

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická Fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

VYBRANÉ PŘÍSTUPY APLIKOVANÉ V KOUČOVÁNÍ
SELECTED APPROACHES APPLIED IN COACHING

Bakalářská diplomová práce

Eva Štorková

Vedoucí bakalářské diplomové práce: Mgr. David Kryštof

Olomouc 2015

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 18. března 2015

Podpis:

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce panu Mgr. Davidu Kryštofovi za všechny cenné rady, náměty a připomínky, které mi během zpracování této bakalářské práce poskytl. Dále děkuji i mé rodině a přátelům, kteří mne při tvorbě této práce podporovali.

OBSAH

Úvod.....	6
1. Charakteristika koučinku	8
1.1. Definice koučinku.....	8
1.2. Historie koučinku.....	10
1.3. Filozofické předpoklady koučinku	13
1.4. Typy koučinku	16
2. Vztah koučinku a andragogiky	20
3. Charakteristika přístupů	23
3.1. Neurolingvistické programování (NLP)	24
3.1.1. Charakteristika.....	24
3.1.2. Historie	26
3.1.3. Principy	27
3.1.4. Koučink a NLP	28
3.2. Transakční analýza	30
3.2.1. Charakteristika.....	30
3.2.2. Historie	30
3.2.3. Principy	31
3.2.4. Koučink a Transakční analýza	35
3.3. Systemický přístup.....	37
3.3.1. Charakteristika.....	37
3.3.2. Historie	37
3.3.3. Principy	38
3.3.4. Koučink a Systemický přístup.....	40
4. Přehled vybraných přístupů	45

Závěr.....	47
Anotace.....	49
Annotation.....	50
Seznam použité literatury	51

Úvod

"Coaching is unlocking a person's potential to maximize their own performance. It is helping them to learn rather than teaching them" - John Whitmore.

Ráda bych uvedeným citátem Johna Whitmora, jednoho z hlavních zakladatelů koučinku, uvedla svou bakalářskou práci, jež se zabývá jednou z aplikovaných metod andragogiky – koučinkem. Dle Whitmora (2011) koučování nepředstavuje nástroj, který bychom mohli aplikovat v dopředu nastavených situacích či podmínkách. Naopak – koučink slouží jako „*způsob řízení, způsob zacházení s lidmi, způsob myšlení, způsob života*“ (Whitmore, 2011, s. 30). Vztah mezi koučovaným a koučem má jeden základní cíl a to posilovat víru koučovaného v sebe sama (Whitmore, 2011). Přístupů, pomocí kterých lze ke zmíněnému cíli koučování dojít, se v dostupné literatuře vyskytuje mnoho, avšak doposud neexistuje přehledová práce, která by jednotlivé přístupy komparovala.

Z toho důvodu jsem jako hlavní cíl této práce stanovila vytvořit přehled nejčastěji využívaných přístupů v koučinku. U těchto přístupů nejprve zjistím jejich hlavní charakteristiky a definice, uvedu informace o jejich historii a vývoji, zmíním se o jejich principech a způsobu využití na poli koučinku. Následně přístupy dle zmíněných znaků navzájem porovnam. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila teoretické šetření.

V první části práce nejprve objasním základní charakteristiku koučinku. Vymezím, jak je koučink v rámci odborné literatury definován a co pro různé autory znamená. Dále uvedu základní informace o jeho historii, filozofických předpokladech a jeho rozdělení. Následně koučink zasadím do kontextu andragogiky. Uvedu, proč spolu tyto dvě oblasti souvisí a jak se navzájem mohou doplňovat. Nakonec se budu věnovat hlavnímu cíli této práce – popisu vybraných přístupů využívaných v koučování.

Nejprve proto provedu analýzu literatury, týkající se systému koučinku a přístupů, pomocí kterých lze tuto metodu aplikovat v praxi. Vybrané přístupy tedy prozkoumám na teoretické rovině pomocí analýzy

dostupné literatury. Mimo tuto oblast budu informace čerpat i z oblasti nabídek institucí a organizací, poskytujících vzdělávání v oblasti koučinku. To znamená, že provedu rešerši trhu v této sféře a na základě dostupnosti a nabídky akreditovaných kurzů koučování vyberu hlavní přístupy. Cílem je získat tak doplňující informace o přístupech, které jsou využívány pro školení koučů i pro potřeby praxe koučinku a propojit je s poznatky získanými z uvedené analýzy literatury. Tento postup mi zajistí komplexnější přehled přístupů využívaných v koučinku.

Následně tento přehled promítnu do základního souhrnu o charakteristice a vývoji jednotlivých přístupů, jejich filozofii a principech i v praxi aplikovaných nástrojích. Cílem této části je shromáždit teoretický přehled přístupů využívaných v koučinku. Jsem si vědoma, že z důvodů omezeného rozsahu se mi jistě nepodaří zohlednit všechny literaturou zpracované přístupy, nicméně se pokusím vyzdvihnout ta nejpodstatnější a nejadekvátnější data v souladu s cíli této bakalářské práce. Závěrečnou fází práce bude vytvoření přehledové tabulky, ve které budou obsaženy hlavní informace o vybraných přístupech využívaných v koučinku.

Tuto úvodní sekci bych ráda uzavřela vysvětlením své motivace pro mou bakalářskou práci. Koučink se pro mě v průběhu posledních let stal nejen zájmem týkajícím se mého studijního oboru andragogiky, ale i mimoškolním aktivitou. V roce 2011 jsem poprvé navštívila workshop Klubu Koučinku, studentské organizace zabývající se organizací vzdělávacích seminářů na témata z oblasti koučinku a osobnostního rozvoje. Od této doby v organizaci aktivně působím a podílím se na organizaci zmíněných workshopů, komunikaci s účastníky i budování sítě kontaktů s profesionálními kouči a trenéry, kteří účastníkům akcí klubu pravidelně předávají své praktické znalosti i zkušenosti z oboru. Koučink se pro mě tedy stal směrem i cestou, po které se chci vydat dále ve svém kariéerním a osobním životě. Ráda bych v rámci tvorby této práce aplikovala nabyté zkušenosti z působení v klubu a zároveň získala podrobnější a strukturovanější přehled o přístupech a metodách v koučinku a doplnila tak znalosti, které jsou v tomto ohledu nutné pro další kvalifikační kurzy v oblasti koučinku.

1. Charakteristika koučinku

1.1. Definice koučinku

Odborná literatura poskytuje značné množství definic koučinku, které poskytují různé pohledy na tuto problematiku. Autoři v zahraničí i v České republice se neshodují na jednotné charakteristice a vymezení koučinku proto mohou být definována odlišně.

John Whitmore, jeden z hlavních zakladatelů koučinku, uvádí, že „*ve známém výkladovém slovníku Cortcise Oxford Dictionary se sloveso koučovat definuje jako vyučovat, dávat hodiny, trénovat, pomáhat překonat obtíže, připravovat, naznačovat, poučit, zásobit fakty, ukazovat skutečnost*“ (Whitmore, 2011, s. 19). Autor k této definici dodává, že „*koučování přináší výsledky zejména proto, že vytváří mezi koučem a koučovaným vztah, v němž je kouč koučovanému oporou, a používá specifické prostředky a styl komunikace. Koučovaný sám, s pomocí kouče, zjišťuje fakta o skutečnosti a uvědomuje si realitu takovou, jaká je. Prvořadý je samozřejmě cíl, kterým je lepší výkon*“ (tamtéž, 2011, s. 19). Podle Whitmora je v dalším kroku podstatné ujasnit a definovat, jak chce koučovaný k danému cíli dospět.

Gallwey, další výjimečná osobnost koučinku, na koučování nahlíží jako na umění, které by mělo být rozvíjeno především zkušeností. Koučink definuje jako prostředek k mobilizaci, který klientům pomáhá na cestě k dosažení jejich cílů a sebenaplnění. Tento proces dle autora obsahuje důležitou charakteristiku přístupu kouče ke koučovanému: kouč by se neměl zajímat pouze o podobu vnějších výsledků, ale přistupovat ke koučovanému celostně jako k lidské bytosti. Proto je dle Gallweye jednou z hlavních funkcí kouče vytvoření dynamického a bezpečného prostředí, které koučovanému poskytne prostor pro vyřešení jeho problémů, uvolnění vlastního potenciálu a maximalizaci individuálního výkonu (Gallwey, 2000).

Suchý a Náhlovský koučink definují následovně. „*Je to specifická a dlouhodobá péče o člověka, o jeho úspěšnost a růst v profesním i osobním životě*“ (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 15). Koučování podle autorů znamená způsob pokládání otázek klientům a podpora jejich proaktivity

a odpovědnosti při nacházení odpovědí na kladené otázky. Popsaný proces hodnotí jako impuls k pozitivním změnám a růstu osobnosti daného klienta (tamtéž, 2007). Suchý a Náhlovský tedy koučink hodnotí jako vztah mezi dvěma sobě rovnými partnery, který se zakládá na vzájemné důvěře a upřímném a otevřeném jednání (tamtéž, 2007).

Maren Fisher-Epe, německá psycholožka zabývající se koučováním vedoucích pracovníků a programy osobnostního rozvoje, koučování chápe jako „*kombinaci individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku. V koučování se jedná o otázky, které se týkají profesní úlohy a role, a také osobnosti klienta*“ (Fisher-Epe, 2006, s. 17-18). Dle autorky koučink představuje profesionální pomoc, jejíž primárním cílem je rozšířit škálu scénářů, dle kterých koučovaný jedná, a poskytnout mu tak možnost „*pohybovat se v jeho prostředí jako suverénní tvůrce*“ (tamtéž, 2006, s. 18).

Petr Parma na profesionální koučování nahlíží jako na poměrně mladý obor, který však ve svém systému potřebuje propracované standardy, tzn. požadavky na kvalifikaci. Tyto kvalifikační standardy na poli koučinku jsou určovány akreditačními systémy – profesními organizacemi koučů. Na národní úrovni tak u nás působí především ICF Česká republika a Česká asociace koučů ČAKO (Parma, 2006).

Mezinárodní federace koučů ICF ČR (International Coaching Federation) je asociace, která patří pod nejsilnější profesní neziskovou organizaci koučů na světě ICF Global. ICF ČR tak poskytuje prostor pro sdružování certifikovaných koučů. Díky této asociaci se koučové v ČR mohou při budování své profese opírat o poznatky ICF Global a zároveň uplatňovat a využívat její standardy, etické normy a akreditační. ICF definuje koučink jako partnerství kouče a koučovaného v podnětném a tvůrčím procesu, který inspiruje k maximalizaci osobního a profesního potenciálu, kdy kouč respektuje koučovaného jako odborníka na vlastní život a věří, že každý klient je tvořivý, nápaditý a osobnostně vyzrálý (ICF, 2008). Dle ICF filozofie je tedy koučink „*důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi*

podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání“ (ICF, 2013).

„Česká asociace koučů (ČAKO) je nezávislá organizace, sdružující členy, kteří se koučováním zabývají profesionálně nebo jsou v procesu přípravy na roli profesionálního kouče (externího či interního)“ (ČAKO, 2012a). Asociace koučování chápe jako proces, kdy je klient podporován při stanovování a dosahování vlastních cílů. Kouč je zde profesionálem a „doprovází koučovaného v hledání jeho vlastních cest, respektuje jeho zdroje a je mu partnerem při volbě co nejefektivnějšího postupu k cíli. K výsledným efektům dochází ve vzájemné spolupráci na základě synergie, profesionality kouče a aktivity partnera“ (tamtéž, 2012a). ČAKO ve svých stanovách definici koučinku shrnuje následovně. „Koučování‘ označuje nedirektivní způsob vedení lidí, který je postaven na rozvoji aktivity, samostatnosti a tvořivosti jedince a vede k lepšímu využití jeho potenciálu (ČAKO, 2012b).

1.2. Historie koučinku

Whitmore (1994) i Koučink Centrum (2013) se shodují na poznatku, že první zmínky o koučinku sahají až do doby antické filozofie. Důkazem toho může být filozof Sokratés, jehož základní metodou učení bylo kladení otázek (Whitmore, 1994). Ty měly studentům pomoci k nalezení řešení problémů či filozofických otázek. *„I dnes patří otázky k základním nástrojům práce koučů. A také jejich klienti pomocí odpovědí nalézají nový úhel pohledu na své problémy a neotřelé pravdy“ (Koučink Centrum, 2013). Autor článku dodává, že cílem dnešních profesionálních koučů je firmám i jednotlivcům především pomáhat a docházet tak k naplnění jejich potenciálu (tamtéž, 2013).*

Dle Fisher-Ape (2006) pojem koučování vychází z anglického „coach“, jehož původním významem je v českém překladu kočár. *„Obraz kočáru zprostředkuje podstatné jádro koučování: kočár je pomocný prostředek, prostředek přepravy, kterým se vydáme na cestu a dosahujeme*

jím cíle“ (Fisher-Ape, 2006, s. 15). Stejně jako kočár může být i koučink v přeneseném smyslu slova nástrojem, s jehož pomocí jsme schopni docílit předem stanovených záměrů. Dále se označení „coach“ v historii objevuje až v 19. století, kdy údajně označovalo osobu soukromého opatrovníka pro univerzitní studenty (Evolutio, 2009).

Medlíková (2010) k vývoji koučinku zmiňuje, že původní název koučování vycházel z technik trénování, cvičení a příprav ke zkouškám. *„Dnes je tento pojem chápán jako způsob komunikace a práce s lidmi, pomocí něhož rychleji a lépe nacházejí řešení různých situací, překonávají pracovní problémy a zajišťují svůj profesionální rozvoj, než tomu bylo u klasických školicích a vzdělávacích postupů“* (Medlíková, 2010, s. 15).

Moderní koučink své poznatky čerpá i z příbuzné disciplíny psychologie. *„Kořeny koučinku můžeme nejspíše vysledovat v humanistické psychologii šedesátých let minulého století. Ta na člověka už neshlížela jako na pouhý ‘raneček pudů’, ale zkoumala ho jako zdravou osobnost a věřila v jeho potenciál a růst. Na základech humanistické psychologie vznikly různé další psychoterapeutické směry, ve kterých koučink také nalézá inspiraci“* (Koučink Centrum, 2013).

Vliv psychologie na koučování potvrzuje i jeden ze zakladatelů moderního koučinku John Whitmore. Uvádí, že *„koučování, stejně jako výchova a vzdělání, motivace a řízení, musí být v kontaktu a držet krok s rozvojem psychologie a s poznatky o tom, co lidem umožňuje vydat ze sebe to nejlepší“* (Whitmore, 2011, s. 13). Zároveň však dodává, že koncept koučování se zrodil ve sportu (tamtéž, 2011). Whitmore zde odkazuje na Timothyho Gallweye, druhou významnou osobnost, která stála při zrodu moderní podoby koučinku. Oba autoři se shodují v poznatku, že lidské bytosti mají vrozený potenciál učit se. Koučování tento potenciál pomáhá uvolňovat, čímž maximalizuje individuální výkon (Whitmore, 2011).

Gallwey je považován za zakladatele metody Inner Game (v češtině Vnitřní hra), jejíž poznatky aplikoval nejdříve ve sféře sportu a následně i ve firemním prostředí. Gallwey (2012) tvrdí, že při dosahování našich externích cílů čelíme nejen vnějším překážkám okolního světa, ale

i bariérám uvnitř nás, kterými mohou být strach, obavy, nízká sebedůvěra či bolest. Tyto procesy nazývá Vnější a Vnitřní hra. Uvedené překážky brání plnému projevení našeho potenciálu a je proto třeba vyvážit pozornost, kterou věnujeme zmíněným hrám. Gallwey (2012) zmiňuje, že při vytváření konceptu Inner game byl inspirován vlastními zkušenostmi profesionálního sportovce a trenéra. Dodává, že pokud kouč dokáže hráči (klientovi) pomoci zmenšit či zcela odstranit jeho vnitřní bariéry, jež ho brzdí ve výkonu, hráč se následně výrazně zlepší, aniž by byly rozvíjeny technické aspekty jeho hry.

Kořeny koučinku ale kromě psychologie můžeme nalézt i v dalších příbuzných disciplínách, jejichž teorie a poznatky se neméně podílely na dnešní podobě koučinku. Těmito disciplínami byly především: sociologie, pedagogika, andragogika, lidské zdroje, komunikační studia, poradenství, organizační studia a strategie firemního vzdělávání a management. Uvedené směry napomohly výstavbě a definici koučinku a jejich teorie jsou v rámci koučování využívány i v současnosti (Brock, 2008). Dle autorky této studie se tak z koučinku stal komplexní nástroj odpovídající na požadavky rychle se měnící společnosti, ovlivněné sociálními, kulturními a ekonomickými podmínkami (tamtéž, 2008).

V závěru své publikace Koučování se Whitmore zmiňuje o vývoji moderního koučinku. V 90. letech 20. století dle jeho tvrzení existovalo jen malé množství literatury, která by se specializovala na koučink. „*V současnosti je knih, zabývajících se koučováním ze všech možných úhlů pohledu a pojednávajících o všech jeho myslitelných aplikacích, více než dost [...]. Dnes zde existuje více než tisícovka společností věnujících se koučování a koučováním se zabývá více než deset tisíc koučů, působících ve sféře podnikání, výchovy a vzdělání, zdravotní péče, dobročinnosti, vládních a správních institucí*“ (Whitmore, 2011, s. 233).

Koučink je vyučován na univerzitách a pronikl i do povědomí širší veřejnosti. Koučování se dle Whitmora (2011) stalo profesí, jež se rozšířilo velmi rychle, a dále pokračuje ve svém úspěšném rozvoji. V dnešní době je koučování nejčastěji vnímáno jako:

- „*individuální psychologická péče ve vrcholovém sportu;*
- *styl vedení, které je orientováno na vývoj, osobu a rozvoj;*
- *individuální poradenství pro manažery a projektové manažery“*
(Hofmanová, 2007, s. 13).

Jaká je budoucí perspektiva koučinku? Stále rostoucí požadavky společností a lídrů si dle Whitmora (2011) budou uvědomovat důležitost osobnostního rozvoje a budou proto poptávat profesionály, kteří jim tuto službu budou moci nabídnout. Koučink je nadčasová a globální disciplína, která významně propojuje systém hierarchie a odpovědnosti. To znamená, že ve svém principu podporuje osobnost v převzetí vlastního dílu odpovědnosti za své jednání.

K budoucnosti profese koučování Whitmore dodává, že „*koučové musí zvládnout psychologické a duchovní aspekty své práce, chápat problematiku osobního rozvoje a transpersonálního koučování a vyznat se v současných globálních problémech. Koučové se v takovém případě stanou lídry - a lídři musí být kouči, pokud mají umožnit těm, které vedou, uvolnit to nejlepší v nich. Role a funkce obou splynou*“ (Whitmore, 2011, s. 234).

1.3. Filozofické předpoklady koučinku

Základní podstata koučinku dle Horské spočívá především v tom, že se jedná o „*nedirektivní způsob řízení, resp. styl vedení lidí, který je protipólem příkazování a kontroly*“ (Horská, 2009, s. 13). Proto je dle autorky klíčovým bodem a zároveň úkolem kouče facilitovat (usnadňovat) průběh myšlení klienta.

Whitmore (2011) považuje za podstatu koučování docílení lepšího vnímání reality a zvýšení odpovědnosti. Věří, že při správné aplikaci metod a postupů lze dosáhnout výsledného stavu, kdy koučovaný vyřeší určitý problém a zároveň si osvojí nové dovednosti. Autor zároveň věří, že potenciál člověka sahá ještě dále.

„Klíčovým prvkem koučování je orientace koučovaného na vnímání reality, které je výsledkem soustředění pozornosti, koncentrace a jasného pochopení situace“ (Whitmore, 2011, s. 44). Vnímání reality dle autora souvisí také s poznáním sebe sama a to především v oblasti emocí a jejich efektu na náš každodenní život.

Bahbouh k tomuto aspektu přidává důležitost uvědomění a následovné konfirmace daného okamžiku, který koučovaný člověk prožívá. Pokud má člověk čerpat zisk z pozitivního působení koučinku, musí při práci se svou myslí umět vědomě zachytit přítomnou chvíli, realitu. Dle autora je tedy pro koučovaného zásadní být schopen nejen zvědomění reality ale i její vnitřní stvrzení. V praxi může jít dle autora o pouhé přitakání či úsměv. Díky uvedeným schopnostem se tak koučovaný k daným okamžikům bude moci vracet a dále z nich pozitivně čerpat (Bahbouh, 2010).

Za další klíčový pojem koučování Whitmore považuje odpovědnost. *„Pokud skutečně akceptujeme odpovědnost, pokud se rozhodneme převzít odpovědnost za své myšlenky a činy, zvýší se naše odhodlání je realizovat a budeme podávat lepší výkony. Jestliže je nám odpovědnost vnucena nebo máme pocit, že bychom ji měli mít, jestliže ji od nás očekává nebo nám ji ‘udělí’ a my ji plně nepřijmeme za svou, podávaný výkon se nezlepší* (Whitmore, 2011, s. 49).

Proces popsaného uvědomění si reality a převzetí odpovědnosti proto napomáhá k rozvoji schopností a dovedností koučovaného a rozhodujícím způsobem ovlivňuje výkonnost bez ohledu na činnost, kterou vykonává (Whitmore, 2011).

Koučovaná osoba by proto pro optimální výsledky měla mít na paměti tři základní body, kterými jsou:

- **Nápad** - čeho chci dosáhnout, co chci,
- **Plán** - jak toho mohu dosáhnout,
- **Akce** - co pro to musím udělat, (Horská, 2009).

Důležitým principem je, že kouč zmíněné body za klienta neplní, ale pouze mu pomáhá na cestě k jejich postupnému dosažení. *„Koučink je založen na poskytování zpětné vazby koučovanému s cílem dosáhnout u něj lepšího vnímání reality, pomoci mu při vytváření realističtějšího náhledu na problém i možnosti jeho řešení, na vlastní silné a slabé stránky i případná omezení“* (Horská, 2009, s. 13). Barták (2008) tvrdí, že efektivita koučinku spočívá v individuálním přístupu kouče ke klientovi. Koučovaný během rozhovoru dostává okamžitou zpětnou vazbu a upevňuje si tak vlastní motivaci a vůli dosáhnout požadovaných výsledků. Zpětná vazba však může být poskytována různorodými metodami. Za nejčastější metodu zpětné vazby aplikované při koučování je považováno kladení otázek.

Na kladení otázek je tedy nahlíženo jako na hlavní metodu či nástroj koučinku. Jejich cílem je dovést klienta k tomu, aby si sám odpověděl na dotazy, které považuje za problém, stanovil si vlastní vizi do budoucna a určil díky tomu své cíle. Během koučovacího procesu tak koučovaný dochází k hlubšímu poznání sama sebe i svého okolí (Suchý, Náhlovský, 2007).

Kouč zde neplní úlohu rádce či učitele, pouze klienta doprovází na jeho cestě k výsledku a to např. právě metodou kladení otázek jak potvrzuje Medlíková. *„Kouč vede svého klienta pomocí cílených a strukturovaných otázek, aby si sám koučovaný rozebral svou situaci, našel a vybral řešení, a většinou ho i provází na cestě realizace daného řešení. Neradí, neučí, pouze směřuje koučovaného k výsledku“* (Medlíková, 2010, s. 15). Horská (2009) dodává, že otázky by při koučování měly být kladeny specificky a dovést tak klienta ke kvalitnější reflexi, sebepoznání, definování vize či vymezení cílů a plánů.

Bobek a Peniška (2008) při popisu průběhu terapeutického a poradenského rozhovoru uvádí, že hlavní změny při procesu terapie se musí odehrát v klientovi samotném. Impulzem k tomu bývá komunikace s terapeutem, která nejčastěji probíhá ve formě dialogů. Ty se velmi úzce podobají rozhovorům, které se svými klienty vedou i koučové. Autoři zde docházejí k závěru, že postupy sociální práce, psychoterapie i supervize se úzce podobají právě koučovacím metodice, pod kterou spadají i nástroje

kladení otázek. „*Otázka je často mostem, po kterém přechází odpovědnost z terapeuta na klienta*“ (Bobek, Peniška, 2008, s. 147). To znamená, že pokud za svůj současný stav klient dokáže převzít odpovědnost, má nejvyšší předpoklady k tomu se začít posouvat dopředu (tamtéž, 2008). A v tom spočívá pravá podstata koučování. Smyslem otázek je poté zjistit, zda má klient dostatek informací, které potřebuje k této cestě, vedoucí k dosažení jeho cílů (Whitmore, 2011).

1.4. Typy koučinku

V praxi se vyskytuje řada typů koučinku, které jsou aplikovány dle daných situací, prostředků či potřeb. Koučink tedy můžeme rozdělovat dle celé řady hledisek. V této kapitole uvedu základní rozdělení typů koučinku dle oblasti zaměření, hloubky, intencionality, počtu koučovaných lidí a dle vztahu kouče k organizaci. Koučink lze rozdělit i na základě přístupů, které v praxi slouží jako zdroj informací a inspirace, ovšem těmi se zabývám v hlavní části této práce.

Dělení koučinku podle zaměření se týká především oblasti života, ve které je koučink aplikován. V rámci koučinkové teorie a praxe existují dva hlavní typy, kterými jsou životní nebo také osobní koučink (life coaching) a byznys koučink (business coaching).

Životní koučink je zaměřen na oblast osobního života či seberealizace klienta, se snahou umožnit dané osobě dosažení osobních cílů. Polem zájmu tohoto typu koučinku je tedy především oblast osobního života koučované osoby (Eccleston, 2011). Oproti tomu byznys koučování bývá řízeno specifickými cíli organizace, protože hlavním cílem je zde zlepšení výsledků dané firmy. Napomáhá jednotlivcům i týmům k dosažení a udržení vysokého výkonu, který je spojen s potřebami organizace (tamtéž, 2011). Dle Horské jde o techniku kdy si „*jednotlivci přejí zvýšit svůj pracovní výkon a efektivitu, zlepšit dosahované výsledky nebo naplánovat změnu ve stylu řízení organizace*“ (Horská, 2009, s. 21).

Dalším faktorem, který ovlivňuje rozdělení typů koučinku je hloubka jeho působení. Horská (2009) v této kategorii rozlišuje dva typy koučování a to transakční a transformační koučink. U těchto typů si můžeme všimnout jisté podobnosti s prvním rozdělením.

Zaměření transakčního koučinku je pragmatické a orientované na zvýšení výkonu klienta. Nejčastěji bývá využíván ve firemním prostředí. Při transakčním koučinku bývá využíván následující model:

1. **Očekávání**, formované do cíle →
2. **Změna akce**, probíhající v procesu koučování →
3. **Změna výkonu** neboli **výsledek** koučovacího procesu.

„Transformační koučink se naproti tomu zaměřuje na práci se zkušeností klienta ve snaze vytěžit z ní cenné informace pro možné odstranění bariér osobnostního růstu a při podpoře sebezměny. Tento typ koučinku se používá především v individuální práci s klienty v rámci tzv. life koučinku (Horská, 2009, s. 19). V transformačním koučinku jde především o rozvojové cíle, kterými lze dosáhnout dle modelu:

1. **Zkušenost** →
2. **Změna postoje** →
3. **Změna očekávání** →
4. **Změna jednání (akce)** →
5. **Změna dosahovaných výsledků** (tamtéž, 2009).

Z pohledu intencionality lze koučink rozdělit na formální a neformální typ. Formální typ se blíží literaturou popsané podobě koučinku a jedná se o nástroj managementu, protože jde především o „*předem naplánovaný a strukturovaný rozhovor kouče a koučovaného, jehož cíl a role zúčastněných jsou předem jednoznačně vymezeny a nepanují v tomto směru žádné pochyby ani u jednoho ze zúčastněných*“ (Whitmore, 2011, s. 65). Whitmore však dodává, že koučování nemusí být vždy plně strukturováno a to především

v každodenní komunikaci mezi manažerem a zaměstnanci. Vedoucí pracovník tak může při výkonu své práce aplikovat principy koučování, aniž by si přitom podřízený takové působení uvědomoval. V takovém případě se jedná o neformální typ koučinku, který lze využívat jako způsob řízení lidí (tamtéž, 2011).

Neméně důležitým kritériem, dle kterého lze koučink dělit je počet koučovaných osob. Koučování může být individuální nebo skupinové.

Již z názvu vypovídá, že při individuálním koučování jde o koučování jednotlivců. Suchý s Náhlovským (2007) jej považují za základní model koučování, jenž je z důvodu finanční nákladnosti využíváno především při práci s vrcholovými manažery a vedoucími pracovníky. Je u něj kladen důraz na vlastní iniciativu a zájem klienta a probíhá nejčastěji formou osobního setkávání. Hroník (2007) dodává, že individuální koučink vede k bližšímu kontaktu klienta sama se sebou, s jeho pocity a směřováním. *„Proto individuální koučink nelze nařídít, ‘předepsat’, ale je třeba se pro něj rozhodnout“* (Hroník, 2007, s. 107).

„Skupinové koučování je ve srovnání s individuálním finančně výhodné, protože se výdaje za práci kouče rozkládají na více účastníků“ (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 45). Bývá aplikováno při práci s nižším managementem organizace a jedná se z pravidla o dlouhodobě orientovanou aktivitu. *„Předpokladem efektivity je vzájemná důvěra, která se nezíská za měsíc ani za dva“* (tamtéž, 2007, s. 46). Horská (2009) podotýká, že skupinový koučink je využíván hlavně při práci se skupinou osob, které mají podobné zájmy či potřeby. Dodává, že *„zvláštním případem skupinového koučování je týmový koučink, který se zaměřuje na práci s týmy při realizaci společných projektů“* (Horská, 2009, s. 19). Stacke (2005) právě tento typ koučinku považuje za důležitý, protože napomáhá podpoře kultury týmu. Týmová spolupráce bývá jedním z hlavních prvků firemní kultury a na jejím správném fungování závisí další procesy firmy. Proto je dle autora koučink vhodný aplikovat i při práci s týmy a mimo jiné tak docílit jasnějšího a realističtějšího náhledu na situaci.

Srovnávacím hlediskem, které je aplikováno především v organizační sféře, může být i vztah kouče ke společnosti. Kouč zde může působit interně nebo externě.

„V praxi firem, které koučink zavádějí jako nedílnou součást řízení lidských zdrojů a rozvíjení profesní kapacity svých zaměstnanců, se uplatňují různé modely koučování v závislosti na tom, zda si firma sjednává na určité období kontrakt s externím koučem, nebo přímo zaměstnává svého vlastního interního kouče. Externí koučink je finančně velmi nákladný, proto mnohé firmy volí raději druhou možnost“ (Horská, 2009, s. 18).

Oba interní i externí kouč se starají o poradenství vedoucích pracovníků a pracovníků zodpovědných za projekty. Dle Fisher-Ape (2006) však obě varianty přináší jisté šance i úskalí.

Externí koučování pracovníkům poskytují neutrální a diskrétní prostředí, při kterém si mohou ujasnit své cíle a strategie. Nevýhodou se ale může stát nedostatečná znalost prostředí či kompetencí pracovníků.

Interní kouč v této oblasti bývá kompetentnější a dokáže problém vyřešit např. aplikací systematických procesů zpětné vazby. Může mu však chybět akceptace či schopnost rozeznat chyby ve vlastní práci, které pramení z jeho závazků vůči dané firmě. Interní kouč se zřídka nachází v hierarchickém vztahu ke koučovanému. Málokdy tak může nastat stav, ve kterém by se sám interní kouč dostal do konfliktu zájmů v rámci souvislosti řešeného problému. Taková situace často vzniká, pokud je interní kouč zároveň i nadřízeným pracovníka, se kterým je daný problém řešen koučováním (Fisher-Epe, 2006).

Přestože koučink je především specifickým vztahem dvou osob, můžeme rozlišovat i sebekoučování, pro které je typické, že se daná osoba sama sobě stává koučem. Vytvoří si tak vlastního pozorovatele, pomocí kterého ve skutečnosti posiluje úlohu svého vědomí a zároveň kontroluje směřování svým myšlenek, emocí i jednání (Suchý, Náhlovský, 2007).

2. Vztah koučinku a andragogiky

Andragogika neboli vzdělávání dospělých má v odborné literatuře velký výběr definic. Dle Beneše je andragogika „*vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení dospělých*“ (Beneš, 2008, s. 11). Autor dodává, že andragogika může dále být vymezena jako „*studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých*“ (tamtéž, 2008, s. 11). Z toho lze vysledovat dva významy andragogiky. „*Jednou se jedná o určitou nauku (doktrínu), která se snaží definovat ‘správný’ přístup k učícímu se dospělému. [...]. Druhá definice vidí andragogiku jako specifickou součást veškerého myšlení o výchově, vzdělávání a učení se*“ (Beneš, 2008, s. 12).

Barták (2008) uvádí, že andragogika je v praxi komplexní a mnohvrstevná disciplína, jež čerpá z mnoha psychologických, sociologických, pedagogických, ekonomických, politických, manažerských, právních, biologických a dalších přístupů. Autor vzdělávání dospělých chápe jako „*celoživotní proces, umožňující člověku ‘držet krok’ se změnami v oblasti ekonomického, kulturního, společenského a politického života*“ (Barták, 2008, s. 3). Andragogika tedy obecně pomáhá propojit zájmy jedince a společnosti.

Koučink se v kontextu andragogické literatury nevyskytuje příliš často. Beneš (2008) jej zmiňuje v souvislosti s profesní rolí andragoga. Jako úvod do této problematiky zmiňuje, že „*určit jednoznačně veškeré potřebné kvalifikace a kompetence není možné. Ukazuje se, že nároky na osobnost andragoga jsou vysoké a srovnatelné s požadavky kladenými na všechny vedoucí pracovníky. Andragoga nalzáme v různých profesních rolích a při vykonávání různých činností [...]. Jejich počet roste a nastává určitá specializace*“ (Beneš, 2008, s. 95). Autor dále zmiňuje, že potřebné kvalifikace se liší především dle náplně práce a činnosti, ale i podle zaměření klientely a účelu vzdělávání. Doplnuje, že jednou z profilovaných profesních rolí andragoga může být i role kouče.

Palán k tomuto tématu dodává, že definování role andragoga závisí především na konkrétní andragogické situaci, do které se pracovník, profilovaný ve vzdělávání dospělých, dostane. „*Pracovníkem ve VD je každý pracovník, který na plný nebo částečný úvazek vykonává v určité instituci, organizační formě vzdělávání dospělých nebo v jiném organizačním a realizačním celku VD jakékoliv činnosti, ovlivňující průběh a výsledky VD*“ (Palán, 2002, s. 96). Jedním z pracovníků působících ve vzdělavatelské oblasti může být i kouč. Kouč je v tomto kontextu autorem definován jako „*vzdělavatel v dalším vzdělávání, zabývající se vzdělávaným (vychovávaným) přímo na pracovišti. Vzdělávání je prováděno průběžně (permanentně) při pracovním výkonu formou usměrňování činnosti vzdělávaného koučem*“ (Palán, 2002, s. 97).

Plamínek koučink zmiňuje v kontextu základních forem vzdělávání dospělých v organizaci. Autor považuje vzdělávání za učení, jež je organizované s určitým záměrem, jímž bývá nejčastěji dosažení určité kompetence či způsobilosti. „*Aby mohlo vzdělávání jako záměrné učení probíhat skutečně organizovaně a být pod kontrolou, musí nabývat nějakých popsateľných forem*“ (Plamínek, 2010, s. 38). Při definování organizačních forem ve vzdělávání dospělých si je vědom toho, že jednotlivé formy se mohou různě prolínat, ovšem stojí si za potřebou jasně vymezit složitou realitu vzdělávání. Definuje proto šest základních forem vzdělávání dospělých ve firemním prostředí, mezi které řadí školení, trénink, konzultace, učení z výkonu (z výkonu učitele nebo z vlastního výkonu) a právě koučink. Koučink je dle Plamínka zaměřen „*na stimulování schopností, jež umožní účastníkovi vzdělávání vyřešit problém a zároveň snadněji řešit problémy stejného typu i v budoucnosti*“ (Plamínek, 2010, s. 41-42). Dodává, že nejbližší formou koučování je konzultace (poradenství), do které koučink často přechází. „*V případě poradenství jde vlastně o podporu při řešení konkrétních reálných kauz, při koučování o rozvoj schopností zvládat reálné kauzy*“ (tamtéž, 2010, s. 43). Jejich společným smyslem je pomoci účastníkovi v řešení jeho problému a naučit ho o problému přemýšlet

samostatně. Záleží tedy na úsudku daného vzdělavatele, kterou formu využije (tamtéž, 2010).

Barták (2008) koučink zmiňuje při klasifikaci metod vzdělávání dospělých. Autor soudí, že metoda je v kontextu výchovy a vzdělávání dospělých „*záměrný, cílevědomě řízený a koordinovaný systém vyučovací činnosti lektora a stimulované učební činnosti účastníka. Je zaměřený na aktivní osvojování záměrně uspořádaného obsahu vyučování a směřuje k dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů*“ (Barták, 2008, s. 34). Tyto metody autor dále dělí na sedm kategorií. Koučink zařazuje do metod, jež se zaměřují na formu pomoci účastníkovi v procesu učení. Ty mohou být dvě – *transfer*, kdy jde o princip „shora“, tedy předání vědomostí dovedností a návyků od vzdělavatele k účastníkovi a *facilitace*, kdy se vzdělavatel snaží o podporu účastníka a jeho aktivity „zdola“. Sem řadí kromě např. instruktáže a workshopu právě koučink (Barták, 2008).

Prvky vzdělávání dospělých lze tedy nalézt i v oblasti podnikového vzdělávání a rozvoji a péči o zaměstnance. Koučink v kontextu andragogiky lze chápat jako formu či metodu vzdělávání a rozvoje pracovníků, jež zvyšuje jejich osobnostní i profesní výkonnost, která je v rámci řízení lidských potenciálů dnes frekventovaně vyžadována. Při klasifikaci koučinku jako metodě vzdělávání však nesmíme zapomínat na jeho hlavní princip, který lze nejlépe vyjádřit následujícím citátem o funkci kouče: „*Kouč je jako horský vůdce, který vám pomůže vylézt na Mont Blanc v časovém limitu a s přijatelným rizikem. V naléhavém případě vám může hodit lano, nikdy však neleze za vás [...]*“ (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 15). V metodách vzdělávání jako je např. výše uvedené poradenství či školení jde především o transfer informací od vzdělavatele směrem k účastníkovi. V koučinku však kouč klienta neučí, ale snaží se - za využívání nejrůznějších přístupů, technik a nástrojů – o jeho samostatné uvažování. Kouč je tedy oporou na klientově cestě k cíli, o kterou se koučovaný může opřít, ovšem k výsledku musí dojít samostatně.

3. Charakteristika přístupů

Při své praxi kouč čerpá z různorodých zdrojů, což z koučování vytváří velmi pružnou a účinnou metodu, aplikovatelnou v mnoha sférách. V rámci koučinku existují různé přístupy čerpající poznatky z psychologických směrů, které koučové využívají jako zdroj inspirace při práci se svými klienty. Aplikace v praxi záleží především na tom, z jakých profesních kořenů kouč vychází a v jaké koučovací společnosti byl vyškolen.

„V Čechách dnes najdeme různé směry koučinku. Je zde například velmi početná skupina koučů, kteří staví na svých zkušenostech z managementu a vzdělávali se u Johna Whitmora, a také absolvovali kurz akreditovaný Mezinárodní federací koučů, vedený Kanadankou Marilyn Atkinson. Což je komplexní vzdělávání zahrnující poznatky z Neurolongvistického programování, od nauky o fungování mozku až po komplexní metodologii koučinku“ (Koučink Centrum, 2013). Další významné přístupy, ze kterých koučové čerpají informace, jsou např. systemický přístup, jehož zakladatelem u nás je Petr Parma, či směry, vycházející a kombinující poznatky humanistické a gestalt psychologie, a to především transakční analýza, ale také enneagram, Results Coaching Systems (vycházející z poznatků neurověd), humanistický přístup Carla Rogerse, zaměřený na člověka, gestalt terapie či ericksonova strategická terapie.

V české odborné literatuře neexistuje přehled těchto přístupů a nejsou ani nijak komparovány v oblasti aplikace, využití a specifík. V praxi jsou přístupy často kombinovány a záleží na jednotlivých koučích, jak teoretické poznatky prakticky využijí.

Cílem této kapitoly je analyzovat a následně zpracovat přehled vybraných přístupů využívaných v koučinku. U těch bude následovat popis hlavních charakteristik a definic, historického vývoje, principů, dále způsob využití na poli praxe a jejich nástroje. Zdrojem informací je především dostupná literatura, ale i portfolia vzdělávacích institucí, které poskytují vzdělání na poli koučinku. Výsledek bude zpracován do teoretického souhrnu přístupů využívaných v koučinku.

Po analýze dostupných informací jsem pro tuto práci vybrala tři přístupy – neurolingvistické programování, transakční analýzu a systemický přístup, které podrobněji rozeberu. Další přístupy, které mohou být aplikovány při praxi koučování, jsou např. enneagram, Result Coaching Systems, vycházející z neurověd, humanistický přístup Carla Rogerse, gestalt terapie či eriksonova strategická terapie. Tyto přístupy jsou neméně komplexní a znamenají pro koučink další zdroj informací a nástrojů, které kouč při práci s klientem může využívat. Rozsah této bakalářské práce mi nedovoluje podrobněji analyzovat zmíněné přístupy, nicméně bych toto téma v budoucnu ráda zařadila do obsahu své magisterské diplomové práce.

3.1. Neurolingvistické programování (NLP)

3.1.1. Charakteristika

„Neurolingvistické programování (NLP) je proces modelování jedinečných, každému člověku vlastních, vědomých i nevědomých vzorců (myšlení, komunikace a chování), při němž nepřetržitě rozvíjíme a posilujeme svůj potenciál“ (Knight, 2011, s. 11). Dle autorky je NLP dále prostředek k nalezení základu a podstaty výjimečnosti, dosahování výsledků či naplnění našeho bytí, pomocí kterého můžeme koučovat sebe i jiné (tamtéž, 2011). O'Connor a Seymour tvrdí, že *„NLP je umění a věda o osobní výjimečnosti“* (O'Connor, Seymour, 1998, s. 1). Je to praktická dovednost, která nám pomáhá dosahovat našich cílů a zároveň vytvářet hodnoty i pro druhé dodávající autoři. Lahnerová NLP definuje jako *„proces, postavený na tom, že se naučíte, jak je možné specifické schopnosti jednoho člověka předat druhému člověku tak, aby je mohl prakticky využít“* (Lahnerová, 2012, s. 46).

Význam Neurolingvistického programování lze lépe pochopit vysvětlením jednotlivých pojmů, ze kterých se skládá jeho název, který pokrývá tři základní myšlenky (O'Connor, Seymour, 1998):

- **Neuro:**

Vychází z ideje, že podoba našeho chování má původ v našich smyslových procesech vidění, sluchu, chuti, hmatu (citu) a čichového vnímání a jejich zpracování nervovým systémem. Pomocí našich pěti smyslů vnímáme svět, zjišťujeme význam příchozích informací a po jejím vyhodnocení následně jednáme. „*Naše neurologie pokrývá nejen náš neviditelný proces myšlení, ale také naše viditelné fyziologické reakce na myšlenky a události*“ (tamtéž, 1998, s. 3). Pojem neuro zde tedy odkazuje na skutečnost, že při přemýšlení využíváme všechny aspekty naší mysli, těla a smyslů a dáváme tak svým zkušenostem význam. „*Čím více vnímáme a uvědomujeme si to, jak myslíme, tím více flexibility a vlivu na svůj životní úděl máme*“ (Knight, 2011, s. 20).

- **Lingvistické:**

Tato část názvu vypovídá o tom, že při organizaci našich myšlenek a chování a při komunikaci s druhými lidmi využíváme jazyk (O'Connor, Seymour, 1998). Jazyk představuje jednu z nejsnadnějších a nejdostupnějších forem ovlivňování lidí v pracovním i osobním životě. „*Pokud si uvědomujeme své jazykové vzorce, můžeme využívat všechny smysly k obohacení svého jazyka a jeho činorodému využití*“ (Knight, 2011, s. 22). Můžeme tak využívat nástroje jazyka - nejčastěji otázky – které nám pomohou usnadnit dosažení změn a cílů. Správné zacházení s prostředky jazyka nám zároveň umožní „*výjimečně dobře komunikovat, vytvářet vztahy, vést druhé, vystupovat, vyjednávat, zvládat konflikty, projevovat respekt, učit se a modelovat*“ (tamtéž, 2011, s. 22).

- **Programování:**

„*Programování se vztahuje na způsoby, které si vybíráme pro uspořádání svých myšlenek a chování s cílem dosažení určitého výsledku*“ (O'Connor, Seymour, 1998, s. 3). Knight (2011) zde používá metaforu počítače, na které vysvětluje, že smyslem programování je odhalení kódu, který je potřebný k projevení určitého nadání. Program je pak spuštěn dle

načasování a způsobu potřeby. Při programování tedy jde o tvorbu postupů, na základě kterých následně dosahujeme požadovaných výsledků (Institut pro NLP, 2014). Institut pro NLP toto rozdělení shrnuje následovně: neuro = tělo, lingvistické = jazyk, programování = změny.

NLP je tedy moderní vzdělávací a rozvojový přístup, který zastává myšlenku, že náš mozek a nervová soustava jsou naprogramované. Pokud se naučíme používat správná slova, vybírat správné způsoby myšlení a následně je aplikujeme ve svém jednání, stanovené cíle se pro nás stanou snadněji dosažitelné (Institut pro NLP, 2014).

3.1.2. Historie

NLP vzniklo v 70. letech minulého století v USA za spolupráce lingvisty Johna Grindera a psychologa Richarda Bandlera. Jejich cílem bylo vytvořit model, který by obsahoval praktické a úspěšně fungující metody psychoterapie a fungoval by v praxi (O'Connor, Seymour, 1998). „*Výzkum Grindera a Bandlera se zabýval pracemi třech významných terapeutů: Fritza Perlsa, psychoterapeuta a zakladatele a terapeutické školy Gestaltterapie, Virginie Satir, vynikající rodinné terapeutky, a Milтона Ericksona, světového hypnoterapeuta. Další osobností, která ovlivnila jejich práci, byl Gregory Bateson, britský antropolog a autor publikací o komunikaci a teorii systémů, biologii, kybernetice, antropologii a psychoterapii*“ (Institut pro NLP, 2014). Práce a teorie těchto vědců měli velký přínos pro vývoj NLP a zasloužili se na komplexním přístupu této metody.

Grinder a Bandler se tedy nesnažili o založení nové školy psychoterapie nýbrž o vytvoření modelu, který lze využít jako nástroj pro účinnou komunikaci, osobní změnu, zrychlené učení či větší radost ze života. NLP se za poslední půl století stalo oblíbenou metodou v podnikové, policejní i mediální sféře, je využíváno i v oblasti sportu, kultury, umění, mezilidských vztahů i v řadě terapií, které se zabývají psychickým i fyzickým zdravím lidí.

„V USA i v Evropě vznikla školící a tréninková centra s certifikovaným systémem vzdělávání. V současnosti je NLP považováno za jednu z nejúspěšnějších a nejpoužívanějších metod firemního i osobního vzdělávání, používanou pro rozvojové školení manažerů střední úrovně i TOP manažerů pro školení a tréninky specialistů, pro rozvoj trenérů, pedagogů a konzultantů, pro kreativní rozvojové tréninky dospělých i dětí, rodinnou terapii a podobně“ (Institut pro NLP, 2014).

3.1.3. Principy

NLP vychází z myšlenky, že každý člověk je jedinečný, což v důsledku znamená způsob, jímž zaznamenáváme vzpomínky, myšlenky a informace se liší. To ovlivňuje naše zkušenosti, emoce i prožitky. Zároveň jsou naše vzorce myšlení závislé na způsobu „kódování“ podnětů a informací z okolního světa, které probíhá působením našich smyslů (Knight, 2011).

Lahnerová (2012) tvrdí, že v naší mysli si vytváříme vnitřní mapy (jinak řečeno smyslové mapy), které předcházejí řeči i následné reakci či aktivitě. Tyto mapy se mohou lišit dle charakteru, tzn. typu, který daná osoba preferuje při smyslovém vnímání a zpracování informace. „*Lidé zpracovávají informace různým způsobem podle toho, který smysl u nich převažuje, na který se nejčastěji spoléhají. Tento způsob vnímání se projevuje i v jejich řeči a podle toho je můžeme rozdělit na tři základní kategorie*“ (Lahnerová, 2012, s. 45). Ty definuje jako typ vizuální, auditivní a kinestetický. Knight (2011) doplňuje, že auditivní, resp. kinestetický typ bývá nazýván i jako typ sluchový a pocitový.

- **Vizuální typ:**

Myslí v obrazech (Knight, 2011). Jde o typ, který preferuje informaci podanou formou grafů, barevných ilustrací či map (Lahnerová, 2012). Vhodná komunikace s tímto typem obsahuje slova jako je vidět, pozorovat, sledovat, ukazovat, imaginace, pohled, oko, iluze, vize, všimnout, jas, tmavý, objevovat atd. (O'Connor, Seymour, 1998).

- **Auditivní (sluchový) typ:**

Přemýšlí ve zvucích (Knight, 2011). Skvěle reaguje na melodie, řečové podněty, auditivní nahrávky či hudbu (Lahnerová, 2012). Při komunikaci s tímto typem je pro porozumění vhodné zařadit např. slova: poslouchat, slyšet, bzukot, zpívat, ticho, ptát se, povídat, zvonek, diskuze, rytmus, beze slov, nahlas, slyšitelný a další (O'Connor, Seymour, 1998).

- **Kinestetický (pocitový) typ:**

„Myšlenky reprezentujeme jako pocity – vnitřní emoce nebo myšlenky na fyzické dotyky“ (Knight, 2011, s. 27). Tento typ reaguje zároveň na chuť a čich a preferuje komunikaci zaměřenou na slova, jako jsou: dotýkat se, kontakt, tlak, napjatý, trpět, potýkat se, konkrétní, jemný aj. (O'Connor, Seymour, 1998).

Lahnerová (2012) vysvětluje smysl studia jednotlivých typů na praktickém využití NLP. Pokud dle autorky totiž pochopíme, že stejnou informaci můžeme podat různými způsoby, dokážeme tak např. zlepšit vzájemnou komunikaci, identifikovat cíle, porozumět druhým či odstranit nefunkční návyky a přesvědčení.

Základním principem NLP je tedy poznatek, že *„každý člověk si na základě svého smyslového vnímání a životní zkušenosti vytváří vlastní představu o světě, ‘vlastní mapu světa’, pomocí které myslí, plánuje, koná a předpokládá, že ostatní lidé vlastní podobné mapy“* (Institut pro NLP, 2014). Mapa každé bytosti se liší, avšak co je navzájem může sblížit je schopnost porozumět popsanému principu a dovednost komunikace.

3.1.4. Koučink a NLP

„Cílem koučování založeného na NLP je podporovat snahu plně využívat svůj potenciál“ (Knight, 2011, s. 336). Je založeno na předpokladu, že překážkou, bránící dané osobě v plném využití jejího potenciálu, jsou škodlivé strategie, dle kterých myslí a jedná. Jde tedy o struktury naší

subjektivní zkušenosti - naučené, osvojené vzorce, které ovlivňují naše jednání a to bez ohledu na vnější podmínky a okolnosti. „*Koučování založené na NLP se zaměřuje na objevení těchto vzorců a na koučování sebe sama nebo druhých k tomu, volit si a rozhodovat se tak, abychom dosahovali toho, čeho skutečně dosáhnout chceme, a využívali v plném rozsahu svůj potenciál*“ (Knight, 2011, s. 337). Hlavním principem koučinku využívající modely NLP je tedy poznávání subjektivní zkušenosti. To nám na základě pohledu na vlastní vzpomínky, představy, myšlenky a cíle osvětlí, proč náš život je takový, jaký je, což nás dovede k lepšímu sebepoznání.

Při výcviku koučů i při samotném procesu koučování je využívána řada technik pocházejících z NLP. Mezi nástroje, které jsou využívány především při práci s osobní změnou koučovaného, patří: swish, léčení fobií a řešení vlastního konfliktu (O'Connor, Seymour, 1998). Další aplikované nástroje jsou např. kotvení, modelování, pozice vnímání, stanovení cílů, přerámování, vcítění (pacing), disociace, vizualizace a mnoho dalších (Centrum Systemiky – NLP, 2014). Níže jsou vybrané nástroje podrobněji definované.

- **Disociace:** Stav sledování sebe samotného z pohledu vnějšího pozorovatele, kdy se vidíme a slyšíme z vnějšku, tj. kdy vidíme sebe sama ve své celistvosti, ne tak, jak se vidíme při pohledu do svého nitra. Disociace umožňuje oddělit se od emocí.
- **Kotvení:** Proces vědomého utváření a využívání asociací umožňujících navodit nebo spustit u sebe či druhých lidí zvolený stav.
- **Pozice vnímání:** Mentální strategie používané zkušenými vyjednavací, včetně přecházení mezi vlastním pohledem, pohledem druhého člověka, pohledem nezúčastněného pozorovatele.

- **Přerámování:** Schopnost přiřadit událostem takový význam, jenž je pro nás funkční a navozuje požadovaný emocionální stav (Knight, 2011).

3.2. Transakční analýza

3.2.1. Charakteristika

Transakční analýza (TA) je definována jako „*teorie interpersonální komunikace, rozvoje, růstu a změny s filozofií vzájemné úcty, sebeúcty a přijímání. Vychází z přesvědčení, že každý člověk je schopen se učit a měnit*“ (Napper, Newton, 2010, s. 12). Na transakční analýzu je také nahlíženo jako na teorii osobnosti, která vysvětluje lidské chování, i jako na metodu, která napomáhá dosažení vědomé změny prožívání a chování. Pracuje s analýzou postojů, pocitů a vzorců chování, které se snaží alternativně a efektivně vyvíjet. Transakční analýza slouží jako nástroj pro zlepšení osobní i profesní výkonnosti. Je využívána ve sféře vzdělávání dospělých v organizacích i v osobním rozvoji či při trénincích a koučování (Possehl, Kittel, 2008). Používá se i v oblastech, ve kterých má svůj původ – v psychoterapii a poradenství (Napper, Newton, 2010).

3.2.2. Historie

„*Myšlenky, pojetí a dovednosti TA jako první formuloval a zpracoval americký psychiatr Eric Berne*“ (Lister-Ford, 2006, s. 12). První zmínky o vývoji TA se objevují ve 40. letech 20. století, jde tedy o poměrně mladou disciplínu. Transakční analýza má kořeny v psychoanalýze, ale čerpá i z kognitivní a behaviorální psychologie. „*Transakční analýza ve svých psychologických pojetích a jejich praktickému uplatňování slučuje kognitivní, emocionální, behaviorální a fyzické rozměry*“. Často bývá přidáván i duchovní rozměr (Lister-Ford, 2006, s. 11). Rozvoj Berneho myšlení a následný vývoj transakční analýzy značně ovlivnili dva lidé – Paul Federn a Eric Erikson.

Od Federna Berne převzal koncept ego-stavů, které symbolizují jednotky lidského prožívání (Hennig, Pelz, 2008). „*Federn vyvolal Berneův zájem o psychologii ega a pomohl mu utvořit si vlastní názor na strukturu osobnosti. [...] Další významný vliv představoval Eric Erikson, díky němuž si byl Berne trvale vědom důležitosti sociálních a vývojových vlivů na formování osobnosti*“ (Lister-Ford, 2006, s. 12). Erikson se totiž zabýval teorií lidského vývoje, na který nahlížel jako na výslednici vzájemného působení vnitřní procesů (životní úkoly) a sociální realitou (společnost a kultura), (Hennig, Pelz, 2008). „*Vývojový pohled se odráží v mnoha klíčových koncepcích TA, které uznávají, že rané zážitky formují vnitřní psychické struktury, jež jsou rozhodující pro naše jednání*“ (Lister-Ford, 2006, s. 12).

Berne následně vydal několik publikací, které se rychle rozšířily mezi veřejnost a představily tak transakční analýzu jako dostupnou a jednoduše uchopitelnou disciplínu i mimo pole psychoanalýzy a terapie. „*Od té doby je TA hojně využívána v organizacích, ve vzdělávání, výcviku a v osobním rozvoji [...]*“ (Napper, Newton, 2010, s. 12-13). TA za poslední půl století sehrává významnou roli v budování přístupu duševního zdraví (Lister-Ford, 2006) a zároveň „*nabízí lidem nástroj, s jehož pomocí mohou zlepšovat svou osobní i profesní výkonnost*“ (Napper, Newton, 2010, s. 13).

3.2.3. Principy

Základními kameny transakční analýzy, které tvoří podstatu její teorie i praxe jsou: **egostavy**, **transakce**, **hry** a **scénáře** (Lister-Ford, 2006).

„*Jedna a ta samá osoba se vnímá různými způsoby prožívání, které ovlivňují myšlení, cítění a k nim se vztahující chování. Egostavy jsou jednotky prožívání, obsahující myšlení, cítění a chování, které dohromady tvoří ucelený tvar. Prožívání je organizováno do těchto jednotek*“ (Hennig, Pelz, 2008, s. 25). Člověk si svou identitu vytváří tak, že si popsané jednotky uchovává v paměti, z čehož vzniká mozaika vzpomínek na minulé zážitky. Vzpomínky a zážitky z minulosti pak determinují jedincovu interpretaci reality (tamtéž, 2008).

Berne (1970) při své psychoterapeutické praxi přišel na to, že v chování lidí lze vypozaovat změny, které bývají často ovlivněny změnou emocí. „*Soustava určitých modelů chování u daného jedince odpovídá určitému stavu mysli, zatímco jiná soustava modelů má vztah k odlišnému psychickému postoji, jenž bývá často v rozporu s tím prvním. Na základě těchto změn a rozdílů vznikla myšlenka na stavy ego*“ (Berne, 1970, s. 26). Tzn., že každý člověk disponuje pouze omezeným výběrem stavů ego, které se mohou dle daného společenského seskupení či situace projevit jako rodičovský, dospělý nebo dětský ego stav. Jedinec je zároveň schopen je různou mírou pohotovosti měnit a přecházet tak z jednoho ego stavu do druhého (tamtéž, 1970).

„*Berne definoval tři kategorie lidského ega, které se projevují v mezilidské komunikaci*“ (Lahnerová, 2012, s. 30). Vznikl tak model jedince, obsahující tyto kategorie: dítě, dospělý a rodič. V těchto rolích vstupujeme do komunikace s ostatními i při vnitřní mluvě. „*Model egostavů je sám o sobě vývojovým modelem, který mapuje významné rané zážitky (Dítě), důležité vlivy druhých (Rodič) a integraci předchozích dvou do reality, do situace tady a teď (Dospělý)*“ (Lister-Ford, 2006, s. 12).

Při aplikaci transakční analýzy nás zajímá, jak minulé zážitky ovlivňují realitu, tedy jak obsah egostavu dítěte i rodiče ovlivňují současnou realitu dospělého (tamtéž, 2006, s. 57). Je proto důležité rozpoznávat znaky a projevy jednotlivých egostavů:

- **Dítě:**

Představuje pozůstatky minulosti, neboli stále aktivní já, které bylo zafixováno v dětství. Berne (1970) tento ego stav dále rozděluje dle jeho chování na adaptované a neadaptované (svobodné) dítě. Adaptované dítě se mění pod vlivem rodiče, tzn., plní jeho přání a jeho podoba je důsledkem rodičovského vlivu. Naopak neadaptované dítě má nenucené projevy, rodič u něj již nemá zodpovědnost ani vliv a dítě je proto svobodné (Berne, 1970, 30). Tento ego stav je pocitovou a emoční stránkou života, která obsahuje prvky závislosti, nejistoty, hravosti či nelogického chování. Jeho projevy jsou

např. smích, pláč, hyperaktivita, ruka před ústy, vystrašený pohled či různé grimasy. Jsou pro něj typická slova jako: „*Mám pocit, pomoz mi, hrůza, super, páni*“, *skvělé, fantazie, jó!, proč já?...*“ (Lahnerová, 2012, s. 30).

- **Dospělý:**

Ego stav, jež usiluje o objektivní hodnocení skutečnosti (Berne, 1970). Do myšlení přináší logickou strukturu a snaží o hledání řešení bez zbytečných předsudků a iracionalit. Projevuje se otevřeností, vyrovnaností, pozorným výrazem a přímým postojem či pokyvováním a očním kontaktem. Jeho realita je založena na principu „tady a teď“. Při komunikaci využívá např. tato slova: „*Věřím, vím, co, kdy, jak, co si myslíš, jaký je tvůj názor, fakta, zkušenosti [...]*“ (Lahnerová, 2012, s. 31).

- **Rodič:**

Ego stav rodiče slouží jako odraz stavů ego rodičovských osobností. Berne (1970) jej vysvětluje následovně: „*Každý jedinec má rodiče (nebo jejich zástupce) a nosí v sobě souhrn stavů ego, jež jsou reprodukcí stavů ego oněch rodičů (jak on je vnímal), a tyto rodičovské stavy ego se mohou za určitých okolností oživit*“ (Berne, 1970). Rodič tedy představuje hodnotový systém, etiku a morálku. Může se projevovat jako kritický (projevy moci, převahy) či jako pečující (snaha ochránit před nebezpečím). Jeho komunikace obsahuje slova: Musíš, udělej to takto, nech toho, já to udělám místo tebe, pozor, atd. Typická gesta rodiče jsou např.: „*Zdvižený prst, přísný výraz, pohled nad brýlemi, zkřížené paže, ochranné objetí*“ (Lahnerová, 2012, s. 31).

Dalším důležitým aspektem TA je **transakce**, nebo také přenos, který Berne (1970) definuje jako jednotku společenského styku. Jedná se o komunikační výměnu, jejíž podoba závisí na tom, který egostav je u osob v transakci v danou chvíli činný (Lahnerová, 2012, s. 33). „*Transakce je nejmenší komunikační jednotka, která se sestává ze zprávy vysílajícího (stimulu) a reakce přijímacího (reakce). Stimul a reakce mohou být také*

neverbální“ (Hennig, Pelz, 2008, s. 37). Dle jednoduchosti a „čistoty“ komunikace mohou být transakce buď paralelní, zkřížené, či skryté (latentní).

Pro **paralelní transakci** je typické, že: „*vysílající směřuje zprávu z určitého egostavu na určitý egostav přijímacího, tam je přijata a odpověď běží k původnímu vysílajícímu stejnou cestou*“. Výsledkem je porozumění mezi oběma vysílajícím i přijímajícím (Hennig, Pelz, 2008, s. 37).

Berne tvrdí, že o **zkříženou transakci** se jedná ve chvíli, „*jestliže následuje odpověď přijímacího z jiného egostavu, nežli toho, který je osloven vysílajícím, nebo jestliže směřuje k jinému egostavu vysílajícího*“ (Hennig, Pelz, 2008, s. 38). Komunikace se v takové chvíli přeruší a to např. z důvodu nepochopení. Pro její obnovení je potřeba změny egostavu u jedné z osob.

V případě **latentní transakce** jde o tzv. skrytou zprávu, která typicky informuje o vnitřním stavu vysílajícího, jeho motivaci a vztahu k přijímajícímu. Může být vědomě dvojsmyslná (ironie) či záměrně vyjadřovat důležité stránky komunikačního vztahu. Její úspěch závisí na přístupu a pochopení ze strany přijímacího (Hennig, Pelz, 2008).

„*Pod pojmem 'hra' rozumí transakční analýza sérii skrytých transakcí, která má předpověditelný konec. Jde tedy o komunikační vzorce, které se řídí určitými pravidly*“ (Hennig, Pelz, 2008, s. 44). Chování v takové hře je předvídatelné, protože se řídí dle individuálního scénáře. Hry tedy v terminologii transakční analýzy můžeme považovat za vzory jednání, které se v běžném životě často opakují (Napper, Newton, 2010). Dle Berneho (1970) je hra „*souvislý sled druhotných doplňkových přenosů, jež směřují k jasně definovanému, předem známému výsledku. Dá se vyjádřit jako obměňující se soustava často opakovaných, zdánlivě racionálních přenosů se skrytou motivací; anebo populárněji jako řada tahů s různými léčkami nebo fintami*“ (Berne, 1970, s. 52).

Scénář pak slouží jako „*nevědomý životní plán vytvořený v raném dětství, který je postaven na rozhodnutích, k nimž došlo v reakci na vnější vlivy a vnitřní zranitelnost*“ (Lister-Ford, 2006, s. 13).

3.2.4. Koučink a Transakční analýza

Transakční analýza je tedy teorií osobnosti, pomocí které analyzujeme a vysvětlujeme lidské chování (vlastní i cizí). Zároveň slouží jako metoda, se kterou dosahujeme vědomé změny našeho prožívání a chování. Transakční analýza je kromě terapií, tréninků či nejrůznějších oblastí vzdělávání dospělých využívána v praxi koučování. Její praktické využití ovlivňuje postoje, pocity a vzorce chování stejně jako jejich alternativní a efektivní rozvoj (Possehl, Kittel, 2008).

Koučink využívající metody TA je aplikován i v rámci firemního prostředí. Slouží jako psychologický rámec a komplexní soubor teorií, ze kterých lze čerpat metody a techniky pro rozvoj jednotlivců, týmů i celých organizací. „*Poskytuje systematický přístup k pochopení vztahů mezi lidskými potřebami a chováním a způsoby, kterými organizace a jednotlivci v nich účinně či neúčinně navazují vztahy, řeší problémy, pracují pro své klienty a investory*“ (ČAKO, 2012c).

Pokud má kouč, či jiný vzdělavatel dospělých být při své práci efektivní, měl by mít k dispozici všechny egostavy. Tzn., měl by rozumět individuálnímu způsobu skládání různých typů chování, které z egostavů klienta vycházejí (Napper, Newton, 2010). Dle typických postojů, projevů a interpersonální komunikace s klientem dokáže kouč využívající metody transakční analýzy snáze rozpoznat, s kým jedná a přizpůsobit tomu další kroky koučovacího procesu.

V organizacích je TA uplatňována jako nástroj efektivní komunikace a řešení systémových problémů. Kouč uplatňující její metody tak může ve firmě vytvořit vhodné pracovní prostředí, omezit stresové faktory a maximalizovat tvořivost zaměstnanců (Lister-Ford, 2006).

Novobilská (2008) tvrdí, že aplikace filosofie, principů a konceptů TA ve firemní praxi vede především k otevřené komunikaci, protože přináší možnost porozumět svým reakcím i reakcím druhých. Koučované osoby se učí rozeznávat, které reakce pramení z jakých ego-stavů, který typ transakcí je pro ně typický, a jak (často manipulující) hry, které hrají, mohou ovlivnit fungování daného prostředí. Kouč, využívající principy TA, klientům může poskytnout sebereflexi, nové náhledy a dovednosti a především aktivizovat a rozšířit potenciál ego stavu dospělého, který je následně schopen vidět situace z úhlu tady a teď a reagovat adekvátním způsobem (Novobilská, 2008).

Mezi nástroje transakční analýzy patří např. analýza transakcí, matice snižování či tzv. „drivery“. Novobilská (2008) vysvětluje některé z nich:

- **Analýza transakcí:** Nástroj, sloužící především k identifikaci pasivního chování ve firmě. Lze pomocí něj rozpoznat konkrétní věty a reakce, které pasivitu ve firmě udržují.
- **Matice snižování:** Tento nástroj pomáhá diagnostikovat stupně pasivity a navrhnou kroky k jejímu zmírnění či odstranění. Zároveň umožňuje odhadnout časový horizont, ve kterém tento proces lze naplnit.
- **Drivers:** Tento nástroj pracuje s identifikací modelů chování, které lidé zaujmají při stresující situaci. Julie Hay (2009) tyto modely třídí do pěti kategorií, jejichž názvy vypovídají i o stylu chování lidí, prožívajících stres. Tyto kategorie nazývá „spěchej“, „buď perfektní“, „uspokojuj ostatní“, „pracuj tvrdě“ a „buď silný“. Autorka dodává, že identifikace vlastní kategorie koučovanému může napomoci v růstu, zvýšení efektivity a redukci stresu.

TA koučování obohacuje, aniž by narušovala jeho proces. Její teoretické základy totiž kouči mohou ukázat cestu, jak pochopit své vlastní

postoje a roli, kterou (často nevědomě) zaujímá při působení na koučovanou osobu. Modely transakční analýzy tak kouči mohou pomoci při práci na klientově růstu a rozvoji či při snaze o změnu (ČAKO, 2012c).

3.3. Systemický přístup

3.3.1. Charakteristika

Dle Parmy (2006) je systemický přístup „*široký proud filozofických východisek, teorií, metodik a praktických zkušeností, jejichž společným jmenovatelem je snaha po zjednodušení a současně důraz na celistvost věcí a jevů a na jejich souvislosti, a to současně v detailu i celku, rozloženě i systémově*“ (Parma, 2006, s. 22). Nejde tedy o izolovanou disciplínu, ale o přístup, jež konstatuje, že prvky a vztahy mezi nimi se neustále vzájemně ovlivňují. Ludewig (2011) tvrdí, že systemický přístup je postaven na myšlení, jež je orientováno na základní otázky lidské existence. Odpovědi na ně se následně snaží nalézt prostřednictvím poznatků systémové vědy. Systemické myšlení Ludewig považuje za „*kulturu myšlení, která je založena na vlastních interpretacích lidského života a poznání a ve shodě s nimi odvozuje důsledky pro praxi*“ (Ludewig, 2011, s. 14).

3.3.2. Historie

Schlippe a Schweitzer (2006) tvrdí, že kořeny systemického přístupu sahají hluboko do historie psychoterapie. První odborníci na systemický přístup se v 50. letech 20. století začali zabývat terapií rodin, kde tento přístup aplikovali. Ludewig (2011) doplňuje, že systemický přístup je celostní pojetí lidské bytosti, jež vznikalo v druhé polovině 20. století. Kromě psychoterapie se totiž systemický přístup vyvíjel současně i v dalších vědních disciplínách jako např. biologie či sociologie, kde mu však byly přiděleny jiné názvy, např. systémová teorie, kybernetika, synergetika či konstruktivismus (Ludewig, 2011).

Parma (2006) zmiňuje, že k pochopení systemického přístupu musíme znát i zdroje, ze kterých se tento rámec rozvíjel, a ze kterých zároveň čerpá

své poznatky. Dodává, zmíněné zdroje se navzájem doplňují a překrývají, a proto není třeba vyjmenovat jejich úplný přehled. Jako hlavní zdroje systemického přístupu autor uvádí následující: „*konstruktivismus [...], komunikační teorie, kybernetika 2. řádu a teorie autopoetických systémů [...], dynamických systémů, metodologie 'měkkých' systémů, teorie sociálních systémů a obecná systémová teorie [...]*“ (Parma, 2006, s. 140). Z toho vyplývá, že systemický přístup je velmi komplexní disciplína, jež čerpá z širokého množství teorií, modelů, i přístupů, jež se vzájemně rozvíjejí a ovlivňují. Díky tomu se ze systemického přístupu stal myšlenkový proud, který toleruje tezi, že realita nemusí být redukována na pouze jednu „objektivní pravdu“. Uvedené zdroje systemického přístupu „*připouštějí mnohost pohledů, nebojí se nejistoty více (ba nekonečna) pravd a z této rozmanitosti umějí dokonce těžit*“ (Parma, 2006, s. 141).

Systemické myšlení v praxi poskytuje „*myšlenkový rámec pro chápání problémů života jedinců, jakož i jejich sociálních vztahů*“. Mimo psychoterapeutickou praxi, ve které má systemický přístup původní pole působnosti, se tento přístup dále vyprofiloval do tzv. „systemické praxe“, která je kromě nejrůznějších terapií aplikována i v oblasti poradenství, supervize, pedagogiky i otázek vývoje organizací (Ludewig, 2011). Parma (2006) doplňuje, že systemický přístup je uplatňován především při práci s lidmi a to např. „*ve vzdělávání, psychoterapii, poradenství, sociální práci, managementu, ale i ve výchově dětí, v obchodování, ve vězenství*“ (Parma, 2006, s. 23).

3.3.3. Principy

Systemický přístup je tedy velmi komplexní disciplína, která je využívána ve velkém množství oborů a disciplín. Její pojetí se může různit, ovšem dle Ludwiga se v základu opírá o dva pilíře. Jeden pracuje s teorií poznání a druhý s pojmem systém. Na základě poznatků z těchto zdrojů systemický přístup hledá odpovědi na epistemologické a ontologické otázky, tedy na problémy týkající se poznání a bytí. „*Na praktické rovině jde přitom*

mimo jiné i o otázky politické, ekologické, morální a v neposlední řadě o otázky terapie“ (Ludewig, 2011, s. 14).

Ludewig dále uvádí dva principy, pomocí kterých tato disciplína přistupuje k člověku. Tvrdí, že na lidské bytosti lze dle cíle a zájmů zkoumání nahlížet celostně, ale i analyticky. V prvním případě jde o chápání, které na člověka nahlíží jako na celek. Druhý případ se zabývá systémy, které dohromady determinují strukturu člověka. Tyto systémy Ludewig rozděluje na biologické, psychologické a sociologické.

*„Z **biologického hlediska** se člověk jako individuum (biologický, nedělitelný celek) skládá z řady strukturálně a operacionálně odlišitelných systémů [...]. Všechny tyto systémy společně zodpovídají za kontinuitu procesu života a současně připravují ‘vnější podmínky’ pro produkci a reprodukci psychických a sociálních fenoménů“ (Ludewig, 2011, s. 47).*

Psychický systém se zaměřuje na proces zpracování změn, tedy způsob, jak individuum zpracovává své smyslové zkušenosti a porovnává je s již uloženými prožitky a stavy vědomí. Na základě tohoto procesu se pak člověk rozhoduje, jak bude dále jednat.

Ludewig dodává, že na člověka můžeme nahlížet i jako na **sociální bytost**, která je součástí různých sociálních systémů, v rámci kterých komunikuje a napomáhá tak tyto systémy udržet. Systemický přístup tedy člověka chápe jako komplexní bytost, která je determinována svými biologickými psychickými i sociologickými předpoklady (Ludewig, 2011).

Pokud systemický přístup využíváme při práci s lidmi, můžeme pracovat s principem, který vyplývá z názvu tohoto přístupu – systémem. Z tohoto úhlu pohledu odborníci nad systémem uvažují jako nad „*souborem prvků, které jsou navzájem propojeny v neustále se proměňujícím vztahu. Naším prvním systémem je naše rodina, kde se už od narození začínáme učit, jak fungují systémy. Toto vědění je tak automatické, že si ho většinou nejsme vědomi, tak jako si neuvědomujeme, že dýcháme. Pochopení systemického chování si následně přinášíme do všech skupin, ke kterým patříme během našeho života“ (Systemic Approach, 2013). S tímto*

předpokladem se pojí princip respektu, nebo také práva daného člověka patřit do systému a mít v něm své místo (tamtéž, 2013).

3.3.4. Koučink a Systemický přístup

Základním principem koučování založeného na systemickém přístupu je změna. Parma (2006) tuto tezi vysvětluje následovně. Tvrdí, že stabilita lidského života je neustále zaručována labilitou, tedy trvalou změnou vnitřního a vnějšího prostředí člověka, které na sebe navzájem neustále reagují. *„Z tohoto pohledu je změna všudypřítomná, neustálá a nezbytná. [...] Systemické koučování se orientuje na změny člověka (a sociálních systémů – organizací, rodin apod.) Proto nejdřív zkoumá, jaké změny člověk potřebuje, proč právě tyto změny a konečně jak nejefektivněji těchto změn dosáhnout“* (Parma, 2006, s. 31).

Schlippe a Schweitzer (2006) koučink porovnávají s terapeutickým procesem. Tvrdí, že *„koučem bývá většinou psychoterapeuticky vyškolený poradce, který se nabízí jako vně stojící osoba. V tomto případě je proces koučování nejvíce srovnatelný s terapeutickým procesem, je možné příčné propojení profesní a osobní tematiky“* (Schlippe, Schweitzer, 2006, s. 172). Na rozdíl od terapie je ale při systemickém koučinku třeba vyjednat tzv. kontrakt, ve kterém si kouč s klientem předem vyjasní, do jaké míry se jeho otázky budou dotýkat osobní roviny koučovaného. Kontrakt by dále měl obsahovat míru významu, jenž klient koučování přikládá. Na základě kontraktu se dále může utvářet osobní vztah systemického kouče a jeho klienta, jehož nejdůležitějším aspektem je důvěra. Dle Schlippe a Schweitzer (2006) Weidlich (1995) tvrdí, že bez vzájemného zdroje důvěry se nemůže žádný koučovací proces zdařit a koučování nebude mít žádný smysl. Proto je třeba pracovat nejprve na odstranění nedůvěry a až poté se přesunout k dalším krokům koučování (Schlippe, Schweitzer, 2006).

Loumová a Reissfelder (2012) uvádí, že *„systemické koučování, jeho způsob práce a vedení rozhovoru jako základního nástroje má svá poměrně jasná pravidla. Ta jsou dle autorek následující:*

- „1) schopnost sebereflexe kouče,
- 2) uvědomění si vlastních i klientových konstruktů,
- 3) respektování klientova popisu jeho světa jako jediné možné reality, v níž lze pracovat,
- 4) bezpodmínečné přijetí klientovy kompetence ve znalosti toho, co potřebuje a potenciálu jeho vnitřních zdrojů,
- 5) pečlivé hledání a vyjednávání zakázky jako kompilátu podnětu, potřeby, reálné možnosti a cíle klienta a role kouče v ní,
- 6) speciálnost otázek, umění vyjednávání, vyjasňování a připojování se jako prostředků k vedení rozhovoru, a další, s nimiž je možné se seznámit v odborných publikacích na dané téma“ (Loumová, Reissfelder, 2012).

Parma (2006) uvádí, že při systemickém koučování by měl kouč myslet na tři základní cíle.

Prvním je zjištění všech vnějších potřeb, rámců a cílů klienta, které by měly být konkrétní, dostatečné a dosažitelné. Kouč tyto aspekty za klienta nevytváří, ale zabezpečuje, aby si je koučovaný uvědomil sám. Tímto způsobem kouč pracuje na rozvoji klientova strategického a systémového myšlení.

Druhým cílem kouče je „pomocť partnerovi uvědomit si, co vlastně všechno potřebuje, a hlavně proč a jak“ (Parma, 2006, s. 32). Může jít např. o identifikaci potřeb, které si klient nese ve svém vědomí, avšak není schopen s nimi sám pracovat.

„Třetím významným úkolem kouče je na základě mapovaných vnějších i vnitřních potřeb partnera (a jeho okolí) definovat vlastní cíle“ (tamtéž, 2006, s. 33). Tyto tři základní cíle následně ovlivňují proces koučování. Jejich stanovení kouči napomáhá k vedení lidí v jejich rozvoji, řešení problémů a umožňují mu provádět např. i krizovou intervenci při práci s jednotlivci i skupinami (Parma, 2006)

Kouč by měl být pružný, komplexní a schopný měnit různé úhly pohledu a nelpět na stereotypch (Parma, 2006). Takový profesionál by měl tedy být celkově otevřený světu a novým názorům, stejně jako proaktivní ve své praxi. K tomu mu mohou napomoci např. základní nástroje systemického přístupu, kterými jsou dle Parmy (2006) kontrola (ve smyslu vedení) a pomoc (ve smyslu podporování).

- **Kontrola (vedení):**

Kontrolou je v tomto kontextu myšleno vedení nebo také řízení lidí, kdy je partner „pod kontrolou“. „*Systemická kontrola se liší od našeho běžného kontrolního chování k druhým (a sobě samým)*“ (Parma, 2006, s. 43). Taková kontrola by tedy neměla být vnucená a především by nemělo jít o manipulaci, tedy situaci, kdy se druhého snažíme kontrolovat a vést dle svých osobních cílů. Při kontrole v rámci systemického koučování „*systemik přebírá o partnera starost, na základě určených či vlastních cílů k nim partnera vede*“ (Parma, 2006, s. 41). Koučování jsou při aplikaci mechanismů řízení centrálně a plánovitě a celý proces probíhá v kratším časovém úseku. Dle Parmy je kontrola především „*účelná a potřebná cesta, jak usměrnit chování žádoucím směrem [...] a řídit partnery v zátěžových situacích*“ (tamtéž, 2006, s. 41). Je to tedy nástroj, který vede k rychlým výsledkům, ovšem je třeba jasně vymezit oblast, která bude kontrolována. Parma (2006) mezi způsoby kontroly dále řadí: péči, dozírání, přesvědčování a vyjednávání.

- **Pomoc (podporování)**

Parma uvádí, že pomoc lze v kontextu koučinku zjednodušeně definovat jako „*takové jednání s lidmi [...], které vychází z jejich zjištěných a vyslovených potřeb a tyto jejich potřeby uspokojuje*“ (Parma, 2006, s. 38). Pomoc, jinak nazývaná jako podporování, je vhodným nástrojem při práci s lidskou aktivitou, iniciativou a samostatností, tedy obecně s rozvojem určitých kompetencí. Jde o časově náročnější způsob práce s klientem, která při vybudování důvěryhodného vztahu zaručuje dlouhodobý rostoucí efekt

koučovaného. Pomoc je proto strategická a systemická spolupráce kouče a klienta, která je určena poptávkou a nabídkou. „*Systemik dělá něco výhradně pro partnera na základě vyjednaných žádostí a nabídek*“ (Parma, 2006, s. 41).

Mezi další nástroje, jež systemický kouč může aplikovat při své praxi je např. sebereflexe, reflektování či škálování.

- **Sebereflexe**

Sebereflexe je dle Parmy (2006) cesta k rozlišování příčin a způsobů našeho jednání a jeho efektivnosti.

- **Reflektování**

Reflektování je schopnost reflektovat, neboli posuzovat pozorovaný jev vzhledem k vlastnímu subjektivnímu pocitu. V koučování slouží k poskytnutí prostoru klientovi, který si tak sám může hledat vlastní cíle a cesty. „*Reflektování nesměruje, jen podporuje, povzbuzuje a dodává síly, ale v tom co si určil a vytvořil partner, ne co jsme mu na základě normy vlastně určili my*“ (Parma, 2006, s. 69). Reflektování může být zaměřováno s hodnocením, ve kterém jde o posuzování jevu ve vztahu k objektivní normě. Takový působ práce s klientem však vede ke kontrole (řízení, směřování či ovlivňování) a ne k takové pomoci, jak je definována v koučinkové terminologii.

- **Škálování**

Jedním z dalších nástrojů systemického koučování je škálování. „*Jde o posuzovací stupnice, na kterých kouč s partnerem měří efektivitu své spolupráce*“ (Parma, 2006, s. 70). Škály mohou být číselné i příběhové, vše záleží na zkušenostech a fantazii klienta.

„*Při systemicky vedeném rozhovoru v rámci koučování lze použít celou škálu systemických metod*“ (Schlippe, Schweitzer, 2006, s. 175). Při

tvorbě struktury rozhovoru autoři dále doporučují metodu **RAFAEL**, jež zahrnuje následující kroky:

- **Report** – „Co se stalo?“
- **Alternativy** – „Co byste příště udělal jinak?“
- **Feedback** – „Tak jsem vás prožíval!“
- **Výměna (Austausch)** – „Na co máme rozdílný pohled?“
- **Vypracování (Erarbeitung von)**
- **kroků k řešení (Lösungsschritten)** – „Co je třeba udělat nejdřív?“ (Schlippe, Schweitzer, 2006).

4. Přehled vybraných přístupů

V této závěrečné kapitole se věnuji vytvoření přehledu vybraných přístupů, mezi které řadím výše definované neurolingvistické programování, transakční analýza a systemický přístup. Následující tabulka slouží jako přehledný grafický nástroj pro porovnání jednotlivých prvků vybraných přístupů.

Tabulka č. 1 – Přehled vybraných přístupů

	Neurolingvistické programování	Transakční analýza	Systemický přístup
Základní charakteristika	Vzdělávací a rozvojový přístup založený na myšlence, že náš mozek a nervová soustava jsou naprogramované.	Teorie osobnosti, pracující s analýzou postojů, pocitů a vzorců chování. Teorie interpersonální komunikace, rozvoje a změny, která je založena na vzájemné úctě a přijímání.	Komplexní disciplína, kombinující celou řadu teorií, modelů a přístupů, která se orientuje na základní myšlenky lidské existence.
Historie	Vznik	70. léta 20. st.	40. léta 20. st.
	Vlivy dalších disciplín	Psychoterapie Lingvistika	Psychoterapie Poradenství Psychoanalýza
Principy	NLP: Neuro: Využití všech aspektů našeho těla, mysli a smyslů při přiřazování významu okolním dějům. Lingvistické: Jazyk jako prostředek k organizaci	Egostavy: Dítě Dospělý Rodič Transakce: Paralelní Zkřížená Latentní	Systém Přístup k systému: Celostní Analytický Analytický přístup dále pracuje se 3 složkami jedince: Biologický systém

	<p>myšlenek a chování jedince i komunikace s druhými lidmi</p> <p>Programování: Tvorba postupů, na základě kterých dosahujeme stanovených cílů</p> <p>Typy lidí: Vizuální Auditivní Kinestetický (sluchový)</p>	<p>Hry</p> <p>Scénáře</p>	<p>Psychologický systém</p> <p>Sociální systém</p>
<p>Aplikace v koučinku</p>	<p>Kouč podporuje klienta v max. využití jeho potenciálu – základem je poznat subjektivní struktury a vzorce jeho myšlení a jednání.</p>	<p>Kouč vychází ze znalostí egostavů klienta, zaujímá tedy individuální přístup při komunikaci s koučovaným. Snaží se o redukci stresu, vytváření bezpečného prostředí a maximalizuje tvořivost klienta.</p>	<p>Kouč se orientuje na změnu člověka, tedy zkoumá, jaké změny jsou žádoucí a následně se jich snaží co nejefektivněji dosáhnout.</p>
<p>Příklady nástrojů využívaných v koučinku</p>	<p>Disociace Kotvení Pozice vnímání Přerámování Modelování Vcítění Vizualizace</p>	<p>Analýza transakcí Matice snižování Drivers</p>	<p>Kontrola (vedení) Pomoc (podporování) Sebereflexe Reflektování Škálování</p>

Závěr

Koučink je tedy komplexní a dynamická metoda vedení lidí, v rámci které lze aplikovat širokou paletu přístupů. Dle Schachner (2015) lze v koučovací praxi tyto přístupy kombinovat a upravovat dle potřeb kouče a jeho klienta. Kouč si na základě svých individuálních zkušeností, znalostí a kompetencí utváří vlastní postup práce s klientem. V takovém postupu se dle Schachner kouč z pravidla řídí svým „dominantním“ přístupem, tedy směrem, ve kterém byl v rámci koučinkových kurzů vyškolen. Tento přístup však bývá dle potřeby doplňován o principy dalších přístupů, se kterými má kouč zkušenosti. Tím vzniká komplexní postup, který lze přizpůsobit individuálním potřebám klienta i kouče a efektivně tak dosáhnout stanovených cílů.

V této bakalářské práci jsem analyzovala koučink a přístupy, pomocí kterých lze pracovat s koučovaným klientem. Hlavním cílem práce bylo vytvořit přehled přístupů, využívaných v koučovací praxi. Po analýze literatury a řešerši trhu vzdělávacích institucí, nabízející akreditované kurzy pro budoucí kouče jsem zjistila, že přístupů, jež lze aplikovat při koučinku, je velké množství. Vybrala jsem proto tři nejčastější přístupy, které jsem popsala v obecné rovině a následně zasadila do souvislosti s jejich využitím v koučování. Výzkumnou metodou této práce bylo teoretické šetření.

První část práce jsem věnovala popisu základní charakteristiky koučinku. Uvedla jsem, jak je v rámci odborné literatury definován a jak se historicky vyvíjel. Dále jsem se věnovala filozofickým předpokladům koučinku a jeho rozdělení. Poté jsem koučink vymezila v kontextu andragogiky.

V druhé části jsem se zaměřila na analýzu tří vybraných přístupů, kterými jsou neurolingvistické programování, transakční analýza a systemický přístup. U těchto přístupů jsem popsala jejich základní charakteristiku, vývoj, principy a způsob využití na poli koučinku. Každý z vybraných přístupů ke klientovi přistupuje prostřednictvím jiných principů i nástrojů a to z důvodu odlišného vývoje či zdrojů, které se podílely na utváření daného přístupu. Pro transparentnost jsem na závěr vytvořila

grafické zobrazení ve formě přehledové tabulky, která obsahuje základní informace o jednotlivých přístupech.

Cíl práce – vytvoření přehledu přístupů aplikovaných v koučovací praxi - byl naplněn částečně. Na základě analýzy dostupné literatury i rešerše trhu vzdělávacích institucí jsem došla k závěru, že mezi hlavní přístupy využívané v koučinku se řadí především neurolingvistické programování, transakční analýza a systemický přístup, ale i enneagram, Results Coaching Systems (přístup vycházející z poznatků neurověd), humanistický přístup Carla Rogerse, zaměřený na člověka, gestalt terapie či ericksonova strategická terapie. Omezený rozsah této práce mi nedovoluje analyzovat všechny zmíněné přístupy, a proto jsem vybrala tři nejčastěji využívané přístupy - neurolingvistické programování, transakční analýzu a systemický přístup.

Jsem si vědoma toho, že tato bakalářská práce nepopisuje všechny dostupné přístupy, které se v praxi koučování vyskytují, nicméně by pro mne tato problematika mohla v následujících letech sloužit jako inspirace pro obsah diplomové práce.

Anotace

Jméno a příjmení autora: Eva Štorková

Název katedry: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Název fakulty: Filozofická fakulta, Univerzita Palackého

Název diplomové práce: Vybrané přístupy aplikované v koučování

Vedoucí diplomové práce: Mgr. David Kryštof

Počet znaků: 79 243

Počet příloh: 0

Počet titulů použité literatury: 44

Klíčová slova: koučink, přístup, neurolingvistické programování, transakční analýza, systemický přístup

Cílem práce je vytvořit přehledovou studii o vybraných přístupech, jež jsou využívány v rámci koučovací praxe. Práce je proto zaměřená na základní úvod do oblasti koučinku, který čtenáře uvádí do problematiky. Následně je k dispozici přehled vybraných přístupů využívaných v koučinku, zpracovaný na základě rešerše trhu. Dané přístupy jsou definovány nejdříve na obecné rovině a následně zasazeny do souvislosti s jejich využitím v koučování. Na závěr jsou přístupy vymezené v přehledové tabulce, ze které jsou patrné jejich základní charakteristiky. Práce čerpá z české i cizojazyčné odborné literatury.

Annotation

Name and surname of the author: Eva Štorková

University department: Department of Sociology and Andragogy

Faculty: The Faculty of Philosophy, University of Palacky in Olomouc

Dissertation title: Selected approaches applied in coaching

Supervisor: Mgr. David Kryštof

Characters count: 79 243

Appendices: 0

Bibliography count: 44

Keywords: coaching, approach, neurolingvistic programming, transactional analysis, systemic approach

The aim of this thesis is to create an overview study on selected approaches which are used within coaching practice. This paper is therefore focused on a basic introduction to coaching, which offers the reader an introduction into this issue. An overview of selected approaches used in coaching, which is based on a market research, follows. These approaches are first defined in general terms and then framed in the context of their use in coaching. The conclusion includes a summary table, where the basic characteristics of selected approaches are identified. This paper draws upon Czech and foreign-language literature.

Seznam použité literatury

Knižní

- BAHBOUH, Radvan. *Pohádka o ztracené krajině: Psychologie sebekoučování*. Praha: QED Group, 2010.
- BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008.
- BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha: Svoboda, 1970.
- BOBEK, Milan a Petr PENIŠKA. *Práce s lidmi*. Brno: NC Publishing, 2008.
- BROCK, Vikki G. *Grounded Theory of the Roots and Emergence of Coaching*. Maui, 2008. Disertační práce. International University of Professional Studies.
- FISHER-EPE, Maren. *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál, 2006.
- GALLWEY, W. Timothy et al. *Zvládněte stres metodou Inner Game*. Praha: Management Press, 2012.
- GALLWEY, W. Timothy. *The Inner Game of Work*. New York: Random House, 2000.
- HAY, Julie. *Transactional analysis for trainers*. Hertford: Sherwood publishing, 2009.
- HENNIG, Gudrun a Georg PELZ. *Transakční analýza: Terapie a poradenství*. Praha: Grada, 2008.
- HOFMANOVÁ, Kateřina. *Využití techniky koučování v rámci rozvoje firmy a osobního rozvoje manažerů*. Praha, 2007. Diplomová práce. Vysoká škola ekonomická v Praze.
- HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007.
- KNIGHT, Sue. *NLP v praxi: Neurolingvistické programování jako cesta k osobní jedinečnosti*. Praha: Management Press, 2011.
- LAHNEROVÁ, Dagmar. *Asertivita pro manažery*. Praha: Grada, 2012.
- LISTER-FORD, Christine. *Transakční analýza v poradenství a psychoterapii*. Praha: Portál, 2006.

- LUDEWIG, Kurt. *Základy systemické terapie*. Praha: Grada, 2011.
- MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti*. Praha: Grada, 2010.
- NAPPER, Rosemary a Trudi NEWTON. *Taktika transakční analýzy*. Praha: Grada, 2010.
- O'CONNOR, Joseph a John SEYMOUR. *Úvod do lingvistického programování*. Praha: Institut pro NLP, 1998.
- PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola Jana Ámose Komenského s.r.o., 2002.
- PARMA, Petr. *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing, 2006.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 2010.
- POSSEHL, Giana a Frank KITTEL. *Jak se prosadit a přesvědčit ostatní*. Praha: Grada, 2008.
- SCHLIPPE, Arist von a Jochen SCHWEITZER. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, 2006.
- STACKE, Édouard. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005.
- SUCHÝ, Jiří a Pavel NÁHLOVSKÝ. *Koučování v manažerské praxi*. Praha: Grada, 2007.
- WHITMORE, J. *Koučování: Příručka rozvoje vlastních dovedností a zvyšování výkonnosti*. Praha: Management Press, 1994.
- WHITMORE, John. *Koučování: Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2011.

Elektronické

- CENTRUM SYSTEMIKY – NLP. *Intenzivní výcvik NLP koučování*. [online]. 2014 [cit. 2015-02-07]. Dostupné z: <http://www.systemika-nlp.cz/nlp-kurzy/675-intenzivni-vyevik-nlp-koucovani-praha>
- ČAKO. *O asociaci*. [online]. 2012a [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/o-asociaci/>
- ČAKO. *Etický kodex* [online]. 2012b [cit. 2014-01-27]. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/o-asociaci/eticky-kodex/>

- ČAKO. *Sandra Wilson: Transakční analýza jako psychodynamický přístup ke koučování*. [online]. 2012c [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/akce-cako/sandra-wilson-transakcni-analyza-jako-psychodynamicky-pristup-ke-koucovani-21-11/>
- ECCLESTON, Lynne-Marie. *The Subtle Differences Between Life Coaching & Business Coaching* [online]. 2011 [cit. 2015-01-31]. Dostupné z: http://www.theschoolofcoaching.com/blog-entry/_/the-subtle-differences-between-life-coaching-business-coaching/32/
- EVOLUTIO. *O koučinku: Historie* [online]. 2009 [cit. 2015-01-28]. Dostupné z: <http://www.evolutio.cz/o-koucinku/historie.html>
- ICF. *ICF Etický kodex*. [online]. 2008 [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: http://www.coachfederation.cz/userfiles/file/ZakladniDokumenty/2009_eticky_kodex_cz.pdf
- ICF. *Co je ICF koučink*. [online]. 2013 [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: <http://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html>
- INSTITUT PRO NLP. *Co je to NLP*. [online]. 2014 [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://www.nlp.cz/co-je-to-nlp/>
- KOUČINK CENTRUM. *Koučink obecně* [online]. 2013 [cit. 2015-01-27]. Dostupné z: <http://koucinkcentrum.cz/historie-koucinku>
- LOUMOVÁ, Magda a Annette REISSFELDER. *Systemické koučování*. In: ČAKO [online]. 2012 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/studovna/clanky/systemicke-koucovani/>
- NOVOBÍLSKÁ, Renata. TA v organizacích. In: *Česká asociace transakční analýzy: Členové o TA* [online]. 2008 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.ta-cata.cz/ta/doku.php?id=cojeta-cata&DokuWiki=fbda92b8a3625bc533c8aad9b5eb6fd5>
- SYSTEMIC APPROACH. *Úvod: Systemický přístup* [online]. 2013 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://www.systemic-approach.cz/cs/>

Ostatní

- SCHACHNER, Sylvia. *Ústní sdělení*. 2015 [cit. 2015-02-20].