Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce
Charitativní a sociální práce

Bc. Anna Janková, Dis.

Spoluvytváření cílů v průběhu koučování nezaměstnaných osob v kontextu sociální práce.

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. et Ph.D.

2020

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 1. 5. 2020 …….

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala mému vedoucímu práce Mgr. Leoši Zatloukalovi, Ph.D. et Ph.D., za jeho vstřícný přístup a odborné vedení při psaní této práce. Dále bych chtěla poděkovat také projektu Diskurzivní a konverzační analýzy v kontextu sociální práce (IGA_CMTF_2020-002), za finanční podporu.

Obsah

ÚVOD **6**

TEORETICKÁ ČÁST **8**

1. KOUČOVÁNÍ **9**

1.1 VYMEZENÍ KOUČOVÁNÍ 9

1.2 DEFINICE KOUČOVÁNÍ 10

1.2.1 Kouč *11*

1.2.2 Kladení otázek, naslouchání *13*

1.2.3 Principy *13*

1.2.4 Typy koučování *14*

1.3 PŘÍSTUPY KE KOUČOVÁNÍ 15

1.4 MODELY 17

1.4.1 GROW *17*

1.4.2 SMARTER *17*

1.4.3 ADAPT *18*

1.4.4 Inner Game *19*

1.5 KOUČOVÁNÍ ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ 19

1.5.1 Model Reteaming *21*

1.5.2 Akronym RESENI *22*

1.6 REFLEKTUJÍCÍ TÝMY 23

1.7 DOJEDNÁVÁNÍ CÍLE KOUČOVANÉHO S KOUČEM 26

1.7.1 Typy cílů *27*

1.7.2 Hodnoty, cíle a kroky *28*

1.7.3 Dojednávání cíle *28*

1.7.4 Výběr cíle *29*

1.7.5 Monitorování a zpětná vazba *29*

1.8 VYBRANÉ VÝZKUMY KOUČOVÁNÍ 30

2 NEZAMĚSTNANOST **31**

2.1 VÝZNAM PRÁCE A JEJÍ ZTRÁTA 31

2.2 PŘÍČINY NEZAMĚSTNANOSTI A OHROŽENÉ SKUPINY 32

2.2.1 Nekvalifikovaná pracovní síla *32*

2.2.2 Ženy *32*

2.2.3 Absolventi škol *32*

2.2.4 Předdůchodový věk *33*

2.2.5 Osoby se zdravotním postižením *33*

2.2.6 Příslušníci minorit ... 33
2.3 Druhy nezaměstnanosti ... 33
2.3.1 Dobrovolná nezaměstnanost ... 33
2.3.2 Nedobrovolná nezaměstnanost ... 34
2.3.3 Frikční nezaměstnanost ... 34
2.3.4 Strukturální nezaměstnanost ... 34
2.3.5 Cyklická nezaměstnanost ... 34
2.3.6 Dlouhodobá nezaměstnanost ... 34
3 KOUČOVÁNÍ V KONTEXTU SOCIÁLNÍ PRÁCE ... 35
3.1 Koučování nezaměstnaných ... 36
VÝZKUMNÁ ČÁST ... 38
4 TEORIE VÝZKUMNÉ ČÁSTI ... 39
4.1 Cíl výzkumu ... 39
4.2 Metoda výzkumu ... 39
4.3 Metody sběru dat a výzkumný soubor ... 40
4.4 Zpracování a analýza dat ... 40
4.5 Konverzační analýza ... 43
5 ANALÝZA DAT ... 45
5.1 Dojednávání cíle konzultace ... 45
5.2 Preferovaná budoucnost ... 50
5.3 Upřesňování cílů ... 54
5.4 Vytváření dílčích kroků ... 57
6 DISKUZE ... 60
ZÁVĚR ... 63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY ... 65
Elektronické zdroje ... 68
SEZNAM OBRÁZKŮ ... 70
SEZNAM PŘÍLOH ... 71

Úvod

Nezaměstnanost je situace, která s sebou přináší pro člověka celou řadu negativních společenských jevů, např. sociální izolaci, ztrátu pracovních návyků, psychickou nepohodu a další. Řešením těchto důsledků se zabývá také obor sociální práce. Jednou z možných metod, kterou sociální pracovníci můžou při své práci s nezaměstnanými použít je koučování. Doposud je tato metoda využívána převážně v jiných oborech (marketing, sporty, školství atd.) a mezi sociální pracovníky je jen málo rozšířená, vnímám však jako přínosné pro obor sociální práce ukázat koučování jakožto způsob práce s nezaměstnaný. Konkrétně chci poukázat na spoluvytváření cílů v průběhu koučování právě v kontextu sociální práce, to je také mým hlavním tématem. Spoluvytváření cílů v průběhu koučovacího procesu je zásadním bodem, na kterém stojí úspěch celé koučovací konzultace. Tématu stanovování cílů mezi terapeutem a klientem se věnuje mnoho odborníků, přesto množství literatury a výzkumů zabývající se konkrétně dojednáváním cílů v průběhu koučování je malé. Mezi autory, kteří se tomuto tématu věnují patří například Strong (2009) či Grant (2012, 2017).

Hlavním cílem mé práce je pomocí konverzační analýzy popsat významné momenty dojednávání cílů v koučovacím procesu. Dílčími výzkumnými otázkami je pak snaha objasnit jaké otázky a nástroje používá kouč pro nasměrování rozhovoru k hledání cílů a jakým způsobem kouč převání cíle do konkrétních kroků práce.

Práce je dělena na dvě hlavní části, a to část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části nejprve popisuji koučování. Snahou je seznámit čtenáře s touto metodou práce, nastínit počátky této metody, představit principy a modely koučování. Hlavními autory, jejichž práce jsou pro tuto kapitolu zdrojem inspirace, jsou Gallwey (2010) a Whitmore (2009). Dále se blíže věnuji koučování zaměřenému na řešení. Toto téma je rozebráno podrobněji, jelikož rozhovory analyzované ve výzkumné části jsou provedeny na základě tohoto metodologického přístupu. Je zde také blíže popsán model Reteaming a akronym RESENI. Terapii zaměřené na řešení se věnuje například Fuhman, Ahola (2007) a v českém prostředí pak Zatloukal, Vítek (2003, 2016), kteří jsou také autory akronymu RESENI. Následně se krátce věnuji reflektivním týmům. Pro správné uchopení problematiky je v práci stěžejní objasnit podstatu a význam těchto týmů. Jelikož spolupráce týmů značně ovlivňovala celý průběh analyzovaných koučovacích konzultacích. V následující podkapitole se věnuji dojednávání cílů v koučování s využitím Granta (2012). Další

kapitola je zaměřena na koučování v sociální práci a koučování nezaměstnaných. Tomuto tématu se v odborných kruzích věnuje například Caspi (2005). Celá teoretická část je zakončena kapitolou o nezaměstnanosti. Nezaměstnaností se dlouhodobě zabývá například Vágnerová (2012) a Buchová (2013).

Ve výzkumné části nejprve představuji cíl výzkumu a výzkumné otázky. Následně přibližuji sběr dat a výzkumný soubor. Dále popisuji metodologii práce. Výzkum je proveden konverzační analýzou přepsaných videozáznamů. K přiblížení této metodologie jsou využiti autoři, jako je Siddel (2009) a ten Have (2007). Následuje samotná analýza úryvků koučovacích konzultací. Tato část je pro lepší orientaci a přehlednost rozčleněna do čtyř kategorií – dojednávání cíle konzultace, preferovaná budoucnost, upřesňování cílů, vytváření dílčích kroků a je zakončena diskusí.

Teoretická část

1. KOUČOVÁNÍ

Tento pojem je velmi složitý a v dnešní době také často používaný v různých kontextech. Pokud budeme hledat původní význam tohoto slova, musíme se ohlédnout do minulosti, a zjistíme, že původ tohoto slova je v maďarském slově „kočár“. Kočár, jako pomocný prostředek k přepravě, který slouží k přesunu se z jednoho místa, na druhé (Fisher-Epe, 2006, s. 15).

Celý koncept koučování má svůj původ ve sportu. Za jeho tvůrce je považován tenisový trenér Timothy Gallwey, který se v 70. letech intenzivně věnoval teorií tréninku tenisu, golfu a lyžování. Zaměřoval se na vnitřní stav člověka, na to, co se odehrává v jeho mysli a těle, a chtěl ukázat, že změnou přístupu a metod trenéra, je možné pracovat s větší efektivitou a docílit lepších výsledků trénovaného (Whitmore, 2009, s. 20). Gallwey napsal, že „*koučování uvolňuje potenciál člověka a umožnuje mu tak maximalizovat jeho výkon“* (Whitmore, 2009, s. 21).

V klasickém trenérském přístupu cíle stanovuje trenér a k jejich dosažení dochází skrze přesné napodobování vzorců – určité techniky. Trenér dohlíží na učení a upozorňuje na nedostatky, které následně napravuje. Na jeho ramenou je také největší míra zodpovědnosti. Při koučování si cíle určuje sám koučovaný a kouč mu pomáhá v jejich definování. K jejich dosažení pak klient sám nalézá vlastní cesty, které jsou pro něj nejpřijatelnější. Kouč při tom uznává klientovo tempo a chválí i drobné posuny, ke kterým dochází. Zodpovědnost je tedy rozdělena mezi kouče i koučovaného. (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 27 dle Gallwey, 2004)

Do Evropy se koučování dostalo díky Johnu Whitmorovi, který se s Gallweyem seznámil a rozhodl se koučováním zabývat. Ve Velké Británii poté sám začal jeho metody nejen používat ale i školit. (Whitmore, 2009, s. 22)

1.1 Vymezení koučování

Pojem koučování se stal velmi moderní a často dochází ke špatnému užívání tohoto pojmu. Před definováním samotného pojmu je proto důležité vymezit jej od jiných metod práce s lidmi, které koučováním nejsou.

- **Poradenství** – U poradenství se poradce zaobírá minulostí problému, který rozebírá. Zaměřuje se spíše na řešení aktuálního problému než na rozvoj klienta.

Poradce dává návody, radí, vysvětluje důsledky chování a výrazně ovlivňuje myšlení klienta. Kouč se na druhou stranu zaměřuje na rozvoj koučovaného a zlepšení stavu podle představ koučovaného. Nezaobírá se otázkou, jak problém nastal, ale co chce klient změnit a jak k tomu může dojít skrze naplnění jeho potenciálu (Cipro, 2015, s. 22).

- **Mentorování** – Mentoring vede jedince k učení skrze rady a znalosti předávané zkušenějším kolegou – mentorem, který mu vyjma předávání vědomostí může otevírat dveře k dalším příležitostem, jenž by pro něj byly jinak nepřístupné. Zatímco v koučování sehrává hlavní roli koučova schopnost vyzdvihovat jedincovo sebevědomí k přebrání zodpovědnosti a zlepšování jeho výsledků (HSCB. 2014. s. 11).
- **Trénink** – Cílem trenéra je skrze precizní učení a opakování zvyšovat výkon. Při trénování je často úplně potlačena vlastní volba a vnitřní motivace k výkonu trénovaného. Mechanické opakování vede k předem stanovenému a předvídatelnému výkonu. Koučování se zaměřuje především na posilování vnitřní svobody a motivace a jeho vlastní zdroje. Kouč vede klienta k méně pozorovatelným cílům jako je seberealizace a sebeúcta (Cipro, 2015, s. 23).
- **Supervize –** Rolí supervizora je vykonávat odborný dozor. Je zpravidla v dominantní pozici a dává méně zkušenému kolegovi rady. Vede klienta k sebeanalýze a hledání spojitostí. Kouč také poskytuje prostor k sebepoznání, nevystupuje však jako expert na situaci koučovaného (Cipro, 2015, s. 24).
- **Terapie –** Terapeut se zaměřuje a hledá kořeny problémů v minulosti a až poté se orientuje na řešení a budoucnost. Pomáhá klientovi překonávat působení stresu, přetížení, krizí atd. Kouč se také zabývá překonáváním překážek, zaměřuje na se však na efektivní myšlení, hledání fungujících a optimálních procesů a řešení (Horská, 2009, s. 19)

1.2 Definice koučování

Existuje velké množství odborné literatury, která se zabývá koučování v různých oblastech, a proto také existuje velké množství samotných definic. Všechny však jasně deklarují, že koučování není direktivní metodou a jejím cílem a snahou je naplňovat potenciál klienta a docházet k pozitivním změnám skrze učení (Gallwey, 2010, Whitmore, 2009, Cipro, 2015).

International Couch Federation Czech Republic (dále ICF Czech Republic) definuje koučování jako „důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání.“

„*Koučink využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby*“ (Coach federation [online]). Dále podle ICF Czech Republic (Coach federation [online]) celý proces koučování klientovi pomáhá přesněji a efektivněji dosahovat jeho cílů. Definice Zatloukala a Vítka říká, že „*koučování je způsob práce, kdy kouč a klient v profesionálně vedeném rozhovoru společně vytváří nové možnosti pro posun klienta k tomu, co chce, s využitím zdrojů, které má k dispozici*“ (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 29). Daňková o koučování dále přidává, že „*při koučování vycházíme z toho, že druhý člověk má potenciál na to, aby danou věc zvládl bez naší pomoci*“ (Daňková, 2015. s. 21). Další definice, kterou popisuje Horská (2009, s. 13), a která nám pomáhá k utvoření celistvého obrazu, vysvětluje, že koučování je „*nedirektivní způsob řízení, resp. styl vedení lidí, který je protipólem přikazování a kontroly*.“ Tento unikátní způsob dlouhodobé práce s člověkem podporuje jeho růst v osobním i profesionálním životě.

Jak se můžeme výše dočíst, koučování je komplexní způsob práce, který má podle Haberleitnerové, Deistlerové a Ungvariho (2009, s. 32) tyto charakteristiky:

- Koučování je metoda sloužící k rozvoji jedince. Rozvíjí jak psychickou zralost, jako je sebedůvěra, motivace, přebírání odpovědnosti, tak jeho schopnost plnit úkoly.
- Koučování se zakládá na vztahu mezi koučem a koučovaným a je důvěrným procesem mezi zúčastněnými.
- Koučování posiluje schopnost řešit problémy.
- Koučování je vždy dobrovolné a nelze jej nařídit
- Koučování posiluje sebedůvěru koučovaného, dává mu možnost uvědomit si své možnosti a předává mu odpovědnost za jeho činy.

1.2.1 Kouč

Role kouče je důležitá a v procesu koučování je také zásadní jeho profesionalita. Daňková (2015, s. 12) varuje, že s „trendem“ koučování přibývá koučů, kteří nejsou dostatečně kompetentní, k vykovávání této profese. Rizikem je také skutečnost, že se koučování pro možnost finančního zisku stává lukrativním byznysem, namísto bezprostřední snahy

pomoci klientovi. Také Crkalová a Riethof (2012, s. 236) udávají příklady, kdy je koučování neefektivní. K tomu dochází, pokud:

- je kouč neempatická, necitlivý,
- kouč předpokládá a usuzuje,
- kouč se postaví do role kazatele a odborníka,
- role kouče je špatně vysvětlená a nepochopená,
- nedochází k porozumění koučovaného,
- kouč je nedůsledný,
- nedává koučovanému dostatečný prostor, skáče mu do řeči,
- kouč není flexibilní a nepřistupuje ke koučovanému individuálně.

Fisher-Epe (2006, s. 183) vykresluje základní kompetence kouče, které mu pomáhají odborně vykonávat tuto profesi, přičemž mezi základní „stavební kameny" zahrnuje odborné zkušenosti, osobní kompetence, sebezkušenost a metodiku poradenství.

Odborné kompetence a odborná zkušenost – Jak dobře zná kouč prostředí, ze kterého přichází koučovaný? Rozumí zvyklostem a kultuře tohoto prostředí? Ve kterých pracovních oblastech je sám kouč expert? Někdy je vhodné, aby kouč nebyl odborníkem ve stejné oblasti jako jeho klient, ale je nutné si tyto kompetence uvědomovat a pracovat s nimi (Fisher-Epe, 2006, s. 183).

Osobní kompetence a sebezkušenost – Je vystupování kouče lidské a přistupuje ke koučovanému jako k partnerovi? Stojí jeho chování na jasných hodnotách a zprostředkovává skrze odborné metody a techniky i klid a důvěru? Zde sehrávají roli i další koučovy silné stránky jako je schopnost navázání vztahu, trpělivost, humor, osobní stabilita. Kouč musí být pozorný ke klientovu tématu, jeho prožívání a vnitřnímu světu, procesu rozhovorů, které vedou a zároveň musí věnovat pozornost myšlenkám a pocitům, které jemu samotnému běží hlavou (Fisher-Epe, 2006, s. 184).

Metodika poradenství a zkušenost s poradenstvím – Je kouč odborně vybaven k tomu, aby vedl klienta na cestě k preferovanému cíli? Má za sebou výcvik a nutné teoretické znalosti? Zde můžeme zařadit kompetence k vedení rozhovorů a intervenování. Patří zde také zkušenosti s individuálním poradenstvím (Fisher-Epe, 2006, s. 184).

Klíčovým úkolem kouče, je správné kladení otázek, zatímco rolí koučovaného je pak přemýšlet nad odpovědí a rozvíjet tak řešení své situace. Kladení správných otázek může samo o sobě druhého hodně posunout. Zásadní je také důvěra ve schopnosti koučovaného.

Kouč vytváří vztah, ve kterém koučovaný pociťuje důvěru a podporu. Pokud není navázán oboustranně otevřený vztah, nemůže přirozeně dojít k přijetí nepříjemných věcí, které může kouč klientovi říct (Daňková, 2015, s. 55).

1.2.2 Kladení otázek, naslouchání

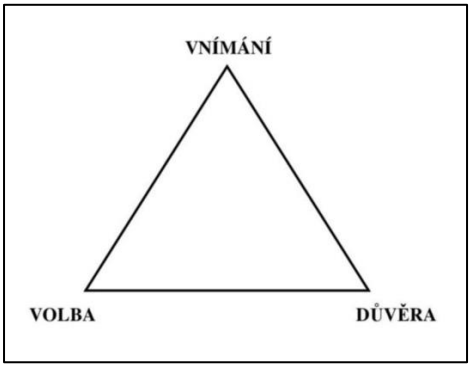
Gallwey (2010, s. 211) ve své knize Inner Game pro manažery uvádí, že koučování je ve své podstatě naslouchání. Efektivní práce kouče nastavuje klientovi možnost uvědomit si, jak sám uvažuje. Kouče více než obsah sdělení zajímá, jakým způsobem koučovaný uvažuje. Na co soustřeďuje svou pozornost a jak popisuje zásadní body situace. Sám Gallwey pak hned na začátku své spolupráce s koučovaným sdělí, že jeho úkolem není mu radit a jeho problém vyřešit. Dál potom komentuje tok klientových myšlenek a doptává se.

Jak již bylo výše několikrát zmíněno, klíčovým úkolem kouče je **účinné kladení otázek.** Při kladení uzavřených otázek není nutné uvažovat, a proto kouč pokládá otázky otevřené, které nutí přemýšlet. Cílem otázek je snaha, aby koučovaný lépe vnímal realitu a přebíral odpovědnost. Informace získané z odpovědí pomáhají nasměrovat otázky následující. Otázky mohou být z počátku dosti široké a až postupem času se zaměřovat na detaily. Dále by měly respektovat zájmy koučovaného a směr jeho uvažování (Whitmore, 2009, s. 56-59).

S kladením otázek je velmi úzce spojeno také **naslouchání**. Naslouchání je dovednost, u které je nutná koncentrace a praxe. Při naslouchání nepřikládáme význam pouze slovům, ale snažíme se vidět za ně, zaslechnou to, co zůstalo nevyřčeno. Samotný tón hlasu má vypovídající hodnotu o emocích koučovaného, je třeba sledovat také řeč těla a gestikulaci (Whitmore, 2009, s. 61). Při konstruktivním naslouchání se kouč připojuje ke klientovi, je veden tím, co klient považuje za důležité. Podle toho poté soustředí svou zvědavost a zaměřuje se na to, co klienta rozvíjí (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 80).

1.2.3 Principy

Mezi tři základní faktory, na které je dobré se při koučování zaměřovat a soustředit, a které jsou často znázorňovány ve známém schématu trojúhelníku, patří Vnímání reality, Volba a (Sebe)důvěra (Gallwey, 2010, s. 71).



Obrázek 1 - Principy koučování.

Vnímání reality – Neboli, jak Gallwey (2010, s. 72) jinak nazývá tento princip – Světlo soustředěné pozornosti. Tam, kam dopadá ono metaforické světlo, to se nám stává viditelným, poznatelným a případně i pochopitelným. Pokud však toto světlo, a tedy náš pohled zaměříme příliš úzce, může se stát, že přijdeme o poznání širšího obrazu. Proto je důležité vnímání nejen toho, jak se věci mohou jevit, ale jaké doopravdy jsou pod povrchem. Jestliže chceme dojít pochopení věcí, musíme věnovat pozornost vzájemným vztahům a na situaci se dívat komplexně a úplně.

Volba a soustředění – Naše soustředění je vedeno naší touhou, tedy po čem toužíme, na to upřeme naši pozornost, a je pro nás snadnější se na danou věc koncentrovat a věnovat se jí. Máme však možnost volby, můžeme si vybrat, které touhy upřednostníme a které naopak dáme do pozadí. Pokud takovou volbu provedeme a jasně si vytyčíme své priority, mnohem jednodušeji se na ně poté budeme soustředit (Gallwey, 2010, s. 73).

Sebedůvěra – Největší bariérou, která stojí v cestě k plnému využívání našeho potenciálu, je nedostatek důvěry ve své schopnosti. Úkolem kouče je tedy podporovat sebevědomí koučovaného, dávat mu najevo, že věří v jeho schopnosti, aby tomu mohl uvěřit i sám koučovaný (Whitmore, 2009, s. 29).

Cipro (2015, s. 31-35) uvádí mimo tyto základních principů koučování další charakteristiky, které jsou nosnými pilíři koučování. Patří mezi ně partnerství, objektivita, odpovědnost, proaktivní přístup, vnitřní motivace a hledání alternativ.

1.2.4 Typy koučování

Různí autoři dělí koučink různými způsoby, a proto můžeme najít mnoho popsaných, od sebe odlišných se typů koučování. Je tedy zjevné, že koučování může mít různé podoby, a je důležité si alespoň některé podoby popsat. Horská (2009, s. 18) dělí koučování na

individuální, týmové a transakční, transformační. Může probíhat více formami, například koučováním podřízeného. Další z forem může být koučování sama sebe.

Individuální koučování je nejčastěji považováno za základní typ koučování. Tento model má velké množství výhod, je však jak časově, tak finančně dosti zatěžující (Horská, 2009, s. 19). Kouč se při tomto způsobu práce zaměřuje na rozvoj koučovaného, podporu jeho sebedůvěry, motivuje klienta a důvěřuje v kladný posun koučovaného (Cipro, 2015, s. 32).

U **týmového koučování** se Horská (2009, s. 19) opět dotýká dostupnosti, která je podle ní v tomto případě jak z finančních, tak časových důvodů lepší. Kouč podporuje výsledek týmu a zároveň cílí i na posilování vztahů mezi jednotlivými členy týmu. Ukazuje na fungující vzorce, silné stránky skupiny a podporuje přebírání odpovědnosti za vlastní vytyčený cíl (Britton, 2015, s. 118).

Nejčastějším typem koučování, užívaným ve firmách, je **koučování transakční.** Jeho zaměření je čistě praktické. Soustřeďuje se na dosáhnutí cíle a zlepšení výkonu. Zatím co **transformační model koučování** je uplatňován nejčastěji v individuální práci s klientem a plně využívá prostor k rozvoji klienta, změnu jeho postoje, očekávání a v neposlední řadě jednání u dosahovaných výsledků (Horská, 2009, s. 19).

Koučování je využíváno v různých oborech. Koučováním ve školství se zabývá Horská (2009), o koučování ve firemním prostředí a v multikulturním prostředí píše například Rosinski (2015) či Stacke (2005). Koučováním pro manažery se ve svých publikacích věnuje také Daňková (2015) atd.

Hranice mezi jednotlivými druhy koučování nejsou příliš pevně vytyčené. Zatloukal s Vítkem (2014, s. 18) říkají, že jejich rozdělení vnímají spíše jako inspiraci, kde všude je možné koučování využít a aplikovat, spíše než jako podnět k jejich přesnému vymezování. Při přílišné snaze o striktní vymezení by hrozilo riziko zbytečných sporů ve snaze se dohodnout, o který konkrétní druh koučování se jedná.

1.3 Přístupy ke koučování

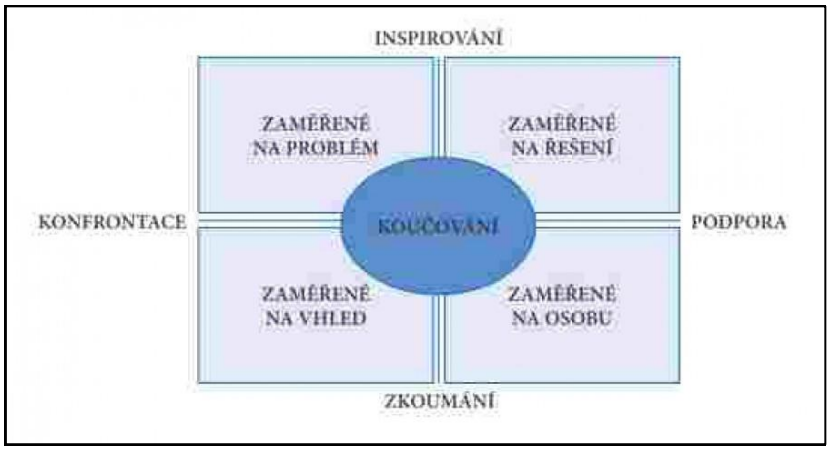
Při vývoji koučování v čase vzniklo množství různých přístupů, při kterých kouč pracuje jiným způsobem a zaměřuje se na jiné důležité body v rámci koučování.

De Haan (2008, s. 13-14) popisuje dvě hlavní volby, které kouč může při práci udělat. Prvním je rozhodnutí mezi **zkoumáním** a **inspirováním.** Kouč se může rozhodnout, zda bude následovat a zkoumat myšlenky a návrhy koučovaného, nebo se může rozhodnout

přispívat svými nápady a ovlivňovat tak směr společné práce. Je to tedy rozhodnutí kouče, zda chce „vést“ či „následovat“ koučovaného.

Druhým bodem je samotný způsob jeho práce. Kouč rozhoduje o tom, jestli koučovaného **podpoří** v rozvoji jeho silných stránek, anebo ho bude **konfrontovat** s vlastními slabostmi a motivovat jej k jejich překonávání (de Haan, 2008, s. 14).

Zatloukal a Vítek (2016, s. 30) upravili schéma, na kterém můžeme názorně vidět, jak podle těchto rozhodnutí může být koučování rozděleno na čtyři základní přístupy.



Obrázek 2 - Přístupy ke koučování

Přístup zaměřený na osobu

Tento přístup vychází z humanistické psychologie a zaměřuje se na nitro člověka a vytvoření přijímající vazby mezi koučovaným a koučem (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 31). Kouč se snaží pochopit a prozkoumat problém společně s koučovaným a v rozhovorech je přívětivý a chápavý (de Haan, 2008, s. 15).

Přístup zaměřený na vhled

Snahou kouče, je v tomto přístupu, pomoct koučovanému uvědomit si věci, které si zatím neuvědomuje. Předpokladem je, že pokud koučovaný k takovému uvědomění dojde, pochopí příčinu problému a pomůže mu to s jeho řešením. Často tomuto vhledu může stát v cestě odpor, a proto může být tato metoda brána, jako konfrontační (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 31).

Přístup zaměřený na problém

V tomto přístupu se kouč snaží inspirovat a konfrontovat koučovaného s jeho problémem. Jeho snahou je problém předefinovat a navrhnout možný způsob řešení (de Haan, 2008, s.

16). V tomto přístupu jsou nejčastěji používány modely GROW a model inner game, které jsou dále popsány.

Přístup zaměřený na řešení

Při využívání přístupu zamřeného na řešení hraje hlavní roli bezpečný a podporující vztah koučovaného a kouče. Kouč se zaměřuje na podporu koučovaného a na jeho zdroje a budoucnost. Problémy jako takové, zde sehrávají jen minimální roli, důležité je naopak zaměření, na plánovaní pozitivní změny (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 31).

1.4 Modely

V této kapitole jsou popsány základní modely a metody koučování. Jsou to modely GROW a SMARTER, ADAPT model a metoda Inner game.

1.4.1 GROW

Tento model můžeme řadit mezi metody práce v rámci koučování zaměřeného na problém. Název metody Grow, v překladu růst, nám může sloužit i jako pomůcka k zapamatování čtyř základních oblastí, se kterými se pracuje. Tento model popsaný Johnem Whitmorem (2009, s. 66) se zaměřuje na zvýšení výkonnosti a rozvoj osobnosti koučovaného.

Otázky kladené při koučování by se podle něj měly zaměřit na tyto čtyři oblasti:

G (Goal setting) – Určování cílů, a to jak krátkodobých, tak dlouhodobých.

R (Reality) – Realita, tedy vnímání a uvědomování si skutečného stavu věcí.

O (Options) – Možnosti a také alternativy řešení, které se nabízí.

W (What, When, Who and Will) – Co se může udělat, Kdy a Kdo to udělá a Vůle, která nás pobízí to udělat. Tedy konkretizace plánu.

Whitmore (2009, s. 67) dále zmiňuje další důležitou skutečnost, a to, že tyto čtyři oblasti (cíle, realita, možnosti, vůle) nemají valného významu bez převzetí odpovědnosti.

1.4.2 SMARTER

U tohoto modelu je rozšířen takzvaný „chytrý“ způsob stanovování cílů SMART. Je obohacen o vliv individuality koučovaného jedince. Je zde respektována jedinečnost koučovaného, a to zvláště jeho motivace (Cipro, 2015, s. 112-113). Práce probíhá podle akronymu:

S (Specific) – Specifikace cílů, tedy konkrétní určení toho, čeho chce koučovaný dosáhnout a jakým způsobem dosažení cíle rozpozná.

M (Measurable) – Měřitelnost cíle, v nejlepším případě na matematických ukazatelích, pro možnost ohodnocení míry pokroku.

A (Acceptale) – Cíl musí být koučovaným přijat. Tento bod také souvisí s mírou motivovanosti a ambicemi koučovaného. Nakolik je pro něj cíl zajímavý, a jak moc si věří, že cíle dosáhne.

R (Realistic) – Ukazuje, do jaké míry je reálné dosáhnutí cíle. Příliš vysoký cíl nemá smysl sledovat, zatímco nízký cíl je demotivační.

T (Treckable) – Časovost při stanovování cílů je velmi podstatná. Bez stanovení termínů a časového ohraničení se z cíle stává přání, sen.

E (Exciting goals) – Tzv. emocionální cíl ukazuje smysluplnost a zajímavost cíle pro koučovaného. Cíle, které ho více motivují a směřují k jeho seberealizaci lépe akceptuje.

R (Recording) - Cíl je vydefinován a popsán elektronicky či na papíře i s konkrétními cíli. Tento krok by se dal připodobnit k vytvoření smlouvy, kterou podepisuje koučovaný sám se sebou.

1.4.3 ADAPT

S tímto modelem práce se přichází Paul Birch (2005, s. 9-10) a cílem spolupráce touto metodou je změna výkonnosti koučovaného. Anglická zkratka ADAPT vychází z prvních písmen termínů, které jsou níže vysvětleny.

A (Assess current performance) – Posouzení současného stavu výkonnosti – Pro úspěšnou spolupráci kouče a koučovaného, je důležité zjistit, v jaké situaci se nyní koučovaný nachází, co mu nejde, v čem se cítí dobře a další informace o něm samotném.

D (Develop a plan) – Rozvinutí plánu – V tomto bodě práce dochází k vymezování cílů a kroků, které povedou k naplňování cíle. Koučovaný je součástí procesu definice cílů a specifických kroků.

A (Act on the plan) – Následovat plán – Plán je následován a koučovaný dochází dílčích cílů.

P (Progress check) – Kontrola pokroku – Je zapotřebí, aby docházelo ke kontrole progresu a zpětné vazné vazbě.

T (Tell and akt) – Mluvit a ptát se – Tato fáze poukazuje na nutnou debatu o splnění cílů a stanovení případných cílů následných, pokud to situace vyžaduje, čímž může spolupráce přejít zpět k prvnímu bodu, a to posouzení současné výkonnosti koučovaného.

1.4.4 Inner Game

Metodu Inner and Outer Game zpracoval Timothy Gallwey, a byla jím nejdříve používána ve sportu. Timothy (2010, s. 24-25, 39) říká, že aby člověk mohl co nejlépe využít svůj potenciál, nemá smysl čekat, až se zlepší podmínky, ale každý musí začít od sebe. Tuto snahu můžeme vyjádřit vzorcem V = p – i, a tedy výkon (v) se rovná potenciálu (p), od kterého musíme odečíst interferenční faktory, jako jsou pochyby o době samém, strach z neúspěchu atd.

Inner Game si tedy klade za cíl redukovat bariéry pro rozvinutí plného potenciálu jedince. Outer Game je při tom snahou zdolávat překážky vnější, které stojí v cestě k úspěšnému dosažení cíle. Úkolem kouče je zde motivovat a aktivizovat koučovaného k hledání cest řešení problému.

1.5 Koučování zaměřené na řešení

V této kapitole se čtenář dozví více o koučování zaměřeném na řešení. Tento přístup je podrobněji popsán zvláště proto, že rozhovory, které jsou rozebírány ve výzkumné části práce jsou vedeny právě v rámci tohoto přístupu.

Přístup zaměřený na řešení (Solution focused approach), jak ho popisují Jackson a McKergow (2002, s. 15), je velmi silnou a prokazatelně účinnou metodou práce, která vede k pozitivní změně u jedince, týmů a organizací. V tomto přístupu je ponechána stranou snaha pochopit příčiny problému a rovnou se soustředí na řešení. Zaměření směřuje k **řešení** (ne k problému), k **silným stránkám** (ne slabostem), k tomu, co **funguje** (ne k tomu, co nefunguje) a vede tak pozitivním a pragmatickým cestám směřujícím k pokroku. Vymezuje se tak **proti** rozšířenému předpokladu, že koncentrace pozornosti na problém, jeho analýzu a mluvení o něm je nejlepší způsob jeho řešení.

Koučování zaměřené na řešení má své principy a techniky, mezi které můžeme zařadit:

- Není nutné rozumět příčině problému k tomu, abychom pracovali na jeho řešení. Kouč může podpořit koučovaného, aby si dokázal představit preferovanou budoucí situaci, které chce dosáhnout.

- V životě koučovaného jsou vždy momenty, ve kterých, ač částečně, je vysněná budoucnost realitou. Tyto momenty jsou cenným zdrojem pro další práci.
- Koučovaný má, sílu, dovednosti a kvality, které mu pomohou dosáhnout jeho cíle. Úkolem kouče je pomoct mu tyto schopnosti vybrat a podpořit ho ve využití těchto osobních zdrojů.
- Kouč podporuje koučovaného, aby využíval to, co už pro něj funguje a hledá nové příležitosti k využití a zesílení těchto zdrojů a dovedností.
- Během setkání kouč naslouchá a vybírá příklady úspěchů a silných stránek koučovaného, které mu na konci setkání může v rámci zpětné vazby předat a podpořit tak jeho sebedůvěru (Adams, 2016, s. 18).

Z těchto principů můžeme vyzdvihnout základní 3, které zmiňují Jackson a McKergow (2002, s. 17), nebo také Zatloukal, Vítek (2014, s. 21 dle de Shazer, 1991):

- Nespravuj to, co není rozbité.
- Najdi to, co funguje a dělej toho více.
- Nedělej to, co nefunguje, dělej něco jiného.

Celý tento přístup se zakládá na předpokladu, že koučovaný sám má vhodné nápady, jak může být jeho problém vyřešen, i když si to nemusí uvědomovat. Úkolem kouče je tedy pomoct mu si tyto cesty k řešení uvědomit a vést ho k jejich realizaci (Furman, Ahola, 2007, s. 6).

Přístup zaměřený na řešení je nepopiratelně účinný, Jackson a McKergow (2002, s. 8) však varují. Není to recept na vyřešení problémů a nedává záruku úspěchu při prvním pokusu. Není to pouze pozitivní myšlení. Je to přístup, který zahrnuje specifický způsob kladení otázek a vedení k aktivitě.

Výše zmíněné prvky přístupu zaměřeného na řešení, mohou být uplatněny skrze akronym **ENABLE:**

E (Elicit preferred future) - Zjisti, jaká je cílová situace.

N (Notice expectations) - Všímej si očekávání.

A (Activate strenghts and resources) - Začni využívat silné stránky a zdroje.

B (Build on what's working) - Stavěj na tom, co už funguje.

L (Look for opportunities) - Hledej příležitosti.

E (Efficacy-supportive feedback) - Dávej podporující zpětnou vazbu (Adams, 2016, s. 18).

1.5.1 Model Reteaming

Tento model vytvořila dvojice Finů – Ben Furman a Tapani Ahola. Je to ve své podstatě souhrn principů koučování zaměřeného na řešení, který má sloužit k jeho jednoduššímu použití. Nejprve byl tento model používán při práci v komerčním sektoru, brzy jej však jeho autoři začali využívat i v rámci koučování v terapeutickém či poradenském prostředí (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 63).

Autorská definice modelu zní: „*Reteaming je obecná a široce využitelná metoda sestávající z 12 kroků, jejichž záměrem je pomoci jednotlivcům stejně jako skupinám lidí ke změnám k lepšímu pomocí podpory při stanovení cílů a rozvíjení motivace a spolupráce nutné k jejich dodržení*“ (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 63 dle Furma, Ahola, 2007).

To znamená, že reteaming je něco jako forma bez obsahu, struktura, kterou lze využít pro různé situace, kdy lidé požadují změnu a posun. Je možné ho využít pro koučování, řešení problémů, osobní rozvoj, team building atd. Je to proces, který se skládá z 12 po sobě jdoucích kroků, které vedou k dosažení cíle. Reteaming je využitelný jak pro práci s jednotlivcem, tak pro práci se skupinami. Cílem této metody je měnit věci k lepšímu. Je to nástroj, který zvyšuje motivaci a posiluje spolupráci (Furman, Ahola, 2007, s. 10).

Podstatnou součástí práce s reteamingem je motivace. Furman a Ahola (2007, s. 13) vyzdvihují přísloví „Kde je vůle, tam je cesta“, které podle nich ve zkratce popisuje, jak důležité je odhodlání při cestě k cíli. Pokud koučovaný pociťuje, že cíl, za kterým jde, mu dává smysl, má důvěru v jeho dosažení, vidí progres a je připravený čelit možným překážkám, je pro něj mnohem snadnější takový cíl následovat.

Výše zmíněných **12 kroků reteamingu** předkládají Zatloukal a Vítek (2014, s. 29):

1. „Popsat svůj sen.
2. Určit cíl.
3. Zkoumat přínosy cíle.
4. Získat podporu.
5. Všímat si pokroků, které již nastaly.
6. Představit si další krok.
7. Zhodnotit, v čem je cíl náročnou výzvou.

8. Popsat, proč lze věřit v dosažení cíle.
9. Učinit veřejný závazek (slib).
10. Připravit se na možné překážky.
11. Sledovat další pokrok.
12. Oslavit úspěch a poděkovat všem zúčastněným.“

Tyto kroky mají sloužit jako vodítko pro spolupráci s jedincem, nejsou striktním a neměnným postupem (Zatloukal, Vítek, 2014, s. 29).

Použití reteamingu v přístupu zaměřeném na řešení se zakládá na tom, že se kouč neorientuje na zkoumání problému, ale rovnou se zaměřuje na vysněnou budoucnost. Furman a Ahola (2007, s. 95-96) však upozorňují, že pokud má koučovaný potřebu o problému mluvit, je dobré se s ním potkat v jeho potřebách a popsané problémy použít jako odrazový můstek pro identifikaci cílů, na kterých budou dále společně pracovat.

Furman a Ahola (2007, s. 96-97) dále zavádějí termín „goaling“ (cílení), který odkazuje na proces přetváření jednotlivých problému v odpovídající cíle. Je to zásadní krok, ve kterém dochází k předefinování již uvědomovaných problémů v cíle.

1.5.2 Akronym RESENI

Dalším popsaným modelem práce, je model s akronymem RESENI. Tento model byl vytvořen týmem DALET, která jej používá při koučování a zahrnuje šest principů jejich práce. Rozhovory, které jsou rozebrány ve výzkumné části této diplomové práce jsou od autorů Zatloukala a Vítka, kteří jsou spoluautory tohoto akronymu, a proto je v této podkapitole přiblížen jejich způsob práce.

R – Rozvíjení řešení, nikoli problémů. Tento bod akronymu rozvíjí myšlenku, že není důležité znát příčiny problému, na ty mají ostatně různí odborníci různé názory. Je podstatné se zaměřit na zdroje, možnosti a minulé úspěchy. Koučování totiž není práce s problémem, ale s živým jedincem a pomáháme mu docházet změny, kterou chce a potřebuje on sám (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 22-23).

E – Efektivita. Proces koučování je zde vnímám jako přechod od problému k řešení, není to však ještě cílové místo pro koučovaného. Podstatné proto je, aby spolupráce nebyla zbytečně prodlužována a stále bylo na mysli, že se jedná pouze o přechodnou situaci mezi problémem a řešením (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 23).

S – Spolupráce/Spoluvytváření. Aby mohla spolupráce úspěšně fungovat, je nutné, aby kouč bral klienty vážně, respektoval jejich jedinečnost a upřímně se jim snažil porozumět. Musí také dojít k dohodě o tom, na čem budou společně pracovat (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 24).

E – Expertnost na proces. Koučovaný je expertem na svůj vlastní život. Kouč se nesnaží dávat rady, jak správě problém vyřešit a kam dál směřovat. Podporuje, pomocí rozhovoru a reflexe, klienta k vyjasňování jeho vlastních cílů, zapojování individuálních zdrojů a využívání jeho „odbornosti" (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 24).

N – Nevyhnutelnost změn. Tento bod rozvíjí předpoklad, že ke změnám dochází neustále a nedá se jim vyhnout. V případě, že dojde ke zmírnění či úplného zmizení problému, a to i jen na okamžik, je to považováno ze slibnou oblast, která může být dále rozvíjena v rámci řešení. Jsou oceňovány i malé pokroky, protože i ty můžou být začátkem větších změn (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 25).

I – Individuální přístup. Při procesu spolupráce jsou využívány různé metody, je však brán velký ohled na jedinečnost každého klienta a jeho potřeby. Kouč tedy přistupuje k jednotlivým klientům individuálně a přizpůsobuje svou práci k nalezení vhodného a pasujícího řešení (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 25).

1.6 Reflektující týmy

V této podkapitole jsou je blíže přiblížena role a funkce reflektujících týmů. Reflektující týmy byly využity při koučovacích konzultacích, které jsou zpracovávány ve výzkumné části práce. Tyto týmy při konzultaci sehrávají důležitou roli a můžou významně přispět k hledání cílů, které jsou dále dojednávány koučem a koučovaným.

Metoda používání reflektujících týmů vznikla v Norsku a za jejím vznikem stojí Tom Andersen a jeho kolegové. Protože tato metoda měla velký úspěch, brzy se rozšířila do celého světa a je používána nejen v kontextu koučování, ale také v terapii, supervizi, komunitní práci a podobně. Podstatou je, že reflektující týmy naslouchají práci kouče s koučovaným a v určité fázi si vymění role. Do té doby pozorovatelé si povídají o tom, co slyšeli a dávají tak inspiraci koučovi a klientovi.

Zatloukal a Vítek (2016, s. 68), nejčastěji používají reflektující týmy v rámci výcviků. Mají k dispozici odporníky, kteří se zdokonalují v koučování, nebo terapii. Výhodou tohoto uspořádání je, že klient díky reflektujícímu týmu získává různé názory a pohledy na

svou situace a členové týmu mají možnost se do konzultace zapojit, něčím přispět a zároveň trénovat své schopnosti.

Při dojednávání konzultace je nutné klientovi vysvětlit možnost využití reflexivních týmů a jeho přínosy a zajistit tak pro něj bezpečí. Často je klient nejprve v rozpacích, že se mu bude věnovat větší tým odborníků, ale zkušenost Zatloukala a Vítka (2013, s. 5-12) ukazuje, že zpětně je klient rád, za využití této příležitosti. Při samotné konzultaci reflektující tým sedí v odděleném kroužku a naslouchá probíhající konzultaci, popřípadě si členové týmu dělají poznámky. V průběhu kouč dle vlastního uvážení vyzve tým k jejich reflexi. Při diskusi týmu kouč ani koučovaný nevstupují do jejich konverzace a pouze naslouchají jejich rozhovoru. Reflektující tým vede dialog, reflektuje, co slyšeli a navzájem reagují na své reflexe. Poté kouč vyzve klienta, aby se vyjádřil k věcem, které ho zaujaly, inspirovaly. Je na klientovi, zda se projednaným tématům chce věnovat. Tento postup lze opakovat několikrát za konzultaci a lze jej také využít pro uzavření celé konzultace.

Reflektující týmy mají svou danou roli, a proto i své zásady a principy (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 70 dle Andersen, 1992; Andersen, 1990; Friedman, 1995):

- Člen reflektujícího týmu by ze své pozice měl používat tzv. „jáský jazyk“ (např. „Zaujalo mě“, „Napadá mě“) a ne objektivistická tvrzení typu: „Je to tak“.
- Reflexe týmů není výčet postřehu, ale rozhovor mezi jeho členy, rozvíjí jednotlivé postřehy, navazují na ně, baví se o nich.
- Cílem reflexe je hledání dalších východisek, alternativ a tým by se měl vyhnout jednohlasnému souhlasu s jedním nápadem.
- Zaměřuje se na oceňování koučovaného, hledá jeho zdroje a cesty vedoucí k řešení situace, nediagnostikuje a nerozebírá problém.
- Reflexe by neměla být příliš dlouhá a zahlcující, úkolem týmu je vybrat zásadní body a ty projednat.
- Tým nemusí dbát na vytvoření důvěrného vztahu s koučovaným a může proto ve své reflexi být více provokativní, používat humor.

Zatloukal a Vítek (2016, s. 71) dále zmiňují čtyři hlavní body, na které by se měla reflexe zaměřovat:

- Reflexe by se měla zaměřovat na témata, která v konzultaci zazněly. Je vhodné přímo odkázat na určitý moment v konzultaci a k tomu se vyjádřit.

- Ocenění jsou další oblasti, na které se může reflektující tým zaměřit. U oceňování může poukázat na zdroje a úspěchy koučovaného.
- V reflexi by měly také zaznívat různé alternativní pohledy, metafory, přerámování situace, popř. vlastní zkušenosti.
- Posledním bodem jsou možnosti a alternativní nápady. Tým může navrhnout, co je možné vyzkoušet. Tyto nápady však musí bát vždy formulovány tak, aby je koučovaný mohl odmítnout a zvolit svou vlastní cestu.

1.7 Dojednávání cíle koučovaného s koučem

„Pokud nevíte, kam jdete, pravděpodobně skončíte někde jinde.“

- Laurence J. Peter

O stanovování cílů je napsáno mnoho, přesto je nutné se u něj zastavit a alespoň krátce se mu věnovat. Je to klíčový bod spolupráce kouče s koučovaným, na kterém závisí dosažení kýžených výsledků.

Grant (2012, s. 146-165) ve svém článku pro Internation Coaching Psychology Review poukazuje na fakt, že literatura týkající se cílů a vytváření cílů je opravdu velmi obsáhlá, co se ale týče tvorby cílů v rámci koučování, můžeme najít pouze velice omezené množství článků a výzkumů na toto téma. Grant v tomto článku popisuje, co jsou to cíle, jak je můžeme rozdělit a jak nejlépe s nimi v rámci koučování pracovat. V této kapitole se tedy pokusím toto téma blíže přiblížit za použití výše zmíněného článku.

Jistě všichni známe akronym SMART, podle kterého mají být cíle specifické, měřitelné, dosažitelné, relevantní a časově omezené. Cíle i v rámci koučování jsou často chápány skrze tento akronym, to však vede k jejich limitaci a zabraňuje to rozvoji a dalšímu porozumění cílů v komunitě koučů. Tato pomůcka je jistě užitečná, nesmí nás však omezovat v širším pochopení cílů.

Abychom mohli cíle používat více sofistikovaně a s větší efektivitou, je nejprve nutné porozumět tomu, co jsou to cíle. Ty jsou považovány za hlavního hráče v přechodu ze stávající situace k vysněným výsledkům. Cíle jsou často popisovány v rámci kognitivní, behaviorální a emocionální roviny, a i pro pochopení cílů v rámci koučování jsou tyto tři roviny zásadní. Jednou z vhodných definic toho, co jsou to cíle v rámci koučování, by poté mohlo být, že cíle jsou „vnitřním znázorněním vysněných výsledků, nebo budoucnosti (Grant, 2012, s. 148 dle Vancouver 1996).“

Z výše zmíněné definice můžeme chápat, že jde o snahu koučovanému vést k rozvoji jeho zdrojů a dojití smysluplné a pozitivní změny v jeho osobním, či profesním životě. Toto tvrzení poté koreluje i s obecným pochopením a definicí koučování jako takového.

U stanovování cílů je také důležité vědět, v jaké fázi koučování je vhodné cíle stanovit, kdy je lepší pracovat s více abstraktními cíli a kdy se již zaměřit na přesněji vymezené cíle, což vyžaduje velkou odbornost ze strany kouče. Může mu pomoct pochopení

vícestrannosti cílů. Existuje totiž více typů cílů, které různě ovlivňují motivaci koučovaného k jejich dosažení.

1.7.1 Typy cílů

- Časové vymezení – blízké a vzdálenější cíle. Při stanovování cílů je časový rámec velmi podstatný, jelikož ovlivňuje koučovo vnímání dosažitelnosti daného cíle. Vzdálenější cíle na delší trať, jsou dost podobné vizím budoucnosti, zatímco cíle krátkodobé, jsou vhodné pro vytvoření plánu spolupráce, je dobré je podrobně naplánovat. Kombinace obou typů cílů vede z dlouhodobého pohledu k lepším výsledkům.
- Cíle zaměřené na výsledek – Cíle, které jasně stanovují výsledný bod, mohou být velkou motivací, nicméně, hrozí u nich, že se koučovaný s takovým cílem neztotožní. Je tedy vhodné pracovat individuálně. Pro některé jedince může být vhodnější použít spíše abstraktní cíl, jehož dosažení pro něj bude méně ohrožující a lépe dosažitelné.
- Vyhýbavé a koncepční cíle – Cíle, kterými se snažíme něčeho vyvarovat, jako je například cíl „nebýt tolik ve stresu z práce“, nám definují, čemu se chceme vyhnout. Neukazují však, čeho chceme dosáhnout a jakým způsobem toho chceme docílit. Zatímco cíle koncepční, jako může být cíl „chci získat větší rovnováhu mezi pracovními povinnostmi a osobním volnem“, nás přímo navádějí k jednání, kterým můžeme cíle dosáhnout.
- Výkonnostní a učící cíle – Na výkon a výsledek zaměřené cíle mohou být velmi motivující, pokud je však takto stanovený cíl příliš komplexní, nebo jedinec nemá dostatečné zdroje, aby stanoveného výkonu dosáhl, hrozí riziko snahy podvádět, či nechuť na cíli dál pracovat. Zatímco cíle zaměřené na učení, přináší pozitivní poznávací i emocionální proces a působí na jedince jako přijatelná výzva, ne jako hrozba.
- Protichůdné cíle a cíle doplňující – Příkladem cílů protichůdných můžou být cíle „chci trávit více času s rodinou“ a „chci věnovat více času práci, bych dosáhl na povýšení“ V tomto případě je zjevné, že cíle jdou proti sobě. Ne vždy, je však jednoduché tuto situace rozpoznat a je úkolem kouče, aby k této situaci nedocházelo, a naopak aby pomohl koučovanému hledat doplňující cíle.
- Podvědomé cíle – Lidé jsou bytosti orientované na cíle a v mnoha situacích naše jednání směřuje k určitému výsledku, aniž bychom si vědomě stanovili náš cíl.

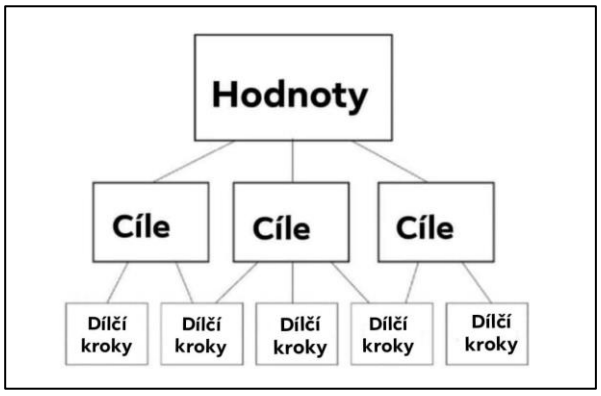
Když si toto uvědomíme, může nám to pomoct tyto nevyslovené a neuvědomované cíle přenést do vědomí a proměnit je v pozitivní změnu.

- Cíle, se kterým je jedinec vnitřně ztotožněn – Takovéto cíle se shodující se zájmy, hodnotami a motivací jedince a nejsou vynuceny jeho okolím. K jejich dosažení je koučovaný nejvíce motivovaný a bude na nich nejusilovněji pracovat.

1.7.2 Hodnoty, cíle a kroky

Vztah, který je mezi cíli, hodnotami a jednotlivými kroky ke změně je často špatně chápán a není tomu jinak ani v koučování. Pochopení jejich vazby je přesto zásadní. Jedním ze způsobů chápání, který může usnadnit práci s klientem je pojetí hodnot, jako takzvaných vyšších, abstraktních cílů, které jsem nadřazeny cílům nižším, specifickým, které jsou v této hierarchie nad konkrétními kroky změny. Toto schéma pomáhá dát koučovanému potřebnou strukturu.

Skrze toto strukturu dále můžeme vidět a kontrolovat, jestli jednotlivé kroky a cíle vedou k naplňování hodnot. Dále sledujeme, jestli jsou ve shodě a nejsou protichůdné. Dále se na schématu ukáže provázanost jednotlivých kroků a cílů a může poskytnout prostor pro vytvoření alternativních možností.



Obrázek 3 - Vztah mezi hodnotami, cíli a dílčími kroky.

1.7.3 Dojednávání cíle

Dojednávání cíle koučovaného často není přímočaré. Často je tento proces komplikovaný a komplexní. Snaha o brzké stanovení cíle je častou chybou a brzdou celé spolupráce. Hlavní problém a širší pojetí cíle, je třeba projednat brzy, to určuje směr diskuse a její význam, ale kouč musí pozorně sledovat různé okolnosti, které vedou ke zvolení cíle. Jedním ze zásadních bodů je pochopení klienta, co je to koučování a co vůbec může kouč nabídnout. Toto je úzce spojeno s přebíráním zodpovědnosti koučovaným, za cíle, které budou stanoveny.

To, co ovlivňuje stanovení cíle a jejich dosažení zahrnuje například schopnost koučovaného soustředit se na úkoly, jeho schopnost přijmout nepříjemné situace, uvědomit si smysl cíle a pochopení, že jsou to oni, kdo si cíl vybírá. Velkou roli ve výběru cíle sehrává také odhodlanost koučovaného ke změně.

Kouč a jeho schopnosti také ovlivňují dojednávání cíle. Kouč musí být schopný pomoct klientovi s efektivním výběrem cíle, plánováním jednotlivých kroků změny, podporovat a motivovat koučovaného. Výše uvedené je také závislé na vztahu mezi koučem a koučovaným a jeho důvěrnosti. Veškeré teoretické znalosti jsou totiž k ničemu, pokud je kouč nedokáže použít v praxi.

1.7.4 Výběr cíle

Výběr cíle a stanovení kroků jeho docházení je výsledkem dojednávání cílů. Přesto, že k výběru konkrétního cíle dochází až po dojednávání cílů, je mezi nimi úzký vztah a nedají se tyto zcela rozdělit. Stanovení cíle je podstatným bodem spolupráce, je však nutné také naplánovat jednotlivé kroky změny. Úkolem kouče, je zde pomoct koučovaným vytvořit realistický plán a podporovat jejich vytrvalost v jeho naplňování, tak aby využívali své zdroje a schopnosti a budovali si vnitřní odolnost.

1.7.5 Monitorování a zpětná vazba

Sledování průběhu, hodnocení a zpětná vazba patří mezi významné části procesu koučování. Proto je třeba při stanovování kroků změny, určit také způsob sledování docházení cíle. Některé kroky vedoucí ke změně, jako je nějaká činnost, jde lehce sledovat, a tedy i hodnotit. U jiných, kroků, jako jsou změny komunikace, mezilidské vztahy je pozorování náročnější a kouč s klientem musí být kreativnější v hledání způsobů monitoringu. Cíle by měly být stanoveny tak, aby i jejich zpětná vazba byla užitečná a podávala informace o průběhu spolupráce. V případě potřeby je možné měnit kroky vedoucí k cíli tak, aby byly cíle uspokojivě naplněny.

Naplňování cílů, které byly ve shodě s hodnotami koučovaného jsou pro koučovaného uspokojivé, mají pozitivní vliv na jeho emoce a mohou mu pomoct i v budoucnu řešit výzvy, které se objeví v jeho životě.

1.8 Vybrané výzkumy koučování

Výzkumů, které se zabývají koučováním můžeme najít celou řady. Jedním z autorů, který se ve svých výzkumech snaží ukázat účinnost koučování je Grant. Grat ve spolupráci s Curtayne a Geraldine (2009) provedli výzkum, který se zaměřuje na dopady a účinky exekutivního koučování. V rozmezí 8-10 týdnů proběhly s participanty výzkumu čtyři koučovací konzultace. Při nich byl využit model GROW. Výsledky tohoto výzkumu ukazují, že koučování pomohlo zvýšit sebedůvěru koučovaného a vybudovat u něj lepší organizační schopnosti. Z výzkumu vyplývá, že krátkodobý koučing může být efektivní a má pozitivní vliv na psychiku člověka a jeho schopnost vyrovnávat se se změnami a výzvami.

Dalším výzkumem, který zjišťuje efektivitu, tentokrát přímo koučování zaměřeného na řešení je opět výzkum Granta společně s Oades a Green (2006). Po 10 týdnech prováděného koučování a jeho analýzy přichází na to, že koučování významně navýšilo motivaci dosahovat cílů, zvýšilo pocit pohody jedince a jeho pozitivní pohled na budoucnost.

Pyle a Strong (2009) zkoumají použití zázračné otázky v terapii zaměřené na řešení. Výzkum proběhl v Calgary a bylo do něj zapojeno šest terapeutů a 12 dobrovolníků, kteří vystupovali jako klienti. Ve výzkumu je analyzován způsob, jakým se koučové ptají, jaké jazykové prvky používají a jak to ovlivňuje odpověď koučovaného. Celý článek ukazuje na sociální konstrukci, způsob, jakým zúčastnění mluví, vyměňují si repliky a dojednávají mezi sebou odpovědi.

Výzkumem, který je pro mou práce nejrelevantnější je výzkum Stronga (2009). Zaměřuje se na dojednávání cílů mezi klientem a terapeutem. Z konzultací probíhající s dvanácti klienty jsou vybrány části, ve kterých dochází k spoluvytváření cílů. Tyto části jsou analyzovány pomocí konverzační analýzy. Výsledky výzkumu ukazují na důležitost způsobu, jakým probíhá konverzace, jaké slova jsou používány terapeutem i koučovaným a jak vypadá výměna replik mezi nimi.

2 Nezaměstnanost

Tato kapitola se věnuje nezaměstnanosti. Nezaměstnanost je sociální jev, který významně ovlivňuje fungování společnosti a práce s nezaměstnanými je jednou z oblastí oboru sociální práce. V této části práce se čtenář dozví, jaký význam má pro jedince práce a její ztráta, jaké jsou příčiny nezaměstnanosti, a které skupiny lidí jsou nejvíce ohroženy. Posledním část kapitoly popisuje druhy nezaměstnanosti.

2.1 Význam práce a její ztráta

Práce je považována za jednu z nejdůležitějších podmínek důstojné existence jedince. Přináší pocit společenské užitečnosti, seberealizace a v neposlední řadě materiální prospěch. Díky práci člověk získává pocit sebeuplatnění a navazuje řadu sociálních vztahů (Buchtová, 2013, s. 49). Profesní role, je v našem prostředí hodnotou a součástí identity jedince (Vágnerová, 2012, s. 732).

Můžeme tedy říct, že práce má v životě člověka tyto funkce:

- „zabezpečení prostředků na stravu a bydlení,
- strukturování času, řád,
- pravidelná sociální interakce,
- zážitky tvořivosti, dovednosti, smyslu života,
- zdroj osobního statusu a identity,
- zdroj aktivity (Wagnerová a kol., 2011 s. 103).“

Podle Wagnerové (2011, s. 102) má člověk ve svém životě tři zásadní oblasti, a těmi jsou práce, rodina (sociální vztahy, láska) a zdraví. Ztrátou jednoho z nich dochází ke ztrátě stability v životě a sociální stigmatizaci. Buchtová (2013, s. 49) říká, že velká většina lidí nebere práci jako zatěžující faktor života, nýbrž nahlíží na ni s jakousi radostí a uspokojením. Nedobrovolné vyřazení z pracovního prostředí má na člověka negativní sociální, psychické i zdravotní důsledky. S dlouhodobou nezaměstnaností přichází ztráta smyslu života a integrity osobnosti. Přichází strach o budoucnost a často také pochybnosti o nabytých schopnostech.

Pro část společnosti může být ztráta zaměstnání příležitostí pro nový start, pro většinu lidí se však ztráta zaměstnání stává ohrožením (Wagnerová a kol., 2011, s. 103).

Šimek (2010, s. 6) popisuje vyloučení jedince z pracovního trhu, jako nebezpečí sociálního vyloučení. Ztrátou zaměstnání jsou omezeny finanční zdroje jedince, popřípadě celé jeho rodiny, a značně se omezuje i možnost participace na životě společnosti.

Ztráta práce vyvolává rozmanité psychické a somatické reakce. Můžeme je chápat jako odezvu na zátěž v životě jedince a snahu ji překonat. Míra těchto reakcí je přímo úměrná motivací jedince pracovat. Obecně by se také dalo říct, že čím déle nezaměstnanost trvá tím větší jsou důsledky těchto psychických a somatických reakcí (Vágnerová, 2012, s. 735)

2.2 Příčiny nezaměstnanosti a ohrožené skupiny

Nezaměstnaností nejsou ohroženi všichni jedinci stejnou měrou. Na riziko nezaměstnanosti hraje velkou roli vzdělání, pohlaví, věk, zdravotní stav a také příslušnost k určité sociální skupině (Vágnerová, 2012, s. 732).

2.2.1 Nekvalifikovaná pracovní síla

Mezi jednu z nejobtížněji zaměstnatelných skupin, patří lidí s nízkou či žádnou kvalifikací. Jde především o osoby obtížně vzdělavatelné, které nemají velké předpoklady pro zaměstnání a často o něj projevují i nižší zájem (Buchtová, 2013, s. 90). Možnosti doplnění kvalifikace je tedy vhodné hledat zvláště pro skupiny, které mají intelektuální schopnosti a snahu si chybějící dovednosti osvojit (Kuchař, 2007, s. 141).

2.2.2 Ženy

Míra nezaměstnanosti žen je dlouhodobě větší, než je tom u mužů. Do této skupiny nespadají všechny ženy, ale především ženy, které ve své situaci spojují nevhodnou kvalifikaci a povinnost plnění rodičovské role (Kuchař, 2007, s. 141). Ženy jsou celosvětově ohroženou skupinou, co se týče zaměstnanosti, pro nutnost skloubení rodičovské a pracovní role. Cestou k řešení tohoto problému je vytváření pracovních míst se zkrácenou pracovní dobou (Buchtová, 2013, s. 89).

2.2.3 Absolventi škol

Důvodem ohrožení této skupiny uchazečů o své první zaměstnání, jsou nedostatečné zkušenosti, pracovní kontakty a základní pracovní návyky, které má jejich konkurence (Buchtová, 2013, s. 83).

2.2.4 Předdůchodový věk

U osob starších 50 let je riziko zaměstnanosti spojeno se změnou poptávky po určité kvalifikaci, nedostatečným či chybějícím aktuálním znalostem, a také obavou z omezené výkonnosti. Tito lidé mají větší problém přizpůsobit se novým požadavkům a mohou častěji trpět nemocemi (Vágnerová, 2012, s. 733).

2.2.5 Osoby se zdravotním postižením

přes zvýšenou snahu úřadů práce a rozmanitých finančních nástrojů pro podporu zaměstnávání osob se zdravotním handicapem, ze strany zaměstnavatelů je o jejich zaměstnávání pouze malý zájem. Důvodem jsou obavy z omezenosti uplatnění těchto osob a také s problémy spojenými s ochranou těchto pracovníků zakotvenou v legislativě (Šimek, 2010, s. 23).

2.2.6 Příslušníci minorit

V našem prostředí nejčastěji Romské etnikum. Ohrožení této skupiny obyvatel je propojena často jak s nedostatečnou kvalifikací jedinců, tak s tlakem svých kulturních vzorců hodnot a chování. Problémem je také realita, že majoritní populace Romy plně neintegrovala (Buchtová, 2013, s. 91).

2.3 Druhy nezaměstnanosti

Můžeme rozlišit tři základní druhy nezaměstnanosti. Mezi nezaměstnanost členěnou podle příčiny patří ji můžeme rozdělit na frikční, strukturální a cyklickou. Dále můžeme nezaměstnanost rozdělit na dobrovolnou, nedobrovolnou a dlouhodobou. Existují další způsoby dělení, jako je například nezaměstnanost skrytá, neúplná či nepravá, níže jsou však popsány pouze typy, které jsou používány nejčastěji, a proto tyto však níže popsány nejsou.

2.3.1 Dobrovolná nezaměstnanost

Dobrovolná nezaměstnanost znamená, že jedinec není ochoten pracovat za mzdu, která je mu nabízena, považuje ji za příliš nízkou, a proto je nezaměstnaný (Soukup a kol., 2010, s. 281).

2.3.2 Nedobrovolná nezaměstnanost

Jedinci se dostávají do nedobrovolné situace, kdy nemohou najít práci, přesto, že by byli ochotni pracovat i za nižší mzdu, než je na trhu práce. Dochází k ní z důsledku nedostatečně pružnosti mezd (Groligové, Mandelíka, 2007, s. 56-57).

2.3.3 Frikční nezaměstnanost

Lidé opouštějí svá stávající zaměstnání a hledají nové pracovní příležitosti. Toto hledání určitou dobu trvá, a to je důsledkem vzniku frikční nezaměstnanosti. Součástí frikční nezaměstnanosti je **nezaměstnanost sezónní.** Ta se objevuje v oborech, jejíž výroba je závislá na ročním období, jako je zemědělství či stavebnictví (Soukup a kol., 2010, s. 285).

2.3.4 Strukturální nezaměstnanost

Souvisí s nerovností poptávky mezi kvalifikací osob, které hledají práci a potřebnou kvalifikaci na volných pracovních místech. Souvisí také s neshodou rozmístění volných pracovních pozic v regionech (Soukup a kol., 2010, s. 285).

2.3.5 Cyklická nezaměstnanost

Cyklická nezaměstnanost je výsledkem situace, kdy je větší poptávka po práci, než kolik je volných pracovních míst. Je úzce spojena s ekonomickými fluktuacemi (Soukup a kol., 2010, s. 286).

2.3.6 Dlouhodobá nezaměstnanost

Za člověka dlouhodobě nezaměstnaného označujeme jedince, který je nezaměstnaný více jak 12 měsíců. Důsledkem dlouhodobé nezaměstnanosti je nejčastěji celkový pokles ekonomiky (Groligové, Mandelíka 2007, s. 56-57).

3 Koučování v kontextu sociální práce

Literatura týkající se koučování v sociální práci je velmi omezená. Je možné najít pouze limitovaný počet knih, odborných článků a výzkumů, které se tímto tématem zabývají. Přesto tyto články a výsledky studií ukazují na kladný potenciál jeho využití (Coaching and Mentoring in Social Work, 2014, s. 65). Je známo, že někteří sociální pracovníci již koučování při své práci využívají, neexistuje však výzkum, který by ukázal, jaké množství sociálních pracovníků je zároveň i certifikovanými kouči. Dále chybí literatura popisující motivaci sociálních pracovníků k využívání koučování, jak praxe koučování ovlivňuje jejich identitu sociálního pracovníka a jakým způsobem integrují tyto dvě role do své praxe (Jost, 2013, s. 2).

Caspi (2005, s. 359) ve svém článku popisuje úzkou propojenost sociální práce a koučování. Oba *obory* se zaměřují na proces pomoci, která se soustředí na porozumění sama sebe, sebedisciplínu, změnu chování, postojů a emocí. Podobnosti, ale také odlišnosti těchto disciplín, by podle něj měly vyvolat diskusi mezi pracovníky této profese.

Koučování je využíváno i v rámci práce s lidmi s psychosomatickými problémy, jako jsou problémy s příjmem potravy, problémy v rodinách a podobně. Je tedy zřejmé, že koučování může sociální práci přispět novými metodami a způsoby práce. Hrozí však také riziko, že koučové přicházející především z firemního prostředí převezmou úlohy sociálních pracovníků, což by mohlo poškodit profesi sociální práce a mít dopady na její odbornost a etické standarty (Caspi, 2005, s. 360).

Sociální práce, jako pomáhající profese, je v dobré pozici, pro to aby se chopila koučování jako způsobu práce, který bude využívat. Sociální pracovníci mají zkušenosti s pomáháním klientům v překonávání mezilidských překážek k osobnímu růstu. Dále jsou sociální pracovníci odborně vybaveni k provádění posouzení a stanovování diagnóz v rámci problému týkajících se závislostí, mentálního zdraví a problémů v rodinách (Caspi, 2005, s. 360).

Z dostupných studií víme, že koučování má pozitivní výsledky i při práci s nezaměstnanými, například pro jejich zaměření se na cíl, empowerment či jejich motivaci (Jost, 2013, s. 21 dle Ozaki a spol., 2011).

Dalšími příklady využívání koučování v sociálním kontextu je Filipínská organizace, které při práci s teenagery s virem HIV místo případové práce s jedincem začala využívat

koučování. Klienti byli dotazováni na svou budoucnost, a i přes počáteční zmetení a zlost, brzy začali přemýšlet nad svou vysněnou budoucností. Výsledky této práce se projevily také ve snížení užívání drog. Edelson (2010, s. 9) ve své knize kromě tohoto příkladu popisuje i další organizace, ve kterých se osvědčilo využívání koučování. Příkladem jsou organizace pracující s veterány, mladými lidmi závislými na alkoholu a drogách, děti trpící diabetem a další.

Pracovníci pracující v neziskových organizacích a sociálních službách mají často problémy s oddělením profesního a osobního života (Edelson 2010, s. 9). Další výhodou používání koučování v kontextu sociální práce tedy zahrnuje i výhody pro samotné sociální pracovníky. Koučování sociálních pracovníků může pomoct v předcházení vyhoření, budování odolnosti a přispívat k růstu profesionality pracovníků (Coaching and Mentoring in Social Work, 2014, s. 12-13).

3.1 Koučování nezaměstnaných

Nezaměstnanost je sociálním jevem, který spadá do oblasti sociální práce. Bavíme-li se o koučování nezaměstnaných, můžeme jej také označovat jako takzvané kariérové koučování, a to proto, že v něm dochází k rozvoji profesní kariéry klienta. Použití koučování sociálními pracovníky při práci s nezaměstnanými poskytuje nové možnosti, které běžně používané poradenství nenabízí (Zatloukal, Vítek, 2013, s. 88).

Koučování při práci s nezaměstnanými pomáhá identifikovat jejich potřeby a požadavky, a dále jim může skrze tento přístup pomoct s profesionálním rozvojem. Kouč vyzývá nezaměstnaného k uvědomění si svých slabých a silných stránek a motivuje jej k vyslovení své vysněné budoucnosti. Hledá zájmy a možné zdroje koučovaného, které jsou dále možné proměnit v pracovní příležitosti. Vhodným způsob práce s nezaměstnaným je koučování individuální, při kterém se koučovaný nemusí cítit pod tlakem a může svobodně vyjadřovat své pocity a představy o budoucnosti (Cardon, 2003, s. 4).

Autoři Zatloukal a Vítek (2013, s. 89) se domnívají, že koučovací dovednosti mohou sociální pracovníci použít i ve své již probíhající praxi, ve které se setkávají s nezaměstnanými, jako svými klienty. Tyto dovednosti by se mohly potkávat s potřebami klientů, posilovat kompetence sociálních pracovníků a rozvíjet poslání organizace. Využití koučování při práci s nezaměstnanými tedy nemusí nutně již používané způsoby práce vytlačit, naopak může je obohatit a vytvářet příležitosti v situacích, kde tradiční způsob práce nefunguje (Zatloukal, Vítek, 2013, s. 99).

Sami výše uvedení autoři využívají koučování i pro práci s nezaměstnanými, a to konktrétně model reteaming v rámci koučování zaměřeného na řešení.

Výzkumná část

4 Teorie výzkumné části

4.1 Cíl výzkumu

Ve výzkumné části se zaměřuji na spoluvytváření cílů kouče a koučovaného.

Cílem práce je zachytit významné momenty dojednávání cílů v koučovacím procesu. Stanovení cíle ovlivňuje nejen výkonnost koučovaného, ale také jeho subjektivní pocit blahobytu (Latham, Locke 2007, s. 295).

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaké jsou významné momenty dojednávání cílů v koučovacím procesu?**

Dílčí výzkumné otázky jsou:

- **Jaké otázky a nástroje používá kouč, aby nasměřoval rozhovor k hledání cílů?**
- **Jakým způsobem převádí kouč cíle do konkrétních kroků práce?**

4.2 Metoda výzkumu

Vzhledem k povaze práce byla výzkumná část koncipována jako kvalitativní. Kvalitativní výzkum používá induktivní logiku. V první fázi výzkumného procesu dochází ke sběru dat. Poté výzkumník hledá pravidelnosti, které se v těchto datech objevují, význam těchto dat a formuluje předběžné závěry (Disman, 2011, s. 257). Tento přístup umožňuje získat celistvý pohled na danou problematiku v jejím přirozeném prostředí a zkoumat konkrétní jevy. Obecným cílem je tedy pochopit a objasnit, jakým způsobem lidé prožívají a chápou určité sociální jevy (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 26).

Mezi přednosti kvalitativního výzkumu, jak popisuje Hendl (2005, s. 52) patří, že:

- „Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.
- Zkoumá fenomén v přirozeném popření.
- Umožnuje studovat procesy.
- Umožnuje navrhovat teorie.
- Dobře reaguje na místní situace a podmínky.
- Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti.
- Pomáhá při počáteční exploraci fenoménu.

Zatímco nevýhody jsou:

- Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.
- Je těžké provádět kvalitativní predikce.
- Je obtížné testovat hypotézy a teorie.
- Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.
- Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.“

4.3 Metody sběru dat a výzkumný soubor

Data, která jsou ve výzkumné části mé práce zpracovávány jsou výsledkem koučovacích konzultací. Tyto konzultace proběhly v rámci výcvikového kurzu kariérového koučování a byly součástí projektu uskutečněného za spolupráce s poradensko-vzdělávací společností. Na koučovací konzultace byly pozvány ženy, které ve většině případů byly na mateřské dovolené, nebo jim jejich mateřská dovolená končila, vyvstávala tedy před nimi otázka, co dál v rámci pracovního uplatnění.

Konzultace byly vedeny buď lektory kurzu, anebo jedním z lektorů a jedním z účastníků výcviku. Díky tomu, že tyto sezení probíhají v rámci výcviku, jsou jejich součástí také reflektující týmy, jejichž role je vysvětlena a popsána výše.

Z konzultací byly provedeny videozáznamy a přepisy. Výhodou videozáznamu je možnost kdykoliv se k nahrávce vrátit, ověřit výsledky výzkumu jinými badateli, či použít videozáznam k účelům jiného výzkumu. Záznam nemusí sloužit pouze badateli, ale může být edukativním nástrojem například pro členy kurzu kariérového koučování či samotné lektory. Ženy, které se konzultací účastnily, byly o nahrávání obeznámeny a s pořizováním videozáznamu souhlasily.

Výzkumným vzorkem, se kterým jsem pracovala je tedy šest videonahrávek, zaznamenávající kariérové koučování.

4.4 Zpracování a analýza dat

Prvním krokem zpracování dat byl přepis videonahrávek. Nahrávky jsem postupně poslouchala a zaznamenávala s co největší přesností. Jedná se tedy o doslovné přepisy s pouze minimálními úpravami, a proto se v textu nacházejí nespisovné výrazy, stylistické

chyby atd. Pro zachování anonymity klientů jsou v textu upravena anebo úplně odstraněna jména, názvy míst a další údaje, které by mohly pomoct k identifikaci koučovaných žen.

Po první transkripci dat jsem měla hrubý přehled o tom, co se v nich nachází a mohla pokračovat v další práci. Přepsané rozhovory jsem si opakovaně paralelně pročítala a sledovala u toho pořízené videozáznamy. V rámci tohoto procesu jsem si označovala místa, která se týkala spoluutváření cílů.

Při zpracovávání dat a jeho analýze vycházím z konverzační analýzy. Podle Have (2007, s. 68) jsou čtyři základní body výzkumu v rámci konverzační analýzy:

- sběr materiálů, vytvoření videozáznamu;
- přepis získaných materiálů nebo jejich částí;
- analýzy vybraných episod;
- vytvoření zprávy o výsledcích výzkumu.

Vytvoření videozáznamů a tvorba prvotních přepisů je popsána výše. K analýze jsem si vybrala úseky, které se výhradně týkají dojednávání cílů, ke kterému v procesu koučování dochází. Jedná se tedy o sekvence, které se vztahují k mé výzkumné otázce.

V konverzační analýze představuje transkript nejen samotná data, ale celkově reprezentaci dat. Transkript je při opakovaném přehrávání záznamu zpřesňován a výzkumník objevuje detaily, které mohou být na první pohled skryté, ale zároveň jsou potenciálně důležité. Samotný transkript je v tomto chápání považován za analytický nástroj. Je tedy vhodné, aby výzkumník vytvořil transkript sám a dobře mu rozuměl (Tůma, 2016, s. 425 dle Ashmore & Reed, 2001).

Vzhledem ke způsobu práce v rámci konverzační analýzy jsem prováděla přepis videozáznamů ve dvou krocích. V prvním kroku jsem zaznamenávala pouze transkript slov a v dalším kroku jsem záznamy opakovaně procházela, prohlubovala a upravovala pro možnost další analýzy.

Níže jsou popsány transkripční konvence a použité značky.

V levé části transkriptu jsou uvedena čísla řádků a označení mluvčího. Terapeut (kouč) je vždy označen značkou T, pokud konzultaci vedou koučové dva, druhý kouč je označen jako T2. Koučovaný je poté označen zkratkou K (koučovaný).

Časové a sekvenční údaje

[ ] Hranaté závorky v po sobě jdoucích řádcích označují místa, kde se repliky v nich uvedené překrývají, tedy proběhly současně.

= Rovnítko na konci řádku a na začátku řádku následujícího označuje repliky, které na sebe navazují bezprostředně, bez obvyklé krátké pauzy.

(1.4) Číslo v jednoduchých závorkách značí délku pauzy. Číslo před tečkou značí sekundy a číslo za tečkou označuje mikropauzu v desetinách sekundy.

Způsob mluvení

. Tečka označuje klesavou intonaci.

? Otazník značí intonaci stoupavou.

, Čárka označuje krátký pokles, nebo vzrůst intonace.

:: Dvojtečka značí prodloužení hlásky, které předcházela. Čím více dvojteček, tím větší prodloužení

> < K sobě mířící špičaté závorky označují část repliky, které byla pronesena podstatně rychleji než replika předcházející.

< > Od sebe mířící špičaté závorky naopak odkazují na repliku, které byla pronesena poměrně pomaleji.

Zvuky hezitační jsou přepsány jako *ehm.* Zvuky přitakání jsou přepsány jako *uhm,* pro přepis zvuku vyjadřující nesouhlas používám značky *e-e.*

Ne Pro označení důrazněji pronesené části repliky používám podtržení.

°° Tato značka naopak uzavírá repliku, které byla pronesena tišeji.

Slyšitelný výdech je zaznamenán značkou (h), smích pak značkou (heh)

£ £ Značka libry mezi sebe uzavírá repliku, která byla pronesena pobaveným hlasem.

(ne) Do uzavřených závorek je zaznačeno slovo, které bylo hůře srozumitelné, ale pravděpodobně bylo vysloveno.

( ) Prázdné závorky uzavírají nesrozumitelnou část záznamu. Počet mezer značí přibližnou délku úseku.

Značení neverbálních úkonů

(( )) Do dvojité závorky značím popis událostí a další komentáře.

+ Značkou plus jsou pro zjednodušení přepisu zaznamenávány neverbální úkony.

Značení, které v textu používám jsem přejala od Sidella (2009. s. 16-18) a Tůmy (2017, s. 50-55).

4.5 Konverzační analýza

Rozhovory, jsou zpracovány pomocí konverzační analýzy. Tento výraz byl ve svých počátcích vnímán jako širší pojem, který se zabývá zkoumáním lidských konverzací, tedy orální komunikací, používání jazyka.

V užším pojetí je konverzační analýza chápána jako jasně vymezený přístup, který měl své počátky v šedesátých letech v Californii (ten Have, 2007, s. 5-6). Tento výzkumný přístup vychází z etnologie a zabývá se tím, jakým způsobem dochází ke konstrukci našeho jednání v průběhu konverzace, jak je naše chování při rozhovoru ovlivněno sociálními rolemi a vztahy, které máme (Woods, 2006, s. 13). Snahou je analyzovat a porozumět konverzaci, jako základnímu prvku společenského života lidí (Siddel, 2009, s. 1) a popsat jakým způsobem je využíván jazyk k docházení výsledků.

Význam je chápán jako výsledek interakce probíhající v dané situace mezi zúčastněnými, a ne jako něco, co už existuje a pouze čeká na objevení. Pro pochopení významu je důležitý popis vzorců v interakci, a ne popis vnitřního stavu lidí (Gale, Newfield, 1992, s. 154).

Konverzační analýza zkoumá vzorce nacházející se v konverzaci, zabývá se interakcemi z pohledu návaznosti replik a vzájemných vztahů. Odmítá předem definované kategorie jednání a kategoriální systém, který by přilehl k sesbíraným datům. Používá takzvaný emický přístup, který vychází z toho, na co účastníci interakce odkazují a co společně utvářejí (Tůma, 2016, s. 415). Hledí nejen na výměnu replik, ale také na paralingvistické prvky a strukturu jednotlivých částí interakce. Jednání jedince není vnímáno jako nezávislé na svém okolí, ale jako součástí vztahu s druhými (Gale, Newfield, 1992, s. 154).

Jack Sidnell (2010, s. 1) označuje konverzačńí analýzu za přistup, „*jehož cílem je popsat a zanalyzovat rozhovor a zároveň porozumět této základní a konstitutivní jednotce lidské sociální interakce. Výsledkem takové činnosti je lepší porozumění systému střídání replik,*

pravidlům volby nového mluvčího, změně tématu nebo udržování kontaktu a pozornosti atd.“

Přesto, že má konverzační analýza potenciál pro obohacení výzkumů v psychoterapii, Zatloukal a kol. (2019, s. 152) uvádí, že tato forma analýzy je pouze málo využívaná. Jako možné důvody udává časovou náročnost, především přepisu a následné analýzy a dále také obtížné obecné použití získaných poznatků.

5 Analýza dat

V této části textu budu analyzovat části koučovacích konzultací. S ohledem na výzkumné otázky jsem si vytvořila čtyři kategorie. Kategorie také ukazují dojednávání cílů od prvotního mapování hodnot koučovaného až po vytváření dílčích cílů a kroků jejich dosažení.

- Dojednávání cíle konzultace
- Preferovaná budoucnost
- Upřesňování cílů
- Vytváření dílčích kroků

V následných podkapitolách uvádím jednotlivé kategorie s příklady nahrávek a jejich interpretaci a analýzu.

5.1 Dojednávání cíle konzultace

Jako první uvádím příklady z kategorie dojednávání cíle konzultace.

První ukázce předcházelo úvodní seznámení koučů a koučovaného a vysvětlení, jak bude konzultace probíhat. Poté proběhl small talk, který kouč krátce na to převedl na rozhovor o cíli tohoto setkání. Kouč navazuje na předešlý rozhovor o cíli setkání, ptá se na konkrétní věc, se kterou chce klientka odcházet z této konzultace (ř. 1-3). Zdůrazňuje slovo *„konkrétní“* (ř. 1), z čehož můžeme vyvodit, že je pro něj důležité, aby klientku popsaná vize byla dostatečně specifická.

Ukázka č. 1, 6. kozultace

1 T:	>a když bychom se opravdu podívali?< (0.6) na (0.8) konkré::tní věc,
2	kterou si dneska chcete odnést, (0.2)
3	aby jste řekla >jo?< byla to dobrá investice, dokonce přijdu znova. + kouč pokyvuje rukou
4	((smích klientky))
5	co si budete odná:šet? (1.2) °Teď už za necelou hodinu.°
6 K:	(4.3) ehm ptáte se mě na to co bych chtěla řešit? anebo na to?

7 T:	= <co si budete odná:šet.>
8	(4.6) +klientka kroutí hlavou
9 T2:	nějaká vi:ze? pře:dstava? maličká.
10 K:	>nevím, nevím< (3) odpovědi možná, odpovědi. Odnesu si odpovědi.
11	tak, když jste to chtěli (heh)

V předcházejícím rozhovoru klientka mezi své zájmy zařadila peníze a investiční trh. V řádku 3 můžeme vidět, jak kouč používá slova klientky, když se ptá, co by mělo být výsledkem konzultace, aby to pro ni byla *„dobrá investice*“. Pohledem na to, jak kouč mluví s klientem, jaké používá slova, výrazy a témata, můžeme pozorovat jeho snahu propojit se s klientem a jeho chápáním (Strong, 2009, s. 28). Kouč dokončuje svou repliku neverbálním gestem a rukou naznačuje klientce, že ji předává slovo, a ještě na závěr opakuje svou otázku „*Co si budete odnášet.“* Klientka reaguje smíchem. Tento smích můžeme chápat jako vyjádření nervozity a nejistoty, jak odpovědět. Následuje chvíle ticha, ve které klientka přemýšlí a váhá, jak odpovědět, což naznačuje klientčino *„ehm“*. Její odpověď (ř. 6) ukazuje, že si není jistá, co přesně po ni chce kouč slyšet. Kouč reaguje zopakováním své původní otázky (ř.7), nyní však již s klesavou intonací a pomaleji. Zatloukal a Vítek uvádí, že v situacích hledání cíle, je vhodné použít pomalejší tempo řeči, aby se klient stihl urovnat svou představu o preferovaném cíli (2016, s. 129). Koučovaná v následujícím tichu (ř. 8) kroutí hlavou a dává tak najevo, že stále neví, jak má odpovědět a nerozumí otázce. V řádku 9 můžeme vidět, že ji přišla pomocná ruka ze strany druhého kouče, který se snaží otázku přiblížit pro pochopení - *„Nějaká vize? Představa? Maličká.“* Klientka na to reaguje tak, že by neví a chtěla odnést odpovědi a její odpověď je uzavřena dalším nervózním smíchem. Což lze vnímat vyhýbavou a stále nekonkrétní představu klientky. Můžeme tedy předpokládat, že to není pro to, že by nechápala otázku, ale proto, že nemá ujasněno, kam by chtěla, aby konzultace směřovala a jaký má být její cíl.

Druhá ukázka je vyňata asi z poloviny koučovací konzultace. Kouč začíná svou repliku přitakáním k předešlému rozhovoru (*„uhm, uhm“*), čímž dává najevo, že poslouchá a je pro něj důležité co klient říká. Tento přitakávající zvuk může také koučovi pomoct v efektivním přechodu z jednoho tématu na jiné téma a přesunout tak konverzaci směrem, kterém chce, aby se dál ubírala (Strong, 2009, s. 29). V tomto případě je to přesun k domlouvání cílů konzultace.

Ukázka č. 2, 6. konzultace

1 T: =uhm uhm a co tady v tom ?tématu? (0.4) by mělo být dneska když skončíme jiné::ho
2 co si chcete >tady v rámci tohoto tématu< +kouč naznačuje rukama uzavřené místo
3 odnášet, abyste byla spokojená.
4 K: (3.7) To ne?vím. (1.3) °Asi bych chtěla vědět jestli na to mám, to udělat, (0.3) to udělat. ten krok.°

V řádcích jedna až tři se kouč ptá na to, co si chce koučovaná *„odnášet“* aby byla s průběhem konzultace spokojená. V předcházejícím úseku konzultace klientka zmiňuje problém, který by chtěla řešit. Kouč k němu přistupuje jako k *„tématu“* a stoupavou intonací navrhuje, aby svou situaci klientaka začala vnímat ne jako problém, ale také jako téma, kterým se mohou zabývat (ř. 1). Green a Grant (2003, s. 55) podotýkají, že koučování zaměřené na řešení neignoruje problémy, ale snaží se o jejich přerámování. Tímto způsobem se můžeme na danou situaci podívat z různých perspektiv a hledat nová, předtím neviděná řešení. Definice problému se tak stává předmětem změny (de Shazer, 2017, s. 85) Kouč celou konverzaci vede k řešení a prodloužením slabiky u slova *„jiného“* se ptá klientky na její vysněnou situaci. Snaží se najít cíl, ke kterému by měla konzultace směřovat, aby byla klientka spokojená. Klientka po chvíli ticha odpovídá, že neví a stoupavou intonací utvrzuje svou váhavost. Poté přidává svou vizi (*„Asi bych chtěla vědět jestli to mám dělat“)* ztišeným hlasem, která dále podtrhuje její nejistotu, nyní však už nad vysloveným cílem (ř. 4). Přichází tedy s vlastní vizí toho, co by chtěla, aby se na konzultaci probíralo a s čím by chtěla odcházet domů. Pro rychlý rozvoj řešení je užitečné se zaměřit na vizi, vysněnou budoucnost, která ovlivní nynější stav. Když kouč s koučovaným vytvoří realistickou vizi budoucnosti, klienti často spontánně najdou řešení svého problému (de Shazer, 1989, s. 2).

Následující ukázka je opět z úvodu koučovacího sezení. Kouč začíná oceněním klientky (ř. 1) a s úsměvem převádí rozhovor k ujasnění cíle konzultace. Vyzývá koučovanou, aby sdělila, co by chtěla na této konzultaci řešit, tedy, co by mělo být cílem této konzultace (ř. 2-4). V řádku dva můžeme vidět na prodloužené hlásce *„a“* a mezerách, které mezi slovy udělal, že se rozmýšlí, jak přesně formulovat svou otázku. Klientka začíná svou repliku ještě předtím, než kouč skončí, což společně s následnou odpovědí vypovídá o tom, že ví, co chce odpovědět, a tedy i ví, co by si během koučovací konzultace chtěla ujasnit.

Přichází tedy již s vizí. Zmiňuje, že by chtěla sezení využít k ujasnění věcí, o kterých delší dobu přemýšlí, ale ještě je nemá zcela vyřešené. Vyjadřuje také názor, že by ji mohly pomoct názory a pohledy jiných lidí, koučů. Toto vyjádření můžeme vyčíst ze slov *„z více pohledů“* a přidaného gesta, kterým směřuje ke dvojici koučů (ř. 10).

Ukázka č. 3, 2. konzultace

1 T:	°to jste pěkně řekla s tím zrcadlením° + kouč se usmívá
2	a:::: (1) co (0.4) je
3	nebo >máte něco konkrétního co byste si chtěla ujasnit<
4	[(při tom sezení)]
5 K:	[já jsem]
6	uhm. přemýšlela jsem nad tím.
7	(1.2) >protože ten čas bych chtěla využít jako opravdu k něčemu co je potřeba<
8	(0.4) a::: asi jediný téma, který tak nějak nad ním přemýšlím
9	a neměla jsem prostor v podstatě se tomu nějak věnovat opravdu v klidu
10	a: z více pohledů. + klientka rukou ukazuje na kouče
11	tak v podstatě to je::.
12	protože vlastně ještě rok mám před sebou, budu na rodičovském (0.3) příspěvku,
13 T:	uhm
14 K:	>budu doma s dětma,<
15	a: potom bych měla nastoupit,
16	>nebo potom bych<
17	(0.5) >měla začít <u>pracovat</u><
18 T:	uhm. uhm. uhm.
19 K:	znovu vlastně. + rukou naznačený půlkruh ((klientka se usměje))
20	po několikati letech.
21	a:: ehm::: <u>určitě:</u> je více možností co můžu dělat nebo nemůžu,

22	ehm:: otázka je jestli se mám vrhnout do něčeho už teďka.
23	(0.4) jo: třeba nějakou přípravu, + rukou obkresluje půlkruh
24	nebo jakým + rukou naznačuje uchopení něčeho
25	>ehm.ehm< nedokážu to úplně uchopit.

Klientka ve své odpovědi popisuje svou nynější situaci a střídavě zrychluje a zpomaluje tempo své řeči. Mezi některými částmi replik dělá krátké pauzy, což můžeme brát jako čas, který potřebuje pro promyšlení své odpovědi. Z celé výpovědi vzhledem ke způsobu, jakým se vyjadřuje, je však zřejmé, že o tomto tématu nepřemýšlí poprvé. Při slovech *„měla začít pracovat“* (ř. 17) klientka dává důraz na slovo pracovat a tím ukazuje že mu přikládá důležitost a je středem tématu, které popisuje. Kouč při její odpovědi vkládá zvuky přitakání *„uhm“* a vyjadřuje tak svůj zájem o to, co klientka říká. Tyto zvuky přitakání potvrzují také to, že kouč svého konverzačního partnera a způsob jakým se vyjadřuje respektuje (Strong, 2009, s. 28) To, že klientka popisuje svou situaci pozitivním způsobem naznačuje nejen fakt, že předkládanou situaci nedefinuje jako probléme ale jako téma, ale také to, že klientka používá gesta rukama a u svého projevu se usmívá (ř. 19). Celý tento projev naznačuje, že se cítí bezpečně a nemá problém otevřeně mluvit o své situaci. V následující části repliky se klientka vrací od popisu své nynější situace k definování tématu, které chce na konzultaci probírat. V této části můžeme vidět častější používání hezitačních zvuků „ehm“ a prodlužování hlásek, které poukazují na to, že klientka váhá nad tím, jak přesně vyjádřit své myšlenky. V řádku 22 koučovaná předkládá stěžejní otázku „jestli se mám vrhnout do něčeho už teďka“ a poté hned nastiňuje jakým způsobem by mohla k popsané situaci přistupovat. Svou repliku ukončuje váhavou odpovědí, která vypovídá o tom, že neví, jak přesně se v dané situaci zachovat (ř. 25). Výpověď opět doprovází gesty rukou, které používá pro dokreslení svých slov (ř. 23-24).

Výše uvedené úryvky dobře ilustrují, jakým způsobem může probíhat dojednávání cílů konzultace. Kouč je vždy iniciátorem tohoto rozhovoru a převádí předchozí konverzaci na definování cíle. První a třetí z úryvků ukazují začátek koučující konzultace. Kouč chce s koučovaným hned po jeho příchodu dohodnout, na čem budou společně pracovat. Druhá ukázka je z průběhu konzultace a ukazuje tady, že v některých případech se koučové vrací k ujasnění cíle konzultace a jejího směřování. Z ukázek můžeme také vidět, že někteří klienti přicházejí s jasnou vizí a mají jasno v tom, co chtějí řešit, zatímco jiní tápají a mají

problém najít stěžejní témata, která by chtěli probírat a jejichž řešení by pro ně bylo přínosem.

5.2 Preferovaná budoucnost

Další kategorie, ze které analyzuji vybrané úryvky konzultací, je kategorie preferované budoucnosti.

V této ukázce kouč plynule navazuje na předešlou konverzaci. U slova *„nejistá“* ve své první větě, protahuje první slabiku. Z toho můžeme vyčíst, že opakuje formulaci klientky a důrazem na toto slovo ukazuje, že chápe důležitost, kterou mu klientka přikládá. Koučovaná při této formulaci přitakává *„uhm“* (ř. 2) a dává tak najevo, že poslouchá. V části repliky před položením otázky na preferovanou budoucnost *„jak vy byste si přála, aby to za ten rok vypadalo.“* kouč zpomalí tempo řeči a udělá pauzu a vyjadřuje svou zvědavost nad odpovědí. Při samotné otázce pak klade důraz na slova *„vy byste si přála“* čímž naznačuje důležitost právě klientčina přání, snu. Svou otázku zakončuje poklesem intonace. Z toho můžeme vyčíst, že bude dále pokračovat, než klientce předá slovo. Kouč se snaží navést klientku, aby věděla, jak může odpovědět, že má popustit uzdu představivost a snažit se popsat svou vysněnou situaci za rok co nejpřesněji (ř. 4-7). Kouč také přidává ke svému projevu neverbální naznačení oblouku a pohledu nahoru, pro dokreslení možnosti se zasnít a vytvořit svou představu. Poté rukama naznačuje ohraničení (ř. 6), které označuje přesný a podrobný obraz dnů, které by chtěla klientka za rok prožívat.

Ukázka č. 4, 2. konzultace

1 T:	=když jste řekla že je to ne::jistá [věc],
2 K:	[uhm]
3 T:	<tak mě by teďka docela zajímalo> (0.4) jak vy byste si přála, aby to za ten rok vypadalo.
4	(2.1) zkuste se zasnít +kouč naznačil rukou oblouk ((pohled nahoru))
5	a říct jo, tak to je přesně to co bych chtěla. >takto bych chtěla aby ty dny ubíhaly
6	=aby takhle vypadaly.< +kouč naznačuje rukama rámec
7	?zkuste to nějak popsat.
8 K:	uhm reálně=nereálně jo?

9 T:	jo. zkusme. +kouč ukázáním ruky předává slovo klientce
10 K:	£jasně.£ (1.2) co bych chtěla. (4.3) ehm. chtěla bych (0.5) >v podstatě chtěla bych aby to fungovalo jako do teď s tím že, (budu) mít možnost dát děti do školky::?<
11	(0.8) a::: chtěla bych ehm v podstatě pět hodin denně zaměstnání které?
12	(1.3)mě bude bavit?
13	(0.6) které mě bude živit?
14	(0.4) a které: (1.5) <°bude dobré i pro ostatní lidi.°>

Klientka začíná svou repliku (ř. 8) opět přitakáním *„uhm“* a doptává se, zda pochopila správně, jak má odpovídat. Táže se, zda její představa toho, co se má za rok dít může být fiktivní. V následné replice kouč krátce souhlasí a naznačením ruky předává slovo zpět klientce (ř. 9). Koučovaná odpovídá pobaveným *„jasně“*. V další části repliky dělá mezi větami mezery a používá hezitační zvuk *„ehm“*, který poukazuje na to, že nad odpovědí přemýšlí. Poté rychlejším tempem odpovídá a popisuje svou představu. Mezi jednotlivými částmi odpovědí, ve kterých popisuje svou vizi, vždy nechává krátkou mezeru, kterou můžeme chápat jako prostor pro promyšlení další odpovědi (ř. 11-14). Tuto skutečnost naznačuje i prodloužená spojka *„a“* předcházející jednu z odpovědí. Jednotlivé části popisu toho, jak má vypadat její život za rok, jsou vždy zakončené stoupavou intonací, která může naznačovat, že si klientka není jistá, svou odpovědí. Jako by čekala na potvrzení ze strany kouče. Konec repliky je pronesen po větších odmlkách, pomaleji a tišším hlasem bez stoupavé intonace. To naznačuje, že tato část vize je pro klientku důležitá a neváhá u ní. Klesavou intonaci můžeme chápat také jako uzavření výpovědi (ř.14).

V další ukázce je opět prezentováno, jakým způsobem kouč zjišťuje preferovanou budoucnost koučované. V první části své repliky projevuje svůj zájem a zvědavost nad tím, jak by měla vypadat budoucnost klientky. Po konstatování *„a já bych byl moc zvědavej“*, které bylo proneseno s klesající intonací dělá terapeut krátkou pauzu a rychlejším tempem se na budoucnost doptává (ř. 1-2). Klientka chvíli mlčí. Pobaveným hlasem, který může naznačovat její nervozitu z toho, že neví, jak odpovědět, nebo to, že je pro ni takováto představa vzdálená a neformulovatelná, odpovídá *„no to nevím“*.

Ukázka č. 5, 1. konzultace

1 T:	a já bych byl moc zvědavej.
2	(0.6) >co? mi za ten rok budete povídat.<
3 K:	(3) £no to nevím£
4 T:	£představte si že tyhle dveře jsou takový nějaký kouzelný.£ +rukou ukazuje na dveře
5 K:	uhm.
6 T:	a vy když odejdete tak budete nasměrovaná. (1) a když zase se vrátíte
7	>tak už bude rok pryč<
8	a:: (1.2) <u>podle čeho?</u> vy poznáte, že ten rok uběhl, >tak že už:<
9	(0.3) je to tak jak chcete vy? (.) >jak to bude?<
10 K:	(pokud) budu mít práci, co mě bude bavit, tak (0.3) +pokrčení rameny
11	tak to bude super.

Kouč si opět bere slovo a taktéž pobaveným hlasem, kterým se propojuje s klientkou a zrcadlí tak její emoce, pokládá zázračnou otázku (ř. 4, 6-9). Nejprve konstruuje možnost zázraku metaforou kouzelných dveří. Při tom rukou ukazuje na dveře a názorněji tak představuje možnost projít zázračnými dveřmi. Klientka v rámci konzultace uvedla, že chce z konzultace odcházet nasměrovaná. Kouč toho při své metafoře využívá. Klientka má projít dveřmi nasměrovaná, a představit si, že se vrací zpátky po roce (ř. 6-7). Kouč chce vědět, jak přesně klientka pozná *„podle čeho?“*, že se rok odehrával podle jejích představ. Na tyto slova je kladen důraz. Kouč chce slyšet přesný popis toho, jak vypadá vytoužená budoucnost koučované. V následném řádku (ř. 9) opět zdůrazňuje že chce slyšet přání klientky. V celé replice kouč využívá dynamiku svého hlasu pro co největší pochopení jeho otázky. Mezi jednotlivé části repliky dává mezery, které naznačují, že sám zvažuje, jak přesně formulovat svou otázku, ale také tím dává prostor koučované k přemýšlení nad odpovědí. V jiných částech naopak zrychluje své tempo. Klientka (ř. 10) začíná svou odpověď nezřetelným slovem *„pokud“* a poté přidává svou jasnou vizi *„budu mít práci, co mě bude bavit“*. Její odpověď následovala bezprostředně po koučově otázce, z čehož můžeme vyčíst jednak to, že klientka měla během koučovy repliky dostatek času si promyslet svou odpověď, a také to, že klientka, i přes to, že nejprve odpověděla, že neví (ř.

3), jak má její život vypadat, po použití zázračné otázky, nemá problém popsat svou sen. Zdá se tedy, že má jasný cíl. jak by si přála, aby její život za rok vypadal. Toto naznačuje i pokrčení ramen, které ke svému verbálnímu projevu přidává, jako by odpověď byla předem zřejmá. V poslední části repliky pak popisuje své pocity (*„tak to bude super“*), které by měla, kdyby se preferovaná budoucnost stala skutečností (ř. 11).

V šestém úryvku začíná kouč svou repliku rychlejším tempem a přechází z předchozí konverzace na téma preferované budoucnosti. Podněcuje představu setkání, které by proběhlo za rok a ptá se, jak by to za onen rok vypadalo. To, že tato preferovaná budoucnost se nemusí nutně odehrávat přesně za rok, naznačuje váhání *„já nevím“* ke kterému je připojeno pokrčení ramen a pokývání hlavou. Tyto gesta naznačují možnost jiného časového úseku (ř. 2). Kouč dělá ve svém projevu krátké mezery a protahuje slovo *„tak“* v rámci čehož si rozmýšlí, jak přesně položit otázku. Když se ptá na to, kam by se chtěla klientka dostat, jaký je její cíl, zdůrazňuje, že je důležité právě její přání (*„vy být“*) a ne vize někoho jiného (ř. 4).

Ukázka č. 6, 5. konzultace

1 T:	>takže třeba když bysme se tady potkali<
2	já nevím +pokrčení rameny a pokývání hlavou ze strany na stranu
3	(0.2) za rok? a povídali bysme si?
4	ta:::k, (0.4) kde byste teď chtěla vy být?
5	jako za ten, za ten rok.
6	co byste viděla
7	>kde byste se viděla nejradši.<
8 K:	nejradši bych se viděla jako ta sociální pracovnice někde +rukou naznačená ležatá osmička
9	(0.5) jako pomáhat.
10	třeba těm ženám s dětmi. +pohyby rukou ze strany na stranu
11	nebo:: >nebo i jenom dětem v dětském domově třeba.<
12	=nebo něco takového.

Klientka odpovídá bez zjevného váhání a popisuje svůj cíl (8-12). Při své odpovědi výrazně používá neverbální komunikaci v podobě gest rukou. Těmi doprovází svůj projev ve snaze co nejlépe popsat svou představu. Klientka sama vizi své vytoužené budoucnosti vnímá otevřeně a popisuje více variant, se kterými by byla spokojená. Na závěr své repliky pak přidává slova *„nebo něco takového“* což ukazuje na její otevřenost možným alternativám (ř. 12). Tato fáze dojednávání cílů je tedy orientační a směrovací.

Ve výše pospaných úryvcích můžeme vidět, jak kouč pracuje s nástrojem preferované budoucnosti. V úryvcích 4 a 6 se kouč ptá na to, jak by měla situace vypadat za rok. Koučované v těchto ukázkách nemají problém s formulací vize své budoucnosti. U úryvku 5 naopak můžeme vidět, že klienta není schopná hned popsat, co je jejím snem, a proto kouč využívá zázračnou otázku. Po této otázce klientka bezprostředně odpovídá a popisuje svou preferovanou budoucnost, což ukazuje na efektivitu této metody, pokud je správně použita a položena v dobrou chvíli. Ve všech úryvcích pak můžeme vidět, že kouč chce po koučovaných, aby popsaly svou preferovanou budoucnost co nejpřesněji, tak aby pro ně byla opravdu představitelná. Důraz klade tak na to, aby koučovaná popsala svou vizi a ne to, kde by je rádi viděli druzí.

5.3 Upřesňování cílů

V této kategorie se zabývám analýzou úryvků, ve kterých má kouč potřebu vrátit se k již vyslovenému cíli a tento cíl si s koučovaným vyjasnit.

V ukázce číslo sedm kouč ve své první replice vyjadřuje, jaký má pocit z toho, co slyší od klientky. Nevyjadřuje svůj názor jako jasně danou věc, ale předkládá jej, jako možnost, něco, co si myslí on sám. To můžeme vidět ve způsobu jakým se vyjadřuje. Při popisu klientčiny nerozhodnosti používá pohyb ruky, který znázorňuje váhání (ř. 2).

Ukázka č. 7, 6. konzultace

1 T:	když vás celou dobu poslouchám.
2	tak podle toho zvažování +pohybem ruky naznačuje váhání
3	=slyším jako by vás to víc táhlo k tomu bussinessu.
4	(0.7) je to <u>můj doje:m</u> +rukou ukazuje na sebe
5	>nebo to tak? i vy sama cítíte.<

6 K:	=cítím to tak.

Další část repliky, která bezprostředně následuje, popisuje, co kouč slyší *„slyším jako by vás to víc táhlo k tomu bussinessu“* a po krátké odmlce se ptá, zda je to pouze jeho pocit, anebo to tak vnímá i koučovaná. Dává důraz na slova *„můj dojem“*, ke kterým přidává gesto rukou k sobě (ř. 4). Dále rychlejším tempem klade otázku koučované. Při snaze porozumět jeden druhému nehraje roli pouze to, jaká slova kouč a koučovaný používají, ale i to, jakým způsobem se vyjadřují, jak gestikulují a jaké další neverbální prvky používají (Strong, Pyle, 2009, s. 338 dle Wittgenstein 1958). Kladná odpověď klientky je bezprostřední a důrazná, z čehož můžeme vyčíst, že opravdu sdílí stejné pocity jako kouč a potvrzuje mu tak jeho domněnky.

Osmá ukázka opět ukazuje fázi koučovací konzultace, ve které dochází ke zpřesňování a vyjasňování konkrétních cílů sezení. Kouč začíná svou repliku otázkou (ř. 1). Než však tuto otázku dokončuje, rychlejším tempem vkládá větu, která nás seznamuje s tím, že druhý kouč v předcházející konverzaci popsal to, jak vnímá klientčiny cíle a její vizi budoucnosti. Při této větě názorně ukazuje na svou kolegyni. Kouč chce však slyšet cíle klientky přímo z jejich úst. Kouč by měl vždy podněcovat koučovaného ke stanovení vlastních ambiciózních cílů. Pokud je totiž koučovanému předložený cíl, který on nebere za vlastní, hrozí odcizení a snížení výkonnosti v jeho dosahování (Whitmore, 2009, s. 72). Dále kouč opakuje slovo *„zkuste“* a tím dodává kontinuitu svému projevu, a také tím pomáhá koučované správně pochopit, na co se ptá. Jeho dotaz směřuje k tomu, co klientka v průběhu konzultace zjistila a co by si přála v budoucnu dělat (ř. 3-4). Zároveň se svým dotazem se kouč otáčí ke klientce a klesavou intonací na konci své repliky ji předává slovo.

Ukázka č. 8, 5. konzultace

1 T:	zkuste.
2	>ona sice kolegyně to nějak popsala, pojmenovala.< +rukou ukazuje na druhého kouče
3	zkuste sama nám to říct. co na co jste si teď přišla +obrací se na koučovanou
4	=co byste nejraději do budoucna.
5 K:	(1.9) no. nejradši bych se věnovala.

6 ehm:: (0.3) pomoci ženám

7 aa:: <které se třebas s dětmi ocitly>

8 ehm: >ve špatné situaci<

9 s tím že ehm::

10 (0.5) by mě třeba i naplňovalo hlídání dětí nebo

11 ehm:: (4) ehm (8)

Klientka začíná svou odpověď po krátké pomlce. Mezi jednotlivými částmi své repliky využívá heziteční zvuky *„ehm“* a protaženou hlásku *„a“*, což ji dodává čas pro promyšlení její odpovědi (5-8). Nejprve definuje, že by se chtěla věnovat *„pomoci ženám“*. Dále ve své odpovědi rozvíjí předešlou definici. Odpovídá rychlejším tempem bez poklesu intonace, což naznačuje, že odpověď bude dále pokračovat (ř. 7-8). V řádku deset, opět po krátké pauze popisuje alternativu své vize budoucnosti. Svou repliku pak ukončuje opět váhavými zvuky *„ehm“* ve kterých přemýšlí, zda chce ke své odpovědi ještě něco připojit. Což nakonec neudělá.

V deváté ukázce používá kouč metaforu cesty, aby si ověřil, zda je koučovaná spokojená s tím, jak probíhá konzultace. Svou otázku pokládá ztlumeným hlasem a vytváří tak pocit opravdového zájmu. Koučovaná hned přitakává, ale její výpověď končí zvýšenou intonací, což naznačuje váhavost (ř. 2). Kouč proto svou otázku rozšiřuje, a to nejen verbálně, ale také přidáním gesta rukou. Dále využívá metaforu cesty, kterou vyslovuje důrazněji a dává tím najevo, že je pro něj opravdu důležité, co si klientka myslí a zda je spokojená se směřováním konzultace (ř. 3,5).

Ukázka č. 9, 5. konzultace

1 T: °jsme teď skutečně teď na té cestě?°

2 K: =uhm, ale jo?

3 T: =my tři [teď tady] jak si povídáme +rukou ukazuje na všechny

4 K: [jo uhm]

5 T: tak jdeme tou cestou, kterou potřebujete?

6 K: (2) myslím si že jo?

7 T:	jo?
8 K:	no.

Koučovaná během jeho otázky přitakává (*„jo uhm“*), čímž potvrzuje porozumění (ř. 4). Její váhavou odpověď předchází krátká pomlka. Tato nejistota, projevená v klientčině odpovědi a podtržená stoupavou intonací není pro kouče dostatečná, a proto se ještě jednou doptává, zda je klientka opravdu myslí, že jdou správným směrem (ř. 7). Následuje krátká odpověď (*„no“*), které svou klesavou intonací potvrzuje svou předešlou odpověď a uzavírá tento úsek rozhovoru.

Ukázky z kategorie upřesňování cílů, které jsou výše popsány se od sebe výrazně liší a jsou výňatkem rozhovorů z různých částí konzultace. V úryvku 7 kouč ověřuju, zda chápe klientu správně, a to jaký má pocit je sdílenou skutečností. Další ukázka (č. 8) ukazuje situaci, ve které chce kouč slyšet definování cíle z úst klientky. Je pro něj důležité, aby tento cíl byl její vlastní a nebyla to konstrukce jeho kolegyně. V posledním výňatku této kategorie (č. 9) se kouč ujišťuje, zda směr, kterým tako konzultace probíhá je pro koučovanou uspokojivý a přínosný. I přesto, že jsou výše popsané úseky rozhovorů velmi rozdílné, všechny ukazují na důležitost porozumění. Kouč má snahu co nejlépe klientky pochopit a dojít k vzájemnému porozumění, které je nutné k efektivnosti spolupráce.

5.4 Vytváření dílčích kroků

Třetí kategorie, na kterou se zaměřím v této podkapitole je vytváření dílčích kroků plánu. Poté co došlo k dojednání hlavních cílů je užitečné přistoupit k další spolupráci detailnějším přístupem. Kouč by měl koučovaného motivovat k vytvoření jednotlivých dílčích kroků dojití hlavního cíle (Grant, 2017, s. 36 dle Epstein, 1980).

Následující ukázka je vyňata z úplného závěru koučovací konzultace, kouč začíná zopakováním repliky, kterou před ním vyslovila klienta. Repliku pronáší ztlumeným hlasem a s klesavou intonací (ř. 1). To můžeme chápat jako naznačení toho, že koučovanou chápe a přemýšlí nad tím, co říká. Pokračuje rychlejším tempem a pokládá otázku na to, co konkrétního udělá klientka jako svůj první krok v dojití stanoveného cíle. S větším důrazem pronáší slova *„tento týden“* a dává tak důraz i na časovost, kterou tak vnáší do stanovování cílů (ř. 2-3).

Ukázka č. 10, 1. konzultace

1 T:	°víc pro to uděláte.°
2	>a co bude to úplně první co pro to uděláte<
3	tento týden:: ještě.
4 T2:	něco velmi malého. (0.2) čemu věříte že půjde udělat.
5 K:	(6) >nevím. možná si zjistím jestli příští rok otevřou ročník no.<
6 T:	jo? +pokyvuje souhlasně hlavou
7 K:	uhm.

V řádku čtyři, prvního kouče doplňuje kouč druhý, a přidává, že dílčí krok k cíli, který si klientka nyní má vybrat, má být malý, a takový, aby sama věřila, že je možné jej naplnit. Když je pozornost koučovaného upřena na velký problém, obtížný úkol, je pro něj těžké jej překonat, má z něj strach, obavy z neúspěchu. Malý cíl přináší pouze malé obavy, a proto je jednodušší ho zvládnout. Díky jeho překonání může klient získat větší důvěru ve své schopnosti a potenciál (Whitmore 2009, s. 192). Klientka dělá několika sekundovou pauzu, ve které přemýšlí. Následuje její odpověď, ve kterém si rychlejším tempem řeči stanovuje specifický dílčí cíl, který je pro ni splnitelný (ř. 5). U cílů je dobré, aby byly specifické, jinak jsou jen těžko měřitelné a není snadné poznat, zda byly dosaženy, anebo ne. Je však třeba dát pozor na to, aby příliš specifický cíl nebrzdil potenciál koučovaného (Green, Grant, 2003, s. 79). Kouč se v následné replice doptává pro potvrzení její volby akce (*„jo?“*) a pokývnutím hlavy dává najevo souhlas se zvoleným cílem načež klientka přitakává zvukem *„uhm“* s klesavou intonací a utvrzuje tak kouče i sebe ve výběru dílčího kroku.

Další krátká sekvence rozhovoru se opět týká dojednávání konkrétních kroků vedoucích k naplnění vytyčeného cíle. Konverzace probíhá ke konci konzultace a kouč převádí hovor opět na stanovování dílčích cílů. Tento přechod od obecného rozhovoru k rozhovoru zabývajícímu se řešením můžeme vidět mezi řádky jedna až tři. Kouč používá slova jako *„nejmenší“* a zdrobnělinu *„krůček“*, aby vyjádřil, že stanovený cíl má být malý a dosažitelný.

Ukázka č. 11, 6. konzultace

1 T:	(když jste) u toho parťáka.

2	(0.1) co? bude to úplně nejmenší.
3	>takovej první [krůček].<
4 K:	[(h)]
5 T:	=[podle kterého poznáte], že už na tom pracujete.
6 K:	(3.2) >napíšu si jména?<
7 T:	>jména jaká? nebo koho?< + nakloní se ke koučované, na tváři tázavý výraz
8 K:	no? napíšu si jména,
9	(0.8) třeba lidí,
10	(0.4) kteří potenciálně by mohli být,
11	(1) v tom týmu se mnou.

Koučovaná na to reaguje hlasitým výdechem (ř. 4), což může znamenat, že ji zní zadání jako náročné. Kouč na konci své repliky (ř. 5) ukazuje, proč je důležité zvolit si dílčí krok akce. Díky tomuto kroku podle něj klienta pozná, že už pracuje na svém cíli. Po krátké pomlce klienta přichází s návrhem *„napíšu si jména“* (ř. 6). Tuto repliku pronese rychleji a se stoupavou intonací. To může naznačovat nejistotu, a proto kouč navazuje otázkou (*„Jména jaká? Nebo koho?“*), a je pro něj důležité, aby došlo k upřesnění tohoto kroku. Přidává k tomu neverbální prvky v podobě naklonění se ke klientce a tázavého výrazu v tváři. Klientka na to v následující replice (ř. 8-11) odpovídá. Ve své odpovědi dělá krátké pauzy, jak si ujasňuje, co přesně chce vyjádřit a specifikuje, co konkrétně je oním malým krůčkem, podle kterého pozná, že už pracuje na dříve domluveném cíli.

V těchto ukázkách můžeme vidět, jakým způsobem dochází k vytváření dílčích úkolů vedoucích k naplnění cíle. Kouč v obou úryvcích nechává koučované, aby tento krok vymysleli sami a zdůrazňuje, že to má být malý, splnitelný krok, jehož splnění bude očividné. V ukázce č. 11 kouč žádá klientku o specifikaci cíle a jeho upřesnění. V ukázce č. 10 kouč ukazuje také na důležitost časovosti při stanovování cílů.

6 Diskuze

Ve výzkumné části práce jsem se na základě poslechu a přepisu šesti koučovacích konzultací sledovala dojednávání cílů v koučovacím procesu. Ve výše uvedených 11 úryvcích jsem provedla konverzační analýzu, jejímž cílem bylo zachytit významné momenty dojednávání cílů kouče a koučovaného. Z výzkumu vyplývá, že dojednávání cílů probíhá napříč celým koučovacím sezením a koučové využívají různé otázky a nástroje, k jejich spoluvytváření. Berg (2013, s. 63-65) potvrzuje, že kouč musí po celou dobu práce s klientem udržovat zaměření na cíle, protože právě toto je účelem jejich vztahu. Na tom, jaké metody k tomu používá a na jakých cílech se dohodnou stojí úspěch konzultace. Na začátku setkání měl kouč ve většině případů snahu dojednat cíl celé konzultace, což jsem identifikovala jako jeden z významných momentů dojednávání cílů. Dalším významným momentem objevujícím se v analyzovaných konzultacích byly chvíle, kdy docházelo k ujasňování a upřesňování předem formulovaných cílů. První výzkumnou otázkou bylo, jaké otázky a nástroje používá kouč, aby nasměroval rozhovor k hledání cílů. Na tuto otázku nejvíce odpovídá výše analyzovaný kategorie preferované budoucnosti, která ukazuje použití zázračné otázky, přerámování problémů v témata, zjišťování vysněné vize a další způsoby práce, které kouč používá a významně tak posouvá dojednávání cílů. Nástroje a otázky používané koučem, které pomáhají nasměrovat konzultaci k hledání cílů však můžeme sledovat napříč všemi analyzovanými kategoriemi. Na další výzkumnou otázku, jakým způsobem kouč převádí cíle do konkrétních kroků práce odpovídá poslední zkoumaná kategorie: vytváření dílčích kroků. V této části kouč s koučovaným hledá malé, specifické a časově omezené kroky, které potvrzují docházení vyššího cíle.

První kategorií výzkumu je dojednávání cílů konzultace. V této kategorii můžeme pozorovat, že **k tomuto dojednávání dochází nejčastěji hned na začátku konzultace** (úryvky č. 1 a 3). „*Úspěšné řešení problémů začíná uvědoměním si, jak má terapie skončit – pokud nevíte kam jdete, pravděpodobně skončíte někde jinde*“ (Miller, Berg, 2014, s. 62). V případě potřeby však kouč toto téma opět zařazuje do hovoru a cíl konzultace projednává s koučovaným i v dalším průběhu sezení. Kouč reaguje na individuální situaci a to, jakým způsobem konzultace probíhá. Ve všech výše popsaných případech je **kouč iniciátorem této konverzace**. Cíle, které jsou vytyčeny jako stěžejní pro celou konzultaci mají být specifické. Kouč se tedy v první ukázce ptá koučované přímo na *„konkrétní věc, kterou si dneska chcete odnést“*. Z vybraných úryvků také vyplývá, že v některých

případech klient přichází na konzultaci s jasnou vizí toho, co chce projednávat, v jiných představu nemá. K jejímu dojednání dochází v rámci výměny replik kouče a koučovaného. **Jedním z významných momentů je také chvíle, kdy kouč přistupuje k problému koučovaného jak k tématu** (*Co, tady v tom tématu, by mělo být dneska, až skončíme jiného?)*. Dochází tedy k přerámování problému na téma, což pozitivním způsobem otvírá možnosti v hledání alternativ řešení. Mezi otázky, které v této části konzultace kouč používá patří například tyto: ***„Máte něco konkrétního, co byste si chtěla ujasnit?“ „Nějaká vize, představa maličká?“ „Co si budete odnášet?“.***

Harvey (s. 93 dle de Shazer 1988) říká, že nejčastějším postupem kouče je po zjištění cíle konzultace, zaměřit se na klientovy sny týkající se jeho života v budoucnosti. Toto se potvrzuje i v mém výzkumu. Dalším významným bodem dojednávání cílů konzultace je tedy mnou stanovená kategorie preferované budoucnosti. Jedním z nástrojů, které kouč používá v ukázce 4. a 6. jsou **otázky na to, jak by jejich život měl vypadat za rok (*„Jak vy byste si přála, aby to za ten rok vypadalo?“ „Co mi za ten rok budete povídat?“*).** Tímto společně s koučovaným vytváří nejasnou představu o tom, kam chtějí dojít. Tato preferovaná budoucnost není cílem, ale je to sen, který dodává koučovanému motivaci. Vytváří vizi toho, jak se bude člověk cítit, až dojde k cíli a kam přesně by chtěl dojít (Green, Grant, 2003, s. 74). Dalším nástrojem, který kouč využívá k zjištění preferované budoucnosti je **otázka po zázraku**. Tu můžeme vidět ukázce 5. Zázračnou otázkou kouč vyzval koučovanou, aby vytvořila alternativní realitu, ve které by byl její problém vyřešený. V předchozí části tohoto úryvku kouč použil otázku na budoucnost za rok, ale klientka na ni neuměla odpovědět, a proto zvolil tento nástroj v posunutí spolupráce a dojednání cíle. Kouč také v rámci konzultace používá **aktivní naslouchání** (*„uhm“*). Jeho um pozorně naslouchat je velmi důležitý. Schopnost naslouchat i nevyřčeným slovům, gestikulaci a neverbálním projevům mu pomáhá v hledání dalších otázek a směřování konzultace (Whitmore, 2009, s. 61).

Dalším důležitou součástí koučovací konzultace je upřesňování cílů. Kouč chce mít jistotu, že si s klientem dobře rozumí. Situace, ve kterých si chce ujistit kouč, zda je sezení účinné, nastává v různých bodech konzultace. Tyto momenty jsou v mnou vybraných a analyzovaných ukázkách 7, 8 a 9. pokaždé jiné. Jsou výsledkem koučova individuálního přístupu ke klientům. V ukázkách i nadále můžeme vidět aktivní naslouchání. V ukázce 7. kouč pro ujasnění situace používá otázku: ***„Je to můj dojem, nebo to tak i vy sama cítíte?“*** V ukázce 9 pak kouč používá metaforu, jako nástroj své práce. Jedná se o metaforu cesty,

po které s klientkou kráčí a ptá se, zda je to ta správná cesta, po které chce klientka jít. (***„Jdeme tou cestou, kterou potřebujete?“***)

Poslední analyzovanou kategorií v mé výzkumné části je vytváření dílčích kroků. Tato kategorie odpovídá na to, jakým způsobem převádí kouč vytvoření cíle do dílčích kroků spolupráce. Klíčovým úkolem kouče je pomoct koučovanému vybrat z široké škály možností a cest jednu, na kterou se bude koučovaný soustředit a společně vytvořit plán akce (Gratn, 2017, s. 36 dle Whitmore, 2009). **K tomuto úkonu dochází v obou analyzovaných ukázkách (10, 11) v úplném závěru konzultace**. Ve chvíli, kdy už je jasně vykomunikovaný a stanovený cíl. **Kouč nechává v obou případech koučovaného, aby si tento krok akce vymyslel sám**. Dává mu pouze kritéria, jak by tento krok měl vypadat. Klade otázky, které specifikují, že to bude první krok, který udělá, má být malý a časově ohraničený ***„první co uděláte tento týden“ „něco velmi malého“ „první krůček, podle kterého poznáte, že už na tom pracujete“.*** V obou případech se pak kouč ujišťuje a čeká a přitakání nebo zopakování kroku.

U svého výzkumu vnímám jisté rezervy. Platí, že kvalitativní výzkum si klade za cíl důsledně popsat zkoumanou problematiku, a ne zobecňovat výsledky od velkého počtu respondentů. Přesto, jako hlavní nedostatek mého výzkumu vnímám malý počet koučovacích konzultací, které byly analyzovány. Pro podrobnější analýzu dojednávání cílů mezi koučem a koučovaným by bylo přínosné získat větší počet dotazovaných. Další slabinou může být také to, že konzultace byly vedeny těmi samými kouči. Při analýze koučovacích sezení jiných koučů bychom mohli najít jiné nástroje a otázky využívané pro dojednávání cílů.

Závěr

Nezaměstnanost ukazuje nerovnováhu na trhu práce, kdy poptávka po pracovních místech je větší než nabídka práce. Tento jev je problémem jak ekonomickým, tak sociálním. Nezaměstnaní jsou tedy jednou z cílových skupin, kterým se věnuje sociální práce. Existuje řada metod, jak s nezaměstnanými pracovat a jednou z nich je i koučování. Koučování je používáno v mnoha oborech a sociální práce je jedním z nich. Tato metoda je však zatím využívána sociálními pracovníky pouze okrajově, a proto chci i touto prací poukázat na možnost jejího využití v tomto oboru.

Hlavním tématem celé práce je spoluvytváření cílů kouče a koučovaného. Cílem je zachytit a popsat významné momenty dojednávání cílů v koučovacím procesu. Domluva na cílech je důležitým bodem celé spolupráce v průběhu koučovací konzultace. Práce zachycuje, jaké nástroje kouč používá, jaké otázky klade a jakým způsobem dochází k vytváření dílčích kroků spolupráce.

Teoretická část práce uvádí čtenáře do problematiky koučování, koučování v sociální práci a nezaměstnanosti. V první kapitole je přiblížen pojem koučování, základní principy a přístupy této metody. Blíže je zde přiblíženo koučování zaměřené na řešení. Tento konkrétní přístup byl využit při koučovacích sezeních, která jsou ve výzkumné části analyzovány. Druhá kapitola se krátce věnuje koučování v sociální práci a koučování nezaměstnaných. Toto téma, jak již bylo zmíněno výše, není, zvláště v českém prostředí příliš rozšířeno. Poslední část se věnuje nezaměstnanosti, hodnotě práce a ohroženým skupinám.

Pro celou práci je stěžejní výzkumná část. Obsahuje konverzační analýzu jedenácti úryvků z koučovacích konzultací. Koučovací konzultace byly vedeny s nezaměstnanými ženami. Všechny úryvky vybrané k analýze obsahují momenty, ve kterých dochází k spoluvytváření cílů v průběhu koučování. Úryvky, které byly podrobeny analýze jsou přepsány s pomocí transkripčních značek Tůmy (2017) a Sidella (2009). Cílem bylo zjistit, jaké jsou významné momenty dojednávání cílů v koučovacím procesu. Dílčími výzkumnými otázkami pak bylo zjistit, jaké otázky a nástroje používá kouč pro nasměrování rozhovoru k dojednávání cílů a jakým způsobem jsou poté dojednané cíle převáděny na dílčí kroky.

Z analýzy vyplývá, že mezi významné momenty dojednávání cílů patří prvotní dojednávání cíle konzultace. To probíhá nejčastěji na úplném počátku konzultace, ale pokuj je potřeba, kouč se k tomuto bodu vrací. V mém výzkumném vzorku to byl vždy kouč, kdo inicioval tento rozhovor. Výzkum také ukázal, že v některých případech koučovaní mají předem ujasněný cíl, na jehož dosažení chtějí pracovat, v jiných případech tomu tak není. Dalším významným bodem konzultace se ukázal být moment, kdy se kouč ptá na preferovanou budoucnost koučovaného. V této fázi dochází k vytvoření vize, která může být základním kamenem pro stanovování cílů. Jako důležité při tvorbě cílů se ukázalo také jejich upřesňování a potvrzení porozumění. To je v souladu s výsledky Stronga (2009), z jehož výzkumu vyplývá, že je pro ujasnění a specifikaci cílů potřeba opětovného ujasňování a diskuse nad cílí. Výsledky jeho výzkumu také ukazují že při dojednávání cílů pomáhá, pokud kouč používá slova a přirovnání koučovaného, což potvrzuje i můj výzkum.

Mezi nástroje a otázky, které jsou koučem používány pro směřování konzultace patří zázračná otázka a otázka po preferované budoucnosti, přerámování problému, aktivní naslouchání. Dále pak z mého výzkumu vyplývá, že kouč přistupuje ke klientům individuálně a empaticky. K vytváření dílčích cílů dochází na závěr konzultace. Důležité pro něj je, aby si cíle koučovaný vytvořil sám. Mají být specifické, dosažitelné a časově omezené. Toto zjištění se opět prolíná se zjištěními z výzkumu Stronga (2009).

Koučování v sociální práci se věnuje pouze malé množství odborníků. Domnívám se, že tato práce ukazuje, jakým způsobem je koučování možné v tomto oboru využít. Konkrétně ukazuje příklad koučování nezaměstnaných. Výzkum samotný pak může být reflexí pro kouče. Ukázkou, které otázky a nástroje fungují při práci s koučovaným a jaké jsou významné momenty při dojednávání cílů. Tato zpětná vazba může být použita pro následnou práci s nezaměstnanými, či dokonce jinými cílovými skupinami sociální práce. Tato práce také ukazuje na možnosti dalších výzkumů, zaměřených na jednotlivé kategorie, které byly v mém výzkumu zkoumány.

Seznam použité literatury

1. ADAMS, Mark. 2016. *ENABLE: A solution-focused coaching model for individual and team coaching. The Coaching Psychologist,* Vol. 12, No. 1., The British Psychological Society. ISSN 1748-1104
2. BERG, Insoo Kim. 2013. *Posílení rodiny: základy krátké terapie zaměřené na řešení.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0500-5
3. BUCHTOVÁ, B., J. ŠMAJS a Z. BOLELOUCKÝ. 2013. *Nezaměstnanost.* Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4282-3.
4. BUKAČ, Luděk. 2005. *Intelekt, učení, dovednosti & koučování v ledním hokeji.* Praha: Olympia. ISBN 8070338962.
5. BRITTON, Jane Jennifer. *Expanding the coaching conversation: group and team coaching INDUSTRIAL AND COMMERCIAL TRAINING* Vol. 47 No. 3 2015, p. 116-120, C Emerald Group Publishing Limited. ISSN 0019-7858
6. BRICH, Paul. 2005. *Koučování.* Brno: CP Books, V kostce. ISBN 80-251-0581-4.
7. CARDON, Alain. 2003. *Coaching for the executive teams.* Bucharest: Codecs Press. ISBN 978-6069259832.
8. CIPRO, Martin. 2015. *Psychoanalytické koučování: Vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného.* Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5350-8.
9. *Coaching and Social Work: Challenges and Concerns Caspi, Jonathan.Social Work; Oxford Sv. 50, Čís. 4, (Oct 2005): 359-62.*
10. CRKALOVÁ, A., RIETHOF, N. (2012). *Průvodce světem koučování a osobnostní typologie.* Praha: Management press. ISBN 978-80-7261-252-9.
11. DAŇKOVÁ, Michaela. 2015. *Koučování: Kouč: Kdy, jak a proč.* Vyd. 3. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5549-6.
12. DE HAAN, Erik. 2008. *Relational coaching: Journeys towards mastering one-to-one learning.* Chichester: John Wiley and Sons, Ltd. ISBN 978-0-470-72428-6.
13. DE SHAZER,
14. DE SHAZER, Steve. 2017. *Klíče k řešení v krátké terapii.* Praha: Portál, s. r. o., ISBN 978-80-262-1244-7.
15. DISMAN, Miroslav. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-2619-2.

16. EDELSON, Marilyn. 2010. *A Guide for Social Workers and Other Human Service Professionals.* United States of America: NASW Press. ISBN 978-0-87101-398-9.
17. FISHER-EPE, Maren. 2006. *Koučování? Zásady a techniky profesního doprovázení.* Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7367-140-9.
18. FURMAN, Ben a Tapani AHOLA. 2007. *Change through cooparation: Handbook of reteaming, the art of motivating people to change what they want to change.* Helsinky: HBTI. ISBN 978-952-5174-24-3.
19. GALE, Jerry a Neal NEWFIELD. 1992. *A conversation analysis of a solution-focused marital therapy session.* Journal of Marital and Family Therapy, Vol. 18, NO. 2, 153-165.
20. GALLWEY, W. 2010. Timothy. Inner game pro manažery: tajemství vysoké pracovní výkonnosti. Vyd. 2. Přeložil Aleš LISA. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-213-0
21. GRANT, Anthony M. 2012. *An integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based fremework for teaching and practice.* International Coaching Psychology Review. Vol. 7, No. 2, p. 146-165. ISSN: 1750-2764.
22. GRANT, Anthony M. 2017. *Conversational mapping: Coaching others (and ourselves) to better have difficult conversations.* The Coaching Psychologist, Vol, 13, No. 1, p. 34-40.
23. GRANT, Anthony M., Linley Curtayne a Geraldine Burton. 2009. *Executive coaching enhances goal attainment resilience and workplace well-baing: a randomised controlled study.* The Journal of Positive Psychology. Vol. 4, No. 5, 396-407. ISSN 1743-9760
24. GREEN, Jane a Anthony M. GRANT. 2003. *Solution-focused coaching: A Manager's guide to getting the best from people.* Edinburgh: Pearson Education Limited. ISBN 184304028 X
25. GREEN, Jane, Anthony M. Grant a L. G. Oades. 2006. *Cognitive-behavioral, soluion-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope.* The Journal of Positive Psychology, Vol. 1(3) p.142–149. ISSN 1743-9760
26. GROLIGOVÁ, Ivana a Petr MANDELÍK. 2007. *Makroekonomie. 3.* Vyd. Brno: Akademické nakladatelství Cerm. ISBN 978-80-214-3471-4.
27. HABERLEITNER, Elisabeth, Elisabeth Deistler a Robert Ungvari. 2009. *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi. Jak rozvíjet potenciál svých podřízených pracovníků.* Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2654-0.

28. HARVEY, Ratner a kol. *Solution focused brief therapy- 100 key points & techniques.* New York: Routledge. ISBN 978-0-415-60612-7
29. HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál, ISBN 80-736-7040-2.
30. HORSKÁ, Viola. 2009. *Koučování ve školní praxi.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2450-8.
31. JOST, Alexandra A., 2013. *Social workers who become life coaches: what does the social work field have to learn.* Northampton, Masters Thesis, Smith College, MA.
32. KUCHAŘ, Pavel. 2007. *Trh práce. Sociologická analýza.* Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-1383-3.
33. LATHAM, P. Gary a Edwin A. LOCKE. 2007. *New Developments in and Directions for Goal-Setting Research.* European Psychologist Vol. 12(4) p. 290–300. DOI 10.1027/1016-9040.12.4.290
34. MILLER, D. Scott a Insoo Kim BERG. 2014. *Zázračná metoda – Radikálně nový přístup k problémovému pití alkoholu.* Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0593-7
35. SIDELL, Jack. 2009. *Conversation Analysis – Komparative Perspectives.* New York: Cambridge University Press, ISBN 978-0-511-63432-1.
36. SIDELL, Jack. 2010. *Conversation Analysis – An introduction.* West Sussex: Jahn Wiley &Sons, ISBN 978-1-4051-5901-2.
37. SOUKUP, Jindřich a kol., 2010. *Makroekonomie.* 2. aktualizované vydání. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-219-2.
38. STACKE, Edouard. 2005. *Koučování pro manažery a firemní týmy.* Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 8024709376.
39. STRONG, Tom. 2009. *Collaborative goal-setting: Counsellors and clients negotiating a counselling focus.* Counselling Psychology Review. Vol. 24, No. 3-4, p. 24-37. ISSN 0269-6975.
40. STRONG, Tom, Nathan R. PYLE. 2009. *Constructing a conversational „Miracle": Examining the „Miricle question" as is used in thereapeutic dialogue.* Journal of Constructivist Psychology. No. 22, p. 328-353. ISSN 1072-0537.
41. ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEDOVÁ a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-313-0.
42. TEN HAVE, Paul. 2007. *Doing Conversation Analysis.* 2. Edition, Londen: SAGE Publications Ltd, ISBN 978-1-4129-2175-6.

43. TŮMA, František. 2016. *Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty*. STUDIE Pedagogická orientace, roč. 26, č. 3, s. 415–441
44. TŮMA, František. 2017. *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole pohledem konverzační analýzy.* Brno: Muni Press. ISBN 978-80-210-8888-7.
45. VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.
46. WAGNEROVÁ Irena a kol. *Psychologie práce a organizace.* Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3701-0.
47. WHITMORE, John. 2009. *Koučování: Rozvoj Osobnosti a zvyšování výkonnosti.* Vyd. 3. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-273-4.
48. WOODS, Nicola. 2006. *Describing discourse – A practical guide to discourse analysis.* London: Hodder Education, ISBN 978-0-340-809-617.
49. ZATLOUKAL, Leoš a Pavel VÍTEK. 2016. *Koučování zaměřené na řešení*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-1011-5.
50. ZATLOUKAL, Leoš a Pavel VÍTEK. 2003. *Využití reflektujících týmů v terapii zaměřené na řešení*. Psychoterapie 7, s. 57–68.
51. ZATLOUKAL, Leoš a kol. 2019. *Spoluvytváření změn: různé podoby přístupu zaměřeného na řešení v teorii, v praxi a ve výzkumu.* Univerzita Palackého v Olomouci. (v tisku)

Elektronické zdroje

1. Coach federation Czech Republic. [online]. ©2015-2019 [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: https://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html
2. Coaching and Mentoring in Social Work – A Review of the Evidence: Commissioned by the HSCB to support Improving and Safeguarding Social Wellbeing a 10 Year Strategy for Social Work. [online]. © HSCB 2014 [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: http://www.hscboard.hscni.net/download/PUBLICATIONS/SOCIAL-WORK-STRATEGY/Coaching_and_Mentoring_in_Social_Work-Review_of_the_Evidence.pdf
3. Health and Social care board. 2014. Coaching and Mentoring in Social Work – A Review of the Evidence: Commissioned by the HSCB to support Improving and Safeguarding Social Wellbeing a 10 Year Strategy for Social Work [online]. [cit. 2019-11-12]. Dostupné z:

http://www.hscboard.hscni.net/download/PUBLICATIONS/SOCIAL-WORK-STRATEGY/Coaching_and_Mentoring_in_Social_Work-Review_of_the_Evidence.pdf

4. Laurence J. Peter. [online]. [cit. 2020-03-09]. Dostupné z: https://citaty.net/citaty/486213-laurence-j-peter-pokud-nevite-kam-jdete-pravdepodobne-skoncite-ne/

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Principy koučování. 14

Obrázek 2 - Přístupy ke koučování 16

Obrázek 3 - Vztah mezi hodnotami, cíli a dílčími kroky. 28

Seznam příloh

1. Přepis konzultace - p. Anna
2. Přepis konzultace I. část - p. Barbora
3. Přepis konzultace II. část - p. Barbora
4. Přepis konzultace - p. Dana
5. Přepis konzultace - p. Kateřina
6. Přepis konzultace - p. Lucie