktorem udávaným kouči byl jednoznačně vztah mezi koučem a koučovaným, naše výsledky jsou v souladu s tvrzením autorů Mckenny & Davise (2009), kteří popsali roli vztahu v koučování mezi prvními.

Naše zjištění jsou naopak opačná v kontrastu se studiemi od Barona et al. (2011) a de Haana et al. (2013), kteří ve svých výsledcích uváděli výpovědi koučů, kteří vztah nepovažovali za důležitý účinný faktor. Koučové, které jsme my oslovili, do jednoho vztah považovali za esenciální, někteří dokonce vztah mezi sebou a klientem vnímali jako základní stavební kámen celého koučování, bez něhož by se nedal udělat jakýkoliv pokrok.

Grant (2014) uvedl jakožto silný prediktor úspěšného koučování složku vztahu zaměřující se na cíl. V našich rozhovorech orientaci na řešení uvedl pouze jediný kouč, což není dostatek na potvrzení autorových výsledků, proto si myslíme, že by tento faktor zasloužil v následujících pracích více pozornosti.

Přinášíme podobné závěry o vztahu jako de Haan et al. (2019), kteří uvádějí jakožto zdroj efektivity v koučování sílu vztahu kouč-koučovaný, autoři navíc ještě zkoumali resilienci, motivovanost klienta a *self-efficacy*. Motivovanost klientů může hrát



vysokou roli ve výsledku, jelikož dva z našich respondentů nešli do koučování s vysokou motivací, první prošel jedním pouze jedním sezením a druhý skončil na čtvrtém, nebo pátém sezení, avšak tyto výsledky nemůžeme zobecňovat. K tématu *self-efficacy* se krátce vyjádřil jediný respondent z řad koučů, takže k tomuto faktoru a resilienci se v rámci naší práce nemůžeme více vyjádřit z důvodu nedostatku podpůrných dat.

Naopak v rozporu s Molyn et al. (2021) a de Haan et al. (2020) naši respondenti brali vztah jako nejdůležitější účinný faktor. Molyn et al. (2021) ze své longitudinální studii vyvodili závěr, že vztah je důležitý v začátečních fázích koučování, při dosahování průměrných výsledků a nemá dlouhodobě signifikantní dopad na efektivitu koučování. Respondenti vnímali vztah jako dlouhodobý faktor, který se musí udržovat a neustále vyvíjet, i to je v rozporu s výsledky de Haana et al. (2020). Autoři v této studii jako první zpochybnili roli vztahu jakožto nejvýznamnějšího prediktoru úspěšného koučování. V opozici s našimi výsledky popsali pozitivní vliv vztahu pouze v počátečních fázích koučování, z dlouhodobého hlediska dle nich vysokou korelaci již nemá. My uvádíme výsledky o roli vztahu jakožto dlouhodobém účinném faktoru.

Dalšími důležitým faktorem účinnosti byl způsob prvního setkání, které koučové zpravidla poskytují zdarma na 30 minut, v němž se stanovují cíle, uzavírá se smlouva a obě strany vysloví svá očekávání, rovněž i Williams (2021) uvádí právě tuto trojici jako důležitou v úspěšném koučování.

### **Účinné faktory na straně kouče**

Námi prezentované výsledky jsou ve shodě s tvrzeními od Hermel-Stanescuou (2015) a které se dají shrnout následovně:

- Naši respondenti koučové uváděli mezi účinnými faktory správné kladení otázek, které klienty dostávají do vlnění, pootočí jejich pohled na problém, což zapříčiní změnu v chování, a nakonec vede ke splnění cíle.
- Zároveň se respondenti koučové snaží své klienty povzbuzovat, dávají jim zpětnou vazbu, afirmace a orientují je na řešení problému.
- Neméně důležitým prvkem je důvěra a bezpečný prostor, který koučové z našeho výzkumu svým klientům poskytují. Dodržování etických principů se také prokazuje jako faktor, na kterém efektivita koučování stojí, koučové jsou si vědomi svých profesních hranic a když je to nutné, předají své klienty do péče jiného odborníka nejčastěji psychoterapeuta či psychologa.

Data prezentovaná Bozerem et al. (2014) přinášela vhléd na formální vzdělání kouče. Koučové s psychologickým vzděláním dle autorů vykazovali větší efektivitu v koučování. Tato data bohužel nemůžeme potvrdit ani vyvrátit, jelikož žádný z našich respondentů neměl psychologické vzdělání.

Vliv své nálady na sezení koučové vnímají a snaží se podchytit tak, aby nenarušovala průběh sezení, v nejhorším případě respondenti koučové udávali, že sezení zrušili, jelikož by se obávali zhoršené kvality, kterou by klientům dali. Naši respondenti si byli vlivu nálady vědomi a důsledně s ní pracovali skrze různé techniky, ke klientům se chovali přátelsky, což souhlasně s výsledky Ianiro & Kauffelda (2014) vede k lepšímu vztahu mezi oběma stranami. Naše výsledky jsou obdobné také těm od autorů Erdöse & Ramsyera (2021), kteří pozitivní náladu a přátelské chování popisují jako prediktor úspěšného koučování.

K otázce oblíbenosti a užívanosti koučovacích modelů nám respondenti nejčastěji dle předpokladů udávali model GROW (Whitmore 2019). Ten se nejspíše těší takové oblibě pro svou jednoduchost a fakt, že pochází z rukou jednoho ze zakladatelů koučování. Williams & Palmer (2013) poukazovali na celkovou oblíbenost a používání modelu SPACE, avšak 5 z 6 respondentů koučů ho neznalo vůbec.

### **Účinné faktory na straně koučovaného**

Erdös et al. (2021) v provedené metaanalýze uváděli všeobecné opomenutí *vnitřního světa* klientů, toho, co prožívají a jaké emoce se v nich odehrávají, proto jsme se rozhodli oslovit i klienty koučování a představit jejich pohled na věc.

Kretschmar (2010) vnímá jako podstatný účinný faktor připravenost na koučování. Důkazy pro takové tvrzení máme také, respondent, který byl osloven koučem a nevyhledal ho sám, skončil koučování po prvním sezení a rovněž respondent, který koučování zkusil na doporučení ukončil spolupráci s koučem dříve, než byla zakázka splněna. Výpověď jediného respondenta je pro jakýkoliv záměr nedostačující za jakýchkoliv okolností.

V teoretické části jsme popsali teorii entity a přírůstkovou teorii vytvořenou autory Fontes & Dello Russo (2021). V našem případě jedna respondentka prožívala obě přesvědčení/teorie popsané autory. Nejdříve si myslela, že má rozvojové myšlení, autory pojmenované jako přírůstkové přesvědčení, načež zjistila opak. Její myšlení bylo fixní,

autory popsané jako přesvědčení o entitě, jakmile došlo k tomuto uvědomění, pokrok na sebe nenechal dlouho čekat.

### **Kritické momenty**

Obdobně jak chápe kritické momenty de Haana & Nieße (2012), je chápou i respondenti, kteří takové momenty vidí často jako nepředvídatelné, ne vždy tomu tak nicméně musí být. Dle respondentů mívají silný emoční náboj, ten může být pozitivní i negativní a často po takovém momentu dochází v posunu v koučování a vztahem kouč-klient.

Naše výsledky jsou stejné jako ty, jež uvádí Day et al. (2008) a de Haan (2010), kteří se ke změně vztahu vyjádřili tak, že nejčastěji kritický moment znamenal prohloubení a zlepšení vztahu. U menšího počtu případů bylo zaznamenáno distancování mezi klientem koučem, minimální počet vedl k rozpadu vztahu a ukončení spolupráce.

Respondenti koučové i klienti charakterizovali kritické momenty v podobných bodech tak, jak to dříve popsali Day et al. (2008), konkrétně se jednalo o intenzivní emoce na straně kouče i koučovaného. Kouči udávali, že se snaží oddělovat svoje pocity od těch klientových, a ne se na ně úplně vázat, druhým dechem ale dodávali, že když se takový moment děje, nejsou úplně v klidu, a i v nich se projevují emoce. Koučové popisovali pláč jako běžně vyskytující se projev během kritického okamžiku.

Naše zjištění přinesla totožné tvrzení jako Day et al. (2008), koučové kritické momenty chápou jako přirozenou součást koučování a jen v jednom případě v naší studii vedl nesprávně zpracovaný kritický moment k ukončení spolupráce. Rovněž jsou naše závěry ve shodě s novější studií Dubey et al. (2021), kteří kritické momenty popisují jako určitou situaci přelomu, určitý aha moment, u kterého dochází k náhlému pochopení díky novému pohledu na věc.

Stejně jak uvádí de Haan (2008a) i respondenti koučové vnímají sebereflexi svých pocitů, rozlišování mezi svým a klientovým proti(přenosem) jako základ při kritických momentech, rovněž ve shodě s autory koučové popisují takové momenty jakožto mezníky v koučování, které vedou k novým pohledům na řešení a problémy.

I když byla náplň kritického momentu negativní, ať už se jednalo o těžké, negativní téma, nebo nějaké zjištění o sobě, své chybě, nakonec při správném zpracování koučem, byl takový moment, i když ne ze začátku zcela šťastný, brán jako pozitivní a nutný k růstu (de Haan & Nieß, 2012).

## **Limity studie**

Nejvýznamnějším limitem námi prezentované studie je nízký počet respondentů z řad klientů, i když v rámci výzkumu dokázal opatřit bohatá data. Myslíme si, že výsledky této studie nejsou vhodné pro tvoření širší vědecké teorie, jelikož námi vybraný výzkumný soubor není reprezentativní. Délka koučování, která u dvou klientů nepřekročila 5 sezení, taktéž není dostatečně dlouhá pro hlubší zkoumání, rovněž jeden respondent jako hybnou sílu uvedl spíše terapii, takové výsledky jsou nevhodné pro větší zobecnitelnost.

Mezi další limit také patří nezkušenost výzkumníka, která negativně ovlivnila kvalitu výzkumu, nepovažujeme námi rozpracovanou metodu IPA za bezchybnou, uvědomujeme si značnou podobnost s tematickou analýzou.

Celková nereprezentativnost plyne z nehomogenity výzkumného souboru. Homogenity jsme nedosáhli z vícera důvodu, mezi které patří různá délka spolupráce, doba v praxi u koučů, výcvik koučů, motivace koučovaných pro začátek spolupráce, nejednotný věk respondentů, různě dlouhé doby uplynulé od ukončení koučování v případě klientů, a nakonec nízkým počtem respondentů.

Posledním důležitým limitem byla nestandardizace výzkumného šetření, jelikož byla data získávána z polostrukturovaného interview, což omezuje celkovou validitu prezentovaných výsledků.

## **Přínos realizované studie**

Největším přínosem této bakalářské práce je poskytnutí pohledu koučů do jejich práce, co cítí při kritických momentech a jak pracují s účinnými faktory. Umožnili jsme vhled do vnitřního světa klientů, který bývá v literatuře opomíjen. Prezentované informace mohou posloužit k vytvoření standardizované metody.

Data, která jsme předložili vytvářejí určité doplnění již existující literatury a mohou posloužit koučům v oboru v jejich práci, popřípadě rozšířit obzory klientům, kteří by chtěli být, nebo jsou koučováni.

## **Doporučení dalšího výzkumu**

Pro budoucí výzkumu bychom na základě našeho snažení doporučili větší výzkumný soubor, který by zároveň byl více homogenní. Otázka homogenity je zásadnější ve skupině klientů, kde by bylo účelné stanovit jasná kritéria jako například délka koučování/celkový počet hodin v koučování, doba uplynulá od ukončení spolupráce, popřípadě klienti, kteří stále koučování jsou a jejich motivace pro koučování.

Také bychom doporučili použít jinou formu analýzy, myslíme si, že by Zakotvená teorie našla svůj smysl, jelikož v otázce účinných faktorů se spíše pracuje s daty, která jsou zakotven v rozhovorech. Se subjektivním světem doprovázeným metakognicí se setkáváme v otázce kritických momentů, které klienti nedokážou reflektovat tak dobře jako koučové.

## 9 Závěr

Tato kapitola krátce shrnuje hlavní zjištění bakalářské práce, ve které budeme po interpretaci dat odpovídat na výzkumné otázky.

### **Výzkumná otázka č. 1: Co je dle koučů účinný faktor koučování a který považují za nejdůležitější?**

Jakožto nejdůležitější účinný faktor vnímají kouči vztah, ten berou jako základní stavební kámen celého procesu koučování, bez vztahu by jakákoliv práce neměla smysl a byla by bez výsledků. Mezi další účinné faktory kouči vyjmenovali důvěru, empatii, správně kladené otázky a individuální přístup práci s (proti)přenosem související s oddělením svých obsahů od těch klientových.

### **Výzkumná otázka č. 2: Co je dle klientů účinný faktor v koučování a který považují za nejdůležitější?**

Klienti stejně jako kouči udávali vztahu největší váhu, dle nich je vztah nejpodstatnější účinný faktor. Dále byla zmiňována empatie a emoční angažovanost kouče, která má mít určité hranice. Mezi další důležitý účinný faktor dle klientů patřilo dobré kladení otázek od kouče, které vedlo k uvědomění nějaké skryté skutečnosti.

### **Výzkumná otázka č. 3: Jak koučové a klienti reflektují kritické okamžiky, jsou popisy shodné či odlišné?**

Kritické momenty obě strany reflektují jako body zlomu, při kterém dochází k určité změně ve vzájemném vztahu. Určitým typem může být takzvaný aha moment, který bývá doprovázen silným uvědoměním a je zpravidla pozitivní, jelikož vede ke změně a posunu k cíli. Koučové takové momenty často vnímají jako přirozenou součást koučování, přiznávají, že je taková situace nenechává v klidu, ale své emoce neprojeví tolik jako klienti, u kterých jsou emoce silnější, často doprovázeny pláčem, napětím, či zlobou mířenou na kouče.

### **Výzkumná otázka č. 4: Jak vypadá žitá zkušenost koučů v kritickém okamžiku v koučinku?**

Koučové v kritických momentech pociťují napětí pramenící z emočního pozadí, který takový moment vyvolává, rovněž se snaží být stále v nadhledu a uvědomovat si, co jsou

a nejsou jejich emoce. Přiznávají, že s nimi emočně tato situace něco dělá a nenechává je plně klidnými, avšak na druhou stranu zdůrazňují, že by své emoce projevovali natolik, že by například plakali s klientem.

**Výzkumná otázka č. 5: Jak vypadá žitá zkušenost klientů v kritickém okamžiku v koučinku?**

Klienti často prožívají silnější emoce než koučové, v kritických momentech více své emoce projevují, častým jevem je otevřený pláč, zloba namířená na kouče, tvrdé zatvrzení a negování toho, co si zrovna v dané situaci uvědomili a co změnilo jejich pohled na určitý problém či přímo na ně samé.

## 10 Souhrn

Teoretická část je rozdělena do 4 kapitol, první se zabývá definicí koučování, druhá popisuje účinné faktory v koučování, ve třetí kapitole jsme se věnovali kritickým faktorům a poslední kapitola byla věnována relevantním výzkumným studiím.

Passmore et al. (2018) považují 90. léta 20. století jako období, ve kterém se koučink etabloval, od té doby panují vášnivé diskuze o jednotící definici. Samotné kořeny vedou však dávno do minulosti, konkrétně do antiky k Sokratovi, jak udává Kiss (2019). Způsob, jakým Sokrates vedl dialog se svými spoluobčany užívající otevřené a rozvíjející otázky, se stal vzorem, ze kterého vznikly sokratovské otázky používání v kognitivně behaviorální terapii (KBT), odkud je převzal kognitivně behaviorální koučink (Kiss, 2019).

Whitmore (2019) koučink definuje jako způsob života a myšlení, který se nemůže stejným způsobem pouze rigidně aplikovat, je šitý na míru každému člověku a v tom je jedinečný. Neenan & Palmer (2015) koučink chápou jako konání zaměřené na cíl, které se dá aplikovat v pracovní či osobní sféře.

Existuje mnoho účinných faktorů v koučování, za nejdůležitější faktor je všeobecně považován vztah, jak udávají de Haan et al. (2019), v navazujícím bádání de Haan et al. (2020) uvedli výsledky, ze kterých vyplývá všeobecné možné nadhodnocování vztahu jakožto nejdůležitějšího faktoru. Mezi další účinné faktory dle Bozer et al. (2014) patří formální vzdělání kouče, také tam můžeme řadit připravenost klienta na koučování a *self-efficacy* klienta (de Haan et al., 2016).

Kritické momenty jsou chápány často jako aha momenty, při kterých dochází k silnému uvědomění (Dubey et al. 2021). Dalšími typickými znaky kritických okamžiků, jak je popisují Day et al. (2008), jsou intenzivní emoce na straně kouče i klienta, napětí mezi nimi, mohou být nepředvídatelné a často vedou ke změně vztahu. Taková změna může být pozitivní i negativní. V pozitivním smyslu znamená posun, uvědomění klienta a bližší dosažení cíle, v negativním smyslu při špatně zpracovaném momentu může dojít až k ukončení spolupráce.

Cílem bakalářské práce se stala snaha o popis kritických momentů a účinných faktorů očima koučů a jejich klientů, zda se jejich pohledy liší či shodují. Zvolili jsme kvalitativní výzkum, jelikož dalším cílem práce je přinést jedinečné popisy kritických momentů a účinných faktorů, které umožní hlubší pochopení námi probírané



problematiky. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů neboli interview jsme získali data od 10 respondentů, z toho 6 koučů a 4 klienti koučování. Rozhovory probíhali online na platformě Zoom, průměrná délka se pohybovala okolo 40 minut. Respondenti byli získáni pomocí kombinace metody záměrného výběru a metody sněhové koule.

Každý respondent, kterým byl kouč, udal, že vztah bere jako důležitý snad i nejdůležitější účinný faktor v koučování. Jak je dále z výpovědí respondentů zřejmé, bez vztahu nemůže být proces koučování úspěšný. Pro kouče je důležité k navozování vztahu, aby si s klientem lidsky vzájemně sedli a panovala mezi nimi „vzájemná chemie“. Vztah kouče s klientem, vzájemná chemie a důvěra mezi oběma stranami tvoří páteř celého koučování, jsou to komponenty, bez kterého by se koučovací proces neobešel. K budování vztahu neodmyslitelně patří empatie a individuální přístup kouče ke svému klientovi. Panuje určitá shoda s udávanými účinnými faktory mezi klienty a kouči, například v důležitosti vztahu, vzájemné chemie, důvěrného prostoru a empatie kouče, klienti neudali žádný nový faktor účinnosti, který by již nevedli koučové. Dva velké tematické celky, které se během zpracování dat vynořily, souvisely se sebereflexí koučů a hranicí mezi koučováním a psychoterapií, jelikož koučové musí občas své klienty předat do rukou jiného odborníka, zpravidla psychologovi/psychoterapeutovi.

Jakožto nejdůležitějším faktorem udávaným kouči vyšel jednoznačně vztah, takové výsledky jsou v souladu s tvrzením autorů Mckenny & Davise (2009), kteří popsali roli vztahu v koučování mezi prvními. Naše zjištění jsou naopak opačná v kontrastu se studii od Barona et al. (2011) a de Haana et al. (2013), kteří ve svých výsledcích uváděli výpovědi koučů, kteří vztah nepovažovali za důležitý účinný faktor. Přinášíme podobné závěry o vztahu jako de Haan et al. (2019), kteří uvádějí jakožto zdroj efektivity v koučování sílu vztahu kouč-koučovaný, autoři navíc ještě zkoumali resilienci, motivovanost klienta a self-efficacy. Motivovanost klientů může hrát vysokou roli ve výsledku, jelikož dva z našich respondentů nešli s vysokou motivací do koučování, první prošel pouze jedním sezením a druhý přestal na čtvrtém nebo pátém sezení, avšak tyto výsledky nemůžeme zobecňovat.

Naopak v kontrastu s Molyn et al. (2021) a de Haan et al. (2020) naši respondenti brali vztah jako nejdůležitější účinný faktor. Molyn et al. (2021) ve své longitudinální studii přišli s výsledky, že vztah je důležitý v začátečních fázích koučování, při dosahování průměrných výsledků a nemá signifikantní dopad na efektivitu koučování.

Respondenti vnímali vztah také jako dlouhodobý faktor, který se musí udržovat a neustále vyvíjet, i to je v rozporu s výsledky de Haana et al. (2020).

Naši respondenti koučové uváděli mezi účinnými faktory správné kladení otázek, které klienty dostávají do vzhledu, pootočí jejich pohled na problém, což zapříčiní změnu v chování, a nakonec vede ke splnění cíle. Zároveň se koučové snaží své klienty povzbuzovat, dávají jim zpětnou vazbu, afirmace a orientují se na řešení problému. Taková zjištění jsou v souladu se zjištěními udávanými autorem Hermel-Stanescuou (2015).

Erdös et al. (2021) v provedené metaanalýze uváděli všeobecné opomenutí vnitřního světa klientů, toho, co prožívají a jaké emoce se v nich odehrávají, proto jsme se rozhodli oslovit i klienty koučování. Kretzschmar (2010) vnímá připravenost na koučování jako podstatný účinný faktor. Důkazy pro takové tvrzení máme také, respondent, který byl osloven koučem a nevyhledal ho sám, skončil koučování po prvním sezení a rovněž respondent, který to zkusil na doporučení ukončil spolupráci s koučem dříve, než byla zakázka splněna.

Obdobně jak chápe kritické momenty de Haana a & Nieße (2012), je chápou i respondenti, kteří takové momenty vidí často jako nepředvídatelné, ne vždy tomu tak musí být. Tyto momenty dle respondentů obsahují emoční náboj, ten může být pozitivní i negativní a často po takovém momentu dochází v posunu v koučování a vztahem kouč-klient.

Největšími limity práce je nereprezentativnost a nehomogenost výzkumného vzorku. Největším přínosem je této práce je kazuistický podrobný vhled do účinných faktorů a subjektivního světa koučů a jejich klientů.

# LITERATURA

1. Baron, L., & Morin, L. (2009). The coach-coachee relationship in executive coaching: A field study. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 85-106. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20009>
2. Baron, L., Morin, L., & Morin, D. (2011). Executive coaching: The effect of working alliance discrepancy on the development of coachees' self-efficacy. *Journal of Management Development*, 30(9), 847 - 864. <https://doi.org/10.1108/02621711111164330>
3. Bozer, G., & Jones, R. J. (2018). Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness: a systematic literature review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(3), 342 - 361. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1446946>
4. Bozer, G., Sarros, J. C., & Santora, J. C. (2014). Academic background and credibility in executive coaching effectiveness. *Personnel Review*, 43(6), 881-897. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2013-0171>
5. Burke, J. (2018). Conceptual framework for a positive psychology coaching practice. *Coaching Psychologist*, 14(1), 16-25. Získáno 15. října 2021 z <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=75d9d580-8f90-4c05-b56d-21ddaf973816%40sessionmgr4006>
6. Daňková, M. (2015). *Koučování: kouč: kdy, jak a proč* (3., aktualizované a rozšířené vydání). Grada.
7. Day, A., De Haan, E., Sills, C., Bertie, C., & Blass, E. (2008). Coaches' experience of critical moments in the coaching. *International Coaching Psychology Review*, 3(3), 207-218. Získáno 23. listopadu 2021 z <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=20000045-3586-43a9-ae27-1d5bbbd16e17%40redis>
8. de Haan, E. (2008a). I doubt therefore I coach: Critical moments in coaching practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(1), 91-105. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.60.1.91>
9. de Haan, E. (2008b). I struggle and emerge: critical moments of experienced coaches. *Consulting Psychology Journal*, 60(1), 106 - 131. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.60.1.106>

10. De Haan, E., & Nieß, C. (2012). Critical moments in a coaching case study: Illustration of a process research model. *Consulting Psychology Journal*, 64(3), 198 - 224. <https://doi.org/10.1037/a0029546>
11. de Haan, E., Bertie, C., Day, A., & Sills, C. (2010). Critical moments of clients and coaches: A direct-comparison study. *International Coaching Psychology Review*, 5(2), 109-128. Získáno 1. února z <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=64376033-be18-4b35-9ddc-31f0bc6cc2ae%40redis>
12. de Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., & Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(1), 40-57. <https://doi.org/10.1037/a0031635>
13. de Haan, E., Grant, A. M., Burger, Y., & Eriksson, P. -olof. (2016). A large-scale study of executive and workplace coaching: The relative contributions of relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(3), 189-207. <https://doi.org/10.1037/cpb0000058>
14. de Haan, E., Gray, D. E., & Bonneywell, S. (2019). Executive coaching outcome research in a field setting: A near-randomized controlled trial study in a global healthcare corporation. *Academy of Management Learning and Education*, 18(4), 581–605. <https://doi.org/10.5465/amle.2018.0158>
15. de Haan, E., Molyn, J., & Nilsson, V. O. (2020). New findings on the effectiveness of the coaching relationship: Time to think differently about active ingredients? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 72(3), 155-167. <https://doi.org/10.1037/cpb0000175>
16. Dingman, M. (2006). Executive Coaching: What's the Big Deal? *International Journal of Leadership Studies*, 1
17. Dubey, Rachit & Ho, Mark & Mehta, Hermish & Griffiths, Thomas. (2021). Aha! moments correspond to meta-cognitive prediction errors. <https://doi.org/10.31234/osf.io/c5v42>
18. EMCC Czech Republic (nedat.). *Historie EMCC*. Získáno 23. března 2021 z <https://www.emccczech.cz/o-emcc/historie-emcc/>
19. Erdős, T., & Ramsyer, F. (2021). Change Process in Coaching: Interplay of Nonverbal Synchrony, Working Alliance, Self-Regulation, and Goal

- Attainment. *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.580351>
20. Erdős, T., de Haan, E., & Heusinkveld, S. (2021). Coaching: client factors & contextual dynamics in the change process. *Coaching: An International Journal of Theory, Research*, 14(2), 162-183.  
<https://doi.org/10.1080/17521882.2020.1791195>
  21. Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive Coaching: A Review and Agenda for Future Research. *Journal of Management*, 31(6), 829-848.  
<https://doi.org/10.1177/0149206305279599>
  22. Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
  23. Fontes, A., & Dello Russo, S. (2021). What changes with coaching? Investigating within-person changes in reflection, the predicting role of implicit person theory and the effects on perceived utility of coaching. *International Journal of Training*, 25(3), 316-340. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12235>
  24. Gallwey, W. T. (2018). *Vnitřní hra tenisu: Inner game of tennis : mentální stránka vrcholového výkonu* (3., rozšířené vydání, přeložil Pavel NOVÁK). Management Press.
  25. Graf, E. -maria, & Dionne, F. (2021). Coaching research in 2020 -About destinations, journeys and travelers (Part II). *International Coaching Psychology Review*, 16(2), 6-21. Získáno 9. ledna 2022 z <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8fb122a2-43ae-439c-bad0-7bc4e5ef351b%40redis>
  26. Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(3), 253-264. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.3.253>
  27. Grant, A. M. (2011). Is it time to REGROW the GROW model? Issues related to teaching coaching session structures. *Coaching Psychologist*, 7(2), 118-126. Získáno 16. října 2021 z <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a3625b84-6d03-4c99-bf0f-9664e35dbf86%40sdc-v-sessmgr02>
  28. Grant, A. M. (2014). Autonomy support, relationship satisfaction and goal focus in the coach-coachee relationship: Which best predicts coaching success? *Coaching*, 7(1), 18 - 38. <https://doi.org/10.1080/17521882.2013.850106>

29. Grant, A. M. (2020). An integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based framework for teaching and practice. *International Coaching Psychology Review*, 7(2), 146-165.
30. Graßmann, C., & Schermuly, C. C. (2020). Understanding what drives the coaching working alliance: A systematic literature review and meta-analytic examination. *International Coaching Psychology Review*, 15(2), 99-120.  
Získáno 1. února 2022 z  
<https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=84f4d1e6-f225-404e-a10c-62eff4bd06a5%40redis>
31. Green, L. S., Oades, L. G., & Grant, A. M. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142-149.  
<https://doi.org/10.1080/17439760600619849>
32. Grosamová, N., & Bahbouh, R. (Eds.). (2014). *Sny o koučování*. Dar Ibn Rushd ve spolupráci s Českou asociací koučů.
33. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál
34. Hermel-Stanescu, M. (2015). Effective coaching: key-factors that determine the effectiveness of a coaching program. In *MakeLearn and TIIM Joint International Conference 2015*. Získáno 20. listopadu 2021 z  
<https://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-13-0/papers/ML15-076.pdf>
35. Ianiro, P. M., & Kauffeld, S. (2014). Take care what you bring with you: How coaches' mood and interpersonal behavior affect coaching success. *Consulting Psychology Journal*, 66(3), 231 - 257. <https://doi.org/10.1037/cpb0000012>
36. Ives, Y. (2008). What is 'Coaching'? An Exploration of Conflicting Paradigms. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(2), 100-113. Získáno 29. března 2021 z  
<https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=fe7a08c0-9267-4c6e-ac4f-67db0040b9cf%40sessionmgr4006>
37. Kiss, O. (2019). Socratic maieutics at the birth of excellence: The Socratic dialogue and cognitive coaching. *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences*, 6, 135-142.  
<https://doi.org/10.5593/SWS.ISCAH.2019.1>
38. Koučink portál (2016). *Certifikace koučů*. Získáno 14. března 2021 z  
<https://www.koucinkportal.cz/o-koucinku/certifikace->

koucu/?fbclid=IwAR2tPysRn4AB6N1wFzZBOopkRvvvIKTjJNzsM91mzAH62  
bJgTmmr-QRkSeQ

39. Kretzschmar, I. (2010). Exploring Clients' Readiness for Coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching*, 1-20. Získáno 19. listopadu 2021 z <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=bca040c5-1f54-4b65-a870-70f957f5beba%40sessionmgr4007>
40. Law, H., & Buckler, S. (2020). Transpersonal coaching as the fourth wave psychological intervention for people and the planet. *Transpersonal Psychology Review*, 22(2), 7-20. Získáno 16. října 2021 z <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=57bdfdf5-4c8e-44cf-9129-9b65a953d9ec%40sdc-v-sessmgr02>
41. Mckenna, D. D., & Davis, S. L. (2009). Hidden in Plain Sight: The Active Ingredients of Executive Coaching. *Industrial and organizational psychology – science and practise*, 2(3), 244-260. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01143.x>
42. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada
43. Mistry, K., & Churi, P. (2019). Development of innovative course outcomes: Using S.M.A.R.T. Goals. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(2 Special 6), 873 - 879. <https://doi.org/10.35940/ijrte.B1163.0782S619>
44. Molyn, J., de Haan, E., van der Veen, R., & Gray, D. E. (2021). The impact of common factors on coaching outcomes. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. <https://doi.org/10.1080/17521882.2021.1958889>
45. Neenan, M., & Palmer, S. E. (2015). *Kognitivně-behaviorální koučink v praxi: přístup založený na důkazech* (přeložil Hana Minarčíková). Motiv Press.
46. Neuroleadership (nedat.). *Na kouče si dnes hraje každý, říká první Čech s nejvyšším certifikátem pro kouče*. Získáno 15. března 2021 z <https://www.neuroleadership.cz/nakoucesihrajekazdy/>
47. Palmer, S. (2007). PRACTICE: A model suitable for coaching, counselling, psychotherapy and stress management. *The Coaching Psychologist*, 3(2), 71-77. Získáno 23. října 2021 z [https://www.researchgate.net/publication/294888712\\_Palmer\\_S\\_2007\\_PRACTI](https://www.researchgate.net/publication/294888712_Palmer_S_2007_PRACTI)

CE\_A\_model\_suitable\_for\_coaching\_counselling\_psychotherapy\_and\_stress\_management\_The\_Coaching\_Psychologist\_3\_2\_72-77

48. Palmer, S., Tubbs, I., & Whybrow, A. (2003). Health coaching to facilitate the promotion of healthy behaviour and achievement of health-related goals. *International Journal of Health Promotion and Education*, 41(3), 91 - 93. <https://doi.org/10.1080/14635240.2003.10806231>
49. Palmer, Stephen & Edgerton, Nick. (2005). SPACE: A psychological model for use within cognitive behavioural coaching, therapy and stress management. *The Coaching Psychologist*. 2. 25-31. Získáno 16. října 2021 z [https://www.researchgate.net/publication/322509343\\_SPACE\\_A\\_psychological\\_model\\_for\\_use\\_within\\_cognitive\\_behavioural\\_coaching\\_therapy\\_and\\_stress\\_management](https://www.researchgate.net/publication/322509343_SPACE_A_psychological_model_for_use_within_cognitive_behavioural_coaching_therapy_and_stress_management)
50. Palmer, Stephen. (2008). The PRACTICE model of coaching: Towards a solution-focused approach. *Coaching Psychology International*. 1. Získáno 23. října 2021 z [https://www.researchgate.net/publication/238769822\\_The\\_PRACTICE\\_model\\_of\\_coaching\\_Towards\\_a\\_solution-focused\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/238769822_The_PRACTICE_model_of_coaching_Towards_a_solution-focused_approach)
51. Panchal, S., & Riddell, P. (2020). The GROWS model: Extending the GROW coaching model to support behavioural change. *Coaching Psychologist*, 16(2), 12-24. Získáno 15. října 2021 z <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=cc9eabb7-f6a1-4aab-a105-a5c089e1d58e%40pdc-v-sessmgr01>
52. Passmore, J., & Lai, Y. -ling. (2019). Coaching psychology: Exploring definitions and research contribution to practice? *International Coaching Psychology Review*, 14(2), 69-83. Získáno 15. března 2021 z <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=90d5b503-1cc1-4afe-870e-8459ddf7fcc6%40sdc-v-sessmgr01>
53. Passmore, J., & Oades, L. G. (2014). Positive Psychology Coaching - a model for coaching practice. *Coaching Psychologist*, 10(2), 68-70. Získáno 16. října 2021 z <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=6ac085fb-fa6b-48ef-b147-344bb5c9837c%40sdc-v-sessmgr02>
54. Passmore, J., Stopforth, M., & Lai, Y. -ling. (2018). Defining coaching psychology: Debating coaching and coaching psychology definitions. *Coaching Psychologist*, 14(2), 120-123. Získáno 9. března 2021 z :



- <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=1c695d33-12b5-4c2c-9310-2b5904106347%40pdc-v-sessmgr03>
55. Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. a kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
56. Segers, J., Vloeberghs, D., Henderickx, E., & Inceoglu, I. (2011). Structuring and Understanding the Coaching Industry: The Coaching Cube. *Academy of Management Learning, 10*(2), 204-221. <https://doi.org/10.5465/amle.10.2.zqr204>
57. Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publication
58. Wang, Qing & Lai, Yi-Ling & Xu, Xiaobo & McDowall, Almuth. (2021). *The effectiveness of workplace coaching: a meta-analysis of contemporary psychologically informed coaching approaches*. Journal of Work-Applied Management. <http://dx.doi.org/10.1108/JWAM-04-2021-0030>
59. Whitmore, J. (2019). *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování* (4. doplněné a přepracované vydání, přeložil Aleš LISA). Management Press.
60. Wildflower, L. (2015). *Skrytá historie koučování*. Portál.
61. Will, T., Schulte, E. -maria, & Kauffeld, S. (2019). Coach's Expressed Positive Supportive Behaviour Linked to Client's Interest to Change: An Analysis of Distinct Coaching Phases. *Coaching / Theorie, 5*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1365/s40896-019-0027-6>
62. Williams, H., & Palmer, S. (2013). The SPACE model in coaching practice: A case study. *Coaching Psychologist, 9*(1), 45-47. Získáno 16. října 2021 z <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d2ca2c4e-7206-4851-9c43-d6b8de961aa8%40pdc-v-sessmgr01>
63. Williams, J. S. (2021). An empirical investigation of coaching ingredients: The role of the coach-coachee relationship in influencing coaching outcomes. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. <https://doi.org/10.1080/17521882.2021.1979612>
64. Williams, J. S., & Lowman, R. L. (2018). The efficacy of executive coaching: An empirical investigation of two approaches using Random assignment and a switching-replications design. *Consulting Psychology Journal, 70*(3), 227 - 249. <https://doi.org/10.1037/cpb0000115>

# PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce

Příloha č. 2: Abstrakt v anglickém jazyce

Příloha č. 3: Ukázka interview

Příloha č. 4: Forma polostrukturovaného rozhovoru s kouči

Příloha č. 5: Forma polostrukturovaného rozhovoru s klienty

Příloha č. 6: Informovaný souhlas

**Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce**

## **ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**Název práce:** Kritické momenty a účinné faktory v koučinku

**Autor práce:** Jakub Štefec

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Matuš Šucha Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 73 stran, 115 051 znaků

**Počet příloh:** 6

**Počet titulů použití literatury:** 64

**Abstrakt:** Bakalářská práce se zabývá kritickými momenty a účinnými faktory v koučování očima koučů i klientů. V teoretické části jsou uvedeny účinné faktory jako vztah a další účinné faktory na straně klienta jako například připravenost na koučování či formální vzdělání koučů jakožto účinný faktor na jejich straně. Dalším velkým celkem, kterému se práce věnuje, jsou kritické momenty, což jsou momenty napětí mezi koučem a klientem, při kterých dochází zpravidla k pozitivnímu pokroku, i když takové momenty mohou provázet silné a negativní emoce.

Praktická část byla kvalitativního rozměru, provedli jsme rozhovory s 10 respondenty, 6 kouči a 4 klienty. Data byla zpracována metodou IPA. Respondenti uvedli více účinných faktorů, mezi nejdůležitější patří vztah, individuální přístup, empatie a správné kladení otázek. Kritické momenty byly našimi respondenty popsány jako nepředvídatelné chvíle napětí, u kterých zpravidla dochází k posunu v pozitivním směru. Koučové také kritické momenty chápou za přirozenou součást koučování, takže je vítají, když přijdou, jen málokdy takový okamžik vede k ukončení spolupráce.

**Klíčová slova:** Koučování, Kouč, Účinné faktory, Kritické momenty

## **Příloha č. 2: Abstrakt v anglickém jazyce**

### **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Critical moments and effective factors in coaching

**Author:** Jakub Štefec

**Supervisor:** doc. PhDr. Matúš Šucha Ph.D.

**Number of pages and characters:** 73 pages, 115 051 characters

**Number of appendices:** 6

**Number of references:** 64

**Abstract:** The bachelor thesis deals with critical moments and effective factors in coaching through the eyes of coaches and clients. The theoretical part lists effective factors such as the relationship and other effective factors on the client's side, such as coaching readiness or formal education of coaches as an effective factor on their part. Another big part of the work is the critical moments, which are moments of tension between the coach and the client, during which there is usually positive progress, although such moments may be accompanied by strong and negative emotions.

The practical part was of a qualitative dimension, we conducted interviews with 10 respondents, 6 coaches and 4 clients. The data were processed by the IPA method. Respondents mentioned several effective factors, the most important are the relationship, individual approach, empathy and correct questioning. Critical moments were described by our respondents as unpredictable moments of tension, which usually shift in a positive direction. Coaches also see critical moments as a natural part of coaching, so they welcome them when they come, rarely such a moment leads to the end of cooperation.

**Keywords:** Coaching, Coach, Effective factors, Critical moments

### **Příloha č. 3: Ukázka interview**

R = respondent, T = tazatel

**T: Vnímáš vliv své nálady jakožto kouče na sezení, máš s tím nějakou zkušenost?**

**R:** Nálada má určitě vliv na průběh sezení, já mám takový svůj rituál, který dělám před každým sezením. Nějakým způsobem se uzemním, vyšlu tam nějaký záměr, snažím se zklidnit a nedávno jsem do toho přidal fyzické cvičení, abych se dostal do těla. Takže dostat se do těla, zklidnit se, vyslat záměr a pak vlastně jsem většinou přítomný a tam pro toho klienta, takže nálada má určitě vliv. Ale stále mám kontrolu nad tím, jak se připravit. Pokud by mi umřel příbuzný předtím, určitě to je těžší, naštěstí se mi to ještě nestalo. Je to na zvážení, zda to sezení absolvovat nebo ne, když se ráno chytanu s manželkou půl hodiny před sezením, tak se pak snažím sednout trochu na déle, abych to tam nepřenášel, nějaké své starosti, emoce.

**T: Dobrá, děkuji, tím bychom uzavřeli účinné faktory, dále bych přešel ke kritickým momentům. Zeptal bych se na to, jaké zkušenosti s tím máš?**

**R:** (Krátká odmlka) Zkušenosti s kritickými momenty? No řekl bych, že z 90 % mám pozitivní zkušenosti, takový aha uvědomění, pak jsou tam chvíle, kdy klient, klientka jsou hodně dole, rozbřečí se třeba a pro mě to je něco, čeho si vážím, že se to dovolí. Snažím se je v tom vyjádření emocí podpořit, pro mě to taky není něco v při čemž byl vyloženě v klidu, je to prostě silný moment a snažím se být v tu chvíli být co nejvíce přítomný, a tak nějak reagovat srdcem tak, jak to cítím. Stává se to, není to ale tak, že by každý sezení někdo brečel, to vůbec ne, ale když tam jsou ty silný emoce, tak jsem vybavený nějakými technikami, jak s tím pracovat a pak samozřejmě nějak individuálně, jak to ten člověk cítí. Mám zkušenost, že když ten člověk nějakým způsobem podpoří toho klienta a nechá ho, aby ty emoce šly ven, tak slzy odchází, pak se normálně pokračuje v práci. Je pravda, že pak je to velká změna k lepšímu pro toho klienta. Nedokážu hodnotit, zda to je změna na náš vztah, to by musel hodnotit ten klient. Když řeším pocity na začátku sezení a na konci, tak vidím, že na konci se ty klienti se cítí mnohem lépe.

## **Příloha č. 4: Forma polostrukturovaného rozhovoru s kouči**

### **Úvod**

1. Jak dlouho se koučinku věnujete?
2. Jaká je Vaše cesta, jak jste začal/a? Co Vás k tomu přivedlo?
3. Jaká je Vaše profese a jaké je Vaše vzdělání v koučinku?
4. Kdo je vašim nejčastějším klientem/zadavatelem? (věk/pohlaví/profese)

### **Otázky týkající se účinných faktorů**

1. Co považujete jako podstatné faktory účinnosti v koučinku? A který z nich jako nejúčinnější?
2. Proč zrovna tento faktor vnímáte jako nejúčinnější?
3. Jak s ním pracujete?
4. Jak se při práci s ním cítíte?
5. Které podstatné faktory účinností používáte, rozvíjíte?
6. Který z účinných faktorů koučinku je pro vás osobně nejnáročnější?
7. Vnímáte vztah mezi Vámi a klientem jakožto důležitý účinný faktor?
8. Jak se cítíte při navozování vztahu?
9. Otevíráte se klientovi či máte odstup a proč?
10. Cítíte, že Vaše nálada může mít vliv na kvalitu sezení?

### **Otázky na téma kritických okamžiků**

1. Jaké máte zkušenosti s kritickými okamžiky?
2. Popište prosím konkrétní zážitky.
3. Jsou tyto momenty něčím charakteristické?
4. Proč si myslíte, že to zrovna takto je?
5. Dokážete popsat co kritický moment vyvolává? Co podporuje jeho vznik?
6. Co se během kritického okamžiku ve Vás odehrává?
7. Proč si myslíte, že to na Vás takto působí?
8. Jak jste s klientem kritický okamžik dále zpracovával/a?
9. Jak se to projevilo ve Vaší spolupráci? Pozitivní/negativní dopad?
10. Je ještě něco, co byste mi chtěl/a říct, nebo doplnit?

## **Příloha č. 5: Forma polostrukturovaného rozhovoru s klienty**

### **Úvod**

1. Jak dlouho jste byl/a koučovaná, jak frekventovaně?
2. Jaká byla Vaše motivace pro koučink?
3. Proč zrovna taková motivace?
4. Jaká je vaše dosavadní zkušenost s koučováním?
5. Pozitivní/negativní, proč? Jak jste se si při tom cítil/a?

### **Otázky týkající se účinných faktorů**

1. Co Vám nejvíce pomohlo navodit změnu?
2. Jak jste se při tom cítil/a? Proč si myslíte, že to na Vás takto působilo?
3. Co pro Vás bylo při koučování bylo nejtěžší, situace neshod?
4. Jak jste to prožíval/a? Proč si myslíte, že jste to tak prožíval/a?
5. Co bylo naopak nejlehčí?
6. Vnímáte vztah mezi Vámi a koučem jakožto důležitý účinný faktor?
7. Jaký máte pocit, když se koučovi otevřete?

### **Otázky na téma kritických okamžiků**

1. Jaké máte zkušenosti s kritickými okamžiky?
2. Popište prosím konkrétní zážitky
3. Jsou něčím charakteristické?
4. Proč si myslíte, že to zrovna takto je?
5. Dokážete popsat co kritický moment vyvolává? Co podporuje jeho vznik?
6. Co se během kritického okamžiku ve Vás odehrává?
7. Proč si myslíte, že to na Vás takto působí?
8. Jak jste s koučem kritický okamžik dále zpracovával/a?
9. Jak se to projevilo ve Vaší spolupráci? Pozitivní/negativní dopad?
10. Je ještě něco, co byste mi chtěl/a říct, nebo doplnit?

## **Příloha č. 6: Znění ústního informovaného souhlasu**

Cílem této práce je popsat účinné faktory v koučování a pospat kritické momenty očima koučů a klientů.

Souhlasíte s dáním ústního souhlasu po uvedení následujících podmínek:

Podmínkou účasti ve výzkumu k bakalářské práci je dobrovolná účast na rozhovoru, včetně pořízení zvukového záznamu, který bude v rámci zpracování dat doslovně přepsán, analyzován a získaná data následovně interpretována. Tyto výsledky budou zveřejněny v rámci práce.

Přepis a následná práce s daty je v souladu s GDPR a všechny informace jsou důkladně anonymizovány, aby nemohlo dojít k identifikaci respondenta či jiných osob. Z výzkumu je možné odejít kdykoliv během rozhovoru či zpětně, a to bez udání důvodů. Rovněž pokud by byla otázka, která by byla zvláště nepříjemná, není nutnost odpovídat a může se přeskočit.